

DOI: 10.15773/EKKE.2024.008



**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola**

Fenyődi Andrea

**ETIKÁT TANÍTÓ PEDAGÓGUSOK TANTÁRGYUKRA
VONATKOZÓ NÉZETEI ÉS ATTITÚDJEI**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

Nahalka István nyugalmazott egyetemi docens

Eger, 2024

TARTALOMJEGYZÉK

I. BEVEZETÉS	3
1.1. A téma indoklása, a kutatás problémafelvetése	3
1.2. Kutatási célkitűzések	4
II. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE.....	8
2.1. Az etika tantárgy	8
2.1.1. A tantárgy a törvényi szabályozás keretében.....	8
2.1.2. A tantárgy előzményei	10
2.1.3. Az erkölcsstan létrejötte	14
2.1.4. A pedagógusképzés.....	15
2.1.5. Az erkölcsstan/etika tantárgyi koncepciója	16
2.1.5.1. Nemzeti alaptanterv, 2012	16
2.1.5.2. Kerettantervek, 2012.....	17
2.1.5.3. Nemzeti alaptanterv, Kerettantervek, 2020	20
2.1.6. Tankönyvek.....	22
2.2. Fogalmi keret	25
2.2.1. Implementáció és receptivitás	25
2.2.2. Az attitűdök és kutatásuk	31
2.2.3. A pedagógusnézetek és kutatásuk.....	33
2.2.3.1. A nézetek definiálása	33
2.2.3.2. A pedagógiai nézetek és a pedagógiai tudás.....	37
2.2.3.3. A nézetek kutatása	39
2.2.4. A nézetkategoróriák modelljei	41
2.2.4.1. Episztemológia: objektivizmus és a konstruktivizmus	41
2.2.4.2. Erkölcs, etika és morális fejlődés.....	43
2.2.4.3. Tanulásra-tanításra vonatkozó nézetek	48
2.2.4.4. Az etikatanításra vonatkozó nézetek.....	52
2.2.5. Osztálytermi gyakorlat.....	53
2.2.5.1. Az oktatási módszerek és stratégiák	53
2.2.5.2. Az etikatanítás módszerei	55
III. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS	58
3.1. A kutatás bemutatása	58
3.1.1. A kutatási kérdések	58
3.1.2. Kutatási stratégia és módszerek	62
3.1.3. Mintavétel a kutatásban	64
3.1.4. Etikai megfontolások	65

3.1.5. Az előkutatás néhány eredménye.....	65
3.2. Adatfeldolgozás és eredmények	69
3.2.1. A kérdőív kvantitatív adatelemzése	69
3.2.1.1. A minta jellemzői.....	71
3.2.1.2. A vizsgált mintára vonatkozó adatok a kutatási kérdések tükrében	75
3.2.1.3. Összefüggésvizsgálatok	96
3.2.2. A kérdőív adatainak kvalitatív elemzése	104
3.2.2.1. Az attitűdöt befolyásoló tényezők	104
3.2.2.2. Változás igénye	106
3.2.3. Az interjú kvalitatív elemzése.....	109
3.2.3.1. Az interjú tervezése.....	109
3.2.3.2. A kutatási minta és az interjú levezetése	110
3.2.3.3. Az elemzés folyamata	111
3.2.3.4. Eredmények	114
3.2.4. Metaforaelemzés	148
3.2.4.1. Metafora a pedagóguskutatásokban	148
3.2.4.2. Kétféle metaforavizsgálat a kutatásban	150
3.2.4.3. Eredmények	152
IV. ÖSSZEGZÉS	166
4.1. A kutatási kérdések megválaszolása	166
4.2. A kutatás korlátai	175
4.3. Következtetések és ajánlások.....	176
Köszönetnyilvánítás	180
HIVATKOZÁSOK	181
ÁBRÁK JEGYZÉKE.....	199
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	200
FÜGGELÉKEK	202
1. függelék Kérdőív	202
2. függelék Interjúkérdések (B szekció)	210
3. függelék Az interjúban használt metaforaképek	211
4. függelék Az interjúban résztvevő pedagógusok demográfiai mutatói.....	212
5. függelék Verbális metaforák – második szintű forrásfogalom-elemzés.....	213
6. függelék A KÖRNYEZETI ATTITŰD kategória kódhálózata.....	214
7. függelék Az ÓRAFELÉPÍTÉS kategória kódhálózata	215
8. függelék A TANTERVEK kategória kódhálózata	215
9. függelék A SEGÉDLETEK kategória kódhálózata	216

I. BEVEZETÉS

1.1. A téma indoklása, a kutatás problémafelvetése

A közoktatás megújítására, hatékonyabbá és korszerűbbé tételére folyamatos igény mutatkozik. Speciális fókuszú vagy átfogó oktatáspolitikai programok, tantervi fejlesztések jelennek meg különböző gyakorisággal. A legjelentősebb változást a Nemzeti alaptanterv bevezetése és felülvizsgálata, szükség szerinti módosítása jelenti, amelyet 1995 óta végeznek az oktatásirányító szervezetek: 2003-ban, 2007-ben, 2012-ben, (2018-ban, tervezet) és 2020-ban történt változtatás. Az azonban ritkán fordul elő, hogy egy teljesen új tantárgy jelenjen meg az oktatásban, ha igen, ezek vagy integrált tantárgyak, például a természetismeret, vagy moduláris tantárgyak, amelyek helyi szinten választhatók, és általában rövidebb, néhány féléves ciklusban tanítják őket. Új tartalmak bevezetésekor gyakori megoldás, hogy ezeket a meglévő tantárgyszerkezetbe integrálják a tantervkészítők (Hajdú, 2000).

A 2011. évi köznevelési törvényhez (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről), majd a 2012. évi NAT-hoz (110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet) kapcsolódik az *erkölcstan* tantárgy bevezetése, melynek nevét később *etikára* változtatták. A tantárgyat felmenő rendszerben kezdték tanítani 2013 őszén, az általános iskola 1. és 5. évfolyamain, kötelezően választható jelleggel, azaz a tanulóknak választaniuk kellett az etika és a hit- és erkölcstan tantárgyak között. Bár az általános iskolai oktatásban modulként korábban is jelen voltak az etika, az emberismeret és a társadalomismeret tantárgyak, ilyen széles körben és minden évfolyamon egyik előzménytárgy sem funkcionált. A 2020-as NAT megtartotta a tantárgyat, bár tartalmi fókuszain változtatott.

A tantárgy bevezetését mindaz a bizonytalanság kísérte, amely általában körülveszi az új implementációkat, különösen, ha nincs megfelelő előkészítő szakasz, majd bevételek vizsgálata. Mind a laikusok, mind a szakemberek számára ismeretlenek voltak még a tantárgy fókuszai, céljai, a tartalma és a tanítási szemlélete. A pedagógusok elenyésző része rendelkezett a tantárgy oktatásához pontosan illeszkedő képzettséggel. Mi több, egy új tantárgy esetében előzetes – akár tanulóként kialakult – tapasztalataik sem lehettek. A pedagógusok, akik megkezdték a tantárgy tanítását, gyors felkészüléssel, meglévő pedagógiai tudásuk adaptálásával, valamint előfeltételezések konstruálásával és ezek tesztelésével alapozhatták meg szakmai tevékenységüket. A 2013 óta eltelt időben, több mint tíz év alatt megerősödhetett a tudásuk, formális szakmai képzettséget szerezhettek, és erős nézeteik alakulhattak ki a tantárgyról. A külső feltételek is változtak: a tankönyvek, tanítási segédanyagok már lefedik mind a nyolc évfolyamot, a tankönyvpiac szűkülése miatt viszont egyre kisebb a választási lehetőség. A társadalom is többé-kevésbé megismerkedett a tantárggyal, annak jellegével.

Az etika/erkölcsan¹ tantárgy megjelenése a közoktatásban egyfajta szakpolitikai beavatkozás a rendszerbe, egy új elem – ez esetben a tantárgy – beépítésével, azaz *implementáció*. A szakirodalom szerint az implementációs folyamat négy fázisra bontható: *inicializáció* [kezdeményezés és kipróbálás], *implementáció* [gyakorlati megvalósítás a teljes rendszerben], *fenntartás* [az újítás a rendszer rutinszerű része lesz], és az eredmények megjelenését elváró [outcome] szakasz (Altrichter, 2005; Fazekas, 2012; Fullan, 2001; Waugh & Godfrey, 1995). Az etika e folyamat harmadik szakaszában van, egyben átlépve a negyedikbe is. Az eltelt tíz évben azonban nagyon kevés olyan kutatás született, amely az etika helyzetével, bevalásával foglalkozott (Alexandrov et al., 2015a; Fenyődi, 2021), holott egy ilyen jellegű újdonság vizsgálata a tanulás-tanítás több aspektusáról nyújthatna hasznos információt. **Jelenleg nemcsak arról tudunk keveset, milyen a tantárgy elfogadottsága az oktatás szereplőinek körében, milyen a tantárgyat tanító pedagógusok attitűdje, receptivitása, valamint szakmai tudásuk, hanem arról sem, milyen a napi tanítási gyakorlat, azaz hogyan zajlik az osztálytermi interakció, és milyen jellegű fejlesztés valósul meg, mennyire hatékony az etika oktatása. A jelenlegi állapot megismerésén túl pedig az erre ható tényezők feltárása is szükséges, mivel ezekből következtetni lehet a bevalás egyes aspektusaira, előrejelezni az innováció jövőjét, feltárni a problémákat és fejlesztési lehetőségeket vázolni.**

1.2. Kutatási célkitűzések

A kutatási problémát az etika tantárgy mint rendszerszintű implementáció bevalásvizsgálatának hiányaként értelmezzük. Az implementációkutatások a módosított rendszer működésének változását, a beavatkozás sikerét vagy ennek a sikernek az előrejelezhetőségét vizsgálják. Mivel az ilyen rendszerek rendkívül összetettek, a résztvevők és az elemek egyes jellemzői, állapota, valamint ezek egymásra hatása is befolyásolja az implementációt. Az oktatási, illetve a neveléstudományi implementációkutatások elméleti modelljei figyelembe veszik: az intervenció [a program] jellemzőit; a rendszert, például az iskolát mint szervezetet; a kognitív dimenziót, azaz hogyan értelmezik a szereplők a programot, a célokat és a tanulási-visszacsatolási folyamatokat (Fazekas & Halász, 2015).

Jelen kutatás célkitűzéseinek meghatározásakor szükséges bizonyos fókuszokat megjelölni a megvalósíthatóság érdekében. Az implementáció egyik kulcsfigurája a pedagógus: az ő tudása, attitűdje, motivációja és reagálása a környezeti feltételekre, folyamatokra, vagyis a viselkedése (Pischetola, 2022; Reichert et al., 2021). Ezért kutatásunk keretében a pedagógusra fókuszálunk, az ő tantárgyra vonatkozó észleléseit [perceptions] és értékelő nézeteit tárjuk fel.

¹ A továbbiakban az etika névvel az erkölcsanra is utalunk, mivel mindkét szó azonos tantárgyra vonatkozik, kivéve, ha történeti szempontokkal vagy a 2016 előtti időszakokkal foglalkozunk, illetve ha oktatási dokumentumokra utalunk. A kutatási eszközökben mindkét nevet használjuk.

A kutatás fő célkitűzéseit a szakirodalom alapján határoztuk meg, melyet részletesen bemutatunk a 2. fejezetben. Itt a célkitűzéseket megalapozó főbb gondolatokat összegezzük.

Az implementáció sikerét jelezheti vagy előrejelezheti az érintett rendszer szereplőinek *befogadásra való hajlandósága* [receptivity], amelyre több tényező lehet hatással. A pedagógiai nézetkutatások abból az alapfeltételezésből indulnak ki, hogy a pedagógus episztemológiai, valamint pedagógiai, tantárgypedagógiai, illetve énhatékonyságra vonatkozó nézetei előrejelzik az osztálytermi viselkedését avagy viselkedési szándékát [behavioral intention], és ez legtöbb kutatásban be is igazolódik (Calderhead, 1991; Ertmer, 2005; Ertmer et al., 2012; Haney et al., 2002; Kardos, 2016; Montgomery, 2014; Solomon et al., 1996). A komplexebb, több változót vizsgáló kutatások már nem tulajdonítanak a nézeteknek kizárólagos hatást, de jelentős szerepet feltételeznek a pedagógus viselkedésének vagy a receptivitásának alakításában (Collins & Waugh, 1997; Shapiro, 2018; Windschitl, 2002). Kutatások vizsgálják többek között a pedagógusoknak a tudásra, tanulásra, a program előnyeire [benefit, value] és hátrányaira [cost, concern], alkalmazhatóságára [practicality] vonatkozó nézeteit; a környezetből érkező támogatásra [support] vonatkozó tapasztalatait; valamint szerepét a munkakörnyezetben, a döntéshozásban (Borbély, 2019; Cheng et al., 2022; Kwok, 2014; Moroz, 1999; Shapiro, 2018; Waugh & Punch, 1987; Wong et al., 2021). A nemzetközi kutatások általában az implementáció korai szakaszait vizsgálják, kevesbé fókuszálnak a későbbi szakaszokra, és ezek eredményei ellentmondásosak abból a szempontból, hogy a hosszabb gyakorlat során a pedagógusok kompetensebbek és elfogadóbbak lesznek-e (Lee, 2000), avagy fásultabbak és elutasítóak (Janík et al., 2018; Pešková et al., 2019). **Jelen kutatásban ezért elsődlegesen a pedagógusok etika tantárgy iránti attitűdjeit, az arról alkotott véleményüket, nézeteiket, valamint az általuk észlelt körülményeket tárjuk fel.**

A nézetkutatások alapelmélete szerint a pedagógusok szakmai tudását és viselkedését nagyban befolyásolják a korábban, saját tanulói tapasztalatok alapján kialakult, erősen rögzült elméleteik (Falus, 2001; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Itt azonban a tantárgyról a bevezetés előtt csak igen kevés pedagógusnak lehetett tapasztalata vagy célirányos szakmai tudása. Feltehetőleg a) a tanítás megkezdése előtt már kialakult valamilyen előfeltételezésük a praxist tekintve, b) ebben a konstrukcióban szerepet játszottak az általános tanuláselméleti és pedagógiai nézeteik, valamint a hasonló – elsősorban az erkölcsi jellegű – tanítási, fejlesztési területek illetve célok ismerete, c) az etikára, etika tanítására vonatkozó tudás elsősorban a praxisban alakult ki. Ezért a nézeteket célszerű több csoportba rendezve vizsgálni. Az etika tanításában a nézetek négy kategóriában lehetnek a legrelevánsabbak: általános episztemológiai nézetek, az erkölcsi fejlődésre, az intézményi tanulás-tanításra és az etikatanításra vonatkozó nézetek. **Az etikára vonatkozó nézetek mellett tehát a pedagógusok a tanulásra vonatkozó általánosabb nézeteit is bevonjuk a vizsgálatba.**

Mivel Magyarországon a tantárgy tanítása iskolai szinten kötelező – de tanulói szinten választható –, a tanári attitűd és receptivitás nem abban játszik szerepet, hogy megtörténik-e a tanítás, hanem abban, hogyan zajlik a tanulás-tanítás. Az etikára vonatkozó oktatási dokumentumokból, a Nemzeti alaptantervekből és a kerettantervekből kirajzolódik a tantárgy – nem teljesen ellentmondásmentes – tanítási koncepciója (Fenyődi, 2015a; Nahalka, 2020), a

tantervekre akkreditált oktatási segédanyagok pedig közvetve mutatják be azt. A dokumentumok és segédanyagok tartalmát a pedagógusok egyénileg értelmezik. Ezt az értelmezési folyamatot befolyásolhatják az előzetes nézetek, valamint a képzések és a szakmai közösség véleménye is. Az implementáció megvalósulásában fontos tényező, hogy a pedagógus számára összeegyeztethető-e az általa értelmezett koncepció a már meglévő szakmai tudásával, tanítási rutinjával, illetve hogyha nem, ennek ellenére kipróbálja-e az ajánlott módozatokat, technikákat. A kipróbálásra vonatkozó explicit vagy implicit reflexió segíti a pedagógus etikára vonatkozó tanulását, és nézetváltozást is eredményezhet (Qiu et al., 2021; Richardson, 1990). **Kutatásunk ezért vizsgálja azt, hogy a pedagógusoknak milyen az osztálytermi pedagógiai viselkedése egyes szempontok szerint, és milyen a megvalósuló osztálytermi gyakorlat.** A szempontok kiválasztásánál az etika tantárgyi koncepciójának ajánlásait vettük elsősorban figyelembe – például tanítási módszerek, vitavezetés módja, a pedagógus szerepe. Ezenkívül egy nem publikált, 2015-ben végzett, elsősorban kvalitatív jellegű vizsgálatból emeltük ki a pedagógusok jellemző válaszait (Fenyődi, 2021). Az osztálytermi viselkedést a pedagógusok saját percepciói, közlései alapján kutatjuk.

A nézetek és az attitűdök mellett több tényező befolyásolhatja a pedagógus viselkedését (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 1975; Fiske, 2006; Waugh & Punch, 1987). Ezek közé tartozik a nézetek vagy az attitűdök ambivalenciája vagy konzisztenciája, a társas környezethez való alkalmazkodás vagy a külső körülmények értékelése. Windschitl (2002) elmélete szerint új tanítási koncepció implementációja folyamán a pedagógusok számos dilemmával szembesülnek, amelyekben saját korábbi és új értelmezéseik kerülhetnek szembe egymással, és figyelembe veszik a külső – iskolai és tágabb társadalmi – körülményeket is. **Kutatásunkban ezért összefüggéseket is vizsgálunk a pedagógusok nézetei, attitűdjei, az osztálytermi viselkedésük és az általuk észlelt körülmények között.**

Összegezve tehát, jelen kutatás azt kívánja feltárni, hogy a bevezetés után tíz évvel milyen az etika tantárgy elfogadottsága, beválása az azt tanító pedagógusok körében, milyen nézeteket konstruáltak a pedagógusok a tantárgy tanulásáról-tanításáról, milyennek észlelik annak körülményeit, és milyen a napi tanítási gyakorlat, valamint hogyan valósul meg az osztálytermi interakció. Ezenkívül összefüggéseket keresünk az egyes tényezők között.

Kutatói motiváció

A téma iránti érdeklődésemet az alapozta meg, hogy aktívan részt vettem az erkölcsstan/etika tantárgy létrehozásában. 2012 tavaszán a kerettantervírási folyamatban elsősorban pedagógiai-módszertani tanácsadó voltam. Az akkor már elkészült Nemzeti alaptanterv alapján a munkacsoporttal a teljes nyolc évfolyam számára logikusan strukturált, alsó és felső tagozaton is szervesen építkező rendszerbe helyeztük a megadott tartalmakat és célokat. A pedagógiai koncepcióban törekedtünk a gyermekközpontúságra: a pedagógusok felé a legfőbb explicit üzenet az volt, hogy adjanak teret a tanulók szabad gondolkodásának, ezt keretezzék gazdag módszertannal, és ne minősítsék a véleményeket (lásd még 2.1.6. fejezet). A kerettantervek életbe lépése után részt vettem a tankönyvek írásában: először az alsó tagozat négy évfolyamára

(Fenyődi & Pénzesné Börzsei, 2013a, 2013b, 2015, 2016), majd a felső tagozat négy évfolyamára is írtunk szerzőtársaimmal tankönyveket (Alexandrov et al., 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018). Ez utóbbiaknak alkotószerkesztője is voltam, tehát a könyvek egységes szerkezetét és tanítási szemléletét én biztosítottam. A 2020-as NAT és kerettanterv kidolgozásában is részt vettem, ebben az ott megadott keretek miatt kevésbé éreztem azt, hogy egységes koncepciót tudunk kialakítani, inkább a tantárgy karakterének a megőrzése volt a célunk. Az etikapedagógusokkal konferenciákon, továbbképzéseken folytatott kommunikáció révén sok előzetes ismeretet szereztem, melyek kiegészítették a kutatás fogalmi-értelmezési keretét, és segítettek az eszközök megalkotásában is.

II. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

Dolgozatunk az elméleti hátteret feltáró fejezete két nagy részre oszlik. A fogalomrendszer áttekintése mellett fontosnak tartjuk az etika történetének és oktatási feltételrendszerének leírását azért, hogy a kutatás eredményeinek későbbi értelmezését kontextusba helyezzük. Először a dolgozat fókuszában lévő iskolai tantárgy sajátos jellemzőit mutatjuk be.

2.1. Az etika tantárgy

2.1.1. A tantárgy a törvényi szabályozás keretében

Az 2013-ban bevezetett *erkölcstan/etika* sajátos és újszerű jelenség a magyar alapfokú oktatásban. A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről ugyanis döntést hozott az *erkölcstan* nevű tantárgy megalkotásáról, amely az összes általános iskolai évfolyamon kerül bevezetésre, heti egy órában. A tantárgy céljaira, tartalmára itt nincs utalás, ezeket a 2012-es Nemzeti alaptanterv (110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet) és a kerettantervek (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet) alakították ki. A törvény a tantárgy intergrálásának körülményeiről az alábbi paragrafusokban² ír:

Az állami iskolában az erkölcstan óra vagy az ehelyett választható, az egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcstan óra a kötelező tanórai foglalkozások része. (35.§ 1)

Az óvoda, az iskola és a kollégium az egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcstan oktatással kapcsolatos feladatok ellátása során együttműködik az érdekelt egyházi jogi személlyel. Az egyházi jogi személy által szervezett és felügyelt hit- és erkölcstan órák és foglalkozások tartalmát az egyházi jogi személy határozza meg az adott egyház iránymutatása szerint. (35.§ 3)

Az erkölcstanórát vagy az ehelyett választható, az egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcstan órát az iskolai nevelés-oktatás első, ötödik évfolyamán 2013. szeptember 1-jétől kezdődően felmenő rendszerben kell megszervezni. (97.§ 7)

Nem találunk indoklást a tantárgy bevezetésének szükségességéről. Azonban a törvény legelején szerepel az alábbi utalás:

² Mivel jelen fejezetben az erkölcstan tantárgy kialakulását mutatjuk be, a forrás, a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 2011-es évben hatályos szövegét idézzük. Az online források a módosítókkal egyben jelenítik meg a szöveget, az eredeti változat a Magyar Közlönyben található: 2011. évi CXC. törvény A nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011/162, 39622–39694. <https://magyarkozlony.hu/pdf/11446> [Letöltés: 2024. 03. 22.]

Az állami és települési önkormányzati nevelési-oktatási intézményben az ismereteket, a vallási, világnézeti információkat tárgyilagosan, sokoldalúan kell közvetíteni, a teljes nevelés-oktatási folyamatban tiszteletben tartva a gyermek, a tanuló, a szülő, a pedagógus vallási, világnézeti meggyőződését, és lehetővé kell tenni, hogy a gyermek, tanuló egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcsstan oktatásban vehessen részt. (3.§ 3)

Itt a *hit- és erkölcsstan* megnevezés szerepel, amely szintén új tantárgy, ugyanis a korábban az iskolákban is jelen lévő fakultatív vallási nevelés neve *hittan* vagy *hitoktatás* volt. Ezzel tehát a hit- és erkölcsstan bevezetését nevesíti a törvény, és mellette – a világnézeti meggyőződés tiszteletben tartása érdekében – lehetőséget ad egy nem vallásos karakterű tantárgy, az erkölcsstan választására.

A két tantárgy közötti választás menetét és feltételeit a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet szabályozza (182/A és 182/B§). Itt jelenik meg az évenkénti választás és váltás lehetősége (182/B§ 7), valamint az a fontos tényező, hogy a két tantárgyat az iskolai pedagógiai programban meghatározott, azonos módon kell értékelni és minősíteni (182/B§ 10), utalva a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 54.§ 4 pontjára is, mely szerint „A második évfolyam végén és a magasabb évfolyamokon félévkor és év végén a tanuló értékelésére – jóváhagyott kerettanterv vagy az oktatásért felelős miniszter engedélyével – az iskola pedagógiai programja a (2) bekezdésben meghatározottaktól eltérő jelölés, szöveges értékelés alkalmazását is előírhatja.”

A hit- és erkölcsstan tantárggyal a továbbiakban nem foglalkozunk, de néhány felvetést megemlítünk.

- Az iskoláknak adott órasávban akár 3–4 párhuzamos órát kell szervezni. A csoportlétszámok nagyon változóak, összevonások lehetségesek.
- Ezzel a tantárggyal az a helyzet állt elő, hogy az állami oktatási intézményekbe integrálódott egy – nem fakultatív – elem, amelynek sem tartalmára, sem az oktatás módjaira, sem az oktató személyére nincs ráhatása az intézménynek vagy a fenntartónak.
- A hit- és erkölcsstan tartalma és megnevezése is összemosódik a hittannal³. Sok iskolában megmaradt a fakultatív hittan is.
- Az egyházi fenntartású iskolákban a törvény értelmében megengedhető a hittan kizárólagos tanítása.⁴

³ Lásd *Magyarországi Református Egyház Hit- és erkölcsstan kerettanterve I. kötet* (2012). Református Pedagógiai Intézet. https://honlap.parokia.hu/data/attachments/2013/03/18/Kerettanterv_1-8_2012.pdf (Letöltés: 2024. 03. 16.) *Magyarországi Evangélikus Egyház „Hit- és erkölcsstan” tantárgyi kerettanterve az 1-12. évfolyamok számára* (2013). <https://hitoktatás.lutheran.hu/tantervek/> (Letöltés: 2024. 03. 16.)

⁴ Ezeknek az intézményeknek a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről módosítása megengedi, hogy hittannal váltsák ki az etikát „amennyiben az iskola pedagógiai programja a hittan tantárgy vonatkozásában tartalmazza a NAT-ban az etikára meghatározott fejlesztési követelményeket és tartalmakat” (32.§ (1)j A 2013-as évi LV. törvény 7. § módosítása, hatályos 2013. V. 10-től. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv#laj265id55c0> Letöltés: 2024. 03. 16.)

Ezek voltak tehát a törvényi szabályozás fő elemei. Fontos későbbi módosítás lesz az 53/2016. (XII. 29.) EMMI rendelet, amely a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről minden vonatkozó pontján etikára cseréli az erkölcsstan nevét, azonban a 2012-es NAT-ot és kerettanterveket ez nem írja felül. Így a tartalmi szabályozók erkölcsstannak nevezik a tantárgyat, míg a törvény, az iskolai dokumentumok és a tankönyvek az etika szót használják. A kettősséget a 2020-as NAT szünteti meg, de a közbeszédben mai napig keveredik a kettő. A hit- és erkölcsstan megnevezés változatlan maradt, de a közbeszéd nem mindig különíti el a fakultatív hittantól.

2.1.2. A tantárgy előzményei

Az erkölcsi nevelés mint célkitűzés végigkíséri az oktatás történetét. Magyarországon történetileg sokáig az egyház feladata volt ez, tantárgyként hitoktatás, vallásoktatás keretében, vagy pedig egyes tantárgyak tartalmainak tulajdonítottak jellemformáló hatást: például történelem, irodalom, földrajz (Jakab, 2020; Pukánszky & Nemes, 1996; Szabó, 2019). 1948 után az egyházi intézményeket államosították, a vallási nevelés kikerült az iskolából és visszaszorult, ugyanakkor az ideológiai-erkölcsi nevelés újra megerősödött az iskolákban, a szocialista világnézet fejlesztése céljából. Ez tantervi és tanterven kívüli tevékenységekben jelent meg, tantárgyként csak a középiskolákban találjuk *világnézetünk alapjai* néven (Dancs & Fülöp, 2020). Az 1970-es évektől kezdve megindult a törekvés az átideologizált tantárgyak tudományosabbá, ideológiamentessé tételére (Jakab, 2020). Az 1985. évi I. törvény az oktatásról már elszakadt a direkt ideológiai befolyásolástól, és az oktatás szereplőinek is jogokat biztosított (Howell, 1988). A rendszerváltás utáni 1993-as oktatási törvény kinyilvánította az állami és önkormányzati oktatás világnézeti semlegességét, valamint szülők azon jogát, hogy vallási és világnézeti meggyőződésüknek megfelelő oktatásban és nevelésben részesülhessenek gyermekeik (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról). Az iskolarendszer újra pluralizálódott, az egyházak visszakapták iskolaalapítási jogukat, az iskolák fakultatív, tanrenden kívüli hitoktatást szervezhettek.

Az etika gyökereit keresve meg kell említenünk az *osztályfőnöki órát* is. Szekszárdi (1996) áttekinti, hogy az osztályfőnöki intézmény 1840-től létezik, célja a „fegyelem, a tanítás és a nevelés egységes szellemben történő biztosítása” volt (p. 33). Az osztályfőnöknek meglehetősen tág tere volt a szerepkör értelmezésében, ám az iskolára ható ideológiai elvárásoktól nem tudott függetlenedni. 1946-ban bevezettek egy szabadbeszélgetés-jellegű tanórát, amely már a később kialakuló osztályfőnöki órák jellegét előlegezte meg, és amelyben felvillant a gyerekek mindennapi tapasztalatainak és gondolatainak egyedi értéke. 1948 után újra az indoktrináló nevelés erősödött meg, de 1978-as nevelési-oktatási terv változásai az osztályfőnöki órát elsősorban a nevelés, az erkölcsi és a közösségi tudat fejlesztésének terepévé tették. A rendszerváltásra az osztályfőnök mint ‘adminisztrátor’, ‘érdekképviselő’ és ‘nevelősegítő’ szerepei túlterhelődtek, ezért az 1995-ös NAT már az iskolák hatáskörébe utalta e

feladatok megoldási lehetőségeit (Szekszárdi, 1996, 2000). Alsó tagozaton meg is szűnt az osztályfőnöki óra.

Nemzetközi kitekintésben az etika egyik forrásának tekinthető a *gyermekfilozófia* [Philosophy for children]. Matthew Lipman eredeti célja nem filozófiai képzés volt, hanem a gyerekek gondolkodásának bátorítása olyan technikákkal, amelyek teret adnak a gyermeki értelmezéseknek, kérdésfelvetésnek, részben gondosan válogatott történetek, részben a pedagógus által facilitált ‘szókratészi beszélgetés’ alkalmazásával. A dialógus célja nem a konszenzus megtalálása, hanem az álláspontok tisztázása volt (Demeter, 2001). A Matthew Lipman-i program újszerű volt abban az értelemben, hogy a filozófiát, amelyet hagyományosan az érett gondolkodású felnőttekhez kapcsolunk, a gyermekek számára hozta elérhető közelségbe. Másrészt a program alkotói hitet tettek amellett is, hogy a gyerekek már ezekben a korai életszakaszokban is képesek az ilyen mentális műveletekre.⁵ „A gyermekfilozófia alapvető pedagógiai gesztusa tehát az, hogy kíváncsian és türelmesen »odafordul« a gyermekhez, a tanulóhoz: *Ki vagy? Miben vagy más, mint mi, felnőttek? Mennyiben gondolkodol másképp, mint mi? Hogyan tudunk segíteni abban, hogy sikeresen beilleszkedj a társadalomba, és ugyanakkor megtaláld a saját hangodat is?*” (Jakab, 2012, p. 101). A lipman-i program hatással volt más irányzatokra is, elsősorban módszertanilag. Hasonló szemlélet jelenik meg például Robert Fisher *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni...* könyveiben (Fisher, 2002, 2008, 2010).

Tartalmában közel áll az etikához a kompetenciaalapú oktatás *szociális, életviteli és környezeti kompetenciákat fejlesztő* programcsomagja. A kompetenciaalapú oktatási programcsomagok fejlesztése 2002-től kezdődött, és célja a magyar közoktatás modernizációjának megalapozása volt innovatív módszerek és megközelítések bevezetésével. A fejlesztés céljából létrejött szakmai szervezet oktatási intézmények és gyakorló pedagógusok széles körét vonta be a fejlesztés–képzés–kipróbálás–visszacsatolás folyamatába, így hat kompetenciaterülethez kapcsolódó 39 programcsomag jött létre (Pála, 2006). A szociális kompetenciákhoz sorolhatók azon társas képességek és készségek, amelyek nélkül nem lehet sikeres az egyén szocializációja. Egyik aspektusa az egyén önismerete és magabiztossága, másik a társas és természeti környezetével kapcsolatos ismeretek alkalmazásának képessége.⁶ A szociális, életviteli és környezeti kompetenciákat fejlesztő programcsomag különösen gazdag módszertant mutatott be, és alkalmas volt a tanulók közösségi életének gazdagítására is (Fazekas, 2013).

A programcsomagok közül a *szövegértés-szövegalkotás – azaz az anyanyelvi nevelés – kompetenciaterülethez tartozók* közül is köthetők ide, mivel a fejlesztés „az eddig döntően kronologikusan szervezett irodalomoktatás és leíró nyelvtan tanítása helyébe az integrált

⁵ Az eredeti program ötéves kortól indult 16–17 éves korig, hét könyvvel, melyek a filozófia különböző területeire fókuszáltak. Ezek közül a 7–8. osztályosoknak szóló *Lisa* foglalkozott etikai kérdésekkel. Magyar nyelvre csak kettőt fordítottak le, a kézikönyvekkel együtt: a 3–4. osztályos *Pixie* és a *Lisa* könyveket.

⁶ A kompetenciahálóba tartoztak többek között: autonómia, identitás, az érzelmek kezelése, kitartás, felelősségvállalás, törődés, tolerancia, pozitív önértékelés, információ- és problémakezelés, kritikai gondolkodás, szabályalkotás, kreativitás, empátia, kommunikációs készségek, konfliktuskezelés, segítségkérés, szociális érzékenység, szolidaritás, feladatvállalás, kezdeményezőképeség (Czike, 2015).

nyelvi-irodalmi-kommunikációs képességek fejlesztését szolgáló magyartanítást állítja. Ennek része a kommunikációs képesség hatékony fejlesztése” (Pála, 2006, par. 33). A szövegeket tematikusan csoportosították, így például a gyerekek belső világával, a környezettel, kapcsolatokkal, életkori változásokkal foglalkozó egységek lehettek illeszthetők az általános nevelési célokhoz.

Meg kell említenünk az 1995-ös NAT-ban megnevezett *Életvitel és gyakorlati ismeretek* műveltségi területet, amelyhez a mindennapi életviteli ismereteket és készségek fejlesztését soroljuk, többek között az egészséges és biztonságos életmód, valamint a pályorientáció témái tartoznak ide (130/1995. (X. 26.) Kormányrendelet). A pedagógusok körében jól ismertek és kedveltek Csendes Éva különböző évfolyamok számára kidolgozott segédanyagai az életvezetési ismeretek és készségek tanításához, amelyek a testi és lelki egészség fejlesztését tűzik ki célul, elsősorban prevenciók céllal (Csendes, 1997a, 1997b, 1997c, 1998).

Az etika szorosan kötődik a társadalomismerethez is, az ide tartozó kulcskompetenciák révén. A 2007-es Nemzeti alaptanterv megfogalmazásában: „A személyes, értékorientációs, interperszonális, interkulturális, szociális és állampolgári kompetenciák a harmonikus életvitel és a közösségi beilleszkedés feltételei, a közjó iránti elkötelezettség és tevékenység, felöleli a magatartás minden olyan formáját, amely révén az egyén hatékony és építő módon vehet részt a társadalmi és szakmai életben, az egyre sokszínűbb társadalomban, továbbá ha szükséges, konfliktusokat is meg tud oldani. Az állampolgári kompetencia képessé teszi az egyént arra, hogy a társadalmi folyamatokról, struktúrákról és a demokráciáról kialakult tudását felhasználva, aktívan vegyen részt a közügyekben” (202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelet, 2007, p. 7648).

Embertan, etika

Az erkölcsan/etika tantárggyá válása annak a pedagógiai kezdeményezésnek a folytatása, amely 1995 óta különböző elnevezésekkel – *embertan, emberismeret, emberismeret és etika, ember- és erkölcsan, ember- és társadalomismeret, etika* – jelen volt a magyar közoktatásban, és az 1995-ös, 2003-as és 2007-es Nemzeti alaptantervben az Ember- és társadalom műveltségi terület részeként, a társadalomismeret, történelem, állampolgári ismeretek mellett jelent meg (130/1995. (X. 26.) Kormányrendelet; 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet; 202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelet). A kezdeményezés egyik elindítója, Kamarás István (2015) szerint már az 1980-as évek végén létrejött az igény egy etikai-antropológiai jellegű tantárgy kidolgozására, elsősorban a pedagógusképzők számára. Korábbi, olvasótáborokban kipróbált módszerek és tananyagszervezési szemlélet alapján kialakult egy filozófiai antropológiai, etikai, szociológiai, szociálpszichológiai és kultúrantropológiai elemeket ötvöző multidiszciplináris tantárgy. Az olvasótáborban a résztvevők kérdéseiből és élményeiből kibomló tartalmak alapján beszélgettek az ember különböző viszonyairól: önmagához, társaihoz, a társadalomhoz, a természethez, az ember alkotásaihoz és a transzcendenshez való viszonyulásáról. A tartalmak különböző „embertudományokhoz” – a biológiától a filozófiai antropológiáig – kapcsolódtak. Az irodalom közvetítő eszköz volt az egyén számára önmaga felé, ugyanakkor fel is értékelődött e funkciója miatt (Kamarás, 1984). Az 1990-es évek elején

szakmai munkacsoportokban elkezdődik az általános iskolai tantárgy koncepciójának és oktatási segédleteinek kidolgozása, majd kipróbálása *emberismeret* néven, mely önismeretet, társadalomismeretet, erkölcsant és filozófiai antropológiát és kisebb súllyal ökológiát, kommunikációt, politológiát, vallástudományt is magába foglalt (Kamarás, 2015).

Az 1995-ös NAT előkészítésének idején már felerősödtek azok a dilemmák, kérdések, melyek mai napig kísérik az erkölcsant/etika – és általában a normatív jellegű – oktatási tartalmakat, tantárgyakat. Bár az általános igény a gyermekek – ezáltal a társadalom – erkölcsi fejlesztésére jelen van, felmerül a kérdés, hogy milyen erkölcsöt, értékeket, elveket tanítsunk és hogyan. Ha az erkölcsi nevelés a ‘jó’ tanítása, ki tudja megmondani, mi a jó? Mit kezdünk ezzel a céllal egy értékpluralizmust és vélemény szabadságot alapjognak tekintő társadalomban? Mit kezdünk azzal a helyzettel, hogy a média- és kommunikációs csatornák rendkívül sokszínű hatással vannak már a kisgyerekekre is? Joga vagy kötelessége-e (megpróbálnia) az iskolának, hogy felülírja az elsődleges családi szocializációt? Milyen a tanárok értékrendje, és mit mutassanak belőle? Létezik-e értéksemleges intézmény vagy emberi viszonyulás? Praktikus szemszögből pedig: milyen tantervi formában és milyen módszerekkel-megközelítéssel tanítsuk az ‘erkölcsöt’? (Falus, 2002; Gönczöl & Jakab, 2012; Nahalka, 2013; Schüttler, 1999) Ezek a kérdések nem csak Magyarországon vetődnek fel, és általános vélekedés, hogy nem lehet értéksemleges az iskola, mert az elvárt magatartásformák szabályozása expliciten, a felnőttek mintaadó viselkedése, a tananyagválasztás és a rejtett tanterv pedig implicit módon jelenít meg értékeket, melyek ráadásul egymásnak ellentmondók is lehetnek (Carr, 2003, 2006; Falus, n.d.; Fenstermacher et al., 2009; Mahony, 2009).

Az oktatás szereplői egyaránt tartanak az értékvesztéstől, az indoktrinációtól és az értékrelativizmustól.⁷ Gönczöl és Jakab (2012) szerint három pedagógiai hagyományt lehet figyelembe venni az intézményes oktatásban: a) mivel az erkölcsi nevelés a család feladata, az iskola legfeljebb indirekt módon hat a gyerekek erkölcsi szocializációjára, direkt módon történő nevelésre nincsen szükség; b) a sikeres szocializációhoz szükséges ismeretek és a társadalmi értékek és normák közvetítése egy általános antropológiai keretben zajlik; c) önálló tantárgyként a formális – filozófiai-teológiai értelemben felfogott – etikaoktatás. A pedagógiai folyamat szintén háromféleképp modellezhető: az *értéksemleges* megközelítésben a pedagógus nem foglal állást; az *értékkartikulációban* az értékek tudatosítása, megvitatása, gondolkodásfejlesztés zajlik; az *értéktisztázás* során a feltárt értékek megvitatása történik a lehetséges konszenzus felé tartva. Nem kínálják fel a szerzők, de a bizonyára jelen van egy negyedik hagyomány, amely a direkt közlésekre építkezik, vagy indirekten feltételezi, hogy a tanulók megértik az olvasott tartalmakban rejlő erkölcsi üzeneteket és tanításokat. Az erkölcsant létrejöttét kezdeményező oktatáspolitikai fontos szereplője, Hoffmann Rózsa például

⁷ Kamarás (2015) felsorolásában áttekinti és csoportosítja a kérdésekre adható megoldási javaslatokat: a) értéksemleges kultúraátadás: legfeljebb személyes példamutatással nevelni; b) egyes tantárgyakba beépíteni az erkölcsi reflexiót; c) megmaradni az osztályfőnöki órák kereteiben és tematikájában; d) normatív etika nélküli leíró embertudományok tanítása tantárgyi keretekben; e) abszolút értékekre épülő erkölcsant, gyakorlatilag valláserkölcs, hittan; f) normatív erkölcsant; g) érték- és/vagy problémacentrikus erkölcsant; h) konszenzusetika; i) emberismeret: „embertudományokkal ötvözött konszenzusetika” (p. 30).

2004-ben így ír: „Az iskola [...] az erkölcsi nevelés terén pontosan és elsősorban az erkölcsi jónak a megismerését és megértését szolgálja.” „A normaállítást és a normák közvetítését rendszerint értékelő jelzéseknek kell kíséreniük.” „A »Ne vedd el a másét!« erkölcsi parancs például a sokszori ismétlések folytán [...] életre szólóan bevésődik a formálódó személyiség lelkiismeretébe. Azonban már itt is fontos, hogy a normaállítás mellé felsorakozzék a *miért* tudatosítása.” (Hoffmann, 2004, pp. 75–76)

Az 1995-ös NAT az akkori szabályozási elveknek megfelelően az iskolai szintre helyezte azt a döntést, hogy milyen formában tanítják a tartalmakat, így az *emberismeretet* is. Az új műveltségi területi tartalmakat az iskolák általában beépítették már meglévő tantárgyakba, így a komplex, tantárgyközi területeket lefedő tantárgyak kevés helyen jelentek meg (Hajdú, 2000). A kerettantervek bevezetése után – 2001 szeptemberétől – létrejött az iskolák által választható modultantárgyak rendszere. „A modulok közös jellemzője, hogy évfolyamonként meglehetősen alacsony az óraszámuk (általában 18 óra), és főként olyan új területeket ölelnek fel, amelyek eddig (a NAT előtt) jellemzően nem voltak részei a közoktatásnak; úgy is mondhatjuk, hogy a közoktatás modernizációjának fontos részét képezik. Ugyanakkor ez a hagyományos tantárgyaktól megkülönböztető elnevezés sajnos azt is sugall(hat)ja, hogy ezekre a területekre nem kell ugyanolyan figyelmet fordítani, hiszen ezek még nem tantárgyak, hanem »csak« tantervi modulok.” (Csernyus, 2002, par. 15) Ilyen modulként élt tovább az emberismeret, gyakran etika néven, általában a 7. évfolyamon. Ekkorra már képzett szaktanárok és megfelelő oktatási segédanyagok is rendelkezésre álltak. Az emberismeret mégsem nem terjedt el széles körben – részben érdektelenség, részben félreértések és ellenállás miatt –, és ahol tanították, ott sem volt mindig megfelelő az alkalmazott módszertan (Homor, 2008). Chrappán (2022) szerint „a magyar közoktatási rendszer kultúrájából hiányzott az a decentralizációs szabályozási paradigma, amire az első NAT épített. Ennek híján egyfajta kényszerinnovációs folyamat indult meg [...], aminek törvényszerű velejárója volt az innovációs fáradtság. Az iskolák túlnyomó többsége nem tudott élni a NAT adta szakmai szabadsággal” (p. 32).

2.1.3. Az erkölcsstan létrejötte

A 2000-es évek elejétől felerősödtek azok az igények, melyek a hagyományosabb erkölcsi nevelést szerették volna megerősíteni az iskolákban, hivatkozva értékvesztésre, erkölcsi válságra, valamint arra, hogy a közoktatásban háttérbe szorult a nevelés (Hoffmann, 2004; Kamarás, 2015; Tóth & Bauer, 2012). „Be kell látnunk, hogy a ráció, az intellektus önmagában nem hozott, és a jövőben sem fog hozni jó megoldásokat. [...] Csak az erkölcsalapú társadalmak megteremtésébe vethetjük reményünket. Az ilyen társadalom építését viszont nem lehet erkölcsileg képzetlen fiatalokra bízni. A társadalom (és az emberiség) problémáit nem lehet erkölcsi analfabétákkal megoldatni. Az analfabétizmus felszámolását viszont az iskolákban kell megkezdeni. Mindebből az következik, hogy az erkölcsi nevelés erősítése és tényleges előtérbe helyezése nélkül kevés esélyünk nyílik arra, hogy az önpusztítás zuhanórepüléséből

valahogyan kikeveredjünk.” (Hoffmann, 2004, pp. 69–70) A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről – melynek először lesz a neve *köznevelési* a közoktatási helyett –, majd a 2012-es NAT hangsúlyozza az erkölcsi és hazafias, valamint – fakultatívan – a vallási nevelést. „Úgy tűnik, hogy a korábbi Nemzeti Alaptanterv és közoktatási törvény erőfeszítései nem voltak elégségesek: nemcsak azt mondhatjuk, hogy nem sikerült javítaniuk sem az iskola, sem az ország erkölcsi állapotán, hanem [...] a magyar társadalom, a magyar lakosság értékvilága tovább romlott. [...] Mindezek alapján válik érthetővé a jelenlegi kormányzat oktatáspolitikai, szociálpolitikai szándéka az alábbi három, egymással szorosan összefüggő területen: – az erkölcsös magatartásra és látásmódra nevelés középpontba állítása, – a családok támogatásának és megbecsülésének növelése, – a hazához, a nemzethez való érzelmi elkötelezettség erősítése.” (Tóth & Bauer, 2012, p. 43) Az idézett források azonban nem hivatkoznak empirikus kutatásokra, mintegy általános igazságként kezelik az állításokat, a fogalmakat nem definiálják. Látható, hogy az erkölcsstan létrehozásáról szóló döntéseket erősen motiválták a magyar társadalom állapotára vonatkozó ideológiai színezetű megfontolások is.

Az erkölcsstan tantárgy ebben a sajátságos helyzetben és történeti folyamatban született meg: a gyermekek számára megfoghatóvá tett klasszikus hagyományok, az iskola szocializációs céljai, unikális tartalmi komplexitás, konszenzusos és pluralista értékek, innovatív módszertani alapok és konzervatív célkitűzések összeolvadásából. Nem csoda, hogy azóta is különböző értelmezéseknek és folytonos átalakításoknak van kitéve: megváltozott a tantárgy neve, a tankönyveket pedig – legalábbis az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (később Oktatási Hivatal) kiadványait – háromszor dolgozták át tíz év alatt. Az erkölcsstant a bevezetésekor, 2011-ben, amikor még nem lehetett tudni semmit a tartalmáról, nagy médiavisszhang kísérte, felmutatva a lehetséges problémákat, amelyek között elsősorban az indoktrinációtól való félelmek emelkedtek ki (Fenyődi, 2015a). Lehetséges, hogy emiatt is nevezték át a tantárgyat a semlegesebbnek tűnő etikára (Fenyődi, 2022), fontos azonban kiemelnünk, hogy ez a tantárgy nem hagyományos értelemben vett *etika*, hiszen egy már megalkotott tantárgyi koncepció kapott egy új nevet, amely viszont azonos egy klasszikus múlttal rendelkező, filozófiai tudományos alapon álló, elsősorban közép- és felsőoktatásban tanított tantárgy nevével. A jelenlegi általános iskolai etikán azonban nincs értelme számon kérni ezt a letisztult hagyományt, mert nem így alkották meg.

2.1.4. A pedagógusképzés

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről így rendelkezik: „Az iskolai nevelés-oktatás ötödik-nyolcadik évfolyamán az erkölcsstan tantárgy tanítására az alkalmazható, aki a tantárgynak megfelelő szakos tanári végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezik, vagy az iskolai nevelés-oktatás ötödik-nyolcadik évfolyamán pedagógus munkakör betöltésére jogosító végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezik, továbbá legalább hatvan óras pedagógustovábbképzés vagy szakirányú továbbképzés keretében elsajátította az erkölcsstan oktatásához szükséges elméleti és módszertani ismereteket.” (98.§ 6) Ez azt jelentette, hogy a

tantárgy tanításához felső tagozaton nem szükséges a szakos tanári végzettség, alsó tagozaton pedig az általános tanítói diplomával lehet tanítani, mivel nincs külön szabályozás rá. Azokban a pedagógusképző intézményekben, ahol erkölcsstan-etika szakos tanárokat képeznek, vagy ahol a tanítóképzésben szakmódszertani tárgyakat is illesztettek a képzésbe, általában a társadalomtudományi, ezen belül is a filozófiai szakterülethez rendelték az oktatást, és ezeknek az intézményeknek az elméletitudás-kínálat mellett ki kellett alakítaniuk a célkorosztályhoz illeszkedő módszertani tananyagot is. Kérdés, hogy ez a tudáskínálat mennyiben veszi figyelembe az erkölcsstan/etika más sajátosságait, tehát az embertanban gyökerező multidiszciplináris vagy a tanulók tapasztalataira és értelmezéseire építő személyes jelleget. Alsó tagozaton tanító pedagógusoknak elérhetőek voltak a 30 órás továbbképzések is, a felső tagozaton tanítók a számukra előírt 60 órás képzéseken vehettek részt. A 2020-as kerettantervekhez már csak néhányat akkreditáltak ezek közül a szervezők.⁸

2.1.5. Az erkölcsstan/etika tantárgyi koncepciója

A következőkben bemutatjuk az etika tantárgyi koncepcióját és ennek alapjait, a feltárható ellentmondásokkal együtt. Álláspontunk szerint a tantárgy fő jellegzetességeit a 2012-es Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alakították ki, mivel előzőleg nem volt ilyen tantárgy a közoktatásban, és a hasonló tantárgyak sem terjedtek ki a nyolc évfolyamra. Ezekben a 2020-as NAT nem változtatott jelentősen legalábbis a tematika tekintetében (110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet; 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet; 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet). A kerettantervíró munkacsoportnak pedig kifejezetten célja volt a tantárgy korábbi jellegének megőrzése. A koncepciót bemutatja az a viszonylag gazdag elméleti szakirodalom is, amely az erkölcsstan bevezetése körül és az azt követő időszakban született (Alexandrov et al., 2015b; Géczi & Kamarás, 2016; Gönczöl & Jakab, 2012; Kamarás, 2013; Lányi, 2012; Sümegi, 2014), valamint a módszertani szakkönyvek (Balog et al., 2013; Fenyődi, 2015a, 2018; Gönczöl et al., 2016; Hajduné Tölgyesi & Kriston-Bordi, 2013; Kiss, 2015; Páll, 2013).

2.1.5.1. Nemzeti alaptanterv, 2012

A 2012-es Nemzeti alaptantervben a tantárgy „kiemelt fejlesztési területként” jelenik meg először *Erkölcsstan, etika* néven, az *Ember és társadalom* műveltségi terület részeként

⁸ A felső tagozaton etikát tanító pedagógusok kötelező minimális képzettségére vonatkozó 98.§ 6 paragrafust a 2020. évi LXXXVII. törvény 30. § (2) c) pontja hatályon kívül helyezte (2020. VIII. 31-től).

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv#lbj265id55c0>

A képzettség meghatározása kormányrendeleti szintre került, a 417/2020. (VIII. 30.) Korm. rendelet a közneveléssel összefüggő egyes kormányrendeletek módosításáról 6. pontjának 18. § IV/A fejezete határozza meg a felső tagozaton kötelező 60 órás továbbképzést (33/B. § (1)). https://jogkodex.hu/jsz/2020_417_korm_rendelet_7737328 Ugyanez a szövegrész megmaradt a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról 7. pont 9. § (7) dokumentumban is. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-401-20-22> (Letöltések: 2024. 03. 16.)

(110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet, p. 10709). Ebben a viszonylag rövid részben a következő kulcsmondatokat olvashatjuk: „Az erkölcsi nevelés a minden emberben jelen lévő erkölcsi érzék kiművelését jelenti; ami nem kifejezetten egyik vagy másik tantárgy feladata.” „A helyes magatartás és a jó döntés elveiről kialakított álláspontok párbeszéde végigkíséri a civilizáció történetét. Az erkölcsstan és az etika feladata, hogy megismertessen ezzel a hagyománnyal.” „Nem kész válaszokat kínál, hanem a kérdések felismerésére és értelmezésére törekszik. A morális helytállás értelmének sokoldalú megvilágításával segít különbséget tenni jó és rossz döntés között.“ A dokumentum tehát hangsúlyozza a kérdésfeltevés, a természetes erkölcsi érzék fejlesztése, a sokoldalúság és a párbeszéd fontosságát. Az erkölcsi neveléssel mint általános fejlesztési céllal – mely több tantárgyban és tantárgyon kívüli tevékenységben jelenik meg – a NAT már a bevezetőben is foglalkozik: „A köznevelés alapvető célja a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztése, a cselekedeteikért és azok következményeiért viselt felelősségtudatuk elmélyítése, igazságérzetük kibontakoztatása, közösségi beilleszkedésük elősegítése, az önálló gondolkodásra és a majdani önálló, felelős életvitelre történő felkészülésük segítése. Az erkölcsi nevelés legyen életszerű: készítse fel az elkerülhetetlen értékkonfliktusokra, segítsen választ találni a tanulók erkölcsi és életvezetési problémáira. Az erkölcsi nevelés lehetőséget nyújt az emberi lét és az embert körülvevő világ lényegi kérdéseinek különböző megközelítési módokat felölelő megértésére, megvitatására” (p. 10641). Ebben a részben hangsúlyos az egyén, a tanuló saját értékrendjének, személyes képességeinek fejlesztése, valamint a vita szerepe. A dokumentum a következőkben megnevezi azokat az értékeket, egyben szocializációs célokat, melyeket fontosnak tart: „...támogatja a tanulók életében olyan nélkülözhetetlen készségek megalapozását és fejlesztését, mint a kötelességtudat, a munka megbecsülése, a mértéktartás, az együttérzés, a segítőkészség, a tisztelet és a tisztesség, a korrupció elleni fellépés, a türelem, a megértés, az elfogadás. A tanulást elősegítő beállítódások kialakítása – az önfegyelemtől a képzelőtehetségen át intellektuális érdeklődésük felkeltéséig – hatással lesz egész felnőtt életükre, és elősegíti helytállásukat a munka világában is.”

A tantárgyi tartalom meghatározásánál alsó és felső tagozat között nagy különbség mutatkozik. Míg alsó tagozaton két téma: 1. Ön- és társismeret, 2. Értékek és normák jelenik meg, addig a felső tagozaton az Emberismeret korábbi témái hat nagy témakörben (ebből kettő vallási tartalmú), sokkal részletesebben kibontva (pp. 10719–10720). A NAT Erkölcsstan, etika részeinek megírásában Kamarás István és Lányi András vett részt (Kamarás, 2015).

2.1.5.2. Kerettantervek, 2012

A kerettantervek készítésekor a munkacsoport a fent leírt alapokkal dolgozott, de a részletes, nyolc évfolyamra történő kibontás során néhány karakteres új tulajdonság jelent meg (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei, Erkölcsstan kerettanterv).

1. A kerettantervi bevezető hangsúlyozza az egyéni tapasztalatokra és már meglévő gyermeki értékrendre mint előzetes tudásra építkezést, az egyéni gondolkodás, értelmezés

fontosságát: „A tantárgy középpontjában⁹ a formálódó gyermeki személyiség áll – testi, szellemi és lelki értelemben. Ez határozza meg a tanulás-tanítás folyamatát, illetve a tartalmának szerkezetét.“ „Az erkölcsstan a tanulókra nem közlések befogadóiként, hanem a tanulási folyamat aktív – gondolkodó, kérdező, mérlegelő, próbálkozó, vitatkozó és útkereső – résztvevőiként tekint.” „...a gyerekek sem az első napon, sem pedig a későbbiekben nem »tisztalapként« lépnek be az iskola kapuján. Valamilyen ösztönösen és/vagy tudatosan már meglévő erkölcsi rendet hoznak magukkal.” „A tananyag tartalma inkább épül a hétköznapi életből merített és oda visszacsatolható tapasztalatokra, illetve *személyes élményekre*.” (pp. 1–2)

2. Kiemeli a gyermekközpontúságot abban az értelemben, hogy a tanulók igényei, tapasztalatai és az aktuális helyzetek szerint szervezhető a tanítás, és megtanítandó tananyag helyett inkább reflexiókat ajánl. Ezt támogatja a rugalmasság ajánlott elve: ez szabad kezett ad a pedagógusnak a kétéves cikluson belüli tananyagszervezésben is. Ugyanakkor a pedagógus központi szerepe megváltozik: „[a tantárgy] nem elsősorban ismeret-, hanem sokkal inkább *érték- és fejlesztésközpontú*. A fejlesztés célja a magatartást meghatározó erkölcsi kategóriák jelentéstartalmának évről évre való gazdagítása, az életkornak megfelelő szinten való megtapasztalása, tudatosítása, illetve szükség szerinti újrendezése.” „A kétéves szakaszokon belül azonban sem a nagy témakörök, sem pedig a résztémák tantervi egymásutánja nem jelent előírt sorrendet. Az, hogy melyik kérdéskör mikor kerüljön sorra, leginkább helyben, a tanulócsoport ismeretében határozható meg.” „...a *pedagógus feladata* nem erkölcsi kinyilatkoztatások megfogalmazása, az erkölcsi jóval kapcsolatos ismeretek vagy egyes értékek verbális hangoztatása, hanem elsősorban a figyelem ráirányítása a különböző élethelyzetek morális vonatkozásaira, a kérdezés, a gondolkodás és az állásfoglalás bátorítása, a szabad beszélgetések, valamint a nézőpontváltást gyakoroltató szerepjátékok és viták moderálása.” (pp. 1–2)

3. Javasolja a gazdag módszertan alkalmazását és a hagyományostól eltérő értékelési módokat: „Az erkölcsi tanulást számos pedagógiai *módszer* és tevékenység segítheti, amelyek legfontosabb közös jellemzője az *élményszerűség*, a fizikai, szellemi és lelki értelemben vett cselekvő tanulói részvétel.” „Osztályzattal is értékelhető az egyéni vagy közös feladatokban való részvétel, illetve egy-egy konkrét tevékenység. Soha nem irányulhat viszont az értékelés azoknak a személyes vélekedéseknek a minősítésére vagy osztályozására, amelyek értékközpontú kialakítása a tantárgy lényegi funkciója.” (p. 3)

4. A kerettanterv az alsó és felső tagozatos tananyagot szerves egységbe foglalja: a NAT-ban meghatározott felső tagozatos témákat emeli be alsó tagozatban is. Ezzel áttöri azt a(z implicit) szemléletet, mely szerint alsó tagozaton a tanulók még nem képesek mindegyik témáról beszélni. Az önismeret, társas kapcsolatok, közösségek és a szokások, ünnepek témái mellett a tanulók társadalmi és filozófiai kérdésekről is tudnak gondolkodni.¹⁰ A gyerekek érdeklődéséhez és életkorához jobban illeszkedve a témakörök azonban más súlyozást kapnak: csökken a vallásismeret, de kiegészül filozófiai jellegű kérdésekkel. Hat nagy témakör jön létre,

⁹ Az idézetekben dőlt betűkkel a dokumentum eredeti kiemeléséi.

¹⁰ A gyermekfilozófiai hagyományra és tapasztalatra alapozva, például Szirtes, 1996.

melyek az egyéntől indulva tágulnak a világ megismerése felé: 1) *Én magam* (önismeret); 2) *Én és a társaim* (társkapcsolatok); 3) *Én és közvetlen közösségeim* (család, iskola, csoportok); 4) *Én és tágabb közösségeim* (lakóhely, nemzetiség, nemzet, Európa, emberiség); 5) *Én és a környezetem* (természetes és alkotott környezet); 6) *Én és a mindenség* (megismerés, alkotás, művészet, vallások). Ez a hat témakör mind a négy kétéves ciklusban szerepel egy spirális szerkezetet alkotva, melyben az alábontott tartalmak változnak, gazdagodnak.¹¹

A kerettantervben – és részben a NAT-ban is – megjelenik egy olyan elméleti kettősség, amelyet Nahalka (2013) „eklektikus”-nak, egyben „következetlen”-nek nevez (p. 28). Az egyik megközelítés a „moderált konstruktivizmus”, amely szerint a tanulók aktív részvételével tudáskonstrukció zajlik, és így ők maguk alakítják ki személyes értékrendjüket. A másik szemlélet direkt és indirekt módon is arra utal, hogy lehet, van és kell is explicit célkitűzés, amely meghatározza, milyen értékek, milyen erkölcsi elvek felé vezessék az oktatás szereplőit a tanulókat, milyen értékekkel „átítatott” tartalmakat mutassanak be. A kerettanterv szövege szerint: „A multidiszciplináris jellegű tantárgy legfontosabb pedagógiai jellemzője ezért az értékek közvetítése, valamint az, hogy társadalmunk közös alapvető normái egyre inkább a tanulók viselkedésének belső szabályozó erőivé váljanak.” „A cselekedetek és az elmulasztott cselekedetek, a társadalmi teljesítmények megítéléséről azonban csak akkor folyhat értelmes párbeszéd, ha léteznek olyan *erkölcsi alapelvek*, amelyeket a nagy többség mértékadónak tart. Az értékrelativizmus elkerülése érdekében fontos tehát hangsúlyozni, hogy az erkölcsstan tantárgy azoknak az alapértékeknek a megerősítésére törekszik, amelyek összhangban állnak az egyetemes és európai emberi értékrenddel, amely az Alaptörvényből is kiolvasható.” (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei, Erkölcsstan kerettanterv, p. 1) Ez a kettősség jól jelzi az erkölcsi neveléssel kapcsolatos gondolkodást: még ha a lehető legnagyobb szabadságot szeretnénk is adni a gyermekek számára az értékkonstruálásban, valamilyen értéknevesítésre szükség van, amelyet célként megjelölünk, mivel ez az oktatási hagyomány része. Lehet mögötte egy episztemológiai kérdés is: képes-e egy gyermek önmaga meg- és felismerni az adott közösség normarendszerét – mely megismerés adaptív a számára, még ha nem is mindenben igazodik vagy kritikusan viszonyul hozzá –, vagy a felnőtteknek kell-e felgyorsítania ezt a folyamatot jelzésekkel, magyarázatokkal? Hasonló kérdés vonatkozik a szocializációra is. A különböző kultúrákban azonban megfigyelhetők olyan cselekvések a felnőttek részéről, amelyek célja a gyerekek viselkedés- és gondolkodásmintáinak megváltoztatása vagy megerősítése –, kérdés azonban, vajon ez ténylegesen hogyan befolyásolja a mentális konstrukciókat: attitűdöket, nézeteket, értékfogalmakat.

¹¹ Például az 5. témakör alábontása így nézett ki: 1–2. évfolyam Növények és állatok védelme, gondozása; 3–4. évf. Épített és tárgyi világ megóvása; 5–6. évf. Technikai fejlődés, környezetvédelem; 7–8. évf. A média világa, Jólét és boldogulás. A kerettanterv legkisebb tartalmi elemei végig kérdésekben íródtak, például: *Mi minden kapcsol egymáshoz bennünket az osztályban? Mi a közös bennünk, és miben különböziünk egymástól? Milyen közös szokásaink vannak? Összetartó csapat vagyunk-e? Miből derül ez ki? Miben és hogyan tudjuk segíteni egymást?* (3–4. évf. A mi osztályunk, p. 13).

Az oktatás szervezői kinyilváníthatják az általuk fontosnak tartott értékeket, és meg is indokolhatják e választást: ezzel megmagyarázhatják az etika tantárgy tartalmi felépítését és a céltételezést. Meg kell határozniuk a tanulás-tanításmódszertani megközelítést, ebben – éppen a felvállalt értékek, például szabadság, méltóság miatt – a tartalom feldolgozása a tanulók bevonásával, egyéni meglátásaik beemelésével történik. A konstruktivista szemlélet abban jelenhet meg, hogy a pedagógus ezeket az egyéni értelmezéseket elfogadja, és tudja azt, hogy közvetlenül nem befolyásolhatja a tudásban, attitűdökben bekövetkező változásokat. Az igazi probléma az elvárásrendszerben jelenik meg: milyen kimeneti eredmények várhatók el, ha az egyéni fejlődésnek ilyen teret adunk. Ez pedig az értékelés problémakörében testesül meg: az erkölcsstan/etika kerettantervek rengeteg célkitűzést tartalmaznak, de annak ellenőrzésére, hogy ezek megvalósulnak-e, nincs kidolgozott módszertan. A pedagógusok a tantárgy bevezetése óta problémásnak látják az értékelést, éppen az ilyen ellentmondások miatt.

2.1.5.3. Nemzeti alaptanterv, Kerettantervek, 2020

Az erkölcsstanból 2016-ban etikává „váló” tantárgy a 2020-as Nemzeti alaptantervben és kerettantervben alakult át ismét. Anélkül, hogy oktatásügyi és -politikai folyamatok elemzésébe belemennénk, a tantervirást és tankönyvkiadást közelebbről megtapasztalva látható az a szervezési mód, amely különböző szakmai és társadalmi nézetrendszerek egyeztetése során konszenzus helyett kompromisszumok vagy „felülírások” létrejöttével alakultak ki a dokumentumok. Ezt tekinti át Chrappán (2022) is, aki szerint a 2017-ben induló NAT-felülvizsgálati folyamat célja a 2012-es tantervek korszerűsítése volt: „a tanulási folyamatra fókuszáló, a tételes tartalmi elemek részletezését elvető, főképp eredménycélokkal, kompetenciákkal és tevékenységekkel operáló alaptantervet szerettek volna, amely egyesíti magában a 21. századi modern neuropedagógiai ismeretekre épülő tanulásértelmezést és az azokkal adekvát pedagógiai módszereket és stratégiákat” (p. 38). A politikai vezetés számára a tervezet nem volt megfelelő, ezért az elfogadott 2020-as NAT, bár a korábban kidolgozott anyagon alapul, sok tekintetben a 2012-es fogalomrendszert hozza vissza. Emellett az előíró jellegű paradigma érvényesül az autonómia-paradigma helyett (Nahalka, 2020), és NAT-szinten határoz meg sok olyan elemet is, amit korábban a kerettantervek bontottak alá, például az éves óraszámokat vagy a kötelező olvasmányokat magyar irodalomból.

Az erkölcsi nevelésre a 2020-as NAT még nagyobb hangsúlyt helyez: a korábbi Ember és társadalom műveltségi területből kiemelve Etika/hit- és erkölcsstan néven önálló tanulási (műveltségi) területté válik, és a 2012-es NAT-hoz hasonlóan önálló fejlesztési területként is szerepel. A dokumentumban azonban keveredik a tantárgyra és a tanulási területre vonatkozó szabályozás: a II.3.5. Etika / hit- és erkölcsstan tanulási terület leírásában már csak tantárgyként utal rá, és részletesen szabályozza a célrendszert (5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet).

Az etika tantárgyat szabályozó leírás a NAT-ban részletes, ugyanakkor nem koherens. Egyes bekezdésekben objektivista, máshol indoktrináló, megint máshol konstruktivista szemléletű szövegeket találunk, ezekben hol az ismeret-, hol a személyiség-, hol a képességfejlesztést hangsúlyozza. Például: „A tanulás folyamán az erkölcsi kategóriák

jelentéstartalmának folyamatos gazdagítása, szükség esetén újraértelmezése, élethelyzetekre vonatkoztatása, valamint az ezekből következő etikai kérdések felvetése történik.” „Az ajánlott tantárgyi tartalmak és tanulói tevékenységek olyan képességeket is fejlesztenek, melyek a tanulót az életvezetésében hatékonyra és tudatosabbá, társai és környezete problémái iránt érzékenyebbé teszik, erősítik identitását, aktív társadalmi cselekvésre készítik, és segítik a nehéz helyzetek megoldásában.” „Az etika tanulása során a tanuló megismerkedik a magyar, az európai és a világtörténelem etikailag is fontos eseményeivel, jelenségeivel, folyamataival és szereplőivel. Ez jelentős mértékben elősegíti, hogy a tanuló megismerje és elsajátítsa azt a kulturális kódrendszert, amely lehetővé teszi számára identitása, valamint a magyar nemzet és a keresztény, keresztyén normarendszeren alapuló európai civilizáció iránti elkötelezettsége kialakítását és megerősítését.” (p. 359) A szóhasználat gyakran utal a felnőtt meghatározó, gyermeket „formáló” szerepére: „a gyermekek cselekedtetése, meggyőződésének formálása elengedhetetlenül szükséges a lelkiismeretes magatartás megszilárdulása érdekében” (p. 359). „Minden tanulónak a fejlődést segítő pedagógiai attitűddel megvalósított segítségnyújtásra, iránymutatásra van szüksége...” (p. 361). Néhány helyen pedig a nyitottság, elfogadás értékeit gyakorlatilag felülírja az abszolutista szemlélet: „[az etika tanulása] tudatosítja a tanulóban, hogy elsősorban nemzete saját hagyományainak, értékeinek megismerése, elsajátítása és gyakorlása mellett válhat nyitottá a velünk élő nemzetiségek, vallási közösségek, a szomszéd és a rokon népek, valamint a világ többi népének kultúrája, az egyetemes értékek iránt is” „...a viták arra ösztönzik a tanulót, hogy elgondolkodjon az emberi értékekről, illetve az élet alapvető dilemmáit megjelenítő olyan fogalmakról, mint például az igazságosság, hűség, hatékonyság, empátia és felelősség. A viták úgy szolgálhatják a tanulást, ha a tanulóban megerősödnek társadalmunk és európai zsidó-keresztény, keresztyén gyökerű civilizációnk alapértékei” (p. 359). Egyes szóhasználatában pedig indirekt módon világnézeti elkötelezettséget fejez ki, amely érthetetlen az állami oktatásban: „[a tanuló] a személyes életben is megvalósítható tevékenységeket végez, ami összhangban van a teremtett rend megőrzésével, a fenntartható jövővel” (p. 363), „...a transzcendens hit fejlődésében is nagy szerepet kap a tanuló által elfogadott tekintélyszemély véleménye” (p. 360). E világnézeti és tanulásméletileg eklektikus szöveg keletkezésének oka az lehet, hogy a különböző nézetű szerzők, szerzőcsoportok egymás után egészítették ki, módosították vagy írták át a szövegeket, fogalmi és elvi konszenzuskeresés nélkül.

A 2020-as kerettantervek készítésének folyamatában szigorúbb és következetesebb elvárás volt a NAT-ban leírt koncepció és célok figyelembevételére és szöveghű átvételére. Ugyanakkor a NAT-ban lévő ötoldalnyi (mintegy 25000 karakternyi) szöveget szűrve és a tartalmi szabályozáshoz igazítva már koherensebb elméleti háttérrel kísérelt meg felvázolni a kerettantervi munkacsoport. A felülbírálat során mégis belekerült egy ettől eltérő bekezdés az alsó tagozatos anyagba: „Korosztályi adottságaiknál fogva (alsó tagozatos) a gyermekek még nem képesek a tudatosan, teljes felelősséggel meghozott döntések felvállalására, ezért őket folyamatosan tanítani, nevelni, cselekedtetni kell, figyelembe véve a tanulók tipikus és egyéni életkori és fejlődési sajátosságait” (p. 2), valamint a „teremtett rend” kifejezés (A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama

számára, Etika 1–4 évfolyam). A tananyagtartalom kibontása viszont a kerettantervi munkacsoport feladata volt, ezért a hat nagy témakört és a spirálisan ismétlődő tematikai szerkezetet megtartotta – gyakorlatilag a 2012-es kerettantervben szereplő elemekkel –, a tartalmat azonban már nem lehetett kérdésekben megfogalmazni. A NAT-ból átemelt témakörök neveinek bonyolultsága miatt viszont nehezebben átlátható a szerkezet építkezése.

Az eddigiekben azt mutattuk be, hogy milyen volt a 2012-es, viszonylag letisztult tantárgyi koncepció, és ez a 2020-as NAT-ban hogyan változott meg és vált eklektikusabbá, ellentmondásosabbá. A kérdés az, hogy ez a szabályozás mennyire hatott a tanítási gyakorlatra és a pedagógusok tantárgyra vonatkozó nézeteire. A kutatás során ezt is vizsgáljuk, de érdemes egy rövid kitekintést tenni a tankönyvek helyzetére, mivel a pedagógusok gyakran csak ezeken keresztül szembesülnek a tantervi változásokkal.

2.1.6. Tankönyvek

2013-ban több kiadó jelentetett meg erkölcsstan tankönyveket az első és ötödik évfolyamok számára: Apáczai, Pedellus, Mozaik, Harmat, MRO Historia, Nemzedékek Tudása (NTK) kiadók. A tankönyvpiac beszűkítése és az akkreditált tankönyvek kiadásának jogszabályi korlátozása miatt a következő évfolyamokra már egyre kevesebb kiadvány készült. Eközben az állami tankönyvkiadás portfóliója nőtt, részben az alsó tagozatos két tankönyvcsalád átvételével (Apáczai és NTK kiadványok), részben a saját fejlesztésű felső tagozatos tankönyvekkel. Az alsó tagozatos tankönyvek mindegyike a játékos-tevékenykedtető és beszélgető módszertanra alapozott, sok gyermekirodalmi mű felhasználásával (Balog et al., 2013; Báder, 2013; Fenyődi & Pénzesné Börzsei, 2013a; Gönczöl & Kereszty, 2013; Hajduné Tölgyesi & Kriston-Bordi, 2013). A felső tagozaton az emberismeret hagyományát folytató, több szempontú diskurzust mutatott be a Pedellus Kiadó kiadványa (Kamarás et al., 2013); klasszikus irodalomra és annak megbeszélésére épített a Nemzedékek Tudása kiadó könyve (Gulyás, 2013), játékos-beszélgető tevékenységekre épített a Mozaik kiadó kiadványa (Kapai, 2013), változatos feladatok, de néhol kinyilatkoztató szemlélet¹² jelent meg az Apáczai Kiadó tankönyvében (Bánhegyi & Olajosné Kádár, 2013). Ezek közül csak az alsó tagozatos, korábban a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Etika tankönyvcsaládja maradt meg a 2020-as átdolgozásra és kerettantervi akkreditációra.

Az állami tankönyvkiadó, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI) saját fejlesztésű felső tagozatos etika tankönyvcsaládját kétszer dolgozta át. Az úgynevezett *kísérleti* tankönyveket 2013-tól évente adta ki, majd a tanári kipróbálás és visszajelzések alapján ún. *újgenerációs* tankönyveket, majd ezekhez azután *okostankönyveket* is fejlesztett ki. Ez utóbbi egy-egy tankönyvre alapozott digitális anyagot jelentett, amelybe extra, interaktív elemeket is helyeztek. A teljes fejlesztési folyamat 2018-ban fejeződött be. Az újgenerációs könyvek

¹² Emiatt a tankönyv nemcsak médiatámadást, de lektori kritikát is kapott, és nem fejlesztették tovább tankönyvcsaláddá.

megalkotásánál az etika munkacsoport¹³ felhasználta az OFI belső, tanárok és diákok véleményét is feltáró kutatásainak eredményeit, de már a nyolcadikos kísérleti tankönyv is hasonló elvek alapján készült (lásd Alexandrov et al., 2016a; 2016b; 2017a; 2017b; 2018). A kísérleti tankönyvekre vonatkozó fő kritika utalt a gyermekek életkorához és érdeklődéséhez képest unalmas, nem motiváló, humortalan vagy régies anyagokra, vizuális elemekre és rossz leckeszerkezetre, túl sok kérdéssel és túl kevés dramatikus, játékos feladattal. A bevezető, 'ráhangoló' szövegek sokszor tartalmaztak értékítéletet vagy általános frázisokat, melyek nem keltették fel az érdeklődést. Emellett viszont az ismeretterjesztő, fogalomtisztázó szövegekre is szükség lett volna. Ezekből a felmérésekből egy gyemekközpontú tanítás igénye rajzolódott ki, ugyanakkor a minta szűk volt és nem reprezentatív. Feltételezhetjük azt is, hogy a kipróbálást vállaló tanárok módszertanilag tudatosabbak, esetleg képzetebbek is voltak.

A kísérleti nyolcadikos tankönyv és az 5–8. évfolyamos átdolgozás elvei a következők voltak¹⁴ (a szerkesztési elveket most nem említjük):

- Erőteljesebben érvényesüljön a dialogicitás elve. A tantárgy lényege szerint morális kérdések kerüljenek a központban, s ezek tárgyalása során kapjanak hangot eltérő álláspontok vagy más megközelítési lehetőségek.
- A tankönyv építsen jobban a tanulók saját élettapasztalataira, készítsen jobban a tanulói reflexiókra, a tanulási tudatosságra, a metakognícióra. A tartalomban jelenjenek meg a tanulókhöz közel álló élethelyzetek.
- Gazdag módszertani és tanulásszervezési kínálatot jelenítsen meg: kooperatív tevékenységek, tanulói önállóság, projektmunka, alkotás, játékok, dramatizálás.
- A szövegek változatos műfajúak legyenek: klasszikus és kortárs vegyesen, gyermek- és ifjúsági irodalom, ismeretterjesztő és médiaszövegek is jelenjenek meg. A szövegek feldolgozása legyen sokszínű és érvényesüljön a tanulói reflexió.
- A képi világ legyen hasonlóan változatos, vidámabb színekkel: festményreprodukciók, fotók, sajtófotók, grafika, képregény. A képek ne csak illusztráló elemek legyenek, hanem önállóan is képezzenek feladatalapot. Egyes képek legyenek alkalmasak szabad asszociációk előhívására, többféle értelmezésre is.
- Az ismeretterjesztő, fogalomépítő szövegek ne „megtanulandó” anyagok legyenek, hanem forrásként vagy további kutatásra ösztönző anyagként legyenek hasznosíthatók.
- A leckék mutassanak egy ajánlott óravezetési ívet a ráhangolás–témafelvetés és feldolgozás–szintetizálás–levezetés struktúrájának megfelelően.

Az átalakított tankönyvekkel kapcsolatos tanári visszajelzések megerősítették, hogy a tanításban jobban alkalmazható ez a tankönyvi-tanítási szemlélet: a kísérleti 8. évfolyamos erkölcsstan a harmadik legmagasabb értékelést kapta a teljes felső tagozatos

¹³ A szerzői munkacsoport tagjai Alexandrov Andrea, Dobszay Ambrus, Fenyődi Andrea, Jakab György és Szecsődi Tamás voltak.

¹⁴ A munkacsoport belső írásos emlékeztetői alapján.

tankönyvkínálatban. A jóval kisebb mintán végzett vizsgálatban az 5–8-os tankönyvi átdolgozásról is magas pontszámokkal értékelték a tanárok a végrehajtott változtatásokat.

A 2020-as NAT életbe lépése után a tankönyveket újra akkreditálni kellett és az érvényes kerettervhez igazítani.¹⁵ Az OFI átdolgozott etikatan könyvei nagy arányban tartották meg a fenti elveket, csak néhány leckében történt változás. Ezek azonban látványosak, mivel visszakerültek a kinyilatkoztató szövegek, mintha bizonyos témákra való tanulói reflektálás, személyessé tétel vagy kritikai szemlélet nem lenne megengedhető. Ilyenek a hazával és nemzettel foglalkozó leckék: túlsúlyban vannak az ismeretközlő szövegek, a kérdések csak a szövegek értelmezésére vonatkoznak (Kósa & Dibuszné Hauser, 2021a, 2–5. lecke). Másik jelenség, hogy olyan fogalmakat előre definiálnak és értékelnek, amelyeket a tanulók is tudnának értelmezni és személyessé tenni, például a közösségi élethez, vagy életvitelhez kapcsolódó lecekben. „A jó közösségben a tagok egymást segítik, felelősek egymásért. [...] A közösségnek nagy ereje van! Vigyázzatok azokra a jó közösségekre, amelyeknek tagjai vagytok!” (Szenczi et al., 2020, p. 10) „Bizonyára észrevetted magadon, hogy nemcsak a tested, de a gondolkodásmódod is változni kezdett. [...] A sok változást nehezen tudod követni, ami belső feszültséget okoz, melyet meg kell tanulnod kezelni.” (Kósa & Dibuszné Hauser, 2021b, p. 20) Végül pedig egyes helyeken olyan szemléletváltást jelenítenek meg, amely nincs benne a kerettantervben: az ENSZ Gyermekjogi egyezményben leírt gyermekjogokat – mely dokumentumot részletesen elemeznék – összemossák a kötelességgel, holott a kettő különböző szinteken és szabályozókban jelenik meg, éppen a gyermek speciális helyzete miatt. „Ha minden gyereknek joga van a teljes élethez, akkor nekik maguknak is segítséget kell nyújtaniuk a szükségét szenvedőknek vagy fogyatékos társaiknak.” (Kósa & Dibuszné Hauser, 2021a, p. 26) Ezzel közvetve azt is sugalmazzák, hogy az alapjogok csak feltételek teljesítésével járnak.

Összegezve, az etika tantárgyi koncepciójáról azt mondhatjuk, hogy gyökereit, előzményhagyományait tekintve a gyermekközpontú–konstruktivista szemléletet képviselte, melyben ugyanakkor ellentmondások jelentek meg. Ezek egyik forrása lehet az az epizetmológiai jellegű nézet, hogy az erkölcsi tudást – mint egyfajta kulturális konstrukciót – elsősorban a felnőttek tudják közvetíteni a gyerekeknek. A szabályozó dokumentumok létrejötté elméleti-politikai nézetrendszerek közötti kompromisszumok eredménye, ami miatt egymással nem koherens elemek kerültek egymás mellé. A 2012 óta fejlesztett tankönyvekben túlsúlyban voltak a dialógusra, tanulók előzetes tapasztalataira és az ő véleményükre, értelmezéseikre építő kiadványok, viszont fokozatosan szorultak ki tartalmi elemek, elsősorban oktatáspolitikai elvárások miatt (migráció, szexualitás, másság). Bár a rugalmas tanulószervezési elv miatt etikában a tankönyvre nincs olyan módon és mértékben szükség, mint más tantárgyaknál, amennyiben használják a pedagógusok, maga a felkínált, ötletadó módszertan, a kérdések megfogalmazása megerősíthette a tanulóközpontú szemléletet.

¹⁵ Az EGYH-KCP-16-P-0128 sz. projekt keretében 2017 és 2021 között elkészült egy 1–8. évfolyamra fejlesztett etikatan könyv-család is. Az alsó tagozatos tankönyvek akkreditációs engedélyt kaptak (Bíró & Fenyődi, 2022a, 2022b, 2022c), azonban 2023-ban a kiadó, pénzügyi helyzete miatt visszavonta a kiadási kérelmet. A felső tagozatos tankönyvek engedélyezési folyamata nem jutott el az akkreditációig.

2.2. Fogalmi keret

A fogalmi keretben áttekintjük azokat az elméleti és kutatási alapokat, amelyek az oktatási újítások pedagógusokat érintő vetületével foglalkoznak; a nézetek és attitűdök definíciók kérdéseit; a kutatásban használt episztemológiai jellegű fogalmakat és elméleteket, a fejlődéslélektan néhány kutatási eredményét, valamint a didaktikai szakirodalom vonatkozó definícióit. A fejezetben tárgyalt fő fogalmak: *implementáció*, *receptivitás*, *attitűd*, *nézet*, *tanulás*, *objektivizmus*, *konstruktivizmus*, *erkölcs*, *erkölcsi fejlődés*, *oktatási módszerek és stratégiák*.

2.2.1. Implementáció és receptivitás

Implementáció

Az *implementáció* fogalmát a neveléstudományi kutatásokban többféle értelmezéssel használják: a tágabb értelmezés arra a teljes folyamatra utal, melyben egy tervezetet, modellt vagy elméletet átültetnek a gyakorlatba, ugyanakkor ennek a folyamatnak egyik szakaszát is így nevezik (Fazekas, 2012). Az implementáció szorosan összefügg az innovációval, azaz egy adott rendszer megváltoztatását, javítását célzó kezdeményezéssel. Az *innováció* Altrichter és Salzgeber (2000) szerint olyan társadalmi cselekvés, amely négy dimenzióban kíván változást elérni: a) társadalmi gyakorlatok; b) e társadalmi gyakorlatok alapjául szolgáló nézetek és elméletek; c) anyagi vonatkozások (például ezekben a gyakorlatokban használt tárgyak, anyagok, eszközök, tereprendezés stb.), d) azok a társadalmi és szervezeti struktúrák, amelyekbe ezek a gyakorlatok beágyazódnak, és amelyek az erőforrásokhoz vagy az irányítás rendszeréhez kapcsolódnak. Ezért az innováció struktúrája magába foglalja azokat a produktumokat, melyek leírják az innovációt: céljait, elméleteit, cselekvési módjait, szerveződési formáit, támogató tárgyi eszközeit. Egyértelmű azonban, hogy sikeres innovációról akkor beszélhetünk, ha az úgy kerül át a gyakorlatba, hogy a fenti négy dimenzióban a kívánt változás megtörténik (Altrichter, 2005). Az innováció bevalásának vizsgálata azonban gyakran nehezebben vihető véghez, mint a tervezet értékelő elemzése, egyrészt, mert kevésbé explicit jelei vannak, másrészt, mert a változásnak olyan sok és sokféle tényezőn kellene megjelennie, amelyeknek vizsgálata külön-külön is bonyolult, de ezen túl rejtett összefüggések, kölcsönhatások feltárására is szükség lehet. Halász (2018) megfogalmazásában: „...intézmények és emberek viselkedésének megváltoztatása, mint bármely más szakpolitikai területen, az oktatás világában is végtelenül komplex ökoszisztémák sokaságába jelent behatolást, és az iskolák és osztálytermek világát érdemes ilyen ökoszisztémáknak tekinteni” (p. 2).

Az implementációs folyamatot három fázisra bonthatjuk: *inicializáció* [kezdeményezés és kipróbálás], *implementáció* [gyakorlati megvalósítás a teljes rendszerben], *fenntartás* [az újítás a rendszer rutinszerű része lesz] (Fazekas, 2012; Fullan, 2001; Waugh & Godfrey, 1995). Itt jelenik meg az implementáció szó szűkebb értelmezése: az innováció gyakorlati megvalósulása

különböző támogató struktúrák részvételével. Az implementációs folyamat részletesebb struktúráját tekintve három jellegzetes megközelítésről beszélhetünk: a programozott vagy „hűség” [fidelity] típusnál a résztvevők (tantervi, pedagógiai innováció esetében általában a pedagógusok) pontosan és egységesen követik az innováció leírását. Ebben az esetben az innováció a bevezetés előtt már „kész van”. A második típus a kétirányú vagy kölcsönös adaptáció, amelyben lehetséges, sőt kívánatos az innováció adaptálása helyi viszonyokra, sajátosságokra (Altrichter, 2005; Fazekas & Halász, 2015). Ebben megközelítésben az innováció egyfajta „evolúción” megy keresztül, amelyben a résztvevők tesztelik, újragondolják a bemutatott innovációt, amelyet Stenhouse (idézi Altrichter, 2005) egyfajta „intelligens hipotézisnek” nevez. Ennél a megközelítésnél azonban logikus következtetés, hogy a bevételek vizsgálataknak is figyelembe kell vennie a helyi sajátosságokat, illetve a módosítások mértékét és jellegét. E két rendszer közös vonása, hogy „felülről” kezdeményezik, és a végrehajtás, a megvalósítás a rendszerben a terepen történik, azaz *top-down* szemlélet jellemzi. A harmadik rendszerben a pedagógusok, iskolák az innováció fejlesztői is, tehát a folyamatot *bottom-up* szemlélet jellemzi. Ehhez szükséges, hogy a résztvevők magas szintű tervezési képességekkel rendelkezzenek (Halász, 2018).

A közoktatás fejlesztését célzó beavatkozások csoportosíthatók olyan szempontok szerint, milyen széles körben kívánunk hatni: például a teljes oktatási rendszerben – ilyenek a Nemzeti alaptanterv változásai –, vagy csak egyes intézménytípusokban, egyes intézményekben. Fazekas (2012) négy kategóriát állít fel: kurrikulumot érintő / nem érintő *reformok* (a teljes rendszerben), kurrikulumot érintő / nem érintő *fejlesztések* (intézményi szinten).

Minél szélesebb körben és bonyolultabb rendszerekben hat az implementáció, annál inkább lehet számolni torzulásokkal, deficittel, negatív hatásokkal. Mind a fogadó intézmények – mint szervezetek, közösségek –, mind a résztvevő egyének rendelkeznek előzetes tudással, szokásokkal, kultúrával, amelyek interakcióba lép a tervezett innovációval, azaz ezek leírásával, bemutatásával. A konstruktivista ismeretelméleti paradigma alapján következtethető, hogy már e leírások értelmezései is egyéniek lesznek, és bár az implementációkutatások fontos vizsgálati eleme a szervezeti kultúra (Halász, 2018; Hargreaves & Fullan, 2012), egy szervezeten belüli közös álláspont kialakítása is hosszú folyamat. Ezenkívül a makrokörnyezet jellemzői is hatással lehetnek a szereplők viselkedésére: ha olyan oktatási környezetben várják el a pedagógusoktól egy innováció megértését, adaptálását, kipróbálását, formálását, amely általában nem támogatja az újításokat, akkor az ellentmondásokhoz vagy felszínes adaptációhoz vezethet, esetleg közöny vagy ellenállás miatt.

A erkölcsstan tantárgy bevezetése a fenti fogalmi keretben *kurrikulumot érintő reformként* értelmezhető: egy általános tantervi reform keretében született meg és került kidolgozásra. Egyértelműen *top-down* modellben vezették be, teljes körben és kötelező jelleggel. Bár a szabályozás értelmében nem kell minden iskolásnak etikát tanulnia, bármelyikük tanulhatja, akár évenként változó személyes döntés alapján – kivéve, ha egyházi iskolába jár, és csak hittan tantárgyat biztosítanak (lásd 2.1.1. fejezet). Az iskolák, a pedagógusok kész, szabályozó erejű leírásokat, dokumentumokat kaptak. A támogató rendszerek még nem voltak készen a

bevezetéskor, vagy éppen addigra készültek el, például az első tankönyvek. Legnagyobb hiány a pedagógusok megfelelő képzettségében volt: a törvényi szabályozás minimális mértékben írt elő formális képzettséget, és csak felső tagozaton. Új tantárgy révén nem volt vele kapcsolatban általános tapasztalat, kivéve, ha valahol modulként tanították korábban. A pedagógusok azonban keresztülmentek az értelmezési szakaszon [sensemaking, meaning making] (Carlson & Patterson, 2015; Schmidt & Datnow, 2005), és kapcsolódási pontokat kerestek a meglévő szakmai tudásukban és tapasztalataikban.

A 2012-ben és 2013-ban induló TÁMOP 3.1-11 projektek tartalmaztak az új NAT-hoz kapcsolódó implementációt segítő célkitűzéseket: a tantárgyhoz kapcsolódó segédanyagok készítése (lásd Alexandrov et al., 2015b), pedagógusképzések tervezése, a szaktanácsadók képzése, és ide tartozott az ún. kísérleti- és az újgenerációstankönyv-készítés első szakasza. Azt a folyamatot, melyben a kísérleti tankönyveket átdolgozták, jellemezte a kipróbálás–visszacsatolás–fejlesztés modell: a kipróbáló pedagógusok visszajelzései beépültek az átdolgozásba, ugyanakkor a tankönyvek egységes alapelvek alapján készültek (Fenyődi, 2017a; Fenyődi, 2018; Kojanitz, 2014; Kojanitz & Kerber, 2018). A 2020-as NAT bevezetése utáni támogató rendszer a tankönyvek átdolgozásán kívül már nem lett ilyen széles körű.¹⁶

A tantárgy a definíciók alapján az implementációs folyamat harmadik szakaszában¹⁷ van, melyet különböző nevekkkel illeti a szakirodalom: *intézményesülés* [institutionalization, routinization], *fenntartás* [continuation, sustainability]. Ugyanakkor az etika mint kötelezően bevezetett, előkészítetlen innováció esetében a formális intézményesülés már 2013-ban megtörtént, a fenntartása kötelező a nem egyházi iskolák számára¹⁸. Itt tehát az intézményesülés sokkal inkább az iskolai és osztálytermi szinten, a pedagógusok és a tanulók vonatkozásában értelmezhető: a kötelező keretek között már régóta működő gyakorlat megvalósulási módjában jelenik meg. Altrichter (2005) az implementáció negyedik fázisát is megnevezi: az eredmények megjelenését elváró [outcome] szakaszt, amelyben választ kell kapnunk ezekre a kérdésekre: milyen hatása volt az innováció bevezetésének, mennyiben valósultak meg az eredetileg tervezett célok? A pedagógusok tekintetében feltételezhetjük, hogy kialakultak, illetve megerősödtek a tantárggyal kapcsolatos nézetek, rutinok, gyakorlatok. Ez vezethetett pozitív attitűdök létrejöttéhez, amelyeket már nem terheltek a körülményekre, illetve az énhatékonyságra vonatkozó kételyek (Shapiro, 2018), más esetekben közöny, kiábrándultság vagy elutasítás is jellemző lehet, amikor a kezdeti önfejlesztési igény csökken, az eredmények pedig nem észrevehetőek (Pešková et al., 2019).

¹⁶ Például az Oktatási Hivatal honlapján az újonnan akkreditált – a korábbiakból átdolgozott – etikatankönyvek mellett nem szerepelnek pedagóguskézikönyvek. www.tankonyvkatalogus.hu Nem jelent meg az etika kerettantervi értelmezését segítő útmutató sem. <https://www.oktatas2030.hu/utmutatok-modszertani-segedletek/> (Megtekintések: 2024. 03. 15.)

¹⁷ A második szakasznak a 2013–2017 közötti időszak tekinthető, mivel a felmenő rendszer ekkorra fedte le mind a nyolc évfolyamot. Bonyolítja a helyzetet az, hogy a 2020-as tantervmódosítások egyfajta második, gyengébb implementációs folyamatot indítottak el.

¹⁸ A külön akkreditált tantervű iskolák kivételek lehetnek.

Receptivitás

A kurrikulumimplementáció folyamatának és az innováció sikerének kulcsfigurája a pedagógus, hiszen az esetek többségében ő az innováció közvetítője, képviselője és megvalósítója (Berman & McLaughlin, 1980; Fullan, 2001; McLaughlin, 2004). Az ő feladata az innováció megismerése, értelmezése, megértése, adaptációs tervek készítése, kipróbálása, értékelése, eközben segítő források keresése és igénybevétele. Természetesen fő feladata a megvalósítás és sokszor az erre való reflektálás is, gyakran külső szereplők felé. Emellett a tanulók és a társadalmi környezet felé ő is közvetíti az innováció értelmezését. Előfordulhat, hogy kettős értelmezést alakít ki: egy „hivatalosat” és egyet saját maga számára (Shapiro, 2018). Egy külső forrásból érkező reform, implementáció belső konfliktust is kelthet a pedagógusban, ameddig úgy érzi, nem tud azonosulni az újítással: a rá háruló feladat és saját, eddig kialakított énképe között keletkezhet feszültség (Hendrikx, 2020).

Annak előrejelzésére, hogy egy pedagógus mennyire fogékony, nyitott, és ezáltal mennyire motivált egy újítás megvalósítására, egy olyan összetett tényezőt vizsgálnak a kutatók, melynek többféle elnevezése és értelmezése van. A *receptivitás* az egyének vagy intézmények nyitottsága, fogékonysága az újítás iránt, amely feltételezi a szükséges tudás, képesség, motiváció és attitűdök meglétét. A magyar szakirodalomban Fazekas és Halász (2015) a receptivitást az abszorpciós kapacitás részeként értelmezik: ez utóbbi egy adott rendszernek olyan jellemzője, amely megmutatja, hogy a rendelkezésre álló erőforrásokból milyen módon és mértékben tud változást generálni és azt fenntartani. A nemzetközi szakirodalomban találkozunk a *teacher receptivity*, *acceptance* vagy ellentétes értelemben a *resistance* fogalmakkal (Carlson & Patterson, 2015; Janík et al.; 2018, Ma et al., 2009). A receptivitással foglalkozó tanulmányok során egyik alapművében Waugh és Punch (1987) egy soktényezős modellt állítottak fel, kifejezetten a rendszerszintű reformok implementációjához kapcsolva. Az elméletükhöz köthető kutatássorozat különböző független változók hatását vizsgálja a receptivitásra mint függő változóra. E változók beemelése utal arra az összetett feltétel- és kapcsolatrendszerre, amelyben a pedagógus szakmai feladatait végzi, a kutatásokban ugyanakkor a tanárok percepcióját vizsgálják e tényezőkről. Waugh és Punch (1987) két csoportba osztották a független változókat, amelyek a pedagógusok receptivitására hatással lehetnek: 1) általános pedagógiai nézeteik, a korábbi rendszerre vonatkozó attitűdjeik és érzelmeik, 2) az új rendszerre vonatkozó nézeteik, a „költség-haszon” [cost-benefit] analízisük eredménye, az új rendszerrel kapcsolatos aggodalmaik és ezek mérséklésének mértéke [alliviation of concern], az új program észlelt osztálytermi alkalmazhatósága [practicality], az észlelt szakmai támogatottság [support]. A modellt adaptáló kutatók közül többen módosították a változók rendszerét. Például Collins és Waugh (1997) a receptivitást csak az attitűd és viselkedési szándék aspektusában mérik, míg Moroz (1999) negyedik aspektusnak tekinti a viselkedést. Moroz (1999) egyáltalán nem vizsgál nézeteket, viszont független változónak tekinti a tanári együttműködés észlelt minőségét, a tanulási lehetőségeket és a pedagógus részvételét a döntéshozásban. Shapiro (2018) a receptivitást csak attitűdként méri, és összesen öt független változót vizsgál: a „költség-haszon” analízist, az új rendszerrel kapcsolatos aggodalmakat, az alkalmazhatóságot és a szakmai támogatás két szintjét. Janík és mtsai (2018)

az attitűdvizsgálatot három komponensre bontják, amelyek közül a kognitív komponens részei a programmal összefüggő előnyök, értékek, az affektív komponens részei az észlelt aggályok, nehézségek, a viselkedést pedig a központi dokumentumok használatán keresztül vizsgálják.

A kutatások eredményeként az rajzolódik ki, hogy az innováció elfogadásában és megvalósításában a pedagógusra leginkább ható tényezők a következők: a „költség-haszon” analízis, az új rendszerrel kapcsolatos aggodalmak és ezek mérséklése, az új program osztálytermi alkalmazhatósága, valamint a szakmai támogatottság (Thae et al., 2022; Yin et al., 2011). Jelentős szerepe van a kontextusnak is (Kwok, 2014; Li & Choi, 2014). Változó eredmények születtek abban a kérdésben, hogy az idősebb, tapasztaltabb vagy inkább a kezdő pedagógusok nyitottabbak az újírtásra (Ha et al., 2008; Ma et al., 2009; Thae et al., 2022; Tűmová, 2012). Wong és mtsai (2021) kutatása pedig arra mutat rá, hogy bizonyos körűlmények között a társadalmi-kulturális helyzet jelentősen befolyásolja az innováció megítélését.¹⁹ Pešková és mtsai (2019) pedig a cseh tanárok oktatási reformra vonatkozó elutasító, illetve közömbös attitűdjét azzal magyarázzák, hogy egy közel negyven évig tartó diktatórikus államberendezkedésű periódus után nem lehet azt várni, hogy egy demokratikus oktatási reform teljes mértékben megvalósuljon.

Ezekben a kutatásokban a nézetek szerepe csökkenni látszik, de egy másik oktatásfejlesztési terület vizsgálatában nagy hangsúlyt kapnak. Ez az oktatástechnológia, különösen az információs és kommunikációs technológia – rövidítve IKT – használata (például Cheng et al., 2022; Ertmer et al., 2012; Hamutoglu & Basarmak, 2020; Li & Choi, 2014; Tondeur et al., 2017). Cheng és mtsai (2022) a pedagógusok IKT használatát vizsgáló kutatásukban független változóként csak nézeteket, illetve nézetcsoportokat alkalmaznak: a „kompetencianézeteken” [competence beliefs] a pedagógus saját magára, sikerességére vonatkozó konstruktumokat értik, az „értéknézetek” [value beliefs] az oktatási újírtás hasznára és hátrányaira vonatkoznak, a pedagógiai nézetek [pedagogical beliefs] pedig a tanulás-tanítás hatékony módjaira. Hamutoglu és Basarmak (2020) az IKT osztálytermi alkalmazásának pedagógus által észlelt akadályait külső és belső tényezőkre osztotta, és a belső tényezők közé soroltak nézetcsoportokat, melyek között értéknézetek és pedagógiai nézetek is vannak. Haney és mtsai (2002) azt vizsgálták, hogy a pedagógusok „képességnézetei” [capability beliefs] és „kontextusnézetei” [context beliefs] előre jelzik-e az osztálytermi viselkedésüket, tanításuk minőségét. Az eredmények alapján az attitűdök, a megvalósult viselkedés és a nézetek kölcsönhatásban vannak: az általános pedagógiai nézetek jelenthetnek ösztönző vagy korlátozó faktort a viselkedés tekintetében, de ha a pedagógus kipróbálja, megtapasztalja az újírtást, az visszahat az attitűdjére és nézeteire (lásd Tondeur és mtsai összefoglaló tanulmánya, 2017). Pischetola kutatásai (2022) azonban rávilágítanak arra, hogy jelentős különbség lehet a pedagógusok nézetei és gyakorlata között: az általuk kinyilvánított, IKT-használatra vonatkozó

¹⁹ Hong Kongban, 14 évvel azután, hogy Kínához csatolták, az oktatáspolitikusok egy új, „Morális és hazafias nevelés” elnevezésű tantárgy bevezetését tervezték, amelyet mind az oktatás, mind a társadalom szereplői kételkedve fogadtak, mert feltételezték, hogy indoktrináló céllal, egyféle világképet kíván közvetíteni. Ez az előfeltételezés az erkölcsstan bevezetése előtt Magyarországon is megjelent, elsősorban a médiában.

nézetek [espoused theory] – melyeket az elvárásoknak való megfelelés [„must do”] is befolyásolhat – pozitívak, míg a valós gyakorlat [theory-in-action] csak minimális, gyakran nem innovatív IKT-alkalmazást mutat.

Értékorientált tantárgyak és programok

Etikaoktatásra vagy hasonló jellegű programok vizsgálatára viszonylag kevés kutatás irányul a szakirodalomban (Arweck & Nesbit, 2004; Bamkin, 2018; Birhan et al., 2021; Jhon et al., 2021; Lydersen, 2011; Mizzi & Mercieca, 2021; Turós, 2022; Wong et al., 2015). Ennek egy oka lehet, hogy kurrikulumszinten kevés országban vezették be tantárgyként, inkább önként választható programokat, modulokat kezdeményeztek különböző szervezetek. Az Európai Parlament Kulturális és Oktatási Bizottsága által kiadott tanulmányban (Veugelers et al., 2017) a 28 tagország oktatási dokumentumainak és gyakorlatának elemzése során az derül ki, hogy az értéktanítás [teaching common values] az iskolákban²⁰ négy területen, formában történik: a) speciális értékorientált tantárgyak, például állampolgári nevelés, erkölcsi nevelés keretében; b) más, értékekkel kapcsolatos tantárgyak, különösen társadalomismeret, történelem, földrajz, filozófia, vallásismeret és világnézet keretében; c) tanórán kívüli tevékenységekben az iskolában és azon túl is; d) maga az iskolai kultúra is lehetőséget adhat a tanulóknak a közös értékek közvetlen gyakorlására. Az értéktanulás mind a négy formája hatásos a maga módján, és együtt hozzájárulnak egy integrált, átfogó megközelítéshez. Míg a konkrét értékorientált tantárgyak az értékeknek a jelentésére, valamint az attitűdfejlesztésre összpontosíthatnak, a keresztintantervi elemek erősíthetik az értékek tudásalapját. A tanórán kívüli tevékenységek a közös értékekkel való aktív és kritikus elköteleződésre teremtenek lehetőséget, egy demokratikus iskolai kultúra révén pedig a tanulók maguk is gyakorolhatják és megtapasztalhatják a közös értékeket – már amennyiben az iskolai kultúra a maga hierarchiájával, formális felépítésével és a tudásátadásra való összpontosítással nem éppen az alkalmazkodó típusú állampolgárságot erősíti (p. 188).

Az erkölcsi nevelésre – illetve ahhoz hasonló tartalmú fejlesztési területekre [moral education, value education, character education, civic education, citizenship education] – irányuló kutatások inkább a pedagógusok erre vonatkozó nézeteit vagy a tantárgyakba ágyazott, tanórán kívüli vagy az iskola mindennapi életében előkerülő morális helyzetek kezelésének gyakorlatát vizsgálják (Asif et al., 2020; LePage et al., 2011; Owens, 1992; Reichert et al., 2021; Rissanen et al., 2018; Temli et al., 2011; Thornberg & Oguz, 2013). Brown és mtsai (2022) szerint a kutatásokban a személyiségfejlesztő [character education] programok definiálása nem egyértelmű, ezek tartalmilag magukba foglalhatják alapértékek tanítását, a társadalmi-morális érvelést, etikai kérdések felismerését, proszociális viselkedések és morális érzelmek gyakorlatát, valamint konfliktuskezelési technikák tanulását. Schuitema és mtsai (2008) áttekintő tanulmányukban a morális nevelés irányzatait két fő kategóriába osztják aszerint, hogy azok a személyiségfejlődést [character education] vagy inkább a társadalmi szerepvállalást hangsúlyozzák [citizenship education, democratic education]. Reichert és

²⁰ A tanulmány a középforkú oktatásra fókuszál.

Torney-Purta (2019) 12 ország pedagógusainak az állampolgári nevelés céljaira vonatkozó véleményét elemezték, mely alapján hat nagy célcsoportot különítettek el: konfliktuskezelési készségek, részvétel az iskolai vagy lakóhelyi közösségi életben, ismeretek tanítása az intézményekről és jogi felelősségről, kritikus gondolkodás és vitakészségek. Gui és mtsai (2020) a tanári szerepeket vizsgálták az iskolai morális nevelésben, korábbi kutatások elemzésével, és ez alapján kettős szerepkör rajzolódik ki: az egyik kategóriába a modelláló, értékközvetítő szerepek tartoznak, a másikba a facilitáló, támogató szerepek. A nehezítő tényezők között sorolták fel a tanárok megfelelő szaktudásának és módszertani tudásának, valamint képzettségének hiányát, az értékelés nehézségeit, a jó segédanyagok hiányát és a túl magas társadalmi-környezeti elvárásokat. Ezenkívül megemlíti a családi környezet és az iskolában képviselt értékek közötti eltérést.

2.2.2. Az attitűdök és kutatásuk

Az *attitűdök* vizsgálata fontos része az implementáció- és receptivitáskutatásoknak. Ám ahogy az eddig áttekintett szakirodalomból kitűnik – és ezt megerősíti Fishman és mtsai (2021) áttekintő tanulmánya –, ezekben a tanulmányokban a szerzők az attitűdöt nem definiált alapfogalomként kezelik, és gyakran az egyéb változókhoz való viszonya, kapcsolódási rendszere sem definiált.²¹

Az attitűd a pszichológia fogalomrendszerébe tartozik, azon belül elsősorban a szociálpszichológiai ághoz. A fogalom már a 19. században kialakult, a 20. században elsősorban Allport (1935) nevéhez fűződik egy elterjedt meghatározás, mely az attitűdöt olyan mentális készenléti állapotnak írja le, amely befolyásolja az egyén reagálását az attitűd tárgyának irányában. Az attitűd kialakulásának forrása az egyén tapasztalata. A későbbiekben az attitűd fogalmának értelmezése folyamán kialakult a hármas aspektus: az érzelmi [affektív], az értelmi [kognitív] és a viselkedési [konatív]. A 20. század második felének kutatásaiban az értékelő funkció erősödött fel (Schwarz & Bohner, 2001).

Az attitűd tehát általánosságban valamely élő vagy élettelen dologra vagy jelenségre, eseményre, esetleg gondolatra, viselkedésre vonatkozó – bizonyos mértékig tartós – beállítódást, értékelő viszonyulást jelent. A viszonyulás érzelmileg is telített lehet aszerint, hogy az értékelések semlegesek, pozitívak vagy negatívak, illetve aszerint, milyen intenzitású az attitűd. Miután az attitűd kialakul, befolyásolja az egyén az attitűdtárgyra vonatkozó további értékeléseit, érzelmeit és viselkedését (Smith & Mackie, 2004). Több szerző szoros összefüggést vagy hasonlóságot feltételez az attitűdök és nézetek között. Rokeach (1968) például egy tárgyra vonatkozó nézetek szerveződését definiálja attitűdnek. Fishbein (1967)

21 Például Waugh és Punch (1987) receptivitás-modelljében az attitűd egytényezős konstruktum, és külön változónak tekintik a viselkedési szándékot, az értékelő nézeteket. A Cheng és mtsai (2022) által vizsgált 'értéknézetek' [value beliefs] tekinthetők az attitűd kognitív összetevőjének is. Janik és mtsai (2018), valamint Pešková és mtsai (2019) receptivitáskutatásaikban az attitűdöt háromfaktoros konstruktumként értelmezik: érzelmek (elsősorban negatív érzelmek, aggodalmak), értékelő nézetek és viselkedés.

szerint a nézetek és az attitűdök hasonlóak és szoros kapcsolatban vannak, ugyanakkor a nézetek inkább kognitív, az attitűdök pedig inkább affektív jellegűek.

A kutatások összetett rendszerként kezelik az attitűdöket. Vizsgálják kialakulásukat, funkcióikat, hozzáférhetőségüket, a változtathatóságukat és stabilitásukat, komplexitásukat és ambivalenciájukat, a korrelátumok hierarchiáját és konzisztenciáját (Fiske, 2006). Kiemelt kérdés az, hogy az attitűd milyen módon és mennyiben befolyásolja a tényleges viselkedést. A kutatások során bebizonyosodott, hogy az attitűd nem mindig jelzi előre egyértelműen a viselkedést, több tényező hatása miatt. Fishbein és Ajzen (1975) nagy jelentőségű modelljükben [Theory of Reasoned Action – „átgondolt cselekvés elmélete”] bevezetik a viselkedési szándék [behavioral intention] fogalmát, amelyet az attitűdök és szubjektív normák – azaz az egyén által értelmezett társas normák, értékek – alakítanak ki, majd Ajzen (1991) továbbfejlesztett elméletében [Theory of Planned Behaviour – „tervezett viselkedés elmélete”] megjelenik az észlelt viselkedéses kontroll [perceived behavioral control] tényező, mely a személynek arra a megítélésére vonatkozik, vajon képes-e végrehajtani a cselekvést, és hogyan teszi ezt. A modell ilyen módon abból a feltételezésből indul ki, hogy bár az attitűdök erősek és stabilak lehetnek, egy-egy konkrét viselkedés tervezésekor az egyén más tényezőket is figyelembe vesz. Az elméletből következik az is, hogy míg az attitűd lehet általánosított, a cselekvés mindig konkrét feltételek között valósul meg. Ez a kutatási módszerekre is vonatkoztatható: az általános attitűd felmérése mellett vagy helyett konkrét cselekvésekre vonatkozó kérdéseket is fel kell tenni, mivel különböző eredményeket kaphatunk. Ajzen (1987) szerint, ha az attitűd-viselkedés elemzések ugyanazon a szinten vannak – konkrét vagy általános –, pontosabb lesz az előrejelzés. Fiske (2006) összefoglalásában ezenkívül azok az attitűdök jelzik megbízhatóan a viselkedést, amelyek erősek, stabilak, konzisztensek – azaz a három aspektus között nincsen ellentmondás – és hozzáférhetőek.

Ezekből az elméleti alapokból indulva, felmerül a kérdés, hogy az etikát tanító pedagógusok tantárgyra vonatkozó attitűdje hogyan kapcsolódhat a viselkedéshez, hiszen sajátos helyzetről van szó. Az etika oktatásával megbízott pedagógus nem mindig dönthet arról, hogy tanítja-e a tantárgyat vagy sem – ahogy korábban az implementációelméletekből következően sem az volt a kérdés, szándékozik-e megvalósítani az implementációt. Inkább az lehet a kérdés, milyen mélységben, milyen értelmezésben és milyen minőségben valósítja meg; szándékában áll-e az, hogy továbbfejlessze, adaptálja az innovációt; motivált-e az önfejlesztésre, vagyis összeségében az innováció fenntartására. Egy új tantárgy esetében a visszajelzések tekintetében lényeges mutató az is, hogy az oktatás szereplői hogyan ítélik meg a létjogosultságát, hasznát; az affektív oldalt tekintve pedig az, mennyire szívesen tanítják a továbbiakban.

Az attitűdök kutatásának eszközei

Az attitűdkutatások elsősorban önbeszámolókon [self-report] keresztül zajlanak. A kvantitív adatgyűjtési technikák közül legelterjedtebb a Thurstone- és Likert-skála, valamint az Osgood-skála. A Thurstone által kifejlesztett egydimenziós differenciális attitűdskála, az attitűdtárgyra vonatkozó értékelő állításokat tartalmaz, melyeket szakértők állítanak össze, rangsorolnak, és

a válaszadók igaz/hamis érték közül választanak. A Likert-skála szintén állításokat tartalmaz, melyeket a válaszadó többfokozatú – általában öt- vagy hétfokozatú – skálán ítél meg, melynek egyik végpontja a teljes elutasítást jelzi, a másik a teljes egyetértést. A válaszkategóriák átválthatók pontokra is, így metrikus adatot kaphatunk. Az Osgood által kidolgozott szemantikus differenciálskála egy adott attitűdtárgyra vonatkoztatható, ellentétes jelentésű mellékneveket használ, melyek között a válaszadónak jelölnie kell álláspontját (Rózsa, 2006). A kvalitatív technikák közül ide sorolhatók az attitűdökre és nézetekre vonatkozó nyílt kérdések – szóbeli és írásbeli kikérdezés –, hipotetikus helyzetekre való reflektálás (Fishman et al., 2021) vagy a metaforaelemzés.

2.2.3. A pedagógusnézetek és kutatásuk

2.2.3.1. A nézetek definiálása

A *nézetek* vizsgálata a neveléstudományban a kognitív paradigma, majd a(z) episztemológiai értelemben vett) konstruktivizmus megjelenésével került fókuszba. A kognitív szemlélet kialakulása részben a behaviorizmussal szembeni kritikából ered, mivel az embert nem akarta pusztán viselkedő lénynek tekinteni, hanem a viselkedés és a környezeti feltételek közé helyezte az emberi elmét a maga bonyolultságában (Pléh, 2003). Ez a neveléstudományban azt jelentette, hogy kiemelt szerepet kapott az oktatás szereplőinek gondolkodásmódja, tudása. Az oktatás és nevelés fókuszában álló tudás- és viselkedésváltozás ebben a szemléletben már rendkívül sok tényező komplex kapcsolatrendszerében történik vagy nem történik meg. A *konstruktivizmus* az elmét operacionálisan zárt rendszernek²² tekinti (Czeplédi, 2006; Maturana & Varela, 1980), a tudáskonstrukciót pedig bonyolult folyamatként modellezi, amelyben meghatározó – értelmező-szűrő – szerepe van a már kialakult tudásnak (Atkinson & Hilgard, 2005; Nahalka, 1997b). Tehát nem mindegy, hogy a pedagógus milyen előzetes tudással lép be egy helyzetbe, amelyben tanul vagy amelyben tanít, és ugyanígy a tanuló előzetes tudása is alapvetően befolyásolja a tanulását.

A nézet [belief] definiálása több okból sem könnyű. Egyrészt olyan fogalom, amelyet a hétköznapi kommunikációban is használunk, másrészt több tudományág is foglalkozik vele: filozófia, episztemológia, pszichológia, antropológia. Közös eleme az értelmezéseknek az, hogy egyszerűbb vagy összetettebb proposíciókról van szó, illetve jellemzi a személyesség és a 'hit' [Úgy hiszem..., I believe...], amely egyfajta elkötelezettségre utal az állításra

²² Czeplédi (2006) értelmezésében: „...ezek a rendszerek létrejöttüket követően, azaz a speciális struktúrájuk kialakulása után a képességgel rendelkeznek, hogy önmagukat fenntartsák, megújítsák, azaz létrehozzák, erre irányuló külső beavatkozás nélkül [...], magának a rendszernek a tulajdonsága az, hogy önmaga »újratermelésére«, sőt továbbépítésére, ha tetszik: fejlesztésére képes. Ilyen értelemben egy autopoietikus rendszer önműködő (mert működéséhez nincs szükség a rendszeren kívüli stimulusra, sem külső vezérlésre) és autonóm (mert működése alapvetően független más rendszerek működésétől vagy egyéb külső tényezőktől)” (p. 103).

vonatkozóan, azaz igaznak tartjuk azt. Richardson (1996) így foglalja össze: a nézetek olyan, elmében tárolt előfeltételezések, állítások a világról, melyet igaznak tartunk.

A neveléstudományi szakirodalomban többféle hasonlóan definiált terminus lelhető fel: *értékelő nézetek, gyakorlati tudás, személyes elméletek, stratégiai tudás, a tanításra vonatkozó képzetek, személyes gyakorlati elmélet, szubjektív elméletek, intuitív ernyők, gyakorlati tanításfilozófia, implicit teóriák, imázsok, tanítási metaforák, nézetrendszerek* (Trentinné Benkő, 2015). Pajares (1992) áttekintő összegző tanulmányában erre a problémára reflektálva úgy fogalmaz: mindezek a fogalmak – attitűdök, értékek, ítéletek, axiómák, vélemények, ideológiák, előfeltevések, személyes elméletek – valójában nézetek „áruhában” (p. 309). Ezután végigveszi az egyes szerzők definícióit, a fogalomértelmezés kulcskérdéseit, majd szintézisként felsorolja a nézetértelmezések azon közös pontjait, amelyet több szerző is megemlített. A szűk értelemben vett definíciók kibővülnek a nézetek eredetére, jellemzőire, funkcióira, a nézetek kapcsolódására más nézetekhez vagy konstruktumokhoz vonatkozó megállapításokkal. Ezek közül néhány, tömörítve a következők:

- A nézetek korán kialakulnak, és tartósan megmaradnak, ellenállva a ráhatásoknak. Egyes nézetek stabilabbak a többinél. Az újonnan kialakuló nézetek könnyebben változnak.
- A nézetrendszer adaptív funkciója az, hogy segítse a világ jelenségeinek értelmezését, a várható események, folyamatok előrejelzését. Emellett nagy hatása van az egyén viselkedésére, döntéseire.
- A nézetek olyan meggyőződések, amelyeket nem kell, hogy logikus, ellentmondásmentes tudás alapozzon meg.
- A tudás [knowledge] és a nézetek [beliefs] összekapcsolódnak, de a nézetek erősebb filterként funkcionálnak az új jelenségek megértésében. Ennek oka a nézetek affektív, értelmező és epizodikus²³ jellege.

A nézetekkel kapcsolatban kérdés, hogy alkotnak-e logikusan épülő struktúrákat. Rokeach (1968) modelljében a nézetek nem egyformák erősség és határfok tekintetében, mivel egy „központ – periféria” tengelyen helyezkednek el: a központhoz közelebb eső nézet jobban ellenáll a változásnak, mivel több más nézethez kapcsolódik. A nézetek tipizálása négy tulajdonság alapján történik: egzisztenciális/nem egzisztenciális, megosztott/egyéni, eredeti/származtatott nézetek, valamint az egyéni ízlésre vonatkozó nézetek. Ebben a rendszerben tehát van kapcsolat a származtatott nézetek révén. Green azonban (idézi Conner & Gomez, 2019) a nézetstruktúrákat „látszólag logikus”-nak [quasi-logical] nevezi. Nisbett és

²³ Több szerző (például Calderhead & Robson, 1991; Nespor, 1985) úgy tartja, a nézeteket nem a szemantikus memória, hanem az epizodikus memória tárolja, amely a személyes élmények tárháza, olyan tudás, amelyben a személyes vonatkozások kódolódnak; a szemantikus memóriában pedig tények, azaz a világ leírására vonatkozó, személytelennek mondható tudáselemek tárolódnak – ezt hívja több szerző tudásnak. Az epizodikus memória az események megjelenítése mellett az egyén belső állapotáról is őriz emlékeket (Pause et al., 2013). A két elnevezés arra is utal, hogy míg az egyik memória elkülönítve tárolja az emlékeket, a másik logikus rendszerekbe fűzi azokat, általánosságokat keres, következtetéseket von le.

Ross szerint (idézi Pajares, 1992) még ha fel is tárhatók logikátlanságok a nézetrendszerben, ez nem rendíti meg a nézet erősségét.

A szakirodalom általi értelmezésekben tehát a nézetek kevésbé kidolgozott, kevésbé konzisztens struktúrákat felépítő, a „tesztelés” általi változásoknak ellenállóbb előfeltételezések. Eredetükre vonatkozóan általánosnak tűnik a kutatók között az a feltételezés, hogy a nézetek az egyén tapasztalataiból, élményeiből származnak (Dudás, 2007), azaz az egyén elméje a tapasztalatok alapján konstruál nézeteket. Kiemelik a nézetek értékelő jellegét: ezt értelmezhetjük úgy, hogy a nézet egy megfigyelt vagy elképzelt jelenséget a jó-rossz tengelyen értékelő – tehát attitűdszerű – propozíció, vagy úgy is, hogy önmagában az, hogy igaznak tartjuk az állítást, meghatározza, mely cselekvések, gondolatok számítanak igaznak, helyesnek. A nézetek szerepet játszanak a döntéshozatalban is.²⁴ Nespor (1985) szerint egy probléma vagy egy feladat beazonosítását is a nézetek határozhatják meg, és ha bonyolult, nem átlátható vagy új problémával találkozunk, az erre vonatkozó strukturált, könnyen előhívható tudás hiánya miatt inkább alkalmazzuk a nézeteket. Olyan helyzetekben, amelyben egy személy döntését egy nézete vagy egy nem nézet-jellegű leíró elmélete is befolyásolhatja, ha ezek ellentmondásosak, a nézet hathat erősebben. Nisbett és Ross (idézi Pajares, 1992) arra a következtetésre jutottak, hogy a nézetek gyakran akkor sem változnak, ha ez logikus vagy szükséges lenne. Ez a látszólag értelmetlenül merev struktúra azonban segíti az embereket önazonosságuk kialakításában, és abban, hogy értelmezzék másokhoz fűződő viszonyaikat, csoportokat hozzanak létre. Társadalmi és kulturális szinten az egyéni nézetek a közös értékek létrehozását biztosítják. Mindez lehet az egyik oka annak, hogy a nézetek érzelmi dimenziókkal is rendelkeznek.

Nézet és/vagy tudás

A nézetdefiníciók egyik visszatérő kérdése az, hogy milyen a kapcsolat *tudás* és *nézetek* között. A két kategóriába rendezés során a *tudást* a ‘tudományos’, ‘szakszerű’, ‘igaz’, ‘megalapozott’ vagy az ‘objektív’ jelzőkkel különböztetik el a ‘személyes’, ‘értékelő’, ‘elköteleződést jelző’, ‘ideologikus’ *nézetektől* (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Felmerül azonban a kérdés: lehet-e ezeket két különböző kategóriaként kezelni? Alexander és Mtsai (1991) a tudásra vonatkozó definíciós problémák áttekintése során azt állapítják meg, hogy a tudást a kognitív megismeréstudományi és a filozófiai szakirodalom értelmezi markánsan különbözően: míg az első az egyén személyes információinak, készségeinek, nézeteinek, emlékeinek összességét jelenti, mely mindig egyedi abban az értelemben, hogy az egyén élettörténetét tükrözi, addig a második, filozófiai terület a tudást igazolt, igaznak bizonyult nézetekként vagy általános

²⁴ A kettős feldolgozás [dual process] elmélete szerint az egyén kétféle információfeldolgozó rendszerrel rendelkezik [System 1, System 2]. Az 1. rendszerben a feldolgozás implicit, asszociatív és hatékony, mert ismerős helyzetekre gyors választ ad, ugyanakkor rugalmatlanabb. A 2. rendszer analitikus, szabályalapú, a feldolgozás tudatosabban tervezhető, több megoldást tud tervezni és értékelni, emiatt azonban lassabb (Evans, 2009). A két rendszer ugyanarra a helyzetre másféle reagálást tud biztosítani, függően az időfaktortól vagy más kontextustényezőktől, az egyén tudásától és kognitív képességeitől (Osman, 2004). Bár a nézeteket ebben az elméleti keretben az 1. rendszer feldolgozási folyamataihoz kötik, Evans és Stanovich (2013) szerint az egyén döntését mindkét rendszer befolyásolja.

igazságokként értelmezi. A tanulmányukban vizsgált, tanulókkal foglalkozó, neveléstudományi és pszichológiai szakirodalom szerint viszont a tudás magába foglal mindent, amit egy egyén tud vagy igaznak vél, függetlenül attól, hogy külső vagy objektív forrás igazolta volna (p. 317). Kérdés, hogy a kognitív-konstruktivista paradigmában van-e értelme 'igaz' állításokról beszélni. Ha azt tekintjük alapnak, hogy a tudás egyedileg konstruált, nem összevethető a külső valósággal, akkor található-e olyan objektív szempontsor, amely alapján eldönthető-e egy állítás igazsága? (Hampton, 1987) A kognitív szemlélet és a konstruktivizmus az *igazság* fogalma helyett az *adaptív* jelleget vezeti be, amely röviden azt jelenti, hogy a tudás „hasznosul” valamilyen folyamatban: előrejelez, megmagyaráz, értelmezi az egyén által észlelt dolgokat, vagy a pedig azt, hogy a tudáselem be tud épülni komplexebb mentális struktúrákba (Nahalka, 2002). A tudás tehát nem az objektív igazsághoz viszonyítva lesz 'jó', hanem attól, hogy működőképes minél több helyzetben, melyekben az elme egyúttal teszteli is. A tudáselemek magasabb szerveződési szinten elméleteket alkotnak, amelyek már vizsgálhatók abból a szempontból is, mennyire ellentmondásmentesek, egyértelműek a fogalmak, és adekvát módon magyarázzák-e meg a tapasztalatokat (Czeglédi, 2011).

Konstruktív episztemológiai értelemben a nézetek nem lehetnek mások, mint tudáselemek. Tehát a nézet is egyfajta tudás, ezért is lehet zavaró az, hogy a másik kategória elnevezése egyben a bennfoglaló kategória neve is. A továbbiakban a nézeteket az általános tudás részének tekintjük, ugyanakkor a neveléstudományi szakirodalomnak megfelelően a *tudás* szót a könnyen előhívható, szervezettebb struktúrákat – elméleteket – illetve azok elemeit, fogalmakat, leíró jellegű proposíciókat tartalmazó, elsősorban ismeretjellegű, valamint procedurális tudáshalmazra is alkalmazzuk. A *nézeteket* pedig olyan személyes mentális konstrukciókként definiáljuk, amelyek összetett elméleteknek tekinthetők, és amelyeknek részben magyarázó-értelmező és ebből következően előrejelző, részben megítélő-véleményező, részben előíró, tehát a cselekvésekre ható funkciójuk van (Fenyődi & Orgoványi-Gajdos, 2020). A nézet fontos tulajdonságának tekintjük az 'elköteleződést', tehát olyan elméletről van szó, amelyet az egyén több elmélet közül választhat – nem feltétlenül tudatosan –, és amelyhez hosszú távon ragaszkodik, még akkor is, ha logikai vagy más módon – akár morálisan – nem illeszthető más tudásstruktúráihoz. Ilyenkor jöhet létre az a jelenség, amikor az egyén a tudatos ismereteiből olyan másodlagos elméletet alkot, amely megmagyarázza, igazolja a nézetet (Haidt, 2001).

Két tényezőt nem tekintünk tisztázottnak: a nézetek eredetére és implicit/explicit voltára vonatkozóakat. Bár a szakirodalom egyértelműen a tapasztalatokból származtatja a nézeteket, nem világos, hogy pontosan mit értenek a szerzők tapasztalaton, másrészt az is kérdéses, hogy a gyermek születésétől zajló tudáskonstrukciója folyamán elkülöníthető-e a személyes emlékekből származó és az informális vagy formális keretekben zajló tanulás-tanítás során konstruált tudás. Amennyiben elfogadnánk, hogy az ilyen erős, gondolkodásra és viselkedésre ható nézetek korán, a környezet hatására implicit módon alakulnak ki, akkor a későbbiekben, idősebb korban zajló tudáskonstrukció jelentőségét is elvetnénk.

Másik kérdés az, hogy a nézetek mennyiben implicitek és mennyire előhívhatók. Ha a szűk értelemben vesszük az *implicit* szó jelentését, akkor az ilyen tudáselem nem tudatosítható

semmilyen módon – például a procedurális tudás. Tágabb értelemben olyan tudásról lehet szó, amely nem éri el a tudatosság szintjét, de különböző technikákkal előhívható, azaz *rejtett* (Pléh, 2008). Ehhez kapcsolódik a kérdés, hogy a tudatosság együtt jár-e a nyelvileg megfogalmazható minőséggel, vagyis ha beszélünk egy nézetünkről, az a nyelvi megfogalmazás pontos lesz-e, vagy nyelvi keretek közé próbálunk kényszeríteni egy implicit vagy rejtett gondolatot.

2.2.3.2. A pedagógiai nézetek és a pedagógiai tudás

A nézetkutatásokkal foglalkozó nemzetközi és magyar neveléstudományi szakirodalom használja a *pedagógiai nézetek* [pedagogical beliefs] és a *pedagógusok nézetei* [teachers' beliefs] kifejezést is. Bár egyértelmű, hogy a központban a 'tanítással foglalkozó szakemberek tanulásra és tanulástámogatásra vonatkozó' nézeteiről van szó, és a későbbiekben mi is ezt az értelmezést használjuk, érdemes pontosítani, hogy a pedagógusok, pedagógusjelöltek mint személyek bármilyen fogalomra, jelenségre vonatkozóan alkothatnak nézeteket, és csak ezek egy része vonatkozik a szakmájukra, munkájukra. Szűkebb értelmezésben a pedagógiai nézetek a pedagógusok szakmai tevékenységének tényezőire vonatkoznak, például a munkájukra, a tanulókra, a pedagógus szerepére és a felelősségére, a tanított tantárgyra (Pajares, 1992).²⁵ Calderhead (1996) elemzése szerint a következő területekre vonatkozó nézeteket tártak fel pedagógushallgatóknál: a tanulás és a tanulók, a tanítás, az adott tantárgy, a tanítás tanulása és a tanári szerep. Ford (1992) bevezeti a tanári személyes hatásra vonatkozó komplex modellt [personal agency beliefs], amely a pedagógus saját kompetenciájára, tudására [capability beliefs] és a környezetre vonatkozó [context beliefs] nézeteiből áll össze. Haney és mtsai (2002) szerint a saját kompetenciára vonatkozó nézetek azonosak Bandura énhatékonyság-nézeteivel [self-efficacy beliefs]. Cheng és mtsai (2022) hasonlóan definiálják a kompetenciára vonatkozó nézeteket [competence beliefs], tanulmányukban emellett vizsgálják a pedagógusok értékelő nézeteit [value beliefs], melyek egy pedagógiai elem – technika, módszer, viselkedés – értékét, hasznosságát minősítik. A klasszikus pedagógiai nézeteket [pedagogical beliefs] olyan általános, tehát nem kontextusfüggő nézeteknek tekintik, melyek a sikeres tanulás-tanításra vonatkoznak. A szakmai tevékenység tényezőinek körét azonban kiterjeszthetjük az iskolán túli, akár társadalmi-politikai környezetre, avagy a pedagógus saját személyiségére, identitására vonatkozó nézetekre is.

Hazai vizsgálatokban Kóródi és mtsai (2020) szintén a pedagógus észlelt énhatékonyságát kutatták a tanítási technikáikra, a diákok motiválására és szükségleteinek figyelembe vételére,

²⁵ Ez a definíció felveti a kérdést, hogy csak pedagógusok rendelkezhetnek-e pedagógiai nézetekkel. Minden embernek van tapasztalata a saját vagy mások tanulásáról – és itt nem csak az intézményi keretekben zajló folyamatokat és cselekvéseket értjük –, valamint arról a természetes tanító képességről és késztetésről, melyek segítségével a tapasztaltabb egyének segítik a tapasztalatlanabbak tanulását (Gergely & Csibra, 2013; Gopnik et al., 2010), és szinte mindenki megtapasztalt formális oktatási helyzeteket is. Tehát olyan tanulás-tanításra vonatkozó nézetei mindenkinek lehetnek, melyeket saját tapasztalatai alapján konstruált. E naiv nézetek erőssége vagy akár merevsége mutatkozik meg például akkor, amikor egy oktatási reformot vagy a „kánontól” eltérő tananyagot véleményez a társadalmi környezet (Knausz, 2001).

valamint a kollégákkal és szülőkkel történő kooperációra vonatkozó kérdésekkel. Kardos (2018) a tanulás céljára, a tanár és tanuló szerepére, valamint egyes osztálytermi folyamatokra vonatkozó nézeteket vizsgálta. Míg ezek a fókuszok inkább pedagógiai-iskolai kontextushoz kötődnek, Hercz (2007) kutatása általános episztemológiai és a gyermek fejlődésére, fejleszthetőségére vonatkozó pedagógusnézetekre is irányult, bevonva az óvodapedagógusokat is a célcsoportba. Az 1999-ben zajlott ELTE-kutatásban a pedagógiai nézetek csoportjainak széles körét és ezek összefüggéseit is vizsgálták a kutatók: a tudással, a neveléssel, a tanítással, a gyermekkel, az oktatási célokkal, a motiválással és differenciálással, a tervezéssel kapcsolatos nézeteket (Golnhofer & Nahalka, 2001).

A pedagógiai nézeteket a fenti értelemben a *pedagógiai tudás* részének tekinthetjük. Falus (2001) értelmezésében a pedagógiai tudás a pedagógusok azon tudása, amelyet a munkájuk során alkalmazhatnak vagy alkalmaznak. Ennek alkotóeleme a *pedagógiai ismeretrendszer*, amely három kategóriába sorolható: általános tudás a tanítás-tanításról, a szaktárgyról és a tantárgypedagógiáról. A pedagógusok *gyakorlati tudása* pedig a szakirodalom szerint a valós közegben érvényesülő a gyakorlatot értelmező, irányító és egyben annak hatására konstruálódó ismeret-, képesség- és meggyőződésrendszer, mely a cselekvés közben implicit módon működhet. Központi eleme a döntés és a problémamegoldás (Falus & Orgoványi-Gajdos, 2022). A pedagógiai nézetek tekinthetők a gyakorlati tudás részének, elsősorban értékelő, döntéshozó jellegűknél fogva.

Falus (2004b) szerint „a pedagógusé egy olyan speciális szakma, amelyre vonatkozóan a középiskolát végzett tanuló számtalan tapasztalattal rendelkezik, amelyek alapján az oktatásra általában, s annak egyes részleteire vonatkozóan konkrétan nézetei alakulnak ki, esetenként egy sajátos filozófiát is képviselve” (pp. 360–361). Hunyady (1993) e korábbi személyes élmények és tapasztalatok hatását meghatározónak tartja, nemcsak a hallgatók pedagógiai elméleteinek, hanem a pedagógiai helyzetekbeni viselkedés sémáinak kialakulásában. Falus (2004b) szerint a pedagógusképzésben figyelembe kell venni ezt a komplex, többszintű tanulási folyamatot, és a hallgatók számára biztosítani kell annak lehetőségét, hogy reflektáljanak meglévő elméleteikre és az új ismeretek egyéni értelmezéseire. Richardson (1996) felhívja a figyelmet arra, hogy Crow szerint a pedagógusképzés hallgatói nézetekre gyakorolt hatásával kapcsolatban számítani kell késleltetésre [lag time], vagyis az elsajátított tudás a gyakorlatban erősödik meg azáltal, hogy aktiválódik, újraértelmeződik.²⁶ A praxis és a nézetek kölcsönhatásának dinamizmusát mutatja be több kutatás, amelyek szerint elsősorban az episztemológiai-pedagógiai nézetek befolyásolják a gyakorlati lépések tervezését és megvalósítását, a cselekvés utáni reflexió, értékelés pedig megerősítheti vagy meg is

²⁶ Rendkívül nehéz vizsgálni azt, pontosan milyen külső hatás befolyásolta a tudáskonstrukciót. Az elme tanulási folyamata implicit, mechanizmusa pedig rendkívül összetett, a tudatos emlékezet gyakran hiányos. Például egy tanár emlékezhet arra, hogy az általa használt játékos tevékenységet hol ismerte meg először, de arra nem feltétlenül, milyen megerősítések, újraértelmezések sora tette tartóssá a tudását, és elkötelezetté őt az alkalmazásban. Egy egyszerűbb elmélet, meggyőződés – például „az idegen nyelvet kicsiknek játékosan kell tanítani” – alakulhatott személyes tanulói tapasztalatból, és ezt megerősíthette a szakmai képzés – akár szemlélőként, akár résztvevőként –, majd a pozitív élményű személyes tanítási gyakorlat.

gyengítheti, újrakonstruálhatja a nézeteket (Haney et al., 2002; Qiu et al., 2021; Richardson, 1990; Tondeur et al., 2017). Girardet (2018) szerint a nézetváltozás ellen ható legfőbb tényezők az előzetes tudás (korábbi nézetek), a tanítási körülmények és pedagógus változásra való hajlandósága. A nézetek erősségét jelzi, hogy a pedagógusok ugyanarra a tárgyra vonatkozóan rendelkezhetnek egymástól különböző, akár ellentmondó nézetrendszerekkel, melyeket kontextustól függően használnak, és ez bizonyos szempontból adaptív számukra (Brownlee et al., 2002; Churchland & Churchland, 2013; Cooney et al., 1998; Lammassaari et al., 2021; Pischetola, 2022; Vosniadou et al., 2020).

2.2.3.3. A nézetek kutatása

Nahalka (1999) szerint a pedagógiai tudás különböző tudatossági szinteken állhat, a magas szintű, általános filozófiaként értelmezhető reprezentációktól kezdve az implicit tudásig, amely nyelvi formában már nehezen jeleníthető meg. Ahogy a nézetek kutatása egyre nagyobb jelentőséget kapott, úgy terjedtek el a kvalitatív kutatási módszerek és technikák, amelyek használatával a kutatók a rejtett nézeteket szándékoznak explicitté tenni. Trentinné Benkő (2015) felsorolásában ezek közé tartoznak: kérdőívek nyílt kérdésekkel, támogatott felidézés, mélyinterjú, szereprepertoár-rács, szövegelemzés (például naplók és portfóliók), fogalomtérkép és rendezett fa, mondatbefejezések, metaforavizsgálat, szövegek reflektív feldolgozása és ennek elemzése, valamint az általa alkalmazott metaforarács, a szimulációs feladatok, mesealkotás produktumainak és kreatív vizuális-verbális alkotások elemzése. Megfigyelhető ugyanakkor az, hogy a verbalitást nem tudják kizárni ezek a technikák. A kvalitatív módszerek arra is lehetőséget adhatnak, hogy a használt nyelvi vagy vizuális elemek mögötti egyéni értelmezéseket feltárják a kutatók.

A nézetkutatásokban kvantitatív módszereket is alkalmaznak a kutatók. Leggyakrabban nézetjellegű állítások értékelésére – például Likert-skála vagy rangsorolás segítségével – kéri meg a résztvevőket (Cheng et al., 2022; Collins & Waugh, 1997; de Vries et al., 2013; Haney et al., 2002; Hercz, 2007; Kardos, 2018; Kóródi et al., 2020; Lénárd & Szivák, 2001; Martin et al., 1998; Walker et al., 2012). E technika hátránya, hogy bár jól használható a változók közötti összefüggések vizsgálatára, a kutató által megfogalmazott állításokat alkalmaz, amelyeket a válaszadónak először értelmeznie kell, illetve saját, sokszor implicit nézeteit az adatfelvétel közben kellene megpróbálnia explicitté tenni és összevetni ezekkel. Az állításokban szereplő fogalmak is – még ha a pedagógia szakszókincséből származnak is – sok esetben nem teljesen azonos tartalmúak a kutató és a résztvevők számára. Ezek a technikák egyfajta kényszerített választást [forced choice] kérnek a résztvevőktől, azonkívül önbevalláson alapulnak.²⁷

²⁷ Wagner (2008) szerint gyerekek esetében jobban működhetnek az előre megfogalmazott válaszok, mert az interjú során olyan elképzelések, belső képek megfogalmazására kérték őket, amelyekkel kapcsolatban korábban kevés nyelvi, megfogalmazásbeli példával találkozhattak. Safrudiannur és mtsai (2020) kutatásukban azt találták, hogy a kvantitatív és kvalitatív módszerrel felvett, ugyanazon nézetekre vonatkozó adatok különbözőek, illetve ha felcserélték két kvantitatív technika sorrendjét is, más eredményeket kaptak.

Az egyéni tudás feltárására jól alkalmazható technika a klinikai interjú, amelyet elsősorban Piaget nevéhez kötnek, aki a gyermekek gondolkodásának és tudásának feltárására alkalmazta, és nagy szerepet kapott az ún. gyermektudomány vizsgálatában (Nahalka, 2002). A legtöbb módszertől eltérően a klinikai interjú lényege, hogy a kérdéseket az egyénre szabja úgy, hogy azok az előzőre adott válaszoktól függenek, és ez lehetővé teszi, részint azt, hogy a kutató ellenőrizze, jól értelmezte-e a kapott válaszokat, részint hogy jobban elmerüljenek bizonyos témákban (Cole & Cole, 2006). A módszer hátránya lehet, hogy a kapott eredmények nehezen általánosíthatók, és hogy erősen épít a verbalításra, pedig kisgyerekek esetében nehézséget okozhat a pontos önkifejezés. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nincsen mögötte gondolat, mivel „a gyerekek sokszor jóval azelőtt megértenek dolgokat, hogy el tudnák magyarázni tudásukat” (Cole & Cole, 2006, p. 51). Ezek a kérdések felmerülhetnek felnőttek implicit tudásának vizsgálata esetében is.

Az interjú formájában történő kikérdezésnél egy sajátos technika a parafrázis, amikor kérdések helyett kikérdező tartalmi visszajelzése segíti a kommunikációt, az értő figyelem keretében alkalmazott parafrázis egyben dekódolást is jelent (Evans et al., 2010; Gordon, 1970/1991; Weger et al., 2010).

Erkmen (2012) felhívja a figyelmet arra, hogy a nézetkutatásokban – bármilyen technikát is használnak a kutatók – a résztvevők esetleg meg akarnak felelni a környezetből érkező vagy saját magukra vonatkozó elvárásoknak, és ez befolyásolja a válaszukat vagy választásukat.

Az etika tantárgyra vonatkoztatható pedagógusnézetek közül központi tehát erősebb, más nézeteket generáló nézeteknek tekintjük az általános tanulásra és tudásra vonatkozó, episztemológiai, valamint a morális fejlődésre és tanulásra vonatkozó nézeteket. Szintén erős nézeteknek értelmezzük az iskolai tanulás-tanításra vonatkozó pedagógiai nézeteket. Gyengébb, perifériális nézeteknek tekintjük magára az etikatanításra vonatkozó pedagógiai nézeteket, mivel ezek újonnan konstruálódhattak, sok pedagógusnál a tényleges tanítás megkezdésekor. Feltételezzük, hogy ebben a tudáskonstrukcióban a tanulás-tanításról alkotott általános nézetek mellett szerepet játszottak a hasonlóan vélt tantárgyakban és oktatás-nevelési tartalmakban szerzett tapasztalatok és értelmezések, valamint a pedagógus személyes tanításmélete, emellett a formális képzések és szakmai önfejlesztés során szerzett ismeretek. A dolgozat következő szakaszában felvázoljuk azt az elméleti háttérrel, amely alapján az egyes nézetcsoportokat vizsgáljuk, vagyis az episztemológiai, a morális fejlődési, az intézményi tanulás-tanításra, valamint az etika tanítására vonatkozó nézeteket.²⁸

²⁸ Mivel az első három terület szakirodalmá hatalmas, több elméletrendszer foglalkozik velük, ezért a tömörebb összefoglaló csak a kutatásra érvényes egyszerűsítést mutatja be. Az etika tantárgyi koncepcióját tárgyaltuk a 2.1.6. fejezetben, ezért itt csak röviden utalunk rá.

2.2.4. A nézetkategoróriák modelljei

2.2.4.1. *Episztemológia: objektivizmus és a konstruktivizmus*

Az episztemológia vagy ismeretelmélet az emberi megismerés létrejöttét, természetét, határait és lehetőségeit kutatja. Sajátossága, hogy a tudományos megismerés tárgya önmaga (Turay, 1984). Fő kérdései: mit tudhatunk? Mi a tudás? Hogyan szerezzük meg a tudást? Mi az igazság? Eredete szerint filozófiai tudományterület, de a megismeréssel más szaktudományok is foglalkoznak, például a pszichológia, a fiziológia, a szociológia, a nyelvészet. A neveléstudomány számára elméleti kereteket nyújt elsősorban a tanulással, másodlagosan a tanítás lehetőségeivel kapcsolatos kutatásokhoz és pedagógiai ajánlásokhoz.

A megismerés szubjektumáról és objektumáról, azaz az elméről és a világról (egyes esetekben az elme maga is a megismerés tárgya lehet) és a kettő kapcsolatáról alkotott modellekben két nagy paradigma körvonalazódik. Az egyik paradigma alaptétele, hogy a világ egy bizonyos szerkezetben létezik, és a megismerés, az értelem célja e szerkezet modellezése. A megismerésből származó tudás az állandóság felé halad, mivel a jelenségek fontos tulajdonságai is viszonylag állandóak (Jonassen, 1991). A tudás az objektív valóság valamilyen lenyomata, és helyessége ellenőrizhető azáltal, hogy összevetjük a valósággal. Ebben a megközelítésben az igazság kritériumai meghatározhatók. Eltérő irányzatok másképpen vélekedhetnek e kritériumokról és a megismerhetőség lehetőségeiről is (Nahalka, 1997a). Az *objektivist* látásmód a tudás keletkezését valamilyen külső ismeretforrásból vagy közvetlenül a valóságból származtatja, és valamilyen közvetítő mechanizmus meglétét feltételezi, amely segítségével a tanuló elsajátítja azt. A tanulás nagymértékben függ a tudásforrástól, és a tanuló elmére bizonyos mértékig passzív, befogadó rendszerként tekint (Nahalka, 2002).

A másik paradigmában a tudás a megismerő elme, szubjektum konstrukciója, nincs közvetlen kapcsolatban a valósággal. A tudás valósága, tényeknek való megfelelése, 'igazsága' nem ellenőrizhető, mert az úgynevezett tények maguk is konstrukciók (Nahalka, 1997a). A *konstruktivizmus* e második paradigmához tartozik. A valóság észlelésének folyamatában az elme a már meglévő kognitív struktúrák segítségével értelmezi az ingereket, és ezt az értelmezést egyben meg is határozzák a meglévő struktúrák, az előzetes tudás. A tudás komplex, dinamikus rendszer, növekedés és átstrukturálódás jellemzi. A tudás minőségének nem az 'igazsága' a jellemzője, hanem olyan struktúrák létrehozása, melyek az egyén szempontjából adaptívak, azaz a túlélését segítik. Az adaptivitás – vagy viabilitás – maga a tudás szintjén is értelmezhető, mely szerint az a tudáselem bizonyul adaptívnek, amely „beválik”, hasznosul, funkciója lesz egy fontos struktúra létrehozásában.²⁹

²⁹ Glasersfeld (1995) az új vagy radikális konstruktivizmus egyik megfogalmazója négy tételt állapított meg, egyfajta válaszként egyes korábbi elméletekre: a) a tudást a megismerő nem passzívan fogadja, nem az érzékszerveken keresztül és nem a kommunikáció útján; b) a tudást a megismerő aktívan építi fel; c) a megismerés funkciója adaptív a kifejezés biológiai értelmében: az életképesség és a túlélés képességét erősíti; d) a megismerés nem egy objektív ontológiai valóság felfedezését szolgálja, hanem az alany tapasztalati világának szervezését (p. 51).

A konstruktivizmus mint viszonylag új, néhány évtizedes ismeretelméleti paradigma a mai napig tudományos – és naiv – diszkusszió tárgya, e dolgozatban nem tudunk sokkal több teret adni neki, ám néhány kritikus kérdést és kutatói állásfoglalást megemlítünk. (A konstruktivizmus megjelenéséről a pedagógiában a 2.2.4.3. fejezetben térünk vissza.)

A tudáskonstrukció folyamatában nagy szerepe van az előzetes tudásnak, amely értelmező keretként működik. Felvetődik a kérdés, hogy vajon van-e olyan állapot, amelyben nincs előzetes tudás, például az egyén születéskor. Az innátizmus elmélete szerint, melyet a korai fejlődéslélektani kutatások eredményei is támogatnak, az újszülött már bizonyos veleszületett mentális képességekkel rendelkezik, amelyek működése lehetővé teszi a tudáskonstrukció megindulását, ilyenek például a nyelvi vagy a logikai képességek (Czeglédi, 2011; Pinker, 2002; Pléh, 2022). Ez a tudás procedurális jellegű, de egyes irányzatok szerint fogalomkezdeményeket, konceptuális modelleket is tartalmazhat, például az élő/élettelen, ok/okozat, ágencia, megtartás, tartalmazás (Mandler, 1992). Pléh (2022) hivatkozik Spelke és Kinzler elméletére, amely velünk született „alaptudást” [core knowledge, core systems] feltételez, például a tárgyreprezentáció, ágencia, a számosság és geometria alapelemei, térbeli mozgások tekintetében. Ennek érdekessége, hogy az ezek segítségével kialakuló világmodellek a környezetünkben jól alkalmazhatónak bizonyulnak, ugyanakkor kognitív képességeink és megismerési motivációnk segítségével másfajta matematikai vagy fizikai modelleket is létre tudunk hozni (Nahalka, 1997a; Pléh, 2022). E modellek létrehozásában nagyobb szerepe van az elméleti következtetéseknek, mint a konkrét tapasztalatoknak, azaz a környezettel való interakciónak, cselekvésnek.

A fenti leírásból további két fontos felvetést emelünk ki. Az egyik az *adaptivitás* kérdése. Az adaptivitás itt alkalmazhatóságot – tehát ilyen értelemben hasznosságot – jelent. Ezt a „hasznosságot” azonban nem szabad csak valamilyen gyakorlati cselekvésre vonatkoztatni. Az embernek veleszületett igénye, motivációja van arra, hogy tanuljon, ez az elsajátítási intrinzik motiváció (Réthy, 2003). A tanulás a megértés, a világmegismerés érdekében is zajlik, ha nem is mindig tudatosan. A keletkező tudás „alkalmazhatósága” sokszor nem az adott helyzetben derül ki, hanem később.

A másik felvetés az, hogy a konstruktivizmus egyik irányzata, a *szociális konstruktivizmus* azt hangsúlyozza, hogy a tanulás mindenképpen társas közegben megy végbe, míg a radikális konstruktivizmus szerint az elmében. A *radikális konstruktivizmus* azonban nem zárja ki a szociális tanulást abban az értelemben, hogy tanulás körülményeinek társas jellege több szempontból is nagy jelentőségű, akár azért, mert a kommunikáció segítségével információhoz jutunk, akár azért, mert motiváló hatású. A tudás azonban mindig az egyén elméjében jön létre, sajátos és egyéni értelmezési keretekben. „Az értelmezés tehát a konstruktivizmus szemléletmódja szerint a fogadóban jön létre, persze az igaz, hogy ehhez kell a »nyersanyag«, a kommunikáló szövege vagy cselekvése, de ez mindaddig teljesen holt, amíg én, a fogadó kezelésbe nem veszem.” (Nahalka, 2003, p. 74) Az elméletből következik az is, hogy a tanuláshoz nem kell feltétlenül társ, a kisgyermek is képes egyéni megfigyeléseket tenni, értelmezéseket alkotni. Ebben az értelemben nem tekintjük társas jellegű tanulásnak azt, ha a gyermek mások viselkedését figyeli meg.

Személyes episztemológia

Neveléstudományi kutatások sora vizsgálja azt, milyen ismeretelméleti nézetekkel rendelkeznek a pedagógusok és a pedagógusjelöltek (Fives & Buehl, 2008; Hercz, 2007; Palmer & Marra, 2004; Szivák, 2003; Tondeur et al., 2017; Tsai, 2002; Walker et al., 2012). Több kutatás elméleti kiindulópontját jelentette Perry 1968-as és 1970-es vizsgálata (Schommer, 1990). Perry mélyinterjúk alapján fejlődési kategóriákat alkotott, a pedagógushallgatók tudásfogalmának alakulása a ‘dualisztikustól’ a ‘relativisztikuson’ át az ‘elköteleződésig’ vezet. Először az abszolút, igaz/hamis kategóriákhoz rendelhető tudásfogalommal rendelkeznek, amelyről azt feltételezik, hogy a megfelelő szakértő [authority] közvetítésével lehet megszerezni. Ezután fokozatosan fogadják el azt, hogy többféle elmélet létezik, melyekről nem lehet eldönteni, mennyire helyesek, végül maguk is elköteleződnek valamelyik mellett. A további kutatások vegyes eredményei miatt az elméleti keret módosult: a tudás különböző dimenzióira vonatkozó nézeteket vizsgálták a kutatók, e dimenziók a szerkezet (egyszerű/komplex), állandóság (állandó/változó), forrás (szakértő/tanuló) voltak. Schommer (1990) a három dimenziót kettővel bővítette. A negyedik dimenzió a rögzített vagy fejleszthető képességekre vonatkozik – Dweck elmélete alapján, amely szerint az intelligenciára vonatkozó nézetekben a rögzítettség [entity, fixed] vagy a rugalmasság, fejlődési lehetőség [incremental, growth] fogalma jelenhet meg; az ötödik – Schoenfeld nyomán – a tanulás gyorsaságára: mely vagy azonnal megtörténik vagy hosszabb időt vehet igénybe. A kutatások nemcsak azt mutatták ki, hogy bár általánosságban kirajzolódik a gondolkodásra jellemző paradigma, dimenzióként lehetnek különbségek, hanem azt is, hogy kontextustól is függhet, milyennek tekintik a résztvevők a tudást (Brownlee et al., 2002; Fives & Buehl, 2008; Montgomery, 2014; Tsai, 2004). Érdekes kutatási irányzat, amelyben a pedagógusok nézeteit összevetik a jelenlegi neurológiai tudományos ismeretekkel: az eredmények azt mutatják, hogy a résztvevők téma iránti érdeklődésétől és a képzettségük szintjétől függ, mennyire szemlélik kritikusan vagy utasítják el a téves nézeteket (Hughes et al., 2020). Megjegyzendő azonban az is, hogy a jelenleg tévesnek tartott elméletek egy része korábban a tudomány által is elfogadott volt, és ezeket a pedagógusok korábbi képzési időszakukban ismerhették meg.

2.2.4.2. *Erkölc, etika és morális fejlődés*

Az etika – korábbi nevén erkölcsstan – tantárgy tanítása értelemszerűen kapcsolódik az *erkölcsi nevelés* fogalmához, mely a 2012-es NAT kiemelt fogalma, és a köznevelés egyik legfőbb céljaként és több tantárgy kiemelt fejlesztési területeként jelenik meg, elsősorban az Ember és társadalom műveltségi területen. Szintén tartalmazza a szöveg az *erkölcsi érzék és erkölcsi ítéletalkotóképesség fejlesztése* és a *morális gondolkodás* kifejezéseket. A 2020-as NAT-ban szinonimaként található az *erkölcsi nevelés, morális fejlesztés, morálfejlesztés, morális nevelés*

(ez utóbbi gyakran az érzelmi neveléssel párba állítva).³⁰ A hazai neveléstudományi kutatások azt mutatják, hogy a pedagógusok kiemelt jelentőséget tulajdonítanak az iskola és a maguk szerepének a tanulók erkölcsi fejlesztésében (Hercz, 2005; Lénárd & Szivák, 2001; Kaposi & Kalocsai, 2019). Az e területre vonatkozó nézeteik magukba foglalhatják az *etika*, *erkölcs*, *morál* fogalmakat, valamint a gyermekek erkölcsi fejlődésére és fejlesztésére vonatkozó elméleteiket. E dolgozat kereteit messze meghaladja, hogy az ide tartozó tudományos fogalom- és elméletrendszer bemutatásuk, ezért csak néhány kulcsfogalmat és -elméletet emelünk ki.

Az *etika* viszonylag jól definiált fogalom. Köznyelvi értelmezésben gyakran az *erkölcs* szinonimája (Nyíri, 2003). Másik értelmezés szerint a filozófiának az az ága, amely az emberi cselekedeteket vizsgálja erkölcsi szempontból, a helyes cselekvés elveit kutatja, avagy magát az erkölcsöt kutatja. Céljai és elméletrendszerei alapján több irányzatát különböztetik meg. Az ideologikus jellegű *normatív etikák* a „Mi a jó? Mi a helyes?” kérdésekre keresnek válaszokat. Ezekben belül külön csoportba sorolhatók – és modern korunkban, a technológiai fejlődés felgyorsulásával külön jelentőséget kapnak – az *alkalmazott etikák*, melyek egyes szakmai területek, hivatások jellegzetes etikai kérdéseit tárgyalják. A *leíró etikák* különböző korszakok, közösségek norma- és ítéletrendszerét vizsgálják (Szabó, n. d.). A *kritikai* vagy *metaetikák* célja az erkölcsi kategóriák, a morális ítéletek és az erkölcsi érvelések elemzése és megértése, tulajdonképpen az etikára vonatkozó önreflexió (Gulyás, 2011).

Jóval nehezebb az *erkölcs* fogalom meghatározása, ugyanis párhuzamosan értelmezések léteznek: egy közösség szabályrendszerére és az egyén belső szabályrendszerére is vonatkoztatva.³¹ Egyes definíciók szerint az erkölcs a külső szabályrendszernek való megfelelés, ugyanakkor sokszor vonatkoztatják valamilyen egyéni belső szabályra, amely ellent is mondhat a külsőnek, egyes esetekben „erkölcsileg” magasabb szintű lehet, mint az. Nyíri (2003) is kitér a szóhasználat komplexitására. Az *etika* szó az *ethosz* szóból származik, amely olyan szokásokra, cselekedetekre vonatkozik, amelyekben az egyén figyelembe veszi közössége szabályait, normáit. Szűkebb értelemben azonban csak az viselkedik etikusan, aki saját belátása szerint törekszik a jóra, ez a magatartás az *éthosz*: a készség az erkölcsös viselkedésre. A *morál* szó a latin ‘mos’ [akarat] szóból származik, és utalhat a külső (szokás, törvény) és belső (szemlélet, karakter) szabályokra is.

³⁰ A korábbi Nemzeti alaptantervekben is megtalálhatók az erkölcsi nevelés elemei, de más tantárgyakban, így például magyar irodalomban, illetve a társadalomismereti tantárgyakban és műveltségi területeken is. Ilyen elemek, célok többek között a nyitottságra, toleranciára, szociális érzékenységre, demokratikus értékekre nevelés vagy a környezetért érzett felelősségtudat (Dancs & Fülöp, 2020).

³¹ Edel (idézi Gert & Gert, 2020) szerint feltételezzük, hogy a *moralitás* fogalmát mindenki ismeri, ezért nem kell definiálni. A tradicionális megfogalmazás – az erkölcs a közösséget szabályozó normák összessége – ugyanakkor nem választja el az erkölcsöt a társadalmi konvencióktól, a nemmorális, de előíró jellegű szabályozóktól (Gert & Gert, 2020).

A magyar *erkölcs* szó a társadalom szempontjából helyesnek tartott normák³² összességét jelenti. A két jelentéskör szétválasztására használják az *erkölcs/erkölcsiség* és a *morál/moralitás* szópárokat, az első szavak az ethosz-ra, a második szavak az éthosz-ra vonatkoznak. A melléknevek azonban – erkölcsös, morális – mindkét vonatkozásban használhatók (Nyíri, 2003).

Az erkölcs kérdéseit nem csak a filozófia és az etika vizsgálja. A kétféle értelmezésből következik, hogy a közösségi-társadalmi szabályrendszerek az antropológia és a szociológia; a személyes ítélőrendszer a pszichológia, ezen belül a szociálpszichológia, a fejlődéslélektan, valamint a morálpszichológia kutatási fókuszába is tartoznak. A pszichológiában vizsgálják az egyén morális fejlődésének folyamatát – például Piaget, Kohlberg, Turiel, Damon, Gilligan, Rest munkássága (Cole & Cole, 1998) –, a morális érvelést, ítéletalkotást, a morális cselekvést, érzékenységet, felelősséget és morális érzelmeket (Ellemers et al., 2019). Az evolúciós pszichológia alapvetése az, hogy a mentális képességek evolúciós folyamat révén jöttek létre több tízezer év alatt, és ezek egy része növelte a faj túlélését, tehát valamilyen fontos funkciót töltek be. Ilyenek az erkölcsi késztetések, hajlamok is (Berezkei, 2008; Ridley, 2011). A korai fejlődéslélektani kutatások is azt tárják fel, hogy a proszociális viselkedések: az önzetlenség, az empátia, az együttműködés, a segítségnyújtás az első évektől kezdve megjelennek társas környezetben (Bloom, 2012; Gopnik, 2009). A nevelő környezet hatása ezeket a viselkedéseket erősítheti, egyrészt példamutatással, másrészt explicit magyarázatokkal, melyek a cselekvés okára és céljaira vonatkoznak (Cole & Cole, 1998; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Ahogy a gyerekek egyre tágabb körben szereznek tapasztalatokat a világról, maguk is értelmezik a körülöttük látható viselkedéseket. Turiel (2006) kutatásai bizonyították, hogy legkésőbb iskoláskor kezdetére a gyerekek elkülönítik és másképpen ítélik meg a morális kérdéseket, a konvenciókat, valamint az egyéni ízlést. Ezek a fejlődéslélektani vizsgálatok azt mutatták, hogy a morális jellegű cselekvések közös jellemzője, hogy azok valamilyen hatással vannak a másik ember érzelmi vagy fizikai állapotára, valamint hogy erős érzelmeket kelthetnek (például harag, félelem vagy sajnálat) (Nucci & Powers, 2014).³³

Az erkölcsfogalom első értelmezése – a közösség által elfogadott normák – a kognitív fordulat után azonban érvényét veszítette, vagy csak metaforikusan értelmezhető. Berezkei (2008) Durkheimtől származtatja azt a gondolatrendszert, amely szerint a társadalmi jelenségek önálló módon fejlődnek, és kevésbé hat rájuk az egyének cselekvése és gondolkodása, az egyéni gondolkodást azonban nagyban befolyásolják a csoportszintű

³² A *társadalmi normák* olyan, viselkedésre vonatkozó reális elvárások, amelyeket egyes csoportok vagy az egész társadalom tagjai egymással szemben, kölcsönösen éreztetnek egymással, és az ezektől való eltérést valamilyen módon büntetik, a megfelelést pedig jutalmazzák. A normatív elvárás tehát egyfajta előírás és egyben értéktételezés is (mi a helyes?), amelynek elemei azonban egyfajta explicit-implicit; tudatos-tudattalan kontinuumon helyezkedhetnek el (Szigeti, 2006).

³³ Haidt és Joseph (2008) szerint a moralitás öt területen tekinthető univerzálisnak: gondoskodás és a károkozás elkerülése, igazságosság és reciprocitás, lojalitás a csoporttagok iránt, tisztelet a tekintély irányába és „tisztaság” [harm/care, fairness/reciprocity, ingroup/loyalty, authority/respect, purity/sanctity]. Ezekre az alapértékekre vezethető vissza az értékek-erények rendszere a különböző kultúrákban.

folyamatokra adott válaszok. Ezt az evolúciós pszichológia elveti: az elmélet szerint az ember veleszületett mentális képességeinek működtetésével választ a lehetséges cselekvésekből, figyelve és figyelembe véve a csoporttársak viselkedését is. A radikális konstruktivizmus tovább megy: a társadalmi normák, szabályok mint valós objektumok létezése értelmetlen. Az egyének elméjében léteznek – akár megfigyelések, akár verbális közlések alapján születő – feltételezések arra vonatkozóan, hogy mások hogyan és miért viselkednek egy adott módon, és ezt a tudatelmélet [theory of mind] teheti lehetővé. A megfigyelések általánosításával képezhetik azt a tudást, hogy egy-egy csoportban milyenek lehetnek a leggyakoribb viselkedési minták. Ez a konstrukció nagyrészt implicit módon zajlik, már gyermekkorban is a szocializáció folyamán. Ebben az értelemben az *erkölcs* személyes mentális tudásrendszer értékelő-ítélő funkciókkal (Fenyődi, 2015b).

Az erkölcs jellegével és funkciójával kapcsolatban a következőket összegezhetjük: az erkölcs az emberi viselkedés, elsősorban közösségen belüli viselkedésének szabályozó rendszere, explicit vagy implicit célokat, felszólításokat tartalmaz. Következik belőle a *jó* és *rossz*, a *helyes* és *helytelen* fogalma, és kapcsolódnak hozzá a közösségi büntetés-jutalmazás elvei is. A közösség feltételezi, hogy minden egészséges, felnőtt tagja rendelkezik az erkölcs ismeretével – tehát képes és lehetősége van megtanulni –, ezért felelős tetteiért (Gulyás, 2011). E magyarázat érdekessége, hogy mindkét paradigmában értelmezhető lehet, akkor is, ha valaki létezőnek és hatótényezőnek tart egy abszolút erkölcsi rendet, és akkor is, ha konstruálnak tartja – társadalmi csoportok vagy kizárólag egyének által.

A gyermek erkölcsi fejlődése

Piaget bírálta Durkheim álláspontját, mely szerint a társadalom értékrendszerét egyetlen forrásként a felnőttek közvetítik a gyerekek felé. Az elmélet hiányosságának rója fel, hogy nem veszi számításba a kortárs közösségeket, valamint azon a tételen alapszik, hogy egy „gyermek önmagától nincsen az erkölcsiség elemeinek birtokában, szükséges tehát természetének felvilágosítása” (Piaget, 1932/1970, p. 423). Bár Piaget a felnőttek, a nevelés hatását nem zárja ki, szerinte a szocializációs folyamatra komplex, sokrétű viszonyok és interakciók hatnak, és a gyermekek maguk is autonóm módon alkotják meg az erkölcsi tudást. Piaget előfutára annak az új gyermekképnek, amely a 20. század második felében erősödött meg igazán, és amely szerint a gyermek elméje születésétől kezdve konstruálja a tudást, és nem csupán a felnőttek által közvetített tartalmak lenyomatait gyűjti össze. A felnőttektől kapott jelzések – nemverbális jelek, magyarázatok, utasítások, jutalom-büntetés –, illetve a viselkedési megfigyelése segítenek értelmezni a csoportok működésének feltételeit, dinamikáját. Ez a viszonyrendszer azonban rendkívül összetett, ezért mind a gyermeki morális ítéletre, mind a cselekedetre sokféle tényező hat.

A nevelői hozzáállást meghatározzák az erkölcsről alkotott nézetek. Explicit módon több kutató is megkísérelt ajánlani olyan morális pedagógiát, amely az általa képviselt elmélet alapján áll (például DeVries & Kohlberg, 1987/1990; Haidt & Joseph, 2004; Hildebrandt & Zan, 2014; Nahalka, 2013; Nucci, 1996; Piaget, 1932/1970). Goodman (2000) például elutasítja azokat a nevelési elveket, amelyek a kisgyermekeknek döntési lehetőséget

biztosítanak, mivel éretlennek találja őket erre, csakúgy mint a korai morális érvelésre. DeVries és Zan (2012) azonban azt figyelték meg, hogy az óvodáskorú gyerekek spontán interakcióiban előkerülnek egyes erkölcsi témák, különösen az igazságosság, az egyenlőség és az együttérzés fogalmaihoz kapcsolódva. Szerintük ezért a nevelőnek, ha morális fejlesztést céloz meg, az a feladata, hogy olyan kontextusokba helyezze a morális kérdéseket, amelyek kapcsolhatók a gyerekek mindennapjaihoz. Hildebrandt és Zan (2014) Piaget-ra hivatkozva állítják, hogy még az egocentrikus korszakban lévő gyermek nevelésében sem jó megközelítés pusztán a szabályok megtanítása és betartásuk elvárása, mert a megértés nélkül nem fejlődik a belső szabálytudat.

A neveléstudományi kutatásokban két hangsúlyos kutatási irány látszik: az egyikben arra keresik a választ, mi az erkölcsi nevelés, hogyan valósulhat meg, és – szűkebb értelmezésben – mennyiben feladata ez az intézményesített oktatásnak (Fenstermacher et al., 2009; LePage et al., 2011; Rissanen et al., 2018; Sanger & Osguthorpe, 2013; Temli et al., 2011; Thornberg, 2008), a másikban pedig azt vizsgálják, milyen értékeket képviselnek a pedagógusok, és mit foglal magába az ő erkölcs/moralitás-fogalmuk (LePage et al., 2011; Oktay et al., 2010; Salahuddin, 2020; Tirri, K. 1999). Walker és mtsai (2012) kutatásukban a pedagógusoknak a gyermek morális tanulásáról alkotott nézeteit vetették össze episztemológiai nézeteikkel. Azt találták, hogy azok a pedagógusok, akik a tudást komplexnek és konstruálnak tartják, illetve a tanulást folyamatnak, a tanulót pedig fejleszhetőnek tekintik, azok a gyermeket morális aspektusban is autonóm személynek látják. Ugyanakkor ezek a résztvevők is fontosnak tartják a szabályok szerepét a nevelésben.

Thornberg és Oğuz (2013) kétféle morális nevelésről alkotott nézetrendszerrel különböztetnek meg. A *tradicionális* megközelítés szerint – Durkheim alapján – a gyermek számára a felnőtt közvetíti a társadalmi erkölcsi normákat a direkt kommunikáció, valamint a jutalmazás és a büntetés eszközeivel. E nevelés célja a morális jellem kialakítása a gyermekben és a társadalmi szabályoknak megfelelés elérése. Ezzel szemben a *progresszív* vagy konstruktivista megközelítés a gyermekek morális tudáskonstrukciójára alapoz, és aktív részvételt szán nekik a dilemmák felvetésében és megbeszélésében, a döntéshozásban. A cél az erkölcsi autonómia kialakítása. Hozzáteszik azonban a szerzők, hogy ez egyszerűsítés, nemcsak azért, mert többféle megközelítés is lehet – például a *kritikai* vagy *posztmodern* szemlélet, amely mindenféle értékrendet többféle aspektusból vizsgál –, hanem mert a kutatások azt mutatják, hogy a pedagógiai gyakorlatban keveredik a kétféle megközelítés.

Pantic és Wubbels (2012) háromféle nevelői nézetet különít el az erkölcsi neveléssel kapcsolatban. A Carr által megfogalmazott *paternalista* nézet szerint a helyes, magasabb szintű erkölcsi tudás a felnőtt birtokában van, ez a tudás egyértelmű, és a nevelés célja a helyes értékek átadása a gyermekeknek. A *liberális* felfogás alapja, hogy az egyének személyes értékrendjeit nem lehet rangsorolni, az iskola vagy a pedagógus által képviselt értékrend nem felsőbbrendű a szülők, a család vagy akár a gyerekekéhez képest. Ez nem zárja ki azt, hogy – fenntartva a véleményegyenlőség elvét – az oktatás szereplői megegyezzenek az együttműködéshez szükséges etikai elvekben. Ebben a felfogásban a pedagógus nem a 'helyes' értékekre tanítja a gyerekeket, hanem autonóm döntéshozásra, ugyanakkor képviseli a sokszínűség és egyenlőség

értékeit. A *társas-relativista* nézet a két pólus között van abban az értelemben, hogy a helyi közösség, társadalom és kultúra normáit, értékeit tekinti fontosnak, és ezek megismerését, az ehhez való igazodást a gyermek érdekének tartja.

2.2.4.3. Tanulásra-tanításra vonatkozó nézetek

A kutatásban általunk vizsgált nézetek harmadik csoportja a tanuló és a tanító személyek közötti, azaz a tanulás-tanítási interakcióra vonatkozik. Az ilyen interakció gyakori – de nem kizárólagos – helyszíne az iskola, vagyis az intézményes oktatás, amely speciális abból a szempontból, hogy nem spontán, hanem hosszabb távra tervezetten zajlik benne a tanulási-tanítási folyamat, és legtöbbször külső intézmények határozzák meg a tartalmakat és célokat. A pedagógusok tanulásra és tanításra vonatkozó nézetei ezért egyrészt több tényezőt foglalhatnak magukba, másrészt több forrásból származhatnak: episztemológiai alapnézetekből, szakmai képzésből, saját élményű tapasztalatból, a gyakorlat reflexiójából vagy önképzésből. E nézetek hatása a tanítási gyakorlatra különböző erősségű lehet.

Kutatásunkban az intézményi keretek közötti tanulásról kérdezzük a pedagógusokat, ám először a *tanulás* fogalmát kell értelmeznünk.

A tanulás fogalma

A tanulás mind a pszichológia, mind a neveléstudomány, mind a pedagógia alapfogalma. Egy ilyen alapvető fogalomról feltételezhetjük, hogy egységes definíció szerint használjuk, mégis észrevehető egy kettősség, amely zavart okozhat az elméleti keret felvázolásakor. A *tanulás* szót ugyanis két, jól elkülöníthető fogalomra vonatkozóan használjuk, melyek bizonyos módon kapcsolódhatnak egymáshoz, de ez a kapcsolódás összemosódást is eredményezhet.

A tanulás első és alapvető értelmezése (T1): az *elmében lezajló folyamat*, amely során egy egyén tudásrendszere valamilyen módon megváltozik (Nahalka, 1997a). Ez a folyamat az emberben veleszületett struktúrák, képességek, késztetések, motívumok segítségével zajlik (Nagy, 2002). Minden ember születése pillanatától tanul, még ha nincs is ennek tudatában vagy szándékában. A szándékosság folyamatosan társul ehhez a történéshez: a tudatossá váló késztetés a megismerésre, problémamegoldásra. Maga a tanulás ebben az értelemben azonban továbbra is tudattalan: senki nem tudja, hogyan, miként zajlik le a tanulása, hanem az eredményről vesz tudomást: valamit megjegyzett, megértett, megmagyarázott, megoldott, meg tud csinálni. A tanulás ilyen értelemben vett folyamatáról a megismeréstudomány alkot modelleket, melyek különösen az emberi elme és a környezet közötti kapcsolatra, ezek egymásra hatására fókuszálnak. Így születik meg például az empirizmus tiszta lap [tabula rasa] vagy a konstruktivizmus elmélete. A pedagógiára hatással vannak ezek az elméletek, hiszen minden pedagógia – legyen az iskolai vagy bármely más keretben – végső célja ez a fajta tanulás (Nahalka, 2006). A modellekben megjelenhet a tanító személye, de a tanulás-tanítás dinamikája nem az intézményes oktatás kiváltsága. Az ember nem csak tanuló, hanem ‘tanító’ lény, ez azt jelenti, hogy viselkedését szándékosan módosíthatja azért, hogy segítse a társa tanulását: például magyaráz, megmutat, lelassít, részekre bont cselekvéseket, mindezt úgy,

hogy megpróbálja felmérni és ellenőrizni a tanuló társ fejlődését, és ennek megfelelően módosíthat saját viselkedésén (Csibra & Gergely, 2009). A tanításra való hajlam akár tudattalanul vagy félig tudatosan is működhet, például amikor a csecsemőhöz a felnőttek más hangszínen beszélnek (Kuhl, 2000).

A tanulás szót a másik értelemben tudatos cselekvésre vonatkoztatjuk, *fizikai vagy mentális cselekvésre*. Ez a tanulás (T2) olyan tudatosan tervezett és tevékenységek együttese vagy rendszere, amely elképzeléseink szerint a tanulás első (T1) állapotához vezet. Vagyis tanulunk (T2), hogy megtanuljunk (T1) valamit: olvasunk, hallgatunk, ismételtetünk, gyakorlunk, értelmezünk, végiggondolunk, ábrázolunk dolgokat azért, hogy egyszer csak észrevegyük tudásunk megváltozását. A kutatási eredmények vagy a pedagógiai tapasztalatok alapján a 2. értelemben vett tanulási eljárásokat és körülményeket kíséreljük meg megválasztani, módosítani vagy létrehozni olyan módon, hogy egy személy tudásában változás következzen be (Fenyődi, 2016). A neveléstudomány tisztában van a kétféle értelmezéssel, ám a naiv nézetekben a kettő keveredhet, és például ezért terjedhetett el az a konstruktivizmusból levezetett pedagógiai nézet, hogy ha a 'tanuló maga alkotja meg tudását' vagy a 'tanulók közösen alkotják meg a tudást', akkor sok csoportmunkára és a tanulók aktív tevékenységére van szükség, vagy a tanulót magára kell hagyni (Windschitl, 2002). A pontos állítások ezek lennének: *a tanuló elme/a tanuló elméje maga alkotja meg tudását; a tanulók aktív tevékenysége, kooperációja segíti az elme tudáskonstruálási folyamatát*. E hosszú, pontos megfogalmazások helyett használhatjuk a fentebb leírt rövidebbeket, mintegy „metaforaként”, de az eredeti értelemben (Nahalka, 2006).

A továbbiakban mi is a kétféle fogalomra használjuk a *tanulás* szót, de értelemszerűen, valahányszor a „tervezés”, „irányítás”, „aktív”, „önálló”, „szervezés”, „módszer”, „technika”, „stratégia”, „környezet”, „helyzet” szavakat rendeljük hozzá, a második értelmezésről van szó.

Tanárközpontúság - tanulóközpontúság

Nahalka (2003) szerint a történelem során kialakuló tanulásfelfogások meghatározzák a pedagógiára vonatkozó nézeteket is. Aebli rendszere alapján bemutat három nagy meghatározó nézetrendszert és a hozzájuk kapcsolódó tanítási elméleteket, valamint a gyakorlat változását. A 17. század előtti Európában a tanulást ismeretátadásnak fogták fel, melynek célja a mások által feldolgozott ismeretek elsajátítása volt. Ennek a felfogásnak a gyökerei az írásbeliség feltalálása és elterjedése előtti időkre nyúlhatnak vissza, amikor a közösségek az addig felhalmozott tudást szóbeli narratív műfajok, rítusok keretében adták tovább, és fontos volt a minél pontosabb megjegyzés, rögzítés. A pedagógia ezért a verbalításra és reprodukálásra épült, a tanár 'a tudás hordozója', az egyéniség és a kreativitás nem kapott szerepet. A tudás dogmatikusnak tekinthető, nem kritizálható vagy kérdőjelezhető meg (Nahalka, 1997a).³⁴

Az empirizmus megszületésével kapott nagyobb jelentőséget a tapasztalat szerepe, amelyet az ismeret legfőbb forrásának tekintettek. Az, hogy az ismeretelmélet már nem mások tudását,

³⁴ Megjegyzendő azonban, hogy ez elsősorban a formális oktatásra vonatkozik, a munkára felkészítés mindennapi gyakorlatában minden bizonnyal szerepe volt a megfigyeltető-cselekedtető jellegű tanításnak.

hanem az egyedi megismerést tekinti a tanulás forrásának, a tanítási szemléletben azt jelentette, hogy a gyermek előtérbe kerül, ezzel elindul a gyermekről alkotott felfogás átalakulása is. Ekkor alkotja meg Comenius nagy jelentőségű pedagógiáját, amelynek centrumában a szemléltetés mint alapfogalom áll. Ezzel nemcsak új módszertan jelenik meg, hanem a tanító szerepe is megváltozik: feladatává válik a hatékony tanulási környezet biztosítása, az, hogy a tanuló elé tárja világot, akár konkrét objektumok, akár modellek segítségével, mindezt pedagógiai elvek mentén szervezve (Nahalka, 2003).

A harmadik paradigmát a pszichológia önállóvá válása készíti elő. Egyre több kutatás és elmélet foglalkozik a tanulás jelenségével és fogalmával, majd a 20. század első évtizedeiben Piaget kutatásai kifejezetten a gyermeki tanulásra irányulnak. Piaget megalapozza azt a gondolatot, hogy a gyermek aktív résztvevője a tanulásnak, és hogy ebben a kortárs kapcsolatoknak is nagy szerepe van. A pedagógiában az aktív cselekvő gyermek képe a reformpedagógiai mozgalmakban jelenik meg. A cselekvés egyaránt fizikai és mentális jellegű. A pedagógus feladata elsősorban már nem a szemléltetés biztosítása, hanem olyan helyzetek megteremtése, melyben a problémafelvetés és -megoldás lehetőségei jelennek meg. A tanuló 'kis kutatóként' értelmez, tervez, értékkel és tevékenykedik (Nahalka, 2003).

A negyedik pedagógiai paradigma ismeretelméleti alapjának Nahalka (1997a) a konstruktivizmust nevezi meg, az ennek a talaján kialakuló pedagógiai modellek hangsúlyozzák a változatos tanulási eljárások alkalmazását, a tanuló gyermeket központba helyező szemléletet, a pedagógus pedig a tanulási folyamat szervezőjeként tekint magára. Módszertani szempontból a reformpedagógiák által kiszélesített eszköztárat alkalmazzák. A tanulástámogatás során a tanító személynek arra kell törekednie, hogy segítse a tanulót előzetes tudása feltárásában, valamint erre az előzetes tudásra alapozva tervezze a tanítási tevékenységet – tehát például a gyermek fogalomkészletéből induljon ki –; figyelje a tudás változását, és adjon elég időt a konstrukcióra, a fogalmi váltás elérésére; vegye figyelembe a tanulók tudásának egyediségét és különbségeit; érje el, hogy a tanuló aktív legyen – ez fizikai vagy mentális aktivitást jelent –; és minél autentikusabb, valós kontextusba ágyazott tartalmakat mutasson be (Nahalka, 1997b). Tanulásszervezési szempontból jól illeszkedik a paradigmához az ún. RJR-modell [ráhangolás–jelentésteremtés–reflexió] (Bárdossy et al., 2002). Ebben az új ismeret közlését megelőzi az előzetes tudás feltárása, felidézése, amely majd kontextust biztosít az új ismerethez; a jelentésteremtés szakaszában a tanulók maguk is aktívan részt vesznek a megismerési folyamatban; a reflektálás fázisában összefoglalás helyett pedig személyes értelmezések születnek. Windschitl (2002) azonban megállapítja, hogy valójában a tanításra-oktatásra vonatkozó konstruktivista következtetések nem álltak össze egységes, széles körben adaptálható modullá, mivel – megfogalmazása szerint – a konstruktivizmus a tanulás és nem a tanítás teóriája, és ezt gátolhatja az is, ha a pedagógusok az elmélet mélyebb megértésének hiányában felületes tevékenységszervezést valósítanak meg. Prawat (1992) felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusok kialakíthatnak ún. naiv konstruktív pedagógiai elveket, melyek szerint a tanórai 'konstruktív' tevékenységek egyenlőek a fizikai aktivitással: ha a tanulók aktívak, kooperálnak, mozognak, akkor lezajlik a kívánt tanulás is. Társulhat emellé az az elképzelés, hogy ha a tanulók jól érzik magukat,

élvezetes feladatokat oldanak meg, attól hatékony lesz az óra (Levitt, 2001). A didaktikai ajánlások valóban preferálják a változatos és érdekes tevékenységeket, azonban ha ezekhez nem társul a feladat intellektuális hatásának, azaz a tudáskonstrukció eredményének a követése, akkor a lényeg veszik el. Ugyanez vonatkozik más stratégiákra, programokra, például a kutatásalapú vagy a tevékenység alapú tanulásra (Windschitl, 2002). Ez a probléma, meglátásunk szerint, származhat a korábban említett kétféle tanulásértelmezésből is.

Eddigi rövid áttekintésünkben kirajzolódik az, hogyan változtak a pedagógiai paradigmákban a tudásra, tanulásra, ebből következően a tanításra, tanulói tevékenységekre vonatkozó elképzelések. A neveléstudományi kutatások azt tárták fel, hogy ezek az elméletek naiv nézetekként feltehetőleg továbbra is meghatározzák a pedagógusok gondolkodását. E kutatások fogalmi kereteiben gyakran két – ritkábban három vagy négy – pólust különítenek el, amelyek köré a nézeteket és a jellemző tanulás-tanításszervezési eljárásokat rendezik. De Vries és mtsai (2013) szerint több elnevezést használ a szakirodalom: *tanárközpontú/ tanulóközpontú; tananyagközpontú /tanulóközpontú; tudásátadás/ tanulás; hagyományos/ folyamatorientált; hagyományos/ konstruktivista szemléletmód. A tradicionális szemléletben a tanár feladata a tudásátadás – ez az episztemológiai nézet –, szerepe szerint ‘szakértő’, tehát a tudás elsődleges forrása, és ‘irányító’, a tanulás körülményeinek szervezője és biztosítója. A tanulócsoporthoz egységként kezel, nem veszi tekintetbe az egyéni igényeket vagy tudást, tapasztalatot. A tanulás célja elsősorban a tananyag elsajátítása. A tanárközpontú szemléletben a tanár magas tantárgyi és pedagógiai szakértelemmel rendelkezik, amely segítségével gazdag tanulási környezetet teremt a különböző háttérű és tudású diákok számára. Montgomery (2014) kiegészíti ezt azzal, hogy a tradicionális nézetben a pedagógus nyújt mintát a helyes eljárásokra és megoldásokra – ezzel azt is sugallja, hogy a szakértő megoldása a helyes –, és a tanulóknak ezeket kell elsajátítaniuk és alkalmazniuk. A tanár és a diákok közötti kommunikáció is tanárközpontú, és elsősorban információátadásról szól. Az óra szervezése kötött, bejártatott szokásrenddel. A *tanulóközpontú* szemléletben a diákok érdeklődése, aktivitása, valamint kooperációja és önálló tanulása kap hangsúlyt, ezenkívül a pedagógus-diák kapcsolat is. Az óraszervezés rugalmas, a tanulókra reflektálhat.*

Több kutató felhívja a figyelmet a tanulóközpontú szemlélet téves értelmezéseire is, például arra, hogy „a tananyag kevésbé fontos” (Frazee & Ayers, 2003); „nincsenek szabályok az órán” (Hildebrandt & Zan, 2014); vagy hogy „a tanulók teljesen egyedül tanulnak, oktatói támogatás nélkül” (Zairul, 2020). Valójában a pedagógus szerepe ugyanolyan jelentős, az ő feladata a gazdag tanulási környezet megteremtése, adaptív tanulási módszerek ajánlása, a diákokkal közösen megfogalmazott szabályok és célok megvalósításának figyelemmel kísérése, magas szintű szaktárgyi és pedagógiai tudásának alkalmazásával az egyéni igények támogatása, valamint a problémák kezelése. Ez a megközelítés a tanulók természetes motivációjára alapoz, sokféle tanulási utat és értelmezést fogad el, a tananyagot közelíti a tanulók feltételezett tapasztalataihoz, a számukra ismerős kontextushoz (Einhorn, 2015; Land et al., 2012). Schug (2003) azonban kutatási eredményekre hivatkozva a tanárközpontú tanítási szemlélet mellett érvel, mondván, hogy az jobban működik, különösen nagyobb létszámú, nehezebben kezelhető

tanulócsoportok esetén, a hatékonynak bizonyult gyakorlatok alkalmazásával. Ilyen technikák például a világos célok kijelölése, az új ismeret fokozatos bemutatása, kiegészítve sok gyakorlással és összefoglalással, érthető magyarázatok és kérdések megfogalmazása, rendszeres javítás és értékelés, minden tanuló bevonása. Felhívja a figyelmet arra, hogy a kétféle tanítási szemlélet eredményességét a kimenetnél történő mérések alapján kellene összehasonlítani.

Turner és mtsai (2009) kvalitatív jellegű kutatásukban vizsgálják a pedagógusok tudásról alkotott nézeteit, és arra a következtetésre jutnak, hogy a tanárközpontú gyakorlatot megvalósító pedagógusok inkább hisznek abban, hogy a gyermek képességei rögzültek [innate ability], a tanítás során vagy gyorsan megérti az anyagot, vagy később ez már nem történik meg [quick learning], tehát a tanulási kudarc oka elsősorban a gyermek oldalán keresendő. A tananyagot meghatározottnak tartják, a tanítás célja és mércéje a „haladás az anyagban”. A tradicionális szemléletű pedagógusok nem bíznak abban, hogy ha tanulóközpontú – tehát nem tanár által irányított – tevékenységek zajlanak, akkor „értelmes tanulás történik” (p. 367). Ugyanitt az is kiderül, hogy még azok a pedagógusok is, akik hisznek a gyermek önálló tanulói kompetenciában, tarthatnak attól, hogy ez a tanulási eredmény „nem lesz elég” a központi tesztekre. Így a módszerek és eljárások megválasztásánál figyelembe vehetik a környezetet, az észlelt elvárásokat, és egyfajta praktikus rugalmasság is jellemzheti őket abban az értelemben, hogy különböző kontextusokban más-más gyakorlatot valósítanak meg. Ahogy Windschitl (2002) megfogalmazza: a pedagógusnak dilemmákat okozhat, ha nagyon különböznek a saját, például a hatékony tanításra, a tanterveknek való megfelelésre, az iskolai kánonra vagy a tanulócsoportra vonatkozó nézetei.

2.2.4.4. Az etikatanításra vonatkozó nézetek

A morális fejlődésről alkotott kétpólusú nézetek közül az egyik alapja az objektivizmus és a felnőtt tudásának fontossága, magasabbrendűsége. A másik nézetrendszerben a gyermeket mint autonóm tanuló embert látjuk, aki képes erkölcsi tanulásra. Ezeket *paternalistának* és *individualistának* neveztük (lásd 2.2.4.2. fejezet). A morális pedagógia két pólusát is ebből a két szemléletből származhatjuk. A szakirodalom konvencionálisnak és kontextuálisnak nevezi ezeket (Basourakos, 1999; Johansson et al., 2011). A *konvencionális* megközelítés episztemológiai alapja az abszolút tudás, tehát egyértelmű az, mely értékeket kell „átadni” a gyermekeknek, akik a fejlődésük adott pontján érnek meg a befogadásra. A tanítás során gyakori az explicit morális értékközvetítés – kijelentve, mi a jó, mi a rossz – vagy a helyesnek tartott minták bemutatása, modellezése. A gyerekek véleménye nem egyenértékű a felnőttével, ezért nem jelenik meg az a gondolat, hogy ők egymástól, együtt is tanulhatnak erkölcsi fogalmakat, vagy csak korlátozottan. A tanulásszervezésben a pedagógus ritkábban alkalmazza a kooperatív munkaformákat.

A *kontextuális* elnevezés onnan ered, hogy a másik megközelítés szerint a tanuló elsősorban adott – vagy kialakított – kontextusban, tehát a tapasztalat alapján tanulhatnak. Ebben a tapasztalatban benne vannak a személyes kapcsolataik, interakcióik, cselekvéseik

vagy mások cselekvései és ezek megítélései, amelyek összevetése során gyakori a véleménykülönbség és -egyeztetés. Az a pedagógus, aki így tekint a morális tanulásra, képesnek tartja a gyermekeket az önálló tudáskonstrukcióra, akár a felnőtt jelenléte nélkül is. Így az ő feladata ennek a kontextusnak a megteremtése a tanórán: valós vagy fiktív helyzetek beemelése sokféle formában – szöveg, film, dráma, játék, stb. Az ilyen tanulási helyzetben alapvető elv mindenki véleményének tisztelete és egyenrangúsága, éppen ezért a pedagógusé is. Tehát a pedagógusnak nem „tilos” véleményt nyilvánítani, csak jobb, ha erre a tanulóknak ad minél több lehetőséget. Az óra gyakori elemei a diszkusszió, a nyitott kérdések, a nézőpontváltás, a kritikai gondolkodás és a sokféle értelmezés bátorítása.

2.2.5. Osztálytermi gyakorlat

2.2.5.1. Az oktatási módszerek és stratégiák

Falus (1998) az oktatási módszert a stratégia és az eljárás közé helyezi. Az *oktatási stratégia* „sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg” (p. 274). A *módszerek* az oktatási folyamat ismétlődő összetevői: olyan tanulói és tanári tevékenységformák, amelyeket különböző célok érdekében alkalmaznak, egy módszer többféle célra is hasznos lehet. A módszerek alkotóelemei az *eljárások*, és ezek több módszerhez is rendelhetők.³⁵

A módszerek csoportosítására több kísérlet történt, de ezekben valójában nem jöttek létre elkülönülő halmazok: egy kategóriához több módszer is tartozhat (Falus & Szűcs, 2021). A kategorizálás szempontjai inkább a módszerek jellemzőit sorolják fel. Módszerek közé sorolhatjuk a következő tevékenységeket: előadás, magyarázat, elbeszélés, történetmesélés, tanulók kiselőadásai, megbeszélés, vita, szemléltetés, munkáltató módszer, tanulási szerződés, kooperatív oktatási módszer, szimuláció, szerepjáték, dráma, játék, tanulmányi kirándulás, házi feladat (Falus & Szűcs, 2021); tanulói kísérletezés, tanulói projekt, tanulók feladatmegoldása (Radnóti, 2006); számítógéppel segített tanulás, problémaalapú tanulás, kutatásalapú tanulás (Bánfi & Korom, 2022); esettanulmány, esszéírás, fogalomalkotás, gyakorlás, helyszíni megfigyelés, interjúkészítés, kérdezve kifejtés, brainstorming [ötletroham], modellezés, terepgyakorlat (Czakó et al., 2017) – a teljesség igénye nélkül.

Az oktatási stratégiák csoportosítására szintén sokféle taxonómia született, melyből Petrina (idézi Falus & Szűcs, 2022) kategorizálását emeljük ki, mint a legadekvátabbat az etika tantárgyra vonatkozóan. Ezek: a) *didaktikus-direkt* tanítási stratégiák [az előadás, a prezentáció a domináns módszer], b) a *modelláló-direkt* stratégiák [a szemléltetés és a munkáltatás

³⁵ Módszer például a magyarázat, a vita, az előadás, a szemléltetés, míg eljárás a kérdésfeltevés, példák bemutatása, melyek a fenti módszerek mindegyikéhez kapcsolódhatnak.

tekinthető dominánsnak], c) *indirekt* vagy *interaktív* stratégiák, [a fő pedagógusi tevékenység a csoportok szervezése, támogatása, egyéni igényekhez igazodás], d) a *dialogikus-indirekt-interaktív* stratégiák [a tanár feladata a kérdezve kifejtés és a gondolatokat ébresztő kérdések megfogalmazása]. A *direkt* stratégiák alkalmazásakor a pedagógus ismeretet közöl vagy készséget mutat be, az *indirekt* stratégiáknál a tanulók maguk végzik az ismeretszerzést vagy értelmezést. Az *interaktív* stratégiáknál kölcsönös együttműködésben zajlik a tudásépítés. Egy másik megkülönböztetés szempontja, hogy egy adott tartalom elsajátítása a cél [*transzmisszív/transzaktív* stratégiák], vagy az egyéni értelmezések kialakítása [*transzformatív* stratégia] (Falus & Szűcs, 2022, p. 488).

Az eddigiek alapján is látszik, hogy egyes módszerek nem rendelhetők egyik vagy másik szemlélethez vagy stratégiatípushoz. A szakirodalomban azonban megjelenik egy szétválasztás két csoportra, amelyből az egyiket a ‘hagyományos’, ‘tanárközpontú’, ‘klasszikus’ megnevezéssel, a másikat az ‘aktív’, ‘tanulóközpontú’, ‘innovatív’, ‘korszerű’, ‘kreatív’, ‘kooperatív’ jelzőkkel illetnek. E kategorizálás abból a szempontból értelmezhető, hogy a pedagógiai paradigmaváltások újabb és újabb módszerekkel gazdagították a módszertani palettát, és a régebben, akár évszázadok óta alkalmazott módszerek tekinthetők hagyományosnak. A kutatások azt mutatják, hogy bár a pedagógusok sokféle módszert ismernek és viszonylag sokat alkalmaznak, a pedagógiai gyakorlatban mégis a tradicionálisnak tartott módszerek dominánsak ma is – bár figyelembe kell venni a tantárgyi-életkori kontextust is (Bánfi & Korom, 2022; Czako et al., 2017; Dancs, 2021; Einhorn, 2015; Falus, 2001; Hercz, 2007; Kerber, 2002; Radnóti, 2006). Bereczki és Kárpáti (2017) a kreativitásra vonatkozó, pozitív és negatív értékelő nézeteket vizsgálva megállapítják, hogy míg a negatív értékelő nézetet visszaigazolja a gyakorlat megfigyelése, tehát hogy az általuk nem megfelelőnek ítélt módszereket nem alkalmazzák a pedagógusok, addig fordítva nem mindig van így, mivel egy módszer alkalmazását több tényező befolyásolja, melyek a pozitív megítélést felülírhatják.

A módszerek felosztását megkísérelhetjük a *direkt/indirekt* pólusok mentén: a pedagógus által közvetített tartalom és a pedagógus által kontrollált tevékenységek közé tartozhatnak a magyarázat, előadás, kérdezve kifejtés, diktálás, tankönyvi szövegek olvasása és feldolgozása, zárt végű kérdésekre válasz; ezzel szemben a tanulók gondolatai, értelmezései és autonóm tanulásszervezése nagyobb szerepet kapnak a vita, kooperatív munka, projektmunka, kutatás, játék, kérdésfeltevés, fogalomalkotás, grafikai szervezők használata, dramatikus játék és reflektálás tevékenységeiben. Figyelembe kell venni azonban a kombinációkat: önmagában egy videó megtekintése, egy történet/szöveg olvasása vagy a tanári magyarázat meghallgatása hagyományos módszernek tekinthető, de ha követi egy szabad vita, reflektálás, egyéni kérdések felvetése, akkor egy inkább tanulóközpontú módszerkombinációvá válik.

Két témát kell még említünk: az egyik a tanulásszervezési formák kérdése, a másik az IKT. A tanítási módszerektől nem lehet elválasztani a munkaformákat, a legtöbb kutatás ezekre is rákérdez. Egyes módszerekre jellemzőbbek adott munkaformák – például tanári előadás: frontális munkaforma –, másokat többféleképpen is meg lehet valósítani (M. Nádasi, 2016). Az indirekt megközelítést jobban – de nem kizárólagosan – támogatja a páros és a csoportmunka.

Egy frontális tanulói előadás, projektproduktum bemutatása is az indirekt tanuláshoz sorolható, míg az egyéni munka lehet jegyzetelés vagy kreatív írás is. Az etika módszertanához tartozónak tekintjük az ‘egész csoportos’ munkaformát, amely nincs a klasszikus kategóriák között, de például alkalmazza a drámapedagógia (Dobai, 2014; Zalay, 2008), illetve játékleírásokban lehet találkozni vele. Szervezési szempontból a frontálishoz hasonlíthat – együtt, egy időben tevékenykednek a tanulók –, de míg a frontális munka értelmezéséhez hozzátartozhat, hogy a pedagógus irányító, ‘tudáshordozó’ szerepben van, addig az egész csoportosnál a tanulói autonómián és a pedagógus facilitáló szerepén van a hangsúly, hasonlóan a klasszikus csoportos/páros munkához. Kutatásunkban – bár ez a választások körét így szűkíti – egyes esetekben a módszerekkel kombináltan kérdezzük munkaformákra.

Sok kutató kérdez rá a módszerek között az IKT szerepére (Bánfi & Korom, 2022; Dancs, 2021; Falus, 2001; Kerber & Ranschburg, 2004), érthető módon, hiszen a módszertani kultúraváltás fontos tényezője a legújabb technológiák használata vagy elkerülése, elutasítása. Ugyanakkor a digitális technológia elsősorban a taneszközök lehetőségeit bővíti, illetve a módszerek megvalósításának körülményeit, módjait teszi változatosabbá, sokszor könnyebbé. Értelmezésünk szerint a módszerek elsősorban a mentális tevékenységek szerint, másodsorban a fizika tevékenységek szerint (például kommunikáció, kollaboráció, manipuláció) különülnek el. Kérdés például, hogy mennyire tekinthető innovatívnak egy digitális technikákkal maximálisan támogatott, de valójában tanárközpontú tevékenységformákat alkalmazó tanítási forma. Az etika esetében, amely koncepcióját az egyéni értelmezések, a résztvevők közötti kétirányú kommunikáció és kollaboráció alapozzák meg, a digitális technológiák kiegészítő lehetőségeket nyújtanak, ugyanakkor egyes módszerek alkalmazása éppen a transzformatív stratégiákat veti vissza.³⁶ Tondeur (2020) szerint a kutatási eredmények azt mutatják, hogy mind a tanár-, mind a tanulóközpontú szemléletű pedagógusokra jellemző lehet a magas szintű IKT-alkalmazás, ám ennek módja illeszkedik a pedagógiai szemlélethez: például az előbbi csoport inkább információközvetítésre, utóbbi inkább facilitált információszerzésre használja.

2.2.5.2. Az etikatanítás módszerei

Az etikatanítás módszereinek áttekintését két forráscsoport alapján vizsgálhatjuk. Az egyik az előzménytárgyaknak tekinthető más tantárgyak vagy modultantárgyak módszertani ajánlásai és hagyományai, a másik pedig az erkölcsstan létrejöttékor a már ehhez a tantárgyhoz kapcsolódó javaslatok. Emellett kitekintést tehetünk nemzetközi ajánlásokra is.

³⁶ Példa erre a felső tagozatos etika okostankönyvek, ahol a digitális feladatok legnagyobb része „helyeshelytelen” megoldásokra épül, így gátolják az egyéni magyarázatok megalkotását. Olyan feladatban, amely arra vonatkozik, hogy „mely emberi tulajdonságokat tartjuk jónak és rossznak?” és a megoldásban a *bizalmatlant* vagy az *agilist* negatívnak címkézik a szerzők, avagy a fekete macska fotóját nézve a „gonoszsgot” lehet „felismerni” (NKP Etika 7 okostankönyv, 6. lecke; https://www.nkp.hu/tankonyv/etika_7_nat2020/lecke_01_006 Letöltés: 2024. 03. 16.), az etika lényege veszik el. Ugyanakkor nem készültek olyan feladatmotorok, amelyek valódi kreatív vagy kollaboratív felületeket biztosítottak volna a tankönyvekhez.

Az Európai Parlament Kulturális és Oktatási Bizottsága által kiadott tanulmány hangsúlyozza, hogy mivel az értéktanulás összetett folyamat – hiszen attitűdöt, tudás és készségeket is kell fejleszteni –, magának az oktatási folyamatnak is komplexnek kell lennie, amelyben a tanulók aktívan vesznek részt dialogikus és reflektív jellegű tevékenységekben. A tanulásban nagyobb szerepet kell kapnia a tanulói kérdéseknek és vitának, ezen túl biztosítani kell a demokratikus és közösségi, valamint a közösségért végzett tevékenységekben való részvételt (Veugelers et al., 2017). Reichert és mtsai (2021) az állampolgári ismeretek tanításához olyan „stimuláló” módszereket ajánlanak, mint az ellentmondásos témák megvitatása, szerepjáték és a helyi közösség életében való aktív részvétel. Schuitema és mtsai (2008) áttekintő tanulmányukban a morális fejlesztés stratégiái és módszerei közé sorolják a problémaalapú tanulást, a kooperatív munkaformákat, a szerepjátékot, morális dilemmák megvitatását, a tanulók előzetes tudásához kapcsolható témák felvetését, a tanulók kérdéseinek bátorítását és az önálló tanulás, kutatás lehetőségeit. Mindezek egyfajta demokratikus légkört is eredményeznek, amelyet a tanulók megtapasztalhatnak, de emiatt a pedagógusnak is egyenragúbb pozíciót kell felvennie.³⁷ Bamkin (2018) a japán közoktatás morális nevelésének fő osztálytermi módszerei közé sorolja olyan történetek feldolgozását, melyek szereplőivel a tanulók azonosulhatnak – ezek gyakran példaképek, „morális ikonok” –, viselkedésükre reflektálhatnak, eljátszhatják a történetet, és megoszthatják hasonló személyes élményeiket. A vitának, diszkusszióknak kisebb szerepe van, mivel a tanítás inkább az érzelmekre, mint a racionalításra helyezi a hangsúlyt. Kumarassamy (2019) kutatása alapján, szintén ázsiai kontextusban, a természettudományos nevelésen belüli morális kérdések feldolgozására alkalmazott módszerek elsősorban a tanári kérdésekkel támogatott diszkusszió, vita, tanári előadás és az aktív, gyakran tantermen kívüli tanulói tevékenység.

Dancs (2021) tanulmányában a társadalomismereti nevelésben alkalmazott módszereket vizsgálja. Ebben szerepel a filmnézés, oktatójátékok használata, részvétel önkéntes tevékenységben, vendégelőadók meghallgatása, a diákok által irányított megbeszélés, források vizsgálata, tankönyvi szövegek olvasása, kritikai gondolkodást igénylő tevékenységek.

Homor kifejezetten az etikatanításra vonatkozó sajátos módszerként ajánlja a problémaközpontú témafeldolgozást és saját élményű tanulást (médiából, hétköznapi életből hozott példák alapján), erkölcsi esettanulmányok, élethelyzetek, irodalmi művek dramatizált feldolgozását, resztoratív helyzetgyakorlatokat, erkölcsi dilemmák feldolgozását vita segítségével, erkölcsi téma feldolgozását prezentációval vagy kooperatív módszerrel, értékkonfliktusokat és életvezetési problémák kezelését segítő kooperatív gyakorlatokat (Homor, 2015), valamint szabad asszociációk és vélemények felszínre hozását, adatgyűjtéskutatást, naplóvezetést, önelemzést és cselekvési program készítését (Homor, 2002). Jakob (2017) a különböző műfajú és forrású történetek – a mítoszoktól a médiáig – induktív

³⁷ A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a klasszikus szókratészi módszer elsődlegesen a tanár által helyesnek tartott válasz felé vezet a feltett kérdésekkel (direkt módszer), míg az ehhez hasonló, de indirektnek nevezhető megközelítés a megcélzott válasz helyett inkább a gondolkodási készségek fejlesztését tartja fontosnak.

megközelítésű feldolgozását javasolja társadalomismeret- és etikaórákra: a történetek konkrét eseteket mutatnak be, melyekből általánosabb következtetéseket lehet levonni.

Mind a 2012-es erkölcsstan-kerettanterv (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei, Erkölcsstan kerettanterv), mind a 2020-as etika-kerettantervek (A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára, Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára) javasolják bizonyos módszerek alkalmazását. A módszerek megválasztásának alapja a tanulók számára az élményszerűség megjelenése, a tevékenységekben létrejövő kooperáció és a tudatos aktivitás megtapasztalása, a nézőpontváltás és a különböző helyzetek, esetek elemzésének gyakorlása. Így a dokumentumok felsorolják a szabad beszélgetést, az önkifejező és kreatív alkotást, a vitát, a nézőpontváltást gyakoroltató szerepjátékot, a megfigyelést, a kérdezést, a rendszerezést és az elemzést, a játékot és történetfeldolgozást, kommunikációs technikák gyakorlását, valamint az iskolai és a helyi közösség életébe, a kulturális és közösségi értékteremtésbe való tevékeny bekapcsolódást, tanórán kívüli formákban is – például önkéntes munka –, valamint a projektmunkát. A munkaformák közül kiemelik a kooperatív csoportmunkát és az egész csoportot bevonó beszélgetést. A kerettantervekhez vagy a tankönyvekhez készült ajánlások a felsoroltakon kívül hangsúlyozzák a vizualitás – képek, filmek – beemelését (Alexandrov et al., 2015b), az asszociációk és a fogalmak egyéni értelmezésének szerepét (Fenyődi, 2015a), az önreflexiót, például naplórás formájában (Fenyődi, 2018). Gönczöl és mtsai (2016) bevezetik a pedagógus előzetes önreflexiójának, a „ráhangolódás”-nak a fogalmát, amelyre azért van szükség, hogy ő is kötődjön a témához, előre átgondolja, milyen válaszokat adna ő a tanulóknak feltett kérdésekre, ezáltal a hitelesebb mintát nyújtson. Emellett saját érzelmeit, gondolatait mozgósítsa – ezáltal szakmailag is inspirálódjon –, valamint mély morális kérdések esetében saját implicit attitűdjével, nézeteivel is találkozzon.

A módszerek választása azonban önmagában nem tükrözi a pedagógiai szemléletet, bár bizonyos technikák aktívabban vonják be a tanulókat. Ehhez hozzátartozik a tanár-diák interakció minősége, jellemzői, akár a megjelenő nemverbális kommunikációs elemek, vagy a nyitott/zárt kérdések aránya és funkciója az órán, illetve a spontán helyzetek megoldásának módjai. Etikaórára vonatkozó jellegzetes helyzet lehet például, ha a pedagógus nyitott kérdést tesz fel, amelyre divergens, egyéni válaszok érkezhettek a tanulóktól, ám ő testbeszéddel – akár tudattalanul – kifejezheti elégedetlenségét egyes válaszok hallatán, azt sugalmazva, hogy a „jó” választ szeretné hallani. Másik példa: ha a tanulásszervezési folyamat tanulóközpontú szellemben épül fel – például téma- vagy problémafelvetés, tanulói diskusszió tanári facilitálás mellett –, mégis egy adott ponton rögzítik a „jó megoldást”, akkor a további tanulói értelmezésre nincs szükség.

Tanulási-tanítási stratégiák tekintetében az etikára jellemző stratégia az *interaktív* [kölsönös együttműködésben zajlik a tudásépítés], valamint a *transzformatív* stratégia [cél az egyéni értelmezések kialakítása] (lásd 2.2.5.1. fejezet).

III. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS

3.1. A kutatás bemutatása

3.1.1. A kutatási kérdések

Jelen kutatás az etika tantárgy implementációjának egyes aspektusait vizsgálja a tantárgyat tanító pedagógusok nézetei, attitűdjei és az általuk észlelt és értékelt körülményeken keresztül. Egyik célja az, hogy képet adjon a pedagógusoknak egy innovációra vonatkozó viszonyulásáról, általános és tantárgyspecifikus nézeteiről és tanítási gyakorlatáról, valamint az etikatanítás körülményeiről. Másik célja, hogy lehetséges összefüggéseket tárjon fel az attitűdök, a pedagógiai nézetek, az osztálytermi gyakorlat és az észlelt körülmények között. (Lásd 1.2. fejezet).

Kutatási kérdések

1. kérdéscsoport

1. Milyen *attitűdökkel* rendelkeznek az etikát tanító pedagógusok az etika tantárgyra vonatkozóan? Mennyire elfogadott körökben a tantárgy?
2. Milyen *nézetekkel* rendelkeznek az etikát tanító pedagógusok az etika tanulására és tanítására vonatkozóan?
3. Milyennek érzélik a pedagógusok az etikatanítás *körülményeit, külső és belső feltételeit*? Mely tényezők észlelését értelmezik *sikerként, haszonként* és melyeket *nehézségként, akadályként* a pedagógusok az etika tanításában?
4. Milyen a pedagógusok etikatanítási *osztálytermi gyakorlata*?

2. kérdéscsoport

5. Van-e összefüggés a pedagógusoknak az etika tantárgyra vonatkozó *attitűdjei* és vizsgált *nézetei* között?
6. Van-e összefüggés a pedagógusok *attitűdjei* és az általuk észlelt *körülmények, külső és belső feltételek* között?
7. Van-e összefüggés a pedagógusok *attitűdjei* és az általuk megvalósított *osztálytermi gyakorlat* között?
8. Van-e összefüggés a pedagógusok *nézetei* és az általuk megvalósított *osztálytermi gyakorlat* között?
9. Van-e összefüggés a pedagógusok *nézetei* és az általuk észlelt *körülmények, külső és belső feltételek* között?
10. Van-e összefüggés a pedagógusok által észlelt *körülmények, külső és belső feltételek* és az általuk megvalósított *osztálytermi gyakorlat* között?

A kérdéskör felvázolása után szükséges volt további konkretizálás ahhoz, hogy a változókat pontosítsuk és mérőeszközöket készítsünk. A szakirodalomból kirajzolódott, hogy e témára három nagy kutatási irányzat vonatkozhat: a pedagógiai nézetkutatás, a pedagógiai attitűdkutatás és az implementációkutatáson belül a receptivitás [befogadásra való hajlandóság] vizsgálata. A fogalmi keretek nem mindenhol azonosak, ezért a kutatás céljából a következő fogalmi alábontást hoztuk létre:

(1) Az attitűdöt három értéken vizsgáljuk: affektív, kognitív és viselkedéses korrelátumon (Fiske, 2006). A kognitív összetevőt ez esetben a pedagógusok tantárgyra vonatkozó értékelő jellegű nézetei [value beliefs] jelentik. A viselkedéses összetevő tartalmaz viselkedésre [behaviour] és viselkedési szándéokra [behaviour intention] vonatkozó elemeket is. (Lásd 2.2.2. fejezet.)

(2) A nézeteket négy kategóriában vizsgáljuk: általános episztemológiai nézetek, az erkölcsi fejlődésre és tanulásra vonatkozó, az általános intézményi tanulás-tanításra vonatkozó és az etikatanításra vonatkozó nézetek. Bár a tanulást és tanítást leíró modellek komplexek (Kuhn et al., 2000; Pantic & Wubbels, 2012; Schommer, 1990; Thornberg & Oguz, 2013), a kutatás érdekében kétpólusú modellt használtunk mindegyik területen, így a négy terület összehasonlítható lehet.

(2.a) Az általános episztemológiai nézeteket a 2.2.4.1. fejezetben tárgyalt elméleti áttekintés alapján az *objektivista* és a *konstruktivista* pólusok mentén fogalmazzuk meg.

(2.b) A morális fejlődésre/tanulásra vonatkozóan két pólust hoztunk létre: az egyik nézetcsoporthoz központi gondolata, hogy a gyermek morális fejlődéséért elsősorban a tekintély – a felnőtt – felelős; az erkölcsi tudás tőle származhat, és ez a tudás egyértelmű, mivel a közösségi normák egyfajta objektivitással bírnak. A másik nézetrendszerben a gyermek már kisgyermekkorától kezdve képes erkölcsi értelmezésre, autonóm tanulásra, akár megfigyelés, akár interakció révén. A nevelésben ezért ezt a természetes tanulási folyamatot jó serkenteni és támogatni. A két pólust *paternalistának* és *individualistának* nevezzük – elkerülve az általunk pontatlannak tartott *konstruktivista* és *liberális*, valamint a pozitív konnotációjú *progresszív* kifejezéseket. (Az elméleti háttérrel lásd a 2.2.4.2. fejezetben.)

(2.c) Jelen kutatásban a *tanárközpontú-tanulóközpontú* megkülönböztetésben értelmezzük a pedagógusok iskolai tanításra vonatkozó nézeteit – elkerülve a *konstruktivista* szó használatát –, tudomásul véve, hogy ez leegyszerűsítéssel jár. E nézetek komplex rendszerének feltárására több tényező vizsgálata lenne szükséges, figyelembe véve a különböző kontextusokat. A *tanárközpontú* nézetrendszer alapelveként a felnőtt (a szakértő) tudása dominál, a tanulókat a passzív befogadás jellemzi, a pedagógus kontrollálni akarja a tanulási folyamatot. A tanulás sikerességét a tanuló képessége, a tanítási folyamat követése és a tanár szakértelme határozza meg. A *tanulóközpontú* nézetrendszerben sokkal nagyobb szerep jut a tanulói előzetes tudásnak és a prezentált tananyag egyéni értelmezéseinek. A tanulás sikere a tananyag sokoldalú feldolgozásán múlik, ahol a pedagógus olyan környezetet teremt, melyben a tanulónak

lehetősége van arra, hogy amire csak tud, magától jöjjön rá. (Az elméleti háttérrel lásd a 2.2.4.3. fejezetben.)

(2.d) A morális fejlődésre vonatkozó nézetek alapján paternalistának és individualistának nevezett szemléletből származhatjuk a morális pedagógia két irányzatát: a *konvencionális* és *kontextuális* megközelítést (Basourakos, 1999; Johansson et al., 2011). Az elsőben gyakori az explicit értékközvetítés, és ebben feltétlen szerepe van a pedagógusnak. A másodikban dominánsabb az a gondolat, hogy a gyerekek egymástól is tanulhatnak, illetve az, hogy képesek a morális tudás konstruálására, amennyiben a kontextushoz kapcsolódni tudnak, a pedagógus elsődleges feladata pedig ennek a tanulási kontextusnak a megteremtése. (Lásd 2.2.4.4. fejezet.) Kutatásunkban ez alapján a *konvencionális* és *kontextuális* elnevezéseket használjuk.

Az így kialakított póluspárok jellemezhetők néhány karakteres vonással mindegyik területen:

A) A tudás objektív, külső forrásból ered, igazsága vagy helyessége ellenőrizhető. A felnőtt többet és jobban tud, mint a gyermek, a tudásközvetítés egyirányú. A gyermek megfelelő minőségű tanulásához szükség van a felnőttre. A tanulási vagy egyéb képességek előre meghatározottak. Ebben a modellben a gyermek 'nem kompetens'.

B) A tudás személyes, egyedi, komplex és fejleszhető. A tudásmegosztás kölcsönös, az egyéni vélemények eltérőek lehetnek. A gyermek természetes képességei révén és fejlődése során folyamatosan alakítja tudását a környezettel való interakcióban. Képes kritikusan értelmezni az észlelt jelenségeket, információt, reflektálni rájuk. A modellben a gyermek 'kompetens': direkt tanítás nélkül is képes és motivált a tudásalkotásra.

Tehát a nézetek vizsgálatára vonatkozó kutatási kérdések köre ezért így bővült:

2. Milyen nézetekkel rendelkeznek az etikát tanító pedagógusok az etika tanulására és tanítására vonatkozóan?
 - 2.a Inkább *objektivist* (A) vagy inkább *konstruktivist* (B) megközelítés jellemzi a pedagógusok gondolkodását az általános tanulással és tudással kapcsolatban?
 - 2.b Inkább *paternalista* (A) vagy inkább *individualista* (B) megközelítés jellemzi a pedagógusok gondolkodását a morális tanulással kapcsolatban?
 - 2.c Inkább *tanárközpontú* (A) vagy inkább *tanulóközpontú* (B) megközelítés jellemzi a pedagógusok gondolkodását az általános tanulás-tanítással kapcsolatban?
 - 2.d Inkább *konvencionális* (A) vagy inkább *kontextuális* (B) megközelítések alakultak ki az etika tanítására vonatkozóan?

(3) Az oktatásban megjelenő számtalan körülmény közül, amely befolyásolhatja a pedagógusok attitűdjét, olyanokat választottunk ki, amelyek a receptivitás-modellekben jelentősek, és illeszkednek az etika tantárgy sajátos helyzetéhez is. Ezek a következők: a pedagógus azonosulása a koncepcióval; a szakmai fejlődés lehetősége és eredményei; az észlelt tanulói viselkedés; a tanuló fejlesztésének lehetőségei; elégedettség a szakmai segédanyagokkal; a szakmai közösség támogatása; gyakorlati-szervezési tényezők; az

innováció észlelt társadalmi értékelése. Ezeket két kategóriában lehet vizsgálni: külső feltételek (például segédanyagok, szakmai fórumok) és belső feltételek (kompetencia, pedagógiai gyakorlat). A pedagógusok észlelése és megítélése szerint ezek a feltételek sikerként/ haszonként vagy hátrányként/nehézségként jelenhetnek meg.

(4) Az etika tantárgy tanulás-tanításának vizsgálatakor fontos terület a megvalósuló osztálytermi gyakorlat. Az egyik fókusz a pedagógusok etikatanításban alkalmazott módszereire, eljárásaira irányul. Ez betekintést adhat abba, milyen gazdag a pedagógusok módszertani repertoárja – közvetve tudása –, mutatkozik-e összefüggés az episztemológiai és pedagógiai nézetekkel, és van-e valamilyen sajátos megvalósuló módszertani modellje az etikatanításnak. Ehhez a szakirodalom illetve a tanítási koncepció alapján módszereket választottunk ki. A másik fókusz a választott módszerek alkalmazásának módjára vonatkozik, és a pedagógus a tanulásszervezési eljárásokban megjelenő viselkedésén keresztül vizsgáljuk. Az elmélet alapján itt is *konvencionális/kontextuális* fogalmi pólusokat használjuk (2.2.4.4. fejezet.) Kutatásunkban a pedagógusokat kérdezzük erről, annak tudatában, hogy így szubjektív szűrőn át kapunk információt.

Az osztálytermi gyakorlat kérdése így bővült:

4. Milyen a pedagógusok etikatanítási osztálytermi gyakorlata?

4.a Milyen és mennyire gazdag módszertani repertoárt ismernek és alkalmaznak?

4.b Inkább *konvencionális* vagy inkább *kontextuális* megközelítés jellemzi a tanulásszervezési eljárásokat?

A kutatásban a következő módszerek tanórai alkalmazását vizsgáljuk az etika módszertani ajánlásai, valamint a szakirodalom alapján (lásd 2.2.5.2. fejezet), kiegészítve a hagyományos tanári frontális módszerekkel:

tanári frontális magyarázat; tanári kérdve kifejtés; egész csoportos megbeszélés; kiscsoportos/páros beszélgetés; vita; tanulói frontális előadás; képek értelmezése; asszociáció; esetmegbeszélés; szövegek, mesék, történetek (fel)olvasása; videónézés; játék; szituációs és dramatikus játék; fogalmazás írása; kommunikációs gyakorlatok; kreatív alkotás; kutatás; interjúkészítés; tanulói projektmunka; aktív tevékenység (például önkéntes munka); érzelmekre ható képekre, videókra reflektálás; kérdőívkészítés; önreflexió (tanuló vagy pedagógusé); naplórás; beszélgetés szakértővel; valós helyzetek elemzése.

Háttérváltozóként a pedagógusként, valamint az etikatanításban töltött évek számát, az intézmény típusát, helyét [régió és településtípus] és fenntartóját, a pedagógus képzettségét, valamint a nemét és az általa oktatott évfolyamokat vesszük figyelembe. A receptivitáskutatások az ún. helyzetet jellemző változók [situational variables] közé sorolják a nemet, a pedagógusként töltött időt, az életkort, a legmagasabb képzettségi szintet, a tanított tagozatot vagy iskolafokot, egyes kontextusban a tanított tantárgyakat, az iskola helyszínét, nagyságát. A nézetkutatások különösen a szakmai tapasztalatra, a pályán töltött időre

fókuszálnak, mivel a nézetek formálódását az elmélet a praxishoz köti. A praxist befolyásolhatja a szakmai tudás vagy képzettség, önfejlesztés, illetve az iskolai környezet – például a szakmai és szülői támogatás, felszereltség. Az etika tantárgy előzményei és tapasztalt helyzete alapján feltételezhető, hogy a pedagógusok képzettségéből és szakmai tudásukból fakadó különbségek megjelenhetnek a vizsgált nézetekben és attitűdben. Ez a különbség az általános iskola két tagozatán tanítók között is feltételezhető, részben az előírt minimális képzettségi formák miatt, részben az alsó tagozaton tanítók korábban felmért elutasítóbb nézetei miatt. Mivel az új tantárgy előkészítetlen bevezetése miatt a pedagógusoknak más jellegű tapasztalataik alapján kellett elvégeznie az értelmezés [sensemaking] folyamatát, a pedagóguspályán töltött idő mellett rákérdezőnk az etikatanítással töltött időre, mely tapasztalat feltételezésünk szerint erősebben befolyásolja a nézetek kialakulását és megerősítését.

3.1.2. Kutatási stratégia és módszerek

A célkitűzések jellege alapján a kutatás *alkalmazott* típusú (Falus, 2004a). Mivel alkalmazott kutatásnál nem cél az elmélettesztelés, nem állítottunk fel hipotéziseket.

Kutatásunkban integrált modellt alkalmaztunk, amely kvantitatív és kvalitatív módszereket kombinál [mixed method] (Sántha, 2009). A Creswell és Plano Clark (2011) által leírt *összetartó párhuzamos felépítés* [convergent parallel design] keretében a kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtés párhuzamosan történik, az elemzés eredményeit összevetjük részben *leíró*, részben *összefüggésvizsgáló* adatelemzési stratégiával (Falus, 2004a). A kutatás struktúrája triangulációs jellegű [concurrent triangulation design], tehát a kvalitatív és kvantitatív módszer egyforma hangsúlyt kapott (Creswell, 2009).

A választott stratégiát az indokolja, hogy mind a tanári nézetek, mind a tanári attitűdökre ható észlelt körülmények komplexek, egyéniek és szubjektíven értelmezettek, ezért a kvalitatív módszerek jobban fel tudják tárni azokat, míg a kvantitatív módszerek nagyobb minta esetén összefüggéseket mutathatnak ki a változók között. A stratégia választása egyben a módszertani trianguláció követelményének is eleget tesz.

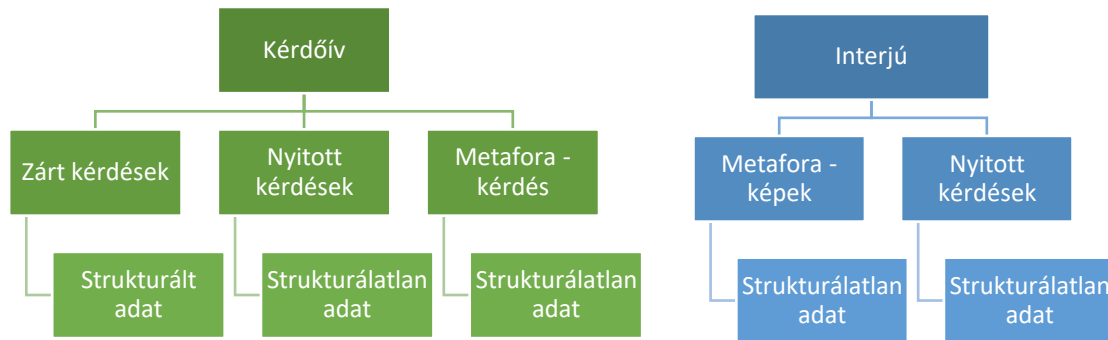
Kutatási módszerként írásbeli kikérdezést, szóbeli kikérdezést és metaforaelemzést alkalmaztunk. Az írásbeli kikérdezés saját fejlesztésű online kérdőív formájában történt, amely nyitott kérdéseket is magába foglalt. A szóbeli kikérdezéshez félig strukturált interjút terveztünk. Mivel párhuzamosan zajlott a kvantitatív és kvalitatív adatfelvétel, a kérdéseket úgy szerkesztettük, hogy a kérdőív fő témáihoz köthetők legyenek.

A metaforaelemzés módszerét különösen illeszthetőnek találtuk a kutatás céljaihoz, mivel a kérdések egy jól kijelölhető központi fogalom köré szerveződnek, ez pedig az *etikatanítás*. A fogalom két része utal a tantárgyra és a tanári tevékenységre is, tehát az előhívott metafora feltehetőleg szintén ezt a kombinációt, a két jelenség kapcsolódását is felfedi. Mivel a metaforaalkotás teljesen egyedi, személyes konstrukció, az elemzés feltárhat értékelő vagy

attitűdjellegű viszonyulásokat vagy pedig befolyásoló körülményeket is. Metafora szerepelt a kérdőívben nyílt kérdésként és az interjú részeként is. Ez utóbbinál metaforaprovokációt alkalmaztunk (Vámos, 2003), azonban nem nyelvi, hanem képi eszközt. Bullough és Stokes (1994) megállapítják, hogy azoknak az interjúalanyoknak, akik verbálisan nehezebben fejezik ki magukat, vagy erősen vizuális típusúak, nehézséget okozhat saját metaforát alkotni, ezért javasolják a képek beemelését a metaforakutatásba. Bárdossy és Dudás (2011), valamint Szivák (2014) használtak kutatásukban előre elkészített képeket, amelyek vizuálisan segítik a résztvevőt, így a háttérmagyarázatot már könnyebb megfogalmaznia. Gail és Ibrahim (2021) kisgyermekek nézeteit vizsgálták rajzok használatával, melyeket a résztvevők egészítették ki.

Fontos megemlíteni, hogy a választott módszerek és eljárások a megkérdezett pedagógusok véleményét és észleléseit hívják elő, de a kutatás is elsősorban ezeket célozza meg.

1. ábra A kutatási design



A megbízhatóság és érvényesség biztosítása érdekében a kutatási design kialakítása, az eszközök tervezése, az adatfelvétel és elemzés során a trianguláció több típusát alkalmaztuk (Sántha, 2015).

Elméleti trianguláció: a témához kapcsolódó hazai és nemzetközi szakirodalom elméleti és fogalmi rendszerének, valamint az etika hazai sajátosságait leíró dokumentumoknak az egymáshoz illesztése;

Módszertani trianguláció: kevert módszertan, kvalitatív és kvantitatív megközelítés párhuzamos alkalmazása;

a) Módszerek közötti – kérdőív nyílt és zárt végű kérdésekkel; félig strukturált interjú, metaforakutatás;

b) Módszereken belüli – Likert-skálás kérdések, egyszeres és többszörön választási lehetőségek; azonos adathalmaz elemzése különböző kódolási vagy statisztikai eljárásokkal;

Személyi trianguláció: intrakódolás, szakértői tanácsadás;

Adatok triangulációja: különböző demográfiai háttérrel rendelkező válaszadóktól (pedagógiai tapasztalat, intézmény helye, képzettség) gyűjtöttünk adatokat.

A kutatás és az adatfeldolgozás az alábbi időtartamban és csomópontok szerint zajlott:

1. táblázat A kutatási tevékenységek ütemezése

Kutatási tevékenység	Időtartam
A probléma azonosítása, kutatási kérdések megfogalmazása, elméleti-fogalmi háttér kidolgozása	2021 július – 2022 május
A kutatási stratégia kialakítása	2022 június – július
A kutatási eszközök kidolgozása, pilotálás	2022 augusztus – október
A kutatási eszközök véglegesítése, etikai engedély beszerzése	2022 november – december
Adatgyűjtés – kérdőív (online)	2023 január – április
Adatgyűjtés – interjúk (online)	2023 január – február
Adatelemzések	2023 március – augusztus
Az eredmények értelmezése	2023 szeptember
Az értekezés véglegesítése	2023 szeptember – október

3.1.3. Mintavétel a kutatásban

A kutatás alapsokasága a 2013 óta magyarországi általános iskolai évfolyamokon etikát/erkölcstant tanító pedagógusok. Mivel a tantárgy tanítása heti egy tanórán zajlik, és kevésbé kötött képzettséghez, mint más tantárgyak esetében, feltételezzük, hogy nagy a fluktuáció abban a tekintetben, melyik évben ki tanítja azt. Ezért olyan pedagógusokat is bevontunk, akik jelenleg nem tanítanak, de van már tapasztalatuk.

A kutatás mintavétele nem biztosította a reprezentativitást. Ehhez szükség lett volna azzal kapcsolatos pontos információra, hogy milyen arányú az etika és különböző felekezetek által szervezett hit- és erkölcstan oktatása egyes iskolákban vagy régiókban, hány etikapedagógusra van szükség – ez a csoportlétszámoktól és -összevonásoktól is függ, valamint szükség lett volna az elmúlt tíz évben etikát tanító pedagógusok összevont demográfiai adataira. A KIR³⁸ adatbázisból kutatói adatigénylés útján kértünk adatokat, ezek azonban csak a férfi/nő arányról, a fenntartók szerinti, illetve a megyék szerinti pedagóguslétszámról adnak információt, 2015 óta. Ezért a hozzáféréseken alapuló kényelmi-önkéntes és kisebb részben a hólabda mintavételi stratégia mellett döntöttünk (Sántha, 2006).

A online kérdőív linkjét kíséreléssel kiküldtük az ország összes általános iskolai évfolyamon tanító iskolájába, tehát általános iskolákba és hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba is, kivéve az egyházi fenntartású intézményeket³⁹, összesen 2080 intézménybe. A címeket a KIR adatbázisból töltöttük le az Oktatási Hivatal honlapjáról. Az iskolavezetést arra kértük, hogy továbbítsák a levelet az etika tanításában tapasztalatot szerzett pedagógusoknak. A kutatásban való részvétel így önkéntes volt, de két szinten dőlt el: az iskolavezetés szintjén, és ha megkapta a pedagógus a levelet, az ő szintjén. Ezenkívül

³⁸ OKTATÁSI HIVATAL Köznevelési Nyilvántartási Főosztály – Köznevelési Információs Rendszer Osztály

³⁹ Ahogy korábban utaltunk a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 2013-as módosítására, az egyházi fenntartású iskolák áttérhettek a hittan kizárólagos oktatásra.

személyes kapcsolatokon, interneten is hirdettük a részvétel lehetőségét. A kérdőívet kétszer küldtük ki az iskoláknak, mivel az első alkalommal 175 kitöltés érkezett. Két hónap elteltével ismét elküldtük az e-maileket, emellett közösségi oldalakon szakmai csoportokban is megosztottuk a felhívást. Ezután 513 kitöltőnél zártuk a kérdőív adatfelvételét.

Az interjúkban résztvevők egy csoportja a kutató szakmai ismeretségi köréből került ki, illetve rajtuk keresztül további személyek vállalkoztak az interjúra. Másrészt a kiküldött kérdőívben is elhelyeztünk felhívást, amelyre jelentkezni lehetett a megadott elérhetőségen. Tehát itt is a hozzáféréseken alapuló kényelmi-önkényes és a hólabda mintavételi stratégiát alkalmaztuk. Összesen 22 fővel készült interjú, 11-en a kérdőívben keresztül jelentkeztek.

Mivel mind a kérdőív kitöltése, mind az interjúra jelentkezés önkéntes volt, fennáll a veszély, hogy torzított adatokat kapunk. Ugyanakkor kérdés, hogy milyen irányban és mértékben torzulhattak az adatok. Csíkos (2020) szerint az online kérdőív biztosítja az anonimitást, a kitöltés megkezdése pedig „elköteleződést jelent, és így a válaszok megalapozottabbak, autentikusabbak” lesznek (p. 49). A válaszadási hajlandóság ugyanakkor eredhet onnan is, hogy inkább a pozitívabb attitűddel rendelkező pedagógusok motiváltabbak a részvételre. Torzításhoz vezethet az is – és csökkentheti az érvényességet –, ha a múltbeli észleletről vagy attitűdről kérdezzük a résztvevőt (Lengyelne Molnár, 2013).

3.1.4. Etikai megfontolások

A kutatási eszközöket: a teljes kérdőívet és az interjú tervezett kérdéseit, az ezekhez tartozó adatkezelési tájékoztatót, valamint a kapcsolatfelvevő-tájékoztató leveleket elküldtük az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Kutatásetikai Bizottságához, akiktől RK/1556/2022 engedélyszámom megkaptuk a jóváhagyást.

A kutatásban a részvétel önkéntes volt, több lépésben tájékoztattuk az érdeklődőket, majd a résztvevőket a kutatás céljairól és az adatkezelésről. A válaszadást bármikor megszakíthatták. A kérdőív anonim volt, az interjúban részt vevő személyek számára biztosítottuk az anonimitást az adatok kezelésében és a későbbi publikációkban is.

3.1.5. Az előkutatás néhány eredménye

Jelen kutatás témájához illeszkedő vizsgálatot folytattunk 2015-ben, két évvel a tantárgy bevezetése után.⁴⁰ A két kutatás nem kapcsolódik szervesen össze, mert egyrészt a kutatási kérdések csak részben fedik egymást, másrészt a 2015-ös kérdőív nagyobb arányban tartalmazott nyílt kérdéseket, melyeket kvalitatív módon elemeztünk. Az eredmények egy részét felhasználtuk a jelen kutatás zárt kérdéseinek válaszaihoz, illetve az akkori

⁴⁰ A kutatás eredményeit még nem publikáltuk.

kutatásmódszertani problémákból eredő tapasztalatokat figyelembe vettük. Most röviden áttekintjük azokat az eredményeket, amelyeket az előkészítés során felhasználtunk.

A fő kutatási kérdések a pedagógus tantárgy iránti attitűdjére, az észlelt fejlesztési lehetőségekre, a módszertani gyakorlatra és a körülményekre kérdeztek rá, kiemelten a taneszközökre, valamint a hit- és erkölcsstannal történő párhuzamos működésre.

Milyen volt a pedagógusok *attitűdje* az erkölcsstan tantárgyhoz annak bevezetésekor?

Milyen jelenleg az attitűdjük? (Ha változás történt, mi okozta?)

Milyennek értékelik a pedagógusok a tantárgy *hasznosságát*?

Milyennek észlelik a pedagógusok az etikatanítás *körülményeit, külső és belső feltételeit*?

Milyen a pedagógusok etikatanítási *módszertani gyakorlata*? Milyen szempontokat vesznek figyelembe a módszerek választásánál?

Milyen az erkölcsstant tanító pedagógusok *szakmai tudása* képzettség és önfejlesztés tekintetében?

A kutatás eszköze saját fejlesztésű online kérdőív volt. 47 kérdést tartalmazott, ebből 27 nyílt kérdés és kettő félig zárt kérdés volt. A mintavételhez az akkori 184 tankerületnek küldtük ki a kísérő levelet és a kérdőív linkjét. A részvétel így önkéntes volt, de itt három szinten dőlt el: a tankerület, az iskolavezetés szintjén és a pedagógus szintjén. A minta nagysága a kötelezően megválaszolendő kérdésekre 772 fő volt. Az opcionális kérdésekre változó számú válasz érkezett, de a kitöltési hajlandóság minden esetben meghaladta az 50%-ot. A válaszadó pedagógusok általános iskolai és középiskolai évfolyamokon is tanítottak, mivel 2015-ben csak négy évfolyamon tanították az erkölcsstant, de még nem vezették ki a korábbi modulanyagokat. Így a mintába bekerültek az általános iskolában 1–2. és 5–6. évfolyamon erkölcsstant, 7. vagy 8. évfolyamon etika modul, illetve középiskolában etika vagy emberismeret tantárgyat oktatók is. Az adatok elemzésekor kizártuk a csak 7., 8., vagy annál magasabb évfolyamon tanító válaszadókat (21 fő), de többi esetben is előfordulhatott, hogy a kérdésekre adott válaszokban szintetizálódott az erkölcsstan és a modulanyagok tanításában szerzett tapasztalat.

Az adatfeldolgozás kvantitatív és kvalitatív jellegű volt. A kvantitatív elemzést Excel-táblázatban végeztük, a kérdőív nyílt kérdéseit papír-ceruza módszerrel kódoltuk. A kódok és a kategóriák létrehozásában két kutató vett részt, így az interkódolás biztosította a megbízhatóságot, ugyanakkor egyes adathalmazoknál intrakódolás is történt, mivel több év elteltével a jelen kutatás előkészítésekor újra kódoltuk őket (Sántha, 2013). E második elemzéskor már ATLAS.ti programot is használtunk.

A kódolás során kiderült, hogy egyes kérdések jellege és tartalmi spektruma viszonylag korlátozott számú tartalmi elemet generált, és ez lehetőséget adott a kvantifikációra (Csíkos, 2020; Sántha, 2009). Ebben az esetben gyenge mérési formákként tekintünk az eredményekre, azaz a kódok és kategóriák mint nominális adatok megjelenési gyakoriságát vizsgálhatjuk (Kvale, 2005).

Eredmények

Az első kérdéscsoport a pedagógusok erkölcsstan tantárgyhoz való viszonyát vizsgálta. Először azt kértük, a 2013-as bevezetésre visszagondolva idézzék fel a pedagógusok, egyetértettek-e a bevezetéssel. A válaszadók ($N = 749$) 85%-a felelt igennel. Nyílt kérdésben indokolhatták válaszukat ($N = 547$). Az indoklásban az erkölcsi nevelés fontosságát hangsúlyozták, melyet részben az iskolai keretek közül hiányoltak, de főként a rossz mintákat nyújtó családi háttér és a társadalmi értékválság ellensúlyozása miatt tartottak fontosnak. (A nyílt kérdésekre adott válaszokat befolyásolhatta az a tény, hogy a tantárgy neve erkölcsstan volt, tehát a válaszadók erősebben asszociáltak az erkölcsi nevelésre.) Az erkölcsi nevelés mellett az általános nevelés, személyiség- és képességfejlesztés lehetőségét is biztosítja az erkölcsstan, kiegészítve vagy – alsó tagozaton – pótolva az osztályfőnöki órák valódi feladatát. Másrészt nagy hangsúlyt kaptak a tantárgy sajátosságai, a válaszadók szerint olyan témákat és olyan módon (nyitottabb légkör, beszélgetés, kötetlenség) dolgozhatnak fel, amelyekre más iskolai keretben nincs vagy kevés lehetőség van, és foglalkozhatnak a tanulók saját élményeivel, problémáival, ezen keresztül pedig a közösséget is fejleszthetik. A válaszadók 15%-a nem értett egyet a bevezetéssel ($N = 109$). Ők úgy vélték, az erkölcsi nevelés elsősorban a család feladata, a tantárgy témái és erkölcsi tartalmi pedig más órákon is felmerülnek, így viszont felesleges terhelés éri a tanulókat. Közöttük is nagyobb arányban voltak az alsó tagozaton tanítók, mondván, hogy ők folyamatosan, szinte minden tantárgyban megvalósítanak erkölcsi nevelést.

Hogyan változott a pedagógus tantárgyhoz való viszonya a tanítási tapasztalatok hatására két tanév eltelte után? Ez nyílt kérdés volt, tehát kódolás után kvantifikáltuk a válaszokat ($N = 535$). A válaszadók 78%-a azt mondta, hogy maradt a jó véleménye, vagy a kezdeti kételyek ellenére javult az attitűdje. A pedagógusok 10%-ának romlott vagy maradt elutasító a hozzáállása, 12% pedig közömbös, átlagos attitűdöt vagy bizonytalanságot jelzett.

A válaszokban nagyon sok indoklás is megjelenik, bár ezt nem kértük konkrétan. Ezeket az adatokat külön is kódoltuk, mivel a tantárgy – pedagógusok által észlelt – hasznosságáról vagy az oktatás körülményeiről adhatnak információt. A pozitív attitűdöt a következő indoklások támasztják alá: a tanulók szeretik a tantárgyat; a pedagógus hasznosnak tartja a tantárgy meglétét; az erkölcsstan jó kapcsolat kialakításra ad lehetőséget a tanulókkal; fejlesztő hatású; fontos témákat dolgoz fel; személyesség és kötetlenség jellemzi, valamint szakmai fejlődésre inspirál. Sok helyen megjelenik az az érv, hogy a gyerekek pozitív reagálása miatt javult a pedagógus hozzáállása is. A negatív tényezők között volt a taneszközök, elsősorban a tankönyvek problémája; az a vélemény, hogy a tantárgyat nehéz tanítani, a tanulókat pedig nehéz motiválni; sok felkészülést igényel a pedagógustól; a hiányérzet, hogy nem tud egy teljes osztállyal foglalkozni (így elvész a közösségfejlesztő jelleg); problémás a tantárgy osztályzása, valamint hogy a pedagógus tapasztalja a kollégák elutasítását.

Nyílt kérdésben kérdeztünk arra, hogy a pedagógus szerint hogyan fogadták a tanulók a tantárgyat ($N = 695$). A válaszadók 91%-a úgy látta, hogy a tanulók szeretik a tantárgyat, megnyíltak, és jól fogadták a sokféle módszert, örülnek, ha meghallgatják őket és annak, hogy „ezen az órán mást jelent a tanulás”. Több válaszban utalnak arra a jelenségre, hogy a máskor nem jól teljesítő vagy visszahúzódnó tanulók aktívabbak lettek. Mindössze a válaszadók 5%-a

jelezte, hogy a gyerekek érdektelenek, közömbösek, vagy nem veszik komolyan a tantárgyat, illetve 4%-uk úgy látta, hogy csoporttól függően változó a fogadtatás.

Szintén nyílt kérdés vonatkozott arra, milyen nehézségekkel találkoztak a pedagógusok a tantárgy bevezető időszakában ($N = 481$). A válaszadók 9%-a úgy nyilatkozott, hogy nem volt különösebb nehézsége. A többi választ a kódolás után kategóriákba rendeztük:

- Tanulásszervezési [csoportok létszáma, órarendi, terembeosztás, osztályok vagy évfolyamok szétbontása/összevonása]
- Tantervi [óraszám, értékelési lehetőségek]
- Taneszközök, tankönyvek [hiánya, minősége, mennyisége, változatossága, a hozzáférés problémái]
- Tematikai [témák kiválasztása, elhagyása, újak beemelése, rugalmasság]
- Pedagógiai jellegű [tanulók motiválása, fegyelem fenntartása, közösség működése, differenciálás, tanulók megismerése]
- Szakmai [képzettség, módszertan, rutin hiánya, tervezés, órászervezés, felkészülés]
- Személyes – pedagógus [attitűdje, elkötelezettsége, időmenedzselés, fáradtság, világnézeti kérdések]
- Személyes – tanuló [attitűdje, szorgalma, képességei, világnézete, egyéb hatások, bizalom]
- A tárgy megítélése [tanulók, iskola, szülők, társadalom részéről, információhiány]

A pedagógusok arra a nyílt kérdésre adott válaszait, hogy a tantárgy kereteiben milyen területeken tudják fejleszteni a tanulókat, a következő kódok alá rendeztük⁴¹: 1. nyitottság, őszinteség, 2. kommunikáció, anyanyelv, 3. elfogadás, tolerancia, 4. magabiztosság, 5. viselkedéskultúra 6. egymásra figyélés, 7. a társas kapcsolatok minősége, 8. vitakultúra, 9. együttműködés, konfliktuskezelés, 10. közösségfejlesztés, 11. türelem, alkalmazkodás, 12. széles látókör, gondolkodás 13. kezdeményezés, önállóság, 14. szabálykövetés, 15. kreativitás, 16. könyezetudatosság, 17. érzékenység, empátia, 18. fegyelmezettség, 19. problémamegoldás, 20. nemzeti öntudat, 21. feladattudat, felelősségtudat, 22. pozitív gondolkodás. A válaszadók 4%-a jelezte, hogy nem vehető még észre fejlődés. ($N = 555$)

Összegezve a 2015-ös kutatás eredményeit, általános pozitív képet láthatunk. A kutatásban részt vevő, 2013–2015 között erkölcs tanító pedagógusok között jóval magasabb arányban voltak a tantárgyat elfogadó, pozitív attitűddel rendelkező személyek, mind a bevezetési, mind két évvel később. A negatív véleményt kifejező pedagógusok nagy része is inkább a „felesleges” szóval jellemzi a tantárgyat, ami azt jelenti, hogy nem a tartalmakat vagy a célokat utasítják el, hanem úgy látják, hogy az ilyen jellegű fejlesztés más keretben is megvalósulhat. A pedagógusok megfigyelései alapján a tanulók is pozitívan fogadták a tantárgyat, és ez sok

⁴¹ A kódhoz tartozó említések száma alapján csökkenő sorrendben.

esetben visszahatótt a pedagógusok attitűdjére. A tantárgy hasznosságának, fontosságának megfogalmazásában nagy jelentőséget tulajdonítottak a társadalmi jellegű céloknak [értékvesztés megállítása, szülői nevelés hiányosságainak pótlása, rossz minták felülírása], az oktatási céloknak [több idő a nevelésre, elmélyülésre a fontos témákban, osztályfőnöki óra kiegészítése, gazdag módszertan], valamint a tanulói aspektusnak [személyiség- és közösségfejlesztés, válasz a tanulók igényeire, a tantárgy gyermekközpontúsága]. E három kategória nagyjából azonos súllyal jelenik meg a válaszokban. Ugyanakkor megjelennek az új tantárgyat kísérő problémák: a megfelelő tankönyvek és kézikönyvek beszerzésének nehézségei, szakmaikompetencia-hiányosság, általános pedagógiai és tanulászervezési problémák és néhány sajátos, személyes dilemma, például világnézeti azonosulás kérdése.

3.2. Adatfeldolgozás és eredmények

3.2.1. A kérdőív kvantitatív adatelemzése

A jelen kutatásban használt online kérdőív 84 kérdést tartalmazott, valamint hat információszereplő mezőt, amelyek segítették a kitöltőt a témák strukturálásban. A kérdéstípusok között szerepeltek egyszeres és többszörös választásos zárt kérdések és félig zárt kérdések, anekdotikus kérdések, numerikus és deskriptív skálák, valamint nyitott kérdések (Lengyelne Molnár, 2013). A zárt kérdéseket tartalmilag az elméleti szakirodalom és az előkutatás kvalitatív adatelemzésének eredményei alapján alkottuk, figyelembe véve mennyiségi és áttekinthetőségi gyakorlati szempontokat is. Pilotálás során 12 pedagógus töltötte ki a kérdőívet, az ő visszajelzéseik és a kapott adatok elemzése után kisebb módosításokra került sor. (A kérdőívet lásd az 1. függelékben)

A kérdőív struktúrája (a kérdések sorszámaival):

1–2	Információ és adatkezelési tájékoztató
3–14	Demográfiai adatok, adatok az intézményes etikatanításról
15–17	Képzettség, szakmai tudás
18	Metafora
19–35	Nézetek
36–38	Tantárgyi célok
39–54	Osztálytermi gyakorlat (módszerek, óravezetés, értékelés)
55–79	Körülmények (nehézségek, sikerek, fejlődés)
80–89	Attitűdök
90	Egyedi esetek
91	Kapcsolatfelvétel (interjúhoz), zárás

A kérdések közül a nyitott kérdéseket opcionálisnak állítottuk be, mivel ez így növelhette a válaszadási hajlandóságot azoknál, akik kevesebb időt szántak a kitöltésre. A beérkező válaszok a kötelező kérdésekben $N = 513$ mintát eredményeztek. A nyitott kérdésekre 61 és 371 közötti válasz érkezett, ezeket külön elemeztük.

Az adatokat először Excel-táblában rendszereztük, külön választva a strukturált és strukturálatlan adatokat. Ahol lehetséges volt, az 'Egyéb' kérdéseknél az egyes adatokat átkódolva beillesztettük a strukturálatlan adatok közé. Manuálisan végeztük az adattisztítást, ebben leíró statisztikai eljárások is segítettek.

A zárt kérdések elsősorban ordinális mérési szintű strukturált adatokat generáltak. Ezt a statisztikai eljárások megválasztásánál figyelembe vettük. Sokszor használtunk Likert-skálát, amikor állításokra vonatkozó egyetértésre kérdeztünk rá. Egyszeres választású zárt kérdést alkalmaztunk, amikor bizonyos „dolgok” – módszerek, technikák, viselkedések – előfordulásának gyakoriságára kérdeztünk, itt szintén ordinális adatokat generáltunk. Sajátos kérdéstípus volt a nézetek vizsgálatánál alkalmazott differenciálskála, amelyben állításokat tettünk a két végpontra, köztük páros számú skálabeosztás volt, tehát valamelyik oldalt választani kellett ('forced choice' technika). A technika hasonlít a szemantikus differenciálskálára, melyben jól elkülöníthető, ellentétes értelmű szópárok szerepelnek. Az állításokat az elméleti háttérből következtettük ki (lásd a 2.2.4. fejezetet).

Egyes kérdéseknél, ahol több választ is jelölhettek a résztvevők, szükséges volt az újrakódolás, új, származtatott változók kialakítása, például a képzettséget (15 sz. kérdés), a szakmai tudás forrását (17 sz. kérdés) és a tanulói fejlesztési lehetőségeket (75 sz. kérdés) mutató adatoknál. Ezt a kutatás elméleti háttérének és a fókuszainak alapján tettük meg.

Két eset kívánt komplex megközelítést. A tanulás szervezéssel kapcsolatban fiktív eseteket adtunk meg (42–43 sz.), a válaszokat egy tanárcentrikus-tanulócentrikus (konvencionális-kontextuális) tengelyen helyeztük el, és a kapott adatok alapján kialakítottuk az új változót egy ötfokú ordinális skálán, amelyen 1 – erősen tanárcentrikus, 5 – erősen tanulócentrikus közötti értéket rendeltünk a válaszadókhöz. A pedagógusok képzettségét abból a szempontból is vizsgáltuk, mennyire készíti fel őket a képzés a tantárgy tanítására. Ehhez hat szakértő véleményét kértük⁴², akik a felsorolt képzettségtípusokat 1–10 között pontozták. A kapott pontértékeket átlagoltuk, így az egyes képzésfajtákhoz pontszámokat rendeltünk, majd az egyes résztvevőkhöz tartozó értékeket összeadtuk. Ennek elméleti előfeltevése az, hogy a többféle képzés növeli a szakmai alkalmasságot. A kapcsolatvizsgálatokhoz ezt az arányskálát használtuk.

A vizsgálat során az összefüggésvizsgálatok eredményeként sok szignifikáns kapcsolatot találtunk ($0,1 < |r| < 0,3$ és $0,3 < |r| > 0,7$), de a determinációs együttható (r^2) kevés esetben éri el a 0,2 értéket, tehát a hatásnagyság nem jelentős.

⁴² A szakértők mindegyike több területen is kötődik az etikához és az etikatanításhoz: végzettség szerint (4 fő), kutatási terület szerint (3 fő), pedagógusképzésben vesz részt (4 fő), közoktatásban tanít (3 fő), etikát tanít (4 fő), iskolavezető (4 fő), pedagógus szaktanácsadó/szakértő (2 fő), tankönyvkészítésben vett részt (4 fő).

3.2.1.1. A minta jellemzői

A kérdőívben a következő demográfiai mutatókra kérdeztünk rá: a válaszadó neme, pedagógusként eltöltött éveinek száma, etikatanítással eltöltött éveinek száma, képzettsége és az évfolyamok, amelyeket tanított; ezenkívül az intézmény helye (régió, településtípus) és fenntartója. (A fenntartóra vonatkozó adatokat végül nem használtuk fel, mivel a kapcsolatfelvétel során a visszajelzésekből kiderült, hogy az egyházi iskolákon kívül más, például alapítványi iskolák tantervei is kihagyhatják az etika tanítását.) Mivel tíz évre visszamenően kérdeztünk etikatanítási tapasztalatokra, nem volt biztos az, hogy a válaszadó ugyanazon a helyen töltötte ezeket az éveket, ezért a kérdés arra az intézményre vonatkozott, ahol „az etika tanításában a legtöbb tapasztalatot szerezte”, az etikatanítás éveit pedig összegezve kértük. A pedagógusként és erkölcsan-/etikatanítással eltöltött évekre vonatkozó kérdés nyitott volt, adattisztítás után így arányskálát kaptunk.

Ahogy azt a 3.1.3. fejezetben írtuk, az alapsokaságra vonatkozó adataink hiányosak, és a mintavétel módjából pedig következhet bizonyos torzítás – az önkéntes kitöltés miatt feltételezhetjük, hogy inkább az etika iránt elfogadóbb pedagógusok válaszoltak. Ennek ellenére egyes demográfiai változók adatait összevetettük a rendelkezésre álló adatokkal, hogy lássuk, mennyire tér el a minta a vizsgált populációtól. Ezek az adatsorok a) a KIR-től kutatói adatigénylés útján lekért, az alapsokaságra vonatkozó egyes demográfiai adatok⁴³; b) a KIR és a KSH pedagóguslétszámokra vonatkozó adattáblái; c) a kompetenciamérések adatsorai, amelyek az általános iskolai évfolyamokon tanulók létszámát adják meg. (Ugyanakkor esetünkben a b) és c) adatok nem mutatják meg az egyházi fenntartású iskolákba járók vagy ott dolgozók arányát.)

Háttérváltozók

Az 513 válaszadó 88,5 százaléka nő, 11,5 százaléka férfi. Az alapsokaság 2022-es adatai szerint ez az arány 80,5% – 19,5%, tehát a mintánkban felülreprezentáltak a nők. Az ország nyolc régiójából érkező adatok száma kiegyenlített, és a százalékos arány közelít az alapsokaság 2022-es adataihoz. (A különbség legfeljebb $\pm 2,6\%$, kivéve Nyugat-Dunántúl esetében, mely a mintában $+5,6\%$ -kal felülreprezentált.)

(A táblázatot lásd a következő oldalon.)

⁴³ Férfiak/nők száma, fenntartók szerinti és megyék szerinti pedagóguslétszámok 2015–22 között. A 2022-es adatokat használtuk fel.

2. táblázat A kérdőív mintájának és az alapsokaságnak a megoszlása régiók szerint

6) Iskola helye: Régió ⁴⁴	Minta		Alapsokaság (2022)	
	Gyakoriság	Százalék ⁴⁵	Gyakoriság	Százalék
Budapest	87	16,96	543	17,21
Közép-Magyarország	66	12,87	466	14,77
Nyugat-Dunántúl	78	15,20	304	9,64
Közép-Dunántúl	48	9,36	331	10,49
Dél-Dunántúl	57	11,11	268	8,49
Észak-Magyarország	53	10,33	366	11,60
Észak-Alföld	63	12,28	455	14,42
Dél-Alföld	61	11,89	422	13,38
<i>Összesen</i>	<i>513</i>	<i>100,00</i>	<i>3155</i>	<i>100,00</i>

Az iskolatípust tekintve 81,5% a nyolc évfolyammal rendelkező általános iskolákban és 9,5% az olyan iskolákban tanítók aránya, melyekben gimnáziumi és általános iskolai képzés is folyik. 6%-ot tesznek ki a csak alsó tagozatos iskolák (vagyis más intézmények tagintézményei, telephelyei). Az ‘Egyéb’ választ 2,9 százalékban jelölték, ezek alapfokú gyógypedagógiai intézmények voltak. A minta adatai a KIR alapján az általános iskolai évfolyamokon oktató intézmények százalékos arányait megközelítik (8 évfolyamos ált isk. 88%; 6 vagy 8 évf. gimnázium 9%; 12 évf. általános iskola és gimnázium 3%; EGYMI 4%). A hat és nyolcosztályos gimnáziumok esetében figyelembe kell venni, hogy 39%-ban egyházi fenntartásúak, tehát itt valószínűleg nem oktatnak etikát.⁴⁶

3. táblázat A kérdőív mintájának megoszlása iskolatípus szerint

5) Iskolatípus	Gyakoriság	Százalék
1–4 évfolyamos általános iskola	31	6,04
8 évfolyamos általános iskola	418	81,48
6 évfolyamos gimnázium	16	3,12
8 évfolyamos gimnázium	15	2,92
12 évfolyamos általános iskola és gimnázium	18	3,52
Egyéb	15	2,92
<i>Összesen</i>	<i>513</i>	<i>100,00</i>

⁴⁴ A táblázatokban és az ábrákon a változók neve mellett a kérdőívbeli sorszámot is jelöljük, származtatott változók esetében az eredeti itemek sorszámát használjuk.

⁴⁵ A táblázatok százalékos értékeit két tizedesjegyre kerekítetten adjuk meg.

⁴⁶ A tanulói létszámadatok szerint a tankerületi és egyházi fenntartású iskolákban tanulók százalékaránya általános iskolai évfolyamokon 77%–16%, míg a gimnáziumi évfolyamokon már 51%–26%. Forrás: Oktatási Hivatal: Jelentés a nevelési-oktatási intézmények számáról és a nevelésben-oktatásban részt vevő gyermekek, tanulók létszámáról a köznevelésben 2012/22-es tanévben. Elérhető: www.oktatas.hu Köznevelés/Közérdekű adatok/Köznevelési adatok a számok tükrében (Letöltés: 2024. 03. 16.)

Településtípusból ötöt jelöltünk meg, városokból a válaszok 35,7%-a, községekből 34,3%-a, nagyvárosból 30,1%-a érkezett. A kompetenciamérés tanulói demográfiai adataival összevetve – a ‘község’ két kategóriáját összevonva – hasonló százalékos adatsort kapunk (község 25,5%; város 37,7%; megyei jogú város 19,8%; főváros 17%).

4. táblázat A kérdőív mintájának megoszlása településtípus szerint

7) Település típusa	Gyakoriság	Százalék
Község (1000 főig)	32	6,24
Község (1000 fő felett)	144	28,07
Város	183	35,67
Megyeszékhely	69	13,45
Főváros	85	16,57
Összesen	513	100,00

Az adatfelvételkor a mintában szereplő pedagógusoktól azt kérdeztük, hány éve vannak a pályán. Ennek oka az, hogy a tanítási tapasztalatukat helyeztük inkább fókuszba, nem az életkort. A válaszadók átlagosan 25 éve vannak a pályán (medián 27; módusz 30 és 35; szórás 11,47; terjedelem 1–50), a minta e tekintetben a nagyobb értékek felé tolódik. Az alapsokaság életkori eloszlásról nincs adatunk, a teljes pedagóguspopuláció életkoráról kategorizált statisztikai adatok vannak (29 évesig 5,9%, 30–39 éves 17,2%, 40–49 éves 31,4%, 50–59 éves 35,4%, 60+ éves 10,1% – 2019-es adat). Hasonló, 2020-as adatsort találtunk az általános iskolai pedagógusokról (29 évesig 5,6%, 30–39 éves 16,5%, 40–49 éves 30,2%, 50–59 éves 36,3%, 60+ éves 11,4%).⁴⁷ Bár a tanítással töltött évek száma és az életkor nem feleltethető meg egymásnak teljes egészében, a minta eloszlása viszonylag jól tükrözi a teljes populáció életkori eloszlását.

Az etika/erkölcstan tanítási éveire szintén nyitott kérdésben kérdeztünk [Hány éve tanítja/hány évig tanította ön az etikát (erkölcstant)?]. A válaszok érdekes képet mutattak, mivel 1 és 33 év közötti értékeket kaptunk. Ez azt jelenti, hogy azok a pedagógusok, akik a jelenlegi etika valamelyik előzménytárgyát is tanították – amelynek más neve is lehetett –, szaktárgyi tapasztalatuk részének tekintik azt az időszakot is, és bár több ponton tájékoztattuk őket arról, hogy a 2013-ban létrehozott tantárgy vonatkozásait vizsgáljuk, ezt a kérést felülírták. A gyakorisági táblázatot nézve az derült ki, hogy 1 és 22 év között szinte minden érték szerepel, valamint egy ‘33 év’ érték. Ez utóbbit elhagytuk, ám a többi 10-nél nagyobb értéket, amely így a válaszok 7%-át tette ki, megtartottuk. A kiugró érték a ‘10 év’ volt, ezt a válaszadók 20 százaléka jelölte.

⁴⁷ Forrás: Varga, J. (szerk.) (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság-tudományi Intézet. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2021.pdf (Letöltés: 2024. 03. 16.) A pedagógusok életkori adatait „programtípus szerint” bontásban is megadták, azonban nem egyértelmű, hogy az általános iskolai és gimnáziumi szétválasztásban az évfolyam vagy az intézménytípus szerint jelent ez meg, azaz hová sorolták a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok alsóbb évfolyamain tanítókat. A két adatsor között ugyanakkor nincs nagy eltérés.

5. táblázat A kérdőív mintájának néhány leíró statisztikai mutatója a pedagógusként töltött és az etikatanítással töltött évek száma alapján

4) Tanított évek		11) Etikatanítás évek	
N	512	N	508
Átlag	25,05	Átlag	6,46
Medián	27,00	Medián	6,00
Módusz	30; 35	Módusz	10
Szórás	11,47	Szórás	3,80
Terjedelem	49	Terjedelem	21
Minimum	1	Minimum	1
Maximum	50	Maximum	22

Egy többszörös választást engedő zárt kérdés vonatkozott arra, mely évfolyampárokban tanította már az etikát a válaszadó. Ebből egy három értékű nominális változót alakítottunk ki: csak alsó tagozaton tanított 172 fő (33,5%), csak felső tagozaton 244 fő (47,6%), alsó és felső tagozaton is 97 fő (18,9)%. Ha feltételezzük, hogy a két tagozaton közel egyenlő óraszámot kell ellátni, akkor a minta ebből a szempontból nem reprezentálja a két tagozaton tanítókat. Ez az eredmények egész populációra vonatkoztathatóságát befolyásolhatja, különösen mivel a tanított tagozat almintáiban több változó vizsgálatok szignifikáns különbséget találtak. Ugyanakkor a felső tagozaton oktatók nagyobb száma abból a szempontból hasznos, hogy az etika oktatásában nagyobb tapasztalatot szerezhettek, hiszen feltehetőleg intenzívebben oktatják – heti több órában –, míg alsó tagozaton gyakran az osztálytanító tanítja, tehát csak heti egy órában.

A résztvevők etikatanításra jogosító képzettségére vonatkozó kérdés többszörös választási lehetőséget kínált. 11 féle akkreditált képesítést soroltunk fel. A válaszadók 73%-ának van egy képesítése, 4,6% kettő, 0,4% három képesítéssel rendelkezik. A 21 ‘Egyéb’ válaszban – amelyet azért emeltünk be, hátha van valamilyen ritkább képzési forma – elsősorban hittantanári vagy filozófiaszakot jeleztek, ezeket nem tekintettük annak, így besoroltuk a ‘Nincs képesítése’ kategóriába. Ez utóbbi így 22 százalékát adta a mintának, ami igen magas arány.

A képzettségek típusát tekintve az látható, hogy a két leggyakoribb érték a „minimális” követelmény: felső tagozatra a 60 órás rövid képzés, alsó tagozaton a tanítói diploma. Ezt követi a két másik rövidciklusú képzés. Etikaszakos tanár jóval kevesebb van, és különös adat, hogy legkevesebb az olyan tanító, akinek etikamódszertani képzése volt.

(A táblázatot lásd a következő oldalon.)

6. táblázat A képzettségtípusok gyakorisági megoszlása a kérdőív mintájában – csökkenő értékek szerint rendezve

Képzettség típusa	Választások száma
6) 60 órás akkreditált etika/erkölcsstan pedagógus-továbbképzési program	167
1) Nincs képzettsége	111
2) Tanító szakos (etika/erkölcsstan tantárgypedagógia nélkül)	96
7) 120 órás akkreditált etika/erkölcsstan pedagógus-továbbképzési program	49
5) 30 órás akkreditált etika/erkölcsstan pedagógus-továbbképzési program	48
10) Etika/ember- és társadalomismeret szakos tanár	16
11) Etikatanári mesterképzés	16
4) Tanító szakos, ember és társadalom műveltségterület	9
9) Erkölcstan, etika szakos pedagógus-szakvizsgára felkészítő továbbképzés	9
8) Etika/erkölcsstan/erkölcsi nevelés pedagógus szakirányú továbbképzés	8
12) Etikatanári osztatlan képzés	7
3) Tanító szakos (etika/erkölcsstan tantárgypedagógiai tárgyakkal)	4
Összesen	540

Színkód: szürke – nincs etikatanításra jogosító képzettség; kék – rövid továbbképzés; sárga – hosszabb továbbképzés; zöld – tanító szakos diploma; piros – tanárszakos diploma

3.2.1.2. A vizsgált mintára vonatkozó adatok a kutatási kérdések tükrében

A kutatási kérdések négy területre fókuszálnak: a pedagógusok etika iránti attitűdjére; a tanulás-tanítással kapcsolatos nézeteikre; az általuk észlelt körülményekre; az osztálytermi gyakorlatukra. Először a leíró, egyváltozós vizsgálatok eredményeit mutatjuk be, majd a háttérváltozókkal végzett kapcsolatvizsgálatokat, azután a négy területhez tartozó változók közti összefüggésvizsgálatokat.

Az etikát tanító pedagógusok tantárgy iránti attitűdje

Az attitűdöt három komponensen vizsgáltuk: affektív, értékelő (kognitív), viselkedéses (konatív). Ez utóbbiban összevontuk a viselkedést és a viselkedési szándékot. A kérdőívben 3x5 item, ötértékű Likert-skála irányult az attitűdre. A három itemcsoport belső konzisztenciáját Cronbach-alfa mutató kiszámításával ellenőriztük, amelynek értéke mindegyik esetben 0,7 fölött volt, így az átlagokból tudtunk képezni egy-egy változót. A három változó elméleti alapon együttesen jellemzi az attitűdöt mint látens változót. Ellenőriztük egymás közti korrelációjukat, és mindhárom kapcsolatnál szignifikáns ($p < 0,001$), közepes, illetve erős korrelációt kaptunk ($r > 0,603$; $r^2 > 0,363$).

Attitűd affektív komponens

Az összevont változó átlaga 3,87 az 1–5 terjedelemben, tehát a válaszadókra inkább pozitív érzelmi viszonyulás jellemző az etika felé ($N = 513$). Különösen érdekes, hogy a módusz 5, a maximum értéket a minta közel ötöde jelölte meg.

7. táblázat Az attitűd affektív dimenziójának néhány leíró statisztikai mutatója

ATTITŰD Affektív komponens			
N	513	Szórás	1,002
Átlag	3,88	Terjedelem	4
Medián	4,00	Minimum	1
Módusz	5	Maximum	5

Megvizsgáltuk a komponenshez tartozó öt itemet külön is, mennyire különböznek az egyes állítások megítélései. Mindössze 0,38 különbség van az átlagok felső és alsó értéke között, tehát az affektív komponens egységesnek tűnik. A válaszadók elsősorban értékesnek tartják és szeretik tanítani az etikát. Legalacsonyabbra az etika „motiváló hatását” értékelik.

8. táblázat Az attitűd affektív dimenziójához tartozó itemeknek az átlagai és mediánjai az átlagok szerinti csökkenő sorrendben

ATTITŰD Affektív komponens itemei	Átlag	Medián
89) Szereti tanítani az etikát.	4,00	5,00
89) Értékesnek tartja az etikát.	4,00	4,00
89) Az etikaóra számára is élmény.	3,88	4,00
89) Fontos feladatot végez az etikatanítással.	3,88	4,00
89) Az etika szakmailag motiváló számára.	3,62	4,00

Attitűd értékelő komponens

Az értékelő komponens itemei közül négy tartalmazott etikára vonatkozó negatív állítást: az ezekre adott pontértékeket átforgattuk, de az eredeti elnevezést tartottuk meg (kiegészítve az F jelzéssel).⁴⁸

Az összevont változó átlaga 3,61, tehát a válaszadók általánosságban fontosnak, értékesnek tartják az etikát, ugyanakkor a kapott érték alacsonyabb az affektív komponensénél.

9. táblázat Az attitűd értékelő dimenziójának néhány leíró statisztikai mutatója

ATTITŰD Értékelő komponens			
N	513	Szórás	0,861
Átlag	3,61	Terjedelem	4
Medián	3,80	Minimum	1
Módusz	3,8	Maximum	5

Az e dimenzióhoz tartozó öt itemet külön is vizsgálva az látszik, hogy az affektív komponenshez képest nagyobb a különbség a legmagasabb és legkisebb átlagérték között: 1,75. Míg a résztvevők az etikában megfogalmazott célokat nagyon fontosnak tartják, azt a felvetést, hogy az etika tartalmai más tantárgyban is taníthatók, a célok más keretekben is

⁴⁸ Az új értéket úgy hoztuk létre, hogy 6-ból kivontuk az eredetit (1=>5; 2=>4; 3=>3; 4=>2; 5=>1).

elérhető lennének, inkább egyetértéssel fogadták – tehát az átforgatott érték a felező értéknél (3) kisebb lett, a medián 3. A válaszadók egy jelentős része tehát közvetve az etika tantárgyi formáját is megkérdőjelezi.

10. táblázat Az attitűd értékelő dimenziójához tartozó itemeknek az átlagai és mediánjai az átlagok szerinti csökkenő sorrendben

ATTITŰD Értékelő komponens itemei	Átlag	Medián
83) Az etika céljai fontosak.	4,39	5,00
87) F–Az etika felesleges.	3,98	5,00
86) F–Az etika nem működik jól.	3,69	4,00
84) F–Más tantárgyak fontosabbak az etikánál.	3,38	3,00
85) F–Az etika céljai más keretekben is elérhetőek.	2,64	3,00

F – átforgatott értékek

Attitűd viselkedéses komponens

Ennek a változónak – amely az etika vagy annak tanítása érdekében tett cselekvéseket, cselekvési szándékokat foglalja magába – a legalacsonyabb az átlaga (3,3), de még enyhén pozitív attitűdöt mutat.

11. táblázat Az attitűd viselkedéses dimenziójának néhány leíró statisztikai mutatója

ATTITŰD Viselkedéses komponens			
N	513	Szórás	0,971
Átlag	3,31	Terjedelem	4
Medián	3,40	Minimum	1
Módusz	3,8	Maximum	5

Az itemek közül azonban már háromnak az átlaga kerül nagyon közel a felezőértékhez, a medián ez esetben 3. Ez arra utal, hogy az egyetértő és az elutasító válaszadók pontértékei kiegyenlítik egymást. Ezek az itemek tulajdonképpen a környezettel való direkt interakcióról szólnak, amelyben esetleg erőfeszítést is kell tenni (például kommunikáció – akár elutasító környezetben is –, önfelkészítés).

12. táblázat Az attitűd viselkedéses dimenziójához tartozó itemeknek az átlagai és mediánjai az átlagok alapján csökkenő sorrendben

ATTITŰD Viselkedéses komponens itemei	Átlag	Medián
88) Tanítani akarja az etikát.	3,86	4,00
88) Valós eseményeket figyeli a tanítás szempontjából.	3,63	4,00
88) Támogatóan beszél az etikáról.	3,09	3,00
88) Megosztja tanítási ötleteit kollégákkal.	2,99	3,00
88) Részt venne etikával kapcsolatos képzésen.	2,97	3,00

A 15 itemet átlagok alapján sorrendbe állítva látható, hogy az átlagok 4,39 és 2,64 között helyezkednek el. Három item kerül az enyhén elutasító oldalra. A három attitűdkomponens itemei keverednek, a legpozitívabb és legnegatívabb megítélést kapott állítás is az értékeléshez tartozik. Míg az affektív vonatkozású állítások inkább a középérték fölött helyezkednek el, a viselkedéses állítások a középérték körül vagy alatta. A legmagasabb szórásértéket az etika szóbeli támogatása mutatja, majd a képzéseken való részvételi igény, és maga az etikatanítás szándéka. Magas a szórása annak az itemnek is, amely az etika mint tantárgy feleslegességére kérdez.

13. táblázat Az attitűd három dimenziójához tartozó itemeinek néhány leíró statisztikai mutatója – az átlagok alapján csökkenő sorrendben ($N = 513$)

Attitűd Itemek	Átlag	Medián	Módusz	Szórás
83) Az etika céljai fontosak.	4,39	5,00	5	0,834
89) Szereti tanítani az etikát.	4,00	4,00	5	1,077
89) Értékesnek tartja az etikát.	4,00	4,00	5	1,080
87) F–Az etika felesleges.	3,98	5,00	5	1,339
89) Az etikaóra számára is élmény.	3,88	4,00	5	1,066
89) Fontos feladatot végez az etikatanítással.	3,88	4,00	4	1,066
88) Tanítani akarja az etikát.	3,86	4,00	5	1,325
86) F–Az etika nem működik jól.	3,69	4,00	5	1,287
88) Valós eseményeket figyeli a tanítás szempontjából.	3,63	4,00	4	1,157
89) Az etika szakmailag motiváló számára.	3,62	4,00	5	1,251
84) F–Más tantárgyak fontosabbak az etikánál.	3,38	3,00	3	1,225
88) Támogatóan beszél az etikáról.	3,09	3,00	3	1,402
88) Megosztja tanítási ötleteit a kollégákkal.	2,99	3,00	3	1,187
88) Részt venne etikával kapcsolatos képzésen.	2,97	3,00	3	1,323
85) F–Az etika céljai más keretekben elérhetők.	2,64	3,00	3	1,130

Színkód: piros – affektív dimenzió, sárga – értékelő dimenzió, zöld – viselkedés dimenzió. F – átforgatott értékek

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a válaszadó pedagógusok inkább pozitívan viszonyulnak az etikához és annak tanításához, elsősorban a célok fontossága miatt, és mert értékesnek és hasznosnak tartják a tantárgyat. Többségük személyes pozitív élményként éli meg a tanítást. Az etikáról alkotott ítéleteknek meghatározó része az a kérdés, elérhetők-e a célok más keretekben is, illetve hogy a tapasztalatok alapján a tantárgyi keretekben megfelelően, hatékonyan működik-e a tanulás-tanítás. Ha csak saját döntésén múlna, a válaszadók többsége tanítaná az etikát, de kisebb arányban, mint amennyire kedvelik és fontosnak tartják. Feltételezhető, hogy erre a viselkedéses attitűdkomponensre más tényezők is hatnak. A képzés vagy önképzés alacsony helye a listában magyarázható lehet egyéb körülményekkel, de azzal is, hogy az etikatanítás pozitív tapasztalata miatt a pedagógusok már nem érzik feltétlenül szükségét a további képzésnek. A rendszeres felkészülésre vonatkozó „a pedagógus figyeli a

valós eseményeket etikai felhasználás céljából” állítás enyhén pozitív egyetértést mutat átlagosan, ez a fajta önképzés jellemzőbb a pedagógusokra.

Háttérváltozók szerinti elemzés

A következőkben a háttérváltozókkal végzett kapcsolatvizsgálatok eredményeit mutatjuk be. Kategorizált, alacsony mérési szintű változóink voltak: a válaszadó neme, az intézmény helye (régió és településtípus), a pedagógus által tanított évfolyam(ok); metrikus változóink (arányskála) voltak: a pedagógus képzettsége, a pályán töltött éveinek száma és az etikatanítással töltött évek száma. Minden vizsgálatot a normalitás- és szóráshomogenitás teszteléssel kezdtünk, hogy a megfelelő statisztikai eljárást válasszuk ki (normalitásvizsgálat: Kolmogorov–Smirnov-teszt; szóráshomogenitásvizsgálat: Levene-teszt). Legtöbb esetben a normalitás nem volt megfelelő ($p < 0,05$), így nemparaméteres eljárásokkal dolgoztunk. A dolgozatban a megfelelő szignifikanciaszintű értékeket mutatjuk be.

A három származtatott attitűdváltozót összevetettük a demográfiai és szakmai háttérváltozókkal. Mivel egyes demográfiai mutatók kategóriái között nagy eltérés volt az elemszámokban, két, illetve három kategóriába vontuk őket össze, így a településtípus Község/Város/Főváros, az iskolatípus pedig a Csak általános iskola/Ált. isk. és gimnázium független mintákra vált szét. A normalitás tesztek elvégzése után nemparaméteres eljárásokat alkalmaztunk (Mann–Whitney-teszt, Kruskal–Wallis-próba, Spearman korrelációs együttható).

Az attitűdkomponensek vonatkozásában három területen találtunk kapcsolatot. A nominális változók közül a *tanított tagozat* (alsó, felső, mindkettő) a Kruskal–Wallis-próba szerint szignifikáns összefüggést mutatott az *értékelő* ($p < 0,05$) és a *viselkedéses* ($p < 0,001$) komponensekkel. Mivel az *affektív* komponens szignifikanciaszintje közel állt a szigorúan vett 5%-hoz ($p = 0,056$), ebben az esetben is elvégeztük a post-hoc⁴⁹ tesztet. A páronkénti összehasonlítás során felmerült a kérdés, hogy a kapott szignifikanciaszintet [significance] vagy a korrigált szignifikanciát [adjusted significance] vegyük figyelembe. A továbbiakban megemlíthetjük azokat az eseteket is, melyekben a szignifikancia $p < 0,05$ értéket ér el, de a korrigált p érték nem megfelelő. Az alminták közötti eltérések irányát boxplot ábrákkal, egyes esetekben rangátlagok számításával ellenőriztük.

Az értékelő és viselkedéses attitűdkomponensek esetében az eltérések kialakítása szempontjából az alsó tagozat bizonyult meghatározónak: a felső tagozaton tanítókkal és a mindkét tagozaton tanítókkal összevetve az itt tanítók kevésbé értékelik pozitívan az etika tantárgyat, kevésbé szívesen vesznek részt a tanításában. Ennek oka lehet az, hogy alsó tagozaton inkább érzik úgy a pedagógusok, hogy más tantárgyak kereteiben vagy általános nevelési helyzetekben foglalkoznak az etika témáival és céljaival, de az is lehetséges, hogy kevesebb célirányos képzésben vettek részt az etikával kapcsolatban, ezért szakmai

⁴⁹ Az általunk használt SPSS 29 verzió a Kruskal–Wallis-próba utáni post-hoc tesztként Dunn–Bonferroni számításot alkalmaz. Forrás: <https://www.ibm.com/support/pages/can-spss-perform-dunn-nonparametric-comparison-post-hoc-testing-after-kruskal-wallis-test> (Letöltés: 2023. 08. 23.)

kompetenciájukat kevésbé megfelelőnek érzik. Az affektív komponens esetében a korrigált p érték nagyobb 0,05-nél, de a szignifikancia alapján hasonló jelenséget figyelhetünk meg.

14. táblázat A pedagógusok által tanított tagozatok által meghatározott csoportok között kialakult szignifikáns különbségek az attitűdkomponensek tekintetében

Attitűd affektív komponens <=> 12) Tanított tagozat			
Minta 1–Minta 2	Teszt statisztika	Szignifikancia	Korrigált szign.
Alsó tagozat–Felső tagozat	-30,309	0,039	0,116
Alsó tagozat–Mindkét tagozat	-37,972	0,042	0,127
Attitűd értékelő komponens <=> 12) Tanított tagozat			
Alsó tagozat–Felső tagozat	-35,763	0,015	0,045
Alsó tagozat–Mindkét tagozat	-45,716	0,015	0,044
Attitűd viselkedéses komponens <=> 12) Tanított tagozat			
Alsó tagozat–Felső tagozat	-56,583	<0,001	0
Alsó tagozat–Mindkét tagozat	-68,937	< 0,001	0,001

Kruskal–Wallis próba után végzett páronkénti összehasonlítás (Dunn–Bonferroni). Csak a szignifikáns értékek, vastagon szedve.

Az attitűdkomponensek és a metrikus mérési szintű háttérváltozók közötti kapcsolatot Spearman-korrelációs együttható számításával vizsgáltuk. A pedagógusként eltöltött évek száma nem mutat szignifikáns korrelációt az attitűddel. Az *etikatanítással töltött évek* és a *képzettség* esetében $p \leq 0,003$ szignifikanciaszint mellett gyenge pozitív korrelációt találtunk. A képzettség erősebb összefüggést mutat a viselkedéses komponenssel, míg az etikatanítással töltött évek elsősorban az affektív komponenssel mutatnak magasabb értéket.

15. táblázat Attitűdváltozók (3) és metrikus háttérváltozók (2) korrelációs vizsgálata Spearman-számítással

	<i>Spearman's rho</i>	ATTITŰD Affektív	ATTITŰD Értékelő	ATTITŰD Viselkedés
11) Etikatanítás évek ($N = 509$)	Korr. eh. (r_s)	.194**	.132**	.182**
	Szignifikancia (p)	<.001	.003	<.001
15) Képzettség ($N = 511$)	Korr. eh. (r_s)	.175**	.145**	.230**
	Szignifikancia (p)	<.001	<.001	<.001

Színkód: piros – ($p < 0,01$), pozitív korreláció

Az etikát tanító pedagógusok nézetei

A nézeteket négy területen vizsgáltuk: általános episztemológiai, általános pedagógiai, erkölcsi fejlődéssel kapcsolatos és etikapedagógiai területen. Egy 4x4=16 íte mből álló kérdéssor fókuszált erre. A 16 ítemet hatfokozatú skálán kellett értékelni, amely skálának az alacsonyabb értékű (1) végén az objektivista-tanárközpontú, a másik végén (6) a konstruktivista-tanulóközpontú állítások szerepeltek. (Az elméleti háttérrel lásd a 2.2.4. fejezetben.) A

felezőérték 3,5. A kérdőívben egyes állítaspárokat felcseréltünk, az ezekre adott pontértékeket a számítások előtt átforgattuk. Az itemkódok mindkét állításra utalnak.

16. táblázat A tanulással, tudással és tanítással kapcsolatos nézeteket vizsgáló itemek néhány leíró statisztikai mutatója – az átlagok alapján csökkenő sorrendben ($N = 513$)

Nézetek Itemek	Átlag	Medián	Módusz	Szórás
32) Az etikatanítást <u>a tanmenet szerint / a tanulók igényei szerint kell szervezni.</u>	5,26	6,00	6	0,969
31) Az erkölcsi nevelés <u>szabályok tanítása /gondolkodás fejlesztése.</u>	5,12	5,00	6	0,941
21) Tanulás csak <u>tanítással / önállóan is lehetséges.</u>	4,99	5,00	6	1,227
23) A tanuláshoz <u>egy jó forrás / sokféle forrás kell.</u>	4,96	5,00	6	1,304
26) A fejlődés <u>a tanuló képességétől / tanulás-tanítási módszerektől függ.</u>	4,91	5,00	6	1,145
35) A pedagógus feladata <u>az etikaóra irányítása / a tanulók aktivitásának támogatása.</u>	4,82	5,00	5	1,042
24) A hatékony tanulást jelzi <u>a gyors haladás / az elmélyülés a tananyagban.</u>	4,63	5,00	6	1,377
25) A tanuló tanulását az segíti, ha <u>a pedagógus érthető magyarázatot ad / a tanuló elmondja értelmezéseit.</u>	4,25	4,00	4	1,269
22) Az iskolában <u>sokszor nem lehet / mindig lehet</u> előzetes tudásra építeni a tanulást.	3,99	4,00	4	<u>1,513</u>
33) Az etikában <u>értékközvetítő tananyagot / dilemmákat, kérdéseket kell bemutatni.</u>	3,90	4,00	4	1,355
20) A gyermek elméje <u>születéskor 'tiszta lap' / születéstől alakítja a tudást.</u>	3,65	4,00	4	<u>1,618</u>
27) Csoportos munkánál a pedagógus <u>mindig ellenőrizze / igény esetén segítse a tanulók munkáját.</u>	3,62	4,00	4	<u>1,562</u>
29) Az erkölcsi értékek és szabályok <u>egyértelműek / egyénileg értelmezettek.</u>	3,35	3,00	4	<u>1,521</u>
34) Etikaórán a pedagógus <u>nyilvánítsa ki, mi a helyes / ne befolyásolja a tanulók véleményalkotását.</u>	3,21	3,00	3	1,303
28) <u>A gyerekekre a környezetben látott minták hatnak / a gyerekek kritikusan értelmezik a világot.</u>	2,87	3,00	2	1,291
30) Az erkölcsi értékeket <u>a felnőttek tanítják meg / a gyerekek felfedezik.</u>	2,55	2,00	2	1,087

A kategóriák színekódjai: kék – tudás; zöld – erkölcsi fejlődés és tanulás; sárga – általános pedagógia; piros – etikatanítás

Az adatok alapján a válaszadó pedagógusokat inkább a konstruktivista/tanulóközpontú gondolkodás jellemzi: a 16 itemből 12 átlaga volt 3,5 fölött, de ha 3,25–3,75 közötti értékmezőt tekintjük semlegesnek, akkor is 10 kerül erre az oldalra. Kimagasló értéket kapott az az etikára vonatkozó felvetés, mely szerint a tanmenet – vagyis külső előírások – követése helyett inkább a tanulók igényeinek megfelelően kell szervezni a tanulást. A második legmagasabb átlagot az „erkölcsi gondolkodás fejlesztése szabályok tanítása helyett” állítás mutatja. Ez azért érdekes, mert a többi erkölcsi fejlődésre vonatkozó állítás 3,5 alatti átlagot ért el. Azt feltételezzük, hogy itt a válaszadók a ‘nevelés’ vagy a ‘tanítás’ szavakat esetleg az iskolai környezethez kapcsolták,

ezzel valójában az etikára vonatkoztatták a kérdést.⁵⁰ Ugyanakkor a 31. sz. kérdés logikailag illeszthető a táblázatban utána következő ítemekhez (21, 23, 26, 35, 24, 25. sz.), amelyek adatait értelmezhetjük úgy, hogy a válaszadók számára a gyermek kompetens tanuló, akinek a tanítás során teret kell adni az önálló gondolkodásra. Ezen belül érdekes a 26. sz. kérdés, amely a rögzített vagy rugalmas intelligenciára vonatkozik, és 4,9-es átlagot mutat, tehát a válaszadó etikapedagógusok szerint a tanuló képességei kevésbé befolyásolják a fejlesztést, mint a megválasztott módszerek. Felmerülhet azonban itt is, hogy esetleg etikatanítási kontextusban értelmezték, és egy más tantárgyra fókuszáló kutatás esetében más adatot kapnánk. A hatékony tanulás (24. sz. ítem) a pedagógusok többsége számára az elmélyedést, a tananyag mélyebb értelmezését jelenti (átlag 4,63).

A 22. sz. ítem egy episztemológiai/tanuláselméleti jellegű állításpár, az „építhetünk-e előzetes tudásra az iskolában?” kérdésre adott válaszok. Szándékosan alkalmaztuk a köznapit kifejezést: „a tanulást nulláról kell kezdeni”, mellyel szemben áll az a gondolat, hogy az új tudás a tanítás kíséretében is mindig valamilyen előzetes tudásba vagy meglévő képesség alkalmazásával épül, még az új tantárgyi területeken is. A vélemények enyhén a konstruktivista álláspont felé hajlanak 3,99 átlaggal, de az egyik legmagasabb szórásértékkel. Ehhez hasonló a tapasztalatok és a nevelés által alakított tudásról – ‘tabula rasa’ – és a gyermek születéstől kezdődő tudáskonstrukciójáról szóló nézetpár, amely a 3,65 átlaggal már a két elméleti modell között áll, és a legmagasabb szórást mutatja.

Míg a pedagógusok általános pedagógiai nézetei inkább a tanulóközpontú oldalon helyezkednek el (24–27. sz. ítemek), a csoportmunka tanári támogatásáról jobban megoszlanak a vélemények (átlag 3,62, szórás 1,56). Ez az állítás kapcsolódik a pedagógiai praxishoz, a válaszadó elképzelhet egy órai helyzetet, tehát lehetséges, hogy más okok is szerepet játszanak abban, hogy jobban kontrollálni szeretné a csoportmunkát, például időkeretek, fegyelmezés, tanmenet követése.

Sajátos az etikatanításra vonatkozó nézetpárok elhelyezkedése. Míg a tanulók igényeihez igazodás (32. sz.) a leginkább kontextuális, vagyis tanulóközpontú jellegű az összes ítem közül (átlag 5,26), és magas átlagot, 4,82-t kapott a tanulók tevékenységének támogatása, facilitálása is (35. sz.); az érték közvetítés vagy erkölcsi dilemmák bemutatásának kérdése (33. sz.) már jóval megosztóbb 3,9-es átlaggal. Abban a kérdésben pedig, kijelentse-e a pedagógus, mi a helyes (34. sz.), inkább – bár nem erősen – a konvencionális oldalra kerül a vélemények nagyobb része. Erre magyarázatot alkothatunk az alapján, hogy az erkölcsi fejlődésre vonatkozó nézetpárok közül három szintén a felezőértéknél alacsonyabb átlagot ért el (28, 29, 30. sz.). Ezek pedig két kérdéshez kapcsolhatók: a) egyértelmű-e az, mi a „helyes”, melyek a követendő szabályok,

⁵⁰ A 16. ítem megszövegezése és sorrendbe állítása során több szemponttal és feltételezett következménnyel számoltunk, melyek néhol ellentétes hatásúak voltak. Nem tartottuk jónak, hogy csak általánosító kijelentéseket használjunk, ezért a nézeteket konkrét helyzetekhez is kötöttük, melyek elsősorban az iskola, a tanóra voltak. A megfogalmazásban szándékosan használtuk felváltva a ‘gyerekek’ és a ‘tanulók’, illetve a ‘felnőtt’ és ‘pedagógus’ szavakat, hogy az általános és az iskolai kontextusokat szétválasszuk. Sorrendileg a tematikus 4x4-es ítebblokkok mellett döntöttünk úgy, hogy mindenképpen az etika legyen az utolsó. Ennek ellenére megfontolandó lehet, hogy más sorrendet állítsunk fel, elkülönítve az általános és az iskolai kontextust.

illetve b) mi a szerepe a felnőttnek és a környezetnek a gyermek erkölcsi fejlődésében? Mivel az itemsor legalacsonyabb átlaga 2,55, inkább kettős gondolkodást feltételezhetünk: bár a válaszadók elfogadják és figyelembe veszik a gyermeki kompetenciát, az egyéni tanulás és értelmezés folyamatát, az erkölcsi nevelés területén nagyobb szerepet tulajdonítanak a felnőttnek. Másik értelmezés lehet, hogy az etikapedagógusok gondolkodásában egy moderált konstruktivista jellegű elméletrendszer jelenik meg, melyben elfogadják, hogy a tanulás nem tartalmak „átadása” vagy „átvétele”, tehát a tanuló konstruálja a tudást – és ehhez illeszkedő, ezt segítő tanulás-tanításmódszertan kialakítása szükséges –, ám a megcélzott fejlesztési eredményekről mégis eldönthető, hogy helyesek-e vagy sem (Nahalka, 2013). Arról azonban, hogy a „helyes” értékrend eredetéről mit gondolnak a pedagógusok, nincs elég információ, ugyanis azt értelmezhetik a társadalom vagy a helyi közösség által konstruálnak, ennek megismerését pedig adaptívnek tarthatják, ezt nevezi Pantic és Wubbels (2012) társas-relativista nézetrendszernek.

Háttérváltozók szerinti elemzés

A kapcsolatvizsgálatokhoz szükségesnek láttuk az itemek által megjelenített dimenziók számának csökkentését. A 16 nézet-itemet főkomponens-analízisnek [Principal component analysis] vetettük alá. Az első számítások után a Bartlett-teszt és a Kaiser–Meyer–Olkin-teszt értékei megfelelőek voltak ($\chi^2 = 955,047$; $p < 0,001$; KMO = 0,718). A megmagyarázott variancia táblázataiban az öt-, hat- és hétkomponensű modell sajátértékei 1,04 és 0,903 között voltak, az itemek teljes varianciájának 51,103% és 62,647%-a közötti arányban magyarázták. Ezt a három modellt vizsgáltuk, 0,4 faktorsúly fölötti értékekkel. A tételek rotálására a Promax módszert választottuk.⁵¹ Öt komponens esetében két itemnél kaptunk közel azonos faktorsúlyokat. Hét komponens esetében a 27 sz. item önálló főkomponenset alkotott. Hat komponensnél a faktorsúlyok megfelelőek voltak (sajátérték 0,944; variancia 57,004%), de értelmezési nehézségek merültek fel az új változókkal kapcsolatban, szintén a 27 sz. item miatt. Ezért ezt az itemet kihagyva új hatkomponensű modellt alkottunk (sajátérték 0,905; variancia 59,525%; $\chi^2 = 903,319$; $p < 0,001$; KMO = 0,721).

A hat dimenzió kutatói értelmezését és az elnevezések kialakítását az egy komponensbe kerülő nézetek közös kulcselemei alapján próbáltuk meghatározni. Az 1. komponensbe három nézetkategóriából került item, közös elemnek a tanuló gondolkodásának fejlesztését és a tanulási folyamatban való aktívabb bevonódását találtuk, a másik végponton pedig valamiféle rögzítettséget (irányítás, szabályok, fix intelligencia). A 2. és 6. dimenzió abban hasonlít, hogy a két póluson mindkettőben a „kívülről jövő”, mások által közvetített tudás és a tudás gyermeki konstruálása és értelmezése áll, de a 6. komponensben fókuszba állított erkölcsi tudásról alkotott vélekedések elkülönülnek az általános tanulásra vonatkozóktól. A 4. dimenzió az iskolai környezetben zajló tanulásra vonatkozik, és a tudáskonstrukció folyamata, valamint az

⁵¹ Costello és Osborne (2005), valamint Watkins (2018) szerint a nem ortogonális [oblique] eljárások alkalmasabbak a társadalomtudományi kutatásokban, mint az ortogonálisok [orthogonal], mivel kevésbé feltételezhető, hogy a kapott komponensek nem korrelálnak egymással, hiszen általában egyének gondolkodásának, viselkedésének jellemzőit vizsgálják.

előzetes tudás szerepéről alkotott nézetek tartoznak ide. Az előzetes tudás átkonstruálása, a fogalmi váltások, a megértés elérése hosszabb, komplex folyamat, ez áll az egyik póluson, a másikon a gyors tanulás vagy a tanulás hiánya. A 3. dimenzió párhuzamba állítható lenne az elsővel és másodikkal, mivel a tanulók etikaórai önálló gondolkodásának bátorítása áll fókuszban, mégis, hasonlóan a 6. dimenzióhoz, különválnak a főkomponens-elemzés során. Az 5. főkomponenst a pedagógus rugalmas és divergens tervezésére vagy óravezetésére vonatkozó nézetek alkotják.

17. táblázat Pedagógusnézetek főkomponens-analízis során feltárt hat dimenziója a kihagyott tétellel

		F1	F2	F3	F4	F5	F6
F1 Gondol- kodásfejlesz- -tés	35) A pedagógus feladata <u>az etikaóra irányítása / a tanulók aktivitásának támogatása.</u>	.732					
	26) A fejlődés <u>a tanuló képességétől / tanulás-tanítási módszerektől</u> függ.	.664					
	31) Az erkölcsi nevelés <u>szabályok tanítása / gondolkodás fejlesztése.</u>	.489					
F2 Tudás gyermeki értelmezése	20) A gyermek elméje <u>születésakor 'tiszta lap' / születéstől alakítja a tudást.</u>		.792				
	25) A tanuló tanulását az segíti, ha <u>a pedagógus érthető magyarázatot ad / a tanuló elmondja értelmezéseit.</u>		.62				
	21) Tanulás <u>csak tanítással / önállóan is</u> lehetséges.		.533				
F3 Etika gyermeki vélemény	34) Etikaórán a pedagógus <u>nyilvánítsa ki, mi a helyes / ne befolyásolja a tanulók véleményalkotását.</u>			.776			
	33) Az etikában <u>értékközvetítő tananyagot / dilemmákat, kérdéseket</u> kell bemutatni.			.692			
F4 Tudás- konstrukció	22) Az iskolában <u>sokszor nem lehet / mindig lehet</u> előzetes tudásra építeni a tanulást.				.815		
	24) A hatékony tanulást jelzi <u>a gyors haladás / az elmélyülés</u> a tananyagban.				.588		
F5 Pedagógus nyitott gondolk.	23) A tanuláshoz <u>egy jó forrás / sokféle forrás</u> kell.					.797	
	32) Az etikatanítást <u>a tanmenet szerint / a tanulók igényei szerint</u> kell szervezni.					.603	
F6 Erkölc gyermeki értelmezése	30) Az erkölcsi értékeket <u>a felnőttek tanítják meg / a gyerekek felfedezik.</u>						.769
	29) Az erkölcsi értékek és szabályok <u>egyértelműek / egyénileg értelmezettek.</u>						.537
	28) A gyerekekre <u>a környezetben látott minták hatnak / a gyerekek kritikusan értelmezik a világot.</u>						.514
	27) <u>Csoportos munkánál a pedagógus mindig ellenőrizzé / igény esetén segítse a tanulók munkáját.</u>						

Eljárás: Főkomponens-elemzés (PCA), rotáció: Promax Kaiser normalizáció segítségével, a rotáció 12 lépésben történt. A 0,4-nél kisebb faktorsúlyokat nem jelenítjük meg. A nézetkategoróriák színek: kék – tudás; zöld – erkölcsi fejlődés és tanulás; sárga – általános pedagógia; piros – etikatanítás.

A hat nézetkomponenst a nominális háttérváltozókkal vizsgálva csak a 4 sz. főkomponens (tudáskonstrukció) esetében találtunk szignifikáns kapcsolatot a településtípussal, valamint az

1 sz. főkomponens (*gondolkodásfejlesztés*) a válaszadó *neme* változóval. A 4. sz. főkomponens normalitás- és szóráshomogenitás-vizsgálata megfelelő értéket adott a településtípus almintáiban ($p > 0,05$), így varianciaanalízist (egyszempontos [oneway] ANOVA) végeztünk, mely alapján megállapítható, hogy a *tudáskonstrukció* főkomponens értékei eltérnek a településtípus almintáiban ($F[2, 510] = 3,607, p = 0,028$). A post-hoc tesztekben (Tukey HSD) szignifikáns különbség mutatkozott a *község* és a *főváros* alminták között (átlagkülönbség = $-0,29; p = 0,022$), tehát a fővárosban tanító pedagógusok fontosabbnak tartják az előzetes tudás figyelembe vételét. A nők és a férfiak között az 1. sz. nézetdimenzió mutatott szignifikáns különbséget (Mann–Whitney próba: $U = 10842; p = 0,017$; rangátlagok: nő = 262,62, férfi = 213,76; $N_{nő} = 454; N_{fé} = 59$), tehát a nők szerint nagyobb figyelmet kell fordítani a tanulók aktivitására és gondolkodásfejlesztésére.

A metrikus változókkal végzett korrelációvizsgálatok nem mutattak szignifikáns összefüggést sem a pedagógiai, sem az etikatanítási évek számával, valamint a képzettséggel sem. Ez a nézetvizsgálatok esetében azért érdekes, mert úgy tűnik, hogy sem a praxisban konstruált tudás, sem a formális képzés vagy informális önképzés nem áll kapcsolatban a válaszadók pedagógiai nézeteivel.

Az etikát tanító pedagógusok által észlelt körülmények, külső és belső feltételek

Ez a változócsoport a ‘Kontextus’ nevet kapta. Kilenc item (56–64 sz.) pozitív töltetű állításokat tartalmazott (például: „A tanulók szeretik az etikát”), nyolc pedig negatív töltetű megfogalmazásokat („Nincs lehetőségem a szakmai fejlődésre”). Ez utóbbiak esetében a kapott adatokat átforgattuk, de az item megnevezése az eredeti állítást tükrözi, kiegészítve az F jelzéssel. Mind a 17 itemnél ötfokozatú Likert-skálát alkalmaztunk az egyetértés jelölésére (1 – nem ért egyet; 5 – teljesen egyetért). Ezenkívül két itemet soroltunk a kontextushoz: a szakmai tudásra (17 sz.) és a tanulók fejlesztési lehetőségeire (75 sz.) vonatkozó kérdést. Mivel ezek többszörös választást kínáló itemek voltak, származtatott változókat, arányskálákat hoztunk létre a kapcsolatvizsgálatokhoz.

18. táblázat Az észlelt kontextustényezőkkel kapcsolatos itemek néhány leíró statisztikai mutatója – az átlagok alapján csökkenő sorrendben ($N = 513$)

Kontextus Itemek	Átlag	Medián	Módusz	Szórás
60) Az etika témáival máshol keveset foglalkoznak.	4,46	5,00	5	0,879
69) F–Etikaórán olyan helyzetekbe kerülhet, amellyel nem tud mit kezdeni.	4,46	5,00	5	0,824
58) Az etika egyes témái elgondolkodtatják.	4,42	5,00	5	0,740
70) F–Sok szervezési, órarendi probléma van.	4,37	5,00	5	1,030
63) A máshol rosszul teljesítő vagy visszahúzódoó tanulók gondolatait megismerik.	4,36	4,00	5	0,746
67) F–Az etikatanítást nehezen illeszti be a pedagógiai gyakorlatába.	4,34	5,00	5	0,979
64) A tanulók nyitottak, őszinték etikaórán.	4,32	4,00	5	0,746
59) Kapcsolata a tanulókkal javult.	4,31	5,00	5	0,844

Kontextus Itemek	Átlag	Medián	Módusz	Szórás
61) A tanulók szeretik az etikát.	4,26	4,00	5	0,839
62) A tanulók aktívak, motiváltak etikaórán.	4,16	4,00	4	0,771
68) F–Nem tud azonosulni a koncepcióval.	4,15	5,00	5	1,033
72) F–Nem kap kellő szakmai támogatást.	4,11	4,00	5	1,050
57) Új módszereket próbál ki.	4,03	4,00	4	0,818
56) Szakmai tudása megfelelő az etikatanításhoz.	3,97	4,00	4	0,860
71) F–Nem jók a segédletek, tananyagok.	3,59	4,00	5	1,262
66) F–A felkészülés túl sok időt vesz igénybe.	3,08	3,00	3	1,063
73) F–A környezete nem tartja fontosnak az etikát.	2,97	3,00	3	1,253

Az itemek színkódjai: sárga – külső, környezeti tényezők, kék – személyes tényezők. F – átforgatott értékek

A 17 item átlaga egy kivételével a felezőpont fölött van, tehát a válaszadók az általuk észlelt körülményeket megfelelőnek értékelik. Az etika témáira vonatkozó állítások magas átlagai köthetők az etikát értékelő attitűdhez, amely a tantárgy sajátos, hiánypótló szerepét veszi figyelembe. A 70 sz. itemből kapott adat arra utalhat, hogy a bevezetés utáni, a hit- és erkölcstannal párhuzamos szervezési problémák mára megoldódtak, a tantárgy beilleszkedett az iskolai rutinba. A tanulók motiváltságának, viselkedésének észlelése 4,16 és 4,36 közötti átlagokat mutat, tehát a válaszadók tapasztalatai szerint a gyerekek általában motiváltak, kapcsolódnak az etikához és a pedagógushoz is. Az etika szakmai koncepciójával is tudnak a pedagógusok azonosulni. Bár még a pozitív megítéléshez került, látható, hogy a szakmai támogatás és a fejlődés lehetőségének megítélése alacsonyabb átlagértékeket kapott a többenél. A tanítási segédletek minőségét a közepesnél kicsit jobbra értékelték a válaszadók. A környezet – kollégák, szülők – viszonya az etikához ellentmondásos, a legtöbb válaszadó 3-as értéket jelölt be (183 fő), ez a közömbösség, érdektelenség is utalhat.

A 17 item kategorizálása történhet olyan szempontból is, hogy a ‘kontextus’ külső tényezőkre vagy inkább személyes tulajdonságokra, tudásra, kompetenciára vonatkozik.⁵² A kétféle itemek egyenletesen oszlanak el a listában, tehát nem mondható, hogy inkább külső vagy inkább belső feltételekkel elégedettebbek a válaszadók (átlagolva az átlagokat 0,003 a különbség).

A kérdőív 17 sz. kérdése a pedagógus szakmai tudásának forrására vonatkozott. Arra kérdeztünk rá, hogy a formális képzettség mellett milyen önképzési formákat alkalmazott a válaszadó, és hogy észlelése szerint melyik tudásforrás volt jelentős hatással az etikapedagógusi munkájára. Ez az adat kapcsolható lenne a ‘képzettség’ háttérváltozóhoz, de szubjektív megítélése miatt a ‘szakmai tudás’ kontextuselemhez soroltuk. A többszörös választási lehetőségek közül legtöbben az önképzést, az általános pedagógiai és az etikatanítási tapasztalatot jelölték meg, míg a formális képzéseket a legkevésbé. (Az ‘Egyéb’ kérdésre adott válaszokat egyesével értelmezve besoroltuk valamelyik kategóriába vagy töröltük.)

⁵²A kétféle kontextus nem választható szét teljesen: például a tanulók motiváltsága függhet a pedagógus személyiségétől, viselkedésétől, szakmai tudásától. A tanulókat mégis ‘külső tényezőnek’ tekintettük, kivéve az 59-es itemnél, amelynek megfogalmazásában hangsúlyosabb a pedagógus szemszöge: „kapcsolatom a tanulókkal jobb lett”.

19. táblázat A pedagógus szakmai tudásának forrásai saját megítélése szerint a választások száma alapján csökkenő sorrendben

17) Szakmai tudásforrás	Gyakoriság	Százalék
Önképzés (szakkönyvek, kézikönyvek, weboldalak, stb.)	294	25,88
Általános pedagógiai gyakorlat	292	25,70
Etikatanítás a gyakorlatban	274	24,12
Informális szakmai tudásmegosztás (kollégák, közösségi média, stb.)	121	10,65
Szakirányú képzés (felsőfokú vagy rövid program)	100	8,80
17) Egyéb képzés (felsőfokú vagy rövid programok)	55	4,85
<i>Összesen</i>	<i>1136</i>	<i>100</i>

A származtatott változót úgy alakítottuk ki, hogy minden válaszadó esetében összeadtuk, hány elemet jelölt meg, így a terjedelem 1 és 6 között volt, mindenki legalább egyet megjelölt. Feltételezésünk szerint – éppen azért, mivel szubjektív a megítélés –, minél több forrást tart valaki hasznosnak, annál többre értékeli saját szakmai kompetenciáját. Ehhez hasonlóan, a tanulók fejlesztésére vonatkozó item (75 sz.) esetében, minél több területen észleli a fejlesztést a résztvevő, annál sikeresebbnek érzi a tanítását. Itt is összegeztük a választások számát, a terjedelem 0 és 18 között volt.

20. táblázat A pedagógus szakmai tudásának forrásai származtatott változójának néhány leíró statisztikai mutatója

17) Szakmai tudás forrása			
N	513	Szórás	1,12
Átlag	2,23	Terjedelem	5
Medián	2	Minimum	1
Módusz	1	Maximum	6

21. táblázat A pedagógus által észlelt fejlesztési lehetőségek forrásai származtatott változójának néhány leíró statisztikai mutatója

75) Fejlesztési területek			
N	513	Szórás	4,016
Átlag	9,35	Terjedelem	18
Medián	9	Minimum	0
Módusz	8	Maximum	18

Érdekes jelenség, hogy az 56 sz. itemre [Szakmai tudásom megfelelő az etikatanításhoz] viszonylag magas értéket kaptunk (átlag 3,97; medián 4,00; módusz 4; terj. 1–5), amely azt mutatja, hogy a pedagógusok elégedettek az etikatanítási kompetenciájukkal, viszont átlagosan mindössze két tudásforrást jelöltek meg, és az összesítésből kiderül⁵³, hogy elsősorban a

⁵³ A 19. táblázat alapján: praxis (általános pedagógia és etikatanítási gyakorlat, 2–3. item); önképzés (1. és 4. item); formális képzés (5–6. itemek).

praxisban képzett tudásukat tartják fontosnak (49,82%), másodsorban az önképzésből származót (36,53%), és jóval kisebb mértékben a formális képzésből származót (13,65%). Ez utóbbi eredmény illeszkedik ahhoz a tényhez, hogy az etikatanításhoz elvárt képesítés a szabályozók szintjén is minimális. Az az eredmény, hogy az etikapedagógusok mégis elégedettek szakmai felkészültségükkel, magyarázható lehet úgy, hogy saját erejükből sikerült felkészülniük a tanításra, vagy azzal is, hogy az etikát nem tartják „nehéz” tantárgynak, esetleg ismeretek hiányában egy egyszerűbb képet formáltak róla („beszélgetős óra”).

A formális képzés látszólag gyenge szerepét azonban érdemes kételkedve fogadni, ugyanis az egyén számára nem mindig tudatosodik a tanultak közvetett hasznosulása, és a 17. sz. kérdés a pedagógus önészlelésére vonatkozik. Ha korrelációs vizsgálattal összevetjük az 56. sz. [szakmai tudás megfelelő], a 17. sz. [szakmai tudás forrásainak száma] és a 15. sz. [képzettség szintje] változóit, akkor csak az 56. sz. és 15. sz. változók között kapunk szignifikáns korrelációt ($r_s = 0,236, p < 0,001, N = 509$). Tehát a szakmai tudás megfelelő szintjének észlelése inkább a formális képzés szintjével áll összefüggésben.

A tanulók fejlesztésének lehetőségeit a pedagógusok közepesen észlelik. A hisztogram azt mutatja, hogy a magas értékek inkább a felezőérték (9) körül, illetve közvetlenül alatta találhatók, ám érdekes a 18. fejleszthető terület viszonylag magas értéke (34 fő).

Háttérváltozók szerinti elemzés

A 17 Likert-skálás itemen a redukció érdekében főkomponens-analízist végeztünk. Az első számítások után a Bartlett-teszt és a Kaiser–Meyer–Olkin-teszt értékei megfelelőek voltak ($\chi^2 = 2666,515; p < 0,001; KMO = 0,846$). Az ötkomponensű modell sajátértéke 0,987 volt, az itemek teljes varianciájának 61,749%-át magyarázta, és Promax rotáció után minden item illeszkedett egy komponensbe, 0,4 fölötti faktorsúllyal. A kapott struktúra megjelenítette a kutató által a priori tervezett területeket: egy-egy főkomponensbe kerültek a tanulókra vonatkozó kontextustényezők (F1); az egyéb külső tényezők (F2); a személyes érdeklődés, kapcsolódás tényezői (F3); a praktikus és koncepcionális szakmai pontok (F4) és a szakmai tudáshoz kapcsolható tényezők (F5). Látható, hogy nagy részben a „külső” és a „belső” kontextustényezők elkülönülnek a főkomponens-rendszerben is.

(A táblázatot lásd a következő oldalon.)

22. táblázat A kontextusra vonatkozó nézetek főkomponens-analízis során feltárt öt dimenziója

		F1	F2	F3	F4	F5
F1 Tanulók motiváltak	62) A tanulók aktívak, motiváltak etikaórán.	.864				
	64) A tanulók nyitottak, őszinték etikaórán.	.864				
	63) A máshol rosszul teljesítő vagy visszahúzódozó tanulók gondolatait megismerik.	.681				
	61) A tanulók szeretik az etikát.	.657				
F2 Támogató környezet	71) F–Nem jók a segédletek, tananyagok.		.908			
	72) F–Nem kap kellő szakmai támogatást.		.756			
	73) F–A környezete nem tartja fontosnak az etikát.		.732			
	70) F–Sok szervezési, órarendi probléma van.		.414			
F3 Személyes bevonódás	60) Az etika témáival máshol keveset foglalkoznak.			.794		
	58) Az etika egyes témái elgondolkodtatják.			.744		
	59) Kapcsolata a tanulókkal javult.			.712		
F4 Szakmai azonosulás	67) F–Az etikatanítást nehezen illeszti be a pedagógiai gyakorlatába.				.844	
	69) F–Etikaórán olyan helyzetekbe kerülhet, amellyel nem tud mit kezdeni.				.683	
	66) F–A felkészülés túl sok időt vesz igénybe.				.657	
	68) F–Nem tud azonosulni a koncepcióval.				.478	
F5 Szakmai fejlődés	56) Szakmai tudása megfelelő az etikatanításhoz.					.838
	57) Új módszereket próbál ki.					.675

Eljárás: Főkomponens-elemzés (PCA), rotáció: Promax Kaiser normalizáció segítségével, a rotáció 12 lépésben történt. A 0,4-nél kisebb faktorsúlyokat nem jelenítjük meg. Színkódok: sárga – külső, környezeti tényezők, kék – személyes tényezők. F – átfogatott értékek

A háttérváltozókkal kapcsolatos vizsgálatban a nemparaméteres különbözőségvizsgálatok (Mann–Whitney- és Kruskal–Wallis-próbák) során a nem, régió, településtípus és iskolatípus tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget az alminták között, egyik főkomponens esetében sem. A *tanított tagozat* alapján képezhető csoportok között azonban szignifikáns különbség mutatkozott három főkomponensnél. A tanulók motivációját (F1) az alsó tagozaton tanító pedagógusok magasabbnak érzékelik a csak felső tagozaton oktatókkal összevetve. A csak felső és mindkét tagozaton tanítók közötti összehasonlításban a korrigált szignifikanciaérték nagyobb, mint 0,05; itt a második csoport adott magasabb értékeket – feltehetőleg az alsós diákok motiváltsága miatt. Az etika témáinak jelentőségét és a tanulókkal való kapcsolatuk javulását (F3) az alsó tagozaton tanítók kevésbé tartják számottevőnek, mint a felső vagy mindkét tagozaton tanítók. Érdekes módon az etikatanítás beillesztése a praxisba (F4) az alsó tagozaton tanítók tekintetében problémamentesebb, mint a felső tagozaton. Ennek magyarázata lehet az, hogy a tanítók úgy érzik, hasonló témák feldolgozásában már gyakorlatuk van, tehát más tantárgyakra vonatkozó módszertani tudásukat könnyebben transzferálják; de lehetséges az is, hogy – esetleg a kisebb mértékű képzettségből eredően – nem látnak az etikában sajátos jellemzőket, tehát úgy tanítják, mint például az irodalmat.

23. táblázat A pedagógusok által tanított tagozatok által meghatározott csoportok között kialakult szignifikáns különbségek az F1, F3, F4 kontextuskomponensek tekintetében

F1 Tanulók motiváltak <=> 12) Tanított tagozat			
<i>Minta 1–Minta 2</i>	<i>Teszt statisztika</i>	<i>Szignifikancia</i>	<i>Korrigált szign.</i>
Felső tagozat–Mindkét tagozat	-38,552	0,030	0,091
Felső tagozat–Alsó tagozat	74,470	<0,001	0
F3 Személyes bevonódás <=> 12) Tanított tagozat			
Alsó tagozat–Mindkét tagozat	-46,11	0,014	0,043
Alsó tagozat–Felső tagozat	-53,416	<0,001	0,001
F4 Szakmai azonosulás <=> 12) Tanított tagozat			
Felső tagozat–Alsó tagozat	38,025	0,010	0,03

Kruskal–Wallis próba után végzett páronkénti összehasonlítás (Dunn–Bonferroni). Csak a szignifikáns értékek, vastagon szedve.

A metrikus mérési szintű háttérváltozók és a főkomponensek között több ponton találtunk szignifikáns, gyenge, pozitív összefüggést. A *pedagógusként töltött évek száma (általános pedagógiai praxis)* csak a *támogató környezet* észlelésével függ gyengén össze, ez magyarázható lehet a problémák rutinosabb kezelésével, nagyobb szakmai autonómiával. Az *etikatanítási tapasztalat* mindegyik tényezővel összefügg, de a tanulói motiváltsággal kapott korrelációs együttható értéke 0,1 alatti. A tantárgy tanításával töltött idő növekedése együtt jár a szakmai magabiztosság növekedésével. A formális képzettség magasabb szintje együtt jár az etika iránti érdeklődés és a szakmai fejlődés növekedésével. A 17 sz. [szakmai tudás forrásainak száma] és a 75 sz. [fejlesztési területek] kontextusváltozók esetében egyik háttérváltozóval sem találtunk szignifikáns kapcsolatot.

24. táblázat Kontextus-főkomponensek (5) és metrikus háttérváltozók (3) korrelációs vizsgálata Spearman-számítással

	<i>Spearman's rho</i>	4) Tanított évek	11) Etikatanítás évek	15) Képzettség
F1 KONTEXT Tanulók motiváltak	Korr. eh. (r_s)	0,009	.098*	-0,025
	Szignifikancia (p)	0,832	0,027	0,566
	N	512	509	509
F2 KONTEXT Támogató környezet	Korr. eh. (r_s)	.133**	.147**	-0,041
	Szignifikancia (p)	0,003	<.001	0,354
	N	512	509	509
F3 KONTEXT Személyes bevonódás	Korr. eh. (r_s)	-0,06	.110*	.143**
	Szignifikancia (p)	0,172	0,013	0,001
	N	512	509	509
F4 KONTEXT Szakmai azonosulás	Korr. eh. (r_s)	0,013	.153**	-0,027
	Szignifikancia (p)	0,775	<.001	0,542
	N	512	509	509

	<i>Spearman's rho</i>	4) Tanított évek	11) Etikatanítás évek	15) Képzettség
F5 KONTEXT Szakmai fejlődés	Korr. eh. (r_s)	0,08	.261**	.214**
	Szignifikancia (p)	0,072	<.001	<.001
	N	512	509	509

Színkód: sárga – ($p < 0,05$), pozitív korreláció; piros – ($p < 0,01$), pozitív korreláció

Az etikát tanító pedagógusok osztálytermi gyakorlata

Az etikatanítás módszertani gyakorlatát több kérdésben vizsgáltuk (lásd 3.1.1. fejezet). Egy kérdésen (40 sz.) belül 17 módszerre állítottunk be válaszmátrixot, amelyben az egyes módszerek használatának gyakoriságát kellett bejelölni, tehát ordinális mérési szintű adatokat kaptunk. Ebből származtatott változót hoztunk létre az alapján, hány módszert és milyen gyakran alkalmaznak a pedagógusok, tehát milyen széles a paletta. Ezt a változót – arányskálaként – összefüggésvizsgálatokban alkalmaztuk.

Másik általunk fontosnak tartott szempont a tanulásszervezés (órávezetés) jellege, itt a *tanárközpontú-tanulóközpontú*, illetve etikára vonatkoztatva *konvencionális-kontextuális* elméleti kategóriákat alkalmaztuk a vizsgálat során. A 44–49 sz. kérdésekben a válaszadónak saját órai viselkedésére kellett reflektálnia (egy vita vezetésének a módja, a tanulók igényeihez igazodás), a 42–43. kérdésekben fiktív tanórai eseteket értékelt. A 42 és 43 sz. itemekre adott válaszokat egy tanárcentrikus-tanulócentrikus (konvencionális-kontextuális) tengelyen helyeztük el, és a kapott adatok alapján kialakítottunk egy új változót egy ötfokú ordinális skálán.

A módszerek alkalmazásának gyakoriságát leíró statisztika szerint a válaszadók leggyakrabban az egész csoportos megbeszélést és a játékot alkalmazzák, gyakran esetekről, képekről beszélgetnek, filmet néznek. Magas átlagértékeket kaptak a kommunikációs-szituációs játékok, feladatok és a kreatív feladatok. A válaszadók a hagyományosabbnak tartott módszereket: szövegfeldolgozást, tanári magyarázatot is alkalmazzák, de közepes mértékben. A tanulói önálló munkák már kifejezetten ritkán jelennek meg. Az aktív tevékenység és a kutatás módusza 0, azaz ezt a két módszert a legtöbben soha nem alkalmazzák. (Terjedelem: 0–4; 0 – soha nem alkalmazza, 1 – már próbálta, 2 – időnként, 3 – gyakran, 4 – rendszeresen.)

25. táblázat A pedagógusok által alkalmazott etikatanítási módszereket vizsgáló itemek néhány leíró statisztikai mutatója – az átlagok alapján csökkenő sorrendben ($N = 513$)

40) Módszerek Itemek	Átlag	Medián	Módusz	Szórás
egész csoportos megbeszélés	3,12	3,00	3	0,850
játék	3,01	3,00	3	0,910
esetmegbeszélés	2,84	3,00	3	0,938
képek értelmezése/asszociáció	2,74	3,00	3	0,950
kommunikációs gyakorlat	2,60	3,00	3	0,937
film/videónézés	2,50	2,00	2	0,923
kiscsoportos/páros beszélgetés	2,48	3,00	3	1,057
szituációs játék, dráma	2,48	3,00	3	1,070

40) Módszerek Itemek	Átlag	Medián	Módusz	Szórás
kreatív alkotás	2,46	3,00	3	1,001
szövegek olvasása	2,44	3,00	3	0,998
tanári kérdeve kifejtés	2,38	2,00	2	0,951
tanári frontális magyarázat	2,32	2,00	2	0,901
tanulói projekt	1,68	2,00	2	1,107
tanulói frontális előadás	1,58	2,00	2	0,989
fogalmazás írása	1,46	1,00	2	1,065
aktív tevékenység	1,28	1,00	0	1,143
kutatás, interjú készítése	0,96	1,00	0	0,919

Az adatok alapján megvizsgálhatjuk, hányféle módszert ismernek és alkalmaztak már – ha ritkán is – a pedagógusok az etika tanításában. A válaszadók 40%-a mindegyik módszert megjelölte, 55%-uk 11 és 16 közötti számú módszert jelölt, de legalább hét módszert minden válaszadó használt már. Mivel itt olyan módszerlistát állítottunk össze, amely az etika szakmai anyagai és a vonatkozó szakirodalom alapján a tantárgyhoz a vizsgált korosztályokban leginkább illeszkedik, az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy válaszadók által ismert etikamódszertani paletta széles.

A tanulószervezés származtatott változójának leíró statisztikája azt mutatja, hogy a konvencionális és a kontextuális kategóriák közül az utóbbira jellemző cselekvéseket választotta a résztvevők többsége (átlag 4,2; medián 4,00; módusz 4; szórás 0,779; terjedelem 1–5). A 44–49 sz. itemekben felsorolt állítások mind kontextuális viszonyulást jeleztek. A velük való egyetértést igen magas átlagok jelzik: 4,45 és 5,32 között (terjedelem 1–6). Ezek a válaszok azonban utólagos önreflexió révén születtek, amelyet nehéz alkalmazni, különösen, ha korábban nem gondolkodott ezekről a kérdésekről tudatosan a válaszadó, és amelyről azt is feltételezhetjük, hogy a szakmai énkép védelme érdekében torzíthat. A 44, 47, 48 sz. itemek azonban jobban azonosítható viselkedésekre, szokásokra utalnak, míg a másik háromnál nagyobb az esély, hogy a külső szemlélő esetleg másként értékelné a viselkedést („elfogadom a választ”, „testbeszéddel nem jelzem”, „moderálom, nem irányítom a vitát”).

26. táblázat A pedagógusok által alkalmazott óravezetési módokat vizsgáló itemek néhány leíró statisztikai mutatója – az átlagok alapján csökkenő sorrendben ($N = 513$)

Óravezetés Itemek	Átlag	Medián	Módusz	Szórás
44) Tanulók kérdései miatt változtat az óra tervezett menetén.	5,32	6	6	0,889
48) A tanuló megteheti, hogy nem válaszol.	5,27	6	6	1,137
47) Alkalmazza a „nincs rossz válasz” elvet.	4,99	5	6	1,111
45) Nyitott kérdéseket tesz fel, minden választ elfogad.	4,84	5	6	1,104
49) Testbeszéddel sem jelzi, ha nem ért egyet.	4,52	5	5	1,311
46) A vitát moderálja, nem irányítja.	4,45	5	5	1,108

A pedagógusok konvencionális/kontextuális gondolkodását az etikával kapcsolatban érdemes még egy táblázat alapján megvizsgálni. A 43. sz. itemben egy fiktív helyzetre [mit tenne, ha egy tanuló kijelentené, a véleménye az, hogy szabad csalni] adott reakciók közül választhattak többet is. Az öt leírás abban különbözött, mennyire vonja be a morális ítéletalkotásba a tanulókat a pedagógus, mennyire mélyülnek el a kérdésben. Összesen 878 válasz érkezett 513 kitöltőtől. A konvencionális megoldások, amelyekben a pedagógus értelmezi a következményeket és hozza meg az ítéletet, 26%-át teszik ki a válaszoknak. Ez azt mutatja, hogy a válaszadók szerint a pedagógusnak ez is a feladata az etikaórán, ugyanakkor a direkt közléstől, amely után nem marad tere a tanulóknak a saját értelmezésre, tartózkodnak.⁵⁴

27. táblázat A pedagógusok fiktív tanórai helyzetre adott lehetséges reakciói, a választások száma alapján csökkenő sorrendben

43) Etikaórán egy tanuló kijelenti, hogy a csalással nincs probléma. A pedagógus...	Gyakoriság	Százalék
megkérdezi a többi tanulót, ők mit gondolnak erről, és moderált vitát kezdeményez.	372	42,37
dramatikus esetfeldolgozást szervez, amelyre a szereplők és a nézők is reflektálnak.	184	20,96
semleges, nem megítélő kérdésekkel megpróbálja feltárni a tanuló véleményének eredetét.	182	20,73
elmagyarázza a csalás káros következményeit.	118	13,44
kijelenti, hogy a csalás helytelen.	22	2,50
<i>Összesen</i>	878	100%

Színkód: piros – kontextuális megközelítés, kék – konvencionális megközelítés

Háttérváltozók szerinti elemzés

Első lépésben főkomponens-analízist végeztünk a 17 módszert leíró itemeken. A megfelelő tesztértékek mellett ($\chi^2 = 2084,355$; $p < 0,001$; KMO = 0,831) öt- és hatdimenziós modellel próbálkoztunk (sajátérték: 1,05 és 0,854; megmagyarázott variancia: 58,346% és 63,369%), 0,4 faktorsúly fölötti értékekkel. A tételek rotálására a Promax módszert választottuk. Mivel mindkettőnél létrejöttek egy tételt tartalmazó dimenziók, kihagytuk az ‘egész csoportos megbeszélés’-t, így az ötkomponensű modell bizonyult optimálisnak ($\chi^2 = 2009,307$; $p < 0,001$; KMO = 0,832; sajátérték: 0,965; megmagyarázott variancia: 60,367%). A módszercsoportok jól elnevezhetők, elkülönülnek a kreatív, a tanári frontális tevékenységre és az egyéb tanulói aktivitásra építő módszerek. Az ‘esetek’ és a ‘történetek’ elemzése közötti különbséget úgy értelmeztük, hogy egy kép is megjeleníthet egy helyzetet; a szövegek, filmek pedig feltehetőleg hosszabb, részletesebb módon mutatnak be egy történetet.

⁵⁴ Ez az adatsor azonban nem mutatja meg, milyen kombinációkban választják az eseteket, például elképzelhető, hogy a pedagógus egy beszélgetés után mégis kijelenti a „helyes” ítéletet, vagy egy moderált vitában résztvevőként beszél a káros következményekről. Az adatsort a későbbi elemzések során érdemes lehet ilyen módon is vizsgálni.

28. táblázat A pedagógusok által alkalmazott módszereknek főkomponens-analízis során feltárt öt dimenziója és a kihagyott item

		F1	F2	F3	F4	F5
F1 Tanuló aktív	tanulói projekt	.836				
	kutatás, interjú	.773				
	aktív tevékenység	.694				
	fogalmazás írása	.653				
	tanulói frontális előadás	.594				
	kiscsoportos/páros beszélgetés	.457				
F2 Kreatív	játék		.919			
	szituációs játék, dráma		.811			
	kommunikációs gyakorlat		.703			
	kreatív alkotás		.457			
F3 Esetelemzés	esetmegbeszélés			.787		
	képek értelmezése/asszociáció			.775		
F4 Pedagógus Frontális	tanári frontális magyarázat				.860	
	tanári kérdve kifejtés				.802	
F5 Történetfeldolgozás	film/videónézés					.789
	szövegek olvasása					.571
	<i>egész csoportos megbeszélés</i>					

Eljárás: Főkomponens-elemzés (PCA), rotáció: Promax Kaiser normalizáció segítségével, a rotáció 8 lépésben történt. A 0,4-nél kisebb faktorsúlyokat nem jelentjük meg.

A tanulásszervezés és óravezetés változóiból (42–49 sz.) egy származtatott változót hoztunk létre, mely az etikatanítás konvencionális–kontextuális jellegét jellemzi: a magasabb érték a tanulóközpontú, kontextuális megközelítést mutatja. A változó belső konzisztenciáját Cronbach-alfa mutató kiszámításával ellenőriztük, ennek értéke 0,702 volt, így az átlagokból tudtunk képezni egy változót.

A háttérváltozókkal kapcsolatos vizsgálatok során a régió és iskolatípus tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget az alminták között egyik főkomponens esetében sem. Két módszerkomponens esetében a Mann–Whitney-próba szignifikáns eltérést mutatott a *nemek* között: a *kreatív* (F2) dimenzióban ($U = 9231$; $p < 0,001$; rangátlagok: nő = 266,17, férfi = 186,46; $N_{nő} = 454$; $N_{fé} = 59$), és a *pedagógus frontális* (F4) dimenzióban ($U = 10666$; $p = 0,011$; rangátlagok: nő = 25,99, férfi = 303,22; $N_{nő} = 454$; $N_{fé} = 59$). Tehát míg a kreatív módszereket inkább a nők, a frontálisakat inkább a férfiak részesítik előnyben.

A *kreatív módszerek* esetében a *tanított tagozatoknál* is különbség látható, amelyet a megfelelő normalitásértékek ($p > 0,05$), de nem megfelelő szóráshomogenitás-értékek ($p < 0,05$) miatt Welch robusztus teszttel ($F = 10,294$; $p < 0,001$), majd post-hoc tesztekben mutattunk ki (Games–Howell). A csak alsó tagozaton tanítók többször alkalmazzák ezeket, mint a csak felső tagozaton tanítók (átlagkülönbség = 0,428; $p < 0,001$). Az 1. főkomponens

tanulói önállóságra építő módszerei viszont a csak alsó tagozaton tanítók esetében kevésbé gyakoriak, mint a csak felső tagozaton ($p < 0,001$; korr. $p = 0$) vagy mindkét tagozaton tanítóknál ($p = 0,013$; korr. $p = 0,038$; Kruskal–Wallis-próba, Dunn–Bonferroni).

Szintén a *tanított tagozat* háttérváltozó esetében találtunk különbséget a *tanulásszervezés* dimenzióban. A csak felső tagozaton tanító pedagógusok inkább teret adnak a kérdések és válaszok sokféleségének, és a rugalmas óravezetésnek, mint a csak alsó tagozaton tanítók.

29. táblázat A pedagógusok által tanított tagozatok almintáiban kimutatott szignifikáns különbségek a Tanulásszervezés dimenzió tekintetében

TANULÁSSZERV kontextuális <=> 12) Tanított tagozat			
Minta 1–Minta 2	Teszt statisztika	Szignifikancia	Korrigált szign.
Alsó tagozat–Felső tagozat	-45,619	<0,002	0,006

Kruskal–Wallis próba után végzett páronkénti összehasonlítás (Dunn–Bonferroni). Csak a szignifikáns értékek, vastagon szedve.

A *tanulásszervezés* dimenziójában a *településtípus* is meghatározó: a fővárosban mind a községekhez, mind a városokhoz képest kontextuálisabb megközelítést alkalmaznak a pedagógusok (ez utóbbi esetben a korrigált szignifikancia érték átlépi a 0,05-öt).

30. táblázat A településtípusok almintái között kimutatott szignifikáns különbségek a Tanulásszervezés dimenzió tekintetében

TANULÁSSZERV kontextuális <=> 12) Településtípus			
Minta 1–Minta 2	Teszt statisztika	Szignifikancia	Korrigált szign.
Község–Főváros	-43,427	0,008	0,023
Város–Főváros	-38,464	0,017	0,052

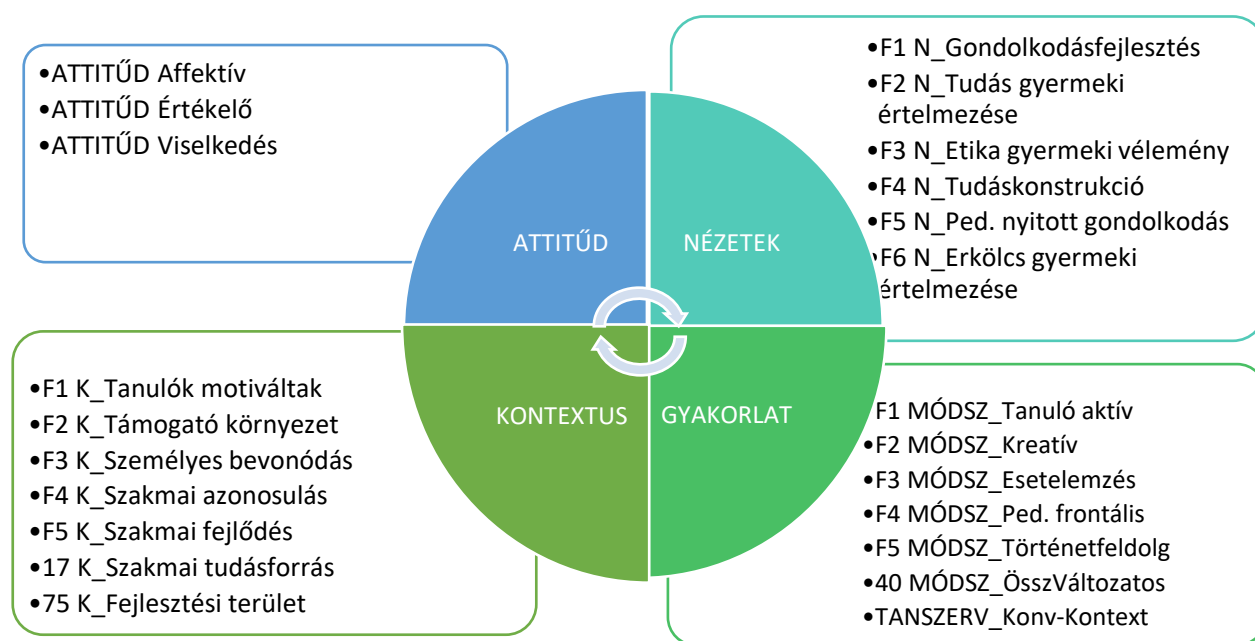
Kruskal–Wallis próba után végzett páronkénti összehasonlítás (Dunn–Bonferroni). Csak a szignifikáns értékek, vastagon szedve.

A metrikus mérési szintű háttérváltozók esetében Spearman korrelációs együtthatók számítása során találtunk szignifikáns összefüggéseket egyes főkomponensekkel, de ezek hatásnagysága elenyésző. Az *etikatanítási tapasztalat* pozitívan összefügg a *tanulókat aktivizáló, kreatív* és a *történetfeldolgozó* módszerdimenziókkal, valamint azzal, hányféle módszert ismer a pedagógus és mennyire változatosan alkalmazza őket. A *pedagógiai tapasztalat* csak a *tanulókat aktivizáló* komponenssel korrelál pozitívan, viszont negatívan a *frontális tanári módszerek* alkalmazásával ($0,10 < |r_s| < 0,16$; $N = 512$). A *képzettség* háttérváltozó csak a módszerek *tanulói aktivitás* és a *történetfeldolgozás* dimenzióival korrelál pozitívan, gyengén, valamint a módszertani változatossággal ($0,11 < |r_s| < 0,17$; $N = 511$). A *tanulásszervezés* változója nem mutat szignifikáns összefüggést egyik háttérváltozóval sem.

3.2.1.3. Összefüggésvizsgálatok

Kutatásunk a következő területekre irányul: az etikát tanító pedagógusok a) tantárgy iránti attitűdje; b) nézetei a tanulás-tanításról és az etikatanulásról; c) az általuk észlelt külső és belső tényezők (kontextus); d) osztálytermi gyakorlata. A kutatási kérdéseknek megfelelően ezek között keresünk összefüggéseket a származtatott változók, főkomponensek segítségével. Modellünkben mind a négy területet összekapcsoljuk mindegyikkel (lásd 2. ábra). Első elméleti megfontolások alapján az attitűd és az osztálytermi gyakorlat tekinthető függő változónak, mivel a nézeteket rögzült pszichikai képződményeknek tekintjük, a kontextusra pedig a pedagógusnak kevésbé van hatása, így ezeket inkább független változók írhatják le. A nézetek esetében azonban feltételezhetünk rugalmas alakulást is, részben a praxisban szerzett tapasztalatok hatására, részben mivel új tantárgyról kellett nézeteket konstruálni. A kontextus pedig észlelt kontextus – tehát például egy pozitív attitűddel rendelkező pedagógus kisebb súlyúnak érzékelhet egy problémát, mint egy elutasító pedagógus.

2. ábra Az összefüggésvizsgálatokba bevont változók rendszere



A korrelációs számítások előtt elvégeztük a változók normalitásvizsgálatát. Négy nézetkomponens, három módszerkomponens és egy kontextuskomponens esetén volt megfelelő, ezért ezek összehasonlításakor Pearson-korrelációs együtthatót számoltunk, minden más kombinációban Spearman-korrelációt.

ATTITŰD ↔ NÉZETEK

A 18 lehetséges kapcsolat közül 11 esetben találtunk szignifikáns korrelációt ($0,090 < |r| < 0,180$), ám ezek hatásnagysága igen kicsi: a korrelációs együttható négyzete még a legnagyobb érték esetén is csak 0,0324, vagyis az egyik változó a másik varianciájából 3,2%

értékben felelős, ami igen kicsi érték. Az affektív és a viselkedéses attitűdkomponensek ugyanazzal a négy nézetkomponenssel állnak pozitív összefüggésben: a tanulók aktív, gondolkodást támogató segítése (F1), a tanuló egyén értelmezéseinek fontossága (F2), az előzetes tudás és az elemzések szerepe (F4) és a pedagógus rugalmassága a tanításban (F5). Az ilyen nézetekkel rendelkező pedagógusok tehát pozitívabban viszonyulnak az etikához, jobban szeretik és tevékenyebbek a tanítás érdekében. Az értékelő attitűdkomponens azonban különbözik: bár igen érdekes, hogy a gyermeki tudásra vonatkozó két főkomponens (F2, F4) szignifikáns pozitív összefüggést mutat vele; az erkölcs gyermeki értelmezésére vonatkozó főkomponens (F6) negatív korrelációban áll az értékelő komponenssel. Ez arra utalhat, hogy azok között, akik támogatják, fontosnak tartják az etikát, erős lehet az a nézet, hogy elsősorban a felnőtt dolga a helyes értékek bemutatása. A negatív korreláció azt is jelentheti, hogy sok pedagógus azért tartja különösen fontosnak a tantárgyat, mert nem megfelelőnek ítéli a felnőttek, a társadalom e funkciójának hatékonyságát.

31. táblázat Attitűdváltozók (3) és nézetkomponensek (6) korrelációs vizsgálata Spearman-számítással F3 Etika gyermeki vélemény komponens nélkül ($N = 513$)

	<i>Spearman's rho</i>	ATTITÚD Affektív	ATTITÚD Értékelő	ATTITÚD Viselkedés
F1 NÉZET Gondolkodásfejlesztés	Korr. eh. (r_s)	0,131**	0,068	0,157**
	Szignifikancia (p)	0,003	0,123	<0,001
F2 NÉZET Tudás gyermeki értelmezése	Korr. eh. (r_s)	0,158**	0,094*	0,104*
	Szignifikancia (p)	<0,001	0,033	0,018
F4 NÉZET Tudás-konstrukció	Korr. eh. (r_s)	0,179**	0,170**	0,151**
	Szignifikancia (p)	<0,001	<0,001	<0,001
F5 NÉZET Pedagógus nyitott gondolkodása	Korr. eh. (r_s)	0,109*	0,049	0,128**
	Szignifikancia (p)	0,014	0,271	0,004
F6 NÉZET Erkölcs gyermeki értelmezése	Korr. eh. (r_s)	-0,045	-0,115**	-0,049
	Szignifikancia (p)	0,308	0,009	0,269

Színkód: sárga – ($p < 0,05$), pozitív korreláció; piros – ($p < 0,01$), pozitív korreláció; zöld – ($p < 0,01$), negatív korreláció

ATTITÚD ↔ KONTEXTUS

Az attitűdök és a kontextus tekintetében azt a különleges eredményt kaptuk, hogy minden kontextusváltozó szignifikáns pozitív korrelációban áll mindhárom attitűdkomponenssel, azonban a $7 \times 3 = 21$ kapcsolatból csak négyről mondhatjuk, hogy a hatásnagyság számottevő ($0,240 < r^2 < 0,329$), ezek közül a legerősebb tényező a 'személyes bevonódás' (F3): az etika témáinak fontossága, a tanulókkal való kapcsolat fejlődése, mindegyik attitűdkomponens esetében $r > 0,4$. Mind az affektív, mind a viselkedéses attitűdkomponens ezzel áll legszorosabb kapcsolatban. Második helyen a tanulók pedagógus által észlelt viselkedése áll. Az értékelő attitűd elsősorban a környezet szakmai és értékelő jellegű támogatásával függ

össze (F2). Ez abból eredhet, hogy a pedagógusok etikáról alakított képét az etika funkciójáról, a célok fontosságáról alkotott nézetek mellett befolyásolhatják az etika tényleges beválás, helyzetét, hatékonyságát értékelő, mások által megfogalmazott vélemények. A környezet támogató jellege az affektív komponenssel is összefügg, de kicsit kevésbé.

Az etika koncepciójával való azonosulás és a tanításhoz szükséges szakmai tudás főkomponensei (F4, F5) valamivel gyengébb, de még mindig közepes erősségű korrelációban állnak az attitűddel, tehát az a pedagógus, aki szakmailag magabiztosabbnak érzi magát, tudja, hogyan kapcsolja saját tanítási rutinját az etikához, jobban szereti és többre is értékeli a tantárgyat. Ezt megerősíti a szakmai tudásra vonatkozó kontextusváltozó (17 sz.) korrelációja az attitűdváltozókkal: minél több forrás segítségével fejleszti tudását a pedagógus, annál pozitívabb a hozzáállása. Itt azt feltételezhetjük a tényezők egymásra hatásáról, hogy ez dinamikus kapcsolat: a kezdeti pozitív attitűd is készíthetett több tudás megszerzésére; a biztosabb szakmai tudás sikerekhez vezethetett, ami erősíthette a pozitív vagy meg is változtathatta a negatív attitűdöt. De ennél a kérdésnél egy harmadik tényező is állhat a háttérben: egy általában nyitott, érdeklődő, az új tudást, ötleteket és lehetőségeket pozitívan értékelő gondolkodásmód, és ha ez jellemző a résztvevőre, akkor ő mind saját szakmai kompetenciáját, mind az etikát hajlamos pozitívabban megítélni.

A legalacsonyabb szignifikáns értékek a tanulók észlelt fejlesztéséhez kapcsolódnak (75 sz.). Különös, hogy az értékelő komponensnél leggyengébb az érték, ugyanis itt jelenne meg az etika tényleges hatása, haszna. Ez utalhat arra, hogy a fejlesztési célok elérését valójában nem tartják annyira jelentősnek a pedagógusok, esetleg hosszabb távúnak tekintik, vagy pedig nem gondolják azt, hogy az etikatanításnak jelentős hatása lenne a tanulókra. Figyelembe kell viszont azt is venni, hogy itt nem mérésekről, strukturált megfigyelésekről van szó, hanem észlelt, szubjektív fejlődésről, amelyről hirtelen egy hosszú kérdőívben kellett reflektálni, tehát egy „lelkesebb” válaszadó többet jelölhetett meg (Burić & Moè, 2020).

32. táblázat Attitűdváltozók (3) és kontextusváltozók (5+2) korrelációs vizsgálata Spearman-számítással ($N = 513$)

	<i>Spearman's rho</i>	ATTITŰD Affektív	ATTITŰD Érték	ATTITŰD Viselk
F1 KONTEXT Tanulók motiváltak	Korr. eh. (r_s)	0,499**	0,328**	0,311**
	Szignifikancia (p)	<0,001	<0,001	<0,001
F2 KONTEXT Támogató környezet	Korr. eh. (r_s)	0,415**	0,492**	0,288**
	Szignifikancia (p)	<0,001	<0,001	<0,001
F3 KONTEXT Személyes bevonódás	Korr. eh. (r_s)	0,574**	0,440**	0,499**
	Szignifikancia (p)	<0,001	<0,001	<0,001
F4 KONTEXT Szakmai azonosulás	Korr. eh. (r_s)	0,363**	0,397**	0,244**
	Szignifikancia (p)	<0,001	<0,001	<0,001
F5 KONTEXT Szakmai fejlődés	Korr. eh. (r_s)	0,313**	0,173**	0,276**
	Szignifikancia (p)	<0,001	<0,001	<0,001

	<i>Spearman's rho</i>	ATTITÚD Affektív	ATTITÚD Érték	ATTITÚD Viselk
17 KONTEXT Szakmai tudásforr	Korr. eh. (r_s)	0,321**	0,205**	0,265**
	Szignifikancia (p)	<0,001	<0,001	<0,001
75 KONTEXT Fejlesztési terület	Korr. eh. (r_s)	0,142**	0,087*	0,198**
	Szignifikancia (p)	0,001	0,049	<0,001

Színkód: sárga – ($p < 0,05$), pozitív korreláció; piros – ($p < 0,01$), pozitív korreláció. Vastagon szedett érték – ($r^2 > 0,2$)

ATTITÚD ↔ OSZTÁLYTERMI GYAKORLAT

Az attitűdök és a tanítási gyakorlat változói között több helyen találunk szignifikáns korrelációt a módszerek tekintetében, de keveset az óravezetés folyamatára vonatkoztatva. Ezek értéke azonban nem éri el az $r^2 = 0,2$ hatásmeghatározást. A főként a tanulók önálló munkájára alapozó tevékenységek (F1) pozitív korrelációt mutatnak az attitűdalkonensekkel, és ez jellemző a módszertani változatosságra is. A módszeralkonensek – a történetfeldolgozás (szövegek, filmek) kivételével – mind az affektív, mind a viselkedési attitűdalkonenssel korrelálnak, érdekes módon a frontális tanítási módszerek is, bár a leggyengébben. Azt feltételezhetjük, hogy a pozitív attitűd változatosabb módszertan alkalmazására motiválja a pedagógust, és ebben helye van a hagyományos tanítási módszereknek. Úgy tűnik, az értékelő attitűdalkonens jóval kisebb mértékben függ össze a pedagógus által alkalmazott módszerekkel. A pedagógus tanulászervezési stratégiája csak igen gyenge összefüggést mutat az affektív attitűddel.

33. táblázat Attitűdváltozók (3) és az osztálytermi gyakorlat változóinak (4+1+1) korrelációs vizsgálata Spearman korrelációs együtthatók számításával a F5 MÓDSZ Történetfeldolgozás főalkonens nélkül ($N = 513$)

	<i>Spearman's rho</i>	ATTITÚD Affektív	ATTITÚD Értékelő	ATTITÚD Viselk
F1 MÓDSZ Tanuló aktív	Korr. eh. (r)	0,248**	0,151**	0,304**
	Szignifikancia (p)	<0,001	<0,001	<0,001
F2 MÓDSZ Kreatív	Korr. eh. (r)	0,196**	0,076	0,164**
	Szignifikancia (p)	<0,001	0,085	<0,001
F3 MÓDSZ Esetelemzés	Korr. eh. (r)	0,146**	0,051	0,124**
	Szignifikancia (p)	<0,001	0,250	0,005
F4 MÓDSZ Pedagógus Frontális	Korr. eh. (r)	0,141**	0,060	0,095*
	Szignifikancia (p)	0,001	0,174	0,031
40 MÓDSZ ÖsszVáltoz	Korr. eh. (r)	0,273**	0,135**	0,279**
	Szignifikancia (p)	<0,001	0,002	<0,001
TANSZERV Konv-Kontext	Korr. eh. (r)	0,112*	-0,010	0,081
	Szignifikancia (p)	0,011	0,823	0,068

Színkód: sárga – ($p < 0,05$), pozitív korreláció; piros – ($p < 0,01$), pozitív korreláció

NÉZETEK <-> KONTEXTUS

A 42 lehetséges korrelációs kapcsolatból 15 esetben találtunk szignifikáns összefüggést. A szakmai tudásforrásra és fejlesztési lehetőségekre vonatkozó változók itt egyáltalán nem mutatnak megfelelő szignifikanciaszintet, de a kontextuskomponensek igen. A korreláció mértéke azonban nem éri el az $r^2 = 0,2$ hatásnagyságot. Azok a pedagógusok, akik inkább a tanulók aktivitását, gondolkodtatását tartják fontosnak (F1N), akik a tanulók önálló értelmezéseinek több teret adnak (F2N), valamint akik szerint a tanításban rugalmasabbnak kell lenniük (F5N), ők erősebb tanulói motiváltságot észlelnek, jobb kapcsolatot építenek ki a tanulókkal, érdekesebbnek tartják az etikát, és biztosabbnak érzik szakmai tudásukat (F1K, F3K, F5K). A tudáskonstrukcióra hangsúlyt helyező résztvevők (F4N) erősebb tanulói motiváltságot észlelnek, jobb kapcsolatot építenek ki a tanulókkal, érdekesebbnek tartják az etikát, emellett elégedettebbek a szakmai támogatással és a segédletekkel (F1K, F2K, F3K)⁵⁵.

Ismét az a két nézetdimenzió mutat más mintázatot, amelyek a gyerekek, tanulók erkölcsi tanulására vonatkoznak (F3N, F6N – mennyire értelmezi, értelmezheti a tanuló maga az erkölcsi tudást?), ugyanis itt negatív korrelációkat találtunk. Az erkölcsi tanulás konstruktivista értelmezése (F6N) fordítottan arányos az etika koncepciójával való azonosulással és a tanítási folyamat sikeres kezelésével (F2K, F4K). Erre két lehetséges magyarázatot adhatunk. Az a pedagógus, aki nagyon gyermekközpontúan és divergensen gondolkodik, „kevésnek” találhatja az etika lehetőségeit, vagy pedig nagyon komolyan veszi a tanítást, és túl sok energiát tesz bele, ez pedig problémákat okoz számára. Az is lehetséges, hogy azok, akik inkább a paternalista erkölcsi nevelésben hisznek, jól azonosulnak a tantárggyal, mivel így interpretálták, és megszokott tanítási praxisukat könnyen adaptálták az etikához. Hasonló a helyzet a 3. nézetkomponens esetében, amely a támogató környezettel (F2K) áll negatív kapcsolatban. Értelmezésünk szerint a gyermeki véleményalkotásnak inkább teret adó válaszadók kevésbé elégedettek a segédletekkel, a forrásokkal, és jobban zavarja őket az is, ha a környezetük szereplői nem látják az etika fontosságát. Fordítva is magyarázható: akik konvencionális megközelítésben tanítják az etikát, nekik nincs szükségük olyan sokféle segédletre, elégedettebbek a meglévőkkel, és a tantárgy külső megítélését is pozitívabbnak észlelik.

34. táblázat Kontextuskomponensek (5) és nézetkomponensek (6) korrelációs vizsgálata Spearman és Pearson korrelációs együtthatók számításával, a 17 és a 75 sz. változók nélkül ($N = 513$)

	Spearman / Pearson	F1 KONT Tanulók motivált.	F2 KONT Támogató környezet	F3 KONT Személyes bevonódás	F4 KONT Szakmai azonosul.	F5 KONT Szakmai fejlődés
F1 NÉZET Gondolkodásfejle- sztés	Korr. eh. (r_s, r)	0,159**	-0,027	0,232**	0,062	0,103*
	Szig. (p)	<0,001	0,712	<0,001	0,160	0,020
F2 NÉZET Tudás gyermeki értelmezése	Korr. eh. (r_s)	0,123**	0,036	0,117**	0,027	0,177**
	Szig. (p)	0,005	0,411	0,008	0,535	<0,001
F3 NÉZET Etika gyermeki vélemény	Korr. eh. (r_s, r)	-0,064	-0,147**	-0,003	-0,030	-0,016
	Szig. (p)	0,149	<0,001	0,943	0,500	0,718

⁵⁵ Az értelmezések során visszanyúlunk a főkomponensekhez tartozó eredeti itemekhez.

	Spearman / Pearson	F1 KONT Tanulók motivált.	F2 KONT Támogató környezet	F3 KONT Személyes bevonódás	F4 KONT Szakmai azonosul.	F5 KONT Szakmai fejlődés
F4 NÉZET Tudás- konstrukció	Korr. eh. (r_s, r)	0,152**	0,126**	0,159**	0,085	0,014
	Szig. (p)	<0,001	0,004	<0,001	0,054	0,747
F5 NÉZET Pedagógus nyitott gondolkodása	Korr. eh. (r_s)	0,097*	-0,029	0,161**	0,031	0,179**
	Szig. (p)	0,028	0,517	<0,001	0,479	<0,001
F6 NÉZET Erkölc gyermek értelmezése	Korr. eh. (r_s, r)	-0,012	-0,093*	-0,065	-0,095*	-0,016
	Szig. (p)	0,784	0,034	0,141	0,032	0,712

Színkód: sárga – ($p < 0,05$), pozitív korreláció; piros – ($p < 0,01$), pozitív korreláció; kék – ($p < 0,05$), negatív korreláció; zöld – ($p < 0,01$), negatív korreláció. Pearson-értékek lilával jelölve.

NÉZETEK <-> OSZTÁLYTERMI GYAKORLAT

A $6 \times 7 = 42$ kapcsolat közül 21 mutat szignifikáns korrelációt ($0,089 < |r| < 0,374$), azonban egyik érték sem éri el a minimális figyelembe vehető hatásnagyságot. Két kapcsolatban jelenik meg negatív korreláció, mindkettő a frontális tanári módszerek (F4M) esetében: a tanuló gondolkodásfejlesztését és etikaórai véleménynyilvánítását fontosnak tartó pedagógusok (F1N, F3N) ritkábban alkalmazzák, vagy fordítva: azok, akik gyakrabban tanítanak frontálisan, nem tartják fontosnak a gondolkodásfejlesztést. A nézetek 'gondolkodásfejlesztés' dimenziója (F1N) szinte mindegyik változóval korrelál (furcsa módon éppen a tanulói önállóságra építő módszerekkel nem), legerősebben a kontextuális tanulásszervezéssel – itt közepes erősségű korreláció mutatkozik. A tudás gyermeki értelmezésének szerepét valló pedagógusok (F2N) gyakrabban alkalmaznak kreatív, esetelemző és önálló tanulásra építő módszereket (F1–3M), valamint általában gazdagabb módszertani változatosságot, és az etikaórát rugalmasabban, elfogadóbb attitűddel szervezik, vezetik (F1–TSZ). A tudáskonstrukcióval kapcsolatos dimenzió (F4N) csak a kreatív módszerek választásával (F2M) korrelál, valamint a kontextuális tanulásszervezéssel (TSZ), amely jobban teret ad a gyermeki értelmezéseknek. A pedagógus rugalmassága a tananyag és a források kezelésében (F5N) összefüggésben áll a kreatív, esetelemző és önálló tanulásra építő módszerek választásával (F1–3M), a módszertani változatossággal (F1–40M), ezenkívül a divergens, tanulókhöz alkalmazkodó tanulásszervezéssel (F1–TSZ). A módszerek ötödik főkomponense, a 'történetfeldolgozás' az egyetlen változó, amelyik nem áll összefüggésben egyetlen más változóval sem.

E két nagy terület összehasonlításában a nézetek 3. és 6. dimenziói, amelyek máshol negatív korrelációt eredményeztek, itt pozitív szignifikáns értékeket mutatnak. Azok a válaszadók, akik szerint a pedagógus ne befolyásolja a tanulók véleményalkotását az órán, óravezetés tekintetében divergensabb, tanulók igényei szerinti, tanulóközpontú szemlélettel rendelkeznek. Az a nézet, mely szerint az erkölcsöt a gyermek magától is felfedezheti, értelmezheti, enyhén korrelál a kreatív és az önálló tanulásra építő módszerek használatával, valamint a kontextuális tanulásszervezéssel – de ebben a dimenzióban a legalacsonyabbak a korrelációs együtthatók.

35. táblázat Az osztálytermi gyakorlat változói (4+1+1) és nézetkomponensek (6) korrelációs vizsgálata Spearman- és Pearson-számítással, az F5 Módszerkomponens nélkül ($N = 513$)

	Spearman / Pearson	F1 MÓD Tan. aktív	F2 MÓD Kreatív	F3 MÓD Eset- elemz	F4 MÓD Ped. front.	40 MÓD Össz Változ	TANSZ Konv- Kontext
F1 NÉZET Gondolkodás- fejlesztés	Korr. eh. (r_s, r)	0,079	0,181**	0,163**	-0,119**	0,136**	0,420**
	Szig. (p)	0,074	<0,001	<.001	0,007	0,002	<.001
F2 NÉZET Tudás gyermeki értelmezése	Korr. eh. (r_s)	0,103*	0,113*	0,096*	0,000	0,131**	0,211**
	Szig. (p)	0,019	0,011	0,03	0,998	0,003	<.001
F3 NÉZET Etika gyermeki vélemény	Korr. eh. (r_s, r)	-0,014	0,038	0,072	-0,143**	-0,009	0,249**
	Szig. (p)	0,755	0,396	0,101	0,001	0,838	<.001
F4 NÉZET Tudás- konstrukció	Korr. eh. (r_s, r)	0,026	0,140**	0,036	-0,015	0,085	0,124**
	Szig. (p)	0,564	0,001	0,416	0,741	0,054	0,005
F5 NÉZET Pedagógus nyitott gondolkodás	Korr. eh. (r_s)	0,113*	0,142**	0,091*	-0,045	0,153**	0,178**
	Szig. (p)	0,010	0,001	0,04	0,313	<.001	<.001
F6 NÉZET Erkölc gyermek értelmezése	Korr. eh. (r_s, r)	0,119**	0,089*	-0,005	-0,026	0,084	0,067
	Szig. (p)	0,007	0,045	0,917	0,553	0,058	0,127

Színkód: sárga – ($p < 0,05$), pozitív korreláció; piros – ($p < 0,01$), pozitív korreláció; zöld – ($p < 0,01$), negatív korreláció. Pearson-értékek lilával jelölve.

OSZTÁLYTERMI GYAKORLAT <-> KONTEXTUS

Ehhez a két területhez tartozik a legtöbb változó. A 70 lehetséges kapcsolatból 27 lett szignifikáns, mindegyik pozitív. A korreláció azonban egyik esetben sem éri el a 0,2 hatásnagyságot. Négy változó semmivel nem mutat szignifikáns összefüggést (F2 KONTEXT Támogató környezet, 17 KONTEXT Szakmai tudásforrás, F4 MÓDSZER Pedagógus Frontális, 42–42 Tanulásszervezés). A tanítási gyakorlattól indulva: a kreatív módszerek alkalmazása (F2M) korrelációt mutat a tanulók észlelt motiváltságával, a pedagógus bevonódásával (érdeklődés, kapcsolat a tanulókkal), a tantárgyi koncepcióval való egyetértéssel, a szakmai fejlődéssel és az észlelt fejlesztéssel (F1K, F3–5K, 75K). Ez utóbbinak oka lehet, hogy a változatos tevékenységekben több oldalról megmutatkozhatnak a tanulók, ezt alátámaszthatja, hogy nemcsak a kreatív, hanem a tanulói aktivitásra épülő és az esetelemző-megbeszélő módszerdimenziókkal is összefüggést mutat ez a változó (F1M, F3M).

A ‘tanulói aktivitás’ és az ‘esetelemzés’ módszerdimenziók (F1M, F3M) összefüggést mutatnak a pedagógus személyes bevonódásával és a szakmai fejlődésével (F3K, F5K). Az esetelemzés ezenkívül gyengén korrelál a tanulói motiváltsággal is (F1K). A ‘történetfeldolgozás’ módszertani komponens (F5M) csak a szakmai fejlődés észlelésével függ össze (F5K). Itt érdemes a kontextusdimenzió felől is megnézni az eredményeket: az észlelt szakmai fejlődés és tudás (F5K) a frontális módszerek kivételével minden komponenssel szignifikáns pozitív kapcsolatban áll, a módszertani változatossággal is – melyben a legerősebb értéket mutatja –, ezenkívül a nyitott, tanulóközpontú óravezetési megközelítés dimenziójával is. Dinamikus kapcsolatot feltételezhetünk: a magabiztos szakmai tudás alapot adhat arra, hogy

a pedagógus új módszereket és nem hagyományos tanulásszervezési módokat próbáljon ki, az innen eredő tapasztalatok fejlesztik a tudását, a sikerek pedig megerősítik az önbizalmat.

A módszertani változatosság összefügg még a tanulói motiváltsággal és a pedagógus tantárgy iránti érdeklődésével. A tanulásszervezés változója pozitívan összefügg a tanulói motiváltsággal, a pedagógus érdeklődésével és szakmai azonosulásával, valamint a szakmai fejlődésével: tehát az etika iránti érdeklődés és a támogató környezet észlelése a pedagógus kontextuális tanítási szemléletével kapcsolódik össze.

36. táblázat Az osztálytermi gyakorlat változói (5+1+1) és a kontextusváltozók (5+2) korrelációs vizsgálata Spearman- és Pearson-számítással, az F2 és 17 Kontextusváltozók és az F4 Módszerkomponens változó nélkül ($N = 513$)

	<i>Spearman / Pearson</i>	F1 KONT Tanulók motiváltak	F3 KONT Személyes bevonódás	F4 KONT Szakmai azonosulás	F5 KONT Szakmai fejlődés	75 KONT Fejl. terület
F1 MÓDSZ Tanuló aktív	Korr. eh. (r_s, r)	0,064	0,169**	-0,030	0,217**	0,131**
	Szig. (p)	0,151	<0,001	0,496	<0,001	0,003
F2 MÓDSZ Kreatív	Korr. eh. (r_s)	0,240**	0,118**	0,123**	0,239**	0,120**
	Szig. (p)	<0,001	0,008	0,005	<0,001	0,006
F3 MÓDSZ Esetelemzés	Korr. eh. (r_s, r)	0,090*	0,160**	-0,006	0,150**	0,141**
	Szig. (p)	0,040	<0,001	0,9	<0,001	0,001
F5 MÓDSZ Történetfeld	Korr. eh. (r_s, r)	0,039	0,017	-0,050	0,118*	-0,063
	Szig. (p)	0,38	0,696	0,259	0,007	0,155
MÓDSZ ÖsszVáltoz	Korr. eh. (r_s)	0,168**	0,197**	0,042	0,275**	0,156**
	Szig. (p)	<0,001	<0,001	0,342	<0,001	<0,001
TANSZ Konv- Kontext	Korr. eh. (r_s)	0,175**	0,249**	0,099*	0,202**	0,016
	Szig. (p)	<0,001	<0,001	0,024	<0,001	0,713

Színkód: sárga – ($p < 0,05$), pozitív korreláció; piros – ($p < 0,01$), pozitív korreláció. Pearson-értékek lilával jelölve.

Összefoglalva a négy kutatási aspektusra vonatkozó kvantitatív vizsgálat főbb eredményeit, megállapítható, hogy az egyváltozós elemzések a pedagógusok pozitív viszonyulását mutatják az etika irányába; a nézetek inkább a konstruktivista modell felé hajlanak, kivéve az erkölcsi fejlődésre vonatkoztatva, mely esetben enyhén paternalista gondolkodás jelenik meg. Az etikatanítás pedagógus által észlelt külső és belső tényezői szintén pozitív képet mutatnak. Az osztálytermi gyakorlatra a tanulókat jobban bevonó, játékosabb módszerek alkalmazása és tanulóközpontú, kontextuális stratégiák a jellemző. Ugyanakkor itt érvényesülhet az önbevallás [self-report] torzító hatása.

Az egyváltozós elemzések eredményeit a mintavétel okozta lehetséges torzítások miatt – különösen az attitűd esetében – fenntartással kell kezelni, mivel a valóságnál pozitívabb képet kaphattunk. A kapcsolatvizsgálatok feltárták azt is, hogy az alsó tagozaton tanítók körében kisebb az etika elfogadottsága. Mivel a mintában kevesebb az alsó tagozaton tanító pedagógus, feltételezhetjük, hogy ha többen válaszoltak volna, az attitűdértékek is alacsonyabbak lennének.

A kétváltozós kapcsolatvizsgálatok mind a négy kutatási terület között kimutattak összefüggéseket, ám ezek hatásnagysága (r^2) nem jelentős, kivéve az attitűdkomponensek és a kontextustényezők közötti kapcsolatokban. Itt a környezetre és a saját kompetenciákra adott pozitív reflexió szorosabb kapcsolatban van az attitűddel. A nézetdimenziók közül elsősorban a tanulók gondolkodásfejlesztésére vonatkozó áll kapcsolatban az osztálytermi gyakorlat tanulóközpontúbb, interaktívabb módszereinek alkalmazásával; a pozitívabb attitűd úgyszintén. Az ilyen módszerek alkalmazása a pedagógus észlelt szakmai fejlődésével is pozitív összefüggést mutat.

3.2.2. A kérdőív adatainak kvalitatív elemzése

A továbbiakban a kérdőív két nyílt végű kérdésére kapott válaszok kvalitatív elemzésének eredményeit mutatjuk be. Az egyik (82 sz.) kérdése pedagógus etika iránti attitűdjére vonatkozik, a másik (74 sz.) a változás, változtatás igényére, amelyből a tantárgyat kísérő nehézségekre is lehet következtetni.

Az adatok megbízhatóságát intrakódolással biztosítottuk, a kutató két kódolási szakaszban, hét nap eltéréssel elemezte a teljes anyagot, ezenkívül a dinamikus kódolási-elemzési folyamatban még egyszer. A folyamatban az ATLAS.ti programot használtuk.

3.2.2.1. Az attitűdöt befolyásoló tényezők

Az etikát tanító pedagógusok attitűdjeit és az ezzel összefüggésben álló kontextustényezőket a kutatás kvantitatív vizsgálatait, valamint az interjúk kvalitatív adatelemzése tárják fel. A kérdőív 82 sz. kérdése direkt módon kérdez rá arra, hogy a pedagógus saját megítélése szerint mi minden befolyásolta a tantárgy iránt kialakult attitűdjét. Míg a kérdőív zárt kérdéseit a kutató állította össze, a nyílt kérdés adatai igazolhatják, bővíthetik vagy finomíthatják tartalmilag ezeket az itemeket. Így későbbi kutatásokban is használhatók ezek az eredmények.

Erre a kérdésre 288 kitöltő válaszolt. A kapott 117 kódot az ATTITŰDTÉNYEZŐK és KONTEXTUSTÉNYEZŐK kategóriákba, majd a tartalom alapján a NEGATÍVAN ÉRTÉKELT és a POZITÍVAN ÉRTÉKELT⁵⁶ kategóriákba soroltuk. Ahol a tartalom alapján meg lehetett tenni, a kódokból további csoportokat hoztunk létre. Diszjunkt kódokat és kategóriákat tudtunk létrehozni, így kvantifikációra is lehetőség volt.

Összesítve az idézetek és kódok számát, látható, hogy pozitív tényezőket jóval többször említenek a válaszadók (37. táblázat).

⁵⁶ Az első szintű kódokat álló betűvel jelöljük: 'élmény tanítani'; a kategóriákat nagybetűvel: ISKOLA; a szó szerinti idézeteket kettős idézőjellel, dőlt betűvel jelöljük: „*Szeretem*”.

37. táblázat A pedagógusok által észlelt attitűd- és kontextustényezők kategóriái a kérdőív 82. sz. nyílt kérdésére adott válaszokban ($N = 288$)

Kategória	Említések száma	Kódok száma
POZITÍV KONT.TÉNYEZŐK	234	52
POZITÍV ATTITÜDTÉNYEZŐK	130	25
NEGATÍV KONT.TÉNYEZŐK	61	29
NEGATÍV ATTITÜDTÉNYEZŐK	32	11
<i>Összesen</i>	<i>457</i>	<i>117</i>

Negatívan értékelt kontextustényezők (29 kód, 61 idézet)

A zárt kérdések (56–64 sz., 66–73 sz.) állításaiban felsorolt tényezők közül itt is megjelenik a pedagógusok környezetének etikára vonatkozó negatív megítélése. Ezzel összefügghet a tanulók esetleges motiválatlansága, érdektelensége, de tanulók fáradtak is lehetnek amiatt, hogy gyakran az utolsó órában van az etika. Az etikaórán felmerülő „nehéz helyzeteket” itt úgy fogalmazzák meg a válaszadók, hogy „*súlyos problémákkal kell foglalkozni*”. A tankönyvvel, tantervekkel való elégedetlenség mellett – változnak a tantervek, ismétlődnek a témák – a csoportbontásokat és -összevonásokat említik problémaként. Hangsúlyos az a hiányosság, hogy nincs ott etikaórán az egész osztály, a ‘hittanosok kimaradnak’.

Az új elemek elsősorban a tantárgy céljainak megvalósításához kapcsolhatók, társadalmi kitekintéssel. Az ide tartozó kódok: ‘kevés rá az idő’, ‘a célok nem teljesíthetők’, ‘a családi mintát nem tudjuk átírni’, ‘az elért eredményt felülírja más’⁵⁷, ‘elmélet és valóság különbözik’, ‘romló társadalmi közhangulat’. Tehát a pedagógusok az őket és a tanulókat körbevevő tágabb környezet ellenhatását is hangsúlyozzák, amely nehezíti a célok elérését.

Pozitívan értékelt kontextustényezők (52 kód, 234 idézet)

A kódok öt nagy csoportba sorolhatók. A legnagyobb – mind kódok, mint idézetek számában – a tanulókra vonatkozik. A zárt kérdésekben is felsorolt ‘a tanulók motiváltak’, ‘a tanulókkal jobb kapcsolat alakul ki’, ‘a tanulók megnyílnak, másképpen is megismerhetők’ gondolatok tovább árnyalódnak. Míg a zárt kérdésekben elsősorban a tanulók viselkedéséről feltételeztük, hogy hatással van a pedagógus attitűdjére, itt a tanulók szempontjai hangsúlyosabbak: a válaszadók arra utalnak, hogy a tanulók számára fontosak, érdekesek a témák; szükségük van az etikára; meg tudják beszélni a problémáikat, jobban megismerik ők is egymást, „*jól érzik magukat*”. Ide köthető a második kódcsoporthoz, amely részben a lehetőségek felfedezésére utal – lehetőség a közösség, a személyiség, érzelmi intelligencia, önismeret, kreativitás fejlesztésre, tudásszintézisre –, részben a megvalósult, látható fejlődésre, a pozitív visszacsatolásra. A harmadik csoport a pedagógus szakmai fejlődésére vonatkozik, a magabiztosság, a rutin kialakulására. Egy kisebb kódszámú csoport az etika jó és fontos témáit hangsúlyozza.

Az ötödik csoport a pedagógus személyes bevonódását tárja fel. Ezeket a szövegszegmenseket nehéz volt kategóriákba sorolni, mivel a személyesség miatt

⁵⁷ Az egyik így kódolt válasz ez volt: „*Kőműves Kelemen-effektus*”. A kutatói értelmezés az „amit estig raktak, leomlott reggelre” versrészlet alapján történt.

attitűdtényezőnek is tekinthetjük volna. A besorolási szempont az lett, hogy a résztvevő olyan észlelt és értelmezett tényezőket említett, amelyekhez kötődni is tudott. A válaszok gyakran kezdődnek „Szeretek...”, „Élvezem...” szavakkal, de, az attitűdfaktoroktól eltérően nem általában vonatkoznak az etikatanításra, hanem annak egyes elemeire, jellemzőire. Ezek: kötetlenség, személyesség, beszélgetés a tanulókkal, elmélyülés, bizalmas légkör, nyugodt környezet, változatos helyzetek, a pedagógus önkifejezése, szabadsága („*kiszakadás a mókuserékből*”) és az, hogy tanulhat a gyerekektől.

Negatív attitűdtényezők (11 kód, 32 idézet)

A kérdőív zárt kérdéseiben (84–89 sz.) három komponensen vizsgáltuk az attitűdöt. A nyílt kérdésben kevés választ sorolhattunk ide, és az értékelő komponens a legerősebb: ‘az etika felesleges’, mert más tárgyakban vagy az általános iskolai nevelésben megvalósíthatók a célok, és terheli a tanulókat. Ez megfelel a zárt kérdések tartalmának, viszont kiegészíti a ‘család feladata lenne’ kód – vagyis a résztvevők az etikai-erkölcsi nevelést nemcsak a tantárgyból, hanem az iskolából is kivennék. Érdekes az a gondolat, hogy elég lenne a hittan a célok megvalósítására, és jobban is működne. Az affektív és viselkedéses komponensek kódjai a hiábavaló munkára utalnak: ‘nyűg’, ‘reménytelen küzdelem’, ‘feladom’.

Pozitív attitűdtényezők (25 kód, 130 idézet)

A pozitív értékelő attitűdre utaló kódok nagy része megegyezik a zárt kérdések tartalmával: hangsúlyos az etika tantárgy hasznossága, fontossága, kiegészülve a hiánypótló jelleggel. Ide soroltuk azt a kódot is, amely a pedagógus személyes fejlődésére vonatkozott, mivel az eddigi kérdéssor az etikát mint tantárgyat iskolai keretben értékelte, és indirekt módon a tanulókra tett hatásra fókuszált; itt viszont új elem lett az etika pedagógusokra tett hatása: fejlődést észlelnek a nyitottságukban, elfogadásban, a nézőpontjuk változásában. A viselkedéses komponenshez tartozó kódok az önképzésre, tudásmegosztásra és gazdag módszertan alkalmazására utalnak.

Az affektív területhez soroltuk a ‘szereti tanítani’, ‘élmény tanítani’ kódokat, melyeket a zárt kérdések is tartalmaznak. Ezekhez tartozik a legtöbb szövegszegmens. Ezek bővülnek a ‘[jó értelemben vett] kihívás tanítani’, ‘feltöltődés’, ‘élmény a felkészülés’ kódokkal. A ‘fontos feladatot végzek a tanításával’ kód nem azonos az etika fontosságára utaló kóddal, itt a hangsúly a személyen van. Ez árnyalódik olyan új kódokkal, mint a ‘személyes érdeklődés’, az ‘alkalmasság a feladatra’, értelmezésünk szerint itt nem a válaszadó idomul a tantárgyhoz, hanem a saját személyiségét látja olyannak, amely kapcsolódni tud az etikához. Egy válasz, amely ezt illusztrálja: „*Jól érzem magam etikatanárként*”.

3.2.2.2. Változás igénye

A kérdőív egyik nyílt kérdése a pedagógusok által megélt hiányra vagy a hatékonyabb tanítást támogató jelenségekre vonatkozott [74. Milyen támogatásra, fejlődésre vagy változásra lenne szüksége a hatékonyabb etikatanításhoz?]. Az 513 kitöltő közül 192-en válaszoltak, de egy-egy válaszhoz több kódot is rendelhattünk. A válaszok általában felsorolás-jellegűek voltak,

ezért diszjunkt kódokat alkothattunk: 77 kódot összesen 258 idézetre. A kódokból adatvezérelt úton kategóriákat hoztunk létre. A válaszok jellemzően rövidek voltak, néhol az értelmezés nehézségbe ütközött.

38. táblázat A pedagógusok által észlelt hiányok vagy problémák kategóriái a kérdőív 74 sz. nyílt kérdésére adott válaszokban ($N = 192$)

Kategória	Említések száma	Kódok száma
ÁLTALÁNOS OKTATÁSI	11	8
TANTÁRGY	27	12
SEGÉDLET	91	15
ISKOLA	25	13
KÖRNYEZET	35	11
TANULÓ	2	2
PEDAGÓGUS	14	11
SZAKMAI FEJLŐDÉS	32	4
ELÉGEDETT	21	1
<i>Összesen</i>	258	77

A 38. táblázatban a kategóriákat úgy rendeztük el, hogy az oktatás legmagasabb szintjétől haladjanak a pedagógus személye felé. Az általános oktatásra utaló válaszok a pedagógusok általános szakmai helyzetének javulását szeretnék: a leterheltség csökkentése és a megbecsülés növelése; több idő a felkészülésre; nagyobb pedagógiai szabadság – például a tankönyválasztásban. Érdekes gondolat az, hogy más tantárgyakat is az etikához hasonlóan kellene tanítani. Az etika ‘tantárgyi’ szintjéhez soroltuk a tantervekben meghatározott elemeket, ezek vonatkoztak az óraszámokra, etika/hit- és erkölcsstan párosításra, legyen-e kötelező vagy modultantárgy, és az osztályzás kérdése. Ez a kategória vegyes igényeket mutat: míg a legfőbb igény az, hogy együtt legyen az egész osztály, tehát ne legyen többfelé szakítva a közösség az etika/hit- és erkölcsstan bontás miatt, az a javaslat is megjelenik, hogy az etika ne legyen külön tantárgy, vagy választható legyen. Ahol erről bővebben írtak a válaszadók, ott vagy az volt az indok, hogy más tárgyakban is tudnak a témákkal foglalkozni, vagy az, hogy a tantárgyjelleg nem illik az etika karakteréhez. A heti 45 percet kevésnek tartják: vagy blokkokban, hosszabb órákon lenne jó foglalkozni egyes kérdésekkel, vagy növelni az óraszámot.

Mivel a segédletek egy része központilag meghatározott és létrehozott, ezt tekintjük következő szintnek, de ide sorolhatók a pedagógusok által alkotott segédanyagok, gyűjtemények is. Egyértelműen kimagasló, hogy az etikapedagógusoknak leginkább megfelelő minőségű és mennyiségű, hozzáférhető segédletre van szükségük. Összesen 25 említést kaptak a központilag fejlesztett taneszközök, amelyekkel vagy nem elégedettek a résztvevők, vagy a foglalkoztató jelleget – munkafüzet, feladatlap – hiányolják, vagy a tanári kézikönyveket. A legtöbb válasz azonban nem tér ki arra, mi a baj a tankönyvekkel, milyenek kellene lenniük, csak általánosságokra utalnak: „*jobb*”, „*minőség*”, „*megfelelő*”, „*normális*”,

„kidolgozott”, „használható”. Ahol konkrétumok is megjelennek, ott elsősorban a tankönyvhöz kapcsolódó digitális feladatokat szeretnének elérni a válaszadók, illetve tankönyvön belül több utalást találni külső segédletre, linkekre. Arra is igényük van, hogy a tankönyvi tartalmak jobban igazodjanak a valós történésekhez, a tanulók érdeklődéséhez és az életkorukhoz. Az e kategóriában lévő többi említés mindegyike valamilyen elérhető – leginkább online – tematikus gyűjteményre vonatkozik. Látható, hogy az etikapedagógusok feladatuk részének tartják, hogy maguk állítsák össze a tananyagot, de a keresést, válogatást, választást nagyban megkönnyítenék az ilyen gyűjtemények. Elsősorban filmeket, rövid videókat szeretnének, illetve játék-, szöveg-, és feladatbankot, óravázlatot.

Az iskola szintjén szervezési és technikai kérdések merülnek fel: ne legyen csoportösszevonás, kisebb vagy nagyobb létszámú csoportok legyenek; az etikához jobban illő tanteremben taníthassanak; több interaktív tábla és más digitális eszköz álljon rendelkezésükre, illetve minden tanuló kaphasson tankönyvet. Az etika fontosságát, pontosabban annak hiányát jelzi, ha mindig az utolsó órákba kerül, vagy iskolai programok miatt elmarad, ezzel elégedetlenek a résztvevők. De olyan válasz is érkezett, hogy ne délelőtt legyen etika, mert így „a felvételi, komolyabb tantárgyaktól veszi el az időt”. Az intézményi szinten meghatározott osztályozás kérdése is megosztó: mind a ‘lehessen osztályozni’, mind a ‘ne kelljen osztályozni’ igény felmerült.

A KÖRNYEZET kategóriában az iskolavezetés, a szülők és a kollégák támogatásának a hiánya jelenik meg problémaként: „Egy olyan oktatói-nevelői környezetre [van szükség], ahol nem tekintik fölösleges nyügnak az etika tanítását.” „Vezetői és tankerületi szinten is ismerjék el fontosnak a tantárgyat, mint a többit.” „A kollégák, szülők megértenek a fontosságát, látnák a benne rejlő lehetőségeket.” „Valahogy rá kellene mutatni arra, hogy ez nem egy töltelék tárgy, hanem esetenként fontosabb lehet, mint bármelyik másik közismereti.” A „szülők bevonását” említi több résztvevő, de nem magyarázzák meg, milyen értelemben. Más kódok alatti válaszokból azonban az derül ki, hogy segítené a pedagógus munkáját az, ha az etika témái otthon is szóba kerülnének, és az otthoni nevelés nem lenne ellentétes az iskolaival. A tágabb társadalmi környezet, a média által mutatott minták szintén visszahúzó erejűek: „Az etikaórán tanultakat ne csupán iskolai környezetben lássák viszont [a tanulók]. A társadalmi gondolkodásnak kellene ahhoz megváltoznia, hogy a tantárgy képes legyen az érvényesülésre az iskolai kereteken kívül is.”

Érdekes módon a tanulókra mindössze két utalást találtunk közvetlenül, melyek szerint segítené az etikatanítást, ha több előzetes tudásuk, fejlettebb szókincsük lenne. A tanulókat a válaszok inkább közvetve említik, valamilyen rendszer – család, iskola – részeként, akikre a körülmények hatnak (például rossz mintákat kapnak), a nagy csoportlétszám miatt nem motiváltak, az órarend miatt fáradtan jönnek etikára, a rossz tankönyvi feladatok miatt unatkoznak, nincs megfelelő eszköz az igazságos értékelésükre. Teljesen kimarad az a gondolat, hogy a pedagógus az etikában megélt esetleges kudarcaiért, a nehézségekért a tanulókat hibáztassa.

A kialakított PEDAGÓGUS kategória tulajdonképpen a KÖRNYEZET-hez tartozik, ugyanis a 14 említésből kilenc a pedagóguskollégák szemléletváltozására vonatkozik: „a

tanárok lélekbeli fejlődésére [lenne szükség]. Empátiára, elfogadásra, alázatra, hisz egy gyerek is lehet bölcsőbb egy felnőttél.” „Az etikaórai nyitott, interaktív légkört más órán is tapasztalják meg a diákok.” „Más kolléga is merje megkérdezni a gyerek véleményét.” „A kollégák etikaórán való más tevékenységét visszaszorítanám, és kizárólag a gyerekekre fordítanám a kijelölt, hasznos időt.” A másik öt említés hasonló tartalmú, de nem lehet eldönteni, hogy a válaszadó magára vagy másokra vonatkoztatja. Ebből arra lehet következtetni, hogy a résztvevők szakmai szempontból egyedül érzik magukat, mivel az etikát tanító többi kolléga máshogyan közelíti meg a tanítást. Közvetetten a válaszadóra vonatkozik a SZAKMAI FEJLŐDÉS kategória. Kevés kóddal és magas említésszámmal egyértelmű, hogy sok pedagógus fejleszteni szeretné módszertani tudását: részben továbbképzésekkel – ha lehet, ingyen –, részben horizontális tudásmegosztással.

Végül egy kóddal jelöltük azokat a szövegszegmenseket, amelyek azt jelezték, hogy a pedagógus nem igényel különösebb változást: a válaszadók 11%-a.

3.2.3. Az interjúk kvalitatív elemzése

Kutatásunkban a kvalitatív elemzés alá vont adatok jelentős részének forrása volt a pedagógusokkal folytatott interjú, amely egyéni vélemények, percepciók, attitűdök és a tanítási gyakorlat több szempontú feltárását segítette. Ennek része volt a metaforavizsgálat is.

3.2.3.1. Az interjú tervezése

Az összetartó párhuzamos felépítésű kutatási stratégiának megfelelően az interjút úgy terveztük, hogy a strukturálatlan és a kérdőívben kapott strukturált adatok elemzésének eredményei bizonyos mértékben összevethetők legyenek, ugyanakkor lehetőséget adjanak a részletesebb, mélyebb, komplexebb kapcsolódásokat bemutató egyedi értelmezéseknek. Ezért a félig strukturált interjútypust választottuk. Ennek alapfelépítése követi a kutatási kérdéseket, de a kikérdező rugalmasan alakíthatja az interjú menetét, reagálva a válaszok sajátosságaira vagy a válaszadó által fontosnak tartott témákra (Cohen et al., 2005). (Az interjú kérdései a 2. függelékben találhatóak.)

Az interjú struktúrája

Bemutatkozás és adatkezelési tájékoztatás

1. Képi metafora választása és elemzése
2. Félig strukturált interjú
 - 2.A Demográfiai kérdések
 - 2.B Kérdések az etikatanítás tapasztalatairól
 - 2.C Nézet-jellegű állítások választása és elemzése
 - 2.D Tanítási módszerek választása és értékelése

Zárás

Az interjút 40-50 percre terveztük, ezért a szakaszokat úgy tettük sorba, hogy figyelembe vettük, melyik mennyi időt és figyelmet, energiát kíván. A formálisabb tájékoztató szakasz egyben a kapcsolatfelvételt is elindítja. A metaforaválasztás egyfajta asszociatív „ráhangolás” az egész témára, a képek tetszés szerinti kiválasztása az interjúvezetés rugalmasságát, személyre szabottságát jelzi. A demográfiai kérdések visszavezetnek a tényszerűbb adatok felé.

Az interjú gerincét a 2.B szakasz adja, amelyben előre tervezetten 17 nyílt végű kérdés szerepel. Időrendben idézteti fel a legkorábbi tapasztalatokat és attitűdöket, kitér a körülményekre [nehézségek, segédeszközök, fejlesztési lehetőségek, tantervek, környezeti szereplők attitűdje], a tanítási gyakorlatra [óratervezés, módszerek] és a pedagógus attitűdjére [siker vagy kudarc, affektív attitűd].

A 2.C szakaszban három csoportban szerepelnek kijelentések: a) gyermek fejlődéséről, b) a tanulásról, c) az etika tanításáról. Csoportonként egyet választ a résztvevő az alapján, melyik „szólítja meg”, melyikről érzi úgy, hogy valamilyen mondanivalója lenne. A 2.D szakaszban a résztvevő egy listáról választja ki azokat a módszereket, amelyeket *nem* alkalmaz az etikatanításban, és indokolja a választását. Ez az egyértelműbb szakasz rövidebb ideig is tart.

Az interjút megelőzte egy négy személlyel készült pilotinterjú-sorozat, amelyben a struktúrára, a kérdések megfogalmazására, az interjú időtartamára, a kérdező viselkedésére, valamint a metaforaképekre vonatkozóan kértünk visszajelzést.

3.2.3.2. A kutatási minta és az interjú levezetése

Az interjú mintavétele a hozzáféréseken alapuló kényelmi-önkéntes és kisebb részben a hólabda mintavételi stratégia alapján történt (lásd 3.1.3. fejezet). Az interjú mintájának demográfiai adatai sokszínűséget mutatnak (lásd a 39. táblázatban és a 4. függelékben). Az alacsony mintaszám miatt nem törekedtünk reprezentativitásra, az viszont fontos volt, hogy különböző környezetből és tanítási háttérrel rendelkező pedagógusok vegyenek részt.⁵⁸ Az elemzés során azonban egyértelműen kirajzolódott a minta torzítottsága, amelyet az önkéntes részvételből eredeztethetünk. Az önszelekciós torzítás, különösen kis minta esetén abból fakadhat, hogy már bizonyos előfeltételek megléte készítette a pedagógust a részvételre (Sági & Széll, 2015; White et al., 2006), ebben az esetben a tantárgy iránti szakmai érdeklődés és a pozitív attitűd. Az is feltételezhető, hogy egy negatív attitűddel rendelkező személy nem akar ennyi időt szánni egy etikával kapcsolatos elfoglaltságra. Néhány résztvevőtől kértük, hogy a környezetében vegye fel a kapcsolatot olyan kollégával, akiről tudja, hogy elutasítóan áll a tantárgyhoz, de nem vezetett eredményre.⁵⁹

⁵⁸ Bár a mintában a fővárosi intézményekben dolgozó pedagógusok domináltak (10 fő), más jellemzők tekintetében különböző kombinációk jelentek meg, például alsó és felső tagozaton is tanító férfi pályakezdő pedagógus etikaszkos végzettséggel; etikát egy éve tanító nyugdíjas férfi pedagógus, etikaképzettség nélkül; alsó és felső tagozatra is képesítést szerzett etikát 10 éve tanító nő; pályakezdő tanítók; etikát mindkét tagozaton 19 éve tanító, etikaképesítéssel rendelkező vidéki nő. A 4. függelékben áttekinthetők az adatok.

⁵⁹ Részletek a válaszokból: „*Nem nagyon tudok olyanról, aki nem lelkesedik, és ezt el is meri mondani.*” „*Sajnos mindenki elzárkózott tőle, a tantárgy negatív megítélése miatt és a rossz személyes tapasztalatokra hivatkozva (ami biztosan nagyon érdekes információ lehetne a kutatás szempontjából, de így sem tudtam őket rávenni a dologra.)*”

Az interjúkból kapott adatok kvalitatív elemzésénél tehát figyelembe kell venni, hogy alapvetően az etika iránti pozitív hozzáállású résztvevőkről van szó, ezért az egyéb, például környezeti tényezőkre vonatkozó percepcióik is mások lehetnek, mint azoké, akik elutasítják a tantárgyat vagy rossz tapasztalatokat szereztek. Így a kvalitatív kutatás direkt módon nem tárja fel, milyen tényezőkkel függhet össze a negatív megítélés, mindössze a résztvevők véleménye szerepel a kérdésről.

A potenciális résztvevők a személyes megkeresés során, illetve a kérdőívvel kiküldött elektronikus levélben tájékoztatást kaptak a kutató személyéről, a kutatás céljairól, az interjú kutatásba illeszkedéséről. Azoknak, akik jelezték érdeklődésüket, egy második e-mailben részletesebb leírást küldtünk az interjú menetéről, a rögzítési és az adatvédelmi feltételekről. (Négyen ezután már nem válaszoltak.) Felajánlottunk három online platformot – Microsoft Teams, Zoom és GoogleMeet – annak érdekében, hogy a számukra legelérhetőbbet választhassák. Ezenkívül javasoltuk a tegeződést is, ezzel csökkentve a helyzet „hivatalosságát”, ezzel nem mindenki élt. Felajánlottuk azt is, hogy az interjú végén hozzáférést adunk saját tanári ötletgyűjteményünkhöz.

Az interjúk a résztvevők által választott online platformon, 45–60 perc közötti időtartamban zajlottak le, a feljebb vázolt szakaszokban (lásd 3.2.3.1.). A kutató engedélyt kért a videó- vagy hangfelvételre, ennek célja a későbbi átiratok elkészítése volt.⁶⁰ Az adatkezelési tájékoztatóban biztosítottuk az anyag bizalmas kezelését, a résztvevők anonimitását, az eredmények tudományos felhasználását. A megtekintendő anyagokat képernyőmegosztással mutattuk be. Az interjúszöveg egy része a technikai feltételekről, körülményekről szólt, ezeket az adattisztítás során töröltük. Az esetleges technikai problémákból adódó adatvesztés elkerülése érdekében a kutató az interjú alatt jegyzetelt is. Az egyéni szakmai tapasztalatoknak és érdeklődésnek megfelelően egyes fókuszok nagyobb hangsúlyt kaphattak a beszélgetésben. Annak érdekében, hogy tartsuk a maximális időkeretet, előfordult, hogy egy-két kérdést kihagytunk.

3.2.3.3. Az elemzés folyamata

Az előkészítés fázisában először az írott anyag elkészítése történt Microsoft Word programban: az automatikus leirat javítása, ellenőrzése, a hangfájlokkal való összevetése. Az elkészült anyag típusát tekintve dialogikus átirat (Sántha, 2013), mivel a félig strukturált interjúnál a tartalom alakulásában a kérdezőnek is nagyobb szerepe van. Nem tartottuk szükségesnek a pontos átirat elkészítését, a szövegeket redukáltuk olyan helyeken, ahol feltűntek a spontán élő beszédből következő diszharmonikus jelenségek, például ismétlés, nyújtás, újraindítás, egyeztetési tévesztések (Laczkó, 2020). Megtartottuk azonban a résztvevő gondolkodásra, pontosításra utaló bizonytalan megfogalmazásait, valamint az egyéni szóhasználatot.

⁶⁰ A Teams program készített automatikus leiratot, ám ennek minősége nem volt megfelelő: az élőbeszéd széttagoltta tette, néhány szót nem ismert fel, tehát sok utómunkát igényelt.

Az adatok megbízhatóságát intrakódolással biztosítottuk, a kutató két kódolási szakaszban, hét nap eltéréssel elemezte a teljes anyagot, ezenkívül a dinamikus kódolási-elemzési folyamatban még kétszer.

Az elemzés első fázisában a teljes interjúszöveget kódoltuk három szakaszban. A kódoláshoz az ATLAS.ti programot használtunk. Először a kategóriákat állapítottuk meg, amelyek nagyrészt megfeleltek az interjúkérdések által felvetett témáknak (23 kategóriakód), tehát deduktív vagyis elméletvezérelt módon alkottuk meg őket. Az ezeken kívül eső, de sajátos információk számára egy külön kategóriát alkottunk, ez induktív kategóriaképzésnek tekinthető (Sántha, 2022). Az egyes résztvevőket is kategóriakódokhoz soroltuk, melyek egy betű+szám kombinációból álltak, így biztosítottuk az anonimitást is (22 kategóriakód, például B1). Ezután a szövegrészek kódolása következett. A kódolás dinamikus folyamatként zajlott: az értelmezés során is módosultak a kódok, újakat hoztunk létre vagy vontunk össze, módosítottuk a megnevezést. A háttéradatokra vonatkozó kódok rövidebbek lettek, általában névszói szerkezetűek [‘általános iskolai tanár’; ‘etikatanítás – 5 év’; ‘60 órás tanfolyam’], a narratív részek kódjai többségükben állítások [‘az etika hasznos’; ‘hittanról átjönnek tanulók’; ‘a tanulók aktívak’]⁶¹. Így az első kódolási szakaszban 46 kategória és 500 kód jött létre.

Ezután másodszor is kódoltuk az anyagot: pótoltuk az esetleges kihagyásokat – ezt az együttjárás [co-occurrence] táblázattal ellenőriztük –, a kódokat finomítottuk. Ekkor a 46 kategória mellett 577 kód volt. Sántha (2013) szerint fontos, hogy „a kódok egyértelműek legyenek, hiszen az átfedések gátolhatják az adatfeldolgozást” (pp. 125–126). Átfedéseket ott találtunk, ahol egy gondolat, állítás, például ‘az etika felesleges’ több kategóriához is tartozott, ez lehetett a válaszadó előzetes véleménye, a kollégák véleménye, a szülők vagy a tanulók véleménye is. A ‘hittanról átjönnek tanulók’ tény említése különböző kontextusokban szerepelhetett: a tanulók vagy a szülők attitűdjére vonatkozva vagy a pedagógus sikerélményeként. Míg a háttéradatok kódjait egyértelműen tudtuk egy-egy kategóriákhoz rendelni, diszjunkt halmazokat létrehozva, az átfedéseket csak úgy tudtuk volna feloldani, ha újabb kódokat hozunk létre, de ezt elvetettük, mivel így is nagy számú kóddal dolgoztunk.

Kvalitatív elemzés során nem okoz problémát, ha egy kód több kategóriához tartozik, de a kvantifikáció esetében megtevesztő lehet, hiszen a program az adott kódhoz tartozó összes esetet figyelembe veszi. Részben ezért döntöttünk úgy, hogy csak a diszjunkt kódok esetében vizsgáljuk az említések számát, fontosabbnak ítélt jelenségeknél pedig manuálisan ellenőrizzük a számokat. A tisztán kvalitatív elemzés mellett szól az is, hogy az etika sajátos helyzetének feltárásához minden egyéni meglátás hozzájárulhat. Ezért is tartottuk meg a nagyszámú kódot, csak minimális esetben történt kódösszevonás.

Az ATLAS.ti programmal segített kódolási folyamat során felmerült egy kérdés. Az egyes kódokkal jelölt szövegrészek [idézetek – quotations] esetében az adatkezelést az segíti, ha ezek az értelmezhetőség határain belül a legrövidebbek, azaz csak akkora szövegrészt jelölünk ki, amely a kódhoz tartozik. Ha azonban együttes előfordulást is szeretnénk vizsgálni, a program

⁶¹ Az első szintű kódokat ‘a tanulók megnyílnak’, álló betűvel jelöljük; a kategóriákat nagybetűvel: SIKER; a szó szerinti idézeteket kettős idézőjellel, dőlt betűvel jelöljük: „*lenyugvás*”.

nem mutatja ezeket a diszjunkt kódokat. Ezért harmadszor is változtattunk a kódolt anyagon, ez esetben nem a kódokat módosítottuk, hanem a szövegszegmensek hosszát úgy, hogy a tartalmi kategóriakódok legalább átfedésben legyenek. Ez is mutatja a folyamat cirkuláris jellegét, hiszen az adatok előkészítése – figyelembe véve a technika adta lehetőségeket és korlátokat is – és az elemzés céljai bizonyos mértékben kölcsönhatásban vannak.

Az elemzés második fázisában a kialakult kódrendszer strukturálása történt, tehát a fogalmi szint munkasíkján dolgoztunk. Az ATLAS.ti programban kódcsoportokat hoztunk létre, és ezekhez rendeltük a kódokat. A programban a kódcsoportok [code groups] szűrőfunkcióként működnek, nem szétválogatás történik – ahol egy kód csak egy csoporthoz tartozhat –, hanem címkézés [labelling]. Egyes kategóriákon belül, az elemzés megkönnyítése érdekében több kódcsoportot hoztunk létre – például a szakmai fejlődéssel kapcsolatban a válaszadó beszélhetett a múltbéli fejlődésről vagy a jövőbeli terveiről. E folyamatban már a szövegszint és a fogalmi szint (Sántha, 2013) összevetése is zajlott: a kódcsoportok kialakítása és a kódok besorolása során mindig figyelembe vettük az idézetet és a kontextust.

3. ábra A kódcsoportok kialakítása és a kódok címkézése

Name	Groups
10_ATT_ÉRT	35
11_ATT_VISELK	13
23_EGYÉBTÁRGYAK	18
24_ELŐZETESVÉLEMÉNY	41
25_ELSŐTAPASZTALAT	73
26_ETIKAÉVEK	10
27_ETIKAMÁS-E	75
28_FEJLESZTÉS	48
29_IDEÁLISTANÓRA	15
30_KÖRNYATT_Ped	37
30_KÖRNYATT_Szüő	20
30_KÖRNYEZETATTITÜD	46
31_MELYIKÉVFOLYAM	10
32_MIÉRTTANÍTJA	9

Részlet az ATLAS.ti munkafelületéből

Az elemzés harmadik fázisában a kódcsoportokhoz tartozó kódok és idézetek alapján vizuális szervezők segítségével rendszereztük az adatokat. A háttéradatokra vonatkozó, illetve egyéb diszjunkt kódokat tartalmazó, például értékelő jellegű kategóriák esetében táblázatot készítettünk, vagy a szoftver által generált diagramokat használtuk. A komplexebb, tematikus kategóriákat (Kuckarzt, 2019) hálózatok segítségével [networks] dolgoztunk fel. Egy hálózaton belül megkíséreltünk tematikus alkategóriákat is létrehozni, adatvezérelt módon. Ugyanakkor a csoportok itt sem mindig különülnek el, néhol átfedésben vannak a kutatói értelmezés szerint. Például az, hogy a ‘pedagógus nem követi a tanmenetet’, kapcsolódhat a tanári szabadsághoz vagy a tanulói igények figyelembe vételének gondolatához is. Ezért ezeket a hálózaton csak az elrendezésben, szöveggel nem jelöljük. Mivel a program csak 14 színt biztosít, az egyes hálózatokban eltérően használtuk ezeket, és csak az átfogóbb értelmű kódokat színeztük. A hálózat és a kódok elrendezése a kutatói értelmezést segíti.

3.2.3.4. Eredmények

Háttér adatok

Az elemzést a kategóriák mentén végeztük. Ezeket elkülönítettük háttér adatokra és tartalmi adatokra. A háttér adatok voltak: a válaszadó szakmai múltja [végzettség, etikaképesítés, pedagógusként és az etikatanítással töltött évek száma], intézményi háttére [helyszín, iskola nagysága], az évfolyamokra, amelyeken etikát tanít és az egyéb oktatott tantárgyakra.

39. táblázat Az interjú résztvevőnek demográfiai adatai a kategóriákhoz tartozó gyakorisági értékek (fő) szerint ($N = 22$)

Nem											
Férfi	4	Nő	18								
Régió											
Főváros	10	Közép-Magyaró.	7	Dél-Dunántúl	2	Dél-Alföld	1	Észak-Magyaró.	1		
Intézmény helye											
Főváros	10	Város	7	Község	4	Község 1000 főig	1				
Intézmény tanulói létszáma											
501–800	6	301–500	10	100–300	5	100 alatt	1				
Pedagógusként töltött évek száma											
40 fölött	2	21–40	8	11–20	4	5–10	2	2–4	5	1	1
Etikatanítással töltött évek száma											
10 fölött	1	9–10	7	5–8	6	2–4	4	1	4		
Tanított tagozat											
Csak felső	10	Csak alsó	8	Mindkettő	2						
Végzettség											
Ált. isk. tanár	11	Tanító	9	Középisk. tanár	4						
Etika-képesítés											
Tanító	9	60 órás etikatan-folyam	7	Etika/erkölcsstan-szak	5	Nincs	2				

A végzettségre vonatkozó kérdéskörből kiderült, hogy mindenkinek pedagógiai végzettsége van – van olyan résztvevő, akinek több szakon. Tizennégyen rendelkeznek etikatanításra jogosító diplomával: tanítóival, etika- vagy erkölcsstanári szakossal. Heten elvégezték a 60 órás tanfolyamot, két válaszadónak nincs etikára irányuló képesítése. A válaszokból az derült ki, hogy mára elvárás lett az iskolák felső tagozatán a 60 órás képzés elvégzése, ugyanakkor az első néhány év után, fokozatosan megszűnt ennek a támogatása. A tanítói diplomával rendelkezők nem végeztek választható, például a 30 órás kiegészítő képzést, de a fiatalabbak már kaptak némi módszertani felkészítést a felsőoktatásban.

A végzettséghez tartozó szakok és műveltségterületek között a humán és művészeti területek dominálnak. Kiegészítő képzésként drámapedagógiát, mentálhigiénét, kulturális

antropológiát említettek a pedagógusok. Hasonló képet mutat a résztvevők által tanított egyéb tantárgyak listája: a humán tárgyak mellett megjelennek az etikához hasonló tematikájú tantárgyak: a honismeret, a médiaismeret, dráma és az osztályfőnöki óra.

Tartalmi adatok

Tartalmi adatokat magukba foglaló kategóriák azok, amelyek vizsgálata a kutatási kérdések megválaszolásához segíthet hozzá. Kulcsfogalmak a következők: *a pedagógus attitűdje, a pedagógus által észlelt előnyök, sikerek és nehézségek; a tanulók és a környezet attitűdje; a tanítás szervezése, módszerei és támogatása.*

Az elemzés eredményeit a következő struktúra szerint mutatjuk be:

1. Etika iránti viszonyulások

Pedagógusattitűd: érzelmi viszonyulás, az etika értékelése, a tanítás vállalása

2. Körülmények

Tanulók attitűdje, viselkedése

Környezet attitűdje

Sikerek/nehézségek

Tanulás-tanítás támogatása [segédanyagok, tantervek]

Igények/hiányok

3. Tanítási gyakorlat

Órafelépítés/módszerek

4. Pedagógusnézetek

A pedagógus attitűdje

Az etika – létrehozásakor erkölcsstan – új tantárgyként került a közoktatásba. Fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogyan fogadták a pedagógusok, mi befolyásolhatta attitűdjük érzelmi és kognitív, vagyis értékelő aspektusát a tanítás megkezdése, azaz a személyes tapasztalatok megszerzése előtt, és ezután milyen tényezők befolyásolhatták jelenlegi affektív és értékelő attitűdjüket. Az attitűd viselkedéses komponensét az etika tanításának elvállalásáról szóló döntésen keresztül vizsgáltuk.

Előzetes vélemények

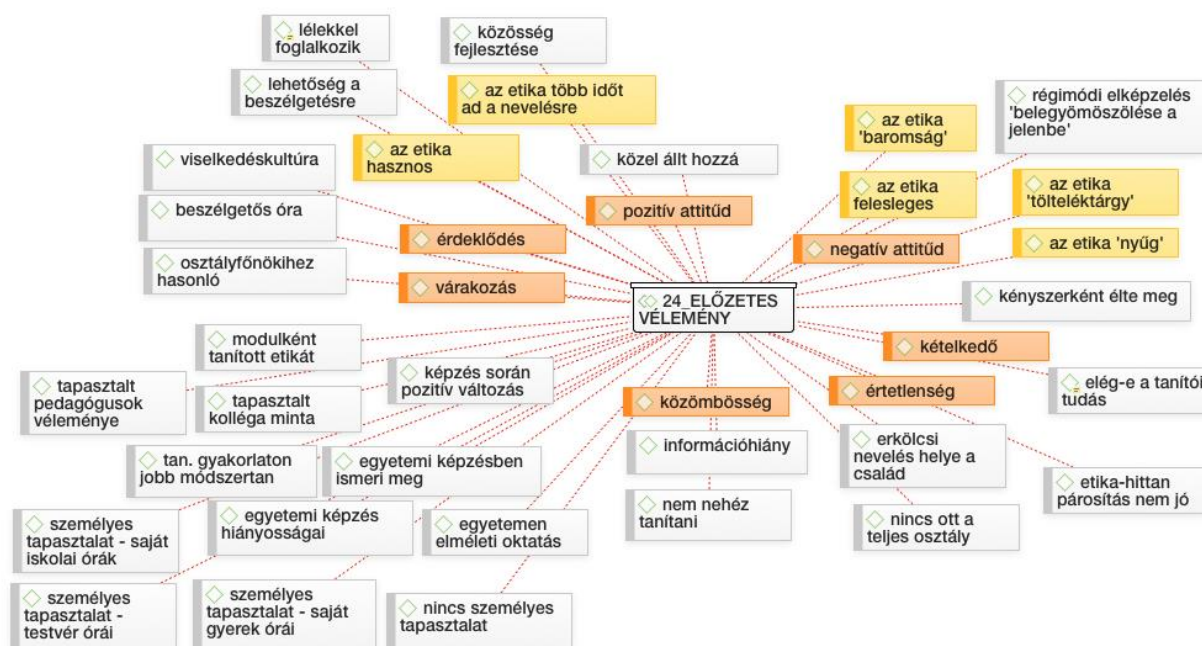
Az interjúkban kapott adatokból három terület rajzolódik ki: az érzelmi viszonyulás, a tantárgyi profil előzetes véleményezése, értelmezése és az, milyen forrásokból alakultak ki az attitűdelemek. A válaszadók erkölcsstanra vonatkozó legelső, még annak tanítása előtt kialakult attitűdjének affektív aspektusait számokkal is jellemezhetjük. Negatív attitűdöt [értetlenség, kételkedés, elutasítás] nyolc esetben fejeztek ki a válaszadók, ebből három esetben azonban több információ megszerzése után pozitívvá vált az attitűd. Neutrális attitűd [közömbösség, érdektelenség] öt esetben jelent meg, ebből egy változott pozitívrá a tanítás megkezdése előtt. Kezdetektől pozitív attitűdről kilenc pedagógus számolt be.

40. táblázat A pedagógusok kezdeti attitűdje az erkölcsstanhoz a kategóriákhoz tartozó gyakorisági értékek szerint (N = 22)

Negatív	Negatív => Pozitív	Neutrális	Neutrális => Pozitív	Pozitív
5 fő	3 fő	4 fő	1 fő	9 fő

Az értelmező-értékelő válaszok kódjainak nagy része általánosított értékelés, különösen a negatív töltetű állítások. ‘Az etika felesleges/nyűg/töltelék tárgy’ megítélések mellett a résztvevők azt a jellemzőnek mondható dilemmát említették, hogy a plusz tanóra leterheli a diákokat, viszont nem látták az előnyeit. Az osztályfőnöki órához hasonlóan a tantárgy célja lehetne a nevelés és közösségfejlesztés, de az etika/hit- és erkölcsstan megosztás miatt nincs jelen az egész osztály. Az a vélemény is az értetlenséget táplálta, hogy az erkölcsi nevelés elsősleges terepe a család kellene, hogy legyen, és nem tartották az iskolát erre megfelelőnek. A tanítók részéről felmerült a kétely, hogy számukra elég-e az általános pedagógiai tudás és a tanítói képzettség; a szakképesítés hiányát megengedő szabályozásból azt a következtetést is le lehetett vonni, hogy az etikához nem kell speciális tudás, „nem kell bele nagy erőfeszítést tenni”. Többször megjelenik az információhiány: a pedagógus „nem tudta, mi fán terem az etika”. A pozitív vélemények olyan értelmezésekkel jártak együtt, melyek szerint az etika lehetőségeket ad a pedagógusnak: több idő jut a nevelésre, beszélgetésre, közösségfejlesztésre, problémák megoldására; a résztvevők hasonlították osztályfőnöki órához, beszélgetőórához. A közömbösség forrása elsősorban az volt, hogy abban az időszakban, amikor először hallott róla, a pedagógus számára nem tűnt aktuálisnak a tantárgy tanítása, nem informálódott róla.

4. ábra Az ELŐZETES VÉLEMÉNY kategória kódhálózata



Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés

Ezeket a korai, etikát értékelő véleményeket formáló források változatosak voltak. A pedagógus szerezhette személyes tapasztalatokat, például részt vett valamilyen etika-jellegű tantárgyi órákon (modul-etika, társadalomismeret, filozófia), vagy közvetve információt kaphatott a már erkölcs-tanuló tanuló kisebb testvére, esetleg saját gyermeke beszámolójából. Ezek általában jó élmények voltak, segítettek a pozitív viszonyulás kialakulásában és az értelmezésben is. Négy résztvevő pedig 2013 előtt tanított már etikát vagy emberismeretet valamilyen keretben, tehát nemcsak kialakult az értelmező attitűdje, de arról is volt tapasztalata, mit a feladata és mit tud tanárként tenni.

Az intézményi, formális képzések segítettek is válaszadókat a tantárgyi profil kialakításában, de hiányosságok is mutatkoztak. Ebben az időszakban az etikaszakos tanári vagy a tanítóképzés jelenthetett segítséget, de ez utóbbi csak a fiatalabb tanítók számára, akiknek a képzésébe bekerült valamilyen mértékben az erkölcs-tan/etika tanításmódszertana a 2012-es NAT miatt. A gyakorlati kipróbálást viszont kevésnek érezték. Azok esetében, akik csak a rövidebb képzésekhez jutottak hozzá, például a 60 órás etikatanfolyamhoz, az információhiány feloldása pozitív attitűdváltozást is okozott.

Fontos forrás volt a tapasztaltabb pedagógusok által nyújtott minta vagy vélemény, mely lehet pozitív vagy negatív is. A képzési gyakorlatokon és az iskolákban látott tanórák jó vagy elkerülendő mintaként jelentek meg a válaszadók számára.

Általában megfigyelhető, hogy az új információk értékelése párhuzamosan zajlott a tantárgyi profil értelmezésével, egyben az önreflexióval is. Vagyis a pedagógusok azt is megvizsgálták, hogy saját személyiségük, pedagógiai nézeteik összhangba hozhatók-e az etika tantárgy igényeivel (ez utóbbi természetesen szintén egyénileg értelmezett).

„Amikor az egyetemre jártam, volt egy külsős tanárnő volt, aki nagyon nagy hatással volt rám. Az ő óráit látva mondtam, hogy úgy szeretném csinálni, ahogy ő. Ez a lazaság, de mégis irányít. Ez a közvetlenség, vajon ki tudom-e majd alakítani ezt a légkört a gyerekekkel. Azt tudtam, hogy nem akarom, hogy 'tankönyvszagú' legyen, hogy ülünk a padban és jegyzetelünk, majd dolgotatot írunk.” (N4)

„Még az egyetem alatt is azt hittem, hogy ez egy ilyen szigorúan vett dolog lesz, de az első gyakorlati helyemen volt egy mentortanárom, aki ezt a rövidebb továbbképzést végezte. Az ő óráin megláttam, hogy a gyakorlatban ez hogy néz ki, és itt már nagyon tetszett. A hosszú gyakorlatomon, ahol egy nagyon poroszos tanár tartotta, borzalmas volt az etikaóra. Ott nagyon félre ment a dolog.” (T12)

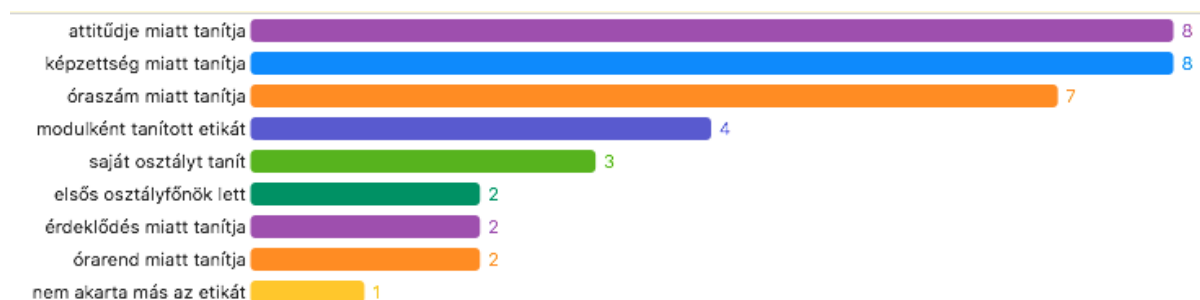
„Láttam, hogy a kolléga hogyan tanítja, mert egyszer-kétszer bent voltam a negyedikeseknél. Elég sokat íratott velük, feladatokat csinált nekik, meg hasonló. Érdekes volt, mert szerintem ennek az egész tantárgynak a játék, a lazaság, a beszélgetés a lényege.” (C21)

Az etikatanítás vállalása

Az etika tanítójának kiválasztása esetében több szempont érvényesülhet a válaszadók szerint. Szerepet játszik a pedagógus személyes érdeklődése a tantárgy iránt vagy a már meglévő képzettsége, korábbi hasonló szakmai tapasztalatai, de ugyanígy fontosak a gyakorlatias szempontok, elsősorban a kötelező óraszám teljesítése, az órarend kialakítása vagy ha 'nem

akarja más tanítani' az etikát. Megjelenik az a szempont – mind alsó, mind felső tagozaton –, hogy elsősorban az osztályfőnöknek vagy osztálytanítónak kínálják fel a tanítást.

5. ábra Az etikatanítás vállalásának okai – kódok a választások számával



Forrás: ATLAS.ti

Itt kódokat kellett alkalmaznunk, amelyek közül kettő igényelhet magyarázatot. Az 'érdeklődés miatt tanítja' kódot akkor használtuk, amikor a pedagógust megkeresték, és ő valamilyen okból érdeklődve fordult az etikatanítás felé. Az 'attitűdje miatt tanítja' esetében már a megkeresés is azért történt, mert előzetesen érdeklődést mutatott a pedagógus – hasonló területen szerzett választható képzettség, személyiség, világnézet miatt –, vagy éppen ő maga kezdeményezte azt, hogy taníthassa.

„Elvégeztem a hároméves mentálhigiénés szakemberképzést az egyetemen. Most az ifjúságicoach-tanfolyamot is elvégeztem. Engem érdekelnek ezek a dolgok. Mindenféle gyermeklélektan borzasztóan érdekel. Amikor az etika bejött, gondoltam, hogy ez nekem jó lesz.” (Z3)

„Egyre többször mentem vissza az iskolába beszélgetni arról, milyen óraszámban milyen tárgyakra mennék vissza. Mondtam az igazgatónőnek, hogy mennyire tetszett az akkreditált továbbképzés. Megkérdezte, nem vállalnék-e etikaórákat, mert nem nagyon van rá olyan emberük, aki valamilyen jártassággal rendelkezik.” (N9)

„Amikor jött ez, hogy be fogják vezetni, és kell majd szakos, a férjem mondta, aki kollégám is, hogy »ez neked biztos testhezálló lesz, mert itt beszélgetni kell«, és hogy »te szeretsz lelkiizni« meg vonzom is az embereket, hogy nyíljanak meg, beszéljenek magukról. Ezután vállaltam be a képzést.” (N4)

„Két évig egy kolléganő tanította az erkölcsstant, aki elvégezte a képzést. Amikor elment az iskolából, akkor szóltam, hogy én szívesen elvégezném a nyáron, és így szeptembertől tudtam vállalni. Hozzáteszem, valószínűleg nem lett volna senki rajtam kívül, aki elvégzi, pláne saját költségre.” (G17)

A legtöbb válaszadó általában több okot is megnevezett, amiért ő „kapta meg” a tantárgy tanítását. Ezek közül egyaránt fontosnak tűnnek a praktikus feltételek – kötelező óraszám elérése, órarendalakítási kérdések –; a képzettsége, ha van; ha osztályfőnök vagy osztálytanító, és az intézmény inkább rájuk bízza; és az attitűd is, tehát a válaszadók nagy része maga vállalta a tantárgy tanítását. Ugyanakkor a válaszok egyharmadából az derül ki, hogy szinte évente

változik, ki tanítja az etikát, tehát egyfajta „tartalék” tantárgy az óraszámkiegészítésre. Az etikaszakot vagy 60 órás tanfolyamot végeztek tartósabban, folyamatosabban tanítják a tantárgyat.

Pedagógusattitűd – affektív

A direkt kérdésre, hogy szereti-e tanítani az etikát, 20 résztvevő válaszolt igennel, ebből négyen „*nagyon szeretem*”, „*a kedvencem*” kifejezésekkel. Kettő úgy fogalmaztak, hogy „*változó*”: sokszor élvezik, de más órákat fontosabbnak tartanak. Tehát a kiinduló állapothoz képest [8 negatív, 5 közömbös attitűd] egyértelműen pozitív változás következett be. Ugyanakkor néhányan megemlítik, hogy az attitűdjükben lehet hullámlás a csoportoktól függően, vagy attól, mennyire fáradnak el a tanév folyamán.

„Igen, szeretem. De nem mindenhol egyformán, mert van, ahol sokkal nehezebb. Évfolyamtól, osztálytól is függ. Ez egy olyan tantárgy, ahol nagyon nem mindegy, milyenek a gyerekek.” (K7)

„Igen, szeretem. Viszont november közepe körül érzem, hogy elfáradtam, jön egy mélypont. Azt érzem, hogy »ehhez az osztályhoz most nincs erőm bemenni«. Nem azért, mert rendetlenek. Az etikánál mindig azt érzem, hogy ha én mentálisan nem vagyok ott, nem vagyok kipihent, nincs értelme az órának. Téli szünet után aztán újult erővel ott vagyok, mentálisan teljesen.” (N4)

A környezet attitűdje

A pedagógust körülvevő személyek etika tantárgyat minősítő véleménye, viselkedése közvetett hatással lehet az etikát tanítók attitűdjére, elfogadására (Shapiro, 2018; Windschitl, 2002). A pedagógus az elutasító környezetet nehézségként élheti meg, mivel nem kap pozitív visszajelzést, valamint szakmai támogatást. Úgy érezheti, hogy egyedül maradt az implementációs feladattal: annak, aki támogatja, túl nagy feladatnak érződhet; annak pedig, aki bizonytalan, az ilyen visszajelzések gyengíthetik az elköteleződését. Míg a szülők, kollégák, az iskolavezetés, a tágabb társadalom hozzáállása gyengébb hatású lehet, a tanulók attitűdje – elsősorban a viselkedésük – a mindennapi munkát befolyásolja. Ezért fontos a pedagógusok erre vonatkozó észlelése.

Tanulói attitűd

Az etikát tanuló diákoknak a pedagógusok által észlelt és értelmezett attitűdjére direkt kérdéssel kérdeztünk, de az interjú más részeiben, több kategóriában is előkerültek utalások. A résztvevők egyértelmű válaszokat adtak az affektív attitűdfaktorra utaló kérdésre [Szeretik a tanulók az etikát?], e válaszok indoklásaként sokan a tanulók viselkedésére utaltak, vagy a feltételezett okokról beszéltek. Ezeket az adatokat három csoportba tudtuk rendezni: a tanulók érzelmi viszonyulása az etikához és annak feltételezett okai; a tanulók érdeklődése; viselkedésük. Ezek tükrözik az attitűd három aspektusát is.

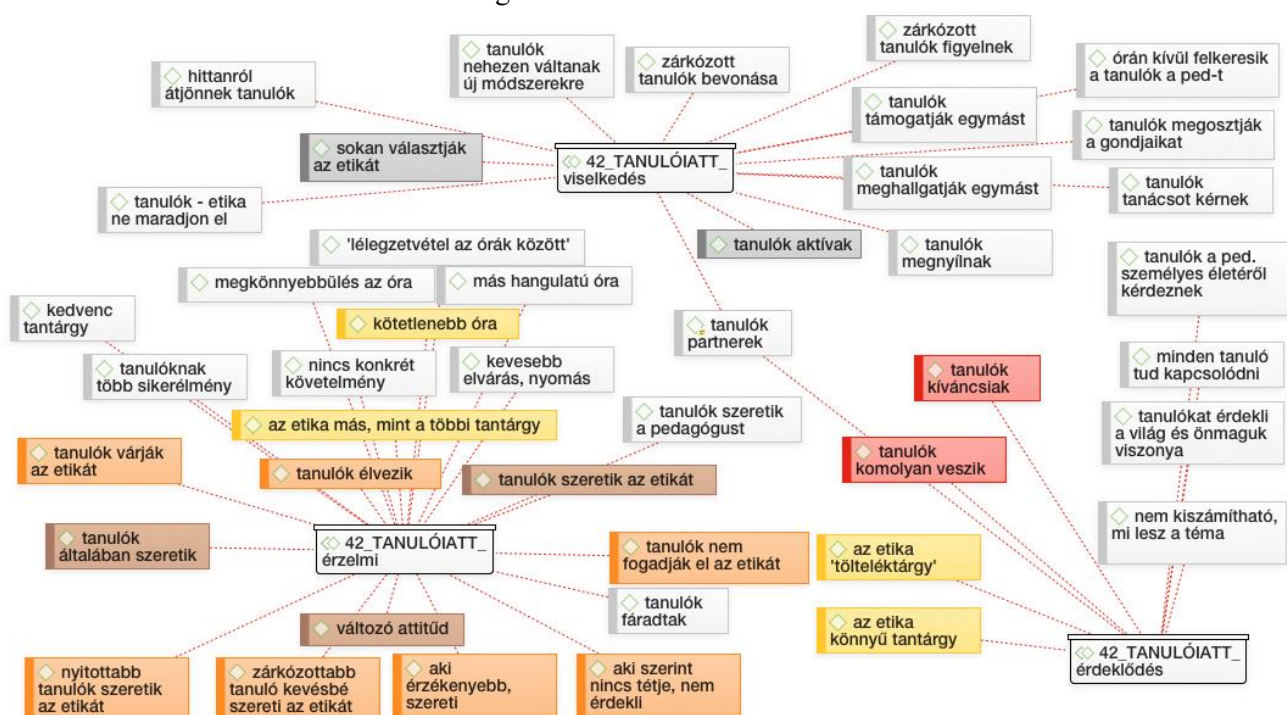
Az érzelmi viszonyulásról szóló elsődleges válaszokat a kódolás után diszjunkt adatokként tudjuk kezelni, ezért megszámlálhatók. A ‘tanulók szeretik az etikát’ kód 13-szor, az ‘általában szeretik’ 5-ször, a ‘változó attitűd’ 4-szer szerepelt. Általánosan negatív attitűdről nem beszélt egyik pedagógus sem, de olyan konkrét eseteket hoztak példának, amelyekben a tanulók részéről elutasítás figyelhető meg.

41. táblázat A tanulók affektív attitűdje az etika iránt a pedagógusok észlelése alapján a kódokhoz tartozó gyakorisági értékek (fő) szerint (N = 22)

‘a tanulók szeretik az etikát’	‘a tanulók általában szeretik az etikát’	‘változó attitűd’
13	5	4

A tanulók pozitív viszonyulását az etikához a pedagógusok a tantárgy sajátosságaival magyarázzák, elsősorban azokkal, amelyek a tanulás körülményeit könnyítik a gyerekek számára. A kötetlenség, játékoság, a könnyedebb, de bizalmasabb hangulat, a kevesebb elvárás, a teljesítménykényszer hiánya miatt kedvelhetik a tanulók a tantárgyat, de fontos a pedagógus személye is. A tanulók személyes életéhez, világtértelemezéséhez is köthető témák érdekessé teszik a tantárgyat; a rugalmas témaválasztás miatt nem mindig kiszámítható, mi lesz a téma – és ez izgalmas. Megjelenik ‘az etika más, mint a többi tantárgy’ gondolata, ez a tanulói attitűd affektív és értékelő komponensére is hatással lehet.

6. ábra A TANULÓI ATTITŰD kategória kódhálózata



Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés

A tanulók viselkedésének leírásában sok utalást találunk a bizalmi helyzetre, mind a pedagógus-tanuló, mind a tanulók közötti bizalomra: ‘a tanulók megnyílnak’, ‘meghallgatják

egymást’, ‘megosztják gondjaikat’, ‘tanácsot kérnek’, ‘támogatják egymást’, ‘órán kívül felkeresik a pedagógust’. Az a tény, hogy a válaszadók erre a kérdésre magyarázatként említik ezeket, azt mutatja, hogy a rejtett nézetük szerint a gyerekek nyitottsága, személyes érintettsége, támogató viselkedése összefügg a tanórára–tantárgyra vonatkozó pozitív érzelmekkel. A tanulói viselkedés másik említett jellemzője az órai aktivitás. A pozitív attitűd harmadik, egyértelmű jele, ha sokan választják az etikát, vagy ha hit- és erkölcsstanról át szeretnének jönni tanulók (akik feltehetőleg az „etikás” osztálytársak véleménye alapján is döntenek így).

Azok a tanulók, akik nem vagy kevésbé szeretik a tantárgyat, a válaszadók értelmezése szerint nehezen azonosulnak az etika sajátosságaival: a módszerekkel, a bizalmi helyzettel és az etika személyességével, emberközpontú témáival. Ennek oka lehet a személyiség, a ‘zárkózottabb tanuló’-ra több utalást találunk. Más tanulók magát a tantárgyat nem tartják sokra, nem értik, mire való, jelentéktelennek tartják. A válaszokban azonban pozitív felhang is van: az ilyen tanulók megszólítása sikerélmény a pedagógusnak.

„Azok a gyerekek, akik egyébként is beszédesebbek és nyitottabbak, abszolút jól állnak hozzá a dologhoz. Aki egy kicsit zárkózottabb, vagy éppen a lázadó korszakát éli, ott van a »minek ez?«, »miért kell erről beszélni, mire jó ez?« De azért általában meg szoktuk találni a végére a választ.” (R2)

„Van, aki kicsit fogékonyabb a pszichológia irányába, és ő igen, szereti. Nyilván van olyan is, aki szerint itt nem kell csinálni semmit, nincs tétje, és elhülyéskedi. De ha 3–4 fős csoportokban találnak ki valamit, azt élvezik, és ott lesz munkamegosztás. Meg persze olyan csapat is van, hogy kivonja magát a munkából, de azt gondolom, hogy ezt a veszélyt vállalni kell.” (M11)

„Mindig van egy-két csoport, akik nem tudják hova rakni, ők így próbálják megúszni. Én sem vagyok az, aki vért folyat. Néha próbálok ezt-azt átpasszírozni, de nem érzem helyénvalónak, hogy erőltessem. De ez a kivétel, többnyire szeretik. Érzik ők is, hogy ez valami más, és értékelik is. Persze hullámmzó, attól függ, kaptak-e oltást előtte, vagy lesz-e dolgozat utána. De szokták várni az órát.” (A6)

Szülők és pedagógustársak attitűdje

Az interjú kérdése általában a környezetre vonatkozott [Ön szerint mi a véleménye a környezetében lévő embereknek (szülők, kollégák, iskolavezetés) a tantárgyról?], a válaszadók elsősorban a pedagógusok és a szülők véleményét emelték ki. A pedagógusoknál kitértek az etikát tanítók és nem tanítók közötti különbségekre. (A kategória kódhálózata a 6. függelékben található.)

A környezet etikára vonatkozó megítélésének kódjai között többségben vannak a negatívan minősítő állítások. (A kódok elnevezései közelítenek az eredeti kifejezésekhez, hogy az árnyalatokat megtartsuk.) A válaszadók tapasztalatai alapján az etikát mind a szülők, mind a pedagógusok nagyobb része ‘felesleges’-nek, ‘tölteléktárgy’-nak tartja, nem értik, miért van rá szükség, mi a jelentősége. A szülőkre jellemző a közömbösség is, mivel az etikát nem sorolják a fontos tantárgyak közé, nem érdeklődnek róla sem a gyereknél, sem a pedagógusnál.

7. ábra A KÖRNYEZETI ATTITÚD kategória értékelőkódok együttjárási táblázata

	30_KÖRNYEZETATTITÚD 26	Pedagógusok véleménye 20	Szülők véleménye 13
az etika 'baromság'	1	1	0
az etika 'nyűg'	1	1	0
az etika 'tölteletárgy'	3	2	1
az etika felesleges	6	4	4
az etika fontos	2	1	1
az etika hasznos	4	2	1
az etika nem értékes	1	1	1
az etika nem komoly	4	2	1
az etikát nem tartják fontos...	1	1	0
értetlenség	3	2	1
az etika kevésbé fontos tan...	1	0	1
közömbösség	5	1	4
pedagógusok véleménye vá...	6	6	0
pozitív változás	3	1	2
szülők véleménye változó	4	0	3

Részlet az ATLAS.ti munkafelületéből

A résztvevők ugyanakkor pozitívabb véleményekkel is találkoztak. A szülők esetében az elutasítás fő okának az ismerethiányt tartják, így azoknak a szülőknek az esetében, akik érdeklődők, és a gyerekeik megkedvelik a tantárgyat és a pedagógust, változás történhet.

„Az első szülőin volt kérdés az etikával kapcsolatosan, hogy ott mi történik, miről fogunk tanulni. [...] Szerintem, amikor ezt bevezették, a laikusok meg a tanárok közül is elég sokan azt gondolták, hogy ilyen ördögtől való dolog, ami még jobban leterheli a gyerekeiket. És amikor a gyerekek mesélni kezdtek otthon, akkor jött szülői visszajelzés. Egyik hétvégére adtam házit etikából, hogy valami olyat csináljanak a hétvégén, ami örömet okoz a szülőknek. Utána jöttek e-mailek a szülőktől, hogy nagyon köszönik ezt a feladatot, mert olyan aranyosak voltak a gyerekek, nagyon meghatódott, hogy ágyba kapta a kávéját, meg volt, aki megmasszírozta az anyukáját. Úgyhogy azt látom, hogy egyre pozitívabb a hozzáállásuk a tantárgyhoz, de szerintem még mindig fogalmuk sincs összességében arról, hogy ez miért van, vagy hogy néz ki egy óra.” (V19)

Az etika és a hit- és erkölcstan⁶² tantárgyak közötti választást is befolyásolhatja az etikáról alkotott vélemény. A szülők figyelembe veszik a gyerekek választását, de ha vallásos a család, ragaszkodhatnak a hit- és erkölcstanhoz. Ahol ez utóbbival problémák vannak, ott automatikusan váltanak az etikára.

„De amikor még nem tanítottam etikát, tapasztaltam, hogy feleslegesnek ítélték néhányan, volt köztük pedagógus is. Most már azért nem, mert bejáratott tantárgy, már több szülőttől is hallom, hogy fontos. Az egyik aranyos hetedikes kislányom hittanra jár, ahogy beszélgettünk az udvaron, megkérdezte, nem jöhetne-e át a hittanról. Megbeszélte otthon az anyukájával, milyen jó az etikaórán, de ennek ellenére hittanra jár, mert így döntött a család, de én úgy érzem, az pozitívum, hogy szívesen átjönne.” (L10)

⁶² Ahogy már korábban említettük, a közbeszédben a hit- és erkölcstan tantárgy megnevezését sokan keverik a hittannal, amely a fakultatív hittan vagy az egyházi fenntartású iskolákban kötelezően tanított tantárgy neve. Az interjúkból vett idézetekben szereplő *hittan* szó a hit- és erkölcstanra utal.

A résztvevők kollégáinak (pedagógusoknak) a véleményei az etikáról a válaszok alapján három csoportba sorolhatók. Azok, akik nem tanítják, szinte kizárólag negatívan állnak az etikához, esetleg közömbösen. Nem látják az értelmét, újabb 'nyűg'-nek tekintik a sok egyéb teher mellett. Azok, akik ismerik valamennyire a tantárgy tematikáját, inkább osztályfőnöki órának látnák szívesen (alsó tagozaton). Akik egy erős előzetes negatív attitűddel rendelkeztek, és mégis tanítaniuk kell az etikát, ők motiválatlanok, és kényszerként vagy csupán kötelességként élik meg a feladatot. Gyakori, hogy más órát tartanak helyette. Ezeket az észlelt attitűdöket a válaszadók különböző okokra vezetik vissza: nem mindenkihez áll közel az ilyenfajta személyesség és kötetlenség, nincs módszertani kultúraváltás, a kudarcok pedig halmozódnak. Alsó tagozaton tanító válaszadónk szerint felső tagozaton nehezebb lehet kamaszokkal foglalkozni ilyen témákban, különösen akkor, ha az etikatanár csak heti egy órában van a csoporttal, mivel így nem tud közel kerülni hozzájuk, bizalmi viszonyt teremteni. Emiatt ott inkább akkor lehet sikeresebb, ha osztályfőnökként is tanít.

A válaszadók szerint azonban a praxis során pozitív változás is történhet, amennyiben a pedagógusok megértik az etika jellegét és célját, felismerik hasznosságát.

„Amikor kérdeztem pár kollégát, hogy szeretnék-e beszélni veled, mondta egyikük, hogy ő szereti az etikát tanítani, mert jobban megismeri a gyerekeket. De volt olyan kolléga is, aki szerint nem lehet ennyit beszélgetni a gyerekekkel, mert már negyedikben mindenki tud mindenkiről mindent. Tehát abszolút megosztó. Én azt gondolom, hogy az átlag az, aki ugyanúgy érez, mint én, hogy végre egy ilyen kis nyugisabb óra, ahol nincsen nyomás a követelményekben, egyszerűen az a lényeg, hogy valami értéket teremtsünk, valami irányt adjunk a gyerekeknek. (Z14)

„Nagyon sok szkepticizmus volt, aztán a gyakorlatban ez megváltozott, és már kevés olyan kollégával találkozom, akinek a kezdeti fenntartásai megmaradtak. Az, aki látja, mennyire szükségük van a gyerekeknek az ilyen témákról való gondolkodásra, beszélgetésre, játékra, egymás meghallgatására, az szereti, és rájön arra is, hogy mennyit tud ez segíteni egy osztályfőnöknek, egy szaktanárnak, még egy tanítónak is. Az más kérdés, hogy annak, aki nem tanít etikát, mi maradt a véleménye. Én nagyon szeretem népszerűsíteni az etikát, ennek ellenére tudom, hogy van olyan kollega, aki azt gondolja, hogy ez egy komolytalan dolog, holott évek óta meggyőződhetne az ellenkezőjéről.” (D13)

Sikerek, nehézségek

Kutatásunkban sikeren olyan események vagy lelkiállapotok észlelését értjük, amelyeket a pedagógus munkájával kapcsolatos pozitív jelzéseként értékel. Falus és Orgoványi-Gajdos (2022) szerint a sikeres pedagógusnál három elem együttes jelenléte figyelhető meg: eredményesség, kedveltség és a tanári szerepben való jó közérzet. Kutatásunkban csak a pedagógusok által észlelt sikerességre fókuszálunk, annak is csak egyes elemeire, tehát nem kértük a résztvevőket, hogy általánosságban értékeljék saját etikapedagógusi munkájukat. A „siker” szó használata jobban utal a szubjektív értelmezésekre és egyedi esetekre, elemekre. Az észlelt sikerek egyben az attitűdöt befolyásoló tényezők is lehetnek, ahogy a nehézségek is. Míg a sikerek jobban kapcsolódnak a pedagógushoz, kompetenciájához, a környezetre vagy

válaszadók, hogy a kapcsolatuk fejlődik a gyerekekkel, amit sikerként értékelnek. Szakmai haszonként jelentkezik az a tény, hogy jobban megismerik, megértik a tanulókat, és ez más órákon, helyzetekben is segít munkájukat.

Egy másik nagy csoportot alkotnak a tanulók órai viselkedésére utaló kódok: a tanulók aktívak, meghallgatják egymást, kulturált vita zajlik, szükség esetén segítik, támogatják egymást. Ebből indirekt módon következtethetünk, hogy szeretik az etikát, de ezt gyakran ki is mondják. Ez pozitív visszajelzés a pedagógusnak is, hiszen rajta keresztül ismerték meg a tantárgyat. Erős jelzés az olyan eset – hármat is említettek –, amikor a tanulók azt kérik, hogy ‘az etika ne maradjon el’ (más iskolai program, ballagási próba, sztrájk miatt).

A tanulók fejlesztésével–fejlődésével kapcsolatban is a fenti viselkedésváltozásokat említik a résztvevők sikerként. Többen hangsúlyozzák, hogy az etikaórai fejlesztés során valószínűleg csak kis eredmények szülehetnek, tehát ezeknek is örülni kell. A sikeresség kapcsán a válaszadók két területen említik saját szakmai kompetenciájukat: az egyik az etikában gyakran felmerülő nehéz témák sikeres feldolgozása, esetek megoldása, a másik pedig a pedagógusszerep-váltás, a facilitáló szerep megtartása az órán.

Az etika sajátos, más helyzetekben ritkábban megjelenő sikerekre ad lehetőséget, egy válaszadó szerint ‘ellensúlyozza a más tárgyainak sikertelenségét’.

„Múltkor úgy raktak be etikát helyettesíteni, hogy nem ismertem az osztályt. Mi a téma: az elmúlás... jó kis alkalom ismerkedésre De valahogy olyan jó óra kerekedett ki belőle, a negyedikesek nagyon komolyan vették. Volt egy fiú, aki az óra elején még a negyedikes ‘nagyemőt’ játszotta, de egy idő után olyan szépen hozzászólt ő is. Tehát az igazi siker, amikor így sikerül valakit elérni, átjutni az ő kis burkán, és rájön, hogy most itt vagyunk együtt, és egy fontos beszélgetés zajlik, az nekem például nagyon jó élmény.” (Z14)

„Legnagyobb sikernek azt érzem, hogy a gyerekek azt általam hithez képest jobban megnyitkák, őszintén beszélnek. Az egyik hetedikes fiú kérte, hogy hadd ne beszéljen a szerelemről, mert most kellemetlen tapasztalata van, és később, amikor mondtam, hogy írjuk le, megkért, hogy ne kelljen neki felolvasnia, de én elolvashattam, Maga az a tény, hogy megbízott bennem, hogy nem adom tovább senkinek. Ezen a téren is tanulok a gyerekektől, hihetetlen, mennyi mindent tudnak.” (L10)

„A siker az örömeim meg a megnyílások. Amikor nyolcadikos fiú elsírja magát, mert olyan mélységekig elmentünk. A többi meg megtartó erőként támogatja. Még most is könnybe lábad a szemem tőle. A tanításban érzed, ha gyerekek őszinték.” (N4)

„A legnagyobb siker azoknak a gyerekeknek a megnyitása, akik ezek a tipikus undok kamaszok, akikről csúnyán beszélnek a tanárban, és rettegnek tőlük, aki órán elkezd piszkálódni, felül a padra. Amikor őket így ‘át lehet törni’, és hirtelen elkezdik várni az etikaórát. Ez nagyon jó. Meg amikor már készülnek előre, berendezik a termet, hogy ne menjen el azzal is idő, mert jaj, annyi mindent kell mesélnem, ezek jók.” (E16)

„Talán az, amikor úgy látom, hogy meghallgatják egymást, megbeszélnek, elfogadják a különböző véleményeket, és nem kell őket külön erre ösztönözni vagy moderálni, hogy hallgasson meg. Vagy ha egyes általam fontosnak tartok igazságot ők mondanak ki, nem én. Vagy amikor a projekt, ami van minden félévben, és az elején persze sokan félnek tőle, meg hú de nagy falat, de

számára okoz problémát, akiknél túl kevés tanuló van ahhoz, hogy csoportmunkát végezzenek, játsszanak vagy a tanulók vitázzanak.⁶³ Az osztályok szétválasztása azonban problémát okoz azoknak, akik – például osztályfőnökként, tanítóként – a közösségfejlesztésre szeretnék tenni a hangsúlyt.

Hat résztvevő beszélt az értékelés nehézségeiről, mindegyikük iskolájában érdemjegyet kell adni. Nem értenek ezzel egyet, egyrészt nem tartják az etikához illeszthetőnek, mivel személyes véleményeket, gondolatokat nem lehet és nem is szabad értékelni, másrészt az osztályzással a kötetlenség és a bizalmi viszony sérülhet.

„Nehézsége a dolognak az, hogy nekünk ezt is értékelni kell. És nagyon nehéz öt számjeggyel értékelni azt, amit a gyerekek itt csinálnak. Meg egyáltalán objektívnek lenni. Mi az, amit értékelek, és hogyan differenciálok a munkákat úgy, hogy építő is legyen a gyerekek? Nekem ez nehéz. Abban a pillanatban, hogy ötszámjegyű skálán értékelem őket, az nem jó, mert ettől 'tantárgy' lesz az etika. Én meg szeretem, hogyha ezt a gyerekek ezt úgy élik meg, mint egy csoportos játékot. Ne legyen annyira 'tantárgyszaga', 'iskolaszaga'.” (G17)

A tanulókra vonatkozóan megjelenik néhány általános probléma, például a kamaszok sajátos reagálása vagy az, ahogy a csoportok belső dinamikája hat a tanulásra-tanításra, de ezek az etikában azért kapnak különösen hangsúlyt, mert a személyes, bizalmas témák megbeszélését gátolhatják. Nehéz lehet a pedagógus számára a tanulás eredményességének, vagyis a fejlődésnek az értékelése is. Ha nem lát fejlődést, úgy érezheti, hogy a saját munkája, erőfeszítései nem arányosak ezzel. Az etika sajátosságai miatt az is akadályozhatja a tanulás-tanítást, ha nem alakul ki a jó kapcsolat a pedagógus és a tanulók között. Ezért a pedagógus önreflexiója elsősorban az órai jelenlétére irányul: megfelelően viselkedik, beszél-e ahhoz, hogy a kapcsolat kialakuljon, az őszinteség megmaradjon.

Az őszinteség, a bizalmi kapcsolat kettős hatása itt is megjelenik: a tanulók problémái lelkiileg megterhelők lehetnek a válaszadók számára: hárman említették, hogy ezek az iskolapszichológusra vagy más képzett szakemberre tartoznának. Csak egy interjúban hangzik el az a felvetés, hogy vajon a többi tanuló hogyan dolgozza fel, hogyan kezeli a súlyosabb eseteket, amelyekről az órán hallanak. Sajátos kérdés, és csak indirekt módon merül fel, hogy a tanár mennyire lehet őszinte, például beszélhet-e etikaórán vallási meggyőződéséről.

„Kevés a pszichológiai tudásunk, meg a drámapedagógia nagyon kellene, mert ugye mind a kettő határait feszegetjük, és amikor előjöttek ilyen mélyebb témák, azt éreztem, hogy nekem iszonyú nagy felelősségem van abban, hogyan reagálok le azt a gyerekek. Meg, hogy a többiek mit kezdenek utána azzal, ami ott esetleg előjön. Bár egész jól bevált az, hogy minden osztályban minden év elején megbeszéljük, hogy ami itt történik, amit itt beszélünk, azzal senki ne éljen vissza. Nem beszélünk erről másnak, én sem beszélek erről a tanárban. Ha visszanézek, tényleg nem jött vissza soha semmi visszaélés.” (N4)

⁶³ Olyan, elsősorban kisebb iskolákban, ahol nagy arányban választják a szülők a felekezeti hit- és erkölcsstant, évfolyamonként nem tudnak csoportösszevonást végezni, tehát indítani kell 1–2 fős etikacsoportot is.

„Az, hogy attól, mert én felnőttség vagyok, és úgy gondolom, tudom a példaértékű cselekvésformákat, válaszokat, hogyan adjam át a gyerekeknek mindezt úgy, hogy ne érezze magát kellemetlenül, hogy ha még ezt nem tudja vagy nem így csinálja. Sokszor nehézséget okozott nekem nem kerek-perec kimondani, hogy márpedig le van írva a Bibliában, mi a helyes, csak mert én eszerint élek negyven éve. Akkor éreztem sikeresnek az órát, amikor megmaradtam a facilitáló szerepnél, amikor mindenki elmondhatta saját véleményét, több oldalról lehetett érvelni.” (N9)

Az etika tantervi háttere és a tanítási segédletek

Az etika tanításának fontos ‘külső’ körülményei a vonatkozó tantervek, az arra épülő tanmenetek és akkreditált tankönyvek. Ezek meghatározzák a tematikát és a célkitűzéseket, valamint közvetítenek egyfajta módszertani kultúrát is. Tanulási-tanítási segédleten tág értelemben minden olyan eszközt értünk, amely a tanulást elősegíti. A tanítási [oktatási, tanári, tanítói] segédletek elsősorban a pedagógus munkáját segítik, például az ő tanulását, felkészülését vagy a tervezési folyamatot is, de ide sorolhatók az olyan általa kiválasztott és alkalmazott tanórai – vagy azon kívüli – eszközök, amelyekkel a tanuló is találkozik. A tankönyvek egyben segédletek is, melyek tetszés szerint helyettesíthetők vagy kiegészíthetők más segédletekkel. Kutatásunkban elsősorban arra voltunk kíváncsiak, mennyire azonosulnak a pedagógusok ezekkel a hivatalos dokumentumokkal és az elérhető taneszközökkel, szerintük ezek segítik vagy nehezítik a munkájukat. Ehhez fel kellett tenni azt a kérdést is, mennyire ismerik egyáltalán ezeket.

Tantervek, tanmenetek

E kategória elemzésekor egy fő álláspont rajzolódik ki, és ezt többen explicit módon ki is mondják: a válaszadók „nem foglalkoznak” a tantervekkel. Különböző mélységig ismerik őket, véleményt is alkotnak róluk, de fenntartják a szakmai szabadsághoz való jogukat, amely összhangban van az etika tantárgypedagógiájában ajánlott rugalmassággal, tanulóközpontúsággal. A 2020-as NAT és kerettanterv bevezetése miatt nem alakították át a korábban kialakult gyakorlatukat: a tizenhat résztvevő közül, akik 2020 előtt is tanítottak etikát, nyolcan mondták, hogy nem látnak jelentős változást az új tantervben, öten pedig ugyanúgy tanítanak, mint korábban. Azok, akik foglalkoztak a tantervekkel, általában jobban ismerik a 2012-es NAT-ot és kerettantervet, és ők a 2020-as szabályozókat „visszalépés”-nek érzik, mivel szerintük nem illik annyira a korosztályhoz, vagy általában a gyerekekhez. (A kategória kódhálózata a 8. függelékben található.)

A tantervek közvetve megismerhetők a különböző forrásokból elérhető ajánlott tanmenetekből, de legfőképpen a tankönyvekből, elsősorban a témák és a témastruktúra tekintetében. Ezért a tankönyvek használatát is vizsgáltuk. A pedagógusok az etika témáit általában jónak találják, mivel azok felkeltik a tanulók érdeklődését. A tanítást legtöbbször a tankönyv köré szervezik, de az inkább tematikus útmutatást és anyagot, feladatötleteket nyújt számukra: a válaszadók négyötöde fejezte ki, hogy szakmai megfontolásból vagy a tanulók

érdeklődéséhez illeszkedve alakítja a megvalósuló tanmenetet, vagyis azt, hogy milyen témákat, milyen sorrendben és mennyi ideig vesznek.

„Őszintén szólva, nem néztem bele a tantervbe. Szerintem a készségtárgyaknál megvan az alkotói szabadság a pedagógusokban, és így volt az etikánál is, hagytam a kreativitásomat szabadon szárnyalni. Abszolút nem kapcsolódtam a tanmenethez, és amikor a tankönyvhöz nyúltam, megválogattam, melyik az a téma, amelyik passzolt a gyerekekhez vagy egy eseményhez, ami a héten történt velünk. Szóval így ugráltam, nem abban a sorrendben haladtunk.” (B1)

„Érdemben nem ismertem meg. Tudom, hogy van új tanterv, meg év elején le kell adom a tanmenetet, de szeretem elfelejteni. Nem érzem olyan nyomasztónak, hogy muszáj teljesítenem. Amit én csinállok, az nem változott. Én próbálok a gyerekekre koncentrálni. Nem fogok olyat mondani, ami nincs a kereteken belül. Gyakorlati szempontból nem érzek különbséget.” (A6)

„Átnéztem a 2012-es kerettantervet, és mindegyik témában találtam olyan lehetőséget, amit felhasználhatok, amik nagyon jó kiindulópontjai lehetnek az egésznek. Nem tudom, mik vannak az újban. Biztos sok témát messzire elkerülünk, pedig kellenének. Akár a gender, a homoszexualitás, egyebek. Ezek olyan mélységben érintik most már a gyerekeket is, és hogy pont etikán ez most már fel se hozható, vagyis nem tudom, hogy most ez milyen formában mehet. Biztos lennének még olyan dolgok, amiknek helyük lenne ott.”⁶⁴ (E16)

„Nekem visszalépésnek tűnik ez a fajta tanterv. A témák megválasztása, feldolgozása nem hatodikos dolog. Sokkal jobban tetszettek a korábbi témák, amik koncentrikusabban egymásra épültek. Általában a gyerekből indultak ki, aztán jött a környezet és nem a nemzet és nem az ünnepek. Nem is használom az új könyvet, hanem próbálok a régi témákhoz visszanyúlni. Úgy érzem, kevesebb szó van most a gyerekről mint emberről, hanem inkább teljesen társadalmi léptékekben meg társadalmi közösségekben gondolkodnak, ami szerintem... na mindegy...” (K7)

Tanítási segédletek

Az interjúkérdésben a segédlet és a taneszköz szavak szerepeltek, így eléggé tágra nyitottuk a kérdést, a résztvevők pedig különböző módokon értelmezték a szavakat. A válaszok fő fókusza a tankönyveken volt, azok minőségén és a használatuk módjain. Hét válaszadó nem használ tankönyvet az órán, de forrásként igen, tehát a tankönyvből vett ötleteket beépíti a saját összeállított anyagaiba. Tizenöten használnak tankönyvet, de nagyon változatos módon: van, ahol a tanulók nem kapnak, de digitális úton megnézhetik; van, ahol rendelkeznek saját vagy könyvtári könyvvel, de rugalmasan kezelik, úgy, hogy a pedagógus előre szelektálja a feladatokat, vagy azon a ponton, amelyiken a legnagyobb érdeklődés mutatkozik, ott megállnak. A válaszadók a tankönyveket általában jónak tartják. Azt, amit nem érznek benne jónak, kihagyják vagy kiegészítik. A tanítók számára hasznos lenne munkatankönyv vagy kiegészítő munkafüzet.

A válaszadók egyharmada azzal, hogy nem használ tankönyvet, vállalja, hogy ő maga állítja össze mindegyik tanóra anyagát, ehhez pedig sok forrást kell keresni. Az órákon nagy szerepe van a digitális anyagoknak: prezentációknak (amelyre a tanár egybeszerkeszti az anyagot),

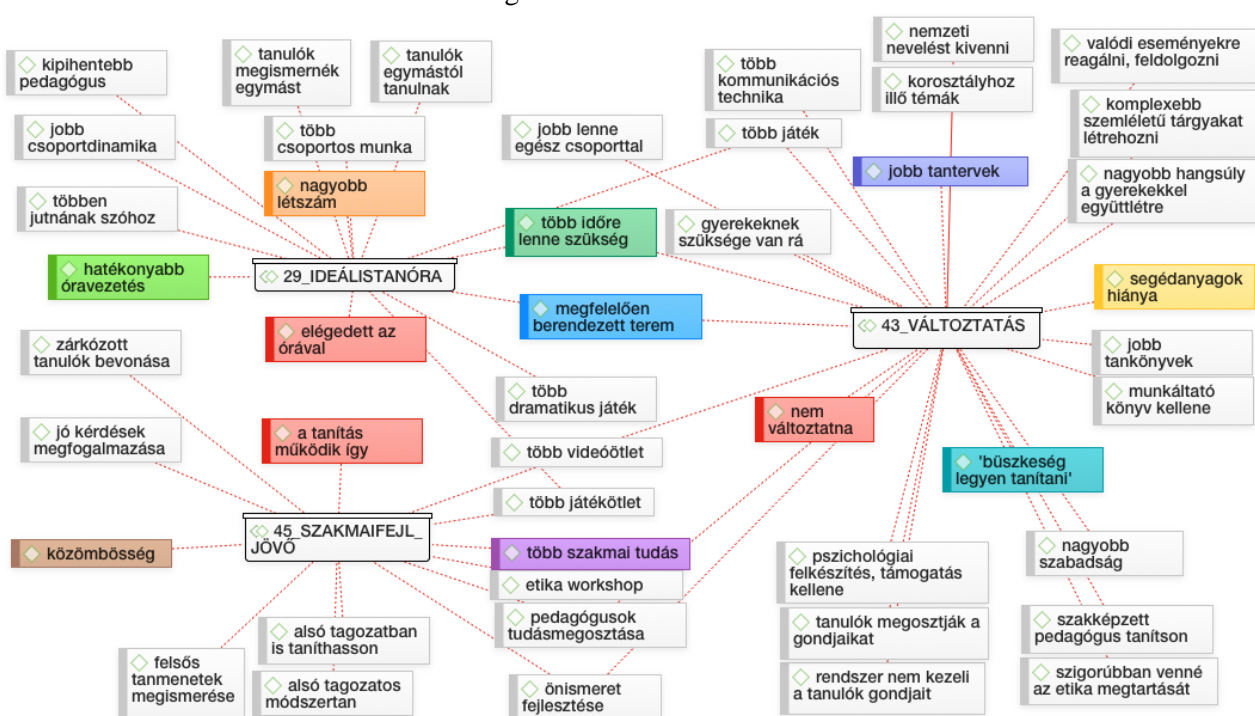
⁶⁴ A válaszadó 2020 után már nem tanított etikát.

videóknak, filmeknek, képeknek, illetve különböző tárgyaknak, amelyeket akár a tanulók készítenek, hoznak be órára. (A kategória kódhálózata a 9. függelékben található.)

Változtatás

Három kérdésre adott válaszokban jelenhetett meg az, miben érez hiányt a pedagógus az etikával, a körülményekkel vagy a saját kompetenciáival kapcsolatban: „Milyen lenne az ideális tanóra?”, „Mit változtatna meg az etika tanításában?” és a szakmai fejlődés jövőre vonatkozó tervei. A kérdések nem mindegyik interjúban hangzottak el – ha az idő miatt változtatni kellett, inkább ezeket hagytuk ki –, de valamelyikre minden résztvevő válaszolt.

10. ábra A változtatásra vonatkozó kategóriák összevont kódhálózata



Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés

Hat válaszadó elégedett a jelen gyakorlattal, egy pedig, nyugdíj előtt állva, már nem érzi úgy, hogy ezzel kapcsolatban a jövőbe akar tekinteni. Négyen a saját tanórájukat megfelelőnek érzik. A legtöbb említés a módszertani gyakorlatra vonatkozott: a válaszadók több ötletet, forrást, tudásmegosztást igényelnének, vagy azt, hogy az ismert módszereket, munkaformákat legyen lehetőségük alkalmazni. Ennek akadálya lehet például a túl kicsi/nagy csoportlétszám vagy a nem megfelelő csoportdinamika. A pedagógusok óravezetésre vonatkozó önreflexiója arra utal, hogy bizonyos területeken nem érzik hatékonyak magukat, különösen a beszélgetés facilitálásában, a tanulók bevonásában. A megfelelő tanterem kérdése felmerül, hárman is jelzik, hogy barátságosabb, a beszélgetéshez hangulatot teremtő helyiség lenne igényük.

„Legyen egy olyan terem, ami nem ilyen ‘tanteremszagú’. Ahol otthonosabb a környezet. Ez a ‘körben ülünk’ történet. Ha lenne egy olyan terem, ahol kanapé van, meg virág, meg lehet egy teát csinálni. Szerintem, hogyha a helyet, ahol tartjuk az órát, meg lehetne változtatni, az megint három lépéssel előrébb vinné az egészet a céljához.” (N4)

A szakmai fejlődésre vonatkozó igények között jelenik meg, hogy a válaszadó szeretné megismerni az általa nem tanított tagozat vagy évfolyam tematikáját, módszereit is, például azért, mert később átтанíthat oda is. A tantervi szintű változtatások között a jelenlegi tantervhez kapcsolódók merülnek fel: a gyerekekhez, az élethez jobban illő témákat tennének bele, a tankönyvekben több játékot, gyakorlatibb hasznosulású feladatokat szeretnének látni a pedagógusok. Az alsó tagozaton tanítóknak a munkáltató segédletek hiányoznak. Az etikának, fontossága miatt, több időt biztosítanának, mivel úgy látják, a gyerekeknek szükségük van arra, ami az órán történik. A pedagógusoknak nagyobb szakmai szabadságot és szakmai-lelki támogatást szeretnének, ez utóbbit a pszichés teher miatt. Zavarja a válaszadókat az, hogy a környezetük nem ismeri fel az etika jelentőségét. Szerintük ezen változtatna, ha hozzáértő, képzett pedagógus tanítaná mindenhol, és nem lehetne „*másra használni*”.

„Én szigorúbban venném az etikaoktatást. Tehát elvárnám a pedagógustól, hogy tanítsa is, ne olvassza be a magyarba.” (L5)

„Mindenhova szakképzett pedagógus kell a diákoknak, ne csak olyan tárgy legyen, amit odaadnak annak, akinek nincs meg az óraszám, hanem büszkeség legyen tanítani.” (N9)

Osztálytermi gyakorlat

A kutatás egyik kérdéscsoportja az etikát tanító pedagógusok tanítási, módszertani gyakorlatáról szól. Az interjúban két ponton érintettük ezt direkt módon. Az interjúkérdés a „Hogyan zajlik általában egy tanóra?” volt. Ebből nemcsak az alkalmazott módszerekről kaptunk információt, hanem óraszervezési és -vezetési elvekről, rutinról is. Közvetve pedig más kérdésekre adott válaszban is megjelenhetett a téma, például „Más-e az etika tanítása, mint a többi tantárgyé?” vagy „Miben aktívak a tanulók?” Kifejezetten a módszerekre kérdeztünk rá az interjú utolsó [D] szakaszában: 23 módszert soroltunk fel, amelyből a résztvevő kiválasztotta azokat, melyeket *nem* alkalmaz. A listát elméleti alapon állítottuk össze: a didaktikai és etika-tantárgypedagógiai szakirodalom, valamint a kerettantervi ajánlások alapján (lásd 3.1.1. fejezet). Szerepelt ‘Egyéb’ választási lehetőség is, de erről egy válaszadó sem beszélt (lehetséges, hogy az interjú végén már könnyebb volt számukra így.)

Órafelépítés és -vezetés

A válaszadók rugalmasan alkalmazott rutinokról beszéltek, az óra terve, majd megvalósulása függ a témától és a tanulók igényeitől, reagálásától. Többen utaltak arra, hogy a módszereket is a témához igazítják, illetve ha előzetes kutatásuk során találnak jó ötletet, azt kipróbálják.

„Szerintem azt lehet mondani, hogy nagyon egyforma órák nincsenek. Volt már olyan csapatom, aki minden órán szituációs játékot szeretett volna, ott inkább a drámapedagógiai módszereket próbálja az ember beépíteni. Nagyon figyelem, milyen reakció van. Ha van egy kép vagy egy gondolatébresztő szöveg előzetes megfigyelési szempontokkal meg utána a kérdésekkel, akkor azt valahogy úgy az ember érzékeli, ha ott a fejükben indított valamit. Na, akkor azt ragadjuk meg.” (D13)

„Belekezdünk az éppen aktuális vagy kiválasztott részbe, tehát szoktunk így ‘ugrálni’ a tankönyvben. És utána, ha ők annak kapcsán bármerre elvinnék, mindig arra megyünk tovább. Ha nem valami magától értetődő dologról van szó, akkor annak én utánaolvasok, meg szoktam hozzájuk filmrészleteket, idézeteket hozni, amelyek kapcsán tovább tudjuk gondolni, és akkor meg is fejtik ugyanazt, amit én már megfejtettem.” (T12)

„Most már nem annyira a könyv szerint megyek, inkább csak a téma, ami meghatározó, és én keresek hozzá valamilyen kis írásos vagy videós anyagot, vagy földobok egy szituációt, és akkor arról beszélgetünk. »Mit rajzoljunk?« Jaj, hát valamit mindig ki kell találnom, például ‘az álomszobám’, ‘a kedvenc tárgyam’. Ezeket mindig le akarják rajzolni, és arról mindent elmondani.” (E20)

Az etikaóra általában bevezetéssel indul, amelyet „ráhangolás”, „áthangolás”, „bemelegítés”, „megérkezés”, „lenyugvás” szavakkal jellemezték a résztvevők. Ez általában játékot, asszociációkat, saját tapasztalást foglal magába, egy ének-zene szakos tanár zeneműveket is használ. Az új téma felvetése történhet direkt és többé-kevésbé indirekt módon is. Direkt módszer a téma megnevezése, összefoglalása a pedagógus részéről, esetleg tankönyvi szöveg segítségével, ez ritkább. Gyakoribb, hogy a pedagógusok csak a téma címét adják meg, egy kulcsszót mondanak, és utána átadják a szót a tanulóknak, teret adva az ő értelmezéseiknek. Ennek indirektebb változatai, amikor szöveget (vers, idézet), valamilyen esetet (videó, történet, mese) vagy vizuális elemet (képek, rajzok) elemeznek, ebben segíthetnek az előzetes fókuszáló vagy az utólagos értelmező kérdések. Az óra központi eleme mindig a valamilyen mértékben strukturált beszélgetés (a szabad beszélgetéstől a moderált vagy szabad vitáig); a cél az, hogy a tanulók bevonódjanak a beszélgetésbe. Akik kötöttebb módon, vezérfonalat használva tanítanak – ami lehet a tankönyv vagy egy prezentáció –, ők is keresik a pontokat, amikor átadhatják a szót a tanulóknak. (A kategória kódhálózata a 7. függelékben található.)

Tankönyvet a válaszadók kétharmada használ, leggyakrabban szelektálva építik be a feladatokat, és a feldolgozásukat is rugalmasan kezelik. Mivel az etika lényege a tanulók véleményalkotása, a helyzettől, a témától és a csoportdinamikától is függ, melyik feladatra mennyi idő jut. A tanítók szerint a tankönyvek illusztrációi is hasznosak. Több pedagógus jelezte, hogy figyel arra, mikor nyissák ki a tanulók a tankönyvet, hogy az ne vonja el a figyelmüket, vagy ne befolyásolja őket saját véleményük kifejezésében.

„Mi a tankönyv témái szerint haladunk szigorúan, mert ezt fontosnak tartom. Mindig van az óra elején egy kis rövid játék, 3–4 percnél nem több. Egy kis áthangolódás, egy kis lenyugvás. Lehet egy meseszöveg... bármilyen játék, ami az egymásra figyelésen alapul. Utána kinyitjuk a könyvet. Én összegezem, hogy ma miről lesz szó. Nem használjuk a könyvet az elején, hogy ne

onnan olvassuk már el, hogy mit mond a könyv, hanem ők gondolkodjanak erről-arról, amarról. Tehát bizonyos kérdéseket teszek fel nekik az aznapi témában.” (Z3)

„Az informatikateremben vagyunk. Általában kivetítem a nagy monitorra ppt-ben a mondandómat, mondom a dolgokat, megállok, ti következtek, nézzétek meg az internetről. Ha olyan jellegű, mint a szerelem, szavak helyett mozdulatot, mimikát vetíték ki nekik, például filmből egy jelenetet. Megbeszéljük, te hogy látod, esetleg felolvassa valaki a hozzászólását, akkor szokott lenni egy kis vita. Sokszor kicsit elviszik az óra anyagát, de nem sajnálom.” (L10)

„Ha új téma van, sokszor nem osztom ki nekik a könyveket, mert nyilván érdeklődnek, szeretnek benne lapozgatni, de szerintem ez eltereli a gondolataikat. Én jobban preferálok ennél a tantárgynál, hogy csak nálam van egy könyv, és a képet körbemutogatom nekik, akkor csak arra fókuszálnak. Megkérdezem, mit juttat eszünkbe a kép, vagy szerintük mi lesz a téma. Vagy egy mesét felolvasok, utána beszélgetünk róla. Szóval, valahogy rávezetem őket a témára. Nem nagyon szoktam direktben megmondani, hogy ma miről fogunk beszélgetni.” (V19)

Népszerű a szituációs vagy dramatikus játék, több válaszadó jelezte, hogy a tanulók egyik kedvenc tevékenysége, valamint a kreatív, játékos, mozgásos feladatok. Rövidebb iskolán kívüli tevékenységet, sétát is említett egy pedagógus. Különösen az alsó tagozaton rajzolni gyakran a tanulók, ez a feladat szintézise is lehet az óra anyagának, vagy személyes reflexió a témára. Emellett az aktívabb tevékenységek után egyfajta pihenés is.

A hagyományosnak tekinthető módszereket kisebb mértékben alkalmazzák a válaszadók, inkább vezérfonalként vagy a gondolatmenetet segítő tanári támogatásként. A tanári kérdés funkciója inkább a moderálás vagy a „szókratészi bábáskodás”, „állítások helyett kérdések”. Egyéni munkaként fogalmazást, gyűjtőmunkát kaphatnak a tanulók. Házi feladatot kevesen adnak, ha igen, annak funkciója inkább a téma továbbgondolás vagy a következő órára készülés, ebben az esetben az óra elején valamilyen reflexió történik a házi feladatra.

„Általában szoktam nekik valami kis apróságot adni, köze van ahhoz, amit az órán megbeszéltünk, nem kell nagyon túlgondolni, 5–10 perc alatt elvégezhető feladat, de otthon is gondolkozzon rajta. Ha úgy van, tanulószobán is segíték benne, és ott is beszélgetünk róla, az megint csak egy nagy segítség.” (S22)

„Azt mondanám, hogy az órák 10–20 százalékán van házi feladat. Néha a témával kapcsolatban kérek egy rövid fogalmazást. Vagy hogy bárhol fényképezzenek, és küldjenek nekem fényképet arról, ami az emberi kapcsolatokra érvényes. Nem sokszor adok ilyet, mert szegények így is túl vannak terhelve, de olyat, amivel előkészítem az órát, hogy hozzanak színes kavicsokat, amiket otthon kifestettek különböző színűekre, ilyet gyakrabban szoktam.” (G17)

Érdekes és öröndetes adat, hogy nyolc résztvevő mondta – közülük ketten tanítók –, hogy alkalmaz projekt munkát, amelyben a tanulók rövidebb-hosszabb ideig tartó csoportos együttműködéssel hoznak részt valamilyen produktumot. Ehhez a tankönyvi feladatok is adnak ötleteket, és gyakorlati jellegű, önkéntes tevékenységet is szerveztek már. A projekteket rugalmasan szervezik, a tanulók ötleteit, vállalásait bevonva. Többen hosszú projektben gondolkodnak, akár többi témát is alárendelve a fő projektnek.

„Egy adott témakörön belül, ha belevágunk egy ilyen projektmunkába, azt is megnézem, hogy egy-egy óra anyagát hogyan lehet ügyesen beledolgozni. Egyébként nem kötelező a projekt. Aki úgy van vele, az csak az egyes órákon, bizonyos feladatokban vesz részt, aki meg úgy érzi, hogy hozzá közelebb áll a téma, akkor ő abból csinál egy projektet. Például ez a ‘család’ most nagyon népszerű. Erről mindenki tud és szeret többnyire beszélni, úgyhogy ezt most mindenki megcsinálja.” (R2)

„Azt a könyvet használjuk, aminek az ötödikes anyagában egy mesét írhatnak. A hatodikosban egy világok közötti utazást lehet megtenni. Ezekkel a témákkal majdnem egy félét el lehetett tölteni úgy, hogy persze haladtunk mással is, de ebbe kötöttük be. Az ötödikeseknél végül lett egy 35 oldalas mese, amit négy csapatban dolgoztak fel. Készítettek hozzá térképet, hogy merre járnak, ott mi történik. De a mesének huszonvalahány vége van, mert mindenki a saját végét tette hozzá. Azt kinyomtattam, és megkapták Mikulásra.” (M11)

„Most két hétig egy modern várost tervezünk a harmadik-negyedik osztályosokkal. Teljesen belekésültek, az volt a projektfeladat, hogy tervezzék meg a jövő városát. És ott annyi jó kezű gyerek van, imádnak berendezni meg makettezni meg ilyeneket. Volt olyan is, hogy egyedül megcsináltak egy plakátot. Itt mindegyikük napközis, mondtam, ahogy kész a leckétek – mert rossz idő volt –, ott egy nagy csomagolópapír, csináljátok meg”. (C21)

Munkaformák tekintetében a résztvevők törekednek arra, hogy kerüljék a frontális munkát, a páros/csoportos munkát preferálják, vagy az egész csoportos formát, és ahol erre van lehetőségük, körben ülnek le. Közvetve utal erre egy másik kategóriában kapott adat is, ahol az igények megfogalmazásánál egy etikához jobban illő, barátságosabb termet szeretnének. A csoportos munkának azért is van jelentősége, mert kisebb csoportban több beszédidő jut egy tanulóra, és esetleg könnyebben meg lehet nyilvánulni. Az egyik válaszadó a csoportalakításnál is figyel a tanulók közötti kapcsolatok fejlesztésére, mivel ez tantárgyi cél is egyben.

Az órai tevékenységek leírásánál sok utalás hangzott el arra, hogy létrehoztak és alkalmaznak bizonyos sajátos etikaórai szabályokat. Általánosságban ezek a kommunikációra, a beszélgetésre, egymás meghallgatására, egymás iránti tiszteletre és bizalomra vonatkoznak: egymás véleményét nem kritizáljuk; bármit mondhatunk, mert nincs rossz válasz; véleménykülönbség esetén megfelelő stílusban beszélünk, valamint a titoktartás szabálya. A tanulónak nem kötelező megszólalni egyes témáknál, de figyelnie kell a többiekre. Konkrétabb szabályok utalnak arra, hogy a tevékenységeket milyen keretekben, sorrendben, munkamegosztással végzik. Erre gyakran reflektálnak is a feladat elvégzése után. Ennek is az oka, hogy a cselekvés és az önreflexió segíthet elérni a tantárgyi célkitűzéseket.

„Páros, illetve csoportos munka szinte minden órán van, mert ugye az nem kötelező, hogy mindenki megszólaljon mindenki előtt. Azt viszont tudják, hogy ha kiscsoportos munka van, akkor mindenkinek beszélnie kell, nem lehet csak a többieket hallgatni.” (S22)

„Mindenkinek elmondhatja a véleményét, sosem szóljunk le a másikat, esetleg azt mondjuk, hogy én ezzel nem értek egyet, mert hogy ezt így moderálom.” (E20)

„Vannak olyan gyerekek, akik nem annyira szeretnek beszélni. Az is teljesen érthető, hogy itt olyan témák is lehetnek, amik neki fájdalmat okoznak vagy nehezek valamiért. Attól még mennek a folyamatok a fejükben. Azért mondom nekik: »Én látom, ha figyelsz. Nyilván vannak olyan órák,

amikor téged egy adott téma nem érdekel, de a tiszteletet megadjuk egymásnak, ha látod, hogy a többiek érdeklődnek.» (N4)

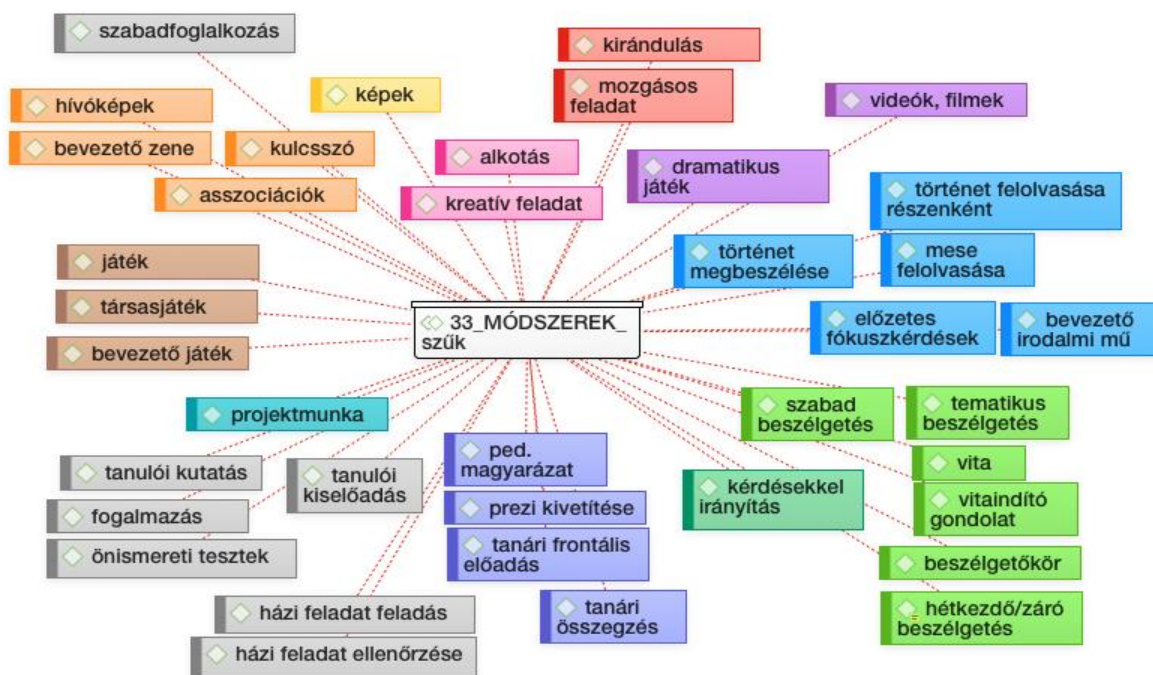
„Nem mindegyik csoport szeret már beszélgetni, a kamaszoknál például több a páros és a csoportos munka, mert ott mernek beszélni. Néha nyúlok bele a csoportalakításba, legtöbbször hagyom, ahogy ők szeretnék, de időnként úgy is alakítjuk, hogy olyanokkal is együtt kell feladatokat megoldaniuk, akiket egyébként nem választanának. A beszélgetések során 'nincs rossz válasz'. És akkor egy idő múlva a feszültség feloldódik, azok a gyerekek is könnyebben tudnak együttműködni, akik nem állnak közel egymáshoz. Tehát erre is rendkívül hatékony az etikaóra metodikája.” (D13)

Módszerek

A módszerek listáját az előző kategória kódlistájának szűrésével állítottuk össze. Az ATLAS.ti együttjárási táblázatát Excel fájlba exportáltuk, így az adatok több szempontból áttekinthetőek, átrendezhetőek voltak. A táblázatok alapján kvantifikálni is tudtunk.

A résztvevők által említett módszerek kódjait csoportokba rendezve áttekinthetjük a változatosságot. Színekkel kódoltuk a csoportokat.

11. ábra A MÓDSZEREK kategória kódhálózata



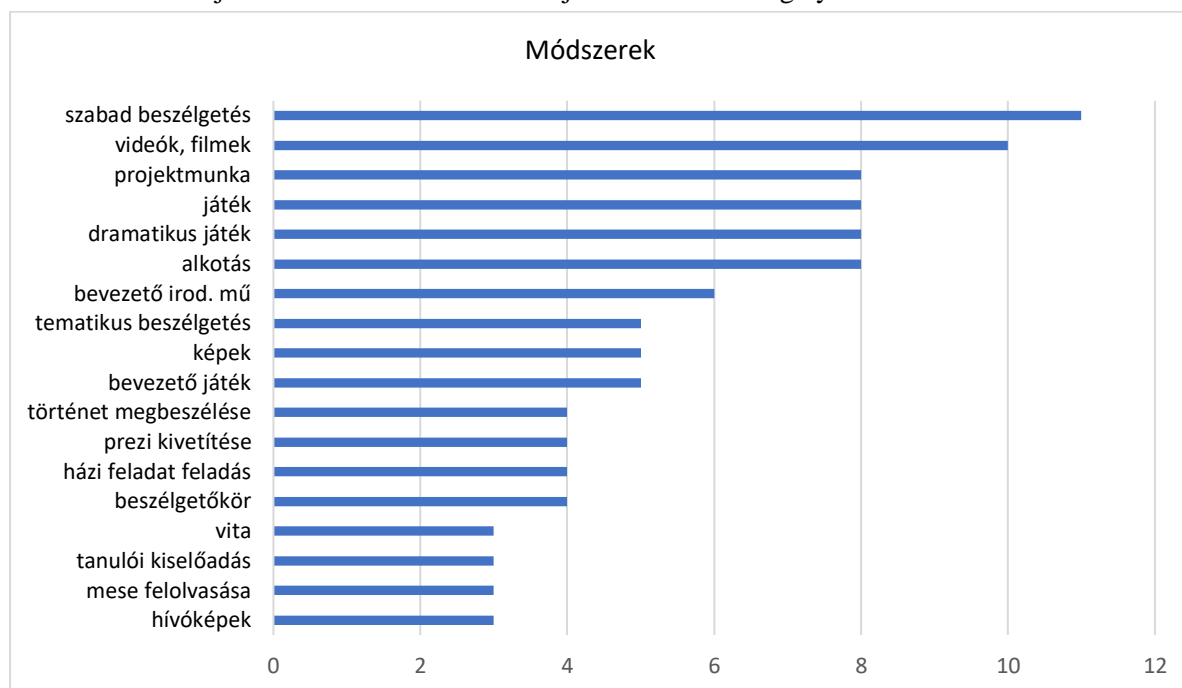
Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés

Látható, hogy a kódok a módszerek széles skáláját, sokféle típusát mutatják. A játékos, asszociációra, mozgásra, kreativitásra épülő, más tantárgyi órán ritkábban alkalmazott módszerek, vizuális eszközök használata a módszerlista mintegy egyharmadát teszik ki [sárgás-pirosas színek]. Következő csoportok a szövegekre, esetekre, narratív történetekre épülő módszerek vagy technikák [kék], részben ide köthetők a dramatikus játékok és a filmek is [lila]; a beszélgetés különböző típusai, melyet a pedagógus kérdésekkel támogathat vagy

vezethet [zöld]; a pedagógus magyarázatai [sötétkék]; a tanuló egyéni munkája [szürke] és a komplex módszeregyüttes, a projekt.

Az interjú B szakaszában egy-egy résztvevő 5 és 14 közötti számú módszert említett. Az említések alapján az alábbi sorrend alakult ki (az egy és kettő számú említéseket nem tartalmazza a diagram).

12. ábra Az interjúban említett módszerek kódjai a vízszintes tengelyen az említések számával

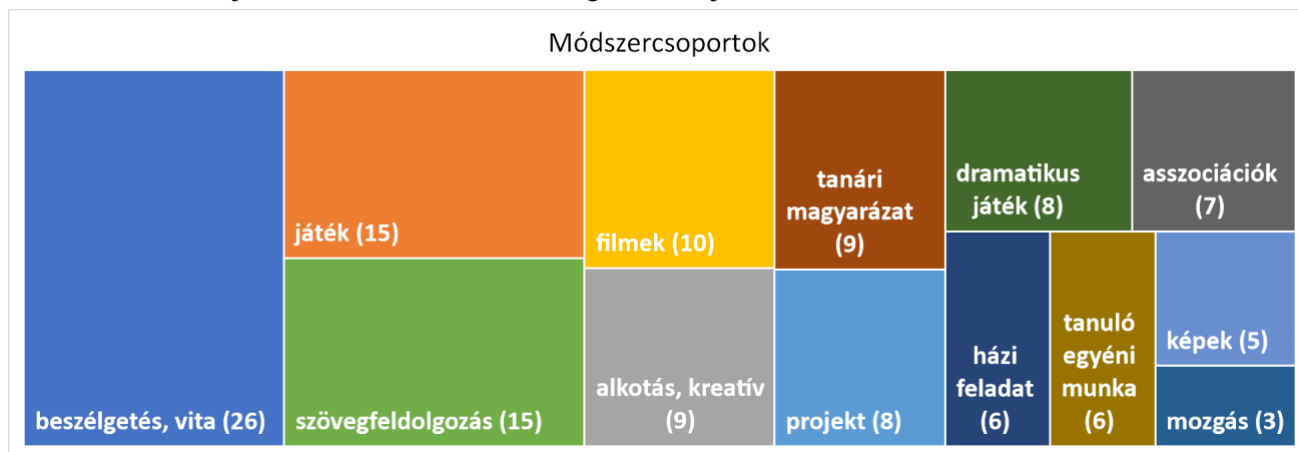


Csak a kettőnél több említésszámú kódok. Forrás: Microsoft Excel program – saját szerkesztés

A módszerek kódjait csoportokba rendeztük, és az egy csoporthoz tartozó említések számát összesítettük. Ez a kategorizálás egyes esetekben könnyebb volt, például a ‘bevezető játék’, ‘társasjáték’ => ‘játék’ kategóriába került, viszont a ‘mozgásos feladat’ is tartozhatna a játékok közé, ám a résztvevők nem írták le ilyen pontosan, milyen tevékenységről van szó. A ‘képek’ kódot külön tartottuk meg, mert sokféle alkalmazása lehetséges, a ‘hívóképek’ kód az asszociációkhoz került. A ‘dramatikus játék’ egyszerre játék, kreatív feladat és eset vagy történet feldolgozása, ez külön csoport lett. A ‘történetek megbeszélése’ tartozhatna a beszélgetéshez is, de szorosabbnak ítéltük a szöveghez kötődő funkcióját. (A kategorizálás itt csak általános képet nyújthat.)

A 13. ábrán látható, hogy a domináns módszer a beszélgetés – különösen, ha figyelembe vesszük, hogy valószínűleg a szövegfeldolgozáshoz és a filmnézéshez is kapcsolódik megbeszélés – és a játék, amelyhez tartozhatnak még asszociációs, mozgásos és dramatikus játékok is, valamint a különböző szövegek feldolgozása. A frontális tanári és a tanulói egyéni munka is megjelenik, de jóval kisebb súllyal.

13. ábra Az interjúban említett módszerek kategóriái zárójelben az említések számával



Forrás: Microsoft Excel program – saját szerkesztés

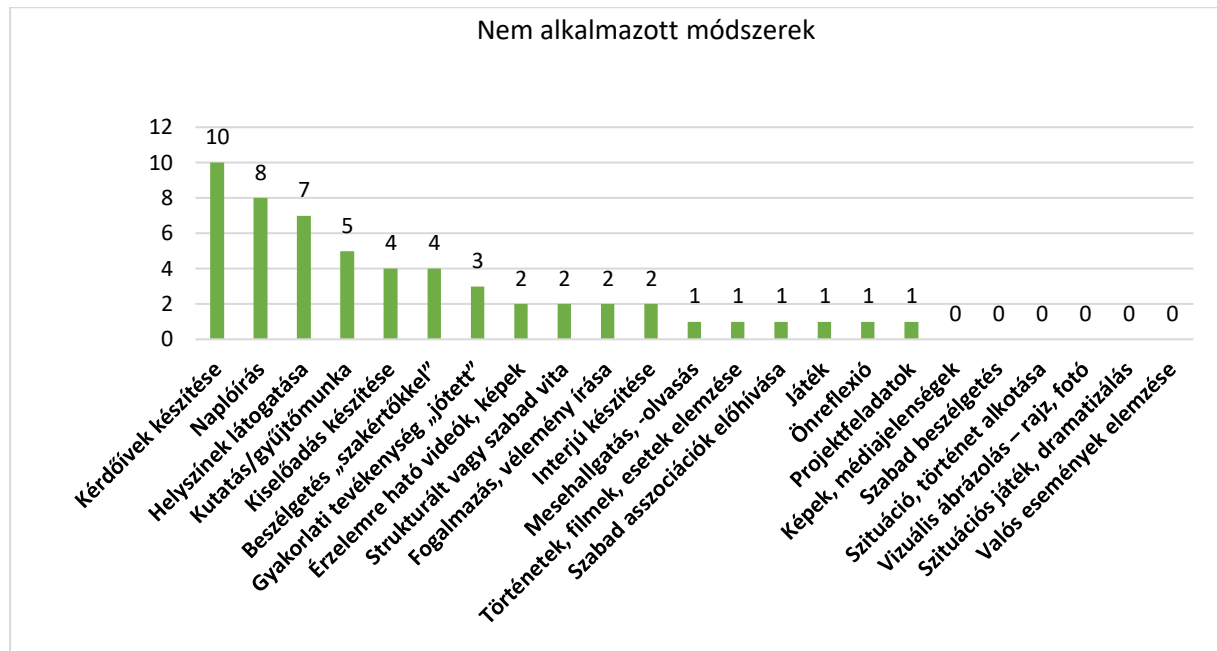
A fenti elemzés azt mutatja meg, milyen módszereket ismernek és alkalmaznak a kutatás résztvevői, azt nem, hogy melyik módszert milyen gyakran használják. Azt feltételezhetjük ugyanakkor, hogy egy nyitott kérdésre – amely egy hosszú interjú része – azokat a módszereket említik, amelyek először eszükbe jutnak, amelyek a dominánsak. A teljes interjú D szakaszában a kutató által megadott listáról beszéltek, így megvizsgálhattuk azokat a módszereket, amelyeket egyáltalán nem használnak (lásd 3.2.3.1. fejezet). A listát elméleti alapon készítettük, és a következő módszereket tartalmazta:

- | | |
|--|---|
| 1. <u>Mesehallgatás-, olvasás</u> | 14. <u>Kiselőadás készítése</u> |
| 2. <u>Történetek, filmek, esetek elemzése</u> | 15. <u>Vizuális ábrázolás – rajz, fotó, montázs</u> |
| 3. <u>Szabad asszociációk előhívása</u> | 16. <u>Szituációs játék, dramatizálás</u> |
| 4. <u>Érzelemre ható videók, képek megtekintése, reflektálás</u> | 17. <u>Önreflexió</u> |
| 5. <u>Képek, médiajelenségek elemzése</u> | 18. <u>Naplóírás</u> |
| 6. <u>Szabad beszélgetés</u> | 19. <u>Valós események megfigyelése, elemzése, értékelése</u> |
| 7. <u>Strukturált vagy szabad vita</u> | 20. <u>Projektfeladatok – közös munka produktummal</u> |
| 8. <u>Fogalmazás, vélemény írása</u> | 21. <u>Beszélgetés meghívott „szakértőkkel” (a témában tapasztalt személyek, akár szülők)</u> |
| 9. <u>Szituációk kitalálása, történet alkotása</u> | 22. <u>Helyszínek látogatása</u> |
| 10. <u>Játék</u> | 23. <u>Gyakorlati tevékenység: „jótett” (pl. idősek látogatása, szemétszedés, stb.)</u> |
| 11. <u>Kutatás/gyűjtőmunka (könyvtár, internet)</u> | |
| 12. <u>Interjú készítése</u> | |
| 13. <u>Kérdőívek készítése, elemzése</u> | |

Az aláhúzás azokat az elemeket jelöli, amelyeket a résztvevők is említettek a B szakaszban.

A D szakaszban kapott adatok illeszkednek ehhez, a pedagógusok legtöbbször a nem aláhúzott módszereket választották ki. A diagram azt jelzi, melyik módszert hányan választották. Meghagytuk a 0 értékeket is, ezek itt olyan módszereket jelölnek, amelyeket mindegyik résztvevő alkalmaz.

14. ábra A pedagógusok által *nem* alkalmazott módszerek a függőleges tengelyen az említések számával



Forrás: Microsoft Excel program – saját szerkesztés

A válaszadók a 23 megadott módszerből legfeljebb hatot választottak ki, a minta fele egyet vagy kettőt, egy személy egyet sem. A tanítók többet választottak, mivel ők gyakrabban érezték úgy, hogy azok a tanított korosztály számára nem megfelelőek.

Az interjúban sok helyen elhangzott annak az indoklása, miért nem alkalmaz a pedagógus egy-egy módszert. Ezzel együtt értelmezhetők a legtöbbször elutasított módszerek, de a leggyakrabban használt módszerek – például játék, filmnézés – elutasítása mögött is érdekes nézeteket találhatunk. Mivel itt lehetőség volt a fogalmak közös értelmezésére a kutató és résztvevő közti párbeszédben, egyes választásaikat felülbíráltak a pedagógusok.⁶⁵ A következőkben néhány példát hozunk a módszerek elutasításához kötődő indoklásokból.

Kérdőívek készítése, elemzése: főként a tanítók választották, mivel a korosztály számára nehéznek tűnik; általában véve pedig „*túl száraznak*” tartják. Két válaszadó szerint ők maguk sem értenek hozzá. Kettő, továbbgondolva, megfelelő előkészítéssel, alkalmazhatónak tartják.

⁶⁵ Például az interjú fogalmába olyan házi feladat is beletartozhat, amikor a gyerekek otthon megkérdezik valamiről a családtagjaikat. Az első választás utáni közös értelmezés során kiderült, hogy a pedagógusok, még a tanítók is szoktak ilyen feladatot adni.

Naplóírás: az első (és néha a második) évfolyamon tanító pedagógusok értelemszerűen kizárják az írásos feladatokat, de a fő indok a mindkét tagozaton tanítóknál az volt, hogy a napló bizalmas jellege miatt nem tudják, hogyan építenék be az órákba, és nem tehetik kötelezővé sem.

„Ezt nem adnám ki leckének. Noha nagyon jónak tartom. Hogyha nem akarja írni, akkor ne írja. Ne legyen elvárás. Egy lehetőség, ezt meg is szoktuk beszélni, hogy miért jó, mire való.” (Z3)
„Nem csináltuk, de érdekes lehet, viszont egy gyerek naplójába nem olvasnék bele. Nem is nagyon hallottam erről a technikáról.” (D8)

Helyszínek látogatása: a résztvevők elsősorban szervezési problémákat, akadályokat említettek – elegendő idő hiánya, nem engedik ki a csoportot az iskolából –, illetve utalás is volt arra is, hogy vannak hasonló iskolai programok, de nem az etika keretében. Szinte mindenki valamilyen külső intézmény látogatására gondolt, ezért olyan válaszok is érkeztek, hogy *„nincs a környéken semmi”*. Az, aki viszont alkalmazza, a közvetlen környéket is megfigyelteti a tanulókkal: a környék tisztaságát, szabályok betartását, épített környezetet.

Kutatás, gyűjtőmunka: a módszert elutasító pedagógusok általában valamilyen komoly, nagyléptékű feladatként értelmezték, melyet az adott korosztály számára nehéznek tartottak. Másrészt azt gondolják, hogy ilyen jellegű feladat más tantárgyak kereteiben gyakori, és nem akarják a tanulót – és az etikát – ezzel megterhelni.

Kiselőadás készítése: hasonlóan a kutatáshoz, ezt a módszert is tehernek tekintik a válaszadók. Gyakorlati tevékenység: szintén szervezési nehézségeket feltételeznek a válaszadók, legfeljebb az iskolán belül tudnák megszervezni. Egy pedagógus véleménye az, hogy ez túlságosan *„direkt, didaktikus”* lenne.

Beszélgetés „szakértőkkel”: hasonlóak az indokok, mint a helyszínek látogatásánál (szervezési nehézségek, más keretekben tartják); a kutatói felvetésre, hogy bárkit meghívhatnak, aki egy témában tapasztaltabb, jártasabb, már elképzelhetőbbnek tartották az alkalmazását.

„Nem hívtam, de érdekes lehet, nem volt ismeretségi kapcsolat a szülővel, de például a pályaaorientációs órára érdekes lehet egy szülőt behívni a munkája kapcsán.” (D8)

A többi módszer csak egy vagy két elutasítást kapott, rájuk vonatkozóan egy-egy sajátos indoklást emelünk ki.

Érzelemre ható videók: óvatosan kell az érzelmi hatással bánni.

„Az érzelemre ható videóknál, képeknél, meg igazából mindegyiknél nagyon figyelni kell, nem szabad túl mélyre menni, még a szabad asszociációknál sem. Tehát lehet itt néhány dolog, amit nagyon kordában kell tartani.” (E16)

Filmek: már az első-másodikos gyerekek is túl sokat néznek képernyőt.

„Itt a filmet emelném ki. Otthon úgyis szabad bármikor a képernyő előtt lenni. Én még inkább a fantáziáját, a képzeletét fejleszteném, mesehallgatás során.” (L5)

Asszociációk: nem mindig kontrollálható, mi hangzik el.

„Itt félek, hogy egy-egy osztálynál olyan asszociációk jönnek elő, amik inkább nem kellene, hogy elhangozzanak.” (S22)

Játék: az etikánál nincs szükség feloldódásra, mert amúgy is oldott a hangulat.

„Inkább más órákat szoktam játékos dologgal kezdeni. Itt nem kell úgy koncentrálni, megvan a gyerekek motivációja, ezért nem gondolom, hogy kell valami felszabadító játék az elején, inkább kihasználjuk másra az időt.” (V19)

Vita: kisebb gyerekek, akik nem tanultak vitázni, megbánthatják egymást.

„Nem tartom még őket elég érettnek arra, hogy úgy tudjanak vitázni, hogy abból ne legyen sértődés. Nem biztos, hogy úgy tudják megindokolni a saját véleményüket.” (B1)

Megfigyelhető volt még az, hogy a lista elgondolkodtatta a pedagógust, és arról is beszélt, mit építene be a későbbiekben a gyakorlatába.

„Szívesen alkalmaznám mindet. Tehát ez egy elég széles módszertani választék, és nyilván korosztályfüggő és témafüggő, hogy mondjuk miből lehet kiselőadást készíteni, de ezek nagyon jó, a gyerekek számára is izgalmas tevékenységek.” (Z14)

„Olyan, amit egyáltalán nem használnék, igazából nincs is közöttük, mert mindegyiknél attól függ, hogy mi a téma. Kiselőadás készítése nem volt még nálunk, de harmadik, negyedik osztályban már lehet, hogy bevinném vagy akár elsőséknél is egy olyan témánál.” (V19)

„A naplórás most itt szöveget ütött a fejembe. Azt lehet, hogy kipróbálnám. Pont most beszélünk arról, hogyan zajlott a levelezés régen, és kérdezték, azt hogy bírtam ki, hogy csak két hét múlva tudtam meg a választ.” (E20)

„Strukturált vitát még nem próbáltam velük. Nem tudom, hogyan fogadnák. Persze, ha átbeszéljük, hogy mi a menete, és lefektetjük a szabályokat és szabályszerűen vitázunk, akkor működhet alsóban is.” (Z14)

Nézetek

A teljes interjú harmadik [C] szakaszában egy 14 állítást tartalmazó lista segítségével beszélgettünk a résztvevőkkel a tanulásra, erkölcsi fejlődésre, etikatanításra vonatkozó nézeteikről (lásd 3.2.3.1. fejezet). A kutatói instrukció szerint a három csoportból 1–1 állítást kellett kiválasztaniuk és kommentálniuk, de sokan háromnál több állításról nyilatkoztak. A magyarázatok terjedelme és kidolgozottsága is különbözött, de mindegyik állítással kapcsolatban elhangzott, mennyire ért vele egyet a válaszadó. A válaszokat az ATLAS.ti program segítségével kódoltuk. Míg az egyetértést/egyvet nem értést három diszjunkt kóddal lehetett csoportosítani, a magyarázatoknál gyakran használtuk az *in vivo* kódolást, hogy megtartsuk az egyedi gondolatokat (Sántha, 2013). Az értelmező kódokat együttjárási táblázatban rendeltük az állításokhoz, majd ezek segítségével tártuk fel a válaszok mélyebb rétegeit.

E kvalitatív szakaszból nyert adatok a kutatás azon kérdéseire segítenek választ adni, amelyek az etikapedagógusok általános episztemológiai és tantárgypedagógiai nézeteire fókuszálnak. Az állítások a nézetek modellje szerinti *objektivist* – *konstruktivist*, illetve a morális vetület esetében a *paternalista* – *individualista* pólusokhoz rendelhetők, az etikára vonatkoztatva pedig a *konvencionális* – *kontextuális* pólushoz. Ez utóbbi esetben csak

kontextuális állításokat választottunk, mert a tantárgyi koncepcióhoz illesztettük őket. (A vonatkozó elméletet lásd a 2.2.4. és a 3.1.1. fejezetben.) Az állítások különböztek a kérdőívben megfogalmazott nézetektől.⁶⁶

42. táblázat Az interjúban bemutatott állítások elhelyezése a kétpólusú elméleti tengelyen

Objektivista	Konstruktivista
	1. Az embereknek velükszületett hajlamaik vannak a társas segítő viselkedésre, például segítőkészség, megértés, önzetlenség.
	6. A tanulás valójában nem kontrollálható: mindenkiben egyéni tudás alakul ki.
5. Egyértelmű, mely értékeket kell megtanítani, képviselni az iskolában.	
7. A tanulók tudása felszínre hozható, értékelhető, mérhető.	
Paternalista	Individualista
2. A gyermek a nevelés során válik erkölcsössé.	
3. A gyermek iskolába lépéskor még nem ismeri az erkölcsi fogalmakat, fő elveket.	
4. Hiába tanítjuk az értékeket az iskolában, ha a gyerekek maguk körül mást látnak.	
8. Ha egy vita után nem jelentjük ki, írjuk le a helyes viselkedési elveket, a gyerekek nem értik vagy nem tanulják meg azokat.	
	9. Az 5–6 éves gyerekek már tudnak véleményt mondani erkölcsi kérdésekről.
Konvencionális	Kontextuális
	10. Az etikában a gyermek gondolatai a legfontosabbak, és sokszor a legérdekesebbek.
	11. Etikában gyakran van szüksége a pedagógusnak önreflexióra: én mit válaszolnék a kérdésekre, dilemmákra?
	12a. Etikában nincs „rossz válasz”. Nincs elvárt „jó válasz”.
	12b. A gyermek joga a visszavonulás.
	13. Etikában a pedagógus ne legyen a középpontban: feladatokat szervezzen, a vitát moderálja, kérdésekkel motiválja.
	14. A pedagógusnak nehéz lehet a háttérbe vonulás: önkontrollra van szükség, hogy ne váltsa át vezető-irányító szerepbe.

⁶⁶ Az interjúban használt állítások forrása egy erkölcsstan tantárgypedagógiai kurzus képzői számára tartott felkészítő tréning anyaga: Fenyődi, A. & Gönczöl, E. (2015). *30 órás Erkölcsstan képzés általános iskolai tanítók számára* 23/54/2015 sz. akkreditált továbbképzés és a hozzá tartozó *Képzők képzése*. Az állításokkal való egyetértést a résztvevők a kurzus előtt online kérdőíven Likert-skálán (1–5) értékelték. A kutató a résztvevők által legvitatottabb itemek közül választott.

Eredmények

Az egyes választásokat az ‘Igen’, ‘Igen-Nem’, ‘Nem’ kóddal jelöltük, ahol a második nem teljes vagy csak feltételes egyetértést jelzett. A válaszadók sokkal gyakrabban választottak olyan állítást, amellyel egyetértettek. Leggyakrabban a 12a-b, 9, 4, 13, 1 és 2 állítás „szólította meg” a résztvevőket. A legmegosztóbb a 4. gondolat.

Ha a nézetmodellek szerinti két pólust vizsgáljuk, első áttekintésben megállapíthatjuk, melyikkel értenek inkább egyet a résztvevő pedagógusok (15. ábra). Az *objektivist*a és *paternalista* (kék és zöld kódszínek), valamint a *konstruktivist*a és *individualista* (sárga és narancs kódszínek) állítások elfogadása és elutasítása közel egyenlő: 17 Igen, 18 Nem, 7 Igen-Nem. A *kontextuális* (pink kódszín) megközelítés viszont egyetlen elutasítást sem kapott: 62 Igen, 14 Igen-Nem.

15. ábra Az interjúban bemutatott állításokkal való egyetértés adatai

		IGEN 82	IGEN-NEM 19	NEM 18
2-Gyermek nevelés során lesz erkölcsös	10	6	1	3
3-Gyermek iskola előtt nem ismer erk. fogalmakat	5	1	0	4
4-Hiába tanítjuk, ha a tanuló környezete más	12	6	3	3
5-Egyértelmű értékek tanítása	2	0	0	2
7-Tudás felszínre hozható, mérhető	7	4	2	1
8-Vita után helyes elvet leírni	6	0	1	5

		IGEN 79	IGEN-NEM 21	NEM 18
1-Gyermek segítő hajlammal születik	10	6	3	0
6-Tudás egyéni, tanulás nem kontrollált	1	1	0	0
9-Hatéves erkölcsi véleményt alkot	14	13	1	0
10-Etika: tanuló gondolata fontos	6	6	0	0
11-Etika: ped. önreflexió kell	7	7	0	0
12-Etika: nincs rossz válasz	14	9	5	0
12-Etika: tanuló joga visszavonulás	12	12	0	0
13-Etika: ped. nem a központban	11	7	4	0
14-Etika: ped. nehéz visszavonulni	2	1	1	0

Színkód: zöld – paternalista; kék – objektivist; narancs – konstruktivist; sárga – individualista; pink – kontextualista. Forrás: ATLAS.ti

A továbbiakban az értelmező magyarázatokat, illetve a hozzájuk kapcsolódó dilemmákat azoknál az állításoknál nézzük meg, amelyek nagyobb számú választást kaptak. Néhány esetben, a magyarázattal kiegészítve, az állítás az ellentétes pólushoz kerül közelebb. Megfigyelhető az is, hogy egyes fogalmakat a válaszadók különbözőképpen értelmeztek.

1–4., 9. A gyermekek velükszületett társas, proszociális hajlamainak meglétével minden, az 1. állítást választó pedagógus egyetértett (egyikük a „*magukkal hozott hajlamokat*” a családi neveléssel azonosította, ezért nem vettük figyelembe.) Többen azonban a gondolatot rögtön összekapcsolták a környezet gyermekre tett direkt vagy indirekt hatásával: nézeteik szerint a pozitív hajlamok jelentik az alapot, amelyet egy gondoskodó környezet, a nevelés, a pozitív minta megerősít, „*kigömbölyít*”, de egy negatív, antiszociális környezet felülírhat, visszafejleszthet. Ezért a „gyermek a nevelés során válik erkölcsössé” állítás (2.) valójában jóval nagyobb súlyt kap. Ha azonban megnézzük a 2. állítást elutasító magyarázatokat, ott megerősödik a „*természetes erkölcsi érzék*” szerepe, az a gondolat, hogy a gyermek tanítás nélkül is tudja, mi jó, mi rossz. A látens kérdés, dilemma a pedagógusok számára az, vajon mi is hat leginkább a gyerekekre: melyik környezet, milyen életkorban és milyen módon, és hogy ebben az ő munkájuknak mi a szerepe. (Ez a gondolat a 4. állításhoz is kötődik, amelyet később elemzünk.) Bár az állítást a hatéves kor előtt kialakuló erkölcsi tudásról (3.) csak öten választották, ők egyértelműen azt feltételezik, hogy az erkölcsi alapok addigra létrejöttek, legfeljebb a gyerekek életkoruknál fogva nem tudnak róla direkt módon beszélni. A résztvevő, aki egyetértett azzal, hogy a gyermek iskolába lépéskor még nem ismeri az erkölcsi fogalmakat, fő elveket, arra utalt, hogy az iskolában a gyerekek olyan új helyzetekkel találkozhatnak, amelyekből tanulhatnak, és a fókuszált megbeszélések során a fogalmak pontosabbá, a szókinccs explicitebbé válnak.

Ez a gondolat (3.) kapcsolódik a 9. állításhoz, amellyel a legtöbben egyetértettek. Még azok, akik nem is tanítják a korosztályt, meg vannak győződve arról, hogy iskoláskor kezdetén már megjelenik az erkölcsi ítélet- vagy véleményalkotás a gyerekek gondolkodásában. A pedagógusok figyelembe veszik, hogy a gyerekek saját meglévő tapasztalataik, tudásuk alapján, és koruknak megfelelő szókinccset, nyelvezetet használva nyilatkoznak. Néhányan feladatuknak tartják azt, hogy segítsék a tanulókat ennek a személyes tudásnak egyre pontosabb, árnyaltabb kifejezésében. Érdekes azonban az a többször felmerülő gondolatmenet, vajon honnan származhatnak a kisgyermekkorban kialakuló erkölcsi vélemények. A válaszokban megjelenik a természetes, szakaszos fejlődés gondolata a személyiségfejlődéshez kötve; a gyermek saját tapasztalatait kísérő érzelmi állapotok által keltett – tehát egyfajta éncentrikus – ítéletek; valamint a ‘tiszt lap’ metafora, vagyis az, hogy a gyermekek ebben az életkorban bizonyára a környezetükben hallott véleményeket ismétlik csak el: „*nincs mögöttük belsővé vált értékrend*”. E magyarázatokból hiányzik az a gondolat, hogy a gyermek is képes elméletek alkotni, általánosítani.

A 4. állítás [Hiába tanítjuk az értékeket az iskolában, ha a gyerekek maguk körül mást látnak] gyakran hangzik el pedagógusoktól a neveléssel vagy az etikával kapcsolatban, és komplex kérdéskört fed le, amelybe a gyerek fejlődése, nevelése és a pedagógus kompetenciái és lehetőségei is beletartoznak. Ez a tétel 6/3/3 választást kapott. A válaszadók az iskola előtti, családi nevelés vagy indirekt minták hatását tartják a legjelentősebbnek az erkölcsi szocializációban, de az óvodai intézményi nevelésnek is szerepet tulajdonítanak. Ebből következik, hogy egyrészt már iskola előtt „*eldől minden*”, másrészt a pedagógus „*sziszifuszi*”,

gyakran hiábavaló küzdelemmel igyekeznek a negatív környezeti hatásokat ellensúlyozni. Többen utaltak arra, hogy ez általános vélemény, sokszor beszélnek erről a kollégákkal.

„Azt gondolom, hogy nagyon nehéz az értékeket az iskolában közvetíteni a külvilág negatív hatása miatt. Sokszor érzem azt, hogy sokkal erősebb a külső hatás, mint amit az iskolában ki tudunk fejteni a gyerekeknél. Még akkor is, ha valaki eljut egy olyan szintig, hogy elismeri vagy pozitívnak gondolja, amit mondunk, annál is a mindennapi életben erősebb a külvilág hatása. És a család a meghatározó értékkepző.” (K7)

„Az iskolai nevelés nagyon kevés dolgot fog változtatni egy gyereken. Nem fogjuk felülírni az otthoni környezetét. Sem egy ilyen kvázi elit iskolában, sem egy borsodi kis iskolában. Próbálkozhatunk. Persze olyan is van, ahol sikerül valami ellentételezést mellé tenni, de azt gondolom, hogy amit hozunk magunkkal, az nagyon meghatározó. Mindenkinél.” (M11)

A frusztrált, negatív hozzáállást enyhítheti néhány gondolat: „úgy érzem, hogy a saját lelkiismeretemet nyugtatom meg azzal, hogy én megpróbáltam, hogy én rászóltam, hogy én rendszeresen szólok, az én elvem a következetesség volt” (C21), a kisebb sikerek: „néha látom a gyerekek szemében, hogy elgondolkodnak” (Z3), vagy az a remény, hogy a pedagógus munkája később érik be, amiről esetleg nem is fog tudni:

„Azon persze el lehet gondolkodni, mekkora a mi hatásunk. De sokszor van olyan visszajelzés, hogy az a gyerek, akiről nem gondoltam volna, annál a gyereknél én egy magot elvettem, és akinél azt gondoltam, hogy neki biztosan sokat jelentett, nem jelentett sokat.” (D13)

„Sok dolog rögzül bennük, és abból merítkeznek majd, amikor nagyobbak lesznek, amikor már mélyebben tudnak valamiről beszélgetni vagy átlátni egy helyzetet, és lehet, hogy előjön egy-egy mondat, amit hallottak valakitől, akár etikaórán, és az segít nekik valamiben. Vagyis remélem, hogy lesz ilyen.” (V19)

A 4. állítást elutasító választások magyarázatai, bár nem sokkal optimistábbak, tudatosabban fogalmazzák meg a pedagógus lehetőségeit és feladatát, és logikusabban fűzik össze a tényeket. A résztvevők szerint a tanulók sok időt töltenek az iskolában, tehát lenne keret a ráhatásra; a pedagógus pedig, különösen a tanító, a kicsik számára referenciaszemély; az iskola feladata éppen az, hogy ellenpéldát mutasson, ha kell, vagy hogy a szociális-morális helyzeteket több szempontból mutassa be, reflexióra vegye rá a gyerekeket az indirekt minták helyett. Az összességében negatív gondolkodás azért is érdekes az interjúalanyoknál, mert ahogy jeleztük, a mintában dominál a pozitív attitűd és az elkötelezettség az etika irányában, tehát implicit módon mégiscsak értelmet találnak egy olyan tantárgy tanításában, amely erősen kötődik a neveléshez. Egy válaszadó megfogalmazta a témában rejlő ellentmondást, kettősséget:

„Ha így gondolkodunk, akkor eleve lemondunk arról, hogy nekünk bármiféle hatásunk is lehet a nevelésben a gyerekekre, de ezt az oktatásra is érthetjük. Az a pedagógus, aki ezt így gondolja, lehet, hogy jobb lenne, ha más irányba indulna el, mert nem lesz boldog. Ha nem tud hinni abban, hogy igenis van jelentősége a munkájának.” (D13)

6–7. A tudásra vonatkozó két állítás magyarázatainak vizsgálatakor inkább az objektivista irányba tolódnak a nézetek [6. A tanulás valójában nem kontrollálható: mindenkiben egyéni tudás alakul ki. 7. A tanulók tudása felszínre hozható, értékelhető, mérhető.] A válaszadók elsősorban iskolai környezetben értelmezték az állításokat, és bevonták a saját szerepüket, a pedagógusét: szerintük a pedagógus feladata és felelőssége a tanuló képességeit a megfelelő szakmai eljárásokkal feltárni, és figyelni arra, hogy milyen körülmények gátolhatják őt a tudása prezentálásában. Látens feltételezés tehát, hogy a tudás nem implicit, csak nem megfelelő a feltételek az előhívásához. Ugyanakkor egyfajta gyermekközpontúságnak nevezhetjük azt, hogy a pedagógus saját felelősségének tekinti, ha ez nem sikerül. A tudást minden válaszadó értékelhetőnek tartja, és többségük mérhetőnek. A két 'Igen-Nem'-et választó bizonytalansága az etikára vonatkozott: a tantárgy nehéz kérdése, hogy mit és milyen technikával értékeljenek.

„De most eszembe jutott, hogy például az etikát hogyan értékelhetem? Itt inkább azt nézem, hogy a saját gondolatait hogyan osztja meg. Milyen a kommunikációja? Vagy mennyit változott? Nyilván nem dolgozatokat fogok írni.” (L5)

„[A tanuló] azért mondhat vagy írhat bármit, mert nem azt fogom osztályozni, hogy mit gondol, hanem azt, hogy elvégezte a feladatot. Ha azt kérem, hogy itt négy mondatot írj, de csak kettőt írsz, akkor az közepes. De nincs olyan, hogy ezt most tanuld meg és add vissza.” (M11)

Az egyedi tudáskonstruálásra vonatkozó állítást (6.) csak egy személy választotta, egyetértve vele, ám a magyarázatban a tanulók meglévő – feltehetően nem változó – képességeinek különbségeire vezeti vissza az egyéni tudás kialakulását, az eredmény ezért lesz „*különböző szintű*”. Így az ő nézete inkább a rögzített [fixed] intelligencia elméletéhez áll közelebb.

5., 8. Habár fontos kérdése az etikának, az értékek és a helyes viselkedési elvek egyértelműségére vonatkozó állításokat kevesen választották, viszont egyetlen helyeslő választ sem kaptak. [5. Egyértelmű, mely értékeket kell megtanítani, képviselni az iskolában. 8. Ha egy vita után nem jelentjük ki, írjuk le a helyes viselkedési elveket, a gyerekek nem értik vagy nem tanulják meg azokat.] A 8. állítás vonatkozik a tanulásra is, a magyarázatok inkább erre reflektáltak, mint „a helyes” elvekre. A válaszadók szerint a helyes elvek lejegyzése felesleges, mert úgy nem tanulják meg a gyerekek, ha csak része lesz a sok írott tanulnivalónak; a tantárgyi cél inkább a beszélgetés, az elgondolkodás, a megértés, majd az emlékezés és a lassú beépülés. Ez a gondolat ellentmond a „quick learning” elméletnek [a tanítás-tanulás során a tanuló vagy megérti gyorsan az anyagot, vagy később ez már nem történik meg], vagyis a válaszadó közvetve a „rugalmas intelligencia” [incremental intelligence] elvében hisz (Schommer, 1990; Turner et al., 2009).

Az etikára vonatkozva felmerül egy kérdés: szükséges-e egyfajta összefoglalás, összegzés a tanóra vagy egy tankönyvi fejezet végén. A résztvevők az összefoglalást didaktikai szempontból hasznosnak tartják, lezárja a témát, segíti a felidézést, ugyanakkor a válaszokban megjelenik az, hogy „*mindenkinek más lehet a lényeg*”, tehát hogy nem biztos, hogy egy jó

megoldást vagy kompromisszumot talál a csoport minden tagja. De az összefoglalást meg lehet tenni divergens módon is.

„Mondjuk az nem baj, ha van egy összefoglalás, csak valahogy ez kettősség nekem, mert jó, hogy van ilyen, de kicsit mindenkinek lehet más a lényeg. Főleg egy ilyen tárgyban.” (V19)

„Ez egy állandó dilemma bennem. Én egy ilyen összefoglaló típus vagyok. Nem a levegőben lógnak a történések, hanem az óra végén egy-két mondatban mindenkinek az álláspontját egyszerűbben letisztázom, hogy ő ezt ezért tette, ez volt az indoka, én egyetérték-e a cselekedettel. Nagyon nehéz mérlegelni, de valahogy le kell zárni, ki kell mondani valamit, ami összefoglal a gyerekek számára, mert különben parttalan lesz az egész.” (K18)

10–14. Az etikára vonatkozó, kontextuális jellegű állítások először egyértelmű képet mutatnak: nagyfokú egyetértést, sokszor külön magyarázatot sem fűztek hozzájuk a résztvevők. Ilyen a 10. állítás, mely szerint a tanulók gondolatai a legfontosabbak a tantárgyban. Az ezt választók nagy része (hatból öt) azonnal össze is kötötte a 13., a pedagógus szerepére vonatkozó állítással, tehát, hogy a pedagógus feladata a facilitálás, a tanulók motiválása, valamint olyan környezet megteremtése és fenntartása, amelyben a tanulók szabadon kifejezhetik a gondolataikat. A 11. és 14. állítások, melyek a pedagógus önreflexiójára vonatkoznak, és arra utalnak, hogy jobban, tudatosabban fel kell készülni erre a másfajta szerepre, szintén egyetértéssel találkoztak. Bár a 14. állítást kevesen választották, a kódolás során más válaszokból az derül ki, hogy általában nem okoz problémát ez a szerep, akinél mégis, ő tudatosan dolgozik rajta.

Szintén egyértelmű a 12. állítás elfogadottsága. (Az elemzés során két részre bontottuk: a) Nincs rossz válasz és b) A tanuló joga a visszavonulás.) E két elv mint szabály explicit módon is megjelenik a tanításban, az órákon. Mindkettő a gyermekek elfogadására, véleményük tiszteletben tartására épül: a pedagógusok tudják, hogy egyes témák érzékenyen érinthetik a tanulókat, de néhányan azt is elfogadják, ha egy téma *„nem érdekli a tanulót”*, viszont arra is vannak szabályok, mit tegyen ilyen helyzetben: figyelje a többieket, írja le magának, amit gondol, de nem kell megmutatnia másoknak. Érdekes felvetés egy tanítótól, hogy ez azért is fontos, mert a gyerekeket *„meg kell tanítani nemet mondani”*.

A 12.a és a 13. [A pedagógus az etikaórán ne legyen középpontban] nézetek elemzésénél azonban erőteljesen merül fel két dilemma, amelyek arra a bizonytalanságra utalnak, mennyire engedheti el a pedagógus a vezető-irányító szerepet az órán, és hogy vajon vannak-e mégis „rossz válaszok”. Az első dilemma nem is az általános szervezési-fegyelmezési kérdésekhez kapcsolódik – az feltehetően egyértelmű, hogy szakmailag a pedagógusnak látnia kell a tanulás lehetséges útjait, egy konfliktushelyzetben pedig joga és feladata is a megoldás felvetése –, hanem hogy „terelje-e” valamilyen megoldás felé a tanulókat. Ehhez hasonló a másik kérdés is: mennyire lehet „közömbös” a pedagógus, megteheti-e, hogy semmilyen jelzést nem ad, ha valamilyen szélsőséges vélemény hangzik el az órán.

„Azért valamilyen szinten nyilván moderálni vagy szervezni kell az óra menetét. Kézben kell tartani úgy, hogy a gyerek vigye a prímét. Ő legyen a középpontban. Az előzetes önreflexióm arról, én mit gondolok, viszont mégis egy mérce arra, hogy ne engedjem elmenni a gyerekeket abba az irányba, amibe nem akarom, hogy elmenjenek.” (G17)

„De azért van, amikor elbohóckodják a gyerekek, és akkor az nyilván rossz válasz. És hát én is próbálkozom, hogy a gyerekek fejtsék ki a véleményüket, igyekszem visszavonulni a háttérbe, hogy a gyerekeken legyen a hangsúly. Nehéz az is, hogy a saját véleményemet visszafogottan, szépen lassan vezessem be nekik.” (P15)

„Én egyre inkább igyekszem a háttérbe vonulni, a gyerekeket egyre inkább olyan helyzetbe hozni, ők mondjanak véleményt, lehessen vitázni, mutassák be azt a szituációt. A végén pedig azért állapítsuk meg, hogy akkor mi lenne a jó.” (L10)

„Valóban nincs elvárt jó válasz, de a legtöbb esetben, a legtöbb helyzetnek azért van egy optimális megoldása. Próbálunk mindig efelé törekedni, de nem úgy, hogy én megmondom a 'tutit'. Hanem kérdésekkel, vagy ők egymás közt megbeszélnek, és egymást meggyőzik. Szimpla igent vagy nemet nem fogadok el, hanem indoklást kérek.” (R2)

„Nincsen jó vagy rossz válasz, vagyis van rossz válasz de azt nem úgy kezeljük, hogy rossz válasz, inkább megpróbáljuk rávezetni a gyereket arra, hogyan lehetne más ez a válasz, vagy miért legyen más, vagyis több szempontból megvilágítani egy dolgot.” (V19)

„Már az elején azt gondoltam, hogy így fogom csinálni az óráimat, nem én vagyok a középpontban, és hogy ne befolyásoljam őket, hanem minél inkább próbáljam kihozni az ő gondolataikat. Nehéz, mert ha olyat mond valaki, ami tényleg nem jó dolog, vagy ahogy egy szituációban viselkedne, és az nem odaillő... akkor nyilván azért reagálni fogok rá.” (L5)

„Persze azért vannak dolgok, ha egy annyira provokatív kérdéstről beszélünk, hogy mondjuk helyes volt-e a holokauszt, szóval ilyen extrém dologra gondolj, ott azért van egyfajta erkölcsi mérce, ami alá nem engedheti az ember a kijelentéseket.” (E20)

Összegezve elmondhatjuk, hogy a kvalitatív interjúelemzés mintáját képező pedagógusok attitűdjének affektív faktora erősen pozitív: 22 főből húszan egyértelműen szeretik tanítani az etikát, ketten gyengén pozitívan viszonyulnak a tantárgyhoz. Ez az általános, átfogó attitűd, emellett beszámolnak a külső körülmények okozta hullámvásárról: fáradtabbak lesznek, ahogy a tanév halad; egyes diákcsoportok reagálása nehezebbé teszi a tanítást; a feladatok felhalmozódásával az etika fontossága kicsit csökken. Az általában észlelt külső nehézségek – szervezés, infrastruktúra, segédletek, környezeti attitűd – nem befolyásolják érdemben az attitűdöt. A legfontosabb tényezőnek a tanulók reagálása, a velük való viszony tűnik. Ha ezt pozitívnak éli meg a pedagógus, mind érzelmi, mind szakmai téren megerősítve érzi magát. Az a tendencia, ami a válaszadók esetében megfigyelhető, tehát a kezdeti negatív attitűdök a gyakorlat során megváltoztak, magyarázható azzal, hogy a pozitív megerősítések hatottak. Ugyanakkor felmerül a kérdés, vajon a pedagógus meglévő pozitív attitűdje miatt kevésbé hatnak-e rá a nehezítő faktorok.

Az értékelő attitűdfaktor, vagyis az etika különbözősége a többi tantárgytól pozitív irányban rajzolódik ki: a tantárgy kötetlenebb, gyermekközpontúbb, a pedagógus számára szabadabb,

több idő jut a személyességre, a nevelésre. A viselkedéses faktor a tanítás iránti általános elkötelezettséget mutat, bár az etikatanítás választása nem minden esetben a pedagógus joga.

A résztvevők gazdag módszertani tudással rendelkeznek, nagyobb arányban alkalmazzák az interaktívabb, modern módszereket. Nyitottak az új ötletek kipróbálásra, szakmai fejlődésüket autonómia jellemzi. A tantárgy kezdeti nehézségei, a képzések és egyéb szakmai támogatás, a segédletek hiányossága ellenére modern tanítási gyakorlatot alakítottak ki, melyben a tanulóközpontú elemek hangsúlyosak. Ez illeszkedik az etika koncepciójához és ajánlott módszertanához, de mivel nem mélyedtek el ezekben a tantervi leírásokban, azt feltételezhetjük, hogy a válaszadók általános, korábban kialakult vagy most kialakulóban lévő pedagógiai elveihez illeszkedett az etika általuk megismert profilja.

A válaszadók episztemológiai és pedagógiai gondolkodását inkább a konstruktivista paradigmához köthető vélemények jellemzik, de egyes területeken az objektivista és konstruktivista álláspont között helyezkedik el. A gyermek erkölcsi fejlődésével kapcsolatban elismerik a proszociális hajlamok meglétét és a viszonylag korai életkorban kialakuló erkölcsi tudatosságot, de nagy szerepet tulajdonítanak a nevelésnek is, elsősorban a családi nevelésnek és mintáknak, melyhez képest az intézményi nevelés hatását erőtlenebbnek tartják. A tudásértelmezés inkább objektivista – a tudást feltárhatónak és mérhetőnek tartják –, az etika kereteiben azonban, közvetve megkérdőjelezzik a tanulói tudás, vélemény értékelhetőségét, ami azt is jelentheti, hogy nem találnak egyértelmű viszonyítási pontokat. Az erkölcsi értékek „egyértelműségére” vonatkozó nézetekre nem kaptunk elegendő direkt válasz, de az etikatanítás során – amelyre vonatkozóan általában a kontextuális nézetek a jellemzők – a pedagógusokban felmerül a gondolat, hogy képviselniük kell egyfajta „mérce”. Az értékek képviselője, a nevelés feladatai és a gyerekek iránti tisztelet és elfogadás összesítmésán dolgoznak az etikapedagógusok.

3.2.4. Metaforaelemzés

3.2.4.1. Metafora a pedagóguskutatásokban

A metafora olyan mentális eszköz, amely lehetővé teszi azt, hogy olyan absztrakt dolgokról beszéljünk, mintegy formát, ‘képet’ létrehozva, mint a kapcsolatok, az élet, érzelmek. Ezek a *céltartományok*, melyekhez a konkrétabb *forrástartományok* mintájára alakítunk ki struktúrát a leképezés során. A forrástartomány azonban csak a céltartomány bizonyos aspektusaira fókuszál, ez a *metaforikus kiemelés* (Szamarasz, 2014). A metafora szerkezete háromelemű. Explicit módon jelenik meg a két összekapcsolódó fogalom, tehát a metaforikus értelemben használt szó, illetve az, amelyre vonatkozik. Ezeket a szakirodalom különbözőképpen nevezi: *azonosító-azonosított, jelölő-jelölt, hordozó-tárgy*. A harmadik elem azonban implicit, ez az

alap: az a jellegzetesség, amely alapján a kapcsolat létrehozható.⁶⁷ Kövecses (2002) megkülönbözteti a metafora *fogalmi tartományait* [conceptual domain] a *metaforikus nyelvi kifejezésektől*: míg ez utóbbiak sokféle nyelvi formában, a fogalmi tartomány különböző elemeire utalva jelennek meg, a fogalmi tartományok sokszor nincsenek nevesítve explicit módon.⁶⁸

A metaforák alkalmazását a pedagógiai kutatásokban az a feltételezés indokolja, hogy rajtuk keresztül előhívhatók és vizsgálhatók az egyének fogalom- és nézetrendszerei. Vámos (2003) szerint „azok használják, akik szerint a metafora hozzáférést biztosít olyan jelenségekhez, amelyekről nehéz, vagy másként nem lehet világosan beszélni” (p. 28). Lakoff és Johnson (1980) vizsgálataik során kimutatták: a metafora nem egy különleges, kevesek által és ritkán használt nyelvi eszköz, hanem a hétköznapiakban, minden beszélő által erőfeszítés nélkül alkalmazott kifejezőeszköz. A metaforavizsgálatok ezért alkalmazhatnak korábban megalkotott, többségében *konvencionális* metaforákat. Vámos (2003) példaként a gyermekkép és a nevelés metaforikus megjelenítését mutatja be különböző szerzők szövegeiben: facsemete, viasz, üres lap, talaj (pp. 36–37). Egyes kutatások képi metaforákkal foglalkoznak, melyek abban az értelemben szintén lehetnek konvencionálisak, hogy bizonyos képelemekhez kulturális vagy világismereti tudásunk révén hasonló jelentést fűzünk (Bolognesi, 2017; Šorm & Steen, 2013; Virág, 2017). Más kutatásokban a különböző technikákkal előhívott kifejezések általában egyedi, vagyis *újszerű* metaforáknak tekinthetők, tehát az értelmezésükben nem mindig segít a konvenció. Néha azonban a konvencionális metaforák mögött is egyedi leképezések lehetnek. Ezért a kutatók gyakran kérnek magyarázatot is a metaforához, hogy így a rejtett alapot, azaz a kapcsolatot jelentő aspektust is fogalmazza meg a résztvevő.

Vámos (2003) ajánlásokat fogalmaz meg a metaforakutatás technikáira és a metaforagyűjtés és -elemzés lépéseire, feltételeire. A metaforát létrehozhatja a kutató – akár újszerűt, akár konvencionálisat – vagy a résztvevő. Az előre megalkotott metaforák közül a résztvevő választ, sorrendet képez vagy ágrajzon helyezi el őket. A válaszadók metaforaalkotását segíthetjük a következtetés technikáival: táblázatban megadott kulcsszavak alapján vagy példa megadásával, avagy csak a célfogalom megjelölésével. A forrástartományokat bemutathatjuk képeken, képi szimbólumokon, amelyek között választhatnak a résztvevők (Turós, 2022; Vámos, 2003). Képi metaforák alkotására is kérhetjük a résztvevőket, amelyekre szöveges elem is helyezhető (Horváth & Mitev, 2015; Trentinné Benkő, 2015).

A metaforavizsgálat alkalmazásával kapcsolatban három kérdés is felvetődik: úgy tűnik, hogy a fogalmi tartományok feltárásának és megismerésének elengedhetetlen eszköze a nyelv, vagyis a fogalmi tudás verbalizálása. Kérdés, hogy ez nem vezet-e torzításhoz, vagyis valóban

⁶⁷ A tipikus hasonlatot megkülönbözteti a metaforától az, hogy abban a kapcsolat is expliciten jelenik meg (Croft & Cruse, 2004). *Nagynéném egy angyal / Nagynéném olyan, mint egy angyal* metaforáknak tekinthetők, míg a *Nagynéném olyan jó, mint egy angyal* hasonlat.

⁶⁸ Például a *vita* és a *harc* fogalmi tartományok kifejeződhetnek a ‘megvédte az igazát’, ‘védhetetlen álláspont’, ‘megnyertem a vitát’ nyelvi formákban. A VITA HARC ez esetben fogalmi metafora [conceptual metaphor].

képet kapunk-e a fogalmi tartományokról. A másik az, hogy a metaforikus kiemelés révén a céltartománynak csak néhány aspektusát, azaz a fogalomterületnek csak egyes részeit ismerjük meg. Mivel ezeket a metaforákat adott helyen és időben alkotja meg a kutatásban résztvevő, nem derül ki, miért éppen ez az aspektus emelkedett ki, és lehetséges, hogy más alkalommal egy másik metaforát mondana. Harmadiknak azt a tényezőt kell figyelembe vennünk, hogy a válaszadók egy részének nehéz lehet újszerű metaforát alkotni vagy a verbalizálás.

A metaforaelemzés kvalitatív jellegű adatfeldolgozás, amelyben az **adatredukció** után a kutatók egyenként értelmezik, kódolják a metaforákat, majd nagyobb halmazokba rendezik őket. Ebben a szakaszban a forrástartományokat a metaforákban megjelenő *hordozón* keresztül értelmezik, és a *forrásfogalmakat* keresik. A kialakuló forrástartományokat összevetik a céltartománnyal, értelmezik a leképezést, majd a célfogalmat (Vámos, 2003).

A metaforák esetében felmerülhet az a probléma, hogy míg a forrásfogalmak megtalálásához szükséges a csoportosítás, az összevonás a kódolás során; a metaforikus kifejezéseken nem érdemes módosítani, vagy egyediségük miatt, vagy azért, mert két azonos metaforáról a magyarázat során kiderülhet, hogy a leképezés különbözik. Nagy mintaszám esetén viszont az adathalmaz kezelése nehézkessé válhat.

3.2.4.2. Kétféle metaforavizsgálat a kutatásban

Kutatásunkban kétféle metaforavizsgálatot alkalmaztunk (lásd 3.1.2. fejezet). A célfogalom mindkét esetben az *etikatanítás* volt, mivel feltételeztük, hogy ennek szerkezete a leggazdagabb. Az etikatanítás fogalomtartományához kapcsolódhat a pedagógus; a tanuló; a tartalom; a célkitűzések; a tanulás körülményei; a taneszközök; a humán környezet; a humán szereplők kapcsolata és viszonyulásai, valamint nézetei. A metaforikus leképezésben ezek közül bármelyik, akár több is megjelenhet. A *tanítás* szó használatával a pedagógus nézőpontját sugalmazzuk, amely megfelel a fő kutatási kérdéseknek. A két technika abban különbözött, hogy az egyikben a válaszadó, a másikban a kutató alkotta meg a metaforát: az elsőben egy mondat, a másodikban egy rajzolt kép jelenítette meg. Mindkét esetben kértünk magyarázatot a választott metaforához. A kapott szöveges adatsort kvalitatív módszerrel elemeztük.

Az egyik adatfelvételi technikával, melyet innen **verbálismetafora-vizsgálatnak** nevezünk, egy mondat kiegészítésére kértük a válaszadókat: *Az etikatanítás olyan, mint..., mert...* . Ez nyílt opcionális kérdésként szerepelt a kérdőívben, az alapadatok kérdései után, amikor még nem kellett részletekről gondolkodni, így feltételeztük, hogy asszociációs technikaként működik. A válaszok között leggyakoribb a főnévi szerkezet volt, de mintegy 7% főnévi igenevet tartalmazott, 3% feltételes módot („mintha”), és megjelent a „nem olyan, mint...” módosított válasz is.⁶⁹ Szerepeltek konvencionális metaforák is (például mankó, iránytű, szélmalomharc, oázis a sivatagban, kanállal a tengert kimerni, az emberek szívébe látni). A

⁶⁹ A pilotkérdőívben igei szerkezet szerepelt (*Etikát tanítani olyan, mint...*), ezekre csak hasonló szerkezetű válaszok érkeztek, ezért úgy gondoltuk, főnév megadása tágabbra nyitja a válaszadás lehetőségeit.

kérdőívet kitöltő 513 pedagógustól 483 válasz érkezett, ez igen magas, 94%-os aránynak tekinthető, mivel a kérdés opcionális volt, tehát a pedagógusok számára megoldható és motiváló feladat volt a metaforaalkotás. A nem válaszolók közül néhányan szövegesen jeleztek vissza: „Nem tudom, mire gondolt”, „Nem tudom mihez hasonlítani”. A kapott válaszokból csak hatot kellett kihagyni értelmetlenség miatt, tehát $N = 477$ mintán dolgozhattunk. A megadott válaszokat táblázatban helyeztük el: az első oszlopba a metafora, a másodikba a magyarázat került. Ebben az első értelmező fázisban kiderült, hogy nem mindegyik metaforát kísérte magyarázat, vagy ha igen, az nem volt értelmezhető, és néhány helyen a választ inkább magyarázatnak tekintettük, metafora nélkül. A metaforák száma így 466, a magyarázatoké 473 lett. A metaforák értelmezésében és a forrástartományok és -fogalmak meghatározásában azonban nagy szerepe volt a magyarázatoknak.

A képipmetafora-vizsgálat a szóbeli kikérdezés keretében történt ($N = 22$). Ehhez az etikatanítás során alkalmazott módszertani gyakorlat alapján olyan képeket alkottunk, melyek feltételezésünk szerint többféleképpen értelmezhetők a néző számára. A technikát asszociációk, előzetes tudás előhívására használjuk (Alexandrov et al., 2015b; Fenyődi, 2015a). A képek megrajzolásához a 2015-ös kutatásból és a pedagógusokkal folytatott személyes kommunikációból származó gondolatok jelentették az alapot. Hat központi fogalmat választottunk ki: *nehézség*, *haladás*, *vezetés*, *segítség*, *együtműködés*, *sokféleség*, melyeket további fogalmakra bonthatunk. Az egyes képeken törekedtünk több fogalom kombinálására.⁷⁰ (A rajzolás folyamán természetesen a kutató értelmezése volt meghatározó, az elemzés mutatja majd meg, milyen értelmezéseket csatolnak a nézők a képekhez, és hogy pozitív vagy negatív konnotációt észlelnek.) A képek számát tízben határoztuk meg, ennyi még áttekinthető, ugyanakkor változatos. Mivel az interjúk online zajlottak, fontos volt, hogy egy oldalra elhelyezhettük mindent: először át tudta tekinteni a résztvevő az összes képet, majd ránagyítottunk a sorokra, hogy a részleteket jobban lássa. (A képek az 3. függelékben találhatóak.)

Az interjú elején, a tájékoztató fázis után, egyben „ráhangoló” funkcióval is történt az adatfelvétel, ezt a sorrendet a pilotinterjúk résztvevői jónak találták. Az instrukció így hangzott: „Kérjük, válasszon egy képet, amely az ön számára valamilyen módon kifejezi az etika tanítását, majd indokolja, miért!” A reakciókat figyelve a kutatásvezető felkínálhatta további választást, ha például a résztvevő nem tudott két kép közül választani, vagy rögtön kettőt említett. Előfordult az is, hogy a válaszadó arra asszociált, melyiket *nem* választaná, és ezt indokolta. Tehát jóval rugalmasabb, valójában többszörös választás lehetősége állt fent.⁷¹ A válaszok gazdagnak tekinthetők, 2–7 összetett mondatot tartalmaztak. Tehát a verbális metaforákhoz (mondatkiegészítéshez) képest bővebb tartalmakat kaptunk.

⁷⁰ A képeket a kutatásvezető leírása és reflexiói alapján Oravecz Gergely grafikus rajzolta meg. Ő korábban több etikatan könyv illusztrálásában is részt vett, tehát volt tapasztalata arról, milyen jellegű képek illenek ide, szakmai javaslatait figyelembe vettük.

⁷¹ Ezt nem így jeleztük az instrukcióban, azért, hogy ne legyen túl sok válasz, mivel ez a teljes interjút nagyon megnyújthatta volna. További kutatásokban érdemes lehet kipróbálni a többszörös (0–10) választás lehetőségét. Most hatan választottak egy képet, tizenketten kettőt, és hatan hármat.

3.2.4.3. *Eredmények*

Képi metaforák

Az egyes képekhez fűzött szöveges magyarázatokat az interjú részeként rögzítettük, majd ATLAS.ti program segítségével kódoltuk. Első fázisban 99 kódot kaptunk, melyek között egy szerepel négyszer, hat háromszor, 14 kód kétszer, tehát 49 olyan kód van, amely csak egyszer jelenik meg. Bár sok hasonlóság található közöttük, mégis megtartottuk ezeket az egyedi kódokat, mert hangsúlybeli különbségeket láttunk. Például a ‘pedagógus megismeri a tanulókat’ nem azonos a ‘pedagógus és tanuló megismerik egymást’ gondolattal.⁷² Megtartottuk azokat a kódokat is, amelyek maguk is metaforák, mégha más kódok ki is bontják a metaforát. Például ‘a pedagógus nem készen ad táplálékot a tanulóknak’ és ‘a pedagógus nem készen ad információt a tanulóknak’. Ezután áttekintettük a kódokat aszerint, hogy a célfogalom, az *etikatanítás* fogalomstruktúrájának mely elemére vonatkoznak. Szűrőként funkcionáló csoportokba [code groups] rendeztük őket, azaz egy kód több csoportba is kerülhetett.

Az *etika* [mint tantárgy] csoportba 30 kód, a *pedagógus* csoportba 49, a *tanuló* csoportba 48 kód került. Amely kódokban a tanuló és a pedagógus is megjelent, azokat hozzárendeltük a *pedagógus és tanuló* csoporthoz is. Ezenkívül a *világra* vonatkozott 4 kód.

Az etika tantárgy. Az etikára vonatkozó nézetek csoportosításánál négy fő gondolatkör rajzolódik ki. Az egyik a pedagógus és a tanuló, valamint tanuló és tanuló együttműködésének, egymásra figyelésének fontossága. A másik a szabadság és a rugalmasság gondolata: a váratlan helyzetek és a tanulókra való figyelés miatt nem mindig lehet előretervezni, meglepetések érhetik a szereplőket. A fejlesztési célok közül a közösségi értékek jelennek meg: segítség, kooperáció, elfogadás, szeretet. Az etika fő feladatának a kérdések felvetését, a tájékozódást, az eligazodást tartják a pedagógusok, melyen a világ ismeretét és értelmezését értik, kiemelve, hogy többféle válasz van. Egy válaszban megjelenik a családi nevelés pótlása, és egy másikban a már meglévő „*helyes tudás*” megerősítése.

(Az ábrát lásd a következő oldalon.)

⁷² A kódolás során állításokat fogalmaztunk meg, ezek láthatók az ábrákon. A továbbiakban a szöveges leírásban a kódokat ‘...’, álló betűvel, a szó szerinti idézeteket „...”, dőlt betűvel jelöljük.

16. ábra A pedagógusoknak az etikára vonatkozó értelmezései a képi metaforákon keresztül (N = 22)

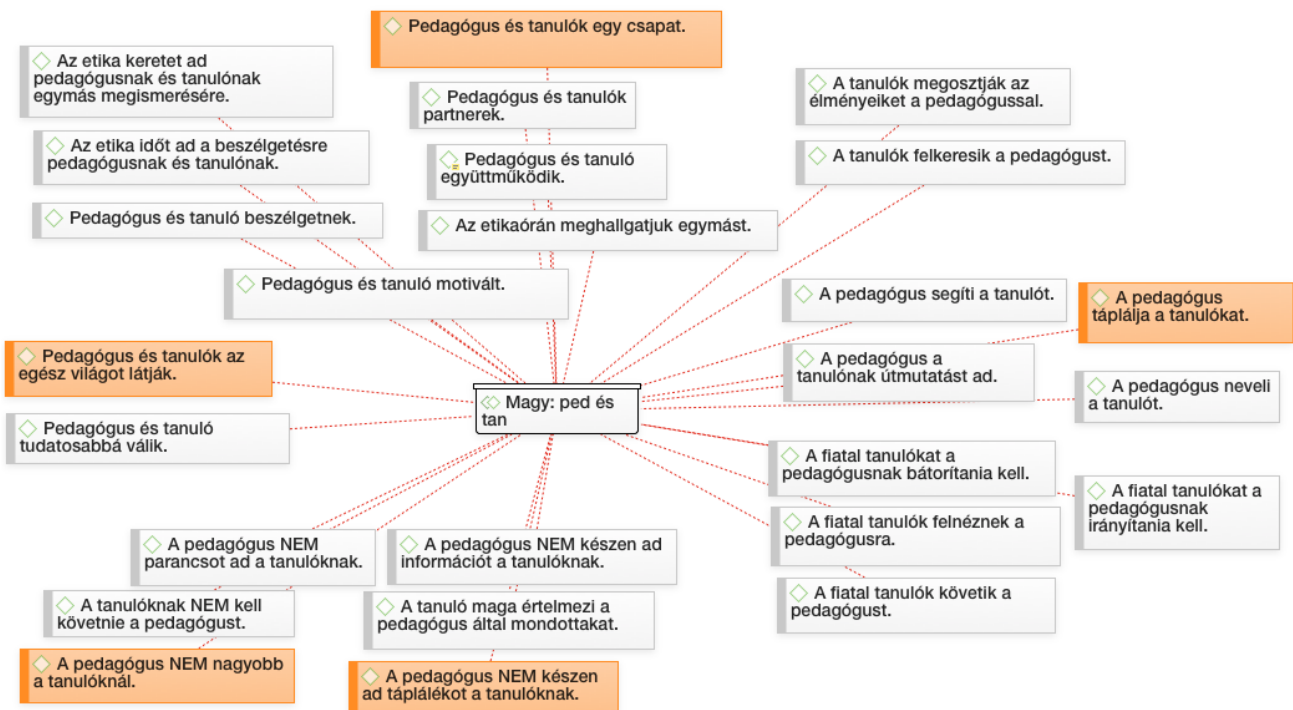


Színkód: narancs – metaforikus magyarázat. Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés

A pedagógus és a tanuló. A pedagógus és a tanuló egymáshoz való viszonyában és szerepében három terület alakítható ki a kódok alapján. A legnagyobb a *kölcsönös bizalmi* viszonyra utal, amelyben egyenrangú partnerként szerepelnek, és mindkét fél fejlődik. A tanuló bízik a pedagógusban, ezért elmondja gondolatait, kölcsönösen meghallgatják egymást. A másik terület inkább aszimmetrikus kapcsolatot mutat: a pedagógus segíti, neveli a tanulót, útbaigazítást ad. Ez különösen a fiatalabb, alsó tagozatos, tanulókra vonatkozik. A harmadik terület azonban ennek a határozott ellentéte: a képi metaforák közül a résztvevők olyan is választhattak, amellyel nem értettek egyet, és ezekből a válaszokból az derül ki, hogy egyes a pedagógusok elutasítják az aszimmetrikus kapcsolatot, a tanár vezető szerepét, és az autonóm tanulót jelenítik meg.

(Az ábrát lásd a következő oldalon.)

17. ábra A válaszadóknak a pedagógus-tanuló kapcsolatra vonatkozó értelmezései a képi metaforákon keresztül ($N = 22$)

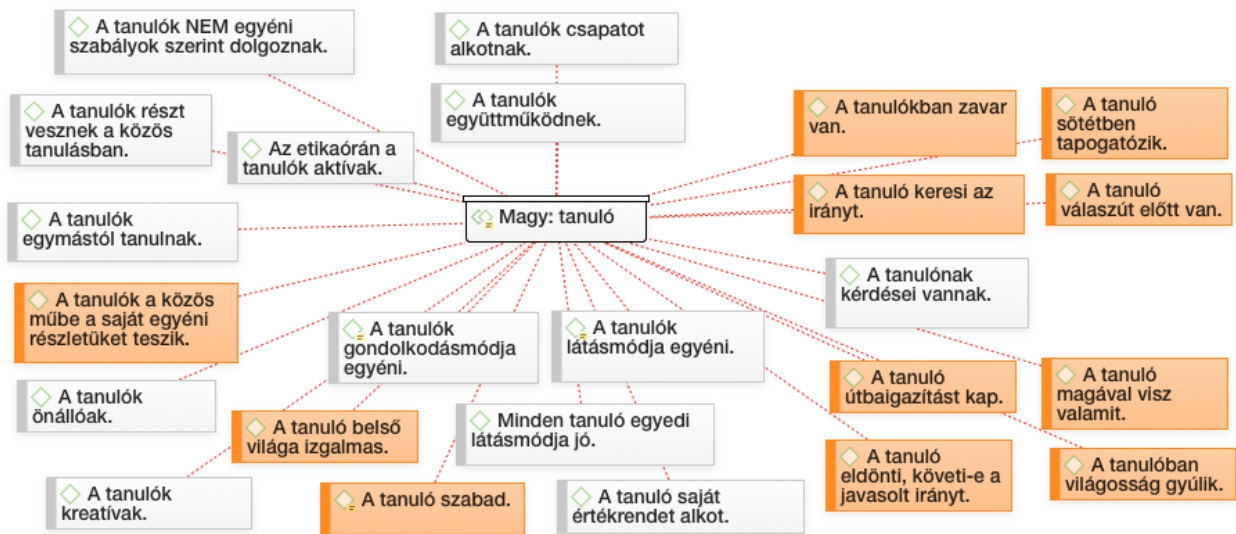


Színkód: narancs – metaforikus magyarázat. Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés

A tanuló. A kizárólag a tanulókra vonatkozó magyarázatokban igen hangsúlyos a gyermekek autonómiája, gondolkodásuk egyedisége. Kirajzolódik a tanulók aktív együttműködése a közös tanulásban, melynek során egymástól is tanulnak, és amelybe mindenki a saját egyéniségét viszi bele. Az etikára jellemző, hogy teret ad a tanulóknak megszülető kérdések, dilemmák kifejtésének, az útkeresés közös támogatásnak. Markánsan megjelenik az a gondolat is, hogy ez a támogatás, segítség a tanuló egyéni szűrőjén keresztül értelmeződik, és a tanuló mindig maga dönti el, „mit kezd vele”, mit fogad meg belőle.

(Az ábrát lásd a következő oldalon.)

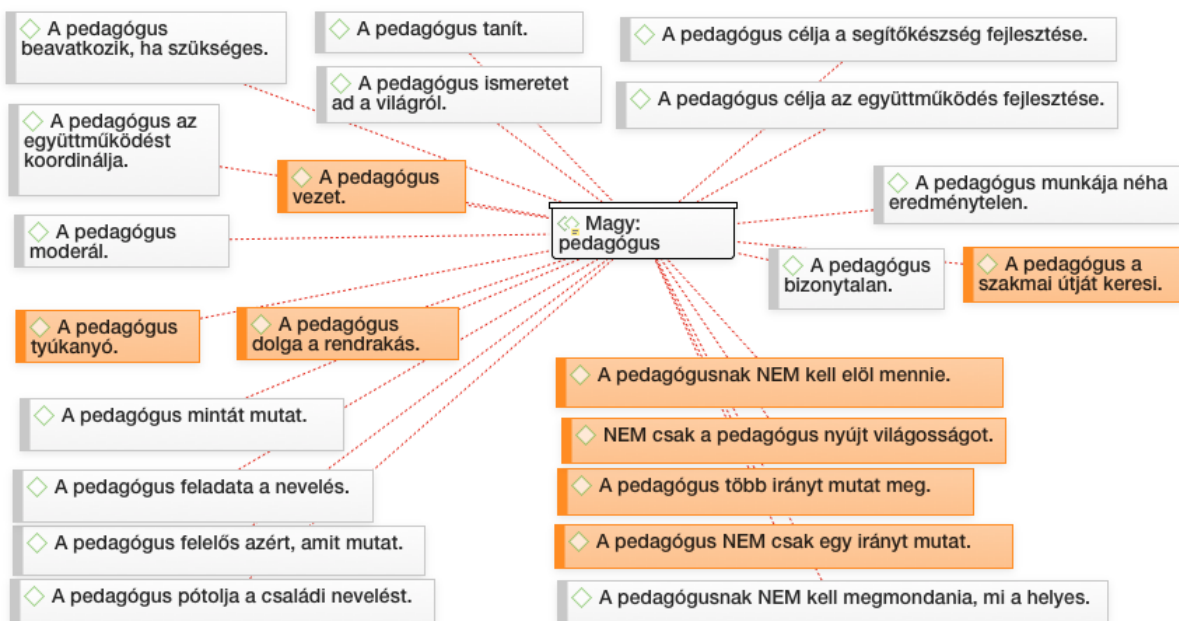
18. ábra A válaszadóknak a tanulóra vonatkozó értelmezései a képi metaforákon keresztül (N = 22)



Színkód: narancs – metaforikus magyarázat. Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés

A pedagógus. A kizárólag rá vonatkozó nézetekben a pedagógus vezetőként, facilitátorként és példaként jelenik meg. A tanulást segítő és az együttműködést koordináló szerepek mellett hangsúlyos a hiányosságokat pótló szerep, részben ismeretek közvetítése, részben nevelési feladatok révén. Ezzel ellentétes nézet a vezető szerep határozott elutasítása a tagadó állításokban. A vezetés-irányítás helyett a válaszadók alternatívák bemutatását tartják feladatuknak. Találunk utalást a pedagógus szakmai útkeresésére is, és arra a kételyre, vajon mennyire lehet hatékony a pedagógus munkája.

19. ábra A válaszadók pedagógusra vonatkozó értelmezései a képi metaforákon keresztül (N = 22)

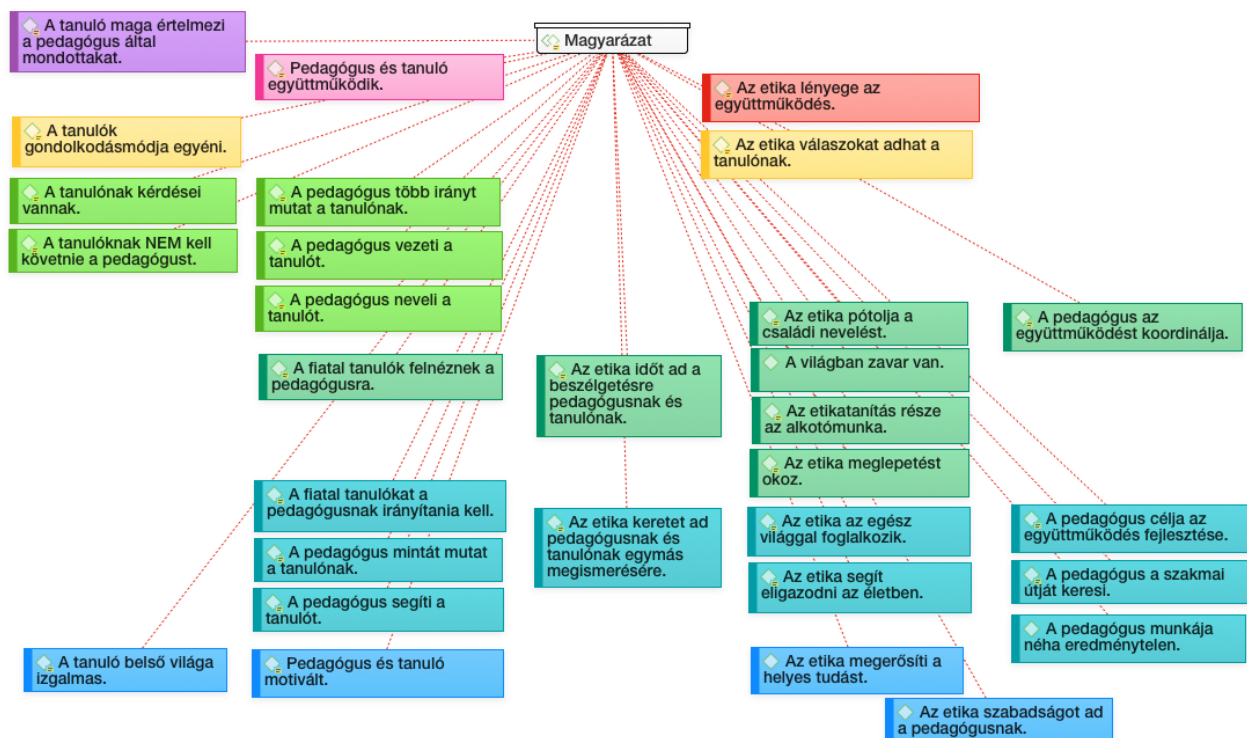


Színkód: narancs – metaforikus magyarázat. Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés

A képi metafora-elemzés második szakaszában a magyarázatokból alkotott 99 kódot redukáltuk 30-ra. Ezekhez 2–8 közötti idézet tartozott, és négy kódot meghagytunk egyeleműnek. A harminc kód már egységben is áttekinthető volt, és együttjárási vizsgálatot is lehetett végezni.

A 20. ábrán a kódokat négy oszlopban helyeztük el. A színek és a helyzetük a súlyukat jelzik: a fent lévők (pirosas színekkel) a leggyakrabban említett tartalmak. Az első oszlop a *tanulóra*, a második a *pedagógusra és tanulóra*, a harmadik az *etikára*, a negyedik a *pedagógusra* vonatkozik. Egyes kódok több oszlopba is tartozhatnak, ezeket két oszlop közé helyeztük.

20. ábra A válaszadók tanulóra, pedagógusra és az etikára vonatkozó értelmezései a képi metaforákon keresztül ($N = 22$)



Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés

A három leggyakoribb kódot tekintve, a válaszadók szerint az *együttműködés* az etikatanítás kulcseleme, mely a pedagógus–tanuló együttműködésre is vonatkozik. A legfelül lévő kód a tanuló autonómiájára utal: nemcsak egyedi gondolkodásmódjára, hanem arra, hogy a pedagógusok tudják, az ő tevékenységük csak közvetve, bizonytalan kimenettel befolyásolhatja a tanuló gondolkodását.

„Én a nagy kacsát azonosítanám a tanárral, a kiskacsákat pedig a diákokkal. Szerintem ez egyfajta útmutatás is lehet, hogy mennek a tanár után, aztán vagy hallgatnak rá, vagy nem.” (D8)

„Én úgy gondolom, hogy mondjuk én vagyok, aki ott csipőre tett kézzel áll, és akkor diktálom, mondom, hogy gondolták sokan előttünk mások, vagy én hogyan gondolom, de alapvetően mégis a gyerekeknek kell ezt összeállítania a képet saját magában.” (G17)

„A madarak is jól kifejezik, hogy ők még röpködnek, még keresik az irányt, meg szabad lelkűek, és hogy akkor valamit így tudunk nyújtani nekik.” (E16)

Szintén fontos a tanulók egyénisége, egyedi világlátására utaló kód.

„Kötetlen beszélgetéseknél is érdekes volt, hogy a gyerekek hogyan közelítik meg a témát. Mindenki egy kicsit a saját módján lát, és a saját módján más részletet fest bele.” (D8)

„Számomra ez a kép talán azt jelképezi, hogy mindenki fesse a saját festményét, tehát hogy minden tanítványom élje a saját életét, és ahogyan ő a világot látja, az úgy jó.” (D13)

„Én úgy érzem, hogy erre van a legnagyobb szükség, arra inspirálni a gyerekeket, hogy lássanak. Ne csak úgy befogadják az információkat, hanem hogy saját magukon átszűrve tudják az őket körülvevő világot látni és tájékozódni benne.” (A6)

„A táblák több irányba néznek, több irányba lehet menni. A képen az ember így a tanárt is jelképezi. Nincs egy jó válasz, hanem többféle iránymutatás és többféle gondolkodás van.” (L5)

Az etika fő funkciója a válaszadók szerint az, hogy a tanulók választ kapjanak saját kérdéseikre.

„Ott választút előtt van ez a fiatalember, és etikában, ha jó az óra, nagyon sok kérdésre kaphat választ az ember. Ilyen gondolatébresztő lehet, útkereső lehet.” (Z3)

„Jó, ha megvilágítunk egy-két olyan kérdést, amivel kapcsolatban csak a sötétben tapogatóznak. És akkor itt a gyerek az a személy, aki ott áll az útbaigazító tábla előtt.” (K8)

„A négyesnél ott annyi jelenik meg, hogy a nagy sötétségben van egy kis kör, ahol fény gyúlik remélhetőleg a gyerekek fejében.” (T12)

„Inkább a közös munkánk eredménye lenne, hogy egy kicsit jobban látunk mindannyian. Olyan dolgokat, amiket korábban nem, vagy rosszul láttunk...” (A6)

A pedagógus és tanuló egymáshoz viszonyított szerepe az etikában ellentmondásosnak tűnik a metaforaértelmezések alapján. Ugyanolyan súllyal szerepel a pedagógus vezető szerepe (nevel, vezet), mint ennek az elutasítása, illetve a gondolkodási és cselekvési alternatívák bemutatásának az egyértelmű útmutatás helyett. Ennek további vizsgálatához megnéztük a kódok együttjárását. ‘A pedagógus nevel’ kóddal ‘A világban zavar van’ ‘Az etika pótolja a családi nevelést’ és ‘A pedagógus munkája néha eredménytelen’ kódokkal szerepel együtt leggyakrabban. Úgy tűnik, hogy aki a nevelést tekinti a saját, illetve az etika fő feladatának, ő problémák, akár tágabb, társadalmi problémák helyreállítását célozza meg, de a várt eredmények nem mindig észlelhetők.

„Az etikatanítás számomra kicsit úgy érződött, mint az a rendetlen szoba, amiben próbálok rendet rakni és gyerekekkel együttműködni, aztán vagy lett belőle valami, vagy egy hét múlva elfelejtették, hogy miről beszélgettünk, meg mit dolgoztunk fel.” (D8)

„Nekem szakmailag, tehát a tanításon belül is a nevelés nagyon fontos. Csak az a baj, hogy olyan nagy falba ütközöm, ha otthon ezt nem követelik meg. Nem mondom, hogy fölöslegesen teszem, de csak nagyon apró lépésekben tudok haladni.” (C21)

‘A pedagógus vezet’ kód vizsgálatakor az derült ki, hogy ‘A tanuló maga értelmezi a pedagógus által mondottakat’ kóddal jár együtt leggyakrabban. Ezután ‘A tanulók gondolkodásmódja egyéni’ és ‘A pedagógus több irányt mutat meg’ kódok következnek, illetve szerepel ‘A pedagógus mintát mutat’ és ‘Az etika megerősíti a helyes tudást’ is. Tehát a pedagógus a vezető szerepben is figyelembe veszi az egyediséget. A mintaadásnál a saját felelősségét is kiemeli.

„Vezetjük a tanulót, de hagyjuk, hogy szabadon beszéljen. Más-más dolgokat képviselnek a tanulók.” (L5)

„Ott látszik egy útmutató, útjelző tábla, tehát meg kell mutatni az irányokat, de abból alapvetően a saját erkölcsi értékrendjét mindenkinek saját magának kell megalkotnia.” (G17)

„Amikor tanítóként nagyon kicsikkel foglalkozunk, akkor olyanok vagyunk, mint egy ilyen kacsamama, és jönnek utánunk a kiskacsák, meg követik az utat, amit kitaposunk előttük. Emiatt van egy felelősség is rajtam, hogy merre viszem a kicsiket, vagy ott mit adok át nekik.” (V19)

A fiatalabb, alsó tagozatos tanulókkal kapcsolatos pedagógusszerep dominánsabb, kiegészítve azzal, hogy a kicsiknek bátorításra, segítségre lehet szüksége, ezzel együtt az ő egyéniségük is megmutatkozik.

„Azt éreztem néha, amikor főleg ilyen kicsikkel, elsősökkel voltam, hogy nem lehetett olyan kötetlen az etikaóra, mert nagyon irányítgatni kellett őket, hogy egyáltalán merjenek beszélgetni különböző témákról.” (B1)

„Tudom, hogy a gyerekeket nagyon lehet befolyásolni, és mi tényleg rengeteget beszélgetünk etikán, és aztán jönnek utánam, és hozzák a kis tarsolyukban lévő kis tudásukat, élményeiket. Az órán mind a kettőnk számára lehet meglepetés, mert sok minden kiderül nekem is, mondjuk egy gyerek a családjáról, érzéseiről, vagy hogy ő hogyan élte meg ezt vagy azt.” (E20)

Pedagógus és tanuló kapcsolatára vonatkozik még annak kiemelése, hogy az etika kereteiben beszélgethetnek, megismerhetik egymást. Ez kölcsönös, kiegyensúlyozott kapcsolatot sugall.

„Annyira kevés olyan idő van, amikor konkrétan csak a gyerekekkel beszélgethetünk. Úgyhogy én azért is szerettem az etikát, mert ők is tudták, hogy ez most annak az ideje, hogy megismerjük egymást, ők itt megnyílhatnak, erre most itt van idő meg lehetőség.” (Z14)

„Nekem nem szándékom, hogy bárkire bármit ráerőltessek, én nagyon szeretem meghallgatni a gyerekek véleményét bármilyen témáról. A beszélgetésekben általában véleményt nyilvánítunk vagy értékeljük a másik gondolatát, megfogalmazott véleményét. Megszokják a gyerekek, hogy meghallgatjuk egymást, és ha valakinek kérdése van vagy bizonytalansága saját magával kapcsolatban, akkor őt erősítjük.” (D13)

Az etikaórán zajló események meglepetést okozhatnak a pedagógusnak és tanulónak is, emiatt a rugalmas óravezetésre lehet szükség.

„Olyan érdekes volt kibontani őket, hogy kiben mi is rejlik igazán. És tényleg nem is gondolja néha az ember, hogy ki mit hoz magával otthonról, kiben milyen érzések vannak, ki hogyan reagál egyes témakörökre. Igen, ez fogott meg leginkább, a meglepetés.” (Z14)

„Sokszor volt, hogy meglepetés ért, hogy valaminek nekikészültem, és végül teljesen máshova lyukadtunk ki a gyerekekkel, mint ahonnan elindultunk.” (B1)

„Mindig van valami különleges, valami játék, vagy valami élmény, amit én is megosztok velük. Tehát ők is ezt így nagyon várják, hogy most mi lesz a következő téma.” (E20)

Az etika karakteréhez tartozik még, hogy az élet, a világ minden területével foglalkozhat, ezáltal segítheti az eligazodást.

„De a hetesnél megjelenik az, hogy ott körülötte az egész világ látszódik, csak azon belül elmegyünk egy adott irányba. És szerintem valami ilyesmi zajlik ott éppen. Mindig van egy konkrét dolog, amiről beszélünk, de megpróbáljuk az egész világot látni.” (T12)

„Etikaórán meséken, beszélgetéseken vagy játékokon keresztül különböző témákat érintünk, és a tengeren is mindig más tájakra tudunk evezni. Ez lehetőséget ad arra, hogy lényegében megismerjük a dolgokat, amik körülöttünk vannak, ott vannak a mindennapjainkban.” (V19)

Összefoglalva a képi metaforák magyarázatainak elemzését: az etika tartalma, tematikája széles merítésű, a tananyag rugalmasan kezelhető, a tanulókhoz igazítható. A beszélgetések révén a tanulók választ kaphatnak saját kérdéseikre. Az etika egyik fő jellegzetessége az együttműködés támogatása és megvalósítása, ez megjelenik egyrészt az órai tevékenységben, amelyben a tanulói autonómia is szerepet kap, másrészt a célokban, mivel közvetve a közösségi-társadalmi együttműködésre készít fel. A pedagógus és a tanuló viszonya is az együttműködésen alapul, jobban megismerik egymást. A fiatalabb, alsó tagozatos gyerekeket tanító pedagógusok nagyobb szerepet tulajdonítanak a tanulók irányításának, de képesek rugalmasan hozzájuk igazítani az óravezetést. Kevésbé hangsúlyosan, de megjelenik ugyanakkor a nevelő, akinek feladata a családi nevelés helyreigazítása, avagy a zavaros világban útmutatás nyújtása a tanuló számára. Alapvetően a facilitáló, támogató pedagógus képe rajzolódik ki, aki tisztában van a tanuló egyediségével, egyéni háttérével és tudásával. Meg kell azonban újra jegyezni, hogy az interjúra jelentkezők közt feltehetően olyan pedagógusok voltak, akik bizonyos mértékig elkötelezettek az etika iránt. Emiatt viszonylag kevés negatív töltetű elem, nézet jelent meg.

Verbális metaforák

A kérdőívben szereplő opcionális, nyílt kérdésre adott válaszokból 466 metaforikus nyelvi kifejezést kaptunk. Három fázisban dolgoztuk fel őket, az ATLAS.ti program, valamint Excel táblázatok alkalmazásával.

Először is célunk volt a metaforák egyediségét, amennyire lehet megőrizni. A nagy mintaszám alapján egy előzetes kódolást végeztünk, *in vivo* módszerrel (Sántha, 2013). A leggyakrabban ismétlődő utalásokat, melyeket azonos tartalmúakként értelmeztünk, egységes kóddal láttuk el. Már itt feltűnő volt, hogy a válaszadók jelentős része más tantárgyakhoz hasonlította az etikát. Így például az „osztályfőnöki óra”, „egy jó osztályfőnöki óra”, „mintha osztályfőnöki lenne”, „a régi osztályfőnöki óra” azonos kódot kapott ‘osztályfőnöki óra’ néven; a „más tantárgyak tanítása”, „a többi tantárgy”, „bármelyik tantárgyam tanítása” metaforák kódja a ‘bármely tantárgy’ lett.⁷³ Összesen 166 kódot alkottunk. A 43. táblázatban látható, hány metaforát vontunk össze egy-egy kód alá. A kódolás során egyben a forrástartományokat is megneveztük.

43. táblázat Verbális metaforák első fázisú kódolása után kialakult kódrendszer – a metaforák száma szerinti csökkenő sorrendben

Metaforák száma egy kód alatt	Kódok száma	Kód (példa)
64	1	osztályfőnöki óra
33	1	élet
32	1	beszélgetés
18	1	életre nevelés
18	1	nevelés
13	1	bármely tantárgy
10	1	terápia
8	2	családi beszélgetés, osztályfőnök
7	4	értékek közvetítése, pszichológia, család
6	2	humán tantárgyak, személyiségfejlesztés
5	7	szülőnek lenni, drámajáték, közösségépítés
4	6	játék, megismerés, önismeret, levegő
3	5	barátság, felesleges, mentor, útjelző
2	15	lélek erősítése, pihenés, falra hányt borsó, hegymászás
1	118	fehér váson, tükör, szivárvány, élő forrás, mankó, kín

A következő fázisban elkezdjük a forrástartományok kategorizálását olyan módon, hogy a megnevezett fogalmakban közös elemeket, jellemzőket kerestünk. Ehhez mindenképpen szükséges volt a magyarázatok figyelembevétele. Például az „utazás” metafora kontextusa vonatkozott önismeretre, a tanuló fejlesztésére, vagy arra is, hogy váratlan helyzetekkel

⁷³ A továbbiakban a folyószövegben a metaforák kódjait ‘játék’, álló betűvel, a magyarázatokból vett idézeteket dőlt betűvel jelöljük: ‘*életbevágó*’. Az 1. szintű forrásfogalmakat aláhúzással jelezzük: önismeret, a 2. szintet nagybetűvel: BIZALOM. Az eredeti metaforákat idézőjelben, álló betűvel írjuk.

szembesülhetünk, és alkalmazkodnunk kell. A „világ” metafora kapcsolódhat az etika tematikájához, vagy a sokszínűségre, érdekességre utalhat. A „szélmalomharc” konvencionális metaforának tekinthető, hiábavalóságra utal, az egyik magyarázat szerint már a tanórán hiábavaló a munka a tanulók érdektelensége miatt, a másik szerint a társadalmi környezet visszaveti a fejlesztést, melyet a tanórán elérünk. Az egyedi metaforák bizonyos esetekben nem is értelmezhetők a magyarázat nélkül: „macskasimogatás” – *‘ha a tanulók nem nyitottak a témára, semmit nem lehet csinálni velük’*. Ebben a folyamatban újrakódolás is történt: a magyarázatok miatt egyes szövegszegmensek új kódot kaptak, vagy máshová soroltuk be őket. Az árnyaltabb elemzés révén 488 említés (metafora) és 171 kód alakult ki.

A kódokat első körben 30 kategóriába soroltuk be, melyeket a közös jellemzők alapján neveztünk el. Ezzel egyben megkerestük az első szintű forrásfogalmat is, melyet Vámos (2001) *specifikusnak* hív. Az ezekhez tartozó eredeti metaforák száma 2 és 95 között volt. Az osztályfőnöki órákhoz hasonlítás miatt kiugró a tantárgy forrásfogalom 95 számmal. A második helyen a nevelés áll 62 metaforával, majd a beszélgetés 39, az élet 33 metaforával. Az ötödik, a család 23 metaforát tartalmaz. Négy forrásfogalom lett negatív töltetű.

44. táblázat Verbális metaforák második fázisú kódolása után kialakult forrásfogalmak– a metaforák száma szerinti csökkenő sorrendben

Forrásfogalom 1	Metaforák száma	Forrásfogalom 1	Metaforák száma
1. tantárgy	95	16. sokszínűség	10
2. nevelés	62	17. útmutatás	10
3. beszélgetés	39	18. hiábavaló	9
4. élet	33	19. küzdelem	9
5. család	23	20. kapcsolódások	8
6. terápia	22	21. különleges	8
7. fejlődés	17	22. lehetőség	6
8. megismerés	17	23. barátság	5
9. felesleges	14	24. hiánypótlás	5
10. alkalmazkodás	13	25. közösség	5
11. önismeret	13	26. szabályrendszer	5
12. szükséglet	13	27. világ	5
13. segítő	12	28. bizalom	3
14. felfrissülés	11	29. kényszer	3
15. játék	11	30. gazdátlan	2

Dőlt betű – negatív konnotációjú fogalom

Az első szintű forrásfogalmak alapján a pedagógusok szerint az etika azokhoz a tantárgyakhoz áll legközelebb, amelyeket vagy tematikájukban vagy legfontosabb módszereikben hasonlóknak látnak: ezek az osztályfőnöki óra, a humán tárgyak, az alsó tagozatos környezetismeret, a régi beszélgetőóra. Külön érdekes a ‘bármely tantárgy’ metaforakód, mivel a magyarázatok különböző aspektusokat emelnek ki:

- minden tárgyban fontos a szemléletformálás, nevelés, képességfejlesztés [itt kérdés lehet, hogy közvetve a tantárgy feleslegességére utalnak-e];
- más tantárgyakkal sok a tematikai átfedés;

- ugyanolyan fontos, mint a többi tárgy [pozitív értékelés];
- a pedagógustól ugyanúgy felkészülést kíván.

Az etika legfontosabb feladata a nevelés, mivel elsősorban az életre, a mindennapi életre, a társadalomban való eligazodásra készít fel. Másodlagosan jelenik meg az értékek közvetítése a nevelésben. A beszélgetés egyrészt mint fő tanórai módszer jelenik meg, másrészt olyan közvetlen, baráti jellegű, kötetlen, bizalmas hangulatú tevékenység, ahol a témaválasztás szabad, és a tanulók igényeihez igazodhat: „egy jó beszélgetés” – *‘itt megismerjük egymást’*; *‘ezt igénylik a gyerekek’*, *‘itt mindenről lehet és szabad beszélni’*, *‘erre kevés időnk jut’*.

Az életnek mint forrásfogalomnak három aspektusa jelenik meg: az etika témáinak sokszínűsége kapcsolódik hozzá; az életre nevelés az etika egyik célja; az etika tartalmi elemei a mindennapi élethez köthetők, gyakran a tanulók tapasztalatain keresztül. Megjelenik az élet kiszámíthatatlansága és az alkalmazkodás szükségessége is.

Gyakran fordul elő a család a metaforákban. Forrásfogalomként egyrészt a kötetlen, bizalmas légkör, a biztonságos környezet miatt: itt a pedagógus szülői szerepben jelenik meg, és jobban megismeri a gyerekeket; a tanulók oldottak; a témák a mindennapi életről szólnak. A családi nevelés célja az etikához hasonlóan az életre felkészítés és az értékközvetítés.

Sokatmondó a terápia forrásfogalom. Ide olyan metaforakódok tartoznak, mint a ‘lelki problémák feltárása’, ‘nyugtató’, ‘pszichológia’, ‘tanácsadás’, ‘terápia’. A magyarázatok utalnak arra, hogy az etika(óra, tanítása, tanulása) *‘a lelki egészségünk megóvását szolgálja’*, *‘a gyerekek arra vágnak, hogy meghallgassák őket’*, *‘sokat foglalkozunk a gyerekek lelkével, problémáival’*, *‘az etikatanár szülő és pszichológus is egyben’*.

Az etikatanulás következménye a világ, de elősorban önmagunk és társaink megismerése, megértése és a fejlődés. Több pedagógus említi, hogy ez kölcsönös, ő is fejlődik, tanul a gyerekektől: *‘minden csoporttól, gyermektől más tapasztalatot viszek haza, amelyet hasznosítani tudok’*, *‘én is új nézőpontokat ismerek meg a gyerekek által’*.

A következő forrásfogalom a felesleges. Ez az egyértelműen negatív vélemény hozzátartozik az etika megítéléséhez: a bevezetés óta fennáll a kérdés, hogy ha a célok és tartalmak megjelennek más keretekben, miért jelenik meg órateherként a diákokon. Implicit feltételezése lehet e válaszadóknak, hogy a célok elérhetők más keretekben. Az, hogy adataink alapján csak 14 metafora tartozik ide, jelezheti, hogy nem olyan mértékben elterjedt ez a nézet, ugyanakkor, ahogy fentebb jeleztük, nagy súllyal jelenik meg az etika tantárgyi és pedagógiai elemeinek hasonlósága más tantárgyakhoz, és emögött is állhat az a gondolat, emiatt az etika felesleges.

Az alkalmazkodás forrásfogalom metaforáiban a tanulócsoporthoz való igazodás, a váratlan helyzetekkel szembenezés jelenik meg: „éjjel nekivágni az erdőnek” – *‘bármennyire felkészült az ember, soha nem tudhatja, hogy merre találja meg azokat az apró tüneményeket, aminek nyomán a diákokkal közösen kapaszkodókat talál az élethez’*; „gyurma” – *‘alakul a gyermekközösségek függvényében’*; „tisza lap” – *‘alkalmazkodunk a gyerekek szükségleteihez’*.

A következő forrásfogalmakban megjelennek az etika sajátosnak tartott vonásai. A szükséglet metaforakódjai a 'levegő', a 'víz', a 'só', az 'étel', a 'gyógyszer' kihangsúlyozzák a fontosságát, a tanulók igényeit, reagálását: *'éheznek rá a gyerekek', 'szükséges és hatásos', 'életbevágó', 'létfontosságú', 'alapvető az élethez'*. Mivel azonban rövidek a magyarázatok – közülük sok szintén metafora –, nem derül ki egyértelműen, hogy a résztvevők magát a tantárgyat tartják ilyen fontosnak, vagy azt, amit rajta keresztül tanulnak a gyerekek. A felfrissülés forrásfogalom az etika a megszokott iskolai tevékenységektől eltérő jellegére, főként a kötetlenségre utal: *'lyukas óra', 'nyári zápor', 'relaxálás', 'szabadidős program', 'csokoládé' – 'nagyon várjuk már, és rendkívül jólesik', 'felüldíti a lelket', 'nincs tétje', 'kikapcsol, örömet szerez'*. A játék forrásfogalom részben a játéokra és drámajátékokra mint módszerekre utal, részben a játékos, kötetlen órai atmoszférára: *'sok közösségépítő, dramatikus játékot alkalmazok a tanórákon', 'élvezettel vesznek részt rajta a gyerekek', 'játzsza tanít', 'a gyerekek megnyílnak, akár problémáiktól is megszabadulhatnak'*.

A kisebb súlyú (10 alatti metaforaszámú) forrásfogalmak közül figyelmet érdemelhetnek a negatív értékelésűek. A küzdelem metaforáiban a tanítást nehezítő körülményekre, kihívásokra utalnak a pedagógusok: *'széllal szemben pisilni' – 'nagyon nehéz az otthonról hozott viselkedésmintákat és gondolati sémákat felülírni'; '10 matekóra' – 'annyit kell rá készülni, hiszen három gyereknek kell 45 percre érdekes beszédtemát találni'; 'hatalmas kihívás' – 'a szavaknak súlya van', 'küzdeni próbálunk a kor diktálta erkölcs romlás ellen'; 'hegymászás' – 'a megfelelő felszereltség nélkül veszélyes tud lenni'*. A hiábavaló forrásfogalommal a célok elérésének lehetőségét is megkérdőjelezzik a válaszadók: *'az elméleti matematika' – 'a gyakorlatban nem működik'; 'lufi' – 'könnyen kipukkad, és gyakran nem vesznek át belőle a diákok semmit'; 'mintha nem is lenne' – 'összevont csoportokban tanítom, és így teljesen hatástalan'; 'vihárban az esernyő' – 'keveset használ a nagy bajok ellen'*. A kényszer metaforái a „kín”, „szenvadás”, „erőszakolt kötelesség”. Ezenkívül megjelenik a hiánypótlás, amely elsősorban a társadalmi vagy a családi háttér, a nevelés hiányosságainak pótlására vonatkozik, vagy az iskolai életben kevés helyet kapó területekre: *'ezekkel a témákkal a családon belül kellene találkozni a gyerekeknek', 'a szülők kiüresedett világnézeti nevelését próbálja pótolni', 'lényeges, de homályba került területeket érint az emberi életben', 'lehet a gyerekekkel beszélgetni'*. A legkisebb súlyú gazdátlan forrásfogalom is komplex jelenséget ír le: *'mostohagyerek' – 'bár nagyon fontos és értékes, senki nem tekinti teljes értékű családtagnak'*.

Ezen a ponton megvizsgálhatjuk a válaszadók etika iránti attitűdjét úgy, hogy a magyarázatok értelmezése alapján pozitív/semleges/negatív jelleget rendelünk az egyes válaszokhoz, amennyiben ez meghatározható. Ez nem mutatja a három attitűdkomponenst, hanem az általános attitűdöt. A kapott adatok 73%-a tekinthető pozitívnek, 8%-a negatívnak, a többi pedig közömbös vagy ilyen szempontból nem értékelhető (19%) – ezek elsősorban az etikát más tantárgyakhoz hasonlító metaforák.

A harmadik fázisban további összevonásokat végeztünk a forrásfogalmak számának csökkentése céljából, újabb közös alapok megkeresésével. Nyolc nagyobb egységet kaptunk: BIZALOM, FEJLŐDÉS, FORMÁLÁS, KÜLÖNLEGES, KÜZDELEM, SEGÍTSÉG, SOKSZÍNŰSÉG, TANTÁRGY. Ezek tekinthetők *generikus forrásfogalmaknak* (Vámos, 2001). A 45. táblázatban látható, melyik 1. szintű forrásfogalmakat vontunk össze. A kvantifikáció tekintetében látható, hány kód, és ezen belül hány konkrét metafora, azaz említés tartozik a 2. szintű forrásfogalmakhoz. (Az 5. függelékben található táblázatban a csoportokhoz tartozó metaforák is áttekinthetők.)

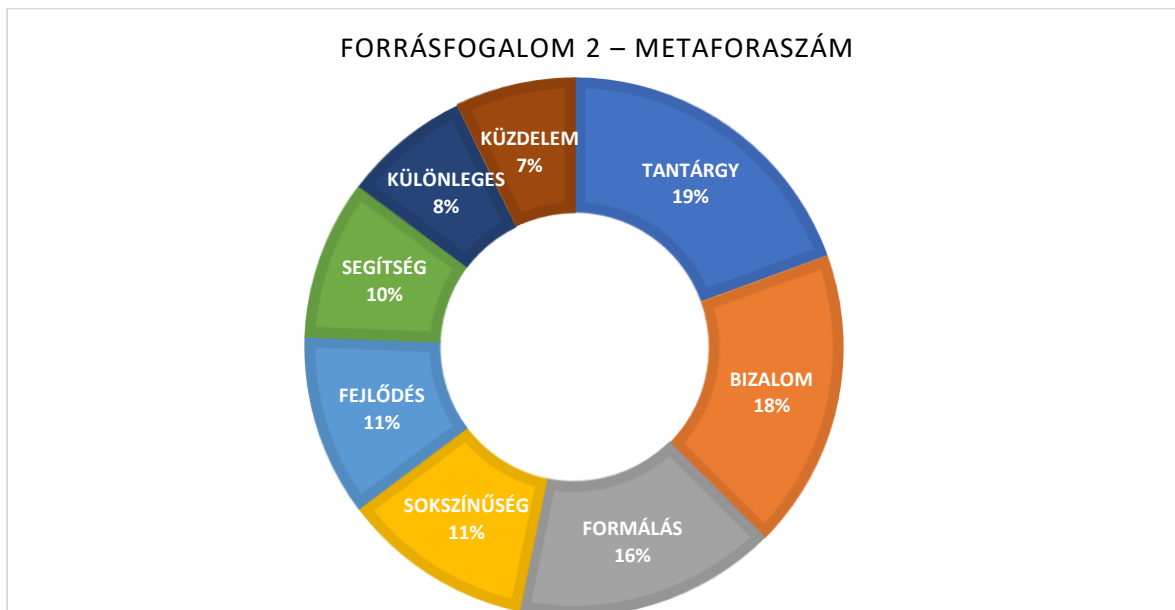
45. táblázat Verbális metaforák harmadik fázisú kódolása után kialakult forrásfogalom-rendszer

Forrásfogalom-csoportok	Kód- és Metaforaszám
FORRÁSFOGALOM 2: BIZALOM	23 kód
Forrásfogalom 1: beszélgetés; család; barátság; bizalom; közösség; alkalmazkodás	88 metafora
FORRÁSFOGALOM 2: FEJLŐDÉS	27 kód
Forrásfogalom 1: fejlődés; lehetőség; megismerés; önismeret	56 metafora
FORRÁSFOGALOM 2: FORMÁLÁS	21 kód
Forrásfogalom 1: nevelés; szabályrendszer; útmutatás	77 metafora
FORRÁSFOGALOM 2: KÜLÖNLEGES	27 kód
Forrásfogalom 1: különleges; felfrissülés; játék; hiánypótlás; gazdátlan	37 metafora
FORRÁSFOGALOM 2: KÜZDELEM	29 kód
Forrásfogalom 1: küzdelem; kényszer; felesleges; hiábavaló	35 metafora
FORRÁSFOGALOM 2: SEGÍTSÉG	19 kód
Forrásfogalom 1: segítő; szükséglet; terápia	47 metafora
FORRÁSFOGALOM 2: SOKSZÍNŰSÉG	17 kód
Forrásfogalom 1: élet; világ; kapcsolódások; sokszínűség	56 metafora
FORRÁSFOGALOM 2: TANTÁRGY	8 kód
Forrásfogalom 1: tantárgy	95 metafora

A TANTÁRGY kategóriában kevés különböző metaforát kaptunk, ami azt is jelenti, hogy viszonylag egyszerűen, az elsődleges jelentésszint alapján képezték a válaszadók a metaforát (az etika egy iskolai tantárgy). A többi forrásfogalom az etikáról alkotott kép több részletét foglalja magába, különösen a nehézségekre utaló metaforák a KÜZDELEM kategóriában. Az etika általános értelmezését azonban a metaforák (említések) száma alapján szükséges néznünk: a legtöbb válaszadó egy másik tantárgyhoz hasonlította az etikát, majd kiemelkedik a BIZALOM és a FORMÁLÁS, majd a SOKSZÍNŰSÉG, a FEJLŐDÉS és a SEGÍTSÉG fogalma. A KÜZDELEM kategória az utolsó helyen áll, tehát csak a válaszok 7%-ában jelenik meg a kifejezetten nehézségre utaló asszociáció.

(Az ábrát lásd a következő oldalon.)

21. ábra Az elsődleges metaforák százalékos megoszlása a 2. szintű forrásfogalmak (8) között



Forrás: Microsoft Excel program – saját szerkesztés

Összegezve, a 2. szintű forrásfogalmak alapján az etikát tanító pedagógusok által kialakított tantárgyi profil a következőképpen rajzolható fel:

- az etika tantárgyként leginkább az osztályfőnöki órához hasonlít, olyan osztályfőnöki órához, amely tematikájában széles körű, a nevelést és a tanulók kérdéseit helyezi fókuszba, módszertanában kötetlen, beszélgetésközpontú;
- az etika fő céljának vagy hatásának a személyiség formálását tartják, ez nemcsak a tanulót érintheti, hanem a pedagógust is; és ennek alapja a kölcsönös bizalom tanuló és nevelő között;
- a tanuló személyiségének formálódását tekintve inkább a pedagógus és a tantárgy hatását hangsúlyozzák, de jelentős az önismeret, a spontán fejlődés szerepe;
- a tantárgy, a tanóra sokszor tölt be speciális segítő funkciót, amelyen lehetőség van a tanulók problémáival foglalkozni;
- tartalmát tekintve szinte bármilyen téma kapcsolható hozzá, a tantárgyi kereteken túlnyúlik, a máshol tanultak szintézisét, újraértelmezését is lehetővé teszi;
- sajátosságai miatt kikapcsolódást jelenthet az iskolai rutinból;
- sok pedagógus számára a tantárgy szerepe azonban továbbra is kérdéses, mivel a nevelés általános pedagógiai feladat, a tananyag tartalmi átfedéseit más tantárgyakkal pedig felesleges ismétlésnek tartják; és e pedagógusok egy része rákényszerített kötelességként éli meg a tanítást;
- még ha a célkitűzéseket fontosnak is tartják, megkérdőjelezik a célok elérésének lehetőségét, nagyrészt külső feltételeknek tulajdonítva: ezek elsősorban a tanítási körülmények és a családi-társadalmi környezet ellenhatásai, melyekkel szemben a pedagógiai tevékenység nem elég hatékony.

IV. ÖSSZEGZÉS

4.1. A kutatási kérdések megválaszolása

Kutatásunk fókuszában az etikát tanító pedagógusok tantárgyra vonatkozó attitűdjei, általános pedagógiai és episztemológiai, valamint az etikatanításra vonatkozó nézetei, az általuk észlelt körülmények és alkalmazott módszertani gyakorlat álltak. Az adatfelvétel kérdőív nyitott és zárt kérdésein keresztül, valamint félig strukturált interjú keretében valósult meg. A strukturálatlan adatok egy részét metaforaként elemeztük. A strukturált adatokból képzett változók között kapcsolatvizsgálatot is végeztünk. A kérdőív mintaelemszáma 513, a metaforakérdés esetében 466, az interjú – és annak részeként a képimetafora-vizsgálat – mintaelemszáma 22. A mintavétel csak részben biztosította a reprezentativitást. A kérdőívet kitöltő pedagógusok demográfiai adatait összevetettük a rendelkezésre álló adatokkal – részben az alapsokaságra, részben az általános iskolai évfolyamokon tanító pedagógusokra, valamint ott tanuló diákokra vonatkozó adatokkal –, és egy jellemző kivételével azt találtuk, hogy a minta eloszlása viszonylag jól tükrözi a populáció a vizsgált jellemzők mentén való eloszlását. A kivétel azonban az iskolai tagozat, melyben a pedagógus etikatanítási tapasztalatot szerzett, és ebben a kategóriában szignifikáns különbségeket találtunk egyes változók esetében. Mivel az alsó tagozaton tanítók alulreprezentáltak a mintában, és az attitűdvizsgálatoknál az derült ki, hogy általánosságban kevésbé pozitívan viszonyulnak az etikához, ezért a kutatásban kapott egyes leíró jellegű eredményeket úgy kell értelmezni, hogy a teljes populációban a kép negatívabb lehet. A kérdőív adatainak kvantitatív elemzéséből kiderül, hogy az etikát elutasító attitűddel rendelkező pedagógusok is válaszoltak, így ez alapján, valamint a kvalitatív elemzésből kirajzolhatók az etikatanítás jellemzői, problémái és ezek összefüggései. Az összefüggésvizsgálatok eredményeinek értelmezése azonban az alacsony hatásnagyság miatt szintén óvatosan kezelendő.

A továbbiakban a kutatási kérdések szerint összegezzük az eredményeket.

1. Milyen attitűdökkel rendelkeznek az etikát tanító pedagógusok az etika tantárgyra vonatkozóan? Mennyire elfogadott körökben a tantárgy?

Az attitűd vizsgálatában elkülönítettük az affektív, az értékelő és a viselkedéses komponenseket. A kvantitatív eredmények mindhárom területen a pedagógusok inkább pozitív, de nem erősen pozitív viszonyulását jelzik. (Az átlagértékek 3,3–3,78 közöttiek, 1–5 terjedelemmel.) Az affektív komponens érte el a legmagasabb értéket, az adatok egységesebbek. A válaszadók szeretik tanítani a tantárgyat, de kevésbé érzik motiválónak. Az értékelő komponens esetében, míg a válaszadók az etika céljait általában fontosnak tartják, addig egy részük nem feltétlenül

gondolja úgy, hogy ezeket külön tantárgy kereteiben kell megvalósítani. A többiek viszont nem tartják feleslegesnek az etikaoktatás tantárgyként történő megvalósulását, a tantárgyi forma működését megfelelőnek minősítik. A különbözőségvizsgálatok kimutatták, hogy elsősorban az alsó tagozaton tanítók érzik kevésbé fontosnak, szükségesnek az etika tantárgyi jelenlétét. A viselkedéses komponens egyhén pozitív attitűdöt mutat: míg a válaszadók nagy része saját döntése alapján tanítaná a tantárgyat, a szakmai önfejlesztésre és tudásmegosztásra már csak közepes hajlandóságot mutat. Mindhárom attitűdkomponens gyenge pozitív összefüggésben áll az etikatanítással töltött évek számával, azaz a praxisban szerzett tapasztalattal, tudással és hasonlóan a képzettséggel is.

Az interjúk résztvevőinek attitűdje erősen pozitívnak mondható, viszont a tantárgy bevezetésekor a válaszadók nagyobb része még negatívan vagy közömbösen viszonyult a tantárgyhoz. Formális képzés, valamint önképzés, majd a praxis során fejlesztették tudásukat, eközben kialakult egyfajta azonosulás a tantárggyal – a válaszadóknál megfigyelhető a fentiekre adott reflexió, tudatos értékelés is. Az etika megismerése – és egyben annak pedagógiai megvalósítása – pozitív értékelő attitűdöt formált, a résztvevők a tantárgyat többek között sajátos, nagyobb szabadságot és a tanulókkal mélyebb kapcsolat kialakítását biztosító lehetőségnek látják, amelyben pedagógusként is másként viselkedhetnek: a tanórán inkább facilitátori szerepben érzik magukat, valamint rugalmasan kezelik a tanmenetet, saját maguk állítanak össze tananyagot. A viselkedéses attitűdkomponens is pozitívnak tűnik: a pedagógusok általában szívesen tanítják tovább a tantárgyat, sok energiát fordítva a felkészülésre, de formális továbbképzésre kevesebb igényük van, viszont horizontális, informális tudásmegosztást kollégákkal igényelnének. E komponensenre vonatkozó adat található a kérdőív egyik nyílt kérdésében, ahol a résztvevők részéről szintén igény mutatkozik mind képzésre, mind önképzésre.

A verbálismetaphora-vizsgálatból kapott adatok alapján a válaszadók közel háromnegyede viszonyul pozitívan az etikához, 8%-a negatívan. (Ez az adat az általános attitűdöt mutatja, a három attitűdkomponenst nem.)

Ez az eredmény azon kutatásokhoz illeszkedik, melyek az implementációs folyamat előrehaladtával pozitívabb attitűdök kialakulását figyelték meg. Jellemzően az innováció bevezetésekor párhuzamosan lehetnek jelen a pozitív értékelő nézetek és az újdonságtól való félelem, bizonytalanság (Kwok, 2014; Ma et al., 2009; Thae et al., 2022; Wong et al., 2015), míg az implementáció második szakaszában végzett kutatások inkább mérsékelt pozitív attitűdről számolnak be (Borbély, 2019; Shapiro, 2018, Yin et al., 2011), melynek oka lehet az újítás megismerése és a pedagógus éhatékonyságának növekedése. A későbbi implementációs szakaszban mindezek rögzülhetnek (Lee, 2000), más esetekben viszont megjelenhet az innovációs fáradtság, és ez ambivalenciához vezethet a pedagógusattitűdökben: a pedagógusok enyhén elutasító vagy enyhén elfogadó csoportra oszlanak (Porubský et al., 2015), vagy közömbösség, közönyösség alakul ki (Janík et al., 2018).

2. Milyen nézetekkel rendelkeznek az etikát tanító pedagógusok az etika tanulására és tanítására vonatkozóan?

Az etikapedagógusok nézeteit explicit állításokra adott, az egyetértés mértékét kifejező számértékek vagy magyarázatok segítségével vizsgáltuk. A kialakított két elméleti pólus az *objektivista* (A) és *konstruktivista* (B) megközelítés [általános tanulás és tudás]; a *paternalista* (A) és *individualista* (B) [morális tanulás]; a *tanárközpontú* (A) és *tanulóközpontú* (B) [általános tanulás-tanítás] és a *konvencionális* (A) és *kontextuális* (B) megközelítés [az etika tanítása]. A kvantitatív elemzés alapján a pedagógusok nézeteire inkább a B modell jellemző, de az egyes területeken találunk különbségeket. Az episztemológiai területen erősebb a konstruktivista modell: a gyermek önálló tanulási, értelmezési kompetenciája, a tudásforrás sokszínűsége, az előzetes tudás léte. Ehhez hasonló képet mutat az általános pedagógiai nézetrendszer: közepesen erős a tanulóközpontú megközelítés, mely szerint a tanulástámogatásban a pedagógusnak figyelembe kell venni a tanulók egyéni értelmezéseit, megfelelő módszerekkel kell segíteni őket, és időt kell adni az elmélyülésre.

Az erkölcsi fejlődésre és az etikatanításra vonatkozó nézetekben markáns kettősség figyelhető meg. A kvantitatív elemzés alapján az etikatanítással kapcsolatos nézetek inkább a kontextuális modellhez illeszkednek – fontos a tanulók igényeinek figyelembevétele, a rugalmas tanulásszervezés, a pedagógus facilitátori szerepe, a gondolkodtató kérdések, dilemmák felvetése –, ám egy nézet nem illeszkedik ide: az, hogy a pedagógus etikaórán ne befolyásolja a tanulók véleményalkotását. Ebben a kérdésben inkább – bár enyhén – a konvencionális modell felé hajlanak a vélemények, mely szerint a tanórán is ki kell nyilvánítani explicit módon, melyek a „helyes” értékek, szabályok. Ez összefügghet a pedagógusoknak a gyermek erkölcsi fejlődéséről alkotott nézeteivel, melyek összességükben inkább az enyhén paternalista modellt képviselik. Míg az erkölcsi tanulás során nagy szerepet tulajdonítanak a gyermeki gondolkodás fejlesztésének, úgy tűnik, abban kevésbé bíznak, hogy a gyerekek maguktól, felnőtt segítsége vagy hatása nélkül kialakítják a „helyes” morális tudást.

Hasonló képet mutatnak az interjú adatai alapján kvalitatív módon elemzett pedagógusnézetek, azzal a különbséggel, hogy episztemológiai területen a nézetek az objektivista és konstruktivista álláspont között helyezkednek el. Az erkölcsi fejlődésre vonatkozó vélemények elismerik a gyermek viszonylag korán kialakuló, a proszociális hajlamokra is épülő moralitását, véleményformáló képességét és motiváltságát, de nagy szerepet tulajdonítanak a környezet – direkt vagy indirekt – nevelő hatásának. A kvantitatív elemzés alapján is kimutatott, etikatanításra vonatkozó kettősség itt szintén karakteresen jelenik meg: a pedagógusok alapvetőnek tekintik a vélemény- és önkifejezés szabadságának biztosítását a tanulók számára, de erkölcsi megfontolásból bizonyos határokat még az órai véleménynyilvánításban is szabnának. Az etikatanításra ezen túl a tanulóközpontú/kontextuális nézetek vonatkoznak: a kulcsszó a pedagógus és tanulók közötti együttműködés; a tanuló maga formálja a tudását, megszüri, értelmezi az ismereteket. Elsősorban a fiatalabb, alsó tagozatos tanulókkal foglalkozva azonban a pedagógus inkább tulajdonít magának vezető vagy mintaadó

szerepet. Az etikatanításra vonatkozó verbális metaforák alapján a pedagógusok inkább a tanulóközpontú szemléletet, a facilitáló, segítő szerepet fogadják el, de markánsan megjelenik a „formálás” fogalma is. Ez is azt a kettősséget tükrözi, hogy bár az etika esetében a tanítók és tanárok származtatottnak tekinthető pedagógiai nézeteik alapján a tanulást tudáskonstrukciónak tartják, és a felnőtt szerepét e folyamat segítségével látják – tehát a tanulóközpontú modell felé mozdulnak –; a mélyebb tanuláselméleti, episztemológiai nézetek még tükrözhetik az objektivista megismerésfelfogást, amelyben egyértelmű az ‘igaz’, a ‘helyes’, így ez összességében moderált konstruktivista felfogásnak tekinthető. Ebből az is következhet, hogy a morális tanulás és szűkebben, az etikatanulás során a tanuló nagy szabadságot élvezhet, a véleménye tiszteletben tartásával, a kimeneti cél azonban mégis egyértelmű kell, hogy legyen, és ezt a célt pedagógus fogalmazza meg és értelmezi, a tanítás során pedig akár indirekt módon jelezheti. A kvalitatív adatelemzésben azonban megjelennek a pedagógusok kételyei arról, van-e bizonyosság arról, mi a helyes. Nem derül ki ugyanakkor, hogy az általuk helyesnek tekintett erkölcsi értékeket eredetük szerint abszolútnak vagy társadalmilag konstruáltnak tartják.

A tanuláselméleti és pedagógiai nézetek etikatanítási kontextusban történő vizsgálata azért sajtáságos, mert úgy tűnik, a tantárgy által biztosított lehetőségek, a rugalmasság, a viszonylagos „szabadság” – melyet akár az is támogathat, hogy az oktatási rendszer útvonalaiiban, a továbbtanulásban nincs nagy szerepe, nincs „kényszer” meghatározott tananyag feldolgozására – a tanulóközpontú, konstruktivista pedagógia megerősödését hozhatta. Másrészt felmerülhetnek azok az általános, neveléssel, pedagógusszereppel kapcsolatos kérdések, hogy mit jelent a nevelés, mi alapján jelöljük ki a nevelési célokat, mit jelent a normativitás, valamint hogy a fejlesztésre milyen hatással lehet a pedagógus tevékenysége, és hogyan vizsgálható – milyen viszonyítási alapon –, mérhető-e a fejlődés mértéke. Egy új tantárgy esetében ezeket a kérdéseket újra fel kell tenni, míg más tantárgyaknál már kialakult rutinok, kánonok alapján dolgoznak a pedagógusok. Speciális helyzetet teremt az is, hogy az etika esetében a tanulók véleménye nem minősíthető, értékelhető.

Eredményeinkhez hasonló struktúrát mutat Walker és mtsai (2012) kutatása, melyben a résztvevők episztemológiai nézetei inkább a konstruktivista pólus felé hajlanak, ugyanakkor a morális fejlődésben – bár a gyermeket önálló morális tanulásra képesnek tartják [capable child] – nagy szerepet tulajdonítanak a felnőttnek, különösen az általa prezentált szabályoknak. Reichert és mtsai (2021) feltárták, hogy az episztemológiai és az oktatási programra vonatkozó nézetek elkülönülhetnek aszerint, hogy a morális-közösségi nevelés mely aspektusát tartják egyes pedagógusok fontosnak. A kritikus gondolkodásra és a közösségi részvételre nevelés nagy arányban jelenik meg célként a résztvevők gondolkodásában, míg a tudásközvetítés célja mindössze 15%-ban. Lammaasaari és mtsai (2021) azonban felhívják a figyelmet arra, hogy a metakognitív szintű, önbevalláson alapuló nézetvizsgálatokban a konstruktivista nézetek általában magasabb, az objektivista, transzmisszív pedagógiai nézetek pedig alacsonyabb értékeket mutatnak, mint amit az adott kutatáson belüli más jellegű, például a gyakorlat megfigyelésén alapuló vizsgálatok eredményei adnak.

3. Milyenek észlelik a pedagógusok az etikatanítás körülményeit, külső és belső feltételeit? Mely tényezők észlelését értelmezik sikerként, haszonként, és melyeket nehézségként, akadályként a pedagógusok az etika tanításában?

Ezt a kutatási kérdéscsoportot „kontextus”-nak neveztük el. A adatok kvantitatív elemzéséből azt az eredményt kaptuk, hogy az etikapedagógusok általában elégedettek a tantárgyi körülményekkel és saját szakmai kompetenciájukkal. Az etika témáit fontosnak tartják, a koncepcióval azonosulni tudnak. A tanulókat motiválnak érzékelik, jó kapcsolatot alakítanak ki velük, a tanórai helyzeteket kezelni tudják. Szakmai tudásukat megfelelőnek érzik, módszertani fejlődésre van lehetőségük. Önbevallásuk alapján a szakmai tudásukat elsősorban önképzésből és a praxisból szerezték, a formális képzések kevesebb hatással voltak rá. Kevésbé elégedettek a segédletekkel és azzal, hogy mennyi időt kell a felkészülésre fordítani. A környezet (pedagógusok, szülők) véleményét vegyesen ítélik meg: pozitív, negatív és közönyös attitűdöt is tapasztalnak.

Az interjúkban hasonló elemekről történik említés. Leginkább hangsúlyos a pedagógusok tanulókkal kialakított kapcsolata, az együttműködés megtapasztalása, a tanulók jobb megismerése. Elsődleges sikerként a tantárgynak, a tanóráknak a tanulókra kifejtett hatását – viselkedésváltozás, „megnyílás”, figyelem, „elmélyülés”, egymás segítése – élik meg. Ez a pedagógus oldalán szakmai fejlődést indíthat el, amely más területen is éreztetheti hatását; a tanulók pedig motiváltabbak lesznek. Az interjúk adatai szerint a pedagógusok sikerként élik meg azt is, ha az általuk kialakított tantárgyi profilként megfelelő szerepben tudnak működni: ne legyenek ítélkezők, ne irányítsanak, hanem facilitáljanak. Mivel az etika témái és a bizalmi viszony a tanulókkal teret ad súlyos problémák felmerülésének is, az ilyen helyzetek megfelelő kezelése egyértelműen siker számukra. Viszont a pedagógusok által említett nehézségek egy része is ezzel függ össze: lelkiileg megterhelő helyzetekkel kell megbirkózniuk, sokszor külső segítség és megfelelő felkészítés nélkül. A tanítás nehézségeire vonatkozó elemek egy része szervezési jellegű: csoportlétszám, órarend, problémák a segédanyagokkal. A tantárgyi sajátosságokhoz kapcsolódik az, hogy nem igazán megvalósítható egy-egy osztályban a közösségfejlesztés a hit- és erkölcstannal való megosztás miatt. A résztvevők ezenkívül említik az értékelés, az osztályozás nehézségeit: nem egyértelmű, mit és mi alapján lehet értékelni a tantárgyban. Hiányolják az etikaórai tevékenységekhez jobban illő tantermi környezetet. A metaforavizsgálatban hangsúlyosan jelennek meg a tanulók szempontjai: az etika a tanulókhöz igazodik, a tanóra lehetőséget nyújt számukra a bizalmas légkörben beszélgetésre és problémamegoldásra, amelyre nagy igényük van.

A kérdőív nyílt kérdésében kapott adatok elemzése alapján a pedagógusok leginkább a jó minőségű, változatos, elérhető segédleteket hiányolják. Karakteresen jelenik meg a környezet hozzáállása az etikához, amelyet nem észlelnek pozitívnak a válaszadók: közömbösséget, elutasítást vagy lekicsinylést tapasztalnak. Itt viszont más etikapedagógusok nem megfelelő szakmai viselkedésére is találunk utalást. Ez a probléma az interjúkban is felmerül, bár a résztvevők pozitív változásokról is beszámolnak, mind pedagógus-, mind szülői oldalon.

A kvantitatív és kvalitatív elemzésből kapott eredmények egyaránt azt mutatják, hogy a pedagógusok közepesnek ítélik meg a tanulók fejlesztésének lehetőségét. Az interjúalanyok szerint láthatók változások a tanulói viselkedésben az etikaórán, de azt nem tudják felmérni, hosszabb távon megvalósulnak-e a fejlesztési célok. A metaforák nagyrészt általánosságban utalnak fejlődésre, fejlődési lehetőségre – amely a tanár is lehet –, inkább spontán, akár meglepetésszerű változásokra, és kevésbé tervszerű fejlesztésre. Ez utóbbi fogalom inkább a negatív metaforákban jelenik meg: a hiábavaló munka, küzdelem a változás eléréseért, amely ellen hat a környezet és sokszor a tanulók érdektelensége.

Az eredményeket nemzetközi kitekintésben vizsgálva, kelet-közép-európai viszonylatban azt látjuk, hogy például Porubský és mtsai (2015) a harmadik fázisú implementáció szlovákiai vizsgálatában az implementáció tényezői közül mindegyiket közepesre értékelték a pedagógusok, enyhe pozitív irányba mutat a módszertani megújulás és a differenciálás lehetősége, de enyhén negatív értéket a tanulói motiváltság, a tanulói fejleszthetőség és a környezet attitűdje. Borbély (2019) a magyarországi mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos nézetek vizsgálatában a pedagógusok a tantárgy fejlesztési lehetőségeit közepesnek ítélik, a személyi és tárgyi feltételeket rossznak, a tantárgy fontossága viszont szerintük továbbra sem értékelődött fel. Mindkét kutatás vizsgált attitűdöt is, és megfigyelhető párhuzam a körülmények megítélése és az innovációhoz viszonyulás között. Wong és mtsai (2021) ázsiai kontextusban végzett morális- és hazafiasnevelés programra vonatkozó receptivitásvizsgálatukban felmerül a tantárgyak közötti átfedés problémája, a szülői elutasítás észlelése, a program fejlesztő hatását közepesnek ítélik a válaszadók.

4. Milyen a pedagógusok etikatanítási *osztálytermi* gyakorlata?

A módszertani gyakorlatot a módszertani repertoár ismeretén és alkalmazásán, másrészt a tanulásszervezési eljárásokon keresztül vizsgáltuk. Ez utóbbiakat az etikatanításra vonatkoztatva a *konvencionális* és a *kontextuális* elméleti megközelítéshez soroltuk.

A kvantitatív és kvalitatív elemzések hasonló képet mutatnak: az etikatanításban a leggyakoribb módszer az egész csoportos beszélgetés: a szabad – valamilyen felmerült témára, kérdésre irányuló – vagy valamilyen esethez, történelemhez kapcsolódó megbeszélés, vita. Kiemelt szerepe van a játéknak – klasszikus játék, szituációs vagy dramatikus játék. A pedagógusok igénylik a jól használható vizuális eszközöket, videókat, filmeket, képeket, ez a kérdőív zárt kérdéséből és a nyílt kérdésekre adott, tanítási segédletekre vonatkozó leírásokból is kiderül. A szövegekre, mesékre épített feldolgozás közepes gyakoriságot mutat, csakúgy, mint a kreatív alkotás és a páros vagy kiscsoportos beszélgetés. A tanári frontális tanítási módszerek ennél is ritkábbak, de még közepes gyakorisággal alkalmazzák őket. A legritkábban a tanulók önálló tevékenységei szerepelnek, de a – sokszor csoportos – projektfeladat ezen belül nagy szerepet kap az interjú résztvevőinek praxisában. Az interjúkban feltárt okok szerint a pedagógusok az etikával nem akarják a többi tantárgyhoz hasonlóan leterhelni a tanulókat, inkább megtartják a tantárgy kötetlen jellegét. Ezért ritka a házi feladat vagy a kiselőadás,

kutatómunka. Az aktív tevékenység, helyszínek látogatása inkább a szervezési feltételek miatt igen ritka. Összességében elmondható, hogy az etikapedagógusok a módszerek széles skáláját ismerik és alkalmazzák több-kevesebb gyakorisággal. Ezek között többségében vannak a tanulókat aktív és interaktív tevékenységre készítető módszerek.

A fiktív tanórai esetekre és az ehhez kapcsolódó lehetséges viselkedésre adott reflexióik alapján a válaszadók tanulásszervezési szemlélete erősen kontextuális, tehát tanulóközpontú jellegű, ám ezt az adatot torzíthatja a saját viselkedésük utólagos felidézésének nehézsége. A kvalitatív elemzés során kiemelkedik a rugalmasság és a tanulóhoz alkalmazkodás elve, a tananyag rugalmas kezelése, egészen a tantervek felülbírálatáig. Gyakori – ha megoldható – hogy pedagógus a tantermet a tanulókkal átrendezi, körben ülnek le. Az etikaórákra a tantárgyi sajátosságokhoz illeszkedő explicit szabályokat alkotnak, például „Nincs rossz válasz”. Az órák tervezésére és vezetésére jellemző az RJR-modell: gyakori kezdés a ráhangolás, hívószó, képekre asszociálás, majd a témafelvezetés és feldolgozás szabad vagy strukturált beszélgetésbe alakul át.

Eredményeink azt mutatják, hogy a szakirodalomban feltárt módszertani skála (Bamkin, 2018; Kumarassamy, 2019; Reichert et al., 2021; Schuitema et al., 2008; Veugelers et al., 2017) közepes, illetve gyakori alkalmazással jelen van az etikaoktatásban; a legritkábban a tanárközpontú, frontális, illetve kutatásalapú módszerek. Johanssen és mtsai (2011) eredményeivel ellentétben, melyek a transzmisszív megközelítés túlsúlyát mutatják – abban az értelemben, hogy még a gyermeket aktívan bevonó módszerek is egyfajta előre meghatározott célokkal párosulnak a tanítási gyakorlatban –, kutatásunkban a tanulókkal kapcsolatos magas szintű pedagógiai rugalmasságot találtunk, amely a kontextuális megközelítést jelzi.

5. Van-e összefüggés a pedagógusok *attitűdjei* és *vizsgált nézetei* között?

A strukturált adatokon végzett számítások alapján egyes nézetfaktorok és attitűdkomponensek között gyenge összefüggés mutatható ki. E tekintetben is kettéválnak a tanulók tudáskonstrukciójára, tanulására, tanulássegítésére és autonómiájára, valamint a gyermek erkölcsi tanulására fejlődésére vonatkozó nézetcsoportok. Míg az előbbiek pozitív korrelációt mutatnak az attitűddel – minél erősebbek a tanulói önállóságra, tudáskonstrukcióra vagy a pedagógus rugalmasságára vonatkozó nézetek, annál pozitívabbak az affektív, értékelő és viselkedéses attitűdfaktorok –; a morális fejlődési nézetcsoport nem mutat szignifikáns korrelációt, csak egy esetben: a felnőtt szerepét fontosabbnak értékelő, paternalista szemléletű egyének értékelő attitűdje magasabb, feltehetően azért, mert több lehetőséget látnak a nevelésre a tantárgy kereteiben.

Eredményeinket olyan nemzetközi kutatásokhoz tudjuk illeszteni, melyek az attitűd viselkedési komponensét vizsgálják. Például de Vries és mtsai (2013) a folyamatos szakmai önfejlesztés [continuing professional development] szándékát tanári nézetekkel összevetve azt találták, hogy a tanulóközpontú nézetek hatással vannak az önfejlesztésre, míg a tanárközpontú (tananyagra fókuszáló) nézetek nem. Cheng és mtsai (2022) kutatása azt mutatja, hogy mind a

tanár-, mind a tanulóközpontú nézetek befolyásolják az innováció alkalmazását – előbbi negatívan, utóbbi pozitívan –, ám egy komplexebb modellben a pedagógus saját kompetenciáira vonatkozó nézetei a legmeghatározóbbak. Wong és mtsai (2015) morális- és hazafiasnevelés-programra vonatkozó receptivitásvizsgálatukban szintén találtak olyan elemet, amely szerint azok a pedagógusok, akik a hazafias nevelésben látják a fiatalok jólneveltségének kulcsát, támogatóbbak a programot illetően.

6. Van-e összefüggés a pedagógusok *attitűdjei* és az általuk észlelt *körülmények, külső és belső feltételek* között?

Valamennyi kontextusfaktor korrelál mindegyik attitűdkomponenssel, tehát minél jobbnak érzékeli a pedagógus a környezet – elsősorban a tanulók – pozitív, támogató hozzáállását, minél jobban azonosul a tantárgyi koncepcióval, minél elégedettebb saját szakmai tudásával és fejlődésével, és minél több fejlődést észlel a tanulókon, annál pozitívabban viszonyul a tantárgyhoz és annak tanításához. Ebben a vizsgálatban a hatásnagyság alapján azt mondhatjuk, hogy az affektív attitűdkomponens az észlelt tanulói motiváltsággal és az etika iránti személyes érdeklődéssel függ össze, míg az értékelő komponens inkább a környezet támogatásával, a viselkedéses komponens pedig a személyes érdeklődéssel van erősebb kapcsolatban.

Kvalitatív adatelemzés is feltárja az attitűdre ható tényezőket, vagyis amelyeket a válaszadók annak tartanak.⁷⁴ A pozitív attitűd kialakulását elsősorban a tanulók pedagógus által észlelt motivált viselkedése, valamint az etika feltételezett pozitív hatásai segítik. A pedagógus személyes bevonódása, az az érzés, hogy ő is „sokat kap” a tantárgy tanítása során, és a szakmai magabiztosság erősödése szintén javítja az attitűdöt. Negatív attitűd formálódhat a hiányos tanítási feltételek, szervezési nehézségek és a környezet elutasítása miatt, illetve ha a pedagógus nem észlel változást, fejlődést a tanítványai gondolkodásában, viselkedésében.

Eredményeink ebben a kutatási kérdésben tükrözik a receptivitáskutatások által feltárt kapcsolatokat. Az attitűd kialakulásával összefüggő tényezőrendszerből kutatásunk kimutatta a belső és külső tényezőkre különülő komponenseket (Cheng et al., 2022; Kim & Na, 2021; Pan & Wiens, 2024; Saleh & Shaker, 2021); valamint a támogató környezettel és az észlelt hasznossággal való kapcsolatot (Lee, 2000; Shapiro, 2018; Thae et al., 2022; Waugh & Punch, 1987; Wong et al., 2021). Míg a legtöbb kutatásban az attitűdre (receptivitásra) nagyobb hatása mutatkozik az intézményi szintű és kollegiális támogatásnak (Li & Choi, 2013; Pan & Wiens, 2024; Waugh & Godfrey, 1993), a mi eredményeink szerint az etika tantárgy esetében a tanulói motiváltság, a pedagógus személyes azonosulása tantárggyal és a támogató környezet függ össze leginkább az attitűddel. Ez arra is rámutat, hogy az innováció hasznossága elsősorban a személyes relációk területén jelentkezik, hiszen a tanulók fejleszthetősége jóval kisebb erősségű kapcsolatot mutat. Egyes receptivitáskutatások változónak tekintik az előző

⁷⁴ A kérdőívben a nyílt kérdés megfogalmazása a kapcsolat irányára is vonatkozott.

rendszerrel való összehasonlítást, mely nálunk elsősorban az alsó tagozaton erősebb „az etika felesleges, hiszen más területen is tudunk fejleszteni” nézetben jelenik meg.

7. Van-e összefüggés a pedagógusok *attitűdjei* és az általuk megvalósított *osztálytermi gyakorlat* között?

A módszerek tekintetében mindhárom attitűdkomponenssel találtunk összefüggést. Az ismert módszerek száma és alkalmazásuk gyakorisága is pozitívan korrelál velük, különösen az affektív és viselkedéses faktorokkal. E faktorok szinte mindegyik módszercsoport alkalmazásával összefüggenek, tehát minél jobban kedveli valaki az etikatanítást, annál gyakrabban szervez a tanuló aktivitására, önállóságára építő és kreatív tevékenységeket, valamint esetelemző, de tanári frontális módszereket is. Az értékelő attitűddel csak a tanulói aktivitásra építő módszerek alkalmazása korrelál. A tanulásszervezési eljárások és az attitűdkomponensek között kevés összefüggést találtunk: a pozitív affektív attitűd együttjár a pedagógus tanórai rugalmas reagálásával, ha a tanulók részéről más igény merül fel.

8. Van-e összefüggés a pedagógusok *nézetei* és az általuk megvalósított *osztálytermi gyakorlat* között?

A nézetek és az osztálytermi gyakorlat, a módszerválasztás között sok, ám gyenge összefüggés mutatható ki. A tanulók gondolkodásának fejlesztésére, az önálló tanulásra és a pedagógus rugalmas gondolkodására vonatkozó nézetcsoportok kapcsolódnak a legtöbb módszertani és a tanulásszervezési komponenshez, vagyis a divergens és rugalmas óravezetéshez, pozitív korrelációban; a frontális tanári munkaforma viszont negatívan korrelál velük. Azok a pedagógusok, akik szerint az etikaórán teret kell adni a gyerekek véleményalkotásának és a dilemmáknak, inkább kontextuális jellegű óravezetést és tanulásszervezést alkalmaznak.

A nemzetközi kutatások is kimutatják a nézetek és az osztálytermi gyakorlat összefüggéseit. Johansson és mtsai (2011) kvalitatív jellegű kutatásukban megállapították, hogy a gyermekről alkotott episztemológiai nézetek összefüggenek a konvencionális vgy kontextuális jellegű óravezetés alkalmazásával: akik a tudást objektívnak és egységesnek tartják, a gyermeket kevésbé látják képesnek az önálló interpretációra, ugyanakkor tevékenység szintjén a tanulókat aktívan bevonó módszereket is alkalmaznak. Ertmer és mtsai (2012) szoros összefüggést találtak a pedagógusok tanulóközpontú nézetei és a tanulói önállóságra építő módszerek alkalmazása között, valamint azt, hogy az ilyen gondolkodású résztvevők a tantervi vagy adminisztratív akadályok ellenére is ilyen gyakorlatot valósítanak meg. Ez a jelenség jelen kutatásban a kvalitatív elemzés során mutatkozik meg: a pedagógus önállóság és rugalmas, diákokhoz illeszkedő tananyagkezelése. Reichert és mtsai (2021) a pedagógusok tantárgyra [civic education] vonatkozó nézetei alapján kialakított tanári csoportok között eltéréseket találtak a módszerek között: a tudásátadást hangsúlyozó pedagógusok ritkábban használnak osztálytermi diszkussziót, mint a kritikai gondolkodást és tanulói önállóságot fontosnak tartó

társaik, viszont gyakoribb az értékelés. Soleimani (2020) meghatározó prediktornak találta a pedagógusok episztemológiai nézeteit a tanulóközpontú gyakorlat kialakításában.

9. Van-e összefüggés a pedagógusok *nézetei* és az általuk észlelt *körülmények, külső és belső feltételek* között?

A kontextusváltozók és a nézetkategóriák között több kapcsolódást találtunk. A tanulói gondolkodásfejlesztést, a gyermeki tudáskonstrukció szerepét vagy a saját rugalmas gondolkodását fontosnak tartó pedagógus nagyobb tanulói motiváltságot, a tantárgy iránti személyes érdeklődését és szakmai kompetenciát észlel. A tanuló etikaórai véleményalkotására vonatkozó nézetek azonban negatívan korrelálnak azzal, a pedagógus mennyire észleli támogatónak a környezetet, melynek kétféle értelmezése lehet: a gyermeki véleményalkotásnak inkább teret adó válaszadók elégedetlenebbek lehetnek az elérhető segédletekkel, inkább zavarja őket, ha a környezetük nem tartja fontosnak a tantárgyat; illetve azoknak, akik inkább a pedagógus szerepét hangsúlyozzák az etikatanításban, esetleg nincs szükségük olyan sokféle segédletre, vagy pedig elégedettebbek a meglévőkkel, és a tantárgy külső megítélését is jobbnak észlelik.

10. Van-e összefüggés a pedagógusok által észlelt *körülmények, külső és belső feltételek* és az általuk megvalósított *osztálytermi gyakorlat* között?

A két terület változói közül elsősorban a kreatív módszerek alkalmazása, a módszertani változatosság, a pedagógus személyes bevonódása, a tanulói motiváltság és a szakmai fejlődés észlelése mutat legtöbb kapcsolatot a többi változóval. A pozitív belső és külső kontextus, feltételrendszer észlelése elsősorban a kreatívabb módszerek választásával, sokféle módszer gyakori alkalmazásával és a tanórán a tanulók igényeinek, érdeklődésének fokozottabb figyelembe vételével jár együtt.

4.2. A kutatás korlátai

A kutatás egyes eredményeinek általánosíthatóságát az csökkenti, hogy a kérdőív- és interjútechnikával megvalósított adatfelvételnél nem volt biztosítható kellően magas szinten a minta reprezentativitása. Ez a válaszadói oldalon az önkéntes részvételi lehetőségéből fakad, amely már az iskolai vezetés szintjén korlátozódhat, majd a pedagógusok szintjén újabb korlátokat jelenthet, így például az etika iránti negatív attitűd kevésbé motiválhatja a részvételt. Az adatfelvétel a pedagógusokat különösen megterhelő időszakban zajlott – törvényi változások, tüntetések, sztrájkok –, ebben a környezetben a nem közvetlenül szakmai feladatnak számító tevékenységekre kevesebb energia juthatott. A kutatási oldalon a reprezentativitás megállapítását bizonyos hivatalos demográfiai adatokhoz való hozzáférés is

akadályozta. Az interjúkban szereplő minta torzítottsága oda vezetett, hogy a kvalitatív elemzésben nem tudtuk vizsgálni a negatív, elutasító vagy közömbös-közönyös attitűddel rendelkező pedagógusok háttérét, észlelt tanítási kontextusát, illetve nézetrendszerét.

A kutatás módszerei, az írásbeli és szóbeli kikérdezés, valamint a metaforaleírás az oktatásban zajló folyamatokat és jelenségeket a pedagógusok külső és belső tényezőkre vonatkozó észlelésein keresztül vizsgálják, ezért az eredmények ebben a keretben értelmezhetők. Az osztálytermi, módszertani gyakorlatról szóló következtetéseket nem erősítik meg más jellegű, például kutatói megfigyelésből vagy tanulói észlelésekből származó adatok. Ezért magára az implementációra, annak több tényezőjére csak korlátozottan vonatkoztathatók az eredmények.

A kutatásban két adatfelvételi eszközt kísérleti jelleggel alkalmaztunk. A képi-metaphora-vizsgálathoz készített képek használata további reflexiókat igényel. Hasonlóan, az állításokat tartalmazó differenciálskála további vizsgálatot és finomítást igényel. Bár a lehetséges nézetcsoportok kutatási eszközökben való leképezését igyekeztünk a szakirodalom alapján megvalósítani, tisztában vagyunk azzal, hogy az egyszerűsítések, a kétpólusú kategorizálás nem tárja fel mélységében a gondolkodás komplexitását.

4.3. Következtetések és ajánlások

Kutatásunk célja az volt, hogy tíz évvel a tantárgy bevezetése után képet kapjunk az etika/erkölcstan implementációs helyzetéről az azt tanító pedagógusok meglátásain, észlelésein keresztül. A fókuszba a pedagógusok attitűdjeit, a tanulásra és tanításra vonatkozó nézeteiket, az általuk alkalmazott gyakorlatot és az etikatanítás körülményeit állítottuk. A kutatás változórendszerét úgy alakítottuk ki, hogy összefüggéseket is kereshessünk e tényezők között. Az eredmények betekintést engednek abba a folyamatba, amelyben a pedagógusoknak egy váratlan, nem elegendő előkészítéssel és támogatással kísért tantárgyi implementációt kellett megvalósítani. Az e folyamatban értelemszerűen kialakuló szakmai interpretáció, az értékelő és érzelmi jellegű beállítódások, valamint a már korábban létrejött és az új helyzetre vonatkoztatható nézetek megteremtik azt a keretet, amelyben a pedagógusok az etikához viszonyulnak és a munkájukat végzik. Az eredmények azt mutatják, hogy a külső és belső feltételekre, a saját viselkedésre és viszonyulásokra vonatkozó észlelések dinamikus kapcsolatban vannak.

Kutatásunk illeszkedik azokba a nemzetközi trendekbe, amelyek az implementációt tanári szemszögből vizsgálják; a receptivitáskutatásokba, melyek a pedagógusoknak a változás befogadására való hajlandóságát kontextustényezőkkel vetik össze, s így a sikeres implementáció feltételrendszerének feltárását is segíthetik; szűkebb körben összevethető a hasonló kérdésekkel foglalkozó kelet-közép-európai országokban történt kutatásokkal. A szakirodalomban kevésbé vizsgált terület az implementáció harmadik szakasza, így a szakaszok összehasonlításához is hozzájárulhatunk. A kutatás a pedagógusnézetek mint

változók révén a nézetkutatásokhoz is kapcsolódik, mind a kvantitatív, mind a kvalitatív adatgyűjtési és elemzési módszereken keresztül.

A kutatás egyedisége abból ered, hogy fókuszában egy önmagában is sajátos magyarországi innováció áll. Ez összehasonlító neveléstudományi elemzésekben nemzetközi érdeklődésre is számot tarthat, de elsősorban a hazai, ennek az implementációnak a nyomon követésére irányuló vizsgálatok hiányát pótolhatja.

A kutatás az etikához és etikatanításhoz kapcsolódó tényezők széles körét helyezte fókuszba, de a kapott adatok összességének teljes körű elemzése meghaladja a dolgozat kereteit. Ezért ezt további publikációkban fogjuk megtenni. Az adatok más szempontú elemzésére (a), illetve további kutatási irányokra (b) a következőkben látunk lehetőségeket:

a)

- a jelenleg kialakított változórendszerrel az attitűd–nézetek–kontextus közötti összefüggéseket mélyebben feltáró eljárások elvégzése, modellépítési céllal;
- a múltra vagy a múlt–jelen összefüggéseire vonatkozó adatok kvalitatív feldolgozása abból a célból, hogy a pedagógusok tanulására, attitűdváltozására ható tényezőket és folyamatokat feltárjuk;
- a tanítási gyakorlat elemzésének kiegészítése az értékeléssel, és ennek a többi változócsoporthoz való kapcsolódásának vizsgálata;

b)

- az etika helyzetének vizsgálata a tanulás többi szereplőjének bevonásával: szülők, tanulók, iskolavezetés véleménye; a tanítási gyakorlat kutatói megfigyelése;
- az etikát elutasító vagy iránta közömbös pedagógusok nézeteinek és észlelt tapasztalatainak kvalitatív vizsgálata az okok feltárása érdekében;
- az etikával kapcsolatos pedagógusnézetek komplexebb modelljének kidolgozása és tesztelése;
- az erkölcsi tanulással és tudással kapcsolatos pedagógusnézetek mélyebb vizsgálata, a maguk komplexitásában;
- a képi metafora alkalmazásáról további tapasztalatok szerzése, más kontextusban is.

A magyarországi etikatanítással kapcsolatos ajánlások

Az etika az implementációs szakasz harmadik fázisában van, ezt a kutatás eredményei alapján úgy jellemezhetjük, hogy az oktatás szereplői megismerték az innovációt, a kezdeti szervezési nehézségek elsimultak. A pedagógusok, akik tanítják a tantárgyat, kialakították saját értelmezéseiket, ez elsősorban a praxis és az önképzés során történt meg. Ugyanakkor képzettség tekintetében a helyzet nem javult: a felső tagozaton minimálisan kötelező 60 órás képzés elvégzését nem mindenhol várják el az intézmények, alsó tagozaton pedig pedagógusképző intézménytől függ, kap-e valamilyen etikamódszertani fókusz a tanulás. A túl enyhe képzettségi elvárások miatt nagyon változó, hogy ki tanítja a tantárgyat, és a pedagógus szakmai érdeklődésén múlik, milyen mértékben készül fel a feladatra. A kutatás

összefüggésvizsgálatai ugyanakkor kimutatták, hogy a magasabb – hosszabb ideig tartó, intenzívebb – képzések hatással lehetnek a szakmai viselkedésre és az attitűdre is.

Az etika társadalmi megítélése a kutatás szerint kettős: míg a tanulásban részt vevő pedagógusok és a tanulók legtöbb esetben látják a tantárgy sajátosságaiból eredő értékeket, a „körön kívül állók” – pedagógusok, szülők – inkább közömbösen vagy elutasítóan fordulnak felé, gyakori megítélés az, hogy a tantárgy „felesleges”. Ez a gondolat az alsó tagozaton etikát tanító pedagógusok körében is erősebb, és származhat a képzés hiányosságaiból is: amennyiben nem tudott a tanító mélyebben megismerkedni az etika sajátos szemléletével, akkor inkább csak a tartalmi átfedéseket láthatja.

A válaszadó pedagógusok jelentős része inkább pozitívan áll a tantárgyhoz: részben a tanulók reagálása, viszonyulása miatt, részben az etika szerepe miatt. Ezt a szerepet ugyanakkor különbözően látják: a legtöbben egy, a többi tantárgynál nagyobb szabadságot biztosító lehetőségnek, amelyben nagyobb hangsúly kerülhet a nevelésre, inkább a tanulók kerülnek középpontba. Kisebb mértékben, de megjelenik az a gondolat is, hogy az etika célja a társadalmi morális hiányosságok pótlása. A nézetek vizsgálatával összevetve kirajzolódik az a két gondolkodási paradigma, melyek abban a kérdésben különböznek: vajon a felnőttnek (a pedagógusnak) mennyire kell direkt módon közvetíteni a helyesnek tartott vagy annak deklarált értékeket a tanulók felé, és mennyire engedjen teret a gyerekek saját értelmezésének, a fókusz az erkölcsi gondolkodásra és azt segítő készségekre helyezve. (Úgy is fogalmazhatunk, hogy a kimenet helyett fontosabb a folyamat.) Az etika tantárgy pedagógusok által megvalósított módszertanát és a tanításra vonatkozó nézeteit tekintve egy általánosságban erősen tanulóközpontú, a tanulók igényeihez bizonyos mértékben alkalmazkodó – a tantervet és óratervet is rugalmasan kezelő –, gazdag, interaktív módszertant alkalmazó tanulásszervezést látunk, ám a mélyebb, központi episztemológiai, a gyermek tanulására vonatkozó gondolatok inkább objektivisták, felnőttközpontúak. Ez fakadhat azonban bizonytalanságból is: a pedagógusok feladata – saját maguk és a környezet elvárásának is megfelelően – a nevelés, de az etika tanítási szabadsága nehezen egyeztethető össze az indoktrinációra törekvéssel. Ez a bizonytalanság jelenik meg a fejlesztés hatékonyságának megítélésében és az értékelés problémakörében is.

Mindezek alapján a következő javaslatokat tesszük az etikaoktatásra vonatkozóan:

- Bár az implementációs folyamat harmadik szakaszában már elegendő számú megfelelő képzettségű szakembernek kellene lennie, ez a folyamat a törvény szabályozás miatt nem zajlott le. A szabályozás enyhése azt is sugallhatja, hogy az etika tanításához nem kell speciális tudás, ezáltal a tantárgy fontossága is csökken. A tanítóképzésben szükséges lenne kidolgozni vagy megerősíteni a tantárgypedagógiát, kiemelve azt, miben más az etika tanítási szemlélete például az irodalomhoz vagy a környezetismerethez képest: a tananyag helyett a gyermek sajátos reflexióira helyezi a fókuszot. Szükség lehet episztemológiai szemléletformálásra is: annak hangsúlyozására, hogy a kisgyermekek is képesek a reflektív gondolkodásra, bár megfelelő támogatást igényelhetnek.

- Másik célterület lehet a már etikát tanító pedagógusok önképzésének támogatása. A kutatás szerint elsősorban rövid, „workshop”-jellegű foglalkozásokra lenne igényük, amelyekből inspirálódhatnak, illetve ahol személyesen megvitathatják gondolataikat, ötleteiket a kollégákkal. Bár ezek a rövidebb képzések kevésbé mélyítik el a résztvevők tudását, további önképzésre és a horizontális tudásmegosztásra motiválhatják őket.
- A pedagógusok részéről igény mutatkozik feladatbankok és más források elérésre. Ezek jellegéről szükséges lenne további információt gyűjteni: milyen típusú és tartalmú, milyen elérésű tananyagokat szeretnének. A megvalósítás ugyanakkor infrastrukturális és szerzői jogi kérdéseket is érint. Ha egy intézmény biztosítani tudná például a digitális, online kereteket – elsősorban adatbázis jellegű programokat – és adminisztrátort, akkor az etikapedagógusok is részt vehetnének az ötletek megosztásában. Továbbá a már elkészült implementációs és tananyagokat (korábbi tankönyveket, módszertani anyagokat) nyilvánossá, elérhetővé lehetne tenni, amennyiben ez jogilag megoldható.
- A kutatás feltárta, hogy az etikát tanító pedagógusok nagy része gazdag módszertani szaktudást konstruált, felhasználva más területekre vonatkozó, formális vagy informális keretekben szerzett szakmai ismereteit, tapasztalatait. Ezt a tudást fel lehet használni egyrészt a feladatbankokban, másrészt a szakmai diskusszióban. Ez utóbbiban azok a pedagógusok, akik az etikatanításban sikereket értek el, hatékonynak látják önmagukat, szakmai fejlődésre motiváltak, ugyanakkor a lehetséges kihívásokat, nehézségeket észreveszik és megoldásra törekszenek, ők mintaként vagy mentorként szerepelhetnek a tanítást megkezdő kollégák számára.
- Javasoljuk, hogy a teljes szakmai közösség folytassa a diskussziót az etika tantárgy tanítási szemléletéről és módszertanáról, valamint jelentőségéről. 2013 és 2017 között több kifejezetten ilyen fókuszú kezdeményezés zajlott, melyekben az előzménytantárgyak és -programok képviselői is részt vettek, így e programok szemlélete is kapcsolódott az etikához.⁷⁵ Az etika – akkor erkölcsstan – gazdagodott általuk, a programok részei pedig továbbélhettek a tantárgyban. Ez a szakmai diskusszió akkor lehet a leghasznosabb, ha elér a pedagógusokig, függetlenül attól, hogy ők milyen képzettséggel rendelkeznek.

Mindezeknek pedig az az átfogó célja, hogy az etika tantárgy eddigi, a praxis során kialakult karakterét feltárjuk és reflektáljunk rá, hangsúlyosabbá tegyük az oktatás minden szereplője felé, de elsősorban az, hogy a gyakorló etikapedagógusok szakmai tudását és identitását erősítsük.

⁷⁵ Lehet-e? Fórumbeszélgetés a hittanról és az erkölcsstanról, Budapest, 2013. december 16.

Pedagógiai Műhely Az erkölcsstan tapasztalatairól, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2014. december 9.

Pedagógiai Műhely Az erkölcsstan módszertana, OFI, ELTE TÓK, 2015. március 24.

Erkölcsstan: perspektívák, alternatívák – konferencia, Pannon Egyetem, 2015. április 18.

Gyermekfilozófia műhelykonferencia, ELTE Tanító és Óvóképző Kar, 2016. november 25.

A gyermekfilozófiáról és etikatanításról – Filozófiatanárok 2017. évi konferenciája, ELTE BTK Filozófia Intézet, 2017. november 18.

Új kihívások az etika oktatásában – konferencia, Eszterházy Károly Főiskola, 2017. november 23–24.

Köszönetnyilvánítás

E kutatás levezetése és a dolgozat megírása régi érdeklődésemből fakad, és régen kezdődött. Ezért mindenekelőtt köszönöm támogatóimnak a türelmüket, rugalmasságukat, és azt, hogy kitartóan segítettek. Köszönöm:

Nahalka István témavezetőmnek a kutatáshoz és az értekezés elkészítéséhez nyújtott önzetlen segítségét és az inspiráló szakmai beszélgetéseket;
opponenseim alapos, minden területre kiterjedő bírálatát, melyből sokat tanultam;
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája professzorainak, oktatóinak és alkalmazottainak azt, hogy segítették tanulásomat és a fokozatszerzésemet; doktorandusztársaimnak pedig a támogató háttérrel;
korábbi tanulmányaim során megismert tanárainak azt, hogy elindítottak a tudományos gondolkodás útján;
munkahelyem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának ösztönzését és támogatását a kutatás és disszertáció befejezése érdekében; ezen belül a legnagyobb köszönet közvetlen munkatársaimat illeti, akik szüntelen bátorításuk mellett rengeteg feladatot önzetlenül átvállaltak tőlem.

Köszönettel tartozom mindazon pedagógusoknak, akik részt vettek a kutatásban, több órát is szánva kérdéseim megválaszolására. Volt kollégáim, tanítványaim kapcsolatfelvételben segítettek, valamint részt vettek a kutatás pilotálásában.

Végül, de nem utolsósorban köszönöm családtagjaimnak és barátaimnak a biztatást, érdeklődést és e hosszú folyamat során tanúsított türelmüket, Tamásnak pedig az anyag letisztázásában nyújtott segítségét is. Doktori értekezésemet apámnak ajánlom, aki nagyon várta ezt a pillanatot.

HIVATKOZÁSOK

1985. évi I. törvény az oktatásról. https://jogkodex.hu/jsz/1985_1_torveny_9884370 [Letöltés: 2024. 03. 22.]
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- A Kormány 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2007/102, 7640–7695. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk07102.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011/162, 39622–39694. <https://magyarkozlony.hu/pdf/11446> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012/66, 10635–10847. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/letoltes> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei. 1. MELLÉKLET
Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. *Erkölcstan*. 2. MELLÉKLET
Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. *Erkölcstan*.
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2012_nat [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020/17, 290–446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára, *Etika 1–4 évfolyam*. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára, *Etika 5–8 évfolyam*. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LIII. törvény végrehajtásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-401-20-22> (Letöltés: 2024. 03. 16.)
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20, pp. 1–63). Academic Press.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alexander, P., Schallert, D., & Hare, V. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315–343.
- Alexandrov, A., Dobszay, A., Fenyődi, A., Jakab, Gy., & Szecsődi, T. (2016a). *Erkölcstan* 8. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Kiadói kód: FI-504020801
- Alexandrov, A., Dobszay, A., Fenyődi, A., & Jakab, Gy. (2016b). *Erkölcstan Tankönyv* 5. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Kiadói kód: FI-504020501/1

- Alexandrov, A., Dobszay, A., Fenyődi, A., & Jakab, Gy. (2017a). *Erkölcstan Tankönyv 6.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Kiadói kód: FI-504020601/1 https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/FI-504020601_1_teljes.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Alexandrov, A., Dobszay, A., Fenyődi, A., & Jakab, Gy. (2017b). *Erkölcstan Tankönyv 7.* Eszterházy Károly Egyetem. Kiadói kód: FI-504030701/1 https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/FI-504020701_1_teljes.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Alexandrov, A., Dobszay, A., Fenyődi, A. & Jakab, Gy. (2018). *Etika Tankönyv 8.* Eszterházy Károly Egyetem. Kiadói kód: FI-504030801
- Alexandrov, A., Éger, Gy., Fenyődi, A., & Jakab, Gy. (2015a). Tanári szemmel – Az erkölcstan tantárgyról. *Új Pedagógiai Szemle*, 65(3–4), 80–93. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanari-szemmel-az-erkolcstan-tantargyrol> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Alexandrov, A., Fenyődi, A., & Jakab, Gy. (2015b). Az erkölcstan tantárgy útkeresése. *Iskolakultúra*, 25(9), 56–74. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.56>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 98–844). Clark University Press.
- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In P. Nentwig & D. Waddington (Eds.), *Context-based learning of science* (pp. 35–62). Waxmann.
- Altrichter, H. & Salzgeber, St. (2000). Some elements of a micro-political theory of school development. In H. Altrichter & J. Elliott (Eds.), *Images of Educational Change* (pp. 99–110). Open University Press.
- Arweck, E. & Nesbitt, E. (2004). Values education: the development and classroom use of an educational programme. *British Educational Research Journal*, 30(2), 245–261. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195263>
- Asif, T., Guangming, O., Haider, M. A., Colomer, J., Kayani, S., & ul Amin, N. (2020). Moral education for sustainable development: Comparison of university teachers' perceptions in China and Pakistan. *Sustainability*, 12(7), 3014. <https://doi.org/10.3390/su12073014>
- Atkinson, R. C. & Hilgard, E. (szerk.) (2005). *Pszichológia*. Osiris Kiadó.
- Balog, K., Egri-Bayer, K., Laki, K., & Sánta, V. (2013). *Kívül-belül: Erkölcstan munkafüzet 1. évfolyam*. Harmat Kiadó.
- Balog, K., Egri-Bayer, K., Laki, K. & Sánta, V. (2013). *Kívül-belül: Tanítói kézikönyv az erkölcsoktatás 1 évfolyamához*. Harmat Kiadó.
- Bamkin, S. (2018). Reforms to strengthen moral education in Japan: A preliminary analysis of implementation in schools. *Contemporary Japan*, 30(1), 78–96. <https://doi.org/10.1080/18692729.2018.1422914c>
- Báder, I. (2013). *Beszélgessünk: Erkölcstan 1.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Kiadói kód: NT-11144
- Bánfi, G. & Korom, E. (2022). Tanulói aktivitásra alapozott oktatási módszerek alkalmazásának vizsgálata általános és középiskolai tanárok körében. *Iskolakultúra*, 32(10), 3–21. <https://doi.org/10.14232/iskcult.2022.10.3>
- Bánhegyi, F. & Olajosné Kádár, I. (2013). *Erkölcstan 5. Tankönyv az 5. évfolyam számára*. Apáczai Kiadó. Kiadói kód: AP-051801
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs., & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem.
- Bárdossy, I. & Dudás, M. (2011). *Pedagógiai nézetek: Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]

- Basourakos, J. (1999). Moral voices and moral choices: Canadian drama and moral pedagogy. *Journal of Moral Education*, 28(4), 473–489. <https://doi.org/10.1080/030572499103025>
- Berezkei, T. (2008). *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó.
- Berezki, E. O. & Kárpáti, A. (2017). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1980). Factors affecting the processes of change. In M. M. Milstein (Ed.), *Schools, conflict, and change* (pp. 57–71). Teachers College Press.
- Birhan, W., Shiferaw, G., Amsalu, A., Tamiru, M., & Tiruye, H. (2021). Exploring the context of teaching character education to children in preprimary and primary schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100171, <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100171>
- Bíró, Gy. & Fenyődi, A. (szerk.) (2022a). *Útnak indulunk: Etika tankönyv az 1–2. évfolyam számára*. Gerhardus Kiadó. Kiadói kód: GV-E0012
- Bíró, Gy. & Fenyődi, A. (szerk.) (2022b). *Közösségbe lépünk: Etika tankönyv a 3. évfolyam számára*. Gerhardus Kiadó. Kiadói kód: GV-E0003
- Bíró, Gy. & Fenyődi, A. (szerk.) (2022c). *Egy csapat vagyunk: Etika tankönyv a 4. évfolyam számára*. Gerhardus Kiadó. Kiadói kód: GV-E0004
- Bloom, P. (2012). Moral nativism and moral psychology. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *The social psychology of morality: Exploring the causes of good and evil* (pp. 71–89). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13091-004>
- Bolognesi, M. (2017). *Conceptual Metaphors and Metaphoric Expressions in Images* [Preprint draft].
- Borbély, Sz. (2019). A mindennapos testnevelés implementációjának megítélése az Észak-Alföld régióban. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 37–55. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-mindennapos-testneveles-implementaciojanak-megitelese-az-eszak-alfold> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Brown, M., McGrath, R. E., Bier, M. C., Johnson, K., & Berkowitz, M. W. (2023). A comprehensive meta-analysis of character education programs. *Journal of Moral Education*, 52(2), 119–138. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2060196>
- Brownlee, J., Boulton-Lewis, G., & Purdie, N. (2002). Core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning: Developing a holistic conceptualisation of epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 1–16. https://www.newcastle.edu.au/_data/assets/pdf_file/0015/100491/v2-brownlee-et-al.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Bullough, R. V. Jr. & Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197–224. <https://doi.org/10.2307/1163272>
- Burić, I. & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5), 531–535. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90047-S](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90047-S)
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfie (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–725). Macmillan Library Reference.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1–8. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90053-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90053-R)
- Carlson, C. B. & Patterson, J. A. (2015). Making sense of organizational change in entrenched schools. *Journal of School Leadership*, 25(4), 592–620. <https://doi.org/10.1177/105268461502500402>

- Carr, D. (2003). Rival conceptions of practice in education and teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 253–266. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00324>
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171–183. <https://doi.org/10.1080/03054980600645354>
- Chrappán, M. (2022). A NAT evolúciója 2010–2021 között. *Educatio*, 31(1), 30–47. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3>
- Cheng, S.L., Chang, J.C. & Romero, K. (2022). Are pedagogical beliefs an internal barrier for technology integration? The interdependent nature of teacher beliefs. *Education and Information Technologies*, 27, 5215–5232. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10835-2>
- Churchland, P. S. & Churchland, P. M. (2013). What are beliefs? In F. Krueger & J. Grafman (Eds.). *The neural basis of human belief systems* (pp. 1–18). Psychology Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th ed.). Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Cole, N. & Cole, S. R. (1998). *Fejlődéslektan*. Osiris Kiadó.
- Cole, N. & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslektan*. Osiris Kiadó.
- Collins, P. R. & Waugh, R. F. (1997). Catholic school teachers' receptivity to a proposal to move year 7 primary classes to secondary schools. *Educational Research and Perspectives*, 24(1), 63–83. <https://doi.org/10.1108/09578239810204381>
- Cooney, T. J., Shealy, B. E., & Arvold, B. (1998). Conceptualizing belief structures of preservice secondary mathematics teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(3), 306–333. <https://doi.org/10.2307/749792>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7). <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Croft, W. & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.
- Czakó, Á., Györi, Á., Schmidt, L., & Boros, I. (2017). Innovatív pedagógiai módszerek a szakmai oktatásban. A szakmai tanárok módszerei szociológiai megközelítésben. *socio.hu*, 7(2), 1–21. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2017.2.1>
- Czeglédi, Cs. (2006). Konstruktív nyelvtudomány. In Frantisek A. & Zimányi Á. (szerk.), *Kontextus, Filológia, Kultúra: Tanulmányok* (pp. 101–110). UMB EKG.
- Czeglédi, Cs. (2011). Beszéljünk az elméletekről (?): A kommunikáció oktatásának elméleti kérdései II. In H. Varga, Gy. (szerk.), *A kommunikációoktatás elvi és módszertani kérdései* (pp. 9–29). Hungarovox Kiadó.
- Czike, B. (2015). A szociális, életviteli és környezeti kompetenciák című oktatási programcsomag és egy korszerű Erkölcstan tankönyv bemutatása. In Gécz, J. (szerk.), *Klímaváltozás, társadalom, etika* (pp. 145–155). Pannon Egyetem Modern filológiai és Társadalomtudományi Kar Antropológia és etika tanszék.
- Csendes, É. (1997a). *Életvezetési ismeretek és készségek. Óvodai program*. 2P Oktatási Bt.
- Csendes, É. (1997b). *Életvezetési ismeretek és készségek. 1–2. osztályos program*. 2P Oktatási Bt.
- Csendes, É. (1997c). *Életvezetési ismeretek és készségek. 3–4. osztályos program*. 2P Oktatási Bt.
- Csendes, É. (1998). *Életvezetési ismeretek és készségek. A 10–14 éves korosztály nevelőinek tanári kézikönyve*. Műszaki Könyvkiadó.

- Csernyus, L. (2002). A társadalomismeret modultantárgy bevezetésének első tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(3), 17–30. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tarsadalomismeret-modultantargy-bevezetesenek-első-tapasztalatai> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Csibra, G. & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences* 13, 148–153. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005>
- Csíkos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó. https://www.eltereader.hu/media/2020/12/web_Csikos-Csaba_Bevezetes_.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Dancs, K. & Fülöp, M. (2020). Past and present of social science education in Hungary. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47–71. <https://doi.org/10.4119/jsse-3273>
- Dancs, K. (2021). A társadalomismereti nevelés céljai és a tanórákon alkalmazott módszerek, tevékenységek: – egy pedagóguskutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 31(10), 3–15. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.10.3>
- Demeter, K. (2001). Gyermekfilozófia az ezredfordulón. In Donáth P. & Farkas M. (szerk.), *Filozófia, művelődés, történet* (pp. 11–24). Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/08800/08899/08899.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- DeVries, R. & Kohlberg, L. (1987/1990). *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. National Association for the Education of Young Children.
- DeVries, R. & Zan, B. (2012). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist moral atmosphere in early childhood* (2nd ed.). Teacher College Press.
- de Vries S., van de Grift W. J. C. M., & Jansen E. P. W. A. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 213–231. <https://doi.org/10.1108/09578231311304715>
- Dobai, E. (2014). Másnaposok. *DPM Drámapedagógiai magazin*, 48, 10–13. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00077/pdf/EPA03124_dpm_2014_2.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In Falus I. (szerk.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 46–120). Gondolat Kiadó. <https://mek.oszk.hu/15600/15612/pdf/hefop06.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Einhorn, Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó. <https://mek.oszk.hu/15500/15518/15518.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- 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*, 23(4), 332–366. <https://doi.org/10.1177/1088868318811759>
- Ellis, G. & Ibrahim, N. (2021). Using metaphor elicitation with pre-primary children learning English. *ELT Journal*, 75(3), 256–266. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab014>
- Erkmen, B. (2012). Ways to uncover teachers' beliefs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 141–146. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.628>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Evans, A. D., Roberts, K. P., Price, H. L., & Stefek, C. (2010). The use of paraphrasing in investigative interviews. *Child Abuse & Neglect*, 34, 585–592. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.01.008>
- Evans, J. S. B. T. (2009). How many dual-process theories do we need? One, two, or many? In J. S. B. T. Evans & K. Frankish (Eds.), *In two minds: Dual processes and beyond* (pp. 33–54). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230167.003.0002>

- Evans, J. S. B. & Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223–241. <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>
- Falus, I. (1998). Az oktatás stratégiái és módszerei. In Falus I. (szerk.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 271–322). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2, 21–28. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19415> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Falus, I. (2004a). A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In Falus I. (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 1–21). Műszaki Könyvkiadó Kft.
- Falus, I. (2004b). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3, 359–374. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/961.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Falus, I. & Orgoványi-Gajdos, J. (2022). A pedagógus. In Falus I. & Szűcs I. (szerk.), *A didaktika kézikönyve: Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 331–366). Akadémiai Kiadó.
- Falus, I. & Szűcs, I. (2021). Az oktatás módszerei. In Falus I. & Szűcs I. (szerk.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634547211>
- Falus, I. & Szűcs, I. (2022). Az oktatás stratégiái. In Falus I. & Szűcs I. (szerk.), *A didaktika kézikönyve: Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 483–511). Akadémiai Kiadó.
- Falus, K. (szerk.). (n.d.). Tanuljanak-e a gyerekek etikát? In *A társadalomismeret- és etikaoktatás európai gyakorlata*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tarsadalomismeret/tanuljanak-gyerekek> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Falus, K. (2002). Az emberismeret és etika tantárgy hazai helyzetéről a nemzetközi tapasztalatok tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7–8), 53–70. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-emberismeret-es-etika-tantargy-hazai-helyzeterol-a-nemzetkozi-tapasztalatok> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Fazekas, Á. (2012). *Közoktatás-fejlesztési implementációs folyamatok* [Kézirat]. ELTE PPK. <http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/Fazekas-2012a1.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Fazekas, Á. (2013). *Unió finanszírozású kurrikulumfejlesztés Magyarországon* [Kézirat]. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. <http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/Fazekas-2013c-III-Szintezis-vegleges.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Fazekas, Á. & Halász, G. (2015). *Az unió finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok implementálása* [Kézirat]. [http://halaszg.elte.hu/download/A_szintezis\(IDEIGLENES_KORR\).pdf](http://halaszg.elte.hu/download/A_szintezis(IDEIGLENES_KORR).pdf) [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching morally and teaching morality. *Teacher Education Quarterly*, Summer, 7–13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858720.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Fenyődi, A. (2015a). *Erkölcstanári segédkönyv a gimnáziumok 5–6. évfolyama számára*. Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Kar. <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/12673> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Fenyődi, A. (2015b). Az elme erkölce. In Géczi J. & András F. (szerk.), *Térátlépések konferenciakötet* (pp. 111–118). Pannon Egyetem Modern filológiai és társadalomtudományi Kar Antropológia és etika tanszék.
- Fenyődi, A. (2016). *A tanulás élménye a pedagógusképzésben – konstruktivista megközelítésben* [Kézirat].
- Fenyődi, A. (2017a). *Tanári kézikönyv FI-504030501 – Etika 5. FI-504030601 – Etika 6.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-504030601_kezikonyv.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Fenyődi, A. (2017b). Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl (6.). *Tanító: Módszertani folyóirat*, 55(6), 13–16. https://tanitonline.hu/uploads/3755/Tanító_2017_06.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]

- Fenyődi, A. (2018). *Tanári kézikönyv FI-504030701–Etika 7. FI-504030801–Etika 8.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-504030801_kezikonyv.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Fenyődi, A. (2021). *Az erkölcsstan fogadtatása a közoktatásban – kvalitatív vizsgálat a tantárgyat tanító pedagógusok körében* [Kézirat].
- Fenyődi, A. (2022). Developing cultural awareness in Ethics in Hungary. In Trentinné, Benkő É., Márkus É., Svraka B., & Árva V. (Eds.), *Languages, Inclusion, Cultures and Pedagogy: Research and Good Practices 1. Cultures and Languages* (pp. 92–112). *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(2–3), Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2.92.112>
- Fenyődi, A. & Orgoványi-Gajdos, J. (2020). Kérdések a tervezést érintő tanári döntések mögött húzódó pedagógusi gondolkodásra vonatkozóan. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Paedagogica* 43, 41–50. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/id/eprint/6694> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Fenyődi, A. & Pézsesné Börzsei, A. (2013a). *Az én világom: Erkölcs tankönyv az 1. évfolyam számára.* Apáczai Kiadó. Kiadói kód: AP-011801
- Fenyődi, A. & Pézsesné Börzsei, A. (2013b). *Az én világom: Erkölcs tankönyv az 2. évfolyam számára.* 2013, Apáczai Kiadó. Kiadói kód: AP-021801
- Fenyődi, A. & Pézsesné Börzsei, A. (2015). *Az én világom: Erkölcs tankönyv az 3. évfolyam számára.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Kiadói kód: AP-031801
- Fenyődi, A. & Pézsesné Börzsei, A. (2016). *Az én világom: Erkölcs tankönyv az 4. évfolyam számára.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Kiadói kód: AP-041801
- Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching morally and teaching morality. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 7–19.
- Fishbein, M. (1967). A consideration of beliefs, and their role in attitude measurement. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 257–266). John Wiley & Sons.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior.* Addison-Wesley.
- Fisher, R. (2002). *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényről.* Műszaki Könyvkiadó.
- Fisher, R. (2008). *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel.* Műszaki Könyvkiadó.
- Fisher, R. (2010). *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal.* Műszaki Könyvkiadó.
- Fishman, J., Yang, C., & Mandell, D. (2021). Attitude theory and measurement in implementation science: a secondary review of empirical studies and opportunities for advancement. *Implementation Science*, 16, 87. <https://doi.org/10.1186/s13012-021-01153-9>
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok.* Osiris Kiadó.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134–176. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.001>
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: goals, emotions, and personal agency beliefs.* Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483325361>
- Fraze, B. & Ayers, S. (2003). Garbage In, Garbage Out: Expanding environments, constructivism, and content knowledge in social studies. In J. Leming, L. Ellington, & K. Porter-Magee (Eds.), *Where Did Social Studies Go Wrong?* (pp. 111–123). The Thomas B. Fordham Foundation. <https://fordhaminstitute.org/sites/default/files/publication/pdfs/contrariansfull7.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.

- Gergely, G. & Csibra, G. (2013). Natural pedagogy. In M. R. Banaji & S. A. Gelman (Eds.), *Navigating the Social World: What Infants, Children, and Other Species Can Teach Us* (pp. 127–132). Social Cognition and Social Neuroscience. Online edition Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.003.0023>
- Gert, B. & Gert, J. (2020). The definition of morality. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Fall 2020 Edition) <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/morality-definition> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Géczi, J. & Kamarás, I. (2016). Hittankönyvek az emberről, erkölcstankönyvek a vallásról. *Iskolakultúra*, 26(1), 116–124. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21756> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, 6(1), 3–36. <https://doi.org/10.1002/rev3.3104>
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. The RoutledgeFalmer.
- Goodman, J. F. (2000). Moral education in early childhood: The limits of constructivism. *Early education and development*, 11, 37–54. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101_3
- Golnhofer, E. & Nahalka, I. (szerk.). (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gordon, T. (1991). *P.E.T. A szülői eredményesség tanulása*. Gondolat Kiadó.
- Gopnik, A. (2009) *A babák filozófiája*. Nexus.
- Gopnik, A., Kuhl, P. K., & Meltzoff, A. N. (2010). *Bölcsék a bölcsőben: Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex Kiadó.
- Gönczöl, E. & Jakab, Gy. (2012). Az iskolai erkölcsoktatás dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(4–6), 52–55. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-iskolai-erkolcsoktatasi-dilemmai> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Gönczöl, E. & Kereszty, Zs. (2013). *Én, te, ő: Erkölcstan 1–2. osztályosoknak*. MRO Historia. Kiadói kód: MH-095
- Gönczöl, E., Kereszty, Zs., & Komáság, M. (2016). „Jó emberek léteznek, hogyan lehetségesek?” *Tűnődésre készítő gyakorlati segédkönyv az erkölcstan tanításához általános iskolai tanítók és tanárok részére*. Menedzser Praxis.
- Gulyás, Gy. (2011). *Közszolgálat és etika*. Budapesti Corvinus Egyetem Közszolgálati Tanszék. https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/3357/29_Kozszolgalat_es_etika.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Gui, A. K., Yasin, M., Abdullah, N. S., & Saharuddin, N. (2020). Roles of teacher and challenges in developing students' morality. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 52–59. <https://www.hrpub.org/download/20200229/UJERC6-19591016.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Gulyás, P. (2013). *Erkölcstan tankönyv 5*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Kiadói kód: NT-00549
- Ha, A. S., Wong, A. C., Sum, R. K., & Chan, D. W. (2008). Understanding teachers' will and capacity to accomplish physical education curriculum reform: The implications for teacher development. *Sport, Education and Society*, 13, 77–95. <https://doi.org/10.1080/13573320701780746>
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814–834. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Haidt, J. & Joseph, C. (2004). Intuitive ethics: How innately prepared intuitions generate culturally variable virtues. *Daedalus*, 133(4), 55–66. <https://doi.org/10.1162/0011526042365555>

- Haidt, J., & Joseph, C. (2008). The moral mind: How five sets of innate intuitions guide the development of many culture-specific virtues, and perhaps even modules. In P. Carruthers et al. (Eds.), *The Innate Mind, Volume 3: Foundations and the Future* (pp. 367–392). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195332834.003.0019>
- Hajduné Tölgyesi, L. & Kriston-Bordi, Zs. (2013). *Útravaló 1.: Erkölcsstan első osztályosoknak*. Mozaik Kiadó. Kiadói kód: MS-1780U
- Hajduné Tölgyesi, L. & Kriston-Bordi, Zs. (2013). *Tanítói kézikönyv – Útravaló 1. Erkölcsstan első osztály*. Mozaik Kiadó.
- Hajdú, E. (2000). A Nemzeti alaptanterv bevezetésének hatása a tantárgy- és tanórarendszer alakulására. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(3), 22–37. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00036/2000-03-ta-Hajdu-Nemzeti.html> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Halász, G. (2018). *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek* [Kézirat]. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/nemzetkzi-trendek-s-gyakorlatok.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Hampton, J. A. (1987). Epistemology and cognition: A review. *Mind and Language*, 2, 264–269.
- Hamutoglu, N. B., & Basarmak, U. (2020). External and internal barriers in technology integration: A structural regression analysis. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 017–040. <https://doi.org/10.28945/4497>
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, C. M., & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: The beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, 13, 171–187. <https://doi.org/10.1023/A:1016565016116>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hendriks, W. (2020). What we should do vs what we do: Teachers’ professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46(5), 607–623. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Hercz, M. (2005). Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia*, 105(2), 153–184. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/341/339> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Hercz, M. (2007). *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről*. Doktori (PhD) értekezés. https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/578/1/Hercz_Maria_PhD_disszertacio.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Hildebrandt, C. & Zan, B. (2014). Constructivist approaches to moral education in early childhood. In L. Nucci, T. Krettenauer, & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 180–197). Routledge.
- Hoffmann, R. (2004). Az erkölcsi nevelés értékelméleti és pedagógiai dimenziói. In Hoffmann R. (szerk.), *Mester és tanítvány: Erkölcs – Konzervatív pedagógiai folyóirat 1. szám* (pp. 67–81). Pázmány Péter Katolikus Egyetem. https://epa.oszk.hu/03900/03976/00055/pdf/EPA03976_magiszter_2003_1_049-058.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Homor, T. (2002). Hogyan tanítom az etikát? *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7–8), 91–98. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/hogyan-tanitom-az-etikat> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Homor, T. (2008). Az embertan- és etikatanítás helyzete a tantervi szabályozás tükrében. *Iskolakultúra*, 18(3–4), 137–147. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20737> [Letöltés: 2024. 03. 22.]

- Homor, T. (2015). Korszerűség az erkölcsstan/etika tanításában. *Iskolakultúra*, 25(10), 127–138. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21719> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Horváth, D. & Mitev, A. (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó.
- Howell, D. A. (1988). The Hungarian Education Act of 1985: A study of decentralisation. *Comparative Education*, 24(1), 125–136. <https://doi.org/10.1080/0305006880240110>
- Hughes, B., Sullivan, K. A., & Gilmore, L. (2020). Why do teachers believe educational neuromyths? *Trends in Neuroscience and Education*, 21, 100145. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100145>
- Hunyady, Gy. (1993). A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3–4, 161–171.
- Jakab, Gy. (2012). Erkölcsstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(4–6), 99–110. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/erkolcstan-es-mediaismeret-a-gyermekfilozofia-tukreben> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Jakab, Gy. (2017). Történetmesélés etika- és társadalomismeret-órákon. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(3–4), 81–96. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/tortenetmeseles-etika-es-tarsadalomismeret-orakon> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Jakab, Gy. (2020). A közvetlen állampolgári nevelés hazai hagyományairól. *Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat*, 11(1–2). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/jakab-gyorgy-a-kozvetlen-allampolgarineveles-hazai-hagyomanyairol-11-01-07/> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Janík, T., Janko, T., Pešková, K., Knecht, P., & Spurná, M. (2018). Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. *Human Affairs*, 28(1), 54–70. <https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0006>
- Jhon, W., Sugito, Zubaidah, E., & Mustadi, A. (2021). Challenges in the implementation of character education in elementary school: experience from Indonesia. *Ilköğretim Online – Elementary Education Online*, 20(1), 1351–1363. https://staffnew.uny.ac.id/upload/132326888/penelitian/Challenges%20in%20the%20implementati on%20of%20character%20education_EEO.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Johansson, E., Brownlee, J., Cobb-Moore, C., Boulton-Lewis, G., Walker, S., & Ailwood, J. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: A call for a pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1177/1746197910397914>
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39, 5–14. <https://doi.org/10.1007/BF02296434>
- Kamarás, I. (1984). „Rögeszmék” *Bakonyoszlopon (olvasótábori krónika)*. Tankönyvkiadó. <https://mek.oszk.hu/13100/13143/13143.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Kamarás, I. (2013). Tanítható-e az erkölcs? *Neveléstudomány*, 4, 6–20. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6360/4787> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Kamarás, I., Homor, T. & Vörös, K. (2013). *Erkölcsstan 5–6. osztály*. Pedellus Tankönyvkiadó. Kiadói kód: PD-328
- Kamarás, I. (2015). *Embertan-erkölcsstan sztori*. Pécsi Tudománytár.
- Kapai, É. (2013). *Útravaló: Erkölcsstan 5*. Mozaik Kiadó. Kiadói kód: MS-1788U
- Kaposi, J. & Kalocsai, J. (2019). Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 17–32. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanitjuk-vagy-tanuljuk-a-demokraciat>
- Kardos, M. (2016). A tanári nézetek és az osztálytermi interakció összefüggései kutatási eredmények tükrében. *Pedagógusképzés*, 15(1–4), 37–46. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2016.1-4.04>
- Kardos, M. (2018). *A tanári nézetrendszer, az osztálytermi interakciók és a tanulói motivációs rendszer összefüggései*. Doktori (PhD) értekezés. https://ppk.elte.hu/file/KardosMelinda_disszertacio.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]

- Kerber, Z. (2002). A tantárgyi obszerváció néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(12), 3–15. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tantargyi-obszervacio-nehany-tanulsaga> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Kerber, Z. & Ranschburg, Á. (2004). Tanítás és tanulás a középfokú oktatásban. A 2003-as obszervációs felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(7–8), 127–151. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanitas-es-tanulas-a-kozepfoku-oktatásban> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Kim, YH. & Na, SI. (2022). Using structural equation modelling for understanding relationships influencing the middle school technology teacher's attitudes toward STEAM education in Korea. *International Journal of Technology and Design Education*, 32, 2495–2526. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09708-z>
- Kiss, M. R. (szerk.) (2015). *Így tanítom: Innovatív módszertani megoldások a fiatalok társadalmi szerepekre való felkészítésében*. Barankovics István Alapítvány. https://mek.oszk.hu/23400/23439/pdf/23439_1.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Knausz, I. (2001). *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Kojanitz, L. (2014). Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle*, 64(5–6), 45–67. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-ujgeneracios-tankonyvek-fejlesztesenek-koncepcionalis-hattere> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Kojanitz, L. & Kerber, Z. (2018). A kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata és tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(1–2), 87–101. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kiserleti-tankonyvfejlesztes-folyamata-es-tapasztalatai> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Kóródi, K., Jagodics, B., & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári hatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész): A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(10), 38–52. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.38>
- Kósa, Z. & Dibuszné Hauser, Zs. (2021a). *Etika Tankönyv 6*. Oktatási Hivatal. Kiadói kód: OH-ETI06TA https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-ETI06TA_teljes.pdf [Letöltés: 2024. 05. 04.]
- Kósa, Z. & Dibuszné Hauser, Zs. (2021b). *Etika Tankönyv 7*. Oktatási Hivatal. Kiadói kód: OH-ETI07TA https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-ETI07TA_teljes.pdf [Letöltés: 2024. 05. 04.]
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford University Press.
- Kuhl, P. K. (2000). A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Science*, 97, 11850–11857. <https://doi.org/10.1073/pnas.97.22.11850>
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309–328. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7)
- Kumarassamy, J. (2019). Teachers' perceptions of infusion of values in Science lessons: a Qualitative study. *Research in Science Education*, 49, 109–136. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9612-8>
- Kvale, S. (2005). *Az interjú: Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Jászöveg Műhely Kiadó.
- Kwok, P. W. (2014). The role of context in teachers' concerns about the implementation of an innovative curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 38, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.002>
- Laczkó, M. (2020). A beszéd jellemzői spontán társalgásban és tanórai megnyilatkozásokban. In Ludány Zs., Jánk I., & Domonkosi Á. (szerk.), *A nyelv perspektívája az oktatásban* (pp. 297–310). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.297>

- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lammasaari, H., Hietajärvi, L., Lonka, K., Chen, S., & Tsai, C. C. (2021). Teachers' epistemic beliefs and reported practices in two cultural contexts. *Educational Studies*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2000369>
- Land, S. M., Oliver, K. M., & Hannafin, M. J. (2012). Student-centered learning environments: Foundations, assumptions, and design. In D. Jonassen, S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (2nd ed.) (pp. 3–25).
- Lányi, A. (2012). Erkölcsóra az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(4–6), 92–98. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/erkolcsora-az-iskolaban> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Lee, J. CK (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: The case of environmental education in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 95–115. <https://doi.org/10.1080/002202700182871>
- Lengyelne Molnár, T. (2013). *Kutatástervezés*. Eszterházy Károly Főiskola. <https://mek.oszk.hu/14400/14492/> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- LePage, P., Akar, H., Temli, Y., Sen, D., Hassen, N., & Ivins, I. (2011). Comparing teachers' views on morality and moral education: A comparative study in Turkey and the United States. *Teaching and Teacher Education*, 27, 366–375. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.005>
- Levitt, K. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86, 1–22. <https://doi.org/10.1002/sce.1042>
- Li, S. C. & Choi, T. H. (2014). Does social capital matter? A quantitative approach to examining technology infusion in schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 1–16. <https://doi.org/10.1111/jcal.12010>
- Lydersen, K. M. (2011). *Democratic Citizenship Education in Indonesia post-Suharto: Political Indoctrination or critical democratization?* University of Oslo. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/13133/Masterthesis_2011_by_Kenneth_M_Lydersen.pdf?sequence=1 [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Ma, Y., Yin, H., Tang, L., & Liu, L. (2009). Teacher receptivity to system-wide curriculum reform in the initiation stage: A Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review*, 10(3), 423–432. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9029-9>
- Mahony, P. (2009). Should 'ought' be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25(7) 983–989. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.006>
- Mandler, J. M. (1992). How to build a baby: II. Conceptual primitives. *Psychological Review*, 99, 587–604. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.4.587>
- Maturana, H. R. & Varela, F. G. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Springer Dordrecht.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes & beliefs on classroom control inventory. *The Journal of Classroom Interaction* 33(2), 6–15. <http://www.jstor.org/stable/23870556>
- McLaughlin, M. W. (2004). Implementation as mutual adaptation: Change in classroom organization. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (pp. 171–182). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203017609>
- Mizzi, B. & Mercieca, D. P. (2021). Ethics education in Maltese public schools: A response to otherness or a contribution to othering?. *International Journal of Ethics Education*, 6, 3–19. <https://doi.org/10.1007/s40889-020-00104-0>
- M. Nádasi, M. (2016). Mába nyúló didaktika. In Garai I., Vincze B. & Szabó Z. A. (szerk.), *Hiteles pedagógia: Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére* (pp. 16–22). ELTE Eötvös Kiadó. https://real.mtak.hu/42333/1/Hiteles_pedagogia_Golnhofer_.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]

- Montgomery, R. T. (2014). *An investigation of high school teachers' epistemic beliefs in an urban district*. Doctoral thesis. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=toledo1408662790 [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Moroz, R. (1999). *Teacher receptivity to system wide change: The introduction of student outcome statements in secondary schools in Western Australia*. Doctoral thesis. <https://ro.ecu.edu.au/theses/1223> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Nagy, J. (2002). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nahalka, I. (1997a). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 2, 21–33. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18544> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Nahalka, I. (1997b). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, 4, 3–20. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18587> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Nahalka, I. (1999). A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása: Egy fölmérés tanulságai. *Iskolakultúra*, 9, 36–75. https://real.mtak.hu/63661/1/EPA00011_iskolakultura_1999_09_036-075.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2003). A tanulás. In Falus I. (szerk.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. 6. átdolgozott kiadás (pp. 78–106). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2006). A tanulás pedagógiai értelmezése. In Nahalka I. (szerk.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Hatékony tanulás*. 3. kötet (pp. 9–20). ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. <https://mek.oszk.hu/05400/05446/> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 1(4), 21–33. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6362/4788> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Nahalka, I. (2020). A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7–8), 99–142. <http://upszonline.hu/index.php?article=700708012> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Nemes, L. (2012). Szituáció, erény és lelemény: Az erkölcsi felelősség kérdése egykor és ma. *Magyar Filozófiai Szemle*, 56(3), 65–81. https://epa.oszk.hu/00100/00186/00031/pdf/EPA00186_magyar_filozofiai_szemle_2012_3_065-081.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Nespor, J. K. (1985). *The Role of Beliefs in the Practice of Teaching: Final Report of the Teacher Beliefs Study*. R&D Center for Teacher Education, The University of Texas.
- Nucci, L. P. (1996). Morality and the personal sphere of actions. In E. S. Reed, E. Turiel, & T. Brown (Eds.), *Values and knowledge* (pp. 41–60). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nucci, L. & Powers, D. W. (2014). Social Cognitive Domain theory and moral education. In L. Nucci, T. Krettenauer, & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (2nd ed.) (pp. 121–139). Routledge.
- Nyíri, T. (2003). *Alapvető etika*. Szent István Társulat.
- Osman, M. (2004). An evaluation of dual-process theories of reasoning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11, 988–1010. <https://doi.org/10.3758/BF03196730>
- Oktay, A., Ramazan, O., & Sakin, A. (2010). The relationship between preschool teachers' professional ethical behavior perceptions, moral judgment levels and attitudes to teaching. *Gifted Education International*, 26, 6–14. <https://doi.org/10.1177/026142941002600103>
- Owens, R. C. Jr. (1992). *Teacher perceptions concerning their role and the efficacy of moral education in public elementary schools*. Retrospective Theses and Dissertations. 10146. <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/10146> [Letöltés: 2024. 03. 22.]

- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palmer, B. & Marra, R. M. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed Grounded Theory. *Higher Education*, 47(3), 311–335. <http://www.jstor.org/stable/4151547>
- Pan, H. L. W. & Wiens, P. D. (2023). An investigation of receptivity to curriculum reform: Individual and contextual factors. *Asia-Pacific Edu Res*, 33, 103–114. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00712-6>
- Pantic, N. & Wubbels, T. (2012). The role of teachers in inculcating moral values: operationalisation of concepts. *Journal of Beliefs & Values*, 33(1), 55–69. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.650030>
- Pause, B. M., Zlomuzica, A., Kinugawa, K., Mariani, J., Pietrowsky, R., & Dere, E. (2013). Perspectives on episodic-like and episodic memory. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7, 33. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2013.00033>
- Pála, K. (2006). Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. In Demeter K. (szerk.), *A kompetencia*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Páll, V. (2013). *Az erkölcs mint tantárgy: Módszertani kézikönyv az erkölcsstan oktatásához az általános iskola alsó és felső tagozata számára*. Neteducatio Kft.
- Pešková, K., Spurná, M., & Knecht, P. (2019). Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: One decade later. *Curriculum Development in Contemporary Society*, 9(2), 73–97. <https://doi.org/10.26529/cepsj.560>
- Piaget, J. (1932/1970). A gyermek kétféle erkölce. In Kiss Á. (szerk.), *Válogatott tanulmányok* (pp. 407–439). Gondolat Kiadó.
- Pischetola, M. (2022). Exploring the relationship between in-service teachers' beliefs and technology adoption in Brazilian primary schools. *International Journal of Technology and Design Education*, 32, 75–98. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09610-0>
- Pinker, S. (2002). *Hogyan működik az elme*. Osiris Kiadó.
- Pléh, Cs. (2003). *A természet és a lélek*. Osiris Kiadó.
- Pléh, Cs. (2008). *A lélek és a lélektan örömei*. Gondolat Kiadó.
- Pléh, C. (2022). Two types of genetic reasoning in contemporary psychology and their relevance for education. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(4), 5–25. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.5.25>
- Porubský, Š., Trnka, M., Poliach, V., & Cachovanová, R. (2016). Curricular reform in Slovakia regarding the attitudes of basic school teachers. *Pedagogická orientace*, 25(6) 777–797. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-6-777>
- Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100, 354–395. <https://doi.org/10.1086/444021>
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Radnóti, K. (2006). Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? In Kerber Z. (szerk.), *Hidak a tantárgyak között* (pp. 131–167). Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/milyen-oktatasi-es-ertekelesi-modszereket-alkalmaznak-pedagogusok> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Reichert, F., Lange, D., & Chow, L. (2021). Educational beliefs matter for classroom instruction: A comparative analysis of teachers' beliefs about the aims of civic education. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103248>

- Reichert, F. & Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Réthy, E. (2003). Az oktatás folyamata. In Falus I. (szerk.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 180–201). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Richardson, W. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10–18. <https://doi.org/10.3102/0013189X019007010>
- Richardson, W. (1996). The role of attitude and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.) (pp. 102–119). MacMillan.
- Ridley, M. (2011). *Az erény eredete*. Akadémiai Kiadó.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education*, 47(1), 63–77. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1374244>
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Rózsa, S. (2006). Méréselméleti és statisztikai alapfogalmak. In Rózsa S., Nagybányai Nagy O., & Oláh, A. (szerk.), *A pszichológia mérés alapfogalmai* (pp. 67–90). Bölcsész Konzorcium. <http://mek.niif.hu/05500/05536/05536.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Sági, M. & Széll, K. (2015). *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://mek.oszk.hu/15600/15600/> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Safrudiannur & Rott, B. (2020). Measuring teachers' beliefs: A comparison of three different approaches. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(1), em1796. <https://doi.org/10.29333/ejmste/110058>
- Salahuddin, D. (2020). The perceptions of parents and teachers about the classroom environment and morality. *Journal of Arts & Social Sciences*, 7(2), 43–51. [https://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020\(43-51\)](https://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020(43-51))
- Saleh, H. A. & Shaker, E. G. (2021). Examining the relationship between teachers' perception and their receptivity of curriculum integration at American Schools in Dubai, UAE. *Millenium Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(1), 85–109. <http://dx.doi.org/10.47340/mjhss.v2i1.6.2021>
- Sanger, M. N. & Osguthorpe, R. D. (2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 167–176. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.002>
- Sántha, K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív kutatásban*. Gondolat Kiadó.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Schmidt, M. & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949–965. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.006>
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schug, M. C. (2003). Teacher-centered instruction. In J. Leming, L. Ellington, K. Porter-Magee (Eds.), *Where Did Social Studies Go Wrong?* (pp. 94–110). The Thomas B. Fordham Foundation. <https://fordhaminstitute.org/sites/default/files/publication/pdfs/contrariansfull7.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]

- Schuitema, J., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/0022070701294210>
- Schüttler, T. (1999). Erkölcsei nevelés és/vagy etikaoktatás (szerkesztőségi beszélgetés az erkölcsei nevelés problémáiról). *Új Pedagógiai Szemle*, 49(7–8), 4–14. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00029/1999-07-er-Schuttler-Erkolcsi.html> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Schwarz, N., & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Intrapersonal Processes (Blackwell Handbook of Social Psychology)* (pp. 436–457). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470998519.ch20>
- Shapiro, L. J. (2018). *High school science teachers' receptivity to the next generation science standards: An examination of discipline specific factors*. Doctoral thesis. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82r815n/fulltext.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Smith, E. A. & Mackie, D. M. (2004). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó.
- Soleimani, N. (2020). ELT teachers' epistemological beliefs and dominant teaching style: A mixed method research. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(12). <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00094-y>
- Solomon, D., Battistich, V., & Horn, A. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *The Journal of Experimental Education*, 64, 325–347. <https://www.jstor.org/stable/20152497>
- Šorm, E., & Steen, G. J. (2013). Processing visual metaphor: A study in thinking out loud. *Metaphor and the Social World*, 3(1), 1–34. <https://doi.org/10.1075/msw.3.1.01sor>
- Sümegei, I. (2014). Etikaoktatás – mi végre? *Új Pedagógiai Szemle*, 64(7–8), 79–86. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/etikatanitas-mi-vegre> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Szabó, B. (2019). A hazai római katolikus hitoktatás történeti vázlata a Ratio Educationistól 1945-ig. *Egyháztörténeti Szemle*, 20(3), 102–112. <https://www.uni-miskolc.hu/~egyhtort/cikkek/szemle19-3-102-112.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Szabó, I. (n. d.). *Etika* [Kézirat].
- Szamarasz, V. Z. (2014). Metafora. In Pléh Cs. & Lukács Á. (szerk.), *Pszicholingvisztika – Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/hivatkozas/pszlingv_chap17/#pszlingv_chap17 [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Szekszárdi, J. (1996). Az osztályfőnöki szerep tegnap, ma és holnap. *Új Pedagógiai Szemle*, 46(5), 33–44. http://www.epa.hu/00000/00035/00222/pdf/EPA00035_upsz_1996_05_033-043.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Szekszárdi, J. (2000). Még egyszer az osztályfőnöki szerepről. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(12), 3–12. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00044/2000-12-ta-Szekszardi-Meg.html> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Szenczi, Á., Kósa, Z., & Dibuszné Hauser, Zs. (2020). *Etika 5*. Oktatási Hivatal. Kiadói kód: OH-ETI05TA https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-ETI05TA_teljes.pdf [Letöltés: 2024. 05. 04.]
- Szivák, J. (2003). Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 13(5), 88–95. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19854> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó. <https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/reflektiv-elveletek-reflektiv-gyakorlatok/> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Temli, Y., Sen, D., & Akar, H. (2011). A study on primary classroom and social studies teachers' perceptions of moral education and their development and learning. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 11, 2061–2067. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962688.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31–47. <https://doi.org/10.1080/030572499103296>

- Thae, H. K., Li, T., & Sun, J. (2022). Teachers' receptivity toward system-wide curriculum change in the implementation stage. *International Journal of Humanities and Social Science*, 12(2), 1–11. <http://www.ijhssnet.com/journal/index/4833> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(7), 1791–1798. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Thornberg, R. & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49–56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>
- Tondeur, J. (2020). Teachers' pedagogical beliefs and technology use. In M. Peters (Eds.) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_111-1
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Tóth, T. & Bauer, L. (2012). Az erkölcs szerepe a nevelésben – az erkölcsstan és a hittan helye és szerepe a közoktatásban a változó jogszabályok tükrében. *Kapocs: A Nemzeti Család-És Szociálpolitikai Intézet Folyóirata*, 11(2), 40–49. <https://www.kapocsfolyoirat.hu/kapocs/archives/2012-11-2-53.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Trentinné Benkő, É. (2015). *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Kiadó.
- Tsai, C-C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771–783. <https://doi.org/10.1080/09500690110049132>
- Tűmová, A. (2012). Effects of age and length of professional experience on teachers' attitudes to curriculum reform. *Central European Journal of Public Policy*, 6(2), 84–99.
- Turay, A. (1984). *Ismeretelmélet*. Katolikus Hittudományi Főiskola, Filozófiai Tanszék. <https://mek.oszk.hu/07900/07967/html/> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Turiel, E. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. In J. G. Smetana & M. Killen (Eds.), *Handbook of Moral Development*. (pp. 7–36). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Turner, J. C., Christensen, A., & Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, 21 (pp. 361–371). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_23
- Turós, M. (2022). *A többségi, a katolikus és a Waldorf-iskolák összehasonlító nevelésieredmény-vizsgálata*. Doktori (PhD) értekezés. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2022.008>
- Vámos, Á. (2001). A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálival. In Golnhofer E. & Nahalka I. (szerk.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 283–307). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vámos, Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Veugelers, W., Groot, I. de, & Stolk, V. (2017). *Research for CULT committee: Teaching common values in Europe*. European Parliament. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585918/IPOL_STU\(2017\)585918_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585918/IPOL_STU(2017)585918_EN.pdf) [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Virág, Á. (2017). A kortárs képelemzés kognitív szempontú megközelítése. *Gyermeknevelés*, 15(1), 123–142. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.123.142>

- Vosniadou, S., Lawson, M. J., Wyra, M., Van Deur, P., Jeffries, D., & Darmawan, I G. N. (2020). Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: A conceptual change perspective. *International Journal of Education Research*, 99, 101495. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101495>
- Wagner, É. (2008). *A gyermeki elképzelésekkel és változásaikkal kapcsolatos ismeretek és alkalmazásuk a konstruktivista szemléletű fizikatanítás során*. Doktori (PhD) értekezés. https://ppk.elte.hu/file/wagner_eva_dissz.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Walker, S., Brownlee, J., Whiteford, C., Cobb-Moore, C., Johansson, E., Ailwood, J., & Boulton-Lewis, G. (2012). Early years teachers' epistemic beliefs and beliefs about children's moral learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 263–275. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.632267>
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219–246. <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>
- Wagh, R. F. & Godfrey, J. R. (1993). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *British Educational Research Journal*, 19(5), 565–578. <https://doi.org/10.1080/0141192930190509>
- Wagh, R. F. & Punch, K. F. (1987). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, 57(3), 237–54. <https://www.jstor.org/stable/1170458>
- Weger Jr. H., Castle, G. R., & Emmett, M. C. (2010). Active listening in peer interviews: The influence of message paraphrasing on perceptions of listening skill. *The International Journal of Listening*, 24(1), 34–49. <https://doi.org/10.1080/10904010903466311>
- White, H., Sinha, S., & Flanagan, A. (2006). *A review of the state of impact evaluation*. <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/37634226.pdf> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72, 131–175. <https://doi.org/10.3102/00346543072002131>
- Wong, K. L., Lee, C. K. J., Kennedy, K. J., & Chan, J. K.-s. (2015). Hong Kong teachers' receptivity towards civic education. *Citizenship Teaching and Learning*, 10(3), 271–292. https://doi.org/10.1386/ctl.10.3.271_1
- Wong, K. L., Haste, H., Lee, C. K. J., Kennedy, K. J., & Chan, J. K.-s (2021). A proposed model for teachers' perceptions of national and moral education: A national identity building curriculum in post-colonial Hong Kong. *Journal of Educational Change* 22, 221–246. https://doi.org/10.1386/ctl.10.3.271_1
- Yin, H-B., Chi-Kin Lee, J., & Jin, Y-L (2011). Teacher receptivity to curriculum reform and the need for trust: An exploratory study from Southwest China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(1), 35–47. <https://ejournals.ph/article.php?id=4074> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107–130. <https://doi.org/10.1007/BF00991639>
- Zairul, M. (2020). A thematic review on student-centred learning in the studio. *Journal of critical reviews*, 7(2), 504–511. <https://www.jcreview.com/paper.php?slug=a-thematic-review-on-student-centred-learning-in-the-studio-education> [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Zalay, Sz. (2008). *Konstruktív drámapedagógia*. Doktori (PhD) értekezés. https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Zalay_Szabolcs_dissertation.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. **ábra** A kutatási design
2. **ábra** Az összefüggésvizsgálatokba bevont változók rendszere
3. **ábra** A kódcsoportok kialakítása és a kódok címkézése
4. **ábra** Az ELŐZETES VÉLEMÉNY kategória kódhálózata
5. **ábra** Az etikatanítás vállalásának okai – kódok a választások számával
6. **ábra** A TANULÓI ATTITŰD kategória kódhálózata
7. **ábra** A KÖRNYEZETI ATTITŰD kategória értékelőkódok együttjárási táblázata
8. **ábra** A SIKER kategória kódhálózata
9. **ábra** A NEHÉZSÉG kategória kódhálózata
10. **ábra** A változtatásra vonatkozó kategóriák összevont kódhálózata
11. **ábra** A MÓDSZEREK kategória kódhálózata
12. **ábra** Az interjúban említett módszerek kódjai a vízszintes tengelyen az említések számával
13. **ábra** Az interjúban említett módszerek kategóriái zárójelben az említések számával
14. **ábra** A pedagógusok által *nem* alkalmazott módszerek a függőleges tengelyen az említések számával
15. **ábra** Az interjúban bemutatott állításokkal való egyetértés adatai
16. **ábra** A pedagógusoknak az etikára vonatkozó értelmezései a képi metaforákon keresztül ($N = 22$)
17. **ábra** A válaszadóknak a pedagógus-tanuló kapcsolatra vonatkozó értelmezései a képi metaforákon keresztül ($N = 22$)
18. **ábra** A válaszadóknak a tanulóra vonatkozó értelmezései a képi metaforákon keresztül ($N = 22$)
19. **ábra** A válaszadók pedagógusra vonatkozó értelmezései a képi metaforákon keresztül ($N = 22$)
20. **ábra** A válaszadók tanulóra, pedagógusra és az etikára vonatkozó értelmezései a képi metaforákon keresztül ($N = 22$)
21. **ábra** Az elsődleges metaforák százalékos megoszlása a 2. szintű forrásfogalmak (8) között

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat A kutatási tevékenységek ütemezése
2. táblázat A kérdőív mintájának és az alapsokaságnak a megoszlása régiók szerint
3. táblázat A kérdőív mintájának megoszlása iskolatípus szerint
4. táblázat A kérdőív mintájának megoszlása településtípus szerint
5. táblázat A kérdőív mintájának néhány leíró statisztikai mutatója a pedagógusként töltött és az etikatanítással töltött évek száma alapján
6. táblázat A képzettség típusok gyakorisági megoszlása a kérdőív mintájában – csökkenő értékek szerint rendezve
7. táblázat Az attitűd affektív dimenziójának néhány leíró statisztikai mutatója
8. táblázat Az attitűd affektív dimenziójához tartozó itemeknek az átlagai és mediánjai az átlagok szerinti csökkenő sorrendben
9. táblázat Az attitűd értékelő dimenziójának néhány leíró statisztikai mutatója
10. táblázat Az attitűd értékelő dimenziójához tartozó itemeknek az átlagai és mediánjai az átlagok szerinti csökkenő sorrendben
11. táblázat Az attitűd viselkedéses dimenziójának néhány leíró statisztikai mutatója
12. táblázat Az attitűd viselkedéses dimenziójához tartozó itemeknek az átlagai és mediánjai az átlagok alapján csökkenő sorrendben
13. táblázat Az attitűd három dimenziójához tartozó itemeinek néhány leíró statisztikai mutatója – az átlagok alapján csökkenő sorrendben ($N = 513$)
14. táblázat A pedagógusok által tanított tagozatok által meghatározott csoportok között kialakult szignifikáns különbségek az attitűd komponensek tekintetében
15. táblázat Attitűdváltozók (3) és metrikus háttérváltozók (2) korrelációs vizsgálata Spearman-számítással
16. táblázat A tanulással, tudással és tanítással kapcsolatos nézeteket vizsgáló itemek néhány leíró statisztikai mutatója – az átlagok alapján csökkenő sorrendben ($N = 513$)
17. táblázat Pedagógusnézetek főkomponens-analízis során feltárt hat dimenziója a kihagyott tétellel
18. táblázat Az észlelt kontextustényezőkkel kapcsolatos itemek néhány leíró statisztikai mutatója – az átlagok alapján csökkenő sorrendben ($N = 513$)
19. táblázat A pedagógus szakmai tudásának forrásai saját megítélése szerint a választások száma alapján csökkenő sorrendben
20. táblázat A pedagógus szakmai tudásának forrásai származtatott változójának néhány leíró statisztikai mutatója
21. táblázat A pedagógus által észlelt fejlesztési lehetőségek forrásai származtatott változójának néhány leíró statisztikai mutatója
22. táblázat A kontextusra vonatkozó nézetek főkomponens-analízis során feltárt öt dimenziója
23. táblázat A pedagógusok által tanított tagozatok által meghatározott csoportok között kialakult szignifikáns különbségek az F1, F3, F4 kontextuskomponensek tekintetében
24. táblázat Kontextus-főkomponensek (5) és metrikus háttérváltozók (3) korrelációs vizsgálata Spearman-számítással
25. táblázat A pedagógusok által alkalmazott etikatanítási módszereket vizsgáló itemek néhány leíró statisztikai mutatója – az átlagok alapján csökkenő sorrendben ($N = 513$)

26. **táblázat** A pedagógusok által alkalmazott óravezetési módokat vizsgáló itemek néhány leíró statisztikai mutatója – az átlagok alapján csökkenő sorrendben ($N = 513$)
27. **táblázat** A pedagógusok fiktív tanórai helyzetre adott lehetséges reakciói, a választások száma alapján csökkenő sorrendben
28. **táblázat** A pedagógusok által alkalmazott módszereknek főkomponens-analízis során feltárt öt dimenziója és a kihagyott item
29. **táblázat** A pedagógusok által tanított tagozatok almintáiban kimutatott szignifikáns különbségek a Tanulásszervezés dimenzió tekintetében
30. **táblázat** A településtípusok almintái között kimutatott szignifikáns különbségek a Tanulásszervezés dimenzió tekintetében
31. **táblázat** Attitűdváltozók (3) és nézetkomponensek (6) korrelációs vizsgálata Spearman-számítással F3 Etika gyermeki vélemény komponens nélkül ($N = 513$)
32. **táblázat** Attitűdváltozók (3) és kontextusváltozók (5+2) korrelációs vizsgálata Spearman-számítással ($N = 513$)
33. **táblázat** Attitűdváltozók (3) és az osztálytermi gyakorlat változóinak (4+1+1) korrelációs vizsgálata Spearman korrelációs együtthatók számításával a F5 MÓDSZ Történetfeldolgozás főkomponens nélkül ($N = 513$)
34. **táblázat** Kontextuskomponensek (5) és nézetkomponensek (6) korrelációs vizsgálata Spearman és Pearson korrelációs együtthatók számításával, a 17 és a 75 sz. változók nélkül ($N = 513$)
35. **táblázat** Az osztálytermi gyakorlat változói (4+1+1) és nézetkomponensek (6) korrelációs vizsgálata Spearman- és Pearson-számítással, az F5 Módszerkomponens nélkül ($N = 513$)
36. **táblázat** Az osztálytermi gyakorlat változói (5+1+1) és a kontextusváltozók (5+2) korrelációs vizsgálata Spearman- és Pearson-számítással, az F2 és 17 Kontextusváltozók és az F4 Módszerkomponens változó nélkül ($N = 513$)
37. **táblázat** A pedagógusok által észlelt attitűd- és kontextustényezők kategóriái a kérdőív 82 sz. nyílt kérdésére adott válaszokban ($N = 288$)
38. **táblázat** A pedagógusok által észlelt hiányok vagy problémák kategóriái a kérdőív 74 sz. nyílt kérdésére adott válaszokban ($N = 192$)
39. **táblázat** Az interjú résztvevőnek demográfiai adatai a kategóriákhoz tartozó gyakorisági értékek (fő) szerint ($N = 22$)
40. **táblázat** A pedagógusok kezdeti attitűdje az erkölcszathoz a kategóriákhoz tartozó gyakorisági értékek szerint ($N = 22$)
41. **táblázat** A tanulók affektív attitűdje az etika iránt a pedagógusok észlelése alapján a kódokhoz tartozó gyakorisági értékek (fő) szerint ($N = 22$)
42. **táblázat** Az interjúban bemutatott állítások elhelyezése a kétpólusú elméleti tengelyen
43. **táblázat** Verbális metaforák első fázisú kódolása után kialakult kódrendszer – a metaforák száma szerinti csökkenő sorrendben
44. **táblázat** Verbális metaforák második fázisú kódolása után kialakult forrásfogalmak– a metaforák száma szerinti csökkenő sorrendben
45. **táblázat** Verbális metaforák harmadik fázisú kódolása után kialakult forrásfogalom-rendszer

FÜGGELÉKEK

1. függelék Kérdőív

1) Tisztelt pedagógus kolléga!

Az alábbi kérdőív kitöltésével Ön részt vesz doktori (PhD) kutatásomban, amely az etika tantárgyat az 1–8. évfolyamon tanító pedagógusok szakmai tapasztalatait, nézeteit tárja fel.

Az etika (erkölcsstan) tantárgy tíz éve került bevezetésre a köznevelési rendszerbe, ezért fontos információt kapni arról, milyen az új tantárgy bevétele, helyzete a pedagógusok szemszögéből. Mint a tantárgyi koncepció kialakításának és taneszközök fejlesztésének egyik résztvevője, arra is szeretnék választ kapni, mi a véleménye, milyen az attitűdje a kollégáknak a tantárgyról, annak tanításáról. Válaszát akkor is várjom, ha jelenleg nem tanít etikát.

Kérem, a kérdőív kitöltésével segítse kutatásomat! A válaszadás kb. 20–30 percet vesz igénybe, attól függően, hogy mennyire részletes válaszokat ad a nyitott kérdésekre. A nyitott kérdéseket nem kötelező megválaszolni. Ha módosítani szeretne egy válaszában, a böngésző nyilával tud lépni. A kérdőívet a "beküldés" gomb megnyomásával zárhatja le.

Amennyiben részt venne a kutatás második részében, az interjúban is, akkor kérjük, az utolsó kérdés után jelezze,

A kutatásban való részvétel névtelen és önkéntes. A kitöltést bármikor, indoklás nélkül megszakíthatja. A vizsgálatban való részvételért anyagi javadalmazás nem jár.

A kutatás vezetője:

Fenyődi Andrea

ELTE TÓK tanársegéd

EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusz

Elérhetősége: fenyodi.andrea@tok.elte.hu www.erkolcstant-tanitok.hu/kapcsolat

2) Az adatok kezelése

A kérdőíven azonosításra alkalmas személyes adat nem található. Minden információt bizalmasan kezelünk, az adatokat jelszóval védett számítógépen és külső adathordozón tároljuk, harmadik félnek ki nem adjuk. Az eredmények infografikán, publikációkban, tudományos konferenciákon kerülnek ismertetésre. A kutatás során nyert adatokon statisztikai elemzéseket végzünk, amelyek csak megyei, illetve végzettség szerinti bontásban lesznek elérhetők, ezáltal biztosítható, hogy sem Ön, sem az Önök intézménye nem kerülhet beazonosításra.

Az Adatkezelési tájékoztatót elolvastam és elfogadom. ___

3) Az ön neme

Nő

Férfi

4) Pedagógusként eltöltött éveinek száma (Kérjük, csak számot írjon!) _____

5) Milyen típusú iskolában tanít? Amennyiben több intézményben tanít(ott), azt adja meg, ahol az etika tanításában a legtöbb tapasztalatot szerezte! (Ha tagintézmény vagy telephely, azt jellemezze!)

Csak 1–4 évfolyamon tanító általános iskola

8 évfolyamos általános iskola

6 évfolyamos gimnázium

8 évfolyamos gimnázium

12 évfolyamos iskola (ált. isk. és gimnázium)

Egyéb _____

6) Melyik régióban található az 5. kérdésben megjelölt iskolája/feladatellátási helye?

Budapest

Közép-Magyarország (Pest megye)

Nyugat-Dunántúl (Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala megye)

Közép-Dunántúl (Fejér, Komárom-Esztergom, Veszprém megye)

Dél-Dunántúl (Baranya, Somogy, Tolna megye)

Észak-Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád megye)

Észak-Alföld (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

Dél-Alföld (Bács-Kiskun, Békés, Csongrád-Csanád megye)

7) Milyen típusú településen található az 5. kérdésben megjelölt iskolája/feladatellátási helye?

Község (1000 főig)

Község (1000 fő felett)

Város

Megyeszékhely

Főváros

8) Ki az 5. kérdésben megjelölt intézmény fenntartója?

Tankerület

Felsőoktatási intézmény

Nemzetiségi önkormányzat

Egyéb állami intézmény (nem tankerület és nem felsőoktatási intézmény)

Egyház, vagy egyházként működő szervezet

Civil szervezet (alapítvány, egyesület...)

Gazdasági társaság (nonprofit is)

Egyéb: _____

9) Melyik állítás igaz az 5. kérdésben jelölt intézményre az általános iskolai évfolyamokon?

Az elmúlt években nőtt az etikát választók aránya.

Nőtt a hit- és erkölcs tant választók aránya.

A kétféle oktatást választók aránya nagyjából stabilan alakul.

Vannak jelentősnek tekinthető változások az arányokban, de nem látszik tendencia.

10) Az 5. kérdésben jelölt intézményben az általános iskolai évfolyamokon átlagosan hány százalékban választják a tanulók az etikát a hit- és erkölcs tant oktatáshoz képest? Kérjük, csak számot írjon! _____

11) Hány éve tanítja/hány évig tanította ön az etikát (erkölcs tant)? Ha ez nem folyamatosan történt, adja össze az évek számát! Kérjük, csak számot írjon! _____

12) Mely évfolyamokon tanítja/tanította a tantárgyat? Több választ jelölhet.

1–2

3–4

5–6

7–8

13) Általában hány főek az etikát tanuló csoportok, amelyeket tanít(ott)?

1–7

8–15

16–22

23–29

29 fölött

Évfolyamonként/évenként nagyon változó

14) Milyen tantárgyakat tanít(ott) még az etikával egyidőben? (A felsoroltak példák, a tantárgyi elnevezések különbözhetnek.) Több választ is jelölhet.

- Osztálytanító (alsó tagozat, több tantárgy)
- Osztályfőnök (felső tagozat)
- Humán (nyelv, irodalom, történelem...)
- Reál (matematika, informatika, természetismeret, földrajz...)
- Készségtárgyak (ének-zene, testnevelés, technika, vizuális nevelés...)
- Nem tanítok más tantárgyat

15) Milyen, az etika oktatására jogosító képzettsége van önnek? Több választ is jelölhet.

- Nincs ilyen.
- Tanító szakos (etika/erkölcsstan tantárgypedagógia nélkül)
- Tanító szakos (etika/erkölcsstan tantárgypedagógiai tárgyakkal)
- Tanító szakos, ember és társadalom műveltségterület
- 30 órás akkreditált etika/erkölcsstan pedagógus-továbbképzési program
- 60 órás akkreditált etika/erkölcsstan pedagógus-továbbképzési program
- 120 órás akkreditált etika/erkölcsstan pedagógus-továbbképzési program
- Etika/erkölcsstan/erkölcsi nevelés pedagógus szakirányú továbbképzés
- Erkölcstan, etika szakos pedagógus-szakvizsgára felkészítő továbbképzés
- Etika/ember- és társadalomismeret szakos tanár
- Etikatanári mesterképzés
- Etikatanári osztatlan képzés
- Egyéb: _____

16) Milyen más, nem etikatanári képzettséget, tudást tud felhasználni az etika oktatásában?

17) Ön szerint melyik tudásforrás volt a legjelentősebb hatással az etikapedagógusi munkájára? Több választ jelölhet.

- Szakirányú képzés (felsőfokú vagy rövid program)
- Egyéb képzés (felsőfokú vagy rövid programok)
- Etikatanítás a gyakorlatban
- Általános pedagógiai gyakorlat
- Informális szakmai tudásmegosztás (kollégák, közösségi média, stb.)
- Önképzés (szakkönyvek, kézikönyvek, weboldalak, stb.)
- Egyéb: _____

18) Kérjük, egészítse ki az alábbi mondatot!

Etikát tanítani olyan, mint _____, mert _____.

19) A következő kérdések az ön tanításhoz kapcsolódó szakmai nézeteire, véleményére kérdeznék rá.

20) Kérjük, jelezze az alábbi skálán, melyik állításhoz áll közelebb az ön szakmai nézete!

A gyermek születésekor tudása egy "tiszta lap", amelyet a környezetből eredő tapasztalatok és a nevelés alakítanak ki. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 A gyermek elméje születéstől kezdve alakítja a tudást, amely folyamatosan gazdagodik, újraértelmeződik

21) Tanítás nélkül nincs tanulás. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 A gyermek folyamatosan, minden helyzetben tanul.

22) A tanulás mindig előzetes tudás alkalmazásával, újraépítésével történik. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 Az iskolában a tanulást sok területen "a nulláról kell kezdeni".

23) Egy tanuló tudása...

...mérhető és értékelhető az iskolában. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 ...komplex és nagyrészt rejtett (implicit), így teljesen nem mérhető.

24 Általánosságban a pedagógus dolga...

...az új ismeretek átadása, gyakoroltatása. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 ...az új anyag közös értelmezése a tanulókkal.

25 Ha a tanuló hibázik egy feladat megoldásában...

...a pedagógusnak ki kell javítania a hibát. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 ...a pedagógusnak és a tanulóknak együtt kell kideríteni, hol történt elakadás.

26 Ha csoportban dolgoznak a tanulók, a pedagógusnak...

...csak igény esetén kell segítenie. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 ...folyamatosan ellenőriznie kell őket.

27 Az iskolában a tanuló tanulását az segíti legjobban, ha...

...a pedagógus világos, érthető magyarázatot, szemléltetést nyújt. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 ...a tanuló elmondhatja az új anyaghoz kapcsolódó értelmezéseit, kérdéseit, tapasztalatait.

28 A gyerekek megfigyelik és kritikusan értelmezik a világot. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 A gyerekekre elsősorban a környezetükben látott minták hatnak.

29 Az erkölcsi értékeket...

...a felnőttek tudják megtanítani a gyerekeknek. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 ...a gyerekek maguktól fedezik fel az erkölcsi értékeket.

30 Az erkölcsi nevelés...

...a szabályok megtanítása. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 ...az erkölcsi gondolkodás fejlesztése.

31 Az erkölcsi értékek és szabályok...

...megmagyarázhatók és meg is kérdőjelezhetők. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6...egyértelműek és nem kérdőjelezhetők meg.

32 Etikában...

...a tanterv, tanmenet szerint kell haladni. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 ...a tanulók igényei, érdeklődése vagy aktuális helyzetek szerint lehet szervezni a tanítást.

33 Etikában

...dilemmákat, gondolkodásra, vitára készítő kérdéseket kell felvetni. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 ...pozitív mintát, érték közvetítő tananyagot kell mutatni.

34 Az etikaórán a pedagógus

...nevezze meg a helyes erkölcsi értéket, szabályt! 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 a pedagógus ne befolyásolja a tanulók véleményalkotását.

35 Etikaórán a pedagógus feladata

...az óra kézben tartása, a kívánt irányba vezetése. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 ...az érdeklődés felkeltése, majd teret adni a diákok közös vagy önálló tevékenységének.

36) Az alábbi fejlesztési célokat a 2012-es és a 2020-as kerettantervből emeltük ki. Kérjük, jelöljön be legfeljebb hatot, amelyet a legfontosabbnak tart!

A tanuló értelmezi a „jó” és a „rossz”, helyes és helytelen közötti különbségeket

A tanuló törekszik az önmegismerésre. Gondolkodik rajta, hogy mit tekint értéknek.

A tanuló ismeretségi körében talál olyan mintákat, amelyek példaként szolgálnak számára.

A tanuló ismeri a testi és érzelmi biztonságra vonatkozó gyermekjogokat.

A tanuló ismeri a nemzeti identitást meghatározó kulturális értékeket.

A tanuló nyitottan fogadja a sajátjától eltérő véleményeket, szokásokat és hagyományokat.

A tanuló érti, hogy mi a jelentősége a szabályoknak a közösségek életében, kész a megértett szabályok betartására.

A tanuló képes saját értékrendje szerinti autonóm döntéseket hozni.

A tanuló megismeri a környezetszennyezésre, a társadalmi egyenlőtlenségek problémájára vonatkozó etikai felvetéseket.

A tanuló megfogalmazza személyes felelősségét a természeti és tárgyi környezet iránt.

37) Ön szerint mi a tantárgy fő célja? _____

38) Mennyire tartja az ön számára fontos tantárgyi cél(oka)t megvalósíthatónak? Miért? _____

39) A következő kérdések az ön etikatanítási gyakorlatára kérdeznék rá.

40) Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt módszereket, technikákat az etika tanításában? Kérjük, jelölje a táblázat megfelelő helyén!

Soha - Próbáltam már - Időnként - Gyakran - Rendszeresen

tanári frontális magyarázat

tanári kérdve kifejtés

egész csoportos megbeszélés

kiscsoportos/páros beszélgetés, vita

tanulói frontális előadás, beszámoló

képek értelmezése, asszociáció

esetmegbeszélés

ismeretterjesztő vagy irodalmi szövegek (fel)olvasása

film-, videónézés

játék

kutatás, interjúkészítés

szituációs játék, dráma

fogalmazás írása

kommunikációs gyakorlatok

kreatív alkotás (verbális vagy vizuális)

önálló tanulói projektmunka

aktív tevékenység (pl. önkéntes munka)

41) Kérjük, gondoljon egy etika/erkölcstan pedagógiai segédanyagra, taneszköze, tankönyvre, amivel elégedett volt, szívesen használta! Nevezze meg – pl. cím, kiadó, forrás –, és röviden írja le, melyek azok a jellemzők, amelyek segítették a tanítást-tanulást! _____

42) A következőben rövid, fiktív leírást olvashat háromféle tanítási megközelítésről, amely ugyanazt a témát – a szolidaritás fogalmát – dolgozza fel. Kérjük, jelölje be, melyik áll a legközelebb az ön tanulásszervezési gyakorlatához!

Bevezető irodalmi idézet után rövid magyarázó, új ismereteket bemutató szöveget olvasunk el. A kulcsszavakat megbeszéljük. Kérdésekkel ellenőrizzük a megértést. Példákat keresünk a szolidaritás megjelenésére. Otthoni feladatként a tanulók érvelő fogalmazást írnak vagy gyűjtőmunkát végeznek.

Rövid esetet (filmen, szövegben) mutatok be, amelyben megjelenik a szolidaritás. Közösen megbeszéljük a szereplők motivációját, értékeljük a viselkedésüket. Megnevezzük a kulcsfogalmat, és együtt definiáljuk. A tanulók eljátsszák a történetet, hasonló esetet találnak ki, esetleg otthoni feladatként befejezik.

Képet mutatok, amelyen egy szituáció – segítségnyújtásról – látható. Ezt a tanulók többféleképpen értelmezhetik. Felidézük, milyen hasonló esetekkel találkoztak, milyen érzéseket, gondolatokat tudnak felidézni azzal kapcsolatban. Zárásként játékot – pl. bizalomjátékot – játszunk.

43) Egy fiktív etikaórán egy tanuló kijelenti, hogy nem olyan nagy gond csalni, mert mindenki ezt teszi. Válassza ki, a pedagógus melyik reakciójával, módszertani megoldásával ért leginkább egyet! Legfeljebb kettőt jelöljön be!

A pedagógus...

kijelenti, hogy a csalás helytelen
elmagyarázza a csalás káros következményeit
semleges, nem megítélő kérdésekkel megpróbálja feltárni a tanuló véleményének eredetét
megkérdezi a többi tanulót, ők mit gondolnak erről, és moderált vitát kezdeményez
dramatikus esetfeldolgozást szervez, amelyre a szereplők és a nézők is reflektálnak

44) Kérjük, jelölje a skálán, mennyire jellemzi az ön etikatanítási gyakorlatát a következő állítás!
Egyáltalán nem jellemző 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 Teljesen jellemző

Ha a tanulók részéről felmerül egy új kérdés, változtatok a tanítás az előre tervezett menetén.

45) Gyakran teszek fel nyitott kérdést, amelyre bármilyen választ elfogadok.

46) A vitákat inkább moderálom, mint irányítom.

47) A tanulókkal alkalmazzuk a "nincs rossz válasz" és a "nincs egy jó válasz" elveit.

48) Az óránom megtehetik a tanulók, hogy ne válaszoljanak, ha nem akarnak.

49) (Kérjük, figyeljen a tagadó mondatra!)

A tanulók felé nem jelzem (testbeszéddel sem), ha nem tetszik a véleményük.

50) Az önök intézményében osztályzattal értékelik-e az etika tantárgyat?

igen

nem

51) Ön mit értékel (mire ad fejlesztő visszajelzést) az etika keretében? Kérjük, jelölje a táblázatban!

Soha - Ritkán - Gyakran - Rendszeresen

A tudás változását

A képességek fejlődését

A személyiség fejlődését

Erkölcsei normák fejlődése (magatartás, vélemény változása)

Órai viselkedést (aktivitás, figyelem, kooperáció, **vitakultúra**)

Motiváltságot (érdeklődés, felkészülés, kezdeményezés)

Termékek minőségét (igényesség, kreativitás)

52) Ön milyen eszközök segítségével értékel/ad visszajelzést a tanulóknak-az etika keretében? Kérjük, jelölje a táblázatban!

Soha - Ritkán - Gyakran - Rendszeresen

Zárt írásbeli vagy szóbeli felelet (megjelölt tananyagból, helyes válaszokkal)

Nyitott írásbeli vagy szóbeli felelet (egyéni elemzés, vélemény, reflexió)

Önálló vagy csoportosan végzett feladat produktuma (pl. poszter, film, modell)

Önálló vagy csoportosan végzett feladatról beszámoló (pl. kutatás, vita, alkotás)

Órai megfigyelés és tanári reflexió

Osztályzatok vagy pontok, százalékok, sorrendek

Szöveges értékelés

53) Ki kinek a munkáját, haladását értékeli/ad visszajelzést az etika tanulása-tanítása során?

Soha - Ritkán - Gyakran - Rendszeresen

Pedagógus a tanulóét.

Tanulók egymást.

Tanuló önmagát.

Tanulók önmagukat (pl. csoportmunkában)

Tanulók a pedagógust.

Pedagógus önmagát.

54) Ha ki szeretné egészíteni az értékeléssel kapcsolatos kérdéseket, itt teheti meg! ____

55) A következőkben az etika tanításának előnyeiről illetve nehézségeiről kérdezzük.

56) Kérjük, jelölje a skálán, milyen mértékben vonatkozik önre vagy a tanítási helyzetére a következő, etikatanítással kapcsolatos állítás!

Egyáltalán nem 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Teljes mértékben

Szakmai tudásom megfelelő az etika tanításához.

57) Új módszereket, szervezési formákat próbálok ki.

58) Az etika egyes témái engem is elgondolkodtatnak.

59) A tanulókkal való kapcsolatomban jobb lett.

60) Az etika keretében olyan témákkal is foglalkozunk, amelyekről más órákon kevés szó esik, vagy egyáltalán nem esik szó.

61) A tanulók szeretik az etikát.

62) Etikaórákon a tanulók aktívak, motiváltak.

63) Az etikaórán a máskor rosszul teljesítő vagy visszahúzódó tanulóról is kiderül, hogy értékes gondolatai vannak.

64) A tanulók nyitottak, őszinték az etikaórákon.

65) Ön szerint mi motiválja leginkább a tanulókat? ____

66) Kérjük, jelölje a skálán, milyen mértékben vonatkozik önre a következő, etikatanítással kapcsolatos állítás!

Nem érvényes számomra. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Teljes mértékben igaz számomra.

Az etikaóra való felkészülés túl sok időt és energiát igényel részemről.

67) Az etikatanítást nehezen illeszttem be az általános pedagógiai gyakorlatomba.

68) Nem tudok azonosulni a tantárgyi koncepcióval (célok, tematika, ajánlott módszerek).

69) Etikaórán olyan helyzetekbe kerülhetek, amelyekkel nem tudok mit kezdeni.

70) Sok problémát okoz a tanulás szervezése (órarend, terem, csoportbontások).

71) Nem vagyok elégedett a rendelkezésre álló taneszközökkel, tananyagokkal.

72) Nincs megfelelő lehetőségem a szakmai fejlődésre, kérdéseim megválaszolására.

73) Környezetemben a kollégák, szülők nem tartják fontosnak az etikát.

74) Milyen támogatásra, fejlődésre vagy változásra lenne szüksége a hatékonyabb etikatanításhoz? ____

75) Ön szerint mely területeken tudja leginkább fejleszteni a tanulókat az etika tantárgy kereteiben? Kérjük, azokat jelölje be, amelyeken észrevehető fejlődést tapasztal!

Önismeret (önreflexió, önfogadás)

Egészségtudatosság, médiatudatosság, felelős gondolkodás

Érzelmi intelligencia (empátia, érzelmek kezelése, stresszoldás)

Verbális és kommunikatív készségek (önkifejezés, szókinccs, megértés, figyelem, vitakultúra)

Szociális készségek (viselkedés, nézőpontváltás, tisztelet, kapcsolatteremtés)

Kapcsolati kultúra (közösségek megbecsülése), együttműködés, alkalmazkodás

Szociális érzékenység (szolidaritás, nyitottság, mások elfogadása)

Konfliktuskezelés (helyzetelemzés, megoldási stratégiák keresése)

Közösségépítés, állampolgári és demokratikus kompetenciák

Nemzettudat, hazaszeretet, kulturális ismeretek, hagyománytiszteltetés

Társadalmi normák, szabályok elfogadása, megértése, kötelességtudat

Az élő és élettelen környezet védelme iránti érzékenység, környezettudatosság

Kreativitás, esztétikai érzék, mozgás

Önállóság (kezdeményezőképeség, céltudatosság, önfegyelm)

Gondolkodási képességek (érvelés, elemzés, összehasonlítás, kritikai érzék)
A világ megismerése, más tantárgyak ismereteinek szintetizálása, műveltség
Erkölcsei fogalmak megismerése, erkölcsi gondolkodás, etikai kérdésselvetés
Etikus magatartás, életvitel, személyes értékrend és erkölcsi érzék

76) Melyik állításhoz áll közelebb az Ön véleménye?

Az etika olyan, mint a többi tantárgy. 1 - 2 - 3 - 4 Az etika eltér a többi tantárgytól.

77) Amennyiben egyetért az állítással, kérjük, fejezze be a mondatot!

Az etika olyan, mint a többi tantárgy, mert _____

78) Amennyiben egyetért az állítással, kérjük, fejezze be a mondatot!

Az etika eltér a többi tantárgytól, mert _____

79) Mennyire tartja igaznak saját magára az állítást? Kérjük, jelezze a skálán!

1 - Egyáltalán nem, 2 - Kicsit, 3 - Közepesen, 4 - Nagyon, 5 - Teljesen

Az etikát másképpen tanítom, mint a többi tantárgyat.

Az etika tanítása hatással van a többi tárgyban alkalmazott módszereimre.

Jó lenne, ha más tárgyakat is az etikához hasonlóan taníthatnák.

80) A kérdőív utolsó szakaszában az Ön etikára vonatkozó attitűdjéről kérdezzük.

**81) Hogyan változott az Ön attitűdje a tantárgyhoz a tantárgy bevezetése óta/amióta hallott róla?
Kérjük, jelöljön egy választ, majd a következő kérdésnél indokolja!**

Folyamatosan pozitív

Egyre pozitívabb

Folyamatosan közömbös

Egyre negatívabb

Folyamatosan negatív

Egyéb: _____

82) Ennek oka: _____

83) Ön mennyire ért egyet az alábbi állítással?

Nem értek egyet. 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Teljesen egyetértek.

Az etika témái és céljai fontosak.

84) Más tantárgyak sokkal fontosabbak az etikánál.

85) Az etika céljai más intézményes oktatási-nevelési keretekben is elérhetők.

86) Az etika mint tantárgy nem működik jól.

87) Az etika (erkölcstan) bevezetése felesleges volt.

88) Mennyire tartja igaznak saját magára az állítást? Kérjük, jelezze a skálán!

1 - Egyáltalán nem, 2 - Kicsit, 3 - Közepesen, 4 - Nagyon, 5 - Teljesen

Ha csak az én döntésem lenne, tanítanám az etikát a jövőben.

Mindennapi vagy szakmai kommunikációban érvelek a tantárgy értéke, haszna mellett.

Figyelem a társadalmi eseményeket abból a szempontból, fel lehet-e használni etikaórán.

Etikatanítási ötleteimet megosztom a kollégákkal.

Szívesen vennék részt etika tantárgyhoz kapcsolódó továbbképzésben vagy szakmai kommunikációban.

89) Mennyire tartja igaznak saját magára az állítást? Kérjük, jelezze a skálán!

1 - Egyáltalán nem, 2 - Kicsit, 3 - Közepesen, 4 - Nagyon, 5 - Teljesen

Szeretem tanítani az etikát.

Értékesnek tartom a tantárgyat.

Szakmailag motiválónak tartom az etikát.

Élményként élem meg az etikaórákat.
Fontos feladatot végzek a tantárgy tanításával.

90) Már majdnem a kérdőív végére értünk. Ha van még kedve, arra kérjük, osszon meg velünk érdekes egyedi eseteket! Válasszon egyet vagy kettőt, és 2-3 mondattal írja le az esetet! Használja a képek számozását! 1) 😊 2) 😞 3) 😡 4) 😬 5) 😏

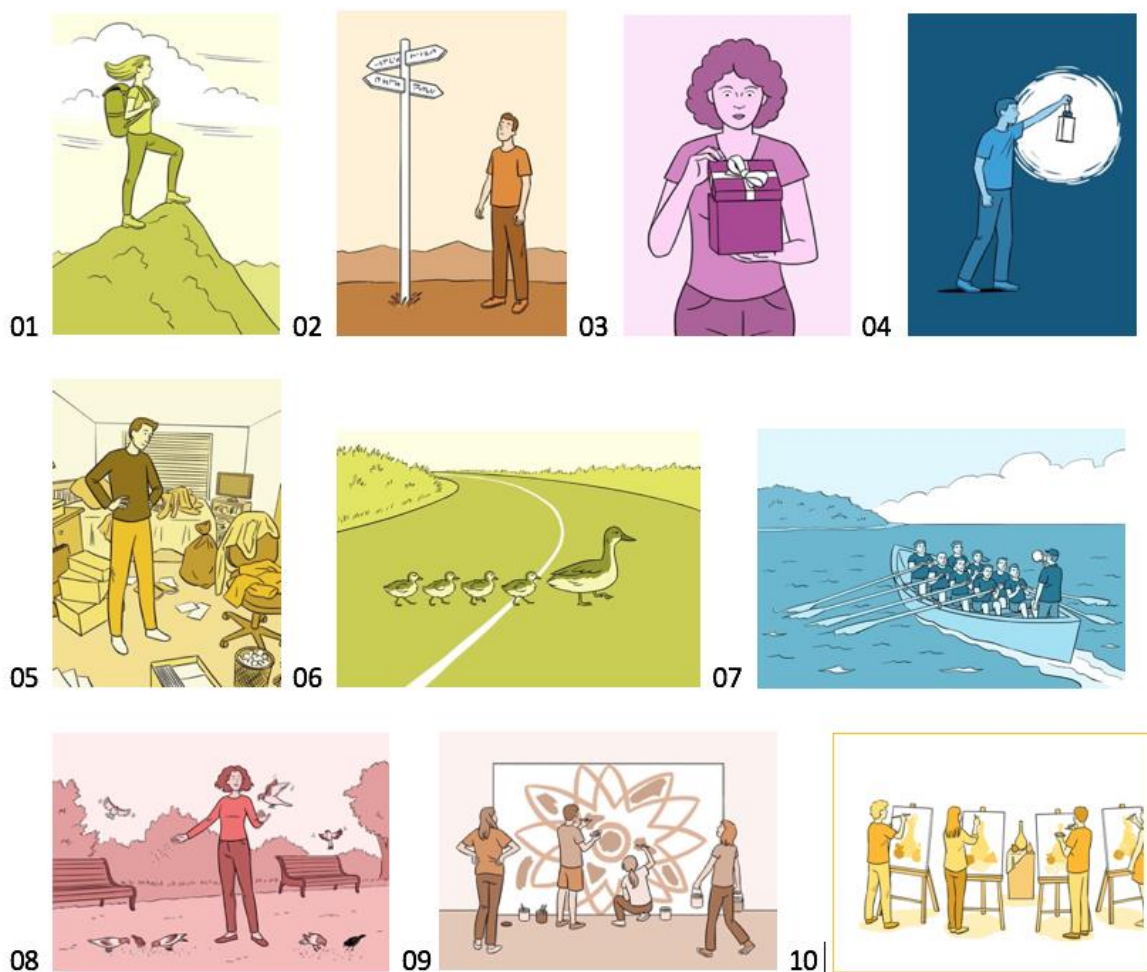
91) A kutatás második fázisában interjúkat szeretnénk készíteni, melynek során lehetőség van részletesebben megosztani az etikatanítással kapcsolatos tapasztalatokat. Az interjú online is megvalósulhat. Az interjúkra jelentkezők számára hozzáférést adunk saját gyűjtésű módszertani eszköztárunkhoz. Amennyiben érdeklí a lehetőség, kérjük, adja meg e-mailcímét, az alábbi linken! A megadott cím nincs összekapcsolva jelen kérdőívvel, tehát a válaszai nem azonosíthatók be. (LINK)

A kérdőív végére ért, köszönjük részvételét, idejét és értékes gondolatait!

2. függelék Interjúkérdések (B szekció)

1. Mióta van a pályán? Milyen végzettséggel?
2. Milyen tantárgyakat tanít/ott?
3. Milyen intézményben tanít/ott etikát? Helyszín, fenntartó, nagyság
4. Hány éve tanít etikát (régebben erkölcsstant)? Mely évfolyamokon?
5. Mielőtt nem tanította, mit gondolt róla?
6. Hogyan kapta meg az etika tanítását?
7. Emlékszik az első benyomásaira, érzéseire?
8. Hogyan fejlesztette a szaktudását? Milyen területen szeretne még fejlődni?
9. Más-e az etika tanítása, mint a többi tárgyé? Mennyire/miben?
10. Szereti tanítani?
11. Mi (volt) a legnagyobb nehézség?
12. Mi (volt) a legnagyobb öröm vagy siker?
13. Hogyan zajlik általában egy tanóra?
14. Ehhez képest milyennek képzei az ideális etikaórát?
15. Mennyire és miben aktívak a gyerekek az etikaórán? Mit gondol, szeretik a tantárgyat?
16. Mit tud fejleszteni az etikán keresztül? Milyen jelei vannak?
17. Ismeri a tanterveket? Mi a véleménye róluk? / Mennyire ért egyet a témákkal vagy módszerekkel? / Érzékelt-e változást a 2012-es és a 2020-as Nat között?
18. Mennyire követi a tantervet/ tanmenetet?
19. Milyen taneszközöket használ? Melyekkel elégedett, melyekkel nem?
20. Ön szerint mi a véleménye a környezetében lévő embereknek (szülők, kollégák, iskolavezetés) a tantárgyról?
21. Mit változtatna meg az etikaoktatásban: általánosságban vagy a saját helyzetében?

3. függelék Az interjúban használt metaforaképek⁷⁶



A képek kutatói értelmezései:

1. 'hátizsákos nő a hegytetőn' – nehézség/siker/lehetőségek/célok/egyedüllét
2. 'férfi útjelzőtáblák előtt' – bizonytalanság/segítség/választási lehetőségek/célok
3. 'ajándékdobozt kibontó nő' – bizonytalanság/meglepetés/ajándék
4. 'sötétben lámpát tartó férfi' – nehézség/bizonytalanság/keresés/segítség/haladás
5. 'rendetlen szobában álló férfi' – nehézség/bizonytalanság/célok/egyedüllét
6. 'autóúton átkelő kacsacsalád' – gondoskodás/cél/összhang/veszély/segítség/vezetés
7. 'tavon evező csoport irányítóval' – együttműködés/összhang/cél/irányítás/lehetőségek
8. 'parkban madarakat etető nő' – gondoskodás/sokféleség/vezetés
9. 'közös festményt alkotó fiatalok' – együttműködés/cél/siker/vezetés/sokféleség
10. 'saját festményt alkotó fiatalok' – cél/siker/sokféleség/lehetőségek

⁷⁶ A képek Oravecz Gergely grafikus alkotásai.

4. függelék Az interjúban résztvevő pedagógusok demográfiai mutatói

<i>Kód</i>	<i>Nem</i>	<i>Pedagógusként töltött évek</i>	<i>Képesítés</i>	<i>Etika-képesítés</i>	<i>Intézmény helyszíne</i>	<i>Intézmény tanulói létszám</i>	<i>Etikatanítással töltött évek</i>	<i>Tanított évfolyam</i>
<i>B1</i>	Nő	7	Tanító vizuális nev. műv.ter.	Tanító	Főváros	400	5	1–4
<i>R2</i>	Nő	25	Történelem-, angolszakos tanár	–	Közép-Mao. Város	400	5	5–8
<i>Z3</i>	Nő	30	Ének-zene tanár	60 órás tanf.	Főváros	550	10	5–8
<i>N4</i>	Nő	12	Tanító; Erkölcstantanár	Erkölcstantanár	Közép-Mao. Város	350	10	1–8
<i>L5</i>	Nő	1	Tanító angol műv.ter.	Tanító	Főváros	700	1	1
<i>A6</i>	Nő	13	Könyvtár szak, magyarszakos tanár	60 órás tanf.	Főváros	700	5	5–8
<i>K7</i>	Nő	33	Történelem-, orosz szakos tanár	60 órás tanf.	Dél-Dunántúl Város	200	9	5–8
<i>D8</i>	Nő	3	Tanító angol műv.ter.	Tanító	Közép-Mao. Város	400	1	3
<i>N9</i>	Nő	27	Énektanár, Kult. antropológia	60 órás tanf.	Közép-Mao. Város	500	5	5–8
<i>L10</i>	Férfi	52 (Nyugdíjas)	Matematika, technika, informatika, pedagógia szakos tanár	–	Közép-Mao. Község	160	1	7
<i>M11</i>	Férfi	30	Vizuális nevelés tanár	60 órás tanf.	Főváros	250	6	5–8
<i>T12</i>	Férfi	2	Történelem-, etikaszakos tanár	Etikaszakos tanár	Közép-Mao. Község	200	2	3 6–8
<i>DI3</i>	Nő	37	Magyar-, történelemszakos tanár,	Etika két-éves képzés	Dél-Alföld Község	170	19	4–8
<i>Z14</i>	Nő	3	Tanító angol műv.ter.	Tanító	Főváros	400	2	1
<i>P15</i>	Nő	3	Tanító angol műv.ter.	Tanító	Főváros	500	2	2–3
<i>E16</i>	Nő	8	Ember és társadalom szak Drámapedagógus	Ember és társadalom szak	Főváros	700	5	5–8
<i>G17</i>	Nő	27	Magyar-, orosz szakos tanár	60 órás tanf.	Dél-Dunántúl Város	400	10	7–8
<i>K18</i>	Nő	23	Magyar-, német szakos tanár	60 órás tanf.	Közép-Mao. Község (nagy)	700	10 +	5–8
<i>V19</i>	Nő	3	Tanító angol műv.ter.	Tanító	Főváros	400	1	1

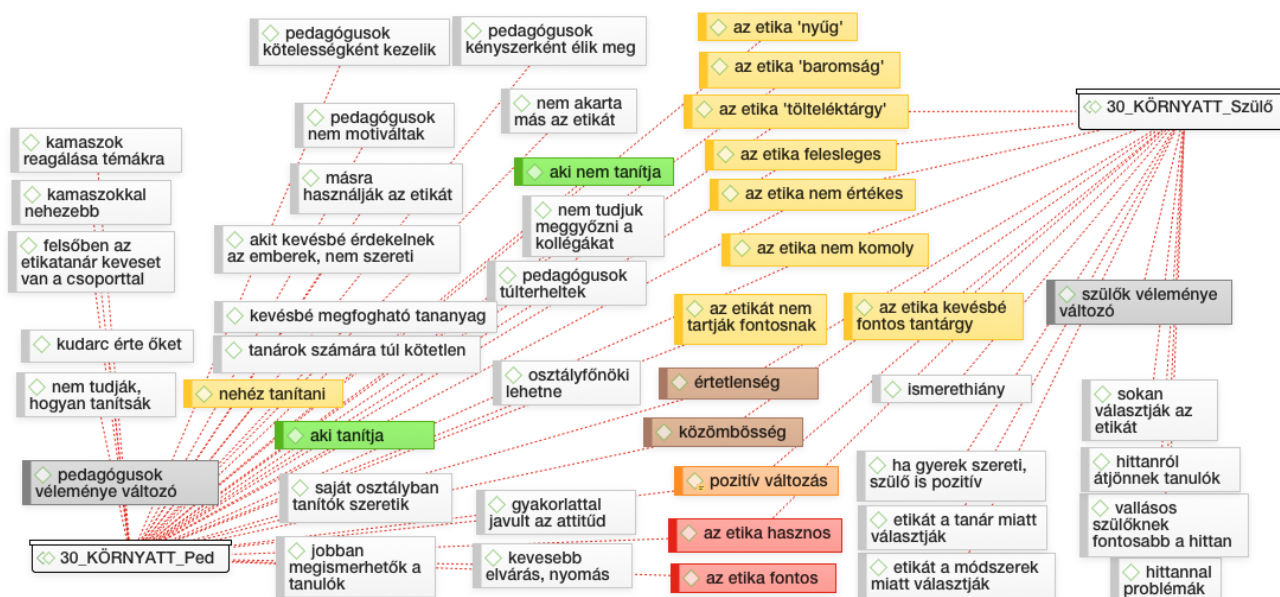
E20	Nő	13	Tanító , német szakos tanár	Tanító	Főváros	800	9	1–4
C21	Nő	41	Tanító (rajz szakkollégium)	Tanító	Közép-Mao. Község (1000 alatt)	30	3	1–4
S22	Férfi	16	Etika-, német szakos tanár	Etikaszakos tanár	Észak-Mao. Város	500	10	8

5. függelék Verbális metaforák – második szintű forrásfogalom-elemzés

Forrásfogalom-csoportok	Kód+ Metafora-szám	Metaforák, nyelvi kifejezések – példák
FORRÁSF. 2: BIZALOM	23 kód	
Forrásfogalom 1: beszélgetés; család; barátság; bizalom; közösség; alkalmazkodás	88 metafora	baráti kör, család, édesanya, erdei séta éjjel, gyurma, időjárás, kötetlen beszélgetés, közösségépítés, mesélni, művészet, szülőnek lenni, tiszta lap
FORRÁSF. 2: FEJLŐDÉS	27 kód	
Forrásfogalom 1: fejlődés; lehetőség; megismerés; önismeret	56 metafora	belelátni az emberek szívébe, építkezés, jó szándék, könyv, lélek felfedezése, lélekszobrászat, nagyító, növekvő fa, nyereség, önismereti csoport, önmagát kutató ember, projekt, régészeti szobát szellőztetni, támasz, tükör, utazás, varázslat, virágbimbó
FORRÁSF. 2: FORMÁLÁS	21 kód	
Forrásfogalom 1: nevelés; szabályrendszer; útmutatás	77 metafora	életre nevelés, élő forrás, értékek közvetítése, fehér vászon, illetan, iránytű, kertész, KRESZ, labirintus, lélekkeltető, lelki táplálék, mankó, mese, műelemzés, szabálykönyv, személyiség-fejlesztés, szülői nevelés, társasjáték, útjelző
FORRÁSF. 2: KÜLÖNLEGES	27 kód	
Forrásfogalom 1: különleges; felfrissülés; játék; hiánypótlás, gazdátlan	37 metafora	drámajáték, elvesztett tárgy, hiányzó láncszem, hullámvasút, játék, kirándulás, más, mint a többi tantárgy, megvilágítás, mostohagyerek, oázis, pihenés, új dimenzió, ujjlenyomat
FORRÁSF. 2: KÜZDELEM	29 kód	
Forrásfogalom 1: küzdelem; kényszer; felesleges; hiábavaló	35 metafora	10 matekóra, a 20. nadrág, ágyúval verebet fogni, Dunába vizet hordani, elvesztegetett idő, erőszakolt kötelesség, falra hányt borsó, felesleges hátizsák, halottnak a csók, hegymászás, időrablás, kényszer, kihívás, kín, lufi, macskasimogatás, ötödik kerék, széllel szemben pisilni, szélmalomharc, tengerből kanállal vizet merni, viharban esernyő, zabhegyezés
FORRÁSF. 2: SEGÍTSÉG	19 kód	
Forrásfogalom 1: segítő; szükséglet; terápia	47 metafora	edző, falat kenyér, gyógyszer, lelki problémák feltárása, levegővétel, mentor, nyugtató, osztályfőnök, pszichológia, só, szociális munka, tanácsadás, táplálék, terápia, testnevelés, víz

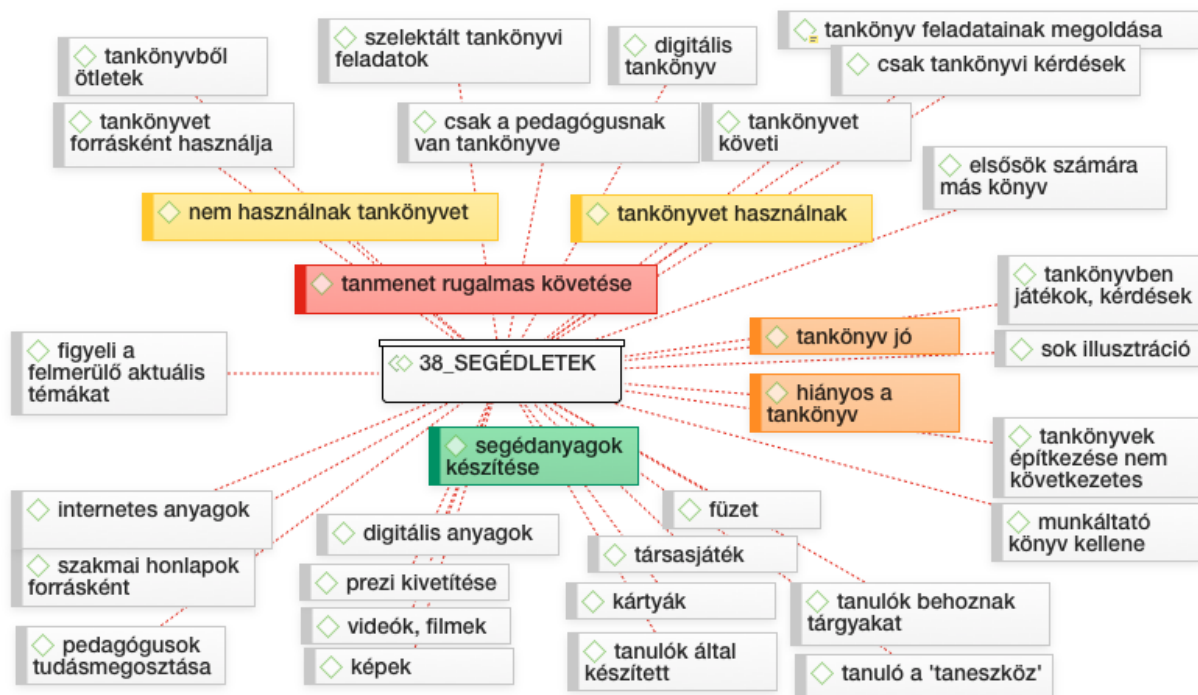
FORRÁSF. 2: SOKSZÍNŰSÉG	17 kód	
Forrásfogalom 1: élet; világ; kapcsolódások; sokszínűség	56 metafora	a Föld vízrajza, égbolt, élet, emberi világ, háló, hamburger, kaleidoszkóp, mindig újat tanulni, óceánparton állni, regény, színes festmény, szivárvány, szövet, természet, világ
FORRÁSF. 2: TANTÁRGY	8 kód	
Forrásfogalom 1: tantárgy	95 metafora	bármely tantárgy, élettan, humán tantárgyak, irodalomóra, környezetismeret-óra, osztályfőnöki óra, tantárgyi szintézis

6. függelék A KÖRNYEZETI ATTITÚD kategória kódhálózata



Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés

9. függelék A SEGÉDLETEK kategória kódhálózata



Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés