DOI: 10.15773/EKKE.2022.008

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

A Doktori Iskola vezetője:
Dr. Pukánszky Béla, DSc, egyetemi tanár

A Doktori Iskola programigazgatója:
Dr. habil. Szűts Zoltán egyetemi docens

Turós Mátyás

A többségi, a katolikus és a Waldorf-iskolák összehasonlító nevelésieredmény-vizsgálata

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:
Dr. habil. Virág Irén

Eger, 2022

TARTALOMJEGYZÉK

ÁBRÁK JEGYZÉKE ... **2**
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE ... **3**
KÉPEK JEGYZÉKE ... **5**
1. Bevezetés ... **7**
2. Méréskritikusság a Waldorf-pedagógiában ... **9**
3. A magyar intézményfenntartói struktúra sajátosságai ... **11**
4. Konceptualizálás ... **13**
4.1 A katolikus és Waldorf iskolamodellek módszertani kultúrája ... 14
4.2 A katolikus és Waldorf iskolamodellek hasonlóságai ... 16
4.3 Az erkölcsi nevelés közötti különbségek iskolamodellek szerint ... 18
4.4 Morális gondolkodás, morális attitűd, morális cselekvés és összefüggéseik ... 21
4.5 A nevelésieredmény-vizsgálat fogalomhasználata ... 25
4.6 A nevelésieredmény-vizsgálat elméleti szerkezete ... 27
5. Hipotézisek ... **28**
6. Mérőeszköz ... **29**
6.1 A mérőeszköz fejlesztése ... 29
6.2 A tanulók vizsgált konstruktumai ... 33
6.3 A tanulóra vonatkozó hipotézisek operacionalizálása ... 35
6.4 A tanulóközösség vizsgált területei ... 36
6.5 A tanulóközösségre vonatkozó hipotézisek operacionalizálása ... 36
6.6 A szülők vizsgált területei ... 37
7. Mintavétel ... **37**
7.1 A mintavétel stratégiái a H1, H2, K3/2 és H3/3 esetében ... 37
7.2 A mintavétel stratégiái a H3/1, K4 és K5 esetében ... 40
8. Adatok ... **41**
8.1 Merítési-vállalási arány ... 41
8.2 Adatfelvétel ... 41
8.3 Merítési-válaszadási arány ... 42
8.4 Adatbázis létrehozása, kódolás ... 42
8.5 A mérőeszköz helyesbítése, fordított tételei ... 43
8.6 Az adatfeldolgozás eszközei, kritikus értékek ... 43
9. A minta demográfiai jellemzői ... **44**
10. Eredmények ... **53**
10.1 A tanulók morális gondolkodása ... 53
10.1.1 Erkölcsidilemma-diszkusszió ... 53
10.1.2 A tanulók morálisfogalom-ismerete ... 56
10.1.3 A tanulók morális meggyőződései ... 58
10.1.4 A tanulók életvezetéssel és személyközi konfliktusok megoldásával kapcsolatos sikerkritériumai ... 61
10.2 A tanulók morális attitűdjei ... 63
10.2.1 A tanulók morálisfogalom-értékelése ... 63
10.2.2 A tanulók morálisszituáció-értékelése ... 70
10.2.3 A tanulók életeszményei és szokásai ... 74
10.2.4 A tanulók szociális distanciája ... 81
10.2.5 A tanulók rendezett csoportos, iskolai tanulási helyzet okairól alkotott véleménye 83
10.3 A tanulók morális cselekvése ... 87
10.3.1 A tanulók barátválasztása ... 87

10.3.2 A tanulók szokásai ... 88
10.4 A tanulóközösség tevékenységrendszerének és önkormányzatának szintje ... 88
10.5 A tanulóközösség közvéleményének és értékrendjének minősége ... 92
10.6 Szülői nevelési dimenziók ... 97
10.7 Szülői kontrollváltozók ... 103
11. Mérési modellek ... 108
11.1 A szülői összefüggésrendszer vizsgálata ... 112
11.2 A tanulói összefüggésrendszer vizsgálata ... 117
11.3 Az iskolamodell tanulóra gyakorolt hatása ... 132
12. Összegzés ... 139
12.1 A tanulók morális gondolkodása ... 139
12.2 A tanulók morális attitűdjei ... 141
12.3 A tanulók morális cselekvése ... 145
12.4 A tanulóközösség vizsgálatai ... 145
12.5 A kutatási kérdések megválaszolása ... 147
12.6 Az eredmények rövid értékelése az iskolamodellek szerint ... 149
12.7 Összefoglalás ... 151
13. A kutatás következményei, ajánlások ... 153
Irodalom ... 154
Függelék ... 170
Szülői kérdőív ... 170
Tanulói kérdőív ... 172
Kísérlet ... 174
Fókuszcsoportos interjú ... 175
Képválasztás ... 175
Metaforakutatás ... 176

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra A moralitással kapcsolatos kutatások öt nagy területe Ellemers és mtsai. (2019, p. 338) szerint ... 24
2. ábra Az alkalmazott fogalmi keretrendszer a nevelésieredmény-vizsgálatban ... 26
3. ábra Az iskolamodellek eredményességét összehasonlító nevelésieredmény-vizsgálat elméleti szerkezete ... 28
4. ábra A mintavételi algoritmus négy lépése ... 38
5. ábra A minta és az összes magyarországi intézmény CSH-indexeinek jellemzői ... 45
6. ábra A minta és az összes magyarországi intézmény TÖ-indexeinek jellemzői ... 46
7. ábra Az édesapa jól döntött kérdésre adott válaszok kategóriáinak megoszlása ... 55
8. ábra A Nóra és Péter helyesen cselekedett kérdésre adott válaszok kategóriáinak megoszlása ... 55
9. ábra A Dénes helyesen cselekedett kérdésre adott válaszok kategóriáinak megoszlása ... 56
10. ábra Az erkölcsi állítások látens és manifeszt változóinak struktúrája ... 60
11. ábra A morális fogalmak látens és manifeszt változóinak struktúrája ... 68
12. ábra A morálisszituáció-megítélés látens és manifeszt változóinak struktúrája ... 73
13. ábra Az elfogadások átlagai iskolamodellek szerint (95% CI) ... 82
14. ábra A szülő és tanuló véleményének különbségei iskolamodellenként ... 86
15. ábra Egy életen át tanulni olyan, mint egy… metaforái iskolamodellek szerinti bontásban ... 95
16. ábra A munka világa olyan, mint egy… metaforái iskolamodellek szerinti bontásban ... 96

17. ábra Az egészséges életmód olyan, mint egy... metaforái iskolamodellek szerinti bontásban 97
18. ábra A szülői nevelési dimenziók látens és manifeszt változóinak struktúrája 102
19. ábra A szülői kontrollváltozók látens és manifeszt változóinak struktúrája 107
20. ábra A szülő iskolaválasztásának elméleti összefüggésrendszere..... 110
21. ábra A kutatási kérdés megválaszolásának elméleti mérési modellje..... 110
22. ábra Az iskolamodell választását befolyásoló szülői változók (path analysis)..... 111
23. ábra A tanulói összefüggésrendszer különbségei iskolamodellek szerint (multigroup path analysis)..... 111
24. ábra A tanulók konstruktumait befolyásoló tényezők (regresszióanalízis)..... 112
25. ábra A szülőre vonatkozó összefüggésrendszer szaturált mérési modellje..... 113
26. ábra A Waldorf-iskolás szülők végzettségének moderált mediációja az iskolamodell választására..... 116
27. ábra A moderált mediáció eredményeinek szemléltetése 117
28. ábra A TÖ-index és CSH-index iskolamodellek szerinti összefüggése a mintában 125
29. ábra Az első tanulói mérési modell és az útvonalelemzés eredményei..... 126
30. ábra A második tanulói mérési modell és az útvonalelemzés eredményei 129
31. ábra A harmadik tanulói mérési modell 131
32. ábra A harmadik tanulói mérési modell útvonalelemzésének eredményei 131
33. ábra Az iskolamodellek személyiségformáló hatásának mérési modellje 133

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat A tanulói mérőeszköz szerkezete 32
2. táblázat A tanulóközösség mérőeszközének szerkezete 33
3. táblázat A szülői mérőeszköz szerkezete 33
4. táblázat A tanulók vizsgált konstruktumai..... 34
5. táblázat A tanulóközösség vizsgált területei 36
6. táblázat A szülők vizsgált területei 37
7. táblázat A teljes intézményi adatbázis első szűrési szempontja 38
8. táblázat A minta telephelyeinek száma települések szerint 41
9. táblázat A kutatás módszertani repertoárja 44
10. táblázat A tanulók családi állapota iskolamodellek szerint 46
11. táblázat Az iskolamodellek szülők iskolai végzettsége szerinti megoszlása 47
12. táblázat A tanulók iskolamodellekben eltöltött idejének iskolamodellek szerinti megoszlása 48
13. táblázat A kutatás mintájának elemszáma – kikérdezés 49
14. táblázat A kutatás mintájának elemszáma – nyílt kérdések..... 49
15. táblázat A kutatás mintájának elemszáma – kép- és metaforaválasztás 49
16. táblázat A történetekre adott igen/nem válaszok megoszlásai..... 54
17. táblázat Morális fogalmak ismertsége 57
18. táblázat Az iskolamodellek közötti különbség a morális fogalmak ismertségében..... 58
19. táblázat Az erkölcsi állításokra adott válaszok megoszlásai a teljes mintán 59
20. táblázat Az erkölcsi állítások főkomponensei..... 60
21. táblázat A meggyőződések iskolamodellek közötti eltérései..... 61
22. táblázat A sikerkritériumok alapján képzett tanulói klaszterek 62
23. táblázat A sikerkritériumok alapján képzett tanulói klaszterek iskolamodellek közötti megoszlásai 63
24. táblázat A morális fogalmak átlagai, szórásai és elemszámai 64

25. táblázat Az ellenőrző faktorelemzés számára megtartott harmadik főkomponens-analízis 66
26. táblázat A konfirmátoros faktoranalízis modelljeinek illeszkedésmutatói 67
27. táblázat A konfirmátoros faktoranalízis látens változói közötti kovarianciák 69
28. táblázat A fogalomértékelések iskolamodellek közötti eltérései 69
29. táblázat A morális szituációk megítélésének megoszlásai a teljes mintán 71
30. táblázat A morálisszituáció-megítélés főkomponensei 71
31. táblázat A konfirmátoros faktoranalízis modelljeinek illeszkedésmutatói 72
32. táblázat A szituációk megítéléseinek iskolamodellek közötti eltérései 74
33. táblázat Az életeszmények iskolamodellek közötti eltérései 76
34. táblázat Az időgazdálkodás alapján képzett tanulói klaszterek 77
35. táblázat Az időgazdálkodás alapján képzett tanulói klaszterek iskolamodellek közötti megoszlásai 78
36. táblázat Az időgazdálkodás alapján képzett tanulói klaszterek évfolyam és nem szerinti eltérései 78
37. táblázat A nemek és évfolyamok különbségei iskolamodellek szerinti bontásban 78
38. táblázat Az életeszmények és időgazdálkodás összefüggései 79
39. táblázat Az életeszmények alapján képzett tanulói klaszterek 80
40. táblázat Az életeszmények alapján képzett tanulói klaszterek iskolamodellek közötti megoszlásai 81
41. táblázat A tanulói válaszok megoszlásai 81
42. táblázat Az iskolamodelleken belüli különbségek 82
43. táblázat A tanulói és szülői válaszok korrelációi 84
44. táblázat Az iskolamodellek közötti eltérések 84
45. táblázat A szülő és tanuló véleményének különbségei iskolamodellenként 85
46. táblázat A tanuló értékítéletének változása a szülői vélemény parciálására 86
47. táblázat A rendezett csoportos tanulási helyzet okának főkomponensei 87
48. táblázat A barátválasztás iskolamodellek közötti megoszlása 88
49. táblázat A nyílt kérdések mintája 89
50. táblázat Az iskolai ünnepségek szentimentjei és szervezési jellemzői iskolamodellek bontásában 90
51. táblázat Az iskolán kívüli programok szentimentjei és szervezési jellemzői iskolamodellek bontásában 90
52. táblázat Az osztályfeladatok tanulói szentimentjei és szervezési jellemzői iskolamodellek bontásában 91
53. táblázat A tanulói érdekérvényesítés és iskolai kezdeményezés szentimentjei iskolamodellek bontásában 91
54. táblázat A képválasztások megoszlásai iskolamodellek szerint 94
55. táblázat A metaforák megoszlása a teljes mintán 95
56. táblázat A szülő nevelési stílusának kimutatására használt kérdéssor főkomponensei 99
57. táblázat A konfirmátoros faktoranalízis modelljeinek illeszkedésmutatói 100
58. táblázat A nevelés korlátozó és gondoskodó dimenziójának iskolamodellek közötti eltérései 103
59. táblázat A kontrollkérdések iskolamodellek szerinti eltérései 104
60. táblázat A szülői kontrollváltozók főkomponensei 106
61. táblázat A konfirmátoros faktoranalízis modelljeinek illeszkedésmutatói 106
62. táblázat A szülők viselkedésszabályozó és önnevelő attitűdjének iskolamodellek közötti eltérései 108
63. táblázat A mérési modellekben használható és nem használt elemek és jellemzőik 109

64. táblázat A szülőre vonatkozó összefüggésrendszer eredményei iskolamodellek szerinti bontásban 114
65. táblázat A tanulói skálákhoz tartozó itemek 118
66. táblázat A tanulói változók korrelációs mátrixa I 119
67. táblázat A tanulói változók korrelációs mátrixa II 120
68. táblázat A tanulói változók korrelációs mátrixa III 121
69. táblázat A tanulói változók korrelációs mátrixa IV 122
70. táblázat A tanulói mérési modellekben szerepeltethető tanulói változók 123
71. táblázat A tanulói változók iskolamodellek összehasonlítása szerint jelentésteli korrelációi 123
72. táblázat Iterálás az első tanulói mérési modell útvonalain az inkonzisztencia feltárására 127
73. táblázat Az első tanulói mérési modell indirekt útvonalai iskolamodellek szerinti bontásban 128
74. táblázat A tanulói kontrollálatlanság dimenzióját meghatározó tényezők 134
75. táblázat A tanulói énközpontúság dimenzióját meghatározó tényezők 137
76. táblázat A tanulói önfejlesztés dimenzióját meghatározó tényezők 138

KÉPEK JEGYZÉKE

1. kép A csoportos tanulási helyzet megítéléséhez tartozó kép 83

ELŐSZÓ

A köznevelésben az oktatás eredményességmérése a tanuló dolgozatának értékelésétől a nemzetközi mérésekig jól kidolgozott, az eredmények érdeklődésre, közérdeklődésre és a döntéshozók figyelmére tartanak számot. A nevelés eredményességének mérései ezzel szemben ritkák, kevésbé ismertek, esetleg nem mutatnak túl a tanulók iskolához való viszonyának elemzésein.

Munkámban meg kívánom valósítani az intézményes nevelés eredményességmérését. A nemzetközi és magyar irodalomból ugyanis nem iskolamodellek külvilág felé deklarált önképének, identitásképző önbemutatásának, oktatáselméleti vonatkozásoknak, szocializálással kapcsolatos célkitűzéseinek teoretikus leírásai, hanem összevető jellegű empirikus eredmények hiányoznak. A vizsgálat ezért korszerű (Rust, Kosinski, & Stillwell, 2020) pszichometria, szűkebben, a téma okán pedagometria: a mérés nem eszméken, hanem empírián alapul. A nevelés eredményén nem a tanulók szociális készségeinek, társadalmi igazságosságról alkotott véleményének, klímakérdésekhez való hozzáállásának vagy iskolai hiányzásainak alakulását (Prior, Goldstein, & Leckie, 2021) értem, a nevelésieredmény-vizsgálatban a többségi, katolikus és Waldorf-iskolamodellek egyént szocializáló hatásainak különbségeit keresem. A kutatási elrendezés ezért innováció, a magyar és nemzetközi irodalomban hasonló munkát nem ismerek. Természetesen iskolamodellek eredményességét összehasonlító vizsgálatok a magyar és nemzetközi irodalomban léteznek (Kirksey & Gottfried, 2021; Kodsi, 2020), azonban azok nem a nevelés, hanem iskolamodellek egyéb, jellemzően valamely oktatási területen elért eredményeit hasonlítják össze. A kutatás irodalomba történő beágyazása ezért a használt metodológián, illetve a konceptualizáláson keresztül valósul meg.

A nevelésieredmény-vizsgálatban az objektivitást, megbízhatóságot és érvényességet, e metodológiai kritériumok teljesülését a konceptualizálás, az adatfelvétel módja, az adatok tisztítása, az elemzés módszerei és a kutatás további innovatív mozzanatai, a mintavételi algoritmus és a majdnem egészében saját tervezésű mérőeszközök biztosítják. A vizsgálat több síkon valósul meg, több tanulói pszichés konstruktumra irányul. A mérés előtt elképzelhetőnek találtam, hogy nem minden vizsgált sík és pszichés konstruktum tekintetében lesz különbség az iskolamodellek tanulói bázisa között. Ezt az előzetes elképzelést a kutatás megerősítette: a lényeges eltérések ellenére számos esetben a katolikus és többségi iskolamodellek között különbség nem volt kimutatható. További esetekben, lényegesen különböző tanulási környezeteik és nevelési koncepcióik ellenére nem kettő, hanem három iskolamodell között sem volt különbség regisztrálható. A mérési eredmények tehát visszaigazolták azt a vizsgálati kiindulópontot, miszerint értelmes feltenni a kérdést: a különböző iskolamodellek a tanulói személyiség- és közösségformálódást különbözően moderálják?

Köszönöm témavezetőmnek, dr. habil. Virág Irénnek sok éve tartó emberi és szakmai támogatását. Köszönöm Soltész-Várhelyi Klárának a módszertani konzultációkat, ajánlásait.

Alulírott Turós Mátyás jogi és erkölcsi felelősségem tudatában kijelentem, hogy A többségi, a katolikus és a Waldorf-iskolák összehasonlító nevelésieredmény-vizsgálata című doktori értekezést magam készítettem, abban csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel.

Budapest, 2022. május
Turós Mátyás

1. Bevezetés

Az egyén szocializációjának és magatartásvezérlésnek formálódásában szerepet játszanak az intézményesült nevelés alapvető színterei, az óvoda és az iskola, egyes eredmények (Broćić & Miles, 2021) szerint a felsőoktatás is. A XX. századtól jelentős erőfeszítések irányultak az iskola szocializáló hatásainak vizsgálatára és a szocializáció eredményességével kapcsolatos vizsgálatok módszertanának fejlesztésére. Jelen munka célja a többségi, a katolikus és a Waldorf-iskolák szocializáló hatásainak empirikus vizsgálata. Mivel ezeknek az iskoláknak tanulási környezetei és nevelési koncepciói, összefoglaló kifejezéssel nevelési hatásrendszerei karakteresen eltérnek egymástól, eltérő iskolamodelleknek tekinthetők. A kutatás alternatív, irány nélküli hipotézise szerint a különböző iskolamodellek a tanulói személyiség- és közösségformálódást különbözően moderálják.

A laikus közbeszédben gyakran, ritkán az irodalomban is az iskolatípus és iskolamodell fogalmait keverik. Helyesen az iskola típusát a különböző köznevelési alapfeladatok ellátása (magyar viszonylatban lásd köznevelési törvény 4. §, 14a.), az iskola modelljét az ellátott alapfeladattól függetlenül az intézmény nevelési hatásrendszere határozza meg. A nevelési hatásrendszer az alkalmazott kerettantervben és helyi tantervben deklaráltan, a mindennapi nevelési gyakorlatban manifeszten és látensen megjelenik.

A nevelésieredmény-vizsgálat szempontjából lényeges, hogy a nevelési hatásrendszer az állami, egyházi vagy magánfenntartással összefügg, az összefüggés ellenére azonban Magyarországon állami fenntartásban alternatív kerettantervet használó, magánfenntartásban nem alternatív kerettantervet használó intézmények is léteznek. Vagyis önmagában a fenntartás formája szerinti differenciálás nem garantálja iskolamodellek összehasonlíthatóságát. Ezért az összehasonlító nevelésieredmény-vizsgálat nem az intézményfenntartó jogi személyének típusa, hanem az intézmény nevelési hatásrendszere, más megnevezéssel az iskolamodell szerint tesz köznevelési intézmények között különbséget. Így a mintavételnél a fenntartó típusa technikai okokból ugyan megjelenik, de a mintavételi algoritmus lényeges eleme, hogy nevelési hatásrendszer szerint is differenciál.

A lehetséges iskolamodellek közül az állami fenntartásban működő többségi, az egyházi fenntartásban működő katolikus, és a magánfenntartásban működő Waldorf-iskolákat választottuk. Az egyházi és magánfenntartásban működő köznevelési intézményeken belüli választás oka az adatalapúság, vagyis a modellek hálózatosodásának következményeként elérhető megfelelő elemszámú minta, továbbá a kérdésfelvetés élessége, vagyis a nevelési hatásrendszerek közötti karakteres különbség. Magyarországon e két kritérium egyidejűleg e három iskolamodell esetében teljesül különösen jól[1]. A várható eredmények kiegyensúlyozott értelmezését segíti, hogy a többségi iskolákat sem a katolikus, sem a Waldorf-iskolák nevelési hatásrendszerének specifikus elemei nem jellemzik.

A kutatás tárgyával kapcsolatba hozhatók a tanulók iskolához és tanuláshoz fűződő viszonyának (Czető, 2021), a pedagógusokról alkotott véleményének és annak hatásainak, az iskolai légkör és a tanulói eredményesség kapcsolatának (Fehérvári, Paksi, & Széll, 2021), a szociális és affektív kompetenciának (Schoon, 2021; Zsolnai, 2019) kutatási területei és mérőeszközei (Mudarra, Álvarez-González, García-Salguero, & Elliott, 2022). Ezért nevelési vizsgálat, neveltségi szintvizsgálat, nevelésieredmény-vizsgálat megnevezésekkel a magyar munkák egy jelentős része (vö. Turós, 2019b) e területekhez kapcsolódott. A nevelésieredmény-vizsgálatot azonban indokoltabbnak tartjuk a tanulók ösztönző-reguláló

[1] Ugyanakkor empirikus eredmények bizonyítják, hogy Magyarországon a felekezetek jelentősen különböznek egymástól rítusaikban és hitelveikben, de nem alapvető értékrendjükben. Így a tanárok értékrendje közötti jelentős különbség nem a felekezeti hovatartozás, hanem a vallásos-nem vallásos dimenzióban jelenik meg [Pusztai, Bacskai, és Morvai (2021)]. Ebben az értelemben a katolikus iskolák helyett például a református iskolákat is be lehetett volna vonni a vizsgálatba.

kompetenciái (I. Bábosik, 2020, pp. 57–82) szerint tematizálni. Ezért a kutatás elsősorban a tanulók szokásainak, életeszményeinek és meggyőződéseinek megismerésére irányul.

Az iskola tanulói teljesítményt befolyásoló tényezői széleskörűen feltártak (Koçak, Göksu, & Göktas, 2021), a különböző iskolamodellek összehasonlító vizsgálatai az irodalomban ismertek (Aljabreen, 2020; Kodsi, 2020; Rowland és mtsai., 2022). Kutatásunk hagyományápoló jellege mellett mégis hiánypótló.

Hagyományápoló jellegét a mérés, hiánypótló és innovatív jellegét az iskolamodell és a tanulók szocializáltsága közötti kapcsolat keresése biztosítja: az iskolamodellek között különböző szempontok alapján eredményességi különbségeket kimutató nemzetközi (Kirkham & Kidd, 2017; McKendrick & Walker, 2020; Rowland és mtsai., 2022) és magyar (Szabó & Labancz, 2018; Váradi & Dragony, 2019) empirikus gyakorlattal ellentétben eredménymérés hiányában a szakmai és laikus közbeszédben a különböző iskolamodellek szocializáló hatásairól, a bennük folyó szocializálás jellegéről és eredményességéről csak hitvita folytatható.

Az első (1966) iskolaeredményességi vizsgálatok szerint az iskolák eredményessége közötti különbségek nem iskolai tényezők hatására alakulnak ki, hanem a tanulók szociális helyzetére vezethetők vissza. Később az emberi erőforrás (vezetés, légkör, elvárások, értékelés), majd az 1990-es évektől hierarchikus lineáris modellekkel az oktatási rendszer különböző szintjeinek eredményességre gyakorolt hatásait vizsgálták (Nahalka & Sipos, 2016). Mivel az újabb eredmények szerint a tanulmányi eredményesség a tanulók szociális hátterével igen (Liu, Peng, & Luo, 2020), a szülők iskolaválasztásával (Abdulkadiroğlu, Pathak, Schellenberg, & Walters, 2020), az iskolai légkörrel, anyagi és személyi erőforrásokkal azonban döntő mértékben[2] nem függ össze (Holzberger, Reinhold, Lüdtke, & Seidel, 2020), vizsgálatunkban alapvetően a tanulók szociális hátterét vesszük figyelembe.

A mérés fókuszában tehát kontrollváltozók figyelembevételével az iskolamodell személyiségformáló hatásának kimutatása áll, de „nevelési eredmény" alatt nem valamely konkrét értékrendszerhez való viszonyítás eredményét, hanem a tanulók morális gondolkodásának (mint meggyőződéseknek), attitűdjeinek (mint eszményeknek) és cselekvésének (mint szokásoknak) alakulását fogjuk érteni.

A morális gondolkodás, morális attitűd és morális cselekvés kapcsolatának elméleti (I. Bábosik, 2004, pp. 100–105; Bajovic & Rizzo, 2021; Krettenauer, 2021) és empirikus irodalma jelentős, gyakoriak a moralitást meghatározó különböző tényezők összefüggésrendszerének, a különböző funkciók cselekvést befolyásoló hatásának vizsgálatai (például Rullo, Lalot, & Heering, 2021; Strauß & Bondü, 2021). A három iskolamodell (többségi, katolikus, Waldorf) közül a katolikus iskolák vizsgálatát ebben a megközelítésben az indokolja, hogy empirikus eredmények szerint a vallásosság pozitívan korrelál az erkölcsi idealizmussal és negatívan az erkölcsi relativizmussal, de nincsen szignifikáns hatással a morális gondolkodásra (Baumsteiger, Chenneville, & McGuire, 2013), a morális ítéletekre (Jing, Mansori, Rezaee, & Homayoun, 2021) és proszociális viselkedésre (Mohd Yusoff és mtsai., 2022) azonban igen. A vallásosság az erkölcsi attitűdök robusztus előrejelzője (Lee, Walker, Chen, Thoma, & McCusker, 2021), hazai és külföldi kutatások rámutattak a vallás jótékony társadalmi, kulturális és egyéni életvezetésre gyakorolt hatására, más eredmények azonban ezt nem igazolták (Bognárné, 2020; Pusztai és mtsai., 2021; Wodon, 2021, pp. 134–135). A Waldorf-iskolák vizsgálata annak koncepciója alapján is indokolt, miszerint az alkotó feladatokon alapuló pedagógiai módszerek pozitívan hatnak az egyén szociális képességeire (I. Bábosik, 2020, pp. 83–94; Theodotou, 2020), illetve – a fentiekkel ellentmondásban – szocioökonómiai különbségek, vagyis egy intézmény különböző gazdasági-társadalmi háttérrel rendelkező szülői és tanulói bázisa önmagában nem magyaráz eredményességi különbségeket (Muttaqin, Wittek,

[2] Például egy vizsgálatban a fegyelmi klíma ugyan szignifikánsan korrelál az oktatás minőségének három vizsgált aspektusával, a regressziós modellekben az iskolák közötti különbségeknek mégsem meghatározó prediktora [vö. Holzberger és Schiepe-Tiska (2021)].

Heyse, & van Duijn, 2020), azonban a tanulói egyéni különbségek és az eltérő nevelési hatásrendszerek lényegileg befolyásolják a tanulók morális döntéshozatalának színvonalát (D. I. Walker & Moulin-Stozek, 2021). Vizsgálatunk leíró, keresztmetszeti, ex post facto. Kutatási kérdései:

(1) Milyen különbségek vannak a többségi, a katolikus és a Waldorf-iskolás tanulók morális gondolkodásában, attitűdjeiben és cselekvésben, a tanulóközösség formálódásában? Hogyan alakulnak a szülők neveléssel kapcsolatos nézetei a különböző iskolamodellekben? ***(2)*** Az iskolamodell befolyásolja a tanulók moralitással kapcsolatos konstruktumainak összefüggésrendszerét? ***(3)*** Mennyiben befolyásolja a szülő nevelési stílusa, a különböző demográfiai jellemzők és az iskolamodell a tanulók moralitással kapcsolatos konstruktumait?

A kutatás a következő kutatási egységeket tartalmazza. Az egyes iskolamodellek nevelési hatásrendszerrel kapcsolatos markáns különbségeinek meghatározását a témához kapcsolódó fogalmak bemutatása és a vizsgálatban használt fogalomhasználat ismertetése követi. A minta demográfiai különbségeinek kimutatása után jelennek meg az egyes tematikus elemzési blokkok. Az elemzés módszereit minden esetben e tematikus blokkok elején, az eredmények előtt adom meg, majd az adott témában az iskolamodellek különbségeit keresem. Az iskolamodellek tanulói személyiségformálódásban betöltött moderáló szerepét strukturális egyenletekkel történő modellezés (SEM), többcsoportos útvonalelemzés (MGA) és többszörös lineáris regresszió (MLR) ismerteti. Az elemzést diszkusszió, összegzés és ajánlás zárja.

2. Méréskritikusság a Waldorf-pedagógiában

Az egzisztencializmussal és fenomenológiával összefüggésbe hozható módon és Rudolf Steiner retorikájának (vö. McDermott, 2021) megfelelően a Waldorf-pedagógia képviselői a „materialista tudományos megismeréssel" szemben túlnyomórészt kritikusak. Waldorf-szemléleten belül ezért gyakran a pedagógia mint tudománynak, bizonyos értelemben a nevelés lehetőségének elutasítása is megjelenik (Bartoniczek, 2018). Akár feyerabendi retorikával és rangsoroló jelleggel.

> „Mióta a tanítás pedagógiai néven tudományos fokozatra emelkedett, és ezen állapotot kitüntetésnek tekinti, e felemelkedést parvenü-jelenségekkel bástyázza körbe. […] Olyan beavatottaknak öltöznek e jelmezbál résztvevői, akik sok év tanulást, majd a kiválasztottak közt való kutatást és disszertációk gyártását maguk mögött tudva olyasmire képesek, amire egy egyszerű földi halandó sosem (G. Ekler, 2020, p. 47)."
>
> „A Waldorf-gyerek megismerszik az avatott szemnek: tartása, ruházata, tekintete, hangja, mozgása észlelhetően más. Lélektelibb tekintetűek, rugalmasabbak, színesebb lelkűek. Az ott végzett fiatalok szabadabbak; szellemi, gondolati és morális minőségek által megérinthetőbbek (G. Ekler, 2019, p. 39)."

Ezért nem meglepő, hogy egyes szerzők szerint bármely mérés előtt először meg kell vizsgálni, hogy a különböző tantervű iskolák egyáltalán összehasonlíthatóak-e standard tesztek segítségével. Dahlin (2010) a Waldorf-pedagógia sajátosságait abban is látja, hogy az különösen általános iskolai fokon ellehetetleníti és irrelevánssá teszi standard tesztek alapján a tanulók és iskolák teljesítményének mérését. A szerző szerint ennek oka, hogy a Waldorf-pedagógia sajátos célkitűzéseit, mint például a „szabadságra nevelést" nehéz értékelni a bizonyítékalapú megközelítés mentén, mert a Waldorf-iskolák holisztikus megközelítése jobban értékelhető a „tanterv mint folyamat" perspektívából, és kevésbé a tanulmányi

eredmények elemzéséből[3]. Ezek szerint a tényekre alapozott oktatáspolitika (evidence-based education policy) nehezen összeegyeztethető a Waldorf-pedagógiával, melynek alapvető elképzelése az, hogy a nevelés művészet. Ezért a Waldorf-iskolák esetében a legmegfelelőbb egy reszponzív értékelési modell lehet, amely azt vizsgálja, hogy az egyén mennyire képes komplex és kontextualizált valós helyzetekre eredeti és kreatív válaszreakciókat adni (Dahlin, 2010).

A nevelésieredmény-vizsgálat koncepciója szerint iskolamodellek oktatási hatékonyságának és személyiségformáló, szocializáló hatásának tesztalapú összehasonlításai, általában a mérésre és elszámoltatásra tett kísérletek mégis értelmesek és módszertani szempontból lehetségesek. Különösen, mivel mérések eredményével való összevetésének hiányában egy elmélet ideológiának, a mérhetőség megkérdőjelezése az ideológia tényekkel szembeni védelmezésére tett kísérletnek minősülhet[4].

A nem állami fenntartású intézményekben különösen nagy szerepe van az autonóm személypolitikának (tanárok felvétele, elbocsátása, jutalmazása), az iskolán belüli forrásallokációnak, a mindennapi működési döntésekben élvezett autonómiának (például beszerzések), a szabad tankönyvválasztásnak, illetve a tanárok módszertani szabadságának (Lénárd, 2021). Általános vélekedések szerint az autonómia alapvetően azért eredményezi a hatékonyság és teljesítmény növekedését, mert az autonóm szereplők a helyi viszonyok tekintetében több információ birtokában vannak, vagyis jobban tudják bármely központi szervnél, hogy az oktatási szolgáltatások hogyan lesznek helyben a leghatékonyabbak, hogyan szervezhetőek meg a helyi közösség igényeire szabottan. Mivel azonban semmiféle garancia nincsen az autonóm szereplők igazgatási, gazdasági és szervezési kompetenciáira és a helyi közösség igényeinek minimálisan elvárható általánosíthatóságára, az autonómia akkor lehet valóban pozitív hatású, ha elszámoltathatósággal párosul[5], vagyis léteznek központi kimeneti vizsgák és külső, de nem teljes kontroll az iskola költségvetése felett (vö. Lénárd, 2021).

A nevelésieredmény-vizsgálat metodológiáját tekintve lényeges a „nevelési eredmény" tartalmának és feltárási módszereinek helyes megtalálása. Bár várhatóan a „mi helyes?" típusú kérdésekre adott válaszokból levont következtetések Magyarországon is más képet adnak az iskolamodellek hatásairól, mint a tanulók életben való beválásának, a köznevelésben eltöltött évek felnőttkori megítélésének, a mentális egészségnek (vö. DeAngelis & Dills, 2021) vizsgálatai, jelen vizsgálat módszertani megközelítése a Waldorf-pedagógia szempontjából is érvényes. Különösen, hogy előbbiek az utóbbiakkal összefüggenek.

---

[3] A tanulmányi eredmények standardizált tesztekkel történő méréseinek kritikáját árnyalja, hogy az Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tesztpontszámai erősen összefüggenek a korai munkaerőpiaci helyzettel, vagyis a nemzetközi tapasztalatoknak megfelelően a középiskolás korban mért kognitív képességek jó mutatói a későbbi munkaerőpiaci sikerességnek. Egy szórással nagyobb matematikai tesztpontszám átlagosan körülbelül négy-öt százalékkal, míg egy szórással nagyobb szövegértési tesztpontszám ezen felül további egy-két százalékkal növeli a korai munkaerőpiaci kereseteket [Hermann és mtsai. (2022)]. A szakirodalom szerint [Hermann, Horn, és Tordai (2020)] fontos különbségeket okozhat, ha a közoktatásban végzettek szakmaspecifikus képességeit az általános képességek rovására javítják. Bár a szakképzésben végzettek általában gyorsabban találnak képzettségüknek megfelelő állást a munkaerőpiacon, ez az előny az évek során átfordul az általános képzésben végzettek (azaz érettségizettek) javára. Az általános képességek hiánya hosszabb távon ahhoz vezethet, hogy a végzettek nem képesek alkalmazkodni a változó munkaerőpiaci környezethez, és így könnyebben munkanélkülivé válhatnak, illetve alacsonyabb bérért tudnak csak dolgozni. Összefoglalóan, a romló általános képességek hosszabb távon rontani fogják a munkaerőpiaci kilátásokat is [vö. Hermann és mtsai. (2020)].

[4] Elméleti alapokon a Waldorf-iskolákat a magyar irodalomban is [Mészáros és Vass (2021)] példaértékű önigazgató és tanulószervezetnek tekintik. Jelentős mintán megvalósuló mérések alapján az önigazgató szervezet működése azonban nem problémamentes [Randoll és Peters (2015)]. Számos iskolahasználó visszajelzései alapján pedig több esetben jelentős problémákkal terhelt, a pedagógusok kiégéséhez, iskolaelhagyásához vezet, szélsőséges formái egyszerűen működésképtelenek.

[5] Ez összefüggésbe hozható Rawson (2022) álláspontjával is.

3. A magyar intézményfenntartói struktúra sajátosságai

A 2011-es nemzeti köznevelési törvény 2. § (3) bekezdése alapján köznevelési intézményt az állam és a törvény keretei között nemzetiségi önkormányzat, egyházi jogi személy, vallási tevékenységet végző szervezet vagy személy, vagy szervezet alapíthat és tarthat fenn, ha a tevékenység folytatásának jogát jogszabályban foglaltak szerint megszerezte. Óvodát települési önkormányzat is alapíthat és fenntarthat. Mivel az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jóváhagyott kerettanterveket és a téma történeti vonatkozásait Langerné (2020) részletesen ismerteti, a részletes kifejtéstől itt eltekintünk.

Magyarországon az állam által fenntartott iskolák működését teljes mértékben az állam finanszírozza, az alternatív fenntartásban alternatív program szerint működő intézmények fenntartói a köznevelési feladat ellátására béralapú támogatást kapnak a pedagógus és a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő munkakörben foglalkoztatottak után, de működési támogatásra nem jogosultak[6]. Az alternatív iskolák finanszírozási modelljei a következők: **a)** teljes mértékű állami finanszírozás (ÉKP, de a program költségesebb elemei nem valósulnak meg), **b)** teljes mértékű állami finanszírozás és szülői hozzájárulás (Gyermekek Háza, de a program teljes értékű megvalósításához alacsony mértékű szülői hozzájárulást kérnek), **c)** feladatalapú költségvetési támogatás és pályázati finanszírozás (Belvárosi Tanoda, szülői hozzájárulás nélkül, pályázati finanszírozásból valósítják meg az alternatív programot), **d)** feladatalapú költségvetési támogatás és szülői hozzájárulás (Waldorf, AKG, Kürt Gimnázium, a szülői hozzájárulás mértéke változó), **e)** kizárólag szülői hozzájárulás (Budapest School, Mars-Program, Rogers Akadémia). A szülői hozzájárulás mindenkori nettó átlagkeresethez viszonyított aránya 1993-ban 33% volt, ami 2013-ra 11%-ra csökkent, jelenleg pedig 20% (Langerné & Muity, 2020).

A 2011-es köznevelési törvény alapján 2013 januárjától az állam az önkormányzati fenntartású iskolákat, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) állami intézményfenntartó fenntartásába vette. Az intézkedést követően az önkormányzatok nem alapíthattak és szüntethettek meg intézményeket, az intézmények pedagógiai programjának elfogadására, az erőforrásmenedzsmentre, az igazgatók kinevezésére és a beiskolázási körzetek meghatározására vonatkozó jogaikat elveszítették[7].

---

[6] A Waldorf-iskolákban a 13. évfolyam tanulói után nem igényelhető átlagbéralapú támogatás.

[7] Mivel a decentralizált rendszerben az állami központi költségvetésből származó forrást az önkormányzatok az általuk fenntartott iskolák esetében saját költségvetésük terhére kiegészíthették, Lénárd (2021) szerint az önkormányzati fenntartói rendszer egyik fő kihívása, hogy az önkormányzatok gazdasági ereje jelentős mértékben befolyásolta a helyi oktatás minőségét, felerősítve az egyébként is létező társadalmi egyenlőtlenségeket. Annak ellenére, hogy több nemzetközi eredmény utal arra, hogy a decentralizált rendszerekre jellemző iskolai autonómia növekedésével a diákok teljesítménye is javul olyan standardizált tesztekkel mérve, mint a PISA vagy a TIMSS, a centralizációs folyamat a 6. és 8. évfolyamos diákok Országos kompetenciamérésben mért tesztpontszámaira nem gyakorolt kimutatható hatást [Lénárd (2021)]. A 2013. évi szakképzési reform viszont rontotta az érettségit nem adó szakképzésben tanulók matematikai és szövegértési készségeit [Hermann és mtsai. (2020)]. Vagyis a centralizáció és decentralizáció hatása nem mindenhol ugyanaz, az eredmények megerősítik, hogy az autonómia az alacsonyabb jövedelmű fejlődő országokban negatívan, a fejlett országokban pedig pozitívan hat a diákok teljesítményére. Magyarország a megadott két kategória határán van [Lénárd (2021)]. Bár az egyházi fenntartású iskolák összességében kedvezőbb háttérrel rendelkező tanulókat oktatnak, ami tovább növelte az egyenlőtlenségeket az elmúlt évtizedben, azon települések között, ahol ebben az időszakban csökkentek az iskolák közötti egyenlőtlenségek, nagyobb arányban vannak azok, ahol az egyház kifejezetten felvállalta a kedvezőtlen hátterű tanulók oktatását [Bazsalya és Hörich (2021)]. A szerzők szerint az egyenlőtlenségeket nem a jobb státuszú tanulókat oktató iskolák elkülönülése okozza, és annak mértéke nem függ össze a demográfiai változásokkal sem. Az oktatásirányítás és finanszírozás központosítása, az egy tanulóra jutó iskolai források kiegyenlítése a kormányzat elvárásai ellenére nem csökkentette a gazdag és szegény települések iskolái közötti teljesítménykülönbséget [Hermann és Semjén (2021)]. A hatás hiányának megértéséhez a szerzők öt segédhipotézist állítanak fel, ezek közül az első, hogy további iskolai források nem gyakorolnak jelentős pozitív

„2010 és 2020 között az alapfokú képzést nyújtó intézmények között 84,3-ról 2,3 százalékra csökkent az önkormányzati fenntartású intézmények aránya, míg 1,4-ről 74,8 százalékra nőtt az állami fenntartású intézményeké. Az önkormányzati–állami fenntartóváltások döntően 2013-ban történtek. Az egyházi fenntartású intézmények aránya tíz év alatt 9,4 százalékról 17,1 százalékra nőtt, míg az egyéb fenntartású intézmények aránya 4,9-ről 5,8 százalékra emelkedett. Az egyházi intézmények arányának növekedése, bár folyamatos volt a vizsgált időszakban, legerősebben 2010 és 2013 között mutatkozott: a megfigyelt változás hetven százaléka e négy évben történt (Varga, 2022, p. 182)".

Az egyházi intézmények magyar köznevelésben elfoglalt helye tehát jelentős. A Waldorf-iskolák mind az országos elterjedésben, mind pedig a tagozatbővítésben élen járnak a magyar alternatív iskolák között (Langerné, 2020). A két iskolamodell terjedése közötti alapvető különbség az, hogy a Waldorf-intézmény alapítása szinte minden esetben szülői kezdeményezésre történik. A Waldorf-iskolát választó és különösen a Waldorf-iskolát alapító szülők általában érzelmileg is bevonódnak, elkötelezettségük, a megvalósítást és fenntartást lehetővé tévő feladatvállalásuk és ráfordításaik jelentősek. Az iskolaválasztás több oka közül kiemelkedik egyfajta „belső élet" lehetőségének biztosítása a maguk és gyermekeik számára. Az ellenkultúra, amihez a pedagógusok kapcsolódnak és amit sokszor a lényegnek tekintenek, a szülők érdeklődését egyáltalán nem, vagy sokkal kevésbé kelti fel. A szülői miszkoncepció létezésére utal az is, hogy az iskolák a gyermek felvételi eljárásában gyakran nem a szülők Waldorf-pedagógiai tájékozottságát, nem a szülői ház Waldorf-pedagógiával kompatibilis nevelési klímáját vizsgálják, hanem a család későbbi pedagógiai együttműködési hajlandóságát és formálhatóságát próbálják bejósolni. Majd ez utóbbi alapján döntenek. A jelenséggel kapcsolatos meglátása általában helyes, de a Waldorf-iskolák vonatkozásában félreértésre adhat okot Kende Ágnes megjegyzésének egy eleme.

„Ha a felvételin nem is a gyerekek tudását mérik, hanem, ahogy az egyik alternatív iskola igazgatója egyszer élőszóban fogalmazott, „a csillogó szemű gyerekeket keressük", a családi beszélgetéseken, a nyílt napok szervezésével és egyéb hol jobban, hol kevésbé átlátható kritériumokon keresztül, az iskola szellemiségével való azonosulás indokával valójában a társadalmi státuszt, szakszóval a habitust „vizsgáztatja". Épp ezért, ha ezek az iskolák igazán ragaszkodnának saját alapeszméikhez, miszerint minden gyerek úgy jó, ahogy van, és megfelelő módszerekkel mindenki nevelhető, akkor túljelentkezés esetén a sokkal igazságosabb sorsolást választanák. Ez a gyakorlat ugyanakkor nem létezik ma Magyarországon (Kende, 2021)."

A Waldorf-iskolák felvételi folyamatában a habitust nem a társadalmi státusszal, hanem a szülői nevelési nézetekkel, azok formálhatóságával összefüggésben vizsgálják. A Waldorf-pedagógusok és általában az intézmények a pedagógiával kapcsolatos szülői miszkoncepciót sok esetben oldani kívánják: az óvodában, iskolában jellemzően havi rendszerességűek a pedagógiai megbeszélések, az intézmények „szülők iskolája" programokat szerveznek, vonatkozó irodalmat népszerűsítenek.

A Waldorf-pedagógusok a Waldorf-iskolában általában a belső meditatív és érzékelő munka, továbbá az önirányítás és önigazgatás lehetőségét keresik (Bak, 2021b). A katolikus és Waldorf-iskolában a formai szempontok különbségével közös a vallásos (Waldorf-intézményben spirituális) jelleg. Waldorf-intézménybe sok szülőt és pedagógust éppen az vezet, hogy a gyakori megbeszélések alkalmával gyertya van a középpontban, verset mondanak, vagy lehunyt szemmel elképzelik a körben állókat (Bak, 2021a).

---

hatást a teljesítményre, mivel a tankerületek nem rendelkeznek ösztönzőkkel, elszámoltathatósággal és központi iránymutatásokkal az alulteljesítő iskolákba történő beavatkozásokra vonatkozóan.

A vallásos-spirituális jelleg miatt a Waldorf (vö. Spivak, 2021) és a katolikus iskolában is (Hallman, 2022) vannak, akik egy életre elhívást éreznek, más, nem kevésbé elkötelezett iskolai szereplők számára az ilyen jelenségek viszont riasztók. A katolikus iskolamodellel szemben a Waldorf-iskola és pedagógia koncepciójával mindenesetre egyidőben hozhatók kapcsolatba individualista, társadalmi forradalmár, spirituális, művészetközpontú, keresztény, misztikus és humanisztikus eszmék[8]. A szinkretizmus eredménye a Waldorf-iskola befogadóképessége. Mivel kapcsolódó témák a magyar irodalomban feltártak (Sáska, 2013, 2020), a további elemzéstől eltekintünk.

Megemlítendő azonban, hogy egy szisztematikus irodalmi áttekintés szerint (Rohde és mtsai., 2019) az esetek több, mint felében az iskola oktatási színvonala döntő a szülők iskolaválasztásában. A döntésben az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családoknál a tanítás minősége mellett a logisztika játszotta a legfontosabb szerepet. Az iskola oktatási színvonala, a tanárok szakmai minősége és a logisztikai szempontok mellett döntő tényezők még a tandíj, a közmegítélés, az iskolai fegyelmezés formái és az osztálylétszám. Míg óvodaválasztáskor az érzelmi biztonság nyújtása a fő szempont, addig az általános iskolánál már a formálisabb, további tanulmányokat megalapozó lehetőségek, majd gimnázium esetében az egyetemi előmenetel biztosítása (Rohde és mtsai., 2019). Az állami fenntartású iskolák a világon sok esetben monopolhatalommal rendelkeznek. Teoretikusan minden olyan iparágban, ahol a gyártó monopolhatalmú, a minőség alacsony, a költségek emelkednek. Ennek eredménye, hogy a gyártó nem érdekelt a minőség fokozásában és az árak csökkentésében. Azonban, ha bevezetik a magániskolákat a rendszerbe, verseny indul meg a magasabb színvonalú oktatásért és alacsonyabb költségekért. Bizonyítékok utalnak arra, hogy a magániskolák pozitívan hatnak az iskolarendszerre, ami annak is köszönhető, hogy a családok a fejlődés érdekében nyomást gyakorolhatnak az iskolákra (DeAngelis, 2019). Az iskolai eredményekkel kapcsolatos intézmények közötti versengés hatása tehát pozitív – bár kismértékű (Jabbar és mtsai., 2022).

4. Konceptualizálás

Az állami fenntartású iskolákat a nemzetközi irodalomban state school, standard school, mainstream school, továbbá a kultúra kontextusától függően public school megnevezésekkel jelölik (vö. Dee & Murphy, 2021). Elkerülve a fenntartóra utalást, továbbá a standard és mainstream kifejezések magyar használatban esetleg negatív áthallását, jelen vizsgálatban az iskolamodellt „többségi", vagy „többségi iskola" megnevezésekkel jelöljük.

A religious school, egyházi iskola, felekezeti iskola gyűjtőfogalom. A magyar és nemzetközi irodalomban a katolikus iskolák megnevezése azonban egyértelműen catholic school (vö. Kirksey & Gottfried, 2021), katolikus iskola. Jelen vizsgálatban az iskolamodellt „katolikus", vagy „katolikus iskola" megnevezésekkel jelöljük.

A Waldorf-iskolát nemzetközi téren gyakran az alternative school, private school, independent school, Steiner-school, Waldorf-school megnevezésekkel (vö. Rawson, 2021b), néha a state-independent education kontextusában jelölik. A magyar fogalomhasználatban megtalálható még a félig helyes alternatív iskola(modell) megnevezés, ami helyett szakmai diskurzusban történeti alapon helyesebb a reformpedagógiai iskola(modell) kifejezés használata. Mivel azonban utóbbi is gyűjtőfogalom, számos modellt foglal magába, jelen vizsgálatban a „Waldorf", vagy „Waldorf-iskola" megnevezéseket használjuk.

[8] Jellemző, hogy Waldorf-tanári diskurzusban a „közösség" és „impulzus" fogalmak használata rendkívül gyakori. Az „impulzussal" az iskola pedagógusainak foglalkoznia kell, és mivel maga az iskola is egy „lény", a Waldorf-pedagógusok állandóan a közös vélemény kialakításával és azzal foglalkoznak, ami „létre akar jönni" [Bak (2021a)]. A Waldorf-iskolában bizonyos metafizikai motívumok mellett figyelemre méltó módon megférnek például „az osztály egy kicsinyített társadalom" és „az iskola egy társadalmi kísérlet" marxista jellegű eszméi is.

Mivel a nevelés szocializáló funkciója szükségszerűen feltételezi a normativitást (célmegvalósítást), a társas közegben kortársi és egyéb környezeti interakciók alapján mindenképpen végbemenő szocializációval szemben szocializálásnak vagy nevelésnek azt a tevékenységet nevezzük, amely érték- és módszerkoncepciók mentén, tervszerűen avatkozik be a szocializáció folyamatába (Turós, 2019b). Azon az alapon, hogy társadalmi keretek között az ember tárgyi és pszichés környezetének szinte minden eleme konstruált és értéktelített, jelen munkából logikai úton kizárjuk azt az elképzelést, hogy a szocializáció értékmentesen, a személyiségfejlődés önműködő módon, spontánul lefolyhat. Az értéktelítettséget és célmegvalósítást nemcsak a nevelés szükségszerű jellemzőinek, hanem lényegének is tekintjük.

Értékek és célmegvalósítás intézményes szinten nemcsak a mindennapi működésben, hanem az iskolai dokumentumokban is megjelennek, összességükre az intézmény nevelési hatásrendszereként tekintünk. A nevelési hatásrendszer a tanuló személyiségét a tanulási környezet és a nevelési koncepció mentén formálja. Előbbi a fizikai környezetet, utóbbi az intézményben deklaráltan vagy rejtetten, de mindenképpen működő, jellemzően filozófiai igényű, ember- és társadalomkép alapján álló, pedagógiai szemlélet szerint tárgyiasuló iskolavíziót és pedagógiát jelenti, ideértve különösen a szociális készségek kiépítését és a jellemfejlődés elősegítését szolgáló technikákat.

Az etika, erkölcs, morál, valamint etikus, erkölcsös és morális kifejezések között néha a kutatók valamilyen meghatározott célból különbséget tesznek (vö. Bleazby, 2020). Jelen munkában e fogalmak közötti differenciálásnak azonban nincsen haszna, ezért azokat azonos jelentéstartalommal használjuk.

A vizsgált iskolamodellek nevelési hatásrendszere és pedagógiai arculata a magyar és a nemzetközi irodalomban feltárt (Attfield, 2021; Bognárné, 2020; Piske & Stoltz, 2021; Stoltz & Wiehl, 2021; Tsortanidou, Daradoumis, & Barberá, 2021; Whittle, 2018), ezért ebben a munkában az iskolamodellek módszertani kultúrájának csak érintőleges vizsgálata indokolt. Nélkülözhetetlen azonban az iskolamodellek különbségeinek részletesebb bemutatása az erkölcsi nevelés tekintetében[9].

4.1 A katolikus és Waldorf iskolamodellek módszertani kultúrája

A katolikus és Waldorf-pedagógia önálló és elkülönült oktatáselméletének leírását nehezíti, hogy az antropozófiai alapú és keresztény pedagógiára inkább egy ugyan indoktrinációtól mentes[10], de mégis alapvetően szemléleti megközelítés jellemző, mint közvetlenül az osztálytermi tanításban való felhasználást szolgáló, módszereket felsorakoztató és elkülönült oktatás- és neveléstan alkalmazása (Attfield, 2022; Bak, 2021a; Szontagh, 2018b).

> „A keresztény pedagógia alapja a bibliai emberkép. A keresztény nevelés nem merül ki a lexikális tudásátadással. A keresztény pedagógus egyik legfontosabb ismérve az elkötelezettség. Keresztény megközelítésben a nevelés közösségi tevékenység (Szontagh, 2018b)."
>
> „A Waldorf-osztálytanító szakértelme a tanulócsoport megszervezésében rejlik, elsődleges képessége nem a tantárgyi, hanem a pedagógiai specialitás (Attfield, 2022)."

Mivel azonban a hit-pedagógia-módszertan összehangolása az egyházi intézmények számára kiemelkedően fontos (Frang, 2021), és Rudolf Steiner is számos alkalommal kijelentette, hogy a Waldorf-iskola módszertani iskola, az iskolamodellek módszertani kultúrája közelítéssel körülírható.

---

[9] Amennyiben nem léteznének teoretikusan megragadható szignifikáns különbségek a modellek között, az esetben is indokolt lenne a különbégek empirikus keresése.

[10] Nemcsak a Waldorf-iskolába járó gyerekekből nem lesznek feltétlenül antropozófusok [Randoll és Peters (2015)], de a katolikus iskolába járókból sem feltétlenül gyakorló hívők. A katolikus pedagógiában a tanulók későbbi szekularizációjával kapcsolatban jelentős diskurzus folyik [Boeve (2022)].

A katolikus pedagógia az Istenközpontúság (Theocentricism), Krisztusközpontúság (Christocentrism) és egyházközpontúság (Ecclesiocentrism) transzcendens triádon alapul. Az iskola katolicizmusa elsősorban az iskolai légkör és a tanítási program Jézus Krisztus evangéliumával való telítettségéből áll (McKinney, 2021). A katolikus pedagógiában a nevelési program alapja az, hogy Jézus Krisztus az elsődleges nevelő, így minden pedagógiai tevékenység alá van rendelve a krisztusi tanításnak. A katolikus iskolában a tanári tevékenység ezért nem korlátozódik a tudás átadására. A pedagógusszerep fontos része, hogy a tanár mester legyen a diák számára, a tanár személyes értékrendje és elhivatottsága megfelelőségének lényeges szempontja.

II. János Pál pápa szerint a katolikus iskoláknak minden diák számára nyitva kell lenniük, függetlenül vagyonuktól, nemzetiségüktől, hitüktől és még vallásuktól is. A katolikus iskolákkal kapcsolatban II. János Pál többször beszélt a hit és az életvezetés konstruktív szintézisének megteremtéséről: a katolikus nevelés vallási dimenziójának célja a keresztény hivatás, azaz az életszentség megvalósítása. Hangsúlyozta az oktatás intellektuális dimenziójának fontosságát, de arra kérte a tanulókat, hogy kritikusan és alaposan tanulmányozzák a tudás (ismeretek) alapjait (Mąkosa, 2020). A katolikus pedagógiai gondolkodás tudományra, tudásra vonatkozó nézetei és pedagógusszerep-elvárásai (Hallman, 2022) sokak szerint korszerűek. A Katolikus Oktatás Kongregációja szerint a katolikus oktatás elsődleges kihívása ma az értékek válsága, amely leginkább a fejlett országokra jellemző, és amit a tömegtájékoztatás fokoz. Egyes szerzők szerint a szubjektivizmus, az erkölcsi relativizmus és a nihilizmus sok fiatalt érint, aminek következménye az instabilitás, a jövő bizonytalansága miatti aggodalom (Mąkosa, 2020).

A nevelésieredmény-vizsgálat szempontjából lényeges morális fejlesztés a Waldorf-iskolában sem légüres térben, hanem valamely valóságos módszertan mentén bomlik ki. Például a Waldorf-pedagógia szerint a tényszerű állításokon kívül más módja is van az ismeretszerzésnek. A Waldorf-pedagógia számára előnyös, hogy nem hozzá kötődő szerzők szerint a művészet meghatározó szerepet játszik a morális szempontból lényeges jelenségek megismerésében, és eszköze is a morális fejlesztésnek. Ennek alapján a moralitás nem kizárólag tényállítások intellektuális felfogását, hanem egy komplex valóságra való rálátást és befogadást jelent. A morális tanulás és értés bázisa az empátia, amelynek alapja az imagináció képessége, a művészet pedig oly módon fejleszt, hogy a morális ítéletalkotás értőbb, a morális döntéshozatal megalapozottabb legyen (Marples, 2017). Ennek megfelel, hogy a Waldorf-iskolában a tanítás-tanulás művészileg megformált, a tanulóknak számos művészeti tantárgya van, a módszertani repertoárban a művészi jellegű megoldások jól reprezentáltak. Az irodalomban a párhuzamok keresése ennek megfelelően megjelenik (Mavrelos & Daradoumis, 2020; Piske & Stoltz, 2021). Például Mavrelos és Daradoumis (2020) a Waldorf-módszereket a többszörös intelligenciaelmélet (Theory of Multiple Intelligences, MI[11]) oktatási irányelveivel állítja párhuzamba, a neuroedukáció és a Waldorf-pedagógia összefüggései szerint az írást, olvasást, számtant és természettudományt a képzelet, zene, mozgás, rajz, ismétlés csatornáin keresztül érdemes tanítani. A szerzők rá kívánnak mutatni, hogy a Waldorf-iskolák MI-konzisztens tanítási stratégiákat alkalmaznak.

Vannak azonban, akik a Waldorf-pedagógia és módszer egyedi arculatát hangsúlyozzák. Waldorf-oktatási módszereknek általában a történetmesélést, művészeteket, dráma/szerepjátékot, beszélgetést, felfedezést, rituálét és rutint és az empátiát tekintik (Cetin, 2022). Egyes szerzők szerint a Waldorf-pedagógiában hat kulcsfontosságú összetevő azonosítható: (1) a gyermekre vonatkozó saját fejlődéselmélet, (2) a pedagógusra vonatkozó önfejlesztő elmélet, (3) a művészi és a tudományos integrációja a tantervben, (4) az oktatási módszereket a gyermek kibontakozó képességeinek ritmusával szinkronizáló nevelésművészet,

[11] A többszörös intelligenciaelméletet érintő kritikákkal kapcsolatban lásd [Dezső (2021)].

(5) az önigazgatás, (6) a tanulókat, tanárokat és szülőket magába foglaló Waldorf-közösség építése (Tsortanidou és mtsai., 2021). Ezek szerint a Waldorf-pedagógia konzisztens és önálló módszertannal és ismeretelméleti háttérrel rendelkezik, kultúrákon és vallásokon átívelően gyakorolható. A Waldorf-pedagógia a személyiségfejlődést transzformatív tanulási folyamatként értelmezi, azt egy ébredező spiritualitás eszméjéhez köti[12].

A Waldorf-pedagógiát általában holisztikusnak (Attfield, 2022), folyamat- és személyiségorientáltnak tekintik. Ugyanakkor azok a katolikus iskolában végzett diákok, akik a hitet „folyamatként" és „személyes útként" írták le, pozitívabban viszonyultak a katolikus pedagógiához, mint azok a diákok, akik a hitet a vallási rituálék gyakorlásaként, valamint a katolikus egyház dogmáinak való engedelmességként határozták meg (Keefe, 2021). A „tanterv mint folyamat" és a „holisztikus pedagógia" eszméje tehát nemcsak a Waldorf-, hanem a katolikus pedagógia sajátja is (O'Connell, Liffey, & Meehan, 2021; Pusztai és mtsai., 2021), továbbá az sem várható, hogy bármely másik pedagógiai modell képviselője saját pedagógiai antropológiáját vagy tantervét parciálisnak, egydimenziósnak, diszkretizálónak minősítse.

A konceptualizálás részeként az erkölcsi nevelést érintő különbségek ismertetését megelőzően a nevelési modellek robusztusságának alátámasztására az iskolamodellek között néhány hasonlóságot is bemutatunk, majd a vizsgálat szempontjából lényeges morális gondolkodás, morális attitűdök és morális cselekvés fogalmait értelmezzük.

4.2 A katolikus és Waldorf iskolamodellek hasonlóságai

A világnézeti tekintetben elkötelezett pedagógiák egymástól a mindennapi pedagógiai gyakorlatukban is tárgyiasuló koherens ember- és világképük alapján karakteresen eltérnek. Közöttük azonban hasonlóságok is megfigyelhetők. Ilyen például a természettudományhoz és az infokommunikációs technológiákhoz való, intenzitásban és tartalom szerint eltérő, de tendenciákban hasonló viszonyuk[13] (Globokar, 2021; Turós, 2022).

> „Az az igazság, hogy a hívők, különösen a keresztények (bár nem csupán ők) képesek olyan dolgokra vonatkozó értelmes kérdéseket feltenni, amelyek meghaladják a múlandó világban az úgynevezett természettudományos módszerrel történő igazolás lehetőségét (Dzięga, 2014, p. 13)."
>
> „Igyekeztem az antropozófia nézőpontjából azt a kérdést is körüljárni, hogy milyen is valójában a moralitás minőségét nélkülöző természettudományos kutatás alkalmazása – nem titkolva, hogy ebben a formában az ember egészségét, de végső soron egész létét fenyegető veszélyekkel jár (Frisch, 2019, p. 7)."
>
> „Korunkban, a 21. század elején a technikai eszközök és a tömegkommunikáció soha nem látott ütemű fejlődésével rendkívül gyorsan változó, összetett és széles körű hatás éri a fiatalokat. E hatások gyakran nem pozitívak, sőt veszélyeztető tényezőt jelentenek. Ebben az összetett

[12] Egyes szerzők [Rawson (2021a)] egyenesen úgy látják, hogy a posztmodern világban, ahol minden azonnal elérhetővé, kiszámíthatóvá, tervezhetővé, mérhetővé és kontrollálhatóvá akar válni, a spiritualitás a szabadság dimenziójának tekinthető. Ez megfelel a Waldorf-pedagógiáról gyakran alkotott állásfoglalásoknak és véleményeknek, amelyek alapján az általános és egységes, az előírt és pontosan mérhető kimenetet ígérő tantervekkel szemben a Waldorf-pedagógia lehetőséget ad a spiritualitás megélésre, valamint magyarázza az ebből a „megélésből fakadó tudást" is.

[13] Az infokommunikációs technológiákkal kapcsolatos szemlélet gyakorlattá konvertálását jelzi, hogy egy vizsgált katolikus iskolában a vallásórán kívül mindenhol használtak IKT-eszközöket [Swallow (2017)]. Az IKT-eszközök mellőzésének három oka a szándékosság, az érdeklődés melletti nem-használat és az érdeklődés hiánya volt. Az egész iskolai jelenlétet, a pedagógiáról való gondolkodást a technológiától függetlenül itatta át a valláshoz való viszony: a vizsgálatban részt vevő tanárok szerint a vallásnak a katolikus iskolákban nem külön tanóraként van kiemelt szerepe, így bár nem használtak IKT-eszközöket, mégis a XXI. század pedagógiai céljainak megfelelően tanítottak. A tudomány idézetekkel megjelenített megítélése tendenciaszerű, de nem egyoldalú. Mind a katolikus, mind a Waldorf-pedagógiai gondolkodásban regisztrálható a témában vita, diskurzus [vö. T. Walker (2019); Suggate (2015)]. Továbbá a technológia és ember kapcsolatának problémaközpontú megközelítése természetesen nem a Waldorf- vagy katolikus pedagógia sajátja [vö. Stilman (2022)].

> hatásrendszerben valóban sajátos kihívást jelent a keresztény nevelés megvalósítása (Fülöpné, 2014, p. 4).”

A világnézeti tekintetben elkötelezett pedagógiára épülő iskolamodellek hasonlóak abban is, hogy pedagógusaik munkájukra gyakran küldetésként tekintenek (vö. Szőke-Milinte, 2018), az iskolák hasonlóak a jövő formálásának célkitűzésével jelenségek bírálatában, elhivatottságban. A katolikus pedagógiai gondolkodásban lényeges az általánosnak ítélt anómiára, a kultúrák pluralizmusából fakadó problémákra, a neoliberalizmusra adható válaszok keresése (A Katolikus Nevelés Kongregációja, 2015; Hallman, 2022; Schneider, 2015).

> „Ennek magyarázatát az individualista kultúra kialakulásában találja meg. Mindezt alátámasztják a bűnözés növekedéséről, a több válásról és a csökkenő termékenységről tudósító adatok. Világjelenségről beszélhetünk. Magyarországon azonban más kontextusban jelenik meg a fejlett országokban is megfigyelhető társadalmi érték- és normazavar, az anómia (Meleg, 2004, p. 190).”

Katolikus szerzők a globális kapitalizmust gyakran az evangelizáció ellen valónak tekintik. Ferenc pápa a kapzsiság által vezérelt világgazdaságot bálványként írja le, amely gyarmatosítja a társadalmat és evangéliummal ellentétes értékeket érvényesít. Ebben az összefüggésben a katolikus pedagógiában az oktatást gyakran úgy is értelmezik, mint ami elengedhetetlen a kritikus és kreatív gondolkodás azon tényezőinek fejlesztéséhez, amelyek a globális kapitalizmus evangelizációellenes aspektusainak azonosításához, ellenálláshoz és átalakításhoz szükségesek[14]. Globalizációt kritizáló hangok megjelennek a Waldorf-szemléleten belül is, azonban a modernitáskritika nem kapcsolódik össze az evangéliummal.

A világnézeti tekintetben elkötelezett pedagógiákra épülő iskolamodellek hasonlóak az alapelvek szervezett kereteken belüli áthagyományozásának célkitűzésében[15], a pedagógia rendszer és eszmék gondozását és fejlesztését szolgáló intézményrendszerek működtetésében[16]. Ennek megállapítása azért indokolt, hogy láthatóvá váljon: az iskolamodellben dolgozó pedagógus iskolamodellen belül maradva szakmai értelemben koherens eszmei-ideológiai környezetben fejlődhet. Mivel a pedagógusok körében elenyésző a katolikus és Waldorf-iskolák közötti váltás, a kutatásban a kérdéssel kapcsolatban érvényességi probléma nem merül fel.

Pedagógiai szakmai szolgáltatásokat, a köznevelés minden szintjén tevékenykedő pedagógusok számára továbbképzéseket és akkreditált pedagógus-továbbképzéseket nyújt a Katolikus Pedagógiai Intézet. A képzések keresztény orientációjúak, amit már a konfliktuskezelésre, intézményvezetésre irányuló képzések „A kommunikáció mindennapi nehézségei és ezek keresztény megoldási lehetőségei” és „Tréning jellegű felkészítés a keresztény vezetésre az egyházi köznevelési intézményekben” megnevezései is érzékeltetnek. A területen létezik a „Katolikus oktatás és nevelés szakterületen szakvizsgázott pedagógus” megnevezésű pedagógus szakvizsga, léteznek tudományos folyóiratok (Katolikus pedagógia, Mester és Tanítvány), kutatócsoport (Valláspedagógiai Szakmódszertani Kutatócsoport) által közzétett kutatási eredmények. A nevelési hatásrendszer tehát konzisztens, a pedagógiát leíró és támogató szervezeti háttér jelentős.

Szintén pedagógiai szakmai szolgáltatásokat és a köznevelés minden szintjén tevékenykedő pedagógusok számára továbbképzéseket, akkreditált pedagógus-továbbképzéseket nyújt a Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézet. Az intézet az államilag elfogadott közoktatási vezető és pedagógus szakvizsgába két felsőoktatási intézményben beszámítható vezetőképzést,

---

[14] Ugyanakkor egyes katolikus pedagógiával foglalkozó szerzők szerint a globalizáció lehetővé teszi azt is, hogy a világ erőforrásai, a munka és technológia fejlődése a többi emberrel megosztható legyen [Doak (2020)].

[15] Például a Waldorf-iskolák heti rendszerességű tanári értekezletein Rudolf Steiner szövegeket vitatnak meg.

[16] Ez nem kizárólag a Waldorf- és katolikus pedagógiára teljesül, hasonló tevékenységet fejt ki a Református Pedagógiai Intézet, az Evangélikus Pedagógiai Intézet, vagy a Magyarországi Montessori Egyesület is.

vagy például minőséggondozással, értékeléssel és a Waldorf-névhasználattal foglalkozó munkacsoportokat működtet. Az önálló vagy már meglévő pedagógusdiplomára épülő tanárképzések mellett a területnek nem szaklektorált, de elismert, pedagógiai tárgyú írásokat is közlő folyóiratai léteznek (Szabad Gondolat, Antropozófia, Nevelésművészet).

Összefoglalva, a nevelésieredmény-vizsgálat szempontjából a leginkább az lényeges, hogy a képzések, az intézmények mindennapos pedagógia gyakorlata, a pedagógusszerep-elvárások világnézeti értelemben orientáltak (Steiner, 2021, pp. 7–18; Szontagh, 2018a, p. 10), ami megalapozza az erkölcsi nevelés közötti különbségek iskolamodellek szerinti vizsgálatát.

> „A tanárok kiemelt feladata, hogy a tanítás tartalmát és módszereit az antropozófiai irányultságú szellemtudomány nézőpontjából alakítsák (Kristóf, 2017, p. 45)."
>
> „A korszerű, értékorientált tananyagfejlesztés, tankönyvkiadás és oktatás-informatikai tevékenység két fontos pedagógiai oktatócsomagban fonódik össze: […] A másik oktatási program az egyházi iskolákban és más intézményekben a közismereti tantárgyak keresztény szellemű oktatásához kíván segítséget nyújtani (Fülöpné, 2014, p. 5)."
>
> „Ha valaki az alapító kijelentésére hivatkozik folyton, hogy tudniillik „a Waldorf-iskola nem világnézeti iskola", az a gondolkodás egyértelmű hiányára utal, sőt a legrosszabb értelemben vett tekintélytiszteletet sejtet. [...] Nyilvánvaló, hogy a Waldorf-iskola nem antropozófusokat akar nevelni, de az is nyilvánvaló, hogy világnézet nélkül nincs semmilyen őszinte megnyilvánulás. Nem antropozófiá*ról*, hanem antropozófiá*ból* [kiemelések az eredeti szövegben] (Oravecz, 2018, p. 27)."
>
> „A Waldorf-iskola összes tantárgyát átfogja és átjárja az antropozófián alapuló emberkép ismeretéből és a fejlődés lélektani gyermekszemléletéből származó egységes vallásos érzület… A Waldorf-iskola eredeti koncepciója minden tantárgyban és az általános módszertanban magába foglal egy általános vallási alkotóelemet. […] A tanítás szellemi hátterét az antropozófiával való elmélyült kapcsolat adja, éppúgy, mint a Waldorf-pedagógia gyakorlatát, amelybe ez a tanítás beágyazódik." (Mezei, 2015, p. 40)."

4.3 Az erkölcsi nevelés közötti különbségek iskolamodellek szerint

A három iskolamodell tekintetében jelentős különbségek regisztrálhatók a nevelésieredmény-vizsgálat szempontjából lényeges erkölcsi nevelés területén. Az erkölcsi nevelés minden pedagógiai mozzanatnak jellemzője, szervezett színterei katolikus iskolákban a hittan, Waldorf-iskolákban a szabadvallás, állami iskolákban az etika tantárgyak tanórái. Az általános fontosság és a tantervbe építettség mindhárom iskolamodellben megkérdőjelezhetetlen.

A 2012-től érvényben lévő új köznevelési törvényben és a 2020-tól érvényes Nemzeti alaptantervben az erkölcsi nevelés központi szerepbe kerülését Tóth és Bauer szerint a magyar társadalom kedvezőtlen morális állapota indokolja (Tóth & Bauer, 2012). A katolikus nevelés erkölcsi arculata magától értetődő. A Waldorf-pedagógia számára az alapvonásokat Rudolf Steiner határozta meg.

> „Mert a pedagógia nem pusztán technikai művészet. A pedagógia lényegében az ember morális cselekvésének speciális fejezete is. A pedagógiát csak az találja meg helyesen, aki a moralitásban, az etikában keresi (Steiner, 2002, p. 93)."

Az erkölcsi nevelés jelentőségének hasonló megítélésével szemben az értékek forrása szerint az iskolamodellek között már különbségek vannak. A katolikus pedagógia szerint a helyes mércét az ember egyedül a Szentírásban találja meg (Gál, 2016, p. 47), és az erkölcsi nevelés feladata történelmi kortól független. A Waldorf-pedagógia szerint a helyes mércét az ember egyedül saját magában találja meg, az erkölcsi nevelés feladata az egyén belső életének kibontakoztatása (Steiner etikai individualistaként[17] a lélek mélyét azonban úgy mutatja be,

[17] Rudolf Steiner morálfilozófiáját etikai individualizmusnak nevezte. Steiner szerint a modern tudat egyik alappillére az univerzális értékek elutasítása, a morális törvények és szabályok a szabadság eszményével ellentétesek. Steiner szerint a morális cselekedet szereteten, nem kötelességtudaton vagy szabálykövetésen alapul.

mint ami kifordítva megegyezik a kozmikus teljességgel). A többségi pedagógia etika tantárgya egyfajta átmenet. A többségi pedagógia ugyan erkölcsi maximákat vesz alapul, de a pedagógia lényeges feladatának azok vizsgálatát, értelmezését és helyzetekre vonatkoztatását tekinti.

> „A keresztény nevelés feladatai minden történelmi korban azonosak. A hit tanítását, a hitből fakadó gondolkodásmódot és a hívő életvitel sajátosságait kell átadni a következő nemzedéknek (Fülöpné, 2014, p. 4)."
>
> „[…] az erkölcsi impulzusokat egyre inkább azáltal találhatják meg, hogy az emberi lélek lényegéhez térnek vissza. […] Ezzel azt is kimondtam, hogy a morális pedagógiával is csak akkor jutunk egyáltalán előbbre, ha az emberi lélekben egyre jobban megerősítjük a morális intuíció erejét, ha az egyes emberi individuumban egyre inkább tudatosítjuk, hogy lelkében milyen morális intuíciók fakadhatnak (Steiner, 2002, p. 55)." „[…] azt akartam megmutatni, hogy az emberiség fejlődésében elérkezett az az idő, amikor a moralitás csak úgy folytatható, hogy az erkölcsi impulzusok tekintetében azokra a morális impulzusokra hagyatkozunk, amelyeket az ember lényének legmélyéből, teljesen individuálisan tud felhozni (Steiner, 2002, p. 69)."
>
> „A tantárgy középpontjában az erkölcsi nevelés áll, amely a tanuló erkölcsi érzékének és erkölcsi gondolkodásának fejlesztését jelenti. A tanulás folyamán az erkölcsi kategóriák jelentéstartalmának folyamatos gazdagítása, szükség esetén újraértelmezése, élethelyzetekre vonatkoztatása, valamint az ezekből következő etikai kérdések felvetése történik. A tananyag alapvető értékeket közvetít: a segítés, megértés, együttérzés, törődés, szabadság, felelősség, igazságosság, becsületesség, méltányosság, tolerancia, önazonosság (A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról, 2020)." „A tantárgy támogatja a tanulók pozitív érzületi fejlődését és tanulását, a tanulóknak készségfejlesztési lehetőségeket és fogalmi eszközöket biztosít ahhoz, hogy megvizsgálják, felépítsék identitásukat, világszemléletüket (A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról, 2020)."

Az értékek forrásának különbségeivel együtt kimutathatók az értékek közötti különbségek is. Bár kutatások irányulnak arra, hogy mely szociomorális fejlesztést pedagógiai értelemben támogató, a lelkiismeretben gyökeredző természetes erkölcsi törvényből levezetett értékekre tehetők szakmai ajánlások (Pálvölgyi, 2014), a katolikus pedagógia jellemzően a szeretetet, örömöt, békességet, türelmet, kedvességet, jóságot, szelídséget, hűséget és önmegtartóztatást tekinti erényeknek. A Waldorf-pedagógia nem jelöl meg konkrét, igazodásra alkalmas értékeket, sőt a rousseau-i eszméken kibomló (vö. Pukánszky, 2018) „gyermek mint megváltó" és a „gyermek a jövő impulzusa" mítoszokat antropozófiával színezve minden „kész" pedagógia áttörését jelöli meg célként (Stráma, 2013).

> „Ami itt megsejthető, egy *eszménykép/ideál*. […] Ha a hétköznapokban lassan és óvatosan kis változtatásokat viszünk végbe, ami a kész pedagógiát áttöri… ha a saját *érzületünkhöz* igazítjuk magunkat és nem mások által előadott gondolatokhoz… [kiemelések az eredeti szövegben] (Stráma, 2013, p. 48)."

A többségi iskola tekintetében meghatározó a 2020. évi Nemzeti alaptanterv etika tantárgyának általános iskola 5-8. osztályfokára javasolt tartalma: éntudat, önismeret, család, helyem a családban; társas tudatosság és társas kapcsolatok, helyem a társas-lelkületi közösségekben; a társas együttélés kulturális gyökerei: nemzet, helyem a társadalomban; a természet rendjének megőrzése a fenntarthatóság érdekében; az európai kultúra emberképe, hatása az egyén értékrendjére. A többségi pedagógiát tehát az örök értékekhez formálódás és a jelenelvű értékteremtés között elhelyezkedő axiológia jellemzi (Alexandrov, Fenyődi, & Jakab, 2015).

Az elsődleges az egyéni szabadság megélése, majd ennek realizálásához alkalmazkodnak a morális szabályok és a morális értékek. A morális cselekedet realizálásához Steiner bevezeti a morális imagináció (hogyan lehet realizálni egy intuitív módon megragadott ideált), és a morális technika (hogyan lehet ezt konkrétan megvalósítani) fogalmát. A Waldorf-pedagógia elsődleges célja, hogy az egyén képessé váljon fejlődését saját kezébe venni, önmagát a szeretet és szabadság irányában megvalósítani [Dahlin (2017, pp. 47–50)].

„Ha az értékek mint fogalmak mindenkinél különböző tartalmúak, feltárhatjuk ezeket a különbségeket. […] Ennél a tantárgynál előáll még az a szokatlan helyzet, hogy a tanár tudása – bár több tapasztalata miatt valószínűleg összetettebb, kiérleltebb, mint a gyerekeké – más jellegű, mint a gyermeké, hiszen erkölcsi tudásunkat mindnyájan elsősorban saját élethelyzeteinkre alkalmazzuk. Ezért a pedagógus mint „tapasztalt gyermekvezető" jelenhet meg a csoportban, nem pedig a „helyes tudás" hordozójaként (Alexandrov, Fenyődi, & Jakab, 2015, p. 60)."

A különbségek ellenére a pedagógus feladata és felelőssége az értékközvetítésben mindhárom nevelési hatásrendszerben megegyező. A katolikus pedagógiában az erkölcsi nevelés sikerességét comeniusi alapokon elsősorban határozza meg a pedagógus magatartása és embersége (Gál, 2016, p. 47) – ami a Waldorf-pedagógiában szintén alapelv.

„A gyermekek […] előbb tanulnak meg valamit utánozni, mint felfogni" (Comenius, 1992, p. 207)."

„Nem is annyira azzal hatunk gyermekünkre, ahogyan nevelünk, hanem amilyenek vagyunk. (Stephens, 2002, p. 40)."

A pedagógus értékközvetítéshez kapcsolódó módszerei szerint az iskolamodellek között hasonlóságok és lényeges eltérések is találhatók. A többségi pedagógus etikaóráján saját mesét, történetet írnak és dolgoznak fel a tanulók, illetve a pedagógus általában konstruktív vitakultúrát épít (Alexandrov, Éger, Fenyődi, & Jakab, 2015). A Waldorf-pedagógia elutasítja az erkölcsi fogalmak kognitív úton történő interiorizálását.

„Elsődleges feladatom így – a tantárgy jellegéből adódóan – nem a frontális ismeretátadás, hanem egyéni gondolkodásra, tapasztalatok közös megbeszélésére, vitára ösztönzés az adott témákban (Alexandrov, Éger, és mtsai., 2015, p. 81)."

„A tudat alatt csalódott gyermek pedig nem hihet már egykönnyen abban, hogy az ember Istenhez hasonlatos […] Ennek ellenére azt kell mondanunk, hogy a gyermek későbbi vallásosságának alapköve ott is le van rakva, ahol nem fejlődhetett ki benne magától értetődően a jótékony tekintély iránti jóérzés, melyről tudhatná, hogy irányítja. […] Aki felismeri ezt, alapjában véve reménytelennek tartja, hogy a vallásos nevelés kérdését pusztán az iskolai hitoktatás megtartására korlátozzák… Így bármennyi bibliai idézetet is tanultatok meg velük, lényük csírájában teszem őket vallástalanná (Meyer, 2017, pp. 38–39)."

Ezzel szemben a katolikus pedagógia mesepedagógiájában szerepet kapnak konkrét értékek (Bethlenfalvyné, 2016). Itt a didaktika feladata az erkölcsi ítéletek alakítása (Péter & Veres, 2016), például egy gondolatkísérlet által létrehozott döntési helyzet valós dilemmaként, vagy erkölcsileg azonos értékű alternatívák elbíráltatása segítségével (G. Kovács, 2021). Katolikus pedagógiai kutatások irányulnak annak feltárására, hogy mely bibliai példabeszédek késztetik leginkább gondolkodásra, vagy vitára a tanulókat (Asztalos, 2021). Ugyan a meseterápia (Ligetszépe Meseterápiás Módszer), vagy a „bírósági tárgyalás" drámapedagógiai módszere a Waldorf-iskolák gyakorlatában is megjelenik, a hasonló módszer nem jelent tartalmi egyezőséget.

„A morális nevelésnél ez a legfontosabb: ha a gyereknek kész parancsokat osztogatunk, amelyek már fogalmak, akkor azt kívánjuk meg tőle, hogy eszmék formájában sajátítsa el az erkölcsöt. Ekkor jelentkezik az ellenszenv, az ember belső organizmusa szembehelyezkedik az absztrakt módon kialakított morális parancsokkal, tiltakozik ellene. Ha a gyermeket arra ösztönzöm, hogy az életből, kedélyvilágából, példák útján morális érzéseket alakítson ki és ez aztán eljut a kiválasztásig, úgy, hogy a gyermek maga alkossa meg a parancsokat, önállóan, szabadságban alakítsa ki az erkölcsi parancsolatokat, akkor olyan tevékenységre késztetem, amelyet egész emberi lénye igényel. A morális parancsolatokkal megutáltatom vele a morált, és ez ma szociális életünkben rendkívül nagy szerepet játszik. Az emberek nem is sejtik, milyen sokan megutálják az emberiség legszebb, legnagyszerűbb, legfenségesebb erkölcsi impulzusait, mert azokat intellektuálisan kapják meg, parancsolatok, intellektuális eszmék formájában (Steiner, 2013, pp. 181–182)."

A többségi pedagógiában korszerűnek tekintett tanítási attitűdök szerint etikaórán a pedagógus nem ismereteket közvetít és magyaráz, hanem különböző erkölcsi példák és élethelyzetek közös feldolgozásával, valamint személyes példamutatásával segít, figyelembe véve a tanulók eltérő képességeit és életkori sajátosságait (Homor, 2015). A pedagógus erkölcsi értékelkötelezettségének egyik eleme:

> „Naprakész ismeretekkel rendelkezik gyorsan változó világunkról és az egyén életvezetését befolyásoló társadalmi, gazdasági, kulturális és erkölcsi folyamatokról. Képes a társadalom különböző területeiről szerzett új erkölcsi tapasztalatait folyamatosan szintetizálni és tanítványai erkölcsi épülésére fordítani (Homor, 2015, p. 134)."

Összefoglalva, az erkölcsi nevelésben az iskolamodellek között lényeges, alapvető eltérések vannak, ezek az eltérések alapjaiban indokolják az összehasonlító nevelésieredmény-vizsgálat koncepcióját.

4.4 Morális gondolkodás, morális attitűd, morális cselekvés és összefüggéseik

Az erény (virtue) ókori fogalmától[18] a XXI. század morális kompetencia (moral competence) fogalmáig a filozófia, pszichológia, pedagógia keretein belül az erkölcsöt mindig az ember, az emberi viselkedés lényegeként tárgyalták (vö. Gray & Graham, 2018). A témát a nevelésieredmény-vizsgálat szempontjából figyelemre méltó módon, társadalmi és nevelési vonatkozásokkal a kohlbergi iskola képviselője, Georg Lind (2019, pp. 7–42), pszichológiai, szociálpszichológiai megközelítésben Ellemers és mtsai. (2019) mutatja be. Az erkölcsi nevelés és jellemformálás iskolapedagógiai relevanciái egyértelműek és feltártak (e.g. Zhou, Shek, Zhu, & Lin, 2021), a pedagógusok nevelési feladataikról alkotott elképzelései között a moralitás alakítása elsődleges (Metcalfe & Moulin-Stożek, 2021; Seresné, 2010, p. 91). És bár a pedagógusok értékorientációja és a tanulók morális gondolkodása lehet kultúra- és szituációfüggő (Lo, Fu, Lee, & Cameron, 2020; Thornberg & Oğuz, 2016)[19], nemzetközi téren az oktatáspolitikai dokumentumokban kultúrafüggetlen szocializációs célok és nevelési értékek mutathatók ki (E. Brown, Chen, Davies, Urbina Garcia, & Munguia Godinez, 2021)[20]. Megalapozott tehát a moralitás és viselkedés kapcsolatát összefüggőnek, sőt oksági kapcsolatban állónak elfogadni, a szocializációt és szocializálást a moralitással szoros egységben, annak fogalmi és módszertani keretei között, pedagógiai-pszichológiai, valamint iskolapedagógiai szempontból tárgyalni.

A pszichológiai szempont érvényesítésekor feltűnik, hogy a magatartás szabályozásának és a szocializációs faktoroknak a személyiségben történő kialakulását a pszichológia intellektualista irányzata az erkölcsi és társadalmi normák megismeréséhez kötve kognitív természetűnek, a pszichoanalízis az elsődleges gondozók erkölcsi és társadalmi normáinak interiorizációjához kapcsolva élményi és tapasztalati jellegűnek, a behaviorizmus kondicionáláson és ismétlődésen alapuló sajátosságként értelmezve, tanulási folyamat eredményének, beidegzéses természetűnek tartotta.

A magatartást szabályozó morális kritériumrendszer kiépülésének törvényszerűségeit a XX. századi pszichológia tehát a személyiség kognitív, affektív és viselkedéses jellemzői szerint írta

---

[18] Az ókori görögöknek nem volt olyan kifejezésük, amelyet „erkölcsösnek" fordíthatnánk, nem tettek különbséget a személyiség és a jellem között [Kristjánsson (2015)].

[19] Három csoportban han-kínai, euro-kanadai és kínai-kanadai tanulók ítéletalkotásának különbségeit keresték. A kollektivista háttér eredményeképpen a han-kínai csoport tagjai fiatalabb korban hoztak a kontextus szempontjából érzékeny értékítéletet, és ítéltek meg kollektív érdekből mondott hazugságot pozitívan. Az individualista és autonóm értékek mentén szocializálódó euro-kanadai csoport később kezdett el különbséget tenni kollektív és önös érdekből mondott hazugság között.

[20] Ezek az igazságosság és jogállamiság, a harmónia és tolerancia, a diverzitás és diszkrimináció kerülése, a nemzetköziség és egyenlőség.

le. Az irodalomban a morális gondolkodás (moral reasoning, moral thinking), a morális érzelem, érzés (moral emotions, moral feelings) és a morális cselekvés (moral behavior, moral action, moral activity) terminusai, összefüggéseik analitikus és empirikus (Bajovic & Rizzo, 2021; González-Gómez, Farrington, & Llorent, 2021; Kristjánsson, 2021; Northam, Kurukulasuriya, Hunt, & Hawes, 2021) vizsgálatai megjelennek[21].

A XX. század végétől, a szervezeti (munkahelyi) etikai viselkedés megismerésére irányuló kutatások erősödésével kapcsolatban (Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015), illetve a morális gondolkodás és viselkedés közötti gyenge kapcsolat miatt a „morális én" is egyre inkább jelentős szerepet kapott az ember erkölcsi működésének (Conway, 2018) és a pedagógiával való kapcsolatának (Lapsley & Stey, 2014) modelljeiben. Az erkölcsi ítéletalkotás is egyre gyakrabban kutatott területté vált. Az 1940 és 2017 között publikált 1278 empirikus tanulmány kutatási kérdései alapján Ellemers és mtsai. (2019) már öt, a morális gondolkodás, morális ítéletalkotás, morális viselkedés, morális érzelmek és morális énkép (moral self-view) kutatási megközelítéseit mutatják ki. A vizsgálatok leginkább a morális gondolkodás megismerésére irányulnak (Ellemers és mtsai., 2019, pp. 346–347), de az irodalomban az erkölcsi identitás mérésének (Lutz, O'Connor, & Folk, 2021) és az érzelmek szerepének aktualitása, felértékelődése is regisztrálható[22]. Pedagógiai szempontból tehát relevánsak nemcsak a „morális én" vizsgálatai (Miles & Upenieks, 2021; Sticker, Christner, Pletti, & Paulus, 2021), hanem a különböző érzelemelméletek is (Niedenthal & Ric, 2017, p. 19).

A vonatkozó magyar irodalomban a morális gondolkodás kifejezés elvétve jelenik meg. Neveléselméletében Bábosik István intellektuális, kommunikációs és szociális képességeket, ez utóbbi elemeiként a morális anticipáció, az erkölcsi ítélőképesség, az erkölcsi összefüggéslátás, a normakövetés, az együttműködés, a kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás, a mások érdekeinek figyelembevételére való képességet jelöli meg (I. Bábosik, 2004, p. 34), továbbá értelmezi a „moral knowing" jelentésével rokonítható morális normaismeret fogalmát is [a szociális képességek felsorolt elemei közül a nemzetközi irodalomban a morális döntéshozatal (moral judgment, moral decision making) kap hangsúlyt (Decety, 2021; Smillie, Katic, & Laham, 2021)]. És bár a társtudományokban szórványosan találhatók példák (Csertő, Szabó, Mészáros, Slugoski, & Pólya, 2016; Ferencz, 2013; Z. Kovács, 2013; Szántó & Zoltayné Paprika, 2019), a magyar neveléstudományi irodalomban a morális érzelem és morális cselekvés kifejezések nem léteznek. Azonban a magyar szakirodalom is használja a motívum, az életmódot irányító életeszmény- és tevékenységvizsgálat kifejezéseket (Majzik, 2004). Továbbá a magyar irodalomban főleg politikatudományi és filozófiai, a nemzetközi irodalomban előbbieken kívül neveléstudományi, pedagógiai kontextusban is megtalálható a morális attitűd (moral attitude) kifejezés. A magyar neveléstudományi és pedagógiai irodalomban morális jelző nélkül az attitűd kifejezés természetesen gyakori.

A pszichológia az attitűdöket hagyományosan affektív, kognitív és cselekvéses (konatív) komponensekre osztja fel. A fogalmak használata azonban nem egységes. Empirikus

[21] A moralitással kapcsolatos elméleti és empirikus megközelítésekben kulturális differenciálódás is megfigyelhető. Például a kínai kultúrában az érzelmeket nem a megismerés torzító tényezőjének, hanem eszközének tekintik [Sundararajan (2015)], illetve a morális gondolkodáson kívül a morális tudás (moral knowing) fogalmát is használják [Lu (2022)]. A kulturális különbségek áthidalása ezzel együtt gyakori, amire példa a jellemzően egészségügyi dolgozók kapcsán vizsgált morális érzékenység (moral sensitivity) kutatási területének [Kraaijeveld, Schilderman, és van Leeuwen (2021)] kulturálisan megfelelő mérőeszközzel történő adaptálása [W. Zhang és Xiang (2021)].

[22] A „moral emotion" és „moral emotions" kifejezések címekben, összegezve, Google Scholar kereséssel a következők szerint szerepelnek: 1900 és 1960 között egy alkalommal; 1960 és 1970 között egy alkalommal; 1970 és 1980 között egyetlen alkalommal sem; 1980 és 1990 között 10 alkalommal; 1990 és 2000 között 50 alkalommal; 2000 és 2010 között 320 alkalommal (a témának szentelt monográfiával, vagy könyvfejezettel); 2010 és 2021 között 805 alkalommal. Egy vonatkozó mérőeszközzel kapcsolatban lásd: [Da Silva, Ketelaar, Veiga, Tsou, és Rieffe (2022)].

vizsgálatok nem kizárólag az affektív, kognitív és viselkedéses komponensek, hanem az attitűd és viselkedés konzisztenciájára (attitude-behavior consistency) is irányulnak. A nézet (view) és attitűd közötti különbségek meghatározásakor a nézetnek inkább kognitív, az attitűdnek inkább affektív jelentést tulajdonítanak, más esetekben kognitív és affektív attitűdöket különböztetnek meg (vö. Conner, van Harreveld, & Norman, 2022). Ezzel együtt „morális attitűd" kifejezéssel leggyakrabban „értékelő hozzáállás" kontextusban történnek vizsgálatok, jellemzően társadalmilag releváns témában[23].

Pedagógiai összefüggésben „morális érzelem" gyűjtőfogalom alatt például a bűntudat, szégyen (Costa Martins, Santos, Fernandes, & Veríssimo, 2021; Da Silva és mtsai., 2022), düh, undor, együttérzés, hála (Oriol, Miranda, & Amutio, 2021), büszkeség (B. Li, Tsou, Stockmann, Greaves-Lord, & Rieffe, 2021) érzelmeit vizsgálják. Ugyanakkor a fogalomhasználat szempontjából problematikus, hogy a példák közül a bűntudat, szégyen, együttérzés, hála és büszkeség tartalmaz kognitív, értékelő mozzanatokat is, tehát ezek az érzelem/attitűd különbségtétel szerint inkább attitűdök, mint érzelmek[24]. A morális ítéletalkotást Kriegel (2021) is tartalom (moral content) és hozzáállás (moral attitude) szerint tematizálja. Ennek ellenére hivatkozásnál a továbbiakban is a szerzők eredeti fogalmait használjuk.

Egy metaanalízis (Lefebvre & Krettenauer, 2019) 57 független tanulmány alapján az identitás és a morális érzelem kapcsolatát vizsgálva arra jut, hogy az identitás jelentős kapcsolatban áll a morális érzelmekkel, a hatás nagyságát pedig az érzelem típusa befolyásolja: a szerzők szerint a „jellemvonás" típusú érzések szorosabb kapcsolatban állnak az identitással, mint az „aktuális állapot" típusú érzések. Ugyanakkor a morális érzelmek itt is viselkedésre adott reakciók. A szerzők szerint az önértékeléssel kapcsolatos morális érzelmek az egyén normakövetésének és normaszegésének következményei, a mások értékelésével kapcsolatos morális érzelmek pedig szociális térben, a másokkal kapcsolatos elvárásokból fakadnak. Az eredmények szerint a jó és a rossz közötti morális ítélet nem direkt módon implikált, a lelkiismeret-furdalás önértékelő morális érzelme abból fakad, hogy az egyén valamilyen szempontból nem felelt meg saját morális eszményképének. A morális eszménykép és morális identitás a pedagógia és a nevelésieredmény-vizsgálat szempontjából pedig releváns[25].

Patrick és mtsai. (2018) szerint a morális identitás megjósolja és befolyásolja a proszociális viselkedés legtöbb típusát, az énhatékonyságba (self-efficacy) vetett hit pedig önbizalmat és hajtóerőt ad a proszociális cselekedet végrehajtásához. Az eredmények arra utalnak, hogy a morális identitás alkotóelemeit az egyén interiorizálja, majd jellemzően a szociális hovatartozáson keresztül kommunikálja.

---

[23] Például egy kutatásban a tanulók erkölcsi kérdések tekintetében a következőket ítélték meg: verekedés kezdeményezése; zene, játék és film illegális letöltése; bolti lopás; graffiti [Baker (2020, p. 918)].

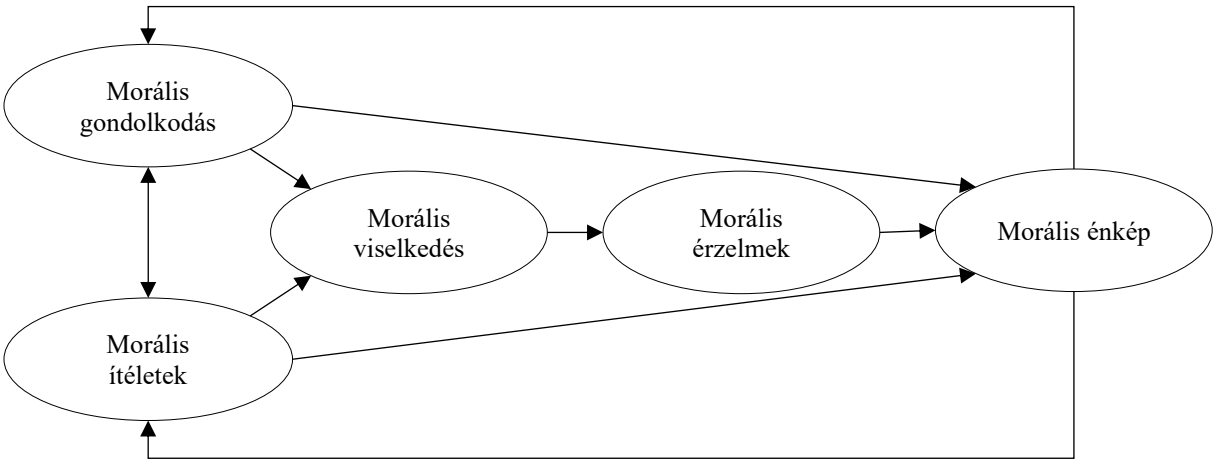
[24] A fogalomhasználatot befolyásolja még, hogy az ítélőképesség és döntéshozatal kapcsolatának újabb vizsgálataiban az affektív komponens két típusát különböztetik meg: a „lényeges" érzelmekkel (integral emotions) ellentétben az „esetleges" érzelmek (incidental emotions) nem kapcsolódnak a meghozott döntéshez, csak a döntés indoklásához [Västfjäll és mtsai. (2016)]. A kutatási terület empirikus eredményei arra mutatnak, hogy a kétfajta érzelem valóban eltérő hatást gyakorol a döntéshozatalra [Wyer, Dong, Huang, Huang, és Wan (2019); Ferrer és Ellis (2021)].

[25] Az öndeterminációs elmélet (self-determination theory) szerint a morális identitás lényege, hogy az egyén morális identitása megőrzése és megerősítése céljából szándékoltan morális tettek végrehajtását célozza meg. A morális cselekedetek hozzák létre a morális identitást, majd a morális identitás további morális cselekedeteket ösztönöz. Az egyén cselekvéses motivációja fakadhat személyiségéből vagy külső kényszerítő erőből. A belső motiváció a külsőnél bizonyítottan erősebb. A külső erkölcsi identitás akkor motivál erősen, ha a cselekvéses cél egy közösséghez való tartozás fenntartása. Ugyanakkor a külső motiváció esetében előfordulhat, hogy a morális cselekvés kizárólag valamely állapot fenntartására irányul, vagyis stratégiai játszma, morális önámítás. Az életkor előrehaladtával általában a külső motivációt felváltja a belső, a folyamat kontextustól is függ (iskola, munka vs. magánélet), kamaszkorban kezdődik, és a 25. életévre éri el csúcspontját. Az erkölcsi érettség jele, amikor az egyén képes a saját vágyait a közösség céljainak megfelelően megélni. Az erkölcsi identitás fejlődés az én és a moralitás integrációja [Krettenauer (2020)].

Az affektív komponens különböző kontextusokban való vizsgálatain kívül a kutatások egy másik jelentős része a három pszichés konstruktum, a gondolkodás, érzés és cselekvés kapcsolatának feltárására irányul. Bajovic és Rizzo (2021) metaetikai kognitív stratégiát javasol a morális gondolkodás, érzelem és cselekvés ellentmondás-mentességének eléréséhez. A szerzők szerint a metaetikai kognitív stratégia a gondolkodás és érzések „aktív tudatosságát" (active awareness) jelenti, amelynek megjelenésével a morális cselekvés módosul. A szerzők (Bajovic & Rizzo, 2021; Patrick és mtsai., 2018) a pozitív hangulatban, barátságos iskolai légkörben stimulált kortársi interakciókban, a morális érvelés és vitakultúra megteremtésében látják a tanulók fejlesztésének hatékony módszerét. Mások szerint azonban nincsen arra bizonyíték, hogy az ítéletalkotásban az érzelmek szerepet játszanának, és az utóbbi években a morális ítéletalkotás elméleteiben jelentkező anomáliákat egy félreértés, a szentimentalizmus okozza (McAuliffe, 2019). A szentimentalizmus szerint az érzelmek jelenléte szükséges a morális ítéletalkotáshoz. A szerző szerint az elméletet azonban gyengíti, hogy az alátámasztását jelentő kutatási eredmények megismételhetetlenek. Miközben a szentimentalizmus támogatói szerint az érzelmek segítenek abban, hogy olyan szituációkat ítéljen meg az egyén, amelyek direkt módon nem érintik, az érzelmeknek kizárólag akkor van szerepük a morális ítéletalkotásban, ha az egyén magáról vagy szeretteiről gondolkodik. Tehát az a szentimentális elképzelés, hogy az egyén az érzelmek segítségével lép túl annak mérlegelésén, hogy milyen előnye származik egy helyzetből, illúzió. A valóság ezzel szemben az, hogy az érzelmi retorikát az ember arra használja, hogy véleményét érvelés nélkül alátámassza, ideológiáról nyilatkozzon vagy gyenge érvelését megsegítse.

Összefoglalva, az érzelmek szerepével és jelentőségével kapcsolatos viták ellenére a kutatások gyakran a morális érzelmeket és a morális énképet tekintik az erkölcsi viselkedés következményének, ahol a morális viselkedést a gondolkodás és ítéletek határozzák meg. Az énkép azonban nem végállapot, több ide vonatkozó kutatás is a folyamatnak, feltételezve a visszacsatolási ciklust, iteratív jelleget tulajdonít (Ellemers és mtsai., 2019) [1. ábra].

1. ábra A moralitással kapcsolatos kutatások öt nagy területe Ellemers és mtsai. (2019, p. 338) szerint



Az eddigiek alapján látható, hogy amennyiben a nevelésieredmény-vizsgálat a magyar hagyományokon kívül figyelembe veszi a nemzetközi téren megjelenő diskurzust és empirikus eredményeket, fogalomhasználatának pontos meghatározása elengedhetetlen.

4.5 A nevelésieredmény-vizsgálat fogalomhasználata

A kérdés éles megfogalmazása óta attitűdök és viselkedés, nézetek és viselkedés között az oksági vagy lineáris kapcsolat nem bizonyítható (Bechler, Tormala, & Rucker, 2021)[26]. És bár kimutatható a pozitív érzelmek közvetlen és a negatív érzelmek közvetett befolyása az attitűd-magatartás konzisztenciájára (Jiang, Liang, Wang, & Sun, 2016), egyes eredmények azt támasztják alá, hogy nem az attitűdök befolyásolják a viselkedést, hanem a viselkedés határozza meg az attitűdöket (Kroesen és mtsai., 2017). Az empirikus eredmények és a kutatások módszertani tendenciái abba az irányba mutatnak, hogy attitűdök és viselkedés összefüggésrendszere többszörösen összetett, például az attitűd hathat a magatartásra, majd a magatartás visszahathat az attitűdre, vagy az attitűd azért nem határozza meg a viselkedést, mert a viselkedésnek feltételei is vannak (Kaiser, Kibbe, & Hentschke, 2021).

Bár a fogalmi keretrendszert használjuk és várhatóan kimutathatóvá válnak közöttük összefüggések, a nevelésieredmény-vizsgálatban a morális gondolkodás, attitűdök és viselkedés összefüggésrendszerét fenti bizonytalanságok miatt nem az attitűd-viselkedés konzisztencia szempontjából vizsgáljuk.

Jelen munkában az érzelmet a szükségletrendszer működése kísérőjelenségének, az érzést az érzelmen alapuló, de értékelő, kognitív mozzanatot is magába foglaló pszichés jelenségnek tekintjük. Ez alapján az érzelem pozitív vagy negatív töltése az egyén valamely szükséglete kielégítésének vagy korlátozásának korrelátuma, ahol egy szükséglet cselekvést indukál, majd kognitív mozzanattal érzés keletkezik[27]. Az érzelem az attitűdök egy általánosan elfogadott komponense, de kutatásunkban érzelmeket morális kontextusban nem vizsgálunk. Vizsgálunk azonban értékelő viszonyulásokat, amelyeket attitűdöknek tekintünk. Ezeknek már része a kognitív és viselkedéses komponens, de a konceptualizálást az attitűdök önálló területként kezelése segíti.

A magyar fogalomhasználatot figyelembe véve, de nem elszakadva a vizsgált terület lényegétől, a nevelésieredmény-vizsgálatban tehát a morális érzelem vagy érzés helyett a morális attitűd kifejezést használjuk. A morális viselkedés és morális cselekvés fogalmakat felcserélhetőknek ítéljük, továbbá a morális ítéletalkotást a morális gondolkodás részének tekintjük. Mindezen túl a gondolkodást, attitűdöket és cselekvést egymástól nem független, hanem egymással átfedő és egymást kölcsönösen befolyásoló konstruktumoknak ítéljük. Mivel azonban különböző személyek különböző konstrukciók lehetnek, a beláthatatlan differenciálás

[26] Az attitűd-viselkedés konzisztencia problémája 1934-ben jelent meg [vö. LaPiere (1934)], majd 1969-ben Allan Wicker tekintette át az 1960-as évektől a téma egyre gyarapodó irodalmát [vö. Wicker (1969)]. Az eredmények azt mutatták, hogy az attitűd meglehetősen rossz prediktora a viselkedésnek. Az attitűdök egydimenziós értelmezése tarthatatlannak tűnt. A téma összefoglaló tárgyalása 1969 után 1980-ban jelent meg [vö. Ajzen and Fishbein (1980)]. Ezt követően két metaanalízis [Kim és Hunter (1993); Kraus (1995)] megerősítette az attitűd és magatartás összefüggését. A XX. század utolsó évtizedétől a kutatások az attitűdöket különböző szempontok alapján differenciálják, és így keresik a viselkedéssel való összefüggésüket [Glasman és Albarracín (2006)]. Az újabb kutatások mégsem találtak attitűdök és viselkedés között ok-okozati kapcsolatot az etikai kérdésekkel való professzionális foglalkozás, az adófizetés vagy a közlekedés területén sem [Kroesen, Handy, és Chorus (2017); Guerra és Harrington (2018); Schönegger és Wagner (2019)], megerősítették azonban több esetben az egészségmagatartás területén a kis mértékű pozitív korrelációt [Chevance, Bernard, Chamberland, és Rebar (2019); Conner, Wilding, van Harreveld, és Dalege (2021)]. A viselkedést több faktorral bejósló Tervezett Viselkedés Elmélete (Theory of Planned Behavior) [vö. Ajzen (2020)] is leginkább eredményesnek az egészségmagatartás területén bizonyult.

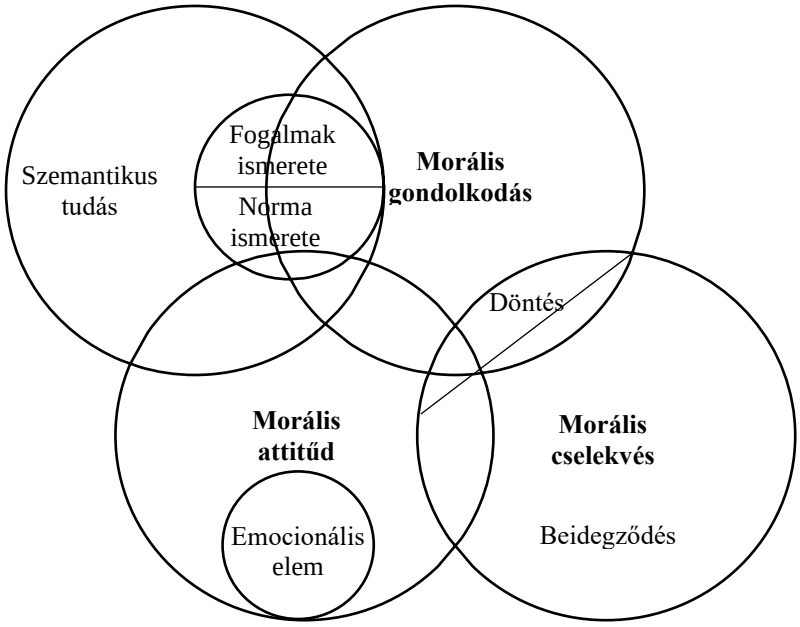
[27] Ezek szerint például egy lelkiismereti élmény úgy keletkezik, hogy az egyén a cselekedetet összeveti a maga által, társasan, vagy társadalmilag konstruált elvárásokkal és elfogadott magatartásformákkal, vagyis morális sztenderdekkel. Tehát ha az egyén magát valamely szempontból vagy akár egy eszme szempontjából értékeli, érzések, a lelkiismereti élmény esetében jellemzően szégyen vagy büszkeség jelenik meg. Az összefüggés úgy is megfogalmazható, hogy az érzés töltésének iránya a szükségletrendszer és a cselekvés egybeesésétől vagy az egybeesés hiányától függ.

elkerülésének, továbbá a nevelésieredmény-vizsgálat fogalmi keretrendszerének vázlatos megjelenítése érdekében az összefüggésrendszer további részletezésétől eltekintünk.

Vizsgálati megközelítésünk szerint a gondolkodásnak, attitűdnek és cselekvésnek létezik közös metszete, vagyis egy-egy megismerési (vizsgálati) módszer a morális gondolkodás, attitűd és cselekvés valamelyik kategóriájához történő kizárólagos hozzárendelése nem, megalapozott besorolása azonban lehetséges. A (morális) cselekvést nagyobb részt habituáció, vagyis mintakövetés és szándékos nevelői hatások alapján kialakult szokások[28], kisebb részt a személyiségfejlődés következményeként beállt döntési képesség által meghatározottnak tekintjük. Ezért az egyén attitűdjeinek és nézeteinek megismerése a viselkedés kisebb mértékű predikcióját lehetővé teszi, de magának a viselkedésnek minősítése nélkül az egyén morális színvonaláról teljes kép nem nyerhető. Affektív és kognitív aspektusok az erkölcsi magatartás kétfaktoros modelljében is a viselkedésben manifesztálódnak (Lind, 2019, pp. 43–49). A kísérleti személyek szokásainak megismerése ezért meghatározó a nevelésieredmény-vizsgálat számára.

A morális attitűdnek az érzelmek, a morális gondolkodásnak a fogalmak és normák ismerete alkotóelemei. A fogalmak ismeretét a nevelésieredmény-vizsgálatban azért indokolt szerepeltetni, mert a szókincs mint lexikális tudás összekapcsolódik a fogalom értésével, az értés pedig a gondolkodás része. Más megfogalmazással: egy fogalom értésének előzménye a fogalom ismerete. De mivel fogalmak és normák felett az egyén nem feltétlenül kontemplál, a fogalmak és normák ismeretét a szemantikus tudás részeként határozzuk meg. Egyetértve azonban azzal, hogy „Az erkölcsi fogalmak elsajátítása önmagában még nem tesz erkölcsössé (Alexandrov, Fenyődi, & Jakab, 2015).”, a fogalmak ismeretét és értékelését a kutatásban különválasztjuk [2. ábra].

2. ábra Az alkalmazott fogalmi keretrendszer a nevelésieredmény-vizsgálatban



[28] Mivel az egyén magatartásvezérlésének (viselkedésének) alakulásában beidegzésen alapuló tényezők is részt vesznek, a szokásformáláson keresztül történő személyiségfejlesztést megalapozott nevelési módszernek tekintjük. Például a nevelés egyik célkitűzése, hogy az egyén mások érdekeit képes legyen figyelembe venni. A nevelő e jellemvonás alapfeltételének, a perspektívaváltás képességének kialakulásában optimális esetben szakszerűen közreműködik. A mindennapi tapasztalat alapján e jellemvonás érzelmi hatásgenerálás helyett szokások kialakításán, gyakorláson keresztül alakítható ki. Az öncélú érzelmi hatásgenerálás pedagógiai folyamatban általában hatástalan, sőt káros.

A morális ítéletet a morális gondolkodás részeként értelmezzük. Amennyiben a morális énképet (moral self) a nyilvánosság felé képviselt, külsőleg motivált identitással (vö. Krettenauer, 2022), deklarált meggyőződésekkel hozná valaki kapcsolatba, survey-alapú kutatásban invalid, de legalábbis bizonytalan adatokat eredményező konstrukciónak tekintenénk, ezért külön kategóriaként nem jelenítjük meg. Ezt támasztja alá az elképzelés, miszerint az erkölcsi identitás nem kizárólag tulajdonság, hanem állapot is (Krettenauer, Lefebvre, Hardy, Zhang, & Cazzell, 2021), a meggyőződéseket pedig a személyiség legveszélyesebb komponensének[29], nagy kockázattal járó döntésekre kényszerítő belső szükségletté vált normáknak, nézeteknek vagy eszméknek tekintjük[30].

A szocializációban történő előrelépés, szocializáltság, nevelési eredmény fogalmán tehát az egyén szintjén a morális gondolkodás, attitűd és cselekvés iskolapedagógiai szempontból releváns konstruktumainak a személyiségben, a csoport szintjén a csoporttevékenységben megjelenő színvonalát értjük. Egyéb kutatható területek elismerésével ezeket tekintjük a neveltség szempontjából jól konceptualizálhatónak, lényegesnek és mérhetőnek. A konstruktumokat a nevelés egyidejűleg szocializáló és individualizáló, életvezetést stabilizáló céljai (I. Bábosik, 2020) alapján határozzuk meg, és iskolamodellek személyiségformáló hatásainak összevetéséhez kapcsoljuk.

Összefoglalva, a „social skills", „moral competence" fogalmi keretei között vagy fogalmi keretek nélkül, közvetlenül is vizsgálhatók lennének az iskolapedagógia szempontjából lényeges személyiségjellemzők, a morális gondolkodás, attitűdök és cselekvés szerint történő megközelítést jobban alkalmazhatónak ítéljük a nevelésieredmény-vizsgálatban. Továbbá kapcsolatrendszerük vizsgálatának lehetőségén túl a három kategória használata olyan technikai megvalósítást is jelent, amely a hipotézisek csoportosítását, az általános áttekinthetőséget és az operacionalizálást segíti.

4.6 A nevelésieredmény-vizsgálat elméleti szerkezete

A tanuló személyiségét meggyőződés és értékorientációs, motívum és az életmódot irányító életeszmény, valamint tevékenységvizsgálatokkal, a tanulóközösséget a csoport tevékenységrendszerének színvonalán, önkormányzatának szintjén, a közösségben kialakult közvélemény és értékrend minőségén keresztül ismerjük meg.

Iskolai eredménymérések esetében a tanuló szocioökonómiai státuszának (SES) figyelembevétele általános kutatói gyakorlat, a morális gondolkodás vizsgálatainál is gyakori (Pandya, Jensen, & Bhangaokar, 2021). Mivel a gyermek szociális készségeit a szülők iskolai végzettsége és anyagi helyzete már óvodában meghatározza (Kassim & Hutagalung, 2020), a szocioökonómai státusz bevonása a nevelésieredmény-vizsgálatba elengedhetetlen, de nem elegendő. Az eredmények érvényességének biztosítására a család nevelési értékorientációit is vizsgáljuk[31] [3. ábra].

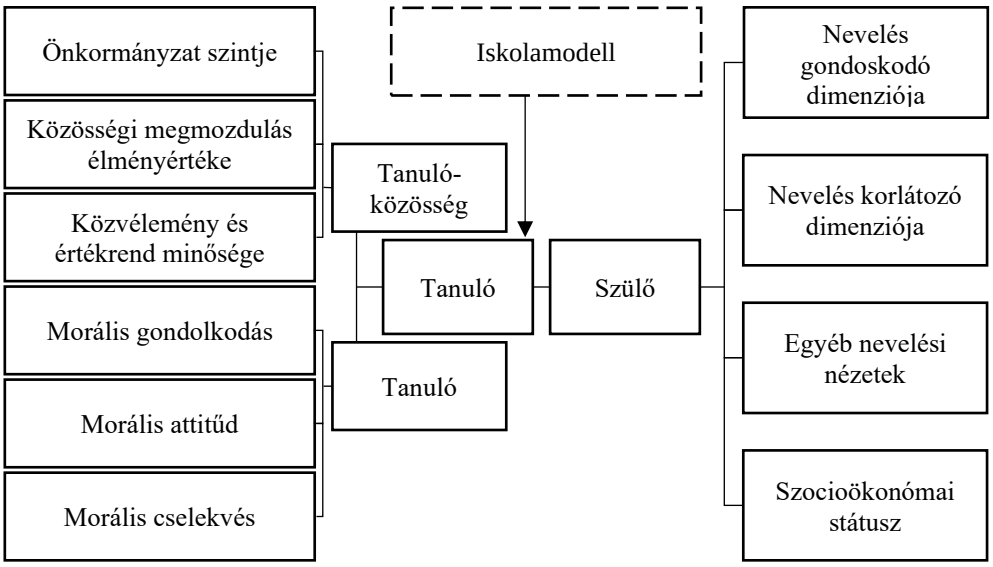
---

[29] Leggyakrabban a meggyőződésekkel kapcsolatosak az egyén másokra irányuló elvárásai. Ezek frusztrációja nagy valószínűséggel konfliktust generál még azokban az esetekben is, amikor a kommunikált (szimbolikus) meggyőződés mindenki álláspontjának vagy viselkedésének tolerálása. Pedagógiai sarkigazság, hogy a leginkább kapcsolatromboló hatású az egyén meggyőződéseinek frusztrálása. A meggyőződésformálás egyetlen eszköze az érvelés keretében bemutatott bizonyíték, de amennyiben egy meggyőződés eszmével vagy az egyén egzisztenciájával függ össze, és különösen, ha e tényezők egymásba ágyazottak, a meggyőződésformálás esélye még szakszerű eljárás esetén is elhanyagolhatóan alacsony.

[30] A módszertani döntést támogatja, hogy egy metaanalízis a morális identitás és a morális viselkedés kapcsolatát vizsgálva a két tényező között ugyan markáns összefüggés talált, ugyanakkor maguk a szerzők mutatnak rá, hogy az önértékelés és önjellemzés nagymértékben torzíthatja az eredményeket, és alaptalanul megtöbbszörözheti a morális identitás és morális viselkedés közti összefüggés erősségét [Hertz és Krettenauer (2016)].

[31] Annak szabályozó és gondoskodó nevelési dimenziójával és egyéb, az eredménymérés szempontjából releváns nevelési nézetek mintavételi eljárásnál részletezett kvantifikációjával.

3. ábra Az iskolamodellek eredményességét összehasonlító nevelésieredmény-vizsgálat elméleti szerkezete



A megalapozott különbségtételt és érvényes eredményeket az iskolamodellek nevelési hatásrendszerei közötti karakteres eltérés, a vizsgálat erre a célra fejlesztett mintavétele, mintaszűrése és az elemzés módszerei biztosítják. A nevelési koncepció és az intézmény tényleges nevelési gyakorlata közötti illeszkedés jóságának elemzése helyett az alminták intézményeinek száma, illetve a minta elemszáma biztosítja az eredmények érvényességét. Összefoglalva, a formális elemek és az intézményi nevelési hatásrendszer mint tényleges nevelési gyakorlat esetleges csekély átfedésének eredményeket, illetve kutatási koncepciót torzító kockázata fentiek alapján elhanyagolható.

5. Hipotézisek

A kutatás nem kevert módszertanon (mixed methods research), hanem több módszertanon (multimethods research) alapul (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Sánchez-Algarra, & Onwuegbuzie, 2018), benne a különböző módszerek összehangolása nem cél. A csoportosító hipotézisek és kérdések komplexitásuk miatt statisztikai próbával nem vizsgálhatók, ezért olyan tartalmi blokkokat jelölnek, amelyeket a kutatás megválaszolható hipotézisekre és kérdésekre bont.

Az alábontott hipotézisek és kérdések jelölései a kérdéskörhöz tartozó adatok fajtája és az elemzés, illetve a mintavétel módja szerint jelennek meg. Ez a négyelemű összefüggésrendszer koherens. A hipotézisek csoportosítása koherens a nevelésieredmény-vizsgálat elméleti szerkezetével is (3. ábra). A hipotézisek és kérdések megfogalmazásai az elméleti szerkezetnek megfelelnek: a tanuló egyéni szintjén a morális gondolkodás, attitűd és cselekvés síkja vizsgált, de egy sík több konstruktummal megragadott. Az egyes konstruktumok különböző módszerekkel feltártak.

A két főkérdés a tanulóközösség megismeréséhez kapcsolódik. Az alábontás nélküli egyetlen kérdés és a két alkérdéssel alábontott utolsó kérdés a nevelésieredmény-vizsgálat elméleti szerkezeténél látható összesen három vizsgálati síkot fedi le.

A matematikai statisztikában moderátorváltozó az a változó, amely befolyásolja a modellbe vont változók kapcsolatát. A kutatásban moderátorváltozók az iskolamodell, a szülők nevelési stílusa és a különböző demográfiai mutatók. Mivel a modellbe vont változók kapcsolatát mérési modellek keresik, ahol a függő változók jellemzően a tanulói konstruktumok, a hipotézisekben a „hatást gyakorol” és a „hat”, továbbá az eredmények értelmezésénél a „befolyásolja”

kifejezéseket a „moderáló hatás” („moderator effect”) értelmében használjuk. A hipotézisek operacionalizálása a mérőeszköz bemutatása során történik meg.

Az iskolamodell moderáló hatást gyakorol a tanulók morális gondolkodására.
K1/1: Hogyan ítélik meg az iskolamodell tanulói a norma megszegése útján való egyéni előnyszerzést, a jogtalan előnyszerzés hatását a normát elfogadók helyzetére, a normaszegés hatását a szabályszegő személyiségfejlődésére?
K1/2: Hogyan alakul az iskolamodell tanulóinak morálisfogalom-ismerete?
H1/3. Az iskolamodell, a család demográfiai változói és nevelési klímája hat a tanulók morális meggyőződéseire.
K1/4: Hogyan ítélik meg az iskolamodell tanulói az életvezetéssel és személyközi konfliktusok megoldásával kapcsolatos sikerkritériumokat?

Az iskolamodell moderáló hatást gyakorol a tanulók morális attitűdjeire.
H2/1. Az iskolamodell, a család demográfiai változói és nevelési klímája hat a tanulók morálisfogalom-értékelésére.
H2/2. Az iskolamodell, a család demográfiai változói és nevelési klímája hat a tanulók morálisszituáció-értékelésére.
K2/3: Hogyan alakulnak az iskolamodell tanulóinak életeszményei?
K2/4: Hogyan alakul az iskolamodell tanulóinak szociális distanciája?
K2/5: Hogyan alakul az iskolamodell tanulóinak a rendezett csoportos, iskolai tanulási helyzet okairól alkotott véleménye?

Az iskolamodell moderáló hatást gyakorol a tanulók morális cselekvésére.
H3/1. Az iskolamodell nevelési koncepciója szerint jelentős különbség van a tanulók iskolai feladattal kapcsolatos, együttműködési helyzetben tanúsított magatartási sajátosságai között.
K3/2: Hogyan ítélik meg az iskolamodell tanulói a különböző barát-típusokat?
K3/3: Hogyan alakulnak az iskolamodell tanulóinak szokásai?

Hogyan alakul az iskolamodell tanulóközössége tevékenységrendszerének és önkormányzatának szintje, a közösségi megmozdulások élményértéke?

Hogyan alakul az iskolamodell tanulóközösségénél a közvélemény és értékrend minősége?
K5/1: Hogyan alakul az iskolamodell tanulóinak viszonya az osztályközösséghez, iskolai tudáshoz, iskolai feladatokhoz, tanárokkal való együttműködéshez?
K5/2: Hogyan alakul az iskolamodell tanulóinak viszonya a tanuláshoz, munkához, egészséges életmódhoz?

6. Mérőeszköz

6.1 A mérőeszköz fejlesztése

A nevelésieredmény-vizsgálat elméleti szerkezetében bemutatott területek mérésével kapcsolatos elméleti és módszertani kihívások jelentősek (vö. Lind, 2021), mégis léteznek megfelelő pszichometriai mutatókkal rendelkező mérőeszközök. Egy szisztematikus áttekintés 30 év szakirodalma alapján 21 gyakran használt morális gondolkodást vizsgáló adatgyűjtő és mérőeszközt azonosít[32] (Martí-Vilar, Escrig-Espuig, & Merino-Soto, 2021). Ennek ellenére a

[32] Ezek között leginkább a DIT, az SRM-SF, illetve a PROM-tesztek népszerűek. A szerzők munkájukban rámutatnak, hogy a digitális és VR-eszközöket alkalmazó mérésekben a válaszadók hajlamosak haszonelvű morális döntéseket hozni, és bár jelenleg számos mérőeszköz áll rendelkezésre, közöttük olyanok, amelyek konkrét

vizsgálat a szülői kérdőív két alskálájának (Csima és mtsai., 2016) kivételével magyar és nemzetközi tapasztalatok figyelembevételével saját fejlesztésű, tervezetten eklektikus mérőeszközt használ, amelynek struktúráját jelen munkában vizsgáljuk.

A fejlesztést megelőzően áttekintettük az ide vonatkozó magyar (Majzik, 2004) eredményeket. Megvizsgáltuk a kulturális kontextustól független Morális Kompetencia Tesztet (MCT) (Biggs & Colesante, 2015), az erkölcsi elvek iránti elkötelezettségének (Integrity Scale), az ártó cselekedetek felelősséghárítási hajlamának (Ascription of Responsibility Scale), az erkölcsi maximák internalizációjának és szimbolizációjának (Moral Identity Scale), a hasznosság szempontja erősségének (Machiavellian Personality Scale), az empátiának (Interpersonal Reactivity Index), a társadalmi kívánatosságnak (Crowne-Marlowe Social Desirability Scale Short Form) skáláit (vö. Black & Reynolds, 2016). Megvizsgáltuk a morális ítéletalkotás mérésére gyakran használt az átdolgozott DIT-1r tesztet, amely társas-morális szituációk keretén belül, három (egyéni konzekvenciák, társas normák, közös értékek), fiatal kamaszkortól kezdődő életkori szakasz mentén vizsgálja a morális ítéletalkotást. A teszt keretében a válaszadók a három szakasz tételeit értékelve hat morális dilemmáról döntenek, rangsorolnak, ahol a rangsorolás adja meg egy-egy szakasz relatív preferenciáját. Mivel a DIT-1r tesztet széles körben validálták és pszichometriai mutatói miatt gyakran alkalmazzák (Han, Dawson, Thoma, & Glenn, 2020), a teszt jellegét a mérőeszköz fejlesztésénél figyelembe vettük.

A mérőeszköz fejlesztésénél alapul vettük a moralitást vizsgáló mérőeszközök négy kategóriába történő elrendezését (Ellemers és mtsai., 2019, p. 336), ahol a vizsgálati személyek

(1) hipotetikus morális dilemmák segítségével erkölcsi elveket (például lopás más segítése céljából) ítélnek meg,
(2) tulajdonságokat vagy viselkedést (például őszinteség, segítőkészség) minősítenek,
(3) absztrakt erkölcsi szabályokat (például „ne árts”) értékelnek,
(4) valamilyen álláspontot (például „rendben van, ha egy kevés irodaszert az alkalmazottak hazavisznek”) képviselnek.

A morális gondolkodás vizsgálati kultúrájában már a század első harmadában megjelent a képek és történetek (McGrath, 1923) nyílt végű kérdésekkel történő megítéltetése. A kérdések a vizsgált korosztály életkorához illő, történetek esetében jellemzően egy döntési helyzetben szereplő személy vagy személyek döntésére, elbíráltatásra vonatkoztak.

> „Mit tennél, ha a játszótársad eltörné a sakktábládat? Helytelen olyan emberről beszélni, akit nem szeretsz? Mit gondolnál, ha egy kisfiú azt mondaná: „Nincs is Isten”? Bűn hógolyózni, ha megtiltották? Helytelen káromkodni, ha senki sem hallja? (McGrath, 1923, 167)”.
> „Mama és papa megtiltották a nyolcéves Marynek, hogy a hároméves testvérét, John-t felemelje, mert túl nehéz, és ő maga is megsérülhet. Egy nap, miközben Mary és John kint játszottak a házuk előtt, egy autó az úton nagyon gyorsan közeledett feléjük. John majdnem kifutott elé, ezért Mary a karjába vette, és visszavitte a járdára. Mary engedetlen volt? Igen vagy nem? Miért? (McGrath, 1923, 21)”.

Az erkölcsi imagináció segítségével, hasonlóan a kritikai reflexióhoz, az egyén különböző perspektívákat figyelembe véve vizsgál meg egy adott helyzetet, és dönt. Az etikai dilemmák középpontjában tetszőleges szereplő állhat, a kutatási gyakorlatban vizsgálati személyként tanárjelöltek is megjelennek. Az empátiaalapú történetmesélés esetében egy erkölcsidilemma-

---

csoportok vagy szakmák tekintetében alkalmazhatók, léteznek olyan csoportok (például a rabok), ahol a jelenleg alkalmazott tesztekkel nem lehet mérni. A szerzők a fejlesztés céljával a belső konzisztenciát pontosabban kimutató együtthatók használatát, és az eredmények megismételhetősége érdekében a tanulmányok összehasonlítását lehetővé tévő eszközök azonosítását javasolják.

történetet kell írásban folytatni (Hyry-Beihammer, Lassila, Estola, & Uitto, 2020)[33]. Mivel a konkrét élethelyzetekben mások által hozott döntések elbíráltatása, az erkölcsidilemma-diszkusszió a vizsgálati kultúrának ma is része (Lind, 2019, pp. 51–68), megbízható és érvényes (Choi, Han, Dawson, Thoma, & Glenn, 2019) mérési módszer, ezért a mérőeszközbe saját történetekkel beemeltük.

Mivel az erkölcsi ítéletek alakulását befolyásolhatja, lényegesnek ítéltük a kutatásban a tanulók szociális térközszabályozásának megismerését is. Bogardus-féle szociális-distancia skála segítségével a fogyatékossághoz való hozzáállást Huskin és mtsai. (2018) vizsgálta egyetemisták körében. A szerzők rámutatnak, hogy hat fogyatékosságtípus esetében a kontakttapasztalat meghatározóan csökkentette a szociális távolságot. Passini (2014) tanulmányában megállapította, hogy a megítélő morális ítéletalkotását befolyásolja egy megítélt személy megítélő csoportjába tartozása, illetve kívülállósága, politikai hovatartozása. A szerző szerint, habár a konzervatív és progresszív értékrendű egyének egyaránt elérik a posztkonvencionális erkölcsi szintet, konzervatív egyén esetében a csoport-hovatartozás befolyásolja a morális ítéletalkotást, vagyis az eredmények arra mutatnak, hogy a moralitást az egyén személyes hozzáállása a csoport-hovatartozáson keresztül is befolyásolhatja.

Jelen kutatásban azonban a politikai tartalom minél jobb elkerülésére törekedtünk. A tanulóktól (és Likert-skálás kontrollkérdésként a szülőktől) ezért a Bogardus-féle szociális-distancia skálát értelmi sérültek, más vallásúak és más anyanyelvűek vonatkozásában kértük kitölteni.

Nemzetközi téren viszonylag gyakran jelennek meg pedagógiai kontextusban a barátválasztás (peer selection/friend selection) vizsgálatai. Wang és mtsai. (2018) tanulmányukban azt vizsgálták, hogy a barátválasztás és a kortárs befolyás milyen hatással van a diákok érzelmi, kognitív és viselkedéses szokásaira az iskolai szociális térben. A szerzők megerősítik az evidenciát, miszerint a kortársak rendkívül jelentős befolyással vannak egymás érzelmi, kognitív és viselkedési szokásaira. Ezzel kapcsolatban felhívják a figyelmet az iskola negatív és pozitív kortársi kapcsolatokhoz tartozó feladataira, a kortárshatás szándékolt felhasználására és konstruktív irányba terelésére, például a tanulmányi eredmények javítása területén. A nevelésieredmény-vizsgálatban a barátválasztás vizsgálati módszerét alkalmaztuk.

A fejlesztés folyamatában a pedagógiai kutatás eszköztárából azokat az elemeket vettük még figyelembe, amelyek bár a magyar és nemzetközi irodalomban jelen kutatás korosztályában nem alkalmazottak, de a kutatás céljaival, jellegével kapcsolatba hozhatók, empirikusan vizsgálhatók. Például a magyar pedagógiai kutatás módszertani irodalmában megtalálható „időmérleg" módszer a nemzetközi empirikus vizsgálatokban leggyakrabban a „time management" kifejezéssel található meg. A módszert a gazdasági, vállalati szféra kutatásaiban gyakran alkalmazzák, pedagógiai összefüggésben leginkább a felsőoktatásban részt vevő hallgatók körében. Mivel a kutatási kérdések megválaszolása szempontjából azonban lényeges, a mérőeszközbe időgazdálkodás (szokások) megnevezéssel a módszert beemeltük. Hasonlóan jártunk el a tanórai szituáció megítélésénél, a sikerkritériumok, a társas viszonyok vizsgálatának megtervezésénél.

A morális gondolkodás területén a konceptualizálásnak megfelelően az erkölcsi dilemmák, életszabályok és sikerkritériumok megítélésén kívül teret adtunk az erkölccsel kapcsolatba hozható fogalmak ismertségének vizsgálatára is. A morális attitűdök megismerésére ugyanezen fogalmak értékeltetésének, valamint szituációkhoz és eszményekhez való viszony meghatározásának módszereit alkalmaztuk. Ehhez kapcsolódik a társadalmi szereplőkhöz és az iskolához való attitűd meghatározása. Ez utóbbit a nevelésieredmény-vizsgálat kiegészítő

[33] Az erkölcsi döntéshozatal kontextusfüggő jellegének kimutatására az érzelmek (incidental emotions) erkölcsi dilemma-ítéletekre gyakorolt hatását is vizsgálták [Gawronski, Conway, Armstrong, Friesdorf, and Hütter (2018)]. A vizsgálati kultúrában gyakori még az élet-halál dilemma tárgyalása [Engelmann and Waldmann (2022)].

elemének tekintjük. A morális cselekvés vizsgálatára kísérletet terveztünk, továbbá a tanulók tényleges életgyakorlatát időgazdálkodásukon és barátválasztásukon keresztül vizsgáljuk.

A vizsgálati módszerek három terület alá besorolása a következők alapján történt. Egy erkölcsi dilemma, életszabály és sikerkritérium megítélése a döntésjelleg miatt és azon a módon, ahogyan a kérdések a mérésben szerepelnek, leginkább kognitív kategória. A fogalom értékelése, egy szituációhoz vagy eszményhez, a társadalmi távolsághoz és iskolához való viszony pedig értékelő viszonyulás, leginkább attitűd kategória. A morális cselekvés feltárására érvényesen a cselekvés megfigyelése, az adatfelvétel validitásának biztosítása mellett még elfogadható hatásfokkal a cselekvésről való kikérdezés alkalmas. Ez utóbbi esetben a cselekvés egyéni síkon a napirend (az egyén időbeosztása), szociális síkon a társ- és barátválasztás alapján ítélhető meg. Az időgazdálkodás és barátválasztás morális cselekvés szerinti besorolását a morális gondolkodással és attitűddel való összefüggésük vizsgálata teszi lehetővé.

A vizsgálati módszerek igazodnak a három vizsgált területhez, attitűdök megismerésére attitűdskálák kitöltését és rangsorolást, a gondolkodás megismerésére indoklások megadását és választásokat kértünk. A mérőeszköz szerkezete a következőképpen alakul [1. táblázat].

1. táblázat A tanulói mérőeszköz szerkezete

Tanuló		
Morális gondolkodás	Morális attitűd	Morális cselekvés
Meggyőződések, ítéletek, ismeretek, értékorientációk, sikerkritériumok	Motívumok, életmódot irányító életeszmények, viszonyulások	Tevékenységek, társválasztás, szokások

A strukturális vizsgálódáson túl fontosnak tartottuk, hogy – bár a téma kutatási módszerei a komplexitás irányába fejlődnek (Turós, 2019b, 2019a), és egyaránt alkalmasak objektív körülményekre és szubjektív vonásokra vonatkozó adatok gyűjtésére – a vizsgálati módszereknek közös vonása, hogy nemcsak a megkérdezettek válaszainak őszinteségére, hanem önismeretére is épülnek. Ezért a válaszok objektivitása és érvényessége még őszinte válaszadás esetén is korlátozott lehet. Ebből következően a csak leíró statisztikai eredményeken vagy az erkölcsi-társadalmi vonatkozásban kis szimptómaértékű mutatókon, például szociometriai jellemzők felhasználásával nyert adatokon nyugvó, illetve a morális gondolkodás, attitűdök és cselekvés színvonalát önbevallással, különböző osztályokba történő önbesorolás alapján megállapító mérések nem tűnnek elégségesnek a megismeréshez. Ezért a leginkább lényegesnek azt ítéltük, hogy ahol lehet, a kérdések és feladatok minél kevésbé orientálják a válaszadót, a társadalmi kívánatosságnak való megfelelést ne vonzzák, és ahogyan a következő kérdések, ne önbesoroló, vagy pedagógus, szülő által besoroló jellegűek legyenek.

> „Egyetértesz azzal, hogy általában véve jól informált vagy az aktuális események morális vonatkozásaival kapcsolatban?" „Egyetért azzal, hogy általában véve a diákja jól informált az aktuális események morális vonatkozásaival kapcsolatban? (Angela Lee & Thoma, 2018, p. 35)".

A mérőeszköz kialakításánál fontosnak ítéltük, hogy az egyes magatartási tendenciák mögött eltérő alapú és terjedelmű vonások húzódhatnak meg. Ezért a tanulók egyéni szintű vizsgálata mellett a társas befolyásolás jellegének kitapintására csoportszintű vizsgálatot terveztünk. A tanulóközösségre vonatkozó vizsgálandó területeket és feladatokat iskolapedagógiai fókusszal az általános pedagógiai lehetőségek és célok alapján dolgoztuk ki [2. táblázat].

2. táblázat A tanulóközösség mérőeszközének szerkezete

Tanulóközösség			
A közösség tevékenységrendszerének és önkormányzatának szintje, a közösségi megmozdulások élményértéke		A tanulóközösségben kialakult közvélemény és értékrend minősége	
Programok megszervezésében való részvétel	Diákönkormányzat működése	Osztályközösség, iskolai tudás és együttműködés, tanárokkal való együttműködés	Tanulás, munka, egészséges életmód

A szülő nevelési stílusának megismerésére Rickel & Biasatti (1982) magyar mintán értékelt (Csima és mtsai., 2016) kérdéssorát alkalmaztuk. A szocioökonómaiai státusz kérdései, a kontrollváltozók a kutatási céloknak megfelelően és a tanulói kérdésekkel összefüggésben alakultak [3. táblázat].

3. táblázat A szülői mérőeszköz szerkezete

Szülő			
Nevelés korlátozó dimenziója	Nevelés gondoskodó dimenziója	Szocioökonómiai státusz	Kontrollváltozók, háttérfaktorok

A mérőeszköz kidolgozását követő irodalmi áttekintés a saját eszköz szerkezeti és tartalmi megfelelőségét igazolta. Zhang and Xiang (2021) feltáró és megerősítő faktorelemzéssel vizsgálta a morális ítéletalkotást. A 10, ötfokú Likert-skálán megválaszolható kérdés között szerepelt például a hangos beszéd közterületen; a nemdohányzók melletti dohányzás; a köpködés; a káromkodás, erőszakos kommunikáció; a sorban állás elkerülése, tolakodás; az adott szó be nem tartása; az idősekről, fogyatékkal élőkről, gyermekekről, várandósokról való gondoskodás elmulasztása. A validált mérőeszköz megközelítésmódja hasonló jelen kutatás koncepciójához. Továbbá újabb megerősítést nyert, hogy a 2004-től publikált moral foundations theory alapján kidolgozott mérőeszközök a posztkonvencionális erkölcsi szinttel negatívan korrelálnak (Han & Dawson, 2021), ezért jelen kutatás szülői oldalára történő adaptálásuk hiánya nem korlátozó tényező.

6.2 A tanulók vizsgált konstruktumai

A morális gondolkodást meghatározó meggyőződés- és értékorientációs vizsgálatban kérdőív, interjú, fogalmazás íratása, lényegi kiemelés fogalmazásból, vagy sorrendiség felállítása által az életvezetés és személyközi konfliktusok megoldásának sikerkritériumai, a „kire mondjuk?”, „jellemezd!”, „ismered a fogalmat?” kérdésekkel a morális fogalmak ismertsége; erkölcsi állítások indokoltatásával a belátás, a morális meggyőződések értelmi összetevői; az azonos normákhoz kapcsolódó, több morális szituáció súlyossági/értékességi sorrendbe állításával, a pedagógiai célzattal létrehozott vagy történetekben szereplő erkölcsi konfliktusszituációk megítéltetésével, például a norma megszegése útján való egyéni előnyszerzés, a jogtalan előnyszerzés a normát elfogadó többi tanuló helyzetére való hatásának, vagy a norma megsértésének a szabályt megszegő tanuló személyiségfejlődési következményeinek elbíráltatásával a morális ítélőképesség fejlettsége vizsgálható.

A morális attitűdökkel kapcsolatban álló motívum- és az életmódot irányító életeszményvizsgálatban, mivel a saját motívumok ismerete csak az érett személyiség jellemzője lehet, továbbá a tanulók motívumaikat még elfedni is igyekezhetnek felnőttek, különösen nevelőik elől, a tárgyra vonatkozó direkt tanulói kérdések nagy eséllyel nem

vezetnek érvényes adatokhoz. Jobb hatásfokkal, párhuzamos pedagógiai helyzetek megteremtésével vagy indirekt tanulói kérdésekkel a morális fogalmak értékelése, szituációk megítélése, az érvényesülés és időgazdálkodás ideálja (életeszmények), Bogardus-féle szociális distancia-skálával a társadalmi szereplőkhöz vagy az iskolához való viszony vizsgálható.

A morális cselekvést jellemző tevékenységvizsgálatban a napirend (szokások) és a természetes helyzetben megfigyelt vagy tulajdonságlista alapján történő társ- és barátválasztás elemezhető. A magatartási sajátosságok csoportmunkában, együttműködési helyzetekben is jól regisztrálhatók és elemezhetők. Ezzel a módszerrel a tevékenység eredményén kívül a végrehajtás módja is vizsgálható. A pedagógiai helyzetteremtés módszere a morális helytállás vizsgálatára különösen alkalmas. A helyzetteremtés azonban nehéz, hiszen egy időben kell biztosítani a morális dilemmát és a feladat tanulók iskolai életéhez való illeszkedését. A feladat nem lehet destruktív és feltűnő a tanulók számára, vagyis nem ismerhetik fel, hogy kísérletes helyzetben vannak. A változókat jó hatásfokkal cselekvési, hétköznapi helyzetben is lehet mérni. Mennyiségi és minőségi elemzésre ad lehetőséget a közös feladat elvégzésével kapcsolatos megnyilvánulások kísérletes vizsgálata. Hogy a kísérlet maga is nevelő hatású legyen, a teremtett pedagógiai helyzet jellegében etikailag lényeges komponenseket tartalmazó olyan cselekvési helyzet lehet, amelyben a feladatok életszerűségéért és nevelő hatásáért az iskolai közösség életével szerves kapcsolatban álló feladatok elé kerülnek a tanulók. Mivel az egyént elszigetelt, mesterséges helyzetekben vizsgáló kutatásból nem lehet következtetni a mindennapi élethelyzetben való viselkedésre, csoportos és feladatvégzés közbeni magatartásvizsgálatot célszerű végezni. Az erre vonatkozó vizsgálatok függő változói a kollektivitás, fegyelmezettség, normakövetés, segítőkészség, szociális érettség szintje; a negatív magatartási és motivációs tendenciák; a követelményekkel kapcsolatos viszonyulások lehetnek. A külső független változók az egyes iskolamodellek pedagógiai hatásszervezésének olyan elemei, mint a motivációs és fegyelmezési technikák; a pedagógusszerep és az arra vonatkozó elvárások; az iskolai tevékenységrendszer; a szociális készségek kiépítésének és a jellemfejlődés elősegítésének technikái; a tanulmányi és iskolai önigazgatási tevékenységgel kapcsolatos szervezési módok.

A tanulók vizsgálati konstruktumai a következők szerint alakulnak [4. táblázat].

4. táblázat A tanulók vizsgált konstruktumai

Vizsgálat módszerei	Vizsgált területek	Feladattípus
Vegyes	Szociális és egyéb háttérfaktorok	Egyválasztós szelektív zárt kérdések
Tulajdonság értékelése, fogalom ismerete	Emberi tulajdonságok	Ötfokú kvázi intervallumskála, 50 item
Morális szituáció megítélése	Viselkedéskultúra, szabályokhoz, tanuláshoz, munkához, egészséges életmódhoz való viszony	Ötfokú kvázi intervallumskála, 20 item
Erkölcsi állítás indoklása	Szociális és egyéni síkra vonatkozó értékrend	Egyválasztós szelektív zárt kérdés, 12 item
Helyzet legjobb megoldásának kiválasztása	Sikerkritériumok az életvezetésben és a személyközi konfliktusokban	Egyválasztós szelektív zárt kérdés, 7 item
Fogalmak fontossági sorrendje	Érvényesülés és időgazdálkodás ideálja	Rangskála, 4 item
Erkölcsidilemma-diszkusszió	A norma megszegése útján való egyéni előnyszerzés, a jogtalan előnyszerzés hatása a normát elfogadók helyzetére, a normaszegés hatása a szabályszegő személyiségfejlődésére	Alternatív zárt kérdés, a választás szöveges indoklása nyílt kérdés alapján, 3 item
Tulajdonságlista alapján történő társ- és barátválasztás	Személyiségtípusokhoz való viszony	Egyválasztós szelektív zárt kérdés, 1 item

Csoportos tanulási helyzet okának indoklása kép alapján	Iskolai tanulási helyzet megítélése	Hétfokú szemantikus differenciál-skála, 5 item
Tényleges időgazdálkodás	Munkára, pihenésre, szórakozásra fordított idő	Időmérleg, 9 item
Társadalmi szereplőkhöz való viszony	Értelmi sérültek, sajáttól eltérő vallást gyakorlók, sajáttól eltérő anyanyelvűek	Bogardus-féle szociális distancia-skála, 3 item
Saját dolgozat javítása	Iskolai feladattal kapcsolatos, együttműködési helyzetben tanúsított magatartási sajátosság	Klasszikus természetes, egycsoportos, ex post facto álkísérlet

6.3 A tanulóra vonatkozó hipotézisek operacionalizálása

Az iskolamodell moderáló hatást gyakorol a tanulók morális gondolkodására.
K1/1: A morális gondolkodást meghatározó meggyőződés- és értékorientációs vizsgálat (erkölcsi dilemma megítélése), kikérdezés standardizált kérdőívvel (egyén): három történet megítélésével kapcsolatos egyválasztós szelektív zárt kérdés és a választás okának nyitott kérdése.
K1/2: A morális gondolkodást meghatározó meggyőződés- és értékorientációs vizsgálat (morálisfogalom-ismeret), kikérdezés standardizált kérdőívvel (egyén): fogalmak ismertsége 50 tétellel.
H1/3. A morális gondolkodást meghatározó meggyőződés- és értékorientációs vizsgálat (meggyőződések értelmi összetevői), kikérdezés standardizált kérdőívvel (egyén): erkölcsi állításra adott, indokló értelmű válaszok közüli választás 12 tétellel.
K1/4: A morális gondolkodást meghatározó meggyőződés- és értékorientációs vizsgálat (sikerkritériumok), kikérdezés standardizált kérdőívvel (egyén): egyválasztós szelektív zárt kérdéssor, hét tétel.

Az iskolamodell moderáló hatást gyakorol a tanulók morális attitűdjeire.
H2/1. A morális attitűddel kapcsolatban álló motívum- és az életmódot irányító életeszmény-vizsgálat (morálisfogalom-értékelés), kikérdezés standardizált kérdőívvel (egyén): morális fogalmak értékelése ötventételes ötfokú intervallumskálán.
H2/2: A morális attitűddel kapcsolatban álló motívum- és az életmódot irányító életeszmény-vizsgálat (szituációk értékelése), kikérdezés standardizált kérdőívvel (egyén): 20 állítással kapcsolatos ötfokú intervallumskála.
K2/3: A morális attitűddel kapcsolatban álló motívum- és az életmódot irányító életeszmény-vizsgálat (életeszmények), kikérdezés standardizált kérdőívvel (egyén): négyfokú rangskála, négy tétel.
K2/4: A morális attitűddel kapcsolatban álló motívum- és az életmódot irányító életeszmény-vizsgálat (társadalmi szereplőkhöz való viszony), kikérdezés standardizált kérdőívvel (egyén): Bogardus-féle szociális distancia-skála, három tétel.
K2/5: A morális attitűddel kapcsolatban álló motívum- és az életmódot irányító életeszmény-vizsgálat (iskolai csoportos tanulási helyzet megítélése), kikérdezés standardizált kérdőívvel (egyén): csoportos tanulási helyzet okának indokoltatása öttételes szemantikus differenciál-skálával kép alapján.

Az iskolamodell moderáló hatást gyakorol a tanulók morális cselekvésére.
H3/1. A morális cselekvéssel kapcsolatban álló tevékenységvizsgálat, klasszikus természetes, egycsoportos, ex post facto álkísérlet, kontroll: dokumentumelemzés, tanulói teljesítmény elemzése (egyén).

K3/2: A morális cselekvéssel kapcsolatban álló tevékenységvizsgálat (barátválasztás), kikérdezés standardizált kérdőívvel (egyén): egyetlen kérdéssel kapcsolatos egyválasztós szelektív zárt kérdés.
K3/3: A morális cselekvéssel kapcsolatban álló tevékenységvizsgálat (szokások), kikérdezés standardizált kérdőívvel (egyén): időmérleg, kilenc tétel.

6.4 A tanulóközösség vizsgált területei

A csoport tevékenységrendszerének és önkormányzatának szintje vizsgálható az iskolai és iskolán kívüli programok megszervezésében való részvétel és csoportdinamika, a diákönkormányzat működése, témái és az elért eredmények alapján, illetve a tanulói csoportok kommunikációjának diskurzuselemzésével. A csoport szerkezetének sajátosságai vizsgálhatók szociogram, tanulmányi rétegződés és iskolai konfliktusok elemzésével. Vizsgálhatók a közösség fejlettségének mutatói, a közvélemény hatékonyságának, a közösség rétegződésének, belső és külső kapcsolatainak, egyéni arculatának vagy hangnemének minőségei. Ezekben az erkölcsi ítéletek és az állásfoglalások színvonala, a tettek motivációs bázisa tárul fel. A közösségben kialakult közvélemény és értékrend minősége csoportos kikérdezés, megfigyelés, képválasztás, metaforakeresés, vagy a közösségi megmozdulások élményértékének rangsoroltatása segítségével lehetséges. A metaforakereséssel a tanulók tanuláshoz, munkához, egészséges életmódhoz való hozzáállását keressük, ezeket tekintjük a motivációs kompetenciák (attitűdök) közül a legfontosabbaknak (I. Bábosik, Borosán, Hunyady, Nádasi, & Schaffhauser, 2011, p. 31). A közösségről alkotott vélemények színvonala lemérhető a produktumok (válaszok) kvantitatív és kvalitatív elemzésével, vagy többek között azon is, hogy a csoport tagjai mennyire képesek azok alapján pozitív javaslatokkal élni a csoport erősítésére.

A tanulóközösség vizsgálati területei a következők szerint alakulnak [5. táblázat].

5. táblázat A tanulóközösség vizsgált területei

Vizsgált területek	Feladattípus
Az iskolai és iskolán kívüli programok megszervezésében való részvétel és csoportdinamika, a diákönkormányzat működése, témái és elért eredményei, a tanulói csoportok kommunikációja	Félig strukturált interjú, 4 főkérdés, főkérdésenként 4 alkérdés
Osztályközösség, iskolai tudás és együttműködés, tanárokkal való együttműködés	Képek közötti választás indoklással, témánként 4 item
Tanulás, munka, egészséges életmód	Metaforakeresés, témánként 6 item

A hatodik és nyolcadik osztályos évfolyam vizsgálati módszerei nem különböznek, a feladatok mindkét korosztály számára értelmezhetők, az életkorban közel lévő korosztályok vizsgálata az adatok értelmezésének lehetőségeit bővíti.

6.5 A tanulóközösségre vonatkozó hipotézisek operacionalizálása

K4: Hogyan alakul az iskolamodell tanulóközössége tevékenységrendszerének és önkormányzatának szintje, a közösségi megmozdulások élményértéke?
K4: A tevékenységrendszerrel kapcsolatban álló csoportos kikérdezés, négy főkérdéses, főkérdésenként négy, promtokkal bővített alkérdéses csoportos interjú (csoport).
K5: Hogyan alakul az iskolamodell tanulóközösségénél a közvélemény és értékrend minősége?
K5/1: A csoportnormával kapcsolatban álló csoportos kikérdezés, négyszer négytételes képválasztás, és a választás csoportos indoklása (csoport).

K5/2: A csoportnormával kapcsolatban álló csoportos metaforakeresés, három állításra vonatkozó hat kategória négy-négy változójából történő szelektív egyválasztós zárt kérdéssel, és a választás csoportos indoklásával (csoport).

6.6 A szülők vizsgált területei

Iskolai eredménymérések esetében a tanuló szocioökonómiai státuszának figyelembevétele általános gyakorlat (Kyriakides, Creemers, & Charalambous, 2019; Wenger, Gärtner, & Brunner, 2020), iskolamodellek összehasonlításakor a részminták reprezentativitásának biztosítása jellemzően az anya iskolai végzettségének bevonásával történik (Szabó & Labancz, 2018). Jelen kutatás kontrollváltozókként a család nevelési orientációjának gondoskodó és korlátozó nevelési dimenzióit (Csima és mtsai., 2016), továbbá a gyermeket együtt nevelők iskolai végzettségét és nevelési értékeit is figyelembe veszi. A kérdések között a tanulói kérdésekkel összefüggő további kontrollkérdések szerepelnek.

A szülők vizsgálati területei a következők szerint alakulnak [6. táblázat].

6. táblázat A szülők vizsgált területei

Vizsgált területek	Feladattípus
SES, háttérkérdések	Vegyes
Nevelés általában	Nyílt végű kérdés
Nevelés korlátozó és gondoskodó dimenziója	Hatfokú kvázi intervallumskála, 36 item
Tényleges időgazdálkodás, csoportos tanulási helyzet okának indokoltatása kép alapján, egyéb kontrollkérdések	Időmérleg, 9 item; hétfokú szemantikus differenciál-skála, 5 item; ötfokú kvázi intervallumskála, 14 item

A mérőeszközt a jobb áttekinthetőség érdekében nem kizárólag mellékletben, hanem az egyes tematikus blokkok elemzése előtt, azokhoz tartozóan is bemutatjuk.

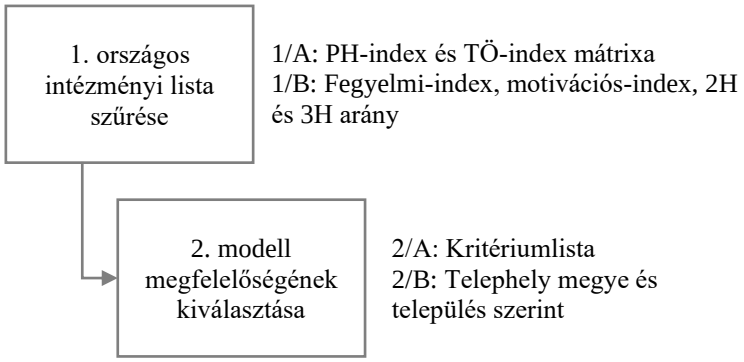
7. Mintavétel

7.1 A mintavétel stratégiái a H1, H2, K3/2 és H3/3 esetében

Statisztikai mintavételi eljárást követő elemzéssel az egyes iskolamodellek populációjának jellemzőire következtetni lehetne. Például a csoportos mintavételi stratégia biztosítaná a reprezentativitást, ha az alapértelmezett egység az iskolamodell országos, budapesti vagy a vizsgált iskolák populációja. A kutatás céljai közül az egyik (kimutatni az egyes iskolamodellek tanulói szocializációt moderáló hatását) módszertani értelemben összetett. Tudható, hogy Magyarországon a kutatás számára fontos paraméterek szempontjából az iskolamodellek tanulói és szülői bázisa eltérő (Hermann & Varga, 2016; Varga, 2022). Mivel a mérőeszköz nem méri és nem is mérheti azokat a változókat, amelyek alapján egy mintavételi algoritmus eredményeképpen a mintába iskolák kerülnek [4. ábra], a statisztikai mintavételi eljárás biztosan jelentősen torzítaná az eredményeket, míg egy célra kidolgozott bekerülési mintavételi algoritmussal a torzításnak csak elméleti esélye van[34]. Az eredmények érvényességének biztosítását ezért az összehasonlító nevelésieredmény-vizsgálat céljára fejlesztett mintavételi algoritmus segíti.

[34] Továbbá a magánfenntartású iskolamodellek esetében statisztikai mintavétellel a megfelelő elemszámot nehéz lenne biztosítani, ezen kívül a statisztikai mintavétel jelen kutatás esetében technikailag nehezen kivitelezhető.

4. ábra A mintavételi algoritmus négy lépése



1. lépés: országos intézményi lista szűrése

Az Oktatási Hivatal kutatói adatbázisai az Országos Kompetenciamérés[35] alapján a köznevelési intézmények összes telephelyére tartalmazzák az intézmények 6., 8., 10. évfolyamainak matematika és szövegértés eredményeit, valamint a telephelyek

(1) átlagos CSH-indexét;
(2) fegyelmi és motivációs indexét;
(3) a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányát;
(4) az iskolák demográfiai és egyéb mutatót[36].

Annak érdekében, hogy együtt vizsgálható intézmények kerüljenek a nevelésieredmény-vizsgálat mintájába, az 1/A lépés a teljes adatbázist a 6. és 8. évfolyamok esetében[37] az egyidejűleg PH^0- és $TÖ^0$-indexű intézményekre szűrte [7. táblázat],

7. táblázat A teljes intézményi adatbázis első szűrési szempontja

Index	Negatív tartomány			Semleges tartomány			Pozitív tartomány		
PH-index		PH^-			PH^0			PH^+	
TÖ-index	$TÖ^-$	$TÖ^0$	$TÖ^+$	$TÖ^-$	***$TÖ^0$***	$TÖ^+$	$TÖ^-$	$TÖ^0$	$TÖ^+$

[35] Az első Országos kompetenciamérés 2001 novemberében valósult meg. Az Országos kompetenciamérés országosan a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési képességét és a matematikai eszköztudását vizsgálja (vö. 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet 3. melléklet). Az új típusú érettségi bevezetése miatt a 2004/2005-ös tanévben nem volt mérés, azóta minden évben, május végén rendezik meg.

[36] *Családiháttér (CSH)-index:* az aggregált mutató szignifikáns változói a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzetét jellemző tárgyak és a tanulást segítő eszközök. A változók súlyai a családiháttér-indexben: könyvek száma (10); szülők iskolai végzettsége (11); számítógép (17); saját könyv (33). A 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók CSH-index értékei 0 átlagúak, 1 szórásúak, a különböző jelentésekben az értékek telephelyi átlaga szerepel. *A fegyelemi-index* a tanulók következő viselkedésformáinak előfordulási gyakoriságát jelenti: rendszeres hiányzás; rendbontás a tanteremben (tanórán), rongálás; fizikai bántalmazás a gyerekek között, verbális agresszió, ordítozás; agresszív magatartás az iskola dolgozóival, dohányzás; alkoholfogyasztás, drogfogyasztás; függőség (számítógépes játék, játékgép), lopás. *A motivációs index* esetében a vizsgált jellemzők a következők: a tanulók motiváltak; a tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker; a tanulók gyakran hiányoznak, igazolatlanul hiányoznak, a tanulók fegyelmezetlenek; a szülők nem segítik, nem támogatják gyermekük otthoni tanulását. A *HH és HHH arány* a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányát jelenti. Forrás: Országos kompetenciamérés technikai leírása, valamint Oktatási Hivatal (2014).

[37] Mivel a 10. évfolyam adatbázisa túl sok helyen eltér a 6. és a 8. évfolyam adatbázisától (túl kevés egyező telephely van a 6. és 8. évfolyam adatbázisával), és a kutatásban a 10. évfolyam nem vesz részt, az adatbázis ezt az évfolyamot nem tartalmazza.

ahol a PH-index (pedagógiai hozzáadott érték-index) azt mutatja, hogy a telephely átlagos CSH-indexe alapján várható átlagos matematika és szövegértés eredménytől az összes telephelyre illesztett regresszió alapján szignifikánsan eltér-e a telephely matematika és szövegértés átlaga, és ahol a TÖ-index (tanulói összetétel-index) tartalmazza a telephely utolsó öt évének évenkénti matematika és szövegértés eredményeit, valamint a telephely átlagos CSH-indexét. Jelen kutatás mintájába azok a telephelyek kerülhettek be, amelyekre a következő kritériumok egyidejűleg teljesültek:

(1) a képzés típusa: nyolcosztályos általános iskola (a hat vagy nyolc évfolyamos gimnáziumok nem kerülnek a mintába);
(2) a telephely utolsó öt évének átlagában a 6. és 8. osztályra számított matematika átlageredmény 1400 és 1700 pont közé esett[38] (a 0 és 1400 pont közötti, valamint az 1700 és 2200 pont átlageredmény közötti intézmények nem kerülnek a mintába);
(3) a telephely utolsó öt évének minden évében a 6. és 8. osztályra számított szövegértés átlageredmény 1400 és 1700 pont közé esett (a 0 és 1400 pont közötti, valamint az 1700 és 2200 pont átlageredmény közötti intézmények nem kerülnek a mintába);
(4) a telephely átlagos CSH-indexe 0 és 1.5 közé esik[39] (a -2.9 és 0, és 1.5 feletti értékkel rendelkező intézmények nem kerülnek a mintába);
(5) a telephely PH-indexe a vizsgált mintára 0, illetve 2, vagy 3[40] (a szignifikánsan jobban (1), és rosszabbul (-1) teljesítő intézmények nem kerülnek a mintába).

Fenti ötelemű feltételrendszer a kiinduló 2852 telephelyet 358-ra csökkentette. A 358 telephely között 218 állami fenntartású, 79 egyházi fenntartású (felekezetek szerint vegyesen), a fennmaradó 61 intézmény között (állami felsőoktatási intézmény, országos és települési nemzetiségi önkormányzat által fenntartott is) 13 magánfenntartású Waldorf-iskola található.

Az 1/B lépés az 1/A lépés szerint alkalmas intézmények közül a mintába kerülés érdekében kiszűrte azokat az állami fenntartású intézményeket, amelyek az egyházi és magánfenntartású intézmények fegyelmi- és motivációs-indexéhez, valamint a HH- és HHH-arányához legközelebb álltak.

2. lépés: modell megfelelőségének kiválasztása

A rendelkezésre álló állomány (*N*=358) további szűrése az intézmények honlapja és kvalitatív kutatói tájékozódás alapján valósult meg a következő kritériumlista szerint (2/A lépés):

(1) az intézményben megbízhatóan érvényesül az iskolamodell nevelési hatásrendszere (megfelelő pedagógusi végzettségek, nincsen tanárhiány, évek óta tartó stabil működés és pedagógiai munka, a pedagógiai programban és a gyakorlatban is tükröződik az iskolamodell nevelési filozófiája) [vizsgálata intézményvezetői adatok, intézmény honlapja, kötelezően közzétett intézményi alapdokumentumok, médiahírek, blogoldalak, közösségi média alapján történt];

[38] A matematika és szövegértés évenkénti pontszáma két szempontból vizsgált: egyfelől átlagos megfelelés alapon (a két évfolyam ötéves matematika és szövegértés pontszámai a vizsgált öt évben átlagosan feleljenek meg), másfelől együttes megfelelés alapján (minden évben külön-külön, együttesen a megállapított intervallumba kell esnie a matematika és szövegértés pontszámnak).
[39] Azok az iskolák, amelyeknél a kutatói adatbázisban nem minden évben állt rendelkezésre CSH-index, a rendelkezésre álló adatok átlagai alapján kerültek a minta lehetséges intézményei közé.
[40] 6. és 8. osztályra, a szövegértésre és matematikára vonatkozóan is, vagyis egy-egy telephelynek egy időben négy kritériumnak kellett megfelelni, és csak a négy kritérium együttes megfelelésével lehetett a mintába kerülni.

(2) átlagos hírű, valamely vonatkozásban nem kiemelkedő teljesítményt nyújtó (ebben az értelemben nem közismert) intézmény [vizsgálata intézményvezetői adatok, intézmény honlapja, médiahírek, blogoldalak, közösségi média alapján történt];
(3) az intézmény legkevesebb egy teljes általános iskolai ciklus (8 év) óta működik [vizsgálata köznevelési intézményekre vonatkozó hatósági adatbázis alapján történt];
(4) a minta osztályai nem vesznek részt pedagógiai módszertani megújulást célzó programban [vizsgálata intézményvezetői adatok, pályázati hirdetmények alapján];
(5) előzetes egyeztetés alapján az adatfelvétel valószínűsíthető [vizsgálata intézményvezetői adatok alapján történt].

A 2/B lépés az iskolamodellek telephelyeinek elhelyezkedését vizsgálta oly módon, hogy a modellek közötti megfelelőség legkevesebb megyei, de lehetőség szerint települési szerinti legyen. A 2/A és 2/B lépésekkel a mintavételre alkalmas telephelyek száma 31-re csökkent. Összefoglalva, a mintavételi algoritmus a kiinduló 2852 (100%) telephelyet a nevelési hozzáadott érték összehasonlíthatóságának biztosítására 31-re (1%) csökkentette. A további differenciálás az adatok elemzésével történik.

7.2 A mintavétel stratégiái a H3/1, K4 és K5 esetében

A tanulóközösség tevékenységrendszerének és önkormányzatának szintjét, valamint a tanulóközösségben kialakult közvélemény és értékrend minőségét fókuszcsoportos interjúval, képválasztással és metaforakutatással vizsgáljuk. A H3/1 esetében a megfelelő kísérleti elrendezés az iskolamodellek közötti különbségek kimutatását lehetővé teszi, azonban a kidolgozott kísérlet alapján levont következtetések korlátosak: az, hogy a tanulók milyen mértékben élnek vissza a morális dilemmát hordozó helyzettel, nem kizárólag az iskolamodelltől, hanem adott pedagógushoz való viszonyuktól és a jelen vizsgálatban nem vizsgált egyéb jellemzőktől (például kaptak-e már valaha ilyen feladatot, vagy sem) is függ. Ezért a kísérlet alkalmazásánál felmerült a módszeren belüli, technikai trianguláció (Sántha, 2015, p. 30) alkalmazása.

A kutatási kérdést, módszereket és további szempontokat figyelembe véve a H3/1, K4 és K5 esetében a mintavétel kvalitatív, hozzáférésen és tipikus eseten alapul. A kvalitatív mintavételt indokolja, hogy a kvalitatív kutatás körkörös felépítettsége miatt a minta nagysága a kutatási folyamat alatt változhat, valamint a minta reprezentativitását nem szükséges biztosítani. Bár a kutatási kérdések a tipikus eset mintavételét és a szekvenciális (kvant→KVAL) kutatási elrendezés (Sántha, 2009, pp. 100–101) módszerét is vonzzák, mivel a hozzáférést a kvantitatív adatfelvétel folyamán az intézmények vezetőivel való személyes kapcsolat lehetővé teszi, az intézményvezetők adnak segítséget abban, hogy mely osztály és osztályfőnök a leginkább együttműködő, ki fogad szívesen osztályfőnöki óráján feladatot (tipikus eset).

8. Adatok

8.1 Merítési-vállalási arány

A minta tervezett 12 katolikus iskolája közül 12 vállalta, majd tíz intézményben valósult meg az adatfelvétel. A minta tervezett nyolc többségi iskolája közül nyolc vállalta, majd nyolc intézményben valósult meg az adatfelvétel. A minta tervezett nyolc Waldorf-iskolája közül öt vállalta az adatfelvételt. Az adatfelvételt elutasító intézmények és az évfolyamonként egy, jellemzően alacsony-közepes létszámú osztályok miatt a Waldorf-alminta várható elemszáma alacsony lett. Ezért a megfelelő elemszám biztosítására további, a kutatói adatbázisban minden más szempontból megfelelő, de CSH-indexszel nem rendelkező Waldorf-intézmények kerültek a mintába. Így kilenc további intézmény megkeresésével még hat intézmény (összesen 17 megkeresett iskolából 11 vállalta a vizsgálatot) került a mintába, majd 11 intézményben valósult meg az adatfelvétel. Végül az adatfelvétel összesen 29 intézmény 30 telephelyén valósult meg [8. táblázat].

8. táblázat A minta telephelyeinek száma települések szerint

Megye	Többségi	Waldorf	Katolikus
Pest	1	5	2
Budapest		3	2
Fejér	3		1
Heves	3		
Nógrád	1		1
BAZ			1
GYMS			2
Békés			2
SZSZB		1	
Baranya		1	
Hajdú-Bihar		1	

8.2 Adatfelvétel

A kutatást az Eszterházy Károly Egyetem Kutatásetikai Bizottsága előzetesen jóváhagyta, az adatfelvételhez a minta iskoláinak intézményvezetői szóbeli, majd írásos beleegyezésüket adták. A szülők tájékoztatást követően aktív beleegyező és az adatkezeléshez hozzájáruló nyilatkozatot írtak alá. Az aktív szülői és adatkezelési hozzájárulással rendelkező diákok a kitöltést megelőzően szóban és írásban általános tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról, és lehetőségük volt dönteni a kérdőívek kitöltéséről. A diákok és szülők a kutatásban való részvételért nem részesültek ellenszolgáltatásban. Az adatfelvétel az etikai előírások betartásával 2x45 percben tanórai keretek között, standardizált módon zajlott. Az egy tanulóra eső adatfelvételi terhelés a teljes mérési eszköztárral érintettek esetében 3x45 perc volt. Az egy szülőre eső adatfelvételi terhelés szülői esten történő vagy otthoni kitöltéssel 30 perc volt. A vakon történő kitöltés elkerülésére a kérdéseket a pedagógus vagy a kutató a válaszadásra vonatkozó orientáció, a kérdés minősítése nélkül szükség esetén felolvasta. A vizsgálati személyek előre nem ismerték a mérőeszközt, egyetlen esetben kérte szülő a tanulói kérdőív megismerését a hozzájáruló nyilatkozat kitöltése előtt. Az adatfelvétel standardizálása és torzító tényezőinek elkerülése érdekében a következő mitigációs technikákat alkalmaztuk:

(1) a társadalmi kívánatosságnak megfelelés, identitásképző önbemutatás elkerülésének érdekében a válaszadók/kísérleti személyek nem ismerték a mérés elméleti struktúráját;

(2) a kutató hipotézisének megfelelés (kísérletvezetői hatás) elkerülésének érdekében a válaszadók/kísérleti személyek nem ismerték a mérés hipotéziseit, a tájékoztatás nem a személy intrapszichés jellemzőinek, hanem az iskola nevelési hatékonyságának mérését hangsúlyozta, valamint nem tájékoztatott a vizsgálat összehasonlító jellegéről;
(3) az adatfelvevő várakozásainak megfelelés (kísérletvezetői hatás) elkerülésének érdekében a válaszadók/kísérleti személyek interakciója minimális volt;
(4) az adatfelvételek körülményei hasonlók voltak.

A digitális tanrend alatt a kvalitatív mintavételezés intézményei az adatfelvételben részt vettek. A kép- és metaforaválasztás a digitális tanrend miatt azonban online módon, egyéni tanulói válaszadással valósult meg, tehát a választás nem csoportos, hanem egyéni volt, és a választás szóbeli indoklása nem történt meg. Szintén a járványügyi intézkedések miatt a fókuszcsoportos interjúk helyett a tanulók az eredeti interjúkérdéseket nyílt kérdésként kapták meg, a kérdésekre egyénileg, írásban válaszoltak. Az adatfelvételek mindkét esetben nagyobb részt tanórai keretek között, kisebb részt a tanulók szabadidejében valósultak meg az osztályfőnök előkészítésével és segítségével. A kísérletre a digitális munkarend alatt az iskolalátogatási tilalom miatt, 2020. október és 2020. december között pedig az iskolák elállása, majd az újranyitás időszakának megsűrűsödött iskolai feladatai miatt nem került sor. Az adatfelvétel 2021. január 1-jén lezárult.

8.3 Merítési-válaszadási arány

A mérőeszközök az iskolákba 2020. februárjában kerültek, de az intézmények digitális munkarendre áttérése miatt a papír alapú adatfelvétel ellehetetlenült. Ugyan 2020. májusában az adatfelvételt az iskolák online módon vállalták, a kitöltésre vonatkozó intézményvezetői és osztályfőnöki kéréssel és határidővel a kérdőív elektronikus elérhetőségét továbbították, a kitöltési arány az iskolák 90 százalékánál 0-2% között mozgott. Ezért az adatfelvétel az eredeti eljárásnak megfelelően, de 2020. október 1. és 2021. január 1. között, papír alapon valósult meg. A jelenléti alapú adatfelvétel a tanulók esetében 85-100%-os, a szülők esetében 30-90%-os kitöltési arányt eredményezett annál a 26 intézménynél, ahol a szülők több, mint 85%-a beleegyezett az adatfelvételbe. A 29 intézmény közül háromban a szülők 30-60%-a egyezett bele az adatfelvételbe. A kép- és metaforaválasztás, valamint a nyílt kérdésekkel kapcsolatos kedvező számú rendelkezésre állás miatt a mintaválasztásnál a kutatói figyelem arra irányult, hogy az iskolamodell tekintetében mely osztály a leginkább „kultúrát hordozó egység" (Sántha, 2006, p. 57). A megfelelőséget direkt kérdésekkel mértük fel, majd a válaszok alapján a minta nagyságát a kutatás folyamán, a tipikus esetek ismeretében határoztuk meg.

8.4 Adatbázis létrehozása, kódolás

A hibátlan adatbázis létrehozása a kérdések indexelésének, a téves rögzítés elkerülésére az adatbázis celláiba bevihető értékek korlátozásának segítségével, az adatrögzítés megbízhatósága a már elkészült adatbázis újbóli, manuális és tételes ellenőrzésével valósult meg. Az adattisztítás és kódolás folyamán a kérdőív fordított tételeinek átforgatása, a részleges kitöltők törlése, valamint a pszeudoreplikáció elkerülésére a testvérek kiszűrése megtörtént. A módszeres torzítások kimutatásával a megbízhatatlan kitöltőket (N=14) az adatbázisból kiszűrtük. Az adattisztítás során az értelmezhetetlen, önmaguknak ellentmondó válaszok (N=21) kikerültek az adatbázisból. Az adatbázisba az elemzés számára a válaszokon kívül kontrollváltozóként az iskolák TÖ- és CSH-indexe, az iskola megyéje, valamint a tanuló neme került be. Az anonimitás biztosítása érdekében minden tanuló és szülő név nélkül, egyedi kóddal került az adatbázisba, ahol a hétjegyű kód generálása az X (1: többségi, 2: katolikus, 3:

Waldorf) XX (01-29: iskola) X (6: 6. osztály, 8: 8. osztály) XXX (001-999: tanuló sorszáma) elrendezés szerint történt.

8.5 A mérőeszköz helyesbítése, fordított tételei

Az adatfelvétel- és elemzés alapján a tanulói mérőeszközt fejleszti, ha az esetleges anonim kitöltések miatt a tanulói kérdőív kérdései között a kitöltő neme és az azonos évfolyam különböző osztályainak jelölési lehetősége szerepel. A szülői kérdőívben szerepelhet a kitöltő neme és kora. Az elektronikuseszköz-használat skála középső tétele a leginkább semleges „Jó nekik, ahogy van, nem szólnak érte" item lehet. Az egészséges életmódhoz való viszony kérdéskör „nem iszik, nem dohányzik" tételének jobb megfogalmazása „iszik, dohányzik", illetve „alkoholos italt iszik". Mivel a leíró statisztikák alapján elenyésző az elutasító válaszok aránya, a meggyőződéseket vizsgáló itemek öt válaszlehetőségének a nemleges tételek törlésével három válaszlehetőségre csökkentése a belső és külső motiváció között várhatóan jobban differenciál. A morális fogalmak közül az önös és gondatlan itemek törölhetők. A magatartással kapcsolatos elmarasztaló visszajelzések item iskolamodellek összevetésére akkor használható, ha a kérdés két kategóriára oszlik a „rovó, intő" és „szóbeli figyelmeztetés, óráról kiküldés, szülőkkel történő megbeszélés" indikátorok mentén, illetve, ha az öt indikátor mellé kell számértéket megadni a válaszolónak. Fordított tételek a családi program gyakorisága, az elektronikuseszköz-használat, a magatartást elmarasztaló visszajelzés, a fogalmak fontossági sorrendje (életeszmények), állításra adott válaszok közötti választás a döntés okának indoklásával (meggyőződések). Az adatfelvétel- és elemzés alapján a szülői mérőeszköz fejlesztését szolgáló észrevételek a következők. A gyermek iskolán kívüli foglalkozásainak kérdésénél a „sehova" jelölési lehetőség helyett az „ezek közül többre is" jelölési lehetőség feltüntetése szükséges. A Bogardus-féle szociális distancia-skála kontrollváltozójaként funkcionáló kérdés helyes megfogalmazása „Fontos, hogy gyermekem fogadja el a más anyanyelvűeket". A háztartás átlagos anyagi helyzete kérdés jobb megfogalmazása „egy főre jutó nettó átlagjövedelem" helyett „átlagjövedelem".

8.6 Az adatfeldolgozás eszközei, kritikus értékek

Az adatfeldolgozást SPSS 25 és JASP 0.14.1 verziójú szoftverekkel végeztük. A kutatásban a .4 feletti faktorsúllyal rendelkező tételeket tekintjük az adott faktor által reprezentáltnak. A különböző skálák és alskálák megbízhatósági mutatóját .6 érték felett tartjuk megfelelőnek (Gliner, Morgan, & Leech, 2017, p. 186). Egy eredményt $p<.05$ tekintünk statisztikai értelemben szignifikánsnak. A statisztikai szignifikanciát minden esetben kétoldalú (2-tailed) teszteléssel vizsgáltuk, ezt az eredmények közlésénél külön nem jelöljük. Az ellenőrző faktorelemzés abszolút és relatív illeszkedésmutatóit a vonatkozó irodalom figyelembevételével (McNeish & Wolf, 2021) a következők szerint értékeljük: $\chi^2/df<3$ (jó); RMSEA<.08 (gyenge), RMSEA<.05 (jó); RMSEA ULCI90<.1 (jó); CFI>.9 (elfogadható), CFI>.95 (jó); TLI>.9 (elfogadható), TLI>.95 (jó); IFI>.9 (elfogadható), IFI>.95 (jó); SRMR<.05 (jó). Az adatfeldolgozás módszerei a következők szerint alakulnak [9. táblázat].

9. táblázat A kutatás módszertani repertoárja

Vizsgált terület	Vizsgálat módszerei			
Erkölcsidilemma-diszkusszió	Szövegelemzés hierarchizált deduktív kódrendszer segítségével			
Morálisfogalom-ismeret	PCA	CFA	Kruskal-Wallis próba	Mann-Whitney próba
Morális meggyőződések	PCA	CFA	Kruskal-Wallis próba	Mann-Whitney próba
Sikerkritériumok	Kétlépéses klaszterelemzés		Khí-négyzet próba	
Morálisfogalom-értékelés	PCA	CFA	Kruskal-Wallis próba	Mann-Whitney próba
Morálisszituáció-értékelés	PCA	CFA	Kruskal-Wallis próba	Mann-Whitney próba
Életeszmények	Friedman-próba	Wilcoxon-féle előjeles rangszámösszeg-próba	Kruskal-Wallis próba	Mann-Whitney próba
Szociális distancia	Megoszlások	Kruskal-Wallis próba		Mann-Whitney próba
Tanulási helyzet okairól alkotott vélemény	Korrelációk, parciális korreláció	PCA	Wilcoxon-féle előjeles rangszámösszeg-próba	Kruskal-Wallis próba, Mann-Whitney próba
Barátválasztás	Megoszlások		Khí-négyzet próba	
Szokások	PCA	Hierarchikus klaszterelemzés	Khí-négyzet próba	Korrelációs mátrix
Tevékenységrendszer és önkormányzat	Gyakoriságok		Szentimentek	
Közvélemény és értékrend	Kép- és metaforaválasztások		Megoszlások	
Szülői nevelési dimenziók, kontrollváltozók	PCA	CFA	Kruskal-Wallis próba	Mann-Whitney próba
Az iskolaválasztást befolyásoló szülői változók	Útelemzés		Moderált mediáció	
A tanulói összefüggésrendszer különbségei iskolamodellek szerint	Többcsoportos útvonalelemzés	Korrelációs mátrix	Khí-négyzet próba	Fisher Z-transzformáció
A tanulók konstruktumait befolyásoló tényezők	Többszörös lineáris regresszió			

PCA: feltáró faktorelemzés, CFA: megerősítő faktorelemzés

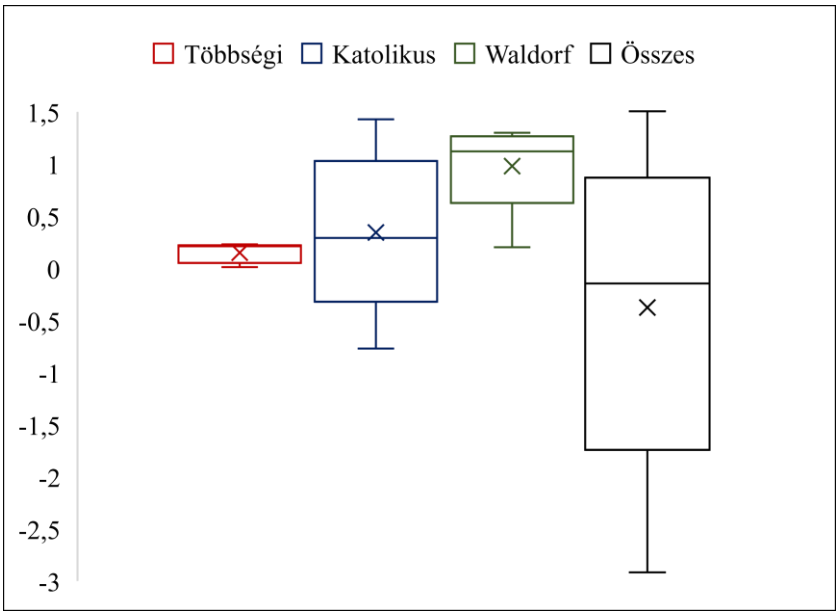
9. A minta demográfiai jellemzői

Az elemzés módszerei A minta demográfiai jellemzőit a tanulói és szülői kérdőív háttérkérdései és az Oktatási Hivatal kutatói adatbázisai alapján vizsgáltuk. A tanulói háttérkérdések a családi helyzetre, a családdal töltött időre, az iskolában eltöltött évek számára, a szülők egyes elvárásaira, a tanulmányi sikerességre és a tanulói magatartásra vonatkoztak. A szülői háttérkérdések az iskolában és más iskolákban eltöltött évek számára, a tanuló tanulmányi sikerességére, az iskolával való elégedettségre, a szülők végzettségére és anyagi helyzetére vonatkoztak.

Eredmények A minta tanulói elemszáma 1367, szülői elemszáma 1228. Az országos kompetenciamérésből származó családiháttér-index (CSH-index) a mintában a többségi és

katolikus iskolák esetében 100%-ban, a Waldorf-iskolák esetében 62.7%-ban ismert. Kruskal-Wallis teszt alapján a CSH-indexek tekintetében az iskolamodellek között szignifikáns különbséget találtunk (χ^2 (df=2, N=1366)=545.697, p<.001), ezért utóvizsgálatként Mann-Whitney tesztet használva kimutattuk, hogy a legalacsonyabb CSH-indexszel a többségi iskolák rendelkeznek, a többségi iskoláknál szignifikánsan magasabb a katolikus iskolák (Z=14.493, p<.001), a katolikus iskoláknál szignifikánsan magasabb a Waldorf-iskolák CSH-indexe (Z=14.873, p<.001). A többségi iskolák esetében a CSH-index 0 körüli mediánjának szóródása alacsony, a katolikus iskolák esetében a CSH-index magasabb és szóródása nagyobb, míg a Waldorf-iskolák esetében alacsony az index szóródása, és a legtöbb iskola a 0.75 és 1.4 közötti értéksávon belül helyezkedik el [5. ábra].

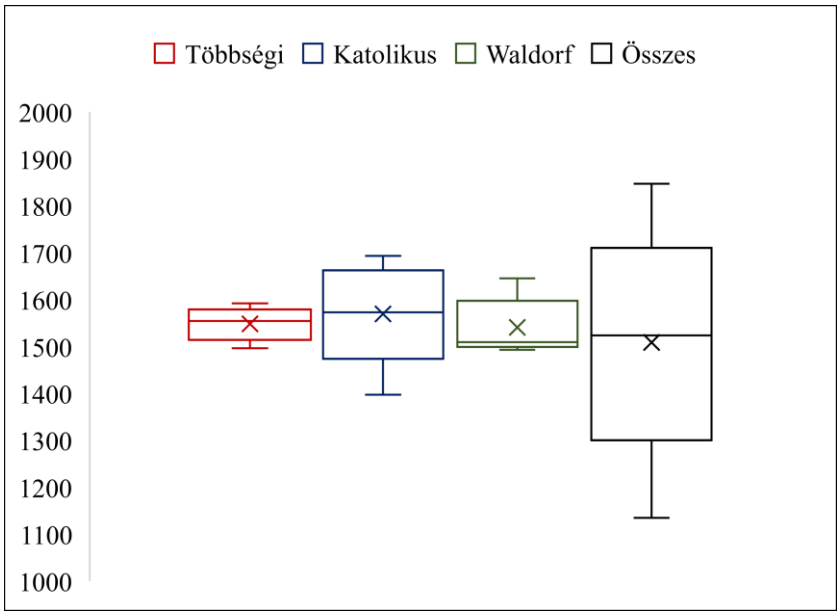
5. ábra A minta és az összes magyarországi intézmény CSH-indexeinek jellemzői



A TÖ-index a minta minden iskolája esetében 100%-ban ismert. Kruskal-Wallis teszt alapján a TÖ-indexek tekintetében az iskolamodellek között szignifikáns különbséget találtunk (χ^2 (df=2, N=1366)=367.070, p<.001), ezért utóvizsgálatként Mann-Whitney tesztet használva kimutattuk, hogy a legalacsonyabb TÖ-indexszel a Waldorf-iskolák, a Waldorf-iskoláknál szignifikánsan magasabb TÖ-indexszel a többségi iskolák (Z=12.791, p<.001), a többségi iskoláknál szignifikánsan magasabb TÖ-indexszel a katolikus iskolák (Z=9.338, p<.001) rendelkeznek [6. ábra][41].

[41] A matematika és szövegértés eredmények minimuma 0, maximuma 2200, de érték hiányában, a jobb áttekinthetőségért az ábra függőleges tengelyének minimuma 1000, maximuma 2000. A tanulói 1-es képességszint 1200 és 1300, a 2-es képességszint 1300 és 1400, a 3-as képességszint 1400 és 1500 között van. A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 80. § (2) szerint a hivatal felhívja az iskola fenntartójának figyelmét, hogy az általa fenntartott iskolában intézkedési terv elkészítését kell kezdeményeznie, ha az adott évben elvégzett mérések központilag feldolgozott eredményei alapján a felmért évfolyamok vonatkozásában az iskola bármely feladatellátási helyére és bármely képzési típusára vonatkozóan a 6. évfolyamon a tanulók legalább fele szövegértésből és legalább fele matematikából nem érte el a 2. képességszintet, a 8. évfolyamon a tanulók legalább fele szövegértésből és legalább fele matematikából nem érte el a 3. képességszintet.

6. ábra A minta és az összes magyarországi intézmény TÖ-indexeinek jellemzői



A teljes minta 54.1%-a 8., 45.9%-a 6. évfolyamos. A többségi iskolákban a 8. osztályosok aránya 53.3%, a katolikus iskolákban 54.3%, a Waldorf-iskolákban 55%. Khí-négyzet próbával vizsgálva az iskolamodellek között az évfolyamok arányában nincsen szignifikáns különbség (χ^2 (df=2, N=1366)=.259, p=.878, V=.013).

A teljes minta 51.1%-a nő, 48.9%-a férfi. A többségi iskolákban a nők aránya 49.6%, a katolikus iskolákban 51.6%, a Waldorf-iskolákban 52.9%. Khí-négyzet próba alapján az iskolamodellek között a nemi arányban nincsen szignifikáns különbség (χ^2 (df=2, N=1366)=.764, p=.683, V=.025). A tanulók családi állapota tekintetében az iskolamodellek között azonban szignifikáns eltérés van (χ^2 (df=2, N=1363)=17.807, p=.007, V=.081). A másik két iskolamodellhez képest a többségi iskolákban magasabb az egyedülálló anyák, és alacsonyabb az együtt élő szülők aránya [10. táblázat].

10. táblázat A tanulók családi állapota iskolamodellek szerint

	Anya	Apa	Anya és apa	Más
Többségi	26.6%	2.1%	70.0%	1.4%
Katolikus	17.0%	1.8%	78.9%	2.3%
Waldorf	17.8%	1.6%	79.4%	1.3%
Teljes minta	20.2%	1.8%	76.2%	1.8%

Kruskal-Wallis teszttel az iskolamodellek között szignifikáns különbséget találtunk a szülők iskolai végzettségében [11. táblázat] a válaszadóknál (χ^2 (df=2, N=1366)=124.816, p<.001), és a tanulót a válaszadóval együtt élő nevelők esetében is (χ^2 (df=2, N=1366)=137.065, p<.001), ezért utóvizsgálatként Mann-Whitney teszttel kimutattuk, hogy a többségi iskolák szülőinek iskolai végzettségénél szignifikánsan magasabb a katolikus iskolák szülőinek iskolai végzettsége (válaszadó Z=4.463, p<.001, együtt nevelő Z=3.064, p=.002), illetve a katolikus iskolák szülők iskolai végzettségénél szignifikánsan magasabb a Waldorf-iskolák szülői körének iskolai végzettsége (válaszadó Z=8.033, p<.001, együtt nevelő Z=9.055, p<.001).

11. táblázat Az iskolamodellek szülők iskolai végzettsége szerinti megoszlása

	A válaszadó iskolai végzettsége (%)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Összesen	N
Többségi	.7	3.9	17.4	19.7	5.2	11.3	11.5	20.1	10.1	.0	100	407
Katolikus	2.1	3.1	12.8	11.5	4.7	8.2	12.8	26.8	17.9	.0	100	485
Waldorf	1.5	.5	1	5	2	8.5	8.5	29.6	43.2	.0	100	199
	A tanulót a válaszadóval együtt nevelő iskolai végzettsége (%)											
Többségi	.9	5.0	30.8	13.6	13	11.2	6.8	12.7	5.9	.0	100	338
Katolikus	1.6	3.0	27.7	12.9	9	8.8	5.3	14.3	17.3	.0	100	433
Waldorf	2.2	.0	2.2	4.9	4.4	13.2	8.8	25.3	39	.0	100	182

1: Nem befejezett általános iskola, 2: általános iskola, 3: szakmunkásképző, 4: szakközépiskola, 5: szakközépiskola + technikum, 6: gimnázium, 7: felsőfokú szakképzés, OKJ, 8: főiskola, 9: egyetem, 10: PhD / DLA. Színnel kiemelve a jelentősebb különbségek.

Kruskal-Wallis teszt alapján az iskolamodellek szülői körei között az anyagi helyzet tekintetében szignifikáns különbség van (χ^2 (df=2, N=1366)=12.163, p=.002). Mann-Whitney tesztet használva kimutattuk, hogy a többségi és katolikus iskolák szülői körének anyagi helyzete között nincsen szignifikáns különbség (Z=1.312, p=.193), a többségi és katolikus iskolák szülői körének anyagi helyzeténél azonban szignifikánsan jobb a Waldorf-iskolák szülői körének anyagi helyzete (Z=3.522, p<.001 és Z=2.489, p=.013). A Waldorf-iskolákon belül magasabb az anyagi helyzetüket az átlagosnál jobbnak megítélő válaszadók aránya (többségi 9.7%, katolikus 13.4%, Waldorf 21.5%).

A minta évfolyamok szerinti megoszlásait vizsgálva Mann-Whitney teszt segítségével megállapítottuk, hogy a 6. és 8. évfolyam CSH-indexei és családi állapota között nincsen szignifikáns különbség (Z=.071, p=.944, r=.002 és χ^2 (df=3, N=1228)=6.505, p=.089). Azonban a 6. évfolyam javára a TÖ-indexben szignifikáns különbséget találtunk (Z=5.876, p<.001, r=.152), de a hatásnagyság gyenge (r=.152), a tanulmányi eredmények csökkenésének jelenséget fejlődéslélektani ok (serdülőkor) vagy az iskola várható elhagyása is magyarázhatja.

A válaszadó szülők átlagos iskolai végzettségében és anyagi helyzetében is szignifikáns, de elhanyagolható mértékű eltérést találtunk a két évfolyam között (Z=2.636, p=.008, r=.080 és Z=2.350, p=.019, r=.072), ami vélhetően a mintavételezés véletlenszerűségéből adódik.

Nemi arány tekintetében a két évfolyam között nincsen szignifikáns eltérés (χ^2 (df=1, N=1108)=.787, p=.375), 6. évfolyamon a nők aránya 48.8%, 8. évfolyamon 51.5%. A nemek között nem találtunk szignifikáns eltérést a CSH- és (Z=.262, p=.794) TÖ-indexekben (Z=1.015, p=.310), a szülők átlagos iskolai végzettségében (Z=.632, p=.528), a család anyagi helyzetében (Z=.851, p=.395) és a tanuló családi állapotában sem (χ^2 (df=3, N=938)=3.517, p=.319).

Az eredmények érvényességének, a torzítások kiküszöbölésének biztosítása érdekében a kutatás figyelembe veszi a tanulónak az adott iskolamodellben eltöltött éveinek számát, ezért amely elemzéseknél jelentősége van, csak az adott iskolamodellben az évfolyamuk számának felénél (6. osztály≥3 év, 8. osztály≥4 év) több időt eltöltő tanulók vesznek részt. A szűrés a következőképpen valósul meg. A tanulók az iskolában eltöltött évek számáról, a szülők a tanuló más iskolákban eltöltött évek számáról szolgáltattak adatot [12. táblázat]. A szülőktől kértük a más iskola megnevezését, amely alapján az iskolamodellt azonosítottuk[42].

[42] A tanuló válasza az iskolában eltöltött időről nem elegendő a pontos számításhoz, mivel nem tájékoztat arról, hogy a másik iskola/iskolák mely iskolamodellbe tartoznak. Mivel a szülőtől a mérőeszköz konstrukciós validitása érdekében, valamint a kérdés szakmai jellege miatt nem arra kérdeztünk rá, hogy „mennyi időt töltött el a tanuló más iskolamodellben”, a szülő „Ha gyermeke nem mindig ebbe az iskolába járt, melybe/melyekbe még?” kérdésre adott válaszában szerepelhetett ugyanaz a modell is. Ezért az utóbbi tételes, manuális ellenőrzésére, majd a tanulói és szülői adatsorok kombinálására volt szükség a kiszűrendő tanulók meghatározásához.

12. táblázat A tanulók iskolamodellekben eltöltött idejének iskolamodellek szerinti megoszlása

A tanuló iskolában eltöltött ideje (tanulói válasz)								
6. osztály (%)				8. osztály (%)				
Szűrés	Év	Többségi	Katolikus	Waldorf	Szűrés	Év	Többségi	Katolikus	Waldorf
Kivett	1	3	9.1	3.9	Kivett	1	2.5	1.9	2.4
	2	8.5	4.4	5.2		2	4.5	4.2	3.7
	3	5.9	2.5	3.9		3	2.9	2.1	4.3
Maradó	4	4.4	7.6	7.1		4	6.1	6.1	4.9
	5	57.4	67.2	53.9	Maradó	5	1.9	2.9	2.4
	6	15.9	4.1	20.1		6	2.9	1.3	5.5
						7	7	9.8	4.3
						8	72.3	71.6	72.6
A tanuló más iskolákban eltöltött ideje (szülői válasz)									
Kivett	5	2.5	1.9	3.8	Kivett	7	.31	.53	1.04
	4	.4	7.8	2.5		6	1.25	3.43	.52
	3	2.5	4.1	1.3		5	.94	.26	3.11
Maradó	2	2.2	1.3	2.5		4	1.25	4.22	2.07
	1	.7	1.6	3.2	Maradó	3	.31	2.11	.52
	0	91.8	83.4	86.7		2	.00	.53	3.63
						1	1.57	.79	2.07
						0	94.36	88.13	87.05

Kruskal-Wallis $W<.001$ $p>.999$.

A két tényező együttes figyelembevételével a mintából 155 tanulót, a többségi iskolába járók 7.7%-át, a katolikus iskolába járók 10.7%-át, a Waldorf-iskolások 9.7%-át kellett kiszűrni[43]. Mindkét évfolyam esetében a mintában maradóknak kis része nem tölti ki ugyanabban az iskolamodellben a lehetséges évek számát [12. táblázat], ezért ez a várható eredményeket nem torzítja, és az iskolák elemszámcsökkenése között nincs szignifikáns különbség (χ^2 (df=2, N=1366)=3.560, p=.169, V=.169).

A teljes mintát tehát 155 fő kiszűrésével és további adattisztítással tettük alkalmassá azokra az elemzésekre, ahol a tanulók iskolamodellben eltöltött ideje szerint történő szűrésnek jelentősége van, azaz minden olyan esetben, amikor nem általános pedagógiai, hanem az iskolamodellek hozzáadott értékére vonatkozó következtetést vonunk le.

Mivel a válaszadók név helyett jeligét is feltüntethettek, és több esetben csak a szülő, vagy csak a tanuló adott válaszokat, tanuló és szülő összekapcsolása nem teljesülhetett a teljes mintán [13. táblázat].

[43] Az általunk ismert, iskolamodellek hatékonyságát vizsgáló tanulmányok egyike sem alkalmaz ilyen szűrést kutatásának mintájában, miközben a mintába nem illő tanulók (jelen esetben átlagosan a tanulók 10%-a) az eredményeket jelentős mértékben torzítanák.

13. táblázat A kutatás mintájának elemszáma – kikérdezés

Tanulók és szülők (N)									
	Teljes								
	Összes tanuló			Összes szülő			Összekapcsolható		
	T	K	W	T	K	W	T	K	W
6. osztály	198	285	140	204	268	116	123	234	98
8. osztály	237	326	181	244	288	108	162	235	96
Összesen	435	611	321	448	556	224	285	469	194
Összesen		**1367**			**1228**			**948**	
	Szűrt								
	T	K	W	T	K	W	T	K	W
6. osztály	181	245	128	191	229	104	114	199	89
8. osztály	215	299	164	225	266	95	146	217	85
Összesen	396	544	292	416	495	199	260	416	174
Összesen		**1232**			**1110**			**850**	

T: többségi, W: Waldorf, K: katolikus. Teljes: adattisztítás után. Szűrt: adattisztítás, és a tanulók iskolamodellben eltöltött ideje szerinti szűrés után. Összekapcsolható: a tanuló és a szülő is válaszolt, a két fél összekapcsolható.

A fókuszcsoportos interjúkban résztvevők számát az 14. táblázat ismerteti.

14. táblázat A kutatás mintájának elemszáma – nyílt kérdések

Tanulók (N)			
	Többségi	Waldorf	Katolikus
6. osztály	15	13	45
8. osztály	23	1	42
Összesen	38	14	87
Összesen		**139**	

A kép-és metaforaválasztásban résztvevők számát a 15. táblázat ismerteti.

15. táblázat A kutatás mintájának elemszáma – kép- és metaforaválasztás

Tanuló (N)			
	Többségi	Waldorf	Katolikus
6. osztály	17	15	53
8. osztály	30	1	50
Összesen	47	16	103
Összesen		**166**	

A kutatásban vizsgáltuk a szülők iskolával való elégedettségét, a tanulmányi sikeresség megítélését a szülők és tanulók, valamint a magatartás saját megítélését a tanulók percepciójában. A tanulóktól kérdeztük a magatartásra adott elmarasztaló visszajelzések mennyiségét, a családi programok gyakoriságát, a saját tárgyak/eszközök tisztán tartását. A tanulóktól és szülőktől kérdeztük a tanuló elektronikuseszköz-használatát. Mivel hipotézishez, kutatási kérdéshez e kérdések nem kapcsolódnak, azonban az iskolamodellekkel kapcsolatban informatívak és a további elemzéseknek részei, a vonatkozó eredményeket a minta demográfiai jellemzőivel együtt mutatjuk be.

A szülők az iskolával való elégedettségüket ötfokú Likert-skálán minősítették. Annak ellenére, hogy a megítélések átlagai alapján mindenhol a szülők inkább elégedettek az iskolával (többségi: 3.89, katolikus: 4.16, Waldorf: 4.30), az iskolamodellek között az elégedettség tekintetében szignifikáns különbséget találtunk (χ^2 (df=2, N=1228)=48.373, p<.001). Utóvizsgálattal kimutattuk, hogy a többségi iskola szülői körénél elégedettebb a katolikus iskola szülői köre (Z=5.321, p<.001), a katolikus iskola szülői körénél elégedettebb a Waldorf-

iskola szülői köre (Z=2.394, p=.017). Mivel a szülő iskolai végzettsége önmagában befolyásolhatja a tanuláshoz, iskolához való viszonyt, ezért parciális korrelációval az iskolával való elégedettség és iskolamodell közötti összefüggést a szülők[44] iskolai végzettségére kontrollálva is vizsgáltuk. Az iskolamodelleket dummyváltozóvá alakítva azt találtuk, hogy az eredeti összefüggéseket (r_s=.200, p<.001 és r_s=.127, p<.001) a szülők iskolai végzettségének kiszűrése rendkívül csekély mértékben változtatja meg (r_s=.194, p<.001 és r_s=.116, p<.001), vagyis a válaszadók iskolai végzettsége nem befolyásolja az iskolamodellel való elégedettséget.

A tanulmányi sikeresség szülői és tanulói megítélése között erős, szignifikáns (r_s=.727, p<.001, N=844) korrelációt találtunk, a megítéléseket iskolamodellenként vizsgáltuk. Szülő és tanuló között e tekintetben a többségi iskolák esetében nem szignifikáns (Z=0.869, p=.385, r=.054), a katolikus iskolák esetében enyhe szignifikáns (Z=2.309, p=.021, r=.113), a Waldorf-iskolák esetében szignifikáns, de gyenge az összefüggés (Z=3.473, p=.001, r=.266). Ha a tanulmányi eredményességet a tanulók ítélik meg, a nemek között nincsen eltérés, szülői megítélés szerint azonban van, a szülők a lányokat szignifikánsan sikeresebbnek ítélik (Z=4.302, p<.001, r=.148).

A tanulói magatartásra adott iskolai elmarasztaló visszajelzések száma szerint az iskolamodellek között szignifikáns eltérést találtunk (χ^2 (df=2, N=1360)=14.544, p=.001). Míg a negatív visszajelzések tekintetében a többségi és katolikus iskolák között nincs különbség, a Waldorf-iskolások a többségi és katolikus iskolák tanulóinál több elmarasztaló visszajelzést kapnak (Z=3.650, p<.001). Mindhárom iskolamodell esetében a lányoknak a fiúknál szignifikánsan jobb a magatartása ($Z_{\text{többségi}}$=4.309, p<.001, Z_{Waldorf}=2.155, p=.031, $Z_{\text{katolikus}}$=5.150, p<.001), azonban az évfolyamok között nincs eltérés.

A családi programok gyakoriságában a 6. évfolyam tekintetében nem, a 8. évfolyamnál azonban van különbség az iskolamodellek között. A 8. évfolyam esetében a többségi és katolikus iskolák között nincsen különbség, a többségi és Waldorf-iskolák között (Z=2.635, p=.008, r=.129), és a katolikus és Waldorf-iskolák között gyenge szignifikáns különbség (Z=3.418, p=.001, r=.152) mutatható ki a Waldorf-iskolák javára: a 8. évfolyamos Waldorf-iskolások több időt töltenek családjukkal.

A „Mennyire várják el tőled szüleid, hogy tisztán tartsd dolgaidat/eszközeidet" kérdésre adott tanulói válaszok alapján a többségi és katolikus iskolák között nincs különbség, a Waldorf-iskolások azonban a többségi iskolásoknál (Z=9.335, p<.001), és a katolikus iskolásoknál is (Z=10.655, p<.001) szignifikánsan rosszabbul teljesítettek, eszközeik tisztán tartását kevésbé várják el szüleik. E kérdésben az évfolyamok között nincsen eltérés, a nemek szerinti eltérés alapján azonban a lányoktól szüleik jobban elvárják eszközeik (Z=2.556, p=.011) tisztán tartását.

Vizsgáltuk a tanuló percepciójában a szülők véleményét a tévénézés, számítógép- és telefonhasználat napi időtartamáról. Az eredmények szerint az iskolamodellek között van eltérés (χ^2 (df=2, N=1360)=90.033, p<.001). A katolikus iskolákban az elektronikuseszköz-használatot kevésbé engedik a szülők, mint a többségi iskolákban (Z=3.084, p=.001), a Waldorf-iskolákban kevésbé engedik, mint a katolikus iskolákban (Z=7.345, p<.001). Nemek szerinti eltérés nincsen, azonban a 8. évfolyamnál erősebb tiltás mutatható ki (Z=8.012, p<.001), mint a 6. évfolyamnál.

A demográfiai eredmények értelmezése A CSH-indexet az országos kompetenciamérés adatai alapján úgy alakították ki, hogy minden évben átlaga 0, szórása 1 legyen. Ennek értelmében skálázásának nincsen technikai minimuma és maximuma, de a 2014-től 2019-ig tartó adatok alapján elmondható, hogy az index minimuma -3, maximuma 1.5 körül van. A mintavételezés tervezése során kimutattuk, hogy a magyarországi Waldorf-iskolák jellemzően

[44] Válaszadó és tanulót együtt nevelő iskolai végzettségének egyidejű vizsgálatával.

a .75-1.4-ig tartó sávban helyezkednek el, ezért a többségi és katolikus iskolák kiválasztásának kritériuma az volt, hogy a CSH-index átlag feletti legyen. A demográfiai jellemzők alapján az országos kompetenciamérés szocioökonómiai státusz (SES-mutatóval rokonítható) CSH-indexében, és jelen vizsgálat SES mérését szolgáló változóiban ennek ellenére továbbra is olyan jelentősebb eltérés figyelhető meg a három iskolamodell intézményei között [5. ábra], amely az elemzések számára szükségessé teszi a változók hatás-összefüggésrendszerbe történő beépítését. Ezzel együtt az összevetésekhez az alminták demográfiai jellemzői kedvezők, de a CSH-index, a tanuló családi állapota, a szülők anyagi helyzete és iskolai végzettsége közötti szignifikáns különbségek önmagukban okozhatnak iskolamodellek közötti eredményességi eltéréseket.

A vonatkozó irodalom egyik legkorábbi, számos vitát és a mérések fejlesztését kiváltó metaanalízisében White (1982) 101 tanulmány alapján többek között azt is kimutatta, hogy tipikus definícióját (szülők anyagi helyzete, iskolai végzettsége, foglalkozása) és használati módját (az egyén az elemzés alapegysége) alkalmazva a SES csak gyengén (r=.22), az olyan családi karakterisztikák, mint például a család légköre pedig erősen korrelálnak az iskolai teljesítménnyel, továbbá a SES és iskolai teljesítmény korreláció az iskolában eltöltött évekkel csökken, indikátorai pedig nem egységesek. A szerző szerint a hagyományosan értelmezett SES kutatói eszközként történő alkalmazása kevéssé hasznos, ezért megoldásként kínálja, hogy – bár a SES az egyén számára releváns, így az összevonások érvényessége kérdéses – az elemzések alapegysége a korrelációk jelentős megnövekedése miatt aggregátum legyen.

A szocioökonómai státusz és iskolai teljesítmény összefüggéseit 1979 és 2017 között megjelent tanulmányok 480 hatásnagysága alapján vizsgáló metaanalízis (Liu és mtsai., 2020) hasonló tanulságokkal szolgál. A szerzők munkájukban kimutatják, hogy a kínai alapképzésben tanuló hallgatók SES és iskolai teljesítménye között mérsékelt pozitív korreláció van (r=.243, 95% CI [.210, .276]), és ugyan az iskolában eltöltött évek száma a SES és iskolai teljesítmény kapcsolatának szignifikáns moderátora (β=-.046, t=-2.828, p<.05, τ^2=.019), de az iskolában eltöltött évek számának növekedésével a SES és az iskolai eredményesség közötti kapcsolat fokozatosan csökken. A tanulmány a megfelelő SES-indikátorok meghatározását azzal segíti, hogy kimutatja a tanulók iskolai eredményességével összefüggő öt szignifikáns típusát, a szülői nevelést (r=.255, 95% CI [.223, .287]), a szülő foglalkozását (r=.20, 95% CI [.144, .258]), a család anyagi helyzetét (r=.224, 95% CI [.146, .303], a családi erőforrásokat (r=.177, 95% CI [.116, .239]), és a SES indexet (r=.290, 95% CI [.222, .358]).

A CSH-index változói és jelen kutatás SES-mutatói között van átfedés, de a CSH-index alapegysége az iskola, a három SES-mutató (tanuló családi állapota, szülők anyagi helyzete és iskolai végzettsége) pedig egyénre vonatkoztatott, ezért az elemzésben eltérő szerepük van. Míg a CSH-index az iskolák közötti különbségek kontrollváltozója, az egyéni mutatók az egyéni szintű összefüggések moderátorai lesznek. A kutatás szempontjából azonban nem kizárólag a két szint együttes figyelembevétele érték, hanem tárgyhoz tartozásuk is: a CSH-index, a három SES-mutató és a kutatásban figyelembe vett család nevelési értékorientációja a bemutatott metaanalízisek szerint a tanulók iskolai eredményességével összefüggő szignifikáns SES-típusok.

Kimutatható tehát, hogy a CSH-index és SES-mutatók, illetve a modellek közötti eltérésük a nevelésieredmény-vizsgálat számára sem tartalmi, sem módszertani problémát nem jelentenek.

A demográfiai jellemzők alapján azonban szembeötlő, hogy a Waldorf-iskolák a három iskolamodell összehasonlításában legmagasabb CSH-indexéhez a legalacsonyabb TÖ-index tartozik. Ebből adódik a kérdés, hogy ha a Waldorf-iskolák magas CSH-indexe nem érvényesül a tanulmányi eredményekben, akkor ezek az iskolák a különbséget konvertálják-e nevelési eredményre.

Azok, az iskolamodellek eredményességét összehasonlító vizsgálatok, ahol SES-indexet, kontrollváltozókat egyáltalán nem (Cunningham & Carroll, 2011; Rose & Jolley, 2016; Szobiová, 2014; Váradi & Dragony, 2019), vagy egyetlen háttérváltozót, jellemzően az anya vagy a szülők iskolai végzettségét (Janurik & Pethő, 2009; Pethő & Janurik, 2009; Szabó & Labancz, 2018) vonták be az elemzésbe, a vizsgált iskolamodell előnyét mutatják ki. Ugyan a SES figyelembevétele mellett Kirkham és Kidd (2017) kimutatta a Waldorf-iskolák előnyét, de ahol a szocioökonómai státuszon kívül további háttérváltozókat vesznek figyelembe, ott az eredmények differenciáltak, vagy eredményességi különbséget nem mutatnak ki iskolamodellek között (Bilde, van Damme, Lamote, & Fraine, 2013).

Összefoglalva, a mintavétel biztosítékain túl a minta demográfiai jellemzői alapján az iskolamodellek összehasonlíthatósága érdekében a lehetséges különbségeket megvizsgáltuk. Az eredmények alapján a mintát tovább szűrtük, és rámutattunk, hogy a további elemzésekben csak a különbségeket, vagyis a következő kontrollváltozókat szükséges figyelembe venni.

(1) CSH-index
(2) TÖ-index
(3) Tanuló családi állapota
(4) Szülők átlagos iskolai végzettsége
(5) Háztartás anyagi helyzete
(6) Iskolamodell
(7) Tanuló évfolyama
(8) Tanuló neme
(9) Szülők nevelési gyakorlata (várható eredmények alapján)

Mivel a minta demográfiai jellemzőben a 6. és 8. osztályfok között nincsen különbség, az elemzésekben kezelésük egyben és külön-külön is történik, ha releváns, a két évfolyam közötti különbség kimutatásával. A további elemzésekbe a teljes vagy a szűrt mintát [12. táblázat] vonjuk be aszerint, hogy a szűrésnek van-e jelentősége az eredmények szempontjából. Az eredmények alapján a tanulók ugyanabban és más iskolamodellben eltöltött éveinek aránya mindhárom iskolamodell esetében hasonló, ami a szülői és tanulói iskolaválasztás mögötti beállítódások hasonló mértékű állandóságát, következésképpen e tekintetben a modellek egyenrangúságát jelenti. Az eredmény önmagában arra utal, hogy az iskolaválasztást meghatározó szülői szükségletek, eszmék, anyagi és egyéb lehetőségek mindhárom iskolamodell esetében konstansak, és az iskolában eltöltött évek számával ugyanakkora mértékben változnak.

A szülőknek az iskolával való elégedettségét a katolikus és Waldorf-iskoláknál az identitásképző csoport-hovatartozás, a Waldorf-iskolák esetében a szabad iskolaválasztás narratívája, és a fenntartáshoz történő anyagi hozzájárulás miatt a kognitív disszonancia redukció is befolyásolhatja. Mivel a válaszadó szülők iskolai végzettsége nem függ össze az iskolával való elégedettséggel, de az iskolamodellek között a szülők végzettsége és anyagi helyzete tekintetében szignifikáns eltérés van, a szülő iskolai végzettsége és anyagi helyzete az iskolaválasztással függhet össze. Ezért szülői elégedettség alapján az iskolamodellek értékelő összevetését érvényesen nem tartjuk lehetségesnek. A szülői elégedettség abban az esetben jó mutatója a nevelésieredmény-vizsgálatnak, ha olyan iskolamodelleket hasonlít össze, amelyek minden tanuló számára kötelezők.

Mivel az iskolamodellek szülő és tanuló irányában történő visszajelzési, intézkedési gyakorlata alapvetően eltérő (például a Waldorf-iskolában rovó, intő nem létezik, de a szülői és tanulói beszélgetés gyakori, miközben a szülővel történő megbeszélés a többségi iskolákban jellemzően a súlyosabb magatartási vétség következménye), a tanuló iskolai magatartására adott különböző visszajelzések gyakorisága önmagában nem alkalmas iskolamodellek összevetésére, de kovariánsként értékes az elemzések számára. A tanulói elektronikuseszköz-használat szülői megítélésének iskolamodellenként vett eltérését a nevelési hatásrendszerek közötti eltérés, a szülői rosszallás, tiltás 8. évfolyam 6. évfolyamnál szignifikánsan erősebb megítélését az életkorral együtt járó nagyobb igény magyarázza.

10.Eredmények

10.1 A tanulók morális gondolkodása

10.1.1 Erkölcsidilemma-diszkusszió

Az elemzés módszerei Erkölcsidilemma-diszkusszióval a morális ítélőképesség jellemzőit kerestük. A tanulók egyválasztós szelektív zárt (igen vagy nem?) és a választás okának nyílt kérdésére (miért?) adott válaszaikkal három történet szereplőinek döntéseit ítélték meg. A kitalált történeteket a (1) a norma megszegése útján való egyéni előnyszerzés; (2) a jogtalan előnyszerzés hatása a normát elfogadók helyzetére; (3) a normaszegés hatása a szabályszegő személyiségfejlődésére tematika szerint rendeztük el.

> Dóra édesapja egy nagyvállalat igazgatója volt, és szerette volna, ha a lánya érettségi után a legjobb gazdasági egyetemen tanul tovább. Dóra azonban csak közepes tanuló volt, így nagyon kevés esélye volt erre. Az édesapa, aki azonban rendkívül szorgalmas, kitartó és céltudatos ember volt és szerette lányát, egy napon úgy döntött, hogy kapcsolataival és pénzzel felvételi eljáráson kívül segít Dórának. Dórát felvették az egyetemre, amit gyenge teljesítménnyel, de elvégzett. Az édesapa jól döntött? Igen vagy nem? (húzd alá) Miért? (írd le)
>
> Az iskolában egy osztály azt a feladatot kapta, hogy ünnepségre közösen díszítsék fel az aulát. Tanítás után mindenki szeretett volna hazamenni, de a díszítés elhúzódott, és az utolsó óráról való kicsöngetés után még 3 órát kellett rajta dolgozni. Nóra és Péter nem járt szakkörökre, de a kicsöngetés után azt mondták tanáruknak, hogy már kifizetett szakkörük lesz délután, ezért el kell menniük. A tanár elengedte őket, és a többiek sem vették észre, hogy távoztak, és nélkülük is be tudták fejezni a feladatot, de nem három, hanem négy óra alatt. Nóra és Péter helyesen cselekedett? Igen vagy nem? (húzd alá) Miért? (írd le)
>
> Dénes meg tudta szerezni az iskolai elektronikus naplóba való belépés tanári jelszavát. Az érettségi előtt mind a négy évben minden hónapban úgy tudott beírni magának jó jegyeket, hogy soha nem vette észre senki, és kára sem származott belőle senkinek. Dénes az iskola elvégzése után sok évvel is elégedett volt teljesítményével, és társaságban, családi körben is mindig büszkén beszélt kiváló középiskolai tanulmányi eredményeiről. Helyesen cselekedett? Igen vagy nem? (húzd alá) Miért? (írd le)

Mivel a nyílt kérdésekre szinte kizárólag rövid, tömör, karakteres álláspontot egyszerűen megfogalmazó válaszok érkeztek, a szöveget hierarchizált deduktív kódrendszerrel kódoltuk, ahol két főkategória (igen / nem) 12 alkategóriára (elutasítás kognitív / affektív / praktikus / morális / szociális / egyéb és egyetértés kognitív / affektív / praktikus / morális / szociális / egyéb jellegű indoklással) bomlott. A deduktív kódolás ellenére megbízhatósági mutatót számoltunk. Az intrakódolás az elvárásoknak megfelelt (.93), de az eredmények érvényességének biztosítására interkódolással az intrakódolást kontrolláltuk (.89). Khí-négyzet próbával az iskolamodellek közötti különbségeket kerestük. A kódolást a következő példák szemléltetik:

Elutasítás kognitív indoklással: „Meg kell adni a gyereknek a dolgokat, de nem így. Hagyni kell a gyereket kibontakozni. Ha orra is esik.”; elutasítás affektív indoklással: „Mert nem gondolt a saját lányára, hogy neki ez milyen nehéz lehet.”; elutasítás praktikus indoklással: „Azért mert gyenge teljesítménnyel vették fel, és így sokkal nehezebb lesz neki minden.”; elutasítás morális indoklással: „Mert szemét dolog.”; elutasítás szociális indoklással: „Mert csalással semmi jót nem tesz. Lerombolja lánya önbizalmát, és másokkal szemben nem fair.”;

elutasítás egyéb indoklással: „Azért mert hagynia kellett volna a lányát, hogy egyedül döntse el mit akar.”

Egyetértés kognitív indoklással: „Azért mert a felnőttek többet tudnak a munka nehézségeiről fizetésről, ilyen olyan helyeken, és lehet a lány még megköszöni hogy bejutott egy számára tökéletes állásra mert ha nem noszogatják most nem lehetne ott.”; egyetértés affektív indoklással: „Mert az apa csak segíteni akart és ebből is látszik, hogy az apának a gyereke az elsősorban a legfontosabb.”; egyetértés praktikus indoklással: „A jövőben jól jön a végzettség.”; egyetértés morális indoklással: „Ha titokban maradt akkor teljesen jó. El is végezte az egyetemet szóval annyira nem is volt nehéz és biztosan okosabb lett és lett egy jó szakmája.”; egyetértés szociális indoklással: „Bármelyik más tanuló is ezt csinálta volna. Dénes nem volt becsületes de nem tartom hibásnak.”; egyetértés egyéb indoklással: „Én is így tennék igazából.”

Eredmények A történetek főszereplőinek döntését a tanulók alapvetően elutasították, a válaszok megoszlása két iskolamodell esetében szignifikáns [16. táblázat].

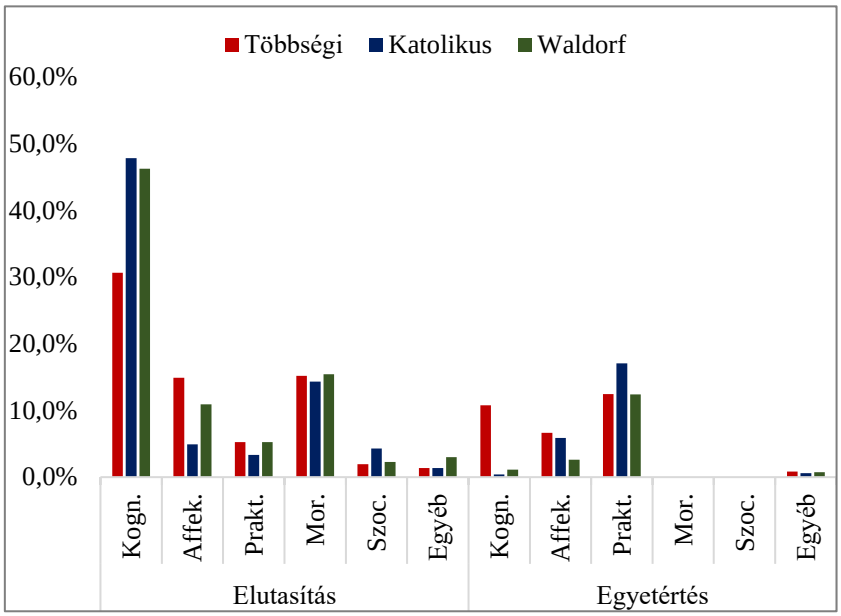
16. táblázat A történetekre adott igen/nem válaszok megoszlásai

Dönts az alábbi esetekkel kapcsolatban és indokold döntésed!						
	Az édesapa jól döntött?		Nóra és Péter helyesen cselekedett?		Dénes helyesen cselekedett?	
	Nem (%)	Igen (%)	Nem (%)	Igen (%)	Nem (%)	Igen (%)
Többségi	65.1	34.9	82.3	17.7	93.2	6.8
Katolikus	76.0	24.0	90.1	9.9	95.8	4.2
Waldorf	82.2	17.8	92.4	7.6	94.2	5.8
Összesen	74.0	26.0	88.2	11.8	94.6	5.4

$\chi^2_{\text{első történet}}$ (df=2, N=1172)=26.118, p<.001, V=.149; $\chi^2_{\text{második történet}}$ (df=2, N=1174)=19.035, p<.001, V=.127; $\chi^2_{\text{harmadik történet}}$ (df=2, N=1170)=3.026, p=.220, V=.051

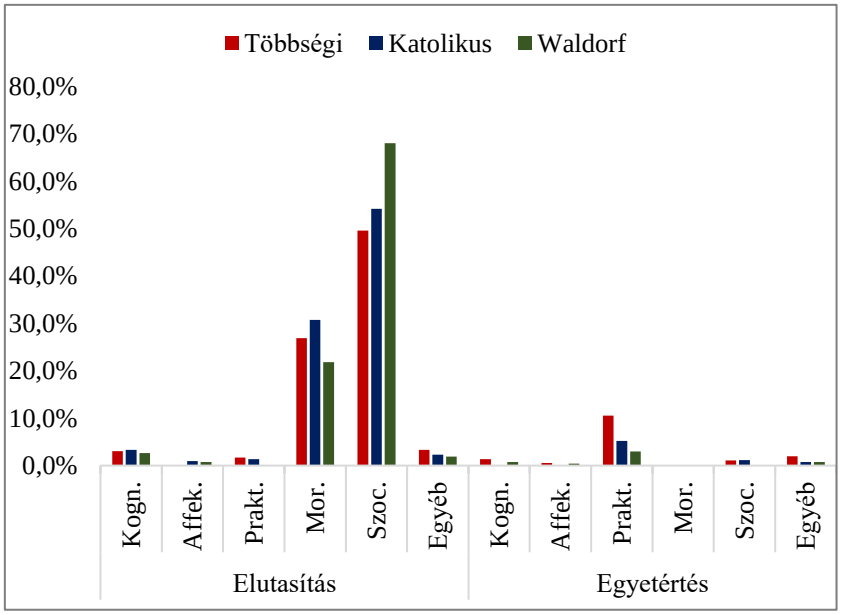
A legkevésbé elutasított döntés a lányát segítő édesapáé. Az iskolamodellek közül a többségi iskolások a legkevésbé, a Waldorf-iskolások a leginkább elutasítók a döntést illetően, az elutasítás indoka leginkább kognitív forrású, de jelen van az affektív és morális indoklás is. Az egyetértés főleg praktikus indoklású. Az alkategóriák közötti megoszlás szignifikáns (χ^2 (df=18, N=1138)=124.915, p<.001, V=.234), a hatás nagysága a három közül e történet esetében a legerősebb. Az indoklás iskolamodellek közötti megoszlásánál feltűnő a többségi iskolák másik két iskolamodellhez viszonyított különbsége a kognitív elutasítás és egyetértés kategóriáiban [7. ábra].

7. ábra Az édesapa jól döntött kérdésre adott válaszok kategóriáinak megoszlása



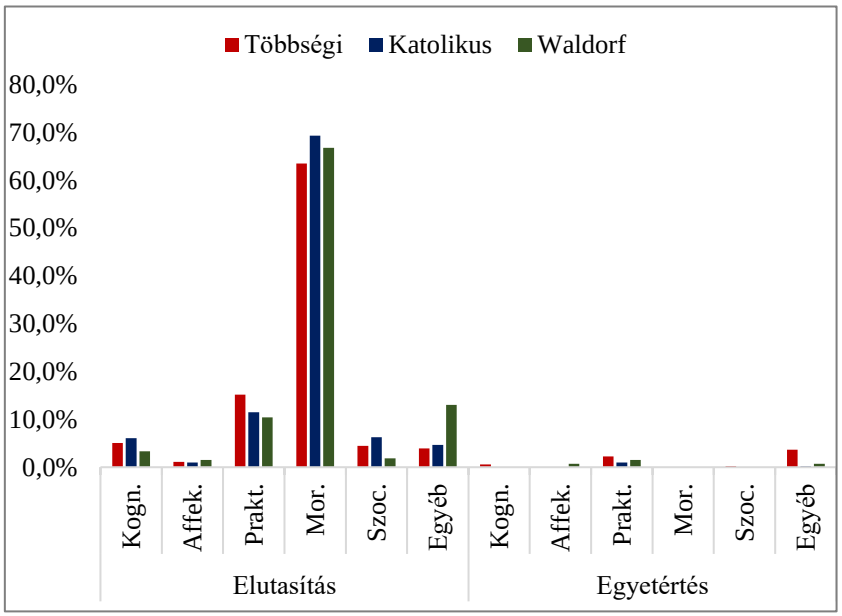
A két másik történethez képest közepesen elutasított cselekvés Nóra és Péteré, az igen/nem válaszok megoszlása nem szignifikáns. Az elutasítás morális és szociális jellegű, a különbségek szignifikánsak (χ^2 *(df*=20, *N*=1144)=55.226, *p*<.001, *V*=.155). A megoldásmódot a katolikus iskolások utasítják el leginkább morális indoklással, a Waldorf-iskolások utasítják el leginkább szociális indoklással [8. ábra].

8. ábra A Nóra és Péter helyesen cselekedett kérdésre adott válaszok kategóriáinak megoszlása



A leginkább elutasított cselekvés Dénesé, az iskolamodellek között az elutasítás mértékében elenyésző a különbség, továbbá az elutasítás indoka is kevéssé oszlik meg az alkategóriák között, és szignifikáns (χ^2 (*df*=20, *N*=1136)=73.038, *p*<.001, *V*=.179). Az elutasítás indokában az iskolamodellek között a három történet közül a legcsekélyebb az eltérés, mindhárom iskolamodell tanulóinak elutasítása morális jellegű. Az egyetértés is leginkább „egyéb" indoklású, több esetben a történet félreértésén alapul [9. ábra].

9. ábra A Dénes helyesen cselekedett kérdésre adott válaszok kategóriáinak megoszlása



10.1.2 A tanulók morálisfogalom-ismerete

Az elemzés módszerei A tanulóktól fogalmak ismertségére kérdeztünk ötfokú kvázi-intervallumskálán. A tanulók 50 ábécésorrendben megadott fogalmat (adakozótól a vendégszeretőig) minősítettek aszerint, hogy azok mennyire rossz vagy jó emberi tulajdonságok, továbbá lehetőségük volt a fogalom nem ismeretét jelölni. A morális fogalmak ismertségét az összes item (N=50) és a konfirmátoros faktorelemzéssel megerősített alskálák (N=6)[45] szerint vizsgáltuk. Az alskálák elemzésbe nem vontuk be az alskálához tartozó itemek 30%-nál több itemre nem válaszoló kitöltőket. A kitöltők vagy jelölték, hogy nem ismerik az adott fogalmat, vagy minősítették a fogalmat (tehát feltételezhetően ismerték azt), vagy kitöltetlenül hagytak itemeket. Mivel a válaszadás hiánya a fogalom nem-ismereteként is értelmezhető, a morális fogalmak ismertségét két módon vizsgáltuk. A fogalomismeret számításának első módja a fogalom ismerete és a nem-ismeret jelölése, második módozata a fogalom ismerete és a nem-ismeret jelölése, valamint a kitöltés hiánya volt. Mivel az egyes itemek eloszlása erősen ferde, a morális fogalmak ismertsége tekintetében az iskolamodellek közötti esetleges szignifikáns különbség meglétét nem-parametrikus Kruskal-Wallis teszttel vizsgáltuk. A Kruskal-Wallis próbákat követően utóvizsgálatként Mann-Whitney teszteket végeztünk az iskolamodellek közötti esetleges különbségek vizsgálatára. Az elsőfajú hiba halmozódásának elkerülése érdekében mindkét próbában a .025 szignifikanciaszintnél alacsonyabb értékeket vettük figyelembe.

Eredmények A morális fogalmak nagy részét a kitöltők nagy arányban ismerték, a két hiánymutató közötti eltérés csekély, ami az eljárás érvényességét igazolja vissza. Figyelemre méltó, hogy a becsvágyó, előzékeny, hiteles, következetes, önös, pártatlan és túlbuzgó fogalmakat a legkevésbé, sok itemet pedig 99% felett ismertek a kitöltők mindkét számítási mód szerint [17. táblázat][46].

[45] A skálák kialakítását a morálisfogalom-értékelés fejezetben ismertetjük.
[46] Az elemzés érvényességét kisebb mértékben negatívan befolyásolja, hogy a főkomponens-analízis alapján van annak elméleti esélye, hogy a becsvágyó és hiteles fogalmakat minősítésük ellenére valójában nem ismerték a válaszolók.

17. táblázat Morális fogalmak ismertsége

Fogalom	Ismeri	Nem ismeri jelölés	Kitöltés hiánya	Fogalom ismerete I. (%)	Fogalom ismerete II. (%)	Eltérés (%)
Adakozó	1336	14	16	98.96	97.80	1.16
Alapos	1297	37	32	97.23	94.95	2.28
Alattomos	1270	69	27	94.85	92.97	1.87
Alázatos	1241	88	37	93.38	90.85	2.53
Aljas	1316	25	25	98.14	96.34	1.80
Barátságos	1341	1	24	99.93	98.17	1.76
Becsületes	1359	3	4	99.78	99.49	.29
Becsvágyó	1128	210	28	84.30	82.58	1.73
Belátó	1309	44	13	96.75	95.83	.92
Bizakodó	1285	48	33	96.40	94.07	2.33
Bosszúálló	1342	8	16	99.41	98.24	1.16
Cselszövő	1293	53	20	96.06	94.66	1.41
Engedetlen	1324	26	16	98.07	96.93	1.15
Engesztelhetetlen	1265	77	24	94.26	92.61	1.66
Együttérző	1353	4	9	99.71	99.05	.66
Előzékeny	1123	198	45	85.01	82.21	2.80
Féltékeny	1347	6	13	99.56	98.61	.95
Fontoskodó	1307	35	24	97.39	95.68	1.71
Gondatlan	1276	61	29	95.44	93.41	2.03
Gondoskodó	1340	7	19	99.48	98.10	1.38
Hiteles	1207	126	33	90.55	88.36	2.19
Hiszékeny	1335	15	16	98.89	97.73	1.16
Hűséges	1349	4	13	99.70	98.76	.95
Igazságos	1351	2	13	99.85	98.90	.95
Kapzsi	1337	11	18	99.18	97.88	1.31
Kedves	1351	1	14	99.93	98.90	1.02
Kétszínű	1311	41	14	96.97	95.97	.99
Könyörtelen	1286	57	23	95.76	94.14	1.61
Következetes	1217	111	38	91.64	89.09	2.55
Makacs	1353	2	11	99.85	99.05	.80
Megbízható	1349	2	15	99.85	98.76	1.10
Nemtörődöm	1323	24	19	98.22	96.85	1.37
Odaadó	1322	27	17	98.00	96.78	1.22
Öntelt	1291	53	22	96.06	94.51	1.55
Önös	818	502	46	61.97	59.88	2.09
Önző	1337	6	23	99.55	97.88	1.68
Őszinte	1338	3	25	99.78	97.95	1.83
Pártatlan	1136	186	44	85.93	83.16	2.77
Ragaszkodó	1322	12	32	99.10	96.78	2.32
Sértődékeny	1344	2	20	99.85	98.39	1.46
Szavahihető	1295	41	30	96.93	94.80	2.13
Szavatartó	1317	32	17	97.63	96.41	1.21
Szívtelen	1353	1	12	99.93	99.05	.88
Szolgálatkész	1303	43	20	96.81	95.39	1.42
Tapintatos	1256	82	28	93.87	91.95	1.92
Tiszteletlen	1343	4	19	99.70	98.32	1.39
Tisztességtelen	1295	41	30	96.93	94.80	2.13
Túlbuzgó	1240	102	24	92.40	90.78	1.62
Udvariatlan	1343	2	21	99.85	98.32	1.54
Vendégszerető	1343	8	15	99.41	98.32	1.09

Fogalom ismerete I. számítása: ismeri / (ismeri + jelölte, hogy nem ismeri); fogalom ismerete II. számítása: ismeri / (ismeri + jelölte, hogy nem ismeri + kihagyta); eltérés: eltérés a fogalom ismerete I. és II. mutatók között

Kruskal-Wallis teszt alapján az iskolamodellek között szignifikáns különbséget találtunk az összes fogalom ismereténél, illetve a jellemesség, gonoszság és énközpontúság alskáláknál. Mann-Whitney utóvizsgálat alapján minden esetben a Waldorf-iskolákban magasabb a szavak ismertsége. Nem találtunk szignifikáns különbséget a humánusság és illetlenség alskáláknál, valamint az elsőfajú hiba elkerülésére alkalmazott korrekciónak megfelelően a jóság alskála esetében nem tekintettük szignifikánsnak az eltérést [18. táblázat].

18. táblázat Az iskolamodellek közötti különbség a morális fogalmak ismertségében

	Szavak ismertségének aránya (%)			Kruskal-Wallis		Mann-Whitney próba p-értékei		
	T	K	W	χ^2	p	T/K	T/W	K/W
Összes item	.964	.969	.982	29.527	<.001	.044	<.001	<.001
Jellemesség	.936	.940	.973	20.960	<.001	.358	<.001	<.001
Gonoszság	.966	.957	.985	13.051	.001	.223	.011	<.001
Énközpontúság	.837	.859	.898	14.899	.001	.377	<.001	.001
Humánusság	.998	.997	.998	.329	.848	.910	.652	.569
Illetlenség	.998	.997	1.000	2.114	.347	.666	.224	.143
Jóság	.972	.981	.986	6.803	.033	.294	.009	.057

$N_{\text{többségi}}$=411; $N_{\text{katolikus}}$=575; N_{Waldorf}=317. T: többségi iskolák, K: katolikus iskolák, W: Waldorf-iskolák

A fogalomismeret 6. és 8. osztályok közötti esetleges különbségét Mann-Whitney teszttel kerestük. Kimutattuk, hogy a két évfolyam között kizárólag a jellemesség és gonoszság alskálák tekintetében van szignifikáns eltérés (Z=5.678, p<.001 és Z=2.529, p=.011), mindkét esetben a 8. évfolyam javára.

10.1.3 A tanulók morális meggyőződései

Az elemzés módszerei A tanulóktól erkölcsi állításokra kérdeztünk. Mind a 12 tétel esetében öt, indoklást is tartalmazó válasz közül lehetett választani. Az állítások: (1) A nekünk adott segítséget megköszönni; (2) Tudni elnézést kérni; (3) Mások tulajdonát tisztelni; (4) Segítséget nyújtani annak, akinek szüksége van rá; (5) Az általunk okozott kárt megtéríteni; (6) Mulasztásainkat pótolni; (7) Tévedéseinket belátni; (8) Törekedni mindig jobban cselekedni; (9) Figyelembe venni a nekünk adott kritikát; (10) Másokkal barátságosnak lenni; (11) Másokkal tapintatosnak lenni; (12) Másokkal türelmesnek lenni. Az állításokra az öt válaszlehetőség: (1) Nem, mert nem akarom; (2) Nem, mert nem fontos; (3) Nem biztos, attól függ; (4) Igen, mert így illik; (5) Igen, mert így akarom.

Az erkölcsi állítások indoklásának 12 itemét a tanulói kérdőívben kettő, az egyéni és szociális síkra vonatkozóan rendeztük el. A struktúrát konfirmátoros faktorelemzéssel vizsgáltuk, de az illeszkedésmutatók nem voltak megfelelőek (χ^2=297.820, df=53, χ^2/df=5.619, p<.001, RMSEA=.059, SRMR=.043, TLI=.868, CFI=.894, IFI=.894), ezért a további elemzésbe bevonható látens változókat főkomponens-analízissel (PCA) kerestük. A létrejövő főkomponensek közül a Kaiser-kritérium alapján azokat tartottuk meg, amelyeknek sajátértéke 1 fölött volt. A dimenziócsökkentés után ferde, varimax forgatást használtunk.

Mivel a vonatkozó hipotézis megválaszolásához használt strukturális egyenletmodellezés (SEM) számára előnyös egyetlen item egyetlen alskálára töltése, a teljes mintát (N=1362) véletlenszerű filterváltozóval két egyenlő részre osztottuk, majd az egyik fél mintán (N=681) feltáró elemzéssel (PCA) alskálákat kerestünk a kitöltők látens gondolkodási struktúrájának meghatározására. Ezt követően a másik fél mintán (N=681) konfirmátoros faktorelemzés (CFA) segítségével a feltáró elemzéssel létrehozott alskálák konzisztenciáját vizsgáltuk. A megfelelően illeszkedő modell érdekében abszolút és relatív illeszkedésmutatókat (χ^2, RMSEA, CFI, SRMR, TLI, IFI) vizsgáltunk. A különböző alskálák itemei közötti reziduális kovarianciákat egy esetben megengedtünk, alskálák törlésére nem volt szükség.

Az iskolamodellek között Kruskal-Wallis próbával az alskálák közötti különbség meglétét, utóvizsgálatokkal azok jellegét kerestük.

Eredmények A 12 itemre adott válaszok megoszlásait az 19. táblázat szemlélteti. Az egyes tételekhez tartozó kitöltések száma tételenként csekély mértékben eltér. A táblázat alapján szembeötlő, hogy az alapvetően pozitív állításokra érkezett nemleges válaszok aránya az itemek között nagyságrendileg megegyezik, vagyis érdemi változatosságot nem mutat, ezért kereszttáblák segítségével kimutattuk, hogy a kérdéseket negatívan megítélők nem ugyanazok a válaszadók. A magasabb arányú „nem biztos, attól függ" válaszok, vagyis a megosztóbb kérdések a táblázatban kiemelten szerepelnek [19. táblázat].

19. táblázat Az erkölcsi állításokra adott válaszok megoszlásai a teljes mintán

	Dönts a helyes válaszról és okáról (%)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nem, mert nem akarom	.4	1.2	.1	.2	.5	.3	.1	.1	1.0	.1	.1	3.8
Nem, mert nem fontos	.2	.4	.2	.5	.6	1.0	.1	.3	.4	.7	.6	5.1
Nem biztos, attól függ	3.6	17.3	1.1	9.2	26.7	9.8	3.3	6.7	20.9	12.4	19.8	37.9
Igen, mert így illik	67.6	41.6	52.7	55.0	42.8	43.3	52.4	31.8	46.4	19.0	21.8	26.1
Igen, mert így akarom	28.1	39.5	45.8	35.0	29.4	45.7	44.0	61.2	31.2	67.9	57.7	27.1
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N	1359	1362	1361	1357	1361	1357	1358	1362	1349	1360	1359	1355

1: mások tulajdonát tisztelni, 2: tévedéseinket belátni, 3: a nekünk adott segítséget megköszönni, 4: az általunk okozott kárt megtéríteni, 5: másokkal türelmesnek lenni, 6: mulasztásainkat pótolni, 7: tudni elnézést kérni, 8: segítséget nyújtani annak, akinek szüksége van rá, 9: másokkal tapintatosnak lenni, 10: törekedni mindig jobban cselekedni, 11: másokkal barátságosnak lenni, 12: figyelembe venni a nekünk adott kritikát.

A főkomponens-analízisben a Bartlett-teszt alapján az itemek között megfelelően erősek voltak a korrelációk (χ^2 (df=66, N=670[47])=937.191, p<.001), a Kaiser-Mayer-Olkin érték alapján az eredmények értelmezhetők voltak (KMO=.822). Az adatredukciós eljárás a kiinduló 12 item alapján három, sajátértékét tekintve 1 feletti főkomponenst tárt fel, amelyek összesen az itemek teljes varianciájának 45.605%-át magyarázták, a kapott dimenziók három-öt tételt tartalmaztak [20. táblázat].

[47] Az elemzésben a hiányzó értékek kezelése pairwise történt, vagyis a negatív megítélések kikerültek az elemzésből, de a negatív megítélést adó válaszadók egyéb válaszai nem. Ezért az elemszámok kérdésenként 610 és 670 között eltérők.

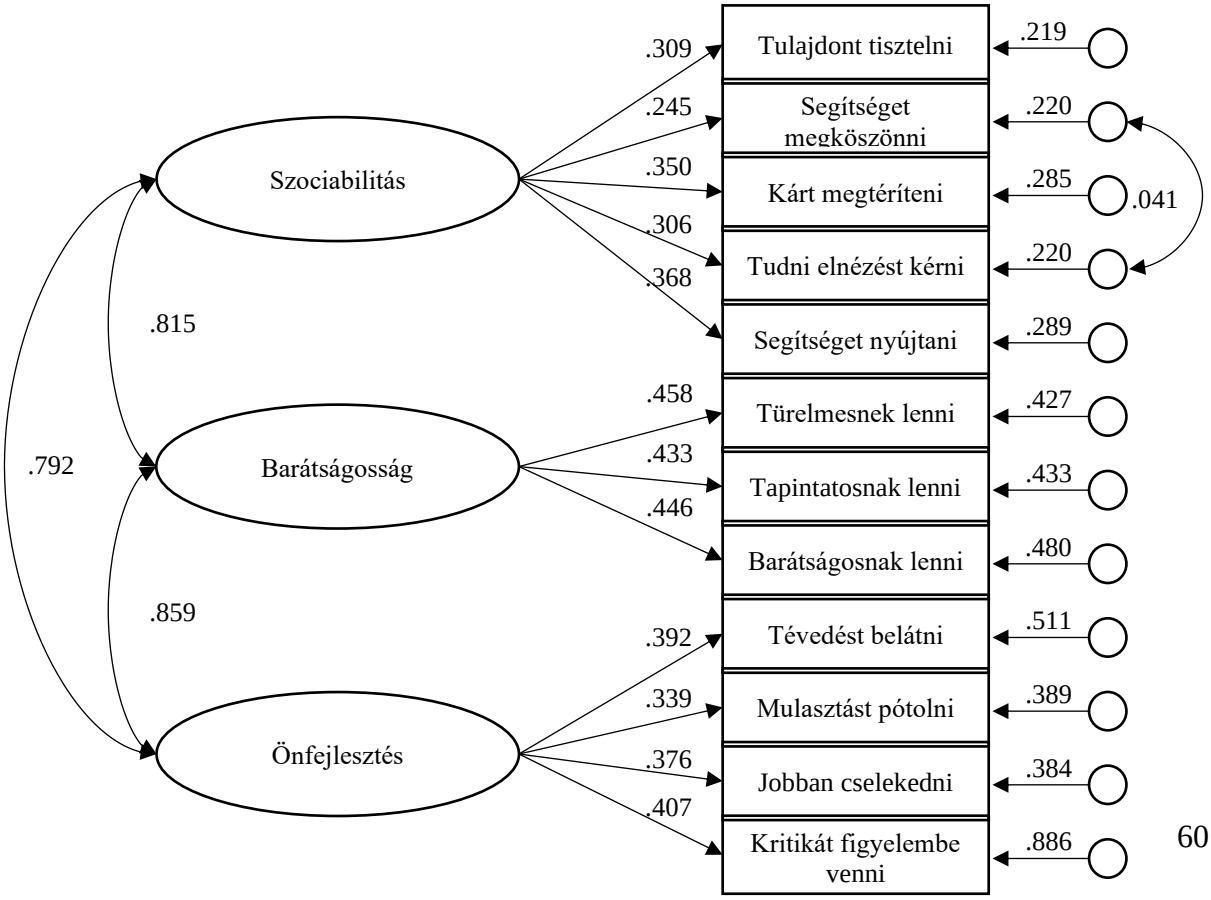
20. táblázat Az erkölcsi állítások főkomponensei

Dönts a helyes válaszról és okáról			
	1	2	3
A nekünk adott segítséget megköszönni	.776		
Tudni elnézést kérni	.677		
Mások tulajdonát tisztelni	.634		
Segítséget nyújtani annak, akinek szüksége van rá	.493		
Az általunk okozott kárt megtéríteni	.467		
Mulasztásainkat pótolni		.688	
Tévedéseinket belátni		.589	
Törekedni mindig jobban cselekedni		.558	
Figyelembe venni a nekünk adott kritikát		.428	
Másokkal barátságosnak lenni			.803
Másokkal tapintatosnak lenni			.685
Másokkal türelmesnek lenni			.597

A főkomponensek megnevezéseit a kapott dimenziók centrumai, vagyis a magas kommunalitással rendelkező kérdések közös vonásai határozzák meg. A szociabilitás dimenziója öt tételt tartalmaz, centrumban a proszocialitáshoz kapcsolható fogalmak állnak. Az önfejlesztés dimenziója négy tételt tartalmaz, centrumban a jellemfejlődéshez kapcsolható fogalmak állnak. A barátságosság dimenziója három tételt tartalmaz, centrumban a másokkal való kapcsolat minőségéhez kapcsolható fogalmak állnak.

A látensváltozó-modellhez a főkomponens-analízis szociabilitás, önfejlesztés, barátságosság látens változóit és itemeiket használtuk fel, az illeszkedésmutatók a modell alakítása nélkül megfelelőek voltak (χ^2=108.284, *df*=50, χ^2/df=2.166, *p*<.001, RMSEA=.042, SRMR=.034, TLI=.938, CFI=.953, IFI=.954). A feltáró analízis (PCA) látens struktúráját ellenőrző faktoranalízis (CFA) az eredeti 12 erkölcsi állítás itemet három dimenzióba rendezte [10. ábra].

10. ábra Az erkölcsi állítások látens és manifeszt változóinak struktúrája



A mért változók átlagait, valamint a reziduális varianciák önmagukkal való kovarianciáit az ábra egyszerűsítése miatt nem jelöltük. A reziduális varianciák közötti kovarianciát egy esetben megengedtük. Az alskálák itemeinek töltései hasonlók. A látens változók közötti kovarianciák érthetők, a modell belső konzisztenciáját igazolják.

Az iskolamodellek között mind a három alskála esetében szignifikáns különbséget találtunk. Utóvizsgálattal ezek jellegét mutattuk ki [21. táblázat].

21. táblázat A meggyőződések iskolamodellek közötti eltérései

Kruskal-Wallis próba (iskolamodellek között van-e különbség)			
	Barátságosság	Szociabilitás	Önfejlesztés
χ^2	18.781	32.003	17.353
p	<.001	<.001	<.001
Mann-Whitney próba (iskolamodellek közötti különbségek)			
Z(T/K)	3.900	4.225	3.512
p(T/K)	<.001	<.001	<.001
Z(T/W)	3.525	5.223	3.619
p(T/W)	<.001	<.001	<.001
Z(K/W)	.628	2.166	.977
p(K/W)	.530	.030	.329
Rangátlagok			
Többségi	553.08	538.67	556.51
Katolikus	642.12	635.17	637.06
Waldorf	654.77	687.27	659.57
N	1232	1232	1232

T: többségi iskolák, K: katolikus iskolák, W: Waldorf-iskolák

A többségi iskolás tanulók a barátságosság, szociabilitás és önfejlesztés dimenziókat a másik két iskolamodellhez képest szignifikánsan kevésbé pozitívan ítélték meg. A katolikus és Waldorf-iskolák között szignifikáns különbség csak a szociabilitás esetén van, a Waldorf-iskolások a katolikus iskolásokhoz képest szignifikánsan pozitívabban csak a szociabilitás dimenziót ítélték meg.

10.1.4 A tanulók életvezetéssel és személyközi konfliktusok megoldásával kapcsolatos sikerkritériumai

Az elemzés módszerei A tanulóktól héttételes, egyválasztós szelektív zárt kérdéssor megválaszolását kértük. A „válaszd ki, hogy mit tartasz a legjobbnak, ha valaki…” instrukcióra állítások és válaszlehetőségeik voltak: (1) feladataiban: kényelmes, szorgalmas, laza; (2) engem hibáztat: csendesség, megmagyarázás, beismerés; (3) hozzáállása: önálló, együttműködő, szabálykövető; (4) céljaiban: törekvő, életművész, rugalmas; (5) engem bánt: megbocsájtás, viszonzás, tűrés; (6) viselkedése: öntudatos, segítőkész, szerény; (7) vitáiban: engedékeny, békülékeny, szilárd. A hét itemet a tanulói kérdőívben a sikerkritériumok az életvezetésben (1, 3, 4, 6) és személyközi konfliktusokban (2, 5, 7) megközelítések mentén rendeztük el. A válaszok alapján kétlépéses klaszterelemzéssel (TwoStep Cluster Analysis), Log-likelihood távolságokkal képeztünk csoportokat a tanulók mintáján, majd a csoportok iskolamodellek közötti megoszlásait Khí-négyzet próbával vizsgáltuk.

Eredmények Az elemzés hét változó alapján három, hasonló elemszámú csoportot (N_1=432, N_2=524, N_3=309) hozott létre, az értelmezés számára elfogadható, de viszonylag gyenge sziluett-együtthatóval (Silhouette=.2). A csoportokat százalékos megoszlásaikkal a 22. táblázatban mutatjuk be [22. táblázat].

22. táblázat A sikerkritériumok alapján képzett tanulói klaszterek

Válaszd ki, hogy mit tartasz a legjobbnak, ha valaki… (%)				
		Asszertív	**Alkalmazkodó**	**Konstruktív-normakövető**
...feladataiban	Kényelmes	15.3	17.7	.0
	Szorgalmas	70.4	75.6	100
	Laza	14.4	6.7	.0
		Asszertív	**Alkalmazkodó**	**Konstruktív-normakövető**
...engem hibáztat	Csendesség	6.5	7.1	.0
	Megmagyarázás	42.8	51.5	.0
	Beismerés	50.7	41.4	100
		Asszertív	**Alkalmazkodó**	**Konstruktív-normakövető**
...hozzáállása	Önálló	34.7	15.5	14.2
	Együttműködő	46.3	70.6	62.8
	Szabálykövető	19.0	13.9	23.0
		Asszertív	**Alkalmazkodó**	**Konstruktív-normakövető**
...céljaiban	Törekvő	70.1	51.3	100
	Életművész	7.2	7.1	.0
	Rugalmas	22.7	41.6	.0
		Asszertív	**Alkalmazkodó**	**Konstruktív-normakövető**
...engem bánt	Megbocsájtás	67.4	75.4	100
	Viszonzás	19.7	12.6	.0
	Tűrés	13.0	12.0	.0
		Asszertív	**Alkalmazkodó**	**Konstruktív-normakövető**
...viselkedése	Öntudatos	76.9	2.9	.0
	Segítőkész	.0	97.1	100
	Szerény	23.1	.0	.0
		Asszertív	**Alkalmazkodó**	**Konstruktív-normakövető**
...vitáiban	Engedékeny	10.6	9.7	10.0
	Békülékeny	53.0	72.1	75.7
	Szilárd	36.3	18.1	14.2

$\chi^2_{\text{feladataiban}}$ (df=4, N=1265)=123.869, p<.001, V=.221; $\chi^2_{\text{hibáztat}}$ (df=4, N=1265)=293.994, p<.001, V=.341; $\chi^2_{\text{hozzáállása}}$ (df=4, N=1265)=83.925, p<.001, V=.182; $\chi^2_{\text{céljaiban}}$ (df=4, N=1265)=224.166, p<.001, V=.298; $\chi^2_{\text{bánt}}$ (df=4, N=1265)=123.055, p<.001, V=.221; $\chi^2_{\text{viselkedése}}$ (df=4, N=1265)=1202.008, p<.001, V=.689; $\chi^2_{\text{vitáiban}}$ (df=4, N=1265)=66.716, p<.001, V=.162

A táblázat alapján látható, hogy az első csoport tanulói alapvetően konstruktívak, de a válaszok több tétel esetében hasonló mértékben oszlanak meg ellentétes megoldásmódok között, és több esetben a harmadik válaszlehetőség sem elhanyagolható arányú. Az *asszertív* csoportba együttműködően öntudatos tanulók tartoznak. A feladatok teljesítésének módjait a leginkább megosztottan ítélik meg, kritikakezelésük vagy-vagy természetű (megmagyaráz 42.8% és beismer 50.7%). Hasonló a csoport jellege szociális vonatkozásban (önálló 34.7% és együttműködő 46.3%) és a konfliktusok kezelésében is (békülékeny 53% és szilárd 36.3%). Kiemelkedő a csoportban az öntudatos viselkedés javára a segítőkészség teljes hiánya.

A második csoport tanulói viselkedéses szempontból az első csoportnál visszafogottabbak, megoldásmódjaik mértékletesebbek (együttműködő 46.3%-ról 70.6%-ra, békülékeny 53%-ról 72.1%-ra emelkedik), de nem vagy nem sokkal kevésbé öntudatosak (megmagyarázás 42.8%-ról 51.5%-ra emelkedik, törekvés a rugalmas célok javára 70.1%-ról 51.3%-ra csökken). Ugyanakkor a leginkább együttműködőek (70.6%) és segítőkészek (97.1%). A csoportot *alkalmazkodó* csoportnak tekintjük.

A harmadik csoport azoknak a *konstruktív-normakövető* tanulóknak a csoportja, akik mások érdekeinek fokozott figyelembevétele (megbocsájt 100%, segítőkész 100%, beismerés 100%) mellett törekvők, szorgalmasak (törekvő 100%, szorgalmas 100%). Figyelemre méltó, hogy a csoport tanulóinál hét kérdésből öt esetében a három döntési lehetőség között nincsen megoszlás, kizárólag az egyik válasz érvényesül, és a fennmaradó kettő kérdés esetében is szerény a megoszlás mértéke.

A csoportok iskolamodellek közötti megoszlásai szignifikánsak, a hatásméret azonban kicsi [23. táblázat].

23. táblázat A sikerkritériumok alapján képzett tanulói klaszterek iskolamodellek közötti megoszlásai

	Asszertív (%)	Alkalmazkodó (%)	Konstruktív-normakövető (%)
Többségi	34.3	39.0	26.7
Katolikus	31.7	39.7	28.6
Waldorf	39.9	46.1	14.0

χ^2 (df=4, N=1141)=22.034, p<.001, V=.098

A csoportok elemszámai és a csoportok megoszlásai nagyságrendileg megegyeznek. A többségi és katolikus iskolák csoportok közötti megoszlás tekintetében hasonlók, míg a Waldorf-iskolások konstruktív-normakövető csoportjuk másik két csoporthoz viszonyított különbségét megközelítően egyenlő mértékben elosztják asszertív és alkalmazkodó csoportjaik között. Így a Waldorf-iskolás tanulók a legkevésbé, a katolikus iskolák tanulói a leginkább konstruktív-normakövetőek.

10.2 A tanulók morális attitűdjei

10.2.1 A tanulók morálisfogalom-értékelése

Az elemzés módszerei A tanulóktól fogalmak értékelésére kérdeztünk ötfokú kvázi-intervallumskálán. A tanulók 50 ábécésorrendben megadott fogalmat (adakozótól a vendégszeretőig) minősítettek aszerint, hogy azok mennyire rossz vagy jó emberi tulajdonságok. Főkomponens-analízissel (PCA) a tanulói kérdőív morális fogalmak 50 itemének struktúráját vizsgáltuk, az adatredukciós eljárással a további elemzésbe bevonható látens változók kialakítását készítettük elő. A létrejövő főkomponesek közül a Kaiser-kritérium alapján azokat tartottuk meg, amelyeknek sajátértéke 1 fölött volt. A dimenziócsökkentés után derékszögű, varimax forgatást használtunk.

Mivel a vonatkozó hipotézis megválaszolásához használt strukturális egyenletmodellezés (SEM) számára előnyös egyetlen item egyetlen alskálára töltése, a teljes mintát (N=1330) véletlenszerű filterváltozóval két egyenlő részre osztottuk, majd az egyik fél mintán (N=665) feltáró elemzéssel (PCA) alskálákat kerestünk a kitöltők látens gondolkodási struktúrájának meghatározására. Ezt követően a másik fél mintán (N=665) konfirmátoros faktorelemzés (CFA) segítségével a feltáró elemzéssel létrehozott alskálák konzisztenciáját vizsgáltuk. A megfelelően illeszkedő modell érdekében abszolút és relatív illeszkedésmutatók (χ^2, RMSEA, CFI, SRMR, TLI, IFI) vizsgálatával, az itemek töltéseinek és reziduális varianciájának, illetve a modifikációs indexeknek a figyelembevételével a modellt addig alakítottuk, míg az illeszkedésmutatók meg nem közelítették a megfelelő értékeket. A végső kialakításnál a különböző alksálák itemei közötti reziduális kovarianciákat nem engedtük meg, alskálák törlésére nem volt szükség.

Az iskolamodellek között Kruskal-Wallis próbával az alskálák közötti különbség meglétét, utóvizsgálatokkal azok jellegét kerestük.

Eredmények Az 50 morális fogalom item átlagait és szórásait az 24. táblázat szemlélteti. Az egyes tételekhez tartozó kitöltések száma tételenként eltérő, a hiányzó válaszok (hiányzó N) kezelése pairwise módon történt [24. táblázat].

24. táblázat A morális fogalmak átlagai, szórásai és elemszámai

Fogalom	PCA				CFA			
	M	SD	N	hiányzó N	M	SD	N	hiányzó N
Adakozó	4.31	.765	656	13	4.37	.76	680	160
Alapos	4.13	.739	637	32	4.09	.72	660	180
Alattomos	1.59	.712	629	40	1.58	.79	641	199
Alázatos	3.33	1.193	611	58	3.40	1.13	630	210
Aljas	1.35	.626	652	17	1.38	.65	664	176
Barátságos	4.58	.590	655	14	4.60	.64	686	154
Becsületes	4.73	.553	665	4	4.76	.52	694	146
Becsvágyó	2.43	1.007	545	124	2.41	1.00	583	257
Belátó	4.10	.705	645	24	4.11	.72	664	176
Bizakodó	3.68	.831	623	46	3.71	.83	662	178
Bosszúálló	1.86	.951	653	16	1.80	.93	689	151
Cselszövő	1.83	.855	633	36	1.85	.88	660	180
Engedetlen	1.93	.779	646	23	1.88	.77	678	162
Engesztelhetetlen	1.91	.787	625	44	1.91	.82	640	200
Együttérző	4.39	.689	663	6	4.44	.67	690	150
Előzékeny	3.70	.864	540	129	3.72	.97	583	257
Féltékeny	2.16	.825	658	11	2.09	.83	689	151
Fontoskodó	2.55	.906	636	33	2.52	.94	671	169
Gondatlan	2.50	1.050	621	48	2.42	1.01	655	185
Gondoskodó	4.39	.764	657	12	4.43	.71	683	157
Hiteles	4.01	.865	585	84	3.95	.81	622	218
Hiszékeny	2.38	.792	655	14	2.42	.77	680	160
Hűséges	4.53	.708	661	8	4.56	.68	688	152
Igazságos	4.59	.637	661	8	4.58	.69	690	150
Kapzsi	1.47	.677	652	17	1.52	.73	685	155
Kedves	4.50	.695	661	8	4.50	.76	690	150
Kétszínű	1.56	.780	639	30	1.56	.79	672	168
Könyörtelen	1.53	.786	625	44	1.50	.80	661	179
Következetes	3.64	.906	592	77	3.65	.91	625	215
Makacs	2.26	.818	661	8	2.23	.85	692	148
Megbízható	4.71	.603	656	13	4.69	.58	693	147
Nemtörődöm	1.79	.758	644	25	1.77	.79	679	161
Odaadó	4.14	.784	645	24	4.19	.73	677	163
Öntelt	1.83	.838	633	36	1.75	.78	658	182
Önös	1.88	.837	401	268	1.94	.85	417	423
Önző	1.55	.727	655	14	1.55	.73	682	158
Őszinte	4.30	.857	654	15	4.36	.81	684	156
Pártatlan	3.20	.881	553	116	3.14	.85	583	257
Ragaszkodó	3.17	.818	644	25	3.27	.83	678	162
Sértődékeny	1.99	.718	659	10	1.94	.71	685	155
Szavahihető	3.98	.915	633	36	4.02	.96	662	178
Szavatartó	4.49	.702	644	25	4.47	.73	673	167
Szívtelen	1.35	.671	663	6	1.33	.67	690	150
Szolgálatkész	3.99	.792	641	28	3.96	.81	662	178
Tapintatos	3.94	.866	614	55	3.97	.83	642	198
Tiszteletlen	1.48	.684	655	14	1.48	.67	688	152
Tisztességtelen	1.57	.873	622	47	1.53	.85	673	167
Túlbuzgó	2.58	.754	604	65	2.58	.79	636	204
Udvariatlan	1.57	.639	656	13	1.60	.66	687	153
Vendégszerető	4.27	.732	658	11	4.29	.70	685	155

Az első főkomponens-analízisnél a Bartlett-teszt alapján az itemek között megfelelően erősek voltak a korrelációk (χ^2 (df=1225, N=665)=4049.793, p<.001), a Kaiser-Mayer-Olkin érték alapján a főkomponens-analízis eredményei értelmezhetők voltak (KMO=.869). Az adatredukciós eljárás ebben az esetben azonban 50 item alapján 14, sajátértékét tekintve 1 feletti főkomponenst tárt fel, amelyek összesen az itemek teljes varianciájának 54.078%-át magyarázták.

Ezért a második főkomponens-analízisből a ragaszkodó és becsvágyó itemeket töröltük. Így a Bartlett-teszt alapján az itemek között továbbra is megfelelően erősek voltak a korrelációk (χ^2 (df=1176, N=665)=3979.553, p<.001), a Kaiser-Mayer-Olkin érték alapján a főkomponens-analízis eredményei továbbra is értelmezhetők voltak (KMO=.871). A második esetben az adatredukciós eljárás már csak 13, sajátértékét tekintve 1 feletti főkomponenst tárt fel, amelyek az itemek teljes varianciájának 52.688%-át magyarázták.

A főkomponensek számának további csökkentése érdekében a harmadik főkomponens-analízisből a kapzsi és tisztességtelen itemeket töröltük. Így a Bartlett-teszt alapján az itemek között megfelelően erősek voltak a korrelációk (χ^2 (df=703, N=665)=2946.652, p<.001), a Kaiser-Mayer-Olkin érték alapján a főkomponens-analízis eredményei értelmezhetők voltak (KMO=.870). Az adatredukciós eljárás az itemekből tíz, sajátértékét tekintve 1 feletti főkomponenst tárt fel. E harmadik, az ellenőrző faktorelemzés számára megtartott főkomponens-analízisnél a komponensek az itemek teljes varianciájának 54.078%-át magyarázták, a kapott dimenziók 2-8 tételt tartalmaztak [25. táblázat].

25. táblázat Az ellenőrző faktorelemzés számára megtartott harmadik főkomponens-analízis

	A morális fogalmak főkomponensei									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Következetes	.686									
Hiteles	.657									
Szavahihető	.582									
Előzékeny	.568									
Tapintatos	.488									
Alapos	.485									
Szavatartó	.475									
Belátó	.468									
Bosszúálló		.707								
Könyörtelen		.617								
Cselszövő		.612								
Aljas		.575								
Alattomos		.563								
Kapzsi		.423	.417							
Szívtelen										
Önző			.722							
Önös			.691							
Öntelt			.594							
Barátságos				.698						
Együttérző				.570						
Kedves				.512						
Gondoskodó				.455						
Udvariatlan					.783					
Tiszteletlen					.639					
Adakozó						.692				
Odaadó						.550				
Szolgálatkész						.429				
Őszinte							.660			
Megbízható							.583			
Hűséges										
Engesztelhetetlen								.609		
Sértődős								.422		
Fontoskodó								.409		
Vendégszerető										
Túlbuzgó									.755	
Makacs									.507	
Becsvágyó										.634
Tisztességtelen										-.419

A főkomponensek megnevezéseit a kapott dimenziók centrumai, vagyis a magas kommunalitással rendelkező kérdések közös vonásai határozzák meg. A jellemesség dimenziója nyolc tételt tartalmaz, centrumában a szociális érzékenységhez kapcsolható fogalmak állnak. A gonoszság dimenziója hat tételt tartalmaz, centrumban az ártó cselekedetekhez kapcsolható fogalmak állnak. Az énközpontúság dimenziója három tételt tartalmaz, centrumban az önzéshez kapcsolható fogalmak állnak. Az illetlenség dimenziója kettő tételt tartalmaz, centrumban a neveletlen viselkedéshez kapcsolható fogalmak állnak. A humánusság dimenziója négy tételt tartalmaz, centrumban a segítő cselekedetekhez kapcsolható fogalmak állnak. A jóság dimenziója három tételt tartalmaz, centrumban a támogató cselekedetekhez kapcsolható fogalmak állnak. A fennmaradó négy lehetséges alskálát és a dimenzióba nem rendeződő itemet a további elemzésbe nem vontuk be.

Az első látensváltozó-modellhez a harmadik főkomponens-analízis jellemesség (alapos, belátó, előzékeny, hiteles, következetes, szavahihető, szavatartó, tapintatos), gonoszság (alattomos, aljas, bosszúálló, cselszövő, kapzsi, könyörtelen), énközpontúság (öntelt, önös,

önző), humánusság (barátságos, együttérző, gondoskodó, kedves), illetlenség (tiszteletlen, udvariatlan) és jóság (adakozó, odaadó, szolgálatkész) látens változóit és itemeit használtuk fel. A 26. táblázatban az ellenőrző faktorelemzés (CFA) látensváltozó-modelljei és illeszkedésmutatói, valamint a modellépítés lépései láthatók [26. táblázat].

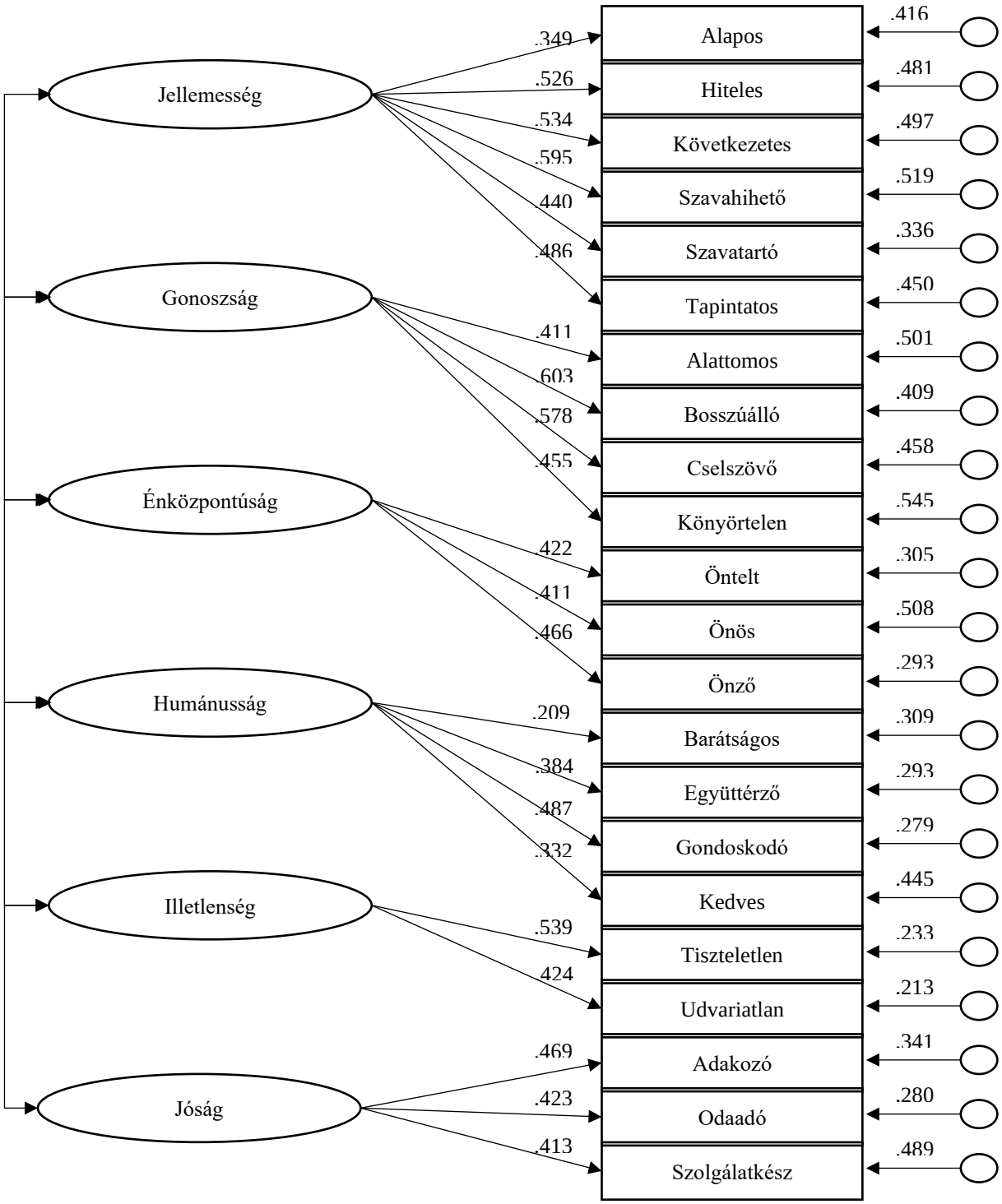
26. táblázat A konfirmátoros faktoranalízis modelljeinek illeszkedésmutatói

Modell	Szükséges változtatás	χ^2	df	χ^2/df	p	RMSEA (90% CI)	SRMR	TLI	CFI	IFI
1	előzékeny törlése	472.818	284	1.665	<.001	.048 (.040-.055)	.055	.877	.893	.895
2	belátó törlése	436.222	260	1.678	<.001	.047 (.039-.055)	.054	.885	.900	.903
3	kapzsi törlése	380.728	237	1.606	<.001	.044 (.036-.052)	.052	.899	.914	.916
4	aljas törlése	337.989	215	1.572	<.001	.043 (.034-.051)	.051	.909	.923	.925
5		290.507	194	1.497	<.001	.040 (.030-.049)	.048	.923	.935	.937

Az illeszkedésmutatók az ötödik modell esetében váltak megfelelővé, a modellépítés a következő lépések szerint történt. Az első modellnél probléma volt az előzékenység item magas reziduális varianciája (.790), ezért az itemet töröltük. A második modell esetében a belátás item a jellemesség látens változóhoz tartozott, de a modifikációs indexek alapján az illetlenség, humánusság és jóság látens változókra keresztbe is töltött (11.087, 13.364, 16.157) volna. Miután a SEM-ben az értelmezést nehezítik a kereszttöltések, az itemet a második modellből töröltük. A harmadik modell esetében a kapzsiság item a gonoszság látens változóhoz tartozott, de a modifikációs index (16.053) alapján kereszttöltést lett volna érdemes megengedni az énközpontúság látens változóra is. Ez szakmailag érthető, de a további elemzés egyértelműsége miatt a kereszttöltés felvétele helyett az itemet töröltük. A negyedik modell esetében a modifikációs indexek alapján az aljas item több látens változóra is keresztbe töltött (10.265, 11.269, 12.601), ezért az itemet töröltük.

Összefoglalva, a modell illeszkedésmutatói a jellemesség alskálából az előzékeny és belátó itemek törlésével, valamint a gonoszság alskálából az aljas és kapzsi itemek törlésével megfelelővé, így az ötödik modell a további elemzés számára alkalmassá vált. A feltáró analízis (PCA) látens struktúráját ellenőrző faktoranalízis (CFA) az eredeti 50 morális fogalom itemet hat dimenzióba rendeződő 22 itemre csökkentette [11. ábra].

11. ábra A morális fogalmak látens és manifeszt változóinak struktúrája



A mért változók átlagait, a reziduális varianciák közötti kovarianciát (a látens változó által megmagyarázott összefüggésen kívüli, a modellben nem szereplő esetleges további összefüggéseket), valamint a reziduális varianciák önmagukkal való kovarianciáit az ábra egyszerűsítése miatt nem jelöltük. Mivel a modellben a látens változók egymással kovariálnak, szintén az ábra egyszerűsítése céljából a kétirányú hatások töltéseit nem az ábrán, hanem a 27. táblázatban tüntetjük fel [27. táblázat].

27. táblázat A konfirmátoros faktoranalízis látens változói közötti kovarianciák

Látens változók			Töltések
Jellemesség	↔	Gonoszság	-.469
Jellemesség	↔	Énközpontúság	-.457
Jellemesség	↔	Humánusság	.687
Jellemesség	↔	Illetlenség	-.427
Jellemesség	↔	Jóság	.735
Gonoszság	↔	Énközpontúság	.696
Gonoszság	↔	Humánusság	-.552
Gonoszság	↔	Illetlenség	.495
Gonoszság	↔	Jóság	-.486
Énközpontúság	↔	Humánusság	-.566
Énközpontúság	↔	Illetlenség	.688
Énközpontúság	↔	Jóság	-.481
Humánusság	↔	Illetlenség	-.726
Humánusság	↔	Jóság	.750
Illetlenség	↔	Jóság	-.526

A faktortöltések alapján a jellemesség alskála centrumában a szavahihetőség és hitelesség, a gonoszság alskála centrumában a bosszúállás áll. Az énközpontúság alskála itemeinek töltései hasonlók, legmagasabb reziduális varianciával az önösség item rendelkezik, ami mutatja az item bizonytalanságát. A humánusság alskála centrumában a gondoskodás áll, az illetlenség alskála két itemre támaszkodik, a jóság alskála töltései hasonlók. A látens változók közötti kovarianciák érthetők, a modell belső konzisztenciáját igazolják.

Az iskolamodellek között a fogalmak értékelése tekintetében a hatból öt alskála esetében szignifikáns különbséget találtunk. Utóvizsgálattal ezek jellegét mutattuk ki [28. táblázat].

28. táblázat A fogalomértékelések iskolamodellek közötti eltérései

Kruskal-Wallis próba (iskolamodellek között van-e különbség)						
	Jellemesség	Gonoszság	Énközpontúság	Humánusság	Illetlenség	Jóság
χ^2	4.814	35.797	34.115	15.871	60.986	23.229
p	.090	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Mann-Whitney próba (iskolamodellek közötti különbségek)						
Z(T/K)	2.132	2.557	2.234	1.297	.015	1.967
p(T/K)	.033	.011	.025	.195	.988	.049
Z(T/W)	.757	3.493	3.732	2.617	6.921	2.899
p(T/W)	.449	<.001	<.001	.009	<.001	.004
Z(K/W)	1.231	5.945	5.762	3.982	7.102	4.791
p(K/W)	.218	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Rangátlagok						
Többségi	589.45	620.31	615.41	620.07	571.62	614.95
Katolikus	640.14	560.81	564.37	650.66	572.94	660.68
Waldorf	609.15	715.09	715.11	548.02	758.53	536.31
N	1232	1232	1232	1232	1232	1232

T: többségi iskolák, K: katolikus iskolák, W: Waldorf-iskolák

A jellemesség alskála esetében az iskolák között eltérés nem látható. Míg a többségi és katolikus iskolák között szignifikáns különbség csak a gonoszság, énközpontúság és jóság értékelése között van, a Waldorf-iskolák mind az öt alskála esetén szignifikánsan különböznek a másik kettő iskolamodelltől. A rangátlagok alapján a többségi iskolák a három alskála esetében a másik két iskolamodell között helyezkednek el, a humánusságot a katolikus iskolásokhoz hasonlóan a Waldorf-iskolásokhoz képest pozitívabban, az illetlenséget negatívabban ítélik meg. Figyelemre méltó a katolikus és a Waldorf-iskolások minden esetben szignifikánsan ellentétes jellege. Míg a katolikus iskolások a gonoszságot, énközpontúságot és

illetlenséget a legkevésbé pozitívan, a humánusságot és jóságot a leginkább pozitívan ítélik meg, a Waldorf-iskolások ezzel ellentétesen értékelnek.

10.2.2 A tanulók morálisszituáció-értékelése

Az elemzés módszerei A tanulóktól 20 szituáció ötfokú kvázi-intervallumskálán történő megítélését kértük a „Mennyire jó/rossz, ha valaki…" kérdéssel. A 20 szituáció: (1) Betartja a határidőket; (2) Betartja a megállapodásokat; (3) A vállalt feladatot megpróbálja elvégezni; (4) Tisztán tartja dolgait, eszközeit; (5) Buszon mások számára hallhatón zenét hallgat; (6) Szorgalmasan tanul; (7) 8. osztályban festi a körmeit és a haját; (8) Puskázással írja meg dolgozatát; (9) Káromkodik; (10) Több órán át képernyőt néz; (11) Naponta fogyaszt édességet; (12) Szünidőben diákmunkát végez; (13) Jogosítvány nélkül autót vezet; (14) Csalással pénzt szerez; (15) Kisebb dolgokat lop a boltból; (16) Nem iszik, nem dohányzik; (17) Eldob egy csokipapírt az utcán; (18) Belerúg egy kóbor kutyába; (19) Egészsége érdekében sportol; (20) Tanítás előtt reggelizik.

A morális szituációk megítélésének 20 itemét a tanulói kérdőívben négy, (1) a viselkedéskultúra; (2) a szabályokhoz; (3) a tanuláshoz, munkához; és (4) az egészséges életmódhoz való viszony látens dimenziói mentén rendeztük el. A struktúrát konfirmátoros faktorelemzéssel vizsgáltuk, de az illeszkedésmutatók nem voltak megfelelőek (χ^2=483.755, df=163, χ^2/df=2.968, p<.001, RMSEA=.055, SRMR=.054, TLI=.832, CFI=.856, IFI=.858), ezért a további elemzésbe bevonható látens változókat főkomponens-analízissel (PCA) kerestük. A létrejövő főkomponesek közül a Kaiser-kritérium alapján azokat tartottuk meg, amelyeknek sajátértéke 1 fölött volt. A dimenziócsökkentés után ferde, varimax forgatást használtunk.

Mivel a vonatkozó hipotézis megválaszolásához használt strukturális egyenletmodellezés (SEM) számára előnyös egyetlen item egyetlen alskálára töltése, a teljes mintát (N=1250) véletlenszerű filterváltozóval két egyenlő részre osztottuk, majd az egyik fél mintán (N=625) feltáró elemzéssel (PCA) alskálákat kerestünk a kitöltők látens gondolkodási struktúrájának meghatározására. Ezt követően a másik fél mintán (N=625) konfirmátoros faktorelemzés (CFA) segítségével a feltáró elemzéssel létrehozott alskálák konzisztenciáját vizsgáltuk. A megfelelően illeszkedő modell érdekében abszolút és relatív illeszkedésmutatók (χ^2, RMSEA, CFI, SRMR, TLI, IFI) vizsgálatával, az itemek töltéseinek és reziduális varianciájának, illetve a modifikációs indexeknek a figyelembevételével a modellt addig alakítottuk, míg az illeszkedésmutatók meg nem közelítették a megfelelő értékeket. A végső kialakításnál a különböző alksálák itemei közötti reziduális kovarianciákat nem engedtük meg, alskálák törlésére nem volt szükség. Itemek kereszttöltését két esetben megengedtük, majd a tételeket töröltük, így a végső modellben kereszttöltés nincs.

Az iskolamodellek között Kruskal-Wallis próbával az alskálák közötti különbség meglétét, utóvizsgálatokkal azok jellegét kerestük.

Eredmények A 20 morális szituáció megítélésének megoszlásait az 29. táblázat szemlélteti. Az egyes tételekhez tartozó kitöltések száma tételenként csekély mértékben eltér. Piros színnel a pozitívan, kék színnel a negatívan megítélt, zöld színnel a „lehet jó és rossz is" válasz magas arányával szereplő tételeket emeljük ki [29. táblázat].

29. táblázat A morális szituációk megítélésének megoszlásai a teljes mintán

Mennyire jó vagy rossz, ha valaki… (%)										
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Nagyon rossz	14.5	2.1	17.9	33.8	.1	1.1	39.2	78.3	.7	57.1
Rossz	26.0	2.1	39.8	49.2	.8	2.4	40.1	14.9	.7	37.4
Lehet jó és rossz is	45.7	5.1	36.0	14.1	4.7	17.9	17.7	4.9	5.2	3.2
Jó	11.0	15.6	4.8	2.2	27.6	39.7	2.4	.8	40.9	.9
Nagyon jó	2.7	75.1	1.5	.7	66.8	38.9	.6	1.1	52.4	1.3
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N	1358	1360	1351	1359	1361	1349	1353	1356	1353	1362
	11	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**
Nagyon rossz	83.3	1.4	71.8	1.3	.3	5.4	88.8	.4	29.8	.6
Rossz	12.1	3.1	24.5	3.6	.7	28.0	8.5	.7	39.2	.7
Lehet jó és rossz is	3.4	31.4	2.4	25.2	5.1	54.2	2.1	6.3	26.9	5.3
Jó	.4	38.8	.6	27.4	44.9	10.1	.2	36.3	3.1	40.7
Nagyon jó	.7	25.3	.7	42.5	49.0	2.3	.4	56.4	1.1	52.8
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N	1360	1352	1345	1354	1358	1359	1359	1357	1361	1360

1: 8. osztályban festi a körmeit és a haját? 2: nem iszik, nem dohányzik? 3: naponta több órán át képernyőt néz? 4: buszon mások számára hallhatón zenét hallgat? 5: szorgalmasan tanul? 6: szünidőben diákmunkát végez? 7: káromkodik? 8: jogosítvány nélkül autót vezet? 9: tisztán tartja dolgait, eszközeit? 10: eldob egy csokipapírt az utcán? 11: csalással pénzt szerez? 12: tanítás előtt reggelizik? 13: kisebb dolgokat lop a boltból? 14: egészsége érdekében sportol? 15: a vállalt feladatot megpróbálja elvégezni? 16: naponta fogyaszt édességet? 17: belerúg egy kóbor kutyába? 18: betartja a megállapodásokat? 19: puskázással írja meg dolgozatát? 20: betartja a határidőket? Kiemelve a jelentősebb értékek.

A főkomponens-analízisben a Bartlett-teszt alapján az itemek között megfelelően erősek voltak a korrelációk (χ^2 (df=190, N=625)=2130.316, p<.001), a Kaiser-Mayer-Olkin érték alapján az eredmények értelmezhetők voltak (KMO=.843). Az adatredukciós eljárás a kiinduló 20 item alapján öt, sajátértékét tekintve 1 feletti főkomponenst tárt fel, amelyek összesen az itemek teljes varianciájának 47.524%-át magyarázták, a kapott dimenziók kettő-öt tételt tartalmaztak [30. táblázat].

30. táblázat A morálisszituáció-megítélés főkomponensei

Mennyire jó vagy rossz, ha valaki…					
	1	2	3	4	5
…betartja a határidőket	.658				
…betartja a megállapodásokat	.645				
… a vállalt feladatot megpróbálja elvégezni	.640				
…tisztán tartja dolgait, eszközeit	.569				
…buszon mások számára hallhatón zenét hallgat	-.519				.418
…szorgalmasan tanul					
…8. osztályban festi a körmeit és a haját		.723			
…puskázással írja meg dolgozatát		.661			
…káromkodik		.659			
…több órán át képernyőt néz		.500			
…naponta fogyaszt édességet		.429			
…szünidőben diákmunkát végez					
…jogosítvány nélkül autót vezet			.741		
…csalással pénzt szerez			.628		
…kisebb dolgokat lop a boltból			.542		
…nem iszik, nem dohányzik					
…eldob egy csokipapírt az utcán				.670	
…belerúg egy kóbor kutyába				.475	-.443
…egészsége érdekében sportol					.651
…tanítás előtt reggelizik					

A főkomponensek megnevezéseit a kapott dimenziók centrumai, vagyis a magas kommunalitással rendelkező kérdések közös vonásai határozzák meg. A megbízhatóság dimenziója öt tételt tartalmaz, centrumban a feladatok és ígéretek teljesítéséhez kapcsolható fogalmak állnak. A kontrollálatlanság dimenziója öt tételt tartalmaz, centrumban a mérték elvétéséhez kapcsolható fogalmak állnak. A szabályszegés dimenziója három tételt tartalmaz, centrumban a károkozáshoz kapcsolható fogalmak állnak. A fennmaradó kettő alskálát és a dimenzióba nem rendeződő itemeket a további elemzésbe nem vontuk be.

Az első látensváltozó-modellhez a főkomponens-analízis megbízhatóság, kontrollálatlanság, szabályszegés látens változóit és összes itemeiket használtuk fel. A 31. táblázatban az ellenőrző faktorelemzés (CFA) látensváltozó-modelljei és illeszkedésmutatói, valamint a modellépítés lépései láthatók [31. táblázat].

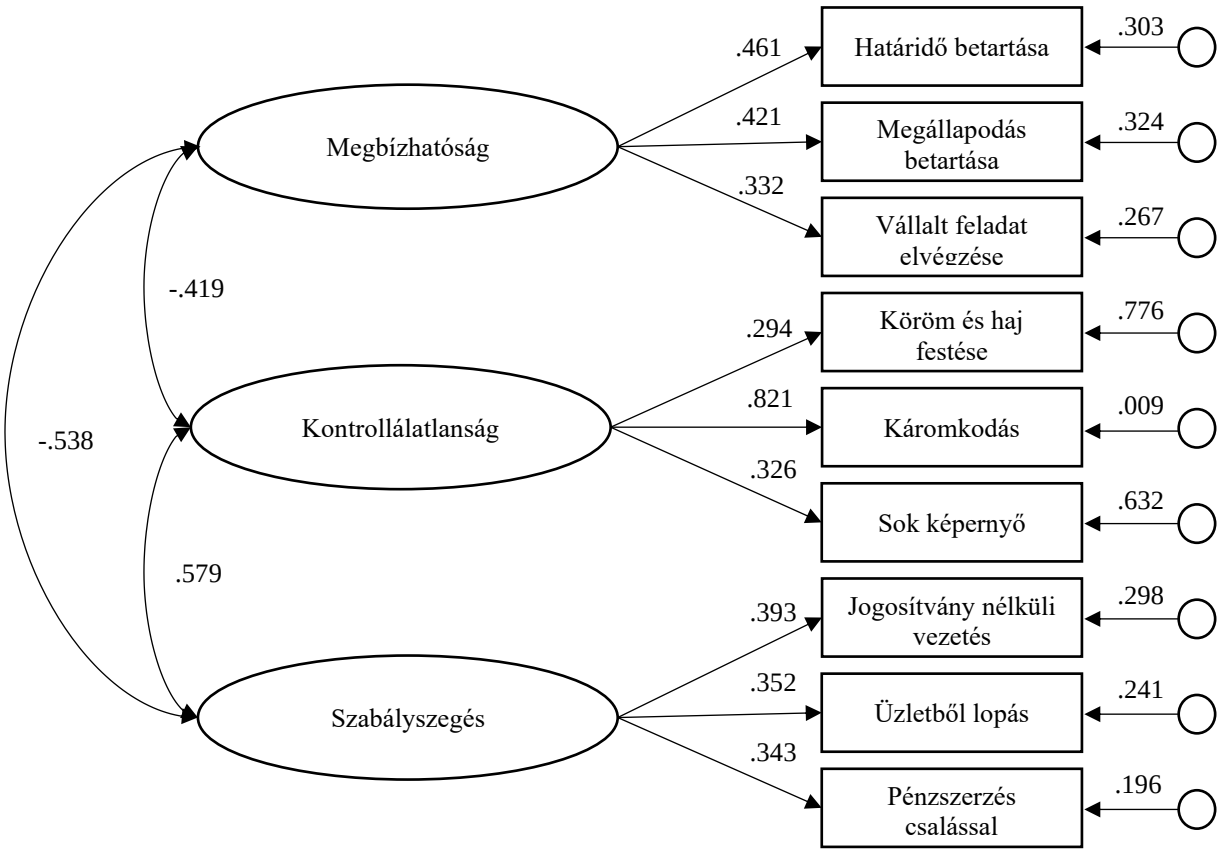
31. táblázat A konfirmátoros faktoranalízis modelljeinek illeszkedésmutatói

Modell	Szükséges változtatás	χ^2	df	χ^2/df	p	RMSEA (90% CI)	SRMR	TLI	CFI	IFI
1	zenehallgatás törlése	199.089	62	3.211	<.001	.058 (.049-.058)	.056	.875	.901	.902
2	édesség törlése	137.709	51	2.700	<.001	.051 (.041-.061)	.049	.912	.932	.933
3	puskázás keresztöltése	100.563	41	2.453	<.001	.047 (.025-.050)	.046	.933	.950	.951
4	tisztántartás keresztöltése	76.898	40	1.922	<.001	.037 (.025-.050)	.040	.958	.969	.970
5	puskázás, tisztántartás törlése	58.101	39	1.490	.025	.027 (.010-.041)	.034	.978	.984	.984
6		35.360	24	1.433	.063	.027 (.000-.044)	.031	.980	.987	.987

Az illeszkedésmutatók az ötödik modell esetében kiválóak, a modellépítés a következő lépések szerint történt. A kezdeti modellben látható volt a „buszon mások számára hallhatóan zenét hallgat” és a „naponta fogyaszt édességet” itemek magas reziduális varianciája (.518 és .556), ezért az itemeket két lépésben töröltük. A harmadik modell esetében a „puskázással írja meg dolgozatát” item a kontrollálatlanság látens változóhoz tartozott, de a modifikációs indexek alapján a szabályszegés látens változóra keresztbe töltött (23.779). Mivel érthető, hogy a puskázás a tanulók percepciójában mindkettő, de inkább szabályszegés, mint konrollálatlanság, az item két alskálára töltését megengedtük. A negyedik modell esetében a „tisztán tartja dolgait, eszközeit” item a megbízhatóság látens változóhoz tartozott, de a modifikációs indexek alapján a kontrollálatlanság látens változóra keresztbe töltött (18.990), ezért – mivel a hanyagság a kontrollálatlanság egy formájának tekinthető – az item két alskálára töltését megengedtük. A hatodik modellből a keresztöltéseket okozó itemeket végül mégis töröltük, mert a keresztöltések a későbbi elemzések számára nem kedvezők, és a látens változók még elfogadható számú itemen alapulnak, továbbá a modell illeszkedésmutatói a törlésekkel javultak, ideértve különösen a χ^2 szignifikanciájának elvesztését.

Összefoglalva, a megbízhatóság alskálából a nyilvános zenehallgatás és az eszközök tisztán tartása, valamint a kontrollálatlanság alskálából a naponta történő édességfogyasztás és puskázás itemek törlésével a hatodik modell a további elemzés számára alkalmassá vált. A feltáró analízis (PCA) látens struktúráját ellenőrző faktoranalízis (CFA) az eredeti 20 morálisszituáció-megítélés itemet három dimenzióba rendeződő kilenc itemre csökkentette [12. ábra].

12. ábra A morálisszituáció-megítélés látens és manifeszt változóinak struktúrája



A mért változók átlagait, a reziduális varianciák közötti kovarianciát (a látens változó által megmagyarázott összefüggésen kívüli, a modellben nem szereplő esetleges további összefüggéseket), valamint a reziduális varianciák önmagukkal való kovarianciáit az ábra egyszerűsítése miatt nem jelöltük.

A faktortöltések alapján a megbízhatóság alskála centrumában a határidő és megállapodás betartása áll. A kontrollálatlanság leginkább meghatározóbb iteme a káromkodás, a szabályszegés alskála itemeinek töltései hasonlók. A látens változók közötti kovarianciák érthetők, a modell belső konzisztenciáját igazolják.

Az iskolamodellek között a szituációk megítélése tekintetében mind a három alskála esetében szignifikáns különbséget találtunk. Utóvizsgálattal ezek jellegét mutattuk ki [32. táblázat].

32. táblázat A szituációk megítéléseinek iskolamodellek közötti eltérései

Kruskal-Wallis próba (iskolamodellek között van-e különbség)			
	Kontrollálatlanság	Megbízhatóság	Szabályszegés
χ^2	47.324	26.003	28.749
p	<.001	<.001	<.001
Mann-Whitney próba (iskolamodellek közötti különbségek)			
Z(T/K)	5.056	3.805	3.578
p(T/K)	<.001	<.001	<.001
Z(T/W)	1.552	1.083	1.674
p(T/W)	.121	.279	.094
Z(K/W)	6.245	4.590	5.065
p(K/W)	<.001	<.001	<.001
Rangátlagok			
Többségi	658.87	584.06	642.75
Katolikus	540.09	673.33	558.48
Waldorf	701.38	554.63	689.00
N	1232	1232	1232

T: többségi iskolák, K: katolikus iskolák, W: Waldorf-iskolák

A morális szituációkat a katolikus iskolások a kontrollálatlanság és szabályszegés esetében a leginkább negatívan, a megbízhatóságot a leginkább pozitívan ítélik meg, az eltérések a másik két iskolamodellel szignifikánsak. A Waldorf-iskolások a szituációkat ezzel ellentétesen, vagyis a kontrollálatlanságot és szabályszegést a leginkább pozitívan, a megbízhatóságot a leginkább negatívan ítélik meg, de az eltérés csak a katolikus iskolásokkal szignifikáns. A többségi iskolások a rangátlagok alapján a katolikus és Waldorf-iskolák között helyezkednek el, az eltérések azonban csak a katolikus iskolásokkal szignifikánsak.

10.2.3 A tanulók életeszményei és szokásai

Az elemzés módszerei Vizsgáltuk a tanulók életeszményeit és szokásait. Mivel az egyén eszményei és tényleges életgyakorlata között nemcsak elhanyagolható mértékű pozitív korreláció, de akár ellentétes összefüggés is fennállhat, valamint az eszményképek önbevallása szociális megfelelés alapján adott konform válaszokat vonz, korrelációs táblával az életeszmények és szokások (időgazdálkodás) összefüggéseit kerestük. Az érvényesség biztosítására a tanuló időgazdálkodásra vonatkozó önbevallását a szülő megítélésével összevetettük, a nem és évfolyam közötti elvárható különbségeket a többi eredmény validációjának tekintettük.

Az életeszmények megismerése céljából a tanulóktól az „Állítsd a szavakat fontossági sorrendbe 1-től 4-ig: mit szeretnél az életben?” kérdéssel négy témakörben, témakörönként négy válaszlehetőség rangsorolását kértük:

(1) telefon-számítógép; találkozás ismerősökkel; család-házimunka; könyv-festmény-zene
(2) becsület; szabadság; hatalom, boldogság
(3) pihenés; munka; tanulás; szórakozás
(4) gazdagság; tudás; egészség; hírnév

Friedman próbával témakörönként a válaszok közötti különbség meglétét, Wilcoxon-féle előjeles rangszámösszeg-próbával a megítélések közötti különbség mértékét kerestük. Az egyes fogalmakban az iskolamodellek közötti rangsor-különbségeket Kruskal-Wallis és Mann-Whitney próbákkal vizsgáltuk.

A szokások vizsgálatának céljával a tanulóktól és a szülőktől a tanuló időgazdálkodására kérdeztünk. Az „Iskolán kívül mennyi időt szánsz (szülőnél: szán gyermeke) naponta a

következőkre?” kérdéshez a következő kilenc tétel tartozott: (1) tanulás; (2) tévénézés; (3) házimunka; (4) sport; (5) séta; (6) szórakozás, beszélgetés; (7) pihenés; (8) számítógépes játékok; (9) közösségi oldalak. A válaszlehetőségek voltak: (1) semmi; (2) percek; (3) fél óra; (4) egy óra; (5) két óra; (6) több. Az adatokat főkomponens-elemzéssel vizsgáltuk, de az elemzésben a KMO-érték és a megmagyarázott variancia viszonylag alacsony volt, valamint a tanulói és szülői tételek eltérően szerveződtek. Ezért a kilenc tanulói változó alapján hierarchikus klaszterelemzéssel, négyzetes euklideszi távolságokat és Ward-módszert használva képeztünk típuscsoportokat a tanulók mintáján (N=1142). A csoportok iskolamodellek közötti megoszlását, a nem és évfolyam szerinti eltéréseket Khí-négyzet próbával vizsgáltuk. Utolsó lépésben a további elemzés számára négyzetes euklideszi távolságokat és Ward-módszert használva az életeszmények szerint hierarchikus klaszterelemzéssel típuscsoportokat kerestünk (N=1329).

Eredmények A tanulói életeszmények első témakörénél Friedman próbával a preferenciákban szignifikáns különbséget találtunk (χ^2 (df=3, N=1214)=1566.134, $p<.001$). Wilcoxon-teszttel kimutattuk, hogy a tanulók legfontosabbnak a család-házimunkát tartják, ennél kevésbé fontos az ismerősökkel való találkozás (Z=9.632, p<.001, r=.276), aminél szignifikánsan és jelentősen kevésbé fontos a könyv-festmény-zene (Z=21.103, p<.001, r=.605). A tanulók megítélése szerint az életben legkevésbé fontos a telefon-számítógép (Z=7.789, p<.001, r=.223).

A második témakörnél Friedman próbával a preferenciákban szignifikáns különbséget találtunk (χ^2 (df=3, N=1211)=1955.851, $p<.001$). Wilcoxon-teszttel kimutattuk, hogy a tanulók legfontosabbnak a boldogságot tartják, ennél kevésbé fontos a becsület (Z=15.909, p<.001, r=.457), aminél kevésbé fontos a szabadság (Z=5.383, p<.001, r=.155). A szabadságnál a tanulók megítélése szerint az életben szignifikánsan és jelentősen kevésbé, így a négy fogalom közül legkevésbé fontos a hatalom (Z=26.404, p<.001, r=.759).

A harmadik témakörnél Friedman próbával a preferenciákban szignifikáns különbséget találtunk (χ^2 (df=3, N=1206)=236.405, $p<.001$). Wilcoxon-teszttel kimutattuk, hogy a tanulók legfontosabbnak a tanulást tartják, ennél kevésbé fontos a munka (Z=11.644, p<.001, r=.335), aminél kevésbé fontos a pihenés (Z=1.221, p<.001, r=.035). A tanulók megítélése szerint az életben legkevésbé fontos a szórakozás (Z=3.893, p<.001, r=.111).

Az életeszmények negyedik témakörénél Friedman próbával a preferenciákban szignifikáns különbséget találtunk (χ^2 (df=3, N=1214)=2352.132, $p<.001$). Wilcoxon-teszttel kimutattuk, hogy a tanulók legfontosabbnak az egészséget tartják, ennél kevésbé fontos a tudás (Z=17.297, p<.001, r=.496), aminél kevésbé fontos a gazdagság (Z=24.186, p<.001, r=.694). A tanulók megítélése szerint az életben legkevésbé fontos a hírnév (Z=15.215, p<.001, r=.437).

Mivel az életeszményekben az iskolamodellek között az első három témakör esetében egy item kivételével minden esetben, a negyedik témakör esetében azonban csak egy itemnél találtunk szignifikáns eltérést ($p_{gazdagság}$=.610, $p_{tudás}$=.298, $p_{egészség}$=.034, $p_{hírnév}$=.222), csak az első három témakör iskolák közötti eltéréseit ismertetjük. A fontossági sorrendek mintázata a három iskolamodellben hasonlóan alakul, ennek ellenére a konkrét átlagos fontosságokban jellegzetes eltérések láthatók, de figyelemre méltók az átlagok közötti különbségek mértéke is [33. táblázat].

33. táblázat Az életeszmények iskolamodellek közötti eltérései

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Kruskal-Wallis próba (iskolamodellek között van-e különbség)												
χ^2	21.875	31.051	96.782	51.753	30.422	39.339	6.650	2.406	23.961	33.409	39.876	40.480
p	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	.036	.300	<.001	<.001	<.001	<.001
Mann-Whitney próba (iskolamodellek közötti különbségek)												
Z(T/K)	3.043	.723	2.006	.639	1.372	.792	2.468	1.564	2.062	2.334	2.103	2.813
p(T/K)	.002	.469	.045	.523	.170	.428	.014	.118	.039	.020	.035	.005
Z(T/W)	4.524	4.378	7.022	6.293	3.923	5.002	1.722	.826	2.663	3.551	4.099	3.697
p(T/W)	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	.085	.409	.008	<.001	<.001	<.001
Z(K/W)	2.214	5.344	9.524	6.522	5.475	6.005	.355	.499	4.969	5.711	6.293	6.287
p(K/W)	.027	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	.723	.618	<.001	<.001	<.001	<.001
Átlagok (életeszmények fontossága)												
Többségi	**1.78**	2.97	3.49	1.87	2.84	2.51	**1.30**	3.50	2.42	2.47	3.00	2.23
Katolikus	1.62	2.94	**3.61**	1.86	**2.91**	2.50	1.18	3.47	2.26	**2.62**	**3.14**	2.03
Waldorf	1.52	**3.21**	3.00	**2.33**	2.59	**2.83**	1.20	3.46	**2.63**	2.19	2.66	**2.58**
N	1215	1216	1216	1217	1215	1212	1212	1213	1209	1208	1209	1207

1: telefon-számítógép, 2: találkozás ismerősökkel, 3: család-házimunka, 4: könyv-festmény-zene, 5: becsület 6: szabadság, 7: hatalom, 8: boldogság, 9: pihenés, 10: munka, 11: tanulás, 12: szórakozás. T: többségi iskolák, K: katolikus iskolák, W: Waldorf-iskolák. Kiemelve a jelentősebb értékek.

Bár a telefon-számítógép, találkozás ismerősökkel, család-házimunka, könyv-zene-festmény témakörben mind a három csoportban átlagosan a telefon-számítógép a legkevésbé fontos, a többségi iskolák tanulóinál a telefon-számítógép fontosságának megítélése szignifikánsan pozitívabb a katolikus és Waldorf-iskolás tanulók megítélésénél. Hasonló mintázat található a becsület, szabadság, hatalom, boldogság témakörnél, ahol a hatalom megítélése mindhárom iskolamodellnél utolsó helyen helyezkedik el, azonban a fontosság megítélését tükröző átlag a többségi iskolásoknál a legmagasabb. A katolikus iskolás tanulóknál kitűnnek a család-házimunka, becsület, munka, tanulás eszményei, ezek közül minden megítélés közül a legmagasabb értéket felvevő család. A család-házimunka, becsület, munka, tanulás eszményei fontosságának megítélése a többségi iskolás tanulóknál kevéssel, a Waldorf-iskolás tanulóknál jobban elmarad a katolikus iskolás tanulók megítélésétől. A Waldorf-iskolás tanulóknál azonban legfontosabbak a találkozás ismerősökkel, könyv-festmény-zene, szabadság, pihenés, szórakozás eszményei, amely esetekben a többségi és katolikus iskolások megítélése között alig van különbség. Figyelemre méltó, hogy a Waldorf-iskolás tanulóknál a boldogság után legfontosabbnak ítélt eszmény, azaz a találkozás ismerősökkel magasabb értéket vesz fel, mint a család.

A nemek közötti eltérések vizsgálatakor a fiúknál szignifikánsan magasabb értéket találtunk a telefon-számítógép (p<.001), a hatalom (p<.001), a szórakozás (p=.006) és a gazdagság fontosságában (p<.001). A lányoknál szignifikánsan magasabb értéket találtunk a könyv-festmény-zene (p<.001), boldogság (p=.009), tanulás (p=.001) és egészség (p<.001) fontosságában. A 6. és 8. évfolyam között a 16 tételből négy esetben volt szignifikáns eltérés. A 6. évfolyamról 8. évfolyamra csökkent a becsület, hírnév (p<.001) és tudás (p=.015), növekedett a gazdagság (p<.001) fontossága.

A tanulói időgazdálkodás valódiságát a szülő megítélésével ellenőriztük. Korrelációs mátrix segítségével kimutattuk, hogy tanuló és szülő megítélése között a tanulás, tévénézés, sport, számítógépes játékok és közösségi oldalak esetében jelentős, a házimunka, séta, szórakozás és pihenés esetében még biztos, de már gyengébb a lineáris kapcsolat ($r_{s_tanulás}$=.567, $r_{s_tévénézés}$=.656, $r_{s_házimunka}$=.383, r_{s_sport}=.612, $r_{s_séta}$=.347, $r_{s_szórakozás}$=.265, $r_{s_pihenés}$=.262, $r_{s_számítógépes_játékok}$=.690, $r_{s_közösségi_oldalak}$=.649). A tanuló sétára, szórakozásra és pihenésre fordított ideje a szülő percepciójában azonban nem feltétlenül válik külön, a házimunkára fordított időt pedig a szülők általában kevésnek ítélhetik. Ezzel együtt a klaszterelemzésben

kapott tanulói csoportokat kérdésenként összevetettük a szülőtől származó adatok átlagaival. Mivel a szülői ítéletek minden tételnél visszaigazolták a tanulói időgazdálkodást, a tanulói önbevalláson alapuló adatokkal kapcsolatban további érvényességi fenntartást nem fogalmaztunk meg. A tanulói adatokon nyugvó klaszterelemzésben kikért dendogram értelmezése alapján a további elemzésbe a tanulók négycsoportos elrendezését vontuk be [34. táblázat].

34. táblázat Az időgazdálkodás alapján képzett tanulói klaszterek

Iskolán kívül mennyi időt szánsz naponta…				
	Célorientált	Fesztelen	Szociális	Mérsékelt
…tanulásra?	4.65	3.98	4.42	3.81
…tévénézésre?	3.47	3.08	3.05	1.69
…házimunkára?	3.45	2.89	3.52	2.78
…sportra?	4.26	3.55	3.61	3.05
…sétára?	3.23	3.04	3.43	2.71
…szórakozásra, beszélgetésre?	4.16	4.73	5.40	3.92
…pihenésre?	4.04	4.91	5.18	4.34
…számítógépes játékokra?	2.37	4.88	1.39	1.58
…közösségi oldalakra?	2.62	3.66	4.88	1.79
N	387	398	152	205

A csoportok között az első klaszter tanuláshoz, sporthoz tartozó átlagértékei a legmagasabbak, és kiemelkedő a házimunkára fordított idő is. A csoport időgazdálkodásában a konstruktív tevékenységformák dominálnak. Valószínű, hogy az ide tartozó tanulóknál kötelességeik, feladataik teljesítése után következnek a szociális élet formái, amelyek így közepesen intenzívek. Meghatározó, hogy a pihenést a tévénézés határozza meg, amely a csoportok között a legmagasabb értéket veszi fel. Ez arra utalhat, hogy tanulás és sport után a csoport tanulóinak kevés ereje, figyelme marad más formájú pihenésre. A csoportot *célorientált* csoportként nevezzük meg.

A második csoport az elsővel bizonyos értelemben ellentétes: az ide tartozó tanulók tanulásra fordított ideje a legalacsonyabb, kevés házimunkát végeznek, kevesebbet sportolnak és sétálnak. A csoport tanulói idejük jelentős részét számítógépes játékokkal, pihenéssel, szórakozással töltik. Közösségi oldalakon a célorientált és mérsékelt csoportnál több időt töltenek, de kevesebbet a szociális csoportnál. A csoporthoz tartozó értékek arra utalnak, hogy az ide tartozó tanulók bár foglalkoznak tanulással, sporttal, szociális élettel, de nem ezek, hanem saját pihenésük és szórakozásuk a legfontosabb számukra. A csoport *fesztelen* csoportként jellemezhető.

A harmadik klaszter tanulói kiemelkedők a szociális élet terén. Sokat tanulnak, de a legtöbbet szórakoznak, beszélgetnek és pihennek, valamint a legtöbb időt töltik közösségi oldalakon. Mivel a számítógépes játékokra a legkevesebb, egyéb tevékenységformákra közepes mennyiségű időt fordítanak, a csoportot *szociális* csoportként nevezzük meg.

A negyedik klaszter belső eloszlása kiegyenlített, alacsony értéket vesz fel minden skálán. Az ide tartozó tanulók egyik tevékenységformában sem kiemelkedők, de minden tevékenységre a legkevesebb, vagy a legalacsonyabb értéket felvevő csoporthoz képest kevés különbséggel a második legkevesebb időt fordítják. Kiugró értékek, például tévé vagy számítógép előtt eltöltött jelentősebb mennyiségű idő hiányában kevéssé valószínű az apátia, de a tanulásra fordított idő sem nagyon kevés, ezért nem vélelmezhető, hogy az ide tartozó tanulók feladataikra nem figyelnek. A csoport létszáma nem utal peremhelyzetben lévő tanulókra sem. A csoportot *mérsékelt* megnevezéssel jellemezzük.

A csoportok iskolamodellek közötti megoszlásai szignifikánsak, a hatásméret mérsékelt [35. táblázat]. A többségi és katolikus iskolákban a fesztelen és célorientált, a Waldorf-

iskolákban a célorientált és mérsékelt tanulótípus-csoportok vannak legnagyobb arányban. A többségi és katolikus iskolákban a mérsékelt csoport a legkisebb arányú, ami Waldorf-iskoláknál a legnagyobb, és itt a legkisebb a szociális tanulótípus-csoport aránya. A katolikus iskolákban legmagasabb a tanulásra és sportra legtöbb időt szánó tanulók aránya, ennél az iskolamodellnél a leginkább kiegyenlített a négy klaszter megoszlása.

35. táblázat Az időgazdálkodás alapján képzett tanulói klaszterek iskolamodellek közötti megoszlásai

	Célorientált (%)	Fesztelen (%)	Szociális (%)	Mérsékelt (%)
Többségi	31.3	47.2	13.4	8.1
Katolikus	38.8	34.4	15.3	11.5
Waldorf	27.9	19.3	9.3	43.5
N	387	398	152	205
Összesen	33.9	34.9	13.2	18.0

χ^2 (*df*=6, *N*=1142)=175.691, *p*<.001, *V*=.277

A csoportok évfolyamok és nemek szerinti eltérései szignifikánsak, a hatásméret az évfolyam szerinti eltérés esetében mérsékelt, a nemek szerint eltérésnél közepesen erős [36. táblázat].

36. táblázat Az időgazdálkodás alapján képzett tanulói klaszterek évfolyam és nem szerinti eltérései

	Célorientált (%)	Fesztelen (%)	Szociális (%)	Mérsékelt (%)
6. évf.	38.4	33.3	5.2	23.1
8. évf.	30.3	36.1	19.7	13.9
Férfi	26.0	55.6	2.7	15.7
Nő	42.6	17.5	22.8	17.1

$\chi^2_{\text{évfolyam}}$ (*df*=3, *N*=1142)=63.897, *p*<.001, *V*=.237; χ^2_{nem} (*df*=3, *N*=873)=173.401, *p*<.001, *V*=.446

A 6. és 8. évfolyam között három klaszter esetében található jelentősebb változás. A szociális csoport aránynövekedésének mértéke majdnem egyenlő a mérsékelt és célorientált csoportok arányocsökkenésének mértékével, amit életkori sajátosságok magyarázhatnak. Szintén életkori sajátosságokat érintő általános tapasztalat figyelhető meg a nemi különbségeknél, miszerint a fiúk a fesztelen csoportban, a lányok a célorientált és szociális csoportban dominálnak. Az esetleges különbségek kimutatására az évfolyamok és nemek különbségeit megvizsgáltuk iskolamodellek bontásában [37. táblázat].

37. táblázat A nemek és évfolyamok különbségei iskolamodellek szerinti bontásban

		Célorientált (%)	Fesztelen (%)	Szociális (%)	Mérsékelt (%)
Többségi	Férfi	20.9	73.0	2.0	4.1
	Nő	43.1	21.9	22.6	12.4
	6. évf.	39.0	47.8	5.0	8.2
	8. évf.	25.1	46.7	20.1	8.0
Katolikus	Férfi	31.9	53.1	3.3	11.7
	Nő	46.4	16.4	26.4	10.9
	6. évf.	45.6	33.6	5.8	15.0
	8. évf.	33.6	34.9	22.8	8.7
Waldorf	Férfi	19.2	29.5	2.6	48.7
	Nő	31.2	13.0	13.0	42.9
	6. évf.	23.9	12.8	4.3	59.0
	8. évf.	30.9	24.3	13.2	31.6

$\chi^2_{\text{évfolyam_többségi}}$ (*df*=3, *N*=358)=20.425, *p*<.001, *V*=.239; $\chi^2_{\text{évfolyam_katolikus}}$ (*df*=3, *N*=515)=33.434, *p*<.001, *V*=.255; $\chi^2_{\text{évfolyam_Waldorf}}$ (*df*=3, *N*=269)=22.721, *p*<.001, *V*=.291; $\chi^2_{\text{nem_többségi}}$ (*df*=3, *N*=285)=80.814, *p*<.001, *V*=.533; $\chi^2_{\text{nem_katolikus}}$ (*df*=3, *N*=433)=86.537, *p*<.001, *V*=.447; $\chi^2_{\text{nem_Waldorf}}$ (*df*=3, *N*=155)=12.877, *p*=.005, *V*=.288. Kiemelve a jelentősebb értékek.

Nem és évfolyam szerint a többségi és katolikus iskolákon belüli változások iránya és nagyságrendi aránya a célorientált és fesztelen csoportok esetében megegyezik a 34. táblázatban ismertetett tendenciákkal. Ezekhez a tendenciákhoz képest eltérés a Waldorf-iskolásoknál látható, ahol 6. évfolyamról 8. évfolyamra a célorientált és fesztelen csoport aránya növekszik, a mérsékelt csoport aránya csökken, vagyis a 6. évfolyamon még mérsékelt csoportra jellemző jegyekkel rendelkező tanulók 8. évfolyamra a célorientált vagy fesztelen csoportba átsorolódnak. A szociális csoport változásainak tekintetében az iskolamodellek között nincsen különbség.

Az életeszmények és időgazdálkodás összefüggéseinél csak a szignifikáns és >.100 erősségű korrelációs együtthatókat tüntetjük fel [38. táblázat].

38. táblázat Az életeszmények és időgazdálkodás összefüggései

		Szokások								
		Tanulás	Tévénézés	Házimunka	Sport	Séta	Szórakozás, beszélgetés	Pihenés	Számítógépes játékok	Közösségi oldalak
Életeszmények	1	-.144		-.163					.321	.161
	2									
	3	.139	.139	.189						
	4		-.163						-.280	-.195
	5	.148		.157						-.115
	6	-.103		-.138						
	7								.118	
	8									
	9	-.132		-.191				.131		
	10			.189				-.112		
	11	.257		.227			-.124	-.131		
	12	-.198		-.226			.178	.105		
	13			-.144	-.101				.105	
	14									-.126
	15									
	16									

Spearman *r*. *N*=1173-1190. 1: telefon-számítógép, 2: találkozás ismerősökkel, 3: család-házimunka, 4: könyv-festmény-zene, 5: becsület 6: szabadság, 7: hatalom, 8: boldogság, 9: pihenés, 10: munka, 11: tanulás, 12: szórakozás, 13: gazdagság, 14: tudás, 15: egészség, 16: hírnév

A táblázat alapján látható, hogy kevés és gyenge összefüggés található a tanulók eszményei és a tényleges időgazdálkodása között, vagyis kizárólag az életeszmények önbevallása alapján nem lehet különbségeket meghatározni. Azonban a meglévő korrelációk tendenciájukban érthetők. A legerősebb pozitív összefüggés a telefon-számítógép eszménye és a számítógépes játékokra fordított tényleges idő között van, amihez a közösségi oldalak pozitív, valamint a tanulás és házimunka negatív korrelációja kapcsolódik. Nem várt eredmény, hogy a találkozás ismerősökkel eszménye szignifikánsan nem korrelál a sétával, szórakozással, közösségi oldalak használatával és egyéb szokásokkal sem. A család-házimunka azonban pozitívan összefügg a házimunkára fordított idővel, ami az eszmény gyakorlattá válását mutatja. A könyv-festmény-zene ideálja a várható, ellentétes szignifikáns kapcsolatot mutatja a tévénézéssel, számítógépes játékok és közösségi oldalak használatával. Külön említésre méltó, hogy a szabadság a becsület eszményével éppen ellentétesen, a tanulással és házimunkával negatívan korrelál. Ez arra utal, hogy a tanulók becsület alatt a feladatok és kötelességek teljesítését értik. A hatalom eszménye egyetlen szokással, a számítógépes játékokkal, a boldogság eszménye egyetlen szokással sem függ össze szignifikánsan. Mivel legfontosabbnak ítélték az életben és nem függ össze szokásokkal, a tanulók a boldogságot valószínűleg általánosabban, nem tevékenységhez kötötten képzelik el. A gazdagság eszménye a házimunkával és sporttal negatívan, a számítógépes játékokkal pozitívan függ össze, ami a tanulók életben való érvényesülésről

alkotott elképzeléseire utal. Még konform válaszadást vagy az önismeret hiányát előfeltételezve is váratlan eredmény, hogy a tudás eszménye nem függ össze a tanulással, azonban negatívan korrelál a közösségi oldalak használatával. Az eszmények és szokások függetlenségére további példa az egészség eszménye, amely ugyan a tanulóknál az első helyen áll, de nem korrelál a sporttal, sétával. Összegezve, a leginkább megosztó, a tanulók között legnagyobb differenciáló erővel rendelkező szokás a házimunka végzése, ami négy esetben pozitívan (család, becsület, munka, tanulás), öt esetben negatívan (telefon-számítógép, hatalom, pihenés, szórakozás, gazdagság) függ össze az eszményekkel.

Az életeszmények szerint képzett klaszterelemzésben kikért dendogram értelmezése alapján a további elemzésbe a tanulók négycsoportos elrendezését vontuk be [39. táblázat].

39. táblázat Az életeszmények alapján képzett tanulói klaszterek

Mennyire fontos az életben a...				
	Fejlődés	Alkotás	Boldogság	4
…telefon, számítógép?	1.35	1.56	1.84	~~2.65~~
…találkozás ismerősökkel?	2.85	3.08	3.24	~~2.47~~
…család, házimunka?	3.87	3.25	3.17	~~2.87~~
…könyv, festmény, zene?	1.93	2.33	1.78	~~2.01~~
…becsület?	3.19	2.90	2.48	~~2.27~~
…szabadság?	2.29	2.67	2.89	~~2.23~~
…pihenés?	1.64	3.25	2.62	~~2.14~~
…munka?	3.21	2.23	1.75	~~2.67~~
…tanulás?	3.70	3.09	2.23	~~2.67~~
…szórakozás?	1.47	1.75	3.42	~~2.39~~
…gazdagság?	1.72	1.88	2.02	~~2.59~~
…tudás?	3.21	3.22	2.94	~~2.52~~
…hatalom?	~~1.05~~	~~1.13~~	~~1.12~~	~~2.92~~
…boldogság?	~~3.49~~	~~3.63~~	~~3.53~~	~~2.53~~
…hírnév?	~~1.35~~	~~1.39~~	~~1.31~~	~~2.23~~
…egészség?	~~3.74~~	~~3.76~~	~~3.73~~	~~2.56~~
N	481	329	426	93

Mivel a negyedik klaszter elemszáma és belső változatossága csekély, valamint a hatalom, boldogság, hírnév és egészség eszményei között a négy klaszter szerint nincsen érdemi eltérés, az elnevezés céljával 12 eszmény szerint három klaszter fő vonásait kerestük.

Az első klaszternél kiemelkednek a család-házimunka, tanulás, tudás, munka és becsület eszményei. Az eszményekre adott válaszok átlagai alapján a csoportra a racionális életvezetés, a munka által létrehozott javak megbecsülése, a kötelességek vállalása jellemző. A csoport tagjaira jellemző az „akarat”. Mivel ezzel egyidejűleg a szórakozás, pihenés és gazdagság itt a legkevésbé fontos, a csoportot a *fejlődés* életeszménye szerint jellemezzük és nevezzük el.

A második klaszternél is fontos a munka és tanulás, de legfontosabb a pihenés, a tudás és a kultúra (könyv-festmény-zene). Ebben a konstrukcióban feltételezhetően az elvégzett munka öröme felett, a szellemi képességek megvalósulása után pihen meg az egyén. A pihenés és kultúra kimagasló értéke arra utal, hogy a munkavégzés kulturális és szellemi igényekkel jár együtt. A csoportot a „gondolat” jellemzi. Mivel ezzel egyidejűleg a tanulás és munka is, a csoportot az *alkotás* életeszménye szerint jellemezzük és nevezzük el.

A harmadik klaszternél jelenik meg legerősebben az örömelv. Ez esetben kimagaslók a találkozás ismerősökkel, szabadság, szórakozás és gazdagság eszményei. A csoportba tartozó egyén számára fontos az „érzés”. A csoportot a *boldogság* életeszménye szerint jellemezzük és nevezzük el.

A csoportok iskolamodellek szerinti eltérései szignifikánsak, a hatásméret mérsékelt [40. táblázat].

40. táblázat Az életeszmények alapján képzett tanulói klaszterek iskolamodellek közötti megoszlásai

	Fejlődés (%)	Alkotás (%)	Boldogság (%)
Többségi	40.1	28.7	31.3
Katolikus	47.2	23.2	29.6
Waldorf	21.8	30.5	47.7
N	435	298	385
Összesen	38.9	26.7	34.4

χ^2 (*df*=4, *N*=1118)=51.294, *p*<.001, *V*=.151

A fejlődés életeszménye leginkább a katolikus, legkevésbé a Waldorf-iskolás tanulókat jellemzi, a klaszterek aránya a többségi iskolások esetében a leginkább kiegyenlített. A boldogság életeszménye leginkább a Waldorf-iskolásokra, legkevésbé a katolikus iskolásokra jellemző, a két legmagasabb érték (fejlődés: 47.2% és boldogság 47.7%) alapján a két iskolamodell jelentősen különbözik egymástól.

10.2.4 A tanulók szociális distanciája

Az elemzés módszerei A tanulók Bogardus-féle szociális distancia-skálán jelölték viszonyukat az értelmi sérültekhez, a sajáttól eltérő vallást gyakorlókhoz és a sajáttól eltérő anyanyelvűekhez. Mindhárom kategóriához az (1) elfogadnám házastársként; (2) elfogadnám közeli személyes barátként; (3) elfogadnám utcámban szomszédként; (4) elfogadnám munkatársként; (5) elfogadnám hazám polgáraként; (6) elfogadnám hazám látogatójaként; (7) kizárnám hazámból válaszlehetőségek tartoztak. A válaszok megoszlásainak vizsgálatát követően az iskolamodellek között és iskolamodelleken belül a három skála szerint kerestünk különbségeket. A további elemzés számára a három skálát főkomponens-elemzéssel (PCA) egybevontuk. Az iskolamodellek között Kruskal-Wallis próbával az alskálák közötti különbség meglétét, utóvizsgálatokkal azok jellegét kerestük.

Eredmények A tanulói válaszok megoszlása szerint legkevésbé elfogadottak az értelmi sérültek. A választások túlnyomó része a személyes barátként és szomszédként elfogadás között oszlik meg. A más vallásúakat és más anyanyelvűeket mindhárom modellben túlnyomó részt házastársként és személyes barátként fogadják el [41. táblázat].

41. táblázat A tanulói válaszok megoszlásai

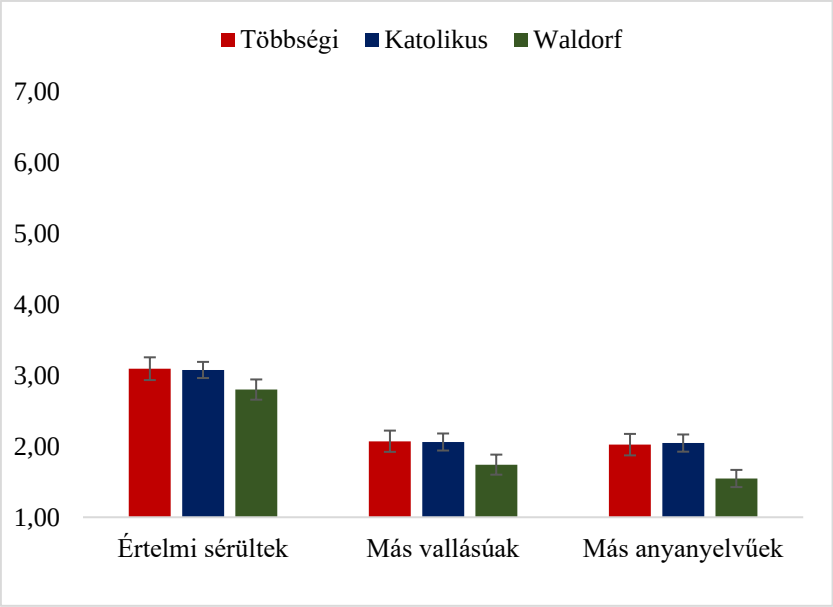
	Értelmi sérültek (%)			Más vallásúak (%)			Más anyanyelvűek (%)		
	T	K	W	T	K	W	T	K	W
Elfogadnám házastársként	7.8	4.5	6.0	44.5	45.9	59.2	48.6	47.6	66.5
Elfogadnám közeli személyes barátként	35.9	36.4	43.1	32.0	30.0	24.8	28.2	28.5	23.2
Elfogadnám utcámban szomszédként	29.7	33.0	32.9	11.3	10.3	7.1	11.3	10.7	5.3
Elfogadnám munkatársként	8.1	7.5	7.1	4.5	6.9	3.2	4.8	5.6	1.4
Elfogadnám hazám polgáraként	7.6	12.5	7.1	1.7	2.4	3.5	.8	2.2	1.8
Elfogadnám hazám látogatójaként	6.2	4.3	1.8	3.7	2.1	1.4	3.7	3.7	1.1
Kizárnám hazámból	4.8	1.9	2.1	2.3	2.4	.7	2.5	1.7	.7

T: többségi iskolák, K: katolikus iskolák, W: Waldorf-iskolák; $N_{\text{Többségi}}$=353-357, $N_{\text{Katolikus}}$=534-536, N_{Waldorf}=282-284; $\chi^2_{\text{értelmi_sérültek}}$ (*df*=12, *N*=1176)=30.230, *p*=.003, *V*=.113, $\chi^2_{\text{más_vallásúak}}$ (*df*=12, *N*=1169)=28.974, *p*=.004, *V*=.111, $\chi^2_{\text{más_anyanyelvűek}}$ (*df*=12, *N*=1172)=41.865, *p*<.001, *V*=.134

A hétfokú Bogardus-skála kódolásánál a legteljesebb, házastársként történő elfogadáshoz a legalacsonyabb (1-es), a legerősebb elutasításhoz, a hazából kizáráshoz a legmagasabb (7-es) értéket társítottuk. Mann-Whitney próbával a többségi és katolikus iskolák között az elfogadásban különbséget az értelmi sérültek, a sajáttól eltérő vallást gyakorlók és a sajáttól

eltérő anyanyelvűek skálái között nem találtunk ($Z_{\text{értelmi_sérültek}}$=.582, p=.561, r=.019; $Z_{\text{más_vallásúak}}$=.173, p=.863, r=.006; $Z_{\text{más_anyanyelvűek}}$=.348, p=.573, r=.012). A Waldorf-iskolásoknál magasabb volt az elfogadás a többségi iskolásokhoz képest a más vallásúak és más anyanyelvűek kategóriái ($Z_{\text{más_vallásúak}}$=3.660, p<.001, r=.145; $Z_{\text{más_anyanyelvűek}}$=4.991, p<.001, r=.198), a katolikus iskolásokhoz képest mindhárom kategória esetében ($Z_{\text{értelmi_sérültek}}$=2.858, p=.004, r=.100; $Z_{\text{más_vallásúak}}$=3.723, p<.001, r=.130; $Z_{\text{más_anyanyelvűek}}$=5.664, p<.001, r=.198). Az iskolamodellek közötti eltérést a skála átlagai szemléltetik [13. ábra].

13. ábra Az elfogadások átlagai iskolamodellek szerint (95% CI)



A három skála közötti különbségek iskolamodellen belüli vizsgálata szerint a többségi és katolikus iskolák a megítélések tendenciáiban nem térnek el egymástól. Mindkét iskolamodell tanulóinál szignifikánsan az értelmi sérültekhez nagyobb a társadalmi distancia, a más vallásúak és más anyanyelvűek elfogadásában nincsen különbség. A Waldorf-iskolák tanulóknál szintén az értelmi sérültekhez legnagyobb a distancia, azonban a Waldorf-iskolások a más anyanyelvűeket szignifikánsan jobban elfogadják a másik két iskolamodellhez képest [42. táblázat].

42. táblázat Az iskolamodelleken belüli különbségek

		Más vallásúak/értelmi sérültek	Más anyanyelvűek/értelmi sérültek	Más anyanyelvűek/más vallásúak
Többségi	Z	10.563	10.942	.841
	p	<.001	<.001	.400
Katolikus	Z	12.602	12.559	.096
	p	<.001	<.001	.924
Waldorf	Z	10.584	12.055	3.308
	p	<.001	<.001	.001

$N_{\text{többségi}}$=351, $N_{\text{katolikus}}$=534, N_{Waldorf}=282

A főkomponens-analízisben a Bartlett-teszt alapján az itemek között megfelelően erősek voltak a korrelációk (χ^2 (df=3, N=1166)=419.820, p<.001), a Kaiser-Mayer-Olkin érték alapján a főkomponens-analízis eredményei még értelmezhetők voltak (KMO=.639). Az adatredukciós eljárás egy, sajátértékét tekintve 1 feletti főkomponenst tárt fel. A komponens az itemek teljes

varianciájának 57.373%-át magyarázta, a társadalmi distanciának elnevezett dimenzió magas faktortöltésekkel (.712, .771, .788) mind a három kiinduló tételt tartalmazta.

Kruskal-Wallis próbával az aggregált mutató iskolamodellek közötti különbségének meglétét, utóvizsgálatokkal annak jellegét kerestük. Az iskolamodellek között a szociális distancia szerint szignifikáns különbséget találtunk (χ^2 (df=2, N=1166)=38.615, p<.001). Utóvizsgálattal kimutattuk, hogy a többségi és katolikus iskolák tanulóinak szociális distancia-megítélése között nincsen szignifikáns különbség (Z=.514, p=.607), azonban a Waldorf-iskolás tanulókra a többségi és katolikus iskolás tanulóknál szignifikánsan kisebb szociális distancia jellemző ($Z_{\text{többségi_vs_Waldorf}}$=4.983, p<.001 és $Z_{\text{katolikus_vs_Waldorf}}$=5.982, p<.001).

10.2.5 A tanulók rendezett csoportos, iskolai tanulási helyzet okairól alkotott véleménye

Az elemzés módszerei A vizsgálatban a tanulóktól és szülőktől iskolai tanulási helyzet megítélését kértük ugyanazon kép alapján. A „Mit lát a képen? A helyzetnek valószínűleg oka a…” kérdéshez öttételes, hétfokú szemantikus differenciál-skála tartozott a következő ellentétpárokkal: (1) kényszer-önfegyelem; (2) figyelmetlenség-összpontosítás; (3) stressz-nyugalom; (4) magoltatás-tanulás; (5) elnyomás-szorgalom [1. kép].

1. kép A csoportos tanulási helyzet megítéléséhez tartozó kép

Forrás: internet (nyilvánosan elérhető)

A tanulói és szülői értékítéletek korrelációinak kimutatását követően az iskolamodellek között Kruskal-Wallis próbával az ítéletek különbségének meglétét, utóvizsgálatokkal azok jellegét kerestük. A szülő és tanuló értékítélete közötti különbség mértékét iskolamodellek szerinti bontásban Wilcoxon-féle előjeles rangszámösszeg-próbával mutattuk ki. Ezt követően megvizsgáltuk, hogy a tanuló ítéletében megmarad-e az iskolamodellek közötti különbség, ha a szülő véleményére parciális korrelációval kontrollálunk. Végül feltáró faktorelemzéssel (PCA) a csoportos tanulási helyzetre adott megítélések struktúráját vizsgáltuk, az adatredukciós eljárással a további elemzésbe bevonható látens változókat kerestük.

Eredmények Az értékítéletek közötti korrelációk közepesen erősek és minden esetben pozitívak a szülőknél és tanulóknál egyaránt. Figyelemre méltó, hogy a szülői korrelációk a tanulói korrelációknál erősebbek, és a tanulói vélemények a szülői véleményekkel gyengén korrelálnak, vagyis a tanulói véleményekben nem kizárólag a szülői attitűdök tükröződnek [43. táblázat].

43. táblázat A tanulói és szülői válaszok korrelációi

	Mit lát a képen? A helyzetnek valószínűleg oka a…										
		Tanuló					Szülő				
		K-Ö	F-Ö	S-NY	M-T	E-SZ	K-Ö	F-Ö	S-NY	M-T	E-SZ
Tanuló	Kényszer-önfegyelem		.377	.520	.482	.551	.219	.117	.238	.234	.235
	Figyelmetlenség-összpontosítás	.377		.306	.319	.337	.116	.135	.121	.115	.102*
	Stressz-nyugalom	.520	.306		.495	.561	.210	.112	.273	.214	.237
	Magoltatás-tanulás	.482	.319	.495		.569	.192	.079*	.203	.176	.198
	Elnyomás-szorgalom	.551	.337	.561	.569		.174	.078*	.232	.196	.227
Szülő	Kényszer-önfegyelem	.219	.116	.210	.192	.174		.455	.644	.652	.724
	Figyelmetlenség-összpontosítás	.117	.135	.112	.079	.078	.455		.448	.518	.529
	Stressz-nyugalom	.238	.121	.273	.203	.232	.644	.448		.703	.722
	Magoltatás-tanulás	.234	.115	.214	.176	.196	.652	.518	.703		.807
	Elnyomás-szorgalom	.235	.102	.237	.198	.227	.724	.529	.722	.807	

Spearman *r*. Oszlopok rövidítései a sorokban kiírva. Tanuló tanulóval (táblázat bal felső negyede kiemelve) és szülő szülővel (táblázat jobb alsó negyede kiemelve) való korrelációja minden esetben $p<.001$. Tanuló szülővel (táblázat jobb felső negyede) való korrelációja $p\leq.001$, *= $p<.05$. $N_{\text{tanuló}}$=1146-1162, $N_{\text{szülő}}$=1050-1057

A táblázatból kiemelhető, hogy a tanuló és szülő megítélésében is a magoltatás és tanulás függ össze a legerősebben az elnyomás és szorgalom ellentétpárral, míg a stressz-nyugalom ellentétpár a figyelmetlenség és összepontosítással a legkevésbé, azonban a két vélemény közötti korreláció a magoltatás és tanulás esetében gyenge (.176), a stressz és nyugalom esetében az öt tétel közül a legerősebb (.273). A magoltatás és tanulás ellentétpárt szülők és tanulók kevésbé, a figyelmetlenség és összpontosítás kategóriáját a legkevésbé, míg a stressz és nyugalom skálát a leginkább hasonló módon ítélik meg.

Az ítéletek különbségének meglétét Kruskal-Wallis teszttel kerestük, az eredmények alapján az iskolamodellek között minden vélemény esetében van szignifikáns különbség, ezért utóvizsgálattal kimutattuk, hogy különbségek nem a többségi és a katolikus iskolák között, hanem a Waldorf-iskolák és a másik két iskolamodell között vannak, amelyek minden megítélés esetében szignifikánsak [44. táblázat].

44. táblázat Az iskolamodellek közötti eltérések

		Kruskal-Wallis		Mann-Whitney								
				Többségi / Katolikus			Többségi / Waldorf			Katolikus / Waldorf		
		χ^2	p	Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r
Tanulói	K-Ö	100.941	<.001	1.222	.222	.041	8.130	<.001	.321	9.575	<.001	.339
	F-Ö	16.578	<.001	1.996	.046	.067	2.025	.043	.080	4.054	<.001	.144
	S-NY	73.851	<.001	.577	.564	.019	7.159	<.001	.283	8.101	<.001	.287
	M-T	60.505	<.001	1.059	.290	.036	6.335	<.001	.251	7.363	<.001	.262
	E-SZ	70.511	<.001	1.009	.313	.034	6.827	<.001	.270	7.985	<.001	.283
Szülői	K-Ö	137.447	<.001	.282	.778	.010	10.702	<.001	.443	10.751	<.001	.414
	F-Ö	43.145	<.001	.199	.842	.007	5.925	<.001	.245	6.014	<.001	.232
	S-NN	120.073	<.001	.511	.610	.017	9.793	<.001	.406	10.223	<.001	.395
	M-T	147.820	<.001	.065	.948	.002	10.982	<.001	.455	11.174	<.001	.431
	E-SZ	162.064	<.001	.185	.853	.006	11.428	<.001	.474	11.812	<.001	.456

K-Ö: Kényszer-önfegyelem, F-Ö: Figyelemlenség-összpontosítás, S-NY: Stressz-nyugalom, M-T: Magoltatás-tanulás, E-SZ: Elnyomás-szorgalom

A rangátlagok alapján a Waldorf-iskolás szülők és tanulók egyaránt negatívabban ítélték meg a csoportos tanulási helyzet okát, vagyis minden esetben a szemantikus differenciál-skála bal oldali fogalmával (kényszer, figyelmetlenség, stressz, magoltatás, elnyomás) inkább egyetértve, a katolikus és többségi iskolások a leginkább pozitívan, vagyis minden esetben a szemantikus differenciál-skála jobb oldali fogalmával (önfegyelem, összpontosítás, nyugalom, tanulás, szorgalom) inkább egyetértve.

A szülő és tanuló véleménye közötti különbség vizsgálatánál azt találtuk, hogy a többségi és katolikus iskolák esetében négy, a Waldorf-iskolák esetében három esetben van a vélemények között szignifikáns különbség. A többségi és katolikus iskoláknál a szülő ért inkább egyet a pozitív konnotációval, míg a Waldorf-iskolákban a szülők véleménye negatívabb [45. táblázat].

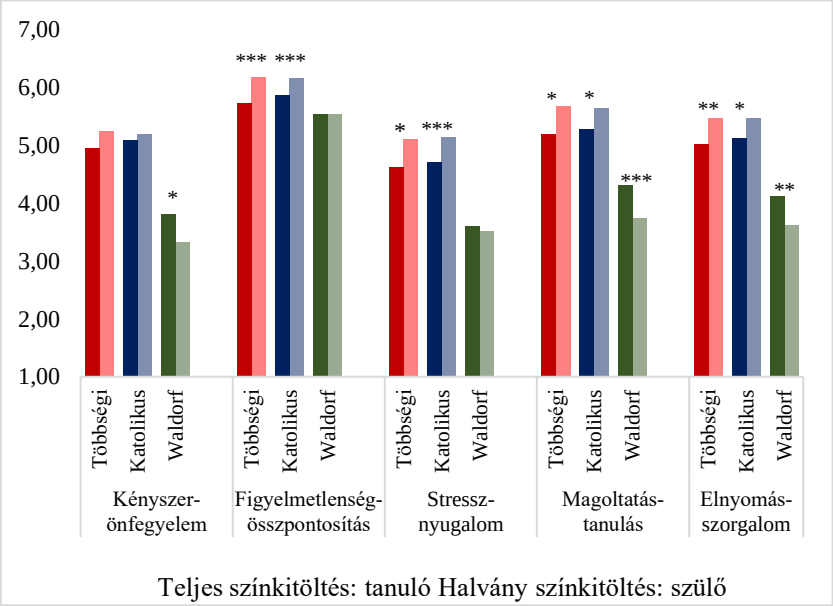
45. táblázat A szülő és tanuló véleményének különbségei iskolamodellenként

		Kényszer-önfegyelem	Figyelmetlenség-összpontosítás	Stressz-nyugalom	Magoltatás-tanulás	Elnyomás-szorgalom
Többségi	Z	.694	4.237	2.433	2.208	3.411
	p	.488	<.001	.015	.027	.001
Katolikus	Z	1.192	3.595	3.670	2.531	2.839
	p	.233	<.001	<.001	.011	.005
Waldorf	Z	2.213	.563	.855	3.832	3.417
	p	.027	.573	.393	<.001	.001

A kényszer-önfegyelem skálán a tanuló és szülő véleménye között lévő különbség csak a Waldorf-iskolák esetében szignifikáns. Mindkét fél inkább kényszernek ítéli a képen látható csoportos tanulási helyzetet, de a Waldorf-iskola szülői köre a leginkább negatívan. A többségi és katolikus iskolákban hasonló mértékben, és inkább pozitívan ítélik meg a tanulási helyzetet, míg a Waldorf-iskolás szülők megítélése ebben a kérdésben a leginkább negatív. Lényeges, hogy a Waldorf-iskoláknál a szülők minden szignifikáns esetben a tanulóknál negatívabban ítélik meg a helyzetet, míg e két eredmény viszonya a többségi és katolikus iskoláknál fordított. Ez arra enged következtetni, hogy ebben az esetben a szülő kevésbé, vagy nem a tanuló által tapasztaltak alapján formálja véleményét – szignifikáns különbségek a Waldorf-iskolánál a külső adottságok („a tanulót máshol kényszerítenék, magoltatnák, elnyomnák”) esetében vannak –, míg a másik két iskolamodellnél a szülő ideálisabb elvárásaihoz kapcsolódik a szerényebb tanulói megítélés.

A figyelmetlenség-összpontosítás skálán a tanuló és szülő véleménye között lévő különbség a többségi és katolikus iskolák esetében szignifikáns. A vélemények e skála esetében a leginkább pozitívak, ami szakmailag érthető: minden iskolamodellnél szülők és tanulók egyaránt pozitívan ítélik meg a rendezett, áttekinthető, figyelmes tanulási helyzetet, a szülők ítéleteiben különbségek a helyzet eléréséért alkalmazott pedagógiai eljárásokban lehetnek. Kiemelhető még, hogy a képen látható tanulási helyzetet a többségi és katolikus iskolákban inkább tanulásnak és szorgalomnak ítélik [14. ábra].

14. ábra A szülő és tanuló véleményének különbségei iskolamodellenként



*p<.05, **p=.001, ***p<.001

Vizsgáltuk, hogy a tanulók véleményében látható iskolamodellek közötti különbségek a szülők véleménye miatt alakulnak-e ki, azaz a szülők véleményére kontrollálva megmaradnak-e. Mivel a többségi és katolikus iskolák között az értékítéletben nem volt különbség, a három iskolamodellt dichotóm változóval leírva (0=többségi és katolikus, 1=Waldorf) kerestük a változó tanulói értékítélettel való korrelációját parciálás nélkül, és a szülő véleményére parciálva (kontrollálva) is. Az iskolamodellek közötti különbség a tanuló ítéletében a szülő véleményére kontrollálás után gyengült, de megmaradt [46. táblázat].

Mivel a kiinduló korrelációs táblában láttuk, hogy az állítások tanulókon és szülőkön belül is közepesen erősen korreláltak [43. táblázat], az állításokat főkomponens-elemzéssel szülői és tanulói esetben is összevontuk egyetlen mutatóvá, majd a parciális korrelációt elvégeztük erre a mutatóra is. Az eredmény megerősítette, hogy a szülő véleményének kiszűrése csökkenti, de nem szünteti meg a Waldorf-iskolások másik két iskolamodell tanulóinál negatívabb megítélését a csoportos tanulási helyzet tekintetében, vagyis az iskolamodellek közötti alapvető különbség megmaradt [46. táblázat].

46. táblázat A tanuló értékítéletének változása a szülői vélemény parciálására

	Szülő véleményével		Szülő véleménye nélkül		
	r_s	p	r_s	p	N
Kényszer-önfegyelem	-.296	<.001	-.236	<.001	777
Figyelmetlenség-összpontosítás	-.097	.007	-.071	.050	771
Stressz-nyugalom	-.260	<.001	-.179	<.001	770
Magoltatás-tanulás	-.200	<.001	-.143	<.001	769
Elnyomás-szorgalom	-.230	<.001	-.152	<.001	773
Összevont mutató	-.314	<.001	-.231	<.001	753

Spearman *r*.

Feltáró faktorelemzéssel (PCA) a csoportos tanulási helyzetre adott megítélések struktúráját vizsgáltuk. A tanulókra vonatkozóan a Bartlett-teszt alapján az itemek között megfelelően erősek voltak a korrelációk $\chi 2$ (df=10, N=1139)=1743.548, p<.001, a Kaiser-Mayer-Olkin érték alapján a főkomponens-analízis eredményei értelmezhetők (KMO=.833). A csoportos tanulási

helyzet tanulói megítélésének egyetlen főkomponense az itemek teljes varianciájának 56.564%-át magyarázta.

A szülőkre vonatkozóan a Bartlett-teszt alapján az itemek között megfelelően erősek voltak a korrelációk $\chi 2$ (df=10, N=1047)=3289.076, p<.001, a Kaiser-Mayer-Olkin érték alapján a főkomponens-analízis eredményei értelmezhetők (KMO=.870). A csoportos tanulási helyzet szülői megítélésének egyetlen főkomponense az itemek teljes varianciájának 70.357%-át magyarázta [47. táblázat].

47. táblázat A rendezett csoportos tanulási helyzet okának főkomponensei

	Faktorsúlyok	
	Tanuló	Szülő
Elnyomás-szorgalom	.825	.922
Stressz-nyugalom	.789	.857
Kényszer-önfegyelem	.787	.840
Magoltatás-tanulás	.775	.890
Figyelmetlenség-összpontosítás	.553	.661

Kruskal-Wallis próbával az összevont mutató iskolamodellek közötti különbségének meglétét, utóvizsgálatokkal annak jellegét kerestük. Az iskolamodellek között a csoportos tanulási helyzet megítélésének tekintetében szignifikáns különbséget találtunk ($\chi^2_{\text{tanuló_megítélése}}$ (df=2, N=1139)=112.933, p<.001; $\chi^2_{\text{szülő_megítélése}}$ (df=2, N=1047)=163.083, p<.001). Utóvizsgálattal kimutattuk, hogy a többségi és katolikus iskolák tanulóinak és szülőinek megítélése között nincsen szignifikáns különbség ($Z_{tanuló_megítélése}$=1.093, p=.274 és $Z_{szülő_megítélése}$=.028, p=.978), a Waldorf-iskolás tanulók és szülők a többségi és katolikus iskolásoknál is szignifikánsan negatívabban, vagyis a szemantikus differenciál-skála bal oldali fogalmával (kényszer, figyelmetlenség, stressz, magoltatás, elnyomás) inkább egyetértve ítélik meg a csoportos tanulási helyzet okát ($Z_{tanuló_megítélése_vs_többségi}$=8.718, p<.001 és $Z_{szülő_megítélése_vs_többségi}$=11.552, p<.001; $Z_{tanuló_megítélése_vs_katolikus}$=10.079, p<.001 és $Z_{szülő_megítélése_vs_katolikus}$=11.849, p<.001).

10.3 A tanulók morális cselekvése

10.3.1 A tanulók barátválasztása

Az elemzés módszerei A vizsgálatban a tanulók egyválasztós szelektív zárt kérdés alapján választottak társat, barátot. A személyiségtípusokhoz való viszonyt három tételes tulajdonságlistával vizsgáltuk: (1) sportol, jól tanul, rendet tart maga körül; (2) megértő, humoros, bízni lehet benne; (3) szórakoztató, kalandos, kezdeményező. Az eredményeket leíró statisztika mutatja be, Khí-négyzet próbával az iskolamodellek közötti különbséget kerestük.

Eredmények A válaszolók minden iskolamodellben a megértő, humoros, megbízható barátot kedvelték leginkább. A modellek közötti különbségek leginkább a másik két típusban megmutatkozó alacsony értékek szerint ragadhatók meg. Míg a többségi iskolákban a sportoló-jól tanuló és szórakoztató-kalandos típus megoszlása hasonló, a katolikus iskolában a szórakoztató-kalandos kevésbé, a Waldorf-iskolában inkább kedvelt társ. A barát-típusok iskolamodellek közötti megoszlásai szignifikánsak, a hatásméret azonban gyenge [48. táblázat].

48. táblázat A barátválasztás iskolamodellek közötti megoszlása

	Kit választanál barátnak?		
	Sportol, jól tanul, rendet tart maga körül	Megértő, humoros, bízni lehet benne	Szórakoztató, kalandos, kezdeményező
Többségi	12.4%	77.3%	10.3%
Katolikus	11.6%	82.5%	5.9%
Waldorf	7.1%	80.2%	12.7%

$N_{\text{többségi}}$=379, $N_{\text{katolikus}}$=526, N_{Waldorf}=283; χ^2 (df=4, N=1148)=16.393, p=.003, V=.083

Az évfolyamok és nemek között a barátválasztásban szignifikáns eltérést találtunk. A 8. osztályosok a sportoló-jól tanuló barátot kevésbé, a megértő-humoros barátot inkább választják (χ^2 (df=2, N=1118)=14.677, p=.001, V=.111), a lányok nagyobb hatásmérettel szintén (χ^2 (df=2, N=452)=26.486, p<.001, V=.171).

10.3.2 A tanulók szokásai

A tanulók szokásait a tanulók életeszményeinek vizsgálatával együtt elemeztük.

10.4 A tanulóközösség tevékenységrendszerének és önkormányzatának szintje

Az elemzés módszerei A tanulóközösség tevékenységrendszerének, önkormányzatának, a közösségi megmozdulások élményértékének vizsgálata céljából a tanulók a következő négy kérdéscsoportra válaszoltak írásban:

(1) Milyen iskolai ünnepségeitek voltak a múltban? (az idei tanévben, az elmúlt két évben, iskolai ünnep minden iskolai rendezvény); Ezek megszervezése hogyan zajlott? (részt vettetek / közreműködtetek a szervezésben? hogyan? kellett valamit csinálni nektek vagy szüleiteknek? / hogyan tudott együtt dolgozni az osztály?)
(2) Milyen iskolai, vagy nem iskolai szervezésű, de iskolán kívüli programjaitok voltak a múltban? (az idei tanévben, az elmúlt két évben, iskolán kívüli program például a kirándulás, színházlátogatás, bármilyen rendezvény meglátogatása, közös utazás); Ezek megszervezése hogyan zajlott? (részt vettetek / közreműködtetek a szervezésben? hogyan? kellett valamit csinálni nektek vagy szüleiteknek? / hogyan tudott együtt dolgozni az osztály?)
(3) Milyen csoportos vagy osztályfeladatotok volt a múltban? (az idei tanévben, az elmúlt két évben, csoportos vagy osztályfeladat, például valamit díszíteni az iskolában, valamit megjavítani az udvaron, valamit megszervezni egy másik osztálynak, valamit előadni, ünnepen szerepelni) Ezek megszervezése hogyan zajlott? (részt vettetek / közreműködtetek a szervezésben? hogyan? kellett valamit csinálni nektek vagy szüleiteknek? / hogyan tudott együtt dolgozni az osztály?)
(4) A diákok kezdeményezéseiket mennyire tudják érvényesíteni az iskolában? (volt-e eddig olyan, amit változtatni akartatok az iskolai életben? mit értetek el eddig? kik és hogyan fordultak a tanárok felé kéréseikkel?)

A digitális tanrend miatt a fókuszcsoportos interjúk helyett a tanulók az eredeti interjúkérdéseket nyílt kérdésként kapták meg, és a kérdésekre egyénileg, írásban válaszoltak. Ezzel összefüggésben az adatbázis nem hosszabb szövegkorpuszokat, hanem a kérdésekre adott tömör, több esetben néhány szavas, jellemzően kettő-öt, kevés esetben hét-nyolc mondat hosszúságú válaszokat tartalmaz. Az elemzés módszerei az adatokhoz igazodtak.

Az első három kérdéscsoportot az elemzés szempontjából három részre osztottuk. Az első részben az említések gyakoriságát vizsgáltunk, vagyis a „Milyen iskolai ünnepségeitek voltak

a múltban?”, „Milyen iskolai, vagy nem iskolai szervezésű, de iskolán kívüli programjaitok voltak a múltban?”, „Milyen csoportos vagy osztályfeladatotok volt a múltban?” kérdéseknél a tanuló eseményekre emlékezését, vagyis a megnevezések számát a valós iskolai események számának tükrözéseként értelmeztük. A válaszokban az egyes eseményeket manuálisan azonosítottuk. Az iskolamodellek tekintetében informatív az események említésének legkisebb és legnagyobb értéke, de a megnevezések számának egyéni eltérései miatt, valamint az iskolamodell tekintetében érvényes eredmények érdekében átlagokat számoltunk.

A válaszokban továbbá nemcsak az események száma, hanem a tanulók élményei és az együttműködés formái is megjelentek. Mind a négy kérdéscsoportnál az élményeket (szentiment) negatív, semleges és pozitív kategóriák szerint kódoltuk. A választ, amennyiben sem pozitív, sem negatív értékelést nem közölt, semlegesnek tekintettük. A válaszok egyértelműsége és nyíltsága miatt megbízhatósági mutató számítására nem volt szükség.

Az elemzésben a tanulói szerveződés módját kerestük, a válaszokat e szempont szerint két kategóriába soroltuk. A szervezés vagy a tanulókkal közösen, vagy a tanulók nélkül, kizárólag iskola és/vagy szülők által valósult meg. A minta és a minta intézményeinek száma biztosítja az eredmények validitását [49. táblázat].

49. táblázat A nyílt kérdések mintája

Iskolamodell	6. évfolyam (N)	8. évfolyam (N)	Összesen (N)	Iskolák száma (N)
Többségi	15	23	38	6
Katolikus	45	42	87	8
Waldorf	13	1	14	4
Összesen	73	66	139	18

Eredmények Az első kérdésre (iskolai ünnepségek) a katolikus iskolás tanulóktól 84 érvényes, három nem értékelhető válasz érkezett. A tanulók legkevesebb egy, legfeljebb 19, átlagosan 4.36 eseményt, iskolai ünnepséget neveztek meg egy tanévben. Az említett összes program: évnyitó, március 15., október 6., október 23., karácsonyi műsor, Lázár Ervin-program (cirkusz), Rákóczi-nap, pályaorientációs nap, litánia, rózsafüzér, anyák napja (online), évzáró, Szent Gellért-nap, mindenszentek, advent-roráté, Mikulás-nap, balázsolás, farsang, megyei rajzverseny, húsvéti nagyhét, úrnapja, egészség-sportnap, családi nap.

Az első kérdésre (iskolai ünnepségek) a többségi iskolás tanulóktól 33 érvényes, öt nem értékelhető válasz érkezett. A tanulók legkevesebb egy, legfeljebb 13, átlagosan 4.33 eseményt, iskolai ünnepséget neveztek meg egy tanévben. Az említett összes program: nemzeti ünnepek, iskola 40 éves jubileuma, adventi vásár, farsang, március 15., október 23., aradi vértanúk megemlékezés, sakkpalota, egészségvédelmi nap, király napok, évzáró, évnyitó, karácsonyi ünnepély, télapó, katonai bemutató, Dömötör-napi vásár.

Az első kérdésre (iskolai ünnepségek) a Waldorf-iskolás tanulóktól 14 érvényes válasz érkezett, nem értékelhető válasz nem volt. A tanulók legkevesebb egy, legfeljebb 12, átlagosan 4.36 eseményt, iskolai ünnepséget neveztek meg egy tanévben. Az említett összes program: évenként két hónapünnep, elsősök fogadása, évnyitó, kirándulás, Mihály-nap, Márton-nap, Miklós-nap, vízkereszt, farsang, március 15., Szent György-nap, ötödikeseknek Waldorf-olimpia, nyárköszöntő.

A szentiment és szervezés a következők szerint alakult [50. táblázat].

50. táblázat Az iskolai ünnepségek szentimentjei és szervezési jellemzői iskolamodellek bontásában

	Szentiment (%)		
	Többségi	Katolikus	Waldorf
Negatív	2.7	2.5	0.0
Semleges	80.6	72.8	71.4
Pozitív	16.7	24.7	28.6
	Szervezés (%)		
Más (tanárok és/vagy szülők)	30.3	18.8	0.0
Tanulókkal közösen	69.7	81.2	100.0

Az iskolamodellek jellemzésére az első kérdésre adott válaszok közül egy többségi iskolás tanuló válaszát emeljük ki.

> „A karácsonyi vásárra a szülők készítettek süteményt meg kézműves dolgokat, például kézműves szappant. Minden osztály feldíszítette az osztályát, az aulát közösen, a tanárokkal elvégeztük, a farsangra szülők, illetve gyerekek találtak ki különböző jelmezeket. Aki be akart öltözni. A megemlékezésekre pedig az iskola összes tanulója, illetve tanárai fekete-fehérben vannak, március 15-én pedig még kokárdát is viselünk. Osztályfőnökökkel közösen megbeszélve, önfegyelemmel, csapatokként össze tudtunk fogni.” (többségi iskolás tanuló)

A második kérdésre (iskolán kívüli programok) a katolikus iskolás tanulóktól 79 érvényes, nyolc nem értékelhető válasz érkezett. A tanulók legkevesebb egy, legfeljebb nyolc, átlagosan 2.43 iskolán kívüli, de iskolai szervezésben megvalósuló eseményt neveztek meg egy tanévben. Az említett összes program: különböző táborok (Dunaszigeten erdei táborok, pályázattal Horvátország), kirándulás ősszel és tavasszal, színház, métázás, korcsolyázás, osztálykoncert, farsang, csillagvizsgáló, korcsolyázás, Bűvösvölgy, Pál utcai fiúk helyszíneinek bejárása, Zeneakadémia koncert.

A második kérdésre (iskolán kívüli programok) a többségi iskolás tanulóktól 36 érvényes, kettő nem értékelhető válasz érkezett. A tanulók legkevesebb egy, legfeljebb hét, átlagosan 2.56 iskolán kívüli, de iskolai szervezésben megvalósuló eseményt neveztek meg egy tanévben. Az említett összes program: Erzsébet-táborok, osztálykirándulások, színházlátogatások, mozizás, Mini-City nap, gyereknap, cserediák program, színház, fagyizás, kerékpártúra.

A második kérdésre (iskolán kívüli programok) a Waldorf-iskolás tanulóktól 13 érvényes, egy nem értékelhető válasz érkezett. A tanulók legkevesebb egy, legfeljebb hét, átlagosan 2.46 iskolán kívüli, de iskolai szervezésben megvalósuló eseményt neveztek meg egy tanévben. Az említett összes program: Waldorf-olimpia, kirándulások, koncertek, színházlátogatások, fagyizás, cirkuszlátogatás, biciklitúra, színház, hangverseny, múzeum, állatpark.
A szentiment és szervezés a következők szerint alakult [51. táblázat].

51. táblázat Az iskolán kívüli programok szentimentjei és szervezési jellemzői iskolamodellek bontásában

	Szentiment (%)		
	Többségi	Katolikus	Waldorf
Negatív	0.0	2.4	0.0
Semleges	89.2	91.4	92.9
Pozitív	10.8	6.2	7.1
	Szervezés (%)		
Más (tanárok és/vagy szülők)	67.7	67.7	50.0
Tanulókkal közösen	32.3	32.3	50.0

Az iskolamodellek jellemzésére a második kérdésre adott válaszok közül egy katolikus iskolás tanuló válaszát emeltük ki.

„Osztálykirándulás kitalálásában részt veszünk, ötleteltünk. Szavazhattunk, hogy milyen előadásra mennénk szívesebben. Megbeszéljük, hogy mit fogunk látni, majd megbeszéljük, kinek mi tetszett a legjobban. Anyukám néha részt vesz kísérőként a programokon.” (katolikus iskolás tanuló)

A harmadik kérdésre (csoportos vagy osztályfeladatok) a katolikus iskolás tanulóktól 68 érvényes, 19 nem értékelhető válasz érkezett. A tanulók legkevesebb egy, legfeljebb négy, átlagosan 1.76 csoportos vagy osztályfeladatot neveztek meg egy tanévben. Az említett összes program: Az 1956-os forradalomra emlékezés megszervezése és előadása, Katalin-bál előtt ebédlő feldíszítése, adventi ünnepségre tornaterem előkészítése, osztálykoncert, betlehemezés előadása a Mátyás templomnál, október 6-i műsor.

A harmadik kérdésre (csoportos vagy osztályfeladatok) a többségi iskolás tanulóktól 31 érvényes, hét nem értékelhető válasz érkezett. A tanulók legkevesebb egy, legfeljebb négy, átlagosan 1.84 csoportos vagy osztályfeladatot neveztek meg egy tanévben. Az említett összes program: nyolcadikos ballagás megszervezése, teremdíszítés, új távolugró gödör, padok javítása, ünnepi műsorokon történő szereplés, főzés, ballagási és gombavatói díszítés, „Szaval a nemzet” program.

A harmadik kérdésre (csoportos vagy osztályfeladatok) a Waldorf-iskolás tanulóktól 11 érvényes, három nem értékelhető válasz érkezett. A tanulók legkevesebb egy, legfeljebb öt, átlagosan 2.36 csoportos vagy osztályfeladatot neveztek meg egy tanévben. Az említett összes program: éves drámaelőadás, adventi bazár, farsang, János-napi évzáró, tökfaragás Márton-napra, ünnepen énekelni, zenélni, díszítések, vécétisztítás.

A szentiment és szervezés a következők szerint alakult [52. táblázat].

52. táblázat Az osztályfeladatok tanulói szentimentjei és szervezési jellemzői iskolamodellek bontásában

	Feladatszentiment (%)		
	Többségi	Katolikus	Waldorf
Negatív	0.0	2.3	0.0
Semleges	81.3	79.1	46.2
Pozitív	18.7	18.6	53.8
	Feladatszervezés (%)		
Más (tanárok és/vagy szülők)	0.0	28.3	0.0
Tanulókkal közösen	100.0	71.7	100.0

Az iskolamodellek jellemzésére a harmadik kérdésre adott válaszok közül egy Waldorf-iskolás tanuló válaszát emeljük ki.

„A Waldorf-iskolákban fontos a csapatmunka. Szülők és diákok egyaránt jól össze tudnak dolgozni.” (Waldorf-iskolás tanuló)

A negyedik kérdés (tanulói érdekérvényesítés és kezdeményezés) esetében az adatok jellege miatt gyakoriságot és szervezési módot nem vizsgáltunk. A szentiment és szervezés a következők szerint alakult [53. táblázat].

53. táblázat A tanulói érdekérvényesítés és iskolai kezdeményezés szentimentjei iskolamodellek bontásában

	Szentiment (%)		
	Többségi	Katolikus	Waldorf
Negatív	17.6	19.0	8.3
Semleges	38.2	48.1	41.7
Pozitív	44.2	32.9	50.0

Az iskolamodellek jellemzésére a harmadik kérdésre adott válaszok közül öt katolikus iskolás, és egy Waldorf-iskolás tanuló válaszát emeljük ki.

„Vannak, amiket megvalósítottak, süti, anyák napi, adventi vásár, papírgyűjtés, versenyek, „ki mit tud?”. Amik nem valósultak meg, azok őrült ötletek voltak, vagy sokba kerültek.” (katolikus iskolás tanuló)

„Nagyon. Az igazgató urat kifejezetten érdekli a mi véleményünk, és nagyon szívesen meghallgat, és fogad minket. Szeretem az iskolám.” (katolikus iskolás tanuló)

„Igen. A tanárok vevők az ötleteinkre. Volt olyan program, amit mi gyerekek vetettünk fel, azért valósult meg, mert a tanár nyitott volt rá. Mi is, szüleink is fordultak a tanárokhoz a kérésekkel. Kértük az online tanulás kapcsán, hogy kicsit csökkenjen a feladatok száma, mert nagyon sok volt egyes tárgyakból. Ha nem is nagy mértékben, de csökkentett a tanár.” (katolikus iskolás tanuló)

„Az előadásokban a mi véleményünket is figyelembe vették. Többen felszólaltunk, hogy a reggeli imákat meg kellene újítani. Eddig nem értünk el igazán semmit.” (katolikus iskolás tanuló)

„Osztálytársaimmal és magyartanárunkkal levelet írtunk az igazgató úrnak, hogy hosszabbítsa meg a tavaszi szünetet, és kérésünk teljesítve lett.” (katolikus iskolás tanuló)

„Nincs olyan, amit megváltoztatnék az iskolai életben. Nem tudom. A rajzórákon voltak dolgok kitalálva, hogy mit kell rajzolni, de ha nagyon nem volt kedvem azt rajzolni, akkor mást is rajzolhattam, csak meg kellett beszélnem a tanárral.” (Waldorf-iskolás tanuló)

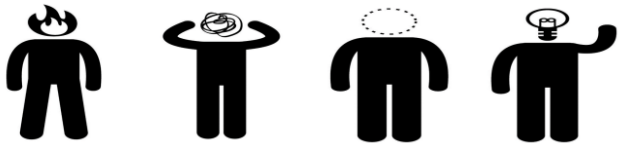
10.5 A tanulóközösség közvéleményének és értékrendjének minősége

Az elemzés módszerei A tanulóközösségben kialakult, az iskola világával kapcsolatos közvélemény vizsgálatának céljából a fotóinterjú és képasszociáció módszereinek (Horváth & Mitev, 2015, pp. 250–354) ötvözeteként a tanulók négy állítást ítéltek meg állításonként négy kép közül választva. A saját tervezésű képek jelentéséhez szöveges magyarázat nem tartozott, a tanulók csak a cím alapján történő képválasztásra kaptak instrukciót. A képek az osztályközösség, iskolai együttműködés, iskolai tudás és tanárokkal való együttműködés témái szerint szerveződtek a következők szerint.

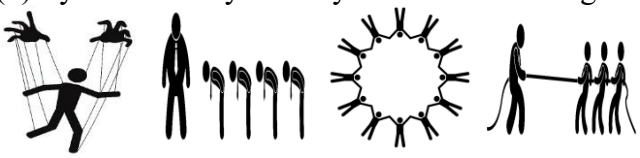
(1) Ilyen az osztályunk

(2) Ilyen az osztály viszonya az iskolai feladatokhoz

(3) Ilyen az osztály viszonya az iskolában tanultakhoz



(4) Ilyen az osztály viszonya a tanárok többségéhez



A tanulóközösségben kialakult értékrend minőségét az élethosszig tartó tanuláshoz, a munkához és egészséges életmódhoz való viszony szerint vizsgáltuk. E három témakörre vonatkozó, metaforákkal kiegészítendő állítások a következők voltak: (1) Egy életen át tanulni olyan, mint egy…, (2) A munka világa olyan, mint egy…, (3) Az egészséges életmód olyan, mint egy… A tanulók hat tematikus kategória négy metaforája közül választva mindhárom témakörre hat választ adtak.

(1) konyhakert, üvegház, árokszél, pusztaság
(2) otthon, koszos aluljáró, ismeretlen hely, pályaudvar
(3) sziklás hegyvidék, erdő, sivatag, hófödte hegytető
(4) templom, gyár, műhely, ketrec
(5) szanatórium, kórház, elmegyógyintézet, gyógyszertár
(6) erőszakos film, focimeccs, klasszikus koncert, vígjáték

A csoportnorma megismerésének igényéből fakadóan az adatfelvétel módja csoportos kikérdezés, aminek keretében a kutatási terv szerint a tanulócsoport választott volna a képek és metaforák közül, amely esetben a választáshoz vezető diskurzus elemzése vezet el a kutatási kérdés megválaszolásához. A jelenléti oktatás országos szünetelése miatt a személyes csoportos kikérdezés azonban ellehetetlenült, ezért az adatfelvétel a mintavételi eljárás szerinti mintán, de egyéni megkérdezéssel (N=166) valósult meg. Az eredmények ezért önmagukban és a válaszok iskolamodellek szerinti megoszlásai szerint értelmezhetők, de az értelmezést befolyásolja, hogy a képek jelentéséről nincsen tanulói diskurzuson alapuló megegyezés, vagyis a képek megnevezése azok kutatói értelmezésén alapul.

A kép- és metaforaválasztások iskolamodellek közötti megoszlásainál nem a statisztikai általánosítást, hanem a kutatás kvalitatív jellege miatt az átvihetőséget (transferability) és kiterjeszthetőséget (reasonable extrapolation) kerestük (Szokolszky, 2020, p. 433).

Eredmények A képválasztás „Ilyen az osztályunk” kategóriájában a csoporthoz tartozás élményjellegével összefüggésben a csoport szerveződési viszonyait kerestük [54. táblázat]. A (1) különböző-közös, (2) azonos-egyenrangú, (3) azonos-hierarchizált és (4) különböző-egyéni képek megoszlása a katolikus iskolásoknál a leginkább kiegyenlített, így a különböző-közös és különböző-egyéni képek választása szempontjából a többségi iskolákat a Waldorf-iskolák előzik, vagyis a Waldorf-almintánál tükröződik leginkább az eltérő szociális keretek között elképzelt, de mindenképpen individuális szemlélet. Erre utal az is, hogy a három iskolamodell közül a katolikus iskolában legnagyobb arányú hasonló-hierarchizált képre a Waldorf-iskolásoknál nem esett választás. A többségi iskoláknál a különböző-közös és különböző-egyéni képek dominálnak, a katolikus iskoláknál az azonos-egyenrangú és azonos-hierarchizált képek százalékos arányának összege a legmagasabb a három iskolamodell között, vagyis a katolikus iskolásoknál tükröződik leginkább egy kollektív-normatív szemlélet.

54. táblázat A képválasztások megoszlásai iskolamodellek szerint

	Ilyen az osztályunk				Ilyen az osztály viszonya az iskolai feladatokhoz			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Többségi	38.4%	19.1%	8.5%	34.0%	25.5%	19.2%	44.7%	10.6%
Katolikus	29.4%	22.5%	15.7%	32.4%	13.6%	29.2%	41.7%	15.5%
Waldorf	50.0%	25.0%	0.0%	25.0%	12.5%	25.0%	43.7%	18.8%
	Ilyen az osztály viszonya az iskolában tanultakhoz				Ilyen az osztály viszonya a tanárok többségéhez			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Többségi	8.7%	21.7%	30.4%	39.2%	4.3%	10.6%	48.9%	36.2%
Katolikus	9.7%	31.1%	34.0%	25.2%	4.9%	15.7%	55.9%	23.5%
Waldorf	12.5%	31.2%	37.5%	18.8%	6.2%	0.0%	81.3%	12.5%

$N_{\text{többségi}}$=47, N_{Waldorf}=16, $N_{\text{katolikus}}$=103

A képválasztás második, „Ilyen az osztály viszonya az iskolai feladatokhoz” kategóriájában az iskolai feladatok elvégzésének csoportszinten értelmezett viszonyait kerestük. A (1) egyéni-összeilleszthető, (2) közös-kooperatív, (3) egyéni-összeilleszthetetlen és (4) közös-kompetitív képek megoszlásai szerint az egyéni-összeilleszthetetlen kép választása hasonló arányban dominál mindhárom iskolamodellnél. Mivel a negyedik kép választásának arányai is hasonlók, az iskolamodellek közötti különbségek leginkább az első és második kép alapján ragadhatók meg. Ezek szerint a katolikus iskolák a közös-kooperatív, a többségi iskolák az egyéni-összeilleszthető képek választásában kiemelkedők.

A képválasztás harmadik, „Ilyen az osztály viszonya az iskolában tanultakhoz” kategóriájában az iskolai tudáshoz való viszonyt kerestük. A (1) düh[48], (2) zavar, (3) üresség és (4) megvilágosodás képek megoszlásai a három iskolamodell között az első és harmadik képnél hasonlók, érdemi különbségek a negyedik, „megvilágosodás” kép választási arányai között vannak. E kép választásában kiemelkednek a többségi iskolás tanulók, akik a relatívan magas százalékos értéken felül a második és harmadik, vagyis a „zavar” és „üresség” képekre adott választások legalacsonyabb értékeit produkálják. Ilyen iskolamodellen belüli megoszlások közötti kapcsolat figyelhető meg a Waldorf-iskolásoknál is, ahol az „üresség” iskolamodellek közötti legmagasabb értékéhez a „megvilágosodás” legalacsonyabb értéke tartozik.

A képválasztás negyedik, „Ilyen az osztály viszonya a tanárok többségéhez” kategóriájában a pedagógusokkal való együttműködés formáit kerestük. A (1) marionett (2) behódolás, (3) egyenlőség és (4) kötélhúzás választásainál a másik két iskolamodell tanulóinak választásához képest magasabbak a többségi iskolásoknál a „kötélhúzás”, a katolikus iskolásoknál a „behódolás”, a Waldorf-iskolásoknál az „egyenlőség” képeknél megjelenő arányok.

A metaforák teljes mintán való megoszlásainál minden kategória három legalacsonyabb és legmagasabb értékét kiemeltük. A kiemelések alapján az élethosszig tartó tanulás leginkább gyakori metaforái a műhely, ismeretlen hely és erdő, legritkább metaforái az árokszél, koszos aluljáró és hófödte hegytető. A munka világát a tanulók leginkább az üvegház, gyár és pályaudvar, legkevésbé a templom, koszos aluljáró és hófödte hegytető metaforákkal

[48] Az értelmezés korlátjaira jó példa a kép, mivel szakmai diskurzusban azt pedagógus kolléga nem düh, hanem „lelkesedés a tanultak iránt” jelentésűnek ítélt.

jellemezték. Az egészséges életmódot leggyakrabban konyhakerthez, templomhoz és otthonhoz, legritkábban pusztasághoz, elmegyógyintézethez és erőszakos filmhez hasonlították. A három kérdésre adott választások összegzésével a leggyakoribb metaforák a konyhakert (Σ141.7%), otthon (Σ136.9%) és erdő (Σ136%), a legkevésbé gyakori metaforák a koszos aluljáró (Σ18.1%), árokszél (Σ33.8%) és erőszakos film (Σ35.4%) [55. táblázat].

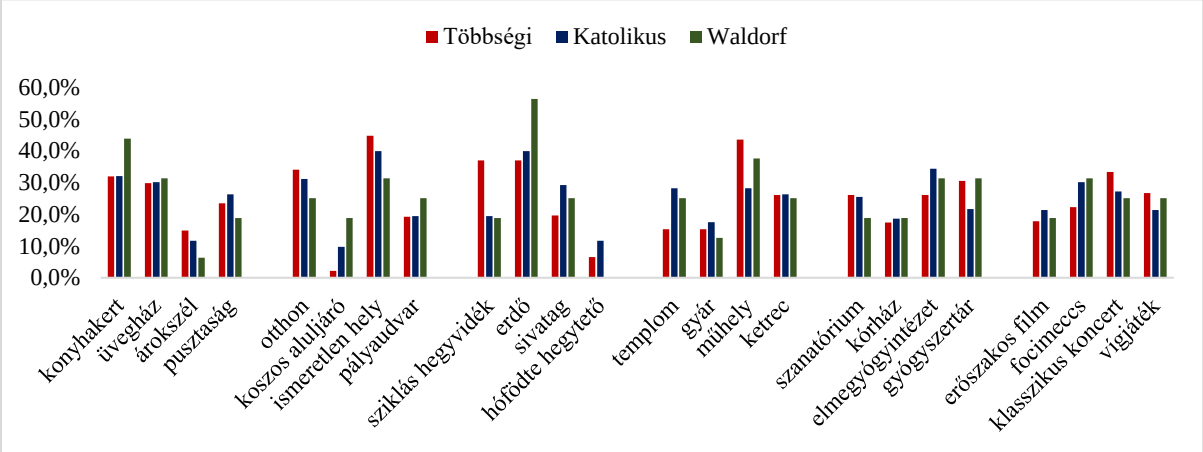
55. táblázat A metaforák megoszlása a teljes mintán

	1	2	3		1	2	3		1	2	3
konyhakert	33.1	27.3	81.3	otthon	31.3	16.5	89.1	sziklás hegyvidék	24.2	32.7	12.8
üvegház	30.1	43.6	12.0	koszos aluljáró	8.4	7.9	1.8	erdő	40.6	43.0	52.4
árokszél	12.0	17.0	4.8	ismeretlen hely	40.4	31.1	6.1	sivatag	26.1	14.5	4.3
pusztaság	24.7	12.1	1.8	pályaudvar	19.9	44.5	3.0	hófödte hegytető	9.1	9.7	30.5
templom	24.2	6.1	73.9	szanatórium	25.0	12.9	38.7	erőszakos film	20.1	14.1	1.2
gyár	16.4	46.1	7.3	kórház	18.3	43.6	12.9	focimeccs	28.0	42.3	20.1
műhely	33.3	37.6	12.7	elmegyógyintézet	31.7	20.2	1.2	klasszikus koncert	28.7	27.0	32.9
ketrec	26.1	10.3	6.1	gyógyszertár	25.0	23.3	47.2	vígjáték	23.2	16.6	45.7

1: Egy életen át tanulni olyan, mint egy… 2: A munka világa olyan, mint egy… 3: Az egészséges életmód olyan, mint egy… *N*=163-166. Az eredmények százalékban megadva. Színnel kiemelve a jelentősebb értékek.

Az élethosszig tartó tanulás metaforáinak iskolamodellek közötti megoszlásainál az első tematikus kategória konyhakert és árokszél, a második kategória koszos aluljáró és ismeretlen hely, a harmadik kategória összes és a negyedik kategória templom és műhely metaforáinak eltérései a leginkább értelmezhetők [15. ábra].

15. ábra Egy életen át tanulni olyan, mint egy… metaforái iskolamodellek szerinti bontásban



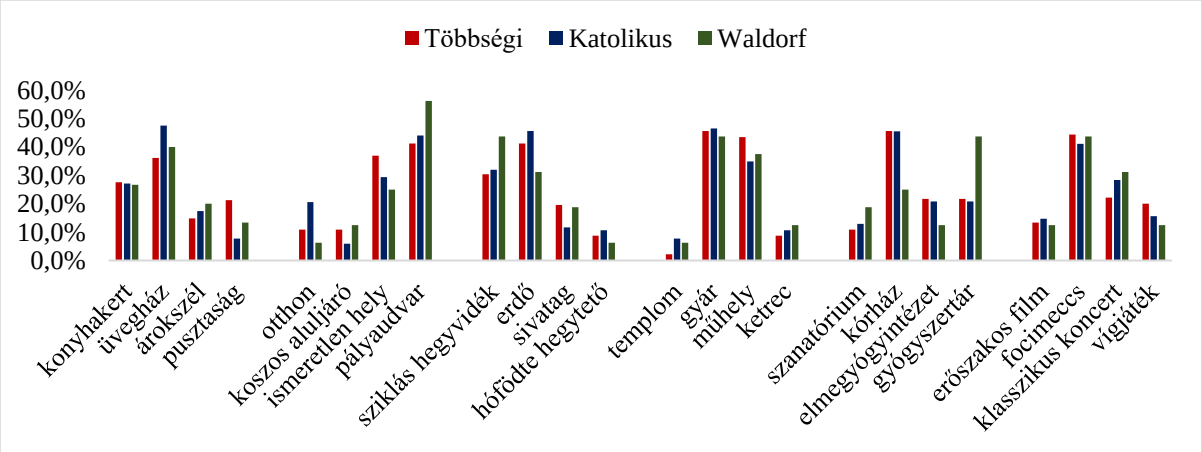
$N_{\text{többségi}}$=45-47, N_{Waldorf}=16, $N_{\text{katolikus}}$=102-103

A konyhakert és árokszél ellentétes hasonlatainak iskolamodellek közötti megoszlásainál a Waldorf-pedagógia gyermekközpontúságának narratíváját igazolják vissza az adatok, az eredményt a koszos aluljáró metafora kimagasló értéke azonban árnyalja. Ennek a félreérthetetlen metaforának a választási aránya a többségi iskolás tanulóknál a legalacsonyabb, ami a tanulással kapcsolatban a rendezettség, tisztaság képzeteire és szokásaira utalhat. Amennyiben az élethosszig tartó tanuláshoz kötve az „ismeretlen hely" metaforájába a tanulók nem a tájékozódásra képtelenség vagy elveszettség, hanem a kíváncsiság és érdeklődés iskolai benyomásait sűrítették, szintén a többségi iskolák előnye – különösen a Waldorf-iskolákhoz képest – jelentős. A nehezen megmászhatóságot, zuhanásveszélyt jelentő, kövekkel teli „sziklás hegyvidék" metafora választásánál a többségi iskolások, a népmesékben rejtelmességet és beavatási helyszínt, egyfajta határszimbólumot jelentő „erdő" választásánál a Waldorf-

iskolások emelkednek ki. A kietlenséget tükröző „sivatag” és a beérkezést, beteljesedett perspektívát érzékeltető „hófödte hegytető” metaforáit a katolikus iskolások jelölték legnagyobb arányban. Választásaikat leginkább az „erdő” metaforájánál érvényesítő Waldorf-iskolások a „hófödte hegytető” metaforáját egyáltalán nem választották. A tanulás világát templomként leginkább a katolikus, legkevésbé a többségi iskolások élik meg, a tanulással kapcsolatban a ketrec metaforát mindhárom iskolamodellben szinte ugyanakkora arányban, az összes válasz harmadában választották. A munkát, tevékeny alkotó életet jelentő műhely hasonlata a többségi iskolásoknál a választás arányának tekintetében előzi a másik két iskolamodellt.

A munka világának megítélésénél a legnagyobb belső változatosságot az első kategória üvegház és pusztaság, a második kategória otthon, ismeretlen hely és pályaudvar, a harmadik kategória sziklás hegyvidék, erdő és sivatag, valamint az ötödik kategória összes metaforája mutatja [16. ábra].

16. ábra A munka világa olyan, mint egy… metaforái iskolamodellek szerinti bontásban

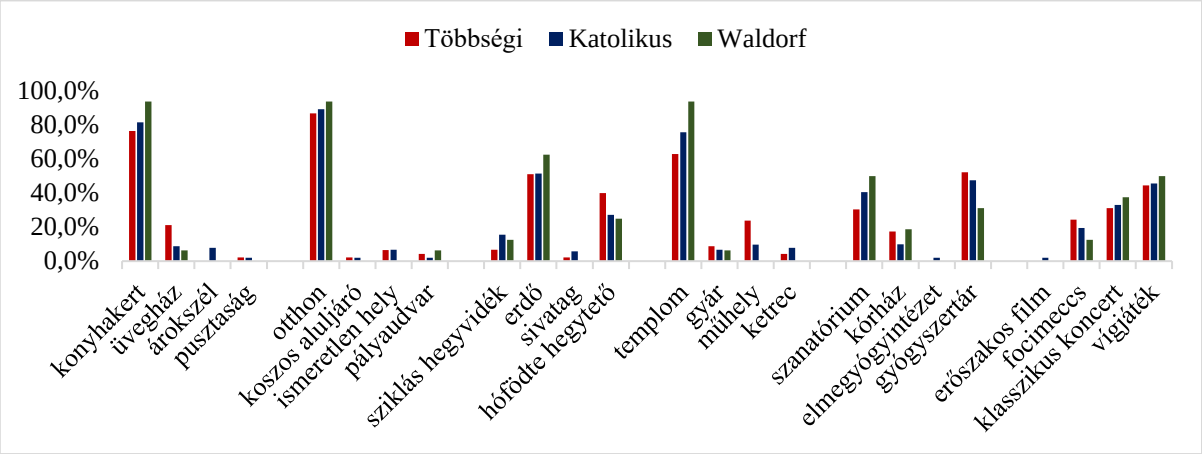


$N_{\text{többségi}}$=45-47, N_{Waldorf}=16, $N_{\text{katolikus}}$=102-103

A munka világához az üvegház metaforát a katolikus iskolások jelölték a legnagyobb arányban találónak, a többségi és Waldorf-iskolások között lényeges különbség a választási arányban nincsen. A többségi iskolás tanulóknál azonban kiemelkedik a „pusztaság” metafora jelölése. A munka világát otthonosnak leginkább a katolikus iskolások vélték, és itt a legalacsonyabb a „koszos aluljáró” és „sivatag” jelölésének aránya is. Az utazás, a forgalom munka világához társítása a Waldorf-iskolásoknál a leggyakoribb. Figyelemre méltó, hogy a „sziklás hegyvidék” metaforáját az élethosszig tartó tanulás esetében a többségi iskolások, a munka világának megítélésekor a Waldorf-iskolások jelölték a legnagyobb arányban: a Waldorf-iskolások a munka világát a három iskolamodell közül a legkevésbé misztikusnak, kalandosnak, vagyis legkevésbé „erdőnek” vélték. Az adatok komplex értelmezése szükségességének irányába mutat a Waldorf-iskolások másik két iskolamodellhez viszonyított jelentős eltérése a „kórház” és „gyógyszertár” metaforák választásában. Míg a többségi és katolikus iskolások választási arányai a négy válaszlehetőségnél szinte megegyeznek, a Waldorf-iskolásoknál a „szanatórium” és „gyógyszertár” metaforáinál a legmagasabb, a „kórház” és „elmegyógyintézet” metaforáinál a legalacsonyabb értékek találhatók.

Az egészséges életmód a legkevésbé megosztó az iskolamodellek között, jelentősebb eltérés a „konyhakert”, „templom”, „szanatórium” és „gyógyszertár” metaforáinál található [17. ábra].

17. ábra Az egészséges életmód olyan, mint egy... metaforái iskolamodellek szerinti bontásban



$N_{\text{többségi}}$=45-47, N_{Waldorf}=16, $N_{\text{katolikus}}$=102-103

Az első három esetben a Waldorf-iskolások produkálják a megoszlás legmagasabb, a „gyógyszertár" esetében a legalacsonyabb értékét, a másik két iskolamodell hasonló értékei mellett nagyobb különbség még a „hófödte hegytető" esetében mutatkozik, ahol a többségi iskolások előzik a másik két iskolát.

10.6 Szülői nevelési dimenziók

Az elemzés módszerei A nevelés korlátozó és gondoskodó dimenziójának méréséhez Rickel és Biasatti (1982) 40 tételes, kettő dimenzió mentén elrendeződő, hatfokú Likert-skálán megválaszolható kérdéssorát használtuk. A 0-7 éves korú gyermekeket nevelő szülők magyar mintáján vizsgált (Csima és mtsai., 2016) állításokat a 12 és 14 éves tanulóinak életkori sajátosságai szerint szelektáltuk. A tételek közül az „Arra utasítom gyermekemet, hogy ne piszkolja magát össze, mikor játszik.", „Nem gondolom azt, hogy a különböző nemű gyermekeknek megengedhető, hogy meztelenül lássák egymást." és „Úgy gondolom, hogy egy gyereket le kell szoktatni a pelenkáról, amint lehetséges." állítások nem, a „Nem engedem meg, hogy gyermekem rosszat mondjon a tanáráról.", „Nem hiszem, hogy a gyerekeket szexuálisan fel kell világosítani." és „Úgy érzem, hogy a gyerekeknek kell időt hagyni, hogy álmodozzanak, gondolkozzanak, néha még lustálkodjanak is" kérdések azonban bekerültek a vizsgálatba. Továbbá egyes állítások megfogalmazásán a kulturális megfelelőség vagy a gördülékenyebbnek ítélt stílus érdekében módosítottunk. Például az „I express my affection by hugging, kissing, and holding my child." (Rickel & Biasatti, 1982, p. 132) „Gyermekem iránti szeretetemet ölelésekkel és csókokkal mutatom ki." (Csima és mtsai., 2016, p. 375) mondat fordítása helyett jelen vizsgálat állításai között a „Gyermekem iránti szeretetemet simogatással, puszival is kimutatom." állítás, az „I am easygoing and relaxed with my child." (i. m.) „Nyugodt és laza vagyok gyermekemmel." (i. m.), mondat fordítása helyett a „Nyugodt és felszabadult vagyok gyermekemmel." állítás szerepel. Az eredmények alapján a kisebb nyelvi változtatások nem befolyásolták negatívan a kérdőív megbízhatóságát, sőt a két alskála megbízhatósági mutatója az első mérés alfa-értékeinél (Rickel & Biasatti, 1982, p. 132) magasabb.

A szülői minta (N=1218) felén Varimax-rotációs főkomponens-analízissel (PCA) vizsgáltuk, hogy a tételek a szakirodalom szerinti két dimenzió mentén különülnek-e el. A feltáró elemzést követően a minta másik felén konfirmátoros faktorelemzéssel (CFA) a nevelés gondoskodó és korlátozó alskáláinak konzisztenciáját vizsgáltuk. A megfelelően illeszkedő modell érdekében abszolút és relatív illeszkedésmutatók (χ^2, RMSEA, CFI, SRMR, TLI, IFI) vizsgálatával, az itemek töltéseinek és reziduális varianciájának, illetve a modifikációs

indexeknek a figyelembevételével a modellt addig alakítottuk, míg az illeszkedésmutatók meg nem közelítették a megfelelő értékeket. A végső kialakításnál különböző alksálák itemei között reziduális kovarianciákat és itemek kereszttöltését nem engedtük meg, alskála törlésére nem volt szükség.

A validációt követően az alskálák megbízhatóságát Cronbach-alfa mutatóval vizsgáltuk. Az iskolamodellek között Kruskal-Wallis próbával az alskálák közötti különbség meglétét, utóvizsgálatokkal azok jellegét kerestük. Az eredeti 40 állításból véletlenszerű keveréssel a következő 36 került a kérdőívbe.

Nevelés gondoskodó dimenziója (18 item)
(1) Gyermekemmel bensőséges pillanatokban osztozunk. (2) Beszélgetés keretében érvelek gyermekemnek, ha nem jól viselkedik. (3) Bátorítom gyermekemet, hogy beszéljen problémáiról. (4) Gyermekemnek megmondom, hogy értékelem, amit próbál elérni. (5) Gyermekem nagy megelégedettséggel tölt el. (6) A gyerekek dicsérésével többet lehet elérni, mint büntetésükkel. (7) Bátorítom gyermekemet, hogy érdeklődjön és gondolkodjon az életről. (8) Általában figyelembe veszem gyermekem kívánságait, amikor családi tevékenységet tervezek. (9) Viccelődöm és játszom gyermekemmel. (10) Érdekes és tanulságos, ha hosszú időt töltök gyermekemmel. (11) Bátorítom gyermekemet, hogy kíváncsi legyen, fedezzen fel dolgokat és kérdezzen róluk. (12) Úgy gondolom, hogy a gyerekeknek vigasz és megértés jár, ha félnek vagy zaklatottak. (13) Tiszteletben tartom gyermekem véleményét, és bátorítom annak kifejezésére. (14) Gyermekem iránti szeretetemet simogatással, puszival is kimutatom. (15) Ha mérges vagyok gyermekemre, tudatom vele. (16) Nyugodt és felszabadult vagyok gyermekemmel. (17) Bízom gyermekemben, hogy megfelelően viselkedik akkor is, ha nem vagyok vele. (18) Úgy érzem, hogy a gyerekeknek kell időt hagyni, hogy álmodozzanak, gondolkozzanak, néha még lustálkodjanak is.

Nevelés korlátozó dimenziója (18 item)
(1) Nem akarom, hogy gyermekemre úgy tekintsenek, mint aki különbözik másoktól. (2) Nem engedem meg gyermekemnek, hogy megkérdőjelezze a döntéseimet. (3) Gyermekem tegyen jó benyomást másokra. (4) Ha gyermekem rosszul viselkedik, megmondom, hogy szégyellem, és csalódott vagyok. (5) Gyermekemet biztatom, hogy legyen jobb a többieknél. (6) Jobban szeretem, ha a gyermekem nem próbálkozik olyan dolgokkal, ahol esélyes, hogy kudarcot vall. (7) Nem engedem meg gyermekemnek, hogy mérges legyen rám. (8) Úgy segítem és irányítom gyermekemet, hogy figyelmeztetem minden rossz dologra, ami történhet vele. (9) Elvárom gyermekemtől, hogy hálás legyen és értékeljen minden kiváltságot. (10) Úgy gondolom, hogy gyermekem legyen szem előtt, de legyen csendben. (11) Próbálom gyermekemet távol tartani olyan gyerekektől vagy családoktól, akiknek az elképzeléseik és értékeik különböznek a miénktől. (12) A gyerekeknek ne legyenek titkaik a szüleik előtt. (13) Azt tanítom gyermekemnek, hogy mindig uralja az érzéseit. (14) Azt tanítom gyermekemnek, hogy így vagy úgy, de a büntetés utoléri, ha rosszat tesz. (15) Gyermekemnek tudnia kell, hogy sok mindent feláldozok érte. (16) A fegyelmezéstől és kritikától fejlődnek a gyerekek. (17) Nem engedem meg, hogy gyermekem rosszat mondjon a tanáráról. (18) Nem hiszem, hogy a gyerekeket 14 évesen szexuálisan fel kellene világosítani.

Eredmények Az eredmények alapján a tételek két kivétellel a szakirodalomban feltárt két dimenzió mentén rendeződnek el, az első főkomponens (PC1) a „korlátozó”, a második főkomponens (PC2) a „gondoskodó” dimenzióhoz tartozó tételeket foglalja magába. A harmadik főkomponens (PC3) a „Ha mérges vagyok gyermekemre, tudatom vele”, és a két dimenzióra töltő „Azt tanítom gyermekemnek, hogy így vagy úgy, de a büntetés utoléri, ha rosszat tesz” állításokat foglalja magába [56. táblázat].

56. táblázat A szülő nevelési stílusának kimutatására használt kérdéssor főkomponensei

	Faktorsúlyok		
	PC1	PC2	PC3
Gyermekemmel bensőséges pillanatokban osztozunk		.612	
Beszélgetés keretében érvelek gyermekemnek, ha nem jól viselkedik		.415	
Nem akarom, hogy gyermekemre úgy tekintsenek, mint aki különbözik másoktól	.545		
Bátorítom gyermekemet, hogy beszéljen problémáiról		.537	
Nem engedem meg gyermekemnek, hogy megkérdőjelezze a döntéseimet	.650		
Gyermekem tegyen jó benyomást másokra	.613		
Ha gyermekem rosszul viselkedik, megmondom, hogy szégyellem, és csalódott vagyok	.543		
Gyermekemnek megmondom, hogy értékelem, amit próbál elérni		.540	
Gyermekemet biztatom, hogy legyen jobb a többieknél	.586		
Gyermekem nagy megelégedettséggel tölt el		.621	
A gyerekek dicsérésével többet lehet elérni, mint büntetésükkel		.477	
Jobban szeretem, ha a gyermekem nem próbálkozik olyan dolgokkal, ahol esélyes, hogy kudarcot vall	.583		
Nem engedem meg gyermekemnek, hogy mérges legyen rám	.719		
Bátorítom gyermekemet, hogy érdeklődjön és gondolkodjon az életről		.565	
Általában figyelembe veszem gyermekem kívánságait, amikor családi tevékenységet tervezek		.523	
Úgy segítem és irányítom gyermekemet, hogy figyelmeztetem minden rossz dologra, ami történhet vele	.587		
Elvárom gyermekemtől, hogy hálás legyen és értékeljen minden kiváltságot	.646		
Viccelődöm és játszom gyermekemmel		.599	
Érdekes és tanulságos, ha hosszú időt töltök gyermekemmel		.603	
Úgy gondolom, hogy gyermekem legyen szem előtt, de legyen csendben	.674		
Bátorítom gyermekemet, hogy kíváncsi legyen, fedezzen fel dolgokat és kérdezzen róluk		.587	
Próbálom gyermekemet távol tartani olyan gyerekektől vagy családoktól, akiknek az elképzeléseik és értékeik különböznek a miénktől	.462		
Úgy gondolom, hogy a gyerekeknek vigasz és megértés jár, ha félnek vagy zaklatottak		.468	
Tiszteletben tartom gyermekem véleményét, és bátorítom annak kifejezésére		.609	
A gyerekeknek ne legyenek titkaik a szüleik előtt	.664		
Azt tanítom gyermekemnek, hogy mindig uralja az érzéseit	.671		
Gyermekem iránti szeretetemet simogatással, puszival is kimutatom		.481	
Ha mérges vagyok gyermekemre, tudatom vele			.663
Azt tanítom gyermekemnek, hogy így vagy úgy, de a büntetés utoléri, ha rosszat tesz	.513		.471
Gyermekemnek tudnia kell, hogy sok mindent feláldozok érte	.682		
Nyugodt és felszabadult vagyok gyermekemmel		.605	
A fegyelmezéstől és kritikától fejlődnek a gyerekek	.666		
Bízom gyermekemben, hogy megfelelően viselkedik akkor is, ha nem vagyok vele		.550	
Nem engedem meg, hogy gyermekem rosszat mondjon a tanáráról	.603		
Úgy érzem, hogy a gyerekeknek kell időt hagyni, hogy álmodozzanak, gondolkozzanak, néha még lustálkodjanak is		.460	
Nem hiszem, hogy a gyerekeket 14 évesen szexuálisan fel kellene világosítani	.528		

A két dimenzióra töltő tételt a korlátozó, a harmadik dimenzión elhelyezkedő tételt a gondoskodó alskálán meghagytuk. A főkomponens-analízissel feltárt struktúrát konfirmátoros faktorelemzéssel (CFA) vizsgáltuk, de az illeszkedésmutatók nem voltak megfelelőek, ezért szükség volt a modell változtatására. Az 57. táblázatban az ellenőrző faktorelemzés (CFA) látensváltozó-modelljei és illeszkedésmutatói, valamint a modellépítés lépései láthatók [57. táblázat].

57. táblázat A konfirmátoros faktoranalízis modelljeinek illeszkedésmutatói

Modell	χ^2	df	χ^2/df	p	RMSEA (90% CI)	SRMR	TLI	CFI	IFI
1	2178.060	593	3.673	<.001	.049 (.046-.051)	.054	.848	.857	.857
2	1886.142	526	3.586	<.001	.048 (.045-.050)	.054	.858	.867	.868
3	1744.787	494	3.532	<.001	.047 (.045-.050)	.052	.863	.872	.872
4	1665.36	493	3.378	<.001	.046 (.043-.048)	.051	.871	.880	.880
5	1485.807	462	3.216	<.001	.044 (.042-.047)	.047	.886	.894	.894
6	1448.658	461	3.142	<.001	.043 (.041-.046)	.047	.889	.897	.898
7	1333.568	431	3.094	<.001	.043 (.040-.045)	.045	.893	.901	.902
8	1304.127	430	3.032	<.001	.042 (.040-.045)	.045	.897	.904	.905
9	1186.828	401	2.958	<.001	.041 (.039-.044)	.043	.904	.912	.912
10	1063.011	346	3.072	<.001	.042 (.039-.045)	.043	.907	.915	.915

Az első modellből a „Nem akarom, hogy gyermekemre úgy tekintsenek, mint aki különbözik másoktól” itemet magas reziduális varianciája (2.017) miatt töröltük.

A második modellben az „Úgy segítem és irányítom gyermekemet, hogy figyelmeztetem minden rossz dologra, ami történhet vele” nevelés korlátozó dimenzióján elhelyezkedő tétel a nevelés gondoskodó dimenziójára keresztbe tölt (51.046). Mivel a korlátozás mellett egyfajta gondoskodó túlvédést is jelent, a tételt töröltük.

A harmadik modellben a „Bátorítom gyermekemet, hogy érdeklődjön és gondolkodjon az életről” és „Bátorítom gyermekemet, hogy kíváncsi legyen, fedezzen fel dolgokat és kérdezzen róluk” itemek között a modifikációs indexek alapján reziduális kovarianciát kellene megengedni (80.441). Mivel a gondoskodáson túl mindkét item a megismerési igényre nevelést is jelenti, a tételek korrelációja érthető. Mindkét tétel a nevelés gondoskodó dimenziójára tölt, ezért a további korrelációt megengedtük.

A negyedik modellben a „Ha mérges vagyok gyermekemre, tudatom vele” nevelés gondoskodó dimenzióján elhelyezkedő tétel a nevelés korlátozó dimenzióján elhelyezkedő „Azt tanítom gyermekemnek, hogy így vagy úgy, de a büntetés utoléri, ha rosszat tesz” tételre keresztbe töltene (56.570). Mivel nyílt érzelmi kommunikáció mellett büntetés is, a kereszttöltés érthető, azonban a további elemzés számára sem a kereszttöltés, sem az eltérő dimenziókon elhelyezkedő tételek közötti reziduális kovariancia nem előnyös. A két tételt ezért töröltük.

Az ötödik modellben az „Elvárom gyermekemtől, hogy hálás legyen és értékeljen minden kiváltságot” és „Gyermekemnek tudnia kell, hogy sok mindent feláldozok érte” itemek között a modifikációs index alapján (44.833) reziduális kovarianciát kellene megengedni. Mivel mind a kettő tétel feltételes szeretetre utal, a korreláció igénye érthető. Mindkét tétel a nevelés korlátozó dimenziójára tölt, ezért a további korrelációt megengedtük.

A hatodik modellben a „Gyermekem tegyen jó benyomást másokra” nevelés korlátozó dimenzióján elhelyezkedő tétel a nevelés gondoskodó dimenziójára keresztbe tölt (14.504). A kereszttöltés érthető, mert az item megfogalmazása alapján a gondoskodó nevelői attitűd, ez esetben a gyermek szociabilitásának fejlesztése korlátozás jellegű elvárás keretében bomlik ki. A kereszttöltés a további elemzés számára azonban nem előnyös, ezért a tételt töröltük.

A hetedik modellben a „Nem engedem meg, hogy gyermekem rosszat mondjon a tanáráról” és „Nem engedem meg gyermekemnek, hogy megkérdőjelezze a döntéseimet” itemek között a modifikációs indexek alapján reziduális kovarianciát kellene megengedni (26.019). Mivel mindkét item az autoritás tiszteletére nevelést is jelenti, a korreláció ez esetben is érthető. Mindkét tétel a nevelés korlátozó dimenziójára tölt, ezért a további korrelációt megengedtük.

A nyolcadik modell alakításakor figyelembe vettük, hogy a reziduális kovarianciák megengedése a harmadik modellnél még kedvező, de az ötödik és hetedik modelleknél már csekély mértékben javított a modell illeszkedésén. Ezért a további reziduális kovarianciák megengedése helyett a szakmailag nem vagy kevésbé érthető kereszttöltéseket kerestük. E

körben a keresztbe töltést nem tudtuk indokolni, de a nevelés gondoskodó dimenziójára töltő „Beszélgetés keretében érvelek gyermekemnek, ha nem jól viselkedik” tételt a nevelés korlátozó dimenziójára való kereszttöltése miatt (25.391) töröltük.

A kilencedik modellben a „Ha gyermekem rosszul viselkedik, megmondom, hogy szégyellem és csalódott vagyok”, a „Próbálom gyermekemet távol tartani olyan gyerekektől vagy családoktól, akiknek az elképzeléseik és értékeik különböznek a miénktől” és a „Nem hiszem, hogy a gyerekeket 14 évesen szexuálisan fel kellene világosítani” tételek magas reziduális varianciáját regisztráltuk (2.530, 2.039, 2.175). Bár keveset javított a modell illeszkedésén, mivel utóbbi kettő állítást nem kizárólag nevelési dimenzióba tartozónak, vagyis a magas reziduális varianciákat érthetőnek ítéltük, a két tételt töröltük. Az illeszkedésmutatók a tizedik modell esetében váltak megfelelővé.

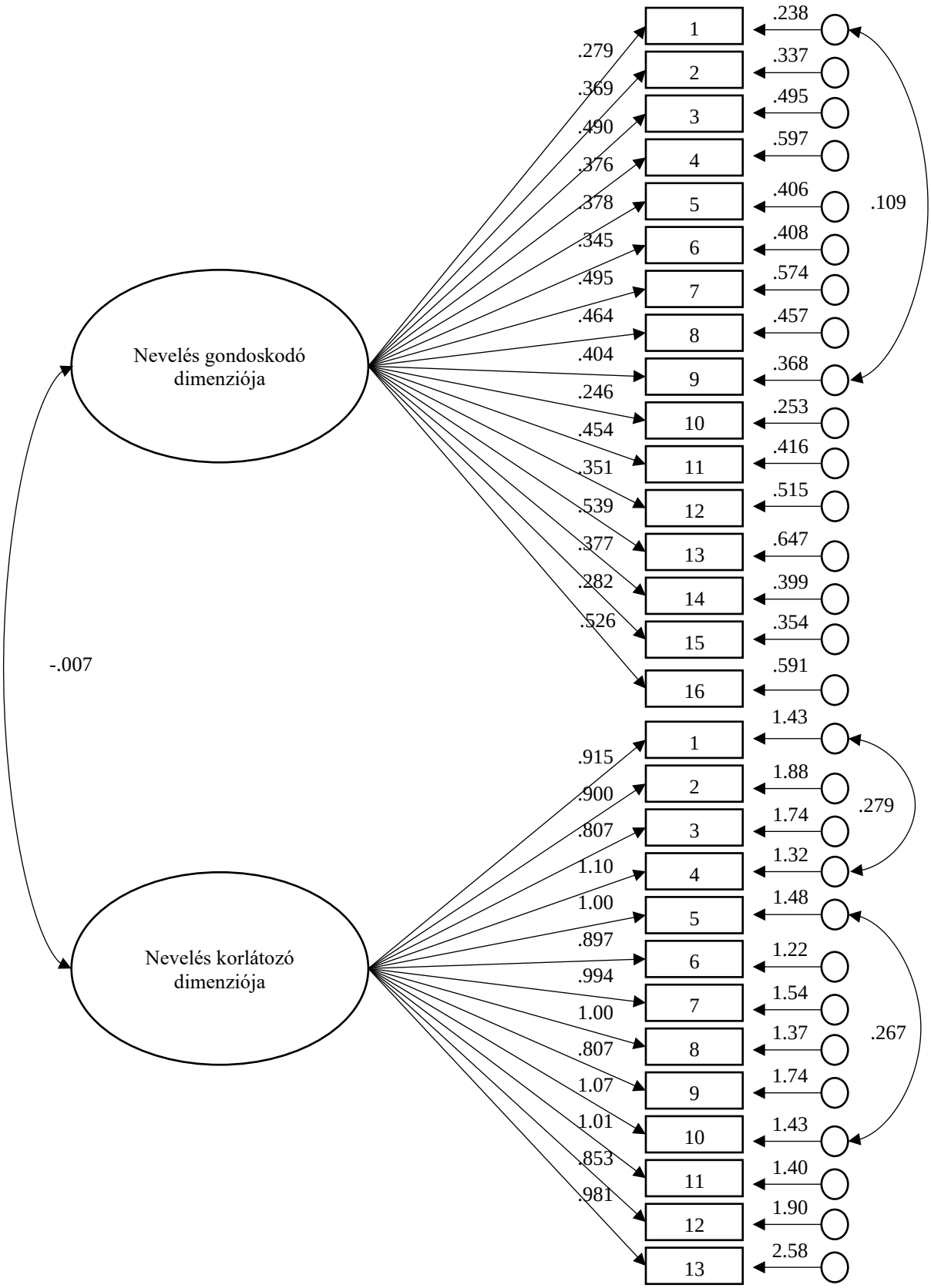
A feltáró elemzéssel megerősített látens struktúrát ellenőrző faktoranalízis az eredeti 36 nevelésidimenzió-itemet kettő, az eredeti dimenziókba rendeződő 29 itemre csökkentette [18. ábra]. A megbízhatósági mutatók mindkét alskála esetében jók (Cronbach-$\alpha_{korlátozó}$=.899, Cronbach-$\alpha_{gondoskodó}$=.849). A modell alakítása következtében a skálákhoz tartozó tételek a következők.

Nevelés gondoskodó dimenziója (16 item)
(1) Bátorítom gyermekemet, hogy beszéljen problémáiról. (2) Gyermekemnek megmondom, hogy értékelem, amit próbál elérni. (3) Gyermekem nagy megelégedettséggel tölt el. (4) A gyerekek dicsérésével többet lehet elérni, mint büntetésükkel. (5) Bátorítom gyermekemet, hogy érdeklődjön és gondolkodjon az életről. (6) Általában figyelembe veszem gyermekem kívánságait, amikor családi tevékenységet tervezek. (7) Viccelődöm és játszom gyermekemmel. (8) Érdekes és tanulságos, ha hosszú időt töltök gyermekemmel. (9) Bátorítom gyermekemet, hogy kíváncsi legyen, fedezzen fel dolgokat és kérdezzen róluk. (10) Úgy gondolom, hogy a gyerekeknek vigasz és megértés jár, ha félnek vagy zaklatottak. (11) Tiszteletben tartom gyermekem véleményét, és bátorítom annak kifejezésére. (12) Gyermekem iránti szeretetemet simogatással, puszival is kimutatom. (13) Nyugodt és felszabadult vagyok gyermekemmel. (14) Bízom gyermekemben, hogy megfelelően viselkedik akkor is, ha nem vagyok vele. (15) Úgy érzem, hogy a gyerekeknek kell időt hagyni, hogy álmodozzanak, gondolkozzanak, néha még lustálkodjanak is. (16) Gyermekemmel bensőséges pillanatokban osztozunk.

Nevelés korlátozó dimenziója (13 item)
(1) Nem engedem meg gyermekemnek, hogy megkérdőjelezze döntéseimet. (2) Gyermekemet biztatom, hogy legyen jobb a többieknél. (3) Jobban szeretem, ha a gyermekem nem próbálkozik olyan dolgokkal, ahol esélyes, hogy kudarcot vall. (4) Nem engedem meg gyermekemnek, hogy mérges legyen rám. (5) Elvárom gyermekemtől, hogy hálás legyen és értékeljen minden kiváltságot. (6) Úgy gondolom, hogy gyermekem legyen szem előtt, de legyen csendben. (7) A gyerekeknek ne legyenek titkaik a szüleik előtt. (8) Azt tanítom gyermekemnek, hogy mindig uralja az érzéseit. (9) Azt tanítom gyermekemnek, hogy így vagy úgy, de a büntetés utoléri, ha rosszat tesz. (10) Gyermekemnek tudnia kell, hogy sok mindent feláldozok érte. (11) A fegyelmezéstől és kritikától fejlődnek a gyerekek. (12) Nem engedem meg, hogy gyermekem rosszat mondjon tanáráról. (13) Ha gyermekem rosszul viselkedik, megmondom, hogy szégyellem, és csalódott vagyok.

A nevelési dimenziókhoz tartozó itemeket az 18. ábra szemlélteti [18. ábra].

18. ábra A szülői nevelési dimenziók látens és manifeszt változóinak struktúrája



Az iskolamodellek között a szituációk megítélése tekintetében a két alskála esetében szignifikáns különbséget találtunk. Utóvizsgálattal ezek jellegét mutattuk ki [58. táblázat].

58. táblázat A nevelés korlátozó és gondoskodó dimenziójának iskolamodellek közötti eltérései

Kruskal-Wallis próba (iskolamodellek között van-e különbség)		
	Korlátozó	Gondoskodó
χ^2	245.202	4.870
p	<.001	<.001
Mann-Whitney próba (iskolamodellek közötti különbségek)		
Z(T/K)	1.374	.252
p(T/K)	.170	.801
Z(T/W)	14.500	1.836
p(T/W)	<.001	.066
Z(K/W)	14.267	2.173
p(K/W)	<.001	.030
Rangátlagok		
Többségi	637.49	546.35
Katolikus	610.47	540.57
Waldorf	231.32	598.14
N	1105	1105

T: többségi iskolák, K: katolikus iskolák, W: Waldorf-iskolák

A nevelés gondoskodó dimenziójában a többségi és katolikus, a többségi és Waldorf-iskolák között nincsen szignifikáns eltérés. A katolikus és Waldorf-iskolák között azonban szignifikáns eltérés található, a Waldorf-iskolás szülők a nevelés gondoskodó dimenziójának tételeivel kismértékben jobban egyetértettek. A nevelés korlátozó dimenziójában a többségi és katolikus iskolák között nincsen szignifikáns különbség, azonban a Waldorf-iskolás szülők mind a többségi, mind a katolikus iskolás szülőknél szignifikánsan, és jelentős mértékben kevésbé korlátozzák gyermeküket.

10.7 Szülői kontrollváltozók

Az elemzés módszerei A szülőktől a nevelési stílust (korlátozó és gondoskodó dimenzió) meghatározó állításokon kívül kontrollváltozó(k) létrehozásának céljából további állítások megítélését kértük. A 15, az egyetértés mértékét ötfokú Likert-skálán jelölő állítások a következők voltak.

(1) Gyermekemmel rendszeresen megbeszélem, elemzem a dolgok, szituációk erkölcsi vonatkozásait. (2) Gyermekemnek tiltom, hogy képernyőt (tévé, monitor, telefon) nézzen. (3) Gyermekemtől kérem, hogy tartsa be a megállapodásokat. (4) Azt kérem gyermekemtől, hogy vitás helyzeteiben inkább legyen békülékeny. (5) Örülök, ha gyermekem szünidőben diákmunkát végez. (6) Gyermekemet otthon életszerűen, de állandóan rend és tisztaság veszi körül. (7) Nem örülnék, ha gyermekem a buszon mások számára jól hallhatóan zenét hallgatna. (8) Azt tanítom gyermekemnek, hogy a gazdagság fontosabb is lehet, mint a hírnév és a tudás. (9) Gyermekemnek sok népmesét olvastam kisgyermekkorában. (10) Szülőkként, különösen a gyermek előtt, sosem káromkodunk. (11) Szülőkként rendszeresen sportolunk, mozgunk. (12) Gyermekem viselkedését egy helyzetben inkább a joggal és igazságosan elvártakhoz igazítsa, mint hogy saját maga ítélje meg a helyes viselkedést. (13) Fontos, hogy gyermekem fogadja el az értelmileg sérülteket. (14) Fontos, hogy gyermekem fogadja el a más vallásúakat. (15) Fontos, hogy gyermekem fogadja el a büntetett előéletűeket.

Az egyes állításokban az iskolamodellek közötti különbségeket Kruskal-Wallis és Mann-Whitney próbákkal vizsgáltuk. Feltáró faktorelemzéssel a tanulói Bogardus-féle szociális distancia skála eredményeinek szülői parciálásához a 13-15 kérdések dimenziócsökkentését kíséreltük meg. A megvalósíthatóság egyik feltétele azonban sérült (KMO=.560), így a tételek összevonását elvetettük. Továbbá a három közül egy tétel hibája (a tanulóknál más anyanyelvűek, a szülőknél büntetett előéletűek szerepeltek), valamint az eltérő skálázás miatt a kérdéseket önmagukban sem használtuk. Ezt követően feltáró faktorelemzéssel (PCA) a fennmaradó 12 kérdés struktúráját vizsgáltuk, parallel-elemzéssel az alkalmazható faktorok számát kerestük. Konfirmátoros faktorelemzés (CFA) segítségével a feltáró elemzéssel létrehozott alskálák konzisztenciáját vizsgáltuk. A megfelelően illeszkedő modell érdekében az itemek determinációs együtthatóinak (R^2) vizsgálatával a modellt addig alakítottuk, míg az illeszkedésmutatók meg nem közelítették a megfelelő értékeket. A feltáró elemzéssel létrehozott alskálákhoz nem tartozó tételeket a további elemzésben önmagukban használjuk. Az iskolamodellek között Kruskal-Wallis próbával az alskálák közötti különbség meglétét, utóvizsgálatokkal azok jellegét kerestük.

Eredmények Mivel a (7) „Nem örülnék, ha gyermekem a buszon mások számára jól hallhatóan zenét hallgatna” állítás megítélésében az iskolamodellek között nem találtunk szignifikáns eltérést (p=.179), tizenegy kontrollkérdés iskolamodellek szerinti eltéréseit ismertetjük [59. táblázat].

59. táblázat A kontrollkérdések iskolamodellek szerinti eltérései

	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12
Kruskal-Wallis próba (iskolamodellek között van-e különbség)											
χ^2	28.983	124.414	7.659	23.986	10.551	50.670	21.837	31.898	12.676	52.153	84.264
p	<.001	<.001	.022	<.001	.005	<.001	<.001	<.001	.002	<.001	<.001
Mann-Whitney próba (iskolamodellek közötti különbségek)											
Z(T/K)	.795	3.050	.325	1.099	1.448	1.675	1.410	1.415	3.531	1.248	0.085
p(T/K)	.427	.002	.745	.272	.148	.094	.159	.157	<.001	.212	.932
Z(T/W)	5.234	10.829	2.422	3.986	3.241	6.930	4.672	5.600	1.370	7.016	8.416
p(T/W)	<.001	<.001	.015	<.001	.001	<.001	<.001	<.001	.171	<.001	<.001
Z(K/W)	4.560	8.738	2.701	4.758	2.203	5.838	3.701	4.638	1.505	6.128	8.440
p(K/W)	<.001	<.001	.007	<.001	.028	<.001	<.001	<.001	.132	<.001	<.001
Rangátlagok											
T	581.21	476.56	545.03	556.75	506.73	597.28	576.09	512.73	510.48	505.01	575.28
K	564.77	532.19	539.78	578.02	535.94	564.20	549.59	541.14	583.68	531.30	575.97
W	448.17	749.39	593.83	454.81	591.71	415.21	465.46	654.23	545.72	691.59	358.51

N=1080-1100 (eltérés az elemszámban a hiányzó értékek miatt). T: többségi iskolák, K: katolikus iskolák, W: Waldorf-iskolák

Az (1) „Gyermekemmel rendszeresen megbeszélem, elemzem a dolgok, szituációk erkölcsi vonatkozásait” állítás esetében a többségi és katolikus iskolák között nincsen szignifikáns különbség, a Waldorf-iskolás szülők azonban a többségi és a katolikus iskolás szülőknél is szignifikánsan kevésbé rendszeresen beszélgetnek erkölcsi kérdésekről. A legkisebb és legnagyobb rangátlag közötti különbség 133.04.

A (2) „Gyermekemnek tiltom, hogy képernyőt (tévé, monitor, telefon) nézzen” állítás az egyetlen, ahol mind a három iskolamodell között szignifikáns eltérés van. A Waldorf-iskolás szülők a leginkább, ennél kevésbé a katolikus iskolás szülők, legkevésbé a többségi iskolás tanulók szülei tiltják a képernyőhasználatot. A legkisebb és legnagyobb rangátlag közötti különbség a modellek között a legnagyobb, 272.83.

A (3) „Gyermekemtől kérem, hogy tartsa be a megállapodásokat” állítás esetében a többségi és katolikus iskolák között nincsen szignifikáns különbség, a Waldorf-iskolás szülők azonban

a többségi és a katolikus iskolás szülőknél is szignifikánsan jobban fontosnak tartják a megállapodások betartását. A legkisebb és legnagyobb rangátlag közötti különbség a modellek között a legkisebb, 54.05.

Az (4) „Azt kérem gyermekemtől, hogy vitás helyzeteiben inkább legyen békülékeny" állítás esetében a többségi és katolikus iskolák között nincsen szignifikáns különbség, a Waldorf-iskolás szülők azonban a többségi és a katolikus iskolás szülőknél is szignifikánsan kevésbé kérik gyermeküktől vitás helyzetekben a békülékenységet. A legkisebb és legnagyobb rangátlag közötti különbség 123.21.

Az (5) „Örülök, ha gyermekem szünidőben diákmunkát végez" állítás esetében a többségi és katolikus iskolák között nincsen szignifikáns különbség, a Waldorf-iskolás szülők azonban a többségi és a katolikus iskolás szülőknél is szignifikánsan jobban egyetértenek az állítással. A legkisebb és legnagyobb rangátlag közötti különbség 84.98.

A (6) „Gyermekemet otthon életszerűen, de állandóan rend és tisztaság veszi körül" állítás esetében a többségi és katolikus iskolák között nincsen szignifikáns különbség, a Waldorf-iskolás szülők azonban a többségi és a katolikus iskolás szülőknél is szignifikánsan kevésbé értettek egyet az állítással. A legkisebb és legnagyobb rangátlag közötti különbség 182.07.

Az (8) „Azt tanítom gyermekemnek, hogy a gazdagság fontosabb is lehet, mint a hírnév és a tudás" állítás esetében a többségi és katolikus iskolák között nincsen szignifikáns különbség, a Waldorf-iskolás szülők azonban a többségi és a katolikus iskolás szülőknél is szignifikánsan kevésbé tartják a gazdagságot a hírnévnél és tudásnál fontosabbnak. A legkisebb és legnagyobb rangátlag közötti különbség 110.63.

A (9) „Gyermekemnek sok népmesét olvastam kisgyermekkorában" állítás esetében a többségi és katolikus iskolák között nincsen szignifikáns különbség, a Waldorf-iskolás szülők azonban a többségi és a katolikus iskolás szülőknél is szignifikánsan inkább egyetértettek az állítással. A legkisebb és legnagyobb rangátlag közötti különbség 141.5.

A (10) „Szülőkként, különösen a gyermek előtt, sosem káromkodunk" állítás az egyetlen, ahol szignifikáns eltérés kizárólag a többségi iskolák esetében mutatható ki. Az állítással legkevésbé a többségi iskolás tanulók szülei értettek egyet. A legkisebb és legnagyobb rangátlag közötti különbség a modellek között a második legkisebb,73.2.

A (11) „Szülőkként rendszeresen sportolunk, mozgunk" állítás esetében a többségi és katolikus iskolák között nincsen szignifikáns különbség, a Waldorf-iskolás szülők azonban a többségi és a katolikus iskolás szülőknél is szignifikánsan rendszeresebben sportolnak. A legkisebb és legnagyobb rangátlag közötti különbség 186.58.

A (12) „Gyermekem viselkedését egy helyzetben inkább a joggal és igazságosan elvártakhoz igazítsa, mint hogy saját maga ítélje meg a helyes viselkedést" állítás esetében a többségi és katolikus iskolák között nincsen szignifikáns különbség, a Waldorf-iskolás szülők azonban a többségi és a katolikus iskolás szülőknél is szignifikánsan kevésbé értettek egyet az állítással. A legkisebb és legnagyobb rangátlag közötti különbség a modellek között a második legnagyobb, 217.46.

A 12 tételre alkalmazható faktorok számát a parallel-elemzés háromra becsülte, amelyből az adatredukciós eljárásban csak a kiválóan értelmezhető kettő főkomponenst tartottuk meg. A komponensek az itemek teljes varianciájának 28.482%-át magyarázták [60. táblázat].

60. táblázat A szülői kontrollváltozók főkomponensei

	Faktorsúlyok	
	PC1	PC2
Gyermekem viselkedését egy helyzetben inkább a joggal és igazságosan elvártakhoz igazítsa, mint hogy saját maga ítélje meg a helyes viselkedést	.690	
Azt kérem gyermekemtől, hogy vitás helyzeteiben inkább legyen békülékeny	.592	
Gyermekemmel rendszeresen megbeszélem, elemzem a dolgok, szituációk erkölcsi vonatkozásait	.558	
Gyermekemet otthon életszerűen, de állandóan rend és tisztaság veszi körül	.544	
Azt tanítom gyermekemnek, hogy a gazdagság fontosabb is lehet, mint a hírnév és a tudás		
Gyermekemnek sok népmesét olvastam kisgyermekkorában		.654
Szülőkként rendszeresen sportolunk, mozgunk		.586
Gyermekemnek tiltom, hogy képernyőt (tévé, monitor, telefon) nézzen		.498
Szülőkként, különösen a gyermek előtt, sosem káromkodunk		.486
Gyermekemtől kérem, hogy tartsa be a megállapodásokat		.414
Nem örülnék, ha gyermekem a buszon mások számára jól hallhatóan zenét hallgatna		
Örülök, ha gyermekem szünidőben diákmunkát végez		

A főkomponensek megnevezéseit a kapott dimenziók centrumai, vagyis a magas kommunalitással rendelkező kérdések közös vonásai határozzák meg. A szülő viselkedésszabályozó attitűdje dimenzió négy tételt tartalmaz, centrumban a gondoskodó viselkedésszabályozással kapcsolatba hozható fogalmak állnak, ahol a nevelés a gyermekre irányul. A szülő önnevelő attitűdje dimenzió három tételt tartalmaz, centrumban a gondoskodó önszabályozás áll, ahol a nevelés áttételes, vagyis a szülő azt önmagára irányítja. A dimenzióba nem rendeződő három tételt a további elemzésbe nem vittük tovább.

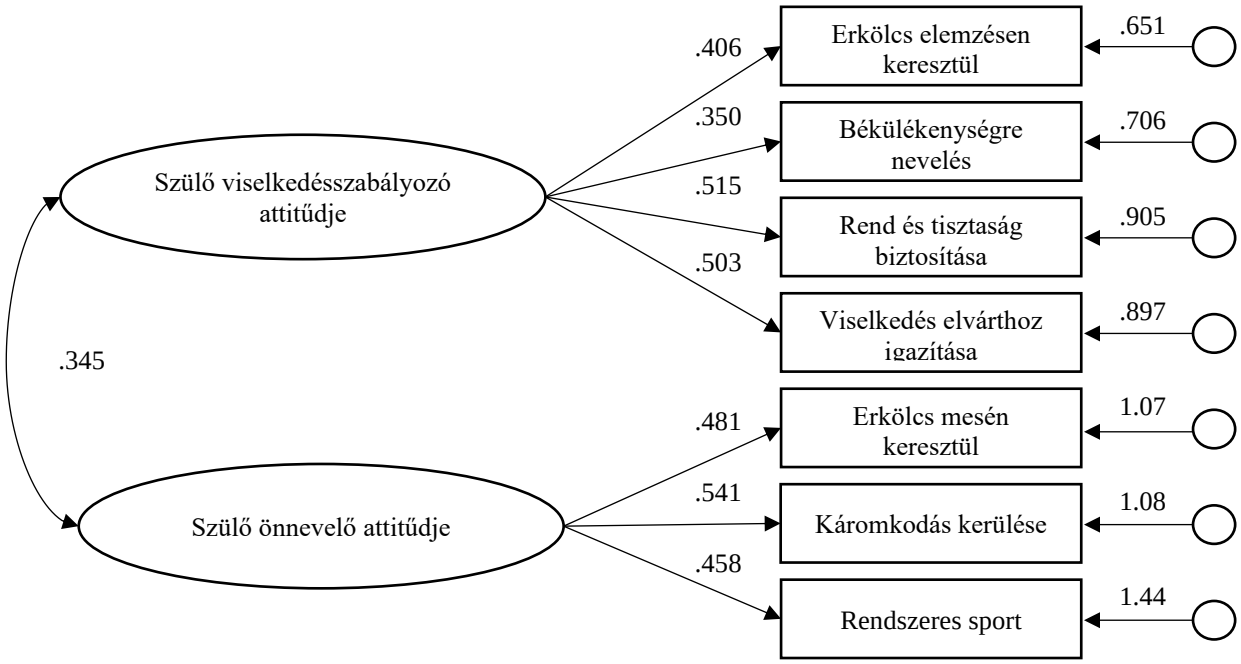
A látensváltozó-modellhez a főkomponens-analízis kettő látens változóját és itemeiket használtuk fel. A főkomponens-analízissel feltárt struktúrát konfirmátoros faktorelemzéssel (CFA) vizsgáltuk, az első modell illeszkedésmutatói nem voltak megfelelőek, ezért a modell alakítására szükség volt. A 61. táblázatban az ellenőrző faktorelemzés (CFA) látensváltozó-modelljei és illeszkedésmutatói, valamint a modellépítés lépései láthatók [61. táblázat].

61. táblázat A konfirmátoros faktoranalízis modelljeinek illeszkedésmutatói

Modell	χ^2	df	χ^2/df	p	RMSEA (90% CI)	SRMR	TLI	CFI	IFI
1	73.113	26	2.812	<.001	.055 (.040-.070)	.051	.746	.817	.824
2	44.805	19	2.358	<.001	.047 (.029-.065)	.044	.828	.883	.888
3	22.298	13	1.715	.051	.034 (.000-.058)	.033	.919	.950	.952

Az első modellből a „Gyermekemtől kérem, hogy tartsa be a megállapodásokat” itemet alacsony megmagyarázott varianciája (R^2=.065), a második modellből a „Gyermekemnek tiltom, hogy képernyőt (tévé, monitor, telefon) nézzen” itemet szintén alacsony megmagyarázott varianciája (R^2=.085) miatt töröltük. A harmadik modell esetében az illeszkedési mutatók megfelelőek, ideértve különösen a χ^2 szignifikanciájának elvesztését. A végső kialakításnál a különböző alksálák itemei közötti reziduális kovarianciák és kereszttöltések megengedésére, alskálák törlésére nem volt szükség. A feltáró analízis (PCA) látens struktúráját ellenőrző faktoranalízis (CFA) az eredeti kilenc kontrollváltozó-itemet kettő dimenzió hét iteme szerint rendezte el [19. ábra].

19. ábra A szülői kontrollváltozók látens és manifeszt változóinak struktúrája



Összefoglalva, a 15 kontrollváltozóból három item törlésével, és hét item dimenziócsökkentésével a következő öt tétel önálló kontrollváltozóként jelenik meg a vizsgálatban: (2) Gyermekemnek tiltom, hogy képernyőt (tévé, monitor, telefon) nézzen (3) Gyermekemtől kérem, hogy tartsa be a megállapodásokat (5) Örülök, ha gyermekem szünidőben diákmunkát végez (7) Nem örülnék, ha gyermekem a buszon mások számára jól hallhatóan zenét hallgatna (8) Azt tanítom gyermekemnek, hogy a gazdagság fontosabb is lehet, mint a hírnév és a tudás.

A mért változók átlagait, a reziduális varianciák közötti kovarianciát (a látens változó által megmagyarázott összefüggésen kívüli, a modellben nem szereplő esetleges további összefüggéseket), valamint a reziduális varianciák önmagukkal való kovarianciáit az ábra egyszerűsítése miatt nem jelöltük.

A faktortöltések alapján a viselkedésszabályozó alskála centrumában a külső, az önnevelő alskála centrumában a belső rendezettség és tisztaság áll. A látens változó közötti gyenge, de pozitív kovariancia érthető, a kovariancia a modell belső konzisztenciáját igazolja.

Kruskal-Wallis próbával az aggregált mutatók iskolamodellek közötti különbségének meglétét, utóvizsgálatokkal annak jellegét kerestük. Az iskolamodellek között a viselkedésszabályozó és önnevelő nevelési attitűd között szignifikáns különbséget találtunk. Utóvizsgálattal kimutattuk, hogy a többségi és katolikus iskolák szülői között a viselkedésszabályozó attitűd tekintetében nincsen szignifikáns különbség, a Waldorf-iskolás szülők nevelési gyakorlata a többségi és katolikus iskolásoknál is szignifikánsan kevésbé viselkedésszabályozó. Az önnevelő attitűd tekintetében a katolikus és Waldorf-iskolás szülők között nincsen szignifikáns eltérés, azonban a többségi iskolás szülők nevelési gyakorlata a katolikus és Waldorf-iskolás szülőknél is szignifikánsan kevésbé önnevelő [62. táblázat].

62. táblázat A szülők viselkedésszabályozó és önnevelő attitűdjének iskolamodellek közötti eltérései

Kruskal-Wallis próba (iskolamodellek között van-e különbség)		
	Viselkedésszabályozó	Önnevelő
χ^2	93.865	13.386
p	<.001	.001
Mann-Whitney próba (iskolamodellek közötti különbségek)		
Z(T/K)	.320	2.880
p(T/K)	.749	.004
Z(T/W)	9.045	3.283
p(T/W)	<.001	.001
Z(K/W)	8.800	.997
p(K/W)	<.001	.319
Rangátlagok		
Többségi	597.67	506.44
Katolikus	589.69	568.02
Waldorf	351.66	595.66
N	1099	1099

T: többségi iskolák, K: katolikus iskolák, W: Waldorf-iskolák

11.Mérési modellek

Az elemzés módszerei A tanulói és szülői alskálák létrehozása, majd az alskálák alapján feltárt iskolamodellek közötti különbségek a kutatási kérdések közül az első megválaszolását teszik lehetővé.

(1) Milyen különbségek vannak a többségi, a katolikus és a Waldorf-iskolás tanulók morális gondolkodásában, attitűdjeiben és cselekvésben, a tanulóközösség formálódásában? Hogyan alakulnak a szülők neveléssel kapcsolatos nézetei a különböző iskolamodellekben?
(2) Az iskolamodell befolyásolja a tanulók moralitással kapcsolatos konstruktumainak összefüggésrendszerét?
(3) Mennyiben befolyásolja a szülő nevelési stílusa, a különböző demográfiai jellemzők és az iskolamodell a tanulók moralitással kapcsolatos konstruktumait?

A második és harmadik kutatási kérdés megválaszolására strukturális egyenletmodellezéssel az adatredukciós eljárásokkal kialakított látens, valamint a demográfiai változók kapcsolatrendszerét, a változók egymásra gyakorolt hatásának elméleti modelljét teszteljük. A mérési modellek kialakítását a változók mérési szintje és a hipotézisek befolyásolják, a modellekben a minta demográfiai jellemzőinél talált iskolamodellek szerinti különbségeket szerepeltetjük [63. táblázat].

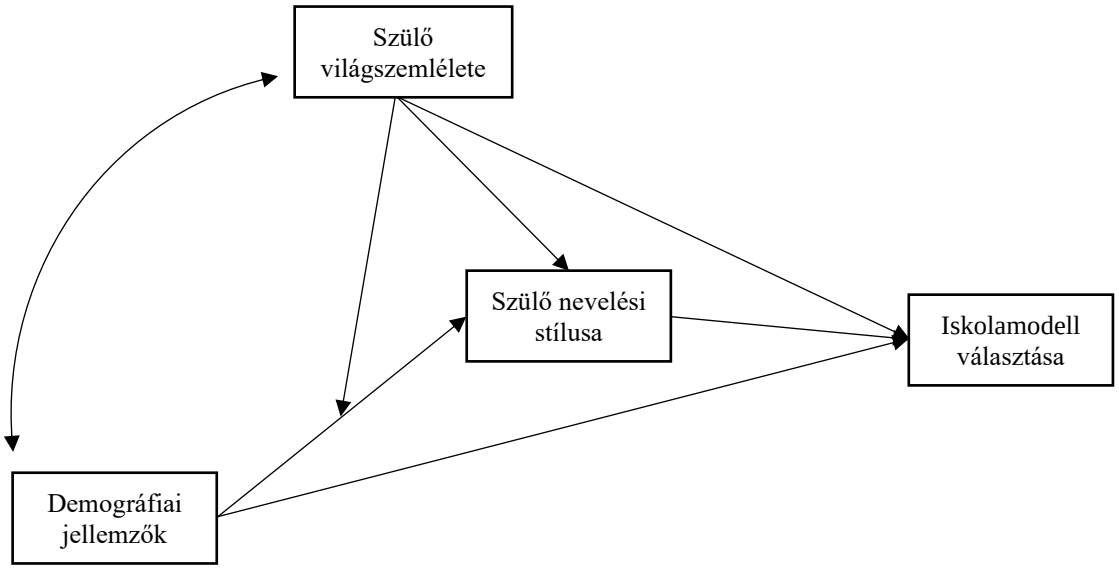
63. táblázat A mérési modellekben használható és nem használt elemek és jellemzőik

Vizsgált terület	Sík	Kimenet	Változók	Mérési szint
Erkölcsidilemma-diszkusszió	MG	M		
Fogalomismeret	MG	LV	Jellemesség, gonoszság, énközpontúság, humánusság, illetlenség, jóság és összes	Skála
Meggyőződések	MG	LV	Szociabilitás, barátságosság, önfejlesztés	Skála
Sikerkritériumok	MG	K	Asszertív, alkalmazkodó, konstruktív-normakövető	Nominális
Fogalomértékelés	MA	LV	Jellemesség, gonoszság, énközpontúság, humánusság, illetlenség, jóság	Skála
Szituációértékelés	MA	LV	Megbízhatóság, kontrollálatlanság, szabályszegés	Skála
Életeszmények	MA	K	Fejlődés, alkotás, boldogság	Nominális
Szociális distancia	MA	LV	Szociális distancia	Skála
Csoportos tanulási helyzet megítélése	MA	LV	Csoportos tanulási helyzet megítélése (tanuló és szülő)	Skála
Barátválasztás	MCS	M		
Szokások	MCS	K	Célorientált, fesztelen, szociális, mérsékelt	Nominális
Demográfia			CSH-index	Skála
			TÖ-index	Skála
			Családi állapot[1]	Nominális
			Szülők átlagos iskolai végzettsége	Skála[2]
			Háztartás anyagi helyzete	Ordinális
			Iskolamodell	Nominális
			Évfolyam	Dichotóm
			Nem	Dichotóm
Szülői nevelési dimenziók		LV	Nevelés gondoskodó és korlátozó dimenziója	Skála
Szülői kontrollváltozók		LV	Szülő viselkedésszabályozó és önnevelő attitűdje	Skála

MG: morális gondolkodás, MA: morális attitűd; MCS: morális cselekvés; LV: látens változók, K: klaszterek, M: megoszlások; 1: mivel az egyedülálló apák és a „más" kategóriát jelölők száma elenyésző volt, a családi állapot négy választási lehetőségét kettő változóba vontuk össze, 2: kettő tízfokú ordinális skála átlagát skála mérési szintű változónak tekintjük

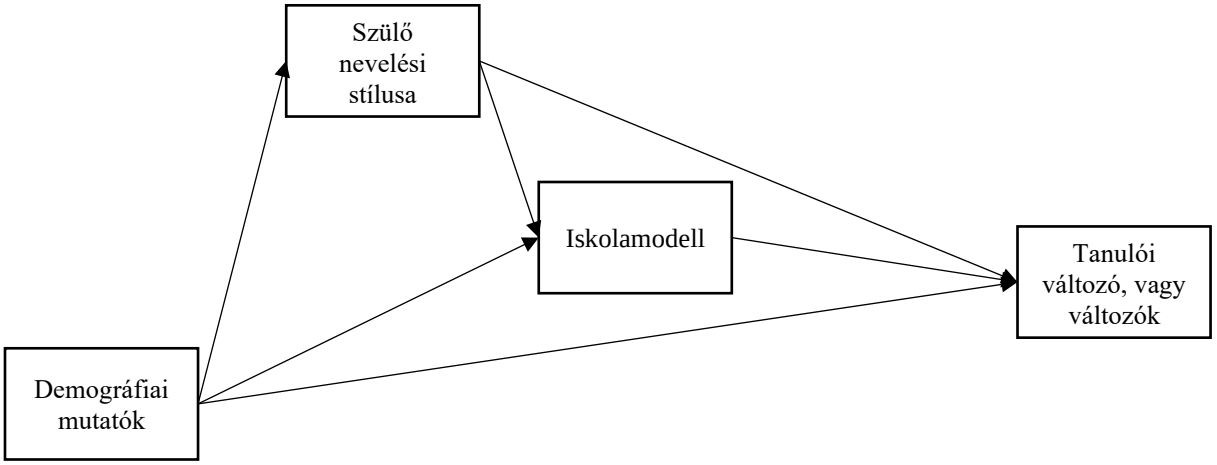
Mérési modellek Az iskolamodellek tanulói szocializációt moderáló hatásának kimutatásához a minta demográfiai jellemzőin kívül a szülők nevelési stílusának mérési modellekbe történő bevonása szükséges. Szakmai evidenciák és az eddig kimutatott részeredmények alapján azonban nyilvánvaló, hogy az iskolaválasztás nem oka, hanem következménye a szülő nevelési stílusának és iskolai végzettségének. A szülő nevelési stílusa, anyagi helyzete és iskolai végzettsége között olyan kapcsolatrendszer áll fenn, mely része a szülő világszemléletének, és valószínűleg a következő összefüggéssel ábrázolható [20. ábra].

20. ábra A szülő iskolaválasztásának elméleti összefüggésrendszere



Fentiek miatt mérési modellekben az iskolamodell exogén változóként szerepeltetése szakmaiatlan, értelmetlen lenne. A kutatási kérdés megválaszolására alkalmas mérési modellben az iskolamodell választását befolyásolják a szülői háttérváltozók, és mindkettő hat egy tanulói változóra, kettő tanulói változó kapcsolatára, vagy több tanulói változó összefüggésrendszerére. Ezen kívül feltételezhető (tesztelhető), hogy a valóságban a tanulói teljesítményt az iskolamodell is befolyásolja [21. ábra].

21. ábra A kutatási kérdés megválaszolásának elméleti mérési modellje



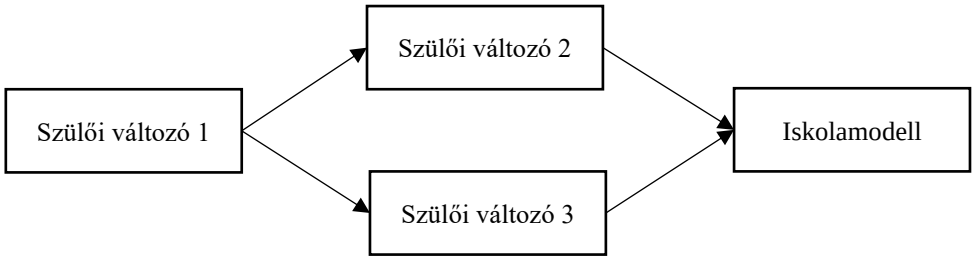
A kutatási kérdés megválaszolására alkalmas elméleti SEM-modell tesztelése azonban problematikus. A tesztelés az iskolamodell kategoriális, nem mért, endogén változója miatt Maximum Likelihood (ML) esztimátorral nem, csak Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) esztimátorral lehetséges. A DWLS esztimátor a hiányzó adatokat azonban listwise kezeli. Ez esetben pedig az érvényes, de név nélküli kitöltések miatt párosíthatatlan tanulói és szülői adatsorok oly mértékben (vö. C.-H. Li, 2021) csökkentenék a minta elemszámát, hogy a szülői és diákadatokat egyidőben tartalmazó komplex elemzés ellehetetlenülne.

A probléma feloldására egy első, külön mérési modellben elemezzük a szülői változók összefüggésrendszerét az iskolamodell választásával, és egy második, külön mérési modellben

a különböző iskolamodellekbe járó diákok változóinak összefüggésrendszerét. A harmadik kutatási kérdés megválaszolására kapcsoljuk össze a két oldalt, vagyis egy harmadik, egyszerűbb modellben a szülői és diákadatok összefüggéseit vizsgáljuk. A komplex elemzés így megvalósulhat, az eredeti kérdések maradéktalanul és érvényesen megválaszolhatók lesznek. E megoldással a várható részeredmények az iskolamodellekkel kapcsolatos jelenségek jobb értelmezését is lehetővé teszik.

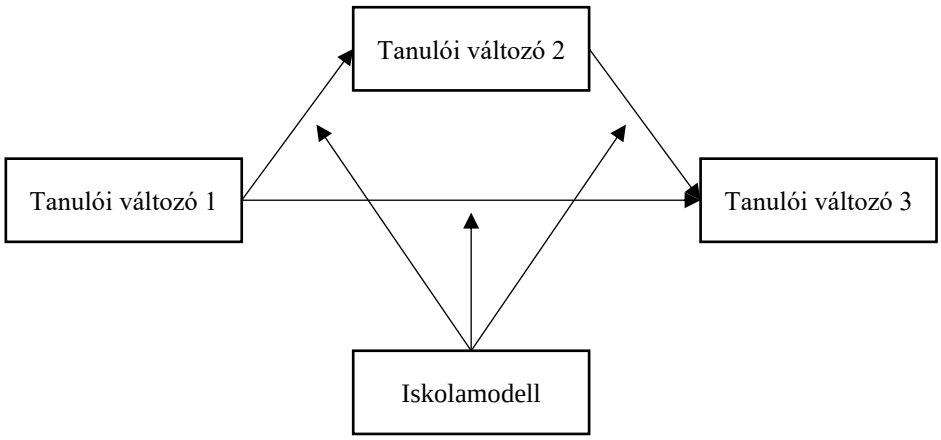
Az első mérési modell arra fog válaszolni, hogy milyen szülői jellegzetességek hatnak az iskolamodell választására [22. ábra].

22. ábra Az iskolamodell választását befolyásoló szülői változók (path analysis)



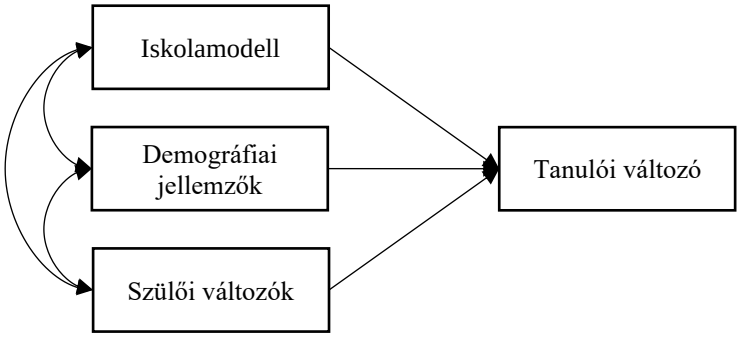
A második mérési modell azt fogja megadni, hogy a tanulók moralitással kapcsolatos konstruktumainak összefüggésrendszere a különböző iskolamodellekben eltérő-e [23. ábra].

23. ábra A tanulói összefüggésrendszer különbségei iskolamodellek szerint (multigroup path analysis)



A harmadik mérési modellel kimutathatóvá válik, hogy a diákok moralitással kapcsolatos konstruktumai mennyiben a szülői változók, a demográfiai jellemzők és az iskolamodell hatásaként alakulnak [24. ábra].

24. ábra A tanulók konstruktumait befolyásoló tényezők (regresszióanalízis)



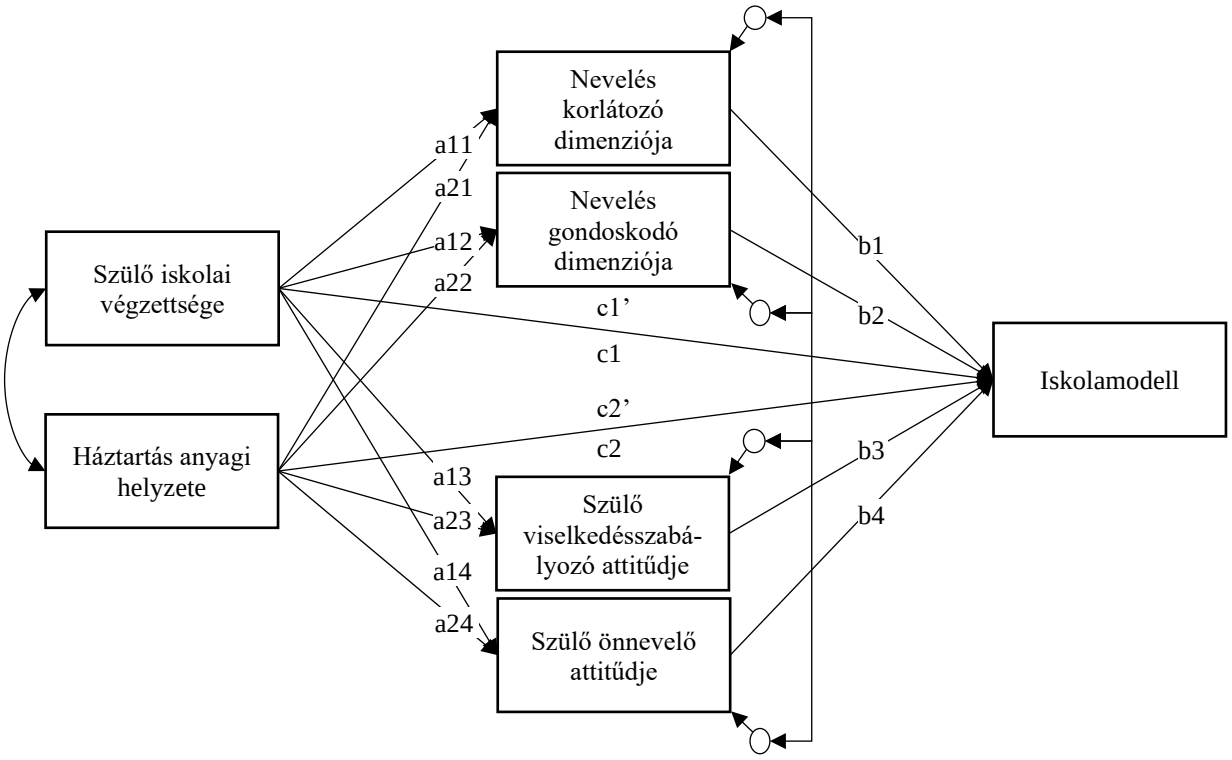
Összefoglalva, az iskolamodell hatásának kimutatásához a szülői és tanulói adatok összefüggésrendszerét külön vizsgáljuk, így a végső kialakításban az iskolamodell exogén változóként szerepelhet.

11.1 A szülői összefüggésrendszer vizsgálata

Az elemzés módszerei A szülőre vonatkozó mérési modell magában foglalja a minta demográfiai jellemzésénél talált iskolamodellek közötti különbségeket, illetve a négy, szülői neveléssel kapcsolatos alskálát. A modell szerkezetében tükröződik a leginkább lényeges kérdés: a demográfiai adatok direkt, illetve a szülői nevelési dimenziókon keresztül indirekt módon hogyan befolyásolják az iskolamodell választását. A szülői nevelési stílus az elemzésekben kimutatott négy alskálát, a nevelés korlátozó és gondoskodó dimenzióit, valamint a szülők viselkedésszabályozó és önnevelő attitűdjeit foglalja magába.

A szülői oldal szaturált modelljében [25. ábra] a három iskolamodell összehasonlító vizsgálata dummyváltozók kialakításával, kontrasztmegoldással és páronkénti összehasonlítással lehetséges. Mivel a dummyváltozók kialakításánál egy modellt a három közül önkényesen kellene kiemelni, továbbá vizsgálni lenne szükséges, hogy különböző esetekben melyik kettő modell összevonása adná a leginkább értelmezhető eredményt, a megoldást elvetjük. A kontrasztos megjelenítés a legkevesebb információvesztést eredményezi, de ebben az esetben is önkényesen kellene egy modellt a három közül kiemelni. Páronként történő, post hoc ihletésű megoldással azonban összevonások nélkül is vizsgálhatók az iskolamodellek. Ennek előnye, hogy a várható eredmények alapján elképzelhető, hogy a későbbiekben a dummyváltozók kialakítása már nem önkényen alapul.

25. ábra A szülőre vonatkozó összefüggésrendszer szaturált mérési modellje



Eredmények A mérési modell eredményei alapján látható, hogy a szülők iskolai végzettségének hatása mindhárom iskolamodell esetében szignifikáns. A magasabb iskolai végzettségűek a többségi és katolikus iskolák összehasonlításában a katolikus iskolákat, a katolikus és Waldorf-iskolák összehasonlításában a Waldorf-iskolákat választják. Vagyis minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál inkább várható a Waldorf-iskola választása [64. táblázat].

64. táblázat A szülőre vonatkozó összefüggésrendszer eredményei iskolamodellek szerinti bontásban

			többségi/Katolikus		többségi/Waldorf		katolikus/Waldorf	
X	Y	Útvonal	β	p	β	p	β	p
Szülő iskolai végzettsége	Iskolamodell	c1 (total1)	.174	<.001	.636	<.001	.240	<.001
Háztartás anyagi helyzete	Iskolamodell	c2 (total2)	.025	.574	.050	.275	.060	.188
Szülő iskolai végzettsége	Nevelés korlátozó dimenziója	a11	-.304	<.001	-.480	<.001	-.396	<.001
Háztartás anyagi helyzete	Nevelés korlátozó dimenziója	a21	-.039	.229	-.011	.758	-.040	.267
Szülő iskolai végzettsége	Nevelés gondoskodó dimenziója	a12	.023	.497	.088	.050	.015	.716
Háztartás anyagi helyzete	Nevelés gondoskodó dimenziója	a22	.019	.597	-.022	.618	-.021	.579
Szülő iskolai végzettsége	Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	a13	-.128	<.001	-.243	<.001	-.239	<.001
Háztartás anyagi helyzete	Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	a23	.054	.107	.076	.053	.059	.113
Szülő iskolai végzettsége	Szülő önnevelő attitűdje	a14	.144	<.001	.153	<.001	.139	<.001
Háztartás anyagi helyzete	Szülő önnevelő attitűdje	a24	.061	.066	.098	.022	.066	.079
Szülő iskolai végzettsége		c1' (direkt1)	.143	.002	.304	<.001	.207	<.001
Háztartás anyagi helyzete		c2' (direkt2)	.023	.608	.039	.313	.046	.255
Nevelés korlátozó dimenziója	Iskolamodell	b1	-.005	.919	-.455	<.001	-.510	<.001
Nevelés gondoskodó dimenziója	Iskolamodell	b2	-.013	.778	-.022	.477	.052	.077
Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	Iskolamodell	b3	-.073	.204	-.276	<.001	-.260	<.001
Szülő önnevelő attitűdje	Iskolamodell	b4	.152	.004	.294	<.001	.168	.003
Szülő iskolai végzettsége nevelés korlátozó dimenzióján át	Iskolamodell	a11*b1 (indirekt)	.001	.919	**.218**	<.001	**.202**	<.001
Szülő iskolai végzettsége nevelés gondoskodó dimenzióján át	Iskolamodell	a12*b2 (indirekt)	<.001	.797	-.002	.506	.001	.724
Szülő iskolai végzettsége szülő viselkedésszabályozó attitűdjén át	Iskolamodell	a13*b3 (indirekt)	.009	.225	**.067**	<.001	**.062**	<.001
Szülő iskolai végzettsége szülő önnevelő attitűdjén át	Iskolamodell	a14*b4 (indirekt)	.022	.017	.045	.002	.023	.021
Háztartás anyagi helyzete nevelés korlátozó dimenzióján át	Iskolamodell	a21*b1 (indirekt)	<.001	.919	.005	.758	.021	.268
Háztartás anyagi helyzete nevelés gondoskodó dimenzióján át	Iskolamodell	a22*b2 (indirekt)	<.001	.803	.001	.685	-.001	.601
Háztartás anyagi helyzete szülő viselkedésszabályozó attitűdjén át	Iskolamodell	a23*b3 (indirekt)	-.004	.318	-.021	.079	-.015	.145
Háztartás anyagi helyzete szülő önnevelő attitűdjén át	Iskolamodell	a24*b4 (indirekt)	.009	.120	.029	.037	.011	.136

Az eredmények alapján az is látható, hogy a háztartás anyagi helyzete egyetlen kivétellel nem szignifikáns befolyásoló tényező. A háztartás anyagi helyzete kizárólag a többségi és Waldorf-iskolák összehasonlításában hat a szülő önnevelő attitűdjére, vagyis ennek a két iskolamodellnek a relációjában minél inkább kedvező, annál inkább várható a szülő önnevelő nevelési attitűdjének megjelenése.

Felmerülhet, hogy ha a minta demográfiai jellemzőinél az iskolamodellek szülői körei között az anyagi helyzet tekintetében szignifikáns (χ^2 (df=2, N=1366)=12.163, p=.002) különbséget találtunk, ahol a többségi és katolikus iskolák szülői körének anyagi helyzete között nem volt szignifikáns különbség (Z=1.312, p=.193), a többségi és katolikus iskolák szülői körének anyagi helyzeténél azonban szignifikánsan jobb volt a Waldorf-iskolák szülői körének anyagi helyzete (Z=3.522, p<.001 és Z=2.489, p=.013), a hatás miért nem mutatkozik meg a mérési modellben. A jelenség a mediációs modell alapján válik magyarázhatóvá. Az anyagi helyzet hatása részben átfed az iskolai végzettség hatásával, vagyis az iskolai végzettség kontrollja alatt az anyagi helyzet egy nem túl jelentős kivétellel egyetlen útvonalon keresztül sem szignifikáns hatású az iskolamodell választására. Ez érthető, az anyagi helyzet a modellben lévő többi változó közül kizárólag az átlagos iskolai végzettséggel (r_s=.201, p<.001), a nevelés korlátozó dimenziójával (r_s=-.117, p<.001) és a szülő önnevelő attitűdjével (r_s=.094, p<.001) függ össze szignifikánsan, de nem jelentősen. Összefoglalóan, az iskolamodell választása nem a háztartás anyagi helyzetének, hanem a szülők iskolai végzettségének függvénye.

A szülő iskolai végzettsége azonban a nevelés gondoskodó dimenzióját egyetlen kivétellel (a többségi és Waldorf-iskolák összevetésében az eredmény éppen szignifikáns) sehol sem határozza meg. Mindhárom iskolamodell szülői hasonlóan gondoskodók gyermekeik irányában, a szülő iskolai végzettsége és a nevelés gondoskodó dimenziójának összefüggése sem szignifikáns (r_s=-.039, p<.174). Az iskolai végzettség a nevelés korlátozó dimenzióját azonban jelentősen, mindhárom iskolamodell esetében meghatározza. Az eredmények alapján összefüggésben iskolai végzettségükkel, leginkább a többségi, legkevésbé a Waldorf-iskolás szülők gyakorolnak korlátozó nevelést. Hasonlóak az eredmények a nevelési attitűdök esetében. Az iskolai végzettség növekedésével a viselkedésszabályozó attitűd gyengül, az önnevelő attitűd erősödik.

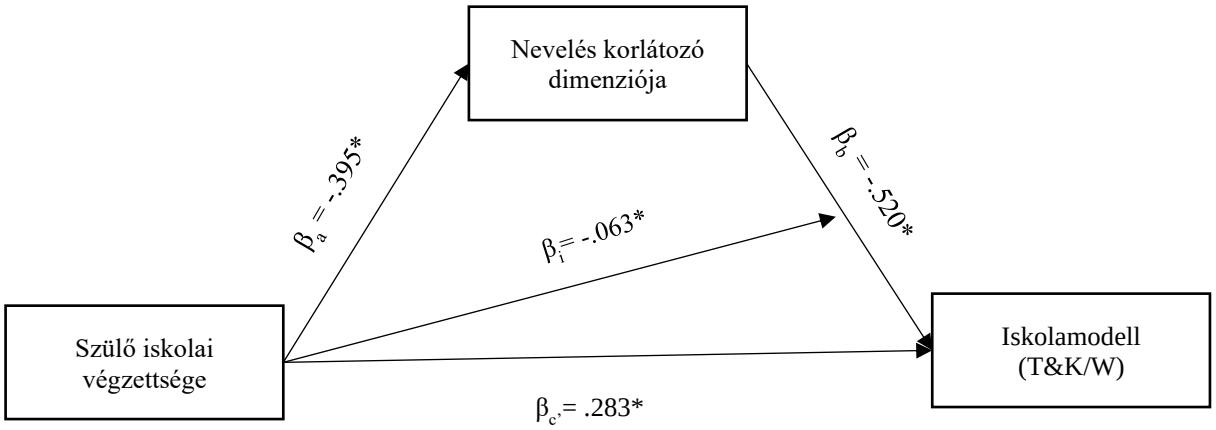
Fenti összefüggések egy kivétellel az eddigi eredmények alapján is láthatók, kikövetkeztethetők voltak. A szülői összefüggésrendszer modellje azonban az indirekt hatások kimutatását is lehetővé teszi (eredménytáblázatban keretezéssel kiemelve). Az eredmények alapján látható, hogy a többségi és katolikus iskolák tekintetében csak egyetlen esetben van különbség, miszerint a szülő iskolai végzettsége a szülő önnevelő attitűdjén keresztül meghatározza az iskolamodell választását.

Az iskolamodellek között különbség figyelhető meg továbbá abban, ahogyan a szülő iskolai végzettsége a szülő önnevelő attitűdjén át meghatározza az iskolamodellt. A hatás nagysága (β= .22, .045, .023) azonban jelentősen elmarad a korlátozó dimenzión keresztül történő hatás nagyságától (β=.218, .202). Továbbá a háztartás anyagi helyzete a szülő önnevelő attitűdjén keresztül csak a többségi és Waldorf-iskolák összehasonlításában határozza meg szignifikánsan az iskolamodellt.

Észre kell venni, hogy a „szülő iskolai végzettsége a nevelés korlátozó dimenzióján át" útvonal tekintetében a többségi iskolák ugyanúgy különböznek a Waldorf-iskoláktól, mint ahogyan a katolikus iskolák a Waldorf-iskoláktól, miközben a többségi és katolikus iskolák között nincsen különbség. Mindkét páros összevetésben a szülő iskolai végzettsége a nevelés korlátozó dimenzióján és a nevelés viselkedésszabályozó attitűdjén keresztül határozza meg az iskolamodellt (eredménytáblázatban piros színnel kiemelve). Az eredmények alapján a dummyváltozók kialakításakor a továbbiakban így már indokolt a többségi és a katolikus iskolákat csoportosítani.

A különbségre tekintettel moderált mediációval azt kerestük, hogy az iskolai végzettség befolyásolja-e a nevelés korlátozó dimenziójának hatását a Waldorf-iskola választására. A kérdés megválaszolásához a dummyváltozókat a többségi és a katolikus iskolák csoportosításával alakítottuk ki [26. ábra].

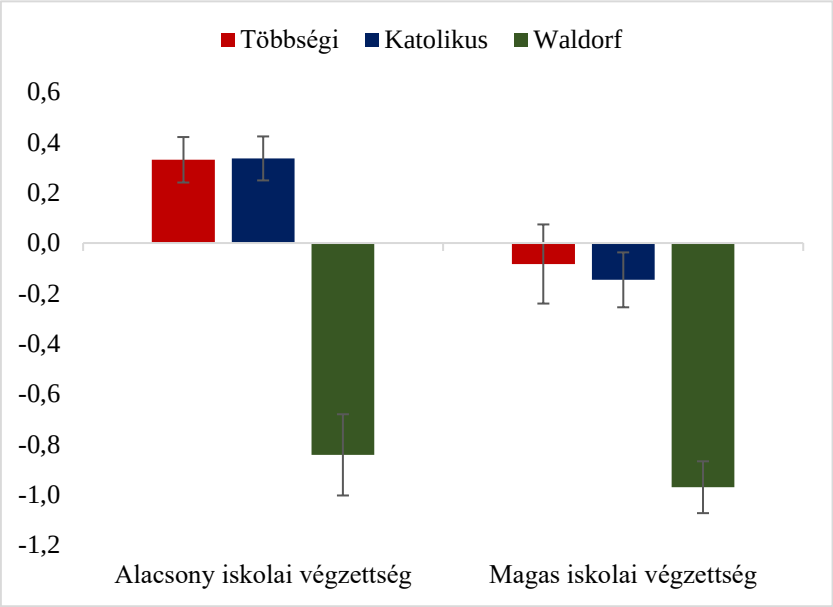
26. ábra A Waldorf-iskolás szülők végzettségének moderált mediációja az iskolamodell választására



Az eredmények alapján az interakció szignifikáns, vagyis a szülő iskolai végzettsége befolyásolja a nevelés korlátozó dimenziójának hatását a Waldorf-iskola választása (nem-választása) tekintetében. Az interakció természetének megértéséhez grafikont használtunk, a grafikonon elkülönítve jelenítettük meg az alacsony és magas iskolai végzettségűeket [27. ábra]. Alacsony iskolai végzettségnek tekintettük azokat, akiknél a szülők iskolai végzettségének *Z*-értéke 0.5 alatt helyezkedett el. Azért volt szükség a nulla *Z*-értéktől való elmozdulásra, hogy a csoportok hasonló elemszámúak legyenek (a Waldorf-iskolák szülői körének a többségi és katolikus iskolák szülői köreinél magasabb az iskolai végzettsége).

Az eljárással szemléletessé vált, hogy az alacsony és magas iskolai végzettség szerint a többségi és katolikus iskolák szülői körében a moderált mediáció szerint van különbség, azonban a Waldorf-iskolákra ez nem igaz. A többségi és katolikus iskolák esetében az iskolai végzettségnek van hatása a korlátozó nevelésre, vagyis ebben a két iskolamodellben az alacsonyabb iskolai végzettségűek inkább korlátozó nevelési stílusúak, a magasabb iskolai végzettségűek kevésbé. Ez az összefüggés a Waldorf-iskolákra nem igaz. A Waldorf-iskolai szülők az iskolai végzettségüktől *függetlenül* kevésbé korlátozó nevelési stílusúak [27. ábra].

27. ábra A moderált mediáció eredményeinek szemléltetése



A kutatás alapján már láthatóvá vált, hogy azok íratják Waldorf-iskolába gyermekeiket, akik kevésbé korlátozó nevelési stílusúak és magas iskolai végzettségűek. A moderált mediációval megerősítést nyert az is, hogy ez az összefüggés nem változik az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező Waldorf-iskolai szülőknél sem.

Összefoglalva, a mediátorváltozók beemelését követően az iskolai végzettség direkt hatása továbbra is megmaradt az iskolamodell választásának tekintetében. Vagyis az iskolamodell választását részben lehet csak megmagyarázni a szülői nevelés stílusával. Ez megerősíti, hogy a nevelési elképzelések a szülő komplex világnézetének vagy létélményének csak részei. A szülői oldal feltárása megmutatta, hogy a további elemzésekben a háztartás anyagi helyzetét, a nevelés gondoskodó dimenzióját és a szülő önnevelő attitűdjét nem szükséges szerepeltetni.

11.2 A tanulói összefüggésrendszer vizsgálata

Az elemzés módszerei A második kutatási kérdés megválaszolásához a tanulóval kapcsolatos változók összefüggésrendszerét vizsgáltuk. A tanulói mérési modellek létrehozásához és általános pedagógiai konzekvenciák levonásához a tanulói változók és demográfiai jellemzők korrelációs mátrixából indultunk ki. Feltételezve jelentőségüket, a korrelációs mátrixban a tanulói magatartás és tanulmányi sikeresség változóit is szerepeltettük. A két változót a minta demográfiai jellemzőinél már bemutattuk, a tanulmányi sikeresség változóját ebben az esetben az érvényesség biztosítására a tanulói és szülői adatok átlagolásával hoztuk létre.

Az iskolamodellek különbségeinek kimutatásához a tanulói változók korrelációit iskolamodellek szerint bontottuk. A korrelációk különbségeinek szignifikancia-vizsgálatához Fisher-transzformációt (Fisher Z-transformation) alkalmaztunk. Kerülve az adatkotrást (data dredging, az irodalomban máshol „fishing”), a rendkívül nagyszámú összefüggésből és összefüggés-mintázatból csak a kutatási kérdés szerint leginkább relevánsakat mutatjuk be és értelmezzük. A jelentős tanulói változók meghatározását követően három mérési modellt hoztunk létre, az összefüggésrendszer iskolamodellek szerinti különbségeit többcsoportos útvonalelemzéssel (multigroup path analysis) teszteltük. Az eredmények közlése előtt a látens változókat és a hozzájuk tartozó itemeket tekintjük át [65. táblázat].

65. táblázat A tanulói skálákhoz tartozó itemek

Vizsgált terület	Skálák	A skálákat alkotó itemek
Fogalomismeret	Jellemesség	alapos, hiteles, következetes, szavahihető, szavatartó, tapintatos
	Gonoszság	alattomos, bosszúálló, cselszövő, könyörtelen
	Énközpontúság	öntelt, önös, önző
	Humánusság	barátságos, együttérző, gondoskodó, kedves
	Illetlenség	tiszteletlen, udvariatlan
	Jóság	adakozó, odaadó, szolgálatkész
	Összes	összes item
Meggyőződések	Szociabilitás	tulajdont tisztelni, segítséget megköszönni, kárt megtéríteni, tudni elnézést kérni, segítséget nyújtani
	Barátságosság	türelmesnek lenni, tapintatosnak lenni, barátságosnak lenni
	Önfejlesztés	tévedést belátni, mulasztást pótolni, jobban cselekedni, kritikát figyelembe venni
Fogalomértékelés	Jellemesség	alapos, hiteles, következetes, szavahihető, szavatartó, tapintatos
	Gonoszság	alattomos, bosszúálló, cselszövő, könyörtelen
	Énközpontúság	öntelt, önös, önző
	Humánusság	barátságos, együttérző, gondoskodó, kedves
	Illetlenség	tiszteletlen, udvariatlan
	Jóság	adakozó, odaadó, szolgálatkész
Szituációértékelés	Megbízhatóság	határidő betartása, megállapodás betartása, vállalt feladat elvégzése
	Kontrollálatlanság	köröm és haj festése, káromkodás, sok képernyő
	Szabályszegés	jogosítvány nélküli vezetés, üzletből lopás, pénzszerzés csalással
Klaszterek, szociális distancia változója		
Életeszmények		fejlődés, alkotás, boldogság
Szociális distancia		szociális distancia
Csoportos tanulási helyzet megítélése		csoportos tanulási helyzet megítélése
Szokások		célorientált, fesztelen, szociális, mérsékelt
Sikerkritériumok		asszertív, alkalmazkodó, konstruktív-normakövető

Eredmények A korrelációs mátrixba a demográfiai változók közül a CSH-indexet, TÖ-indexet, a tanulók évfolyamát, nemét, tanulmányi sikerességét és magatartását vontuk be. Az egyéb demográfiai mutatók közül a szülők iskolai végzettségét és a háztartás anyagi helyzetét a szülői összefüggésrendszerben szerepeltettük, a tanuló családi állapotának hatását a későbbiekben vizsgáljuk. Mivel a fogalomismeret alskáláiban az iskolamodellek között jelentős különbség a plafonhatás miatt nem mutatkozott, a korrelációs mátrixban csak az összes fogalomismeret szerepel. Mivel összefüggéseiket Khí-négyzet próbával vizsgáltuk, a csoportosító változók (sikerkritériumok, életeszmények és szokások) a korrelációs mátrixban nem szerepelnek. A nagyszámú összefüggés miatt az eredményeket négy táblázatban közöljük. Az első táblázatban a demográfiai változók összefüggéseit mutatjuk be [66. táblázat].

66. táblázat A tanulói változók korrelációs mátrixa I

		CSH-index	TÖ-index	Évfolyam	Nem	Tanulmányi sikeresség	Magatartás
	CSH-index						
	TÖ-index	.136					
	Évfolyam		-.152				
	Nem						
	Tanulmányi sikeresség						
	Magatartás				.213	.183	
	Fogalomismeret (összes)	.194					
1	Jellemesség					.237	
	Gonoszság			.120	-.159	-.161	-.178
	Énközpontúság			.118	-.142	-.138	-.144
	Humánusság			-.112		.187	
	Illetlenség	.155				-.113	
	Jóság		.102	-.123		.198	
2	Kontrollálatlanság		-.132	.242		-.160	-.205
	Megbízhatóság					.184	.120
	Szabályszegés			.187	-.119	-.148	-.200
3	Barátságosság				.133	.205	.170
	Szociabilitás				.148	.190	.122
	Önfejlesztés				.122	.211	.159
	Csoportos tanulási helyzet megítélése	-.218	.126				
	Szociális distancia	-.176		-.176		-.112	

Spearman *r*. *N*=866-1492. Csak a *p*<.05 és *r*>.1 összefüggések feltüntetve. 1: fogalomértékelés, 2: szituációértékelés, 3: meggyőződések

A tanuló demográfiai változóinak korrelációi majdnem minden esetben gyengék. A CSH-index a TÖ-indexszel, az összes fogalomismerettel és az illetlenséggel fogalmának értékelésével pozitívan, a csoportos tanulási helyzet megítélésével és a szociális distancával negatívan függ össze. A CSH-index leginkább a csoportos tanulási helyzet megítélésével függ össze, vagyis a magasabb családi háttérindexű tanulók negatívabban ítélték meg a csoportos tanulási helyzet okát. Alacsonyabb korrelációs együtthatóval, de ez az összefüggés a szociális distancia esetén is fennáll, vagyis a magasabb családi háttérindex a három társadalmi szereplő jobb elfogadásával jár együtt. Nem meglepő, hogy a csoportos tanulási helyzet megítélésével a TÖ-index gyengén pozitívan, vagyis a CSH-indekszel ellentétesen korrelál. Az is evidens, hogy a tanulók jobb tanulmányi eredményei (matematika és szövegértés kompetenciamérés alapján) a rendezett csoportos tanulási helyzet jobb megítélésével függenek össze.

Az évfolyam kapcsolatai általános tendenciát rajzolnak ki. Hatodikról nyolcadik évfolyamra a gonoszság, énközpontúság, kontrollálatlanság és szabályszegés elutasításával együtt a humánusság és jóság pozitív megítélése is csökken a tanulóknál. Ezzel egyidőben a szociális distancia mértéke is, vagyis nyolcadik évfolyamra a tanulók jobban elfogadják az értelmi sérülteket, más vallásúakat és más anyanyelvűeket. A jelenség arra utal, hogy az életkorral a tanulók kevésbé kategorikusan, tehát relatívabban észlelik a világot.

A tanulók neme szerinti összefüggések evidenciák, azokat más eredmények validáló tényezőinek is tekintjük[49]. A tanulmányi sikeresség a destruktív szituációk és fogalmak megítélésével negatívan, a konstruktív szituációk és fogalmak megítélésével pozitívan függ össze. A hatásnagyságok azonban ez esetben is gyengék, nem ide számítva a tanulmányi sikeresség jellemességgel való pozitív (r_s=.237) összefüggését. Az összefüggés a jellemesség

[49] A leány válaszadás kódolása: 1, a fiú válaszadás kódolása: 0. Előbbivel jobb magatartás és a meggyőződésekhez tartozó három dimenzió pozitívabb megítélése jár együtt. A nemek közötti eltérésre a morális gondolkodásban lásd még például [S. D. Brown, Burton, Hallam, és Settle (2021, p. 554)].

dimenzióját alkotó itemek (alapos, hiteles, következetes, szavahihető, szavatartó, tapintatos) alapján azonban nem váratlan. A magatartás változójának összefüggései gyengék, de szintén érthetők.

A szignifikáns korrelációk hiánya a kutatás további módszertanára vonatkozó és általános pedagógiai konzekvenciát érint. A CSH-index és TÖ-index összesen három gyenge korreláción kívül szignifikáns összefüggést nem mutat a fogalmak és szituációk értékelésével és a meggyőződésekkel. Tehát a tanulók intrapszichés jellemzői a kutatás mintavételi algoritmusával meghatározott CSH-index és TÖ-index sávon belül a családi háttértől és tanulmányi eredményességtől[50] függetlenek. Bár összefüggéseik gyengék, témához illeszkedésük miatt a tanulói mérési modellekben a tanulmányi sikeresség, nem, évfolyam és magatartás változóit fogjuk szerepeltetni.

A tanulói változók és a fogalomértékelés összefüggéseit a 67. táblázat mutatja be [67. táblázat].

67. táblázat A tanulói változók korrelációs mátrixa II

		Fogalomértékelés					
		Jellemesség	Gonoszság	Énközpontúság	Humánusság	Illetlenség	Jóság
	CSH-index					.155	
	TÖ-index						.102
	Évfolyam		.120	.118	-.112		-.123
	Nem		-.159	-.142			
	Tanulmányi sikeresség	.237	-.161	-.138	.187	-.113	.198
	Magatartás		-.178	-.144			
	Fogalomismeret (összes)						
1	Jellemesség						
	Gonoszság	-.516					
	Énközpontúság	-.515	.743				
	Humánusság	.766	-.698	-.606			
	Illetlenség	-.477	.666	.716	-.678		
	Jóság	.796	-.643	-.599	.908	-.612	
2	Kontrollálatlanság	-.284	.466	.397	-.361	.432	-.335
	Megbízhatóság	.508	-.473	-.433	.534	-.496	.515
	Szabályszegés	-.360	.501	.447	-.428	.484	-.400
3	Barátságosság	.346	-.357	-.259	.358	-.257	.357
	Szociabilitás	.300	-.265	-.200	.288	-.197	.292
	Önfejlesztés	.341	-.339	-.251	.339	-.253	.341
	Csoportos tanulási helyzet megítélése		-.220	-.174	.148	-.248	.177
	Szociális distancia	-.122					

Spearman *r*. *N*=866-1492. Csak a $p<.05$ és $r>.1$ összefüggések feltüntetve. 1: fogalomértékelés, 2: szituációértékelés, 3: meggyőződések

A fogalomértékelés dimenziói a meggyőződések dimenzióival a szituációértékelés dimenzióihoz képest kevésbé függenek össze. A jelenséget magyarázhatja, hogy a fogalomértékelés és szituációértékelés a morális attitűdökhöz, a meggyőződések a morális gondolkodáshoz tartoznak. A szociális distancia kizárólag a jellemességgel korrelál, vagyis a jellemesség itemeinek jobb értékelése kis mértékben együtt jár a csekélyebb társadalmi distanciával. A distancia a fogalomértékelés többi dimenziójával szignifikánsan és $r_s>.1$ hatásnagyságnál erősebben nem függ össze, vagyis a humánussággal és jósággal a várt negatív korreláció nem jelenik meg. Ez arra utal, hogy bár gyengén, de a csekélyebb társadalmi

[50] Míg a „tanulmányi sikeresség" változó a tanuló és szülő önbevallásán alapszik, a TÖ-index az országos kompetenciamérés matematika és szövegértés eredményeit, valamint a CSH-indexet foglalja magába, ez esetben öt év átlagában.

distancia (a három társadalmi szereplő jobb elfogadása) nem az egyén jobb személyközi, hanem jobb intraperszonális értékítéletével jár együtt[51]. E megállapítást árnyalja, hogy a korrelációk iskolamodellek közötti szignifikanciájának vizsgálatakor (lásd 71. táblázat) a jellemesség dimenzió szignifikanciája csak a Waldorf-iskolás tanulók esetében volt kimutatható. A tanulói mérési modellekben a változók közül pedagógiai jelentősége miatt a jellemesség, pszichológiai relevanciája miatt az énközpontúság dimenzióját szerepeltetjük.

A tanulói változók és a fogalomismeret, valamint a szituációértékelés összefüggéseit a 68. táblázat mutatja be [68. táblázat].

68. táblázat A tanulói változók korrelációs mátrixa III

		Szituációértékelés			
		Kontrollálatlanság	Megbízhatóság	Szabályszegés	Fogalomismeret (összes)
	CSH-index				.194
	TÖ-index	-.132			
	Évfolyam	.242		.187	
	Nem			-.119	
	Tanulmányi sikeresség	-.160	.184	-.148	
	Magatartás	-.205	.120	-.200	
	Fogalomismeret (összes)				
1	Jellemesség	-.284	.508	-.360	
	Gonoszság	.466	-.473	.501	
	Énközpontúság	.397	-.433	.447	
	Humánusság	-.361	.534	-.428	
	Illetlenség	.432	-.496	.484	
	Jóság	-.335	.515	-.400	
2	Kontrollálatlanság				
	Megbízhatóság	-.588			
	Szabályszegés	.816	-.716		
3	Barátságosság	-.312	.340	-.339	.117
	Szociabilitás	-.231	.305	-.279	.136
	Önfejlesztés	-.309	.344	-.338	.119
	Csoportos tanulási helyzet megítélése	-.262	.174	-.236	
	Szociális distancia				-.107

Spearman *r*. *N*=866-1492. Csak a *p*<.05 és *r*>.1 összefüggések feltüntetve. 1: fogalomértékelés, 2: szituációértékelés, 3: meggyőződések

A fogalomismeret nem a tanulmányi sikerességet tükröző TÖ-indexszel, vagy a tanulmányi sikeresség változóval, hanem a CSH-indexszel mutat összefüggést (a CSH-index aggregált mutató szignifikáns változói a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzetét jellemző tárgyak és a tanulást segítő eszközök). A fogalomismeret kizárólag a gondolkodást tükröző meggyőződésekkel korrelál, az attitűdöket tükröző fogalomértékeléssel és szituációértékeléssel nem. Az eredmények szerint a fogalmak ismerete kognitív kategória, és nincs összefüggésben értékelő attitűdökkel, vagyis az intellektuális morális tudás nem jár együtt morális attitűdökkel. A fogalmak ismerete kis mértékben negatívan korrelál a szociális distanciával, vagyis a jobb fogalomismeret a jobb elfogadással jár együtt. A fogalomismeretet az összefüggésrendszerben betöltött kevéssé jelentős szerepe miatt a további elemzésekbe nem emeljük be. A szituációértékelés dimenziói a meggyőződések dimenzióival érthető módon korrelálnak.

[51] Humánusság és jóság dimenziókat alkotó itemek: barátságos, együttérző, gondoskodó, kedves, adakozó, odaadó, szolgálatkész. Jellemesség dimenziót alkotó itemek: alapos, hiteles, következetes, szavahihető, szavatartó, tapintatos.

Pedagógiai relevanciájuk miatt a tanulói mérési modellekben a változók közül a kontrollálatlanság, szabályszegés és megbízhatóság dimenziókat szerepeltetjük.

A tanulói változók és a meggyőződések dimenziójának, a csoportos tanulási helyzet megítélésének és a szociális distanciának összefüggéseit a 69. táblázat mutatja be [69. táblázat].

69. táblázat A tanulói változók korrelációs mátrixa IV

		Meggyőződések				
		Barátságosság	Szociabilitás	Önfejlesztés	Csoportos tanulási helyzet megítélése	Szociális distancia
	CSH-index				-.218	-.176
	TÖ-index				.126	
	Évfolyam					-.176
	Nem	.133	.148	.122		
	Tanulmányi sikeresség	.205	.190	.211		-.112
	Magatartás	.170	.122	.159		
	Fogalomismeret (összes)	.117	.136	.119		-.107
1	Jellemesség	.346	.300	.341		-.122
	Gonoszság	-.357	-.265	-.339	-.220	
	Énközpontúság	-.259	-.200	-.251	-.174	
	Humánusság	.358	.288	.339	.148	
	Illetlenség	-.257	-.197	-.253	-.248	
	Jóság	.357	.292	.341	.177	
2	Kontrollálatlanság	-.312	-.231	-.309	-.262	
	Megbízhatóság	.340	.305	.344	.174	
	Szabályszegés	-.339	-.279	-.338	-.236	
3	Barátságosság				.123	-.206
	Szociabilitás	.851				-.213
	Önfejlesztés	.957	.882		.141	-.209
	Csoportos tanulási helyzet megítélése					
	Szociális distancia				.107	

Spearman *r*. *N*=866-1492. Csak a *p*<.05 és *r*>.1 összefüggések feltüntetve. 1: fogalomértékelés, 2: szituációértékelés, 3: meggyőződések

A korrelációs mátrix utolsó részlete alapján levonható nem redundáns következtetés a csoportos tanulási helyzet megítélésével kapcsolatos. A csoportos tanulási helyzet megítélése a fogalomértékeléssel, szituációértékeléssel és meggyőződésekkel gyengén korrelál, negatív és pozitív irányban érthető módon. Gyenge, de figyelemre méltó pozitív összefüggésben pedig a szociális distanciával áll, vagyis a rendezett csoportos tanulási helyzet jobb megítélése kis mértékben együtt jár a nagyobb szociális distanciával.

A változók közül a tanulói mérési modellekben pedagógiai relevanciájuk miatt a szociabilitás és önfejlesztés dimenzióit szerepeltetjük. A Khí-négyzet próbával megvizsgált csoportosító változókból a tanulói mérési modellekbe a sikerkritériumok három, és a szokások négy klaszterét visszük át. Az életeszmények elhagyásának oka, hogy a korábbi eredmények alapján az eredmények evidenciák.

Összefoglalva, a tanulói mérési modellekben szereplő változók a következők [70. táblázat].

70. táblázat A tanulói mérési modellekben szerepeltethető tanulói változók

Sík	Vizsgált terület	Változók	Klaszterek	Mérési szint
Morális gondolkodás	Meggyőződések	szociabilitás, önfejlesztés	asszertív, alkalmazkodó, konstruktív-normakövető	Skála
	Sikerkritériumok			Nominális
Morális attitűd	Fogalomértékelés	jellemesség, énközpontúság		Skála
	Szituációértékelés	szabályszegés, kontrollálatlanság, megbízhatóság		Skála
Morális cselekvés	Szokások		célorientált, fesztelen, szociális, mérsékelt	Nominális
	Magatartás	magatartás		Skála
Demográfia	Tanulmányi sikeresség	tanulmányi sikeresség		Skála
	Nem	nem		Dichotóm
	Évfolyam	évfolyam		Dichotóm

A korrelációk iskolamodellek közötti különbségeinek szignifikanciavizsgálata A mérési modellek meghatározása előtt az iskolamodellek közötti különbségek jobb értelmezésének céljával a korrelációkat iskolamodellek szerinti bontásban is vizsgáltuk. Mivel a kutatás szempontjából ezeket ítéltük a leginkább jelentésteliknek, a nagyszámú összefüggés közül a TÖ-index, a szociális distancia, a csoportos tanulási helyzet megítélése, a magatartás, a tanuló neme, és a kontrollálatlanság változóit emeltük ki. A korrelációkat iskolamodellek szerinti bontásban, a korrelációk különbségeinek szignifikanciáját páros összevetésben adjuk meg [71. táblázat].

71. táblázat A tanulói változók iskolamodellek összehasonlítása szerint jelentésteli korrelációi

		r_s			p		
		Többségi	Katolikus	Waldorf	T/K	T/W	K/W
Szociális distancia	TÖ-index	.008	-.149	.192	.010	.020	<.001
	Évfolyam	-.162	-.127	-.333		.011	.002
	Jellemesség	-.069	-.103	-.252		.029	
Csoportos tanulási helyzet megítélése	Kontrollálatlanság	-.290	-.232	-.104		.008	.041
	Önfejlesztés	.227	.175	.043		.009	.038
	Szabályszegés	-.277	-.209	-.104		.012	
	Évfolyam	-.087	-.132	-.012			
Magatartás	Humánusság	.169	.016	.090	.021		
	Illetlenség	-.141	-.003	-.126	.011		.042
	Gonoszság	-.219	-.109	-.213			
	Szabályszegés	-.304	-.114	-.226	.002		
	Kontrollálatlanság	-.306	-.137	-.199	.004		
	Megbízhatóság	.172	.062	.145			
	Tanulmányi sikeresség	.256	.163	.123		.047	
Nem	Barátságosság	.118	.090	.246		.048	.016
	Önfejlesztés	.114	.080	.225			.023
	Szociabilitás	.095	.117	.275		.010	.014
Kontrollálatlanság	Énközpontúság	.351	.454	.273	.043		.003
TÖ-index	CSH-index	-.130	.730	.063	<.001	.010	<.001

Spearman *r*. *p*: Fisher Z-transzformációval (csak $p<.05$ feltüntetve). $N_{\text{többségi}}$=314-549, $N_{\text{katolikus}}$=459-633, N_{Waldorf}=168-317. T: többségi, K: katolikus, W: Waldorf

A szociális distancia a TÖ-indexszel érdemben a katolikus és Waldorf-iskolás diákok esetében korrelál. A két iskolamodell között a korreláció ellentétes irányú, az eltérés szignifikáns. A

szociális distancia az évfolyammal mind a három iskolamodellnél negatívan függ össze, legkevésbé a katolikus iskolás, legerősebben a Waldorf-iskolás tanulók esetében, a különbség ez esetben is a két iskolamodell között szignifikáns. A jellemesség dimenziója szerint negatív korrelációk figyelhetők meg, jelentős és szignifikáns különbség a korrelációk között a többségi és a Waldorf-iskolás tanulók között van.

Az eredmények alapján a Waldorf-iskolás diákok körében a jobb tanulmányi teljesítmény nagyobb, a magasabb évfolyam és a jellemesség dimenzió itemeinek jobb megítélése kisebb szociális distanciával jár együtt. A katolikus iskolás diákok körében ezzel szemben a jobb tanulmányi teljesítmény kisebb szociális distanciával jár együtt, az évfolyam növekedése azonban csekélyebb mértékben jár együtt a kisebb distanciával. A többségi iskolás diákok TÖ-index és jellemesség dimenzió szerinti korrelációi elhanyagolhatóan gyengék, az évfolyam hatásának nagysága a katolikus és Waldorf-iskolák között helyezkedik el.

Bár a katolikus iskolásokhoz képest a különbség nem szignifikáns, a többségi iskolás tanulóknál függ össze legerősebben az önfejlesztés pozitív[52], és szabályszegés negatív megítélése a csoportos tanulási helyzet pozitív megítélésével. Az önfejlesztés dimenziójában a két csoport közötti kisebb különbséget okozhatja, hogy a katolikus iskolás tanulóknál az önfejlesztés eszményéhez a dimenzió négy itemén kívül vallással kapcsolatos értékek is tartoznak. A Waldorf-iskolás tanulókkal kapcsolatos eredmények nem meglepők, a csoportos tanulási helyzet megítélése szinte nem függ össze az önfejlesztés dimenziójával, a szabályszegés és kontrollálatlanság megítélésével pedig a három iskolamodell közül a legkevésbé negatívan. Elvárható, hogy a szabályszegés jobb megítélésével a csoportos tanulási helyzet rosszabb megítélése járjon együtt. Az összefüggés mind a három iskolamodell esetében jelentkezik, de a Waldorf-iskolás tanulóknál a másik két iskolamodell tanulóinál kisebb hatásnagysággal, valamint a Waldorf-iskolás tanulóknál a kontrollálatlanság negatív összefüggése is hasonló tendenciát mutat. Összegzően, a csoportos tanulási helyzet megítélésében a többségi és katolikus iskolák hasonlók, hozzájuk képest szignifikánsan különböznek a Waldorf-iskolás tanulók.

A tanulók magatartásával összefüggő tényezőknek feltételeztük a táblázatban látható hét dimenziót. A feltételezés ellenére kevés szignifikáns eltérést találtunk a korrelációkban az iskolamodellek között. Ezek közül négy a többségi és a katolikus iskolás tanulóknál jelentkezik. Az összefüggések szerint a többségi iskolás tanulóknál a humánusság pozitívabb, az illetlenség, szabályszegés és kontrollálatlanság negatívabb megítélésével jobb magatartás függ össze, mint a katolikus iskolásoknál. A többségi pedagógia erkölcsi nevelési gyakorlata számára pozitív értelmezés szerint az eredmények arra utalnak, hogy a többségi iskolás tanulókat körülvevő erkölcsi nevelési klíma inkább alkalmas a magatartás befolyásolására, mint az individuális forrású vagy a deduktív úton meghatározott értékkészletek. Szignifikáns eltérés még a katolikus és Waldorf-iskolás tanulók között az illetlenség és magatartás korrelációi között figyelhető meg, de a *p*-érték a szignifikancia határán helyezkedik el. Jelentősebb eltérés regisztrálható azonban a tanulmányi sikeresség és magatartás összefüggéseiben. A magatartás és tanulmányi sikeresség legerősebben a többségi, leggyengébben a Waldorf-iskolás tanulóknál függ össze. Az általános pozitív összefüggés magyarázható a tanulók iskolához való hozzáállásával, vagyis az eredmény nyilvánvaló, evidencia. Az általános tendenciában azonban mégis jelentkező iskolamodellek közötti szignifikáns különbség a Waldorf-iskola számára pozitív értelmezés szerint abban áll, hogy a Waldorf-pedagógusoknál a magatartás értékelése kevésbé függ össze a tanulmányok értékelésével.

A nem és barátságosság, önfejlesztés, szociabilitás összefüggése tekintetében azt találtuk, hogy a Waldorf-iskolában a nemi különbség nagyobb a vizsgált dimenziókban. Az összefüggés

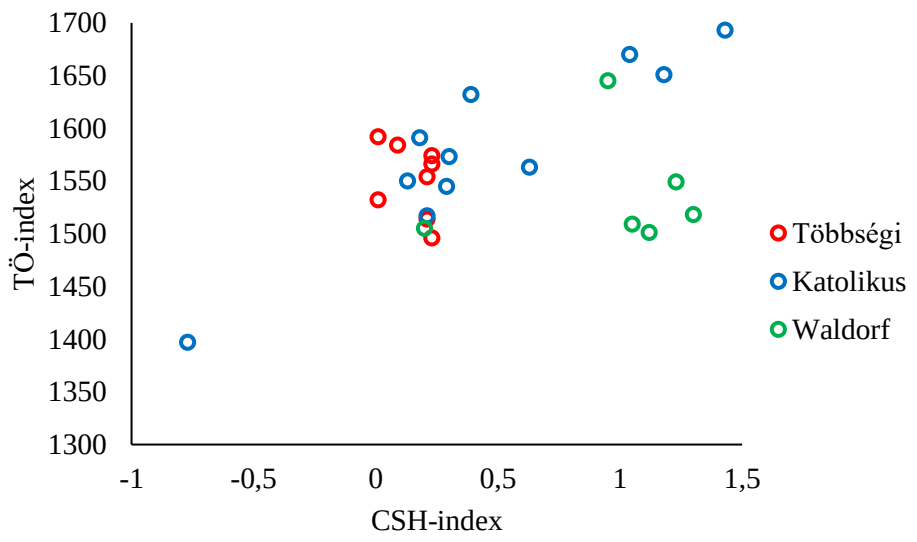
[52] Minél inkább pozitívnak ítéli az önfejlesztést a tanuló (alkotó itemek: tévedést belátni, mulasztást pótolni, jobban cselekedni, kritikát figyelembe venni), annál inkább ítéli meg pozitívan a rendezett csoportos tanulási helyzetet.

különbsége az iskolamodellek között hat esetből ötben szignifikáns. Az eredmény magyarázata kihívás, további vizsgálatok nélkül a megalapozott értelmezés nem lehetséges.

Pedagógiai szempontból is figyelemre méltó eredmény, hogy a katolikus iskolákban függ össze legerősebben és a másik két iskolamodellhez képest szignifikánsan az énközpontúság és kontrollálatlanság dimenziója. Az összefüggés pozitív, a hatás nagysága pedig jelentős. Az eredmények szerint a katolikus iskolás tanulók kötik össze az énközpontúságot (alkotó itemei: öntelt, önös, önző) a kontrollálatlansággal (alkotó itemei: köröm és haj festése, káromkodás, sok képernyő). Vagyis a katolikus iskolás tanulók értékítélete szerint az kontrollálatlan, aki egoisztikus, illetve – mivel egy korreláció oksági következtetést nem alapoz meg – az egoisztikus, aki kontrollálatlan.

Az iskolamodellek közötti különbségek mind a három páros összehasonlításban csak két esetben szignifikánsak. Ezek közül egyik a TÖ-index és szociális distancia, másik a TÖ-index és CSH-index összefüggésének iskolamodellek szerinti különbsége. A táblázat utolsó sorában látható katolikus iskoláknál jelentkező TÖ-index és CSH-index korreláció az összes korreláció közül a legerősebb és pozitív. A két mutató a többségi iskoláknál csekélyebb mértékben negatívan, a Waldorf-iskoláknál nagyon gyengén pozitívan függ össze. Az összefüggés szerint a katolikus iskoláknál a magasabb családi háttérindexszel magas tanulmányi eredményesség jár együtt, tudható azonban, hogy tendenciáiban magas CSH-indexek a Waldorf-iskolásokhoz tartoznak. Ezért a mintán az összefüggést iskolamodellek bontásában szemléltetjük [28. ábra].

28. ábra A TÖ-index és CSH-index iskolamodellek szerinti összefüggése a mintában



A vizsgálat alapján felmerül a kérdés, hogy ha a magas CSH-indexet magas TÖ-indexre a Waldorf-iskola nem konvertálja[53], más eredményben a kedvező családi háttér jelentkezik-e. Mivel például élettel való elégedettséget, egyéb pszichés jellemzőket, társadalmi beválást jelen kutatás nem vizsgál, a kérdés egyelőre megválaszolatlan.

Első tanulói mérési modell Az iskolamodellek iskolapedagógiai szempontból történő értékelésének egyik legfontosabb síkjaként az első tanulói mérési modellben a tanulók magatartására és tanulmányi sikerességére ható tényezőket keressük. A modell exogén változói demográfiai mutatók, intermediális változói a morális attitűdhöz tartozó szituációértékelés

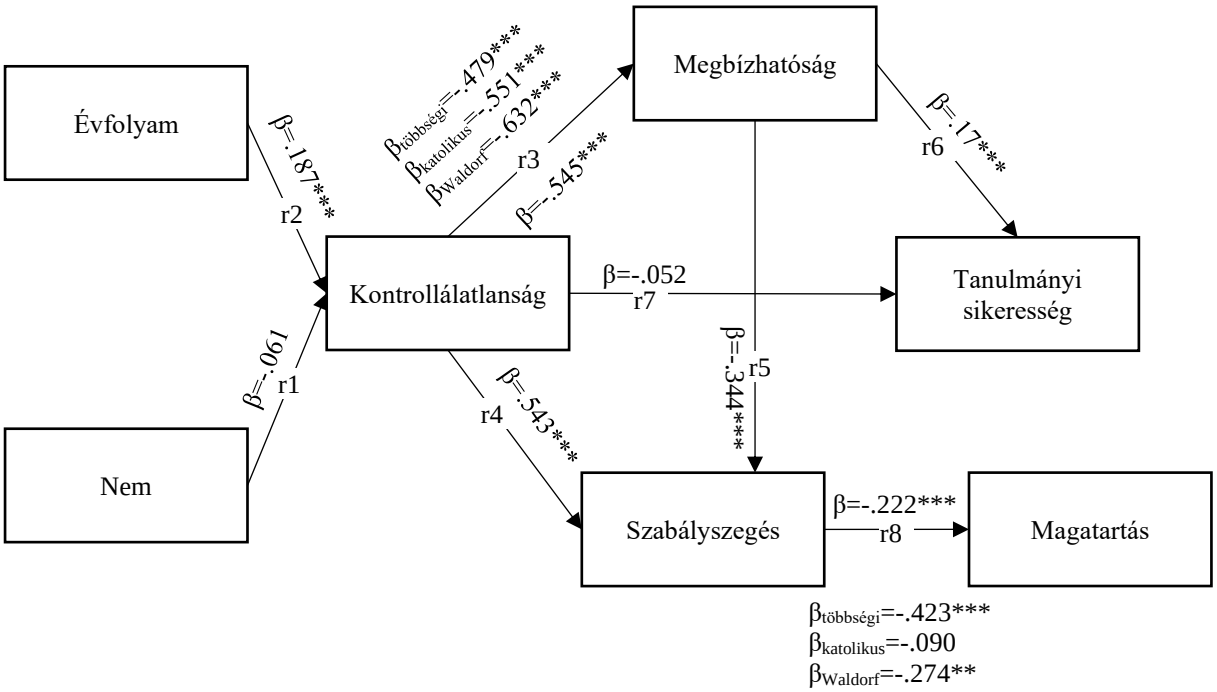
[53] A Waldorf-pedagógiának- és iskolának deklaráltan – különösen általános iskolai fokon – nem célja, hogy a tanulók minél jobb tanulmányi eredményeket érjenek el.

három dimenziója. A modellben a magatartást nyilvánvalóan, de a kontextusban a tanulmányi sikerességet is a morális cselekvés változóinak tekintettük.

A modellépítés folyamata, az ok-okozati viszonyok meghatározása pedagógiai szempontok szerint történt. A vizsgált korosztály esetében feltételeztük, hogy az évfolyam és nem hat a kontrollálatlanságra. Feltételezésünk szerint a kontrollálatlanság pedig a tanulmányi sikerességre közvetlenül negatívan, a megbízhatóság csökkenésén keresztül közvetetten negatívan hat. A kontrollálatlanság jobb tanulói megítélésének negatív hatását a magatartásra a szabályszegés fokozódásán keresztül tartottuk valószínűnek. A modellben megengedtük, hogy a megbízhatóság – várhatóan negatívan – közvetlenül hasson a szabályszegésre.

A modellt külön vizsgáltuk az összes tanuló adatain és iskolamodellek bontásában. Az elméleti modellt, az elméleti modell útvonalelemzésének és többcsoportos útvonalelemzésének eredményeit egyetlen ábrán mutatjuk be [29. ábra].

29. ábra Az első tanulói mérési modell és az útvonalelemzés eredményei



***p<.001, **p<.01, *p<.05

Az iskolamodellek szerint megbontatlan mérési modell illeszkedési mutatói megfelelőek (χ^2=61.615, df=11, χ^2/df=5.601, p<.001, RMSEA=.070, RMSEA $CI_{90\%}$=[.054, .088], SRMR=.042, TLI=.935, CFI=.964, IFI=.965). Az eredmények szerint a kontrollálatlanságot a tanulók nemével ellentétben az évfolyam meghatározza. A kontrollálatlanság és megbízhatóság között a várt negatív, a kontrollálatlanság és szabályszegés között a várt pozitív hatás fennáll. A kontrollálatlanság negatív, jelentős erősségű és p<.001 szinten szignifikáns hatása a megbízhatóságra általános pedagógiai konzekvenciával szolgál: a köröm és haj festése, a káromkodás és a túlzott képernyőhasználat a tanulmányi sikerességre nem, de a megbízhatóság dimenzió három itemében tükröződő konstruktív magatartásformákra (határidő és megállapodás betartása, vállalt feladat elvégzése) negatívan hat. A később ismertetett többcsoportos útvonalelemzés eredményeit elővételezve elmondható, hogy ez az összefüggés a többségi iskolás tanulóknál a leggyengébb, a Waldorf-iskolás tanulóknál a legerősebb.

A kontrollálatlanság hatása a szabályszegésre a standardizált regressziós együttható értéke alapján szintén jelentős, lényegében a megbízhatóságra gyakorolt hatás nagyságával

megegyező, de ellentétes irányú. Evidencia, hogy a szabályszegés jobb elfogadása bejósolja a magatartás színvonalának romlását, és a tanulmányi sikerességre a megbízhatóság pozitívan hat. Nem várt eredmény azonban, hogy a kontrollálatlanság a tanulmányi sikerességre közvetlenül nem, csak a megbízhatóság dimenzióján keresztül hat.

A modellben három indirekt útvonalat vizsgáltunk, elsőként a szabályszegés dimenzióján keresztül a kontrollálatlanság magatartásra gyakorolt hatását. Az eredmények alapján a szabályszegés szignifikáns mediátora a kontrollálatlanság és magatartás kapcsolatának (β=-.121, p<.001), vagyis a kontrollálatlanság a szabályszegés elfogadásának fokozódásán keresztül rontja a magatartás színvonalát.

A második indirekt útvonalon a megbízhatóságon keresztül a kontrollálatlanság tanulmányi sikerességre gyakorolt hatását kerestük. Az indirekt hatás szignifikáns, vagyis a kontrollálatlanság közvetlenül nem, de a megbízhatóság megítélésének csökkenésén keresztül rontja a tanulmányi sikerességet (β=-.093, p<.001).

Végül vizsgáltuk az évfolyam magatartásra gyakorolt hatását a kontrollálatlanságon és szabályszegésen keresztül. A harmadik indirekt útvonal az első indirekt útvonal bővítése, az eredmények alapján szintén szignifikáns (β=-.023, p<.001), vagyis hatodik évfolyamról nyolcadik évfolyamra a tanulók magatartásának romlása a kontrollálatlanság és szabályszegés fokozódásán keresztül valósul meg.

Az első tanulói mérési modell általános vizsgálatát követően azt kerestük, hogy az összefüggésrendszer iskolamodellek szerint különbözik-e. A különbségek kimutatásához az iskolamodellek közötti inkonzisztenciát kerestük. Ennek első lépéseként a modell regressziós együtthatóit a három csoportban szabadon becsültük, vagyis megengedtük, hogy a három csoportban eltérő értéket vegyenek fel (konfigurális modell). A konfigurális modell eredménye egy rendkívül rugalmas, de nem parszimonikus modell. Ezért második lépésben a regressziós együtthatókat mindhárom csoportban megkötöttük, vagyis azonos érték felvételére kényszerítettük. Az összefüggésrendszerben a három iskolamodell között akkor van inkonzisztencia, azaz a modell struktúrája akkor eltérő a három csoportban, ha a regressziós együtthatók szerint megkötött modell illeszkedési mutatói a konfigurális modellhez képest jelentősen romlanak. Jelentős romlásnak azt tekintettük, ha ΔCFI=-.010, ΔRMSEA=+.015, ΔSRMR=+.030 (az értékek megalapozottságát vö. Svetina, Rutkowski, & Rutkowski, 2020).

A teljesen kötött modell illeszkedési mutatói (CFI=.939, RMSEA=.077, SRMR=.069) rosszabbak voltak a teljesen szabad modell illeszkedési mutatóinál (CFI=.955, RMSEA=.08, SRMR=.049), ezért az iskolamodellek között az inkonzisztencia fennállt. Mivel az eljárás az eltérés tényét igen, de forrását nem mutatta ki, a különbség eredetének megtalálására az egyes útvonalak regressziós együtthatóinak értékeit egyesével szabadon becsülhetővé tettük. Az egyes útvonalak megkötéseinek feloldásával jelentős változást az r3 és r8 útvonalakon találtunk [72. táblázat]. A végső modell illeszkedésmutatói megfelelőek (CFI=.959, RMSEA=.066, SRMR=.053).

72. táblázat Iterálás az első tanulói mérési modell útvonalain az inkonzisztencia feltárására

Útvonal	Iskolamodell								
	Többségi			Katolikus			Waldorf		
	CFI	RMSEA	SRMR	CFI	RMSEA	SRMR	CFI	RMSEA	SRMR
r1	.939	.077	.069	.938	.078	.069	.938	.078	.070
r2	.938	.078	.069	.939	.078	.069	.938	.078	.070
r3	.941	.076	.068	.938	.078	.069	.943	.075	.067
r4	.938	.078	.069	.938	.078	.070	.938	.078	.070
r5	.938	.078	.069	.939	.078	.070	.938	.078	.070
r6	.938	.078	.069	.938	.078	.070	.938	.078	.070
r7	.938	.078	.069	.938	.078	.069	.938	.078	.069
r8	.951	.069	.060	.953	.068	.059	.938	.078	.069

Az eredmények alapján a legnagyobb inkonzisztencia a szabályszegésből a magatartásba tartó „r8” útvonalon látható. Az inkonzisztencia helyének megtalálásával annak okát kerestük, ezért az r8 útvonalat iskolamodellek bontásában vizsgáltuk.

A regresszió mindhárom iskolamodell esetében negatív előjelű, tehát a tanulók minél inkább elfogadóbbak a szabályszegéssel, annál rosszabb a magatartásuk. A regressziós együtthatók szignifikanciája és erőssége azonban megerősítette a korábban korrelációkkal kimutatott összefüggést, miszerint a szabályszegéssel való egyetértés és a tényleges magatartás között a legerősebb összefüggés az állami iskolás, közepes összefüggés a Waldorf-iskolás, és nagyon gyenge, nem szignifikáns összefüggés a katolikus iskolás tanulóknál jelentkezik. Az összefüggés hiányának okát tehát a katolikus iskolás tanulóknál kellett megkeresni.

Lehetségesnek tűnt, hogy a katolikus iskolás tanulóknál a kontrollálatlanság ugyan hat a magatartásra, de nem a szabályszegéssel való egyetértésen keresztül. Ezért csak a katolikus iskolás tanulók mintáján módosítottunk a modellen, és megengedtük a kontrollálatlanság és a megbízhatóság közvetlen útvonalait a magatartáshoz. Az útvonalak azonban nem szignifikánsak ($\beta_{\text{kontrollálatlanság}}$=-.056, p=.411, $\beta_{\text{megbízhatóság}}$=-.056, p=.326), vagyis nem hatnak a magatartásra.

Az eljárással kimutattuk, hogy a többségi és Waldorf-iskolákban a tanulók a magasabb évfolyammal jobban elfogadják a kontrollálatlanságot, ezért jobban elfogadják a szabályszegést, kevésbé lesznek megbízhatóak, ami a magatartás romlásához vezet, azonban a katolikus iskolás tanulóknál ez a hatásláncolat nem létezik. A katolikus iskolás tanulóknál is járhatók a kontrollálatlanság, megbízhatóság és szabályszegés közötti útvonalak, vagyis a kontrollálatlanabb tanulók jobban elfogadják a szabályszegést és kevésbé ítélik meg pozitívan a megbízhatóságot, de a katolikus iskolás tanulók esetében ezek az attitűdök nem manifesztálódnak a viselkedésben. A jelenség okának feltárására az indirekt útvonalak iskolamodellek szerinti különbségét vizsgáltuk [73. táblázat].

73. táblázat Az első tanulói mérési modell indirekt útvonalai iskolamodellek szerinti bontásban

Indirekt útvonalak	Iskolamodell	β	p
Kontrollálatlanság → szabályszegés → magatartás	Többségi	-.247	<.001
	Katolikus	-.045	.083
	Waldorf	-.137	.004
Kontrollálatlanság → megbízhatóság → tanulmányi sikeresség	Többségi	-.072	.021
	Katolikus	-.103	<.001
	Waldorf	-.110	.096
Évfolyam → kontrollálatlanság → szabályszegés → magatartás	Többségi	-.044	.014
	Katolikus	-.010	.092
	Waldorf	-.018	.126

Az első indirekt útvonal csak a többségi és Waldorf-iskolás tanulóknál szignifikáns, a katolikus iskolák esetében a kontrollálatlanságból a szabályszegésen keresztül a magatartásba nem lehet eljutni. A katolikus iskolás tanulóknál tehát sem a direkt, sem az indirekt útvonalon nem lehet eljutni a magatartásba. Ez arra utal, hogy a katolikus iskolás tanulók viselkedése független a változókkal megtestesített attitűdöktől, egyéni tetszéstől és nemtetszéstől. Ebből arra lehet következtetni, hogy a deontologikus erkölcsi beállítódás funkcióképes, a magatartást moderálja.

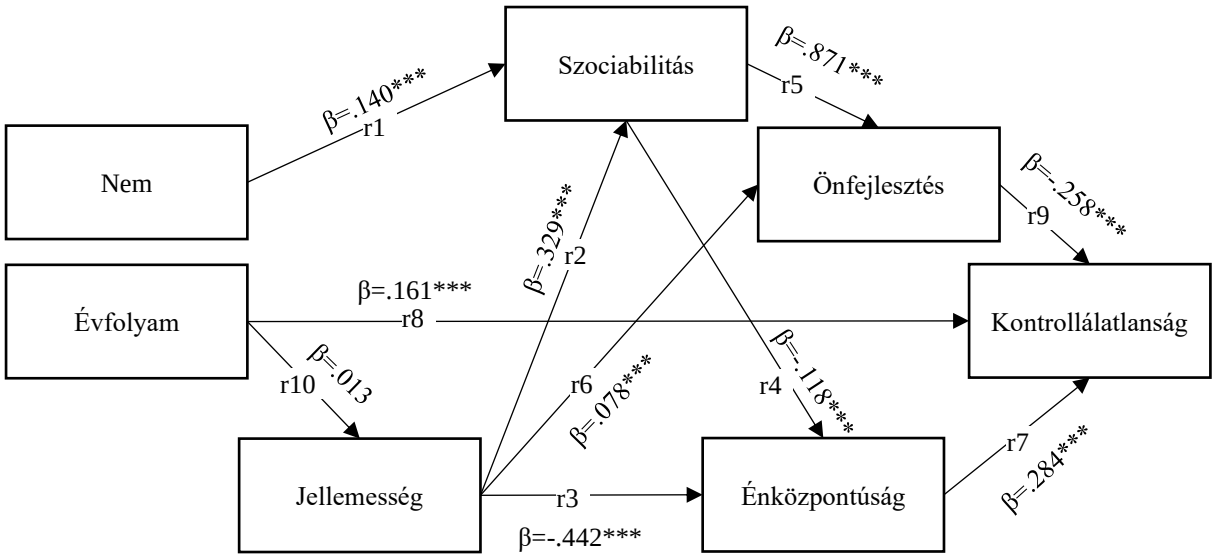
Egy másik, az elsőt nem kizáró lehetséges értelmezés szerint a katolikus iskolás tanulóknál az amoralitás a szabályszegés dimenzió itemeinek közös vonásával, a szociabilitással függ össze (a jogosítvány nélküli vezetés, lopás és csalás másokra is veszélyes). Vagyis az iskolamodell tanulói, ha a kontrollálatlanság attitűdjéből el is jutnak a szabályszegés elfogadásához, a szabályszegés szociális következményei blokkolják az attitűd negatív

magatartásba fordulását. Ebből pedig arra lehet következtetni, hogy a katolikus iskolás tanulók esetében az interiorizált erkölcsi szabály fokozottan szociális jellegű.

A többcsoportos útvonalelemzés iskolamodellek közötti másik inkonzisztenciája a kontrollálatlanságból a megbízhatóságba tartó „r3” útvonalon jelentkezett. Ebben az esetben nem szűnt meg egyetlen útvonal sem, a regressziós együttható mindhárom iskolamodellnél szignifikáns. Legerősebb azonban a Waldorf-iskolás tanulóknál, vagyis a kontrollálatlansággal való jobb egyetértés itt hat legerősebben a megbízhatóság csökkenésére. A második indirekt útvonal esetében a kontrollálatlanságból a megbízhatóságon keresztül a tanulmányi sikerességbe csak a Waldorf-iskolás tanulóknál nem lehet eljutni. Mivel a tanulmányi sikerességre a kontrollálatlanság közvetlen útvonalon keresztül sem hatott, a Waldorf-iskolás tanulóknál az független e két tényezőtől. A jelenség egy lehetséges magyarázata szerint az iskolamodellben a tanulók értékelésében kevésbé vagy egyáltalán nem játszik szerepet magatartásuk – a kontrollálatlanság tanulói értékelésének növekedése és a megbízhatóság tanulói értékelésének csökkenése – tanári megítélése.

Második tanulói mérési modell A második tanulói mérési modellben a kontrollálatlanságra ható tényezőket vizsgáltuk, a nevelési célrendszer szempontjából olyan lényeges tényezőkkel összefüggésben, mint a jellemesség, szociabilitás és önfejlesztés. Feltételezve a negatív összefüggést, a modellben a jellemesség és szociabilitás énközpontúságra történő hatását is vizsgáltuk. A modellben exogén változók a tanulók neme és évfolyama. Feltételeztük, hogy az évfolyam a kontrollálatlanságra közvetlenül pozitívan is hat, azonban a jellemességre nem, vagyis az életkor növekedése automatikusan és közvetlenül nem eredményezi a jellemesség itemeinek jobb megítélését. A modellt külön vizsgáltuk az összes tanuló adatain és multigroup-elemzéssel iskolamodellek bontásában. Az elméleti modellt és az útvonalelemzés eredményeit egyetlen ábrán mutatjuk be [30. ábra].

30. ábra A második tanulói mérési modell és az útvonalelemzés eredményei



***p<.001, **p<.01, *p<.05

Az iskolamodellek szerint bontatlan modell illeszkedési mutatói megfelelőek (χ^2=38.216, df=10, χ^2/df=3.822, p<.001, RMSEA=.055, RMSEA $CI_{90\%}$=[.037, .074], SRMR=.032, TLI=.974, CFI=.987, IFI=.987). A modellben a tanulók évfolyama nem hat a jellemességre, az eredmények megerősítik a jellem fejlődését az életkorhoz kapcsoló teóriák bizonytalanságát. A jellemesség jelentős mértékben negatívan hat az énközpontúságra és pozitívan a szociabilitásra,

aminek megfelelően a szociabilitás és énközpontúság között a kapcsolat negatív. Az énközpontúság és kontrollálatlanság közötti hatás evidencia, az évfolyam kontrollálatlanságra gyakorolt hatását már kimutattuk a korábbi elemzésekben. Azonban a modell rendkívül erős, váratlan, de pedagógiai szempontból jelentős összefüggése a szociabilitás hatása az önfejlesztésre. A két dimenzió kapcsolata szerint a szociabilitás a tanulók önfejlesztését jelentős hatásnagysággal, pozitívan befolyásolja.

A modellben négy indirekt útvonalat vizsgáltunk, elsőként a szociabilitás és önfejlesztés dimenzióin keresztül a jellemesség kontrollálatlanságra gyakorolt hatását. Az eredmények alapján a szociabilitás és önfejlesztés szignifikáns mediátorai a jellemesség és kontrollálatlanság kapcsolatának (β=-.007, p<.001), vagyis a jellemesség a szociabilitás és önfejlesztés jobb megítélésén keresztül rontja a kontrollálatlanság megítélését.

A második indirekt útvonalon a szociabilitás és énközpontúság dimenzióin keresztül a jellemesség kontrollálatlanságra gyakorolt hatását kerestük. Az indirekt hatás szignifikáns, vagyis a jellemesség az esetben is negatívan hat a kontrollálatlanságra, ha a hatásláncolatban az énközpontúság szerepet játszik (β=-.011, p=.003). A harmadik indirekt útvonalon az önfejlesztésen keresztül szerettünk volna eljutni a jellemességből a kontrollálatlanságba. Az útvonal szignifikáns, vagyis a negatív hatás fennáll (β=-.020, p<.001).

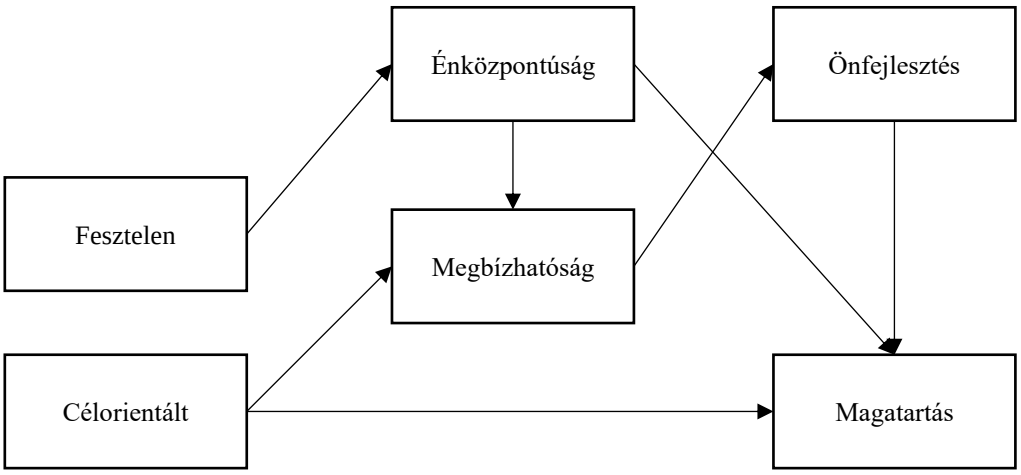
Végül egy negyedik indirekt útvonalat vizsgáltunk, ahol mediátorváltozó az önfejlesztés helyett az énközpontúság dimenziója volt. Az indirekt útvonal szignifikáns, és erőssége hatszorosa a harmadik indirekt útvonalnak (β=-.126, p<.001). A jellemesség a két mediátorváltozón keresztül tehát mindenképpen csökkenti a kontrollálatlanság pozitív megítélését, de az önös, önző és öntelt itemeket magába foglaló énközpontúság dimenzióján keresztül jelentősen nagyobb mértékben, mint a tévedést belátni, mulasztást pótolni, jobban cselekedni, kritikát figyelembe venni itemeket magába foglaló önfejlesztés dimenzióján keresztül. A jellemesség fokozódásával tehát a tanulók jobban elutasítják a negatív eszményeket, mint amennyire jobban elfogadják a pozitívakat, ami így nagyobb mértékben csökkenti a kontrollálatlanságot.

A második tanulói mérési modell általános vizsgálatát követően azt kerestük, hogy az összefüggésrendszer iskolamodellek szerint különbözik-e. A különbségek kimutatásához az iskolamodellek közötti inkonzisztenciát az első modellnél bemutatott módon kerestük.

A teljesen kötött modell illeszkedésmutatói (CFI=.969, RMSEA=.067, SRMR=.050) jelentős mértékben nem tértek el a konfigurális modell illeszkedésmutatóitól (CFI=.976, RMSEA=.075, SRMR=.033), ezért az iskolamodellek között a második tanulói mérési modellben inkonzisztencia nincsen. Az eredmények azt mutatják, hogy általában az összefüggésrendszer, és különösen a kontrollálatlanságot meghatározó, mérési modellben szerepeltetett tényezők kapcsolatai ugyanúgy működnek a három iskolamodellben.

Harmadik tanulói mérési modell A harmadik tanulói mérési modellben a tanulói időgazdálkodás négy klaszteréből exogén változókként kettőt szerepeltettünk. A két klaszter kiválasztásának szempontja volt, hogy jellegükben a leginkább eltérőek: a célorientált csoport tanulóinak tanuláshoz, sporthoz tartozó átlagértékei a legmagasabbak, és a csoportnál kiemelkedik a házimunkára fordított idő. Az ide tartozó tanulóknál kötelességeik, feladataik teljesítése után következnek a szociális élet formái. A fesztelen elnevezésű csoporthoz tartozó tanulók tanulásra fordított ideje ezzel ellentétben a legalacsonyabb, a csoport tanulói kevés házimunkát végeznek, kevesebbet sportolnak és sétálnak. A csoport tanulói idejük jelentős részét számítógépes játékokkal, pihenéssel, szórakozással töltik. Az ok-okozati viszonyok kialakításakor feltételeztük, hogy a célorientáltság a magatartásra közvetlenül és a megbízhatóság és önfejlesztésen keresztül közvetetten is kedvezően hat. Feltételeztük továbbá, hogy rontva a magatartás színvonalát, a fesztelenség az énközpontúságra pozitívan hat [31. ábra].

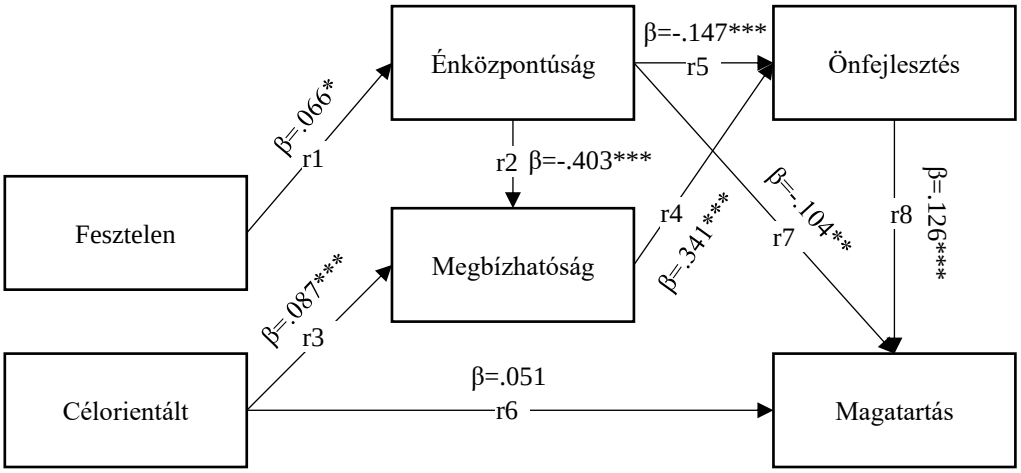
31. ábra A harmadik tanulói mérési modell



Az elméleti mérési modell iskolamodellek szerint bontatlan illeszkedési mutatói azonban nem voltak megfelelőek (χ^2=69.560, *df*=7, χ^2/df=9.937, *p*<.001, RMSEA=.089, RMSEA $CI_{90\%}$=[.070, .108], SRMR=.056, TLI=.762, CFI=.881, IFI=.882), az összefüggésrendszer felépítését az adatok megfelelő mértékben nem igazolták vissza.

Ennek oka, hogy a modifikációs indexek alapján (24.260) a megbízhatóságon keresztül az énközpontúság és önfejlesztés közötti összefüggést nem lehet kellő mértékben magyarázni, ezért azok között közvetlen kapcsolatot kellett megengedni. A közvetlen kapcsolat megengedése egy elfogadható illeszkedésű modellt eredményezett (χ^2=44.963, *df*=6, χ^2/df=7.494, *p*<.001, RMSEA=.076, RMSEA $CI_{90\%}$=[.056, .097], SRMR=.049, TLI=.827, CFI=.926, IFI=.927). A javított modellt külön vizsgáltuk az összes tanuló adatain és iskolamodellek bontásában [32. ábra].

32. ábra A harmadik tanulói mérési modell útvonalelemzésének eredményei



***p<.001, **p<.01, *p<.05

Az eredmények szerint a két tanulói klaszter csekély mértékben határozza meg a megbízhatóságot és énközpontúságot. A modell legerősebb hatása az énközpontúság és megbízhatóság közötti útvonalon figyelhető meg. Az útvonal szerint a tanulóknál minél jobb az énközpontúság itemeinek (önös, önző, öntelt) megítélése, annál rosszabb a határidő és megállapodás betartásának és a vállalt feladatok elvégzésének értékelése.

A modell összefüggéseinek jobb feltárására vizsgáltuk a magatartást meghatározó indirekt útvonalakat. A fesztelenség azonban sem az énközpontúságon (β=-.007, p=.074), sem az énközpontúságon és önfejlesztésen (β=-.001, p=.088) keresztül nem határozta meg a magatartást. Mivel az egymásra kontrolláló útvonalak túlzott mértékben csökkenthetik egymás hatáserejét, a két indirekt útvonal erejét összeadtuk (total indirekt). Az eredmény azonban ebben az esetben sem szignifikáns (β=-.009, p=.054), vagyis a fesztelenségből a magatartásba a modellben nem lehet eljutni.

Mivel a fesztelenség klaszter által megtestesített tanulói időgazdálkodás nem jósolta be a magatartást, vizsgáltuk a célorientált klaszter által megtestesített tanulói időgazdálkodás hatását a magatartásra a megbízhatóságon és önfejlesztésen keresztül. Az eredmény csekély hatásnagysággal, de szignifikáns (β=.004, p=.015), vagyis indirekt útvonalon, a megbízhatóság és önfejlesztés fokozódásán keresztül a tanulók célorientált időgazdálkodása pozitívan hat az iskolai magatartásra. Ezzel szemben a célorientáltság magatartásra történő közvetlen hatása nem szignifikáns, vagyis az iskolai magatartás csak közvetlen úton független a tanulásra és sportra fordított időtől, a megbízhatóság és önfejlesztés jobb megítélésén keresztül nem.

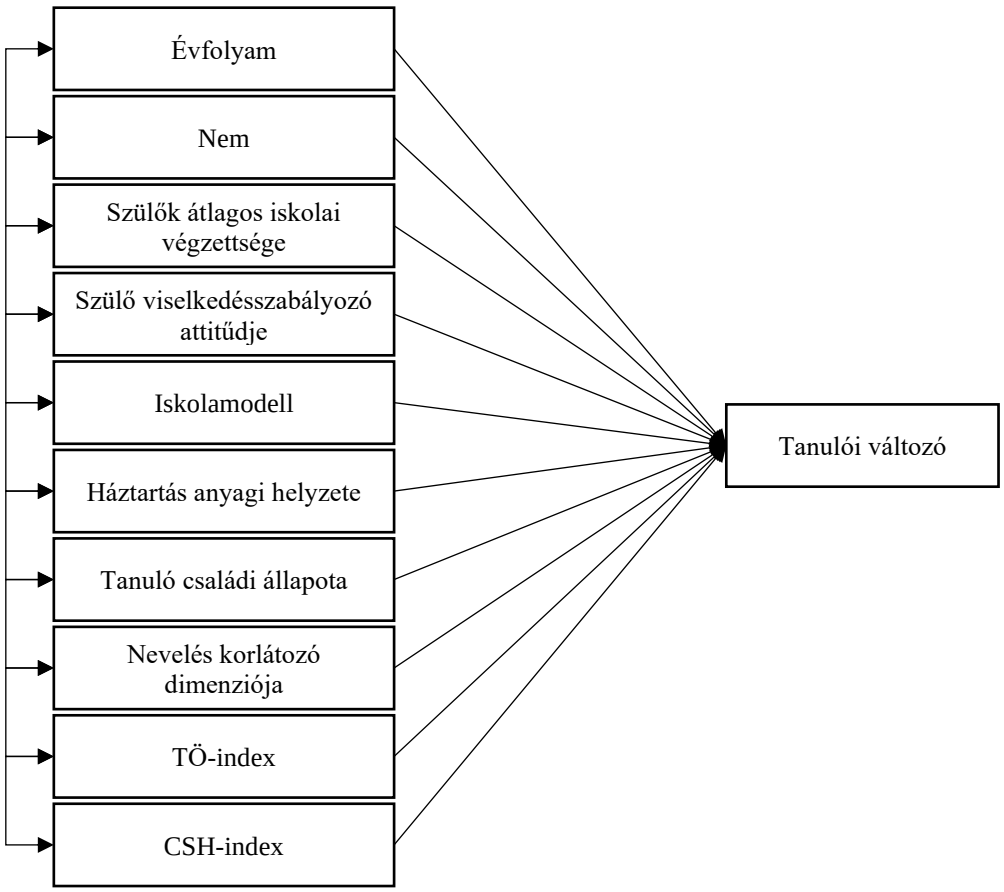
A harmadik tanulói mérési modell általános vizsgálatát követően azt kerestük, hogy az összefüggésrendszer iskolamodellek szerint különbözik-e. A különbségek kimutatásához az iskolamodellek közötti inkonzisztenciát az első modellnél bemutatott módon kerestük. A teljesen kötött modell illeszkedésmutatói (CFI=.922, RMSEA=.056, SRMR=.054) jelentős mértékben nem tértek el a konfigurális modell illeszkedésmutatóitól (CFI=.918, RMSEA=.079, SRMR=.046), ezért az iskolamodellek között a harmadik tanulói mérési modellben inkonzisztencia nincsen. Az eredmények azt mutatják, hogy általában az összefüggésrendszer és különösen a magatartást meghatározó, mérési modellben szerepeltetett tényezők kapcsolatai ugyanúgy működnek a három iskolamodellben.

11.3 Az iskolamodell tanulóra gyakorolt hatása

Az elemzés módszerei A harmadik kutatási kérdéssel az iskolamodell személyiségformáló hatását kerestük. A hatás kimutatására a tanulói változókban lévő változatosságot többszörös lineáris regresszió segítségével magyarázzuk. A vizsgálati elrendezésben prediktor változók a szülői és tanulói oldal összefüggésrendszerének vizsgálata alapján jelentős szülői és tanulói változók, demográfiai mutatók, valamint az iskolamodell, ahol a prediktorok egymás kontrollja alatt hatnak a függő változóra, ez esetben valamely tanulói konstruktumra. A lehetséges tanulói konstruktumok közül a kontrollálatlanságot, megbízhatóságot, énközpontúságot és önfejlesztést vizsgáltuk [33. ábra], tekintve, hogy ez a négy változó kapcsolható a H1/3 (önfejlesztés), H2/1 (énközpontúság) és H2/2 (megbízhatóság, kontrollálatlanság) hipotézisekhez (vö. 65. táblázat).

A modellben a prediktorok között egyetlen kettőnél több kategóriával rendelkező nominális változó van, az iskolamodell. Ezt a változót regresszióba helyezni csak indikátorváltozóvá alakítással lehetséges. Egy három csoportot tartalmazó kategoriális változóból három indikátorváltozó alakítható ki, a három változó közül a modellbe kettő helyezhető, a harmadik redundáns. Módszertani megfontolásból minden modell esetében azt az iskolamodellt hagytuk ki az elemzésből, vagyis azt tekintettük viszonyítási pontnak, ahol a kimeneti változó az iskolamodellek közötti rangátlagok szerint a másik két modell között helyezkedik el, és a modellben szereplő két iskolamodell közötti eltérés a Mann-Whitney próba alapján szignifikáns. Ezért a négy mérési modellből háromban a katolikus és Waldorf-iskolákat, a negyedikben a többségi és Waldorf-iskolákat hasonlítjuk össze.

33. ábra Az iskolamodellek személyiségformáló hatásának mérési modellje



Mind a négy regresszióra igaz, hogy a kollinearitás feltételének ellenőrzésére alkalmas tesztek alapján a prediktor változók között sem jelentős kollinearitás, sem multikollinearitás nincsen. A standardizált predikált értékeket és standardizált reziduális hibákat megjelenítő pontdiagram alapján a homoszkedaszticitás és linearitás feltétele minden esetben teljesült. A kikért hisztogram alapján a standardizált reziduális hibák normalitása a kontrollálatlanság és énközpontúság dimenziók esetében csekély mértékben sérült, e változók eloszlása érthető okokból kis mértékben ferde volt. Ezért a kimeneti változókon gyöktranszformációt hajtottunk végre, a transzformációt követően a reziduális hibák normalitása teljesült. Ezen kívül a regresszióanalízis feltételei még a megbízhatóság dimenziójának ellenőrzésekor sérültek. Ez esetben az eloszlás negatív irányba ferdült, a ferdeséget a negatív oldalon néhány outlier okozta. A mintából a szélsőséges adatokat töröltük.

A függetlenség feltétele mind a négy modellben teljesült, a Durbin-Watson-próba értéke minden esetben 1 és 3 között volt. Az elemzés feltételeinek ellenőrzését és biztosítását követően a többszörös regressziókba ENTER módszerrel, blokkonként léptettük be a változókat. Az első blokkban a leginkább lényeges két változót, az iskolamodelleket szerepeltettük. Ezt követte a két szülői nevelési dimenzió, majd a tanulókhoz az iskolán keresztül kapcsolható demográfiai változók, a nem és évfolyam. A negyedik blokkba a szülőkhöz kapcsolható demográfiai változók, majd az utolsó blokkba a két aggregált mutató, a CSH-index és TÖ-indexek kerültek be. Az eredményeket az öt blokk (modell) szerint adjuk meg és értelmezzük.

Az iskolamodellek tanulói kontrollálatlanságot formáló hatása Mivel a kontrollálatlanság dimenziójának kialakításakor a legalacsonyabb rangátlagot a katolikus, a legmagasabb rangátlagot a Waldorf-iskolás tanulóknál mutattunk ki, és az iskolamodellek közötti eltérés szignifikáns, az első regressziós modellben ezt a kettő iskolamodellt vizsgáltuk. A modellben megmagyarázott variancia 11.6% [74. táblázat].

74. táblázat A tanulói kontrollálatlanság dimenzióját meghatározó tényezők

Modell (blokk)	Változók	β	t	p	Tolerancia
1	Katolikus iskola	-.153	-4.000	**<.001**	.807
	Waldorf-iskola	.074	1.921	.055	.807
2	Katolikus iskola	-.152	-3.959	**<.001**	.804
	Waldorf-iskola	.077	1.784	.075	.637
	Nevelés korlátozó dimenziója	.066	1.547	.122	.653
	Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	-.098	-2.498	**.013**	.770
3	Katolikus iskola	-.158	-4.245	**<.001**	.803
	Waldorf-iskola	.061	1.451	.147	.635
	Nevelés korlátozó dimenziója	.033	.802	.423	.645
	Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	-.088	-2.319	**.021**	.769
	Évfolyam	.234	6.960	**<.001**	.986
	Nem	-.067	-1.997	**.046**	.999
4	Katolikus iskola	-.151	-4.008	**<.001**	.785
	Waldorf-iskola	.068	1.566	.118	.596
	Nevelés korlátozó dimenziója	.028	.651	.515	.602
	Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	-.087	-2.294	**.022**	.764
	Évfolyam	.229	6.790	**<.001**	.977
	Nem	-.067	-2.006	**.045**	.997
	Szülők átlagos iskolai végzettsége	-.013	-.329	.742	.767
	Háztartás anyagi helyzete	.012	.333	.739	.919
	Tanuló családi állapota	-.080	-2.349	**.019**	.953
5	Katolikus iskola	-.189	-4.496	**<.001**	.626
	Waldorf-iskola	-.067	-.873	.383	.186
	Nevelés korlátozó dimenziója	.037	.858	.391	.597
	Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	-.092	-2.404	**.016**	.761
	Évfolyam	.225	6.593	**<.001**	.949
	Nem	-.066	-1.968	**.049**	.994
	Szülők átlagos iskolai végzettsége	-.025	-.647	.518	.712
	Háztartás anyagi helyzete	.019	.546	.585	.908
	Tanuló családi állapota	-.087	-2.538	**.011**	.942
	CSH-index	.167	2.215	**.027**	.194
	TÖ-index	-.080	-1.371	.171	.321

Függő változó: √kontrollálatlaság; ΔR^2 értéknél a * jelölés jelentése: $p<.05$; Modell1: $R^2=.039$, $F(2, 809)=16.393$, $p<.001$; Modell2: $R^2=.047$, $F(2, 807)=9.895$, $p<.001$, $\Delta R^2=.008$*; Modell3: $R^2=.104$, $F(2, 805)=15.627$, $p<.001$, $\Delta R^2=.058$*; Modell4: $R^2=.111$, $F(3, 802)=11.095$, $p<.001$, $\Delta R^2=.006$; Modell5: $R^2=.116$, $F(2, 800)=9.575$, $p<.001$, $\Delta R^2=.006$

Az első modellben a két iskolamodell szerepel, a katolikus iskola tanulói kontrollálatlanságra gyakorolt hatása szignifikáns. A Waldorf-iskola hatása azonban nem, bár a hatás még az utaló (marginális) bizonyíték zónájában van. Az eredmények visszaigazolják a már kimutatott összefüggést, amely szerint a katolikus iskolás tanulók a kontrollálatlanságot negatívabban, a Waldorf- és többségi iskolás tanulók pozitívabban ítélik meg. A tolerancia értéke mind a két iskola esetében 80.7%.

A második mérési modellben az indikátorváltozók mellett a két szülői nevelési dimenzió szerepel. A katolikus iskola hatása továbbra is szignifikáns, toleranciaértéke alig csökken (80.7% → 80.4%). Az összetettebb modell eredményeképpen a Waldorf-iskola toleranciaértéke

azonban 80.7%-ról 63.7%-ra változik, miközben az iskolamodell hatása egyre kevésbé szignifikáns. A modellben a nevelés korlátozó dimenziója az iskolamodell kontrollja alatt nem szignifikáns. A szignifikancia elvesztését a katolikus iskola hatása okozhatja, vagyis a katolikus iskola hatására a kontrollálatlanságot a tanulók negatívabban ítélik meg. A második modellben észre kell venni, hogy a toleranciaértékek csökkenése alapján a Waldorf-iskola és a nevelés korlátozó dimenziójának hiánya egymással átfednek. Az eredmény visszaigazolja, hogy a Waldorf-iskola szülői bázisa egy speciális populáció, amelyre a korlátozó nevelési stílus a két másik iskolamodellnél jelentősen kevésbé jellemző.

A harmadik modellbe az első két modellben már szerepeltetett változók mellé a tanulók évfolyamát és nemét helyeztük. Az újabb változók ellenére a katolikus iskola hatása továbbra is $p<.001$ szinten szignifikáns, a Waldorf-iskola és a korlátozó nevelési stílus toleranciája változatlanul 63.5% és 64.5%, azonban egyre kevésbé szignifikánsak. A toleranciaértékek változatlansága nem meglepő, mivel elvárható eredmény, hogy a nem és évfolyam ne legyen összefüggésben az iskolamodellel. A *p*-érték növekedése is ebben a kontextusban érthető, hiszen a két változó egy komplexebb modellben szerepel. Váratlan azonban, hogy a szülő viselkedésszabályozó attitűdjének tanulói kontrollálatlanságra gyakorolt hatása a nevelés korlátozó dimenziójával szemben negatív és szignifikáns. A hatás a dimenziókat alkotó itemekkel azonban magyarázható. Míg a nevelés korlátozó dimenzióját alkotó 13 itemben[54] a korlátozás elnyomással, fenyegetéssel és érzelmi zsarolással áthatott, addig a viselkedésszabályozó attitűd négy iteme[55] az elvárásokat pozitív módon közvetíti, a nevelői attitűd segítő jellegű és perspektivikus. Az eredmények alapján előbbi nem, utóbbi negatívan hat a köröm és haj festése, káromkodás és sok képernyő itemekből álló kontrollálatlanság tanulói dimenziójára.

A modellben az évfolyam hatása érthető, a magasabb életkorba lépéssel a tanulók jobban elfogadják a kontrollálatlanságot. A nem hatása szintén evidencia, a lányok negatívabban ítélik meg a kontrollálatlanságot.

A negyedik modellben a már bevont változókon túl a szülők átlagos iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete és a tanuló családi állapota szerepel. A katolikus iskola hatása továbbra is megkérdőjelezhetetlen, a Waldorf-iskola hatása és a nevelés korlátozó dimenziója továbbra sem szignifikáns. A Waldorf-iskola toleranciája kis mértékben csökken, ami a már kimutatott különbségnek megfelel: a Waldorf-iskolás szülők jobb anyagi helyzettel és magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. A szülők átlagos iskolai végzettsége és a család anyagi helyzete nem szignifikáns változók, az iskolai végzettségnek a toleranciaértéke azonban alacsonyabb. Ennek oka a Waldorf-iskolás szülők populációjával való nagyobb átfedés. Az anyagi helyzet 91.9%-os tolerancia és $p=.739$ értéke arra utal, hogy a család anyagi helyzete nincsen összefüggésben a tanulói kontrollálatlanság dimenziójával. Ezzel szemben a tanuló családi állapota szignifikáns, és a hatás negatív. Az eredmények alapján a teljes család a tanulói kontrollálatlanság dimenziójára negatívan hat.

---

[54] (1) Nem engedem meg gyermekemnek, hogy megkérdőjelezze döntéseimet. (2) Gyermekemet biztatom, hogy legyen jobb a többieknél. (3) Jobban szeretem, ha a gyermekem nem próbálkozik olyan dolgokkal, ahol esélyes, hogy kudarcot vall. (4) Nem engedem meg gyermekemnek, hogy mérges legyen rám. (5) Elvárom gyermekemtől, hogy hálás legyen és értékeljen minden kiváltságot. (6) Úgy gondolom, hogy gyermekem legyen szem előtt, de legyen csendben. (7) A gyerekeknek ne legyenek titkaik a szüleik előtt. (8) Azt tanítom gyermekemnek, hogy mindig uralja az érzéseit. (9) Azt tanítom gyermekemnek, hogy így vagy úgy, de a büntetés utoléri, ha rosszat tesz. (10) Gyermekemnek tudnia kell, hogy sok mindent feláldozok érte. (11) A fegyelmezéstől és kritikától fejlődnek a gyerekek. (12) Nem engedem meg, hogy gyermekem rosszat mondjon tanáráról. (13) Ha gyermekem rosszul viselkedik, megmondom, hogy szégyellem, és csalódott vagyok.

[55] Erkölcs elemzésen keresztül, békülékenységre nevelés, rend és tisztaság biztosítása, viselkedés elvárthoz igazítása.

Az ötödik modellben az eddigieken kívül a TÖ-index és CSH-index szerepel. A katolikus iskola hatását a két további változó nem befolyásolja, azonban a Waldorf-iskolának jelentős mértékben esik a toleranciaértéke, amihez a CSH-index alacsony toleranciaértéke társul. A jelenséget az okozza, hogy – ahogyan ez már korábban többször látható volt – a Waldorf-iskolás tanulók CSH-indexe a másik két iskola tanulóihoz képest jelentősen magasabb. Ennek ellenére a CSH-index hatása szignifikáns tudott maradni, amiből arra lehet következtetni, hogy a tanulói kontrollálatlanság mögött van családi hatás. A katolikus iskolás tanulóknál a hatás mégsem a szülői nevelési klímából adódik, a katolikus iskola hatása mind az öt modellben erősen szignifikáns (p<.001 minden modellben), vagyis ez az iskolamodell bizonyíthatóan csökkenti a tanulói kontrollálatlanságot. A családi hatást tehát a Waldorf-iskolás tanulóknál kell keresni. Ha a Waldorf-iskolánál az öt modellen végigkövetjük a kontrollálatlanság β és p értékeit, a jelenség egy csak lehetséges, de mégis valószínű magyarázatát kapjuk. Az első modellben a β-érték pozitív (β=.074) és majdnem szignifikáns (p=.055), az utolsó modellben negatív (β=-.067), és egyértelműen nem szignifikáns (p=.383). A két hatás nagysága csekély, és a p-értékek folyamatosan romlanak. Az eredmények arra utalnak, hogy a Waldorf-iskola az összes szülői és demográfiai hatás kontrollja alatt nem fokozza a tanulói kontrollálatlanságot – igaz, jelentős mértékben nem is csökkenti. A kontrollálatlanság pozitívabb tanulói megítélését családi és demográfiai jellemzők okozzák, a szignifikanciák hiánya miatt az iskolamodell hatása nem bizonyítható.

Összefoglalva, a Waldorf-iskolával ellentétben a katolikus iskola mind az öt mérési modellen át megtartja erős szignifikáns hatását, ami azt jelenti, hogy az iskolamodell (negatívan) hat a tanulói kontrollálatlanságra, és még a szülői és demográfiai változók kontrollja alatt is.

Az iskolamodellek tanulói megbízhatóságot formáló hatása Mivel a megbízhatóság dimenziójának kialakításakor a legalacsonyabb rangátlagot a Waldorf-, a legmagasabb rangátlagot a katolikus iskolás tanulóknál mutattuk ki, és az iskolamodellek közötti eltérés szignifikáns, a második regressziós modellben e két iskolamodellt vizsgáltuk. A modellben megmagyarázott variancia 3.4%. Az alacsony arány abból adódik, hogy a tíz prediktor közül kizárólag a katolikus iskola hat szignifikánsan a tanulók megbízhatóságára (β=.103, p=.039). Az egyetlen szignifikáns hatás miatt a modell részletes ismertetésétől eltekintünk. Az eredmények alapján a katolikus iskolás tanulók megbízhatósággal való egyetértése szignifikánsan jobb (pozitívabb) a többségi és Waldorf-iskolás tanulók megítélésénél. Összefoglalva, a második regressziós modell alapján a katolikus pedagógia hatásán kívül egyetlen másik tényező sem hat a megbízhatóság tanulói megítélésére. Mivel a modellben a család demográfiai változói is szerepelnek, az elmélet számára az eredmény jelentős. Az eredmények ugyanis arra utalnak, hogy a tanulók megbízhatóságát (határidő és megállapodás betartása, vállalt feladat elvégzése) egy iskolamodell formálni képes, míg a különböző nevelési dimenziók és a család anyagi helyzete, a szülők átlagos iskolai végzettsége és a tanuló családi állapota nem.

Az iskolamodellek tanulói énközpontúságot formáló hatása Mivel az énközpontúság dimenziójának kialakításakor a legalacsonyabb rangátlag a katolikus, a legmagasabb rangátlag a Waldorf-iskolás tanulóknál jelentkezett, és az iskolamodellek közötti eltérés szignifikáns, a harmadik regressziós modellben ezt a két iskolamodellt vizsgáltuk. A modellben megmagyarázott variancia 4.2%. Mivel a regresszió harmadik és negyedik blokkjában jelentős változás nem történt, az eredmények közlésénél csak az első, második és ötödik blokkot mutatjuk be [75. táblázat].

75. táblázat A tanulói énközpontúság dimenzióját meghatározó tényezők

Modell (blokk)	Változók	β	t	p	Tolerancia
1	Katolikus iskola	-.061	-1.562	.119	.807
	Waldorf-iskola	.104	2.685	**.007**	.807
2	Katolikus iskola	-.057	-1.476	.140	.804
	Waldorf-iskola	.133	3.049	**.002**	.637
	Nevelés korlátozó dimenziója	.060	1.392	.164	.653
	Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	-.003	-.078	.938	.770
5	Katolikus iskola	-.044	-1.002	.317	.626
	Waldorf-iskola	.187	2.344	**.019**	.186
	Nevelés korlátozó dimenziója	.045	1.020	.308	.597
	Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	.003	.082	.935	.761
	Évfolyam	.093	2.646	**.008**	.949
	Nem	-.148	-4.300	**<.001**	.994
	Szülők átlagos iskolai végzettsége	.013	.314	.754	.712
	Háztartás anyagi helyzete	-.014	-.394	.694	.908
	Tanuló családi állapota	-.036	-1.008	.314	.942
	CSH-index	-.069	-.884	.377	.194
	TÖ-index	.047	.773	.440	.321

Függő változó: √énközpontúság; ΔR^2 értéknél a *** jelölés jelentése: $p<.001$; Modell1: $R^2=.020$, $F(2, 809)=8.269$, $p<.001$; Modell2: $R^2=.023$, $F(2, 807)=4.686$, $p=.001$, $\Delta R^2=.020$***; Modell5: $R^2=.055$, $F(2, 800)=4.212$, $p<.001$, $\Delta R^2=.001$

Az első modellben a tanulói énközpontúságra csak a Waldorf-iskola hat. A többségi és a katolikus iskolás tanulók megítélésében nincsen különbség, a Waldorf-iskolás tanulóknál az énközpontúság megítélése a másik két iskolamodellnél pozitívabb. A nevelés korlátozó dimenziója és a szülő viselkedésszabályozó attitűdje változók modellbe léptetésével ez az összefüggés nem változik. Azonban a nevelés korlátozó dimenziójának a modellbe lépése a Waldorf-iskola toleranciaértékét csökkenti, vagyis a nevelés korlátozó dimenziója hiába függ össze a Waldorf-iskolával, a Waldorf-iskolás tanulók nem a korlátozó nevelési stílus hiánya miatt ítélik meg pozitívabban az énközpontúság dimenzió itemeit (öntelt, önös, önző). Az eredmények alapján adódik a kérdés, hogy az énközpontúság pozitívabb tanulói megítélését az iskolamodell okozza-e. A mérési modell alapján ezt nem lehet eldönteni. A változószettben nem megjelenő egyéb szülői nevelési dimenziók is okozhatják a magasabb énközpontúságot. Például a Waldorf-iskolás tanulókat több esetben dicsérhetik, bátoríthatják szüleik, énképüket több esetben vagy a másik két iskolamodell szülői köréhez képest más retorikával törekedhetnek megerősíteni.

Az ötödik modellben a már ismert jelenségeket találjuk. Az évfolyam és nem hatása szignifikáns, vagyis a lányok kevésbé pozitívan ítélik meg az énközpontúságot, az idősebb gyerekek pozitívabban ítélik meg azt. A szülők átlagos iskolai végzettsége, a háztartás anyagi helyzete, a tanuló családi állapota, a CSH-index és TÖ-index a tanulói konstruktumra nincsenek hatással.

Az iskolamodellek tanulói önfejlesztést formáló hatása Mivel az önfejlesztés dimenziójának kialakításakor a legalacsonyabb rangátlagot a többségi, a legmagasabb rangátlagot a Waldorf-iskolás tanulóknál mutattunk ki, és az iskolamodellek közötti eltérés szignifikáns, a negyedik regressziós modellben ezt a két iskolamodellt vizsgáltuk. A modellben megmagyarázott variancia 4% [76. táblázat].

76. táblázat A tanulói önfejlesztés dimenzióját meghatározó tényezők

Modell (blokk)	Változók	β	t	p	Tolerancia
1	Waldorf-iskola	.006	.163	.870	.842
	Többségi iskola	-.119	-3.135	**.002**	.842
2	Waldorf-iskola	-.054	-1.273	.203	.676
	Többségi iskola	-.116	-3.071	**.002**	.841
	Nevelés korlátozó dimenziója	-.150	-3.507	**<.001**	.655
	Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	.034	.856	.392	.770
3	Waldorf-iskola	-.050	-1.200	.230	.675
	Többségi iskola	-.115	-3.059	**.002**	.840
	Nevelés korlátozó dimenziója	-.145	-3.383	**.001**	.646
	Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	.033	.840	.401	.769
	Évfolyam	-.044	-1.267	.206	.986
	Nem	.114	3.293	**.001**	.999
4	Waldorf-iskola	-.066	-1.567	.118	.658
	Többségi iskola	-.104	-2.744	**.006**	.824
	Nevelés korlátozó dimenziója	-.117	-2.648	**.008**	.602
	Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	.027	.697	.486	.764
	Évfolyam	-.037	-1.070	.285	.977
	Nem	.113	3.289	**.001**	.997
	Szülők átlagos iskolai végzettsége	.078	1.985	**.048**	.769
	Háztartás anyagi helyzete	.044	1.224	.221	.919
	Tanuló családi állapota	-.004	-.124	.901	.953
5	Waldorf-iskola	-.082	-1.150	.251	.235
	Többségi iskola	-.116	-2.879	**.004**	.727
	Nevelés korlátozó dimenziója	-.120	-2.686	**.007**	.596
	Szülő viselkedésszabályozó attitűdje	.027	.672	.501	.761
	Évfolyam	-.042	-1.187	.235	.947
	Nem	.111	3.229	**.001**	.994
	Szülők átlagos iskolai végzettsége	.088	2.162	**.031**	.712
	Háztartás anyagi helyzete	.045	1.240	.216	.909
	Tanuló családi állapota	-.001	-.038	.970	.941
	CSH-index	-.008	-.104	.917	.216
	TÖ-index	-.034	-.569	.570	.322

Függő változó: önfejlesztés; ΔR^2 értéknél a ** jelölés jelentése: $p<.01$; Modell1: $R^2=.015$, $F(2, 809)=6.098$, $p=.002$; Modell2: $R^2=.030$, $F(2, 807)=6.247$, $p<.001$, $\Delta R^2=.015$**; Modell3: $R^2=.045$, $F(2, 805)=6.257$, $p<.001$, $\Delta R^2=.015$**; Modell4: $R^2=.052$, $F(3, 802)=4.895$, $p<.001$, $\Delta R^2=.008$; Modell5: $R^2=.053$, $F(2, 800)=4.085$, $p<.001$, $\Delta R^2=.001$

A regressziós modell első blokkja alapján a többségi iskola negatív hatásával ellentétben a Waldorf-iskola hatása az önfejlesztés tanulói megítélésére nem szignifikáns. A két szülői nevelési dimenzió modellbe lépésével a többségi iskola hatását megtartja, a nevelés korlátozó dimenziója pedig az első három regressziós modellben nem tapasztalt, szignifikáns szerepet kap. A hatás iránya alapján a korlátozó nevelési stílusú családból érkező tanulók kevésbé önfejlesztők. Mivel a többségi iskola toleranciaértéke nem csökken, negatív hatása a tanulói önfejlesztésre továbbra is fennáll. A modell alapján azonban nem lehet eldönteni, hogy a többségi iskola valóban hátrányt okoz a vizsgált területen, vagy a modell változószettjéből hiányoznak jelentős hatóerők, elemek.

A harmadik blokkban a nemi hatás emelkedik ki, a lányokra inkább jellemző az önfejlesztés pozitív megítélése. Az elvárható eredményeknek megfelel, hogy a nem modellbe lépésével a többi változó toleranciaértéke nem változik, amivel szemben váratlan eredmény az évfolyamhatás hiánya, amely szerint a tévedést belátni, mulasztást pótolni, jobban cselekedni, kritikát figyelembe venni itemeket magába foglaló önfejlesztés dimenziójának megítélése hatodikról nyolcadik évfolyamra nem változik.

A negyedik és ötödik blokk alapján a tanulói önfejlesztésre a háztartás anyagi helyzetének, a tanuló családi állapotának, a CSH-indexnek és TÖ-indexnek nincsen hatása. A szülők átlagos iskolai végzettsége azonban enyhén pozitívan hat, vagyis a magasabb szülői iskolai végzettség az önfejlesztés jobb tanulói megítélését eredményezi. Az ötödik modell alapján válaszolható meg a másodiknál feltett kérdés. Nem további változók, vagyis nem demográfiai jellemzők és szülői nevelési dimenziók okozzák a többségi iskola tanulói önfejlesztésre gyakorolt negatív hatását, hanem az iskolamodell. A többségi pedagógia számára pozitív értelmezés szerint a mérési modellből még hiányoznak olyan[56] szülői nevelési hatások, amelyek a szignifikáns hatást megszüntetnék. A többségi pedagógia számára negatív értelmezés szerint a többségi iskolamodell pedagógiájából hiányoznak a tanulói önfejlesztést (tévedést belátni, mulasztást pótolni, jobban cselekedni, kritikát figyelembe venni) ösztönző nevelői hatások.

12. Összegzés

A nevelésieredmény-vizsgálatban a többségi, katolikus és Waldorf iskolamodellek egyént szocializáló hatásainak különbségeit kerestük. Kutatásunk fókuszában az iskolamodell személyiségformáló hatásának kimutatása állt. Alábbiakban az eredményeket értelmezzük a vizsgált síkok és területek bontásában. A fejezet összegzéssel és kitekintéssel zárul.

12.1 A tanulók morális gondolkodása

Erkölcsidilemma-diszkusszió (Hogyan ítélik meg az iskolamodell tanulói a norma megszegése útján való egyéni előnyszerzést, a jogtalan előnyszerzés hatását a normát elfogadók helyzetére, a normaszegés hatását a szabályszegő személyiségfejlődésére?)

Erkölcsidilemma-diszkusszióban minden tanuló a norma megszegése útján való egyéni előnyszerzést a három vizsgálati sík közül a legkevésbé utasította el. Az iskolamodellek közül a többségi iskolások a legkevésbé, a Waldorf-iskolások a leginkább elutasítók a döntést illetően. A jogtalan előnyszerzésnek a normát elfogadók helyzetére történő negatív hatásának elutasítása a másik két vizsgálati síkhoz képest közepes. A történetben szereplők megoldásmódját a katolikus iskolások utasítják el leginkább morális indoklással, a Waldorf-iskolások utasítják el leginkább szociális indoklással. A normaszegés negatív hatását a szabályszegő személyiségfejlődésére minden tanuló a leginkább negatívan ítélte meg. Az elutasítás indokában az iskolamodellek között a három történet közül a legcsekélyebb az eltérés, mindhárom iskolamodell tanulóinak elutasítása morális jellegű. Az eredmények szerint a tanulók percepciójában a normaszegéssel elért egyéni előnyszerzés jelentősen elfogadhatóbb, mint a normaszegés következményeként beálló személyiségfejlődési deficit. Az eredmény más területen kimutatott hasonló eredményeket (Evstafeeva & Voronina, 2022) megerősít.

Az általános tendencián belül az első kitalált történet esetében, nagyobb részt kognitív indoklással a többségi iskolás diákok a legkevésbé, a katolikus iskolás tanulók a leginkább elutasítók. Más megfogalmazásban a jogtalan egyéni előnyszerzést leginkább a többségi, legkevésbé a katolikus iskolás diákok fogadják el. A második történet esetében a szereplők megoldásmódját leginkább a Waldorf-iskolás tanulók utasítják el, mégpedig szociális indoklással. A morális elutasítás kategóriájában a katolikus iskolás tanulók a leginkább elutasítók. A morális indoklásnál a többségi iskola az elutasítás tekintetében előzi a Waldorf-iskolás tanulókat, a szociális indoklással történő elutasítás nem sokkal marad el a katolikus iskolás tanulók eredményétől. A harmadik történet esetében az iskolamodellek tanulóinak megítélései között nincsen lényeges különbség, az elutasítás hasonlóan alakul.

[56] Mivel a Waldorf-iskola hatása a modellben nem szignifikáns, elképzelhető, hogy a katolikus és Waldorf-iskolába járó tanulókat olyan, szülőktől érkező hatások érik, amelyek az önfejlesztés jobb megítélését eredményezik, illetve nem fordítják a tendenciát negatív irányba.

Az eredmények szerint a Waldorf-iskolás tanulók morális gondolkodása inkább szociális, a katolikus iskolás tanulóké inkább morális színezetű. A többségi iskola az elutasítások mértékének tekintetében a másik két iskolamodellhez képest nem sokkal marad el, azonban a jogtalan előnyszerzést a tanulók 10%-a az esetben is elfogadta, ha az a normát elfogadók helyzetét negatívan befolyásolja. Az arány a katolikus iskolás tanulók arányának megközelítően kétszerese, a Waldorf-iskolás tanulók arányának háromszorosa. Az eredmények értelmezésénél fokozottan figyelembe kell venni, hogy az iskolamodellek közötti eltérések mértéke 5-15%, vagyis a különbségek kisebb mértékűek.

Morálisfogalom-ismeret (Hogyan alakul az iskolamodell tanulóinak morálisfogalom-ismerete?)

Sok itemet 99% felett ismertek a kitöltők mindkét számítási mód szerint, a morálisfogalom-ismeret esetében plafonhatás (ceiling effect) lépett fel. Ennek ellenére érvényes és érdemleges eredményeket lehetett kimutatni. A szigorúbb (II.) számítási mód szerint vett alacsony ismertségű becsvágyó (82.58%), előzékeny (82.21%), hiteles (88.36%), következetes (89.09%), önös (59.88%) és pártatlan (83.16%) fogalmak, valamint a magas ismertségű becsületes (99.49%), együttérző (99.05%), makacs (99.05%) és szívtelen (99.05%) fogalmak közötti különbséget magyarázhatja a kitöltők életkora. Előbbiek a felnőtt ember személyiségéhez tartozhatnak (valószínűleg nem ide számítva a ritka használatból fakadóan legalacsonyabb ismertségű önös szót), utóbbiak a tanuló számára fontos, a kortárscsoport szociális viszonyaiban lényeges és meghatározó személyes tulajdonságok elemei. Ebből következően az iskolamodellek között meglévő különbségeket vagy hasonlóságokat nem a látens dimenziók jellege, hanem a hozzájuk tartozó itemek értelmezhetőségi különbsége okozza: ha a nem szignifikánsan különböző alskálák itemei között nehezebb, nagyobb differenciáló erővel rendelkező fogalmak is szerepelnének, az várhatóan ezekben az esetekben is szignifikáns különbséget eredményezne az iskolamodellek között. Míg a jellemesség vagy gonoszság alskálák egyes fogalmai nehezebben érthetők, ezért nagyobb differenciáló erővel rendelkeznek, a humánusság és illetlenség alskálák fogalmainak szórásai kisebbek, vagyis az itemeket majdnem mindenki ismerte. A szignifikáns különbség létének vagy hiánya okának e magyarázatát alátámasztja az is, hogy a 6. és 8. évfolyamok között fogalomismeretben kizárólag a jellemesség és gonoszság alskálák tekintetében van eltérés, ez esetben az énközpontúság alskála elveszíti szignifikanciáját, mivel a skálához tartozó nehéz „önös" fogalmat még a 8. évfolyamon sem ismerik (a jóság alskála a modellek közötti összehasonlításban gyengén volt szignifikáns, amit az évfolyamok között elvesztett, vagyis az alskála határon mozog). Kizárólag a morális fogalmak ismeretének vizsgálatából azonban nem lehet következtetni azok forrására, pedagógiai relevanciájára. A fogalmak ismeretét okozhatja lexikális tudás is, viselkedéses következmények nélkül.

Az iskolamodellek között szignifikáns különbséget találtunk a jellemesség, gonoszság és énközpontúság alskáláknál, továbbá az összes fogalom ismereténél. Az eredmények alapján minden esetben a Waldorf-iskolákban magasabb a szavak ismertsége. Nem találtunk azonban szignifikáns különbséget a humánusság, illetlenség és jóság alskáláknál. Ugyan a kimutatott szignifikáns különbségeket a kitöltéshez szükséges akarat, bátorság, lexikai tudás vagy tanulói morális színvonal iskolamodellek által előidézett különbségei is okozhatják, a fogalmak értelmezhetősége mindhárom iskolamodell tanulóinál érvényesül, ezért a Waldorf-iskolák kimutatott előnye nem jelentéktelenedik el. A kimutatott különbséget okozhatják az iskolamodell pedagógiájának lényeges elemei, a mindennapi mesék és történetek, vagy a szülők magasabb iskolai végzettsége. Előbbi esetben az eredmények arra utalnak, hogy a népmesék és tündérmesék a művészetek erejével formálják a morális fejlődést (Lewin, 2020).

Morális meggyőződések (Az iskolamodell, a család demográfiai változói és nevelési klímája hat a tanulók morális meggyőződéseire.)

A morális meggyőződések tekintetében a teljes tanulói mintán a „másokkal türelmesnek lenni", „másokkal tapintatosnak lenni", „másokkal barátságosnak lenni" és „figyelembe venni a nekünk adott kritikát" állításokra adott válaszok voltak a leginkább feltételesek. A tanulók ezekről az állításokról döntöttek a legnagyobb arányban a „nem biztos, attól függ" válaszlehetőséggel. Ugyanezt a választ a legkisebb arányban a „nekünk adott segítséget megköszönni" állításra adták. Ezek alapján a vizsgált korosztály valamely morális meggyőződése leginkább azokban az esetekben vagylagos, vagyis a meggyőződés cselekvéses kimenete akkor opcionális, ha a cselekvés ellentétes az ösztönkésztetésekkel, tehát erőfeszítést igényel. Az egyén ebben az esetben cselekvéses szinten – nem ideszámítva az egoisztikus öntetszelgést – szociomorálisan nyilvánul meg. Ezt a következtetést erősíti, hogy a tanulók megítélésében a legkevésbé opcionális a segítség megköszönése. Ebben az esetben az egyén a kedvezményezettje mások szociomorális viselkedésének, az erre adott reakció nagyobb erőfeszítést nem igényel, illetve további segítségnyújtást, elfogadást ösztönözhet.

A létrehozott barátságosság, szociabilitás és önfejlesztés dimenziókat a többségi iskolások a másik két iskolamodellhez képest negatívabban ítélték meg. A Waldorf-iskolások a katolikus iskolásokhoz képest szignifikánsabban pozitívabban csak a szociabilitás dimenziót ítélték meg. Az eredmények azt mutatják, hogy a katolikus és Waldorf-iskolás tanulók számára a többségi iskolás tanulóknál fontosabb a három dimenzió, de a közösségi mozzanat a Waldorf-iskolás tanulók számára a legfontosabb. Az értékelést segíti, hogy a szociabilitás dimenzió a tulajdont tisztelni, segítséget megköszönni, kárt megtéríteni, tudni elnézést kérni, segítséget nyújtani itemeket tartalmazza.

A vonatkozó hipotézisre a harmadik kutatási kérdés keretében lehet válaszolni.

Életvezetés és személyközi konfliktusok megoldásával kapcsolatos sikerkritériumok (Hogyan ítélik meg az iskolamodell tanulói az életvezetéssel és személyközi konfliktusok megoldásával kapcsolatos sikerkritériumokat?)

Az asszertív csoport tanulói öntudatosak, de együttműködők. A feladatok teljesítésének módjait e csoport tanulói ítélik meg a leginkább megosztottan, kritikakezelésük, szociális viselkedésük, konfliktuskezelésük vagy-vagy természetű. A csoportot a segítőkészség teljes hiánya jellemzi. Az alkalmazkodó csoport tanulói viselkedéses szempontból az első csoportnál visszafogottabbak, megoldásmódjaik mértékletesebbek, de nem vagy nem sokkal kevésbé öntudatosak, ugyanakkor a leginkább együttműködőek és segítőkészek. A konstruktív-normakövető csoport tanulóira a mások érdekeinek fokozott figyelembevétele jellemző. A csoport tagjai törekvők, szorgalmasak. A sikerkritériumok szerint képzett asszertív, alkalmazkodó és konstruktív-normakövető csoportok iskolamodellek közötti megoszlásai nagyságrendileg megegyeznek. A többségi és katolikus iskolák csoportok közötti megoszlás tekintetében hasonlók, míg a Waldorf-iskolások konstruktív-normakövető csoportjuk másik két csoporthoz viszonyított különbségét megközelítően egyenlő mértékben elosztják asszertív és alkalmazkodó csoportjaik között. Így a Waldorf-iskolások a legkevésbé, a katolikus iskolák tanulói a leginkább konstruktív-normakövetőek.

12.2 A tanulók morális attitűdjei

Morálisfogalom-értékelés (Az iskolamodell, a család demográfiai változói és nevelési klímája hat a tanulók morálisfogalom-értékelésére.)

A létrehozott jellemesség, gonoszság, énközpontúság, humánusság, illetlenség és jóság dimenziók iskolamodellek közötti rangátlag-különbségei szerint a jellemesség tanulói megítélésében az iskolamodellek nem különböznek. A többségi és katolikus iskolák között

különbség csak a gonoszság, énközpontúság és jóság értékelése között van, a gonoszságot és énközpontúságot a katolikus iskolás tanulók a többségi iskolás tanulóknál negatívabban, a jóságot pozitívabban ítélik meg. A többségi és katolikus iskolások között a humánusság és illetlenség dimenziók esetében nincsen eltérés, ami arra utal, hogy a humánusság és jellemesség egyetemes értékek, nem kapcsolódnak jelentősebben a világnézeti értelemben elkötelezett pedagógiákhoz, mint a többségi iskolák pedagógiájához. Az illetlenség katolikus és többségi iskolás tanulók közötti, tendenciába nem illő hasonló megítélését a vizsgálati személyek életkorával kisebb részben lehet magyarázni, de a jelenség megértése további vizsgálatot igényel. A jóság dimenziót leginkább pozitívan, a gonoszság és énközpontúság dimenziókat leginkább negatívan a katolikus iskolás tanulók ítélték meg, ami a pedagógia arculatát visszaigazolja.

Számottevő a katolikus és a Waldorf-iskolások minden dimenziónál megmutatkozó különbsége. Míg a katolikus iskolások a gonoszságot, énközpontúságot és illetlenséget a legkevésbé pozitívan, a humánusságot és jóságot a leginkább pozitívan ítélik meg, a Waldorf-iskolások ezzel ellentétesen, a gonoszságot, énközpontúságot és illetlenséget a leginkább pozitívan, a humánusságot és jóságot a leginkább negatívan ítélik meg. Mivel a morális meggyőződések szociabilitás alskálájának pozitív megítélése esetében a Waldorf-iskolás tanulók előzték a másik két iskolamodellt, a jelenség egyetlen elképzelhető magyarázata, hogy az iskolamodell tanulói bázisa (összefüggésben a szülői értékekkel) bizonyos értelemben temperamentumos, énközpontú. A szociabilitás esetükben nem egy közös értékrenden, hanem valamely közös tevékenységen alapuló közösséget jelent.

A vonatkozó hipotézisre a harmadik kutatási kérdés keretében lehet válaszolni.

Morálisszituáció-értékelés (Az iskolamodell, a család demográfiai változói és nevelési klímája hat a tanulók morálisszituáció-értékelésére.)

A teljes tanulói minta a leginkább pozitívan a „nem iszik, nem dohányzik”; „szorgalmasan tanul”; „szünidőben diákmunkát végez”; „tisztán tartja dolgait, eszközeit”; „egészsége érdekében sportol”; „a vállalt feladatot megpróbálja elvégezni”; „betartja a megállapodásokat”; „betartja a határidőket” tételeket ítélte meg. Ezzel szemben leginkább negatívan a „buszon mások számára hallhatón zenét hallgat”; „káromkodik”; „jogosítvány nélkül autót vezet”; „eldob egy csokipapírt az utcán”; „csalással pénzt szerez”; „kisebb dolgokat lop a boltból”; „belerúg egy kóbor kutyába” tételeket ítélték meg. A leginkább megosztó szituációk a 8. osztályban ezek voltak: „festi a körmeit és a haját”; „naponta több órán át képernyőt néz”; „tanítás előtt reggelizik”; „naponta fogyaszt édességet”; „puskázással írja meg dolgozatát”. A tanulók megítélésében az egészséges életmód, munka és tanulás kategóriáinak cselekvéses megnyilvánulásai a leginkább megosztók. Tehát a tanulók az egészség érdekében történő sportolást, a szorgalmas tanulást a legpozitívabban, majd a dolgozat csalással történő megírását, a tanítás előtti étkezést és a napi rendszerességű édességfogyasztást feltételesen, vagy-vagy módon ítélik meg. Az eredmények arra utalnak, hogy a vizsgált korosztály az idea és a cselekvéses megnyilvánulás között differenciál.

A létrehozott kontrollálatlanság, megbízhatóság és szabályszegés dimenziók közül a katolikus iskolás tanulók a kontrollálatlanságot és szabályszegést a három iskolamodell közül a leginkább negatívan, a megbízhatóságot a leginkább pozitívan ítélték meg. A Waldorf-iskolás tanulók a morális szituációkat ezzel ellentétesen, vagyis a kontrollálatlanságot és szabályszegést a leginkább pozitívan, a megbízhatóságot a leginkább negatívan ítélték meg. A többségi iskolás tanulók rangátlagai a katolikus és Waldorf-iskolás tanulók rangátlagai között helyezkednek el. A morálisszituáció-értékelés a morálisfogalom-értékeléshez hasonló eredményeket ad: a katolikus és Waldorf-iskolás tanulók ellentétesen ítélnek.

A vonatkozó hipotézisre a harmadik kutatási kérdés keretében lehet válaszolni.

Életeszmények és szokások (Hogyan alakulnak az iskolamodell tanulóinak életeszményei? Hogyan alakulnak az iskolamodell tanulóinak szokásai? [morális cselekvése])

Az eredmények alapján a tanulók idealisztikus vagy konform válaszokat adtak. A vizsgált területeken a tanulók legfontosabbnak a család-házimunkát és tanulást, legkevésbé fontosnak a telefon-számítógépet és szórakozást ítélték. A sorrendiség mintázata a három iskolamodellben hasonlóan alakult. Az átlagok közötti jellegzetes eltérések ennek ellenére – még konform válaszadás esetén is – érvényes eredményeket adtak az iskolamodellek vonatkozásában. Bár a telefon-számítógép, találkozás ismerősökkel, család-házimunka, könyv-zene-festmény témakörben mind a három iskolamodellben átlagosan a telefon-számítógép a legkevésbé fontos, a többségi iskolák tanulóinál a telefon-számítógép fontosságának megítélése szignifikánsan pozitívabb volt annál, mint ahogy ezt a katolikus és Waldorf-iskolás tanulók megítélték. Az eredmények visszaigazolják a két iskolamodell pedagógiájának IKT-használattal kapcsolatos fenntartásait. A család-házimunka, becsület, munka, tanulás eszményei fontosságának megítélése a többségi iskolás tanulóknál kevéssel, a Waldorf-iskolás tanulóknál jobban elmaradt a katolikus iskolás tanulók fontosság-megítélésétől. A Waldorf-iskolás tanulóknál legfontosabbak a találkozás ismerősökkel, könyv-festmény-zene, szabadság, pihenés, szórakozás eszményei, amely esetekben a többségi és katolikus iskolások megítélése között alig van különbség. Figyelemre méltó, hogy a Waldorf-iskolás tanulóknál a boldogság után legfontosabbnak ítélt találkozás ismerősökkel magasabb értéket vett fel, mint a család.

Mivel az időgazdálkodás kontrollja az életeszményeknek, vagyis a cselekvésről ad képet, így pedagógiai szempontból meghatározó, a szokások megismerésére a tanulók időgazdálkodását vizsgáltuk. Az adatok alapján a négycsoportos elrendezés volt a leginkább értelmezhető. A célorientált csoport tanulói tanulásra, sportra és házimunkára fordítják a legtöbb időt, a pihenést a tévénézés határozza meg. A fesztelen csoport tanulói idejük jelentős részét számítógépes játékokkal, pihenéssel, szórakozással töltik. Közösségi oldalakon a célorientált és mérsékelt csoportnál több időt töltenek, de kevesebbet a szociális csoportnál. A csoporthoz tartozó értékek arra utalnak, hogy az ide tartozó tanulók bár foglalkoznak tanulással, sporttal, szociális élettel, de nem ezek, hanem saját pihenésük és szórakozásuk a legfontosabb számukra. A szociális csoport tanulói szórakoznak, beszélgetnek és pihennek legtöbbet, a csoportok közül ők töltik a legtöbb időt közösségi oldalak használatával. A mérsékelt csoportba tartozó tanulók egyik tevékenységformában sem kiemelkedők, de minden tevékenységre a legkevesebb, vagy a legalacsonyabb értéket felvevő csoporthoz képest kevés különbséggel a második legkevesebb időt fordítják. A kimutatott célorientált, fesztelen, szociális és mérsékelt klaszterek iskolamodellek közötti megoszlásai szerint leginkább célorientáltak és szociálisak a katolikus iskolás tanulók, legkevésbé célorientáltak és szociálisak a Waldorf-iskolás tanulók. Leginkább fesztelenek a többségi, legkevésbé fesztelenek a Waldorf-iskolás tanulók. Legkevésbé mérsékeltek a többségi, leginkább mérsékeltek a Waldorf-iskolás tanulók.

A katolikus pedagógia szempontjából pozitív magyarázat szerint az iskolamodell előnye a tanulók célorientált és szociális csoportban való nagyarányú képviselete miatt egyértelmű. Az eredmények alapján a katolikus pedagógia a személyiséget szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes irányba formálja. A katolikus pedagógia szempontjából negatív magyarázat szerint a szorgalmas tanulás és sportolás után a tanulóknak ereje és ideje csak tévénézésre marad, szociális életük pedig a közösségi oldalak használatára szűkül.

A Waldorf-pedagógia szempontjából pozitív magyarázat szerint a mérsékelt csoportban való nagyarányú képviselet oka az, hogy a tanulók az iskolában sokrétűen kielégülnek. Tanulnak, sportolnak, de nem célorientáltan, pihennek, de nem a televízió és számítógép előtt. Nem töltik tele az életüket programokkal, nincsenek folyamatosan kapcsolatban másokkal. A Waldorf-pedagógia szempontjából negatív magyarázat szerint a mérsékeltség fogalmával megjelenített életvezetési jellemzők a versenyképesség romlásához, a tanuló esetleges tehetségének fel nem ismeréséhez, illetve általában kiaknázatlansághoz vezet.

A többségi iskola e területen is a másik két iskolamodell között helyezkedik el. Pedagógiájának szempontjából pozitív magyarázat szerint a mérsékelt csoportban való kisebb arányú képviselet oka az, hogy a tanulóknak lehetősége van valamely tevékenységben kiemelkedni, ennek hiányában azonban nincsenek teljesítménykényszer hatása alatt. A többségi pedagógia szempontjából negatív magyarázat szerint a fesztelenség orientálatlanságot jelent, ahol a rendelkezésre álló időt számítógépes játékok, szórakozás és túlzott mértékű pihenés tölti ki.

Az életeszmények és szokások a vártnál gyengébben függtek össze, a legtöbb esetben pedig nem is volt kimutatható összefüggés a tanulók megvallott életeszményei és mindennapi életgyakorlata között. Például a tudás eszménye és a tanulásra fordított idő között a teljes mintában nem volt összefüggés. Az eredmények megerősítik, hogy az értékrendszereken keresztül történő önmeghatározás alapján a cselekvés nem bejósolható - mégis jellemző, hogy legerősebben a számítógépes játékokra fordított idő függött össze a telefon-számítógép életeszményével. Az életeszmények megismerésének és formálásának pedagógiai célkitűzése ennek ellenére jogos lehet, az eszmény az önfejlesztés feltétele.

Az életeszmények alapján képzett tanulói klaszterek iskolamodellek közötti megoszlásai szerint a fejlődés életeszménye leginkább a katolikus, legkevésbé a Waldorf-iskolás tanulókat jellemezte, a klaszterek aránya a többségi iskolások esetében a leginkább kiegyenlített. A boldogság életeszménye leginkább a Waldorf-iskolásokra, legkevésbé a katolikus iskolásokra jellemző, a két legmagasabb érték (fejlődés: 47.2% és boldogság 47.7%) alapján a két iskolamodell jelentősen különbözik egymástól. Az eredmények a más esetekben is jelentkező tendenciákat erősítik: a többségi iskola a másik két iskolamodell között helyezkedik el, miközben a Waldorf-iskolás tanulók elsősorban, de nem kizárólag az élet örömei, a katolikus iskolás tanulók elsősorban, de nem kizárólag az élet feladatai felé orientálódnak.

Szociális distancia (Hogyan alakul az iskolamodell tanulóinak szociális distanciája?)

Az értelmi sérültek, más vallásúak és más anyanyelvűekhez mért szociális distancia szerint a többségi és katolikus iskolák a megítélések tendenciáiban nem különböznek. Mindkét iskolamodell tanulóinál az értelmi sérültekhez nagyobb a társadalmi distancia, a más vallásúak és más anyanyelvűek elfogadásában pedig nincsen különbség. Módosított Bogardus-féle szociális distancia-skálával Kovačević és Radovanovic (2020) is azt mutatta ki, hogy a tanulók a legnagyobb szociális távolságot az autizmussal élőkkel szemben határozták meg. A Waldorf-iskolás tanulóknál a másik két iskolamodellhez hasonlóan az értelmi sérültekhez legnagyobb a distancia, azonban a Waldorf-iskolások a más anyanyelvűeket jobban elfogadják. Mivel a Waldorf-pedagógia e tárgyban programszerűen és általánosságban speciális üzenetet nem közvetít a tanulók felé, a Waldorf-iskolás tanulók jobb elfogadását a más anyanyelvűekhez a szülők magasabb társadalmi státusza és iskolai végzettsége, világnézetének személyiségformáló hatása okozhatja. Az eredmények alapján a Waldorf-iskolás diákok körében a jobb tanulmányi teljesítmény nagyobb, a magasabb évfolyam kisebb szociális distanciával jár együtt. A katolikus iskolás diákok körében ezzel szemben a jobb tanulmányi teljesítmény kisebb szociális distanciával, az évfolyam növekedése azonban csekélyebb mértékben kisebb distanciával jár együtt. A két összefüggés alapján a Waldorf-iskolás tanulók esetében a magasabb intellektuális teljesítmény növeli, a katolikus iskolás tanulók esetében csökkenti a szociális distanciát, vagyis a Waldorf-iskolások kevésbé, a katolikus iskolás tanulók jobban elfogadók lesznek. Az eredmények cáfolják, hogy a katolikus iskolamodell fokozná tanulói szegregáló attitűdjeit.

Csoportos tanulási helyzet megítélése (Hogyan alakul az iskolamodell tanulóinak a rendezett csoportos, iskolai tanulási helyzet okairól alkotott véleménye?)

A katolikus és többségi iskolás szülők és tanulók a csoportos tanulási helyzet okát inkább az önfegyelemben, összpontosításban, nyugalomban, tanulásban és szorgalomban látták. Ettől

különbözött a Waldorf-iskolás szülők és tanulók oktulajdonítása, ugyanannak a csoportos tanulási helyzetnek az okát inkább a kényszerben, figyelmetlenségben, stresszben, magoltatásban és elnyomásban látták. A szülő és tanuló véleménye között a többségi és katolikus iskolák esetében négy, a Waldorf-iskolák esetében három esetben van különbség. A többségi és katolikus iskoláknál a szülő ért inkább egyet a pozitív konnotációval, míg a Waldorf-iskolákban a szülők véleménye negatívabb. A kényszer-önfegyelem ellentétpár tekintetében a tanuló és szülő véleménye között különbség csak a Waldorf-iskolák esetében van: mindkét fél inkább kényszernek ítéli a csoportos tanulási helyzetet, de a Waldorf-iskola szülői köre fokozottan. A többségi és katolikus iskolákban inkább pozitívan ítélték meg a tanulási helyzetet, a Waldorf-iskolás szülők megítélése ebben a kérdésben a leginkább negatív. Mivel a Waldorf-iskolás szülők a tanulóknál negatívabban ítélték meg a helyzetet – míg a két eredmény viszonya a többségi és katolikus iskoláknál fordított –, a Waldorf-iskolák esetében a szülő nem, vagy kevésbé a tanuló által tapasztaltak alapján formálja véleményét. A másik két iskolamodellnél a szülő ideálisabb elvárásaihoz kapcsolódik a szerényebb tanulói megítélés.

12.3 A tanulók morális cselekvése

Barátválasztás (Hogyan ítélik meg az iskolamodell tanulói a különböző barát-típusokat?)

A három iskolamodell tanulóinak barátválasztása között jelentős különbség nem jelentkezett. Általánosan igaz, hogy a vizsgált korosztály tanulói a megértő, humoros és megbízható barátot keresik és fogadják el (~80%). Kisebb különbség mutatkozott abban, hogy a másik két iskolamodellhez képest a Waldorf-iskolás tanulók a sportoló, jól tanuló és maga körül rendet tartót kevésbé, a szórakoztató, kalandos és kezdeményező típust barátnak jobban elfogadják. Szintén általánosan igaz, hogy a 8. osztályosok a 6. osztályosokhoz képest a sportoló, jól tanuló és maga körül rendet tartót kevésbé, a megértő, humoros és megbízható típust barátnak inkább választanák. Ugyanez az összefüggés fennáll a nemek között, a lányok javára. Az eredmények arra utalnak, hogy az iskolamodell érdemben, jelentős mértékben nem moderálja a tanulók barátválasztását, ebben az esetben sarkalatosabb hatóerők érvényesülnek. A barátválasztásnál alapelv a kortárshatás, illetve a hasonló a hasonlóval elv, mely utóbbi viszont néha feltűnően nem működik. A barátválasztást valószínűleg nem csak az iskolamodell, hanem a szülői hatás is csak kisebb (az életkor előrehaladtával elhanyagolható[57]) mértékben érinti.

12.4 A tanulóközösség vizsgálatai

A tanulóközösség tevékenységrendszerének és önkormányzatának szintje (Hogyan alakul az iskolamodell tanulóközössége tevékenységrendszerének és önkormányzatának szintje, a közösségi megmozdulások élményértéke?)

A vizsgálatban érdemi eltérés a vizsgált síkokon az iskolamodellek között nem volt. Az átlagos események száma, a válaszok szentimentjei és a szervezés jellemzőinek megoszlásai általában nagyságrendileg nem tértek el, vagyis eltérések több esetben csak a második tizedesjegyben jelentkeztek. Az egyetlen jól értelmezhető eltérés az osztályfeladatok és a

[57] A továbbtanulási célok és a barátválasztás kapcsolatában is a hasonló a hasonlóval elv az irányadó, vagyis a hasonló továbbtanulási célokkal rendelkező tanulók inkább választják egymást barátnak. Ez a tendencia nemtől, szocioökonómiai státusztól, etnikai hovatartozástól függetlenül igaz. Kamaszkorban a továbbtanulási célokat befolyásoló társas közeg mégis megváltozik: míg korábban a szülői elvárások formálják ezeket a célokat, kamaszkorban a kortárscsoport bír befolyásoló erővel [Lorenz, Boda, Salikutluk, and Jansen (2020)]. Ezt támasztja alá az is, hogy a dohányzó szülők gyermekei ugyan nagyobb eséllyel dohányoznak, de longitudinális vizsgálati metszet tekintetében az idősebb tanulóknál meghatározó mégis a kortársak befolyása és a barátválasztás. A fiatalabb tanulóknál a barátválasztást inkább a hasonlóság (dohányzó dohányzót választ barátnak), az idősebb tanulóknál inkább a kortárscsoport befolyásolja [Vitória, Pereira, Muinos, Vries, and Lima (2020)].

tanulói érdekérvényesítés és iskolai kezdeményezés szentimentjeiben jelentkezett az iskolamodellek között. Az eredmények szerint a Waldorf-iskolás tanulók kevésbé negatívan, hasonló mértékben semlegesen, és jóval pozitívabban ítélték meg az osztályfeladatok hangulatát, iskolai érdekérvényesítésüket, a kezdeményezéseikre adott intézményes válaszokat, mint a másik két iskolamodell tanulói. Ezen a területen a katolikus iskolás tanulók hátránya volt regisztrálható.

A tanulóközösség közvéleményének és értékrendjének minősége (Hogyan alakul az iskolamodell tanulóinak viszonya az osztályközösséghez, iskolai tudáshoz, iskolai feladatokhoz, tanárokkal való együttműködéshez? Hogyan alakul az iskolamodell tanulóinak viszonya a tanuláshoz, munkához, egészséges életmódhoz?)

Az „Ilyen az osztályunk" képre adott választások alapján a Waldorf-iskolásoknál jelenik meg hangsúlyosabban az individuális-értékrelativista, a katolikus iskolásoknál a kollektív-normatív, a többségi iskolásoknál a kettő között elhelyezkedő szemlélet.

A képválasztás második, „Ilyen az osztály viszonya az iskolai feladatokhoz" kategóriánál az egyéni-összeilleszthetetlen kép magas arányú választása arra utal, hogy a tanulók a képet a kutatói értelmezéstől eltérően határozták meg, vagyis ahhoz negatív, „működésképtelen megoldás" értelmezést nem társítottak. Ezen a területen a Waldorf-iskolások legmagasabb arányú „közös-kompetitív" képválasztása szintén lehet félreértelmezés, amennyiben az iskolamodell pedagógiájának versenykerülő narratívája egybeesik a nevelési gyakorlattal. E szempontból pozitív magyarázat szerint a képet a tanulók úgy értelmezték, hogy a feladatok minél jobb megoldásáért közös pályán egyénileg is mindent megtesznek, negatív magyarázat szerint a versenykerülő narratívával oppozícióban, vagyis versenyszellemű individualistákként ítélték meg viszonyukat a feladatokhoz.

A képválasztás harmadik kategóriájánál, az iskolai tudás megítélése esetében a többségi iskolák jelentős előnye regisztrálható, különösen a Waldorf-iskolákkal szemben. Az iskolai tudás értékének eltérő megítélése nem váratlan eredmény, a neveléstörténet számtalan alkalommal leírta a reformpedagógiai iskolakoncepciók anti-intellektuális narratíváját (Sáska, 2014). Jelen kutatás szempontjából inkább a családi és intézményes értékpreferenciának a tanulókban való tükröződése figyelemre méltó.

A negyedik, „Ilyen az osztály viszonya a tanárok többségéhez" kategóriában a marionett képének választása minden modell esetében csekély mértékű és hasonló megoszlású, ami általában az iskolapedagógia gyakorlatára nézve pozitív. A demokratikus, lapos szervezetre jellemző szociális formát leginkább a Waldorf-iskolás tanulók jelölték, de a képnél jelentős a katolikus és többségi iskolás választások aránya is. Ezzel együtt a többségi iskolás tanulóknál a leginkább jellemző a pedagógusokkal való viszonyra a kötélhúzás, ami arra utal, hogy a tanulók egy jelentős része számára a pedagógus szerepét például nem a katolikus pedagógia valamely tekintélyforrása (Zimny, 2018, pp. 42–43), hanem a nevelő jogi többlete legitimálja, ami próbára tehető.

A metaforák megoszlása a teljes mintán szakmailag érthető, a válaszok az iskolamodellek közötti megoszlásokat validálják. Az első nyílt végű kérdésre adott metaforák megoszlásai alapján a többségi iskolás tanulókban a tanulással kapcsolatban a rendezettség, tisztaság és áttekinthetőség, ugyanakkor a veszély („sziklás hegyvidék") képzete jelenik meg. Ez jelentheti a tanároktól való távolság érzését, a hibázástól, büntetéstől való tartást. A Waldorf-iskolás tanulók eredményei visszaigazolják a pedagógia gyermekközpontúságának narratíváját, az eredményt azonban a „koszos aluljáró" metafora kimagasló választása, vagyis a rend és tisztaság hiányának tanulói észlelete árnyalja. A további értékeléshez a gyermekközpontúság hívószavának dekonstrukcióját és iskolamodellekre konceptualizálását javasoljuk, különösen, hogy a fogalom közös elemként kimutatható például a felekezeti iskolák pedagógiai programjaiban is (Verdes, 2017, p. 41).

Az, hogy a tanulás világát a Waldorf-iskolások leginkább konyhakertnek és erdőnek, a munka világát a katolikus iskolások üvegháznak és erdőnek, vagyis a két dolgot éppen ellentétesen ítélik meg, alátámasztja a reform- és alternatív pedagógiák „jelenelvű", a katolikus iskolák perspektivikus, életre felkészítő törekvéseit, önmagyarázatát és önbemutatását. Az oppozíció tanulóra gyakorolt hatásait további metaforaválasztások értékelése differenciálja. Ha a „sziklás hegyvidék" jelentésében a tanulók számára valóban megjelenik a veszély képzete, a Waldorf-iskolások magas arányú választása pozitív értelmű kockázatvállalást is jelenthet: ugyan az iskola meleg keltető, amihez képest a munka világa külvilág, de abban lehetséges az utazás és tájékozódás (legmagasabb „pályaudvar" jelölés). Ezzel éppen ellentétesek a katolikus iskolás tanulók adatai, ahol nem a „pályaudvar", hanem az „otthon" metafora választása mélyíti a lehetséges magyarázatot. A munka világához a katolikus iskolás tanulók esetében az állandóság és biztonság, valamint a legalacsonyabb arányban megjelenő „sivatag" és „koszos aluljáró" metaforákból fakadóan a tisztaság és élettelisége hasonlatai társulnak. Bár a katolikus egyház általában kritizálja a verseny mindenhatóságának eszméjét (Sibley, 2019), így a katolikus pedagógia versenyről alkotott eszméi eltérnek a Waldorf-pedagógia versenyről alkotott eszméitől (vö. Sáska, 2011), az eredmények alapján a katolikus nevelés a munkán és tanuláson keresztül a metafizikai cél („hófödte hegytető") felé tartást is segíti,

Az egészséges életmód tekintetében a többségi iskolások „hófödte hegytető" és „gyógyszertár" metaforáinak magasabb választási aránya utalhat a szervezett társadalmi gondoskodás elfogadására, vagy az abban való nagyobb bizalomra. Az eredmény ellentétes a Waldorf-iskolások választásaival. A Waldorf-iskolásoknál legmagasabb arányban megjelenő „szanatórium" és „templom" metaforák választása az individuális öngondoskodás igényére és az alternatív gyógymódok elfogadására utal[58].

A „gyógyszertár" elutasítása nem váratlan eredmény, számos tanulmány alátámasztotta általában a magánintézménybe járó, de különösen a gyermekeik számára Waldorf-pedagógiát biztosító szülők kimagasló oltásellenességét (Brennan és mtsai., 2017; McNutt és mtsai., 2016; Sobo, 2015; Suryadevara, 2021). Mivel az egészséggel kapcsolatban különösebb negatív eltérés a katolikus iskolásoknál nem található, a vallásosság egészségmagatartásra gyakorolt egyes tanulmányokban (Holmes & Kim-Spoon, 2016) kimutatott káros hatásai jelen kutatásban nem nyertek megerősítést.

Összefoglalva, az eredmények megerősítik nemcsak a többségi, katolikus és Waldorf-iskolákról alkotott népszerű elképzeléseket és közbeszédet, hanem a nevelési koncepciót minősítő kritériumok, különösen a nevelési céltípusok, a nevelési hatásszervezés és a pedagógusszerep változatainak elméletét (I. Bábosik, 2004, pp. 181–204).

12.5 A kutatási kérdések megválaszolása

Szülői nevelési dimenziók és attitűdök (Milyen különbségek vannak a többségi, a katolikus és a Waldorf-iskolás tanulók morális gondolkodásában, attitűdjeiben és cselekvésben? Hogyan alakulnak a szülők neveléssel kapcsolatos nézetei a különböző iskolamodellekben?)

Az első kutatási kérdésre az előzőekben, a hipotézisek szerint adtunk választ. A második kérdésre a következők szerint lehet válaszolni. A nevelés gondoskodó dimenziója szerint a többségi és katolikus, valamint a többségi és Waldorf-iskolák között nincsen különbség, azonban a Waldorf-iskolás tanulók szülei a nevelés gondoskodó dimenziójának tételeivel kisebb mértékben jobban egyetértettek. A nevelés korlátozó dimenziója szerint a többségi és katolikus iskolák között nincsen különbség, azonban a Waldorf-iskolás szülők mind a többségi, mind a katolikus iskolás szülőknél jelentős mértékben kevésbé korlátozzák gyermeküket. Szülői körük szerint az iskolamodellek között nemcsak nevelési dimenziók, hanem nevelési

[58] A Waldorf-iskolák körében az alternatív terápiás megoldások alkalmazásának ismert, népszerű irodalma is van [Goebel, Glöckler, Henrik, and Lange (2011)].

attitűdök szerint is különbség regisztrálható. A többségi és katolikus iskolák szülői között a viselkedésszabályozó nevelési attitűd tekintetében nincsen különbség, azonban a Waldorf-iskolás szülők nevelési gyakorlata a többségi és katolikus iskolásoknál jelentősen kevésbé viselkedésszabályozó. Az önnevelő attitűd tekintetében a katolikus és Waldorf-iskolás szülők között nincsen eltérés, azonban a többségi iskolás szülők nevelési gyakorlata a katolikus és Waldorf-iskolás szülőknél kevésbé önnevelő.

A családi élet minősége és a szülő nevelési stílusa hatással van a gyermek tanulmányi teljesítményére, jövőképének formálódására, szociális készségeire (Engler, Kozek, & Németh, 2020; Salavera, Usán, & Quilez-Robres, 2022), ingerlékenységére (Ravi és mtsai., 2022). A szülő nevelési stílusa eszköz a gyermek viselkedéses vagy társas nehézségeinek kezelésében (Zarra-Nezhad, Viljaranta, Sajaniemi, Aunola, & Lerkkanen, 2020). A szülői nevelési stílus[59] a gyereknevelésihez és gondozáshoz való hozzáállás és gyakorlat összessége, megjelenési formája a szülő kommunikációja, viselkedése, pszichológiai kontrollja, a gyermek autonómiájának elősegítése, illetve a humor és a „felfedezés" (Gálvez-Nieto, Polanco-Levicán, & Navarro, 2021)[60]. Az eredmények szerint a Waldorf-iskolás szülők a másik két iskolamodellhez képest kissé gondoskodóbbak, sokkal kevésbé korlátozók. A gyermeki autonómia biztosítása fejlesztően hat a rugalmas információfeldolgozásra, nevelési értelemben általában pozitív. A Waldorf-iskolákra vonatkozó, jelen kutatásban kimutatott modern nyugati narratívában előnyként értékelhető eredményeket ugyanakkor árnyalja, hogy más eredmények szerint a szülői viselkedéskontroll erősíti a gyermek önkorlátozási képességét, a nyugatitól eltérő kultúra kontextusában a szülői pszichológiai kontroll pedig kevésbé értendő a szabadság és az autonómia korlátjaként vagy a kreativitás akadályaként (Chen, Zhang, Li, & Fu, 2021).

A szülői és tanulói összefüggésrendszer vizsgálata (Az iskolamodell befolyásolja a tanulók moralitással kapcsolatos konstruktumainak összefüggésrendszerét?)

A szülői változók összefüggésrendszerének vizsgálata szerint a többségi és katolikus iskolák esetében az iskolai végzettségnek van hatása a korlátozó nevelésre, vagyis ebben a két iskolamodellben az alacsonyabb iskolai végzettségűek inkább korlátozó nevelési stílusúak, a magasabb iskolai végzettségűek kevésbé. A Waldorf-iskolai szülők azonban iskolai végzettségüktől függetlenül a másik két iskolamodell szülőinél kevésbé korlátozó nevelési stílusúak. Az eredmények alapján azok a szülők íratják Waldorf-iskolába gyermeküket, akik magas iskolai végzettségűek és kevésbé korlátozó nevelési stílusúak. Vagyis az iskolamodell választását részben lehet csak megmagyarázni a szülői nevelés stílusával. Ez megerősíti, hogy a nevelési elképzelések a szülő komplex világnézetének vagy létélményének csak részei.

A tanulói összefüggésrendszerből kiemelhető, hogy a TÖ-index és szociális distancia, valamint a TÖ-index és CSH-index összefüggésének iskolamodellek szerinti különbsége jelentős. A katolikus iskoláknál található TÖ-index és CSH-index korreláció az összes korreláció közül a legerősebb, továbbá pozitív. A két mutató a többségi iskoláknál csekélyebb

[59] Egy metaanalízis szerint az anyákra a gyermekek általában megengedőbb, támogatóbb, megértőbb, illetve a viselkedést tekintve kontrolláló és megkövetelő, mégis az apánál nagyobb autonómiát biztosító szülőként tekintenek. Ez a gyermek nemétől és életkorától független. Az anyáknak annak ellenére jobban meghatározó a gyermekneveléshez játszott szerepe, hogy a modern társadalmakban az apák egyre nagyobb mértékben vesznek részt a háztartással és gyermekneveléssel kapcsolatos feladatokban [Yaffe (2020)].

[60] Az autonómiát támogató és a kontrolláló szülői attitűdök jellemzőit a gyermekkel való közös, majd önálló feladatmegoldási helyzetben vizsgálták azzal a céllal, hogy az önálló feladatvégzés összefüggését kimutassák a korábban látott szülői attitűddel. Az eredmények szerint azok a gyerekek jobban teljesítettek az önálló feladatmegoldási helyzetben, akiknek a szülei támogatták a gyermek autonómiáját, saját meglátásuk szerint gondoskodó szülők voltak, továbbá a feladatmegoldásban több érzelmi támogatást nyújtottak. Vagyis azok a gyerekek, akiknek lehetőségük van önálló döntéseket hozni egy (életkornak megfelelő) probléma megoldásában, megtanulják a megfelelő problémamegoldó stratégiákat, ami önbizalmukat erősíti, ezért később önálló feladatvégzésük színvonala magasabb [H. Zhang és Whitebread (2021)]. Ez megerősíti azt a nevelési axiómát, miszerint „felelős feladatok nélkül nincs szociális érés [I. Bábosik (2004, p. 22)]".

mértékben negatívan, a Waldorf-iskoláknál nagyon gyengén pozitívan függ össze. Az összefüggés szerint a katolikus iskoláknál a magasabb családi háttérindexszel magas tanulmányi eredményesség jár együtt. A mérési modellek eredményei közül kiemelhető, hogy a többségi és Waldorf-iskolákban a tanulók a magasabb évfolyammal jobban elfogadják a kontrollálatlanságot, ezért jobban elfogadják a szabályszegést, kevésbé lesznek megbízhatóak, ami a magatartás romlásához vezet. A katolikus iskolára is igaz, hogy kontrollálatlanabb attitűdű tanulói jobban elfogadják a szabályszegést és kevésbé ítélik meg pozitívan a megbízhatóságot, de a katolikus iskolás tanulóknál a hatásláncolat utolsó eleme nem létezik: az attitűdök nem manifesztálódnak a viselkedésben. Az előzetes eredmények alapján nem meglepő, hogy a kontrollálatlansággal való jobb egyetértés a Waldorf-iskolás tanulók esetében hat legerősebben a megbízhatóság csökkenésére. Azonban a tanulmányi sikerességet a kontrollálatlanságból kiindulva a megbízhatóságon át kizárólag a Waldorf-iskolás tanulóknál nem lehet magyarázni. A tanulmányi sikeresség ebben az esetben független e két tényezőtől. A jelenség egy lehetséges magyarázata szerint az iskolamodellben a tanulók értékelésében kevésbé vagy egyáltalán nem játszik szerepet magatartásuk tanári megítélése, a tanulókra irányuló támogató figyelem erős, továbbá független iskolai teljesítményüktől.

Az iskolamodell tanulóra gyakorolt hatása (Mennyiben befolyásolja a szülő nevelési stílusa, a különböző demográfiai jellemzők és az iskolamodell a tanulók moralitással kapcsolatos konstruktumait?)

Az iskolamodellek tanulói kontrollálatlanságot formáló hatásának keresésekor kimutattuk, hogy a Waldorf-iskolával ellentétben a katolikus iskola mind az öt mérési modellen át megtartja erős szignifikáns hatását. Vagyis a katolikus iskola még a szülői és demográfiai változók kontrollja alatt is képes formálni e tanulói konstruktumot. Az iskolamodellek tanulói megbízhatóságot formáló hatásának vizsgálatával kimutattuk, hogy a katolikus pedagógia hatásán kívül egyetlen másik tényező sem hat a megbízhatóság tanulói megítélésére. Mivel a modellben a család demográfiai változói is szerepelnek, az elmélet számára az eredmény jelentős. Az eredmények szerint a tanulók megbízhatóságát csak a katolikus iskolamodell képes (pozitívan) formálni, míg a különböző nevelési dimenziók és a család anyagi helyzete, a szülők átlagos iskolai végzettsége és a tanuló családi állapota nem. Az iskolamodellek tanulói önfejlesztést formáló hatásánál kimutattuk, hogy a tanulói önfejlesztésre a háztartás anyagi helyzetének, a tanuló családi állapotának, a CSH-indexnek és TÖ-indexnek nincsen hatása. A szülők átlagos iskolai végzettsége azonban enyhén pozitívan hat, vagyis a magasabb szülői iskolai végzettség az önfejlesztés jobb tanulói megítélését eredményezi. A többségi iskola esetében a tanulói önfejlesztésre negatívan csak maga az iskolamodell hatott.

12.6 Az eredmények rövid értékelése az iskolamodellek szerint

Többségi iskolák A többségi iskolamodell eredmények tekintetében a legtöbb esetben a másik két iskolamodell között helyezkedett el. Az iskolamodell hatásának tekintetében kimutatható volt, hogy a többségi iskola esetében a tanulói önfejlesztésre negatívan csak maga az iskolamodell hatott. A tanulóközösség értékrendjének minősége szerint a többségi iskolás tanulóknál a tanulással kapcsolatban a rendezettség, tisztaság és áttekinthetőség képzete jelenik meg, ami az iskolamodell pedagógiájának értékeit mutatja.

Katolikus iskolák Katolikus intézményt világszerte 62,1 millió hallgató látogat. Számos tanulmány mutatta ki az iskolák eredményességét olyan területeken is, mint a hiányzás: katolikus, többségi és egyéb (nem vallásos) magánóvodák összevetésével a katolikus intézménybe járó gyermekek a másik két iskolamodellnél kevesebbet hiányoztak (Kirksey & Gottfried, 2021). Kutatási eredmények szerint a katolikus iskolák előnye olyan értékeken

alapul, mint a közösség hangsúlyozása, a diákokkal szemben támasztott magas elvárások és a társadalmi igazságosság melletti elköteleződés. Ide tartozhat még az iskolák középvezetőinek hatékonyságáról alkotott elképzelések (Buchanan, Branson, & Marra, 2021). Az iskolák intézményvezetőinek jó teljesítményét megalapozza az erőforrások kezelésére vonatkozó nagyfokú függetlenség, a kedvező intézményi légkör, a tanárok kiválasztása és továbbképzése, a vezetői autonómia és tekintély, valamint a helyi körülményekhez való alkalmazkodás. Az intézményvezetők a bevonódás érdekében az iskolák küldetését közvetítik a diákok, a tanárok és az egész közösség felé (Wodon, 2021, pp. 134–135). A katolikus iskolákba járó diákok mégis gyakran úgy találják, hogy a nekik bemutatott vallási tartalmak eltávolítják őket a valós élettől (Schweitzer, 2021). Állandó kihívás, hogy egyre több nem katolikus diák iratkozik be katolikus iskolába (Rymarz, 2021), továbbá a tanulók a katolikus iskolából való kilépést követően elutasítják a szó szerinti hit (literal belief) minden formáját (Pollefeyt, 2021). A vallásos nevelés számára ezért fontos kérdés, hogy a vallásos tartalmak hogyan válhatnak a fiatalok számára értelmessé (Boeve, 2022)[61].

Jelen nevelésieredmény-vizsgálatban a katolikus iskola pedagógiája a szülői nevelési hatások és szocioökonómiai jellemzők kontrollja alatt is képes a tanuló személyiségét a vizsgált síkok tekintetében formálni. Az eredmények továbbá megerősítik, hogy a vallásos személyek erkölcsi döntéseikben kevésbé utilitaristák (Mueller & Halfmann, 2021)[62].

Waldorf-iskolák Jelen vizsgálatban a megfigyelt életkorokban és vizsgált síkokon a Waldorf-iskola hozzáadott értéke nem látható. Azonban az feltűnő, hogy a Waldorf-iskolák szülői köre a nevelési dimenziók és szocioökonómai státusz vonatkozásában speciális populáció. A vizsgálat kimutatta, hogy a Waldorf-iskolák tanulóinak magas CSH-indexe magas TÖ-indexben nem jelentkezik, a Waldorf-iskola a szocioökonómiai hátteret tanulmányi eredményre nem konvertálja. Ugyanakkor a Waldorf-pedagógiának- és iskolának deklaráltan – különösen általános iskolai fokon – nem is célja, hogy a tanulók minél jobb tanulmányi eredményeket érjenek el. Ezért várható volt, hogy a tanulók magas CSH-indexe nevelési eredményekben mutatkozzon meg. Jelen kutatás vizsgált síkjain azonban ez sem mutatkozott meg.

Mivel a Waldorf-iskola egy olyan társadalmi bázison működik, amely a szabadság, társadalmi felelősségvállalás és személyes aktivitás, oktatási, nevelési és értékelési alternatívák, személyiségközpontúság hívószavakra fokozottan érzékeny, a szülők iskolaválasztásának ezek specifikus elemei, feltételezhető, hogy a tanulók különböző alskáláknál kimutatott jellemzői nem a Waldorf-pedagógia hatására alakulnak ki, hanem a szülő világszemléletét és nevelési gyakorlatát jellemzik.

Ha a szülői világnézet hatásával összefügg a morálisfogalom és morálisszituáció-értékelés Waldorf-iskolai tanulóknál kimutatott egoisztikus jellege, ahol a Waldorf-iskolás tanulók esetében a szociabilitás nem egy közös értékrenden, hanem valamely közös tevékenységen alapuló közösséget jelent, a Waldorf-pedagógia hatásának hiányát a Waldorf-pedagógia számára pozitív magyarázat szerint nem a pedagógia eredménytelensége, hanem a szülői nevelés túldomináló, a Waldorf-pedagógiával nem egy irányba mutató hatása okozza.

A Waldorf-pedagógia jelen kutatásban vizsgált síkok tekintetében kimutatott hatástalanságát a Waldorf-pedagógia számára negatív magyarázat szerint az iskolamodell eredménytelensége okozza. Az eredménytelenséget okozhatja az intézményi és pedagógiai szabályozók kevésbé korlátozó, sok esetben kifejezetten megengedő jellege, ideértve a legtöbb

[61] Egy erre vonatkozó javaslat szerint a vallási megküzdési stratégiák nem elvont vallási ismereteken vagy általában vallási meggyőződéseken kell alapuljanak, hanem közösségi vagy kapcsolati dimenzión [Schweitzer (2021, pp. 163–164)].

[62] A tanulmány a minta kulturális, vallási és politikai varibialitásának hiányát limitációként jelöli. Továbbá a nevelésieredmény-vizsgálatban a tanulók vallásosságát nem vizsgáltuk, mégis megalapozottan feltételezhető, hogy a katolikus iskolába járó tanulók és szüleik nagyobb részt vallásosak.

„puha” folyamatszabályozási és értékelési eljárást. A Waldorf-iskolák hatása valószínűleg akkor lenne kimutatható, ha kevésbé elkötelezett és fizetőképes társadalmi bázison működne. Az iskolamodellek összehasonlítását pedig az segítené, ha a vizsgálat nemcsak azonos társadalmi bázison, hanem összemérhető nevelési gyakorlatot folytató szülői mintán történne.

Összefoglalva, más választható iskolákhoz hasonlóan a Waldorf-iskolák is kiszolgálják egy társadalmi szegmens pedagógiai ízlését és igényeit. Annak kimutatása, hogy ez a reformpedagógiai modell a tömegoktatásra adaptálható, várat magára. Az eredmények alapján a Waldorf-pedagógiától eltérő pedagógiákkal szemben Waldorf-pedagógusoknál gyakran megjelenő éles kritika jobb megalapozása, a többségi pedagógiává nem válás okainak további vizsgálatai[63] javasolhatók.

12.7 Összefoglalás

A köznevelésben a tanulók idejük jelentős részét az óvodában és iskolában töltik, személyiségüket a bölcsődébe, óvodába lépéstől nem kizárólag a család formálja. Az erkölcsi szocializációt befolyásolják a pedagógusok egyéni szocializációs céljai, a tanuló egyéni pszichés és szocioökonómai adottságai, az intézmény nevelési hatásrendszere, a kultúra kontextusa[64], a család nevelési klímája, a kortárscsoport, valószínűleg véletlen életesemények, egyéni benyomások is. A nevelésieredmény-vizsgálatba e hatóerők közül többet bevontunk, az eredmények a nem szerepeltetett tényezők szerint limitáltak. A lehetséges iskolamodellek közül egy reformpedagógiai, egy vallásos irányultságú és a közszolgáltatást nyújtó többségi iskolamodellt választottuk. A kutatásnak ezzel iskolapedagógiai relevanciáján kívül a társadalompedagógia és az oktatáspolitika számára is van mondanivalója. A reformpedagógiai iskolamodell vizsgálatba bevonását a mérések hiánya indokolta, a hiányt akadémikusok, meghatározó szakemberek többször megfogalmazták.

> „Az alternatív iskolák kérdésével átfogóan itt szintén nem tudok foglalkozni, csak két szempontra szeretném felhívni a figyelmet. Vezetőik többnyire azt állítják, hogy az ő intézményük mentes minden gondtól, ami a közoktatást jellemzi. Csakhogy ennek az igazságát eddig semmiféle objektív tény nem támasztotta alá. A magam részéről nem ismerek semmilyen objektív mérést vagy vizsgálatot, amely az alternatív iskolák működéséről, tevékenységük hatásáról képet adna. Így a szülőknek többnyire mítoszok és legendák alapján kell tájékozódniuk. Egy dolog azonban az alternatív iskolákról mindenképpen tudható: többnyire olyan módszereket alkalmaznak, amelyek a tömegoktatásra nem adaptálhatók (Vajda, 2007).”
>
> „*HVG*: Egy biztos: a tanítási módszerekben színesedett a kínálat. De mennyiben bizonyítottak Magyarországon a reformpedagógiák? Van-e valamilyen kontrolljuk a pedagógiai sarlatánságoknak? *Csapó Benő*: Nincs igazán kontroll, a mai törvényes keretekbe valóban sok minden belefér. Tág teret kapott a „guruizmus”: semmit nem kell bizonyítani, elég elhinni, hogy működik. A reformpedagógiák a maguk korában a progressziót képviselték, sok előremutató elemet hoztak a pedagógiai gondolkodásba. Néhány általuk megfogalmazott igény – például a gyermekek fejlődéséhez alkalmazkodó tanítás – máig megvalósulatlan maradt. Más esetben bizonyos formai elemek megkövesedtek, és a múlt század elején kialakult keretek mára anakronisztikussá váltak. De végső soron nem tudjuk, hogy melyik bizonyult eredményesnek, mert egyik esetben sem került sor hatékonyságuk tudományos alapossággal elvégzett felmérésére, kockázataik és mellékhatásaik vizsgálatára (Csapó, 2009).”

A katolikus iskolamodell vizsgálatba bevonását nemcsak a hasonló mérések hiánya ösztönözte, hanem az is, hogy a társadalmi kérdések teológiai-etikai reflexiójának nagy hagyománya van Magyarországon. A keresztény társadalmi etika által érintett témák közül sok Magyarországon

[63] Waldorf-pedagógusok véleményét arról, hogy miért maradt kisebbségi a Waldorf-pedagógia lásd [Attfield (2021, 10-11)].

[64] Például a német óvodapedagógusok az erkölcsi szocializáció szempontjából az autonómia, az indonéz óvodapedagógusok az istenség etikáját hangsúlyozzák [Schwarz, Pujiastuti, és Holodynski (2020)].

is része a közbeszédnek. Egy példa erre a környezeti válság témája, ami keresztény értelemben a teremtett világ védelmét jelenti (G. Kovács, 2020). Nyilvánvalóan az intézményes nevelés is a társadalmilag meghatározó témák körébe tartozik. A Waldorf- és katolikus iskolák választásának okát a kutatás bevezető részében magyaráztuk, a többségi iskolák bevonása kézenfekvő volt.

A nevelésieredmény-vizsgálatban a tanulók morális konstruktumainak vizsgálata a magyar és nemzetközi hagyományokból, de tisztán elméleti és módszertani[65] megfontolásokból is következett. Kétezer-háromszáz éven át az oktatásról gondolkodók mindig úgy vélték, hogy a jellemformálás és az erkölcsi nevelés az oktatásügy legfontosabb feladata (Bleazby, 2020). A modern oktatási rendszer legtöbb alapítója, Platón, Cicero és sokan mások is úgy vélték, hogy az intellektuálisan kifinomultnál az erényes és fegyelmezett egyénné nevelés fontosabb. Ezt a gondolatot a neveléstudomány a következő módon is megfogalmazza: „...a társadalom számára összehasonlíthatatlanul értékesebb egy átlagos kivitelezési lehetőségekkel rendelkező szakmunkás, mint egy zseniális bűnöző (I. Bábosik, 2004, p. 54).”

Nem véletlen tehát, hogy az erénnyel kapcsolatos pedagógiai gondolkodásban gyakran teszik fel a nevelés lehetséges értékkészleteire és az intézményes nevelés feladataira, lehetőségeire vonatkozó kérdést. Anélkül, hogy a témát részletesen érintenénk, megjegyezzük, hogy egy felmérés szerint az Egyesült Államokban a megkérdezettek 91-99%-a szerint az őszinteség, bátorság, hazaszeretet és felelősség olyan értékek, amelyeket az intézményes nevelésnek is közvetítenie kell[66] (Jeynes, 2019). Egyetértünk azzal, hogy az angolszász szakirodalomban korábban elterjedt liberális értékfelfogás, amely az értéket viszonyként értelmezi, logikailag is képtelenség (Z. Bábosik, Borosán, & Budainé Csepela, 2021). Számos érv szól amellett, hogy a fejlődés elképzelhetetlen teleologikusság nélkül. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy az eltérő emberképekből és társadalmi elvárásokból váltakozva le- és felértékelődő morális célkitűzések és nevelési célok gyakran világnézeti manipuláció áldozataivá váltak. Ennek kiküszöbölését segítheti a nevelés objektív idealista, értékelméleti értelmezése. Ez ugyanis a különböző álláspontok lényeges, közös és pozitív elemeinek feltárásával a nevelés célját a társadalmi gyakorlattól függetlenül, a szubjektum értékelő tudatából vezeti le. Ma is kimutathatók (Turós, 2019b) olyan általánosítható, ideológiailag nem korrumpálható nevelési célkitűzések, amelyek az embert a nevelés keretében értékorientált, morális tudatú, szabad, de szociális lénnyé formálják:

(1) A *személyiség önvezérlő képessége* lehetővé teszi a külső elvárások és a belső igények, törekvések összehangolását
(2) A *realitásérzék* hozzásegíti az egyént ahhoz, hogy a valóságról szerzett tapasztalatai alapján felülvizsgálja és módosítsa az általa már elfogadott normákat
(3) A *racionalitás* az egyént az általa már elfogadott, magatartását szabályozó normák érvekkel történő alátámasztására, indoklására teszi képessé
(4) A *szenzibilitás* az egyes tettek szociális következményeinek, valamint más személyek motívumainak, problémáinak és érdekeinek figyelembevételére tesz képessé
(5) A *kreativitás* a magatartási normák rendszerének önálló és innovatív továbbfejlesztésének és finomításának képessége

[65] A morális cselekvés vizsgálata a nevelésieredmény-vizsgálat keretében még jelentős mértékben fejleszthető. A morális viselkedés 34 lehetséges skálájának faktoranalízise hat alapvető tényezőt mutatott ki: erkölcsi cselekvőképesség, empátia, dogmatizmus, hárító érzelmesség, erkölcsi redukcionizmus és mélység [Bell és Showers (2021)].

[66] A fegyelmezettséggel mint a nevelés keretében kialakítandó jellemvonással kapcsolatban pedig azt emeljük ki, hogy csak valamely szabályrendszer szerint történő, azaz vakon cselekvés kizárólag a katonai szellemű nevelésben lehet kialakítandó jellemvonás. De tévedésnek ítéljük azt is, hogy a karakter legértékesebb vonása éppen az ellenállás, a nem-alkalmazkodás lenne [vö. Goodman (2019)].

(6) A *szociális extenzivitás* a magatartási normáknak nem csupán a csoporton belüli viselkedésre való korlátozását, hanem a kiscsoporton kívüli általánosított alkalmazását teszi lehetővé
(7) A *legitimitás vizsgálatára való alkalmasság* az egyén arra vonatkozó képessége, hogy a normatív elvárásokhoz ne csak alkalmazkodjon, hanem azok megalapozottságát is felülvizsgálja

Az ismérvek egy lehetséges csoportosítása szerint a személyiség önvezérlő képessége az életvezetést és az egyéni és szociális aktivitást belső ösztönzők által szabályozó, a magatartás szituációfüggő jellegét megszüntető emberképét jelenti. A szociális szenzibilitás és extenzivitás képessége az egyén önzetlenségét, közösségre orientáltságát, a személyes és a szűkebb körű csoport érdekein való felülemelkedésének lehetőségét hordozza. A realitásérzék, racionalitás, kreativitás és a legitimitás vizsgálatára való alkalmasság hozzájárulnak az egyén manipulálhatóságának ellehetetlenítéséhez, az önvezérlés folyamatos önkontrollal párosulásához, ahol lényeges, hogy az önvezérlés támpontjául szolgáló interiorizált normarendszer ne merevedjen értelmetlenül funkcionáló determinánssá, hanem folyamatosan fejlődjön, differenciálódjon és elemeiben gazdagodjon.

13. A kutatás következményei, ajánlások

A kutatás hozzájárult a mérés módszertanának fejlesztéséhez, segítette az elméleti háttérrel való összevetést, újabb keresztmetszeti vizsgálatok elvégzését és hosszmetszeti vizsgálatok kidolgozását ösztönözheti. Összefüggésben a kutatási kérdésekkel, a kutatás képet adott a magyarországi többségi, Waldorf- és katolikus iskolás tanulók szocializáltságáról, továbbá reagált a katolikus pedagógia és egy reformpedagógiai irányzat eredményességmérési igényeire (Aljabreen, 2020; D'Agostino & Carozza, 2019). További vizsgálatok mérőeszközei lehetnek a Lind-féle diszkusszió (Lind, 2019, pp. 51–68; Steć, Kulik, & Wendołowska, 2021), a Defining Issues Test 2 (Choi, Han, Bankhead, & Thoma, 2020), vagy valamely kvalitatív megközelítésen alapuló eszköz (Horváth & Mitev, 2015, pp. 279–354), kísérlet. A további vizsgálatok módszertani színvonalát növeli a kombinált metodika, vagyis az olyan mérési megoldások, amelyek tükrözik az egy konstrukció több módszerrel történő vizsgálatának (például kvant→KVAL) módszertani filozófiáját (Sántha, 2015, p. 27). Javasoljuk, hogy a nevelési hatásrendszerekkel összefüggésben kutatás a tanulók intrapszichés jellemzőin kívül a cselekvés minőségeinek, például a tanulók iskola utáni tevékenységének, személyes eredményességének és társadalmi beválásának feltárására is irányuljon. Mivel az erkölcsi döntéshozatalnak számos eredője lehet, figyelemre méltók továbbá a kognitív és affektív folyamatokon kívüli tényezőket, például az alvás szerepét vizsgáló kutatási területek (Cellini, Mercurio, & Sarlo, 2021) is. A későbbiekben a tanulóközösségnél kialakult közvélemény és értékrend minősége a tanulócsoport kép- és metaforaválasztásához vezető diskurzus tartalomelemzésével elemezhető, ahol a kódolás Grounded Theory szerint (nyílt, axiális, szelektív) történhet, és a produktum a kódok hierarchikus-hálózatos vizualizációja (Sántha, 2013, pp. 214–215) lehet. Kifejezetten értékes lehet az iskolamodellek erkölcsi döntéshozatalt érintő hatásainak kitapintása a 18. és 25. életév között (emerging adulthood) az életkorra fejlesztett mérőeszközzel (vö. Lee és mtsai., 2021), illetve a legkevésbé kutatott időskorban (Daley & Kensinger, 2021). Azonban a populációk közötti különbségek meghatározására az ábécé különböző betűivel jelölt generációs megközelítést általában és a morális gondolkodás, attitűd és cselekvés területén is alaptalannak tartjuk. A vizsgálati koncepció kialakítását követően ez utóbbi elképzelés alátámasztást nyert: az egyén személyes értékorientációját és morális érvelését nyolc országban vizsgálva, azonos korcsoportban az egyén földrajzi

meghatározottsága erősebb osztályozási szempont volt, mint az életkor szerint meghatározott generációs kategória (Weber & Urick, 2021).

Irodalom

Abdulkadiroğlu, A., Pathak, P. A., Schellenberg, J., & Walters, C. R. (2020). Do Parents Value School Effectiveness? *American Economic Review*, *110*(5), 1502–1539. https://doi.org/10.1257/aer.20172040

Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, *2*(4), 314–324. https://doi.org/10.1002/hbe2.195

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. London: Prentice-Hall.

Alexandrov, A., Éger, G., Fenyődi, A., & Jakab, G. (2015). Tanári szemmel - Az erkölcstan tantárgyról. *Új Pedagógiai Szemle*, *65*(3-4), 80–93.

Alexandrov, A., Fenyődi, A., & Jakab, G. (2015). Az erkölcstan tantárgy útkeresése : Pedagógiai támogató rendszer az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben. *Iskolakultúra*, *25*(9), 56–74. https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.56

Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, *52*(3), 337–353. https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1

Angela Lee, C.-M., & Thoma, S. J. (2018). Developing and testing a scale of moral thinking and communication (MTC) functioning: a preliminary study and its implications for moral development and education. *Asia Pacific Journal of Education*, *38*(1), 32–50. https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1386618

Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, *52*(6), 2757–2770. https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2

Asztalos, K. (2021). Az elbeszélés jelentősége a valláspedagógiában. In R. Csonta & G. Kovács (Eds.), *Példabeszédek, élettörténetek és gondolatkísérletek: Valláspedagógiai tanulmányok* (pp. 49–69). Pécs: PPHF.

Attfield, K. (2021). The young child's journey of 'the will': A synthesis of child-centered and inclusive principles in international Waldorf early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 1476718X2110511. https://doi.org/10.1177/1476718X211051184

Attfield, K. (2022). The "feeling-life" journey of the grade school child: An investigation into inclusive young citizenship in international Waldorf education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1–24. https://doi.org/10.1080/15505170.2022.2034682

Bábosik, I. (2004). *Neveléselmélet*. Budapest: Osiris.

Bábosik, I. (2020). *A konstruktív életvezetés pedagógiája és iskolája*. Budapest: Eötvös József.

Bábosik, I., Borosán, L., Hunyady, G., Nádasi, M. M., & Schaffhauser, F. (2011). *Pedagógia az iskolában: A szociális életképesség megalapozása*. Budapest: ELTE Eötvös.

Bábosik, Z., Borosán, L., & Budainé Csepela, Y. (2021). Az értéktudatosság szerepe a pedagógiában. *Deliberationes*, *14*(1), 35–47. https://doi.org/10.54230/Delib.2021.1.35

Bajovic, M., & Rizzo, K. (2021). Meta-moral cognition: bridging the gap among adolescents' moral thinking, moral emotions and moral actions. *International Journal of Adolescence and Youth*, *26*(1), 1–11. https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1867206

Bak, T. (2021a). Each from their own soil: an exploration of the creation of two Steiner schools in 1980s Victoria, Australia. *Paedagogica Historica*, *57*(6), 638–656. https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1762676

Bak, T. (2021b). Stepping into the mainstream: exploring Steiner streams in publicly funded schools in Australia, 1990–2011. *Educational Review*, 1–18. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1942792

Baker, W. (2020). The moral attitudes of UK youth: bringing morality back to the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, *41*(7), 911–926. https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1789845

Bartoniczek, A. (2018). Kortársakká válni? *Szabad Gondolat*, *21*(4), 29–32.

Baumsteiger, R., Chenneville, T., & McGuire, J. F. (2013). The Roles of Religiosity and Spirituality in Moral Reasoning. *Ethics & Behavior*, *23*(4), 266–277. https://doi.org/10.1080/10508422.2013.782814

Bazsalya, B., & Hörich, B. (2021). Iskolák közötti egyenlőtlenségek alakulása 2010 után. *Educatio*, *29*(3), 425–448. https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.7

Bechler, C. J., Tormala, Z. L., & Rucker, D. D. (2021). The Attitude-Behavior Relationship Revisited. *Psychological Science*, *32*(8), 1285–1297. https://doi.org/10.1177/0956797621995206

Bell, K. R., & Showers, C. J. (2021). The moral mosaic: A factor structure for predictors of moral behavior. *Personality and Individual Differences*, *168*, 110340. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110340

Bethlenfalvyné, S. Á. (2016). Values and Education: Role of Folktales in Value Transmission. *Katolikus Pedagógia*, *5*(3-4), 34–41.

Biggs, D. A., & Colesante, R. J. (2015). The Moral Competence Test: An examination of validity for samples in the United States. *Journal of Moral Education*, *44*(4), 497–515. https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1087390

Bilde, J. de, van Damme, J., Lamote, C., & Fraine, B. de (2013). Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement*, *24*(2), 212–233. https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749795

Black, J. E., & Reynolds, W. M. (2016). Development, reliability, and validity of the Moral Identity Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, *97*, 120–129. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.041

Bleazby, J. (2020). Fostering moral understanding, moral inquiry & moral habits through philosophy in schools: a Deweyian analysis of Australia's Ethical Understanding curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *52*(1), 84–100. https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1650116

Boeve, L. (2022). Interrupting Christian Identity Construction: Catholic Dialogue Schools and Negative Theology. *Religions*, *13*(2), 170. https://doi.org/10.3390/rel13020170

Bognárné, K. J. (2020). Hazai neveléstudományi kutatások összefoglalóiban megjelenő vallásos neveléssel összefüggő témák - a 2010 és 2019 közötti időszakban. *Új Pedagógiai Szemle*. (1-2), 27–50.

Brennan, J. M., Bednarczyk, R. A., Richards, J. L., Allen, K. E., Warraich, G. J., & Omer, S. B. (2017). Trends in Personal Belief Exemption Rates Among Alternative Private Schools: Waldorf, Montessori, and Holistic Kindergartens in California, 2000-2014. *American Journal of Public Health*, *107*(1), 108–112. https://doi.org/10.2105/AJPH.2016.303498

Broćić, M., & Miles, A. (2021). College and the "Culture War": Assessing Higher Education's Influence on Moral Attitudes. *American Sociological Review*, *86*(5), 856–895. https://doi.org/10.1177/00031224211041094

Brown, E., Chen, D., Davies, I., Urbina Garcia, A., & Munguia Godinez, I. (2021). Educating young people about society in China, England, Mexico and Spain: similar approaches to

values education from different contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *51*(4), 529–545. https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1647513
Brown, S. D., Burton, M., Hallam, P. R., & Settle, D. J. (2021). Development of Moral and Ethical Reasoning: A Comparison of U.S. and International University Students' Moral Reasoning Skills. In J. Zajda (Ed.), *Third International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 539–557). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_31
Buchanan, M. T., Branson, C. M., & Marra, M. (2021). Bringing purpose and peace-of-mind to the role of a Catholic school middle leader. *British Journal of Religious Education*, 1–11. https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2008314
Cellini, N., Mercurio, M., & Sarlo, M. (2021). Sleeping over moral dilemmas modulates utilitarian decision-making. *Current Psychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02144-1
Cetin, T. (2022). Waldorf Pedagogy. In Asim Ari (Ed.), *Student-Friendly Teaching Approaches* (pp. 108–124). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
Chen, P., Zhang, J., Li, H., & Fu, M. (2021). Relationships between Parenting Behaviors and Adolescents' Creativity in China: The Mediating Role of Autonomous Motivation. *The Journal of Psychology*, *155*(5), 457–472. https://doi.org/10.1080/00223980.2021.1902916
Chevance, G., Bernard, P., Chamberland, P. E., & Rebar, A. (2019). The association between implicit attitudes toward physical activity and physical activity behaviour: A systematic review and correlational meta-analysis. *Health Psychology Review*, *13*(3), 248–276. https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1618726
Choi, Y.-J., Han, H., Bankhead, M., & Thoma, S. J. (2020). Validity study using factor analyses on the Defining Issues Test-2 in undergraduate populations. *PloS One*, *15*(8), e0238110. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238110
Choi, Y.-J., Han, H., Dawson, K. J., Thoma, S. J., & Glenn, A. L. (2019). Measuring moral reasoning using moral dilemmas: evaluating reliability, validity, and differential item functioning of the behavioural defining issues test (bDIT). *European Journal of Developmental Psychology*, *16*(5), 622–631. https://doi.org/10.1080/17405629.2019.1614907
Comenius, J. A. (1992). *Didactica magna*. Pécs: Seneca.
Conner, M., van Harreveld, F., & Norman, P. (2022). Attitude stability as a moderator of the relationships between cognitive and affective attitudes and behaviour. *The British Journal of Social Psychology*, *61*(1), 121–142. https://doi.org/10.1111/bjso.12473
Conner, M., Wilding, S., van Harreveld, F., & Dalege, J. (2021). Cognitive-Affective Inconsistency and Ambivalence: Impact on the Overall Attitude-Behavior Relationship. *Personality & Social Psychology Bulletin*, *47*(4), 673–687. https://doi.org/10.1177/0146167220945900
Conway, P. (2018). The core of morality is the moral self. In K. J. Gray & J. Graham (Eds.), *Atlas of moral psychology* (pp. 149–164). New York: The Guilford Press.
Costa Martins, M., Santos, A. F., Fernandes, M., & Veríssimo, M. (2021). Attachment and the Development of Moral Emotions in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Children*, *8*(10), 915. https://doi.org/10.3390/children8100915
Cunningham, A. J., & Carroll, J. M. (2011). The development of early literacy in Steiner- and standard-educated children. *The British Journal of Educational Psychology*, *81*(Pt 3), 475–490. https://doi.org/10.1348/000709910X522474
Czető, K. (2021). Az iskolai attitűd kutatásának kérdései: elméleti modellek és lehetséges mérőeszközök. Egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei. *Iskolakultúra*, *31*(3), 51–74.

Csapó, B. (2009). Az iskoláját: miért késik a közoktatás megújítása? *HVG.Hu*. Retrieved from https://bit.ly/3lCrJqf

Csertő, I., Szabó, Z. P., Mészáros, N. Z., Slugoski, B. R., & Pólya, T. (2016). A kollektív bűntudat skála magyar nyelvű adaptációja. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *71*(3), 421–445. https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.3.2

Csima, M., Bánfai, B., Betlehem, J., Jeges, S., Lampek, K., Táncsics, D., & Deutsch, K. (2016). A 0–7 éves korú gyermeket nevelő családok nevelési stílusának fel-tárására irányuló kutatás módszertani megalapozása, a nevelési stílus differenciáló tényezői. *Magyar Pedagógia*, *116*(4), 367–382. https://doi.org/10.17670/MPed.2016.4.367

D'Agostino, T. J., & Carozza, P. G. (2019). Extending the research orientation and agenda for international and comparative studies in Catholic education. *International Studies in Catholic Education*, *11*(2), 140–158. https://doi.org/10.1080/19422539.2019.1641048

Da Silva, B. M. S., Ketelaar, L., Veiga, G., Tsou, Y.-T., & Rieffe, C. (2022). Moral emotions in early childhood: Validation of the Moral Emotions Questionnaire (MEQ). *International Journal of Behavioral Development*, *46*(2), 157–168. https://doi.org/10.1177/01650254221075031

Dahlin, B. (2010). Does Waldorf education need particular methods os assessment and evaluation? In H. Paschen (Ed.), *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik* (1st ed., pp. 157–171). Wiesbaden: VS-Verl.

Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner*. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58907-7

Daley, R. T., & Kensinger, E. A. (2021). Cognitive decline, socioemotional change, or both? How the science of aging can inform future research on sacrificial moral dilemmas. *Neuropsychology, Development, and Cognition. Section B, Aging, Neuropsychology and Cognition*, 1–28. https://doi.org/10.1080/13825585.2021.2019183

DeAngelis, C. A. (2019). Does private schooling affect international test scores? Evidence from a natural experiment. *School Effectiveness and School Improvement*, *30*(4), 380–397. https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1614072

DeAngelis, C. A., & Dills, A. K. (2021). The effects of school choice on mental health. *School Effectiveness and School Improvement*, *32*(2), 326–344. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1846569

Decety, J. (2021). Why Empathy Is Not a Reliable Source of Information in Moral Decision Making. *Current Directions in Psychological Science*, *30*(5), 425–430. https://doi.org/10.1177/09637214211031943

Dee, T. S., & Murphy, M. (2021). Patterns in the Pandemic Decline of Public School Enrollment. *Educational Researcher*, *50*(8), 566–569. https://doi.org/10.3102/0013189X211034481

Dezső, R. A. (2021). Többszörösen vitatott többszörös intelligenciák. *Tudásmenedzsment*, *22*(1), 94–110. https://doi.org/10.15170/TM.2021.22.1.5

Doak, M. (2020). Global capitalism as counter-Evangelization: how should Catholic educators respond? *International Studies in Catholic Education*, *12*(2), 130–143. https://doi.org/10.1080/19422539.2020.1810979

Dzięga, A. (2014). A család mint a fiatal nemzedék preventív védelmének természetes közege. *Katolikus Pedagógia*, *3*(1-2), 12–21.

Ellemers, N., van der Toorn, J., Paunov, Y., & van Leeuwen, T. (2019). The Psychology of Morality: A Review and Analysis of Empirical Studies Published From 1940 Through 2017. *Personality and Social Psychology Review : An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, *23*(4), 332–366. https://doi.org/10.1177/1088868318811759

Engelmann, N., & Waldmann, M. R. (2022). How to weigh lives. A computational model of moral judgment in multiple-outcome structures. *Cognition*, *218*, 104910. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104910

Engler, Á., Kozek, L., & Németh, D. K. (2020). Családi életre nevelés Magyarországon. *Iskolakultúra*, *30*(6), 52–66. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.52

Evstafeeva, E., & Voronina, N. (2022). Moral self-determination and legal representations of adolescents. In I. Gafurov & T. Baklashova (Eds.), *ARPHA Proceedings, VII International Forum on Teacher Education* (pp. 397–405). Pensoft Publishers. https://doi.org/10.3897/ap.5.e0397

Fehérvári, A., Paksi, B., & Széll, K. (Eds.) (2021). *Mindenki iskolája. Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata*. Budapest: ELTE.

Ferencz, G. (2013). Morális cselekvés és az identitás felépítése. *Belvedere Meridionale*, *25*(3), 5–14. https://doi.org/10.14232/belv.2013.3.1

Ferrer, R. A., & Ellis, E. M. (2021). Preliminary evidence for differential effects of integral and incidental emotions on risk perception and behavioral intentions: A meta-analysis of eight experiments. *Journal of Behavioral Decision Making*, *34*(2), 275–289. https://doi.org/10.1002/bdm.2209

Frang, G. (2021). Hitéletre nevelés a pedagógiában – egy új specializáció elé. *Képzés És Gyakorlat*, *19*(1-2), 91–99. https://doi.org/10.17165/TP.2021.1-2.9

Frisch, M. (2019). Természettudomány moralitás nélkül: Gondolatok az alkalmazás előtt álló ötödik generációs (5G) mobiltelefon-technológia kapcsán. *Szabad Gondolat*, *22*(3), 7–10.

Fülöpné, E. M. (2014). Keresztény nevelés – Sajátosságok, feladatok. *Katolikus Pedagógia*, *3*(3-4), 3–8.

G. Ekler, Á. (2019). Szegény gazdagok. *Szabad Gondolat*, *22*(4), 38–43.

G. Ekler, Á. (2020). Egyenlőtlen esélyek. *Szabad Gondolat*, *23*(2), 47–50.

Gál, J. (2016). Gondolatok az értékekről és az értékek átadásáról. *Katolikus Pedagógia*, *5*(3-4), 42–48.

Gálvez-Nieto, J. L., Polanco-Levicán, K., & Navarro, B. (2021). Psychometric Properties of the Maternal and Paternal Parenting Styles Scale in Chilean Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(12), 6229. https://doi.org/10.3390/ijerph18126229

Gawronski, B., Conway, P., Armstrong, J., Friesdorf, R., & Hütter, M. (2018). Effects of incidental emotions on moral dilemma judgments: An analysis using the CNI model. *Emotion (Washington, D.C.)*, *18*(7), 989–1008. https://doi.org/10.1037/emo0000399

Glasman, L. R., & Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation. *Psychological Bulletin*, *132*(5), 778–822. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.778

Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2017). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.

Globokar, R. (2021). A gyermekek érzelmi és társadalmi fejlődése a digitális korban. In R. Csonta & G. Kovács (Eds.), *Példabeszédek, élettörténetek és gondolatkísérletek: Valláspedagógiai tanulmányok* (pp. 9–16). Pécs: Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola.

Goebel, W., Glöckler, M., Henrik, S., & Lange, P. (2011). *A nagy gyermek-kalauz: Egészségnevelési tanácsadó, betegségek, az egészséges fejlődés alapfeltételei, egészség a nevelés által*. Pilisszentkereszt: Szőke Henrik és Társa Kft.

González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2021). Descriptive and Quasi-Experimental Studies about Moral Emotions, Online Empathy, Anger Management, and Their Relations with Key Competencies in Primary Education. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, *18*(21). https://doi.org/10.3390/ijerph182111584
Goodman, J. F. (2019). Searching for character and the role of schools. *Ethics and Education*, *14*(1), 15–35. https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1537989
Gray, K. J., & Graham, J. (Eds.) (2018). *Atlas of moral psychology*. New York: The Guilford Press.
Guerra, A., & Harrington, B. (2018). Attitude–behavior consistency in tax compliance: A cross-national comparison. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *156*, 184–205. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2018.10.013
Hallman, H. (2022). At the crux of vocation and profession: teachers' work in Catholic schools. *International Studies in Catholic Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/19422539.2022.2035977
Han, H., & Dawson, K. J. (2021). Improved model exploration for the relationship between moral foundations and moral judgment development using Bayesian Model Averaging. *Journal of Moral Education*, 1–15. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1863774
Han, H., Dawson, K. J., Thoma, S. J., & Glenn, A. L. (2020). Developmental Level of Moral Judgment Influences Behavioral Patterns During Moral Decision-Making. *The Journal of Experimental Education*, *88*(4), 660–675. https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1574701
Hermann, Z., Horn, D., Köllő, J., Sebők, A., Semjén, A., & Varga, J. (2022). A kompetenciaeredmények hatása a munkaerőpiaci sikerességre. *Közgazdasági Szemle*, *69*(2), 177–198. https://doi.org/10.18414/KSZ.2022.2.177
Hermann, Z., Horn, D., & Tordai, D. (2020). The Effect of the 2013 Vocational Education Reform on Student Achievement. In K. Fazeka, M. Csillag, Z. Hermann, & Á. Scharle (Eds.), *The Hungarian Labour Market 2019* (pp. 64–69). Budapest: Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies. Retrieved from https://bit.ly/37fVUQA
Hermann, Z., & Semjén, A. (2021). The effects of centralisation of school governance and funding on inequalities in education: Lessons from a policy reform in Hungary. Retrieved from https://bit.ly/3I1iKs5
Hermann, Z., & Varga, J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák. In Kolosi, Tamás, Tóth, István György (Ed.), *Társadalmi Riport 2016* (pp. 311–333). Budapest: TÁRKI.
Hertz, S. G., & Krettenauer, T. (2016). Does Moral Identity Effectively Predict Moral Behavior? A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, *20*(2), 129–140. https://doi.org/10.1037/gpr0000062
Holmes, C. J., & Kim-Spoon, J. (2016). Positive and Negative Associations between Adolescents' Religiousness and Health Behaviors via Self-Regulation. *Religion, Brain & Behavior*, *6*(3), 188–206. https://doi.org/10.1080/2153599X.2015.1029513
Holzberger, D., Reinhold, S., Lüdtke, O., & Seidel, T. (2020). A meta-analysis on the relationship between school characteristics and student outcomes in science and maths – evidence from large-scale studies. *Studies in Science Education*, *56*(1), 1–34. https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1735758
Holzberger, D., & Schiepe-Tiska, A. (2021). Is the school context associated with instructional quality? The effects of social composition, leadership, teacher collaboration, and school climate. *School Effectiveness and School Improvement*, *32*(3), 465–485. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1913190
Homor, T. (2015). Korszerűség az erkölcstan/etika tanításában. *Iskolakultúra*, *25*(10), 127–138.
Horváth, D., & Mitev, A. (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest: Alinea.
Huskin, P. R., Reiser-Robbins, C., & Kwon, S. (2018). Attitudes of Undergraduate Students Toward Persons With Disabilities: Exploring Effects of Contact Experience on Social

Distance Across Ten Disability Types. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *62*(1), 53–63. https://doi.org/10.1177/0034355217727600

Hyry-Beihammer, E. K., Lassila, E. T., Estola, E., & Uitto, M. (2020). Moral imagination in student teachers' written stories on an ethical dilemma. *European Journal of Teacher Education*, 1–15. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860013

Jabbar, H., Fong, C. J., Germain, E., Li, D., Sanchez, J., Sun, W.-L., & Devall, M. (2022). The Competitive Effects of School Choice on Student Achievement: A Systematic Review. *Educational Policy*, *36*(2), 247–281. https://doi.org/10.1177/0895904819874756

Janurik, M., & Pethő, V. (2009). Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, *109*(3), 193–226.

Jennings, P. L., Mitchell, M. S., & Hannah, S. T. (2015). The moral self: A review and integration of the literature. *Journal of Organizational Behavior*, *36*(S1), S104-S168. https://doi.org/10.1002/job.1919

Jeynes, W. H. (2019). A Meta-Analysis on the Relationship Between Character Education and Student Achievement and Behavioral Outcomes. *Education and Urban Society*, *51*(1), 33–71. https://doi.org/10.1177/0013124517747681

Jiang, H., Liang, J., Wang, H., & Sun, P. (2016). The interplay of emotions, elaboration, and ambivalence on attitude-behavior consistency. *Journal of Consumer Behaviour*, *15*(2), 126–135. https://doi.org/10.1002/cb.1551

Jing, H. C., Mansori, S., Rezaee, Z., & Homayoun, S. (2021). The Role of Religiosity, Ethnicity and Gender Identification in Individual's Moral Judgments; The Mediation Effect of Self-transcendence. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, *29*(4), 2815–2832. https://doi.org/10.47836/pjssh.29.4.39

Kaiser, F. G., Kibbe, A., & Hentschke, L. (2021). Offsetting behavioral costs with personal attitudes: A slightly more complex view of the attitude-behavior relation. *Personality and Individual Differences*, *183*, 111158. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111158

Kassim, J., & Hutagalung, F. D. (2020). SOCIOECONOMIC STATUS (SES) DIFFERENCES IN PRESCHOOLERS' SOCIAL SKILLS. *Journal of Nusantara Studies*, *5*(2), 303–328. https://doi.org/10.24200/jonus.vol5iss2pp303-328

A Katolikus Nevelés Kongregációja (2015). Az interkulturális dialógusra nevelés a katolikus iskolákban. *Katolikus Pedagógia*. (1-2), 88–93.

Keefe, T. E. (2021). Mission, Faith, and Values—A Study of 94 Voices from Rhode Island Catholic Secondary School Graduates. *Journal of Catholic Education*, *24*(2), 120–142. https://doi.org/10.15365/joce.2402072021

Kende, Á. (2021). Magyarországon alig létezik a magániskolai szektor, az elitizmusa miatt mégis nagy feltűnést kelt. Retrieved from https://bit.ly/3Ewyz8l

Kim, M.-S., & Hunter, J. E. (1993). Attitude–Behavior Relations: A Meta-Analysis of Attitudinal Relevance and Topic. *Journal of Communication*, *43*(1), 101–142. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01251.x

Kirkham, J. A., & Kidd, E. (2017). The Effect of Steiner, Montessori, and National Curriculum Education Upon Children's Pretence and Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, *51*(1), 20–34. https://doi.org/10.1002/jocb.83

Kirksey, J. J., & Gottfried, M. A. (2021). Is There a Catholic School Effect on Kindergarteners' Absenteeism? *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *14*(3), 570–597. https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1898707

Koçak, Ö., Göksu, I., & Göktas, Y. (2021). The Factors Affecting Academic Achievement: A Systematic Review of Meta Analyses. *International Online Journal of Education and Teaching*, *8*(1), 454–484.

Kodsi, S. H. (2020). Constructive play in Waldorf and Normative preschools in Israel: technological thinking and design process during free play. *International Journal of*

Technology and Design Education. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10798-020-09623-9
Kovačević, J., & Radovanovic, V. (2020). Social Distance Towards Students with Disabilities in Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–14. https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1856349
Kovács, G. (2020). Christian Social Ethics and Social-Ethical Thinking in Hungary. Advance online publication. https://doi.org/10.17879/jcsw-2020-2984
Kovács, G. (2021). Az etikai gondolatkísérletek osztálytermi működéséről. In R. Csonta & G. Kovács (Eds.), *Példabeszédek, élettörténetek és gondolatkísérletek: Valláspedagógiai tanulmányok* (pp. 70–78). Pécs: PPHF.
Kovács, Z. (2013). A bűncselekmény miatt érzett bűntudat és szégyen vizsgálata fogvatartottak körében. *Börtönügyi Szemle*, *32*(2), 75–80.
Kraaijeveld, M. I., Schilderman, J. H., & van Leeuwen, E. (2021). Moral sensitivity revisited. *Nursing Ethics*, *28*(2), 179–189. https://doi.org/10.1177/0969733020930407
Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the Prediction of Behavior: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Personality & Social Psychology Bulletin*, *21*(1), 58–75. https://doi.org/10.1177/0146167295211007
Krettenauer, T. (2020). Moral identity as a goal of moral action: A Self-Determination Theory perspective. *Journal of Moral Education*, *49*(3), 330–345. https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1698414
Krettenauer, T. (2021). Moral sciences and the role of education. *Journal of Moral Education*, *50*(1), 77–91. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1784713
Krettenauer, T. (2022). When moral identity undermines moral behavior: An integrative framework. *Social and Personality Psychology Compass*, *16*(3). https://doi.org/10.1111/spc3.12655
Krettenauer, T., Lefebvre, J. P., Hardy, S. A., Zhang, Z., & Cazzell, A. R. (2021). Daily moral identity: Linkages with integrity and compassion. *Journal of Personality.* Advance online publication. https://doi.org/10.1111/jopy.12689
Kriegel, U. (2021). Moral judgment and the content-attitude distinction. *Philosophical Studies.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s11098-021-01690-5
Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education* (1st). *Routledge research in education*. London: Routledge.
Kristjánsson, K. (2021). Reason and intuition in Aristotle's moral psychology: why he was not a two-system dualist. *Philosophical Explorations*, 1–16. https://doi.org/10.1080/13869795.2021.1937681
Kristóf, E. (2017). A jövő bárkája. Budai Waldorf Gimnázium - az iskolaalapítás folyamatáról. *Szabad Gondolat*, *20*(1), 43–45.
Kroesen, M., Handy, S., & Chorus, C. (2017). Do attitudes cause behavior or vice versa? An alternative conceptualization of the attitude-behavior relationship in travel behavior modeling. *Transportation Research Part a: Policy and Practice*, *101*, 190–202. https://doi.org/10.1016/j.tra.2017.05.013
Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Charalambous, E. (2019). Searching for differential teacher and school effectiveness in terms of student socioeconomic status and gender: implications for promoting equity. *School Effectiveness and School Improvement*, *30*(3), 286–308. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1511603
Langerné, B. J. (2020). Az alternatív iskolák helyzetének változása a rendszerváltástól napjainkig. *Iskolakultúra*, *30*(1-2), 70–88.
Langerné, B. J., & Muity, G. (2020). Az alternatív oktatás finanszírozásának változása a rendszerváltozástól napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, *70*(7-8), 26–46.

LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. Actions. *Social Forces*, *13*(2), 230–237. https://doi.org/10.2307/2570339

Lapsley, D., & Stey, P. C. (2014). Moral self-identity as the aim of education. In L. P. Nucci, T. Krettenauer, & D. Narváez (Eds.), *Educational psychology handbook. Handbook of moral and character education* (pp. 84–100). New York: Routledge.

Lee, A. C.-M., Walker, D. I. [David I.], Chen, Y.-H., Thoma, S. J., & McCusker, S. (2021). A comparative investigation of emerging adults' moral thinking and communication competencies in Taiwan, the USA, and the UK. *Journal of Moral Education*, 1–20. https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1956445

Lefebvre, J. P., & Krettenauer, T. (2019). Linking Moral Identity With Moral Emotions: A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, *23*(4), 444–457. https://doi.org/10.1177/1089268019880887

Lénárd, T. (2021). A közoktatási centralizáció hatása a diákok teljesítményére Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, *68*(5), 457–489. https://doi.org/10.18414/KSZ.2021.5.457

Lewin, D. (2020). Between horror and boredom: fairy tales and moral education. *Ethics and Education*, *15*(2), 213–231. https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731107

Li, B., Tsou, Y.-T., Stockmann, L., Greaves-Lord, K., & Rieffe, C. (2021). See the self through others' eyes: The development of moral emotions in young children with autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 1–11. https://doi.org/10.1017/S0954579421000973

Li, C.-H. (2021). Statistical estimation of structural equation models with a mixture of continuous and categorical observed variables. *Behavior Research Methods*, *53*(5), 2191–2213. https://doi.org/10.3758/s13428-021-01547-z

Lind, G. (2019). *How to Teach Moral Competence*. Berlin: Logos Verlag Berlin.

Lind, G. (2021). Making Human Traits Visible, Objectively and Validly, through Experimentally Designed Questionnaires. *ETHICS in PROGRESS*, *12*(1), 15–38. https://doi.org/10.14746/eip.2021.1.3

Liu, J., Peng, P., & Luo, L. (2020). The Relation Between Family Socioeconomic Status and Academic Achievement in China: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *32*(1), 49–76. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09494-0

Lo, J. H.-Y., Fu, G., Lee, K., & Cameron, C. A. (2020). Development of moral reasoning in situational and cultural contexts. *Journal of Moral Education*, *49*(2), 177–193. https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1563881

Lorenz, G., Boda, Z., Salikutluk, Z., & Jansen, M. (2020). Social influence or selection? Peer effects on the development of adolescents' educational expectations in Germany. *British Journal of Sociology of Education*, *41*(5), 643–669. https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1763163

Lu, Y. (2022). Pure Moral Knowing (Liangzhi) as Moral Feeling and Moral Cognition. In Y. Lu (Ed.), *Confucianism and Phenomenology* (pp. 164–184). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004319097_011

Lutz, P. K., O'Connor, B. P., & Folk, D. (2021). Dimensionality, Item Response Theory, Effect Size Attenuation, and Test Bias Analyses of the Self-Importance of Moral Identity Scale (SIMIS). *Journal of Personality Assessment*, 1–13. https://doi.org/10.1080/00223891.2021.1991359

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról, Magyar Közlöny 290 (2020).

Majzik, L. (2004). Nevelési eredményvizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, *54*(10), 286–308.

Mąkosa, P. (2020). St. John Paul II and Catholic education. A review of his teachings: an essay to inspire Catholic educators internationally. *International Studies in Catholic Education*, *12*(2), 218–235. https://doi.org/10.1080/19422539.2020.1811006

Marples, R. (2017). Art, knowledge and moral understanding. *Ethics and Education*, *12*(2), 243–258. https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1323425

Martí-Vilar, M., Escrig-Espuig, J. M., & Merino-Soto, C. (2021). A systematic review of moral reasoning measures. *Current Psychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01519-8

Mavrelos, M., & Daradoumis, T. (2020). Exploring Multiple Intelligence Theory Prospects as a Vehicle for Discovering the Relationship of Neuroeducation with Imaginative/Waldorf Pedagogy: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, *10*(11), 334. https://doi.org/10.3390/educsci10110334

McAuliffe, W. H. B. (2019). Do emotions play an essential role in moral judgments? *Thinking & Reasoning*, *25*(2), 207–230. https://doi.org/10.1080/13546783.2018.1499552

McDermott, R. (2021). Pragmatism, Consciousness and Spirituality: William James and Rudolf Steiner. In A. K. Giri (Ed.), *Pragmatism, Spirituality and Society* (pp. 27–39). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7114-5_3

McGrath, M. C. (1923). A story of the moral development of children. *Psychological Monographs*, *32*(2), i-190. https://doi.org/10.1037/h0093194

McKendrick, A., & Walker, I. (2020). The Role of Faith and Faith Schooling in Educational, Economic, and Faith Outcomes. Retrieved from https://ssrn.com/abstract=3590890

McKinney, S. J. (2021). Mary, woman of faith and displaced person: insights for Catholic schools. *Journal of Religious Education*, *69*(3), 411–421. https://doi.org/10.1007/s40839-021-00156-4

McNeish, D., & Wolf, M. G. (2021). Dynamic fit index cutoffs for confirmatory factor analysis models. *Psychological Methods.* Advance online publication. https://doi.org/10.1037/met0000425

McNutt, L.-A., Desemone, C., DeNicola, E., El Chebib, H., Nadeau, J. A., Bednarczyk, R. A., & Shaw, J. (2016). Affluence as a predictor of vaccine refusal and underimmunization in California private kindergartens. *Vaccine*, *34*(14), 1733–1738. https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2015.11.063

Meleg, C. (2004). A társadalom szabályozórendszere: erkölcs és jog. *Mester És Tanítvány*, *1*(2), 186–192.

Mészáros, T., & Vass, V. (2021). A szervezeti tanulás és a tanuló szervezet jellemzői a Waldorf-iskolákban az innovációs szemlélet tükrében. Advance online publication. https://doi.org/10.24368/jates.v11i2.257

Metcalfe, J., & Moulin-Stożek, D. (2021). Religious education teachers' perspectives on character education. *British Journal of Religious Education*, *43*(3), 349–360. https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1713049

Meyer, R. (2017). A gyermek vallásos nevelése. *Szabad Gondolat*, *20*(4), 38–43.

Mezei, M. (2015). A Waldorf-iskolai szabad vallásról és a vallástanárokról. *Antropozófia*, *26*(4), 40–45.

Miles, A., & Upenieks, L. (2021). Moral Self-Appraisals Explain Emotional Rewards of Prosocial Behavior. *Journal of Happiness Studies.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10902-021-00434-w

Mohd Yusoff, M. Z., Safrilsyah, S., Haji Othman, M. K., Fajri, I., Yusuf, S. M., Ibrahim, I., & Mohd Zain, W. H. W. (2022). The effect of moral reasoning and values as the mediator towards student's prosocial behaviour. *International Journal of Adolescence and Youth*, *27*(1), 32–44. https://doi.org/10.1080/02673843.2021.2021959

Mudarra, M. J., Álvarez-González, B., García-Salguero, B., & Elliott, S. N. (2022). Multi-Informant Assessment of Adolescents' Social–Emotional Skills: Patterns of Agreement and Discrepancy among Teachers, Parents, and Students. *Behavioral Sciences*, *12*(3), 62. https://doi.org/10.3390/bs12030062

Mueller, D., & Halfmann, K. (2021). Dopamine, religiosity, and utilitarian moral judgment. *Social Neuroscience*, *16*(6), 627–638. https://doi.org/10.1080/17470919.2021.1974935

Muttaqin, T., Wittek, R., Heyse, L., & van Duijn, M. (2020). The achievement gap in Indonesia? Organizational and ideological differences between private Islamic schools. *School Effectiveness and School Improvement*, *31*(2), 212–242. https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1644352

Nahalka, I., & Sipos, J. (2016). Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek. In Á. Vámos (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 37–56). Budapest: Eötvös.

Niedenthal, P. M., & Ric, F. (2017). *Psychology of emotion* (Second edition / Paula M. Niedenthal and François Ric). *Principles of social psychology*. New York: Psychology Press.

Northam, J. C., Kurukulasuriya, N., Hunt, C., & Hawes, D. J. (2021). Moral reasoning, emotion understanding, and callous-unemotional traits in early-to-middle childhood. *The British Journal of Developmental Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1111/bjdp.12402

O'Connell, D., Liffey, K., & Meehan, A. (2021). Re-Presenting Christian Tradition as a Source of Inspiration and Integration for Educators in Catholic Schools—A Proposal. *Religions*, *12*(11), 961. https://doi.org/10.3390/rel12110961

Oktatási Hivatal (2014). *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Oravecz, P. (2018). Lehet-e más…? *Szabad Gondolat*, *21*(3), 21–28.

Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2021). Dispositional and situational moral emotions, bullying and prosocial behavior in adolescence. *Current Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02396-x

Pálvölgyi, F. (2014). A természetes erkölcsi törvény pedagógiai interpretációja a korszerű szociomorális fejlesztésben. *Katolikus Pedagógia*, *3*(1-2), 40–49.

Pandya, N., Jensen, L. A., & Bhangaokar, R. (2021). Moral reasoning among children in India: The intersection of culture, development, and social class. *Applied Developmental Science*, 1–20. https://doi.org/10.1080/10888691.2021.2007770

Passini, S. (2014). The effect of personal orientations toward intergroup relations on moral reasoning. *Journal of Moral Education*, *43*(1), 89–103. https://doi.org/10.1080/03057240.2014.884489

Patrick, R. B., Bodine, A. J., Gibbs, J. C., & Basinger, K. S. (2018). What Accounts for Prosocial Behavior? Roles of Moral Identity, Moral Judgment, and Self-Efficacy Beliefs. *The Journal of Genetic Psychology*, *179*(5), 231–245. https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1491472

Péter, L., & Veres, É. (2016). A mese szerepe az óvodások erkölcsi ítéleteinek alakításában és együttműködési képességének fejlesztésében. *Katolikus Pedagógia*, *5*(1-2), 13–26.

Pethő, V., & Janurik, M. (2009). Waldorf iskolába járó és általános tantervű tanulók klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének összehasonlító elemzése. *Iskolakultúra Online*, *19*, 24–41.

Piske, F. H. R., & Stoltz, T. (2021). Criatividade na pedagogia sociointeracionista e na Pedagogia Waldorf: implicações para o trabalho com superdotados. *Educar Em Revista*, *37*. https://doi.org/10.1590/0104-4060.81545

Pollefeyt, D. (2021). Teaching the Unteachable or Why Too Much Good Is Bad. Religious Education in Catholic Schools Today. *Religions*, *12*(10), 810. https://doi.org/10.3390/rel12100810

Prior, L., Goldstein, H., & Leckie, G. (2021). School value-added models for multivariate academic and non-academic outcomes: exploring implications for performance monitoring and accountability. *School Effectiveness and School Improvement*, *32*(3), 486–507. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1919719

Pukánszky, B. (2018). Gyermekkép, romantika, „romantikus gyermekkép". In P. Sárkány & T. Schwendtner (Eds.), *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban* (pp. 37–50). Eger: Líceum.

Pusztai, G., Bacskai, K., & Morvai, L. (2021). Religious Values and Educational Norms among Catholic and Protestant Teachers in Hungary. *Religions*, *12*(10), 805. https://doi.org/10.3390/rel12100805

Randoll, D., & Peters, J. (2015). Empirical research on Waldorf education. *Educar Em Revista*. (56), 33–47. https://doi.org/10.1590/0104-4060.41416

Ravi, S., Havewala, M., Kircanski, K., Brotman, M. A., Schneider, L., Degnan, K., . . . Filippi, C. (2022). Parenting and childhood irritability: Negative emotion socialization and parental control moderate the development of irritability. *Development and Psychopathology*, 1–10. https://doi.org/10.1017/S0954579421001346

Rawson, M. (2021a). Spirituality and subjectivity in Waldorf (Steiner) education: a postmodern Bildung perspective. *International Journal of Children's Spirituality*, *26*(1-2), 24–43. https://doi.org/10.1080/1364436X.2020.1854190

Rawson, M. (2021b). *Steiner Waldorf pedagogy in schools: A critical introduction / Martyn Rawson* (1st). London: Routledge.

Rawson, M. (2022). Steiner Waldorf teacher education. In R. C. Collister (Ed.), *Holistic Teacher Education: In Search of a Curriculum for Troubled Times* (pp. 54–73). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Rickel, A. U., & Biasatti, L. L. (1982). Modification of the block child rearing practices report. *Journal of Clinical Psychology*, *38*(1), 129–134. https://doi.org/10.1002/1097-4679(198201)38:1<129::AID-JCLP2270380120>3.0.CO;2-3

Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T., & Ramal, A. (2019). Parental Reasons for School Choice in Elementary School: A Systematic Review. *Journal of School Choice*, *13*(3), 287–304. https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1643970

Rose, S. E., & Jolley, R. P. (2016). Drawing development in mainstream and Waldorf Steiner schools revisited. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *10*(4), 447–457. https://doi.org/10.1037/aca0000070

Rowland, B. C., Mohebbi, M., Kelly, A. B., Benstead, M. L., Herde, J. A., Clancy, E. M., . . . Toumbourou, J. W. (2022). School Influences on Adolescent Depression: A 6-Year Longitudinal Study Amongst Catholic, Government and Independent Schools, in Victoria, Australia. *Journal of Religion and Health.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10943-022-01515-7

Rullo, M., Lalot, F., & Heering, M. S. (2021). Moral identity, moral self-efficacy, and moral elevation: A sequential mediation model predicting moral intentions and behaviour. *The Journal of Positive Psychology*, 1–16. https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1871942

Rust, J., Kosinski, M., & Stillwell, D. (2020). *Modern psychometrics: The science of psychological assessment* (Fourth edition / John Rust, Michal Kosinski, David Stillwell). London: Routledge.

Rymarz, R. (2021). Investigating the Work of School Based Religious Education Leaders in Australian Catholic Schools. *Religious Education*, 1–11. https://doi.org/10.1080/00344087.2021.1978160

Salavera, C., Usán, P., & Quilez-Robres, A. (2022). Exploring the Effect of Parental Styles on Social Skills: The Mediating Role of Affects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(6), 3295. https://doi.org/10.3390/ijerph19063295

Sántha, K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. *Kutatás-módszertani Kiskönyvtár*. Budapest: Gondolat Kiadó.
Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József.
Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József.
Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József.
Sáska, G. (2011). *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Budapest: Gondolat.
Sáska, G. (2013). Centralizáció, decentralizáció, demokrácia. *Educatio*, *22*(1), 3–22.
Sáska, G. (2014). A beteg társadalom, betegítő iskolája és a beteggé tett gyerek: Eszmetörténeti vázlat. In N. Döbörné Fizel, A. Nóbik, & B. Pukánszky (Eds.), *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére* (pp. 269–282). Szeged: SZEK JGYF K.
Sáska, G. (2020). A pszichológia és a pedagógia az oktatáspolitikában. *Educatio*, *29*(4), 529–544. https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.4.1
Schneider, H. (2015). Felnőni a globalizált világban - pedagógiai feladat az óvodában. *Katolikus Pedagógia*. (1-2), 44–48.
Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*, *12*, 515313. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313
Schönegger, P., & Wagner, J. (2019). The moral behavior of ethics professors: A replication-extension in German-speaking countries. *Philosophical Psychology*, *32*(4), 532–559. https://doi.org/10.1080/09515089.2019.1587912
Schwarz, M., Pujiastuti, S. I., & Holodynski, M. (2020). Beyond Autonomy? Moral Socialization Goals of German and Indonesian Preschool Teachers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *51*(6), 456–474. https://doi.org/10.1177/0022022120930102
Schweitzer, F. (2021). The Ethos of Teachers of Religious Education and its Meaning for the Development of Pupils' Resilience. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, & T. Lovat (Eds.), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 159–172). Cham: Springer International Publishing.
Seresné, B. E. (2010). *A neveltség értelmezéseinek, a neveltségi megítéléseknek és a tanulók jellemzőinek kapcsolata és összefüggései* (Dissertation). ELTE, Budapest.
Sibley, A. (2019). The Catholic case against unregulated competition: an essay for Catholic and other Educators. *International Studies in Catholic Education*, *11*(1), 65–79. https://doi.org/10.1080/19422539.2018.1561134
Smillie, L. D., Katic, M., & Laham, S. M. (2021). Personality and moral judgment: Curious consequentialists and polite deontologists. *Journal of Personality*, *89*(3), 549–564. https://doi.org/10.1111/jopy.12598
Sobo, E. J. (2015). Social Cultivation of Vaccine Refusal and Delay among Waldorf (Steiner) School Parents. *Medical Anthropology Quarterly*, *29*(3), 381–399. https://doi.org/10.1111/maq.12214
Spivak, M. (2021). The "Christology" of Bely the Anthroposophist: Andrei Bely, Rudolf Steiner, and the Apostle Paul. *Religions*, *12*(7), 519. https://doi.org/10.3390/rel12070519
Steć, M., Kulik, M. M., & Wendołowska, A. (2021). From Supporting Moral Competence to Fostering Spiritual Growth: The Psycho-Didactic Potential of the Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD®). *Religions*, *12*(8), 646. https://doi.org/10.3390/rel12080646
Steiner, R. (2002). *A szellemi erők működése az idős és a fiatal nemzedékben*. Budapest: Genius.
Steiner, R. (2013). *A nevelés művészetének szellemi-lelki alaperői*. Budapest: Genius.
Steiner, R. (2021). *Gazdaság és szociális hármas tagozódás a Waldorf-iskola tantervében*. Budapest: Európai Közép Alapítvány.

Stephens, L. D. (2002). *Gyermeked hite*. Budapest: Harmat.
Sticker, R. M., Christner, N., Pletti, C., & Paulus, M. (2021). The moral self-concept in preschool children: Its dimensions and relation to prosocial behaviors. *Cognitive Development*, *58*, 101033. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101033
Stilman, R. (2022). Attached to Technology: Exploring Identity and Human Relating in a Virtual and Corporeal World. *Transactional Analysis Journal*, 1–13. https://doi.org/10.1080/03621537.2022.2036484
Stoltz, T., & Wiehl, A. (Eds.) (2021). *Education – Spirituality – Creativity*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32968-6
Stráma, É. (2013). Találkozások bábájaként. *Szabad Gondolat*, *16*(3), 46–51.
Strauß, S., & Bondü, R. (2021). Links between justice sensitivity and moral reasoning, moral emotions, and moral identity in middle childhood. *Child Development.* Advance online publication. https://doi.org/10.1111/cdev.13684
Suggate, S. P. (2015). The latent esotericism in modern science and statistics. *RoSE*, *2*(6), 150–156.
Sundararajan, L. (2015). *Understanding Emotion in Chinese Culture*. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18221-6
Suryadevara, M. (2021). Vaccine Mandates. In J. Domachowske & M. Suryadevara (Eds.), *Vaccines: A clinical overview and practical guide* (pp. 441–446). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58414-6_37
Svetina, D., Rutkowski, L., & Rutkowski, D. (2020). Multiple-Group Invariance with Categorical Outcomes Using Updated Guidelines: An Illustration Using M plus and the lavaan/semTools Packages. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *27*(1), 111–130. https://doi.org/10.1080/10705511.2019.1602776
Swallow, M. (2017). The Influence of Technology on Teaching Practices at a Catholic School. *Journal of Catholic Education*, *20*(2), 154–176. https://doi.org/10.15365/joce.2002072017
Szabó, É., & Labancz, Á. (2018). Hagyományos és waldorf-iskolába járó diákok összehasonlítása a célorientáció és az iskolai kötődés szempontjából. *Alkalmazott Pszichológia*, *18*(2), 21–38. https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2018.2.21
Szántó, R., & Zoltayné Paprika, Z. (2019). A döntéshozatal kutatásának elmúlt évtizedei Magyarországon – a Vezetéstudomány cikkei alapján a Harvard Business Review tükrében. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, *50*(12), 50–61. https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2019.12.05
Szobiová, E. (2014). Child Creativity in the Context of Education at Standard and Alternative Schools in Slovakia. *Acta Technologica Dubnicae*, *4*(2), 19–26. https://doi.org/10.1515/atd-2015-0002
Szokolszky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Budapest: Osiris.
Szontagh, P. (2018a). *Érték, rend, értékrend: A keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott minőségi és etikai elvárások valamint azok kodifikációs problémái* (Doktori értekezés). Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
Szontagh, P. (2018b). *Érték, rend, értékrend: A keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott minőségi és etikai elvárások, valamint azok kodifikációs problémái*. Budapest: Patrocinium.
Szőke-Milinte, E. (Ed.) (2018). *Pedagógiai küldetés - a küldetés pedagógiája: Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról*. Budapest: PPKE.
Theodotou, E. (2020). An empirical study comparing different art forms to develop social and personal skills in early years education. *Education 3-13*, *48*(4), 471–482. https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1618890
Thornberg, R., & Oğuz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 110–121. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.002

Tóth, T., & Bauer, L. (2012). Az erkölcs szerepe a nevelésben - az erkölcstan és a hittan helye és szerepe a közoktatásban a változó jogszabályok tükrében. *Kapocs: A Nemzeti Család-És Szociálpolitikai Intézet Folyóirata*, *11*(2), 40–49.

Tsortanidou, X., Daradoumis, T., & Barberá, E. (2021). Waldorf inspired hyper-imaginative learning trajectories: developing new media literacies in elementary education. *Early Child Development and Care*, *191*(7-8), 1287–1301. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1835881

Turós, M. (2019b). Az iskolai szocializáció hatékonyságának mérése történeti megközelítésben. *Acta Universitatis De Carolo Eszterhazy Nominatae: Sectio Paedagogica*, *42*, 63–73.

Turós, M. (2019a). A nevelés eredménymérésének mérésmetodikai dilemmái. *Educatio*, *28*(1), 150–157. https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.11

Turós, M. (2019b). Some Issues Concerning Values in Measuring Achievements in Education. *Acta Educationis Generalis*, *9*(1), 56–62. https://doi.org/10.2478/atd-2019-0004

Turós, M. (2022). The Relationship between Waldorf Pedagogy and Information and Communication Technologies in Hungary. *Acta Educationis Generalis*, *12*(1), 95–108. https://doi.org/10.2478/atd-2022-0005

Vajda, Z. (2007). Felszámolandó-e a tankötelezettség? *Taní-Tani*, *4*, 20–26. Retrieved from https://bit.ly/3lTJfXi

Váradi, J., & Dragony, G. (2019). Az egyházi iskolák szerepe a zenei nevelésben. *Iskolakultúra*, *28*(12), 3–16. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.12.3

Varga, J. (Ed.) (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet. Retrieved from https://bit.ly/3i3r6oA

Västfjäll, D., Slovic, P., Burns, W. J., Erlandsson, A., Koppel, L., Asutay, E., & Tinghög, G. (2016). The Arithmetic of Emotion: Integration of Incidental and Integral Affect in Judgments and Decisions. *Frontiers in Psychology*, *7*, 325. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00325

Verdes, M. (2017). Nevelési értékek vizsgálatának lehetősége a felekezeti iskolák pedagógiai programjában. In K. Bacskai & G. Pusztai (Eds.), *A felekezeti oktatás új negyedszázada: Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére* (pp. 28–44). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Vitória, P., Pereira, S. E., Muinos, G., Vries, H. de, & Lima, M. L. (2020). Parents modelling, peer influence and peer selection impact on adolescent smoking behavior: A longitudinal study in two age cohorts. *Addictive Behaviors*, *100*, 106131. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106131

Walker, D. I. [David Ian], & Moulin-Stozek, D. (2021). A study of moral reasoning among secondary students in a public co-educational and private girls school in Mexico. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *51*(7), 984–1002. https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1696667

Walker, T. (2019). Science and religion in the classroom: A philosophical approach. *International Studies in Catholic Education*, *11*(1), 96–109. https://doi.org/10.1080/19422539.2018.1561136

Wang, M.-T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, *58*, 148–160. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003

Weber, J., & Urick, M. J. (2021). Searching for A Stronger Generational Understanding than Just Age: A Multi-Country Analysis of Millennials' Personal Values and Moral Reasoning.

Journal of Intergenerational Relationships, 1–26. https://doi.org/10.1080/15350770.2021.1951920

Wenger, M., Gärtner, H., & Brunner, M. (2020). To what extent are characteristics of a school's student body, instructional quality, school quality, and school achievement interrelated? *School Effectiveness and School Improvement*, *31*(4), 548–575. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1754243

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, *91*(3), 461–481. https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461

Whittle, S. (2018). *Researching Catholic education: Contemporary perspectives / Sean Whittle, editor*. Singapore: Springer.

Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *Journal of Social Issues*, *25*(4), 41–78. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x

Wodon, Q. (2021). Measuring the contributions of Chatolic schools globally. In S. Whittle (Ed.), *New Thinking, New Scholarship and New Research in Catholic Education* (pp. 129–143). London: Routledge.

Wyer, R. S., Dong, P., Huang, X., Huang, Z., & Wan, L. C. (2019). The Effect of Incidental Emotions on Judgments and Behavior in Unrelated Situations: A Review. *Journal of the Association for Consumer Research*, *4*(2), 198–207. https://doi.org/10.1086/701889

Yaffe, Y. (2020). Systematic review of the differences between mothers and fathers in parenting styles and practices. *Current Psychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01014-6

Zarra-Nezhad, M., Viljaranta, J., Sajaniemi, N., Aunola, K., & Lerkkanen, M.-K. (2020). The impact of children's socioemotional development on parenting styles: the moderating effect of social withdrawal. *Early Child Development and Care*, 1–13. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1835879

Zhang, H., & Whitebread, D. (2021). Identifying characteristics of parental autonomy support and control in parent–child interactions. *Early Child Development and Care*, *191*(2), 307–320. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1621303

Zhang, W., & Xiang, Y. (2021). Reliability, validity and invariance of the Moral Sensitivity Questionnaire in the China General Social Survey. *Current Psychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01246-6

Zhou, Z., Shek, D. T. L., Zhu, X., & Lin, L. (2021). The Influence of Moral Character Attributes on Adolescent Life Satisfaction: the Mediating Role of Responsible Behavior. *Child Indicators Research*, *14*(3), 1293–1313. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09797-7

Zimny, J. (2018). A tekintély mint a nevelés egyik lényegi eleme. *Katolikus Pedagógia*. (3-4), 26–43.

Zsolnai, A. (2019). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban* (Akadémiai doktori értekezés), Budapest. Retrieved from http://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf

Függelék

Szülői kérdőív

1. Gyermeke hány éve jár abba az iskolába, amelyikbe most?[1] *[írja be számmal]*
2. Ha gyermeke nem mindig ebbe az iskolába járt, melybe / melyekbe még?[2] *[írja le az iskolák nevét, és hogy hány évig járt gyermeke oda]*
3. Gyermeke milyen iskolán kívüli foglalkozásra jár?[3] *[több is megjelölhető]* Sport, zene, idegen nyelv, más iskolai tantárgy, sehova, egyéb
4. Gyermeke mennyire sikeres a tanulásban?[4] *[egyet válasszon]* Semennyire, kevéssé, átlagosan, meglehetősen, nagyon
5. Mennyire elégedett azzal az iskolával, ahová gyermeke jár?[5] *[egyet válasszon]* Egyáltalán nem elégedett, inkább elégedett, elégedett is, meg nem is, inkább elégedett, teljesen elégedett
6. Gyermeke iskolán kívül mennyi időt szán naponta a következőkre? *[soronként egy oszlopot jelöljön meg]* Semmi, percek, fél óra, egy óra, két óra, több Tanulás[6], tévénézés[7], házimunka[8], sport[9], séta[10], szórakozás, beszélgetés[11], pihenés[12], számítógépes játékok[13], közösségi oldalak[14]
7. Jelölje az állítás igazságtartalmának mértékét 1-6-ig! *[soronként egy értéket jelöljön]* 1= Egyáltalán nem igaz; 6= Teljes mértékben igaz Gyermekemmel bensőséges pillanatokban osztozunk.[15]; Beszélgetés keretében érvelek gyermekemnek, ha nem jól viselkedik.[16]; Nem akarom, hogy gyermekemre úgy tekintsenek, mint aki különbözik másoktól.[17]; Bátorítom gyermekemet, hogy beszéljen problémáiról.[18]; Nem engedem meg gyermekemnek, hogy megkérdőjelezze a döntéseimet.[19]; Gyermekem tegyen jó benyomást másokra.[20]; Ha gyermekem rosszul viselkedik, megmondom, hogy szégyellem, és csalódott vagyok.[21]; Gyermekemnek megmondom, hogy értékelem, amit próbál elérni.[22]; Gyermekemet biztatom, hogy legyen jobb a többieknél.[23]; Gyermekem nagy megelégedettséggel tölt el.[24]; A gyerekek dicsérésével többet lehet elérni, mint büntetésükkel.[25]; Jobban szeretem, ha a gyermekem nem próbálkozik olyan dolgokkal, ahol esélyes, hogy kudarcot vall.[26]; Nem engedem meg gyermekemnek, hogy mérges legyen rám.[27] Bátorítom gyermekemet, hogy érdeklődjön és gondolkodjon az életről.[28]; Általában figyelembe veszem gyermekem kívánságait, amikor családi tevékenységet tervezek.[29]; Úgy segítem és irányítom gyermekemet, hogy figyelmeztetem minden rossz dologra, ami történhet vele.[30]; Elvárom gyermekemtől, hogy hálás legyen és értékeljen minden kiváltságot.[31]; Viccelődöm és játszom gyermekemmel.[32]; Érdekes és tanulságos, ha hosszú időt töltök gyermekemmel.[33]; Úgy gondolom, hogy gyermekem legyen szem előtt, de legyen csendben.[34]; Bátorítom gyermekemet, hogy kíváncsi legyen, fedezzen fel dolgokat és kérdezzen róluk.[35]; Próbálom gyermekemet távol tartani olyan gyerekektől vagy családoktól, akiknek az elképzeléseik és értékeik különböznek a miénktől.[36]; Úgy gondolom, hogy a gyerekeknek vigasz és megértés jár, ha félnek vagy zaklatottak.[37]; Tiszteletben tartom gyermekem véleményét, és bátorítom annak kifejezésére.[38]; A gyerekeknek ne legyenek titkaik a szüleik előtt.[39]; Azt tanítom gyermekemnek, hogy mindig uralja az érzéseit.[40]; Gyermekem iránti szeretetemet simogatással, puszival is kimutatom.[41]; Ha mérges vagyok gyermekemre, tudatom vele.[42]; Azt tanítom gyermekemnek, hogy így vagy úgy, de a büntetés utoléri, ha rosszat tesz.[43]; Gyermekemnek tudnia kell, hogy sok mindent feláldozok érte.[44]; Nyugodt és felszabadult vagyok gyermekemmel.[45]; A fegyelmezéstől és kritikától fejlődnek a gyerekek.[46]; Bízom gyermekemben, hogy megfelelően viselkedik akkor is, ha nem vagyok vele.[47]; Nem engedem meg, hogy gyermekem rosszat mondjon a tanáráról.[48]; Úgy érzem, hogy a gyerekeknek kell időt hagyni, hogy álmodozzanak, gondolkozzanak, néha még lustálkodjanak is.[49]; Nem hiszem, hogy a gyerekeket 14 évesen szexuálisan fel kellene világosítani.[50]

8. Mit lát a képen? A helyzetnek valószínűleg oka a… *[A kép alatt a fenti állításhoz tartozó szavakat és számokat olvashat. Mindegyik sorban jelölje, hogy abban a sorban melyik fogalommal ért inkább egyet. A szóhoz minél közelebbi számot karikáz be, az azt jelenti, hogy a képre vonatkozóan azzal a kifejezéssel annál inkább egyetért. Soronként csak egy számot karikázzon be.]*

…kényszer	1	2	3	4	5	6	7	önfegyelem[51]
…figyelmetlenség	1	2	3	4	5	6	7	összpontosítás[52]
…stressz	1	2	3	4	5	6	7	nyugalom[53]
…magoltatás	1	2	3	4	5	6	7	tanulás[54]
…elnyomás	1	2	3	4	5	6	7	szorgalom[55]

9. Jelölje az állítás igazságtartalmának mértékét 1-5-ig! *[soronként egy értéket karikázzon be]* 1= Egyáltalán nem igaz; 5= Teljes mértékben igaz Gyermekemmel rendszeresen megbeszélem, elemzem a dolgok, szituációk erkölcsi vonatkozásait.[56]; Gyermekemnek tiltom, hogy képernyőt (tévé, monitor, telefon) nézzen.[57]; Gyermekemtől kérem, hogy tartsa be a megállapodásokat.[58]; Azt kérem gyermekemtől, hogy vitás helyzeteiben inkább legyen békülékeny.[59]; Örülök, ha gyermekem szünidőben diákmunkát végez.[60]; Gyermekemet otthon életszerűen, de állandóan rend és tisztaság veszi körül.[61]; Nem örülnék, ha gyermekem a buszon mások számára jól hallhatóan zenét hallgatna.[62]; Azt tanítom gyermekemnek, hogy a gazdagság fontosabb is lehet, mint a hírnév és a tudás.[63]; Gyermekemnek sok népmesét olvastam kisgyermekkorában.[64]; Szülőkként, különösen a gyermek előtt, sosem káromkodunk.[65]; Szülőkként rendszeresen sportolunk, mozgunk.[66]; Gyermekem viselkedését egy helyzetben inkább a joggal és igazságosan elvártakhoz igazítsa, mint hogy saját maga ítélje meg a helyes viselkedést.[67]; Fontos, hogy gyermekem fogadja el az értelmileg sérülteket.[68]; Fontos, hogy gyermekem fogadja el a más vallásúakat.[69]; Fontos, hogy gyermekem fogadja el a büntetett előéletűeket.[70]

10. Kérem, adja meg iskolai végzettségét![71] *[egyet válasszon]* Nem befejezett általános iskola, általános iskola, szakmunkásképző, szakközépiskola, szakközépiskola + technikum, gimnázium, felsőfokú szakképzés, OKJ, főiskola, egyetem, PhD / DLA

11. Kérem, adja meg annak a személynek iskolai végzettségét, akivel gyermekét neveli![72] *[egyet válasszon]* Nem befejezett általános iskola, általános iskola, szakmunkásképző, szakközépiskola, szakközépiskola + technikum, gimnázium, felsőfokú szakképzés, OKJ, főiskola, egyetem, PhD / DLA, egyedül nevelem

12. Az Önök háztartásának elmúlt 10 évben átlagos anyagi helyzete az ország lakosainak többségéhez képest (egy főre eső nettó átlagjövedelem jelenleg 250 eFt / hó):[73] *[egyet válasszon]* Sokkal rosszabb, rosszabb, olyan, mint a többségé, jobb, sokkal jobb

13. Kérem, írja le, ha valamit meg szeretne osztani a témával, vagy a neveléssel kapcsolatban:[74] *[írja le]*

Tanulói kérdőív

1. **Melyik szülővel élsz együtt?**[2] *[egyet válassz]* Anya, apa, anya és apa, más
2. **Milyen gyakran van közös családi programod családoddal, szüleiddel?**[3] Például séta, kirándulás, színház, sport, utazás, rendezvény, stb. *[egyet válassz]* Hetente többször, hetente egyszer, kéthetente egyszer, havonta egyszer, 3 havonta egyszer, évente egyszer, ritkábban / nincs
3. **Hány éve jársz abba az iskolába, amelyikbe most?**[4] *[írd be számmal]*
4. **Mennyire várják el tőled a szüleid, hogy tisztán tartsd dolgaidat/eszközeidet?**[5] *[egyet válassz]* Semennyire, kevéssé, átlagosan, meglehetősen, nagyon
5. **Mi a szüleid véleménye a tv-nézésed, számítógép- és telefonhasználatod napi időtartamáról?**[6] *[egyet válassz]* Örülnek, ha tévét nézek, számítógépet, telefont használok, jó nekik, ahogy van, nem szólnak érte, kérnek, hogy kevesebb képernyőt nézzek, korlátozzák a tévé, számítógép és telefonhasználatot, tiltják, hogy képernyőt nézzek
6. **Mennyire vagy sikeres a tanulásban?**[7] Értsd tanulmányi eredményeidre, általában. *[egyet válassz]* Semennyire, kevéssé, átlagosan, meglehetősen, nagyon
7. **Általában hány, a magatartásoddal kapcsolatban elmarasztaló visszajelzést kapsz <u>hetente</u>?**[8] Például tanár szóbeli figyelmeztetése, óráról kiküldés, rovó, intő, iskola szülőkkel történő megbeszélése stb. *[egyet válassz]* 0, 1, 2, 3, 4, 5, 5-nél több
8. **Jelöld a listában, hogy az adott fogalom mennyire rossz vagy jó emberi tulajdonság!** Ha nem ismered a szót, ezért nem tudod eldönteni, hogy az jó vagy rossz tulajdonságot jelent-e, akkor tegyél a sorvégi négyzetbe x-et. *[soronként egyet válassz]* -2: Nagyon rossz tulajdonság, -1: Rossz tulajdonság. 0: Lehet jó és rossz is, 1: Jó tulajdonság, 2: Nagyon jó tulajdonság Adakozó[9], alapos[10], alattomos[11], alázatos[12], aljas[13], barátságos[14], becsületes[15], becsvágyó[16], belátó[17], bizakodó[18], bosszúálló[19], cselszövő[20], engedetlen[21], engesztelhetetlen[22], együttérző[23], előzékeny[24], féltékeny[25], fontoskodó[26], gondatlan[27], gondoskodó[28], hiteles[29], hiszékeny[30], hűséges[31], igazságos[32], kapzsi[33], kedves[34], kétszínű[35], könyörtelen[36], következetes[37], makacs[38], megbízható[39], nemtörődöm[40], odaadó[41], öntelt[42], önös[43], önző[44], őszinte[45], pártatlan[46], ragaszkodó[47], sértődős[48], szavahihető[49], szavatartó[50], szívtelen[51], szolgálatkész[52], tapintatos[53], tiszteletlen[54], tisztességtelen[55], túlbuzgó[56], udvariatlan[57], vendégszerető[58]
9. **Mennyire jó / rossz, ha valaki…** *[soronként egyet válassz]* -2: Nagyon rossz, -1: Rossz, 0: Lehet rossz és jó is, 1: Jó, 2: Nagyon jó …8. osztályban festi a körmeit és a haját.[59], …nem iszik, nem dohányzik.[60], …naponta több órán át képernyőt néz.[61], …buszon mások számára jól hallhatóan zenét hallgat.[62], …szorgalmasan tanul.[63], …szünidőben diákmunkát végez.[64], …káromkodik.[65], …jogosítvány nélkül autót vezet.[66], …tisztán tartja dolgait, eszközeit.[67], …eldob egy csokipapírt az utcán.[68], …csalással pénzt szerez.[69], …tanítás előtt reggelizik.[70], …kisebb dolgokat lop a boltból.[71], …egészsége érdekében felnőttként sportol.[72], …a vállalt feladatot megpróbálja elvégezni.[73], …naponta fogyaszt édességet.[74], …belerúg egy kóbor kutyába.[75], …betartja a megállapodásokat.[76], …puskázással írja meg dolgozatát.[77], …betartja a határidőket.[78]
10. **Dönts a helyes válaszról és okáról!** *[állításonként egy választ válassz]* Igen, mert így akarom, igen, mert így illik, nem biztos, attól függ, nem, mert nem fontos, nem, mert nem akarom Mások tulajdonát tisztelni.[79], tévedéseinket belátni.[80], a nekünk adott segítséget megköszönni.[81], az általunk okozott kárt megtéríteni.[82], másokkal türelmesnek lenni.[83], mulasztásainkat pótolni.[84], tudni elnézést kérni.[85], segítséget nyújtani annak, akinek szüksége van rá.[86], másokkal tapintatosnak lenni.[87], törekedni mindig jobban cselekedni.[88], másokkal barátságosnak lenni.[89], figyelembe venni a nekünk adott kritikát.[90]
11. **Válaszd ki, hogy mit tartasz a legjobbnak, ha valaki…** *[Soronként 3 szót találsz. Ezek közül egyet – **a legjobbat** – húzd alá abban az esetben is, ha esetleg mindhárom szót pozitívnak,*

vagy negatívnak találod.] …feladataiban[91]: kényelmes , szorgalmas, laza, …hibáztat[92]: csendesség, megmagyarázás, beismerés, …hozzáállása[93]: önálló, együttműködő, szabálykövető, …céljaiban[94]: törekvő, életművész, rugalmas, …bánt[95]: megbocsájtás, viszonzás, tűrés, …viselkedése[96]: öntudatos, segítőkész, szerény, …vitáiban[97]: engedékeny, békülékeny, szilárd

12. Állítsd a szavakat fontossági sorrendbe 1-től 4-ig: mit szeretnél az életben? *[írd be a számokat a szavak feletti téglalapba soronként: 1, 2, 3, 4. 1-es jelenti a legfontosabbat, 4-es a legkevésbé fontosat]* Telefon, számítógép, Találkozás ismerősökkel, Család, házimunka, Könyv, festmény, zene[98]; Becsület, Szabadság, Hatalom, Boldogság[99]; Pihenés, Munka, Tanulás, Szórakozás[100]; Gazdagság, Tudás, Egészség, Hírnév[101]

13. Dönts az alábbi esetekkel kapcsolatban, és indokold döntésed! *[húzd alá, hogy igen vagy nem, majd röviden indokold döntésed]* Dóra édesapja egy nagyvállalat igazgatója volt, és szerette volna, ha a lánya érettségi után a legjobb gazdasági egyetemen tanul tovább. Dóra azonban csak közepes tanuló volt, így nagyon kevés esélye volt erre. Az édesapa, aki azonban rendkívül szorgalmas, kitartó és céltudatos ember volt és szerette lányát, egy napon úgy döntött, hogy kapcsolataival és pénzzel felvételi eljáráson kívül segít Dórának. Dórát felvették az egyetemre, amit gyenge teljesítménnyel, de elvégzett. Az édesapa jól döntött? Igen vagy nem? (húzd alá)[102], Miért? (írd le)[103] Az iskolában egy osztály azt a feladatot kapta, hogy ünnepségre közösen díszítsék fel az aulát. Tanítás után mindenki szeretett volna hazamenni, de a díszítés elhúzódott, és az utolsó óráról való kicsöngetés után még 3 órát kellett rajta dolgozni. Nóra és Péter nem járt szakkörökre, de a kicsöngetés után azt mondták tanáruknak, hogy már kifizetett szakkörük lesz délután, ezért el kell menniük. A tanár elengedte őket, és a többiek sem vették észre, hogy távoztak, és nélkülük is be tudták fejezni a feladatot, de nem 3, hanem 4 óra alatt. Nóra és Péter helyesen cselekedett? Igen vagy nem? (húzd alá)[104], Miért? (írd le)[105] Dénes meg tudta szerezni az iskolai elektronikus naplóba való belépés tanári jelszavát. Az érettségi előtt mind a négy évben minden hónapban úgy tudott beírni magának jó jegyeket, hogy soha nem vette észre senki, és kára sem származott belőle senkinek. Dénes az iskola elvégzése után sok évvel is elégedett volt teljesítményével, és társaságban, családi körben is mindig büszkén beszélt kiváló középiskolai tanulmányi eredményeiről. Helyesen cselekedett? Igen vagy nem? (húzd alá)[106], Miért? (írd le)[107]

14. Válassz társat / barátot![108] Egy emberhez több tulajdonság is tartozik, a három ember közül csak egy barátot / társat válassz! *[tegyél x-et a megfelelő sorhoz tartozó négyzetbe]* Sportol, jól tanul, rendet tart maga körül. Megértő, humoros, bízni lehet benne. Szórakoztató, kalandos, kezdeményező.

15. Mit látsz a képen? A helyzetnek valószínűleg oka a… *[A kép alatt a fenti állításhoz tartozó szavakat és számokat olvashatsz. Mindegyik sorban jelöld, hogy melyik fogalommal értesz inkább egyet. A szóhoz minél közelebbi számot karikázol be, az azt jelenti, hogy a képre vonatkozóan azzal a kifejezéssel annál inkább egyetértesz. Soronként egyetlen értéket karikázz be. Az 1-es a bal oldali fogalommal történő teljes egyetértést jelenti, a 7-es a jobb oldali fogalommal történő teljes egyetértést, a 2-es és 3-as inkább a bal oldali fogalommal; a 4-es egyikkel sem igazán; a 4-es és 5-ös inkább a jobb oldali fogalommal történő egyetértést jelenti.]*

…kényszer	1	2	3	4	5	6	7	önfegyelem[109]
…figyelmetlenség	1	2	3	4	5	6	7	összpontosítás[110]
…stressz	1	2	3	4	5	6	7	nyugalom[111]
…magoltatás	1	2	3	4	5	6	7	tanulás[112]
…elnyomás	1	2	3	4	5	6	7	szorgalom[113]

16. Iskolán kívül mennyi időt szánsz naponta a következőkre? *[soronként egy oszlopot jelöljön meg]* Semmi, percek, fél óra, egy óra, két óra, több Tanulás[114], tévénézés[115], házimunka[116], sport[117], séta[118], szórakozás, beszélgetés[119], pihenés[120], számítógépes játékok[121], közösségi oldalak[122]

17. Jelöld a 3 táblázatban azokat a sorokat, amelyek a magad számára igaz állítások az oszlopban megadott emberre vonatkozóan! *[**Jelölés előtt figyelmesen olvasd el**: abba a sorba tegyél x-et, amelyet el tudsz fogadni az adott emberre vonatkozóan! Amennyiben az első sort jelölöd, az azt jelenti, hogy az utolsó sor kivételével minden egyéb sort **is** elfogadsz. Amennyiben az utolsó sort jelölöd, az azt jelenti, hogy az összes többi sort **nem** fogadod el. E két véglet között a többi átmenet: például, ha valakit csak munkatársként fogadnál el, az azt jelenti, hogy elfogadnád hazád látogatójaként és polgáraként **is**, de **nem** fogadnád el szomszédként, barátként, házastársként.]* Elfogadnám házastársként[123], [130], [137], elfogadnám közeli személyes barátként[124], [131], [138], elfogadnám utcámban szomszédként[125], [132], [139], elfogadnám munkatársként[126], [133], [140], elfogadnám hazám polgáraként[127], [134], [141], elfogadnám hazám látogatójaként[128], [135], [142], kizárnám hazámból[129], [136], [143] Értelmi sérültek, más vallásúak, más anyanyelvűek

Kísérlet

Reprezentáns csoportképzés elve: a csoporttagokra a külső független változó legkevesebb 5 éve hat; *Külső független változó*: az iskolamodell nevelési hatásrendszere; *Iskolai feladat*: saját dolgozat kijavítása; *Együttműködési helyzetben tanúsított magatartási sajátosságok*: a követelményekkel kapcsolatos viszonyulás; *Elemzés módja*: dokumentumelemzés; *Dokumentumelemzés*: tanulói produktumok elemzése; *Kísérleti elrendezés hátránya*: csak egyetlen együttműködési helyzetben tanúsított magatartási sajátosság mérhető; *Kísérleti elrendezés előnye*: a teremtett pedagógiai helyzet kontrollált, nincsen szükség megfigyelőkre, az eredmények objektívek, a teremtett pedagógiai helyzet nem hordozza a destruktivitás veszélyét, az eredmények a személy szintjén értelmezhetők. *Az iskolai feladat leírása*: az órát tartó pedagógus óra elején elmondja a tanulóknak, hogy a tanórán a tanulók dolgozataikat, idő hiányában, önállóan fogják kijavítani megoldókulcs alapján. A százalékos (vagy érdemjegyben kifejezett) értékelést ő (a pedagógus) a tanulók által a dolgozatokra írt pontszámok ellenőrzése nélkül fogja adni (a dolgozatokat beszedi e célból).

18: A tanulók által adott és a valós pontszámok közötti százalékos eltérés teszi lehetővé az elemzést[144]. *Szükséges eszközök*: előzetes dolgozat bármely tantárgyból, megoldókulcs.

Fókuszcsoportos interjú

19:

1. Milyen iskolai ünnepségeitek voltak a múltban?[145] (promptok: az idei tanévben, az elmúlt két évben, iskolai ünnep minden iskolai rendezvény) Ezek megszervezése hogyan zajlott? (promptok: részt vettetek / közreműködtetek a szervezésben? hogyan? kellett valamit csinálni nektek vagy szüleiteknek? / hogyan tudott együtt dolgozni az osztály?)

2. Milyen iskolai, vagy nem iskolai szervezésű, de iskolán kívüli programjaitok voltak a múltban?[146] (promptok: az idei tanévben, az elmúlt két évben, iskolán kívüli program például a kirándulás, színházlátogatás, bármilyen rendezvény meglátogatása, közös utazás) Ezek megszervezése hogyan zajlott? (promptok: részt vettetek / közreműködtetek a szervezésben? hogyan? kellett valamit csinálni nektek vagy szüleiteknek? / hogyan tudott együtt dolgozni az osztály?)

3. Milyen csoportos vagy osztályfeladatotok volt a múltban?[147] (promptok: az idei tanévben, az elmúlt két évben, csoportos vagy osztályfeladat például valamit díszíteni az iskolában, valamit megjavítani az udvaron, valamit megszervezni egy másik osztálynak, valamit előadni, ünnepen szerepelni) Ezek megszervezése hogyan zajlott? (promptok: részt vettetek / közreműködtetek a szervezésben? hogyan? kellett valamit csinálni nektek vagy szüleiteknek? / hogyan tudott együtt dolgozni az osztály?)

4. A diákok kezdeményezéseiket mennyire tudják érvényesíteni az iskolában?[148] (promptok: volt-e eddig olyan, amit változtatni akartatok az iskolai életben? mit értetek el eddig? kik és hogyan fordultak a tanárok felé kéréseikkel?)

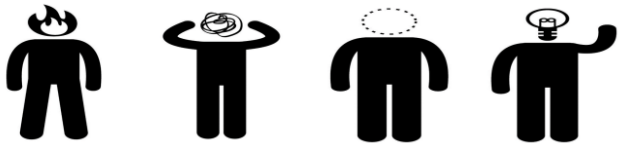
Képválasztás

20: Az alábbiakban 4 sort, soronként 4 képet találsz. Alkossatok 4 csoportot az osztályban! Minden csoport megadott időre válassza ki minden sorból azt az egy képet, amelyik szerinte leginkább megfelel a sor címének az osztály egészének szempontjából! A kiválasztást követően, soronként haladva a csoportok mondják el választásukat és indokolják azt! Végül az osztály fogadjon el soronként egyetlen képet!

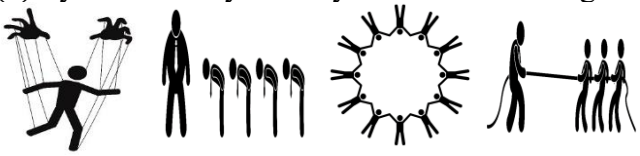
(1) Ilyen az osztályunk

(2) Ilyen az osztály viszonya az iskolai feladatokhoz

(3) Ilyen az osztály viszonya az iskolában tanultakhoz



(4) Ilyen az osztály viszonya a tanárok többségéhez



Metaforakutatás

21: Az alábbiakban 6 kategóriát és kategóriánként 4 fogalmat találsz. Minden kategóriából az osztály közös döntéssel válasszon egy (és csak egy) fogalmat mind a 3 oszlophoz. A 3 oszlopnál nem szükséges ugyanazt a sort jelölni! Például: lehet, hogy a munka világa pusztaságra emlékeztet, de az egészséges életmód konyhakertre…

Kategóriák	*Egy életen át tanulni olyan, mint egy:*	*A munka világa olyan, mint egy:*	*Az egészséges életmód olyan, mint egy:*
1-es kategória[153]			
Konyhakert			
Üvegház			
Árokszél			
Pusztaság			
2-es kategória[154]			
Otthon			
Koszos aluljáró			
Ismeretlen hely			
Pályaudvar			
3-as kategória[155]			
Sziklás hegyvidék			
Erdő			
Sivatag			
Hófödte hegytető			
4-es kategória[156]			
Templom			
Gyár			
Műhely			
Ketrec			
5-ös kategória[157]			
Szanatórium			
Kórház			
Elmegyógyintézet			
Gyógyszertár			
6-os kategória[158]			
Erőszakos film			
Focimeccs			
Klassz. koncert			
Vígjáték			