

A SERDÜLŐK ERKÖLCSI SZOCIALIZÁCIÓJA (Útkeresés a labirintusban)

**Szekszárdi Júlia,* Horváth H. Attila,*
Buda Marianna* és Simonfalvi Ildikó***

** Veszprémi Egyetem, Pedagógiai Tanszék*

• Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék

A témaválasztásról

A posztmodern kor kihívásai jelentősen hozzájárulhatnak az úgynevezett „eszmény pedagógia” háttérbe szorulásához. Amíg léteztek autoritások által kanonizált, szentesített értékrendek és eszmények, addig a nevelés alapvető társadalmi funkciója ezeknek az értékeknek az átadása, a tekintélyt birtoklók intencióiból levezetett eszményeknek a nevelés által történő megvalósítása volt. A posztmodern világállapot az ember társadalomba integrálódásának alapvetően más modelljét kényszeríti ki. E modell szerint a felnövekvő embert a továbbiakban nem lehet valamely meghatározott, mások által kiválasztott embereszmény jegyében nevelni, nem lehet „realizálni” egy meghatározott értékrend mentén szocializálódott „embertípust”, nem lehet átadni egy konkrét értékrendet, nem lehet közvetíteni egy meghatározott kultúrát. Már csak azért sem, mert kérdéses, hogy a sok egymás mellett létezőből kinek van joga és valóságos kompetenciája kiválasztani a követésre érdemest.

Ennek a jellegzetesen posztmodern ellentmondásnak a feloldásaként születtek meg azok a filozófiai és pedagógiai értelemben egyaránt liberálisnak minősülő konstrukciók, amelyek a szülőre, a helyi társadalomra mint megrendelőre kívánják bízni a nevelés cél- és értéktételezését. A nevelés konkrét céljainak, eszményeinek meghatározása a hatalmi, politikai centrumból átkerül a helyi, civil társadalmi, s még inkább intézményi-iskolai szintre. Ebben a változásban az egyes társadalmi alrendszerek szereplői, így a pedagógus is, új funkciókkal, szerepekkel ruházódik fel. Eszmények, értékek között kell választania, olyan kulturális javak átadására kap lehetőséget, amelyeket nem írnak elő a liberális minimum jegyében kodifikált állami dokumentumok, tantervek (*Schüttler, 1998*).

Az erkölcsi nevelés célja nem értelmezhető többé valamilyen „végtermékként”: sem egy meghatározott embereszményhez viszonyítva, sem jól elsajátított, kipipálható normák listájaként. A hangsúly fokozatosan – előbb a filozófusok nyelvhasználatában, majd a társadalomtudományi kutatásokban, végül a pedagógiában is – az erkölcsi kompetenciára tevődött át; a norma helyett a cselekvés került/kerül a középpontba.

Természetesen nem könnyű értelmezni ezt az új helyzetet és megközelítést. Ismét felmerül ugyanis a emberi társadalom működéséhez nélkülözhetetlen közös kiindulási pontok kérdése.

Kohlberg (1981) például az *igazságosságot* és *méltányosságot* (a fairséget) tekinti központi fogalmaknak. Definíciója szerint az erkölcsi ítélőképesség tesz alkalmassá arra, hogy erkölcsi eszmények és elvek szerint gondolkodjunk és cselekedjünk abban az esetben is, ha ellenkező irányú kényszerek, késztetések állnak fenn. Az ítélőképesség pedig lényegében a társas helyzeteknek és konfliktusoknak az igazságosság és méltányosság alapján történő megítélése. *Kohlberg* szerint az *igazságosság* teremthet egyensúlyt az eltérő igények és szükségletek között. *Habermas* (1983) úgy vélekedik, hogy az erkölcsi cselekvés iránti igény a konfliktushelyzetek megalapozott megítélésén alapul. Úgy látja, hogy a konfliktusok morális megoldása eleve kizárja mind az erőszakot, mind pedig az elvtelen kompromisszumot. A morálisan megalapozott cselekvés alapja a *diszkurzivitás* és a *megértés*. *Habermas* elsősorban – mintegy az igazságossággal szemben – a *szolidaritás* jelentőségét hangsúlyozta, amelynek alapja a másik fél nézőpontjának átvételére való képesség, az empátia. *Gilligan* (1995) szerint az érett morál mindkét alapértéket: az igazságosságot (azaz az értelmi) és a szolidaritást (azaz az érzelmi oldalt) egyaránt magában foglalja.

Az erkölcsi kompetencia, az érett morál, a morálisan megalapozott cselekvés – bár-hogy nevezzük is – az elméleti-értelmezési kérdések mellett gyakorlati problémákat is felvet. Vajon hogyan megy végbe a fiatalok erkölcsi szocializációja egy olyan korban, amelyben már nem egységesek többé a tapasztalatok, és nincsenek igazán szilárd fogódzók erkölcsi téren sem? Hogyan lehet elősegíteni, kedvező irányba befolyásolni ezt a folyamatot? Mi ebben az iskola, a tanár szerepe?

A kérdés különösen fontos és aktuális a mai Magyarországon, amikor a rendszerváltás utáni, földcsuszamlásszerű értékátalakulás számos nehezen követhető és kezelhető folyamatot indított el. Ez a gyors, a pedagógustársadalmat is felkészületlenül érő változás nálunk a globálisnak tekinthető posztmodern problémákkal szinte egy időben jelentkezett, s tette még bonyolultabbá, áttekinthetlenebbé a való helyzetet.

A téma körül kialakult szakmai diskurzusban legalább három jól elkülöníthető megközelítés körvonalazható. Ezek jól megfigyelhetők az e témával kapcsolatos, az évtized végén részben az e területen történt kormányzati kezdeményezések nyomán is megsza- porodott szakmai vitákban. A különböző irányzatok megragadhatók továbbá azokban a tankönyvekben, nevelési segédletekben és kézikönyvekben, amelyek e területen napvilágot láttak részben a NAT bevezetését segítő programkínálat megteremtése, részben későbbi fejlesztések nyomán (*Új kiadványok...*, 1999).

Az egyik szerint az iskolának *nem* feladata az erkölcsi nevelés, ezt rá kell bízni a családra (esetenként a hitoktatóra), és a pedagógiai tevékenység keretében csak azzal szükséges törődni, ami a tanulással közvetlen kapcsolatban áll. Feltételezhető, hogy e csoport létszáma a társadalmi méretű szkepszis, a túlságosan gyors változások, biztonságérzet hiánya, és nem utolsósorban az iskola, a tanulás és a pedagógusok romló presztízse következtében növekszik.

A másik megközelítés a formális *etikaoktatást* tartaná kívánatosnak. Eszerint a hagyományos zsidó-keresztény értékrend alapján álló erkölcsiség következetes képviselő-

tével kell az ifjúságot az etikai normák elsajátítására és követésére nevelni. – A második megközelítés megvalósítására ad lehetőséget a kerettanterv Etika modulja. Az irányzat legmarkánsabb képviselője *Kamarás István*. A megalapozott és szakszerű ismeretátadást mi is fontosnak tartjuk, de úgy véljük ez – még ha a legszakszerűbb módon, korszerű taneszközökkel, felkészült oktatókkal zajlik is – önmagában nem elegendő az erkölcsi kompetenciák hatékony fejlesztéséhez.

Végül létezik egy olyan irányzat is, amely szerint az iskola feladata a műveltséget adó, választást biztosító és segítő tájékoztatás nyújtása, a diákok felkészítése a morális döntésekre, azon képességeik fejlesztése, amelyek szükségesek az erkölcsi helyzetek megfelelő megítéléséhez, a morális döntések önálló meghozatalához. Ezt a megközelítést sokféle már korábban elindult fejlesztési kezdeményezés képviseli. Ezek egy része a NAT bevezetése nyomán kezdett elterjedni az iskolákban. Ilyenek például a kalandos történetű Emberismeret tantárgy (*Bencze, 1998. Mi lesz veled, Emberismeret... 1999*), a gyermekfilozófia oktatása, az etikai reflexiót segítő esettanulmányok csoportos feldolgozása (*Lányi és Jakab, 1999*), az erkölcs és a jog kapcsolatával foglalkozó tananyagok (*Sallai és Szekszárdi, 2000; Falus és Jakab, 2000*). Munkacsoportunk felfogásához a felsoroltak közül ez a megközelítés áll a legközelebb.

Előzmények: az erkölcsi kompetenciával kapcsolatos kísérletek és kutatások

Az erkölcsi szocializációval ill. kompetenciával foglalkozó kutatások három fő kérdés köré csoportosíthatók.

1) *Elméleti* kérdésfeltevés: Hogyan értelmezhető a fejlődés? Azaz: milyen irányt, elmozdulást tekintünk kívánatosnak, konstruktívnak, hatékonnak? Az ezekre a kérdésekre adott válasz lényegileg a „közös norma-minimum”, azaz az egyén és a társadalom szempontjából is hatékonnak tekinthető magatartás értelmezését jelenti.

2) *Technikai* probléma: Hogyan lehet megfoghatóvá, esetleg mérhetővé tenni egy ember értékeit, normáit, azokat a kognitív és érzelmi folyamatokat, amelyek magatartását befolyásolják? Hogyan lehet érzékelhetővé tenni a változásokat? Ez a kérdés az erkölcsi szocializáció-vizsgálatok legkomolyabb problémája. Az adekvát módszer a hosszú ideig tartó megfigyelés lenne, de ez általában megvalósíthatatlan, és nem kizárható ki a megfigyelés hatására bekövetkező „disszimulálás” sem. A különböző éles helyzetek mesterséges előidézése vagy a rejtett megfigyelés etikailag kifogásolható, és megvalósíthatósága is kétséges. Mindezen problémák miatt a kutatók általában kérdőíves módszerrel mérik az erkölcsi szocializáció szintjét, szem előtt tartva természetesen, hogy ebben az esetben nem a tényleges cselekvés vizsgálható, hanem csupán az, amit erről a megkérdezett gondol.

3) *Gyakorlati* probléma: Hogyan lehet befolyásolni a változásokat, kedvező irányba segíteni a fejlődést? Ezekre a közvetlenül a praxisra irányuló kérdésekre segítenek válaszokat találni *Lawrence Kohlberg* és követői.

Kohlberg a korábbi munkásságának kognitív túlsúlyát érintő bírálatokra is reagált, amikor az iskolai osztályok bázisán kialakította az igazságos és méltányos közösség (a just community) modelljét. Ennek során hipotetikus dilemmák szókratészi típusú megvitatásával kívánta elérni tanulócsoportokban az erkölcsi ítéletalkotás látható-mérhető fejlődését (*Kohlberg*, 1985).

A vizsgálatok szerint ez a módszer (a kohlbergi fejlődési szakaszokat alapul véve) legalább egy fokozattal magasabb szintre emeli az erkölcsi ítélőképességet (*Blatt és Kohlberg*, 1975; *Colby*, 1983). A fejleszthetőség alapvető feltételének bizonyult a demokratikus iskolai közeg, illetve az egyenjogúságon alapuló, a dialóguselvét követő pedagógus-diák viszony.

A 80-as, 90-es években több, a morális kompetenciák fejlesztését célzó kutatásban és kísérletben a kritikai gondolkodás fejlesztése mellett a *segítő magatartás erkölcsi vonatkozásai* kaptak hangsúlyt (*Bierhoff*, 1980; *Krebs*, 1982; *Wundheiler*, 1988; *Staub*, 1996; *Lind*, 1997), jelezve, hogy önmagában a segítségnyújtás nem hordoz pozitív erkölcsi tartalmat, a szándékok, motívumok és a várható következmények ismerete nélkül nem alakítható ki megalapozott morális ítélet. A kutatások megerősítették azt a régi etikai axiómát, hogy a segítőkészség a morális kompetenciával párhuzamosan nő, és igazolták azt is, hogy célirányosan fejleszthető.

„A morál ott kezdődik, ahol az ember *jól-léte* a másik ember magatartásától függ” – vélekedik a *just community* modell egyik németországi adaptálója, *Fritz Oser* (*Oser és Althof*, 1992. 11. o.). *Oser* a kölcsönösség, az egymásra utaltság, illetve a diszkurzivitás központi szerepét emeli ki. *Georg Lind*, *Kohlberg* másik német követője 1996-ban publikált kutatásában foglalkozik az erőszaknak mint a konfliktusmegoldás legalacsonyabb szintjének erkölcsi vonatkozásaival. Megerősíti *Kohlberg* és *Habermas* azon tételét, amely szerint az erkölcsösség eleve kizárja az erőszakot.

Lind (1996) 708 baden-württembergi érettségiző diák körében végzett vizsgálatában alkalmazta saját MUT nevű tesztjét (Moralisches-Urteil-Test), valamint New-Left-Skala nevű mérőeszközt.¹ Az így nyert adatok segítségével sikerült megerősítenie azt a hipotézist, hogy az erőszakra való hajlam és az erkölcsi ítélőképesség között negatív korreláció áll fenn. Beigazolódott azonban, hogy ez az összefüggés csak korlátozottan érvényes. Egy bizonyos mértéken túl a „*cél szentesíti az eszközt*” nevében az erkölcsi alapúnak tételezett elköteleződés magával hozhatja az erőszak igényét és igazolását. A vizsgálatok tapasztalatai azt mutatták, hogy a társadalmi élet minden területét demokratizálni igyekvő, radikálisan politizáló fiatalok sokkal inkább hajlanak az erőszakos eszközök alkalmazására, mint azok, akiket ez a törekvés nem jellemez. Hasonló összefüggést tártak fel hasonló korú (tizenéves) magyar fiatalokat vizsgálva *Szabó Ildikó* és *Örkény Antal* (1998).

A *kohlbergi modell* legautentikusabb hazai képviselője, *Váriné Szilágyi Ibolya* az 1992/93-as tanévben indította el *Az erkölcsi és jogi szocializáció állapota és fejlesztési lehetőségei* című kutatói-pedagógiai vállalkozását,² amelynek részeként néhány iskolá-

¹ Robinson-Shaver (1973)

² *Váriné* kutatása 1993–95-ben a *Kutató-fejlesztő program az erkölcsi és állampolgári kompetencia fejlesztése* elnevezéssel az Országos Kiemelt Társadalomtudományi Kutatások V. témacsoportjának 389. számú témaként folytatódott.

ban kísérletképp alkalmazta a *just community* modell magyarországi adaptációját is. Az *Igazságos közösségalkotás* című pedagógiai kísérlet két részből állt: egy állapotfelmérő és egy fejlesztő szakaszból. Az első szakaszban az erre vállalkozó iskolákban sor került a morális klíma felmérésére (vélemények, értékreleváns attitűdök és a morális kompetencia megismerése MAF³ kérdőívvel), a második szakaszban egy iskolakísérlet indult el. Pozitív eredményként könyvelhetjük el, hogy a tanulók szívesen vettek részt ebben a számukra szokatlan projektben. Ugyanakkor beigazolódott, hogy az *Igazságos közösségalkotás* nélkülözhetetlen feltétele az intenzív és demokratikus tanár-diák kapcsolat. A kísérlet viszonylag rövid ideje alatt is sikerült néhány figyelemreméltó tendenciára fényt deríteni. A résztvevő tanárok véleménye szerint a projekt elsősorban a tolerancia és a morális ítélőképesség fejlesztésére volt alkalmas. Pozitív hozadéka, hogy lehetőséget adott olyan helyzetek teremtésére, amelyben a diákok saját élményeik bázisán élhették meg az együttiséget, és tapasztalhatták bizonyos együttélési, cselekvési, erkölcsi és állampolgári szabályok betartásának előnyeit (Váriné, 1996).

A kutatásról

A Váriné által irányított projekt pedagógiai szaktanácsadójaként működő Szekszárdi Júlia és munkatársai – részben az említett kísérletben szerzett, részben egyéb (a konfliktuspedagógiával és az osztályfőnöki tevékenységgel kapcsolatos) – kutató-fejlesztő tapasztalatainak bázisán épült fel az *Erkölcsei és jogi szocializáció az iskolában* című kutatás.

Ez, az alábbiakban bemutatásra kerülő kérdőíves vizsgálat egy hosszabb távú, több részből álló projekt része. A projekt egészében a következő célokat tűztük magunk elé:

- Az aktuális állapot feltérképezése kérdőíves vizsgálat keretében. E vizsgálat tapasztalatairól jelen tanulmányunkban részletesebben is beszámolunk
- Az iskolában használható, az etikaoktatás helyett vagy mellett bevezethető, az erkölcsi kompetencia fejlődését elősegítő eszközök és módszerek kidolgozása. A kutatás ezen részéről más alkalommal számolunk majd be.
- Egy mérési/elemzési modell, illetve irányelvek kidolgozása az iskolások erkölcsi kompetenciája állapotának leírására, interpretálására. Ezt a munkát, amely tulajdonképpen a kérdőívek feldolgozásának szerves folytatását jelenti, még éppen csak elindítottuk. Alapmodellünket a dolgozat végén mutatjuk be.

A kérdőíves vizsgálat bemutatása

A minta kiválasztása

Vizsgálatunkba hetedik és tizedik évfolyamos iskolai osztályokat vontunk be. Az iskolai osztály fontos (ha nem is kizárólagos) szerepet játszik a diákok, különösen a ser-

³ Moralische Atmosphäre Fragebogen, kidolgozója Kohlberg és Anne Higgins nyomán Georg Lind

dülőkoriak életében. Az erkölcsi szocializáció vizsgálata szempontjából – ezen túlmenően – azért is kiemelt jelentőségű, mert általában ez az egyetlen olyan kortárs csoport a tanuló életében, amelynek dinamikája, társas erőtere, értékvilága létrejöttétől megszűnéséig figyelemmel kísérhető, s amelynek jelenségei kontextusukkal együtt viszonylag megbízhatóan feltárhatók és értelmezhetők. Ezért véltük mi is célravezetőnek, hogy kutatásunk kezdeti szakaszában az iskolai osztály szintjén próbáljuk megragadni a serdülők erkölcsi gondolkodásának aktuális állapotát.

A hetedik és tizedik évfolyamra azért esett a választásunk, mert ez a két életkor határozza a serdülőkor legviharosabb szakaszát. Tizedik osztályra a kamaszkor változásai már letisztulnak, és megkezdődik a normák megszilárdulásának, a saját értékrend felépülésének szakasza.

1998 májusában került sor a – 3316 serdülő körében végzett – kérdőíves vizsgálatra. Célunk az volt, hogy képet nyerjünk a 12–16 éves fiatalok erkölcsi ítéletalkotásának jellemző tendenciáiról, aktuális állapotáról.

Az adatfelvétel településtípusra, iskolatípusra reprezentatív mintán történt 60 általános és középiskolában. Az iskolatípusra vonatkozó reprezentativitás érvényesítését nehezítette, hogy a szerkezetváltó magyar iskolarendszer az utóbbi évtizedben meglehetősen áttekinthetetlené vált. A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok mellett sok a vegyes profilú intézmény (gimnázium és szakközépiskola, szakközépiskola és szakmunkásképző stb.). A minta iskolatípus szerinti megoszlása annyira bonyolult, hogy az erre vonatkozó megoszlás közlésétől ehelyütt eltekintünk. A mintaválasztásnál törekedtünk e sokszínűség megjelölésére is.

A vizsgálatba bevont intézményeknek valamennyi 7. és 10. évfolyamon tanuló diákja kitöltötte a kérdőívet. Voltak iskolák, ahol mindkét korcsoport jelen volt (pl. a nyolcosztályos gimnáziumok esetében), s olyanok is, ahol csak az egyik (pl. a nyolcosztályos általános iskolánál vagy a négyosztályos gimnáziumnál). A vizsgálat osztálykeretben, önkitöltős kérdőívvel, független kérdezőbiztos jelenlétében zajlott. A válaszadóknak nem kellett feltüntetniük a nevüket.

Az életkori (pontosabban évfolyamok szerinti), a nemenkénti és a településnagyság szerinti megoszláson kívül olyan *háttérváltozókat* választottunk, amelyek segíthetnek a döntések és állásfoglalások motivációs bázisának feltérképezésében. Feltételezésünk szerint a diákok ítéletalkotását jelentősen befolyásolja, hogy milyenek észlelik a tanáraiknak róluk és osztályukról alkotott véleményét. Befolyásolhatja az ítéletet saját kötődésük egyes osztálytársaikhoz és az egész tanulócsoporthoz. E megfontolás indokolja a kapcsolódó adatok lekérdezését (1. táblázat). – Az ítéletalkotás motivációjának tartalmának pontosabb megragadásához nyilván fontos lett volna a szociális háttér, a családi miliő jellemzőinek a háttérváltozóként történő szerepeltetése is. Az ehhez kapcsolódó adatok lekérdezése azonban személyiségi jogi problémákat vetett volna fel, ezért ettől vizsgálatunk e szakaszában eltekintettünk. A családi dimenzióval az egyes osztályokban végzett vizsgálatok keretében foglalkoztunk.

1. táblázat. A vizsgált minta összetétele (N=3316)

<i>A megoszlás szempontja=háttérváltozó</i>	<i>Érték</i>	<i>Gyakorisági eloszlás (%)</i>
Életkor	Hetedik évfolyam	48
	Tizedik évfolyam	52
Nem	Fiú	52
	Lány	48
Település típusa	Budapest	22
	Megyeszékhely	41
	Város	28
	Község	9
Magatartás jegy	Rossz	4
	Változó	14
	Jó	40
	Példás	42
Szorgalomjegy	Gyenge	8
	Változó	29
	Jó	38
	Példás	25
Tanulmányi átlag	2,5 alatt	9
	2,6 – 3,5	28
	3,6 – 4,5	45
	4,6 fölött	18
Az osztálytársakkal való kapcsolata	Jó	77
	Közepes	22
	Rossz	1
Az osztályközösség	Jó	48
	Közepes	45
	Rossz	7
Az osztály a tanárok véleménye szerint	Jó	28
	Közepes	48
	Rossz	25

A kérdőívről

Kétféle kérdéstípussal próbáltuk feltérképezni a diákok erkölcsi kérdésekben vallott nézeteit. (A használt kérdőívet a Függelékben közöljük.) Az *első blokkban* a diákoknak különböző, összesen 18 szituáció kapcsán kellett dönteniük arról, hogy ők hasonló helyzetben miként cselekednének. A helyzetek kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy a serdülőket foglalkoztató, valódi dilemmákat kifejező és tényleges döntéshelyzetet szimuláló esetek kerüljenek a kérdőívre.

Feltételeztük, hogy a döntéshozatalnál fontos szerepet játszik a döntéshozónak a dilemma többi érintettjéhez fűződő viszonya, valamint az, hogy a döntéshozatal személyes kockázattal jár-e. Ezért a válogatásnál szempont volt, hogy megfelelő számban legyenek

a kérdőívben olyan helyzetek, amelyekben a dilemmát a diák életének különböző szereplői testesítik meg. Nem mindegy ugyanis, hogy az adott döntés kit érinthet: kortársat vagy felnőttet, s hogy az adott kortárs, illetve a felnőtt mennyire szoros érzelmi kapcsolatban áll a válaszadóval. Befolyásolhatja a döntést, hogy az érintetthez fűződő kapcsolat milyen érzelmi töltésű (jóbarátról van-e szó, vagy csupán osztálytársról, illetve szülőről, pedagógusról, esetleg a felnőtt társadalmat képviselő más személyről).

A döntés tétje mindenképpen nagyobb, ha ezáltal a válaszadónak abban is határoznia kell, hogy vállal, illetve nem vállal bizonyos személyes kockázatot: pl. büntetést, rossz osztályzatot, tanári elmarasztalást, a társai haragját, baráti kapcsolatának felbomlását, testi bántalmazást. A 2. táblázatban feltüntetjük azt is, hogy mely szituációk tartalmazzák e kockázat vállalásának lehetőségét.

2. táblázat. A kérdőív eseteinek tartalma

<i>A szituációk rövid elnevezése a kérdőívben történő szereplés sorrendjében</i>	<i>A dilemma megtestesítői</i>	<i>Személyes kockázat</i>
1. Matematika témazáró	Barát-tanár	+
2. Témazáró a tanárban	Én-tanár	-
3. Autóemléma letörése	Barát-tanár	-
4. Kiránduláspénz	Barát-tanár	-
5. Tollbavonás	Barát-tanár	+
6. Példák a monitoron	Én-osztálytársak	+
7. Súlyos	Osztálytárs-tanár	+
8. Graffiti	Osztálytársak-igazgató	+
9. Osztálypénz ellopása	Barát-osztálytárs	+
10. Csavargó osztálytárs	Osztálytárs-osztályfőnök	-
11. Bolti lopás	Osztálytárs-rendőr	-
12. Bombariadó	Iskolatárs-igazgató	-
13. Kalkulátor a padon	Én-másik osztály tanulója	-
14. Feladat letagadása	Osztály-tanár	+
15. Naplólopás	Osztálytárs-osztályfőnök	-
16. Szökés otthonról	Barát-szülei	+
17. Telefonbetyárok	Osztály-tanár	-
18. Az árulkodó elagyabugyálása	Barát-osztálytárs	-

Általában kétféle (két kérdésnél három) cselekvéstípus között választhattak a megkérdezett gyerekek. Azon belül is volt módjuk eldönteni, hogy mennyire vallják magukénak az adott cselekvést. Lehetőséget adtunk továbbá arra is, hogy a diákok a kérdésekkel kapcsolatban leírják spontán megjegyzéseiket.

A második blokkban általános viselkedési módokról kellett véleményt alkotniuk a válaszadóknak. Az általánosítás az elvontság magasabb szintjét jelenti, tehát azzal a veszéllyel fenyeget, hogy a válaszolónak választásakor nehezebb a leírt magatartás mögé

képzelnie a konkrét, valóságos tartalmakat. Ugyanakkor az elvont szinten is megfogalmazott és vállalt norma a tudatosság magasabb szintjéről árulkodik. Úgy véltük, hogy a konkrét és az elvont módon megfogalmazott döntési helyzetek *együttesen* adhatnak hű képet a serdülők gondolkodásmódjáról.

A kérdőíves vizsgálat tapasztalataiból

Mivel *folyamatban lévő kutatásról* van szó, az adatokból levont következtetések nem tekinthetők véglegesnek, többségük további alapos elemzést igényel. Mindennek ellenére már a kutatásnak ebben a szakaszában megjelentek közérdeklődésre számot tartható, további vitákat ösztönző gondolatok. Ezekből mutatunk be néhányat az alábbiakban.

Döntéshozatal konkrét helyzetekben

Az elsődleges elemzés során egy hat fokú skála segítségével próbáltuk értelmezni a megkérdezett diákok konkrét szituációval kapcsolatos válaszait. A skála szerint a 6. fokozat jelenthette az iskola (és a társadalom) hagyományos normáinak elfogadását, az 1. pedig annak teljes elutasítását. A skálán elfoglalt pozíciókat láttuk el pontszámokkal 1-től 6-ig, és az ezekből számolt átlagok adják meg a szituációknak egy bizonyos továbbgondolásra érdemes sorrendjét. E sorrendből következtetni lehet arra, hogy a megkérdezett serdülők mely esetekben érzik súlyosabbnak, illetve enyhébbnek a hagyományosan elfogadott normák megsértését⁴ (3. táblázat).

A táblázat az életkor növekedésével korreláló csökkenést mutat a hagyományos normák követésének hajlandóságával. Ez a serdülőkör sajátosságainak ismeretében természetesnek tekinthető. Az egyetlen kivétel ez alól a 6. számú történet (Példák a monitoron), ahol az idősebb korosztály ér el magasabb átlagpontszámot. A döntés lényege ebben az esetben ugyanis nem az, hogy szabad-e élni az adódó lehetőséggel (a véletlenül adódó előnyös helyzettel), hanem az, hogy ezt az előnyt társaink kárára kihasználjuk-e, vagy pedig megosztjuk velük az információt azon az áron is, hogy ezáltal saját esélyeink csökkennek. A skálán ebben az esetben annak jutott magasabb pontszám, akiben az önérvényesítésnél erősebbnek bizonyult a szolidaritás. Feltételezhető, hogy itt az életkor változásával markáns egyéni különbségek is kimutathatók lesznek. Ez a példa is jelzi, hogy egy dimenziós skála segítségével nem elemezhetőek kellő mélységben az adott válaszok. Hiszen általánosságban nehéz eldönteni, hogy ki cselekszik etikusabban: aki jól szeretne teljesíteni egy versenyen, vagy aki versenyhelyzetben is szolidáris marad potenciális versenytársaival.

⁴ A skálázás természetesen nem követi automatikusan a kérdőívben megadott válaszvariációk sorrendjét. A jelzett mérési mód alkalmazásához be kellett forgatni a változók egy részét. Például a táblázat első helyen szereplő autóemlékmás dilemmánál (a kérdőívben a 3. szituáció) a hagyományos normát elfogadó válasz a kérdőív első helyén található. A skálát tekintve az elfogadás a 6. helyet jelenti, a pontszámok megállapításához tehát az eredeti sorrend megfordul.

3. táblázat. A szituációk átlagpontszámok szerinti sorrendben és a szórások évfolyamok szerinti bontásban és a teljes mintán

A szituáció témája és a kérdőívben szereplő sorszáma	Hetedik évfolyam		Tizedik évfolyam		Teljes minta	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Autóemléma letérése (3.)	2,7	1,48	2,0	1,14	2,3	1,35
Súgás (7.)	2,9	1,54	2,6	1,46	2,8	1,50
Bombariadó (12.)	3,3	1,46	2,5	1,22	2,8	1,40
Bolti lopás (11.)	3,3	1,36	2,6	1,15	2,9	1,30
Tollbamondás (5.)	3,6	1,58	2,7	1,36	3,1	1,53
Matematika témazáró (1.)	3,5	1,37	3,0	1,29	3,3	1,35
Telefonbetyárok (17.)	3,5	1,68	3,2	1,61	3,4	1,67
Naplólopás (15.)	3,8	1,48	3,0	1,36	3,4	1,47
Témazáró a tanárban (2.)	4,1	1,52	3,5	1,57	3,8	1,55
Az árulkodó elagyabugyálása (18.)*	3,8	1,86	3,7	1,88	3,8	1,87
Példák a monitoron (6.)	3,7	1,55	4,1	1,42	3,9	1,50
Graffiti (8.)	4,2	1,41	3,7	1,46	3,9	1,45
Csavargó osztálytárs (10.)	4,4	1,56	3,5	1,64	3,9	1,62
Feladat letagadása (14.)	4,2	1,58	3,6	1,62	3,9	1,60
Szökés otthonról (16.)	4,2	1,48	4,2	1,37	4,2	1,43
Osztálypénz ellopása (9.)	4,4	1,43	4,2	1,37	4,3	1,40
Kiránduláspénz (4.)	4,5	1,66	4,3	1,76	4,4	1,70
Kalkulátor a padon (13.)	5,2	1,17	5,0	1,27	5,1	1,23

* A kérdőívben ezeknél a kérdéseknél 9 válaszvariáció szerepel. Az összehasonlíthatóság érdekében a skálát ebben a munkafázisban az 'azt teszem' és a 'biztosan azt teszem' változók összevonásával hatfokúvá transzformáltuk.

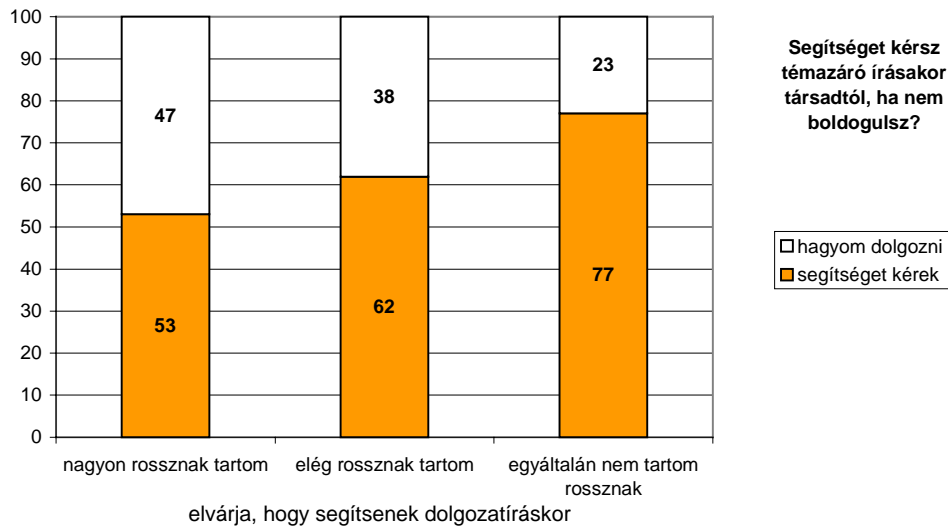
A szórások tekintetében nem mutatkoznak lényeges különbségek, csupán a két szélső érték (1,87–1,23) említésre méltó a távolság. Az évfolyamok közötti eltérés sem jelentős, csupán a 3. helyzetnél (Az autóemléma letérése) mutatkozik szignifikáns differencia.

A 18. szituációnál (Az árulkodó elagyabugyálása) a legnagyobb a konszenzus a véleményekben. Érdemes felfigyelni arra, hogy a megkérdezett kamaszok túlnyomó többsége a legsúlyosabbak között számon tartott normasértés: az árulkodás (spiclikedés) esetében sem folyamodna erőszakos megtorláshoz.

Mélyebb elemzésre ad lehetőséget, ha a döntéseket összevetjük az azonos dilemmát tartalmazó itemekkel a kérdőív második részében. Példaként következzenek itt az első blokk első szituációja (Matematika témazáró) és a második iteme („elvárja, hogy társai mindig segítsenek neki a felelésnél és a dolgoztatásnál”) eredményeinek együttes bemutatása. Az általánosan megfogalmazott viselkedési norma és a követett cselekvés között világosan kimutatható az összefüggés. Valóban kisebb arányban várják el a segítséget a konkrét helyzetben azok, akik az elvet elutasítják. Ugyanakkor a válaszok meg-

A serdülők erkölcsi szocializációja

oszlása azt is jelzi, hogy az önérdek ezúttal erősebb az elfogadott norma érvényesítésének szándékánál. Hiszen a tettet elvileg elítélő diákoknak is több, mint a fele (53%-a) igénybe venné társa segítségét. (1. ábra)



1. ábra
Segítségnyújtás és -kérés dolgozatírásakor

A viselkedési módok vizsgálata

A 4. táblázatban sorrendbe szedtük a második blokkban szereplő viselkedésmódokat a legkevésbé elfogadhatótól a leginkább elfogadható irányába. A táblázatban két értéket is feltüntettünk: a mérlegindexet, valamint azoknak a válaszadóknak az arányát, akik egyik szélső véleményt sem választották. A mérlegindex értékét úgy kapjuk meg, hogy a két szélső ítélet értékét (tehát a 'nagyon rossznak tartom' és az 'egyáltalán nem tartom rossznak' választ adók százalékos arányát) összevonjuk. Az item elutasítása negatív, elfogadása pedig pozitív értékű. Ennek következtében egy a nullától pozitív és negatív irányban is terjeszkedő rangsor alakítható ki. A százalékos arányból és az összevonásból következik, hogy a skála mindkét irányban százfokú. Minél magasabb negatív értéket mutat az index, annál kevésbé elfogadható a kérdezettek számára az adott magatartásforma; minél pozitívabb az index, annál elfogadottabb az adott populációban az itemben megfogalmazott viselkedési norma. A mérlegindex arra érzékeny, hogy mennyire polarizáltak a vélemények. Korlátja, hogy nem veszi figyelembe azokat a válaszadókat, akik a

középső változatot jelölték meg. Ezért tartottuk szükségesnek, hogy a táblázatban a mérlegindexek mellett ezt az arányt is feltüntessük. Feltételezésünk szerint minél magasabb az arányban fordulnak elő olyanok, akik egyik szélső válaszváltozatot sem választják, annál bizonytalanabban működik az ittemmel kapcsolatos erkölcsi szabály.

A *mérlegindexekből* kiolvasható, hogy mind pozitív, mind negatív irányban a kortársakkal kapcsolatos kérdéseknél a legmagasabban az értékek vezetnek. Nyilván ezeknek a legerősebb az érzelmi töltetük. A barátok becsapását, titkaik elárulását a megkérdezettek általában súlyos véteteknek minősítik. A felnőttek, különösen a tanárok becsapása már nem esik annyira súlyosan latba, s nekik történő akár szándékos károkozás ennél jelentősen enyhébb megítélést kap. A többség akaratának gondolkodás nélküli követése viszont a többség akaratának elutasításával együtt a középmezőnyben foglal helyet. Előkelő helyen szerepelnek a konformitást jelző megállapítások: a szabálykövetés és a felnőtteknek való engedelmesség, bár ez a tendencia a magasabb évfolyamnál látványosan csökken. Ugyanakkor egyértelműen elfogadottak azok a vélemények, amelyek az adódó előnyök kihasználására vonatkoznak. A vélemény melletti kiállás komoly pozitívumnak számít, és egyértelmű elutasítás kíséri minden erőszakkal kapcsolatos állítást.

A középső választó arányának alakulása alapján elmondható, hogy a tanárokkal való szembefordulás megítélésében látszik a legbizonytalanabbnak az állásfoglalás. Nehéznek tűnik a döntés akkor is, amikor mások veszélyeztetése miatt válhat szükségessé a társ beárulása. A saját elképzeléseknek a fenyegetett helyzetben történő feladása szintén súlyos dilemmának tűnik, hasonlóképpen az is, hogy minden esetben kötelező érvényűnek tekinthető-e a többség akarata.

4. táblázat. A viselkedési módok megítélése

<i>Viselkedés módok</i>	<i>Mérleg-Index</i>	<i>A nem szélső véleményt választók aránya (n=3316)</i>
Szándékosan kárt okoz a társainak	-80,3	15,9
Becsapja a barátait	-79,5	17,9
Lop az üzletben	-76,7	17,1
Hazudik a szüleinek	-65,9	28,1
Nem vállalja tetteiért a felelősséget	-63,2	30,1
Szándékosan kárt okoz a tanároknak	-53,8	33,6
Soha semmilyen szabályt nem tart be	-53,1	38,3
Igazának erőszakkal is kész érvényt szerezni	-49,8	33,7
Bombriadóval fenyegetőzik	-48,7	34,5
Félrevezeti a tanárait	-40,0	43,0
Nem segít társainak a felelősnél és dolgozatírásnál	-22,3	40,1
Mindig, mindenben szembefordul a tanárokkal	-17,2	63,1
Akkor sem jelenti fel társait, ha azok másokat veszélyeztetnek	-7,2	57,2
Fenyegetett helyzetben feladja elképzeléseit	-4,7	53,0

4. táblázat folytatása

<i>Viselkedés módok</i>	<i>Mérleg-Index</i>	<i>A nem szélső véleményt választók aránya (n=3316)</i>
Nem érzi magára nézve kötelezőnek a többség akaratát	-2,3	50,3
Minden eszközt megragadva érvényesíti akaratát	3,2	47,1
Mindig igyekszik a tanárok kedvében járni	10,5	35,8
Ha nem tud felelni, minden esetben talál valami jó kifogást, megússza a rossz jegyet	10,7	35,3
Elvárja, hogy társai segítsenek neki felelésnél és dolgozatírásnál	19,3	47,9
Mindig úgy cselekszik, ahogyan pillanatnyi érdekei diktálják	20,5	42,5
Gondolkodás nélkül képviseli a többség véleményét	30,0	33,8
Az olyan alkalmat, amely számára előnyt jelent, gondolkodás nélkül kihasználja	39,9	36,4
Puskázik a dolgozatírásnál	50,6	31,0
Minden körülmények között ragaszkodik saját véleményéhez	52,5	33,3
Mindig engedelmeskedik a felnőtteknek	55,6	28,6
Törekszik arra, hogy minden szabályt betartson	63,7	21,7
Semmilyen körülmények között sem árulja el barátja titkait	84,9	10,2

A megjegyzések vizsgálata

A kérdőívet kitöltők egy harmada (kb. 1000 válaszoló) élt a lehetőséggel, hogy a kérdésekhez személyes megjegyzéseket fűzzön. A legtöbben 1–4 kiegészítést tettek, amiből arra következtethetünk, hogy valóban csak a fontos, valamilyen szempontból izgalmas kérdéshez írtak megjegyzéseket.

A feldolgozást három lépcsőben végezzük. Az első fázisban – miután a megjegyzéseket kódoltuk – mennyiségi elemzéseket végzünk annak kiderítésére, mely kérdés milyen típusú válaszokat indukált, illetve milyen tényezők valószínűsítik bizonyos fajta válaszok megjelenését. A második fázisban az egyes kérdésekhez fűzött megjegyzések konkrét tartalmát vizsgáljuk annak érdekében, hogy kiderítsük, milyen gondolatok, motívumok munkálnak egy-egy választás háttérében. Az utolsó lépésben megkíséreljük összevetni a megjegyzések tartalmát a zárt kérdésekre adott válaszokkal.

A kódolásnál az alábbi kategóriákat használtuk:

A típus: mit tennék még? Az ilyen típusú megjegyzések finomítják, pontosítják a kérdőív által felkínált megoldási lehetőségeket. Gyakran ez egyszerűen valamiféle kibúvó keresését jelzi („nem másolnék, csak belepillantanék” stb.), bizonyos esetekben viszont a probléma olyan kreatív megoldását adja, ami nem szerepelt a válaszlehetőségek között. (A megjegyzések közel egyharmada tartozik ebbe a típusba.)

B típus: utalás a körülményekre, személyes viszonyokra: „attól függ”. Az ilyen típusú megjegyzések már a rugalmasság, a mérlegelés megjelenéséről tanúskodnak, arról, hogy a szabályok nem mindig ugyanúgy érvényesek. Esetenként jelezhetik a „minden a körülményektől függ” relativizmusának veszélyét is. (A megjegyzések több, mint 20%-a ilyen.) Ebben a kategóriában is megjelennek a kibúvót kereső megjegyzések. A leggyakoribbak a rejtve maradási feltételként szabó megjegyzések, pl.: „csak ha nem vesznek észre”, „csak ha inkognitóban maradok”.

C típus: a racionalitás megjelenése, azaz a választás józan, érzelemmentes magyarázata, utalás a nyilvánvalóan nem kívánatos következményekre. Ilyenkor a döntés indoklása *nem* morális tartalmú. A korosztálytól meglepő józanságot tapasztaltunk: közel ugyanannyi E, mint C típusú megjegyzést regisztráltunk.

D típus: morális indoklás, erkölcsi elv megfogalmazása. (A megjegyzések közel egy-egyede tartozik ebbe a típusba.) Számunkra ez az egyik legizgalmasabb típus, ezért tovább mélyítettük, finomítottuk az elemzési kategóriákat a szerint, hogy milyen elvre vonatkozik konkrétan a válaszadó. (Ezek a következők: betyárbecsület; kölcsönösség – „ma nekem, holnap neked” –; felelősség a másikké, a következményeké; konkrét norma, szabály megjelölése; kivonulás a helyzetből – „nem az én dolgom” –; az indoklás lényege a következménynek a válaszadóra nézve kellemetlen elhárítása – „nem akarok egyest kapni” –; az önérdek érvényesítése, saját előny kiharcolása minden áron.)

E típus: kiigazítás, utalás a helyzet nem hiteles, nem életszerű stb. voltára („nálunk ilyen nincs”, „ide nem járnak kábszeres [sic!] gyerekek”). Az ilyen típusú megjegyzések aránya még a 10%-ot sem érte el, ami azt mutatja, hogy sikerült a diákok életében tipikusnak vagy legalábbis elképzelhetőnek mondható helyzeteket kiválasztanunk. (A legtöbb ilyen jellegű kritikát a festékszórós eset kapta.)

F típus: a kérdőívre ill. a kutatókra vonatkozó kritika, személyeskedő megjegyzés. Örömmel tapasztaltuk, hogy az ilyen megjegyzések aránya alig több, mint 1%. Ez azt jelzi, hogy a diákok komolyan vették a kérdőívet, és nem tápláltak ellenséges indulatokat a helyzettel, a kérdezőkkel szemben.

G típus: ide soroltuk azokat a megjegyzéseket, amelyek nem tartoztak szorosan a tárgyhoz, ezért nem kerülhettek a fenti kategóriák egyikébe sem. (Pl. „utálom a rendőröket”.)

Az egyes kérdésekhez fűzött megjegyzések elemzésére példaként bemutatjuk az 1. szituációhoz (matematika témazáró) fűzött megjegyzéseket.

A típusú (mit tennék még?) a megjegyzések 26,5%-a, összesen 100 db. Ezek között csak néhány egyértelmű megjegyzést találtunk. (Kérné a segítséget 7, elutasítás esetén nem erősködne: 3, megpróbálná magától megoldani 9, nem kérne segítséget 3.) A legtöbben nem szólnának, csak egyszerűen belenéznének a másik munkájába (23-an). A legtöbben ezt azzal indokolják, hogy úgyis megengedné, és a jelezgetés növeli a lebukás veszélyét. „Nagyon vigyázna” 10, és jónéhányan (27) „kibúvó” jellegű megjegyzést tettek: csak belepillantanék, csak egy kis segítséget kérnék, csak ha már készen van stb. Saját puskát használna 7. (Egyéb: 11)

B típusú („attól függ”) megjegyzések: 28%, összesen 106 db. A válaszadók az alábbi körülményeket tartották fontosnak: észrevesz-e a tanár (29), hogy állok, mennyire fontos (20), ha végképp nincs más esély (19), ki ül mellettem (16), a „helyzet” (11) (egyéb: 11).

C típusú (racionális indoklás) megjegyzések: 13 db. (Néhány példa: úgysem lehet pontosan másolni; nem érdemes lesni, azzal nem tudunk többet; mindketten egyest kaphatunk.)

Különösen érdekesek az *D típusú* megjegyzések, azaz az erkölcsi jellegű indoklások. Összesen 124 ilyen regisztráltunk, ez az 1. szituációhoz fűzött megjegyzések 29,5%-a, azaz közel harmada. Ezeknek kb. negyedrésze a betyárbecsülettel, illetve az adok-kapok elvével indokolja választását, amely ebben az esetben nyilvánvalóan az iskolai norma szerint kifogásolható. (Ez összesen 30 fő.) 19 esetben jelenik meg a vétlen társ iránti felelősségvállalás, az a gondolat, hogy ne kapjon egyest a válaszoló hibájából. 28-an jelzik megjegyzésükben, hogy a puskázást elvileg elítélik. (Aki puskázik, csal; amit ő írt, attól én nem leszek okosabb; nem szeretem, ha valaki nem a saját tudására kap osztályzatot; ha nem tanultam, vállalom a felelősséget stb.)

Megjelenik a „saját előny mindenáron” kategória is: 33-an gondolják úgy, hogy „lesni rossz, de hasznos”.

E típus: 11, *F* típus: 2, I(egyéb):35.

A háttérváltozók hatása

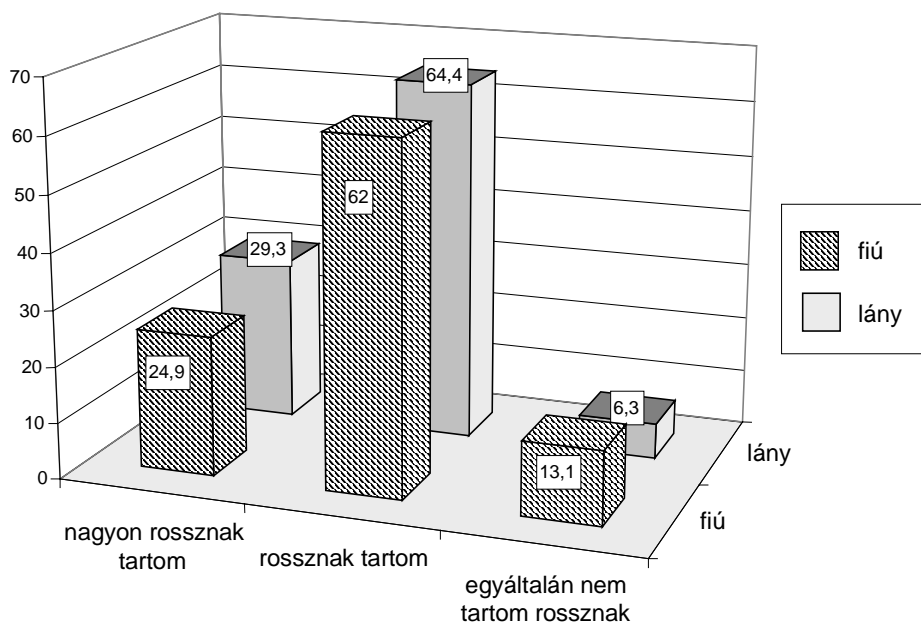
A válaszok gyakoriságában való különbségek a kérdezettek *neme*, *magatartásjegye* és *tanulmányi átlaga*, valamint *életkora* szerint mutatkoztak meg. Általánosságban igaz az, hogy a hagyományos szabályok, normák betartása a fiúk, a „rossz” magatartásúak és rossz tanulók, valamint a magasabb évfolyamra járók számára kevésbé fontos, és ugyanebben a bontásban fokozódik a tanárokkal, felnőttekkel való szembefordulás. Pontosabban fogalmazva: körükben egyre kevesebben vannak, akik *nagyon rossznak tartják* ezeket a viselkedési formákat, és *általában* többen vannak, akik ezt *egyáltalán nem tartják rossznak*. (Az utóbbi összefüggés ritkábban áll fenn.)

A település típusát tekintve a községekben lakók normakövetőbbek, mint városban élő társaik: közöttük viszonylag kevesen akadnak, akik *egyáltalán nem tartják rossznak*, a felnőttek világához képest normaszegőnek számító viselkedési formát.

A különböző viselkedési módok megoszlása lényegesen kevesebb összefüggést mutat az osztálytársakkal, a tanárokkal való kapcsolattal és az osztályközösség minőségével.

Az egyes kérdések megítélésében a különböző változók hatásmechanizmusa meglehetősen összetett. Példaként a „Mindig, mindenben szembefordul a tanáraival” viselkedésmód megítélésével kapcsolatos elemzést mutatjuk be. A választást indokolja, hogy itt különösen magas az „*elég rossznak tartom*” kategóriát választók aránya.

Erre a változóra is érvényes az általában jellemző megállapítás: a fiúknál, a rossz tanulónál és a rossznak megélt osztályközösségekben lévőknel, a magasabb osztályba járók között nagyobb gyakorisággal szerepelnek olyan diákok, akik a tanárokkal történő szembefordulást nem tartják rossznak (ld. az 2. ábrát).



2. ábra

Mindig, mindenben szembefordul a tanárokkal

Ha azonban mélyebben vizsgáljuk adatainkat, kiderül, hogy a fiúk és a lányok ítéleteiben különböző tényezők meghatározók. A rossz magatartásjegy vagy tanulmányi átlag mind a fiúknál, mind a lányoknál azonos módon működik, és a már említett összefüggést mutatja. Viszont míg a fiúk körében meghatározó az életkor, addig a lányok között a különböző évfolyamok diákjai között e kérdés kapcsán nincs lényeges különbség. Az is érdekes, hogy a magasabb évfolyamon nem csak azok száma csökken, akik nagyon rossznak tartják a tanárokkal való szembefordulást, hanem valamelyest az ezt az állítást elfogadók száma is. A lányok esetében (a tanulmányi átlagon, magatartásjegyen kívül) az is szerepet játszik, hogy milyen az adott osztályközösség minősége. A fiúk véleményét ez a tényező nem befolyásolja.

Mindezen eredmények természetesen még további elemzést és értelmezést igényelnek.

Néhány következtetés

A kérdőíves vizsgálat legszembetűnőbb tanulságai között kiemeljük, hogy bár a gyerekekben erős az önérvényesítési vágy, általában igénylik a biztonságot adó szabályokat, s legalábbis a deklaráció szintjén készek ezek szerint viselkedni. Ez abban nyilvánul meg, hogy viszonylag kedvező fogadtatást kapnak a konformitást jelző megállapítások: a

szabálykövetés és a felnőtteknek való engedelmesség, bár ez a tendencia – mint ahogyan várható is volt – a magasabb évfolyamnál látványosan csökken.

Ez újabb igazolása annak a régóta ismert ténynek, hogy biztonságérzetünknek kiszámítható világra, érthető és átlátható szabályokra van szüksége. A fiatalok identitásfejlődésének természetes állomása a szabályok elleni lázadás, ez azonban nem jelenti azt, hogy egy szabályok nélküli világban éreznék jól magukat. A korlátoknak megtartó erejük is van; ha pedig nem lenne mi ellen lázadni, érzelmi-lételméleti vákuumba kerülnének (mint ahogyan ezt gyakran tapasztalhatjuk olyan fiataloknál, akiknek mindenük megvan, a törődésen és az értelmes korlátozáson kívül).

Erős bizalmatlanság sejthető a felnőtt társadalommal szemben. A többség az osztályfőnököt sem tekinti bizalmi személynek, társaik problémáinak előtte történő feltárását árulásnak minősíti. A diákok a „spicliség” minden formáját határozottan elítélik, legyen szó a pedagógusok, a szülők vagy a hatóság irányában történő „árulásról”. Adataink azt jelzik, hogy ez egy nagyon erős csoportnorma a fiatalok körében. Ugyanakkor az e normával kapcsolatos bizonytalanságot jelzi, hogy a szabadon tett megjegyzések szerint sok diák megszegné a „hallgatás törvényét”, ha garantáltan nem derülne ki a dolog.

Sajnálatos, hogy nem állnak rendelkezésre hasonló témában régebbi adatok, hogy összehasonlíthassuk eredményeinkkel. Egyetlen kérdőív alapján ugyanis nem dönthető el, ezt a jelenséget mennyire befolyásolják az életkori sajátosságok, a modern kor ifjúság-kultusza által is erősített „felnőtt-ellenesség”, és az az általános bizonytalanság illetve bizalmatlanság, amely a rendszerváltás utáni időkben hazánkban kialakult. Elgondolkodtató, hogy a megkérdezett diákok egymás iránti szolidaritása, segítőkészsége lényegesen halványabb, mint ahogyan az ettől a korosztálytól a korábbi sztereotípiák alapján várható lett volna. Ez az individualizmus hazánkban is erősödő tendenciáját jelzi.

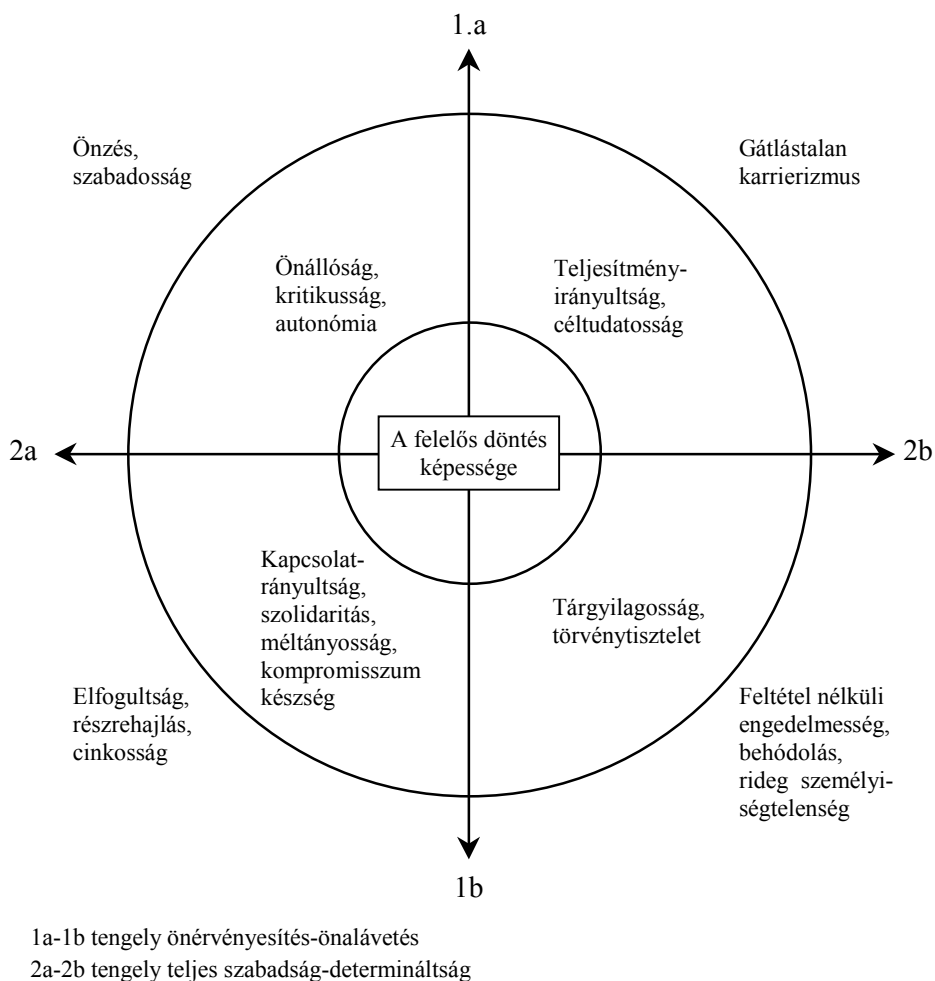
Elmondható, hogy a serdülők közül viszonylag kevesen vállalják egyéni véleményüket, kevesen mernek szembefordulni a többség akaratával, miközben azt nem feltétlenül tartják magukra nézve kötelezőnek. (Ez – mint már említettük – különösen élesen kitűnt a szituációkhoz fűzött megjegyzésekből.) Etikai szempontból nem tartják aggályosnak a véletlenszerűen adódó előnyök saját érdekükben történő kihasználását, még társaik rovására sem. Az általános bizalmatlanság mellett a felelősség elhárítása jellemző a fiatalok viszonylag nagy hányadára.

Az elemzési modellről

Kutatási tapasztalataink alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az adatok mélyebb és árnyaltabb elemzéséhez nem elegendők az eddig alkalmazott módszerek. Így is eljutottunk ugyan néhány izgalmas és továbbgondolásra érdemes összefüggésig, de nem sikerült a jelenségeket a maguk teljes komplexitásában megragadnunk. A következő munkaszakaszban ezért egy erre alkalmas eszköz kidolgozására és kipróbálására vállalkozunk. Célunk egy olyan működőképes értelmezési keret kialakítása, amely akár egyfajta – tájékozódási pontokat nyújtó – térképül is szolgálhat a viselkedést befolyásoló normák tartalmának, az erkölcsi ítélőképesség állapotának jelzéséhez. Olyan elemzési

modell kialakítására törekszünk, amely elég egyszerű ahhoz, hogy rendet és áttekinthetőséget vigyen a jelenségek óriási varianciájának világába. Az egyszerűség ezúttal azt is jelenti, hogy a megalkotott rendszerben szellemi bűvészműtávkok nélkül, ugyanakkor meggyőzően el tudjuk helyezni a regisztrált jelenségeket.

Az általunk kialakított *hipotetikus modellt* két egymásra merőleges tengely alkotja. A függőleges, illetve a vízszintes tengely mentén, illetve az általuk meghatározott síknegyedekben minden irányban nevesíthetők az adott síkrésznek megfelelő magatartásformák (3. ábra).



3. ábra
Hypotetikus elemzési modell

Az első dimenzió azt fejezi ki, hogy miközben feltétel nélkül belátjuk a szabályok és normák létének szükségességét, óvatosnak és rugalmasnak kell lennünk ezek követésében. A vízszintes tengely, amely a „*normatengely*” munkacímet kapta, a szabálykezelés rugalmasságának mértékét fejezi ki: a – természetesen csak elvileg, a „végtelenben” létező – teljes kötetlenségtől, azaz a normanélküliségtől a középen (az origó közelében) elhelyezhető, optimálisnak tekinthető, rugalmas normaalkalmazáson át az egyre fokozódó rigiditásig, vagyis a merev, minden körülményt figyelmen kívül hagyó, gépies, azaz embertelen szabály-fétisizmusig terjed.

A függőleges egyenes az autonóm egyénnek a közösséghez, a többi emberhez való viszonyát jeleníti meg. Ezt nevezzük „*kapcsolati tengelynek*”. Itt az autonómia ad abszurdum vitele, mások érdekeinek, szempontjainak teljes figyelmen kívül hagyása az egyik szélsőség, a másik végtelenbe vesző pont pedig az önérdék teljes feladását, a közösségnek való szélsőséges, feltétel nélküli alárendelődést jelenti. Elképzelésünk természetesen nem előzmények nélküli. Hasonló kétdimenziós modellek ismeretesek a személyiséglélektanban (ld. pl. *Manninger*, 1968). Új gondolat viszont az, hogy ezt a modellt konkretizáljuk a felelős döntés területére, és a tengelyek által kifeszített sík részeinek megfeleléseit is megkíséreljük értelmezni.

Bár matematikailag nehéz lenne ezt igazolni, némi utánagondolással belátható, hogy e két dimenzió – legalábbis a spekuláció síkján – független egymástól, és hogy mind az elmélet, mind pedig a gyakorlat síkján elképzelhető bármiféle kombinációjuk. Feltételezésünk szerint a leírt két tengely alkalmas arra, hogy az általa meghatározott kétdimenziós síkon megjelenítsük az erkölcsi viselkedés térképét.

Modellünk normatív abban az értelemben, hogy „önkéntesen” kiemel két dimenziót az ember morális viselkedésében. Könnyű belátni azonban, hogy e két szempont valóban az alapproblémákat fejezi ki. A „közös minimum” keresése közben épp e két kérdés – a szabályok szigorúsága és az önérvényesítés elfogadható mértéke – tekintetében kell megtalálnunk az egyensúlyt.

Nem rajzolunk meg azonban valamiféle „szélsőségesen pozitív”, azaz csupán az absztrakciók világában létező eszményi állapotot, amit cselekedeteinkben több-kevesebb sikerrel próbálunk közelíteni: a normatív modellek világában mozgásteret enged az egyéni választásnak. Modellünk konstrukciós előnye, hogy e két dimenzió dinamikus (ha úgy tetszik: folyékony) egyensúlyában véli felfedezni a kívánatos erkölcsi viselkedést, azaz a képzeletbeli térkép – viszonylag tág – középső mezőjébe helyezhető magatartást véljük optimálisnak. Távolodva a középponttól, a magatartás egy ideig még belefér a társadalmilag elfogadható kategóriába, de egy bizonyos mértéken túl már erkölcsi szempontból kifogásolhatónak, az egyénre és/vagy a közösségre nézve károsnak, rombolónak tekinthető.

A két dimenzió egyensúlyának megtalálása minden egyes konkrét helyzetben új feladat. A morálisan helyes magatartás ma már nem jelenti, nem jelentheti bizonyos szabályok maradéktalan betartását, vagy bizonyos értékek kiválasztásának *egyszeri* aktusát. Az erkölcsileg magas színvonalú lét inkább olyan, mint egy labirintusban való állandó útkeresés: valójában folyamatos döntések sorozata. Ezért neveztük koordinátarendszerünk erkölcsi szempontból optimálisnak tartott, középső mezőjét a „felelős döntés” területének. Modellünk ilyenformán adekvát az iskolai (nevelési) helyzettel is, hiszen azt su-

gallja, hogy az erkölcsi nevelés célja a megjelenített dimenziók közti rugalmas egyensúly megtalálása, a felelős döntés képességének kialakítása.

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük *dr. Szabó Ildikónak* az adatok feldolgozásában nyújtott szakértői közreműködését. A kérdőív kipróbálásában, véglegesítésében és az első rész szituációihoz adandó elemzési szempontok kidolgozásában nyújtott segítségért köszönet illeti *Kósáné dr. Ormai Verát*. A munkacsoport vezetője: *Horváth H. Attila* (OTKA, T 025522). Az adatfelvételt és a számítógépes adatfeldolgozást a Minoritás Alapítvány végezte.

Irodalom

- Blatt, M. M. és Kohlberg, L. (1975): The effect of the classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Of Moral Education*, 4. 129–161.
- Bencze Diána (1998, szerk.): Mi lesz veled, Emberismeret? Kerekasztal-beszélgetés, *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 37–46.
- Bierhoff, H. W. (1980): *Helping behavior*. Darmstadt: UTB, Steinkopff.
- Boros Ottilia (1999): Az „Igazságos közösség” elveinek alkalmazása néhány veszprémi közép- és általános iskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3. sz. 55–67.
- Cole, M. és Cole, S. (1998): A serdülőkor és azon túl. In: *Fejlődéslélektan*. Osiris, 589–669.
- Colby, A és Kohlberg, L. et al. (1983): *A longitudinal study of moral judgment*. Monograph of the Society for Research for Child Development, Vol. 48. No. 4.
- Erikson, E. H. (1968): *Youth and crisis*. W.W. Norton and Co. Inc, New York.
- Falus Katalin (1999): Új kiadványok az etikaoktatáshoz. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 15–18.
- Falus Katalin és Jakab György (2000): *Erkölc és jog. Tankönyv és tanári kézikönyv*. AKA Kiadó, Budapest.
- Gilligan, J. (1995): *Violence: Our deadly epidemic and its causes*. G.P. Putnam, New York.
- Habermas, J. (1983): *Moral consciousness and communicative action. Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Suhrkamp, Frankfurt .
- Heller Ágnes (1999): *Személyiségetika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Járó Katalin (1999, szerk.): *Játszmák nélkül. Tranzakcióanalízis a gyakorlatban*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Kegan, R. (1982): *The evolving self: Problem and progress in human development*. Cambridge, Massashusetts, London.
- Kohlberg, L. (1981): *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco.
- Kohlberg, L. (1985): A just community approach to moral education in theory and practice. In: M. Berowitz és Lind, G. (1993, szerk.): *Moral und Bildung. Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung*. Asanger, Heidelberg.
- Krebs, D. (1982): Altruism: A rational approach. In: N. Eisenberg (szerk.): *The development of prosocial behavior*. Academic Press, New York, 53–76.
- Lányi András és Jakab György (1999): *Erkölcsei esettanulmányok*. AKG Kiadó, Budapest.
- Lind, G. (1995): *The meaning and measurement of moral competence revisited: A dual aspect model*. Eingeladener Vortrag, Jahrestagung der American Educational Research Association, San Francisco.

A serdülők erkölcsi szocializációja

- Lind, G. (1995): The meaning and measurement of moral competence revisited: A dual-aspect model. Előadás az Annual Meeting of the American Educational Research Association, konferencián, 1996 április, San Francisco.
- Lind, G. (1996): *Educational environments which promote self-sustaining moral development*. Előadás az Annual Meeting of the American Educational Research Association, konferencián. New York.
- Lind, G. (1997): How moral is helping behavior? *Annual Meeting of the American Educational Research Association konferencián*, Chicago, IL.
- Lind, G. (2000): *Ist Moral lehtar?* Universität Konstanz, Konstanz
- Lind, G. és Althof, W. (1992): Does the Just Community program make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project. *Moral Education Forum*, 1998.
- Maninger, K. (1968): *Das Leben als Balance*. Piper, München.
- Mihály Ottó (2001): Pedagógiai, etikai és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 4–17.
- Marcia, J. E. (1966): Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology* 3. 551–558.
- Mosher, R. (1993): *Preparing for citizenship: The democratic school*. Praeger, New York.
- Oser, F. (1986): Teaching and morality: A discourse approach. In: Wittrock (szerk.): *Handbook of research on teaching*. Macmillan, New York. 917–941.
- Oser, F. (1996): Kohlberg's dormant ghosts: The case of education. *Journal of Moral Education*, 25. 253–275.
- Oser, F. és Althof, W. (1992): *Moral autonomy: Models of development and education in the domain of values*. Klett, Stuttgart.
- Piaget, J. (1976): The affective unconscious and the cognitive unconscious. In: Inhelder, B. és Chipman, H. H. (szerk.): *Piaget and his school*. Springer, New York.
- Power, F. C., Higgins, A. és Kohlberg, L. (1989): *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press, New York.
- Selman, R. L. és Schultz, H. (1990): *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy*. Chicago, London.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritas könyvek, Budapest.
- Schüttler Tamás (1998): Változások az iskolai nevelés funkcióiban és az osztályfőnöki szerepben. Kézirat, *Országos Közoktatási Intézet*, Budapest.
- Staub, E. (1996): *The roots of prosocial and antisocial behavior in persons and groups: Environmental influence, personality, culture, and socialization*. In: Kurtines, W. M. és Gewirtz, J. L. (szerk.): *Moral development: An introduction*. Allyn and Bacon, Boston. 431–453.
- Sallai Éva és Szekszárdi Júlia (2000): *Emberi kapcsolatok. Tankönyv és tanári kézikönyv*, AKG Kiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (1994): *Konfliktusok*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (2000): Piaget és Kohlberg nyomában. I., II. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.sz.12-23.; 5. sz. 27-41.
- Vajda Zsuzsanna (1999a): A serdülőkor. In: Vajda Zsuzsanna (szerk.): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest, 174–225.
- Vajda Zsuzsanna (1999b): Az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása Piaget és Kohlberg után. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3. sz. 37–54.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1994): *Az erkölcs a cselekvő és a néző szemszögéből*. Scientia Humana, Budapest.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1996): Igazságos és méltányos közösség: utópia vagy reális lehetőség? *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 22–32.

Szekszárdi Júlia, Horváth H. Attila, Buda Marianna és Simonfalvi Ildikó

Wasel, W. (1997): *Is morality a competence?* An experimental test of a central assertion of cognitive-developmental theory. Kézirat, Universiteit Konstanz.

Wundheiler, L. N. (1988): Oskar Schindler's moral development during the Holocaust. *Humboldt Journal of Social Relations*, **13**. 333–356.

ABSTRACT

JÚLIA SZEKSZÁRDI, ATTILA HORVÁTH H., MARIANNA BUDA AND ILDIKÓ SIMONFALVI:
MORAL SOCIALISATION OF ADOLESCENTS

Problems of postmodern education appear in their most acute form in moral education. The authors believe that in this area, the school must primarily prepare students for responsible decision-making. Based on the Kohlbergian paradigm, which the literature shows to be appropriate and effective in developing children's moral competence, the study follows Ibolya Szilágyi Vári's classroom-based experiment for the Hungarian adaptation of the Just Community model. In the first phase of the research a questionnaire was administered to a representative sample in order to gather data on the actual state of moral thinking of Hungarian adolescents. The analysis of the data showed that relatively few students confess their own personal views and dare to contradict the will of the group, while they do not necessarily consider the latter obligatory regarding themselves. They do not find it ethically problematic to seize incidental opportunities to promote their own interests, even at their peers' disadvantage. A general distrust characterises many adolescents in the sample, as well as a refusal to accept responsibility. The decline of the importance of the class as a community in the socialisation of adolescents is manifest in the palpable weakening of solidarity with each other. The next phase of the research is the development of, a theoretically and practically applicable model which can be an instrument to describe the moral competence of children and adolescents and to identify the trends of its development.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 4. 473–498. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szekszárdi Júlia és Horváth H. Attila, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Tanszék, H-8200 Veszpém, Wartha Vincze út. 1., Buda Marianna és Simonfalvi Ildikó, H-4010 Debrecen, Egyetem tér 1.

2. A matematikatanár beküld a tanáriba az ott felejtett könyvéért. A tanáriban senki sincs. Odamész a tanár asztalához, és meglátod az asztalon a másnapra szánt témazáró dolgozat példáit.
- a) *Kisietek a tanáriból anélkül, hogy megnézném a példákat* | b) *Gyorsan lemásolom a feladatokat*
3. Láttad, amikor a barátod az iskola előtt parkoló autók egyikéről letöri az emblémát. Tudod, hogy tekintélyes gyűjteményét gazdagítja ezzel a darabbal. Másnap kiderült, hogy éppen az egyik tanár kocsijáról törte le a márkajelzést. A tanár téged kérdez, hogy tudod-e ki volt a tettes.
- a) *Megmondom neki az igazat* | b) *Nem mondom meg neki, hogy ki volt.*
4. Az osztályfőnök pénzt szed a kirándulásra. A barátod ezrellel fizet, és a tanár véletlenül ötezesből ad neki vissza. A barátod elárulja neked, hogy mi történt, és megkér, hogy ne szólj erről senkinek.
- a) *Nem szólok róla senkinek.* | b) *Azt mondom a barátomnak, hogy vissza kell adnia a tanárnak a neki járó pénzt.*
5. Tollbamondást írtok. A tanár azt mondta: „Akinél észreveszem, hogy a padszomszédjáról írja, azt megbüntetem. De megbüntetem azt is, aki hagyja, hogy róla másoljanak.” Észreveszed, hogy a barátod rólad akar másolni.
- a) *Hagyom, hogy másoljon* | b) *Nem hagyom, hogy másoljon*
6. A tanár számítógépen állítja össze a másnapi témazáró történelemdolgozat kérdéseit. Váratlanul sürgős telefonhoz hívják, és te meglátod a monitoron a feladatokat. Tudod, hogy e dolgozat eredménye alapján választja ki a tanár azt az egy gyereket, aki részt vehet az iskolai tanulmányi versenyen. Többen is vagytok, akik szeretnétek részt venni ezen a versenyen, de egy osztályból csak egy tanuló mehet.
- a) *Nem szólok senkinek a dolgról, és a megismert kérdések segítségével alaposan felkészülök a dolgozatra.* | b) *A többi osztálytársamnak is elmondom, amit megtudtam.*
7. Az egyik osztálytársad, akit nem nagyon szeretsz a táblánál felel. Kétes jegyre áll, nagyon fontos lenne a számára, hogy a jobb jegyet kapja meg. Egész jól szerepel, de egy adat nem jut az eszébe. Te tudod a helyes választ. A felelő kérően néz rád, és reméli, hogy sügysz neki. Tudod, hogy a tanár nagyon felháborodik, ha észreveszi ilyesmit.
- a) *Súgással segítem ki a társamat.* | b) *Nem sugok neki.*
8. Az osztályba belépve meglátod, hogy néhány osztálytársad festékszóró pisztollyal fújja be a frissen festett falakat, ajtókat és bútorokat. Azt mondják, hogy megvernek, ha elárulod őket. Az igazgató azt mondja, ha nem jelentkeznek a tettesek, az osztálynak kell kifizetnie az okozott kárt. Elég magas összegről van szó.
- a) *Elárulom a tetteseket.* | b) *Nem mondom meg, hogy kik voltak a tettesek*
9. Eltűnt az osztálypénz. Te tudod, hogy a legjobb barátod vette ki a pénztárcát az osztálypénztáros táskájából. A lopással egy másik társadat gyanúsítják, aki már követett el hasonló dolgot. Senki sem hisz neki.
- a) *Megmondom, hogy ki volt az igazi tettes.* | b) *Nem szólok semmit.*
10. Az egyik osztálytársad már egy hete nem volt iskolában. Te az előző este láttad az utcán egy elég furcsa társaságban. Köszöntél is neki, de nem ismert fel, meglehetősen zavartan viselkedett. Úgy látszott, mintha kábítószert hatása alatt lett volna. Az osztályfőnököd éppen téged kérdez meg, hogy tudsz-e valami erről a gyerekről.
- a) *Elmondom neki, hogy mit tapasztaltam* | b) *Azt felelem, hogy nem tudok róla semmit.*

A serdülők erkölcsi szocializációja

11. A sarki boltból értékes árukat loptak el. Te tudod, hogy melyik osztálytársatok a tettes, mert szemtanúja voltál a dolognak. A rendőrség nyomozni kezd, és a szálak a ti osztályotokba vezetnek. Az egyik rendőr bemegy hozzátok, és megkérdezi: tudjátok-e, hogy ki volt a tolvaj.
- a) *Elárulom az osztálytársamat.* | b) *Nem szólok semmit.*
12. Az iskolátokban az utóbbi hónapban már harmadik alkalommal van bombariadó. Te tudod, hogy melyik iskolatársad a tettes. Az igazgató hozzátok is bejön, és megkér benneteket, hogy segítsetek a névtelen telefonáló megtalálásában.
- a) *Megmondom, hogy ki a telefonáló.* | b) *Nem mondom el, amit tudok.*
13. Te érkezel elsőként az órára. Az egyik padon találsz egy értékes számológépet, amelyet az előző osztály tanulói közül hagyhatott valaki a padon.
- a) *Szó nélkül elteszem a számológépet.* | b) *Megkeresem a számológép tulajdonosát.*
14. Van egy tanárotok, akit nem szerettek. Osztálytársaidal megbeszélitek, hogy a legközelebbi órán letagadjátok a szóbeli feladatot. Te ennek ellenére felkészültél az órára. A tanár téged hív ki felelni.
- a) *A szokásos módon felelek.* | b) *Tartom magam a megállapodáshoz, és azt hogy ez a lecke nem volt feladva.*
15. Elveszett az osztálynapló éppen a félévi jegyek lezárása előtt. Az osztályfőnökök kétségbe van esve, mert rengeteg munkával jár az új napló kitöltése. Te tudod, hogy ki csente el.
- a) *Elárulom a tettest.* | b) *Nem szólok semmit.*
16. A legjobb barátod neked elárulta, hogy megszökik otthonról, és megpróbál eljutni a külföldön élő apjához. Az édesanyjának azért nem szól, mert ő biztosan nem engedné el. Megkér, hogy legalább két napig ne szólj senkinek a tervéről. Másnap valóban nem jön iskolába. A kétségbe esett mama éppen téled szeretné megtudni, hogy mit tudsz a gyerekéről.
- a) *Elárulom, hogy mit tervezett a barátom.* | b) *Azt mondom, hogy nem tudok semmit.*
17. Az egyik osztálytársatoknál buli van. Nagyon jó a hangulat. Az egyik hangadó és igen népszerű gyereknek az az ötlete támad, hogy hívjátok fel telefonon azt a tanárokat, akire most nagyon dühösek vagytok, és elváltoztatott hangon olvassatok jól be neki.
- a) *Én is részt veszek a telefonálásban*
b) *Tiltakozom a terv ellen.*
c) *Nem nyilvánítok véleményt*
18. A barátod az egyik osztálytársatok miatt igazgatói intőt és otthon súlyos büntetést kapott. Ez a gyerek elég gyakran árulkodik, és ezért mindenki nagyon haragszik rá. A barátod dühében azt javasolja, hogy néhányan lessétek meg az utcán ezt a gyereket, és jól verjétek el.
- a) *Egyetértek, és részt is veszek az akcióban.*
b) *Megpróbálom a többiekkel is lebeszélni a büntetésről.*
c) *Nem nyilvánítok véleményt a dologról.*

II. Miként vélekedsz az alábbi magatartásformákról?

A véleményednek megfelelő négyzetbe tegyél egy X jelet!

<i>Ha valaki</i>	<i>Nagyon rossznak tartom</i>	<i>Elég rossznak tartom</i>	<i>Egyáltalán nem tartom rossznak</i>
1. mindig, mindenben szembefordul a tanárokkal			
2. elvárja, hogy társai segítsenek neki a felelésnél és a dolgozatírásnál			
3. mindig igyekszik a tanárok kedvében járni			
4. nem segít társainak a felelésnél és a dolgozatírásnál			
5. puskázik a dolgozatírásnál			
6. ha nem tud felelni, minden esetben talál valami jó kifogást, hogy megússza a rossz jegyet			
7. mindig engedelmeskedik a felnőtteknek			
8. szándékosan kárt okoz a tanároknak			
9. szándékosan kárt okoz a társainak			
10. az olyan alkalmat, amely számára előnyt jelent, gondolkodás nélkül kihasználja			
11. minden körülmények között ragaszkodik saját véleményéhez			
12. minden eszközt megragadva érvényesíti akaratát			
13. igazának erőszakkal is kész érvényt szerezni			
14. fenyegetett helyzetben feladja elképzeléseit			
15. nem érzi magára nézve kötelezőnek a többség akaratát			
16. gondolkodás nélkül képviseli a többség véleményét.			
17. mindig úgy cselekszik, ahogyan pillanatnyi érdekei diktálják			
18. semmilyen körülmények között sem árulja el barátja titkait			
19. akkor sem jelenti fel társait, ha azok másokat veszélyeztetnek			
20. nem vállalja tetteiért a felelősséget			
21. becsapja a barátait			
22. hazudik a szüleinek			
23. félrevezeti a tanárait			
24. lop az üzletben			
25. bombariadóval fenyegetőzik			
26. soha semmilyen szabályt nem tart be			
27. törekszik arra, hogy minden szabályt betartson			