

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

Neveléstudományi Doktori Iskola

Doktori Iskola vezetője: Prof. dr. Zsolnai Anikó

Gyógypedagógia Program

Programvezető: Prof. dr. Perlusz Andrea

Témavezető: Prof. dr. Czabaji Horváth Attila

Vincze Györgyi

Pedagógusok vélekedései az erkölcsi ítéletalkotásról

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2024.345

TÉZISFÜZET

Budapest, 2024

Tartalomjegyzék

1. Problémafelvetés.....	2
2. A kutatás célja	3
3. A kutatás módszertana	3
3.1. Kutatási kérdések.....	3
3.1.1. Az első kutatási szakasz kérdésfeltevései	3
3.1.2. A második kutatási szakasz kérdésfeltevései.....	4
3.2. Első szakasz: az adatfelvétel és a résztvevők bemutatása	4
3.3. Második szakasz: az adatfelvétel és a résztvevők bemutatása	5
3.4. Vizsgálati módszerek	5
4. A kutatás eredményei	6
4.1. Az első kutatási szakasz eredményei	6
4.2. A második kutatási szakasz eredményei.....	9
4.3. A kutatás korlátai	13
5. Összegzés	14
Irodalomjegyzék.....	16
A szerző publikációi.....	17
Az értekezés témájához tartozó publikációk.....	17
Egyéb közlemények	17

1. Problémafelvetés

A morális viselkedés tanult magatartásforma (Piaget, 1965; Kohlberg, 1976; Gilligan, 1982; Rest és mtsai, 1999; Lind, 2019). Az erkölcs a társadalom írott és íratlan szabályaiból tevődik össze, amelyeknek legfontosabb területe a viselkedés szabályozása. Az erkölcs társadalmi termék; mi sem bizonyíthatja ezt jobban, mint hogy az erkölcs mindig az adott társadalommal együtt változik (Durkheim, id. Piaget, 1969). Morális magatartás nélkül az emberi közösségek nem fejlődhetnek, sőt, ha ez hiányzik, az zavart okoz a közösség működésében. Éppen ezért, ha az egyén viselkedésére nem jellemzőek a morális magatartás- és tevékenységformák, azt a társadalom általában szankcionálja (Bábosik, 2004).

Az erkölcsi érzék fejlődésének támogatásával tehát végső soron az egyén boldogulását támogatjuk az adott közösségen belül. Felmerül a kérdés, hogy milyen szerepe tölt be ebben a folyamatban az intézményes nevelés. Mivel az intézmények minőségi működésében meghatározó szerepe van a pedagógusoknak, ezért fontos az erkölcsi neveléssel kapcsolatos nézetrendszerük feltárása.

A nézetek olyan feltevések a világról, amelyeket igaznak vélünk, de nem tudományosan bizonyított tudáson alapulnak. A nézetek kognitív konstrukciónak tekinthetők, amelyek befolyásolják az ítéleteinket és a döntéseinket (Richardson, 1996). A pedagógusok rendelkeznek egy nézetrendszerrel, ami befolyásolja őket a mindennapok gyakorlatában. A nézetek hatnak a további ismeretszerzésre és a tanítási gyakorlatra is (Falus, 2003). Pajares (1992) mellett érvel, hogy a tanárok hiedelmeinek a pedagógiai kutatások fókuszába kell kerülniük. Egy finn tanulmány (Rissanen és mtsai., 2018) szerint a tanárok nézetei sokféleképpen kommunikálódnak a tanulók felé, és befolyásolják a törekvéseiket a tanulók etikai érzékének fejlesztésében. A szerzők szerint a pedagógusok nézetei, implicit elméletei olyan fontos konstrukciónak tekintendők az erkölcsi nevelés kutatásában, amely eddig hiányzott a kapcsolódó szakirodalomból. Ez a disszertáció pedig a jelzett hiány megszüntetéséhez kíván hozzájárulni.

2. A kutatás célja

A doktori kutatás fő célja tehát az, hogy feltárjuk, hogyan vélekednek a pedagógusok (tanítók, tanárok és gyógypedagógusok), és az ugyanezen szakokon lévő hallgatók a saját szerepükről, lehetőségeikről az erkölcsi nevelés vonatkozásában. A jelzett célcsoport - különösen a gyógypedagógusok és a gyógypedagógus hallgatók - kifejezetten az erkölcsi neveléssel kapcsolatos nézeteinek feltárása kevésbé kutatott terület, így az ő vélekedéseik megjelenítése adja megközelítésünk újdonságát. Vizsgáljuk továbbá azt is, hogy hogyan vélekednek az enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulók erkölcsi fejlődéséről. Ennek a szempontnak a beemelése - tudomásunk szerint - további újdonságot jelent majd a neveléstudomány, a fogyatékosságtudomány, a gyógypedagógia és a gyógypedagógiai pszichológia területén egyaránt.

3. A kutatás módszertana

3.1. Kutatási kérdések

A kutatás két lépcsőben valósult meg. Az első egy pilot szakasz volt, amellyel az volt a célunk, hogy egy kisebb mintán kipróbáljuk az általunk összeállított kérdőíveket, és ezekkel a tapasztalatokkal a hátunk mögött tervezhessük meg a második szakasz módszertanát. Ebben a folyamatban természetesen támaszkodtunk az első szakaszban felvett interjúk és fókuszcsoport tapasztalataira is. A második szakaszban ezért a kérdéseink kissé módosultak. Az első és második szakasz kérdésfeltevései alább olvashatók. Mivel ezt a doktori kutatást ennek a nagyon sokrétű, szerteágazó témának a feltérképezésére szántuk, mindkét szakaszban sok, nyílt végű kutatási kérdéssel dolgoztunk.

3.1.1. Az első kutatási szakasz kérdésfeltevései

K1: Mit jelent a vizsgált csoportok számára az erkölcsös viselkedés?

K2: Mit gondolnak arról, hogy milyen szerepe van napjainkban az erkölcsnek?

K3: Hogyan vélekednek a mai generáció erkölcséről?

K4: Mit gondolnak, milyen tényezők állhatnak az erkölcsi fejlődés hátterében?

K5: Hogyan vélekednek az iskolai etika oktatás jelenlegi helyzetéről?

K6: A pedagógusoknak milyen végzettségük van, amely releváns az erkölcsi érzék fejlesztése szempontjából?

K7: Milyen a szerepfelfogásuk az erkölcsi nevelés vonatkozásában?

K8: Hogyan vélekednek az erkölcsi fejlődési szint megismerhetőségével, mérhetőségével kapcsolatban? A pedagógusok hogyan látják a saját tanulóik erkölcsi fejlődési szintjét?

K9: Hogyan ítélik meg az erkölcsi fejlődés támogatására alkalmas módszereket, és a már pályán lévők mit használnak ebből a módszertani repertoárból?

K10: Mit gondolnak az enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulók erkölcsi fejlődéséről?

3.1.2. A második kutatási szakasz kérdésfeltevései

K1: A pedagógusoknak milyen végzettségük van, amely releváns az erkölcsi érzék fejlesztése szempontjából?

K2: A vizsgált csoportok milyen (akár informális úton szerzett) tudást, tapasztalatot tudnak az etika oktatása során kamatoztatni?

K3: Hogyan vélekednek az iskolai etika oktatás jelenlegi helyzetéről?

K4: Mit jelent a vizsgált csoportok számára az erkölcsös viselkedés?

K5: Mit gondolnak, milyen tényezők állhatnak az erkölcsi fejlődés hátterében?

K6: Milyen a szerepfelfogásuk az erkölcsi nevelés vonatkozásában?

K7: Hogyan ítélik meg az erkölcsi fejlődés támogatására alkalmas módszereket, és a már pályán lévők mit használnak ebből a módszertani repertoárból?

K8: Mit gondolnak az enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulók erkölcsi fejlődéséről?

3.2. Első szakasz: az adatfelvétel és a résztvevők bemutatása

Az adatgyűjtés 2022. október és 2023. február között zajlott. A tervezett mintanagyság 60 kérdőív, 12 interjú és 1 fókuszcsoportos interjú volt. A résztvevők bevonása kényelmi mintavétellel történt. Az adatgyűjtéshez a Qualtrics programot választottuk. A hiányosan kitöltött kérdőíveket nem használtuk fel, ezért a beküldött, összesen 104 kérdőívből 26 kérdőív törlésre került; így maradt összesen 78 kérdőív. A hallgatói mintában az adattisztítás után 45, a már pályán dolgozó pedagógusok által visszaküldött kérdőívekből pedig 33 maradt. Az interjúba összesen 13 pedagógust és pedagógus hallgatót vontunk be. Emellett egy

fókuszcsoporthoz interjút készítettünk, amelyben három pedagógus vett részt. A résztvevők tudtával és beleegyezésével minden esetben hangfelvétel készült. A hanganyagok összesen közel 12 órát tesznek ki. A hangfelvételek átírása az Alrite program segítségével valósult meg, mely egy magyar nyelvre optimalizált, mesterséges intelligencia alapú beszédleiratozó alkalmazás.

3.3. Második szakasz: az adatfelvétel és a résztvevők bemutatása

A kérdőíves adatgyűjtésre 2023. november és 2024. február között került sor, amelyhez a pilot szakaszban már bevált Qualtrics felületét használtuk. A tervezett mintanagyság hallgatói és pedagógus oldalról 150-150 résztvevő volt. Az adattisztítás előtt a pedagógus minta 138 fős, a hallgatói minta 183 fős volt. Az adattisztítás során a hiányosan kitöltött kérdőíveket töröltük, így maradt a pedagógus mintában összesen 63, a hallgatói mintában összesen 92 kitöltött kérdőív. A kutatás első szakaszában is megmutatkozó alacsony válaszadói hajlandóság a második szakaszban még markánsabban megjelent. Két fókuszcsoporthoz interjút vettünk fel 2024. januárjában. Egyet a már pályán dolgozó pedagógusokkal, és egyet hallgatókkal, akik még a pályájuk elején állnak. Ezúttal is hangfelvételeket készítettünk, melyek leiratozásában ismét az Alrite program volt segítségünkre.

3.4. Vizsgálati módszerek

A kérdőívből nyert adatok kvantitatív elemzéséhez az IBM SPSS Statistics 27 programot választottuk, mert az jól illeszkedik az adatgyűjtéshez használt Qualtrics program felületéhez. Az elemzésben a következő statisztikai módszereket alkalmaztuk: leíró statisztikai mutatók számítása és keresztábra elemzés (Khi-négyzet próba). Az összefüggés szignifikanciájának értékét esetenként Fisher teszttel is ellenőriztük, mivel a keresztábrák esetében több csoportlétszám is 5-nél kevesebb volt, és a Fisher teszt kevésbé érzékeny az alacsony elemszámokra. A pedagógus és hallgatói válaszok (tehát két független minta) különbségvizsgálatához Mann-Whitney próbát alkalmaztuk. A szövegek tartalomelemzéséhez az ATLAS.ti programot használtuk.

4. A kutatás eredményei

4.1. Az első kutatási szakasz eredményei

Az erkölcsös viselkedéssel kapcsolatos vélekedések kapcsán ki kell emelni az eredményekből, hogy az interjúkban résztvevők szerint ez egy nehezen meghatározható konstruktum, mivel úgy gondolják, hogy rendkívül szituatív és helyzetfüggő, hogy mit tartunk erkölcsösnek. Ha mégis meg kellene határozni, akkor a következőket emelték ki: nézőpontváltásra való képesség, segítségnyújtás, törekedni arra, hogy ne ártsunk másoknak, illetve úgy bánni másokkal, ahogyan szeretnénk, hogy velünk bánjanak. A megkérdezettek szerint napjaink erkölcséről nem lehet általánosságban beszélni, mert rendkívül heterogén képet mutat. Sokféle értékrendszer békésen, egymást kölcsönösen tisztelve megfér egymás mellett, és ez a sokszínűség érték. De beszámoltak válságról, értékvesztésről is. Felszínes érdekkapcsolatokról, anyagiassá vált világról, s arról, hogy „*kopik az adott szó szentsége*”, hiányzik a felelősségvállalás a tettekért, hiányzik a tolerancia, a tisztelet, a megértés és a szeretet. Heller Ágnes (1998) szerint nincs új a nap alatt, az öregek szemében a fiatalok mindig kevésbé erkölcsösek, mint az előző generáció. A szerző szerint az az ítélet, hogy mai fiatalok már nem tudnak különbséget tenni jó és rossz között, ugyan olyan régi, mint maga az erkölcs, és már ezért is érdemes kétkedéssel kezelnünk **(K1; K2; K3)**.

Az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezők közül kiemelkedik a család és a szülők szerepe. Az interjúkban megkérdezett pedagógusok és hallgatók ezeknek a tényezőknek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint az intézményes nevelésnek. Meghatározónak tartják a példakövetés, a tanulás és a nevelés szerepét, ami mellett idővel egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a kortárs közeg kimondott és rejtett elvárásai. Az interjúkban megjelent a média, mint negatív ágens szerepe **(K4)**.

Az etika oktatásával kapcsolatos vélekedések nagyon széles spektrumon mozognak. Az eredmény az egyik interjúalanyt idézve tulajdonképpen attól függ, hogy „*milyen élettel töltjük meg*”. Az egyik véglet az, hogy ez egy „*megúsós*”, felesleges, fölösleges tananyag, a másik oldalon pedig az helyezkedik el, hogy adott a módszertani sokszínűség lehetősége, és ez az az óra, ahol lehet vitázni, tere van a konfliktuskezelésnek, közösségépítésnek, és előkerülhetnek a tabu témák. A kulcs az, hogy a pedagógus mennyire tud kapcsolódni a csoport szükségleteihez. Megjelentek a hit- és erkölcsstan, illetve az etika tantárgy közötti választási lehetőségéből fakadó nehézségek. Kiemelkedő probléma, hogy nincs kommunikáció a hitoktató és az iskola között.

A hit-és erkölcsstan, valamint az etika tanárok közötti kommunikáció hiányára már Alexandrov, Fenyődi és Jakab (2015) is rávilágítottak, jelezve ezzel, hogy szükség lenne a két tárgy céljainak, tartalmainak és követelményeinek egyeztetésére, a hatékonyabb párbeszédre. Talán ezek a tényezők magyarázzák azt az érdekeséget, hogy a kérdőívet kitöltők jelentős része szerint az intézményes keretek között megvalósuló etika oktatás inkább nem befolyásolja az erkölcsi fejlődést. A megkérdezett pedagógusok egyharmada, a hallgatók 40 %-a vélekedik így **(K5)**.

A kérdőívet kitöltő pedagógusok közül 18 fő (a minta 54,5 %-a) vesz részt etika tantárgy oktatásában, amiből csupán a harmaduk (!) rendelkezik ehhez kapcsolódó képzettséggel. Két főnek van akkreditált tanfolyami végzettsége, egy fő rendelkezik etika tanári mesterszakos diplomával, egy fő végzett szakirányú továbbképzést erkölcsstan, etika szakos pedagógusként. Egy fő a drámapedagógusi, egy fő pedig a teológusi képzettségéből tud meríteni. A minta alapján azt látjuk, hogy sokkal több pedagógus érintett a tárgy oktatásában, mint ahányan ehhez kapcsolódó végzettséggel rendelkeznek **(K6)**.

Az erkölcsi érzék fejlődésének támogatása kapcsán elmondható, hogy bár a család elsődleges szerepe elvitathatatlanul megjelenik, de a megkérdezett pedagógusok és hallgatók egyaránt nagyfokú felelősségvállalásról tesznek tanúbizonyságot. Érdekeség, hogy a kérdőív alapján a hallgatók nagyobb fokú felelősséget éreztek ennek kapcsán a magukénak, mint a már pályán dolgozók. A pedagógusok ezt a tevékenységet nem kötik az etika óra keretéhez, az interjúkban jól szemlélteti ezt, hogy az erkölcsi nevelés „*minden órán*” megjelenik, és hogy „*álmukban is*” ezt teszik. Többször szóba hozták, hogy úgy érzik, a már meglévő (nem megfelelőnek ítélt) családból hozott mintákat az iskola nehezen, vagy egyáltalán nem tudja módosítani. A családi és intézményi szocializációs szintér között megjelenő diszkrepancia okozta nehézségeket ismerjük a szakirodalomból. A gyerekek az otthonról hozott mintákat és értékeket maguktól értetődőnek tekintik, ezek az identitásuk részét képezik. Ha az intézményi szocializáció során (adott esetben szélsőségesen különböző) szokásrenddel és elvárásokkal szembesülnek, akkor védekező mechanizmusok indulnak el. Minél nagyobb az eltérés a két közeg között, minél kevesebb az áthidaló segítség, annál nagyobb lesz az ellenállás. Ha a család világát leértékelik, az traumatikus a gyerekek számára. Az iskolai szocializáció akkor tud igazán hatékony lenni, ha rá tud épülni az elsődleges szocializációra, elismeri annak értékeit. A hatékony pedagógiai gyakorlat kulcsa, hogy az intézmény erőfeszítéseket tesz a gyerekek otthoni világának megismerésére és megértésére, és igyekszik csökkenteni az két közeg közötti távolságot (N. Kollár & Szabó, 2017) **(K7)**.

A kérdőívet kitöltő hallgatók és pedagógusok többsége úgy gondolja, hogy az erkölcsi érzék mérhető valamilyen formában. A pedagógusokat megkérdeztük arról, hogy azok a gyerekek, akikkel nap mint nap dolgoznak, véleményük szerint az erkölcsi fejlődésnek milyen szintjén állnak. A válaszok nagyságrendileg hasonló mértékben oszlottak meg a következő három válasz között: „az életkoruknak megfelelő szinten vannak” (33,3%), „az életkoruk alapján elvárható szintnél alacsonyabb fejlődési fokon állnak” (24,2 %), és „a gyerekek általában az életkoruknak megfelelő fejlettségi szinten vannak, de van néhány gyermek, aki jelentősen az életkora alapján elvárható szint alatt marad” (39,4 %). Mindössze 1 fő vélekedik úgy, hogy a diákjai az életkorukhoz képest magasabb fejlődési fokon állnak. Bár a minta alacsony elemszáma miatt messzemenő következtetéseket természetesen nem vonhatunk le, de ha megnézzük a vélekedések összefüggését a végzettséggel, Fisher teszttel ellenőrizve (0,047, ami kisebb, mint 0,05) a két változó közötti kapcsolat szignifikáns. A Cramer's V értéke 0,49, ami azt jelenti, hogy közepes erősségű kapcsolat áll fenn a pedagógusok végzettsége, illetve a diákjaik erkölcsi fejlődési szintjéről alkotott véleményük vonatkozásában. A kitöltő gyógypedagógusok a diákjaik erkölcsi érzékét az életkoruk alapján elvárható szintnél alacsonyabb fejlődési fokon látják. Ezen a ponton visszautalnánk a disszertáció elméleti keretében tárgyalt önbeteljesítő jóslatok működésére. A gyerekek teljesítményére nagyon erős hatással van az, hogy a tanáraik mit feltételeznek róluk (Rosenthal & Jacobson, 1968, id. Smith, Mackie & Claypool, 2016) **(K8).**

Az erkölcsi érzék fejlődését támogató módszerek közül az interjúkban a leggyakrabban a beszélgetést, az olvasmányok feldolgozását és a mesét említették. Megjelent, hogy beszélgetés során a konklúziót, a tanulságot a gyerekek mondják ki, ami összecseng az ajánlással: a pedagógus segít abban, hogy a tanulók ütköztessék az álláspontjaikat, és nem kívánja meg, hogy valamilyen kötelező jellegű értékrendszer fogalmazódjon meg a résztvevőkben (Mihály, 2001). A pedagógus törekszik arra, hogy a tanulók ne az ő véleményének akarjanak megfelelni, hanem lehessen vele vitatkozni. Igyekszik folyamatosan tudatosítani, hogy nincs rossz válasz (Fenyődi, 2015). Rábukkantunk egy anomáliára: bár a megkérdezett pedagógusok a legalkalmasabb módszernek a szerepjátékot és a drámajátékot tartották, de a gyakorlatban ezeket ritkán használják, aminek a pontos okát érdemes lenne felderíteni. Érdekeség, hogy a pedagógusok lakóhelye és a drámajáték használtának gyakorisága között találtunk összefüggést. A Fisher teszt eredménye 0,02, ami kisebb, mint 0,05, tehát szignifikáns. A két változó közötti kapcsolat gyenge (a Cramer-féle V értéke 0,38) **(K9).**

Az enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyereksporttal kapcsolatos vélekedések kapcsán ki kell emelni, hogy az interjúk során a tanító és tanár szakos hallgatók jelezték, hogy nem ismerik a szóban forgó populáció jellemzőit. A már pályán dolgozók közül mindenkinek voltak ilyen irányú tapasztalatai, függetlenül a végzettségétől. A kérdőívekből az rajzolódik ki, hogy hallgatók és pedagógusok nagyon hasonló módon vélekednek abban kérdésben, hogy egy enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanuló elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, mint a tipikus fejlődésű társai. A jelentős többség mindkét mintában úgy gondolta, „igen, de valószínűleg egy kicsit később”. A válaszokat szűrtük nemre, lakóhelyre és a pedagógusok esetében a pályán eltöltött évek számára is. Fisher teszttel ellenőrizve a változók közötti kapcsolatot, egyik esetben sem találtunk összefüggést. Egyetemi szak, illetve végzettség vonatkozásában szintén nem találtunk összefüggést. Ami figyelemreméltó, hogy azok a már pályán dolgozó pedagógusok, akik úgy gondolták, hogy „igen, nincs különbség”, ők döntő többségükben a munkájuk során kapcsolatba kerülnek az érintett gyereksporttal (a 8 főből 7-en). Talán feltételezhetjük, hogy a válaszukat a szakmai tapasztalat, és nem csupán a pozitív attitűd motiválta **(K10)**.

Az interjúk kódolási szakaszában már látszott, hogy két olyan fogalmi háló is létre fog jönni, amire nem számítottunk. Az egyik a munkahelyi nehézségek és kihívások voltak, a másik, hogy milyen támogató faktorok tartják meg ezeket a pedagógusokat a munkahelyükön a sok nehézség ellenére. A nehézségek kapcsán beszéltek túlterheltségről, irreális elvárásokról, kiégésről, a társadalmi és anyagi megbecsültség hiányáról, kevés sikerélményről, eszköztelenségről, a gyerekek kihívást jelentő viselkedéséről, szegénységről, és arról, hogy a szülők és az iskola közötti jó kapcsolatot nagyon nehéz kialakítani és fenntartani. A másik oldalról megjelent az, hogy öröm számukra a gyerekek között lenni, hogy nagyon sokat jelent egy támogató vezető, aki módszertani kérdésekben szabad kezet ad, a jó kapcsolat a kollégákkal, a közös élmények a gyerekekkel és a tőlük kapott pozitív visszajelzések. A jó pedagógust olyannak látják, aki az erősségeire fókuszál és nem a gyengeségeit próbálja kompenzálni, felelősséget vállal a gyerekekért, rugalmas, és egyéni bánásmódot alkalmaz.

4.2. A második kutatási szakasz eredményei

A kérdőíves kutatásból származó eredményeink rámutattak, hogy a jelenleg képzésben lévő, néhány éven belül pályára kerülő hallgatók jelentős többsége nem tervezi, hogy elvégezzen az etika oktatásához kapcsolódó képzést. Mivel a hallgatók a pedagógusokhoz képest sokkal inkább úgy vélik, hogy egy etika tanár munkájára nagy hatással van a vonatkozó

továbbképzések elvégzése, a szándék hiánya utalhat arra, hogy a kitöltőkben nincs ez irányú érdeklődés, de az is lehetséges, hogy az időbeli távolság miatt jelenleg ez egyszerűen nem releváns kérdés. Ha a hallgatóknak a jövőben etikát kellene oktatniuk, akkor leginkább a saját általános iskolai és/vagy gimnáziumi etika óráik jó vagy rossz emléke az, ami nagy hatással lehet a jövőbeli munkájukra. Emellett a vallásukhoz kapcsolódó közösségi élmények, hittanórák tapasztalata az, amiből a saját megítélésük alapján meríteni tudnak. A kitöltő pedagógusok kis része rendelkezik kifejezetten az etika oktatásához kapcsolódó végzettséggel (6 fő végzett el akkreditált tanfolyamot; ez a kitöltő pedagógusok 9,5 %-a), ennek ellenére az etika tantárgy oktatásában végzettség hiányában is sokan érintettek (összesen 22 fő; a kitöltő pedagógusok 34,9 %-a). A pilot szakaszban tapasztalt jelenséget megismétlődni látjuk: a kitöltők ismét arról számoltak be, hogy sokkal többen érintettek az etika oktatásában, mint ahányan ehhez kapcsolódó végzettséggel rendelkeznek **(K1; K2)**.

A kérdőívben metaforakutatás segítségével vizsgáltuk az etika tantárgy oktatásával kapcsolatos attitűdöket. Az életre nevelés, mint pozitív metafora mellett megjelentek a feleslegesség érzésének metaforái, amelyek az erőfeszítések hiábavalóságát írták le. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseken a leggyakoribb tartalom az etika oktatásával kapcsolatban az volt, hogy az etika óra formája és tartalma attól a pedagógustól függ, aki tanítja a tárgyat. Ezzel a jelenséggel már a pilot szakasz során is találkoztunk. A hárítás szélsőséges formáitól kezdve a módszertani sokszínűségig sokféle példát felvázoltak, ami alátámasztja a metaforakutatásból kibontakozó kettős arculat jelenlétét **(K3)**.

A kérdőívet kitöltő pedagógusok és a hallgatók 1/3-a szerint az erkölcsös viselkedés nehezen meghatározható konstruktum. Többségük szerint nem magyarázható döntően velünk született alapokkal, sokkal inkább tanult magatartásforma. A hallgató válaszadók nagyobb szerepet tulajdonítanak az adott szituációnak, a vallásnak és a kultúrának az erkölcsös viselkedés megítélésakor, mint a már pályán dolgozó pedagógusok. A kérdőívben egy nyílt végű kérdéssel szeretnénk volna feltérképezni azt, hogy mit jelent a pedagógusok és hallgatók számára az erkölcs. Válaszaikban a leggyakrabban a társadalmi normák tiszteletben tartása, a jóra való törekvés, az értékrenddel való összefüggés és a „nem ártani” elve jelent meg. A hallgatói válaszokban az előbbieket mellett megjelent az önazonosság igénye, ami generációs különbségekre utalhat a két válaszadói csoport között. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések tartalomelemzése során a leggyakrabban azt említették, hogy az erkölcs relatív. Az interjúalanyok szerint az erkölcs megítélését számos tényező befolyásolja, például a társadalmi

elvárások, a vallási nézetek, a kulturális kontextus, az (egyéni és történelmi értelemben vett) idő, a nemi szerepekből fakadó egyenlőtlenségek **(K4)**.

A kérdőívet kitöltő pedagógusok és hallgatók túlnyomó többsége az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezők között kiemelkedő szerepet tulajdonít a családi környezetnek és a szülők viselkedésének. Ezzel összhangban jelentős többségük úgy véli, hogy az erkölcsi nevelés teljes mértékben a család és a szülők feladata. Emellett a saját szerepvállalásuk is megjelenik, ám a többség „egyet hátra lép”, és a szülői elsőbbség után pedagógusként (és hallgatóként) alkalmanként érzi feladatának az erkölcsi érzék támogatását. A fókuszcsoporthoz tartozó interjú tartalomelemzése összecseng a kérdőív eredményeivel. Az interjúban résztvevő pedagógusok és hallgatók a leggyakrabban a család elsődleges szerepét említették, majd gyakoriságban nem sokkal lemaradva megjelent a pedagógusok felelőssége, külön kiemelten az osztályfőnöké. Mindkét csoport egyetértett abban, hogy az erkölcsiség komplex hatásrendszerben fejlődik. Bár kiemelték a család elsődleges szerepét, megjelent mellette a pedagógusok, a kortársak, és a média meghatározó szerepe is **(K5; K6)**.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések tartalomelemzése azt mutatja, hogy az etika oktatása során a leggyakrabban használt módszerek a beszélgetés és a játék (külön nevesítve a drámajáték) voltak, ami összecseng a kérdőíves eredményekkel. A kérdőíves kutatás alapján a szerepjáték, drámajáték; a példamutatás; a konkrét esetek megbeszélése; és a mesék, filmek nézése és elemzése kiemelkedően hatékonyak tartott módszerek a pedagógusok és a hallgatók szemszögéből egyaránt. Ám annak ellenére, hogy a szerepjátékot és a drámajátékot magasan a legmegfelelőbb módszernek tartják a pedagógusok az erkölcsi nevelés vonatkozásában, a gyakorlatban viszonylag ritkán alkalmazzák. A pilot szakaszban ugyanezzel az anomáliával szembesültünk. Akkor azt feltételeztük, hogy a válaszadó pedagógusok talán azért nem alkalmazzák ezeket a módszereket, mert nem illeszkednek a gyerekcsoport jellemzőihez vagy a tantárgyuk profiljához. A második szakaszban rákérdeztünk erre a lehetőségre, de nem sokan jelölték meg ezt válaszként, ezért arra kell következtetnünk, hogy valami más áll a háttérben. Egy lehetséges magyarázat, hogy a válaszadó pedagógusok kapcsolódó végzettség és/vagy gyakorlat hiányában nem szívesen lépnek ki a megszokott óratervezési keretből. További érdekesség, hogy – hasonlóan az első szakaszhoz – ezúttal is szignifikáns összefüggést találtunk a szerepjáték, drámajáték alkalmazásának gyakorisága és a válaszadók lakóhelye között, bár a két változó közötti kapcsolat ezúttal is gyenge. Az, hogy ennek az eredménynek mi áll a háttérben, az további kutatásokat igényel **(K7)**.

Az intellektuális képességzavarban érintett gyerekekkel kapcsolatos kérdésfeltevésünk szempontjából releváns, hogy a kérdőívet kitöltő tanítók fele, a tanároknak viszont csak 18 %-a találkozott a felsőoktatási képzése során a kérdéses populációt érintő ismeretekkel. A tanító kitöltők 30 %-a találkozik enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekekkel a munkája során, míg a tanárok esetében ez az arány magasabb, a kitöltők közel fele kapcsolatba kerül ezzel a gyerekcsoporttal. Mivel arányaiban kevesen támaszkodnak tanfolyamokra és önképzésre, azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatási képzésükben lévő hiányosságot az önkéntes (és gyakran önköltséges) alapon vállalt továbbképzések nem tudják betölteni. A pedagógusok és a hallgatók többsége úgy véli, hogy egy enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerek elérhet arra a fejlődési szintre, mint a tipikus fejlődésű társai, csak egy kicsit később. A pedagógus kitöltők 39,3 %-a, a hallgatói minta 47,8 %-a vélekedik így. A válaszokat szűrtük nemre, lakóhelyre és a pedagógusok esetében a pályán eltöltött évek számára. Egyik esetben sem találtunk szignifikáns összefüggést. A pedagógusok esetében a végzettség, a hallgatók esetében az egyetemi szak független attól, hogyan vélekednek az enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekek erkölcsi ítéletalkotásának vonatkozásában. Az összefüggést ebben a két esetben is Fisher teszttel ellenőriztük, ami nem mutatott szignifikáns eredményt. Az, hogy nem találtunk összefüggést, természetesen azzal is magyarázható, hogy alacsony volt az egyes csoportok elemszáma. Az intelligencia és az erkölcsi fejlődés kapcsolatát illetően a fókuszcsoportos beszélgetések során két ellentétes nézetrendszer bontakozott ki, ahogyan az a pilot szakaszban is történt. Az egyik oldalról nézve az alacsonyabb IQ akadályozhatja az erkölcsi fejlődést, míg a másik nézőpont szerint a két terület között nincs összefüggés. Sőt, az intellektuális képességzavarban érintett személyek erkölcsi fejlődési szintje akár magasabb is lehet, mint az átlagos övezetbe eső társaiké. Megjelent a fogyatékosság transzcendenciával való kapcsolódása, amire Kálmán és Könczei (2002) is utaltak, és amire a következő idézet szépen rávilágít: *„Magamat is beleértve, bármelyik általam ismert személyt erkölcsileg az a tündér, a tiszta lelkével lelépi.”* A beszélgetés során kiemelték a szakszerű, egyénre szabott fejlesztő munka jelentőségét. Bár ezen a specifikus mintán nem sok kutatási eredmény áll rendelkezésre, a szakirodalmi háttér áttekintésekor két olyan tanulmányt is bemutatunk (Langdon és mtsai, 2010; Otrebski & Czus-Sudoł, 2022), amelyek alapján a szerzők azt fogalmazták meg, hogy a kognitív fejlődés, az intelligencia szintje az erkölcsi érzékenységet befolyásoló tényezők közé tartozik. A jelen kutatás során megkérdezett pedagógusok és hallgatók vélekedésében bár ez a tendencia is megjelenik, azt mondhatjuk, hogy markánsabb a „pedagógiai optimizmus”, és a fejleszthetőségbe vetett hit. Ahogyan egy hallgató fogalmazott: *„az, hogy valaki erkölcsös legyen (...) abszolút nem függ attól, hogy milyen kognitív képességei vannak.”(K8).*

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk tartalomelemzése során a második szakaszban is kirajzolódott az a két fogalmi háló, aminek a létrejöttére a pilot szakasz tapasztalatai után ezúttal már számítottunk. Ezek a nehézségek, kihívások; és a pedagógiai munkát támogató faktorok voltak. Nehézséget okoz a pedagógus létből fakadó bizonytalanság; az ismeretek és tapasztalatok hiánya; valamint a hátrányos helyzetű gyerekekkel való munka érzelmi megterhelése, az ezekben a helyzetekben fellépő tehetetlenség érzet. Komoly kihívást jelent, ha integráló környezetben nem kapnak megfelelő támogatást ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak együtt dolgozni az érzékelésük szerint egyre több szempontból heterogén gyerekcsoportokkal. Ebben az összefüggésben problémát jelent a pedagógusok közötti együttműködés hiánya. A támogató faktorok között meg kell említenünk, hogy az önkéntes munkából származó tapasztalatok nagy megtartó erővel bírnak, segítik a pedagóguspálya melletti elköteleződést. Ebben a kutatási szakaszban új szempontként merült fel a szülővé válás, ami pozitívan hat a pedagógusok munkájára, elköteleződésére, kiemelten a tanítványok szüleivel való kommunikáció és jó kapcsolat fenntartásának területén. Az intézményvezető bizalma és támogató hozzáállása nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy nemcsak hatékonyan, módszertani szabadságot élvezve, de szívvel-lélekkel is végezzék a munkájukat.

4.3. A kutatás korlátai

A kutatás egyértelmű korlátját jelenti a minta alacsony elemszáma, ami az egyes alcsoportokat vizsgálva még inkább szembetűnő. Eredményeink ezért csupán iránymutatással szolgálhatnak. A két szakaszban kapott hasonló eredmények támogatják a kutatás érvényességét, de a következtetések levonásával óatosan kell bánnunk. A jövőben megfontolandó, hogy a „kevesebb néha több” elve mentén haladva jelentősen rövidebb kérdőívet állítsunk össze, illetve szűkítsük a fókusz a vizsgálati személyek célcsoportját illetően. Ezzel a két megszorítással talán több személyt tudnánk bevonni a kutatásba, és csökkenthetnénk a motivációs torzítás egyértelműen befolyásoló jelenlétét is. Érdekes lenne tovább vizsgálni az intellektuális képességzavarban érintett tanulók erkölcsi fejlődésével kapcsolatos vélekedéseket, hiszen ez egy új kutatási terület. Ebből a szempontból viszont a kérdőív bővítése merül fel.

5. Összegzés

A kutatás során a fő célunk az volt, hogy feltárjuk, hogyan vélekednek a pedagógusok (tanítók, tanárok és gyógypedagógusok), és az ugyanezen szakokon lévő hallgatók a saját szerepükről, lehetőségeikről az erkölcsi nevelés vonatkozásában. Az erkölcsös viselkedés egy olyan tanult magatartásforma, amely meghatározza az egyén boldogulását az adott közösségben, tágabb értelemben véve a társadalomban. Az erkölcsi fejlődés intézményes keretek között való támogatására pedig hatással van a folyamatban részt vevő pedagógusok nézetrendszere, így ennek feltárása alapvető fontosságú abban az esetben, ha szeretnénk ezt a folyamatot támogatni.

A kutatás első és második szakaszában is azzal a jelenséggel szembesültünk, hogy a válaszadó pedagógusoknak, akik az etika tantárgy oktatásában érintettek, csupán a töredéke rendelkezik az ehhez kapcsolódó képzettséggel. Talán ebből következik, hogy az etika órák tartalma és módszertani színvonala igencsak széles skálán mozog, és ez leginkább a tárgyat tanító pedagógus személyén áll vagy bukik. A résztvevők a hárítás szélsőséges formáitól kezdve a módszertani sokszínűségig sokféle példát felvázoltak.

A kutatás során kevés különbséget azonosítottunk pedagógusok és hallgatók vélekedései között. Az egyik pont, ahol szignifikáns különbségre bukkantunk, az az erkölcsös viselkedés megítélése volt. A hallgató résztvevők nagyobb szerepet tulajdonítanak az adott szituációnak, a vallásnak és a kultúrának, mint a már pályán dolgozó pedagógusok, illetve sokkal inkább az erkölcsös viselkedés részének tekintik az empátiát és a segítségnyújtást. A hallgatói válaszokban megjelent az önazonosság igénye, ami generációs különbségekre utalhat a két válaszadói csoport között.

A kérdőívet kitöltő pedagógusok és hallgatók túlnyomó többsége az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezők között kiemelkedő szerepet tulajdonít a családi környezetnek és a szülők viselkedésének. Ezzel összhangban jelentős többségük úgy véli, hogy az erkölcsi nevelés teljes mértékben a család és a szülők feladata. Emellett a saját szerepvállalásuk is megjelenik, ám a többség „egyet hátra lép”, és a szülői elsőbbség után pedagógusként (és hallgatóként) alkalmanként érzi feladatának az erkölcsi érzék támogatását. Az interjúk és a fókuszcsoportok tartalomelemzése összecseng a kérdőív eredményeivel.

A szerepjáték, drámajáték; a példamutatás; a konkrét esetek megbeszélése; és a mesék, filmek nézése és elemzése kiemelkedően hatékonyak tartott módszerek a pedagógusok és a hallgatók szemszögéből egyaránt. Ám annak ellenére, hogy a szerepjátékot és a drámajátékot magasan a

legmegfelelőbb módszernek tartják a pedagógusok az erkölcsi nevelés vonatkozásában, a gyakorlatban viszonylag ritkán alkalmazzák. A pilot szakaszban ugyanezzel az anomáliával szembesültünk. Akkor azt feltételeztük, hogy a válaszadó pedagógusok talán azért nem alkalmazzák ezeket a módszereket, mert nem illeszkednek a gyermekcsoport jellemzőihez vagy a tantárgyuk profiljához. A második szakaszban rákérdeztünk erre a lehetőségre, de nem sokan jelölték meg ezt válaszként. Arra kell hát következtetnünk, hogy valami más áll a háttérben.

Az egyik, talán legizgalmasabb kutatási kérdésünk arra irányult, hogy hogyan vélekednek az enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulók erkölcsi fejlődésének vonatkozásában. Ez a szempont (tudomásunk szerint) nóvumot jelent a neveléstudomány, a fogyatékoságtudomány, a gyógypedagógia és a gyógypedagógiai pszichológia területén is. A kérdőívet kitöltő pedagógusok és hallgatók többsége mindkét kutatási szakaszban úgy gondolta, hogy egy enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerek elérhet arra a fejlődési szintre, mint a tipikus fejlődésű társai, csak egy kicsit később. A pedagógusok esetében a végzettség, a hallgatók esetében az egyetemi szak független attól, hogy miként vélekednek az enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről.

Az intelligencia és az erkölcsi fejlődés vonatkozásában az interjúk és a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések tartalomelemzése során két ellentétes nézetrendszer bontakozott ki mindkét kutatási szakaszban. Az egyik oldalról nézve az alacsonyabb intelligencia akadályozhatja az erkölcsi fejlődést, míg a másik nézőpont szerint a két terület között nincs összefüggés. Sőt, az intellektuális képességzavarban érintett személyek erkölcsi fejlődési szintje akár magasabb is lehet, mint az átlagos övezetbe eső társaiké. Néhány rendelkezésünkre álló kutatás (Langdon és mtsai, 2010; Otrebski & Czus-Sudoł, 2022) arra enged következtetni, hogy az intellektuális képességzavarban érintett emberek az erkölcsi fejlődés alacsonyabb szintjére képesek eljutni, mert a kognitív fejlődés erősen befolyásolja ennek a területnek a fejlődését. Véleményünk szerint azonban nem elhanyagolható szempont, hogy az ezekben a kutatásokban használt mérőeszközöket a kognitív fejlődéstudományi perspektíva talaján alakították ki. Ez felveti a kérdést, hogy más típusú mérőeszközzel vajon milyen eredményt kapnánk. Erős üzenete van ennek a markáns kettősségnek úgy, hogy erre a kérdésre igazából – legjobb tudomásunk szerint – nincs biztos válaszunk. A kutatásban résztvevőknek mégis nagyon határozott véleménye van róla. És ebben látjuk ennek a disszertációnak a jelentőségét: óriási lehetőség van a tanítók, tanárok, gyógypedagógusok kezében, dolgozzanak bármilyen területen. A nézeteiknek, vélekedéseiknek teremtő ereje van.

Irodalomjegyzék

- Alexandrov A., Fenyődi A., Jakab Gy. (2015). Az erkölcsstan tantárgy útkeresése. *Iskolakultúra*, 25(9), 56–74. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.56>
- Bábosik I. (2004). *Neveléstudományok*. Osiris Kiadó.
- Falus I. (2003). A pedagógus. In Falus I. (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. (57–77). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fenyődi A. (2015). Az elme erkölcsse. In *Térátlépések konferenciakötet*. (97–104). Pannon Egyetem.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Heller Á. (1998). *Költészet és gondolkodás*. Múlt és Jövő Kiadó.
- Kálmán Zs., Könczei Gy. (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation: The cognitive-developmental approach. In Lickona, J. (Ed.) *Moral development behavior: Theory, research and social issues*. (31–53). Holt, Reinhardt and Winston.
- Langdon, P. E., Murphy, G. H., Clare, I. C. H., & Palmer, E. J. (2010). The psychometric properties of the Socio-Moral Reflection Measure – Short Form and the Moral Theme Inventory for men with and without intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1204–1215. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.07.025>
- Lind, G. (2019). *How to Teach Moral Competence. New: Dilemma Discussion*. Logos.
- Mihály O. (2011). Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(1), 4–16.
- Otrebski, W., Czus-Sudoł, A. (2022). Moral Sensitivity of Young People with Intellectual Disability – Its Role in The Process of Their Education. *The European Educational Researcher*, 5(1), 37–57. <https://doi.org/10.31757/euer.512>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(4), 437–484.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgement of the Child*. Free Press.
- Piaget, J. (1969). A gyermek kétféle erkölcsse. In Kiss Á. (szerk.) *Válogatott tanulmányok*. (407–439). Gondolat Kiadó.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J., Thoma, S. J. (1999). A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and Schema Theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291–324. <https://doi.org/10.1023/A:1022053215271>
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (102–119). MacMillan.
- 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>
- Smith, E. R., Mackie, D. M., Claypool, H. M. (2016). *Szociálpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó.

A szerző publikációi

Az értekezés témájához tartozó publikációk

- Vincze, Gy. (2020). Az erkölcsi ítéletalkotás fejlődése és fejlesztési lehetőségei intézményes keretek között. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 72–92.
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.72.92>
- Vincze Gy. & Czabaji H. A. (2023). Pályán lévő és leendő pedagógusok és gyógypedagógusok nézetei az erkölcsi ítéletalkotás fejlődéséről és fejlesztési lehetőségeiről. In: Karlovitz J. T. (szerk.) *XI. Neveléstudományi és Szakmódszertani konferencia – tartalmi összefoglalók*. (51). International Research Institute.
- Vincze Gy. & Czabaji H. A. (2023). Pályán lévő és leendő pedagógusok és gyógypedagógusok nézetei az erkölcsi ítéletalkotás fejlődéséről és fejlesztési lehetőségeiről. In: Karlovitz J. T. (szerk.) *Elméletek és ötletek a módszertani változáshoz*. (59–67). International Research Institute.
- Vincze Gy. & Czabaji H. A. (2023). Tanítók, tanárok és gyógypedagógusok nézetei az erkölcsi ítéletalkotás fejlődéséről és fejlesztési lehetőségeiről. In Kulcsár G., D. Horváth V. (szerk.) *Találkozás a változásban – Változások a találkozásban. A Magyar Pszichológiai Társaság XXX. Országos Tudományos Nagygyűlése – Kivonatkiötet*. (56–57). Magyar Pszichológiai Társaság.

Egyéb közlemények

- Vincze, Gy. (2020). DBT Skills in Schools: Érzelemszabályozás, feszültségtűrés és interperszonális hatékonysági készségek fejlesztése az iskolában. *Iskolakultúra*, 30(3), 113–116.
- Borsos Zs., Billédi K. & Vincze Gy. (2023). A fogyatékoság szociálpszichológiai vonatkozásai. In Győri M., Billédi K. & Bolla V. (szerk.) *A humán fogyatékoságok pszichológiája – a gyógypedagógiai pszichológia alapjai*. (113–132). ELTE-BGGYK.