DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Vincze Györgyi

Pedagógusok vélekedései az erkölcsi ítéletalkotásról

2024

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

Vincze Györgyi

Pedagógusok vélekedései az erkölcsi ítéletalkotásról

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2024.345

Neveléstudományi Doktori Iskola

A Doktori Iskola vezetője: Prof. dr. Zsolnai Anikó

Gyógypedagógia Program

Programvezető: Prof. dr. Perlusz Andrea

Témavezető: Prof. dr. Czabaji Horváth Attila

Budapest, 2024

TARTALOM

1. BEVEZETÉS ... 1
1.1. A témaválasztás indoklása és a kutatás célja ... 1
1.2. A doktori dolgozat szerkezete ... 2
2. ELMÉLETI HÁTTÉR ... 4
2.1. Nevelési nézetek – az erkölcsi nevelés és a fogyatékosság vonatkozásában ... 4
2.2. Az erkölcsi ítéletalkotás fejlődése ... 6
2.2.1. Filozófiai gyökerek ... 6
2.2.2. Klasszikus pszichológiai kutatások ... 8
2.2.2.1. Az erkölcsi fejlődés Jean Piaget szerint ... 9
2.2.2.2. Az erkölcsi fejlődés Lawrence Kohlberg szerint ... 12
2.2.3. Modern elméletek és kutatások – a legkisebbektől a felnőttekig ... 14
2.2.4. Az erkölcsi ítéletalkotás kutatásának hazai képviselői – az erkölcsi érzék elhelyezése a szociális kompetencia modelljében ... 20
2.2.5. Az erkölcsi fejlődés elhelyezése az informális tanulás egy modelljében ... 22
2.3. Az erkölcsi ítéletalkotás fejlesztési lehetőségei intézményes keretek között ... 23
2.3.1. Hazai intézményi szabályozás ... 23
2.3.2. Etikatanár-képzés ... 26
2.3.3. Az erkölcsi nevelés módszertani kérdései ... 27
2.4. Intellektuális képességzavar – fogalmi fejlődés és perspektíva váltás ... 29
2.5. Intellektuális képességzavar és erkölcsi fejlődés ... 30
2.6. Kitekintés a fogyatékos emberekkel kapcsolatos vélekedésekre ... 33
2.7. Az intellektuális képességzavarban érintett személyekkel kapcsolatos attitűdök ... 36
3. EMPIRIKUS KUTATÁS ... 38
3.1. Kutatási kérdések ... 38
3.1.1. Az első kutatási szakasz kérdésfeltevései ... 39
3.1.2. A második kutatási szakasz kérdésfeltevései ... 39
3.2. Kutatási keret és módszer ... 40
3.3. Első szakasz – a pilot vizsgálat ... 43
3.3.1. Az első szakasz módszertana ... 43
3.3.1.1. Az adatfelvétel bemutatása ... 43
3.3.1.2. Vizsgálati eszköz ... 43
3.3.1.3. Vizsgálati módszerek ... 44
3.3.1.4. Résztvevők ... 45
3.3.1.4.1. Az interjúban résztvevő hallgatók bemutatása ... 46
3.3.1.4.2. Az interjúban résztvevő pedagógusok bemutatása ... 46
3.3.1.4.3. A fókuszcsoportos interjúban résztvevő pedagógusok bemutatása ... 47

3.3.1.4.4. A kérdőíves kutatás résztvevőinek bemutatása ... 47
3.3.2. Az első szakasz eredményei ... 51
3.3.2.1. Vélekedések az erkölcsös viselkedésről ... 51
3.3.2.2. Az erkölcsi fejlődéssel kapcsolatos vélekedések ... 53
3.3.2.3. Vélekedések az etika oktatásról ... 57
3.3.2.4. Kinek a feladata az erkölcsi érzék fejlesztése? ... 60
3.3.2.5. Az erkölcsi érzék mérhetőségével és a tanulók erkölcsi fejlődési szintjével kapcsolatos vélekedések ... 63
3.3.2.6. Vélekedések az erkölcsi érzék fejlődését támogató módszertanról ... 65
3.3.2.7. Vélekedések enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről ... 69
3.3.2.8. Nehézségek, kihívások ... 72
3.3.2.9. A munkát támogató faktorok ... 74
3.3.3. Az első kutatási szakasz eredményeinek megvitatása ... 75
3.4. Második szakasz ... 80
3.4.1. A második szakasz módszertana ... 80
3.4.1.1. Az adatfelvétel bemutatása ... 80
3.4.1.2. Vizsgálati eszköz ... 81
3.4.1.3. Vizsgálati módszerek ... 81
3.4.1.4. Résztvevők ... 82
3.4.1.4.1. A fókuszcsoportos interjúba bevont pedagógusok és hallgatók bemutatása ... 82
3.4.1.4.2. A kérdőíves kutatás résztvevőinek bemutatása ... 83
3.4.1.4.2.1. A pedagógus minta jellemzése ... 85
3.4.1.4.2.2. A hallgatói minta jellemzése ... 86
3.4.2. A második szakasz eredményei ... 88
3.4.2.1. Szakmai tudás az etika oktatásában ... 88
3.4.2.2. Az etika oktatásához kapcsolódó attitűdök ... 92
3.4.2.3. Vélekedések az erkölcsös viselkedésről ... 94
3.4.2.4. Az erkölcsi fejlődéssel kapcsolatos vélekedések ... 98
3.4.2.5. Vélekedések az erkölcsi fejlődést támogató módszertanról ... 104
3.4.2.6. Vélekedések enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről ... 107
3.4.2.7. Nehézségek, kihívások ... 112
3.4.2.8. A munkát támogató faktorok ... 113
3.4.3. A második kutatási szakasz eredményeinek megvitatása ... 114
3.5. A kutatás korlátai ... 119
4. ÖSSZEGZÉS ... 120

IRODALOMJEGYZÉK 123
ÁBRAJEGYZÉK 132
TÁBLAJEGYZÉK 134
MELLÉKLETEK 136
1. sz. melléklet: Ábrák és táblázatok – Első kutatási szakasz 136
2. sz. melléklet: Ábrák és táblázatok – Második kutatási szakasz 156
3. sz. melléklet: Az első kutatási szakasz kérdőívei 182
4. sz. melléklet: Az első kutatási szakasz interjútervei és a fókuszcsoport témafelvetései 192
5. sz. melléklet: A második kutatási szakasz kérdőívei 195
6. sz. melléklet: A második kutatási szakasz fókuszcsoportos témafelvetései 211

1. BEVEZETÉS

1.1. A témaválasztás indoklása és a kutatás célja

„Senki sem jó véletlenül. Az erényt tanulni kell.” (Seneca, 1975, 89. o.)

Seneca sorai óta évszázadok teltek el, de a 20. századi pszichológiai iskolák is hasonlóan vélekednek az erkölcsről: a morális viselkedés nem velünk született, hanem tanult magatartásforma (Piaget, 1965; Kohlberg, 1976; Gilligan, 1982; Rest és mtsai, 1999; Lind, 2019). Az erkölcs a jó és a rossz közti különbségtétel képessége és a cselekvő felelőssége – ebben az értelemben pedig a világ működésének feltétele (Heller, 1994). 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. De milyen szerepe van ebben a folyamatban az intézményes nevelésnek? Milyen vélekedései vannak a pedagógusoknak az erkölcsös viselkedésről, és az erkölcsi fejlődést meghatározó tényezőkről? Miben látják a saját szerepüket az erkölcsi fejlődés támogatásának folyamatában? Szerintük hogyan, milyen módszerekkel lehet ennek a területnek a fejlődését kedvező irányba terelni? Hogyan vélekednek az iskolai etika oktatás jelenlegi helyzetéről?

És miért gondoljuk azt, hogy ezek releváns kérdések? A nézetek olyan feltevések a világról, amelyeket igaznak vélünk, de nem tudományosan bizonyított tudáson alapulnak. A nézetek kognitív konstruktumoknak tekinthetőek, 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) amellett 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 konstruktumot jelentenek az erkölcsi nevelés kutatásában, amely eddig hiányzott a kapcsolódó szakirodalomból.

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. Ha a nézetek az ember egész élettörténete során alakulnak ki, és ezért nehezen módosíthatóak (Falus, 2003), akkor felmerül bennünk a kérdés, hogy ezek vajon mikor alakulnak ki. Vannak-e különbségek a még pályájuk előtt álló hallgatók és a már gyakorlatban dolgozó pedagógusok vélekedései között, és ha igen, miben? 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.

1.2. A doktori dolgozat szerkezete

Az elméleti háttér bemutatása során először a nevelési nézeteket járjuk körbe az erkölcsi nevelés és a fogyatékosság vonatkozásában. Ezután térünk rá az erkölcsi fejlődés klasszikus és modern elméleteinek tárgyalására. Az, ami az erkölcsi fejlődés kutatásában Piaget (1965) és Kohlberg (1976) után történt, jórészt hiányzik a magyar nyelvű szakirodalomból, így ezeknek az újabb kutatási irányoknak és eszközöknek a bemutatásával szeretnénk ezt az űrt betölteni (Vincze, 2020). Ezután felvázoljuk, hogy magyarországi viszonylatban milyen lehetőségek vannak az erkölcsi érzék fejlődésének támogatására intézményes keretek között, és mi jellemzi az erkölcsi nevelés módszertanát. Az intellektuális képességzavarban érintett populáció rövid jellemzése után áttekintjük azt a kevés számú külföldi kutatást, amely az érintett személyek erkölcsi fejlődésének vizsgálatával foglalkozik. Végül, mintegy keretbe foglalva az elméleti bevezetést, rátérünk a fogyatékos emberekkel kapcsolatos társadalmi nézetekre és vélekedésekre, majd (ennek a rendkívül szeretágazó témának egy a kutatásunk szempontjából

releváns szeletére fókuszálva) bemutatjuk az intellektuális képességzavarban érintett személyekhez kapcsolódó attitűdöket.

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 dolgozatban először bemutatjuk az első szakasz módszertanát és eredményeit, majd a megvitatásban kitérünk arra, hogy ezek az eredmények milyen módon kapcsolódnak a szakirodalommal és a korábbi kutatási eredményekkel. A második szakaszban ugyanezt a logikát követjük: bemutatjuk a módszertant, az eredményeket, majd összevetjük azokat a szakirodalommal, korábbi kutatási eredményekkel, és ezúttal már a saját pilot kutatásunk eredményeivel is. A dolgozat összegzéssel zárul. A mellékletben való tájékozódást segíti, hogy az 1. sz. melléklet az első kutatási szakaszban keletkezett ábrákat és táblázatokat tartalmazza, a 2. sz. melléklet pedig a második kutatási szakasz ábráit és táblázatait.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

2.1. Nevelési nézetek – az erkölcsi nevelés és a fogyatékosság vonatkozásában

A nézetek olyan feltevések a világról, amelyeket igaznak vélünk, de nem tudományosan bizonyított tudáson alapulnak. A nézetek kognitív konstruktumoknak tekinthetőek, amelyek befolyásolják az ítéleteinket és a döntéseinket (Richardson, 1996). A pedagógusok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé explicit és koherens nézetrendszerrel, ami segíti őket a bonyolult pedagógiai jelenségek megértésében, és befolyásolja őket a mindennapok gyakorlatában. A nézetek hatnak a további ismeretszerzésre és a tanítási gyakorlatra is. Mivel az ember egész élettörténete során alakulnak ki, nehezen módosíthatóak (Falus, 2003). A pedagógusok nevelési nézetei olyan belső struktúrák, amelyek jelentős hatással vannak a nevelési folyamatra (Nahalka, 2003). Minőségüket az befolyásolja, hogy azok milyen mintákon alapulnak, és hogy milyen pedagógiai tudás van a hátterükben (Kojanitz, 2019). Pajares (1992) amellett érvel, hogy a tanárok hiedelmeinek a pedagógiai kutatások fókuszába kell kerülniük, de ehhez világos fogalmakra, valamint a konkrét hiedelemkonstrukciók megfelelő értékelésére és vizsgálatára van szükség.

A nevelési nézetek tanulókra gyakorolt hatása kapcsán szót kell ejtenünk az önbeteljesítő jóslatokról, amelyek működését Rosenthal klasszikus kísérlete tökéletesen szemlélteti (Rosenthal & Jacobson, 1968, id. Smith, Mackie & Claypool, 2016). Az iskolában dolgozó tanároknak találomra megneveztek néhány diákot, akikről azt állították, hogy a következő néhány hónapban jobban fognak teljesíteni. Majd azt tapasztalták, hogy ezek a diákok tényleg jobban teljesítettek – méghozzá objektív tesztek alapján. A gyerekek teljesítményére ilyen erős hatással volt az, hogy a tanáraik mit feltételeznek róluk, akár nyíltan kimondják, akár nem.

Whitley és mtsai (2019) kutatási eredményei rámutatnak arra, hogy a pedagógusok nézetei és a hatékony tanulás-tanítás folyamata között közvetlen összefüggés van. Lénárd és Szivák (2001) a pedagógiai nézeteket és a nevelési folyamat egészére gyakorolt hatásukat vizsgálták. Kérdésfeltevésük a neveléssel kapcsolatos nézetek jellemzőire és tartalmára vonatkozott. A pedagógusok a nevelés meghatározásában a legfontosabbnak az erkölcsi normák átadását érezték. A megkérdezettek szerint nevelő hatást leginkább a saját személyiségükkel és személyes példamutatással érhetnek el. Lénárd (2003) kapcsolódó kutatásának interjúiból viszont az látszott, hogy a megkérdezett pedagógusok jelentős része hárítja a nevelés

felelősségét. Vélekedéseik szerint a majdani önálló életvezetéshez szükséges ismeretek tudatos elsajátításáért az iskola a felelős, de az olyan nevelési feladatok, mint például a társadalmi normák elsajátíttatása és az általános emberi értékek kialakítása a család, mint elsődleges szocializációs színtér feladata. Durmus (2019) egy törökországi, kismintás kvalitatív kutatás nyomán rávilágított arra, hogy főleg a kezdő pedagógusoknak komoly dilemmát okoz, hogy a tanulmányi sikerek elérésére vagy az erkölcsi nevelésre helyezzék a hangsúlyt. A kutatásból kiderült, hogy a résztvevő tanárok kifejezetten aggódnak amiatt, hogy a későbbi boldogulás reményében a szülők tudatosan önzőnek nevelik a gyerekeiket, illetve kiveszni látják a tolerancia, a kedvesség, az igazságosság, és őszinteség értékeit.

Egy finn kvalitatív esettanulmányban a szerzők az implicit elméletek hatását vizsgálták négy tanár erkölcstan oktatási gyakorlatában. Az implicit elméletek nem önmagukban állnak, hanem más meghatározó hiedelmek hálózatóhoz kapcsolódva működnek. Ezek a hiedelmekből felépülő hálózatok strukturált jelentésrendszert alkotnak, amelyek irányítják azt a módot, ahogyan az emberek megértik magukat és másokat, és értelmet adnak társas tapasztalataiknak. Az implicit elméletek befolyásolják, hogy a tanárok hogyan értelmezik a társas jelenségeket az osztályteremben, valamint a pedagógiai döntéseiket. A szerzők feltételezték, hogy a tanárok implicit elméletei, és az általuk folyamatosan közvetített finom jelzések befolyásolják az erkölcsi érzék fejlesztésére irányuló törekvéseiket. Eredményeik azt mutatják, hogy a tanárok implicit meggyőződései sokféleképpen kommunikálódnak a tanulók felé, és befolyásolják a tanárok értelmezéseit és törekvéseit a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztésében. A tanulmány szerint az implicit elméletek olyan fontos konstruktumot jelentenek az erkölcsi nevelés kutatásában, amely eddig hiányzott a kapcsolódó szakirodalomból (Rissanen és mtsai, 2018).

A pedagógusok fogyatékos emberekről alkotott nézetei meghatározhatják a tanulók fogyatékos emberekhez való viszonyát, és azt, hogyan fognak viselkedni velük a jövőben (Allan, 1999). Azokban az osztályokban, ahol a pedagógus előítéletes a fogyatékos emberekkel, ott a speciális szükségletű tanulók integrálása kevésbé sikeres. Azok a pedagógusok, akik szerint a képességek tanulás és gyakorlás útján nehezen befolyásolhatóak, és inkább a gyerekek stabil, fix jellemzőiként tekintenek rájuk, ők kevésbé vállalnak felelősséget a fogyatékos tanulókkal való munka során (Glenn, 2018).

A magyar pedagógusok fogyatékos tanulókkal kapcsolatos attitűdjei sokszor tartalmaznak negatív elemeket, ami tovább erősíti az előítéletes gondolkodásmódot és viselkedést (Jászi, 2013). Pénzes 2008-as kutatása szerint az integrációs törekvéseket a nagy részük kétkedéssel fogadja, az integrációhoz fűződő viszonyuk ambivalens. A pedagógusokat képző felsőoktatási

intézmények tantárgytematikáiban megjelennek a sajátos nevelési igényű gyermekekkel[1] kapcsolatos tartalmak. Egy, a tanítójelöltek között végzett kérdőíves kutatás szerint minden kitöltő találkozott ezzel a témával, fontosnak is tartják, hogy megjelenik az alapképzésükben, de a tudásuk pontatlan (Balogh & Bolla, 2022). Egy friss, hazai kutatás a pedagógusok fogyatékos emberekkel és társadalmi helyzetükkel kapcsolatos nézeteinek feltárására vállalkozott, melyhez a metaforaelemzés módszerét választották. Az adatgyűjtés és elemzés során nem kezelték külön a különböző fogyatékossági csoportokat, ami a kutatás egy korlátját jelenti. A kutatásban résztvevő pedagógusok többsége a fogyatékos személyre, mint gondoskodást igénylő emberre tekint, aki iránt felelősséget érez. A társadalmi helyzetükről alkotott képet viszont a kirekesztettség, a kiszolgáltatottság, a marginalitás jellemzi. Nézeteik szerint társadalmi szinten nem valósul meg a fogyatékos emberek befogadása (Gulya, Vajnai & Szabó, 2023).

2.2. Az erkölcsi ítéletalkotás fejlődése

2.2.1. Filozófiai gyökerek

Parsons (1991) megközelítésében az újszülöttek világrajövetele rendszeresen ismétlődő barbár invázió. Ezzel a kijelentéssel arra utal, hogy a gyerekek kezdetben nem ismerik annak a társadalomnak a normáit, szabályait és értékrendszerét, amelybe beleszületnek, hanem később tanulják meg. E gondolat gyökere egészen Arisztotelészig nyúlik vissza, aki szerint az erkölcsi erények természettől fogva nincsenek meg bennünk, hanem a szokásból keletkeznek (Arisztotelész, 1987). A XVIII. században Rousseau (1997) szintén amellett érvel, hogy erkölcsi ismereteinket a saját vagy mások tapasztalatából szerezzük.

Az erkölcs tárgyalásánál kikerülhetetlen a *felelősség* kérdésköre. Felelősség nélkül nincs erkölcs sem, hiszen elvesztené az értelmét. Arisztotelész (1987) azt mondja, hogy csak akkor vonhatunk bárkit is felelősségre a tetteiért, ha a saját akaratából cselekedett. Nincs helye

[1] A 2011. évi nemzeti köznevelésről szóló CXC. törvény alapján a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló meghatározása: „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszédfogyatékos, több fogyatékosság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”

dicséretnek vagy megrovásnak azért, ami kényszer vagy tudatlanság miatt megy végbe. Rousseau (1997) hasonló álláspontón van: az ember csak az akarattal, szándékosan elkövetett hibákért vonható felelősségre, a tudatlanságból eredőekért nem. Ezzel a nézőponttal ellentétesnek tekinthető az „ignorantia juris non excusat" elve, ami a jelenkor jogalkotásában talán az egyik legismertebb. Ez azt mondja ki, hogy ha valaki nem ismeri a törvényt, az még nem mentesíti őt a felelősség alól. Immanuel Kant (1991) megközelítésében a jelzett ellentmondás egyfajta feloldást nyer. Az ő szemében az az ember morális, aki tud élni a választás szabadságával. Úgy véli, hogy a választás lehetősége még a legvégletesebb körülmények között is adott, és képesnek kell lennünk minden anyagi haszontól vagy más előnyöktől elvonatkoztatva dönteni.

Mi alapján mondunk azonban ítéletet egy cselekedet fölött? Vajon a szándék-e a fontosabb, vagy a következmény? Pierre Abélard a XII. században úgy gondolta, hogy csak a szándékot kell nézni egy tett megítélésekor, függetlenül attól, hogy végül milyen következményekkel szembesülünk. Ő a cselekedet előzményére koncentrál; tehát nézőpontját a szándék-etika jellemzi. Számára a lelkiismeret, a belső indíték helyessége olyannyira fontos, hogy az eredménytől eltekint. A rossz szándékot bűnnek tekinti akkor is, ha nem követi semmilyen tett (Bertók, 2013). Kant (1991) a XVIII. században ennek ellentétét fogalmazta meg. Szerinte ítéletünket a következmény alapján kell meghoznunk, a szándék elhanyagolható. Kifejezi azt az igényét, hogy kell egy szükségszerű, feltétlen erkölcsi törvény, amely minden esetben alkalmas az iránymutatásra: ez a kategorikus imperatívusz, ami maga az emberséges viselkedés.

A *következmény- és szándék-etika* perspektíváira rímel a gyermeki ítéletalkotás fejlődése. Jean Piaget (Piaget & Inhelder, 2004) vizsgálatai során arra a következtetésre jutott, hogy minél fiatalabb egy gyerek, annál inkább az objektív felelősség irányába dönt, tehát a nagyobb kárral járó vétket minősíti nagyobb véteknek, tekintet nélkül a szándékra, majd az életkor növekedésével a gyerekek egyre inkább képesek az utóbbit is figyelembe venni.

Tekintsük át, hogy a 20. és 21. században hogyan változott az, amit az erkölcsi ítéletalkotás fejlődéséről gondolunk: a klasszikus irányzatoktól kezdve egészen napjainkig, és ez hogyan befolyásolta a kutatási irányokat.

2.2.2. Klasszikus pszichológiai kutatások

A pszichoanalitikus elmélet elválaszthatatlanul összefonódott Sigmund Freud nevével. Freud strukturális személyiségelmélete alapján a személyiségnek három összetevője van: az Ego (én), az Id (ösztön én) és a Szuperego (felettes én). Az ösztön én az örömelvnek megfelelően működik, amely szerint a szükségleteknek azonnal ki kell elégülniük. Az objektív valósághoz való alkalmazkodásra az Ego szolgál, feladata, hogy az ösztönén impulzusait a külvilág igényeinek figyelembevételével elégítse ki. A felettes én dönt arról, hogy mi helyes és helytelen, a szülői és társadalmi értékek alapján. Az introjekció fogalmát használja arra a folyamatra, amely során a gyermek a szülők (és ezzel együtt a tágabb társadalom értékeit is) átveszi. A felettes én két alrendszere az énideál és a lelkiismeret. Az énideál tartalmazza a helyes, a szülők által elvárt viselkedések képzetét, míg a lelkiismeret a helytelenített és büntetett viselkedésekre vonatkozó tiltásokat. A bűntudat a helytelen viselkedés következménye (Freud, 1991).

Az alapján, hogy a felettes én milyen mértékben épül be a személyiségbe, többféle típusú emberről beszélhetünk. Ha egyáltalán nem épül be, az azt jelenti, hogy olyan, mintha az illetőnek nem lenne lelkiismerete. Hiányzik az a személyiségrész, ami a vágyakat és kielégülési törekvéseket korlátok közé szorítaná. Az ilyen, amorálisként jellemezhető embert az antiszociális viselkedéstől csak a külső autoritás tarthatja vissza. Immorális az a személy, akinek az esetében az erkölcsös viselkedés nem belülről fakad. Ha nincs jelen a külső kontrollt képviselő személy, nem képes ellenállni a csábításnak. És végül morális az az ember, aki akkor is erkölcsösen viselkedik, ha senki nem látja, azaz a viselkedése hátterében belső motiváció áll (Ranschburg, 1998). A pszichoanalitikus irányzat rámutatott arra, hogy az erkölcsi fejlődésben jelentős szerepet játszik, hogy milyen szülői példa van a gyerekek előtt.

A szociális tanuláselméleti megközelítés szerint az erkölcsi szocializáció megerősítéseken keresztül alakul, amelyben központi szerepet játszik a viselkedés modellje, és hogy a megfigyelő tanúja-e annak, hogy a modell viselkedését megerősítik (Ranschburg, 1998). Ha ennek nyomán a megfigyelő szert tesz arra a képességre, hogy megismételje a modell cselekvését, akkor megfigyeléses tanulásról beszélünk. Annak, hogy a megfigyeléses tanulás létrejöhessen, több feltétele van. Szükség van arra, hogy a megfigyelő kellően motivált legyen arra, hogy figyeljen a modell viselkedésére, képes legyen megőrizni az emlékezetében a tapasztaltakat, majd képes legyen az adott viselkedést reprodukálni. A pszichoanalitikus iskola

álláspontjához képest a szociális tanuláselmélet tehát kimondja, hogy az erkölcsi ítéletalkotás fejlődéséhez nem elégséges, ha megfelelő modell áll a gyermek előtt. Szükség van arra is, hogy tanúja legyen annak, hogy a modell viselkedését pozitívan megerősítik, illetve az ő aktív, motivált közreműködésére az elvárt viselkedés reprodukciójában (Bandura, 1986).

Míg a szociális tanuláselmélet a környezeti feltételekre helyezi a hangsúlyt, addig az erkölcsi szocializáció kognitív elmélete szerint az erkölcsiség kialakulása a gondolkodás fejlődésében gyökerezik (Piaget, 1965). A normák és értékek internalizálásának folyamatáról alkotott nézetét tekintve a kognitív fejlődéselmélet álláspontja hasonlít a pszichoanalitikus iskoláéhoz, miszerint a normák és értékek az eszményképnek tartott személyekkel való identifikáció által válnak belsővé. Lutte hét európai országban vizsgálta az identifikáció folyamatát serdülőkorban. Vizsgálatából az derült ki, hogy a 12-16 évesek kezdetben a közvetlen környezetükből választanak maguknak ideált, majd az életkor előrehaladtával egyre távolabbi körökből, míg végül megjelennek az elvont eszményképek. Kohlberg szerint a morális fejlődést az identifikáció mellett az erkölcsi nevelés is elősegíti (Mönks & Knoers, 2004).

Az erkölcsi fejlődés két, talán legjelentősebb elméletalkotója Jean Piaget és Lawrence Kohlberg. A fejlődés mindkettőjük szerint a relativizálódás felé halad, azaz minél inkább magasabb szinten áll valaki az erkölcsi fejlődésben, annál inkább képes figyelembe venni ítéletalkotáskor a szándékot, ill. a körülményeket. Mindkét elméletalkotó egyetért abban, hogy az erkölcs tanítható. Különbség, hogy Piaget szerint 10 éves korra közel állunk az erkölcsi fejlődés csúcsához, Kohlberg ezzel szemben úgy gondolta, hogy ez a fejlődés kb. 16-17 éves korig tart (Piaget & Inhelder, 2004; Kohlberg 1976).

2.2.2.1. Az erkölcsi fejlődés Jean Piaget szerint

Piaget az erkölcsi fejlődés két szintjét különböztette meg. Az első szint a *heteronómia,* ami itt azt jelenti, hogy külsőleg megszabott, és a 7-8 évesnél kisebb gyerekekre jellemző. A jó és a rossz a felnőttek reagálásától függ; tehát a mérges szülő rossz gyereket jelent (Paley, 1981, id. Cole & Cole, 2003.). Az utasítások hatalma összekapcsolódik annak fizikai jelenlétével, aki az utasításokat adta. Az ő távollétében a törvény érvényét veszti, és ha azt a gyerek megszegi, az csupán pillanatnyi rossz érzést eredményez (Piaget & Inhelder, 2004). Ebben az életkorban hazudni, lopni nem önmagában erkölcstelen, hanem azért, mert ezzel a gyerek tilalmat szeg meg (Mérei & Binet, 1981).

Majd 7-8 éves kor után a gyerekek új erkölcsi relációkhoz jutnak el a társas együttműködés fejlődésével, amelyek bizonyos autonómiához vezetnek (Piaget & Inhelder, 2004). A nagyobbak a szabályokat megállapodás termékének tekintik, elfogadják, hogy módosíthatók, ha ebben mindannyian megegyeznek. Ebben az életkorban a szabályt már nem engedelmességből, hanem belátásból kell követni. Ez az *autonómia* szintje (Mérei & Binét, 1981).

Piaget az erkölcsi gondolkodás fejlődését három területen vizsgálta: a játékszabályok terén, az erkölcsi realizmus tekintetében (a viselkedés objektív és szubjektív értékelésének kapcsolatát vizsgálta), és az igazságról, a törvényről alkotott gyermeki elképzelések területén (Piaget, 1965). Nem meglepő, hogy Piaget erkölcsi fejlődéssel kapcsolatos kutatásaiban szerepel a játékszabályok vizsgálata is. Ezt ő úgy magyarázta, hogy minden erkölcs szabályok rendszeréből áll. Mindegy, hogy a golyózás szabályairól, vagy morális törvényekről beszélünk, mert ezek ugyanúgy adódnak át egyik nemzedékről a másikra, és kizárólag a tisztelet tartja fenn őket. Piaget szerint a szabályjátékok kétszeresen is fontosak az erkölcsi fejlődés tekintetében. Egyrészt a szabályjátékban való részvétel képessége azt jelzi, hogy konkrét műveletek jelentek meg a társas szférában; tehát ez a jelenség a kognitív fejlődés egy mérföldkövének tekinthető. Másrészt a játékok társadalmi modellt nyújtanak, így a gyerekek rendezett körülmények közt szembesítik saját vágyaikat a társadalom szabályaival (Piaget, 1965).

A gyermek felfogja a szabályokat fejlődés első szakaszában is, mint a környezetét irányító tényezőket, de egy fontos tulajdonságukat még nem tudja értelmezni: nevezetesen azt, hogy kényszerítő erejük van. Ez az ismétlődés felfogásából kialakuló és a szokásokat eredményező *motoros viselkedés szakasza*, amely 3 éves korig tart. A második szakasz *a szabályok egocentrikus alkalmazásának szakasza*, ami nagyjából 3-7 éves kor között jellemző; s az életkor növekedésével egyre inkább eltűnik. A gyereket ekkor nagyon érdeklik idősebb társainak szabályjátékai, szeretne ő is részt venni bennük, de a szabályok lényegét és funkcióját még nem érti meg: azt, hogy aki a játékban részt vesz, annak a szabályhoz kell igazítani a viselkedését. A harmadik szakasz *a racionális szabályok szakasza*, 7-10 éves kor között. A gyermeknek belső szükséglete alakul ki az együttműködésre, amiből következően elfogadja a közös szabályokat. A szabályok a kortársak közötti interakció termékeivé válnak. A negyedik szakaszról 10 éves kortól beszélhetünk, amikor már *a szabályok l'art pour l'art alkalmazása* jellemző. A szakasz első éveiben a szabályokkal kapcsolatos elvi viták is felérnek a játék örömével (Piaget, 1965).

Az erkölcsi realizmus az a beállítódás, hogy a kötelezettségek és értékek a törvények vagy utasítások által meghatározottak, azokat a szándékok és körülmények nem befolyásolják

(Piaget & Inhelder, 2004). Piaget azt figyelte meg, hogy a gyerekek 8-9 éves korukig nem tudnak különbséget tenni objektív és szubjektív valóság között; számukra csak az *objektív valóság* létezik. Ez azt jelenti, hogy egy morális kérdésben kizárólag az objektív szempontok alapján döntenek, tehát a nagyobb kár, a nagyobb hazugság, a nagyobb lopás minősül nagyobb véteknek - tekintet nélkül a szándékra. Piaget a vizsgálati módszerében történetpárokat alkalmazott. Alapkérdése az volt, hogy a gyerekek a mindennapokban milyen szabályok szerint ítélnek. A két történet vagy abban különbözött, hogy az egyik véletlen volt, a másik pedig szándékos, vagy pedig abban, hogy az egyik szándékos félrevezetés, a másik pedig vágyteljesítő túlzás. A gyerekeknek arra kellett felelniük, hogy a szereplő helyesen cselekedett-e, utána pedig arra, hogy melyik történetet tartják súlyosabbnak. A gyerekek kikérdezése alapján elmondható, hogy a gyerekek minden történetpárban elítélték a károkozást, a hazugságot és a lopást, de az összehasonlításban, ill. a súlyosság megítélésében sajátos erkölcsi elvek érvényesültek: a hazugságot például annál súlyosabbnak ítélték, minél valószínűtlenebb volt, a károkozást pedig az okozott kár nagysága alapján ítélték meg, függetlenül attól, hogy az szándékosan történt-e (Piaget, 1965). Piaget vizsgálataiban (1965) a gyerekek legalább 7 éves korukig következmény-etikát követtek, vagyis a szándék nem volt befolyásoló tényező egy tett megítélésénél – se nem súlyosbító, se nem enyhítő körülmény.

Ami az igazságosság eszméit illeti, Piaget (1965) szerint 6-7 éves korig a *retributív (megtorló, büntető) igazságosság* jellemzi a gyerekeket. Ebben az időszakban a törvények azért vannak, hogy mindenkit érdeme szerint jutalmazzanak, illetve büntessenek. Egy esemény morális megítélése attól függ, hogy követi-e büntetés vagy nem. Majd 7-10 éves kor között kialakul a *disztributív (felosztó, szétválasztó) igazságosság* eszméje. Ekkor a törvény legfontosabb funkciója, hogy az egyenlő elosztást biztosítsa. Erről az egyenlőségről azonban objektíven döntenek a gyerekek, tehát a szándékot, a körülményeket nem veszik figyelembe. Majd 10 éves kor után alakul ki az *ekvitás (méltányosság),* az egyenlő elosztás eszméjének az a formája, amely már figyelembe veszi a motívumokat, a szociális viszonyokat, az érzelmeket.

Az igazságosság vizsgálata során Piaget felfigyelt egy jelenségre, az immanens igazságosságra. Az *immanens igazságosság* a gyerekeknek abban a hitében gyökerezik, hogy a környezetük tárgyai, jelenségei automatikus büntető erővel rendelkeznek. A vizsgálatban alkalmazott leghíresebb történet az „alma tolvaj kisfiú esete", amelyben egy kisfiú almát lop, a csősz észreveszi és elkezdi kergetni. Menekülés közben a gyerek egy korhadó fahídon szaladna át, ami leszakad alatta, és a gyerek a patakba pottyan. Piaget eredményei alapján a 6 éves gyerekek 4/5-e úgy véli, hogy azért esett a patakba, mert almát lopott, azaz a természet automatikusan

megbüntette őt. 6 éves kortól az immanens igazságosság eszméje fokozatosan csökken, 12 éves korra a gyerekeknek már csak az 1/3-a hisz benne (Piaget, 1965).

A természettel, az állatokkal való interakciókon keresztül is fejlődik a gyerekekben az empátia, a viszonosság és a másság fogalma, amelyek az emberi erkölcsöt fémjelzik. A gyerekek a természettel való kapcsolatukat morális perspektívából szemlélik; a természetnek belső értékei és jogai vannak (Kahn, 2006). Egy 5 éves gyerekkel készült interjúban jól megfigyelhető a másság tiszteletének, az egyenrangúság eszméjének megjelenése. A következőképpen fogalmaz a halakkal kapcsolatban: „ugyanúgy egyenértékűek, ahogyan mi. Az egyenértékűség olyasvalami, hogy ha rajtad van valami, ami különböző, rajtam lesz valami, ami ugyanolyan. Csak különböző lesz" (Kahn, 2006, 473. o.).

2.2.2.2. Az erkölcsi fejlődés Lawrence Kohlberg szerint

Kohlberg (1976) a gyerekeknek olyan történeteket mondott, amelyek erkölcsi dilemmákat tartalmaztak. Az *erkölcsi dilemmák* jellemzője, hogy egy etikai szempont ütközik valamilyen más, nem etikai szemponttal, pl. a törvényi szabályozással. Az erkölcsi dilemmákra nem létezik jó megoldás, és konszenzus sincs a megoldásukra. A történetekhez többféle megoldás tartozott, amelyekből azt kellett kiválasztani, amelyiket helyesnek tartották, és a választást meg is kellett indokolni. Kohlberg leghíresebb története a *Heinz-dilemma*, amely így hangzik: „Valahol Európában egy asszony rákban haldoklott. Egy gyógyszer, amelyet nem sokkal korábban fedezett fel egy ugyanabban a városban élő gyógyszerész, esetleg megmenthette volna az életét. A gyógyszerész 2000 dollárért árulta a szert, tízszer annyiért, amennyibe az előállítása került. A beteg asszony férje, Heinz mindenkit felkeresett, akit csak ismert, hogy pénzt kérjen kölcsön, de az orvosság árának csak a felét tudta összegyűjteni. Megmondta a gyógyszerésznek, hogy a felesége haldoklik, és arra kérte, adja olcsóbban az orvosságot, vagy tegye lehetővé, hogy később fizesse ki az árát. A gyógyszerész azonban nemet mondott. A férj elkeseredésében betört a gyógyszerész üzletébe, hogy ellopja az orvosságot a feleségének. Szabad volt -e ezt tennie? Miért?" (Cole & Cole, 2004, 564-566. o.)

1. táblázat: Az erkölcsi fejlődés szintjei és szakaszai Kohlberg (1976) alapján

I.	Prekonvencionális szint	1. szakasz: Heteronóm erkölcs
		2. szakasz: Individualizmus, instrumentális erkölcs, csereelv
II.	Konvencionális szint	3. szakasz: Kölcsönös személyközi elvárások, viszonyok és személyközi igazodás
		4. szakasz: Társadalmi rendszer és lelkiismeret
III.	Posztkonvencionális szint	5. szakasz: Társadalmi szerződés, hasznosság és egyéni jogok
		6. szakasz: Egyetemes etikai elvek

Piaget elméletéből kiindulva Kohlberg 3 szint és 6 szakasz megkülönböztetését javasolta, amelyek alapján az erkölcsi fejlődés a fiatal felnőttkorig tart (lásd 1. táblázat), valamint leírt egy ún. nulla-állapotot is, amely az első, prekonvencionális szint előtt figyelhető meg. Ekkor a gyermek azt tartja jónak, ami összhangban van a kívánságaival és szükségleteivel. Kohlberg 1981-ben Erikson (1963) nyolc fejlődési szakaszának hatására kiegészítette elméletét a 7. szakasszal, amelyben az ember a kötelesség határain túlmenő, egy magasabb rendű hatalom által irányított cselekvésre érez késztetést. Ezen a szinten nyilvánvaló a vallásossággal való összefüggés (Mönks & Knoers, 2004). Láthatjuk tehát, hogy míg Piaget úgy gondolta, hogy az erkölcsi fejlődés kb. 10 éves korban befejeződik, addig Kohlberg úgy gondolta, hogy az 16-17 éves korig tart (Piaget & Inhelder, 2004; Kohlberg 1976).

A prekonvencionális szintet az jellemzi, hogy a gyerekek gondolkodása nem társadalmi konvenciókra, ill. törvényekre támaszkodik. Még nem veszik figyelembe, hogy a társadalmi együttéléshez közös viselkedési normákra van szükség. A konvencionális szinten már képesek figyelembe venni a társadalmi konvenciókat. A posztkonvencionális szinten pedig már a társadalmi konvenciókon túli szempontok figyelembevételére is adottá válik a képesség. Felismerik azt, hogy a törvények gyakran ellentmondásba kerülnek morális elvekkel. Véleménye szerint sokan csak később, vagy egyáltalán nem érik el ezt a szintet (Kohlberg, 1976).

Az 1. szakasz, a heteronóm erkölcs, az óvodáskor végére, az iskoláskor elejére jellemző. A helyes cselekvés indoka a büntetés elkerülése, ill. a tekintély hatalma. A 2. szakaszra az individualizmus, az instrumentális erkölcs és a csereelv jellemző. A 7-8 éves korosztály tartozik ide. A helyes cselekvés indoka, hogy az szolgálja az ember saját érdekeit és szükségleteit, egy

olyan világban, ahol másoknak is megvannak a maguk érdekei és szükségletei. A nézőpontot egocentrizmus jellemzi, de már képesek felismerni, hogy másoknak más nézőpontjai lehetnek. A csereelv lényege, hogy ugyanannyit adj, amennyit kapsz. Az instrumentális erkölcsiség értelmében mások kihasználása elfogadható a saját céljaink érdekében. A 3. szakaszt a kölcsönös személyközi elvárások, viszonyok és személyközi igazodás jellemzi. Ezt a 10-11 éves korban megjelenő szakaszt „jógyerek-erkölcsnek" is szokták nevezni, mert fontos, hogy az ember indítékai jók legyenek. Az aranyszabály az, hogy bánj úgy másokkal, ahogyan te szeretnéd, hogy veled bánjanak. Erkölcsösnek lenni annyit tesz, mint megfelelni a fontos emberek elvárásainak. A 4. szakasz a társadalmi rendszer és lelkiismeret szakasza. A húszas évek közepén az számít erkölcsös viselkedésnek, ami fenntartja a társadalmi rendet. Az 5. szakasz a társadalmi szerződésről, hasznosságról és egyéni jogokról szól. Ez a szakasz általában a felnőttkor kezdetére tehető. Ekkor az emberek nem ragaszkodnak a társadalmi rendszer változatlan formában tartásához, hanem folyamatosan annak lehetőségét keresik, hogyan tehetnék jobbá a társadalmi szerződést. A 6. szakasz az egyetemes etikai elvek szakasza. Ide akkor érkeznek el az emberek, amikor morális ítéleteiket olyan egyetemes etikai elvek alapján határozzák meg, amelyek a valóságos társadalom fölött állnak, pl. az emberi jogok egyenlősége (Kohlberg, 1976).

2.2.3. Modern elméletek és kutatások – a legkisebbektől a felnőttekig

Az erkölcsi ítéletalkotás kutatásában Piaget és Kohlberg kiemelkedő szerepe megkérdőjelezhetetlen, ugyanakkor a forgalomban lévő, fejlődéslélektannal foglalkozó szakirodalom jelentős hiányossága, hogy e klasszikus elméletalkotókat ért kritikákat és az újabb kutatási irányokat, ha meg is említi, nem tárgyalja részletesen (Vajda, 1999). A következőkben ennek a hiányosságnak a pótlására teszünk kísérletet.

Piaget és Kohlberg egyik legismertebb kritikusa Carol Gilligan (1982). Szerinte az erkölcs nem abszolút, hanem relatív fogalom, és amellett érvel, hogy a férfi és a női erkölcs alapvetően eltérő. Gilligan (1982) rávilágít a nők és a férfiak erkölcsi ítéleteinek minőségi különbségeire: a nők erkölcsi ítéleteit jellemzően a gondoskodás vágya és az empátia motiválja, míg a férfiak döntéseit általában a szabálykövető magatartás.

Kohlberg egy másik kritikusa Gibbs (1992), aki szintén a kognitív fejlődéselméleti perspektívát képviseli a szocio-morális ítéletalkotás modelljével. Ez a modell hasonlít a kohlbergi szakaszos

elgondoláshoz, de Gibbs (1992) 2 szintet és 4 fejlődési szakaszt különböztet meg. A fejlődés a még kiforratlan, éretlen morális gondolkodástól halad az érett erkölcsiség felé, amelyet az empátia és a proszociális viselkedés jellemez. A paradigmába illeszkedő mérőeszköz a *Socio-Moral Reflection Measure – Short Form*. Az SMRM-SF egy interjú, amely 11 kérdést tartalmaz, és kb. 20 percet vesz igénybe a felvétele. Az egyik kérdés például a következő: „Képzeld el, hogy megígérsz valamit egy barátodnak. Mennyire fontos az embereknek általában, hogy ha tudják, akkor megtartsák a barátaiknak tett ígéreteiket?" A válaszadó először eldönti, hogy ez nagyon fontos, fontos, vagy nem fontos, ezután a vizsgálatvezető arra kéri őt, hogy indokolja meg, miért. Mivel a módszer során nem kell a vizsgálati személynek sem olvasni, sem írni, ezért alkalmas lehet nemcsak gyerekek, de intellektuális képességzavarban érintett felnőttek vizsgálatára is (Gibbs, Basinger & Fuller, 1992). Erre a kérdésre a későbbiekben még visszatérünk.

A kognitív fejlődéselméleti perspektíva alternatívájaként jelenik meg Turiel és Nucci (1978) nézőpontja, akik úgy gondolják, hogy a gyerekek nem tanulás útján, hanem spontán fejlődés során sajátítják el azt a képességet, hogy megkülönböztessék az erkölcsi szabályokat a szociális szabályoktól. Az erkölcsi szabályok szociális szabályoktól való megkülönböztetése azért jelentős, mert a szociális szabályok társadalmi konvenciókra épülnek; ide tartoznak például az illemszabályok is. Ezek kultúránként, de akár az adott szociális kontextus függvényében is változhatnak. Ezzel szemben szerintük az, amit morális viselkedésnek tartunk, objektívnek és univerzálisnak tekinthető. Feltételezték, hogy e két terület egymástól függetlenül fejlődik (Turiel & Nucci, 1978). Bár ezt a nézőpontot nagy elemszámú vizsgálatokkal igyekeztek igazolni, korai vizsgálataikkal kapcsolatban komoly módszertani kifogások vetődnek fel, például, hogy az alkalmazott történetekből, amelyeket a gyerekeknek el kellett bírálniuk, világosan látszik, hogy mi a vizsgálatvezető által elvárt válasz.

Az Elliot Turiel nevéhez köthető kulturális pszichológiai irányzat szerint az egyének azonosulnak a saját kultúrájuk szociális és morális értékrendjével. Mivel jelentős különbségek vannak az individualista és a kollektivista kultúrák között, joggal feltételezhetjük, hogy ezeknek a jellemzői hatással lesznek a morális értékek milyenségére is. Egy individualista kultúrában, amely a választás szabadságára és a függetlenségre épül, a moralitás elsősorban a jogokon alapszik. Egy kollektivista kultúrában jelentősebb szerepet tölt be a csoport, és az egymástól való kölcsönös függés, a moralitás pedig a kötelességekhez és szabályokhoz való ragaszkodáson alapul (Turiel & Banas, 2020). A kulturális hatások jelentőségére a következőkben még visszatérünk. Turiel (Turiel & Banas, 2020) szerint a morális ítéletalkotást

jelentősen befolyásolja az a társadalmi kontextus, amelyben döntenünk kell. Például az olyan játékok vagy sporttevékenységek esetében, amelyekben a résztvevők önként vonódnak be, és mindenki egyetért a szabályokkal, a morális szabályok felülíródhatnak. Egy kísérletben 6-11 éves gyerekek vélekedését vizsgálták a szóbeli bántalmazással kapcsolatban. A gyerekek nagy része elfogadhatónak találta, hogy valakit „hülyének" nevezzenek egy játék során, de csak abban az esetben, ha a játékszabályt mindenki elfogadta, önként vettek benne részt, és tudták, hogy ebben a játékban ez előfordulhat. A játék kontextusán kívül ugyanez a viselkedés nem volt számukra elfogadható.

Tehát az adott társadalmi kontextus jelentősen befolyásolja, hogy hogyan értékelünk egy helyzetet, de a legtöbbször úgy kell morális döntést hoznunk, hogy egynél több szempontot kell figyelembe vennünk. Gyakran különböző morális célok ütköznek egymással, vagy morális célok ütköznek társadalmi szempontokkal. Egy nagyon egyszerű példával élve, lehet egy hazugság is morális szempontból helyes döntés, ha egy gyilkosnak hazudunk, aki afelől érdeklődik, merre ment a kiszemelt áldozata. Ebben az esetben az okozhatja a dilemmát, hogy mondjunk igazat, mert az a tisztességes, vagy mentsük meg egy ember életét (Turiel & Banas, 2020). Befolyásló tényező az is, hogy milyen kapcsolatban vagyunk a másikkal. Serdülőket vizsgálva (Turiel & Gingo, 2017, id. Turiel & Banas, 2020) a túlnyomó többség elfogadhatóbbnak tartotta a szülők megtévesztését, mint a kortásaikét. A serdülők válaszai alapján a kortársakkal való kapcsolat az egyenlőségen és a kölcsönösségen alapul, amibe a hazugság semmiképpen sem fér bele, míg a szülővel való viszony aszimmetrikus, és gyakran az autoritásra épül.

Az erkölcsi ítéletalkotás fejlődését kutató klasszikus vizsgálatok esetében (Piaget, 1965; Kohlberg, 1976) azt látjuk, hogy 4-5 évesnél idősebb gyerekeket vontak be, tehát az ennél fiatalabb korosztály esetében nem voltak megfigyelések. Az újabb kutatások azonban igyekeztek kiterjeszteni a vizsgálatokat az ennél kisebb gyermekekre is, és azt láthatjuk, hogy jól megtervezett kísérletek segítségével már az első életévben megcsillan a morális ítéletalkotás és az etikai érzék szikrája. De hogyan lehet kisbabákat vizsgálni? Van valami, amit már az egészen kicsik is tudnak kontrollálni: ez pedig a szemmozgás. Ha valamit érdekesnek vagy meglepőnek találnak, azt hosszabb ideig nézik. A babák nézésének időtartama pedig olyan változó, ami könnyedén mérhető. Emellett az emberi fejlődés során néhány vonás már nagyon korán megmutatkozik. Ezek nem morális alapúak, de közel állnak hozzá. Ilyen például, hogy a babák is átérzik mások fájdalmát (ez tükröződik az arcukon), és amint képesek erre fizikailag, megpróbálják a másikat megnyugtatni azzal, hogy megérintik vagy megsimogatják. Egy

kísérletben a már járni tudó kicsik, ha látták, hogy egy felnőtt nem tud valamit egyedül megcsinálni, akkor spontán módon a segítségére siettek, bármiféle kérés, bátorítás vagy jutalom nélkül (Bloom, 2010).

Bloom (2010) több kísérletről is beszámol, amelyekben vagy rövid animációs filmet, vagy valódi figurákkal eljátszott jeleneteket mutattak a kicsiknek. Az egyik ilyen kísérletben azt vizsgálták, hogy mit gondolnak a segítségnyújtásról és a másik akadályozásáról. Az egyik jelenetben egyszerű geometriai formákat használtak, amelyeknek arcuk is volt. Egy piros labda fel szeretett volna gurulni egy dombra. Az egyik kisfilmben a sárga négyzet segíteni akart neki ebben, míg a másik filmben a zöld háromszög akadályozta őt azzal, hogy elé állt, és lelökte. Minden 9-12 hónapos baba hosszabb ideig figyelte azt a jelenetet, amelyikben a segítségnyújtásra látott példát. Ezt a kísérletet megismételték bábjátékkal is, majd az előadás után egy tálcán odakínálták a segítő és a gátló szereplőt is – ezúttal még fiatalabb, 6-10 hónapos babáknak. Szinte mindannyian a segítőt választották.

A morális érzék a mindennapi élményeinken keresztül is formálódik: az emberek jutalmazásain és bántásain, valamint az igazságos és igazságtalan bánásmódon keresztül. A 4 éves gyerekek már felismerik a saját szerepüket abban, ha valakit megbántottak, és annak a szükségességét, hogy ezt valahogy megpróbálják helyrehozni. Egy serdülő pedig már olyan komplex módon szemlél egy hasonló szituációt, hogy képes egyszerre reflektálni a másikkal való kapcsolatára, hogy abban hogyan viselkedett, és hogyan kellene viselkednie a jövőben (Turiel & Banas, 2020).

Azoknak a szerzőknek, akik elfogadták Kohlberg elméletének alapvetéseit, a kidolgozott vizsgálati eszközök közös jellemzője, hogy az erkölcsi fejlődés kohlbergi szakaszolást veszik alapul, és morális dilemmák megítélésén keresztül térképezik fel a válaszadó erkölcsi ítéletalkotását. Damon (1977) és Rest (1978) olyan kutatók, akik elfogadták Piaget és Kohlberg klasszikus megközelítését. Munkásságuk során alátámasztják, hogy szakaszosság figyelhető meg az erkölcsi fejlődés során. Damon (1975, 1977, 1980, id. Cole & Cole, 2003) a javak és jutalmak elosztására vonatkozó gyermeki elképzeléseket vizsgálta. Kezdetben az Egyesült Államokban végzett vizsgálatokat, később azonban Izraelben, Puerto Ricoban és néhány európai országban is hasonló, szakaszos fejlődési mintát igazolt. Rest (1978) eredményei szintén alátámasztják, hogy az erkölcsi ítéletek alakulását befolyásolja az életkor növekedése, és emellett arra jutott, hogy az iskolai végzettség szintén jelentős tényező.

James Rest (1979, id. Enden & mtsai, 2019) eredeti kérdőíve, a *DIT-1 (Defining Issues Test)* hat morális dilemmát tartalmaz, és 14 éves kortól alkalmazható. Az egyik történet a Kohlbergtől átvett híres Heinz-dilemma, de megtalálható benne az orvos dilemmája is, ami a következőképpen hangzik. „Ha a végstádiumban lévő, haldokló beteg arra kéri az orvost, hogy adjon neki annyi gyógyszert, amivel segít neki meghalni, akkor ezt megteheti-e?" A DIT kidolgozása során reagáltak Gilligan kritikájára, és különös hangsúlyt fektettek arra, hogy az eszköz nők és férfiak esetében egyaránt érvényes legyen (Rest és mtsai, 1999). A DIT-1 után 20 évvel megszületett a *DIT-2* (Rest & mtsai, 1999, id. Enden & mtsai, 2019), amely eggyel kevesebb, azaz öt dilemmát tartalmaz. Úgy találták, hogy az első verzió nyelvezete és történetei kezdenek túlhaladottá válni, ezért frissítették a kérdőív anyagát.

A Georg Lind (1978, 2016) által kidolgozott *MJT (Moral Judgment Test)* egy kérdőív két morális dilemmával, mely 10 éves kor fölött és jó olvasási készség mellett alkalmazható. Az egyik dilemma a lopáshoz kapcsolódik, a másik az eutanázia kérdését feszegeti, és egyértelmű a hasonlóság az orvos dilemmájával, ami a DIT-1-ben jelent meg. A Lind-féle történet így hangzik: „Egy nő rákban haldoklott, és semmi remény nem volt a gyógyulásra. Szörnyű fájdalmai voltak, és annyira le volt gyengülve, hogy egy nagy adag fájdalomcsillapító a halálát okozhatta volna. Amikor már haldoklott, azért könyörgött az orvosának, hogy adjon neki annyi morfiumot, ami elég ahhoz, hogy megölje őt. Azt mondta, hogy nem tudja elviselni a fájdalmat, és néhány héten belül amúgy is meghalna. Az orvos eleget tett a kívánságának." A dilemma megismerése után a válaszadónak döntenie kell, hogy szerinte az adott cselekedet helyes vagy helytelen volt. Majd hat-hat érvet olvashat, amelyek a cselekedet mellett és ellen szólnak. Ezek elfogadhatóságát 9 fokú Likert-skálán kell megítélnie. Az érvek megfeleltethetők valamelyik kohlbergi szakasznak, s ez adja a besorolás alapját.

Yang és Wu (2008) kínai tinédzserek és fiatal felnőttek morális ítéletalkotását vizsgálták a Lind (2016) által fejlesztett MJT segítségével. A mintába összesen 724 fő került, életkorukat tekintve 14 és 27 év közöttiek. A morális ítéletalkotás tekintetében jelentős különbséget csak az elsőéves egyetemisták és az annál magasabb évfolyamon tanulók között találtak. Ez az eredmény különbözik a nyugati országokban végzett korábbi kutatások eredményétől. Ennek az lehet az oka, hogy a kínai oktatási rendszerben rendkívül hangsúlyos a matematika, a természettudományok, a humán és egyéb interdiszciplináris ismeretek elsajátítása, de a diákoknak kevés lehetőségük nyílik morális problémákkal találkozni, és az ezekről való vitában rutint szerezni. A szerzők lefordították Lind (1978) dilemmáit kínaira, és a kutatást megelőzően gondot fordítottak az eszköz validálására. A dilemmák kínai közegre való adaptálása azonban

elmaradt, a szerzők jelzik is ezt a hiányosságot, mint a kutatás egyik korlátját. Kiemelik még, hogy a vizsgált diákok jóval toleránsabbak voltak az eutanáziával kapcsolatban, mint a lopással. Meglátásuk szerint ennek egyik lehetséges oka, hogy Kínában az eutanázia nem esik olyan egyértelmű szabályozás alá, mint a nyugati országokban. Ez a vizsgálat pont azért rendkívül jelentős, mert a várttal ellentétes eredményeket hozott. Egy nyugati, individualista beállítottságú kultúrkörben kidolgozott eszközt használtak fel Kínában, egy olyan kulturális közegben, ami híresen kollektivista beállítottságú. Ez rávilágít arra, hogy mekkora jelentősége van annak, ha egy eszköz más kulturális közegben született, mint amiben használni szeretnénk – s ezzel visszautalunk Turiel (Turiel & Banas, 2020) álláspontjára, miszerint a morális értékek megítélést jelentősen befolyásolja a kulturális kontextus.

Az MJT-hez hasonló felépítésű *MDII (Moral Development Interview Invetiory)* tíz morális dilemmát tartalmaz, és a kidolgozásakor gondot fordítottak arra, hogy a történetek illeszkedjenek a pakisztáni kultúrához. Négy éves kortól egészen felnőttkorig alkalmazható. Az eszköz alkalmazása során megfigyelhető volt a szakaszosság a morális fejlődésben (Khanam & Iqbal, 2018). Safder és Abid (2018) az MDII-t használták egy olyan, nagy elemszámú kutatásban, amelyben összesen 1239 pandzsábi középiskolás diák került a vizsgált mintába. Szignifikáns összefüggést mutattak ki a tanárok morális viselkedése és a diákok erkölcsi fejlődése között. Ez az eredmény tulajdonképpen egybevág azzal a korábbi kutatási eredménnyel, amelyre a szerzők utalnak is. Hart és Carlo (2005, id. Safder & Abid, 2018) hangsúlyozzák, hogy a gyerekek morális nevelésének legfontosabb meghatározói a szülők mellett a tanárok. Ez az eredmény jelzi azt, hogy az iskolai oktatás-nevelés nemcsak hatással van a gyerekek morális fejlődésére, hanem további lehetőségeket kínál annak célzott támogatására.

Az újabb kutatási irányok bemutatása után összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy Piaget és Kohlberg úttörő munkássága óta számos új fejleményről számolhatunk be. A feminista Carol Gilligan (1982) - Kohlberg elméletének egyik legismertebb kritikusa - a férfi és a női erkölcs alapvető különbözősége mellett érvel. Gibbs (1992) a kohlbergi elgondoláshoz nagyon hasonló, ám csak 4 szakaszt tartalmazó modellt írt le. Turiel (1978, 2020) a társadalmi kontextus jelentőségére hívja fel a figyelmet, amely az adott morális döntést befolyásolja. Bloom (2010) kidolgozott egy olyan módszert, amellyel már az 1 évesnél fiatalabb gyermekek morális érzéke is vizsgálható. Damon (1977), Rest (1978), Lind (1978, 2016) és Khanam (2018) olyan kutatók, akik az erkölcsi fejlődés kohlbergi szakaszolását veszik alapul, és az általuk kidolgozott új

vizsgálati eszközök - Kohlberg eljárásához hasonlóan - morális dilemmák megítélésén keresztül térképezik fel a válaszadó erkölcsi ítéletalkotását.

2.2.4. Az erkölcsi ítéletalkotás kutatásának hazai képviselői – az erkölcsi érzék elhelyezése a szociális kompetencia modelljében

Az erkölcsi ítéletalkotás hazánkban egy kevésbé kutatott területnek számít. Jelentős munka *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből* című interdiszciplináris tanulmánykötet, melyet Váriné Szilágyi Ibolya (1994) szerkesztett. A kötet az erkölcsi és állampolgári neveléssel foglalkozik, és az elméleti munkák mellett helyet kaptak benne pedagógiai kísérletek leírásai is. A szerzők között szerepel Georg Lind, akinek a nevéhez a Moral Judgment Test kidolgozása fűződik, és munkájában Kohlberg fejlődési modelljére alapozott.

Szekszárdi Júlia, Horváth H. Attila, Buda Marianna és Simonfalvi Ildikó (2000) nagyszabású kutatás keretében vizsgálták a serdülők erkölcsi szocializációját. A vizsgálat elméleti háttere Kohlberg munkásságára támaszkodik, vizsgálati módszerükben erkölcsi dilemmahelyzeteket is alkalmaztak. A 3316 fős, település- és iskolatípust tekintve reprezentatív mintát összesen 60 általános és középiskola bevonásával gyűjtötték. Azt találták, hogy a 7. és 10. osztályos serdülők az életkor növekedésével a hagyományos normákat kevésbé követték, ami természetes is az életkori sajátosságok ismeretében. A megkérdezettek igényelték a biztonságot adó, kiszámítható és átlátható szabályokat, ugyanakkor erős bizalmatlanságot mutattak a felnőttekkel szemben. Egymás iránt lényegesen kevesebb segítőkészséget és szolidaritást mutattak, mint ahogyan azt a cikk szerzői korábban feltételezték a korosztályi sajátosságok ismeretében.

Bertók Rózsa (2019) pedagógusok erkölcsi fejlődési szintjét vizsgálta saját fejlesztésű kérdőívvel. Három vizsgálati csoportja volt: egy kisvárosi gimnázium tanárai; vajdasági magyar tanárok; valamint másoddiplomás, tanárszakos egyetemi hallgatók. Az elérhető 47 pontból a gimnázium tanárai átlagosan 30 pontot értek el, a vajdasági tanárok átlagosan 40 pontot, a hallgatói csoport pedig ennél is jobb eredményeket ért el, átlagosan 45 pontot. A csoportok teljesítményében nagy volt a szórás, aminek egy lehetséges magyarázata, hogy a felvétel körülményei nem voltak egyformák (pl. jelen volt a kitöltésnél az intézményvezető, vagy nem).

A szociális kompetencia egyik jelentős hazai kutatója Nagy József (1996), aki rámutat arra, hogy az emberek, közösségek között mindig szociális kölcsönhatás van, amely a szociális viselkedésben nyilvánul meg. A szociális kölcsönhatást befolyásolja az aktuális szociális helyzet, a résztvevők szociális értékrendje és szociális kompetenciája. A *szociális kompetencia* olyan pszichikus rendszer, ami lehetővé teszi a szociális viselkedést, komponensei öröklöttek és tanultak. A szociális kompetencia fejlődésének feltétele ennek a komponenskészletnek a gyarapodása, ami a spontán és szándékos szocializációtól, a neveléstől függ. A szociális komponenskészlet elemei közé tartoznak: a szociális szokások, a minták, a készségek és az ismeretek.

A szociális kompetencia fejlődése az öröklött és tanult tényezők hierarchizálódásával és a proszocialitás erősödésével jellemezhető. A *proszocialitás* az, ami lehetővé teszi, hogy viselkedésünk során mások érdekeit is figyelembe vegyük (Nagy, 1996). A szociális kompetencia fejlődését a család mellett az intézményes nevelés is jelentősen befolyásolja. Ha a család oldalát nézzük, akkor a pozitív szülő-gyerek viszony, a szülők szociális-érzelmi kompetenciája és gazdag szociáliskapcsolat-rendszere, a pozitív modellnyújtás és az elfogadó attitűd támogatják leginkább a fejlődést. Az óvoda és az iskola oldaláról meghatározó az intézmény fizikai környezete, szociális strukturáltsága és kultúrája (Tunstal, 1994, id. Zsolnai & Kasik, 2007). Nagy (1996) kiemeli az intézmény által közvetített szociális értékek jelentőségét. A pedagógus visszajelzései, empátiája, hitelessége és vezetési stílusa szintén fontos tényezők (Zsolnai, 1999). Azokban a csoportokban és osztályokban, ahol a pedagógusnak pozitív az önértékelése, segítőkész, következetes és megfelelően kezeli az érzelmeit, ott a kortársak között szignifikánsan több a pozitív interakció (Zsolnai & Kasik, 2007).

A szociális kompetencia jelentős része tanult rendszer, amiből az következik, hogy tanítható is (Nagy & Zsolnai, 2001). Ha az erkölcsi ítéletalkotást a szociális kompetencia részének tekintjük, azzal számos kézzel fogható eszközt nyerhetünk a gyakorlati pedagógia számára. Ezt a nézőpontot támogatja, hogy az itthon széleskörben alkalmazott DIFER-ben (diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára) *az erkölcsi érzék vizsgálata* a szocialitás vizsgálatának részeként jelenik meg. A vizsgálatvezető öt hétköznapi történetet mond, majd beszélgetést kezdeményez a gyerekkel. A történetek lopásról, együttérzésről, erőszakról, károkozásról és együttműködésről szólnak (Fazekasné & mtsai, 2016). A szociális kompetencia fejlesztésére intézményes keretek között bevált technikát jelent a modellnyújtás, a felmerülő konfliktusok problémamegoldó kezelése, az elvárt viselkedés megerősítése, a szerepjátékok

alkalmazása vagy történetek megbeszélése. Az eredményes fejlesztés feltétele, hogy a megfelelő módszerek és eszközök ismeretén túl a pedagógus maga is fejlett szociális kompetenciával rendelkezzen (Nagy & Zsolnai, 2001). Ezek olyan technikák, amelyek alkalmasak lehetnek az erkölcsi ítéletalkotás fejlődésének támogatására is.

A szociális kompetencia első hazai kutatásai a ’90-es évekre tehetőek. Ezekből, illetve a további DIFER-mérésekből az derült ki, hogy a szociális készségek fejlődésének jelentős része óvodáskorban, illetve azt megelőzően zajlik. Ez alól éppen az erkölcsi érzék jelent kivételt, mivel ennek a fejlettségi szintjében kifejezeten iskolába lépéskor, illetve az első osztályban láthatunk nagyobb ugrást. A pedagógiai tervezés szempontjából nem elhanyagolható tényező az sem, hogy az iskolába lépő gyerekek szocialitása szélsőségesen különböző fejlettségi szinteket mutat (Nagy, 2002, id. Zsolnai, Kinyó & Jámbori, 2012), illetve, hogy a szociális készségek 10 és 13 éves kor között spontán módon nem fejlődnek, és a gyerekek jelentős részénél 13 éves korban még tart a fejlődés. Ezért kiemelten fontos mind az óvodai, mind az iskolai fejlesztés (Józsa & Zsolnai, id. Zsolnai, Kinyó & Jámbori, 2012).

2.2.5. Az erkölcsi fejlődés elhelyezése az informális tanulás egy modelljében

Ha az erkcsölcsi fejlődésnek helyet keresünk az informális tanulás (egyébként igen széles) palettáján, nehány korábban bemutatott kutatási eredmény egészen más megvilágításba kerül. Az informális tanulásnak sokféle megközelítése létezik. Sem a definícióban, sem a tipológiában nincs teljes konszenzus, mert a formális és az informális tanulás tartalmai között gyakoriak az átfedések, nehéz közöttük határt vonni (Horváth H., 2019). Knowles (1975) definíciója szerint az informális tanulás egy proaktív, intézménytől független tanulási folyamat, amely nem szándékos, és véletlenszerűség jellemzi. Horváth H. (2019) azt a vonását emeli ki, hogy az egyénnek lehetősége van a saját indíttatásából és a saját örömére tanulni. A közgondolkodásban kevésbé van jelen a tanulásnak ez a formája. A tanulásról kialakult kép erősen kötődik a formális keretekhez (Horváth H., 2011), pedig az informális tanulás még magasan képzett személyek esetében is jelentős mennyiségű időt tölt ki az egyén életében (Coombs & Ahmed, 1974).

A következőkben azt vázoljuk fel, hogy Horváth H. (2019) modelljében hol helyezhető el az erkölcsi fejlődés. A modell a tanuló nézőpontjából vizsgálja az informális tanulást, két egymást metsző tengely mentén, melyek az explicit-implicit és a szándékos-nem szándékos (esetleges)

kontinuumot írják le. A nem-érzékelt tanulás („unperceived learning”) az implicit és a nem szándékos tengelyvégek által határolt negyedben helyezkedik el. Ilyenkor a tanulási folyamat nem szándékos, és az egyén nem is azonosítja a szituációt tanulási helyzetként. A tanulás ténye változást okoz az egyéni narratívában és/vagy a viselkedés szintjén, annak ellenére is, hogy a folyamat nem tudatos szinten zajlik. Ezt a fajta tanulást azért nehéz tetten érni, mert csak utólag, a viselkedésváltozásból következtethetünk rá. A nem-érzékelt tanulási formák közé tartoznak a szocializáció egyes formái, pl. a spontán mintakövetés (Horváth H., 2019). A társadalom által elvárt erkölcsi szabályok elsajátítását pedig minden valószínűség szerint szintén ide sorolhatjuk.

A Turiel és Nucci (1978) által leírt „spontán fejlődést”, amely során az erkölcsi szabályokat elsajátítjuk (és amelyet a szerzők élesen elválasztottak a tanulástól) a Horváth H. (2019) által leírt modell keretében értelmezve mégiscsak tanulásnak tekinthetjük, csak épp az informális módjának. Horváth H. (2019) modelljének segítségével az egyik fentebb vázolt kutatási eredményt is egészen más megvilágításba helyezhetjük. Azt a talán látszólagos jelenséget, hogy a szociális készségek 10 és 13 éves kor között spontán módon nem fejlődnek (Józsa & Zsolnai, id. Zsolnai, Kinyó & Jámbori, 2012), máshogyan is értelmezhetjük. A nem szándékosan létrejött, rejtett tanulási eredményeket sokszor nehéz, vagy nem is lehet felszínre hozni. Különösen igaz ez akkor, ha olyan helyzetekben történik tanulás, amit az egyén észre sem vesz, mint a nem-érzékelt tanulás esetében. Ha elfogadjuk, hogy a szociális készségeket a nem-érzékelt tanulás segítségével sajátítjuk el, az magyarázza a fenti kutatási eredményeket. Ezeknek a tanulási eredményeknek az explicit szintre emelésében a reflektivitás segíthet (Horváth H., 2019).

2.3. Az erkölcsi ítéletalkotás fejlesztési lehetőségei intézményes keretek között

2.3.1. Hazai intézményi szabályozás

Heller Ágnes (1994) szerint erkölcsöt tanítani annyit jelent, mint tartalmat adni annak a képességünknek, amellyel a jót és a rosszat megkülönböztetjük. Kamarás István (2013) szerint – akinek a neve összefonódott az ember- és erkölcstan tantárgy kidolgozásával – régen nem kérdés már, hogy tanítható-e az erkölcs, és az sem, hogy mikortól. Az igazi kérdés sokkal

inkább ez: hogyan, milyen módszertannal. Erre a kérdésre még visszatérünk. Először tekintsük át, hogy milyen formában jelenik meg az erkölcsi nevelés a hazai intézményrendszerben.

A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramjában (2017) nem jelenik meg explicit módon az erkölcsi nevelés, ám az érzelmi és társas kompetenciák fejlesztése ott van a bölcsődei nevelés feladatai között. A mindennapi együttlét helyzetei a tolerancia és az empátia gyakorlásának színterei. A mesélés már ebben az életkorban is a személyiség formálásának eredményes eszköze.

Az *óvodai nevelés* feladatai között már ott van az erkölcsi nevelés, az erkölcsi tulajdonságok megalapozása, mint például az együttérzés, segítőkészség, önzetlenség és figyelmesség. Az óvodai életben jelentős tevékenységforma a verselés és mesélés. A mese, amit az óvodapedagógus kiegészíthet a bábozás és a dramatizálás eszközeivel, az óvodai erkölcsi fejlesztés egyik fő eszköze. Emellett a mindennapi nevelés részeként is megjelenik, indirekt formában az utánzás, a modellkövetés és az azonosulás révén.[2] Az Óvodai nevelés országos alapprogramjában és a Nemzeti alaptantervben meghatározott célok és fejlesztési területek a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében is érvényesek.[3]

A bölcsőde és óvoda után tekintsük át az erkölcsi nevelés helyzetét *az általános és középiskolában.* Kamarás (2013) egyértelműen amellett érvel, hogy az erkölcsi nevelés fontos színtere az iskola, és hasznos, ha önálló tantárgy és időkeret áll a pedagógus rendelkezésére. Ez teremti meg a lehetőséget sajátos arculatok megvalósítására – mert ennek a tantárgynak sokféle jól működő alternatívája lehet. Európában az erkölcstan jellegű tantárgyak helyzetét nagymértékben befolyásolja, hogy az adott országban mennyire erős a vallásos nevelés pozíciója. A kép szinte évről évre változik, de a hittan alternatívái között a leggyakrabban az etika szerepel, mint tantárgy, a világnézetileg semleges vallásismeret vagy vallástan, illetve a társadalomismeret vagy polgári ismeretek. A hazai jellemzőket megvizsgálva az látjuk, hogy a tantárgyi oktatás az *ember- és erkölcstan* megjelenésével kezdődött. Ez a születésekor, az 1990-es évek elején Európában kuriózumnak számított egyrészt azáltal, hogy komplex módon összehangolta a leíró és normatív embertudományokat, másrészt kötelező jellegével. Ebben az időszakban ugyanis a környező országokban sokkal jellemzőbb volt a hittan uralkodó helyzete. Aztán ez a tendencia megfordult a kétezres évekre: míg körülöttünk erősödött az oktatásügyben az ember-, erkölcs-, és társadalomismereti tantárgyak jelenléte, addig hazánkban 2001 és 2010

[2] 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
[3] 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

között jelentősen gyengült. Ez legélesebben abban mutatkozott meg, hogy ebben az időszakban a tantárgy óraszáma a korábbihoz képest egyharmadára csökkent (Kamarás, 2013).

A 2012-es Nemzeti alaptantervben aztán az erkölcsi nevelés, mint kiemelt fejlesztési terület jelent meg. A tantárgyi keret mellett minden műveltségterületben részt kapott kisebb-nagyobb mértékben.[4] A 2012-es kerettanterv 1-8. évfolyam között heti 1 órára növelte az óraszámot, és a tantárgy nevét *erkölcstanra* változtatta, míg a 9-12. évfolyamon meghagyta az alacsony óraszámot – a 11. évfolyamon heti 1 órát -, és a tárgy nevét *etikára* módosította. Az erkölcstan kerettanterv deklarálja, hogy a pedagógusnak nem feladata erkölcsi kinyilatkoztatásokat megfogalmazni, ellenben a kérdezés, gondolkodás, állásfoglalás bátorítása, valamint a szabad beszélgetések, viták és a nézőpontváltást elősegítő szerepjátékok moderálása kifejezetten megjelenik benne. A tanulókra nem közlések befogadóiként, hanem mint aktív résztvevőkre tekint.[5] A tantárgy 2012-től kezdve az általános iskolában választható lett: a szülők dönthetnek arról, hogy a gyermekük *erkölcstan* vagy *hit-és erkölcstan* oktatásban részesüljön. Ez az elsőre demokratikusnak tűnő lehetőség azt a veszélyt rejti magában, hogy mindkét csoport hátrányt fog szenvedni, mert bizonyos tartalmakkal értelemszerűen nem fognak találkozni (Kamarás, 2013). Az erkölcstan tartalmát és követelményeit a NAT szabályozza, a hit- és erkölcstan esetében az adott egyház nevében eljáró egyházi jogi személy dönt a keretekről.[6] Sajnálatos, hogy a két tárgy céljainak, tartalmainak és követelményeinek egyeztetése azóta sem történt meg. Szükséges lenne, hogy a jelenleginél hatékonyabb párbeszéd folyjon a két tantárgy fejlesztői és pedagógusai között (Alexandrov, Fenyődi & Jakab, 2015).

A NAT 2020-as módosításakor az általános iskola 1-8. évfolyamán megmaradt a heti 1 óra. Az továbbra is választható, hogy a tanuló *hit-és erkölcstan,* vagy *etika* oktatásban részesüljön. Láthatjuk, hogy a korábbi erkölcstan elnevezést etikára módosították.[7] A NAT 2020-as módosításához illeszkedő etika kerettantervben is fontos szempontként jelenik meg, hogy a pedagógus legyen nyitott, támogassa és tartsa tiszteletben az őszinte véleménynyilvánítást.

[4] 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
[5] 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1., 2. és 6. melléklete
[6] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
[7] 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

2.3.2. Etikatanár-képzés

A felvi.hu-n a 2020 szeptemberében induló képzéseket áttekintve azt láthatjuk, hogy a felsőoktatási paletta elég széles.[8] Osztatlan tanári képzésben 10 félév alatt lehet etikatanári képesítést szerezni, de van etikatanári mesterképzés is. Ez utóbbi végzettséggel kifejezetten a középiskolai etika oktatásban lett volna lehetőség elhelyezkedni, de időközben a 9-12. évfolyamon megszüntették a tantárgytárgy oktatását.[9] Szakirányú továbbképzés elvégzése útján 2 félév alatt a jelentkezőből erkölcstan, etika szakos pedagógus válhat, valamint 4 félév után pedagógus szakvizsgát lehet tenni az etika és erkölcsi nevelés területén.

A már gyakorlatban dolgozó pedagógusok számára hirdetett, akkreditált, 30, 60 és 120 órás továbbképzés is elérhető, melynek keretében elsajátíthatóak az etika oktatásához szükséges elméleti és módszertani ismeretek. A tanfolyam kifejezetten az általános iskola felső tagozatára koncentrál. Az érdeklődő jelenléti és távoktatásos munkarenddel is találkozhat a továbbképzési lehetőségek böngészése közben.

Ki taníthatja a tantárgyat? A 2020-as NAT módosításához illeszkedő kerettanterv kimondja, hogy az etika tanítása empátiát, sokoldalú ismereteket, adaptivitást és rugalmasságot igényel. Olyan pedagógus vállalja az etika órák vezetését, aki szakmailag kompetens, megfelelő fejlődéslélektani, pedagógiai, szakdidaktikai és módszertani felkészültséggel rendelkezik. Homor (2015) ajánlása szerint legyen tájékozott a modern nevelési és oktatási koncepciók területén, legyen jártas a kooperatív és interaktív pedagógiai módszerek használatában, valamint tapasztalt a konfliktuskezelésben. A jelenleg hatályos rendelet alapján az alsó tagozaton az osztályban egyébként is dolgozó tanító láthatja el a tárgy oktatását, felső tagozaton pedig rendelkezni kell a tárgynak megfelelő szakos tanári végzettséggel, vagy ennek hiányában az 5-8. évfolyamon pedagógus munkakör betöltésére jogosító végzettség mellett el kell végezni a fentebb már említett akkreditált pedagógus továbbképzést.[10] Azt látjuk tehát, hogy az elvárt magas szintű szakmai kompetenciák (és az elérhető felsőoktatási képzések sokszínűsége) ellenére ahhoz, hogy valaki etikát taníthasson, alsó tagozaton nem szükséges szakos tanári végzettség, felső tagozaton pedig opcionális.

---

[8] https://www.felvi.hu/

[9] 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

[10] 417/2020. (VIII. 30.) Korm. rendelet a közneveléssel összefüggő egyes kormányrendeletek módosításáról

2.3.3. Az erkölcsi nevelés módszertani kérdései

A vonatkozó szakirodalom azt emeli ki, hogy (az erkölcsi nevelés terén is) a pedagógus feladatai közül a legfontosabb a gyermekközpontú szemlélet megvalósítása. El kell érnie, hogy a tanulók ne az ő véleményének akarjanak megfelelni, hanem lehessen vele vitatkozni. Tudatosítania kell, hogy nincs rossz válasz! Persze az lehetséges, hogy ő maga nem ért vele egyet. Az önismeret, önreflexió nemcsak a tanulók esetében kiemelkedő jelentőségű. A pedagógusnak magának is meg kell fogalmaznia, milyen értékeket és elveket tart fontosnak, és mit jelentenek ezek az ő számára. Fel kell készülnie arra is, hogy a gyerekek között lehetnek olyanok, akik az ő értékeit elutasítják (Fenyődi, 2015). Az etika oktatása módszertani felkészültséget igényel. Az etikatanárnak ismernie kell a gyakorlati filozófia releváns anyagait, alkalmazkodnia kell korcsoport jellemzőihez, módszertanában támaszkodnia kell a csoportmunkára és játékos gyakorlatokra. Az etika óra alapszabálya, hogy legyen életszerű. A szerepjátékok nagyon hatékonyak, kiváltképp, ha szerepcserére is alkalmat adnak. Ezáltal a diákoknak lehetősége nyílik biztonságos környezetben tapasztalatot szerezni arról, milyen érzés kiszolgáltatott helyzetben lenni, vagy épp segíteni a rászorulónak. Az etikatanár megszervezi a gyakorlatokat és diskurzusokat, és biztosítja, hogy a diákoknak legyen lehetőségük kifejteni a véleményüket (Bertók & Bécsi, 2019).

Az iskolai erkölcsi nevelés nem lehet sem represszív, sem diszkriminatív. Ezt az alapvető követelményt a pedagógus többféleképpen is megvalósíthatja, de a szakirodalomban leginkább elfogadott megoldás az *értékartikulációs módszer*. Ez ütközteti a már tisztázott álláspontokat, vitára bocsájtja őket, és nem kívánja meg, hogy a vita során „közös" értékítélet, vagy valamilyen kötelező jellegű értékrendszer fogalmazódjon meg a résztvevőkben (Mihály, 2001). Az értékartikulációs módszer megvalósítását a jelenleg hatályos köznevelési törvény is támogatja, legalábbis az állami és önkormányzati fenntartású intézményekben. A törvény kimondja, hogy a vallási és világnézeti információkat tárgyilagosan és sokoldalúan kell közvetíteni.[11]

Kamarás (2013) a tanulót alkotótársnak tekinti, és olyan tevékenységeket ajánl, mint a mesehallgatás, filmnézés, olvasmányok feldolgozása és elemzése, és az ezekről való beszélgetés, könyvtári kutatás, sajtófigyelés, kiállítások rendezése, művészi alkotások létrehozása, kísérletezés. A felsorolásból kitetszik, hogy nagymértékben számít a tanulói

[11] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

aktivitásra és kreativitásra. Alexandrov, Fenyődi és Jakab (2015) kimondják, hogy pusztán a megértés nem vezet változáshoz. Erkölcsi kérdésekről tehát nem elég gondolkodni és beszélgetni, a gyerekek számára szituációkat kell teremteni, amelyben kipróbálhatják az újonnan megszerzett tudásukat. Ez ismét csak a tanulói aktivitás jelentőségét hangsúlyozza. Az óravezetésbe hatékonyan beépíthető a resztoratív szemlélet, az erőszakmentes kommunikáció és a drámapedagógia eszköztára.

Az erkölcsi érzék fejlesztésének egy gyakorlati módszere a Georg Lind (2019) által kifejlesztett *erkölcsidilemma-diszkusszió modellje*. A modellel kapcsolatos hazai tapasztalatokról Szekszárdi és Tusa (2006) számolnak be. Ez a módszer nem írja elő, hogy mi az erkölcsi szempontból helyes vagy helytelen döntés, hanem útmutatás mellett ugyan, de a döntés meghozását az egyénre bízza. A modell konkrét élethelyzetekkel dolgozik, amelyek esetében nincs egyértelműen jó vagy rossz megoldási alternatíva – éppen úgy, ahogyan ez az életben sem szokott egyértelműen látszani. A különböző véleményekre építve vitára ösztönözhetjük a tanulókat. A vita mederben tartására kész séma áll rendelkezésre, mely 90 percre van tervezve, így két tanítási órát vesz igénybe. A tapasztalatok alapján erre a 90 percre addig van szükség, amíg az osztály begyakorolja a módszert, utána egy téma feldolgozására elegendő a 45 perces időkeret. Leginkább az 5-10. évfolyam között ajánlják. Bár kis mintán vizsgálták (egy veszprémi általános iskola felső tagozatán), a modell alkalmazásával kapcsolatos első hazai tapasztalatok egyértelműen pozitívak voltak. A diákokat akkor lehetett jól bevonni a vitába, ha a téma konkrét volt, és kapcsolódott a mindennapjaikhoz.

Az érdeklődő pedagógusok rendelkezésére áll számos módszertani ajánlás és segédlet, amelyekből ötleteket meríthetnek. Ilyen például az *„Erkölcstant tanítok”* weboldal, amelyet Fenyődi Andrea, aki a 2012-es erkölcstan kerettanterv írója és tankönyvszerző, és Pénzesné Börzsei Anita szerkesztenek, aki szintén részt vett a tankönyvírásban.[12] Az oldalt azzal a céllal hozták létre, hogy segítséget nyújtsanak az akkor, 2012-ben újonnan bevezetett tantárgy tanításához, illetve felületet teremtsenek a kollégáknak a gyakorlatban szerzett tapasztalatok megosztására. Az oldal rendkívül sokrétű tartalmat kínál: a módszertani és értékelési ajánlások mellett rengeteg tanári segédlet is található, úgymint a témában releváns, friss publikációk, játékgyűjtemények, szöveg- és versgyűjtemények, tematikus képgyűjtemény, módszertani segédkönyvek, óratervek. Az *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* honlapján további, témák

[12] „Erkölcstant tanítok” weboldal: https://www.erkolcstant-tanitok.hu/

szerint rendszerezett képet, cikket és videót találhatunk, amelyekhez még a feldolgozást segítő kérdéseket és szempontokat is kidolgoztak.[13]

2.4. Intellektuális képességzavar – fogalmi fejlődés és perspektíva váltás

Mielőtt áttekintenénk az intellektuális képességzavarban érintett személyek erkölcsi fejlődését tárgyaló szakirodalmakat, szeretnénk néhány a gondolat erejéig kitérni a kérdéses populáció jellemzőire, illetve az elnevezés legújabb kori változásaira, az e mögött meghúzódó perspektívaváltásra.

A Czeizel, Lányiné és Rátay által 1978-ban kimunkált definíció[14] már tartalmazza azt a három fő csoportsajátosságot, amelyeket az értelmi fogyatékosság (korszerűbb terminológiával élve az intellektuális képességzavar) definitív jegyeinek tekintünk. Ezek a következők: a normál övezet alá eső intellektuális működés, az adaptív működés vagy a személyes és szociális önellátáshoz megkövetelt napi tevékenységek teljesítéséhez szükséges képességek zavara, és a korai kezdet (Mészáros, 2015). Az értelmi fogyatékosság kifejezést egyre inkább felváltja az *intellektuális képességzavar* fogalma, amelyet Lányiné Engelmayer Ágnes (2009) vezetett be a hazai szóhasználatba. Az érintett személyek az intellektuális-kognitív működések és az adaptív magatartás jelentős akadályozottságával jellemezhetők, melyet a kortárs csoporthoz viszonyítunk. Az intellektuális képességzavar legsúlyosabb megnyilvánulása sem kérdőjelezi meg az érintettek személystátuszát. Az intellektuális képességzavarral élő személyek az emberi létezés egy lehetséges változatát képviselik, és négy csoportba sorolhatók: enyhe, mérsékelt, súlyos és igen súlyos kategóriába (Lányiné, 2009; 2017).

A DSM-5-ben (2014) az idegrendszer fejlődési zavarai főcsoportban található az intellektuális képességzavar. A diagnózishoz három kritériumnak kell teljesülnie. Az első kritérium az értelmi működések (következtetés, problémamegoldás, tervezés, elvont gondolkodás, ítéletalkotás, iskolai tanulás és a tapasztalatokból való tanulás) zavarai, amelyeket a klinikai

---

[13] Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapja: https://ofi.oh.gov.hu/gyujtemenyek?fbclid=IwAR09wecp53_cVvjI79YESoSn0OqGc6pfkNu-mLWJYuNiW5Qqgdh2sq5EZPs

[14] „Az értelmi fogyatékosság a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeként alakul ki, amely következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától – az első életévektől kezdve – számottevően elmarad, és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott" (Czeizel, Lányiné & Rátay, 1978, 18. o.).

felmérés, és az egyénileg felvett intelligenciateszt is megerősítenek. A második kritérium az adaptív működés zavara, amely miatt csorbul a személyes függetlenség és a társas felelősségvállalás. A harmadik pont, hogy az intellektuális és az adaptív zavarok egyaránt a fejlődési időszakban kezdődnek.

Az intellektuális képességzavar megállapítása vagy kizárása egy komplex gyógypedagógiai, pszichológiai és orvosi szakértői vizsgálat nyomán történik meg, mely a pedagógiai szakszolgálatok szakértői bizottsági feladatokat ellátó tagintézményeinek a feladata (Mesterházi & Szekeres, 2021). Az enyhe intellektuális képességzavarban érintett személyek iskolai előmenetelük során nehézségekbe, akadályokba ütköznek. Ezzel összefüggésben a hazai gyógypedagógiai szaknyelvben az 1980-as években megjelent a *tanulási akadályozottság* fogalma, mely kifejezetten pedagógiai szemléletű, és a speciális oktatási-nevelési szükségletet emeli ki (Mesterházi, 1995; Mesterházi & Szekeres, 2021). A pszichológiai szempontból enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulók körét azonban nem lehet teljes egészében megfeleltetni a gyógypedagógiai szempontból tanulásban akadályozottnak tekintett tanulók körével. A tanulási akadályozottságra jellemző tanulási nehézségek ennél szélesebb körben is előfordulnak a tanköteles korú népesség gyenge tanulási eredményt mutató tanulóinak körében. A tanulási akadályozottság megjelenési formája egyénenként eltérő atipikus fejlődési folyamatban alakul ki. A neveléstudomány és a gyógypedagógia egybehangzó álláspontja szerint a nevelhetőség lehetősége tanulásban akadályozott gyermekek esetében is adott (Mesterházi & Szekeres, 2021).

2021-ben a magyarországi köznevelési rendszerben az enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyermekek a második legnagyobb fogyatékossági csoportot jelentették. Számuk ebben a tanévben 14323 fő volt, és 35,55%-uk a tipikusan fejlődő társaikkal integráltan tanult (Hegedűs, 2023). Ha csak az érintett gyerekek nagy számát nézzük, érdemes lenne a tanító- és tanárképzésben nagyobb hangsúlyt fektetni az érzékenyítésre.

2.5. Intellektuális képességzavar és erkölcsi fejlődés

Az intellektuális képességzavarral élő személyek morális fejlődését tárgyaló szakirodalmak minőségének megítélése, értelmezése nehéz feladat, mert több olyan van közöttük, amelyben a vizsgálat egyénileg fejlesztett, nem standardizált mérőeszközzel történt (Langdon és mtsai, 2010). Ez egy kevésbé kutatott terület, felnőtt korú vizsgálati személyekkel alig néhány cikket

találunk (Langdon és mtsai., 2010; Van Vugt és mtsai, 2011; Otrebski & Czusz-Sudoł, 2022b), míg gyermekkorú mintán – alighanem a megfelelő mérőeszköz hiánya miatt – tudomásunk szerint nem történtek vizsgálatok.

Langdon és mtsai (2010) intellektuális képességzavarban érintett és nem érintett felnőtteket vizsgáltak két mérőeszközzel. A vizsgálatba bevont 32 intellektuális képességzavarban érintett személy intelligencia szintje átlagosan IQ=59 volt. A Socio-Moral Reflection Measure – Short Form-ot (SMRM-SF) és a Moral Theme Inventiory-t (MTI) használták teszt-reteszt szituációban, két hét különbséggel.

A Moral Theme Inventiory-t (MTI) alapvetően gyerekek számára fejlesztették ki, de felnőtt korú vizsgálati személyekkel is vannak tapasztalatok. A válaszadó négy olyan történetet hallgat meg felvételről, amelyeknek valamilyen morális üzenetük van, és utána ezekkel kapcsolatos kérdésekre kell válaszolnia. Például Jed története, akit otthon hagytak a szülei, hogy vigyázzon a kishúgára, de a barátai elhívják őt amerikai futballt játszani (Narvaez és mtsai, 1999). Az MTI megbízhatósága az intellektuális képességzavarban érintett vizsgálati személyek esetében alacsony volt, de az SMRM-SF megbízhatósága megfelelőnek bizonyult a vizsgálati és a kontroll csoport esetében is. Az MTI esetében leírták, hogy az intellektuális képességzavarban érintett személyek számára nehézséget jelentett a hallott szöveg értelmezése. Az SMRM-SF eszközzel mért eredmények alapján a vizsgálati csoport a kontroll csoporthoz képest az erkölcsi ítéletalkotás fejlődésének eggyel alacsonyabb szintjén állt. Ez Gibbs (1992) modellje alapján a második szint. Ezt a szintet - Kohlberg (1976) második szintjéhez hasonló módon - az instrumentális erkölcsiség és a csereelv jellemzi. A csereelv lényege, hogy ugyanannyit adj, amennyit kapsz (szemet szemért, fogat fogért) az instrumentális erkölcsiség értelmében pedig mások kihasználása elfogadható saját céljaink érdekében. A harmadik szinten morális ítéleteinket a „bánj úgy másokkal, ahogyan te szeretnéd, hogy veled bánjanak” aranyszabály határozza meg. A szerzők arra jutottak, hogy a két csoport között megmutatkozó különbségek az intellektuális különbségekkel magyarázhatók (Langdon és mtsai, 2010).

Egy másik, holland tanulmányban (Van Vugt és mtsai, 2011) szintén az SMRM-SF mérőeszközt használták a morális ítéletalkotás szintjének vizsgálatára olyan fiatalkorúak (16 év alattiak) esetében, akik szexuális bűncselekményt követtek el. A vizsgálati csoportba 32 olyan elkövető került, akik határeseti intelligencia szinttel rendelkeztek, IQ 57-84 között. A kontroll csoportot pedig 45 olyan fiatalkorú bűnelkövető alkotta, akik nem voltak érintettek intellektuális képességzavarban. Az intellektuális képességzavarban érintett résztvevők az erkölcsi fejlődés második szintjén álltak, hasonlóan Langdon és mtsai (2010) eredményeihez.

A kontroll csoportot alkotó személyek a második és a harmadik szint között, az átmeneti zónában helyezkedtek el, tehát valamivel magasabb szinten voltak az intellektuális képességzavarban érintett résztvevőkhöz képest. Az eredmények értelmezésekor azonban nem hagyatkozhatunk csupán az IQ pontszámokban megmutatkozó különbségekre, ha az oki háttér felderítése a célunk. Ez a kutatás egy specifikus mintán történt, az eredményeket semmiképp nem általánosíthatjuk az intellektuális képességzavarban érintett populációra.

Otrebski és Czusz-Sudoł (2022b) azt vizsgálták, hogy milyen az intellektuális képességzavarban érintett személyek erkölcsi érzékenysége, és ez hogyan függ össze az intellektuális képességzavar súlyossági fokával, illetve a nemmel. Az általuk kidolgozott mérőeszköz a Moral Sensitivity Inventory. Az MSI egy olyan eszköz, amely 16-30 év közötti, enyhe vagy mérsékelt intellektuális képességzavarban érintett személyek számára készült, és alkalmas az erkölcsi érzékenység mérésére. A vizsgálat kétszemélyes helyzetben történik, amelyben a vizsgálati személynek nem kell olvasnia. Az MSI tíz, képekkel ellátott történetből áll, amelyek tipikus morális dilemmákat mutatnak be. A vizsgálati személy feladata, hogy válaszoljon a következő kérdésre: „Ki tett ebben a történetben valamit helyesen vagy helytelenül, és mi volt az?” Az általános erkölcsi érzékenységen kívül még hat aspektust vizsgál, melyek a következők: felelősség; a közös érdekek és mások tulajdonának tiszteletben tartása; ártani, megkárosítani másokat; keresni és meglátni a jót másokban; elveknek és normáknak való megfelelés; megértés. Az MSI alkalmas az erősségek és hiányosságok azonosítására, így hasznos eszköz lehet oktatás-nevelési és rehabilitációs területen dolgozó szakemberek kezében egyaránt. Az MSI megbízhatóságát nézve a teljes teszt esetében a Cronbach-alfa 0,89, az egyes történetek esetében pedig 0,87 és 0,90 között mozog (Otrebski & Czusz-Sudoł, 2022a).

Vizsgálatukban 267 lengyel, 16-30 év közötti, enyhe (58,42%), vagy mérsékelt intellektuális képességzavarban érintett személy (41,58%) vett részt. A férfiak és a nők közel azonos arányban voltak jelen. Az enyhe fokú intellektuális képességzavarban érintett nők érzékenyebbek voltak az erkölcsi jóra és rosszra azokban a helyzetekben, amikor az elveknek és normáknak megfelelően kellett viselkedni. A kutatásban részt vevő enyhe intellektuális képességzavarban érintett személyek nagyobb számban voltak képesek felismerni az erkölcsi jó és rossz megnyilvánulásait, mint a mérsékelt intellektuális képességzavarban érintett résztvevők. A különbség a két vizsgált csoport átlagpontszámai között statisztikailag szignifikáns ($p \leq 0{,}001$) volt, ami összefüggést feltételez az erkölcsi érzékenység szintje és az

intellektuális képességzavar súlyossága között. A szerzők szerint tehát a kognitív fejlődés az erkölcsi érzékenységet befolyásoló tényezők egyike (Otrebski & Czusz-Sudoł, 2022b).

2.6. Kitekintés a fogyatékos emberekkel kapcsolatos vélekedésekre

Elméleti bevezetőnket a nevelési nézetek definiálásával, azok tanulókra gyakorlolt hatásának szemléltetésével kezdtük. Most, az elméleti hátteret mintegy keretes szerkezetbe foglalva, visszatérünk a nézetek, vélekedések kérdésköréhez. Először tágabb perspektívát felvéve kitekintünk a fogyatékos emberekkel kapcsolatos vélekedésekre, majd szűkítve a fókuszt, rátérünk az intellektuális képességzavarban érintett személyekkel kapcsolatos attitűdökre.

A fogyatékos emberek nap mint nap számtalan előítélettel találkoznak. Arra a kérdésre, hogy ezek az előítéletek hol, miben gyökereznek, mikor keletkeztek, nincs egyetlen, univerzális válasz. Sok szempont felmerül, amit érdemes megvizsgálni. Az egyik ilyen, hogy a fogyatékosság maga minden történeti korban erősen összekapcsolódott a transzcendenciával. Az emberek, egészen a mai, mondernnek tartott időkig úgy vélték, hogy a fogyatékosság eredete valahol „odaát van", túl a látható, tapasztalható világon (Kálmán & Könczei, 2002).

Következzék néhány történeti példa. Az ókori Mezopotámiában a betegséget és a fogyatékosságot isteni büntetésnek tekintették. A ránk maradt ékírásos táblákból igen keveset tudunk meg a fogyatékos emberek társadalomban elfoglalt helyéről. Azt tudjuk, hogy Egyiptomban volt olyan vak hárfás, akit tisztelet övezett, és ránk maradtak olyan tárgyi emlékek (a sírboltjából), amelyek azt bizonyítják, hogy Szeneb, a törpe, boldog családi életet élt feleségével és két gyermekével, és magas méltóságot töltött be a fáraó udvarában. Az egyiptomi népnek emellett vannak egyértelműen pozitív szerepkört betöltő törpe istenei. Az ókori Spárta gyakorlatában, ha a csecsemő „nyomorék" volt, bedobták a Taigetosz egy szakadékába, mert úgy tartották, hogy nem szolgálja az állam érdekeit, ha egy születésétől fogva gyenge gyermek életben marad. Erre a rendszerre Platón is utal: aki „csenevésznek" születik, azt annak rendje és módja szerint egy titkos helyen eltüntetik. Arisztotelész pedig úgy fogalmaz, hogy a „korcsszülötteket" nem szabad felnevelni. Ellenben a csatában súlyos sérülést szenvedett harcosokat Spártában tisztelet övezte, tehát a szerzett fogyatékosságra - akár harctéren, akár nehéz fizikai munka során érte őket a sérülés -, más szemmel tekintettek (Kálmán & Könczei, 2002).

A középkor évszázadai során a zsidó-keresztény kultúra hatására Európában a korábbinál sokkal inkább figyelmet fordítottak a szegényekre, az elesettekre, és a valamilyen fogyatékossággal élő emberekre, ám a megítélésük erősen ambivalens volt. Amellett, hogy a róluk való gondoskodás erkölcsi kötelességként tűnt fel, továbbra is úgy gondolták, hogy a fogyatékosság vagy a maguk bűnéből, vagy csecsemők esetében az édesanyjuk bűnéből következik. Jó példa erre a boszorkányfattyú és az alácsempészett gyermek (ma már) népmesei motívuma. A boszorkányfattyak történetei olyan eredetmesék, amelyek a súlyos fogyatékossággal született gyermekek születését magyarázzák. Az olyan asszonynak (boszorkánynak) születik ilyen gyermeke, aki az ördöggel hált. Az alácsempészett vagy váltott gyermek pedig olyan csecsemő, akit az egészségesen született baba helyébe csempészett valamilyen gonosz, túlvilági lény, amíg az anya és a bába félrenéztek. A testi fogyatékossággal született csecsemőt nem tekintették embernek, így megölése nem számított bűnnek (ahogyan erre a spártaiak taigetoszi gyakorlatában is láttuk a példát). Az anya vétkére pedig csecsemője születése volt a bizonyíték, aki így a boszorkányság vádja miatt lakolt halállal (Kálmán & Könczei, 2002). Talán nem elrugaszkodott feltételezés, hogy ezekben az időkben gyökerezhet a várandós nők mindenkori óhaja, hogy „mindegy, csak egészséges legyen" a kicsi.

A fogyatékos emberek jog- és esélyegyenlőségét kitűző nemzetközi és hazai törekvések; a szociális ellátórendszer és a különböző iskolatípusok kialakulásának bemutatása; az iskolákban megjelenő speciális szükségletű tanulók megsegítésére kimunkált pedagógiai és gyógypedagógiai válaszok; illetve a szakemberképzés fejlődésének történeti áttekintése nem célja ennek a disszertációnak, itt csupán utalni szeretnénk erre a rendkívül szerteágazó, napjainkban is élő folyamatra.

Fogyatékos embernek lenni a társadalomban nem csak a történelem homályába vesző múltban, hanem napjainkban is stigmát jelent. A stigma egy olyan vonás, amit nem tudunk figyelmen kívül hagyni, ha találkozunk a viselőjével. Aki stigmát visel, azt a többségi társadalom tekintheti „nem egészen emberi lénynek" (Goffman, 1981, 185. o.), ami táptalaja a diszkriminációnak. A stigma viselőjével kapcsolatban stigma-elméletet szerkesztünk. A stigma-elmélet olyan ideológia, ami megmagyarázza az érintett ember helyzetét (Goffman, 1981). Ezekre az elméletekre jelentős hatással bír a holdudvarhatás jelensége és az igazságos világba vetett hit. A holdudvarhatás azt jelenti, hogy egy pozitív vagy negatív tulajdonság észlelésekor a megfigyelő további pozitív vagy negatív tulajdonságokat tulajdonít a másiknak (Dunn, 2015). Az igazságos világba vetett hit segít abban, hogy ne érezzük a világot túlságosan kiszámíthatatlannak és fenyegetőnek. Amikor ezt működtetjük, akkor abban bízunk, hogy a jó

emberekkel jó dolgok történnek, a rossz dolgok pedig csak a rossz embereket fenyegetik (Lerner, 1980, idézi Dunn, 2015). Az igazságos világba vetett hit azonban gyakran vezet áldozathibáztatáshoz. Könnyen gondolhatjuk azt, hogy ha valakivel valami rossz történik, akkor azt ő maga, vagy a döntései okozták. Ha tudomásul vesszük, hogy a rossz dolgok azokkal is megtörténhetnek, akik azt nem érdemlik meg, akkor meg kell birkóznunk a saját kiszolgáltatott helyzetünkkel, a saját életünk törékenységével is (Borsos, Billédi & Vincze, 2023).

Azt láthatjuk, hogy bár a fogyatékos személyekkel szembeni attitűd összetett és sokrétű, jellemző tendencia, hogy a nem fogyatékos személyek negatívan viszonyulnak a fogyatékos személyekhez (Dunn, 2015; Castillo & Larson, 2020). A diszkriminatív attitűdök (előítéletek) és a társadalmi normák továbbra is hátrányos helyzetbe hozzák a fogyatékos személyeket (Castillo & Larson, 2020), sőt világszerte a leghátrányosabb helyzetű társadalmi csoportokba tartoznak, akár a jövedelem, az iskolázottság és az egészségi állapot mutatóit nézzük. Közülük sokkal többen élnek szegénységben, és gyakrabban válnak zaklatás vagy bűncselekmények áldozatává (WHO, 2011; Kozma és mtsai, 2020).

A TÁRKI Társadalomkutatási Intézet egy 1000 fős, személyes kikérdezésen alapuló, a válaszadók nemére, korára, iskolai végzettségére és lakóhelyének településtípusára nézve reprezentatív mintán végzett kutatása alapján a magyar társadalom inkább elfogadó véleményeket fogalmaz meg a fogyatékossággal élő emberekkel kapcsolatban. Ez az eredmény ellentmond a fogyatékos emberek társadalmi helyzetével kapcsolatos (fentebb vázolt) adatoknak, amelyek viszont azt mutatják, hogy a leginkább hátrányos helyzetű csoportok közé tartoznak. A szerzők felhívják az olvasó figyelmét a társadalmi megfelelésből eredő esetleges torzításra és arra a tényre, hogy az attitűdök nem feltétlenük képeződnek le a cselekvés szintjén (Bernát és mtsai, 2022).

A fogyatékos emberek helyzetét minden társadalmi formációban az átlagos képességű állampolgár róluk kialakult képzete határozza meg (Stollár, 1985, idézi Bánfalvy, 2012). Általánosságban elfogadott fogyatékos csoport azonban nincsen, mert a nem fogyatékos emberek szemében a fogyatékos emberek nem alkotnak egységes reprezentációt (Illyés & Mérei, 1975, id. Lányiné & Takács, 2016). Nem mindegy tehát, hogy milyen érintettségről beszélünk.

2.7. Az intellektuális képességzavarban érintett személyekkel kapcsolatos attitűdök

A magyar társadalom elfogadóbb a mozgásában korlátozott és az érzékszervi fogyatékossággal élő emberekkel, mint az értelmi fogyatékosságban (intellektuális képességzavarban) érintett személyekkel (Bernát és mtsai, 2022). Ez a tendencia tükrözi a nemzetközi szakirodalmi adatokat, amelyek azt mutatják, hogy az átlagember a mentális fogyatékosságot kevésbé fogadja el, mint a fizikai fogyatékosságot (Dunn, 2015).

Visszatérve a stigma-elmélethez, amelyet az előző fejezetben már említettünk, Goffman (1981) azt mondja, hogy a stigmatizált ember boldogulása szempontjából kulcsfontosságú tényező, hogy a stigmája mennyire látható. Megkülönböztet diszkreditált és diszkreditálható jellemvonásokat. Diszkreditálni az jelenti: lejáratni, rossz hírt kelteni. A diszkreditált jellemvonások esetében a környezet már tudatában van annak, hogy a személy negatív irányban eltér az átlagostól. A diszkreditálható jellemvonásokat a környezet még nem ismeri, de ezekre bármikor fény derülhet. Ez utóbbi kategóriába tartoznak azok a jellemvonások, amelyek nem egyértelműen láthatók, és így eltitkolhatók. A mentális fogyatékosságok például nem egyértelműen láthatóak, így az intellektuális képességzavar enyhe formája is, ami témánk szempontjából releváns.

Az intellektuális képességzavarban érintett embereknek ez a „láthatatlansága" lehet az egyik oka a velük kapcsolatos előítéleteknek. Ha a társadalom többsége ritkán találkozik ilyen érintettségű személyekkel, akkor az szülhet előítéleteket egyszerűen csak azért, mert tartunk az ismeretlentől (Allport, 1999, idézi Bernát és mtsai, 2022). Erre az eredményre jutott McConkey (2021) is kutatótársaival egy nagyszabású vizsgálat keretében. A résztvevő 17 ország, összesen 24 504 fős mintájából az látszik, hogy a válaszadók átlagosan egynegyede az, aki gyakran találkozik intellektuális képességzavarban érintett személyekkel. A válaszoknak országonként nagy a szórása, ez Japánban csupán 7 %-ra igaz, míg Panamában 46 % nyilatkozott így. A fő kapcsolódási pontokat barátságok, szomszédi viszony, tágabb családi kapcsolatok jelentik. Azok, akik arról számoltak be, hogy gyakran találkoznak személyesen az érintett emberekkel, sokkal komfortosabban érzik magukat a társaságukban. Tehát ha az intellektuális képességzavarban érintett személyek kapcsolatba kerülnek a társadalom többi tagjával, az segíti az előítéletek csökkenését.

A TÁRKI már említett kutatása alapján a felnőtt magyar társadalom csupán fele gondolja úgy, hogy az intellektuális képességzavarban érintett embereknek joguk lenne gyermeket nevelni

vagy szavazni, és alig kétharmaduk szerint lenne joguk házasodni vagy a nyílt munkaerőpiacon munkát vállalni. Látjuk, hogy a magyar felnőtt lakosság a gyermekvállalás és nevelés, illetve a politikai részvétel kérdéseiben a leginkább elutasító az adott csoporttal szemben. A magukat vallásosnak tartó válaszadók nagyobb eséllyel mutatkoztak elfogadónak az intellektuális képességzavaros emberek jogai és társadalmi részvétele kapcsán (Bernát és mtsai, 2022).

3. EMPIRIKUS KUTATÁS

3.1. Kutatási kérdések

Mielőtt rátérnénk a kutatási kérdésekre, felidéznénk a bevezetőben megfogalmazott kutatási célokat, illetve néhány olyan elméleti alapvetést, amelyekből kérdéseink logikusan következnek.

Ha a morális viselkedés nem velünk született, hanem tanult magatartásforma (Piaget, 1965; Kohlberg, 1976; Gilligan, 1982; Rest és mtsai, 1999; Lind, 2019), és elfogadjuk a korábban felvázolt okfejtést, miszerint az erkölcsi érzék fejlődésének támogatásával hosszú távon az egyén boldogulását támogatjuk az adott közösségen belül, akkor fel kell tennünk a kérdést, hogy milyen szerepe van ebben a folyamatban az intézményes nevelésnek, és benne azoknak a pedagógusoknak, akik oly sokszínű végzettséggel, és a köznevelés oly sokféle területén végzik a munkájukat. Milyen vélekedéseik, nézeteik vannak, amelyek befolyásolják őket a mindennapok gyakorlatában? A pedagógusok nézetei olyan fontos konstruktumot jelentenek az erkölcsi nevelés kutatásában, amely eddig hiányzott a kapcsolódó szakirodalomból (Rissanen és mtsai., 2018).

Jelen doktori kutatás fő célja, hogy feltárjuk, hogyan vélekednek a pedagógusok (tanítók, tanárok és gyógypedagógusok), és az ugyanezen szakokon lévő hallgatók a saját szerepükről, lehetőségeikről az erkölcsi nevelés vonatkozásában. Ha a nézetek az ember egész élettörténete során alakulnak ki, és ezért nehezen módosíthatóak (Falus, 2003), akkor felmerül bennünk a kérdés, hogy ezek vajon mikor alakulnak ki. Vannak-e különbségek a még pályájuk előtt álló hallgatók és a már gyakorlatban dolgozó pedagógusok vélekedései között, és ha igen, miben? 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 további újdonságot jelent majd a neveléstudomány, a fogyatékosságtudomány, a gyógypedagógia és a gyógypedagógiai pszichológia területén egyaránt.

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. Kutatási keret és módszer

A kutatás a tudományos megismerés mindkét nagy ismeretelméleti vonulatára támaszkodik, úgy a pozitivizmusra, mint a szellemtudományokra, azon belül a hermeneutikára (Németh, 2015). Számtalan vizsgálat bizonyította, hogy a két ellentétes nézetrendszer és a hozzájuk kapcsolódó kvantitatív, illetve kvalitatív paradigma egymás kiegészítőjeként, egymás megerősítőjeként is értelmezhető. E kettős megközelítéstől, és az ennek megfelelő kombinált módszertantól (mixed method) várható, hogy minél gazdagabb képet kaphatunk erről a hazai színtéren kevésbé vizsgált területről. A módszertani trianguláció lehetővé teszi, hogy egy kutatási kérdést többféle módszer segítségével is megvizsgáljunk, és ezáltal biztosítsuk a kutatás érvényességét. A trianguláció több, mint a különböző módszerek kombinálása: a kutatási kérdések többszempontú megközelítése segítséget jelent abban, hogy ne vonjunk le elhamarkodott következtetéseket, ne fogadjunk el egyszerűnek, könnyűnek látszó állításokat (Sántha, 2013). A kutatás megtervezésekor Creswell konvergens párhuzamos tervezés modelljét vettük alapul. Mivel a kutatási kérdések szempontjából a kvalitatív és kvantitatív adatok egyenértékűek, ezért az adatgyűjtés párhuzamosan történik, ezt követi a külön-külön zajló adatelemzés. Így a két adatbázisból bőséges információmennyiséget nyerhetünk, és többszintű összehasonlításra is lehetőség nyílik (Creswell & Clark, 2018).

A kutatás megvalósításához tehát a kevert módszertant alkalmazó stratégiát választottuk. Egyfelől a kvalitatív alapokon nyugvó interjú és fókuszcsoportos beszélgetés lehetőséget kínál a vélemények, nézetek mélyebb feltárására, illetve olyan szempontok megjelenítésére, amelyekre előzetesen nem gondoltunk. Másfelől fontosnak tartjuk, hogy nagyobb mintából nyert adatokra is tudjunk támaszkodni, ezért kérdőíves felmérést is végeztünk.

Minden személyközi interakciót, amely meghatározott céllal zajlik, interjúnak nevezünk, akár személyes keretek között, akár más formában zajlik. A rugalmasság mértékétől függően

megkülönböztetünk strukturált és strukturálatlan interjút. A strukturált interjúban a kutató előre meghatározott kérdéssort tesz fel, mindig ugyanabban a sorrendben, és ugyanazokkal a szavakkal fogalmaz. A strukturálatlan interjúk esetében a kutató szabadon dönthet a tartalomról és a megfogalmazásról, akár a pillanat hevében is felvethet új témákat (Kumar, 2011). A kutatás szempontjából számunkra a félig strukturált interjú keretrendszere volt a legmegfelelőbb. Ebben az esetben megvan az interjú terve, hogy milyen kérdéseket szándékozunk feltenni, ám a felvétel során attól lehetőségünk van eltérni (például a sorrendiséget tekintve), ha a beszélgetés menete azt indokolja, vagy szükség szerint beszúrhatunk tisztázó kérdéseket (Rácz, 2023). Interjú útján részletes, nagymennyiségű és személyre szabott adathoz lehet jutni. A nyílt végű kérdések alkalmasak arra, hogy segítsenek feltérképezni a jelenlegi helyzetet, a zárt végű kérdésekre érkezett válaszok pedig alkalmasak az összehasonlításra (Dúll, 2006).

A fókuszcsoport egy olyan kutatási módszer, melynek alkalmazása során az adatok úgy keletkeznek, hogy a résztvevők egy adott témáról kommunikálnak egymással. A fókusz arra utal, hogy a beszélgetés egy központi téma köré szerveződik (Vicsek, 2006). A fókuszcsoport legfontosabb jellemzői a következők: szervezett beszélgetés, közös tevékenység, társas esemény, interakció (Gibbs, 1997, id. Howitt, 2016). A résztvevők közötti interakció segíthet az elfeledett részletek felidézésében. A csoport többi tagját hallgatva eszükbe juthatnak olyan tartalmak, amelyeket más körülmények között elfelejtettek volna megemlíteni (Merton, Fiske, Kendall, 1990, id. Vicsek, 2006). Olyan szempontokat is megfogalmazhatnak a résztvevők, amelyekről korábban nem gondolkodtak részletesen (Morgan, 1997, id. Vicsek, 2006), vagy amivel kapcsolatban nehezen artikulálják a véleményüket (Morgan, Krueger, 1993, id. Vicsek, 2006). A fókuszcsoport tulajdonképpen egy csoportos interjú, az ideális létszám 4-8 fő. Míg az interjú az interjúkészítő és az interjúalany interakcióján alapul, a fókuszcsoportban szerepet kap a csoportdinamika. A résztvevők a hasonló élményeik mentén jó eséllyel könnyebben megértik egymást, így a beszélgetés olyan irányt is vehet, amelyre a kutató előzetesen nem számított, de alkalmas a kutatási kérdés megválaszolására (Rácz, 2023). A csoportdinamika gyakran olyan szempontokat hoz felszínre, amelyek az egyéni interjúk során rejtve maradnának (Babbie, 2001). A fókuszcsoportban könnyebben létrejöhet olyan elfogadó, biztonságos légkör, amelyben azok is megfogalmazzák a véleményüket és tapasztalataikat, akik erre esetleg négyszemközti helyzetben nem vállalkoznának. Az interjúkészítő feladata a beszélgetés moderálása, a téma mederben tartása. Az ő felelőssége, hogy lehetőséget biztosítson a halkabb, kevésbé aktív résztvevők számára is (Rácz, 2023).

A kérdőív egy írásos lista a kérdésekről. A kérdőív kitöltői elolvassák a kérdéseket, értelmezik az elvárásokat, majd saját maguk rögzítik a válaszaikat. A kérdőív esetében nincs, aki megmagyarázza a kérdések jelentését a válaszadóknak, így a kialakításnál fontos szempont, hogy a kérdések könnyen érthetőek legyenek (Kumar, 2011). A kérdőív rendkívül rugalmas, és kevés megkötéssel használható módszer, ezért is esett rá a választásunk. Emellett terveink szerint jól kiegészíti, nagyobb mintán árnyalja majd az interjúk során gyűjtött adatokat, tapasztalatokat. A kérdőívek segítségével gyűjtött válaszok jól kvantifikálhatóak és összehasonlíthatóak, és a módszer alkalmas arra, hogy gyorsan, könnyen és megbízhatóan kapjunk képet minél több ember véleményéről. A kérdőíves módszer korlátját jelenti azonban, hogy csak rövid, behatárolt válaszokat tesz lehetővé, illetve választást a már előre megadott lehetőségek közül (Szokolszky, 2004).

A kutatás második szakaszában a kérdőívben metaforakutatást is alkalmaztunk. A metaforakutatás során a vizsgálati személy a célfogalmat egy hasonlat vagy szókép segítségével ragadja meg. A metaforák elemzése által megismerhetjük a válaszadó nézeteit és attitűdjét, amelyek más körülmények között nehezebben hozzáférhetőek (Horváth & Mitev, 2015). A metaforakutatás segítségével a rejtett érzelmi viszonyulások is feltérképezhetők, amelyek az énkontroll miatt gyakran nehezen megközelíthetőek. Hozzáférhetünk olyan jelenségekhez, amelyekről nehéz világosan beszélni. Metaforákat gyűjthetünk dokumentumelemzés útján, de interjú vagy kérdőív segítségével is (Vámos, 2003), mi az utóbbi mellett döntöttünk.

Az első és a második kutatási szakasz módszertanát részletesen bemutatjuk a 3.3.1.3. és a 3.4.1.3. fejezetekben.

3.3. Első szakasz – a pilot vizsgálat

3.3.1. Az első szakasz módszertana

3.3.1.1. Az adatfelvétel bemutatása

Az adatgyűjtés 2022. október és 2023. február között zajlott. A tervezett mintanagyság 60 kérdőív, 12 interjú és 1 fókuszcsoportos interjú volt. Bár a tervezett elemszámot sikerült hozni (lásd 2. táblázat), azt tapasztaltuk, hogy a kérdőívek esetében alacsony volt a válaszadói hajlandóság mind a pedagógusok, mind a hallgatók részéről.

A kérdőíves adatgyűjtéshez a Qualtrics programot választottuk. Az online kérdőíves felület megteremtette azt a biztonságos platformot, amely az adatfelvétel időszakára jellemző bizonytalan gazdasági és járvány sújtotta helyzetben nélkülözhetetlen volt. Az interjúk az egyeztetéstől függően online vagy személyes formában kerültek megszervezésre. Három fővel személyesen, tíz fővel online vettem fel az interjút. Az online tér lehetővé tette azt, hogy az interjú olyan személyekkel is megvalósulhasson, akikkel egyébként nem sikerült volna megszervezni a személyes találkozót az idő, a távolság vagy a megfelelő helyszín hiányában. A fókuszcsoportos beszélgetést személyes formában bonyolítottuk le. A fókuszcsoportról és az interjúkról a résztvevők tudtával és beleegyezésével minden esetben hangfelvétel készült. A hanganyagok összesen közel 12 órát tesznek ki. A tapasztalat az volt, hogy a hallgatókkal kb. 30 percig tartott az interjú, míg a már pályán lévő pedagógusokkal jóval tovább, esetenként akár 1,5-2 óráig is. A hangfelvételek átírása az Alrite program segítségével valósult meg, mely egy magyar nyelvre optimalizált, mesterséges intelligencia alapú beszédleiratozó alkalmazás. A szöveges fájlokat a hangfelvételek hallgatása mentén ellenőriztem, szükség esetén javítottam.

3.3.1.2. Vizsgálati eszköz

A kutatás első szakaszában használt pedagógus és hallgatói kérdőív a 3. sz. mellékletben található. A kérdőívek az átlagos online kérdőíveknél valamivel hosszabb kitöltési időt kívántak, amit a relatíve nagyszámú kutatási kérdésünk magyaráz. A válaszok könnyebb összehasonlíthatósága érdekében többnyire a felsorolt lehetőségek közül kellett választani, illetve 5 fokú Likert-skálán kellett a kitöltő számára leginkább megfelelő opciót jelölni. A kérdőív végén volt lehetőség szöveges visszajelzésre, illetve ahol relevánsnak tartottuk, megadtuk az „egyéb” választási lehetőséget.

A pedagógusoknak és hallgatóknak tervezett interjúkérdések, valamint pedagógusokkal tervezett fókuszcsoportos beszélgetés témafelvetései a 4. sz. mellékletben találhatók. Ezek terejedelmén szintén meglátszik a kutatási kérdéseink mennyisége. Tapasztalataink alapján (a hasonló mennyiségű kérdés ellenére) a hallgatókkal szervezett interjúk jóval rövidebbek voltak, amit jól magyaráz a kevesebb gyakorlati tapasztalat, amiből a már pályán dolgozók többet tudtak előhívni a beszélgetések során.

3.3.1.3. 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 kereszttábla elemzés (Khi-négyzet próba). Az összefüggés-vizsgálathoz azért választottuk a kereszttábla elemzést, mert a vizsgált független változók mind kategoriális természetűek voltak. Az összefüggés szignifikanciájának értékét esetenként Fisher teszttel is ellenőriztük, mivel a kereszttáblák esetében több csoportlétszám is 5-nél kevesebb volt, és a Fisher teszt kevésbé érzékeny az alacsony elemszámokra. Amennyiben a vizsgált változók között szignifikáns kapcsolatot találunk, a hatásméret nagyságát a Khi-négyzet próba esetén a Cramer's V asszociációs együttható értékével vizsgálhatjuk. A Cramer's V együttható két nominális, vagy egy nominális és egy ordinális mérési szintű változó közötti kapcsolat erősségét mutatja meg. Értéke 0 és 1 közötti intervallumban lehet. Ha értéke az 0, akkor a két változó független, ha az értéke 1, akkor nagyon erős kapcsolat áll fenn (Cohen, 1988). A pedagógus és hallgatói válaszok (tehát két független minta) különbözőség vizsgálatához Mann-Whitney próbát alkalmaztuk. A Mann-Whitney próba egy nemparaméteres eljárás, amely nem támaszt különösebb feltételt a változók eloszlásával kapcsolatban, és alkalmazható alacsony mérési szintű változók esetén is.

A szövegek tartalomelemzéséhez az ATLAS.ti programot használtuk. A hálózatépítés során egy szövegkorpuszban kezeltük a 13 interjú és a fókuszcsoportos beszélgetés során kapott válaszokat. A tartalomelemzés módszertanát tekintve hibrid. Deduktív abból a szempontból, hogy voltak olyan kódok és kategóriák, amelyeket a szakirodalomból származtattunk, de szükség volt induktív úton megfogalmazott kódokra is, amelyeket a szöveg olvasása közben asszociáltunk az egyes szegmensekhez. Az „open coding" szakaszban összesen 404 kódot helyeztünk el a szövegben. A következő, „axial coding" szakaszban ezeket a kódokat 11

kategóriába rendeztük. Az egyes kategóriákban szereplő kódok között meghatároztuk a logikai kapcsolatokat, amelyek végül fogalmi hálózatokká álltak össze. A hálózatoknak minden esetben van egy magja, egy olyan kulcsfogalom, amelyek köré a kódok rendeződnek. A hálózatokban két gyakorisági mutató is látszik: G (Groundedness) és D (Density). A G-érték megmutatja, hogy az elemzett szövegekben hány idézet tartozik az adott kódhoz. Minél magasabb egy csomópont G-értéke, annál gyakrabban fordulnak elő a kódok a szövegben. A D-érték a csomóponthoz kapcsolódó kódok számát mutatja. Minél magasabb egy csomópont D-értéke, annál sűrűbb a környező hálózat. A fogalmi hálókban szereplő fogalmakat az áttekinthetőség támogatása végett színek szerint csoportosítottuk. Minden hálózatban az egy színnel jelölt fogalmak témájuk alapján egy csoportba tartoznak.

A pilot szakaszhoz benyújtott kutatásetikai kérelmet az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága bírálta el és hagyta jóvá, az engedély száma: 2022/413.

3.3.1.4. Résztvevők

A résztvevők bevonása kényelmi mintavétellel történt. A célcsoportokat és a mintanagyságot a 2. táblázat szemlélteti. Az interjúba összesen 13 pedagógust és pedagógus hallgatót vontunk be. Emellett egy fókuszcsoportos interjút készítettünk, amelyben három pedagógus vett részt. 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.

2. táblázat: A célcsoportok és a mintanagyság (első szakasz)

A vizsgálati személyek csoportja	**Interjú**	**Kérdőív**	**Fókuszcsoport**
tanító	2	12	X
tanár	3	12	X
gyógypedagógus	2	9	X
tanító szakos hallgató	2	8	-
tanár szakos hallgató	2	20	-
gyógypedagógus hallgató	2	17	-
összesen	**13**	**78**	**1**

3.3.1.4.1. Az interjúban résztvevő hallgatók bemutatása

Az interjúba tanító, tanár és gyógypedagógia szakos hallgatókat vontunk be, öt nőt, és egy férfit. Életkorukat tekintve 20 és 24 év közöttiek, mindannyian Budapesten tanulnak nappali tagozaton. A hat hallgató közül öten vallják magukat vallásosnak. Bár ezzel kapcsolatos kérdés nem volt az interjúban, bepillantást engedtek életüknek ezen szeletébe, amikor az erkölcsös viselkedés és a vallásosság közötti összefüggésről beszéltek.

A gyógypedagógus hallgatók a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány mellett hallássérültek pedagógiája, illetve pszichopedagógia szakirányon tanulnak. A tanárnak készülő hallgatók matematika-biológia, illetve német nemzetiségi-biológia szakosok. A tanító hallgatók német nemzetiségi szakon tanulnak. Egyéb, pedagógiai szempontból releváns képzettsége csak egy főnek van (gyógypedagógiai asszisztens), de figyelemreméltó, hogy mindannyian rendelkeznek valamilyen pedagógiai gyakorlattal a képzésükbe épített kötelező szakmai gyakorlaton kívül is: gyerekek táboroztatása, magántanítványok vállalása, önkéntes munka közhasznú egyesületnél, cserkészcsapat vezetése. Ezek minden esetben rendszeres, esetenként több évre visszanyúló tevékenységek. Egy fő 6 hónapja napközis nevelőként dolgozik teljes állásban az egyetem mellett.

3.3.1.4.2. Az interjúban résztvevő pedagógusok bemutatása

A megkérdezett 7 pedagógus között 3 férfi és 4 nő van. Életkorukat tekintve 34 és 58 év közöttiek, az átlagéletkor 44 év. Öten Budapesten dolgoznak, egy fő kisvárosban, egy fő pedig egy kis lélekszámú községben. Mindannyian magasan képzett, több szakot, több egyetemet végzett pedagógusok, egy fő jelenleg is egyetemi képzésben vesz részt. Hárman rendelkeznek egy vagy több szakvizsgával. A legfiatalabb pedagógus 7 éve, a legidősebb 33 éve van a pályán. Három fő nem volt osztályfőnök, négyen rendelkeznek ilyen tapasztalattal. Az interjú idején egy fő az, aki aktív ebben a szerepben. A hét interjúalanyból ketten nevelőszülők. Az interjú idején ketten voltak otthon kisgyermekkel. Az interjúk során egy esetben sem került szóba, hogy vallásosak-e, de ők is, akárcsak a hallgatók, minden esetben kiemelték, hogy az erkölcsös viselkedés megítélése nem független a vallási nézetektől.

A gyógypedagógusok tanulásban akadályozottak pedagógiája, illetve pszichopedagógia szakirányos végzettséggel rendelkeznek. Egyikük pályaelhagyó, korábban Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény általános iskolai tagintézményében dolgozott,

ahogyan a másik résztvevő gyógypedagógus is. A tanárok esetében a jelenlegi munkájuk szempontjából releváns végzettségek a következők: filozófia-etika-esztétika szak; testnevelés; illetve kollégiumi nevelőtanár. A testnevelés szakos tanár a teljes általános iskolai korosztállyal foglalkozik, a másik két tanár a gimnáziumi korosztállyal dolgozik. Egyikük vezető pozícióban van. Mindhárman tevékenykednek jelenleg más területen és más korosztállyal is. Kettejük életében a korábbi nevelőotthonos munkatapasztalatok jelentős szerepet töltöttek be. Egyikük jelenleg is dolgozik másodállásban lakóotthonban, a másik önkéntesként látogat el rendszeresen korábbi munkahelyére, és nem tartja kizártnak, hogy a jövőben visszatérjen ide dolgozni. A tanítók mindketten az általános iskola alsó tagozatán dolgoznak, végzettségüknek megfelelően. Egyikük osztályfőnöki, a másik napközis nevelői státuszban.

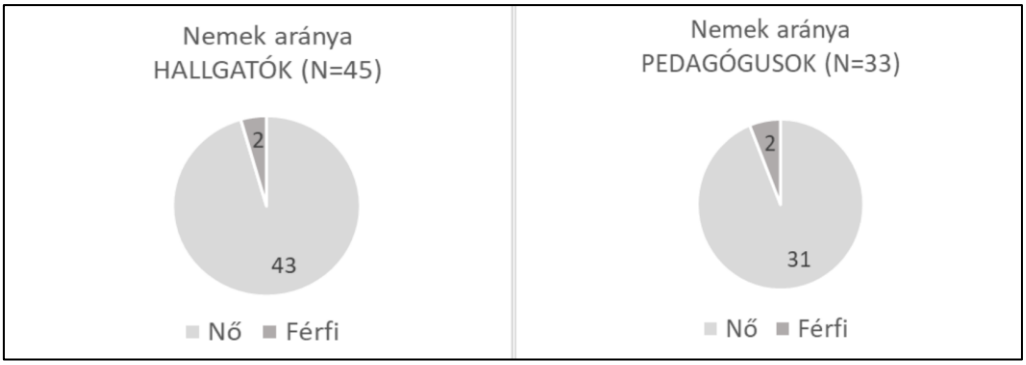
3.3.1.4.3. A fókuszcsoportos interjúban résztvevő pedagógusok bemutatása

A fókuszcsoportos interjú egy tanító, egy gyógypedagógus, és egy átmeneti otthon vezetőjének bevonásával készült. Meghívtunk egy etika szakos végzettséggel rendelkező tanárt is a beszélgetésre, de az ő részvétele előre nem látható akadályba ütközött. (Végül interjúalanyként vett részt a kutatásban.) A tanító résztvevő egy általános iskola alsó tagozatán dolgozik, a gyógypedagógus résztvevő pedig egy utazó gyógypedagógiai hálózat vezetője. Az átmeneti otthon vezetője több végzettséggel is rendelkezik (tanári és gyógypedagógusi diploma), emellett gyermek pszichodráma vezetéssel is foglalkozik, ami ennek a kutatásnak igazán értékes színfoltjává teszi őt.

3.3.1.4.4. A kérdőíves kutatás résztvevőinek bemutatása

A válaszadók nemek szerinti megoszlását az 1. ábra szemlélteti. A hallgatói mintában 43 nő (95,6 %) és 2 férfi (4,4 %) van. A pedagógus mintában 31 nő (93,9 %) és 2 férfi (6,1 %).

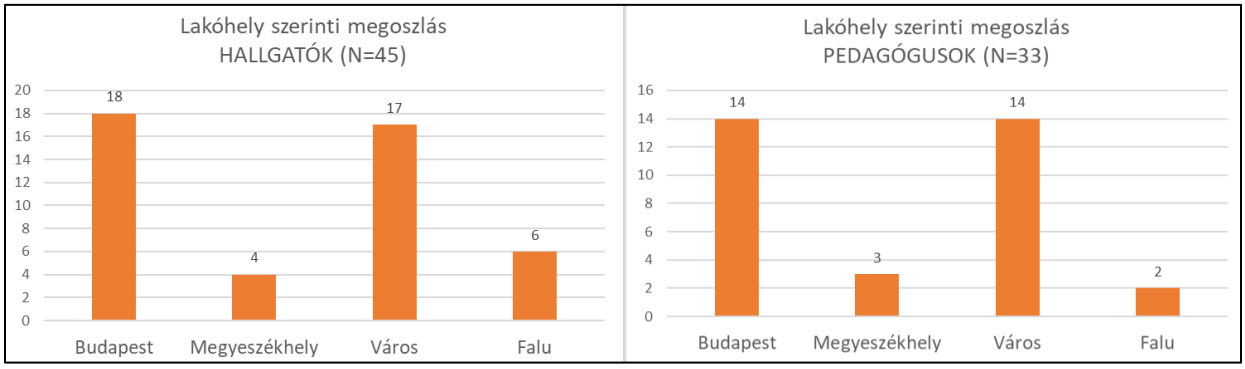
1. ábra: Nemek aránya a hallgatói és pedagógus mintában (első szakasz)



A hallgató résztvevők életkorát tekintve a legfiatalabb válaszadó 19 éves, a legidősebb 32 éves volt. Az átlagéletkor 22,5 év (szórás: 2,58). A pedagógus mintában a legfiatalabb válaszadó 24, a legidősebb 70 éves. A kitöltők átlagéletkora 47 év (szórás: 11,76).

A lakóhely szerinti megoszlást a 2. ábra mutatja be. A válaszadó hallgatók 40 %-a (18 fő) Budapesten él, 37,7 %-a (17 fő) városban. Megyeszékhelyen 8,8 % (4 fő), falun 13,3 % (6 fő) lakik. A pedagógus kitöltők esetében hasonlóan alakultak az arányok. A válaszadók 42,4 %-a (14 fő) Budapesten, és szintén 42,4 % (14 fő) városban él. Megyeszékhelyen 9,1 % (3 fő), és falun 6,1 % (2 fő) lakik.

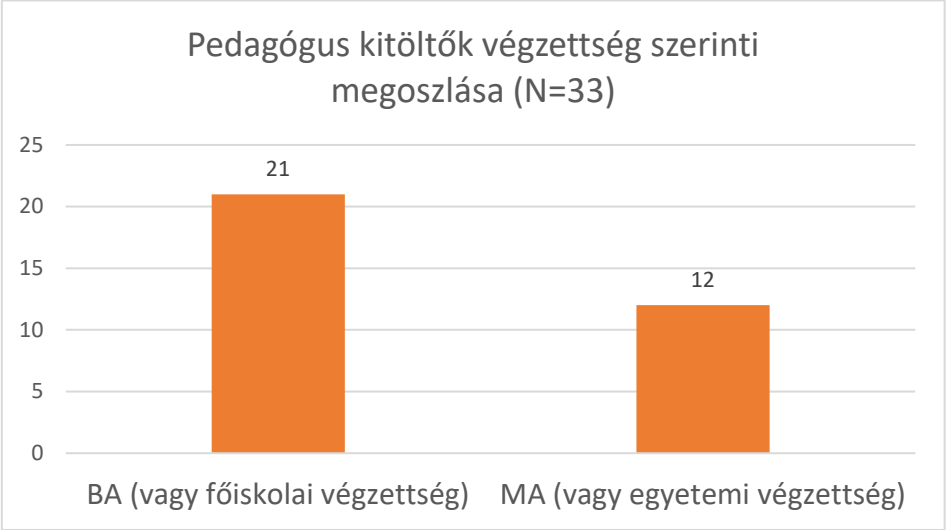
2. ábra: A kérdőívet kitöltők lakóhely szerinti megoszlása (első szakasz)



A kérdőívet 8 tanító szakos, 20 tanár szakos, és 17 gyógypedagógia szakos hallgató töltötte ki. Küzülük 12 fő elsőéves, 10 fő másodéves, 10 fő harmadéves, 13 fő negyedéves hallgató. A hallgatók közül 1 fő rendelkezik már pedagógiai szempontból releváns végzettséggel, szakképzettséggel.

A pedagógus kitöltök közül 21 fő BA (vagy főiskolai) végzettséggel rendelkezik, 12 fő MA (vagy egyetemi) végzettséggel. A minta megoszlását az 3. ábra mutatja be.

3. ábra: A pedagógus minta végzettség szerinti megoszlása (első szakasz)



A kitöltők közül többen rendelkeznek a szakterületükön kívül más végzettségekkel, amely a munkájuk szempontjából releváns: 3 fő okleveles pszichológus, 1 fő viselkedéselemző, 3 fő fejlesztő pedagógus, 1 fő drámapedagógus és 1 fő tanítói végzettséggel is rendelkezik a tanári diplomája mellett.

Minimum 1, maximum 41 évet dolgoztak a pályán a jelenlegi (2022/23-as) tanévet is beleszámolva, a hosszabb szüneteket (pl. GYED/GYES időszakát) pedig levonva. Átlagosan 19,42 évet (szórás: 12,64) dolgoztak pedagógusként.

A pedagógus kitöltők megoszlását aszerint, hogy mi a foglalkozásuk, illetve az oktatás-nevelés mely területén dolgoznak, a 3. táblázat szemlélteti. Ha több területen is dolgoznak, azt kértük, hogy azt válasszák, ahol az óraszámuk legnagyobb részét töltik, vagy a leginkább meghatározó a számukra.

3. táblázat: A kérdőívet kitöltő pedagógusok foglalkozása (első szakasz)

tanító	12	12
tanár-felső tagozaton	7	12
tanár-alsó tagozaton	3	
tanár - *egyéb*	*2*	
gyógypedagógus-óvodában	1	9
gyógypedagógus-általános iskolában	5	
gyógypedagógus-eltérő tantervű általános iskolában	2	
gyógypedagógus-pedagógiai szakszolgálatban	1	
összesen	**33**	**33**

Az egyéb kategóriát 2 fő választotta, akik tanári végzettséggel rendelkeznek. Az egyikük közel azonos arányban dolgozik alsó és felső tagozatos, középiskolás és egyetemista növendékekkel is, így nem tudott csak egy kategóriát választani. A másik tanár, aki az egyéb kategóriát jelölte meg, magántanítványokkal foglalkozik.

3.3.2. Az első szakasz eredményei

3.3.2.1. Vélekedések az erkölcsös viselkedésről

Az erkölcsös viselkedéshez kapcsolódó fogalmi hálót az 1. sz. mellékletben található 29. ábra mutatja be. „Mit jelent Önnek/neked az erkölcsös viselkedés?" Az erre a kérdésre adott válaszok nyomán kirajzolódott egy olyan tendencia, amely tulajdonképpen onnan indult, hogy az interjúalanyok visszakérdeztek, hogy mi az erkölcs (G: 3), vagy éppen vissza is jelezték, hogy ezt nagyon nehéz meghatározniuk (G: 3). Ezek a válaszadók arra jutottak, hogy az erkölcsös viselkedés szituatív (G: 4), helyzetfüggő (G: 2), de függ a vallástól (G: 5; G: 2) és kultúrától is. Mert erkölcsös viselkedés az, hogy *„nem lopok"*, de *„te is lopnál a gyerekednek"*. Az egyik pedagógus amellett érvelt, hogy szerinte nem lehet valakit egy (kohlbergi értelemben vett) erkölcsi fejlődési szakasszal jellemezni, mert *„mindannyian egyszerre mind vagyunk"*, és az adott szituációtól függ, hogy a reakciónk melyiknek felel meg. Ezzel a gondolatmenettel összecseng, hogy gyakran mondák, hogy az erkölcsös viselkedés bizony társadalmi konstrukció (G: 5), társadalmi norma (G: 4), vagy amikor több alkalommal felmerült a kérdés, hogy valójában létezik-e önzetlen jócselekedet (G: 3). Többször kiemelték a lelkiismerettel (G: 4) való összefüggést.

Ezzel együtt, vagy ettől függetlenül a megkérdezettek azért igyekeztek meghatározni, hogy számukra mit jelent az erkölcsös viselkedés. Az egyik leggyakrabban megjelenő válasz a nézőpontváltásra való képesség (G: 9) és a segítségnyújtás (G: 7) volt, valamint az, hogy úgy bánj másokkal, ahogyan te szeretnéd, hogy veled bánjanak (G: 3). Ez a válasz kifejezetten összecseng Kohlberg (1976) modelljének 3. szakaszával, amit a kölcsönös személyközi elvárások jellemeznek. Megjelent az empátia (G: 2), az elfogadás (G: 2), a szeretet, a kedvesség, a jóindulat, az őszinteség. A tisztesség, becsület (G: 3), és a tisztelet (G: 3) gyakori válaszok voltak. Az interjúalanyok azt mondták, hogy az erkölcsös viselkedés a *„jó viselkedés"* (G: 2), hogy igyekeznek jobb embernek lenni, hasznosnak lenni. Nem ártani (G: 5), nem hazudni, nem lopni. De megjelent az is, hogy szabad hibázni, és ha hibáztunk, azt jóvá lehet tenni.

A „napjaink erkölcse", mint központi fogalom köré felépített fogalmi hálót az 1. sz. mellékletben található 30. ábra szemlélteti. A résztvevő pedagógusok és hallgatók jelentős többsége szerint erről nem lehet általánosságban beszélni, mert túlságosan heterogén képet mutat (G: 31). Azt mondták, hogy sokféle értékrendszer (G: 2), békésen, egymást kölcsönösen tisztelve megfér egymás mellett, s e sokszínűség érték. De beszámoltak válságról (G: 2),

értékvesztésről (G: 4) is. Felszínes érdekkapcsolatokról, anyagiassá vált világról beszéltek, s arról, hogy *„kopik az adott szó szentsége”*, hiányzik a felelősségvállalás a tettekért, hiányzik a tolerancia, a tisztelet, a megértés és a szeretet. Tehát kétféle pólus rajzolódott ki, egy pozitív és egy negatív színezetű.

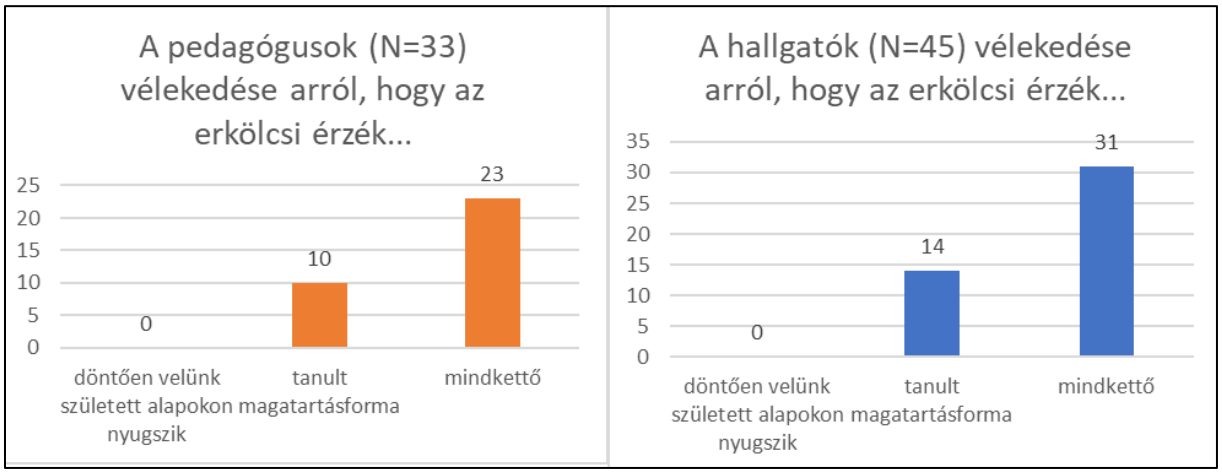
A „mai generáció”, mint központi fogalom köré épített hálót az 1. sz. mellékletben található 31. ábra szemlélteti. Az interjúba bevont pedagógusok és hallgatók ebben az esetben is azt mondták, hogy a kép rendkívül heterogén (G: 31). Ahogyan napjaink erkölcséről sem lehet általánosságban nyilatkozni, úgy a mai generáció erkölcséről sem. Emellett ebben az esetben is kirajzolódik az a két tendencia, ami az előzőleg bemutatott, napjaink erkölcséhez tartozó hálózat esetében, ám a pozitív oldal itt sokkal markánsabb. Egyrészről ott van a fellazult értékrendszer (G: 3) és az értékvesztés (G: 4), a hiányzó tisztelet, de ott van az is, hogy *„mi neveltük őket”*, és *„ne azért tiszteljen, mert idősebb vagyok”*. A pozitív oldal képviselői azt mondják, hogy nincsen a mai generációval semmi baj, nyitottak, *„jó fejek”*, és *„nem rosszabbak, mint mi voltunk”* (G: 2). Látják azt, hogy bonyolult világban kell eligazodniuk, és hogy sokszor szigorúak magukkal szemben. Ez ellentétben áll azzal, hogy más vélemények szerint viszont ez a generáció túlzottan elfogadó. Ezekből az ellentmondásokból is látszik, hogy nagy a szórás a vélemények között.

3.3.2.2. Az erkölcsi fejlődéssel kapcsolatos vélekedések

A következőkben azokat a hatásokat mutatjuk be, amelyek a pedagógusok és hallgatók vélekedései szerint befolyásolják a gyermekek erkölcsi fejlődését akár pozitív, akár negatív irányban. Az 1. sz. mellékletben található 32. ábrán az a fogalmi háló látható, amelyet e téma köré építve hoztunk létre. Amellett, hogy valamennyi velünk született alapot (G: 4) és velünk született részeket (G: 6) feltételeznek, sokkal markánsabb szerepet tulajdonítottak a tanulásnak (G: 13), a példakövetésnek (G: 5) és a nevelésnek (erkölcsi nevelés G: 2; nevelés G:2). A média negatív hatása a további hálózatokban is megjelenik (G:11). Az, hogy többször említették az intézményes nevelés (G: 8) jelentőségét, jól mutatja, hogy pedagógusokként, illetve leendő pedagógusokként saját feladatuknak is tekintik az erkölcsi érzék formálását, ám kicsit nagyobb hangsúllyal jelent meg a család (G: 11), mint elsődleges szocializációs színtér szerepe. A válaszok alapján az rajzolódik ki, hogy véleményük szerint a család már a nulladik pillanattól kezdve meghatározó szerepet tölt be az erkölcsi érzék fejlődésében. Jól mutatják ezt azok a válaszok, amelyek a magzati létre, a korai életévek alatt kialakuló kötődésre, a korai szükségletek kielégítésére helyezik a hangsúlyt. A tágabb környezet, a lakókörnyezet és a lakóhely is szerepet kapott a hálózatban, valamint megjelent a szülők iskolázottsága is, mint befolyásoló tényező. A kortársak szerepe (G: 10) majdnem olyan gyakran hangzott el, mint a családé. A kiszámítható, biztonságos környezet és a következetes nevelői attitűd negatív ellenpárjaként megemlítették a bántalmazást, mint ellenhatást.

A kérdőívet kitöltő hallgatók és pedagógusok között nincs olyan, aki úgy vélekedne, hogy az erkölcsi érzék fejlődése döntően velünk született alapokon nyugodna. A hallgató kitöltők 31,1 %-a szerint ez egy tanult magatartásforma, többségük szerint viszont (68,9 %) az öröklés és a tanulás is szerepet játszik a fejlődésében. A pedagógusok hasonlóképpen vélekednek a kérdésről, többségükben (69,7 %) ők is úgy gondolják, hogy mindkét faktor szerepet kap az erkölcsi érzék fejlődésében, és a kitöltők 30,3 %-a vélekedik úgy, hogy ez egy tisztán tanult magatartásforma. A válaszok megoszlását az alábbi 4. ábra szemlélteti.

4. ábra: Pedagógusok és hallgatók vélekedése az erkölcsi érzék öröklött vs. környezeti meghatározottságáról (első szakasz)



Az erkölcsi fejlődést befolyásoló további, valamivel kézzel foghatóbb tényezőivel kapcsolatos vélekedéseket a fejezet végére beillesztett 5. és 6. ábra szemlélteti. Ezek az ábrák az 1. sz. mellékletben található 8. és 9. táblázat alapján készültek.

A kitöltő pedagógusok szerint a legjelentősebb tényezők a következők (a fejlődést teljes mértékben befolyásolja): *a szülők viselkedése* (69,7 %), és *a családi környezet, szabályok, elvárások* (66,7 %). A szöveges visszajelzések során három pedagógus is kiemelte, mennyire meghatározónak tartják a családból, az otthonról hozott értékrend szerepét. A háromból ketten kifejezetten negatív szempontból utaltak erre; hogy úgy érzik, iskolai keretek között nagyon nehéz megváltoztatni, illetve ellensúlyozni a kevésbé adaptív, kihívást jelentő magatartásmintákat. Egy pedagógus szöveges visszajelzése szólt arról, hogy véleménye szerint döntő szerepe van a különböző internetes platformoknak, ám ezeknek nemcsak a negatív hatását látja, hanem a bennük rejlő lehetőséget is arra, hogy a diákokkal közös hangot találjon a mindennapjaikat átszövő kérdések megvitatására.

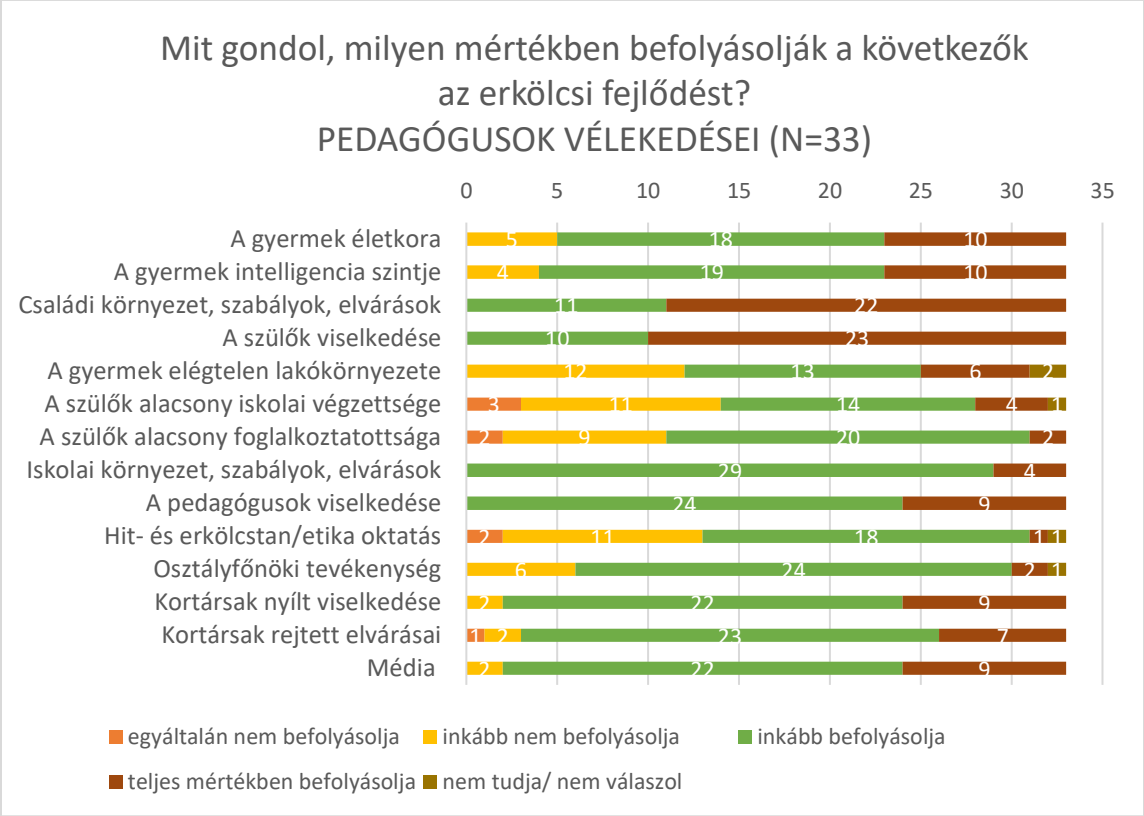
A kitöltő hallgatók szerint a legjelentősebb tényezők a következők (a fejlődést teljes mértékben befolyásolja): *a családi környezet, szabályok, elvárások* (84,2 %), és *a szülők viselkedése* (77,8 %). A hallgatók a pedagógusokhoz képest nagyobb arányban jelölték a „teljes mértékben befolyásolja" lehetőséget az „inkább befolyásolja" lehetőséghez képest, így válaszaik nagyrészt itt oszlanak meg, e két lehetőség között.

Figyelemreméltó, hogy a hit- és erkölcstan/etika oktatás mindkét válaszadói csoportban megjelent olyan tételként, ami inkább nem befolyásolja az erkölcsi fejlődést. A pedagógusok 33,3 %-a, a hallgatók 40 %-a vélekedik így. Érdekes egybeesés, hogy az a két fő, akik szerint az etika oktatás egyáltalán nem befolyásolja az erkölcsi fejlődést, ők érintettek a tárgy

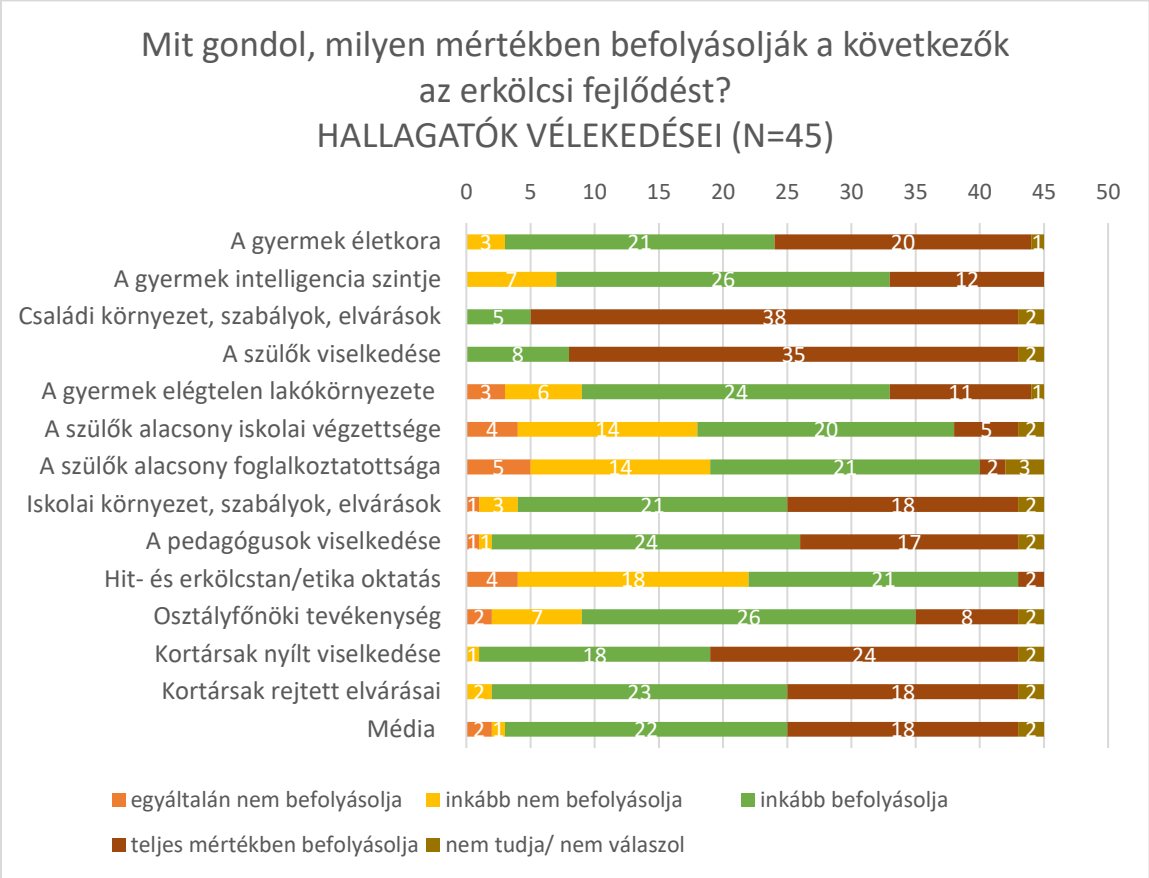
oktatásában. Egy pedagógus idevágó szöveges visszajelzése szerint *„nagyon nem veszi senki komolyan ezt a tárgyat (sem a diákok, sem a tanárok)”*. Egy másik pedagógus kifejezetten feleslegesnek tartja magát a tantárgyat, és úgy vélekedik, hogy *„a tanórákba beépülve is remekül lehet erkölcstant tanítani.”*

A pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálatát minden tétel esetében elvégeztük, a Mann-Whitney próba eredményeit az 1. sz. mellékletben található 18. táblázat tartalmazza. Szignifikáns különbséget találtunk a *családi környezet, szabályok, elvárások* (p=0,010); az *iskolai környezet, szabályok, elvárások* (p=0,026); a *kortársak nyílt viselkedése* (p=0,006); és a *kortársak rejtett elvárásai* (p=0,026) esetében. Ezeknek a változóknak a vonatkozásában a pedagógusok és hallgatók különbözően gondolkodnak. A hallgatók nagyobb szerepet tulajdonítanak az iskolai környezetnek, ugyanakkor a családi környezetet is hangsúlyosabbnak látják, mint a pedagógusok. A hallgatók szerint a kortásak nyílt és rejtett elvárásai sokkal inkább befolyásolják az erkölcsi fejlődést, mint a pedagógusok szerint.

5. ábra: Pedagógusok vélekedése az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (első szakasz)



6. ábra: Hallgatók vélekedése az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (első szakasz)



3.3.2.3. Vélekedések az etika oktatásról

Az interjúba bevont pedagógusok közül egy tanár rendelkezik etika szakos egyetemi végzettséggel, és egy gyógypedagógusnak van 30 órás akkreditált tanfolyami végzettsége, amellyel az akkori szabályozás szerint jogosulttá vált a tantárgy oktatására. A többieknek nincs kapcsolódó végzettsége, ám az derült ki, hogy a megkérdezett tanítók közül mindketten tanították a tárgyat. Az egyik tanító, és egy tanár számolt be arról, hogy volt az etika oktatásához kapcsolódó kurzusa az egyetemi évei alatt. Etika oktatásához kapcsolódó informálisan szerveződött (akár online) csoportnak jelenleg egyikük sem tagja, azonban ketten is kiemelték a kollégáktól való tanulást, tapasztalatcserét. Az egyik tanító interjúalany, aki a vonatkozó tanfolyam elvégzése nélkül tanította a tantárgyat, kiemelte, hogy rendszeresen járt a kollégáihoz hospitálni, jó gyakorlatokat gyűjteni. Egy másik megkérdezett pedagógus (akinek etika szakos egyetemi végzettsége van) gazdag szakmai életről mesélt, ami a tantárgy gimnáziumi kivezetésével összefüggésben talán végleg megszűnik.

„…gyakorlatilag a szakma kialudt. Összejártunk és vitatkoztunk, beszélgettünk, de már nem."

Az interjúban résztvevő hallgatók közül etika oktatásához kapcsolódó végzettség megszerzését hárman nem tervezik, hárman pedig nyitottak rá attól függően, hogy hogyan alakul a pályájuk. A tanító szakos hallgatók interjújában jelent meg, hogy az egyetemi képzésük során részt vettek az etika oktatásához kapcsolódó kurzuson, de ezt gyakorlati szempontból egyikük sem érezte hasznosnak. Így beszéltek erről:

„Megfoghatatlan volt, hogy pontosan miről szól."

„[…] hogyha jelenleg azt mondanák, hogy kellene tartanom egy etika órát, akkor így igencsak nagy bajban lennék…"

Az etika órák megvalósulásával kapcsolatban az interjúban megkérdezett pedagógusok és hallgatók válaszai két nagy irányt vázolnak fel; egy sikeres és egy kevésbé sikeres megvalósítás képét. Az etika oktatás köré felépített fogalmi hálót az 1. sz. mellékletben található 33. ábra mutatja be. A kutatásban résztvevők szerint az etika oktatás működése egy intézményben tulajdonképpen attól függ, hogy a pedagógusok *„milyen élettel töltik meg"* az órákat. Egyaránt beszámoltak arról, hogy ez az a tárgy, ahol *„szabadon alkothat pedagógus és gyerek"*, hogy a módszertani sokszínűség adott (G: 3), de az is megjelent, hogy hiányérzetük van ezen a téren (G: 3). Így hát a megvalósítás széles spektrumon mozog.

A kevésbé jól megvalósított etika órák képviseletében megjelentek azok a válaszok, hogy ez az az óra, amit gyakran használnak más tanóra pótlására (G: 5), vagy éppen szabad foglalkozásra,

udvaron töltött időre, tehát *„megúszós”*, feláldozható, fölösleges. A másik oldalon megjelent, hogy mi minden az, ami az óra keretében megvalósulhat: vitázás, vitakultúra kialakítása (G: 5), szabad véleménynyilvánítás, saját nézetek kifejezése, kritikus gondolkodásra nevelés. Előkerülhetnek kényes vagy tabunak számító témák. Lehetőség van konfliktuskezelésre (G: 7), építeni a közösséget (G: 6), támogatni a személyiségfejlődést. Azt mondták, hogy az óra sikere nem a 30 órás tanfolyam elvégzésén áll vagy bukik (amit egyébként az azt elvégzők hasznosnak éreztek), hanem a pedagógus személyiségén, és hogy mennyire tud igazodni a csoport szükségleteihez (G: 6). Többször szóba hozták a tantárgy gimnáziumi kivezetését[15] (G: 3), s hogy véleményük szerint hiányozni fog a gyerekeknek. Ennek az oldalnak a képviselői azt is mondták, hogy nem elég csak az etika órán foglalkozni ezekkel a témákkal, és már korábban is szükség lenne az erkölcsi érzék fejlődésének támogatására.

Többször szóba hozták, hogy az etika és a hittan között választani kell (G: 8), és hogy nem tartják jónak, hogy ebből kifolyólag az etika órán nincs jelen az egész osztály (G: 2), amikor alkalmuk lenne például csapatépítő, közösségfejlesztő játékokat játszani. Emellett rávilágítottak a rendszer működésének hiányosságaira is. Beszámoltak olyan egyházi fenntartású intézményekről, ahol az etika a gyakorlatban nem választható, mert nem is kérdés, hogy mindenki hittant tanul. Olyan állami fenntartású iskoláról is meséltek, ahol finoman lebeszélik arról a szülőket, hogy az etikát válasszák, mert a hittan tanár biztosított, viszont etikát nincs, aki tanítson. Nagy nehézségnek érzik, hogy az iskolák és a hittan tanárok között nincs kommunikáció (G: 2).

A kifejezetten az etika tantárgy oktatásához kapcsolódó végzettségek megoszlását a 4. táblázat mutatja be. A válaszadó pedagógusok nagy arányban, 14-en jelölték meg az egyéb kategóriát. A 14 főből 10 fő az, aki jelezte, hogy bár nincs kapcsolódó végzettsége, de jelenleg tanítja vagy korábban tanította a tárgyat. Négyen közülük gyógypedagógusok, és hat fő tanítói végzettséggel rendelkezik. Ketten olyan végzettséget jelöltek meg, amely nem szerepelt a megadott lehetőségek között: drámapedagógus és teológus. Két fő nem fejtette ki, hogy mit ért az egyéb kategória alatt, de mindketten tanítják, vagy korábban tanították a tárgyat.

[15] 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról (A NAT 2020-as módosításakor a 9-12. évfolyam esetében kivezették az etika tantárgyat.)

4. táblázat: A kérdőívet kitöltő pedagógusok etika tantárgyhoz köthető végzettségei (első szakasz)

Az etika tantárgy oktatásához kapcsolódó végzettségek PEDAGÓGUSOK (N=33)	
nincs, és nincs is rá szükségem, mert nem tanítom a tárgyat	15
mesterképzés – etika tanár	1
szakirányú továbbképzés – erkölcstan, etika szakos pedagógus	1
60 órás akkreditált továbbképzés	2
egyéb	14
összesen	**33**

A kérdőívet kitöltő pedagógusok közül 18 fő (54,5 %) vesz részt, vagy vett részt korábban etika tantárgy oktatásában, 15 fő (45,5 %) nem érintett a kérdésben. Azt látjuk tehát, hogy a 18 főből, aki jelenleg tanít, vagy korábban tanított etikát, csupán 6 fő rendelkezik ehhez kapcsolódó képzettséggel.

A hallgatói minta túlnyomó többsége (42 fő) nem tervezi, hogy néhány éven belül megszerezzen egy olyan végzettséget, amely kifejezetten az etika oktatásához kapcsolódik. Két fő válaszolta, hogy még nem gondolkodott ezen, és 1 fő, aki tervezi, de még tisztáznia kell a lehetőségeit.

Az etika oktatásához kapcsolódó informális csoporttagság megoszlását a pedagógusok és a hallgatók körében a 5. táblázat szemlélteti. A már pályán dolgozó pedagógusok közül arányaiban jóval többen, a kitöltők 30,3 %-a csatlakozott olyan informálisan szerveződött csoporthoz, amelynek fókuszában az etika oktatása áll. Valószínűleg azért van ez így, mert a gyakorlatban szükségét érezték valamilyen támogató közegnek, ahonnan tudnak ötleteket meríteni, vagy kérdéseket megvitatni. A facebookon több ilyen zárt csoport működik, amely lehetőséget nyújt szakmai együttműködésre. A hallgatók közül a kitöltők 8,8 %-a tagja ilyen csoportnak, ami viszont több annál, mint ahányan érdeklődnek a tantárgyhoz kapcsolódó képzések iránt.

5. táblázat: Etika oktatásához kapcsolódó informális csoporttagság a kérdőívet kitöltő pedagógusok és hallgatók körében (első szakasz)

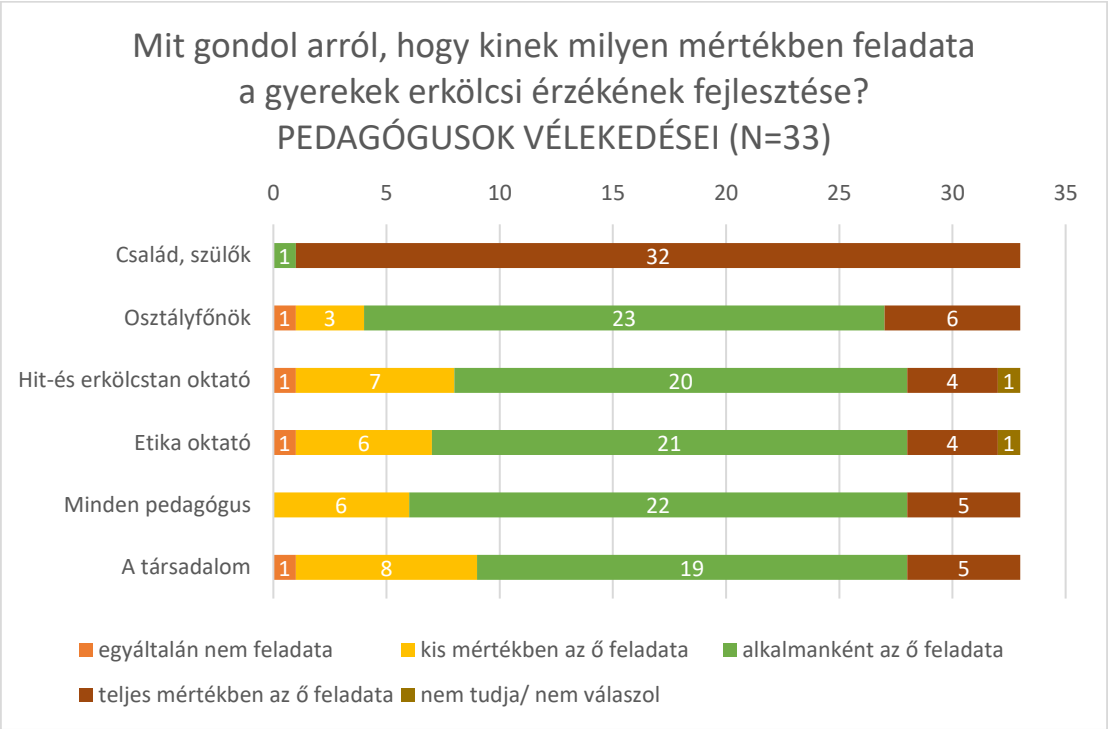
	Hallgatók N=45	**Pedagógusok N=33**
tagja informális csoportnak	4	10
nem tagja informális csoportnak	41	23

3.3.2.4. Kinek a feladata az erkölcsi érzék fejlesztése?

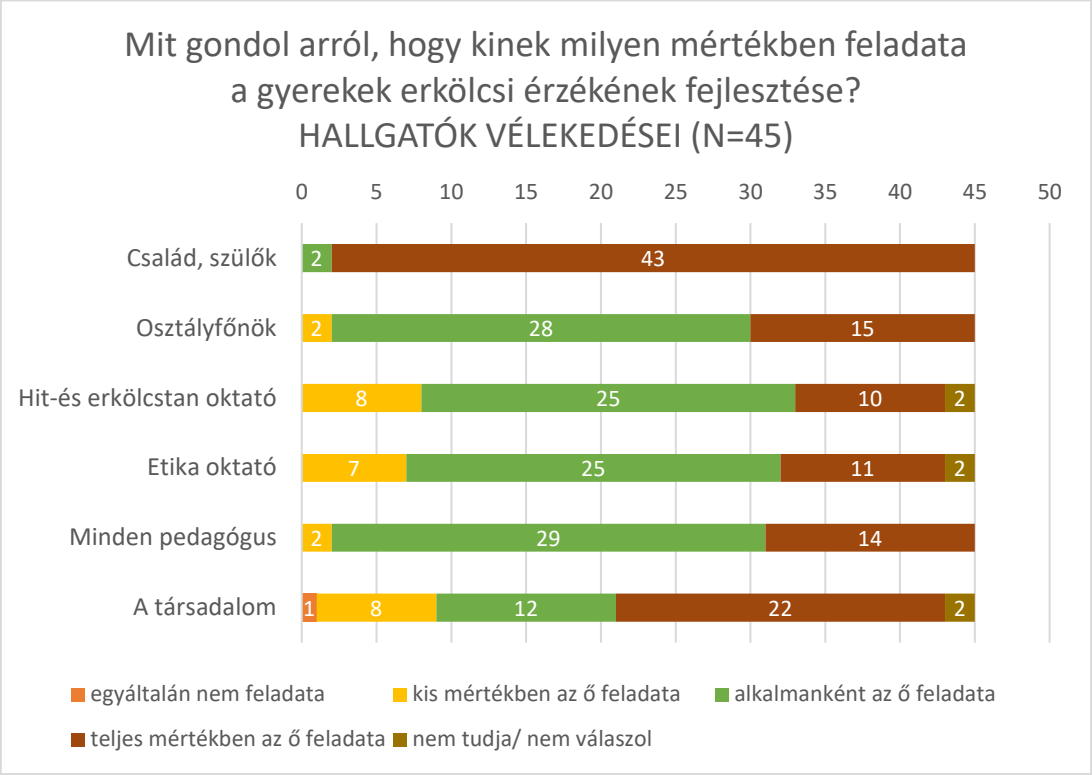
A kérdés köré rendezett fogalmi hálót az 1. sz. mellékletben található 34. ábra szemlélteti. A gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztését a válaszadó pedagógusok és hallgatók egyértelműen feladatuknak tekintik (G: 18). Nemcsak az iskolában, hanem az intézményes nevelés azt megelőző állomásait is nevesítették, a bölcsődét és az óvodát. Amellett, hogy ennek *„minden órán”* van helye, az osztályfőnök (G: 14) kiemelt szerepe is többször felmerült. Természetesen megjelent a válaszokban a szülők elvitathatatlan szerepe (G: 12) is, illetve, hogy erről dönteni az ő felelősségük (*„ez a szülők joga”*, illetve *„elsődleges a család”*). Elhangzott az is, hogy a már meglévő, családból hozott mintákat az iskola nem tudja módosítani. Emellett többen mondták, hogy ez mindenki (G: 6), minden felnőtt (G: 6) feladata, akivel a gyerek kapcsolatba kerül.

A kérdőívet kitöltő pedagógusok és a hallgatók vélekedéseinek megoszlását a 7. és 8. ábra szemlélteti. Az ábrák az 1. sz. mellékletben található 10. és 11. táblázat alapján készültek.

7. ábra: Pedagógusok vélekedése az erkölcsi érzék fejlesztésének felelősségéről (első szakasz)



8. ábra: Hallgatók vélekedése az erkölcsi érzék fejlesztésének felelősségéről (első szakasz)



Ami azonnal kirajzolódik, hogy a kitöltő hallgatók sokkal inkább látják az erkölcsi érzék fejlesztését minden pedagógus felelősségének (31,1 % szerint teljes mértékben), kiemelten az osztályfőnököt (33,3 % szerint teljes mértékben). A résztvevő pedagógusok többségükben az „alkalmanként az ő feladata" lehetőséget választották ezeknek a tételeknek az esetében. A kitöltő pedagógusok 66,7 %-a szerint ez alkalmanként minden pedagógus felelőssége, és 69,7 % szerint alkalmanként az osztályfőnök feladata. A válaszadó pedagógusok közül 18 fő (54,5 %) az, aki jelenleg osztályfőnök vagy osztályfőnök volt az elmúlt öt év során, és 15 fő (45,5 %) nem volt aktív ebben a szerepeben.

A kitöltő hallgatók közel fele szerint (48,9 %) ez teljes mértékben a társadalom feladata is. A kitöltő pedagógusok többsége (57,6 %) úgy véli, hogy ez alkalmanként társadalmi feladat. Mindkét válaszadói csoportról elmondható, hogy a többség vélekedése szerint az etika oktatónak, illetve a hit- és erkölcstan oktatónak alkalmanként feladata a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztése. Ennek feltételezhetően az a kézenfekvő oka, hogy ebben a szerepben valóban „alkalmanként" találkoznak a tanulókkal.

A hallgatói és pedagógus minta jelentős többsége szerint teljes mértékben a család és a szülők feladata az erkölcsi érzék fejlődését támogatni. A hallgatói minta 95,6 %-a, a pedagógus minta 97 %-a vélekedik így.

A pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálatát minden tétel esetében elvégeztük, a Mann-Whitney próba eredményeit az 1. sz. mellékletben található 19. táblázat tartalmazza. Szignifikáns különbséget két tétel esetében találtunk, ezek a *minden pedagógus* (p=0,027); és *a társadalom* (p=0,006) voltak.

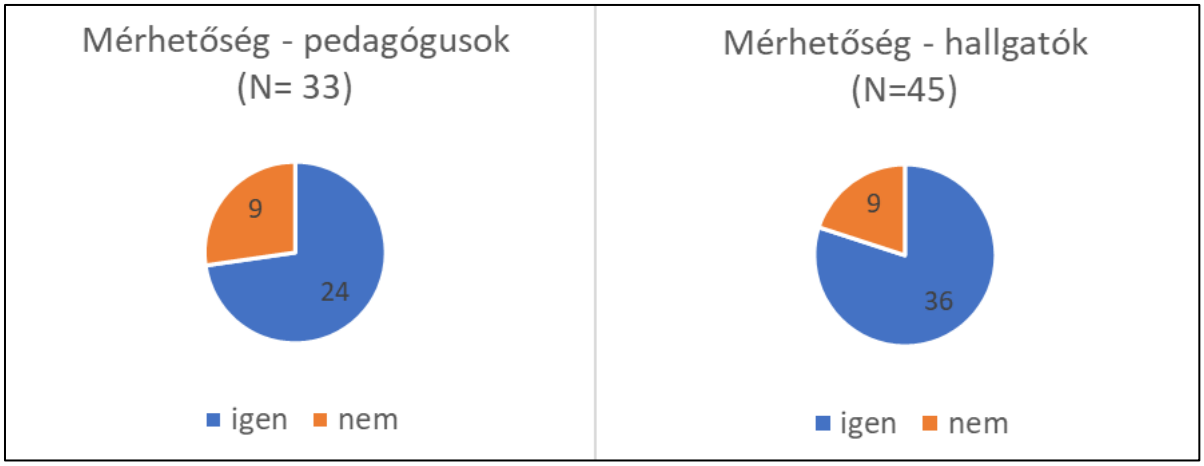
Összességében elmondható tehát, hogy mindkét válaszadói csoport egyértelműen ítéli meg a család és a szülők felelősségét a gyerekek erkölcsi érzékének fejlődését illetően, és szorosan ez után markánsan megjelenik a saját felelősségük is, mint pedagógusoknak és leendő pedagógusoknak. A hallgatók részéről erőteljesebb a felelősségvállalás, illetve ők erőteljesebbnek látják a társadalom szerepét, mint a már pályán dolgozók.

3.3.2.5. Az erkölcsi érzék mérhetőségével és a tanulók erkölcsi fejlődési szintjével kapcsolatos vélekedések

Arról, hogy mérhető-e az erkölcsi ítéletalkotás, megoszlanak a vélemények. A mérés kérdése köré rendezett fogalmi hálót az 1. sz. mellékletben található 35. ábra mutatja be. Két irány rajzolódik ki: akik szerint mérhető, és akik szerint nem. Azok a megkérdezett pedagógusok, akik szerint nem mérhető, azok azt mondták, hogy ez egy olyan jellemző, ami túlságosan függ a vizsgált személytől (G: 5), ezért nagyon nehéz lenne objektív mérőeszközt alkotni. Akik azt mondták, hogy mérhető, azok leggyakrabban a játékot (G: 8), kifejezetten a szituációs játékokat (G: 9) tartják alkalmas eszköznek. Emellett megjelent a megfigyelés, a történetek mesélése és megítélése, a teszt és a kérdőív.

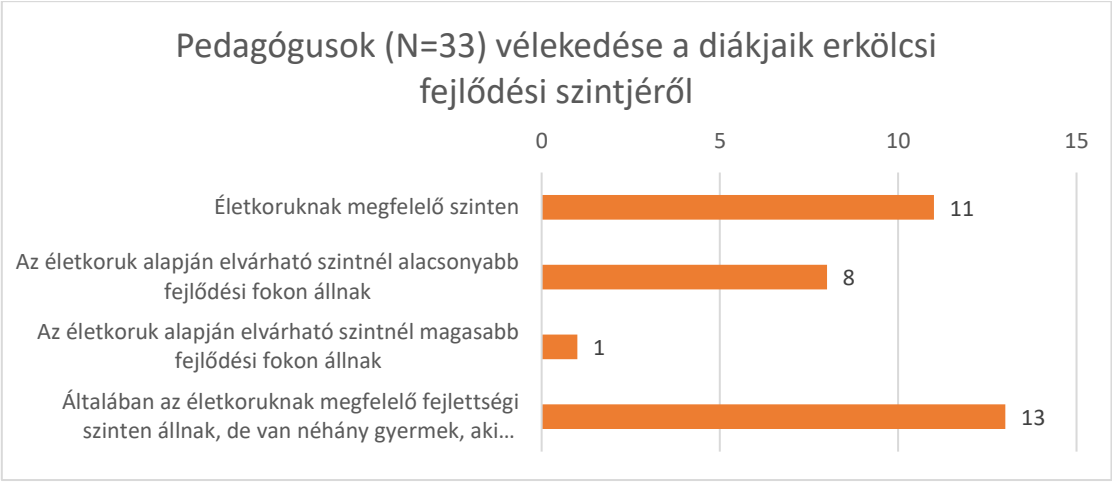
A kérdőívet kitöltő hallgatók 80 %-a, a pedagógusok 72,7 %-a gondolja úgy, hogy az erkölcsi érzék mérhető valamilyen formában. A válaszok megoszlását a 9. ábra szemlélteti.

9. ábra: A kérdőívet kitöltők vélekedése az erkölcsi érzék mérhetőségével kapcsolatban (első szakasz)



A pedagógusokat megkérdeztük arról, hogy azok a gyerekek, akikkel nap mint nap dolgoznak, véleményük szerint az erkölcsi fejlődésnek milyen szintjén állnak. A válaszok megoszlását a 10. ábra szemlélteti. 11 fő (33,3 %) vélekedik úgy, hogy a gyerekek, akikkel együtt dolgoznak, az életkoruknak megfelelő szinten vannak. 8 fő (24,2 %) látja úgy, hogy az életkoruk alapján elvárható szintnél alacsonyabb fejlődési fokon állnak. 13 fő (39,4 %) úgy gondolja, hogy a gyerekek általában az életkoruknak megfelelő fejlettségi szinten vannak, de van néhány gyermek, aki jelentősen az életkora alapján elvárható szint alatt marad. És mindössze 1 fő vélekedik úgy, hogy az életkorukhoz képest magasabb fejlődési fokon állnak.

10. ábra: A kérdőívet kitöltő pedagógusok vélekedése a diákjaik erkölcsi fejlődési szintjéről (első szakasz)



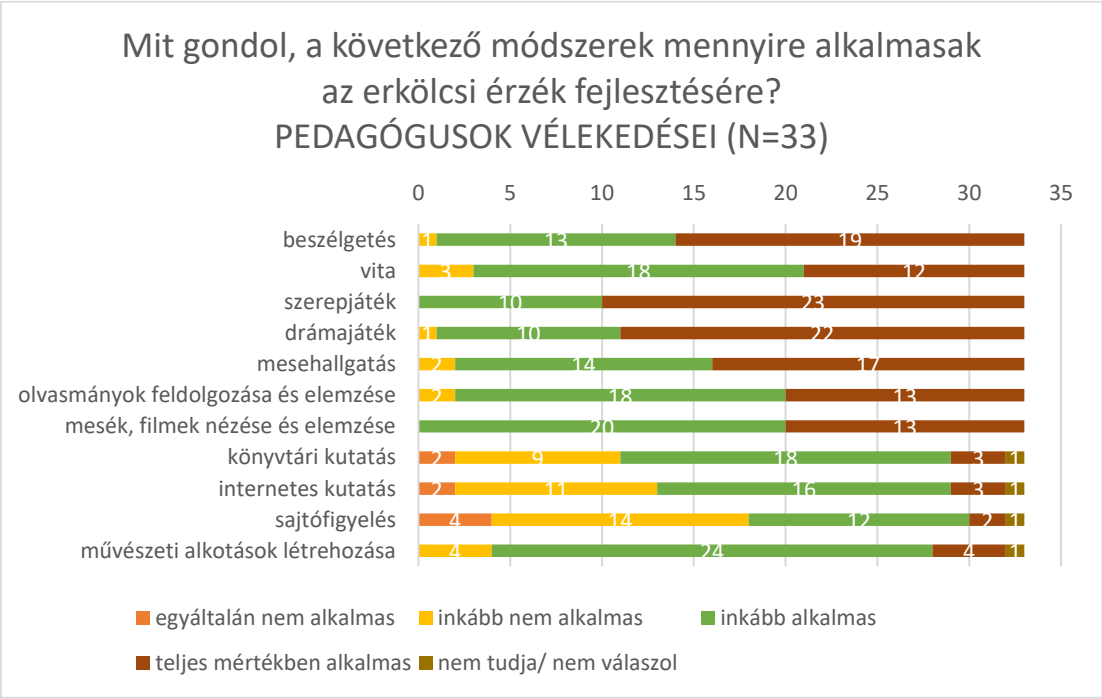
Az 1. sz. mellékletben található 12. táblázat megmutatja, hogy ezek a vélekedések hogyan oszlanak meg végzettség szerint. A minta alacsony elemszáma miatt messzemenő következtetéseket természetesen nem vonhatunk le. A kirajzolódó tendencia azonban az, hogy a válaszadó tanítók és tanárok inkább gondolják úgy, hogy a diákjaik általában az életkoruknak megfelelő szinten állnak, ami az erkölcsi fejlődésüket illeti (illetve van néhány gyermek, aki véleményük szerint jelentősen az életkora alapján elvárható szint alatt marad), míg a kitöltő gyógypedagógusok az életkoruk alapján elvárható szintnél alacsonyabb fejlődési fokon látják a diákjaik erkölcsi érzékét. A 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.

3.3.2.6. Vélekedések az erkölcsi érzék fejlődését támogató módszertanról

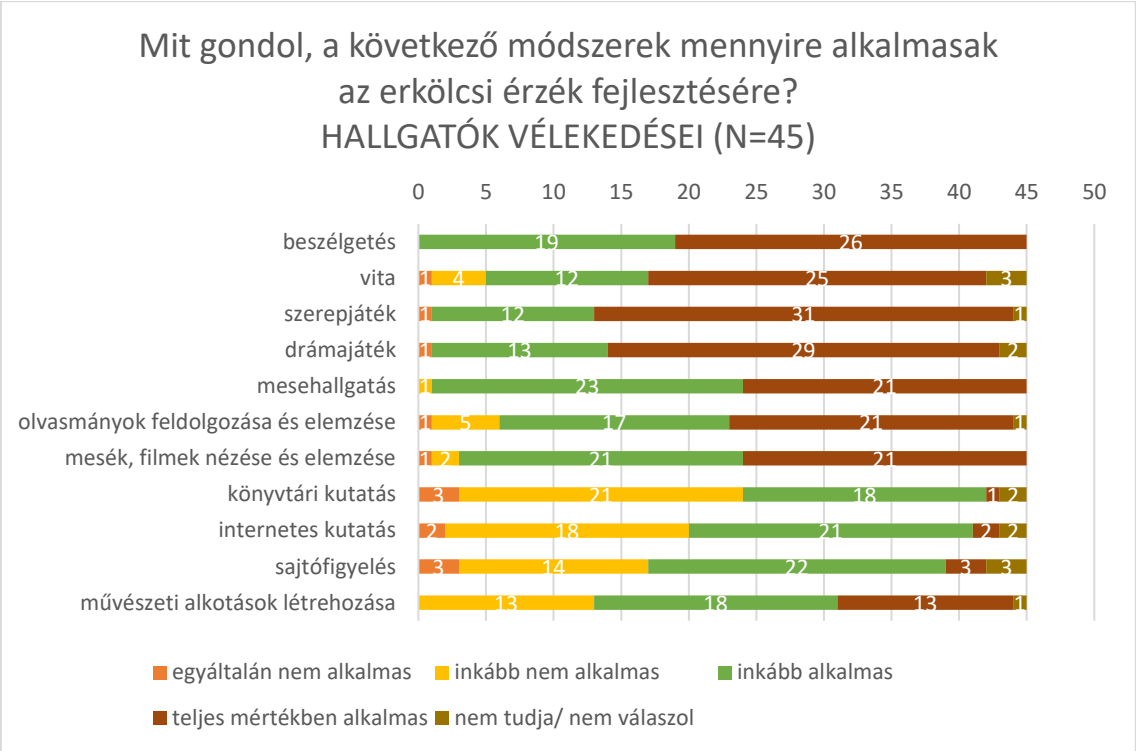
A módszerek, mint központi fogalom köré felépített fogalmi hálót az 1. sz. mellékletben található 36. ábra szemlélteti. A leggyakrabban megemlített módszerek közé a példamutatás (G: 15), a játék (G: 8), különösen a szituációs játékok (G: 9) és a szerepjátékok (G: 4) tartoznak. Emellett többször megjelent a konfliktuskezelés (G: 7), és a pedagógusok ilyenkor betöltött mediációs szerepe (G:3). A beszélgetés (G: 6), és ehhez kapcsolódóan a viselkedésről való visszajelzés, a következmények bemutatása szintén gyakori válasz volt. A filmnézést (G: 8) és a mesét (G: 8), mint eszközt is többen behozták. A válaszadók azt vallják, hogy az erkölcsi érzék fejlődését személyes kapcsolatokon (G: 5) keresztül lehet támogatni, és hogy ez optimális esetben folyamatos, a mindennapi életbe ágyazottan (G: 3) történik. Emellett helye van a szervezett foglalkozásoknak is, kifejezetten csoportos formában. Elhangzott az élménypedagógia (G: 3) és a sport nyújtotta lehetőségek kiaknázása is. A közös szabályalkotás, a következetesség és a komplex motivációs rendszer alkalmazása az, ami támogatja a munkájukat.

A kérdőívben a hallgatókat és a már pályán dolgozó pedagógusokat is kérdeztük arról, hogy az egyes módszerek, amelyeket rendszerint használunk az erkölcsi érzék fejlesztésére, véleményük szerint mennyire felelnek meg a célnak. Válaszaik megoszlását a 11. és 12. ábra szemlélteti. Az ábrák az 1. sz. mellékletben található 13. és 14. táblázat alapján készültek.

11. ábra: Pedagógusok vélekedései az erkölcsi érzék fejlesztésére használt módszerek alkalmasságáról (első szakasz)



12. ábra: Hallgatók vélekedései az erkölcsi érzék fejlesztésére használt módszerek alkalmasságáról (első szakasz)

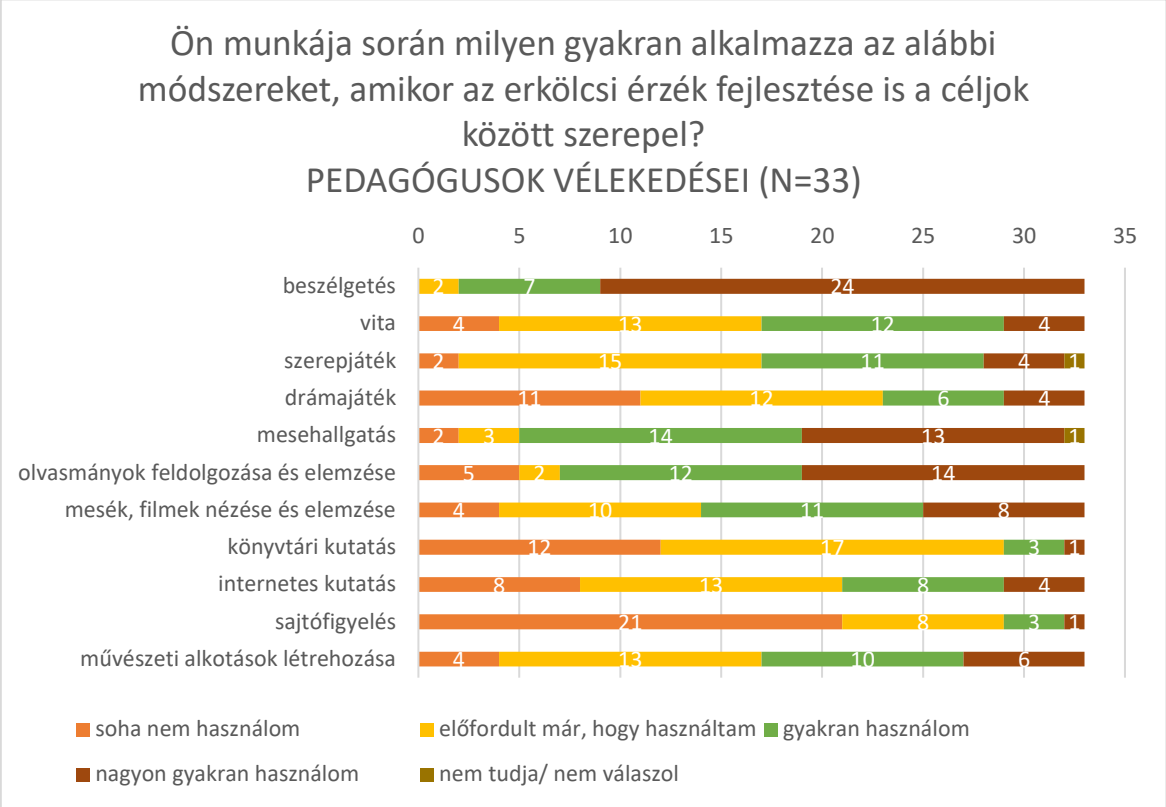


A felsorolt módszereket többnyire inkább alkalmasnak, illetve teljes mértékben alkalmasnak értékelték. Három olyan módszer van, ahol jelentős mértékben jelent meg az inkább nem alkalmas értékelés, hallgatók és pedagógusok között egyaránt. A könyvtári kutatást a válaszadó hallgatók 46,7 %-a, az internetes kutatást 40 %, és a sajtófigyelést 31,1 % inkább nem tartja alkalmasnak az erkölcsi érzék fejlesztésére. A kitöltő pedagógusok közül a könyvtári kutatást 27,3 %, az internetes kutatást 33,3 %, a sajtófigyelést 42,2 % értékeli inkább nem alkalmasnak. Érdekesség, hogy a kitöltő hallgatók, akiknek az életkori átlaga jóval alacsonyabb a már pályán dolgozó kollégákénál, nagyobb arányban vélik alkalmatlannak az internetes kutatást – azt feltételeznénk, hogy ehhez a korosztályhoz esetleg közelebb áll az internet nyújtotta lehetőségek kiaknázása.

A pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálatát minden tétel esetében elvégeztük, a Mann-Whitney próba eredményeit az 1. sz. mellékletben található 20. táblázat tartalmazza. Szignifikáns eredményt csak a *vita* (p=0,045) esetében találtunk. A vitát a hallgatók sokkal inkább alkalmas módszernek találják, míg a pedagógusok valamilyen oknál fogva kevésbé.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a már pályán dolgozók az adott módszereket milyen gyakran használják a munkájuk során. A válaszok megoszlását a 13. ábra szemlélteti. Az ábra az 1. sz. mellékletben található 15. táblázat alapján készült.

13. ábra: Pedagógusok módszertani preferenciája az erkölcsi érzék fejlesztésében (első szakasz)



A jövőben érdemes lenne a választási lehetőségeket azzal a szemponttal bővíteni, hogy az adott módszer illeszkedik-e az oktatás-nevelés azon területéhez, amelyen az adott pedagógus tevékenykedik – szűkebben értelmezve, hogy illeszkedik-e a tantárgyához, a gyermekcsoport jellemzőihez, szükségleteihez. Valószínűleg ez a szempont (is) oka lehet annak, hogy bár a pedagógusok jelentős része teljes mértékben alkalmas módszernek tartja a szerepjátékot (69,7 %) és a drámajátékot (66,7 %), a gyakorlatban ennél ritkábban használják őket. A kitöltők 45,5 %-a jelölte, hogy előfordult már, hogy használt szerepjátékot. Drámajátékot 33,3 % soha nem használt, 36,4 % esetében pedig előfordult már, hogy használta. Szükséges lenne feltérképezni azt is, hogy milyen további okok állnak annak hátterében, hogy egy módszert teljes mértékben alkalmasnak tartanak (lásd az előző bekezdésben közölt 19. ábra eredményeit), a gyakorlatban mégis ritkán kerül sor a használatára.

A drámajáték és a szerepjáték használatának gyakorisága esetében szűrtünk nemre, lakóhelyre és a pályán eltöltött évek számára. A nem és a drámajáték esetében (Fisher teszt eredménye:

0,26), illetve a nem és a szerepjáték esetében (Fisher teszt eredménye: 0,49) nem találtunk összefüggést, mindkét érték nagyobb, mint 0,05. A lakóhely és a drámajáték használtának gyakorisága között viszont találtunk összefüggést. A Fisher teszt eredménye 0,02, ami kisebb, mint 0,05, tehát szignifikáns. A Cramer-féle V értéke 0,38, ami azt jelenti, hogy a két változó közötti kapcsolat gyenge. A lakóhely és a szerepjáték használatának gyakorisága között nem találtunk összefüggést (Fisher teszt eredménye: 0,42). A pályán eltöltött évek száma és a drámajáték használatának gyakorisága esetében (Fisher teszt eredménye: 0,51), illetve ugyanezen változó és a szerepjáték használatának gyakorisága esetében (Fisher teszt eredménye: 0,09) nem találtunk összefüggést.

A leggyakrabban használt módszerek a beszélgetés (72,7 % nagyon gyakran használja), az olvasmányok feldolgozása és elemzése (42,4 % nagyon gyakran, 36,4 % gyakran használja), és a mesehallgatás (39,4 % nagyon gyakran, 42,4 % gyakran használja). Valamivel ritkábban használják a vitát (36,4 % gyakran, 39,4 % előfordult már, hogy használta), illetve a mesék és filmek nézését, elemzését (24,2 % nagyon gyakran, 33,3 % gyakran alkalmazza). A művészeti alkotások létrehozását (39,4 % előfordult már, hogy használta) ritkábban választják, pedig 72,7 % inkább alkalmas módszernek gondolja. A sajtófigyeléshez, mint módszerhez ritkán nyúlnak (63,6 % soha nem használta), és a könyvtári kutatást is kevesen választják (36,4 % soha nem használta, 51,5 % előfordult már, hogy használta). Ami meglepő, hogy az internetes kutatást is ritkábban használják, mint ahogyan feltételeznénk (24,2 % soha nem használta, 39,4 % előfordult már, hogy használta, és csupán 24,2 % használja gyakran).

Az egyéb kategóriában megjelölhettek olyan tevékenységeket is, amelyeket azon kívül alkalmaznak, amelyeket mi előre megadtunk. Az egyik gyógypedagógus ezt jelezte vissza:
„Az osztályom számára az etika tanítás az érzelmek felismeréséről, tudatosításáról, mentalizációról szól - ehhez használunk mondókákat, meséket, dalokat. Nagyon egyszerű erkölcsi kérdések megértéséhez szociális történeteket használunk."
Említették még: példamutatás, játék, kártyajáték, esetmegbeszélés, beszámoló írása, megfigyelés, valós élethelyzetek megismerése, tapasztalatszerzés, fogalmazás írása adott témához, rajz.

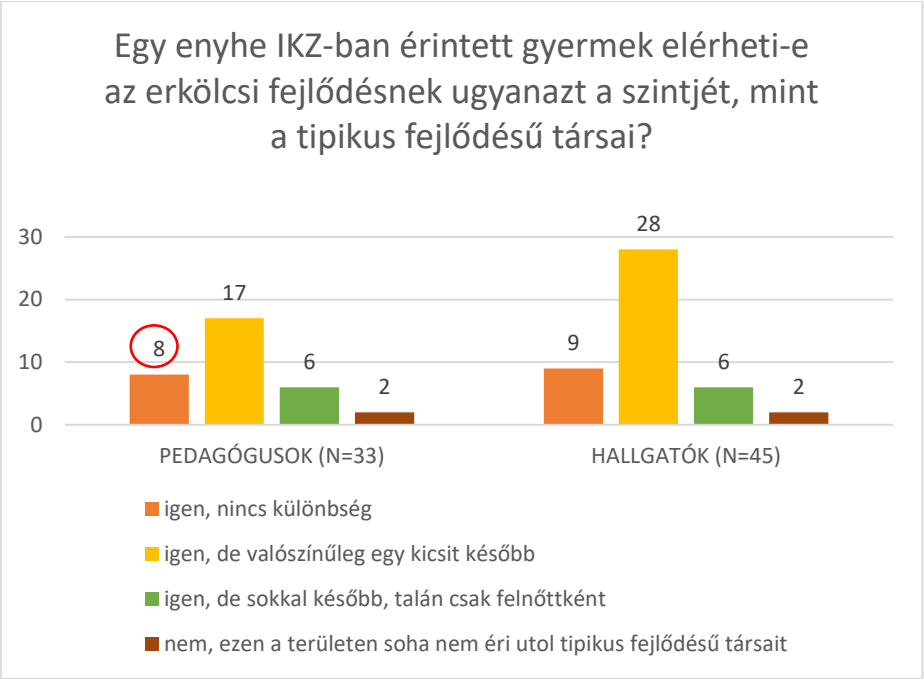
3.3.2.7. Vélekedések enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről

Az interjúban résztvevő pedagógusok közül mindannyian kapcsolatba kerültek már a munkájuk során intellektuális képességzavarban érintett gyerekekkel. Az interjúban résztvevő gyógypedagógus hallgatók is rendelkeznek ismeretekkel erről a populációról (egyik szakjuk tanulásban akadályozottak pedagógiája szak), ám a tanító és tanár szakos hallgatók jelezték, hogy nem ismerik az érintett gyerekcsoportot. A válaszaik alapján létrehozott fogalmi hálót az 1. sz. mellékletben található 37. ábrán láthatjuk. Nagyon különbözően gondolkoznak arról, hogy egy enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerek elérheti-e ugyanazt az erkölcsi fejlődési szintet, mint egy tipikus fejlődésű gyerek. Egy részük úgy gondolja, hogy az erkölcsi érzék fejlődése összefügg az intelligencia szintjével, így egy intellektuális képességzavarban érintett gyermek az erkölcsi fejlődés alacsonyabb szintjén marad, mint az ugyanolyan életkorú, de tipikus fejlődésű társai. Kohlbergi terminológiával élve említették a prekonvencionális szintet, ahol a külső kontroll játszik szerepet a viselkedés irányításában. A másik részük szerint az erkölcsi fejlődés nem függ össze az IQ-val (G: 6), szerintük nincs különbség egy intellektuális képességzavarban érintett és egy tipikus fejlődésmenetű gyermek erkölcsisége között. Ezeken kívül még két tendencia rajzolódott ki. Az egyik, hogy az erkölcsi érzék fejlődése az adott személytől (G: 5) függ (és a személyiség sokkal összetettebb annál, mintsem, hogy egyetlen olyan faktor alapján ítéljük meg, mint az intelligencia szintje). A másik, hogy az ő esetükben az erkölcsi fejlődés útja atipikus lesz (G: 6).

A kérdőívet kitöltőktől azt kérdeztük, hogy mit gondolnak arról, hogy egy enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyermek elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, mint egy tipikus fejlődésű gyermek. A hallgatók és a pedagógusok válaszainak megoszlását a 14. ábra szemlélteti.

A két válaszadói csoport vélekedései hasonló tendenciát mutatnak: a hallgatók 62,2 %-a, a pedagógusok 51,5 %-a úgy gondolja, hogy a kérdéses gyermekcsoport elérheti ugyanazt az erkölcsi fejlődési szintet, mint egy tipikus úton fejlődő gyermek, de valószínűleg egy kicsit később.

14. ábra: Pedagógusok és hallgatók vélekedése enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről (első szakasz)



A válaszokat több szempontból szűrtük. A hallgatók esetében a nemmel (Fisher teszt eredménye: 0,62), és a lakóhellyel (Fisher teszt eredménye: 0,55) nem találtunk összefüggést. Pedagógusok esetében szintén szűrtünk nemre (Fisher teszt eredménye: 1,00), lakóhelyre (Fisher teszt eredménye: 0,88), valamint a pályán eltöltött évek számára is (Fisher teszt eredménye: 0,34). Az értékek ebben az esetben is nagyobbak, mint 0,05, tehát ezek között a változók között sem találtunk összefüggést.

A válaszok együttjárását a már pályán dolgozók végzettségével, illetve a hallgatók egyetemi szakjával az 1. sz. mellékletben található 16. és 17. táblázatban láthatjuk. Fisher teszttel ellenőrizve a két változó közötti kapcsolatot, azt látjuk, hogy az érték pedagógusok (0,2) és hallgatók (0,337) esetében is nagyobb, mint 0,05. Tehát a pedagógusok esetében a végzettség, a hallgatók esetében az egyetemi szak független attól, hogyan vélekednek az enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekek erkölcsi ítéletalkotásának vonatkozásában.

A pedagógusokat kérdeztük arról is, hogy munkájuk során kapcsolatba kerülnek-e az érintett gyerekpopulációval. A 6. táblázat azt mutatja meg, hogy a szóban forgó enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekekkel való kapcsolat és az ő erkölcsi fejlődésükkel kapcsolatos vélekedések milyen együttjárást mutatnak.

6. táblázat: Pedagógusok vélekedése enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről, aszerint, hogy kapcsolatba kerülnek-e az érintett gyerekekkel (első szakasz)

Egy enyhe IKZ-ban érintett gyermek elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, mint a tipikus fejlődésű társai?	A munkája során kapcsolatba kerül enyhe IKZ-ban érintett tanulókkal? **PEDAGÓGUSOK (N=33)**		
	igen	**nem**	**összesen**
nem, ezen a területen soha nem éri utol tipikus fejlődésű társait	1	1	2
igen, de sokkal később, talán csak felnőttként	3	3	6
igen, de valószínűleg egy kicsit később	9	8	17
igen, nincs különbség	7	1	8

A válaszadó pedagógusok közül 20 fő (60,6 %) kapcsolatba kerül a munkája során enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekekkel, 13 fő (39,4 %) nem kerül velük kapcsolatba. A Fisher teszttel ellenőrizve a két változó közötti kapcsolatot, azt látjuk, hogy az érték (0,309) nagyobb, mint 0,05. Tehát a pedagógusok vélekedéseire az enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekek erkölcsi ítéletalkotásának vonatkozásában, nincs hatással az, hogy kapcsolatba kerülnek az érintett gyerekekkel a munkájuk során, vagy nem. Az eredmény értékelésekor természetesen figyelembe kell vennünk az alacsony elemszámot.

Ha azonban szemügyre vesszük a 6. táblázatot, akkor egy szempontból felfedezhetünk különbséget: azok a pedagógusok, akik szerint nincs különbség egy tipikus fejlődésű gyermek erkölcsi fejlődési szintjéhez képest, jelentős többségükben munkájuk során kapcsolatba kerülnek az érintett gyerekekkel. (A 8 főből 7 fő; lásd a 14. ábrán pirossal bekarikázva, és a 6. táblázatban szürkével kiemelt mezőben.) Talán feltételezhetjük, hogy válaszukat nem csupán az intellektuális képességzavarban érintett személyekkel kapcsolatos attitűdjük, hanem a gyakorlatban szerzett szakmai tapasztalatuk motiválja. A kérdéshez kapcsolódóan egy pedagógus adott szöveges visszajelzést a kérdőív végén: véleménye szerint egy intellektuális képességzavarban enyhe fokban érintett gyermek erkölcsi fejlődését nagyon nehéz megítélni, fejleszteni. Meglátása szerint a példamutatás és a következetesség az, ami segíti a munkát.

3.3.2.8. Nehézségek, kihívások

Az kódok kategóriákba rendezése során két olyan csoportosítás is született, melyek létrejöttére nem számítottunk. Ezek a pedagógusi munka során fellépő nehézségek és kihívások voltak, valamint, hogy mi az, ami a munkát támogatja. Ezeket a szempontokat jellegükből fakadóan döntő többségükben a már pályán dolgozó pedagógusok adták, de nem kizárólagosan. A nehézségek és kihívások köré rendezett fogalmi hálót az 1. sz. mellékletben található 38. ábra mutatja be. A nehézségek kapcsán pályaelhagyás, illetve az ennek következményeként megjelenő pedagógushiány (G: 5) többször szóba került. Jelentős nehézséget okoz, hogy *„nem lehet válogatni a pedagógusokból”,* az intézményvezetők kénytelenek bárkit felvenni, aki jelentkezik. Sok az idős kolléga a tantestületekben, akikkel nehezebb megtalálni a közös hangot. Megjelentek a jelenlegi oktatási rendszerrel kapcsolatos ellenérzések.

Ahogyan már említettük, a megkérdezettek közül egy fő pályaelhagyó, aki a kevés sikerélmény, a tehetetlenségérzet, és végül a kiégés miatt döntött a váltás mellett. Ahogyan fogalmazott:
„*Nem éreztem, hogy tudnék ezekért a gyerekekért érdemben tenni. Illetve, hogy borzasztóan nem azt nyújtom, amire szükségük lenne.”*
Egy másik interjúalany pedig jelenleg a pályán van, de már többször dolgozott más területen, és elképzelhető, hogy a közeljövőben ismét így fog dönteni. Ő többek között a vezetői és kollegiális támogatás hiánya miatt gondolkozik a váltáson.
„Én teljesen egyéni módon bánok a gyerekekkel, és magukhoz mérem őket. De ebben az iskolában ezt így nem értik a többiek...”
A túlterheltség (G: 3), illetve az anyagi és társadalmi megbecsültés hiánya (G: 2), mint a kiégés további rizikófaktorai más interjúkban is megjelentek. Az egyik tanárral folytatott interjú során ehhez társultak az önmagával szemben támasztott irreális elvárások.
„ ...túlterheltségnek is mondhatnám, bár nem szeretem ezt a szót, mert én remélem, hogy engem nem lehet túlterhelni.”

A munkahelyi kihívások nem pozitív színezetűek. A háttérben kevés sikerélmény, tehetetlenség érzet, eszköztelenség *(„kevés vagyok”)*, tapasztalatlanság húzódik meg. Jelentősnek érzik a média negatív hatását (G: 11), konkrétan a gyerekek számára is szabadon hozzáférhető pornográf tartalmak, a tudatos internethasználat és a szülői kontroll hiánya miatt aggódnak. Az, hogy kevés a kapcsolat az iskola és a szülők között (G: 3), illetve hogy nehézségek vannak a szülőkkel való kommunikációban (G: 3) többször felmerült. Az otthoni, családi problémák megjelennek az iskolában, manifesztálódnak a gyerekek kihívást jelentő viselkedésében (G: 7).

Beszéltek bántalmazásról, elhanyagolásról. Az egyik pedagógus egy olyan ijesztő jelenségről beszélt, amivel az utóbbi néhány évben szembesült. Az érintett gyerekeket *„euró árvák”*-nak nevezte. Az ő szüleik életvielszerűen külföldön tartózkodnak a munkájuk miatt, ám a gyerekek itthon maradtak idős rokonok mellett, vagy kollégiumban. Több interjúalany is beszámolt arról, hogy vagy a diákja vált leányanyává, vagy olyan diákot tanít, akinek az édesanyja leányanyaként szült, vagy vált prostituálttá. Szegénységről, hajléktalanná vált szülőkről, anyaotthonban élő családokról meséltek, és hogy az ilyen nehézségek közül érkező gyerekekkel hogyan tudnak együtt dolgozni és támogatni őket. Többször említették a hátrányos helyzetű (G: 6), és a roma gyerekekkel (G: 3) kapcsolatos kihívásokat. Többen azt mondták, hogy nagy nehézséget okoz az, hogy ha különbségek vannak az otthoni, mint elsődleges szocializációs színtér, és az iskolai, mint másodlagos színtér elvárásai között (G: 4). Ez egyrészt frusztrációt szül a gyerekekben, másrészt azt érzik, hogy az iskola nem tudja módosítani a már meglévő mintákat. Az interjúba bevont pedagógusok beszámolói alapján az derül ki, hogy az egyensúlyvesztés, az idő, az energia, a lehetőség hiánya hátráltatja a pedagógusokat a nevelési munkában.

3.3.2.9. A munkát támogató faktorok

A munkát támogató mag köré felépített fogalmi hálót az 1. sz. mellékletben látható 39. ábra szemlélteti. A támogató faktorok között többször megjelent az, hogy ezek a pedagógusok otthonosan mozognak a munkahelyükön, és örömet okoz számukra a gyerekekkel való tevékenykedés. Így beszéltek erről:

„Én nagy örömmel megyek, vagy mentem hétfőn dolgozni, és minden héten próbáltam valami olyan programot szervezni, amiért örömmel járnak a gyerekek iskolába."

„Nagyon szeretek minden nap bemenni."

„Én úgy mindenhol otthon vagyok" (az illető több munkahelyen is dolgozik). *„Jó lenni a diákok között, ahol vagyok."*

Az interjúban résztvevők számára a legtöbb esetben a saját szakmai fejlődésük íve az, ami támogatja a munkájukat. A szakképzettségek megszerzése, az új iskolák elvégzése, a sokféle feladatban való helytállás, a pozitív kihívások, a megszerzett gyakorlati tapasztalatok, a korábbi, meghatározó munkahelyi tapasztalatok, önkéntes munkák azok, amikből táplálkoznak a mindennapok kihívásai során. Ami szintén támogató erővel bír, az a stabil munkahelyi környezet, a jó vezető jelenléte az intézményben, aki támogatja a pedagógusok szabad döntését módszertani kérdésekben. Jelentős tényező a jó viszony a kollégákkal, akik között működik a tapasztalatcsere, a tudásmegosztás. Segítség, ha van lehetőség iskolapszichológushoz fordulni, vagy külső támogatókat bevonni az iskola életébe, akik akár külső programokra való eljutásban, akár az intézmény életébe való bevonódásukkal nyújtani tudnak valamit a gyerekeknek. A sportolás is megjelent, mint eszköz, amivel a gyerekek fejlődését pozitív irányba tudják terelni. A szülőkkel való kapcsolat megjelenik mint támogató faktor, ha az jól működik. A média nyújtotta lehetőségek pozitív beforgatására is említettek példát, bár csak egy esetben. Inkább hátrányát látják, és azt élik meg pozitív hatásként, ha lehetőség van intézményes keretek között a telefonhasználatot korlátozni.

Elmondták, hogy mire törekednek: a jó pedagógus személyisége pozitív *(„mindig a jót figyelem")*. A saját erősségeire fókuszál, és nem a gyengeségei kompenzálására megy el az energiája. Rugalmas szemléletű, törekszik az egyéni bánásmódra, igyekszik hangot találni a gyerekekkel, és felelősséget vállal azokért a gyerekekért, akikkel együtt dolgozik. A gyerekektől kapott pozitív visszajelzések, a pedagógusok iránt megnyilvánuló tisztelet támogató hatásáról is beszéltek.

3.3.3. Az első kutatási szakasz eredményeinek megvitatása

Ebben a fejezetben az első szakasz kutatási kérdései mentén mutatjuk be az eredményeket. Az eredmények összefoglalása mellett kitekintünk arra, hogy hogyan kapcsolódnak a szakirodalomhoz és a korábbi kutatási eredményekhez.

Az pilot szakasz során az volt a fő célunk, hogy feltárjuk, hogyan vélekednek a pedagógusok és hallgatók az erkölcsös viselkedésről, a saját szerepükről az erkölcsi fejlődés támogatásában, milyen módszereket ismernek és használnak, illetve hogyan vélekednek az enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekek vonatkozásában. További fontos szempont volt a tervezésben, hogy ebben a szakaszban kipróbáljuk az általunk összeállított kérdőíveket, és ezzel a tapasztalattal, valamint az interjúk és a fókuszcsoport tapasztalataival gazdagodva építhessük fel a kutatás második szakaszának módszertanát.

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?

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 helyeztfüggő, 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, s e 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, a fiatalok az öregek szemében mindig erkölcstelenebbek, mint az előző generáció. Meglátása 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.

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

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.

K5: Hogyan vélekednek az iskolai etika oktatás jelenlegi helyzetéről?

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 *„megúszós”*, felesleges, föláldozható tantárgy, 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 erkölcstan, illetve az etika tantárgy közötti választási lehetőségből fakadó nehézségek. Kiemelkedő probléma, hogy nincs kommunikáció a hitoktató és az iskola között. A hit-és erkölcstan, 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 érdekességet, 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.

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

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 erkölcstan, 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.

K7: Milyen a szerepfelfogásuk az erkölcsi nevelés vonatkozásában?

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. Érdekesség, 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 színtér 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).

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

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).

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

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. Érdekesség, hogy a pedagógógusok 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).

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

Az enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekcsoporttal 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 gyerekcsoporttal (a 8 főből 7-en). Talán feltételezhetjük, hogy a válaszukat a szakmai tapasztalat, és nem csupán a pozitív attitűd motiválta.

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, prostitúcióról, 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.

Jelen kutatásban a mintavétel hozzáférés alapú volt, a reprezentativitás semmilyen szempontból nem valósult meg. Ezért, és a minta alacsony elemszáma miatt az eredmények nem általánosíthatók, de iránymutatással szolgálhatnak. Az online kérdőív esetében lassan gyűlt össze a minta, alacsony volt a válaszadói hajlandóság. A válaszokat minden bizonnyal befolyásolta a motivációs torzítás, vagyis eleve azok töltötték ki, akikben volt érdeklődés a téma iránt. Az interjú és a fókuszcsoportos beszélgetés résztvevőire ez hatványozottan igaz, a pedagógiai munka, az erkölcsi érzék fejlődésével kapcsolatos diskurzus a szívügyüknek tekinthető. Ennek nyomán számolni kell a lehetőséggel, hogy a kirajzolódott kép egyes elemeit tekintve irreálisan pozitív lehet. A tanári csoport heterogenitására (pl. szakok, munkakörök tekintetében) ebben a kutatási szakaszban nem helyeztünk fókuszt. Ez olyan kérdés, amit a második szakaszban érdemes lehet részletesebben vizsgálni.

3.4. Második szakasz

3.4.1. A második szakasz módszertana

3.4.1.1. Az adatfelvétel bemutatása

A kérdőíves adatgyűjtésre 2023. november és 2024. február között került sor, amelyhez a pilot szakaszban már bevált Qualtrics felületét használtuk. Az adatgyűjtés során a hólabda módszert alkalmaztuk a saját és ismeretségi körünk kapcsolati hálójára támaszkodva. Emellett a kérdőívet megosztottuk a közösségi média felületeimen, az etika oktatás köré szerveződött tematikus csoportokban, több egyetem hallgatói levelezőlistáján. Az Oktatási Hivatal Köznevelés Információs Rendszeréből (KIR) 48, véletlenszerűen kiválasztott intézménynek is elküldtük, az ország minden vármegyéjét lefedve. Az volt a tapasztalatunk, hogy bár sok felületen elértük a potenciális kitöltőket, kevesen vállalkoztak a kutatásban való részvételre, és sokan a kérdőív megnyitásakor, vagy az első néhány kérdés megválaszolása után elálltak a folytatástól.

Két fókuszcsoportos interjút vettünk fel 2024. januárjában. Egyet a már pályán dolgozó pedagógusokkal, és egyet hallgatókkal, akik még a pályájuk elején állnak. A hallgatói fókuszcsoportba azokat választottuk ki, akik a kérdőív kitöltése során megadták az emailcímüket, és beleegyezésüket adták abba, hogy később megkereshetjük őket ilyen célból. A pedagógus fókuszcsoportba is volt, aki ezen az úton került, ám mivel a kérdőívet kitöltők közül jóval kevesebben voltak nyitottak a fókuszcsoportban való részvételre (vagy a kapcsolatfelvétel után álltak el tőle), ezért itt a kapcsolati hálónkra támaszkodva is vontunk be résztvevőket.

A pedagógusok fókuszcsoportos beszélgetését kérésükre online felületen szerveztük meg, mivel a három főből kettő nem budapesti volt. A beszélgetés időtartama 1 óra 10 perc volt. A hallgatók fókuszcsoportos beszélgetését személyes keretek között szerveztük meg, az időtartama 1 óra 35 perc volt. A fókuszcsoportos beszélgetésekről a résztvevők tudtával és beleegyezésével hangfelvételt készítettünk. A hangfelvételek átírása az Alrite program segítségével valósult meg, melyet a pilot vizsgálat során is alkalmaztam. A szöveges fájlokat a hangfelvételek hallgatása mentén ellenőriztem, szükség esetén javítottam.

3.4.1.2. Vizsgálati eszköz

A kutatás második szakaszában használt pedagógus és hallgatói kérdőív az 5. sz. mellékletben található. Az első szakaszhoz képest a kérdések nagyságrendileg nem változtak, de részleteikben több kisebb kiegészítés történt az alapján, hogy a pilot során milyen válaszok érkeztek. Például a pedagógusok módszertani preferenciáját vizsgáló kérdést kiegészítettük azzal a lehetőséggel, hogy „ez a módszer nem illeszkedik a tantárgyaimhoz és/vagy a gyermekcsoport jellemzőihez", mert azt feltételeztük, hogy talán ez áll a hátterében annak a jelenségnek, hogy egy módszert nagyon is alkalmasnak ítélnek, de viszonylag ritkán vetik be a gyakorlatban. Az első szakasz fókuszcsoportos beszélgetése és interjúi nyomán sok, már korábban is meglévő kérdést egészítettünk ki új tételekkel. Emellett metaforakutatás céljából bekerült két nyílt végű mondat, amellyel kifejezetten az etika, mint tantárgy oktatásával kapcsolatos, illetve az erkölcs jelentéstartalmához kötődő (akár nem tudatos) attitűdökre voltunk kíváncsiak.

A pedagógusokkal, illetve a hallgatókkal tervezett fókuszcsoportos beszélgetés témafelvetései a 6. sz. mellékletben találhatók. Ezek a kérdések kisebb változtatásokon mentek át az első szakaszhoz képest (illetve kerültek kialakításra a hallgatói fókuszcsoport esetében) annak mentén, hogy hogyan finomítottunk a második szakasz kutatási kérdésein.

3.4.1.3. Vizsgálati módszerek

A kérdőívből nyert adatok kvantitatív elemzéséhez ezúttal is az IBM SPSS Statistics 27 programot használtuk, és az első kutatási szakaszban ismertetett statisztikai módszereket választottuk (ezek leírását lásd a 3.3.1.3. fejezetben).

A szövegek tartalomelemzéséhez ebben a szakaszban is az ATLAS.ti programot használtuk. A hálózatépítés során egy szövegkorpuszban kezeltük a két fókuszcsoportos beszélgetés során kapott válaszokat. A tartalomelemzés módszertanát tekintve hibrid, hasonlóképp a pilot szakaszhoz. (Deduktív abból a szempontból, hogy voltak olyan kódok és kategóriák, amelyeket a szakirodalomból származtattunk, de szükség volt induktív úton megfogalmazott kódokra is, amelyeket a szöveg olvasása közben asszociáltunk az egyes szegmensekhez.) Az „open coding" szakaszban összesen 110 kódot helyeztünk el a két szövegben. A következő, „axial coding" szakaszban ezeket a kódokat 7 kategóriába rendeztük. Az egyes kategóriákban szereplő kódok között meghatároztuk a logikai kapcsolatokat, amelyek végül fogalmi hálózatokká álltak össze. (A hálózatokban látható gyakorisági mutatók leírását lásd a 3.3.1.3 fejezetben.) A fogalmi

hálókban szereplő fogalmakat az áttekinthetőség támogatása végett ezúttal is színek szerint csoportosítottuk. Minden hálózatban az egy színnel jelölt fogalmak témájuk alapján egy csoportba tartoznak.

A kutatásetikai kérelmet az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága hagyta jóvá, az engedély száma: 2023/489.

3.4.1.4. Résztvevők

3.4.1.4.1. A fókuszcsoportos interjúba bevont pedagógusok és hallgatók bemutatása

A pedagógusok fókuszcsoportos interjújába egy gyógypedagógust (logopédus); egy Waldorf-pedagógus képzettséggel is rendelkező hittan tanárt; és egy tanítót vontunk be, mindannyian nők. A gyógypedagógus résztvevőnk egységes gyógypedagógiai módszertani intézményben dolgozik, egy olyan osztályban osztályfőnök, ahová enyhe intellektuális képességzavarban és viselkedési zavarban érintett gyerekek járnak. A hittan tanár résztvevőnk több mint 10 évig dolgozott itthon Waldorf iskolában, de ettől a tanévtől kezdve Ausztriába ingázik heti két napot, ahol továbbra is tanít. A tanító résztvevőnk egy kis lélekszámú településen dolgozik, ahol az iskolában sok a hátrányos helyzetű gyerek. Az interjú során kiderült, hogy nemcsak a gyógypedagógus, hanem a másik két résztvevő is kapcsolatba kerül a munkája során enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekekkel, ami témánk szempontjából releváns információ.

A hallgatók fókuszcsoportos interjújába négy főt vontunk be, három nőt és egy férfit. Egy gyógypedagógus (nappalis, negyedéves, autizmus spektrumzavar pedagógiája és pszichopedagógia szakirányon), egy tanár (nappalis, ötödéves, matematika-fizika szakos), egy tanító (levelezős, harmadéves), és egy pedagógia szakos (nappalis, másodéves) hallgatót vontunk be. A levelezős hallgatónak ez már másoddiplomája, de korábban nem pedagógusként dolgozott. A gyógypedagógus és tanár szakos hallgatók kiváló tanulmányi eredményekkel rendelkeznek (TDK és OTDK helyezések, ÚNKP pályázat, Erasmus úton való részvétel van a hátuk mögött). Mind a négy résztvevő rendelkezik gyakorlati tapasztalattal. Korábban hárman is részt vettek a Tanítsunk Magyarországért programban önkénteseként, egyikük emellett rendszeresen részt vesz a Bagázs[16] munkájában, ahol halmozottan hátrányos helyzetű

[16] A BAGázs Közhasznú Egyesület a társadalmi egyenlőtlenségek és előítéletek felszámolásáért dolgozó nonprofit szervezet. https://bagazs.org/

gyerekeket mentorál. A tanító és tanár szakos hallgatók már az egyetemi éveik alatt elhelyezkedtek, ami meglátásuk szerint gyakori jelenség a pedagógushiány miatt. A tanító szakos hallgató napköziskénti helyezkedett el egy általános iskolában, a tanár szakos hallgató pedig egy gimnáziumban vállalt állást.

3.4.1.4.2. A kérdőíves kutatás résztvevőinek bemutatása

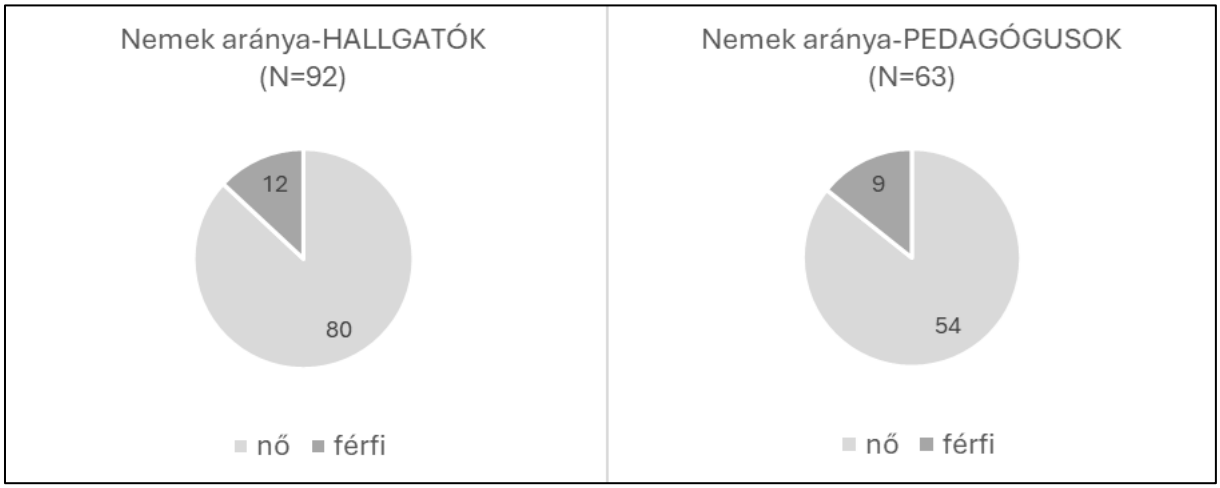
A kérdőíves kutatásba bevont vizsgálati csoportokat és az adattisztítás után maradt kitöltők számát a 7. táblázat szemlélteti. A kérdőíves adatgyűjtés tervezett mintanagysága hallgatói és pedagógus oldalról 150-150 résztvevő volt. Az adattisztítás előtt a pedagógus minta 138 fős, a hallgatói minta 183 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.

7. táblázat: A kérdőíves kutatás résztvevői és a kitöltők száma (második szakasz)

A vizsgálati személyek csoportjai	A vizsgálati személyek alcsoportjai	A kérdőívet kitöltők száma
PEDAGÓGUS N=63	tanító	13
	tanár	22
	gyógypedagógus	26
	egyéb	2
HALLGATÓ N=92	tanító szakos	10
	tanár szakos	45
	gyógypedagógia szakos	37

A nemi megoszlás a hallgatói mintában a következőképp alakult: 80 nő (87 %) és 12 férfi (13%). A pedagógus mintát 54 nő (85,7 %) és 9 férfi (14,3 %) adja. A nemek megoszlását a 15. ábra szemlélteti.

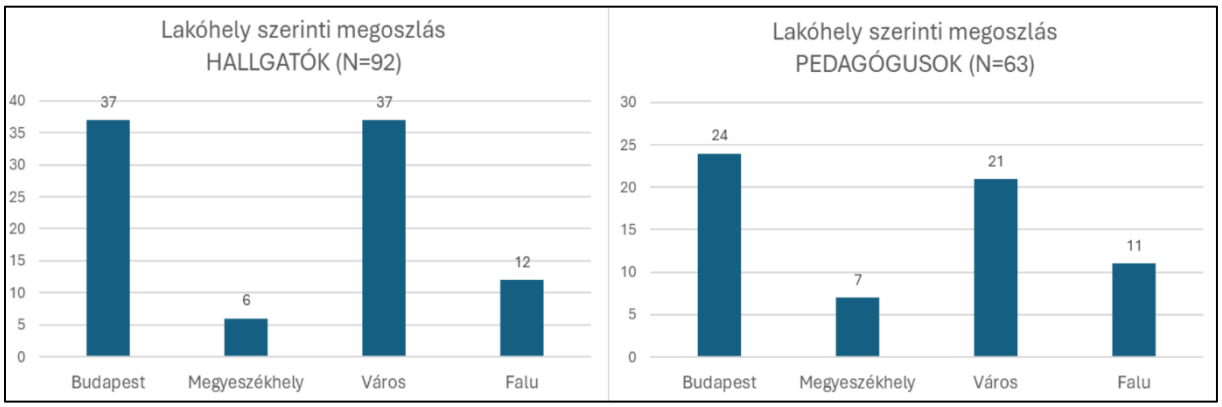
15. ábra: Nemek aránya a hallgatói és pedagógus mintában (második szakasz)



A hallgatói minta életkori átlaga 26,5 év. A legfiatalabb kitöltő 19, a legidősebb 63 éves. Szórás: 9,55. A pedagógus minta életkori átlaga 45,06 év. A legfiatalabb kitöltő 24, a legidősebb 72 éves. Szórás: 11,05.

A kérdőívet kitöltők lakóhely szerinti megoszlását a 16. ábra szemlélteti. A válaszadó pedagógusok 38,1 %-a (24 fő) budapesti, 11,1 %-a (7 fő) megyeszékhelyen él, 33,3 %-a (21 fő) városban, és 17,5 % (11 fő) falun él. Az arányokat tekintve a hallgatói minta megoszlása hasonlóképpen alakult. A kitöltő hallgatók 40,2 %-a (37 fő) budapesti, 6,5 %-a (6 fő) megyeszékhelyen él, 40,2 %-a (37 fő) városban, és 13 %-a (12 fő) falun él.

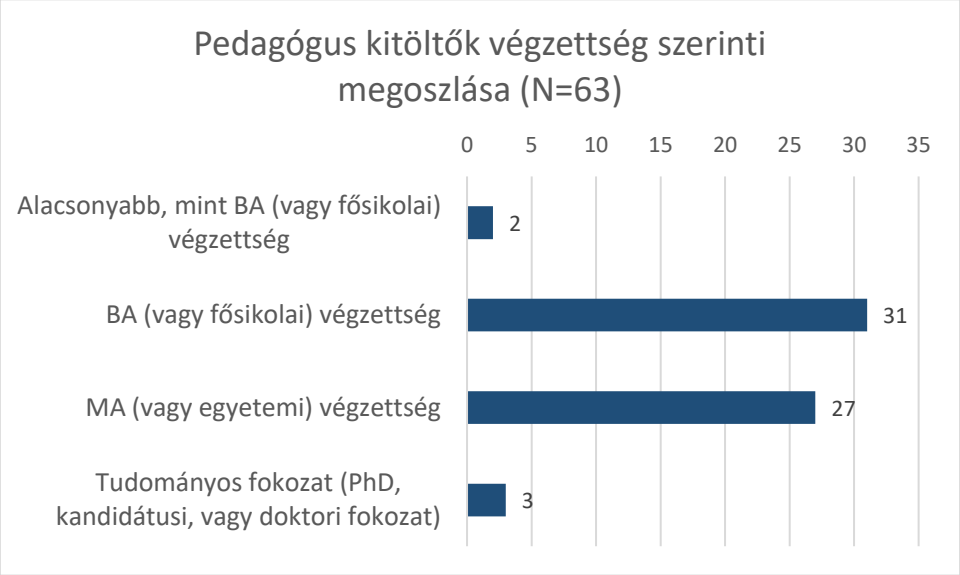
16. ábra: A kérdőívet kitöltők lakóhely szerint megoszlása (második szakasz)



3.4.1.4.2.1. A pedagógus minta jellemzése

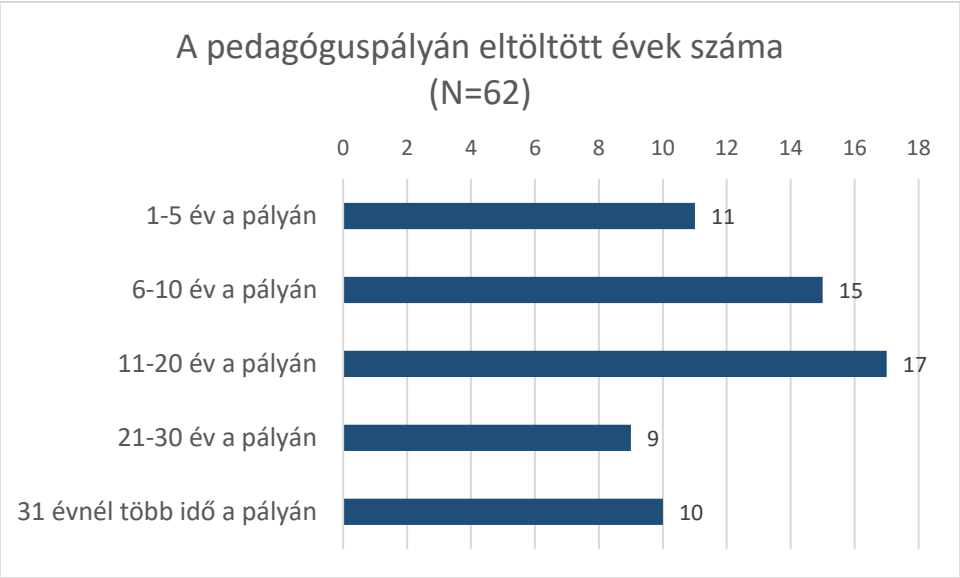
A pedagógus minta végzettség szerinti megoszlását a 17. ábra szemlélteti. A túlnyomó többség BA (49,2 %; 31 fő) vagy MA fokozatú diplomával (42,9 %; 27 fő) rendelkezik. Tudományos fokozata 3 kitöltőnek (4,8 %) van, és 2 fő (3,2 %) középfokú végzettséggel rendelkezik.

17. ábra: A pedagógus minta végzettség szerinti megoszlása (második szakasz)



A kitöltők pedagóguspályán eltöltött éveinek számát (a jelenlegi, 2023/24-es tanévet is beleszámítva) a 18. ábra szemlélteti. A hosszabb távolléteket (pl. GYED, GYES időszaka) nem számolták bele. A diagram 62 kitöltő válasza alapján készült, 1 fő esetében ez az érték hiányzott.

18. ábra: A pedagóguspályán eltöltött évek száma (második szakasz)



A tanárok csoportjában 8 fő középiskolai tanár van, és 13 fő, aki általános iskola felső tagozatán tanít. Emellett 1 fő, aki alsó és felső tagozaton is dolgozik, ő zongoratanár. A középiskolai tanárok angol-magyar, német, matematika-fizika, biológia-kémia, közgazdaságtan-*etika* szakosok, valamint keramikus művész és gyakorlati oktató (?) van közöttük. 1 fő nem válaszolt a szakját illető kérdésre. A felső tagozatos tanárok szakjai: biológia-matematika-kémia, fizika, földrajz-testnevelés, matematika-kémia, informatika, magyar nyelv és irodalom, történelem-földrajz, angol, *etika*-informatika, testnevelés, és két fő esetében történelem. 1 fő nem válaszolt. Az egyéb kategóriát két fő választotta: egy óvodapedagógus-fejlesztőpedagógus és egy egészségügyi intézményben dolgozó pedagógus (?).

A gyógypedagógusok közül óvodában 2 fő, általános iskolában 10 fő, eltérő tantervű általános iskolában 3 fő, szakiskolában 1 fő, pedagógiai szakszolgálatban 5 fő dolgozik. Gyermek- és Ifjúságpszichiátriai Gondozóban 1 fő, Család- és Gyermekjóléti Központban 1 fő, szociális ágazatban (nappali és tartós bentlakást nyújtó intézményben) 1 fő, korai fejlesztés területén 2 fő. A gyógypedagógusok közül 5 fő nem válaszolta meg, hogy milyen szakirányos végzettsége van. A 26-ból 17 főnek (a gyógypedagógus kitöltők 65,38 %-ának) van olyan szakiránya, ami kapcsolódik az intellektuális képességzavarban érintett populáció támogatásához; tehát vagy tanulásban akadályozottak pedagógiája szakon (13 fő), vagy értelmileg akadályozottak pedagógiája szakon (2 fő), vagy oligofrén pedagógia szakon (2 fő) végzett.

3.4.1.4.2.2. A hallgatói minta jellemzése

A hallgatói mintában a kitöltők közül elsőéves: 23 fő; másodéves: 38 fő; harmadéves: 21 fő; negyedéves: 10 fő. A megoszlást tekintve elmondhatjuk, hogy a kitöltők többsége (66,3 %) még a képzése elején jár, első vagy másodéves. A hallgatók 22,8 %-ának (21 fő) van pedagógiai szempontból releváns, már meglévő végzettsége/szakképzettsége. A többségnek, 77,2 %-nak (71 fő) nincs.

A 45 tanár szakos hallgató közül 2 fő szakja nem ismert. 21 fő humán szakon vagy szakpáron tanul (magyar, történelem, latin, angol, német, nemzetiségi német, olasz, francia, ének, rajz, könyvtáros szakok és párosításaik). 8 fő reál szakon vagy szakpáron hallgató (matematika, fizika, biológia, kémia, földrajz, természetismeret, természettudomány, környezettan, informatika szakok és párosításaik). 14 fő vegyesen párosított humán és reál szakokat (matematika, fizika, biológia, földrajz, informatika, magyar, történelem, angol, német).

A gyógypedagógus hallgatók közül 1 fő szakiránya nem ismert. A 37-ből 18 fő (a gyógypedagógia szakos hallgatói minta 48,65 %-a) tanul olyan szakirányon, ami kapcsolódik az intellektuális képességzavarban érintett populáció támogatásához; tehát vagy értelmileg akadályozottak, vagy tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon.

3.4.2. A második szakasz eredményei

3.4.2.1. Szakmai tudás az etika oktatásában

A hallgatók 93,5 %-a (86 fő), tehát a jelentős többségük nem tervezi néhány éven belül, hogy megszerezzen egy etika oktatásához kapcsolódó végzettséget. Azokat a már meglévő (akár informális úton szerzett) tapasztalatokat és ismereteket, ami a hallgatók vélekedése szerint felhasználható a jövőben az etika oktatása során, az alábbi felsorolás tartalmazza a gyakoriság sorrendjében (83 hallgató válasza alapján):

- etika órákon való részvétel, mint saját élmény későbbi becsatornázása: 24
- vallásosság: 20
- önképzés:11
- saját élettapasztalatok: 7
- kapcsolódó tanulmányok, továbbképzések: 7
- táboroztatás kapcsán szerzett tapasztalatok: 4
- az egyházi közösségben végzett önkéntes munka: 2

9 kitöltő nem válaszolt erre a kérdésre, és 12 hallgató konkrétan jelezte azt, hogy úgy ítéli meg, nincs ilyen releváns tapasztalata vagy tudása, ami szerinte felhasználható lenne. Azt láthatjuk, hogy leginkább a saját általános iskolai és/vagy gimnáziumi etika óráik jó vagy rossz emléke az, ami nagy hatással lehet a jövőbeli munkájukra, valamint a vallásukhoz kapcsolódó közösségi élmények, hittanórák tapasztalata van rájuk jelentős hatással.

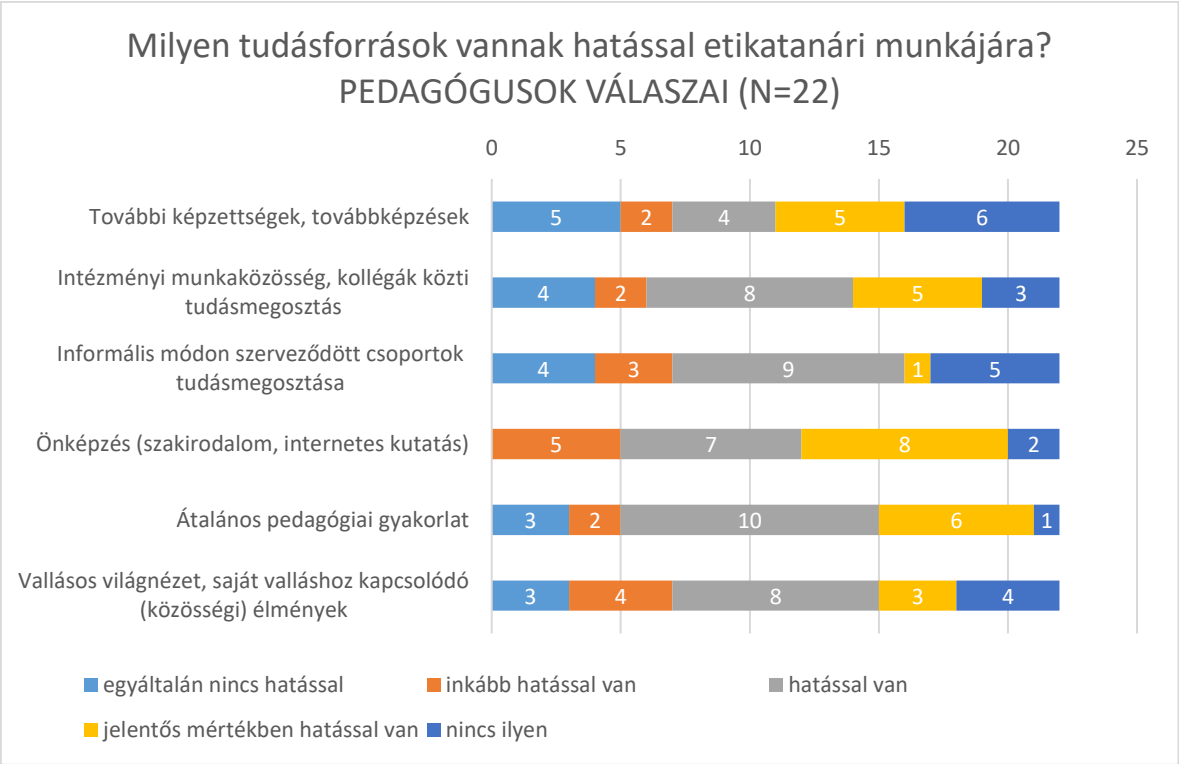
A kitöltő pedagógusok 79,4 %-ának (50 fő) nincs kifejezetten az etika oktatásához kapcsolódó végzettsége, és nem is tervezi a megszerzését. Összesen 6 fő végzett el 60 vagy 120 órás akkreditált továbbképzést. 4 fő tervezi, hogy valamilyen ehhez kapcsolódó képzést elvégezzen a jövőben. Akik az egyéb kategóriát jelölték (2 fő), ők a pszichológia, illetve a hitoktatói végzettséget jelölték meg. Az válaszokat bemutató 21. táblázat a 2. sz. mellékletben található.

A főiskolai/egyetemi évek alatt a válaszadók túlnyomó többségének, 77,8 %-nak (49 fő) nem volt kifejezetten az etika oktatásához kapcsolódó kurzusa, vagy nem emlékszik ilyenre. 15,9 %-nak (10 fő) volt ehhez köthető elméleti kurzusa, és 6,3 %-nak (4 fő) volt olyan kurzusa a képzése során, amely elméleti és módszertani elemeket is tartalmazott.

Ahhoz képest, hogy mindössze 6 fő rendelkezik tanfolyami végzettséggel, azt láthatjuk, a pedagógus válaszadók 34,9 %-a *(22 fő)* vett részt korábban, vagy vesz részt jelenleg is etika

tantárgy oktatásában. Ettől a 22 főtől megkérdeztük, hogy hogyan vélekednek az elérhető tudásforrásokról, milyen hatással van a munkájukra. A következő lehetőségek közül választhattak: „egyáltalán nincs hatással/ inkább hatással van/ hatással van/ jelentős mértékben hatással van/ nincs ilyen." A válaszok megoszlását a 19. ábra szemlélteti, amely 2. sz. mellékletben található 22. táblázat alapján készült.

19. ábra: Pedagógusok vélekedései az elérhető tudásforrásokról (második szakasz)

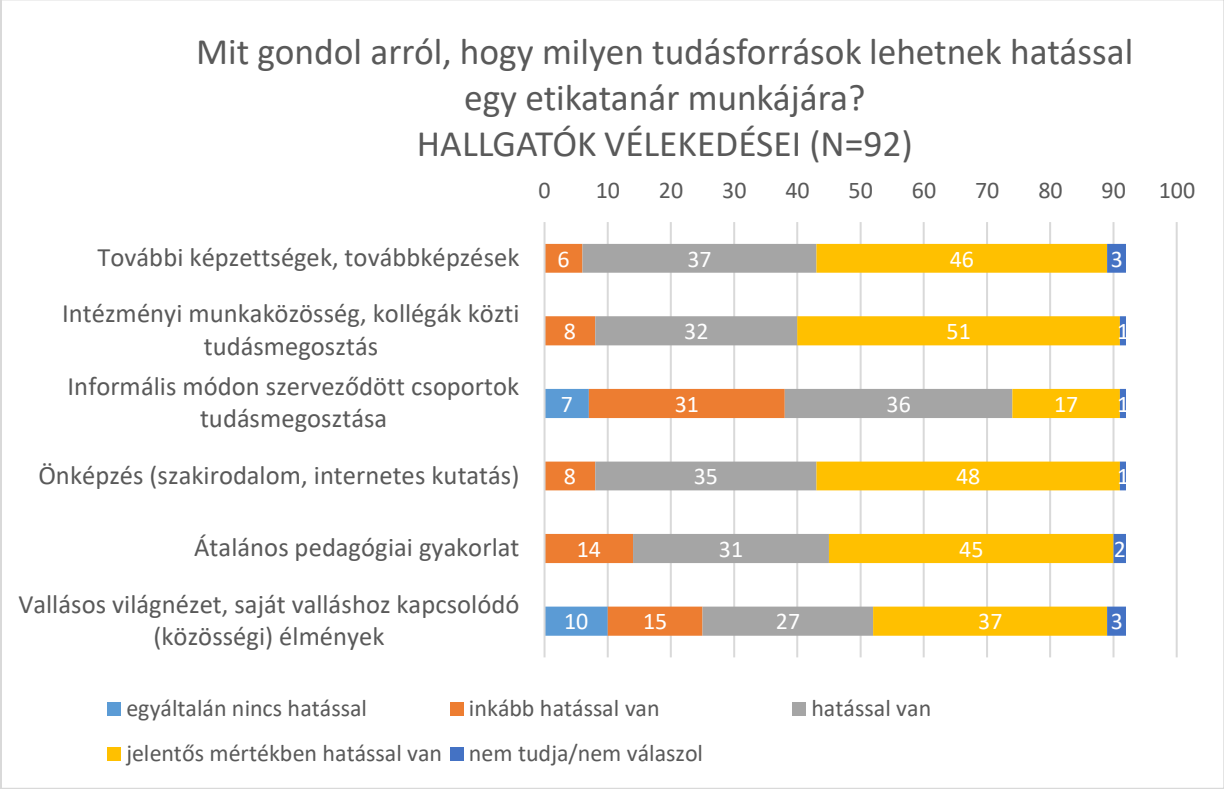


Bár 22 fő válasza kevés ahhoz, hogy messzemenő következtetéseket vonhassunk le, de az körvonalazódik, hogy a válaszadók munkájára hatással van, vagy jelentős mértékben hatással van:

- az általános pedagógiai gyakorlatuk (16 fő; 72,73 %),
- az önképzés, pl. internetes kutatás vagy szakirodalom olvasása (15 fő; 68,18 %),
- intézményi munkaközösség, kollégák közti tudásmegosztás, hospitálás, jó gyakorlatok megosztása (13 fő; 59,01 %),
- a vallásos világnézet, saját valláshoz kapcsolódó (közösségi) élmények (11 fő; 50 %),
- az informális módon szerveződött csoportok tudásmegosztása, pl. Facebookon (10 fő; 45,45 %).

Egy hasonló kérdést a hallgatói célcsoportnak is feltettünk, mert a feltételezéseikre, vélekedéseikre voltunk kíváncsiak. Válaszaik megoszlását a 20. ábra szemlélteti. Az ábra a 2. sz. mellékletben található 23. táblázat alapján készült.

20. ábra: Hallgatók vélekedései az elérhető tudásforrásokról (második szakasz)



A pedagógusok válaszaihoz képest megállapíthatjuk, hogy sokkal inkább egy irányba húznak a válaszok, a hallgatók ugyanis az „egyáltalán nincs hatással" lehetőséget arányaiban jóval ritkábban választották. A hallgatók feltételezése szerint egy etika tanár munkájára hatással van, vagy jelentős mértékben hatással van:

- a további képzettségek és továbbképzések megszerzése (83 fő; 90,22 %),
- az önképzés, pl. internetes kutatás vagy szakirodalom olvasása (83 fő; 90,22 %),
- intézményi munkaközösség, kollégák közti tudásmegosztás, hospitálás, jó gyakorlatok megosztása (83 fő; 90,22 %),
- az általános pedagógiai gyakorlatuk (76 fő; 82,61 %),
- a vallásos világnézet, saját valláshoz kapcsolódó élmények (64 fő; 69,57 %).

Mivel a két válaszadói csoport elemszáma nagymértékben eltér egymástól (22 és 92 fő), ezért a válaszok összehasonlításával óvatosan kell bánnunk. Ha az arányokat nézzük, azt láthatjuk, hogy a hallgatók nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a további képzettségek megszerzésének, mint a már pályán dolgozó pedagógusok. Nagyobb arányban támaszkodnának az önképzésre,

az intézményi munkaközösségre, és a kollégák közötti tudásmegosztásra, valamint az általános pedagógiai gyakorlatuk becsatornázására és a vallásos világnézetükhöz köthető élményeikre is. Ami azonban érdekes különbség, hogy a hallgatók - bár az életkori átlagot tekintve sokkal inkább feltételeznénk azt, hogy közelebb állnak a digitális kultúrához, és az abban rejlő lehetőségek kiaknázásához -, kevesebben fordulnak az informális módon, akár az online térben szerveződött csoportok tudásmegosztó platformjaihoz. Lehetséges, hogy ennek hátterében egyszerűen az áll, hogy nem tudnak még ezeknek a csoportoknak a létezéséről.

3.4.2.2. Az etika oktatásához kapcsolódó attitűdök

A kérdőívben szerepelt egy olyan nyitott kérdés, amellyel az etika tantárgy oktatásával kapcsolatos attitűdöket szerettük volna felmérni a kitöltők által megfogalmazott metaforák segítségével. Azt kértük, hogy fejezzék be azt a mondatot, hogy *„Etikát tanítani olyan, mint…, mert…”* A pedagógusok 61,9 %-a (39 fő) és a hallgatók 68,5 %-a (63 fő) válaszolt a kérdésre.

Mindkét válaszadói csoportban megjelent, hogy etikát tanítani olyan, mint életre nevelni (pedagógusok: 9; hallgatók: 9). Például *„élni, dönteni tanítani”*, *„életre tanítani”* (pedagógus válaszok). Azonban szinte ugyanolyan gyakorisággal mellé került kontrasztnak a feleslegesség érzése is (pedagógusok: 6; hallgatók: 9). A feleslegesség érzése a következő metaforákban rajzolódott ki: *„folyóba/tengerbe/óceánba vizet hordani”, „vizet hordani lyukas vödörrel”, „széllel szemben úszni/pisilni”* (pedagógus válaszok). Példa a hallgatók metaforái közül: *„megpróbálni átszűrni a Fekete-tengert egy konyhai szűrővel”, „a falnak beszélni”, „egy szélmalommal harcolni”, „cápákat etetni liliommal”,* vagy *„egy hüttében pultosnak lenni, mert mindenki csak melegedni jár be az órákra.”*

Mindkét csoportban gyakori válasz volt a példamutatás alkalmazása (pedagógusok: 5; hallgatók: 5). A családi szocializáció elsődleges szerepe szintén megjelent mindkét válaszadói csoportban (2-2 alkalommal). Például: *„Etikát tanítani olyan, mint válogatós gyereknek főzni, mert úgyis azt fogja enni, amihez otthon hozzá van szokva”* (hallgatói válasz). Vagy olyan, mint *„a lyukas ruha megvarrása, mert sok negatív berögződés van, sok negatív inger és gyakran a szülői erkölcsi nevelés is hiányos”* (pedagógus válasz).

A pedagógusoknál megjelent az, hogy ez a tantárgy az elmélet és a gyakorlat találkozása (4), és hogy ez egy eszköz arra, hogy jobbá tegyék a világot (3). A hallgatók többször kiemelték, hogy ez egy nehéz feladat (7), de nélkülözhetetlen (4), és alapvető személyiségformáló hatása van (4). Ez utóbbira utalnak például a következő hallgatói metaforák: etikát tanítani olyan, mint *„egy ház alapkövét lerakni”* vagy *„fát metszeni.”*

Néhány hallgatói válaszban az jelent meg, hogy a hittanhoz képest másodlagos szerepben látják az etikát (4). Példa erre: *„Etikát tanítani olyan, mint édességet enni, mert a hittan oktatás az igazi élelmiszer.”* Megjelent még az is, hogy ez a tárgy jó felület lehet a társadalmi elvárások (3), vagy épp különféle lehetőségek, működő alternatívák bemutatására, megvitatására (4).

A kérdőív végén lehetőség volt szöveges visszajelzést adni, észrevételeket megfogalmazni. Tartalmát tekintve két hallgatói visszajelzés ehhez a fejezethez kapcsolódik. Mindketten azt

fogalmazták meg, hogy az etika tantárgy kihasználatlan lehetőségeket hagy maga után, ha nem hozzáértő, vagy motiválatlan pedagógus kezébe kerül a tárgy oktatása.

„Gyakran lehet azt hallani, hogy sokszor még maga az etika tanár sem veszi komolyan a tantárgy oktatását. Ezen pedig változtatni kéne, mivel, ha komolyabban vennék ezen tárgy oktatását, akkor sokat adhat az órákon jelen levő diákok életéhez hosszútávon."

„Mivel az erkölcsnek a társadalom jövőjét befolyásoló ereje van, nem engednék két hónap alatt átképződött pedagógusokat etikát tanítani. Fontosnak tartom a megfelelő képzettséget, és hogy ez önként vállalt feladat legyen."

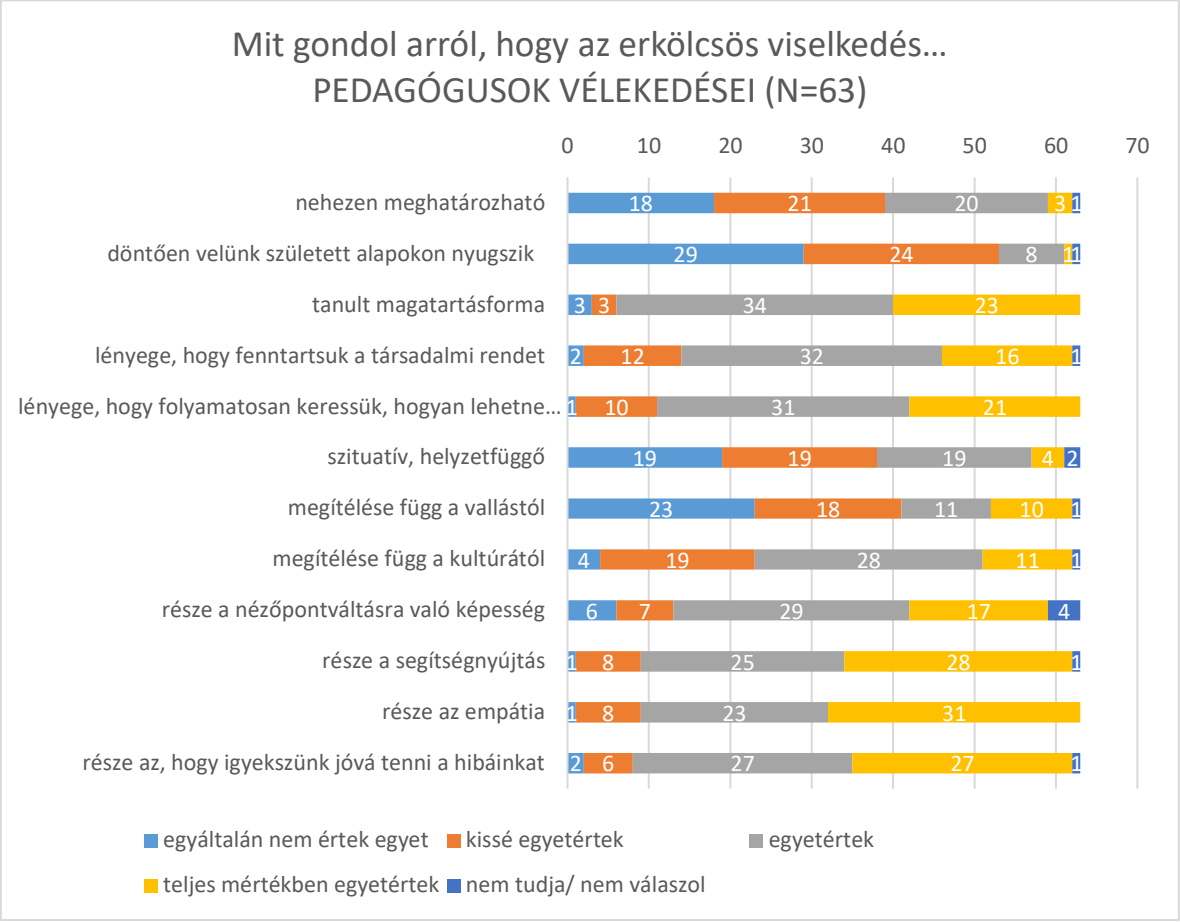
A fókuszcsoportos beszélgetések tartalomelemzése során az etika oktatása köré épített fogalmi hálót a 2. sz. mellékletben található 40. ábra szemlélteti. A leggyakrabban azt fogalmazták meg, hogy ez egy olyan tantárgy, aminek formája és tartalma nagy mértékben függ attól a pedagógustól, aki tanítja (G: 8). (Ez korábban a kutatás pilot szakaszában is kirajzolódott.) Ez olyan szélsőségekben is megnyilvánulhat, hogy az órarendben kiírt etika óra helyett más órát tartanak, vagy épp etika órán nem történik semmi, tehát a tárgyat tanító pedagógus hárítja ezt a feladatot (G: 3). Az egyik olyan hallgató, aki már elhelyezkedett az egyetemi tanulmányai alatt, beszámolt arról, hogy van olyan kollégája, aki bevallottan utálja az etikát, és mivel neki épp akkor lyukas órája van, megkérte, hogy inkább tartsa meg ő (a még hallgató) azt az órát helyette. Többször találkoztak már azzal a hozzáállással, amit így fogalmazott meg az egyikük: *„Jaj etika, adjuk oda kezdőnek, ne kelljen vele foglalkozni."*

A fókuszcsoportban résztvevő hallgatók közül hárman is egyházi fenntartású intézményben végezték a gimnáziumi tanulmányaikat. A saját tapasztalataik alapján hárman kétféle alternatívát mutattak be azt illetően, hogy az etika és a hittan óra milyen viszonyrendszerben jelenhet meg egy egyházi iskolában. Az egyik alternatíva, hogy mindenkinek kötelező a hittan (és az etika óra nem választható, mert nincs), a másik, hogy a hittan mellett az órarendbe építve mindenki számára kötelező az etika. Így ők nem szembesültek azzal a jelenséggel, amiről a pedagógusok viszont beszámoltak a saját fókuszcsoportjukban, hogy az etika és a hittan között felkínált választási lehetőség azt eredményezi, hogy az osztály minimum két részre bomlik az adott tanórán (vallási felekezetek számától függően lehet ez több is). A csoportbontást a pedagógusok nehézségként fogalmazták meg, mert így nem tudnak például az egész osztályt érintő kérdésekről közösen beszélgetni. Ez a szempont már a pilot kutatás során is felmerült.

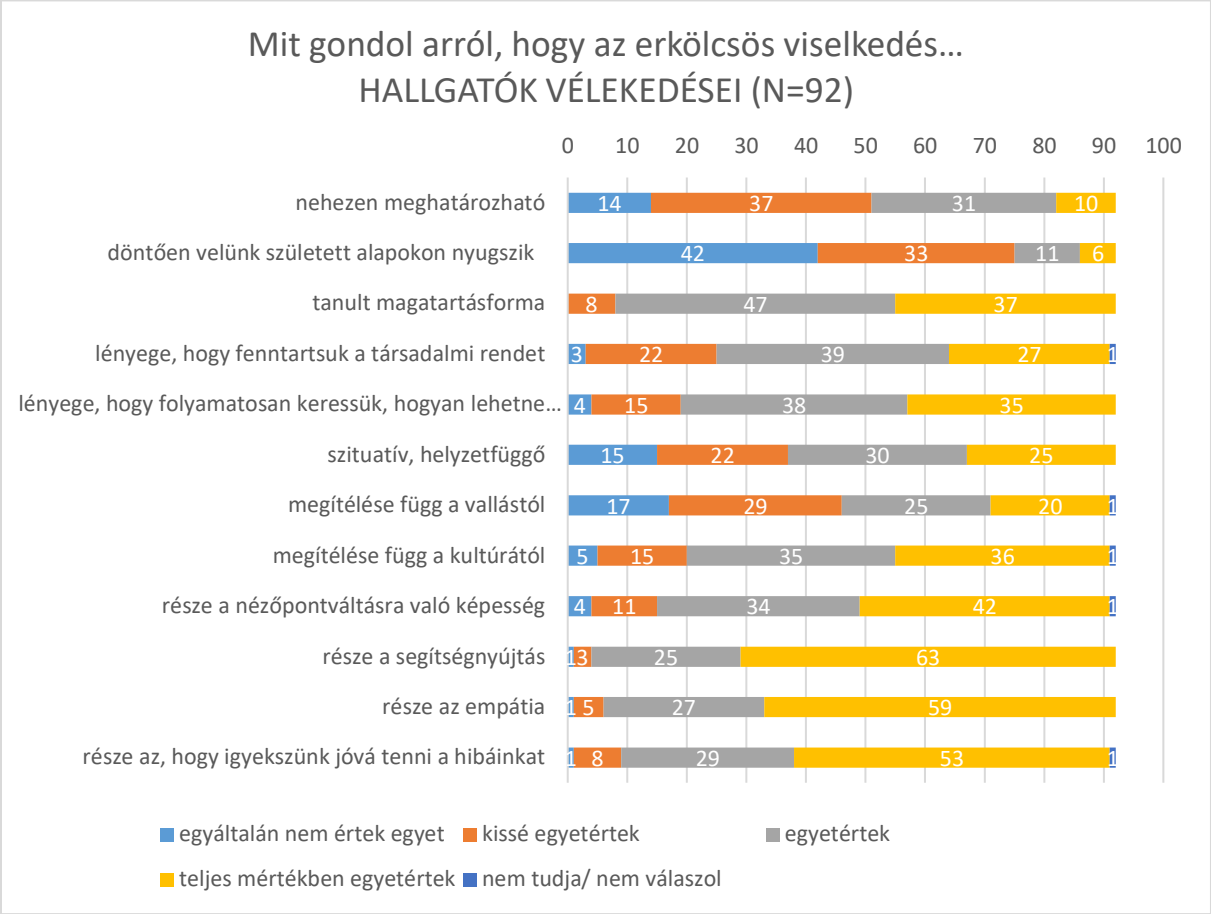
3.4.2.3. Vélekedések az erkölcsös viselkedésről

A kérdőívben arról kérdeztük a vizsgálati csoportokat, hogy miként vélekednek az erkölcsös viselkedéssel kapcsolatban megadott állításokról. A következő lehetőségek közül választhattak: „egyáltalán nem értek egyet/ kissé egyetértek/ egyetértek/ teljes mértékben egyetértek/ nem tudja vagy nem válaszol. A pedagógusok és hallgatók válaszainak megoszlását a 21. és 22. ábra szemlélteti. Az ábrák elkészítéséhez használt 24. és 25. táblázat a 2. sz. mellékletben található.

21. ábra: Pedagógusok vélekedései az erkölcsös viselkedésről (második szakasz)



22. ábra: Hallgatók vélekedései az erkölcsös viselkedésről (második szakasz)



A két válaszadói csoport vélekedései a legtöbb pontban hasonló tendencia szerint mozognak, de néhány helyen vannak különbségek. Nézzük a hasonlóságokat! Mindkét csoport 1/3-a szerint az erkölcsös viselkedés nehezen meghatározható konstruktum. Többségük szerint nem magyarázható döntően velünk született alapokkal, sokkal inkább tanult magatartásforma. Lényege, hogy fenntartsuk a társadalmi rendet, és folyamatosan keressük, hogyan lehetne azt jobbá tenni. Az erkölcsös viselkedés része a nézőpontváltásra való képesség, a segítségnyújtás, az empátia, és hogy igyekszünk jóvá tenni a hibáinkat. Különbséget néhány pont esetében a hangsúlyeltolódásban találtunk. Azzal, hogy az erkölcsös viselkedés szituatív, helyzetfüggő lenne, a hallgatók 59,78 %-a (55 fő) egyetért vagy teljes mértékben egyetért. A pedagógusok 60,32 %-a (38 fő) ezzel egyáltalán nem, vagy kissé ért egyet. Míg a pedagógusok 36,5 %-a (23 fő) egyáltalán nem ért egyet azzal, hogy az erkölcsös viselkedés megítélése függ a vallástól, addig a hallgatók 31,5 %-a (29 fő) ezzel már kissé egyetért. A pedagógusok 44,4 %-a (28 fő) egyetért azzal, hogy a megítélés függ a kultúrától, míg a hallgatók 39,1 %-a (36 fő) már teljes mértékben ért ezzel egyet. Elmondhatjuk tehát, hogy a hallgató válaszadók nagyobb szerepet tulajdonítanak az adott szituációnak, a vallásnak és a kultúrának az erkölcsös viselkedés

megítélésekor, mint a már pályán dolgozó pedagógusok. Emellett a hallgatók sokkal inkább egyetértenek azzal, hogy az erkölcsös viselkedésnek rész az empátia és a segítségnyújtás.

A pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálatát minden tétel esetében elvégeztük, a Mann-Whitney próba eredményeit az 2. sz. mellékletben található 37. táblázat tartalmazza. A következő tételek esetében kaptunk szignifikáns eredményt: az erkölcsös viselkedés… *szituatív, helyzetfüggő* (p=0,004); *megítélése függ a vallástól* (p= 0,026); *megítélése függ a kultúrától* (p=007); *része a segítségnyújtás* (p=0,005); *része az empátia* (p=0,045). Ezek az eredmények alátámasztják azt, amit a 21. és 22. ábra elemzésekor tapasztaltunk.

A kérdőívben szereplő másik nyitott kérdéssel azt szerettük volna feltérképezni, hogy a kitöltők számára mit jelent az erkölcs. (Az előző nyitott kérdésben az etika tanításához kértünk metaforát.) Jelen esetben azt kértük, hogy fejezzék be a következő mondatot: *„Az erkölcs számomra azt jelenti, hogy…”* A pedagógusok 68,3 %-a (43 fő), és a hallgatók 76,1 %-a (70 fő) írt választ. A legtöbb válaszadó mindkét csoportban a társadalmi elvárásoknak megfelelő viselkedést emelte ki. A pedagógusok válaszaiban ez 20 alkalommal, a hallgatók által adott válaszokan ez 29 alkalommal jelent meg. Például egy pedagógus válasza: *„ismerem és tiszteletben tartom a társadalmi normákat.”* A jóra való törekvés (pedagógusok: 7; hallgatók: 8), az értékrenddel való szoros összefüggés (pedagógusok: 5; hallgatók: 7), a „nem ártani” elve (pedagógusok: 4; hallgatók: 6) jelent meg mindkét csoportban nagy gyakorisággal. A hallgatói válaszokban megjelent a becsületesség (4 alkalommal), és az önazonos döntéshozás (7 alkalommal). Ilyen hallgatói válaszokra példa a következő két válasz: *„önazonosan viselkedem”* és *„magammal harmóniában élek.”* Az önazonosság igénye ebben a kontextusban a pedagógusoknál nem jelent meg, ami fakadhat generációs különbségekből is.

A fókuszcsoportos beszélgetések tartalomelemzése során az erkölcsös viselkedés köré felépített fogalmi hálót a 2. sz. mellékletben található 41. ábra szemlélteti. A leggyakrabban az merült fel, hogy az erkölcsös viselkedés relatív (G: 7), és idővel változhat (G: 2) akár a saját megítélésünk is. Ahogyan egy pedagógus interjúalany fogalmazott:
„Az erkölcsnek maga a fogalma, vagy nem tudom, tehát ez is számomra időben változik. Amiről azt gondoltam 10 évvel ezelőtt, hogy erkölcsös, arról már lehet, hogy azt gondolom, hogy ez bigott.”
Megjelent az, hogy az erköcsös viselkedés megítélésében nemi különbségek is vannak (G: 2), tehát nem ugyanazt várjuk el egy férfitól és egy nőtől. Egy hallgató szerint:

„Valahogy a mérleg nem ugyanazt mutatja szerintem az erkölcsös viselkedésről nemek tekintetében például."

A beszégetések során felmerült, hogy az erkölcsös vielkedés megítélése kultúrafüggő, valójában egy társadalmi konstruktum (G: 3). Hatással van rá az, hogy mit tekintünk társadalmi szempontból hasznosnak. Egy hallgató megfogalmazásában:

„Aki erkölcsösen viselkedik, az egy kicsit előrébb viszi a társadalmat, mint azok, akik nem erkölcsösek."

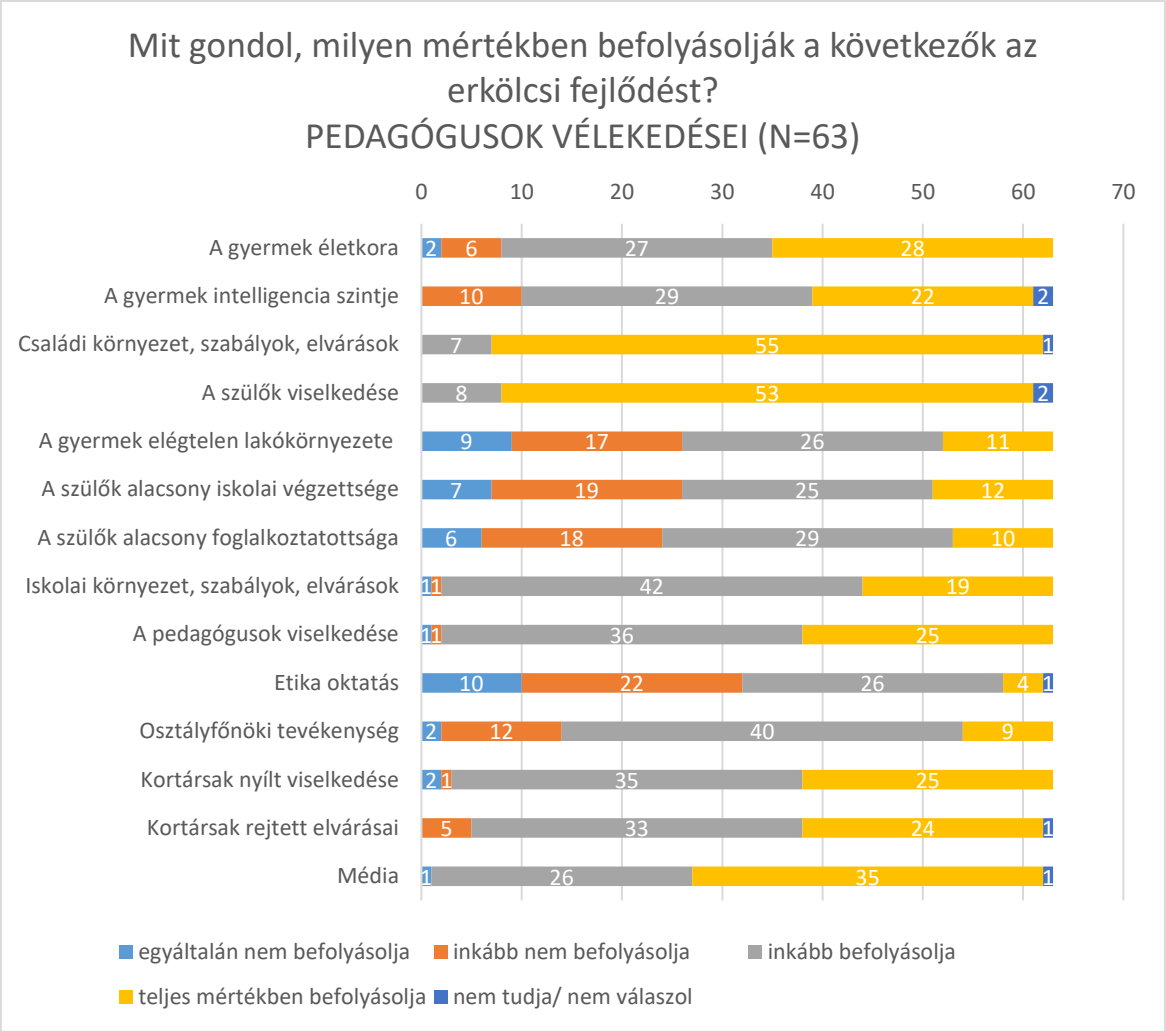
Meglátásuk szerint az erkölcsös viselkedést családi mintákon keresztül tanuljuk meg, és örökítjük tovább (G: 2), vagy éppen döntünk úgy ezek megismerése után, hogy felülírjuk őket (G: 3). A pedagógusok és a hallgatók fókuszcsoportjában is megjelent, hogy a vallási tanításokra útmutatóként tekintenek. A tíz parancsolat (G: 2) olyan alapvetés, amiből a „ne árts" (G: 2), az igaz mondás (G: 2), és az élet védelme érvényes szempontoknak számítanak, ha az erkölcsös viselkedés mibenlétét igyekeznek megragadni. Egy hallgató így beszélt erről:

„Van egy ilyen tök jó könyv, úgy hívják, hogy Biblia, és abban le vannak írva a szabályok. Érdekes módon én azt tapasztaltam az életem során, hogy ha ezeket betartom, akkor működik az élet körülöttem."

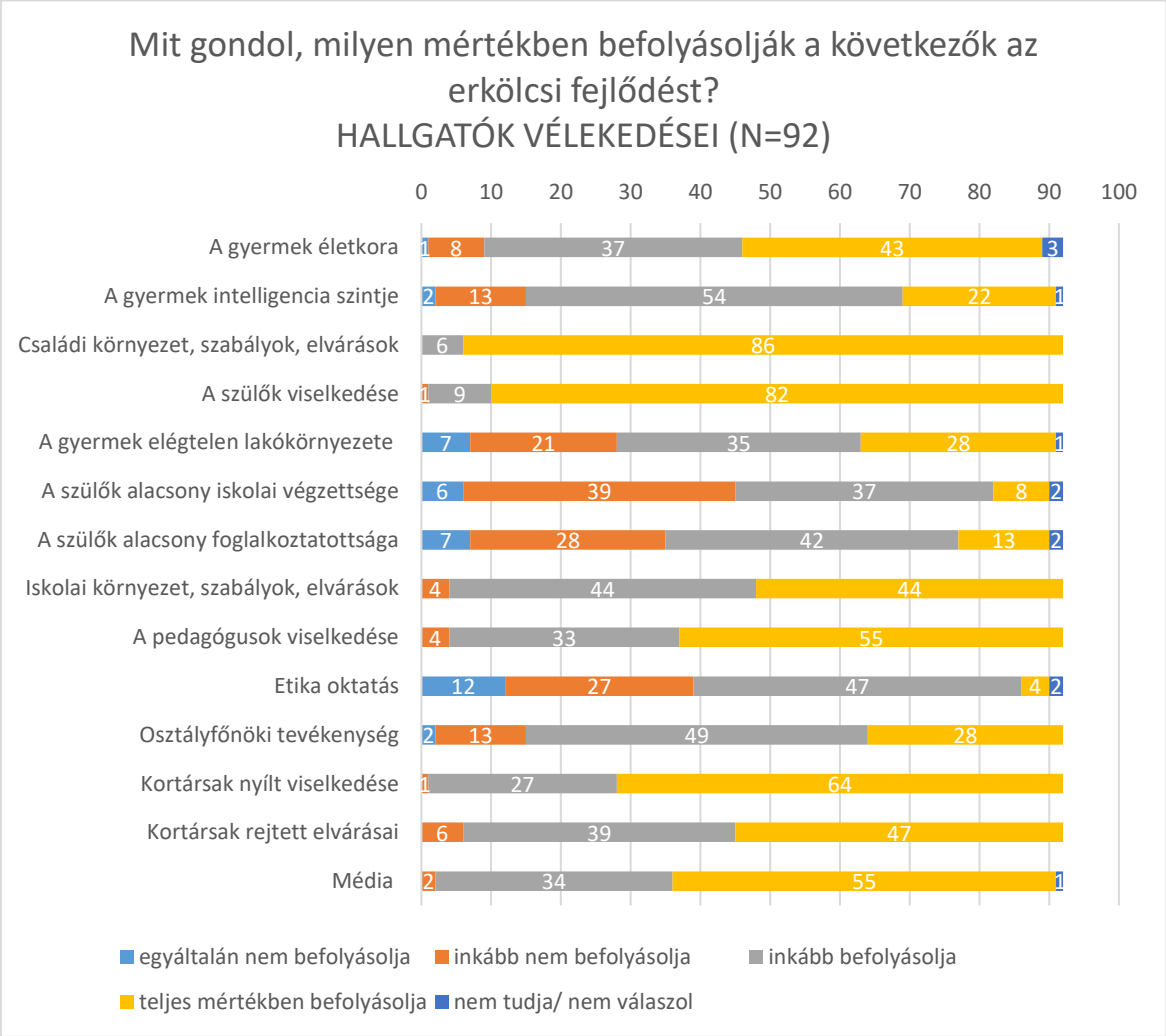
3.4.2.4. Az erkölcsi fejlődéssel kapcsolatos vélekedések

Mindkét válaszadói csoportot kérdeztük arról a kérdőívben, hogy a megadott tényezők milyen mértékben befolyásolják az erkölcsi fejlődést. A következő lehetőségek közül választhattak: „egyáltalán nem befolyásolja/ inkább nem befolyásolja/ inkább befolyásolja/ teljes mértékben befolyásolja/ nem tudja vagy nem válaszol.” A pedagógusok és hallgatók válaszainak megoszlását a 23. és 24. ábra szemlélteti. Az ábrák elkészítéséhez használt 26. és 27. táblázat a 2. sz. mellékletben található.

23. ábra: Pedagógusok vélekedései az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (második szakasz)



24. ábra: Hallgatók vélekedései az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (második szakasz)



Az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezők között a családi környezet és a szülők viselkedése az, aminek a legtöbb válaszadó pedagógus és hallgató kiemelkedő szerepet tulajdonít. *A családi környezet, szabályok, elvárások* a hallgatók 93,5 %-a, a pedagógusok 87,3 %-a szerint teljes mértékben befolyásolja az erkölcsi fejlődést. *A szülők viselkedése* a hallgatók 89,1 %-a szerint, a pedagógusok 84,1 %-a szerint teljes mértékben befolyásolja az erkölcsi fejlődést. Egy hallgató kérdőív végén megfogalmazott szöveges visszajelzése, melyben a család elsődleges szerepére világít rá, ide illeszkedik: *„A tanár személye sajnos ehhez nagyon kevés, elsősorban a család az elsődleges nevelési színtér, ahol meg kellene alapozni az ehhez szükséges tartalmakat.”*

A gyermek életkora a hallgatók 46,7 %-a, a pedagógusok 44,4 %-a szerint teljes mértékben befolyásoló tényező. A gyermek intelligencia szintje a hallgatók 58,7 %-a, a pedagógusok 46 %-a szerint inkább befolyásoló tényező. Azt láthatjuk tehát, hogy mindkét válaszadói csoportban többen vannak azok, akik nagyobb szerepet tulajdonítanak a gyermek életkorának, mint az intelligencia szintjének, ha az erkölcsi fejlődés megítéléséről van szó.

A gyermek elégtelen lakókörnyezete (félkomfortos vagy komfort nélküli lakás), a szülők alacsony iskolai végzettsége és a szülők alacsony foglalkoztatottsága volt az a három tétel, ami mindkét válaszadói csoport esetében nagy szórást mutatott a válaszok megoszlását tekintve. *Az elégtelen lakókörnyezet* a hallgatók 38 %-a és a pedagógusok 41,3 %-a szerint inkább befolyásoló tényező. *A szülők alacsony iskolai végzettsége* a pedagógusok 39,7 %-a szerint inkább befolyásolja az erkölcsi fejlődést, és 30,2 % véli úgy, hogy inkább nem befolyásolja. A hallgatók 42,4 %-a szerint inkább nem befolyásolja az erkölcsi fejlődést, de 40,2 %-uk szerint inkább befolyásolja. Egy hallgató kérdőív végén megfogalmazott, idevágó szöveges visszajelzése arra utal, hogy ő kifejezetten nehézséget lát a szülők alacsony iskolai végzettségében: *„Szegregált intézményben, ahol aluliskolázottak a szülők, nehéz helyes erkölcsre tanítani a gyerekeket."*

A szülők alacsony foglalkoztatottsága a hallgatók 45,7 %-a szerint, a pedagógusok 46 %-a szerint inkább befolyásoló tényező. Mindkét válaszadói csoport esetében megállapíthatjuk, hogy az erkölcsi fejlődés vonatkozásában nagyobb szerepet tulajdonítanak a szülők foglalkoztatottságának, mint az alacsony iskolai végzettségnek vagy az elégtelen lakókörnyezetnek.

A hallgatók 69,6 %-a szerint *a kortársak nyílt viselkedése,* illetve 59,8 %-uk szerint *a pedagógusok viselkedése* teljes mértékben befolyásoló tényező. Tehát a válaszadó hallgatók közül többen vélekednek úgy, hogy a pedagógusok viselkedésénél nagyobb szerep jut a kortársak nyílt viselkedésének, de mindkét tényező hangsúlyos. A pedagógusok erről máshogy gondolkodnak, mert a válaszadók 57,1 %-ának vélekedési alapján *a pedagógusok viselkedése* inkább befolyásoló tényező (tehát nem a „teljes mértékben…" kategóriát választották). *A kortársak nyílt viselkedése* szintén nem olyan hangsúlyos, mint a hallgatók megítélése szerint, a pedagógusok 55,6 %-a szerint ez inkább befolyásolja az erkölcsi fejlődést. *Az iskolai környezet, szabályok, elvárások* a pedagógusok 66,7 %-a szerint inkább befolyásolja a fejlődést, a hallgatók 47,8 %-a esetében ez teljes mértékben befolyásoló tényező. Azt látjuk tehát, hogy a hallgatók mind a pedagógusok viselkedését, mind az iskolai környezet szerepét hangsúlyosabbnak látják, mint a már pályán lévő pedagógusok.

Az osztályfőnöki tevékenység megítélése szempontjából is láthatunk egy árnyalatnyi különbséget. Ugyan a válaszadók több, mint a fele mindkét válaszadói csoportban az inkább befolyásol kategóriát választotta, de a teljes mértékben befolyásol lehetőséget több hallgató választotta (30,4 %), mint pedagógus (14,3 %).

Az etika oktatás mindkét válaszadói csoportban inkább befolyásoló tényező volt. A pedagógusok esetében 41,3 %, a hallgatók esetében 51,1 % vélekedik így. Ki kell azonban emelni, hogy a pedagógusok 15,9 %-a szerint, és a hallgatók 13 %-a szerint az etika oktatás egyáltalán nem befolyásolja az erkölcsi fejlődést.

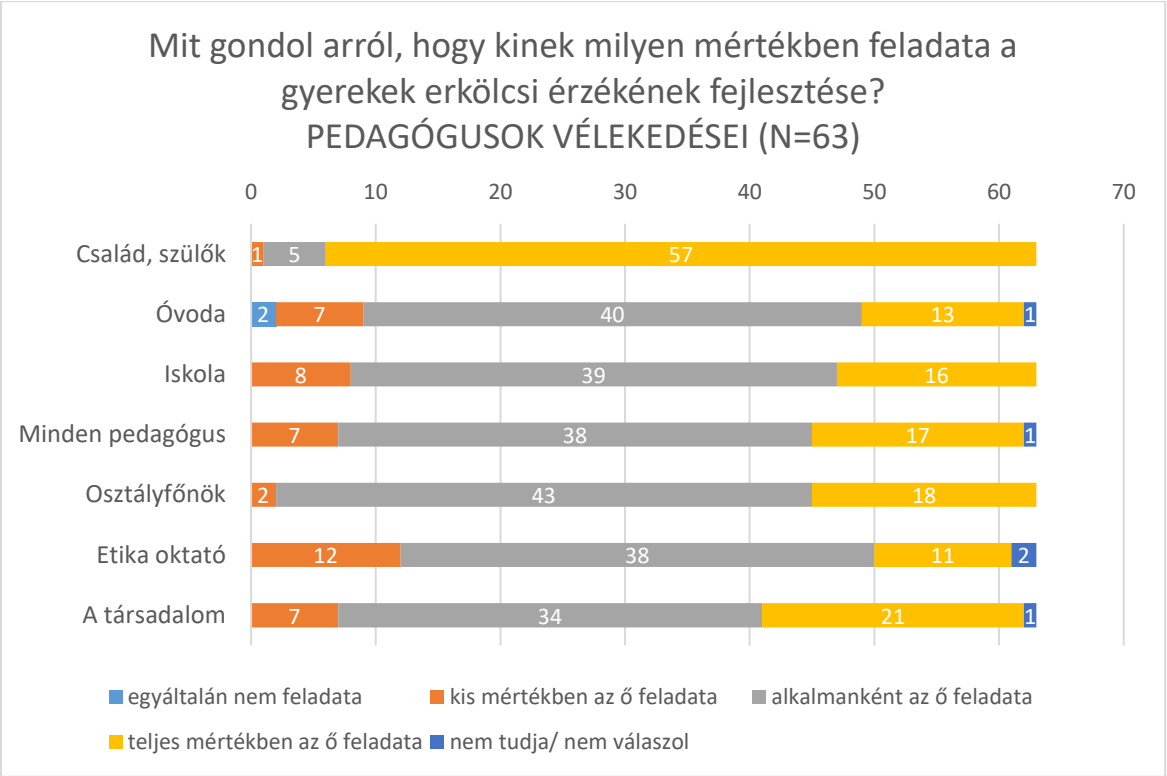
A média (Facebook, Instagram, TikTok, egyéb online felületek, tévé) mindkét válaszadói csoport szerint jelentős tényező. A pedagógusok 55,6 %-a, a hallgatók 59,8 %-a szerint teljes mértékben befolyásolja az erkölcsi fejlődést. Talán ide kívánkozik az, hogy hogyan gondolkodnak *a kortársak rejtett elvárásairól.* Ez a tényező a hallgatók 51,1 %-a szerint teljes mértékben, a pedagógusok 52,4 %-a szerint inkább befolyásoló tényező. A hallgatók tehát hangsúlyosabbnak látják a kortársak rejtett elvárásait, mint a pedagógusok. Ez a tendencia összhangban van azzal, amit a kortársak nyílt viselkedésének megítélése kapcsán találtunk.

A pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálatát minden tétel esetében elvégeztük, a Mann-Whitney próba eredményeit az 2. sz. mellékletben található 38. táblázat tartalmazza. A következő tételek esetében kaptunk szignifikáns eredményt: *a gyermek elégtelen lakókörnyezete* (p=0,039); *az iskolai környezet, szabályok, elvárások* (p=0,048); *a pedagógusok viselkedése* (p=0,024); *az osztályfőnöki tevékenység* (p=0,036); és *a kortársak nyílt viselkedése* (p=0,001) esetében.

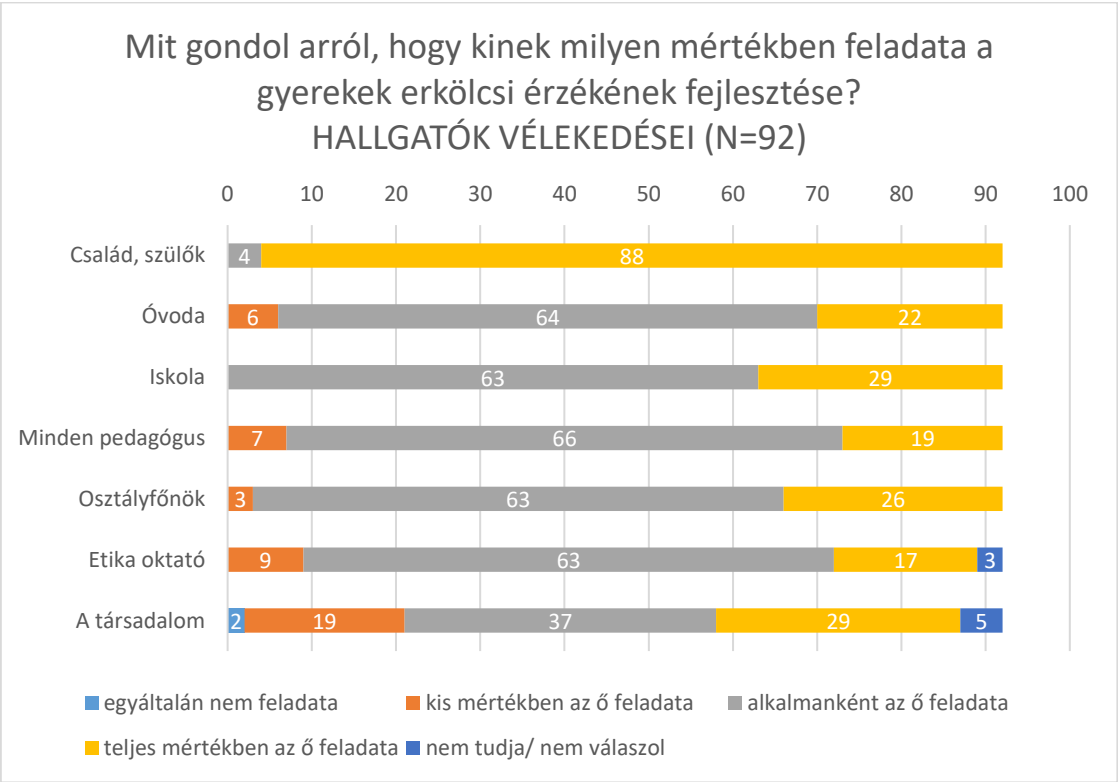
Arról, hogy kinek milyen mértékben feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése, a pedagógus és hallgató válaszadók nagyon hasonlóan gondolkodnak. A felsorolt tényezőket a következők szerint értékelhették: „egyáltalán nem feladata/ kis mértékben az ő feladata/ alkalmanként az ő feladata/ teljes mértékben az ő feladata/ nem tudja vagy nem válaszol.” A pedagógusok és hallgatók válaszainak megoszlását a 25. és 26. ábra szemlélteti. Az ábrák elkészítéséhez használt 28. és 29. táblázat a 2. sz. mellékletben található.

A pedagógusok 90,5 %, és a és a hallgatók 95,7 %-a, tehát mindkét csoport túlnyomó többsége úgy vélekedik, hogy ez teljes mértékben *a család és a szülők* feladata. A további szereplők, úgy, mint az *óvoda, iskola, pedagógusok*, külön kiemelten *az osztályfőnök* és *az etika oktató* esetében a hallgatók és pedagógusok egyaránt 60-70%-os gyakorisággal választották az „alkalmanként az ő feladata” lehetőséget. *A társadalom*, mint kevésbé kézzelfogható szereplő felelősségét mindkét válaszadói csoport esetében nagyobb szórás jellemezte (mint a többi szereplő megítélését). Az erkölcsi érzék fejlesztését a hallgatók 40,2 %-a, a pedagógusok 54 %-a érzi alkalmanként a társadalom feladatának.

25. ábra: Pedagógusok vélekedései arról, hogy kinek a feladata az erkölcsi érzék fejlődését támogatni (második szakasz)



26. ábra: Hallgatók vélekedései arról, hogy kinek a feladata az erkölcsi érzék fejlődését támogatni (második szakasz)



A pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálatát minden tétel esetében elvégeztük, a Mann-Whitney próba eredményeit az 2. sz. mellékletben található 39. táblázat tartalmazza. Nem kaptunk szignifikáns eredményt egyik változó esetében sem.

Az osztályfőnökök szerepének megítélése szempontjából további releváns információ, hogy a hallgatói minta 98,9 %-a (91 fő; 1 fő nem válaszolt a kérdésre) úgy vélekedik, hogy az osztályfőnöknek feladata támogatni valamilyen módon az erkölcsi érzék fejlődését. A pedagógusok között hasonló az eredmény, 100 %-uk (63 fő) szintén így vélekedik. A válaszadó pedagógusok 47,6 %-a (30 fő) ellát jelenleg (vagy az elmúlt 5 év során ellátott) osztályfőnöki feladatokat. A válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy az osztályfőnök felelősségének megítélése független attól, hogy a válaszadó pedagógusok aktívak-e ebben a szerepben vagy nem.

A fókuszcsoportos beszélgetések tartalomelemzése során az erkölcsi fejlődés köré felépített fogalmi hálót a 2. sz. mellékletben található 42. ábra szemlélteti. Azt láthatjuk, hogy a kérdőív eredményeivel összecsengő módon a családi háttér szerepe itt is kidomborodik (G: 8). Idézet egy pedagógust interjúalanytól: *„Azok a családok, ahonnan jönnek a gyerekek, úgy érzem, hogy azok is rendkívül meghatározóak.”* Egy hallgató pedig nemcsak a család, hanem kifejezetten az anya felelősségét hangsúlyozza: *„Az anya vagy a központi női figura azért a felelős, hogy milyen ember nevelődik. Nyilván hat rá a környezet, de alapvetően otthonról hozunk mindent.”*
A családi háttér mellett természetesen megjelenik az iskola is az erkölcsi fejlődésre ható tényezők között. A pedagógus szerepe (G: 5), és személyisége (G: 3), külön kiemelten az osztályfönök tevékenységével. A kortárs közeg (G: 4) szerepe hasonló gyakorisággal került említésre. Sőt, egy hallgató interjúalany azt fogalmazta meg, hogy a kortárs közeg szerinte épp olyan súllyal esik a latba, mint a családi háttér *„Ha a kortárs közösség felhúzza a gyereket, az is működik. Tehát, hogy lehet rossz szülői háttérből is sokkal magasabbra jutni, mint jó szülői háttérből.”*
A média (G: 4) pozitív és negatív ágensként egyaránt szóba került. Egy pedagógus a saját felelősségét fogalmazta meg ezzel kapcsolatban: *„Úgy gondolom, hogy úgy kellene nekünk hatnunk a gyerekekre, hogy ezeket az eszközöket minél jobban a saját épülésükre tudják felhasználni. Erkölcsi értelemben, fizikális értelemben, értelmi szintjük pallérozása értelmében.*
A pedagógusok és a hallgatók egyaránt úgy gondolják, hogy az erkölcsiség egy nagyon komplex hatásrendszerben (G: 4) fejlődik. Ahogyan egy pedagógus mondta: *„Én nem tudom, hogy ezt fel lehetne-e sorolni. Minden-minden hatást, ami egy gyereket ér.”*

3.4.2.5. Vélekedések az erkölcsi fejlődést támogató módszertanról

Mindkét vizsgálati csoportot megkértük arra a kérdőívben, hogy egy 17 elemet tartalmazó felsorolásból válasszák ki azt az 5 módszert, amely szerintük a leginkább alkalmas az erkölcsi érzék fejlesztésére. A teljes listát és az ahhoz rendelt választások számát bemutató 30. táblázat megtalálható a 2. sz. mellékletben. A legtöbb választást a *szerepjáték, drámajáték* kapta a pedagógusok (76,2 %; 48 fő) és a hallgatók (72,8 %; 67 fő) csoportjában is. A pedagógusok közül a szerepjáték, drámajáték után a legtöbben az adott konfliktus megbeszélését (a pedagógus mediációs szerepével) jelölték (68,3 %; 43 fő), majd a példamutatást (66,6 %; 42 fő), konkrét esetek megbeszélését (54 %; 34 fő), és a mesék, filmek nézését és elemzését (49,2 %; 31 fő). A hallgatói csoport sorrendje a következőképp alakult az után, hogy a szerepjáték és drámajáték itt is az első helyre került: példamutatás (70,7 %; 65 fő), konkrét esetek megbeszélése (58,7 %; 54 fő), adott konfliktus kezelése a pedagógus mediációs szerepével (57,6 %; 53 fő), kiscsoportos vagy páros beszélgetés (53,3 %; 49 fő). Láthatjuk tehát, hogy az öt leggyakrabban választott módszer közül pedagógusok és hallgatók esetében négy ugyanaz, tehát hasonlóan gondolkodnak arról, hogy milyen módszereket tartanak hatékonynak.

A pedagógusokat megkérdeztük arról is, hogy a felsorolt módszereket milyen gyakran alkalmazzák a munkájuk során, amikor az erkölcsi érzék fejlesztése is a célok között szerepel. A következő válaszlehetőségeket jelölhették: „soha nem használom/ előfordult már, hogy használtam/ gyakran használom/ nagyon gyakran használom/ ez a módszer nem illeszkedik a tantárgyaimhoz és/vagy a gyermekcsoport jellemzőihez." A válaszok teljes megoszlását a 27. ábra szemlélteti. Az ábra elkészítéséhez felhasznált 31. táblázat a 2. sz. mellékletben található.

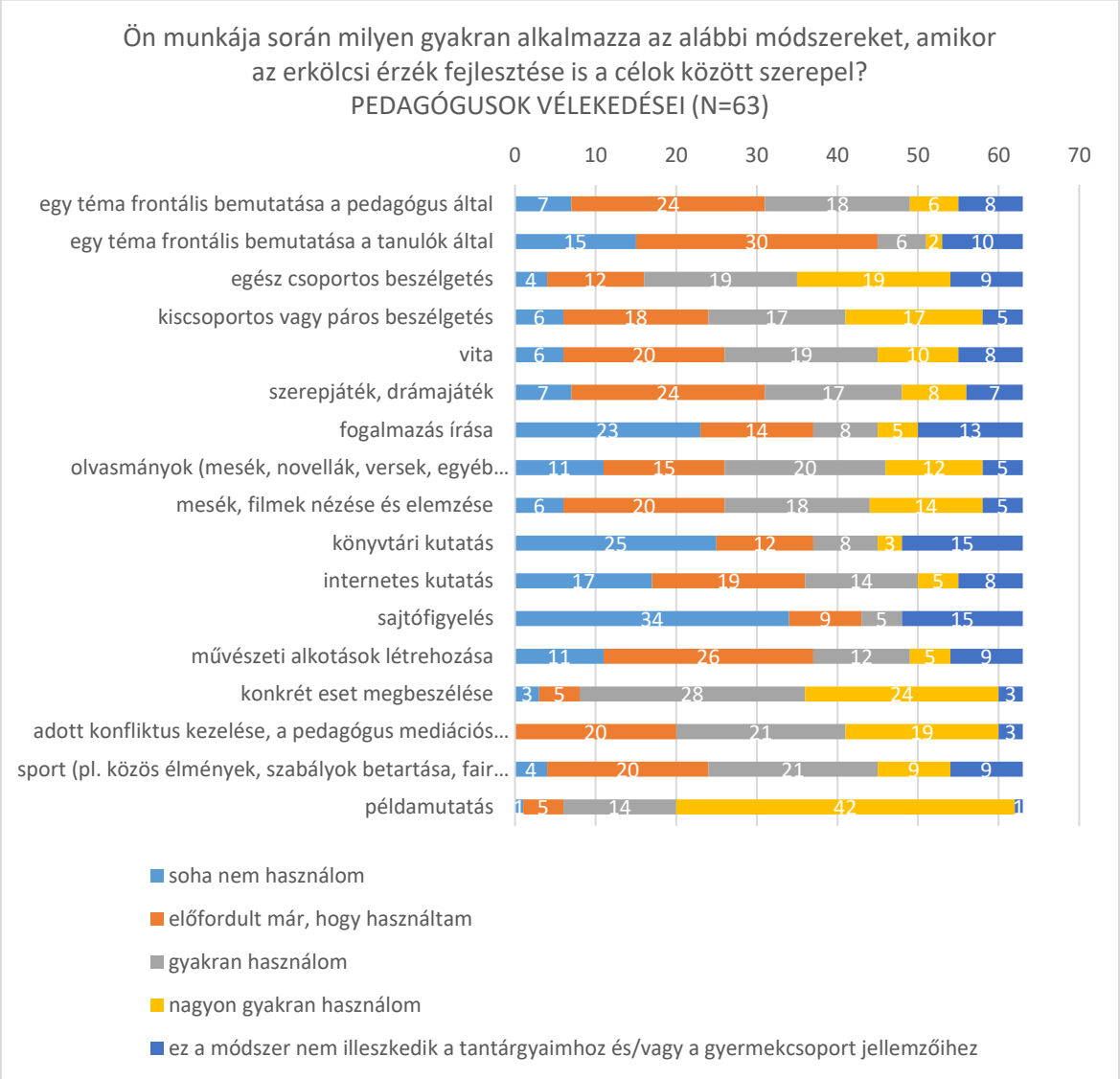
A pedagógusok az alábbi módszereket használják a leggyakrabban:

- A *példamutatást* a kitöltő pedagógusok 66,7 %-a nagyon gyakran alkalmazza,
- ezt követi *a konkrét eset megbeszélése*, amit a válaszadó pedagógusok 38,1 %-a nagyon gyakran használ,
- *az adott konfliktus megbeszélése, a pedagógus mediációs szerepével* kiegészítve, amit 30,2 % nagyon gyakran alkalmaz,
- közel ugyanilyen gyakorisággal alkalmazzák az *egész csoportos beszélgetést*, amit 30,2 % szintén nagyon gyakran használ.

A leggyakrabban alkalmazott módszerek a példamutatás, a konkrét esetek megbeszélése, és az adott konfliktus kezelése. Ez a három benne van abban az ötös listában is, amit a leginkább alkalmasnak éreztek a pedagógusok az erkölcsi érzék fejlesztésére. Ám fel kell tűnjön az is,

hogy bár a szerepjátékot és a drámajátékot a legalkalmasabbnak érzik (a pedagógusok 76,2 %-a kiválasztotta, mint alkalmas módszert), ahhoz képest a gyakorlatban ezt ritkábban alkalmazzák (mindössze 27 % az, aki gyakran használja). Ugyanez a helyzet a mesék, filmek nézésével és elemzésével, amit szintén sokan jelöltek alkalmas módszernek (a pedagógusok 49,2 %-a kiválasztotta, mint alkalmas módszert), mégis azt látjuk, hogy ritkábban alkalmazzák (28,6 % az, aki gyakran használja). Ennek a két módszernek az esetében nem sokan jelölték meg azt a lehetőséget, hogy a módszer nem illeszkedik a tantárgyához és/vagy a gyermekcsoport jellemzőihez, ezért azt kell feltételeznünk, hogy valami más áll a hátterében annak, hogy bár nagyon is alkalmasnak gondolnak egy-egy módszert, azok használatára mégsem kerül sor olyan gyakorisággal, mint azt feltételeznénk

27. ábra: Pedagógusok módszerválasztása az erkölcsi érzék fejlesztésének vonatkozásában (második szakasz)



A szerepjáték, drámajáték használatának gyakorisága nem mutat összefüggést a nemmel (Fisher teszt eredménye: 0,38), és a pedagógus pályán eltöltött évek számával sem (Fisher teszt eredménye: 0,84). Azonban – hasonlóan a pilot szakasz eredményeihez – a lakóhely esetében szignifikáns összefüggést találtunk. A Fisher teszt eredménye 0,03, a Cramer-féle V értéke 0,34, ami a korábbi eredményeinkhez hasonlóan gyenge kapcsolatot feltételez a két változó között.

A kérdőív végén lehetősége volt a kitöltőknek bármilyen észrevételük, véleményük szabad megfogalmazására. Két szöveges választ hoznánk be ide, ami témaját tekintve ehhez a fejezethez kapcsolódik. Egy pedagógus a következőt írta: *„A személyes példamutatás, az odafigyelő, érzékeny pedagógus, aki a korosztály, sőt tanulói problémáival naprakészen van, többet ér minden tankönyvnél!”*
Véleménye rávilágít a pedagógus személyének jelentőségére, aki egyrészt jó példával jár elöl, másrészt érzékenyen reagál azokra a gyerekekre, akikkel együtt dolgozik. Egy hallgató pedig a módszertani és tartalmi sokszínűség lehetőségére világít rá, amit az etika tantárgy magában hordozhat: *„Az etika tanításába rengeteg más hiánypótló, kapcsolt témát is érdemes lenne belevenni, úgy mint: dühkezelés, stresszkezelés, meditációs gyakorlatok, konfliktuskezelés. Óriási szükség lenne ezekre, és nem nehéz, könnyen tanulható módszerek, pláne gyerekkorban.”*

A fókuszcsoportos beszélgetések tartalomelemzése során a módszerek köré felépített fogalmi hálót a 2. sz. mellékletben található 43. ábra szemlélteti. A legnagyobb gyakorisággal a játék (G: 5) és a beszélgetés (G: 4) jelentek meg. Egy pedagógus a következőképp fogalmazott: „*Minden napunk fele a beszélgetéssel telik el. Állandóan mindent megbeszélünk.”*
Egy hallgató szintén a beszélgetésre, mint hasznos eszközre hívja fel a figyelmet: *„Szerintem nagyon lebecsüljük a beszélgetést, ami nem csak kamaszoknál működik. Én hat évesen is meg voltam sértődve, hogyha valaki nem beszélte meg velem, hogy mit és hogyan gondol jónak vagy rossznak.”* A játék és a beszélgetés mellett megjelent a módszerek között a drámajáték külön megemlítve, a gamifikáció, a mese. A tematikát tekintve az együttműködés fejlesztését, valamint a bullying megelőzését és kezelését célzó tartalmakat említettek. Többen behozták, hogy a módszerekkel megcélozzák a nézőpontváltás képességének fejlesztését (G: 3). Fontosnak tartják azt, hogy erkölcsi kérdésekben, dilemmákban ők maguk ne foglaljanak állást pedagógusként (G: 3), ami összecseng a szakmai ajánlással. Egy hallgató így fogalmazott ezzel kapcsolatban: *„A kulcs az, hogy az etikatanár ne foglaljon állást. Tehát kívülről szemlélje és mondja el az ismereteit, de ne győzzön meg senkit.”*

3.4.2.6. Vélekedések enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről

A kérdőívben a pedagógusokat kérdeztük arról, hogy tanulmányaik során volt-e lehetőségük ismereteket szerezni enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekekről. A válaszlehetőségek a következők voltak: „igen, a főiskolán/egyetemen", „igen, akkreditált pedagógus továbbképzés, tanfolyam alkalmával", „igen, önképzésre támaszkodtam (pl. szakirodalom, weblapok tanulmányozása)" és „nem". Több válaszlehetőség volt jelölhető. A mintából kivettük az „egyéb végzettség" kategóriát, így 61 válaszadó pedagógus esetében szűrtünk külön a tanító, tanár és gyógypedagógus kitöltők válaszaira. A vonatkozó 32. táblázat a 2. sz. mellékletben található. Természetesen, ahogyan arra számítottunk is, az enyhe intellektuális képességzavarról minden gyógypedagógus tanult a képzése során. A tanítók és tanárok esetében nagyobb szórást láthatunk a válaszok között. A válaszadó tanítók és tanárok felének egyáltalán nem volt alkalma ismereteket szerezni a kérdéses populációról. A tanítók másik fele találkozott a témával az egyetemi képzése során, a tanároknak viszont csak 18 %-a. Arányaiban kevesen támaszkodtak tanfolyamokra és önképzésre, mindössze 2-3 fő a tanítók és a tanárok között is. Ennek hátterében az is állhat, hogy munkájuk során nem találkoznak enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulókkal, így nincs is szükségük ilyen jellegű ismeretekre. Kérdőívünkben ezzel kapcsolatos kérdés is szerepelt.

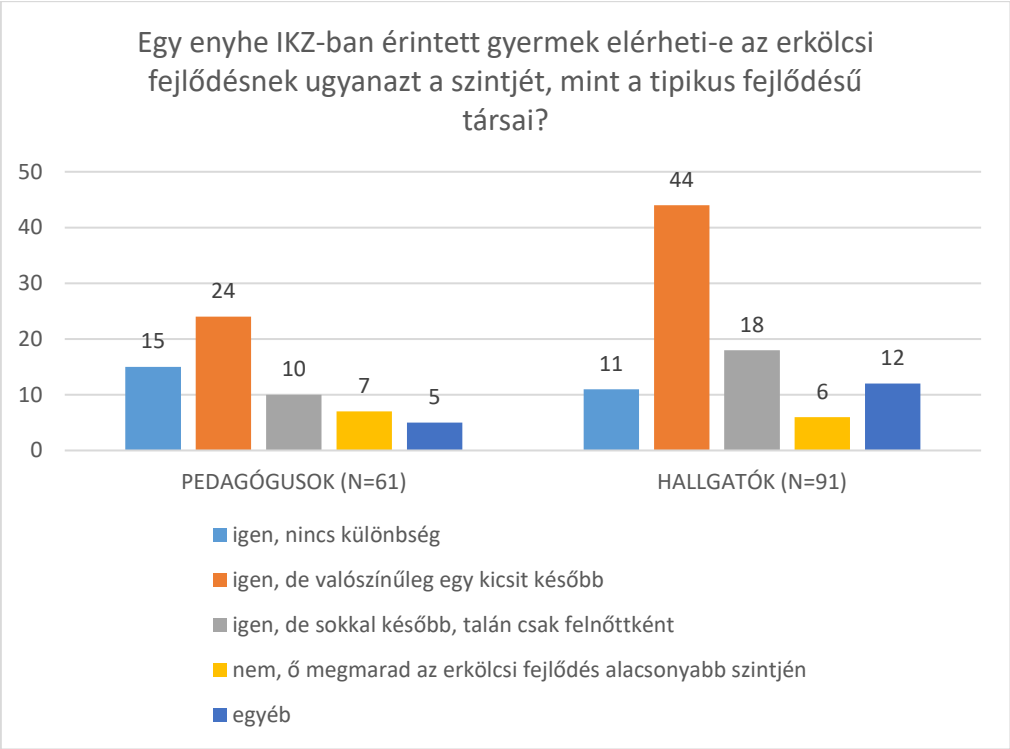
A kitöltő pedagógusok válaszait ismét végzettségük szerint szűrtük, hogy megtudjuk, munkájuk során milyen arányban találkoznak enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulókkal. Az „egyéb végzettség" kategóriát itt is kivettük, így 61 fő válaszaival dolgoztunk. Több válasz is jelölhető volt. A vonatkozó 33. táblázatot a 2. sz. mellékletben láthatjuk. A válaszadó gyógypedagógusok fele integráló/inkluzív területen dolgozik, másik felük elkülönített oktatás-nevelési területen, vagy diagnosztikai munkát végez. Egy gyógypedagógus jelölte, hogy nem kerül kapcsolatba a kérdéses gyerekcsoporttal. A tanár kitöltők fele, és a tanító kitöltők 61 %-a nem kerül kapcsolatba munkája során enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekekkel. Viszont a tanárok másik fele igen, mert 41 %-uk integráló területen dolgozik, 1 fő pedig elkülönített oktatás-nevelési területen. A válaszadó tanítók 30 %-a kerül kapcsolatba az érintett gyerekcsoporttal, többségük integráló területen dolgozik, 1 fő elkülönített oktatás-nevelési területen. Négy fő jelölt egyéb kategóriát, 3 gyógypedagógus és 1 tanár. Ők gyermekpszichiátrián, óvodában, speciális gyermekotthonban, korai fejlesztésben dolgoznak. A válaszokat áttekintve észre kell vennünk azt a jelenséget, hogy a kitöltő tanárok csupán 18 %-a találkozott a felsőoktatási képzése során az enyhe intellektuális képességzavarban érintett

tanulókat érintő ismeretekkel, viszont közel 50 %-uk munkája során kapcsolatba kerül ilyen gyerekekkel, mert integráló intézményben dolgozik. Feltételezhetjük, hogy azok választották az önképzés és a tanfolyamok kínálta lehetőségeket, akiknek hiányzott ez a terület a képzéséből, de szüksége volt ezekre az ismeretekre a mindennapi pedagógiai gyakorlatában.

A hallgatókat arról kérdeztük, hogy tanulmányaik során volt-e, vagy lesz-e lehetőségük ismereteket szerezni enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyermekek jellemzőiről. 91 fő válaszait elemeztük, 1 fő nem válaszolt erre a kérdésre. Az „igen" és a „nem" lehetőségen kívül választhatták azt is, hogy „nem, de tudom, hogy lesz olyan kurzusom, ami ezzel foglalkozik", és azt is, hogy „nem, és nem tudom, hogy lesz-e olyan kurzusom, ami ezzel foglalkozik." A válaszokat szűrtük abból a szempontból, hogy a hallgatók milyen szakon tanulnak. A vonatkozó 34. táblázatot a 2. sz. mellékletben láthatjuk. A gyógypedagógus hallgatók többsége értelemszerűen az „igen" lehetőséget választotta, illetve néhányan azt, hogy még nem, de tudják, hogy lesz ilyen témájú kurzusuk. A tanító szakos hallgatói mintában mindössze 10 főnk van. Három fő jelölte azt, hogy volt már ilyen kurzusa, és 7 fő, hogy nem tudja, lesz-e ilyen a képzése folyamán. A tanár szakos hallgatók többségének, 63,6 %-nak még nem volt ilyen kurzusa, és nem tudja, hogy lesz-e a jövőben. A tanár szakos hallgatók közül 6 fő (13,6 %) jelölt igent, és ugyanennyien nemet, illetve 4 fő jelölte, hogy tudja, hogy lesz ilyen kurzusa.

Abban a kérdésben, hogy egy enyhe intellektuális képességavarban érintett gyerek elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, mint a tipikus fejlődésű társai, a pedagógusok és a hallgatók hasonlóan vélekednek. A pedagógus minta esetében 61 fő válaszait elemeztük, azokat, akik az „egyéb végzettség" kategóriát jelölték meg korábban, itt is kivettük a mintából. A hallgatói mintában 91 fő válaszait elemeztük, mert 1 fő nem válaszolt erre a kérdésre. Válaszaik megoszlását a 28. ábra szemlélteti.

28. ábra: Pedagógusok és hallgatók vélekedései enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről (második szakasz)



Mindkét válaszadói csoportból a legtöbben úgy gondolják, hogy igen, elérheti ugyanazt az erkölcsi fejlődési szintet egy intellektuális képességzavarban érintett gyerek, mint a tipikus fejlődésű társa, de valószínűleg egy kicsit később. A pedagógus kitöltők 39,3 %-a, a hallgatói minta 47,8 %-a vélekedik így.

A pedagógusok közül öten választották az egyéb kategóriát. Két fő írta, hogy tapasztalat híján nem tud válaszolni a kérdésre. Hárman pedig azt hangsúlyozták, hogy az adott gyerektől függ, milyen szintre tud eljutni, épp úgy, ahogyan azt a tipikus fejlődésű gyerekek esetében megfigyelték. A hallatók közül 12 fő választotta az egyéb kategóriát, ebből 1 fő nem fejtette ki bővebben, hogy mire gondol. Négyen válaszolták azt, hogy „nem tudom”. A maradék hét fő pedig azt mondta, hogy igen, az enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekek elérhetnek ugyanarra a szintre, és megfogalmaztak valamilyen kitételt. A következő szempontok merültek fel: van-e valamilyen társuló zavar; szükséges a megfelelő támogatás, fejlesztés; ez nagyon függ az adott esettől; nincs összefüggés az eltelt idővel vagy az intellektussal; lehet, hogy atipikus módon nyilvánul meg az erkölcsös viselkedés. Egy hallgató kérdőív végén megfogalmazott szöveges visszajelzése, amiben a fejlődésbe/fejleszthetőségbe vetett hit jelenik meg, tartalmi szempontból ide illeszkedik:

„Alacsonyabb intelligencia esetén is van mindenkinek lelkiismerete, és a lelkiismeret fejleszthető.”

A nem sem a hallgatók (Fisher teszt eredménye: 0,38), sem a pedagógusok (Fisher teszt eredménye: 0,45) esetében nem mutat összefüggést az érintett gyerekcsoport erkölcsi fejlődéséről való vélekedés vonatkozásában. A lakóhely a hallgatók (Fisher teszt eredménye: 0,47) és a pedagógusok (Fisher teszt eredménye: 0,89) esetében szintén egymástól független változók. A pedagógusok esetében szűrtünk a pályán eltöltött évek számára (Fisher teszt eredménye: 0,36), és ebben az esetben sem találtunk összefüggést.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy ez végzettség, illetve a hallgatóknál egyetemi szakok tekintetében mutat-e különbséget. A vonatkozó 35. és 36. táblázat a 2. sz. mellékletben található. A csoportok alacsony elemszáma miatt óvatosan kell bánnunk a következtetések levonásával. A kereszttáblákra rápillantva azt láthatjuk, hogy sem a pedagógusok, sem a hallgatók esetében nem rajzolódik ki különbség az alapján, hogy milyen végzettségük van. Fisher teszttel ellenőrizve a két változó közötti kapcsolatot, azt látjuk, hogy az érték pedagógusok (0,514) és hallgatók (0,207) esetében is nagyobb, mint 0,05. Tehát a pedagógusok esetében a végzettség, a hallgatók esetében az egyetemi szak független attól, hogyan vélekednek az enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyerekek erkölcsi ítéletalkotásának vonatkozásában.

A következőkben a fókuszcsoportos beszélgetések tartalomelemzése során készült, intellektuális képességzavarban érintett gyerekek erkölcsi fejlődésével kapcsolatos vélekedésekből felépített fogalmi hálót fogjuk bemutatni, melyet a 2. sz. mellékletben található 44. ábra szemléltet. Ahogyan az már a kutatás pilot szakaszában is kirajzolódott, itt is megjelenik két egymásnak ellentmondó nézetrendszer. Az egyik oldalról az, hogy az alacsonyabb IQ gátja az erkölcsi fejlődésnek, a másik oldalról pedig az, hogy az IQ nem befolyásolja az erkölcsi fejlődést, és akár sokkal magasabb szintekre is eljuthat egy intellektuális képességzavarban érintett gyerek, mint a tipikus fejlődésű kortársai. Ez utóbbi nézetre rímelnek a következő idézetek, amelyek már pályán lévő pedagógusok szájából hangzottak el:

„Magamat is beleértve, bármelyik általam ismert személyt erkölcsileg az a tündér, a tiszta lelkével lelépi.”

„Én azt látom, hogy sokszor akár még magasabb erkölcsi szinten is tudnak lenni, mint egy átlag gyerek. Mert nekik sokszor értelmezhetőbb a fekete-fehér, és attól nem térnek el.”

„Az igazságtalanságot, ha valami nem úgy volt, vagy valaki helytelen dolgot csinált, akkor sokkal hamarabb jelezték. Sokkal hamarabb észrevették, mint a többiek, és szót emeltek ellene.”

A másik oldal mellett szól a következő, szintén egy pedagógustól származó idézet:
„A tanítványaim esetében (enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulókról van szó) *az értelmük nem segíti az erkölcsösségnek a fejlődését, vagy a kontrollját, vagy bizonyos dolgok átgondolását. Vagy legalább utólagos átgondolását. Úgy érzem, hogy ott van egy gát."*

A hallgatók fókuszcsoportos beszélgetésében markánsan megjelent a szakszerű, célirányos fejlesztés szükségessége, amellett, hogy e téren is igyekeznek a gyerekek különbözőségét tiszteletben tartani, és a fejlesztést az erősségekre fókuszálva felépíteni. Az erkölcsi fejlődés taníthatóságába, a fejlődésbe vetett hitet a következő idézetek jól szemléltetik, melyek a hallgatók fókuszcsoportján hangzottak el:
„Ez egy olyan dolog, hogy ezt meg lehet tanítani, függetlenül attól, hogy milyen képességű a gyerek."
„Itt én nem érzek akadályt abban, hogy elérje, hogy bármilyen szintet elérjen, hogy bármi legyen."
„Szerintem sokkal több mindenre meg lehetne tanítani ezeket a gyerekeket, és nem kéne azt mondani, hogy nem képesek rá, mert lehet, hogy képesek lennének rá megfelelő segítséggel."
„Szerintem az, hogy valaki erkölcsös legyen - ezt nyilván azért gondolom így, mert gyógypedagógus vagyok - az abszolút nem függ attól, hogy milyen kognitív képességei vannak. Tehát mindenki be tud illeszkedni a társadalomba, erősen hiszek benne és bízom benne. Azért tanulom ezt, amit."

3.4.2.7. Nehézségek, kihívások

A pilot kutatáshoz hasonlóan ebben a szakaszban is megjelentek azok a tartalmak, amelyeket a hálózatépítés során a munkát támogató faktorok, illetve a nehézségek, kihívások kulcsfogalmai köré tudtunk rendezni. A nehézségek, kihívások köré felépített fogalmi hálót a 2. sz. mellékletben található 45. ábra szemlélteti.

Az egyik leggyakrabban említett tényező a pedagógus létből fakadó bizonytalanság volt (G: 6), amit nemcsak azok hoztak be, akik már a pályán vannak, hanem hallgatói oldalról is megjelent. Az egyik hallgató így fogalmazott: *„a státusztörvény körül van mindenféle bibi, tehát most úgy érzem, hogy egy picit elvették a kedvem ettől a pályától, de reméljük, hogy ez változik."*

Szintén nagy gyakorisággal jelent meg az ismeretek hiányának (G: 7), és a tapasztalatok hiányának (G: 5) megélése. Egy hallgató beszédes megfogalmazásában:
„Nem voltam kiképezve, hogyha ilyet kérdez a gyerek..."
Megjelent a beszélgetések során, hogy érzelmileg megterhelő a hátrányos helyzetű, a bántalmazó családi háttérből érkező, az érzelmileg elhanyagolt, a nehéz sorsú gyerekekkel való munka, és küzdenek az ezekben a helyzetekben megjelenő tehetetlenség érzettel. Gondot okoz az, ha nincs együttműködés a szülők és a pedagógusok között (G: 2), illetve ehhez szorosan kapcsolódva az, ha a szülői oldalról a problémák hárításával (G: 2) szembesülnek. Ugyanolyan nehézség azonban az is, ha a pedagógus kollégák között hiányzik az együttműködés (G: 3), vagy éppen elmosódnak a kompetenciahatárok a szakemberek között.

Fel kell figyeljünk arra a jelenségre, hogy az integráció nehézségként jelent meg a fókuszcsoportos interjúk során. Ennek hátterében az állhat, hogy a megkérdezett pedagógusok és hallgatók úgy érzik, nem kapnak támogatást ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak együtt dolgozni az osztályokban megjelenő - érzésük szerint egyre több - *„papíros"* (SNI és BTMN besorolású), roma származású, viselkedési zavarban érintett gyerekkel, illetve nehézségként élik meg azt, hogy a csoportok egyre heterogénebbé válnak.

A beszélgetés során rávilágítottak arra a tendenciára, hogy a gyerekek alkoholfogyasztása, kábítószer fogyasztása, dohányzása és egyéb dohánytermékek (pl. snüssz) használata már az általános iskolában megjelenik, és súlyos problémákat okoz. Tapasztalatuk szerint ez alól a jó szocioökonómiai státusszal rendelkező családok gyermekei sem jelentenek kivételt.

3.4.2.8. A munkát támogató faktorok

A munkát támogató faktorokhoz kapcsolódó fogalmi hálót a 2. sz. mellékletben található 46. ábra szemlélteti. A fókuszcsoportos beszélgetések során a leggyakrabban az önkéntes munkával szerzett tapasztalatok megtartó ereje (G: 5) hangzott el, illetve hallgatói oldalról az, hogy már a képzési idő alatt elhelyezkedtek (G: 3). Emellett bekerült egy olyan szempont is, ami a pilot során nem mutatkozott meg: az, hogy a szülővé válás (G: 6) pozitívan befolyásolta a pedagógiai munkát. Az egyik hallgató interjúalany beszámolt arról, hogy a covid-járvány idején, az online oktatás szülői oldalról való megtapasztalása indította el azon az úton, hogy tanítói diplomát szerezzen. Rájött arra a saját gyerekei támogatása során, hogy ő ebben jó, és ezzel szeretne foglalkozni. A szülői tapasztalatok becsatornázása a pedagógiai gyakorlatba más kontextusban is megjelent (G: 3), illetve, hogy ez pozitív hatással van arra is, ahogyan már pedagógus szerepben igyekeznek jó együttműködést kialakítani az általuk tanított gyerekek szüleivel. Ahogyan egy hallgató fogalmazott: *„Nekem a tapasztalat abból ered, hogy van három gyerekem.”*

Megjelent még a gyermekközpontú szemlélet (G: 2), ami a pedagógus és gyerek jó kapcsolatának alapját képezi. Emellett a gyakorló pedagógusok kiemelkedő szerepet tulajdonítanak annak, hogy az intézmény vezetője, ahol dolgoznak, bizalmat szavazzon a pedagógusainak (G: 2), ezáltal biztosítva a módszertani szabadságukat (G: 2). A következőképpen fogalmaztak:

„*Nekünk, pedagógusoknak úgy könnyű dolgozni, ha azt mondja az intézményvezetőm, hogy csináld, te vagy a gyerekekkel, te tudod, hogy jó.”*

A vezető *„…bízik abban, hogy aki ott van, és nála dolgozik, az igenis megfelelően és értően, és szívvel és lélekkel áll a gyerekekhez. És ez nagyon-nagyon fontos, hogy nem kell szembe menjek azzal, amit esetleg én gondolok.”*

„…ez látszik a pedagógusok munkáján is szerintem, hogy félni kell az intézményvezetődtől, vagy megbíznak benned, és akkor tudsz működni, tudsz a szíved szerint működni.”

3.4.3. A második kutatási szakasz eredményeinek megvitatása

Ebben a fejezetben a második szakasz kutatási kérdései mentén mutatjuk be az eredményeket. Az eredmények összefoglalása mellett kitekintünk arra, hogy hogyan kapcsolódnak a szakirodalomhoz és a korábbi kutatási eredményekhez, valamint milyen összefüggéseket látunk a kutatás pilot szakaszának eredményeivel.

A második kutatási szakaszban az volt a célunk, hogy feltárjuk a pedagógusok és hallgatók vélekedéseit és tapasztalatait az erkölcsi neveléssel és az etika oktatásával kapcsolatban, valamint megismerjük ebben a kontextusban az enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulókkal kapcsolatos vélekedéseiket. A második kutatási szakaszban fókuszcsoportos interjúkat és kérdőíves kutatást alkalmaztunk. A kérdések összeállításában, a módszertani keretek kialakításakor figyelembe vettük a pilot kutatás tapasztalatait.

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?

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.

K3: Hogyan vélekednek az iskolai etika oktatás jelenlegi helyzetéről?

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 fókuszcsoportos 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.

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

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 megítélésekor, mint a már pályán dolgozó pedagógusok. A kérdőívben egy nyílt végű kérdéssel szerettük 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 előbbiek mellett megjelent az önazonosság igénye, ami generációs különbségekre utalhat a két válaszadói csoport között. A fókuszcsoportos 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.

K5: Mit gondolnak, milyen tényezők állhatnak az erkölcsi fejlődés hátterében?
K6: Milyen a szerepfelfogásuk az erkölcsi nevelés vonatkozásában?

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 összehangban 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 fókuszcsoportos interjú

tartalomelemzése összecseng a kérdőív eredményeivel. Az interjúban résztvevő pedagógusok és hallgatók a leggyakrabban a család elsődleges szerepét említették, majd gyakoriságban nem sokkal lemaradva megjent 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.

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

A fókuszcsoportos beszélgetések tartalomelemzése során a leggyakrabban említett 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 hatékonynak 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 hátterében, az további kutatásokat igényel.

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

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 bemutattunk (Langdon és mtsai, 2010; Otrebski & Czusz-Sudoł, 2022b), 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.”*

A fókuszcsoportos 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.

A mintavétel a második kutatási szakaszban is hozzáférés alapú volt, a vizsgált minta nem reprezentatív. Ezért, és a minta alacsony elemszáma miatt az eredmények nem általánosíthatók, de bízunk benne, hogy iránymutatással szolgálhatnak. Igyekeztünk magasabb elemszámot elérni a kérdőíves adatgyűjtésnél, de a pilot szakaszban is jellemző alacsony válaszadói hajlandóság ebben a szakaszban is megnehezítette a dolgunk. Ennek egyik oka lehet az is, hogy az adatgyűjtés időszakában a pedagógusok a státusztörvény körüli bizonytalanságokkal és bérfeszültséggel terhelt időszakot éltek meg. Egy másik ok lehet, hogy a kérdőív kitöltése több időt vett igénybe a megszokottnál. A válaszokat minden bizonnyal befolyásolta a motivációs torzítás, vagyis eleve azok töltötték ki, akikben volt érdeklődés a téma iránt. A fókuszcsoportos beszélgetés résztvevőire ez megint csak hatványozottan igaz, ahogyan arra az első kutatási szakaszban is rámutattunk. Ennek nyomán számolni kell a lehetőséggel, hogy a kirajzolódott kép egyes elemeit tekintve pozitív irányba torzít.

3.5. 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 óvatosan kell bánnunk. A jövőben megfontolandó, hogy a „kevesebb néha több" elve mentén haladva jelentősen rövidebb kérdőívet állítsunk össze, illetve szűkítsük a fókuszt a vizsgálati személyek célcsoportját illetően. Ezzel a két megszorítással talán több személyt tudnánk a bevonni a kutatásba, és csökkenthetnénk a motivációs torzítás egyértelműen befolyásoló jelenlétét is. Érdemes 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. Ha más irányból is rákérdezünk erre a területre, pontosabb képet remélhetünk.

4. 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 következőkben összefoglaljuk a kutatás legfontosabb eredményeit. 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 összehangban 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 hatékonynak 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 fogyatékosságtudomány, 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 fókuszcsoportos 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 & Czusz-Sudoł, 2022b) 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 fejlődéselméleti 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. Csak jussanak eszünkbe azok a „lehetetlen” teljesítmények, amelyek úgy születtek, hogy az illetőnek elfelejtettek szólni arról, hogy ő nem képes rá.

IRODALOMJEGYZÉK

Alexandrov A., Fenyődi A., Jakab Gy. (2015). Az erkölcstan tantárgy útkeresése. *Iskolakultúra, 25*(9), 56–74. https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.56

Allan, J. (1999). *Actively seeking inclusion. Pupils with special needs in mainstream schools.* Routledge.

American Psychological Association (2014). *DSM-5 referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz.* Oriold és társai.

Arisztotelész (1987). *Nikomakhoszi etika.* Európa Könyvkiadó.

Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.

Bábosik I. (2004). *Neveléselmélet.* Osiris Kiadó.

Balogh, E., Bolla, V. (2022). A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség a pedagógusképzésben. In Steklács J. (szerk.) *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet.* (548).

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Tought and Action: A Social Cognitive Theory.* Prentice-Hall.

Bánfalvy Cs. (2012). *Gyógypedagógiai szociológia*. ELTE-BGGYK.

Bernát A., Petri G., Vajda D., & Kozma Á. (2022). A fogyatékossággal élő emberek jogaival és társadalmi részvételével kapcsolatos lakossági attitűdök. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.) Társadalmi Riport 2022 (493–506). TÁRKI Társadalomkutatási Intézet. https://doi.org/10.61501/TRIP.2022.25

Bertók R. (2013). Az írásbeliség szigorú etikája és egy tipikus szándék-etika. In Bertók R. (szerk.) *Bevezetés az etika történetének tanulmányozásába.* (48–50). Virágmandula Kft.

Bertók R. (2019). Az erkölcsi szintvizsgálat tesztjeinek tapasztalatai. In Bukor J., Tóth P., Nagy M., Pukánszki B., Csehiová A., Tóth-Bakos A., Józsa K., Szőköl I. (szerk.) *11th International Conference of J. Selye University. Pedagoogical Sections.* (199–210). https://doi.org/10.36007/3334.2019.199-210

Bertók R., Bécsi Zs. (2019). Az etikaoktatás kutatási háttere. In *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei. Tanulmányok a filozófiatudományok köréből 42.* (149–156).

Bloom, P. (2010). The Moral Life of Babies. *The New York Times.* https://www.nytimes.com/2010/05/09/magazine/09babies-t.html

Borsos Zs., Billédi K. & Vincze Gy. (2023). A fogyatékosság szociálpszichológiai vonatkozásai. In Győri M., Billédi K. & Bolla V. (szerk.) *A humán fogyatékosságok pszichológiája – a gyógypedagógiai pszichológia alapjai.* (113–132). ELTE-BGGYK.

Castillo, Y., Larson, A. (2020). Attitudes towards people with disabilities: a systematic Review of intervention effectiveness. *COUNS-EDU: The International Journal of Counseling and Education, 5*(2), 40–57. https://doi.org/10.23916/0020200526120

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Cole, M., Cole, S. (2003). *Fejlődéslélektan.* Osiris Kiadó.

Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help.* John Hopkins University Press.

Creswell, J., Clark, V. L. P. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.

Czeizel E., Lányiné Engelmayer Á., Rátay Cs. (1978). *Az értelmi fogyatékosságok kóreredete a „Budapest-vizsgálat" tükrében.* Medicina Könyvkiadó.

Damon, W. (1977). *The social world of the child.* Jossey-Bass.

Dúll A. (2006). Verbális adatszerzési technikák: interjú. In Szokolszky Á. (szerk.) *Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok.* (77–80). Bölcsész Konzorcium.

Dunn, D. S. (2015). Challanges: Stigma, Stereotyping, and Disability. In Dunn, D. S. (ed.) *The social psychology of disability*. (38-65). Oxford University Press.

Durmus, Y. T. (2019). Early Childhood Education Teachers' Experiences on Moral Dilemmas and Suggestions for Morality and Ethics in Education Course in Faculty of Educations. *International Journal of Progressive Education. 15*(5), 301–314. https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.20

Enden, T., Boom, J., Brugman, D., & Thoma, S. (2019). Stages of moral judgment development: Applying item response theory to Defining Issues Test data. *Journal of Moral Education, 48*(4), 423–438. https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1540973

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society.* W. W. Norton.

Falus I. (2003). A pedagógus. In Falus I. (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* (57–77). Nemzeti Tankönyvkiadó.

Fazekasné Fenyvesi M., Józsa K., Nagy J., Vidákovich T. (2016). *Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára.* Mozaik Kiadó.

Fenyődi A. (2015). Az elme erkölcse. In *Térátlépések konferenciakötet.* (97–104). Pannon Egyetem.

Freud, S. (1991). *Az ősvalami és az én.* Hatágú Síp Alapítvány.

Gibbs, J. C., Basinger, K. S., & Fuller, D. (1992). *Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection.* Lawrence Erlbaum.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological Theory and Women's Development.* Harvard University Press.

Glenn, C. V. (2018). The Measurement of Teacher's Beliefs About Ability: Development of the Beliefs About Learning and Teaching Questionnaire. *Exceptionality Education International, 28*(3), 51–66. https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7771

Goffman, E. (1981). Stigma és szociális identitás. In Goffman, E. (szerk.) *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. (179-239). Gondolat Könyvkiadó.

Gulya N., Vajnai V., Szabó L. (2023). Pedagógusnézetek a fogyatékossággal élő emberekről és társadalmi helyzetükről, szerepükről. *Neveléstudomány, 11*(3), 30–45. https://doi.org/10.21549/NTNY.42.2023.3.2

Hegedűs R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio, 32*(2), 228–246. https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4

Heller Á. (1994). *Általános etika.* Cserépfalvi Könyvkiadó.

Heller Á. (1998). *Költészet és gondolkodás.* Múlt és Jövő Kiadó.

Homor T. (2015). Korszerűség az erkölcstan/etika tanításban. *Iskolakultúra, 25*(10), 127–138.

Horváth D., Mitev A. (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó.

Horváth H. A. (2011). Az informális tanulás történeti színterei. *Iskolakultúra, 21*(4–5), 44–54.

Horváth H. A. (2019). A possible model for the interpretation of informal learning. *Pedagogia Oggi, 17*(2), 28–48. https://doi.org/10.7346/PO-022019-02

Howitt, D. (2016). *Introduction to Qualitative Methods in Psychology*. Pearson.

Jászi, É. (2013). *Az együttnevelés kihívásai a pedagógusképzésben. Fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttneveléséről alkotott pedagógusvélemények jellemzőinek vizsgálata.* Doktori értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.

Kálmán Zs., Könczei Gy. (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig.* Osiris Kiadó.

Kamarás I. (2013). Tanítható-e az erkölcs? *Neveléstudomány, 2013*(4), 6–20.

Kant, I. (1991). *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése.* Gondolat Kiadó.

Kahn, P. (2006). Nature and moral development. In Killen, M., Smetana, J. (szerk.) *Handbook of moral development.* (461–480). Lawrence Erlbaum Associates.

Khanam, A., Iqbal, M. Z. (2018). Development of MDII (Moral Development Interview Invetiory). *Journal of Elementary Education, 22*(2), 1–12.

Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers.* Englewood Cliffs.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation: The cognitive-developmnetal approach. In Lickona, J. (Ed.) *Moral development behavior: Theory, research and social issues.* (31–53). Holt, Reinhardt and Winston.

Kojanitz, L. (2019). Mennyire nyitottak a pedagógusok új módszertani megoldások alkalmazására? *Új Pedagógiai Szemle, 69*(7–8), 20–45.

Kozma Á., Petri G., Bernát A. (2020). Kiszolgáltatottság és stagnálás: fogyatékos emberek társadalmi helyzete a 2010-es években. In Kolosi T., Szelényi I., Tóth I. Gy. (szerk.) *Társadalmi Riport 2020.* (381–403) TÁRKI Társadalomkutatási Intézet. https://doi.org/10.61501/TRIP.2020.16

Kumar, R. (2011). *Research Methodology. A step-by-step Guide for Beginners.* SAGE Publications Ltd.

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

Lányiné Engelmayer Á. (2009/2017). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés.* Medicina Könyvkiadó.

Lányiné Engelmayer Á., Takács K. (2016). A fogyatékosság jelensége a pszichológiában. In Zászkaliczky P., Verdes T. (szerk.) *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. (233-268). ELTE Eötvös Kiadó.

Lénárd S., Szivák J. (2001). Neveléssel kapcsolatos nézetek. In Golnhofer E., Nahalka I. (szerk.) *A pedagógusok pedagógiája.* (36–64). Nemzeti Tankönyvkiadó.

Lénárd S. (2003). Naiv nevelési nézetek. *Iskolakultúra. 13*(5), 76–82.

Lind, G. (1978). Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts. In Portele, G. (Hg.) *Sozialisation und Moral.* (171–201). Beltz.

Lind, G. (2016). *How to teach morality. Promoting deliberation and discussion, Reducing violence and deceit.* Logos.

Lind, G. (2019). *How to Teach Moral Competence. New: Dilemma Discussion*. Logos.

McConkey, R., Slater, P., Dubois, L., Shellard, A., Smith, A. (2021). An international study of public contact with people who have an intellectual disability. *Journal of intellecual disability research, 65*(3), 272–282. https://doi.org/10.1111/jir.12809

Mesterházi Zs. (1995). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* ELTE-BGGYFK.

Mesterházi Zs., Szekeres Á. (2021). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* ELTE-BGGYK.

Mérei F., Binét Á. (1981). *Gyermeklélektan.* Gondolat Kiadó.

Mészáros A. (2015). Intellektuális képességzavar (értelmi fogyatékosság). In Balázs J. & Miklósi M. (szerk.) *A gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve.* (36–40). Semmelweis Kiadó.

Mihály O. (2011). Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. *Új Pedagógiai Szemle, 51*(1), 4–16.

Mönks, F., Knoers, A. (2004). *Fejlődéslélektan.* Urbis Könyvkiadó.

Nagy J. (1996). *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Mozaik Oktatási Stúdió.

Nagy J., Zsolnai A. (2001). Szociális kompetencia és nevelés. In Báthory Z., Falus I. (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* (251–269). Osiris Kiadó.

Nahalka I. (2003). A nevelési nézetek kutatása. Módszertani megfontolások. *Iskolakultúra, 13*(5) 69–75.

Narvaez, D., Gleason, T., Mitchell, C., & Bentley, J. (1999). Moral theme comprehension in children. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 477–487. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.477

Németh A. (2015). Főbb tudományelméleti irányzatok, kutatási eredményeik és hatásuk nemzetközi és hazai neveléstudomány-tudománytörténeti kutatásokra. In Németh A., Biró Zs. H., Garai I. (szerk.). *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében.* (9–82). Gondolat Kiadó.

Nucci, L. P., Turiel, E. (1978). Social Interactions and the Development of Social Concepts in Preschool Children. *Child Development, 49*(2), 400–407. https://doi.org/10.2307/1128704

N. Kollár K., Szabó É. (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve.* Osiris Kiadó.

Otrebski, W., Czusz-Sudoł, A. (2022a). Development and validation of the Moral Sensitivity Inventory for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 26*(1), 121–136. https://doi.org/10.1177/1744629520962622

Otrebski, W., Czusz-Sudoł, A. (2022b). 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*(3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Parsons, T. (1991). *The Social System.* Routledge.

Pénzes, É. (2008). Metaforák a (gyógy)pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle, 58*(6–7), 228–238.

Piaget, J. (1965). *The Moral Judgement of the Child.* Free Press.

Piaget, J. (1969). A gyermek kétféle erkölcse. In Kiss Á. (szerk.) *Válogatott tanulmányok.* (407–439). Gondolat Kiadó.

Piaget, J., Inhelder, B. (2004). *Gyermeklélektan.* Osiris Kiadó.

Rácz J. (2023). *Kvalitatív pszichológia.* ELTE Eötvös Kiadó. https://doi.org/10.21862/KvalPsziKK/2023/5930

Ranschburg J. (1998). *Szeretet, erkölcs, autonómia.* Okker Kiadó Kft.

Rousseau, J.-J. (1997). *Emil, avagy a nevelésről.* Papirusz Book.

Rest, J. R., Davison, M. D., Robbins, S. (1978). Age trends in judging moral issues: A review of cross-sectional, longitudinal and sequentional studies of Defining Issues Test. *Child Development, 49*(2), 263–279.

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

Safder, M., Ch. Abid H. (2018). Relationship between Moral Atmosphere of School and Moral Development of Secondary School Students. *Bulletin of Education and Research, 40*(3), 63–71.

Sántha K. (2013). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra, 23*(2), 82–91.

Seneca, L. A. (1975). *Erkölcsi levelek.* Európa Könyvkiadó.

Smith, E. R., Mackie, D. M., Claypool, H. M. (2016). *Szociálpszichológia.* ELTE Eötvös Kiadó.

Szekszárdi J., Horváth H. A., Buda M., Simonfalvi I. (2000). Serdülők erkölcsi szocializációja. (Útkeresés a labirintusban). *Magyar Pedagógia, 100*(4), 473–498.

Szekszárdi J., Tusa C. (2006). Osztályviták erkölcsi dilemmákról egy veszprémi általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle, 56*(7–8), 85–95.

Szokolszky Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában.* Osiris Kiadó.

Turiel, E., Banas, K. A. (2020). The Development of Moral and Social Judgements: Social Contexts and Process of Coordination. *Eurasian Journal of Educational Research, 20*(85), 23–44. https://doi.org/10.14689/ejer.2020.85.2

Vajda Zs. (1999). Az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása Piaget és Kohlberg után. *Magyar Pszichológiai Szemle, 54*(3), 339–356.

Vámos Á. (2003). *Metafora a pedagógiában.* Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet.

Van Vugt, E., Asscher, J., Stams, G. J., Hendriks, J., Bijleveld, C., & van der Laan, P. (2011). Moral judgment of young sex offenders with and without intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 32*(6), 2841–2846. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.022

Váriné Szilágyi I. (1994). *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből.* Scientia Humana Társulás.

Vicsek L. (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás.* Osiris Kiadó.

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

Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S., & Cousins, B. (2019). Implementing differentiated instruction: a mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *Teachers and Teaching, 25*(8), 1043–1061. https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1699782

World Health Organization (1995). *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása. Tizedik revízió.* Népjóléti Minisztérium.

World Health Organization (2011): World report on disability.
Letölthető: https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability
Letöltés ideje: 2023. 10. 18.

Yang, S. G., Wu, H. H. (2008). The Features of Moral Judgement Competence among Chinese Adolescents. *Asia Pacific Education Review, 9*(3), 296–307.

Zsolnai A. (1999). *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között.* JATEPress.

Zsolnai A., Kasik L. (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle, 57*(7–8), 3–16.

Zsolnai A., Kinyó L., Jámbori Sz. (2012). Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés. In Csapó B. (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola.* (327–366). Nemzeti Tankönyvkiadó.

TÖRVÉNYEK ÉS RENDELETEK

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv
Letöltés ideje: 2020. 09. 12.

2017. A Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja
https://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/Bolcsodei%20neveles-gondozas%20orszagos%20alapprogramja%202017..pdf
Letöltés ideje: 2020. 09. 12.

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor
Letöltés ideje: 2020. 09. 12.

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor
Letöltés ideje: 2020. 09. 12.

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete
https://kerettanterv.oh.gov.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html
Letöltés ideje: 2020. 09. 12.

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete

https://kerettanterv.oh.gov.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html
Letöltés ideje: 2020. 09. 12.

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 6. melléklete
https://kerettanterv.oh.gov.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html
Letöltés ideje: 2020. 09. 12.

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK20017.pdf
Letöltés ideje: 2020. 09. 12.

A Nemzeti alaptanterv 2020-as módosításához illeszkedő tartalmi szabályozók (kerettantervek)
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat
Letöltés ideje: 2020. 09. 12.

417/2020. (VIII. 30.) Korm. rendelet a köznevelléssel összefüggő egyes kormányrendeletek módosításáról
http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK20196.pdf
Letöltés ideje: 2020. 09. 12.

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok
Letöltés ideje: 2020. 09. 12.

TOVÁBBI REFERENCIÁK

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
https://ofi.oh.gov.hu/gyujtemenyek?fbclid=IwAR09wecp53_cVvjI79YESoSn0OqGc6pfkNu-mLWJYuNiW5Qqgdh2sq5EZPs

„Erkölcstant tanítok” weboldal
https://www.erkolcstant-tanitok.hu/

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra: Nemek aránya a hallgatói és pedagógus mintában (első szakasz) 47
2. ábra: A kérdőívet kitöltők lakóhely szerinti megoszlása (első szakasz) 48
3. ábra: A pedagógus minta végzettség szerinti megoszlása (első szakasz) 49
4. ábra: Pedagógusok és hallgatók vélekedése az erkölcsi érzék öröklött vs. környezeti meghatározottságáról (első szakasz) 54
5. ábra: Pedagógusok vélekedése az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (első szakasz) 55
6. ábra: Hallgatók vélekedése az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (első szakasz) 56
7. ábra: Pedagógusok vélekedése az erkölcsi érzék fejlesztésének felelősségéről (első szakasz) 60
8. ábra: Hallgatók vélekedése az erkölcsi érzék fejlesztésének felelősségéről (első szakasz) 61
9. ábra: A kérdőívet kitöltők vélekedése az erkölcsi érzék mérhetőségével kapcsolatban (első szakasz) 63
10. ábra: A kérdőívet kitöltő pedagógusok vélekedése a diákjaik erkölcsi fejlődési szintjéről (első szakasz) 64
11. ábra: Pedagógusok vélekedései az erkölcsi érzék fejlesztésére használt módszerek alkalmasságáról (első szakasz) 65
12. ábra: Hallgatók vélekedései az erkölcsi érzék fejlesztésére használt módszerek alkalmasságáról (első szakasz) 66
13. ábra: Pedagógusok módszertani preferenciája az erkölcsi érzék fejlesztésében (első szakasz) 67
14. ábra: Pedagógusok és hallgatók vélekedése enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről (első szakasz) 70
15. ábra: Nemek aránya a hallgatói és pedagógus mintában (második szakasz) 84
16. ábra: A kérdőívet kitöltők lakóhely szerint megoszlása (második szakasz) 84
17. ábra: A pedagógus minta végzettség szerinti megoszlása (második szakasz) 85
18. ábra: A pedagóguspályán eltöltött évek száma (második szakasz) 85
19. ábra: Pedagógusok vélekedései az elérhető tudásforrásokról (második szakasz) 89
20. ábra: Hallgatók vélekedései az elérhető tudásforrásokról (második szakasz) 90
21. ábra: Pedagógusok vélekedései az erkölcsös viselkedésről (második szakasz) 94
22. ábra: Hallgatók vélekedései az erkölcsös viselkedésről (második szakasz) 95
23. ábra: Pedagógusok vélekedései az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (második szakasz) 98
24. ábra: Hallgatók vélekedései az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (második szakasz) 99
25. ábra: Pedagógusok vélekedései arról, hogy kinek a feladata az erkölcsi érzék fejlődését támogatni (második szakasz) 102
26. ábra: Hallgatók vélekedései arról, hogy kinek a feladata az erkölcsi érzék fejlődését támogatni (második szakasz) 102
27. ábra: Pedagógusok módszerválasztása az erkölcsi érzék fejlesztésének vonatkozásában (második szakasz) 105
28. ábra: Pedagógusok és hallgatók vélekedései enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről (második szakasz) 109
29. ábra: Erkölcsös viselkedés – fogalmi háló (első szakasz) 136
30. ábra: Napjaink erkölcse – fogalmi háló (első szakasz) 137
31. ábra: A mai generáció erkölcse – fogalmi háló (első szakasz) 138
32. ábra: Az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezők – fogalmi háló (első szakasz) 139
33. ábra: Etika oktatás – fogalmi háló (első szakasz) 140
34. ábra: Kinek a feladata az erkölcsi érzék fejlesztése? – fogalmi háló (első szakasz) 141
35. ábra: Az erkölcsi érzék mérhetőségével kapcsolatos vélekedések – fogalmi háló (első szakasz) 142

36. ábra: Az erkölcsi érzék fejlődését támogató módszerek – fogalmi háló (első szakasz) 143
37. ábra: Enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődésével kapcsolatos vélekedések – fogalmi háló (első szakasz) 144
38. ábra: Nehézség, kihívás a munkában – fogalmi háló (első szakasz) 145
39. ábra: A munkát támogatja – fogalmi háló (első szakasz) 146
40. ábra: Etika oktatás – fogalmi háló (második szakasz) 156
41. ábra: Erkölcsös viselkedés – fogalmi háló (második szakasz) 157
42. ábra: Erkölcsi fejlődés – fogalmi háló (második szakasz) 158
43. ábra: Az erkölcsi fejlődést támogató módszerek – fogalmi háló (második szakasz) 159
44. ábra: Vélekedések IKZ-ban érintett gyermekek erkölcsi fejlődéséről – fogalmi háló (második szakasz) 160
45. ábra: Nehézségek, kihívások – fogalmi háló (második szakasz) 161
46. ábra: Támogató faktorok – fogalmi háló (második szakasz) 162

TÁBLAJEGYZÉK

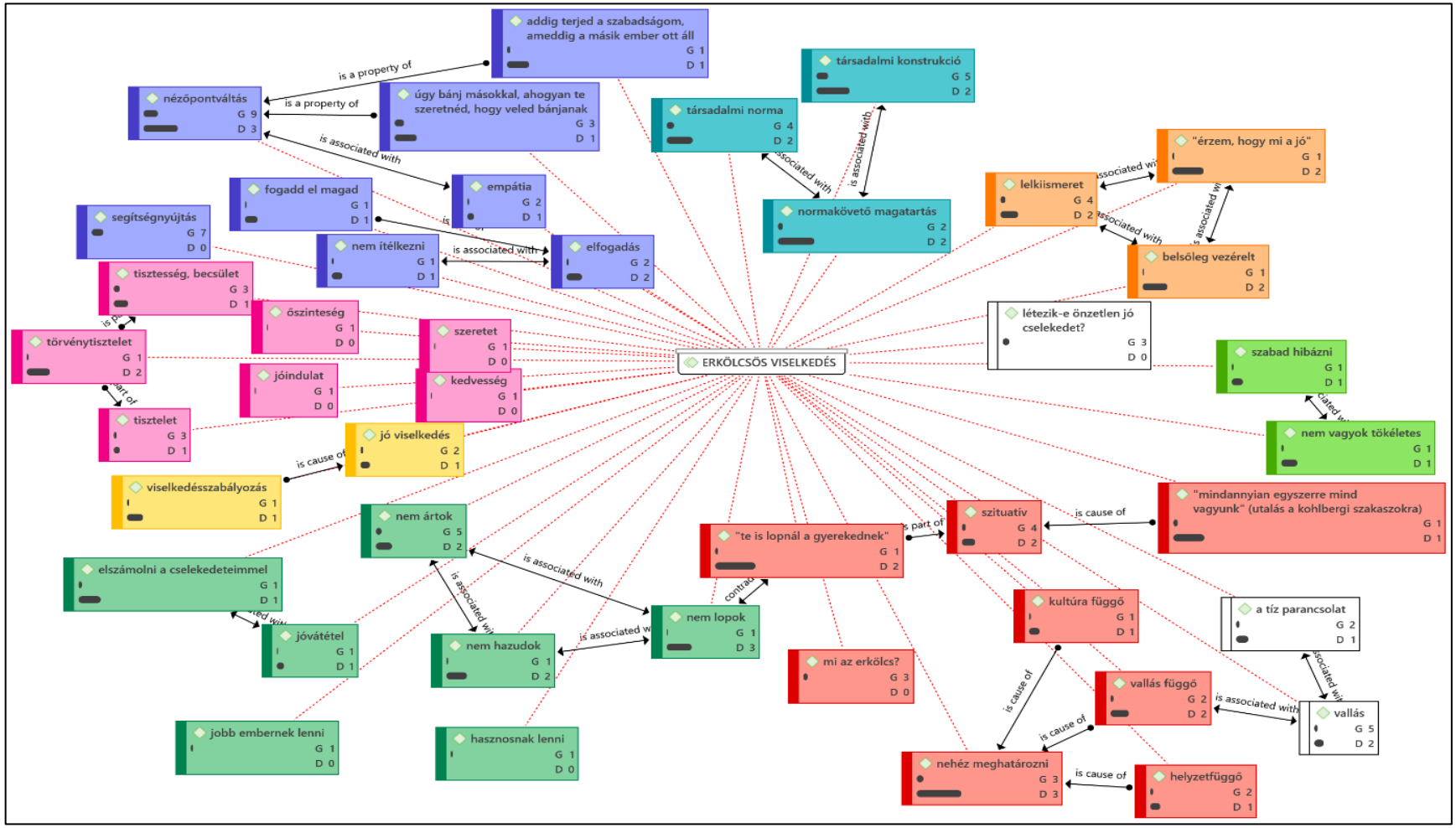
1. táblázat: Az erkölcsi fejlődés szintjei és szakaszai Kohlberg (1976) alapján 13
2. táblázat: A célcsoportok és a mintanagyság (első szakasz)..... 45
3. táblázat: A kérdőívet kitöltő pedagógusok foglalkozása (első szakasz) 49
4. táblázat: A kérdőívet kitöltő pedagógusok etika tantárgyhoz köthető végzettségei (első szakasz) 59
5. táblázat: Etika oktatásához kapcsolódó informális csoporttagság a kérdőívet kitöltő pedagógusok és hallgatók körében (első szakasz)..... 59
6. táblázat: Pedagógusok vélekedése enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről, aszerint, hogy kapcsolatba kerülnek-e az érintett gyerekekkel (első szakasz) 71
7. táblázat: A kérdőíves kutatás résztvevői és a kitöltők száma (második szakasz)..... 83
8. táblázat: Pedagógusok vélekedése az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (első szakasz).. 147
9. táblázat: Hallgatók vélekedése az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (első szakasz)..... 148
10. táblázat: Pedagógusok vélekedése az erkölcsi érzék fejlesztésének felelősségéről (első szakasz) 149
11. táblázat: Hallgatók vélekedése az erkölcsi érzék fejlesztésének felelősségéről (első szakasz).... 149
12. táblázat: A kérdőívet kitöltő pedagógusok vélekedése a diákjaik erkölcsi fejlődési szintjéről, végzettség szerinti bontásban (első szakasz) 150
13. táblázat: Pedagógusok vélekedései az erkölcsi érzék fejlesztésére használt módszerek alkalmasságáról (első szakasz)..... 150
14. táblázat: Hallgatók vélekedései az erkölcsi érzék fejlesztésére használt módszerek alkalmasságáról (első szakasz) 151
15. táblázat: Pedagógusok módszertani preferenciája az erkölcsi érzék fejlesztésében (első szakasz) 152
16. táblázat: Hallgatók vélekedése enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről, szakok szerinti bontásban (első szakasz) 153
17. táblázat: Pedagógusok vélekedése enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről, végzettség szerinti bontásban (első szakasz) 153
18. táblázat: Pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálata az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezők vonatkozásában (első szakasz)..... 154
19. táblázat: Pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálata az erkölcsi érzék fejlesztésének vonatkozásában (első szakasz) 155
20. táblázat: Pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálata az erkölcsi érzék fejlesztésére használt módszerek vonatkozásában (első szakasz)..... 155
21. táblázat: Az etika oktatásához kapcsolódó végzettségek megoszlása (második szakasz) 163
22. táblázat: Pedagógusok vélekedései az elérhető tudásforrásokról (második szakasz) 164
23. táblázat: Hallgatók vélekedései az elérhető tudásforrásokról (második szakasz) 165
24. táblázat: Pedagógusok vélekedései az erkölcsös viselkedésről (második szakasz)..... 166
25. táblázat: Hallgatók vélekedései az erkölcsös viselkedésről (második szakasz)..... 167
26. táblázat: Pedagógusok vélekedései az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (második szakasz)..... 168
27. táblázat: Hallgatók vélekedései az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (második szakasz) 170
28. táblázat: Pedagógusok vélekedései arról, hogy kinek a feladata az erkölcsi érzék fejlődését támogatni (második szakasz)..... 172
29. táblázat: Hallgatók vélekedései arról, hogy kinek a feladata az erkölcsi érzék fejlődését támogatni (második szakasz) 173

30. táblázat: Pedagógusok és hallgatók módszertani preferenciája az erkölcsi érzék fejlesztésének vonatkozásában (második szakasz) 174
31. táblázat: Pedagógusok módszerválasztása az erkölcsi érzék fejlesztésének vonatkozásában (második szakasz) 175
32. táblázat: Pedagógusok ismeretszerzési lehetőségei enyhe IKZ-ban érintett gyerekek jellemzőiről (második szakasz) 177
33. táblázat: Pedagógusok munkatapasztalata enyhe IKZ-ban érintett tanulók vonatkozásában (második szakasz) 177
34. táblázat: Hallgatók ismeretszerzési lehetőségei enyhe IKZ-ban érintett gyerekek jellemzőiről (második szakasz) 178
35. táblázat: Pedagógusok vélekedései enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről (második szakasz) 179
36. táblázat: Hallgatók vélekedései enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről (második szakasz) 179
37. táblázat: Pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálata az erkölcsös viselkedés meghatározásának vonatkozásában (második szakasz) 180
38. táblázat: Pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálata az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezők vonatkozásában (második szakasz) 181
39. táblázat: Pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálata az erkölcsi érzék fejlesztésének vonatkozásában (második szakasz) 181

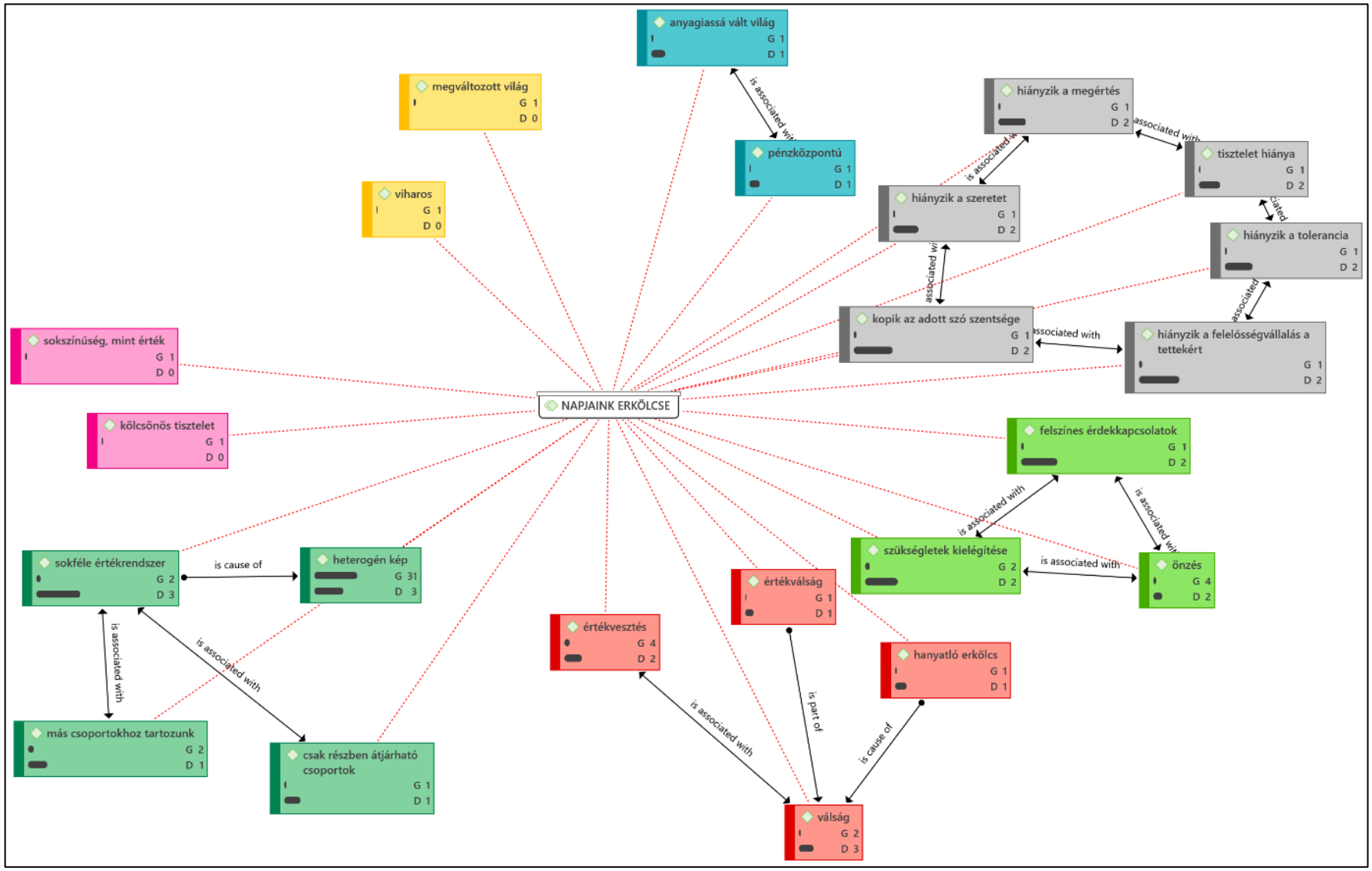
MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet: Ábrák és táblázatok – Első kutatási szakasz

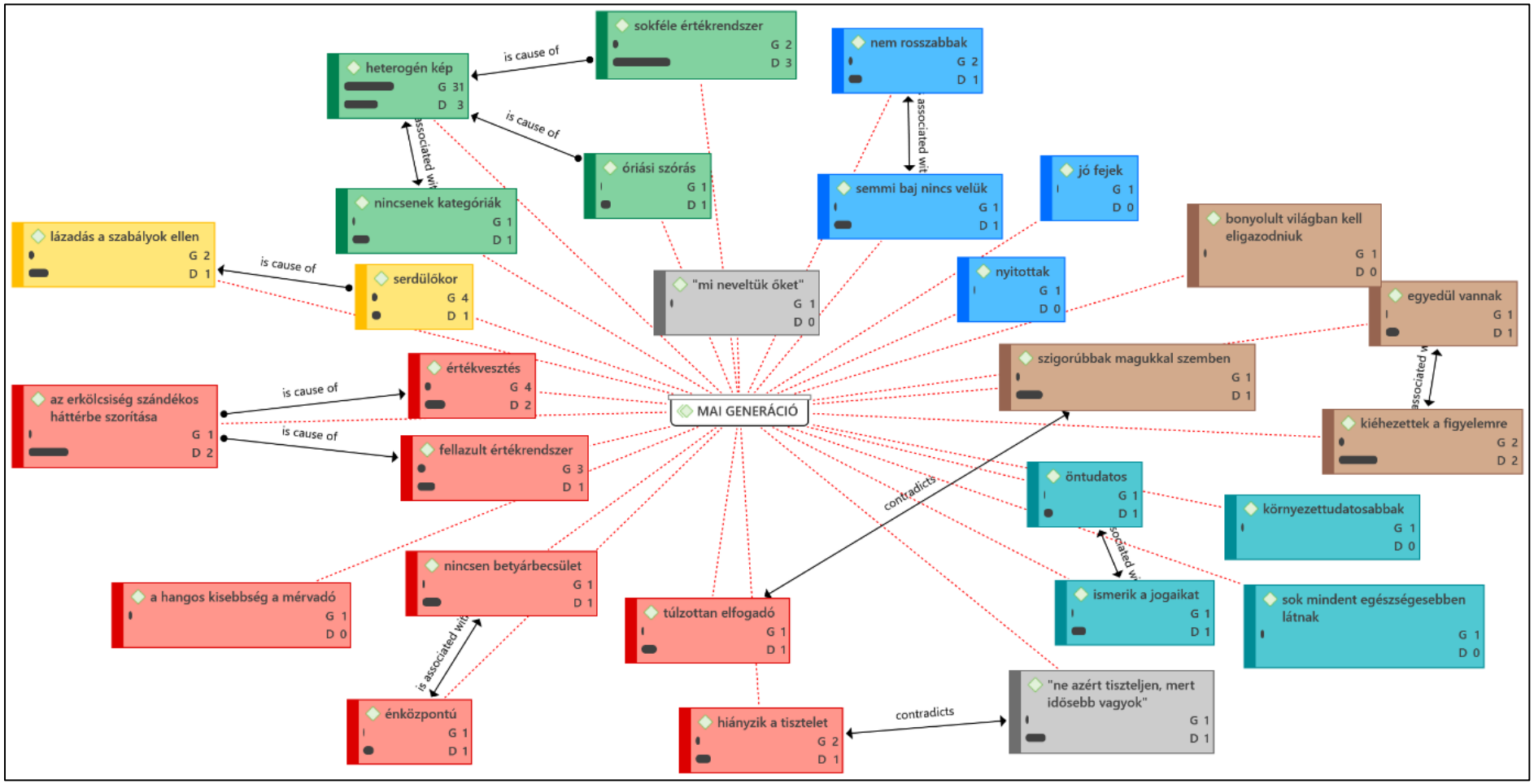
29. ábra: Erkölcsös viselkedés – fogalmi háló (első szakasz)



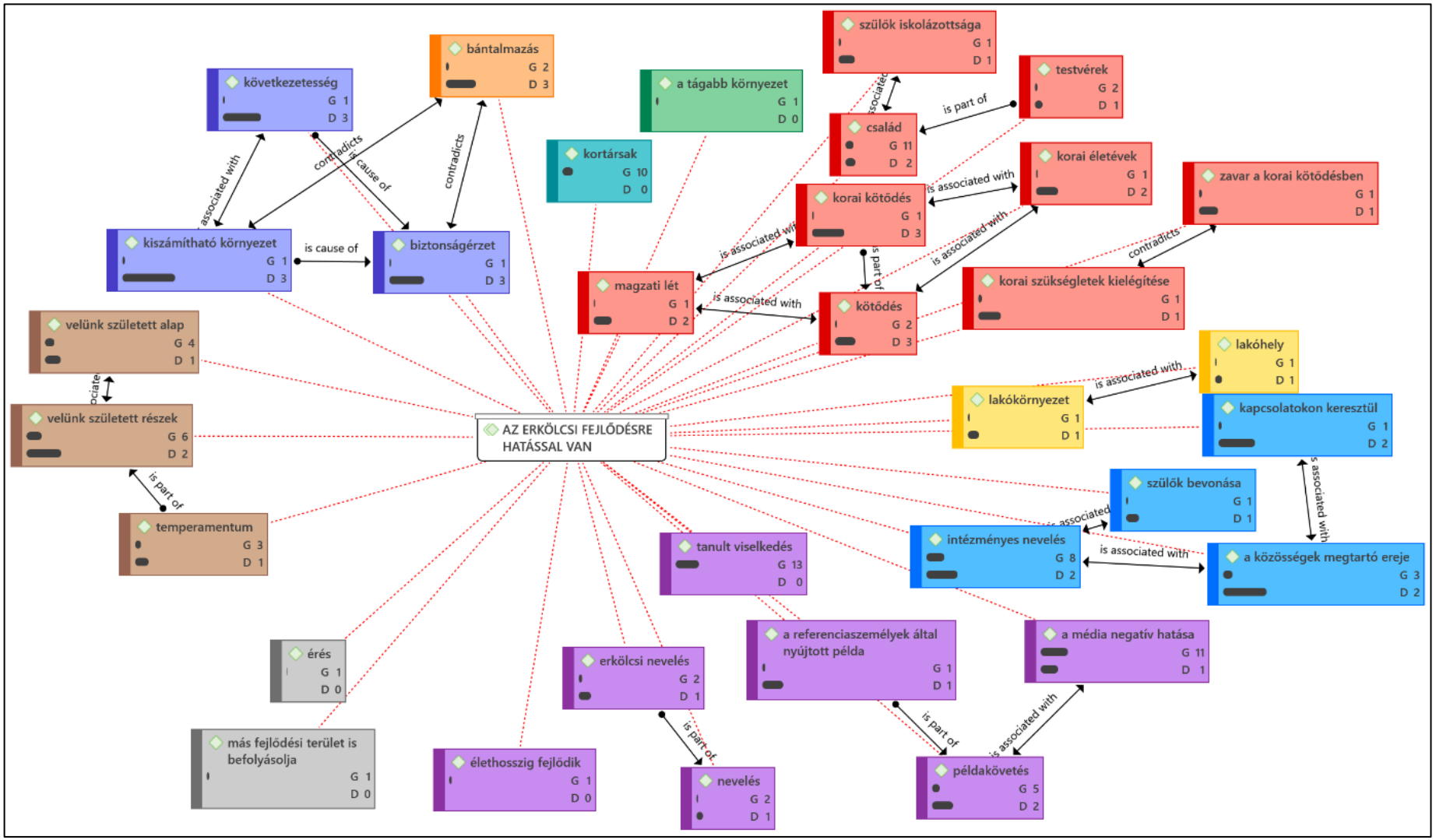
30. ábra: Napjaink erkölcse – fogalmi háló (első szakasz)



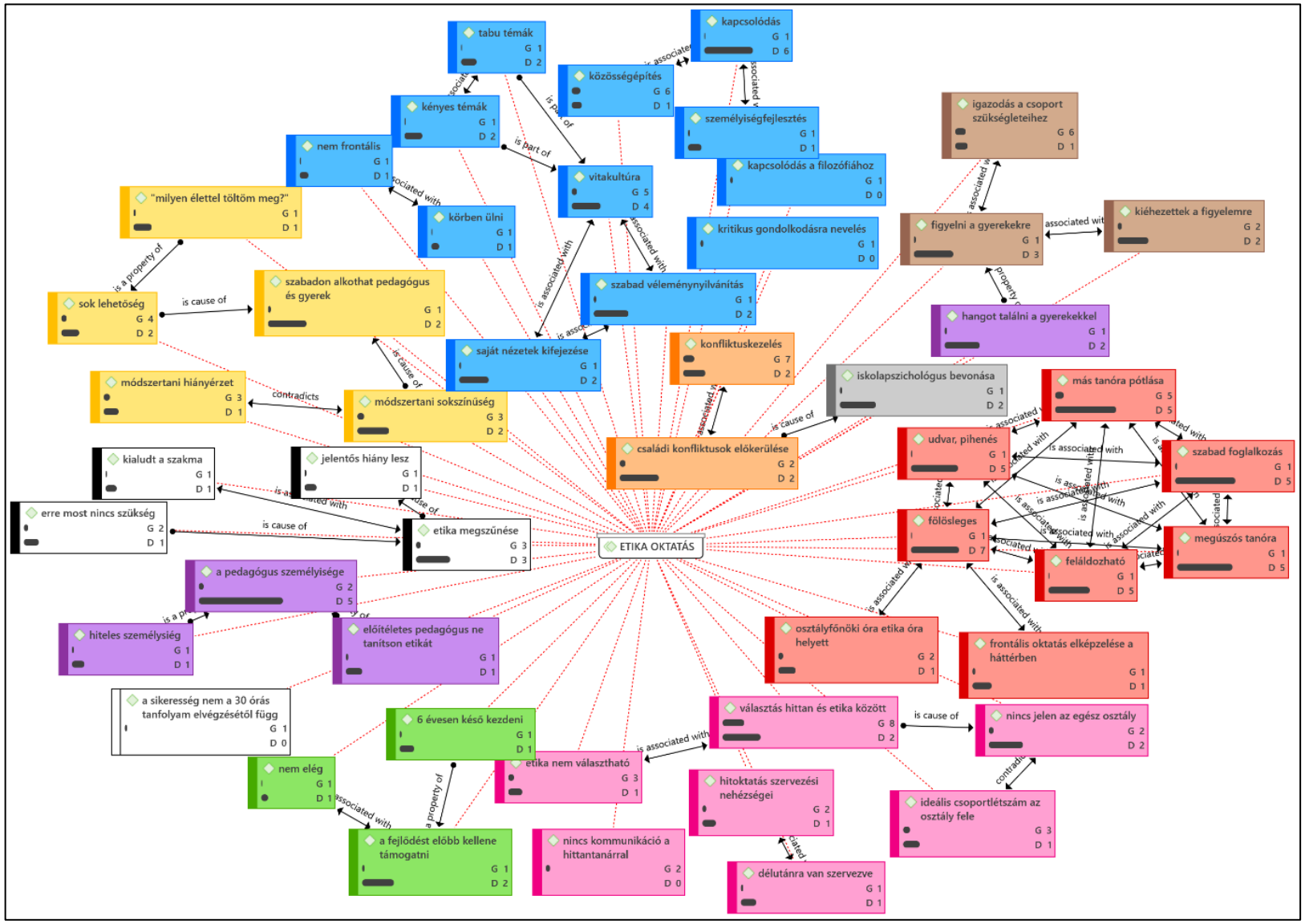
31. ábra: A mai generáció erkölcse – fogalmi háló (első szakasz)



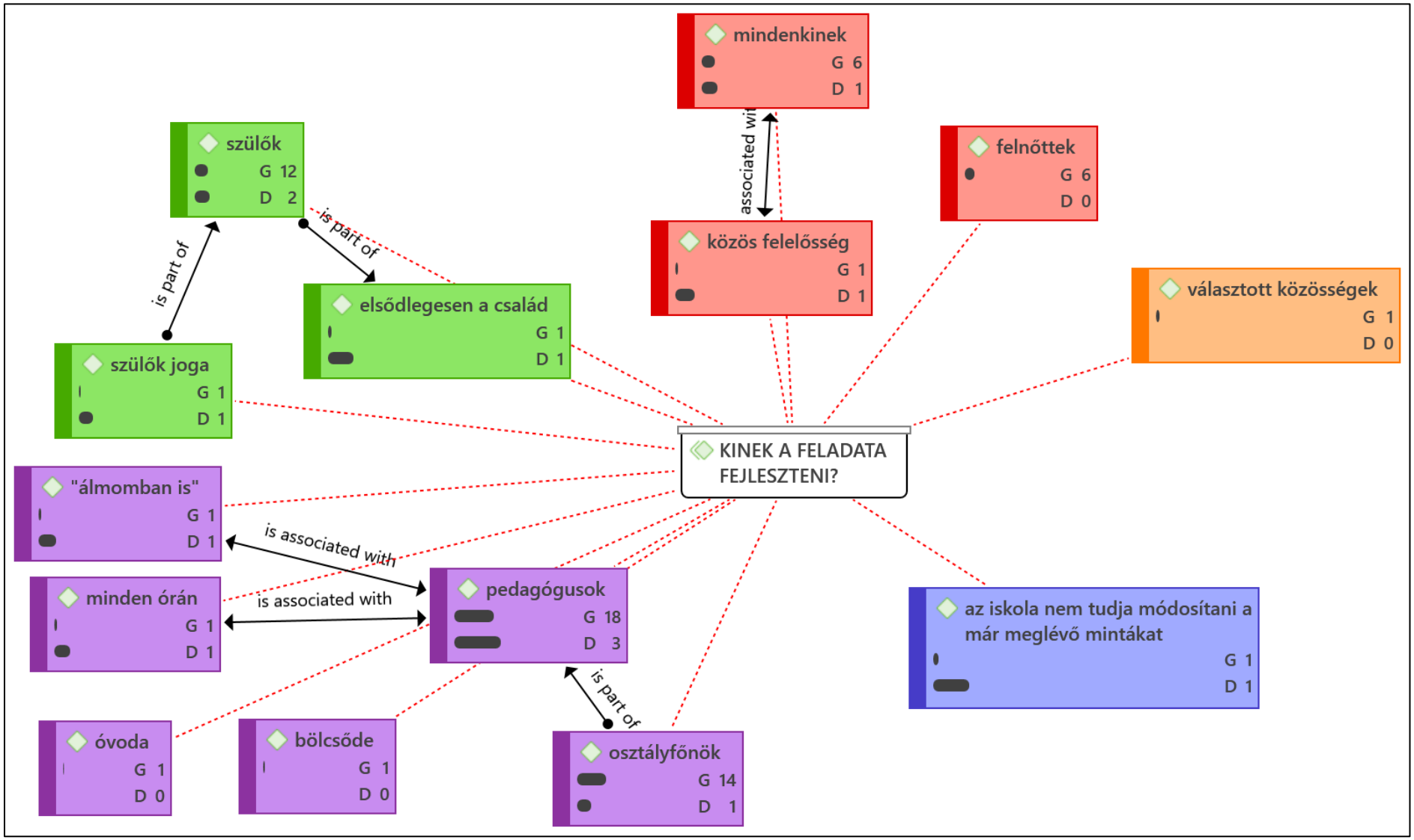
32. ábra: Az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezők – fogalmi háló (első szakasz)



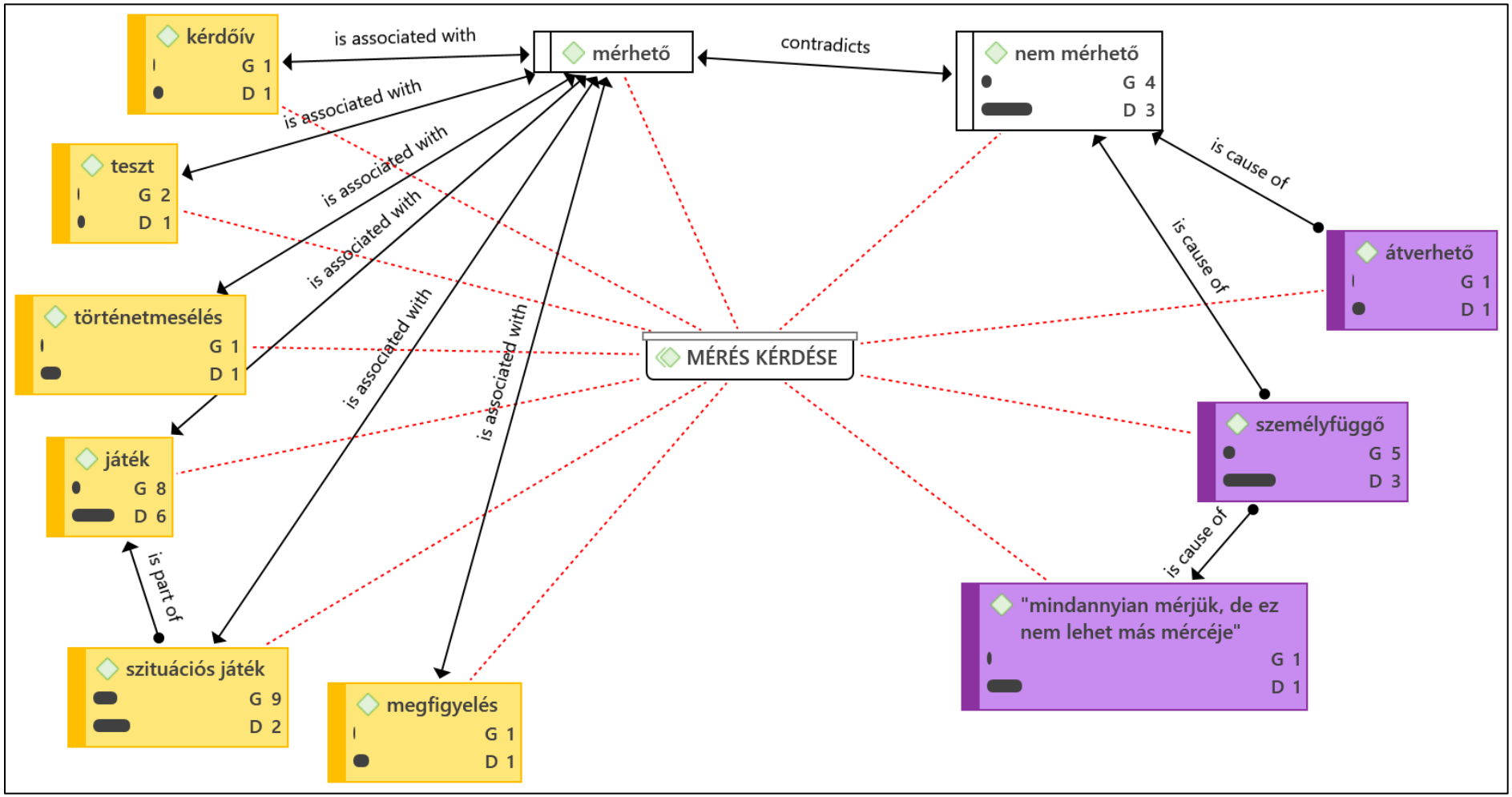
33. ábra: Etika oktatás – fogalmi háló (első szakasz)



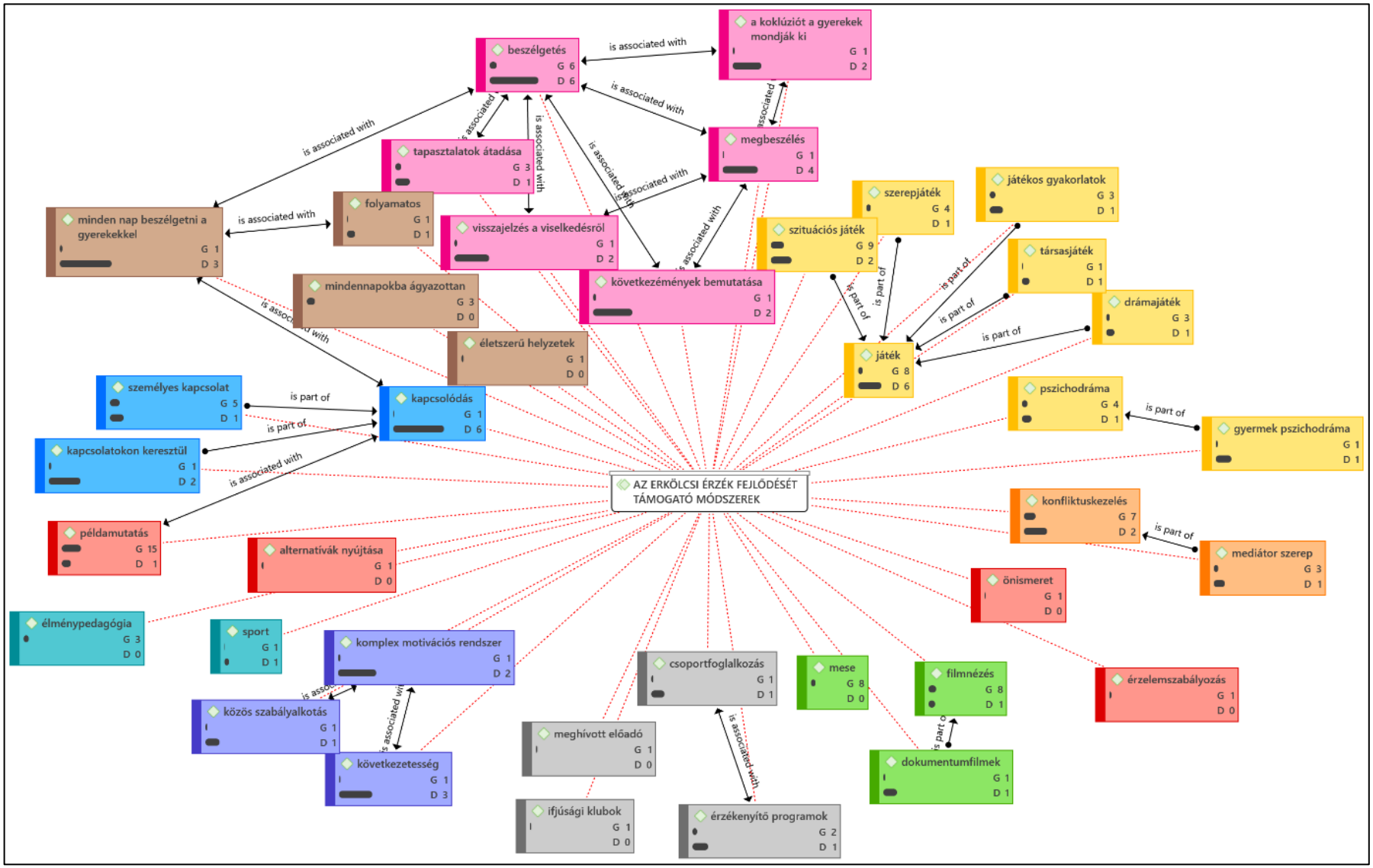
34. ábra: Kinek a feladata az erkölcsi érzék fejlesztése? – fogalmi háló (első szakasz)



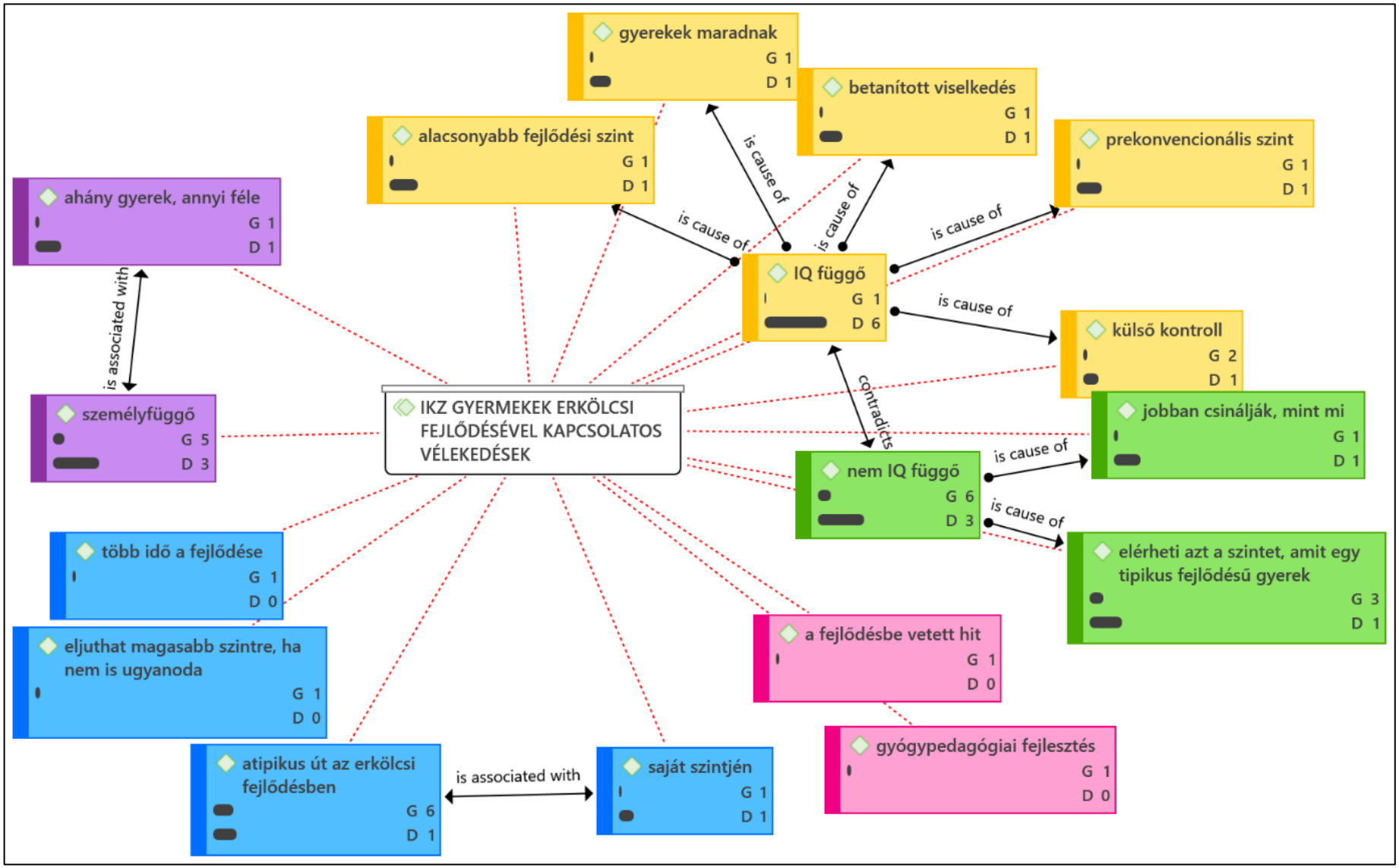
35. ábra: Az erkölcsi érzék mérhetőségével kapcsolatos vélekedések – fogalmi háló (első szakasz)



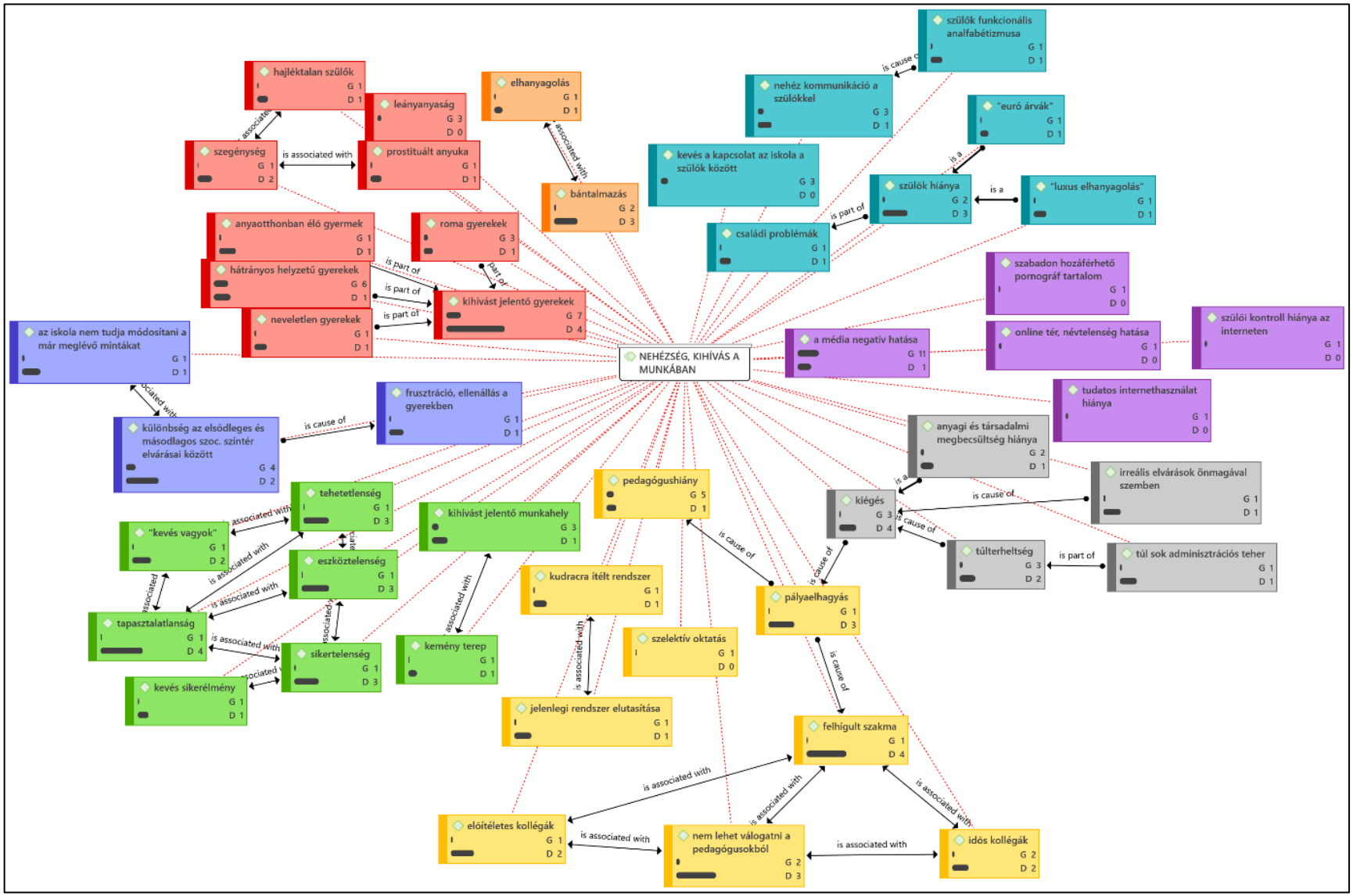
36. ábra: Az erkölcsi érzék fejlődését támogató módszerek – fogalmi háló (első szakasz)



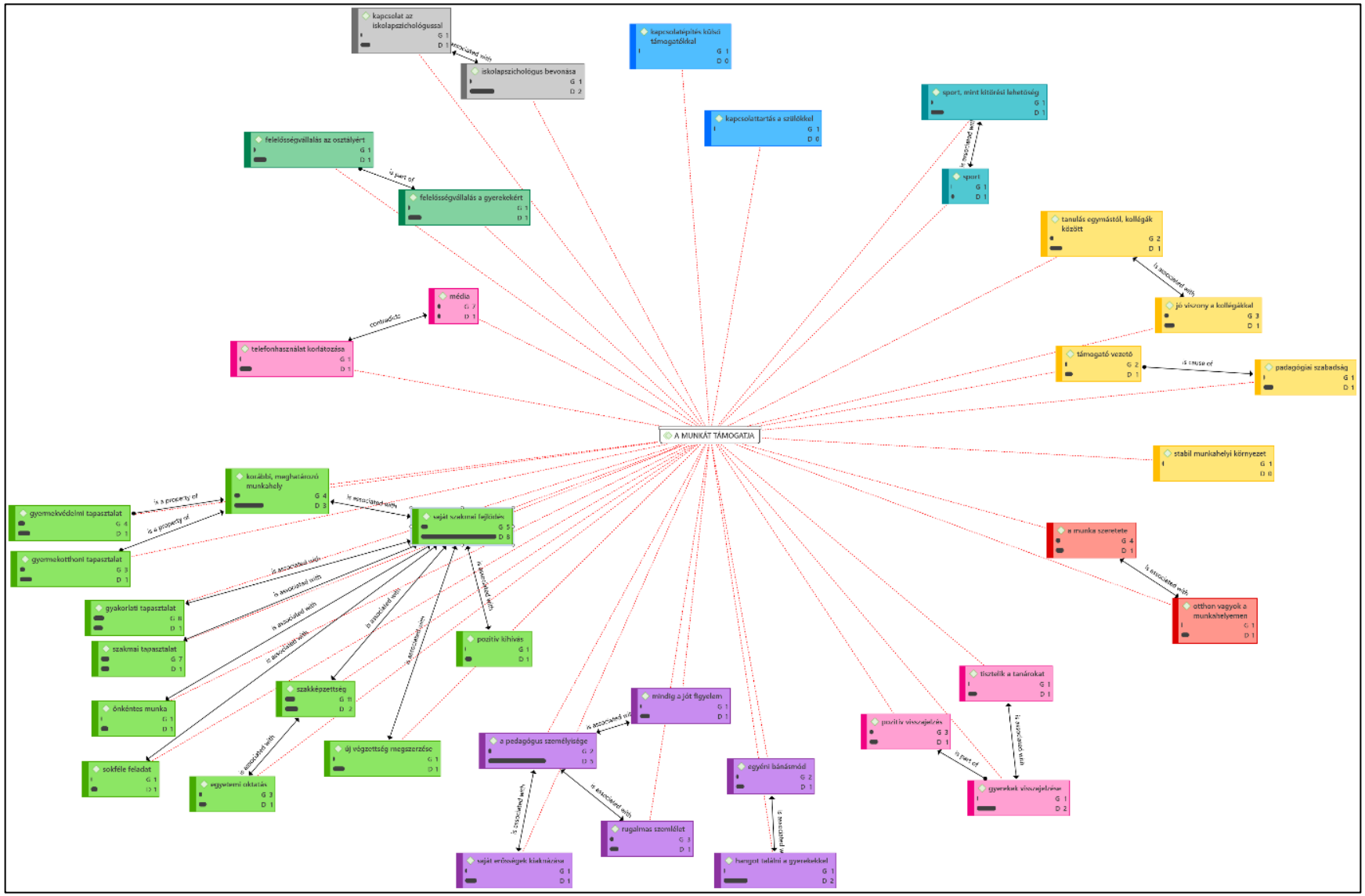
37. ábra: Enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődésével kapcsolatos vélekedések – fogalmi háló (első szakasz)



38. ábra: Nehézség, kihívás a munkában – fogalmi háló (első szakasz)



39. ábra: A munkát támogatja – fogalmi háló (első szakasz)



8. táblázat: Pedagógusok vélekedése az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (első szakasz)

Mit gondol, milyen mértékben befolyásolják a következők az erkölcsi fejlődést? **PEDAGÓGUSOK VÉLEKEDÉSEI (N=33)**					
	egyáltalán nem befolyásolja	inkább nem befolyásolja	inkább befolyásolja	teljes mértékben befolyásolja	nem tudja/ nem válaszol
A gyermek életkora	-	5 (15,2%)	18 (54,5%)	10 (30,3%)	-
A gyermek intelligencia szintje	-	4 (12,1 %)	19 (57,6%)	10 (30,3%)	-
Családi környezet, szabályok, elvárások	-	-	11 (33,3%)	22 (66,7%)	-
A szülők viselkedése	-	-	10 (30,3%)	23 (69,7%)	-
A gyermek elégtelen lakókörnyezete (félkomfortos, vagy komfort nélküli lakás)	-	12 (36,4%)	13 (39,4%)	6 (18,2%)	2 (6,1%)
A szülők alacsony iskolai végzettsége	3 (9,1%)	11 (33,3%)	14 (42,4%)	4 (12,1%)	1 (3%)
A szülők alacsony foglalkoztatottsága	2 (6,1%)	9 (27,3%)	20 (60,6%)	2 (6,1%)	-
Iskolai környezet, szabályok, elvárások	-	-	29 (87,9%)	4 (12,1%)	-
A pedagógusok viselkedése	-	-	24 (72,7%)	9 (27,3%)	-
Hit- és erkölcstan/etika oktatás	2 (6,1%)	11 (33,3%)	18 (54,5%)	1 (3%)	1 (3%)
Osztályfőnöki tevékenység	-	6 (18,2%)	24 (72,7%)	2 (6,1%)	1 (3%)
Kortársak nyílt viselkedése	-	2 (6,1%)	22 (66,7%)	9 (27,3%)	-
Kortársak rejtett elvárásai	1 (3%)	2 (6,1%)	23 (69,7%)	7 (21,2%)	-
Média (Facebook, Instragram, TikTok, YouTube, egyéb online felületek, tévé)	-	2 (6,1%)	22 (66,7%)	9 (27,3%)	-

9. táblázat: Hallgatók vélekedése az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (első szakasz)

Mit gondol, milyen mértékben befolyásolják a következők az erkölcsi fejlődést? **HALLAGATÓK VÉLEKEDÉSEI (N=45)**					
	egyáltalán nem befolyásolja	inkább nem befolyásolja	inkább befolyásolja	teljes mértékben befolyásolja	nem tudja/ nem válaszol
A gyermek életkora	-	3 (6,7%)	21 (46,7%)	20 (44,4%)	1 (2,2%)
A gyermek intelligencia szintje	-	7 (15,6%)	26 (57,8%)	12 (26,7%)	-
Családi környezet, szabályok, elvárások	-	-	5 (11,1%)	38 (84,2%)	2 (4,4%)
A szülők viselkedése	-	-	8 (17,8%)	35 (77,8%)	2 (4,4%)
A gyermek elégtelen lakókörnyezete (félkomfortos, vagy komfort nélküli lakás)	3 (6,7%)	6 (13,3%)	24 (53,3%)	11 (24,4%)	1 (2,2%)
A szülők alacsony iskolai végzettsége	4 (8,9%)	14 (31,1%)	20 (44,4%)	5 (11,1%)	2 (4,4%)
A szülők alacsony foglalkoztatottsága	5 (11,1%)	14 (31,1%)	21 (46,7%)	2 (4,4%)	3 (6,7%)
Iskolai környezet, szabályok, elvárások	1 (2,2%)	3 (6,7%)	21 (46,7%)	18 (40%)	2 (4,4%)
A pedagógusok viselkedése	1 (2,2%)	1 (2,2%)	24 (53,3%)	17 (37,8%)	2 (4,4%)
Hit- és erkölcstan/etika oktatás	4 (8,9%)	18 (40%)	21 (46,7%)	2 (4,4%)	-
Osztályfőnöki tevékenység	2 (4,4%)	7 (15,6%)	26 (57,8%)	8 (17,8%)	2 (4,4%)
Kortársak nyílt viselkedése	-	1 (2,2%)	18 (40%)	24 (53,3%)	2 (4,4%)
Kortársak rejtett elvárásai	-	2 (4,4%)	23 (51,1%)	18 (40%)	2 (4,4%)
Média (Facebook, Instragram, TikTok, YouTube, egyéb online felületek, tévé)	2 (4,4%)	1 (2,2%)	22 (48,9%)	18 (40%)	2 (4,4%)

10. táblázat: Pedagógusok vélekedése az erkölcsi érzék fejlesztésének felelősségéről (első szakasz)

Mit gondol arról, hogy kinek milyen mértékben feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése? **PEDAGÓGUSOK VÉLEKEDÉSEI (N=33)**					
	egyáltalán nem feladata	kis mértékben az ő feladata	alkalmanként az ő feladata	teljes mértékben az ő feladata	nem tudja/ nem válaszol
Család, szülők	-	-	1 (3%)	32 (97%)	-
Osztályfőnök	1 (3%)	3 (9,1%)	23 (69,7)	6 (18,2%)	-
Hit-és erkölcstan oktató	1 (3%)	7 (21,2%)	20 (60,6%)	4 (12,1%)	1 (3%)
Etika oktató	1 (3%)	6 (18,2%)	21 (63,6%)	4 (12,1%)	1 (3%)
Minden pedagógus	-	6 (18,2%)	22 (66,7%)	5 (15,2%)	-
A társadalom	1 (3%)	8 (24,2%)	19 (57,6%)	5 (15,2%)	-

11. táblázat: Hallgatók vélekedése az erkölcsi érzék fejlesztésének felelősségéről (első szakasz)

Mit gondol arról, hogy kinek milyen mértékben feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése? **HALLGATÓK VÉLEKEDÉSEI (N=45)**					
	egyáltalán nem feladata	kis mértékben az ő feladata	alkalmanként az ő feladata	teljes mértékben az ő feladata	nem tudja/ nem válaszol
Család, szülők	-	-	2 (4,4%)	43 (95,6%)	-
Osztályfőnök	-	2 (4,4%)	28 (62,2%)	15 (33,3%)	-
Hit-és erkölcstan oktató	-	8 (17,8%)	25 (55,6%)	10 (22,2%)	2 (4,4%)
Etika oktató	-	7 (15,6%)	25 (55,6%)	11 (24,4%)	2 (4,4%)
Minden pedagógus	-	2 (4,4%)	29 (64,4%)	14 (31,1%)	-
A társadalom	1 (2,2%)	8 (17,8%)	12 (26,7%)	22 (48,9%)	2 (4,4%)

12. táblázat: A kérdőívet kitöltő pedagógusok vélekedése a diákjaik erkölcsi fejlődési szintjéről, végzettség szerinti bontásban (első szakasz)

A diákok erkölcsi fejlődési szintjével kapcsolatos vélekedések	**PEDAGÓGUSOK (N=33)**			
	tanító (N=12)	**tanár (N=12)**	**gyógy-pedagógus (N=9)**	**összesen**
Általában az életkoruknak megfelelő fejlettségi szinten állnak, de van néhány gyermek, aki jelentősen az életkora alapján elvárható szint alatt marad	6	5	2	13
Az életkoruk alapján elvárható szintnél magasabb fejlődési fokon állnak	1	0	0	1
Az életkoruk alapján elvárható szintnél alacsonyabb fejlődési fokon állnak.	0	2	6	8
Életkoruknak megfelelő szinten	5	5	1	11

13. táblázat: Pedagógusok vélekedései az erkölcsi érzék fejlesztésére használt módszerek alkalmasságáról (első szakasz)

Mit gondol, a következő módszerek **mennyire alkalmasak** az erkölcsi érzék fejlesztésére? **PEDAGÓGUSOK VÉLEKEDÉSEI (N=33)**					
	egyáltalán nem alkalmas	inkább nem alkalmas	inkább alkalmas	teljes mértékben alkalmas	nem tudja/ nem válaszol
beszélgetés	-	1 (3%)	13 (39,4%)	19 (57,6%)	-
vita	-	3 (9,1%)	18 (54,5%)	12 (36,4%)	-
szerepjáték	-	-	10 (30,3%)	23 (69,7%)	-
drámajáték	-	1 (3%)	10 (30,3%)	22 (66,7%)	-
mesehallgatás	-	2 (6,1%)	14 (42,4%)	17 (51,5%)	-
olvasmányok feldolgozása és elemzése	-	2 (6,1%)	18 (54,5%)	13 (39,4%)	-
mesék, filmek nézése és elemzése	-	-	20 (60,6%)	13 (39,4%)	-
könyvtári kutatás	2 (6,1%)	9 (27,3%)	18 (54,5%)	3 (9,1%)	1 (3%)
internetes kutatás	2 (6,1%)	11 (33,3%)	16 (48,5%)	3 (9,1%)	1 (3%)
sajtófigyelés	4 (12,1%)	14 (42,2%)	12 (36,4%)	2 (6,1%)	1 (3%)
művészeti alkotások létrehozása	-	4 (12,1%)	24 (72,7%)	4 (12,1%)	1 (3%)

14. táblázat: Hallgatók vélekedései az erkölcsi érzék fejlesztésére használt módszerek alkalmasságáról (első szakasz)

Mit gondol, a következő módszerek **mennyire alkalmasak** az erkölcsi érzék fejlesztésére? **HALLGATÓK VÉLEKEDÉSEI (N=45)**					
	egyáltalán nem alkalmas	inkább nem alkalmas	inkább alkalmas	teljes mértékben alkalmas	nem tudja/ nem válaszol
beszélgetés	-	-	19 (42,2%)	26 (57,8%)	-
vita	1 (2,2%)	4 (8,9%)	12 (26,7%)	25 (55,6%)	3 (6,7%)
szerepjáték	1 (2,2%)	-	12 (26,7%)	31 (68,9%)	1 (2,2%)
drámajáték	1 (2,2%)	-	13 (28,9%)	29 (64,4%)	2 (4,4%)
mesehallgatás	-	1 (2,2%)	23 (51,1%)	21 (46,7%)	-
olvasmányok feldolgozása és elemzése	1 (2,2%)	5 (11,1%)	17 (37,8%)	21 (46,7%)	1 (2,2%)
mesék, filmek nézése és elemzése	1 (2,2%)	2 (4,4%)	21 (46,7%)	21 (46,7%)	-
könyvtári kutatás	3 (6,7%)	21 (46,7%)	18 (40%)	1 (2,2%)	2 (4,4%)
internetes kutatás	2 (4,4%)	18 (40%)	21 (46,7%)	2 (4,4%)	2 (4,4%)
sajtófigyelés	3 (6,7%)	14 (31,1%)	22 (48,9%)	3 (6,7%)	3 (6,7%)
művészeti alkotások létrehozása	-	13 (28,9%)	18 (40%)	13 (28,9%)	1 (2,2%)

15. táblázat: Pedagógusok módszertani preferenciája az erkölcsi érzék fejlesztésében (első szakasz)

Ön munkája során **milyen gyakran alkalmazza** az alábbi módszereket, amikor az erkölcsi érzék fejlesztése is a céljok között szerepel? **PEDAGÓGUSOK VÉLEKEDÉSEI (N=33)**					
	soha nem használom	előfordult már, hogy használtam	gyakran használom	nagyon gyakran használom	nem tudja/ nem válaszol
beszélgetés	-	2 (6,1%)	7 (21,2%)	24 (72,7%)	-
vita	4 (12,1%)	13 (39,4%)	12 (36,4%)	4 (12,1%)	-
szerepjáték	2 (6,1%)	15 (45,5%)	11 (33,3%)	4 (12,1%)	1 (3%)
drámajáték	11 (33,3%)	12 (36,4%)	6 (18,2%)	4 (12,1%)	-
mesehallgatás	2 (6,1%)	3 (9,1%)	14 (42,4 %)	13 (39,4%)	1 (3%)
olvasmányok feldolgozása és elemzése	5 (15,2%)	2 (6,1%)	12 (36,4%)	14 (42,4 %)	-
mesék, filmek nézése és elemzése	4 (12,1%)	10 (30,3%)	11 (33,3%)	8 (24,2%)	-
könyvtári kutatás	12 (36,4%)	17 (51,5%)	3 (9,1%)	1 (3%)	-
internetes kutatás	8 (24,2%)	13 (39,4%)	8 (24,2%)	4 (12,1%)	-
sajtófigyelés	21 (63,6%)	8 (24,2%)	3 (9,1%)	1 (3%)	-
művészeti alkotások létrehozása	4 (12,1%)	13 (39,4%)	10 (30,3%)	6 (18,2%)	-

16. táblázat: Hallgatók vélekedése enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről, szakok szerinti bontásban (első szakasz)

Egy enyhe IKZ-ban érintett gyermek elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, mint a tipikus fejlődésű társai?	**HALLGATÓK (N=45)**			
	tanító (N=8)	**tanár (N=20)**	**gyógypedagógia (N=17)**	**összesen**
nem, ezen a területen soha nem éri utol tipikus fejlődésű társait	0	1	1	2
igen, de sokkal később, talán csak felnőttként	3	2	1	6
igen, de valószínűleg egy kicsit később	5	13	10	28
igen, nincs különbség	0	4	5	9

17. táblázat: Pedagógusok vélekedése enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről, végzettség szerinti bontásban (első szakasz)

Egy enyhe IKZ-ban érintett gyermek elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, mint a tipikus fejlődésű társai?	**PEDAGÓGUSOK (N=33)**			
	tanító (N=12)	**tanár (N=12)**	**gyógypedagógus (N=9)**	**összesen**
nem, ezen a területen soha nem éri utol tipikus fejlődésű társait	0	1	1	2
igen, de sokkal később, talán csak felnőttként	4	1	1	6
igen, de valószínűleg egy kicsit később	6	8	3	17
igen, nincs különbség	2	2	4	8

18. táblázat: Pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálata az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezők vonatkozásában (első szakasz)

Mit gondol, milyen mértékben befolyásolják a következők az erkölcsi fejlődést?	**A Mann-Whitney próba eredményei**
A gyermek életkora	0,089
A gyermek intelligencia szintje	0,635
Családi környezet, szabályok, elvárások	0,010
A szülők viselkedése	0,122
A gyermek elégtelen lakókörnyezete (félkomfortos, vagy komfort nélküli lakás)	0,401
A szülők alacsony iskolai végzettsége	0,851
A szülők alacsony foglalkoztatott-sága	0,637
Iskolai környezet, szabályok, elvárások	0,026
A pedagógusok viselkedése	0,256
Hit- és erkölcstan/etika oktatás	0,382
Osztályfőnöki tevékenység	0,481
Kortársak nyílt viselkedése	0,006
Kortársak rejtett elvárásai	0,026
Média (Facebook, Instragram, TikTok, YouTube, egyéb online felületek, tévé)	0,157

19. táblázat: Pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálata az erkölcsi érzék fejlesztésének vonatkozásában (első szakasz)

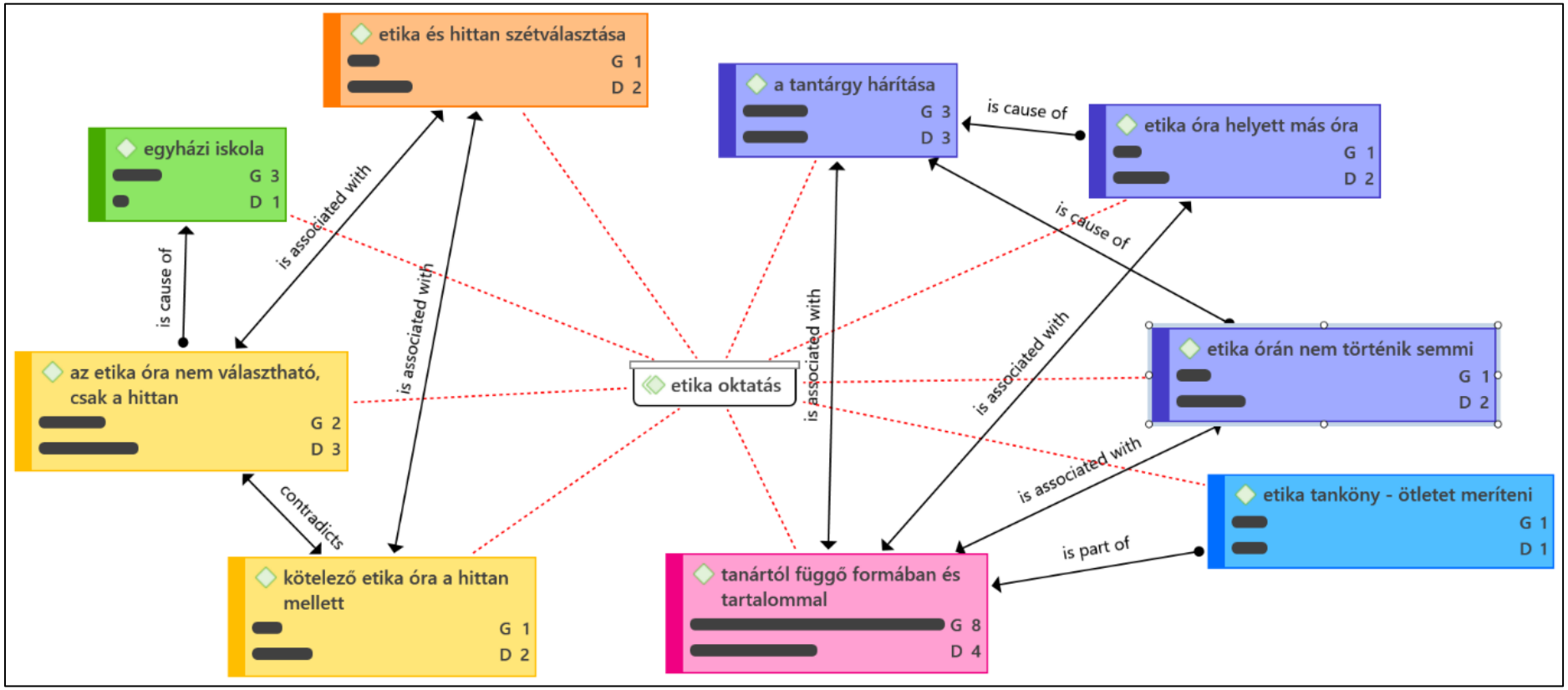
Kinek milyen mértékben feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése?	**A Mann-Whitney próba eredményei**
Család, szülők	0,750
Osztályfőnök	0,077
Hit-és erkölcstan oktató	0,218
Etika oktató	0,177
Minden pedagógus	0,027
A társadalom	0,006

20. táblázat: Pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálata az erkölcsi érzék fejlesztésére használt módszerek vonatkozásában (első szakasz)

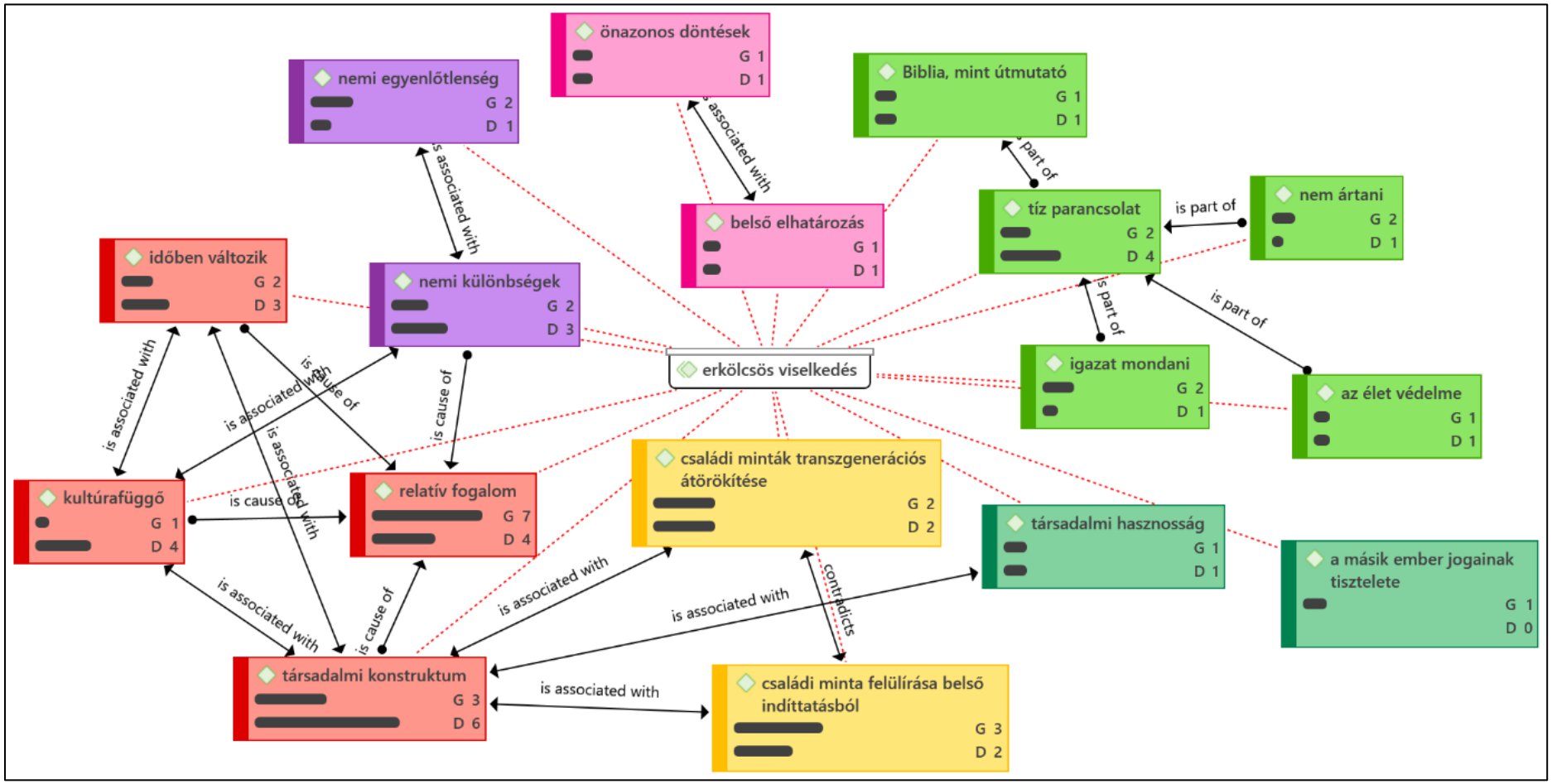
A következő módszerek mennyire alkalmasak az erkölcsi érzék fejlesztésére?	**A Mann-Whitney próba eredményei**
beszélgetés	0,897
vita	0,045
szerepjáték	0,831
drámajáték	0,632
mesehallgatás	0,819
olvasmányok feldolgozása és elemzése	0,664
mesék, filmek nézése és elemzése	0,782
könyvtári kutatás	0,105
internetes kutatás	0,671
sajtófigyelés	0,140
művészeti alkotások létrehozása	0,947

2. sz. melléklet: Ábrák és táblázatok – Második kutatási szakasz

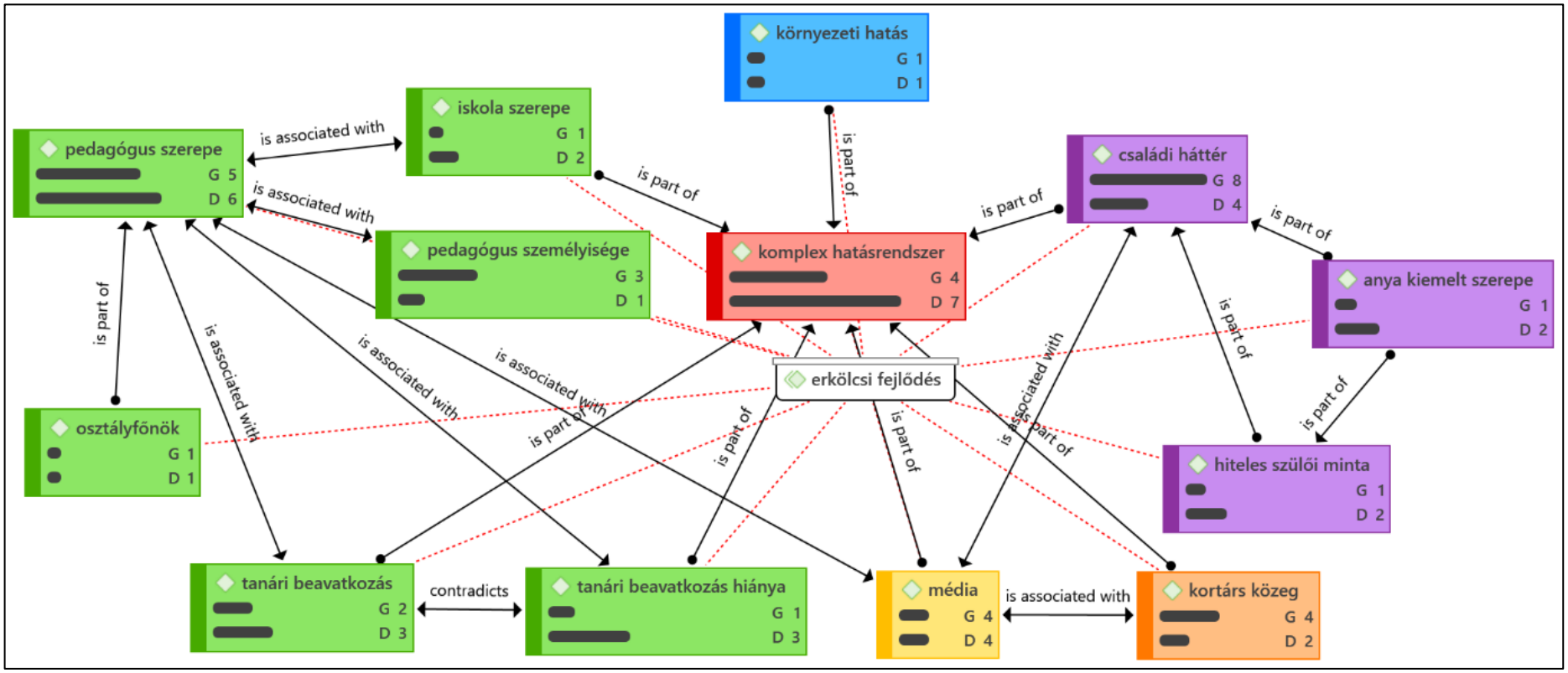
40. ábra: Etika oktatás – fogalmi háló (második szakasz)



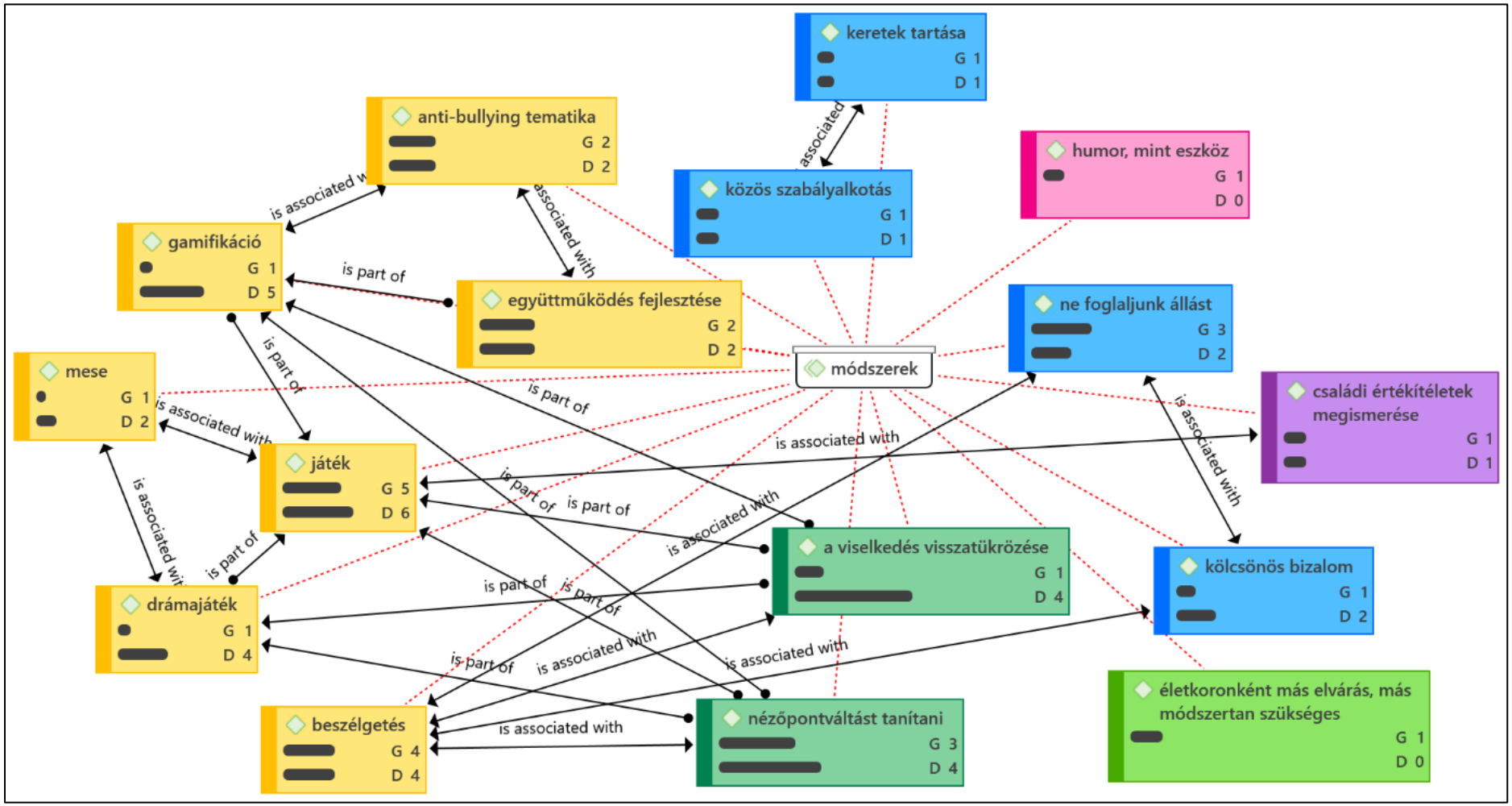
41. ábra: Erkölcsös viselkedés – fogalmi háló (második szakasz)



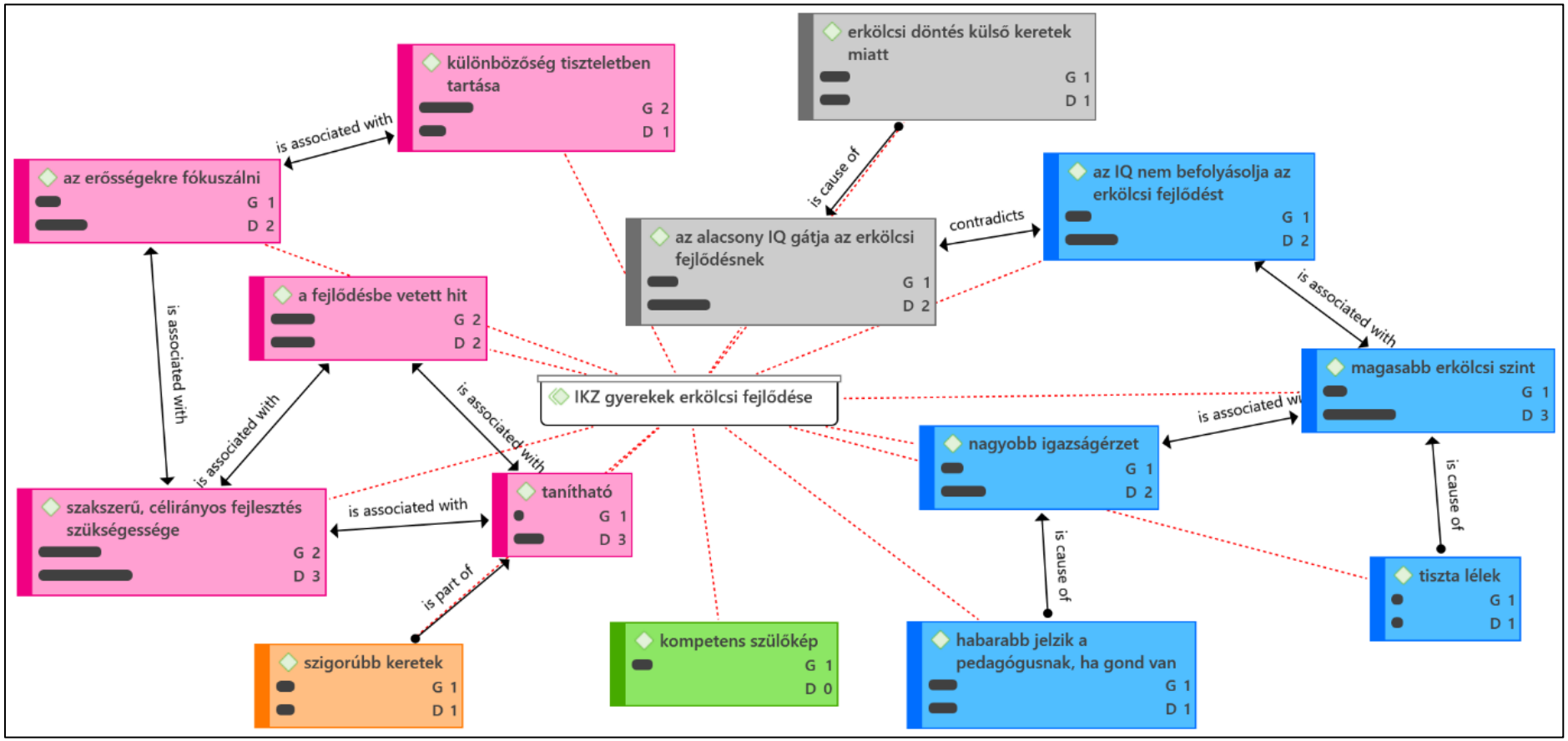
42. ábra: Erkölcsi fejlődés – fogalmi háló (második szakasz)



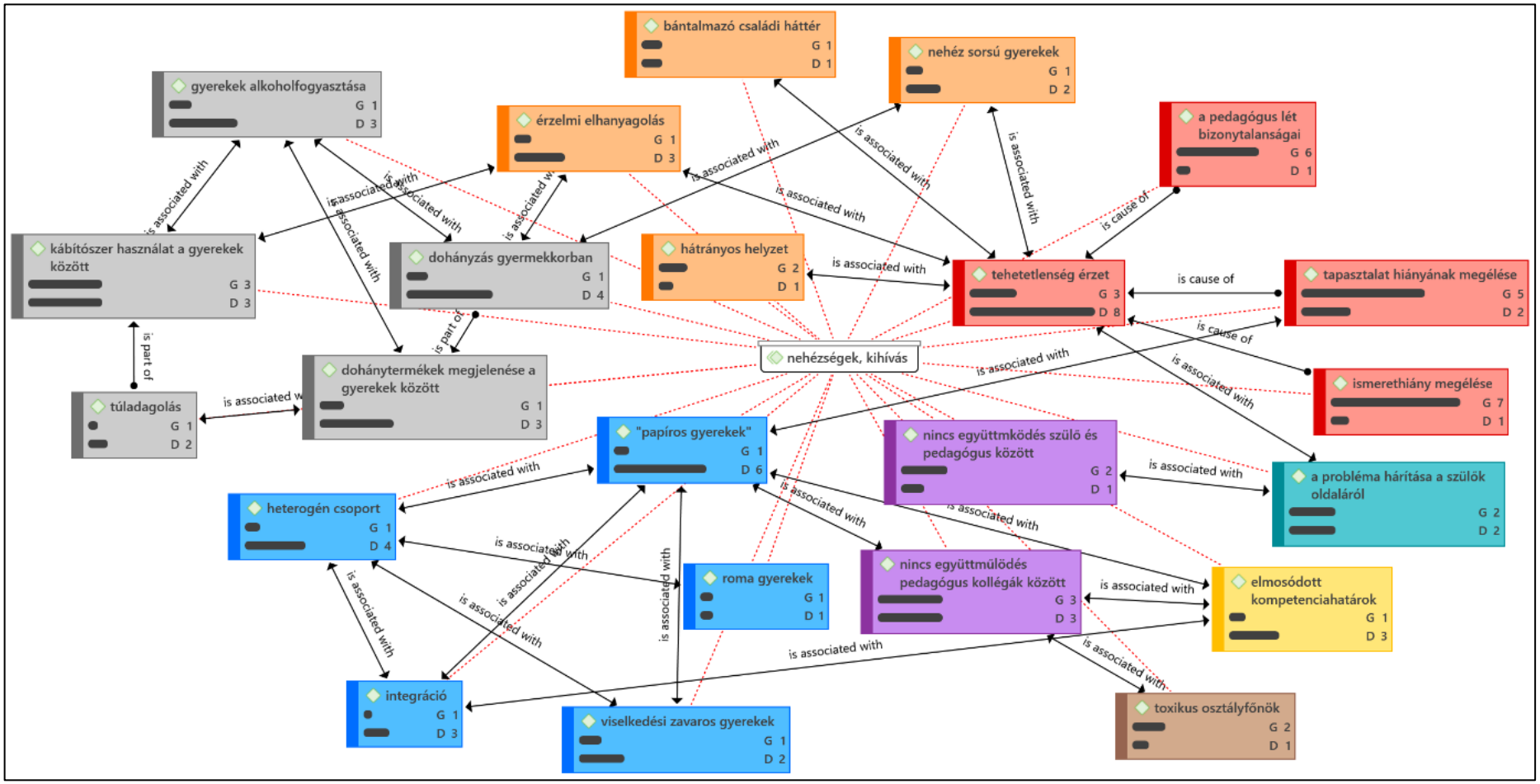
43. ábra: Az erkölcsi fejlődést támogató módszerek – fogalmi háló (második szakasz)



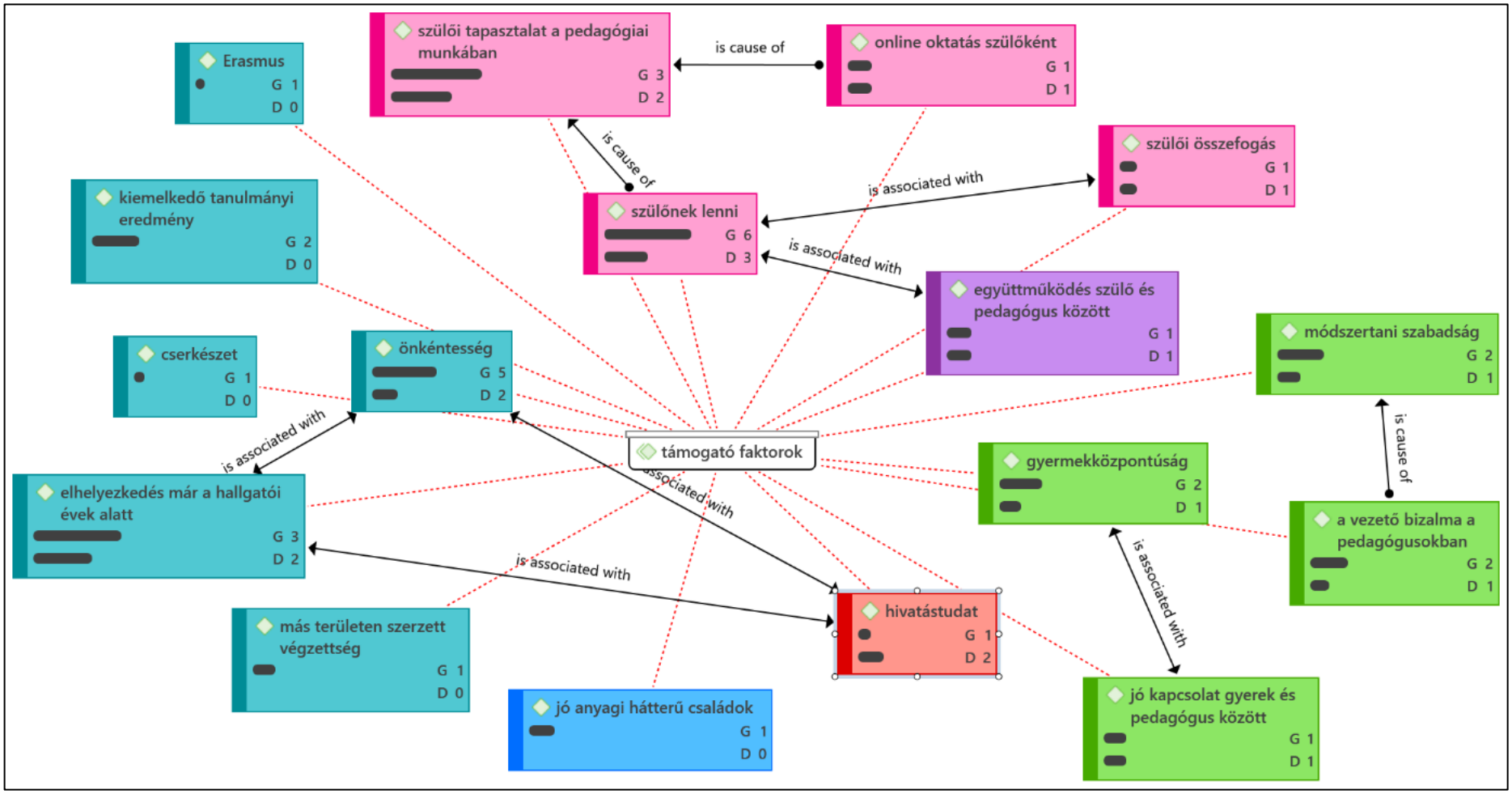
44. ábra: Vélekedések IKZ-ban érintett gyermekek erkölcsi fejlődéséről – fogalmi háló (második szakasz)



45. ábra: Nehézségek, kihívások – fogalmi háló (második szakasz)



46. ábra: Támogató faktorok – fogalmi háló (második szakasz)



21. táblázat: Az etika oktatásához kapcsolódó végzettségek megoszlása (második szakasz)

Van-e kifejezetten az etika oktatásához kapcsolódó végzettsége? **PEDAGÓGUSOK VÁLASZAI (N=63)**	
nincs ilyen, és nem is tervezem	50 (79,4 %)
nincs ilyen, de tervezem valamilyen kapcsolódó képzés elvégzését	4 (6,3 %)
tanító szak (etika/erkölcstan szakos tantárgypedagógia nélkül)	1 (1,6 %)
tanító szak (etika/erkölcstan szakos tantárgypedagógiával)	-
osztatlan tanári képzés – etika tanár	-
mesterképzés – etika tanár	-
szakirányú továbbképzés – erkölcstan, etika szakos pedagógus	-
szakvizsga – etika, erkölcsi nevelés területén	-
30 órás akkreditált etika/erkölcstan pedagógus továbbképzés	-
60 órás akkreditált etika/erkölcstan pedagógus továbbképzés	4 (6,3 %)
120 órás akkreditált etika/erkölcstan pedagógus továbbképzés	2 (3,2 %)
egyéb	2 (3,2 %)

22. táblázat: Pedagógusok vélekedései az elérhető tudásforrásokról (második szakasz)

Milyen tudásforrások vannak hatással etikatanári munkájára? **PEDAGÓGUSOK VÁLASZAI (N=22)**					
	egyáltalán nincs hatással	inkább hatással van	hatással van	jelentős mértékben hatással van	nincs ilyen
További képzettségek, továbbképzések (pl. óvodapedagógia, pszichológia, drámapedagógia) Ha van ilyen, mi?	5 (22,73 %)	2 (9,1 %)	4 (18,18%)	5 (22,73 %)	6 (27,27 %)
Intézményi munkaközösség, kollégák közti tudásmegosztás, hospitálás, jó gyakorlatok megosztása	4 (18,18%)	2 (9,1 %)	8 (36,36 %)	5 (22,73 %)	3 (13,63 %)
Informális módon szerveződött csoportok tudásmegosztása (pl. Facebookon)	4 (18,18%)	3 (13,63 %)	9 (40,91 %)	1 (4,55 %)	5 (22,73 %)
Önképzés (szakirodalom, internetes kutatás)	-	5 (22,73 %)	7 (31,82 %)	8 (36,36 %)	2 (9,1 %)
Átalános pedagógiai gyakorlat	3 (13,63 %)	2 (9,1 %)	10 (45,45 %)	6 (27,27 %)	1 (4,54 %)
Vallásos világnézet, saját valláshoz kapcsolódó (közösségi) élmények	3 (13,63 %)	4 (18,18%)	8 (36,36 %)	3 (13,63 %)	4 (18,18%)

További képzettségek: óvodapedagógia, szociális munkás, katolikus ifjúsági vezető képzés

23. táblázat: Hallgatók vélekedései az elérhető tudásforrásokról (második szakasz)

Mit gondol arról, hogy milyen tudásforrások lehetnek hatással egy etikatanár munkájára? **HALLGATÓK VÉLEKEDÉSEI (N=92)**					
	egyáltalán nincs hatással	inkább hatással van	hatással van	jelentős mértékben hatással van	nem tudja/nem válaszol
További képzettségek, továbbképzések (pl. óvodapedagógia, pszichológia, drámapedagógia)	-	6 (6,5 %)	37 (40,2 %)	46 (50 %)	3 (3,3 %)
Intézményi munkaközösség, kollégák közti tudásmegosztás, hospitálás, jó gyakorlatok megosztása	-	8 (8,7 %)	32 (34,8 %)	51 (55,4 %)	1 (1,1 %)
Informális módon szerveződött csoportok tudásmegosztása (pl. Facebookon)	7 (7,6 %)	31 (33,7 %)	36 (39,1 %)	17 (18,5 %)	1 (1,1 %)
Önképzés (szakirodalom, internetes kutatás)	-	8 (8,7 %)	35 (38 %)	48 (52,2 %)	1 (1,1 %)
Átalános pedagógiai gyakorlat	-	14 (15,2 %)	31 (33,7 %)	45 (48,9 %)	2 (2,2 %)
Vallásos világnézet, saját valláshoz kapcsolódó (közösségi) élmények	10 (10,9 %)	15 (16,3 %)	27 (29,3 %)	37 (40,2 %)	3 (3,3 %)

24. táblázat: Pedagógusok vélekedései az erkölcsös viselkedésről (második szakasz)

Mit gondol arról, hogy az erkölcsös viselkedés… **PEDAGÓGUSOK VÉLEKEDÉSEI (N=63)**					
	egyáltalán nem értek egyet	kissé egyetértek	egyetértek	teljes mértékben egyetértek	nem tudja/ nem válaszol
nehezen meghatározható	18 (28,6 %)	21 (33,3 %)	20 (31,7 %)	3 (4,8 %)	1 (1,6 %)
döntően velünk született alapokon nyugszik	29 (46 %)	24 (38,1 %)	8 (12,7 %)	1 (1,6 %)	1 (1,6 %)
tanult magatartásforma	3 (4,8 %)	3 (4,8 %)	34 (54 %)	23 (36,5 5)	-
lényege, hogy fenntartsuk a társadalmi rendet	2 (3,2 %)	12 (19 %)	32 (50,8 %)	16 (25,4 %)	1 (1,6 %)
lényege, hogy folyamatosan keressük, hogyan lehetne jobbá tenni a társadalmat	1 (1,6 %)	10 (15,9 %)	31 (49,2 %)	21 (33,3 %)	-
szituatív, helyzetfüggő	19 (30,2 %)	19 (30,2 %)	19 (30,2 %)	4 (6,3 %)	2 (3,2 %)
megítélése függ a vallástól	23 (36,5 %)	18 (28,6 %)	11 (17,5 %)	10 (15,9 %)	1 (1,6 %)
megítélése függ a kultúrától	4 (6,3 %)	19 (30,2 %)	28 (44,4 %)	11 (17,5 %)	1 (1,6 %)
része a nézőpontváltásra való képesség	6 (9,5 %)	7 (11,1%)	29 (46 %)	17 (27 %)	4 (6,3 %)
része a segítségnyújtás	1 (1,6 %)	8 (12,7 %)	25 (39,7 %)	28 (44,4 %)	1 (1,6 %)
része az empátia	1 (1,6 %)	8 (12,7 %)	23 (36,5 5)	31 (49,2 %)	-

része az, hogy igyekszünk jóvá tenni a hibáinkat	2 (3,2 %)	6 (9,5 %)	27 (42,9 %)	27 (42,9 %)	1 (1,6 %)

25. táblázat: Hallgatók vélekedései az erkölcsös viselkedésről (második szakasz)

Mit gondol arról, hogy az erkölcsös viselkedés… **HALLGATÓK VÉLEKEDÉSEI (N=92)**					
	egyáltalán nem értek egyet	kissé egyetértek	egyetértek	teljes mértékben egyetértek	nem tudja/ nem válaszol
nehezen meghatározható	14 (15,2 %)	37 (40,2 %)	31 (33,7 %)	10 (10,9 %)	-
döntően velünk született alapokon nyugszik	42 (45,7 %)	33 (35,9 %)	11 (12 %)	6 (6,5 %)	-
tanult magatartásforma	-	8 (8,7 %)	47 (51,1 %)	37 (40,2 %)	-
lényege, hogy fenntartsuk a társadalmi rendet	3 (3,3 %)	22 (23,9 %)	39 (42,4 %)	27 (29,3 %)	1 (1,1 %)
lényege, hogy folyamatosan keressük, hogyan lehetne jobbá tenni a társadalmat	4 (4,3 %)	15 (16,3 %)	38 (41,3 %)	35 (38 %)	-
szituatív, helyzetfüggő	15 (16,3 %)	22 (23,9 %)	30 (32,6 %)	25 (27,2 %)	-
megítélése függ a vallástól	17 (18,5 %)	29 (31,5 %)	25 (27,2 %)	20 (21,7 %)	1 (1,1 %)
megítélése függ a kultúrától	5 (5,4 %)	15 (16,3 %)	35 (38 %)	36 (39,1 %)	1(1,1 %)

része a nézőpontváltásra való képesség	4 (4,3 %)	11 (12 %)	34 (37 %)	42 (45,7 %)	1 (1,1 %)
része a segítségnyújtás	1 (1,1 %)	3 (3,3 %)	25 (27,2 %)	63 (68,5 %)	-
része az empátia	1 (1,1 %)	5 (5,4 %)	27 (29,3 %)	59 (64,1 %)	-
része az, hogy igyekszünk jóvá tenni a hibáinkat	1 (1,1 %)	8 (8,7 %)	29 (31,5 %)	53 (57,6 %)	1 (1,1 %)

26. táblázat: Pedagógusok vélekedései az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (második szakasz)

Mit gondol, milyen mértékben befolyásolják a következők az erkölcsi fejlődést? **PEDAGÓGUSOK VÉLEKEDÉSEI (N=63)**					
	egyáltalán nem befolyásolja	inkább nem befolyásolja	inkább befolyásolja	teljes mértékben befolyásolja	nem tudja/ nem válaszol
A gyermek életkora	2 (3,2 %)	6 (9,5 %)	27 (42,9 %)	28 (44,4 %)	-
A gyermek intelligencia szintje	-	10 (15,9 %)	29 (46 %)	22 (34,9 %)	2 (3,2 %)
Családi környezet, szabályok, elvárások	-	-	7 (11,1 %)	55 (87,3 %)	1 (1,6 %)
A szülők viselkedése	-	-	8 (12,7 %)	53 (84,1 %)	2 (3,2 %)
A gyermek elégtelen lakókörnyezete (félkomfortos, vagy komfort nélküli lakás)	9 (14,3 %)	17 (27 %)	26 (41,3 %)	11 (17,5 %)	-

A szülők alacsony iskolai végzettsége	7 (11,1 %)	19 (30,2 %)	25 (39,7 %)	12 (19 %)	-
A szülők alacsony foglalkoztatottsága	6 (9,5 %)	18 (28,6 %)	29 (46 %)	10 (15,9 %)	-
Iskolai környezet, szabályok, elvárások	1 (1,6 %)	1 (1,6 %)	42 (66,7 %)	19 (30,2 %)	-
A pedagógusok viselkedése	1 (1,6 %)	1 (1,6 %)	36 (57,1 %)	25 (39,7 %)	-
Etika oktatás	10 (15,9 %)	22 (34,9 %)	26 (41,3 %)	4 (6,3 %)	1 (1,6 %)
Osztályfőnöki tevékenység	2 (3,2 %)	12 (19 %)	40 (63,5 %)	9 (14,3 %)	-
Kortársak nyílt viselkedése	2 (3,2 %)	1 (1,6 %)	35 (55,6 %)	25 (39,7 %)	-
Kortársak rejtett elvárásai	-	5 (7,9 %)	33 (52,4 %)	24 (38,1 %)	1 (1,6 %)
Média (Facebook, Instragram, TikTok, YouTube, egyéb online felületek, tévé)	1 (1,6 %)	-	26 (41,3 %)	35 (55,6 %)	1 (1,6 %)

27. táblázat: Hallgatók vélekedései az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezőkről (második szakasz)

Mit gondol, milyen mértékben befolyásolják a következők az erkölcsi fejlődést? **HALLGATÓK VÉLEKEDÉSEI (N=92)**					
	egyáltalán nem befolyásolja	inkább nem befolyásolja	inkább befolyásolja	teljes mértékben befolyásolja	nem tudja/ nem válaszol
A gyermek életkora	1 (1,1 %)	8 (8,7 %)	37 (40,2 %)	43 (46,7 %)	3 (3,3 %)
A gyermek intelligencia szintje	2 (2,2 %)	13 (14,1 %)	54 (58,7 %)	22 (23,9 %)	1 (1,1 %)
Családi környezet, szabályok, elvárások	-	-	6 (6,5 %)	86 (93,5 %)	-
A szülők viselkedése	-	1 (1,1 %)	9 (9,8 %)	82 (89,1 %)	-
A gyermek elégtelen lakókörnyezete (félkomfortos, vagy komfort nélküli lakás)	7 (7,6 %)	21 (22,8 %)	35 (38 %)	28 (30,4 %)	1 (1,1 %)
A szülők alacsony iskolai végzettsége	6 (6,5 %)	39 (42,4 %)	37 (40,2 %)	8 (8,7 %)	2 (2,2 %)
A szülők alacsony foglalkoztatottsága	7 (7,6 %)	28 (30,4 %)	42 (45,7 %)	13 (14,1 %)	2 (2,2 %)
Iskolai környezet,	-	4 (4,3 %)	44 (47,8 %)	44 (47,8 %)	-

szabályok, elvárások					
A pedagógusok viselkedése	-	4 (4,3 %)	33 (35,9 %)	55 (59,8 %)	-
Etika oktatás	12 (13 %)	27 (29,3 %)	47 (51,1 %)	4 (4,3 %)	2 (2,2 %)
Osztályfőnöki tevékenység	2 (2,2 %)	13 (14,1 %)	49 (53,3 %)	28 (30,4 %)	-
Kortársak nyílt viselkedése	-	1 (1,1 %)	27 (29,3 %)	64 (69,6 %)	-
Kortársak rejtett elvárásai	-	6 (6,5 %)	39 (42,4 %)	47 (51,1 %)	-
Média (Facebook, Instragram, TikTok, YouTube, egyéb online felületek, tévé)	-	2 (2,2 %)	34 (37 %)	55 (59,8 %)	1 (1,1 %)

28. táblázat: Pedagógusok vélekedései arról, hogy kinek a feladata az erkölcsi érzék fejlődését támogatni (második szakasz)

Mit gondol arról, hogy kinek milyen mértékben feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése? **PEDAGÓGUSOK VÉLEKEDÉSEI (N=63)**					
	egyáltalán nem feladata	kis mértékben az ő feladata	alkalmanként az ő feladata	teljes mértékben az ő feladata	nem tudja/ nem válaszol
Család, szülők	-	1 (1,6 %)	5 (7,9 %)	57 (90,5 %)	-
Óvoda	2 (3,2 %)	7 (11,1 %)	40 (63,5 %)	13 (20,6 %)	1 (1,6 %)
Iskola	-	8 (12,7 %)	39 (61,9 %)	16 (25,4 %)	-
Minden pedagógus	-	7 (11,1 %)	38 (60,3 %)	17 (27 %)	1 (1,6 %)
Osztályfőnök	-	2 (3,2 %)	43 (68,3 %)	18 (28,6 %)	-
Etika oktató	-	12 (19 %)	38 (60,3 %)	11 (17,5 %)	2 (3,2 %)
A társadalom	-	7 (11,1 %)	34 (54 %)	21 (33,3 %)	1 (1,6 %)

29. táblázat: Hallgatók vélekedései arról, hogy kinek a feladata az erkölcsi érzék fejlődését támogatni (második szakasz)

Mit gondol arról, hogy kinek milyen mértékben feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése? **HALLGATÓK VÉLEKEDÉSEI (N=92)**					
	egyáltalán nem feladata	kis mértékben az ő feladata	alkalmanként az ő feladata	teljes mértékben az ő feladata	nem tudja/ nem válaszol
Család, szülők	-	-	4 (4,3 %)	88 (95,7%)	-
Óvoda	-	6 (6,5 %)	64 (69,6 %)	22 (23,9 %)	-
Iskola	-	-	63 (68,5 %)	29 (31,5 %)	-
Minden pedagógus	-	7 (7,6 %)	66 (71,7 %)	19 (20,7 %)	-
Osztályfőnök	-	3 (3,3 %)	63 (68,5 %)	26 (28,3 %)	-
Etika oktató	-	9 (9,8 %)	63 (68,5 %)	17 (18,5 %)	3 (3,3 %)
A társadalom	2 (2,2 %)	19 (20,7 %)	37 (40,2 %)	29 (31,5 %)	5 (5,4 %)

30. táblázat: Pedagógusok és hallgatók módszertani preferenciája az erkölcsi érzék fejlesztésének vonatkozásában (második szakasz)

MÓDSZEREK (Azt az 5 módszert választották ki, amit a leginkább alkalmasnak tartanak.)	**VÁLASZTÁSOK SZÁMA**	
	Pedagógusok (N=63)	**Hallgatók (N=92)**
szerepjáték, drámajáték	48	67
példamutatás	42	65
konkrét eset megbeszélése	34	54
adott konfliktus kezelése, a pedagógus mediációs szerepben van	43	53
kiscsoportos vagy páros beszélgetés	21	49
olvasmányok (mesék, novellák, versek, egyéb alkotások) feldolgozása és elemzése	28	41
egész csoportos beszélgetés	25	37
vita	29	36
mesék, filmek nézése és elemzése	31	33
sport (pl. közös élmények, szabályok betartása, fair play)	16	28
művészeti alkotások létrehozása	12	12
egy téma frontális bemutatása a tanulók által	5	8
internetes kutatás	5	6
sajtófigyelés	2	5
egy téma frontális bemutatása a pedagógus által	3	4
fogalmazás írása	1	1
könyvtári kutatás	2	1

31. táblázat: Pedagógusok módszerválasztása az erkölcsi érzék fejlesztésének vonatkozásában (második szakasz)

Ön munkája során milyen gyakran alkalmazza az alábbi módszereket, amikor az erkölcsi érzék fejlesztése is a célok között szerepel? **PEDAGÓGUSOK VÉLEKEDÉSEI (N=63)**					
	soha nem használom	előfordult már, hogy használtam	gyakran használom	nagyon gyakran használom	ez a módszer nem illeszkedik a tantárgyaimhoz és/vagy a gyermekcsoport jellemzőihez
egy téma frontális bemutatása a pedagógus által	7 (11,1 %)	24 (38,1 %)	18 (28,6 %)	6 (9,5 %)	8 (12,7 %)
egy téma frontális bemutatása a tanulók által	15 (23,8 %)	30 (47,6 %)	6 (9,5 %)	2 (3,2 %)	10 (15,9 %)
egész csoportos beszélgetés	4 (6,3 %)	12 (19 %)	19 (30,2 %)	19 (30,2 %)	9 (14,3 %)
kiscsoportos vagy páros beszélgetés	6 (9,5 %)	18 (28,6 %)	17 (27 %)	17 (27 %)	5 (7,9 %)
vita	6 (9,5 %)	20 (31,7 %)	19 (30,2 %)	10 (15,9 %)	8 (12,7 %)
szerepjáték, drámajáték	7 (11,1 %)	24 (38,1 %)	17 (27 %)	8 (12,7 %)	7 (11,1 %)
fogalmazás írása	23 (36,5 %)	14 (22,2 %)	8 (12,7 %)	5 (7,9 %)	13 (20,6 %)
olvasmányok (mesék,	11 (17,5 %)	15 (23,8 %)	20 (31,7%)	12 (19 %)	5 (7,9 %)

novellák, versek, egyéb alkotások) feldolgozása és elemzése					
mesék, filmek nézése és elemzése	6 (9,5 %)	20 (31,7 %)	18 (28,6 %)	14 (22,2 %)	5 (7,9 %)
könyvtári kutatás	25 (39,7 %)	12 (19 %)	8 (12,7 %)	3 (4,8 %)	15 (23,8 %)
internetes kutatás	17 (27 %)	19 (30,2 %)	14 (22,2 %)	5 (7,9 %)	8 (12,7 %)
sajtófigyelés	34 (54 %)	9 (14,3 %)	5 (7,9 %)	-	15 (23,8 %)
művészeti alkotások létrehozása	11 (17,5 %)	26 (41,3 %)	12 (19 %)	5 (7,9 %)	9 (14,3 %)
konkrét eset megbeszélése	3 (4,8 %)	5 (7,9 %)	28 (44,4 %)	24 (38,1 %)	3 (4,8 %)
adott konfliktus kezelése, a pedagógus mediációs szerepben van	-	20 (31,7 %)	21 (33,3 %)	19 (30,2 %)	3 (4,8 %)
sport (pl. közös élmények, szabályok betartása, fair play)	4 (6,3 %)	20 (31,7 %)	21 (33,3 %)	9 (14,3 %)	9 (14,3 %)
példamutatás	1 (1,6 %)	5 (7,9 %)	14 (22,2 %)	42 (66,7 %)	1 (1,6 %)

32. táblázat: Pedagógusok ismeretszerzési lehetőségei enyhe IKZ-ban érintett gyerekek jellemzőiről (második szakasz)

Tanulmányai során volt-e lehetősége ismereteket szerezni intellektuális képességzavarban enyhe fokban érintett gyermekek jellemzőiről?	**PEDAGÓGUSOK (N=61)**			
	tanító (N=13)	**tanár (N=22)**	**gyógy-pedagógus (N=26)**	**összesen**
igen, a főiskolán/egyetemen	6	4	26	36
igen, akkreditált pedagógus továbbképzés, tanfolyam alkalmával	2	1	-	3
igen, önképzésre támaszkodtam (pl. szakirodalom, weblapok tanulmányozása)	3	3	-	6
nem	6	14	-	20

33. táblázat: Pedagógusok munkatapasztalata enyhe IKZ-ban érintett tanulók vonatkozásában (második szakasz)

Munkája során kapcsolatba kerül-e enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulóval?	**PEDAGÓGUSOK (N=61)**			
	tanító (N=13)	**tanár (N=22)**	**gyógy-pedagógus (N=26)**	**összesen**
igen, integráló/inkluzív területen dolgozom	3	9	13	25
igen, elkülönített oktatási-nevelési területen dolgozom	1	1	10	12
igen, diagnosztikai területen dolgozom	-	-	6	6
igen, magántanítványaim vannak	1	-	1	2
nem	8	11	1	20
egyéb	-	1	3	4

34. táblázat: Hallgatók ismeretszerzési lehetőségei enyhe IKZ-ban érintett gyerekek jellemzőiről (második szakasz)

Tanulmányai során volt-e lehetősége ismereteket szerezni enyhe IKZ-ban érintett gyermekek jellemzőiről?	**HALLGATÓK (N=91)**			
	tanító (N=10)	**tanár (N=44)**	**gyógypedagógia (N=37)**	**összesen**
igen	3	6	31	40 (43,96 %)
még nem, de tudom, hogy lesz olyan kurzusom, ami ezzel foglalkozik	0	4	4	8 (8,79 %)
még nem, és nem tudom, hogy lesz-e olyan kurzusom, ami ezzel foglalkozik	7	28	2	37 (40,66 %)
nem	0	6	0	6 (6,59 %)

35. táblázat: Pedagógusok vélekedései enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről (második szakasz)

Egy enyhe IKZ-ban érintett gyermek elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, mint a tipikus fejlődésű társai?	**PEDAGÓGUSOK (N=61)**			
	tanító (N=13)	**tanár (N=22)**	**gyógypedagógus (N=26)**	**összesen**
igen, nincs különbség	4	4	7	15 (24,59%)
igen, de valószínűleg egy kicsit később	4	7	13	24 (39,34 %)
igen, de sokkal később, talán csak felnőttként	2	6	2	10 (16,39 %)
nem, ő megmarad az erkölcsi fejlődés alacsonyabb szintjén	2	2	3	7 (11,48 %)
egyéb	1	3	1	5 (8,19 %)

36. táblázat: Hallgatók vélekedései enyhe IKZ-ban érintett gyerekek erkölcsi fejlődéséről (második szakasz)

Egy enyhe IKZ-ban érintett gyermek elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, mint a tipikus fejlődésű társai?	**HALLGATÓK (N=91)**			
	tanító (N=10)	**tanár (N=44)**	**gyógypedagógus (N=37)**	**összesen**
igen, nincs különbség	2	4	5	11 (12 %)
igen, de valószínűleg egy kicsit később	3	22	19	44 (47,8 %)
igen, de sokkal később, talán csak felnőttként	4	7	7	18 (19,6 %)
nem, ő megmarad az erkölcsi fejlődés alacsonyabb szintjén	-	6	-	6 (6,5 %)
egyéb	1	5	6	12 (13 %)

37. táblázat: Pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálata az erkölcsös viselkedés meghatározásának vonatkozásában (második szakasz)

Mit gondol arról, hogy az erkölcsös viselkedés…	**A Mann-Whitney próba eredményei**
nehezen meghatározható	0,119
döntően velünk született alapokon nyugszik	0,813
tanult magatartásforma	0,612
lényege, hogy fenntartsuk a társadalmi rendet	0,911
lényege, hogy folyamatosan keressük, hogyan lehetne jobbá tenni a társadalmat	0,880
szituatív, helyzetfüggő	0,004
megítélése függ a vallástól	0,026
megítélése függ a kultúrától	0,007
része a nézőpontváltásra való képesség	0,192
része a segítségnyújtás	0,005
része az empátia	0,045
része az, hogy igyekszünk jóvá tenni a hibáinkat	0,107

38. táblázat: Pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálata az erkölcsi fejlődést befolyásoló tényezők vonatkozásában (második szakasz)

Mit gondol, milyen mértékben befolyásolják a következők az erkölcsi fejlődést?	**A Mann-Whitney próba eredményei**
A gyermek életkora	0,349
A gyermek intelligencia szintje	0,162
Családi környezet, szabályok, elvárások	0,509
A szülők viselkedése	0,836
A gyermek elégtelen lakókörnyezete (félkomfortos, vagy komfort nélküli lakás)	0,039
A szülők alacsony iskolai végzettsége	0,378
A szülők alacsony foglalkoztatottsága	0,876
Iskolai környezet, szabályok, elvárások	0,048
A pedagógusok viselkedése	0,024
Etika oktatás	0,412
Osztályfőnöki tevékenység	0,036
Kortársak nyílt viselkedése	0,001
Kortársak rejtett elvárásai	0,214
Média (Facebook, Instragram, TikTok, YouTube, egyéb online felületek, tévé)	0,704

39. táblázat: Pedagógusok és hallgatók válaszainak különbözőség vizsgálata az erkölcsi érzék fejlesztésének vonatkozásában (második szakasz)

Kinek milyen mértékben feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése?	**A Mann-Whitney próba eredményei**
Család, szülők	0,193
Óvoda	0,351
Iskola	0,060
Minden pedagógus	0,535
Osztályfőnök	0,962
Etika oktató	0,304
A társadalom	0,590

3. sz. melléklet: Az első kutatási szakasz kérdőívei

KÉRDŐÍV PEDAGÓGUSOK RÉSZÉRE

1. Nem:

- nő
- férfi

2. Születési éve:

3. Lakóhely:

- Budapest
- Megyeszékhely
- Város
- Falu

4. Mi az Ön legmagasabb végzettsége, szakképzettsége pedagógiai területen?

- Alacsonyabb, mint BA (vagy főiskolai) végzettség
- BA (vagy főiskolai) végzettség
- MA (vagy egyetemi) végzettség
- Tudományos fokozat (PhD, kandidátusi, vagy doktori fokozat)

5. Ha egyéb, a szakterületén releváns végzettsége is van (pl. óvodapedagógia, pszichológia), akkor itt írja be:

6. Összesen hány évet dolgozott gyakorló pedagógusként (a jelenlegi tanévet is beleszámítva)? Kérem, hogy a hosszabb megszakításokat ne számítsa bele, pl. a gyed/gyes időszakát!

7. Foglalkozás és oktatási-nevelési terület - ha több területen is dolgozik, akkor kérem, hogy azt jelölje, ahol az óraszáma legnagyobb részét tölti, vagy az Ön számára a legmeghatározóbb!

- tanító
- tanár – felső tagozaton
- tanár – középiskolában
- gyógypedagógus – óvodában (kérem, hogy jelölje, milyen szakirányon végzett)
- gyógypedagógus – általános iskolában (kérem, hogy jelölje, milyen szakirányon végzett)
- gyógypedagógus – középiskolában (kérem, hogy jelölje, milyen szakirányon végzett)

- gyógypedagógus – eltérő tantervű általános iskolában (kérem, hogy jelölje, milyen szakirányon végzett)
- gyógypedagógus – szakiskolában (kérem, hogy jelölje, milyen szakirányon végzett)
- gyógypedagógus – szakértői bizottságban (kérem, hogy jelölje, milyen szakirányon végzett)
- egyéb:

8. Ellát-e jelenleg (vagy az elmúlt 5 év során) osztályfőnöki feladatokat?

- igen
- nem

9. Részt vesz-e jelenleg, vagy az elmúlt 5 év során részt vett-e etika tantárgy oktatásában?

- igen
- nem

10. Van-e kifejezetten az etika oktatásához kapcsolódó végzettsége? Ha a képzése folyamatban van, ugyanúgy jelölje.

- nincs, és nincs is rá szükségem, mert nem tanítom a tárgyat
- osztatlan tanári képzés – etika tanár
- mesterképzés – etika tanár
- szakirányú továbbképzés – erkölcstan, etika szakos pedagógus
- szakvizsga – etika, erkölcsi nevelés területén
- 60 órás akkreditált továbbképzés
- egyéb:

11. Tagja-e valamilyen informális módon szerveződött csoportnak (pl. facebookon), amely az etika oktatásához kapcsolódik?

- igen
- nem

12. Mit gondol arról, hogy az erkölcsi érzék…

- döntően velünk született alapokon nyugszik
- tanult magatartásforma
- mindkettő

13. Mit gondol, az erkölcsi érzék mérhető valamilyen formában?

- igen
- nem

14. Mit gondol, milyen mértékben befolyásolják a következők az erkölcsi fejlődést?

	egyáltalán nem befolyásolja	inkább nem befolyásolja	inkább befolyásolja	teljes mértékben befolyásolja	nem tudja/ nem válaszol
A gyermek életkora	1	2	3	4	99
A gyermek intelligencia szintje	1	2	3	4	99
Családi környezet, szabályok, elvárások	1	2	3	4	99
A szülők viselkedése	1	2	3	4	99
A gyermek elégtelen lakókörnyezete (félkomfortos, vagy komfort nélküli lakás)	1	2	3	4	99
A szülők alacsony iskolai végzettsége	1	2	3	4	99
A szülők alacsony foglalkoztatott-sága	1	2	3	4	99
Iskolai környezet, szabályok, elvárások	1	2	3	4	99
A pedagógusok viselkedése	1	2	3	4	99
Hit- és erkölcstan/etika oktatás	1	2	3	4	99
Osztályfőnöki tevékenység	1	2	3	4	99
Kortársak nyílt viselkedése	1	2	3	4	99

Kortársak rejtett elvárásai	1	2	3	4	99
Média (Facebook, Instragram, TikTok, YouTube, egyéb online felületek, tévé)	1	2	3	4	99

15. Mit gondol arról, hogy kinek milyen mértékben feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése?

	egyáltalán nem feladata	kis mértékben az ő feladata	alkalmanként az ő feladata	teljes mértékben az ő feladata	nem tudja/ nem válaszol
Család, szülők	1	2	3	4	99
Osztályfőnök	1	2	3	4	99
Hit-és erkölcstan oktató	1	2	3	4	99
Etika oktató	1	2	3	4	99
Minden pedagógus	1	2	3	4	99
A társadalom	1	2	3	4	99

16. Mit gondol, a következő módszerek mennyire alkalmasak az erkölcsi érzék fejlesztésére?

	egyáltalán nem alkalmas	inkább nem alkalmas	inkább alkalmas	teljes mértékben alkalmas	nem tudja/ nem válaszol
beszélgetés	1	2	3	4	99
vita	1	2	3	4	99
szerepjáték	1	2	3	4	99
drámajáték	1	2	3	4	99
mesehallgatás	1	2	3	4	99
olvasmányok feldolgozása és elemzése	1	2	3	4	99
mesék, filmek nézése és elemzése	1	2	3	4	99
könyvtári kutatás	1	2	3	4	99

internetes kutatás	1	2	3	4	99
sajtófigyelés	1	2	3	4	99
művészeti alkotások létrehozása	1	2	3	4	99

17. Mit gondol arról, hogy azok a gyerekek, akikkel Ön nap mint nap dolgozik, milyen szintjén vannak az erkölcsi fejlődésnek?

- Életkoruknak megfelelő szinten
- Az életkoruk alapján elvárható szintnél alacsonyabb fejlődési fokon állnak
- Az életkoruk alapján elvárható szintnél magasabb fejlődési fokon állnak
- Általában az életkoruknak megfelelő fejlettségi szinten állnak, de van néhány gyermek, aki jelentősen az életkora alapján elvárható szint alatt marad

18. Munkája során kapcsolatba kerül-e enyhe intellektuális képességzavarban (más néven: enyhén értelmi fogyatékos/ tanulásban akadályozott gyermek; IQ 50-69 között) érintett tanulóval?

- igen
- nem

19. Mit gondol arról, hogy egy intellektuális képességzavarban enyhe fokban érintett gyermek (más néven: enyhén értelmi fogyatékos/ tanulásban akadályozott gyermek; IQ 50-69 között) elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, amit a tipikus (átlagos) fejlődésű gyerekek?

- igen, nincs különbség
- igen, de valószínűleg egy kicsit később
- igen, de sokkal később, talán csak felnőttként
- nem, ezen a területen soha nem éri utol a tipikus fejlődésű társait

20. Ön munkája során milyen gyakran alkalmazza az alábbi módszereket, amikor az erkölcsi érzék fejlesztése is a céljok között szerepel?

	soha nem használom	előfordult már, hogy használtam	gyakran használom	nagyon gyakran használom	nem tudja/ nem válaszol
beszélgetés	1	2	3	4	99
vita	1	2	3	4	99
szerepjáték	1	2	3	4	99
drámajáték	1	2	3	4	99
mesehallgatás	1	2	3	4	99

olvasmányok feldolgozása és elemzése	1	2	3	4	99
mesék, filmek nézése és elemzése	1	2	3	4	99
könyvtári kutatás	1	2	3	4	99
internetes kutatás	1	2	3	4	99
sajtófigyelés	1	2	3	4	99
művészeti alkotások létrehozása	1	2	3	4	99
egyéb:	1	2	3	4	99

21. Ha van bármilyen észrevétele, tapasztalata a témával kapcsolatban, akkor kérem, hogy itt ossza meg velem:

22. Ha hozzájárul, hogy a jövőben felkeressem Önt interjú készítése céljából is, akkor kérem, hogy küldjön egy üzenetet a következő emailcímek egyikére:

vincze.gyorgyi@ppk.elte.hu

horváth.h.attila@ppk.elte.hu

KÉRDŐÍV HALLGATÓK RÉSZÉRE

1. Nem:

- nő
- férfi

2. Születési éve:

3. Lakóhely:

- Budapest
- Megyeszékhely
- Város
- Falu

4. Milyen szakon tanul?

- tanító
- tanár
- gyógypedagógia (kérem, hogy jelezze, milyen szakirányon)

5. Hányad éves?

- 1
- 2
- 3
- 4

6. Van-e már valamilyen végzettsége, szakképzettsége pedagógiai területen?

- igen
- nem

7. Tervezi-e, hogy a következő néhány évben megszerez egy kifejezetten az etika oktatásához kapcsolódó végzettséget? Ha igen, mit?

8. Tagja-e, vagy tervezi-e, hogy a jövőben belép valamilyen informális módon szerveződött csoportba (pl. facebookon), amely az etika oktatásához kapcsolódik?

- igen
- nem

9. Mit gondol arról, hogy az erkölcsi érzék…

- o döntően velünk született alapokon nyugszik
- o tanult magatartásforma
- o mindkettő

10. Mit gondol, az erkölcsi érzék mérhető valamilyen formában?

- o igen
- o nem

11. Mit gondol, milyen mértékben befolyásolják a következők az erkölcsi fejlődést?

	egyáltalán nem befolyásolja	inkább nem befolyásolja	inkább befolyásolja	teljes mértékben befolyásolja	nem tudja/ nem válaszol
A gyermek életkora	1	2	3	4	99
A gyermek intelligencia szintje	1	2	3	4	99
Családi környezet, szabályok, elvárások	1	2	3	4	99
A szülők viselkedése	1	2	3	4	99
A gyermek elégtelen lakókörnyezete (félkomfortos, vagy komfort nélküli lakás)	1	2	3	4	99
A szülők alacsony iskolai végzettsége	1	2	3	4	99
A szülők alacsony foglalkoztatott-sága	1	2	3	4	99
Iskolai környezet, szabályok, elvárások	1	2	3	4	99

A pedagógusok viselkedése	1	2	3	4	99
Hit- és erkölcstan/etika oktatás	1	2	3	4	99
Osztályfőnöki tevékenység	1	2	3	4	99
Kortársak nyílt viselkedése	1	2	3	4	99
Kortársak rejtett elvárásai	1	2	3	4	99
Média (Facebook, Instragram, TikTok, YouTube, egyéb online felületek, tévé)	1	2	3	4	99

12. Mit gondol arról, hogy kinek milyen mértékben feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése?

	egyáltalán nem feladata	kis mértékben az ő feladata	alkalmanként az ő feladata	teljes mértékben az ő feladata	nem tudja/ nem válaszol
Család, szülők	1	2	3	4	99
Osztályfőnök	1	2	3	4	99
Hit-és erkölcstan oktató	1	2	3	4	99
Etika oktató	1	2	3	4	99
Minden pedagógus	1	2	3	4	99
A társadalom	1	2	3	4	99

13. Mit gondol, a következő módszerek mennyire alkalmasak az erkölcsi érzék fejlesztésére?

	egyáltalán nem alkalmas	inkább nem alkalmas	inkább alkalmas	teljes mértékben alkalmas	nem tudja/ nem válaszol
beszélgetés	1	2	3	4	99
vita	1	2	3	4	99
szerepjáték	1	2	3	4	99
drámajáték	1	2	3	4	99
mesehallgatás	1	2	3	4	99
olvasmányok feldolgozása és elemzése	1	2	3	4	99
mesék, filmek nézése és elemzése	1	2	3	4	99
könyvtári kutatás	1	2	3	4	99
internetes kutatás	1	2	3	4	99
sajtófigyelés	1	2	3	4	99
művészeti alkotások létrehozása	1	2	3	4	99

14. Mit gondol arról, hogy egy intellektuális képességzavarban enyhe fokban érintett gyermek (más néven: enyhén értelmi fogyatékos/ tanulásban akadályozott gyermek; IQ 50-69 között) elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, amit a tipikus (átlagos) fejlődésű gyerekek?

- igen, nincs különbség
- igen, de valószínűleg egy kicsit később
- igen, de sokkal később, talán csak felnőttként
- nem, ezen a területen soha nem éri utol a tipikus fejlődésű társait

15. Ha van bármilyen észrevétele, tapasztalata a témával kapcsolatban, akkor kérem, hogy itt ossza meg velem:

16. Ha hozzájárul, hogy a jövőben felkeressem Önt interjú készítése céljából is, akkor kérem, hogy küldjön egy üzenetet a következő emailcímek egyikére:

vincze.gyorgyi@ppk.elte.hu

horváth.h.attila@ppk.elte.hu

4. sz. melléklet: Az első kutatási szakasz interjútervei és a fókuszcsoport témafelvetései

INTERJÚKÉRDÉSEK PEDAGÓGUSOK RÉSZÉRE

1. Melyik évben született?
2. Milyen településen dolgozik?
3. Hány éve dolgozik a pályán? (A hosszabb távolléteket, pl. gyed/gyes idejét nem számolva.)
4. Mi az Ön legmagasabb végzettsége, szakképzettsége pedagógiai területen?
5. Mi a foglalkozása, és az oktatás-nevelés mely területén dolgozik?
6. Meséljen jelenlegi munkahelyéről!
7. Jelenlegi munkahelyén mennyire tartja szakmai kihívásnak/nehéznek a gyerekekkel való munkát? Mi ennek az oka?
8. Ellát-e jelenleg, vagy az elmúlt 5 évben ellátott-e osztályfőnöki teendőket? Ha igen, mik az ezzel kapcsolatos tapasztalatai?
9. Részt vesz-e jelenleg, vagy az elmúlt 5 év során részt vett-e etika tantárgy oktatásában?
10. Van-e kifejezetten az etika oktatásához kapcsolódó végzettsége?
11. Ha igen, miért döntött úgy, hogy megszerzi ezt a végzettséget? Miben gazdagodott általa?
12. Tagja-e valamilyen informális módon szerveződött csoportnak (pl. facebookon), amely az etika oktatásához kapcsolódik? Milyen csoport ez? Miért tartja hasznosnak?
13. Mit gondol, az erkölcsi érzék tanult vagy velünk született alapokon nyugszik, esetleg mindkettő?
14. Hogyan lehetne az erkölcsi érzéket mérhetővé tenni, hogyan ismerhetnénk meg a másik ember e jellemzőjét?
15. Mit gondol, milyen tényezők befolyásolják a gyerekek erkölcsi érzékének fejlődését?
16. Mit gondol arról, hogy kiknek a feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése?
17. Milyen módszerek lehetnek alkalmasak a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztésére?
18. Ön milyen módszereket alkalmaz? Mi az oka, hogy ezeket választotta?
19. Mit gondol arról, hogy azok a gyerekek, akikkel Ön nap mint nap dolgozik, milyen szintjén vannak az erkölcsi fejlődésnek? Kérem, hogy indokolja is meg a válaszát!

20. Munkája során kapcsolatba kerül-e olyan tanulóval, aki enyhe fokú intellektuális képességzavarban érintett? (Más néven: enyhén értelmi fogyatékos/ tanulásban akadályozott gyermek; IQ 50-69 között.)
21. Mit gondol arról, hogy egy intellektuális képességzavarban enyhe fokban érintett gyermek (más néven: enyhén értelmi fogyatékos/ tanulásban akadályozott gyermek; IQ 50-69 között) elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, amit a tipikus (átlagos) fejlődésű gyerekek? Kérem, hogy indokolja is meg a válaszát!
22. Mit gondol az iskolai etika oktatásról?
23. Mit jelent Önnek az erkölcsös viselkedés?
24. Hogyan jellemezné napjaink erkölcsét?
25. Hogy látja, mit jelent a mai generáció számára az erkölcs?

INTERJÚKÉRDÉSEK HALLGATÓK RÉSZÉRE

1. Melyik évben született?
2. Milyen településen él?
3. Milyen szakon tanul?
4. Milyen munkarendű képzésben tanul?
5. Van-e már valamilyen végzettsége, szakképzettsége pedagógiai területen?
6. Van-e már gyakorlata pedagógiai területen? Ha igen, hány év?
7. Tervezi-e, hogy megszerez valamilyen, kifejezetten az etika oktatásához kapcsolódó végzettséget? Ha igen, mit?
8. Tagja-e, vagy tervezi-e, hogy belép valamilyen informális módon szerveződött csoportba (pl. facebookon), amely az etika oktatásához kapcsolódik? Milyen csoport ez? Miért tartja, vagy tartaná hasznosnak?
9. Mit gondol, az erkölcsi érzék tanult vagy velünk született alapokon nyugszik, esetleg mindkettő?
10. Hogyan lehetne az erkölcsi érzéket mérhetővé tenni, hogyan ismerhetnénk meg a másik ember e jellemzőjét?
11. Mit gondol, milyen tényezők befolyásolják a gyerekek erkölcsi érzékének fejlődését?
12. Mit gondol arról, hogy kiknek a feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése?
13. Milyen módszereket ismer, amelyek alkalmasak a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztésére? Hol találkozott ezekkel?

14. Mit gondol arról, hogy egy intellektuális képességzavarban enyhe fokban érintett gyermek (más néven: enyhén értelmi fogyatékos/ tanulásban akadályozott gyermek; IQ 50-69 között) elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, amit a tipikus (átlagos) fejlődésű gyerekek? Kérem, hogy indokolja is meg a válaszát!
15. Mit gondol az iskolai etika oktatásról?
16. Mit jelent Önnek az erkölcsös viselkedés?
17. Hogyan jellemezné napjaink erkölcsét?
18. Hogy látja, mit jelent a mai generáció számára az erkölcs?

FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉS – TÉMAFELVETÉSEK PEDAGÓGUSOKNAK

1. Pár szóban mutatkozzanak be (keresztnévvel, ahogyan szólíthatják egymást): mi a foglalkozásuk, az oktatás-nevelés mely területén dolgoznak?
2. Részt vesznek-e jelenleg, vagy az elmúlt 5 év során részt vettek-e etika tantárgy oktatásában?
3. Mit gondolnak az etika tantárgy oktatásához kapcsolódó végzettségekről?
4. Mit gondolnak, az erkölcsi érzék tanult vagy velünk született alapokon nyugszik?
5. Hogyan lehetne az erkölcsi érzéket mérhetővé tenni, hogyan ismerhetnénk meg a másik ember e jellemzőjét?
6. Milyen tényezők befolyásolják a gyerekek erkölcsi érzékének fejlődését?
7. Mit gondolnak arról, hogy kiknek a feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése?
8. Milyen módszerek lehetnek alkalmasak a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztésére?
9. Egy intellektuális képességzavarban (értelmi fogyatékosságban) érintett gyermek elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, amit a tipikus (átlagos) fejlődésű gyerekek?
10. Mit gondolnak az iskolai etika oktatásról?
11. Mit jelent Önöknek az erkölcsös viselkedés?
12. Hogyan jellemeznék napjaink erkölcsét?
13. Hogy látják, mit jelent a mai generáció számára az erkölcs?

5. sz. melléklet: A második kutatási szakasz kérdőívei

KÉRDŐÍV PEDAGÓGUSOK RÉSZÉRE

1. Nem:
   - nő
   - férfi

2. Születési éve:

3. Lakóhely:
   - Budapest
   - Megyeszékhely
   - Város
   - Falu

4. Mi az Ön legmagasabb végzettsége, szakképzettsége pedagógiai területen?
   - Alacsonyabb, mint BA (vagy főiskolai) végzettség
   - BA (vagy főiskolai) végzettség
   - MA (vagy egyetemi) végzettség
   - Tudományos fokozat (PhD, kandidátusi, vagy doktori fokozat)

5. Összesen hány évet dolgozott gyakorló pedagógusként (a jelenlegi tanévet is beleszámítva)? Kérem, hogy a hosszabb megszakításokat ne számítsa bele, pl. a gyed/gyes időszakát!

6. Foglalkozás és oktatási-nevelési terület - ha több területen is dolgozik, akkor kérem, hogy azt jelölje, ahol az óraszáma legnagyobb részét tölti, vagy az Ön számára a legmeghatározóbb!
   - tanító
   - felső tagozatos tanár (kérem, hogy jelölje, milyen szakos)
   - középiskolai tanár (kérem, hogy jelölje, milyen szakos)
   - gyógypedagógus – óvodában (kérem, hogy jelölje, milyen szakirányon végzett)
   - gyógypedagógus – általános iskolában (kérem, hogy jelölje, milyen szakirányon végzett)
   - gyógypedagógus – eltérő tantervű általános iskolában (kérem, hogy jelölje, milyen szakirányon végzett)
   - gyógypedagógus – középiskolában (kérem, hogy jelölje, milyen szakirányon végzett)

- gyógypedagógus – szakiskolában (kérem, hogy jelölje, milyen szakirányon végzett)
- gyógypedagógus – pedagógiai szakszolgálatnál (kérem, hogy jelölje, milyen szakirányon végzett)
- egyéb:

7. Ellát-e jelenleg (vagy az elmúlt 5 év során) osztályfőnöki feladatokat?
- igen
- nem

8. Van-e kifejezetten az etika oktatásához kapcsolódó végzettsége? Ha a képzése folyamatban van, ugyanúgy jelölje.
- nincs ilyen, és nem is tervezem
- nincs ilyen, de tervezem valamilyen kapcsolódó képzés elvégzését
- tanító szak (etika/erkölcstan szakos tantárgypedagógia nélkül)
- tanító szak (etika/erkölcstan szakos tantárgypedagógiával)
- osztatlan tanári képzés – etika tanár
- mesterképzés – etika tanár
- szakirányú továbbképzés – erkölcstan, etika szakos pedagógus
- szakvizsga – etika, erkölcsi nevelés területén
- 30 órás akkreditált etika/erkölcstan pedagógus továbbképzés
- 60 órás akkreditált etika/erkölcstan pedagógus továbbképzés
- 120 órás akkreditált etika/erkölcstan pedagógus továbbképzés
- egyéb:

9. A főiskolai/egyetemi évei alatt volt-e kifejezetten az etika oktatásához kapcsolódó kurzusa?
- nem (vagy nem emlékszik ilyenre)
- igen, elméleti kurzus volt
- igen, elméleti és módszertani elemeket is tartalmazott

10. Részt vesz-e jelenleg, vagy korábban részt vett-e etika tantárgy oktatásában?
- igen
- nem

Ha az előző kérdésre igen a válasz:

11. Milyen tudásforrások vannak hatással az etikatanári munkájára?

	egyáltalán nincs hatással	inkább hatással van	hatással van	jelentős mértékben hatással van	nincs ilyen
További képzettségek, továbbképzések (pl. óvodapedagógia, pszichológia, drámapedagógia) Ha van ilyen, mi?	1	2	3	4	99
Intézményi munkaközösség, kollégák közti tudásmegosztás, hospitálás, jó gyakorlatok megosztása	1	2	3	4	99
Informális módon szerveződött csoportok tudásmegosztása (pl. Facebookon)	1	2	3	4	99
Önképzés (szakirodalom, internetes kutatás)	1	2	3	4	99
Átalános pedagógiai gyakorlat	1	2	3	4	99
Vallásos világnézet, saját valláshoz kapcsolódó (közösségi) élmények	1	2	3	4	99

12. Mit gondol arról, hogy az erkölcsös viselkedés…

	egyáltalán nem értek egyet	kissé egyetértek	egyetértek	teljes mértékben egyetértek	nem tudja/ nem válaszol
nehezen meghatározható	1	2	3	4	99
döntően velünk született alapokon nyugszik	1	2	3	4	99
tanult magatartásforma	1	2	3	4	99
lényege, hogy fenntartsuk a társadalmi rendet	1	2	3	4	99
lényege, hogy folyamatosan keressük, hogyan lehetne jobbá tenni a társadalmat	1	2	3	4	99
szituatív, helyzetfüggő	1	2	3	4	99
megítélése függ a vallástól	1	2	3	4	99
megítélése függ a kultúrától	1	2	3	4	99
része a nézőpontváltásra való képesség	1	2	3	4	99
része a segítségnyújtás	1	2	3	4	99
része az empátia	1	2	3	4	99

része az, hogy igyekszünk jóvá tenni a hibáinkat	1	2	3	4	99

13. Mit gondol, milyen mértékben befolyásolják a következők az erkölcsi fejlődést?

	egyáltalán nem befolyásolja	inkább nem befolyásolja	inkább befolyásolja	teljes mértékben befolyásolja	nem tudja/ nem válaszol
A gyermek életkora	1	2	3	4	99
A gyermek intelligencia szintje	1	2	3	4	99
Családi környezet, szabályok, elvárások	1	2	3	4	99
A szülők viselkedése	1	2	3	4	99
A gyermek elégtelen lakókörnyezete (félkomfortos, vagy komfort nélküli lakás)	1	2	3	4	99
A szülők alacsony iskolai végzettsége	1	2	3	4	99
A szülők alacsony foglalkoztatottsága	1	2	3	4	99
Iskolai környezet, szabályok, elvárások	1	2	3	4	99
A pedagógusok viselkedése	1	2	3	4	99
Etika oktatás	1	2	3	4	99

Osztályfőnöki tevékenység	1	2	3	4	99
Kortársak nyílt viselkedése	1	2	3	4	99
Kortársak rejtett elvárásai	1	2	3	4	99
Média (Facebook, Instragram, TikTok, YouTube, egyéb online felületek, tévé)	1	2	3	4	99

14. Mit gondol arról, hogy kinek milyen mértékben feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése?

	egyáltalán nem feladata	kis mértékben az ő feladata	alkalmanként az ő feladata	teljes mértékben az ő feladata	nem tudja/ nem válaszol
Család, szülők	1	2	3	4	99
Óvoda	1	2	3	4	99
Iskola	1	2	3	4	99
Minden pedagógus	1	2	3	4	99
Osztályfőnök	1	2	3	4	99
Etika oktató	1	2	3	4	99
A társadalom	1	2	3	4	99

15. Válasszon ki 5 olyan módszert a felsoroltak közül, amelyek véleménye szerint a leginkább alkalmasak az erkölcsi érzék fejlesztésére!

- egy téma frontális bemutatása a pedagógus által
- egy téma frontális bemutatása a tanulók által
- egész csoportos beszélgetés
- kiscsoportos vagy páros beszélgetés
- vita

- szerepjáték, drámajáték
- fogalmazás írása
- olvasmányok (mesék, novellák, versek, egyéb alkotások) feldolgozása és elemzése
- mesék, filmek nézése és elemzése
- könyvtári kutatás
- internetes kutatás
- sajtófigyelés
- művészeti alkotások létrehozása
- konkrét eset megbeszélése
- adott konfliktus kezelése, a pedagógus mediációs szerepben van
- sport (pl. közös élmények, szabályok betartása, fair play)
- példamutatás

16. Mit gondol arról, hogy az osztályfőnöknek feladata-e támogatni valamilyen módon az erkölcsi érzék fejlődését?

- igen
- nem

17. Tanulmányai során volt-e lehetősége ismereteket szerezni intellektuális képességzavarban enyhe fokban érintett gyermekek jellemzőiről? (Más néven: enyhén értelmi fogyatékos/ tanulásban akadályozott gyermekek; IQ 50-69 között)

- igen, a főiskolán/egyetemen
- igen, akkreditált pedagógus továbbképzés, tanfolyam alkalmával
- igen, önképzésre támaszkodtam (pl. szakirodalom, weblapok tanulmányozása)
- nem

18. Munkája során kapcsolatba kerül-e enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulóval? (Más néven: enyhén értelmi fogyatékos/ tanulásban akadályozott gyermek; IQ 50-69 között)

- igen, integráló/inkluzív területen dolgozom
- igen, elkülönített oktatási-nevelési területen dolgozom
- igen, diagnosztikai területen dolgozom
- igen, magántanítványaim vannak
- nem
- egyéb:

19. Mit gondol arról, hogy egy intellektuális képességzavarban enyhe fokban érintett gyermek (más néven: enyhén értelmi fogyatékos/ tanulásban akadályozott gyermek; IQ 50-69 között) elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, amit a tipikus (átlagos) fejlődésű gyerekek?

- igen, nincs különbség
- igen, de valószínűleg egy kicsit később
- igen, de sokkal később, talán csak felnőttként
- nem, ő megmarad az erkölcsi fejlődés alacsonyabb szintjén
- egyéb:

20. Ön munkája során milyen gyakran alkalmazza az alábbi módszereket, amikor az erkölcsi érzék fejlesztése is a célok között szerepel?

	soha nem használom	előfordult már, hogy használtam	gyakran használom	nagyon gyakran használom	ez a módszer nem illeszkedik a tantárgyaimhoz és/vagy a gyermekcsoport jellemzőihez
egy téma frontális bemutatása a pedagógus által	1	2	3	4	99
egy téma frontális bemutatása a tanulók által	1	2	3	4	99
egész csoportos beszélgetés	1	2	3	4	99
kiscsoportos vagy páros beszélgetés	1	2	3	4	99
vita	1	2	3	4	99
szerepjáték, drámajáték	1	2	3	4	99

fogalmazás írása	1	2	3	4	99
olvasmányok (mesék, novellák, versek, egyéb alkotások) feldolgozása és elemzése	1	2	3	4	99
mesék, filmek nézése és elemzése	1	2	3	4	99
könyvtári kutatás	1	2	3	4	99
internetes kutatás	1	2	3	4	99
sajtófigyelés	1	2	3	4	99
művészeti alkotások létrehozása	1	2	3	4	99
konkrét eset megbeszélése	1	2	3	4	99
adott konfliktus kezelése, a pedagógus mediációs szerepben van	1	2	3	4	99
sport (pl. közös élmények, szabályok betartása, fair play)	1	2	3	4	99
példamutatás	1	2	3	4	99

21. Kérem, hogy egészítse ki az alábbi mondatokat.

Az erkölcs számomra azt jelenti, hogy…

Etikát tanítani olyan mint _____, mert _____.

22. Ha van bármilyen észrevétele, tapasztalata a témával kapcsolatban, akkor kérem, hogy itt ossza meg velem:

23. Ha a jövőben szívesen részt venne a kutatáshoz kapcsolódóan fókuszcsoportos beszélgetésben (Budapesten, személyes jelenlét mellett), akkor kérem, hogy adja meg emailcímét, hogy felkereshessem időpont egyeztetés céljából. Ha megadja az elérhetőségét, azzal nem köteleződik el a részvétel mellett, bármikor lehetősége van visszalépni!

KÉRDŐÍV HALLGATÓK RÉSZÉRE

1. Nem:
   - nő
   - férfi

2. Születési éve:

3. Lakóhely:
   - Budapest
   - Megyeszékhely
   - Város
   - Falu

4. Milyen szakon tanul?
   - tanító
   - tanár (kérem, hogy jelezze, milyen szakon)
   - gyógypedagógia (kérem, hogy jelezze, milyen szakirányon)

5. Hányad éves?
   - 1
   - 2
   - 3

- 4

6. Van-e már valamilyen végzettsége, szakképzettsége pedagógiai területen? Ha igen, mi?
   - igen
   - nem

7. Tervezi-e, hogy a következő néhány évben megszerez egy kifejezetten az etika oktatásához kapcsolódó végzettséget?
   - igen (Ha igen, mit?)
   - nem

8. Milyen más meglévő (akár informális úton szerzett) tudása/tapasztalata van, amit fel tudna használni az etika oktatásban?

9. Mit gondol arról, hogy milyen tudásforrások lehetnek hatással egy etikatanár munkájára?

	egyáltalán nincs hatással	inkább hatással van	hatással van	jelentős mértékben hatással van	nem tudja/nem válaszol
További képzettségek, továbbképzések (pl. óvodapedagógia, pszichológia, drámapedagógia)	1	2	3	4	99
Intézményi munkaközösség, kollégák közti tudásmegosztás, hospitálás, jó gyakorlatok megosztása	1	2	3	4	99
Informális módon szerveződött csoportok tudásmegosztása (pl. Facebookon)	1	2	3	4	99

Önképzés (szakirodalom, internetes kutatás)	1	2	3	4	99
Átalános pedagógiai gyakorlat	1	2	3	4	99
Vallásos világnézet, saját valláshoz kapcsolódó (közösségi) élmények	1	2	3	4	99

10. Mit gondol arról, hogy az erkölcsös viselkedés…

	egyáltalán nem értek egyet	kissé egyetértek	egyetértek	teljes mértékben egyetértek	nem tudja/ nem válaszol
nehezen meghatározható	1	2	3	4	99
döntően velünk született alapokon nyugszik	1	2	3	4	99
tanult magatartásforma	1	2	3	4	99
lényege, hogy fenntartsuk a társadalmi rendet	1	2	3	4	99
lényege, hogy folyamatosan keressük, hogyan lehetne jobbá tenni a társadalmat	1	2	3	4	99
szituatív, helyzetfüggő	1	2	3	4	99
megítélése függ a vallástól	1	2	3	4	99

megítélése függ a kultúrától	1	2	3	4	99
része a nézőpontváltásra való képesség	1	2	3	4	99
része a segítségnyújtás	1	2	3	4	99
része az empátia	1	2	3	4	99
része az, hogy igyekszünk jóvá tenni a hibáinkat	1	2	3	4	99

11. Mit gondol, milyen mértékben befolyásolják a következők az erkölcsi fejlődést?

	egyáltalán nem befolyásolja	inkább nem befolyásolja	inkább befolyásolja	teljes mértékben befolyásolja	nem tudja/ nem válaszol
A gyermek életkora	1	2	3	4	99
A gyermek intelligencia szintje	1	2	3	4	99
Családi környezet, szabályok, elvárások	1	2	3	4	99
A szülők viselkedése	1	2	3	4	99
A gyermek elégtelen lakókörnyezete (félkomfortos, vagy komfort nélküli lakás)	1	2	3	4	99

A szülők alacsony iskolai végzettsége	1	2	3	4	99
A szülők alacsony foglalkoztatottsága	1	2	3	4	99
Iskolai környezet, szabályok, elvárások	1	2	3	4	99
A pedagógusok viselkedése	1	2	3	4	99
Etika oktatás	1	2	3	4	99
Osztályfőnöki tevékenység	1	2	3	4	99
Kortársak nyílt viselkedése	1	2	3	4	99
Kortársak rejtett elvárásai	1	2	3	4	99
Média (Facebook, Instragram, TikTok, YouTube, egyéb online felületek, tévé)	1	2	3	4	99

12. Mit gondol arról, hogy kinek milyen mértékben feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése?

	egyáltalán nem feladata	kis mértékben az ő feladata	alkalmanként az ő feladata	teljes mértékben az ő feladata	nem tudja/ nem válaszol
Család, szülők	1	2	3	4	99
Óvoda	1	2	3	4	99
Iskola	1	2	3	4	99
Minden pedagógus	1	2	3	4	99
Osztályfőnök	1	2	3	4	99
Etika oktató	1	2	3	4	99
A társadalom	1	2	3	4	99

13. Válasszon ki 5 olyan módszert a felsoroltak közül, amelyek véleménye szerint a leginkább alkalmasak az erkölcsi érzék fejlesztésére!

- egy téma frontális bemutatása a pedagógus által
- egy téma frontális bemutatása a tanulók által
- egész csoportos beszélgetés
- kiscsoportos vagy páros beszélgetés
- vita
- szerepjáték, drámajáték
- fogalmazás írása
- olvasmányok (mesék, novellák, versek, egyéb alkotások) feldolgozása és elemzése
- mesék, filmek nézése és elemzése
- könyvtári kutatás
- internetes kutatás
- sajtófigyelés
- művészeti alkotások létrehozása
- konkrét eset megbeszélése
- adott konfliktus kezelése, a pedagógus mediációs szerepben van
- sport (pl. közös élmények, szabályok betartása, fair play)
- példamutatás

14. Mit gondol arról, hogy az osztályfőnöknek feladata-e támogatni valamilyen módon az erkölcsi érzék fejlődését?

- igen
- nem

15. Tanulmányai során volt-e lehetősége ismereteket szerezni intellektuális képességzavarban enyhe fokban érintett gyermekek jellemzőiről? (Más néven: enyhén értelmi fogyatékos/ tanulásban akadályozott gyermekek; IQ 50-69 között)

- igen
- még nem, de tudom, hogy lesz olyan kurzusom, ami ezzel foglalkozik
- még nem, és nem tudom, hogy lesz-e olyan kurzusom, ami ezzel foglalkozik
- nem

16. Mit gondol arról, hogy egy intellektuális képességzavarban enyhe fokban érintett gyermek (más néven: enyhén értelmi fogyatékos/ tanulásban akadályozott gyermek; IQ 50-69 között) elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, amit a tipikus (átlagos) fejlődésű gyerekek?

- igen, nincs különbség
- igen, de valószínűleg egy kicsit később
- igen, de sokkal később, talán csak felnőttként
- nem, ő megmarad az erkölcsi fejlődés alacsonyabb szintjén
- egyéb:

17. Kérem, hogy egészítse ki az alábbi mondatokat.

Az erkölcs számomra azt jelenti, hogy…

Etikát tanítani olyan mint _____, mert _____.

18. Ha van bármilyen észrevétele, tapasztalata a témával kapcsolatban, akkor kérem, hogy itt ossza meg velem:

19. Ha a jövőben szívesen részt venne a kutatáshoz kapcsolódóan fókuszcsoportos beszélgetésben (Budapesten, személyes jelenlét mellett), akkor kérem, hogy adja meg emailcímét, hogy felkereshessem időpont egyeztetés céljából. Ha megadja az elérhetőségét, azzal nem köteleződik el a részvétel mellett, bármikor lehetősége van visszalépni!

6. sz. melléklet: A második kutatási szakasz fókuszcsoportos témafelvetései

FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉS – TÉMAFELVETÉSEK PEDAGÓGUSOKNAK

1. Kérem, hogy néhány szóban mutatkozzanak be (keresztnévvel, ahogyan szólíthatják egymást). Az oktatás-nevelés mely területén dolgoznak, mi a végzettségük, illetve hány éve vannak a pályán?
2. Milyen módon kapcsolódnak akár a tanórai keretek között megvalósuló etika oktatáshoz, akár az erkölcsi érzék fejlesztéséhez a mindennapi pedagógiai gyakorlatuk során?
3. Mit gondolnak az etika oktatásról?
4. Mit jelent az erkölcsös viselkedés? Hogyan határoznák meg?
5. Milyen tényezők befolyásolják a gyerekek erkölcsi érzékének fejlődését?
6. Kiknek a feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése?
7. Milyen módszereket tartanak alkalmasak a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztésére?
8. Mi az, amire támaszkodni tudnak a munkájuk során, ha az erkölcsi érzék fejlesztése a cél?
9. Munkájuk során kapcsolatba kerülnek-e enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulókkal? *(Ha szükséges, pontosítjuk a fogalmat.)*
10. Egy enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyermek elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, amit a tipikus (átlagos) fejlődésű gyerekek?

FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉS – TÉMAFELVETÉSEK HALLGATÓKNAK

1. Kérem, hogy néhány szóban mutatkozzanak be (keresztnévvel, ahogyan szólíthatják egymást). Milyen szakon tanulnak, és hol tartanak a tanulmányaikban?
2. Milyen saját élményük van a tanórai keretek között megvalósuló etika oktatással kapcsolatban?
3. Mit jelent az erkölcsös viselkedés? Hogyan határoznák meg?
4. Milyen tényezők befolyásolják a gyerekek erkölcsi érzékének fejlődését?
5. Kiknek a feladata a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztése?
6. Milyen módszereket tartanak alkalmasak a gyerekek erkölcsi érzékének fejlesztésére?
7. Tanultak-e, vagy tudomásuk szerint fognak-e tanulni az enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulókról? *(Ha szükséges, pontosítjuk a fogalmat.)*
8. Egy enyhe intellektuális képességzavarban érintett gyermek elérheti-e az erkölcsi fejlődésnek ugyanazt a szintjét, amit a tipikus (átlagos) fejlődésű gyerekek?

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

ADATLAP a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: **Vincze Györgyi**

A doktori értekezés címe és alcíme: **Pedagógusok vélekedései az erkölcsi ítéletalkotásról**

A doktori iskola neve: **Neveléstudományi Doktori Iskola**

A doktori iskolán belüli doktori program neve: **Gyógypedagógia Program**

A témavezető neve és tudományos fokozata: **prof. dr. Czabaji Horváth Attila, egyetemi tanár**

A témavezető munkahelye: **ELTE-PPK, Neveléstudományi Intézet**

MTA Adatbázis-azonosító: **10070448**

DOI-azonosító[1]: **10.15476/ELTE.2024.345**

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként[2]

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a Neveléstudományi Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét, Barna Ildikót, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;[3]

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (……*dátum*)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;[4]

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követőn egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.[5]

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) a ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: 2024. október 9.

Vincze Györgyi

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

---

[1] A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

[2] A megfelelő szöveg aláhúzandó.

[3] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

[4] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

[5] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.