

A SZOCIÁLISÉRDEK-ÉRVÉNYESÍTÉS NÉHÁNY DIMENZIÓJÁNAK MŰKÖDÉSE ÉS ÉRZELMI HÁTTERE 8–18 ÉVESEK KÖRÉBEN

Kasik László

*Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet
Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

Néhány évvel ezelőtt egy kutatás részeként általános és középiskolás (8, 11, 15 és 17 éves) diákokat kérdeztünk arról, mit jelent számukra az *együtműködés*, a *segítés*, a *versengés* és a *vezetés* (Kasik, 2006). Azon négy viselkedésforma meghatározását kértük, amelyek számos tudományterület – például a szociálpszichológia (pl. Fülöp, 2003), a humánetológia (pl. Csányi, 1999), az idegélettan (pl. Pietrini, Guazelli, Basso, Jaffe és Grafman, 2000) – kutatásai szerint alapvetően meghatározzák tanulmányi és szakmai eredményességünket (Kasik, 2008a), jelentős hatást gyakorolnak pszichés és fiziológiai egészségünkre egyaránt (Urbán, 2003). A kutatás alapja az az elméleti megközelítés volt, miszerint e szavak mint szimbolikus, propozicionális reprezentációk azzal a jelentéssel bírnak, amellyel a társas interakciók tapasztalatai felruházzák őket (Eysenk és Keane, 1997). E jelentések egy-egy aktivitás során szűrő-irányító funkciót látnak el, meghatározzák a cselekvés irányát, módját és értékelését (pl. Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Damasio, 1994).

A tanulói meghatározások négy nagyobb csoportba különültek el. Életkortól függetlenül a legtöbb leírásban (1) a helyzetet emelték ki a diákok (pl. *az együtműködéshez legalább két ember kell vagy csoportban csináljuk; valamilyen versenyen versenyzünk*); valamint (2) egymáshoz viszonyították a viselkedésformákat (pl. *amikor én irányítok, akkor jobb, mint amikor segítenem kell*). A két fiatalabb korosztálynál nagyobb volt az aránya azon meghatározásoknak, amelyekben (3) az összehasonlítással együtt a maguk vagy a mások – leginkább a szülők és a pedagógusok – által preferált viselkedést emelték ki (pl. *segíteni kell a másoknak, ha baja van, mert ekkor dicsérnek meg; nem lehet parancsolgatni, mert azt a tanárok büntetik*). A (4) csoportba azok a meghatározások tartoztak, amelyekben a viselkedésforma érzelmi háttere áll a középpontban (pl. *jó érzés csoportban dolgozni, mert örülünk a munkának; dühít, ha másoknak engedelmesskedni kell; örülök, ha egy versenyben nyeresre állok*).

A viselkedésformák és pszichikus hátterük struktúrájára vonatkozó elméleti modellek – főként Fiske (2006); Fülöp (2003) és Nagy (2000) munkái –, a társas viselkedést meghatározó pszichikus rendszer, a szociális kompetencia Nagy- (2007) és Rose-Krasnor-féle (1997) modellje, valamint a tanulói meghatározások közül a helyzetet kiemelő leírások alapján 2008-ban kérdőíves vizsgálattal tártuk fel a – Nagy József (2000) által szoci-

*álisérdek-érvényesítő*nek nevezett – négy viselkedésforma néhány dimenziójának működési sajátosságait (l. Kasik, 2008a, 2008b). A kérdőívet az első mérés tapasztalatai alapján rövidítettük, a kijelentéseket pontosítottuk, s 2010-ben ismét felmérést végeztünk 8, 12, 15 és 18 évesek körében. E kutatást a 2006-os felmérésben azonosított meghatározások (4) típusát figyelembe véve kiegészítettük a viselkedésformák érzelmi hátterének (az alapérzelmek és fokozataik felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának) vizsgálatával. E kiegészítést azért tartottuk fontosnak, mert célunk a vizsgálatok eredményei alapján egy komplex – mind a négy viselkedésformára és azok több aspektusára kiterjedő – fejlesztő program kidolgozása. E viselkedésformák érzelmi hátterével a hazai pedagógiai kutatások igen kis hányada foglalkozik, ám a nemzetközi tapasztalatok szerint ezen ismeretek egy-egy program kidolgozásának alapvető feltételei.

A tanulmányban a 2010-ben végzett kutatás elméleti keretének és módszertanának bemutatása után először a négy viselkedésforma főbb életkori, nem szerinti jellemzőit és kapcsolatrendszerüket ismertetjük. Ezt követően a viselkedésdimenziók érzelmi hátterére vonatkozó adatokat (csak az érzelemkifejezést feltáró vizsgálat eredményeit) mutatjuk be.

Szociálisérdek-érvényesítő viselkedésformák: együttműködés, versengés, segítség, vezetés

Egy-egy viselkedésforma meghatározásakor alapvető szempontnak tekinthető, milyen funkciót lát el a társas interakciók során (mi a célja a viselkedésnek); milyen struktúrával rendelkezik (a viselkedést meghatározó pszichikus rendszer milyen szerveződéssel bír), valamint miként kapcsolódik más viselkedésformákhoz (mi jellemzi a struktúrák közötti viszonyrendszert). *Fülöp* (1995) szerint az együttműködés és a versengés esetében hosszú évtizedeken át – főként *Deutsch* (1973) elméletének hatására – a harmadik szempont dominált. A segítséget ugyancsak sokáig az együttműködéssel együtt, ahhoz viszonyítva definiálták, kiemelve közös – elválaszthatatlannak vélt – jellemzőiket (*Fiske*, 2006). A vezető és a vezetett viselkedés értelmezési keretét szintén az együttműködésről, ezen belül leginkább a csoportos tevékenység során kialakuló alá-fölérendeltségi viszonyról szóló megközelítések határozzák meg (*Bettencourt* és *Sheldon*, 2001).

Együttműködés és versengés

A nevelés- és szociálpszichológiai szakirodalomban hosszú évtizedeken át meghatározó volt az a nézet, miszerint az együttműködés és a versengés egymással szemben álló, egymást kölcsönösen kizáró jelenségek, eltérő motivációs, érzelmi és kognitív háttérrel rendelkező viselkedésformák (*Fülöp*, 2003, 2008). Az együttműködést – kiemelve egyéni és társadalmi hasznosságát – pozitív értékekkel társították: a csoporttagokhoz való pozitív viszonyulás, a segítőkészség, a pozitív érzelmek dominanciája biztosítja a jó csoportlétkört, s mindez a közös célok eredményes megvalósulását eredményezi. A versengő viselkedésről úgy vélték, hátterében főként negatív érzelmi-motivációs bázis áll, ennek működése ellenségeskedést szül, ez gyakran káros a csoportbeli interakciókra, csök-

kenti a közösen végzett tevékenységek hatékonyságát (pl. *Deutsch*, 1973). E szembeállítás számos országban – összefonódva az adott társadalmi, politikai, gazdasági feltételekkel és elvárásokkal – hatást gyakorolt a pedagógiai gyakorlatra (*Kohn*, 1995). Magyarországon is az együttműködésre tanítás és a versengés háttérbe szorítása vált nevelési céllá (*Fülöp*, 2007), amit jól szemléltet egy 1984-ben kiadott főiskolai jegyzet néhány sora: „A csoportmunka – a siker és a kudarc feltételeiből adódóan is – kedvezőbb hatású. A gyerekek jobban megszeretik csoporttársaikat a versenyhelyzetben folytatott tevékenységhez viszonyítva” (*Kósáné, Porkolábné és Ritoók*, 1984. 247. o.).

Deutsch (1973) úgy vélte, a versengés meghatározó jellemzője a negatív kölcsönös függés, ellenséges interperszonális kapcsolatokkal jár együtt, romboló hatással van a társas kapcsolatokra. Ezzel szemben az együttműködés konstruktív stratégia, pozitív kölcsönös függés jellemzi és számos pozitív tulajdonsággal társítható, például a barátságossággal, segítőkészséggel (*Fülöp*, 1995). *McClintock* (1976) a két viselkedésforma inverz kapcsolatára hívta fel a figyelmet: minél inkább együttműködünk, annál kevésbé versengünk, s minél inkább versengünk, annál kevésbé jellemző ránk az együttműködés. *Schroeder, Penner, Dovidio és Piliavin* (1995) a másoknak segítő (proszociális) viselkedés alapján tett különbséget együttműködés és versengés között. Az együttműködés proszociális viselkedésforma, „az a szándéka, hogy mások javát szolgálja” (idézi *Fiske*, 2006. 416. o.), ám a versengés nem. A kutatók szerint együttműködés során saját és mások érdekeit is figyelembe vesszük, mindkettőt maximális érvényesítésére törekszünk, azonban versengéskor célunk a másikkal képest a legnagyobb különbség kialakítása saját magunk számára. *Charlesworth* (1996) az együttműködést – például a manipuláció és az agresszió mellett – már a versengés egy variánsának, az emberek egyik igen kívánatos versengési stratégiájának tekintette (*Fülöp*, 2008).

Az elmúlt két évtized kutatási adatai (pl. *Charlesworth*, 1996; *Van de Vliert*, 1999; *Fülöp*, 2010) alapján egyre nyilvánvalóbb, hogy viselkedésünk e két alapvető formája különböző módon és mértékben összefonódik, a pszichés valóság különböző szintjein párhuzamosan jelen lévő, nem szabályos viszonyt mutató jelenségek (*Fülöp*, 2003). A hozzájuk kapcsolt, a társas interakciók számos aspektusát érintő értékek csak az adott kontextusban – a tagok szándékainak, tevékenységeinek és a szituáció körülményeinek függvényében és kapcsolatrendszerében – értelmezhetők (*Fülöp*, 2007). Mindez a korábbival ellentétes nevelési, fejlesztési célt határoz meg: az együttműködés és a versengés együttes tanítását, az egyén és a másik számára egyaránt előnyös formáik kialakulásának, azok tudatos alkalmazásának segítségét (*Fülöp*, 2010).

Nagy (2000) főként antropológiai (*Fiske*, 1992) és humánetológiai kutatások (*Csányi*, 1994) eredményeire támaszkodva az együttműködés céljának az osztozkodást, a versengés céljának a megszerzést és a megvédést tekinti. Az együttműködés alapvető dimenziója a hozzájárulás, a részesedés, a csoportérdek és a csoportból való kizárás; a versengésé a szabályozottság, az esélyesség és az arányos kockázat. A belső készítés alapján az együttműködés legfőbb érdeke a közös érdek, a versengésé az érdekütköztetés. Ugyanakkor ő is hangsúlyozza, léteznek e viselkedésformáknak közös metszetei is, a szituáció körülményeitől függően kialakulhat versengő együttműködés és együttműködő versengés egyaránt, amiből arra következtethetünk, hogy egy-egy komplex tevékenység során azok motivációs-érzelmi bázisa is összekapcsolódik, változik, módosul. Egy korábbi, 8,

11, 15 és 17 évesekkel végzett vizsgálatban (Kasik, 2008a) azonosítottuk ezeket az átfedéseket: az életkor növekedésével egyre több iskolai szituációval kapcsolatban gondolták úgy a diákok, hogy versengés közben lehetséges a másikkal való együttműködés, valamint együttműködés közben is előfordulhat versengés.

Trivers (1985) szerint az együttműködés evolúciós hajtóereje a közös cél elérése érdekében tett hozzájárulás, ami összefüggésben áll annak folyamatos monitorozásával, hogy miként járul hozzá a másik a kívánt végeredményhez, s ez alapján miként osztozhatnak majd az esetleges jutalomból. Amennyiben a csoporttag a célért alig vagy semmit nem tesz (potyautasként viselkedik), kizárható a csoportból. *Baron* (1997) e jelenséget felvilágosult önérdeknek nevezi: egyszerre érvényesül a csoportérdek, a másik érdeke és a saját érdek, ami nem magyarázható a két viselkedésforma egyszerű szembeállításával, az érdekek egy-egy viselkedésformával való összekapcsolásával. *Pruitt* (1998) szintén ezt emelte ki a kettősérdekelttség-elméletben: az együttműködésnél is jól elkülöníthető a saját érdek és a másik érdeke szerinti célmeghatározás, feladatvégzés (hozzájárulás) és jutalmazás (részesedés). Érzelmi-motivációs háttérüket tekintve az együttműködésnek is lehetnek olyan aspektusai, amelyek során negatív érzelmek határozzák meg a felek egymáshoz való viszonyát és csoportbeli aktivitásukat.

Fülöp (1995) úgy gondolja, a versengés semmiképpen nem értelmezhető az együttműködés ellentétéként vagy az azt megszakító folyamatként. A versengés „olyan belső késztetésből és/vagy külső környezeti követelményből származó interakciós folyamat, amelynek során két vagy több személy, illetve két vagy több csoport valamilyen, számára jelentőséggel bíró cél elnyeréséért adott területen elsőbbségre kíván szert tenni” (*Fülöp*, 2003. 232. o.). Adott helyzetben való megnyilvánulásának értékelése – akárcsak az együttműködés esetében – kizárólag dimenziók mentén lehetséges. Alapvető dimenzióknak tekinti az erőforrásokat (amiért a versengés folyik), s az azok alapján a helyzetről való gondolkodást; az időperspektívát (rövid vagy hosszú távú folyamatként értelmezik a versengést), valamint a versengés intenzitását. Ugyancsak fontos dimenzió, hogy kire irányulnak versengés közben az eszközök (magam fejlődésére, ezáltal tanulásként értelmezett vagy a másik legyőzésére); betartják-e a szabályokat, tisztességes eszközökkel versenyeznek-e; jellemző-e a versenyhelyzetre az esélyegyenlőség és van-e lehetőség a versengés versengők általi kontrollálására.

Segítés és együttműködés

A szociálpszichológiai elméletek alapján a segítségnyújtás az egyik leginkább proszociális viselkedésforma, hiszen mások javát szolgálja, s nem a saját érdek érvényesítése a cél, a tevékenység nem önmagunk felé irányul (*Schroeder* és *mtsai*, 1995). *Dovidio*, *Piliavin*, *Gaertner*, *Schroeder* és *Clark* (1991) szerint az emberek a segítségnyújtást általában pozitív értékekkel társítják, azonban a segítségkérést kevésbé, s utóbbiban igen jelentős kulturális különbségek azonosíthatók: a személyes akaratot és a kitaratást nagyra értékelő társadalmakban kevésbé tartják pozitív viselkedésnek.

A segítségnyújtás pozitív értékekkel való társítása alapján sokáig nagyon szoros összefüggést feltételeztek az együttműködő és a másoknak segítő viselkedés között (*Fiske*, 2006). Számos empirikus vizsgálat (pl. *Diamond* és *Kashyap*, 1997) alapjául szolgált az

az elképzelés, miszerint a kölcsönösség meghatározó pszichológiai háttere ezen viselkedésformáknak, s a hatékony együttműködés egyik feltétele a segítő szándék gyakori kifejezése és a tényleges segítség. Azonban a humánetológiai vizsgálatok (pl. *Eibl-Eibesfeldt*, 1989) eredményei arra mutattak rá, hogy a kölcsönösség másképpen működik családi környezetben, baráti kapcsolatokban, s azokban a kapcsolatokban, amelyek nem tartoznak az előző két csoportba, ugyanakkor az utóbbi csoportba tartozó viszonyokban mutatott kölcsönösségre jelentős hatással vannak a családi és a baráti reciprocitás mintái. Ez a megkülönböztetés pedagógiai szempontból is igen fontos, hiszen az iskolai csoportos tevékenységek során nem minden esetben barátokkal kell, szükséges együttműködni.

Buunk és Prins (1998) az együttműködésben és a segítségben szerepet játszó kölcsönösséget vizsgálták fiatal felnőttek körében, s azt tapasztalták, hogy azok, akik magas kölcsönösséget vártak el barátaiktól, magas együttműködési hajlandóságot mutattak, s főként ők számoltak be negatív érzelmekről a kölcsönösség hiányával kapcsolatban. *Silk* (2003) kutatásai alapján az igazi barátságok a kölcsönösség egy másik típusát mutatják, a közösségi típusút, nem a cserén alapulót. Ezen kapcsolatokban a szükségesség a legfontosabb (amennyiben szüksége van a másinak segítségre, segíték), s a másik fél nem érzi kényszerítőnek a viszonzást, s ez oda-vissza működik a felek között.

Nagy (2000) szerint mind a segítségnyújtás, mind a segítségkérés két alapszabályt (szükségesség és lehetőségesség) követve valósul meg, vagyis mindegyik félnek mérlegelnie kell, adott helyzetben szükség van-e és lehetősége van-e a másikat segíteni, illetve a másiktól segítséget kérni. Mindkét esetben befolyásoló tényező a környezet (pl. a társadalmi elvárások, a másik igénye, az adott helyzet körülményei) és a közreműködő felek egyéb jellemzői (pl. az egyének értékrendje). Az együttműködés főbb alapszabályai, a hozzájárulás és az arányos részesedés külön-külön is megnyilvánulhatnak, ugyanakkor – s ez nevelési célnak is tekinthető – összefonódásuk feltehetően hatékonyabb szociális aktivitást eredményez.

Rilling, Gutman, Zeh, Pagnoni, Berns és Kilts (2002) az együttműködés és a segítségnyújtás egyik legnagyobb különbségét abban látja, hogy míg az együttműködés (közös akció) maga jutalomként értelmezhető, segítéskor gyakrabban latolgatják a felek a jutalom mértékét. A kutatók szerint az életkor előrehaladtával mindez csökken, hiszen egyre több belsővé vált motívum határozza meg a segítségnyújtást, ám elsősorban a közvetlen környezet tagjai felé irányulót. A *spenceri* viselkedésbeli költség-haszon elemzés alapján *Dovidio* (1984) a segítségnyújtással kapcsolatban úgy gondolja, a jutalom erős motiváló tényező, kivéve azokat a helyzeteket, amelyek családtaggal kapcsolatosak és/vagy amelyeket veszélyhelyzetnek minősít az egyén.

Fiske (2006) szerint a veszélyhelyzet alapján jelentős az eltérés együttműködő és segítő viselkedés között, hiszen előbbinek nem, utóbbinak gyakran kiváltó oka annak tudata, hogy a másik bajban van. Ebben az esetben a másik fél érdekének (mit akar a másik adott helyzetben) figyelembe vétele is másképpen határozza meg az aktivitást, veszélyhelyzetben az emberek hajlamosabbak ezt kevésbé szem előtt tartani, megvalósítva a saját érdek vezérelte segítségnyújtást. Az ilyen és ehhez hasonló humánetológiai, evolúciós pszichológiai és szociobiológiai kutatási eredményekből azt a következtetést fogalmazták meg, hogy a különböző helyzetek, azok értelmezései, s az értelmezés során figyelembe vett csoportbeli, társadalmi normák, szabályok a döntőek, hogy adott helyzetben a

segítés a másik javát szolgálja vagy sem, a segítő vagy a másik érdeke alapján történik a segítségnyújtás.

Vezetés – alá-főlérendeltség csoportos tevékenység során

A vezetés, illetve a vezető-vezetett kapcsolat jellemzőivel jóval kevesebb kutatás foglalkozik (*Fiske, 2006*), ami *Bettencourt* és *Sheldon* (2001) szerint egyrészt a szerep nehéz operacionalizálásával, másrészt a vezetett szerephez járuló negatív társításokkal (pl. alávetettség, elnyomás, kiszolgáltatottság) magyarázható. *Nagy* (2000) úgy véli, e helyzet jelentős mértékben magyarázza azt a tényt, hogy igen kevés pedagógiai sajátosságát ismerjük ezen viselkedésformáknak, melyek természetükből fakadóan feltételezik egymást (mint a segítő-segített fél), ezért mindkettő eredményes működése, a nevelést tekintve működtetése, fejlesztése kiemelt intézményes feladat. *Nagy* (2000) szerint ennek érdekében elsősorban a viselkedést meghatározó két alapvető szabály (elfogadás és megállapodás) természetét szükséges megismerni (*Fiske, 1992*). Az elfogadás a vezető jogaira, a vezetett ezek tudomásul vételére, a megállapodás a kölcsönös elvárásokra, feladatokra, szankciókra vonatkozik. Ezek a különböző társas helyzetekben összefonódhatnak más viselkedésformákat meghatározó szabályokkal.

A vezetői és a vezetett szerep ellentétpárként való kezelése – akárcsak az együttműködés és a versengés esetében – több korai elméleti megközelítésből származik. Például *Isenberg* és *Ennis* (1981) a csoportban betölthető szerepeket dimenziók mentén értelmezték: lefelé és felfelé irányuló, elősegítő és hátráltató, pozitív és negatív, amit szerintük nagymértékben meghatároznak az egyén egyéb tulajdonságai (pl. a dominanciára való hajlam erőssége). Ez alapján a vezető legtöbbször a hierarchia csúcsán helyezkedik el, utasításaival elősegíti a csoportos munkát, ami a csoport élete, működése szempontjából pozitív. A vezetettek a hierarchia alacsonyabb fokán helyezkednek el, s gyakrabban hátráltatják a munkát, elsősorban a vezetővel való ellentét vagy a szerepváltás igénye miatt (pl. *Bass, 1954*).

Több kutatás bizonyította a csoport szerkezete, a tagok viszonya és a munkamegosztás statikusságának ellentétét. *Kenny* és *Zaccaro* (1983) szerint a vezetői és a vezetett szerep vállalása, majd a szerepnek való megfelelés nagymértékben a helyzet jellemzőitől, azok felismerésének, megértésének, az azokhoz való alkalmazkodás eredményességétől, s nem egyéni sajátosságoktól, például a személyiségvonásoktól függ. S mivel a környezet feltételei változnak, a szerepstatikusság nem megfelelő kiindulási pont egy-egy csoportbeli vezetői és vezetett viselkedés értelmezésekor.

Burns (1978) a pozitív-negatív dimenzióval kapcsolatban arra hívta fel a figyelmet, hogy a vezetés módja lehet a vezetettek számára alapvetően negatív, ellenszenvet kiváltó, amennyiben a vezető elsősorban saját érdekei megvalósítását tűzi ki csoportcélul. Ez a vezető hierarchiában elfoglalt helyzetét, a tagokkal való – korábban feltételezett – kizárólag jó viszonyát megváltoztathatja, s a vezető akár csoporttagságát is elveszítheti. Ehhez kapcsolódóan számos elmélet, például a tranzakciós vezetéselmélet (*Burns, 1978*) a helyzetek közül a konfliktusos helyzet alapján értelmezi a vezető és a vezetett kapcsolatát. Ilyen helyzetben leginkább az lesz egy csoport vezetője, aki a leggyorsabban felméri a viszonyrendszert, s aki a leghatékonyabban tud rendelkezni az erőforrások felett, aki

azokat úgy tudja elosztani, hogy ezt a vezetettek méltányolják, pozitív érzéseket táplálnak a vezető iránt. *Chemers* (2000) úgy véli, a szerepvállalást elsősorban az befolyásolja, miként vélekedik az egyén a csoportról, valamint milyen viszonyban vannak azok, akik közül kiválasztják a vezetőt, s ekkor már igen lényeges az, mit gondolunk a másiktól (pl. fontos a bizalomról, a segítőkészségről való vélekedésünk).

A viselkedésformák megjelenése és kapcsolatuk – néhány fejlődés- és szociálpszichológiai kutatási eredmény

Az érdekérvényesítés e négy formájának életkori sajátosságairól főként pszichológiai kutatási (megfigyelésből származó, kísérleti és kérdőíves vizsgálati) eredményekkel rendelkezünk. A megfigyelések eredményei szerint a kortárs csoportokban már hároméves korban megfigyelhetők a versengő és a vezető-vezetett kapcsolaton alapuló (*Fülöp*, 2007; *Strayer*, 1989), illetve a segítő és együttműködő tevékenységek (pl. *Zsolnai, Kasik és Lesznyák*, 2008; *Hartup*, 1992) különböző, egymást gyakran átfedő formái, amelyek már ekkor igen nagy egyéni és kulturális eltéréseket mutatnak (pl. *Eisenberg*, 1982). Egy korábbi kérdőíves vizsgálatunk (*Zsolnai, Kasik és Lesznyák*, 2008) alapján az óvodai évek alatt egyre jellemzőbb a másokkal való együttműködés (közös játék) és a segítségnyújtás (bajban való segítés), főként a lányok körében. *Fülöp és Sándor* (2008) szerint a versengő típusú feladatválasztás egyre gyakoribb, ötéves korban a versengés, 9-10 éves korban a verseny, a győzelem és a vesztes fogalma már tudatosan jelen van, ugyanakkor ezek leginkább a versenyzésre, iskolai versenyhelyzetekre vonatkoznak.

A kisiskoláskor elejétől tovább nő a támogató, segítő jellegű tevékenységek száma, amelyek gyakorisága ebben az életkorban is nagyobb a lányok körében. Mind a fiúk, mind a lányok esetében változik e tevékenységek minősége, ami a segítségnyújtás és az empátia egyre szorosabb kapcsolatával magyarázható (*Eisenberg*, 1982). A serdülők általában még gyakrabban ajánlják fel segítségüket másoknak, e tevékenységük motívumai is internalizáltak (*Fülöp*, 1991; *Asher és Parker*, 1989), valamint szívesen vállalnak vezetői szerepet, leginkább jól ismert csoporttagok körében (*Fiske*, 2006). *Piliavin és Chang* (1990) vizsgálati eredményei szerint serdülőkortól egyre gyakoribb a segítségnyújtás, aminek egyik lehetséges magyarázata a segítséssel együtt járó pozitív élmény, valamint a kölcsönös segítés elvárásának biztonságot adó érzése.

Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura és Zimbardo (2000) szerint a segítségnyújtás az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékű, ami az iskolai tanulmányi teljesítményt is pozitívan befolyásolja. *Grusec* (1992) kutatásai alapján az emberek segítségnyújtásának és együttműködésének gyakorisága főként attól függ, milyen gyakran láttak gyermekkorukban ilyen jellegű viselkedésformákat. Azok a serdülők (15 évesek), akik több segítő és másokkal együttműködő tevékenységről számoltak be, valamint akik jutalmat kaptak ezekért, gyakrabban nyújtottak segítséget és gyakrabban kívántak csoportban dolgozni, ám csak azoknál volt erős a kapcsolat, akiknél a jutalmazás szociális (pl. mosoly, kedves szó, simogatás) és nem anyagi természetű volt. Szintén serdülőkoraikkal (13, 15 és 16 évesekkel), a BFQ-val (Big Five Questionnaire, *Rózsa*, 2004) végzett vizsgálatunk (*Kasik*, 2006) alapján az önzetlenség, a gondoskodás, a segítségnyújtás, az együttműködés és a bizalom gyakoriságát mutató barátságosság faktor átlagai fokozato-

san csökkennek, a 13 éveseké szignifikánsan elkülönül a 15 és a 16 évesek átlagától. A csökkenés a 15 éves, nem hat és nyolc évfolyamos képzésben részt vevő tanulók esetében részben magyarázható az iskolaváltással járó nehézségekkel, és bár a 16 éveseknél tapasztalt csökkenés nem szignifikáns, a csoportlét, a társas együttlét további problémáit jelezheti a kevésbé együttműködő tanulók arányának növekedése.

Serdülőkorban szintén nagymértékben megváltoznak a csoporton belüli dominancia-viszonyok (Strayer, 1989). A versengés a társas összehasonlítás egyik nagyon fontos elemévé válik, s főként a fiúknál gyakoribb a csoporton belüli pozíciószerező viselkedés (Fülöp, 2007), s az olykor agresszivitást is mutató versengés, ami Schaffer (1996) szerint általában a fiúkra nagyobb mértékben jellemző. Artz (2004) vizsgálati eredményei szerint a lányok a fiúkhoz hasonlóképpen lehetnek agresszív versengők (Fülöp, 2007). Gastil (1994) szerint a vezető-vezetett kapcsolat az önérdek-közösségi érdek alapján történő elkülönítése (a vezető önérdeke nagyobb, mint a vezetetteké) kevésbé fordul elő a serdülőkortól, ettől kezdve a csoport jellege és a helyzet a leginkább döntő akár a vezetői, akár a vezetett érdekének érvényesítésekor. Schein (2001) kutatási eredményei alapján a vezető-vezetett kapcsolatot, ezen belül a vezetőnek való engedelmességet a serdülőkorban már jelentősen befolyásolja a vezető neme, ami elsősorban a nők és a férfiak társadalmi szerepével kapcsolatos elvárásokon alapul. Ezeket a szülők már igen korán közvetítik gyermekeik felé, ám ezek igazán csak a serdülőkorban, a kortárskapcsolatokban bontakoznak ki, határozzák meg erőteljesen a személyközi viszonyokat.

Érzelmek, gondolkodás, viselkedés

Az 1980-as évek neurobiológiai és pszichofiziológiai vizsgálatai cáfolták egy szintén sokáig hitt szembeállítást: az érzelmek nem kizárólag akadályozzák a gondolkodást, hanem annak szerves részét képezik, befolyásolják és szabályozzák is az információfeldolgozást (Adolphs és Damasio, 2003). Damasio (1994) szerint a viselkedés (performancia, látható megnyilvánulás) mögött meghúzódó és a környezet ingereivel kölcsönhatásban álló pszichikus folyamatok főbb fázisait – helyzetfelismerés, érdek- és lehetőségértékelés, szabálykövetés – folyamatosan át- és átszövik érzelmeink. Jelzést adnak a belső és a külső helyzetekről, változásokról, előrejelzik a várható következményeket, majd visszajelzést nyújtanak a viselkedés eredményességéről, vagyis az érzelmek észlelése és feldolgozása alapvető szerepet játszik abban, ahogyan megtervezzük, alakítjuk és értékeljük interperszonális viselkedésünket (Forgács, 2003).

Az érzelmek kitüntetett csoportja az először Darwin (1972) által elkülönített diszkrét emóciók. Izard (1971) nagymértékben támaszkodott Darwin elméletére, ugyancsak azt hangsúlyozta, hogy alapérzelmeink (öröm, meglepődés, érdeklődés, szomorúság, düh, undor, megvetés, félelem, szégyen, bűnösség) öröklött alapokkal bírnak, jellegzetes mimikával és élménnyel rendelkeznek, amit számos kultúrközi vizsgálat (pl. Izard, 1991) eredménye alátámasztott. Ezen alapérzelmeink a szocializáció során különbözőképpen fonódnak össze, az egyénre jellemző sajátos mintázatokat alkotva, ugyanakkor azonosíthatók olyan mintázatokat is, amelyek minden embernél hasonló kognitív-motoros és viselke-

désbeli megnyilvánulással jellemezhetők. *Izard* (1971) szerint ezek a szorongás, a depresszió, az ellenségeskedés és a szeretet (*Oláh*, 2005).

Az alapérzelmek mellett napjainkban megkülönböztetnek elsődleges, másodlagos és harmadlagos érzelmeket (pl. *Turner* és *Stets*, 2007). Ez az elképzelés főként *Plutchik* (1962) modelljére épül, aki a *Darwin* által meghatározott érzelemlista kismértékű módosítása után azokat egy körben helyezte el, majd érzelempárokat alakított ki, melyek a távolságok alapján elsődleges, másodlagos és harmadlagos, egyre bonyolultabb, komplexebb érzelmeknek tekinthetők, a kutató szerint főként személyközi problémahelyzetek során. Például az undor mellett található a várakozás, kapcsolatuk a cinizmus mint elsődleges érzelem. A várakozás mellett szerepel a düh, ennek az undorral való kapcsolata a megvetés mint másodlagos érzelem. Az undortól harmadik érzelem az öröm, ezzel alkotja a morbiditást mint harmadlagos érzelmet. *Hunyady* (2008) szerint ezen kapcsolatok figyelembe vétele nagymértékben segítheti a különböző viselkedésformák érzelmi hátterének vizsgálatát.

Az idegtudományi vizsgálatok (pl. *Decety*, *Jackson*, *Sommerville*, *Chaminade* és *Meltzoff*, 2004) alapján egy-egy társas aktivitás megkezdésében – majd annak fenntartásában, módosításában vagy felfüggesztésében – nagyon fontos az, hogy az adott viselkedés az egyén számára jutalmazó vagy büntető értékkel bír. *Szily* és *Kéri* (2008) úgy véli, ennek eldöntésében a tapasztalatok, valamint a mások érdekeinek, szándékainak elővételzése mellett az érzelmek felismerése és megértése is kulcsfontosságú. *Damasio* (1994) szerint ekkor érzelmeink jelzőként működve – olykor nem tudatosan is – segítik az aktuálisan helyes (helyesnek vélt) viselkedés kiválasztását a környezethez való alkalmazkodás érdekében (*Benedek* és *Braunitzer*, 2010).

Az evolúciós pszichológiai vizsgálatok (pl. *Fessler* és *Haley*, 2003) ugyancsak az érzelmek adaptívitasban játszott szerepét emelik ki: „az érzelmek egyik legfontosabb funkciója, hogy mintegy felkészítik a szervezetet a megfelelő válaszra” (*Bereczkei*, 2009. 119. o.). Szintén ezt hangsúlyozzák a szociálpszichológiai, az énrre vonatkozó információk érzelmi töltetével foglalkozó kutatások is. Érzelmek abban játszanak fontos szerepet, hogy a megélt helyzetek, a szereplők cselekvései az egyén érdekeit, belső harmóniáját, külső megbecsülését jól vagy rosszul érintik (adott helyzet kellemes vagy kellemetlen számomra, elérem-e célom stb.). Ennek felismerése tudatos és nem tudatos folyamat is lehet, vagyis az érzelmek nemcsak akkor fejtik ki hatásukat, amikor szándékosan figyelünk rájuk, hanem akkor is, amikor más áll figyelmünk fókuszában (*Hunyady*, 2008).

Az, hogy miként értelmezzük saját, illetve mások érzelmeit (azok kifejezését, szabályozásukat, szituációban való szerepüket stb.), nagymértékben függ az érzelmek nyelvi reprezentációjától. *Schweder* (1993) szerint mind az antropológiai, mind a pszichológiai, kulturális különbségekkel foglalkozó vizsgálatok eredményei megkérdőjelezhetők a címkék, elnevezések eltérései miatt, ám ez alól kivételt képeznek az alapérzelmek. Az érzelmek kifejezés szociális konstruktivista elmélete alapján az alapérzelmek fokozatainak (elsődleges, másodlagos és harmadlagos érzelmek) megnevezését kulturálisan hozzuk létre, ezáltal összehasonlításuk csaknem lehetetlen. Mivel a nyelvvelsajátítás, a szókincs bővülése erősen függ a szülők szókincsétől, a különböző nevelési technikák körébe tartozó verbális megnyilvánulásoktól, adott szűkebb csoporton belül szintén kétséges ösz-

szehasonlíthatóságuk. Ugyanakkor *Scherer* és *Wallbott* (1994) szerint ezek az eltérések nem az érzelmi tartalmak jelentős különbségeire utalnak, hanem az elnevezések kulturális meghatározottságára, amelyek kivédhetők egy-egy vizsgálat során kiértékelési folyamatok, reakciómintázatok és cselekvési tendenciák elemzésével.

Együtműködés, segítés, versengés, vezetés és érzelmek

A négy viselkedésforma érzelmi háttéréről való gondolkodást nagymértékben a társas interakciókban betöltött szerepükről alkotott domináns pszichológiai elképzelések határozták meg. Az érzelem-gondolkodás viszonyának új megközelítését alátámasztva az 1980-as évek végén a szociobiológiai kutatások (pl. *Corning*, 1983) eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy szinte bármelyik viselkedésforma egyaránt lehet a másik akaratá ellenére történő, a másikat kihasználó, önállóságát akadályozó, valamint másokat segítő, a másik fél érdekeit figyelembe vevő aktivitás (*Csányi*, 1994; *Nagy*, 2000). A korábbi elképzeléssel szemben tehát e négy viselkedésforma sem állandó érzelmi bázissal rendelkezik, hanem azt az öröklött személyiségbeli jellemzők, az ezekre épülő tanult tényezők, valamint a környezet feltételei, ezek megértése és kölcsönhatásuk együttesen befolyásolják. A kutatások szerint ennek azonosításához a viselkedésformák dimenziók szerinti értékelése szükséges a szituáció sajátosságainak figyelembe vételével (pl. *Damasio*, 1994; *Meichenbaum*, *Butler* és *Gruson*, 1981).

Deutsch (1973) a pozitív kölcsönös függés alapján úgy vélte, az együtműködés feltételezi a másik kedveltségét (adott a pozitív érzelmek dominanciája), s az együttes munka közben ez a kedveltség határozza meg a tagok viszonyát, vagyis pozitív érzelmek adják a kapcsolatok alapját, a feladatvégzés légkörét. Amennyiben a csoporttevékenység jutalmazása nem csoportosan, hanem egyénileg történik, akkor a tagok közötti negatív függés, konfliktusos állapot alakul ki, aminek háttérében negatív érzelmek húzódnak meg, azaz ekkor a versengés mint az együtműködést megszakító viselkedés jelentkezik, ami a pozitív érzelmek folytonosságának megszakítását is eredményezi. *Trivers* (1985) vizsgálatai alapján az egyén együtműködő viselkedésének a reciprocitás, a pozitív viszonyulás, a segítségnyújtás mellett szintén evolúciósan kialakult jellemzője a negatív érzelmek, például a düh, a harag megjelenése akkor, ha a felek nem tartják be a reciprocitás szabályait, ha veszélyeztetve érzik a közös cél elérésének sikerességét (*Bereczkei*, 2009).

Sándor, *Berkics* és *Fülöp* (2002) óvodásokkal végzett vizsgálata szerint elképzelt baráttal egyenlőbben osztozkodnak a gyerekek, s idegennel szemben több versengő viselkedést mutatnak, vagyis a versengés érzelmi háttérének értelmezésekor nagyon fontos figyelembe venni, kivel versengenek a gyerekek, s ezzel szoros összefüggésben azt is, kire irányulnak annak eszközei (az egyén saját maga fejlődésére, s így tanulásként értelmezett vagy a másik legyőzésére). A versengés ezen aspektusai mellett a versengés végkimenetele (győzelem, vesztes) alapján is igen differenciált a versengés és a különböző érzelmek kapcsolata. Kisiskolások (8-9 évesek) vizsgálata (*Sándor*, 2009) alapján az általuk készített, versengéssel kapcsolatos rajzokon a megjelenített érzelmek túlnyomó többsége (84%) pozitív. A győzelemmel kapcsolatos képeken pozitív érzelmeket jelenítettek meg, s a veszteséssel összefüggésben pozitív és negatív érzelmeket is ábrázoltak. Nincs jelentős különbség a versengést és a győzelmet ábrázoló rajzok esetében a fiúk és

a lányok rajzai között, azonban a veszteséssel kapcsolatos rajzokon a lányok többször ábrázoltak kizárólag negatív érzelmeket. *Fülöp és Berkics* (2007) középiskolásokkal (17 évesekkel) végzett vizsgálata alapján a győzelemre adott reakciók egyik faktora pozitív érzelmeket foglal magában, s ugyancsak külön faktort alkotnak a veszteséssel kapcsolatos negatív érzelmekek.

A segítsérről mint proszociális viselkedésről korábban azt feltételezték, hogy szándékát tekintve szükségszerű jellemzője a pozitív érzelmi háttér (*Fiske, 2006*). *Oatley és Jenkins* (2001) szerint ebben a segítség, a szimpátia és az empátia ugyancsak szoros kapcsolatának feltételezése is nagy szerepet játszott (pl. *Hoffman, 1981*). Az empátia pozitív érzelmet feltételez, ami megelőzi a segítségnyújtást, majd a segítségnyújtás szimpátiát vált ki az egyénekből, s ez megerősíti a segítség és a pozitív érzelmekek kapcsolatáról gondolatokat, ami pozitívan hat az egyén segítségnyújtásának gyakoriságára. Negatív érzelmekek leginkább az elutasítás ellenére segítséget kapó félben jelenhetnek meg, ami jelentős kulturális különbséget mutat. *Batson* (1998) szerint a segítségnyújtás és az empátia kapcsolatában is megjelenhetnek egoista elemek, például amikor a másik bajban van, s a látottak miatt a számunkra rossz érzés csökkentése lesz az elsődleges célja a másik segítségének.

A vezetői és a vezetett szerepek esetében gyakori megállapítás, hogy maga a csoporttagság alapvetően pozitív érzelmekeket vált ki a tagokból, s inkább a munkamegosztással, valamint a jutalomból való részesedéssel kapcsolatban különíthetők el a tagok a pozitív-negatív érzelmi háttér szerint (*Levine és Moreland, 1998*). A vezetett szerepet és az ennek megfelelő viselkedést – negatív értékekkel való társítása miatt – gyakrabban kapcsolják össze negatív, míg a vezetői szerepet – alapul véve a dominanciából fakadó örömet – pozitív érzelmekekkel. Ugyanakkor fontos annak figyelembe vétele is, hogy a csoportban lévők milyen attitűddel rendelkeznek egymás iránt, mennyire bíznak a másikban, s miként látják a közös munka végkimenetelét. *Meichenbaum, Butler és Gruson* (1981) szerint az ezekkel kapcsolatos negatív belső dialógusok mint a csoportban folyó munkát meghatározó egyéni gondolkodási folyamatok döntően befolyásolják mind az együttműködő, mind a vezetői és a vezetett viselkedés sikerességét, hatékonyságát.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Minta

A 2010-ben végzett keresztmetszeti vizsgálatban 896 gyermek vett részt, valamint szüleik (kizárólag anyák, N=856) és pedagógusai (N=34). A részminták, illetve a fiúk és a lányok aránya is közel azonos nagyságú. Részmintánként hasonló az anyák iskolai végzettsége szerinti megoszlás: legnagyobb az érettségivel rendelkezők és a szakmunkásképzőt vagy szakiskolát végzettek aránya, kisebb a nyolc általánossal, s ennél is kisebb a főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkezőké. A minta megoszlását az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A minta életkor és nem szerinti megoszlása

<i>Életkori részminták</i>	<i>Fiú</i>	<i>Lány</i>	<i>Összesen</i>
8 éves	101	117	218
12 éves	115	120	235
15 éves	98	125	223
18 éves	108	112	220
Összesen	422	474	896

Mérőeszközök

A bemutatott részvizsgálat során két mérőeszközt alkalmaztunk: a *Szociálisérdek-érvényesítés kérdőívet*, ennek gyermek-, pedagógus- és szülői változatát (Kasik, 2008b, 2010), valamint az *Érzelmek felismerése, kifejezése, megértése és szabályozása füzetet* (csak gyermekváltozat, Kasik, 2010). A *Szociálisérdek-érvényesítés kérdőívet* 2008-ban dolgoztuk ki az együttműködés, a segítség, a versengés és a vezetés dimenziók szerinti jellemzésére. A dimenziókat és az azokhoz tartozó kijelentéseket Nagy (2000), Fülöp (2003) és Fiske (2006) elméleti munkái és kutatási eredményei alapján határoztuk meg (az eredeti dimenziókat l. Kasik, 2008a). A 2008-as mérés eredményei alapján a mérőeszközt 2010-ben átdolgoztuk, a tanulmányban bemutatott vizsgálatot e kérdőív változatával végeztük.

A kérdőív 51 kijelentést tartalmaz, azokat ötfokú skálán kell megítélni (1: soha; 2: általában nem; 3: néha igen, néha nem; 4: általában igen; 5: mindig). A gyerekek önmagukat jellemezték, valamint a pedagógusok és az anyák is értékelték a gyerekeket (a pedagógus- és szülői változat egyes szám harmadik személyű kijelentéseket tartalmaz). A kijelentések közül 10 az együttműködés dimenzióihoz, 17 a versengés, 13 a segítség és 11 a vezetés dimenzióihoz tartozik. A faktorelemzés eredményeként a kijelentések hat faktorba csoportosulnak, a viselkedésformák jelentős mértékben átfedik egymást. Az átfedések a szociális aktivitás főbb sajátosságait adják (Damasio, 1994): az aktivitásban alapvető szerepet játszik a helyzet (*Helyzet, elvárás*), a helyzethez és a helyzetben résztvevőkhöz való viszony (*Viszony és szerep; Hozzájárulás és részesedés viszonya; Idő és győztes*), az egyén és mások érdeke (*Érdek*), valamint az érdekek ütközése (*Esélyegyenlőség, érdek-ütközés, kizárás*).

Az *Érdek* faktorba 16 kérdőívtétel tartozik. Ezek közül egy az együttműködés, három a segítség, hat a versengés és szintén hat a vezetés egy-egy, érdekekkel kapcsolatos aspektusához kapcsolódik. A kijelentések megítélése alapján az egyéni érdekek dominanciájának gyakorisága állapítható meg a csoportos munkavégzéssel, a segítségnyújtással és a segítségkéréssel, a versenyhelyezettel, a versengéssel, valamint a vezetői és a vezetett szerep vállalásával és betöltésével kapcsolatban. A *Helyzet, elvárás* faktorba 13 tétel tartozik, az eredeti modell szerint három a versengéshez és 10 a segítséghez. A tételekkel meghatározható, miként játszanak szerepet a segítség és a versengés egy-egy aspektusában a közvetlen szocializáció tényezői: személyek (szülők, kortársak, pedagógusok) és különböző

környezeti feltételek, lehetőségek. Az *Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás* faktorba nyolc – az együttműködéshez öt, a versengéshez három – tétel tartozik. Az együttműködésre vonatkozó az érdekütközéssel, a csoportelhagyással és a csoportból való kizárással, a versengésre vonatkozó az esélyegyenlőséggel, az azt meghatározó szabálybetartással kapcsolatosak. Az *Idő és győztes* faktorba kizárólag a versengéshez kapcsolódó kérdőívtételek kerültek. Három a versenyzés időtartamával, kettő annak győztes-vesztes aspektusával kapcsolatos. A *Viszony és szerep* faktor öt, csak a vezetéshez tartozó tételt tartalmaz. A tételek a vezetői és vezetett szerepek betöltésének eldöntésére, valamint az ezzel szoros kapcsolatban álló irányításra és a vezetőnek való engedelmességre (utasítások szerinti munkavégzésre) vonatkoznak. A *Hozzájárulás és részesedés viszonya* faktor négy tételt foglal magában, az eredeti modell alapján mindegyik az együttműködéshez tartozik. A tételekkel feltárható, a csoportos munkavégzés során, közös cél vagy célok megvalósításakor az egyén miként járul hozzá azok megvalósításához, majd jutalmazáskor, a megszerzett javak osztozkodása során mennyit szeretne azokból kapni.

Az *érzelmek* felismerésének, megértésének, kifejezésének és szabályozásának mérésére egy négy részből álló füzetet (Kasik, 2010) fejlesztettünk ki – a tanulmányban csak az érzelmek kifejezése résszel végzett felmérés eredményeit ismertetjük. Saarni (1999) szerint az érzelmerkifejezés mérése leginkább egy-egy helyzettel kapcsolatos érzelem megjelölésével mérhető, amely során a helyzetértékelésre és az érzelmek döntési folyamatban való szerepére következtethetünk. A mérőeszköz ezen része 27 kérdést tartalmaz, azokat a *Szociálisérdek-érvényesítés kérdőívben* található kijelentések alapján fogalmaztuk meg (*Mit érzel akkor, ha ...?*). A kijelentések és a kérdések csak modalitásukban térnek el. Az *Érdek* faktor 16 tételéből héthez, a *Helyzet, elvárás* 13 tételéből szintén héthez, az *Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás* faktor 8 tételéből négyhez, az *Idő, győztes* 5 tételéből kettőhöz, a *Viszony és szerep* faktor 5 tételéből ugyancsak kettőhöz, s a *Hozzájárulás és részesedés viszonya* faktor mind a 4 tételéhez dolgoztunk ki kérdéseket (pl. *Mit érzel akkor, ha nem téged választanak a csoport vezetőjének?*; *Mit érzel akkor, ha valaki bajban van és te segítséget nyújtasz neki?*).

Célok és hipotézisek

A részvizsgálat célja a szociálisérdek-érvényesítő viselkedésformák (együttműködés, segítség, versengés, vezetés) néhány dimenziójának, ezek életkor és nem szerinti sajátosságainak és kapcsolatrendszerüknek; valamint annak feltárása volt, milyen érzelmeket társítanak a diákok egy-egy viselkedésszociálisdimenzióhoz.

Korábbi kutatások eredményei (pl. Saarni, 1999; Fiske, 2006; Zsolnai és Kasik, 2010) alapján azt feltételeztük, hogy a legtöbb dimenzió mentén a 8–12 évesek szignifikánsan elkülönülnek a 15–18 évesektől; a fiúk és a lányok között nagyobb az eltérés a 12–18 éves diákoknál, mint a nyolcéveseknél. Úgy véltük, a gyermekek és a szülők hasonlóbban ítélik meg a dimenziók szerinti viselkedés gyakoriságát, mint akár a pedagógusok és a szülők, akár a gyerekek és a pedagógusok.

Az érzelmekkel kapcsolatban elvetettük azt az álláspontot, miszerint adott viselkedésforma átfogóan csak pozitív vagy kizárólag negatív érzelmi háttérrel bír. Azt feltételeztük, hogy mindegyik viselkedésformán belül kirajzolódik azon dimenziók köre, ame-

lyeknél inkább pozitív vagy inkább negatív érzelmek dominálnak, s ez az életkorral változik, szignifikáns életkori és nem szerinti elkülönülés a két fiatalabb (8–12) és a két idősebb (15–18) korosztály között azonosítható.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Az értékelők ítéleteinek összefüggése és a faktorok szerinti életkori jellemzők

A hat faktoral végzett korrelációelemzés eredményei közül a 2. táblázatban mindegyik életkornál a legkisebb és a legnagyobb értékeket tüntettük fel ($p < 0,05$). A hipotézisnek megfelelően a korrelációs értékek alapján a gyermekek és a szülők ítéletei között a legerősebb a kapcsolat mindegyik életkori részmintán, s tendenciaszerű változás nem azonosítható. Ettől szintén mindegyik életkorban kisebb mértékű a hasonlóság a pedagógusok és a gyerekek ítéletei között, s ez a kapcsolat sem változik. A pszichikus összetevők működését a pedagógusok és a szülők ítélik meg leginkább eltérően.

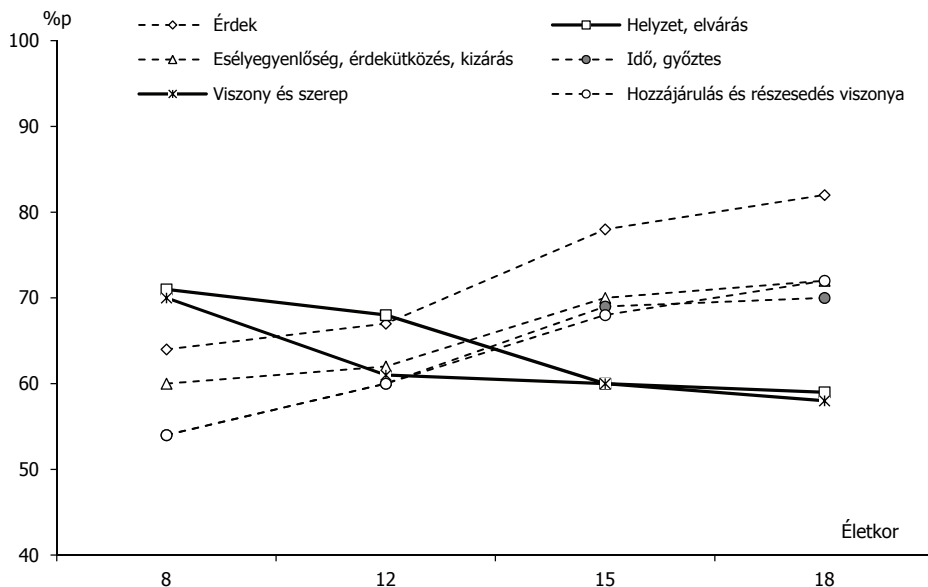
2. táblázat. Az értékelők szerinti eredmények korrelációja az életkori részminták alapján

Értékelők	8	12	15	18
Gyermek-szülő	0,25–0,38	0,26–0,51	0,34–0,55	0,24–0,46
Gyermek-pedagógus	0,21–0,35	0,24–0,35	0,26–0,40	0,28–0,40
Szülő-pedagógus	0,19–0,30	0,19–0,25	0,19–0,29	0,21–0,36

Az 1. ábra az öt faktor életkori jellemzőit mutatja a gyermeki, a szülői és a pedagógusi értékelésből számolt összevont mutató alapján. A mérési pontok időbeli távolsága nem azonos, ezért a görbék csak megközelítően szemléltetik a feltételezett változásokat. A faktorokon elért, értékelők szerinti átlagokat és szórásokat, valamint a varianciaanalízis részletes eredményeit (F, p) a 3. táblázatban foglaltuk össze.

Az adatok a legtöbb faktornál igazolták az életkorra vonatkozó hipotézist: majdnem mindegyik faktor esetében a 8–12 és a 15–18 évesek különülnek el szignifikánsan. Négy faktornál (*Érdek; Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás; Idő és győztes; Hozzájárulás és részesedés viszonya*) az összetevők változását szemléltető görbe megfeleltethető egy logisztikus görbe valamely szakaszának (lassan, majd gyorsan növekedő, ezt követően lassuló szakasz). Két faktor esetében (*Helyzet, elvárás; Viszony és szerep*) a feltételezett életkori változás a többivel ellentétes irányú, ugyanakkor ez nem tekinthető a szociális aktivitás kizárólag negatív sajátosságaként (negatív irányú változásként). Mindkettő arra utalhat, hogy a külső tényezőktől való függetlenedés, a külső szabályozás szerinti aktivitás gyakorisága az életkor előrehaladtával csökken, ezek fokozatos belsővé válása feltételezhető.

A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8–18 évesek körében



1. ábra

A szociálisérdek-érvényesítés faktoronkénti működése 8, 12, 15 és 18 éves korban

Fiske (2006) elemzése alapján a szociálpszichológiai kutatások többnyire az egyéni érdek érvényesítésére való szándék életkorral járó növekedését azonosítják. Ez jellemző az *Érdek* faktor adatai alapján is. A 15 és a 18 évesek körében az egyéni érdek gyakrabban határozza meg a *vezetői* és a *vezetett* szerep vállalását, mint a fiatalabbaknál. Feltehetően ez összefügg azzal az eredménnyel (1. *Viszony és szerep* faktor), miszerint az idősebbek körében azok, akik vezetett szerepben állnak, gyakrabban kerülnek konfliktusba a vezetővel, vagyis a nyolc- és a 12 évesek mind az elfogadás, mind a megállapodás szabályát – Fiske (2006) szerint a konvenciókhoz való erősebb ragaszkodás miatt – gyakrabban betartják.

A középiskolásoknál az egyéni érdek, s nem a másik érdeke dominál gyakrabban *segítségnyújtáskor* és *segítségkérés*kor egyaránt abban az esetben, ha a másik nincs bajban, amit több fejlődéslelektani vizsgálat (pl. Eisenberg, 1991) a kisgyermekkor során nagyobb, míg a serdülőkorban kisebb szerepet játszó altruizmussal indokol. Szintén a két idősebb korosztályba tartozók gyakrabban segítenek másoknak akkor, ha korábban a segítségre szoruló is segített nekik, ami a segítségnyújtás kölcsönösségének egyre tudatosabbá válását, illetve a feltétel nélküli segítségadás gyakoriságának csökkenését tükrözi (pl. Douglas és Asherwood, 1996).

3. táblázat. A faktorok életkori mérőszámai (%p és ANOVA: F, p)

		Életkori részminták				ANOVA	
		8	12	15	18	F	p
ÉRDEK							
Gyermek	átlag	65	68	80	81	61,8	0,00
	szórás	15	14	11	11		
Szülő	átlag	64	68	78	84	39,6	0,00
	szórás	12	14	12	12		
Pedagógus	átlag	61	65	74	79	24,2	0,01
	szórás	16	17	13	11		
Összevont mutató	átlag	64	67	78	82	48,7	0,00
	szórás	14	15	12	11		
HELYZET, ELVÁRÁS							
Gyermek	átlag	71	70	60	59	67,2	0,00
	szórás	11	12	16	15		
Szülő	átlag	72	69	62	61	21,1	0,02
	szórás	16	15	12	12		
Pedagógus	átlag	69	67	56	57	24,6	0,00
	szórás	15	13	11	11		
Összevont mutató	átlag	71	68	60	59	23,2	0,01
	szórás	14	13	13	13		
ESÉLYEGYENLŐSÉG, ÉRDEKÜTKÖZÉS, KIZÁRÁS							
Gyermek	átlag	60	62	71	74	58,5	0,00
	szórás	14	12	13	14		
Szülő	átlag	58	61	70	72	28,6	0,00
	szórás	12	14	15	13		
Pedagógus	átlag	62	63	69	70	11,5	0,00
	szórás	15	15	14	12		
Összevont mutató	átlag	60	62	70	72	27,3	0,00
	szórás	14	14	14	13		
IDŐ ÉS GYŐZTES							
Gyermek	átlag	53	60	69	72	39,2	0,00
	szórás	13	14	14	18		
Szülő	átlag	55	61	70	70	31,2	0,00
	szórás	13	15	16	17		
Pedagógus	átlag	53	59	67	69	28,2	0,00
	szórás	14	16	17	16		
Összevont mutató	átlag	54	60	69	70	25,2	0,00
	szórás	13	15	16	17		
VISZONY ÉS SZEREP							
Gyermek	átlag	69	60	60	58	36,2	0,03
	szórás	12	16	16	17		
Szülő	átlag	69	62	60	59	21,1	0,00
	szórás	12	15	15	15		
Pedagógus	átlag	71	62	59	57	24,6	0,00
	szórás	12	13	14	16		
Összevont mutató	átlag	70	61	60	58	23,2	0,01
	szórás	12	15	15	16		
HOZZÁJÁRULÁS ÉS RÉSZVEDELÉS VISZONYA							
Gyermek	átlag	54	61	69	73	22,2	0,00
	szórás	18	15	12	12		
Szülő	átlag	53	60	68	72	10,2	0,02
	szórás	19	14	12	11		
Pedagógus	átlag	54	59	68	70	5,4	0,00
	szórás	22	16	14	11		
Összevont mutató	átlag	54	60	68	72	15,3	0,00
	szórás	20	15	13	11		

Az életkor előrehaladtával a *versengést* is egyre gyakrabban főként a saját érdek, s nem a saját és mások érdekének együttes figyelembe vétele határozza meg. A két idősebb korosztályba tartozók körében gyakoribb, hogy az egyéni verseny megnyerése érdekében bármit megtesznek, ugyanakkor úgy véljük, e jelenség értékelésének eredménye az egyéni érdek érvényesítésének szándékát jelzi, s a kérdőívtételben szereplő *'bármit megtehetnek'* nem csak a destruktív, mások számára káros versengésre való asszociáción alapuló megítélést eredményezett. Egy-egy versenyhelyzetben a minél jobb egyéni szereplés mint cél a 12, a 15 és a 18 éveseknél hasonlóan gyakoribb, mint a legfiatalabbaknál. Ugyancsak nő az egyéni érdek érvényesítése *együttműködés* során, függetlenül attól, rendelkezik-e a csoport közös céllal vagy sem. Az egyéni érdek érvényesítése a nyolc-éveseknél a legritkább, ennél gyakoribb a 12 és a 15 éveseknél, s leggyakoribb a 18 éveseknél.

Az *Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás* faktoron elért eredmények alapján szintén a középiskolások azok, akik gyakrabban veszik figyelembe a *versengés* során mások esélyeit, azt, hogy a versenytársnak is minél nagyobb esélye legyen a győzelemre. A több dimenzió együttes értékelésének szükségességét mutatja, hogy az egyéni érdek érvényesítése mellett a versengés egy másik dimenziójában (esélyesség) a társ szempontjainak, lehetőségeinek, érvényesülésének figyelembe vétele is gyakoribb a 15 és a 18 éves diákoknál. A két idősebb korosztályra szintén gyakrabban jellemző a társ csoportból való kizárása akár nem megfelelő csoportbeli teljesítmény miatt, akár azért, mert a csoportban valaki alacsony hozzájárulás mellett szeretne a többiekéhez hasonló mértékű vagy annál nagyobb jutalomban részesülni. Mindazonáltal figyelembe kell venni azt is, hogy erre vajmi kevés esélye van a gyerekeknek a hazai iskolai, tanórai hagyományos csoportos munkavégzések során, hiszen ezek kötöttek, munkaszervezési egységeket alkotnak, amelyek felbontására általában nincs a gyerekeknek lehetőségük (Zsolnai, 2006; Nagy, 2000).

A *Hozzájárulás és részesedés viszonya* faktor alapján legkevésbé a 15 és a 18 évesekre, leggyakrabban a 8 évesekre jellemző a hozzájárulástól független részesedés, vagyis az a jelenség, amiért az idősebbek ki is zárják a csoportból társukat, ha arra van lehetőségük. Ez az egyetlen faktor, ahol a varianciaanalízis alapján az életkori részminták a {15, 18}<{12}<{8} formában különülnek el. Vajda (2001) szerint az óvodai évek alatt és még az iskolai évek elején is az osztozkodást igen erőteljesen meghatározza a normákhoz való igazodás, az egyenlőség betartása és betartatása, majd fokozatosan csökken ennek az elvnek az ereje, s az arányos részesedés válik viselkedésszabályozóvá.

Az *Idő és győztes* faktoron elért eredmények szerint a 15 és a 18 éves diákok gyakrabban választanak olyan helyzeteket, amelyek esetében egy személy kerülhet ki győztesként, valamint ritkábban tartják fontosnak, hogy minél hamarabb kiderüljön, ki a nyertes és ki a vesztes. Feltehetően mindez – amennyiben a verseny végeredményét jutalomnak tekintjük – a késleltetéssel függ össze, ami kisiskolás kortól rövidebb időtartammal társul, mint serdülőkorban, bár nagymértékben helyzetfüggő (Cole és Cole, 2006). Az eredmények értelmezésekor nagyon fontos figyelembe venni Sándor és Fülöp (2005), a versengés életkori sajátosságaira vonatkozó megállapítását, miszerint kisiskolás korban jól ismert a verseny, a győzelem és a vesztes fogalma, azonban ezeket struk-

turálisan, versenyként értelmezik (pl. sportverseny, tanulmányi verseny), a társas összehasonlításon alapuló versengés fogalma még csak alakulóban van (Fülöp, 2007).

A *Helyzet, elvárás* faktoron elért eredmények alapján a 15 és a 18 évesek kérnek ritkábban segítséget, *segítségnyújtáskor* és *versengéskor* egyaránt a helyzet kizárólagos figyelembe vétele ritkábban meghatározó. A középiskolások ritkábban veszik figyelembe a szülői, a pedagógusi és a kortársi elvárásokat, az általuk megfogalmazott szabályokat segítségkéréskor, segítségnyújtáskor és versengéskor. *Froming, Nasby és McManus* (1998) szerint ennek egyik oka a proszociális énséma viselkedésre gyakorolt hatása, ami a társas interakciók tapasztalatai alapján formálódik, s a tapasztalatok forrásának jelentős része a szülői és a kortársi példamutatás. Mindezek alapján ezen eredményekből nem a segítséssel és a versengéssel kapcsolatos elvárások elutasítására, hanem azok belsővé válásának egyre nagyobb fokára következtethetünk.

A *Viszony, szerep* faktor értékei alapján a nyolc- és a 12 évesekre gyakrabban jellemző mind a *vezető* személyének, mind a csoportos munka során kijelölt feladat elfogadása, s a két idősebb korosztályba tartozó diákok gyakrabban várják el csoportos munkavégzés során azt, hogy az általuk adott utasításokat a társak kövessék. Ezek az eredmények több korábbi kutatás adataival megegyeznek. Például *Caplan és Hay* (1989) vizsgálatai alapján a kisiskoláskorban jellemzőbb a vezetőnek való nagyobb fokú engedelmesség, és a serdülőkortól ritkábban azonosítható, hogy a vezető ne várná el társaitól egy-egy csoportmunka során az utasításai szerinti munkavégzést.

Nem szerinti eltérések

A nem szerinti különbségek értelmezésekor mindenképpen szükséges figyelembe venni egyrészt az érzelembeli különbségeket, másrészt a szociális környezet jellemzőinek, a nemi szerepekkel kapcsolatos társadalmi elvárások hatását. A lányok biológiai és szociális érése egyaránt megelőzi a fiúk fejlődését, ami az általános iskola végén és szinte a teljes középiskolai évek alatt a lányok jelentős fejlettségbeli előnyéhez vezet (*Csapó, 2000*). Mindehhez hozzájárul az is, hogy a nemi különbségek olyan szociális konstrukcióknak tekinthetők, amelyek – bár társadalmanként és kultúránként nagy eltéréseket mutatnak – különböző bánásmódot, szerepelvárásokat eredményeznek. *Vajda* (2001) szerint kevés olyan sajátosság létezik, amelyben ugyanilyen koherens lenne a szülők, a kortársak és a szociális környezet egyéb tagjainak nyomása, mint a fiúktól és a lányoktól elvárt viselkedés esetében.

A kétmintás t-próba eredményei alapján a kérdőív 51 tételéből 20 esetében azonosítható lányok és fiúk közötti szignifikáns különbség (minden esetben $p < 0,05$). A hipotézisnek megfelelően a legfiatalabbak körében kisebb arányban fordul elő különbség, mint a 12–18 éveseknél. Az értékelők az együttműködéshez, a segítséghez és a vezetéshez tartozó kérdőívtételeket mindegyik életkorban közel hasonlóan ítélik meg, ám a versengéshez tartozókat a pedagógusok a szülőkkel és a gyerekekkel ellentézetesen, illetve sok esetben a pedagógusok értékelése alapján nincs jelentős különbség a két nem között.

Az összevont mutatók alapján az *Érdek* faktornál a 15 és a 18 éves fiúkra gyakrabban jellemző az egyéni érdek érvényesítése csoportmunka során, valamint a kölcsönösségen alapuló segítségnyújtás, és a középiskolás fiúk körében gyakoribb annak végiggondolá-

sa, tud-e nekik az adott személy segíteni vagy sem. A lányok azonnali segítségnyújtása és segítségkérése gyakoribb. A *Helyzet, elvárás* faktor alapján a lányok versengését gyakrabban határozzák meg a szülői, a pedagógusi és a kortársi elvárások, mint a fiúk versengését, s a 15 és a 18 éves fiúk versengő viselkedésére leginkább a kortársi elvárások hatnak gyakrabban.

Az *Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás* faktoron elért értékek alapján a 15 éves fiúkra gyakrabban jellemző egy társ kizárása, amennyiben nem dolgozik jól a csoportmunka során, mint a lányokra, valamint a 12 és a 15 éves lányokra a társ nem arányos jutalom követelése miatt történő kizárása. Bár az elkülönülés általánosítható, a kizárás szándékát számos tényező befolyásolhatja, amelyek vizsgálatát nem végeztük el. *Fiske* (2006) szerint ezek közül a legmeghatározóbb a feladat jellege, az együtt töltött idő és a csoportban betöltött szerep.

Az *Idő és győztes* faktor tételeinek megítélése szerint az egy győztest hirdető verseny preferálása a 15 éves fiúk körében gyakoribb. A *Viszony, szerep* faktor esetében a 15 éves fiúk várják el gyakrabban azt, hogy az ő vezetői utasításait a vezetettek ellenkezés nélkül megtegyék. A vezetett szerep megkövetelte vezetői utasítások teljesítése csak a nyolcéves lányoknál gyakoribb, ám a csoporton belüli feladatok elfogadása a lányoknál mindegyik életkorban gyakoribb. A *Hozzájárulás és részesedés viszonya* faktor alapján a 15 éves fiúk gyakrabban követelnek nagyobb mértékű jutalmat, miután másoknál többet dolgoztak, illetve a 8 és a 12 éves lányok gyakrabban fogadják el a vártnál kevesebb jutalmat annak ellenére, hogy sokat dolgoztak.

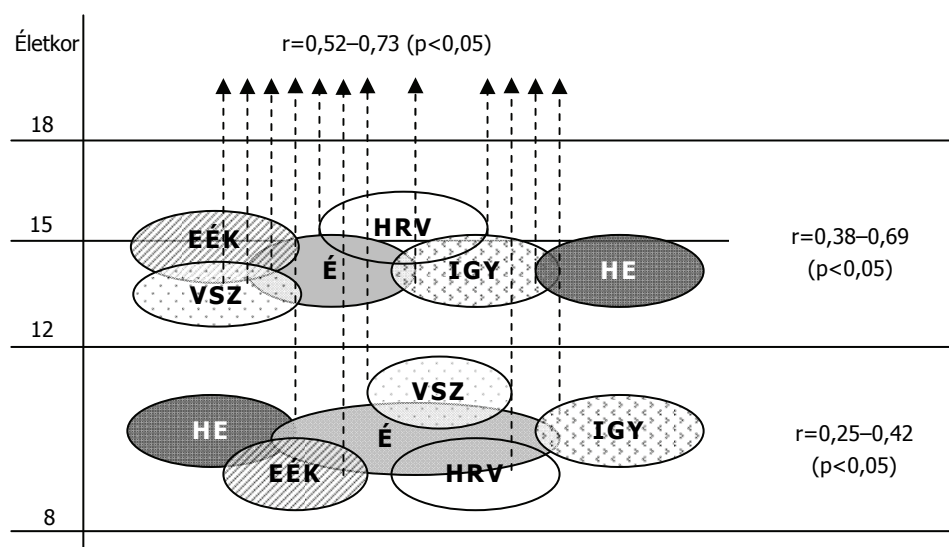
A faktorok kapcsolatrendszere

Korábbi kutatásokból (pl. *Eisenberg*, 1982; *Fiske*, 2006) ismert, hogy a viselkedésformák egyes dimenziói az idő előrehaladtával egyre szorosabb kapcsolatban állnak, egyre nagyobb hatást gyakorolnak egymásra, míg más dimenziók között kisebb mértékű az összefüggés. Az elvégzett faktoranalízis alapján e négy viselkedésforma rendelkezik olyan aspektusokkal, amelyek kettő, három vagy mind a négy forma sajátossága. Ez az eredmény a dimenziók strukturális, szerveződési jellemzőit adja. Arra, hogy miként függnék össze az elméleti modellek alapján választott dimenziók alkotta faktorok, azok korrelációelemzésének és regresszióelemzésének eredményeiből következtethetünk. A 2. ábra életkor szerint szemlélteti a faktorok kapcsolatrendszerét.

A *korrelációelemzés* eredménye alapján már a nyolcéveseknél mindegyik faktor szignifikáns kapcsolatban áll egymással, s a teljes mintát tekintve ezek a leggyengébb korrelációk. Az adatok négy fontos kapcsolatra (együtműködés-segítés, együtműködés-vezetés, együtműködés-versengés-vezetés, együtműködés-versengés) és ezek feltételezett időbeli változására hívják fel a figyelmet.

A legfiatalabbak körében az együtműködéshez és a segítséghez tartozó kijelentéseket tartalmazó faktorok (É, HE, EÉK, HRV) kapcsolata a legmeghatározóbb. Ezek közül az *Érdek* és a *Helyzet, elvárás* kapcsolata a legerősebb ($r=0,42$; $p<0,05$), ami az életkor előrehaladtával fokozatosan csökken, a legidősebbek körében $0,26$ ($p<0,05$), a különbség a z-próba alapján szignifikáns. Az adatok alátámasztják azt a megközelítést, miszerint e két viselkedésforma struktúrája és megjelenési feltételének köre az életkor előrehaladtá-

val egyre eltérőbb (Fiske, 2006): míg a korai években feltehetően mind a segítségnyújtás, mind a segítségkérés hasonló motivációs bázissal rendelkezik, mint az együttműködés, később a kontextus, a csoportos tevékenység mint jutalom és a segítségnyújtásban egyre erőteljesebben megjelenő reciprocitás fontos szerepet játszik a viselkedésformák függetlenségében. Az adatok megerősítik például a már ismertetett szociobiológiai álláspontot (Corning, 1983) is, ami ebben az esetben úgy értelmezhető, hogy együttműködés során nem feltétlenül érzékeli pozitívumként a segített fél a segítő szándékát vagy a tényleges segítséget.



2. ábra

A faktorok kapcsolatrendszeré és a kapcsolatok feltételezett életkori változása

Ezzel ellentétben az együttműködés és a vezetés dimenzióit tartalmazó faktorok (VSZ, HRV) kapcsolatának változása. A nyolcévesek körében ez az összefüggés a leggyengébb ($r=0,25$; $p<0,05$), ehhez hasonló a 12 éveseknél ($r=0,38$; $p<0,05$), ahol szintén ez a leggyengébb. Ettől a 15 éveseknél szignifikánsan erősebb ($r=0,52$; $p<0,05$), s ennél is meghatározóbb a 18 évesek esetében ($r=0,63$; $p<0,05$). Chemers (2000) úgy véli, a szerepvállalást és a csoportban végzett munkát (e kettőt fedi le a két faktor) elsősorban az befolyásolja, miként vélekedik az egyén a csoportról, annak céljáról, valamint milyen viszonyban vannak azok, akik közül kiválasztják (a tagok vagy külső személy) a vezetőt. Burns (1978) szerint általában az lesz egy csoport vezetője, aki a leghatékonyabban képes elosztani az erőforrásokat, s ennek módja nagymértékben meghatározza, mennyire vált ki ez a nem vezetőkből ellenszenvet. Az adatokból arra következtethetünk, hogy ez a viszony az életkor előrehaladtával – főként a serdülőkortól – erőteljesen változik, az összefüggés egyre szorosabbá válik.

Az együttműködés, a versengés és a vezetés dimenzióit tartalmazó két faktor (EÉK, VSZ) kapcsolata a legfiatalabbaknál igen gyenge ($r=0,28$; $p<0,05$). Azonban a 12 éveseknél jelentősen különbözik ($r=0,51$; $p<0,05$), majd a 15 és a 18 éveseknél erősebb ($r=0,65$ és $0,62$; $p<0,05$), de közöttük a z-próba alapján szignifikáns különbség nincs. Az adatok alapján a szerepvállalás (vezető vagy vezetett egy csoportban), a csoportos tevékenység közbeni érdekütközés, a csoportból való kizárás, valamint a versengésre vonatkozó szabályok betartása és betartatása a középiskolai évek előtt jelentősen hat egymásra, s ezt követően nem változik számottevően. Ugyanezt a tendenciát azonosítottuk mindegyik olyan faktor esetében, amely tartalmaz együttműködés- és versengésdimenziókat. A változás az *Érdek* és az *Idő, győztes*, valamint az *Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás* és a *Hozzájárulás és részesedés viszonya* faktoroknál a legszembevetőbb.

A *regresszióelemzésbe* a faktorokat mint függő változókat (a három értékelő ítéletét együttesen kifejező összevont mutatókat), s egy-egy faktor esetében a többi faktort független változóként vontuk be. A 4–9. táblázatban foglaltuk össze az elemzés eredményeit. A megmagyarázott varianciák az életkor előrehaladtával a legtöbb faktor esetében kisebb-nagyobb mértékű emelkedő tendenciát mutatnak. A változás az *Érdek*, az *Idő és győztes*, valamint a *Hozzájárulás és részesedés viszonya* esetében a legnagyobb, s a *Helyzet, elvárás* faktornál a legkisebb.

4. táblázat. A független változók hatása az *Érdek* faktorra ($r\beta$, %)

Független változók	Életkori részminták			
	8	12	15	18
Helyzet, elvárás	8	9	11	12
Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás	8	7	10	11
Viszony és szerep	2	4	3	3
Idő és győztes	3	2	5	5
Hozzájárulás és részesedés viszonya	2	4	5	7
Megmagyarázott variancia ($r\beta$, %)	23	26	34	38

5. táblázat. A független változók hatása a *Helyzet, elvárás* faktorra ($r\beta$, %)

Független változók	Életkori részminták			
	8	12	15	18
Érdek	10	12	11	11
Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás	7	6	8	9
Viszony és szerep	3	4	4	5
Idő és győztes	2	1	n. s.	1
Hozzájárulás és részesedés viszonya	1	2	3	1
Megmagyarázott variancia ($r\beta$, %)	23	25	26	27

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

6. táblázat. A független változók hatása az Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás faktorra ($r\beta$, %)

Független változók	Életkori részminták			
	8	12	15	18
Érdek	8	8	10	12
Helyzet, elvárás	7	6	7	8
Viszony és szerep	5	4	6	7
Idő és győztes	3	4	2	4
Hozzájárulás és részesedés viszonya	4	3	3	2
Megmagyarázott variancia ($r\beta$, %)	27	25	30	33

7. táblázat. A független változók hatása a Viszony és szerep faktorra ($r\beta$, %)

Független változók	Életkori részminták			
	8	12	15	18
Érdek	5	3	5	6
Helyzet, elvárás	1	2	n. s.	1
Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás	5	7	6	6
Idő és győztes	4	3	3	4
Hozzájárulás és részesedés viszonya	7	9	9	9
Megmagyarázott variancia ($r\beta$, %)	22	24	23	26

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

8. táblázat. A független változók hatása az Idő és győztes faktorra ($r\beta$, %)

Független változók	Életkori részminták			
	8	12	15	18
Érdek	5	4	6	9
Helyzet, elvárás	1	1	n. s.	1
Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás	4	3	5	4
Viszony és szerep	5	3	2	3
Hozzájárulás és részesedés viszonya	4	5	4	4
Megmagyarázott variancia ($r\beta$, %)	19	16	17	21

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

9. táblázat. A független változók hatása a Hozzájárulás és részesedés viszonya faktorra ($r\beta$, %)

Független változók	Életkori részminták			
	8	12	15	18
Érdek	4	3	7	8
Helyzet, elvárás	1	3	n. s.	1
Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás	7	4	5	8
Viszony és szerep	5	7	7	10
Idő és győztes	5	4	4	4
Megmagyarázott variancia ($r\beta$, %)	22	21	23	31

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Az *Érdek* faktorra (4. táblázat) főként a *Helyzet, elvárás*, valamint az *Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás* hatása jelentős a 12–18 éveseknél, a további három hatása kisebb és közel azonos mértékű mindegyik életkorban. A *Helyzet, elvárás* faktor (5. táblázat) magyarázott varianciájának több mint felét az *Érdek* és az *Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás* faktorok adják. Az *Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás* faktor (6. táblázat) életkori magyarázott varianciáinak szintén jelentős hányadát adja az *Érdek* faktor, közel azonos erővel bír a *Helyzet, elvárás*, valamint a *Viszony és szerep*. A többi faktornak mindegyik életkorban hasonló, kisebb a magyarázóereje. A *Viszony és szerep* faktor (7. táblázat) esetében az eddigiekhez képest kisebb mértékű a többi faktor hatása, ezek közül a legmeghatározóbb a *Hozzájárulás és részesedés viszonya*. Az *Idő és győztes* faktor (8. táblázat) esetében a többi faktor hatásában – az *Érdek* kivételével – nem azonosítható sem növekvő, sem csökkenő tendencia, hatásuk szinte azonos az egyes életkorokban. A *Hozzájárulás és részesedés viszonya* faktor (9. táblázat) magyarázott varianciáit mindegyik életkorban főként az *Érdek*, a *Viszony és szerep*, valamint az *Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás* faktorok adják.

A négy viselkedésforma vizsgált dimenzióinak érzelmi háttere

A kijelentésekben megfogalmazott helyzetek érzelmi hátterét feltáró eszköz 27 kérdést tartalmaz (*Mit érzel akkor, ha...?*). Ezek közül 8 az együttműködés, 7 a segítség, szintén 7 a versengés és 5 a vezetés dimenzióhoz tartozik. A szociálisérdek-érvényesítő viselkedésformák mindegyik dimenziójához sorolt kérdőívtételek közül választottunk. Figyelembe véve a viselkedésformák természetét, a választás két szempont alapján történt: (1) a viselkedés kezdetéhez vagy a tartamhoz vagy a végéhez kapcsolódik a helyzet; valamint (2) szerepeljenek a tanulók számára feltehetően pozitív és negatív érzelmi háttérrel rendelkező helyzetek is.

A diákoknak a helyzetre leginkább jellemző érzelmeket kellett válaszként írniuk, tehát nem adtunk meg érzelmeket, melyekből választhattak volna (egy korábbi vizsgálat során az utóbbi módon jártunk el, s annak tapasztalatai alapján döntöttünk a vizsgálat ezen formája mellett). A tanulók együttesen a maximális 24192 (896 diák x 27 kérdés) helyett

23632 esetben határoztak meg valamilyen érzelmet. A különbség legfőbb oka az érzelme megjelölésének hiánya volt, illetve megadtak nem érzelmet kifejező szavakat, kifejezéseket is. Az adatrögzítés során minden érzelmet kifejező szót elfogadtunk, vagyis nem teljesítménynek (jó vagy rossz válasznak) tekintettük őket, valamint a szavak minden alakját (pl. öröm helyett örül) és a szinonimákat is (pl. szomorúság helyett bánatos) bevontuk az elemzésbe. Mindezek alapján a megjelölt érzelmek 95%-a megtalálható az érzelmek csoportosításáról szóló legtöbb modellben (pl. *Plutchik*, 1962; *Malatesta* és *Wilson*, 1988; *Izard*, 2002).

A 10. táblázat tartalmazza az érzelmek *Plutchik*-féle (1962) rendszerét: az alapérzelmeket és az alapérzelmek kapcsolata szerinti elsődleges, másodlagos és harmadlagos érzelmeket. A 11. táblázatban e rendszer alapján tüntettük fel évfolyamonként a diákok által megadott érzelmek százalékos megoszlását. *Oatley* és *Jenkins* (2001) szerint az effajta vizsgálat szókincsvizsgálatnak is tekinthető: az érzelmek kifejezéséből (adott helyzethez milyen érzelmet társít, nevez meg) arra lehet következtetni, a vizsgálatban résztvevők a környezetükben élők – a nyelvi mintát adók (*Gósy*, 2005) – hatására milyen gyakran alkalmazzák ezen érzelmek verbális jelölését a különböző társas helyzetekben, s ez az életkor előrehaladtával miként változik.

10. táblázat. A *Plutchik*-féle (1962) modell

Alapérzelmek +	Elsődleges érzelmek	Másodlagos érzelmek	Harmadlagos érzelmek
Undor +	Várakozás = cinizmus	Düh = megvetés	Öröm = betegség (morbiditás)
Várakozás +	Düh = bosszú	Öröm = optimizmus	Elfogadás = fatalizmus
Düh +	Öröm = büszkeség	Elfogadás = dominancia	Meglepődés = gyűlölet
Öröm +	Elfogadás = barátságosság	Meglepődés = élvezet	Félelem = büntudat
Elfogadás +	Meglepődés = kíváncsiság	Félelem = alárendeltség	Szomorúság = rettegés
Meglepődés +	Félelem = ijedtség	Szomorúság = csalódás	*
Félelem +	*	Undor = szégyen	*
Szomorúság +	Undor = gyötrelm	Várakozás = pesszimizmus	Düh = irigység

Megjegyzés: a + jel azt jelenti, hogy az elsődleges, a másodlagos és a harmadlagos érzelmek első tagja mindig valamelyik alapérzelem; a * jelentése: más érzellemmel nem alkot párt, mint amelyiknél feltüntetjük az adott csoporton belül

A 11. táblázat alapján a legfiatalabbak esetében a megjelölt érzelmek háromnegyedét az alapérzelmek teszik ki, s a kereszttábla-elemzés szerint ezen csoport aránya szignifikánsan ($p < 0,05$) nagyobb, mint az idősebbeknél. Mindegyik életkorban a két leggyakoribb érzelmek a düh és az öröm: együttes arányuk a nyolcéveseknél 50%-nál több, a legidősebbeknél már csak 32%. Az elsődleges érzelmeknél szintén ez az elkülönülés azonosítható: a nyolcéveseknél számottevően kisebb ezen érzelmek aránya ($p < 0,05$). A másodlagos érzelmek esetében a nyolc- és a 12 évesek együtt elkülönülnek az idősebbektől ($p < 0,05$), s a harmadlagos érzelmek jelölése alapján a legidősebbek, a legfiatalabbak, valamint együtt a 12 és a 15 évesek különülnek el szignifikánsan ($p < 0,05$).

11. táblázat. A megadott érzelmek megoszlása a Plutchik-féle (1962) modell alapján (%)

Érzelem	8	12	15	18
Alap – összesen	78	61	59	54
Undor	3	2	3	6
Várakozás	4	4	2	5
Düh	16	15	21	17
Öröm	39	18	13	14
Elfogadás	1	3	2	2
Meglepődés	2	4	4	2
Félelem	7	9	9	5
Szomorúság	6	6	5	3
Elsődleges – összesen	8	17	17	16
Bosszú	0	4	3	1
Büszkeség	1	2	1	5
Barátságosság	3	3	3	4
Kíváncsiság	2	3	5	1
Ijedtség	2	5	5	5
Másodlagos – összesen	7	9	15	13
Megvetés	0	1	4	5
Dominancia	0	1	2	2
Élvezet	1	2	4	4
Csalódás	3	2	3	1
Szégyen	3	3	2	1
Harmadlagos – összesen	7	13	12	17
Gyűlölet	3	4	2	5
Bűntudat	0	3	2	1
Rettegés	1	2	3	5
Irigység	3	4	5	6
<i>Összesen</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

A fiúk és a lányok között a nyolcévesek körében nincs számottevő különbség egyik érzelmecsoport esetében sem. A 12 és a 15 éveseknél a lányok nagyobb arányban jelöltek meg elsődleges és másodlagos érzelmeket, mint a fiúk ($p < 0,05$), s a 18 éves lányok nagyobb arányban harmadlagos érzelmeket fiú kortársaiknál ($p < 0,05$). Az életkori és a nem szerinti eredmények alapján az évek előrehaladtával csökken az érzelmi háttér alap-érzelmekkel való megjelölése, fokozatosan nő a további, komplexebb érzelmek aránya, ami alátámasztja az érzelmek bonyolultabb formáinak kifejezéséről, azok gyakoriságáról szóló nyelvészeti megállapítást is.

Az adatokból az is jól látszik, hogy nő a negatív érzelmek aránya, aminek mindenképpen az az egyik oka, hogy a helyzetek egy része a diákok számára kellemetlen lehet (pl. csoportból való kizárás; nem vezetőként való részvétel egy csoportban; ugyanakkor frusztrációt okozhat a segítségkérés vagy a segítségnyújtás is). A megjelölt érzelmeket e jelenségre koncentrálnak is elemeztük: dimenzióként vizsgáltuk arányukat, ami alapján

még jobban látható a viselkedésforma kezdetét vagy tartamát vagy a végét megjelenítő helyzetekhez való érzelmtársítás.

A 12–15. táblázatban foglaltuk össze viselkedésformánként, milyen arányban oszlanak meg az egyes életkori részmintákon a helyzetekkel kapcsolatos érzelmek. Kizárólag azokat az érzelmeket tüntettük fel mindegyik dimenziónál, amelyek összege 60% vagy több. Mindegyik táblázatban eltérő háttérrel jelöltük a szignifikáns ($p < 0,05$) különböző életkori mintákat. A nem szerinti különbségeket külön táblázatban nem tüntettük fel, csak a legfontosabbakat ismertetjük viselkedésformánként.

Az együttműködés dimenzióhoz kapcsolt érzelmek

A 27 kérdés közül nyolc tartozik az együttműködés dimenzióhoz: (1) a tagok azonos mértékű jutalmazása a csoportmunka során – hozzájárulástól független részesedés; (2) arányos részesedés; (3) sok munka ellenére kevés jutalom – a munka és a jutalmazás mértékének ütközése; (4) többet dolgozik a társainál – aránytalan munkavégzés; (5) csoportelhagyás saját döntés alapján – érdekellentét a csoporton belül; (6) kizárják a csoportból nem megfelelő munkavégzés miatt; (7) ő küld el valakit a csoportból, mert társa nem dolgozik megfelelően; (8) azt teszik a csoporttagok, amit ő mond – egyéni érdek érvényesítése. Az érzelmek megoszlását a 12. táblázat tartalmazza.

12. táblázat. Az együttműködés dimenzióinak érzelmi háttere – életkori jellemzők (%)

<i>Helyzet</i>	<i>8</i>	<i>12</i>	<i>15</i>	<i>18</i>
Hozzájárulástól független részesedés	düh: 32 szomorúság: 24 elfogadás: 10	düh: 35 szomorúság: 12 meglepődés: 5	düh: 45 meglepődés: 10 bosszú: 5	düh: 47 gyűlölet: 11 undor: 7
Arányos részesedés	öröm: 75	öröm: 79	öröm: 77	öröm: 76
Munka és jutalom ütközése	szomorúság: 36 düh: 31	szomorúság: 40 düh: 39	düh: 69	düh: 79
Aránytalan munkavégzés	düh: 59 büszkeség: 7	düh: 52	düh: 75	düh: 74
Csoportelhagyás	düh: 25 szomorúság: 20 félelem: 12 csalódás: 6	düh: 48 szomorúság: 12 félelem: 10	düh: 49 szomorúság: 9 rettegés: 8 csalódás: 5	düh: 48 bosszú: 12 csalódás: 10
Kizárják	düh: 45 félelem: 10 szomorúság: 9	düh: 45 félelem: 10 szomorúság: 9	düh: 51 bosszú: 25	düh: 59 bűntudat: 6 gyűlölet: 5
Ő zár ki	öröm: 35 csalódás: 21 szomorúság: 5	öröm: 35 csalódás: 21 szomorúság: 5	öröm: 39 megvetés: 20 undor: 18	öröm: 36 megvetés: 18 undor: 5 csalódás: 3
Érdekérvényesítés	öröm: 81	öröm: 85	öröm: 91	öröm: 93

Az együttműködés ezen dimenzióinak érzelmi háttere a nyolc- és a 12 éveseknél hasonló, s szignifikánsan ($p < 0,05$) eltér az egymással szintén hasonló 15 és a 18 évesektől. Az adatok alapján mindegyik életkorban az arányos részesedés és a saját érdek érvényesítése leginkább örömmel tölti el a diákokat, illetve főként ez az érzélem jelenik meg, ha ők zárják ki társukat a csoportból – mindegyik életkorban az öröm arányának több mint harmada az együttműködés dimenzióinál található. Azonban más dimenzióinál kizárólag negatív érzelmeket soroltak fel a diákok: nem arányos részesedés, teljesítmény és jutalom negatív kapcsolata, csoportelhagyás és kizárásuk a csoportból. A két fiatalabb korosztálynál nem, míg az idősebbeknél, s főként a 18 éveseknél egyre több nem alapérzélem adja a 60%-ot, például a düh érzélem mellett vagy helyett az undor és a gyűlölet dominál nem arányos részesedés, csoportelhagyás és csoportból való kizárás esetén.

A fiúk és a lányok közötti különbségek egyedül az együttműködés dimenzióinál hasonlóak mindegyik életkorban. Az aránytalan részesedéstől a lányok kevésbé dühösek, a fiúk jobban örülnek az arányos részesedésnek, valamint csoportelhagyásnál a lányok körében nagyobb a szomorúság aránya. Egyetlen egy dimenzió esetében azonosítottuk azt, hogy a két fiatalabb és a két idősebb korosztály lány és fiú tanulói között szignifikáns a különbség: a 15 és a 18 évesek közül a lányok többen éreznek örömet, amennyiben nem megfelelő munkavégzés miatt kizárják társukat.

A segítség dimenzióihoz kapcsolt érzelmek

A segítség dimenziói közül hetet választottunk: (1) segítségkérés baj nélkül; (2) segítségkérés, mert bajban van; (3) segítséget nyújt egy társának, aki nincs bajban; (4) segítséget nyújt egy bajban lévő társának; (5) segítségnyújtásra kéri a pedagógus; (6) segítségnyújtásra kéri egy társa; (7) segítségnyújtásra kéri szülei. A megoszlásokat a 13. táblázatban tüntettük fel. A megoszlásokat a 13. táblázatban tüntettük fel.

A segítség dimenzióinak érzelmi háttere alapján a nyolcévesek és a 18 évesek egyaránt elkülönülnek ($p < 0,05$) a 12 és a 15 évesektől, akik között nincs szignifikáns különbség. Segítségkérésnél – más-más arányban – főként a negatív érzelmek dominálnak (félelem, rettegés, ijedtség), akár bajban vannak a diákok, akár nem. Ezt az eredményt mindenképpen pontosítaná egy olyan felmérés, amely során megadják, milyen bajba került az egyén. Ennek ellenére figyelemre méltó a negatív érzelmek ilyen magas aránya, melyekhez a legidősebbeknél a düh és a szégyen is jelentős százalékban társul. Feltehetően ugyancsak pontosabb képet kapnánk akkor, ha e helyzeteket külön-külön vizsgálnánk baráttal és kortárral (nem baráttal), hiszen a baráthoz fűzött pozitív érzelmek jelentősen befolyásolják a segítségkérést, illetve az ahhoz való viszonyulást (*Bereczkei, 2009*).

Mindegyik életkorban alapvetően örömet élnek át a diákok mások segítésekor, ennek kifejezése csak kismértékben differenciálódik a legidősebbeknél (az öröm mellett megjelenik a büszkeség). Legkevesebb érzélményt a szülői, a pedagógusi és a kortársi kéréssel kapcsolatos kérdéseknél adták a diákok mindegyik életkorban. Mindegyik korosztálynál és mindhárom esetben a 60% közel felét az öröm adja, ami a 12–18 éveseknél differenciálódik (büszkeség), a 15 éveseknél nagyobb a negatív érzelmek aránya, s ezek a 18 éveseknél is meghatározóak (rettegés, düh, ijedtség). Kizárólag a kortársi kérésnél domi-

náns a meglepődés, s csak a 12 és a 15 évesek érznek félelmet akkor, ha szülei kérik őket segítségnyújtásra (itt fontos lenne az az információ, hogy van-e különbség az anya és az apa kérésére megnyilvánuló segítségnyújtás érzelmi háttéré között).

13. táblázat. A segítség dimenzióinak érzelmi háttéré – életkori jellemzők (%)

Helyzet	8	12	15	18
Segítségkérés baj nélkül	félelem: 34 ijedtség: 24 öröm: 9	félelem: 35 ijedtség: 29	félelem: 54 várakozás: 16	félelem: 59 düh: 15
Segítségkérés bajban	félelem: 55 ijedtség: 25	rettegés: 54 félelem: 39	rettegés: 58 félelem: 31	félelem: 57 szégyen: 25
Segítségnyújtás – nincs bajban a másik	öröm: 69 ijedtség: 25	öröm: 72	öröm: 74	öröm: 68 büszkeség: 25
Segítségnyújtás – bajban van a másik	öröm: 79	öröm: 89	öröm: 92	öröm: 70 büszkeség: 21
Segítségnyújtásra kérik (pedagógus)	elfogadás: 34 öröm: 30	öröm: 42 büszkeség: 29	öröm: 39 büszkeség: 25	büszkeség: 36 öröm: 22 ijedtség: 19
Segítségnyújtásra kérik (kortárs)	meglepődés: 28 öröm: 26 düh: 4 rettegés: 3	öröm: 44 meglepődés: 10 düh: 14	öröm: 35 meglepődés: 24 düh: 21	öröm: 40 meglepődés: 8 düh: 7 rettegés: 8
Segítségnyújtásra kérik (szülő)	öröm: 35 büszkeség: 28	öröm: 36 büszkeség: 19 félelem: 14	öröm: 36 büszkeség: 20 félelem: 15	öröm: 30 élvezet: 28 büszkeség: 25

A legkevesebb nem szerinti különbséget e viselkedésforma dimenzióinál azonosítottuk. A legfiatalabbak körében egyik dimenzió mentén sincs különbség. A szignifikáns különbségek alapján a 15 és a 18 éves lányok körében nagyobb arányú az öröm segítségnyújtáskor, függetlenül attól, hogy bajban van vagy nincs bajban a másik. A 12 és a 15 éves fiúk körében a kortárs általi segítségnyújtásra való kéréskor, míg a lányoknál a szülői kérés esetében nagyobb arányú az öröm.

A versengés dimenzióhoz kapcsolt érzelmek

A versengéshez ugyancsak hét kijelentés tartozik: (1) versengés olyannal, akivel hasonlók az esélyek; (2) verseny közben a versenytárs iránt; (3) verseny után az ellenfél iránt; (4) a versenynek csak egy győztese lehet; (5) győztesként kerül ki a versenyből; vesztesként kerül ki; (7) csoportos versenyzés közben. Az eredmények a 14. táblázatban találhatóak.

14. táblázat. A versengés dimenzióinak érzelmi háttere – életkori jellemzők (%)

Helyzet	8	12	15	18
Hasonló esélyek	öröm: 84	öröm: 75	öröm: 59 irigység: 18	öröm: 75
Ellenfél iránt (verseny közben)	öröm: 79 ijedtség: 10	öröm: 55 ijedtség: 21 meglepődés: 10	dominancia: 22 öröm: 20 félelem: 15 csalódás: 17	öröm: 25 dominancia: 30 élvezet: 9
Ellenfél iránt (verseny után)	barátságosság: 49 düh: 20	barátságosság: 32 düh: 21 kíváncsiság: 20	düh: 30 undor: 25 barátságosság: 21	irigység: 25 barátságosság: 15 düh: 15 bosszú: 14
Egy győztes lehet	öröm: 84	öröm: 82	öröm: 48 düh: 30	öröm: 35 irigység: 21 düh: 20
Ő a győztes	öröm: 72	öröm: 51 félelem: 25	öröm: 48 félelem: 33	öröm: 55 félelem: 19
Ő a vesztes	szomorúság: 48 düh: 35	düh: 45 szomorúság: 49	düh: 30 irigység: 24 csalódás: 5 szégyen: 5	düh: 39 szégyen: 25
Csoportos verseny közben	öröm: 85	öröm: 75	öröm: 52 düh: 45	öröm: 51 düh: 35

A négy viselkedésforma közül a versengés érzelmi háttere a legváltozatosabb, főként a 18 éveseknél erős a differenciálódás a negatív érzelmek körében. A négy életkori mintából hasonló jellemzőkkel bírnak a nyolc- és a 12 évesek, s szignifikánsan elkülönülnek tőlük mind a 15, mind a 18 éves diákok ($p < 0,05$). Akárcsak az együttműködésnél és a segítségnél, a versengés néhány dimenziójánál egyértelműen egy-két érzelm dominál mindegyik életkorban: az öröm érzése meghatározó, amennyiben hasonló esélyekkel versengenek; csoportos versenyzéskor; illetve akkor, ha ő kerül ki győztesként.

A 15 és a 18 éveseknél éles különbség van a verseny közben és a verseny után az ellenfél iránt érzett érzelmek között, előbbivel kapcsolatban inkább pozitív, utóbbival kapcsolatban főként negatív érzelmeket adtak meg a diákok. Ilyen jelentős különbség a fiatalabbakra nem jellemző. Ugyancsak az életkor előrehaladtával egyre inkább megjelennek negatív érzelmek akkor, ha csak egy győztese lehet a versenynek, ha csoportban kell versenyezni, s akkor is, ha ő a győztes. Az első és a második eredményt feltehetően az is magyarázza, hogy ennek megítélésekor nem főként magára, hanem a társsal való kapcsolatra koncentrálnak az idősebb diákok (más is lehet egyetlen győztes; csoportban nem biztos, hogy kiemelkedhet jó teljesítménye stb.). A harmadik eredmény alapján maga a győzelem sem feltétlenül pozitív érzelmekkel társul, feltehetően ebben nagy szerepe van annak, miként vélekednek a győzelméről a környezetében lévők (*Fülöp és Berkics, 2007*).

A nem szerinti különbségek hasonlóak, mint a segítség dimenzióinál. A legfiatalabbak körében csak egy dimenzióinál (ő a győztes) nagyobb arányú az öröm a fiúk körében. Ez a különbség már nem azonosítható az idősebbeknél. A 15 és a 18 éveseknél az ellenfél iránti dühöt verseny közben és verseny után a fiúk jelölték meg nagyobb arányban, míg a csoportos versenynél a lányok. Csak a 18 évesek körében azonosítható nem szerinti különbség abban az esetben, ha nem ők a győztesek: a fiúk nagyobb arányban írták azt, hogy dühöt és irigységet éreznek.

A vezetés dimenzióihoz kapcsolt érzelmek

A vezetés öt dimenziója: (1) ő a csoport vezetője; (2) nem ő a csoport vezetője; (3) ő vezetett, s teljes mértékben azt kell tenni, amit a vezető mond; (4) ő a vezető, de nem tesz azt a vezetettek, amit mond nekik; (5) vezetett, s nem ért egyet a vezetővel. A megoszlásokat a 15. táblázatban foglaltuk össze.

15. táblázat. A vezetés dimenzióinak érzelmi háttere – életkori jellemzők (%)

Helyzet	8	12	15	18
Csoportmunka során ő a vezető	öröm: 85	öröm: 51 büszkeség: 39	öröm: 54 félelem: 25	dominancia: 36 büszkeség: 22 öröm: 10
Csoportmunka során ő a vezetett	várakozás: 39 düh: 10 öröm: 10	öröm: 36 várakozás: 15 irigység: 15	csalódás: 25 düh: 19 irigység: 14 szégyen: 3	düh: 25 irigység: 25 szégyen: 8 gyűlölet: 7
Vezetett, s azt kell tenni, amit a vezető mond	elfogadás: 40 öröm: 15 düh: 14	düh: 50 félelem: 36	ijedtség: 30 düh: 24 rettegés: 24	düh: 30 ijedtség: 28 rettegés: 21
Vezető, s a vezetettek nem teszik azt, amit a vezető mond nekik	düh: 67	düh: 69	düh: 34 megvetés: 20 csalódás: 16	megvetés: 36 düh: 22 csalódás: 19
Vezetett, s nem ért egyet a vezetővel	düh: 30 szomorúság: 18 ijedtség: 14	düh: 40 megvetés: 14 csalódás: 10	düh: 41 megvetés: 16 gyűlölet: 11	düh: 40 csalódás: 10 gyűlölet: 8 undor: 7

A vezetés érzelmi háttere alapján a 8–12 évesek és a 15–18 évesek különülnek el szignifikánsan ($p < 0,05$), akárcsak az együttműködés esetében. Mindegyik életkorban közel hasonló az érzelmi háttér, amikor a diákok vezetői szerepben állnak: maga a vezetői szerep örömet okoz, ám negatív érzelmek jellemzők abban az esetben, ha utasításait nem követik a csoporttagok (düh, megvetés, csalódás). A negatív érzelmek aránya sokkal nagyobb a vezetett szerep esetében: a fiataloknál maga a vezetett szerep jóval kevésbé okoz szégyent, dühöt és gyűlöletet, s az idősebbeknél jelentősen nagyobb az aránya a harmadlagos érzelmeknek (ijedtség, rettegés) azokban az esetekben, amikor vezetőként dolgoznak a csoportban.

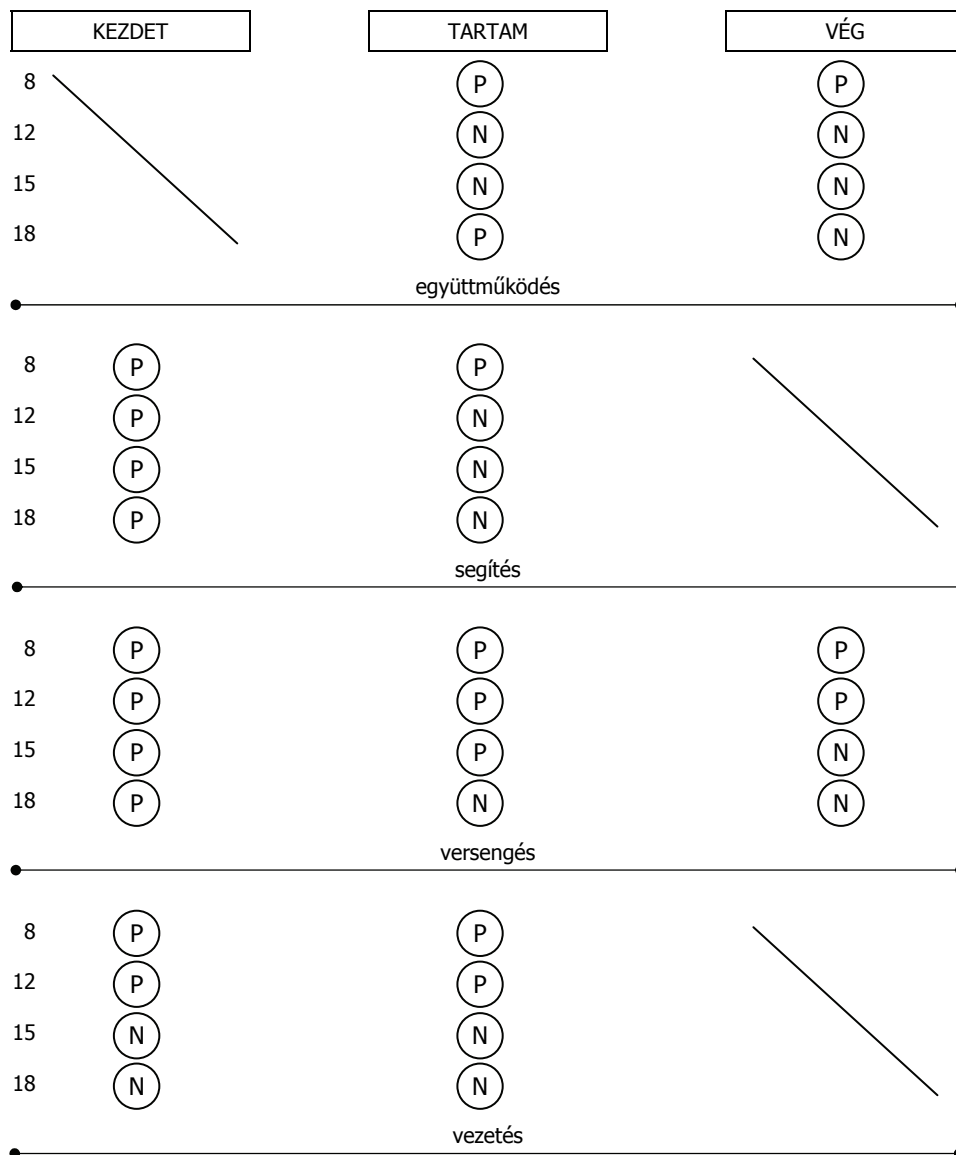
A vezetés dimenziói már a legfiatalabbak körében is jelentős nem szerinti eltérést mutatnak. A fiúk körében nagyobb a düh érzése, amennyiben nem ők a vezetők, s akkor is, ha ők a vezetők, s a vezetettek nem azt teszik, amit ők mondanak. Ez a különbség a további életkorokban is szignifikáns. A két idősebb korosztályban a vezetővel való egyet nem értés okozta düh a fiúkra jellemzőbb, s a lányok jelölték meg nagyobb arányban a vezetett szereppel kapcsolatban mind a szégyent, mind a büszkeséget.

Az érzelmi háttér eltérései a viselkedésformák mint folyamatfázisok alapján

Az elméleti keretek bemutatása során kiemeltük, hogy az érzelmi háttér vizsgálatokor igen nagy jelentőséget tulajdonítanak a viselkedés különböző fázisainak (pl. *Decety és mtsai, 2004*). Ezt figyelembe véve csoportosítottuk a helyzeteket: kezdeti fázishoz (*kezdet*), tartamhoz és végső fázishoz (*vég*) tartozók. A versengésnél ki tudtuk alakítani a három csoportot, az együttműködésnél, a segítségnél és a vezetésnél nem, így az együttműködésnél nincs kezdeti fázis, a vezetésnél és a segítségnél végső fázis. Az egy-egy folyamatrészhöz tartozó helyzetekre adott válaszokból (érzelmekből) összevont mutatókat képeztünk (kettőt vagy hármat), majd azt elemeztük, milyen arányban oszlanak meg a pozitív és a negatív érzelmek. Ennek eredményét a 3. ábra szemlélteti (P = pozitív érzelmek dominanciája; N = negatív érzelmek dominanciája; $p < 0,05$).

Amennyiben viselkedésformánként az első (vagyis a kezdeti, kivéve az együttműködésnél, ahol a tartam) fázisból indulunk ki, s azt nézzük, hogy a további fázisokban ehhez képest változik-e és miként az érzelmi háttér, az látható, hogy pozitív érzelmi háttér vált, s elég gyakran negatívba, ám fordítva, negatívból pozitívba egy esetben sem. Bár nem összefüggő helyzeteket értékelték a diákok, ez az eredmény alátámaszt több neuropszichológiai kutatási eredményt (pl. *Decety és mtsai, 2004*), miszerint a negatív érzelmi állapot nehezebben vált pozitívba, mint fordítva.

Az együttműködésnél a tartam (csoportelhagyás; kizárják; ő zár ki; saját érdek érvényesítése; aránytalan munkavégzés) a nyolc- és a 18 éveseknél pozitív érzelmi háttérrel bír, a 12 és a 15 éveseknél negatív, s a csoportos munkavégzés végén (hozzájárulástól függő és független részesedés; jutalom és munkavégzés ütközése) a nyolcévesek kivételével minden korosztályban nagyobb arányban jelöltek meg negatív érzelmeket. Míg számos hazai módszertani kiadvány foglalkozik azzal, milyen fontos a másokkal való együttműködés (s az erre való felkészítésnek alapvető részei az iskolai kooperatív tevékenységek), e vizsgálat eredményei alapján azt is érdemes megfontolni, kik és milyen érzelmi viszonyokkal – az iskolai helyzetek többségében – kell, hogy együtt dolgozzanak. Mindemellett az is jelentősen meghatározhatja az osztálytermi együttműködést, hogy a pedagógusok mennyi időt töltenek a közös munka, a közös problémamegoldás folyamatát meghatározó szabályok tanításával, betartásával, annak tudatosításával, hogy mely feltételek mellett lehet sikeres és mikor valószínűsíthető kevésbé hatékony együttműködés. Egy hazai osztálytermi megfigyelés (*Fülöp, 2009*) adatai alapján erre a pedagógusok kevés időt fordítanak a tanítási órákon, például több időt töltenek a versenyes különböző aspektusainak szabályozásával.



3. ábra

A viselkedésformák kezdetéhez, tartamához és végéhez kapcsolódó, szignifikánsan nagyobb arányú érzelmek (P=pozitív; N=negatív) életkoronként

A segítség kezdeti fázisába soroltakra (segítségnyújtásra való kérés pedagógus, szülő és társ által) az összevont mutató alapján a pozitív érzelmek dominanciája jellemző mindegyik életkorban. Feltehetően erős motiváló hatása van a felkérésnek, az annak való

megfelelésnek – úgy véljük, leginkább ez a tényező magyarázza a domináns pozitív érzelmi hátteret. Pozitív érzelmi háttér jellemzi a tartam részben a segítségnyújtást (bajban és nem bajban), ugyanakkor a 12–18 évesek körében az összevont mutató értékeit a segítségkérésnél (bajban, nem bajban) igen nagy arányban előforduló negatív érzelmek határozzák meg. Ennek számos magyarázata lehet, korábbi kutatások (*Dovidio* és mtsai, 1991) alapján ezek közül az egyik legmeghatározóbb a viselkedésforma társadalmi megítélése: az önállóságra nevelésének egyik kevésbé szerencsés következménye is lehet, hogy a másoktól való segítségkérés negatív érzelmekkel társul. Mindenképpen fontos a jövőben azt is megvizsgálni – e vizsgálat eredményeiből nem következtethetünk arra –, hogy miként befolyásolja a segítségnyújtást a segítségkéréskor átélt negatív érzelmek, hiszen számos vizsgálat szerint (pl. *Fiske*, 2006) az életkor növekedésével e két aktivitás egyre szorosabban kapcsolatot mutat gyakoriságukat és érzelmi-motivációs bázisukat tekintve egyaránt.

A vezetésnél a kezdeti fázis érzelmi háttere kismértékben, a tartam fázisé szinte teljes mértékben megegyezik a segítségnyújtás tapasztalataival. Az adatok alapján a szerepvállaláshoz – ami a csoportos munka eredményességét döntően meghatározza – a nyolc- és a 12 éveseknél dominánsan pozitív, a 15 és a 18 éveseknél negatív érzelmek társulnak. Úgy véljük, ez az együttműködés kezdeti fázisának érzelmi hátterét is sejteti. A tartam fázisra jellemző érzelmi háttér (vezetett, s azt kell tenni, amit a vezető mond; vezetőként nem ért egyet a vezetővel; vezető, s a vezetettek nem azt teszik, amit kér) értelmezésében mindenképpen figyelembe kell venni azt, hogy ezek a helyzetek a tanulók számára feltehetően problémát jelentenek, vagyis nagyobb mértékű negatívérzelem-megjelölés várható mindegyik életkorban. Azonban a kezdeti fázisra jellemző érzelmi háttér különbsége azonosítható a tartam fázisnál, vagyis a fiatalabbak számára ezek a helyzetek kevésbé negatívak. Ennek számos oka lehet, például az, mire koncentrálnak elsősorban az egyén a csoportmunka során, inkább feladat- vagy inkább személyorientált – utóbbi kevésbé jellemző a kisiskolásokra (*Fiske*, 2006), vagy például miként értelmezi a vezető-vezetett kapcsolatot, mennyire tartja megváltoztathatatlanak a csoporthierarchiát, az utasítások forrását és betartását. Több vizsgálati eredmény is azt mutatja, hogy az idősebbek gyakrabban vállalják fel az e helyzetekből fakadó konfliktusokat, hamarabb döntenek a csoporttól való függetlenedés mellett, mint a nem serdülőkorú gyerekek (*Levine* és *Moreland*, 1998).

A versengés esetében a nyolc- és a 12 évesek mindhárom fázisban nagyobb arányban társítottak a helyzetekhez pozitív érzelmet. A 15 éveseknél a kezdet és a tartam pozitív, míg a végső fázis negatív érzelmekkel társul, s a 18 éveseknél a kezdeti fázis (hasonló esélyek; egy győztes lehet) kivételével mind a tartamhoz (ellenfél iránt verseny közben; csoportos verseny közben), mind a végső fázishoz (ellenfél iránt verseny végén; ő a győztes; ő a vesztes) sorolt helyzetekhez nagyobb mértékben társítottak negatív érzelmeket. E jelenség összefügghet az együttműködés érzelmi hátterénél említett módszertani problémákkal is, melynek fontos forrása lehet a pedagógusok versengésről, versenyezetésről alkotott elképzelése. Erről az újabb kutatások eredményei igen változatos képet mutatnak. Néhány évvel ezelőtt is találtunk több középiskola pedagógiai programjában az e tanulmány elején idézett, főiskolai jegyzetben található gondolattal egyező megállapításokat, s ezekben az iskolákban a gyerekek körében magasabb együttműködési haj-

landóságot azonosítottunk (Kasik, 2006). Általános iskolai tanárokkal készített interjúkból (Kasik, 2010) az derült ki, kevesebb információval rendelkeznek a versengés, versenyztetés pszichológiai háttéréről, kis hányaduk tesz különbséget versenyztetés és versengés között, s az együttműködésre nevelést fontosnak, ám a tanítási órán nehezebben megvalósíthatónak tartják, mint a versenyztetést. Ellenben egy angol, magyar és szlovén összehasonlító vizsgálat (Fülöp, Ross, Pergar Kuscer és Razdevsek Pucko, 2007) szerint a magyar iskolákban a tanárok gyakrabban alkalmaznak versenyztetést, váltanak ki spontán versengést és kevésbé nevelnek együttműködésre – úgy gondoljuk, ez az eredmény alátámasztja a vizsgálatunk során azonosított, a kezdeti fázisra jellemző pozitív érzelmi háttérrel.

Összegzés

A tanulmányban bemutatott empirikus vizsgálat során 8, 12, 15 és 18 évesek körében tártuk fel az együttműködés, a segítség, a versengés és a vezetés (a szociálisérdekvényesítő viselkedésformák) néhány dimenziójának életkor és nem szerinti jellemzőit, valamint e dimenziók érzelmi háttérét. A gyerekek önjellemzése mellett a szülők és a pedagógusok is nyilatkoztak a dimenziók szerinti viselkedésbeli gyakoriságról, azonban az érzelmi háttérről kizárólag a diákok.

A hipotézissel megegyezően mindegyik faktor esetében – az összevont mutatók alapján – a 8–12 és a 15–18 évesek különülnek el szignifikánsan. Négy faktornál (*Érdek; Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás; Idő és győztes; Hozzájárulás és részesedés viszonya*) az átlagok növekvő tendenciát mutatnak, vagyis a kérdőívtekben írtak az évek előrehaladtával feltehetően egyre gyakrabban fordulnak elő a diákok életében. Két faktornál (*Helyzet, elvárás; Viszony és szerep*) ezzel ellentétes irányú életkori változás feltételezhető, amiből a külső tényezőktől való fokozatos függetlenedésre, a külső szabályozás szerinti aktivitás gyakoriságának csökkenésére következtethetünk. Az egyes faktorok tartalma és azok feltételezett változása felveti a kérdést: mi tekinthető a szociális aktivitás esetében fejlődésnek, pozitív irányú változásnak, milyen viszonyítási egység az, ami alapján ez megítélhető? A *Helyzet, elvárás* és a *Viszony és szerep* esetében teljes mértékben nem állíthatjuk, hogy negatív változásról van szó, nem történik fejlődés. Ugyanakkor a további négy faktornál az életkorral növekvő változás sem minden esetben értelmezhető pozitív változásnak, fejlődésnek. Például az egyéni érdek dominanciája az életkorral nő mindegyik esetében – általánosítva értelmezhető-e ez pozitív változásként? A csoportos munkavégzés során a két fiatalabb korosztály kevésbé veszi figyelembe a hozzájárulás mértékét a jutalomból való részesedéskor, s minél idősebbek a gyerekek, annál inkább számít, ki mennyit dolgozott, vagyis az arányos részesedés egyre inkább meghatározza viselkedésüket. E változás minősítése is számos tényezőtől függ, például az adott közösség elvárásaitól, elfogadott és elvárt, szankcionált normáitól, az adott viselkedésformához társított értékektől.

Ugyancsak a hipotézisnek megfelelően a legfiatalabbak körében kisebb arányban fordul elő nem szerinti különbség, mint a 12–18 éveseknél. Az értékelők az együttműkö-

déshez, a segítséghez és a vezetéshez tartozó kérdőívteteleket mindegyik életkorban közel hasonlóan ítélik meg, ám a versengéshez tartozóakat a pedagógusok a szülőkkel és a gyerekekkel ellenkezőképpen, illetve sok esetben értékelésük alapján nincs számottevő különbség a két nem között.

A vizsgálat egyik nagyon fontos eredménye, hogy a faktorok között már a legfiatalabbak körében is azonosíthatók igen szoros kapcsolatok, vagyis a faktorok mögött meghúzódó jelenségek már korán hatással lehetnek egymásra. Az összefüggések egybehangzóak az újabb elméleti megközelítésekkel: az együttműködés és a versengés mikéntje egyre szorosabban meghatározza egymást (*Fülöp, 2010*), a vezetés és az együttműködés egymásra hatása ugyancsak egyre erősebb, s a segítség az, amelynek kapcsolata még az együttműködéssel is egyre gyengébb az évek növekedésével (*Bereczkei, 2003*).

A gyermekek és a szülők ítéletei között a legerősebb a kapcsolat mindegyik életkori részmintán, s tendenciaszerű változás – a kapcsolatok életkorral járó növekedése vagy csökkenése – nem azonosítható. Ettől szintén mindegyik életkorban kisebb mértékű a hasonlóság a pedagógusok és a gyerekek ítéletei között, s ez a kapcsolat sem változik számottevően. A pszichikus összetevők működését a pedagógusok és a szülők ítélik meg leginkább eltérően. Ezen utóbbi két jelenség – a pedagógusok véleménye jelentősen eltér mind a szülők, mind a gyerekek ítéletétől – *Anderson (2000)* szerint általában negatívan befolyásolja az óvodai, még inkább az iskolai fejlesztő programok hatékonyságát, hiszen az eltérő vélekedések feltehetően különböző – olykor ellentétes – nevelési technikákban, elvárásokban mutatkoznak meg.

A viselkedésformák érzelmi háttérét külön-külön dimenzióként és az alapján is elemeztük, hogy a viselkedés mint folyamat mely fázisába (kezdet, tartam, vég) sorolható az adott dimenzió. Az eredmények alapján mindegyik életkorban mindegyik dimenzió jól körülhatárolható érzelmi háttérrel bír, s a *Plutchik-féle (1962)* modell alapján mind a pozitív, mind a negatív érzelmek körén belül egyre nagyobb a nem alapérzelmek aránya. A 12–18 évesek több elsődleges és másodlagos érzelmet neveztek meg, a legkisebb arányban a harmadlagos érzelmekhez tartozókat, melyek aránya a legidősebbeknél a legnagyobb. Az életkorral kisebb-nagyobb mértékben módosul a dimenziók érzelmi háttere, ám a hipotézissel csak részben azonos módon: a szignifikáns életkori és nem szerinti különülések nem általános formája a 8–12 és a 15–18 évesek különbsége. Ez az eltérés az együttműködésre és a vezetésre jellemző, ám a segítségnél és a vezetésnél még differenciáltabb (segítség: {8} – {12, 15} – {18}; versengés: {8, 12} – {15} – {18}).

A fázisok alapján történő elemzés eredményei – akárcsak a dimenziók adta faktorok egymáshoz való kapcsolata és azok életkori változása – nagymértékben segítik majd a négy viselkedésforma dimenzióira épülő fejlesztő program kidolgozását. Mindemellett több nevelés- és oktatás-módszertani dilemma alapjává is válhatnak. Ezek közül az egyik legfontosabb, hogy az együttműködés és a segítség tartamához, a versengés végső fázisához, valamint a vezetés kezdeti fázisához – annak ellenére, hogy nem csak az egyén számára problémás helyzeteket kellett megítélni – a társított érzelmek döntő többsége negatív. E jelenségek egy-egy csoportos munka eredményességét gátolhatják, megakadályozhatják a megfelelő csoportlétkör fenntartását, ami szintén a teljesítményt rombolhatja, s gátat szabhat a személyközi viszonyok hatékony értékelésének is. Fontos tehát, hogy a mindennapi pedagógiai munka során a csoport- és munkaszervezés előtt a sze-

mélyközi viszonyok – azok több aspektus alapján történő – feltárása, alapos megismerése legyen az elsődleges, s ez alapján történjék a csoportos tevékenység, a szerepválasztás, az egyéni és a csoportos versenyztetés formájának, módszerének kiválasztása, a viselkedésformák eredményességét biztosító szabályok, normák kialakítása, a helyzetfüggőség hangsúlyozása, a különböző helyzetekhez való rugalmas alkalmazkodás gyakoroltatása.

A tanulmányban bemutatott vizsgálat egy része a TÁMOP 3.1.9/08/01–2009-0001 számú projekt keretében valósult meg. A szerző a kutatás idején Deák Ferenc Ösztöndíjban részesült. Köszönöm a részt vevő tanulókat, szüleit és tanítókat, tanáraikat közreműködését, valamint Zsolnai Anikó, Fülöp Márta, Nagy József és Vidákovich Tibor szakmai támogatását.

Irodalom

- Adolphs, R. és Damasio, A. R. (2003): Az érzelem és gondolkodás kölcsönhatása: egy neurobiológiai elképzelés. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 31–53.
- Anderson, P. L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in school and clinic*, 35. 271–279.
- Artz, S. (2004): Revisiting the moral domain. In: Moretti, M. M., Odgers, C. L. és Jackson, M. A. (szerk.): *Girls and aggression*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York. 101–113.
- Asher, S. R. és Parker, J. G. (1989): Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. In: Schneider, B. H., Attili, G. és Weissberg, N. R. P. (szerk.): *Social competence in developmental perspective*. Springer, London. 5–25.
- Baron, J. (1997): The illusion of morality as self-interest: A reason to cooperate in social dilemmas. *Psychological Science*, 8. sz. 330–335.
- Bass, B. M. (1954): The leaderless group discussion. *Psychological Bulletin*, 51. sz. 465–492.
- Batson, C. D. (1998): Altruism and social behavior. In: Gilbert, D. T., Fiske, S. T. és Lindzey, G. (szerk.): *Handbook of social psychology*. Mc Graw-Hill, New York. 282–316.
- Benedek György és Braunitzer Gábor (2010): Az agressziótól a kooperációig: az együttműködési spektrum ideglettani alapjai. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (2010, szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 32–47.
- Berezkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Berezkei Tamás (2009): *Az erény természete. Önzetlenség, együttműködés, nagylelkűség*. TYPOTEX Kiadó, Budapest.
- Bettencourt, B. A. és Sheldon, K. (2001): Social goals as mechanism for psychological need satisfaction within social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81. sz. 1131–1141.
- Burns, J. M. (1978): *Leadership*. Harper és Low. New York.
- Buunk, B. P. és Prins, K. S. (1998): Loneliness, exchange orientation, and reciprocity in friendships. *Personal Relationships*, 5. 1–14.
- Caplan, M. Z. és Hay, D. F. (1989): Preschoolers' responses to peer distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30. sz. 231–241.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. és Zimbardo, P. G. (2000): Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11. sz. 302–306.

A szociálisérdék-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8–18 évesek körében

- Charlesworth, W. R. (1996): Co-operation and competition: contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, **19**. 1. sz. 25–39.
- Chemers, M. M. (2000): Leadership research and theory: a functional integration. *Group Dynamics*, 4. sz. 27–43.
- Cole, M. és Cole, S. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Comings, P. A. (1983): *The synergism hypothesis: A theory of progressive evolution*. McGraw-Hill, New York.
- Csányi Vilmos (1994): *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–365.
- Damasio, A. R. (1994): Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1. sz. 19–25.
- Darwin, Ch. (1972): *A fajok eredete*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Decety, J., Jackson, P. L., Sommerville, J., Chaminade, T. és Meltzoff, A. N. (2004): The neural bases of cooperation and competition: an fMRI investigation. *NeuroImage*, 23. sz. 744–751.
- Deutsch, M. (1973): *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press, New Haven.
- Diamond, W. D. és Kashyap, R. K. (1997): Extending models of prosocial behavior to explain university alumni contributions. *Journal of Applied Social Psychology*, 27. sz. 915–928.
- Douglas, M. és Asherwood, B. (1996): *Word of Goods: Towards an anthropology of consumption*. Columbia Press, New York.
- Dovidio, J. F. (1984): *Helping behavior and altruism: An empirical and conceptual overview*. Academic Press, New York.
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Gaertner, S. L., Schroeder, D. A. és Clark, R. D. (1991): The arousal: costeward model and the process of intervention. In: Clark, M. S. (szerk.): *Review of personality and social psychology: Prosocial behavior*. 86–118.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Etology*. Aldine de Gruyter, New York.
- Eisenberg, N. (1982): The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Eisenberg, N. (szerk.): *The development of prosocial behavior*. Academic Press, New York.
- Eisenberg, N. (1991): *Emotion and its regulation in early development (New directions for child and adolescent development)*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Eysenck, M. W. és Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fessler, D. M. T. és Haley, K. J. (2003): The strategy of affect: Emotions in human cooperation. In: Hammerstein, P. (szerk.): *The genetic and cultural evolution of cooperation*. Dahlem Workshop Report. MIT Press, Cambridge, MA. 7–36.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fiske, A. P. (1992): The cultural relativity of selfish individualism: Anthropological evidence that humans are inherently sociable. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial behaviour*. SAGE Publication, Newbury Park.
- Forgács József (2003): Bevezetés: Az érzelmek pszichológiája. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Froming, W. J., Nasby, W. és McManus, J. (1998): Prosocial self schemata, self awareness, and children's prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75. sz. 766–777.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör*, 3. sz. 49–58.
- Fülöp Márta (1995): A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. *Pszichológia*, **15**. 1. sz. 61–111.

- Fülöp Márta (2003): A versengés mint szociális készség fejleszthetősége. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 170–192.
- Fülöp Márta (2007): A sokarcú versengés. In: Czigler István és Oláh Attila (szerk.): *Találkozás a pszichológiával*. Osiris Kiadó, Budapest. 228–259.
- Fülöp Márta (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, **28**. 2. sz. 113–140.
- Fülöp Márta (2009): Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz. 41–59.
- Fülöp Márta (2010): A versengés különböző mintázatai: együttműködő versengés. Előadás az MTA Pszichológiai Kutatóintézete és az ELTE Pszichológiai Intézete által rendezett Együttműködés és/vagy versengés konferencián. Budapest, 2010. november 29.
- Fülöp Márta és Berkics Mihály (2007): A győzelemmel és a veszttel való megküzdés mintázatai serdülőkorban. *Pszichológia*, **27**. 3. sz. 194–220.
- Fülöp Márta és Sándor Mónika (2008): A versengés, a győzelem és a vesztes fogalma kisiskolások rajzi ábrázolásában. *Pszichológia*, **28**. 2. sz. 195–220.
- Fülöp, M., Ross, A., Pergar Kuscer, M. és Razdevsek Pucko, C. (2007): Competition and cooperation in schools. An English, Hungarian and Slovenian comparison. In: Salili, F. és Hoosain, R. (szerk.): *Research in multicultural education and international perspective. Culture, motivation and learning: A multicultural perspective*. Information Age Publishing, Greenwich. 235–284.
- Gastil, J. (1994): A meta-analytic review of the productivity and satisfaction of democratic and autocratic leadership. *Small Group Research*, **25**. sz. 384–410.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Grusec, J. E. (1992): Socializing concern for others in the home. *Developmental Psychology*, **27**. 2. sz. 338–342.
- Hartup, W. W. (1992): Friendship and their developmental significance. In: McGurk, H. (szerk.): *Children's social development*. Erlbaum, London. 175–205.
- Hoffman, M. (1981): Affective and cognitive processes in moral internalization. In: Higgins, E. T., Ruble, D. N. és Hartup, W. W. (szerk.): *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*. Cambridge University Press, New York. 236–274.
- Hunyady György (2008): Az érzelmek szociálpszichológiája és a nevelés. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 44–56.
- Isenberg, D. J. és Ennis, J. G. (1981): Perceiving group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, **41**. sz. 293–305.
- Izard, C. E. (1971): *The face of emotion*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Izard, C. E. (1991): *The psychology of emotions*. Plenum, London.
- Izard, C. E. (2002): Translating emotion theory and research into preventative interventions. *Psychological Bulletin*, **128**. 5. sz. 796–824.
- Kasik László (2006): Tanulók együttműködés-, segítés, versengés- és vezetésfogalma. *Kézirat*.
- Kasik László (2008a): 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. *Magyar Pedagógia*, **108**. 3. sz. 247–269.
- Kasik László (2008b): A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. *Magyar Pedagógia*, **108**. 2. sz. 149–193.
- Kasik László (2010): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. *PhD-értékezés*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik László (2010): Pedagógusok vélekedése az együttműködésről, a segítésről, a versengésről és a vezetésről. Interjú általános és középiskolában tanító pedagógusokkal. *Kézirat*.

A szociálisérvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8–18 évesek körében

- Kenny, D. A. és Zaccaro, S. J. (1983): An estimate of variance due to traits in leadership. *Journal of Applied Psychology*, 68. sz. 678–685.
- Kohn, M. L. (1995): Social structure and personality through time and space. In: Moen, P., Elder, G. H. és Lüscher, K. (szerk.): *Examining lives in context: Perspective on the ecology of human development*. American Psychological Association Press, Washington. 141–168.
- Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pálné (1984): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Levine, J. M. és Moreland, R. L. (1998): *Small groups*. Psychological Press, Philadelphia.
- Malatesta, C. Z. és Wilson, A. (1988): Emotion cognition interaction in personality development: A discrete emotions, functionalist analysis. *British Journal of Social Psychology*, 27. sz. 91–112.
- McClintock, C. G. (1976): Social motivations in settings of outcome interdependence. In: Druckman, D. (szerk.): *Negotiations: Social-psychological perspectives*. Sage, Beverly Hills. 49–77.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–120.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. MOZAIK Kiadó, Szeged.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmeink*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmeink, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Pietrini, P., Guazzelli, M., Basso, G., Jaffe, K. és Grafman, J. (2000): Neural correlates of imaginal aggressive behavior assessed by positron emission tomography in healthy subjects. *Am J. Psychiatry*, 157. sz. 1772–1781.
- Piliavin, J. A. és Chang, H. W. (1990): Altruism: A review of recent theory and research. *The Annual Review of Sociology*, 16. sz. 27–65.
- Plutchik, R. (1962): *The emotions: facts, theories, and a new model*. Random House, New York.
- Pruitt, D. G. (1998): Social conflict. In: Gilbert, T. D., Fiske, S. T. és Lindzey, G. (szerk.): *Handbook of social psychology*. McGraw-Hill, New York. 470–503.
- Rilling, J. K., Gutman, D. A., Zeh, T. R., Pagnoni, G., Berns, G. S. és Kilts, C. D. (2002): A neural basis for social cooperation. *Neuron*, 35. sz. 395–405.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6. sz. 111–135.
- Rózsa Sándor (2004): *BFQ-C. Kézikönyv*. OS Hungary Tesztfelkészítő Kft., Szeged.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Sándor, M. és Fülöp, M. (2005): *Concepts on competition in 8-9 years old children* (előadás, CD-ROM). XIIth European Conference on Developmental Psychology. August 24–28, Tenerife, Spain.
- Sándor Mónika (2009): *A versengés, a győzelem és a vesztes fogalma kisiskolás korban*. PhD-disszertáció tézisei. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. <http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2010/TzisekMagyar.pdf>. Utolsó megtekintés ideje: 2011. június 10.
- Sándor Mónika, Berkics Mihály és Fülöp Márta (2002): *A megosztás jelenségének vizsgálata nagybabák-nál*. A Magyar Pszichológiai Társaság 12. Országos Nagygyűlése. Szeged, 2002. május 30–június 2. 29.
- Schaffer, H. R. (1996): *Social development*. Blackwell, Oxford.
- Schein, E. H. (2001): Clinical inquiry/research. In: Reason, P. és Bradbury, H. (szerk.): *Handbook of action research*. Sage Publications, London. 228–237.

- Scherer, K. R. és Wallbott, H. G. (1994): Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66. sz. 310–328.
<http://www.affective-sciences.org/publication/511>
- Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F. és Piliavin, J. A. (1995): *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. McGraw-Hill, New York.
- Schweder, I. A. (1993): The cultural psychology of emotions. In: Lewis, M. és Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of emotions*. Guilford, New York.
- Silk, J. S. (2003): Cooperation without counting: The puzzle of friendship. In: Hammerstein, P. (szerk.): *The Genetic and cultural evolution of cooperation*. Dahlem Workshop Report. MIT Press, Cambridge, MA. 37–54.
- Strayer, F. F. (1989): Co-adaptation within the early peer group: A psychobiological study of social competence. In: Schneider, B. H., Attili, G. és Weissberg, N. R. P. (szerk.): *Social competence in developmental perspective*. Erlbaum, London. 145–175.
- Szily Erika és Kéri Szabolcs (2008): Az érzelmi folyamatokkal kapcsolatos agyi területek funkcionális anatómiája. *Ideggyógyászati Szemle*, 3–4. sz. 77–86.
- Trivers, R. L. (1985): *Social evolution*. Benjamin/Cummings, Menlo Park.
- Turner, J. H. és Stets, J. E. (2007): *The sociology of emotions*. Cambridge University Press, New York.
- Urbán Róbert (2003, szerk.): *A magatartás, a lelki élet és az immunrendszer kölcsönhatásai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Van de Vliert, E. (1999): Cooperation and competition as partners. *European Review of Social Psychology*, 10. sz. 231–257.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2010, szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008): Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 6–7. sz. 91–110.

ABSTRACT

LÁSZLÓ KASIK: FUNCTIONING AND EMOTIONAL BACKGROUND OF CERTAIN DIMENSIONS OF SOCIAL INTEREST REALISATION AT AGES 8–18

The main purpose of the study was to ascertain the functioning of social interest realisation (cooperation, help, competition, leadership) in the Hungarian context at the ages of 8, 12, 15 and 18. Some dimensions of these forms of behaviour were assessed with a Likert-type questionnaire developed by our research group. Besides children's evaluations, teachers and mothers also evaluated the dimensions of forms of behaviour. In addition, we examined the emotional background of the dimensions, for which we developed another questionnaire. The dimensions formed six factors on the basis of a factor analysis. Based on a regression analysis for all factors, we explained a considerable proportion of the variance observed with other social assertion factors, and this was noted in all age groups. Four of the six factors showed an increasing tendency (the values increased with age); for example the 15- and 18-year-old participants wished to assert their interests in groups more often. Two factors demonstrated a decreasing tendency; for example the 8- and 12-year-old children obeyed leaders and rules more often than the older participants. Gender differences could especially be found in the 15- and 18-year-old group. In most cases, the teachers rated factors to be the least developed, whereas children's ratings were somewhat higher than those of teachers. The highest values were observed in mothers' ratings. The correlations between the raters were very different, and the values increased with age in the case of the children. Emotional background was very diverse for all four forms of behaviour. In the case of most of the dimensions, the positive and negative emotional backgrounds changed with age. For example for the 8- and 12-year-olds, the end of a competition represented a positive emotional background, in contrast to the 15- and 18-year olds, for whom this dimension had a negative emotional background.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 2. 141–181. (2011)

Levelezési cím/Address for correspondence: Kasik László, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.