



**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola**

Fenyődi Andrea

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

A doktori (PhD) értekezés tézisei

**Témavezető:
Nahalka István nyugalmazott egyetemi docens**

Eger, 2024

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 2011. évi köznevelési törvényhez (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről), majd a 2012. évi Nemzeti alaptantervhez (110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet) kapcsolódik az *erkölcstan* tantárgy bevezetése, melynek nevét később *etika*-ra változtatták. A tantárgyat felmenő rendszerben kezdték tanítani 2013 őszén, az általános iskola 1. és 5. évfolyamain, kötelezően választható jelleggel, azaz a tanulóknak választaniuk kell 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 tantárgy bevezetését mindaz a bizonytalanság kísérte, amely általában körülveszi az új implementációkat, különösen, ha nincs megfelelő előkészítő szakasz, majd bevétele vizsgálat. A pedagógusok elenyésző része rendelkezett a tantárgy oktatásához pontosan illeszkedő képzettséggel vagy korábbi tapasztalattal. A pedagógusok, akik megkezdték a tantárgy tanítását, gyors felkészüléssel, meglévő pedagógiai tudásuk adaptálásával, valamint előfeltételezések konstruálásával és ezek tesztelésével alapozhatták meg szakmai tevékenységüket.

Az etika 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, bevétele 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 bevétele egyes aspektusaira, előrejelezni az innováció jövőjét, feltárni a problémákat és fejlesztési lehetőségeket vázolni. Ezért **a kutatási problémát az etika tantárgy mint rendszerszintű implementáció bevétele vizsgálatának hiányaként értelmeztük.** Az implementációkutatások a módosított rendszer működésének változását, a beavatkozás sikerét vagy ennek a sikernek az előrejelezhetőségét vizsgálják. 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 implementáció sikerét jelezheti vagy előrejelezheti az érintett rendszer szereplőinek befogadásra való hajlandósága [receptivity], amelyre több tényező lehet hatással. 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; Janík et al., 2018; Kwok, 2014; Lee, 2000; Pešková et al., 2019; Shapiro, 2018; Waugh & Punch, 1987; Wong et al., 2021). **Jelen kutatásban ezért elsődlegesen a pedagógusok etika tantárgy iránti attitűdjeit, az arról alkotott véleményüket, nézeteiket, valamint az általuk észlelt körülményeket tárjuk fel.**

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. **Kutatásunk ezért vizsgálja azt, hogy a pedagógusoknak milyen az osztálytermi pedagógiai viselkedése egyes szempontok szerint, és milyen a megvalósuló osztálytermi gyakorlat.**

A nézetek és az attitűdök mellett több tényező befolyásolhatja a pedagógus viselkedését és receptivitását (Ajzen, 1991; Fiske, 2006; Windschitl, 2002). Ezek közé tartozik a nézetek vagy az attitűdök ambivalenciája vagy konzisztenciája, a társas környezethez való alkalmazkodás vagy a külső körülmények értékelése. **Kutatásunkban ezért összefüggéseket is vizsgálunk a pedagógusok nézetei, attitűdjei, az osztálytermi viselkedésük és az általuk észlelt körülmények között.**

Az értekezés felépítése

I. Bevezetés

A téma indoklása, a kutatás problémafelvetése

II. Elméleti háttér

Az etika tantárgy bemutatása

Fogalmi keret: implementáció és receptivitás; attitűd; nézetek; episztemológiai paradigmák: objektivizmus és konstruktivizmus; erkölcs, etika, morális fejlődés; tanulásra-tanításra és etikatanításra vonatkozó elméletek; osztálytermi gyakorlat elemei, tanítási módszerek

III. Az empirikus kutatás

Kutatási kérdések; kutatási design; kutatási eszközök; adatfeldolgozás és eredményei

IV. Összegzés

A kutatási kérdések megválaszolása, az eredmények nemzetközi kontextusba illesztése; korlátok, következtetések és ajánlások

A kutatás kérdései

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. 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?
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 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 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 belief] jelentik. A viselkedéses összetevő tartalmaz viselkedésre [behaviour] és viselkedési szándéokra [behaviour intention] vonatkozó elemeket is.

(2) A nézeteket négy kategóriában vizsgáljuk: a) általános episztemológiai nézetek, b) az erkölcsi fejlődésre és tanulásra vonatkozó, c) az általános intézményi tanulás-tanításra vonatkozó és d) az etikatanításra vonatkozó nézetek. A kutatás érdekében kétpólusú modellt használtunk mindegyik területen, így a négy terület összehasonlítható lehet. 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'. [Az elmélet alapján választott fogalmi megnevezések: a) *objektivista*; b) *paternalista*; c) *tanárközpontú*; d) *konvencionális*.]
- B) A tudás személyes, egyedi, komplex és fejleszthető. 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. [Az elmélet alapján választott fogalmi megnevezések: a) *konstruktivista*; b) *individualista*; c) *tanulóközpontú*; d) *kontextuális*.]

(3) Az oktatásban megjelenő számtalan körülmény közül, amely befolyásolhatja a pedagógusok attitűdjét, olyanokat választottunk ki, amelyek a receptivitás-modellben 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. Kutatásunkban a pedagógusokat kérdezzük erről, annak tudatában, hogy így szubjektív szűrőn át kapunk információt. Az egyik fókusz a pedagógusok etikatanításban alkalmazott módszereire, eljárásaira irányul. Ez betekintést adhat abba, milyen gazdag a pedagógusok módszertani repertoárja – közvetve tudása –, van-e valamilyen sajátos megvalósuló módszertani modellje az etikatanításnak, és mutatkozik-e összefüggés az episztemológiai és pedagógiai nézetekkel. Ehhez a szakirodalom illetve az etika ajánlott tanítási koncepciója 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.

Kutatási stratégia és módszerek

A célkitűzések jellege alapján a kutatás *alkalmazott* típusú (Falus, 2004). 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).

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. 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, melyet az etika sajátosságaihoz illesztve készítettünk el.

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). 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 kérdőív kötelező kérdéseit 513-an töltötték ki, a metafora opcionális kérdését 483-an választották meg, 22 fővel készült interjú.

A kapott adatokat kvantitatív és kvalitatív elemzési eljárásoknak vetettük alá. Statisztikai eljárások közül elvégeztük a vizsgált négy terület [1) attitűd, 2) nézetek, 3) kontextus, 4) osztálytermi gyakorlat] egyváltozós elemzéseit (gyakoriságmutatók). Dimenziócsökkentés céljából származtatott változókat és főkomponenseket hoztunk létre (Principal component analysis). Megvizsgáltuk a változók és a háttérváltozók közötti kapcsolatot (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis teszt, ANOVA, Spearman és Pearson korrelációvizsgálatok). Az összefüggések feltárásához a négy terület között korrelációvizsgálatokat végeztünk (Spearman, Pearson).

Kvalitatív elemzéseket többfázisú kódolási folyamatban végeztünk, a kódokat és kategóriákat elméleti vagy adatvezérelt úton hoztuk létre. Egyes esetekben (diszjunkt kódok esetén) kvantifikáció is lehetséges volt.

A kutatási kérdések megválaszolása

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 általában az etika céljait 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 enyhén 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. 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: 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 komponensre 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.)

2. Milyen nézetekkel rendelkeznek az etikát tanító pedagógusok az etika tanulására és tanítására vonatkozóan?

A nézetek vizsálatához kialakított elméleti póluspárok 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.

Az interjúban részt vevő 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 karakteresebben a tanulóközpontú/kontextuális nézetek vonatkoznak: a kulcsszó a pedagógus és tanulók közötti együttműködés; a tanuló maga formálja a tudását, megszűri, 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 segítésében 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.

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?

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 profilnak 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 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 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 lehetőségekre – amely a tanáré 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.

4. Milyen a pedagógusok etikatanítási osztálytermi gyakorlata?

A módszertani gyakorlatot egyrészt a módszertani repertoár ismeretén és alkalmazásán, másrészt a tanulószervezési eljárásokon keresztül vizsgáltuk. 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, történethez 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 tevékenységekre készítető módszerek.

A fiktív tanórai esetekre és az ehhez kapcsolódó lehetséges viselkedésre adott reflexióik alapján a válaszadók tanulószervezési szemlélete erősen a kontextuális, tehát tanulóközpontú jellegű, ám ezt az adatot torzíthatja a saját viselkedésük utólagos felidézésének nehézsége. A kvalitatív elemzés során kiemelkedik a rugalmasság és a tanulókhöz 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 [ráhangolás/ jelentésteremtés/ reflexió]: gyakori kezdés a ráhangolás, hívószó, képekre asszociálás, majd a témafelvezetés és -feldolgozás szabad vagy strukturált beszélgetésbe alakul át.

5. Van-e összefüggés a pedagógusok *attitűdjei* és vizsgált *nézetei* között?

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 nézetcsoporthoz. Míg az előbbiek pozitív korrelációt mutatnak az attitűddel – minél erősebbek a tanulói önállóságra, tudáskonstrukcióra vagy a pedagógus rugalmasságára vonatkozó nézetek, annál erősebbek az affektív, értékelő és viselkedéses attitűdfaktorok –, a morális fejlődési nézetcsoporthoz vagy 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.

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 korrelációvizsgálatban 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. A pozitív attitűd kialakulását a tanulók pedagógus által észlelt motivált viselkedése, valamint az etika feltételezett pozitív hatásai segítik elsősorban. 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.

7. Van-e összefüggés a pedagógusok *attitűdjei* és az általuk megvalósított *osztálytermi gyakorlat* között?

A módszerek tekintetében mindhárom attitűdkomponenssel találtunk összefüggést. Az alkalmazott módszerek száma és gyakorisága is pozitívan korrelál velük, különösen az affektív és viselkedési 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.

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 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.

Összefoglalás

Kutatásunk célja az volt, hogy tíz évvel a tantárgy bevezetése után képet kapjunk az etika/erkölcsstan implementációs helyzetéről az azt tanító pedagógusok meglátásain, észlelésein keresztül. 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.

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.

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.

Eredményeink azon kutatásokhoz illeszkednek, melyek az implementációs folyamat előrehaladtával pozitívabb attitűdök kialakulását figyeltek meg. Jellemzően az innováció bevezetésekor párhuzamosan lehetnek jelen a pozitív értékelő nézetek és az újdonságtól való félelem, bizonytalanság (Kwok, 2014; Thae et al., 2022; Wong et al., 2015), míg az implementáció második szakaszában végzett kutatások inkább mérsékelten pozitív attitűdről számolnak be (Borbély, 2019; Shapiro, 2018, Yin et al., 2011), melynek oka lehet az újítás

megismerése és a pedagógus énhatékonyságának növekedése. A későbbi implementációs szakaszban mindezek rögzülhetnek (Lee, 2000), más esetekben ugyanakkor megjelenhet az innovációs fáradtság, és a pedagógusok enyhén elutasító vagy enyhén elfogadó csoportra oszlanak (Porubský et al., 2015), vagy közömbösség, közönyösség alakul ki (Janík et al., 2018). A nézetvizsgálatunkhoz hasonló struktúrát mutat Walker és mtsai (2012) kutatása, melyben a pedagógusok 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 felnőttek, különösen az általa prezentált szabályoknak.

Kutatási eredményeink tükrözik a receptivitáskutatások által feltárt kapcsolatokat is. Az attitűd kialakulásával összefüggő tényezőrendszerből kutatásunk kimutatta a belső és külső tényezőkre különülő komponenseket (Cheng et al., 2022; Kim & Na, 2021; Pan & Wiens, 2024); 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 rendszerrel való összehasonlítást, mely nálunk elsősorban az alsó tagozaton erősebb „az etika felesleges, hiszen más területen is tudunk fejleszteni” nézetben jelenik meg.

Korlátok és további kutatási lehetőségek

A kutatás egyes eredményeinek általánosíthatóságát az csökkenti, hogy a kérdőív- és interjútechnikával megvalósított adatfelvételnél nem volt biztosítható kellően magas szinten a minta reprezentativitása, melyet bizonyos hivatalos demográfiai adatokhoz való hozzáférés is akadályozott; valamint az, hogy a válaszadói oldalon az önkéntes részvételi lehetőség önszelekciós torzítást okozhatott. A kvalitatív elemzésben nem tudtuk vizsgálni a negatív, elutasító vagy közömbös-közönyös attitűddel rendelkező pedagógusok hátterét, észlelt tanítási kontextusát, illetve nézetrendszerét. 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 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 múltira 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.

Az etikatanításra vonatkozó ajánlások

- 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 indirekt módon 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 helyezett fókusz. Szükség lehet episztemológiai szemléletformálásra is: annak hangsúlyozására, hogy a kisgyermek 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 valószínűleg nem mélyítik el a tudásukat, további önképzésre és a horizontális tudásmegosztásra motiválhatják a résztvevőket.

- 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 diszkusszióban. 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 töreksenek, ők mintaként vagy mentorként szerepelhetnek a tanítást megkezdő kollégák számára.
- Javasoljuk, hogy a teljes szakmai közösség folytassa a diszkussziót az etika tantárgy tanítási szemléletéről és módszertanáról, valamint jelentőségéről. 2013 és 2017 között több kifejezetten ilyen fókuszú kezdeményezés zajlott, melyekben az előzménytárgyak és -programok képviselői is részt vettek, így e programok szemlélete is kapcsolódott az etikához: az etika – akkor erkölcsstan – gazdagodott általuk, a programok részei pedig továbbélhettek a tantárgyban. Ez a szakmai diszkusszió akkor lehet a leghasznosabb, ha elér a pedagógusokig, függetlenül attól, 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.

Hivatkozások

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.]
- 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)
- Alexandrov, A., Éger, Gy., Fenyődi, A., & Jakab, Gy. (2015). Tanári szemmel – Az erkölcsstan 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.]
- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In P. Nentwig & D. Waddington (Eds.), *Context-based learning of science* (pp. 35–62). Waxmann.
- 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.]

- 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>
- 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.
- Falus, I. (2004). A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In Falus, I. (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 1–21). Műszaki Könyvkiadó Kft.
- 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.]
- Fenyődi, A. (2021). *Az erkölcsstan fogadtatása a közoktatásban – kvalitatív vizsgálat a tantárgyat tanító pedagógusok körében* [Kézirat].
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapotívumok*. Osiris Kiadó.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.

- 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.]
- 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.]
- Vámos, Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Waugh, 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>
- Waugh, 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>
- 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>
- 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., 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.]

A szerző az értekezéshez kapcsolódó publikációi és konferenciaelőadásai

- Fenyődi, A. (2015). 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. (2015). Az erkölcsstan oktatásának kompetenciaalapú tanárképzési támogatása In Arató, F (szerk.), *Horizontok II.: A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 115–126). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Fenyődi, A. (2015). *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. (2017). *Tanári kézikönyv FI-504030501 – Etika 5. FI-504030601 – Etika 6.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-504030601_kezikonyv.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]
- Fenyődi, A. (2018). *Tanári kézikönyv FI-504030701–Etika 7. FI-504030801–Etika 8.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-504030801_kezikonyv.pdf [Letöltés: 2024. 03. 22.]

- Fenyődi, A. (2020). A mesék szerepe az etika oktatásában. In Tóth, M. Zs. (szerk.), *A mese interdiszciplináris megközelítései II.* (pp. 10–11). ELTE Eötvös Kiadó.
- 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). Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2.92.112>
- Fenyődi, A. (2023). Módszertani változatosság az etikát tanító pedagógusok gyakorlatában In Juhász, M. K. (szerk.), *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása V. Tudományos konferencia* (pp. 18–19). Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.