

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENEGYEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



2011

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZTIZENEGYEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, NÉMETH ANDRÁS,
NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR, PUSZTAI GABRIELLA

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Kasik László és Molnár Gyöngyvér
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Szabó Éva és Virányi Barbara: Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata	111
Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő: Az 1–11 évfolyamot átfogó induktív gondolkodás kompetenciaskála készítése a valószínűségi tesztelmélet alkalmazásával	127
Kasik László: A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8–18 évesek körében	141

KÖNYVEKRŐL

Szabolcs Éva: Biró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde (2007, szerk.): Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban	183
Boreczky Ágnes: Németh András (2010): Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések	184

AZ ISKOLAI KÖTÖDÉS JELENTŐSÉGE ÉS VIZSGÁLATA

Szabó Éva és Virányi Barbara

SZTE BTK Pszichológiai Intézet

Számos kutatás bizonyítja, hogy az iskolai kötődés jelentős szerepet játszik az iskolai, sőt, az iskolán kívüli deviáns, illetve egészségkárosító magatartás megelőzésében is. Ezért fontos, hogy legyen olyan mérőeszköz, amely viszonylag objektíven képes jelezni ennek a mutatóknak az alakulását, erősségét egyéni, csoportos vagy szervezeti szinten. Kutatásunk célja egy Iskolai kötődést mérő kérdőív kialakítása és alkalmazhatóságának igazolása. A kérdőív validitását a nemzetközi szakirodalomból ismert összefüggések vizsgálatával ellenőriztük. Ennek megfelelően feltételeztük, hogy az általunk kifejlesztett kérdőív segítségével mért iskolai kötődés pozitív összefüggést mutat az iskolai aktivitással (Hirschi, 1969), a szabálykövetéssel (Simons-Morton, Crump, Haynie és Saylor, 1999) és a tanulmányi teljesítménnyel (Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover, Bowes és Patton, 2007). Továbbá kapcsolatot kerestünk az iskolai kötődés, az iskolai énkép (Eggert, Thompson, Herting, Nicholas és Dicker, 1994; Williams és McGee, 1991) és a tanulói stressz (Bond és mtsai, 2007) között. A kutatásban 350 fő 10. és 11. osztályos tanuló (149 fiú és 201 lány) vett részt. A vizsgálat eredményei alapján az iskolai kötődés mérésére kialakított kérdőív meggyőző jószágmutatókkal rendelkezik, illetve az adatok a nemzetközi szakirodalomból ismert összefüggéseket is alátámasztották. Egyértelmű bizonyítékot találtunk arra, hogy az iskolai kötődés pozitív kapcsolatban áll az iskolai énképpel és negatív korrelációt mutat a tanulói stresszel.

Az iskolai kötődés fogalma

A tankötelezettség időszakában a gyermekek idejük javarészét az iskolában töltik. A család mellett hosszú ideig ez az intézmény jelenti a legfontosabb szocializációs színteret a gyerekek számára, ahol nemcsak ismereteik gyarapodnak, hanem a társas interakciók során fejlődnek a szociális készségeik, önismeretük és személyiségük is (Konta és Zsolnai, 2002). Az iskolában jelen lévő szociális és környezeti hatások összeadódása nyomán alakul ki az iskolához való viszony, ami lehet pozitív vagy negatív (Veczkó, 1986). Az iskolában eltöltött idő alatt ebből a kezdeti attitűdből kialakulhat egy magasabb szintű érzelmi kapcsolat, az úgynevezett iskolai kötődés, aminek mértéke összefüggést mutat azzal, hogy a tanulók mennyire elégedettek az iskolával és hogyan reagálnak az őket érő hatásokra (Hill és Werner, 2006).

Az iskolai kötődés fogalmával és mérésének lehetőségeivel a nemzetközi szakirodalom régóta és kiterjedten foglalkozik (pl. *Gottfredson*, 2001; *Hirschi*, 1969; *Moody* és *Bearman*, 1998), viszont a hazai kutatások kevésbé fókuszálnak erre a területre. Hazánkban nincs elfogadott elméleti konstrukció, ami leírná ezt a jelenséget, sem módszer, aminek segítségével vizsgálni lehetne. Jelen kutatásunk célja ennek megfelelően kettős. Egyrészt felhívni a figyelmet az iskolai kötődés szerepére, fontosságára, másrészt kidolgozni egy könnyen alkalmazható és megbízható mérőeszközt, mely segítségére lehet a hazai iskolapszichológusoknak, valamint pedagógiai értékelési szakembereknek abban, hogy egyes intézményeket vagy tanulócsoportokat tudjanak vizsgálni, összehasonlítani ebből a szempontból.

Az iskolai kötődés fogalma nem egységes. Áttekintve a témához kapcsolódó írásokat, számos hasonló, egymást átfedő terminust találunk. A kötődés kialakulásában és változásában a különböző elméletalkotók más-más tényezők hatását hangsúlyozzák. Ennek megfelelően az iskolai kötődés fogalma is különbözőféleképpen értelmeződik. Elsőként *Hirschi* (1969) szociális kontroll elméletének megalkotásakor definiálta ezt a fogalmat. Meghatározása alapján az iskolai kötődés a tanuló részéről megjelenő pozitív érzelmi kapcsolat, ami abban nyilvánul meg, hogy mennyire szereti az iskolát, és talál-e érdeklődésének megfelelő tevékenységet az iskola keretein belül. Később a kötődés két faktorát különítette el. Az első faktorba – amelynek a *kötődés az iskolához* nevet adta – tartoztak az intézménnyel kapcsolatos érzések, például odatartozás, büszkeség, biztonság, kényelem érzése. A másik faktor a *személyekhez kötődés* nevet kapta, amelybe az iskolában dolgozó személyek iránti pozitív érzéseket (szeretet, tisztelet, elismerés) és a velük való pozitív kapcsolatot sorolta. A kortársakhoz való viszony azért nem került bele ebbe a faktorba, mert szerinte az teljesen más minőségű szociális kapcsolatot jelent.

A későbbiekben több kutatás eredményei is megerősítették az iskolai kötődés *Hirschi* által felvázolt modelljét (*Maddox* és *Prinz*, 2003). Ennek ellenére nem ez az egyetlen elfogadott fogalmi és strukturális definíció a szakirodalomban. A későbbi elméletalkotók szűkebb vagy tágabb értelmezési keretet használnak, amikor ezt a jelenséget kívánják megragadni. Vannak definíciók, amelyek egyetlen tényezőre fókuszálnak, például az iskola szeretetére (*Libbey*, 2004). Más meghatározások szerint a tanár-diák viszony az iskolai kötődés legfőbb forrása, amelynek alapja a diák részéről a tisztelet és az, ahogyan a tanár értékeli a diák munkáját (*Gottfredson*, 2001).

A *Hirschi* elméleténél szélesebb alapokra helyezett definíciókban már megjelennek a szociális kapcsolatok, valamint az, hogy a tanuló mennyire nyitott társaira, tanúsít-e érdeklődést másokkal szemben és ápolja-e szociális kapcsolatait. Továbbá, hogy mennyire azonosul az intézmény elvárásaival, hogy milyen mértékben elkötelezett és alkalmazkodik az iskola szokás- és szabályrendszeréhez (*Jenkins*, 1997).

Moody és *Bearman* (1998) komplex felfogása három szempont alapján közelíti meg a témát. Modelljükben megjelenik a pozitív érzelmi viszonyulás, az intézménnyel való azonosulás és a jól működő közösségi kapcsolatok szerepe is. Definíciójuk szerint az iskolai kötődés egy olyan érzelmi állapot, amelynek során a tanuló azonosul az iskolájával, ahol megtalálja a helyét, részének érzi magát, és kialakít az intézményen belül közösségi kapcsolatokat. Elsősorban ez utóbbi meghatározásra támaszkodtunk, mert véle-

ményünk szerint ez a definíció összegzi a legtöbb területre kiterjedően az iskolai kötődés fogalmát, ugyanakkor kutatásunkban főként ennek az érzelmi aspektusait emeltük ki.

Az iskolai kötődés kapcsolata más jellemzőkkel és jelentősége a diákok életében

Számos kutatás mutatott rá az iskolai kötődés és különböző személyiségbeli illetve viselkedésbeli jellemzők kapcsolatára. Így például egyértelműen sikerült bizonyítani, hogy a jobb iskolai kötődés együtt jár a megfelelő önértékeléssel és önbecsüléssel (Eggert, Thompson, Herting, Nicholas és Dicker, 1994; Williams és McGee, 1991). Hasonlóképpen igazolták, hogy az iskolához erősen kötődő tanulóknál alacsonyabb szintű az érzelmi distressz és kevésbé valószínű a depresszív szimptóma és szorongás megjelenése (Blum, McNeely és Rinehart, 2002; Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover, Bowes és Patton, 2007). Az iskolai kötődés és a tanulmányi teljesítmény között is találtak egyértelmű összefüggést. 16-18 éves középiskolai tanulókkal végzett kutatás eredményei szerint az erősen kötődő tanulók jobban teljesítenek (Wiatrowski, Hansell, Massey és Wilson, 1982). Ennek a kapcsolatnak rövid és hosszabb távon más-más pozitív hatását lehet tetten érni. Túl azon, hogy az erősebben kötődő diákok tanuláshoz való viszonya pozitívabb, komolyabb erőfeszítéseket tesznek, hogy javítsanak jegyeiken, tökéletesítsék teljesítményüket. Már rövid távon érezhető, hogy az erősebben kötődő diákok esetében hamarabb kialakul az önmotiváció, s hosszú távon a tudás tisztellete mint érték erősebben beépül az értékrendjükbe (Johnson, Crosnoe és Elder, 2001). Egy longitudinális vizsgálat során bizonyították, hogy az iskolai kötődés előrejelző hatása a tanulmányi előmenetelre, illetve az iskola befejezésére és a továbbtanulásra vonatkozóan is (Bond és mtsai, 2007).

Azonban az iskolai kötődés nemcsak a konkrét tanulmányi teljesítménnyel, hanem az iskolai, sőt, az iskolán kívüli viselkedéssel, normakövetéssel is összefüggést mutat. A magasabb szintű iskolai kötődés összekapcsolódik az iskolai szabályok elfogadásával is, ugyanakkor az alacsony szinten kötődő diákoknál gyakoribb a fegyelmezetlenség, az iskolai tulajdon rongálása, az iskolakerülés, a tanárokkal és a társakkal szembeni tiszteletlenség (Simons-Morton, Crump, Haynie és Saylor, 1999). Ezek mellett kimutatható a kapcsolat a gyenge iskolai kötődés és az iskolából történő kizárás (kicsapás) valószínűsége között is (Eggert, Thompson, Herting, Nicholas és Dicker, 1994). Igen sok kutatás szerint az iskolai kötődés és a deviáns viselkedések megjelenése között negatív irányú a kapcsolat. Azoknál a diákoknál, akiknél erős az iskola iránti kötődés, kevésbé valószínű az alkohol- és droghasználat, az erőszakos viselkedés, a bűnözői magatartás és a korai terhesség (Blum, McNeely és Rinehart, 2002; Maddox és Prinz, 2003).

Az iskola személyiségformáló hatása az iskolai énkép tartalmi jellegzetességeiben és annak irányultságában is tükröződik. Serdülőkorban az önjellemzés egyre összetettebbé válik, több területből épül fel. Ebben a korban is fontosak maradnak az iskolai élethez kapcsolódó jellemzők: a tanulmányi képességek, a pályaalkalmasság, a társas elfogadottság, valamint a külső megjelenés, a vonzerő és a közeli barátságok (Kiss, 1978). Az iskolai énkép fogalmát Shavelson, Hubner és Stanton (1976) alkották meg, melyen belül két

fő rész különíthető el. Az egyik a tanulmányi énkép, ez tartalmazza a személy kialakult képét a tanulmányi képességeiről és tanulmányi kompetenciájáról. A másik a nem tanulmányi énkép, amelynek fizikai, társas, családi és önbecsülés területe van. A hazai kutatások is komplex jelenségeként tekintenek az iskolai énképre, amelynek komponensei külön is mérhetőek (Orosz és Sztó, 1999). Az iskolai énkép és az iskolai stressz erős összefüggést mutat. Az alacsonyabb tanulmányi teljesítményű diákok általában erősebb stresszt és szorongást élnek át az iskolában, és iskolai énképük is gyakran negatívabb (Katona és Sztó, 2000). Mindezek alapján feltételezhető, hogy a jó teljesítmény, magasabb iskolai önértékelés és alacsonyabb stressz pozitív kapcsolatban áll az iskolai kötődéssel, illetve elősegítheti annak kialakulását.

Az iskolai kötődés mérése

Az iskolai kötődés szakirodalmában megjelenő kutatások túlnyomó többsége kérdőíves módszerrel vizsgálja a jelenséget. Mivel a kötődés definíciója sem egységes, így minden elméletalkotó saját mérőeszközt fejlesztett ki, mindezek alapján egységesen elfogadott kérdőíves eljárás nincs. Az elméletekkel összhangban a különböző mérőeszközök is nagyon sokszínűek. Van olyan, amelyik a kötődés egy-egy speciális részterületére fókuszál (pl. *Gottfredson*, 2001), míg mások átfogóbb, több területre kiterjedő kérdéssorral (pl. *Moody és Bearman*, 1998) vizsgálják azt. *Hirschi* (1969) szerint az iskolai kötődés mértéke leginkább azon kérdés alapján mérhető, hogy 'Mennyire szereted az iskolát?'. Mások inkább a tanárok tiszteletét és véleményének fontosságát tekintik az iskolai kötődés legjobb mutatójának (*Gottfredson*, 2001), és megjelenik a szociális elfogadottságot hangsúlyozó megközelítés is (*Libbey*, 2004).

Moody és Bearman (1998) korábban bemutatott modellje nyomán három területet érintő kérdéssort használt. Az első kérdéscsoport arra vonatkozott, hogy mennyire éreznék közel magukhoz iskolai személyeket, a második, hogy mennyire boldogok az iskolában, a harmadik rész arra, mennyire érzik azt, hogy ők az iskola részét képezik. Saját iskolai kötődés-felfogásunk és ehhez kapcsolódóan a kialakított mérőeszköz is e modellhez áll a legközelebb.

Koncepciónk alapja

Az iskolai kötődés definíciójának megalkotásakor a fogalom érzelmi aspektusait hangsúlyoztuk. A szakirodalmi és az empirikus tapasztalatokból kiindulva azt feltételezzük, hogy az iskolához való kötődést három elem befolyásolja. Az egyik az iskolában megélt személyes kapcsolatok jellege, a másik az iskolai tevékenységhez (tanulás, tanórák) való pozitív vagy negatív viszony, a harmadik a fizikai környezetben érzett komfortérzés vagy annak hiánya. Erre az elméleti konstrukcióra építettük fel a kérdőívet, valamint a kutatás hipotéziseit.

Jelen tanulmányban bemutatjuk az iskolai kötődés mérésére kialakított *Iskolai kötődés* kérdőívet (Szabó és Virányi, 2010) és hatékonyságának vizsgálatát. A mérőeszköz alkalmasságát, érvényességét a statisztikai módszerekkel történő ellenőrzésen túl a szakirodalomból ismert összefüggések vizsgálatával ellenőriztük. Megvizsgáltuk, hogy az iskolai kötődés kapcsolatban áll-e a tanulmányi teljesítménnyel, az iskolai aktivitással és az iskolai normakövetéssel, valamint az iskolai énképpel és a megélt stressz mértékével. Ennek megfelelően a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg.

- 1) *Az iskolai kötődés és az iskolai aktivitás* között pozitív irányú kapcsolat áll fenn, mivel az iskolai kötődés egyik fontos tényezője, hogy a diák találjon érdeklődésének megfelelő tanórán kívüli tevékenységet az iskolában (Hirschi, 1969). Feltételeztük, hogy az erősen kötődő diákok nagyobb valószínűséggel vesznek részt tanórán kívüli tevékenységekben, illetve töltenek be iskolai tisztségeket.
- 2) *Az iskolai kötődés és az iskolai normákhoz való alkalmazkodás* között pozitív kapcsolatot tételeztünk fel, mivel azok a tanulók, akik jobban kötődnek az iskolához, azok inkább azonosulnak az intézmény elvárásaival, és jobban alkalmazkodnak az iskolai szabályrendszerhez (Jenkins, 1997). Mindezek alapján feltételeztük, hogy az erősen kötődő tanulóknak kevesebb írásbeli elmarasztalásuk van.
- 3) Az előzetes kutatások alapján (Johnson, Crosnoe és Elder, 2001; Wiatrowski és mtsai, 1982) feltételeztük, hogy az *iskolai kötődés és a tanulmányi teljesítmény* között szignifikánsan pozitív kapcsolat mutatható ki, a jobban teljesítő tanulók erősebben kötődnek az iskolához.
- 4) *Az iskolai kötődés és az iskolai énkép* között pozitív irányú a kapcsolat. Bizonyított, hogy a pozitívabb iskolai énképpel rendelkezők több pozitív visszajelzést és kellemes élményt élnek át az iskolában (Katona és Szitó, 2000; Kiss, 1978), ezáltal erősödhet az iskolához való pozitív attitűd és a kötődés is (Maddox és Prinz, 2003; Veczkó, 1986).
- 5) *Az iskolai kötődés és a tanulói stressz* között várhatóan negatív irányú az összefüggés. Amennyiben sok frusztráló és negatív élmény kapcsolódik az iskolai élethez, az – feltehetően – kevésbé pozitív érzelmi beállítódást alakít ki az intézménnyel kapcsolatban (Kiss, 1978; Veczkó, 1986).

Módszerek

A minta jellemzése

A kutatásban összesen 350 10. (n=198) és 11. (n=152) évfolyamos tanuló vett részt, mindannyian ugyanazon vidéki középiskola diákjai voltak. Az iskola kiválasztásánál a fő

szempont az volt, hogy semmilyen tekintetben ne legyen különleges intézmény, valamint az, hogy a minta demográfiai szempontból homogén legyen. A mintába 149 fiú és 201 lány került be véletlen választás alapján. A mintába tartozók átlagos életkora 16,45 év (szórás=0,63). A középiskolában gimnáziumi és szakközépiskolai osztályok is voltak, a mintába az iskola típus alapján 251 gimnáziumi és 99 szakközépiskolai tanuló került. A vizsgálati személyek önkéntesen és anonim módon vettek részt a kutatásban. Jutalomban nem részesültek. A vizsgálat az intézményvezető jóváhagyásával, informált beleegyezés alapján történt. A mintába kerülés feltétele az évfolyamkorlát volt a homogén életkori csoport kialakítása érdekében. A mintából egyetlen személy sem esett ki a vizsgálat közben.

Eszközök

A vizsgálatban részt vevő diákoknak három kérdőívet kellett kitölteniük: az általunk kidolgozott Iskolai kötődés kérdőívet (Szabó és Virányi, 2010) az Iskolai énkép kérdőívet (Orosz és Szitó, 1999), valamint a Tanulói stressz kérdőívet (Katona és Szitó, 2000).

Az Iskolai kötődés kérdőív tesztelése 85 fős tanulói mintán történt (átlag életkor=13,15, szórás=0,66). A kérdőív reliabilitás mutatója a Cronbach- α = 0,83. A faktoranalízis alapvetően megerősítette az öt főkomponens meglétét, de számos állítás több faktorhoz is kapcsolódott. Ezeket az itemeket sorra kihagyva megismételtük az eljárást, mindaddig, amíg öt tiszta faktort nem kaptunk. Így alakult ki a kérdőív 20 tételes változata, amelyet később a fővizsgálatban használtunk. Az elővizsgálat második fázisában a 116 fős mintán (átlag életkor=14,26, szórás=1,18) vizsgáltuk a kérdőív megbízhatóságát és struktúráját. A Cronbach- α értéke 0,84-re módosult és a faktorstruktúra ez esetben is kirajzolódott. Jelen kutatásban ezt a 20 ítemes változatot használtuk. A kérdéssorban pozitív és negatív állítások is szerepelnek, hogy elkerüljük a válaszbeállítódásból adódó torzításokat. A válaszadóknak négyfokú Likert típusú skálán kellett kifejezni az egyes állításokkal való egyetértésüket (1 – egyáltalán nem jellemző, 2 – többnyire nem jellemző, 3 – részben jellemző, 4 – teljesen jellemző).

A kutatás során alkalmazott második kérdőív az Iskolai énkép kérdőív (Orosz és Szitó, 1999) 28 tételből álló rövidített változata. A kérdőív ezen változata kiterjed a társas énkép (tanárok, barátkozás iskolán belül) és a tanulmányi énkép (irodalom, matematika, történelem, biológia) területeire. Az állításokra vonatkozó egyetértés mértékét szintén 1-től 4-ig terjedő skálán kellett jelölni (1 – egyáltalán nem értek egyet, 2 – nem értek egyet, 3 – egyet értek, 4 – teljesen egyet értek).

A harmadik mérőeszköz a Tanulói stressz kérdőív (Katona és Szitó, 2000) volt, mellyel az tártható fel, hogy az iskolában megjelenő problémák milyen mértékű feszültséget okoznak a diákok számára. A kérdőív 30 állítást tartalmaz, a vizsgálati személyek 0-tól 4-ig terjedő skálán fejezhetik ki egyetértésüket (0 – nincs ilyen problémám, 1 – nem okoz feszültséget, 2 – enyhe feszültséget okoz, 3 – nagy feszültséget okoz, 4 – rendkívül nagy feszültséget okoz).

A kérdőívek mellett az általános demográfiai adatok (pl. életkor, nem, évfolyam, szülők iskolai végzettsége) felvételére is sor került. Ezek mellett egyéb, az iskolai élettel kapcsolatos kérdésekre is válaszoltak a tanulók: tanulmányi teljesítmény (egyéni megíté-

lése és konkrét átlag), iskolán belüli elfoglaltságok száma (tudományos szakkörök, művészeti jellegű szakkörök, fakultációk, sport), iskolai tisztség betöltése, dicsérek, büntetések száma.

Eljárás

A kérdőívek felvételére 2010 áprilisában és májusában, osztályfőnöki órákon került sor. A kitöltésre 35 perc állt a tanulók rendelkezésére. A kérdőíveken is feltüntetett instrukciót a vizsgálat elején szóban is ismertettük, meggyőződünk arról, hogy a tanulók megértették a kitöltés szabályait. Felhívtuk figyelmüket a hiánytalan kitöltés és az őszinte válaszadás fontosságára.

Eredmények

Az eredmények ismertetésénél először a kérdőív megbízhatóságának és belső struktúrájának elemzésére térünk ki, majd a hipotézisek mentén ismertetjük az adatokat.

Az iskolai kötődés kérdőív megbízhatósága és struktúrája

Az elemzés első lépéseként a kifejlesztett kérdőív megbízhatóságát és belső struktúráját vizsgáltuk meg. A kérdőív reliabilitás mutatója Cronbach- $\alpha = 0,84$. A főkomponens-analízis (Varimax-rotáció, Kaiser-normalizálással) elvégzésekor az elővizsgálatok során kialakított ötfaktoros mintázat ismételen kirajzolódott. A tiszta faktorstruktúra kialakításához további öt tételt kellett kihagyni. A főkomponens analízis eredményét részletesen az 1. sz. melléklet tartalmazza. A forgatás utáni teljes magyarított variancia 59,05%, ami megközelítőleg eléri az elfogadható 60%-os értéket. Az egyes komponensek magyarázóerejét az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. Az öt komponens sajátértéke és a magyarázott variancia ($N=350$)

Komponens	Elnevezés	Sajátérték	Variancia (%)	Kumulatív %
1.	Iskolához való viszony	2,54	15,89	15,89
2.	Tantárgyakhoz való viszony	2,48	15,52	31,41
3.	Iskolai környezethez való viszony	1,59	9,95	41,36
4.	Kortársakhoz való viszony	1,48	9,23	50,59
5.	Tanárokhöz való viszony	1,35	8,47	59,05

A táblázat adataiból látható, hogy a legerősebb magyarázóerővel az iskolához kapcsolódó általános attitűd és a tantárgyakhoz való viszony rendelkezik. Megvizsgáltuk az egyes faktorok reliabilitását is. Az értékeket a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. Az egyes komponensek Cronbach-alfa értékei

<i>Faktor</i>	<i>Cronbach-a értéke</i>
1. Az iskola iránt érzett általános attitűd	0,75
2. A tanárokhoz való viszony	0,50
3. A kortársakhoz való viszony	0,62
4. A tantárgyakhoz való viszony	0,73
5. Az iskolai környezethez való viszony	0,53

Mindezek alapján az általunk kialakított mérőeszköz megbízható és viszonylag stabil belső struktúrával rendelkezik. A további elemzés megmutatta, hogy az egyes komponensek erősen és szignifikánsan összefüggnek a kérdőív összpontszámával, valamint azt, hogy az első komponens, az iskola iránt érzett általános attitűd nem független a többi tényezőtől. A korrelációs együtthatókat a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. Az iskolai kötődés összpontszáma és a komponensek közötti együttljárások

<i>Komponensek/ Összpontszám</i>	<i>Iskola iránt érezett álta- lános attitűd</i>	<i>Tantárgyak</i>	<i>Tanárok</i>	<i>Iskolai környezet</i>	<i>Kortársak</i>
Iskolai kötődés összpontszám átlaga	0,83**	0,80**	0,65**	0,65**	0,46**
Iskola iránt érzett általános attitűd	1	0,66**	0,41**	0,35**	0,13*

Megjegyzés: Pearson-féle korreláció; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

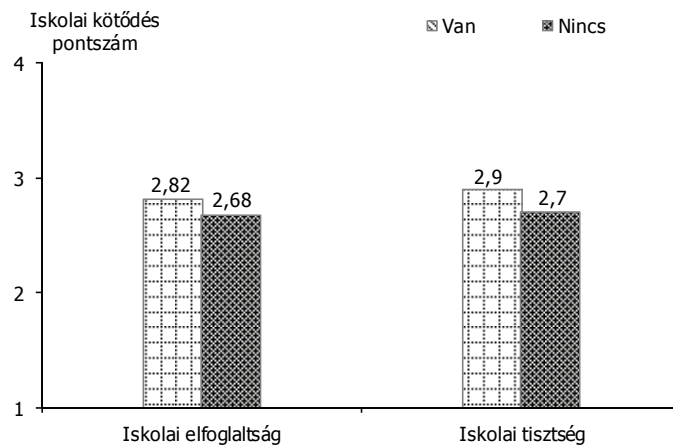
A komponensek közötti erős együttljárás arra utal, hogy a jelenség nem egydimenziós, hanem több tényező együttesen határozza meg a kötődés irányát és az intenzitását, valamint megerősíti a kötődéssel kapcsolatos fogalmi definíció érvényességét is.

Az iskolai aktivitás és az iskolai kötődés közötti összefüggések

Az iskolai aktivitás pontszámot a tanórán kívüli iskolai elfoglaltságok száma, az osztályban betöltött, illetve az iskolai tisztségek számának összege alapján határoztuk meg. Az így kapott aktivitásmutató és az iskolai kötődés (a kötődési kérdőív összpontszáma) közötti kapcsolatot Pearson-féle korrelációanalízissel vizsgáltuk meg. Az eredmények alapján az iskolai kötődés és az iskolai aktivitás között szignifikánsan pozitív kapcsolat van ($r=0,20$; $p < 0,01$). Az eredmények alapján minél erősebb a tanulók kötődése, annál aktívabban vesznek részt az iskola életében, és annál több tanórán kívüli elfoglaltságuk és/vagy iskolai tisztségük van.

Az eredményeket a két szempont (az iskolán belüli egyéb elfoglaltság és a betöltött tisztség) különválasztásával végzett kétmintás t-próbák is megerősítették. E szerint

azoknak, akiknek van iskolán belüli egyéb elfoglaltsága, szignifikánsan erősebb a kötődése azokhoz képest, akiknek nincs ($t(348)=-3,010$, $p<0,01$). Az iskolai tisztség betöltése alapján hasonlóan két csoportra osztottuk a mintát. A két csoport között az iskolai kötődés erősségének szempontjából szignifikáns különbség jelent meg. Azoknak, akiknek van iskolai tisztsége, szignifikánsan erősebb az iskolai kötődésük ($t(348)=-3,02$, $p<0,01$). Az eredményeket az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra

Az iskolai kötődésben megjelenő különbségek az iskolai aktivitás alapján

Az iskolai követelményekhez való alkalmazkodás és az iskolai kötődés közötti kapcsolat

A különböző típusú iskolai dicsérek, illetve büntetések száma alapján létrehoztunk egy dicséret és egy büntetés súlyozott indexet, amiben annál nagyobb értékkel szoroztuk meg a dicséret/büntetés számát, minél magasabb rangú tanártól származott (szaktanár: 1x-es, osztályfőnök: 2x-es, nevelőtestület: 3x-os, igazgató: 4x-es szorzó). Az így létrehozott „dicséret” és „büntetés” mutatók, valamint az iskolai kötődés közötti kapcsolatot *Pearson*-féle korrelációanalízissel vizsgáltuk. Az iskolai dicsérek és az iskolai kötődés közötti kapcsolat szignifikánsan pozitív ($r=0,22$, $p<0,01$), ugyanakkor az iskolai büntetések és az iskolai kötődés között nincs szignifikáns kapcsolat. Az eredmény így csak részben igazolja a kutatás azon hipotézisét, miszerint az iskolai kötődés és a szabálykövetés között pozitív a kapcsolat. Az erősen kötődő tanulóknak valóban több dicséretük van, viszont a nagyobb számú írásbeli elmarasztalás és az alacsony fokú kötődés közötti kapcsolatot nem sikerült igazolni.

A tanulmányi teljesítmény és az iskolai kötődés közötti összefüggések

A tanulmányi átlag értékei alapján három csoportot hoztunk létre: jó (jó teljesítmény $>3,8$), közepes (3,8-2,8) és gyenge teljesítményű (gyenge teljesítmény $<2,8$) csoportot. Az egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) eredménye alapján szignifikáns a különbség a csoportok között az iskolai kötődés erősségében ($F(2)=4,65$, $MSE=0,85$, $p=0,01$). Az egyes csoportok értékeit a 4. táblázatban foglaltuk össze.

4. táblázat. Az iskolai kötődés átlagpontszámái a gyenge, a közepes és a jó tanulói csoportban

Teljesítmény	Átlag	Szórás	Elemzés
Gyenge	2,42	0,51	12
Közepes	2,69	0,44	104
Jó	2,78	0,42	235

Az adatok további elemzése Tukey HSD post hoc teszttel történt. Az iskolai kötődés szintjében kimutatható szignifikáns különbség a gyenge és jó tanulói csoport között jelent meg ($p<0,05$). Az adatokat az 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat. A gyenge, a közepes és jó tanulói csoportban megjelenő különbség az iskolai kötődés (IK) alapján

Tanulmányi teljesítmény		Csoportok IK- átlaga közötti különbség	Standard-hiba-érték	Szignifikancia-szint
Gyenge	Közepes	-0,26	0,13	0,13
	Jó	-0,35*	0,13	0,02
Közepes	Gyenge	0,26	0,13	0,13
	Jó	-0,09	0,05	0,18
Jó	Gyenge	0,35*	0,13	0,02
	Közepes	0,09	0,05	0,18

Megjegyzés: Tukey HSD; * $p<0,05$; N (össz.)=350; N (gyenge)=12; N (közepes)=104; N (jó)=235

A varianciaanalízis eredménye igazolta azt a hipotézist, amely szerint kapcsolat van a tanulmányi teljesítmény és az iskolai kötődés között, a jól teljesítő tanulók erősebben kötődnek az iskola intézményéhez. Ezt megerősítette a Pearson-féle korrelációs számítás eredménye is, ami alapján a tanulmányi átlag és az iskolai kötődés között szignifikáns pozitív kapcsolat áll fenn ($r=0,27$; $p<0,01$).

Az iskolai kötődés, az iskolai énkép és a tanulói stressz közötti kapcsolat

Megvizsgáltuk a három tényező közötti kapcsolat, együttjárás erősségét is. A *Pearson*-féle korrelációanalízis eredménye szerint az iskolai kötődés szignifikánsan pozitív kapcsolatot mutat az iskolai énképpel ($r=0,60$; $p<0,01$), míg az iskolai kötődés és a tanulói stressz között szignifikáns negatív együttjárás áll fenn ($r=-0,36$; $p<0,01$). Az eredmények alapján az iskolai énkép és a tanulói stressz között is szignifikáns negatív kapcsolat van ($r=-0,29$, $p<0,01$). Az eredmények igazolták a kutatás azon hipotéziseit, miszerint akik erősen kötődnek az iskolához, azoknak pozitívabb az iskolai énképe, valamint alacsonyabb szintű tanulói stresszt élnek át.

Összegzés, következtetések

Kutatásunkkal kettős célt kívántunk elérni. Egyrészt ráirányítani a figyelmet a hazánkban még kevésbé kutatott, ám az iskolai élet szempontjából fontos jelenségre, az iskolai kötődésre, másrészt megvizsgálni az általunk kialakított iskolai kötődést mérő kérdőív érvényességét egy kisebb, homogén mintán.

Az iskolai kötődés nem önmagában fontos tényező, sokkal inkább az a jelentősége, hogy jelzőfunkcióval bír az intézmény, az osztály vagy az adott gyerek aktuális állapotával kapcsolatban. Ha ennek mértéke alacsony vagy egy ismételt vizsgálat során gyengülő értéket mutat, akkor felhívhatja a figyelmet arra, hogy az adott intézményben vagy csoportban negatív folyamatok indulnak el. Az alacsony kötődési mutató arra sarkallhatja az iskola vezetését, hogy mélyebb feltáró munkával megkeresse az okokat, illetve a szükséges intervenciós lépések megtételével javítsa a helyzetet. Ezért van jelentősége annak, hogy legyen megbízható, könnyen alkalmazható mérőeszköz a szakemberek, elsősorban iskolapszichológusok kezében, melynek segítségével diagnosztikus jellegű méréseket végezhetnek.

Kérdőívünk kifejlesztésekor arra törekedtünk, hogy egy olyan eszközt alkossunk, amely nem túl tágan és nem túl szűken értelmezi a jelenséget. Ezért támaszkodtunk *Moody* és *Bearman* (1998) definíciójára, annak is elsősorban az érzelmi aspektusokat hangsúlyozó elemeire. Ennek nyomán saját elméleti konstrukciót alkottunk, melyben feltételeztük, hogy az iskolai kötődést a személyes kapcsolatok, a tantárgyakhoz és a környezethez való viszony határozza meg. A kialakított mérőeszköz megbízhatóságát reliabilitás vizsgálat igazolta, s a főkomponens analízis megerősítette az elvárt faktorstruktúrát. A legerősebb magyarázóerővel bíró komponens, ami az iskolával kapcsolatos általános attitűdöt méri, egyértelmű korrelációt mutat a többi komponenssel. Ez lehetővé teszi, hogy ezt az öt ítemes alfaktort önállóan, rövidített változatként alkalmazzuk, ha nem kívánunk a kötődés minden elemével kapcsolatban információt szerezni, csupán egy tájékozódó mérést végzünk, esetleg egy összetett vizsgálat kiegészítőjeként vesszük fel az általános kötődési mutatót.

A konstrukciós érvényesség vizsgálatához a nemzetközi szakirodalomból már ismert összefüggések ellenőrzését választottuk. Ennek megfelelően feltételeztük, hogy az isko-

lai aktivitás és az iskolai kötődés pozitív kapcsolatban áll egymással (Hirschi, 1969; Jenkins, 1997; Johnson, Crosnoe és Elder, 2001). Bizonyítottuk, hogy a tanórán kívüli iskolai foglalkozásokban (tudományos vagy művészeti szakkörök, sport) az erősen kötődő diákok nagyobb arányban vesznek részt, illetve gyakrabban töltenek be iskolai tisztséget is. A korábbi nemzetközi kutatásokhoz hasonlóan (pl. Wiatrowski és mtsai, 1982) az általunk végzett vizsgálat is azt mutatta, hogy a jól teljesítő diákoknak erősebb az iskolai kötődése. A vizsgálat eredményei részben igazolták, hogy az iskolai kötődés és az iskolai követelményekhez való alkalmazkodás között pozitív kapcsolat jelenik meg. Az erősebben kötődő tanulónak szignifikánsan több dicséretük van, ez összefüggésben áll az előzetes eredményekkel is, mivel a dicséretek leginkább a jó tanulmányi teljesítményért és plusz iskolai tevékenységekért kapnak a diákok. Viszont az iskolai kötődés és a szabálykövetés közötti kapcsolat nem igazolódott, az iskolához kevésbé kötődő tanulónak nincsen szignifikánsan több írásbeli elmarasztalásuk. Ez alapján arra lehet következtetni, hogy az iskola iránti negatív attitűdöt nem szabályszegéssel jelzik a diákok. Mivel a kérdőív kitöltése névtelenül történt, nem volt lehetőség az adatok utólagos ellenőrzésére és így nem biztos, hogy a tanulók a kérdőívben pontosan feltüntették vagy bevallották a beírásaikat. Ennek az eredménynek egy lehetséges további magyarázata, hogy a normakövetés és a kötődés nem ilyen közvetlen kapcsolatban áll egymással.

Az iskolai kötődést mérő kérdőív belső tartalmi szerkezetének felépítése a tesztelés megerősítette. Az iskolához való viszony faktor interkorrelációt mutatott valamennyi alfaktoral. A korrelációs erősségek alapján a legerősebb kapcsolat a tantárgyakhoz való viszonyal áll fenn, ezt követte a tanárokhoz való viszony, az iskolai környezethez való viszony és a leggyengébb kapcsolat a kortársakhoz való viszony alfaktoral volt.

Az iskolai kötődés, iskolai énkép és a tanulói stressz közötti kapcsolatra vonatkozó hipotéziseket igazolták az adatok. Az iskolai énkép és az iskolai kötődés között pozitív irányú kapcsolat áll fenn, ami alapján akik erősen kötődnek az iskolához, azoknak magasabb szintű az iskolai énképe. Az iskolai kötődés és a tanulói stressz között negatív irányú összefüggést azonosítottunk, tehát az erősen kötődő diákok alacsonyabb szintű tanulói stresszt élnek át.

A kutatás eredményei alapján az *Iskolai kötődés* kérdőív a gyakorlatban alkalmazhatónak ígérkezik. Az iskola pszichológia területén egy-egy osztály vagy csoport vonatkozásában az iskolai kötődés diagnosztizálására, aktuálisállapot-felmérésre és a problémás-fejlesztendő területek kijelölésére egyaránt alkalmas lehet. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy e kutatás csak az első lépése egy igazán jó és széles körben alkalmazható eszköz kidolgozásának. További vizsgálatok során elsőként arra lenne szükség, hogy a kérdőívet kipróbáljuk több korosztályra kiterjedő és országosan reprezentatív mintán. E mellett további kutatások során szükséges lesz az iskolai kötődést meghatározó egyéb tényezők minél pontosabb feltérképezése. Egyrészt a mérőeszköz tökéletesítése érdekében, másrészt azért, hogy a diagnosztikai lehetőségen túl a kérdőív eredményei pontosabb támpontot adjanak a szakembereknek (elsősorban iskolapszichológusoknak) a szükséges intervenciós lépések megtervezéséhez.

Irodalom

- Blum, R. W., McNeely, C. A. és Rinehart, P. M. (2002): *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Division of General Pediatrics and Adolescent Health, Department of Pediatrics, University of Minnesota, Minneapolis
http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/curriculum/california/improving_the_odds.pdf 2010.03.25.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. és Patton, G. (2007): Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, **40**. 4. sz. 9–18.
- Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R., Nicholas, L. J. és Dicker, B. G. (1994): Preventing adolescent drug abuse and high school dropout through an intensive school-based social network development program. *American Journal of Health Promotion*, **8**. 3. sz. 202–215.
- Gottfredson, D. C. (2001): *Schools and delinquency*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hill, L. G. és Werner, N. E. (2006): Affiliative motivation, school attachment and aggression in school. *Psychology in the Schools*, **43**. 2. sz. 231–246.
- Hirschi, T. (1969): *Causes of Delinquency*. University of California Press, Berkeley.
- Jenkins, P. A. (1997): School delinquency and the school social bond. *Journal Research Crime Delinquency*, **34**. 3. sz. 337–367.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. és Elder, G. H., Jr. (2001): Student's attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, **74**. 4. sz. 318–340.
- Katona, N. és Sztitó, I. (2000): Student stress in adolescence. *Curriculum and Teaching*, **15**. 2. sz. 49–61.
- Kiss Tihamér (1978): *Az énkép kialakulása és fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Libbey, H. P. (2004): Measuring student relationship to school attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, **74**. 7. sz. 274–283.
- Maddox, S. J. és Prinz, R. J. (2003): School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, **6**. 1. sz. 31–49.
- Moody, J. és Bearman, P. S. (1998): Shaping school climate: School context adolescent social networks, and attachment to school. Unpublished manuscript.
- Orosz Judit és Sztitó Imre (1999): Az iskolai énkép a serdülőkorban. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek, nevelés, pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 39–74.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. és Stanton, G. C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, **46**. 3. sz. 407–441.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. és Saylor, K. E. (1999): Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, **14**. 1. sz. 99–107.
- Veczkó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Wiatrowski, M. D., Hansell, S., Massey, C. R. és Wilson, D. L. (1982): Curriculum tracking and delinquency. *American Sociological Review*, **47**. 1. sz. 151–160.
- Williams, S. és McGee, R. (1991): Adolescent's self-perceptions of their strengths. *Journal of Youth and Adolescence*, **20**. 3. sz. 325–337.

1. melléklet*Az Iskolai kötődést mérő kérdőív (Szabó és Virányi) állításai és faktorstruktúrája*

Kérdőívtétel	Komponensek – faktorsúlyok				
	1	2	3	4	5
Szoktam arra gondolni, hogy bárcsak soha többet ne kéne iskolába jönni.	-0,74	0,11	0,15	-0,05	-0,22
Szerintem az iskola unalmas.	-0,72	0,34	0,11	0,01	0,15
Úgy gondolom az iskolába járás időpocsékolás.	-0,67	0,26	-0,02	0,10	0,18
Inkább otthon maradok betegen, mint, hogy iskolába kelljen menni.	-0,65	0,11	-0,01	-0,00	-0,01
Rossz lenne, ha nem járhatnék iskolába.	0,57	0,08	0,23	0,05	0,27
A legtöbb tantárgyat érdekesnek tartom.	0,18	0,78	0,11	-0,02	0,05
Több olyan tantárgy van, amit szeretek, mint amit nem.	0,20	0,73	0,21	0,09	0,09
Kevés érdekes tantárgyat tanulunk.	0,28	-0,58	0,07	-0,04	-0,25
Szeretem az iskolám udvarát, van hely játékra és pihenésre is.	0,02	0,11	0,78	0,04	0,11
Általában otthonosan érzem magam az osztálytermekben.	0,19	0,08	0,65	0,18	-0,06
Tetszenek a folyosón látható dekorációk. Jó hangulatot hoznak nekem.	0,06	0,32	0,58	0,01	0,21
Sok barátom van az iskolában.	-0,11	0,06	0,14	0,84	-0,11
Vannak olyan gyerekek az iskolában, akikkel szívesen találkoznék az iskola elvégzése után is.	0,16	0,04	0,07	0,83	0,17
Szívesebben jövök iskolába, ha olyan tanárral lesz órám, akit kedvelek.	0,10	-0,03	0,18	0,06	0,78
Fontos nekem, hogy mit gondolnak rólam a tanárain.	0,07	0,50	-0,01	-0,03	0,60

ABSTRACT

ÉVA SZABÓ AND BARBARA VIRÁNYI: A STUDY OF THE SIGNIFICANCE OF SCHOOL ATTACHMENT

Numerous studies have concluded that school attachment plays a significant role in the prevention of unusual and unhealthy behaviours among schoolchildren within and outside of school. For this reason, it is important to have a measurement instrument that can objectively specify the development and strength of this indicator on the individual, group and institutional levels. One objective of our research was to develop a questionnaire that measures school attachment and confirms its feasibility. We gleaned correlations from the relevant international literature to check the validity of the questionnaire. Thus, we hypothesized that our questionnaire could be used to measure positive correlations between school attachment and (a) school activities (*Hirschi, 1969*), (b) following rules (*Simons-Morton et al., 1999*) and (c) school achievement (*Bond et al., 2007*). Furthermore, we were seeking a measurable correlation between school attachment and (a) self-concept in school (*Eggert et al., 1994; Williams and McGee, 1991*) and (b) schoolchildren's stress levels (*Bond et al., 2007*). The study involved 350 participants (149 boys and 201 girls) in years 10 and 11. The results of the study indicate that the questionnaire we developed uses the appropriate statistical indicators and that the correlations familiar from the international literature were borne out. We found overwhelming evidence that school attachment shows a positive correlation with schoolchildren's self-concept in school and a negative correlation with school-related stress.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 2. 111–125. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szabó Éva és Virányi Barbara, SZTE BTK Pszichológiai Intézet, H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.

AZ 1–11 ÉVFOLYAMOT ÁTFOGÓ INDUKTÍV GONDOLKODÁS KOMPETENCIASKÁLA KÉSZÍTÉSE A VALÓSZÍNŰSÉGI TESZTELMÉLET ALKALMAZÁSÁVAL

Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő

SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport

A pedagógiai értékelés új területekre való kiterjesztése során mind gyakrabban merül fel a különböző életkorú tanulók egymással való összehasonlításának igénye, tudásuk közös skálán való kifejezése. Már a legegyszerűbb fejlesztési kísérletek is szükségessé teszik, hogy a tanulók tudását legalább két különböző időpontban ugyanazzal a mércével mérjük. Számos más esetben is hasznos lehet a tágabb életkort átfogó közös skála alkalmazása, például az iskola hatásának pontosabb elemzésére nyújt lehetőséget az egymást követő mérések adatainak longitudinális összekapcsolása.

Az elsősorban a képességekkel kapcsolatban alkalmazott hagyományos fejlődés (*development*) fogalom mellett megjelent a kompetenciaszintek (*competence levels*) és a tanulási előrehaladás (*learning progression*) koncepciója. E fogalmak mögött különböző tudásmodellek állnak, melyeknek az a közös sajátossága, hogy valamely tudáselem viszonylag hosszabb időszakot átfogó változására utalnak, nem különböző, azonos jellegű tudáselemek gyarapodására. Skálakészítés, mérés szempontjából olyan feladatokra van szükség, amelyek nehézség szerint sorba rendezhetők, és a nehezebb feladatokat megoldó tanulók nagy valószínűséggel meg tudják oldani a könnyebbeket. Az összefüggéstelen ismeretek, tények, adatok tudására ez a feltétel nem teljesül, de fennáll az olyan, szorosán egymásra épülő ismeretekből álló tudásra, amikor adott ismeretek összefüggésrendszerének mélyebb megértése feltétele az azokra épülő még komplexebb tudás elsajátításának.

Ha a skálának csak egymáshoz közeli évfolyamokat kell átfognia, akkor megoldható, hogy mindegyik évfolyam pontosan ugyanazt a tesztet oldja meg. Ugyanakkor szélesebb életkor lefedése esetén ugyanazok a feladatok a fiatalabbak számára túl nehéznek, az idősebbek számára esetleg túl könnyűnek bizonyulnak. Ilyen esetben a megoldást a különböző, könnyebb és nehezebb feladatokból álló tesztek elkészítése jelenti. Ha a tesztek megfelelő számú közös feladatot (horgonyt) tartalmaznak, a valószínűségi tesztelméletekre épülő elemzési technikákkal a különböző tesztekkel mért eredményeket közös skálán lehet kifejezni.

E tanulmányban különböző felmérések adatbázisait felhasználva az elsőtől a tizenegyedik évfolyamig terjedő korosztályok induktív gondolkodásának fejlettségét fejezzük ki közös képességskálán. Ez lehetővé teszi mind az alsóbb, mind a magasabb évfolyamos diákok átlagos képességszintjének összehasonlítását. Az elemzések újszerűségét a

széles életkori intervallum mellett az adja, hogy kapcsolatot teremtettünk az olvasási problémák miatt az iskolakezdéskor alkalmazott nem verbális és az idősebb tanulókkal felvett, olvasni tudást igénylő tesztek között.

Az induktív gondolkodás kiemelkedő szerepet játszik mind a tanulásban, mind a megszerzett tudás alkalmazásában. Meghatározása értelmében – többek között – az egyedi esetekről az általánosra való következtetés folyamatát, szabályok felismerését, modellek alkotását jelenti. A pszichológia modelljei gyakran az „új tudás képződésének eszköze”-ként írják le (Csapó, 1998. 251. o.). Szerepét, a megismerés legfontosabb jelenségeivel való kapcsolatát számos vizsgálat részletesen bemutatta. Ilyen például az általános intelligencia (Klauer és Phye, 2008; Klauer, Willmes és Phye, 2002; Tomic és Kingma, 1998; Sternberg, 1977), a problémamegoldás (Simon, 1974; Pólya, 1988; Molnár, 2002, 2006b), a deduktív gondolkodás (Sternberg, 1986), a kritikai gondolkodás (Ennis, 1987) és a tanulási képesség (Pellegrino és Glaser, 1982; Resing, 1993). Ebből adódóan a leggyakrabban vizsgált gondolkodási képességek közé tartozik. (Az egyes megközelítések, elméletek részletesebb bemutatását illetően l. pl. Csapó, 1994, 1998, 2001).

Miután az induktív gondolkodás jól jellemzi a diákok átlagos intellektuális fejlettségét, a tanulásban és az alkalmazásban szerepet játszó képességeket, várható, hogy fejlettségi szintje meghatározó tényezőnek bizonyul az iskolai és az iskolán kívüli sikeresség, tudásszerzés és tudásalkalmazás szemszögéből. Ezt a feltevést korábbi, különböző képességek fejlettségi szintjének vizsgálatára fókuszáló kutatásaink igazolták, miután az elemzésekbe bevont változók közül az egyik legnagyobb magyarázóerővel rendelkező képességnek bizonyult (l. pl. Csapó, 1998, 2003; Molnár, 2002, 2003, 2006b).

A korábbi, reprezentatív mintán végzett, induktív gondolkodás fejlődésére és fejlettségi szintjének leírására fókuszáló hazai kutatások a 3–11. évfolyamos diákok körében keresztmetszeti adatfelvétellel vizsgálták az induktív gondolkodás képességének fejlettségi szintjét (l. Csapó, 1994, 1998, 2001, 2003), míg longitudinális időbeli változásának elemzésére csak néhány évet átfogó időtávban került sor (Csapó, 2003). Molnár (2006a, 2008, 2009) foglalkozott kisiskolások induktív gondolkodásának fejlettségi szintjével az iskola első évfolyamainak diákjai számára kidolgozott induktív gondolkodást fejlesztő tréning keretén belül, azonban e kutatások pilot jellegűek és nem országos, reprezentatív mintán végzett vizsgálatok voltak.

E tanulmány célja (1) az 1–11. évfolyamos diákok induktív gondolkodásának, e gondolkodás fejlettségi szintjének meghatározására alkalmas ítembank kidolgozása, (2) az 1–11. évfolyamos diákok körében induktív gondolkodásuk fejlettségi szintjének feltérképezése, közös képességskálán történő kifejezése, (3) a fejlettségbeli különbségek azonosítása és (4) tíz év távlatában az azonos korosztály képességszintjében történő változás azonosítása.

Módszerek

Minta

Az elemzésekbe 1999-ben, 2005-ben, 2007-ben és 2008-ban, különböző életkorokban (1., 4., 5., 6., 7., 9., 10. és 11. évfolyam), reprezentatív mintán felvett adatbázisokat vontunk be (1. táblázat). Az első adatfelvétel 1999-ben zajlott 5., 7., 9. és 11. évfolyamos diákokkal, ezt követte 2005-ben egy 6. és 10. évfolyamra fókuszáló kutatás, majd 2007-ben egy 4. évfolyamos diákok induktív gondolkodásának fejlettségi szintjét mérő adatfelvétel. Egy év múlva, 2008-ban ugyanezen 4. évfolyamos diákok követő vizsgálata valósult meg, a mintát kiegészítve első osztályos diákokkal. A kisiskolások felmérésében a hét régió 131 iskolájának 5163 első évfolyamos diákja vett részt. A minták minden esetben régió, megye és településtípus szerint reprezentatívak.

1. táblázat. Az adatelemzésekbe bevont reprezentatív minták főbb tulajdonságai

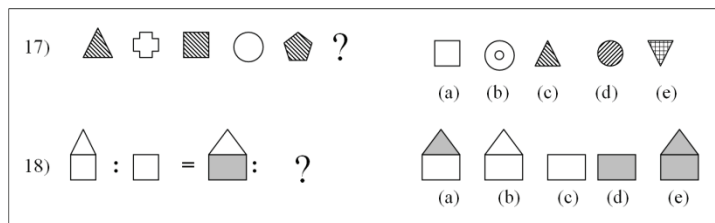
Adatfelvétel éve	Évfolyam	N
1999	5.	2082
	7.	2017
	9.	1916
	11.	1765
2005	6.	3609
	10.	2454
2007	4.	4485
2008	1.	5156
	5.	2464
1999-2008 együtt	1., 4., 5., 6., 7., 9., 10., 11.	25948

A papír alapú adatfelvételeket kiegészítve 2010-ben sor került – 1–8. évfolyamos diákok bevonásával – egy számítógép alapú online adatfelvételre is (N=2719), melynek adatait áttételesen felhasználjuk a közös képességskála kialakítása során. Az online adatfelvétel eredményeiről és azok papír alapú eredményekkel történő összehasonlításáról egy másik tanulmányban számolunk be.

Mérőeszköz

Az induktív gondolkodás fejlettségét különböző életkorokban eltérő, de horgony-
itemekkel összekötött tesztekkel mértük. A célzottan kisiskolás diákok részére kidolgozott teszt 37 itemet tartalmazott (Cronbach- α =0,88). A teszt kidolgozása során külön figyelmet fordítottunk annak nem verbális jellegére (a minél több kép, ábra és figura használatára), s az olvasásra szánt szöveg mennyiségének minimalizálására (1. ábra). A teszt hat részesztből állt, melyek a *Klauer* (1989) által kidolgozott induktív gondolkodás meghatározásra épültek: általánosítás, megkülönböztetés, többszemponú osztályozás,

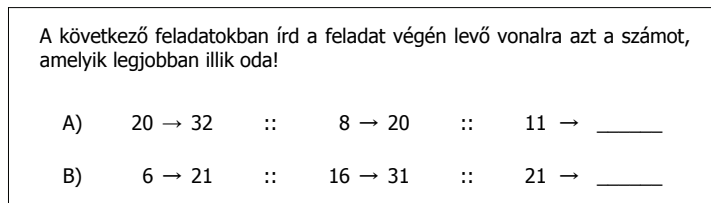
kapcsolatok felismerése, kapcsolatok megkülönböztetése, rendszeralkotás. (A teszt részletesebb ismertetését l. Molnár, 2006a, 2008, 2009).



1. ábra

Mintafeladat az 1–2. évfolyamosok számára készült tesztből

Az idősebb diákok tesztjeit (3–4., illetve 5–11. évfolyam részére egy-egy tesztváltozat) korábbi kutatások során már gyakran alkalmaztuk. A 3–4. évfolyamosok számára kidolgozott 41 itemes teszt négy részesztből állt: betűsor, szóanalógia, számanalógia, számsor; az 5–11. évfolyamosokra optimalizált 50 itemes teszt három részesztből állt: szóanalógia, számanalógia, számsor. A tesztek feleletalkotó és feleletválasztós itemeket egyaránt magukban foglaltak. (Részletesebb ismertetésüket l. Csapó, 2003; 2. ábra).



2. ábra

Mintafeladat a felsőbb évfolyamosok számára készült tesztek közül (számanalógiák részeszt)

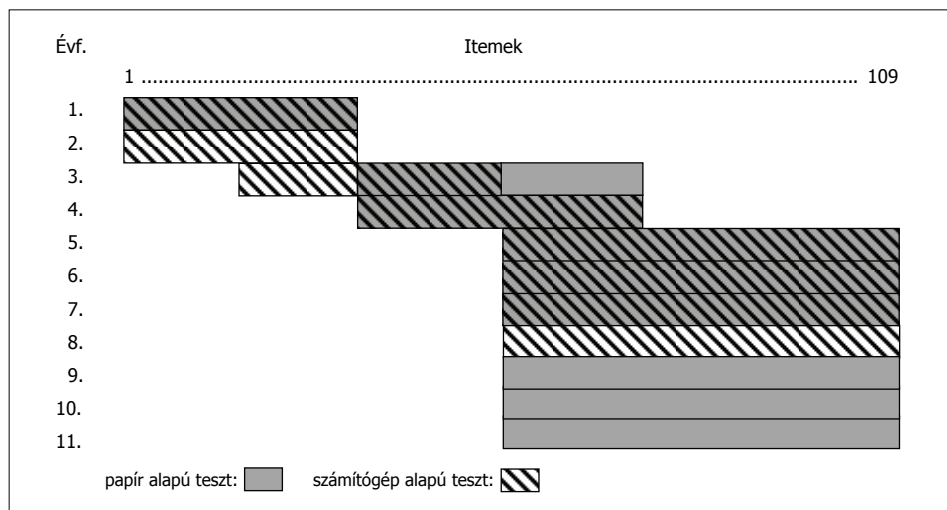
Adatfelvétel

Az adatfelvétel során a teszt megoldása közben a tanulók semmilyen segédeszközt nem használhattak. Az első évfolyamos diákok esetében az adatfelvételt végző pedagógus – a tanulók fiatal életkora miatt – előre felolvasta az elvégzendő feladat instrukcióját, kiküszöbölve ezzel az olvasási képesség fejlettségének különbségeit. A feladatlap megoldására egy tanítási óra állt a diákok rendelkezésére.

Eljárások

A különböző teszteken mutatott teljesítmények összehasonlítását és közös képességskálán való kifejezését a tesztek összekötő horgonyitemek tették lehetővé. A skála kialakítása során figyelembe vettük az online adatfelvétel eredményeit is. Az online adat-

felvétel során megtörtént a korábban diszjunkt 1. és 3–4. évfolyamos tesztek összekötése. Az alsós diákokra optimalizált tesztek összekötő horgonyitemek paramétereit le-horgonyozva lehetőség nyílt a papír alapú feladatok paramétereinek hozzákálázására és a közös képességskála kialakítására. A papír, illetve a számítógép alapú tesztek horgonyzásának rendszerét a 3. ábra mutatja.



3. ábra

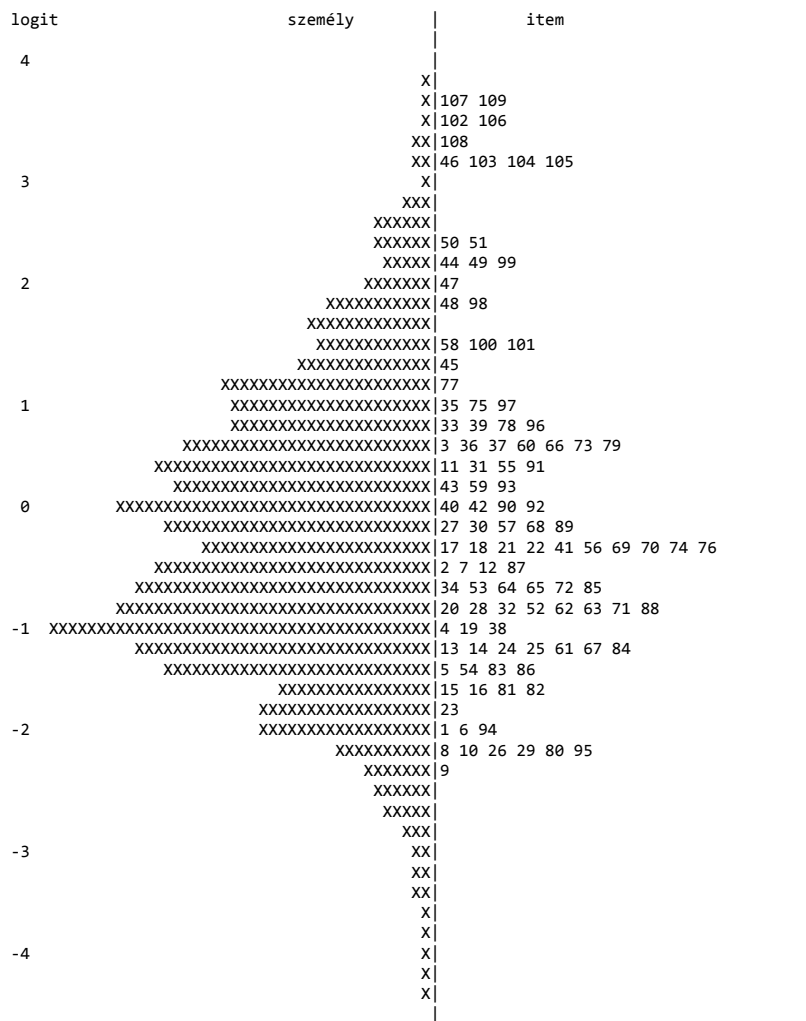
A különböző szintű és alapú tesztek horgonyzásának rendszere

Az adatok skálázásánál a *Rasch*-modellt alkalmaztuk. Az egyes kohorszok átlagos képességszintjének összehasonlításához plauzibilis értékeket, míg a tanuló szintű elemzések elvégzéséhez WLE (*weighted likelihood estimation*) értékeket számoltunk. A valószínűségi tesztelmélet eszköztelát rendszerét kihasználva a kidolgozott 109 itemet egy tesztként kezelve a klasszikus reliabilitásmutatóval analóg személyszeparációs reliabilitásmutatóval (*Person Separation Reliability*) jellemeztük. Az itemek nehézségi szintjét és a diákok képességszintjét közös képességskálán személy-/itemtérkép segítségével fejeztük ki. Az elemzések során a valószínűségi tesztelmélet eszköztelát rendszerével számos klasszikus tesztelméleti módszert is alkalmaztunk.

Eredmények és diszkusszió

A tesztek reliabilitásmutatói (Cronbach- α) 0,86 és 0,94 között vannak. A kidolgozott 109 item WLE-személyszeparációs reliabilitásmutatója 0,93. A reliabilitásmutatók értékei alapján a kidolgozott itemek mind a teszt, mind az itembank szintjén – a reliabilitás tekintetében – alkalmasak az érintett konstruktum vizsgálatára, az eredmények általánosíthatóak.

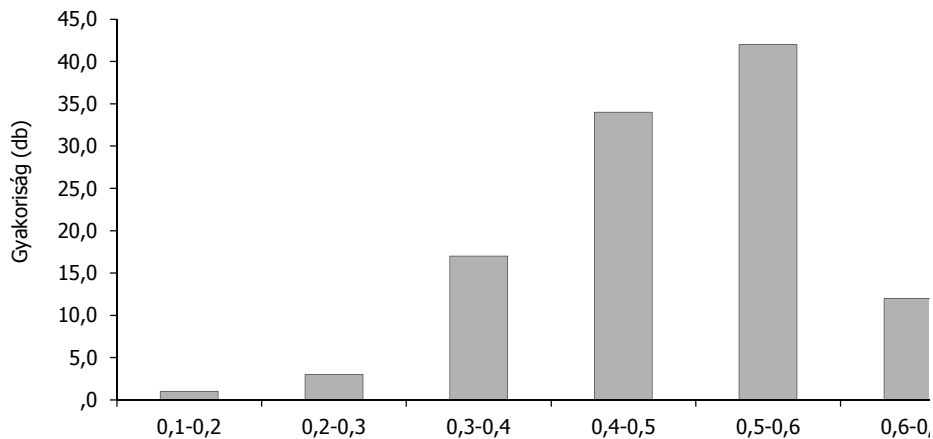
Az itemek nehézségi szintjét és a diákok képességszintjét közös képességskálán kifejező személy-/itemtérkép (4. ábra) alapján a kidolgozott 109 item nehézségi szintje alkalmas a kiválasztott célpopuláció, az 1–11. évfolyamos diákok induktív gondolkodásának, e gondolkodás fejlettségi szintjének vizsgálatára. Az itemek nehézségi szintje közel lefedi az 1–11. évfolyamos populációban lévő diákok többségének átlagos képességszintjét. A nehézségi indexek -2,31 és 3,73 logit között mozognak, míg a diákok átlagos személyparaméterei évfolyamonkénti bontásban -1,16 (sd=1,19 – 1. évfolyam) és 1,37 (sd=1,17 – 11. évfolyam) között vannak.



4. ábra
A kidolgozott 109 item nehézségi indexe az 1–11. évfolyamos diákok képességszintjének függvényében

Az itembank esetleges továbbfejlesztésekor, a minél pontosabb lefedés érdekében, az itembankban szereplő legkönnyebb itemeknél is könnyebb itemek kidolgozása javasolt. (A személy-/itemtérképek felépítéséről, tulajdonságairól részletesebben l. *Molnár*, 2005.)

Az itemek nemcsak a teszt szintjén, hanem az item szintjén is jól elkülönítik, diszkriminálják a diákokat. Az itemek diszkriminációs indexei megfelelőek az adott populációban az adott képesség vizsgálatára. A 109 item diszkriminációs indexének átlaga 0,48 (sd=0,10). A diszkriminációs indexek eloszlásgörbéjét az 5. ábra mutatja. Mindezek alapján sikerült kidolgozni egy itembankot, aminek segítségével az 1–11. évfolyamon hatékonyan meghatározható a diákok induktív gondolkodásának fejlettségi szintje.



5. ábra

Az itemek diszkriminációs indexeinek eloszlási gyakorisága

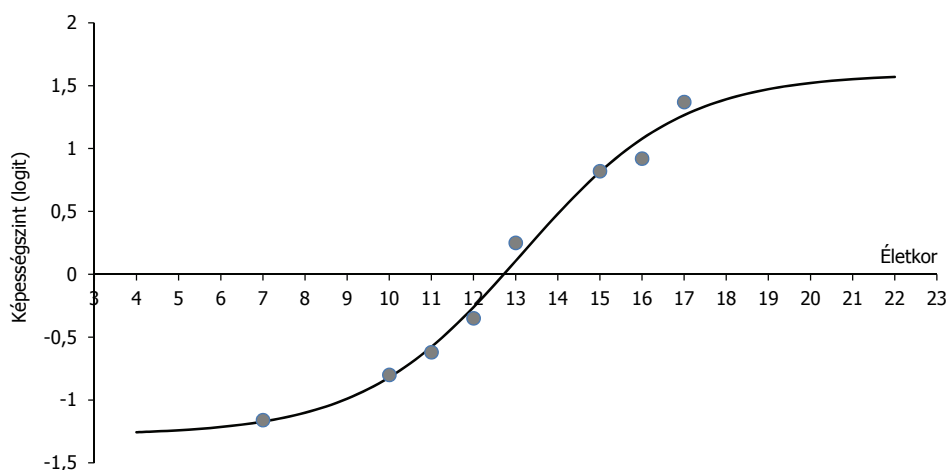
Az induktív gondolkodás fejlődése évfolyamonkénti bontásban

Az adatok alapján mindegyik évfolyamon nő a diákok induktív gondolkodásának átlagos fejlettségi szintje, ugyanakkor a fejlődés mértéke relatíve lassú (6. ábra). Az 1–11. évfolyamok teljes időszakát tekintve évenként átlagosan a szórás negyedével fejlődik a diákok képességszintje. A leglassabb fejlődés 9. és 10. évfolyam között figyelhető meg, ebben az időszakban a diákok átlagos képességszintjének fejlődése a kötelező iskoláztatás alatt történő átlagos évenkénti fejlődés felét sem éri el. Ezzel szemben a leggyorsabb fejlődés 6. és 7. osztály között történik, több mint kétszer annyi, mint az éves átlagos fejlődés mértéke.

Az empirikus adatokra illesztett logisztikus görbe paraméterei is alátámasztják a fenti tapasztalatokat. A görbe inflexiós pontja 13 és fél éves korban található, azaz hetedik évfolyam körül a gyorsuló fejlődés lassuló növekedésbe vált, továbbá ekkor 50 százalékos

a fejlettségi szint ezen a képességterületen. Az illesztett görbe átlagos növekedési, fejlődési rátája $r=0,559$, ami szintén a lassú fejlődést támasztja alá.

A logisztikus görbe paramétereit alapján extrapolálhatjuk a fejlődés folyamatát a 11. évfolyam utáni életkorra is. Feltételezhető, hogy a fejlődés lassuló ütemben, ám valószínűleg a közoktatási évek után is folytatódik. A fejlődésnek ez a mintázata – a záró szakasz későbbi elérése – ellentétes azokkal a korábbi álláspontokkal (pl. *Piaget* kognitív fejlődésemellete), amelyek az intellektuális képességek fejlődésének lezárulását fiatalabb, 14-16 éves korra tették. Ugyanakkor a fejlődés elhúzódása magyarázható az oktatás expanziójával, a középiskola kiteljesedésével. (A fejlődés logisztikus görbéinek tulajdonságairól, paramétereiről részletesen l. *Molnár és Csapó*, 2003, míg a fejleszthetőségről pl. *Molnár*, 2006a, 2008, 2009 és *Klauer*, 1989, 1991, 1992, 1993a, 1993b.)



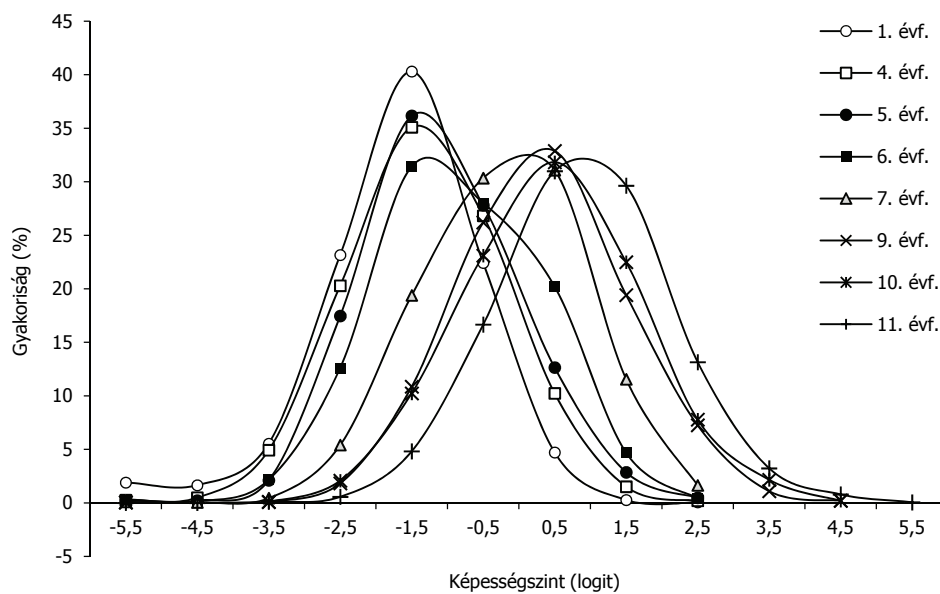
6. ábra
Az induktív gondolkodás fejlődése 1–11. évfolyamon

A teljesítmények eloszlásgörbéinek tanulmányozása a tanulók közötti fejlődésbeli különbségekre is rávilágít, ezáltal pontosabb képet ad a fejlődés sajátosságairól, mint az egyes kohorszok átlagainak összehasonlítása. A 7. ábra a diákok százalékos teljesítményének az eloszlását mutatja képességszintenkénti és évfolyamonkénti bontásban.

A különböző életkorú diákok képességeloszlásának összehasonlítása szabályos, de lassú képességfejlődésről tanuskodik. Miután minden egyes korosztály a számára megfelelő nehézségű tesztet kapta, az eloszlásgörbék minden évfolyamon közelítik a szabályos, normál eloszlású görbét. Ez alól egyedül a 6. évfolyamos görbe kivétel, ahol a korábbi évfolyamok görbéihez képest a minta egy részében elindul egy erőteljesebb fejlődés. Ezt támasztja alá az eloszlásgörbék egymáshoz viszonyított elhelyezkedése is.

Az eloszlásgörbék egymáshoz való viszonyában képességszintbeli ugrás következik be a 6. évfolyam után. Az 1–11. évfolyam teljesítményét jellemző görbesereg három csoportba osztható: 1–6., 7–10., illetve 11. évfolyamos diákok görbéi. Míg az 1–5. évfolyam

lyam tekintetében a fejlődés mértéke olyan lassú, hogy az eloszlásgörbék közel egymásra fekszenek, addig a 6. és a 7. évfolyam során mind a gyengébben, mind a jobban teljesítők is többen fejlődnek, mint addig az iskoláztatás folyamán. A 7. évfolyam után ismét lelassul a fejlődés, a 9. és a 10. évfolyamosok eloszlásgörbéi egymáshoz közel állnak, azaz sem az alacsonyabb, sem a magasabb képességszintű diákok nem fejlődnek jelentős mértékben ezen időszak alatt. A 11. évfolyamosok eloszlásgörbéje ismét elkülönül a fiatalabb korosztályok eredményeit szemléltető görbeseregtől, ami egy ismételt erőteljesebb, mindenkit érintő fejlődésre utal.



7. ábra

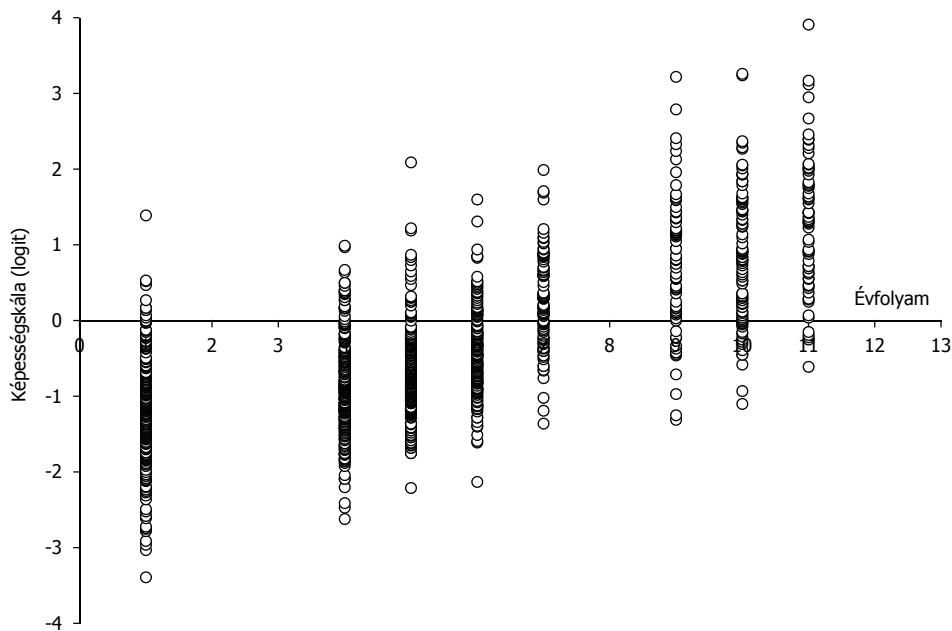
Az induktív gondolkodás fejlettségének eloszlása évfolyamonkénti bontásban

Osztályszintű különbségek

Az első osztályos diákok közötti teljesítménybeli különbségek arra utalnak, hogy már az iskolába lépés után nem teljesen egy évvel is többévnyi fejlettségbeli különbség van az diákok között. Az F-érték alapján már az első évfolyamon 12-szer ($p < 0,001$) nagyobb a különbség az iskolák között, mint az iskolákon belül. Ugyanez a tendencia figyelhető meg az egyes osztályok között ($F=12,5$; $p < 0,001$), miszerint iskolán belül további szelekció figyelhető meg, azaz tovább nő a csoportok közötti és a csoporton belüli különbség nagysága. A legalacsonyabb és a legmagasabb átlagos teljesítményt mutató első évfolyamos osztály teljesítménybeli különbsége 80%, mindkettő kilóg az egy szórási terjedelemből.

A 8. ábra évfolyamonkénti bontásban mutatja az osztályok átlagos teljesítményét. Az átlagos teljesítmények közötti eltérések mértéke nem változik idővel, azaz mind az alacsonyabban, mind a magasabban teljesítő osztályok azonos mértékben fejlődnek a vizsgált periódusban. Az ugyanahhoz a kohorszhoz tartozó évfolyamok közötti eltérés mértéke minden esetben nagyobb, mint az 1–11. évfolyam tekintetében tapasztalt átlagos fejlődés nagysága.

A fő tendenciákat vizsgálva – tehát eltekintve minden évfolyamon az egy-két, kiemelkedően magas vagy alacsony átlagos képességszintet mutató osztálytól – a felső tagozatra enyhén csökken az osztályok közötti különbség nagysága. Azonban a 8. évfolyam utáni szelekció megnöveli az osztályok közötti átlagos különbségek nagyságát, tovább növelve a szakadékot az egyes osztályok teljesítménye között.



8. ábra

Az induktív gondolkodás osztályszintű különbségei évfolyamonkénti bontásban

A fejlődés és a fejlettség egyéni különbségei 1–11. évfolyamon

Az osztályszinten tapasztalt különbségek még nagyobbak lesznek, ha azokat a diákok szintjén vizsgáljuk. Az eredmények alapján az azonos kohorszba tartozó diákok közötti különbség mértéke az évek előrehaladtával növekszik. A kötelező iskoláztatás végén ez az eltérés több mint háromszor akkora, mint az iskolába lépéskor. A legnagyobb azonos évfolyamra járó diákok közötti különbséget 10. osztályban tapasztaltuk (9,9 logit). Fi-

gyeembe véve, hogy az első évfolyamtól a 11. évfolyamig, azaz 10 év alatt az átlagos fejlődés 2,53 logit, ez a 9,9 logit különbség átlagosan 39 év fejlődésbeli különbségnek felel meg. A fenti modellek matematikai modellek, amelyekben nem vettük figyelembe, hogy a fejlődés mértéke nem egyenletes. A modell keretein belül kizárólagosan átlagos fejlődést tekintettünk.

Más oldalról megközelítve, van olyan első évfolyamos diák (0,3%), aki az induktív gondolkodás fejlettsége tekintetében a magasabb szinten teljesítő 11. évfolyamos diákok képességszintjén áll (2. táblázat), míg van olyan 11. évfolyamos diák (1,8%) a mintában, akinek induktív gondolkodása nem éri el az iskolakezdők átlagát, azaz az alacsonyabb szinten teljesítő első osztályos diákokkal sorolható egy képességszoportba. Az általános iskolából kilépve a diákok közel 10%-ának az induktív gondolkodása nem éri el az átlagos első osztályos szintet, ugyanakkor már hetedik évfolyamon is több mint 13%-uk képességszintje magasabb, mint egy átlagos 11. évfolyamos diák képességszintje. A 2. táblázat a diákok százalékos teljesítményének az eloszlását mutatja a vizsgálatban részt vett többi évfolyam átlagos képességszintjének fényében, azaz minden évfolyam vonatkozásában azt, hogy a diákok hány százaléka teljesített az adott évfolyam átlagos teljesítménye felett.

2. táblázat. A diákok százalékos teljesítményének eloszlása a vizsgálatban részt vett többi évfolyam átlagos képességszintjének fényében

%	Évfolyam								
	1.	4.	5.	6.	7.	9.	10.	11.	
Évfolyamátlag									
1	51,9	61,0	63,8	72,5	88,0	94,2	94,5	98,2	
4	36,6	46,0	50,9	61,0	80,3	90,5	90,5	96,5	
5	31,7	42,1	44,2	54,0	75,0	87,0	88,0	94,5	
6	23,0	33,0	37,2	47,2	69,1	83,0	85,0	92,2	
7	8,0	16,7	20,5	31,2	51,5	67,8	71,5	82,4	
9	2,0	6,8	9,6	17,7	29,1	47,0	54,6	68,0	
10	1,1	5,3	8,0	14,5	28,0	45,0	50,8	63,0	
11	0,3	2,0	3,8	6,4	13,5	25,0	36,3	47,0	

Az egész mintában, tehát az 1–11. évfolyam vonatkozásában a legalacsonyabb (-5,55 logit) és a legmagasabb (5,51 logit) képességszintű diákok között 11 logit különbség van, ami több mint négyszer akkora, mint egy átlagosan teljesítő elsős és egy átlagosan teljesítő 11. évfolyamos diák közötti különbség mértéke. Években kifejezve – átlagos fejlődési ütem mellett – ez a 11 logitnyi különbség több mint 40 év átlagos fejlődésnek felel meg.

A képességszintek időbeli változása

Az 5. évfolyam vonatkozásában lehetőségünk nyílt arra, hogy egy 1999-es és egy 2008-as, reprezentatív mintán történt adatfelvétel eredményét összehasonlítsuk, ezzel megvizsgálva azt, változott-e az idő előrehaladtával a diákok átlagos képességszintje inductív gondolkodásuk tekintetében. Az eredmények alapján 0,08 logitegységnyi átlagos képességszintbeli különbség van az 1999-ben ötödik évfolyamos és a 2008-ban ötödik évfolyamos diákok átlagos teljesítménye között, ami szignifikáns eltérés ($F=6,82$, $p<0,01$; $t=2,66$, $p<0,01$). Az 1999 és 2008 között eltelt közel 10 év alatt a diákok inductív gondolkodásának átlagos képességszintje csökkent, években kifejezve az 1–11. évfolyam között tapasztalt éves átlagos fejlődés harmadával, azaz egyharmad évnvi fejlődéssel.

Összegzés

Összességében felépítettünk egy 1–11. évfolyamon hatékonyan működő és használható, megfelelő mutatókkal rendelkező, az inductív gondolkodás fejlettségét vizsgáló itembankot. Ezen itembank segítségével közös képességskálán jellemeztük a vizsgált 1–11. évfolyamos diákok képességszintjét diák, osztály és évfolyam szerinti bontásban. Az eredmények mindhárom szinten jelentős mértékű fejlettségbeli különbségekre utaltak.

Évfolyamonkénti bontásban számottevő eltérés tapasztalható a különböző életkorokban történt fejlődés között. A legintenzívebb fejlődés a 7. évfolyam környékén történik, majd mértéke lelassul. A különböző kohorszhoz tartozó diákok képességeloszlásának összehasonlítása is szabályos, de lassú képességfejlődésről tanúskodik. Mind az osztály, mind a diák szintű különbségek sokéves fejlettségbeli különbséget mutattak az azonos korú diákok között. A különböző évfolyamos diákok eredményeinek összehasonlítása ugyanezekre a tendenciákra világított rá. Van olyan iskolát kezdő diák, akinek inductív gondolkodása egy magasabb szinten teljesítő 11. évfolyamos diák képességszintjén áll, ugyanakkor azonosítható olyan érettségi közelében lévő diák, akinek inductív gondolkodás-fejlettsége egy átlagos óvodás gyerek szintjéhez közelít.

Az átlagos képességszintek állandóságára fókuszáló elemzéseink rávilágítottak arra, hogy 10 év távlatában változnak a képességszintek. 1999 és 2008 között az 5. évfolyamos diákok inductív gondolkodása átlagosan egyharmad év fejlődésével csökkent, ami, miután egy kulcsfontosságú képességterületről van szó, hangsúlyozza a fejlesztés jelentőségét.

Köszönetnyilvánítás

Az elemzések elvégzéséhez szükséges infrastruktúrát a MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport biztosította, míg a tanulmány megírását a K75274 OTKA kutatási program támogatta. A tanulmány elkészítése idején Molnár Gyöngyvér Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, **94**. 1–2. sz. 53–80.
- Csapó Benő (1998): Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–280.
- Csapó Benő (2001): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, **101**. 3. sz. 373–391.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ennis, R. H. (1987): A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In: Baron, J. B. és Sternberg, R. J. (szerk.): *Teaching thinking skills*. Freeman, W. H., New York. 9–26.
- Klauer, K. J. (1989): *Denktraining für Kinder I*. Hogrefe, Göttingen.
- Klauer, K. J. és Phye, G. D. (2008): Inductive reasoning: A training approach. *Review of Educational Research*, **78**. 1. sz. 85–123.
- Klauer, K. J., Willmes, K. és Phye, G. D. (2002): Inducing inductive reasoning: does it transfer to fluid intelligence? *Contemporary Educational Psychology*, **27**. 1–25.
- Klauer, K. J. (1991): *Denktraining für Kinder II*. Hogrefe, Göttingen.
- Klauer, K. J. (1992): Teaching inductive thinking to highly able children. *European Journal for High Ability*, **3**. 164–180.
- Klauer, K. J. (1993a): *Denktraining für Jugendliche*. Hogrefe, Göttingen.
- Klauer, K. J. (1993b): Training des induktiven Denkens. In: Klauer, K. J.: *Kognitives Training*. Hogrefe, Göttingen. 141–163.
- Molnár Gyöngyvér (2002): Komplex problémamegoldás vizsgálata 9–17 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **102**. 2. sz. 231–264.
- Molnár Gyöngyvér (2003): A komplex problémamegoldó képesség fejlettségét jelző tényezők. *Magyar Pedagógia*, **103**. 1. sz. 81–118.
- Molnár Gyöngyvér (2005): Az objektív mérés megvalósításának lehetősége: a Rasch-modell. *Iskolakultúra*, **3**. sz. 71–80.
- Molnár Gyöngyvér (2006a): Az induktív gondolkodás fejlesztése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, **106**. 1. sz. 63–80.
- Molnár Gyöngyvér (2006b): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér (2008): Kisiskolások induktív gondolkodásának játékos fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. évf. 5. sz. 51–64.
- Molnár Gyöngyvér (2009): Kisiskolás diákok számára kidolgozott induktív gondolkodás fejlesztő program hosszabb távú hatása. In: Perjés István és Kozma Tamás (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 118–129.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellezése. *Iskolakultúra*, **13**. 2. sz. 57–69.
- Pellegrino, J. W. és Glaser, R. (1982): Analyzing aptitudes for learning: inductive reasoning. In: Glaser, R. (szerk.): *Advances in instructional psychology*, **2**. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Hillsdale, NJ. 269–345.
- Pólya György (1988): *Indukció és analógia. A matematikai gondolkodás művészete*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Resing, W. C. M. (1993): Measuring inductive reasoning skills: The construction of a learning potential test. In: Hammers, J. H. M., Sijstma, K. és Ruijsenaars, A. J. J. M. (szerk.): *Learning potential assessment. theoretical, methodological and practical issues*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam. 219–242.
- Simon, H. (1974): Problem solving and rule induction: a unified view. In: Gregg, L. W. (szerk.): *Knowledge and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Potomac, MA. 105–128.
- Sternberg, R. J. (1977): *Intelligence, information processing and analogical reasoning: The component analysis of human ability*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Hillsdale, NJ.
- Sternberg, R. J. (1986): Toward a unified theory of human reasoning. *Intelligence*, **10**. 281–314.
- Tomic, W. és Kingma, J. (1998): Accelerating intelligence development through inductive reasoning training. *Cognition and Educational Practice*, **5**. 291–305.

ABSTRACT

GYÖNGYVÉR MOLNÁR AND BENŐ CSAPÓ: CONSTRUCTING INDUCTIVE REASONING COMPETENCY SCALES FOR YEARS 1–11 USING IRT MODELS

Measuring general cognitive abilities bears special relevance for education. Inductive reasoning, which has often been related to general intelligence, is such an ability. Most previous measurements have focused on single measurement points; however, abilities can also be studied from a developmental perspective. The paper outlines the developmental tendencies and individual differences in inductive reasoning for a broad age range (ages 6 to 17). Common anchor items allowed the transfer of all results to the same scales. An IRT model was used to scale the data and to establish a developmentally valid scale. Large differences were found at individual and cohort levels as well, while speed of development was relatively slow, at about one-quarter standard deviation per year. The fitted logistic curves indicated a rapid change around year 7; then speed of development slowed. The individual differences in the same year grew when older age groups were considered. At the end of compulsory schooling, the difference was more than treble what was computed at school entrance. Findings support the views that there exist differences equivalent to several years of development within the same age groups in the area of general cognitive ability.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 2. 127–140. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő, SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

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 felruhazzák 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-

*álsérdek-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, mindkettő 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 tekintik 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 kitarthatást 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-fölérendeltség 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 serdülőkorúakkal (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 szembeállítását: 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 elővételezése 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 akaratára 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 érzelmek.

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 érzelmeket feltételez, ami megelőzi a segítségnyújtást, majd a segítségnyújtás szimpátiát vált ki az egyénekből, s ez megerősíti a segítség és a pozitív érzelmek kapcsolatáról gondoltakat, ami pozitívan hat az egyén segítségnyújtásának gyakoriságára. Negatív érzelmek 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 érzelmeket 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 érzelmekkel. 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 végzetek 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, érdekléssel 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 vonatkozók az érdekütközéssel, a csoportelhagyással és a csoportból való kizárással, a versengésre vonatkozók 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 mérése egy négy részből álló füzetet (Kasik, 2010) fejlesztettünk ki – a tanulmányban csak az érzelmek kifejezése résszel végzett felmérés eredményeit ismertetjük. Saarni (1999) szerint az érzelmkifejezés mérése leginkább egy-egy helyzettel kapcsolatos érzelmek 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.

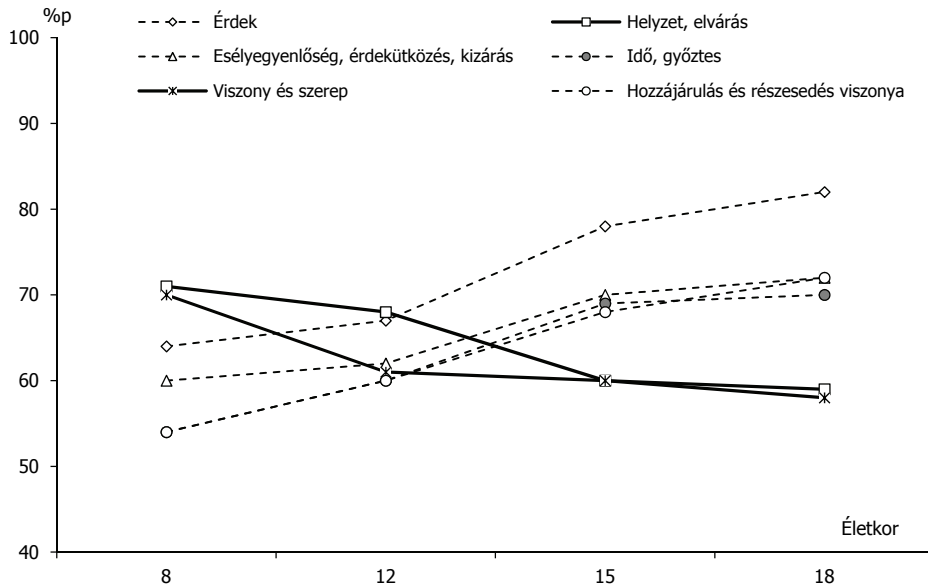
2. táblázat. Az értékelők szerinti eredmények korrelációja az életkori részminták alapján

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) elemzései 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 *segítségkéréskor* egyaránt abban az esetben, ha a másik nincs bajban, amit több fejlődéslélektani 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.

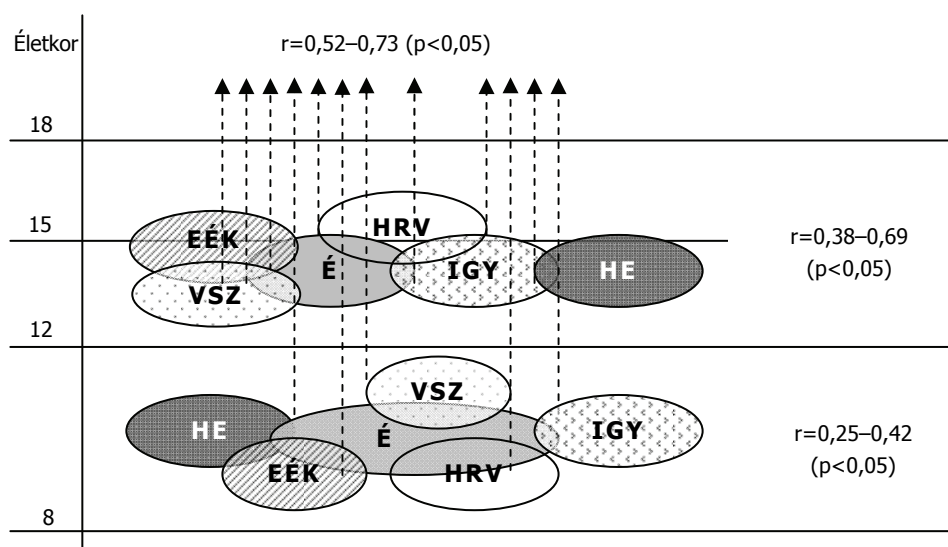
A faktorok kapcsolatrendszere

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 függenek 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 legszembetűnőbb.

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 kérik 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 szüleik kéri 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 kéri (pedagógus)	elfogadás: 34 öröm: 30	öröm: 42 büszkeség: 29	öröm: 39 büszkeség: 25	büszkeség: 36 öröm: 22 ijedtség: 19
Segítségnyújtásra kéri (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 kéri (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.

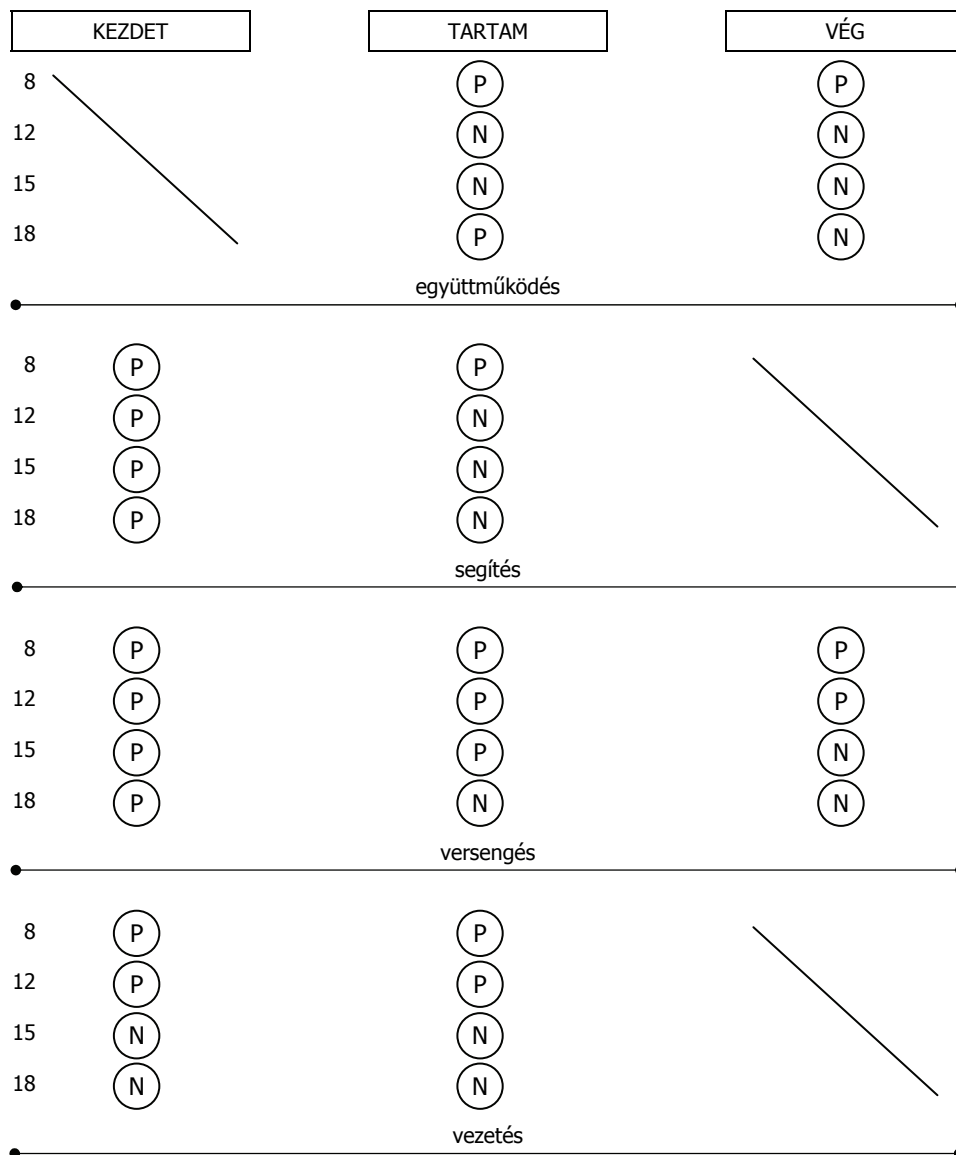
A vezetés dimenziói már a legfiatalabbak körében is jelentős nem szerinti eltérést mutatnak. A fiúk körében nagyobb a düh érzése, amennyiben nem ők a vezetők, s akkor is, ha ők a vezetők, s a vezetettek nem azt teszik, amit ők mondanak. Ez a különbség a további életkorokban is szignifikáns. A két idősebb 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 fázisáé 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, versenyztetésről 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 szociálisérdék-érvényesítés 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 nagybörzseknél*. 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.

KÖNYVEKRŐL

Biró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde (2007, szerk.): Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban.

Gondolat Kiadó, Budapest. 228 o.

A magyar neveléstörténet-írás önreflexiója kévsé követte a történettudományokban már évek óta zajló történelem-elméleti és történet-filozófiai vitákat, de ma már hivatkozhatunk olyan tanulmányokra, amelyek foglalkoznak a neveléstörténetet érintő historiográfiai, történelem-elméleti kérdésekkel is (pl. *Németh és Szabolcs, 2001; Pukánszky, 2008*). A *Biró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde* által szerkesztett kötet sokat tesz azért, hogy a neveléstörténet, pedagógiatörténet felmérje saját lehetőségeit, távlatait e tekintetben is, hiszen a posztmodernnel kapcsolatos viták, felfogások ismerete a történeti kutatásokat végzők számára elengedhetetlen.

A kötetet az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola azon hallgatói jegyzik, akik *Németh András* professzor vezetésével a reformpedagógia elméleti és történeti kérdéseivel, a neveléstudomány tudománytörténetével foglalkozó szemináriumokon dolgoztak együtt. Azóta közülük többen sikerrel védtek doktori disszertációjukat. A kötet a hallgatók akkori önálló dolgozataiból és szakfordításaiból született. A hallgatók a doktori képzés során már korábban is találkoztak historiográfiai, a történettudomány önmeghatározásával foglalkozó kérdésekkel, és e kötet a bizonyíték arra, hogy az elméleti problémák konkrét hallgatói kutatásokban, feldolgozásokban hasznosultak. Jól példázza a kötet azt is, hogy mennyire fontos a neveléstudományi doktori iskolákban formálódó kutatóműhelyek szerepe a fiatal kutatók útjára indításában.

Az írások kidolgozottsága, fajsúlyossága különböző; némelyik még magán viseli a kezdő kutatóra jellemző hibákat, mindazonáltal ígéretes kutatók munkáit olvashatjuk. A szakfordítások arról tanúskodnak, hogy nemcsak az adott idegen nyelvvvel, hanem anyanyelvükön a neveléstudományi szaknyelvvvel is tisztában lévő szakemberek vállalkoztak a tanulmányok átültetésére. Ugyanakkor a kívánatosnál több idegen szó fordítási nehézségekre utal.

A kötet első részében *reformpedagógia-történettel* foglalkozó tanulmányokat olvashatunk. Ezek közül kettő német szerzők munkáinak fordítása. Mindkét tanulmány kihívást jelentett a fordítók (*Biró Zsuzsanna Hanna és Sanda István Dániel*) számára, hiszen komoly elméleti-filozófiai kérdéskörök kifejtését kellett magyarra ültetni. *Heinz-Elmar Tenorth* olyan historiográfiai elemzést készített a reformpedagógiáról, ami szinte teljes egészében áttekinti és értelmezi a reformpedagógiáról német nyelven készült munkákat. *Sophie Meicke Baader* olyan bonyolult kérdéseket jár körül, mint a reformpedagógia kialakulásával párhuzamosan teret nyerő vallási áramlat, a monizmus kapcsolata a neveléssel, a nietzschei vallásosság hatása a reformpedagógiára. Történeti adatokban bővelkedő írása a hazai szakmai közösség előtt kevésbé ismert tényekkel, összefüggésekkel ismerteti meg az olvasót. Tanulmánya ugyancsak tárgyalja a teozófia térhódítását, eszmei és szervezeti kereteinek megjelenését. E részben kapott helyet *Biró Zsuzsanna Hanna* tanulmánya, mely a reformpedagógiai alapokon nyugvó magyarországi iskolák idegennyelv-tanítását vizsgálja. Újszerű a megközelítés, hiszen a hazai reformiskolák több szempontból már jól kutatott történetét a szerző intézményesülésük folyamatába ágyazva közelíti meg. A Horthy-korszak iskolaügyének fontosabb elemeit is számba veszi, majd ezek háttérként szolgálnak a Családi Iskola, az Új Iskola és a Cselekvés Iskolája idegen nyelvet oktató gyakorlatának elemzésénél.

A kötet második része a *neveléstudományi kutatásokban megjelenő posztmodern hatásokkal* foglalkozó írásokat tartalmazza. *Pap K. Tünde* fordításában *Augustín Escolano*, eredetileg angol nyelvű tanulmányát olvashatjuk, egy részletes szakirodalmi áttekintést a neveléstörténet-írás legújabb irányzatairól. A magyar olvasó számára azért is fontos, mert itthon kevésbé ismert olasz és spanyol nyelvű munkák alapján készült az eredeti

Könyvekről

tanulmány, tömör áttekintést adva a posztmodern hullám ellentmondásokkal terhelt neveléstörténeti megjelenéséről. Hasonló tematikájú *Pap K. Tünde* összefoglaló szakirodalmi feldolgozást végző tanulmánya, melynek egyik ihletője érezhetően az általa fordított tanulmány, s a másik legtöbbet hivatkozott forrás *Gyáni Gábor* vonatkozó munkái. *Mészáros György* írása is áttekintő szakirodalmi feldolgozás, markáns kritikai elemzéssel, a neveléstudomány globalizálódásának kiemelésével, az olasz-spanyol nyelvű neveléstudományi szakirodalom néhány fontos reprezentánsának számbavételével.

Talán *Varga Kornél* vállalkozott a legnehezebb feladatra: a tudás fogalmát igyekezett történeti kontextusban vizsgálni, eljutva a posztmodernnek nevezett kor különböző tudásértelmezéseihez. A széles kitekintésű írás problémafelvető jellege említésre méltó, és azt is jelzi, hogy a tudással, a tudományos gondolkodással kapcsolatos „filozófiai alapkérdések megoldatlansága” (201. o.) igényli az ilyen típusú, szintetizálásra törekvő tanulmányokat. A tanulmány összetettségét mutatja hivatkozásainak széles köre is: *Fináczy Ernő*től *Karl Popper*en át *Vizi E. Szilveszter*ig különböző tudományterületeken alkotó tudósok írásait hívja segítségül a téma kibontásához.

A kötetben maradt néhány zavaró sajtóhiba, például az 1868-as népiskolai törvényt 1968-ba „helyezte” a nyomda őrdöge (71. o.). A kötet tartalmi egyenetlenségei ellenére fontos szellemi terméke az egyik meghatározó hazai neveléstörténeti kutatóműhelynek. Témaválasztása azt jelzi, hogy az új problémák iránti fogékonyság tudományos kutatói igénnyel párosulva integráns része a neveléstudományi kutatók képzésének.

Irodalom

Németh András és Szabolcs Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 46–76.

Pukánszky Béla (2008, szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Szabolcs Éva

Németh András (2010): Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések.
Gondolat Kiadó, Budapest. 168 o.

Reformpedagógiai kutatásai és számos könyve után Németh András érdeklődése merőben új terület felé fordult. Legutóbbi könyve, az *Emberi idővilágok*, merész vállalkozás: egy igen összetett, nehezen megragadható fogalom alakulásának, megjelenési formáinak, társadalmakat és emberképet formáló erejének, pedagógiai következményeinek eredet nyomába az ókortól napjainkig, s mint ilyen, alapvető munka. Hiánypótló, mert az elmúlt negyven év magyar filozófiai-szociológiai-antropológiai-pedagógiai szakirodalmában néhány szöveggyűjteményen és a legfontosabb művek fordításán túl alig néhány hasonló témájú önálló könyv vagy tanulmánygyűjtemény jelent meg. Németh András könyve leginkább *Losonczy Ágnes* (2009) *Az ember ideje* című időesszéivel rokonítható, ám hangsúlyai a szerző pedagógiatörténeti irányultságánál fogva az oktatás és az iskola, illetve az ehhez szorosan kapcsolódó munka világára esnek. A felfedezés személyes izgalmat stílusában

is hordozó könyv gerincét négy rövidebb rész közé ékelődő öt nagyobb fejezet alkotja, ami kiegészül egy, a további tájékozódást is szolgáló részletes bibliográfiával.

A *Mi is az idő?* című bevezetés az idő észlelése, valamint az egyéni életidő szubjektív és kulturális vonatkozásaira, azaz a temporalitás(ok) sokféleségére hívja fel a figyelmet. Például, amíg az egyéni életszakaszokhoz kötött fordulópontok végét kijelölő halál, az elmúlás élményét a szakrális idő rítusai enyhítik, a halandóságtól való félelem fájdalmas tragikumát a transzcendenciába vetett hit oldja, a közösségi emlékezet a múlttá formált időt őrzi meg és hagyományozza tovább a maga szimbolikus formáiban.

A második fejezet (*Időtimológia és időértelmezés*) az idő szó eredetével foglalkozva annak jelentését a szétdarabolással hozza összefüggésbe, ami által az egyébként érzékszerveinkkel felfoghatatlan idő szakaszolásának, mérhetőségének kérdését veti fel. A szerző megad néhány értelmezési lehetőséget, *Vernant* alapján például a Prométheusz-mítoszt felelevenítve megkülönbözteti a görögök „isteni”, „emberi” és közties jelentéssel felruházható „körkörös” időfelfogását, ír az időparadoxonról, az idő láthatatlan természetéről vagy a tárgyakba „fagyott” időről, és összefoglal néhány különböző tudományos megközelítést.

A *megkonstruált idő sokszínűsége – a kultúra és a történetiség dimenziói* című terjedelmesebb harmadik és a *Munka és idő – a modern munkaidő kialakulása* című negyedik fejezet egy nagyobb részt alkotnak. A két, egymásba fonódó részben a szerző előbb a különböző történeti periódusok időfelfogását mutatja be, majd a munka és a modern munkaidő kialakulásának problémájára, a modernitásra összpontosít. E részekben elsősorban az idő sajátos történeti-társadalmi reprezentációja, továbbá konstruált jellege kerül előtérbe. Az antik görögök többretegű, ciklikus időfelfogása a középkorra kiegészül a lineáris idővel, ami ugyanakkor összefüggésben áll azzal a jövőtudattal, amely a földi létet és az isteni elrendelés időkereteit rendezzi egyggyé. De a „[...]” 14. és 16. század közötti időszakban jelentős változások tapasztalhatók az időészlelésben [...] Ekkor jelenik meg az újkori időfelfogás két későbbi fontos jelensége a profanizáció és a szubjektivizáció.” – írja a szerző (29–30. o.). Elkülönül egymástól a profán és a szakrális idő, és a mért idő a társadalom egyre több szegmensében kiszorítja a hagyományos természeti időt. A posztmodern idő jellemzését a szerző *Castells* állításaira alapozza, ezek alapján – kissé egysíkúan – a virtuális időt, ezen belül az időtlenséget, a különböző idősíkok keveredését és az információk térbeli egyidejűségét emeli ki.

A könyv egyik legérdekesebb fejezete az idő egy szociológiai-antropológiai és pedagógiai szempontból is kitüntetett jelentőségű dimenzióját, a modern munkaidő megjelenését tárgyalja (*Munka és idő – a modern munkaidő kialakulása*). A gondolatmenet itt is kronologikus, a „varázslat” világotól, illetve a görögöktől egészen a máig terjed. *Németh András* lényegében a *weberi* gondolatot egészíti ki a fegyelmező idő és a „fegyelmezett test” *foucault-i* felfogásával, majd a tömegtársadalom megjelenésével, a normalizált idő sztandardizációs tendenciáival. *Eriksen* nyomán leírja azt a rendszert, amelybe „emberek millióit lehet a közös elemek – az óra ideje, az írás, a pénzgazdálkodás segítségével – egymás után többször bekapcsolni anélkül, hogy annak jellege változna, hogy azt át kellene szervezni” (57. o.), és amelynek ekként az idő strukturáló tényezőjévé válik. A fejezet ismét *Castells* gondolataival zárul, a hálózati társadalom új, időtlen időt élő szereplőinek és a temporalitásokba zárt „teremtmények” közötti ellentmondásnak a kettősségével.

A könyv ötödik fejezete (*A szubjektív idő*) – szinte önálló esszéként – az idő objektivitásával és szubjektivitásával, a belső idővel, az időérzékelés életkori meghatározottságával, az időérzék és az időtudat fejlődésével, az idő térhez hasonló nyelvi formuláival foglalkozik, s átvezet a pedagógia szempontjából is releváns az *Idő és az emlékezet* című hatodik fejezethez. Ez utóbbiban az emlékezet neurológiai, szociálpszichológia, pszichológiai, szociológiai, narratív és történeti megközelítésén túl annak fajtáiról van szó. A szerző kiemelten tárgyalja a társadalmi emlékezet és a kommunikáció kérdéskörét, továbbá például a hagyományok, rítusok, ünnepek és tárgyasult formáik (pl. a naptárak) szerepét az emlékek felelevenítésében és megőrzésében.

A hetedik, nagyobb fejezet *A különböző tudományok időkonceptiói*. Ebben a részben *Németh András* a filozófia, a szociológiai és az antropológia kérdésfelvetése és válaszai között válogat, a korábbi fejezetekhez hasonlóan ugyancsak kronológia szerint. Néhány ókori szerző és *Szent Ágoston* munkái után kitüntetett figyelmet fordít *Schopenhauer*, *Bergson*, *Husserl*, *Heidegger*, *Lyotard*, *Ricoeur* és *White* gondolatainak összefoglalására. Az antropológiai időfelfogást elsősorban *Eliade* és *Leach* művein keresztül mutatja be, a különböző indíttatású

Könyvekről

időszociológiai koncepciók ismertetéséhez *Durkheim, Herbert Mead, Schütz, Berger és Luckmann* munkáit idézi. Az áttekintést *Rammsteidt* időértelmezési tipológiájának, valamint *Zerubavel és Rezsőházi* időtudatra vonatkozó nézeteinek, továbbá a *Beck* által kidolgozott időelemzési szempontok beemelésével a társadalmi idő leírása zárja. Ezt követően érkezünk el a könyv alcímét is adó fejezethez, *A pedagógia és az iskola idővilágaihoz*.

A nyolcadik fejezet – hasonlóan a többi nagyobb részhez – történeti áttekintéssel kezdődik. A 15. századi német iskolarendelletekkel illusztrálja annak a folyamatnak a kezdetét, amely végül az iskola hétköznapi tevékenységekről való leválását, intézményi önállósodását, egyben az iskolai időütemezés rendjének kialakulását eredményezte. A történeti visszatekintés után – elsősorban a modern munkaidő kialakulását tárgyaló fejezetet folytatva – a szigorú időütemezésről, a fegyelmező időről és ezek filozófiai-társadalmi összefüggéseiről ír. Kitér a felvilágosodás korának néhány törekvésére, a gyáripár fegyelmezett munkaerő-szükségletére, a normalitás fogalmának megjelenésére és annak „normalizáló” kontrolljára, a társadalmi elvárások belsővé válására. Leírja egy látszólag távolabb eső, mégis a témához tartozó új igény megszületését, az iskolai higiénét, továbbá a részben mindezek ellenhatásaként megjelenő reformpedagógiák időszemléletét. Bár elemzi a modern államiság és az iparosodás következményeit, ám az egyébként lényegre törő összegzés figyelmen kívül hagy néhány társadalomtörténeti alapkérdést. Ilyen például az iskolai idő és az iskoláztatási idő, valamint a modern társadalom életkori szakaszainak kölcsönhatása, a társadalmi differenciálódás és az iskoláztatás, a normává váló gyerekkor és az iskoláztatásban megjelenő társadalmi különbségek viszonya, a szelekció társadalmi intézményesülése, s nem említi a pedagógiatörténet ugyancsak sajátos pillanatát jellemző gyárszerű monitoriskolákat sem. Ugyanakkor a fejezetben külön részben foglalkozik az időszociológiai elméletek pedagógiai vonatkozásaival, valamint a téma nemzetközi és néhány hazai kutatásának eredményeivel.

Az idő mint társadalomtudományi fogalom az 1980-as és az 1990-es években került ismét a tudományos érdeklődés középpontjába. Erre utalnak egyfelől a hagyomány vége, a természet vége (*Giddens, 2000*) vagy a történelem vége (*Fukuyama, 1994*) kifejezések, másfelől a szaporodó múltkonstrukciók, illetve emlékezetkutatások. *Németh András* művének tudománytörténeti jelentőségét részben az adja, hogy számos új kérdés és új téma megfogalmazása mellett segíti az időről való tudományos gondolkodás diskurzusainak hazai recepcióját. Több évtizedes pedagógiatörténeti kutatásainak eredményeiből, időolvasmányaiból és – ahogyan maga is említi a *Zárszóban* –, időkalandozásából született könyve nemcsak informatív és elgondolkodtató, hanem sok fontos, további kutatásra is ösztönző kérdést vet fel.

Irodalom

- Fukuyama, F. (1994): *A történelem vége és az utolsó ember*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
Giddens, A. (2000): *Elszabadult világ: hogyan alakítja át életünket a globalizáció?* Perfekt Kiadó, Budapest.
Losonczi Ágnes (2009): *Az ember ideje. Esszék az időről*. Holnap Kiadó, Budapest.

Boreczky Ágnes

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatásért Közalapítvány támogatta.



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Zrt. Értékesítési Ágazati Igazgatóság (1008 Budapest, Orczy tér 1.)
faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu
További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomda Kft-ben. Felelős vezető: Mazán Csaba.

Megjelent 5,2 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozás-ként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

Éva Szabó and Barbara Virányi: A Study of the Significance of School Attachment	111
Gyöngyvér Molnár and Benő Csapó: Constructing Inductive Reasoning Competency Scales for Years 1–11 Using IRT Models	127
László Kasik: Functioning and Emotional Background of Certain Dimensions of Social Assertion at Ages 8–18	141

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education