

## A SZOCIÁLISÉRDEK-ÉRVÉNYESÍTŐ KÉPESSÉGEK MŰKÖDÉSÉNEK JELLEMZŐI 4, 8, 11 ÉS 17 ÉVES KORBAN

**Kasik László**

*Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet,  
Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

A nemzetközi vizsgálatok (pl. *Johnson és Norem-Hebeisen, 1977; Fülöp, 2003; Fiske, 2006*) eredményei szerint a *Nagy József (2000)* által szociálisérdek-érvényesítő képességeknek nevezett együttműködési, segítő, versengési és vezetési képességek működése mind a belső kiegyensúlyozottság, mind a társadalmi együttélés és fejlődés szempontjából alapvetően meghatározza nemcsak magánéleti, hanem szakmai-tanulmányi eredményességünket is, valamint hosszú távon befolyásolja pszichés és fiziológiai egészségünk minőségét.

Bár a *Nemzeti alaptanterv (2004. 14. o.)* a felnőtt lét szerepeire való felkészítéssel kapcsolatban az intézményes nevelés kiemelt feladatának tekinti e négy képesség pozitív irányú alakulásának segítségét, a közoktatás ezt a feladatát nem képes hatékonyan ellátni (*Nagy, 2000*). Mindezt jól szemlélteti az együttműködési és a versengési képesség esetében néhány kutatási eredmény is (pl. *Zsolnai, 1999; Fülöp, 2003; Ross, Fülöp és Pergar Kuscer, 2006; Kasik, 2006*), a vezetési és a segítő képesség életkori sajátosságairól pedig ennél is kevesebb hazai empirikus adattal rendelkezünk. Ugyanakkor az intézményes fejlesztés alapvető feltétele annak ismerete, mit tekintünk képességnek (milyen szerkezeti sajátosságokkal rendelkezik; mint a szociális kompetencia egyik összetevője hogyan kapcsolódik más pszichikus komponensekhez), mi jellemzi életkori működését (az egyén és a környezet közötti kölcsönhatás révén milyen viselkedésformát eredményez), s egy adott kultúrán belül miként értelmezhető fejlődése (az egyén és a környezet számára egyaránt pozitív irányú változása).

Mindezek ellenére az utóbbi másfél évtizedben jelentősen megnőtt a képességek fejlesztésére irányuló hazai kísérletek és programok száma. A legtöbb fejlesztő program az együttműködés eredményes formáinak elsajátítását tűzi ki célul saját elméleti modell vagy a nemzetközi szakirodalomból átvett fejlesztési koncepció alapján (pl. *Benda, 2002; Kagan, 2004*), azonban ezek hatékonyságáról kevés empirikus tapasztalattal rendelkezünk. A versengést – az együttműködéssel ellentétben – a nyugati kulturális és történelmi tradíciókon alapuló pszichológiai elméletek sokáig negatív jelenségként határozták meg, s mivel a modellek hatottak az európai kutatókra, a versengést a magyarországi intézményes nevelés sem tekintette fejlesztendőnek (*Fülöp, 2003; Fülöp, 2008*). Az újabb vizsgálatok (pl. *Bonta, 1997; Van de Vliert, 1999*) szerint azonban nem létezik együttműködés versengés nélkül és fordítva, s napjainkban az együttműködést fejlesztő

programok többségének a konstruktív versengésre történő nevelés is célja (pl. *Kagan*, 2004). A segítség és a vezetés egyes formáinak fejlődését segítő programok száma – főként a képességek vizsgálatának hiánya miatt – még mindig nagyon csekély (pl. *Levine* és *Moreland*, 1990).

A képességek struktúrájáról napjainkig több – számos tudományterület ismereteit integráló – elméleti modell született (pl. *Fiske*, 1991; *Nagy*, 2000; *Fülöp*, 2003), amelyek alapján a 2007–2008-as tanévben kidolgoztunk két, 4–10 és 11–18 évesek mérésére alkalmas kérdőívet (Szociálisérdek-érvényesítő képességek kérdőív, A- és B-változat, gyermek- és pedagógusváltozat – *Kasik*, 2008). A tanulmány első részében (I.) a 2008 tavaszán elvégzett vizsgálat elméleti és módszertani hátterét, valamint az önjellemzéssel kapott eredményeket mutatjuk be, s a második részében (II.) ismertetjük, miként vélekednek a pedagógusok a képességek működéséről. A kutatás során megvizsgáltuk a négy képesség és a neuropszichológiai Fish-face teszttel (*Myers* és *mtsai*, 2003) mért implicit/explicit tanulási képesség kapcsolatát, valamint a felvett háttérváltozók és a szociálisérdek-érvényesítő képességek egymásra hatását is. Ezeket az eredményeket egy további tanulmányban ismertetjük.

Vizsgálatunk egy komplex kutatás része, amelynek célja (1) a képességek fejlettségének és fejlődésének, egymásra gyakorolt hatásának, (2) különböző affektív (érzelemki-fejező, érzelemfelismerő és -megértő, érzelemszabályozó képességek) és kognitív, szociális-kognitív (induktív gondolkodás, szociálisprobléma-megoldó képesség) komponensekkel való kapcsolatának vizsgálata, (3) a képességműködések és a szociometriai státus közötti összefüggések, (4) valamint neuropszichológiai és neurofiziológiai módszerek bevonásával a képességek neurális alapjainak feltárása.

E vizsgálat elvégzését azok az újabb nemzetközi kutatási eredmények (pl. *Saarni*, 1999; *Mott* és *Krane*, 2006) indokolják, amelyek szerint mind az érzelmek kifejezésének, szabályozásának és értelmezésének fejlettsége, mind a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás, az abban szabályozófunkciót ellátó szociálisprobléma-megoldó képesség fejlettsége jelentősen befolyásolja a szociálisérdek-érvényesítő képességek működését és fordítva. Erős kapcsolat mutatható ki például a szociálisprobléma-megoldó, az érzelemszabályozó és az együttműködési képesség működése között (*Chang*, *D’Zurilla* és *Sanna*, 2004).

A kognitív idegtudományi vizsgálatok (pl. *Decety*, *Jackson*, *Sommerville*, *Chaminade* és *Meltzoff*, 2004) szerint az együttműködés és a versengés mint evolúciós fontosságú viselkedésformák elméleti igényelnek, azaz mások érzéseinek, szándékainak, várható cselekvéseinek elővételezését. A kooperációs spektrumban – akár az elméletiában való részvételen keresztül – kiemelt szerep jut az én reprezentációjának, más területek (például a versengés) elnyomásának, valamint minden esetben az érzelmek bevonódásának, s e funkciókhoz egyre jobban körvonalazódó, funkcionálisan vizsgálható agyterületek köthetők. Úgy véljük, az együttműködéssel és a versengéssel kapcsolatos nemzetközi vizsgálatok (pl. *Decety* és *mtsai*, 2004) alapján a további két képesség (vezetés és segítség) neurális alapjai is meghatározhatók, mindegyik esetében kimutatható nemcsak a normál, hanem a normáltól eltérő, egyéni fejlődésmenet is.

A pedagógiai vizsgálatok alapján az életkor előrehaladtával egyre szorosabb kapcsolat áll fenn a szociális viselkedés és a tanulmányi teljesítmény (pl. *Zsolnai*, 1999; *Kasik*,

2006), valamint a tanulók csoportban elfoglalt státusa között (pl. *Singleton és Asher, 1997; Zsolnai, 2003*). Az iskolai tantárgyakhoz közvetlenül nem kapcsolódó induktív gondolkodás fejlettségének vizsgálatával, illetve a szociometriai státus feltérképezésével a szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének további fontos jellemzői tárhatók fel.

A kutatás eredményei alapján olyan átfogó képet kapunk e négy képesség természetéről, amely megfelelő támpontot nyújt a fejlesztési célok és lehetőségek újragondolásához. További célunk a képességek életkori sajátosságait figyelembe vevő – tantárgyi és nem tantárgyi tartalomba ágyazott – komplex, mind a négy területet együttesen érintő fejlesztő programok kidolgozása és hatásvizsgálata.

## A kutatás elméleti háttere

### A szociális viselkedés fejlődésének újabb modellje

A neuroetológiai vizsgálatok legfontosabb felismerése az agynak a filogenezis eredményeként létrejövő hierarchikus struktúrája és a viselkedésszabályozás hierarchiája közötti összefüggés (*MacLean, 1990*). E kapcsolat alapján egyre több modell a személyiségfejlődést mint hierarchizálódást értelmezi, amely során a szintek az alsóbb szintekből kibontakozva épülnek ki, miközben relatív önállóságuk megmarad. A szociális nevelés szempontjából mindez azt jelenti, hogy a felsőbb szintek kibontakozását az alsóbb szintekre építve segíthetjük elő (*Nagy, 2000*).

Evolúciós szempontból az emberi agy legalább három, egymásra épülő szintből épül fel (*MacLean, 1990*), melyek egymással kölcsönhatásban működnek. A *hüllőagy* (agytörzs és közepagi struktúrák) a viselkedés genetikusan szabályozója, az aktuális belső állapotnak és a külső helyzetnek megfelelő viselkedés alapja. Az *ősemlősagy* (limbikus rendszer) már jelentős tanulási kapacitással rendelkezik, ennek következtében megvalósulhat a környezeti feltételekhez való alkalmazkodás, az *újemlősagy* (nagyagykéreg) pedig még nagyobb tanulási lehetőséget biztosít, lehetővé téve például a szimulatív tevékenység végzését. Több kutató szerint (pl. *MacLean, 1990*) a jobb és a bal oldali agyfélteke egymásra reflektáló specializációja egy negyedik szintet (*frontális szint*) hozott létre, ami lehetővé teszi az önreflexió, az önkontroll elsajátítását.

*Nagy József* (2000) szerint az öröklött viselkedési komponensek többsége egy-másfél évtizednyi érési folyamat után válik működőképessé. E folyamat eredményeképpen fejlődik ki a *genetikus személyiség*. A hüllőagy viselkedésszabályozó funkciója életünk végéig alapvető marad, ám a további szintek megfelelő tanulási eredményeknek köszönhetően domináns szerepet játszhatnak a viselkedés szabályozásában. Az ősemlősagy a tapasztalati tanulás, a *tapasztalati személyiség* létrejöttét, vagyis az öröklött alapok kötöttségeitől való felszabadulást teszi lehetővé. Az újemlősagy a szabadságfok további növekedését, az *értelmező személyiség* kialakulását eredményezheti, melyben már a felismert és az explicit szabályok is közreműködnek, már ezekhez is mérjük, viszonyítjuk viselkedésünket. A frontális szint az *önértelmező személyiség* kialakulását, viselkedésünk

szabályainak felismerését, explikálását és modellezését eredményezheti. A fejlődési folyamat genetikailag adott lehetőség, vagyis a tapasztalati, az értelmező és az önértelmező személyiség kialakulása függ a tanulás tartalmaitól, folyamatától, a szociális környezet jellemzőitől.

Mindezt meggyőzően bizonyítják a humánétológiai (*Eibl-Eibesfeldt*, 1989; *Csányi*, 1999) és a szociobiológiai (*Wilson*, 1978; *Berezkei*, 1992) kutatások eredményei, amelyek szerint a társas viselkedés fejlődésében meghatározó szerepet játszanak a viselkedés öröklött mechanizmusai és a hajlamok (például a jelfelismerő és a jelközlő rutin; a csoporthoz tartozási, a rangsorképző, a birtoklási hajlam). Ezek készlete minden embernél azonos, erejük azonban egyénenként eltérő, így az életkor előrehaladtával a szociális tanulás, a társas környezet hatására különbözőképpen módosulnak, változnak. Ugyanakkor az öröklött szabályozók nemcsak a csecsemők, a kisgyermek viselkedésében dominálnak, viselkedésszabályozó szerepük meghatározó lehet a serdülőkorban vagy a felnőttkorban is (*Buda*, 1986; *Nagy*, 1996, 2000).

### **Szociális kompetencia – szociális képességek**

Az elmúlt másfél évtizedben a különböző pszichológiai, humánétológiai, szociobiológiai és szociálintropológiai ismeretek integrálása figyelhető meg a *szociális kompetencia*, a társas viselkedés belső szerveződését, működését, változását kutató irányzat esetében. A tudományos közösség által széles körben elfogadott *Chomsky*-féle (1995) nyelvi kompetencia és nyelvi performancia (nyelvi viselkedés) megkülönböztetése alapján a szociális kompetencia a viselkedés (az egyén és a környezete közötti kölcsönhatás) belső feltételrendszere (*Nagy*, 2000), amely öröklött és tanult összetevőkből épül fel, szervezi az adott viselkedéshez szükséges komponenseket (motívumokat, képességeket, készségeket, ismereteket, szokásokat, mintákat).

A szociális kompetencia három – relatíve önálló – alrendszer és több összekapcsoló (átfedő) részrendszer szerveződése (*Zsolnai és Kasik*, 2009). A szociális, az emocionális és a kognitív alrendszer mindegyike képesség- és motívumrendszerre és azok összetevőire tagolható, öröklött és tanult komponenseik hierarchikusan kapcsolódnak egymáshoz. Az összekapcsoló (átfedő) részrendszerek a három alrendszer szerves egymásba fonódásai, amelyek különböző komplex viselkedésformák (például a szociálisprobléma-megoldás) kivitelezését teszik lehetővé.

A hazai és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt gyakran szinonimaként használják a szociális képesség és készség fogalmát, azonban a viselkedés kivitelezésében játszott szerepük alapján nem tekinthetők a szociális kompetencia azonos funkciót betöltő összetevőinek. A szociális képességek a viselkedés öröklött szabályozóira – például a temperamentumra vagy a különböző hajlamokra – épülő és a szocializáció során folyamatosan alakuló, módosuló szabályokat (például az együttműködés során a hozzájárulás és a részesedés szabályait) követve szervezik a viselkedést, szervesen kapcsolódva a személyiség motívumrendszeréhez, az öröklött és a tanult motívumokhoz. A szociális készségek a képességrendszer tanult elemeiként az aktuális viselkedés kivitelezésében vesznek részt (pl. az osztálytársakkal történő együttműködés során egy kognitív vagy szociá-

lis feladat, probléma megoldásakor), vagyis specifikus célú és tartalmú viselkedést tesznek lehetővé (Nagy, 2000).

A hazai szociáliskészség-vizsgálatok eredményei alapján a különböző szociális készségek sem az óvodai évek alatt (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007; Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008), sem a kisiskolás vagy serdülőkorban (Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005) nem vagy alig fejlődnek spontán módon. Azonban a kísérletek eredményei szerint rendszeres, tudatos iskolai fejlesztés hatására a készségek (pl. érzelmek megfelelő kifejezése, hatékony verbális kommunikáció) sikeresen elsajátíthatók és begyakorolhatók (Zsolnai és Józsa, 2003). A különböző szociális képességek életkori sajátosságairól kevesebb ismerettel rendelkezünk. A kutatási eredmények szerint az iskolai évek alatt fejlődésük a készségek fejlődéséhez hasonló, nagymértékű spontán változás nem mutatható ki, ugyanakkor egyre nagyobb mértékben magyarázzák a tanulmányi teljesítményt (pl. Zsolnai, 1999; Fülöp, 2003; Kasik, 2006), így több kognitív terület működése szempontjából is igen fontos fejlődésük tudatos, tervszerű segítése.

### Szociálisérdek-érvényesítés

Az érdekérvényesítő viselkedés sajátosságai viszonylag későn, az 1970-es években vált a pszichológiai kutatások tárgyává. Kezdetben (pl. Ginsberg, Wauson és Easley, 1977; Trower, Bryant és Argyle, 1978) az egyéni célok elérése érdekében tett verbális és nem verbális megnyilvánulások mértékét, egyéni különbségeit tárták fel, főként a megfigyelés módszerével. Rövid időn belül azonban számos tudományterület (pl. szociálanropológia, humánétológia, szociobiológia, evolúciós pszichológia) kutatási eredményei segítették az érdekérvényesítés természetének még alaposabb megismerését.

Az egyén érdekérvényesítő viselkedését a szociálanropológia az adott csoportra, társadalomra jellemző gazdasági folyamatok alapján értelmezi. Egy társadalom gazdasága azt a rendszert jelenti, amelyben megvalósul a különböző indítékoktól vezérelt anyagi és szellemi javak termelése, elosztása és azok fogyasztása, felhasználása (Polányi, 1957; Lomnitz, 1998). Polányi (1957), valamint Douglas és Asherwood (1996) szerint az elosztás három univerzális gyakorlata (1) a piaci csere; (2) a redisztribúció (újraelosztás) és (3) a reciprocitás (kölcsonösség). A piaci cserében az önérdék dominál, ezt azonban gyakran módosíthatja a felek közötti hosszú távú egymásrataltság, valamilyen közös érdek. A redisztribúció a társadalmon mint hierarchikus rendszeren keresztülhaladó elosztási folyamat, amelyben a vezető vagy vezetők kiemelt jogokkal élnek a javak elosztásakor. A reciprocitáson belül az egyének közötti kapcsolat szorossága, illetve a javak visszaáramlása alapján megkülönböztetik az általános, a kiegyensúlyozott és a negatív reciprocitást. Az általános a szorosan együtt élők közötti elosztást jelöli (pl. szülő-gyermek, barátok), akik között a visszaáramlás késleltetett és gyakran el is marad. A kiegyensúlyozott a lazább kapcsolatban élőkre (például távolabbi rokonokra, ismerősökre) vonatkozik, a viszonzás ebben az esetben a kapcsolat fenntartása érdekében szükséges, de nem feltétlenül azonnali. A negatív reciprocitás a társadalmi kapcsolataink peremén lévő emberekkel való érintkezésre jellemző, ahol a viszonzás azonnali és szükségszerű.

A humánétológia szerint a társas mivolt (a kölcsönös feltételezésekre építő társasság) az ember biológikumához rendelhető. A biológiai szerveződés alapján az egyén maga

épít fel szabályokat és igazodik a jelentésekhez (*Humphrey*, 1976), ennek köszönhetően válik hermeneutikus rendszerré, aki mind mások, mind saját viselkedésében szándékokat, érdekeket és terveket lát, megkísérli azokat értelmezni (*Dennett*, 1998; *Pléh*, 1999, 2004). A kutatások (pl. *Eibl-Eibesfeldt*, 1989; *Csányi*, 1994, 1999) eredményei egyértelműen bizonyítják e kettős meghatározottságot, hiszen a szociálisérdek-érvényesítő viselkedésünk több millió év alatt kialakult fajspecifikus biológiai alapjai szintén tanulsággal, a kultúra befolyása alatt módosíthatók, alakíthatók. Öröklött tulajdonságnak tekinthető az agresszió, amely az ellentétes érdekek érvényesítésének alapvető energiaforrása, mind az egyed, mind a csoport túlélésének egyik eszköze (*Eibl-Eibesfeldt*, 1989; *Csányi*, 1986, 1999). Számos kísérlet (pl. *Mazur* és *Lamb*, 1980; *Dabbs* és *Morris*, 1990) bizonyította az ember pozíció utáni vágyódásának, a dominanciának biológiai meghatározottságát is. Ugyancsak jól körülhatárolható biológiai alapja van az ember fajtársak iránti önzetlen segítségének, amely – ellentétben az állatokkal – nem korlátozódik a rokonokra, s az egymást jól ismerőkre. Csoportösszetartó erőként működnek az együttműködés és az azt követő osztozkodás, illetve az együttműködést nem feltétlenül kívánó megosztás biológiai alapjai (*Reynolds*, 1993).

A szociobiológiai kutatások (pl. *Wilson*, 1978; *Barash*, 1980; *Berezkei*, 1992) az etológiánál nagyobb hangsúlyt fektetnek a populációgenetikai vonatkozásokra, azonban a társas viselkedés biológiai alapjainak értelmezésekor nem veszik figyelembe sem a kultúra szerepét, sem a csoportselekcio mechanizmusait. Így számos elmélet született arról (pl. *Dawkins*, 1976), hogy valójában minden emberi cselekedetben kimutatható az egyéni, az önző érdek, amely az egyedekben a gének által meghatározott, így az csupán az individuális szelekcio folyamatát magyarázza. Ennek ellenére a szociobiológia egyik legfontosabb eredménye, hogy önző (a saját érdek érvényesítését szolgáló) és önzetlen (a mások érdekeinek érvényesülését lehetővé tevő) viselkedésünk egymást nem kizárják, hanem feltételezik (*Nagy*, 2000). Az anyagi és szellemi javakból való részesedés magyarázatakor azonban továbbra is az egyéni érdek érvényesítését – amely alapvetően versengésre készíti az embert – állítja a középpontba. Az együttműködéssel szoros kapcsolatban álló osztozkodásnak különböző fokozatai vannak: a javakat megszerző egyén, ha megtartja magának, individualista, ha megosztja rokonaival, a nepotizmus (a segítség megnyilvánulása) jellemző rá. Ha a javakból részesednek a rokonokon kívül mások is (azonos értékű viszonzás nélkül), akkor az egyént a genetikai altruizmus jellemzi (*Sahlins*, 1972; *Berezkei*, 2002).

Az evolúciós pszichológia az emberi viselkedés és gondolkodás integratív megközelítést nyújtja azáltal, hogy az etológia és a szociobiológia egyes eredményeihez szervesen hozzáépíti a kognitív pszichológia és a viselkedésökológia magyarázatait (*Berezkei*, 2002). Az új szemlélet alapján társas viselkedésünket, érzelmeinket, megismerő tevékenységünket mélyen befolyásolják az evolúció során kialakult pszichológiai folyamatok, tekintet nélkül arra, hogy jelenleg van-e hatásuk a genetikai reprodukcióra (*Crawford*, 1998).

*Berezkei* (2003. 40–41. o.) szerint „a genetikailag előírt pszichológiai algoritmusok bizonyos mintázatokba rendezik viselkedésünket, amelyekre predikciók tehetők az evolúciós elméletből, ezek pedig alávethetők a tapasztalati ellenőrzés módszereinek”. A kutatások alapján a segítség mellett a nem rokonok (barátok, munkatársak, osztálytársak)

kölcsönösségen alapuló támogatása, reciprok altruizmusa igen előnyös a rátermettségre nézve (*Trivers*, 1985; *Reeve*, 1992).

*De Vos* és *Zeggelink* (1997) úgy véli, a kölcsönösség alakulásának kedvez, ha a körülmények szükségessé teszik az együttműködést, amennyiben a csoport tagjainak viszonylag szoros kapcsolatot kell egymással kialakítaniuk és fenntartaniuk. A kölcsönösségen alapuló együttműködés számos területen megfigyelhető: táplálékmegosztás, veszélyben való segítség, mások támogatása, eszközök, információk adása és vétele. Sok esetben morális és szociális szerveződések alapjai, megszilárdítják a csoportban betöltött szerepeket, s nemcsak a csoporton belüli, hanem a csoportok közötti hosszú távú kapcsolatok stabilitását is növelik. Ugyanakkor létezik viszonzást nem feltételező, indiszkriminatív altruizmus is (nem korlátozódik sem rokonok, sem idegenek körére), ami a maladaptív folyamatokkal, az individuális szelekciós folyamatokkal és a csoportszelekciós hatásokkal magyarázható. A vezetés, az engedelmeskedés vagy az alávetettség szintén veleszületett tulajdonság, akárcsak a rangért, jutalomért vagy a csoportban betöltött szerepért folytatott versengő viselkedést meghatározó dominancia.

### **Szociálisérdek-érvényesítő képességek**

A szociáliskompetencia-modellek szinte mindegyike kiemelten kezeli a szociálisérdek-érvényesítő viselkedést meghatározó pszichikus komponenseket. Az 1970-es években született, a viselkedés főként behaviorista felfogásához közel álló modellek a viselkedés tanult összetevőjeként definiálják a komponenseket. *Rinn* és *Markle* (1979) megkülönböztetik az önérvényesítő készségegyüttest, amelyben a véleménykülönbség kezelésének, illetve az egyén számára ésszerűtlen kérések visszautasításának készsége szerepel. *Spence* (1983) a makroszociális készségek közé sorolja a segítséget, a kooperációt és a konfliktuskezelés készségét. *Stephens* (1992) a csoporton belüli aktivitás, a másokon való segítség, illetve a konfliktuskezelés készségét tekinti a szociálisérdek-érvényesítésért felelős tanult pszichikus összetevőknek.

Más modellek (pl. *Meichenbaum*, *Butler* és *Gruson*, 1981; *Shepherd*, 1983; *Halberstadt*, *Denham* és *Dunsmore*, 2001; *Mott* és *Krane*, 2006) szerint a szociálisérdek-érvényesítésért felelős komponensek a társas viselkedés öröklött meghatározóira épülnek, olyan szabályozófunkciót ellátó képességek, amelyek alapján számos érdekérvényesítő viselkedés (segítség, együttműködés, konfliktuskezelés, versengés, agresszív tevékenység) valósulhat meg. E viselkedésformák öröklött alapjainak kibontakozását és módosulását a környezeti feltételek és az azokkal folyamatosan kölcsönhatásban álló egyéb (kognitív, affektív) jellemzők különbözőképpen befolyásolják.

A szociálintropológiai, a humánétológiai, a szociobiológiai, az evolúciós pszichológiai és a szociálpszichológiai kutatások eredményeit felhasználva a szociálisérdek-érvényesítő viselkedés pszichikus összetevőit *Nagy József* (2000) szociáliskompetencia-modellje kapcsolja össze koherens rendszerré. *Nagy* (2000) szerint az együttműködési, a segítséget, a versengési és a vezetési képesség a szociálisérdek-érvényesítő viselkedést, a létezés alapvető feltételét meghatározó képességek. A képességek különböző explicit (szándékosan követhető) és implicit (szándéktalanul érvényesülő), valamint öröklött és tanult alapszabályok alapján szervezik a viselkedést. „Az öröklött alapszabályok az

egyén és a csoport, a faj biológiai túlélését szolgálják. A tanult alapszabályok a biológiai túlélés mellett az életminőség megőrzését, javítását, a csoport, a társadalom kultúrájának követését, fenntartását, fejlesztését segítik.” (Nagy, 2000. 231. o.)

Az öröklött és a tanult alapszabályok folyamatosan összefonódnak, egyszerre a viselkedés viszonyítási alapjai és kivitelezési programok. Az együttműködés biológiailag meghatározott alapszabálya az egymással szoros kölcsönhatásban álló hozzájárulás és részesedés, a segítése a szükségesség és a lehetőségesség, a versengése a szabályozottság és az esélyesség, a vezetése a szerepek elfogadása és az azok meghatározta következményekről való megállapodás. A képességek önállóan is megnyilvánulhatnak, azonban a szociálantropológiai, illetve a humánétológiai vizsgálatok alapján általában valamelyik kombinációjuk érvényesül, így létrejöhet például a segítő együttműködés, a segítő versengés vagy akár a versengő együttműködés is.

Az együttműködésnek mint általános szociális viselkedésformának alapvető célja az osztozkodás, a segítség célja a megosztás, a versengése a megszerzés és a megvédés, valamint a vezetése az elosztás. A belső készítés alapján az együttműködés alapérdeke a közös érdek, a segítése a közérdek, a versengése az érdekütköztetés és a vezetése az eltérő érdek. Az együttműködő, a segítő, a versengő és a vezető viselkedés egyaránt lehet antiszociális, lojális vagy proszociális attól függően, milyen értékrendet képviselünk, a viselkedést meghatározó öröklött motívumokra milyen tanult motívumok, szociális attitűdök, értékek és meggyőződések épülnek (Nagy, 2000; Nagy és Zsolnai, 2001).

### **A szociálisérdek-érvényesítés néhány életkori jellemzője**

A képességek előfordulásának gyakoriságáról, a viselkedésformák életkori sajátosságairól főként megfigyelésen alapuló kutatási eredményekkel rendelkezünk. A vizsgálatok szerint a kortárs csoportokban már hároméves korban megfigyelhetők a versengő és a vezető-vezetett kapcsolaton alapuló (Strayer, 1989; Fülöp, 2007), illetve a segítő és együttműködő tevékenységek (Hartup, 1992) különböző, egymást gyakran átfedő formái, melyek már ekkor igen nagy egyéni és kulturális eltéréseket mutatnak (Eisenberg, 1982).

Az életkor növekedésével történő változások számos kognitív, érzelmi és az énefejlődés síkján is végbemenő változást feltételeznek. A vizsgálatok alapján az óvodai évekhez képest a kisiskolás kor elején megnő a támogató, segítő jellegű tevékenységek száma, melyek már ebben az életkorban nagyobb mértékben jellemzik a lányokat. Változik e tevékenységek minősége is, ami a segítségnyújtás és az empátia egyre szorosabb kapcsolatával magyarázható (Eisenberg, 1982; Fülöp, 1991).

Az idősebbek általában gyakrabban ajánlják fel segítségüket másoknak, és e tevékenységük motívumai is internalizáltak (Asher és Parker, 1989; Fülöp, 1991; Fiske, 2006). A serdülőkorban nagymértékben megváltoznak a csoporton belüli dominanciaviszonyok is (Strayer, 1989), valamint az idősebb gyerekek körében gyakoribb a csoporton belüli pozíciószerző viselkedés (Fülöp, 2007), s az olykor agresszivitást is mutató versengés, ami a fiúkra jellemzőbb (Schaffer, 1996).



## A kutatás módszerei

### A minta összetétele

A keresztmetszeti vizsgálatot 2008 áprilisában végeztük Szeged négy, véletlenszerűen kiválasztott intézményében (egy óvoda, egy általános iskola és két középiskola – gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai osztályok). A kérdőíves felmérésben 242 fő vett részt, a lányok és a fiúk aránya a teljes mintán közel megegyező. A tanulmány bevezetőjében említett komplex vizsgálatot a SZÉK-kérdőív *A*-változatával négyéves korú gyerekekkel, valamint első és harmadik osztályos tanulók körében, a *B*-változatot ötödik, hetedik, kilencedik és tizenegyedik évfolyamos tanulókkal végezzük majd. A SZÉK-kérdőív működését a kérdőívváltozatok kezdő és végső életkori mintáján próbáltuk ki. A minta összetételét az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. A minta életkor és nem szerinti összetétele ( $N=242$ )

Életkori részminták	Nem szerint		Összesen
	Fiú	Lány	
Középső csoport	27	31	58
3. évfolyam	28	28	56
5. évfolyam	30	29	59
11. évfolyam	35	34	69
Összesen	120	122	242

### A szociálisérdek-érvényesítő képességek (SZÉK) kérdőív jellemzői

A SZÉK-kérdőív 4–10 évesek számára kidolgozott első változata (a továbbiakban: SZÉK-A) képességenként egy történetből és a történetekhez kapcsolódó, összesen 88 kérdésből állt. A történetek óvodai és iskolai mindennapos helyzeteket tartalmaznak (együtműködés: az óvodásoknál homokvár építése, a harmadikosoknál falevél gyűjtése; segítség: az óvodásoknál játék utáni pakolás, a harmadikosoknál tanítási óra utáni pakolás; versengés: mindkét korosztálynál udvari foglalkozás közben történő különböző versenyzés; vezetés: mindkét korosztálynál kép készítése, rajzolása). A 11–18 évesek körében használt első változat (a továbbiakban: SZÉK-B) történetet nem tartalmazott, csak 88 kijelentést.

A két változatban eltérő modalitású (kérdő és kijelentő) mondatokat használtunk, mert a hasonló célú nemzetközi vizsgálatok szerint az óvodás és a kisiskolás korú gyerekeknek könnyebb kérdések alapján ítéletet alkotniuk. Feltehetően ez nem veszélyezteti a két változat egyenértékűségét, hiszen a különböző modalitások tartalmukat tekintve nem, csupán nyelvtani szervezetségükben térnek el egymástól.

A két változat abban is különbözött, hogy a kérdéseket három-, míg a kijelentéseket ötfokú skálán kellett megítélni. A vizsgálatunkhoz hasonló pszichológiai kutatások az óvodás korú, de gyakran a kisiskolás korú gyerekek körében is háromfokozatú skálán mérik a gyerekek ítéleteit, így a SZÉK-A esetében is háromfokozatú skálát alkalmaztunk (1: soha; 2: néha igen, néha nem; 3: mindig). A SZÉK-B változatot kitöltő ötödik és tizenegyedik évfolyamos tanulók ötfokozatú skálán (1: soha; 2: általában nem; 3: néha igen, néha nem; 4: általában igen; 5: mindig) értékelték a kijelentéseket. A képességműködések életkoronkénti összehasonlíthatósága érdekében a SZÉK-A változat háromfokozatú skáláját a SZÉK-B változat skálájával megegyezővé alakítottuk. Mindkét változatban az 1-es ugyanazt fejezte ki (soha), így az változatlan maradt, a 2-es helyett 3-as, a 3-as helyett pedig 5-ös skálaértékkel dolgoztunk a továbbiakban (1→1; 2→3; 3→5).

A bemutatott elméleti háttér alapján mindegyik képességen belül különböző számú fődimenziókat és ezeken belül eltérő számú aldimenziókat határoztunk meg, feltételezve, hogy a dimenziók mentén jobban megragadható a pszichikus összetevők működése. A fő- és aldimenziók mellett egy – dimenzióknak nem tekinthető – a képességek együttes előfordulását mérő rendszert is meghatároztunk. E kapcsolatrendszer kialakítását az a feltételezés indokolta, miszerint e négy képesség alakulása hatással van egymásra. A kifejezésekkel, kérdésekkel képességpárokat (például együttműködés-segítés), képesség-hármasokat (például együttműködés-segítés-vezetés) és képességnégyeseket (együttműködés-segítés-vezetés-versengés) hoztunk létre, összesen 18-at. Az azonos képességek közötti kapcsolatokat (például az együttműködésnél együttműködés-segítés és a segítség-nél a segítség-együttműködés) megjelenítő kifejezés, kérdés csak egyszer szerepelt a kérdőívekben.

A kérdőívek első változatában – a képességre vonatkozó és a hozzá kapcsolódó rendszert kifejező itemek összege alapján – az együttműködéshez 25 (14+11), a segítséghez 25 (14+11), a versengéshez 30 (19+11) és a vezetéshez 28 (14+14) item tartozott, ám mivel a kapcsolatok csak egyszer szerepeltek a kérdőívben, az itemek száma 108 helyett csak 80 volt. A SZÉK-B változatban a kijelentések véletlenszerűen követték egymást, a SZÉK-A-ban – a könnyebb érthetőség érdekében, ám számolva a kérdésekre adott válaszok egymásra hatásával – nem kevertük össze a különböző képességekhez tartozó kérdéseket.

A kérdőív megbízhatóságának javítása érdekében itemkihagyásos módszert alkalmaztunk, amelynek eredményeként mindkét változathoz 19 kijelentést, kérdést elhagytunk, ami a kérdőív eredeti struktúráján, a dimenziók rendszerén jelentős módon nem változtatott. A SZÉK-B változatban tíz kijelentésnél nagyon alacsony szórást kaptunk, ami arra utal, hogy ezek esetében a skála nem jól differenciál. A SZÉK-B változatnál öt kijelentés megfogalmazása túl bonyolultnak tűnt, hiszen az ötödik és a tizenegyedik évfolyamosok több mint 50%-a nem jelölt egyetlen válaszlehetőséget sem, ezeket a SZÉK-A változathoz is elhagytuk. Négy kijelentést tartalmi átfedés miatt hagytunk el.

Az itemkihagyás után az együttműködéshez 21 (10+11), a segítséghez 21 (10+11), a versengéshez 25 (14+11), a vezetéshez 22 (8+14) item tartozott. A képességkapcsolatok egyszeri előfordulása miatt az itemszám 89 helyett 60, ugyanakkor a megbízhatósági mutató kiszámításánál a közös itemeket mindegyik képességnél bevontuk a számításba. Az így kapott kérdőív önjellemzéses változatának megbízhatósági mutatója (Cronbach-

α) az óvodai részmintán 0,81, a harmadik évfolyamosok részmintáján 0,84, az ötödikekén 0,93 és a tizenegyedikeseikén 0,90. A pedagógusválogat szintén jó megbízhatóságának bizonyult, a reliabilitásmutató az óvodások esetében 0,92; a harmadikosoknál 0,91; az ötödikekénél 0,93; a tizenegyedikeseikénél 0,92. A végleges kérdőív fő- és aldimenzióit, valamint a képességek feltételezett kapcsolatrendszerét a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. A kérdőív által mért képességek fő- és aldimenziói, valamint a képességek együttes előfordulásának rendszere

Képesség	Együttműködés		Segítés		Versengés		Vezetés	
Fő- és aldimenziók	hozzájárulás és részesedés viszonya	(1) hozzájárulástól független részesedés	szükségesség és lehetőség viszonya (segítségnyújtás)	(1) érdekforrás	idő	(1) időtartamkorlátozás	a vezető-vezetett kapcsolat alapja	(1) külső vagy belső választás
		(2) maximalizálás-minimalizálás		(2) elvárások		(2) eredményhirdetés ideje		(2) megállapodás
	kizárás	(1) teljesítmény mintok (2) követelés mintok	szükségesség és lehetőség viszonya (segítségkérés)	(1) érdekforrás	érdek és irányultság	(1) én-másik helyzet viszonya	érdekdominancia (a vezetői szerep vállalása)	(1) érdek
érdekdominancia	(1) érdek (2) érdekütközés	(2) elvárások		(2) én-másik helyzet szerepe		(2) érdekdominancia (a vezetett szerep vállalása)		
A képességek rendszere	(1) E-Vz (én) – (2) E-Vz (másik) – (3) E-S – (4) E-Vr – (5) E-S-Vz (én) (6) E-S-Vz (másik) – (7) E-S-Vr – (8) E-Vr-Vz (én) – (9) E-Vr-Vz (másik) – (10) E-S-Vr-Vz (én) (11) E-S-Vr-Vz (másik) – (12) S-Vz (én) – (13) S-Vz (másik) – (14) S-Vr – (15) S-Vr-Vz (én) (16) S-Vr-Vz (másik) – (17) Vr-Vz (én) – (18) Vr-Vz (másik)							

Rövidítések: E: együttműködés; S: segítés; Vr: versengés; Vz: vezetés.

Az együttműködési képesség első dimenziója, a *hozzájárulás és részesedés viszonya* azt fejezi ki, hogyan történik a csoportos munkavégzés során a részesedés, hozzájárulástól függő vagy attól független (hozzájárulástól függő vagy független részesedés aldimenzió), valamint miként maximalizálja vagy minimalizálja az egyén a hozzájárulást és a részesedést (maximalizálás-minimalizálás aldimenzió). A *kizárás* a nem megfelelő munkavégzés egyik lehetséges következménye. Első aldimenziója (teljesítmény mint ok) arra vonatkozik, hogy keveset tesz a csoportcél érdekében az egyén vagy a másik, a második aldimenziója (követelés mint ok) pedig arra, hogy az egyén vagy a másik csoporttag többet követel a jutalomból, mint amennyit megérdemel. Az *érdekdominancia* fődimenzió arra vonatkozó kijelentéseket tartalmaz, miként vesz részt a csoportmunkában az egyén, saját vagy a csoport érdekeinek a figyelembe vétele alapján (érdek aldimenzió), valamint történik-e érdekütközés (érdekütközés aldimenzió), ami miatt esetleg el is hagyja azokat, akikkel addig közösen dolgozott.

A segítői képesség két fődimenziója azonos (*szükségesség és lehetőségesség viszonya*), egyik a segítségnyújtásra, másik a segítségkérésre vonatkozik. E kettő viszonyán belül – mind a segítségnyújtásnál, mind a segítségkérésnél – az egyéni és a másik érdeke alkotja az első aldimenziót (érdekforrás), a segítségnyújtásnál a különböző kortársi, szülői és pedagógusi elvárások a másodikat (elvárások), a segítségkérésnél a személyes tapasztalat, a szociális közeg hatásai (miként vélekednek mások a segítségkérésről, s ezt az egyén hogyan értelmezi saját segítségkérései során) és a környezet adta normák (elvárások), a harmadikat pedig egy alapvető helyzet, az egyén vagy a másik bajban van-e (veszélyhelyzet).

A versengési képesség első fődimenziója az *idő*, amelynek aldimenziói az időtartamkorlátozás (meddig tekinti ellenfelének a másikat) és az eredményhirdetés ideje (mikor derüljön ki, ki nyert). Második fődimenziója a *győztes száma*, amely egyben aldimenzió is (hány győztes lehet egy versenyben). A harmadik fődimenzió a verseny *érdekét és irányultságát* fejezi ki. Ezen belül az első aldimenzió az én-másik-helyzet szerepe (miként tekint az egyén magára, a másokra és a csoportra egy-egy versenyhelyzetben), a második az én-másik-helyzet viszonya (a versenyhelyzet, az énefejlődés és a másik versenyben való benntartásának a kapcsolata). A negyedik fődimenzió – s egyben annak két aldimenziója – az *esélyegyenlőség és szabálykövetés forrása*. Az esélyegyenlőség azt fejezi ki, az egyén hasonló vagy eltérő eséllyel rendelkező versenytárral verseng, a szabálykövetés forrása pedig arra utal, az egyén ki által megfogalmazott (kortárs, szülő, pedagógus) szabályokat követ a verseny során.

A vezetési képesség első fődimenziója a *vezető-vezetett kapcsolat alapja*, amelynek két aldimenziója a külső vagy belső választás (nem a csoporttagok vagy ellenkezőleg, a tagok választják a vezetőt, mindezt valamilyen kényszer alapján) és a megállapodás (a tagok szabadon döntenek, megegyeznek a szerepekről). Az *érdekdominancia* – akárcsak a segítésnél a szükségesség és a lehetőségesség – két helyzetre is vonatkozik: vezetői szerep és vezetett szerep vállalása adott közös tevékenység során. Így a második és a harmadik fődimenzió az érdekdominancia két változata. Mindkettőnél a fődimenzió egyben aldimenzió is (érdek), amely azt fejezi ki, hogy az egyén a saját vagy a csoport érdekeinek a figyelembe vétele alapján vállalja a vezetői vagy a vezetett szerepet.

## **Adatfelvétel**

Az adatfelvételt az óvodásoknál és a harmadik évfolyamos tanulóknál kérdezőbiztosok végezték. A kérdőíves adatfelvétel az óvodások esetében egyenként történt, az adatlapokat pedig az óvodapedagógusok töltötték ki. A harmadik évfolyamosok 3–4 fős csoportban válaszoltak a feltett kérdésekre, az adatlapot azonban már – tanítói segítséggel – ők töltötték ki egy tanítási órán. Az ötödik és a tizenegyedik évfolyamos diákok egy tanítási órán töltötték ki az adatlapot és egy másikon a kérdőívet az igazgatók által kijelölt tanárok felügyelete alatt.

## **A SZÉK-kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei**

### **A képességműködések életkori jellemzői az önjellemzés alapján**

A kérdőív segítségével olyan dimenziók mentén jellemezhető a képességek működése, amelyekről kevés hazai empirikus adat áll rendelkezésünkre. Ebből adódóan, valamint a szociális fejlődésre vonatkozó elméleti háttér és a megfigyeléseken alapuló korábbi kutatások alapján csak általános hipotézist fogalmaztunk meg, amely szerint jelentős életkori különbségek azonosíthatók a képességek működésében. Az együttműködési képesség működésének varianciaanalízissel kapott jellemzőit a 3., a segítségét a 4., a versengését az 5., a vezetését a 6. táblázatban foglaltuk össze.

Az együttműködési képesség (3. táblázat) *hozzájárulás és részesedés viszonya* fődimenzióján kapott adatok alapján a csoportmunka során az életkor előrehaladtával nő a hozzájárulástól függő részesedés gyakorisága, és e tekintetben nincs jelentős különbség a két idősebb korosztály között. Az aldimenziók szerinti életkori elkülönülések azonban ennél differenciáltabb képet mutatnak.

Legkevésbé a harmadik, leginkább az ötödik és a tizenegyedik évfolyamos tanulók vélik úgy, hogy a csoportmunka végén a hozzájárulás arányában részesülhetnek a jutalomból, vagyis a megosztás teljesítményarányos és kevésbé érvényesül a hozzájárulástól független egyenlő részesedés. Megegyeznek az életkori elkülönülések a hozzájárulás maximalizálása és a részesedés maximalizálása kombináció (minél többet dolgozom, annál több jár a jutalomból), valamint a hozzájárulás minimalizálása és a részesedés minimalizálása kombináció (annál kevesebb jut a jutalomból, minél kevesebbet dolgozom a csoportban) esetében. Mindkettőnél az óvodások értékei szignifikánsan magasabbak az egy csoportot alkotó tanulók értékeinél. A hozzájárulás minimalizálása és a részesedés maximalizálása (keveset dolgozom, ettől függetlenül másoknál több jár a jutalomból) kombináció a harmadik évfolyamosok viselkedésére kisebb mértékben jellemző, mint a többi részmintába tartozók viselkedésére, akik között nincs szignifikáns különbség.

A *kizárás* fődimenziójánál két csoport (óvodások, harmadikosok és ötödikesek, tizenegyedikesek) különül el, s az idősebbek értéke magasabb, azaz mind a másik, mind önmaguk csoportból való kizárása az idősebb korosztály körében gyakoribb. Ennél a dimenziójánál is sokkal árnyaltabb életkori különbségekre utalnak az aldimenziók szerinti

eredmények. A harmadik osztályosok kisebb mértékben gondolják úgy, hogy el kell küldeni azt, aki nem dolgozik eleget a csoportmunka során, mint az óvodások, az ötödik és a tizenegyedik évfolyamos tanulók. Ugyanezt gondolják akkor is a harmadik osztályosok és már az óvodások is, amikor önmaguk csoportból való elküldését kell megítélni. Tőlük az egy csoportba tartozó ötödikes és tizenegyedikes tanulók nagyobb értékkel különülnek el, vagyis az eredmények alapján az idősebbeknél gyakrabban fordul elő, hogy amennyiben nem teljesítenek megfelelően, az oka lehet a csoportból való kizárásuknak.

3. táblázat. Az együttműködési képesség fejlettsége közötti életkori különbségek az aldimenziók és a fődimenziók alapján (önjellemzés)

<i>Aldimenziók és azok itemei</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Hozzájárulástól függő vagy független részesedés Maximalizálás és minimalizálás	{3.} < {K} < {5.; 11.}
Hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása	{3.; 5.; 11.} < {K}
Hozzájárulás minimalizálása, részesedés minimalizálása	{3.; 5.; 11.} < {K}
Hozzájárulás minimalizálása, részesedés maximalizálása	{3.} < {K; 5.; 11.}
Teljesítmény mint ok Keveset tesz a csoportmunka során a másik	{3.} < {K; 5.; 11.}
Keveset tesz a csoportmunka során az egyén	{K; 3.} < {5.; 11.}
Követelés mint ok Többet követel a jutalomból a másik	{K} < {3.; 5.; 11.}
Többet követel a jutalomból az egyén	{K; 3.} < {5.; 11.}
Érdek	{3.} < {K} < {5.; 11.}
Érdekütközés	{5.; 11.} < {K; 3.}
<i>Fődimenziók az aldimenziók alapján</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Hozzájárulás és részesedés viszonya	{K} < {3.} < {5.; 11.}
Kizárás	{K; 3.} < {5.; 11.}
Érdekdominancia	{3.; 5.; 11.} < {K}

*Jelölések:* K: középső csoport; 3.: harmadik évfolyam; 5.: ötödik évfolyam; 11.: tizenegyedik évfolyam;  
< szignifikánsan kisebb érték (p<0,05).

A kizárás másik oka a teljesítményhez képest aránytalan mennyiségű jutalom kérése. Ha ezt a másik teszi, az óvodások szerint kevésbé kell kizárással szankcionálni, mint a tanulók szerint. Ha mindez velük történik, az óvodások és a harmadik évfolyamos tanulók kisebb értékkel különülnek el az egy csoportot alkotó ötödikes és tizenegyedikes diákoktól, vagyis az adatok alapján a fiatalabbak ebben az esetben is ritkábban vélik úgy, hogy el kell hagyniuk társaikat.

Ugyancsak két csoport (óvodások és tanulók) különül el az *érdekdominancia* fődimenziónál, az óvodások értéke nagyobb, mint a tanulóké. Az érdekdimenzió a harmadik évfolyamosok értéke a legalacsonyabb, külön csoportot alkotnak magasabb értékkel az óvodások és a legmagasabb értékkel külön csoportot az ötödikes és a tizenegyedikes tanulók. A saját érdek érvényesítése tehát a felső tagozatosokra és a középiskolásokra

ra jellemző leginkább, a fiatalabbak közül pedig az óvodásokra. Az érdekütközés – amelynek egyik lehetséges formája a csoportelhagyás – aldimenzió nagyobb értékkel különülnek el az óvodások és a harmadik osztályosok az ötödik és a tizenegyedik évfolyamos tanulóktól, ami alapján a személyes és a csoportérdekek ütközésének egyik lehetséges megoldása, a csoportelhagyás a két fiatalabb korosztály viselkedésére jellemzőbb.

A vizsgálat nagyon fontos eredménye, hogy sem a fő-, sem az aldimenziók alapján nem különül el az ötödik és a tizenegyedik évfolyamos tanulók csoportja, tehát az adatok alapján nincs jelentős különbség a 11 és a 17 évesek együttműködési képességének általunk mért vonatkozásai között.

A segítési képesség (4. táblázat) két fődimenziójának (*segítségnyújtás: szükségesség és lehetőségesség – segítségkérés: szükségesség és lehetőségesség*) életkori jellemzői azonos csoporttagolódást mutatnak, mindkét esetben az óvodások, a harmadikosok és együtt az ötödikes és a tizenegyedikes tanulók alkotnak külön csoportot. Azonban míg a segítségnyújtást kifejező három érték közül a harmadikosoké a legkisebb, s az óvodásoké a legnagyobb, addig az óvodások segítségkérést mutató értéke a legkisebb és a harmadikosoké a legnagyobb. Az aldimenziók szerinti életkori elkülönülések – hasonlóan az együttműködés aldimenzióihoz – a segítési képességnél is különböznek a fődimenziók szerinti eltéréstől.

4. táblázat. A segítési képesség fejlettsége közötti életkori különbségek az aldimenziók és a fődimenziók alapján (önjellemezés)

<i>Aldimenziók és azok itemei</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Érdekforrás (segítségnyújtás)	{5.; 11.} < {K; 3.}
Veszélyhelyzet (segítségnyújtás)	{5.; 11.} < {K; 3.}
Elvárás (segítségnyújtás)	
Szülői	{3.} < {K} < {5.; 11.}
Pedagógusi	{3.} < {K} < {5.; 11.}
Kortársi	{3.} < {K} < {5.; 11.}
Érdekforrás (segítségkérés)	{K; 5.; 11.} < {3.}
Veszélyhelyzet (segítségkérés)	{5.; 11.} < {K; 3.}
Elvárás (segítségkérés)	
Saját tapasztalat	n. s.
Szociális közeg hatásai	n. s.
Környezet adta normák	{K} < {3.} < {5.; 11.}
<i>Fődimenziók az aldimenziók alapján</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Szükségesség és lehetőségesség (segítségnyújtás)	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Szükségesség és lehetőségesség (segítségkérés)	{K} < {5.; 11.} < {3.}

*Jelölések:* K: középső csoport; 3.: harmadik évfolyam; 5.: ötödik évfolyam; 11.: tizenegyedik évfolyam; < szignifikánsan kisebb érték ( $p < 0,05$ ); n. s. nem szignifikáns.

A segítség érdekkörrel aldimenzió alapján két csoport különül el, az óvodások és a harmadikosok nagyobb értékkel alkotják az egyik, az ötödikes és a tizenegyedikes tanulók a másik csoportot, ami alapján a segítségnyújtást az idősebbeknél inkább az egyéni érdek, míg a fiatalabbaknál a csoportérdek határozza meg. Ugyancsak e két csoport értékei különböznek hasonlóképpen a vészhelyzetben nyújtott segítségnyújtásnál is, azaz amennyiben a másik veszélyhelyzetben van, a fiatalabbak gyakrabban nyújtanak segítséget. A segítségnyújtást befolyásoló szülői, pedagógusi és kortársi elvárások alapján megegyező az életkori elkülönülés. Mindhárom elvárás egyaránt fontos szerepet játszik a vizsgált életkorokban, mindegyik leginkább az ötödikeseknél és a tizenegyedikeseknél, valamint legkevésbé a harmadikosoknál. A segítségkérésnél az érdekkörrel alapján szintén két csoportba sorolhatók az életkori részminták, nagyobb értékkel külön csoportot alkotnak a harmadikosok. Az életkori elkülönülés a veszélyhelyzetben történő segítségkérésnél megegyezik a veszélyhelyzetben történő segítségnyújtásnál mutatott elkülönüléssel. Amennyiben a másik veszélyhelyzetben van, az óvodások és a harmadikosok gyakrabban kérnek segítséget, mint az idősebbek. Az elvárások aldimenzióin belül sem a saját tapasztalat, sem a szociális közeg hatásai dimenzió esetében nincs szignifikáns különbség a négy részminta között. A környezet adta normák legkevésbé az óvodások, s leginkább az ötödikesek és a tizenegyedikesek segítségkérését befolyásolják.

Az óvodások négy aldimenzió és egy fődimenzió elért magasabb értékeit részben magyarázhatja az óvodai nevelés egyik legfontosabb és a foglalkozásokhoz, csoporttevékenységekhez szervesen kapcsolódó célja, a másokat segítő, támogató viselkedésre nevelés. Az együttműködéshez hasonlóan nincs különbség az ötödikes és a tizenegyedikes tanulók értékei között egyetlen fő- vagy aldimenzió esetében sem.

A versengési képesség (5. táblázat) három fődimenziójánál (*idő; győztes száma; érdek és irányultság*) azonos az életkori elkülönülés, az óvodások nagyobb értékkel alkotnak külön csoportot a tanulóktól. Az *esélyegyenlőség és szabálykövetés forrása* fődimenzió esetében három csoport különül el, szintén az óvodások a legnagyobb értékkel, s a harmadikos tanulók a legkisebbel, azonban az egyes aldimenziók differenciáltabb, s részben mindezzel ellentétes életkori sajátosságokat mutatnak.

A versengés időtartamának korlátozása aldimenzió alapján két csoport különül el. Az óvodások és a harmadikosok, valamint az ötödikesek és a tizenegyedikesek csoportja közül az előbbibe tartozók versengő viselkedése nagyobb mértékben korlátozódik a versenyhelyzet időtartamára, azaz a versenyhelyzet után kevésbé tekintik a másikat ellenfélnek. Az eredményhirdetés aldimenzióin kapott adatok alapján az óvodások a tanulóknál jobban szeretik, ha hamar kiderül, ki a verseny győztese. Ugyancsak ez az életkori elkülönülés a győztes száma aldimenziójánál, az óvodások szignifikánsan jobban kedvelik azt a versenyhelyzetet, amelynek csak egy győztese lehet.

Az én-másik-helyzet szerepe aldimenzióin belül az önmagára irányuló versengésnél három csoport különül el, a másokra irányulóknál kettő és szintén kettő a csoportra irányulóknál. Az adatok alapján legkevésbé a harmadikosok és leginkább az óvodások szerint fontos az önmagára irányuló versengés. Az óvodások viselkedését nagyobb mértékben határozza meg a csoportgyőzelem elérése, mint a tanulóké, illetve az ellenfélnek a saját győzelmet akadályozó személyként való megítélése nagyobb mértékű az óvodásoknál és a harmadikosoknál.



5. táblázat. A versengési képesség fejlettsége közötti életkori különbségek az aldimenziók és a fődimenziók alapján (önjellemezés)

<i>Aldimenziók és azok itemei</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Időtartam-korlátozás	{K; 3.} < {5.; 11.}
Eredményhirdetés ideje	{3.; 5.; 11.} < {K}
Győztes száma	{3.; 5.; 11.} < {K}
Én-másik-helyzet szerepe	
Önmagára irányul, a másik instrumentális szereppel bír	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Másikra irányul, aki akadályozó	{5.; 11.} < {K; 3.}
Saját csoportra irányul	{3.; 5.; 11.} < {K}
Én-másik-helyzet viszonya	
Versengés az énefejlődés alapján	{K} < {3.; 5.; 11.}
Versengés a másik háttérbe szorítása alapján	{K} < {3.} < {5.; 11.}
Szabálykövetés forrása	
Bármilyen megtehető versengés közben	{3.; 5.; 11.} < {K}
Szülői kontroll	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Pedagógusi kontroll	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Kortársi kontroll	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Belső kontroll	n. s.
Esélyegyenlőség	n. s.
<i>Fődimenziók az aldimenziók alapján</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Idő	{3.; 5.; 11.} < {K}
Győztes száma	{3.; 5.; 11.} < {K}
Érdek és irányultság	{3.; 5.; 11.} < {K}
Esélyegyenlőség és szabálykövetés forrása	{3.} < {5.; 11.} < {K}

*Jelölések:* K: középső csoport; 3.: harmadik évfolyam; 5.: ötödik évfolyam; 11.: tizenegyedik évfolyam; < szignifikánsan kisebb érték ( $p < 0,05$ ); n. s. nem szignifikáns.

Az én-másik-helyzet viszonya aldimenzió közül az énefejlődés (az én és a másik fejlődése a versengés által egyaránt fontos) alapján az óvodások kisebb értékkel alkotnak külön csoportot a tanulóktól. A másik háttérbe szorítása alapján szintén az óvodások értéke a legkisebb, ennél szignifikánsan nagyobb a harmadikosoké, s ennél is nagyobb az ötödikeseké és a tizenegyedikeseké. Az életkori részminták elkülönülése szerint a tanulókra jelentősebb mértékben jellemző nemcsak a versenyben részt vevők sikeres szereplésére való törekvés, hanem a másik háttérbe szorítása is.

A szabálykövetés forrásán belül az óvodásokra nagyobb mértékben jellemző a korlát nélküli versengés, a további három életkori részminta között pedig nincs jelentős eltérés. A szülői, a pedagógusi és a kortársi kontroll egyaránt legkevésbé a harmadikosok és leginkább az óvodások versengésében meghatározó, és sem a belső kontroll, sem az esélyegyenlőség alapján nincs szignifikáns különbség a részminták között.

A vezetés (6. táblázat) fődimenzióin különböző az életkori részminták csoportba szerveződése. A vezető-vezetett kapcsolat alapja fődimenzióinál az óvodás és a harmadik

osztályos tanulók nagyobb értékkel alkotnak külön csoportot az idősebbektől, ami alapján a fiatalabbakra egyaránt jellemzőbb mind a kényszeren alapuló, mind a megegyezésen alapuló vezetői és vezetett szerepnek való megfelelés. A *vezetői szerep* vállalását meghatározó *érdek* fődimenzió (aldimenzió is) alapján három csoport különül el, a harmadikosok a legkisebb, s az óvodások a legnagyobb értékkel, vagyis kutatásunk alapján az egyéni érdek az óvodások szerepvállalásában a leginkább meghatározó. Ugyanakkor a *vezetett szerep* vállalását befolyásoló *érdek* fődimenziónál (szintén aldimenzió is) az óvodások alkotnak kisebb értékkel külön csoportot.

A vezetői és a vezetett szerepek betöltése és az azzal járó utasítás és engedelmeskedés külső vagy belső választáson (valaki a csoporton kívül vagy belül kijelöli a szerepet) vagy a csoporttagok egymás közötti megegyezésén alapulhat. Az aldimenziókon elért eredmények szerint a kényszeren alapuló külső vagy a kényszeren alapuló belső választással elért vezetői szerepnek való megfelelés nagyobb mértékben jellemző az óvodásokra, mint a tanulókra. Szintén a legfiatalabb korosztály alkot nagyobb értékkel külön csoportot abban az esetben, ha belső választás alapján vezetett szerepet kapnak a csoportban, és ez alapján kell különböző feladatokat ellátni. Ez a külső választás esetében már differenciáltabb életkori elkülönülést mutat, hiszen a harmadikosok viselkedésére jellemző a legkevésbé, ennél jobban a két idősebb korosztályára és leginkább az óvodásokéra.

6. táblázat. A vezetési képesség fejlettsége közötti életkori különbségek az aldimenziók és a fődimenziók alapján (önjellemezés)

<i>Aldimenziók és azok itemei</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Külső vagy belső választás	
Kényszeren alapul-külső (én)	{3.; 5.; 11.} < {K}
Kényszeren alapul-külső (másik)	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Kényszeren alapul-belső (én)	{3.; 5.; 11.} < {K}
Kényszeren alapul-belső (másik)	{3.; 5.; 11.} < {K}
Megállapodás	
Megállapodás (én)	n. s.
Megállapodás (másik)	{5.; 11.} < {K; 3.}
Érdek – vezetői	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Érdek – vezetett	{K} < {3.; 5.; 11.}
<i>Fődimenziók az aldimenziók alapján</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Vezető-vezetett kapcsolat alapja	{5.; 11.} < {K; 3.}
Érdek – vezetés	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Érdek – vezetett	{K} < {3.; 5.; 11.}

*Jelölések:* K: középső csoport; 3.: harmadik évfolyam; 5.: ötödik évfolyam; 11.: tizenegyedik évfolyam; < szignifikánsan kisebb érték ( $p < 0,05$ ); n. s. nem szignifikáns.

A megállapodás alapján történő szerepválasztásnál csak a másik fél vezetői szerepének kiválasztása szerint különülnek el az életkori részminták. Ez a szerepmeghatá-

rozás nagyobb mértékben jellemzi az óvodásokat és a harmadikosokat, mint az idősebb korosztályba tartozókat.

### **Nemek közötti különbségek az önjellemzés alapján**

A szociális viselkedés fejlettségét és időbeli változását vizsgáló hazai kutatások (pl. *Zsolnai és Józsa, 2002; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004; Józsa és Zsolnai, 2005; Kasik, 2006; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007*) szerint már néhány szociális összetevő (pl. a segítségkérés) esetében óvodás korban is azonosíthatók jelentős nemek közötti különbségek.

Ennek egyik igen meggyőző magyarázatát adják azok az evolúciós pszichológiai vizsgálatok (pl. *Maccoby, 1998*), amelyek szerint mindkét nem a saját viselkedési programjainak megfelelő egyéni vagy csoportos tevékenységeket választja, erősítve ezzel a markánsan elkülönülő idegrendszeri és hormonális különbségeket (*Udry, 2000*), illetve ezeket a nemi szerepekkel kapcsolatos szülői elvárások is folyamatosan megerősítik.

A kisiskolás korban és főként a serdülőkor éveitől – amely életkorokban szintén kimutatható a szociális viselkedésbeli és a hormonális változás közötti szoros kapcsolat (*Mazur és Booth, 1998*) – egyre nagyobb azoknak az összetevőknek az aránya, amelyek működése alapján a fiúk és a lányok eltérő társas viselkedésére következtethetünk.

A korábbi kutatások tapasztalatai alapján azt a hipotézist fogalmaztuk meg, miszerint a fiúk és a lányok együttműködési, segítő, versengési és vezetési képességdimenzióinak működése különböző, valamint e négy képesség esetében is az idősebb lányok és fiúk között mutatható ki több eltérés. Az eredményeket képességenként a 7–10. táblázat tartalmazza (csak azokat az al- és fődimenziókat, valamint összevont mutatókat tüntettük fel, amelyeknél kimutatható szignifikáns eltérés).

Az együttműködési képességnél (7. táblázat) csak az óvodás fiúkra jellemző nagyobb mértékben a hozzájárulás minimalizálása és a részesedés maximalizálása. A harmadikosoknál csupán az érdek dimenziója alapján különböznek a fiúk és a lányok értékei, a fiúk inkább saját érdekeiket részesítik előnyben a csoportban végzett tevékenységek során, és ez a sajátosság az idősebb fiúkat is nagyobb mértékben jellemzi. Az ötödik és a tizenegyedik osztályos fiúk viselkedésére nagyobb mértékben jellemző a hozzájárulás és a részesedés minimalizálása, valamint az idősebbeknél a hozzájárulás maximalizálása és a részesedés maximalizálása. A teljesítményarányos részesedés ugyancsak a legidősebb fiúknál, ám az érdekütközést követő csoportelhagyás a tizenegyedikes lányok körében gyakoribb.

A segítés képességén (8. táblázat) belül a segítségnyújtás érdekforrása alapján mind egyik életkorban szignifikánsan különböznek a lányok és a fiúk értékei. Az óvodás fiúkra, a tanulók körében pedig a lányokra jellemzőbb a saját érdek meghatározta segítő viselkedés. A szociális közeg segítségkéréssel kapcsolatos elvárásainak való megfelelés a két fiatalabb korosztályon belül a lányokra nagyobb mértékben jellemző, a segítségnyújtó viselkedésre ható szülői elvárásoknak való megfelelés pedig csak az ötödikes fiúkra. A veszélyhelyzetben nyújtott segítés kizárólag az ötödikes lányokra jellemzőbb, ám az óvodások kivételével mindegyik életkorban a lányok kérnek gyakrabban segítséget.

7. táblázat. Nemek szerinti különbségek az életkori részmintákban (együttműködés)

<i>Aldimenziók</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>3. évfolyam</i>	<i>5. évfolyam</i>	<i>11. évfolyam</i>
Hozzájárulástól függő vagy független részesedés	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
Hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
Hozzájárulás minimalizálása, részesedés minimalizálása	n. s.	n. s.	F>L	F>L
Hozzájárulás minimalizálása, részesedés maximalizálása	F>L	n. s.	n. s.	n. s.
Érdek	n. s.	F>L	F>L	F>L
Érdektűközés	n. s.	n. s.	n. s.	F<L

*Jelölések:* F: fiú; L: lány; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb érték ( $p<0,05$ ); n. s. nem szignifikáns.

A legtöbb nemek közötti különbség a versengés képességénél (9. táblázat) található. A szabálykövetés forrását tekintve a pedagógusi kontrollnak való megfelelés az óvodás, a szülői kontrollnak való megfelelés az óvodás és a harmadikos fiúk viselkedésére jellemzőbb. Az eredmények alapján a harmadikosok közül a lányok szeretik hamarabb megtudni a versenyhelyzet eredményét, versenyzés közben pedig szintén inkább ők tekintik a másik felet akadályozó személynek.

8. táblázat. Nemek szerinti különbségek az életkori részmintákban (segítés)

<i>Aldimenziók</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>3. évfolyam</i>	<i>5. évfolyam</i>	<i>11. évfolyam</i>
Érdekforrás (segítségnyújtás)	F>L	F<L	F<L	F<L
Veszélyhelyzet (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.	F<L	n. s.
Elvárás (segítségnyújtás) – szülői	n. s.	n. s.	F>L	n. s.
Veszélyhelyzet (segítségkérés)	n. s.	F<L	F<L	F<L
Elvárás (segítségkérés) – szociális közeg hatásai	F<L	F<L	n. s.	n. s.

*Jelölések:* F: fiú; L: lány; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb érték ( $p<0,05$ ); n. s. nem szignifikáns.

Az ötödik és a tizenegyedik osztályos tanulók körében azonban már a fiúk vélekednek inkább úgy, hogy a versenytárs gátolja őket a kívánt siker elérésében. Ugyancsak mind az ötödik, mind a tizenegyedik évfolyamos fiúk versengése nagyobb mértékben irányul a csoportra, ám ezekben az életkori részmintákban a kortársi kontrollnak való megfelelés és az esélyegyenlőség, a csak a nyeresre esélyes ellenféllel történő versengés a lányokra jellemzőbb. A legidősebb fiúk gyakrabban vélik úgy, hogy bármi megtehető adott versenyhelyzetben, ugyanakkor jellemzőbb rájuk az is, hogy csak a verseny ideje alatt tekintik az ellenfelet ellenfélnek, versengés közben a másikat mint saját versengő

A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban

viselkedésük stimulálójaként értelmezik, valamint a lányoknál nagyobb mértékben szeretik azt a versenyt, amelyiknek csak egy győztese lehet.

9. táblázat. Nemek szerinti különbségek az életkori részmintákban (versengés)

<i>Al- és fődimenziók</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>3. évfolyam</i>	<i>5. évfolyam</i>	<i>11. évfolyam</i>
Időtartam-korlátozás	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
Eredményhirdetés ideje	n. s.	F>L	n. s.	n. s.
Győztes száma	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
Önmagára irányul, a másik instrumentális szereppel bír	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
Másikra irányul, aki akadályozó	n. s.	F<L	F>L	F>L
Saját csoportra irányul	n. s.	n. s.	F>L	F>L
Szabálykövetés forrása – bármilyen megtehető versengés közben	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
Szabálykövetés forrása – szülői kontroll	F>L	F>L	n. s.	n. s.
Szabálykövetés forrása – pedagógusi kontroll	F>L	n. s.	n. s.	n. s.
Szabálykövetés forrása – kortársi kontroll	n. s.	n. s.	F<L	F<L
Esélyegyenlőség	n. s.	n. s.	F<L	F<L

*Jelölések:* F: fiú; L: lány; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb érték ( $p<0,05$ ); n. s. nem szignifikáns.

A versengéssel szemben a legkevesebb nemek szerinti eltérés a vezetés képességénél (10. táblázat) azonosítható. Az adatok alapján csak az óvodás fiúkra jellemzőbb, hogy a kényszeren alapuló vezetői szerep választása során – amennyiben ők a vezetők – nagyobb engedelmességet várnak el a többiektől, mint a lányok. Ha a másik a vezető, és szerepének kiválasztása ugyancsak kényszeren alapuló választással történik, a vezetettnek pedig engedelmességre kell, az óvodások kivételével mindegyik korosztályban a lányok értek el magasabb értéket, vagyis mások utasításai szerint ők dolgoznak szívesebben. Az egyéni érdek alapján történő vezetés a harmadik osztályosok kivételével minden életkorban szignifikánsan nagyobb mértékben jellemzi a fiúkat.

10. táblázat. Nemek szerinti különbségek az életkori részmintákban (vezetés)

<i>Al- és fődimenziók</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>3. évfolyam</i>	<i>5. évfolyam</i>	<i>11. évfolyam</i>
Külső vagy belső választás – kényszeren alapul-külső (én)	F>L	n. s.	n. s.	n. s.
Külső vagy belső választás – kényszeren alapul-belső (én)	F>L	n. s.	n. s.	n. s.
Külső vagy belső választás – kényszeren alapul-belső (másik)	n. s.	F<L	F<L	F<L
Érdek – vezetői	F>L	n. s.	F>L	F>L

*Jelölések:* F: fiú; L: lány; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb érték ( $p<0,05$ ); n. s. nem szignifikáns.

### A képességek együttes előfordulásának életkori jellemzői

A korábbi, főként megfigyelésen alapuló kutatási adatok alapján feltételezhető a képességek egymásra hatása (pl. *Strayer*, 1989; *Hartup*, 1992; *Fiske*, 2006), ezért a kérdőívben olyan kijelentéseket, kérdéseket is megfogalmaztunk, amelyek alapja egy-egy képességpár, képességhármás vagy képességnégyes.

A kijelentések, kérdések két, három és négy viselkedésforma összekapcsolását igénylik, ami az óvodások, illetve még a harmadik osztályos tanulók számára is bonyolult, nehéz feladat lehet. Ugyanakkor fontosnak tartottuk ebből a szempontból is megvizsgálni a képességek működését, hiszen a mindennapi helyzetek szinte soha nem tisztán az egyik vagy a másik képesség által meghatározott viselkedés valamely formáját igénylik – mindemellett megvizsgáltuk a dimenziók belső kapcsolatrendszerét és a képességek közötti összefüggés-rendszert is. Mivel magas számuk miatt nem jeleníthetők meg a képességek általunk mért dimenziói, ezért minden képességnél annak céljára/eredményére és alapérékére hoztunk létre kijelentéseket, kérdéseket. A kapcsolatokat és azok alapjait a 11. táblázat tartalmazza.

Az együttműködés során az osztozkodás az alapvető cél, s bár ennek megvalósulását az egyéni érdek is, azonban főként a közös érdek határozza meg. A segítségnyújtás a megosztáson alapul, s leginkább a csoport érdekét szolgálja az egyéni érdek megvalósítása mellett. A versengés célja a megszerzés, eltérő érdekek határozzák meg a viselkedést, valamint az érdekek ütközhetnek is egymással. A vezető célja az utasítás, a kiosztott feladatok feletti kontroll, a jutalom elosztása, a vezetett szerepet betöltő a feladatvégzés, e kettő pedig egy átfogó, az elosztási folyamat mint cél részeként értelmezhető, amely során az érdekek a szerepekből következően eltérőek.

A 12. táblázatban foglaltuk össze a képességkapcsolatokkal végzett varianciaanalízis eredményeit. A 18 kapcsolat az eredmények alapján hat típusba sorolható. Az első típusba tartozó négy képességpár és két képességhármás esetében a két fiatalabb korosztály nagyobb értékkel különül el a két idősebb korosztálytól:  $\{5.; 11.\} < \{K; 3.\}$ . Ez az elkülönülés jellemző a segítő együttműködésre, a vezetői segítségnyújtásra, a vezetett segítségnyújtásra, a segítő versengésre, valamint a vezetői versengő együttműködésre és a vezetett versengő együttműködésre. A hat kapcsolat közül négyben az egyik mindig a segítés, s ha ezt összevetjük a kérdőív egyes képességekre vonatkozó itemein elért eredményekkel, a segítési képesség legtöbb dimenziójának értéke e két életkori részmintánál legtöbbször szignifikánsan magasabb, mint az idősebbek értékei, vagyis az önállóan vizsgált jellemzők azonosíthatók az összekapcsolt helyzetekben is.

A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban

11. táblázat. A képességek együttes előfordulásának rendszere és a kapcsolatok alapjai

<i>A képességek kapcsolatai</i>	<i>Együtműködés</i>	<i>Segítés</i>	<i>Versengés</i>	<i>Vezetés</i>	
Képességpár (9)	E-S	közös érdek	közérdek, megosztás (segítségnyújtás)		
	E-Vz (én)	osztzkodás			eltérő érdek, elosztás (utasítás)
	E-Vz (másik)	osztzkodás			eltérő érdek, elosztás (engedelmeskedés)
	E-Vr	közös érdek		eltérő érdek, megszerzés	
	S-Vz (én)		megosztás (segítségnyújtás)		elosztás (utasítás)
	S-Vz (másik)		megosztás (segítségnyújtás)		elosztás (engedelmeskedés)
	S-Vr		közös érdek, megosztás (segítségnyújtás)	eltérő érdek, megszerzés	
	Vr-Vz (én)			eltérő érdek, érdekütközés	eltérő érdek, elosztás (utasítás)
	Vr-Vz (másik)			eltérő érdek, érdekütközés	eltérő érdek, elosztás (engedelmeskedés)
Képességhármás (7)	E-S-Vz (én)	osztzkodás	közérdek, megosztás (segítségnyújtás)		elosztás (utasítás)
	E-S-Vz (másik)	osztzkodás	közérdek, megosztás (segítségnyújtás)		elosztás (engedelmeskedés)
	E-S-Vr	osztzkodás	közérdek, megosztás (segítségnyújtás)	megszerzés	
	E-Vr-Vz (én)	osztzkodás		megszerzés	elosztás (utasítás)
	E-Vr-Vz (másik)	osztzkodás		megszerzés	elosztás (engedelmeskedés)
	S-Vr-Vz (én)		megosztás (segítségnyújtás)	megszerzés	elosztás (utasítás)
	S-Vr-Vz (másik)		megosztás (segítségnyújtás)	megszerzés	elosztás (engedelmeskedés)
Képességnégyes (2)	E-S-Vr-Vz (én)	közös érdek, osztzkodás	közérdek, megosztás (segítségnyújtás)	érdekütközés, megszerzés	eltérő érdek, elosztás (utasítás)
	E-S-Vr-Vz (másik)	közös érdek, osztzkodás	közérdek, megosztás (segítségnyújtás)	érdekütközés, megszerzés	eltérő érdek, elosztás (engedelmeskedés)

Jelölések: E: együtműködés; S: segítés; Vr: versengés; Vz: vezetés.

12. táblázat. A képességkapcsolatok alapján elkülönülő életkori részminták

<i>A képességek feltételezett kapcsolatait – elnevezés</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
E-S – segítő együttműködés	{5.; 11.} < {K; 3.}
E-Vz (én) – vezetői együttműködés	{3.; 5.; 11.} < {K}
E-Vz (másik) – vezetett együttműködés	{K; 3.} < {5.; 11.}
E-Vr – versengő együttműködés	{3.} < {K} < {5.; 11.}
S-Vz (én) – vezetői segítség	{5.; 11.} < {K; 3.}
S-Vz (másik) – vezetett segítség	{5.; 11.} < {K; 3.}
S-Vr – segítő versengés	{5.; 11.} < {K; 3.}
Vr-Vz (én) – vezetői versengés	{K} < {3.} < {5.; 11.}
Vr-Vz (másik) – vezetett versengés	{K} < {3.} < {5.; 11.}
E-S-Vz (én) – vezetői segítő együttműködés	{3.} < {5.; 11.} < {K}
E-S-Vz (másik) – vezetett segítő együttműködés	{3.; 5.; 11.} < {K}
E-S-Vr – segítő-együttműködő versengés	{3.} < {5.; 11.} < {K}
E-Vr-Vz (én) – vezetői versengő együttműködés	{5.; 11.} < {K; 3.}
E-Vr-Vz (másik) – vezetett versengő együttműködés	{5.; 11.} < {K; 3.}
S-Vr-Vz (én) – vezetői segítő versengés	{K} < {3.} < {5.; 11.}
S-Vr-Vz (másik) – vezetett segítő versengés	{K} < {3.} < {5.; 11.}
E-S-Vr-Vz (én) – vezetői segítő-versengő együttműködés	{K; 3.} < {5.; 11.}
E-S-Vr-Vz (másik) – vezetett segítő-versengő együttműködés	{K; 3.} < {5.; 11.}

*Jelölések:* E: együttműködés; S: segítség; Vr: versengés; Vz: vezetés

K: középső csoport; 3.: harmadik évfolyam; 5.: ötödik évfolyam; 11.: tizenegyedik évfolyam;  
< szignifikánsan kisebb érték ( $p < 0,05$ ).

A segítő együttműködésben szükségszerű a teljesítményarányos részesedés, aminek be nem tartása kizárással is járhat, valamint a másik munkájának támogatása, amennyiben ő nem képes megfelelően teljesíteni. A fiatalabbak magasabb értéke jól tükrözi az óvodás és a kisiskolás korú gyerekek általános sajátosságát, amely szerint elítélik azokat, akik a szabály ellen vétnek, nem a megszokott szokásrend szerint cselekednek. Ez figyelhető meg az együttműködési képesség hozzájárulás és részesedés minimalizálása és maximalizálása kombinációinál, mindez köthető a tevékenységekkel kapcsolatos szabályok betartásához.

A vezetői és a versengő együttműködés ugyancsak három alapvető érdek párhuzamosan folyó figyelembe vételével valósul meg. A vezetői és a vezetett szerepek betartása az eltérő érdekekre épül, ami azonban olyan viselkedéssel egészül ki, ahol a közös érdeket is szem előtt kell tartani, miközben az érdekek lehetséges ütközésével is párosuló megszerzés is célként jelenik meg. E két képességhármának a fiatalabb korosztályoknál való megjelenése mindenképpen indokolja feltevésünket, amely szerint a képességek egymásba fonódása, az azok alapján tett, feltehetően kevésbé tudatos viselkedés már igen korán megjelenik.

A második típus az első ellenkezője, a fiatalabbak kisebb értékkel alkotnak külön csoportot: {K; 3.} < {5.; 11.}. Ebbe a típusba tartozik a vezetett együttműködés, vala-



mint a két képességnégyes, a vezetői segítő-versengő együttműködés és a vezetett segítő-versengő együttműködés. E csoportok mindegyikében megtalálható a vezetési képesség, ugyanakkor csak kismértékben egyezik meg ez az eredmény a képességenkénti adatokkal, ahol aldimenzióként igen eltérő az életkori csoportosulás. Az idősebbeknél gyakoribb a nem vezetők együttműködése, és szintén az idősebbek viselkedésére jellemzőbb a különböző célok, s a gyakran egymásnak ellentmondó érdekek együttes figyelembe vétele. Ezt – minden bizonnyal – számos értelmi, érzelmi és az énefejlődés síkján történő változás magyarázza, ilyen lehet például a tudatosság mások szándékainak figyelembevételében, a viselkedés helyzetfüggőségének megértése vagy az egyenlőség és a viszonosság elvének integrálása.

A harmadik típus szerint az óvodások nagyobb értékkel különülnek el a tanulóktól:  $\{3.; 5.; 11.\} < \{K\}$ . Ezt mutatja a vezetői együttműködés és a vezetett segítő együttműködés. Az első kapcsolat esetében a többiek feletti kontroll kapcsolódik az osztozkodással és a csoport közös érdekeinek megfelelő viselkedéssel. A vezetett segítő együttműködés során, mindamelllett, hogy szükségszerű a teljesítményarányos részesedés, aminek be nem tartása akár kizárással is járhat, valamint a másik munkájának támogatása, amennyiben az nem képes megfelelően teljesíteni, szükségszerű a feladatokat végrehajtó, a jutalomból a vezetőtől eltérő módon részesülő vezetett szerep elfogadása.

A negyedik, az ötödik és a hatodik típus alapján három csoport különül el. A negyedik típusnál a legkisebb értéket az óvodások csoportja, a legnagyobbat az ötödik és a tizenegyedik osztályosok alkotta csoport érte el:  $\{K\} < \{3.\} < \{5.; 11.\}$ , ami a vezetői versengésre és a vezetett versengésre, valamint a vezetői segítő versengésre és a vezetett segítő versengésre jellemző. Mind a vezetői, mind a vezetett versengés során az eltérő érdekeket, az esetleges érdekütközés lehetőségét szükséges mérlegelni, mindezt az utasító vagy az engedelmessé szerep által meghatározott formában, a két képességhármas esetében pedig kiegészítve a segítségnyújtás, a megosztás szándékával. Az ebbe a típusba tartozó kapcsolatok mindegyikében megtalálható a versengés, azonban az életkori csoportok elkülönülése ellentétes a versengési képességnél kapott legtöbb dimenzióval, amelyek szerint a fiatalabbakra jellemzőbb a versengés. Ez az ellentmondó eredmény feltehetően ugyancsak a helyzet komplexitásától való függőség szerepét mutatja, s valószínű, hogy mind a segítés, mind a vezetői és a vezetett szerep jelentős mértékben befolyásolja a versengő viselkedést.

Az ötödik típusnál szintén a két idősebb korosztályé a legmagasabb érték, ám a legkisebb a harmadik osztályosoké:  $\{3.\} < \{K\} < \{5.; 11.\}$ . Ezt a típust a versengő együttműködés kapcsolat mutatja, amelynek együttes célja az osztozkodás és az egyéni érdekek által vezérelt, különböző mértékű javak megszerzése, aminek egyszerre kell szolgálnia a közös érdeket és az egyéni érdeket. Ez az igen bonyolult képességpáros a legidősebbeknél feltehetően a mások szándékának komplexebb megértése miatt működik másként, ugyanakkor a két fiatalabb életkori részminta elhelyezkedése ellentmond mind a versengésnél, mind az együttműködésnél kapott legtöbb dimenzió szerinti sorrendnek.

A hatodik típus szerint a harmadik osztályosok értéke a legkisebb, s az óvodásoké a legnagyobb:  $\{3.\} < \{5.; 11.\} < \{K\}$ . Ez az elkülönülés jellemzi a vezetői segítő együttműködést és a segítő-együttműködő versengést. Mindkét képességhármas alapja a szükségszerű teljesítményarányos részesedés, aminek be nem tartása kizárással is járhat, va-

lamint a másik munkájának támogatása, segítése, amennyiben a másik fél nem képes megfelelően teljesíteni. Az első képességhármasnál mindez a vezetői szerep sajátosságával, a közös munka feletti kontrollal, a szükséges utasítások adásával egészül ki, a második képességhármasnál pedig az egyéni érdek által vezérelt, a megszerzést középpontba állító versengéssel.

Feltehetően a segítség és az együttműködés életkori sajátosságai dominálnak a vezetői segítő együttműködésben, ezért magasabb a legfiatalabbak értéke. A második képességhármással kapcsolatos eredmény hasonló több vizsgálat (pl. *Hartup*, 1992) eredményével, miszerint már az óvodáskor elején nem ritka a másikkal versengő, gyakran agresszivitásba is hajló viselkedés, ami a társ segítségével, a vele való közös tevékenység végzésével párosul. Főként ez az életkori elkülönülés tapasztalható mind a segítő, mind az együttműködési képesség dimenzióinál is, ami alapján ugyancsak feltételezhető a versengés más képességek általi jelentős módosulása.

### A képességek feltételezett kapcsolatrendszerének nemek szerinti különbségei

A 13. táblázatban tüntettük fel életkoronként a képességkapcsolatok közül azokat, amelyek esetében szignifikánsan különböznek a fiúk és a lányok értékei a kétmintás t-próba alapján. A 18 kapcsolatból 10 esetben mutatható ki jelentős nemek közötti eltérés (a táblázatban csak ezek a kapcsolatok szerepelnek).

13. táblázat. A képességek kapcsolatainak elkülönülései nemek szerint az életkori részmintákban

<i>A képességek feltételezett kapcsolatai – elnevezés</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>3. évfolyam</i>	<i>5. évfolyam</i>	<i>11. évfolyam</i>
E-S – segítő együttműködés	n. s.	n. s.	n. s.	F<L
E-Vz (én) – vezetői együttműködés	F<L	n. s.	n. s.	F>L
E-Vz (másik) – vezetett együttműködés	n. s.	n. s.	F<L	F<L
E-Vr – versengő együttműködés	n. s.	n. s.	F>L	F>L
S-Vz (én) – vezetői segítés	F<L	F<L	n. s.	n. s.
S-Vz (másik) – vezetett segítés	F<L	F<L	n. s.	n. s.
Vr-Vz (én) – vezetői versengés	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
E-S-Vz (én) – vezetői segítő együttműködés	n. s.	F<L	F<L	F<L
E-Vr-Vz (én) – vezetői versengő együttműködés	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
E-S-Vr-Vz (másik) – vezetett segítő-versengő együttműködés	n. s.	F<L	F<L	F<L

*Jelölések:* E: együttműködés; S: segítés; Vr: versengés; Vz: vezetés; F: fiú; L: lány; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb érték ( $p<0,05$ ); n. s. nem szignifikáns.

A segítő együttműködés kizárólag a tizenegyedik évfolyamos lányokra jellemző nagyobb mértékben. Szintén csak a legidősebbekre, ám a fiúkra jellemzőbb a vezetői versengés és a vezetői versengő együttműködés, valamint a versengő együttműködés a két

idősebb korosztályhoz tartozó fiúkra. A fiúkra jellemzőbb kapcsolatok jól tükrözik az egyes képességeknél kapott nemi különbségeket.

A vezetői segítő együttműködés az óvodások kivételével – ahol a különbség nem szignifikáns – minden életkorban a lányokra jellemzőbb. Ugyancsak a harmadikos, az ötödikes és a tizenegyedikes lányokra jellemző nagyobb mértékben az egyik képesség-négyes, a vezetett segítő-versengő együttműködés. Mind a vezetői, mind a vezetett segítés a két fiatalabb korosztály lány gyermekeire jellemzőbb, a vezetett együttműködés pedig a két idősebb korosztályhoz tartozó lányokra. A vezetői együttműködésnél óvodás korban a lányok, a tizenegyedikeseknél azonban a fiúk értéke magasabb.

A feltételezett kapcsolatrendszer nemek közötti különbségeinek vizsgálata alapján az idősebbek körében található több nemek közötti eltérés. A fiúkra jellemzőbb öt viselkedésforma közül négy a legidősebbeknél található, s van közöttük olyan, amely fiatalabb korban a lányok viselkedésére jellemzőbb. A további kutatás számára mindenképpen fontos kérdés egyrészt az, hogy a nem vizsgált életkorokban (első, hetedik és kilencedik évfolyamon) milyen sajátosságai vannak a nemek közötti különbségeknek, valamint kimutatható-e valamelyik életkorban nemek szerinti váltás valamely képességkapcsolatban.

### **A képességek aldimenzió közötti kapcsolatok**

Korrelációs számítással megvizsgáltuk a képességek aldimenziói közötti belső és külső kapcsolatokat az önjellemzés alapján, amely elemzés eredményei részletes képet adnak működésük egymásra hatásáról. A 14–15. táblázat az együttműködés, a 16–17. a segítés, a 18–19. a versengés, a 20–21. a vezetés belső összefüggés-rendszerét tartalmazza. A 22. és a 23. táblázat a képességek, azok fődimenziói közötti kapcsolatrendszert szemlélteti.

Az együttműködési képesség dimenziói között a szignifikáns kapcsolatok száma közel azonos (14. és 15. táblázat). Mindegyik életkorban jelentős az összefüggés a hozzájárulástól függő vagy független részesedés (mindenki azonos mértékben kap a jutalomból vagy a csoportban elvégzett munka arányában) és a függő részesedés közül a hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása dimenziók között. A z-próba alapján az ötödikesek esetében ez a kapcsolat szignifikánsan gyengébb, mint a másik három életkorban. Ugyancsak mindegyik részmintánál számottevő az egymásra hatás a hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása és az érdek aldimenzióknál, valamint a kizárás két formája között (többet követel az egyén; keveset tesz az egyén). A második összefüggés az óvodásoknál erősebb, mint a tanulóknál, a harmadik pedig erősebb a harmadikosoknál, mint a többi életkori részmintánál.

Kizárólag a két fiatalabb korosztálynál (14. táblázat) mutatható ki a hozzájárulás minimalizálása, részesedés maximalizálása és a kizárás (többet követel a jutalomból az egyén) dimenziók között, valamint a kizárás (többet követel a jutalomból az egyén) és az érdek között számottevő összefüggés. Csak a két idősebb korosztálynál (15. táblázat) jelentős az egymásra hatás a hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása és a kizárás (keveset tesz a csoportmunka során a másik) esetében, valamint a kizárás (többet követel a jutalomból a másik) és az érdek dimenzióknál.

14. táblázat. Az együttműködési képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: középső csoportosok; felső rész: harmadik évfolyamosok)

Sor-szám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Hozzájárulástól függő vagy független részesedés		0,52**	n. s.	n. s.	0,54**	0,43**	0,68**	-0,34*	n. s.	n. s.
2.	Hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása	0,43**		n. s.	n. s.	n. s.	0,43**	0,61**	-0,39**	0,47**	0,36*
3.	Hozzájárulás minimalizálása, részesedés minimalizálása	0,85**	0,32*		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Hozzájárulás minimalizálása, részesedés maximalizálása	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	-0,25*	n. s.	n. s.
5.	Kizárás - keveset tesz a csoportmunka során a másik	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Kizárás - keveset tesz a csoportmunka során az egyén	n. s.	n. s.	n. s.	0,38*	n. s.		0,44**	0,56**	n. s.	n. s.
7.	Kizárás - többet követel a jutalomból a másik	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		0,39*	n. s.	0,40*
8.	Kizárás - többet követel a jutalomból az egyén	n. s.	n. s.	n. s.	0,47**	n. s.	0,47**	n. s.		-0,43**	0,33*
9.	Érdek	n. s.	0,58**	0,42**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,43**		n. s.
10.	Érdeklődés	-0,32*	n. s.	-0,37*	n. s.	-0,37*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	

Jelölések: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; n. s. nem szignifikáns.

A kizárással kapcsolatos eredmények alapján a fiatalabbaknál az érdek önmaga kizárásával áll szoros összefüggésben, azonban az idősebbeknél a másik kizárásával. Míg az óvodásoknál és a harmadik évfolyamosoknál a kizárás (többet követel a jutalomból az egyén) és az érdek közötti kapcsolat negatív, addig a két idősebb korosztálynál az érdek és a kizárás (többet követel a másik) kapcsolata pozitív, s a tizenegyedikeseknél az összefüggés erősebb. Ugyancsak az összefüggések irányának eltérése figyelhető meg az óvodások és az ötödikesek esetében a hozzájárulástól függő vagy független részesedés és az érdeklődés (amelynek végső formája a csoportelhagyás), valamint a hozzájárulás minimalizálása, részesedés minimalizálása és az érdeklődés dimenziók kapcsolatánál. Mindkét kapcsolat negatív irányú a legfiatalabbaknál, s pozitív az ötödikeseknél.

15. táblázat. Az együttműködési képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: ötödik évfolyamosok; felső rész: tizenegyedik évfolyamosok)

Sor- szám	Képesség- dimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Hozzájárulástól függő vagy független részesedés		0,55**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,45**	n. s.
2.	Hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása	0,29*		n. s.	n. s.	0,41**	n. s.	n. s.	n. s.	0,41**	n. s.
3.	Hozzájárulás minimalizálása, részesedés minimalizálása	0,35*	n. s.		-0,33*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Hozzájárulás minimalizálása, részesedés maximalizálása	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	0,37**	n. s.	0,36**	n. s.
5.	Kizárás - keveset tesz a csoportmunka során a másik	n. s.	0,44**	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Kizárás - keveset tesz a csoportmunka során az egyén	n. s.	n. s.	0,30*	n. s.	0,29*		n. s.	0,35*	-0,31*	n. s.
7.	Kizárás - többet követel a jutalomból a másik	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,37*	0,49**		n. s.	0,63**	n. s.
8.	Kizárás - többet követel a jutalomból az egyén	n. s.	n. s.	0,42**	n. s.	n. s.	0,59**	n. s.		n. s.	n. s.
9.	Érdek	n. s.	0,41**	n. s.	n. s.	0,35*	n. s.	0,29*	n. s.		0,42**
10.	Érdekütközés	0,40*	n. s.	0,28*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	

Jelölések: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; n. s. nem szignifikáns

A segítési képesség (16. és 17. táblázat) dimenziói között a harmadikosoknál a legkevesebb a kapcsolatok száma, a további három életkori részmintánál pedig hasonló. Az együttműködési képességgel ellentétben nagyon kevés azoknak a kapcsolatoknak a száma, amelyek minden életkorban azonosíthatók, illetve jelentősen különbözik a két fiatalabb és a két idősebb korosztály képességeinek belső összefüggés-rendszere.

Az eredmények alapján az óvodásoknál (16. táblázat) a segítségkéréssel kapcsolatos elvárások, a két idősebb korosztálynál azonban a segítségnyújtással kapcsolatos elvárás-

sok egymásra hatása számottevőbb. Mindemellett a segítségkérés dimenziói között az óvodásokon kívül az ötödikesek esetében található több összefüggés.

16. táblázat. A segítségi képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: középső csoportosok; felső rész: harmadik évfolyamosok)

Sor-szám	Képesség-dimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Érdekforrás (segítségnyújtás)		n. s.	n. s.	-0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
2.	Veszélyhelyzet (segítségnyújtás)	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
3.	Szülői elvárás (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.		0,68**	0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Pedagógusi elvárás (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Kortársi elvárás (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	-0,42**	n. s.	0,38**	n. s.
6.	Érdekforrás (segítségkérés)	n. s.	n. s.	-0,37*	n. s.	n. s.		0,34*	0,50**	n. s.	n. s.
7.	Veszélyhelyzet (segítségkérés)	0,44**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.
8.	Saját tapasztalat mint elvárás (segítségkérés)	n. s.	0,44**	n. s.	n. s.	n. s.	0,77**	n. s.		n. s.	n. s.
9.	Szociális közeg hatásai mint elvárás (segítségkérés)	n. s.	n. s.	-0,57**	n. s.	-0,38*	0,58**	n. s.	0,45**		n. s.
10.	Környezet adta normák mint elvárás (segítségkérés)	n. s.	n. s.	-0,37*	n. s.	-0,39*	0,46**	n. s.	0,51**	0,81**	

Jelölések: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; n. s. nem szignifikáns.

A két fiatalabb korosztálynál (16. táblázat) a segítségnyújtással kapcsolatos kortársi elvárás és a segítségkéréssel kapcsolatos szociális közeg hatásai mint elvárás közötti összefüggés mértéke azonos, ám az egymásra hatás az óvodásoknál negatív, míg a harmadikosoknál pozitív. A segítségkérés érdekforrása és a segítségkéréssel kapcsolatos saját tapasztalat mint elvárás közötti összefüggés a fiatalabbaknál szintén azonos, s a z-próba alapján szignifikánsan erősebb az óvodások részmintáján.

Az idősebbeknél (17. táblázat) mutatható ki a legtöbb közös, pozitív irányú kapcsolatot, amelyek főként a segítségkéréssel kapcsolatos elvárások forrásai közötti összefüggések. Ezek közül csak egy tér el szignifikánsan, ami alapján a segítségnyújtást meghatáro-

zó szülői és pedagógusi elvárások kapcsolata a tizenegyedikeseknél nagyobb mértékű, mint az ötödikeknél.

17. táblázat. A segítségi képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: ötödik évfolyamosok; felső rész: tizenegyedik évfolyamosok)

Sor-szám	Képesség-dimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Érdekforrás (segítségnyújtás)		0,57**	n. s.	-0,36**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
2.	Veszélyhelyzet (segítségnyújtás)	0,55**		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,46*	n. s.	n. s.	n. s.
3.	Szülői elvárás (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.		0,59**	0,66*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Pedagógusi elvárás (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.	0,46*		0,50*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Kortársi elvárás (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.	0,65**	0,45**		n. s.	0,45*	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Érdekforrás (segítségkérés)	0,33*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	0,33*	n. s.	0,33*
7.	Veszélyhelyzet (segítségkérés)	0,59**	0,46*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	0,35*	n. s.
8.	Saját tapasztalat mint elvárás (segítségkérés)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	0,34*
9.	Szociális közeg hatásai mint elvárás (segítségkérés)	n. s.	n. s.	n. s.	0,42**	n. s.	0,33*	n. s.	n. s.		n. s.
10.	Környezet adta normák mint elvárás (segítségkérés)	0,30*	0,28*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,27*	n. s.	n. s.	

Jelölések: \* p<0,05; \*\* p<0,01; n. s. nem szignifikáns.

A versengési képesség esetében (1. és 2. melléklet) kevésbé különülnek el a fiatalabbnál és az idősebbeknél kimutatható kapcsolatrendszerek, mint a segítségi képességnél. A két fiatalabb korosztálynál (1. melléklet) kizárólag két kapcsolat azonos (bármilyen megtehető versengés közben és győztes száma; kortársi kontroll és győztes száma), amelyek közül az első a z-próba alapján szignifikánsan szorosabb az óvodások körében. Az óvodásoknál a különböző szabálykövetési források és a csoportra, valamint a másokra irányuló versengés összefüggése jelentős, s ezek a kapcsolatok a további életkori részmin-táknál nem azonosíthatók.

A tanulók körében (2. melléklet) kimutatható kapcsolatrendszer közös sajátossága, hogy az idő, az eredményhirdetés ideje és a győztes száma dimenziók közül mindegyik az önmagára irányuló versengés dimenzióval mutat jelentős pozitív irányú kapcsolatot. A két idősebb tanulói részmintánál négy kapcsolat azonos. Ezek közül a csoportra irányuló versengés és az önmagára irányuló versengés mértékét kifejező dimenzió közötti az idősebbeknél erősebb, míg a bármilyen megtehető a versengés során és az önmagára irányuló versengést kifejező dimenzió között a hatás mértéke nagyobb az ötödikeseknél.

Kizárólag az óvodásoknál és a tizenegyedik évfolyamosoknál szignifikáns az összefüggés az idő, az eredményhirdetés ideje és a győztes száma dimenziók között, s az adatok alapján az esélyegyenlőség dimenziója mindegyik életkori részmintánál jelentős összefüggést mutat a szabálykövetés különböző forrásaival.

A vezetési képességnél (18. és 19. táblázat) található a legtöbb közös belső kapcsolat, s akárcsak a segítségi képességnél, más-más összefüggés-rendszert alkotnak a dimenziók a fiatalabb és az idősebb életkori csoportoknál. Az óvodásoknál (18. táblázat) meglévő összefüggések – amelyek szám a legmagasabb – közül öt megtalálható a harmadik évfolyamosoknál, s három közülük az óvodásoknál a z-próba alapján erősebb. A legfiatalabbaknál jelentős a vezetői érdek és a csoporton belüli belső szerepvállalás egymásra hatása.

Ugyanakkor az öt kapcsolat közül csak egy (kényszeren alapuló belső választás, ahol az egyén a vezető és kényszeren alapuló külső választás, ahol az egyén a vezető) található meg mindkét idősebb korosztálynál (19. táblázat), amely összefüggések hasonló erősségűek, mint az óvodásoknál és harmadik évfolyamosoknál. Azok a kapcsolatok, amelyek a két idősebb korosztálynál is azonosíthatók, többnyire gyengébbek az idősebbeknél, ugyanazt a változást mutatják, mint a fiatalok körében azonosított közös kapcsolatok. A két idősebb korosztálynál a közös összefüggések erőssége szintén nem különbözik szignifikánsan.

A 3. és 4. melléklet tartalmazza a képességek fődimenzióinak kapcsolatát, egyben az egyes képességek fődimenzióinak belső összefüggéseit is. Az életkor előrehaladtával egyre több a szignifikáns összefüggés a képességek fődimenziói között, s az óvodásoknál meglévő kapcsolatok jelentős része azonosítható a további három életkori részmintán is, valamint a két idősebb korosztálynál a fiatalabbaknál kimutatott összefüggések mellett újabb kapcsolatok jelennek meg.

A 66 lehetséges kapcsolat közül 11 esetében nincs szignifikáns összefüggés egyik életkorban sem, amelyek az együttműködési, a segítségi és a versengési képesség egyes dimenziói kivételével mindegyik képességkapcsolatnál megtalálhatók, főként a segítségi-együttműködési és a versengési-vezetési képességpároknál. Az 55 kapcsolat csaknem fele kizárólag egy-egy életkorban azonosítható, amely alapján feltehetően adott életkori szakaszra nagyobb mértékben jellemző egy-egy dimenziópár kapcsolata. Ilyen például az óvodásoknál a vezetői-vezetett viszony alapja és a hozzájárulástól függő vagy független részesedés, a harmadikosoknál szintén a hozzájárulástól függő vagy független részesedés és a versengés érdeke és irányultsága, az ötödikeseknél az együttműködés érdekdominanciája és a segítségkérés érdeke, valamint a tizenegyedikeseknél a vezetői-vezetett viszony és a versengés érdeke és irányultsága. A további kapcsolatok közül szintén jelentős azoknak a száma, amelyek a két fiatalabb vagy a két idősebb korosztálynál mutathatók ki, például a segítségkérés és a kizárás kapcsolata a fiatalabbaknál és a segítségkérés és a vezetői-vezetett viszony az idősebbeknél.



18. táblázat. A vezetési képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: középső csoportosok; felső rész: harmadik évfolyamosok)

Sorszám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	Kényszeren alapuló külső választás (az egyén a vezető)		n. s.	0,51**	0,51**	n. s.	0,45**	n. s.	n. s.
2.	Kényszeren alapuló külső választás (a másik a vezető)	0,89**		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
3.	Kényszeren alapuló belső választás (az egyén a vezető)	0,53**	0,62**		0,56**	n. s.	n. s.	n. s.	-0,31**
4.	Kényszeren alapuló belső választás (a másik a vezető)	0,82**	0,90**	0,57**		n. s.	n. s.	0,36*	n. s.
5.	Megállapodás (az egyén a vezető)	0,45**	0,55**	0,46**	0,50**		n. s.	n. s.	n. s.
6.	Megállapodás (a másik a vezető)	0,76**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.
7.	Érdek (vezetői)	0,75**	0,77**	0,42**	0,78**	0,46**	n. s.		n. s.
8.	Érdek (vezetett)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,41**	n. s.	n. s.	

Jelölések: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; n. s. nem szignifikáns.

19. táblázat. A vezetési képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: ötödik évfolyamosok; felső rész: tizenegyedik évfolyamosok)

Sorszám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	Kényszeren alapuló külső választás (az egyén a vezető)		n. s.	0,55**	n. s.	0,49**	0,39**	n. s.	n. s.
2.	Kényszeren alapuló külső választás (a másik a vezető)	n. s.		n. s.	0,56**	n. s.	n. s.	n. s.	-0,28*
3.	Kényszeren alapuló belső választás (az egyén a vezető)	0,58**	0,32**		n. s.	0,35*	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Kényszeren alapuló belső választás (a másik a vezető)	n. s.	0,47**	n. s.		n. s.	n. s.	0,35**	n. s.
5.	Megállapodás (az egyén a vezető)	0,38*	-0,31*	0,31*	n. s.		0,54**	n. s.	n. s.
6.	Megállapodás (a másik a vezető)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,46**		n. s.	-0,31*
7.	Érdek (vezetői)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.
8.	Érdek (vezetett)	n. s.	-0,36**	n. s.	-0,30*	0,51**	n. s.	n. s.	

Jelölések: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; n. s. nem szignifikáns.

Az együttműködés és a versengés dimenzióinak kapcsolatai alátámasztják azt az újabb elméleti feltevést – amit több vizsgálat is, például *Van de Vliert* (1999) megerősített –, amely szerint e két képesség között szoros összefüggés áll fenn. A másik igen fontos eredmény a vezetési képesség együttműködéssel és segítséssel mutatott összefüggése, hiszen a vizsgálatok jelentős része a versengő és a vezetői viselkedésformák kapcsolatát elemzi az erőforrások feletti kontroll alapján, feltételezve a folyamat során e kettő szorosságát (*Fiske*, 2006).

### Összegzés, következtetések

Középső csoportos óvodásokkal, valamint harmadik, ötödik és tizenegyedik évfolyamos tanulókkal végzett vizsgálatunkban az együttműködési, a segítségi, a versengési és a vezetési képesség (szociálisérdek-érvényesítő képességek) egyes dimenzióinak működési sajátosságait tártuk fel egy általunk kidolgozott kérdőívvel. A dimenziók szerinti értékelés a képességek működésének részletes megismerését teszi lehetővé, amely ismeretek hatékonyabban segíthetik a fejlesztési célok megfogalmazását és a feladatok kidolgozását.

A vizsgálat egyik legfontosabb eredménye – alátámasztva más, külföldi vizsgálatok adatait –, hogy az önjellemzés alapján egyik dimenzió esetében sincs szignifikáns életkori különbség a 11 és a 17 éves tanulók képességeinek működése között. Bár a fődimenziók szerinti életkori elkülönülések jelentős része a korábbi kutatások adatait tükrözi, az egyes aldimenziókat külön-külön vizsgálva több esetben olyan eredményeket kaptunk, amelyek azoknak kisebb-nagyobb mértékben ellentmondanak.

Az egyik legszembevetőbb eltérés, hogy a harmadikosok értéke néhány dimenzióanál alacsonyabb az óvodások értékénél. Ennek egyik lehetséges magyarázata az óvodások különböző kognitív területeken mutatott életkori sajátossága (koncentráció, a történet és a kérdések megértése, eddigi tapasztalataik és a megjelenített cselekvések összevetése), ami alapján nehezebb megítélniük az egyes helyzeteket. Az eredményt okozhatja a kérdésekre adott válaszok sorrendje is, annak ellenére, hogy azokat nem minden kérdésnél a soha – néha igen, néha nem – mindig sorrendben mondták a felmérést végzők, és a válaszok jelentését gyakran értelmeztették a gyerekekkel. Mindenképpen hatással lehet az óvodai nevelés is, az egyes viselkedésformákkal kapcsolatos pedagógusi elvárásrendszer. Mindezek ellenére az is lehetséges, hogy az általunk mért dimenziók közül ezek a harmadik évfolyamosoknál valóban másképp működnek, mint az óvodás korban, amely elképzelést néhány dimenzióanál alá is támasztják más, hasonló összetevőket mérő vizsgálatok adatai.

A segítségi képesség dimenzióinak életkori elkülönülése ugyancsak ellentétes a korábbi, nemzetközi kutatások eredményeivel (a kisiskolás korban nő a segítő tevékenységek száma). E különbséget magyarázhatja az, hogy a legtöbb felmérés főként az általános segítő akciók gyakoriságát vizsgálta, nem a részjelenségek szerinti gyakoriságot. A felmérések összehasonlításakor figyelembe kell venni a családi és a kulturális különbségeket is. Például a segítő akciók kultúrközi vizsgálatai szerint azokban a társadalmakban, ahol a gyerekek már igen korán részt vesznek a különböző családi és háztartási munkák-

ban, hamarabb azonosíthatók a másik segítségére irányuló tevékenységek. Ugyancsak szükséges figyelembe venni ezeket a társadalmi sajátosságokat az együttműködéssel, a versengéssel és a vezetéssel kapcsolatos eredmények értelmezésekor is.

A képességek összefüggés-vizsgálatának eredményei alapján – amelyek alátámasztják az együttműködéssel és a versengéssel kapcsolatos újabb elméleti megközelítéseket és kutatási adatokat – már a nyolcévesek körében is igen erős a pozitív korreláció az együttműködés és a versengés dimenziói között. A képességek együttes előfordulási rendszerének vizsgálata szintén a képességek pozitív irányú egymásra hatását igazolta, ami a dimenzionális jellemzők együttes figyelembevétele alapján történő fejlesztésre hívja fel a figyelmet.

#### *Köszönetnyilvánítás*

Köszönöm Zsolnai Anikó, Vidákovich Tibor és Csapó Benő szakmai támogatását, valamint Bigors Líviának, Lengyel Juditnak, Török Tímeának az adatok felvételében, Csomorné Benkovics Ágnesnek az adatok rögzítésében és a pedagógusoknak a kutatás lebonyolításában nyújtott segítségét.

### **Irodalom**

- 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.
- Barash, D. P. (1980): *Szociobiológia és viselkedés*. Natura Kiadó, Budapest.
- Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 9. sz. 26–37.
- Berezkei Tamás (1992): *A génektől a kultúráig*. Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest.
- Berezkei Tamás (2002): Humán viselkedésökológia. In: Barta Zoltán, Liker András és Székely Tamás (szerk.): *Viselkedésökológia. Modern irányzatok*. Osiris Kiadó, Budapest. 188–213.
- Berezkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bonta, B. D. (1997): Cooperation and Competition in Peaceful Societies. *Psychological Bulletin*, 121. 299–320.
- Buda Béla (1986): A szocializáció a gyermekkorban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 71–95.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Crawford, C. (1998): Environments and adaptation. Then and now. In: Crawford, C. B., Krebs, D. L. (szerk.): *Handbook of Evolutionary Psychology*. Lawrence Erlbaum, 275–302.
- Csányi Vilmos (1986): *Az evolúció általános elmélete*. Kriterion Kiadó, Bukarest.
- Csányi Vilmos (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.

- Dabbs, J. M. és Morris, R. Jr. (1990): Testosterone, social class, and antisocial behavior in a sample of 4.462 men. *Psychological Science*, **1**. 209–211.
- Dawkins, R. (1976): *The Selfish Gene*. Oxford University Press, Oxford.
- De Vos, H. és Zeggelink, E. (1997): Reciprocal altruism in human social evolution. *Evolution and Human Behavior*, **18**. 261–278.
- 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**. 744–751.
- Dennett, D. (1998): *Az intencionalitás filozófiája*. Osiris-Gondolat Kiadó, Budapest.
- Douglas, M. és Asherwood, B. (1996): *Word of Goods: Towards an Anthropology of Consumption*. Columbia Press, New York.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Etology*. Aldine de Gryter, 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. 128–137.
- Fiske, A. P. (1991): The Cultural Relativity of Selfish Individualism: Anthropological Evidence that Humans are Inherently Sociable. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behaviour*. SAGE Publication, Newbury Park. 463–494.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látóköri*, 3. sz. 49–58.
- 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.
- Ginsberg, H. J., Wauson, M. S. és Easley, M. (1977): *Omega children: A study of lowest ranking members of the children's play group hierarchy*. Paper presented at the biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, **10**. 79–119.
- Hartup, W. W. (1992): Friendship and their Developmental Significance. In: McGurk, H. (szerk.): *Children's Social development*. Lea, New York. 175–205.
- Humphrey, N. K. (1976): *The Social Function of Intellect*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Johnson D. W. és Norem-Hebeisen, A. (1977): Attitudes Toward Inter-dependence among Persons and Psychological Health. *Psychological Reports*, **3**. 843–850.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. Konferenciakötet: 115.
- Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- Kasik László (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, **106**. 3. sz. 231–258.
- Kasik László (2008): Szociálisérdek-érvényesítő képességek (SZÉK) kérdőív. *A és B* változat.
- Levine, J. M. és Moreland, R. L. (1990): Progress in small group research. *Annual Review of Psychology*, **41**. 585–634.
- Lomnitz, L. A. (1998): „Komaság”. Kölcsönös szívességek rendszere a chilei városi középosztályban. *Replika*, **29**. 139–152.
- Maccoby, E. E. (1998): *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban

- MacLean, P. D. (1990): Cerebral evolution of emotion. In: Lewis, M. és Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of Emotion*. Guilford, New York. 67–83.
- Mazur, A. és Booth, A. (1998): Testosterone and dominance in men. *Behavioral and Brain Science*, **21**. 353–397.
- Mazur, A. és Lamb, Th. A. (1980): Testosterone, status, and mood in human males. *Hormones and Behavior*, **14**. 236–246.
- 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. 95–119.
- Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, **18**. 127–141.
- Myers, C. E. és mtsai (2003): Dissociating hippocampal versus basal ganglia contributions to learning and rtransfer. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **15**. 252–268.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- OM (2004): *Nemzeti alaptanterv*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Pléh Csaba (1999): Interakciós és narratív identitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **54**. 4. sz. 25–34.
- Pléh Csaba (2004): A mai lélektan. *Magyar Tudomány*, **166**. 11. sz. 1225–1233.
- Polányi Károly (1957): A gazdaság mint intézményesített folyamat. In: Polányi Károly (1976, szerk.): *Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*. Gondolat Kiadó, Budapest. 228–273.
- Reeve, H. K. (1992): Acting for the good of others. In: Crawford, Ch. és Krebs, D. L. (szerk.): *Handbook of Evolutionary Psychology*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. 43–85.
- Reynolds, P. C. (1993): *The complementation theory of language and tool use*. Cambridge Press, Cambridge.
- Rinn, R. C. és Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York. 16–42.
- Ross, A., Fülöp, M. és Pergar Kuscer, M. (2006, szerk.): *Teachers' and Pupils' Constructions of Competition and Cooperation: A three-country study of Slovenia, Hungary and England*. University of Ljubljana Press, Ljubljana.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Sahlins, M. (1972): *Stone Age Economics*. Aldine De Gruyter, Hawthorne, New York.
- Schaffer, H. R. (1996): *Social development*. Blackwell, Oxford.
- Sheperd, G. (1983): A szociális készségek fejlesztése (SST). In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 151–170.
- Singleton, L. C. és Asher, S. R. (1977): Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, **69**. 330–336.
- Spence, S. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Stephens, T. (1992): *Social skills in the classroom*. PAR., Cedars Press, Odessa.

- 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*. Springer, London. 145–175.
- Trivers, R. L. (1985): *Social evolution*. Benjamin/Cummings, Menlo Park.
- Trower, P., Bryant, B. és Argyle, M. (1978): *Social Skills and Mental Health*. Methuen.
- Udry, J. R. (2000): Biological limits of gender construction. *American Sociological Review*, **65**. 443–457.
- Van de Vliert, E. (1999): Cooperation and Competition as Partners. *European Review of Social Psychology*, **10**. 231–257.
- Wilson, E. O. (1978): *Sociobiology. The new Synthesis*. Belknap Press, New York.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, **12**. 4. sz. 12–20.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2009): A szociális kompetencia kutatásának és fejlesztésének integratív modellje. Kézirat.
- 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.
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, **107**. 3. sz. 233–270.

## Melléklet

1. melléklet. A versengési képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: középső csoportosok; felső rész: harmadik évfolyamosok)

Sor- szám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1.	Időtartam-korlátozás		n. s.	n. s.	0,54**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,45**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
2.	Eredményhirdetés ideje	0,36*		n. s.	0,42**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,39**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
3.	Győztes száma	0,32*	0,38*		0,32*	n. s.	n. s.	n. s.	0,39**	0,35*	n. s.	n. s.	0,40**	n. s.	-0,50**
4.	Én-másik-helyzet szerepe: önmagára irányul, a másik instrumentális szereppel bír	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,43**	0,67**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Én-másik-helyzet szerepe: a másikra irányul, aki akadályozó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Én-másik-helyzet szerepe: saját csoportra irányul	n. s.	0,30*	0,64**	n. s.	0,55**		0,63**	n. s.	-0,46**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
7.	Én-másik-helyzet viszonya: versengés az énféjlődés alapján	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,39**
8.	Én-másik-helyzet viszonya: versengés a másik háttérbe szorítása alapján	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		0,30*	n. s.	-0,31*	n. s.	n. s.	n. s.

A szocialisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői: 4., 8., 11 és 17 éves korban

## 1. melléklet folytatása

Sor- szám	Képességszintek	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
9.	Szabálykövetés forrása: bármilyen megtehető verseny- közben	n. s.	n. s.	0,76**	n. s.	n. s.	0,48**	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,33*
10.	Szabálykövetés forrása: szülői kontroll	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	-0,30*
11.	Szabálykövetés forrása: pedagógusi kontroll	n. s.	n. s.	0,69**	n. s.	0,53**	0,91**	n. s.	n. s.	0,53**	n. s.		n. s.	n. s.	-0,30*
12.	Szabálykövetés forrása: kortársi kontroll	n. s.	n. s.	0,48**	n. s.	0,36*	0,66**	n. s.	n. s.	0,36*	n. s.	0,69**		n. s.	-0,45**
13.	Szabálykövetés forrása: belső kontroll	-0,33*	-0,30*	n. s.	n. s.	0,33*	0,34*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.		n. s.
14.	Esélyegyenlőség	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,52**	0,48**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,46**	0,32*	0,51**	

Jelölések: \* p<0,05; \*\* p<0,01; n. s. nem szignifikáns.



2. melléklet. A versengési képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: ötödik évfolyamosok; felső rész: tizenegyedik évfolyamosok)

Sor- szám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1.	Időtartam-korlátozás		0,32*	0,34*	0,52**	n. s.	0,56**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
2.	Eredményhirdetés ideje	n. s.		n. s.	0,33*	n. s.	0,42**	0,28*	n. s.	0,42**	n. s.	n. s.	n. s.	0,39**	n. s.
3.	Győztes száma	n. s.	n. s.		0,42**	n. s.	0,28*	n. s.	n. s.	0,30*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Én-másik-helyzet szerepe: önmagára irányul, a másik instrumentális szereppel bír	n. s.	0,29*	0,30*		n. s.	0,62**	0,35**	0,36**	0,32*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Én-másik-helyzet szerepe: a másakra irányul, aki akadályozó	n. s.	0,28*	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Én-másik-helyzet szerepe: saját csoportra irányul	n. s.	n. s.	n. s.	0,49**	n. s.		n. s.	0,30*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
7.	Én-másik-helyzet viszonya: versengés az énfeljlődés alapján	n. s.	n. s.	n. s.	0,51**	n. s.	0,45**		0,33*	0,28*	n. s.	n. s.	n. s.	0,31*	0,29*

## 2. melléklet folytatása

Sor- szám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
8.	Én-másik-helyzet viszonya: versengés a másik háttérbe szorítása alapján	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		0,28*	0,36*	n. s.	n. s.	n. s.	0,55**
9.	Szabálykövetés forrása: bármilyen megtehető versengés között	0,28*	n. s.	n. s.	0,55**	n. s.	n. s.	0,40**	-0,30*		0,54**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
10.	Szabálykövetés forrása: szülői kontroll	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	0,44**
11.	Szabálykövetés forrása: pedagógusi kontroll	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,28*	n. s.	0,41**		n. s.	n. s.	0,55**
12.	Szabálykövetés forrása: kortársi kontroll	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,42**	n. s.	0,43**	0,42**		n. s.	0,32*
13.	Szabálykövetés forrása: belső kontroll	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.
14.	Esélyegyenlőség	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,36**	n. s.	0,38**	0,33*	

Jelölések: \* p<0,05; \*\* p<0,01; n. s. nem szignifikáns.

3. melléklet. A képességek dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: középső csoportosok; felső rész: harmadik évfolyamosok)

Sorszám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1.	Hozzájárulás és részesedés viszonya		n. s.	0,48*	0,39**	n. s.	0,52**	n. s.	0,46*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
2.	Kizárás	n. s.		0,39**	n. s.	-0,31*	0,42**	n. s.	n. s.	0,74**	-0,41*	-0,35*	-0,31*
3.	Érkedominancia	0,36*	0,45**		0,29*	n. s.	0,34*	n. s.	0,53**	n. s.	0,32*	0,21*	0,22*
4.	Szükségesség és lehetőség (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.	0,26*		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,42**	n. s.	n. s.	0,33*
5.	Szükségesség és lehetőség (segítségkérés)	n. s.	0,52**	n. s.	n. s.		n. s.	-0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Idő	0,34*	n. s.	n. s.	n. s.	0,51**		0,38**	n. s.	0,55**	n. s.	n. s.	n. s.
7.	Győztes száma	n. s.	n. s.	0,41	n. s.	n. s.	0,47**		n. s.	0,32*	n. s.	n. s.	n. s.
8.	Érdek és irányultság	n. s.	-0,19*	n. s.	0,35*	-0,41**	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
9.	Esélyegyenlőség és szabálykövetés forrása	0,48**	n. s.	n. s.	n. s.	0,42**	0,48**	0,56**	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.
10.	Vezető-vezetett kapcsolat alapja	0,36*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,38*	0,76**	n. s.	0,66**		n. s.	0,36*
11.	Érdek (vezetői)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,38*	n. s.	0,58**	n. s.	0,71**	n. s.		n. s.
12.	Érdek (vezetett)	n. s.	0,58**	n. s.	-0,35*	0,75**	n. s.	n. s.	-0,39*	n. s.	0,32*	n. s.	

Jelölések: \* p<0,05; \*\* p<0,01; n. s. nem szignifikáns.

## 4. melléklet. A képességek dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: ötödik évfolyamosok; felső rész: tizenegyedik évfolyamosok)

Sorszám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1.	Hozzájárulás és részesedés viszonya		n. s.	0,34*	n. s.	n. s.	0,38**	0,30*	n. s.	n. s.	n. s.	0,39**	n. s.
2.	Kizárás	n. s.		0,42**	n. s.	n. s.	0,29*	0,33*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
3.	Érdekdominancia	0,35*	0,52		n. s.	n. s.	0,39**	0,28*	0,32*	0,56**	0,30*	0,34*	-0,29*
4.	Szükségesség és lehetőségesség (segítségnyújtás)	0,27*	n. s.	n. s.		0,42**	0,35*	n. s.	0,65	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Szükségesség és lehetőségesség (segítségkérés)	n. s.	n. s.	0,51**	0,49**		0,41**	n. s.	0,32*	n. s.	0,29*	0,29*	-0,31
6.	Idő	n. s.	n. s.	0,28*	n. s.	0,50**		0,33*	n. s.	0,36*	n. s.	-0,59**	-0,35*
7.	Győztes száma	0,29*	n. s.	0,38**	0,39*	n. s.	n. s.		n. s.	0,42**	n. s.	0,30*	n. s.
8.	Érdek és irányultság	n. s.	0,29*	0,29*	0,45**	0,29*	0,41**	0,38*		n. s.	0,41*	n. s.	-0,30*
9.	Esélyegyenlőség és szabálykövetés forrása	0,36*	n. s.	n. s.	0,51**	n. s.	0,45**	0,37*	n. s.		0,25*	0,30*	n. s.
10.	Vezető-vezetett kapcsolat alapja	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	0,32*
11.	Érdek (vezetői)	0,27*	n. s.	0,50**	n. s.	0,39**	0,36*	0,37*	n. s.	0,51**	n. s.		n. s.
12.	Érdek (vezetett)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,28*	0,35*	n. s.	0,34*	n. s.	

Jelölések: \* p<0,05; \*\* p<0,01; n. s. nem szignifikáns.

A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban

## ABSTRACT

LÁSZLÓ KASIK: THE DEVELOPMENTAL LEVEL OF SOCIAL INTEREST-REALIZATION ABILITIES  
AT THE AGE OF 4, 8, 11 AND 17

International surveys agree that cooperation, help, competition and leadership (social interest-realization abilities) are all important factors for both the individual's inner balance and for a satisfactory social co-existence. The aim of the research was to investigate abilities of social interest-realization in Hungarian children aged 4–17 years. Subject were 242 children from 5 kindergartens and 10 schools. The size of subsamples was approximately the same. The functioning of social interest-realization abilities was assessed dimension-wise with a Likert-type questionnaire (for children and teachers) developed by our research group, based on a socioanthropological, human ethological and social psychological background. The questionnaires alike had high reliability indices (0.81–0.93). Based on student questionnaires it may be said that – as far as cooperation and competition is concerned – the two older age groups are more competitive and cooperative than the two younger groups. At the same time, the comparison of 11- and 17- year-olds yielded no significant differences. In contrast to this, 4- and 8-year-olds turned out to be more helpful, and they more often aspired to take the lead in a group taking the others' interests into consideration. Such gender differences are to be found especially in the 11-year-old and 17-year-old group, as follows: boys are more cooperative and competitive, while girls exhibit a more dominant tendency toward help and leadership. Social interest-realization abilities are highly intertwined, even in the youngest. For instance, we find a positive correlation between help and leadership, and between cooperation and competition in all age groups.

Magyar Pedagógia, **108**. Number 2. 149–193. (2008)

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