TANULMÁNYOK

Személyes fejlődés és proszociális értékek

Az evangélikus hit- és erkölcstanoktatás percepciója hittanárok narratíváiban

KODÁCSY-SIMON ESZTER
Evangélikus Hittudományi Egyetem
rektorhelyettes, tanszékvezető egyetemi tanár
E-mail: eszter.simon@lutheran.hu

SEBEN GLÓRIA
Evangélikus Hittudományi Egyetem
egyetemi adjunktus
E-mail: gloriaseben@gmail.com

DOI: 10.61894/LP.2026.101.11.1

A tanulmány a magyarországi állami iskolákban felekezeti, evangélikus hit- és erkölcstant tanítók tapasztalatait és tantárgyértelmezését vizsgálja egy 2026-ban végzett, 201 fős kérdőíves kutatás alapján. A tanárok a tantárgy sajátos értékét annak többdimenziós szerepében érzékelik: a tanulók személyes fejlődésének támogatása mellett a proszociális értékek elsajátításában látják a tantárgyban rejlő fő lehetőségeket. Kevésbé tapasztalják a közvetlen vallási szocializációt és a gyülekezeti integrációt, ami az iskolai és gyülekezeti célok differenciálását, valamint a szakmai szerepek tisztázását indokolja.

Kulcsszavak: hit- és erkölcstan / állami iskola / tanárok narratívái / empirikus kutatás

Nemzetközi és hazai kutatási háttér

Magyarországon a 2011. évi CXC. törvény alapján 2013 szeptemberétől, felmenő rendszerben vált az állami iskolák 1–8. évfolyamán a kötelező tanórai foglalkozások részévé az erkölcstan – 2019-től etika –, illetve az e helyett választható, valamely bevett egyház által megszervezett hit- és erkölcstan. A magyar szabályozás az európai konfesszionális hitoktatási modellek egyik sajátos változataként értelmezhető. Több elemében párhuzamot mutat többek között Ausztria, Belgium, Horvátország, Lengyelország, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország és Szlovákia gyakorlatával, noha az állam és az egyház közötti feladatmegosztás országonként eltérő formát ölt (Franken 2018; Horowski 2022; Tuna 2020; Zozulakova–Zozulak 2010). E modellek közös jellemzője, hogy felekezetileg meghatározott vallásoktatás valósul meg az állami iskola intézményi keretei között, vagyis egy konfesszionális tantárgy kap helyet a világnézetileg és vallásilag heterogén tanulói közegben.

A hitoktatással foglalkozó nemzetközi kutatások egyik visszatérő kérdése, hogy milyen értéket képviselhet a hitoktatás a tanulók számára a szűken értelmezett vallási ismeretátadáson és vallási szo-

Creative Commons BY-NC-ND 4.0

cializáción túl. Ez a kérdés a nem felekezeti (non-denominational) hitoktatási mintát követő országokban[1] viszonylag gyakran jelenik meg a szakirodalomban. Jelen tanulmány azonban elsősorban azokra az országokra összpontosít, amelyek hitoktatási rendszere több ponton párhuzamba állítható a magyarországi szabályozással. E kontextusban viszont kifejezetten kevés olyan empirikus kutatás található, amely közvetlenül a hitoktatás résztvevőinek – különösen a tanároknak vagy a diákoknak – a tapasztalatait és értelmezéseit vizsgálja. A német és osztrák példák mellett más országokból csak elszórtan állnak rendelkezésre empirikus eredmények, ezek azonban több ponton egymással összecsengő megállapításokra jutnak.

Egy spanyolországi vizsgálatban, amely ötvenhét középiskolai vallástanár tapasztalatait elemezte, a hitoktatás értéke a keresztény hit és kultúra közvetítésén túl több, tágabb pedagógiai dimenzióban is megjelent. A válaszadók hangsúlyozták az érték- és jellemformálást, a személyes érés és identitáskeresés támogatását, a kritikai gondolkodás és a döntéshozatali képességek fejlesztését, valamint a társas, családi és spirituális kompetenciák erősítését (Oviedo et al. 2025). Szlovák (Niklová–Hanesová 2024) és lengyel (Horowski 2022) kutatók vizsgálatai szintén arra mutatnak rá, hogy a tantárgy jelentősége nem korlátozódik a kateketikai vagy ismeretátadó funkciókra, hanem tágabb személyiség- és értékformáló szerepet is betölthet. Horvátországi kutatók arra az eredményre jutottak, hogy a hitoktatók a konfesszionális vallásoktatás feladatait nem kizárólag a saját vallási hagyomány közvetítésében látják, hanem fontosnak tartják a más vallásokkal és világnézetekkel szembeni tisztelet erősítését, a tolerancia fejlesztését, az előítéletek csökkentését és az interkulturális párbeszéd támogatását is (Razum–Jurišić 2022; Filipović–Jurišić 2024). Egy német empirikus vizsgálat arra hívja fel a figyelmet, hogy a felekezeti identitás megőrzése és a más felekezetekkel való találkozás nem szükségszerűen egymást kizáró célok, de ezek összehangolása tudatos pedagógiai megközelítést igényel (Schweitzer–Boschki 2004). A pozitív lehetőségek mellett a nemzetközi kutatások az állami iskolákban megvalósuló felekezeti hitoktatás több visszatérő kihívására is rámutatnak. Ezek közé tartozik a tantárgy iskolai státuszának kérdése, a tanulók eltérő vallási hátteréből és motivációjából fakadó heterogenitás, az egyházi és iskolai célok összehangolásának nehézsége, a hitoktatók szakmai felkészültsége és intézményi helyzete, valamint az iskolai hitoktatás és a gyülekezeti katekézis kapcsolatának tisztázása (Zozulakova–Zozulak 2010; Barić–Burušić 2015; Makosa 2016; Franken 2018; Tuna 2020; Silhol 2024; Oviedo et al. 2025). A rendelkezésre álló empirikus vizsgálatok ugyanakkor nem rajzolnak ki egységes képet: eltérő felekezeti és nemzeti kontextusokat vizsgálnak, és csak nagyon kevés kutatás tárja fel közvetlenül, hogy a tanárok miként értelmezik saját tantárgyuk értékét, lehetőségeit és korlátait.

Jelen kutatás ehhez a magyarországi állami iskolákban evangélikus hit- és erkölcstant tanító hitoktatók perspektíváját vizsgálja. A több mint egy évtizede működő rendszer értékeinek, lehetőségeinek és korlátainak feltárásához elsődlegesen azok tapasztalatai kínálnak empirikus kiindulópontot, akik mindennapi gyakorlatukban közvetlenül részt vesznek a hitoktatás megvalósításában. A vizsgálat feltáró jellegű, és a hitoktatói tapasztalatok rendszerezésével kíván hozzájárulni a magyarországi felekezeti hitoktatás működésének jobb megértéséhez, valamint további kutatási kérdések megfogalmazásához.

[1] Észak- és Nyugat-Európa legtöbb országában nem felekezeti (non-denominational) vallásoktatás kap helyet az iskolai tárgyak között, amely alapvetően eltér a 2011-ben bevezetett magyarországi gyakorlattól.

A kutatás bemutatása

Kutatási cél és kérdés

Kutatásunk célja annak feltárása, hogy az evangélikus hit- és erkölcstant tanító tanárok miként értelmezik saját tantárgyuk működését az állami iskolai környezetben. Célunk a hitoktatói tapasztalatok és értelmezések rendszerezett bemutatása, valamint olyan további kutatási kérdések kijelölése, amelyek a későbbi vizsgálatok számára is irányt adhatnak.

Arra keressük a választ, hogy a tanárok milyen tapasztalatokat szereznek a tantárgy megszervezése és tanítása során, hogyan értékelik a tantárgyat összességében, mely területeken érzékelik a diákokra gyakorolt hatását, illetve miben látják a hit- és erkölcstanoktatás lehetőségeit és korlátait. Az így feltárt tanári perspektíva egyfelől lehetővé teszi a magyarországi gyakorlat sajátosságainak leírását, másfelől összevethető azokkal a nemzetközi dilemmákkal, amelyek a felekezeti hitoktatás vallási és általános pedagógiai céljai, az iskolai és egyházi kontextus találkozása, valamint a tantárgy lehetőségei és korlátai körül rajzolódnak ki.

A kutatás felépítése

A kutatás adatfelviteli eszköze egy online kérdőív volt, melyet a válaszadók 2026 júniusa és júliusa során tölthettek ki. A kérdőív első tizenegy tétele a résztvevők háttérjellemzőire vonatkozott. A kérdőív középső részében tizenhat kérdés vizsgálta a hit- és erkölcstan tanításával kapcsolatos tapasztalatokat; jelen tanulmány elemzése ezen kérdések felére fókuszál. A kérdőív utolsó részében az evangélikus hitoktatás más aspektusaira vonatkozó kérdések kaptak helyet, amelyek feldolgozására későbbi elemzésekben kerül sor. A vizsgált kérdések között egyaránt szerepeltek hét-, illetve kilencfokú Likert-skálán megválaszolható kvantitatív tételek, valamint nyitott kérdések, amelyek lehetőséget adtak arra, hogy a résztvevők saját megfogalmazásukban fejtsék ki tapasztalataikat, és a kutatói állításoktól eltérő véleményeiket is megfogalmazhassák előzetes befolyásolás nélkül.

A kvalitatív kérdések tartalomelemzését két kódoló végezte folyamatos konzultációkkal, a kódok többszöri felülvizsgálatával és csoportosításával. A kvantitatív elemzés során leíró statisztikákat, a háttérváltozókkal való összefüggések vizsgálatára Pearson-féle χ^2-próbát, kis elemszámoknál Fisher-féle egzakt, illetve többkategóriás változók esetén Fisher–Freeman–Halton-féle egzakt próbát alkalmaztunk. A több párhuzamos statisztikai vizsgálatból adódó téves szignifikáns eredmények kockázatának csökkentésére Holm-féle korrekciót alkalmaztunk, és a korrigált $p < 0{,}05$ értékeket tekintettük statisztikailag szignifikánsnak. A kvantitatív változók együttjárását Pearson-féle korrelációs együtthatóval vizsgáltuk.

A minta bemutatása

A kérdőívet a Magyarországi Evangélikus Egyház valamennyi, hitoktatással bármilyen státuszban foglalkozó munkatársa megkapta. A 212 kitöltő közül 201 válaszadó adatait vontuk be az elemzésbe;

a hit- és erkölcstant nem tanítók vagy nem evangélikus hit- és erkölcstant tanítók válaszait a jelen elemzés nem tartalmazza.

A 201 fős minta főbb jellemzői az alábbiak voltak:

- 155 nő és 45 férfi vett részt a kutatásban; egy fő nem válaszolt erre a kérdésre.
- A válaszadók közül 122 fő a hittanár-életpályamodellben (hém) főállású hitoktatóként dolgozott, ami a 138 fős teljes hém-állomány 88,4%-a. A lelkészi életpályamodellben (lém) foglalkoztatott 241 lelkész közül 45 fő vett részt a kutatásban (18,7%), míg a 110 óraadó hitoktató közül 32 fő (29,1%). Két fő nem jelölte meg foglalkoztatási státuszát. A kutatás mintája a főállású és az óraadó hitoktatókra tekintve reprezentatív, a lelkészek csoportján a minta nem reprezentatív, de kellően heterogén ahhoz, hogy a feltáró jelleg érvényesüljön.
- A válaszadók hittanár MA, teológus-lelkész MA, katekéta BA, levelező hitoktatói végzettséggel rendelkeztek. Tíz hatvan év feletti résztvevőnek nem volt szakterületi felsőfokú végzettsége.
- 72-en Budapesten vagy Pest vármegyében, 59-en megyeszékhelyen vagy nagyvárosban, 70-en kisvárosban vagy kistelepülésen dolgoztak.
- A válaszadók legnagyobb csoportja (33,3%) összesen 31–50 tanulót tanított a 2025/26-os tanévben; 100 főnél több diákot 11 tanár (5,5%) oktatott.
- A válaszadók 89,5%-a tanított legalább egy egy- vagy kétfős csoportot; mintegy egyharmaduknak három-öt fős kis létszámú csoportja volt.
- A válaszadók 74,1%-a legalább heti 11 órában tanított hittant.

Az elemzésben végzettségtől és foglalkoztatási státusztól függetlenül valamennyi válaszadóra tanárként hivatkozunk, mivel mindannyian ugyanazt a tanári szerepet töltik be a hit- és erkölcstan tanítása során.

Eredmények

A kérdőív először a kvalitatív kérdéseken keresztül a tanárok saját szavaival megfogalmazott tapasztalatait és véleményét kérdezte meg, ezáltal mélyebb betekintést engedve a hit- és erkölcstant tanítók megélésébe. Tanulmányunk ennek megfelelően először a kvalitatív eredményeket mutatja be, majd a zárt, kvantitatív kérdések elemzésére tér át.

A hit- és erkölcstan lehetőségei a tanárok narratívái alapján

A kérdőív 18. kérdése így szólt: „Szerinted mi az a három legfontosabb érték, amit a hit- és erkölcstan ad a diákoknak?" A válaszadók karakterkorlát nélkül, szabadon fogalmazhatták meg válaszaikat. Ennek eredményeként 25 fő (12,4%) háromnál több, 5 fő (2,5%) pedig háromnál kevesebb értéket sorolt fel; olyan kitöltő nem volt, aki egyetlen választ sem adott volna.

A tartalomelemzés során a válaszokat hat fő kategóriába soroltuk, amelyeken belül további alkategóriákat különítettünk el (lásd *1. táblázat*).

A válaszadók legnagyobb része, több mint kétharmada (70,6%) említett legalább egy, a személyes fejlődéshez, lelki jólléthez vagy érzelmi biztonsághoz kapcsolódó értéket. Mivel ezek a válaszok úgy említik a személyes fejlődés és lelki jóllét dimenzióit, hogy nem jelenik meg mellette

a felekezeti jelleg vagy a vallásos kontextus, ezért úgy tűnik, hogy a hit- és erkölcstantanítás értékei között a személyes fejlődés szempontja megelőzi a vallásos jellegű pozitívumokat – még akkor is, ha a gyakorlati megvalósítás során ezek nyilvánvalóan összekapcsolódnak. A válaszok alapján a tanárok tehát leginkább a személyes fejlődés és a lelki jóllét támogatásában látják a hit- és erkölcstanórák erősségeit. A kategórián belül több alkategória különült el. Az elfogadottság, szeretethetőség és személyes értékesség megtapasztalását minden negyedik-ötödik válaszadó említette; ez a tanári narratívák második leggyakoribb alkategóriája volt. Minden nyolcadik kitöltő az életkérdésekkel és életcélokkal való foglalkozást emelte ki. További visszatérő szempontként jelent meg a lelki támasz, a spirituális nyitottság, az önismeret, a megküzdés és az érzelmi jóllét, valamint a bizalom és biztonság megtapasztalása.

A válaszok második legnagyobb csoportját a proszociális értékekhez és erkölcsi alapokhoz kapcsolódó megfogalmazások alkották. Ezen belül alakult ki a legnagyobb alkategória (40,3%), amelyben a válaszadók a társadalmi együttélést támogató konkrét értékeket emeltek ki. Leggyakrabban a szeretet, az elfogadás, az odafigyelés és a tisztelet jelent meg, míg mások általánosabban a bibliai vagy egyetemes erkölcsi alapok és értékrend jelentőségét hangsúlyozták.

A tanárok 58,7%-a említett a személyes hit kialakulásához vagy megerősödéséhez kapcsolódó értéket, ez alkotta a harmadik válaszkategóriát. Egyes válaszadók általánosságban a hit formálódását vagy a hitgyakorlatokat hangsúlyozták, mások az Istennel megélt személyes kapcsolatot emelték ki. A válaszadók közel tizede olyan, jellegzetesen spirituális tartalmú fogalmakat is megnevezett – például remény, vigasztalás, megbocsátás, hála vagy békesség –, amelyek lelki erőforrásként szolgálhatnak a diákok számára.

A válaszadók fele (51,7%) az ismeretátadást is a hit- és erkölcstan fontos értékének tekintette, nem kapcsolva azt valamilyen személyes vallási elköteleződéshez. Ez az általános ismeretszerzés, a vallási műveltség, a biblia- és egyházismeret említéseiben egyaránt megjelent. Különösen jól kirajzolódott ez az Isten megismerésére vonatkozó válaszokban: míg az előző kategória a személyes és elköteleződő istenkapcsolatot hangsúlyozta, ide olyan megfogalmazások kerültek, mint az „Isten szeretetéről kapott információ" vagy az „információ Istenről".

A tanárok több mint harmada (40,3%) említette értékként a közösséghez tartozást, akár általános értelemben, akár kifejezetten gyülekezeti közösségi kontextusban. Néhány válaszadó kiemelte a hitoktató és a diákok közötti személyes kapcsolat megerősítő szerepét, valamint a tantárgy családi és kortárs kapcsolatokra gyakorolt kedvező hatását.

Végül körülbelül minden hetedik válaszadó (13,9%) említett olyan értéket, amely a gondolkodás és szemlélet formálásának csoportjába tartozhat. Voltak, akik a gondolkodási készségek fejlesztéséről írtak, mások pedig világnézeti, szemléleti változást fogalmaztak meg, de a személyes elköteleződés említése nélkül.

A válaszok tartalmilag és megfogalmazásukban is nagy változatosságot mutattak. Mindössze 28 kitöltőnél (13,9%) került két megnevezett érték ugyanabba az alkategóriába, és csak egyetlen válaszadónál soroltuk mindhárom megfogalmazott értéket azonos alkategóriába. Ez arra utal, hogy a tanárok a hit- és erkölcstan értékét több, egymással párhuzamos dimenzióban érzékelik, és narratíváik alapján az nem szűkíthető egyetlen domináns fókuszra.

1. táblázat. A 18. kérdésre adott válaszok kategorizálása (Szerinted mi az a három legfontosabb érték, amit a hit-és erkölcstan ad a diákoknak?)

Kategória (Válaszadók száma, aránya)	Alkategória (Válaszadók száma, aránya)	A válaszok jellemző példái
1. Személyes fejlődés, lelki jóllét (142, 70,6%)	Értékesség és elfogadottság megtapasztalása (46, 22,9%)	„személyes odafigyelés”,„az az érzés és tudás, hogy elfogadható, szeretnivaló”,„értékes vagy!”,„empatikus meghallgatás”,„a meghallgatás öröme”, „személyes fókusz”,„személyes beszélgetések”,„meghallgatva lenni”, „szeretve van érzés”
	Életértelem és életkérdések keresése (25, 12,4%)	„életkérdések átgondolása”,„nyílt beszélgetési lehetőség az őket foglalkoztató dolgokról”,„jövőkép”,„élet-értelem”,„életcél”
	Megküzdés és érzelmi jóllét (17, 8,5%)	„megtanítja a jó dolgokat észrevenni az életben”,„kapaszkodó a nehéz időkre”,„érzelmi intelligencia erősödése”,„empátia”,„személyes értékek megtalálása”,„életöröm”
	Bizalom és kötődés (15, 7,5%)	„személyes bizalom és kötődés”,„bizalom erősítése”,„bizalmi légkör”
	Biztonság és stabilitás (12, 6,0%)	„biztonságérzetet ad”,„van egy óra az iskolában, ahol biztonságban érezhetik magukat”,„nyugalom”,„biztos pont”,„biztonságos tér a megnyílásra, az »önmagamban« való létre”
	Lelki támogatás (10, 5,0%)	„lelkiség”,„lelki megújulás”,„lelki megnyugvás”,„lelki támasz”,„személyes lelkigondozás”,„lelki vívódásait megoszthatja”
	Önismeret és önreflexió (9, 4,5%)	„megismerhetik önmagukat”,„identitás”,„önismeret”,„az ÉN értékét egy együtt lüktető közösségen belül”,„belső értékek felismerése”
	Nyitottság a lelki kérdésekre (8, 4,0%)	„nyitottság a transzcendenciára mint perspektívára”,„egészséges spiritualitás”,„lelki nyitottság megtapasztalása”,„spirituális önismeret”
2. Proszociális értékek, erkölcsi alapok (126, 62,7%)	Kapcsolati és proszociális értékek összesen (81, 40,3%)	„felelősségvállalás”,„szavahihetőség”,„egymás segítésére nevel”,„emberség”,„tolerancia”,„türelem”,„törődés”,„megértés” „nyitottság”,„megbecsülés”,„becsület”,„őszinteség”
	Kapcsolati és proszociális értékeken belül: szeretet (26, 12,9%)	„szeretet”,„a szeretet fontossága”,„szeretetre nevelés”,„szeretettel fordulni mások felé”,„szeretetközpontúság”
	Kapcsolati és proszociális értékeken belül: elfogadás (20, 10,0%)	„egymás elfogadása”,„a másik ember megértése, elfogadása”,„egymás iránti elfogadás fejlesztése”
	Kapcsolati és proszociális értékeken belül: odafigyelés (9, 4,5%)	„odafigyelés a másikra”,„egymásra figyelés”
	Kapcsolati és proszociális értékeken belül: tisztelet (7, 3,5%)	„tisztelet”,„tisztelet önmagunk, mások és a teremtett világ iránt”,„az élet, benne a személyes élet tisztelete”
	Általános erkölcsi tájékozódás (24, 11,9%)	„felelős erkölcsi gondolkodás”,„erkölcsi iránytű”,„alapértékek”,„etikai mérlegelés”,„erkölcsi érzék”,„ha nem is tartja be, de legalább tud az alap erkölcsi értékekről”
	Bibliai-keresztény erkölcsi alapok és normák (21, 10,4%)	„keresztény értékek”,„egyetemes és keresztény értékrend”,„bibliai erkölcs”,„keresztény etika ismerete”,„jézusi értékrend”,„jó és rossz közötti különbségtétel”,„Tízparancsolat”,„aranyszabály”

3. Személyes hit és vallásgyakorlat (118, 58,7%)	Hitformálódás (41, 20,4%)	„hit”,„hitre nevelés”,„hit erősítése”,„hit megtapasztalása”„hitbeli fejlődés”
	Személyes istenkapcsolatban élés (31, 15,4%)	„Isten szeretetének megélése”,„Szentlélekkel közösség”,„bizalom Isten iránt”,„az Istenre való ráhagyatkozás”
	Személyes találkozás lehetősége Istennel (19, 9,5%)	„Istennel való kapcsolat lehetősége”,„Jézussal való találkozás”
	Vallásos lelki erőforrások (19, 9,5%)	„remény”,„reménység”,„vigasztalás”,„megbocsátás”,„hála”,„békesség”
	A személyes vallásgyakorlat lehetősége (8, 4,0%)	„személyes imádság megtapasztalása”,„személyes hitgyakorlás lehetőségei”
4. Műveltség és vallási ismeretszerzés (104, 51,7%)	Bibliaismeret (31, 15,4%)	„bibliaismeret”,„a Szentírás ismerete”,„megismerteti a diákokkal a Biblia alaptörténeteit”,„tájékozódás a Bibliában”,„ismeretcseppek a Biblia történeteiről”
	Istenismeret és evangéliumismeret (29, 14,4%)	„istenismeret”,„az evangélium megismerése”,„Istenről beszélni természetes”,„istenkép”,„istenkutatás”,„Isten szeretetéről kapott információ”,„információ Istenről”,„hitismeretek”
	Egyházismeret (19, 9,5%)	„egyházismeret”,„tárgyi tudás az egyházról”,„egyházunk megismerése”,„kereszténység alapjainak megismerése”
	Általános ismeretszerzés (13, 6,5%)	„tudás”,„ismeret”,„új ismeretek”,„ismeretszerzés”
	Vallási és kulturális műveltség (12, 6,0%)	„műveltségi kitekintés”,„vallási hagyományok megismerése”,„kultúrtörténeti adalékok”,„ünnepek értelme és magyarázata”,„általános alapműveltség: művelődéstörténet olyan szemszögből, amit nem tanítanak az iskolában”,„kulturális felzárkóztatás”
5. Közösségi kapcsolódás (81, 40,3%)	Közösséghez tartozás általánosságban (39, 19,4%)	„közösség”,„közösséghez tartozás”,„hozzájárul a gyermek kapcsolati hálójához”,„csoporthoz tartozás”,„közösségi élmény”
	Egyházi közösséghez tartozás (26, 12,9%)	„kapcsolódás a gyülekezethez”,„gyülekezet közössége”,„egyházi közösség”,„van gyülekezeti közösség, ahova várják”
	Hitoktatói-lelkészi személyes kapcsolat (12, 6,0%)	„személyes találkozás, beszélgetés, példamutatás”,„személyes kapcsolódás”,„elé élés”
	Családi és kortárs kapcsolatok (4, 2,0%)	„családi kötődések megerősítése”,„olyan kapcsolat alakul ki a gyerekek között, ami más órákon nem”
6. Szemlélet- és gondolkodásformálás (28, 13,9%)	Gondolkodási készségek fejlesztése (13, 6,5%)	„absztrahált gondolkodás képessége”,„közös gondolkodás”,„problémamegoldás”,„összefüggésekben gondolkodás”,„szimbolikus gondolkodás”,„vitakultúra kialakítása”,„véleményformálás fejlesztése”,„játékosság”
	Találkozás egy új szemlélettel (8, 4,0%)	„a világ működésének tágabb perspektívába helyezése”,„új szemléletmód”,„spirituális világértelmezés”,„egy másfajta közösségi kép meglátása”,„egy másik látószög”
	Találkozás a bibliai-keresztény szemlélettel (7, 3,5%)	„vallásos világszemlélet megismerése”,„keresztény értékszemlélet és gondolkodás”,„a bibliai történetek friss, kreatív nézőpontja”

A tanárok válaszainak háttérváltozók szerinti elemzése

Megvizsgáltuk, hogy a 18. kérdés válaszkategóriáinak és az ezekből képzett tartalmi kategóriacsoportoknak az előfordulása összefügg-e a háttérváltozókkal (lásd *2. táblázat*). A kategóriacsoportok közül egy esetben mutatkozott szignifikáns kapcsolat: a férfiak gyakrabban említettek az ismeretszerzéshez és műveltséghez kapcsolódó értékeket. A részletes alkategóriák szintjén hat szignifikáns összefüggést találtunk. Az egyházismeret említése gyakoribb volt a lémben foglalkoztatott lelkészek és az óraadó hitoktatók körében, míg a bibliaismeretet inkább a férfiak és a nappali teológus-lelkész képzésben végzettek említették. Az önismeret és önreflexió a kisvárosban vagy kistelepülésen dolgozóknál, a lelki kérdések iránti nyitottság pedig a lelkészek és az óraadók körében jelent meg gyakrabban; utóbbi a hémben főállású hitoktatóknál egyáltalán nem fordult elő.

2. táblázat. A 18. kérdés válaszkódjai és tartalmi kódcsoportjai esetében kimutatott, Holm-korrekció után is szignifikáns különbségek

Kategória vagy kategóriacsoport	Próba	Holm-korrigált p (< 0,05)	Eltérés iránya
Ismeretszerzés és műveltség	χ^2	0,0346	Férfiak 60,0%-a, nők 34,8%-a
Egyházismeret	Fisher–Freeman–Halton	0,0013	A lémben foglalkoztatottak 25,6%-a, az óraadó hitoktatók 13,8%-a, a hémben foglalkoztatottak 3,3%-a
Bibliaismeret	χ^2	0,0395	Férfiak 28,9%-a, nők 11,0%-a
	χ^2	0,0027	Nappali teológus-lelkész szakon végzettek között 30,9%, nélküle 9,6%
Önismeret és önreflexió	Fisher–Freeman–Halton	0,0118	Kisvárosban/kistelepülésen dolgozók 11,4%-a; Budapesten és Pest megyében dolgozók között 0%; nagyvárosban tanítók 1,7%-a
Nyitottság a lelki kérdésekre	Fisher–Freeman–Halton	0,0112	Óraadó hitoktatók 10,3%-a, lémben foglalkoztatottak 9,3%-a, hémben foglalkoztatottak 0%-a
	Fisher-egzakt	0,0075	Nappali teológus-lelkész szakon végzettek között 12,7%, nélküle 9,6%

A hit- és erkölcstan korlátai a tanárok narratívái alapján

A kérdőív 19. és 20. kérdése a hit- és erkölcstan észlelt korlátait vizsgálta. A 19. kérdés így hangzott: „Szerinted vannak-e a hit- és erkölcstan tantárgynak negatív hozadékai? Legfeljebb hármat sorolj föl!"

A válaszadók legnagyobb csoportja, 61 fő (30,3%) nem tulajdonított negatív hozadékot a tantárgynak. Válaszaik az egyértelmű tagadástól („nincs", „szerintem egyáltalán nincsenek ilyenek") a feltételesebb megfogalmazásokig terjedtek, amelyek a hitoktató munkájának minőségét és a tanár–diák kapcsolatot hangsúlyozták: „nincs, amennyiben valóban hittanórát tartanak a kollégák", „nagyon igyekszem, hogy ne legyen", „én nem tapasztaltam ilyet", „még nem fedeztem fel ilyet", „ha jó a hittanár és a diákcsoport emberi és »szakmai« kapcsolata, akkor nincs". Tizenegy tanár nem válaszolt, vagy „nem tudom" választ adott.

A további válaszokban négy jól elkülöníthető nézőpont jelent meg: a diákok, a hitoktatók, a gyülekezet és egyház, valamint az iskola szempontjából megfogalmazott nehézségek.

A negatívumok legnagyobb csoportját a gyülekezeti kapcsolódás hiánya alkotta. A tanárok majdnem negyede (47 fő, 23,4%) írta azt, hogy a hit- és erkölcstan negatívuma az, hogy „sok családnál ezzel kimerül az egyházzal való kapcsolat", „elvesznek a gyerekek a gyülekezet számára", „elszakadnak a gyülekezettől", „sokszor a gyülekezeti kapcsolódás kiváltására szolgál a hittan," „sok család

ezzel »kipipálja« a hitbeli nevelést". Ezt a problémát közel kétszer annyian említették negatívumként, mint ahányan az előző kérdésnél a gyülekezeti kapcsolódást pozitív értékként nevezték meg (26 fő), ugyanakkor így is csak a válaszadók mintegy negyede fogalmazta meg kritikaként. A negatív hozadékok között a gyülekezeti-egyházi szempont két további formában is megjelent. Tizenegy fő (5,5%) említette azt, hogy az állami iskolában megszervezett hittanóra „nagy feladatot ró a lelkészekre", és „hihetetlen erőforrásokat visz el a gyülekezettől, ha nincs hitoktatója a gyülekezetnek". Tizenhárman (6,5%) pedig azt fogalmazták meg, hogy nagy a felelősség a hitoktató személyiségén, mert ha nem jól végzi a munkáját, s nem hiteles, akkor „az egész egyházra rossz fényt vet az iskola dolgozói és tanulói szemében".

A diákok szempontjából megfogalmazott negatívumok öt alcsoportba rendeződtek, amelyek közül egyiket sem említette 19 főnél (9,5%) több válaszadó. Megjelentek az osztályközösségi helyzetből fakadó nehézségek: „diákok számára: a párhuzamosan tartott etikaórán beszélik meg az osztály fontosabb kérdéseit, így a hittanosok lemaradnak róla", „nem mennek ki annyit az udvarra, mint az etikások", „kiközösítés, kigúnyolás". Voltak, akik a felekezeti széttagoltságot emelték ki: „elszigetel egymástól azonos korú és felekezetű gyerekeket csak azért, mert másik iskolába járnak." Mások úgy látták, hogy a hit kérdéseit így tantárgyi szintre sorolják be a diákok, és „az óra kötelező jellege rányomja a bélyegét a gyerekek motivációjára". A válaszok között megjelent az eltérő családi értékrendekből vagy a tanulók különböző háttéréből fakadó feszültségek szempontja is: „ahol kifejezetten vallásellenes az egyik szülő, ott a gyereknek ez nehéz lehet", „a tanulók különböző vallási, kulturális vagy világnézeti háttérrel érkeznek, ebből feszültség alakulhat ki". Végül heten (3,4%) említették, hogy nagy a diákok óraterhelése, s ez nehézséget okoz a gyerekeknek.

A tanári perspektívából megfogalmazott negatívumok két fő területre koncentrálódtak. A válaszadók 10,4%-a az iskolai környezetből fakadó nehézségeket emelte ki: „tudtunkon kívül elmaradó órák, amiről nem szólnak", „teremhiány", „sok hittanóra a folyosón kerül megtartásra", „az óra körülményei néha lehetetlenek", „nincs pedagógusközösségünk, ami magányos munkavégzést jelent", „vannak pedagógusok, akik lenézik a hitoktatókat", „a jelenlegi körülmények nem igazán kedveznek a spirituális tevékenységnek". További 9,4% a tantárgy tartalmi és módszertani kihívásaira hívta fel a figyelmet, köztük a kötelező osztályozásra, a fegyelmezési és motivációs nehézségekre, valamint az egyháztörténeti és dogmatikai témák tanítására.

Tíz válaszadó (4,9%) az iskolai szempont percepciójának is hangot adott: a hit- és erkölcstan megvalósítása „túlmunkát ró az iskolákra", „egyes iskolákban konfliktus forrása", „az iskolavezetésnek sokszor nyűg vagyunk".

A 20. kérdés a hit- és erkölcstan korlátait más nézőpontból vizsgálta: „Van-e olyasmi, amit te szívesen átadnál a diákjaidnak a hit- és erkölcstan keretei között, de úgy érzed, nem sikerül? Legfeljebb hármat sorolj föl!"

A legtöbb válasz a személyes hit kialakulásának és megélésének korlátaihoz kapcsolódott. A válaszadók 36,3%-a úgy érezte, hogy nem sikerül kellően közvetítenie a „személyes hit fontosságát", az „Istennel megélt személyes kapcsolat mélységét és áldását", olyan hitbeli fogalmak szerepét, mint megbocsátás, kegyelem, hit, remény, bizalom, illetve a személyes hitgyakorlat mindennapi formáit, mint „a Biblia olvasásának szeretetét" vagy „az imádság csendjét" és bensőségességét. Hasonlóan hangsúlyosan jelent meg a gyülekezeti közösséghez tartozás nehézsége: a válaszadók 32,3%-a említette, hogy szeretné, de nem tudja felkelteni a „templomba járás örömét", a „gyülekezethez tartozás fontosságát", a „gyülekezeti közösségi élményt".

Jóval kevesebben említették azt, hogy szívesen adnának át több vagy mélyebben tárgyalt tananyagot (8,9%), nem látják megvalósulni a keresztény értékeket (8,4%), többet szeretnének énekelni a diákokkal (4,5%), és szeretnének több csendet, nyugalmat megélni velük (3,9%), de erre az iskolai keretek között nincs lehetőség. Számos olyan aspektus volt, amelyet csak egy-két válaszadó említett, mint amit nem tudnak megélni a diákjaikkal: „igazi csoportélmény", „elegendő beszélgetés", „párbeszéd más felekezetű vagy vallású diákokkal", „kritikus gondolkodás", „vitakészség", „módszertani sokszínűség (időhiány miatt)", „sok játék", „önismeret", „önelfogadás", „keresztény illem", „egyházi etikett", „közös kirándulás", „a közélet megvitatása", „kézbe adható könyvek".

A válaszadók több mint negyede (26,4%) semmilyen példát nem mondott: 6 fő nem adott választ erre a kérdésre, 47 tanár (23,4%) pedig úgy nyilatkozott, hogy nincs olyan tartalom vagy tapasztalat, amelyet szeretne, de nem tud átadni. Ez utóbbi csoportnak jelentős része azt írta, hogy „nem tudok ilyenről", „nem jut eszembe ilyen", „nincs ilyen", de néhányan megfogalmaztak magyarázatot is: „amit szeretnék átadni, azt legtöbbször sikerül is"; „szerintem szépen haladunk"; „nem tudok ilyet, mert szerencsére rugalmas tananyagszervezést enged ez a tantárgy"; „nagyon alap dolgokat szeretnék átadni, remélem, sikerül"; „van annyi szabad mozgásterünk, hogy legfeljebb a saját korlátaim szabnak határt".

A tanárok válaszainak háttérváltozók szerinti elemzése

A 19. és 20. kérdésre adott válaszoknál is megvizsgáltuk, hogy egyes válaszkategóriák előfordulása összefügg-e a háttérváltozókkal. Szignifikáns eltérés csak a 19. kérdés egyik kategóriájánál mutatkozott: a nappali teológus-lelkész képzésben végzettek, a lémben foglalkoztatottak és a férfiak gyakrabban említették, hogy a hit- és erkölcstan megszervezése jelentős erőforrást von el a gyülekezettől.

3. táblázat. A 19. és 20. kérdés válaszkódjai esetében kimutatott, Holm-korrekció után is szignifikáns különbségek

Kategória vagy kategóriacsoport	Próba	Holm-korrigált p (< 0,05)	Eltérés iránya
Sok erőforrást visz el a gyülekezettől/lelkésztől	Fisher-egzakt	0,0236	Nappali teológus-lelkész szakon végzettek között 14,5%, nélküle: 2,1%
	Fisher–Freeman–Halton	0,0272	A lémben foglalkoztatottak 16,3%-a, az óraadó hitoktatók 3,4%-a, a hémben foglalkoztatott hittanárok 1,7%-a
	Fisher-egzakt	0,0369	Férfiak 15,6%-a, nők 2,6%-a

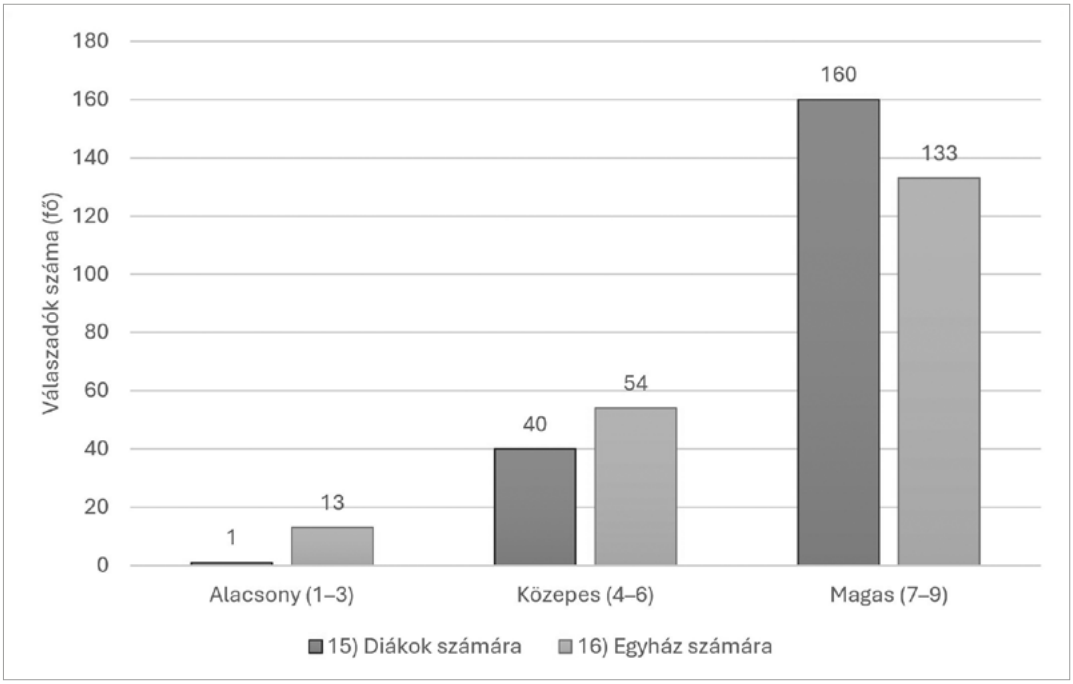
A hit- és erkölcstan tanárok általi értékelése előre megfogalmazott tételek alapján

A diákok és az egyház szempontja szerinti megítélés

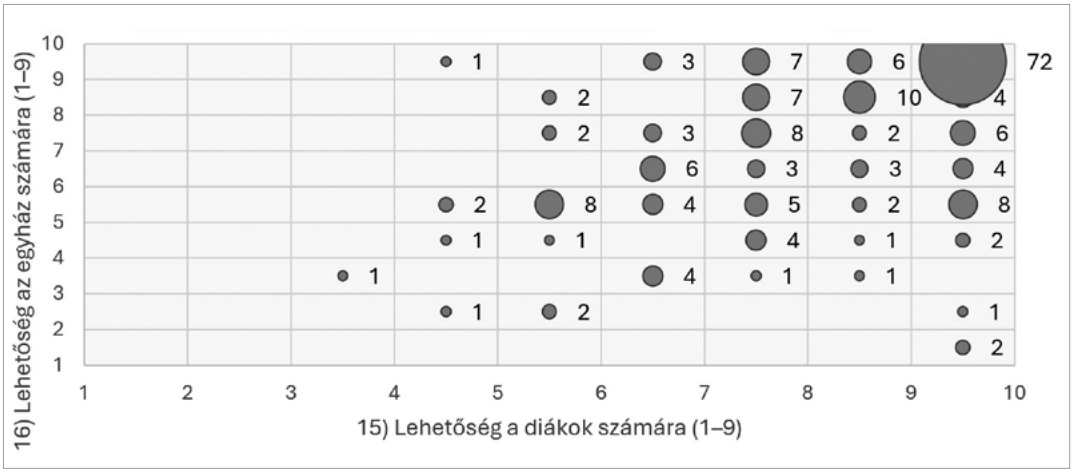
A 15. és 16. kérdés kilencfokozatú Likert-skálán mérte a tanárok válaszait: „Összességében mekkora lehetőség a hit- és erkölcstan a diákok/az egyház számára?"

A diákok szempontjából a válaszadók jelentős többsége (160 fő) magas, legalább 7-es értéket adott, míg a közepes és alacsony értékelési csoportba lényegesen kevesebb válasz érkezett; az átlag $M = 7{,}77$ ($SD = 1{,}49$) volt (lásd *1. diagram*). Az egyház számára észlelt lehetőséget mérsékeltebben értékelték: 133 fő adott magas, 54 közepes, 13 pedig alacsony értéket; az átlag $M = 7{,}20$ ($SD = 2{,}09$) volt. Összességében tehát a tanárok a hit- és erkölcstant nagyobb lehetőségnek tekintették a diákok, mint az egyház szempontjából, de az utóbbi esetében a nagyobb szórás arra utal, hogy a válaszadók véleménye az egyház számára jelentett lehetőség megítélésében heterogénebb volt.

1. diagram. A 15. és 16. kérdés válaszainak megoszlása („A hit- és erkölcstan összességében mekkora lehetőség a diákok/az egyház számára?")



2. diagram. A 15. és 16. kérdések kapcsolata. A buborék mérete a válaszadók számával arányos.



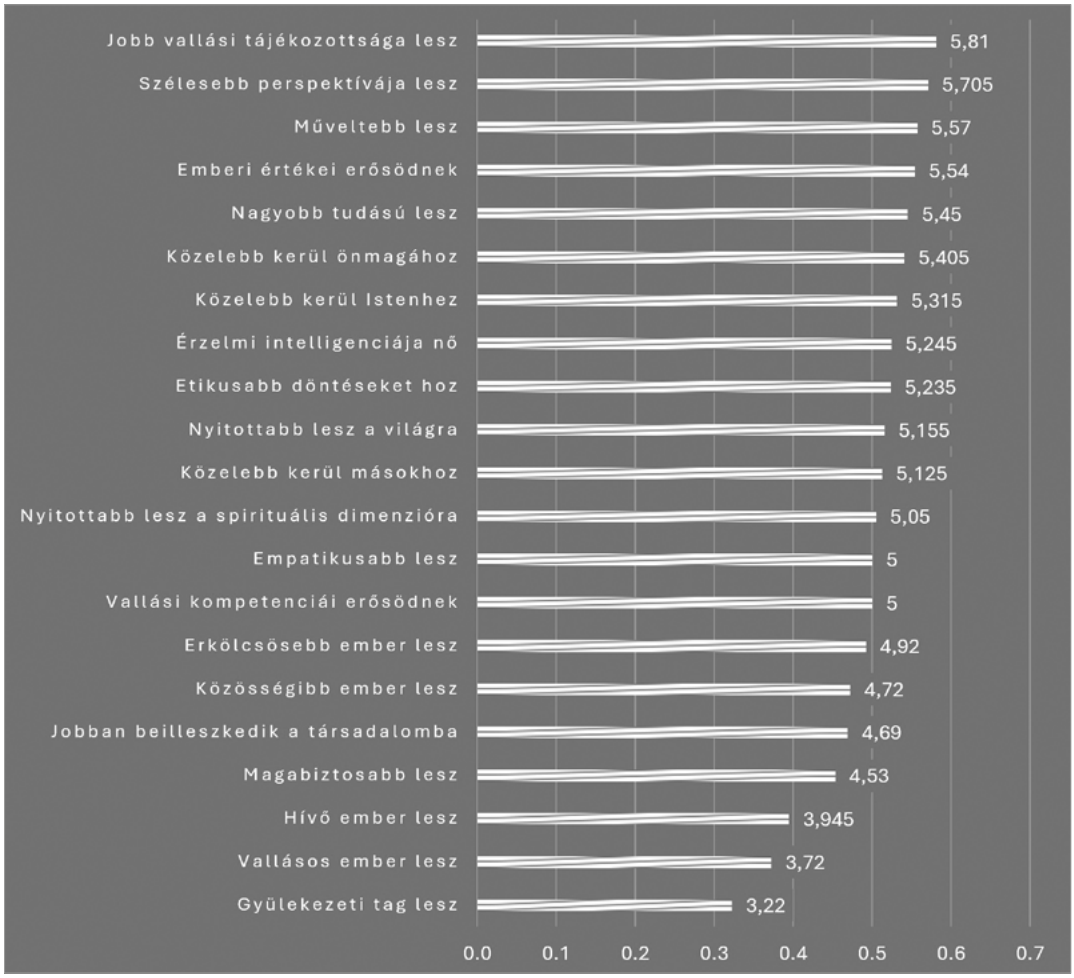
Megvizsgáltuk, hogy a két értékelés milyen mértékben mozog együtt: akik a diákok számára nagy lehetőségnek tartják a tantárgyat, vajon az egyház számára is hasonlóan kedvezően ítélik-e meg. Ez lehetővé tette annak elkülönítését, hogy az egyéni válaszok elsősorban a tantárgy általános megítélését tükrözik-e, vagy a két érintetti szempont között eltérő értékelési mintázatok rajzolódnak ki.

Az egy válaszadó által adott két értékelés között közepes erősségű pozitív korreláció mutatkozott (r = 0,502). A válaszadók közül 122 fő mind a diákok, mind az egyház szempontjából magasra értékelte a hit- és erkölcstanban rejlő lehetőséget (7–9 pont), közülük 72-en mindkét kérdésre a maximális, 9-es értéket adták. Noha a két válasz sokszor együtt mozgott, figyelemre méltó egy 37 fős csoport, amelynek tagjai a diákok szempontjából magas (7–9) skálaértéket választottak, ugyanakkor az egyház szempontjából alacsony vagy legfeljebb közepes értéket (1–6) adtak.

A hit- és erkölcstan megítélése előre megfogalmazott tételek alapján

A 21. kérdésben a tanárok huszonegy, a tanulókra gyakorolt lehetséges hatásra vonatkozó állítást értékeltek hétfokú Likert-skálán.

3. diagram. A 21. kérdés („Mennyire értesz egyet azzal, hogy az állami iskolában zajló hit- és erkölcstan hatására a diák…?") állításainak átlaga csökkenő sorrendben (*SD:* 1,21–1,48)



A válaszadók legerősebben a tanuló személyes növekedésére vonatkozó, kognitív és szemléletformáló hatásokkal értettek egyet. A legmagasabb átlagot a vallási tájékozottság javulása érte el (M = 5,81), ennél a tételnél a 7-es érték volt a leggyakoribb válasz (78 fő). Ezt követte a szélesebb perspektíva (M = 5,71), a műveltség növekedése (M = 5,57) és a nagyobb tudás (M = 5,45). Az emberi értékek erősödése szintén a legmagasabban értékelt hatások közé tartozott (M = 5,54), ami arra utal, hogy a tanárok a hit- és erkölcstanhoz nemcsak ismeretátadó, hanem értékformáló hatást is társítanak.

A vallási elköteleződésre vonatkozó várakozások jól elkülönülnek a vallási tájékozottság és a személyes spirituális fejlődés megítélésétől. Miközben a vallási tájékozottság javulása kapta a legmagasabb átlagértéket (M = 5,81), jóval alacsonyabb értékek társultak ahhoz, hogy a tanuló hívővé, vallásossá vagy gyülekezeti taggá válik. Ez arra utal, hogy a tanárok az iskolai hitoktatás lehetőségeit elsősorban a vallási műveltség és tájékozódás, kevésbé a közvetlen vallási szocializáció területén látják.

Hasonló különbség rajzolódik ki a személyes és spirituális fejlődés esetében is. A válaszadók viszonylag magasra értékelték annak lehetőségét, hogy a diák közelebb kerül önmagához (M = 5,41) és Istenhez (M = 5,32), illetve nyitottabbá válik a spirituális dimenzióra (M = 5,05). Úgy tűnik, hogy a tanárok elképzelhetőnek tartanak valamilyen lelki-spirituális hatást anélkül, hogy ebből automatikusan vallásos identitásra vagy gyülekezeti kötődésre következtetnének.

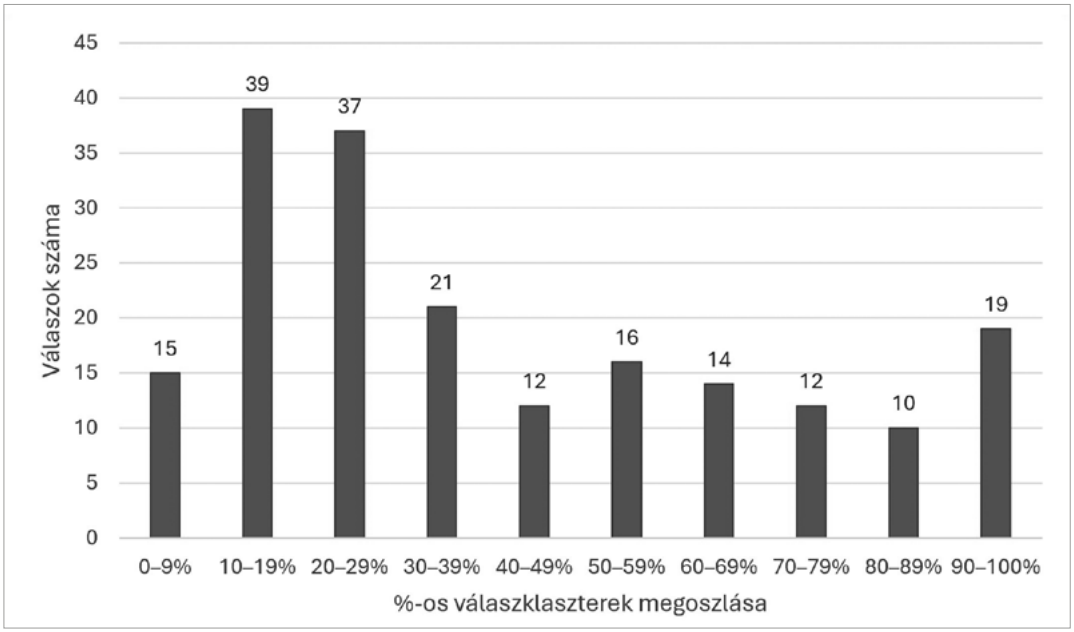
A tanárok a három, vallási elköteleződéshez kapcsolódó állítással értettek egyet a legkevésbé: azzal, hogy a diák a hit- és erkölcstan hatására hívő emberré válik (M = 3,95), vallásos ember lesz (M = 3,72), illetve gyülekezeti taggá válik (M = 3,22). Ez utóbbi kapta a legalacsonyabb értékelést a 21 tétel közül; a válaszadók több mint háromnegyede (162 fő) legfeljebb 4-es értéket adott rá.

A hit- és erkölcstan a gyülekezeti kapcsolatok tükrében

A 23. kérdésben a tanárokat arra kértük, becsüljék meg, hogy iskolai tanítványaik mekkora hányadával állnak kapcsolatban gyülekezeti közegben is. Összesen 195 értékelhető válasz érkezett (lásd *4. diagram*).

A válaszadók több mint fele (112 fő) 40% alattira becsülte azon tanítványai arányát, akikkel gyülekezeti közegben is kapcsolatban áll. Bár a két szélső tartományban (10% alatt, illetve 90% felett) hasonló számú válasz érkezett, az eloszlás összességében az alacsonyabb arányok felé tolódott. Ugyanakkor a válaszadók mintegy tizede arról számolt be, hogy tanítványai legalább 90%-ával a gyülekezetben is kapcsolatban van. Ez arra utal, hogy bizonyos iskola–gyülekezet kontextusokban az iskolai hit- és erkölcstanhoz erős gyülekezeti kapcsolódás társulhat. Annak feltárásához, hogy ezt milyen tényezők segítik elő, a kérdőív további adatainak elemzése szükséges.

4. diagram. A 23. kérdés („Tanítványaid hány százalékával van kapcsolatod a gyülekezetben is?") eloszlása ($n = 195$, $M = 38{,}8$)



Konklúziók, limitációk és továbbvezető kutatási kérdések

A tanulmány az állami iskolai felekezeti, evangélikus hit- és erkölcstant tanítók tapasztalatait és értelmezéseit vizsgálja. E perspektíva közvetlen empirikus feltárása a nemzetközi szakirodalomban mindeddig viszonylag kevés figyelmet kapott. A nyitott kérdésekre adott válaszok tartalmi gazdagsága és részletessége arra utal, hogy a résztvevők számára fontos volt saját tapasztalataik és szakmai reflexióik megfogalmazásának lehetősége, és hogy érdemben reflektáltak saját szakmai tapasztalataikra. Az eredmények így részletes képet adnak az evangélikus hitoktatók szakmai percepcióiról, és hozzájárulnak az állami iskolai felekezeti hitoktatás magyarországi működésének empirikus megértéséhez.

Eredményeink szerint a tanárok az állami iskolai hit- és erkölcstant összességében jelentős lehetőségnek tekintik, ezt azonban egyértelműbben érzékelik a diákok, mint az egyház szempontjából. A diákokra vonatkozó értékelések nemcsak magasabb átlagot mutattak, hanem egységesebbek is voltak, míg az egyház számára észlelt lehetőség megítélése nagyobb szórást mutatott. Ezt a megállapítást a további eredmények is alátámasztják: a 21 vizsgált lehetséges hatás közül a gyülekezeti tagság kialakulása kapta a legalacsonyabb értékelést, a tantárgy korlátaira vonatkozó kérdésekben pedig a válaszadók mintegy negyede-harmada említette a gyülekezeti kapcsolódás hiányát. A tanárok több mint fele emellett tanítványai kevesebb mint 30%-ával találkozik gyülekezeti közegben is. Mindez arra utal, hogy a tanárok az állami iskolai hit- és erkölcstan elsődleges hozadékát kevésbé az intézményes egyház közvetlen gyarapodásában, inkább a diákok számára nyújtott pedagógiai és személyes támogatásban látják.

Ezzel összhangban az eredmények azt mutatják, hogy az állami iskolai evangélikus hit- és erkölcstan a tanárok szemében nagy lehetőség, de nem feltétlenül abban az értelemben, ahogyan a hagyo-

mányos gyülekezeti katekézistől várnánk, hanem a hit- és erkölcstan tanárok által észlelt értéke jóval túlmutat a vallási szocializáció vagy a vallási ismeretszerzés funkcióján. A kvalitatív eredmények nagyon világosan mutatják ezt a többdimenziós tantárgyképet. A válaszokban a személyes fejlődéshez kapcsolódó értékek jelentek meg a leggyakrabban, ezt követték a proszociális értékek, majd a személyes hit és vallásgyakorlás, illetve az általános és vallási ismeretszerzés. Az egyes válaszadók jellemzően több dimenzióból is megneveztek értékeket, ami a tantárgy többfunkciós értelmezésére utal. Ezt a kvantitatív eredmények is megerősítik: a vallási tájékozottság mellett magas értékelést kapott a perspektíva tágulása, a műveltség, az emberi értékek erősödése, a tudás és a diák önmagához való közelebb kerülésének lehetősége is. A tanári percepciókban tehát a konfesszionális karakter és az általános pedagógiai érték nem egymást kizáró, hanem egymással párhuzamosan érvényesülő dimenzióként jelenik meg. A hit- és erkölcstan értékét a tanárok számára éppen az adja, hogy vallási tartalmának megőrzése mellett személyes, erkölcsi, kulturális és társas fejlődési lehetőségeket is kínálhat. Ez összhangban áll azokkal a nemzetközi kutatásokkal, amelyek a konfesszionális vallásoktatás szerepét a szűken értelmezett kateketikai funkción túl személyiség-, érték- és kompetenciafejlesztő feladatokkal is összekapcsolják (Oviedo et al. 2025; Horowski 2022; Niklová–Hanesová 2024; Razum–Jurišić 2022; Filipović–Jurišić 2024).

A kutatás több eredménye arra utal, hogy a hitoktató szakmai szerepe és háttere érdemben befolyásolhatja a tantárgyról alkotott képet. Egyrészt a válaszadók maguk is hangsúlyozták a hitoktató személyes és szakmai hitelességének jelentőségét, amely megítélésük szerint nemcsak a tantárgyra, hanem az egyház iskolai megítélésére is hatással lehet.

Másrészt a legtöbb kérdésnél a háttérváltozók elemzése rámutatott arra, hogy a lelkészi foglalkoztatottságú válaszadók, akik óraadó szerepben tanítanak hittant, sajátos elvárású és megtapasztalású csoportot képeznek: például gyakrabban említették a hitoktatás gyülekezeti erőforrásigényét, valamint bizonyos ismereti és spirituális szempontokat. Fontos észrevenni, hogy a lelkészi és hitoktatói szerep eltérő munkakörnyezetet, erőforrásokat és tapasztalatokat jelenthet. Mindez indokolja, hogy az egyház és a kapcsolódó intézmények a hitoktatást önálló szakmai területként, a képzett és megfelelően támogatott hitoktatót pedig a rendszer egyik meghatározó erőforrásaként kezeljék. Ezt a nemzetközi kutatások is alátámasztják, amelyek a tanári felkészültség, a szakmai identitás, az intézményi státusz és a támogatás jelentőségét hangsúlyozzák (Tuna 2020; Mąkosa 2016; Silhol 2024; Franken 2018; Zozulakova–Zozulak 2010). A tanári szerep értelmezése során fontos azt is észrevenni, hogy a hittanárok között nincsenek lényegi különbségek: meglepően széles közös alap látszik a különböző hátterű hittanárok között a tantárgyról alkotott képük során.

Mindezek az állami iskolai hit- és erkölcstanoktatás céljainak pontosabb szakmai differenciálását indokolják. Érdemes elkülöníteni az iskolai kontextusban reálisan elérhető célokat – például a vallási tájékozottság, az életkérdésekkel való foglalkozás, a személyes figyelem, az erkölcsi orientáció és a spirituális nyitottság támogatása – azoktól, amelyek megvalósítása tartósabb gyülekezeti és közösségi közeget igényel. Ezt a kvalitatív és kvantitatív eredmények egyaránt alátámasztják: a válaszadók 36,3%-a a személyes hit megélésének, 32,3%-a pedig a gyülekezethez tartozás élményének közvetítését érezte kevéssé sikeresnek, miközben más meg nem valósuló célok lényegesen ritkábban jelentek meg. Ugyanezt tükrözi a 21. kérdés értékelési mintázata is, amelyben a vallási tájékozottság magas, a gyülekezeti tagság kialakulása pedig alacsony értéket kapott. Fel kell tennünk azokat a kérdéseket, amelyek gyakran a legnagyobb dilemmát okozzák a hitoktatással foglalkozóknak: Mit várunk s mit várhatunk el az állami iskolai hit- és erkölcstantól? Miként építünk azokra az eredményekre, amelyek

értékként jelennek meg a tanárok megtapasztalásai szerint? Az általuk említett nehézségek és korlátok pedig maradhatnak-e elsődleges vagy minimális célok között a nyolcadik évfolyam végére? A célok tisztázásának szükségessége a hasonló helyzetű hitoktatási rendszerrel foglalkozó kutatók egyik fő következtetése is volt (Barić–Burušić 2015; Horowski 2022; Mąkosa 2016; Silhol 2024) amellett, hogy hangsúlyozzák mindazokat a személyes és társadalmi értékeket, amelyeket ez a tantárgy képes felkínálni a diákok számára. A célok folyamatos tisztázása nemcsak szükséges, hanem valóban pozitív hatással lehet a tantárgyra. Ugyanis a gyülekezeti közösséghez való tartozás mint cél sok valós és vélt terhet rakhat a tanulási folyamat minden résztvevőjére, így a tanárra, diákra, de még egy gyülekezetre is. Egészen más lehet egy iskolai hit- és erkölcstanóra légköre, ha a gyülekezeti kapcsolódásra nem célként, hanem lehetséges és örömteli következményként gondol a hitoktatást szervező közösség, amely az érintettek iskolai kontextuson kívüli szabad, egyéni döntése (Kodácsy-Simon 2025).

A kutatás eredményeinek értelmezésekor több korlátot, limitációt is figyelembe kell vennünk. A vizsgálat egyetlen felekezet, a Magyarországi Evangélikus Egyház hit- és erkölcstant tanító szereplőire terjedt ki, ezért az eredmények más felekezetek gyakorlatára nézve nem általánosíthatók közvetlenül. Az evangélikus hitoktatás sajátosságai, köztük a gyakori kis létszámú csoportok az észlelt pedagógiai lehetőségeket is befolyásolhatják. További lényeges korlát, hogy kutatásunk a tanárok által észlelt tanulói hatásokat vizsgálta, nem pedig a diákok tényleges változását, így az eredményekből oksági következtetések nem vonhatók le. Végül a diákok és szülők saját percepciói nem jelennek meg a vizsgálatban, ezért a következő kutatási lépés egyik legfontosabb iránya e szereplők bevonása.

A tanári percepciók alapján az állami iskolai hit- és erkölcstanról összességében magasra értékelt, ugyanakkor belső kihívásokkal működő modell képe rajzolódik ki. A rendszer kihívásai valósak, de az eredmények alapján nem dominálják a tanárok tantárgyról alkotott képét. Fontos feladat ezért ezeknek a feszültségeknek a tisztázása: a felekezeti célok és az általános pedagógiai célkitűzések összehangolása, az iskolai hitoktatás és a gyülekezeti katekézis funkcióinak elkülönítése, a vallási tájékozódás és elköteleződés kapcsolatának pontosabb értelmezése, valamint a hitoktatói és lelkészi szerepek differenciálása. Mindezen feladatok mellett fontos látnunk, hogy az állami iskolai felekezeti hit- és erkölcstan ereje nem e kettősségek megszüntetésében, hanem tudatos és szakmailag reflektált kezelésében rejlik.

Personal Development and Prosocial Values

Perceptions of Lutheran Religious Education in teacher narratives

▶ **This study examines the experiences and subject interpretations of denominational Lutheran Religious Education teachers in Hungarian state schools, based on a questionnaire survey completed by 201 respondents conducted in 2026. Teachers perceive the subject's specific value in its multidimensional role: alongside supporting their students' personal development, they see the subject's main potential in the acquisition of prosocial values. However, teachers are less likely to experience religious socialisation, which justifies the differentiation between school and church objectives, as well as the clarification of their professional roles.**

Keywords: religious education / state schools / teacher narratives / empirical research

Hivatkozott művek

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. (N. d.). 2024. május 20. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv#.

Barić, Denis – Burušić, Josip 2014. Quality of religious education in Croatia assessed from teachers' perspective. *British Journal of Religious Education,* 37. évf. 3. sz. 293–310. o. https://doi.org/10.1080/01416200.2014.923375.

Filipović, Ana Thea – Jurišić, Maria 2024. Intercultural Sensitivity of Religious Education Teachers in Croatia: The Relationship between Knowledge, Experience, and Behaviour. *Religions,* 15. évf. 2. sz. 176. o. https://doi.org/10.3390/rel15020176.

Franken, Leni 2018. Islamic Religious Education in Belgian State Schools. A Post-secular Perspective. *Journal of Beliefs and Values,* 39. évf. 2. sz. 132–143. o. https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1451602.

Horowski, Jarosław 2022. Religion Lesson in Schools in Poland. The Subject of Dispute and the Unused Potential. *British Journal of Religious Education,* 44. évf. 3. sz. 238–245. o. https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2024341.

Kodácsy-Simon Eszter 2025. Mi a hittanóra célja? Az egyházba tanítástól a vallásból tanulásig. In: Kodácsy-Simon Eszter – Siba Balázs (szerk.): *Hitből jövő. Valláspedagógiai kézikönyv.* Luther Kiadó – Kálvin Kiadó, Budapest. 39–62. o.

Mąkosa, Paweł 2016. Challenges for Teachers of Religious Education in Catholic and State Schools in Poland. A Comparative Study. *International Studies in Catholic Education,* 8. évf. 2. sz. 168–178. o. https://doi.org/10.1080/19422539.2016.1206399.

Niklová, Miriam – Hanesová, Dana 2024. Religious Education as a Platform for Pupils' Social Development and Prevention of Internet Addiction. The Case of Slovakia. *Religions,* 15. évf. 5. sz. 585. o. https://doi.org/10.3390/rel15050585.

Oviedo, Lluis – Torralba, Josefa – Ruiz, José – Seryczyńska, Berenika 2024. Teaching Religion in Secondary Schools. Does it Still Make Sense? *British Journal of Religious Education,* 47. évf. 4. sz. 597–608. o. https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2439900.

Razum, Ružica – Jurišić, Marija 2022. Methodical Approaches to Intercultural Education in Confessional Religious Education in the Republic of Croatia. *Religions,* 13. évf. 11. sz. 1112. o. https://doi.org/10.3390/rel13111112.

Schweitzer, Friedrich – Boschki, Reinhold 2004. What Children Need. Cooperative Religious Education in German Schools – Results from an Empirical Study. *British Journal of Religious Education,* 26. évf. 1. sz. 33–44. o. https://doi.org/10.1080/0141620032000149908.

Silhol, Guillaume 2024. Contested Professionalism and Spiritual Legitimization. Catholic Religious Education Teachers and the Theme of Spirituality in Contemporary Italian Schools. *Religions,* 15. évf. 1. sz. 130. o. https://doi.org/10.3390/rel15010130.

Tuna, Mehmet H. 2020. Islamic Religious Education in Contemporary Austrian Society: Muslim Teachers Dealing with Controversial Contemporary Topics. *Religions,* 11. évf. 8. sz. 392. o. https://doi.org/10.3390/rel11080392.

Zozulakova, Viera – Zozuľak, Jan 2010. Religious Education in Slovakia. The New Challenges. *DergiPark (Istanbul University).* https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijers/issue/8489/105629.