

## **Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések**

*Az együttműködés és a versengés a társas viselkedés jelentős vonatkozásai, és mint ilyenek, nem hagyhatók figyelmen kívül a neveléstudósok, a társadalomtudósok és az állampolgáriság jelenségekörében vizsgálódók számára. (1, 2) A jó állampolgár fogalma legalább két fontos szempontot foglal magába: az egyén államhoz és a többi állampolgárhoz fűződő viszonyát (Heater, 1990).*

### **Bevezetés**

A személyközi együttműködés és versengés két jelentős aspektusa annak, ahogyan egy adott társadalom állampolgárai viszonyulnak egymáshoz. Ennek ellenére az állampolgáriság területén végzett kutatások nem szentelnek elegendő figyelmet ezeknek a jelenségeknek, különösen a versengésnek nem, habár a versengés döntő fontosságú eleme a gazdasági és politikai életnek egy kapitalista piacgazdaságban és egy többpártrendszerű demokratikus társadalomban. Ezzel szemben nagyobb hangsúlyt tetetik az állampolgárisággal kapcsolatos azon viselkedési elvárásokra, melyek magukba foglalják a társadalom tagjai közti kooperációt. Például Heater (1999) szerint az állampolgáriság fogalma három elemből épül fel, ezek a legális státus (a vele járó hivatalos jogokkal és felelőségekkel egyetemben), az egyén földrajzi, politikai vagy kulturális csoportjához való kötődését hangsúlyozó identitás érzése, és végül az arra való szándék és képesség, hogy az egyén tegyen a demokratikus közért. Ezért a jó állampolgár legfontosabb jellemzője egy liberális demokratikus államban a többi állampolgárral szembeni segítőkészség és együttműködés. Heater megfogalmazásában a közügyekben való részvétel, az integritás, az őszinteség és a törvények követése csak ezen jellemzők után következnek. Heaterhez (1990) hasonlóan Yates és Youniss (1999) is az olyan proszociális aktivitásokat tartotta a fiatalok polgári identitása alapjának és a felnőtt állampolgárok fontos tulajdonságának, mint a közösségi munka, az önkénteskedés és a társadalmi körülmények közvetlen javulásához való aktív hozzájárulás. A „Nagy-Britanniai Állampolgárisággal Kapcsolatos Tanácsadó Testület” (*Advisory Group on Citizenship in Great Britain*, 1998) zárójelentése is a polgári társadalomban és demokráciában szükséges körülményként határozza meg az önkéntes munkát és a közösségi bevonódást. Davies és munkatársai (1999) tanulmányában az angol tanárok a „társas magatartásra vonatkozó jellemzők”-et, a közösségi és iskolai ügyekben való közvetlen részvételt (ami kooperációt kívánhat) és a mások jóllétével való törődést (ami segítő viselkedést implikálhat) a jó állampolgár legfontosabb erényei közé sorolták.

Az állampolgáriság és a jó polgár koncepciója egyaránt magába foglalja a kooperációnak mint afféle „polgári erénynek” a fontosságát és szükségességét. Oliver és Heater (1994) hangsúlyozzák, hogy az állampolgároknak olyan embereknek kellene lenniük, akik a közösség számára hasznos módon akarnak viselkedni. Viszont a versengést és a versengő magatartást a kapitalizmussal és a piacgazdasággal kapcsolatosan szokták em-

legetni, melyek olyan – a jó állampolgár ideáljának ellentmondó – személyiségvonásokhoz vezetnek, mint az egoizmus, a kapzsiság és az önzés (Heater, 1990). Heater (1999) kiemeli, a mintapolgárra nem a kapzsiság, hanem a jótékonyosság jellemző.

Nehéznek tűnik összeegyeztetni a szociális felelősséggel bíró, erkölcsös és együttműködő polgári képet a kapitalista társadalom szabad, önző és versengő individualistájának tradicionálisan liberális emberképével. Így volt ez a pszichológiai kutatásokban is. A versengést és együttműködést mint a társas interakciók fő formáit évtizedeken át szimbiotikus jelenségekként kezelték a társadalom- és a neveléslélektanban (Deutsch, 1949, 1973; Johnson – Johnson, 1989), de ugyanakkor egyetlen viselkedéses dimenzió két szélsőségeként, ellentpontjaként fogalmazták meg. A versengés és együttműködés szétválasztásához kapcsolódó másik feltevés az, hogy a versengés destruktív erő, melyet, amennyire csak lehetséges, el kell távolítani a gyerekek és a fiatalok fejlődési környezetéből, például az iskolákból (Kohn, 1986; Johnson – Johnson, 1989). Ezekben az tanulmányokban a csapatmunkát és az együttműködést az interakciók olyan egészséges formáiként dicsőítették, melyek elősegítik a nyitott, őszinte kommunikációt és a bizalmat, valamint növelik a másik szükségleteire és kéréseire való segítőkész válaszkészséget (Fülöp és mtsai, 2007).

---

*Hollós (1980) a szociális perspektivizmust (szerepfelvétel és kommunikációs képesség) vizsgálta, valamint különböző szociális környezetben felnövő magyar gyerekek két csoportja közötti kooperációt: egy falusi, kollektivistá berendezkedésű óvodába járókat és a vidéki nukleáris családban nevelkedetteket. Elképzelése szerint Magyarországon a nevelői feladatot ellátó intézményekben már fiatal kortól a kollektivistá létre nevelték a gyerekeket, így arra számított, hogy azok a gyerekek, akik idejük jelentős részét ilyen intézményekben töltötték, kooperatívabak lesznek, mint azok, akik javarészt az otthoni-családi környezetben voltak. Épp az ellenkezőjét találta.*

---

ködésre. Ezzel egyidejűleg, hogy fejlesszék a tanulók közti kapcsolatokat, a tanároknak meg kellene kísérlniük az olyan nevelési gyakorlatok kiküszöbölését, melyek egyéni versengést eredményezhetnek, mivel ez befolyásolja a csoportkohéziót, az egyenlő bánásmódot, az elfogadást és a rászoruló iránti szolidaritást (Deutsch, 1990). E megfogalmazás szerint tehát nem a versengés, hanem az együttműködés oktatásával nevelhetők jó állampolgárok, akik tisztelik a többi embert, és törődnek a rászorulókkal (Ryan, 2006), akik segítőkészek és figyelmesek, és nem helyezik saját érdekeiket sem mások, sem pedig a közösség érdekei fölé. Az, hogy hogyan lehetséges sikeres és felelősségteljes polgárrá válni egy gazdasági és munkaerőpiaci versengésre épülő piacgazdaságban és egy olyan demok-

ratikus politikai rendszerben, melynek alapvető eleme a különböző politikai erők közti versengés, anélkül, hogy az embert a versengésre szocializálnák, nem derült ki.

A kilencvenes évek elejétől fokozatos változás figyelhető meg a versengés és együttműködés irodalmában, mégpedig egy kevésbé dichotóm koncepció irányába (Fülöp, 2008a). Egyre több kutató érvelt amellett, hogy a versengés és az együttműködés ritkán figyelhető meg „tisztá” formában a természetben, sokkal jellemzőbbek egymással keveredve (Van de Vliert, 1998). A személyközi és csoportközi működés sok formája a kompetitív és kooperatív folyamatok egyvelege, és a kapcsolatok menete, valamint következményeik nagyban függenek a kooperatív-kompetitív folyamatok természetétől és arányától (Deutsch, 1990). Kutatási eredmények szintén egyre inkább arra engednek következtetni, hogy a versengést és az együttműködést nem kellene kölcsönösen inkonzisztensnek tekintenünk (Fülöp, 2004).

Az efféle szétválasztás összeegyeztethetetlen az emberi viselkedés bioszociális elméleteivel, melyek a versengés és együttműködés finom egybefonódását mint az emberszabásúak és az emberek által használt stratégiát hangsúlyozzák (Chapais, 1996; Charlesworth, 1996). A versengés és az együttműködés nem kölcsönösen kizárólagosak az üzleti világban sem (Lado és mtsai, 1997; Brandenburger – Nalebuff, 1998). Sok kereskedelmi környezetet jellemezhető nagyfokú versengés és kiterjedt, szervezetek közti együttműködés egyidejű jelenlétével (Bengston, 2004).

Annak köszönhetően, hogy a versengést jellegzetesen az együttműködéshez hasonlították, és negatív fogalomként kezelték, nem volt érdeklődés azon körülmények feltárásának irányába, melyek közt a versengés fogalma pozitívan és konstruktívan értelmezhető. Ha egy jelenséget főként egy másik jelenség mellé helyezve vizsgálunk, akkor a kettő közti különbségek előtérbe kerülnek, míg egyéb, esetleg fontos sajátosságok rejtve maradhatnak. Emiatt a versengés többdimenziós természete elkerülte a kutatók figyelmét, és az egydimenziós versengésfogalommal minőségileg különböző folyamatokat kezelték egy elnevezés alatt (Fülöp, 2003; Schneider és mtsai, 2006).

Az elmúlt évtizedben egyre növekvő számú kutatás vizsgálta a versengő kapcsolatokat és folyamatokat, megkülönböztették a konstruktív és a destruktív versengést, és azonosították azokat a faktorokat, melyek hozzájárulhatnak egy konstruktív(an) versengő kapcsolathoz. Egy versengő folyamatot akkor tekintünk konstruktívának, ha a versengő felek nem egymást megsemmisíteni akaró ellenségek, hanem olyan szembenálló felek, akik tiszteletteljes és korrekt kapcsolatot alakítanak ki riválisukkal, a legjobbat hozzák ki magukból és a másiktól, nemcsak saját fejlődésüket, hanem a csoport és a társadalom fejlődését is hozzáadva a kapcsolathoz (Fülöp, 2004). Mindez akkor lehetséges, ha a versengő felek igazságosak, őszinték, és betartják a versengés szabályait (Fülöp, 1995, 2008b; Tjosvold és mtsai, 2003), ha hasonló esélyük van a győzelemre (Fülöp, 2003; Tjosvold és mtsai, 2003), ha egyértelműek az értékelési szempontok (Fülöp, 1995), ha a riválisok a feladatra vagy a célra, és nem a másokkal szembeni felsőbbrendűségük bizonyítására koncentrálnak (Tassi – Schneider, 1997), és fennáll köztük egy bizonyos fokú tisztelet.

A versengés és együttműködés kapcsán bekövetkező paradigmaváltás a pszichológiában egybeesett Kelet-Közép-Európa szocialista rendszereinek összeomlásával (Fülöp, 2008a). A szocialista rendszer nem a versengésen alapult, és – legalábbis ideológiai szinten – az együttműködést hangsúlyozta. A szocialista blokk alig működőképes, államilag kontrollált gazdasága és a különböző politikai szereplők közti versengést lehetővé tevő demokratikus politikai rendszer hiánya legalábbis megkérdőjelezhetővé tették azt a nézetet, mely szerint a versengésnek csak negatív következményei vannak. Az állampolgáriság kapcsán végzett kutatások eddig nem követték ezt az irányt. Annak ellenére, hogy a konstruktív versengés elengedhetetlen képesség a munka világában (DfEE, 1998), továbbá hasznos egy kompetitív piacgazdaságban és egy olyan demokratikus társadalomban élő polgár számára, ahol különböző politikai erők versengenek a kormányzásért, a

konstruktív versengésre való képesség és készség nem részese a jó polgárról kialakult képnek, és nem tartják jelentőségteljesnek a polgári attitűdök között.

### **Együttműködés és versengés és a társadalom politikai múltja, kulturális hagyományai és nevelési gyakorlatai**

A posztkommunista államok piacgazdaságba történő átalakulásával a versengés – egy korábban ideológiailag tagadott és tiltott jelenség – kulcsfogalom lett, szükséges és nagyra becsült értékévé vált a társadalom minden szintjén, a politikától a mindennapi élet egyéni szintjéig ( *Fülöp*, 1999). Így történt ez Magyarországon is. A politikai változásokat követően a kollektív célok és a közös érdekek leértékelődtek, míg az egyéni érdekek előtérbe kerültek. Az ideális állampolgár kollektivistá képzetét felváltotta egy individualista, versengő és vállalkozó szellemű ember képe, egy olyan polgáré, aki képes a munkaerőpiaci sikerre.

Az individualizmus jelen volt Magyarországon a szocialista évek alatt is. A több évtizedes kollektivistá hangsúly ellenére, Hunyadi (1998) 1973-as kutatásában, mikor is a magyarok jó és rossz tulajdonságairól kérdezett egy országos reprezentatív mintát, azt találta, hogy a válaszadók individualistákként és nem együttműködőkként észlelték önmagukat. Azt találta, hogy az individualizmus negatív hozadékai közt említették az irigységet és az önzést. Két évvel később, 1975-ben, fiatal és felnőtt munkásokat és értelmiségieket kértek meg arra, hogy jellemezzék a magyarokat, itt 20 tulajdonság közül az együttműködés kapta a harmadik legalacsonyabb átlagot ( *Hunyadi*, 1998).

Hollós (1980) a szociális perspektívizmust (szerepfelvétel és kommunikációs képesség) vizsgálta, valamint különböző szociális környezetben felnövő magyar gyerekek két csoportja közti kooperációt: egy falusi, kollektivistá berendezkedésű óvodába járókat és a vidéki nukleáris családban nevelkedetteket. Elképzelése szerint Magyarországon a nevelői feladatot ellátó intézményekben már fiatal kortól a kollektivistá létre nevelték a gyerekeket, így arra számított, hogy azok a gyerekek, akik idejük jelentős részét ilyen intézményekben töltötték, kooperatívabbak lesznek, mint azok, akik javarészt az otthoni-családi környezetben voltak. Épp az ellenkezőjét találta.

Az óvodás gyerekek sokkal versengőbbek voltak annak ellenére, hogy az óvodában Hollós szerint nagyon is kollektivistá, a proszocialitásra folyamatos hangsúlyt fektető nevelésben részesültek. Ahogy megjegyzi „a kollektivistá szocialista nevelés céljait tekintve, úgy tűnik ezek sokkal jobban elsajátíthatók az óvodai/iskolai környezettől távol” ( *Hollós*, 1980, 21.). Másképp fogalmazva, nem sikerült e célokat nevelési kontextusban elérni. „Habár az óvodákban az aktivitások szigorú napirend szerint történnek és koordinálnak, és a gyerekeket egy együttműködést hangsúlyozó ideológia szellemében nevelik, mindez nem együttműködő egyéneket termel ki” ( *Hollós*, 1980, 21.).

A GLOBE tanulmányban (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) közepes beosztású menedzsereket hasonlítottak össze a kilencvenes évek elején 61, kulturálisan különböző országban, 9 kulturális dimenzióban ( *House és mtsai*, 2004). Magyarország a második legmagasabb pontszámot érte el a szervezeti individualizmus tekintetében, ami azt mutatja, hogy a vezetők nagyobb hangsúlyt fektetnek az egyéni célokra és érdekekre, mint a csoportérdekekre és csoportlojalitásra. Alacsonynak bizonyult (58. helyen a 61 országból) a magyar menedzserek humán orientációja (a másokkal való törődés és a másokkal szembeni érzékenység), viszont magasnak (a harmadik legmagasabbnak) az aszertivitás (dominancia és agresszivitás). Mindez olyan versengésre utal, amelyben az együttműködés és a másokkal való törődés kevésbé van jelen.

Egy másik vizsgálatban, melyet középiskolai diákokkal és tanárokkal végeztek el, Fülöp (2002) azt találták, hogy mindkét csoport sokkal több negatív, mint pozitív következményt kapcsolt a magyarországi versengéshez, és sokkal jobban kifejtette a magyar tár-

sadalomban megjelenő versengés negatív, mint pozitív következményeit. A leggyakrabban említett negatív aspektusok a következők voltak: erkölcstelenség (korrupció, vesztetés, csalás, lopás, hazugság, mások félrevezetése és félreinformálása, mindez a politikai és a gazdasági életben levő verseny eredményeképpen), agresszivitás és interperszonális konfliktusok, pragmatikus és pénzorientált emberek, megnövekedett stressz, önközpontúság (extrém individualizmus) és diszkrimináció (egyenlőtlenség, a szegények és gazdagok közti mély szakadék, győztesek és vesztesek).

Fouts (2005) azt vetette fel, hogy az állampolgáriság jelentése függ az adott kor földrajzi és kulturális sajátosságaihoz való egyéni és társas viszonyulástól, melyet többek közt a történelmi körülmények határoznak meg. Fülöp és munkatársai (2002) angliai és magyar tanárok állampolgárisággal és a jó állampolgárral kapcsolatos elképzeléseit hasonlították össze. Az angliai tanárok sokkal nagyobb hangsúlyt fektettek annak szükségességére, hogy a diákokat a társadalom felelősségteljes tagjaivá neveljék, és sokat beszéltek az együttműködés és a közösség számára hasznos viselkedés fontosságáról, míg a posztoszocialista országban élő magyar tanárok az egyéni jogok fontosságát emelték ki, és nem tartották a közösséget olyan fontosnak.

Ezzel párhuzamosan a posztoszocialista országok fiataljai között az önérdek háttérbe szorította a közösségi érdekeket. A fiatalok elhatárolódtak a politikától és a társadalmi ügyektől, a tágabb közösség jóléte iránti elköteleződés csökkent, és materialista törekvések nyertek teret. A magyar fiatalok nem érzik kohéziósnak és törődőnek a helyi közösségüket, jobban szeretnek egyéni aktivitásokban részt venni, és alacsony közösségi érdeklődéssel jellemezhetőek (*Macek és mtsai*, 1998). Úgy érzik, a tanulók többsége inkább csak saját barátaival törődik, és csak önmagával foglalkozik, mintsem mások megsegítésével (*Flanagan és mtsai*, 2003).

A nevelés területén hasonló képet kapunk. Az OECD-államokban 2000-ben végzett első PISA-felmérés lehetővé tette, hogy összehasonlítsák, mely országokban mennyire kedvelik a tanulók az együttműködő és a versengve tanulást. Az együttműködésre vonatkozó mutatók olyan kérdésekből álltak, melyek arra kérdeztek rá, hogy a tanulók szeretnek-e másokkal együtt dolgozni, másokon segíteni stb., míg a versengési mutató olyan kérdések válaszaiból állt össze, melyek azt vizsgálták, hogy a diákok szeretnek-e másoknál jobban teljesíteni (a legjobbak lenni, jobban tanulni másoknál, arra törekedni, hogy másoknál jobbak legyenek). Ebben a vizsgálatban a 24 résztvevő ország közül Magyarországé lett a harmadik legalacsonyabb pontszám az együttműködésben (*OECD*, 2001, 4.8. táblázat), és a nyolcadik legmagasabb pontszám a versengő tanulás tekintetében (*OECD*, 2001, 4. 9. táblázat). Erre reagálva a *Jelentés a magyar közoktatásról* (*Halász – Lannert*, 2003), miközben kiemelte, hogy a kooperatív tanulási stratégiák kevésbé vannak jelen az oktatásban, arra hívta fel a figyelmet, hogy az uralkodó osztálytermi irányítás a frontális oktatás. Ez önmagában versengő, teljesítményorientált környezetbe vezet, amely párhuzamos a társadalmi szinten zajló individualizációs folyamatokkal, és az osztálytársak közötti szolidaritás és a csoporton belüli kohézió csökkenéséhez vezet.

Az OECD-eredmények élesen ellentmondtak a Nemzeti Alaptanterv (NAT) célkitűzéseinek (*Nemzeti Alaptanterv*, 2003). A NAT (2003) viszonylag kevés közvetlen hivatkozást tartalmazott a versengésre vonatkozóan, viszont sokkal több volt benne az olyan hivatkozás, amelynek célja az együttműködés mint szociálisan kívánatos magatartás iskolai fejlesztésének támogatása. A NAT számos esetben párokban és kis csoportokban zajló munkát és megvitatásokat javasolt. Világosan megfogalmazott cél, hogy a tanulók közösen tervezzék meg a munkát, mindenki járuljon hozzá a feladatok megoldásához, és mindemellett vegyék figyelembe a közös munka során minden egyes résztvevő egyéni képességeit és tulajdonságait annak érdekében, hogy jó közös eredményt érhessenek el, valamint azért, hogy a közös munka során elősegítsék mindegyikük egyéni fejlődését. Az is kitérőt cél, hogy a diákok képesek legyenek együttműködni hosszú távú feladatok esetén is.

## Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése

Az állampolgáriságra való nevelés a demokratikus társadalomban a felelőségek és jogok gyakorlásához szükséges tudás, képességek és attitűdök fejlesztése (Carr, 1991). A polgári feladatokat és társas kötelezettségeket általában tényszerűen oktatják, például egy olyan tantárgy, mint a történelem részeként. Mindemellett a jó állampolgár nevelése folyamatosan zajlik a „rejtett tananyagban”, a mindennapos, szinte tudattalan üzenetek révén, melyeket a tanulók magukba szívznak a tanáraikkal való kapcsolataikon, az osztálytermi oktatás szervezésén stb. keresztül. Különösen érdekes a nevelők és az iskolák szerepe a kooperatív és a konstruktív versengő viselkedés elsajátításában. A versengés és együttműködés, a csapatmunka és az egyéni törekvések, valamint az öntudatos fellépés és az alkalmazkodás közti egyensúly mind részei a versengéshez és az együttműködés-

hez szükséges készségek és attitűdök kialakításához vezető szocializációnak. A jelen tanulmány ebben a kontextusban helyezkedik el. Munkánk legfőbb célja annak feltárása volt, hogy a magyar iskolák tanárai miként támogatják az együttműködő és a versengő viselkedést a gyakorlatban, történjen ez a támogatás tudatosan és szándékosan vagy más módon.

*Meglepő volt, hogy amikor a tanulók vették észre a csalást a verseny során, és ők szóltak a tanárnak, minden általános iskolai tanár a destruktív versengés jeleként értelmezte ezt, mellyel szerintük társas kárt akartak okozni versenytársuknak. Nem vizsgálták meg, hogy volt-e igazságtartalma az állításoknak, viszont minden esetben a csalást jelentő tanulót marasztalták el erkölcsileg („Törődj a saját dolgoddal!”), nem pedig a csalást elkövető tanulót. Mindez annak ellenére történt, hogy mi, megfigyelők láthattuk, a csalást jelentő diáknak minden esetben igaz*

### A vizsgálat módszere

Az itt ismertetett vizsgálat egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat részeként született. Alistair Ross, a London Metropolitan Egyetem professzora vezette az angol adatgyűjtést, Marjanca Pergar Kuscer, a Ljubljana Egyetem docense pedig a szlovén vizsgálatokat. A kutatásban magyar részről Sándor Mónika és Berkics Mihály, angol részről Sarah Smart, Barbara Read és Merryn Huchings, szlovén részről Cveta Razdevsek Pucko vettek részt (Ross – Fülöp – Pergar Kuscer, 2006; Fülöp és mtsai, 2007). Az ismertetett eredmények csak a vizsgálat magyar iskolákban végzett megfigyelésein alapulnak, és a teljes vizsgálatnak, amely a magyar iskolákban kiterjed-

tebb volt, mint az angolban és a szlovénben, csak egy részét képezik.

A vizsgálat három részből állt. A tanórák megfigyelését a tanárral készített interjú és a megfigyelt osztályból három fiúval, majd három lánnyal készített fókuszcsoportos interjú követte. A jelen írásban a valós iskolai gyakorlat megfigyelésére, azaz iskolákban egy kis csoportjában felvett kvalitatív esettanulmányi anyagra fókuszálunk, hogy árnyaltabb képet alkothassunk a versengés és az együttműködés megjelenési módjairól a nevelés világában, és hogy olyan későbbi vizsgálatok megindítását serkentsük, amelyek lehetővé teszik a helyi gyakorlatok speciális földrajzi és időbeli kontextusban történő részletes elemzését.

A tanári eljárásokat az oktatási rendszer két szintjén tanulmányoztuk: általános iskola második osztályban tanító tanárok (8–9 évesekkel foglalkozók) és 10. évfolyamon tanító középiskolai tanárok (16–17 évesekkel foglalkozók) munkáját figyeltük meg. Az általános iskolában majdnem minden tantárgyat ugyanaz a tanító tanított. A középiskolai

szinten, az összehasonlító vizsgálatban, kizárólag a matematika- és az irodalomtanárookra koncentráltunk.

Tanulmányunkat olyan budapesti iskolákra korlátoztuk, melyek átlagos iskolai teljesítménnyel, megbecsültséggel és szülői szociális háttérrel rendelkeztek. Mivel az általános iskola szintjén erre vonatkozó összehasonlító statisztikák nincsenek, a kerületi Pedagógiai Szolgáltató Központokban kértünk kollégákat, hogy ilyen iskolát nevezzenek meg. Mellőztük azokat az iskolákat, melyeket bármilyen oknál fogva különösen „jónak” vagy „hátrányosnak” tartottak. Két különböző általános iskola összesen négy osztályában, négy matematika- és négy olvasásórán, öt általános iskolai tanárt figyeltünk meg. Két különböző gimnázium négy osztályában, négy matematika- és négy irodalomórát tanító összesen nyolc középiskolai tanárt követtünk. Mindannyian nők voltak. Az átlagkoruk 43 év volt, megközelítően húszéves átlagos tanítási tapasztalattal.

A megfigyelt tanárok annyi információt kaptak, hogy a tanár-diák interakciókat vizsgáltuk, a megfigyelés kezdete előtt nem hangzott el az „együttműködés” és a „versengés” szó. (3) A megfigyelések lehetővé tették, hogy a minket érdeklő jelenségeket természetes helyzetükben vizsgáljuk, valamint hogy közvetlenül leírassuk a tanárok viselkedését és gyakorlatát anélkül, hogy kizárólag saját beszámolóikra kellett volna támaszkodnunk viselkedésük és szándékaik kapcsán.

A megfigyeléseket három megfigyelő végezte (Fülöp Márta, Sándor Mónika és Berkics Mihály) az osztálytermek különböző pontjain ülve. Kettő közülük a terem hátuljában, egyikük a jobb, másikuk a bal sarokban. A harmadik megfigyelő az osztállyal szemben ült. A megfigyelés után a jegyzetekből közös jegyzőkönyv készült. A két általános iskolában összesen 4 olvasás- és 4 matematikaórát, a két középiskolában 4 irodalom- és 4 matematikaórát figyeltünk meg. Mind a tanár és a tanulók közötti, mind a tanulók egymás közötti interakcióit rögzítettük.

A megfigyeléseket a következő, az angol és szlovén kollégákkal közösen kidolgozott kategóriákba soroltuk és csoportosítottuk:

1. A tanár ösztönzi az együttműködést.
2. A tanár ösztönzi a versengést.
3. A tanár ellenzi/szabályozza a versengést.
4. A tanár ellenzi/szabályozza az együttműködést.
5. A tanulók versengenek.
6. A tanulók együttműködnek.
7. A tanulók ellenállnak a versengésnek.
8. A tanulók ellenállnak az együttműködésnek.

Ennek eredményeképpen egyértelmű megfigyelési mátrixot kaptunk, mely egyben ke-retként segítette a látottak elemzését.

Az órák elemzése során különbséget tettünk strukturált (formális) és spontán versengés, valamint strukturált (formális) és spontán együttműködés között (Kohn, 1986; Sommer, 1995). Strukturált versengésre és együttműködésre csak abban az esetben került sor, amikor a tanár azt kezdeményezte. Strukturált versengő feladatnak tekintettük azt, ha világosan megnevezett versenytársak voltak, a helyzetet versenynek/versengésnek nevezték, és többé-kevésbé meghatározták a győzelem és a vesztes kritériumait is. Strukturált versengésnek/versenynek tekintettük például azt, ha az osztályon belül egy-egy oszlopban ülő gyerekek matematikai problémák sorozatának megoldási gyorsaságában és pontosságában versenyeztek egymással. Strukturált kooperatív helyzetek akkor jöttek létre, amikor a tanulóktól azt várták, illetve azt az utasítást adták nekik, hogy együttesen járuljanak hozzá egy közös eredményhez egy világosan definiált csoport vagy páros tagjaiként. Voltak a tanárok részéről spontán, indirekt próbálkozások is arra, hogy versengést vagy együttműködést hívjanak elő. Néha úgy tűnt, a tanárok tisztában vannak ezen spontán akciók céljával és eredményeivel, néha azonban úgy tűnt, hogy ez egyáltalán nem tudatosodik ben-

nük. A diákok közt is megfigyeltünk spontán versengéseket és együttműködéseket, amelyek vagy közvetetten a tanár spontán beavatkozásai ösztönöztek, vagy pedig a diákok saját, belső motivációjából származtak. A társas összehasonlítási folyamatokat, mint a „Gyorsabb vagyok nálad!” típusú kijelentéseket, a spontán versengés példáiként kezeltük, míg a proszociális aktivitások különböző formáit, mint a segítségnyújtást és dolgok egymással való megosztását, a spontán együttműködés példáiként értelmeztük.

## Eredmények

### *Versengés az osztályban*

A tanárok mind az általános iskolákban, mind pedig a középiskolákban adtak strukturált versengési feladatokat a diákoknak. A nyolc megfigyelt általános iskolai tanóra során a tanárok összesen kilencszer adtak egyértelműen versengő strukturált feladatot, míg a nyolc középiskolai tanóra során mindössze háromszor kaptak ilyen feladatot a tanulók. Az általános iskolában csoportok, párok és egyének közt is volt versengés, a középiskolában csak egy alkalommal párok, két esetben pedig egyének között volt megfigyelhető.

Az egyik példa a strukturált versenyfeladatra Patakiné (4) matematikaóráján volt, amikor a tanárnő az osztályterem három padsora szerint három csoportot alakított ki, és a három csoportnak kellett versenyeznie egymással. A gyerekeknek egymás után kellett egyszerű matematikai feladatokat (összeadásokat) megoldaniuk a táblánál. Oda kellett futniuk a táblához, megoldaniuk egy feladatot, majd vissza kellett futniuk a helyükre. A gyorsaságot és a helyes/helytelen megoldások számát egyaránt figyelembe vették a győztes csoport meghatározásánál. A tanárnő ezeket a kritériumokat előre közölte. „Nem elég a gyorsaság, jól is kell megoldanotok a példát.”

Amikor az általános iskolai tanárok olyan strukturált versenyfeladatokat jelentettek be, melyekhez a gyerekeknek csoportokban kellett versenyezniük, akkor a gyerekek minden esetben kitörő lelkesedéssel reagáltak, felugráltak a helyükről, karjukat a levegőbe lendítették, és angolul (!) kiabálták, hogy „Yeah!”. Ellenkezés és tartózkodás nem volt megfigyelhető. A csoportversenyek során a gyerekek különösen aktívvá, izgatottakká váltak, nagyon bevonódtak a feladatokba, és a legjobbjukat igyekeztek nyújtani. Nemcsak élvezték ezeket a szituációkat, de minden olyan órán, amikor a tanár egy strukturált versengési helyzetet mutatott be, még többet szerettek volna. A versengés egyéni formái nem váltottak ki olyan nagy lelkesedést, mint a csoportosak.

Összesen 23 olyan esetet figyeltünk meg, amikor az általános iskolai tanárok a tanórák alatt spontán ösztönözték a versengést a tanulók közt. A tanárok néha látszólag anélkül hoztak létre versengést, hogy tudatában lettek volna tettük hatásának. A versengésre történő leggyakoribb közvetett ösztönzés akkor történt, amikor a tanár jutalmat ajánlott fel azoknak, akik jól meg tudtak oldani egy feladatot, illetve azoknak, akik egy feladatot gyorsabban vagy jobban meg tudtak oldani, mint mások. Például: „Piros pontot kap az, aki jól dolgozott, aki első lett, akinek jók az eredményei”, vagy „Ki tudja felsorolni az összes magánhangzót egy ötösért?”, vagy „Ki nyithatja ki ezt a csomagot? Az, akinek hibátlan az eredménye, és a leggyorsabb volt.” Ezek a helyzetek nem voltak ugyan nyíltan versengésekként strukturálva, de az összehasonlítási aspektusok, a tanár által használt kifejezések, mint az „első”, és az, hogy a jutalom a gyorsaságtól függött, versengő légkört teremtettek.

Az általános iskolai tanárok különféle helyzeteket teremtettek, melyek során a gyerekeknek lehetővé vált, hogy nyíltan összehasonlíthassák magukat a többiekkel: „Azok, akik tudják folytatni, tegyék fel a kezüket!” „Kinek van hibája?” „Aki gyorsan gondolkodik, már készen van. Hadd lássam!” „Az, aki okos, négyet mutat.” „Azok, akiknek rossz az eredménye, üljenek le!” „Kérlek, mutasd meg, mennyi pontod van!” A tanárok



néha nyíltan közöltek rangsorokat, vagy tudatták a gyerekekkel a másokhoz képest elfoglalt helyüket: „Tomi az első!”

A jelentkezés (karfelemelés) a versengés olyan formája, mely alapvetően és strukturálisan be van építve a frontális osztálytermi oktatás folyamatába. A tanítási és tanulási folyamat nem egyéni vagy diádikus tanár-diák helyzetben történik, ahol a diák teljesen aktív lehetne, hanem csoporthelyzetben, ahol az egyéni aktivitás lehetősége korlátozva van. Ezért a frontális órák kevés alkalmat adnak a leleményesség megmutatására, miközben sok gyerek el akarja érni, hogy őt szólítsák fel. Megfigyeltük, hogy a tanárok állandóan kérdésekkel ösztönözték ezt a fajta versengést: „Ki tudja megmutatni a számot a vonalzon?”, „Ki olyan okos, hogy tudja a választ erre?”, „Ki meri hangosan felolvasni?”, „Ki emlékszik, miről szolt az előző óra?”, „Ki tudná ezt újra megcsinálni, jobban, mint az előbb?”. Ezek a kérdések ilyen válaszokra sarkallták a gyerekeket: „Én meg tudom csinálni!”, „Én vagyok!” Azzal, hogy a tanárok arra ösztönözték a tanulókat, hogy helyezték önmagukat az előtérbe, szerették volna – sőt a megfigyelések szerint nemcsak szándékukban állt, hanem sikerült is nekik – ténylegesen motiválni a tanulókat a versengő részvételre, még ha a jutalom nem is volt megfogható (például piros pont, nyuszi pecsét stb.), hanem inkább társas vonatkozású, vagyis: „Én legyek az, aki tudja!”

A jelentkezés során több különböző típusú versengési technikát figyeltünk meg a tanulók részéről: félig felálltak az asztalnál, hogy láthatóbbak legyenek; nyöszörgés és köhécselés; a kar ide-oda lóbálása (mivel a tanárok előbb észreveszik a mozgásokat, mint az inaktív „tárgyakat”); kétségbeesve kiabáltak, hogy „Én! Én!”, vagy hogy „Én tudom, én tudom!” Örültek, ha a tanár őket szólította fel, és csalódottak voltak, ha a tanár másvalakit kérdezett. Néha csak gesztusokkal és grimaszokkal jelezték mindezt, néha azonban hangot is adtak érzelmeiknek. A diákok a tanárral való együttműködésben is versenyeztek. A tanár megkérdezte: „Ki segít szétosztani a könyveket?”, és a gyerekek próbáltak túltenni egymáson.

A tanulók legtöbb versengési viselkedésére a strukturált versenyeken kívül került sor, spontán kialakulva. A jelentkezésektől eltekintve a gyerekek esetében 63 alkalommal tudtunk versengő viselkedésformákat azonosítani.

A középiskolai tanárok az általános iskolai tanárokéhoz nagyon hasonló módszereket alkalmaztak. Például egy matematikaórán a tanár egy feladatot mutatott az osztálynak. „Jutalmat kapnak azok, akik elsőként oldják meg a feladatot – mondjuk az első három kap jutalmat.” A diákok elkezdtek dolgozni a feladaton, és amikor az első három elkészült, a tanár lezárta a versenyt. „Rendben. Megvan a harmadik is!”

A strukturált versenyhelyzetekben a középiskolás diákok többféleképpen viselkedtek. Többségük egyedül, a versenytársak felé mutatott érdeklődés nélkül dolgozott a kapott feladaton, habár voltak tanulók, akik folyamatosan azt próbálták megtudni, hol tartanak a többiek a feladat megoldásában, vagy megpróbálták lemásolni mások megoldásait (csalni/puskázni). A diákok néha észrevették ezt, és „együttműködtek”, hagyták, hogy osztálytársaik másoljanak róluk annak ellenére, hogy közben versenyben voltak egymással. Mindössze egyszer láttuk, hogy egy diák a szabályoknak megfelelően eltakarta a megoldását.

A versengésre való spontán ösztönzéssel kapcsolatban a középiskolában csak kilenc olyan esetet figyeltünk meg, ahol a tanár megpróbálta közvetett vagy közvetlen társas összehasonlítással motiválni a diákokat, hasonló technikákat alkalmazva, mint az általános iskolai tanárok tettek. A példák a következők voltak: frontális kérdések, mint a „Kinnek volt minden megoldása hibátlan? Tedd fel a kezed!”, jutalomadás (például egy csillag, mint az általános iskolában) az egész osztály előtt azoknak, akik hibátlanul dolgoztak; vagy közvetlen összehasonlítások a diákok közt, mint az „ez sokkal jobb”; vagy a rangsor felállítása aszerint, hogy ki végez a leggyorsabban.

A jelentkezés és a tanár általi felszólítás kapcsán ritkábban figyeltünk meg versengést a középiskolás diákok, mint az általános iskolások között, és néha még nevetés is támadt

az osztálytársak között, ha egy gimnazista diák, mint egy másodikos kisgyerek, „Én! Én!”-t mondott, amikor azt akarta, hogy a tanár őt válassza. Minden vizsgált gimnáziumi osztályban volt szabály arra vonatkozóan, hogy aki mondani akar valamit, annak fel kell tennie a kezét. Mégis sok olyan helyzet volt, amikor beszélgetés alakult ki a diákok és a tanár között, a szabály érvényét veszítette, és a diákok szabadon, a tanár nyílt beleegyezése nélkül, viszont kimondatlan engedélyével kapcsolódhattak be a beszélgetésbe. Konfliktus alakult ki, ha egyszerre több diák kapcsolódott be a beszélgetésbe, és ezért felemelték a hangjukat, így versengve a tanár figyelméért, vagy mikor néhány tanuló jelentkezett, míg mások (a tanárral egyetemben) ignorálták őket, és párhuzamosan folytatták a beszélgetést.

A „jelentkezési” versengéstől eltekintve 18 alkalommal figyeltünk meg spontán versengést középiskolások között. A diákok többször is versengőként értelmeztek egy nyilvánvalóan nem versengő feladatot. Például egy egyéni feladat után egy diák bejelentette: „Én nyertem!”, egy matematika órán pedig, mikor egy diák látta, hogy jó a megoldása, körbenézett az osztályban és egy V-t („victory”, azaz győzelem) mutatott társainak, mintha olimpiai bajnok lett volna. A diákok egymás eredményeire is kíváncsiak voltak, és össze is hasonlították őket. Azok, akiknek nem voltak olyan jók az eredményeik, igyekeztek takarni őket, míg azok, akiknek jobb volt az eredményük, mint osztálytársaiké, elégedettek voltak.

Az irodalomórákon az osztálytársak közti spontán versengés hosszú intellektuális vitákon keresztül jelent meg. Próbáltak egyre jobb és jobb érveket felhozni, valamint látható volt, hogy a fiúk annak érdekében, hogy magukra irányítsák a figyelmet – különösen a lányokét –, humort is alkalmaztak érvelésükben. Megfigyeltük, hogy egy jó érv után körbenéztek, hogy láthassák érvelésük hatását.

Az általános iskolákban általában az egész osztály aktív volt a strukturált versengések alatt, és mikor a tanár spontán módon ösztönözte a versengést, nagy többségük reagált. A gyerekek csak nagyon ritkán álltak el a versengéstől. Nem ez volt a helyzet a középiskolákban. Sem a strukturált versengés, sem pedig a spontán ösztönzés nem részesült olyan lelkes fogadtatásban, mint az általános iskolásoknál. A versengés inkább a viselkedésükre hatott, hiszen a diákok többsége keményebben, koncentráltabban és komolyabban dolgozott, ha versenyeztek. Kérték a tanárt, hogy pontosan magyarázza el a versengés kevésbé tisztázott körülményeit, és motiváltak voltak a tanár előírásai szerinti versengésre. Ezen kívül sokkal élénkebbek lettek, és keményebben dolgoztak, ha felmerült egy potenciális jutalom (jó jegy) lehetősége, de reakciójuk nem tűnt olyan erősnek, és nem járt láthatóan magasabb aktivitási szinttel (mint az általános iskolásoknál történt) azokban az esetekben, mikor a tanár közvetve akart versengést kiváltani.

### *A versengés szabályozása*

Külön figyelmet szenteltünk annak, hogy a tanárok milyen módon alakították ki, irányították, szabályozták és gátolták meg a diákjaik közti versengést, valamint annak, hogy milyen helyzetekben avatkoztak – vagy nem avatkoztak – be. Az általános iskolai megfigyeléseink során összesen 39 példát találtunk olyan helyzetekre, amikor a tanár megpróbálta szabályozni, kontrollálni vagy meggátolni a diákok közti versengést, ami azt mutatja, hogy sokkal több interakció kapcsolódott a már kialakult versengés kezeléséhez, mint a versengés elindításához. A középiskolákban kevesebb versengési szituáció volt, így kevesebb szabályozó intervencióra is volt szükség, mindösszesen nyolc ilyen számoltunk össze.

### **1. A megfelelő körülmények kialakítása**

A szabályozás egyik típusa a versengési folyamatokhoz szükséges körülmények kialakítására irányult. Például ahhoz, hogy a tanulók a megfelelő mértékben tudjanak koncentrálni, viszonylagos csendre volt szükség. Ezért az általános iskolai tanárok próbálták fegyelmezni azokat, akik nem voltak csendben, zavarva ezzel a többiek munkáját. „Máté, kérlek, tiszteled meg azzal a társadat, hogy nem zavarod” – mondta a tanár egy fiúnak.

### **2. A szabályok betartása**

A versengés irányításának egyik fontos aspektusa az, hogy a tanárok milyen módon hoznak létre korrekt versengési folyamatot, és hogyan ellenőrzik, hogy a diákok betartják-e a versengés szabályait. A tanárok indirekt módon ösztönözhetik a tisztességtelen versengést a tanulók között, ha nem fegyelmezik meg a szabálytörőket. Például ha a tanár feltesz egy kérdést, a szabály az, hogy jelentkezni kell, majd várni, míg a tanár felszólítja az illetőt. Ha egy gyerek bekiabálja a választ, és nem jelentkezik, a tanárnak kontrollálnia kellene ezt a fajta viselkedést. Valójában a gyerekek nagyon sokszor megszegték a „felszólításig várakozás” szabályát. A tanárok igen különböző módon reagáltak erre. Néha egyáltalán nem reagáltak (hagyták, hogy a szabálysértő megússza), néha pedig kijelentették, hogy ez nincs rendjén, és hangsúlyozták a szabályt. A világos szabály és a szabály betartása monitorozásának hiánya alapvetően stabilan tartotta a szabálysértők számát az osztályokban.

Az általános iskolai tanárok a strukturált versenyfeladatokban is biztosítani akarták a szabályok követését: „Ha beszélünk egy szabályról, és egyetértettünk vele, akkor tartanunk kell magunkat hozzá.” A csalást is igyekeztek megakadályozni, ha észrevették (ez háromszor történt meg). Egy matematikaórán csak azoknak a gyerekeknek kellett feltenniük a kezüket, akik legalább öt piros pontot gyűjtöttek helyes megoldásaikkal. Egy fiú, annak ellenére, hogy nyilvánvalóan nem gyűjtött elegendő pontot, felemelte a kezét. A tanár ezt észrevette, és odafordult hozzá: „Később beszélünk erről négy szemközt. Most megkapod a jutalmat, mint a többiek, de ezt meg fogjuk beszélni!” – és így is tett a szünetben. Egy másik példa: „Barbara, ne nézd Dávid munkáját! Próbáld a saját eszedet használni!”, vagy „Ne vegyél titokban plusz levegőt!” (amikor arról folyt a verseny, hogy ki tud egy levegővétellel a legtovább beszélni).

Meglepő volt, hogy amikor a tanulók vették észre a csalást a verseny során, és ők szóltak a tanárnak, minden általános iskolai tanár a destruktív versengés jeleként értelmezte ezt, mellyel szerintük társas kárt akartak okozni versenytársuknak. Nem vizsgálták meg, hogy volt-e igazságtartalma az állításoknak, viszont minden esetben a csalást jelentő tanulót marasztalták el erkölcsileg („Törődj a saját dolgoddal!”), nem pedig a csalást elkövető tanulót. Mindez annak ellenére történt, hogy mi, megfigyelők láthattuk, a csalást jelentő diáknak minden esetben igaza volt.

Az általános iskolai tanárok tulajdonképpen csak egyharmadát vették észre a megfigyelők által észlelt csalásoknak, emiatt a szabálytalan versengés észrevétlenül maradt, sőt a tanuló, aki megszegte a szabályokat, megtapasztalhatta, hogy lehetséges előbbre jutni csalással, és ezt csak a tekintélyszemélynek (a tanárnak) áll jogában szabályozni, a közösség és az egyenrangú felek nem kontrollálhatják. Azokat az eseteket leszámítva, mikor engedély nélkül kiabálták be a megoldásokat, nyolcszor figyeltünk meg csalást a versengés során: mások munkájának lemásolása (2), az eredmények hamis átjavítása (5), a jó eredmény lemásolása a tábláról (1).

A középiskolákban többször is megfigyelhettük, hogy a diákok egymás munkáját másolják egy egyéni/versengési feladat során, de egyszer sem történt meg az, hogy egy diák, aki észrevette a csalást, jelentse azt a tanárnak. Épp ellenkezőleg, bizonyos szolidaritás övezte ezeket a diákokat, és még verseny esetén is engedték a diákok, hogy társaik lemásolják megoldásaikat. A tanárok, amikor észrevették a csalást, igyekeztek gátat vetni

az „együtműködés” ezen formájának, és emlékeztették a diákokat arra, hogy egyedül dolgozzanak.

### **3. Az egyenlő lehetőségek megteremtése**

A tanárok néha próbálták elvenni a túlságosan versengő gyerekek kedvét, és próbálták biztatni a kevésbé aktív diákokat, ezzel próbálván azonos lehetőségeket teremteni mindenki számára. A leggyakoribb példa erre az volt, hogy nem szólították fel azokat, akik karjukat feltéve versenyeztek a válaszadás lehetőségéért, míg azokat, akik passzívák és inaktívák voltak, szándékosan felszólították. Néha ehhez egy-egy nyílt megjegyzés is társult: „Nem karom mindig Orsi válaszát hallani”, vagy „Most olyan valakit szeretnék hallani, aki még nem olvasott ma”, vagy „Nem fair, hogy mindig ugyanazok válaszolnak”. Ha nem magyarázták el világosan a szabályokat, valószínűbb volt, hogy az adott szabályt megszegik, és egy diák, akit nem kérdeztek, bekiabálja a választ, nem hagyva teret azoknak, akik passzívák voltak, vagy betartották a szabályokat.

### **4. A győzelem és vesztes kezelés**

A viselkedésszabályozás másik típusa a versengők közti személyközi kapcsolatokhoz kapcsolódott, elsődlegesen a nyertesek vagy a jobban teljesítő gyerekek gyengébbekkel szemben tanúsított viselkedéséhez. Például a tanárok nem szerették, ha a diákok nyíltan örültek győzelmüknek, ha mondjuk boldogan felugrottak. „Nem szeretem ezt a viselkedést. Szomorú vagyok!” – mondta a tanár. Az én felnagyítást például, ha valaki hangosan hívta fel a tanár figyelmét arra, hogy készen van, és ezzel hancegett, kiváltotta a tanári intervenciót. Ha egy gyerek azzal dicsekedett, hogy egy feladatlapot kapott a tanártól jutalomként, amiért ő volt a leggyorsabb, a tanár a következőt mondta: „Nem azért adtam a feladatlapot, hogy dicsekedj vele, hanem hogy megcsináld!” A gyengébbekre irányuló figyelem úgy jelent meg, hogy a diákok nyílt utasítást kaptak arra, hogy figyeljenek azokra, akik kevésbé ügyesek, például lassítsanak.

A tanárok igyekeztek a vesztesekkel is foglalkozni. Ha valaki szomorú lett amiatt, hogy veszített egy játékban, a tanár megértő és empatikus volt. „Tudom, hogy fáj, hogy nem nyertél, de próbáld meg elviselni.” Az egyik tanítónő vigasztalt és biztatott egy diákot, aki lassabban oldott meg egy feladatot, mint egy osztálytársa. „Igen, ő nagyon ügyes volt, de te is mindjárt készen leszel.” Az egyik tanár, aki el akarta kerülni a vesztes negatív hatásait, még az eredményeket is megpróbálta befolyásolni, hogy a verseny döntetlenre végződjön. Egy strukturált versenyben elszenvedett vereség után megfigyeltük, hogy a tanulók a csoporton belül megszidták egymást, de azt is megfigyeltük, hogy a vesztes csoport megtapsolta a győzteseket.

### **5. A destruktív versengés kontrollálása**

A versengés destruktív formáira is láttunk példákat, habár csak kevés esetben: például az „ellenfél” becsmérése; azt mondani a tanárnak, hogy ne adjon ötöst az egyik diáknak; mások eredményeinek leértékelése; az ellenfél megütése vagy meglökése; harmadik féllel szembeni összefogás; a gyengébben teljesítő tanulók lebecsülése.

Az általános iskolai tanárok számos alkalommal figyelmen kívül hagyták, amikor a tanulók kifejezték a megvetésüket a gyengébb tanulókkal szemben, akik több hibát vétettek, vagy néhány példát rosszul oldottak meg. Nem kérték arra a gúnyolódó gyerekeket, hogy legyenek megértőbbek kevésbé ügyes társaikkal szemben.

A destruktív versengés gyakoribb volt a középiskolában. Például mikor egy diáklány jól válaszolt egy kérdésre, és két csillagot kapott a tanártól (akinek óráján 5 csillag egyenlő volt egy ötössel), az egyik lány odafordult padtársához, és fennhangon megkérdezte: „Miért neki súgtad meg a megoldást, és nem nekem?”, nyilvánvalóan azzal a szán-

dékkal, hogy leértékelje a lány teljesítményét az osztály előtt, azt az üzenetet kommunikálva nekik, hogy nem a lány volt az, aki tudta a választ, hanem valaki más.

Irodalomórákon a viták során főként a fiúk lekicsinylően nevettek egymás érvein, cinikus megjegyzéseket tettek, megpróbálták az osztályt a vitapartner ellen fordítani stb. A viták érzelmi intenzitása gyorsan emelkedett és rövid idő alatt eléggé kaotikus helyzet alakult ki. Az ilyen órák egyikén a tanárnak erőteljesen közbe kellett lépni, amikor a Dante *Isteni színjátékáról* folytatott vita a fiúk közt agresszív szócsatává vált: „Van egy sorrend, adj teret mindenkinek, hogy elmondhassa más is a véleményét, hagyj másokat is megszólalni, ne szakítsd félbe a társadat, hallgasd végig a társadat stb.”

Amikor egy fiú a vita során azt mondta az osztálytársáról: „Ez örült!”, a tanár ezt mondta neki: „Fiatalúr, tartózkodj az ilyen jellegű megjegyzésektől. Fogalmazd meg a mondanódat egy elfogadhatóbb formában!” A tanár akkor is közbelépett, amikor egy diák lenézően nevetett egy osztálytársán, aki épp jutalmat kapott. „Miért nem nevezsz így akkor, amikor te kapsz jutalmat a jó eredményedért?”

### *Együttműködés az osztályban*

Mind az általános iskolai, mind pedig a középiskolai tanárok kialakítottak olyan helyzeteket, melyekben a párok vagy a csoporttagok közti kooperáció szükséges részét képezte a feladat teljesítésének. Őt ilyen helyzetet figyeltünk meg a nyolc megfigyelt általános iskolai órán és csak kettőt a nyolc megfigyelt középiskolai órán. Egyet leszámítva a strukturált kooperatív aktivitás minden esetben valójában versengés volt, az együttműködés csak hallgatóságos, és nem nyílt része volt a javarészt versengő helyzeteknek. Egy általános iskolai olvasásórán a gyerekeknek párokban dolgozva kellett szavakat megtalálniuk egy szövegben. A tanár a helyzet versengési aspektusát ösztönözte leginkább: „Az a páros, amelyik jól dolgozik, és elsőként lesz kész, kap egy pecsétet” (egy nyúlfigurát). A feladat végeztével a tanár a következőt mondta a diákoknak: „A hibátlanul dolgozó párok tegyék fel a kezüket! Azok a párok, akiknek egy hibája volt, tegyék le a kezüket stb.” Ezzel nyilvánvaló rangsort állított fel a párok között, és megjutalmazta a legjobb párt.

A versengési helyzetekben a feladatok különböző szintű együttműködést követeltek meg a tagoktól. Amikor matematikaórán csoportonként kellett a gyerekeknek a táblához futni, majd a táblánál feladatokat megoldani, melynek következtében a csoport eredménye tulajdonképpen az egyéni eredmények összeadásából állt össze, csak alacsony szintű együttműködésre volt szükség. A megfigyelt helyzetek közül a gyerekeknek mindössze két esetben volt szükségük összefogásra és arra, hogy közösen gondolkodjanak. Az egyik ilyen eset az volt, amikor a gyerekeknek kisebb csoportokban kellett matematika-feladatokat megoldaniuk, miközben ezek a kiscsoportok versenyeztek egymással.

Azokban a helyzetekben, amelyekben versengésre és együttműködésre egyszerre volt szükség, a tanárok nagyobb figyelmet fordítottak a feladatok versengő aspektusára, a szabályok, prioritások hangsúlyozására (inkább pontosság, mint gyorsaság) stb. Pár megjegyzés azt mutatta, hogy emellett a kooperatív aspektust is figyelemmel kísérték: például mikor a gyerekek kisebb csoportokban dolgoztak, a tanár így szólt: „Összedughatjátok a fejeteket az egyik asztalnál.” Később így folytatta: „*Kérlek*, segítsetek a párotnak, de úgy, hogy a többieket ne zavarjátok!” A verseny végén, amikor az osztály közösen beszélte át a megoldásokat, a tanár észrevette, hogy néhány páron belül különböztek a megoldások, tehát nyilván egyénileg dolgoztak, miközben össze kellett volna fogniuk. Azt mondta: „Miért nem dolgoztatok egyformán? A lényeg az volt, hogy segítsetek egymásnak!” Amikor a páros munka alatt az egyik gyerek magára hagyta párját, hogy kimehessen a mosdóba, így szólt: „Ez a legalkalmatlanabb pillanat!” – utalva arra, hogy a lány magára hagyta partnerét a munkával.

A középiskolában két strukturált kooperatív feladat volt, mindkettő irodalomórán. Az egyikben egy kvízt kellett megoldani, amihez pároknak kellett együtt dolgozni. Habár az összes hibátlan megoldást mutató párnak ötös járt, a tanár folyamatosan versengést serkentő megjegyzéseket tett, mint: „Hadd lássam, melyik pár készül el először!”, együttműködési helyzetből párok közti versengési helyzetet teremtve ezzel. A másik egy közös drámajáték volt. A tanár kis csoportokat alakított ki, majd minden csoportnak egy ismert ideológiát (felvilágosodás, pozitívizmus, kereszténység stb.) kellett képviselnie, és a tagoknak érvelniük és vitázniuk kellett. A feladathoz közös erőfeszítésre volt szükség annak érdekében, hogy megtalálják a legjobb érveket a csoporton belül, valamint hogy alaposan oda tudjanak figyelni a csoporttagok érveire. A diákok csoportközi indulatos, versengő vitába fordították a feladatot annak ellenére, hogy erre semmiféle jelzést nem kaptak a tanártól.

Az általános iskolában megfigyelt 16 és a 12 középiskolai spontán tanári intervenció, melyeknek az volt a céljuk, hogy ösztönözzék a kooperációt, tulajdonképpen nagyon különböztek természetükben, és inkább proszociális viselkedésre utaltak, mint együttműködésre. A spontán ösztönzés egyik általános iskolai példája az volt, hogy a gyerekeket az erőforrások megosztására kérték, míg egy másik során arra, hogy működjenek együtt a szabályok betartásában, hogy megfelelőek legyenek a körülmények a munkához, például így: „Ne zavarj a társaidat olvasás közben!”. A tanárok a gyerekek empátiáját is fejleszteni próbálták azzal, hogy azt mondták: „Gyorsan válasz! Így a többieknek nem kell rád várni!”, vagy „Nem kéne ezt csinálnod, az egész csoport rád vár!”. Amikor a tanár valakit az osztály előtt megdicsért, és arra kérte őket, hogy tapsolják meg azt, aki a dicséretet kapta, arra a képességre szocializálta őket, hogy közösen, csoportként tudják elismerni egy másik személy jobb eredményét.

Az intellektuális segítségre és a közös problémamegoldásra való ösztönzés nagyon ritka volt a strukturált versengés jelenléte nélkül. Az egyik ilyen példa az volt, amikor egy általános iskolai matematikaórán egy fiú rosszul oldott meg egy feladatot, és a tanár erre reagálva megkérdezte az osztályt: „Gondolkodjunk együtt, és találjuk meg, hol vétett hibát.” Egy középiskolai matematikaórán a tanulók egyedül dolgoztak egy feladaton, de a tanár azt mondta nekik: „Segíthettek egymásnak, ha nem megy egyedül.”

Az általános iskolában 30 esetben figyeltünk meg spontán együttműködést. Ez kevesebb mint a fele a spontán versengésként kategorizált viselkedésformák számának (63). Az együttműködés legáltalánosabb formája a dolgok megosztása és a segítségnyújtás volt. Ezek azonban nem kétoldalú együttműködések voltak, hanem egyoldalú interakciók, például, hogy egy gyerek adott egy tollat a másiknak, a könyv közös használata vagy annak megmutatása a könyvben, hogy éppen hol tartott az osztály az olvasásórán. A kooperáció egy másik formája akkor történt, amikor a gyerekeknek közösen, csoportként kellett egy szöveget hangosan felolvasni vagy egy verset felidézni. Ezekhez a tevékenységekhez arra volt szükség, hogy a gyerekek alkalmazkodjanak egymás ritmusához és sebességéhez, hogy egy átfogó, közös produktummal állhassanak elő. Mindössze kétszer figyeltünk meg olyat, hogy a gyerekek spontán módon elkezdtek megbeszélni egy feladatot, közösen dolgozva rajta, vagy hogy kijavították egymás hibáit. Viszont gyakrabban történt meg, hogy miközben a gyerekeknek önállóan kellett volna dolgozni, egy diák megsúgta a választ egy másiknak, vagy megmutatta a megoldását neki, hogy az lemásolhassa, vagyis olyan helyzetek, amelyek felfoghatók a szolidaritás jeleiként, de felfoghatók tisztességtelen, szabályt szegő viselkedéseként is, hiszen egy az önálló munkával szemben felállított nyílt elvárást szegtek meg velük. Az együttműködés egyik destruktív formáját háromszor figyeltük meg: amikor két gyerek szövetségre lépett egy harmadik ellen, és közösen árulták be a tanárnál a nyilvánvaló szándékkal, hogy ártsanak neki.

A nyolc középiskolai óra alatt 21 spontán kooperatív akciót figyeltünk meg: ezek a megosztás, a segítségnyújtás és a magyarázás. Amikor a diákoknak párokban kellett dol-

gozni, az együttműködés különböző szintjeinek széles skáláját figyelhettük meg. Voltak párok, ahol csak egy diák dolgozott, a másik semmit sem csinált, máshol az egyik fél dolgozni akart, de a másik fél szándékosan zavarta a munkában, voltak olyan diákok, akik példásan összefogtak, és volt három pár, akik más párokkal kezdtek összedolgozni (habár ez ellene volt a páros versengés nyílt szabályainak). A tanár nem figyelte a kooperáció minőségét, nem tett semmilyen erőfeszítést arra nézve, hogy a diákokat a jobb együttműködésre szocializálja.

Megfigyeltük, hogy a diákok az egyéni feladatoknál, sőt még az egyéni versenyeknél is segítettek egymásnak. Ebben az utóbbi esetben két norma állt szemben egymással: az egyéni eredményesség normája, mely azt mondja, hogy a diáknak versenyeznie kell, jobb és jobb eredményekre kell törekednie, és a tanulók közti szolidaritás és együttműködés normája. Ha egy jól felkészült tanuló nem akarja megosztani az eredményeit a többiekkel, hamar népszerűtlenné válik osztálytársai között. Egy esetet leszámítva a diákok megszegték az egyéni versengés szabályait, és válaszoltak, segítettek, ha egy osztálytársuk arra kérte őket.

Mind az általános iskolában, mind pedig a középiskolában láttunk olyan diákokat, akik kerültek az együttműködést. Például amikor olyan diákok dolgoztak inkább egyedül, vagy csináltak mást, akiknek csoportban kellett volna dolgozniuk. A középiskolában voltak páran, akik csak passzívan vettek részt a csoportmunkában, és nem járultak hozzá a közös eredményhez, sőt még ártottak is a munkának. A segítségadás és a dolgok megosztásának megtagadására a közép- és az általános iskolában is megfigyeltünk példákat.

### *Az együttműködés szabályozása*

Az általános iskolai tanárok feltűnően kevesebbszer szabályozták a kooperációt, mint a versengést (csak 10-szer a 39-cel szemben). Kiegyensúlyozottabb volt a helyzet a középiskolában (10-szer a 8-cal szemben). Ezek főleg olyan helyzetek voltak, amikor a tanulóknak egyedül kellett egy feladaton dolgozni, és ehelyett segíteni próbáltak egymásnak. Például az egyik tanár azt mondta: „Ne mondd el a szomszédodnak! Nem azért, mert titok, hanem mert azt szeretném, hogy egyedül jöjj rá a megoldásra!” Versengési helyzetekben a diákok közti együttműködés csalásnak minősült, és a tanárok próbálták is megállítani, szabályozni és megvédeni a versengés szabályait. Ha nem versenyhelyzet volt, a tanárok az esetek többségében engedték az egymás mellett ülő diákoknak, hogy röviden megbeszéljék a feladatokat és a megoldásokat még akkor is, ha világosan megfogalmazták, hogy egyéni munkát várnak el. Frontális oktatási helyzetben viszont nem engedték a diákoknak, hogy egymás közt tisztázzák kérdéseiket, ehelyett arra kérték őket, hogy a tanárokhöz forduljanak segítségért.

Különösen érdekesek voltak azok a példák, amikor a középiskolai és az általános iskolai tanárok egyaránt gátolták a kooperációt, még ha ez is lett volna a tanulók feladata, vagy megakadályozták a spontán módon kialakult együttműködést. Például a csoportverseny során, amikor is a csoporttagoknak közösen kellett volna megbeszélniük a csoport megoldásait, Pogány tanárnő arra kérte őket, hogy halkan dolgozzanak, Pataki tanárnő pedig azt mondta, hogy ne segítsenek egymásnak, és ne mondjanak egymásnak semmit.

Egyik általános iskola tanárai azzal aknázták alá a kooperációt, hogy nem tartatták be a szabályokat: nem fegyelmezték meg azokat a gyerekeket, akik úgy kiabálták be a válaszokat, hogy nem várták meg, hogy felszólítsák őket – ami pedig explicit szabály volt. Azok a gyerekek, akik magasba tett karral szépen várták, hogy felszólítsák őket, láthatóan csalódottak voltak, és az óra előrehaladtával ők maguk is fokozatosan szabályszegők-ké váltak. A tanári szabályozás hiánya csökkent kooperációt és tisztességtelen versengést eredményezett.

## Megvitatás

A proszocialitás és a többi állampolgárral való hatékony együttműködés képessége jellegzetesen része a „jó állampolgár” képének. A versengő világban való sikeresség képessége és az, hogy az egyén képes konstruktívan versengeni, hagyományosan hiányzik ebből a leírásból. Pedig a konstruktív versengés képessége – például az olyan versengő kapcsolat kialakítására és fenntartására való képesség, mely hozzájárul a felek fejlődéséhez, és a legjobbat hozza ki belőlük, miközben betartják a versengés, az egymás iránti tisztelet és együttműködés szabályait – fontos tulajdonság egy olyan társadalomban, amely nagyon sokféle helyzetben hoz létre versenyhelyzetet, a mindennapi élettől egészen a gazdaság és a politika világáig.

---

*Megfigyeléseink szerint, miközben a Nemzeti Alaptanterv (2003) javarészt az együttműködés ösztönzéséről beszélt, a tanárok inkább olyan „állampolgárokat” nevelnek, akik versengők, és nem annyira együttműködők. A tanárok szándékosan és spontán módon is jobban támogatják a versengést a gyakorlatban: többször alkalmaznak versengő problémamegoldást, mint kooperatívát; sokkal több interakciójuk van azokkal a diákokkal, akik növelni akarják saját versenyszellemüket; több időt töltenek a versengés különböző aspektusainak szabályozásával, mint a hatékony kooperáció oktatásával.*

---

Az állampolgáriságra való nevelés különböző szinteken zajlik: kognitív szinten, például tudás átadása a társadalom működéséről, állampolgári jogokról és kötelességekről stb.; az attitűdök szintjén, például a társadalom tagjai közti toleráns, nem diszkriminatív, tiszteletteljes kapcsolat kialakításával (versengő és együttműködő kapcsolatokban egyaránt); és viselkedéses szinten, olyan képességek kialakításával, melyek lehetővé teszik azt, hogy az egyén intelligens, felelősségteljes, tisztelettudó állampolgárként működjön, aki a tőle telhető legjobb módon járul hozzá a társadalomhoz.

Ebben a tanulmányunkban az együttműködő és a versengő attitűdökhöz és viselkedéses kompetenciákhoz kapcsolódó „rejtett tantervet” vizsgáltuk egy olyan társadalomban, amely húsz évvel a rendszerváltás után még mindig átmeneti társadalom. A szocialista időszakban ideológiailag támogatták a kollektív és közösségi érdekeket, gátolva a versengést, a jelenlegi kapitalista piacgazdaságban viszont az egyénen és érdekein van a hangsúly. A magyar társadalom reakciója erre a kihívásra a felerősödött individualizmus (House és mtsai, 2004), amelynek gyökerei már jelen voltak a szocializmus korában is (Hunyady, 1998; Hollós, 1980), valamint a

túlfutott versengés (Fülöp, 1999, 2004) és a közösség iránti érdeklődés hiánya (Macek és mtsai, 1998). Pedig egy frissen létrejött piacgazdaságban és demokráciában olyan munkaerőre van szükség, amely amellett hogy versengő és vállalkozó szellemű, képes az együttműködésre is.

Megfigyeléseink szerint, miközben a Nemzeti Alaptanterv (2003) javarészt az együttműködés ösztönzéséről beszélt, a tanárok inkább olyan „állampolgárokat” nevelnek, akik versengők, és nem annyira együttműködők. A tanárok szándékosan és spontán módon is jobban támogatják a versengést a gyakorlatban: többször alkalmaznak versengő problémamegoldást, mint kooperatívát; sokkal több interakciójuk van azokkal a diákokkal, akik növelni akarják saját versenyszellemüket; több időt töltenek a versengés különböző aspektusainak szabályozásával, mint a hatékony kooperáció oktatásával. A segítségnyújtás



tást, a megosztást és a gondoskodást mint polgári erényeket megerősítették és jutalmazták is, de a magasabb szintű együttműködést, mint a tényleges közös munka és problémamegoldás, már nem. Még ha a tanárok kombinálják is a versengést a csoporttagok közti együttműködéssel csoportközi versenyek esetén, akkor is főként az ilyen szituációk versengő aspektusaira fókuszálnak, és a kooperáció szerepe szinte kizárólag abban áll, hogy a sikeres versengést szolgálja. Megfigyeléseink szerint a feladatok felosztásán alapuló tényleges együttműködés ritka volt, és szinte soha nem volt önmagában, a versengés bevezetése nélkül.

Egy korábbi tanulmányban Fülöp (2002) azt találta, hogy a középiskolás diákok és tanáraik egyaránt az erkölcselenséget (csalni, hazudni stb.) találták a versengés legnegatívabb velejárójának a magyar társadalomban. A vizsgálat során többször megfigyeltük, ahogyan a diákok csálnak verseny közben. Ezek többségét nem vette észre a tanár, így nem kaptak figyelmet, és kontroll nélkül maradtak. Az általános iskolás szinten, a 8–9 évesek még jelentették a szabálytörőket a tanárnak, de minden ilyen esetben a tanár erkölcsileg helytelenítette a csalót eláruló tettet, és nem vizsgálta meg, hogy igaza volt-e az illetőnek. Ez a fajta viselkedés világosan ellentmondott a tanár felszíni intervencióinak (a szabálykövető versengés jelentőségének hangsúlyozása), melyeket akkor tett, ha ő személyesen kapott csaláson valakit. A rejtett üzenet emögött az volt, hogy a „közöségi kontroll” elfogadhatatlan és megbízhatatlan, csak a „tekintélyszemélyek”-nek áll jogukban a rossz viselkedésre való reakció. Megfigyeléseink megmutatták, hogy középiskolára a 16–17 éves tanulók „közössége” inkább megvédte és segítette a „tekintélyszemély”-lyel szemben azokat, akik megszegték a versengés szabályait, és nagyon kooperatív volt az effajta „szabálysértésben”.

### Összegzés

Tanulmányunk bemutatja, hogy a mindennapi iskolai gyakorlat nem feltétlenül eredményezi a hivatalos szervek szándékai szerinti kimenetelt: javarészt rejtett és feltérképezetlen nevelési-kulturális tradíciók tervezetlen, sőt néha észrevétlen következménye. Esettanulmányunk feltárta, hogy általános kulturális, politikai és gazdasági kontextusok felülírják az oktatási irányelveket és a tanárok tudatos szándékait. Az együttműködő állampolgárt támogató elvek és ideák nem találkoznak a mindennapi oktatási gyakorlattal. Ez azt mutatja, hogy a neveléspolitikai javaslatok függetlenek lehetnek a társadalomtörténeti kontextustól, és ha nem párosulnak a tanárok figyelmét „rejtett tantervükre” irányító világos, professzionális képzéssel, nem tudnak bekerülni a valós oktatói gyakorlatba.

### Jegyzet

(1) Ezt a kutatást az Országos Tudományos Kutató Alapítvány (OTKA T46603) és a Magyar Oktatásügyi Minisztérium támogatta. Projektvezető mindkét esetben Fülöp Márta volt.

(2) Ez a kutatás egy nemzetközi kutatás részeként jött létre, melyet a Brit Akadémia (projektvezető Alistair Ross), a Magyar Tudományos Akadémia (projektvezető Fülöp Márta), és a Szlovén Tudományos Akadémia (projektvezető Marjanca Pergar Kuscer) támogattott.

(3) Természetesen az órai megfigyelést követő interjú során a tanárokat tájékoztattuk arról, hogy mi volt a megfigyelés specifikus tárgya, hiszen az interjú egy része pontosan a megfigyelt magatartások közös elemzéséből állt.

(4) A nevek kitalált nevek. Így biztosítjuk az anonimitást.

## Irodalom

- Bengsston, M. (2004): Introduction: new perspectives on competition and cooperation. *Scandinavian Journal of Management*, 20, 1–8.
- Brandenburger, A. M. – Nalebuff, B. J. (1998): *Co-opetition*. Currency Doubleday, New York.
- Carr, W. (1991): Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 4, 373–385.
- Chapais, B. (1996): Competing through Co-operation in Nonhuman Primates: Developmental Aspects of Matrilineal Dominance. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 7–23.
- Charlesworth W. R. (1996): Co-operation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 25–39.
- Davies, I. – Gregory, I. – Riley, S. C. (1999): *Good Citizenship and Educational Provision*. Falmer Press, London.
- Deutsch, M. (1949): An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition upon Group Process. *Human Relations*, 2, 199–232.
- Deutsch, M. (1973): *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. Yale University Press, New Haven.
- Deutsch, M. (1990): Sixty years of conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5, 111–129.
- DfEE (1998): *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools*. Qualifications and Curriculum Authority, London.
- Flanagan, C. A. – Campbell, B. – Botcheva, L. – Bowes, J. – Csapo, B. – Macek, P. – Sheblanova, E. (2003): Social Class and Adolescents' Beliefs about Justice in Different Social Orders. *Journal of Social Issues*, 4, 711–732.
- Fouts, J. T. – Lee, W. O. (2005): *Education for Social Citizenship: perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. Hong University Press, Hong Kong.
- Fülöp M. (1995): *A versengésre vonatkozó tudományos és implicit elméletek*. Kandidátusi Értekezés. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Fülöp, M. (1999): Students' perception of the role of competition in their respective countries: Hungary, Japan, USA. In Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. University of North London, London, 195–219.
- Fülöp, M. (2002): Intergenerational differences and social transition: Teachers' and students' perception of competition in Hungary. In Nasman, E. – Ross, A. (szerk.) *Children's understanding in the new Europe*. Trentham Books, Stoke-on-Trent, 63–89.
- Fülöp M. – Davies, I. – Berkics M. – Hutchings, M. – Ross, A. (2002): Ki a jó állampolgár Magyarországon és Nagy-Britanniában. In Gocsál Á. (szerk.): *Identitás és Pedagógia*. Pécsi Tanoda Alapítvány, Pécs, 11–23.
- Fülöp M. (2003): A versengés mint szociális készség fejleszthetősége. In Zsolnai Nikó (szerk.) *Szociális kompetencia – Társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 170–192.
- Fülöp, M. (2004): Competition as a culturally constructed concept. In C. Baillie, C. – Dunn, E. – Zheng Y. (szerk.): *Travelling facts. The Social Construction, Distribution, and Accumulation of Knowledge*. Campus Verlag, Frankfurt–New York, 124–148.
- Fülöp, M. – Ross, A. – Pergar Kuscer, M. – Razdevsek Pucko, C. (2007): Competition and cooperation in schools. An English, Hungarian and Slovenian comparison. In Salili, F. – Hoosain, R. (szerk.): *Research in Multicultural Education and International Perspective. VI. Culture, Motivation and Learning: A Multicultural Perspective*. Information Age Publishing, Greenwich (CT, USA), 235–284.
- Fülöp M. (2008a): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 2, 113–140.
- Fülöp M. (2008b): Verseny a társadalomban – verseny az iskolában. In Benedek András – Hungler Diána (szerk.): *VII. Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás közügy*, 51–74.
- Heater, D. (1990): *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. Longman, London [DDRK13].
- Heater, D. (1999): *What is citizenship*. Polity Press, Cambridge.
- Hollos, M. (1980): Collective Education in Hungary: The development of competitive, cooperative and role-taking behaviors. *Ethos*, 3–23.
- House, R. J. – Hanges, P. J. – Javidan, M. – Dorfman, P. W. – Gupta, V. (2004): *Culture, leadership, and organizations*. Sage Publications, London.
- Hunyady, Gy. (1998): *Stereotypes during the decline and fall of communism*. Routledge., London – New York.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Co., Edina (MN).
- Kohn, A. (1986): *No Contest. The Case Against Competition*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Lado, A. A. – Boyd, N. G. – Hanlon, S. C. (1997): Competition, cooperation, and the search for economic rents: A syncretic model. *Academy of Management Review*, 22, 110–141.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Macek, P. – Flanagan, C. – Gally, L. – Kostron, L. – Botcheva, L. – Csapó, B. (1998): Postcommunist Societies in Times of Transition: Perceptions of Change among Adolescents in Central and Eastern Europe. *Journal of Social Issues*, 3, 547–556
- Nemzeti Alapítanterv (2003). <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391&articleID=6173&ctag=articlist&iid>
- Oliver, D. – Heater, D. (1994): *The foundations of citizenship*. Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead [DDRK14].
- OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. OECD, Paris
- Ross, A. – Fülöp, M. – Pergar Kuscer, M. (2006, szerk.): *Teachers' and Pupils' Constructions of Com-*

*petition and Cooperation: A three-country study of Slovenia, Hungary and England.* University of Ljubljana Press, Ljubljana. 1–266.

Ryan, V. (2006): *Personal, Social and Health Education with Citizenship.* <http://www.technologystudent.com/psel/psheex1.htm>

Schneider, B. H. – Soteras de Toro, M. – Woodburn, S. – Fülöp, M. – Cervino, C. – Bernstein, S. – Sandor, M., (2006): Cross-cultural differences in competition amongst children and adolescents. In Chen, X. – French, D. – Schneider, B. H. (szerk.): *Peer Relationships in Cultural Context.* Cambridge University Press, New York. 310–338.

Sommer, S. M. (1995): *Social Competition: Identifying New Perspectives and Strategies for Task Moti-*

*vation. The International Journal of Conflict Management,* 3. 239–256.

Tassi, F. – Schneider, B. H. (1997): Task-oriented versus other-referenced competition: Differential implications for children's peer relations. *Journal of Applied Social Psychology,* 1. 1557–1580.

Tjosvold, D. – Johnson, D. W. – Johnson, R. T. – Sun, H. (2003): Can interpersonal competition be constructive within organizations? *Journal of Psychology,* 1. 63–64.

Yates, M. – Youniss, J. (1999): *Roots of civic identity.* Cambridge University Press, Cambridge.

Van de Vliert, E. (1999): *Cooperation and Competition as Partners. European Review of Social Psychology,* 231–257.

Szociális kérdések  
és mozgalmak  
Magyarországon  
(1919–1945)

Agóra VI.

Faludi Ferenc Akadémia



A Gondolat Kiadó könyveiből