

AZ ERKÖLCSI IRÁNYULTSÁG ÉS A MAGATARTÁS ÖSSZE-  
FÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA

A nevelés alapvető feladata a személyiség felkészítése a rá váró társadalmi funkciók ellátására, képessé tenni magasrendű erkölcsi-társadalmi tevékenységekre és magatartásra.

A nevelési folyamat keretében lezajló személyiségformálás társadalmi jelentőségét végső soron ennek a személyiségformálásnak a magatartásbeli következményei adják meg, s a nevelési folyamat hatékonyságának alapvető kritériumait is ennek a folyamatnak eredményeképpen lejátszódó magatartásbeli módosulások alkotják, mivel a személyiség társadalmi értéke magatartásának és tevékenységének színvonalában fejeződik ki. Ugyanis a „társadalom számára a személyiség azonos a tetteivel, azzal amit tesz, alkot, elkövet.”<sup>1</sup>

Magától értetődik, hogy a személyiség- és magatartásformálással kapcsolatos pedagógiai feladatok megoldása megköveteli az erkölcsi-társadalmi magatartás szabályozásmódjának ismeretét, s a személyiség mozgástörvényeihez jobban igazodó formáló tevékenységet. Ez a felismerés magyarázza, hogy a pedagógiai és pszichológiai kutatások napjainkban igen erőteljesen koncentrálnak erre a problémakörre.

*Az erkölcsi-társadalmi magatartás regulációjának elméleti kérdései*

Az erkölcsi-társadalmi magatartás fejlődésével, kialakulásával és szabályozásmódjával kapcsolatban a szocialista, valamint a polgári pedagógiában és pszichológiában igen sok és sokféle felfogás alakult ki.

Ezek az eltérő koncepciók azonban különbségük mellett fontos megegyező megállapításokat is tartalmaznak, s így lehetővé teszik néhány vonatkozásban az eredmények integrálását is. Ilyen megegyező, általánosan elfogadottnak tekinthető, pedagógiai szempontból centrális jelentőségű, eleme a különböző irányzatoknak egy olyan személyiségbeli program feltételezése, amely vezérli a magatartást, és kaotikus reakciók helyett egységes, jól minősíthető magatartásképet eredményez, s amely személyiségbeli program az erkölcsi-társadalmi normák interiorizációjának, személyiségbe történő beépülésének az eredménye.

Ennek a reguláló képződménynek a lényegét, valamint kialakulásának és működésének mechanizmusát azonban a különböző koncepciók igen eltérő

<sup>1</sup> S. N. Cshartisvili: Roly i meszto szociogennüh potrebnosztyej v ucsbno-voszpitatelnoj gyejatyelnosztyi. A „Nyekotorije voproszu pszihologii i pedagogiki szociogennüh potrebnosztyej.” e. kötetben. Szerk. S. N. Cshartisvili. Tbiliszi, 1974. 5.

módon és nagyon eltérő mélységben elemzik, de integrálható részmegoldásokat ebben a vonatkozásban is felkinálnak.<sup>2</sup>

A polgári pedagógia és pszichológia úgynevezett *intellektuális irányzata*, amelyet J. PIAGET és követőinek munkássága alapozott meg, az erkölcsi-társadalmi magatartást szabályozó személyiségkomponenst „magartatási sémának”<sup>3</sup> illetve újabban „erkölcsi beállítódásnak”<sup>4</sup> nevezi, s úgy értelmezi, mint a szubjektum generalizálódott reagálási módját, meghatározott típusú élethelyzetekkel kapcsolatban, amely reagálási mód mindig aktualizálódik, amikor az egyén hasonló szituációba kerül. Ennek a magartatásszabályozó ágensnek a sajátosságait illetően J. PIAGET és az intellektuális irányzat képviselőinek egy része, annak generalizált jellegén túl azt állapítja meg, hogy fejlődése párhuzamosan halad a személyiség intellektuális fejlődésével, s kialakulásának egyik, bár nem egyetlen feltétele az *erkölcsi normák megismerése*.<sup>5</sup>

Az intellektualista felfogástól eltérően a *pszichoanalízis* irányzatának képviselői az erkölcsi-társadalmi magartatás szabályozását a „felettes Én”, illetve „ideális Én” funkciójának tulajdonítják. Ez a képződmény pedig nem más, mint a felnőttek, elsősorban a szülők erkölcsi-társadalmi normáinak „introjekciója”, beépülése a személyiségbe, s ennek eredményeképpen egy, a magasrendű magartatást szabályozó morális kritérium-rendszer kialakulása.<sup>6</sup>

A követelmények elsajátításának folyamatát a pszichoanalízis, mint imitációt és identifikációt fogja fel, melynek során a gyermek azonosítja magát a normákkal, s személyiségében kialakul egy irányító képződmény, amely elkezdí ugyanazt követelni, amit korábban kívülről követeltek.<sup>7</sup>

Ebben az esetben tehát az erkölcsi-társadalmi magartatást irányító, szabályozó személyiségkomponens létének megerősítését láthatjuk, egy, az intellektualista koncepciótól eltérő elmélet oldaláról is. Az eltérés a két magyarázat között mindössze annyi, hogy a pszichoanalízis az utánzásnak, a személyi környezet által nyújtott *tapasztalatoknak*, és nem az intellektuális hatásoknak tulajdonít döntő szerepet a fenti személyiségösszetevő kialakulásában. Egyébként azonban ennek a szabályozó tényezőnek a természetét kellő mélységben a pszichoanalízis képviselői sem tisztázzák, ezakrt értelmezésének kritériumait nem tárják fel, amit az is bizonyít, hogy J. PIAGET szerint a „felettes-Én” lényegében azonosnak tekinthető a „magartatási sémával”, és a „felettes-Én” állandóan örökődő funkciójának feltételezése helyett jóval egyszerűbb feltételezni, hogy az erkölcsi magartatás egy generalizálódott magartatásmód eredménye.<sup>8</sup>

A magasrendű magartatás szabályozásmódjával kapcsolatos bizonytalanság a *behaviorizmus* képviselőinek munkáiban még fokozódni is látszik, annak ellenére, hogy ez az irányzat szintén központi feladatának tekinti annak tisztázását, hogy az ember miért és hogyan kezdi alávetni magát és saját impulzusait a társadalom követelményeinek. A személyiség alárendelődése az erkölcsi-társadalmi normáknak eszerint a felfogás szerint reflexes, illetve asszociációs jellegű *beidegződések* következményeképpen alakul ki.

A magartatást szabályozó reflex-rendszer a normák megsértése alkalmával kapott büntetések nyomán jön létre olyan módon, hogy az így keletkezett nem tudatos, reflektorikus félelem többszöri büntetés hatására megerősödve analóg szituációkban visszatarat a negatív magartatástól.

A reflektorikus félelem a feltétele annak, hogy az erkölcsi törvények nem maradnak meg a formális ismeretek szintjén, hanem regulálják a magartatást. Ennek a félelemnek a nem tudatos jellege magyarázza azt, hogy az egyén morálisan viselkedik akkor is, ha nem fenyegeti büntetés.<sup>9</sup>

Ez a felfogás azonban nem ad felvilágosítást az új magartatásformák megjelenésével a magartatásrepertoár bővülésével kapcsolatban, hiszen a félelem csak abban a vonatkozásban orientálja a gyermeket, hogy hogyan nem szabad viselkednie. Ezért próbálják az újabb behaviorista

<sup>2</sup> E. V. Szubbotzskij: Issledovanyija moralno razvityija rebjonka v zarubeznoj psichologii. Voproszű psichologii, 1975. 6. szám. 149–157.

<sup>3</sup> J. Piaget: Les relations entre l’Affectivite et l’Intelligence dans le Developement Mental de l’Enfant. Paris, 1954.

<sup>4</sup> A. W. Kay: Moral Development. Schocken books, New York, 1971.

<sup>5</sup> E. Lerner: Observations sur le Raisonnement Moral de l’Enfant. Geneve, 1938.; K. L. Barkley: Development of the Moral Judgment of College Students. „Character and Personality”, 10. kötet, 3. szám, 1942.

<sup>6</sup> A. Freud: Normality and Pathology in Childhood. New-York, 1965.

<sup>7</sup> R. R. Sears, L. Rau, R. Alpert: Identification and Child Rearing. Stanford, 1965.

<sup>8</sup> Idézi E. V. Szubbotzskij: i. m. 152.

<sup>9</sup> H. J. Eysenck: The Development of Moral Values in Children: the contribution of learning theory. The British Journ. of Educ. Psychol. 30. kötet, 1960.

munkák az asszociáció törvényei alapján magyarázni a magasrendű magatartásformák kialakulását, olyan módon, hogy a gyermekben a szülőktől kapott kellemes érzékletek, élmények asszociálódnak a szülői tevékenység- és magatartásformákkal, s ez ösztönöz a személyi környezet megnyilvánulásainak imitálására, mivel az utánzás az asszociációk következtében önmagában is kellemes élményeket indukál. Ilyen mechanizmuson keresztül veszi át a gyermek a szülők erkölcsi értékeit, magatartási megnyilvánulásait.<sup>10</sup>

Nyilvánvaló a fentiek alapján az ellentmondás a klasszikus és az újabb behaviorista felfogás között a magatartás központi szabályozó tényezőjének kérdésében. Míg ugyanis a klasszikus felfogás elutasítja a központi szabályozó feltételezését, addig az újabb koncepció elfogadni látszik a felnőtt társadalom elvárásainak tartós beépülését a személyiségbe, s szabályozó tényezővé alakulását. Ebben a vonatkozásban azonban a bizonytalanság és tisztázatlanság, a szituatív hatások túlbecsülése a magatartás színvonalának alakulásában, továbbra is jellemző a behaviorizmusra, annak ellenére, hogy több esetben kísérletileg is igazolást nyert a pozitív korreláció a különböző cselekvési situációkban tanúsított magatartás erkölcsi színvonalát tekintetében.<sup>11</sup>

Egyetértés tapasztalható azonban a behaviorizmus képviselői között a tekintetben, hogy a magatartás erkölcsi-társadalmi színvonalát meghatározó reflexek vagy asszociációk a gyakori ingerkapcsolatok alapján, *beidegzés* eredményeképpen alakulnak ki, s ez adja meg a behaviorista koncepció lényegi karakterisztikumát, ami elkülöníti az intellektualista és a pszichoanalitikus szemléletmódtól.

Ennek a rövid áttekintésnek az alapján is jól látható tehát, hogy az erkölcsi-társadalmi magatartás kialakulásával és szabályozásmódjával kapcsolatos kérdéseket a polgári pedagógia és pszichológia főbb irányzatai nagyon eltérő módon ítélik meg. Közös vonása a különböző koncepcióknak az, hogy feltételezik egy tartós személyiségbeli szabályozó képződmény létét, amely az erkölcsi-társadalmi normák interiorizációja útján alakul ki. Ez a feltételezés csupán a behaviorizmus klasszikus szemléletmódjára nem jellemző, de az újabb felfogás ennek az irányzatnak a keretében is hajlik a beépült normák tartós reguláló szerepének elismerésére.

Viszont nagyon különböző az egyes irányzatok álláspontja az erkölcsi magatartás személyiségbeli determinánsának kialakulásával kapcsolatban, a normák beépülését eredményező hatásrendszer tekintetében. Mint látható ugyanis, ezt a hatásrendszert az intellektualista irányzat *kognitív* természetűnek, a pszichoanalízis *élményi-tapasztalati* jellegűnek, a behaviorizmus ismétlődésen alapuló, *beidegzéses* sajátosságúnak tartja.

Kérdés ezek után, hogy melyik felfogás áll legközelebb a vitatott hatásrendszer valódi természetéhez? Erre a kérdésre, úgy tűnik, a nevelés tapasztalatai és a nevelési folyamat részben már ismert törvényszerűségei választ adnak. Eszerint a magatartásformálásban a fenti három hatásrendszer mindegyikére szükség van, ha tartós eredményeket akarunk elérni, vagyis mind a három pedagógiai és pszichológiai koncepció tartalmaz helyes rész megoldásokat az erkölcsi-társadalmi magatartást szabályozó személyiségbeli program kialakulását illetően, s a nevelés elmélete és gyakorlata alapján is feltételezhető, hogy ez a program *intellektuális-logikai, élményi-tapasztalati és beidegzéses-begyakorlós hatások együttes eredménye*, s reguláló funkcióját annál teljesértékűbben tudja teljesíteni, minél nagyobb számú és minél ellentmondásmentesebb hatások alapján alakul ki.

Mindezek után is látnunk kell azonban, hogy a magasrendű magatartást irányító személyiségbeli program pedagógiai-pszichológiai természete és működésmódja további magyarázatra szorul, mivel ezzel kapcsolatban távolról

<sup>10</sup> O. H. Mowrer: Learning Theory and Personality Dynamics. New-York, 1950.; A. Bandura, R. H. Walters: Social Learning and Personality Development. New-York, 1964.

<sup>11</sup> G. Allport: Personality. New York, 1932.

sem tekinthető minden részlet tisztázottnak, annak ellenére, hogy ilyen irányú igények a pedagógia és a pszichológia oldaláról egyre intenzívebben jelentkeznek.

Talán nem tévedés azt állítani, hogy az e problémakörrel kapcsolatos szovjet pedagógiai és pszichológiai kutatások mindenekelőtt az erkölcsi-társadalmi magatartás szabályozásmódját, vezérlésének mechanizmusát, az ezt megalapozó személyiségbeli képződményeket vizsgálják, s a kutatási eredmények három koncepcióban, a *beállítódás-elméletben*, az *irányultság-elméletben* és az *erkölcsi szilárdság elméletének* keretében kerültek integrálásra.

Ezek a koncepciók az utóbbi években fokozatos közeledést mutattak a magatartásszabályozás mechanizmusának értelmezésében, s felfogásuk az alapkérdésekben ma már egységesnek tekinthető. Ennek megfelelően általánosságban elmondható, hogy a szovjet elméletek szerint a magasrendű magatartást szabályozó személyiségkomponens az eddigiekkel megegyezően az erkölcsi-társadalmi normák interiorizációja útján képződik. Konkrétabban a normák beépülése a 'személyiség szubjektív' szükségletévé történő átalakulásukat jelenti, s ennek megfelelően a *magatartást reguláló személyiségbeli képződmény nem más, mint a szubjektum szükségletrendszere*. Ez a regulátor, pedagógiai-pszichológiai természetét tekintve egy magatartási-tevékenységbeli programnak fogható fel. A komplex program elemei pedig az egyes szükségletek, amelyek tartalmazzák az általuk reprezentált normákban foglalt művelési egységeket — hiszen minden norma valamilyen magatartásformával kapcsolatos elvárást fogalmaz meg — s egyben tartalmazzák ezek a szükségletek az általuk hordozott programrészletek végrehajtásához szükséges energiátöltést, impulzust is.

Ez a szisztéma folyamatosan, megszakítás nélkül érvényesíti magatartásszabályozó funkcióját az élet első percétől az utolsóig, hiszen nincs élő individuum szükségletek nélkül — születésének pillanatában biológiai szükségletek hordozója, s ezek később egészülnek ki erkölcsi-társadalmi szükségletekkel —, s az aktivitásnak szintén elengedhetetlen feltételei a szükségletek, mert „mindaz, amit az individuum tesz” szükségletek kielégítésére rendeltetett.”<sup>12</sup>

A szovjet felfogás szerint tehát a szükséglet központi jelentőségű tényező az erkölcsi-társadalmi magatartás formálódásának és szabályozásának mechanizmusában, s ez indokolja a rá irányuló kutatómunka egyre fokozódó intenzitását is.<sup>13</sup>

Ennek a kutatómunkának az eredményeképpen ismeretessé vált, hogy a személyiség szükségletrendszere hierarchikusan alá-fölrendeltségi viszonyba szervezett, s a személyiségre és magatartására az hat ki jellemző módon, hogy ösztönzőrendszerében az erkölcsi-társadalmi normáknak megfelelő vagy azokkal ellentétes szükségletek e a leginkább funkcióképes, domináló elemek. Ez határozza meg az egyén tevékenységének, magatartásának irányát, erkölcsi-társadalmi színvonalát, személyiségének *irányultságát*.

<sup>12</sup> Cshartisvili i. m.: 5.

<sup>13</sup> Problemü formirovanyija duhovnih potrebnosztvej licnosztyi. Novoszibirszkij gosz. ped. in-t. Naucsnyie trudü, vüp. 47. Novoszibirszk, 1970.; Izucsenyie motivacii povegyenyija gyetyej i podrosztkov. Pod. red. L. I. Bozsovcis i. L. V. Blagonagyezsinoj. Moszkva, 1972.; I. F. Harlamov: Teorija nravsztvennovo voszpitanyija. Minszk, 1972.; Nyekatorüe voproszü pszichologii i pedagogiki szociogennüh potrebnosztvej. Szerk. S. N. Cshartisvili. Tbiliszi, 1974.; N. I. Szardzsveladze: Pervaja vszeszojuznaja konferencija po problemam formirovanyija szociogennüh potrebnosztvej. Voproszü pszichologii, 1975. 3. szám, 186—190.

## Az irányultság és a magatartás összefüggése

Aszerint, hogy az ösztönzőrendszerben milyen szükségletek dominálnak, beszélhetünk társadalmi vagy kollektív irányultságú személyiségről (az erkölcsi-társadalmi szempontból értékes szükségletek dominanciája esetén) és individuális vagy személyes irányultságformáról (az egyéni jellegű szükségletek dominanciája esetén.) Az irányultság minősége tükröződik a személyiség minden megnyilvánulásában, a magatartáskép egészében. Magatartásszabályozó hatásának mechanizmusát, tartalmi és strukturális sajátosságait az utóbbi években igen erőteljesen vizsgálják. Ennek eredményeképpen ismertté vált, hogy a társadalmi- és a személyes irányultságformák, mint tiszta változatok között átmeneti variánsok is vannak, bár ezek egzakt leírása és határozott elkülönítése még eddig nem történt meg.<sup>14</sup> Így nem ismeretesek azok az átmeneti fokozatok, amelyekben keresztül a személyiség az individuális irányultságformától elindulva a társadalmi irányultságforma mint cél irányában fejleszthető, s nem kerültek meghatározásra elfogadható megbízhatósággal az egyes fejlődési fokokra jellemző magatartási szimptomák sem.

Vizsgálatunk célja ezen kérdések tisztázásához történő hozzájárulás volt.

### Az irányultság és a magatartás sajátosságainak vizsgálata

Az irányultság vizsgálatát egy motívumvariációkkal összekapcsolt erkölcsi feladatszériával végeztük. A feladatok között motiváció nélküli, egyéni és kollektív motivációjú, valamint motívumütközéses változatok találhatók.

Az egyes feladatok előtti instrukciók tartalmazzák a különböző motívumokat, amelyek hatását a feladatvégzés időtényezőjének alakulásában követhetjük nyomon, s ebből következtethetünk arra, hogy az egyes tanulók milyen ösztönzők, szükségletek befolyása alatt állnak, magatartásukat, teljesítményeiket milyen szükségletek határozzák meg.<sup>15</sup>

A vizsgálat két 8. osztályban folyt, s 41 tanulóra terjedt ki.<sup>16</sup>

A tanulók egyes feladatok végzése közben megmutakozó teljesítményingadozásait a következőképpen értékeltük, figyelembe véve a szakirodalom erre vonatkozó eredményeit is:

a) konfliktusmentes feladatszériában:

— kollektív irányultságú reakciónak tekintettük azt, ha az osztály és iskola érdekében végzendő feladatok keretében az alapszériához viszonyítva teljesítménynövekedés állt be, s azt is ha az egyéni pontszámért végzendő feladatok megoldása közben teljesítménycsökkenés volt tapasztalható az alapszériához viszonyítva;

— adekvát vagy indifferens reakciónak fogtuk fel azt, ha a tanulók teljesítménye az egyéni pontszámért végzendő feladatok megoldása közben növekedett;

— individuális irányultságú reakcióként értékeltük azt, ha az iskolai és osztályközösség pontszámainak növeléséért végzendő feladatok esetében teljesítménycsökkenés állt be;

— közömbösnek tekintettük a közösség érdekével szemben azt a tanulót, aki a kollektív motivációjú feladatokban sem teljesítménynövekedést, sem pedig teljesítménycsökkenést nem produkált, ha pedig ez az egyéni motivációjú feladatok esetében volt tapasztalható, akkor ezt az egyéni érdekekkel szembeni közömbösségnek fogtuk fel;

<sup>14</sup> M. Sz. *Nejmirk*: *Izucsenyie podrosztkov sz raznoj napravlennosztju licsnosztyi. Az Izucsenyie motivacii povegyenyija gyetyej i podrosztkov*". c. kötetben. Szerk: L. J. *Bozsovcis* i L. V. *Blagonagyecsinoj*. Moszkva, 1972. 147—249.

<sup>15</sup> *Bábosik* István: A személyiség erkölcsi irányultsága és az irányultság vizsgálatának problémája. Magyar Pedagógia, 1975. 290—304.

<sup>16</sup> Bp. II., Törökvész út 67—69. sz. Általános Iskola. Igazgató: Princz Gizella. A vizsgálatban résztvevő tanár: Bálint Margit. Szíves közreműködésüket ezúton is megköszönjük.

b) a konfliktusos feladatszériában:

— a szilárd kollektív irányultság szimptomájaként értékeltük azt, ha a tanuló mindkét konfliktusos feladat esetén az osztály és az iskola érdekeit részesítette előnyben egyéni pontszámnövelésével szemben;

— a labilitás jelének tekintettük azt, ha a konfliktushelyzetben nem tudott határozottan választani a tanuló egyik alternatíva mellett sem, azaz teljesítménye mindkét feladatban az alapszériával egyezett meg, tehát sem teljesítménycsökkenés, sem teljesítménynövekedés nem állt be, vagy az egyik feladat esetében a teljesítményváltozás kollektív irányba mutatott, míg a másik feladathoz 0 volt, illetve az egyik feladatra pozitív módon, a másikra pedig individuális indíttatással reagált a vizsgálati személy;

— az egyéni irányultság megnyilvánulását láttuk abban, ha mindkét feladat esetében az egyéni érdekeknek megfelelő döntés született, vagy ez csak az egyik feladat elvégzésére volt jellemző, a másik feladat esetében pedig nem állt be teljesítményváltozás egyik irányban sem.

A tanulókat, tipikus reagálási módjuk figyelembevételével, hat homogén csoportba tudtuk besorolni, s ezzel az egyes csoportok irányultságának jellemzőit is megkaptuk. Az egyes csoportok, s irányultságuk sajátosságai a következő képet adják:

#### 1. *Kollektív dominanciájú — szilárd kollektív irányultságú csoport.*

Motivációs-szükségleti jellemzőik tisztán megmutatkoztak feladatvégzésük során, amennyiben a négy konfliktusmentes feladatban túlnyomóan az osztály és iskola elvárásait törekedtek teljesíteni, s 3—4 kollektív jellegű reakciót produkáltak, individuális megnyilatkozás nélkül, legfeljebb egy adekvát teljesítményváltozással. A konfliktusos feladatszériában egyértelműen kollektív irányú döntést hoztak.

#### 2. *Kollektív-adekvát motivációjú — szilárd kollektív irányultságú csoport.*

Ez a csoport az előbbtől csupán abban különbözik, hogy nagyobb mértékű, de még mindig egészséges érzékenységet mutat saját érdekeivel kapcsolatban, erőteljesebben törekszik személyes szükségleteinek kielégítésére. Ennek megfelelően a csoport tagjai saját érdekükben maximális teljesítményt nyújtanak, de ezt teszik a közösség érdekében is, konfliktushelyzetben pedig egyértelműen az osztály és iskola elvárásainak megfelelően döntenek.

#### 3. *Kollektív-adekvát motivációjú — labilis irányultságú csoport.*

Ennél a csoportnál konfliktusmentes helyzetben kollektív és adekvát reakciók figyelhetők meg kollektív túlsúllyal, konfliktusszituációban azonban individuális érzékenység tapasztalható, az egyik választás kollektív irányú, a másik esetben azonban már az egyéni érdeknek megfelelő döntés születik a közösségi elvárások egyidejű háttérbe szorulásával. Összességében azonban a konfliktusmentes és a konfliktusos feladatszériát együttesen értékelve a közösségi jellegű reakciók vannak többségben ennél a csoportnál.

#### 4. *Kollektív-egyéni motivációjú — konfliktushelyzetekben kollektív irányultságú csoport.*

Éppen az esetben a közösségi elvárásoknak való megfelelés mint szükséglet már nem domináns helyzetű, vele azonos intenzitású funkcióképességet mutatnak az egyéni szükségletek. Ennek megfelelően az egyéni és adekvát reagálások száma együttesen azonos a kollektív reagálások számával. Konfliktusmentes helyzetekben a csoport minden tagjára jellemző az egy kollektív reakció, a két egyéni, és az egyik kollektív motivációjú feladatra adott 1 individuális reakció.

Konfliktusszituációban azonban ezek a tanulók egyértelműen a közösségi elvárásoknak megfelelő alternatívák mellett döntenek. Úgy látszik, mintha ez a csoport a kollektív irányultság kialakulásának kezdeti fázisánál tartana.

##### 5. *Ellentmondásos motivációjú — labilis irányultságú csoport.*

Az adatok arra utalnak, hogy ez a csoport még nem rendelkezik kialakult irányultsággal, s nem mutat meghatározó jelleget sem közösségi, sem individuális irányban. Bár számszerűen egyenlő a kollektív valamint az adekvát és individuális reakciók aránya, de alapvető jellemzőjük, hogy konfliktusmentes helyzetekben ellentmondásosan reagálnak, kollektív motivációjú feladatokra gyakran egyéni módon, egyéni motivációra pedig kollektív módon. Ez a csoport minden tagjára jellemző, s az is hogy konfliktushelyzetben egyik reakciójuk kollektív, a másik pedig individuális jellegű.

##### 6. *Ellentmondásos motivációjú — egyéni irányultságú csoport.*

Ez a legkevésbé egyértelműen jellemezhető csoport, mivel tagjainak motivációs-szükségleti sajátosságai árnyalatnyi eltéréseket mutatnak, s ez arra utal, hogy ezen a kategórián belül további elemzéssel és adatgyűjtéssel feltehetően más csoportok is elkülöníthetőek lesznek.

Általánosan jellemzi viszont az ehhez a csoporthoz tartozó tanulókat, hogy a konfliktusmentes feladatszériban kevés a közösségi irányú reagálás, 1 esetben fordul elő vagy teljesen hiányzik, gyakori a fordított reagálás, konfliktushelyzetben a döntéseket személyes érdek határozza meg, s egészében az egyéni irányú ösztönzések dominálnak a feladatvégzés során.

Az irányultság vizsgálata mellett a tanulók *magatartási sajátosságait* is elemeztük, hogy azok összevethetők legyenek az irányultság jellemzőivel, s így az ösztönzőrendszer magatartásbeli kihatásaira, az ösztönzők és a magatartásképző összefüggéseire következtetni lehessen.

A magatartás és irányultság összevetésére találunk példát a szakirodalomban, azonban a publikált vizsgálatokra az a jellemző, hogy a magatartás elemzése monografikus jellegű, nem eléggé lebontott, általános jellemzések formájában, esetenként pedig erkölcsi-társadalmi vonatkozásban kis szimptómaértékű mutatók (pl. szociometriai jellemzők) felhasználásával történik meg. Emiatt a magatartás főbb tendenciáinak megragadása és egzakt társítása a különböző irányultságbeli jellemzőkkel nem bizonyult megoldhatónak.<sup>17</sup>

Ezen tanulságok figyelembevételével a magatartási sajátosságok regisztrálását kooperációs szituációban kíséreltük meg, mivel a szakirodalomban újra és újra bizonyítást nyer az ilyen megfigyelési helyzetek megbízhatósága a személyiség és magatartás megismerése tekintetében.<sup>18</sup> A kooperációs szituációban történő magatartásvizsgálat egyik lehetséges pedagógiai adaptációját már régebben elvégeztük, s jelenleg ezeket a tapasztalatokat felhasználva szerveztük meg a magatartási adatok gyűjtését közös tanulmányi feladatmegoldás, vagyis csoportmunka keretében.<sup>19</sup>

Az irányultságvizsgálatba bevont tanulók alábbi magatartási megnyilvánulásainak gyakoriságát regisztráltuk fél éven keresztül:

<sup>17</sup> V. E. *Csudnovszkij*: Napravlennosztyj licnosztyi i povegyenyie skolnyikov. Szovjetszkaja pedagogika, 1968. 9. szám, 59—72.; *Nejmark* i. m.

<sup>18</sup> H. *Henning*: Experimentelle Charakterstudien. I. Zeitschrift für Psychologie, 1927.; T. *Leary*: Interpersonal diagnosis of personality. New-York, 1957.

<sup>19</sup> *Bábosik* István, *M. Nádasi* Mária: Az erkölcsi magatartás kutatómódszertani kérdései. Magyar Pedagógia, 1970. 79—85.; *M. Nádasi* Mária—*Bábosik* István: A tanulók kollektív magatartási sajátosságainak vizsgálata természetes pedagógiai szituációban. Magyar Pedagógia, 1971. 25—42.

a) *pozitív megnyilvánulások:*

- a közös feladatvégzésben való aktív részvétel;
- a közös munkában történő spontán részvételre törekvés;
- munkaszervezési akciók;
- az autokratikus megnyilatkozások elleni fellépések;
- a munkafegyelmi vétségek elleni fellépések;
- segítségadás a társaknak;
- pozitív követelménytámasztás a munkatársakkal szemben;

b) *negatív megnyilvánulások:*

- a közös feladattól való elfordulás gyakorisága;
- autokratikus megnyilatkozások;
- munkafegyelmi vétségek;
- segítségkérés visszautasítása
- a társak pozitív követelménytámasztásával szembeni ellenállás.

A pozitív és negatív magatartási megnyilvánulások gyakoriságának aránya a különböző irányultságú tanulók csoportjaiban a következő képet mutatta:

1. csoport:	6,2 : 1	a pozitív megnyilvánulások javára
2. csoport:	3 : 1	a pozitív megnyilvánulások javára
3. csoport:	2,4 : 1	a pozitív megnyilvánulások javára
4. csoport:	1,2 : 1	a pozitív megnyilvánulások javára
5. csoport:	1,3 : 1	a pozitív megnyilvánulások javára
6. csoport:	1,6 : 1	a pozitív megnyilvánulások javára.

A magatartáskép tehát a kollektív dominanciájú, szilárd kollektív irányultságú csoport esetében mutatkozik a legkedvezőbbnek, majd meredek esés után az ellentmondásos motivációjú — egyéni irányultságú tanulóknál némi javulást mutat. A magatartás erkölcsi társadalmi színvonalát a középövben, a kialakulatlanság stádiumában mutatják legrosszabbnak az adatok. Ezt a szignifikancia-számítás is igazolja, amennyiben szignifikáns a különbség a negatív magatartási megnyilvánulások tekintetében az 1. és 5. irányultságcsoportba tartozó tanulók között ( $p < 0,05$ ) sőt a 2. és 5. csoport között is ( $p < 0,10$ ).

A többi csoport között a fenti összevont adatok alapján a különbség nem bizonyult szignifikánsnak. Ezek az eredmények azt látszanak igazolni, hogy a kialakulatlan irányultság magatartásszababályozó szerepe érvényesül a legbizonytalanabbul, a legellentmondásosabban. Ebben az esetben a szükségletek egyensúlyi állapota, strukturálatlan volta, valamelyik szükségletrendszer dominanciájának hiánya teljes magatartásbeli labilitást okoz.

Ez a labilitás csökkenni látszik a személyes szükségletrendszer domináns szerephez jutása esetén, mivel ezt követően ha erkölcsi-társadalmi értelemben nem is kedvező, de valamilyen hierarchikus szisztéma mégis kialakul az ösztönzőrendszerben. Ennek következtében az adataink által is kimutatott divergencia áll elő a magatartáskép és az ösztönzőrendszer minősége között. Ez a divergencia azt jelenti, hogy az egyéni irányultságú személyiség gyakran saját személyes érdekeinek, szükségleteinek érvényesítése céljából alkalmazkodik az erkölcsi-társadalmi normákhoz és produkál közösségi jellegű magatartásjegyeket. Ez történik a konformista magatartás esetén, amikor a tanulók egyéni motívumok alapján, saját előnyük biztosítása érdekében külsődlegesen alkalmazkodnak a nevelői-közösségi követelményekhez, s így kifelé jó minőségű magatartásképet produkálnak. Hasonló ehhez a kényszerű alkalmazkodás esete, amikor az erős



szociális kontroll kényszerít az elvárásoknak nem megfelelő ösztönzők-szükségletek lelezésére.

A továbbiakban az ismertetett globális és nyilvánvalóan heterogén elemekből álló magatartási mutatók elkülönítésével, lebontásával próbáljuk mélyebben meghatározni az egyes irányultságvariánsok jellemző magatartási sajátosságait.

A magatartási megnyilvánulásokat az alábbi, homogén jellegű csoportokba rendeztük:

- I. a közös feladat elvégzésével kapcsolatos megnyilvánulások:
  1. a közös feladatvégzésben való aktív részvétel és a munkában történő spontán részvételre törekvés;
  2. munkaszervezési akciók;
  3. a közös feladattól való elfordulás gyakorisága.
- II. a kollektivitás jellemzői:
  1. segítségadás;
  2. autokratikus megnyilatkozások;
  3. segítségkérés visszautasítása.
- III. a fegyelmezettség mutatói:
  1. munkafegyelmi vétségek;
  2. munkafegyelmi vétségek elleni fellépések.
- IV. a követelményekkel kapcsolatos viszonyulás jellemzői:
  1. pozitív követelménytámasztás a munkatársakkal szemben;
  2. a társak pozitív követelményeivel szembeni ellenállás.

A közös feladat elvégzésével kapcsolatos megnyilvánulások erkölcsi szimptómaértéke nagyon eltérő. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a feladatvégzésben megmutatózó aktivitás és a részvételre törekvés nagyon különböző szükségletek alapján is lehet azonos intenzitású. Ebben az esetben ösztönző szerephez juthat a közösségi elvárásoknak való megfelelés igénye éppúgy, mint az egyéni érdemszerzés vágya.

A munkaszervezési akciók gyakorisága már feltehetően egyértelműbb következtetést tesz lehetővé a lelkiismeretes munkavégzés generalizált szükségletére, hiszen ezek az akciók éppen azt jelzik, hogy az egyéni részfeladatok elvégzésén túl egyes tanulók környezetükre is hatni próbálnak az eredményesebb, színvonalasabb munkavégzés érdekében.

A közös feladattól való elfordulás feltehetően jól jelzi a közös munkával szembeni közömbösséget, a vállalt feladatok elvégzésére ösztönző motívumok hiányát, s ennek tulajdonítható, hogy a szociális kontroll időnkénti lazulása esetén egyes gyerekek abbahagyják a munkát.

Adataink ezeket a feltevéseket megerősítik, ugyanis a feladatvégzésben mutatott aktivitás és a spontán részvételre törekvés tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget a különböző irányultságú tanulók között.

A munkaszervezési akciók gyakoriságában azonban már jól tükröződnek az irányultságbeli eltérések. Ebben a vonatkozásban a legjobb teljesítményt nyújtotta a kollektív dominanciájú — szilárd kollektív irányultságú csoport, s ettől szignifikánsan eltér az ellentmondásos motivációjú — egyéni irányultságú, az ellentmondásos motivációjú — labilis irányultságú valamint a kollektív — egyéni motivációjú — konfliktushelyzetekben kollektív irányultságú csoport eredménye ( $p < 0,10$ ). A legalacsonyabb átlagpontszámokat a kialakulatlan irányultságú 4. és 5. csoportban kaptuk. Mindez jól mutatja a strukturálatlan ösztönzőrendszernek azt a sajátosságát, hogy nem indítja az egyént kellő gyakorisággal pozitív erkölcsi aktivitásra, s nem orientálja megfelelő intenzitással ebbe az irányba a magatartását.

A feladattól való elfordulás tekintetében a 6. csoport szignifikánsan nagyobb gyakoriságot mutatott az 1. csoporthoz viszonyítva ( $p < 0,10$ ). Ez igazolni látszik azt a feltételezésünket, miszerint a szociális kontroll lazulása esetén az egyéni irányultságú tanulók változtatják meg legnagyobb mértékben magatartásukat, mivel náluk a kollektív jellegű magatartásformák egyéni szükségletek alapján konformizmusból vagy kényszerű alkalmazkodás következtében jelennek meg, s ezekkel szükségletrendszerük minősége nem adekvát.

Itt kell megjegyezni, hogy a kialakulatlan irányultságú 4. csoportnál találtuk a feladattól való elfordulás gyakoriságának legnagyobb átlagát. Ez az átlag azonban igen nagy szóráson alapul, ezért is nem szignifikáns a különbség a 4. csoport és a többi csoport eredményei között. A rossz átlag és a nagy szórás azonban ebben az esetben is jól jelzi a kialakulatlan irányultság vezérlő funkciójának labilitását, a magatartás bizonytalanságát, szituatív jellegét.

A *kollektivitás jellemzői* körében a segítségadás gyakorisága tekintetében a legjobb eredményeket az 1. és 2. irányultságbeli kategóriába tartozó tanulók mutatták fel. Az 6 adataikhoz viszonyítva szignifikánsan kedvezőtlenebb az ellentmondásos motivációjú — labilis irányultságú, valamint az ellentmondásos motivációjú — egyéni irányultságú csoportban a segítségadás gyakorisága ( $p < 0,10$ ). Jellemző még ezen túl, hogy a kialakulatlan irányultságú 5. csoport átlagpontszáma a legalacsonyabb ebben a vonatkozásban az összes csoporthoz viszonyítva.

Az autokratikus megnyilvánulások leggyakrabban az egyéni irányultságú csoportban voltak megfigyelhetők, összhangban egyéni szükségleteik dominanciájával, s az ebből származó erőteljes önérvényesítési törekvéseikkel. Ebben a vonatkozásban a 6. csoport pontszáma legalább kétszerese a többi csoport átlagának, de például harmincszorosan múlja felül a 3. csoport átlagpontszámát. A 6. csoport autokratikus megnyilatkozásainak gyakorisága szignifikánsan nagyobb az 1. csoporthoz és a 3. csoporthoz viszonyítva, s az 5. csoport ugyancsak szignifikánsan nagyobb gyakorisággal produkált autokratikus megnyilatkozásokat, mint a 3. csoport ( $p < 0,10$ ).

A közösségi érdekeknek megfelelő magatartási vonal követésének szüksége tehát ebben a vonatkozásban is meghatározónak látszik, mivel a 3. csoportot követő zónában, ahol ennek a pozitív szükségletnek a dominanciája megszűnik, szembetűnően jelentkeznek az individuális motivációjú, autokratikus magatartási szimptomák. Az autokratikus megnyilatkozások elleni fellépések gyakoriságában nincs szignifikáns eltérés a különböző irányultságú csoportok között. Ez természetes is, ha figyelembe vesszük, hogy az ilyen jellegű akciók attól is függnék, hogy szükség van-e rájuk adott szituációban, vagyis a munkacsoportok tagjai produkálnak-e autokratikus megnyilvánulásokat vagy sem. Ebben a vonatkozásban legfeljebb az autokratikus megnyilvánulások és az ellenük történő fellépések aránya lehet jellemző, ami úgy alakult, hogy a csoportok többségében 1 autokratikus megnyilvánulásra átlagosan 1 ezzel szembeni fellépés jutott, kivéve a 3. csoportot, ahol ez az arány 8 : 1 volt az autokratikus megnyilvánulások elleni fellépések javára, míg a 6. csoportban 6 : 1 az autokratikus megnyilvánulások javára.

Ez az utóbbi arány nyilvánvalóan azt jelzi, hogy a különböző munkacsoportokban dolgozó egyéni irányultságú tanulók produkálták az autokratikus megnyilvánulások döntő többségét, s természetes, hogy ezek ellen nem léptek fel, mivel egoisztikus szükségletektől indítva ők voltak ezen magatartási megnyilvánulások forrásai.

Ami a segítségkérés visszautasítását illeti, ebben a vonatkozásban nem találtunk különbséget az egyes csoportok között, s ilyen eset egyik csoportban sem fordul elő.

A *fegyelmezettség* mutatóinak körében a munkafegyelmi vétségek leggyakrabban az 5. és 6. csoportban fordultak elő, s ebben a vonatkozásban ez a két csoport szignifikánsan különbözött a szilárd kollektív irányultságú 1. csoporttól ( $p < 0,10$ ).

A munkafegyelmi vétségek elleni fellépések tekintetében pedig a 4. és 6. csoport mutatta a motiváltság hiányát, a legnagyobb igénytelenséget, s adataik szignifikánsan különböztek az 1. csoport adataitól ( $p < 0,10$ ).

Itt tehát ismét azt látjuk, hogy az irányultság kialakulatlansága és az egyéni irányultság mint a magatartás vezérlésének negatív tényezője jelenik meg.

Kitüntetett szerepet tulajdonítottunk a vizsgálatban a *követelményekkel kapcsolatos viszonyulás jellemzőinek*. Azt feltételeztük ugyanis, hogy a szükségletek egyik legmegragadhatóbb megnyilvánulása az, hogy az egyén nem csupán saját magatartását igazítja a szubjektív szükségletévé vált normákhoz, de környezetében is zavarják az ettől eltérő magatartási megnyilvánulások, s arra törekszik, hogy a személyi környezet magatartását is regulálja, igényelje, követelje a saját szükségletrendszerhez való igazodást környezetétől is. Ugyanakkor nyilvánvalónak látszik, hogy az egyének a szükségleteikkel ellentétes követelményeket visszatünetesítik, ellenállást tanúsítanak azokkal szemben, s így leplezik le ösztönzőrendszerük minőségi-strukturális sajátosságait. A vázoltak alapján a követelményekkel kapcsolatos viszonyulás jellemzői az erkölcsi-társadalmi magatartás szabályozó tényezőinek szükségleti természetét bizonyítják.

Ezeket a feltevéseket látszanak igazolni adataink is, amennyiben a társakkal szemben támasztott pozitív követelések tekintetében vezető helyet foglal el a kollektív irányultságú csoport, s szignifikánsan rosszabbak ennél a 4. 5. és 6. csoport mutatószámai ( $p < 0,10$ ).

Még tisztább a kép a pozitív követelményekkel szembeni ellenállás vonatkozásában, amennyiben ebben az esetben az 5. és 6. csoport adatai térnek el negatív irányban szignifikánsan az 1. csoport eredményeitől, s legrosszabb az 5. csoport átlagpontszáma, amely messze fölülmúlja a 6. csoport átlagát is, annyira hogy az 5. csoport eredménye még a 2. csoportnál is szignifikánsan kedvezőtlenebb ( $p < 0,10$ ).

Ez jól mutatja mindenekelőtt a kialakulatlan irányultság reguláló funkciójának zavarait, de egyben az egyéni irányultságú tanulók konformitását, a követelményekkel kapcsolatos szelektív, személyes szükségletektől vezérelt viszonylagos rugalmasságát is.

#### *A vizsgálat eredményeinek összefoglalása*

A szakirodalom vázlatos áttekintése és a vizsgálat adatai egyaránt azt látszanak bizonyítani, hogy a nevelés hatékonyságának fokozásához elengedhetetlen a személyiség azon mozgástörvényeinek mélyebb ismerete és fokozottabb figyelembevétel, amelyek a magasrendű magatartásformák kialakulásában jelentős szerepet töltenek be. Így különösen fontos az erkölcsi-társadalmi magatartást reguláló személyiségkomponensek sajátosságainak és szabályozásmódjának tisztázása, s ezt a feladatot a polgári pedagógiai és pszichológiai irányzatok, valamint a szocialista pedagógia és pszichológia egyaránt központi jelentőségűnek tartja.

Egyes szakirodalmi megállapítások, valamint vizsgálatok adatai arra utalnak, hogy az erkölcsi-társadalmi magatartás szabályozását végző személyiségkom-

ponens szükségleti természetű, s a szükségletek a minőségüket meghatározó, lényegüket képző hiányérzet megszüntetése érdekében meghatározott irányú cselekvésre ösztönöznek, sőt a személyi környezet magatartásával kapcsolatban is meghatározott igényeket, követeléseket indukálnak.

Mivel a szükségletek lényegét képező hiányérzet tulajdonképpen magát a hiányérzetet megszüntető cselekvés programját, s a cselekvés végrehajtásához szükséges energiatöltést tartalmazza, a személyiség szükségletrendszere egészében egy strukturált magatartási programnak, s az ahhoz tartozó energiabázisnak tekinthető.

Ez a program, funkcióképes állapotban — szerkezetét tekintve — hierarchikus felépítésű, s csak a hierarchikus struktúra kialakulásával kezdi betölteni a magatartás vezérlésével kapcsolatos szerepét.

A szükségletrendszer hierarchizált szerkezete létrejöhet olyan módon, hogy a közösségi-társadalmi elvárások válnak szubjektív szükségletekké, s ezek megerősödve a hierarchikus szisztéma domináns elemei lesznek, de ezzel ellentétben kialakulhat az egyéni érdekek mint szükségletek dominanciája is. Az első esetben társadalmi vagy kollektív jellegű a személyiség irányultsága, a másik esetben egyéni vagy individuális irányultságú személyiségről van szó.

A kollektív irányultság viszonylag egyértelműen vezérli a magatartást, nagy gyakorisággal indít erkölcsi-társadalmi szempontból értékes cselekvésre s ilyen igényt és követeléseket indukál a személyi környezettel szemben is.

Az egyéni irányultság esetében divergencia figyelhető meg a szükségletrendszer és a magatartáskép minősége között. Ebben az esetben ugyanis gyakran jönnek létre társadalmilag formai szempontból értékes cselekvések az egyéni érdekek, szükségletek érvényesítése céljából. Vagyis az egyéni irányultság két legfőbb megnyilvánulási formájának a konformizmus és a kényszerű alkalmazkodás tekinthető, s ez teszi érthetővé azt a jelenséget is, hogy az egyéni irányultságú személyiség magatartása a szociális kontroll lazulása vagy megszűnése esetén szembetűnően megváltozik.

A két szélsőséges irányultságforma között vizsgálatunk során négy átmeneti variánst találunk, s ezek az esetek arra utalnak, hogy a szükségletrendszerben megtestesült program magatartásszabályozó funkciója annál egyértelműbben és annál színvonalasabb módon érvényesül, minél kifejezettebb az erkölcsi-társadalmi szempontból értékes szükségletek dominanciája. A szükségletrendszer akkor vezérli a leglabilisabban a magatartást, ha még nem alakult ki sem az értékes, sem pedig a személyes szükségletek dominanciája. A magatartáskép éppen ezért az átmeneti stádiumokban a legkedvezőtlenebb, negatívabb még az egyéni irányultságra jellemző magatartásképnél is.

Mindez azt jelenti, hogy a magatartáskép és a szükségletrendszer minősége között az összefüggés nem lineáris jellegű, hanem az irányultság fejlettségi stádiumaitól függően változik. Pozitív korreláció tapasztalható a kollektív irányultság esetében, az átmeneti stádiumokban a magatartás, ellentmondásossága miatt negatívabb képet nyújt, mint az azt megalapozó szükségleti bázis, az egyéni irányultság esetében viszont a magatartáskép határozottan divergál a kedvezőtlen tartalmú szükségletrendszerrel.

Ezek a tények nagyfokú óvatosságra és körültekintésre intenek a gyermekek magatartásának és személyiségének pedagógiai értékelésével, minősítésével kapcsolatban. Ugyanakkor a szakirodalom és az ismertetett vizsgálat adatai arra is utalnak, hogy a személyiség erkölcsi-társadalmi fejlődése a társadalmi szempontból értékes szükségletek funkcióképességének erősödését, dominanciá-

juk kialakulását, az individuális szükségletekkel szembeni túlsúlyuk létrejöttét jelenti. Ez, a szükségletek természetének ismeretében úgy értelmezhető, hogy a társadalmi szempontból értékes magatartásformákkal kapcsolatos hiányérzet kialakítása a nevelés alapvető feladata. Ha ugyanis ez a hiányérzet létrejön, a személyiség ennek megszüntetésére törekszik konkrét életfeltételek között, vagyis ez ad számára magatartási programot és impulzust is egyben, ez ösztönzi pozitív erkölcsi-társadalmi aktivitásra és önmaga tökéletesítésére.

Ennek megfelelően a nevelési eszközrendszer funkciója nem más, mint az erkölcsi-társadalmi értelemben pozitív generalizált hiányérzet felkeltése. Ez a hiányérzet testesíti meg azt az ellentmondást, ami a gyermek adott fejlettségi szintje és az elérendő célok között fennáll, s amely ellentmondást a pedagógia a fejlődés alapvető hajtóerejének tart.