

VERSENY A TÁRSADALOMBAN - VERSENY AZ ISKOLÁBAN

Fülöp Márta¹
MTA Pszichológiai Kutatóintézet
ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Fakultás
fmarta@mtapi.hu

A Magyarországon mintegy két évtizede kezdődött politikai, gazdasági és társadalmi átalakulások egyik kulcsfogalma és jelensége a versengés és verseny. A magyar társadalomnak, mint más posztzocialista országnak, a függőség kultúrájából a vállalkozás kultúrájába kellett átlépnie (Crawford and Foster, 2001), a biztonság társadalmából a lehetőségek és kihívások társadalmába (Flanagan és mtsi, 2003), amelyben a verseny lehetővé teszi mind a győzelmet, mind a veszteséget. Ezek a változások a versengéshez fűződő viszonyt, annak megítélését is átalakították. Párhuzamosan a hidegháború megszűntével és a versenyt kiiktatni megkísérlő szocialista világrend összeomlásával és a posztzocialista országokban zajló gazdasági és politikai változásokkal - és talán azoktól nem függetlenül -, átalakulóban van a versengés pszichológiai és pedagógiai kutatásának a hangsúlya is.

Csepeli György *A kísérleti társadalomlélektan főárama* című, 1981-ben a Gondolat könyvkiadónál megjelent könyv bevezetőjében azt írja: „*A társadalomtudományi megismerés sosem függetleníthető azoktól az érdekvizonyoktól, amelyek a kutatót és a kutatást meghatározzák. A társadalomtudományi megismerés végső soron eszméket termel, és ezek korántsem lebecsülhető szerepet játszanak a társadalmi folyamatok menetének megszabásában, és „anyagi erővé” válva mind a változás, mind a változatlanóság esélyeit jelentősen fokozhatják, vagy hátráltathatják.*” (Csepeli, 1981. 7.old.)

A jelen írás a tudományos kutatás, a tágabb értelemben vett társadalmi-politikai kontextus és az iskolai nevelés hármasszövevényét a versengés jelenségén keresztül kívánja megközelíteni.

A versengés szociálpszichológiai és pedagógiai pszichológiai kutatásának történeti aspektusai

A versengés kutatása és megítélése a szociálpszichológia és a neveléslélektan terén szorosan összekapcsolódik Morton Deutsch életével és munkásságával. *Személyes megfigyeléseim a szociálpszichológia XX. századi fejlődéséről* című 1999-ben megjelent önéletrajzi jellegű írásában beszámol azokról a szellemi és élettörténeti hatásokról, amelyek meghatározták tudományos érdeklődését és az egész munkásságát átható társadalomjobbítási szándékot (Csepeli, 1981).

¹ A tanulmány írása alatt Fülöp Márta az OTKA *A konstruktív versengés családi és intézményes szocializációja a kisgyerekkortól a fiatal felnőttkorig különös tekintettel a győzelem és veszteség kezelésére* című (T46603 kutatási pályázat támogatásában részesült).

Deutsch, 1941-ben, fiatal pszichológusként csatlakozott az amerikai légierőhöz és navigátorként részt vett a nácizmus elleni háborúban. Bár nem volt kétsége afelől, hogy a nácik ellen folytatott háború igazságos volt, az általa okozott pusztítást borzalmasnak találta. A háborúból visszatérve, az őt ért hatások miatt elsőrendű kérdéssé vált számára az, hogy miként lehet a súlyos konfliktusokat – az értelmetlennek tartott háborúk közvetlenül destruktív konfliktusmegoldásai helyett – konstruktívan megoldani. Ez volt a kiinduló pontja a versengő és kooperatív helyzetekkel kapcsolatos kutatásainak, amelyek legfőbb célja egy olyan paradigma megalkotása volt, amelynek révén a gyakorlatban is kikényszeríthető, hogy a konfliktusokban konstruktív végkimenetelű együttműködési forma alakuljon ki. A valódi kihívást az jelentette számára, hogy olyan paradigmát alkosson, amelyben a kooperáció társas és egyéni haszna a szükséges mértékben felülírja a versengés egyéni és társas hasznát úgy, hogy a paradigma a gyakorlati életben is megvalósítható és alkalmazott legyen (Weltner, 2006).

1949-ben jelent meg két, alapvetésnek szánt tanulmánya (amúgy a doktori disszertációja), amely aztán megalapozta a versengés és együttműködés elméletét és kísérletes tanulmányozását (Deutsch, 1949 a és b). Azt kívánta bizonyítani, hogy az együttműködés alkalmasabb a konfliktusok megoldására, mint a versengés, vagyis hogy a versengés - ha a világ békéje a tét -, nagyobb eséllyel teremt destruktív kimenetelű konfliktusokat, mint az együttműködés, illetve megfordítva, a világ békéje sokkal inkább biztosítható, ha olyan feltételeket teremtünk, amelyek kikényszerítik a pozitív együttműködést (Fülöp, 2008).

Kétféle kísérleti elrendezést alkalmazott egy versengőt és egy együttműködőt (amely valójában csoporton belüli együttműködés, de csoportok közötti versengés volt) és azt találta, hogy a kooperatív csoportban a tagok között pozitív függés volt és nemcsak jobban teljesítettek, de jobb kapcsolatot is alakítottak ki egymással. A versengő csoportokban viszont negatív függés alakult ki, hiszen a szituáció előre meghatározott struktúrája úgy épült fel, hogy csak egy valaki érhetett el a legjobb eredményt. Az egymás közötti kommunikáció gyakorlatilag nem működött. A csoport tagjai nem adtak egymásnak hasznos, használható információkat, és a bizalomhiány jóval erősebb volt, mint a kooperatív csoportokban (Fülöp, 2008).

Ez a két, 1949-ben megjelent beszámoló alapozta meg mindazokat a kutatásokat, amelyek az 1990-es évekig a versengéssel és együttműködéssel, az együttműködés elveivel és megvalósításával foglalkoztak, és valósággal elárasztották az oktatással kapcsolatos amerikai szakirodalmat. Minden kutató, aki a versengés-együttműködés kérdésével foglalkozik Deutschnak ezeket a munkáit nemcsak publikációja bibliográfiájában idézi, de alapvetően az ő fogalmi apparátusára épít (Weltner, 2006). Azzal, hogy 1963-ban a Columbia Egyetem Teachers College-ában kapott állást, és részt vehetett jövőbeni tanárok képzésében, Deutsch jobban megvalósíthatónak látta azt, hogy kutatási eredményei átkerüljenek a gyakorlatba, és valóban formálják a társadalmat. Innen indult a kooperatív tanulási mozgalom az iskolákban, amelyet az ő vezetése alatt doktori fokozatot nyert David Johnson és szerzőtársa Roger Johnson vezettek. Az eredeti vizsgálatot sok száz kutatás követte, amelyek eredménye rendre egybecsengett Deutsch elméleti és kísérleti eredményeivel (Johnson & Johnson, 1989, 1999).

A második világháború után kialakult hidegháborús időszakban, amelyet a nagyhatalmak ellenséges versengése jellemezett, alakult ki a versengés-együttműködés kérdését játékelméleti szempontból közelítő kutatások sora is, amelyek a hidegháborús időszak konfliktusainak megoldását keresték. A hatvanas évekre ugyanis nyilvánvaló lett, hogy két nagyhatalom között az ellenséges versengésnek a kölcsönös megsemmisülés lehet a vége és, hogy a

piacgazdaság nem tud választ adni számos égető társadalmi problémára (Csepeli, 1981). Ebben az időszakban Deutsch-ot mint az egyik legfontosabb háborúval és a békével foglalkozó pszichológust tartották számon. Meghívták a szovjet-amerikai kapcsolatok tárgyalásaira, az ENSZ-be, egyik szerkesztője volt *A harmadik világháború megelőzése* című kiadványnak (Deutsch, 1999). Természetesen a versengéssel szemben az együttműködést tartotta alternatívának.

A versengéshez fűződő politikai, pszichológiai és pedagógiai álláspontja szorosan összefüggött az igazságosságról alkotott nézeteivel is. Baloldali, marxista felfogású kutatóként az érdemeken alapuló, meritokratikus elosztást a versengéssel hozta kapcsolatba, és igazságtalannak tartotta. A meritokratizmus elve összekapcsolódott az 1920-as évekig uralkodó szociáldarwinizmus gondolataival, amely intellektuális alapot szolgáltatott a rasszizmus, szexizmus, osztályfelsőbbrendűség és háború számára. A szociáldarwinizmus a „legrátermettebb túlélése” elvet alkalmazta a különböző társadalmi csoportok kapcsolatára, osztályokra, nemzetekre és fajokra. A szociáldarwinisták úgy vélték, hogy a gazdagok és az erősek helyzetüket a természetes szelekciónak köszönhetik és ezért biológiailag magasabb rendűnek tekintették őket. Deutsch-nak, aki a versengés-együttműködés mellett az előítéleteket tanulmányozta, meggyőződésévé vált, hogy a versengésen alapuló meritokratikusság nem igazságos, mert nem kedvez a gyengéknek, az együttműködésen alapuló egalitárinus elosztás viszont igen és ezért igazságosnak tekinthető.

Deutsch a versengésellenességét azzal is magyarázta, hogy az USA erősen individualista „hiperversengő” társadalom. Karen Horney 1937-ben kiadott *A neurotikus személyiség napjainkban* (Horney, 2004) című könyve a narcisztikus, önérdeket követő, ellenséges, agresszív versengőt írja le. Rich és De Vitis (1992) szerint az amerikai társadalom tagjai státusz-, előrejutás és sikerorientáltak. Az amerikai társadalomban Deutsch szerint is (1990) a legfőbb morális érték az individualista, magányos, önmagára támaszkodó, vállalkozó kedvű egyén, aki menekül a közösség és csoport elnyomó kényszereitől és szabadon követi saját céljait egy olyan környezetben, amely állandóan bővülő lehetőségeket nyújt azoknak, akik a legrátermettebbek. A szocialista értékrendszer ezzel szemben az embert társas lénynek tekinti, aki számára fontos, hogy az emberek miként viszonyulnak egymáshoz egy adott közösségben. A szocialista emberkép egy olyan embert posztulál, aki közös célok érdekében szabadon kooperál másokkal, mert közösen kontrollálják a termelőeszközöket és közösen osztják el a kollektív munka jutalmát. A kapitalizmus a versengő, a szocializmus az együttműködő emberképet tekinti ideálnak.

A baloldali, szocialista ideológia és elhivatottság Muzafer Sherifre, a versengéssel foglalkozó, másik nagy hatású kutatóra is jellemző volt. A marxizmus által befolyásolt szocialista idealizmusát, a kapitalizmus és a vallás erős ellenzése és a társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenségek megszüntetése jellemezte (Kagitcibasi, 2006). Ezt a törekvését, - akárcsak Deutsch esetében -, saját élettörténete is megalapozta. Törökországban született, s gyermekkorában súlyos etnikai harcokat és konfliktusokat élt át. Társadalomtudósként ezek lehetséges megelőzésén és megoldásán dolgozott. Csoportközi kapcsolatokra vonatkozó terepkihívásait (Sherif és mtsi, 1961) arra kereste a választ, hogy mitől alakulnak ki és mivel szüntethetők meg a csoportközi konfliktusok. Sherif, akárcsak kollégája, Deutsch, a konfliktust versengéssel idézte elő, és a konfliktus megszüntetését egy fölérendelt célért való együttműködésben fogalmazta meg. A versengés kérdéséhez egész kutatómunkája során ideologikusan közelített, azt kizárólag mint destruktív, agresszív konfliktusokat eredményező folyamatot értelmezte.

A versengés ideológiai jellegű megítélését erősítette Alfie Kohn is, akinek *Nem kérünk a versenyből (No Contest)* című, 1986-ban publikált könyve (Kohn, 1986) nemzeti „bestseller” lett a baloldali amerikai társadalomtudósok között. Míg Deutsch és Sherif kísérleti szociálpszichológus, addig Alfie Kohn esszéista. Azt írja, hogy az USA-ban a versengéssel kapcsolatosan két álláspontot ismernek el: a konzervatív nézetet, amely lelkes híve a versengésnek és a liberálist, amely szerint a túlzott versengés nem kívánatos, de ha megfelelő keretek között zajlik, akkor lehet produktív, és élvezetes és motiváló. Az általa képviselt álláspont azonban ennél radikálisabb, mindenfajta versengést elutasít, és az együttműködést állítja a helyébe.

Kohn a versengő felek között egymást kölcsönösen kizáró célokat, megromlott, ellenséges, agresszív viszonyt feltételezett. Magától értetődőnek tartotta, hogy a versengő felek a versengési folyamatban nem arra koncentrálnak, hogy jobbak legyenek, mint mások, hanem arra, hogy a másik rosszabb legyen náluk, nem a saját győzelmükben, hanem a másik vesztében érdekeltek. Elképzelhetetlennek tartott egy olyan versengési folyamatot, amelynek pozitív vonatkozásai lehetnek. Az úgynevezett „egészséges versengés” kifejezést ellentmondásosnak tartotta. Véleménye szerint minden olyan társas helyzet, amelyben győzelem/vesztés szerepel, szükségtelen, és mások legyőzésének az igyekezete mindannyiunkat vesztesévé tesz. Írását a versengés vehemens és indulatos kiiktatási vágya, nem pedig leíró, funkcionális megközelítés jellemzi. Gondolatai azonban illusztris követőkre találnak: Noam Chomsky könyvborítón szereplő ajánló sorai szerint Kohn impresszív kritikáját adja a versengés amerikai társadalomban betöltött szerepének, gondolatgazdag és közvetlenül veszi célba azt az ideológiát, amely eltorzítja a társas életet. Tekintetbe véve azt, hogy komoly társadalomtudósok kritikátlanul támogatták egy nyilvánvalóan tudománytalan, zsurnalisztikus mű gondolatait, nem magyarázható mással, mint, hogy egy ideológiai harc részének tekintették, és ezért a célért feláldozták a tudományos megközelítést (Fülöp, 2008).

Deutsch és követőinek erősen ideologikus alapú társadalomjobbító szándéka számos súlyos következménnyel járt a versengés tudományos kutatása számára, és évtizedekre meghatározta a versengéskutatás domináns paradigmáját (Fülöp, 2008).

A „Szépség és Szörnyeteg”: Az együttműködés és versengés polarizálása

A versengés azonosítása a kölcsönösen összefüggő és egymást kölcsönösen kizáró célok esetén előálló konfliktussal azt eredményezte, hogy az e fogalmi keretre épülő vizsgálatok rendre kimutatták, hogy a versengés negatív eredményekhez és attitűdökhöz vezet. A definíciós keret meghatározta a lehetséges kimenetelt, és ezzel a kutatók is tisztában voltak. Ahogy Csepeli (1981) írja, az 1960-as években a versengés-együttműködés kutatását játékelméleti szempontból megközelítő kutatások során olyan modellre volt szükség, amely „*az együttműködést nemcsak morálisan, hanem racionálisan is felsőbbrendűnek mutatja a versengéssel szemben.*” (391.old.). Ez a megállapítás rávilágít arra, hogy milyen értelmezési keretek és dimenziók járultak hozzá a versengéssel kapcsolatos, elfogultsággal teli tudományos felfogáshoz: elsősorban a morális – immorális dimenzió, másodsorban a felsőbbrendű-alsóbbrendű dimenzió. Az együttműködés morális fölényéről beszéltek, a versengést pedig alsóbbrendűnek és kevésbé morálisnak tartották.

A hatvanas évektől egészen a kilencvenes évek kezdetéig a pszichológiai szakirodalom polarizálta a versengés és együttműködés fogalmát, azokat egymást kölcsönösen kizáróknak tekintette, és nyilvánvaló értékeket is kapcsolt hozzá. A dimenzió egyik végpontján a “rossz” versengés, a másikon a “jó” együttműködés helyezkedett el. Triandis (1972) asszociáció és

disszociációként utalt rájuk, Kelley és Thibaut (1978) „megfelelés – nem-megfelelés”-nek nevezte őket. Bellah és mtsi (1985) a versengésről azt írták, hogy az „alávágás egymásnak”, míg az együttműködés „harmonikus egységet” teremt. Ezenkívül a két magatartás megkapta a „szeretet – gyűlölet” „pozitív – negatív interperszonális diszpozíció” és a „barátságos – ellenséges” címkét (Deutsch, 1982). Jiska Cohen (1982) izraeli kutató egy cikkében azt írja, hogy vizsgálatában a versengő helyzetet 1-es számú helyzetnek nevezte el, hogy elkerülje a negatív konnotációt. A versengő pszichológiai orientációval jellemezhető személyt Deutsch (1982) szadomazochisztikusnak, másokat megfélemlítőnek, és az ellenféllel és az áldozattal szemben agresszornak tekintette. Az együttműködő személyt ezzel szemben gondoskodónak, védelmezőnek és táplálónak tartotta (Deutsch, 1982).

Mindez egy olyan előítéletként funkcionáló kutatási paradigmát és ezeknek megfelelő kutatási adatokat eredményezett, amelyek nem-tudományos, elfogult negatív nézeteket erősítettek meg a versengéssel szemben, miközben a kooperációt kritikátlanul felmagasztalták. Az együttműködés minden jó, a versengés minden rossz forrásává vált. Kialakult a „Szépség és Szörnyeteg” paradigmája (Fülöp, 2008).

Az iskola világában az egyik legfontosabb annak a bizonyítása volt, hogy a versengés a teljesítményt is károsan befolyásolja. A „Szépség és Szörnyeteg” paradigma keretében született pedagógiai kutatások rendre arra az eredményre jutottak, hogy a kooperáció növeli a kreativitást, a versengés viszont beszűkülést eredményez (Deutsch, 1990). A kooperatív technikával tanuló diákoknak sokkal pozitívabb attitűdjük alakul ki a tanulással, az iskolával és a tanáraikkal szemben. Többet tanulnak abból a tantárgyból, amelyet kooperatív tanulással sajátítottak el, és több, a másokkal való hatékony együttműködéshez szükséges készséget és attitűdöt sajátítanak el.

Paradigmaváltás a versengés – együttműködés kutatásban

A kép, amelyet az 1990-es évek elejéig a kutatások kínáltak az együttműködésről és a versengésről, túlzottan leegyszerűsítő volt, és figyelmen kívül hagyta a kooperativitás létező negatív következményeit és a versengés létező pozitív következményeit, valamint ezek interakciójának következményeit (Rognes, 1998; Fülöp, 2008).

A baloldali amerikai társadalomtudósok motivációját, ahogyan az a fentiekből kiderül a legutóbbi időkig nem az jellemezte, hogy megállapítsák, milyen feltételek mellett jelentkezik versengés, és annak a versengésnek milyen a természete – hiszen azt alapvetően rombolónak tekintették –, hanem az, hogy megtalálják, hogyan lehet a versengést kiküszöbölni és vele szemben az együttműködést felerősíteni vagy kizárólagossá tenni. Az uralkodó paradigma következtében minden olyan kutatási eredmény, amely a versengés vagy az együttműködés egyéb vonásait mutatta volna be „zárójelbe” került, nem kapott elég figyelmet és nem épült fel egy alternatív nézetrendszerre (Fülöp, 2008).

Az 1990-es évektől azonban fokozatosan változott a szakmai szemléletmód. E szemléletváltás azzal kezdődött, hogy a túlegyszerűsítő dichotomizálást már maga Deutsch sem látta többé szükségképpen jó kiindulópontnak. 1990-ben leírta (Deutsch, 1990), hogy egész addigi szakmai életében a versengést és az együttműködést idealizált folyamatokként kezelte, bár azok tiszta formájukban csak nagyon ritkán találhatók meg a való életben, mert a legtöbb konfliktus versengő és együttműködő folyamatok keveréke, és a konfliktus lefolyása és következményei erősen ennek a versengő-együttműködő keveréknek a természetétől függenek. Tanítványai, Johnson & Johnson (1991) ekkoriban kezdtek el arról beszélni, hogy a

versengésnek (konfliktusnak) lehetnek jótékony következményei is például ha megfelelő kontroll mellett alkalmazzák. Meeker 1990-ben publikálja az együttműködés és versengés önértékelésre gyakorolt hatásának vizsgálatát (Meeker, 1990). Egészen idáig egyértelmű volt a szakirodalomban, hogy az önértékelésre az együttműködés jótékony hatással van, míg a versengés rombolhatja azt. Ez a kép azonban árnyalódott: az önértékelésre valójában a kudarc van negatív hatással, kudarcot pedig együttműködés során is lehet vallani. Ezzel a kutatók elindultak egy kevésbé dichotóm és komplexebb versengés és együttműködés felfogás felé.

Mivel az amerikai szakirodalom polarizált felfogásának - amint azt korábban bemutattuk, - erősen ideologikus eredete volt, felmerül a kérdés, hogy vajon véletlen egybeesés-e, hogy a versengés negatív megítélése éppen a huszadik század kilencvenes éveiben kezdett árnyaltabbá válni, amikor megszűnt a hidegháború, a szocialista világrendszer lényegében összeomlott és a szocialista blokkba tartozó országok saját fejlődésük útját a versengő piaccgazdaságban és a politikai erők versengésén alapuló demokratikus politikai rendszerben látták. A versengés sok évtizedes társadalmi kiiktatására tett kísérlet megbukott, „vissza kellett hozni”, vagyis bizonyos mértékig rehabilitálni kellett.

A paradigmaváltás első lényeges lépése az volt, hogy a versengést és az együttműködést nem tekintették többé egymással ellentétes folyamatoknak, hanem egymással a legkülönbözőbb konfigurációban összefonódó, a pszichés valóság különböző szintjein párhuzamosan jelenlévő, nem szabályos viszonyt mutató jelenségeknek (Fülöp, 2004). Hangot kapott az, hogy a korábbi elméletek alábecsülték a két magatartásforma együttes előfordulásának gyakoriságát, és ennek a motivációs és viselkedési komplexitásnak a gyakorlati jelentőségét. Van de Vliert (1999) szerint az együttműködés és a versengés egy szétválaszthatatlan társas motívum összetevői, mert az együttműködés és a versengés együttesen maximalizálják a viselkedés lehetséges nyereségeit. Számos vizsgálatában következetesen pozitív kapcsolatot talált az együttműködés és a versengés között, amelyből arra következtetett, hogy nem létezik együttműködő viselkedési összetevő versengő viselkedési összetevő nélkül és megfordítva. Bonta (1997) pedig azt figyelte meg, hogy az amerikai és nyugat-európai emberek magatartása mind együttműködő, mind versengő egy időben, még akkor is, ha a (főképpen amerikai) laboratóriumi kísérletek vagy-vagy választásként tüntették fel ezeket.

Csányi (1993) az együttműködést versengési stratégiaként értelmezi, és azt írja, hogy a versenyben azt jutalmazták, aki a kooperációt a legjobban képes a saját utódai felnevelésére kihasználni. Az, hogy valaki ebben a kooperációban részt tudjon venni, nagy jelentőségű fejlődési feladat, amelynek során meg kell tanulni az erőforrásokért úgy sikeresen versengeni másokkal, hogy közben azokat ne idegenítsék el. Ez pedig úgy érhető el, hogy az egyén segít másokat abban, hogy azok az ő szükségleteiket kielégítsék, de ugyanakkor fontosnak tarja és figyelembe veszi a saját szükségleteit is. Charlesworth (1996) szerint a kevert stratégiájú (asszertív és együttműködő) versengés az evolúciósan legstabilabb és leghatékonyabb stratégia.

A pedagógiai pszichológia területén Tauer és Harackiewicz (2004) kísérleti kutatásukban bizonyították, hogy a feladatot akkor élvezik a legjobban a diákok, ha az együttműködést és versengést csoportközi versengés formájában kombinálják. Ez valójában megfelelt annak, amit Deutsch talált 1949-ben, csak ő a pozitív eredményt kizárólag az együttműködésnek tulajdonította, és egyszerűen nem tulajdonított jelentőséget a szimultán jelenlévő versengés hatásának. Ezért ezt az összefüggést a fent említett neves tanulási motiváció-kutató kollégáinak 2004-ben kellett „újra felfedezniük”.

A szervezetek szintjén Van de Vliert (1999) vizsgálatai ugyancsak azt bizonyították, hogy a leghatékonyabbak egy szervezeten belül azok, akik a magas fokú együttműködést az intenzív versengéssel képesek kombinálni. A kooperáció és versengés nem különálló motívumok, hanem egy szétválaszthatatlan társas motívumot képviselnek, mert mindkettő célja az, hogy az egyén eredményeit maximalizálja. A vizsgálatok azt igazolták, hogy a versengés és az együttműködés ötvözése a szervezetekben jobban fejleszti a tudást, a technológiai fejlődést és a gazdasági növekedést, mint a csak együttműködés, vagy a csak versengés (Hámori, 2008).

A versengés és az együttműködés teljesítményre gyakorolt hatása is más megvilágításba került. A laboratóriumi vizsgálatok szükségképpen csak rövid időtávot vizsgáltak, és nem valós munkakörnyezetben vizsgálták a hatásokat. Ezek a vizsgálatok inkább az együttműködés teljesítményemelő hatását mutatták ki. Erev, Bornstein és Galili (1993) viszont egy narancsültetvényen végeztek kísérletet. Azt az eredményt kapták, hogy a legkevesebb narancsot azok szedték, akik együttműködő csoportban dolgoztak, ezt követte az egyéni helyzet, és a legtöbbet összességében a versengő csoportok tagjai termeltek. Ezért a „lazsálás” elkerülésére a szerzők a csoportközi versengést ajánlják. Platow és Shave (1994) egyetemistákkal végzett vizsgálatukban azt tapasztalták, hogy a versengő és individualista értékorientációval bíró diákok egyben magasabb teljesítménymotivációval is rendelkeztek, mint az együttműködő értékorientációjúak. Vagyis megjelentek a korábbi kanonizált eredményeknek ellentmondó összefüggéseket bemutató kutatási eredmények is.

Paradigmaváltás a motivációs szakirodalomban

Az a paradigmaváltás, amely az együttműködés és versengés szakirodalmát jellemezte, - ahogyan azt fentebb írtuk -, együtt haladt a motivációs szakirodalom paradigmaváltásával. A pedagógiai motivációs szakirodalmon belül az intrinszik és extrinszik motivációt ugyancsak ellentétékként fogták fel. Deci és Ryan (1985) munkája éppúgy uralta és meghatározta ezt a területet, mint David Johnson és Roger Johnson munkái a versengés és együttműködés területét. A teljesítménymotiváció „Normatív Cél Elmélete” ezt a dichotóm felfogást vitte tovább, és kétféle motivációt különböztetett meg: az „elsajátítási motivációt” és az „eredménymotivációt”² (Dweck, 1991; Midgley, 2002). Eszerint az „elsajátítási motívumok” általában pozitívak és egy sor adaptív motivációs, affektív, kognitív és viselkedéses következményhez vezetnek. Ezzel szemben az „eredménycéloknak” negatív következményeik vannak. Mind az „intrinszik”, mind az „elsajátítási motiváció” hatására az egyén a tanulásra, a személyes fejlődésre és a feladatvégzéshez szükséges készségek elsajátítására koncentrál. Ezzel szemben az „extrinszik” és „eredmény” motiváció esetén az egyén számára az a fontos, hogy másoknál jobb legyen, a relatív teljesítményen van a hangsúly, és ez szorosan összekapcsolja ezt a motivációt a versengéssel (Midgley és mtsi, 2001).

Csakúgy, mint a kooperáció, az intrinszik és elsajátítási motiváció kizárólag mint pozitív érték tárgyalódott, az extrinszik motivációt, amelyet viszont szorosan összekapcsoltak a versengéssel, természeténél fogva negatívnak tartották, amely nemcsak nem vezet elmélyült tanuláshoz, hanem az ilyen típusú törekvést aktívan alá is ássa azzal, hogy nem a kompetenciát, hanem a mások túlteljesítését és a másokhoz képest magasabb rendű teljesítményt, vagyis a versengést helyezi a középpontba (pl. Butler, 1989).

²

A kilencvenes évek eleje óta, az új empirikus kutatások tükrében, és új egyéni motivációs modellek felállítása következtében ez a dichotómia is megdőlni látszik. Az új elmélet a „Többszörös Célok Elmélete” és a vele kapcsolatos kutatások arra utalnak, hogy a különböző célok egyszerre lehetnek jelen, és sok esetben az „eredménycéloknak” adaptív szerepük van és kifejezetten pozitív eredményre vezetnek (Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998). Az, hogy valaki a legjobb vagy legokosabb akar lenni, nem lebecsülendő, mert az esetek döntő többségében nagyon magas és színvonalas teljesítményt eredményez, vagyis sok esetben a versengésnek igenis pozitív és adaptív szerepe van a teljesítményben. A „Többszörös Célok Elmélete” azt hangsúlyozza, hogy sokkal inkább azzal kell foglalkozni, hogy hogyan jönnek létre többszörös célok és ezek között milyen interakció van, mint feltételezni azt, hogy a diákok csak vagy „elsajátítási” és „intrinszik” vagy „eredmény” és „extrinszik” célokkal rendelkeznek. A mindennapi pedagógiai és egyéb teljesítmény helyzetekben ezeket a motivációkat nagyon nehéz elkülöníteni. Általában összefonódva, és kombinációban fordulnak elő. Ennek a kombinációnak a minősége határozza meg, hogy a feladathoz egy diák hogyan fog viszonyulni. Az új paradigma szerint az egyének egyszerre lehetnek magasan „intrinszik” és „extrinszik”, „eredmény” és „elsajátítás” motiváltak és egyre több kutatás bizonyítja, hogy ez a motivációs kombináció a legadaptívabb (Baron & Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000).

Az újabb tanulmányok nem mutatnak tehát egyirányú összefüggést a versengés és az extrinszik motiváció, valamint az együttműködés és az intrinszik motiváció között. Sokkal inkább azt demonstrálják, hogy mind a kooperáció, mind a versengés potenciálisan csökkentheti és növelheti az intrinszik motivációt (Epstein & Harackiewicz, 1992; Tauer & Harackiewicz, 1999). A versengés például megnövelheti az intrinszik motivációt azzal, hogy az egyének általa nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a jó teljesítménynek, jobban involválódnak a feladatokban (Epstein & Harackiewicz, 1992). A versengés végén kapott pozitív feedback (külső jutalom!) ugyancsak az intrinszik (!) motivációt erősíti (Tauer & Harackiewicz, 1999). Magyar középiskolásokkal és egyetemistákkal végzett vizsgálataim Fülöp (2005) szerint a diákok izgalmasabbnak, érdekesebbnek tartják azokat a tanórákat, amelyekben versengést élnek át. Ezekben az órákon kíváncsibbak, jobban tudnak figyelni és koncentrálni, mint azokon, amelyekből hiányzik a versengés, és ez igaz a gyengébb tanulmányi teljesítményű diákokra is. Az együttműködésnek ugyanakkor lehetnek motivációt csökkentő hatásai. Például, ha az egyének azt érzik, hogy elveszítik az autonómiájukat, mert egy nagyobb csoport részei, ha úgy érzik, hogy a csoport külső kontrollt gyakorol rájuk, ha a csoporttagok nem azonos mértékben járulnak hozzá a közös teljesítményhez, vagy ha a csoporttal nem tudják elérni a kitűzött célt (Tauer & Harackiewicz, 1999, Smart és mtsi, 2006)

Az „intrinszik” és „extrinszik” motiváció, valamint a „Normatív Cél Elmélet” dichotómiái éppúgy a „szépség és szörnyeteg” leegyszerűsített és élettől elszakadt paradigmájában mozogtak: „az intrinszik motiváció mindig jó, az extrinszik mindig rossz” (Harackiewicz és mtsi, 2002). Bár a versengés-együttműködés kutatók és a motivációkutatók nem támaszkodtak egymás munkáira és gondolatmenetére, valójában gondolatrendszerük nagyon is hasonló volt, és azonos ideológiai alapokból táplálkozott Harackiewicz és mtsi (2002) hosszasan sorolják azokat a vizsgálatokat, amelyek a „Közelítő Eredmény Motiváció” (másoknál jobb akar lenni, kompetensebb akar lenni valamiben – vagyis versengési motiváció) pozitív vonatkozásait bizonyítják. Ebben a cikkükben azt is bemutatják, hogy a „Normatív Cél Elmélet”-et valló Midgley és mtsi. (2001) amikor az eredménymotiváció „alacsonyabbrendűségét” igyekeznek bizonyítani (pl. kudarcból való félelemmel jár, akik eredménymotiváltak kevésbé együttműködőek, többet csálnak, kevesebb segítséget kérnek stb.) , valójában tendenciózusan értelmezik a meglévő kutatási eredményeket, és a nézeteik

ellen szólókat kihagyják az elemzésükből. Az ideológiai irányultság egyértelmű Kaplan és Middleton (2002) írásában is, akik egyfelől elismerik, hogy a „Többszörös Célok Elmélete” megalapozott tudományos eredményeken alapul, de fontosabbnak tartják, hogy a „Normatív Cél Elmélet” és a „Többszörös Célok Elmélete” különböző ideológiai álláspontot képvisel, és ezért az oktatásnak más célját feltételezi. Például Hidi és Harackiewicz (2001) érvelhetnek amellelt, - írja Kaplan és Middleton (2002) -, hogy a mások legyőzése és a külső jutalmak megszerzése értékes cél lehet, de ők nem értenek egyet vele, bár tudományosan nem cáfolják az eredményeket. Szerintük ugyanis az oktatás elsődleges célja, hogy mindenki részesüljön az oktatásban, hogy kialakítsa a társas felelősséget és azokkal a társadalmi folyamatokkal szembeni kritikus hozzáállást, amelyek egyenlőtlenséghez és igazságtalansághoz vezetnek – vagyis a cél nem lehet az, hogy az iskolai sikert a versengésbeli győzelemmel azonosítsák. Kaplan és Middleton (2002) kifejezik reményüket, hogy az új kutatási eredmények nem szolgáltatnak morális alapot arra, hogy olyan társadalmi intézmények jöjjenek újra létre, amelyek a társadalmi egyenlőtlenség és versengés értékeit helyezik előtérbe.

Válaszképpen Harackiewicz és mtsi (2002) viszont azt hangsúlyozzák, hogy nem politikai megfontolások kell, hogy irányítsanak oktatási reformokat, hanem empirikus eredmények, és a többszörös célok elmélete arra hívja fel a figyelmet, hogy nem csak az intrinszik és elsajátítási motiváció fejlesztése az, amely az iskolai teljesítményt javítani tudja, - sőt nem ritkán elsősorban nem az -, és ezért a korábbi dichotóm „Szépség és Szörnyeteg” paradigmát meg kell haladni (Fülöp, 2008).

A versengéshez fűződő viszony alakulása a poszt-szocialista Magyarországon

A posztszocialista országokban a drámai változások egyik lényege az volt, hogy az állampolgároknak meg kellett tanulniuk a versenyre épülő piaccgazdasági struktúrában a lehető legsikeresebben létezni, el kellett sajátítaniuk a versengés készségét. Korábban erről nem esett szó a pedagógiai-pszichológiai szakirodalomban. Paradox módon azért, mert mind az amerikai baloldali társadalomtudományokban uralkodó ideológia, mind a szocialista ideológia a versengést inkább kiiktatni, mintsem tanítani akarta. A versengésről mint fejlesztendő szociális készségről a magyar pedagógiai szakirodalomban először Nagy József (1998) írt, aki a pedagógia területén szinte páratlan módon a versengést olyan emberi készségnek tekintette, amelyre szükség van, és éppen ezért az iskolának feladata lehet, hogy ezt a készséget meghatározott szempontok alapján fejlessze. A versengést a társas érdekérvényesítő képességek közé sorolta csakúgy, mint a pro-szociális képességeket, az együttműködés képességét és a vezetés képességét. A versengésében három alapelvet tartott fontosnak, a *szabályozottságot (a versengő felek vagy betartják, vagy nem a szabályokat), esélyességet és arányos kockázatot*. A versengés mint fejlesztendő szociális készség és a versengés különböző dimenzióinak jelentősége Fülöp Márta számos írásában is megjelenik (Fülöp, 2001b, 2001c, 2003)

Az átmeneti társadalmakban, ahol a versengés nemcsak rehabilitálódott, hanem az élet minden szférájában hangsúlyozott értéké vált, különösen érdekes megvizsgálni azt, hogy milyen szerepet tulajdonítanak neki a társadalom különböző csoportjai, ezen belül miként vélekednek a versengés jelentőségéről a pedagógusok és mennyire látják fontosnak a szerepét az iskolában.

Felkészít-e és fel kell-e készítsen az iskola az életbeli versengésre?

Egy nyílt kérdéses kérdőíves vizsgálatban (Fülöp, 2006, nem publikált eredmények), azt kívántam feltárni, hogy a rendszerváltás után több mint másfél évtizeddel miként vélekednek középiskolai és általános iskolai tanárok általában a versengésről és annak iskolai, pedagógiai vonatkozásairól. Ebben a vizsgálatban többek között arra is rákérdeztem, hogy mennyire látják szükségesnek a tanárok azt, hogy az iskola felkészítsen az életbeli versengésre és versenyre. („*Ön szerint milyen feladatot tölt be az iskola az életbeli versengésre való felkészítésben?*”)

A 263 válaszadó közel fele volt általános iskolai, és kicsivel több, mint a fele középiskolai tanár; 30% volt a férfi tanárok aránya. Az átlagéletkor 40.2 év volt. A válaszadók 24%-a budapesti és 76%-a vidéki iskolában tanított. A tanárok szabadon válaszoltak a kérdésre, nem szerepeltek előzetesen megadott szempontok a kérdés után. A válaszokat elemeztük és kategorizáltuk.

Lényegében valamennyi tanár (99%), aki megválaszolta a kérdőívet, azt vallotta, hogy az iskolának van szerepe/vagy kellene, hogy legyen szerepe a versengésre való felkészítésben. Mindössze három olyan választ kaptunk, amely szerint az iskolának nem kell a versengéssel foglalkoznia, mert a versengés felesleges és rossz, illetve, hogy inkább az együttműködésre és nem a versengésre kell felkészítenie.

Azok között, akik meg voltak győződve arról, hogy az iskolának van szerepe a versengés szocializációjában, 36% úgy gondolta, hogy bár az iskolának ez feladata volna, konkrétan a magyar iskola ezt mégsem tudja megtenni, vagy ezt a feladatot rosszul látja le. A felsorolt indokok a következők voltak.

- A *moralitás* kérdése fordult elő a leggyakoribb szempontként (30%). A válaszadó tanárok kétféle álláspontra helyezkedtek: az *egyik csoport* szerint az iskolai és a mai magyar társadalomban zajló versengést erősen elkülöníti a moralitás. Az iskola egyfajta idealizált versengést tanít, továbbra is azt sugallja, hogy aki szorgalmával, kitartó felkészüléssel indul tovább, azt a társadalom elismeri, értékeli, megbecsüli. Az iskola igyekszik a tisztességes versengést erősíteni, de a való életben durva és erkölcstelen a verseny. Erre az iskola nem tud, és nem is akarhat felkészíteni. A *másik csoport* szerint viszont az iskola épp ellenkezőleg, nem a morális, hanem az immorális versengést erősíti, és ebben az értelemben készíti fel rosszul a diákokat az életbeli versengésre. Eszerint a diákok már az általános és középiskolában sem tudják elképzelni a felkészülést, illetve a számonkérés bármilyen formáját csalás és puskázás nélkül. Az iskola akaratlanul is azt neveli a tanulókbá, hogy ezzel a magatartással lehet az életben is érvényesülni.³
- Nem alakítja a *tanulók személyiségét* úgy, hogy az alkalmas legyen a sikeres versengésre (pl. nem erősíti az önbizalmat és nem tanít szociális intelligenciát).
- A tanárok nem kapnak megfelelő *pedagógiai-pszichológiai felkészítést* arra, hogy miként „tanítsák” a versengést és maguk nem jó szerepmoდეlek, hiszen őket sem tanították arra, hogy miként legyenek versengők és ezen belül sikeresen, konstruktívan versengők.

³ A 4th International Positive Psychology konferencián 2008 júniusában egy, az angliai Open University-n oktató kolléga egy személyes beszélgetés során azt a kérdést szegezte nekem, hogy mondjam meg, van-e valami a magyar kultúrában, ami miatt a legkülönfélébb nemzetiségű diákjaik közül a magyar diákok azok, akik a legtöbbet csalnak, plagizálnak és kollégái és jómagam legnagyobb döbbenetére, amikor erre felhívják a figyelmüket, akkor nem mutatnak sem lelkiismeret-furdalást, sem megbánást, hanem inkább meg vannak sértve és azt kommunikálják, hogy a tanárral van baj, hogy ebből „gondot csinál”.

- A versengés leginkább a *tanulmányi versenyek* formájában van jelen az iskolában, de ez a legtehetségesebbek terepe, a versengésre azok, akik kevésbé jól teljesítők, nem sok lehetőséget kapnak.

Akik, azt hangsúlyozták (a válaszadók 63%-a), hogy az iskola bizonyos módokon felkészít az életbeli versengésre a következő főbb szempontokat emelték ki (volt, aki többet is) az alábbiak közül:

- Az iskola *megtanít győzni és veszteni*, elviselni a győzelemért folytatott küzdelem és a kudarc stresszét, feldolgozni azt, talpra állni, és folytatni (18%).
- *Tisztességes, szabálytartó, érdemalapú, megfelelő értékek mentén zajló versengést tanít*, ahol a győztes és a vesztes valóban a teljesítménye alapján értékelődik. (Akik ezt a szempontot emelték ki, szinte kivétel nélkül hozzátették, hogy ez az, ami a mai magyar társadalomban nincs meg.) (17%)
- Az iskola felkelti és fejleszti a versenyszellemet, olyan, mint egy verseny előtti hosszú *edzési periódus*. Hozzászoktat a versenyhez, ahhoz hogy a teljesítményt értékeli, és ettől az értékeléstől függ az, hogy valaki hová helyeződik egy társadalomban (milyen munkát kap stb.) (16%).
- Fontos *személyiségtulajdonságokat* alakít ki: megtanít komolyan dolgozni, egy cél elérése érdekében erőfeszítést tenni, fejleszti az önismeretet, mert lehetővé teszi, hogy a diákok megismerjék saját gyengeségeiket és erősségeiket, hogy miben érdemes versengeniük vagy miben nem, és elősegíti, hogy tovább tudjanak fejlődni és önmagukat felülmúlni (12%).
- Fejleszti a *szociális készségeket*: megtanítja, hogy miként tudja egy ember a helyét kivívni a csoportban, együttműködésre és toleranciára, konfliktuskezelésre nevel, megtanítja, hogy a másik ember teljesítményének az értékelését (7%).
- Versenyképessé teszi a versengésben majdan résztvevő diákokat, azzal, hogy *piacképes tudást ad* (idegennyelvek, IT, vállalkozási ismeretek stb.), és kibontakoztatja a képességeiket (5%).

Szükséges-e a versengés a sikerességhez?

Természetesen, az előző kérdés, vagyis az, hogy az iskola feladata-e, és ha igen, milyen formában az, hogy felkészítsen az „életbeli” versengésre, szoros összefüggésben van azzal, hogy mennyire vélik úgy a pedagógusok, hogy a versengés képessége szükséges-e ahhoz, hogy valaki sikeres legyen a mai magyar társadalomban. („*Mit gondol a sikeresség és a versengés kapcsolatáról a mai Magyarországon?*”)

Mindössze a tanárok 2%-a fogalmazott úgy, hogy erről nincs véleménye és 12% vallotta azt, hogy a kettőnek nincsen köze egymáshoz. A válaszadók nagy része (72%) egyértelműen úgy vélte, hogy ahhoz, hogy valaki sikeres legyen, szükséges a versengés. Igaz, számosan hozzátették, hogy a versengés önmagában nem garantálja a sikert, hiszen a versenyben alul is lehet maradni, de az, aki sikeres, nem válhatott azzá sikeres versengések nélkül. Egy kisebb csoport (12%) a siker természetétől tette függővé, hogy a versengésnek milyen szerepet

tulajdonít benne. Például ahhoz, - írták -, hogy valaki boldog családi életet éljen, és ebben az értelemben érezze magát sikeresnek, nem feltétlenül van szükség arra, hogy versengjen.

A válaszok elemzése során azonban az derült ki, hogy a siker valamint a versengés és a siker kapcsolatának az értékelése korántsem egyértelmű. Csak a tanárok 17%-a látta egyértelműen úgy, hogy a siker pozitív érték és a versengés pozitív módon vezet a sikerhez. A többiek (68%) nagyon erősen negatívan nyilatkoztak a kettő kapcsolatáról. Elsősorban azt emelték ki, hogy a mai Magyarországon azok lesznek sikeresek, akik *tisztességtelenül* viselkednek, csalnak a versenyben, protekciót, ismeretséget, kapcsolatokat használnak fel és nem a saját tehetségük és tudásuk az, amely sikeressé teszi őket. Olyan szélsőséges kijelentéseket is tettek, hogy ma Magyarországon tisztességes ember nem lehet sikeres. Másodsorban az *agresszív magatartást* emelték ki, azt, hogy a versengés során a siker érdekében a partnerek „gátlástalanok”, „átgázolnak egymáson”, „kíméletlenek”, „erőszakosak” stb.

Szükséges-e a versengés a sikerességhez? Nemzetközi perspektíva

A versengés és a tágabb értelemben vett siker kapcsolatának a megítélését egy nemzetközi kanadai, japán magyar összehasonlító vizsgálat részeként kívántuk tovább követni (Fülöp, 2005a). A vizsgálatnak két fő célja volt. Egyrészt meg kívántuk tudni, hogy a rendszerváltás utáni Magyarország fiatal felnőtt, jövőző értelmiségije versengésről alkotott nézetei mennyiben különböznek olyan országok fiataljaitól, amelyekben a versengés mind a gazdasági, mind a politikai életben évszázados vagy sok évtizedes múltra tekinthet vissza (Fülöp, 2008). Másrészt azt is meg akartuk vizsgálni, hogy vajon különbözik-e a nézetrendszere a rendszerváltást már felnőttként megélő és a munkaerőpiacon többnyire már több évtizedet eltöltő pedagógusoknak az úgynevezett „omega-alfa” nemzedék (Van Hoorn, és mtsi., 2000) nézeteitől, vagyis azoknak a fiataloknak a megítélésétől, akik csak néhány évvel a rendszerváltás előtt születtek és így az utolsó nemzedékét képezik az előző rendszernek és az első nemzedékét az újnak. A tanár szakos, pszichológiát, jogot és műszaki tudományokat hallgató egyetemistáktól is többek között azt kérdeztük, hogy szerintük van-e kapcsolat a versengés és a siker között a saját országukban. A vizsgálat során a 354 magyar egyetemista válaszait 151 japán és 198 kanadai egyetemistáéval hasonlítottuk össze. Az eredmények azt mutatták, hogy mindhárom csoportban a válaszadók többsége azt vallotta, hogy a versengés és a siker között van kapcsolat (kanadai: 82%; japán: 56%; magyar: 75%). Legkevésbé a japánok állították ezt egyértelműen, de a magyar és a kanadai válaszadók között nem volt jelentős különbség. A japánok egy jelentős része azt állította (32%), hogy a versengés és siker között lehet, de nem feltétlenül van kapcsolat: vannak helyzetek, amikor a versengés hozzájárul a sikerhez, vannak helyzetek, amikor más dolgoknak van szerepe.

Amikor a válaszokat tartalmilag összehasonlítottuk, akkor láttuk, hogy a versengéssel elért siker megítélése nagyon különböző a három ország egyetemistáinak körében. Mind a japán, mind a kanadai fiatalok a sikert és a hozzá vezető versengést egyértelműen pozitívnak ítélték meg, nyitott kérdésre adott válaszaikban nem jelentek meg morális kétségek. A magyar egyetemistáknak viszont 38%-a hivatkozott a tisztességtelen és agresszív eszközök sikert biztosító szerepére. Bár a 21 év átlagéletkorú és még a munkaerőpiacon kívül lévő egyetemisták megítélése a magyar tanárok 68%-ához képest kedvezőbbnek mondható, a Japánban vagy Kanadában növekvő kortársaikhoz képest mégis sokkolóan magasnak mondható.

A gyakrabban előforduló negatív felfogásra példák a következő idézetek:

„Sajnos most minden arra nevel, hogy csak csalsa nyerhetünk.” (magyar egyetemista fiú)

„Összefügg. Aki tud (tisztességtelenül) versenyezni, az „életben marad”. (magyar egyetemista fiú)

„Aki beszáll a versengésbe és eltiporja az útjába kerülőket, arra azt mondják, sikeres.” (magyar egyetemista fiú)

„Nem feltétlenül az a sikeres, aki jobb, hanem aki gátlástalanul kihasználja a helyzeteket.” (magyar egyetemista lány)

Jellemzőnek tűnik a magyar válaszadók között az a nézet, hogy a sikerhez nem a kiváló képességeken, versenyképes egyéni tulajdonságokon keresztül vezet az út, hanem agresszív és immorális eszközök használatával. Bár a magyar fiatalok is sikeresek szeretnének lenni, sikerre mégis nagyon ambivalensen tekintenek (Fülöp, 2005).

Mi a szerepe a moralitásnak a versengésben?

Számos vizsgálat szerint a versengési folyamat konstruktív vagy destruktív alakulásában a legfontosabb tényezőnek annak moralitása bizonyult (Fülöp, 1995; Fülöp, 2001a; Tjosvold és mtsi, 2003). Amikor a válaszadóink tisztességes és tisztességtelen versenyt különítenek el, akkor általában arra utalnak, hogy a versengő felek betartják-e a versengés írott és íratlan szabályait, hogy milyen eszközöket alkalmaznak a versengés során annak érdekében, hogy a másikat legyőzzék. Ha a versengés során a felek olyan *tisztességtelen eszközöket* alkalmaznak, mint a csalás, hazugság, becsapás, korrumpálás azért, hogy versenytársukkal szemben előnyökre tegyenek szert, akkor nyilvánvalóan ugyancsak nem beszélhetünk morális és "fair" versengésről. A versengési folyamat *kontrollálhatósága* azt jelenti, hogy a versengés kimenetele elsősorban az abban résztvevők erőfeszítésén és képességein múlik, nem pedig rajtuk kívülálló tényezőkön. Ide tartozik az is, hogy a versengés kimenetelének a megítélése mennyire közösen felállított, vagy mindenki által ismert, *világos kritériumok* alapján történik. Ha az értékelési kritériumok nem világosak és ismertek minden résztvevő fél számára, akkor a versengési folyamat nem „fair” alapokon szerveződik. A versengést tehát nemcsak a benne résztvevő egyének magatartása teszi "fair"-ré, hanem a verseny közegének jellemzői is, vagyis a tisztességes verseny nemcsak a versenyzőkön, hanem a versengés kontextusát adó versengési struktúra jellemzőin is múlik. (Fülöp, 2001a, 2007; Tjosvold és mtsi, 2003).

Legújabb vizsgálatunkban⁴ arra kerestük a választ, hogy milyen érzelmi, kognitív, viselkedéses feldolgozási különbségek jelentkeznek a győzelemre és a vesztesre adott válaszokban a moralitás/immoralitás, szabálytartás/szabály áthágás következtében. A vizsgálatban 213 egyetemista vett részt (114 nő és 99 férfi). Összesen hat versengési területről (egyetemi élet, tanulás, sport, barátság/népszerűség, partnerkapcsolat, munka) kis történeteket mutattunk be a megkérdezetteknek (külön női és férfi változatban), amelyekben a versengő vagy betartották a szabályokat, vagy a győztes csalással nyert. A sport területén az alábbi két példát használtuk (Fülöp, 2008b).

⁴ A tanulmányban ismertetett kutatás az OTKA *A konstruktív versengés családi és intézményes szocializációja a kisgyerekkortól a fiatal felnőttkorig különös tekintettel a győzelem és vesztes kezelésére* című (T46603 kutatási pályázat támogatásában részesült).

LS1: Andrea és Krisztina évek óta versenyszerűen úsznak. Jó barátságban vannak, ám egy alkalommal mindketten ugyanazon a versenyen indulnak, s hasonlóak az esélyeik a győzelemre. Mind a ketten a dobogó legmagasabb fokát szeretnék elérni. A verseny előtt keményen eddzenek, felkészülnek a megmérettetésre. A verseny végeredménye: Andrea nyert, de Krisztina lemaradt, „csak” harmadikként ért célba.

FS2: Endre és Péter versenyszerűen futnak. Az idény legfontosabb versenyén mindketten indulnak. Az első körben még Péter vezet, de a második körben már szinte egymás mellett futnak, és Endre érzi, hogy ennél többet nem tud kihozni magából, valamit tennie kell. Az egyik kanyarnál meglöki könyökével Pétert, aki elveszíti egyensúlyát, így Endre behozhatatlan előnyt szerez és nyer. A szabálytalanságot a versenybírók nem veszik észre.

A megkérdezett személynek random módon hol a győztes, hol a vesztes kellett először azonosulnia és a következő kérdéseket megválaszolni: „Mit érez most X?”, „Mit gondol magában most X?”, „Mit fog csinálni most X?” és, hogy „Mi fog történni ezután?”.

Itt most csak a fenti történet esetében mutatunk be néhány példát az eredmények közül. Az egyik az érzelmi reakciókra, a másik a viselkedéses reakciókra vonatkozik.

Elsőként a győztes érzelmi reakcióit vizsgáltuk meg szabályos (morális) és szabálytalan (immorális) győzelem esetén (lásd 1. Tábla).

1. tábla. A győztes érzelmi reakciói szabályos (morális) és szabálytalan (immorális) helyzetben.

ÉRZELMEK	GYŐZTES	
	Szabályos	Szabálytalan
Öröm/boldogság	58%	35%
Elégedettség	20%	12%
Büszkeség	14%	8%
Káröröm	0%	16%
Pozitív érzelmek+bűntudat	1.5%	14%
Pozitív érzelmek + a vesztes sajnálata	30%	0%
Félelem a következményektől	1.5%	10%
Bűntudat/szégyen	0%	15%

Az eredmények azt mutatják, hogy az, aki tisztességesen győzött gyakrabban él át örömet/boldogságot, elégedettséget és büszkeséget, ugyanakkor egyáltalán nincs büntudata és nincs miért szégyenkeznie. A tisztességtelen úton győztes személyek nem jelentéktelen része ugyancsak átél pozitív érzelmeket, bár szignifikánsan kevésbé gyakori ez, mint a tisztességes győzelem esetén. A kárörvendés, amely agresszióval kevert öröm, mint pozitív érzélem, azonban csak náluk jelenik meg. A pozitív érzelmeket az ő esetükben nem ritkán büntudat kíséri.

A család elválasztja egymástól a győztest és a vesztest érzelmileg. A tisztességesen győztes miközben örül a saját győzelmének érzelmileg képes odafordulni a veszteshez, sajnálja. A csaló győztes viszont nem tud a veszteshez érzelmileg kapcsolódni, a vesztes sajnálata helyett, amely társasan összekapcsolná vele, kárörvend, amely társasan eltávolítja a vesztestől és fél családja következményeitől, amely a következőkben látni fogjuk ugyancsak az eltávolodásra készíti.

A vesztes is különböző módon éli át érzelmileg a vesztest, attól függően, hogy szabályos (tisztességes) vagy szabálytalan (tisztességtelen) módon győzték le (lásd 2 Tábla).

2. tábla. A vesztes érzelmi reakciói szabályos (tisztességes) vagy szabálytalan (tisztességtelen) verseny esetén.

ÉRZELMEK	VESZTES	
	Szabályos	Szabálytalan
Csalódás	46%	25%
Szomorúság	33%	8%
Kétségbeesés	24%	27%
Düh	6%	65%
Tehetlenség	0%	10%
Szomorú+örül a győztes győzelmének	12%	0%
Örül (a győztesnek, mindkettőjüknek, saját eredményének)	14%	0%

Az eredmények azt mutatják, hogy az, aki valóban kevésbé volt jó, mint a versenytársa, vagyis szabályos versenyben veszett, leggyakrabban csalódott. A csalódottság mint érzélem azt fejezi ki, hogy az adott személynek meghatározott elvárásai voltak önmagával kapcsolatban, amelyek nem teljesültek és ez meglepetést, disszonanciát okoz, mert nem egyeztethető össze az önértékeléssel.

Ha szabályosan győztek le valakit, akkor a vesztes képes pozitív érzelmeket is átélni, például együtt örülni a győztesrel, vagyis nem feltétlenül választja el magát a győztestől érzelmileg. A vesztes ellenére képes pozitív érzelmeket, örömet érezni, saját vagy/és a másik teljesítménye miatt. Akit igazságtalanul, szabálytalanul, csalással győztek le leginkább dühös és haragos, amely elsősorban a csalóra irányuló ellenséges érzelem. Nincsenek pozitív érzelmek és megjelenik a tehetetlenség érzése.

Megvizsgáltuk azt is, hogy milyen viselkedéses reakciókat tulajdonítanak a válaszadóink a győztesnek (3. tábla) és a vesztesnek (4. tábla).

3. tábla. A győztes viselkedéses reakciói szabályos (tisztességes) és szabálytalan (tisztességtelen) verseny esetén.

VISELKEDÉS	GYŐZTES	
	Szabályos	Szabálytalan
Ünnepel	21.8%	28%
Törődés a vesztesrel (gratulál neki, vigasztalja, segít neki, bátorítja, elismeri a képességeit) + bocsánatkérés	56%	9%
A vesztes kerülése	0%	17%
Hallgatás a csalásról	0%	23%

Az eredmények szerint az ünneplés mindkét győztest jellemzi. A legfeltűnőbb különbség a vesztesrel kapcsolatos magatartásban látható. Míg az, aki tisztességes versenyben, tényleg jobbnak bizonyult társánál képes a veszteshez odafordulni, vagyis viselkedésében nem eltávolítja, hanem közel igyekszik hozni magához a vesztest, addig a csalás segítségével győztes kerüli a vesztest és titkolni kénytelen a csalást. A titok természete szerint izoláló érzelem, elválasztja azt, aki titkol valamit, azoktól, akik elől titokban tartja a történéseket.

4. tábla. A vesztes viselkedéses reakciói szabályos (tisztességes) és szabálytalan (tisztességtelen) verseny esetén.

VISELKEDÉS	VESZTES	
	Szabályos	Szabálytalan
Edz + keményen dolgozik tovább	65%	27%
Igyekszik bebizonyítani a csalást	0%	51%

Gyanakszik újabb versenyhelyzetekben	0%	20%
Fizikális vagy verbális agresszió a győztesrel szemben/bosszú	0%	25%
Gratuláció a győztesnek, a győztes ünneplése	55%	0%

Az eredmények szerint az a vesztes, akit tisztességes versenyben győztek le, meg tudja tartani a motivációját és önmaga fejlesztésre koncentrálni (pl. edz tovább), hogy legközelebb még jobb teljesítményt nyújtson. Ugyanakkor nem választja el magát a győztestől, elismeri őt, gratulál neki és képes együtt ünnepelni vele.

Ezzel szemben, ha valakit tisztességtelen módon győztek le, akkor az leginkább az igaza bizonyításával és a győztesrel szembeni agresszív bosszúval lesz elfoglalva, az energiáit nem az önépítésre, hanem a másik ellenséges „destruálásra” fordítja inkább, hiszen a csalás el kell, hogy szenvedje a büntetést. A tisztességtelen versenyben alulmaradó vesztesben kialakul a gyanakvás, vagyis a bizalmatlanság a jövő riválisokkal és versenyekkel szemben és természetesen a győztestől elválasztó agresszió a domináns, nem pedig a győztesrel közösséget képző gratuláció és együtt ünneplés.

A fenti eredmények megerősítik azt a korábbi eredményt, hogy a moralitás vagy szabálytartás a versengési folyamatok konstruktív, illetve destruktív alakulásának az egyik leglényegesebb tényezője. A szabályos versengés azt jelenti, hogy a versengő felek között létezik az alapvető együttműködés. Együttműködnek abban, hogy betartják a versengés implicit és explicit szabályait. Ha mindkét fél számíthat erre, bízhat a másik fél együttműködésében, és ebben nem kell csalódnia, akkor a győztes és a vesztes képes megtartani a pozitív érzelmi kapcsolatot és a társas közelséget és a konstruktivitást. A szabálytalan és tisztességtelen versengés viszont felrúgja az együttműködés írott vagy íratlan szabályait, ellenségekké teszi a versenytársakat és mind érzelmileg, mind viselkedésesen eltávolítja őket egymástól. A győztes nem képes odafordulni a veszteshez, a vesztes nem képes elismerni a győztest. A vesztes energiái a szabályos folyamat után az ön-építésre fordítódnak, a szabálytalan folyamat után a másik elleni akciókra.

Társadalom és versengés

A versengés fogalmára, megítélésre vonatkozó nemzetközi összehasonlító vizsgálatunkban többek között arra voltunk kíváncsiak, hogy miként látják gimnazisták, egyetemisták és tanárok a versengés szerepét a társadalomban. A gimnazisták és tanárok esetén magyar, USA amerikai és japán mintákat hasonítottunk össze. Az egyetemisták esetén a magyar és japán egyetemisták mellett, egy másik észak-amerikai ország, Kanada egyetemistái vettek részt a vizsgálatban. Az egyes minták száma 150-től 366 főig változott (Fülöp, 1999; Fülöp, 2001, Fülöp, Schneider, 2002)⁵)

⁵ A vizsgálatokat a Japán Alapítvány kutatói ösztöndíja és a Johann Jacobs Alapítvány kutatási támogatása tette lehetővé.

A feltett nyitott kérdés, amelyre a válaszadóink szabadon válaszoltak, a következő volt: „Milyen szerepet játszik a versengés a mai magyar (amerikai, kanadai, japán) társadalomban?” A válaszokat tartalomelemezük és kategorizáltuk, egyrészt aszerint, hogy a válaszadók milyennek látják a versengés szerepét (pozitív, negatív, mindkettő, semleges), hogy mennyire látják intenzívnek a versengést a társadalomban, hogy milyen területeken látnak versengést és milyen pozitív és negatív funkciót/következményt tulajdonítanak a versengésnek.

Miközben a versengés intenzitását és jelenlétét a gazdasági életben több mint tíz évvel a rendszerváltás után a magyar válaszadók lényegében azonos gyakorisággal említették, mint a japán, amerikai/kanadai válaszadók, a versengés magyar társadalomban játszott szerepét szignifikánsan gyakrabban ítélték meg negatívan, mint a japán és amerikai/kanadai kortársaik illetve kollégáik. A legfőbb különbség a versengés moralitásában volt (korrupció, csalás, hazugság mind a politikai, mind a gazdasági életben), mert a magyar válaszadók esetében ez a leggyakrabban említett negatív következmény, amelyet a tanárok 48%-a említett spontán módon, a gimnazistáknak és egyetemistáknak pedig közel 20%-a. A versengés immoralitására vonatkozóan a külföldi mintákban a legtöbb említés 6% volt.

Gazdaság és versengés

A versengés társadalomban betöltött szerepe mellett fontosnak tartottuk, hogy megvizsgáljuk azt is, milyen szerepet tulajdonítanak a rendszert váltó Magyarországon a fiatalok a versengésnek a gazdaságban. Összehasonlításként egy nyugat-európai és egy ázsiai kortárs csoportot választottunk. A vizsgálatunkban résztvevő francia fiatalok egy olyan társadalomban nevelkednek, amelyben a piacgazdaság évszázados múltra tekint vissza, ezzel szemben a kínai fiatalok ugyancsak viszonylag fiatal múltra visszatekintő úgynevezett szocialista piacgazdaságban élnek. A vizsgálatban résztvevő 16-17 éves gimnazista fiatalok száma az egyes országokban 102 és 150 között változott.

A zárt kérdéses kutatás a versengéshez fűződő viszonyt három szinten vizsgálta: személyesen mennyire vallják magukat versengőnek a fiatalok, hogyan vélekednek általában a versengésről, és milyennek látják a versengés szerepét a gazdaságban. Eredményeink szerint a magyar fiatalok vallják magukat a legversengőbbnek és ők azok, akik a legpozitívabb nézeteket vallják a versengésről általában, de amikor egy konkrét közegére a versengésnek, a gazdaságra kerül a sor, más lesz az összehasonlítás eredménye.

Miközben a francia és a kínai fiatalok nézeteiben a legnagyobb hangsúlyt a gazdasági versengés pozitív megítélése kapja: gazdasági prosperitáshoz, nagyobb termelékenységhez, jobb termékekhez vezet és hangsúlyozottan morális módon, addig a magyar fiatalok nézeteiben a leginkább a piacellenesség jelenik meg, a gazdasági versengés kizsákmányoló jellege, a társadalmat megosztó volta és erkölcstelensége (Roland-Levy, Fülöp, 2008; Fülöp, Berkics, Roland-Levy, 2008). Az erkölcstelenség győztest és vesztest szétválasztó (megosztó) voltát a korábban ismertetett, más korosztállyal végzett kutatás az interperszonális kapcsolatok oldaláról közelítette meg.

Versengés, együttműködés, szabálytartás és iskola

Kutatásunk egy következő szakaszában azt kívántuk megvizsgálni, hogy miként van jelen a versengés és az együttműködés a rendszerváltás utáni magyar iskolában, mennyire és miként

szocializál a versengésre és az együttműködésre az iskola, és hogyan látják ezt a különböző résztvevők, tanárok és diákok (Ross, Fülöp, Pergar Kuscer, 2006 Fülöp és mtsi, 2007⁶).

Kutatásunk során órákat figyeltünk meg, fókuszcsoporthoz interjút vettünk fel gyerekekkel, akik ezeken az órákon részt vettek, és mélyinterjút a megfigyelt pedagógussal. Összesen 72 tanórát néztünk meg, 36 általános iskolai második osztályos órát (olvasás, matematika, testnevelés) és 36 középiskolai második osztályos órát (magyar, matematika, testnevelés). Ha az általános iskolai megfigyelések eredményeit tekintjük, akkor 36 megfigyelt órából 22 órán összesen 32-féle strukturált versengést láttunk. Strukturált versengésnek neveztük azt, ha a tanár versenyfeladatot adott, például hogy oszlopok versenyezzenek egymással vagy olyan feladatot adott, amelyben az első három tanuló, aki megoldotta jutalmat kapott stb. Ezzel szemben 36 megfigyelt órából mindössze 12 órán összesen 16 különböző kooperatív feladatot kaptak a gyerekek, vagyis lényegesen kevesebbet, mint versengőt. A kooperatív feladatok általában a strukturált versengés részeit képezték, hiszen amikor az oszlopok versenyeznek egymással, akkor az oszlopok tagjai egyben együtt is működnek egymással. Az ilyen feladatokat tehát egyszerre tekintettük strukturált versengésnek és együttműködésnek. A csoportversenyek természetéből fakad, hogy a versengés és az együttműködés egyben tartódik, de a pedagógusok általában ennek a helyzetnek csak a verseny aspektusára figyeltek és nem tartották a verseny aspektusokat együtt az együttműködés aspektusokkal, vagyis nem erősítették, hogy jó színvonalú együttműködés kísérje a versengést. 298 olyan eset volt, amikor a tanár spontán módon bátorította a versengést és mindösszesen 80 amikor az együttműködést. A versengés spontán bátorítására példa a következő: „nézzük csak, melyik csoport ül a legszebben”, vagy „emelje fel a kezét, akinek minden megoldása jó volt, emelje fel a kezét, akinek egy hibája volt, akinek két hibája volt stb.”. Spontán együttműködésre felszólításnak tekintettük, ha a pedagógus azt mondta, hogy „váltsátok egymást”, „hallgassuk meg egymást”, „add kölcsön a könyvedet” stb. Az elhangzott kijelentések között lényegesen kevesebb volt a tényleges együttműködésre, közös munkára és problémamegoldásra felszólító kijelentés.

Azt is megfigyeltük, hogy a gyerekek hányszor viselkedtek spontánul versengően és spontánul együttműködően. Csaknem kétszer annyi példáját láttuk a spontán versengésnek, mint a spontán együttműködésnek (390 kontra 158).

Ezt a vizsgálatot kulturális összehasonlításban is elvégeztük két másik országban, Szlovéniában és Angliában (Ross, Fülöp, Pergar Kuscer, 2006, Fülöp és mtsi, 2007). A versengés és együttműködés órai alkalmazásával kapcsolatban a kulturális összehasonlítás ugyancsak érdekes jellegzetességekre mutatott rá. A magyar általános iskolában gyakori volt a versengés és ritka az együttműködés, a középiskolában közepesen gyakori a versengés, de ugyancsak ritka az együttműködés. Az angol általános iskolában mind a versengés, mind az együttműködés gyakori volt, a középiskolában viszont ritka volt a versengés és gyakori az együttműködés. A szlovén általános iskola éppen ellentétes képet mutatott a magyarral: ritka volt a versengés és gyakori az együttműködés, a középiskolában ritka versengés mellett, közepesen gyakori volt az együttműködés.

A három ország tehát három különböző mintázatot mutatott. Az angolok hangsúlyt fektettek mind a versengésre, mind az együttműködésre, egyfajta egyensúlyt tartottak közöttük, a

⁶ A kutatás az OTKA *A konstruktív versengés családi és intézményes szocializációja a kisgyerektől a fiatal felnőttkorig különös tekintettel a győzelem és veszteség kezelésére* című (T46603 kutatási pályázat támogatásában, az Oktatási Minisztérium kutatási támogatásában (2005) és a British Academy, Magyar Tudományos Akadémia és Szlovén Tudományos Akadémia (2003-2006) kutatási támogatásában részesült

szlovének az együttműködést erősítették a versengéssel szemben, a magyarok viszont a versengést az együttműködéssel szemben.

A tanári interjúkból az derült ki, hogy a tanárok a versengést mindhárom országban a teljesítménnyel kapcsolják össze, míg az együttműködést inkább az interperszonális készségekkel (barátságosság, empátia, stb.) A magyar tanárok esetében érdekes paradoxont tapasztaltunk. Úgy vélekedtek, hogy a versengést nem kell tanítani a gyerekeknek, azt úgyis tudják, és azért sem kell tanítani, mert a versengés ellentmondásos dolog, ennek ellenére mégis sokat alkalmazták a versengést a tanórán. Az együttműködéssel kapcsolatban éppen ezzel ellentétben úgy gondolták, hogy azt tanítani kell, mert azt a gyerekek nem tudják, noha az jó és fontos készség; mégis jóval ritkábban készítették a gyerekeket együttműködésre, mint versengésre. A nézetek és a tanári gyakorlat között tehát ellentmondást találtunk.

Amint azt korábbi vizsgálatokból láttuk a versengés legalapvetőbb együttműködési aspektusa a szabálytartás. Külön figyelmet fordítottunk ezért a verseny monitorozására és 36 megfigyelt általános iskolai óra alatt (minden órán három megfigyelő) ötven szabálytalanságot láttunk, amikor a gyerekek csaltak. Meglepő módon tapasztaltuk, hogy a pedagógusok csak azt a szabálytalanságot kezelték, amit ők vettek észre. Azonban az előforduló csalásoknak mindössze tizedét (ötvenből ötöt!) sikerült felfedezniük. Ha a gyerekek hívták fel a pedagógus figyelmét a csalásra, akkor a pedagógusok tipikusan a bejelentő gyereket marasztalták el morálisan. „Ne árulkodj, törődj a magad dolgával!” A szabálytalanság ily módon kezeletlenül maradt. A szabálytalankodó elérte, amit akart, és morális fölényben volt. Tapasztalataink szerint a második osztályos gyerekek számára az vált világossá, hogy a csalás rendben van, ha azt sikerül úgy végrehajtani, hogy a tanár nem veszi észre. Mivel az esetek túlnyomó többségében a tanár nem vette észre a csalást (érthető módon nem tudott mindenre és mindenkire figyelni), és ugyanakkor a közösség kontrollját nem fogadta el hitelesként, a csalók nagy valószínűséggel kaptak jobb értékelést nem valós teljesítményre. Tomasello (2008) 2-3 éves gyerekekkel végzett kísérleteiben azt vizsgálta, hogy miként reagálnak a szabálytól való eltérésre. Már ebben az életkorban használják a „csalás” kifejezést, és teljes bizalommal jelzik azt a felnőtteknek. Tomasello kísérletében a felnőtt nem reagált a gyerek jelzésére, és az egy ideig egyre erősebben és indulatosabban ismételtette, hogy a játékban az elefánt csalt, majd abbahagyta a reagálást.

Amikor ezt az adatunkat összehasonlítottuk a szlovén és angol iskolában tett órai megfigyelések adataival, azt láttuk, hogy egy-egy esetet leszámítva nem volt csalás egyetlen órán sem, a gyerekek a saját képességeikre és erőforrásaikra támaszkodtak. Olyan tanár–diák-párbeszéd (,,Ne árulkodj!” stb.), amelyeket mi feljegyeztünk, nem fordultak elő egyetlenegy megfigyelt órán sem.

Összefoglalás

Az előadás elején azt a célt tűztem ki, hogy a történelmi-politikai változások, a pszichológiai kutatás és a pedagógiai gyakorlat közötti komplex kapcsolat egy lehetséges példáját mutatom be a versengés kutatásának rövid történetén és számos példáján keresztül.

Előadásomban amellet érvelek, hogy a versengés pszichológiai kutatása és pedagógiai megítélése radikálisan változott a huszadik század történelmi, politikai, gazdasági változásai következtében. Az ideológiai megfontolások évtizedeken keresztül mind az USA-ban, mind a

szocialista blokk országokban erősen akadályozták azt, hogy a versengés és együttműködés megítélése ne leegyszerűsített, hanem árnyalt és komplex legyen.

A versengés ideológiai alapon történő kiiktatására tett társadalmi és szakmai kísérletek nem voltak sikeresek. A volt szocialista blokk átmeneti társadalmi rehabilitálták a verseny és versengés politikai (demokrácia) és gazdasági (piacgazdaság) szerepét, a pszichológiai kutatások pedig rámutatnak a versengés pozitív vonásaira.

A legújabb kutatások tükrében a versengés és együttműködés nem poláris ellentétek, hanem az emberi interakcióban különböző kombinációkban megvalósuló magatartásformák. A versengési folyamatokat ezért legalapvetőbben a bennük lévő együttműködési mérték alapján lehet elkülöníteni. Ezért értelmetlen megközelítés a versengést szembeállítani az együttműködéssel vagy az együttműködést azért erősíteni önmagában, hogy az a versengést ellensúlyozza, hanem sokkal inkább a versengésen belül kell az együttműködést erősíteni.

A versengésben a leglényegesebb strukturális együttműködési elem a szabálytartás, vagyis az, hogy a versengésben lévő felek megfelelnek a kapcsolat és a versengés implicit (ki nem mondott) és explicit szabályrendszerének. Ha ez a szabály megtörik, akkor az addig konstruktív mederben tartható versengés könnyen fordul destruktívba. A versenytársak között a barátságos vagy egymást inspirálóan instrumentális viszony helyett ellenséges viszony alakul ki, megjelenik a gyanakvás, a bizalmatlanság és természetesen az agresszió mint destruktív elem. A győztesek és a vesztesek eltávolodnak egymástól, a győztes nem tud szolidáris lenni a vesztesel, a vesztes pedig nem tudja elismerni, és tisztelni a győztes győzelmét. Ha ez társadalmi méreteken zajlik, akkor megtöri a társadalmon belüli szolidaritást.

Bár a versengés és verseny „újrafelfedezése” nagyon lényeges lépés a magyar társadalom esetében is, nem lehet eléggé hangsúlyozni azt, hogy nagyon nagy jelentősége van annak, hogy milyen verseny és versengés az, amely az adott társadalmat jellemzi. A szociálpszichológiai kutatások sok évtizede bizonyították, hogy a csoportnormáknak viselkedésszabályozó ereje van, ezért egy adott viselkedésért nemcsak az egyén, hanem az őt körülvevő csoport is felelős. Az iskola minden társadalomban az egyik legfőbb szocializáló ágens, ezért kiemelt fontossága van annak, hogy – esetünkben a versengés kapcsán – a pedagógusok nagyon világos normákat tudjanak képviselni, és ezeknek a normáknak a csoport általi tiszteletben tartását elősegítő professzionális szakmai gyakorlatot tudjanak kialakítani. A kutatásaimmal ezt az utat igyekszem elősegíteni.

Irodalom

- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation. Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology* 80, 706-722.
- Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swindler, A., Tipton, S.M. (1985) *Habits of the heart: Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Bonta, B. D. (1997): Cooperation and Competition in Peaceful Societies, *Psychological Bulletin*. 121. 299-320.
- Butler, R. (1989) Interest in the Task and Interest in Peer's Work in Competitive and Non-competitive Conditions; A Developmental Study, *Child Development*, 1989, June. Vol. 60

(3) 562-570

Charlesworth, W. R. (1996): Co-operation and Competition: Contributions to an Evolutionary and Developmental Model. *International Journal of Behavioral Development*. **19**. 1. 25-39.

Cohen, J. (1982): Cooperative and competitive styles – the construct and its relevance. *Human Relations*. Vol. 35. No. 8. 621-633.

Crawford, K. and R. Foster. Education for Citizenship in Romania and the UK: A comparison. *Children's Social and Economic Education*. Vol. 4. No.3. (2001):170-183

Csányi Vilmos (1994): Evolúciós örökségünk a versengés. In: Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés. Akadémiai Kiadó, Budapest. 206-224.

Csepeli György (1981) Kísérletezés a szociálpszichológiában. In. Csepeli, Gy (szerk) A kísérleti társadalomlélektan főárama. Gondolat Könyvkiadó. Budapest. 5-29

Deci, E., Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York:Plenum Press

Deutsch, M. (1949a). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.

Deutsch, M.(1949b). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 199-231

Deutsch, M. (1982) Interdependence and psychological orientation, In V. Derlega, J.L. Grzelak (ed) *Cooperation and Helping Behaviour: Theories and Research*. San Diego, CA: Academic Press, 15-42.

Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5, 111-129.

Deutsch, M. (1999) A Personal Perspective on the Development of Social Psychology in the 20th Century In: A. Rodrigues, R. Levine (ed). *Reflections on 100 Years of Experimental Social Psychology*. Basic Books/Perseus

Dweck, C.S. (1991) Self-theories and goals. The role in motivation, personality and development. In Dienstbier, R.A. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990*, Vol. .38. Perspectives on motivation (pp. 0199-235) Lincoln: University of Nebraska Press

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189

Epstein, J., Harackiewicz, J. (1992). Winning is not enough: The effects of competition and achievement orientation on intrinsic interest. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 128-139.

Erev, I., Bornstein, G., Galili, R. (1993) Constructive intergroup competition as a solution to the free rider problem: a field experiment, *Journal of Experimental Social*

- Psychology, 29, 463-478.p
- Flanagan, C.,A., and B. Campbell and L. Botcheva and J. Bowes. and B. Csapo. and P. Macek. and E. Sheblanova (2003) Social Class and Adolescents' Beliefs about Justice in Different Social Orders. *Journal of Social Issues*. Vol.59.No.4.711-732
- Fülöp, M. (1995) *A versengésre vonatkozó tudományos és implicit elméletek*, Kandidátusi Értekezés, 1-315 old.
- Fülöp, M. (1999) Students' perception of the role of competition in their respective countries: Hungary, Japan, USA. In: *Young Citizens in Europe*. (Eds.) A. Ross, University of North London. 195-219
- Fülöp, M. (2001a) Teachers' perception of the role of competition in their respective countries: Hungary, Japan and USA. *Children's Social and Economic Understanding*. Vol. 4. No.3. 142-159
- Fülöp, M. (2001b) Az iskolai versengés természetrajza In: Szekszárdi Júlia(szerk) *Nevelési Kézikönyv Nemcsak Osztályfőnököknek*. Dinasztia Kiadó.Budapest: 123-141
- Fülöp, M. (2001c) A versengés szerepe, *Új Pedagógiai Szemle*. November. 3-17
- Fülöp, M. (2002) Intergenerational differences and social transition: Teachers' and students perception of competition in Hungary In: E.Nasman., A. Ross. (ed) *Children's understanding in the new Europe*. Stoke-onTrent: Trentham Books 63-89
- Fülöp, M., Schneider, B. (2002) Canadian and Hungarian students' concepts on competition. Konferencia előadás. *17th Biennial Meeting of ISSBD*, Augusztus 2-6, Ottawa, Kanada CD-ROM ISSBD Ottawa, Canada, 2002
- Fülöp, M. (2003), A versengés mint szociális készség fejleszthetősége, in: Zsolnai, A. (szerk) *Szociális kompetencia – Társas viselkedés*, Budapest, Gondolat Kiadó, 170-192. p
- Fülöp, M. (2004). Competition as a culturally constructed concept. In: C. Baillie; E. Dunn, Y. Zheng (Eds.), *Travelling facts. The Social Construction, Distribution, and Accumulation of Knowledge*. (pp. 124-148). Frankfurt/New York: Campus Verlag
- Fülöp, M. (2005a) A versengés hatása a tanórai motivációra. Előadás az *Országos Neveléstudományi Konferencián*. Október 6-8, Budapest. 132. old.
- Fülöp M. (2005b) Versengés, siker és kultúra. *PSZINAPSZIS. IX. Budapesti Pszichológiai Napok*. Március 12-14, Budapest. 31.old.
- Fülöp, M. (2005c) The development of social, economical, political identity among adolescents in the post-socialist countries of Europe. In: M. Fülöp, A.Ross (eds) *Growing up in Europe today: Developing identities among adolescents*. Stoke-on-Trent. Trentham Books and Sterling, USA. 11-39.
- Fülöp, M. (2006) Egyéni és csoportos versengés a szervezetekben. In. Mészáros Aranka (szerk) *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága*. Z-Press Kiadó. Miskolc. 194-232

Fülöp, M. (2007) Az egyén versenyképességének lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*. Január. 21-31

Fülöp, M., Ross, A., Pergar Kuscer, M., Razdevsek Pucko, C. (2007) Competition and cooperation in schools. An English, Hungarian and Slovenian comparison. In F.Salili., R.Hoosain (Eds), *Research in Multicultural Education and International Perspective, Vol 6: Culture, Motivation and Learning: A Multicultural Perspective*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 235-284

Fülöp, M. (2008) Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*. 28.(2) 113-140

Fülöp, M., Berkics, M., Roland-Levy, C. (2008) Adolescents' perception and attitude towards competition in economic life: the role of societal change. Előadás a Coping with demands of social and economic change című meghívott szimpóziumban, a XIth Conference of the European Association for Research on Adolescence keretében. Május 7-10, Turin, Italy CD-ROM. P. 2.

Fülöp, M. (2008) Happy and unhappy competitors: what makes the difference? 4th European Congress of Positive Psychology, July 1-4, Opatija, Croatia. P.11.

Hámori, B. (2008) A versenyfogalom dinamikája. *Pszichológia*, 2, (közlésre elfogadva)

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliott, A.J., Thrash, T.M. (2002) Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 94. No.3. 638-645

Hidi, S., Harackiewicz, J. M. (2001) Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179

Horney, K. (2004) A neurotikus személy napjainkban. Budapest: Ursus Libris.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Co., Edina. MN.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999) *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Kagitcibasi, C. (2006) Rediscovering Sherif: Sherif's role in the formation of social psychology; his relevance for (cross) cultural psychology; and his commitment to human well-being. *Cross-cultural Psychology Bulletin*, Vol. 40. No. 1&2. 20-26

Kaplan, A., Middleton, M.J. (2002) Should childhood be a journey or a race ? Response to Harackiewicz et al. (2002) *Journal of Educational Psychology*. Vol.94.3. 646-648

Kelley, H.H., Thibaut, J.W. (1978) *The interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: John Wiley & Sons

Kitayama, S., Mesquita, B., Karasawa, M. (2006) Cultural affordances and emotional experience: Socially engaging and disengaging emotions in Japan and the United States. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 91. No.5. 890-903

Kohn, A. (1986): *No Contest. The Case Against Competition*. Boston: Houghton Mifflin Company

Meeker, B.F. (1990) Cooperation, competition, and self-esteem: aspects of winning and losing. *Human Relations*. Vol. 43. No.3. 205-219

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M. (2001) Performance approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86

Midgley, C. (2002) *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nagy, J. (1998) Az érdekérvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése. *Iskolakultúra*, 8. 1. sz. 34-47.

Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 92, 544-555.

Platow, M.J., Shave, R. (1994) Social value orientations and the expression of achievement motivation. *The Journal of Social Psychology*, 135, 1, 71-81

Rich, M.J., De Vitis, J. L. (1992) *Competition in Education*. Springfield: Charles C. Thomas Publishers

Rognes, J. (1998): Are cooperative goals necessary for constructive conflict processes? *Applied Psychology: An International Review*. 47. 331-336.

Roland-Levy, C. Fülöp, M. Berkics, M. (2008) Perception of Economic Competition by French and Hungarian teenagers. *New Review of Social Psychology*. No.6. (in press)

Ross, A., Fülöp, M., Pergar Kuscer, M. (2006) (eds.) *Teachers' and Pupils' Constructions of Competition and Cooperation: A three-country study of Slovenia, Hungary and England*. Ljubljana: University of Ljubljana Press. 1-266.

Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W.R., Sherif, C.W. (1961) *Intergroup conflict and cooperation: The robbers' cave experiment*. Norman, Oklahoma: University of Oklahoma Book Exchange

Tauer, J., Harackiewicz, J. (1999). Winning isn't everything: Competition, achievement orientation, and intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 209-238.

Tauer, J.M., Harackiewicz, J.M. (2004). The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 86. No.6. 849-861.

Tjosvold, D., Johnson, D.W., Johnson, R.T., Sun, H. (2003). Can interpersonal competition be constructive within organizations? *Journal of Psychology*. Jan. 137, 1,

63-64.

Triandis, H.C. (1972) *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley Interscience

Van De Vliert, E. (1999): *Cooperation and Competition as Partners*. *European Review of Social Psychology*. **10**. 231-257.

Van Hoorn, J. L. and Á. Komlósi and E. Suchar and D.A. Samelson. (2000) *Adolescent Development and Rapid Social Change*. Albany: State University of New York Press

Weltner, M.(2006) *A kooperatív és kollaboratív tanulás elméletéből*. In Gordon Győri, J. (szerk). *Mit, kinek, hogyan: Vezetőtanítók és -tanárok III. Országos Módszertani Konferenciája*. Konferenciakötet II. (pp. 271-286). Budapest: Gyakorlóiskolák Szövetsége.