

Kasik LászlóSZTE BTK Neveléstudományi Intézet Nevelélmélet Tanszék
SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport
MTA-SZTE Iskolai Kudarcok Megelőzése Kutatócsoport

A szociálisérdek-érvényesítés jellemzői gyermek- és serdülőkorban – a Nagy József-i modell empirikus igazolása és továbbfejlesztése

Nagy József (2000, 2010) kompetenciamodelljében a szociálisérdek-érvényesítés egy-egy formájának tekintette az együttműködést, a segítséget, a versengést és a vezetést. E tanulmányban az ezen viselkedésformákról alkotott elméleti modelleket – középpontba helyezve Professzor Úr munkáját – és külföldi kutatási eredményeket, az általa kidolgozott elmélet alapján végzett empirikus alap- és összehasonlító kutatásaink néhány eredményét, az elméleti modell évek során történő változását, valamint a vizsgálati adatok fejlesztésben való alkalmazásának lehetőségeit mutatom be.

Bevezetés

Egyetemista korunkban gyakran hallottuk, hogy a péntek már nem a munkahét része, pénteken „normális BTK-s” nem ül órán. 2002 tavaszán nem így alakították ki az órarendünket pedagógia szakon, aminek a félév során hétről hétre egyre inkább csak örültünk. Nagy József péntekenként 7-től 10-ig, olykor fél 11-ig tartott nekünk előadást a személyes, a szociális és a kognitív kompetencia összetevőiről, fejlődésükről, összefüggéseikről, mérési és fejlesztési lehetőségeikről. A különböző megközelítéseket, illetve a saját modelljét alaposan ismertető, a jelenségeket sok-sok példával szemléltető órái megalapozták PhD-s éveimet: részben a szociálisérdek-érvényesítés (az együttműködés, a segítség, a vezetés és a versengés) életkori sajátosságait vizsgáltam 4–18 évesek körében. Hálával tartozom ezért neki.

Ebben az emléktanulmányban – melynek írása jóleső időutazás volt – bemutatom, hogyan értelmezik, illetve Nagy József miként értelmezte a szociálisérdek-érvényesítő viselkedésformákat, valamint ismertetem a főként az általa kidolgozott modell alapján végzett kutatásaink – csak a 8–18 évesekre vonatkozó vizsgálatok – néhány eredményét. Ezeket mind ismerte Professzor Úr, és többször kifejezte örömét, hogy elméletét sikerült empirikusan igazolni és kiegészíteni, az eredmények így már alapjai lehetnek iskolai segítő-fejlesztő programok kidolgozásának, amit e területtel kapcsolatban is nagyon fontosnak tartott.

Szociálisérdek-érvényesítés

Nagy (2000, 2010) az együttműködést, a segítséget, a versengést és a vezetést együttesen szociálisérdek-érvényesítésnek nevezte, és a szociális kompetencia – a társas viselkedést meghatározó pszichikus motívum- és tudásrendszer – egyik alrendszerének tekintette. Amikor 2006-ban elkezdtük vizsgálni e viselkedésformák életkori jellemzőit, abból indultunk ki, hogy egy-egy viselkedésforma meghatározásakor alapvető szempont, milyen funkciót lát el a társas interakciók során (mi a célja a viselkedésnek), milyen struktúrával rendelkezik (milyen szerveződéssel bír a viselkedést meghatározó pszichikus rendszer), valamint miként kapcsolódik más viselkedésformákhoz (mi jellemzi a struktúrák közötti viszonyrendszert).

Együttműködés és/vagy versengés

Hosszú évtizedeken át igen meghatározó volt az a nézet, miszerint az együttműködés mint proszociális viselkedésforma és a versengés egymást kölcsönösen kizáró jelenségek, amelyek nagymértékben eltérő motivációs, érzelmi és kognitív háttérrel rendelkeznek (Fülöp, 2008). Az együttműködést – kiemelve társadalmi és egyéni hasznosságát – pozitív, a versengést főként negatív értékekkel társították. Deutsch (1973) úgy vélte, együttműködéskor általában pozitívan viszonyulunk a csoporttagokhoz, segítőkészek vagyunk, pozitív érzelmek határozzák meg viselkedésünket, másokhoz való viszonyunkat, és mindez biztosítja a jó csoportlétkört és a közös célok megvalósulását. Ezzel szemben a versengés háttérben főként negatív érzelmi-motivációs bázis áll, ami gyakran ellenségeskedést szül a tagok között, és ez káros a csoportbeli interakciókra, csökkenti a közösen végzett tevékenységek hatékonyságát (Fülöp, 2007). E szembeállítás számos országban, így Magyarországon is jelentős hatást gyakorolt a pedagógiai gyakorlatra és a nevelési nézetekre (Fülöp, 2007; Kohn, 1980): az együttműködésre, a csoportmunkára, a mások segítségére tanítás és a versengés háttérbe szorítása vált nevelési céllá, illetve a versengést főként szűken, egy-egy versenyhelyzetben való viselkedésként értelmezték, a társas összehasonlítás által meghatározott versengő viselkedés nem határozta meg a mindennapi pedagógiai munkát.

Az elmúlt csaknem 50 év kutatási adatai (pl. Charlesworth, 1996; Fülöp, 2010; Van de Vliert, 1999) alapján egyre nyilvánvalóbb, hogy viselkedésünk e két alapvető formája különböző módon és mértékben összekapcsolódik (Fülöp, 2003). Fülöp (2007) kiemeli, hogy 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. 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; Kasik, 2006).

Nagy (1998, 2000, 2010) mindezeket figyelembe véve – valamint antropológiai (Fiske, 1992) és humánológiai (Csányi, 1994) kutatási adatokra támaszkodva – határozta meg az együttműködés és a versengés dimenziót, illetve kapcsolatukat, rámutatva azokra az viselkedésjellemzőkre, amelyek mérése elengedhetetlen a hatékony fejlesztés érdekében. Az együttműködés céljának az osztozkodást, a versengés céljának a megszerzést és a megvédést tekintette. Az együttműködés alapvető dimenziója a hozzájárulás (mit tesz az egyén a közös cél elérése érdekében), a részesedés (mit szeretne kapni az esetleges jutalomból, közös javakból), a csoportérdek (miként viszonyul egymáshoz az egyéni és a csoportérdek, ezek hogyan határozzák meg a viselkedést) és a csoportból való kizárás (van-e erre lehetőség, és ha igen, hogyan valósul meg). A versengést a szabályozottság

(kik által meghatározott és milyen szabályok alapján történik), az esélyesség (figyelembe veszik-e a tagok, hogy kinek mekkora esélye van a győzelemre) és a kockázat (mekkora kockázatot vállal valaki) alapján határozta meg. A belső késztetés mentén az együttműködés legfőbb érdeke a közös érdek, a versengése az érdekütköztetés, ám kiemelte, léteznek e viselkedésformáknak közös metszetei is, a szituáció körülményeitől függően kialakulhat versengő együttműködés és együttműködő versengés egyaránt, vagyis egy-egy komplex tevékenység során (pl. csoportban dolgoznak a diákok, és a csoportok versenyeznek is egymással) ezek motivációs-érzelmi bázisa összekapcsolódhat és módosulhat.

A segítség és az együttműködés kapcsolata

Míg az együttműködés és a versengés között negatív, addig az együttműködés és az alapvetően mások javát szolgáló segítség – mint két prozociális viselkedésforma – között sokáig megkérdőjelezhetetlen pozitív kapcsolatot feltételeztek a segítségnyújtás ugyancsak pozitív értékekkel való társítása miatt (Fiske, 2006). Több empirikus vizsgálat (pl. Diamond és Kashyap, 1997) alapjául szolgált az a feltételezés, hogy a kölcsönösség meghatározó pszichológiai háttere e két viselkedésformának, és a hatékony együttműködés egyik feltétele a segítség. A humánológiai vizsgálatok (pl. Eibl-Eibesfeldt, 1989) eredményei mutattak rá arra, hogy a kölcsönösség eltérően működik családi és baráti környezetben, mint más kapcsolatokban (pl. osztálytárs, munkatárs), ugyanakkor az utóbbi csoportba tartozó viszonyokban mutatott kölcsönösségre jelentős hatást gyakorolnak a családi és a baráti reciprocitás mintái. Ez a megkülönböztetés pedagógiai szempontból is fontos, hiszen az iskolai csoportos tevékenységek során nem minden esetben barátokkal kell, lehet együttműködni, így a segítségkérés és a segítségadás nem feltétlenül párosul pozitív érzésekkel. Buunk és Prins (1998) kutatásai alapján azok, akik magas kölcsönösséget várnak el barátaiktól, általában magas együttműködési hajlandóságot mutatnak, és gyakrabban számolnak be negatív érzelmekről (pl. szomorúság, csalódottság, olykor düh) a kölcsönösség hiánya miatt. Schroeder és munkatársai (1995) arra is felhívták a figyelmet, hogy segítségkor nem minden esetben kizárólag a másik érdekének érvényesítése a cél, a segítség által megjelenő pozitív érzelmek (pl. öröm, büszkeség) önjutalmazó funkcióval is bírnak.

Nagy (1998, 2000, 2010) szerint a segítségnyújtás és a segítségkérés egyaránt két alapszabályt (szükségesség és lehetőségesség) követve valósul meg: mérlegelni kell, hogy adott helyzetben szükség van-e és lehetőség van-e a másikat segíteni, illetve a másiktól segítséget kérni. Mindkét esetben befolyásoló tényező a környezet (pl. társadalmi elvárások, a másik igénye, az adott helyzet körülményei) és a felek egyéb jellemzői (pl. normák, értékrend). Az együttműködés alapszabályai, a hozzájárulás és a részesedés külön-külön is megnyilvánulhatnak, azonban – és ez Nagy (2010) szerint nevelési célnak is tekinthető – a segítség révén való összefonódásuk hatékonyabb szociális aktivitást eredményezhet.

Vezetés, vezető-vezetett kapcsolat

A vezetés, illetve a vezető-vezetett kapcsolat jellemzőivel jóval kevesebb pedagógiai és pedagógiai pszichológiai kutatás foglalkozik, ami Bettencourt és Sheldon (2001) szerint egyrészt a szerepek nehéz operacionalizálásával, másrészt a vezetői és a vezetett szerephez járuló pozitív és negatív társításokkal (pl. vezető vezetettekhez való pozitív viszonyulása, a vezetett kiszolgáltatottsága) magyarázható.

Több kutató úgy véli, a vezetői és a vezetett szerep szerinti viselkedés ellentétpárként értelmezhető, akárcsak az együttműködés és a versengés. Például Isenberg és Ennis (1981) a csoportban betölthető szerepek dimenziók mentén értelmezték (lefelé és felfelé irányuló, elősegítő és hátráltató, pozitív és negatív), amit szerintük nagymértékben

meghatároznak az egyén egyéb tulajdonságai (pl. dominanciára való hajlam). Ez alapján a vezető legtöbbször a hierarchia csúcsán helyezkedik el, utasításaival elősegíti a csoport munkáját, ami a csoport működése szempontjából pozitív. A vezetettek a hierarchia alacsonyabb fokán állnak, és gyakrabban hátráltatják a munkát a vezetővel való ellentét, az egymással való rivalizálás, illetve a szerepváltás igénye (pl. vezető szeretne lenni, más pozíciót akar betölteni) miatt.

Kenny és Zaccaro (1983) szerint a vezetői és a vezetett szerep vállalása, majd a szerepnek való megfelelés, a hiteles szerepviselkedés alapvetően a helyzet jellemzőitől és az ahhoz való alkalmazkodás eredményességétől függ, kisebb mértékben az egyéni sajátosságoktól. Burns (1978) arra hívta fel a figyelmet, hogy a vezetés módja lehet a vezetettek számára negatív is, amennyiben a vezető elsősorban saját érdekei megvalósítását tűzi ki csoportcéllul. Ez a vezető hierarchiában elfoglalt helyét, a tagokkal való jó viszonyát módosíthatja, és a vezető akár csoporttagságát is elveszítheti. Ehhez kapcsolódóan a tranzakciós vezetéselmélet (Burns, 1978) a helyzetek közül a konfliktushelyzet alapján értelmezi a vezető-vezetett kapcsolatot. Ilyen helyzetben leginkább az lesz egy csoport vezetője, aki a leggyorsabban felméri a viszonyrendszert, aki a leghatékonyabban tud rendelkezni az erőforrások felett, aki azokat úgy tudja elosztani, hogy ezt a vezetettek méltányolják, pozitív érzéseket éreznek a vezető iránt – mindez felfogható a vezetői szerepért való versengésként is, ami a vezetés és a versengés olykor igen szoros kapcsolatára hívja fel a figyelmet. Chemers (2000) szerint a szerepvállalást elsősorban az befolyásolja, miként vélekedik az egyén a csoportról, illetve milyen viszonyban vannak azok, akik közül kiválasztják a vezetőt, és ekkor már igen lényeges az, mit gondolunk a másokról (pl. a bizalommal, a segítőkészséggel kapcsolatban), milyen érzéseket táplálunk a másik iránt, ami megerősíti azt a megközelítést, miszerint a vezető-vezetett kapcsolatok kialakulásában a megtapasztalt együttműködés és segítségnyújtás is befolyásoló szereppel bírnak.

Nagy (2000, 2010) szerint a vezető-vezetett kapcsolat – akárcsak a segítő-segített fél viszonya – feltételezik egymást, ezért mindkettő eredményes működése, a nevelést tekintve működtetése, fejlesztése kiemelt intézményi feladat. Ennek érdekében elsősorban a viselkedést meghatározó két alapvető szabály (elfogadás és megállapodás) természetét és csoportbeli működését szükséges megismerni. Az elfogadás a vezető jogaira, a vezetett általi tudomásul vételére vonatkozik, a megállapodás a kölcsönös elvárásokra, feladatokra, illetve a szankciókra (mit várunk el egymástól, kinek mi a feladata, mit, kinek és hogyan lehet szankcionálni). Szintén úgy vélte, hogy ezek a különböző társas helyzetekben sokféleképpen összefonódhatnak más viselkedésformákat meghatározó alapszabályokkal (pl. a vezetői segítség lehetségesége és szükségessége).

A szociálisérdek-érvényesítő viselkedésformák életkori jellemzői és kapcsolatuk – korábbi kutatási eredmények

Az együttműködés, a segítség, a versengés és a vezetés életkori sajátosságairól főként fejlődés- és szociálpszichológiai kutatási eredményekkel rendelkezünk. Bár Eisenberg és munkatársai (2015) szerint már az óvodai évek alatt jelentős egyéni és kulturális eltérések azonosíthatók e négy viselkedésforma megnyilvánulásában, a megfigyelések szerint már hároméves korban jól azonosíthatók ezek különböző formái (pl. Fülöp, 2007; Hartup, 1992; Strayer, 1989; Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008), melyek már ekkor igen gyakran átfedik egymást.

Zsolnai és munkatársainak (2008) vizsgálata alapján az óvodai évek alatt egyre jellemzőbb a másokkal való együttműködés (pl. közös játék során) és a segítségnyújtás (pl. bajban való segítség), ám segítséget elsősorban felnőttől kérnek. A kisiskoláskor elejétől tovább nő a támogató, segítő jellegű tevékenységek száma, melyek gyakorisága – akárcsak az óvodai

évek alatt – nagyobb a lányok körében. Serdülőkortól egyre gyakoribb a segítségnyújtás (Piliavin és Chang, 1990), és ennek motívumai már internalizáltak (Asher és Parker, 1989). A segítő tevékenységek számának növekedését eredményezi a segítséssel együtt járó pozitív élmény, valamint a kölcsönös segítség elvárásának biztonságot adó érzése. A serdülők egyre szívesebben vállalnak vezetői szerepet, leginkább jól ismert csoporttagok körében, és egyre jellemzőbb a vezető pozícióért való versengés is (Fiske, 2006).

Grusec (1992) kutatásai szerint 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 tárgyi vagy anyagi természetű volt. Kasik (2006) 13, 15 és 16 évesek körében, a BFQ-val (*Big Five Questionnaire*, Rózsa, 2004) végzett vizsgálata alapján az önzetlenség, a gondoskodás, a segítségnyújtás, az együttműködés és a bizalom gyakoriságát mutató barátságosság faktor átlagai fokozatosan csökkennek, a 13 éveseké szignifikánsan elkülönül a 15 és a 16 évesek átlagától. A csökkenés a 15 éves 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.

Fülöp és Sándor (2008) szerint a versengő típusú feladatválasztás egyre gyakrabban érhető tetten, ötéves korban a versengés, tízéves kor körül a verseny, a győzelem és a vesztes fogalma már tudatosan jelen van, ugyanakkor ezek leginkább a versenyzésre, iskolai versenyhelyzetekre vonatkoznak. Mind a fiúk, mind a lányok esetében változik a tevékenységek minősége, ami a segítségnyújtás és az empátia egyre szorosabb kapcsolatával magyarázható (Eisenberg és mtsai, 2015). Serdülőkorban nagymértékben megváltoznak a csoporton belüli dominanciaviszonyok (Strayer, 1989). Ekkor a versengés a társas összehasonlítás egyik nagyon fontos elemévé válik, és főként a fiúknál gyakoribb a csoporton belüli pozíciószerező viselkedés (Fülöp, 2007), illetve az olykor agresszivitást is mutató versengés, ami Schaffer (1996) szerint általában a fiúkra jellemzőbb. Artz (2004) vizsgálata alapján a lányok a fiúkhoz hasonlóan lehetnek agresszív versengők.

Gastil (1994) kutatása alapján a vezető-vezetett kapcsolat önérdék és közösségi érdek alapján történő elkülönítése (a vezető önérdéke nagyobb, mint a vezetetteké) kevésbé jellemző a serdülőkortól, ettől kezdve leginkább a csoport jellege és a helyzet döntő akár a vezető, akár a vezetett érdekének érvényesítésekor. Schein (2001) szerint a vezető-vezetett kapcsolatot – ezen belül a vezetőnek való engedelmességet – a serdülőkorban már jelentősen befolyásolja a vezető neve, ami elsősorban a nők és a férfiak társadalmi szerepével kapcsolatos elvárásokon alapul. Az elvárásokat a szülők már igen korán közvetítik gyermekeik felé, ám ezek igazán csak a serdülőkorban, a kortársi kapcsolatokban bontakoznak ki, erőteljesen meghatározva a személyközi viszonyokat.

Empirikus vizsgálatok

A SZÉK-kérdőív kialakítása és bemérése

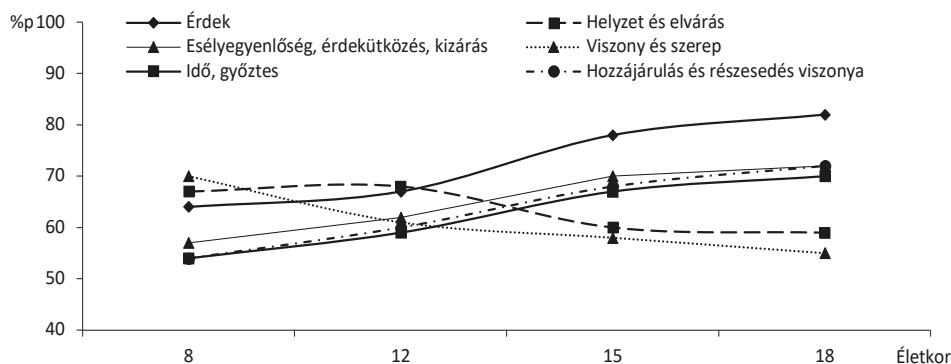
A szociálisérdek-érvényesítés négy formájának vizsgálatát 2006-ban kezdtük meg a SZÉK (Szociálisérdek-érvényesítés Kérdőív) kidolgozásával. A kérdőívet a viselkedésformák és pszichikus háttérük struktúrájára vonatkozó elméleti modellek – főként Fiske (2006), Fülöp (2003) és Nagy (2000) munkái –, valamint a társas viselkedést meghatározó pszichikus rendszer, a szociális kompetencia Nagy- (2007) és Rose-Krasnor-féle

(1997) modellje alapján szerkesztettük. Struktúrája alapvetően a Nagy (2000, 2010) által leírt dimenziókat tükrözi. A kérdőívvel a 8–18 évesek önmagukat, illetve őket szüleik és pedagógusaik is tudják értékelni ötfokú Likert-skálán (1 = szinte soha, 2 = általában nem, 3 = néha igen, néha nem, 4 = általában igen, 5 = szinte mindig jellemző rá/rám).

Az eredetileg 61 ítemes SZÉK bemérésére 2008-ban került sor 8, 12, 15 és 18 évesek, illetve szüleik és pedagógusaik körében. A feltáró faktorelemzés során 10 tételt el kellett hagyni mindegyik változattól. A kérdőívváltozatok mindegyike megfelelő megbízhatósági mutatókkal rendelkezett (a faktorok Cronbach- α értéke mindenhol nagyobb 0,72-nál). Az 51 kijelentés mind a három változat esetében ugyanazon hat faktorba csoportosult: Érdek (É, 16 tétel, Az a fontos, hogy azt csináljuk a csoportmunka során, amit én akarok.), Helyzet, elvárás (HE, 13 tétel, pl. Azért tartom be a szabályokat, mert ezt várják el tőlem a tanáraim.), Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás (EEK, 8 tétel, pl. Ha valaki nem csinálja a dolgát a csoportban, akkor el kell küldeni őt.), Idő és győztes (IGY, 5 tétel, Az a jó, ha egy verseny után gyorsan kiderül, ki a nyertes.), Hozzájárulás és részesedés viszonya (HRV, 4 tétel, pl. A csoportmunka végén a munkámnak megfelelő jutalmat akarok kapni.), Viszony és szerep (VSZ, 5 tétel, pl. Ha én vagyok a csoport vezetője, a többieknek azt kell csinálniuk, amit én mondok.).

E sajátosságok jelennek meg a Damasio-féle (1994) viselkedésértelmezés elemeiként, vagyis a faktorok a szociális aktivitás átfogó sajátosságait tükrözik: az aktivitást jelentősen befolyásolja a helyzet, a helyzetben részt vevő felek viszonya és a helyzethez való viszonyuk, az aktivitás érdeke, érdekértékelése és az érdekek ütközése. A faktorstruktúra nem minden esetben külön mutatja meg a négy viselkedésforma jellemzőit. A faktorok alapvetően a közös dimenziórészek alapján alakultak ki, bár az IGY csak a versengéshez, a HRV csak az együttműködéshez, valamint a VSZ csak a vezetéshez tartozó tételeket tartalmaz. A viselkedésformák önálló vizsgálata egy későbbi kutatás célja volt, melynek egyes eredményeit szintén tartalmazza ez a tanulmány.

Az értékelők szerinti eredményeket ebben a tanulmányban nem ismertetjük (ld. Kasik, 2010). A diákok önjellemzése, illetve a szülők és a pedagógusok értékelése alapján számított faktoronkénti összevont mutatókat az 1. ábra szemlélteti (a mérési pontok időbeli távolsága nem azonos, ezért a görbék csak megközelítően szemléltetik a feltételezett változásokat a keresztmetszeti vizsgálat adatai alapján).



1. ábra. A Szociálisérvényesítés Kérdőíven elért értékek az összevont (diák, szülő, pedagógus) mutató alapján faktoronként és életkoronként (%p)

Az összevont mutató kismértékben torzítja az eredményeket, hiszen az önjellemzéshez viszonyítva a szülők felül-, a pedagógusok alulértékelik a diákokat, aminek oka lehet – többek között – az eltérő társas helyzetek alapján történő szülői és pedagógusi értékelés,

valamint a szülők esetében a gyermekük iránti elfogultság, pozitív torzítás. Ennek ellenére az eredmények (1. ábra) jól szemléltetik a fejlődés- és szociálpszichológiai kutatásokból származó életkori sajátosságokat. A 15 és a 18 évesek körében az egyéni érdek (saját cél, terv) gyakrabban meghatározza a vezetői és a vezetett szerep vállalását, a segítségnyújtást és a segítségkérést, a versengést és a csoportban való munkát, mint a fiatalabbaknál, ami egyrészt a serdülőkora jellemző, az önállóságra, az önálló döntéshozatalra való folytonos törekvést mutatja, másrészt azt is, hogy az idősebbek nehezebben tolerálják, ha akadályozzák őket céljaik elérésében (Érdek, [8, 12] < [15, 18]). Ezt támasztja alá az is, hogy a 15 és a 18 évesek kevésbé gyakran veszik figyelembe a szülői és a pedagógusi elvárásokat a segítségkérés, a segítségnyújtás és a versengés alapszabályainak betartásával kapcsolatban, mint a fiatalabbak (Helyzet, elvárás, [15, 18] < [8, 12]).

Az idősebbek gyakrabban veszik figyelembe a versengés során mások esélyeit, azt, hogy a versenytársnak is minél nagyobb esélye legyen a győzelemre, valamint a társak csoportból való kizárása is gyakrabban jellemző rájuk – ezen jellemzők az empátia erőteljesebb megnyilvánulására és a több szempontú helyzetértékelésre utalnak (Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás, [8, 12] < [15, 18]). Az idősebbek gyakrabban választanak olyan helyzeteket, amelyek esetében egy személy kerülhet ki győztesként, gyakrabban tekintik ellenfelüknek verseny után is társukat, valamint gyakrabban vélik úgy, hogy a versengés nem rendelkezik időkorláttal (Idő és győztes, [8, 12] < [15, 18]). Mindezekkel szemben a 8 és a 12 évesek körében gyakoribb mind a vezető személyének, mind a kijelölt feladatnak az elfogadása (Viszony, szerep, [15, 18] < [8, 12]). Legnagyobb mértékben a 8 éves diákokra jellemző a hozzájárulástól független részesedés, és úgy tűnik, az életkor előrehaladtával egyre fontosabb a „valamit valamiért” elv szerinti részesedés (Hozzájárulás és részesedés viszonya, [15, 18] < [12] < [8]).

Négy faktor (Érdek; Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás; Idő és győztes; Hozzájárulás és részesedés viszonya) esetében a mért összetevők feltételezett változását szemléltető görbe megfeleltethető egy logisztikus görbe valamely szakaszának (lassan, majd gyorsan növekedő, ezt követően lassuló szakasz), ám fejlődéslélektani szempontból ez nem minden esetben jelent pozitív változást. Hiszen például az egyéni érdek vezérelte döntés (Érdek) nem mindig vezet hatékony csoportmunkához, sőt lehetséges ebből fakadó konfliktus is a tagok, illetve a vezető és a vezetettek között, illetve ha a másikat a versenyhelyzetet követően is ellenfélnek tekinti valaki (Idő és győztes), az is számos személyközi probléma, konfliktus forrása lehet. Tehát a feltételezett időbeli változás nem mindig jelent egyre hatékonyabb társas aktivitást, ezért ezeket a jellemzőket érdemes

Az idősebbek gyakrabban veszik figyelembe a versengés során mások esélyeit, azt, hogy a versenytársnak is minél nagyobb esélye legyen a győzelemre, valamint a társak csoportból való kizárása is gyakrabban jellemző rájuk – ezen jellemzők az empátia erőteljesebb megnyilvánulására és a több szempontú helyzetértékelésre utalnak (Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás, [8, 12] < [15, 18]). Az idősebbek gyakrabban választanak olyan helyzeteket, amelyek esetében egy személy kerülhet ki győztesként, gyakrabban tekintik ellenfelüknek verseny után is társukat, valamint gyakrabban vélik úgy, hogy a versengés nem rendelkezik időkorláttal (Idő és győztes, [8, 12] < [15, 18]).

cselekvési szokásokként értelmezni (meghatározott cselekvésekhez, helyzetekhez, eseményekhez kötöttek), aminek alakulásában a környezeti tényezőknek igen jelentős a szerepük (Nagy, 2007).

Más szempontból, de szintén a környezeti hatások szerepére hívja fel a figyelmet a Helyzet, elvárás és a Viszony és szerep faktoron elért életkori értékek feltételezett alakulása. A Helyzet, elvárás azt fejezi ki, hogy miként határozzák meg a segítsést és a versengést a kortársak, a szülők és a pedagógusok elvárásai, az általuk közvetített normák és a szociális helyzetek, a Viszony és szerep pedig azt, hogy mi alapján történik a vezetői és a vezetett szerep vállalása. A másik négy faktorial szemben e kettőnél a hatás ellentétes, ám a feltételezett életkori változás nem tekinthető a szociális aktivitás szempontjából negatív sajátosságnak, hiszen mindkettő esetében a serdülőkorra jellemző külső tényezőktől való függetlenedésről, a külső szabályozás szerinti viselkedés gyakoriságának csökkenéséről van szó.

A viselkedésformák önálló vizsgálata – nem kedvelt együttműködés?

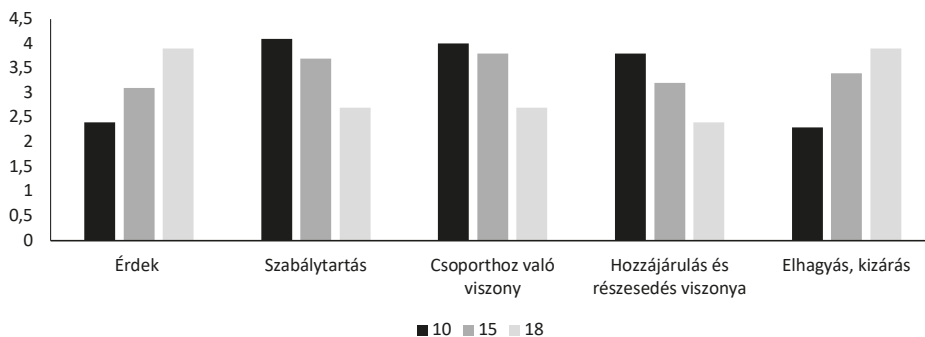
A 2010-es évek elején egy, a szociális kompetencia összetevőinek átfogó vizsgálatára irányuló kutatás keretén belül dolgoztunk ki és mértünk be négy kérdőívet (EK: Együttműködés Kérdőív, SK: Segítés Kérdőív, VrK: Versengés Kérdőív, VzK: Vezetés Kérdőív), melyekkel külön-külön tárhatók fel a viselkedésformák dimenziói 10–18 évesek körében (a kijelentések értékelése a SZÉK-nél is alkalmazott ötfokú skálán történik). A kérdőívek megfelelő megbízhatósági mutatókkal rendelkeztek mindegyik életkori mintán (a faktorok Cronbach- α értéke mindegyik esetében nagyobb 0,75-nál). A négy kérdőívet több későbbi kutatásban (Kasik, 2015), összehasonlító vizsgálatban (Kasik, 2018), illetve fejlesztőprogram kidolgozásakor is használtuk. Az 1. táblázat tartalmazza a négy kérdőív faktorait.

1. táblázat. Az Együttműködés, a Segítés, a Versengés és a Vezetés Kérdőív faktorai

Együttműködés (27 item)	Segítés (42 item)	Versengés (30 item)	Vezetés (31 item)
(1) Érdek	(1) Segítségkérés gyakorisága	(1) Viszonyulás	(1) Vezető: szerepvállalás
(2) Szabálytartás	(2) Segítés veszélyben	(2) Idő/győztes	(2) Vezetett: szerepvállalás
(3) Csoporthoz való viszony	(3) Funkció	(3) Esélyesség	(3) Demokratikus vezető
(4) Hozzájárulás és részesedés viszonya	(4) Segítéshez való viszony	(4) Szabálybetartás	(4) Nem demokratikus vezető
(5) Elhagyás, kizárás	(5) Segítségnyújtás gyakorisága	(5) Funkció	(5) Alárendelt beosztott
	(6) Szükségesség, lehetőségesség		(6) Nem alárendelt beosztott
	(7) Elvárás és minta		

Az együttműködés jellemzőinek feltárása volt a célunk 2014-ben, majd az eredmények alapján egy féléves fejlesztőprogramot (Kasik és Gál, 2017) dolgoztunk ki középiskolás (9. és 10. évfolyamos) diákok számára, melynek fókuszában az együttműködés és a társas problémák megoldásának fejlesztése állt. Az EK faktoraival (1. táblázat) az tártható fel, hogy a másokkal végzett közös munka, csoportmunka során – iskolai kontextusra kellett gondolniuk kitöltéskor – mennyire dominál az egyéni és a csoportérdek (Érdek), mennyire tartja be a csoportszabályokat (Szabálytartás), milyen attitűddel bír

a csoporttagok iránt, mennyire kedveli őket (Csoporthoz való viszony), a jutalomból való részesedés mennyiben függ a hozzájárulástól (Hozzájárulás és részesedés viszonya), valamint hogyan vélekedik a csoportelhagyás és mások kizárásának lehetőségéről (Elhagyás, kizárás). A 10, 15 és 18 évesekkel végzett, kizárólag önjellemzéses vizsgálat (Kasik, 2015) eredményeit a 2. ábra szemlélteti.



2. ábra. Az Együttműködés Kérdőív faktorain elért életkori eredmények (átlag)

Akárcsak a 2008-as kutatás esetében, bár keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk, jól azonosíthatók korábbi felmérésekkel megegyező, az életkori változásokat kifejező jellemzők. Az adatok (2. ábra) alapján feltételezhető, hogy a csoportban végzett munka során az életkor előrehaladtával nő az egyéni érdek dominanciája, ami egybecseng azzal a 2006-os kutatási eredménnyel (Kasik, 2006), miszerint egyre kevésbé szeretnek a diákok másokkal közösen dolgozni, az egyéni munkát előnyben részesítik, ekkor saját időbeosztásuk, céljaik mentén dolgozhatnak, nem kell másokhoz alkalmazkodniuk (Érdek, [10] < [15] < [18]). Ezt alátámasztja a Csoporthoz való viszony faktoron elért értékek különbsége is ([18] < [15] < [10]), az életkorral csökken a csoporttagokhoz való pozitív viszonyulás. A csoportszabályok betartására való törekvés a 10 és a 15 évesekre jellemzőbb, mint a 18 évesekre (Szabálybetartás, [18] < [10, 15]), és részben ettől is függ, hogy mennyire gondolják úgy, hogy elhagyható a csoport, illetve nem megfelelő munkavégzés vagy viselkedés miatt kizárható egy csoporttag: a 10 évesek kevésbé gondolják így, mint az idősebbek (Elhagyás, kizárás, [10] < [15, 18]). Akárcsak a 2008-as vizsgálatból, e kutatásból is az derült ki, hogy az életkorral feltehetően fokozatosan csökken a hozzájárulástól független részesedés elfogadása (Hozzájárulás és részesedés viszonya, [18] < [15] < [10]).

Annak ellenére, hogy a csoportmunkát meghatározó normák és szabályok betartásának, illetve az egyéni érdek meghatározta viselkedésnek az életkori sajátosságait meggyőzően tükrözik ezek az eredmények is, értelmezésükkor fontos figyelembe venni a környezeti tényezőket. Mindenképpen meghatározza az együttműködés dimenziók szerinti értékelését az, hogy például a kutatásban részt vevőknek milyen tapasztalataik vannak az együttes munkáról, illetve milyen feladatokat szoktak végezni közösen. Ugyancsak fontos, hogy kik a csoporttagok, van-e köztük olyan, akivel nem szívesen dolgozik egy diák, valamint van-e lehetőség a csoportösszetétel megváltoztatására a munka során, és ha igen, akkor abba van-e beleszólása a diákoknak. Figyelembe kell venni azt is, hogy a 15 évesek 9. évfolyamos középiskolások voltak, akik egy új osztályközösség alakulását élték meg nap mint nap a kutatás ideje alatt. Nem kevésbé fontos az sem, hogy a pedagógus alkalmaz-e csoportmunkát, kedveli-e ezt a munkaformát, lát-e benne fejlesztési lehetőséget, vagy csak alkalmazza, mert elvárás. Több olyan helyzeti és személyi tényező van még, amelyek árnyalhatják a kutatási eredményeket.

Mindezekről ebben a vizsgálatban nem kértünk információkat, ám e kutatás eredményeire is épített, heti rendszerességű fejlesztőprogram megvalósításakor látható volt, hogy ezek a szituatív és környezeti tényezők valóban meghatározóak. Hiszen míg a 9. évfolyamosok jobban ragaszkodtak a közösen kialakított szabályokhoz, igyekeztek figyelembe venni a többiek véleményét, addig a 10. évfolyamosok egyrészt hamarabb rászóltak a társaikra, ha nem megfelelőnek látták a munkájukat, a csoportelhagyást is felajánlották, másrészt egyéni céljaikat többször próbálták a csoportcélok mellé vagy fölé helyezni. Ezt azoknál a diákoknál tapasztaltuk, akik beszámoltak arról, hogy az ő tanáraik ezekre lehetőséget adnak. A fejlesztőprogram egyik legmarkánsabb tapasztalata az volt, hogy a diákok többsége egyértelműen kifejezte: nem szeret másokkal közösen dolgozni, az egyéni munkát jobban preferálják, és az együttműködéssel kapcsolatban kevés pozitív élményről számoltak be az általános iskolai éveikből. Holott a központi és az iskolai oktatási-nevelési dokumentumok szerint az egyik legfontosabb cél az együttműködésre nevelés, a csoportmunka gyakoriságának növelése, a másokkal való közös munka megszerettetése és e munka szabályainak elsajátíttatása. E kutatásból (is) úgy tűnik, a célok megvalósítása és a valóság, a gyerekek működése és attitűdje között jelentős az eltérés (Kasik, 2006).

Összefüggés-vizsgálatok – versengés és problémamegoldás

Már a 2008-ban végzett keresztmetszeti vizsgálatban is összevetettük a SZÉK dimenzióit a szociálisprobléma-megoldás jellemzőivel, hiszen mind a négy viselkedésforma esetében számolni lehet társas problémák kialakulásával (Kasik, 2015). Például csoportmunka során a nem megfelelő hozzájárulás, a csoporttagok akaratával szembeni egyéni érdek érvényesítése, a vezetői szerepért folytatott küzdelem, a nem fair versenyzés, illetve segítségkor a szükségesség vagy a lehetőségesség figyelmen kívül hagyása számos feszültséget teremthet, melyek nemcsak az adott helyzet kimenetelét, hanem a tagok hosszú távú kapcsolatát is negatívan befolyásolhatják.

A szociálisprobléma-megoldás a személyközi problémát (ennek észlelésével és definiálásával kezdődik a folyamat), a problémamegoldást mint folyamatot (definiálás, lehetséges megoldási módok átgondolása, döntés, következmény bejósolása) és a problémamegoldó viselkedést foglalja magában, utóbbinak számos formája lehetséges (D’Zurilla és Goldfried, 1971). A problémamegoldás egy motivációs-kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat, melynek célja az adott társas helyzet, feladat vagy társas viszony megoldása (vagy nem megoldása) az egyén önmagáról, a másikról és a helyzetről birtokolt információi alapján (Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004). E folyamat mérésére igen sok mérőeszközt dolgoztak ki (pl. Crick és Dodge, 1994; D’Zurilla és Goldfried, 1971; D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2004; Frauenknecht és Black, 2009; Spivack és Shure, 1976), melyek közül az egyik leggyakrabban – és általunk is – alkalmazott a D’Zurilla és munkatársai (2004) által létrehozott SPSI–R (*Social Problem-Solving Inventory – Revised*).

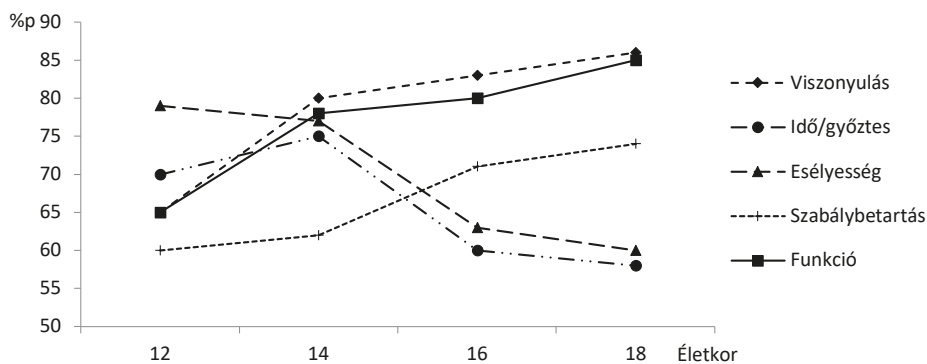
Az SPSI–R eredeti és a magyar változata (Kasik, 2010) egyaránt 25 kijelentést tartalmaz, öt faktor mentén méri a szociálisprobléma-megoldás jellemzőit (öt tétel faktoronként): pozitív orientáció (PO, pl. Meg tudom oldani a problémáimat.) és negatív orientáció (NO, pl. Túl sokat aggódom a problémáim miatt.), valamint racionális (R, pl. Megpróbálok minél több megoldási lehetőséget keresni.), impulzív (I, pl. Ideges vagyok problémamegoldás közben.) és elkerülő (E, pl. Húzom-halasztom a problémák megoldását.) megoldói stílus. A kijelentéseket ötfokú skálán kell megítélni (0 = egyáltalán nem, 1 = kicsit; 2 = közepes mértékben, 3 = jellemző, 4 = nagyon jellemző rám). Mind a beméréskor, mind a későbbi használata során a kérdőív megfelelő megbízhatósági mutatókkal bírt (a faktorok Cronbach- α értéke nagyobb 0,73-nál).

A következőkben nem egy, a szociálisprobléma-megoldás serdülőkori jellemzőit fel-táró kutatás eredményeit mutatom be, hanem összegzem a 2008 óta ezzel a kérdőívvel

végzett vizsgálatok főbb eredményeit, majd a versengés és a problémamegoldás közötti kapcsolatot ismertetem egy 2015-ös felmérés adatai alapján (Kasik és Guti, 2015). Mind a bemérés, mind a későbbi – keresztmetszeti és longitudinális – vizsgálatok (Gáspár és Kasik, 2015; Kasik, 2010, 2012, 2014, 2015; Kasik és Gál, 2017; Kasik és Guti, 2015), illetve a külföldi kutatások (pl. D’Zurilla, Maydeu-Olivares és Kant, 1998; Hampel és Petermann, 2005) szerint is 11-12 éves kortól fokozatosan csökken a pozitív orientáció által mért sikeres megoldásba vetett hit, gyakran párosulva elkerüléssel, amely sokféle módon megnyilvánulhat (a megoldás elutasítása, halogatás erőgyűjtés érdekében vagy a fokozatos távolodás érdekében, a megoldási folyamat abbahagyása). D’Zurilla és munkatársainak (2004) amerikai diákokkal végzett vizsgálatai alapján inkább a lányokra jellemző a serdülőkor alatt a negatív orientáció és az elkerülési szoros kapcsolata, ám saját vizsgálataink (Gáspár és Kasik, 2015; Kasik, 2015) eredményei ettől eltérőek: 14-15 éves kortól a fiúk nagyobb arányban mutatnak – nem az erőgyűjtés érdekében – elkerülő viselkedést. A serdülőkör közepétől (14-15 éves kortól) tartósan magas az impulzív, a főként negatív érzelmek meghatározta, olykor agresszivitásba forduló problémamegoldás, ami a fiúkra jellemzőbb. Hasonlóképpen, a pozitív orientáció (magas énhatékonyság, önmagába vetett hit) szoros és az életkorral egyre szorosabb kapcsolatot mutat a racionalitással (lehetőségek, következmények alapos átgondolása, magas frusztrációs tolerancia), ami 15-16 éves kortól már mutat nem szerinti eltérést, a fiúkra jellemzőbb.

A versengés és a szociálisprobléma-megoldás kapcsolatára irányuló kutatásunkban (Kasik és Guti, 2015) az SPSI-R-t és az általunk – Fülöp Márta segítségével – kidolgozott Versengés Kérdőívet (VrK) használtuk (ld. 1. táblázat), melynek e vizsgálathoz kidolgoztuk a szülői és a pedagógusi változatát is. A VrK mindegyik változata 30 kijelentést tartalmaz, ezek öt faktorba csoportosulnak, és ugyanahhoz a faktorhoz tartoznak a tételek mindhárom változatban. A Viszonyulás faktor a versengéshez és a versenyhelyzetekhez való viszonyulás jellemzőit mutatja (6 tétel, pl. Szeretem, ha jobb vagyok valamiben másoknál.). Az Idő/győztes faktorhoz tartozó tételek értékeléséből az tudható meg, hogy miként gondolkodnak a verseny idejéről, hosszáról, mikor szeretnék megtudni annak eredményét (5 tétel, pl. Bármeddig versenyezhetek társaimmal.). Az Esélyesség tételei a részvétellel és a nyéréssel kapcsolatos esélyességre vonatkoznak, illetve érintik az arányos kockázatot is (7 tétel, pl. Csak akkor versenek, ha van esélyem a győzelemre.). A Szabálybetartáshoz tartozó kijelentések a szabályok elfogadására, betartására, a mások által meghatározott előírások szerinti versengésre vonatkoznak (6 tétel, pl. Versengés közben betartom a szabályokat.). A Funkció a versengés közbeni tanulással, önfejlesztéssel, önértékeléssel kapcsolatos kijelentéseket tartalmaz (6 tétel, pl. Versengés közben sokat tanulok másoktól.).

A most bemutatott kutatásban 12, 14, 16 és 18 éves diákok vettek részt. A 3. ábra az összevont mutatók szerinti életkori elkülönüléseket mutatja (az értékelők szerinti adatokat ld. Kasik és Guti, 2015). Bár a mérés keresztmetszeti volt, az értékeket összekapcsoltuk, szemléletesebbé téve a feltételezett változásokat.



3. ábra. A Versengés Kérdőív faktorain elért életkori eredmények (%p)

Az összevont mutatókkal kapcsolatban már említett torzítás ellenére az életkori jellemzők és az azok közötti eltérések illeszkednek a versengési hajlandósággal és a versengés mikéntjével kapcsolatos korábbi kutatási eredményekhez (pl. Fülöp, 2007; Fülöp és mtsai, 2007). A 3. ábra alapján a versengéshez való pozitív viszonyulás a 14–18 évesekre jellemzőbb, mint a 12 évesekre (Viszonyulás, $[12] < [14, 16, 18]$), és ugyanez az életkori elkülönülés a vizsgált funkciók (tanulás, önfejlesztés) alapján (Funkció, $[12] < [14, 16, 18]$), vagyis a 14–18 évesek számára fontosabb a tanulást, az önmaguk fejlesztését előtérbe helyező versengés, mint a 12 éveseknek. A versengéssel kapcsolatos szabályok betartása a középiskolások számára ugyancsak fontosabb (Szabálybetartás, $[12, 14] < [16, 18]$), aminek alakulása több tényezőtől függ, például ki alakítja a szabályokat, illetve milyen hatások érik őket, milyen mintával rendelkeznek, amelyek befolyásolják a szabályok alakítását és betartását.

Az Idő/győztes és az Esélyesség faktoron mért jellemzők feltételezett időbeli változása az előzőektől eltérő. Mindkét faktoron a 12–14 évesek értékei magasabbak a 16–18 évesek értékeinél (Idő/győztes, Esélyesség, $[16, 18] < [12, 14]$). A fiatalabbakra jellemzőbb annak igénye, hogy azonnal megtudják, ki a győztes, illetve körükben többen vélekednek úgy, hogy csak azzal versengenek, akinek ugyanolyan vagy hasonló esélye van a győzelemre, mint nekik. Ez egyrészt kapcsolatban áll az önszabályozással, ezen belül a késleltetéssel, az idősebbek tovább képesek várni különböző helyzetekre vagy a jutalomra. Az esélyegyenlőség figyelembe vétele ugyancsak függ a viselkedésre vonatkozó értékek, normák és szabályok interiorizációjától (Ranschburg, 1984).

A versengés és a szociálisprobléma-megoldás kapcsolatát regresszióelemzéssel tártuk fel, a függő változók a szociálisprobléma-megoldás faktorai, a független változók a versengés dimenziói voltak. A versengés mért faktorai leginkább a pozitív orientációt és a racionalitást magyarázzák, a pozitív orientációnál meghatározó a versengéshez való viszonyulás és a szabálybetartás, a racionalitásnál az esélyesség és a szabálybetartás hatása (a megmagyarázott varianciák 20–33% közöttiek). A pozitív orientáció és a versengéshez való viszonyulás kapcsolatának mértéke nem kizárólag azt mutathatja, hogy a pozitív viszonyulás hat a problémamegoldáshoz való pozitív viszonyulásra, hanem számot adhat a más tevékenységekkel kapcsolatos pozitív motivációs bázisról is (pl. szeretném megoldani a problémát – kihívás számomra egy verseny). Ezt az elképzelést erősíti az elkerülés versengéssel való gyenge kapcsolata, hatása (7–10%). A racionalitás, a szabálybetartás és az esélyesség összefüggése szintén értelmezhető egy átfogó halmaz mentén: az ok-okozati összefüggések, a következmények végiggondolása, a szabályok megfogalmazása, vagyis számtalan kognitív folyamat fontos mindezeknél, ám a racionális megoldói stílus nem azonos a nem érzelmi alapú problémamegoldással, a felsorolásban

szereplő műveletek során is fontos szerepet játszanak érzelmeink (Webster-Stratton, Reid és Hammond, 2001).

Zárszó

Az elmúlt közel 15 évben végzett empirikus kutatásoknak köszönhetően igen sokat tudunk a Nagy József által szociálisérdek-érvényesítő viselkedésformáknak nevezett együttműködés, segítség, versengés és vezetés életkori és nem szerinti jellemzőiről, ezek más viselkedésformákkal való kapcsolatáról, illetve környezeti meghatározóikról. Ezeknek a munkáknak az alapjait Nagy József rakta le. A kutatásoknak köszönhetően az általa kidolgozott elméleti modell az évek során bővült, változott is, az eredmények pedig kiváló alapjává váltak fejlesztőprogramok kidolgozásának. Mind az empirikus adatokat, mind a programok tartalmát, módszereit ismertte Professzor Úr – mindig elküldtem neki az eredményeket, olykor meg is beszéltek, és volt, hogy egy-két mondatával, észrevételével azonnal megoldotta a problémát, segített átlendülni a nehézségen. A 2015-ös könyvem megjelenése után ezt írta: „Gyerünk, jó lesz, csináljátok tovább.” Azóta is csináljuk tovább, és biztos vagyok benne, hogy büszke lenne azokra a kutatásokra és a pedagógusok munkáját segítő módszertani segédanyagokra, amelyeket már nem tudtam neki elküldeni. Mindent köszönök, Professzor Úr.

Irodalom

- Artz, S. (2004). Revisiting the moral domain. In Moretti, M. M., Odgers, C. L. & Jackson, M. A. (szerk.), *Girls and aggression*. Kluwer Academic/Plenum Publishers. 101–113. DOI: 10.1007/978-1-4419-8985-7_8
- Asher, S. R. & Parker, J. G. (1989). Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. In Schneider, B. H., Attili, G. & Weissberg, N. R. P. (szerk.), *Social Competence in Developmental Perspective*. Academic Publishing. 5–25. DOI: 10.1007/978-94-009-2442-0_1
- Bettencourt, B. A. & Sheldon, K. (2001). Social goals as mechanism for psychological need satisfaction within social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1131–1141. DOI: 10.1037/0022-3514.81.6.1131
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Low.
- Buunk, B. P. & Prins, K. S. (1998). Loneliness, exchange orientation, and reciprocity in friendships. *Personal Relationships*, 5, 1–14. DOI: 10.1111/j.1475-6811.1998.tb00156.x
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association. DOI: 10.1037/10805-000
- Charlesworth, W. R. (1996). Co-operation and competition: contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19(1), 25–39. DOI: 10.1080/016502596385910
- Chemers, M. M. (2000). Leadership research and theory: a functional integration. *Group Dynamics*, 4, 27–43. DOI: 10.1037/1089-2699.4.1.27
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanism in children’s adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101. DOI: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Csányi, V. (1994). *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- D’Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107–126. DOI: 10.1037/h0031360
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241–252. DOI: 10.1016/s0191-8869(98)00029-4
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social Problem-Solving Inventory – Revised (SPSI-R): Technical Manual*. Multi-Health Systems. DOI: 10.1037/t05068-000
- Damasio, A. R. (1994). Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1, 19–25.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. Yale University Press. DOI: 10.12987/9780300159356
- Diamond, W. D. & Kashyap, R. K. (1997). Extending models of prosocial behavior to explain university alumni contributions. *Journal of Applied Social*

- Psychology*, 27, 915–928. DOI: 10.1111/j.1559-1816.1997.tb00278.x
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human Etology*. Aldine de Gruyter.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D. & Spinrad, T. (2015). The development of prosocial behavior. In Schroeder, D. A. & Graziano, W. G. (szerk.), *Oxford Handbook of Prosocial Behavior*. Oxford University Press. 114–136. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.008
- 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.
- Fiske, S. T. (2006). *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó.
- Frauenknecht, M. & Black, D. R. (2009). Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, 41(2), 112–123. DOI: 10.1080/19325037.2010.10599135
- Fülöp, M. (2003). A versengés mint szociális készség fejleszthetősége. In Zsolnai, A. (szerk.), *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó. 170–192.
- Fülöp, M. (2007). A sokarcú versengés. In Czigler, I. & Oláh, A. (szerk.), *Találkozás a pszichológiával*. Osiris Kiadó. 228–259.
- Fülöp, M. (2008). Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 28(2), 113–140. DOI: 10.1556/pszi.28.2008.2.2
- Fülöp, M. (2010). A társas viselkedés szociálpszichológiája: a társas összehasonlítás. In Zsolnai, A. & Kasik, A. (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 48–77.
- Fülöp, M. & Sándor, M. (2008). A versengés, a győzelem és a veszteség fogalma kisiskolások rajzi ábrázolásában. *Pszichológia*, 28(2), 195–220. DOI: 10.1556/pszi.28.2008.2.5
- Fülöp, M., Ross, A., Pergar Kuscer, M. & Razdevsek Pucko, C. (2007). Competition and cooperation in schools. An English, Hungarian and Slovenian comparison. In Salili, F. & Hoosain, R. (szerk.), *Research in Multicultural Education and International Perspective. Culture, Motivation and Learning: A Multicultural Perspective*. Information Age Publishing. 235–284.
- Gáspár, Cs. & Kasik, L. (2015). A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, 25(10), 48–58. DOI: 10.17543/iskult.2015.10.48
- Gastil, J. (1994). A meta-analytic review of the productivity and satisfaction of democratic and autocratic leadership. *Small Group Research*, 25, 384–410. DOI: 10.1177/1046496494253003
- Grusec, J. E. (1992). Socializing Concern for Others in the Home. *Developmental Psychology*, 27(2), 338–342. DOI: 10.1037/0012-1649.27.2.338
- Hampel, P. & Petermann, F. (2005). Age and Gender Effects on Coping in Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 73–83. DOI: 10.1007/s10964-005-3207-9
- Hartup, W. W. (1992). Friendship and their Developmental Significance. In McGurk, H. (szerk.), *Children's Social development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 175–205. DOI: 10.4324/9781315785042-8
- Isenberg, D. J. & Ennis, J. G. (1981). Perceiving group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 293–305. DOI: 10.1037/0022-3514.41.2.293
- Kasik, L. (2006). A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106(3), 231–258.
- Kasik, L. (2010). A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. *PhD-értékezés*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik, L. (2012). A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 112(4), 243–263.
- Kasik, L. (2014). Development of social problem-solving – A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142–157. DOI: 10.1080/17405629.2014.969702
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
- Kasik, L. & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496. DOI: 10.1556/2063.26.2017.3.15
- Kasik, L. & Gutí, K. (2015). A kortársi versengés és problémamegoldás jellemzői serdülők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(1), 179–195. DOI: 10.1556/0016.2015.70.1.11
- Kenny, D. A. & Zaccaro, S. J. (1983). An estimate of variance due to traits in leadership. *Journal of Applied Psychology*, 68, 678–685. DOI: 10.1037/0021-9010.68.4.678
- Kohn, M. L. (1995). Social structure and personality through time and space. In Moen, P., Elder, G. H. & Lüscher, K. (szerk.), *Examining lives in context: Perspective on the ecology of human development*. American Psychological Association Press. 141–168. DOI: 10.1037/10176-004
- Nagy, J. (1998). Az érdekérvényesítő szociális készségek rendszere és fejlesztése. *Iskolakultúra*, 8(1), 37–47.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.

- Piliavin, J. A. & Chang, H. W. (1990). Altruism: A Review of Recent Theory and Research. *The Annual Review of Sociology*, 27–65. DOI: 10.1146/annurev.so.16.080190.000331
- Ranschburg, J. (1984). *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Gondolat Kiadó.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135. DOI: 10.1111/1467-9507.00029
- Rózsa, S. (2004). *BFO-C. Kézikönyv*. OS Hungary Tesztfelkészítő Kft.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Blackwell.
- Schein, E. H. (2001). Clinical Inquiry/Research. In Reason, P. & Bradbury, H. (szerk.), *Handbook of Action Research*. SAGE Publication. 228–237.
- Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F. & Piliavin, J. A. (1995). *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. McGraw-Hill.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1976). *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass.
- Strayer, F. F. (1989). Co-adaptation within the Early Peer Group: A Psychobiological Study of Social Competence. In Schneider, B. H., Attili, G. & Weissberg, N. R. P. (szerk.), *Social Competence in Developmental Perspective*. Springer Science & Business Media. 145–175. DOI: 10.1007/978-94-009-2442-0_10
- Van de Vliert, E. (1999). Cooperation and Competition as Partners. *European Review of Social Psychology*, 10, 231–257. DOI: 10.1080/14792779943000071
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283–302. DOI: 10.1207/s15374424jccp3003_2
- Zsolnai, A., Kasik, L. & Lesznyák, M. (2008). Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6–7), 91–110.

Absztrakt

Az emléktanulmány egy időutazás. Egyrészt bemutatom, hogyan értelmezik az együttműködés, a segítség, a versengés és a vezetés működését és kapcsolataikat, kiemelve Nagy József modelljét, melyben ezeket együttesen szociálisérdek-érvényesítésnek nevezte. Másrészt ismertetem azoknak a 8–18 évesekkel végzett vizsgálatainknak az eredményeit, amelyek alapja a Nagy József által kidolgozott elméleti modell volt. A Szociálisérdek-érvényesítés Kérdőívvel, illetve ennek módosított változataival fontos serdülőkori sajátosságokat, illetve más jellemzőkkel (pl. szociálisprobléma-megoldás) való összefüggéseket tártunk fel az elmúlt közel 15 évben. Például az életkor előrehaladtával az együttműködés során nő az egyéni érdek dominanciája, ami olykor komoly társas problémákat eredményezhet a csoportmunka során; egyre fontosabb a tanulást, az önmaguk fejlesztését előtérbe helyező versengés; egyre szívesebben segítenek kortársaiknak, ami pozitív hatással van egy-egy társas probléma megoldásának folyamatára; és egyre kevésbé gondolják úgy, hogy a vezető és a vezetett szerepen ne lehetne változtatni. A feltárt sajátosságok, kapcsolatok nagymértékben segítették serdülőknek szánt fejlesztőprogramok kidolgozását, pontosabb fejlesztési célokat tudunk megfogalmazni, és a módszerek kiválasztása is célzottabb volt.

Kulcsszavak: Nagy-József-i modell; szociálisérdek-érvényesítés (együttműködés, segítség, versengés, vezetés); szociálisprobléma-megoldás