

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

Pszichológiai Doktori Iskola
Szocializáció és társadalmi folyamatok program
vezető: Prof. Dr. Hunyady György MHAS

DOKTORI (PH.D.) DISSZERTÁCIÓ

Sándor Mónika

**A versengés, a győzelem és a vesztes fogalma
kisiskolás korban**

Témavezető: Prof.Dr. Fülöp Márta

A bíráló bizottság:

Elnök:

Bírálok:

.....

Titkár:

Tagok:

.....

.....

Budapest, 2009. december

Köszönetnyilvánítás

Mielőtt doktori értekezésemen dolgozni kezdtem volna, azt gondoltam, hogy elég jól értek a gyerekekhez, ismerem azt, ahogy gondolkodnak, és többé-kevésbé tudom, hogy mit érezhetnek bizonyos helyzetekben. Azonban minél többet olvastam a gyermeki gondolkodásról és minél inkább beleástam magam a témába, annál inkább az lett az érzésem, hogy nagyon kevés az, amit valójában tudok, amit valójában tudunk. Remélem azonban, hogy ez a dolgozat hozzájárul ahhoz, hogy egy lépéssel közelebb kerüljünk a gyermeki gondolkodás megismeréséhez.

Sok embernek tartozom köszönettel e dolgozat elkészítéséhez adott segítségéért. Köszönöm mindenekelőtt témavezetőmnek, Fülöp Mártának, hogy mindvégig segítette és irányította munkámat, és hogy rajta keresztül megismerhettem és dolgozni kezdettem a gyermekkori versengés és együttműködés témakörében.

Köszönöm a doktori iskola vezetőjének, Dr. Hunyady György professzornak, hogy mindvégig biztatott és hatalmas türelemmel viseltetett irányomban.

Köszönöm családomnak – különösen férjemnek – hogy mindvégig biztatott és mellettem állt. És köszönöm mind a három gyermekemnek a sok-sok türelmet és szeretetet.

És köszönöm munkatársaimnak a segítséget: Nagy Tamásnak a statisztikai kérdésekben nyújtott támogatást, Orosz Gábornak a szociális reprezentációkkal kapcsolatos módszertani segítséget, Molnár Edinának és Sebestyén Nórának azt, hogy elemzőként részt vett a munkában, Árvay Máriának azt, hogy segített a szerkesztésben és mindazoknak, akiket itt most nincs módom név szerint megemlíteni.

Tartalomjegyzék

<i>Köszönetnyilvánítás</i>	ii
A Fejezet	vi
Absztrakt	vi
I. Bevezető és elméleti áttekintés	vii
A versengéssel kapcsolatos korábbi kutatások	viii
A versengés egydimenziós értelmezése	viii
A versengés megjelenése a pszichológiai szakirodalomban:a versengés fogalmának az alakulása	viii
A versengés egydimenziós felfogása	xii
A versengés fogalmának modern értelmezései	xiii
A versengés komplexebb értelmezései	xiv
A versengés, mint sokdimenziós konstrukció	xv
Spontán és strukturált versengés	xvii
A versengéshez fűződő egyéni viszony	xvii
A versengő felek közötti kapcsolat	xviii
Nemi különbségek a gyermekkori versengésben	xxix
A győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos érzelmi-indulati állapotok	xxxi
A versengés szocializációja	xxxiv
A versengés iskolai szocializációja – a magyar iskolarendszer erősen versengő	xxxviii
A gyermekkori versengés vizsgálómódszerei	xl

A Fejezet

Absztrakt

Jelen vizsgálat, egy, az utóbbi két évtizedben Magyarországon kiemelt fontosságúvá vált társas magatartás, a versengés esetében kívánta feltárni, hogy 8-9 éves kisiskoláskorú gyerekek milyen fogalmat alakítanak ki róla. Kutatásunk során a kisiskolás korú gyerekek versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos fogalmait három különböző módszerrel vizsgáltuk. Vizsgálatunkban összesen 67 gyermek vett részt: 33 fiú és 34 lány, két budapesti általános iskola második osztályos tanulói. Elsőként ezért arra kértük a gyerekeket, hogy az általunk vizsgált fogalmakkal kapcsolatban rajzoljanak le egy-egy szituációt, majd arra kértük őket, hogy mondjanak minél több olyan szót, amely az általunk vizsgált fogalmakkal kapcsolatosak – vagyis asszociációkat gyűjtöttünk tőlük, végül klinikai interjút készítettünk velük a vizsgált fogalmakkal kapcsolatban. Az egyes módszerekkel kapott eredményeket egymástól függetlenül dolgoztuk fel, majd az eredményeket összesítettük és ezen összesítés alapján vontuk le végső következtetéseinket. Vizsgálatunk alapján elmondható, hogy a 8-9 éves kisiskolás gyerekek gazdag explicit és implicit tudással rendelkeznek a versengésről és annak eredményéről: a győzelemről és a veszteségről. A kisiskolás gyerekek számára a versengésnek a nyílt, explicit, strukturált változata a verseny a legismertebb, amellyel a mindennapi életükben az iskolában, a szabadidős – általában sport és játék tevékenységükben – és a médiában is találkoznak. A versengésnek a társas összehasonlításon alapuló, spontán és inkább intrapszichés változata csak a gyerekek egy kisebb csoportja számára megfogalmazható. A kisiskolások a versengésnek számos funkcióját fel tudják sorolni, de leginkább számukra a versengésnek a győzelem-vesztés aspektusa emelkedik ki. A győzelemmel és veszteséssel kapcsolatban a legfontosabb érzelmi és társas reakciók tudatában vannak és a gyerekek nagyobb része számára tudatosan megfogalmazható az is, hogy a szülők és tanárok milyen módon készítik és szocializálják őket a versengésre. A vizsgálat eredményei bebizonyították, hogy a versengésbeli tapasztalatok, annak sikeressége összefüggésben van azzal, hogy egy gyerek mennyire komplex fogalommal rendelkezik a versengésről. A magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó diákokra egyértelműen jellemzőbb, hogy jobban szeretnek versengeni, intenzívebben versengenek, gyakrabban vesznek részt versenyeken, valamint sikeresebbnek érzik magukat ezen versengésben, mint az átlagos tanulmányi színvonalú iskolába járó társaik. A szubjektív sikeresség mind a három másik értékelési szemponttal összefüggést mutat. Vagyis az a gyermek, aki sikeresebbnek tartja magát általában a versengésben, jobban szeret versengeni, intenzívebben verseng és gyakrabban vesz részt versenyeken. A vizsgálatban számos, a versengés, győzelem és veszteség kognitív-érzelmi- társas vonatkozásával kapcsolatos nemi különbséget is sikerült azonosítani.

I. Bevezető és elméleti áttekintés

Bevezetés

A versengés egy, a gyerekek mindennapjaiban előforduló társas jelenség. Vitathatatlanul jelen van a családban, a testvérek között, a szülők saját életéről szóló beszámolóiban, az óvodában és az iskolában, a mesékben, a játszótéren és a különórákon, a sport tevékenységekben és természetesen a gyerek számára is rendelkezésre álló tömegkommunikációban. A gyerekek a világ minden táján és minden korban beleszöttek játékaikba a versengést, versengtek és versengenek ma is szüleik szeretetért, társaik megbecsüléséért, iskolai sikereikért, és ahogy felnővekednek azért, hogy abban a kultúrában és abban a társadalomban, ahol élnek sikeresek lehessenek. Azonban, annak ellenére, hogy a versengés már a legkisebb gyerekek életét is természetes módon átszövi, a pszichológiai kutatások nem vizsgálták, hogy a gyerekek maguk hogyan értelmezik, és milyen módon reprezentálják ezt a jelenséget, és milyen fogalommal rendelkeznek róla.

A dolgozat célja

Ez a dolgozat a versengés és a hozzá kapcsolódó győzelem és veszteség, mint társas jelenségek gyermekkori alakulását nem a hagyományos módon a gyerekek viselkedésének a vizsgálata szempontjából közelíti meg, hanem azt kívánja feltárni, hogy a 8-9 éves korú gyerekek ezeket a mindennapjaikban természetes módon jelenlévő interperszonális jelenségeket, amelyeket számtalanszor aktívan létrehozhatnak és átélnek, milyen módon értik meg és milyen fogalommal és reprezentációval rendelkeznek róluk. A kutatás ezért megközelítésmódjában és a kutatás módszereiben nem tekinthető hagyományosnak, ugyanakkor abba a viszonylag új kutatási irányzatba illeszkedik bele, amely azt kívánja feltárni, hogy a gyerekek milyen módon alakítják ki a társas világról, a társadalomról és annak intézményeiről (jog, politikai élet stb.) és a gazdaság működéséről szóló fogalmaikat (Barrett és Buchanan-Barrow, 2005; Barrett, 2007).

Szorosabb célunk az volt, hogy a maga teljességében ismerhessük meg azt, ahogy a 8-9 éves gyerekek a versengésről, a győzelemről és a veszteségről gondolkodnak, ahogyan ezeket a jelenségeket reprezentálják. Célunk volt az is, hogy feltárjuk, hogy milyen funkciót tulajdonítanak a versengésnek, és mit tekintenek benne hasznosnak és mit károsnak. Vizsgáltuk azt is, hogy milyen versengési attitűdökkel és tapasztalatokkal rendelkeznek az ilyen korú gyerekek és versengéshez fűződő viszonyuk hogyan függ össze versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos tényleges tapasztalataikkal, valamint azzal, hogy milyen szülői és tanári üzeneteket kapnak ezekkel az életeseményekkel kapcsolatban, vagyis a gyerekek perspektívájából tekintve milyen versengésre való szocializációban részesülnek. Kutatásunk során megvizsgáltuk a fenti jelenségekkel kapcsolatos nemi különbségeket is, valamint azt, hogy milyen összefüggés lehet az iskola akadémikus színvonala és a kisiskolás gyerekek versengéshez fűződő viszonya és versengésről, győzelemről és veszteségről kialakult reprezentációja között. A vizsgálatban a legfőbb informátorunk a gyerek maga volt.

A dolgozat felépítése

Mielőtt rátérünk arra, hogy a gyerekek miként értik meg az általunk vizsgált jelenségeket dolgozatunk *elméleti bevezetőjében* áttekintjük azt, ahogyan a tudományos pszichológia definiálja a versengést és azokat az elméleti kereteket, amelyekben a versengést a pszichológia tárgyalja. Ezt követően megvizsgáljuk a versengés fejlődéslélektani vonatkozásait – különös tekintettel a vizsgálatunk szempontjából leginkább releváns kisiskolás korosztályra, röviden összefoglaljuk az együttműködés gyermekkori fejlődését, majd a versengés gyermekkori nemi különbségeire vonatkozó vizsgálatokat tekintjük át. Ezt követően bemutatjuk a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos releváns kutatásokat. Az elméleti áttekintést a versengés általános és iskolai szocializációjáról szóló fejezet, valamint a gyermekkori versengést vizsgáló kutatási módszerek bemutatása zárja.

A dolgozat második felében a *saját vizsgálatunkat* ismertetjük, amelyben több különböző, de egymást kiegészítő módszert alkalmaztunk annak érdekében, hogy komplex képet kaphassunk arról, hogy hogyan gondolkodnak, miként értik meg és reprezentálják a 8-9 éves gyerekek a versengést, a győzelmet és a veszteséget. Ennek kapcsán részletesen ismertetjük az általunk alkalmazott módszereket – vagyis a *rajzoltatást, az asszociációk gyűjtését és a gyerekekkel készített klinikai interjút*.

Végül a harmadik részben az *eredményeket* összegezzük és vázoljuk a további az adott területen belüli *lehetséges kutatási irányokat*.

A dolgozatot a hivatkozásokot tartalmazó *irodalomjegyzékkel* zárjuk.

A versengéssel kapcsolatos korábbi kutatások A versengés egydimenziós értelmezése

A versengés megjelenése a pszichológiai szakirodalomban: a versengés fogalmának az alakulása

Annak ellenére, hogy a versengéssel – leginkább az együttműködéssel összefüggésben – viszonylag sokat foglalkozott a pszichológiai szakirodalom, az erre vonatkozó vizsgálatok többsége inkább serdülőkortól és felnőttkorban vizsgálja ezt a fogalmat. Bár a fejlődéslélektani kutatók számos vizsgálatot végeztek az óvodáskorú és a kisiskoláskorú gyerekek körében is, valójában azonban egészen a legutóbbi időkig (Smart, Sándor, Razdevsek-Pucko, 2006; Read, Razdevsek-Pucko, Sándor, 2006; Ross, Pergar Kuscer, Fülöp, 2006; Sheridan, Williams, 2006; Fülöp és mtsi. 2007) nem volt ismeretes egyetlen olyan kutatás sem, amely azzal foglalkozott volna, hogy maguk a gyerekek hogyan gondolkodnak a versengésről, a győzelemről vagy a veszteségről és ők maguk milyen stratégiát alkalmaznak az ezekkel való megküzdés folyamán mindennapi életükben.

A versengés kutatás kezdetei

A szociálpszichológia első vizsgálataként tartják számon Triplett (1897) vizsgálatát. Triplett ebben a kísérletében 8-13 éves gyerekek teljesítményét hasonlította össze kétféle helyzetben. A feladat az volt, hogy egy horgászorsóra kellett egy zsinórt feltekerni. A legtöbb gyerek versenyhelyzetben jobban teljesített, mint az egyéniben, azonban voltak olyan gyerekek, akiknek az eredményei a versenyhelyzetben sokkal rosszabbak lettek, mint olyankor, amikor társak nélkül végezhették ugyanazt a feladatot, és olyanok is akadtak, akiknek a teljesítményét nem befolyásolta a helyzet társas volta. Allport 1924-ben írta le a szociális facilitáció jelenségét, vagyis azt, hogy a társak jelenléte motivál és növelheti az egyéni teljesítményt. Ez a megállapítás ösztönzően hatott a csoportfolyamatok – és ezen belül is a versengés – vizsgálatára. Ezért az első vizsgálatok elsősorban a versengés és a teljesítmény kapcsolatát célozták (Whittemore, 1924). Az eredmények azonban, ahogyan már Triplett vizsgálatában is, ellentmondóak voltak és ezért elhalványították az érdeklődést a versengés kutatása iránt és a későbbiekben részben ez járult hozzá ahhoz, hogy inkább olyan „*társadalmi szempontból hasznosabb*” folyamatok tanulmányozását helyezték előtérbe, mint például az együttműködés.

A versengés-kutatás szempontjából azonban ezeknek a korai kutatásoknak jelentős hozadéka volt, hogy a versengés fogalmát nem az együttműködéssel együtt vagy azzal összehasonlítva vizsgálták. Ez a következő évtizedek kutatási megközelítéséhez képest közelebb áll ahhoz a felfogáshoz, ahogyan ma a pszichológia közelít a versengés fogalmához (Fülöp, 1995; Fülöp, 2008).

A versengés fogalma a kultur-antropológiai kutatásokban

A versengéssel kapcsolatos kutatások egy másik vonulata a harmincas évek kultúrantropológusaihoz kötődik. Margaret Mead (1936) például „*A primitív népek versengése és kooperációja*” című munkájában elkülönítette egymástól a versengés és a rivalizáció fogalmát. Versengésnek nevezte azt a magatartást, ami célra irányul, és a másik versengő személye a cél teljesítéséhez képest másodrendű. A versengés ezek szerint egyfajta törekvés, amely valami olyan dolog elnyerésére irányul, amit valaki más is el akar nyerni. A rivalizálás ehhez képest egy olyan magatartás, amely elsősorban arra irányul, hogy a riválist rossz helyzetbe hozza (Fülöp, 1995a) Ebben az értelemben a cél egymást kizáró, a versengés abszolút. Ebben a Mead-i meghatározásban implicit módon megjelenik a versengés konstruktív illetve destruktív voltának az elkülönítése, amely a későbbi versengéssel kapcsolatos kutatások egyik legfontosabb differenciációja lesz.

Mead nemcsak a versengés fogalmán belül különített el különböző folyamatokat, hanem az együttműködésen belül is, vagyis különbséget tett együttműködés és segítőkészség között. Ezek szerint az *együttműködés* a közös célra irányul, és ez tartja össze a résztvevőket, míg a *segítőkészség* alapvetően a másik személy célelérésének megsegítésére irányul (Weltner, 2006).

A pszichoanalízis versengés fogalma

A rivalizációs magatartás eredetével és az ezeket kísérő érzelmekkel kapcsolatban a múlt század elején az ismeretek egy jelentős és igen meghatározó hányadát a pszichoanalízis nyújtotta. A pszichoanalitikusok (Freud, 1905, 1918; Klein, 1957) a versengő magatartás örökletességét, és a családi hatások fontosságát hangsúlyozták. Freud a versengés kialakulását a gyermek 4-6 éves kora között megjelenő ödipális komplexussal hozza kapcsolatba, amelynek alapja a gyermek ellenkező nemű szülő iránt érzett szexuális vágya és azonos nemű szülővel legyőzésének készítése. A versengés alapja ezek szerint a rivális iránt érzett agresszió és féltékenység, amely egyetemes és biológiailag meghatározott. Melanie Klein (1957) a korai anya-gyermek kapcsolatban megjelenő irigységet tárgyalta és ezzel hozzájárult ahhoz, hogy jobban érthetővé váljon a versengés egyik alapérzelmének a megértése (Fülöp, 1995b).

A pszichoanalitikusok közül Alexander (1948) volt az, aki különböző versengési folyamatokat különböztetett meg. Az egyik a *regresszív versengés*, amely a testvérek közötti versengéssel hozható összefüggésbe, amelynek során az idősebbik testvér az anya szeretetért való versengés során azonosul a kisebb testvérral és visszaesik a fejlődés egy korábbi szintjére. A másik a *progresszív* vagy *énépítő versengés*, amely az ödipális korban jelentkezik, és amelyben megjelenik a másikkal való összehasonlítás és az ebből származó fejlődési motiváció, vagyis olyan tulajdonságok elsajátítására való törekvés, amellyel az adott gyermeknél fejlettebb rivális – például az apa vagy az idősebb testvér – rendelkezik.

A versengés és az együttműködés együttes kutatása

A második világháború után, Morton Deutsch (1949a és 1949b) kutatásainak köszönhetően a versengés és az együttműködés mint a társas interakció fő fajtáinak a vizsgálata szimbiotikus módon összekapcsolódott a társadalom- és neveléslélektanban. Deutsch alapkísérlete (1949a/b) a versengést 0-összegű játszmaként értelmezte, amelyben az egyik fél nyeresége szükségképpen a másik fél veszteségével járt együtt, és amelyben a felek között a célok konfliktusa alakult ki. Deutsch ezzel hipotetikusán kizárta a vegyes helyzeteket, vagyis amikor mindkét fajta kölcsönös függés együtt van jelen. Deutsch, Mead-hez hasonlóan a versengés meghatározásakor a célhoz fűződő viszony a szerepét vizsgálta. Elméletében a versengés legfőbb jellemzője, hogy a résztvevők a negatív kölcsönös függőség állapotában vannak egymással, vagyis negatív korreláció van céljaik elérése között. Ezzel szemben meghatározásában az együttműködést, az egymást kölcsönösen feltételező célokkal azonosította.

Deutsch a versengés fogalmát lényegében szinonimaként kezelte a **konfliktus** fogalmával. A konfliktus fogalmát pedig negatívnak tartotta, amely kapcsolatban áll a háborúval, az erőszakkal és a pszichopatológiával (Fülöp, 2008). A későbbiekben Deutsch a versengés-együttműködés kutatást átnevezte konfliktuskutatásokká és ezzel egy időben a kutatás fókuszába állított kérdés is átalakult: arra kereste a választ, hogy milyen feltételek vezetnek egy konfliktus destruktív (versengő) vagy konstruktív (együttműködő) megoldásához (Deutsch, 1973).

Sherif és mtsi (1961), akárcsak kollégájuk Morton Deutsch, a versengést és a konfliktust szorosan összekapcsolták, és a konfliktus megszüntetését a fölérendelt célért való együttműködésben fogalmazták meg. Fülöp (2008) a 'szépség és szörnyeteg' paradigmának nevezte azt, hogy az amerikai szociálpszichológiai és pedagógiai pszichológiai szakirodalom Morton Deutsch és Muzafer Sherif munkássága hatására a versengést számos negatív következménnyel kapcsolta össze (pl. bizalmatlanság, információ visszatartás, agresszió, konfliktus), míg az együttműködést egyértelműen pozitívnak tételezte (pl. bizalom, információ megosztás, barátságosság stb.). Amint azt Fülöp (2008) kifejti, ennek a háttérében erős ideológiai megfontolás is rejtett, mind Deutsch-nak, mind Sherifnek, mind követőiknek az a meggyőződése, hogy a versengés a társadalmak, a társadalom különböző csoportjai közötti és az interperszonális kapcsolatokon belüli konfliktusok egyik legfőbb forrása. 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. Kohn egy Deutsch-hoz hasonló egymást kölcsönösen kizáró, 0-összegű játszmában gondolkodott a versengésről, amelyben a riválisok kizárólag ellenséges viszonyban lehetnek egymással. A versengés két fajtáját különítette el: a belső szándékból fakadót és a strukturális versengést. Míg a *belső szándékból fakadó versengés* az egyén saját vágya arra, hogy valamiben a legjobb legyen, a *strukturális versengés* külsőleg megteremtett keretek között zajlik, olyan célokért, amelyek szűkösek, vagyis amelyeket nem mindenki nyerhet el. Kohn nézetei szerint a versengést ki kell irtani mind az iskolából, mind pedig a munkahelyekről (Kohn, 1986).

A versengés játékelméleti megközelítése

A játékelméleti kutatások leginkább a hetvenes években terjedtek el (Fülöp, 1995c) és ugyancsak együtt kezelték a versengést és az együttműködést és legfőbb kérdésfeltevésük az volt, hogy miként erősíthető az együttműködés a versengéssel szemben, milyen feltételek esetén választják a kísérleti személyek az együttműködő stratégiákat, vagyis a versengés illetve az együttműködés kialakulásában a helyzeti tényezők fontosságát hangsúlyozták. Eleinte az úgynevezett 0-összegű játszmákra koncentráltak, amelyek során az egyik fél nyeresége a másik fél veszteségét jelentette. Ez az elméleti keret, akárcsak Deutsch-é (1949b), a versengést és együttműködést egy dimenzió végpontjaiként, dichotóm módon kezelte, és a kutatók úgy vélték, hogy az együttműködés feltétel nélküli erősítésével a versengés arányosan csökken.

A későbbi vizsgálatok folyamán a kevert motívumú helyzetek vizsgálata is elkezdődött. Ezekre jellemző, hogy a versengésben résztvevő két fél nem csak egymás kárára nyerhet. A legismertebb és leggyakrabban alkalmazott vizsgálati módszer a Fogolydilemma helyzet volt (Luce és Raiffa, 1957).

A versengés egydimenziós felfogása

Az 1970-es években zajló játékelméleti kutatásokra jellemző, hogy a versengő viselkedést elsősorban laboratóriumi környezetben kutatták, ahol különböző konfliktusos helyzeteket modelleztek, és azt vizsgálták, hogy az egyes helyzetek és azok változói miként befolyásolják a döntést a versengés és az együttműködés között. Ezekben a kísérletekben a versengés egyenlőnek számított a jutalomelosztás bizonyos választásával. A játékok a kísérleti alanyok választások véges sorozatát tették lehetővé, melyeket aztán a kísérletet végző együttműködőnek vagy versengőnek jelölt meg (Fülöp, 2002, 2004). Az alanyt inkább versengőnek gondolták, mint együttműködőnek, ha a versengő elosztásokat gyakrabban választotta. Az, hogy ki számított versengőnek, valójában egy dimenzió mentén mozgott, vagyis konkrétan a választások gyakoriságán (vagyis egy mennyiségen) múlt. E kísérleti körülmények között lehetetlen volt megkülönböztetni egymástól minőségileg eltérő versengő folyamatokat és lehetetlen volt a maga komplexitásában megragadni az adott fogalmat (Fülöp, 2002, 2004). Ezen kívül hosszú ideig senki sem kérdőjelezte meg, hogy az, ahogyan a kísérletet végző meghatározza a szituációt, ugyanaz-e, mint ahogyan a kísérleti személy értelmezi azt (Smith és Bond, 1998). Az eredménymátrixokból nem volt egyértelmű, hogy egy versengő válasz mögött a másik legyőzésének a motivációja vagy a játékszenvedély és kockázatkeresés húzódik meg, vagy egy együttműködőnek minősülő választ nem az irányít-e, hogy az egyén felismerte, így van lehetősége a legbiztonságosabban hosszútávon nyerni – vagyis társas orientációja nem együttműködő, hanem individualista vagy versengő volt (Shwalb, 1985).

Deutsch versengés fogalma (Deutsch, 1949a,b, 1973) évtizedekre meghatározta a versengéskutatás domináns paradigmáját. Annak következményeként, hogy a versengést mindig is az együttműködéssel hasonlították össze, a versengés egydimenziós fogalomná vált a szakirodalomban (Fülöp, 2008). Ahogyan azt Fülöp (2008) írja, amíg egy jelenséget csak egy másik jelenséggel együtt, azzal folyamatosan összevetve vizsgálnak, addig az adott jelenségnek azok az aspektusai emelkednek ki, válnak fontossá a kutató számára, amelyek az összehasonlításban fontos és jelentéssel bíró dimenziók, nem pedig a jelenség önmagában vett struktúrája és annak változatossága és egymástól minőségileg különböző mintázata. Ezért a versengés többdimenziós természete nem vált vizsgálat tárgyává, mert a folyamatos összehasonlítás miatt egymástól minőségileg különböző folyamatok egybeemosódtak a versengés egy meghatározott, nagyon leszűkített definíciójában (Fülöp, 2008).

A versengés és együttműködés fogalmának dichotóm egymást kizáró felfogása (Argyle, 1991) a vizsgáló módszereket is befolyásolta. Wish, Deutsch és Kaplan (1976) például egy olyan „bipoláris skálát” szerkesztett, amelyen nem lehetett egy kapcsolatot, például barátságot, üzleti partnerek viszonyát, házaspárok, tanár és tanítvány stb. kapcsolatát egyszerre együttműködőnek és versengőnek tekinteni. A vizsgálatban résztvevőknek választaniuk kellett, hogy melyik fogalomhoz rendelik a „mindig harmonikus – mindig összeütközésre vezető” „összeegyeztethető – nem összeegyeztethető célok” „nagyon produktív - nagyon destruktív” stb. tulajdonságokat. A versengést automatikusan az ellenségességgel, az együttműködést a barátságossággal társították (Fülöp, 2008). A dichotóm felfogás nemcsak egymást kizárónak tartotta a versengést és az együttműködést, hanem nagyon nyilvánvaló értékeket is kapcsolt hozzájuk, mert az együttműködést egyértelműen jónak (konstruktívnak), míg a versengést egyértelműen rossznak (destruktívnak) tartotta. Ahogy korábban már utaltunk rá, kialakult 'szépség és szörny' paradigma (Fülöp, 2008). Egészen a 1990-es évekig ezért a szociálpszichológia, és a neveléslélektan úgy tekintett a versengésre, mint valami nagyon káros dologra, ami általában kedvezőtlenül hat a gyermek pszicho-szociális fejlődésére és amely, ha lehet kerülendő. Ezzel szemben az együttműködés a szakirodalom szerint, minden esetben építő társas viselkedésforma, amely az egész társadalom szempontjából hasznos dolgokhoz vezet. Ezért kialakult az a nézet, hogy a család és az iskola feladata az, hogy a gyermekben csökkentse a versengési késztetést és helyette az együttműködést bátorítsa (Johnson és Johnson, 1989).

A versengés fogalmának modern értelmezései

A korai versengés és együttműködés-meghatározások úgy tekintenek erre a két fogalomra, mint egyazon viselkedés két lehetséges végpontjára (Fülöp, 2002). A kép, amelyet az 1990-es évek elejéig a kutatások kínáltak a versengésről és az együttműködésről túlzottan leegyszerűsítő volt, többek között figyelmen kívül hagyta a kooperativitás létező negatív következményeit és a versengés létező pozitív következményeit, valamint ezek interakciójának következményeit (Rognes, 1998; Fülöp, 2002). Ez az egydimenziós értelmezés nem nyújthatott lehetőséget arra, hogy a versengést, mint társas jelenséget önmagában és komplex módon értelmezze a pszichológiai szakirodalom. És ez az oka annak, hogy ebben a korai időszakban fel sem merülhettek olyan elemzési szempontok, amelyek a versengés és az együttműködés jelenségét önmagában vizsgálva annak fajtáit és dimenzióit is feltárhatták volna.

A versengés komplexebb értelmezései

Az 1990-es évektől fokozatosan változott a szakirodalom szemléletmódja és hangsúlya. Fülöp (2008) paradigmaváltásként értelmezi azt a változást, amely az 1990-es években a versengéssel és az együttműködéssel kapcsolatos kutatásokban végbement. Ezen paradigmaváltás első lényeges lépése az volt, hogy a versengést és az együttműködést nem tekintették többé egymással ellentétes folyamatoknak, hanem azok összefonódását hangsúlyozták. Ezek szerint „*a versengés és az együttműködés egymással a legkülönbözőbb konfigurációban összefonódó, a pszichés valóság különböző szintjein párhuzamosan jelenlévő, nem szabályos viszonyt mutató jelenségek*” (Fülöp, 2004, 22. oldal). A korábbi elméletek alábecsülték a két magatartásforma együttes előfordulásának gyakoriságát, és ennek a motivációs és viselkedéses 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 viselkedéses összetevő versengő viselkedési összetevő nélkül és megfordítva. Bonta (1997) azt figyelte meg, hogy az amerikai és nyugat-európai emberek magatartása mind együttműködő, mind versengő egy időben, még akkor is, ha a laboratóriumi kísérletek vagy-vagy választásként tüntetik fel őket. Ezzel párhuzamosan egyre több olyan elméleti álláspont jelent meg, amely a versengéshez és az együttműködéshez nem kapcsolt állandó értékeket, hanem mindkettő esetén azt vizsgálta, hogy milyen feltételek mellett vannak ezeknek pozitív, illetve negatív következményeik.

Az egyéneket jellemző „*versengő*” (a saját és a másik eredménye közötti különbséget igyekeznek maximalizálni), „*együttműködő*” (az együttes eredmény maximalizálására törekszenek), vagy „*individualista*” (a másik eredményétől függetlenül a saját eredményük maximalizálására törekszenek) társas orientációk (pl. Johnson és Johnson, 1989) helyett a kilencvenes években megjelentek azok a kutatások, amelyek az egyének szintjén jelezték, hogy ezek nem egymást kizáró viselkedésmódok és irányultságok. Carnevale és Probst (1997) vizsgálatai például arra mutattak rá, hogy a jellemzően versengő beállítottságú emberek rugalmasabban alkalmazkodnak az adott helyzethez, és ha szükség van rá magasabb fokon képesek együttműködni csoportközi versengés esetén, mint a jellemzően együttműködő irányultságúak. Vagyis míg az együttműködő emberek kontextustól függetlenül mindig elfogadhatóan jó színvonalon együttműködnek, és nem tudnak stratégiát váltani, addig a versengő emberek egy jelentős része a kontextus megkívánta módon intenzíven tud versengeni, és intenzíven tud együttműködni, vagyis rugalmasabb és az adott körülmények között mindkettőben hatékonyabb is.

A versengés, mint sokdimenziós konstrukció

A paradigmaváltás (Fülöp, 2008) következményeként megjelent a versengés, mint fogalom többdimenziós értelmezése és ezzel együtt egyre több kutatás foglalkozott ennek a konstrukciónak az egyes dimenzióival (Fülöp, 1995, 2001a, 2001b, 2003; Tjosvold és mtsi, 2003).

Fülöp (1995, 2001, 2002) a versengést, mint sok dimenzió mentén jellemezhető komplex jelenséget tárgyalta, és a különböző dimenziók sajátos kombinációja mentén konstruktív és destruktív versengési folyamatokat különített el. A versengés konstruktív vagy destruktív voltában, több, egymástól részben független elemzési szempontot használt. Ilyen elemzési szempont lehet szerinte az erőforrások szűkös vagy tágas volta, a versengés intenzitása (tét nagysága, a versengés gyakorisága), a versengés moralitása (szabálytartás), a versengés értékelési kritériumai (átlátható vagy sem), az időperspektíva (hosszú- vagy rövid-távú folyamatként fogják fel a versengő felek), a versengés irányultsága (önmagára irányul-e vagy a riválisra) vagy a versengő felek közötti kapcsolat jellege (baráti, ellenséges, instrumentális).

Mindezek alapján a versengésről leginkább, mint *sok dimenzió mentén jellemezhető* komplex jelenségről beszél, amely e dimenziók mentén és azok sajátos kombinációja szerint válik konstruktívvá vagy destruktívvá. *Konstruktív*nak minősíthető az a versengési folyamat, amely mind a benne résztvevő felek, mind a közösség fejlődését szolgálja, míg *destruktív*nak tekinthető minden olyan versengési folyamat, amely hosszútávon káros akárcsak az egyik versengő félre nézve is.

Amennyiben a felek önmagukat kívánják megemelni, és ezzel kívánnak riválisukkal szemben előnyre szert tenni, vagyis a "*személyes fejlődésre koncentráló*" versengők, akkor ez a fajta versengés mindkét fél fejlődését és én-építését szolgálja. Ide tartozik minden olyan tevékenység, amely arra irányul, hogy a versengő személy hatékonyabban tudjon részt venni a versengési folyamatban, amely az intellektuális, fizikai vagy szociális teljesítmény növelésére, a saját erőfeszítésből történő megemelésére irányul. Ugyancsak konstruktívnek tekinthetők azok az eszközök, amelyek a rivális megemelését, a versengés folyamatában való benntartását célozzák, mint például a kooperáció, a segítség és a megosztás, amely elsősorban a barátságon belüli versengésre jellemző. Amennyiben azonban a versengési folyamat középpontjában a másik személy szerepel, a versengés eszközei rá irányulnak, és azt kívánják elérni, hogy a másikat hátrányos helyzetbe hozzák és így képezzenek önmaguk és a másik között különbséget, vagyis a rivális lebecsülése és megszégyenítése árán létrejött én-kiemelés motiválja a versengést, akkor destruktív folyamatról beszélhetünk. Mindenfajta, az ellenségnek tekintett rivális számára fizikai vagy lelki károkat okozó agresszív eszköz destruktívnek minősül.

A korábbi felfogások helyett, melyek szerint a versengés megrontja az emberi kapcsolatokat, számos vizsgálat bizonyította, hogy meghatározott feltételek között harmonikus és kooperatív viszony lehet a versengő felek között. Tassi és Schneider (1997) kétféle versengést különböztetnek meg: az egyik a „feladat-orientált” versengés, amikor a cél egy feladat magas szintű megoldása, illetve egy készség elsajátítása vagy begyakorlása. A másik a „partnerre-irányuló”, mely esetben a versengés célja a másik legyőzése, vagy annak bebizonyítása, hogy az illető jobb a másikinál. Vizsgálataik azt bizonyították, hogy a „feladat-orientált” versengés harmonikusan összeegyeztethető a barátsággal, a „partnerre irányuló” azonban konfliktust okozhat a kapcsolatban.

A versengést Nagy József (1998) sem egydimenziós, hanem többdimenziós, egész pontosan *három dimenziós* jelenségnek tartja, és a versengési folyamatokat ezen benső dimenziók mentén csoportosítja és tipizálja, vagyis nem „egy” versengésről gondolkodik. A versengés értelmezésénél Csányi Vilmos (1994) etológiai magyarázatára épít, és az állatok versengésében megnyilvánuló három alapelv, a *szabályozottság*, *esélyesség* és *arányos kockázat* mentén négyféle versengést különböztet meg *antiszociális*, *aszociális*, *lojális* és *proszociális* versengést. Antiszociális versengésnek nevezi azt, amikor a fenti három alapelv egyike sem érvényesül. A versengő fél nála sokkal esélytelenebb személlyel mint ellenféllel verseng, versengésben alkalmazott eszközeit nem válogatja meg, akár súlyosan agresszív eszközöket is alkalmaz versengési partnereivel szemben, valamint nem tartja be a versengésre vonatkozó implicit szabályokat, vagyis ebben a folyamatban „mindent lehet” és a „cél szentesíti az eszközt”.

Ha a *szabályozottság* elve érvényesül, vagyis a versengő felek tudatában vannak, hogy megfelelő szabály szerint kell eljárniuk, és a szociális közeg kontrollja miatt követik is a szabályt, akkor – kissé szokatlan módon – Nagy József *aszociális* versengésről beszél. Ha az *esélyesség* és *arányos kockázat* elve érvényesül, vagyis a versengés csak esélyesek között jön létre és az esélytelen nem bocsátkozik vakmerő, értelmetlen akciókba, akkor „tisztességes” vagy *lojális* a versengésről van szó. Ha pedig a felek megvalósítják a szabályosság követelményét és a szabályokat külső kontroll nélkül is betartják, az esélytelen ellenfelet pedig hozzásegítik az esélyessé váláshoz, akkor *proszociális* versengésről vagy „fair play”-ről beszél. Míg az első két versengés fajtát nem kívánatosnak, addig a második két versengés fajtát kívánatosnak és szocializálандónak tarja a szerző (Fülöp, 2001b).

Mindezek alapján elmondható, hogy nem a kooperációt és versengést érdemes összevetni egymással, hanem a versengésre kell sokkal árnyaltabban tekinteni és a versengési folyamatokat kell megkülönböztetni egymástól, ehhez pedig fel kell tárnunk azok dimenzióit és struktúráját (Fülöp, 2003).

Spontán és strukturált versengés

Ebbe az árnyaltabb versengés-felfogásba illeszkedik például Sommer (1995) kutatása, amelyben „spontán” és „strukturált vagy formális” versengést különböztetett meg. A *spontán versengés* a társas összehasonlítás folyamatán alapul, nem igényel semmilyen struktúrát vagy jutalmazási rendszert és általában nem nyíltan zajlik, szabályai pedig, íratlanok. Ugyanakkor többnyire motiváló, nagyobb erőfeszítésre serkent és növeli a teljesítményt. Az egyének a spontán versengést arra is használják, hogy megtanuljanak bizonyos, a rivális esetében sikeresnek ítélt viselkedésformákat. Az összehasonlítás és versengés tárgyául szolgáló másik személy megfigyelése ugyanis fejlődést eredményezhet.

Ezzel szemben *formális vagy strukturált* versengésről van szó, ha egy világosan meghatározott versenystruktúrában versengenek a felek, ha vannak explicit szabályok, ismertek a győzelem és jutalmazás kritériumai stb. Ez a típusú versengés tehát kívülről megteremtett helyzet, amelyben meghatározó szerepe van a célok egymástól kölcsönösen függő vagy egymást kölcsönösen kizáró voltának. Ilyenkor a versengés folyamata felett a legtöbb esetben az egyéneken vagy csoportokon kívül egy külső személy – például egy tanár, egy szülő vagy egy bíró – kontrollt gyakorol. A formális vagy informális versengés közti fontos különbség még a figyelem irányultsága. Míg az informális versengés a viselkedésre vagy a teljesítményre irányul, addig a formális versengés a konkrét eredményekre, vagyis a jutalomra, a forráselosztásra és az elosztási folyamat igazságosságára koncentrál (Sommer, 1995).

A versengéshez fűződő egyéni viszony

A kilencvenes évek környékére jellemző, a versengés és a személyiség kapcsolatát célzó kutatások a versengés intenzitása és a személyiségen belül betöltött funkciója szerint kétféle versengő személyt írtak le (Ryckman és mtsi, 1990, 1996). A „*személyes fejlődésre koncentráló versengő*” emberek a versengést személyes fejlődésük eszközévé teszik. Egészséges önbizalommal rendelkeznek, számukra nem a nyereség a leglényegesebb, hanem a célhoz vezető folyamatot találják örömtelinek, a feladat megértése, megoldása a legfontosabb. A versengésben sokkal inkább az önfelfedezés, az önfejlődés és a tanulás érdekli őket, semmint az én-kiemelés vagy a rivális lebecsülése vagy megszégyenítése. A riválist nem útjukban álló akadálnak tekintik, hanem inkább olyan eszköznek, akinek a segítségével növelhetik kompetenciájukat, hozzáértésüket. Nyerni akarnak, és sikeresek akarnak lenni, de nem mások kárára. Ezért van az, hogy jól tudják egyeztetni az egyéni és a közösségi célokat, nagyon jó együttműködők, miközben igyekeznek társaiknál többet kihozni magukból. Ez a versengési attitűd a pszichológiai tesztek tanulsága szerint optimális pszichés egészséggel és jó társas kapcsolatokkal jár együtt (Ryckman és mtsi., 1996).

Ezzel szemben az ún. „hiperversengő” személyek (Ryckman és mtsi., 1990), minden helyzetet versengőként élnek meg, mindenben a legjobbak akarnak lenni, mindenáron nyerni akarnak, és mindenáron el akarják kerülni a veszteséget. A körülöttük lévőket lebecsülik és hatalomra törekcszenek felettük. Általában bizalmatlanok, kapcsolataik konfliktusteliek, gyenge az empátiaés készségük, agresszívek és dominanciaára törekvők, manipulatívák és nagyon narcisztikusak. Egyéni „játékosok”, egyenrangú együttműködésre kevésbé képesek. Az ilyen személyek a győzelem reményében még a csalástól sem riadnak vissza. Általában alacsony az önbizalmuk.

Még ennél is árnyaltabb képet talált F. Lassú Zsuzsa (2003) magyarországi mintán, aki szerint vannak olyan személyek, akik mind a személyes fejlődésre koncentráló versengésben, mint a hiperversengésben magas értékeket mutatnak, vagyis akik mindkét versengési formára képesek és alkalmasak és ezeket az irányultságokat a helyzetnek megfelelően tudják váltogatni.

Fülöp és Berkics (2007) a győzelemre négyféle egymástól kvalitatíve különböző reakciómódot azonosított: (1), az győzelem feletti „Örömet és azt követő aktivációt”, (2) a győzelemmel kapcsolatos narcisztikus én-felnagyításra vonatkozó és a mások lenézését magában foglaló „Narcisztikus én-felnagyítást”, a győzelemmel kapcsolatos negatív érzéseket és a szociális közeg reakciójával kapcsolatos félelmeket magába foglaló (3) „Szociális óvatosságot” és a (4) a győzelemmel kapcsolatos pozitív, nyugodt „Elégedettséget”. Ugyanígy a veszteséssel kapcsolatban is négyféle reakciómódot találtak: az (1) „Önleértékelést” amely esetében a veszteséget az értéktelenség-érzése és a lecsökkent önbizalom követi, a (2) „Szomorúság-frusztrációt”, amely esetében a vesztes kezdetben szomorú és csalódott de aztán az energiát adó frusztráció és harag válik dominánssá, az (3) „Agressziót a győztesse szemben”, amely esetben a vesztes legfőbb érzelmi válasza a vesztesre a győztesse szembeni harag, valamint a (4) a „Hárítást és deaktiválódást”, amikor a vesztes unalommal, fáradtsággal, érdektelenséggel reagál a vesztesre. A győzelemre és vesztesre adott kognitív, érzelmi és viselkedéses reakciók alapján a szerzők a versengéshez fűződő viszonyoknak négyféle típusát azonosították, amelyek adaptivitásukban és a megküzdés mikéntjében minőségileg különböznek egymástól. A négyféle típus a kiegyensúlyozott versengő, a narcisztikus versengő, a versengést elkerülő és a közömbös versengő. A dolgozat vizsgálati részében ezekre a típusokra még visszatérünk.

A versengő felek közötti kapcsolat

A versengő partnerek között sokféle, árnyalt, mind pozitív, mind negatív érzelmek által uralt kapcsolat lehet (Muroyama, 1995, Fülöp, 2002)A rivális válhat csodálat tárgyává, a versengő felek elismerhetik egymás fölényét, de ugyanígy: a rivális válhat leértékelés, lekicsinylés, ellenazonosítás tárgyává is és a versengő felek tagadhatják a másik értékeit stb. attól függően, hogy e tekintetben mire nevelték őket otthon és az iskolában. A riválisok közötti érzelmi viszony, valamint annak alapján, hogy milyen szerepet tulajdonítanak a versengő felek egymásnak Fülöp (2002) háromféle kapcsolatot különít el: az *instrumentális-konstruktív versengést*, *barátságos-a konstruktív versengést*, és az *ellenséges-destruktív versengést*.

Az instrumentális-konstruktív versengést a feladat- vagy célirányultság jellemzi. A rivális pedig eszköz jellegű, instrumentális funkciót tölt be, vagyis a léte segíti azt, hogy az adott személy ne lankadjon, hanem a legnagyobb erőfeszítéssel a maximumot hozza ki magából. A versengési partner olyan, mint egy folyamatos stimuláló, aki az egyéni fejlődést elősegíti, serkenti. Ugyanakkor egyfajta összehasonlítási alap is, akihez képest látni lehet, hogy valaki hol tart. Ilyen esetben a versengő felek között nem feltétlenül van érzelmi kapcsolat. Lehet, hogy a "kijelölt" rivális nem is tudja, hogy társa riválisnak tekinti.

A másik kapcsolat a baráti, társi viszonyon alapuló konstruktív versengés. Ebben az esetben a barátoknak azonos az érdeklődésük, azonosak a céljaik, azonos dolgokat szeretnének véghezvinni. Ennek során segítik egymást és versengenek egymással. Ide tartozik az is, ha a rivális azonosítás vagy tanulás tárgya.

A harmadik kapcsolat az ellenséges-destruktív kapcsolat. Ennek során a versengő partnerek egymást sokkal inkább akadállynak tekintik, akiket el kell hárítani az útból annak érdekében, hogy a saját céljaik megvalósuljanak. Ennek megfelelően míg az első kapcsolatban elsősorban a cél vezérli a versengést, addig az ellenséges rivalizációs kapcsolatban a fő figyelem az "ellenségre" irányul, és a legtöbb energia a vele kapcsolatos ellenlépésekre, az ő kiiktatására használandó fel. Fontos megjegyeznünk, hogy ezen értelmezés szerint a versengő felek közötti kapcsolatnak pusztán egy válfaja az „ellenséges-destruktív” kapcsolat, amelyet Deutsch és követői, valamint Alfie Kohn kizárólagosnak tartottak.

A társas összehasonlítás és a versengő magatartás fejlődéslelektana

A versengés és a hozzá kapcsolódó fogalmak gyermekkori alakulásával kapcsolatban az első és gyakran kutatott téma az, hogy vajon milyen életkortól beszélhetünk egyáltalán versengésről és milyen egyéni és társas készségek szükségesek ahhoz, hogy a gyerekek összehasonlítsák saját teljesítményüket társaik teljesítményével?

Óvodáskorúak körében számos humán/etológiai ill. evolúciós pszichológiai vizsgálat történt, amelyek azt kívánták igazolni, hogy a versengés egyrészt már a kisgyerekeknél is azonosítható és azonos funkciót tölt be, mint az állatvilágban. Például McGrew (1972) óvodás fiúknál vizsgálta a dominancia-hierarchia kialakulását annak alapján, hogy a játékokon való veszekedésből hányszor kerülnek ki vesztesként és hányszor nyertesként. Strayer (1980) szintén óvodás korú gyerekekkel végzett vizsgálatából ugyancsak arra a megállapításra jutott, hogy a 4 éves gyerekeknél már igen jól követhető dominancia-rangsor alakul ki, amely rangsor a későbbiekben – az állatvilágban megfigyeltékhez hasonlóan – jelentősen csökkenti a társas konfliktusok megjelenését és intenzitását.

A versengés kialakulásához elengedhetetlenül szükség van arra, hogy a gyerek képes legyen egyszerre önmagát és társát fókuszban tartani és rendelkezzen a társ helyzetéről és szándékairól valamiféle megértéssel. A pszichológiai kutatások egyre gyakrabban foglalkoznak a metakogníció fejlődésével és azzal, hogy a gyerekeknek az alapvető elmeállapotokról, vágyakról, észlelésről, hiedelmekről, szándékokról és érzésekről milyen elképzeléseik vannak (Flavell, 1999). Ez az olyan társas jelenségekkel kapcsolatban, amilyen a versengés is, különösen nagy jelentőséggel bír, mivel ezen folyamatokban a másik reakciójának kiszámítása, vagy teljesítményének megjósolása alapjaiban befolyásolja az alkalmazott társas összehasonlítást vagy versengési stratégiát és az ezzel kapcsolatos érékelési folyamatot is. Gondoljunk csak arra, hogy egy óvodás csoportban mennyire nem mindegy, hogy a gyerek kit választ játszótársul egy versengő feladatban.

Bartsch és Wellman (1995) a gyermeki elméletória fejlődését három lépésben képzei el. Ezek szerint a gyerekek kétéves koruk környékén kezdik megérteni, hogy az őket körülvevő többi embernek is vannak gondolataik és elképzeléseik, ők is éreznek, örülnek, szomorúak vagy esetleg félnek valamitől. Mindezeket azonban még nem képesek leképezni, csak három éves koruk körül kezdenek el róla beszélni és értik meg, hogy a vélekedéseik nem minden esetben helyesek és nem feltétlenül egyeznek másokéval. Végül négy éves koruk körül jutnak el oda, hogy megértsék, hogy mások vélekedései képesek befolyásolni viselkedésüket is. Ezek a gyerekek egyre több időt töltenek közös játékkal és az egymás mellett létezést felváltják a társas interakciók, amelyek során a gyerek már képes figyelembe venni azt, hogy a másik mit gondol és ennek következtében mit tesz egy adott helyzetben. Az ő vizsgálataik alapján a versengés szempontjából a 4 év körüli életkor az, amikor a gyerek képes megérteni, hogy a másik mit tesz és mire vágyik, milyen szándékai vannak egy versengő struktúrában.

A versengés alapja a társas összehasonlítás, vagyis az a folyamat, amelynek során a gyermek önmagát a többiekhez képest meghatározza és a társas térben elhelyezi. Ezért a társas összehasonlítás folyamatának kisgyermekkori vizsgálata kiemelkedő jelentőségű a versengés gyermekkori alakulásával kapcsolatban.

A társas összehasonlítás elmélete szerint az emberek az általuk elért eredményeket a másokkal való összehasonlítás alapján értékelik. Festinger (1954) a társas összehasonlítást alapvető, veleszületett emberi késztetésként határozza meg, amelynek elsődleges funkciója a pontos *én-értékelés* és alapja az összehasonlítás másik. Elméletében a másokkal való összehasonlítás, amelynek során az egyén mindig egy kicsivel túl akar tenni társán, egyfajta felfelé ható folyamatot eredményez, amely nem más, mint maga a versengés. Ezek szerint a társas összehasonlítás egyik fontos funkciója, hogy segíti az önmegismerést, és könnyebbé teszi a jövőbeli saját teljesítmény megjósolását. Az újabb társas összehasonlítási elméletek azonban az én-értékelés mellett leírják a társas összehasonlítás én-kiemelő és én-fejlesztő funkcióját is. Az *én-kiemelés* során az összehasonlítás célja, az hogy az egyént megerősítse abban, hogy ő jobb, mint a másik.

Ezt a funkciót leginkább a lefelé hasonlítás szolgálja. Ez olyan helyzetekben fordul elő, amikor az egyén egy olyan másikkal méri össze a teljesítményét, aki kicsit rosszabb helyzetben van, vagy kicsit gyengébb az adott összehasonlítási dimenzióban. Ez a fajta összehasonlítás én-felnagyítást eredményez és azt, hogy az egyén szubjektív önmagáról alkotott képe pozitívnak és sikeresnek tűnik az összehasonlítási folyamat során (Fülöp, 1995b). A másik lehetőség az összehasonlításra a felfelé történő összehasonlítás. Ez a fajta összehasonlítás az *én-fejlesztés*re ad lehetőséget és azzal, hogy nagyobb teljesítményre ösztönzi az embert az egyéni fejlődést is szolgálhatja (Fülöp, 1995b).

A kutatási eredmények szerint a társas összehasonlítás mindhárom formáját mindannyian alkalmazzuk különböző kapcsolatainkban és azokban a helyzetekben, amelyekben összemérjük teljesítményünket a körülöttünk lévőké teljesítményével, azonban ezek az összehasonlítási folyamatok egyéni, csak ránk jellemző mintázatokba rendeződnek. A magasabb önértékelésű személyek gyakrabban alkalmazzák a felfelé hasonlítást és az önfejlesztő versengést, míg az alacsonyabb önértékelésűekre inkább a lefelé hasonlítás és az én-védő stratégiák megjelenése jellemzőbb (Fülöp, 1995b).

A társas összehasonlítás gyerekkori vizsgálatára számos példát találunk. Chafel (1984) 3.4 és 5 éves korú óvodásokat vizsgált, akiket természetes helyzetben figyeltek meg az óvodában. Azt találták, hogy a gyerekek nagyon sok szituációban használják a társas összehasonlítást. Chafel és munkatársai (1985) rendszerbe foglalták a társas összehasonlítás gyermekkori alakulásával kapcsolatos vizsgálatokat és azok eredményeit. Ezek szerint a kisgyermekeket leginkább az motiválja arra, hogy önmagukat a másikkal összehasonlítsák, hogy elhelyezhessék magukat hozzájuk képest, és így jobban megismerhessék saját képességeiket és határaikat. Az összehasonlítás folyamán előnyben részesítik azokat, akik hasonlítanak hozzájuk – vagyis az összehasonlítás leginkább az azonos nemű és korú gyerekeknél jelenik meg. A fiúk inkább a fiúkkal, a lányok inkább a lányokkal hasonlítják össze magukat és az összehasonlítás mértéke a korkülönbséggel fordítottan arányos. Chafel vizsgálataiból az is kiderült, hogy az összehasonlítás mértéke – és így a versengés mértéke is – ott a legerősebb, ahol kiegyenlítettek az erőviszonyok, vagyis a közel azonos képességű gyerekek között. A vizsgálatok tanulságai szerint a gyerekekre már 3 éves koruktól jellemző a társas összehasonlítás. Chafel és munkatársainak megállapításai teljesen megfelelnek annak, amit Festinger (1954) posztulált a társas összehasonlítás klasszikus elméletében, és nem írnak le az új-társas összehasonlítás elméletek által leírt felfelé és lefelé hasonlításra példát az óvodások esetében.

Mostache és Bragonier (1981) 3-6 éves óvodásokat figyeltek meg természetes környezetükben, szabad játék során. Az óvodások többsége spontán alkalmazta a társas összehasonlítást. A kutatás eredményei szerint a 3 évesek már képesek voltak arra, hogy önmagukat és a másikat egyszerre vegyék figyelembe és összehasonlítsák, és hogy az ebből származó információt feldolgozzák. Az óvodások kora szerint azonban nem találtak különbséget sem az alkalmazott társas összehasonlítás tárgyára, sem annak funkciójára vonatkozóan. A társas összehasonlítás leggyakrabban alkalmazott formái mind a kisebb, mind a nagyobb gyerekeknél arra vonatkoztak, hogy a gyermek önmagát a másiktól megkülönböztesse, vagyis segítse az én-identitás fejlődését és azt, hogy a gyermek el tudja helyezni magát a többiek között.

Ruble és munkatársai (1976) olyan helyzetekben vizsgálták a társas összehasonlítás megjelenését óvodásokkal és kisiskolásokkal végzett kísérleteikben, amikor a gyermekek maguk dönthettek arról, hogy kapjanak-e információt a másik gyermek teljesítményével kapcsolatban. A gyermekek egy gomb megnyomásával láthatták, hogy társuk hogyan halad ugyanazzal a gyorsasági feladattal. A gombnyomás gyakorisága és időtartama mutatta a meglévő társas összehasonlítási motiváció nagyságát az egyes gyerekeknél. Az eredmények szerint ezen igény az összehasonlításra a kor előrehaladtával nőtt. Eredményeik szerint azonban már a legkisebbekben is van némi érdeklődés arra vonatkozóan, hogy társuk hogyan teljesít, és már az óvodások is összemérik teljesítményüket társaikéval, még ha ezen összehasonlítás mértéke alacsonyabb is, mint az idősebbeknél. Ruble (1983) meghatározása szerint a társas összehasonlítás az én és a másik minőségbeli megkülönböztetésén alapul és elsődleges funkciója az *én-értékelés*. Ezek szerint a gyermek szükségét érzi annak, hogy önmagát a másikkal összehasonlítsa és ezen összehasonlítás eredményeként reális képet formálhasson magáról.

A társas összehasonlítás szükségességére és pozitív vagy negatív kimenetelének a szerepére hívja fel a figyelmet egy óvodásokkal végzett korai vizsgálat. Masters (1968) 4-5 éves gyerekekkel egy több szakaszból álló kísérletsorozatot hozott létre. Ebben a vizsgálatban a független változó az volt, hogy egy társához képest mennyi jutalmat kapott a gyerek, a függő változó pedig az, hogy egy második menetben mennyire jutalmazta önmagát, illetve milyen mértékben osztotta meg a kapható jutalmakat a kísérletvezetővel vagy a másik gyerekekkel. Az eredmények szerint a gyerekek önjutalmazását befolyásolta, hogy előtte a másik gyerekhez képest mennyi jutalmat kaptak: akik a társnál kevesebb jutalmat kaptak, azok a kísérlet második ülése során – amikor tetszés szerint jutalmazhatták magukat – több jutalmat vettek el.

Pepitone (1972) 8-9 éves gyerekekkel végzett kísérletében megfigyelte, hogy egy kirakós feladat során, ha a gyerekeknek lehetőségük volt rá, hogy egy konkrét modellt – vagyis a kirakott képet – nézzék, akkor elsősorban erre támaszkodtak, azonban ennek hiányában egymást nézték és a feladat megoldása során a másikat, mint információforrást használták. Pepitone (1972) vizsgálata rámutat arra, hogy számos esetben a társas összehasonlítás, mint információforrás az egyetlen lehetőség arra, hogy a gyermek ezt a természeténél fogva jelen lévő igényt kielégítse. Az újabb társas összehasonlítás elméletek a gyerekekre már nem, mint passzív résztvevőre tekintenek, hanem figyelembe veszik, hogy a gyermek maga is aktívan alakítja saját magáról alkotott képét. És ennek a folyamatnak a legfontosabb eszköze a társas interakció.

Veroff (1969) egyike volt azon kutatóknak, akik elsőként tanulmányozták a gyermeki versengés alakulását. Érdeklődése középpontjában a teljesítménymotiváció két összetevőjének – az informatív és normatív funkciónak – fejlődése állt. Ezek szerint az autonóm teljesítménymotívum már a preverbális szakaszban, vagyis a társas összehasonlítás megjelenése előtt kialakul. Veroff szerint az önálló teljesítménymotívum megjelenéséhez nincs szükség a versengés kialakulására. Ez utóbbi megjelenését elsősorban a családon belüli hatások következményének tekinti és a gyermek 3 éves korához köti. Knight és Chao (1989) háromévesekkel folytatott vizsgálata is ezt bizonyította, mert azt tapasztalták, hogy már ők is képesek voltak különbséget tenni együttműködő, versengő és individualista választások között.

Verba (1994) 1 és 4 év közötti gyerekeket figyelt meg, akik szabad játék során spontán közös tevékenységet folytattak. Számos példát idéz a versengésre a közös tevékenység során pl. igyekeztek meggyőzni a játszótársukat arról, hogy az ő javaslatukat fogadják el, ellentmondtak és konfliktusba kerültek. A kísérletes vizsgálatok tanúsága szerint a 3 és fél – 4 és fél éves gyerekek alapvetően egoisztikusak azokban a helyzetekben, ahol lehet individualista, versengő vagy együttműködő választást tenni. A rövidtávú nyereségüket igyekeznek maximalizálni, függetlenül attól, hogy ez hosszútávon is nyereséges-e. Az életkor növekedésével a gyerekek egyre inkább képesek lesznek arra, hogy a versengés és az együttműködés választása hosszútávon is nyereséges legyen. McClintock és mtsi (1977) és Toda és mtsi (1978) azt találták, hogy az a képesség, hogy a felismerjék a jelenbeli kooperáció és a közös nyereség maximalizálása hosszú távon az egyéni nyereség maximalizálását szolgálja, csak 6-7 éves korban jelenik meg.

Kulturális összehasonlító vizsgálatában Sparkes (1991) 3-4 éves tajvani és amerikai gyerekeket hasonlított össze egy módosított *Golyóhúzó Játék* segítségével. Eredményei szerint a 3-4 évesek sokszor még nem képesek arra, hogy ilyen bonyolult feladatokat oldjanak meg és ezért lehetséges, hogy a fiatalabb gyerekek esetében az eredmények nem a valós preferenciáikat tükrözik. Az eredmények, ugyan nem minden kétséget kizáróan megbízhatóak, de azt mutatják, hogy a gyerekekre 3 és fél - 4 és fél éves korukig az jellemző, hogy a kísérleti helyzet versengő, individualista vagy együttműködő jellegétől függetlenül leginkább saját nyereményük maximalizálására törekednek és az azonnali kisebb nyereség érdekében hosszú távú nagyobb haszonról is képesek lemondani. Vagyis ebben az életkorban a gyerekek még leginkább csak rövid távú érdekeiket képesek szem előtt tartani. A kutatás eredményei szerint az amerikai gyerekek fokozatosan tanulják meg a versengő és együttműködő választási szabályokat, és az életkor előrehaladtával már képessé válnak arra a megfelelő helyzetben a hosszú távú nyereségüket növeljék. A kísérlet eredményei szerint a 4 és fél éves amerikai gyerekek már képesek lemondani olyan alternatívákról, amelyek növelik a saját rövid távú nyereségüket, míg a közös nyereség maximalizálása, mint stratégia csak a 6-7 éveseknél jelenik meg (McClintock és munkatársai, 1977; Toda és munkatársai, 1978).

Sheridan és Williams (2006) kutatásai során szintén láthatóvá vált, hogy a gyerekek már az iskoláskort megelőzően számos helyzetben együttműködnek, konstruktívan versengenek és az ezekkel kapcsolatos érzéseiket tisztán megfogalmazzák. Sheridan és Williams 5 év körüli óvodásokat vizsgáltak több különböző módszerrel. A videós megfigyelés, csoportos- és egyéni interjúk és az óvodások rajzainak elemzése alapján egyértelműen elmondható, hogy az együttműködés és a *konstruktív versengés*, vagyis az a versengés, ami arra készíti a gyerekeket, hogy a saját elvárható képességeiken túl teljesítsenek és izgalmasabbá tegyék tevékenységeiket, egyszerre is megjelenhetnek. Megfigyeléseik során az óvodás korú gyerekek versengésében az együttműködés számos példáját találták.

Az életkor előrehaladtával, ahogy a gyermeket is egyre több külső hatás éri, a családon kívüli csoportokban is ugrásszerűen megnő a versengő típusú magatartási megnyilvánulások száma. Erre a 4 év körüli életkorra jellemző, hogy a gyerekek elkezdnek társasjátékot játszani, melynek szabályait már többé-kevésbé betartják, és amelyeknek vannak nyertesei és vesztesei. Ebben az életkorban a gyerekek mindenben és mindenkivel szeretnek versengeni. *Charlesworth* (1996) 5-7 éves gyerekek esetén mutatja be, hogy a sikeresek képesek a versengés és az együttműködés leghatékonyabb összeegyeztetésére annak érdekében, hogy egy szűkös erőforrású helyzetben ők jussanak az erőforrásokhoz, vagyis ők győzzenek. Szellemes vizsgálatában a kísérleti helyzet szerint 4 gyerek arra kapott lehetőséget, hogy számukra érdekes rajzfilmet nézzenek, amelyet azonban egy sajátos filmvetítőn keresztül lehetett csak megtekinteni. Ahhoz, hogy egy gyerek a szerkezeten lévő nézőkén keresztül nézhesse a filmet, egy másik gyereknek folyamatosan nyomnia kellett egy gombot, amely a vetítővásznat világította meg, egy másik gyereknek pedig egy kart kellett tekernie, amivel mozgásba hozta a filmet. Két gyereknek tehát együttműködve kellett dolgoznia azért, hogy egy harmadik társuk a filmet nézhessen. A filmnézés ideje alatt egy mindenkor negyedik gyerek a tébláboló szerepébe került, mivel sem filmet nézni, se gombot nyomni, vagy kart tekerni nem tudott. Minden négy fős csoport 10 percet kapott, s ezalatt a kísérletvezetők azt mérték, hogy mennyi időt töltenek el a gyerekek az egyes szerepekben. Azt az érdekes eredményt kapták, hogy azok a gyerekek, akik rászólással vagy lökdöséssel is élve a legtöbbet nézték a filmet, egyben hasonlóan sokat dolgoztak is. Ugyanis nagyon kevés időt töltöttek téblábolással: vagy másokért dolgoztak, vagy filmet néztek. Ezzel szemben azok, akik kevésbé jutottak hozzá a filmhez, tipikusan vagy dolgoztak másokért, vagy tébláboltak. Itt tehát látható, hogy a sikeres versengők, akik a legtöbbet jutottak hozzá a filmhez, egyszerre alkalmazták az asszertivitást és agressziót az együttműködéssel. Másképp kifejezve, azok voltak a legsikeresebbek, akik nagyon tudtak együttműködni és versengeni.

Saját vizsgálatunkban (Sándor, Fülöp és mtsi, 2007) ugyancsak azt tapasztaltuk, hogy az óvodás gyerekek előnyben részesítik a versengő elosztást és választásukat a versengő motivációnak megfelelően indokolni is tudják. Fülöp és Sándor (2008) megvizsgálták, hogy mi történik a versengéssel kisiskoláskorban és az alább áttekintett szakirodalom alapján azt találták, hogy a 8-9 éves életkor az, amikor a versengésről már kiterjedtebb tapasztalatai vannak a gyerekeknek, ezért érdemes lehet megvizsgálni, hogy a viselkedéses szinten túl mi az, amit a gyerekek ebben az életkorban megértenek a versengéssel kapcsolatban. Hiszen Ruble és Frey (1991) vizsgálatai alapján 8-9 éves gyerekek érzékenyebbé válnak azokra az információkra, amelyek a kortársakhoz viszonyított helyzetükre vonatkoznak. A társas összehasonlítás még fontosabbá válik és az élet számos területére kiterjed. Az iskolás gyermek összehasonlítja teljesítményét társai teljesítményével például a tanulás, a sport, a barátkozás, a külső megjelenés vagy akár a társak megbecsülése terén is. Ez a korábbinál sokkal erősebb és sokkal nyíltabb versengést von maga után 8-10 éves korban (Kagan, Madsen, 1972). Ezt megerősítve Handel (1989) azt találta, hogy a 8-9 éves korban a versengő magatartás preferenciája nagyobb, mint pl. 12 éves korban. A kisiskolás gyerekek különösen érzékenyek a versengő játékokban elért győzelemre és vesztesre (Underwood et al, 1999). Ebben az életkorban már érzelmi reakcióikban különbséget tesznek a között, hogy egy győzelmi sorozat után veszítenek és a között, hogy a vesztes veszteséget követ. Az előbbi nagyobb negatív érzelmi hatást kelt (Hughes, et al, 2001). A versengésről alkotott kép árnyalódik azzal, hogy 7-8 éves korban már el tudják különíteni a fair és nem fair versenyt, és különbséget tesznek abban is, hogy egy verseny eredménye az adott tevékenységbe fektetett munkától és erőfeszítéstől vagy a szerencsétől függött (Thorkildsen és White McNulty, 2002).

Green és mtsi, (2003) szerint is kisiskoláskorra, -elsősorban a magas társas kompetenciájú -, gyerekek szociális-kognitív fejlődése lehetővé teszi, hogy a versengést és együttműködést úgy alkalmazzák, hogy az a leoptimálisabb módon segítse elő az erőforrásokhoz való hozzáférést (Green és mtsi, 2003).

A versengés intenzitása tehát kisiskoláskorban fokozatosan növekszik és 9-12 éves korra éri el a csúcspontját. Ezt támasztják alá Knight és munkatársai (1987) vizsgálatainak eredményei is. Ezek szerint a jutalom-elosztási feladatokban a fejlődési változások a matematikai képességek fejlődésével magyarázhatók. Knight és munkatársai tanulmányukban három különböző korcsoportot vizsgáltak meg (3-5, 6-8 és 9-12 évesek) és azt találták, hogy a fiatalabb gyerekek között – mind a fiúk, mind a lányok esetében – minden kísérleti helyzetben az individualista választás fordult elő leggyakrabban. A versengő választások aránya életkorral növekedett, és a 9-12 évesek között már ez a volt a legdominánsabb.

A prepubertás időszakát mindkét nemnél, de elsősorban a fiúknál az erőteljes versengés jellemzi. Gyakran bandákba tömörülnek, amelyeket világos és nyílt versengési szabályok jellemeznek (Clarke-Stewart és mtsi, 1988). Ugyanakkor ebben az életkorban már képesek különböző versengési folyamatokat elkülöníteni. Tassi és Schneider (1997) 12-13 éves pre-serdülőkkel végzett vizsgálatukban arra keresték a választ, hogy miként egyeztethető össze a versengés és a barátság. Vizsgálataikat arra alapozták, hogy valójában nincs olyan kutatási adat, amely azt bizonyítaná, hogy a versengés akadályá volna a barátságnak vagy az egymás iránti szimpátiának gyerekkorban. Kétféle versengést különböztetnek meg: az egyik esetben a versengés funkciója az, hogy elősegítse a feladat minél jobb megoldását, ez a *feladat-irányultságú versengés*, a másik esetben viszont a versengést a társas összehasonlítás motiválja és a figyelem nem elsősorban a feladatmegoldásra irányul, hanem a másik legyőzésére, és ezt a *másikra-irányuló versengésnek* nevezték. Eredményeik szerint a versengés csak akkor káros a kortárskapcsolatokban, ha azt a baráton való nyilvánvaló túltevés motiválja, nem pedig az, hogy egy adott dologban lehető legjobb eredményt érje el valaki a baráttal való versengés mint eszköz segítségével.

A legtöbb kultúrában a gyerekek az életkoruk növekedésével együtt egyre versengőbbé válnak (Van Avermaet, 1996) és serdülőkorban ez még inkább kifejezetté válik, mert ebben az időszakban még fontosabb a kortársak között a megfelelő pozíció megszerzése (Artz, 2004). Számos kutatás eredményei igazolják, hogy a versengő választások és válaszok gyakorisága az életkor előrehaladtával fokozatosan növekednek – vagyis a gyerekek az óvodáskortól az iskola felé haladva egyre versengőbb módon viselkednek kísérleti helyzetekben. (Kagan, és Madsen, 1971, 1972; Madsen, 1971; McClintock és Moskowitz, 1976; Strein, 1986). Ez az eredmény tökéletesen egybevág azokkal a megfigyelésekkel, amelyek azt támasztják alá, hogy maga az iskolai helyzet és a társas összehasonlítás folyamata is egyre egyértelműbb versengő helyzeteket teremt az életkor előrehaladtával (Graves & Graves, 1984; Owens & Barnes, 1982).

A kevés ezzel kapcsolatos hazai tanulmányok egyike, a versengéshez és a versenyhez való hozzáállást vizsgálta 5 különböző korcsoportban (8-9 éves gyerekek, 16-17 éves serdülők, húszas évük elején járó egyetemisták, negyvenes éveik elején járó középkorú felnőttek és idősebb emberek, akinek átlagos életkora 70 volt). A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az összes gyerek közül a második osztályosok (8-9 évesek) azok, akik a legpozitívabban értékelik a versengést. A serdülő válaszadóknál egy gyors csökkenés figyelhető meg és ez a tendencia csak erősödik az időskor irányába. Ez a vizsgálat egyedülálló abból a szempontból, hogy egy nemzetet – konkrétan Magyarországon – belül, de több életkori csoportban vizsgálta ezt az attitűdöt. Nem tudhatjuk, hogy a hasonló vizsgálatokkal összehasonlítva, amelyek többségében amerikai vizsgálati személyek vettek részt, milyen különbségeket találnánk, az azonban tény, hogy a magyar serdülők kevésbé lelkesek a versengéssel kapcsolatban, mint a magyar 8-9 évesek, ami ellentmond a többi kutatási eredményeknek, és amely jelenthet kulturális különbséget (Fülöp, 2005 és Sándor és Fülöp, 2005).

A serdülő és a még nem házas fiatal felnőtt férfiak versengőbbek, mint a középkorúak, mivel 40 éves kor fölött valamivel csökken a versengési kedv (Waldron és mtsi, 1977; Wilson és Daly, 1985; Cashdan, 1998) és a középkorú férfiak kevésbé intenzíven töreksenek a versengési sikerre illetve a versengés útján elérhető hatalomra, mint az egyetemista korosztályúak (Cournoyer, Mahalik, 1995). Nőknél ugyanakkor nem találtak az életkorral csökkenő versengési hajlandóságot (Cashdan, 1998).

Az együttműködés fejlődése kisgyermekkorban

A versengést hosszú ideig a gyerekekkel végzett vizsgálatokban is együtt kutatták az együttműködéssel. Ezért röviden áttekintjük az együttműködésre vonatkozó gyerekkori vizsgálatokat. Toda és munkatársai (1978) kísérletes vizsgálatainak eredménye szerint, amelyet angol-amerikai, japán, belga, görög és mexikói amerikai gyerekekkel végeztek, mind a versengő, mind az együttműködő választások gyakorisága az életkorral növekedett. Ez az életkori hatás erősebbnek bizonyult a kulturális hatásoknál. Eredményeik szerint az együttműködés magasabb szintje csak valamivel később a hatodik osztályra alakult ki, azonban minden nemzeti csoporton belül megjelent. McClintock (1976) már ismertetett vizsgálatában szintén azt találta, hogy együttműködő válaszok száma az életkorral növekedett. Az ő fejlődési koncepciója szerint az individualista motiváció, amely szerint a gyerekek egyéni nyeresényük maximálására törekednek, a versengő motiváció előtt fejlődik ki, míg az együttműködő motiváció jelenik meg legkésőbb. Selman (1976) kognitív fejlődéssel kapcsolatos elmélete szerint a 4-6 évesek még nem képesek megkülönböztetni a különböző nézőpontokat és azt gondolják, hogy mindnyájan ugyanazt a nézőpontot látják, mint ők. Csak a 10-12 éves gyerekek képesek egyidejűleg több személy nézőpontját fontolóra venni, ezért az együttműködés képességének kialakulását is erre az életkorra teszi.

Mindez összhangban van Handel (1989) eredményeivel, aki három különböző életkori csoportban (5-7, 8-10 és 10-12 éves gyerekek között) vizsgálta a versengő és az együttműködő válaszok megjelenési gyakoriságát. Eredményei szerint az idősebb gyerekek többször és hatékonyabban együttműködtek egymással, mint fiatalabb társaik. Niederman (1978) gyerekekkel és serdülőkkel készített interjút azzal kapcsolatban, hogy milyen feladatokat szeretnek a legjobban, mi a véleményük a csoportos munkáról, hogyan kezelik a helyzetből adódó esetleges konfliktusokat és mennyire megértőek saját társaikkal kapcsolatban. A 3. és 12. osztályosokkal készített beszélgetések alapján a fiatalabb és az idősebb gyerekek preferenciáiban és válaszaiban jelentős különbségek vannak. A harmadik osztályosok nem tudták kezelni és nem mutatkoztak megértőnek a csoporttagok ellentétes nézeteivel kapcsolatban és azt gondolták, hogy a nézeteltérések kezelésére és a csoport normál működése érdekében egy felnőtt vezetésére van szükség. A 3-tól 6. osztályos gyerekeket jobban érdekelték a személyre szabott, mint csoportos feladatok és csak a 6. osztálytól kezdtek megjelenni olyan, a csoportmunkával kapcsolatos válaszok, amelyek a csoporton belüli együttműködésre és a közös célok megvalósítására vonatkoztak.

Smith (1996) 12-13 éves gyerekeknél vizsgálta az együttműködő magatartás különböző megnyilvánulási formáinak megjelenését. Megállapítása szerint az együttműködés olyan kognitív képességek meglétét igényli, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyermek különbséget tudjon tenni a „személyek csoportban létezése” és a „csoportban egységként lenni” érzése között. Más szóval, a gyermeknek meg kell értenie, hogy egy adott csoport milyen egyénekből áll, melyek ezen egyének közös jellemzőik, mitől értelmezhetők csoportként és ez a csoport milyen jellemzők mentén különíthető el más hasonló csoportoktól. A kognitív képességek ezen aspektusának ilyen késői kialakulása magyarázatot adhat arra, hogy miért könnyebb a csoportalapú feladatok kivitelezése a serdülőknél, mint az iskolaévei elején járó gyerekeknél (Shwalb, 1985). Mindezekkel összhangban vannak azok a kutatások, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy mind az együttműködéshez, mind a versengéshez szükség van a „*perspective-taking*”, vagyis a nézőpontváltás képességére, amely többet jelent, mint fontolóra venni más ember elgondolásait. Ezek szerint a versengés és az együttműködés jelenségével kapcsolatos fejlődés-lélektani kutatások eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a gyerekek az életkor előrehaladtával mind versengőbbé, mind pedig együttműködőbbé válnak, ami arra utal, hogy ezen két társas készség egymással párhuzamosan alakul és fejlődik és mindkettő fejlődéséhez szükség van az alapvető szociális és kognitív képességek kialakulásához.

Más, a segítőkészség és a proszociális viselkedés gyermekkori alakulásával kapcsolatos kutatások eredményei szerint bizonyos helyzetekben a gyermekek 6. osztályos kora körül csökken a segítőkészségre való hajlam. Staub 1975-ös kísérletében azt modellezte, hogy a kísérletben részt vevő különböző életkorú gyerekek próbálnak-e segíteni egy, a szomszéd szobában segítségért kiabáló társuknak, akire állítólag ráborult egy könyvespolc. A kísérlet során a gyerekek egy része egyedül volt akkor, amikor állítólagos társa segítséget kért, másik része más gyerekekkel együtt, míg a harmadik helyzetben egy felnőtt kísérletvezető is a szobában tartózkodott, amikor a segélykérés érkezett. Az eredmények szerint a legkisebbek (1-2. osztályosok) akkor viselkedtek a leginkább segítőkészen, ha más gyerekekkel voltak egy szobában, a negyedik osztályos gyerekek viszont inkább akkor segítettek, amikor rajtuk kívül nem volt más a szobában. Vagyis amíg a legkisebbeket motiválta társaik jelenléte, addig az idősebbeket ez inkább „felmentette” a segítség kötelezettsége alól. Egyébként még így is a 4. osztályosok voltak azok, akik összességében a leginkább segítettek. Idősebb társaiknál ez már ritkábban fordult elő.

Shwalb and Shwalb (1985) kísérletes vizsgálataik eredménye alapján megkérdőjelezi azon állítást, amely szerint a gyerekek az életkor előrehaladtával versengőbbé, vagy kevésbé versengővé válnak. Szerintük a gyerekek életkorával sokkal inkább a versengéssel kapcsolatos kifejezőmódjuk stílusa változik. Ezek szerint a legkisebb gyerekekre – vagyis az általános iskolásokra – az jellemző, hogy mindenben versengenek, a nagyobbaknál a versengés területei egyre inkább körvonalazódnak és kialakulnak az egyes gyerekekre jellemző versengési területek, majd a serdülőkorra az egyéni, illetve a csoportközi versengés kerül a folyamat középpontjába.

Nemi különbségek a gyermekkori versengésben

Az, hogy a férfiak és a nők különböznek egymástól és ez a különbség mindennapi viselkedésük során is számos esetben megnyilvánul, sokszor és sokak által bizonyított tény és a laikus külső megfigyelő számára is egyértelmű. Ugyanígy a fiúk és a lányok viselkedésbeli különbségeit sem kérdőjelezi meg egyetlen tudományos elmélet sem. Az egyes elméletek legfeljebb abban különböznek egymástól, hogy mindezen viselkedésbeli különbségeket mivel magyarázzák.

A legtöbb kultúra elismeri és hangsúlyozza a férfiak és a nők közötti biológiai különbséget, de az egyes kultúrák különböznek egymástól abban, hogy miként határozzák meg a társadalmilag kívánatos viselkedésformákat és milyen szerepeket kapcsolnak a nőkhöz, illetve a férfiakhoz. A nőkkel és a férfiakkal kapcsolatos szerepeltvárások egy adott kultúrán belül is változatosságot mutathatnak, de általánosságban jellemző, hogy minden kultúra igyekszik a fiúkból férfias, a lányokból nőies felnőtteket nevelni. A kultúra által a nemhez megfelelőnek tartott viselkedések és tulajdonságok elsajátítása a *nemhez igazodás folyamata*. Ennek során a gyerekek fokozatosan elsajátítják a saját nemükkel kapcsolatos társadalmi elvárásokat és tudást, vagyis kialakul *nemi identitásuk*.

Roy és Benenson (2002) vizsgálata arra kereste a választ, hogy van-e különbség a fiúk és a lányok versengő magatartása között, illetve, hogy ez miként függ össze az erőforrás szűkösségével. Negyven azonos nemű óvodás és iskolás gyerekcsoportot figyeltek meg kétféle játékhelyzetben két egymást követő napon. Óvodáskorban nem találtak nemi különbségeket a bőséges és szűkös erőforrásokért való versengésben, de kisiskoláskorban már igen. Az iskolás fiúkra egyértelműen jellemzőbb volt, hogy minden helyzetben versengtek egymással, a lányok versengési késztetéseit azonban a helyzet sajátosságai nagymértékben befolyásolták. Az iskolás lányok kevésbé vettek részt a versengésben akkor, ha az erőforrások bőségesek voltak, mint akkor, ha szűkösek. Ruble és munkatársai (1976) a társas összehasonlításra való igény megjelenését és alakulását vizsgáló kísérletükben azt találták, hogy az óvodáskorú és kisiskolás fiúk szignifikánsan több figyelmet fordítottak arra, hogy társukat megfigyeljék, mint a lányok.

Knight és Chao (1989) vizsgálataiban 3-12 éves gyerekeknek különböző pontszámot érő kártya párok közül kellett választaniuk. A lányok inkább saját nyereményeik maximalizálására törekedtek (individualista) és kevésbé törődtek azzal, hogy társuk mennyit kap, míg a fiúk inkább a saját pontok és a másiké közötti különbséget igyekeztek növelni (versengő stratégia). Ugyancsak nemi különbségeket talált a megosztásban Masters (1968), valamint McClintock és Moskowitz (1976). Az ő eredményeik ugyanakkor azt mutatták, hogy a fiúk versengő, illetve megosztó viselkedése konzisztensebben igazodik a helyzethez, mint a lányoké – kevesebbet osztanak meg versengő helyzetben, viszont többet együttműködő helyzetben, és többet osztanak meg akkor, ha előzetesen több jutalmat kaptak.

Charlesworth and Lafreniere's (1983) korábban már részletesen tárgyalt klasszikus kísérletének egyik változatában, amelyben a négy résztvevő gyerek közül kettő fiú volt, kettő meg lány, a fiúk négyszer több időt tölthettek a film nézésével, mint a lányok. Ugyanakkor ennek következtében és ezzel összefüggésben sokkal kevesebb ideig voltak a negyedik „tébláboló” gyerek szerepében, aki sem a gomb nyomásában, sem a tekerésben sem pedig a filmnézésben nem vett részt.

Ahlgren és Johnson (1979) vizsgálataiban, amelyet több ezer 8-18 éves gyerekkel végeztek, a gyerekeknek egy önkitöltős kérdőívben kellett válaszolniuk versengéssel kapcsolatos kérdésekre, többek között arra, hogy milyen mértékben tartják magukat versengőnek. A vizsgálat eredményei szerint a fiúk minden korosztályban versengőbbnek vallották magukat, mint a lányok és ez a különbség az életkor előrehaladtával szignifikánsan növekedett. Vagyis, míg kisiskolás korban a fiúk és a lányok közötti különbség még viszonylag csekély volt, serdülőkorra a lányok már sokkal kevésbé tartották magukat versengőnek, mint a fiúk. Az eredmények elemzése során kiderült, hogy a fiúk és a lányok közötti különbség szignifikáns emelkedését a lányok válaszaiban bekövetkező drámai változás okozta. E vizsgálati eredmény különös érdekessége, hogy a fiúk esetében ilyen életkori változás nem volt megfigyelhető, vagyis ők kisiskolás korukban is körülbelül olyan mértékben tartották magukat versengőnek, mint amennyire serdülőkorukban.

A fiúk lányokkal szembeni dominanciája a veleszületett biológiai különbségekkel is magyarázható. Pasterski és munkatársai (2007) olyan 3 és 11 év közötti lányokat vizsgáltak, akiknek a veleszületett tesztoszteron-szintjük az átlagosnál magasabb volt. Eredményeik szerint ezekre a lányokra – összehasonlítva normál hormonszintet mutató testvéreikkel – sokkal jellemzőbb volt, az hogy a fiúkra jellemző domináns szerepekben vettek részt az interperszonális kapcsolatokban. A fiúk és a lányok közötti dominanciabeli különbségek a társas összehasonlításra való igény különbözőségével is magyarázható. Ruble és munkatársai (1976) a társas összehasonlításra való igény megjelenését és alakulását vizsgáló kísérletükben azt találták, hogy az óvodáskorú és kisiskolás fiúk szignifikánsan több figyelmet fordítottak arra, hogy társukat megfigyeljék, mint a lányok.

Crick and Grotpeter (1995) megállapítása szerint a fiúk és a lányok versengése elsősorban annak céljaiban különbözik egymástól. A fiúkra – főleg iskolás koruktól kezdve – sokkal jellemzőbb, a csapatsport és az, hogy a játékok során is leginkább az olyan helyzeteket preferálják, amikor azonos nemű társaikkal kisebb-nagyobb csoportokat alkotnak (Benenson, 1990; Benenson, Nicholson, Waite, Roy, & Simpson, 2001). Az ilyen csoportokban fontos a dominancia hierarchia, amely elsősorban olyan látható és egyértelmű fizikai tulajdonságokon alapul, mint a fizikai erő, a gyorsaság vagy az ügyesség valamint az, hogy ezekben a helyzetekben sokszor a versengés és az együttműködés egyidőben van jelen (Shopler & Insko, 1999).

Ezzel szemben a lányok számára fontosabbak a személyközi kapcsolatok és a kétszemélyes barátságok (Benenson, Apostoleris, & Parnass, 1998). Benenson és munkatársai (2001) vizsgálatában a lányok kényelmetlenebbül érezték magukat a nyílt versengési helyzetekben, mint a fiúk. Azonban más vizsgálatokból kiderült, hogy a lányokra a társadalmi elvárásoknak megfelelően jellemző kedvesség mellett – vagy még inkább mögött – a fiúkéhoz hasonlóan erős és agresszív versengési késztetések vannak (Hughes és Dunn, 1998). Hughes és Grieve (1980) vizsgálatukban kisiskolás lányok játékát megfigyelve azt tapasztalták, hogy náluk a versengés főleg az együttműködés felszíne alatt zajlik, ezért kevésbé nyilvánvaló, de hasonló intenzitású mint a fiúk esetében.

A gyermekkori versengéssel kapcsolatos kutatások egyik fontos megállapítása, hogy kisiskolás korra a különbség jelentőssé válik a fiúk és a lányok versengési helyzetekben nyújtott viselkedéses megnyilvánulásai között, a fiúk nyíltabban versengők (Ahlgren és Johnson, 1979). Pepitone (1980) azt találta, hogy ebben az életkorban a lányok motivációja arra, hogy nyerjenek a fiúkéhoz hasonló erősségű, de árnyaltabb és kevésbé agresszív módon nyilvánul meg. Vizsgálatában a kisiskolás fiúk sokkal több nyílt agresszióval éltek és sokkal többször vádolták meg társukat azzal, hogy csalt. A lányok ezzel szemben kevésbé látványos módon próbálták megakadályozni riválisukat a győzelemben, azonban a kísérletet követő interjúk során legalább olyan intenzív nyerési vágyról számoltak be, mint a fiúk. Vagyis a lányok nem a versengési késztetés intenzitásában, hanem inkább az ezzel kapcsolatban alkalmazott – sokszor rejtett, manipulatív és indirekt – módszereikben különböznek a fiúktól.

A győzelemmel és vesztéssel kapcsolatos érzelmi-indulati állapotok

A győzelem és a veszteség élménye mindig valamilyen formális vagy informális társas összehasonlítás eredménye (Festinger, 1954/1976). Az iskola - a teljesítmény folyamatos értékelésével – tulajdonképpen a társas összehasonlítás sűrűje. Elkerülhetetlen, hogy ennek során ne érnének minden gyereket örömök és bánatok, hiszen a társas összehasonlításnak megvannak a maga érzelmi következményei. A versengés vagy a versenyben való részvétel pedig együtt jár azzal, hogy vannak nyertesek és vesztesek. Mind a győzelemmel, mind a vesztéssel intenzív érzelmek járnak együtt, és mindkettő hatással van a diákok további viselkedésére is.

Ahogy azt Fülöp és Berkics (2007) írják, a győzelem és veszteség az énképpel szorosan összefüggő élmények, ezért az általuk kiváltott érzelmek ún. én-tudatos érzelmek. Én-tudatos érzelmek például a büszkeség, a szégyen, a bűntudat. Harter (1999) óvodáskor és serdülőkor közötti vizsgálati személyekkel készített interjúkat; a válaszadók nem ritkán az én-tudatos érzelmek keletkezését versengési esetekhez, győzelemhez és veszteséghez kötötték.

Ezek alapján Harter az én-tudatos érzelmeket négy dimenzió mentén jellemezte: (1) az érzelem oka; (2) az érzellemmel kapcsolatos én-re vonatkozó attribúciók; (3) a másik személy szerepe és (4). az érzelmre adott viselkedéses és más érzelmi reakciók. A **büszkeség** prototipikus oka, pl. valamilyen személyes teljesítmény, siker, amikor valaki elérte a célját, győzött. Akkor jön létre, ha az egyén belső oknak, saját képességeinek vagy erőfeszítésének tulajdonítja az eredményt. A büszkeség érzését általában a számára jelentős másokkal is megosztja a személy, akik szintén büszkék lesznek rá. A büszkeség érzését más érzelmek is kísérhetik, például boldogság, izgalom, remény. A siker/győzelem eredményeképpen keletkező büszkeség hatására az egyén kompetensebbnek érzi magát, nő az önbecsülése és a motivációja arra, hogy ahhoz hasonló cselekedeteket vigyen véghez a jövőben, mint amely a sikerhez vezetett, vagyis a siker és győzelem tettekkészséget idézhet elő. A büszkeség a szociális kapcsolatokat is megerősítheti, ha azonban a büszkeség túl erős és narcisztikus jellegű, és ha ilyképpen dicsekvésnek minősül, akkor elidegeníthet másokat.

A teljesítménykudarccal és veszteséssel együtt járó én-tudatos érzelmek egy másik fajtája a **szégyen**. Jelentése az, hogy az egyén nem felel meg az én-ideájának. A szégyenkező személy a kudarc/vesztés okát globális, általa nem kontrollálható, stabil okoknak tulajdonítja, pl. rossz vagyok, értéktelen vagyok, nem vagyok képes rá stb. A külvilág visszatükrözi a szégyenteli tettet és ezáltal a szégyenkező személy mások szemében elveszti értékét. A szégyenre főleg passzivitás a válasz. Gyakran társul hozzá depresszió, reménytelenség, de társulhat hozzá védekező harag is (Harter, 1999). Gilbert és McGuire (1998) szerint a szégyen a társas rangot és szociális státuszt szabályozza és az alárendelődéssel kapcsolatos, mert az egyén kicsinek és csökkentértékűnek érzi magát. Weisfeld és Wendorf (2000) szerint a büszkeség és a szégyen azonos töről fakad és a domináns és az alárendelődő magatartással áll kapcsolatban.

A **bűntudat**, mint én-tudatos érzelem, a morális szabályok áthágásához kapcsolódhat, pl. a győzelem esetén, ha valaki nem tisztességes úton nyer, csal stb. A szégyentől többek között az különbözteti meg, hogy nem globális, az egész én-t érintő érzelem, hanem specifikusabb, amely a rossz tethez kapcsolódik. Éppen ezért az egyén inkább úgy ítéli meg, hogy a személyes erőfeszítés kontrollja alatt van. A másik személy elsősorban nem mint a tett megítélője, hanem mint áldozat jelenik meg a bűntudatos személy érzelmi világában. A bűntudatot inkább követi jóvátétel és inkább kapcsolódik hozzá szorongás a másik elvesztésétől (Fülöp és Berkics, 2007).

Pekrun (1992) a teljesítménnyel kapcsolatos érzelmi élményeket kétféle dimenzió mentén csoportosította. Az érzelmeket egyrészt kiváltó jellegük alapján pozitív és negatív kategóriába sorolta, másrészt a további tevékenységekre vonatkozóan aktiválónak vagy éppen deaktiválónak tekintette őket. A két dimenzió mentén aktiváló pozitív és deaktiváló pozitív, illetve aktiváló negatív és deaktiváló negatív érzelmeket különített el.

Aktiváló pozitív érzelem például az **öröm** és a **büszkeség**, deaktiváló pozitív érzelem a **megkönnyebbülés** és a relaxáltság, aktiváló negatív érzelem a **harag** és a frusztráció és deaktiváló negatív érzelem az **unalom**, a **levertség**, a **szomorúság**, vagy ezek egy komplexebb változata, a **depresszió**. Pekrun felosztása a győzelemre és a veszteségre adott reakciók esetében is értelmezhető: mind a győzelemre, mind a veszteségre reagálhatunk aktivációval (újult energiákkal való folytatással), illetve deaktivációval (megnyugvással, leeresztéssel).

Stipek és mtsi (1992) vizsgálatai szerint már 2.8 éves kortól kezdve a gyerekek különbséget tudnak tenni a sikeresen befejezett feladat és a győzelem között, és 3.5 éves koruktól kezdve értik azt is, hogy vesztek, ilyenkor nem folytatják a feladatot vagy lelassítanak. Az érzelem kifejezésének módja kultúránként különböző lehet és a gyermek születése pillanatától tanulja azt a módot, amelyet az adott kultúra ezzel kapcsolatban támogat. Ez a tanulás a szocializáció folyamatán keresztül megy végbe. Az érzelmszabályozás – vagyis a saját érzelmeinkre adott válaszok – befolyásolja az érzelmi folyamatainkat és már óvodáskorra a legtöbb érzelemre képesek vagyunk reagálni és nagyjából tisztában vagyunk vele, hogy mit szeretnénk vele kifejezni. A szocializáció során valójában azt tanulják meg a gyerekek, hogy mikor és hogyan kell érzelmeiket szabályozni. Az érzelmszabályozás különböző módjai a versengéssel kapcsolatos érzelmek kapcsán is nagy változatosságot mutatnak és ez a változékonyság a gyerekek győzelemre és veszteségre adott reakcióiban ugyanúgy meg nyilvánul, mint a szülők által alkalmazott vigasztaló stratégiákban (Sándor és Fülöp 2007). Ezzel kapcsolatban mind a szülő, mind a pedagógus számára a leggyakoribb problémát az szokta okozni, ha a nyertes és a vesztes nem tudja ezt az élményt megfelelő módon feldolgozni. Ezt a folyamatot segítő jelennek meg az USA-ban a gyerekeket a versengés érzelmi következményeinek kezelésére tanító könyvek (Middleton, 2001).

Érzelmeink szabályozására többféle lehetőségünk is adódik. Parkinson és Totterdell (1999) összegezte ezeket a lehetőségeket, amelyeket az alábbiakban áttekintünk és megpróbáljuk a győzelemre, illetve a veszteségre alkalmazni. Ezek szerint közérzetünk javítására alapvetően kétféleképpen reagálhatunk: *távolodással* és *közeledéssel*. A távolodás egyik módja, hogy megpróbáljuk kiverni a fejünkből az adott problémát és *elkerüljük a helyzetet* – vagyis elnyomjuk magunkban az adott érzelmet. Ez jellemzően olyan negatív érzelmekkel kapcsolatban jelenhet meg, amilyen például a veszteségs kapcsán előforduló szomorúság, harag vagy csalódás. A távolodás a veszteségs kapcsán azt jelenti, hogy egyszerűen nem gondolunk az adott helyzetre, a lehető leghamarabb elhagyjuk a verseny helyszínét és *eltereljük a figyelmünket* arról, ami történt. A figyelemelterelésnek számos példájával találkozhattunk. Van, hogy maguk a gyerekek találhatnak ki olyan dolgokat, amelyek az adott negatív eseménytől némiképp eltávolítják őket. Ilyen például, amikor valami kellemesebb emléket idéznek fel, például felelevenítik egy korábbi győzelem emlékét vagy egyszerűen elmennek fagyizni a többiekkel. De az is előfordul, hogy a gyereket körülvevő felnőttek – vagyis a szülők és a tanárok – alkalmazzák a „távolítás”-t annak érdekében, hogy a gyereket megvigasztalják vagy megóvják a veszteségs azon negatív következményeitől, amelyek hatására feltételezésük vagy saját tapasztalataik alapján a gyerekek szomorúak lennének.

Ilyen távolítás az is, amikor a gyereket a vesztes ellenére a tanárok megjutalmazzák azért, mert résztvett az adott versengési folyamatban vagy amikor ebben a helyzetben szülei elviszik őket moziba (Sándor, 2006).

Ezzel szemben a közeledés azt jelenti, hogy *újraértékeljük a helyzetet és megosztjuk érzéseinket másokkal és tanácsot kérünk tőlük*. A vesztes kapcsán ez többfajta viselkedésben is megnyilvánulhat. Ha a vesztes helyzetet követően hirtelen a részvétel fontosságát hangsúlyozzuk, akkor ezzel a vesztes körülményeit és fontosságát bagatellizáljuk egy olyan szintre, amelyben már könnyebben megbirkózunk vele. Ha azonban ugyan ebben a helyzetben inkább szembenézünk azzal, ami történt és azon gondolkodunk, hogy milyen módon érhetnénk el legközelebb jobb eredményt az adott összehasonlításban, akkor ez arra irányul, hogy *tegyünk valamit a probléma megoldása érdekében*. Ilyen tennivaló lehet az, ha többet gyakorlunk, vagy ha reálisan felmérjük a lehetőségeinket és találunk egy olyan területet, amelyben sikerebben pályázhatunk a győzelemre (Sándor, 2006).

A versengés szocializációja

A versengés mint szociális készség elsajátításának a célja olyan magatartásformák kialakítása, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy elérje a társas interakción belüli célját úgy, hogy az szociálisan elfogadható legyen és ne mások kárára történjen (Fülöp, 1995a).

Fülöp és Sándor (2008) hangsúlyozzák, hogy a konstruktív versengés egyik legfontosabb feltétele, hogy a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban a társadalom tagjai kialakítsák magukban az adott helyzetnek leginkább megfelelő és sikeresen alkalmazható megküzdési stratégiákat – vagyis képesek legyenek kezelni mind a győzelmet, mind a veszteséget. A győzelem és a vesztes kezelés tanulható és tanulandó folyamat. Egy adott társadalmi és kulturális környezetbe született gyermek a szocializáció során folyamatosan sajátítja el az ezzel kapcsolatos tudást. A szocializációs folyamat legfontosabb közvetítői a szülők, az iskola és az a társadalmi közeg és kultúra, amibe ágyazottan ez a speciális elsajátítási folyamat végbe megy. Ez a folyamat több mint egy hagyományos tanulási helyzet, mert a gyermek szüleivel, testvéreivel, tanáraival, barátaival és a szocializáció más szereplőivel való kölcsönös interakciókon keresztül végső soron maga alkotja meg és építi fel a versengés fogalmát, amely aztán a versengéssel kapcsolatos élmények és tapasztalatok átélését is formálja, alakítja vagyis a fogalom és az élmények kölcsönösen alakítják egymást (Markus és Kitayama, 1991).

Annak ellenére, hogy már Piaget hangsúlyozta a gyermek és környezete közötti kölcsönhatást, környezeten mindig a közvetlen fizikai környezetet értette. Elméletében a társas és kulturális környezetnek nem igazán tulajdonított jelentőséget, pedig a későbbi kutatások egyértelművé tették, hogy a gyerekeknek elsősorban azt kell elsajátítaniuk, hogy miként látja kultúrájuk a világot, amelyben élnek és milyen szerepeket rendel mindazokhoz, akik körülveszik őket. Mivel mindezekkel kapcsolatban nem léteznek egyetemes szabályok, és örök igazságok, a fejlődés szociokulturális megközelítése a gyereket nem „igaz” tudásra törekvő természettudósnak látja, hanem egy olyan a kultúrába újonnan becsöppent „jövendősnak”, aki a fejlődés folyamatán keresztül megtanulja az adott kultúra szemüvegén át szemlélni a világot (Rogoff, 2000).

A fejlődés ezen megközelítése Vigotszkij (1934, 1986) kognitív fejlődésről alkotott elképzeléseihez vezethetők vissza. Ezek szerint a kognitív fejlődésen belül két szint különböztethető meg: az egyik az *aktuális*, a gyermek problémamegoldó képességeiben kifejeződő fejlettségi szint, a másik a *potencionális*, amelyet az határoz meg, hogy a gyermek milyen jellegű és színvonalú problémák megoldására képes egy felnőtt vagy egy tapasztaltabb társ segítségével. Vigotszkij szerint a társas jelentések elsajátításának elsődleges eszköze a nyelv, ezért elméletében a nyelvelsajátítás folyamatát kiemelt jelentőségűnek tartja. Ezen elmélet szerint a társak jelenléte alapjaiban befolyásolja azt, ahogy a gyermek az egyes helyzetekben – így a versengő helyzetekben is – viselkedik, vagyis az, hogy kik az adott helyzet szereplői kiemelkedő jelentőséggel bírnak az adott társas helyzet kimenetelében.

A szociokulturális megközelítések központi eleme, hogy a gyermek környezete, vagyis maga a kultúra többféleképpen is hat a gyermek fejlődésére. Az alábbiakban Cole és Cole (2001) alapján áttekintjük, hogy melyek azok a lehetséges hatások, amelyek általánosságban befolyásolják a gyermeki fejlődést és megkíséreljük mindezt a versengés kisgyermekkori alakulásával kapcsolatban értelmezni.

A kultúra keretet biztosít a gyermek különféle tevékenységei számára. Ezek szerint minden gyermek ott és azokkal az eszközökkel kapcsolatban sajátítja el a kultúra alapvető elemeit, amelyekkel az adott helyen és időben találkozik. Ha egy gyermek környezetében például sokan sportolnak, akkor számára ez lesz az a közeg, ahol elsajátíthatja a győzelemmel vagy a veszteséssel kapcsolatos tudást. Ugyanígy, ha a családban több gyermek veszi körül, akkor természetes lesz számára mindaz, ami az adott helyzetből következik és észrevétlenül megtanulja azt, hogy az őt körülvevő személyek az adott hogyan oldják meg a felmerülő problémákat és egyáltalán melyek azok a problémák, amelyek felmerülhetnek.

A versengő helyzeteket követő győzelem és vesztes kezelésé valamint az ezekkel kapcsolatos megküzdési stratégiák szempontjából is nagyon fontos, hogy a gyermek milyen mintákkal találkozik szűkebb és tágabb környezetében és hogyan viszonyul mindezekhez az a társadalom, amelyben felnövekszik. Ha a gyermek azt látja, hogy a körülötte lévők a szabályok betartására törekednek, fair módon viselkednek a versengő helyzetekben, elismerik és méltatják a győztest és segítenek a vesztesnek abban, hogy a veszteszt kísérő negatív érzéseit feldolgozza és motivált legyen arra, hogy máskor, másban vagy másokkal ismét összemérje az erejét, akkor nagyobb eséllyel válhat belőle is olyan felnőtt, aki hasonlóan konstruktívan értelmezi a versengést.

A kultúra meghatározza, a gyermeket érintő egyes tevékenységek gyakoriságát. Ugyan így az olyan kultúrákban, ahol a gyerekek kicsi koruktól közösségben vannak, viszonylag gyakran találkoznak azzal a jelenséggel, hogy egy adott dologra egyszerre egy időben több gyereknek is szüksége lehet, inkább és hamarabb megtanulnak osztolni bizonyos erőforrásokon és kezelni az ezekkel kapcsolatos konfliktusokat.

A kultúra kialakítja az egyes tevékenységekhez való viszonyt. A gyermek környezete meghatározza, hogy az egyes tevékenységek mit jelentenek az adott közösség életében és melyek azok a feladatok, amelyből mindenkinek ki kell venni a részét. Ahol az idősebb testvérek feladata a kisebbekről való gondoskodás, ott a nagyobbban másként viszonyulnak testvérükhöz, mint ott, ahol a kisebb csak szabadon választható játszópajtás. Ennek megfelelően a versengési helyzetek és az ezekkel kapcsolatos megoldási stratégiák is különbözőek lehetnek az egyes kultúrákban aszerint, hogy az adott kultúra a szülőkön, az intézményeken és a médián keresztül milyen jellegű és előjelű tartalmakat közvetít mindezekkel kapcsolatban.

A kultúra kijelöli a gyermek különböző tevékenységekben játszott szerepét. A szociokulturális megközelítés szerint a kultúra befolyásolja, hogy a gyermek hol helyezi el magát az adott rendszerben és milyen szerepeket sajátít el az egyes tevékenységekkel kapcsolatban. Meghatározza, hogy mennyire fontos a testi erő, az iskolai eredmények vagy a sportban elért teljesítmény és mindezekkel kapcsolatban kijelöli a gyermek helyét és feladatait. Ugyanígy, a kultúra kijelöli azt is, hogy mindezekkel kapcsolatban a gyermeket körülvevő felnőttek hogyan gondolkodnak és mit várnak el a gyermektől.

Az, hogy egy adott kultúrában felnövekvő gyerek mennyire lesz versengő, több, egymástól különböző, ugyanakkor egymással összefüggő és csak egymással rendszerben értelmezhető tényező függvénye. Mint azt a korábbiakban már részletesen leírtuk, az adott kultúra többféleképpen is hat az egyénre, ugyanakkor az egyén is képes befolyásolni a kultúrát, amelyben él. A felnövekvő gyermek a szocializáció folyamatán keresztül sajátítja el mindazt a tudást, amely az adott kultúrán belül az egyes társadalmi jelenségekkel, így a versengéssel kapcsolatban is felhalmozódott. Ugyanezen kulturális tér közvetíti a gyermek felé az adott társadalomra jellemző nemekkel kapcsolatos ideológiát, szerep-elvárásokat és szokásokat is. Így a gyermek saját nemével együtt megtanulja azt is, hogy a versengéssel összefüggésben mit vár tőle szűkebb és tágabb környezete, hogyan kell viselkednie bizonyos helyzetekben.

Egy adott társadalmi és kulturális környezetbe született gyermek a szocializáció során folyamatosan sajátítja el az ezzel kapcsolatos tudást. A szocializációs folyamat legfontosabb közvetítői a szülők, az iskola és az a társadalmi közeg és kultúra, amibe ágyazottan ez a speciális elsajátítási folyamat végbe megy. Ez a folyamat azonban több mint egy hagyományos tanulási helyzet, mert az a kép, ami végül a gyermekben a versengéssel kapcsolatban kialakul részben azon az élményen alapul, amelyet ő maga a versengéssel kapcsolatban átél, részben pedig azon, amelyet a szüleivel, testvéreivel, tanáraival, barátaival és a szocializáció más szereplőivel való kölcsönös interakciókon keresztül meg tapasztal.

A képet végső soron maga a gyermek alkotja meg és építi fel, azonban ez a kép nem statikus, hanem az élmények gazdagodásával folyamatosan változik és ez a kép formálja a versengéssel kapcsolatos további élmények és tapasztalatok átélését is. Vagyis a fogalom és az élmények kölcsönösen alakítják egymást (Markus és Mätsi, 1998).

A versengő magatartás családi szocializációjáról lényegében nem létezik szisztematikus kutatás. A mindennapi élet során mind a szülők, mind a tanárok értelmezik és értékelik azokat a versengési helyzeteket, melyekben gyermekeik részt vesznek. Ezzel, ugyan nem mindig tudatosan, de befolyásolják gyermekeiket abban, hogy hogyan viszonyuljanak a versengéshez, a győzelemhez és a veszteséghez és hogyan kezeljék az ezekkel járó érzelmeket.

Nem találtak összefüggést a versengő magatartás és a családstruktúra között sem. Knight és Kagan, (1982) kísérletes vizsgálatában, melyben anglo-amerikai és mexikói-amerikai gyerekeket hasonlított össze nem talált semmilyen különbséget a versengő és az együttműködő választások előfordulási aránya illetve a testvérek száma, vagy a születési sorrend összefüggésében.

Radke-Yarrow, Zann-Waxler és Chapman (1983) a modellnyújtás és modellkövetés szerepét vizsgálták a gyermeknevelési gyakorlatban. Kísérletükben a szülő és a gyermek játéka közben, melyben korongokat lehetett nyerni, a szülő megosztott, a gyermek pedig utánozta őt ebben. Ezek szerint a szülő proszociális magatartása modellként szolgálhat a gyermek számára – leginkább akkor, ha köztük a kapcsolat biztonságos és meleg. Ezt a hatást fokozza a szülő proszociális viselkedéses megnyilvánulásait kísérő verbalizáció, indoklás. Eisenberg és Greisheker (1979) kísérletének egyik feltételében a szülő verbálisan is megerősítette a gyermek segítő megnyilvánulásait – *„szegény gyerekek szomorúak, mert nincs ennivalójuk és nincsenek játékaik”* –, ennek hatására a gyerekek még inkább megosztottak. Hasonló, nem a megosztásra, hanem a versengésre vonatkozó modellnyújtó/modellkövető vizsgálatot nem ismerünk.

A versengés iskolai szocializációja – a magyar iskolarendszer erősen versengő

Az iskolai élet számos spontán versengésre lehetőséget adó helyzetet teremt (ki válaszolja meg az adott kérdést, kinek mennyi csillaga van, kinek van a legszebb tolltartója stb.). A magyar iskolarendszerben, más országokhoz (Japán, USA, Anglia, Szlovénia) nagyon sok a szervezett verseny is a gyerekek mindennapjaiban (Fülöp, 2004; Ross, Fülöp és Pergar Kuscer, 2006; Fülöp és mtsi, 2007). A pedagógiai pszichológiai szakirodalom kiterjedten tárgyalja, hogy milyen típusú pedagógiai környezet (versengő/együtműködő) segíti elő leginkább a gyermek intellektuális és interperszonális fejlődését. Fülöp, Sándor és munkatársai (2007) több nemzetet – magyar, angol, szlovén – érintő kulturális összehasonlító vizsgálatukban arra voltak kíváncsiak, hogy a magyar pedagógusok a mindennapi munka során milyen mértékben alkalmaznak versengésre és együtműködésre készítő módszereket az iskolában és ez miként viszonyul más országok pedagógiai gyakorlatához.

A vizsgálat során többek között 4 budapesti általános iskola második osztályában figyelték meg olvasás és matematika órákat a versengés és az együtműködés tanórai megjelenésével kapcsolatban. Az derült ki, hogy a magyar tanítónők rendeznek a leggyakrabban versenyeket a tanórákon, és ők azok, akik spontán megjegyzések formájában a leginkább készítik a gyerekeket versengésre. Az együtműködés terén éppen fordított a helyzet. A szlovén és az angol tanítónők azok, akik gyakrabban adnak csoportos feladatokat, és készítik a tanítványaikat együtműködésre. Ugyancsak ezt a jelenséget támasztja alá a PISA 2000 vizsgálat is. Az együtműködésre 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 legjobbnak lenni, jobban tanulni másoknál, arra törekedni, hogy másoknál jobbak legyenek). Ebben a vizsgálatban a 24 résztvevő ország közül Magyarországé lett a harmadik legalacsonyabb pontszám a kooperációban (OECD, 2001, 4.8. Táblázat), és a nyolcadik legmagasabb pontszám a versengő tanulás tekintetében (OECD, 2001, 4. 9. Táblázat).

Fülöp, Sándor és munkatársai (2007) valamint Fülöp (2009) megvizsgálták, hogy a tanárok miként szabályozzák a versengéssel kapcsolatos magatartást. A viselkedésszabályozás egyik lényeges formája a versengők közti személyközi kapcsolatokhoz kapcsolódott, elsődlegesen a nyertesek, vagy a jobban teljesítő gyerekek gyengébbekkel szemben tanúsított viselkedéséhez. Ahogy Fülöp (2009) írja a tanárok nem szerették, ha a diákok nyíltan örültek győzelmüknek, ha például boldogan felugrottak. *„Nem szeretem ezt a viselkedést. Szomorú vagyok!”* – mondta a tanár. Az énfelnagyítás például, ha valaki hangosan hívta fel a tanár figyelmét arra, hogy készen van és ezzel hengegett 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 tanárok igyekeztek a vesztesekkel is foglalkozni. Ha valaki boldogtalan volt, vagy szomorú 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.*” Egyik tanár, aki el akarta kerülni a veszteség negatív hatásait még az eredményeket is megpróbálta befolyásolni, hogy a verseny döntetlenre végződjön.

Ezek a megfigyelések azt bizonyítják, hogy a kisiskolásoknak elég sok napi szintű tapasztalatuk van arról, hogy a tanáraik miként viszonyulnak a versengéshez és számos a versengésre, győzelemre és veszteségre vonatkozó „üzenetet” hallanak tőlük iskolai óráik során.

Az iskola egyfajta tükörképe a társadalomnak. A kulturális összehasonlító vizsgálatok a jelenlegi magyar társadalmat erősen individualistának mutatják. A GLOBE Vizsgálat (House és mtsi, 2002) szerint az intézményes individualizmus tekintetében, vagyis a külső, nem családi csoportban az egyéni érdeknek a csoportérdek fölé helyezésében az összehasonlított 62 ország között a második helyen helyezkedünk el. Az individualizmusnak a gyökerei már a szocializmusban is jelen voltak. Hunyady (1996) hetvenes években zajló longitudinális vizsgálatai szerint a magyarok önmagukat individualistának tartották, és a magyarok együttműködő készségét húsz lehetséges tulajdonság közül a második legalacsonyabbra értékelték. Hollos (1980) magyar vidéki óvodás gyerekeknél vizsgálta többek között az együttműködésre való készséget. Azzal az előfeltevéssel jött Magyarországra, hogy a szocialista nevelés sokkal együttműködőbbé teszi a gyerekeket már ebben az életkorban, mint az amerikai. Két csoportban végezte a vizsgálatait: tanyasi gyerekek között, akik nem jártak óvodába és falusi óvodások között. Azt várta, hogy az óvodába járó gyerekek, akik „szocialista” nevelést kapnak és nem otthon a családban nőnek, együttműködőbbek lesznek, mint a tanyasiak. Éppen ellenkező eredményt kapott. Ezért arra a következtetésre jutott, hogy „*ami a kollektív szocialista nevelés célját illeti, az jobban kialakul, ha a gyerekek nincsenek az óvodában*” (21. old.), vagyis ezeket a célokat a hivatalos nevelési közeg nem tudta megvalósítani. „*Bár a napi tevékenységeket erősen megtervezik és koordinálják az óvodákban, és a gyerekek az együttműködés ideológiájában nőnek fel, ez mégsem alakít ki együttműködő gyerekeket.*” (21. old.)

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). Amikor a korábban leírt vizsgálatban Fülöp és munkatársai (2007), Sándor és Fülöp (2009) a versengő attitűdökhöz és viselkedési kompetenciákhoz kapcsolódó "rejtett tananyagot" vizsgálták akkor ezt egy olyan rendszerváltás utáni országban tették, ahol a relatíve új piacgazdaságban és demokráciában olyan munkaerőre van szükség, aki versengő és vállalkozó szellemű. Az iskolai versengést és együttműködést feltárni kívánó vizsgálatok azt bizonyították, hogy a tanárok szándékosan és spontán módon is jobban támogatják a versengést a gyakorlatban: többször alkalmaznak versengő problémamegoldást, mint kooperatívot, sokkal több interakciójuk van azokkal a diákokkal, akik növelni akarják saját versenyszellemüket és több időt töltenek a versengés különböző aspektusainak szabályozásával, mint a hatékony kooperáció oktatásával.

A gyermekkori versengés vizsgálmódszerei

Ha a versengés és az együttműködés, mint társas készségek kisgyermekkori vizsgálatával kapcsolatos kutatásokat áttekintjük, akkor a vizsgálati eljárások két lehetséges irányát különböztethetjük meg egymástól. Az egyik, amikor a kutatók a kutatás során (a) változtatják az adott helyzet versengő illetve együttműködő természetét és azt vizsgálják, hogy mindezen helyzeti változtatások miként befolyásolják a gyerekek viselkedését. A másik, amikor (b) a gyerekek egyéni preferenciáit vizsgálják a versengő illetve együttműködő társas interakciók során.

- (a) Az adott helyzet versengő, illetve együttműködő jellegének kialakításának egyik lehetséges módja, ha a feladattal kapcsolatos instrukciókat különbözőképpen fogalmazzuk meg. Erre jó példa Butler (1990) kisiskolás gyerekekkel végzett vizsgálata. Butler (1990) vizsgálatában a résztvevő gyerekek egyik része azt az instrukciót kapta, hogy próbálja meg a saját csoportján belül a legjobb másolatot elkészíteni a bemutatott rajzról (versengő helyzet), míg a résztvevők másik felétől azt kérték, hogy hozzák ki magukból a maximumot, mert minden gyerek rajzát összegyűjtik a végén (individualista helyzet). Az első helyzet nagyobb versengést indukált a csoporton belül a gyerekek között.
- (b) A kísérleti helyzet jellegének alakításának másik lehetséges módja, ha az adott feladathoz különböző jutalom-elosztási struktúrákat rendelünk. Vagyis annak függvényében, hogy az adott helyzetben versengő, individualista vagy együttműködő társas orientációt szeretnénk kialakítani a gyerekek között, a jutalmak elosztásának más-más módjait alkalmazzuk. Például Hom és munkatársai vizsgálatában a gyerekek egy részének az mondták, hogy a várható jutalom a csoport teljesítményétől függ, míg a versengő helyzetben a gyerekek azt az instrukciót kapták, hogy a jutalmat csakis saját, a többiekhez viszonyított teljesítményének függvényében kaphatnak. (Hom, Berger, Duncan, Miller, & Blevin, 1994).

Az 1970-es évekre jellemző, hogy főként laboratóriumi körülmények között alkalmazott játék-helyzeteken keresztül vizsgálták a versengő és a nem-versengő magatartási megnyilvánulások előfordulási gyakoriságát és ezek életkori és nemi sajátosságait. Ilyen a Madsen (1971) nevéhez fűződő vizsgálati eljárás is, amelynek lényege egy olyan golyó-húzó játék (Marble-pull Game), amelyben a vizsgálatban résztvevő két gyermek csak akkor tudja megoldani a feladatot, amelyhez a jutalom kapcsolódik – a kezükben lévő zsinórok segítségével kell egy golyót az egyikük vagy másikuk térfelén elhelyezkedő lyukak egyikébe bevezetni – ha együttműködnek. Ha ezt nem teszik és versengő módon mindketten húzni kezdik a zsinórokat, a golyó két részre esik és egyikük sem kaphat pontot az adott feladatért.

Az ezektől különböző úgynevezett „lebontott játékokat” (fogolydilemma-szerű, jutalomelosztásos választásos helyzeteket – részletesen lásd Messick és McClintock, 1968) alkalmazó kísérletekben a résztvevők (eleinte felnőttek, majd McClintock és Moskowitz, 1976-os tanulmányától kezdve gyerekek is) választhattak a jutalmak két fél, saját maguk a másik közötti elosztásának különböző módjai között. McClintock és Moskowitz (1976) 5-8 éves óvodásokkal és kisiskolásokkal végzett kísérletében a gyerekek három helyzetben vettek részt jutalomelosztásos lebontott játékokban. Az „individualista” helyzetben golyókat gyűjtöttek, amelyeket a kísérlet végén megtarthattak – tehát maga a helyzet nem tartalmazott olyan elemet, amely arra motiválta volna őket, hogy a saját nyeresényük mellett a másikét is figyelembe vegyék. A szerzők által „konfliktusosnak” nevezett helyzetben a gyerekek a golyókat nem tarthatták meg, hanem amelyiküknek a párból a végén több golyója volt, az jutalmat kapott. Itt tehát az volt az optimális stratégia, ha nem a saját nyereséget (a begyűjtött golyók számát) igyekeztek maximalizálni, hanem a saját és a másik fél által nyert golyók közötti különbséget. Végül a „koordinatív” helyzetben szintén nem tarthatták meg a golyókat, hanem a játékban résztvevő páros mindkét tagja az együttesen összegyűjtött golyók számának függvényében kapott jutalmat. McClintock és Moskowitz nemcsak a kísérleti helyzetet variálták, hanem a játékon belül alkalmazott elosztási mátrixok típusát is. Ezek között voltak olyanok, amelyekben a saját nyereség maximalizálásának szempontja került szembe a különbség maximalizálásának szempontjával (pl. 4 golyó magának és 4 a másik gyereknek, vagy 3 magának és 1 a másiknak), olyanok, amelyekben a közös nyereség maximalizálása állt szemben a különbség maximalizálásával (pl. 4:4 vs. 4:1), és olyanok is, amelyekben a saját nyereség és a különbség maximalizálása állt szemben a közös nyeresény maximalizálásával (pl. 5:2 vs. 4:4). Az eredményekben már az ötéves gyerekeknél is szignifikáns különbségek mutatkoztak a különböző választások között a helyzet függvényében, tehát már az ötévesek is szisztematikusan figyelembe veszik a lehetséges kimeneteleket, amikor döntenek. Például kevesebbszer választották a különbséget maximalizáló alternatívát (még a konfliktusos helyzetben is), amikor a másik lehetőség ugyanannyi vagy nagyobb nyereséget biztosított nekik (pl. 4:4 vs. 4:1, vagy 4:4 vs. 3:1). Ez különösen az individualista és a konfliktusos helyzetre, valamint a saját nyereséget maximalizáló, illetve a versengő stratégiára volt igaz. A koordinatív helyzetben, ahol a végső jutalom maximalizálásához a kísérlet során a közös nyereséget kellett maximalizálni, a kisiskolás gyerekek – ahogy a szerzők nevezik – együttműködőbbnek bizonyultak fiatalabb társaiknál.

A Knight és Kagan nevéhez fűződő „*Társas Viselkedés Skála*” – Social Behavior Scale (Knight, Kagan 1977) kifejlesztése során arra törekedtek, hogy egy olyan eszközt hozzanak létre, amely lehetővé teszi, hogy a versengő és az együttműködő társas viszonyulás viselkedéses következményeit elkülöníthessék. A vizsgálat lényege az, hogy a gyerekeknek választaniuk kell különböző megosztási variációk között: önmaguk és egy társuk nyereményeinek az egymáshoz viszonyított aránya között. Knight és Kagan (1977) eredeti kísérletében a gyerekeknek két különböző színű zsetonokat tartalmazó kupac négy lehetséges elosztási alternatívája közül kellett választaniuk, amely alternatívák a kimenetel folyamatában és az ezekhez kapcsolódó esetleges motivációkban is különböztek egymástól.

Az eredmények szerint hat különböző társas viselkedési stratégia különíthető el egymástól:

1. **Altruizmus** – amelyben a cél a másik nyereményének maximalizálása, függetlenül attól, hogy ennek következményeként az egyén maga hogyan jár.
2. **Csoportérdek** – amelyben a cél a közös nyeremény maximalizálása és a csoportérdekek előnyben részesítése.
3. **Egyenlőség** – amelyben a cél a saját és a másik közötti nyeremény-különbség minimalizálása. Erre az elosztási módra jellemző, hogy a gyermek arra törekszik, hogy a minimumra csökkentse a különbséget a saját és a másik erőforrása közötti, vagyis ugyanannyi érmét, zsetont gyűjtsön, mint a másik.
4. **Versengés** – amelyben a cél a saját és a másik közötti nyeremény-különbség maximalizálása. Ebben a gyermek arra törekszik, hogy a lehető legnagyobb mértékben növelje az érmék számát a másikhoz képest, és ezáltal több jutalmat kapjon a játék végén.
5. **Rivalizáció** – amelyben a cél a másik nyereményének minimalizálása. Ebben a gyermek a játék során arra törekszik, hogy a másiknak a lehető legkevesebb zsetonja legyen, ezért azt a kupacot választja, amelyikben az ellenfél színéből a legkevesebb van.
6. **Individualizmus** – amelyben a cél a saját nyeremények maximalizálása, függetlenül attól, hogy a másik ennek következtében hogyan jár. Ebben az elosztási helyzetben a gyermek arra törekszik, hogy neki magának a lehető legtöbb zsetonja legyen – függetlenül attól, hogy a másiknak mennyi zsetonja van. Az ilyen gyermek mindig azt a kupacot választja, amelyikben több van a saját színéből.

Knight és Chao (1989) kísérletének eredményei szerint ezzel a módszerrel már a legkisebbekkel kapcsolatban nagy valószínűséggel megállapítható, hogy az adott gyermekre az együttműködő, az individualista, a versengő, vagy a rivalizáló társas beállítottság, illetve választási stratégia a legjellemzőbb. Azonban a 3-4 évesek számára még gyakran problémát jelentenek az ilyen összetett feladatok megértése, ezért ez a korosztály még nehezebben vizsgálható. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy ezen viszonyulások kialakulása és stabilizálódása kapcsolatban áll egyes kognitív funkciók fejlettségével.

Ugyanakkor az ilyen jellegű vizsgálatok egyik legfontosabb problémája, hogy sokszor nem világos a gyerekek az adott választással kapcsolatos valódi motivációja, valamint az, hogy a gyerekek által napi szinten megélt versengési helyzetek nagymértékben különböznek az ilyen mesterségesen előállított helyzetektől.

Ezt a vizsgálati módszert magunk is alkalmaztuk az óvodáskori megosztás vizsgálatára és egyben arra is kíváncsiak voltunk, hogy a gyerekek meg tudják-e fogalmazni, hogy mi motiválta őket egyik vagy másik választásra (Sándor és mtsi, 2007). A kínai és magyar összehasonlító vizsgálatban 139 gyerek szerepelt, ebből 71 fiú, 68 lány, illetve 53 kínai és 86 magyar gyerek. A gyerekek életkora 5-7 év között variált, az átlagéletkor 6 év 1 hónap volt.

A kísérletben a Xie Xiaofei és munkatársai (2000) által Kagan és Madsen (1972) úgynevezett Társas Érték Feladata alapján a Pekingi Egyetemen megtervezett eljárást alkalmaztuk. A kísérlet 12-18 próbából állt. Egy go-készlet fekete vagy fehér színű köveit használtuk. A gyerekeket egyenként hívtuk be a szobába, és megkértük őket, hogy játsszanak velünk egy olyan játékot, ahol köveket lehet gyűjteni, és jutalmakat lehet kapni. A játék elején arra kértük a gyerekeket, hogy válasszák ki, hogy a fekete vagy a fehér színű köveket szeretnék-e gyűjteni, majd elmondtuk nekik a játékszabályokat: *„Gyere, ülj le ide! Most egy olyan játékot fogunk játszani, amiben köveket lehet gyűjteni. Látod ezeket a fekete és fehér kövecskéket? Melyiket szeretnéd gyűjteni?..... Jó, akkor a tied a fekete/fehér. Most képzeld el, hogy itt veled szemben egy jó barátod ül (jó barát feltétel), illetve egy olyan gyerek ül, akit nem ismersz (idegen feltétel). Ő gyűjti a másik színt. Mindig eléd teszek két kupacot, amelyikből kiválaszthatod azt, amelyik neked jobban tetszik. A másik kupacot elteszem. Amelyik kupacot választottad, abból mindig tied a fekete/fehér, a másik gyereké pedig a másik szín. Amikor neked vagy neki összegyűlik tíz kövecske, mindig adok érte egy ilyen cukrot. Érted a játékot? Próbáljuk meg!”*

Bármelyik színt választották, mi az adott választásnak megfelelő készletet használtuk a továbbiakban. A résztvevő gyerekeknek minden próbában két, fekete és fehér köveket egyaránt tartalmazó halmaz közül kellett választaniuk, természetesen az egyes halmazokban a fekete és fehér kövek aránya változott. Tíz kő összegyűjtése után jutalmat (valamilyen édességet) kaptak. A másik, nem gyűjtött színhez tartozó köveket egy „másik gyerek” kapta, akit a résztvevőknek el kellett képzelniük. Tíz kő után ez a másik gyerek is „kapott” jutalmat, amit az asztalnak a résztvevő gyerekekkel ellentétes oldalára helyeztünk. A gyerekek a választott halmazból megtarthatták az általuk gyűjtött színhez tartozó köveket, míg a másik gyerek oldalára helyeztük az ugyanebből a halmazból való másik szín köveit. A nem választott halmaz köveit egy dobozba tettük, és a továbbiakban nem szerepeltek a játékban. A kísérlet során minden gyereknél ugyanazt a 18 kőhalmaz-párt alkalmaztuk, de minden gyereknél más és más sorrendben. A halmaz-párok bemutatásának sorrendjét minden kísérlethez véletlen-számok generálásával határoztuk meg. A párokban az egyik halmaz mindig azonos számú fekete és fehér követ tartalmazott, míg a másikban többségben voltak a gyerek által már a játék elején meghatározott és gyűjtött kövek. A gyerekek tehát ilyen módon két lehetőség között választhattak: vagy egyenlően osztják el a jutalmakat az elképzelt másik gyerekekkel, vagy azt a kőhalmazt választják, amelyben az általuk gyűjtött színű kőből van több.

A magyar gyerekekkel végzett vizsgálatok során nem csak a gyerekek választásaira, hanem arra is kíváncsiak voltunk, hogy miért pont azt a kupacot választották, ezért a magyar mintában a gyerekek döntéseinek indokaira vonatkozó kérdésekkel egészítettük ki a vizsgálatot.

1. ábra. Példa a kőhalmaz-párookra

„A” kőhalmaz: ○○○○ ●

„B” kőhalmaz: ○○ ●●

A vizsgálatban a kínai óvodások gyakrabban választottak egyenlő eloszlást, vagyis jobban törekedtek az egyenlőségre, mint magyar társaik. A magyar gyerekek választásaira kapott indoklások kvalitatív elemzése igen érdekes eredményeket hozott. Az elemzés során nem előzetesen kialakított kategóriákkal dolgoztunk, hanem a válaszok alapján alakítottuk ki magát a kategóriarendszert. Az összesen 923 válasz az elemzés során négy nagy kategóriába illeszkedett:

- **Nyíltan versengő válaszok:** Ide azokat a válaszokat soroltuk, amelyekből egyértelműen kiderült, hogy a gyerek választásában a fő szempont az volt, hogy minél több követ nyerjen a másik gyerekhez képest. Pl. „Azért ezt választottam, mert nekem így több lesz, mint neki.”
- **Olyan válaszok, amelyekben tetten érhető a versengés,** ám a másik gyerek valamilyen mértékű figyelembevételéről, illetve a másik gyereknek tett engedményekről tanúskodnak. Pl. „Most hadd nyerjen ő is egy kicsit.” (Ebben a válaszban pl. tapasztalható a versengés: a „nyerni” és az „is” szavak használata arról árulkodik, hogy a gyerek hasonlítja magát a másikhoz a nyeremény tekintetében. Ugyanakkor hagyja őt is nyerni, persze nem annyit, mint amennyit ő maga nyert.)
- **Nem-versengő válaszok.** Pl. „Így ugyanannyit kapunk”, „Így egyenlő lesz”.
- **Látzólag irreleváns válaszok:** olyan válaszok, amelyek a játék menete (vagyis a kövek elosztása és a nyeremények) szempontjából látszólag irrelevánsak. Pl. „Mert ezt [a kupacot] jobban szeretem”, „Mert ez [a kupac] a szebb.”

A válaszok/magyarázatok többsége a nyíltan versengő kategóriába esett (58%-70% között), egy kisebb része a mérsékelt versengő csoportba sorolódott (3%-5%) vagyis az óvodások legnagyobb része 'tudatosan' versengett.

A kutatókat az 1990-es évektől kezdve egyre inkább foglalkoztatta, hogy a laboratóriumi játékhelyzetek helyett természetesebb körülmények között vizsgálják a gyerekek versengő, illetve együttműködő viselkedéses megnyilvánulásait (Schneider és mtsi, 2010). Ennek egyik lehetséges módja az Engelhard & Monsaas (1989) által alkalmazott önbeszámolás kérdőíves technika vagy az, amikor a társak illetve a tanárok értékelik az adott gyermeket a megadott dimenziók – jelen esetben a versengés és együttműködés – terén (Kerns & Barth, 1995). Bár Tassi és Schneider (1997) vizsgálatának eredményei szerint a társak értékeléséből származó adatok megbízhatóbbak annál, mint amit a gyerekek saját magukról gondolnak, az ilyen és ehhez hasonló módszerek gyengesége, hogy a kutató csak a résztvevők, illetve az értékelők szubjektív beszámolóira hagyatkozhat, amely beszámolókat számos külső körülmény befolyásolhatja. Részben ez a módszertani gyengeség az, ami miatt a gyermekkori versengés és együttműködés vizsgálata kapcsán egyre többen alkalmazzák a természetes megfigyelést. Verba (1994) 1 és 4 év közötti gyerekeket figyelt meg spontán játékhelyzetben. Eredményei szerint már a legkisebbeknél is mind a versengés, mind az együttműködés számos példáját megfigyelhetjük.

Schneider és munkatársai (2010) szerint azonban minden vizsgálati módszernek megvannak a maga korlátai. A vizsgálati eredmények értékelésekor fontos emlékezni arra, hogy a kapott eredmények összefüggésben állnak azzal, hogy azokat milyen módszerrel nyerte a kutató.

B

I. Jelen vizsgálat

A vizsgálat menete és résztvevői

Vizsgálatunkban összesen 67 gyermek vett részt: 33 fiú és 34 lány, két budapesti általános iskola második osztályos tanulói. A gyerekek átlagéletkora a vizsgálat időpontjában 8 év és 7 hónap volt. A vizsgálatunkban résztvevő gyerekek a két iskola két-két párhuzamos második osztályába jártak. Mindkét iskolából egy-egy teljes osztálynyi gyereket vizsgáltunk, majd a másik párhuzamos osztályból a nemi megoszlás egyenletesebbé tétele érdekében 10-10 gyermekkel kiegészítettük a vizsgálati mintát. A vizsgálatban résztvevő két általános iskola mind az akadémiai teljesítmény, mind a szülők szocio-ökonómiai státusza szempontjából különbözött egymástól. Az átlagos akadémikus teljesítményű iskola kiválasztásánál a kerületi pedagógiai szolgálat segítségével olyan helyszínt kerestünk, ahol mind a szülők szocio-ökonómiai státusza, mind iskolai végzettségük megfelel a budapesti átlagnak. A magasabb akadémikus teljesítményű iskola kiválasztásánál a gimnáziumok közötti országos rangsorra támaszkodva egy olyan fővárosi vezető gimnázium általános iskolájának diákjait választottuk, amely iskola évek óta a Köznevelés által kiadott országos lista első 10 helyezettje között szerepel és amelynek „jó hírét” mind a szakma, mind az érintett szülők ismerik és elismerik. Ez utóbbi iskolába járó gyerekek szülei mind a szocio-ökonómiai státusz, mind az iskolai végzettség szempontjából meghaladták a budapesti átlagot.¹

Az iskolák közötti akadémikus teljesítménybeli különbséget csak a vizsgálat bizonyos részeiben vettük figyelembe és minden esetben külön jeleztük.

A vizsgálat célja

Jelen vizsgálat célja

Az utóbbi 15 év fejlődés-lélektani vizsgálatai bizonyították, hogy a gyerekek társas világra vonatkozó ismereteit a személyes tapasztalatok, a felnőtt környezet reakciói, a környező társadalmi közeg értékrendszere és kultúrája és ezen kultúra közvetítője, a média együttesen alakítják (Barrett és Buchanan-Barrow, 2005). Jelen vizsgálat, egy, az utóbbi két évtizedben Magyarországon kiemelt fontosságúvá vált társas magatartás, a versengés esetében kívánta feltárni, hogy 8-9 éves kisiskoláskorú gyerekek milyen fogalmat alakítanak ki róla. A szakirodalomban nem ismert egyetlen olyan vizsgálat sem, amely azzal foglalkozna, hogy óvodáskorú vagy kisiskoláskorú gyerekek milyen fogalommal rendelkeznek a versengésről és annak kimeneteléről, a győzelemről és veszteségről és milyen érzelmi és viselkedési reakciók azok, amelyeket a jelenséghez tartozónak ismernek fel.

A vizsgálat módszerei

Egy fogalom, három módszer

Vizsgálatunkban triangulációt alkalmaztunk, vagyis több különböző módszerrel igyekeztünk feltárni a gyerekek versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos fogalmait. A trianguláció a kvalitatív kutatásokban elfogadott eljárás, amely biztosítja az adott vizsgálat érvényességét. A különböző módszerek vagy forráscsoportok párhuzamos használata növeli a kvalitatív kutatásokban alkalmazott módszerek validitását (Szabolcs, 2001) valamint „megakadályozza, hogy a kutató túl könnyen fogadja el a kezdeti benyomások érvényességét” (Goezt-LeCompte, 1984). A trianguláció ebben az értelemben azt jelenti, hogy az általunk megfogalmazott kutatási kérdések megválaszolásához a validitás és a kutatás feltáró jellege miatt ugyanazt a kutatási témát egymással párhuzamosan három különböző módszerrel vizsgáltuk, majd az eredményeket összesítettük és mindezen összesítés alapján vontuk le végső következtetéseinket.

A kutatásunk során alkalmazott három különböző módszer

1. Rajzoltatás

- Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a 8-9 éves gyerekek a versengéssel és a hozzá kapcsolódó győzelemmel és veszteséssel, mint fogalmakkal kapcsolatban, rajzaikban mit jelenítenek meg, az ábrázolt társas kapcsolatok milyen mintázatot mutatnak és arra, hogy az egyes fogalmakkal kapcsolatos szereplők fizikai tulajdonságaikban, egymáshoz viszonyított méreteikben, érzelmeikben és az általuk megjelenített társas viszonyulások jellegében különböznek-e egymástól. Ezen kívül a rajzokkal kapcsolatos elemzéseink során vizsgáltuk az esetleges nemi vagy az iskolatípus szerinti különbségeket is. Elsőként ezért arra kértük a gyerekeket, hogy az általunk vizsgált fogalmakkal kapcsolatban rajzoljanak le egy-egy szituációt. A gyerekek osztálytermi környezetben, csoportos helyzetben minden alkalommal egy-egy rajzot készítettek. A rajzoláshoz az A/4-es fehér papírt és a színes filctollakat minden gyerek számára külön biztosítottuk. A kutatás során gondosan ügyeltünk arra, hogy a gyerekek ne láthassák egymás rajzait és teljesen önállóan dolgozzák ki az általuk választott témákat.

2. Asszociációk gyűjtése

- A vizsgálat második fázisában kíváncsiak voltunk arra, hogy a gyerekeknek a rajzokban már vizsgált fogalmakkal kapcsolatban milyen asszociációik vannak és hogy ezen asszociációk szerkezete különbözik-e az egyes fogalmak illetve nemek mentén. A gyerekekkel egyéni helyzetben találkoztunk újra. Arra kértük őket, hogy mondjanak minél több olyan szót, amely az általunk vizsgált fogalmakkal kapcsolatosak – vagyis asszociációkat gyűjtöttünk tőlük. Az asszociációk gyűjtésére minden gyereknek 2-2 perc állt rendelkezésére.

3. Klinikai interjú

- Végül a klinikai interjúk, mint módszer segítségével a már meglévő eredmények mellett vizsgálni szándékoztunk az egyes fogalmakkal kapcsolatos mélyebb jelentéstartalmat, valamint a vizsgált jelenségekkel kapcsolatos tanári és szülői üzeneteket. Az interjúhoz felhasználtuk az adott gyerek által előzetesen elkészített rajzot is. Úgy véltük, hogy ebben a korosztályban a gyerek saját rajza megfelelően konkrét indítás az adott jelenséggel kapcsolatos élmények és ezen keresztül a vizsgált fogalmak megismeréséhez.

A vizsgálat során a különböző módszerek kombinálására azért volt szükség, hogy olyan megbízható eredményeket kapjunk a versengés, a győzelem és a vesztes kisgyermekkorú értelmezésével kapcsolatban, melyekre a későbbiekben is támaszkodhatunk. Ezen kívül kíváncsiak voltunk arra, hogy a különböző módszerekkel kapott eredmények miként viszonyulnak egymáshoz, illeszthetők-e és értelmezhetőek-e egy egységes rendszerként.

Jelen vizsgálat célja az volt továbbá, hogy az eredményeket felhasználhassuk további kutatásaink során, valamint segítségükkel megfogalmazhassuk mindazon alapelveket, amelyek segíthetik az ezzel a korosztállyal foglalkozó pedagógusokat és szülőket abban, hogy a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban felmerülő kérdéseiket megválaszolhassák és segíthessék gyermekeiket és gyermekeinket abban, hogy az ezekkel kapcsolatos megküzdési stratégiáikat a lehető leghatékonyabb módon alakíthassák ki.

Dolgozatomban először a rajzok elemzése alapján megmutatkozó versengés, győzelem és vesztes fogalom leírásával foglalkozom, majd következik az asszociációk értelmezése és végül a klinikai interjúk feldolgozása.

II. Rajzoltatás

A rajz, mint a spontán önkifejezés eszköze

A gyermeki ábrázoló tevékenység a gyerekek játékához, táncához, mesemondásához hasonlóan az önkifejezés egyik spontán eszköze és lehetősége. A gyermekrajzok tudományos tanulmányozása alig több, mint egy évszázados múltra tekint vissza, amikor is Cooke Ebenezer 1885-ben elsőként kísérelte meg a gyermekrajzok fejlődés-lélektani szakaszolását. Munkájának a célja az volt, hogy ezen keresztül jobban megismerhesse a gyermeki lélek sajátosságait. Az elkövetkező több mint száz év folyamán a gyermekrajzok vizsgálatának és szakaszokba rendezésének számos követője akadt. Az 1900-as évek elejétől kezdve több szakaszolást és életkori felosztást ismerünk (Feuer, 2000). Ezek közül a legismertebb Nagy (1905), Luquet (1913) és Piaget (1937) nevéhez fűződik.

A különböző felosztások közös vonása, hogy a gyermeki ábrázolás fejlődését a kezdeti bizonytalan firkáktól az egyszerű formák megjelenésén keresztül a bonyolultabb ábrák és képek megjelenéséig többé-kevésbé jellemző életkorokhoz rendelik. A rajzokkal kapcsolatos kulturális összehasonlító vizsgálatok tanulságai szerint a rajzfejlődés univerzális, a gyerekek a világ minden táján többé-kevésbé hasonló szakaszokon keresztül jutnak el az egyszerűbb formák ábrázolásától az emberábrázolásig – azonban a rajzolási stílus és a megjelenített téma kultúránként eltéréseket mutathat (Cox, 2005). Éppen ezért a rajzolás nagyon jól alkalmazható módszernek tűnik a különböző kulturális közegben és különböző nyelveken beszélő gyerekek intellektuális, emocionális, valamint társas-szociális fejlődésének és kapcsolatainak összehasonlító vizsgálatára is.

Saját vizsgálatunkban jelenleg csupán egy kultúrából származó gyerekek rajzait vizsgáltuk, azonban a későbbiekben, amennyiben lehetőségünk lesz rá, a vizsgálatot szeretnénk kiterjeszteni más országok, népek és kultúrák gyermekeinek versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos fogalmainak vizsgálatára is. Mindezen fogalmak rajzokon keresztül való vizsgálata lehetővé teszi a kultúrák közötti összehasonlítást is.

A kisgyermekkorai rajzfejlődés állomásai

A rajzolás szakaszos fejlődése szorosan kapcsolódik Piaget fejlődéslélektanához (Balázs Judit, 1992). Egyes irányzatok (Gardner, 1980) ugyan megkérdőjelezzik az összes szakaszon való keresztülhaladás szükségességét és inkább viszonylag független modulokban értelmezik a fejlődést, a piaget-i álláspont a mai napig a legelfogadottabb keret a rajzfejlődés gyerekkori értelmezése kapcsán.

Ezek szerint a rajzolás növekvő komplexitású szakaszokon megy keresztül, amelynek során legkorábban a firkák jelennek meg. A kisgyermekkorai rajzfejlődésre összességében jellemző, hogy a gyerekek 3-4 éves korukig ebben a *firkák korszakában* vannak (Feuer, 2002), 4 éves koruk körül megjelennek az általuk értelmezett, vagyis címadással ellátott egyszerűbb formák – ez az úgynevezett *presematikus szakasz* (Lowenfeld, 1947) – és erre az életkorra jellemzők az első kezdetleges ember-ábrázolások is. 5 éves kor körül a figurák egyre inkább felismerhetőek, a törzsön és a végtagokon kívül elkülönülnek más testrészek is: az embereknek ekkor már van szemük, szájuk, orruk és az egyszerűbb érzelmeket is képesek kifejezni. Erre az életkorra jellemző a leginkább „esztétikus” rajzok születése. A nagyóvodások és kisiskolások rajzait leginkább az erre az életkorra jellemző élményhátter és élménysűrítés teszik olyan széppé (Gerő, 2003).

A további fejlődés során a gyermekek 7 éves kortól kezdve egyre inkább törekszenek a realiztikus ábrázolásra, ezért ez az életkor a legalkalmasabb arra, hogy rajzaik vizsgálata alapján következtessünk a gyermeki gondolkodás alakulására és az egyes jelentéstartalmak kognitív leképeződéseire. Ebben az életkorban a rajz már mindazon tudás és tapasztalat lenyomata, amelyet a gyerekek a körülöttük lévő világról megtanultak. A figurák a kisiskoláskor elején egyre inkább hasonlítanak egy valódi emberre és a részletek egyre kidolgozottabbá válnak. Ez az *intellektuális (értelmi) realizmus szakasza* (Luquet, 1927), amelyre jellemző a tárgy-centrikus nézőpont (Freeman és Cox, 1985) és az, hogy a gyermek azt rajzolja le, amit tud és nem pedig azt, amit lát. Ez a szakasz a gyermek 8-9 éves koráig tart.

Ezt követi a *vizuális (szemléleti) realizmus*, amelynek során a gyerekek már azt próbálják lerajzolni, amit látnak, azonban ez sokszor még nem azon a színvonalon sikerül nekik, ahogy szeretnék. Az egyes értelmezések közös jellemzője, hogy a 8-9 éves életkorhoz a valóság egyre inkább hű megjelenítését kapcsolják. Egy átlagos rajzoló képességekkel bíró gyermek számára a 8-9 éves kor az a határ, ami után határozottan nehezebbé válik a rajzolás, és így nehezebbé válik a társas folyamatok vizuális ábrázolásának vizsgálata is. Az idősebb gyerekek legtöbbször már nem rajzolnak olyan szívesen, mint fiatalabb társaik. A vizuális kifejezőmód természetességét felváltja az egyre fejlettebb verbalitás (Feuer, 2000).

Vagyis a 8-9 éves kor fejlődés-lélektani szempontból is izgalmas fordulópontként értelmezhető. Eddig az életkorig a gyerekekre inkább jellemző, hogy „érzelmileg” reagálnak a körülöttük lévő világra. Ezen érzelmi megközelítés vizsgálatára a rajz nagyon alkalmas eszköz. Mindezek alapján összességében az általunk vizsgált kisiskolás életkor **még** alkalmasnak tűnik arra, hogy a gyerekek rajzain keresztül vizsgálhassuk a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos fogalmaikat, ugyanakkor ezek a gyerekek **már** „elég nagyok” ahhoz, hogy a velük való beszélgetések során is értékes és a rajzokat kiegészítő információhoz juthassunk mindezen fogalmak kapcsán.

Az emberábrázolás fejlődése

Az emberábrázolás bonyolult differenciálódási folyamat eredménye, amely kitüntetett helyet foglal el a gyermeki ábrázoló tevékenységben. A mai napig megosztja az ezzel foglalkozó kutatókat az, hogy a rajzolt emberalak színvonalából lehet-e és milyen mértékben következtetéseket levonni a rajzoló intellektuális szintjével kapcsolatban. A vita ellenére a Florence Goodenough által kidolgozott emberrajz-teszt széles körben ismert és használt, mert bizonyos kivételektől eltekintve – amelyek más, fontos diagnosztikus támpontot adhatnak – kisgyermekkorban az intellektuális és a rajzi fejlődés nagyjából párhuzamosan halad.

A legújabb kutatások szerint, főként az intellektuális akceleráció következtében, a rajzolt emberalak színvonalából körülbelül 8 éves korig lehet következtetéseket levonni a rajzoló intellektuális szintjére vonatkozóan (Feuer, 1990, 2006). Goodenough sajátosan kvantitatív módszerének lényege, hogy az egyes életkorokhoz hozzárendeli azt az átlagosan megjelenített testrész-számot, amennyit az adott életkorú gyerekek általában megjelenítenek rajzaikon, és ehhez az átlagos számhoz viszonyítva von le következtetéseket az adott gyermek intellektuális teljesítményével kapcsolatban. Ezek szerint a 3-4 éves gyerekek 5-6 testrészt rajzolnak le, 5-6 éves korra átlagosan 8-9 testrész jelenik meg, valamint új elemként bejön a ruházat, 7 éves korban a testrészek száma tovább bővül, és jellemzően ebben az életkorban kezdik meg a gyerekek az érzelmek ábrázolását is.

Az ember ábrázolásában a 6-10 éves gyerekekre a *sematikus ember-ábrázolás* jellemző. Ebben a szakaszban a rajzok leggyakoribb tartalmi jegye az ember és a ház ábrázolása. Ebben az életkorban a rajzokon az ember jellemzően már nem csak magában, hanem másokkal együtt jelenik meg, ugyanakkor a gyermekeket egyre jobban foglalkoztatja a realitás és annak ábrázolása (Feuer, 2000).

A mi vizsgálatunk szempontjából különösen fontos 8-9 éves korban a gyerekek átlagosan 14-15 testrészt jelenítenek meg, az arányok ábrázolása a korábbiakhoz képest számottevően javul és az arc egyre kifejezőbbé válik. Ebben az életkorban már gyakori a profilból való ábrázolás és az, hogy a gyerekek mozgás közben rajzolják le az egyes szereplőket (Vass, 2001). A 8-9 éves gyerekek egyre jobban ki tudják fejezni rajzaikban a szereplők közötti társas viszonyulásokat is: képesek érzékeltetni az összetartozást, a szeretetet és a konfliktusokat is.

Ezzel párhuzamosan erre az életkorra jellemző, hogy enyhül a korábbi egocentrikus ábrázolásmód, valamint az, hogy a fiúk és a lányok rajzai mind témaválasztásukban, mind a kivitelezés minőségében erősen különböznek egymástól. A fiúk 7-9 éves korukban rajzolják a legtöbb lovagot, királyt, hőst, vitézt. Az alakok rendszerint nagyméretűek és díszes kalapot viselnek. A lányok ezzel szemben 6-8 éves koruk körül, vagyis a nemi identifikáció szempontjából fontos életkorban gyakran jelenítenek meg rajzaikon királynőket – vagyis a nőiesség egyik idealizált típusát. A királynő-rajzok száma 9 éves kor körül erősen csökken és néhány év alatt teljesen eltűnik.

A témaválasztáson és a tartalmi elemeken kívül a színek használatában is jelentős különbség mutatkozik a fiúk illetve a lányok rajzain (Feuer, 2000). Mindemellett a színharmónia életkoronként és kultúránként változatosságot mutat. Az óvodás és a fiatalabb kisiskolás korú gyerekekre jellemző, hogy a rikítóbb, kontrasztosabb szín-együtteseket kedvelik. A lányokra ebben az életkorban még jellemzőbb az élénk színek használata. A fiúk pedig gyakrabban használnak sötétebb és kontrasztosabb színeket és szintén náluk gyakoribb, hogy a figurákat nem színezik ki. A színharmónia és a szín-összhangzatok iránti érzékenység már kisiskolás korban is a lányokra jellemzőbb, de náluk is inkább csak 10-12 éves korra alakul ki (Feuer, 2006).

A gyermekrajz, mint vizsgálati eszköz

A gyermekrajzok tartalmával kapcsolatos legkorábbi értelmezések a pszichoanalitikus megközelítésen alapultak és abból indultak ki, hogy a gyerekek a vizuális ábrázolás folyamán olyan verbálisan és tudatos szinten nem hozzáférhető tartalmakat jeleníthetnek meg, amelyek máshogy nem vizsgálhatók.

A későbbi kutatásokban egyre inkább felismerték azt, hogy a gyermekrajz sokkal inkább a kommunikáció egy sajátos formája, amely reprezentációja lehet a gyerek világról alkotott fogalmainak (Golomb, 1992). A gyerekek társas tudása (mint a laikus felnőtteké is) általában implicit és nem explicit, ezért gyakran nem képesek tudatosan megfogalmazni minden ismeretüket egy adott jelenséggel kapcsolatban. A szóbeli interjú ezért nem tudja feltárni a gyerekek gondolatainak minden vonatkozását. Karmiloff-Smith (1992, 1996) szerint a rajz a reprezentációnak azon a szintjén is állhat, amely a tudatosság számára már elérhető, de a verbalitás számára még nem. Vigotszkij (1935) azt állította, hogy körülbelül 7 éves kortól kezdve a gyerekek képessé válnak a szimbolikus kifejezésre rajzaikban, amely a jelekhez és a nyelvhez hasonlóan alkalmas lesz az élmény közvetítésére.

A kisgyermekek gondolkodásmódjára a korai óvodás kortól kezdve az úgynevezett jelenet-szerű gondolkodásmód jellemző. Ezek szerint maguk a jelenetek vagy „scenio”-k megjelenése megelőzi a később hozzájuk kapcsolódó jelentéstartalmakat. Ezért a rajzi ábrázolásmód lehetővé teheti a gyermek számára még nem, vagy csak bizonyos mértékig tudatos jelentéstartalmak vizsgálatát is (Feuer, 2006). Mindezek fényében nem meglepő, hogy az utóbbi évtizedekben egyre elterjedtebb a rajz, mint olyan kutatási módszer alkalmazása, amely betekintést enged a gyerek tapasztalataiba (Veale, 2005).

A rajz egy olyan eszköz, amelynek segítségével elsősorban az adott gyermek az adott fogalommal kapcsolatos domináns reprezentációját ismerhetjük meg. Az alternatív reprezentációk előhívásához további rajzokra vagy más módszerekre is szükségünk van. Ugyanakkor a rajzolás, a szóbeli rákérdezéssel szemben, egy időben elhúzódó folyamat, amelynek során a gyermek elmélyül és gondolkodik az adott témával kapcsolatban, előhívhatja emlékeit és ezzel kapcsolatos élményei tovább színesíthetik a képet. A rajzok elemzése – a szóbeli rákérdezéssel szemben – így sokkal inkább folyamat-, mint pillanatfelvétel alapú lehet és kell, hogy legyen (Vass, 2006).

Az ezen a szemléleten alapuló kutatások közül saját vizsgálatunk szempontjából kiemelkedő jelentőségű Bombi (2002) rajzos vizsgálata, amelyben a gazdagság és szegénység fogalmának a reprezentációját kívánta feltárni 7-9 és 11-13 éves korú gyerekeknél, amikor megkérte őket rajzoljanak egy gazdag és egy szegény embert. A Bombi és munkatársai által kifejlesztett komplex rajzelemzési technikát a későbbiekben részletesebben is ismertetjük.

Ugyanígy fontos DiCarlo és munkatársai (2000) munkája, melyben azt vizsgálták, hogy milyen fogalommal rendelkeznek a hondurasi utcagyerekek az ideális emberről, valamint Feuer Mária (2006) „*A szegénység – gyerekszemmel*” című kutatása is. Magyarországon Szabó Bea (2007) hasonlította össze családban és nevelőszülőknél nevelkedő gyerekek szegénységről és gazdagságról alkotott fogalmait.

A gyermekrajz, mint vizsgálati eszköz alkalmazása során azonban figyelembe kell vennünk, hogy a gyerekrajzok értelmezése és az értelmezés kapcsán kialakuló kategóriarendszer magában hordozza az ezekre a rajzokra jellemző *fenomenológiai bizonytalanságot* (Vass, 2003). Ez azt jelenti, hogy egyes rajzi megoldások és elemek sokszor többféleképpen is értelmezhetők. Ennek kiküszöbölése érdekében saját vizsgálatunkban is egymástól független elemzőkkel dolgoztunk, majd az eredményeket összesítettük és a vitás helyzeteket – amelyekből szerencsére csak elvétve akadt – megvitattuk és velük kapcsolatban konszenzusra jutottunk. Munkánkat segítette, hogy a vizsgálat egy későbbi fázisában, a klinikai interjú során, a rajzot készítő gyermek maga interpretálta a rajzán megjelenített történeteket, valamint a mindezekkel kapcsolatos érzéseit és gondolatait is.

A társas kapcsolatok vizuális megjelenítése és fejlődése

A társas kapcsolatok vizuális megjelenítése a gyermekkor folyamán folyamatos fejlődést mutat és a Piaget és követői kapcsán már korábban tárgyalt nézőpontváltás képességével együtt értelmezhető. A gyerekek egy bizonyos – az egyes pszichológiai korszakok és irányzatok által vitatott – életkorig nem képesek arra, hogy egyszerre több szempontot figyelembe véve szemléljenek egy adott jelenséget.

A vizuális kifejezés a legtöbb kultúrában – ahol adottak az ehhez szükséges eszközök – óvodás kortól hozzátartozik a gyerekek mindennapi természetes tevékenységéhez. A gyerekek ugyan nagy egyéni különbséget mutatnak azzal kapcsolatban, hogy milyen szívesen és milyen színvonalon rajzolnak, ezt a tevékenységet általában mind a család, mind az óvoda, mind pedig az iskola támogatja. A gyerekekkel készített szóbeli interjúk mellett, leginkább azokat kiegészítve az általuk készített rajzok segítségével a kisebb (7-10 éves) gyerekek esetében sokkal pontosabb képet kaphatunk arról, hogy hogyan vélekednek bizonyos társas helyzetekről, és hogyan viszonyulnak az ezeket kísérő érzelmekhez.

Ugyanerre a jelenségre mutatott rá Volkert már 1930-ban, amikor megfogalmazta, hogy a gyerekek rajzaikban többet is és kevesebbet is jelenítenek meg, mint amit verbálisan meg tudnak fogalmazni. Többet, mert olyan érzelmeket is közvetítenek rajzaikkal, amelyeket megfogalmazni még nem tudnak, és kevesebbet is, mert saját rajzolási képességeik behatárolják a témaválasztást, ezért nem feltétlenül azt rajzolják le, ami először eszükbe jut, hanem azt, amiről úgy ítélik, hogy valóban meg tudják jeleníteni a papíron.

Ugyancsak erre a jelenségre hívta fel a figyelmet Schuster (1990). Vizsgálatainak eredményei szerint a gyerekek nem feltétlenül azt rajzolják le, amit valójában az adott fogalommal kapcsolatban tudnak, hanem azt, amihez elég ügyesek, hogy le tudják rajzolni.

Dunn (1993) a természetes megfigyelés módszerét alkalmazta az óvodás és kisiskolás gyerekek társas jelenségekkel kapcsolatos ismereteinek vizsgálatára. A gyerekek természetes társas helyzetben – óvodai vagy iskolai csoportjukban – való megfigyelései alapján, a gyerekek sokkal korábban megértik a társas jelenségeket, mintsem mindezt akár rajzaikban, akár verbálisan ki tudnák fejezni. Megfigyelésének eredményei alapján már az óvodások is képesek a társakkal való interakcióik során az adott társas helyzetben megszerzett tudásuknak megfelelően alakítani saját viselkedésüket és válaszaikat.

A társas kapcsolatok közül a komplex rajzelemzéses vizsgálatok elsőként a gyermek szüleivel és közvetlen környezetével való kapcsolatát célozták. A *családrajzot*, mint vizsgálati eljárást Maurice Porot (1952) dolgozta ki és használta elsőként, mint a családi kapcsolatrendszer feltárásának egyik leginkább kézenfekvő lehetőségét, de a módszert a mai napig számos kutatás során használják a családon belüli viszonyrendszerek feltérképezésére (Ambert, 1997, Brussoni és Boon, 1998). A legújabb ezzel kapcsolatos vizsgálatok között ismertek olyanok, amelyek a szülőkkel való kapcsolat vizsgálatán kívül a testvérekkel (Kramer és Bank, 2005), és a kortársakkal való kapcsolatokra (Berndt, 2004, Bukowski, 2003) is kiterjedtek.

Anderson már 1994-ben rajzok elemzésével vizsgálta a gyerekekre jellemző társas viszonyulásokat, valamint ezen társas rendszerek tartalmát és jelentését. Az ő módszerével a gyerekek „*A jövőbeli családom*” –at rajzolták le. Vizsgálatában a rajzok segítségével összehasonlította egymással és elemezte az egyes kultúrákra jellemző szociokulturális értékeket. Ezen értékek megismerése céljából vizsgálta az egyes rajzok kidolgozottságát, a megjelenített figurák nagyságát, a figurák egymáshoz viszonyított arányait, a központiséget (centrality) és a társas távolságot.

Ugyanígy az ún. *kinetikus családrajzokon* – amelyen a gyermeknek a családtagokat mozgás vagy cselekvés közben kell megjelenítenie – lehetőség van az ábrázolt figurák vagy motívumok közötti interakciók elemzésére is (Burns és Kaufman, 1972). A mozgás hozzárendelése az egyébként statikus rajzokhoz segít mobilizálni a gyermek mind önmagával, mind társas környezetével kapcsolatos érzelmeit. A mozgáson kívül a tartalmi körök is további értékes információt nyújthatnak a családon belüli szerepekkel és viszonyrendszerekkel kapcsolatban (Feuer, 2006) és megjelenhetnek rajtuk az adott családi rendszeren belüli interakciók bizonyos zavarai is (Vass, 2006).

Mindezen társas kapcsolatokat célzó kutatások a mi vizsgálatunk szempontjából is kiemelkedően fontosak, hiszen a versengés, a győzelem és a veszteség, mint fogalmak is leginkább társas interakciók keretében értelmezhetők. Annak ellenére, hogy egy gyermek mindezeket önmagában is megélheti, a folyamathoz szükség van a társak közreműködésére, vagyis az interakciós szituációban rejlő összehasonlítás lehetőségére.

A rajz, mint probléma-megoldási folyamat

Saját vizsgálatunk során arra kértük a gyerekeket, hogy rajzoljanak le egy-egy helyzetet, az általunk felsorolt fogalmakkal – a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel – kapcsolatban. Ez a feladat értelmezhető úgy is, mint amely valamiféle problémamegoldást követel a gyermekektől. Freeman (1980) a rajzolást, mint speciális probléma-megoldási folyamatot határozta meg. Elméletében a problémamegoldás különböző szakaszait különíti el egymástól. Ezek szerint az első szakasz a *tervezés fázisa*. Ebben a gyermeknek ki kell gondolnia, hogy mi jut eszébe az adott fogalommal kapcsolatban és mi lesz az a helyzet, amit megjelenít, hol ábrázolja őket, kiket ábrázol. Vagyis a tervezés időszakában még sok minden felmerülhet, de azt, hogy ezek közül a gyermek végül mit valósít meg, sokszor az is befolyásolja, hogy a bonyolultabb helyzetek vagy történetek megjelenítésére a gyermek nem érzi képesnek magát. A tervezés során felmerült lehetséges megoldásmódok közül a gyermeknek ki kell választania, hogy melyiket valósítja meg. Ez már a következő, a *döntési fázis*, amit a *végrehajtás fázisa* követ. A végrehajtási fázis közben a gyermek folyamatosan monitorozza, ami végül a papírra kerül. Előfordul, hogy még ilyenkor is változik a koncepció, vagy amit mi is gyakran megfigyeltünk, a gyermek közben elfárad és az eredetileg eltervezetthez képest kevesebb elemet jelenít meg – és a kevésbé lényeges szereplők már nem kerülnek rá a lapra, vagy kevésbé dolgozza ki őket. Saját vizsgálatunkban pontosan emiatt döntöttünk úgy, hogy egy alkalommal csak egy rajzot kérünk a gyerekektől. Próbavizsgálataink során ugyanis megfigyeltük, hogy a második rajz kidolgozottsága messze elmarad az elsőtől – a gyerekek elfáradnak, egyszerűbben megjeleníthető témákat választanak, kevesebb szereplőt jelenítenek meg és sokkal kevesebb gondot fordítanak azok kidolgozottságára. Ugyanez a jelenség figyelhető meg akkor is, ha egymás utáni napokon kérjük meg a gyerekeket egy-egy fogalom megrajzolására. Ezért az egyes rajzok között legalább egy hét szünetet hagytunk, és csoportonként változtattuk az általunk vizsgált fogalmak vizsgálati sorrendjét. Ez különösen a győzelem és a veszteség esetén fontos, mivel az ezekkel kapcsolatban megjelenített rajzokat számos aspektusból összehasonlítottuk egymással.

A rajzvizsgálat hipotézisei

Jelen vizsgálatunk középpontjában a versengés és a hozzá kapcsolódó győzelem és vesztes, mint fogalmak vizsgálata áll. A vizsgálat feltáró jellege miatt, az ezzel kapcsolatos hipotézisek megfogalmazása csak néhány, a korábbiakban már érintett kutatási területtel kapcsolatban lehetséges.

1. A versengés és együttműködés kisgyermekkori alakulásával kapcsolatos vizsgálatok alapján egyértelműen azt várhatjuk, hogy az általunk vizsgált 8-9 éves gyerekeknek *körülírt fogalmuk van a versengésről* és ebben az életkorban már *kiterjedt tapasztalatokkal rendelkeznek a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban* is. (Sándor és Fülöp, 2005)
2. Ezen kívül az eddigi eredmények ismeretében azt feltételezzük, hogy a gyerekek ebben az életkorban rendkívül **pozitívan** viszonyulnak a versengéshez, vagyis kedvelik az ilyen helyzeteket. A versengés kimenetele szempontjából azonban a hozzájuk fűződő érzelmi viszonyulások tekintetében várhatóan *különbözni fognak a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos érzelmek*. Ennek megfelelően *különbözni fognak a rajzokon megjelenített figurák által kifejezett érzelmek*, az asszociációk érzelmi tartalma és az interjúk során a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban felmerülő érzelmi állapotok és reakciók is. (Sándor és Fülöp, 2007, Fülöp és Sándor, 2008, Ross és mtsi, 2005, Ross és mtsi, 2006)
3. Feltételezzük, hogy a győzelem és a vesztes olyan polarizált érzelmi helyzetek, amelyek eltérő perspektívába helyezik a győztes és a vesztes megítélését, vagyis **nézőpontbeli különbségeket** eredményeznek a rajzokon. Ezért arra számítunk, hogy amikor azt kérjük a gyerekektől, hogy a győzelemmel kapcsolatban rajzoljanak le egy helyzetet, akkor a győztes lesz a kidolgozottabb figura, amikor azonban a veszteséssel kapcsolatban kell rajzolniuk, akkor várhatóan a vesztes figura lesz kidolgozottabb.
4. Hipotéziseink alapján *a fiúk és a lányok különbözni fognak egymástól annak tekintetében, ahogy a versengésről, győzelemről és veszteségről gondolkoznak*. A gyermekkori versengés vizsgálatával kapcsolatos irodalom ismeretében a fiúk nyíltabban versengők, inkább kimutatják győzelemmel kapcsolatos törekvéseiket, ugyanakkor nehezebben viselik az esetleges kudarcokat. Ezzel szemben az irodalmi adatok fényében a lányokra jellemzőbb lehet a versengéssel járó konfliktusok kerülése és a versengés kevésbé nyílt, azonban árnyaltabb formáinak alkalmazása. Mindezekkel kapcsolatos hipotéziseink alapján a fiúkra és a lányokra jellemző versengési stratégiák különbözősége mind rajzaikban, mind asszociációikban, mind pedig a velük készített interjúkban meg fog mutatkozni: várakozásaink szerint a fiúk mind témaválasztásaikban, mind a megjelenített versengés intenzitásában, mind pedig a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban alkalmazott megküzdési stratégiáikban különbözni fognak a lányoktól. (Fülöp és Sándor, 2008, Sándor és Fülöp, 2007)

- A fiúk rajzain kevesebb érzelmi megnyilvánulással fogunk találkozni, míg a lányok rajzaikon várhatóan nyíltabban kifejezik érzelmeiket.
- A fiúk gyakrabban ábrázolnak olyan helyzeteket, amelyek magukban hordozzák a nyílt konfliktusok lehetőségét, míg a lányok rajzain várhatóan kevesebb nyílt konfliktus jelenik meg.
- A fiúk várhatóan inkább fiús, a lányok pedig inkább lányos témákat jelenítenek meg.
- A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban a fiúkra várhatóan jellemzőbb lesz a problémák nyílt vállalása, és az aktív, problémaközpontú megküzdési stratégiák alkalmazása, míg a lányokra jellemzőbb lesz a konfliktusok és problémák eltávolítása és elaborálása. (Sándor és Fülöp, 2007)

A rajzok elemzése – kétféleképpen

Jelen vizsgálatunkban a rajzok elemzését két különböző módszerrel végeztük. Mindkettőre jellemző, hogy az elemzéseket két-két elemző egymástól függetlenül végezte, majd az eredményeket összevetettük és a vitás helyzeteket tisztáztuk. Az elemzők közötti megegyezés a különböző kategorizációk esetén 0.90 és 0.95 között mozgott.

Az elemzés első lépéseként mind a 198 rajzot elemeztük – 66 versengés, 66 győzelem és 66 vesztes témáját. A vizsgálat feltáró jellege miatt az elemzésnek ebben az első fázisában a szempontokat és kategóriákat nem határoztuk meg előre, hanem ezek az elemzés során fokozatosan és folyamatosan alakultak ki. Olyan struktúra kialakítására törekedtünk, amelyben mind a három általunk exponált fogalom vizsgálható és egymással összehasonlítható. Az alkalmazott rajzelemzés első lépéseként számba vettük, hogy miről szólnak a rajzok, vagyis milyen témát jelenítenek meg a gyerekek a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban. Ezt követően kategorizáltuk, hogy az egyes rajzokon kik szerepelnek – emberek, állatok vagy csak élettelen dolgok. Majd ugyanilyen módszerrel elemeztük a megjelenített érzelmeket és a szimbólumokat is.

Az elemzés során arra kerestük a választ, hogy az ábrázolt témák, szereplők, érzelmek és szimbólumok milyen versengés, győzelem és vesztes fogalmakat írnak le, illetve, van-e megragadható különbség a fiúk és a lányok ábrázolásai között.

Ezt követően a Bombi, Pinto és Cannoni (2007) által kifejlesztett PAIR (Pictorial Assessment of Interpersonal Relationship) technikával is megvizsgáltuk a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokat. Ez a rajzelemzési rendszer lehetővé teszi a rajzokon megjelenített szereplők közötti társas viszonyulások, társas érzelmek és konfliktusok elemzését, valamint azt, hogy a gyerekek által megjelenített társas interakciókat és az ezeket kísérő érzelmeket egységes rendszerben értelmezhesük. Mivel azonban a PAIR technikával való elemzés tárgyát elsősorban a megjelenített társas viszonyulások jelentik – ezzel a módszerrel csak azokat a rajzokat vizsgálhattuk, amelyeken a gyerekek szerepeltettek ilyen jellegű társas viszonyulásokat.

Bombi és munkatársai módszerével összehasonlíthatóvá váltak a különböző fogalmakkal kapcsolatban megjelenített társas viszonyulások és az egyes rajzokon látható győztesek és vesztesek is. Vagyis amellet, hogy megvizsgálhattuk azt, hogy a győzelemhez illetve a veszteshez kapcsolódó nézőpontok különbözősége megjelenik-e a két fogalommal kapcsolatos rajzokon, arra is lehetőségünk nyílt, hogy a különböző fogalmakkal kapcsolatban megjelenített győzteseket és veszteseket összehasonlíthassuk egymással. Ahhoz, hogy ezt a fajta összehasonlítást elvégezhessük, kiválogattuk azoknak a gyerekeknek a rajzait, akik mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatban lerajzolták mind a győztest mind a vesztest. Végül a Bombi-féle rajzelemzési rendszerrel összesen 30 gyerek (14 fiú és 16 lány) győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajzait tudtuk elemezni – összesen 60 rajzot – és ezeken végeztük el az összehasonlításokat.

Az alábbiakban először a 198 rajzzal kapcsolatos elemzés eredményeit ismertetjük, majd a Bombi-féle PAIR rajzelemzési rendszert és az ezzel kapcsolatos eredményeket mutatjuk be a kiválasztott 60 rajz alapján, majd a kétféle elemzés eredményeit összevetjük egymással.

1. A rajzok elemzése a hagyományos tartalomelemzés módszerével

A három fogalom értelmezése

A rajzok elemzése alapján az derült ki, hogy a 8-9 éves gyerekek néhány kivételtől eltekintve tisztában vannak a versengés, a győzelem és a vesztes szavak jelentésével és képesek ezeket adekvátan ábrázolni.

A versengés, mint fogalom téves vagy atipikus értelmezése

A versengéssel kapcsolatban összesen 9 (14%) gyermek, nem magát a versengési folyamatot vagy a versenyzőket ábrázolta, hanem a verseny egy másik aspektusát jelenítette meg. Az egyik gyermek, akinek a rajza a mögötte lévő interjú nélkül nem volt köthető egyértelműen a versengéshez, egy malmot jelenített meg, aminek a tövében ott állt a molnár.

A versengéssel kapcsolatos rajzon a malom lapátjai „versenyeznek más szélmalomokkal vagy emberekkel”. Ha ezt a magyarázatot nem ismertük volna, azt hittük volna, hogy ez a gyermek nem tudja értelmezni a versengés fogalmát, azonban a magyarázat ismeretében inkább azt állíthatjuk, hogy a versengés nem-tipikus értelmezésével vagy még inkább atipikus megjelenítésével van dolgunk.



R1 Malom – A versengés, mint fogalom atipikus megjelenítése – A malom kerekei, ahogy forognak a szélben és a molnár, aki ott áll előtte és nem tudja befolyásolni a szelet – „Azt rajzoltam, hogy pörög a malom és ez egy ilyen jellegzetes verseny – és hogy mennyire tud gyorsan pörögni, mennyit tud lekaszálni és mekkora a sebessége.” – 8 éves fiú rajza a versengéssel kapcsolatban (106/1)

Különösen érdekes, ha megvizsgáljuk ugyan ennek a gyermeknek a győzelemmel kapcsolatos rajzát. Ezen a rajzon ugyanúgy megjelenik a természeti erővel való küzdelem.

R2– A győzelem atipikus megjelenítése – „Egy repülőt rajzoltam, akinek át kell érnie a viharon és már mindjárt sikerül neki” – 8 éves fiú rajza a győzelemmel kapcsolatban (106/2) A versengés egy jármű és a természeti elemek között zajlik.

(*) A rajzon a repülő láthatóan nagyon nehéz helyzetben van – a felhők sötétek, a nap sír, sűrűn esik az eső, villámok tömege tarkítja az eget, történt valami robbanás a gépen is és mindez alig valamivel egy hegycsúcs felett.



Ilyen nem-tipikus versengés-értelmezésnek tekinthetjük egy másik kislány rajzát is, aki azt rajzolta le, hogy szereli a biciklijét és ahol az volt a kérdés, hogy az vajon bírja-e majd az utat, ami előtte áll. Ennek a rajznak az érdekessége, hogy a versengésre való előkészületeket ábrázolja. A versengésnek ebben a szakaszában még nincsenek jelen a versenytársak, csak a gyermek ezzel kapcsolatos anticipációi, amelyek azonban szorosan kapcsolódnak magához a versengéshez.



kapcsolatban (141/1)

R3 – A versengés, mint fogalom atipikus megjelenítése – „Bicikliszerelés” – 8 éves lány rajza a versengéssel

A másik 7, nem tipikus versengési helyzetet megjelenítő rajzon a gyerekek (5 fiú és 2 lány) a versengéssel kapcsolatban a közönséget, az izgalmat és a drukkolást jelenítette meg. Rajzaikon a megjelenített figurák ujjonganak, örülnek és izgulnak. Ezek a gyerekek a versengés fogalmának azt az aspektusát emelték ki, amely az együttléttel, a sok ember együttes jelenlétével és az izgalommal kapcsolatos. Természetesen a közönség ezeken a rajzokon kívül még több másik rajzon is megjelent, de ezeken az atipikus rajzokon maga a versengés folyamata nem látszik, csak az, ahogy a többiek drukkolnak és örülnek.



R4 – „Rajzomon az emberek ujjonganak és nevetnek. Mert nekem ez jutott eszembe a versengésről” – 8 éves fiú rajza – a versengés nem szokványos értelmezése (151/1) Ez a gyermek a versengés helyett a versengés sikeres kimenetelét ábrázolja. Ennek megfelelően a versengés küzdelmes és erőfeszítést nem igénylő része kimarad, a rajzon a gyerekek felhőtlenül örülnek.

Az egyik fiú például azt rajzolta le, hogy a szünetben visítoznak és ordibálnak, két másik pedig az adott versengési folyamat kísérőjelenségeként megjelenő drukkolást, ujjongást és izgalmat ábrázolta. Ezeknek a rajzoknak az érdekessége, hogy a versengés sokszor küzdelmes és erőfeszítést igénylő folyamata helyett, a versengési folyamatot „kívülről”, a megfigyelő szemszögéből ábrázolták. A rajzok többségét fiúk készítették.



R5 – „Azt rajzoltam, hogy a szünetben be van kapcsolva a magnó és így ordítózunk egymásnak, hogy hajrá!” – Ezen a rajzon a gyermek a versengéssel kapcsolatban a versengési helyzet helyett a közönséget ábrázolta – 8 éves fiú rajza a versengéssel kapcsolatban (164/1)



R6 – A közönség ábrázolása a versengéssel kapcsolatban – „Itt van sok ember, aki kiabál, mert izgul. Ez egyébként egy autóverseny.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (111/1) Példa a versengés atipikus megjelenítésére is, mert az adott versengési folyamatot „kívülről” a közönség ábrázolásával jeleníti meg.

(*) A rajz további érdekessége, hogy ha alaposabban szemügyre vesszük a közönséget, akkor a kép figyelmi fókuszában egy, az autóversenyzéstől teljesen független és más típusú versengés ábrázolásával szembesülhetünk. A képen egy kisgyermek nyúl az anyja felé, láthatóan azt szeretné, ha az felvenné őt, de az anya kezében egy kisbaba van, és nem figyel arra, amit a mellette lévő gyermek szeretne. A lila szín kiemeli az azonosulást és az esemény személyes fontosságát.



R7 – „Hát a versengésről a zsongás jutott eszembe, meg hogy több ember egy helyen van és kiabálnak” – A versengés kapcsán ez a gyermek a tömeget ábrázolta és azt a zsongást, ami egy versennyel jár, és ami neki ezzel a fogalommal kapcsolatban először eszébe jutott – 8 éves fiú rajza a versengéssel kapcsolatban – 153/1

A győzelem, mint fogalom téves vagy atipikus értelmezése

A győzelemmel kapcsolatban csupán két olyan rajzot találtunk, amely nem a versengés folyamatát vagy az eredményhirdetést ábrázolta volna. Az egyik rajz a viharon átrepülő repülőgép rajza, amelyet fentebb már bemutatunk, és amelyet ugyanaz a kisfiú rajzolt, aki a versengéssel kapcsolatban a malmot jelenítette meg. A másikat egy kislány rajzolta és egy győztesnek járó oklevelet ábrázolt. Ez az oklevél ugyan nem ábrázolja a versengő feleket, azonban a rajta szereplő számos győzelmi szimbólum – mint a kupa, az érem vagy a dobogó – egyértelműen kapcsolódnak a versengéshez és a győzelemhez.

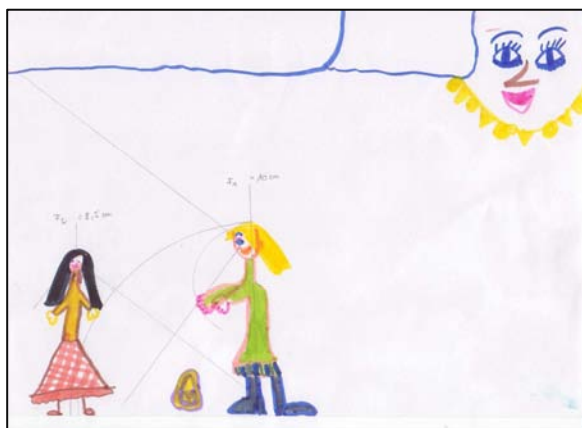


R8 – „Én egy oklevelet rajzoltam...úszóverseny, futóverseny, mindegy!” – A versengés kapcsán ez a lány egy oklevelet rajzolt, amelyen számos győzelemmel kapcsolatos szimbólum megjelenik – 8 éves lány rajza a győzelemmel kapcsolatban – 143/2

A vesztés, mint fogalom téves vagy atipikus értelmezése

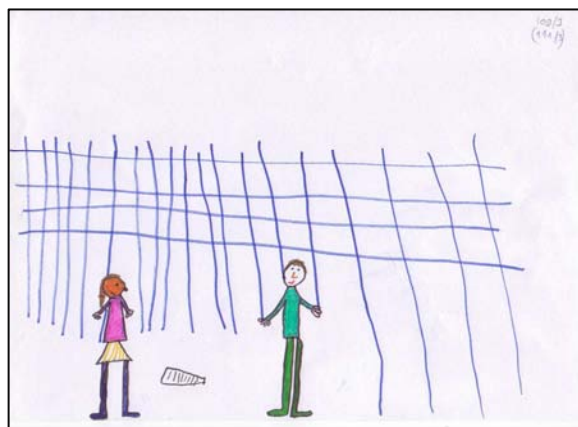
A vesztés kapcsán négy gyermek (6%) rajza nem volt köthető egyértelműen a vizsgált fogalmakhoz, de a velük készült későbbi interjúk során kiderült, hogy a fogalmakat ők is képesek értelmezni, csak az ábrázolás fázisában az első gondolatuk egy téves vagy atipikus értelmezés volt.

A vesztést két gyermek (két lány) az „elvesztéssel” azonosította és ilyen témájú rajzot készített. Az egyik gyermek egy olyan nőt rajzolt, aki elvesztette a táskáját, egy másik pedig egy olyan helyzetet, amiben egy fontos papír veszett el.



R9 – „Egy nő elvesztette a táskáját és egy másik megtalálja és felveszi” – 8 éves lány rajza a vesztéssel kapcsolatban – példa a vesztés téves értelmezésére (110/3)

R10 – „Ez a kislány egy ilyen kis papírt elveszített és most nem látja!” – 8 éves lány rajza a vesztéssel kapcsolatban – példa a vesztés téves értelmezésére (109/3)



(*) Az eset érdekessége, hogy ez a kislány azon kevesek közé tartozik, akik nem szeretnek versengeni. Az ezzel kapcsolatos eredményeket a gyerekekkel készült interjúk kapcsán a dolgozat egy későbbi fejezetében részletesen is elemezzük. Talán ennek az az oka, hogy ez a kislány nagyon nehezen tudja feldolgozni a vesztést és ezért inkább kimaradna az ilyen helyzetekből. Érdekes, hogy a versengéssel kapcsolatban egy „versmondó-versenyt” rajzolt vagyis ezen fogalom esetében is összemosódott a hasonló hangzású „versengés” és a „vers” szó. Ennek egyik magyarázata az a nagyfokú hárítás lehet, amelynek hatására bizonyos helyzeteket egyáltalán nem szeretne sem megélni sem ábrázolni.

A vesztes kapcsán egy kisfiú, bár az interjú alapján tökéletesen értelmezi a vesztes fogalmát, egy kusza, főként nonfiguratív elemekből álló nagyon színes rajtot készített, amely csak hangulatában fejezi ki mindazt, amit ő a veszteséssel kapcsolatban érez (R11).



R11 – „Azt rajzoltam, hogy itt van egy szörny, és az rombolja a várost, és akkor jött egy ilyen dimenziós sárkány, és az legyőzte. És ő vesztett. Csak nem lehet nagyon látni.”

– 8 éves fiú rajza a veszteséssel kapcsolatban – a vesztes atipikus értelmezése (168/3)

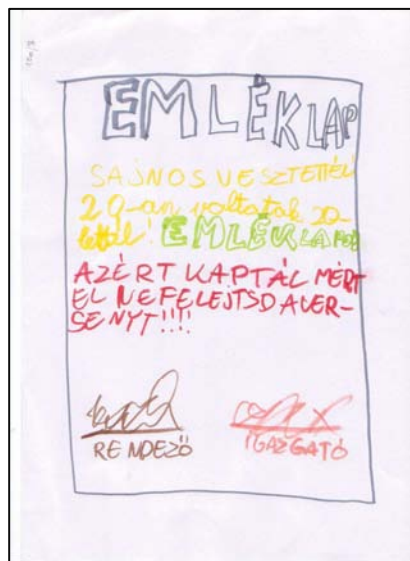
Egy másik fiú viszont valóban összekeveri a versengésembeli veszteséssel egy rossz kimenetelű helyzettel. Ő egy rosszul sikerült műtét „áldozatát” ábrázolta, aki szerinte egy „igazi lúzer” (R12).



R12 – „Azt rajzoltam, hogy egy ember azt akarta, hogy megműtsék, de rosszul sikerült, és vesztett. Nagy lett az orra, meg a szája, és kicsi lett a hasa. Egy igazi lúzer” – 8 éves fiú rajza a veszteséssel kapcsolatban – a vesztes atipikus értelmezése (157/3)

A veszteséssel kapcsolatban a fentieken kívül még két olyan rajzot találtunk (3%), amelyen a gyermek nem magát a versengési folyamatot ábrázolta.

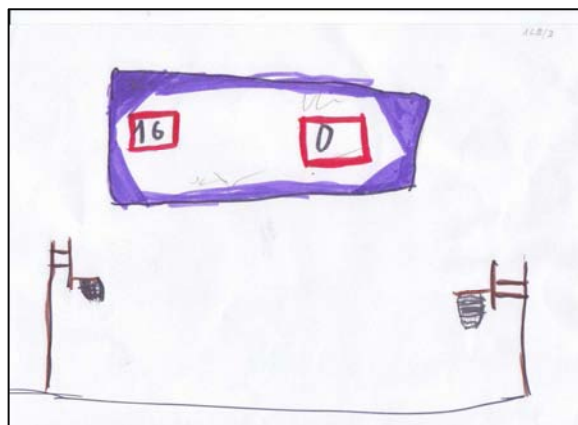
Az egyikben egy emléklap látható a következő felirattal: „Sajnos veszítettél! 20-an voltak te és te a 20. lettél. Ezt az EMLÉKLAP-ot azért kapod, hogy el ne felejtsd a versenyt!”.



R13 – „Hát azt rajzoltam, hogy ajándék emléklapot kap a vesztes. Hogy nehogy elszomorodjon, hogy ő nem kap semmit, hogy ő is kapjon valamit, ne menjen üres kézzel haza.”

– 8 éves lány rajza a veszteséssel kapcsolatban – a vesztes atipikus ábrázolása (120/3)

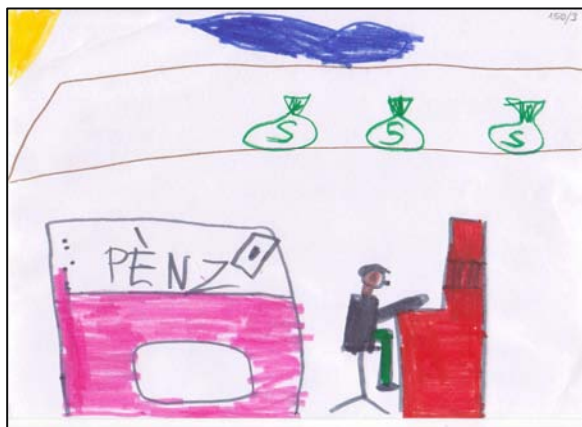
A másik rajzon, amelyet egy fiú készített, egy üres kosárpálya látható az eredményjelzővel: „16-0”. Mindkét rajz egyértelműen kapcsolódik a vesztes fogalmához, de azt nem a szokványos módon jeleníti meg.



R14 – „Azt rajzoltam, hogy van egy kosárlabdameccs, vége van, és már mindenki lement a pályáról, és csak a kijelzőt nem törölték még le, hogy 0:0 legyen. És 16:0-ra győzött az egyik csapat. És ez a vesztes.” – 8 éves fiú rajza a veszteséssel kapcsolatban – a vesztes atipikus ábrázolása, amelyen sem a győztes, sem a vesztes nem jelenik meg (128/3)

A veszteség, mint „Kettős veszteség” értelmezése

Egy kislány a veszteség kapcsán egy játéktérmi jelenetet ábrázolt, amelyben „egy férfi a félkarú rabló előtt éppen elveszti a pénzét”. Vagyis egy olyan kettős veszteséget jelenített meg, amelyben az adott helyzetben veszít a géppel szemben, és egyben elveszti a pénzét is.



R15 – A „kettős veszteség” ábrázolása - „Egy bácsi játékgépezik és elveszti minden pénzét!” – 8 éves fiú rajza a veszteséssel kapcsolatban (159/3).

Egy másik kislány rajzán pedig egy szépségverseny „nem-győztése” sír azon, hogy „még a nyakláncát is elvesztette!”. Mindkét példa jól illusztrálja azt a jelenséget, amikor a hangzásbeli azonosság miatt a „vesztés” és az „elvesztés” fogalmak összekapcsolódnak és a gyermek a fogalom komplex értelmezése kapcsán ezt a „kettős veszteséget” ábrázolja.

R16 – A „kettős veszteség” ábrázolása - „Ez egy olyan lány, aki szépségversenyen vett részt és nem lett semmilyen helyzet. Most azon sír, hogy még a nyakláncát is elvesztette!” – 8 éves lány rajza a veszteséssel kapcsolatban (115/3).

(*) A nyaklánc a nőiesség egyik jellemző jelképe, ennek elvesztése még inkább hangsúlyozza az adott szépségversenyen való veszteség tényét.



A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzok tartalmi vizsgálata után elmondhatjuk, hogy annak ellenére, hogy néhány gyermek az egyes fogalmakat tévesen értelmezi vagy nem szokványos módon jeleníti meg, a 8-9 éves gyerekek többsége már egyértelműen képes mindezen fogalmak értelmezésére és rajzi ábrázolására.

A versengéssel, a győzelemmel és a vesztéssel kapcsolatban megjelenített versengési helyzetek típusa – strukturált és spontán versengési helyzetek

Strukturált és spontán versengési helyzetek

A rajzok elemzése során megvizsgáltuk, hogy az egyes fogalmakkal kapcsolatban milyen típusú versengést jelenítenek meg a 8-9 éves gyerekek. Ezek szerint a versengés típusa szerint megkülönböztethetjük egymástól a strukturált- és a spontán versengési helyzeteket (Kohn, 1980; Sommer, 1995; Fülöp & Sándor, 2008)

Strukturált versengésről beszélhetünk abban az esetben, amikor a versengés valamilyen szervezett formában jelenik meg. A strukturált versengési helyzetekben a versengő felek – ez esetben a gyerekek – tisztában vannak azzal, hogy valamilyen versenyben vesznek részt, amelynek vannak szabályai, vannak nyertesei és vannak vesztesei. Ilyen strukturált verseny lehet, amit az iskola vagy a sportegyesület szervez, de ugyanígy strukturált versenyről beszélhetünk abban az esetben is, ha a gyerekek maguk szerveznek az udvaron futóversenyt vagy csak úgy egymás között focizgatnak.

A versengés másik fajtája – *a spontán versengés* – leginkább az egyéni belül zajlik, sokszor egy olyan társas összehasonlításon alapul, amelynek az összehasonlítási másik nincs is tudatában. A spontán versengés, mint folyamat a legtöbb esetben kevésbé explicit és nyílt. Ilyen például az, amikor a gyerek igyekszik a lehető legjobban teljesíteni, sokat jelentkezik, igyekszik megfelelni a tanár elvárásainak és igyekszik ezzel „jobb” lenni, mint a másik. Vagy amikor mások „bohóckodásukkal” igyekeznek felhívni magukra társaik figyelmét, és ezzel igyekeznek jobb helyzetbe hozni magukat az adott osztályközösségen belül.

Az ábrázolt versengés típusa	Szervezett strukturált versengés	Spontán versengés	Nem eldönthető
Versengés (N=66)	(56) 85%	(2) 3%	(8) 12%
Győzelem (N=66)	(65) 98%	(1) 2%	(0) 0%
Vesztés (N=66)	(62) 94%	(0) 0%	(4) 6%

I. Táblázat. A versengéssel, a győzelemmel és vesztéssel kapcsolatban ábrázolt versengés típusai

A vizsgált rajzokon a gyerekek túlnyomó többsége (versengés: 85%; győzelem: 98%; vesztes: 94%) valamiféle strukturált versengési helyzetet – versenyt vagy vetélkedőt – jelenített meg.

Csak elvétve – összesen két versengéssel és egy győzelemmel kapcsolatos rajzon – találoztunk olyan helyzettel, ami esetleg spontán versengésre utalhat.

Az egyik gyermek a versengéssel kapcsolatban a „*létért való küzdelmet*” jelenítette meg, amint egy macska a fa tetején harcol az életéért, mert a krokodil meg akarja enni. A másik két spontán versengésre utaló rajz a versengéssel kapcsolatban a széllel harcoló malom, a győzelemmel kapcsolatban pedig a viharon átkelő repülő, amely rajzokat az előző fejezetben már részletesen elemeztünk.



R17 – A „létért való küzdelem” ábrázolása - „*Itt ez a macska az életéért harcol, mert a krokodil meg akarja enni!*” – 8 éves fiú rajza a versengéssel kapcsolatban (168/1).

A strukturált helyzetek szinte kizárólagos ábrázolásának egyik lehetséges oka lehet, hogy a gyerekek mindennapi életük során gyakrabban találkoznak ilyen szervezett és nyílt versengési helyzetekkel. A másik lehetséges magyarázat, hogy a strukturált helyzeteket a gyerekek gyakrabban azonosítják versengési helyzetként és ők maguk is tudatosabban élik meg versengésként, mint a szintén napi szinten átélt spontán versengéseket. Mindezekon kívül a strukturált versengési helyzetek megjelenítésének túlsúlyát tovább növelheti, hogy az ilyen helyzetek pont nyílt és explicit jellegük miatt könnyebben és egyértelműbben megjeleníthetők vizuálisan, mint a sokszor az adott egyénen belül zajló spontán összehasonlítási folyamatok.

A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban megjelenített versengési helyzetekkel kapcsolatban fontos megjegyeznünk, hogy az elemzés ezen első fázisában a rajzokon megjelenített témákkal kapcsolatban erősen támaszkodtunk arra, amit a rajzokat követő egyéni interjú helyzetben az adott gyerek az adott rajzzal kapcsolatban mondott, vagyis arra, ahogy azt interpretálta. A későbbi elemzés során, a rajzokat alaposabban is szemügyre véve a versengésnek számos olyan aspektusa felfedezhető, amelyekről a gyermek az interjúk során egyáltalán nem beszélt, vagy csak a klinikai beszélgetés egy későbbi fázisában utalt rá.

Jelen kutatás fókuszában azonban elsősorban a gyermekkori társas kapcsolatok rajzi megjelenítése, és ezen társas reprezentációk fogalmi vizsgálata áll. Ez az úgynevezett „szociálpszichológiai” megközelítés lehetővé tette, hogy viszonylag nagy számú rajzot elemezzünk, a kutatás során kialakult kategóriák mentén, és több szempontból is összehasonlíthassuk egymással, az egyes fogalmakkal kapcsolatos eredményeket. Azonban ez a fajta megközelítés nem tette lehetővé azt, hogy a kutatás ezen fázisában minden egyes rajzot külön és részletesen elemezhessünk és klinikai-analitikus szempontból is értékelhessük őket.

Mindezek ellenére azonban néhány példát erre a részletesebb elemzésre az egyes rajzok alatt mégis bemutatunk, annak szemléltetésére, hogy a kutatás egy későbbi fázisában a rajzokat érdemes lehet önmagukban is alaposabban szemügyre venni és a tartomelemzés mellett analitikus módszerekkel is vizsgálni. A részletesebb elemzéseket a dolgozatban konzekvensen csillaggal (*) jelöltük.

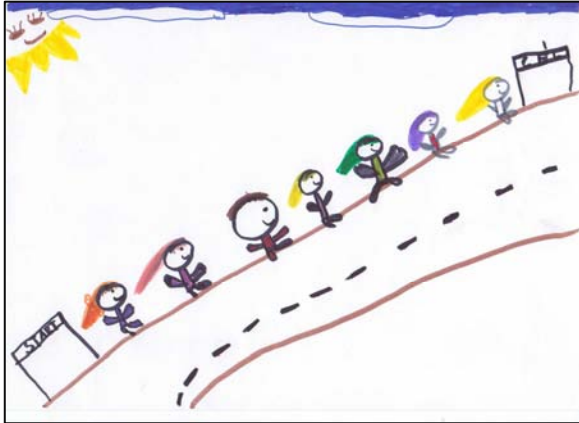
A versengéssel, a győzelemmel és a vesztéssel kapcsolatos rajzokon megjelenített versengés területei

Az egyes fogalmakkal kapcsolatban megjelenített témák gyakoriságát az alábbi táblázatban foglaltuk össze.

Terület	Sport	Autó-motor verseny	Játékok	Szavaló-verseny	Szépség-verseny	Más
Versengés (N=66)	(28) 42%	(16) 24%	(7) 10%	(5) 7%	(1) 2%	(9) 15%
Győzelem (N=66)	(36) 54%	(10) 15%	(6) 9%	(1) 2%	(3) 5%	(10) 15%
Vesztés (N=66)	(36) 54%	(10) 15%	(8) 13%	(0) 0%	(2) 3%	(10) 15%

II. Táblázat - A versengés, győzelem és vesztes leggyakrabban ábrázolt területei

A *versengés*, mint fogalom kapcsán a strukturált versengéssel kapcsolatos rajzokon a leggyakrabban megjelenített téma a verseny, ezen belül a **sportverseny** volt (42%). A rajzok számos sportot mintáztak (lőverseny, futóverseny/atlétika, bokszt, tornászverseny, úszóverseny, futball, kosárlabda).



R18 – Sportverseny-rajz – „Egy futóversenyt rajzoltam, aki beér a célba, az lesz a győztes.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (114/1)

R19 – Úszóverseny-rajz – „Én azt rajzoltam, hogy nyáron voltunk az uszodában és ott volt egy ilyen verseny – azon versenyeznek, hogy ki ér be előbb a célba.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (125/1)



R20 – Futóverseny-rajz – „Futóversenyt rajzoltam. Ezek itt a szurkolók, ez a két versenyző, az egyik lemaradt. Ez itt a bementő, nem tudom, hogy hívják. És itt van zászló is, hogy ki melyiknek szurkol. Itt a táblázat, mint a jéghekinál, itt a szélén. Ez itt a pálya.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (104/1)

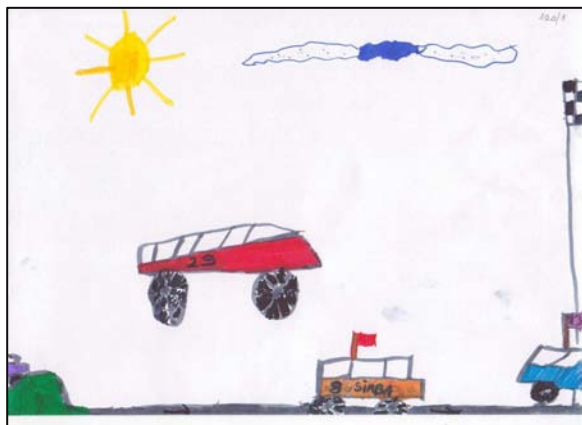


R21 – Focimeccs-rajz – „Ez egy kisebb focipálya, amin két gyerek focizik. Mindegyiknek van egy focikapuja, egyik éppen rúg a másiknak. 12:5-re vezet az egyik. Süt a nap, nyár van. A focipálya az füves területen van...Ez az egyik barátom, ez meg én lennék.” – 8 éves fiú rajza a versengéssel kapcsolatban (124/1)

A sport után a másik legkedveltebb téma a versengéssel kapcsolatban az **autó és motorversenyzés**, vagyis a technikai sportok voltak (24%). Ez néhány kivételtől eltekintve inkább a fiúk rajzain jelent meg. Sokan a Forma 1-et rajzolták meg.



R22 – Autóverseny-rajz – „FORMA-1-es versenyautókat rajzoltam, ahogy az első helyért éppen megpróbálják legyőzni egymást” – 8 éves fiú rajza a versengéssel kapcsolatban (126/1)



R23 – Autóverseny-rajz – „Egy autóversenyt rajzoltam. Ez az autó, ami jött és itt ugratott, ez direkt ez annak van kinevezve, hogy ez egy ugrató, de ez a kocsi ez most jön.” – 8 éves lány (!) rajza a versengéssel kapcsolatban (120/1) Bár az autóverseny megjelenítése általában a fiúkra jellemző, egy-egy lány rajzán is találkozhatunk autók vagy motorok versenyével.



R24 – Autóverseny-rajz – „Ez egy autóverseny, ez meg itt, azon bánkodik, hogy nem ő nyeri meg a sok pénzt!” – 8 éves fiú rajza a versengéssel kapcsolatban (136/1)

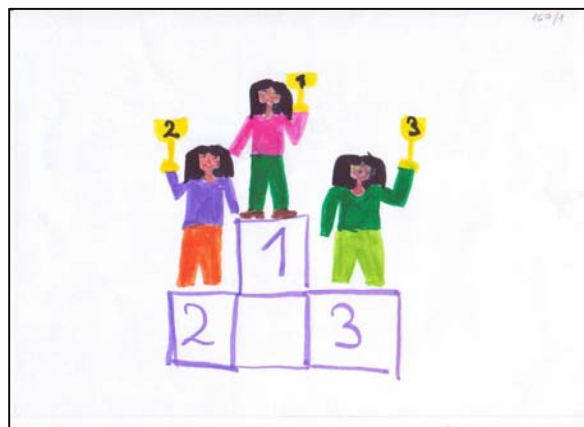
(*) Ennek a rajznak az alaposabb tanulmányozása után láthatjuk, hogy a kép figyelmi fókuszában nem a versengési folyamat, hanem a sérült furgon mellett mérgeződő pálcika-ember van. Gyerekek rajzain gyakran találkozhatunk azzal a jelenséggel, hogy saját feszültségeiket egy más tárgyra – jelen esetben az autóra – vetítik ki. Itt is az autó az, ami „füstölög” és „tört össze” a gyermek helyett. Érdekes megfigyelni a felette haladó barna autót is, amint annak „füstje” vészjósló felhőt formál a szerelő pálcika-ember felett.

Ha esetleg kétségeink lennének az adott azonosulással kapcsolatban, vizsgáljuk meg ugyan ennek a 8 éves fiúnak a két héttel később, a győzelemmel kapcsolatban készített rajzát és az azon megjelenített autót. (R25)



R25 – Futóverseny-rajz – „Azt rajzoltam, hogy ő megnyeri ezt a futóversenyt és utána még rajzoltam egy autót. Nem baj?” – 8 éves fiú rajza a győzelemmel kapcsolatban (136/2)

Az elsősorban iskolai környezetben előforduló játékos vetélkedők (10%) mese és szavalóverseny (9%) valamint a szépségverseny ábrázolásával leginkább a lányok rajzain találkozhattunk.



R26 – Szépségverseny-rajz – „Ez egy szépségverseny és ez a három lány lett az első három helyezet. Összesen 20-an voltak.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (167/1)

(*) A rajz érdekessége, hogy a veszteseknek nincs lábuk.



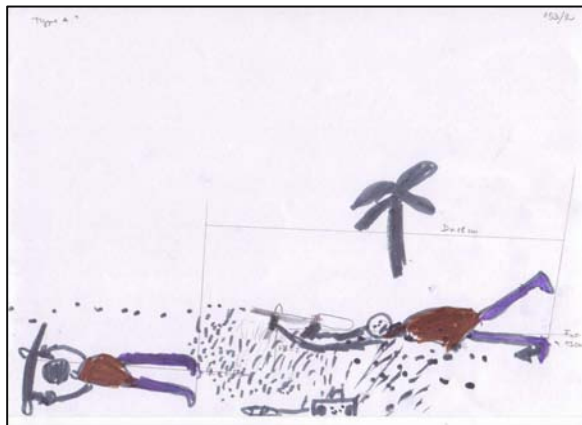
R27 – Szavalóverseny-rajz – „Ez vagyok én, ez a tanár néni és sok más gyerek is van és ez egy szavalóverseny.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (101/1)



R28 – Játékos vetélkedő rajz – „Tavaly a Balatonon voltunk és meghívott egy lány a bulijára és volt egy ilyen játék.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (129/1)

A győzelemmel és a veszttel kapcsolatban megjelenített témák a versengéshez hasonló struktúrát mutatnak, csak még a versengéssel kapcsolatban megjelenítettéknél is gyakoribb volt a **sport** tematikájú rajz (győzelem 54% és vesztes 54 %).

A győzelmet ábrázoló rajzok között három esetben megjelent a „háború” is. Ezt a témát csak fiúk rajzolták.



R29 – Háború-rajz – „Ez egy háború és az egyik csapat nyer.” – 8 éves fiú rajza a győzelemmel kapcsolatban (108/2)

R30 – Háború-rajz – „Mindenhol két pár van és ők harcolnak egymás ellen.” – 8 éves fiú rajza a győzelemmel kapcsolatban (153/2)
Az emberek ábrázolása és kidolgozottsága messze elmarad a robbanás jelentőségétől vagy a helikopter kidolgozottságától.



A rajzok alapján a gyerekek versengésre, ezen belül leginkább a versenyre vonatkozó fogalmát, a nagy valószínűséggel a televízióban látott sportközvetítések (Olimpia, Forma-1), az iskolában rendezett különböző versenyek és vetélkedők és a szabadidős játékok (pl. kártya) formálják a leginkább. Nem talákoztunk olyan ábrázolással, amely az iskolai teljesítményben való versengést jelenítette volna meg, és csak nagyon kevés olyan rajz volt, amely mindennapi játékhelyzetben mutatta volna meg a versengést.

Nemi különbségek – a rajzokon megjelenített témák tekintetében

Mindhárom témával kapcsolatos rajzokra jellemző, hogy a gyerekek inkább egyéni (futás, úszás, bicikliverseny, bokszt, szumó, evezés stb.), mint csapatsportokat (foci, kosárlabda, vízilabda) ábrázolnak.



R31 – Egyéni sport-rajz – „Ez egy lóverseny és itt a bíró.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (103/1)

R32 - Egyéni sport-rajz – „Egy futóversenyt rajzoltam, amiben elesik az egyik ember pont a cél előtt, mert túl gyorsan futott.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (122/1)



Különösen igaz ez a lányokra, akik a *versengés* és a *győzelem* esetében kizárólag egyéni sportot, a *vesztés* esetében pedig 95%-ban – vagyis egyetlen rajztól eltekintve – egyéni sportot rajzoltak. A sportversenyt rajzoló fiúk Fisher-egzakt próba alapján a *versengés* és a *vesztés* esetén szignifikánsan többször ábrázolnak csapatsportot (*versengés*: $p = .005$; *vesztés*: $p = .016$). Ez az arány a *győzelem* esetén változik csak meg, mert ebben az esetben a fiúk is kevesebb csapatgyőzelmet (20%) és több egyéni győzelmet jelenítenek meg, a különbség ez utóbbi esetben a fiúk és a lányok között nem szignifikáns (lásd. III./a,b,c Táblázat).

A sporttal kapcsolatos rajzokon megjelenített csoportos versus egyéni helyzetek és az ezekkel kapcsolatos nemi különbségek	Versengés			Győzelem			Vesztés		
	Összesen (28)	Fiúk (13)	Lányok (15)	Összesen (36)	Fiúk (15)	Lányok (21)	Összesen (36)	Fiúk (17)	Lányok (19)
Csapat	(6) 21%	(6) 46%	(0) 0%	(3) 8%	(3) 20%	(0) 0%	(8) 22%	(7) 41%	(1) 5%
Egyéni	(22) 79%	(7) 54%	(15) 100%	(33) 92%	(12) 80%	(21) 100%	(28) 78%	(10) 59%	(18) 95%

III/a,b,c Táblázat – A sporttal kapcsolatos rajzokon megjelenített csoportos versus egyéni helyzetek és az ezekkel kapcsolatos nemi különbségek

A versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatban megjelenített szereplők – Az emberek ábrázolása a gyerekrajzokon

Az elemzés során mindenekelőtt megvizsgáltuk, hogy a gyerekek a három fogalommal kapcsolatban milyen szereplőket jelenítenek meg rajzaikon. Ennek kapcsán vizsgáltuk, hogy az egyes fogalmak különböznek-e annak tekintetében, hogy milyen arányban jelenítenek meg velük kapcsolatban a gyerekek embereket, valamint abban, hogy önmagukat is lerajzolják-e.

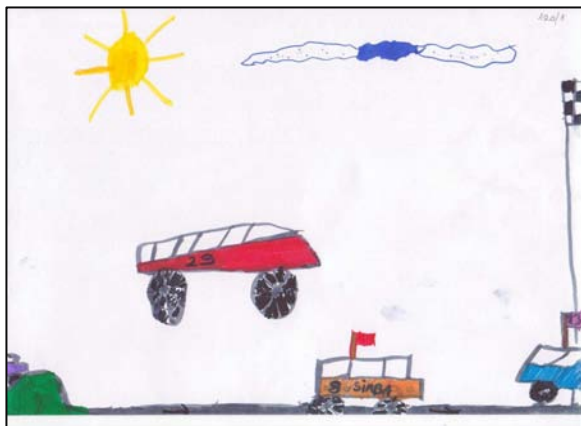
Ezt követően megvizsgáltuk a különböző fogalmakkal kapcsolatos rajzokon megjelenített győzteseket és veszteseket, valamint azt, hogy ezeknek a győzteseknek és veszteseknek a neve hogyan viszonyul az adott rajzot készítő gyermek neméhez. Minden egyes témával kapcsolatban kitértünk az esetleges nemi különbségekre is.

Emberek ábrázolása a rajzokon

Vizsgálatunkban a rajzok többségén mindhárom vizsgált fogalommal kapcsolatban leginkább embereket ábrázoltak a gyerekek. Thomas és Silk (1990) is leírják, hogy a gyerekek szabadrajzaikban is leggyakrabban embereket rajzolnak. Mindhárom fogalom esetén csak 5-6 olyan rajz volt, amelyen az adott versengés ábrázolása során a gyerekek nem jelenítették meg magukat a versenyzőket. Ezeket a rajzokat egy-egy kivétellel fiúk készítették és leginkább autóversenyt ábrázoltak – ahol az autókban ugyan nem látszottak a vezetők, azonban minden bizonnyal benne voltak.



R33 – Autóverseny-rajz, amelyben nem látszanak a vezetők (ember nélkül) – „Versenyautók versenyeznek és itt vannak a szurkolók meg a sáv.” – 8 éves fiú rajza a versengéssel kapcsolatban (105/1)



R34 – Autóverseny-rajz, amelyben nem látszanak a vezetőik – „Egy autóversenyt rajzoltam” – 8 éves lány (!) rajza a versengéssel kapcsolatban (120/1)

Az ember nélküli rajzok közé tartozik az üres kosárpályát valamint a két oklevelet, illetve emléklapot ábrázoló rajz is, amelyeket a korábbiakban már bemutattunk (R14 és R13). A fogalmanként két-három állatot ábrázoló rajz pedig az animizmust példázza. Az ábrázolt állatokat a gyerekek emberi tulajdonságokkal és érzelmekkel ruházták fel, emberi „arckifejezést”, mosolygó vagy lefelé görbülő szájat rajzoltak nekik és ezek az állatok is ember-szerű versengési helyzetekben vettek részt. Jó példa az állatokkal történő versengés-ábrázolásra az, amikor a teknős és a nyúl versengésén keresztül mutatják be a gyerekek azt, hogy az okos teknős az eszével diadalmaskodhat a jóval esélyesebb és gyorsabb nyúl elleni futásban. Az ilyen jellegű állatmesén alapuló helyzetekkel csak lányok rajzain találkoztunk. Egyetlen fiú volt, aki ugyan nem állatot, de egy malmot emberi tulajdonságokkal ruházott fel és ezt ábrázolta rajzán.



R35 – Állatverseny-rajz – Az animizmus példája – „Egy meséből rajzoltam le egy részletet, ami arról szól, hogy a nyúl meg a teknős versengenek, hogy ki él előbb a célba...A végén a teknős nyeri meg, mert a nyúl az csúfot akar űzni a teknősből, és ezért úgy tesz, mintha aludna, és a teknős végén beér a célba, mert a nyúl igazából elaludt.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (134/1)



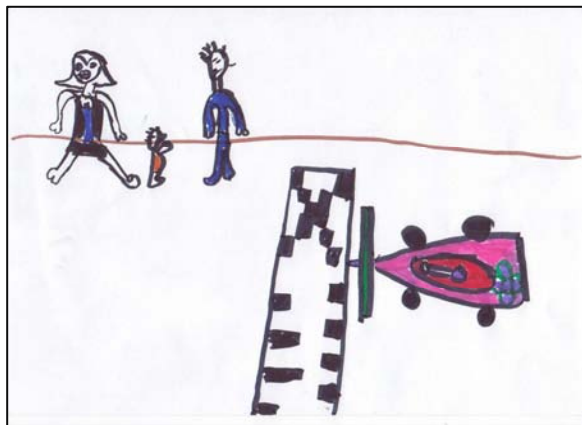
R36 – Állatverseny-rajz – Az animizmus példája – „Ezen azt rajzoltam, hogy négy süni versenyeznek, hogy ki fut a leggyorsabban, a pillangók versenyeznek, hogy ki ér föl leghamarabb a napocskához. Ezen pedig a levelek versenyeznek, hogy ki tud nagyobb hangot kiadni. És ez itt pedig én vagyok, ez a lila ruhás kislány, aki éppen mondja a pillangóknak, a süniknek, a leveleknek meg a madaraknak, hogy fussanak gyorsan a sünik, repüljenek szépen, gyorsan a madarak, meg a pillangók. És a leveleknek is drukkolok, hogy minél nagyobb hangot adjon ki mindegyik levél.”
– Egy erősen, gyakran és sikeresen versengő 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (143/1). A kislány zenekarban is hegedül és nagyon sikeres ebben is.

R37 – Állatverseny-rajz – „A teknős meg a nyúl versenyét rajzoltam le.” 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (138/1)
(*) Azzal, hogy a versengés kapcsán állatokat ábrázolnak emberek helyett, a versengés problematikáját és agresszív vonásait távolabb helyezik maguktól. Az ilyen jellegű állatversenyek megjelenítése csak lányok rajzaira jellemző.



R38 – Animizmus megjelenése egy 8 éves fiú rajzán a versengéssel kapcsolatban – „Azt rajzoltam, hogy pörög a malom és ez egy ilyen jellegzetes verseny – és hogy mennyire tud gyorsan pörögni.” - 8 éves fiú rajza a versengéssel kapcsolatban (106/1)
(*) Bár a malom nem állat, mégis az animizmusnak megfelelően emberi tulajdonságokkal rendelkező tárgy, amely ebbe a csoportba kell, hogy kerüljön. Funkciója ugyanaz lehet, mint az állatoké – a versengés és következményeinek hárítása.

A megjelenített emberek a televízióban látható sportok esetében felnőttek (sportolók, autóversenyzők, mint Michael Schumacher, és drukkerek), más esetekben gyerekek (csoporttársak, osztálytársak, barátok, testvérek) voltak. Az iskolai versenyek esetében néhány rajzon jelen vannak a tanárok, a szabadidős programok keretében zajló versenyek esetében pedig a szülők és a közönség.



R39 – Autóverseny és közönség egy 8 éves lány győzelemmel kapcsolatos rajzán (111/2).

(*) Ezen a rajzon – amit hetekkel az előző, versengéssel kapcsolatosan már bemutatott rajza (R6) után készített a gyermek a győzelemmel kapcsolatban -, a felkérőre jellemző kisgyermek motívuma ugyan úgy megjelenik. A győztes autó pedig mellesleg éppen beér a célba.

Én-involváltság a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon

A rajzokkal kapcsolatos interjúrészek utólagos elemzése során kiderült, hogy a versengés esetén a gyerekek egyharmada (33%) önmagát is lerajzolta. Ez az ön-ábrázolás vagy én-involváltság mind a győzelem, mind a veszteség esetén mindössze 12%-ra csökkent. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatosan ábrázolt helyzetekre jellemzőbb, hogy az adott versengési folyamat már lezárult és így a megjelenített győztesek vagy vesztesek szerepében nagyobb súlya van annak, hogy a gyermek önmagát valamelyikkel azonosítja-e. Ezzel szemben a versengéssel kapcsolatban jellemzően megjelenített még lezáratlan folyamatban könnyebbnek tűnik az azonosulás az adott versenyben részt vevő egyik vagy másik gyerekkel, mivel ilyenkor sem a veszteséssel járó kudarc, sem a győzelemmel kapcsolatos esetleges ambivalens érzések nem nehezítik az adott azonosulási folyamatot.

Én-involvált helyzetek megjelenítése rajzokon	Versengés			Győzelem			Vesztés		
	Összesen (N=66)	Fiúk (N=33)	Lányok (N=33)	Összesen (N=66)	Fiúk (N=33)	Lányok (N=33)	Összesen (N=66)	Fiúk (N=33)	Lányok (N=33)
Ő maga is szerepel a rajzon	(22) 33%	(4) 12%	(18) 53%	(8) 12%	(2) 6%	(6) 18%	(8) 12%	(2) 6%	(6) 18%
Ő maga nem szerepel a rajzon	(44) 67%	(29) 88%	(15) 47%	(58) 88%	(30) 94%	(28) 82%	(58) 88%	(30) 94%	(28) 82%

IV/a,b,c Táblázat – Az én-involvált helyzetek megjelenítése a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon és az ezzel kapcsolatos nemi különbségek

Nemi különbségek –Én-involváltság

Mind a három vizsgált fogalommal kapcsolatban a lányokra jellemzőbb, hogy rajzaikon önmagukat is megjelenítik, azonban ez a típusú nemi különbség csak a versengés, mint fogalom kapcsán szignifikáns. Az én-involvált helyzetek többségére jellemző, hogy a győzelemmel kapcsolatos rajzokon a gyerekek győztesként, míg a veszteséssel kapcsolatos rajzokon vesztesként jelenítik meg magukat. Annak ellenére, hogy az én-involvált helyzetek ábrázolása viszonylag ritka, két lány és egy fiú mindhárom vizsgált fogalommal kapcsolatban megjelenítette önmagát a rajzán, azonban a fiú rajzán ő maga csak a közönség soraiban volt jelen és nem a konkrét versenyhelyzetben vett részt. 6 további gyermek (5 lány és egy fiú) pedig legalább két vizsgált fogalommal kapcsolatban olyan versengési helyzetet jelenített meg, amelyben ő maga is szerepelt. Azonban az egyetlen fiú-rajzon ebben a esetben is a drukkolók között volt maga a gyermek. Ezek szerint az én-involvált helyzetek többszörösen visszatérő ábrázolása *kizárólag lányokra jellemző*. Ezen rajzok további érdekessége, hogy a gyerekek minden esetben az adott témának megfelelő helyzetben ábrázolták magukat – vagyis a győzelemmel kapcsolatos rajzokon győztesként, a veszteséssel kapcsolatos rajzokon vesztesként jelenítették meg önmagukat. Szintén jellemző volt, hogy a versengéssel kapcsolatos én-involvált helyzetek többségében az adott versengési folyamat még nem zárult le, és a gyermek sokszor nem is tudta megmondani, hogy mi lesz az adott folyamat végeredménye.

A győztesek és a vesztesek megjelenítése a rajzokon

A versengéssel és a győzelemmel kapcsolatban a gyerekek többsége (versengés: 73%; győzelem: 77%) a potenciális (versengés) vagy a tényleges (győzelem) győztest és vesztest megjelenítette a rajzán. A vesztesel kapcsolatban kissé csökkent azon rajzok aránya, amelyeken mind a győztes, mind a vesztes megjelenik (67%) és ezzel párhuzamosan a rajzok mintegy ötödénél (21%) a gyerekek csak a vesztest ábrázolták.

A győztes és a vesztes ábrázolása a rajzokon	Versengés			Győzelem			Vesztés		
	Összesen (N=66)	Fiúk (N=33)	Lányok (N=33)	Összesen (N=64)	Fiúk (N=31)	Lányok (N=33)	Összesen (N=64)	Fiúk (N=30)	Lányok (N=34)
A versengő felek / vagy a tényleges győztes és a vesztes egyaránt megjelenik a rajzon	72% (48)	70%	74%	80% (51)	81%	79%	69% (44)	80%	59%
Csak a győztes jelenik meg a rajzon	18%	15%	20%	15%	16%	15%	5%	0%	9%
Csak a vesztes jelenik meg a rajzon	0%	0%	0%	0%	0%	0%	19%	13%	23%
Sem a győztes sem a vesztes nem jelenik meg a rajzon	10%	15%	6%	5%	3%	6%	7%	7%	9%

V/a,b,c Táblázat – A győztesek és a vesztesek megjelenítése a versengéssel, a győzelemmel és a vesztesel kapcsolatos rajzokon valamint az ezzel kapcsolatos nemi különbségek

A versengés és győzelem rajzokon nem találtunk jelentősebb nemi különbséget abban, ahogyan a győzteseket és a veszteseket megjelenítette az adott gyermek. A vesztesel kapcsolatban azonban a fiúkra jellemzőbb, hogy mind a győztest, mind a vesztest megjelenítik a rajzaikon (fiúk 79% versus lányok 55%), míg a lányok gyakrabban ábrázolják csak a vesztest (lányok 27% versus fiúk 15%) vagy csak a győztest (3 rajz = 9%) önmagában.

Mindez értelmezhető úgy is, hogy ezzel a megjelenítési formával a lányok olyan mértékben „izolálják” az adott vesztest annak szociális környezetétől, hogy meg sem jelenítik az adott rajzon (9%), vagy önmagában ábrázolják, ami szintén értelmezhető egyfajta izolációként – főleg mert ezeken a rajzokon a vesztes gyakran egyedül van és sír.

Egy másik lehetséges értelmezés alapján azonban azokon a rajzokon, amelyeken csak a vesztes jelenik meg (fiúk: 15% és lányok: 27%) az adott vesztest a gyermek kiemeli – általában nagynak és sokszor színesnek is ábrázolja – és azzal, hogy a vesztes nézőpontjából ábrázolja a helyzetet ez a figura lesz az összetéveszthetetlen „főszereplője” a történetnek.



R40 – A vesztes egyedül van és sír – „Egy kisfiút rajzoltam, aki nagyon szomorú és sír, mert utolsó lett.” – 8 éves lány rajza a veszteséssel kapcsolatban (137/3)



R41 – A vesztes egyedül van és sír – „Itt röplabda-meccs zajlott le, és 15:9 volt a pontszám, és itt látható a pontszámjelző alatt egy kislány, aki sír, és azt kérdezi, hogy miért mi veszítettünk?” – 8 éves lány rajza a veszteséssel kapcsolatban (134/3)



R42 – A vesztes egyedül van és sír – „Azt rajzoltam, hogy itt van ez a kislány, és veszített egy játékban. És mondja is, hogy de kár, hogy nem én győztem.” – 8 éves lány rajza a veszteséssel kapcsolatban (133/3)

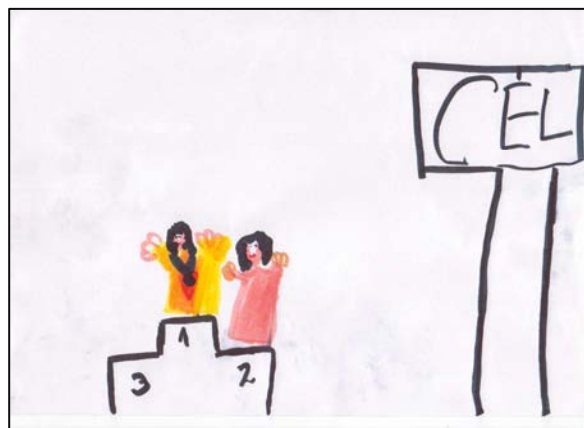
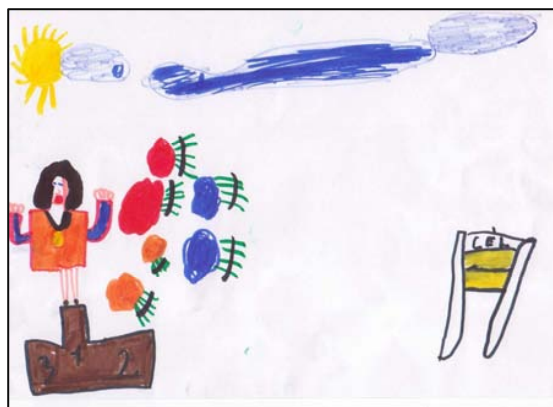


R43 – A vesztes egyedül van és sír – „Egy balett-táncos nő veszít. Ő lett a hatodik helyezett...Kár, hogy utolsó lettem, de azért örülök is, mert bejutottam a világbajnokságba.”– 8 éves lány rajza a veszteséssel kapcsolatban (139/3)

Ha az eredményeket összesítjük, jól látható, hogy a lányok vesztes rajzainak több mint egyharmada (36%) nem tartja egyben a győztes és vesztes felet, szemben a fiúk rajzainak csak 15%-ával (Fisher-egzakt próba $p = 0,78$ tendenciaszinten szignifikáns). Az egyik lány, akinek a rajzán csak a győztes jelenik meg, így fogalmazott: „A vesztes valahová elment.”

R44 – A vesztes nem jelenik meg – „Ez itt a győztes, ezek meg a virágok. A vesztes nincs itt, valahová elment!” – 8 éves lány rajza a veszteséssel kapcsolatban (113/3)

(*) A rajz részletesebb elemzése kapcsán érdemes megfigyelni a dobogó helyzetét, amire a 3. helyezett (az egyik vesztes) fizikailag rá sem férne és a dobogó 2. fokát, amit betöltenek a „virágok” és ami felett ott tornyosulnak a sötétkék felhők.



R45 – Ugyan ennek a lánynak a győzelemmel kapcsolatos rajzán szintén „véletlenül” lemaradt a vesztes. Futóverseny – eredményhirdetés – „Ez a kislány nyert és a testvére nem sértődik meg azon, hogy nem ő kapta az érmet...mert ő is láthatja majd otthon” – 8 éves lány rajza a győzelemmel kapcsolatban (113/2)

A rajzokon megjelenített figurák neme

Ha ugyanezek a versengést, győzteseket és veszteseket ábrázoló rajzokon megvizsgáljuk, hogy a gyerekek milyen nemű szereplőket ábrázolnak, akkor egyrészt világossá válik, hogy – összhangban Chafel (1985) eredményeivel a társas összehasonlításról – a rajzok többségén azonos neműek versengenek egymással: fiúk-fiúkkal, lányok-lányokkal (versengés – 40 rajz (83%); győzelem – 43 rajz (84%); vesztes – 41 rajz (93%). Ez természetesen részben abból fakad, hogy a sportversenyek és az iskolai sportvetélkedők legtöbbször „nemen” belül versenyeztet. Amikor megvizsgáljuk, hogy kik azok, akik mégis vegyes – fiú-lány – versengést ábrázoltak, akkor azt tapasztaljuk, hogy az összesen 19 ilyen rajzot (8 versengéssel, 8 győzelemmel és 3 veszteséssel kapcsolatos) egy kivétellel kizárólag lányok készítették. A fiú-lány vegyes helyzeteket megjelenítő rajzok közül a 8 versengést ábrázoló rajzon 7-szer a lány-versenyző nyer, a 8 győzelem rajzon 6-szor a lány-versenyző nyer, a 3 vesztes rajzon viszont minden esetben a fiú a győztes és a lány a vesztes.

Ezeknek a rajzoknak a vizsgálata a győzelem illetve a vesztes kezelésével kapcsolatban is érdekes kérdéseket vet fel, mivel ezek szerint inkább a lányokat foglalkoztatja a másik nemmel való versengés és szintén ők azok, akik vágnak rá, hogy a fiúkkal is összemérhessék az erejüket. Ez azonban egy olyan kérdés, amelyre az interjúk elemzése kapcsán még vissza kell térnünk.

A közönség ábrázolása a rajzokon

A győztesen és a vesztesen kívül a rajzok egy részén a közönséget (a szociális környezetet) is ábrázolták a gyerekek. Ezt leginkább a versengést ábrázoló rajzokon tették – 12 rajz (18%), majd a győzelem rajzokon – 8 rajz (12%) és legkevésbé a vesztes rajzokon – 3 rajz (5%). Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a vesztes az, amelyik a legkevésbé „igényli” a közönséget, és ezért ezen fogalommal kapcsolatban a gyerekek kevésbé ábrázolják azokat a szereplőket, akik láthatják „kudarcukat”. Erre a kérdésre a győzelem és a vesztes, mint élmények kezelésével és feldolgozásával kapcsolatban a dolgozat egy későbbi részében – az interjúk komplex elemzése kapcsán szintén vissza kell még térnünk.

A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon megjelenített érzelmek

A kisgyermekkori érzelemábrázolás a vidám és a szomorú arckifejezések primitív megjelenítésével indul. Ezeknek az alapvető érzelmeknek az ábrázolásával már 4 éves kor körül találkozhatunk, de jellemzően csak 5-6 éves korban jelenik meg, majd folyamatosan finomodik. (Trautner és mtsi, 2003) vizsgálatai is rámutatnak arra, hogy míg az olyan egyszerűbb érzelmeket, mint a boldogság vagy a szomorúság könnyű felismerni és ábrázolni, addig az olyan bonyolultabban kifejezhető érzelmek, mint a meglepetés vagy a düh, már nehezebben ábrázolhatóak. Feuer (2000) szerint az általunk is vizsgált kisiskolás életkorra még mindig csak az olyan alapvető érzelmek megjelenítése a legbiztosabb és leggyakoribb, mint az öröm, a harag vagy a szomorúság.

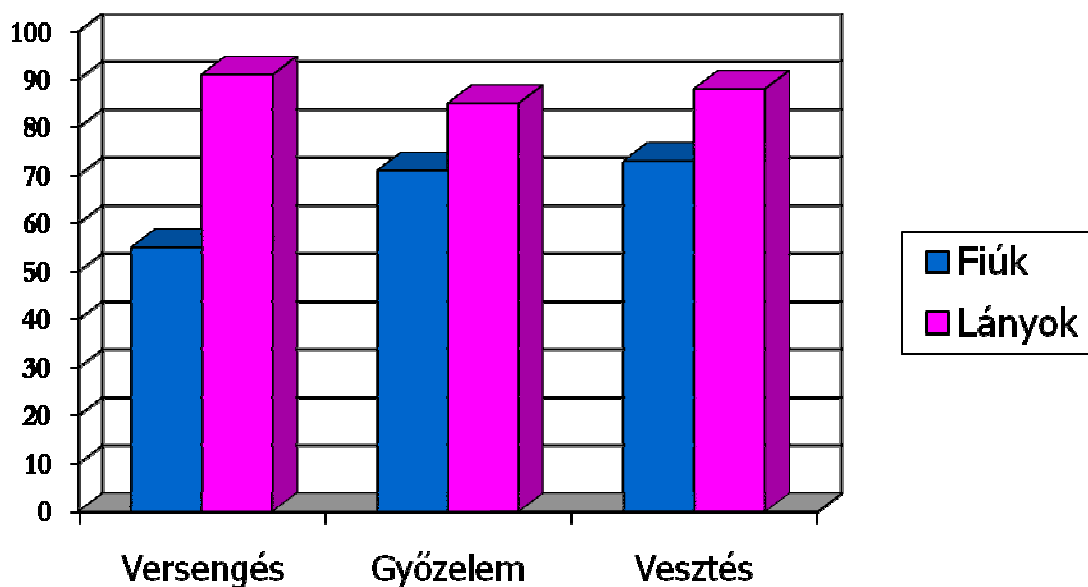
Az érzelmek ábrázolása a gyerekrajzokon viszonylag kevésbé feltárt terület. Az ezzel kapcsolatos szakirodalmi hivatkozások többsége leginkább a színekkel összefüggésben tárgyalja a témát és nem a rajzok tartalmi jegyeinek vizsgálata alapján von le következtetéseket (Thomas, Silk, 1990). Saját vizsgálatunkban elsőként azt vizsgáltuk meg, hogy az adott rajzon szerepelnek-e egyáltalán érzelmek.

A rajzokon ábrázolt érzelmeket részben a szereplők arckifejezéséből, részben pedig azok testtartásából, és ezek kombinációjából állapítottuk meg. A vizsgálatban részt vevő 66 gyermek, *versengéssel* kapcsolatos rajza közül 49 esetben (73%) jelent meg valamiféle érzelem, és 17 esetben (27%) nem. Ezt a továbbiakban a fogalom Érzelemtelítettségi Százalékának (ÉSZ) nevezzük. Ezek szerint a *versengés* témájú rajzok Érzelemtelítettségi Százaléka 73%. Az egyes fogalmak a rájuk jellemző Érzelemtelítettségi Százalék (ÉSZ) mentén összehasonlíthatóak egymással és láthatóvá válnak az érzelem-ábrázolással kapcsolatos esetleges nemi különbségek is.

A versengéshez hasonlóan a *győzelemmel* és a *vesztéssel* kapcsolatos rajzokon is magas volt az Érzelemtelítettségi Százalék: a *győzelemmel* kapcsolatos rajzokon 78%-ban, a *vesztéssel* kapcsolatos rajzokon 81%-ban jelentek meg érzelmek. Azokon a rajzokon, ahol nem lehetett érzelmeket azonosítani, jellemzően egyáltalán nem szerepeltek emberek illetve állatok – például a Forma 1-es autóversenyeknél, ahol a szereplők arca nem volt látható és testtartásuk nem árult el azonosítható érzelmeket vagy az olyan rajzokon, ahol csak egy oklevelet rajzolt le a gyermek. Többször előfordult, hogy az autóversenyzők sisakja takarta el a szereplők arcát, de volt olyan is, ahol az adott sporttevékenység – például úszóverseny – közben nem látszott, a versenyző arca. Csupán 4 esetben talákoztunk olyan rajzzal, ahol a dobogó tetején a győztes gyerek nem mosolygott vagy nem emelte a kezét a magasba vagyis nem fejezett ki azonosítható érzelmet.

Azok között a gyerekek között, akiknek a *versengéssel* kapcsolatos rajzán nem jelent meg érzelem, lényegesen nagyobb arányban találunk fiúkat. Míg a fiúk csaknem fele (45%) nem jelenített meg semmiféle érzelmet a rajzán, addig a lányoknál ez csak elvétve (9%) fordult elő. A különbség szignifikánsnak bizonyult, Fisher-egzakt próba: $p=0,002$). A *győzelem* (Fiúk: 71%; Lányok: 85%) és a *vesztés* (Fiúk: 73%; Lányok: 88%) esetén nem találtunk szignifikáns különbséget (Fisher-egzakt próba: győzelem $p=0,232$, vesztés $p=0,206$) (lásd G2 Grafikon).

Érzelemtelítettségi százalék (ÉSZ)



G2-Grafikon a versengéssel, a győzelemmel és a veszttel kapcsolatban megjelenített érzelmek – nemi különbségek

Érzelemtelítettségi százalék	Versengés			Győzelem			Vesztés		
	Összesen (N=66)	Fiúk (N=33)	Lányok (N=34)	Összesen (N=66)	Fiúk (N=33)	Lányok (N=33)	Összesen (N=64)	Fiúk (N=30)	Lányok (N=34)
A rajzon megjelenik valamiféle érzelm	(49) 73%	(18) 55%	(30) 91%	(51) 78%	(23) 71%	(28) 85%	(52) 81%	(24) 73%	(28) 88%
Nem látható érzelm a rajzon	(17) 27%	(15) 45%	(3) 9%	(15) 22%	(10) 29%	(5) 15%	(14) 19%	(9) 27%	(5) 12%

VI/a,b,c Táblázat – Érzelmek megjelenítése a versengéssel, győzelemmel és veszttel kapcsolatos rajzokon

Pozitív és negatív érzelmek megjelenítése a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon

Az érzelmekkel kapcsolatos elemzés következő lépéseként megvizsgáltuk, hogy amennyiben a gyermek megjelenít valamiféle érzelmet az adott rajzon, milyen jellegű érzelmeket ábrázol a versengés, a győzelem és a veszteség kapcsán.

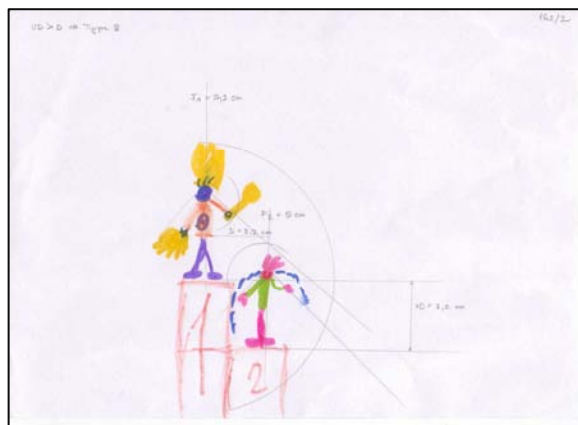
Vizsgálatunkban a pozitív érzelmek kifejezésének (öröm, boldogság, büszkeség) tekintettük a felfelé görbülő, mosolygó és nevető szájat, az előretekintő, „nevető” tekintetet, a felemelt fejet, a széttárt vagy magasra tartott kezeket (R46-R49).



R46 – „A győztes áthalad a célszalagon és nagyon örül” – 8 éves fiú rajza a győzelemmel kapcsolatban (112/2) Érdemes összehasonlítani a megjelenített győztest és a lap jobb alsó sarkában látható vesztest. Jó látható, hogy a győztes jobban kidolgozott, színesebb és lényegesen nagyobb is.

R47 – „A győztes megnyerte a versenyt és örül, a vesztes pedig sír” – 8 éves fiú rajza a győzelemmel kapcsolatban (162/2)

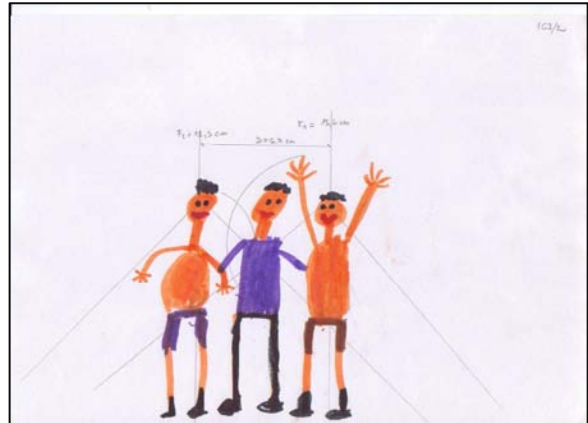
(*)Ezen a rajzon jól látható, hogy a vesztest a győztestől milyen mértékben elválasztja és izolálja a dobogó függőleges oldala. A vesztes gyerek feje így a győztes gyerek lábának magasságában van, ráadásul a győztes gyerek kezében lévő kupa, mint egy fenyegető furkósbot emelkedik a feje fölé.





R48 – „Azt rajzoltam, hogy éppen nyertem autóversenyben, ezek meg itt szomorúak, hogy nem nyertek!” – 8 éves lány rajza a győzelemmel kapcsolatban (130/2) A vesztesek testtartása jellemzően különbözik a győztestől, aki magasra emeli feje fölé a kupát és mosolyog.

R49 – „Azt rajzoltam, hogy két ember volt a bokszt meccsen és az egyik, amelyiknek fent van a keze, nyert és most örül!” – 8 éves fiú rajza a győzelemmel kapcsolatban (163/2) A győztes és a vesztes közötti testtartásbeli különbség nagyon jól kifejezi a rájuk jellemző lelkiállapotot.



Negatív érzélem kifejezését jelöltük akkor (szomorúság, szégyen), ha a szereplőnek lefelé görbült a szája, vagy ha a mellette álló győztes mosolygó szája mellett a vesztes szája egyenes volt. Ugyancsak negatív érzélemkifejezésnek jelöltük, ha a megjelenített figura leeresztett kézzel, leejtett vállal, nem szélesre tárt, hanem maga előtt szorosan összefont kézzel vagy görnyedten állt vagy kezével eltakarta az arcát, fejét lehajtotta, szemét lesütötte és sírt vagy éppen olyan negatív tartalmú dolgokat mondott, mint hogy „De kár, hogy nem én győztem!”.



R50 – „Azt rajzoltam, hogy itt három ember van, aki nyert. Az első, aki nyert, az a 100-as versenyző, a második lett a 10-es versenyző, és a 11-es a harmadik.”
- Az autóverseny győztese magasra emeli a kezét és mosolyog, a második helyezett sír, ezek szerint örömeiben? A harmadik helyezett gyerek pedig leeresztett kézzel szomorúan félrehajtja a fejét – 8 éves lány rajza a győzelemmel kapcsolatban (141/2)



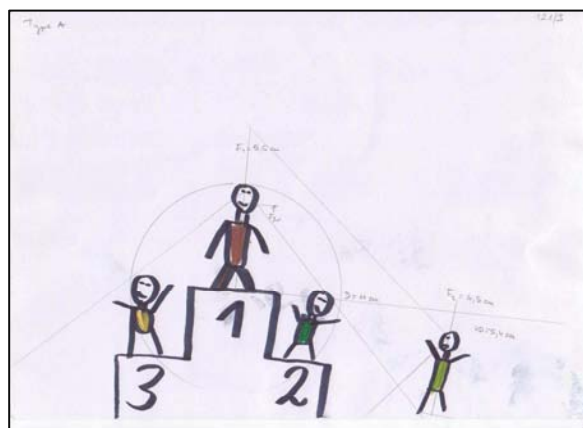
R51 – A futóverseny győztese – a rajzoló maga – kezét felemelve mosolyog a dobogó tetején. A dobogó második fokán álló vesztes gyermek azonban közel sem olyan boldog, mint a társa és karját sem emeli a magasba. (144/2)
(*) A győztes az égis ér!



R52 – Az autóverseny győztese a dobogón, kezét a magasba emelve örül a lap bal szélén, azonban a rajz fókuszában a viszonylag nagy vesztes egyedül áll és sír.
(*) Érdeemes megfigyelni, hogy a vesztes testtartása milyen kifejező és hogy bal oldala milyen gyenge és bizonytalan, miközben kissé jobbra is dől. – 8 éves lány rajza a veszteséssel kapcsolatban (109/3)

Míg a győztesek a rajzokon tipikusan szemben állnak és „büszkén” néznek szembe a „világgal”, addig a vesztesek gyakran elfordítják az arcukat, kezüket arcuk elé emelik, kifelé sétálnak a győzelem teréből vagy elfordulnak a nézőtől.

R53 – „Azt rajzoltam, hogy ez a fiú nagyon szomorú, hogy veszített a játékban!” – 8 éves fiú rajza a vesztséssel kapcsolatban (152/3)



R54 – „Azt rajzoltam, hogy ez a fiú veszített a játékban és most nagyon mérges a többiekre!” – 8 éves fiú rajza a vesztséssel kapcsolatban (121/3)

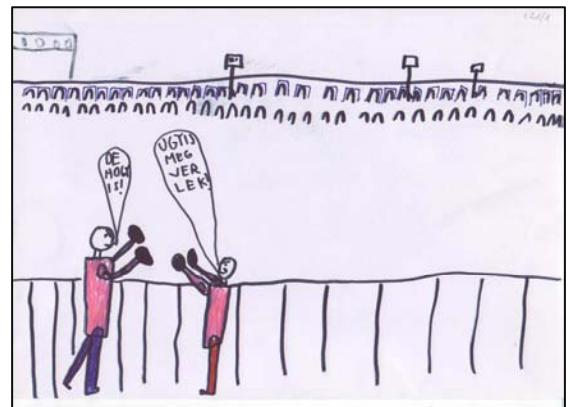
Mindezekon kívül a negatív érzelmek kifejezésének tartottuk azt is, ha a győztesek arca színes volt, de a vesztesé színe feketére volt színezve.

Ha megvizsgáljuk, hogy azok a gyerekek, akik megjelenítettek valamiféle érzelmet *versengéssel* kapcsolatos rajzaikon (összesen 49 gyerek) milyen jellegű érzelmeket ábrázoltak, akkor azt tapasztaljuk, hogy a megjelenített érzelmek túlnyomó többsége (84%) pozitív. Öt lány és egy fiú rajzán (12%) a győzelem feletti öröm, mint pozitív érzelm mellett megjelent a szomorúság vagy a sírás, mint a vesztséget kísérő negatív érzelm is és arra is volt példa, amikor a győztes örömeiben sírt.



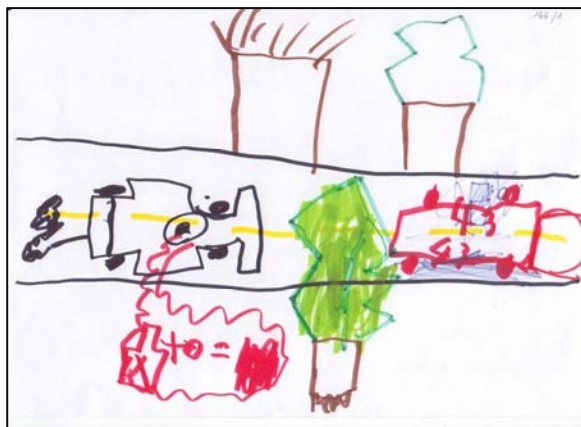
R55 – A szépségverseny győztese sír a dobogó tetején, azonban a második helyezett elég vidám – 8 éves lány rajza a győzelemmel kapcsolatban (127/2)

Összesen két fiú (4%) rajzán jelent meg kizárólag negatív érzelmek a versengéssel kapcsolatban. Az egyik ilyen rajzon két bokszoló mérkőzik meg egymással, arcukon indulat és düh látszik, a másik kisfiú rajzán pedig két autó látszik, amint útkat elállja egy kidőlt fa és ez láthatóan negatív érzelmeket kelt a vezetőkben.



R56 – „Bokszt rajzoltam. Ezek itt beszélgetnek, hogy megverlek meg dehogyis!”

Két bokszoló verekszik meg egy 8 éves fiú versengéssel kapcsolatban. Mindkettőjük arcán düh (121/1)



R57 – „Ez egy autóverseny, az úton egy kidőlt fa, amitől ez itt nem tud átmenni!” - 8 éves fiú rajza a versengéssel kapcsolatban.

(*) A vezető ugyan nem látszik, de indulatait kivetíti egy szövegbuborékba (166/1)

A legtöbb rajzon a pozitív érzelmeket a gyerekek többször is megjelenítették. Sokszor előfordult, hogy a rajzokon több gyerek is örült, de örültek a szülők, a bíró, a közönség és a nap is mosolygott. Mindezek szerint maga a versengés a 8-9 éves gyerekek túlnyomó többségének örömteli folyamat. A gyerekek sokszor a verseny vagy a versengés egy olyan fázisát ábrázolják, amikor annak kimenete még nem ismert, a gyerekek futnak, az állatok versenyeznek valamiben vagy a versenyautók haladnak a pályán. Látszik a start, a cél, a pálya, de nem tudjuk, hogy ki lesz az első. És a versengésnek ebben a fázisában láthatóan mindenki örül.



R58 – Egy vidám versengés-rajz – „Egy meséből rajzoltam le egy részletet, ami arról szól, hogy a nyúl meg a teknős versengenek, hogy ki él előbb a célba...A végén a teknős nyeri meg, mert a nyúl az csúfot akar űzni a teknősből, és ezért úgy tesz, mintha aludna, és a teknős végén beér a célba, mert a nyúl igazából elaludt.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (134/1)

R59 – Vidám versengés egy 8 éves lány versengéssel kapcsolatos rajzán. Mosolyog a kislány, mosolyognak a sünik és még a napocska is! (143/1).
(*) Ez a kislány kifejezetten szeret versengeni és nagyon sikeres is benne. Gyakran és sokféle versenyben vesz részt. Ezen kívül egy zenekarban is hegedül és ebben is nagyon sikeres.





R60 – „Kecskeméten voltunk és arról rajzoltam egy képet, amikor erdei tízpróbaztunk. Jó móka volt, ez a lajhárverseny” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (161/1)

Ha ezután megvizsgáljuk az érzelmeket kifejező *győzelemmel* kapcsolatos rajzokat (összesen 51 rajz), akkor azt láthatjuk, hogy a versengéshez hasonlóan – a gyerekek többsége kizárólag pozitív érzelmeket jelenített meg (72%).



R61 – Futóverseny-eredményhirdetés. A győztes és a vesztes egyaránt örül – 8 éves lány rajza a győzelemmel kapcsolatban (147/2)

R62 – Futóverseny-eredményhirdetés. A győztes és a vesztes egyaránt örül – 8 éves fiú rajza a győzelemmel kapcsolatban (132/2)



A vegyes érzelmeket tartalmazó rajzok (győztes pozitív érzelmei és a vesztes negatív érzelmei) mind a fiúknál, mind a lányoknál a legkevésbé a *versengés* esetén jellemzőek, ahol tipikusan csak pozitív érzelmek jelennek meg. A *győzelemnél* gyakoribb, hogy a vesztes szomorúsága is ábrázolódik, de ez a különbség a *versengés* és *győzelem* rajzok között nem szignifikáns. A *vesztés* esetén azonban szignifikánsan gyakrabban fordul elő, hogy a rajzokon mind a negatív, mind a pozitív érzelmeket átélők jelen vannak a képen (Fisher-egzakt próba $p < 0,05$).



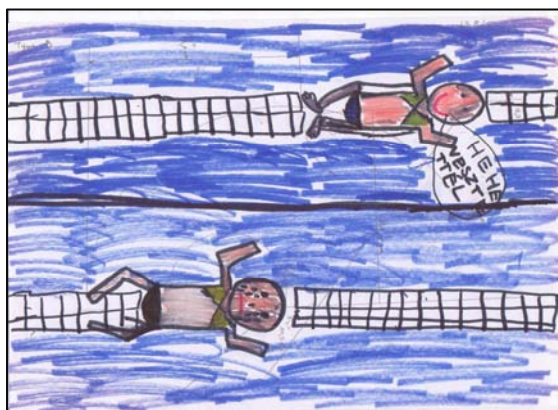
R63 – A nyertes brazil és a vesztes magyar focicsapat – A rajzon ugyan a vesztes csapat is mosolyog, azonban testtartásuk elárulja, hogy sokkal kevésbé boldogok, mint a győztesek – 8 éves fiú rajza a vesztséssel kapcsolatban (155/3)

Pozitív és negatív érzelmek a rajzokon	Versengés			Győzelem			Vesztés		
	Össz (N=49)	Fiúk (N=18)	Lányok (N=31)	Össz (N=51)	Fiúk (N=23)	Lányok (N=28)	Össz (N=52)	Fiúk (N=24)	Lányok (N=28)
Pozitív érzelmek	(41) 84%	(15) 83%	(26) 84%	(37) 72%	(15) 63%	(22) 78%	(8) 16%	(3) 13%	(5) 18%
Pozitív érzelmek és negatív érzelmek	(6) 12%	(1) 6%	(5) 16%	(12) 24%	(7) 32%	(5) 18%	(36) 68%	(20) 82%	(16) 57%
Negatív érzelmek	(2) 4%	(2) 11%	(0) 0%	(2) 4%	(1) 5%	(1) 4%	(8) 16%	(1) 5%	(7) 25%

VII/d Táblázat – A vegyes érzelmeket megjelenítő rajzok aránya a versengéssel, a győzelemmel és a vesztséssel kapcsolatos rajzok között

A *versengés és győzelem* rajzok esetén nem volt jelentősebb különbség a fiúk és a lányok között, a *vesztéssel* kapcsolatos rajzokon azonban a lányok szignifikánsan többször ábrázoltak csak negatív érzelmeket pl. a szomorú, síró vesztes egymagában. Míg a fiúk között összesen csak 1 ábrázolt kizárólag negatív érzelmeket a veszttel kapcsolatban, a lányok között 7 volt ilyen. (Fisher-egzakt próba, negatív érzelmek versus a többi válasz: $p=0,021$).

Mindezen eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a 8-9 éves gyerekek rajzaikon jellemzően az olyan egyszerűbb érzelmeket képesek megjeleníteni, mint a győzelemmel kapcsolatos öröm vagy a veszttel kapcsolatos harag és szomorúság (Feuer, 2000). Azonban néhány esetben az elemzett rajzokon mégis megjelennek olyan bonyolultabb és összetett érzelmek, mint a szégyen vagy a káröröm. Ez azt jelenti, hogy a 8-9 éves gyerekek már ismerik és adekvátan használják is ezeket a komplex érzelmeket, amelyek befolyásolják témaválasztásaikat és az ábrázolás tartalmi elemeiben is fel-felbukkannak (R64).



R64 – Az úszóverseny győztese mosolyog és magában azt mondja, hogy „Hehe, vesztettél!”, míg a vesztes sír. A káröröm rajzi megjelenítése egy 8 éves lány veszttel kapcsolatos rajzán (138/3).

(*) Érdekes, hogy a győztesnek életteli a színe, míg a vesztes szinte „elszürkült”.

A megalázottságot fejezte ki az az „Emléklap” is, amelyet már korábban bemutatunk és amelyet egy vesztes a következő szöveggel kapott: *„Sajnos vesztettél, 20-an voltak, 20. lettél. Emléklapot azért kaptál, hogy el ne felejtsd a versenyt.”* Egy másik rajzon a vesztes szájához írt megjegyzés *„Na ne!”* – a frusztrációt fejezte ki. Természetesen a legtöbb rajzon ezek az érzelmek megjelenítések kombinációkban fordultak elő, ezért az azonosításuk lényegében egyértelmű volt.

A fentiekén kívül a komplexebb érzelmek ismeretére és jelenlétére utalhat bizonyos rajzi elemek meg-nem-jelenése is az adott rajzon. A vizsgált fogalmakkal kapcsolatban különösen a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban fordult elő, hogy a gyerekek „véletlenül” elfelejtették a győztest vagy a vesztest ábrázolni. Többször is találkoztunk például azzal a jelenséggel, hogy a győzelemmel illetve a veszteséssel kapcsolatban ábrázolt nyerő-vesztő helyzetekben a vesztes nem jelent meg vagy csak a vesztes jelent meg. Ezekre a helyzetekre összességében jellemző, hogy nincs jelen a rivális, nincs konfliktus, ezért nem kell sem sajnálatot érezni, sem pedig szembesülni a szégyennel vagy a büntudattal. Azzal is több rajzon találkoztunk, hogy a gyerekek állatokat jelenítettek meg emberek helyett. Ezekben a helyzetekben ugyan az állatokat emberi tulajdonságokkal is felruházták, láthatóan voltak érzelmeik, örültek és szomorkodtak, azonban az állatok ábrázolásával mégis távolabb helyezték maguktól az adott történetet. Azt, hogy a negatív érzelmek ábrázolása sokszor igen nehéz feladat a 8-9 éves gyerekek számára, az bizonyítja, hogy a veszteséssel kapcsolatos rajzokon legalább 5 esetben lehetett azonosítani, hogy a gyermek utólag javította mosolygósról szomorúra a vesztes figura arckifejezését.



R67 – „Azt rajzoltam, hogy ez a két lány versenyzik és ez, aki még mindig itt a startnál van, veszteni fog.” 8 éves lány rajza a veszteséssel kapcsolatban (114/3).

(*) Látszik, hogy a vesztes gyermeknek eredetileg a győzteshez hasonló mosolyt rajzolt a gyermek, csak később kijavította egy lefelé görbülő szájra.

R68 – „Azt rajzoltam, hogy ez a fiú vesztett, ezért most oda kell adnia a kártyáját a másiknak, aki nyert. Mert ez volt megbeszélve.” – 8 éves fiú rajza a veszteséssel kapcsolatban (164/3)

(*) A vesztes fiú mosolygó száját a rajzoló utólag javította szomorúra.



A győztesekhez és vesztesekhez tartozó érzelmek a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon

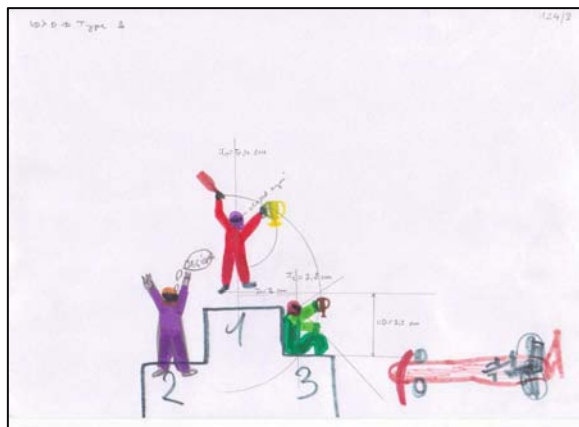
Vizsgálatunk során különbséget találtunk abban, hogy miként ábrázolódik a győztes és a vesztes attól függően, hogy a rajz témája a *győzelem* vagy a *vesztés*. A *győzelemmel* kapcsolatos rajzokon – vagyis ahol a gyerekek azt az instrukciót kapták, hogy egy olyan helyzetet rajzoljanak le, ami a „győzelem” szóról eszükbe jut – a vesztesek kevésbé szomorúak, mint az ugyanilyen nyerő-vesztő helyzeteket ábrázoló *vesztéssel* kapcsolatos rajzokon. Ilyen jellegű különbségeket főleg a lányok győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos ábrázolása között találtunk. Az alábbi rajzok jól szemléltetik a leírt különbségeket. Az egymás mellett látható rajzok egy-egy gyermek győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos ábrázolásán keresztül mutatják be, hogy ugyanazon nyerő-vesztő helyzetekben mennyivel szomorúbb a vesztes a veszteséssel kapcsolatos rajzokon, mint a győzelemmel kapcsolatosokon.

Egyazon gyermek (124) győzelemmel illetve veszteséssel kapcsolatos rajza.



R69 – A győztes pozitív érzelmeit nem csak arckifejezésével, hanem testtartásával is kifejezheti – 8 éves fiú rajza a győzelemmel kapcsolatban (124/2) Ebben az esetben a győztes és a vesztes között ugyan nincs számottevő méretbeli különbség, azonban a győztes mind helyzetéből adódóan, mind színeiben kiemelkedik a vesztesek közül.

R70 – Ugyanennek a gyermeknek a veszteséssel kapcsolatos rajzán a vesztes magába roskadtnak ül és „kifordul” a jelenetből. Láthatóan sokkal inkább kifejezi a helyzetéből adódó negatív érzelmeit, mint a győzelemmel kapcsolatban megjelenített vesztes. – 8 éves fiú rajza a veszteséssel kapcsolatban (124/3)

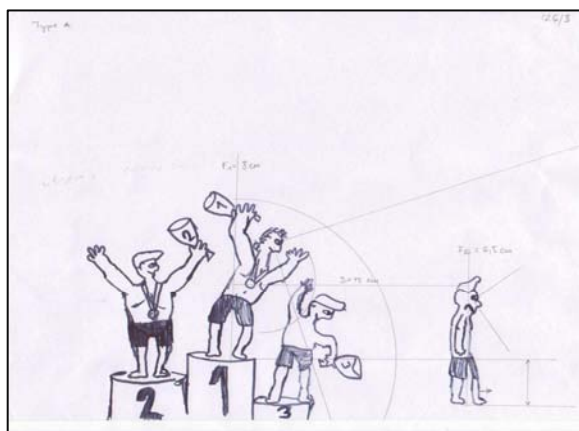


Egyazon gyermek (126) győzelemmel illetve veszteséssel kapcsolatos rajza.



R71 – Az autóverseny győztese a dobogó tetején felemelt karral magasba emeli a győztes kupát, a második helyezett osztózik örömeiben, a harmadik (vesztes) már nem emeli fel a karját és láthatóan soványabb – 8 éves fiú rajza a győzelemmel kapcsolatban (126/2)

R72 – Ugyanennek a fiúnak a veszteséssel kapcsolatos rajzán – amely nem színes – a vesztes szomorúan sétál ki a képből, míg a győztesek a dobogón megvetően néznek le rá – 8 éves fiú rajza a veszteséssel kapcsolatban (126/3)



Egyazon gyermek (129) győzelemmel illetve veszttéssel kapcsolatos rajza.

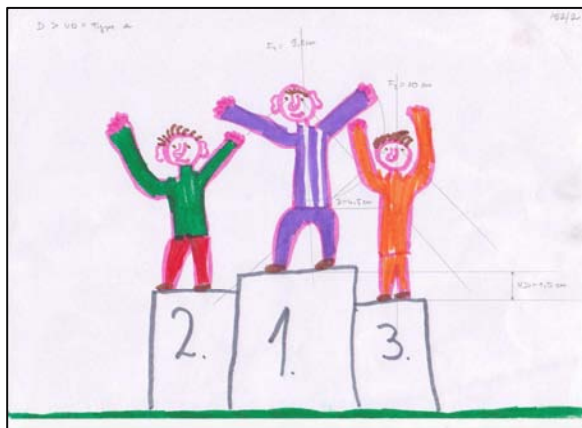


R73 – Ezen a győzelemmel kapcsolatos rajzon a futóverseny győztese a dobogó tetején áll, nem mosolyog és be van csukva a szeme. A második helyezett öröme felhőtlen, a harmadik helyezett láthatóan szomorú. – 8 éves lány győzelemmel kapcsolatos rajza (129/2)

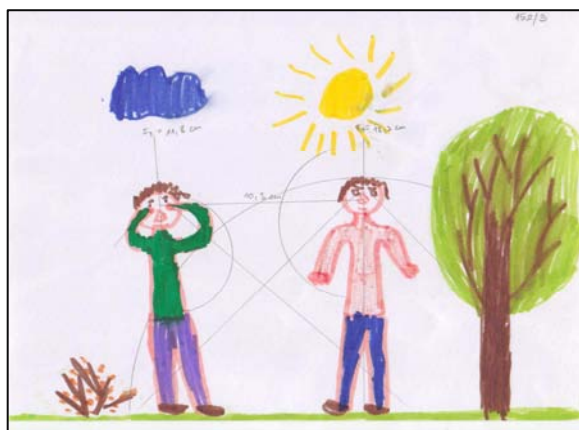
R74 – Ugyanennek a lánynak a veszttéssel kapcsolatos rajzán a győztesnek a másik rajzhoz hasonlóan csukva van a szeme, de karját felemeli. Ezzel szemben a vesztes karját maga előtt összekulcsolva sír. A két vesztes között jól látható a győzelemre illetve a veszttésre jellemző hangulatbeli különbség (129/3)

Egyazon gyermek (152) győzelemmel illetve veszttéssel kapcsolatos rajza.





R75 – A verseny győztese egy tipikus dobogó-helyzetben annak legmagasabb fokán áll, karjait széttárja és örül. Hozzá hasonlóan a második és a harmadik helyezett (vesztes) gyerek is örül. – 9 éves fiú rajza a győzelemmel kapcsolatban. (152/2)



R76 – Ugyanennek a fiúnak a veszéssel kapcsolatos rajzán egy versmondó verseny vesztese sír (152/3). Látható, hogy a vesztes a kezét a szeme elé helyezi.

Mindezekkel egybevágnak a saját elemzési technikánkkal kapott eredményeink. Ezek szerint amíg a *győzelemmel* kapcsolatos rajzokon a győztes mellett a vesztes is gyakran dinamikus mozgásban van, addig a *vesztés* rajzokon a vesztes gyakran mozdulatlan, szomorúan áll, nem ritkán sír.

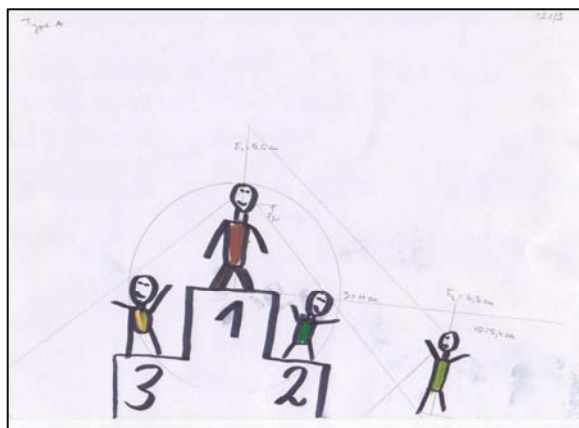
Egyazon gyermek (121) győzelemmel illetve veszteséssel kapcsolatos rajza.



R77– Autóverseny-rajz „A győztes éppen beér a célba” – 8 éves fiú rajza a győzelemmel kapcsolatban (121/2) A győztes mellett a vesztes is dinamikus mozgásban van.

(*) A rajzon a győztes, aki begurul autójával a célba, még éppen megúsza a balesetet, de mögötte a vesztes „megsemmisül” – többen megsérülnek, egy autó felgyullad és az eseménynek várhatóan több súlyos áldozata is lesz.

R78 – Ugyanennek a fiúnak a veszteséssel kapcsolatos rajzán ugyan nem jelenik meg ilyen nyíltan az agresszió, de a vesztes izoláltn áll és csak fél szeme van. A győztesek a dobogón, a vesztes távolabb egyedül – „Azt mondja magában, hogy szét foglak titeket...(tapsol egyet-kettőt ahelyett, hogy kimondaná)” (121/3)



A vesztes helyzetben lévő gyerek ábrázolása általában drámaibb, de olykor a győzelemmel kapcsolatban is találkozhatunk dramatikus ábrázolással (R77). Összességében a gyerekek gyakrabban ábrázolják a vesztest izoláltn a veszteséssel kapcsolatban (R78). Ilyen például, amikor a dobogón állnak a kezüket kitáró, ujjongó győztesek és a dobogótól távol, egyedül áll lefelé görbülő szájjal, leeresztett karokkal a vesztes. Hasonló kirekesztést jelenít meg a R72-es rajz is.

A vesztesek a *győzelem* rajzokon általában szembenéznek a nézővel, a *vesztés* rajzokon viszont nemritkán elfordulnak (a profiljuk látszik), vagy kezükbe temetik az arcukat vagy lesütik a szemüket (R72, R76 és R78). A *győzelemről* szóló, a győztest és a vesztest együtt ábrázoló rajzokon mindössze két esetben sír a vesztes (4%), a *vesztésről* szóló rajzokon viszont tíz esetben (20%).

A *győzelem* témájú rajzokon általában mind a győztes, mind a vesztes színes, a *vesztés* rajzok között viszont több olyan van, ahol egyáltalán nincsenek színek, a vesztes megrajzolásához kizárólag fekete filctollat használt a rajzoló (R80 és R82).

Egyazon gyermek (133) győzelemmel illetve veszteséssel kapcsolatos rajza.



R79 – „Egy táncverseny győztesei a dobogón állnak, a piros ruhás lány győzött.” A rajz, szép, színes és kidolgozott. Mindenki boldog – Egy 8 éves lány rajza a győzelemmel kapcsolatban (133/2)



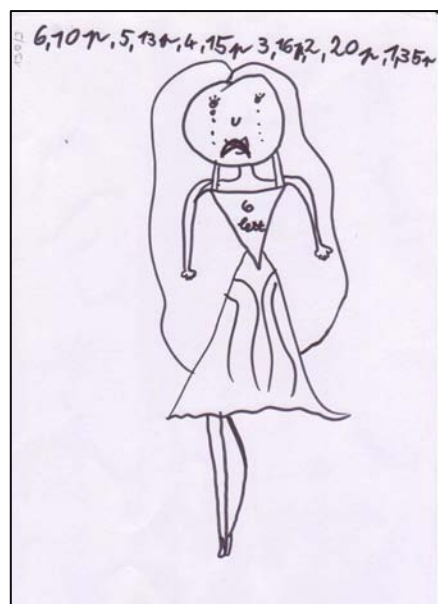
R80 – Ugyanennek a lánynak a veszteséssel kapcsolatos rajzán az óriásira nőtt vesztés sírva mondja, hogy „De kár, hogy nem én győztem!”. Ehhez a rajzhoz a gyermek egy szál szürke filcet használt. (133/3)

Egyazon gyermek (139) győzelemmel illetve veszteséssel kapcsolatos rajza.



R81 – Egy futóverseny eredményhirdetése, három gyerek mosolyogva áll a dobogó három fokán. A rajz szép és színes, a figurák inkább kicsik, mint nagyok. – 8 éves lány rajza a győzelemmel kapcsolatban. (139/2)

(*) Ez az egyetlen lány, aki győztesnek nem lányt, hanem fiút rajzolt.



R82 – Ugyanennek a lánynak a veszteséssel kapcsolatos rajzán a hatalmas vesztes balettáncosnő egyedül és feketén, színek nélkül áll, sír és olyan, mintha csak egy lába lenne. (139/3)

(*) Érdekes, hogy a gyermek először mosolygós száját rajzolt, de láthatóan kijavította.

A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos ábrázolásmód különbözősége, valamint a két fogalommal kapcsolatban a győztesekkel és a vesztesekkel kapcsolatos érzelmek megjelenítésének különbségei arra utalnak, hogy a gyerekek egyértelműen megkülönböztetik a győzelemmel, illetve a veszteséssel kapcsolatos perspektívát és képesek a fogalmak közötti nézőpontváltásra. A kétféle tematika egymástól eltérő vesztes ábrázolása a különböző perspektíva mellett a decentrált eltérő szintjével magyarázható: a győztesrel azonosulva nehezebb a vesztes érzelmeinek mélységét és súlyát tekintetbe venni, mint a vesztesrel azonosulva.

A rajzokon megjelenített érzelmek elemzése kapcsán az is világosan látszik, hogy a gyerekek ebben az életkorban már olyan, bonyolultabb és összetett érzelmek kifejezésére is képesek, mint a büszkeség, a bűntudat vagy a megvetés. Az összetettebb érzelmek ábrázolására néhány példát az alábbiakban bemutatunk:

Egyazon gyermek (119) versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajza

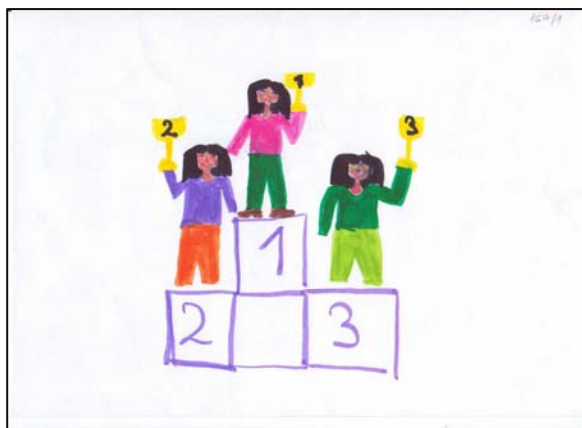


R83 – Az egyik, egyébként nem szokványos versengéssel kapcsolatos rajzon egy fiú rámutat a győztesre, aki épp felállni készül a dobogóra, és azt mondja: „Te vagy a bűnös, mert te lettél az első!” – 8 éves lány, versengéssel kapcsolatos rajza (119/1)

R84 – A veszteséssel kapcsolatban pedig a rajz fókuszában egy anyuka áll, ő a vesztes a futóversenyben, amiben a lánya győzött. A gyermek az interjú során elmesélte, hogy bár az anya örül, hogy a lánya nyert, a gyerek most bizonyára sajnálja az anyját! „Szegény anyá!” Vagyis a győzelemmel kapcsolatos ambivalens érzések a vizsgált fogalmakkal kapcsolatban, mind a három rajzon megjelentek. – 8 éves lány, veszteséssel kapcsolatos rajza (119/3)

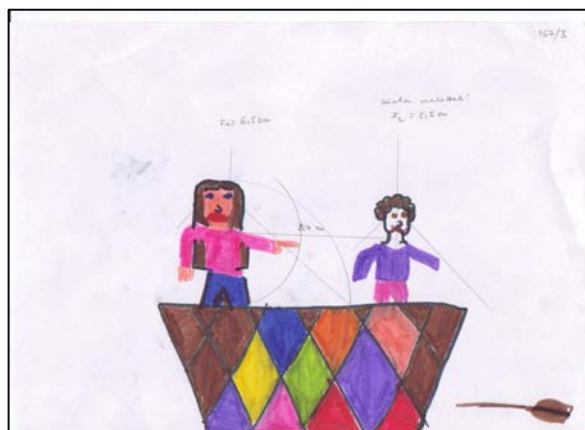


(*) Egy lehetséges értelmezés szerint ez a 8 éves lány az anyját győzte le és most bűntudata van. Ez a bűntudat nyilvánul meg a versengéssel kapcsolatos rajzon, ahol „szól magának, hogy ez nem illik”!
Egyazon gyermek (167) versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajza



R85 – Egy másik 8 éves lány versengéssel kapcsolatos rajzán a szépségverseny első három helyezettje áll a dobogón, a veszteseknek nincs lábuk. A gyermek az interjú folyamán elmesélte, hogy 20 induló volt és tulajdonképpen mindenki nyert! (167/1)

R86 – Ugyanennek a lánynak a győzelemmel kapcsolatos rajza nem szokványos: Az egész lapot betöltik a dobogók, mindenki nyert és mindenki örül – 8 éves lány rajza a győzelemmel kapcsolatban (167/2)



R87 – Ugyanennek a lánynak a veszteséssel kapcsolatos rajzán egy csónakban egy lány a mellette lévő fiút hibáztatja azért, mert szerinte miatta vesztek – 8 éves lány rajza a veszteséssel kapcsolatban (167/3)

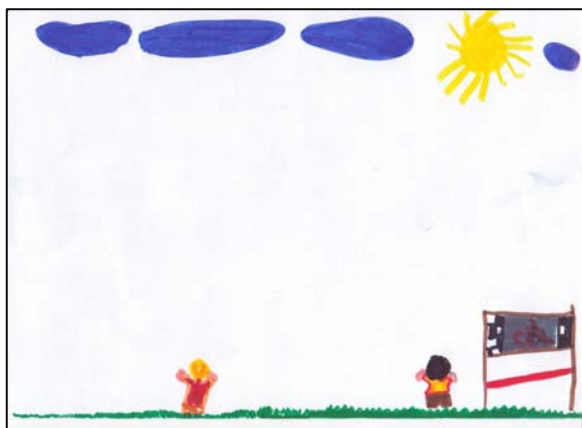
(*) A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzok alapján feltételezhetjük, hogy a veszteséssel kapcsolatos negatív érzelmek feldolgozása ennek a lánynak különösen nehéz feladat. Ezt kiegészítendő vizsgáltuk meg harmadik, versengéssel kapcsolatos rajzát is! (R85), ahol láthattuk, hogy ezen a tipikus dobogós helyzetet ábrázoló rajzon, ahol látszólag mindenki boldog, a veszteseknek „véletlenül” nincs lábuk. Egy lehetséges értelmezés szerint a rajzoló gyermek maga a vesztes rajzon megjelenő bűnbak-képző. A vesztes a rajzon tehetetlenül áll egy ilyen erős vád mellett, amit valószínűleg megelőzött egy dühroham, ami során az evező a vízbe került. Az egyik lehetséges magyarázat szerint ennek ellensúlyozására ábrázolta ez a gyermek a 11 nyertest a győzelemmel kapcsolatban.

Az ábrázolt győztesek és vesztesek mérete és testmagassága

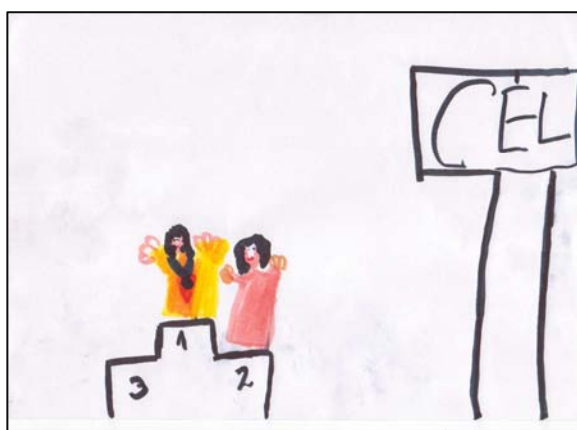
Thomas és Silk (1990) szerint a gyerekek rajzain megjelenített figurák mérete összefügg a gyermek az adott figurával kapcsolatos érzelmi viszonyulásaival. Vagyis a rajzokon a figurák méretei tükrözhetik az adott ábrázolás érzelmi jelentőségét.

A megjelenített figurák méretét egyaránt befolyásolhatja a gyermek önértékelése valamint az ábrázolt motívum fontossága (Vass, 2006). A kis méret jelentése lehet a szubjektíven túlhangsúlyozott környezettel szemben kevésbé hangsúlyos én vagy a jelentéktelenség és magányosság érzése (Süle, 1988).

Egyazon gyermek (113) versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajza



R88 – Kisméretű figurák – „Azt rajzoltam, hogy ez a kisfiú már majdnem beér a célba, hátul meg a kislány kiabál, hogy várj meg! De nem fogja megvárni és ő (a vesztes) sírni fog” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (113/1). Látható, hogy a figurák igen kisméretűek és belesimulnak a lap aljába. A figurák méretével kapcsolatos következtetések levonása előtt minden esetben meg kell vizsgálnunk az adott gyermek a másik két fogalommal kapcsolatos rajzát is.



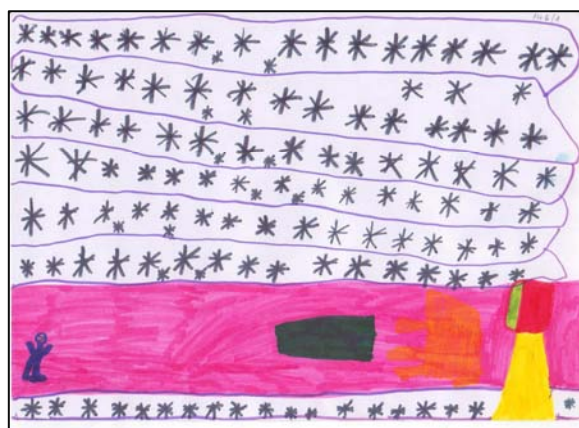
R89 – Ugyanennek a lánynak a győzelemmel kapcsolatos rajzán a győztes ugyan nem olyan kisméretű, mint a versengés-rajzon, azonban a vesztes nem jelenik meg.



R90 – A veszteséssel kapcsolatos rajzon a győzelem-rajzhoz hasonlóan nem jelenik meg a vesztes, azonban a győztes sokkal nagyobb, mint a másik két rajzon.

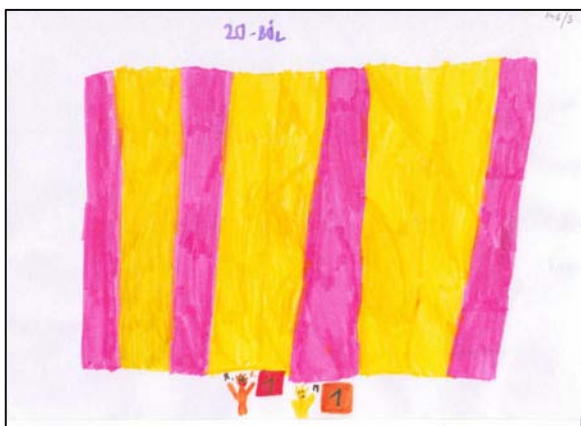
(*) Mindez együtt arra enged következtetni, hogy ennek a 8 éves lánynak nagy nehézséget okoz a versengéssel és ezen belül is annak esetleges negatív következményeivel való megküzdés. De ennek részletesebb elemzésére csak az interjú ismeretében kerülhet sor.

Egyazon gyermek (146) versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajza



R91 – Lóugrás – „Azt rajzoltam le, amikor van egy ilyen verseny, lóugrás és futok neki.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (146/1)

(*) A rajzon látható a hatalmas, szépen kidolgozott tornaszőnyeg, amelynek rózsaszínre színezésével ez a gyermek nagyon nagy gondot fordított. Ehhez képest sokkal kevésbé kidolgozott a miniatűr tornász – saját maga – amint nekifutni készül a lóugrás előtt. Ez a lány egyébként versenyszerűen tornászik, de nagyon visszahúzódo és ő maga is pici. Érdekes megnéznünk ugyanennek a gyermeknek a veszteséssel kapcsolatban készített rajzát is. Ezen ugyan úgy a tornaverseny jelenik meg illetve a hatalmas tornaszőnyeg és a miniatűr versenyzők – akik egyébként hátulról az elsők lettek – vagyis a vesztesek. Mindkét rajz nagyon szépen kifejezi azt, amit ő maga érez egy ilyen szituációban. Körben a közönség látható egy nagy stadionban és ő egyedül a hatalmas szőnyeg közepén.



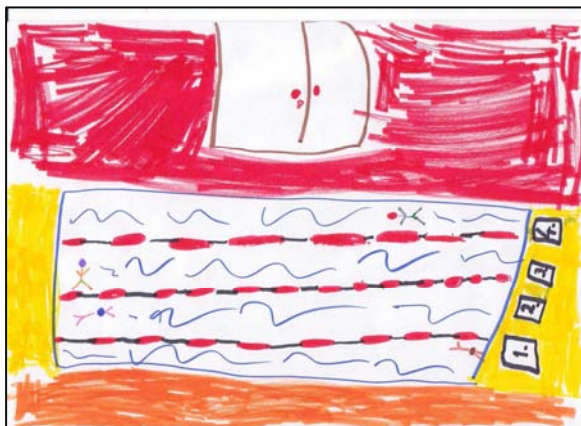
R92 – A tornaszőnyeg – „Ez egy tornaverseny, ahol Románia lett az első és Magyarország az utolsó – azért van oda is 1-es írva, mert ők hátról lettek az elsők” – 9 éves lány rajza a veszteséssel kapcsolatban (146/3)

Egyazon gyermek (115) versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajza



R93 – Futóverseny – „Ez egy futóverseny, amire mindenki eljött. És a nagy úttest.” – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (115/1).

(*) A kis méret ugyan nem minden esetben fejez ki önértékelési problémát, azonban érdemes megvizsgálni ennek a lánynak a többi rajzát is.



R94 – Úszóverseny – „Ez egy úszóverseny, amin minden gyerek kap ajándékot – az utolsó is” – 8 éves lány rajza a győzelemmel kapcsolatban (115/2).

(*) A győzelemmel kapcsolatban ugyancsak pálcikafigurák jelentek meg, ugyancsak messziről és felülnézetben, azonban most egy úszóverseny volt a téma.

R95 – És végül ugyan ennek a lánynak a veszteséssel kapcsolatos rajzán (115/3) a szépségverseny vesztese jelent meg, aki azért sír, mert még a nyakláncát is elveszítette.



A szokatlanul nagyméretű figura az adott személy saját fontosságának egocentrikus megítélését tükrözheti (Buck, 1992). A szokatlanul nagyméretű figurák ábrázolásával leggyakrabban a veszteséssel kapcsolatban találkozhatunk. Ezek a rajzok tipikusan a veszteséget magában áll, betöltve az egész lapot és sír (R80 és R82). Ezeket a rajzokat mind lányok készítették, akiknek feltehetően nagy jelentőségű maga az élmény, amit lerajzoltak. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy a kisméretű figurákhoz hasonlóan, a nagyméretű figurák megjelenítése is konzekvensen követhető az egyes gyerekek versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajzain és feltehetően összefüggésbe hozhatók az adott gyerek győzelemmel és veszteséssel kapcsolatban alkalmazott megküzdési stratégiáival és az ezekkel kapcsolatos élmények és érzelmek feldolgozásával is. Az alábbiakban bemutatjuk egy gyermek versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajzait, amelyeken jól látszik, hogy a figurák minden esetben meglehetősen nagyok, de a veszteséskor a legnagyobbak.



R96 – A teknős és a nyúl versenye – A figurák nagyok, kidolgozottak és szép színesek – 8 éves lány rajza a versengéssel kapcsolatban (134/1).



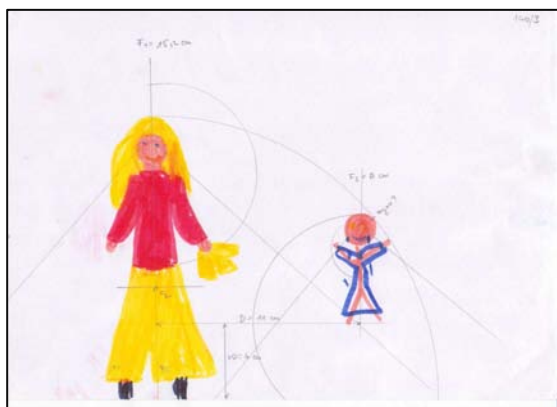
R97 – Futóverseny eredményhirdetése az állatok között. Ez a rajz az előző, versengéssel kapcsolatos rajz egyértelmű folytatása. A motívumok, a színek és a méretek is hasonlóak, pedig a rajzok között 4 teljes hét telt el – 8 éves lány rajza a győzelemmel kapcsolatban (134/2).



R98 – Röplabda-meccs után, a vesztes magában sír – „Miért mi veszítettünk?” - Az ábrázolt figura az előzőkhöz hasonlóan nagy, de itt csak a vesztes jelenik meg. A helyzet én-involváltságát a gyermek szavakkal is kifejezi csalódottságát az eredménnyel kapcsolatban – 8 éves lány rajza a veszteséssel kapcsolatban (134/3).

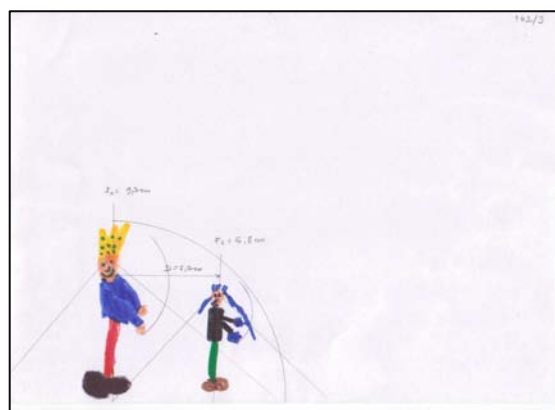
(*) A három rajz egymás melletti elemzése kapcsán világosan látszik, hogy a versengéssel és a győzelemmel kapcsolatban alkalmazott animizmus – amely egyfajta elhárító mechanizmus is lehet – összefügghet azzal, ahogy ugyanez a gyermek a veszteséssel kapcsolatban a felnagyított vesztest önmagában ábrázolja annak minden csalódottságával és szomorúságával együtt.

Harter (1999) szerint míg a siker és a győzelem én-felnagyítással jár, a kudarc és a szégyen én-devalválással. Ez a tendencia az általunk vizsgált rajzokon is megjelent. A gyerekek a győztest, különösen az olyan rajzok esetén, ahol mind a győztest, mind a vesztest ábrázolták, a térben nagyobbak ábrázolták, mint a vesztest (magasabb és/vagy szélesebbre tárja a kezét). A győztes expanzióját (szélesre tárt karok) a vesztes térbeli összehúzódása (leeresztett karok, szorosan a test előtt összefont karok) kontrasztja emelte ki. A 99. rajzon a hatalmas és mosolygó győztes mellett ott áll az egészen kicsi vesztes, akinek egy szeme van, nincs haja, nincs keze, ruhája átlátszó és sír.



R99 – Kártyaparti után – a vesztes kislány sír – A „nagy” győztes és a „kicsi” vesztes – 8 éves lány rajza a veszttel kapcsolatban (140/3).

R101 – A „nagy” győztes és a „kicsi” vesztes – „Már nem tudom, hogy miben, de ez nyert, ez meg veszített és most sír” – 8 éves fiú rajza a veszttel kapcsolatban (162/3).



A győzelem rajzokra összességében jellemző, hogy színesebbek, kidolgozottabbak, a szereplők maguk is nagyobbak és több testrészük van, mint a veszttel kapcsolatos rajzokon megjelenített szereplőknek.

A rajzok által tükrözött benyomás ellenőrzésére vonalzóval megmértük, hogy milyen méretűek a győztesek és a vesztesek azokon a rajzokon, amelyeken már eldőlt az eredmény és együtt jelennek meg. Mind a magasságukat, mind a szélességüket tekintetbe vettük és ennek alapján három csoportot alkottunk: ahol a győztes a nagyobb, ahol a vesztes a nagyobb, és ahol egyformák.

A győztes és a vesztes egymáshoz viszonyított mérete	A győztes a nagyobb	A vesztes a nagyobb	Nem eldönthető
Versengés (20=100%)	12 (60%)	7 (35%)	1 (5%)
Győzelem (51=100%)	37 (72%)	7 (14%)	7 (14%)
Vesztés (44=100%)	31 (70%)	5 (11%)	8 (18%)

VIII. Táblázat – A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban megjelenített győztesek és vesztesek egymáshoz viszonyított mérete

A fenti táblázatból látható, hogy mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatban gyakrabban talákoztunk olyan rajzokkal, ahol az adott versengési folyamat már lezárult és mind a győztes, mind a vesztes megjelenik az adott rajzon. Leggyakrabban a *győzelemmel* kapcsolatban ábrázolták a győztest és a vesztest is ebben a végső értékelő fázisban – összesen 51 ilyen rajzot találtunk, ez az összes győzelemmel kapcsolatos rajz 77%-a.

A *versengéssel* kapcsolatban összesen 48 olyan rajzot találtunk (73%), amelyen mind a győztest, mind a vesztest ábrázolta a gyermek, azonban ezen rajzok több mint felénél az adott versengési folyamat még nem zárult le, ezért biztosan nem megállapítható – legfeljebb sejthető – hogy végül ki lesz a győztes és ki lesz a vesztes. Összesen 20 (30%) olyan rajz volt, ahol nem a folyamat, hanem a végeredmény jelent meg a rajzon. Ezek között 12 esetben (60%) a győztes volt a nagyobb, 7 esetben (35%) a vesztes és egy esetben (5%) egyformák voltak.

A *győzelemmel* kapcsolatos rajzok közül 51 (77%) olyan volt, amelyen a győztes és a vesztes együtt jelent meg. Ezek közül 37 esetben (72%) a győztes volt nagyobb, 7 esetben (14%) a vesztes és 7 esetben (14%) nem volt eldönthető.

A *vesztéssel* kapcsolatban vizsgálható 44 (67%) győztest és vesztest ábrázoló rajzok közül 31 esetben (70%) a győztes volt nagyobb, 5 esetben (11%) a vesztes és 8 esetben (18%) nem volt eldönthető.

Khi-négyzet próbával hasonlítottuk össze a győztest nagyobbak és a vesztest nagyobbak ábrázoló rajzokat. A *versengés* témájú rajzok esetén nem kaptunk szignifikáns különbséget (Khi-négyzet = 1,316; $p = 0,251$, n.s.) viszont mind a *győzelem* mind a *vesztés* esetén szignifikánsan nagyobb valószínűséggel rajzolták a gyerekek a győztest nagyobbak, mint a vesztest (Győzelem: Khi-négyzet = 20,455; $p < 0,01$; Vesztés: Khi-négyzet = 18,778; $p < 0,01$).

A versengéssel, a győzelemmel és a vesztéssel kapcsolatos rajzokon megjelenített szimbólumok

Az elemzés következő lépéseként megvizsgáltuk, hogy az egyes fogalmakkal kapcsolatos rajzokon milyen arányban szerepelnek a versengéssel vagy a győzelemmel kapcsolatos szimbólumok.

A szimbólumok ebben az esetben azokat a tárgyi kiegészítőket jelentik, amelyek hagyományosan a versengéshez, a győzelemhez illetve a veszteshez kapcsolódnak.

A versengés kapcsán összesen 34 rajzon (52%) jelentek meg a versengési helyzettel vagy a győzelemmel kapcsolatos szimbólumok. A fiúk és a lányok rajzai nem különböztek egymástól annak tekintetében, hogy milyen arányban jelentek meg rajtuk a vizsgált fogalmakkal kapcsolatos szimbólumok.

A győzelemmel kapcsolatban 57 rajzon, a rajzok 86%-án jelentek meg a versengési helyzettel vagy a győzelemmel kapcsolatos szimbólumok. Ez az arány lényegesen magasabb, mint a versengéssel kapcsolatban.

A vesztes kapcsán ugyanez az arány 67%, vagyis még a vesztes kapcsán is több olyan rajzot találtunk, amelyen a gyerekek a versengési helyzettel vagy a győzelemmel kapcsolatos szimbólumot jelenítettek, mint a versengéssel kapcsolatban, azonban ebben az esetben a különbség nem szignifikáns.

Szimbólumok megjelenése	Versengés			Győzelem			Vesztés		
	Összesen (N=66)	Fiúk (N=33)	Lányok (N=33)	Összesen (N=66)	Fiúk (N=33)	Lányok (N=33)	Összesen (N=66)	Fiúk (N=33)	Lányok (N=33)
Megjelenik valamilyen győzelemmel vagy a versengési helyzettel kapcsolatos szimbólum a rajzon	(34) 52%	(17) 52%	(17) 52%	(57) 86%	(27) 82%	(30) 91%	(44) 67%	(23) 70%	(21) 64%
Nem jelenik meg szimbólum a rajzon	(32) 48%	(16) 48%	(16) 48%	(9) 14%	(6) 18%	(3) 9%	(22) 33%	(10) 30%	(12) 36%

IX. Táblázat - versengéssel, a győzelemmel és a vesztéssel kapcsolatos rajzokon megjelenített szimbólumok

Ennek lehetséges magyarázata, hogy a győzelem és a vesztes témájú rajzokon sokkal gyakoribb, hogy a gyerekek egy olyan helyzetet ábrázolnak, amelyben a versengés már lezárult, kimenetele ismert és a győztesek, illetve a vesztesek is megjelenhetnek, mint a versengéssel kapcsolatos rajzokon, amelyekre jellemzőbb maga a folyamat ábrázolása. Ezen kívül a versengéshez, mint folyamathoz lényegesen kevesebb ismert szimbólum kapcsolódik, mint a versengés kimeneteléhez – ezen belül is leginkább a versengés pozitív kimeneteléhez, a győzelemhez.

Az elemzés következő lépéseként a szimbólumokat csoportosítottuk aszerint, hogy a versengési helyzethez vagy a győzelemhez kapcsolódnak. A versengési helyzethez kapcsolódó szimbólumok a pálya, a rajtszám, a zászló, a bíró, a közönség és az eredményjelző, míg a győzelemhez kapcsolódó szimbólumok a kupa, a dobogó, az érem, az ajándék, a babérkoszorú, a korona és a pezsgő.

A szimbólumok összesített elemzése során külön-külön is megvizsgáltuk, hogy a három vizsgált fogalommal kapcsolatban milyen arányban jelennek meg a versengési helyzethez és a győzelemhez kapcsolódó szimbólumok.

Természetesen mind a három fogalom esetében lehetséges, hogy egy rajzon belül a szimbólumok mindkét fajtáját megtalálhatjuk és az is, hogy egy-egy rajzon több szimbólum is előfordul. Így az összetett elemzés során arra törekedtünk, hogy a versengési helyzettel illetve a győzelemmel kapcsolatos szimbólumok egymáshoz viszonyított arányát hasonlítsuk össze a három vizsgált fogalom mentén. Mivel sem a megjelenített szimbólumok mennyisége, sem a szimbólumok típusa mentén nem találtunk jelentősebb nemi különbségeket, az elemzésnek ebben a fázisában csak a három fogalom összehasonlítására fókuszálunk.

A *versengéssel* kapcsolatos 34, szimbólumokat is tartalmazó rajzon összesen 63 versengési helyzettel és győzelemmel kapcsolatos szimbólumot találtunk. Voltak olyan rajzok, amelyeken csak egy ilyen, a versengési helyzettel vagy a győzelemmel kapcsolatos szimbólum jelent meg, de olyanok is, amelyeken több: kettő, három vagy akár öt is. A versengéssel kapcsolatban a leggyakrabban megjelenő szimbólum a cél volt (11), de a közönséget (10), a pályát (9) és a startot (8) is nagyon gyakran ábrázolták. Ezek mind a versengési helyzethez kapcsolódnak, ugyanúgy, mint az eredményjelző. A győzelemmel kapcsolatos szimbólumok közül a dobogó (4) a kupa (2) és az érem (2) jelent meg. Az eredmények összesítése után kiderült, hogy a versengéssel kapcsolatban 55 esetben jelent meg a versengési helyzettel kapcsolatos szimbólum és összesen 8 győzelmi szimbólumot találtunk.

A *győzelemmel* kapcsolatos 57, szimbólumokat tartalmazó rajzon összesen 76 versengési helyzettel és győzelemmel kapcsolatos szimbólum jelent meg. Ezek közül 34 szimbólum a versengéssel kapcsolatos volt, 42 pedig a győzelemmel kapcsolatos.

A *vesztéssel* kapcsolatos 44, szimbólumokat tartalmazó rajzon összesen 26 versengési helyzettel kapcsolatos szimbólumot és 23 győzelmi szimbólumot találtunk.

A különböző típusú szimbólumok megjelenítése a versengéssel, a győzelemmel és a veszttel kapcsolatos rajzokon	A versengési helyzettel kapcsolatos szimbólumok	A győzelemmel kapcsolatos szimbólumok
Versengés (63=100%)	(55) 87%	(8) 13%
Győzelem (76=100%)	(34) 45%	(42) 55%
Vesztés (49=100%)	(26) 53%	(23) 47%

X. Táblázat – A különböző típusú szimbólumok előfordulása a versengéssel, a győzelemmel és a veszttel kapcsolatos rajzokon

A szimbólumok arányainak a megoszlása mutatja, hogy a 8-9 éves gyerekek fogalmilag különbséget tesznek a versengés (folyamat, amelynek a végeredménye még nem ismert) és a

győzelem-vesztés között, mivel a versengés rajzok 89%-án csak a versenyre vonatkozó szimbólumokat rajzolnak és csak 11%-ban az eredményre vonatkozót. Ez az arány mind a győzelem, mind a vesztes rajzokon megváltozik: a győzelem-rajzokon 45% a versenyre vonatkozó és 55% az eredményre vonatkozó, míg a vesztes-rajzok közül 53% utalt a folyamatra és 47% az eredményre. A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzok között jelentős különbség mutatkozik az ábrázolt szimbólumok abszolút mennyiségével kapcsolatban. A győzelemmel kapcsolatos rajzokon a gyerekek csaknem kétszer annyi győzelemmel kapcsolatos szimbólumot jelenítettek meg, mint a veszteséssel kapcsolatos rajzokon, de a versennyel kapcsolatos szimbólumok száma is magasabb a győzelemmel kapcsolatos rajzokon (győzelem-34 versus vesztes-26). Ha a „dobogót”, mint a verseny eredményének egyik legnyilvánvalóbb szimbólumát tekintjük, akkor a versengés rajzokon csak mindössze két esetben szerepelt dobogó, a győzelem rajzokon 33 esetben, a vesztes rajzokon pedig 11 esetben.

A győzelem és a vesztes megélése, elfogadása és az ezekkel való megküzdési stratégiák kialakítása kulcsfontosságú a győzelem és a vesztes kezelése szempontjából. Az, hogy egy gyerek milyen szimbólumokat ábrázol a győzelem és a vesztes kapcsán megmutathatja, hogy milyen struktúrában gondolkodik az egyes fogalmakról és milyen módon kezeli az ezzel kapcsolatos helyzeteket. A rajzok elemzése során kiderült, hogy a gyerekek a vesztes kapcsán is gyakran a versengéssel és a győzelemmel kapcsolatos szimbólumokat jelenítik meg rajzaikon.

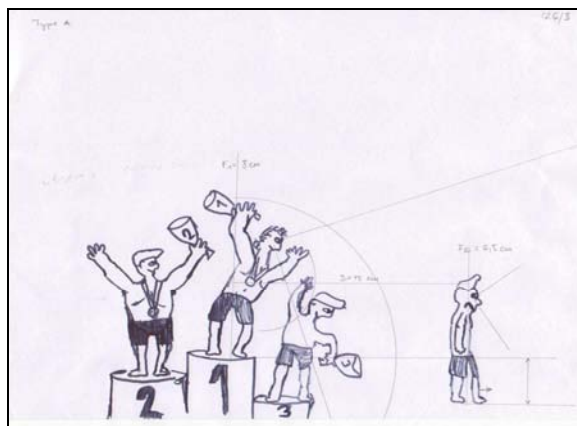
Ez részben természetes annak fényében, hogy a gyerekek mindhárom fogalommal kapcsolatban gyakran jelenítenek meg nyerő-vesztő helyzeteket, amelyekben jellemzően mind a győztes, mind a vesztes megjelenik. Így természetes az is, hogy mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatos érzelmek is megjelennek. Míg az érzelmek mind a vesztes, mind a győzelmet visszatükrözik, addig a vesztes nagyon kevésbé fejezik ki tárgyi szimbólumok. Az, hogy a 8-9 éves gyerekeknek nincsenek olyan szimbólumaik, amelyek alkalmasak lennének a vesztes ábrázolására egy kulturális jelenséget tükröz vissza, nevezetesen azt, hogy a vesztes kifejezésére nem állnak igazán rendelkezésre könnyen dekódolható szimbólumok, és a vesztes tipikusan nem kap semmilyen jutalmat (kupát, érmet, oklevelet stb.), hanem a vesztes tényét éppen ezeknek a hiánya, illetve elmaradása szimbolizálja.

A rajzok elemzése a Bombi-féle PAIR technikával

Mind a *győzelemmel*, mind pedig a *vesztéssel* kapcsolatban a gyerekek rajzaikon nagyon gyakran jelenítenek meg olyan nyerő-vesztő helyzeteket, amely helyzetekben mind a győztest, mind a vesztest ábrázolják. Ezek a rajzok különösen alkalmasak arra, hogy a Bombi és munkatársai (2007) által kifejlesztett PAIR technikával is elemezhesük a közöttük fennálló társas viszonyulásokat, érzelmeket és konfliktusokat. Éppen ezért az elemzés második fázisaként mind a győzelemmel, mind a veszttel kapcsolatos rajzokon megvizsgáltuk, hogy melyek azok, amelyeken mind a győztesek, mind a vesztesek megjelentek. Mivel a megjelenített szereplők azonosítása a vizsgálat előző fázisában már megtörtént, így a nyerő-vesztő helyzeteket ábrázoló rajzok közül kiválogattuk azoknak a gyerekeknek a rajzait, akik mind a győzelemmel, mind a veszttel kapcsolatban megjelenítették a győztest és a vesztest, majd ezt a 30 győzelemmel és 30 veszttel kapcsolatos rajzot a Bombi által alkalmazott skálák segítségével is elemeztünk. Az alábbiakban bemutatjuk a Bombi-féle elemzési rendszer egyes alskáláit és egy konkrét rajzpáron keresztül szemléltetjük az elemzés egyes lépéseit. A felhasznált példa egy 8 éves fiú győzelemmel és veszttel kapcsolatos rajzai, amely rajzok egyébként a mintánk részét is képezték és amelyeket az elemzés egy korábbi szakaszában már bemutatunk.



R102



R103

A hagyományos tartalomelemzést és a Bombi-féle PAIR technikát egymás mögé téve látható, hogy az eredmények nagyon nagymértékben egybevágnak és alátámasztják egymást.

2. A Bombi-féle PAIR rajzelemzési rendszer

A Bombi-féle rajzelemzési rendszer alapja, hogy a gyerekek rajzain megjelenített társas viszonyulásokat 6 különböző, de részletesen meghatározott szempont szerint elemezzük. Az elemzési szempontok – és az ezekhez kapcsolódó skálák a következők:

1 – Cohesion – Összetartozás Skála (C)

Ez a skála lehetővé teszi, hogy meghatározzuk az ábrázolt figurák közötti kapcsolatot és közelséget. Bombi és Pinto (1998) eredményei szerint a megjelenített szereplők közötti társas interakciók milyensége befolyásolja azt, hogy a gyerekek hogyan ábrázolják őket egymáshoz képest. Ezért az Összetartozás Skála (C) az egyik mutató, amely a rajzon szereplő figurák közötti kapcsolatot jellemzi. Az összetartozás mértékét az ehhez a skálához tartozó 6 alskála segítségével határozhatjuk meg. Az egy adott rajzzal kapcsolatos elemzés során hat alskálán elért pontszámokat összeadva meghatározható a C-skálán elért pontszám. Mivel az egyes alskálákon elérhető átlagos értékek 0 és 1 pont között helyezkednek el, a C- skálán elérhető végső pontszám 0 és 6 között lehet.

A C skálához tartozó alskálák a következők:

- **C1 – (*Looking at*) Az egyik figura nézi a másikat?**

Ennek meghatározásához vonalzóra van szükségünk. Az ábrázolt figura tekintetének irányához igazítva meg kell rajzolnunk a rá jellemző látómezőt. A látómező kiindulási pontja a figura szeme. Ha az innen induló kétszer 45 fokos szögben megrajzolt mezőbe benne van a másik figura – vagy annak nagyobb része – akkor ezen az alskálán az adott rajz kap egy pontot, míg ha nincs benne, akkor nem adható pont. Egy erre jellemző helyzet a saját vizsgálati anyagunkból az, amikor a győztes a dobogó tetején áll és lenéz a vesztesekre. A C1 alskálára az adott rajz nem kap pontot, ha a figurák a rajzon előre – vagyis a rajzból „kifelé” néznek, illetve ha becsukják a szemüket vagy fejüket sisak takarja.

R102: 0pont – mindkét figura az ég felé néz és fejét sisak takarja

R103: 1pont (F1) – a győztes lenéz a vesztesre

- **C2 – (*Moving towards*) Az egyik figura közeledik a másikhoz?**

Erre az alskálára az adott rajz akkor kaphat pontot, ha a mozgás közben ábrázolt figura láthatóan a másik felé közeledik, vagyis a mozgása a kettőjük közötti távolság csökkentésére irányul. Egy erre jellemző helyzet, amikor az egyik figura a másik után fut és megpróbálja őt utolérni, vagy amikor felé nyújtja a kezét, hogy megérinthesse a másikat. Az, hogy az adott közeledés barátságos vagy sem, ebben az esetben nem elemzési szempont.

R102: 0pont

R103: 1pont (F1) – a győztes határozottan a vesztes felé hajol

- **C3 – (Coordinated activity) A két figura egy olyan közös cselekvésben vesz részt, amelyben az egyik jelenléte meghatározó és nélkülözhetetlen a másik szempontjából?**

Ilyen lehet egy közös játék, egy fogócska vagy egy díjkiosztó is, amikor a győztes a dobogó tetején, a vesztes pedig annak alacsonyabb lépcsőjén áll.

R102: 1pont – a győztes és a vesztes egy adott cselekvés – a díjkiosztó - résztvevője

R103: 0pont

- **C4 – (Proximity) A két figura közel van egymáshoz?**

A közelség kritériumának a rajz akkor felel meg, ha az ábrázolt figurák legfeljebb kartávolságra vannak egymástól. Ennek meghatározásához körzőre van szükségünk. A körző fix szárát az egyik figura vállához illesztjük, és karjának hosszúságára nyitjuk. Ha az így megrajzolt körív metszi a másik figurát, akkor a két figura egymáshoz közel van és erre az alskálára megadható az 1 pont. Ha azonban ezen kívül esik, akkor a rajz ebben az esetben nem kap pontot.

R102: 0pont

R103: 0pont

- **C5 – (Common area) A figurák az adott lapon belül egy jól meghatározható közös térben helyezkednek el?**

Erre az alskálára akkor adható egy pont, ha az ábrázolt két figura – esetünkben a győztes és a vesztes – a lap egy meghatározott, a többitől elkülöníthető közös részében helyezkedik el. Ilyen lehet egy ház, egy kert, egy medence vagy egy dobogó is.

R102: 1pont (dobogó)

R103: 0pont

- **C6 – (Union) A két figura közvetlenül érintkezik egymással vagy összeköti őket valamely jól meghatározható grafikai elem?**

Ilyen lehet amikor a két figura fogja egymás kezét, megölelik egymást vagy amikor egy kötel két végét húzzák. De ilyen lehet egy asztal is, aminek két oldalán ül a két gyerek és amelyen például rajzolnak vagy kártyáznak. Ebben az esetben az adott asztal el is választja őket egymástól és össze is köti őket.

R102: 1pont (dobogó)

R103: 0pont

Példánk alapján az R102 győzelemmel kapcsolatos rajz a C skálán összesen 3 pontot ért el, míg ugyanennek a fiúnak a veszteséssel kapcsolatos rajza (R103) a C skálán 2 pontot kapott. Ezek az Összetartozás értékek nem túl magasak és egybevágóak a hagyományos tartalomelemzés eredményeivel. A győzelemmel kapcsolatos rajzon a versenyzők fejét takaró sisak tovább távolítja egymástól a megjelenített győztest és vesztest és annak ellenére, hogy a dobogó, mint rajzi elem összeköti őket egymással, annak magas oldalsó fala el is választja őket egymástól. A veszteséssel kapcsolatban pedig annak ellenére, hogy színeiben, méretében és öltözetében egyaránt hasonlít a vesztes a győztesekre, a közöttük lévő távolság egyértelmű és kifejezett.

2 – Distancing – Távolítás skála (D)

A Távolítás skála (D) lehetővé teszi, hogy meghatározhassuk az ábrázolt figurák önállóságra való igényét és a függetlenségre való törekvésének mértékét. Más kutatásokban ez az úgynevezett *proxemika* – vagyis az ábrázolt figurák egymástól való távolsága – amely az összetartozás mellett, de attól nem teljes mértékben függetlenül szintén elemzési szempont lehet (Edward T. Hall, Rejtett dimenziók). Azonban az elemzés során nem elég csupán a távolságot nézni, mert ez csakis a figurák méretével összefüggésben értelmezhető.

A távolítás skála elemei közé tartozik az elfordított pillantás, elfelé mozgás, másfajta tevékenység, vagyis mindaz, ami az adott figura izolációjára utal. A távolítás skála a megjelenített szereplők közötti társas interakciók hiánya esetén is mérhető. Abból, hogy a szereplők mekkora távolságra vannak egymástól az adott egyén függetlenségre való igényére is következtetni lehet. Az függetlenség mértékét az ehhez a skálához tartozó 6 alskála segítségével határozhatjuk meg. A D-skálán elérhető értékek – a C-skálához hasonlóan – 0 és 6 pont között lehetnek.

Ezek az alskálák a következők:

- **D1 – (*Looking away*) Az egyik figura elfordul a másiktól vagy határozottan egy másik irányba néz?**

Ennek meghatározásához a C1 alskálához hasonlóan meg kell vizsgálnunk az ábrázolt figurák látómezejét. Erre az alskálára akkor adható meg az 1 pont, ha az egyik figura határozottan elfordul a másiktól, vagy kifejezetten nem rá néz. Ugyancsak pontot ér, ha az egyik figura becsukja vagy eltakarja a szemét vagy esetleg nem is rajzol neki szemet a gyerek. Saját vizsgálatunkból jó példa, amikor a dobogó alsó fokán álló vesztes kissé még le is hajtja a fejét vagy amikor a figura sisakot visel és így nem látszik, hogy merre is néz.

R102: 1pont (F1)

R103: 1pont (F2)

- **D2 – (Moving away) Az egyik figura mozgása távolodást vagy menekülést fejez ki?**

Erre az alskálára az adott rajz akkor kaphat pontot, ha a mozgás közben ábrázolt figura láthatóan a másik elöl fut, vagyis a mozgás a kettőjük közötti távolság növelésére irányul. A versengés folyamatának ábrázolása gyakran eredményezi, hogy egy rajz mind a C2 (moving towards), mind a D2 alskálára kaphat egy-egy pontot, mivel abban a versenyhelyzetben, amikor az egyik gyerek fut a másik után mindkét skála feltételrendszere egyaránt teljesül. Saját vizsgálatunkban is találunk ilyen helyzeteket.

R102: 1pont (F1)

R103: 1pont (F2)

- **D3 – (Independent activity) Az ábrázolt figurák egymástól független tevékenységet végeznek vagy az együttes tevékenységen belül más-más szerepek kapcsolódnak hozzájuk?**

A legtöbb általunk vizsgált helyzetben még a közös cselekvésben megjelenített figurákhoz is más-más szerepek és ezzel kapcsolatban más-más érzelmek kapcsolódnak. A tipikus dobogós helyzetben a győztes, aki a dobogó tetején áll jól megkülönböztethető az alsóbb lépcsőn elhelyezkedő vesztesektől és ezt gyakran az általa kifejezett viselkedéses elemek és érzelmek is pontosan tükrözik.

R102: 1pont

R103: 1pont

- **D4 – (Remoteness) A figurák messzebb vannak egymástól, mint a magasabbik figura testmagassága?**

Ennek meghatározásához szintén körzőre van szükségünk, amelynek fix szárát a magasabbik figura hosszanti tengelyének legalsó pontjához rögzítjük, testmagasságnyira nyitjuk és így rajzoljuk meg az ívet. Ha ez az ív magában foglalja vagy metszi a másik vizsgált figurát, akkor erre az alskálára az adott rajz nem kap pontot, azonban, ha ezen az íven kívül esik, akkor adható rá pont.

R102: 0pont

R103: 1pont

- **D5 – (Individual area) A két figura az adott tér különböző pontjain helyezkedik el?**

Különbözőnek tekinthető egy iskolai pad melletti két szék vagy a dobogó felső illetve alsó foka is.

R102: 1pont

R103: 1pont

- **D6 – (Separation) A két figurát markánsan elválasztja valamely grafikai elem vagy egy harmadik figura?**

Saját vizsgálatunkban ilyen lehet egy bíró, aki a győztes és a vesztes között áll és az egyiknek felemeli a kezét, de ilyen lehet egy dobogó magas, hosszanti fala is, amely a vesztes gyereket teljes mértékben izolálja a győztestől, hiszen előfordul, hogy annak feje teteje sem éri el a győztes gyerek lábát.

R102: 1pont (dobogó oldalsó fala)

R103: 1pont (a 3.helyezet gyerek)

Példánk alapján az R102 győzelemmel kapcsolatos rajz a D skálán összesen 5 pontot ért el, míg ugyanennek a fiúnak a veszteséssel kapcsolatos rajza (R103) a D skálán 6 pontot kapott – ami egyébként az ezen a skálán elérhető maximális pontszám és jól kifejezi a fentebb a hagyományos tartalomelemzési módszerrel ugyanezen rajzzal kapcsolatban már leírt izoláció jelenségét.

3 – Similarity – Hasonlóság (S)

Ez az alskála azt méri, hogy a megjelenített figurák milyen mértékben hasonlítanak egymásra. A hasonlóság mértéke Bombi kutatási eredményei alapján kapcsolatban van azzal, hogy a megjelenített szereplők milyen mértékben kedvelik egymást.

Az általunk vizsgált fogalmakkal kapcsolatban a hasonlóság ehhez képest máshogy is értelmezhető és a győztes és a vesztes pozíciója közötti hasonlóságra vagy különbségre való törekvést is megjelenítheti. A hasonlóság nem csak méretben, nemben, színekben, ruházatban és arckifejezésben, hanem a hasonló cselekvésekben és ezeket a cselekvéseket kísérő érzelmi-indulati állapotokban is tetten érhető.

Mindezekon kívül az ábrázolás kidolgozottsága is utalhat a különbségekre. A győzelem és a vesztes esetén érdemes megvizsgálni, hogy az olyan rajzokon, ahol a gyermek együtt ábrázolja a győztest és a vesztest a megjelenített figurák között van-e különbség a kidolgozottság mértékében valamint azt, hogy a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon szereplő győztesek és vesztesek között van-e különbség ugyanezen dimenzió alapján?

Az egyes alskálák alapján összehasonlításokat végezhetünk arra vonatkozóan, hogy mennyire egyezik a győztes és a vesztes magassága, testtartása, testalkata, ruházata és színei. Az egyes alskálák alapján minden elemzett rajz kaphat egy úgynevezett Hasonlósági Értéket (HÉ). Az egyes alskálák alapján a HÉ értéke a maximális egyezés (10=5X2) és a teljes különbség (0=5X0) között helyezkedhetett el. A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzok a HÉ átlagai alapján összehasonlíthatóak egymással.

A hasonlóság mértékét Bombi és munkatársai az ehhez a skálához tartozó 5, egymástól független alskála segítségével határozták meg.

A Hasonlóság skálához (S) tartozó 5 alskála a következő:

- **S1 – (*Height*) Magasság – A két figura egyforma magas?**
R102: 2pont
R103: 1pont
- **S2 – (*Position*) Testtartás – A két figura testtartása hasonló?**
R102: 1pont
R103: 0pont
- **S3 – (*Body*) Testalkat – A két figura arcformája és testalkata hasonló?**
R102: 2pont
R103: 1pont
- **S4 – (*Attributes*) Kiegészítők – A két figura öltözete és kiegészítői hasonló?**
R102: 1pont
R103: 0pont
- **S5 – (*Colors*) Színek – A megjelenített figurák színei hasonlóak?**
R102: 1pont
R103: 2pont

Példánk alapján a győzelemmel kapcsolatos R102 rajz a Hasonlóság (S) skálán összesen 7 pontot ért el, míg ugyanennek a fiúnak a veszteséssel kapcsolatos rajza (R103) 4 pontot kaphat. Vagyis ennek a 9 éves fiúnak a győzelemmel kapcsolatos rajzán megjelenített győztes és vesztes figurák jobban hasonlítanak egymásra, mint a veszteséssel kapcsolatos rajzán megjelenített figurák.

Mivel a nemek szerinti összehasonlítás eredetileg nem szerepelt a Bombi-féle elemzési szempontok között, azonban a versengés és a társas összehasonlítás folyamata szempontjából a megjelenített figurák neme is fontos lehet, ezért a Hasonlóság skálát kiegészítettük egy hatodik, a nemekre vonatkozó alskálával. A nemekkel kapcsolatos vizsgálatok eredményeit a Hasonlóság (S) skálával kapcsolatos elemzés mellett, azonban attól függetlenül ismertetjük.

4 – Value – Érték (V)

Az előző alskála kapcsán tárgyalt Hasonlósági Érték azt jelenti, hogy mennyire ábrázolja hasonlónak a gyermek a megjelenített figurákat – esetünkben a győztest és a vesztest – az egyes vizsgált fogalmakkal kapcsolatos rajzokon. Azonban a kérdés komplexebb értelmezéséhez a rajzokat hasonló szempontok alapján Bombi egy másik, a társas viszonyulások vizsgálatára vonatkozó skálájával – az Érték (V) skálával – is meg kell vizsgálnunk. A rajzok hasonlóságára vonatkozó eredmények csak ezzel a skálával együtt értelmezhetők, mert így derülhet ki, hogy a különbözőnek ábrázolt győztesekhez és vesztesekhez a gyerekek rajzai alapján milyen értékek társíthatók.

Az Érték (V) skálának – a Hasonlósági skálához hasonlóan – öt alskálája van. Ezek szerint az ábrázolt győztesrel és vesztesrel kapcsolatban egyaránt vizsgálnunk kell azt, hogy az adott figura a tér mekkora részét foglalja el, a lap mennyire központi helyén van, mennyire kidolgozott, mennyi kiegészítő vagy attribútum tartozik hozzá illetve mennyire színes. Az egyes alskálák alapján az elemzett rajzokon megjelenített figurák minden összehasonlítási dimenzióban kapnak egy-egy Egyéni Dominancia Értéket (EDÉ). A győzteshez és a veszteshez kapcsolódó EDÉ értékek különbsége adja a végső Érték (V) pontszámot. Ez a (V) érték a figurák egyéni dominancia értékei közötti tökéletes egyezés ($0=5 \times 0$) és az értékek közötti maximális különbség ($10=5 \times 2$) között helyezkedik el. Vagyis, ha a gyermek rajzán a győzteshez és a veszteshez tartozó Egyéni Dominancia Értékek (EDÉ) között nincs nagy különbség, mert a gyerek a győztest és a vesztest nagyon hasonlóan jelenítette meg, akkor az adott rajzzal kapcsolatban ezen a skálán a kapott pontszámok alacsonyak lesznek, míg ha a megjelenített győztes és a vesztes nagyon különbözőek, akkor (V) értéke magas lesz. A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzok ezen érték alapján összevethetők egymással, ugyanakkor arra is van lehetőség, hogy egy második összehasonlítási folyamat során a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon a győztesekhez illetve a vesztesekhez tartozó Egyéni Dominancia Értékeket (EDÉ) egymáshoz képest is összehasonlítsuk egymással.

Az Érték (V) skála egyes al-skáláinak figuránkénti összehasonlítása kapcsán – akár az egy lapon megjelenített győztest és vesztest, akár az egy adott gyerek által két különböző helyzetben megjelenített győzteseket illetve veszteseket hasonlítjuk össze, figyelembe kell venni, hogy az egyes alskálák különbözhetnek egymástól annak tekintetében, hogy a győztes vagy a vesztes bizonyul az „értékesebb” figurának. Ez azért fontos, mert az egyes alskálák pontszámainak összegzésekor a különbségek csak ezzel a pozitív vagy negatív előjellel együtt értelmezhetőek. Az általunk vizsgált rajzokon konzekvensen F1-nek jelöltük a győzteseket és hozzájuk rendeltük a pozitív előjelet. Ez azt jelenti, hogy például a V1 alskálán, amely az adott figurák egymáshoz viszonyított magasságát jelenti, a pozitív különbség azt jelenti, hogy a győztes (F1) figurát ábrázolták magasabbnak a gyerekek, míg az esetleges negatív különbség arra utal, hogy a vesztes (F2) figura a magasabb a rajzokon. Az előjeleknek az egyes figurák EDÉ értékeinek kiszámolása kapcsán nincs jelentősége, mivel az EDÉ pontszámok az adott figurához az adott összehasonlítás során kapcsolódó alskálák összeadása során keletkeznek. Az EDÉ értéke 0 és 10 között lehet – minél értékesebbnek ábrázolja a gyermek az adott figurát, annál magasabb ez az EDÉ pontszám.

Az Érték (V) mutató olyan tulajdonságokban érhető tetten, mint az elhelyezkedés a kidolgozottság, a méret vagy a színek használata. Bombi (2002) korábbi kutatási eredményei alapján a gyerekek az általuk dominánsabbnak tartott figurákat gyakran az adott lapon középre vagy balra rendezik, esetleg a másik szubdomináns szereplő fölé rajzolják és általában nagyobbak és színesebben ábrázolják. Azonban főleg a figura méretével kapcsolatban, mint arról a korábbiakban már részletesen írtunk, nem minden esetben ilyen egyértelmű az összefüggés. Az ábrázolt figura nagyságával kapcsolatos korábbi kutatások eredményei szerint (O'Brien és Patton, 1974) a figura nagysága összekapcsolható az adott figura érzelmi jelentőségével illetve a szociális státuszával. Minél fiatalabb az adott gyermek, annál kifejezettebb ez a típusú méret-beli megkülönböztetés (Vass, 2003).

Ennek megfelelően például az apát – aki általában domináns szerepben van a családon belül – a gyerekek rendre nagyobbak rajzolják, mint az anyát, és ez a különbség kifejezettebb, mint a valós méretbeli különbségek. A szülők különválása esetén a válást követő első évben a gyerekek 46%-a még nagyobbak rajzolja az apát, azonban a további években ez a különbség fokozatosan csökken, és végül beáll arra a valós méretkülönbségre, amely ténylegesen létezik a férfi és a nő között.

Fox és Thomas (1993) megállapítása szerint, bár a lerajzolt ember mérete tükrözheti a vele kapcsolatos emocionális tartalmat, ez az összefüggés nem egyértelmű, mert a gyerekek olyan embert is rajzolhatnak nagyon nagyra, akitől félnek, és olyat is, akit nagyon szeretnek. Azonban még ez az összefüggés sem teljesen egyértelmű, mert a gyerekek rajzolhatnak jóval kisebbnek is valakit vagy valamit, amitől félnek – például egy boszorkányt – mert a lecsökkentett méret lecsökkentheti azokat a félelmetes érzéseket is, amelyek az adott témával kapcsolatban éreznek. Más, korábban már idézett kutatásokból az is kiderült, hogy amikor a jó és a rossz személyt együtt rajzolják le, a rosszat szignifikánsnak nagyobbak rajzolták, mint a jót. Mindezek alapján, egy adott szereplőt nagyobbak rajzolhat a gyerek akkor, ha számára a megjelenített figura nagy jelentőséggel bír, vagy akkor, ha az általa kedvelt szereplő gyengesége miatt szükségesnek tartja azt, hogy a megnövekedett testmérettel ezt a gyengeséget kompenzálja. Vagyis a figura nagyságát több, egymással összefüggésben értelmezhető hatás befolyásolja és inkább a megjelenített figurák egymáshoz viszonyított mérete az, ami informatív mindezekkel kapcsolatban. Éppen ezért használható nagyobb biztonsággal a Bombi és munkatársai által kifejlesztett komplex rendszer, amelynek egyik előnye, hogy a legnehezebben vizsgálható érzelmi viszonyulások és dominancia-hierarchia esetén is egy több alskálából álló összetett elemzésen keresztül juthatunk el, ahol nem a figurák abszolút helyzete, mérete vagy színei alapján vonjuk le a következtetéseinket, hanem az ábrázolt figurák egymással való több szempontú összehasonlítása az, ami az elemzés alapját képezi.

Az Érték skálához (V) tartozó 5 alskála a következő:

- **V1 – (*Space occupied*) Tér – A két figura hasonló nagyságú teret foglal el a rajzon? Ha nem, melyik foglal el nagyobb helyet?**

Ezen alskálával a S1 alskálához hasonlóan a két ábrázolt figura egymáshoz viszonyított magasságát vizsgálhatjuk. Azonban az egyéni magasság értékek kiszámolása kapcsán nem csak azt tudhatjuk meg belőle, hogy az ábrázolt győztes és vesztes milyen mértékben hasonlít egymáshoz, hanem azt is, hogy melyik magasabb és a különbség milyen jelentős a két figura között. Ha az egyik figura alacsonyabb, de legalább a magasabbik álláig ér, akkor a magasabbik figura érték (V) pontszámához ezen az alskálán 1 pont adódik, míg, ha a különbség ennél is nagyobb, akkor 2 pontot kap az „értékesebb” figura.

R102: 0pont

R103: 0pont

- **V2 – (Dominant position) Dominancia – A két figura elhelyezkedése a rajzon belül hasonló? Ha nem, melyik van dominánsabb pozícióban?**

Ezen érték meghatározásakor csak az adott figurák a lapon függőlegesen való elhelyezkedését kell figyelembe vennünk. Vagyis ezen az alskálán az a figura kap pontot, amelyik az adott lapon feljebb van. Ha az adott lapon a lejjebb elhelyezkedő figura feje tetejét érintő vízszintes vonal a másik figurát annak nyaka magasságában metszi, akkor a feljebb lévő – vagyis „értékesebb” figura 1 pontot kap, míg, ha ennél is lejjebb, akkor 2 pontot.

R102: F1=2pont

R103: F1=2pont

- **V3 – (Body detail) Testrészek száma – A két figurának hasonló számú testrésze van? Ha nem melyik rendelkezik többel?**

Ez az alskála szoros kapcsolatban áll a S3 alskálával. Az ábrázolt figurák összetettségének vizsgálatához első lépésben minden egyes rajzzal kapcsolatban meg kell állapítanunk azt, hogy az adott rajzon szereplő figurák egyszerűek (legfeljebb 10 testrészük van) vagy összetettek (legalább 11 testrészüket ábrázolta a gyermek). Ha az ábrázolt figurák közül legalább az egyik összetett, akkor az értékkülönbség maximális pontszáma 2 lehet, míg, ha a figurák egyszerűek, akkor még ha ezek különböznek is egymástól, ezen az alskálán az adott rajz legfeljebb 1 pontot kaphat.

R102: 0pont

R103: F1=1pont

- **V4 – (Number of attributes) Kiegészítők száma – A két figurának hasonló számú kiegészítője van? Ha nem melyik rendelkezik többel?**

Az előző alskálához hasonlóan a kiegészítők kapcsán is első lépésben minden egyes rajzzal kapcsolatban meg kell határoznunk, hogy az ábrázolt kiegészítők alapján az egyes figurák nagyon egyszerűek (legfeljebb 3 kiegészítővel rendelkeznek), egyszerűek (legalább négy és legfeljebb 9 kiegészítőjük van vagy az ábrázolt kiegészítők önmagukban összetettek) vagy összetettek (10-nél több attribútummal rendelkeznek). A nagyon egyszerű figurák 0 pontot, az egyszerű figurák 1 pontot, az összetettek pedig 2 pontot kapnak. Ezért az egyszerűbb kiegészítők kapcsán a győztes és a vesztes figurák legfeljebb 1 ponttal, míg az összetettebb kiegészítők kapcsán legfeljebb 2 ponttal különbözhetnek egymástól és itt is az „értékesebb” figura kapja a magasabb pontszámot.

R102: F1=1pont

R103: F1=2pont

- **V5 – (Number of colours) Színek száma – A két figura ábrázolása kapcsán a gyermek azonos mennyiségű színt használt? Ha nem melyikhez használt többet?**

Az előző két alskálához hasonlóan első lépésben osztályoznunk kell az egyes rajzokat abból a szempontból, hogy az alkalmazott színek száma alapján nagyon egyszerűek (legfeljebb 3 színt tartalmaznak), egyszerűek (az alkalmazott színek száma 4 és 5 között van) illetve összetettek (legalább hat különböző színt tartalmaznak). A legfeljebb 3 színt tartalmazó figurák 0 pontot érnek, az egyszerűek 1 pontot és az összetett, színes figurák 2 pontot kapnak. A második lépésben az ábrázolt győztes és vesztes figurákat az alkalmazott színek száma alapján rajzonként összehasonlítjuk egymással, így az egyszerűbb figurákat ábrázoló rajzok ezen az alskálán legfeljebb 1 pontban, míg a színesebb figurák legfeljebb 2 pontban különbözhetnek egymástól, és ennek megfelelően alakulnak a végső Érték (V) pontszámok is.

R102: 0pont

R103: 0pont

Példánk alapján a győzelemmel kapcsolatos R102rajzon megjelenített győztes figura (F1) Egyéni Dominancia Értéke (EDÉ) 3, míg a vesztes figura EDÉ értéke 0. Vagyis az Érték (V) pontszám ebben az esetben 3 pont, a győztes figura javára.

A másik, veszteséssel kapcsolatos rajzon a győztes figura (F1) EDÉ értéke 5 pont, míg a vesztes figura EDÉ értéke 0. Vagyis az összesítés alapján a R103 rajz az Érték (V) pontszáma összesen 5, a győztes figura javára. Ez azt jelenti, hogy ez a 9 éves fiú a veszteséssel kapcsolatos rajzán nagyobb értékkülönbséget ábrázolt, mint a győzelemmel kapcsolatban. A veszteséssel kapcsolatos rajzon a győztes nagyobb mértékben különbözik a vesztestől, amely eredmény egybevág a Hasonlóság (S) skálán ugyanezzel a rajzzal kapcsolatban mért eredményekkel és a hagyományos tartalomelemzés eredményeivel is.

5 – Érzelmek (Emotions)

Az érzelmek ábrázolása a gyerekek rajzain nagyon gyakori és nem kizárólag az arckifejezésekben érhető tetten, hanem az egész test és az alkalmazott színek is kifejezhetik azt. Egyre több vizsgálat bizonyítja, hogy a társas-társadalmi jelenségek megértését lehetővé tevő kognitív fejlődés sem érzelemmentes, mivel ezen kognitív jelenségeket a gyerekek gyakran erős érzelmekkel kapcsolják össze (Barrett és Buchanan-Barrow, 2005). Ugyanakkor kevésbé ismert, hogy mindezen érzelmi reakcióknak a különböző életkorú gyerekek mennyire vannak tudatában és ezen érzelmeket milyen mértékben képesek kifejezni. A rajzos megközelítés lehetővé teszi az érzelmek egy olyan komplex elemzését is, amely más módszerekkel nem lenne lehetséges, mivel a gyerekek érzelmekkel kapcsolatos attitűdjei és ismeretei az ezekkel kapcsolatos rajzok bizonyos elemeiben és tulajdonságaiban megjelenhetnek. Ilyen érzelmekkel kapcsolatos elemzési szempontok lehetnek a figurák mérete, elhelyezésük a rajzon, testtartásuk, öltözködésük vagy éppen a színek használata (Thomas és Silk, 1990).

Az érzelmekkel kapcsolatos elemzés során az elemzés első lépéseként a megjelenített figurákkal kapcsolatban kategorizáljuk az általuk kifejezett érzelmeket. Ezek szerint minden egyes rajzzal kapcsolatban mind a győztes (F1), mind a vesztes (F2) kapcsolatban figuránként meghatározzuk, hogy milyen érzelmeket fejeznek ki és ennek megfelelően melyik csoportba sorolhatók:

- **E1 – Semlegesség (Neutrality)** – Ebben az esetben az adott figura arckifejezése vagy más gesztusai nem fejeznek ki semmiféle specifikus érzelmet

R102: F2

R103: -

- **E2 – Elégedettség (Contentment)** – Ebben az esetben a figura **pozitív érzelmeket** fejez ki, ilyen például az öröm vagy a büszkeség. Előfordul, hogy a gyermek ezzel kapcsolatos szimbólumokat is megjelenít, például szívecskéket rajzol, vagy olyan feliratokat jelenít meg, amelyek ezt a pozitív lelkiállapotot közvetítik. Saját kutatásunkból jó példa, amikor a szövegbuborékban a gyermek ezt írja, hogy „Éljen!” vagy „Jaj, de jó, nyertem!”

R102: F1

R103: -

- **E3 – Ellenségeség, harag (Hostility)** – Gyakran agresszióra utaló jelek és szimbólumok kísérhetik, például vörösén izzó, füstölgő fej, vagy olyan gúnyolódó feliratok, mint „Hehe, veszted!”

R102: -

R103: F1

- **E4 – Elégedetlenség (Discontent)** – Ebben az esetben a figura olyan **negatív érzelmeket** fejez ki, mint a szomorúság, a fájdalom vagy a félelem. Gyakran megjelennek a könnyek, a száj általában lefelé görbül és olyan feliratokkal is találkozhatunk, hogy „Jaj!”, „Oh!” vagy „Segítség!”

R102: -

R103: F2

Az érzelmekkel kapcsolatos elemzés második fázisaként a megjelenített figurák érzelmeit egymással összefüggésben, rendszerben értelmezzük és meghatározzuk az adott rajzzal kapcsolatos érzelmi környezetet vagy hangulatot (Emotional Climate). Ezek szerint előfordulhat, hogy a két figura egymással ellentétes érzelmeket fejez ki (Opposite Emotions – EC1), csak az egyik fejez ki érzelmet, míg a másik érzelmileg semleges (Unilateral Emotions – EC2), egyik figura sem fejez ki érzelmet (Shared Neutrality – EC3) vagy mindkét figura ugyanazt az érzelmet fejezi ki (Shared Emotions – EC4).

Egy adott rajzon megjelenített érzelmek elemzése során az is fontos szempont lehet, hogy a megjelenített érzelem melyik – a győztes vagy a vesztes – figurához kapcsolódik, valamint az, hogy az egymással ellentétes érzelmeket ábrázoló rajzokban milyen érzelmek állnak egymással szemben illetve melyik szerephez melyik típusú érzelem kapcsolódik. Ezért az eredmények értelmezése során mindezeket részletesen elemezzük.

Példánk alapján a győzelemmel kapcsolatos R102 rajzon a győztes örül (E2), míg a vesztes nem fejez ki semmiféle specifikus érzelmet (E1). Ezért erre a rajzra az egyoldalú (EC2) érzelmi környezet jellemző, vagyis a figurák nem osztoznak az örömben, de nincs is közöttük ellentét.

A másik, veszteséssel kapcsolatos rajzon (R103) azonban a győztes fenyegetően fordul a vesztes felé (E3) és a vesztes szomorú (E4). Ezért ebben az esetben a kettőjükre jellemző érzelmi környezet ellenséges és ellentétes (EC1).

6 – Konfliktus (Conflict)

A konfliktusok spontán és direkt módon elég ritkán jelennek meg a gyerekek rajzaiban, azonban számos indirekt jelzésben megnyilvánulhatnak és kérésre is sokszor lerajzolják ezeket. A megjelenített események fontos információt hordoznak a gyermek konfliktuskezelési képességével és stratégiáival kapcsolatban. A konfliktusok elemzése a mi kutatásunk szempontjából is fontos, mert az általunk rajzoltatott fogalmak és az ezekhez kapcsolódó helyzetek a megjelenített szerepek által hordozott különbségek miatt magukban hordozzák a konfliktusok nyílt vagy kevésbé nyílt formáinak esetleges megjelenését.

Az elemzés első fázisaként meghatározzuk, hogy az egyes figurák megjelenítenek-e bármilyen jellegű konfliktust. Ha a konfliktus egyik figurával kapcsolatban sem jelenik meg, akkor az adott rajz ezen a konfliktus skálán a „Nincs konfliktus” csoportba (No-conflict – CT0) kerül, és 0 pontot kap. Ha viszont bármilyen jellegű konfliktus a rajzon megjelenik, akkor ennek a konfliktusnak a mértéke alapján a rajzokat csoportokba sorolhatjuk és az adott konfliktus mértékének megfelelően 1-4-ig pontozhatjuk. Ha a figurák között nem jelenik meg nyíltan semmiféle konfliktus, azonban a megjelenített téma és a figurákat jellemző érzelmek arra utalnak, hogy közöttük érdekellentét vagy különböző hangulatok állhatnak, akkor az adott rajz a „Lehetséges véleménykülönbség” csoportba (CT1) kerül és 1 pontot kap. Ha pedig a megjelenített figurák között valamiféle nyílt egyet-nem értés jelenik meg, akkor a rajz az „Ellentét” csoportba (Opposition – CT2) kerül és 2 pontot kap. Az ilyen egyet-nem-értés megmutatkozhat ellentétes érzelmek kifejezésében vagy abban, hogy az egyik figura a másiktól elfordul. Ezt a két csoportot az eredeti Bombi féle elemzési rendszer nem különböztette meg egymástól, mi azonban az elemzési folyamat során elkülönítettük őket.

Ha a konfliktus mélyebb és az egyik figura fenyegetően viselkedik a másik irányába vagy akár szóban, akár fizikailag bántalmazza őt, akkor a rajz az „Agresszió” csoportba (Aggression – CT3) kerül és 3 pontot kap. Míg, ha az ellentét olyan mértékű, hogy az adott kapcsolat megszakításához vezet, akkor a rajz a negyedik, „Szakítás” csoportba (Breaking-off – CT4) kerül és 4 pontot kap. Az ilyen rajzokon a vesztes gyakran nagyon messze és izoláltan jelenik meg, amely izoláció a PAIR második, Távolítás (Distance – D) skálájának 6. alsóskáláján (Separation) is megjelenik, bár az izoláció megjelenése nem minden esetben jelent manifesztálódott konfliktust.

Ezek szerint győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokat összehasonlíthatjuk abból a szempontból, hogy milyen jellegű és milyen mértékű konfliktusokat jelenítenek meg rajtuk a gyerekek és azt is megvizsgálhatjuk, hogy a nemek vagy az iskolatípus függvényében a megjelenített konfliktusok jellegében vagy intenzitásában van-e bárminemű különbség.

Példánk alapján a győzelemmel kapcsolatos R102 rajzot a konfliktus egy enyhébb formája – a figurákat jellemző különböző hangulatokból adódó „Lehetséges véleménykülönbség” (CT1) jellemzi, míg a veszteséssel kapcsolatos R103 rajzra a konfliktus egy nyíltabb és erőteljesebb formája, a fenyegetésen alapuló Agresszió (CT3) jellemzi. Az ilyen szintű nyílt konfliktus megjelenítése csak elvétve fordult elő az általunk vizsgált rajzok között.

Az elemzés során minden egyes rajzzal kapcsolatban el kellett döntenünk, hogy megfelelnek-e az egyes alskálákkal kapcsolatos kritériumoknak. Ha az adott társas viszonyulást ábrázoló rajzon legalább az egyik megjelenített szereplőre jellemző volt az adott alskálával kapcsolatos kritérium, akkor ez a rajz az adott alskálán kapott egy pontot. Ezzel szemben, ha az adott kritériumnak egyik szereplő sem felelt meg, akkor erre az alskálára ez a rajz nem kapott pontot. Az egyes skálák egymástól függetlenek, de az elemzés során a kapott eredmények egymással összefüggésben is értelmezhetővé váltak.

Ez azt jelenti, hogy az elemzés során minden egyes rajzot – esetünkben 30 győzelemmel és 30 veszteséssel kapcsolatosat – a PAIR technika 6 skálájának minden egyes alskálája alapján elemeztünk, majd az elemzés során kapott értékeket a skálák alapján összegeztük. Így amellett, hogy a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzok az egyes dimenziók mentén összehasonlíthatóvá váltak, bizonyos szempontok szerint a különböző rajzokon megjelenített győzteseket és veszteseket is össze tudtuk hasonlítani egymással.

Eredmények - az egyes alskálák szerinti értékelés

A Bombi-féle elemzés első lépéseként mind a hat skála összes alskálája alapján részletesen elemeztük a 30 győzelemmel és 30 veszteséssel kapcsolatos rajzot. Az elemzés eredményeit minden egyes rajzzal kapcsolatban, az III.számú mellékletben megtalálható értékelőlapon (evaluation sheet) rögzítettük. A könnyebb elemezhetőség és összehasonlítás érdekében az egy gyermekhez tartozó győzelem és vesztes rajzokat egymás mellett kezeltük. Az értékelőlapon rögzítettük a gyerek kódját, nemét és életkorát, majd minden egyes rajzról megállapítottuk, hogy „A” illetve „B” típusú-e. Az „A” típusú rajzokon a szereplők egymás mellett, míg a „B” típusú rajzokon egymás felett helyezkednek el. Ennek meghatározásához először mind a győztes (F1), mind a vesztes (F2) figurának megrajzoltuk a hosszanti tengelyét. Az ezek közötti távolság a két figura távolsága ($\text{distance}=d$). Ezek után mindkét figura legalacsonyabb pontjához igazítva megállapítottuk a két figura függőleges távolságát ($\text{vertical distance}=vd$). Amennyiben $d > vd$, az adott rajz „A” típusú, míg abban az esetben, ha $d < vd$, „B” típusú rajzról beszélhetünk. Ennek a további elemzések és mérések szempontjából van jelentősége, mert mind a köztük lévő távolságot, mind a figurákhoz tartozó látómezőket ennek függvényében különböző szabályok szerint kell meghatározni.

A saját vizsgálatunkban gyakran előforduló dobogót ábrázoló rajzok többsége „B” típusú, mert a figurák legalsó pontjai közötti függőleges távolság (vd) nagyobb, mint a tengelyeik közötti horizontális távolság (d).

Mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatos rajzokon konzekvensen F1-el jelöltük a győztest és F2-vel a vesztes figurát. Így amellet, hogy az adott rajzon belül elemezhattuk a győztes és a vesztes közötti társas viszonyulásokat, egy második lépésben bizonyos szempontból összehasonlíthatóvá váltak egymással az egy gyermek által két különböző nézőpontból (a győzelem és a vesztes perspektívájából) ábrázolt győztesek és vesztesek is.

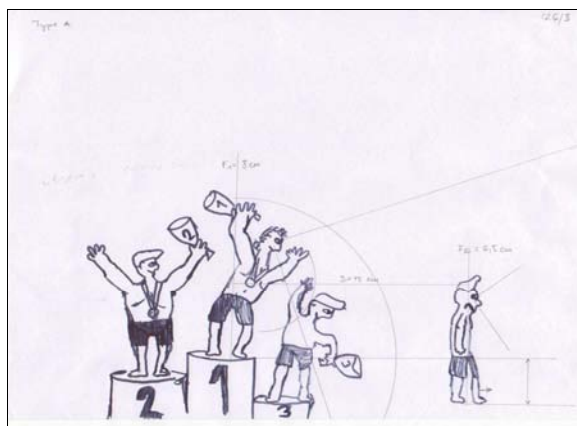
Az összehasonlításnak ez utóbbi módja túllép a hagyományos rajzelemzési technikákon és az egy gyermek által két különböző helyzetben ábrázolt győzteseket és veszteseket úgy hasonlítja össze egymással, mintha a két rajzot egymásra vetítenénk.

Ez a fajta egymásra vetítés nem ismeretlen a rajzelemzés irodalmában (Vass, 2006). A motívumok egymásra helyezését, mint technikát azonban leginkább olyan rajzok esetében alkalmazzák, amelyeket egy adott személy egy adott ülés alkalmával készít. Esetünkben a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokat a gyerekek egy-két hét különbséggel, változó sorrendben, de azonos körülmények között és azonos eszközökkel készítették. Így véleményünk szerint a rajzok bizonyos szempontból mégis összehasonlíthatóvá váltak egymással.

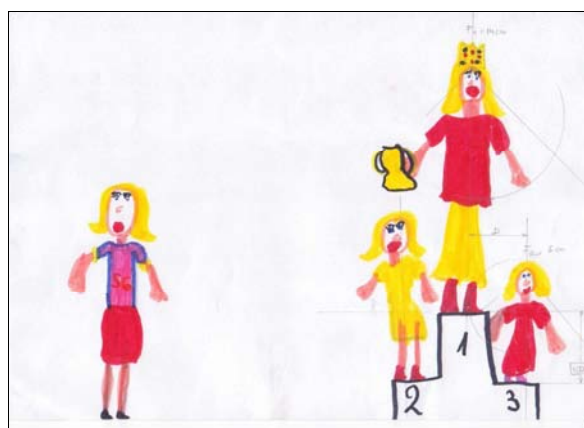
Az alábbiakban a fenti példán mellett (R 102 és R 103) még egy másik gyermek – egy 8 éves lány – által készített egy-egy rajzon keresztül is (R 104 és R 105) bemutatjuk a lehetséges összehasonlításokat:



R102



R103



R104



R105

1. A győztes és a vesztes figura összehasonlítása a győzelemmel kapcsolatos rajzon

R102– F1 és F2 összehasonlítása

R104– F1 és F2 összehasonlítása

2. A győztes és a vesztes figura összehasonlítása a veszteséssel kapcsolatos rajzon

R103– F1 és F2 összehasonlítása

R105– F1 és F2 összehasonlítása

3. A két győztes figura összehasonlítása a két rajz egymásra vetítésével

R102 győztes figurájának (F1-R102) összehasonlítása R103 győztes figurájával (F1-R103)

R104 győztes figurájának (F1-R104) összehasonlítása R105 győztes figurájával (F1-R105)

4. A két vesztes figura

R102 vesztes figurájának (F1-R102) összehasonlítása R103 vesztes figurájával (F1-R103)

R104 vesztes figurájának (F1-R104) összehasonlítása R105 vesztes figurájával (F1-R105)

Összetartozás (C) és Távolítás (D) skálák szerinti értékelés

A skálák szerinti elemzést az Összetartozás (C) és Távolítás (D) skálák szerinti értékeléssel kezdtük. Annak ellenére, hogy ezeket a skálákat egymástól függetlenül értékeltük, a kapott eredmények egymással összefüggésben kellett értelmeznünk. Az elemzés első lépéseként a 30 győzelemmel és 30 veszteséssel kapcsolatos rajzot elhelyeztük az Összetartozás (C) és Távolítás (D) skálán kapott értékek alapján. Mivel mindkét skála dichotóm jellegű és 6-6 alskálából áll, az egyes skálákra kapható pontszámok 0 és 6 között helyezkednek el. Ezután az eredményeket a nem és az iskolatípus függvényében egyszempontú varianciaanalízissel hasonlítottuk össze.

(0-6)	Győzelem		Vesztés	
	Összetartozás (C)	Távoltítás (D)	Összetartozás (C)	Távoltítás (D)
Összes (N=30)	3,73	3,13	2,77	3,10
Fiú (N=14)	3,79	3,36	2,64	3,14
Lány (N=16)	3,69	3,00	2,88	3,06
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	3,75	3,10	2,95	3,35
Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=10)	3,70	3,30	2,40	2,60

XI. Táblázat – A győzelemmel és a veszttel kapcsolatos rajzok értékelése Bombi Összetartozás (C) és Távoltítás (D) skálája alapján

A győzelemmel illetve a veszttel kapcsolatos rajzok elemzése az Összetartozás (C) és Távoltítás (D) skála eredményei szerint

Az egyes skálákon elért átlagokat többszempontú varianciaanalízissel hasonlítottuk össze. Eredményeink szerint sem a győzelemmel, sem a veszttel kapcsolatos rajzokon belül nem találtunk szignifikáns különbséget az Összetartozás (C) és a Távoltítás skála (D) értékei között. Ezek szerint sem a győzelemmel, sem a veszttel kapcsolatos rajzokra nem jellemző, hogy az adott rajzon belül az Összetartozást (C) a gyerekek inkább vagy jobban hangsúlyoznák, mint a Távoltítást (D). Azonban, ha a győzelemmel és a veszttel kapcsolatos rajzokat hasonlítjuk össze az egyes skálák értékei alapján, akkor az Összetartozás (C) skálán elért értékek mentén különbségeket találunk.

A győzelemmel és a veszttel kapcsolatos rajzokra jellemző (C) és (D) skálán elért átlagokat párosított T-próbával hasonlítottuk össze. A győzelemmel kapcsolatos rajzok az Összetartozás (C) skálán magasabb pontszámot értek el (C-Győzelem=3,73 pont) mint a veszttel kapcsolatos rajzok (C-Vesztés=2,77 pont) ugyan ezen a skálán. A különbség szignifikáns ($t(29)=3,537$; $p<0,05$). Vagyis a győzelemmel kapcsolatos rajzokon megjelenített társas viszonyulásokra jellemzőbb az összetartozás és az egymásra utaltság ábrázolása, mint a veszttel kapcsolatban megjelenített rajzokra. Ez a különbség mind a fiúk, mind a lányok eredményeire igaz, azonban a lányok a győzelemmel kapcsolatban még kifejezettebben hangsúlyozzák az összetartozást, tartják egyben a győztest és a vesztest és ábrázolják őket „közelebb” egymáshoz, mint a fiúk.

A veszttel kapcsolatos rajzokon ugyan gyakrabban találkoztunk a társas távolság és a függetlenség (D-Vesztés=3,1 pont) mint az Összetartozás (C-Vesztés=2,77 pont) megjelenítésével azonban a különbség ebben az esetben nem szignifikáns. Ugyanígy a győzelemmel és a veszttel kapcsolatos rajzokon a Távoltítás skála (D) értékeiben sincs szignifikáns különbség ($t(29)=0,126$; $p>0,05$).

Ha azonban a fiúk és a lányok rajzait külön-külön megvizsgáljuk, akkor látható, hogy mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatos rajzok esetében a fiúk Összetartozás (C) és Távolítás (D) értékei között nagyobb a különbség. Ez azt jelenti, hogy mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatos rajzaikon egyértelműbben megjelenítik a különbségeket.

Az iskolatípus tekintetében az Összetartozás (C) és Távolítás (D) skálán elért értékekben sem a győzelemmel, sem a veszteséssel kapcsolatos rajzokon belül nem találtunk különbséget.

A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzok összevetése

Mivel a győzelemmel kapcsolatos rajzokra összességében jellemzőbb az Összetartozás (C), mint társas viszonyulás megjelenítése, ugyanakkor a Távolítás skálán (D) nem találtunk különbséget ($D-Győzelem=3,13$ és $D-Vesztés=3,1$), a kétféle helyzettel kapcsolatos ábrázolás-beli és nézőpontbeli különbségek oka, hogy a győzelemmel kapcsolatos rajzokon a gyerekek inkább kifejezik és hangsúlyozzák a megjelenített győztesek és vesztesek közötti összetartozást, mint a veszteséssel kapcsolatban. Ez az eredmény összecseng a hagyományos tartalomelemzés idevágó eredményeivel, vagyis azzal, hogy a győzelemmel kapcsolatos rajzokra jellemzőbb, hogy a gyerekek a győztest és a vesztest egy grafikai egységben – konkrétan a dobogó egy-egy fokán – ábrázolják, viszonylag közel egymáshoz.

A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzok összehasonlítása az egyes alskálák eredményei alapján

Az Összetartozás (C) és Távolítás (D) skála egyes alskáláinak kvalitatív vizsgálata kapcsán kiderült, hogy a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzok közötti különbséget elsősorban a C4 (Proximity) és D4 (Remoteness) illetve a C6 (Union) alskálák különbségei okozzák. Mindhárom a társas távolság és az egység rajzi megjelenítésében különbözteti meg a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokat.

Ezek szerint a gyerekek fizikailag közelebb helyezik egymáshoz a győztest és a vesztest, valamint gyakrabban ábrázolják őket közvetlen vagy közvetett testi kontaktusban a győzelemmel kapcsolatos rajzokon, mint a veszteséssel kapcsolatos rajzokon. Ez utóbbiakra viszont jellemzőbb a vesztes izolálása és fizikailag messzebb helyezése az adott rajzon belül.

A rajzokon megjelenített győztesekhez és vesztesekhez kapcsolódó értékek

A Bombi és munkatársai által kidolgozott rajzelemzési rendszerben az egyes skálák és alskálák értékelése kapcsán nem derül ki, hogy az adott alskálán elért pontszámok az ábrázolt társas viszonyuláson belül melyik figurához kapcsolódnak. A mi kutatásunk szempontjából ez azt jelenti, hogy például az Összetartozás (C) skála C1 alskálája, amely azt jelzi, hogy az egyik figura látja-e a másikat nem különbözteti meg azt a helyzetet, amikor a győztes látja a vesztest, a vesztes a győztest, vagy mindketten látják egymást. Vagyis a három közül bármelyik esetben egy pont adódik az adott skála értékéhez. A versengés és a társas összehasonlítás szempontjából azonban nem elhanyagolható sem az adott versengés illetve társas összehasonlítás iránya, sem az, hogy kölcsönös-e. Ezért az elemzést kiegészítendő megvizsgáltuk, hogy a győztesekhez (F1) illetve a vesztesekhez (F2) milyen arányban kapcsolódnak a releváns alskálákon elért pontszámok.

Ezek szerint a C1 alskálán a 30 győzelemmel kapcsolatos rajz közül összesen 18 olyat találtunk, amelyen legalább az egyik figura látómezijében benne van a másik, vagyis legalább az egyik figura látja a másikat (C1). Ez a bizonyos figura két rajz kivételével konzekvensen a győztes (F1) volt. Ugyanezek a győzelemmel kapcsolatos rajzokon 21 esetben figyelhettük meg, hogy legalább az egyik figura nem láthatja a másikat (D1). Ebben az esetben azonban az esetek túlnyomó többségében – 15 rajzon – ez a figura a vesztes (F2). A győzelemmel kapcsolatban megjelenített tipikus helyzet – amellyel vizsgálatunkban a 30 rajz közül 15 esetben találkoztunk – az, hogy a győztes a dobogó tetejéről rálát a vesztesre, aki azonban nem látja őt, mert ahhoz felfelé kéne fordítani a fejét és nem maga elé meredni, ahogy egyébként ezt a rajzokon teszi. Ezt a tipikus helyzetet ábrázoló rajzok mind a C1, mind a D1 alskálákon kaptak 1-1-pontot, azonban az egyes skálákon elért pontszámok jellemzően vagy csak a győztesekhez (C1) vagy inkább a vesztesekhez (D1) kapcsolódnak. Ez a társas összehasonlítás szempontjából azt jelenti, hogy a megjelenített helyzetekre általában nem jellemző a kölcsönösség. Azzal, hogy a győztes rálát a vesztesre, lehetősége van a számára pozitív társas összehasonlításra és arra, hogy az adott összehasonlítási folyamatból pozitívan kerüljön ki és az ezzel kapcsolatos érzéseit kifejezhesse. A vesztes, azonban azzal, hogy nem lát rá a győztesre, ki tudja zárni a számára negatív összehasonlítási információt. A néhány kivételt az a pár rajz jelenti, ahol a versengési folyamat még nem zárult le és a vesztes még próbálja beérni a győztest, aki előtte halad illetve ahol a győztes ugyan a dobogón áll és a vesztesre rálátna, de sisak takarja a fejét vagy egyszerűen csukva van a szeme.

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a rajzokon a gyermekek azt ábrázolják, hogy inkább a győztes az, aki „fenntartja” és „gyakorolja” a társas összehasonlítást, míg a vesztes inkább „kivonulna” belőle.

Ha a győzelemhez hasonlóan a vesztesrel kapcsolatos rajzokon is megvizsgáljuk, hogy a releváns C1 és D1 alskálán elért pontszámok jellemzően a győzteshez illetve a veszteshez kapcsolódnak-e, akkor a győzelemhez hasonló tendenciát figyelhetünk meg. A vesztesrel kapcsolatban a 30 rajzból összesen 14 esetben találkoztunk azzal, hogy az egyik figura láthatja a másikat, mert az a látóterében van. Ebből a 14 esetből egyetlen olyan helyzet volt, amiben a résztvevők egymással szemben álltak, így mindketten láthatták egymást, mert kölcsönösen egymás látóterében voltak. Az esetek többségében, összesen 10 rajzon a győztes volt az, aki látta a vesztest. Ezek jellemzően eredményhirdetés helyzetek voltak. Csak három rajzon volt ez fordítva, ezeken a vesztes a győztes mögött haladt és láthatta a győztest, amint az beér a célba – ezzel szembesülve saját vereségével.

A vesztesrel kapcsolatos rajzok vizsgálata során a Távolítás (D) skála D1 alskáláján is a győzelemmel kapcsolatos rajzokhoz hasonló tendencia bontakozott ki. A vesztesrel kapcsolatos rajzokon összesen 14 esetben figyelhettük meg, hogy legalább az egyik szereplő elfordul a másiktól. Ez 8 esetben a vesztes volt, 4 esetben a győztes és 2 alkalommal – a győzelemmel kapcsolatos rajzokhoz hasonlóan – mind a győztesen, mind a vesztesen bukósisak volt, ami megakadályozta őket abban, hogy láthassák egymást és abban is, hogy őket is láthassák.

Nemi különbségek – Összetartozás (C) és Távolítás (D) skála

Fiúk a C és a D skála eredményei alapján jobban megkülönböztetik a győzelemmel illetve a veszteséssel kapcsolatos nyerő-vesztő helyzeteket, mint a lányok. Ennek ellenőrzésére független-mintás t-próbával hasonlítottuk össze a fiúkra és a lányokra jellemző értékeket. Az eredmények alapján a fiúk és a lányok közötti különbség az Összetartozás (C) skálán szignifikáns ($t(28)=2,402$; $p<0,05$), és leginkább olyan rajzi elemekben mutatkozik meg, mint a győztes és a vesztes egymás közelében való ábrázolása vagy a közvetlen fizikai kontaktus kifejezése. Ezekkel az összetartozást jelképező rajzi elemekkel mind a fiúknál, mind a lányoknál találkozunk, de a fiúk a győzelemmel kapcsolatban gyakrabban alkalmazzák ezeket.

Ha az Összetartozás (C) és a Távolítás (D) skála C1 és D1 alszáma alapján is megvizsgáljuk a fiúk és a lányok rajzait, akkor a győzelem és a veszteség kezelésével kapcsolatban más-más stratégiák bontakoznak ki előttünk.

Ezek szerint a fiúkra összességében jellemzőbb, hogy jobban megkülönböztetik a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos nyerő-vesztő helyzeteket, így alapvetően különbözőképpen kezelik a kétféle helyzetben ábrázolt veszteségeket és magát a veszteséget is. Mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatos helyzetekben *ritkábban* irányítják aktívan figuráik tekintetét, akik jellemzően inkább „kinéznek” a rajzokról és nem egymást figyelik. Ha mégis szembesítik figuráikat az adott nyerő-vesztő helyzettel, akkor ezt inkább a győzelemmel, mint a veszteséssel kapcsolatban és szinte kivétel nélkül csak a győztes pozíciójából teszik. Az eredmények további érdekessége, hogy a bukósisakos helyzetekkel – vagyis amikor a sisak lehetetlenné teszi az arc kifejezéseket illetve a tekintet irányának a meghatározását - ugyancsak kivétel nélkül a fiúk rajzain találkoztunk. Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a fiúk számára nagy nehézségeket okoz a veszteséssel való megküzdés és inkább elkerülik az olyan helyzeteket, amelyekben ezzel szembesülniük kéne.

A lányokra mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatban jellemzőbb, hogy aktívan irányítják figuráik tekintetét. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a figurák beállításával is kifejezik az adott helyzettel kapcsolatos attitűdjüket, amelyből következtethetünk arra, hogy hogyan kezelik a hasonló nyerő-vesztő helyzeteket. A lányokra a győzelem kapcsán jellemzőbb, hogy „látják” az adott győzelmi helyzetet, vagyis győztesként szembesülhetnek az eredménnyel és pozitívan kerülhetnek ki az adott összehasonlítási folyamatból. Ugyanakkor az is jellemzőbb rájuk, hogy ezeken a rajzokon még vesztesként is szembesítik magukat az adott győzelemmel, amely ugyan rövidtávon negatívan hathat önértékelésükre, azonban hosszabb távon realitásabb én-kép kialakulásához vezethet. Ugyanakkor a realitásabb én-kép kialakulását elősegítő tendencia a lányok veszteséssel kapcsolatos rajzain nem mutatkozik meg. A veszteséssel kapcsolatban is inkább a lányok azok, akik aktívan irányítják azt, hogy figuráik mivel szembesüljenek. Azonban mind győztesként, mind vesztesként inkább rájuk jellemző, hogy a vesztes helyzettel aktívan elfordulnak, vagy a dobogó tetején becsukják a szemüket. Ennek egyik oka lehet, hogy győztesként sajnálják a veszteséget, büntudatuk van vagy tartanak attól, hogy győzelmükkel negatív indulatokat kelthetnek a vesztesekben és társaikban. Ugyanakkor vesztesként sem szeretnének szembesülni az adott helyzettel és inkább egyedül dolgozzák fel ezzel kapcsolatos negatív érzéseiket. Ez összhangban van a korábbi eredményeinkkel, amelyek szerint a lányokra jellemzőbb a vesztes felnagyítása és önmagában való ábrázolása.

Iskolatípus szerinti különbségek – Összetartozás (C) és Távolítás (D) skála

Ha az iskolatípus szerint rendszerezzük az eredményeket, akkor egy érdekes jelenséget figyelhetünk meg. Míg a győzelemmel kapcsolatos rajzok tekintetében a C és D skálán nincs jelentős különbség a magasabb és az átlagos színvonalú iskolába járó gyerekek rajzai között, addig a *vesztéssel kapcsolatban* a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek összességében mind az Összetartozás (C), mind a Távolítás (D) skálán magasabb pontszámot értek el, mint az átlagos akadémikus iskolába járó társaik. Annak ellenére, hogy a különbség nem szignifikáns, rajzaik kifejezőbbek: mind az összetartozással, mind a távolítással kapcsolatos grafikai elemek gyakrabban találhatók meg rajtuk. A vesztéssel kapcsolatos rajzokon a két iskolatípus közötti különbség a Távolítás (D) skálán még kifejezettebb (3,35 pont versus 2,6 pont). A magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek vesztéssel kapcsolatos rajzaikon sokkal jellemzőbben izolálják a vesztest és sokkal nagyobb távolságra helyezik a győztestől, mint az átlagos akadémikus színvonalú iskolába járó társaik.

Ha az Összetartozás (C) és a Távolítás (D) skála C1 és D1 alszála alapján is megvizsgáljuk a különböző akadémikus színvonalú iskolába járó gyerekek rajzait, akkor a győzelem és a vesztes kezelésével kapcsolatban ezen tengely mentén is különböző stratégiák bontakoznak ki előttünk. Míg a győzelemmel kapcsolatos rajzok elemzése során nem találunk különbséget az iskolatípusok mentén, addig a vesztéssel kapcsolatban egy további érdekes jelenséget figyelhetünk meg, ami összefüggésben van a fentebb leírt különbségekkel. Ezek szerint a vesztéssel kapcsolatban a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekekre sokkal jellemzőbb, hogy mind győztesként, mind vesztesként szembesítik figuráikat az adott helyzettel és ilyen módon dolgozzák fel az elért sikereket illetve kudarcot. Az aktív odafordulás nem csak reálisabb én-kép kialakulásához vezethet, hanem jártasságot is biztosíthat számukra a hasonló helyzetek kezelésével kapcsolatban, ami feltétlen versenyelőnyt jelenthet számukra minden további teljesítményhelyzetben.

A győzelemmel és vesztéssel kapcsolatos rajzok vizsgálata a PAIR technika Hasonlóság-skálájával (S)

A győzelemmel és a vesztéssel kapcsolatos rajzok a Hasonlóság (S) skála értékei alapján is összehasonlíthatóak egymással. A Hasonlóság-skála öt alszála alapján megvizsgáltuk a 30 győzelemmel és a 30 vesztéssel kapcsolatos rajzot. Mint arról a korábbiakban már részletesen írtunk, a Hasonlóság (S) skála egyes alszálaín elérhető pontok 0-2 között lehetnek, ahol a magasabb pontszám nagyobb hasonlóságot jelent. Mivel a Hasonlóság (S) skálán elérhető eredmény az egyes alszálaák összeadása során alakul ki, ezért ennek értéke a 0-10 közötti tartományba esik.

Hasonlóság skála (S)	Győzelem	Vesztés
Átlag (szórás)	(0-10)	(0-10)
Összes (N=30)	4,2 (1,77)	4,7 (1,97)
Fiú (N=14)	4,2 (1,85)	5,3 (1,64)
Lány (N=16)	4,3 (1,77)	4,2 (2,14)
Fazekas (N=20)	4,4 (1,85)	5,1(2,01)
Bajza (N=10)	3,9 (1,66)	4,0 (1,76)

XII/a. Táblázat – A győzelemmel kapcsolatos rajzok értékelése Bombi Hasonlóság (S) skálája alapján

Az elemzés eredményei szerint a veszteséssel kapcsolatos rajzokon a győztes és a vesztes ugyan látszólag nagyobb mértékben hasonlítanak egymásra (4,71) – hasonlóbb a magasságuk, a testalkatuk, az általuk kifejezett érzelmek, a hozzájuk tartozó tárgyak, a kidolgozottságuk és a színességük, mint a győzelemmel kapcsolatban (4,23), a különbség azonban nem szignifikáns. A fiúk rajzain a különbség kifejezettebb (vesztés-5,29 versus győzelem-4,22) és a vesztes rajzokon az ábrázolt győztesek és vesztesek inkább hasonlítanak egymásra, mint a győzelemmel kapcsolatos rajzokon. Ez a különbség tendencia-szinten szignifikáns ($t(13)=-1,883$; $p<0,1$). Mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatos rajzokra jellemző, hogy a győztesek és a vesztesek leginkább magasságukban és pozíciójukban hasonlítanak egymásra és leginkább színeikben mutatkoznak meg a közöttük lévő különbségek. A veszteséssel kapcsolatos nagyobb hasonlóságot a Hasonlóság (S) skála S4 és S5 alskáláján mért különbségek okozzák – vagyis a fiúk veszteséssel kapcsolatos rajzain az ábrázolt győztes és vesztes figurákon alkalmazott attribútumok és színek hasonlóbbak, mint a győzelemmel kapcsolatos rajzaikon. Színek (Vass, 2006)

Nemi különbségek – Hasonlóság (S) skála

A lányok mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatos rajzaikon azonos mértékben különböztetik meg egymástól a győzteseket és a veszteseket. Ezzel szemben a fiúk a győzelemmel kapcsolatban kevésbé hasonlónak ábrázolják a győztest és a vesztest, mint a veszteséssel kapcsolatban, a különbség azonban ebben az esetben is csak tendencia-szintű. Ez a jelenség magyarázható lehet azzal, hogy amíg a győzelemmel kapcsolatban a győztes kiemelt pozíciójából nem nehéz azonosulni az ehhez a pozícióhoz tartozó értékekkel és előnyökkel, addig a veszteséssel kapcsolatban a vesztes pozíciójából kedvezőbb lehet ugyanezen különbségek bagatellizálása.

Iskolatípus szerinti különbségek – Hasonlóság (S) skála

A győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztes és vesztes figurák hasonlósága tekintetében minimális különbséget találtunk a két különböző típusú iskolába járó gyerekek rajzai alapján. A veszteséssel kapcsolatban a különbséget jelentősebbnek tűnik, de nem szignifikáns.

A Hasonlóság (S) skála kiegészítése - Az ábrázolt figurák neve

A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban elemzett 30-30 rajz túlnyomó többségére (24 győzelemmel és 25 veszteséssel kapcsolatos rajzra) jellemző, hogy a gyerekek mind győztesnek, mind vesztesnek saját nemükkkel megegyező figurákat jelenítenek meg. A rajzok többségében a figurák neve egymással is megegyezik – vagyis az ábrázolt versengés és összehasonlítás leginkább a saját nemen belül zajlik – a rajzok többségén a fiúk fiúkkal, lányok lányokkal versengenek.

A győzelemmel kapcsolatban összesen 6 olyan rajzot találtunk, amelyen vagy a győztes, vagy a vesztes, vagy mindkettő neve különbözött a rajzoló nemétől. Ezeket mind lányok készítették. Ezen 6 rajz közül két olyan volt, amelyen mind a győztes, mind a vesztes fiú volt, vagyis a társas összehasonlítás ezeken a rajzokon is nemen belül maradt, csak a rajzoló nemétől különböztek a szereplők. Egy harmadik lány állatokat rajzolt győztesnek és vesztesnek is. *A győzelemmel kapcsolatban összesen három olyan lány volt, aki győztesnek lányt rajzolt, vesztesnek pedig fiút.*

A vesztéssel kapcsolatban vizsgált 30 rajzból összesen 5 esetben nem egyezett a rajzoló neve az ábrázolt figurák nemével. Ezeket a rajzokat is mind lányok készítették. *Négy lány győztesnek fiút rajzolt, míg vesztesnek lányt, egy ötödik lány pedig győztesnek és vesztesnek is állatokat jelenített meg.*

Ha összességében tekintünk a győzelemmel és a vesztéssel kapcsolatban megjelenített vegyes fiú-lány versengést megjelenítő helyzetekre, akkor a 7 ilyen rajzzal kapcsolatban mindegyikre jellemző, hogy ezeket lányok készítették és a megjelenített szereplők közül minden esetben lány volt az, aki az adott fogalommal kapcsolatos téma szempontjából „főszereplőnek” tekinthető. Vagyis a győzelemmel kapcsolatban a lányok a győztest, míg a vesztéssel kapcsolatban a vesztest rajzolták a saját nemükkel megegyezően lánynak. A rajzok további érdekessége, hogy a 7 rajzot összesen 5 lány készítette, mert 2 lány mind a győzelemmel, mind a vesztéssel kapcsolatban ilyen vegyes helyzeteket jelenített meg.

A vegyes helyzeteket értelmezhetjük úgy is, hogy ezekben a győztest és a vesztest a rajzoló jobban elkülönítette és messzebb helyezte egymástól. Ezek szerint ez a fajta megkülönböztetés is inkább a lányokra jellemző. Az ábrázolt figurák nemével kapcsolatos vizsgálatok eredményei egybevágnak a Hasonlóság (S) skála többi alskálája alapján fentebb már leírt eredményekkel és egyben tükrözhetik azt a társadalmi elvárást illetve megfigyelhető jelenséget, amely szerint a lányokra jellemző és a legtöbb kultúra által inkább támogatott a saját nemen kívüli játék és a fiúkkal való versengés, míg a fiúkkal kapcsolatban a társadalmak túlnyomó többsége sokkal kevésbé megengedő és csak a saját nemen belüli játékot és versengést támogatja.

A győzelemmel és vesztéssel kapcsolatos rajzok vizsgálata a PAIR technika Érték-skálájával (V)

Az Érték-skála (V) szerinti elemzést azzal kezdtük, hogy minden egyes rajzzal kapcsolatban meghatároztuk a megjelenített figurák Egyéni Dominancia Értékét (EDÉ). Ez az EDÉ érték az adott összehasonlítási dimenzió mentén tükrözi azt, hogy a gyermek a megjelenített figurákat egymáshoz képest milyen értékekkel ruházta fel, vagyis az adott összehasonlítási dimenzió mentén melyiket értékelte magasabbra és mekkora a két figura között megjelenő érték-különbség. Mivel az Érték-skála (V) szerinti elemzés alapja az ehhez a skálához tartozó alskálák szerinti értékelés, ezért első lépésben az Érték (V) skála mind az öt alskála alapján értékeltük a figurák között megjelenített különbségeket. Az egyes figurákhoz tartozó EDÉ értékek az egyes alskálák értékeinek összesítése során alakultak ki. Mivel az Érték-skála (V) öt alskálából áll, melyek mindegyikére 0-tól 2 pont adható, ezért az öt alskála összeadása után az EDÉ értéke minden esetben a 0-10-ig terjedő tartományba kerülnek, ahol a magasabb érték nagyobb értékkülönbséget jelent.

Miután rajzonként meghatároztuk a győztes és vesztes figurákhoz tartozó Egyéni Dominancia Értékeket (EDÉ) Bombi Érték (V) skálája alapján az egyes rajzokon belül összevetettük egymással ezeket. Ennek a hagyományos összehasonlításnak az eredményeit a győzelemmel illetve a veszteséssel kapcsolatban az alábbi táblázatban foglaltuk össze:

1. és 2. típusú összehasonlítás	Győztes (1)	Vesztes (1)	Győztes (2)	Vesztes (2)
A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon belüli EDÉ értékek összehasonlítása (hagyományos összehasonlítás)	A győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztes figura EDÉ értéke	A győzelemmel kapcsolatban megjelenített vesztes figura EDÉ értéke	A veszteséssel kapcsolatban megjelenített győztes figura EDÉ értéke	A veszteséssel kapcsolatban megjelenített vesztes figura EDÉ értéke
Összes (N=30)	5,73	2,40	4,33	2,43
Fiú (N=14)	4,71	1,71	4,07	2,07
Lány (N=16)	6,63	3,00	4,56	2,75
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	5,50	2,60	3,95	2,25
Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=10)	6,20	2,00	5,10	2,80

XIII. Táblázat – A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzok értékelése Bombi Érték (V) skálája alapján

1. és 2. típusú (hagyományos) összehasonlítás – A győztes és a vesztes figura összehasonlítása a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzon

A győzelemmel és veszteséssel kapcsolatban megjelenített győztesekhez és vesztesekhez tartozó Egyéni Dominancia Értékek (EDÉ) összehasonlítás során láthatjuk, hogy *mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatos rajzokon a gyerekek a győztes figurát ábrázolják dominánsabb pozícióban*. Ennek mértéke azonban a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon nem egyforma. A győzelemmel kapcsolatban a gyerekek szignifikánsan nagyobb Érték (V) különbséget jelenítenek meg, mint a veszteséssel kapcsolatos rajzokon (győzelem-3,33 versus vesztes 1,9).

Az eredmények alátámasztása érdekében párosított mintás t-próbával hasonlítottuk össze a győzelem, illetve a vesztes rajzokon megjelenített győztes és vesztes figurákhoz tartozó EDÉ értékeket. Mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatban a győztes figura dominánsabb. A különbség mindkét esetben szignifikáns (győzelem: $t(29)=9,799$; $p<0,01$ és vesztes: $t(29)=3,936$; $p<0,01$), azonban a győzelem esetén a különbség jelentősebb.

Mivel a győzelemmel és a veszttel kapcsolatos vesztes figurák EDÉ értékei között nincs különbség (győzelem-2,4 versus vesztes-2,43) a rajzokon belül ábrázolt értékkülönbségek oka a két különböző fogalommal kapcsolatos rajzokon megjelenített győztesek közötti értékek különbözősége (győzelem-5,73 versus vesztes-4,33) ($t(29)=3,068$; $p<0,01$). Ez legjellemzőbben abban nyilvánul meg, hogy a győzelemmel kapcsolatos rajzokon a gyerekek dominánsabb pozícióban - vagyis az adott lapon feljebb helyezik és/vagy nagyobb méretben – ábrázolják a győztest, valamint több, a győzelemmel kapcsolatos attribútumot társítanak hozzá, mint a veszttel kapcsolatos rajzokon.

Nemi különbségek – Érték (V) skála – Hagyományos összehasonlítás

A következő lépésben a fiúk és a lányok rajzaihoz tartozó EDÉ értékeket független mintás t-próbával hasonlítottuk össze. Az eredmények alapján a fiúk és a lányok győzelemmel kapcsolatos rajzain a győztesek és a vesztesek között megjelenített értékkülönbségek tendenciájukban megegyeznek a fentebb leírtakkal, azonban a lányok rendre magasabb értékekkel ruházzák fel az általuk ábrázolt figurákat. A fiúk és a lányok közötti különbség különösen a győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztes figura esetében jelentős ($t(28)=-2,969$; $p<0,01$), de a vesztes figurával kapcsolatban is szignifikáns ($t(28)=-3,729$; $p<0,01$). A fiúk és a lányok által megjelenített figurák nem csupán a hozzájuk kapcsolódó értékek mentén különböznek egymástól, hanem abban is, hogy ezeket az értékkülönbségeket milyen eszközökkel fejezik ki. A fiúkra jellemző, hogy a győztes figurát részletesebben kidolgozzák és több a győzelemre utaló attribútummal (korona, kupa, érem) ruházzák fel, míg a lányok színesebben ábrázolják a győztest és inkább annak felnagyításával és dominánsabb pozícióba helyezésével fejezik ki az értékkülönbségeket.

Egy további különbség a fiúk és a lányok által megjelenített helyzetekkel kapcsolatban, hogy bár mind a fiúkra, mind a lányokra jellemző, hogy a győzelemmel kapcsolatos rajzaikon szélsőségesebben megkülönböztetik a győzteseket és a veszteseket egymástól, mint a veszttel kapcsolatos rajzokon, azonban míg a fiúk a veszttel kapcsolatban egyszerűen „tompítják” a különbségeket, addig a lányok veszttel kapcsolatos rajzaikon mind a győzteseknek, mind a veszteseknek csökkennek a dominancia-értékei.

Iskolatípus szerinti különbségek – Érték (V) skála – Hagyományos összehasonlítás

Mind a győzelemmel (magas-2,9 versus átlagos 4,2), mind a veszttel kapcsolatban jelentős (magas-1,7 versus átlagos-2,3) értékkülönbséget figyelhetünk meg a magas és az átlagos tanulmányi teljesítményű iskolába járó gyerekek rajzai között. Bár a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek által készített rajzokra is jellemző, hogy a győztes figurákhoz magasabb értékek kapcsolódnak, mint a vesztesekhez, azonban a közöttük lévő különbségek nem olyan jelentősek, mint a másik típusú iskolába járó társaik rajzain. Ez az eredmény egybevághat a Hasonlóság (S) skálán kapott eredményekkel – a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek hasonlóbban ábrázolják a győztest és a vesztest – különösen a veszttel kapcsolatban – mint az átlagos tanulmányi színvonalú iskolába járó társaik.

Mind a magasabb, mind az átlagos akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekekre jellemző, hogy a *győzelemmel kapcsolatos rajzaikon* megjelenített győzteseket szignifikánsan dominánsabb pozícióban ábrázolják, mint az ugyanezek a rajzokon megjelenített vesztes figurákat (magas: $t(19)=2,601$; $p<0,05$ és átlagos: $t(9)=7,088$; $p<0,01$). Azonban ezeken a győzelemmel kapcsolatos rajzokon az átlagos iskolába járó gyerekek győztes és vesztes figurái között kifejezettebb az ábrázolt értékkülönbség, mint a magasabb tanulmányi teljesítményű iskolába járó gyerekek rajzain. Az átlagos iskolába járó gyerekek győzelemmel kapcsolatos rajzaikra jellemző, hogy a győztest kiemelik és felnagyítják, míg a vesztest összenyomják és „megsemmisítik”.

Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy az átlagos iskolába járó gyerekek ritkábban kerülnek versenyszerű helyzetekbe ezért számukra ezek "kitüntetettebb" eseménynek számítanak, amelyeknek nagyobb a jelentősége, és amelyekben jobban elkülönítik és megkülönböztetik egymástól a győzteseket és a veszteseket, mint a teljesítményorientáltabb oktatásban részt vevő társaik, akik mindezek alapján megtanulták „tompítani” a győztes és a vesztes pozíciójából adódó különbségeket.

A *vesztéssel kapcsolatos rajzokon* – a győzelemmel kapcsolatos rajzokhoz hasonlóan – mind a magasabb, mind az átlagos tanulmányi színvonalú iskolába járó gyerekek a győztest ábrázolták dominánsabb és értékesebb pozícióban, azonban ezek a különbségek kisebbek, mint a győzelemmel kapcsolatos rajzokon. Az ábrázolt győztes és vesztes közötti különbség csak az átlagos iskolába járó gyerekek vesztéssel kapcsolatos rajzain szignifikáns ($t(9)=3,023$; $p<0,05$).

Míg a magasabb tanulmányi teljesítményű iskolába járó gyerekek vesztéssel kapcsolatban ábrázolt figuráira az jellemző, hogy mind a győztes, mind a vesztes figura dominancia-pozíciója csökken a győzelemmel kapcsolatban ábrázolt figurák pozíciójához képest, addig az átlagos iskolába járó gyerekeknél a vesztés rajzokon a győztes és a vesztes figura közötti értékkülönbség olyan módon csökken, hogy a győztes pozíciója csökken, a vesztes figura pozíciója azonban nő, vagyis a közöttük lévő különbség tompul. Ezek szerint a magasabb akadémikus iskolába járó gyerekek esetén a vesztéssel kapcsolatban ábrázolt vesztes van a legrosszabb pozícióban (2,25), míg az átlagos színvonalú iskolába járó gyerekeknél a győzelemmel kapcsolatban ábrázolt vesztes a pozíciója a legkedvezőtlenebb (2,0). Ez azt is jelenti, hogy a magasabb akadémikus iskolába járó gyerekeknél az ábrázolt nyerő-vesztő helyzetből adódó mintázat mind a győzelem, mind a vesztés esetén hasonló tendenciát mutat, míg az átlagos iskolába járó gyereknél a két különböző helyzetre jellemző mintázatok is különbözőek: a vesztés esetén a vesztes helyzete a győzelemmel kapcsolatban ábrázolt veszteshez képest javul és ez a fiúkra jellemző mintázathoz hasonlóan nézőpontbeli különbséget is takarhat.

3. és 4. típusú összehasonlítás – A megjelenített győztesek és vesztesek összehasonlítása a rajzok egymásra vetítésével

A 3. és 4. típusú összehasonlítást csak Bombi Érték (V) skálája alapján végezhetjük el, mert ezen skála Egyéni Dominancia Értékei (EDÉ) teszik lehetővé az egymásra vetítést és egy második szempontrendszer szerinti újraértékelést. Természetesen az egyes figurákhoz tartozó eredeti EDÉ értékeknek az egymásra vetítés során részben változniuk kellett. A V1 alskálához tartozó F1 és F2 EDÉ értékek – amelyek a figurák egymáshoz viszonyított magasságát jelentik – és a V2 alskálához tartozó EDÉ értékek, amelyek a figurák az adott lapon egymáshoz képest való elhelyezkedésére vonatkoznak – az egymásra vetítés következtében változtak, míg a másik három alskála az egyes figurákkal kapcsolatos EDÉ értékei változatlanok maradtak, csak az összehasonlítási dimenzió változott meg. Mivel a V3, V4 és V5 alskálák alapján az egyes rajzokon belüli összehasonlítás kapcsán már osztályokba soroltuk, így az egymásra vetítés során ezek az értékek újra használhatóak voltak, csak ezúttal nem egymással, hanem a másik rajzon megjelenített győztesrel illetve vesztesrel kellett elvégezni az összehasonlítást.

A rajzok egymásra vetítésével kapott EDÉ értékeket az alábbi táblázatban összegeztük:

3. és 4. típusú összehasonlítás	Győztes (3)	Győztes (3)	Vesztes (4)	Vesztes (4)
Az egymásra vetítés következtében kialakult győztes és vesztes figurákhoz tartozó EDÉ értékek	A győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztes figura EDÉ értéke	A veszteséssel kapcsolatban megjelenített győztes figura EDÉ értéke	A győzelemmel kapcsolatban megjelenített vesztes figura EDÉ értéke	A veszteséssel kapcsolatban megjelenített vesztes figura EDÉ értéke
Összes (N=30)	5,40	3,70	3,53	3,70
Fiú (N=14)	5	3,36	3,36	3
Lány (N=16)	5,75	4	3,69	4,31
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	5,60	3,40	4,10	3,00
Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=10)	5,00	4,30	2,40	5,10

XIV. Táblázat – A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon megjelenített győztesek és vesztesek összehasonlítása Bombi Érték (V) skálája alapján

A kétféle helyzetben megjelenített győztesek és vesztesek egymással való összehasonlítása során keletkezett EDÉ értékeket párosított mintás t-próbával hasonlítottuk össze.

Eredményeink szerint a győzelemmel kapcsolatos rajzokon megjelenített *győztes figurához* kapcsolódó Egyéni Dominancia Érték (EDÉ) szignifikánsan magasabb, mint a veszteséssel kapcsolatos rajzokon megjelenített győztes figuráé ($t(29)=3,061$; $p<0,01$). Ugyanígy a győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztes a győzelemmel kapcsolatban megjelenített vesztesnél is szignifikánsan nagyobb ($t(29)=5,361$; $p<0,01$).

Ez azt jelenti, hogy ha a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban egy adott gyermek által megjelenített két győztes figurát egy lapra vetítjük, akkor a győzelemmel kapcsolatos rajzokon megjelenített győztes dominánsabb, értékesebb pozícióban van, mint akár a veszteséssel kapcsolatos rajzokon megjelenített győztes figura, akár a győzelemmel kapcsolatban megjelenített vesztes figura. Vagyis a rajzok egymásra vetítésével kapott eredmények egybevágnak és megerősítik a hagyományos összehasonlítás eredményeit.

Ezzel szemben a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban megjelenített *vesztes figurák* EDÉ értékei között nincs szignifikáns különbség. Mind a két fogalommal kapcsolatban megjelenített vesztesekhez kapcsolódó EDÉ értékek a veszteshez kapcsolódó győztesek EDÉ értékeihez közelítenek.

Ez az eredmény összefügg és magyarázatot ad arra a korábban már leírt jelenségre, amely szerint a győzelemmel kapcsolatban a megjelenített figurák kevésbé hasonlítanak egymásra és nagyobb a közöttük megjelenített értékkülönbség, mint a veszteséssel kapcsolatos rajzokon megjelenített figurák.

Nemi különbségek – Érték (V) skála – A rajzok egymásra vetítése

A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban megjelenített *győztesekkel* kapcsolatban leírt különbségek mind a fiúk, mind a lányok rajzain hasonlóan jelentkeznek, bár a lányokra jellemző, hogy mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatban konzekvensen magasabb értékkel ruházzák fel győztes figuráikat, mint a fiúk. A két különböző helyzetben ábrázolt győztesek megjelenítésében a fiúk rajzain szignifikáns különbséget találunk. Rajzaikon a győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztes egyértelműen nagyobb ($t(13)=2,203$; $p<0,05$). A lányoknál a különbség csak tendenciaszerűen szignifikáns, ($t(15)=2,098$; $p<0,1$), vagyis a lányok által a két különböző helyzetben ábrázolt győztesek hasonlóbbak, mint a fiúk rajzain.

A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban megjelenített *vesztes figurákkal kapcsolatban* fentebb már leírt minimális értékkülönbség mögött jelentős nemi különbség található. Míg a fiúk – ha minimális mértékben is, de a győzelemmel kapcsolatban megjelenített vesztes figurát ábrázolták dominánsabb pozícióban (győzelem-3,36 versus vesztes-3,03), addig a lányoknál a tendencia megfordult és ők a vesztesek közül a veszteséssel kapcsolatban megjelenített vesztest helyezték értékesebb pozícióba (győzelem-3,69 versus vesztes-4,32). Vagyis a veszteséssel kapcsolatban megjelenített vesztesek esetén a lányok figurái nagyobbak, és ez a különbség tendenciaszinten szignifikáns ($t(28)=-1,943$; $p<0,1$). Mindennek következtében, míg a győzelemmel kapcsolatban megjelenített vesztesek pozíciója a fiúk és a lányok rajzain alig különbözik (fiúk-3,36 versus lányok-3,69), addig a veszteséssel kapcsolatban megjelenített vesztesek esetén a lányok vesztesei dominánsabb pozícióban vannak, mint a fiúk vesztesei.

A győztesekkel és a vesztesekkel kapcsolatos összehasonlítás eredményei alapján úgy tűnik, hogy a fiúknál a nyerő-vesztő helyzettel kapcsolatos szerepek felülírják az egyes fogalmakkal kapcsolatban megjeleníthető nézőpontbeli különbségeket. Rájuk az jellemző, hogy mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatban ugyanazt a társas mintázatot jelenítik meg, csupán az adott mintázat intenzitása különbözik a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos helyzetek mentén. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a fiúk rajzain mindig a győztesek vannak magasabb pozícióban, csak a győzelemmel kapcsolatban mind a megjelenített győztes, mind pedig a vesztes abszolút pozíciója magasabb, mint a veszteséssel kapcsolatos rajzokon. Olyan, mintha a vesztes ténye mind a győztest, mind a vesztest „kicsit lejjebb húzná”. Ez az értékvesztés különösen a győztes figura kapcsán okoz drámai változást.

Ezzel szemben a lányokra összességében sokkal jellemzőbb, hogy rajzaikon megkülönböztetik a győzelemmel illetve a veszteséssel kapcsolatos kétféle helyzetet.

Rajzaikon a győzelemmel illetve a veszteséssel kapcsolatos nézőpontbeli különbségek egyértelműen megjelennek abban, ahogy a két helyzetben egymáshoz képest is különbözőképpen ábrázolják a megjelenített győzteseket és veszteseket. A győzelemmel kapcsolatban ez azt jelenti, hogy a győztest egyértelműen kiemelik és mind a veszteshez képest, mind a fiúk által megjelenített győztesekhez képest magasabb pozícióba helyezik. Ezzel szemben a veszteséssel kapcsolatban képesek a nézőpontváltásra és arra, hogy ebben az esetben a vesztest helyezték az adott történet „középpontjába” azzal, hogy a veszteséssel kapcsolatban megjelenített veszteshez magasabb pozíciót társítanak, mint a győzelemmel kapcsolatban megjelenített veszteshez.

Iskolatípus szerinti különbségek – Érték (V) skála – A rajzok egymásra vetítése

A magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek rajzaikon nagyobb különbséget jelenítenek meg a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban ábrázolt *győztes figurák* között. Rajzaikra jellemző, hogy a győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztesek pozíciója szignifikánsan magasabb, mint a vesztes rajzokon megjelenített győzteseké ($t(19)=2,994$; $p<0,01$). Ugyan így a győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztes a győzelemmel kapcsolatban megjelenített vesztesnél is szignifikánsan dominánsabb ($t(19)=4,177$; $p<0,01$).

Ezzel szemben az átlagos tanulmányi színvonalú iskolába járó gyerekek kétféle helyzetben megjelenített győztesei között nincs szignifikáns érték-különbség, azonban rájuk is igaz, hogy a győzelemmel kapcsolatban ábrázolt győztes figuráik szignifikánsan nagyobbak, mint a győzelemmel kapcsolatban ábrázolt vesztes figuráik ($t(9)=3,545$; $p<0,01$).

Az iskolatípus tekintetében a két különböző helyzetben megjelenített *vesztes figurák* között is különbséget találtunk. A különbség a két különböző típusú iskolába járó gyerekek rajzai között leginkább a vesztes figurákra jellemző ábrázolásmódban nyilvánul meg. A magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek a győzelemmel kapcsolatban szignifikánsan dominánsabb pozícióban ábrázolják vesztest, mint a veszteséssel kapcsolatban ($t(28)=-3,230$; $p<0,01$), azonban az átlagos iskolába járó gyerekek rajzain a veszteséssel kapcsolatban megjelenített vesztes van dominánsabb pozícióban ($t(28)=2,899$; $p<0,01$). Ez azt jelenti, hogy míg a magasabb tanulmányi színvonalú iskolába járó gyerekek rajzain a győzelemmel kapcsolatban ábrázolt veszteshez kapcsolódó EDÉ értéke magasabb ($t(19)=1,854$; $p<0,1$), addig az átlagos tanulmányi színvonalú iskolába járó gyerekek rajzain a tendencia fordított: ők a veszteséssel kapcsolatban megjelenített vesztest ábrázolják lényegesen magasabb pozícióban. Ezek szerint a két különböző helyzetben ábrázolt veszteseik között is szignifikáns különbség van ($t(9)=-3,857$; $p<0,01$), azonban ebben az esetben a vesztes figura a nagyobb. Ez a mintázat is egybecseng és megerősíti a hagyományos összehasonlítás során kapott mintázatot.

A győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajzok vizsgálata a PAIR technika Érzelem-skálájával (E)

Az érzelmekkel kapcsolatos elemzés első lépéseként kategorizáltuk a 30 győzelemmel és 30 veszteséssel kapcsolatos rajzon megjelenített győztesek és vesztesek által kifejezett érzelmeket. A kategorizáció eredményeit először figuránként összesítettük, majd a két különböző helyzetben megjelenített győzteseket és veszteseket hasonlítottuk össze egymással. Ennek eredményeit az táblázatokban foglaltuk össze:

A győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztes figura érzelmei	E1 Semlegesség	E2 Elégedettség	E3 Ellenségeség	E4 Elégedetlenség
Összes (N=30)	14%	80%	3%	3%
Fiú (N=14)	21%	71%	8%	0%
Lány (N=16)	6%	88%	0%	6%
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	10%	80%	5%	5%
Alacsony akadémikus teljesítményű iskola (N=10)	20%	80%	0%	0%

XV/a. Táblázat – A győzelemmel kapcsolatos rajzokon megjelenített győztes figura érzelmei Bombi Érzelem (E) skálája alapján

A vesztéssel kapcsolatban megjelenített győztes figura érzelmei	E1 Semlegesség	E2 Elégedettség	E3 Ellenségesség	E4 Elégedetlenség
Összes (N=30)	20%	77%	3%	0%
Fiú (N=14)	20%	80%	0%	0%
Lány (N=16)	20%	74%	6%	0%
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	20%	80%	0%	0%
Alacsony akadémikus teljesítményű iskola (N=10)	20%	70%	10%	0%

XV/b. Táblázat – A vesztéssel kapcsolatos rajzokon megjelenített győztes figura érzelmei Bombi Érzelem (E) skálája alapján

Eredményeink szerint a győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztes figurára összességében leginkább az jellemző, hogy kifejezi az adott helyzettel kapcsolatos pozitív érzelmeit és elégedettségét. A 30 győzelemmel kapcsolatos rajz közül 24 esetben, vagyis az esetek 80%-ában a gyerekek pozitív érzelmi kifejezéseket – mosolyt, nevetést, magasra tartott kezeket – társítottak ehhez a győztes figurához. Mindennek ellenőrzésére khi négyzet próbát végeztünk. Ennek eredményei szerint mind a győzelemmel ($\chi^2(3)=49,200$; $p<0,01$), mind a vesztéssel kapcsolatban ($\chi^2(2)=26,600$; $p<0,01$) megjelenített győztes figurára az *elégedettség*, mint érzelem kifejezése a legjellemzőbb.

Az ezzel a figurával kapcsolatos érzelmek megjelenítése kapcsán sem a nemek, sem az iskolatípus függvényében nem találtunk különbséget.

Ha megvizsgáljuk a vesztéssel kapcsolatban megjelenített győztes figura érzelmeit is, akkor láthatjuk, hogy a két különböző helyzetben megjelenített győztesek között az általuk kifejezett érzelmek tekintetében nincs különbség.

A győzelemmel kapcsolatban megjelenített vesztes figura érzelmei	E1 Semlegesség	E2 Elégedettség	E3 Ellenségesség	E4 Elégedetlenség
Összes (N=30)	30%	40%	0%	30%
Fiú (N=14)	50%	14%	0%	36%
Lány (N=16)	19%	63%	0%	8%
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	35%	30%	0%	35%
Alacsony akadémikus teljesítményű iskola (N=10)	30%	60%	0%	10%

XV/c. Táblázat – A győzelemmel kapcsolatos rajzokon megjelenített vesztes figura érzelmei Bombi Érzelem (E) skálája alapján

A veszteséssel kapcsolatban megjelenített vesztes figura érzelmei	E1 Semlegesség	E2 Elégedettség	E3 Ellenségeség	E4 Elégedetlenség
Összes (N=30)	17%	27%	0%	56%
Fiú (N=14)	21%	29%	0%	50%
Lány (N=16)	12%	25%	0%	63%
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	10%	35%	0%	55%
Alacsony akadémikus teljesítményű iskola (N=10)	30%	10%	0%	60%

XV/d. Táblázat – A veszteséssel kapcsolatos rajzokon megjelenített vesztes figura érzelmei Bombi Érzelem (E) skálája alapján

A győzelemmel kapcsolatban megjelenített vesztes figura által megjelenített érzelmek vizsgálata kapcsán láthatjuk, hogy a megjelenített érzelmek mintázata jelentősen különbözik az ugyanezen a rajzon megjelenített győztesek érzelmi mintázatától. A vesztes figurára összességében sokkal kevésbé jellemző, hogy pozitív érzelmeket fejez ki, azonban a rajzok 40%-ánál a vesztesek is pozitív érzelmeket fejeznek ki. Ezeket a rajzokat jellemzően lányok készítik és szinte kivétel nélkül olyan helyzeteket jelenítenek meg, amelyeken mindkét figura ugyanazt az örömet fejezi ki.

A győzelemmel kapcsolatos rajzokon megjelenített vesztes figurákra jellemző, hogy gyakran – a rajzok mintegy 33%-ánál – semmiféle érzelmet nem fejeznek ki. A semleges arckifejezés megjelenítése jellemzőbb a fiúkra, míg a pozitív érzelmek megjelenítése a lányok rajzaira (Goodman and Kruskal tau=2,44; $p<0,05$). A győztes és a vesztes figurák érzelmeit egymás mellett vizsgálva láthatjuk, hogy ezekre a rajzokra általában jellemző, hogy a vesztes semleges arckifejezése mellett a győztes figura pozitív érzelmeket fejez ki.

A győzelemmel kapcsolatban megjelenített vesztes figura az összes győzelemmel kapcsolatos rajz mintegy 27%-ánál kifejezi a helyzettel kapcsolatos negatív érzelmeit és elégedetlenségét. Ezeket jellemzően a magasabb tanulmányi színvonalú iskolába járó gyerekek készítik és az esetek többségében a negatív érzelmeket kifejező vesztes mellett ott a pozitív érzelmeket kifejező győztes is.

A veszteséssel kapcsolatban szintén találtunk egy érzelmet, amely összességében jellemzőbb volt az adott figurára, mint a többi. Ez az *elégedetlenség* rajzi kifejezése (khi négyzet(2)=7,800; $p<0,05$). Vagyis a veszteséssel kapcsolatban megjelenített vesztes figura érzelmi megnyilvánulásait vizsgálva láthatjuk, hogy ezekre a figurákra jellemzőbb a negatív érzelmek és az elégedetlenség kifejezése, mint akár a győztesekre, akár a győzelemmel kapcsolatban megjelenített vesztesekre. A veszteséssel kapcsolatosan megvizsgált 30 rajz közül 17 esetben (57%) találkozhattunk a negatív érzelmek egyértelmű és nyílt kifejezésével. A vesztes figurákat a gyerekek rajzaikon gyakran legörbülő szájjal, lehajtott fejjel, lesütött szemmel ábrázolják, de a sírás is gyakran megjelenik a rajzokon. A szomorú vesztes mellett a győztes gyakrabban örül, ritkábban pedig nem fejez ki semmiféle érzelmet.

A veszteséssel kapcsolatos rajzok érdekessége, hogy minden negyedik rajzon a győztes és a vesztes ugyanúgy együtt örül, mint a győzelemmel kapcsolatos rajzokon, mindegyikük pozitív érzelmeiket fejezi ki. Ezeket a rajzokat jellemzően a magasabb tanulmányi színvonalú iskolába járó gyerekek készítik.

A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban megjelenített győztesek és vesztesek összehasonlítását követően megvizsgáltuk az egyes **helyzetekre** jellemző érzelmi megnyilvánulásokat és azt, hogy a győzelem és a veszteség kapcsán milyen arányban jelenítenek meg a gyerekek az azokra jellemző és adekvát érzelmeiket.

A győztes érzelmei a győzelemmel/vesztéssel kapcsolatos rajzokon	A győztes kifejezi örömét	A győztes nem fejez ki érzelmet	A győztes szomorú
Összes (N=30/30)	83%/80%	13%/20%	4%/0%
Fiú (N=14)	86%/79%	7%/21%	7%/0%
Lány (N=16)	81%/81%	19%/19%	0%/0%
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	85%/80%	10%/20%	5%/0%
Alacsony akadémikus teljesítményű iskola (N=10)	80%/80%	20%/20%	0%/0%

XVI/a. Táblázat – A győztes érzelmei a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon

A vesztes érzelmei a győzelemmel/vesztéssel kapcsolatos rajzok	A vesztes kifejezi szomorúságát	A vesztes nem fejez ki érzelmet	A vesztes örül
Összes (N=30/30)	27%/57%	33%/16%	40%/27%
Fiú (N=14)	36%/50%	50%/21%	14%/29%
Lány (N=16)	19%/62%	19%/13%	62%/25%
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	35%/55%	35%/10%	30%/35%
Alacsony akadémikus teljesítményű iskola (N=10)	20%/60%	30%/30%	60%/10%

XVI/b. Táblázat – A vesztes érzelmei a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon

Eredményeink szerint a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokra egyaránt az a legjellemzőbb, hogy a győztesek kifejezik örömüket. Ezzel szemben a vesztesek érzelmi mintázatai a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban az adott helyzet mentén változtak. Míg a győzelemmel kapcsolatban a vesztesre is az jellemző, hogy pozitív érzelmeiket fejezi ki (40%) vagy nem fejez ki semmiféle specifikus érzelmet (33%), addig a veszteséssel kapcsolatban megjelenített vesztesre jellemzőbb a negatív érzelmek nyílt kifejezése (57%).

Nemi különbségek a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban megjelenített érzelmi mintázatokban

Az ezzel kapcsolatos nemi különbségek vizsgálata során azt láthatjuk, hogy a lányok és a fiúk győztes-vesztes helyzetekkel kapcsolatban megjelenített érzelmi mintázatai különbözőek. Mivel a győztesek érzelmeit a fiúk és a lányok hasonlóan ábrázolják, a mintázatok különbözőségét a vesztesek eltérő ábrázolása okozza. A lányokra jellemzőbb, hogy megkülönböztetik a kétféle helyzetben megjelenített vesztest egymástól. A lányok rajzain a győzelemmel kapcsolatban jellemzőbben örül a vesztes, mint a veszteséssel kapcsolatos rajzaikon, viszont ez utóbbiakon gyakrabban fejezi ki negatív érzelmeit.

Az érzelmekkel kapcsolatos elemzés második fázisaként a megjelenített figurák érzelmeit egymással összefüggésben, rendszerben értelmezzük és meghatározzuk az adott rajzzal kapcsolatos érzelmi környezetet vagy hangulatot (Emotional Climate).

A győzelemmel kapcsolatban megjelenített érzelmi környezet	EC1 Ellentétes érzelmek	EC2 Egyoldalú érzelm kifejezés	EC3 Megosztott semlegesség	EC4 Megosztott érzelmek
Összes (N=30)	17%	47%	0%	36%
Fiú (N=14)	14%	72%	0%	14%
Lány (N=16)	19%	25%	0%	56%
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	25%	45%	0%	30%
Átlagos akadémikus teljesítményű (N=10)	0%	50%	0%	50%

XVII/a. Táblázat – A győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztes és veszteséssel kapcsolatos érzelmi környezet

Ezek szerint a győzelemre leginkább az jellemző, hogy az egyik, vagy mindkét figura oly módon fejez ki pozitív érzelmi hangulatot az adott rajzon, hogy emellett nem jelenik meg semmiféle negatív érzelmi viszonyulás (67%). Csupán a rajzok 17%-ára jellemző, hogy a győzteshez kapcsolódó pozitív érzelmek mellett a vesztes kapcsán negatív érzelmeket is megjelenítenek a gyerekek. Ezen rajzok érdekessége, hogy mindegyiküket a magasabb tanulmányi színvonalú iskolába járó gyerekek készítették.

A veszttel kapcsolatban megjelenített érzelmi környezet	EC1 Ellentétes érzelmek	EC2 Egyoldalú érzelemkifejezés	EC3 Megosztott semlegesség	EC4 Megosztott érzelmek
Összes (N=30)	43%	23%	7%	27%
Fiú (N=14)	35%	29%	7%	28%
Lány (N=16)	50%	19%	6%	25%
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	40%	20%	5%	35%
Átlagos akadémikus teljesítményű (N=10)	50%	30%	10%	10%

XVII/b. Táblázat – A veszttel kapcsolatban megjelenített győzttel és veszttel kapcsolatos érzelmi környezet

A veszttel kapcsolatos érzelmi környezet jelentősen különbözik a győzelemmel kapcsolatos rajzokra jellemző mintázattól. Ezekre a rajzokra a leginkább az jellemző, hogy mind a győzteshez kapcsolódó pozitív, mind a veszteshez kapcsolódó negatív érzelmek megjelennek rajtuk (43%). Azonban a győzelemmel kapcsolatos rajzokhoz hasonlóan a vesztes kapcsán is viszonylag gyakran találkozhatunk a pozitív érzelmek kizárólagos megjelenésével (37%), vagy úgy, hogy az adott rajzon mind a győztes, mind a vesztes osztozik az örömben, vagy úgy, hogy a győztes örül, a vesztes meg nem mutat ki semmiféle specifikus érzelmet. Az előbbi inkább a magasabb tanulmányi színvonalú iskolába járó gyerekek rajzaira jellemző.

Ez az eredmény egybevág a Hasonlóság (S) és az Érték (V) skálán kapott eredményekkel, amelyek szerint a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek hasonlóbbnak ábrázolják a győztest és a vesztest – különösen a veszttel kapcsolatban – mint az átlagos tanulmányi színvonalú iskolába járó társaik.

A győzelemmel és vesztéssel kapcsolatos rajzok vizsgálata a PAIR technika Konfliktus-skálájával (CT)

Az elemzés első fázisaként meghatároztuk, hogy az egyes fogalmakkal kapcsolatban megjelenített helyzetek hordoznak-e bármilyen jellegű konfliktust.

A győzelemmel kapcsolatban megjelenített konfliktusok	CT0 Nincs konfliktus	CT1 Lehetséges vélemény-különbség	CT2 Ellentét	CT3 Agresszió	CT4 Szakítás
Összes (N=30)	36%	30%	27%	7%	0%
Fiú (N=14)	14%	43%	29%	14%	0%
Lány (N=16)	56%	19%	25%	0%	0%
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	30%	25%	35%	10%	0%
Átlagos akadémikus teljesítményű (N=10)	50%	40%	10%	0%	0%

XVIII/a. Táblázat – A győzelemmel kapcsolatban megjelenített konfliktusok elemzése Bombi Konfliktus (CT) skálája alapján

A vesztéssel kapcsolatban megjelenített konfliktusok	CT0 Nincs konfliktus	CT1 Lehetséges vélemény-különbség	CT2 Ellentét	CT3 Agresszió	CT4 Szakítás
Összes (N=30)	27%	17%	43%	10%	3%
Fiú (N=14)	29%	21%	43%	0%	7%
Lány (N=16)	25%	12%	44%	19%	0%
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	35%	10%	45%	5%	5%
Átlagos akadémikus teljesítményű (N=10)	10%	30%	40%	20%	0%

XVIII/b. Táblázat – A vesztéssel kapcsolatban megjelenített konfliktusok elemzése Bombi Konfliktus (CT) skálája alapján

Eredményeink szerint sem a győzelemmel, sem a veszteséssel kapcsolatban nem jellemző, hogy a gyerekek spontán súlyos konfliktusokat jelenítenének meg. Bombi és munkatársai Konfliktus (CT) skáláján az általunk már két külön kategóriába tartozó CT0 és CT1 még egyaránt a „Nincs konfliktus” csoportba került volna. E szerint az eredeti értelmezés szerint a győzelemmel kapcsolatos rajzok 67%-a és a veszteséssel kapcsolatos rajzok 43%-a ebbe az első csoportba került volna. Saját elemzési rendszerünkben megbontottuk ezt az első csoportot és azokat a rajzokat, amelyeken a figurák által kifejezett különböző érzelmek lehetséges véleménykülönbséget jelenthetnek, a második (CT1) csoportba tettük. Ezek szerint a győzelemmel kapcsolatos rajzokra jellemzőbb, hogy a gyerekek egyáltalán nem jelenítenek meg rajtuk konfliktusokat (győzelem-37% versus veszteség-27%). Érdekes, hogy bár a veszteséssel kapcsolatban ritkább a konfliktusok teljes hiánya, azonban még ennek kapcsán is viszonylag gyakran találkozhatunk vele (27%) és ennek zömét a magasabb akadémikus iskolába járó gyerekek rajzain találhatjuk meg.

Ezzel szemben a veszteséssel kapcsolatos rajzoknál gyakrabban találkozhatunk az „Ellentét” (CT3), mint konfliktus kifejeződésével (győzelem 27% versus veszteség 43%) és a viszonylag ritkán előforduló intenzívebb konfliktusok is a veszteséssel kapcsolatos helyzetekre jellemzőbbek.

A konfliktusokkal kapcsolatos elemzés következő lépéseként a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokat összehasonlítottuk abból a szempontból, hogy milyen jellegű és milyen mértékű konfliktusokat jelenítenek meg rajtuk a gyerekek és azt is megvizsgáltuk, hogy a nemek vagy az iskolatípus függvényében a megjelenített konfliktusok jellegében vagy intenzitásában van-e bárminemű különbség.

A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban megjelenített konfliktusok	Győzelem (0-120)	Vesztés (0-120)
Összes (N=30)	31	44
Fiú (N=14)	20	19
Lány (N=16)	11	25
Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=20)	25	27
Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=10)	6	17

XIX. Táblázat – A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban megjelenített konfliktusok intenzitásának összehasonlítása Bombi Konfliktus (CT) skálája alapján

A lányokra sokkal inkább jellemző, hogy megkülönböztetik egymástól a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos perspektívát – a győzelemmel kapcsolatban szignifikánsan kevesebb konfliktust ábrázolnak, mint a fiúk ($t(28)=-2,241$; $p<0,05$). A veszteség esetén azonban nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok által megjelenített konfliktusok mennyiségét illetően.

Az eredmények összesítése során kiderült, hogy a konfliktusok megjelenítése a veszteséssel kapcsolatos rajzokra összességében jellemzőbb, mint a győzelemmel kapcsolatos rajzokra. A különbség tendencia-szinten szignifikáns (párosított mintás t próba ($t(29)=-1,783$; $p<0,1$). Míg a fiúk győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajzai nem különböznek egymástól a rajtuk megjelenített konfliktusok mértékében, addig a lányok a veszteséssel kapcsolatban több mint kétszer annyi konfliktust jelenítenek meg, mint a győzelemmel kapcsolatban. A különbség szignifikáns ($t(15)=-2,671$; $p<0,05$). Ugyanígy az iskolatípus mentén is különböznek az eredmények: a magasabb akadémikus színvonalú iskolába járó gyerekek győzelemmel kapcsolatos rajzaikon több és nagyobb intenzitású konfliktusokat jelenítenek meg, mint a másik típusú iskolába járó társaik. A veszteséssel kapcsolatban az iskolatípus mentén nem találtunk különbséget. Az átlagos iskolába járó gyerekek a veszteséssel kapcsolatban több és súlyosabb konfliktusokat jelenítenek meg rajzaikon, mint a győzelemmel kapcsolatban, vagyis inkább megkülönböztetik a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos perspektívát, mint a magasabb tanulmányi teljesítményű iskolába járó gyerekek ($t(9)=-3,161$; $p<0,05$).

Győzelem esetén az iskolatípus függvényében tendencia-szintű különbséget találtunk ($t(28)=1,807$; $p<0,1$).

A rajzvizsgálatok eredményeinek összegzése

Vizsgálatunk alapján elmondható, hogy a 8-9 éves kisiskolás gyerekek gazdag explicit és implicit tudással rendelkeznek a versengésről és annak eredményéről: a győzelemről és a veszteségről. *A gyerekek döntő többsége képes volt mindhárom fogalmat grafikusán is reprezentálni.* A 8-9 éves gyerekek a versengés fogalmát – a rajzaik alapján – legjellemzőbben a strukturált versenyekkel azonosítják, csak egy-egy rajz ábrázolt spontán versengést. A rajzok azonban természetüknél fogva behatárolóak és a 8-9 éves gyerekek rajzolási képességei is határt szabnak. A spontán versengést, amely a társas összehasonlításon alapul, nagyon nehéz ábrázolni. Ennek oka, hogy a spontán társas összehasonlítás során jellemzően sem a szituációban sem az egyének viselkedésében nincs olyan specifikusan azonosítható elem, amely a versengést bizonyítaná, és amely könnyen ábrázolható lenne. Erre a folyamatra sokkal inkább jellemző, hogy a versengés elsősorban motivációs szinten van jelen. Ezért a kisiskoláskorú gyerekek valós versengés fogalmának a feltárásához a továbbiakban szükség van az asszociációk és a klinikai interjúk által nyújtott anyag értékelésére is, a három módszer együtt „triangulálja” magát a kutatott jelenséget.

Ugyanígy a vizsgált rajzok tartalmával kapcsolatos eredmények elemzése kapcsán sem szabad megelégednünk arról a jelen vizsgálatban is megfigyelhető jelenségről, amely szerint a strukturált helyzetek megjelenítése a gyerekek számára egyszerűbb és egyértelműbb. A spontán versengés megjelenítését tovább nehezíti, hogy ezen összehasonlítási folyamat kevésbé nyílt jellege miatt a gyerekek is hosszabban kéne gondolkodni ahhoz, hogy egy ilyen jellegű összehasonlítás jusson eszükbe, amire azonban abban az adott rajzolási helyzetben nincs mód.

Amikor a versengés, a győzelem és a vesztes fogalmait vizsgálva a rajzokon megjelenített versengési helyzetek típusaiból próbálunk következtetéseket levonni azzal kapcsolatban, hogy a 8-9 éves gyerekek életében és mindennapjaiban a különböző típusú versengés milyen arányban van jelen, ezt a megjelenítés-béli különbséget figyelembe kell vennünk. Ezért a vizsgálatnak ebben a fázisában a rajzokon keresztül inkább csak a strukturált versengésen belüli területek vizsgálata lehetséges. A komplexebb elemzéshez más módszerekkel is vizsgálnunk kell az adott jelenséget – amit a későbbiekben meg is teszünk. A rajzok alapján azonban összességében leginkább a *strukturált versengési helyzetekkel kapcsolatban vonhatjuk le következtetéseinket*.

A gyerekek már egyetlen átélt esemény kapcsán is képesek általánosított forgatókönyveket leírni és felteszik, hogy a jövőbeni hasonló események ez elsőtől hasonlóan fognak lezajlani. (Hudson, 1993). Számos kutatás bizonyítja, hogy már nagyon korai életkorban számos társas és szociális jelenségről rendelkeznek reprezentációval és kialakítanak egy olyan mentális struktúrát, amely lehetővé teszi ezeknek a jelenségeknek a megértését, ezért laikus pszichológusnak és szociológusnak tekinthetők (Emler és Dickinson, 1993). Az, hogy vizsgálatunkban a rajzok többségén a verseny és annak eredménye, mint egyfajta sztereotipizált cselekvésfolyamat jelent meg („ikonikus” szimbólumok jelenléte), a vizsgált fogalmakkal kapcsolatos sematikus ismeretstruktúrák, **szkriptek** (Schank és Abelson, 1977) jelenlétére utal.

A három vizsgált fogalommal kapcsolatos rajzok elemzése alapján a (strukturált) versengés, győzelem és vesztes legszembeötlőbb **területe** ebben az életkorban a sport. Meglepő módon az iskola, mint a versengés tere sokkal kevesebb ábrázolásban jelenik meg. A sport bizonyult a versengés fogalom reprezentáció központi magjának Orosz Gábor (2008) magyar egyetemistákkal folytatott vizsgálatban is. Bár erre vonatkozóan nincs konkrét információnk, a rajzos ábrázolások jellege arra enged következtetni, hogy a gyerekek elsősorban a televíziós sportközvetítésekből (Forma 1, Olimpia) saját sport tapasztalataikból (pl. mezei futóverseny vagy úszóverseny) illetve az iskolai sportrendezvényekből szerzik a sportversenyekre és általánosságban a versenyekre vonatkozó legtöbb információt. Ezen kívül képesek felismerni és azonosítani a versengést a mesékben és otthon a testvéreikkel kapcsolatban is.

A megjelenített témák tekintetében – előzetesen megfogalmazott várakozásainknak megfelelően – a fiúk és a lányok rajzai a rájuk jellemző nemi szerepelvárások mentén különböztek egymástól. A lányok gyakrabban ábrázoltak iskolai környezetben előforduló versenyeket és a szépségverseny ábrázolása is csak náluk jelent meg. Ugyanígy szinte csak a fiúkra jellemző a háború vagy az autóverseny ábrázolása. A sportversenyek ábrázolása mind a fiúk, mind a lányok rajzain gyakran előfordult, azonban a *lányok jellemzően egyéni, a fiúk pedig inkább csapatversenyeket rajzolnak*. Ez összhangban van az ilyen korú fiúk nagyobb, csoportos interakciók iránti, és a lányok intimebb, diádikus kapcsolatok iránti preferenciájával. Kisiskoláskorban a fiúk és lányok nemileg szegregált csoportokat hoznak létre. Ezekben egymástól eltérő szubkultúrát alakítanak ki. A lányok inkább egy-két barátal játszanak intenzíven, a fiúk viszont nagyobb csoportokban (Maccoby és Jacklin, 1987). A nagyobb csoportokban zajló versengés során inkább meg lehet engedni a nyílt versengő törekvéseket, míg egy szoros diádikusabb kapcsolatban ezt jobban kell tudni kontrollálni. Maccoby (1990) szerint a fiúk csoportos versengésével magyarázható az, hogy nyíltabban versengenek, mint a lányok.

Ezzel összhangban van az, hogy a lányok rajzainak egyharmadán a vesztes és a győztes nincs együtt ábrázolva, a fiúk esetében viszont igen, és inkább megjelennek a köztük lévő negatív érzelmek is, amilyen például a nyílt indulatok vagy kárörvendés „Hehe, vesztedél!”. Lever (1978) lányok és fiúk játéka során figyelte meg, hogy azokban a játékokban, ahol világosan elkülöníthető a győztes és a vesztes, a lányok igyekeznek ezt az eredményt tompítani, míg a fiúk elfogadják, sőt adott esetben erősítik az ezzel járó konfliktust, lenézik, vagy kicsúfolják a vesztest.

A gyerekek mindennapi életében megjelenő versenyek többségére, valamint a közvetített sport és autóversenyekre egyaránt jellemző, hogy általában **nemen belül** zajlanak. Részben ennek az életkori sajátosságnak tekinthető nemi szegregációnak, részben pedig a gyerekek ebben az életkorban jelenlévő preferenciáinak köszönhetően a gyerekek a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban *általában önmagukkal azonos nemű figurákat jelenítenek meg rajzaikon* (Thomas és Silk, 1990). Szinte kizárólag lányok rajzoltak olyan helyzetet, amiben fiúk és lányok egymással versengtek. Ez összhangban van azzal, hogy a lányok ebben a korban inkább választanak fiús játékokat, mint a fiúk lányosakat, és a lányok inkább tekintenek hagyományosan fiús tevékenységeket a lányok számára is elfogadhatónak, mint megfordítva. A nemi sztereotípiákhoz való ragaszkodás erősebb a fiúknál (Archer, 1992) és azokat a fiúkat, akik lányokkal és lányos tevékenységekbe fognak, a társaik kicsúfolják (Thorne, 1986). A lányok nemek közötti versengést ábrázoló rajzain a lányok csak a győzelemmel kapcsolatos rajzokon győzik le a fiúkat. Ugyan ezt a jelenséget írja le Green (2003). Vizsgálataiban a lányok még szűkös erőforrások esetén is csak akkor válnak erősen versengőkkel, ha lányokkal kell megküzdeniük. Eredményei szerint a lányokra kevésbé jellemző a versengés, ha vegyes csoportban vannak, vagy ha az erőforrások bőségesek. Ebben a rendszerben értelmezhetővé válik az az általunk megfigyelt jelenség is, hogy a veszteséssel kapcsolatos fiú-lány vegyes versengést ábrázoló helyzetekben rendre a fiúk győznek. Ezzel szemben a győzelemmel kapcsolatban megjelenített vegyes helyzetekben a lányok fiúk felett aratott győzelmét leginkább a lányok vágyait megjelenítő, mint a kisiskoláskori realitást tükröző ábrázolásoknak tekinthetjük.

A versengéssel és a győzelemmel kapcsolatban a gyerekek többsége a potenciális vagy tényleges győztest és vesztest egyaránt megjelenítette rajzán, azonban a vesztes kapcsán kevesebb ilyen rajzzal találkoztunk. A két fogalommal kapcsolatos különbségért elsősorban a lányok a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos eltérő ábrázolásmódja a felelős. Ők azok, akik a vesztes kapcsán jellemzően nem tartják egyben a győztes és a vesztes felet, hanem jellemzően egyedül ábrázolják őket. Rajzaikon a vesztest gyakrabban ábrázolják a többiektől teljes mértékig izoláltan. Ezeken a rajzokon a vesztes egyedül jelenik meg, mérete jelentősen megnő és ebben a helyzetben gyakran és nyíltan kifejezi negatív érzéseit. Ez a jelenség együtt értelmezhető azzal, hogy szintén a lányok azok, akik a versengés és a hozzá kapcsolódó fogalmak ábrázolása folyamán gyakran nem ábrázolják a vesztest és szintén jellemzően ők azok, akik rajzaikon állatokat jelenítenek meg emberek helyett. Mindkét jelenség összhangban van a lányokra jellemző és fentebb már leírt nyílt konfliktusok kerülésével és a versengés rejtettebb folyamatainak ábrázolásával.

Mind a versengés, mind a győzelem és a vesztes **érzelme**kel járó folyamat, a gyerekek nagy többsége nagyon nyilvánvalóan jelenítette meg rajzain mind a pozitív, mind a negatív érzelmeiket. A *versengés* rajzokon a fiúk kevésbé ábrázoltak érzelmeiket, mint a lányok, de a *győzelem* és *vesztés* rajzok esetén nem volt ilyen különbség, a fiúk és a lányok egyformán „érzelmesen” reagáltak. A versengéshez, annak folyamatához és a győzelemhez a 8-9 éves gyerekek dominánsan pozitív érzelmeiket kapcsolnak. A vesztes fogalma viszont érzelmi ambivalenciát tükröz, vesztes esetén a győztes boldog, de a vesztes szomorú, ez az élmény az egyik félnek jó, a másiknak rossz. A lányok a győzelem rajzokon hajlamosabbak tompítani a vesztesek negatív érzelmeit, de a vesztes rajzokon többször rajzolnak negatív érzelmet, mint a fiúk.

A 8-9 éves gyerekek nemcsak tudatában vannak a versengéssel, győzelemmel és veszteséssel járó érzelmeiknek, de ismerik ezek metakommunikatív megnyilvánulásait is, és képesek ezeket adekvátan ábrázolni. Harter (1999) vizsgálatai alapján az olyan én-tudatos érzelmeik, mint a *büszkeség* és a *szégyen* éppen ebben az életkorban válnak fogalmilag világossá a gyerekek számára. A kisiskolások már képesek fogalmilag is a sikerhez a büszkeséget és a kudarchoz a szégyent társítani (Terwogt és Harris, 1993). Matsumoto és Willingham (2006) a 2004-es Athéni Olimpia judo győzteseinek és veszteséinek az arckifejezését vizsgálta és azt találta, hogy a győztesek legfőbb arckifejezése a széles mosoly, amely a száj két sarkát megemeli és a szem körüli izmokat is aktiválja. A mi gyerekeink rajzaikon ezt a felfelé görbülő száj és a nagyméretű, „mosolygó” szem jelenítette meg. Az Olimpiai vesztesek esetében Matsumoto és Willingham azt találta, hogy nem mosolyognak és szomorúságot fejez ki az arcuk. Ekman (2003) az olasz „büszke” szó alapján *fiero*-nak nevezte azt a pozitív érzelmet, amelyet abban a pillanatban érzünk, amikor valamit jól teljesítettünk. Tracy és Robins (2004) pedig azonosították a büszkeség metakommunikatív kifejezéseit: közvetlen szemkontaktus, mosoly, nyitott és végtagokat kiterjesztő testtartás, a fej fölé emelt vagy csípőre tett karok. A 8-9 évesek rajzain mindezek az elemek megtalálhatóak a győztesek ábrázolásában, amely azt mutatja, hogy ebben az életkorban a gyerekek már megtanulták az olyan bonyolultabb érzelmeik, mint például a büszkeség testi kifejezőeszközeit is. Ugyanígy ábrázolni voltak képesek a szomorúságot (sírás, lefelé görbülő száj stb.) és a szégyent és kirekesztettséget is (lehajtott fej, lesütött szem, a csoporton kívüli elhelyezés). A lányok gyakrabban ábrázoltak síró vesztest, mint a fiúk, amely a sírással kapcsolatos eltérő szocializáció 8-9 éves kori eredményességére utalhat (Vingerhoets, Scheirs, 2000).

Vizsgálatunk folyamán különbséget találtunk abban is, hogy miként ábrázolódik a győztes és a vesztes attól függően, hogy a rajz témája a győzelem illetve a vesztes.

A gyerekek rajzaikon a győzelem én-felnagyító és a vesztes én-devalváló hatását is megjelenítették azzal, hogy *a győztest tipikusan nagyobbra rajzolták, mint a vesztest*. A győzelem rajzokra ugyan összességében is jellemző, hogy a szereplők színesebbek, kidolgozottabbak és nagyobbak, mint a veszteséssel kapcsolatos rajzokon, azonban az ábrázolt győztesek és vesztesek között még ehhez képest is különbség van.

A győzelemmel kapcsolatos rajzokon a vesztesek rendre kevésbé szomorúak, mint az ugyanilyen nyerő-vesztő helyzeteket megjelenítő veszttel kapcsolatos rajzokon. A győzelemmel és a veszttel kapcsolatos ábrázolásmód különbözősége, valamint a két fogalommal kapcsolatban a győztesekkel és a vesztesekkel kapcsolatos érzelmek megjelenítésének különbségei arra utalnak, hogy *a gyerekek egyértelműen megkülönböztetik a győzelemmel illetve a veszttel kapcsolatos perspektívát és képesek a fogalmak közötti nézőpontváltásra.*

A Bombi féle elemzéssel lehetségessé vált a győzelemmel és a veszttel kapcsolatban ábrázolt társas viszonyulások egymással való összehasonlítása is. Ha az eredményeket megvizsgáljuk, akkor láthatjuk, hogy a győzelemmel kapcsolatos rajzokon megjelenített helyzetekre jellemzőbb az összetartozás és az egymásra utaltság kifejezése, mint a veszttel kapcsolatos rajzokon megjelenített társas kapcsolatokra. Különösen a lányokra jellemző, hogy győzelemmel kapcsolatos rajzaikon a győztest és a vesztest egymáshoz közelebb, egy rajzi egységen belül ábrázolják, míg a veszttel kapcsolatban jellemzőbb a vesztes fizikailag messzebb helyezése és esetleges izolációja is.

A Hasonlóság (S) skála eredményeinek elemzése alapján a veszttel kapcsolatos rajzokon megjelenített győztesek és vesztesek nagyobb mértékben hasonlítanak egymásra, mint a győzelemmel kapcsolatban ábrázolt győztesek és vesztesek. Ez a különbség azonban csak a fiúk győzelemmel és veszttel kapcsolatos rajzaira jellemző.

Ugyan ez a tendencia mutatkozik meg, ha az Érték (V) skála eredményeit vetjük össze a győzelemmel és a veszttel kapcsolatban ábrázolt győztesekkel és vesztesekkel kapcsolatban. A 8-9 éves gyerekek mindkét fogalommal kapcsolatban a győztest ábrázolják dominánsabb és értékesebb pozícióban, de a győzelem esetén a különbség jelentősebb, vagyis ezek szerint is a veszttel kapcsolatban ábrázolt győztesek és vesztesek kevésbé különböznek egymástól. A két fogalom közötti különbséget szemlélteti az alábbi két pálcika-páros, amelyeket az egyes fogalmakkal kapcsolatos átlagos Egyéni Dominancia Értékek (EDÉ) és az Összetartozás (C) – Távolítás (D) skála eredményei alapján készítettünk.

1-2. PÁLCIKA A győzelemmel és a veszttel kapcsolatban megjelenített győztesek és vesztesek

A két rajz közötti különbség jól szemlélteti azt az eltérő ábrázolásmódot, ami megkülönbözteti egymástól a győzelemmel és a veszttel kapcsolatos perspektívát. Az eredmények szintetizálása során keletkezett rajzok tükrözik az egyes fogalmakkal kapcsolatban megjelenített győztesek és vesztesek egymáshoz való viszonyát. Ezek szerint a győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztes és vesztes között ugyan nagyobb az ábrázolt érték-különbség, azonban fizikailag közelebb helyezkednek el egymáshoz képest, mint a veszttel kapcsolatban hasonlóbbnak ábrázolt győztesek és vesztesek.

Ha ezek után megrajzoljuk az egyes fogalmakkal kapcsolatos eredmények alapján a fiúkra illetve a lányokra jellemző pálcika-párokat is, akkor a nemi különbségek is világossá válnak.

3-4. PÁLCIKA A győzelemmel kapcsolatban a fiúk és a lányok által megjelenített győztesek és vesztesek

5-6. PÁLCIKA A veszteséssel kapcsolatban a fiúk és a lányok által megjelenített győztesek és vesztesek

Az eredmények összesítése alapján a fiúkra jellemző, hogy a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos ábrázolásmódjuk nem különbözik egymástól jelentős mértékben, mindkét helyzetre jellemző, hogy a győztest ábrázolják dominánsabb és értékesebb pozícióban, csak a győzelem esetén a különbség kifejezettebb. A fiúk figurái mind méretükben mind küllemükben jobban hasonlítanak egymásra, mint a lányok által megjelenített figurák. Ez a hasonlóság különösen a veszteséssel kapcsolatban kifejezett, ahol a fiúk jellemzőbben tompítják a győztesek és a vesztesek között megjelenített érték-különbségeket. A fiúk a győztes figura dominanciáját elsősorban azzal fejezik ki, hogy részletesebben kidolgozzák és több, a győzelemmel kapcsolatos attribútummal ruházzák fel. Általában nem irányítják figuráik tekintetét, azonban ha mégis rálátnak az adott helyzetre, akkor ezt kizárólag a győztes pozíciójából teszik. A fiúknál különösen gyakori, hogy az egyik, vagy mindkét figura olyan módon fejezi ki pozitív érzelmeit, hogy emellett nem jelenik meg semmiféle negatív érzelmi viszonyulás. A fiúk rajzain gyakrabban találkozunk a kisebb-nagyobb konfliktusok ábrázolásával. Ezen konfliktusok megjelenítésében azonban nincs különbség a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzaik között vagyis rajzaik az érzelmek és a konfliktusok ábrázolásában is nagyobb mértékben hasonlítanak egymásra.

A lányok győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos ábrázolásmódja erőteljesebben különbözik egymástól, mint a fiúk esetében.

A lányokra jellemzőbb, hogy győzelemmel kapcsolatos rajzaikon erősen megkülönböztetik egymástól, ugyanakkor egyben tartják a győztes és a vesztes felet és általában is hangsúlyozzák a közöttük lévő összetartozást és egységet. A fiúknál gyakrabban irányítják figuráik tekintetét, gyakrabban ránéznek az adott helyzetre és ezzel tudatosan is szembesülnek az eredménnyel és annak következményeivel – a győzelemmel kapcsolatos rajzokon akár a vesztes pozíciójából is. A lányok rendre magasabb értékekkel ruházzák fel figuráikat – ez a nemi különbség különösen a győzelemmel kapcsolatban megjelenített győztes figurával kapcsolatban jelentős, amely mind a veszteshez, mind a veszteséssel kapcsolatban ábrázolt győzteshez képest óriási. A figurákat összességében is nagyobbak és színesebben ábrázolják, mint a fiúk. Az érzelmek ábrázolásával kapcsolatban a lányokra leginkább az jellemző, hogy a győzelemmel kapcsolatban a győztes és a vesztes osztozik az örömben, és hogy a rajzok túlnyomó többségén egyáltalán nem jelenik meg konfliktus. A veszteséssel kapcsolatban ezzel szemben jelentősen nő a megjelenített konfliktusok száma és a vesztesre jellemző negatív érzelmek mellett a győztesek pozitív érzelmei is nagyobb arányban jelennek meg – vagyis az érzelemábrázolás kapcsán is inkább a lányokra jellemző, hogy megkülönböztetik egymástól a győztes és vesztes perspektívát.

III. Asszociációk gyűjtése

Az asszociatív módszer és a kvalitatív tartalomelemzés

Vizsgálatunkban a gyerekek versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos asszociációinak gyűjtésére az adott fogalmakkal kapcsolatos rajzok elkészítése után, de attól függetlenül került sor. A vizsgált fogalmakkal kapcsolatos asszociációkat egyéni helyzetben, az adott gyerekekkel való klinikai beszélgetést megelőzően gyűjtöttük.

Abrie (1994) és Flament és Rouquette (2003) alapján a gyerekektől azt kértük, hogy a rendelkezésükre álló két perc alatt mondjanak annyi szót az adott fogalomról, amennyi csak eszükbe jut. Azért választottuk ezt az asszociációs módszert, mert a vizsgálati személyeink mindössze 8-9 éves gyerekek voltak, akiknek hosszabb időre volt szükségük, hogy előhívjanak a vizsgált fogalmakkal kapcsolatos asszociációkat. Ezen felül a gyerekek által adott asszociációkat mi magunk írtuk le, mert a próbavizsgálatok során kiderült, hogy ezek leírása némely esetben a második osztályos gyerekeknek még gondot okoz. Emiatt el szeretnénk volna kerülni, hogy egy-egy fontos asszociáció azért ne jelenjen meg a papíron, mert a gyerekek nem tudják, hogy hogyan kell leírni, vagy túl bonyolultnak találják.

Fejezetünkben elsőként röviden összefoglaljuk a szociális reprezentáció elméletét. Ezt követően ismertetjük azokat a módszereket, amelyeket az asszociációk gyűjtésével és elemzésével kapcsolatban a jelen dolgozatban is felhasználtunk. Végül az elméleti és módszertani háttér alapján értelmezzük saját elemzéseink eredményét.

A szociális reprezentációk elmélete

A szociális reprezentáció elmélet egy olyan fogalmi keret, amellyel lehetséges a modern társadalmak szociálpszichológiai jelenségeinek tanulmányozása, és amely a kommunikáció négy összetevőjét – a kommunikáció tartalmát, a kommunikációs folyamat struktúráját, a kommunikáció kognitív következményeit és a benne részt vevő csoportokat – integrálja egységes rendszerbe (László, 1999). Éppen ezért a szociális reprezentációk kutatása elsősorban a szimbolikus viszonyok dinamikája és az egyéni kognitív szerveződés közötti kapcsolatokra irányul (Doise, Clement és Lorenzo-Cioldi, 1993).

Jodelet (1989) szerint a szociális reprezentáció egy olyan „*hétköznapi tudás*”, amelyet egy adott társas közösség tagjai alakítanak ki, és amely orientálja, szervezi, és irányítja ennek a közösségnek a viselkedését és kommunikációját.

Az elmélet feltételezi, hogy a szociálpszichológiai jelenségeket és folyamatokat csak a történelmi, kulturális és makro-társadalmi összefüggésekbe beágyazva lehet megfelelően értelmezni. Ilyen módon szemben áll a szociálpszichológia hagyományos módszertani individualizmusával és azzal az ismeretelmélettel, amely elválasztja egymástól a szubjektumot és az objektumot (Moscovici, 1984/2002). A szociális reprezentáció elmélet keretében elsősorban azokat a folyamatokat érdemes vizsgálni, amelyek révén egy közösség vagy csoport számára az előzetesen ismeretlen tartalmak a társadalmi kommunikáció különböző csatornáin keresztül a köznapi viselkedés értelmezésének és kialakításának eszközeivé válnak.

A szociális reprezentációnak mindig van egy tárgya, amely jelentőséggel bír az adott közösség számára (Moscovici, 1984/2002). Moscovici példája a pszichoanalízis szociális reprezentációja, amely az ötvenes évek végére beépült a francia közgondolkodásba. Moscovici részletesen elemzi a különböző csoportok pszichoanalízisről alkotott reprezentációit, illetve az adott csoportok által gyakran használt kommunikációs csatornákat is (László, 2002). Vagyis Moscovici a szociális tárgyakról alkotott egyéni kognitív reprezentációk helyett a reprezentációk kollektív jellegének vizsgálatát tekintette vizsgálat tárgyának.

Maga a szociális reprezentáció kategóriája a durkheimi gondolatrendszerbe illeszkedik, mintegy köztes reprezentációs forma a *kollektív* és az *egyéni* reprezentáció között. Durkheim (1898) a kollektív reprezentációkat a nyelvben, az intézményekben és a szokásokban látta megtestesülni. Ezeket az általa az egyéni tudattól függetlennek leírt objektivációkat a társadalmi működés lényegének tartotta, és a szociológia tárgyának tekintette. Durkheim a társadalom-tudományok rendszerében a szociálpszichológiának is önálló tárgykört jelölt ki, és ez a reprezentációk struktúrájának és dinamikájának vizsgálata volt.

Moscovici (1984) a kommunikatív közvetítés formai-strukturális és tartalmi jellemzőinek vizsgálata mellett a szociális reprezentáció kategóriájának bevezetését azzal is indokolja, hogy a modern, tagolt társadalmakban a Durkheim által leírt kollektív reprezentációk, mint a tudomány vagy a vallás, már nem terjednek ki az egész közösség életére. Ezek szerint az egyes társadalmi alcsoportok a különböző szociális tárgyakkal kapcsolatban sajátos reprezentációs formákat alakítanak ki, és szerinte ezek megismerése a szociális reprezentáció kutatások feladata (Moscovici 1984). Ezen felül Moscovici szerint a szociális reprezentációk flexibilisebbek, mint Durkheim kollektív reprezentációi. Ez azt jelenti, hogy a szociális reprezentációk sajátos dinamika mentén képesek változni pl. különböző irreverzibilis környezeti hatások következtében alakulhatnak át (Flament, 1994).

A társadalmi kommunikáció mellett, hogy „átdolgozza” a tudományos elméleteket és ismereteket, a világ valamennyi új vagy újra időszerűvé váló jelenségével kapcsolatban kialakítja annak a közösség számára használható szociális reprezentációját. Éppen ezért a szociális reprezentáció elmélete markánsan konstruktivista elméletnek tekinthető, mivel a *kultúrák, csoportok és egyének számára a társadalmi valóságot a szociális reprezentációk képviselik*. A társadalmi valóság konstrukciója tehát a szociális reprezentációk alapvető funkciója. Ez a konstrukció a kommunikáció és szociális interakció folyamataiban zajlik: a csoporttagok kommunikációjában a korábban ismeretlen, jelentés nélküli cselekedetek, tárgyak, események vagy fogalmak a csoport számára ismerős és jelentéssel teli reprezentációkká alakulnak, a csoport társadalmi valóságának részévé válnak.

A szociális reprezentáció korai értelmezései a társadalom kialakult jelentésstruktúrával rendelkező felnőtt tagjaira vonatkoztak, de az elmélet konstruktív jellege egyértelműen lehetővé teszi a szociális reprezentáció elemeinek gyermekkorban való vizsgálatát. Ahhoz, hogy a reprezentációkat megérthessük, elsősorban származásukra kell fényt derítenünk. A szociális reprezentációk gyermekkori vizsgálata közelebb vihet minket ahhoz, hogy megértsük a már kialakult jelentésstruktúrák mélyebb tartalmát, valamint ezen reprezentációk kialakulásának folyamatát, eredetét és hatásait.

A szociális reprezentáció elméletének értelmezése alapján a gyerekek egy meghatározott csoportja a rá jellemző reprezentációk alapján jellemezhető és összehasonlítható más gyerekek csoportjaival. Ugyanígy lehetséges egy adott gyerekcsoporton belül a rájuk jellemző szociális reprezentációs struktúra fejlődésének vagy időbeli változásának vizsgálata is.

Jelen vizsgálat tárgya a versengés, a győzelem és a vesztes fogalmainak vizsgálata 8-9 éves gyereknél. A szociális reprezentáció keretein belül vizsgáljuk mindezen fogalmak kisiskoláskori reprezentációit.

A szociális reprezentációk gyermekkori alakulása

„Figyelem! Minden vonat takarhat egy másik vonatot!”

(Idézet Moscovici: A társadalomlélektan főárama című művéből, 328. oldal)

Moscovici gondolkodásmódját és kutatáshoz való hozzáállását Piaget „*The Child's Conception of the World*”, 1926/1929 a gyermeki gondolkodásról írt alapvető műve és szemléletmódja alapjaiban befolyásolta (Moscovici, 1998). Olvasatában a Piaget által alkalmazott módszerek és megközelítés lehetővé tette, hogy úgy tekintsünk a kultúra a gyermeki diskurzuson keresztül való feltérképezésére, mintha az általa összegyűjtött anyag „*a kultúra folklórját, józan észjárását és tudását fejezné ki*” (Moscovici, 1998, 336. oldal). Moscovici (1998) szerint a cél az lenne, hogy a szociálpszichológia korunk és kultúránk sajátos antropológiai tudásává váljon.

Moscovici (1998) merít Lévy-Bruhl-tól (1925/26) is, legfőképpen azt, hogy a racionálisnak ítélni egy csoport tagjainak cselekedeteit vagy gondolatait kizárólag az adott kultúra értelmezési keretén belül lehetséges. Kívülről szemlélve sok esetben irracionálisnak tűnhet számos cselekedet. Ha viszont az adott viselkedést képesek vagyunk beágyazni egy tágabb, koherens keretbe, akkor az előzetesen érthetetlennek tűnő cselekedet racionálissá és jelentéssel telivé válik.

Lévy-Bruhl társadalmi okokkal magyarázta az ún. „primitív” kultúrák mentalitását és megpróbálta demisztifikálni a nyugati gondolat más gondolati formákkal szembeni privilegizált szerepét. Ezzel az adott kultúra keretein belülre szűkítette a racionalitás fogalmát és Moscovici (1998) szerint közös elméleti háttérrel biztosított Piaget és Vigotszkij számára. Piaget gondolatait bizonyos értelemben a durkheim-i racionalizmus folytatásának tekinthetjük (Moscovici, 1998), amelynek alapja a fejlődés folyamatossága. Piaget a kisgyermekekre jellemző prelogikus reprezentációktól az idősebb gyerekek logikusabb és egyénibb reprezentációjáig húzódó folyamatos fejlődést írt le.

Ezzel szemben Vigotszkij társadalmi-kulturális elméletének központi gondolata, hogy „*a magasabb mentális funkciók eredetét nem az elme mélyén vagy az idegszövetekben kell keresnünk, hanem a társadalom történetében*” (Moscovici, 1998, 341. oldal). Ezen értelmezés szerint a gyermek gondolkodása alá van rendelve az őt körülvevő társadalom gondolkodásmódjának és nyelvének, amely bizonyos szempontból behatárolja tapasztalatait és a megismerést. Ugyanakkor éppen e miatt a gyermek szociális reprezentációi – ahogy rajzai is – az adott kultúra sajátos lenyomatának tekinthetők. Ezek szerint a gyermeki gondolkodásra jellemző mintázatból következtetéseket tudunk levonni az adott társadalomra jellemző jelentésstruktúrával kapcsolatban, valamint folyamatos monitorozásával vizsgálhatjuk az ezzel a jelentésstruktúrával kapcsolatos esetleges változásokat is.

Azt, hogy a gyermek miként értelmezi az őt körülvevő világot, több szinten is befolyásolja a kultúra és a társadalom, amelyben él. A születés pillanatától közvetlenül és közvetve is hat rá környezete, annak minden szokásával, hiedelmével és elvárásaival együtt. A gyermek kialakítja saját helyét ebben a rendszerben. Amikor a világ „kitágul” és a családon kívül más intézmények is a gyermek mindennapi életének aktív szereplői lesznek, akkor a gyermek szociális reprezentációi fokozatosan átalakulnak. Mindez az átalakulás annak érdekében történik, hogy a megváltozott reprezentációk mindazt az átalakult helyzet által generált új információt befogadhasák és értelmezhesék, amellyel a gyermek ebben az új szituációban találkozik. William Corsaro (1990) amerikai és olasz óvodások mindennapi tevékenységeit figyelte meg, úgy, hogy hónapokig együtt járt óvodába a gyerekekkel. A résztvevő megfigyelés lehetővé tette számára a kortárs kapcsolatok és az ezekkel összefüggő társas jelenségek elemzését és adott csoportra jellemző szociális reprezentációk megismerését. Tanulmányozta a napi rutin során kialakuló és egyre erősödő kötelékeket és az ezeket erősítő rendszereket. Az egyik általa bemutatott jellemző példa, amikor a gyerekek áthágva az óvoda szabályait apróbb személyes tárgyakat csempésznek be, majd ezeket megmutatják társaiknak, ezáltal erősítve a közöttük lévő szolidaritást. A példában szereplő „kedves otthoni tárgy” bevitele a csoportba egyfelől egyfajta lázadás, amely elősegíti a csoport saját kultúrájának kialakulását, másfelől viszont az ismeretlen ismerősebbé tételére való törekvés, amely ezek szerint már óvodás korban is jellemző lehet a gyermekekre.

Maria D'Alessio (1990) kutatásai alapján a gyerekek 6 éves koruk körül már rendelkeznek azzal a képességgel, hogy meghatározzák, hogy egy adott helyzetben egy másik ember mit érezhet, mit gondolhat, vagy várhatóan hogyan fog viselkedni a jövőben. A gyerekek ezen képessége természetesen a másokkal való interakciók folyamán alakul ki és finomodik. A gyerek visszajelzéseket kap és szembesül azzal, hogy ítéletei helyesek voltak-e. D'Alessio szerint ettől az életkortól már nem is idősebb gyerekekről, hanem „fiatalabb felnőttekről” kéne beszélnünk.

Számos kutatás bizonyította (Corsaro, 1985, Garvey, 1977), hogy a gyerekek a felnőttekre jellemző szociális reprezentációk egy részét már az óvodáskor folyamán beépítik saját reprezentációikba. Mindez elsősorban a kortársaikkal való mindennapi tevékenységeikben és (szerep) játékaikban mutatkozik meg. Vagyis a gyermek szociális reprezentációi a szülőkkel, a tanárokkal és a kortársaikkal való kapcsolatok során fokozatosan és folyamatosan alakulnak ki, ezért közös vagy kollektív konstruktumoknak tekinthetők. Emler, Ohana és Dickinson (1990) vizsgálatai a gyerekek társas kapcsolatokra vonatkozó ismereteit célozták és az ezekkel kapcsolatos szociális reprezentációkra irányultak. Vizsgálataik hátterét a kognitív konstrukcionizmus adta, vagyis alapfeltevésük szerint a gyermek maga is aktívan alakítja saját ismeretrendszerét (Jahoda, 1984, Furth, 1980). Ennek az elsajátítási folyamatnak a színtere az a társadalom és az a kultúra, amelyben az adott gyermek él és fejlődik. Az elsajátítás elsősorban a gyermek saját társas kapcsolatainak keresztül valósul meg. Ez praktikusán a felnőttekkel és a kortársakkal való társas kapcsolatokat jelenti formális és informális kapcsolati formákon keresztül.

Emler, Ohana és Moscovici (1987) 6-13 éves skót és francia gyerekek tanáraikkal kapcsolatos szociális reprezentációit vizsgálták. Eredményeik alapján a tanárokkal kapcsolatban kirajzolódó szerepek az ellenőrzés, a támogatás és az iskolai szabályok betartatása köré épülnek. A fiatalabb gyerekekre jellemző, hogy kevésbé különböztetik el tanáraik saját és az intézményrendszerből adódó megnyilvánulásait, azonban az idősebb gyerekek sokkal inkább tisztában vannak a tanárok és az iskola, mint intézmény egymáshoz való viszonyával valamint a tanárok jogaival és kötelességeivel.

Kisgyermekkel és kisiskolásokkal végzett asszociációs vizsgálatot nem találtunk a szakirodalomban. Az egyes társadalmi jelenségek szociális reprezentációját ezzel a módszerrel tudomásunk szerint még nem vizsgálták ezekben az életkori csoportokban. A versengés szociális reprezentációjával kapcsolatos kevés vizsgálat legkorábban serdülőkorúakkal született. Ezek egyike Fülöp Márta, Christine Roland-Levy és Berkics Mihály (2007) nevéhez kapcsolódik. Francia-magyar összehasonlító vizsgálatukban középiskolások versengéssel kapcsolatos asszociációit vizsgálták. Eredményeik alapján az eltérő kulturális és társadalmi háttérrel rendelkező, gazdasági képzésben is részesülő 16-18 éves diákok versengéssel kapcsolatos szociális reprezentációi *nem térnek el jelentős mértékben egymástól*. Ugyan így Orosz Gábor (2008) francia és magyar közgazdász és bölcsész egyetemistákkal végzett vizsgálatainak eredménye szerint a két különböző kultúrában tanuló diákok versengéssel kapcsolatos reprezentációi sem különböztek egymástól jelentős mértékben. Mindkét vizsgálatban a versengéssel kapcsolatos szociális reprezentációk központi magját a *sport* alkotja. A perifériás elemek azonban kisebb különbségeket mutatnak, amely összességében kissé különböző megvilágításba helyezik a francia és a magyar diákok versengéshez való viszonyát. Ezek szerint a francia diákok a versengés eredménye mellett inkább hangsúlyozzák a versengés motiváló jellegét, mint a magyar egyetemisták, akiknek viszont fontosabbnak tűnik az adott versengés pozitív kimenetele, vagyis a *sikeresség*. A sikeresség kiemelt hangsúlyozása különösen a magyar egyetemista lányok eredményeiben mutatkozik meg.

Jelen kutatás mind módszerében, mind kérdésfeltevésében kapcsolódik a fenti kutatásokhoz. Kutatásunkban azonban a versengéssel kapcsolatos asszociációkat csak egy adott kultúrán belül és fiatalabb (8-9 éves) gyerekeknél vizsgáljuk. A jelen kutatásban azonban a versengés fogalmán túl a versengés pozitív, illetve negatív kimenetelét, tehát a győzelem és vesztes szociális reprezentációját is megvizsgáljuk és a három fogalom (versengés, győzelem, vesztes) tartalmát és struktúráját megkíséreljük egységes rendszerként értelmezni.

A reprezentáció mint kategóriaképző rendszer

A reprezentáció – mint kognitív rendszer – kategorizáló funkcióval bír, melynek elsődleges célja, hogy az emberek nagy mennyiségű információt tudjanak feldolgozni. A szociális reprezentációk kategorizáló funkciója eszközt szolgáltat az állandóan felénk áramló információk osztályozására és ezzel segíti a minket körülvevő környezetet rendszerezését és megértését. Ezeken a folyamatokon keresztül a kategorizáció közvetetten viselkedésünkre is hatással van. Vagyis a szociális reprezentációk kategorizáló funkciója lehetővé teszi egy olyan általánosabb referenciakeret kialakulását, amely részben az adott egyéntől függ, részben pedig attól a csoporttól, amelynek az adott egyén a része. Mindezekon kívül kialakulásában fontos szerepet kapnak mindazon tényezők, amelyek a tárgy objektív paramétereiből és az adott szituáció jellegzetességeiből származnak (Abric, 1994; Moscovici, 1984; Orosz, 2006).

Fontos még megemlíteni, hogy a folyamatnak van egy olyan szubjektív hatása, amely maximalizálja az adott kategóriába tartozó tárgyak hasonlóságait és ezzel egy időben minimalizálja a hasonlóságokat a különböző kategóriák tárgyai között (Tajfel, 1981).

Lehorgonyzás és objektiváció

A külvilág és a hétköznapi tudás közötti két legfontosabb hidat a *lehorgonyzás* és a *tárgyasítás* folyamata adja. Moscovici a következő definíciókat adja: „Az egyik mechanizmus arra törekszik, hogy lehorgonyozza a különös, ismeretlen ideákat, közösleges kategóriákká és képzetekké redukálja, ismerős kontextusba helyezze őket. A másik mechanizmus célja, hogy tárgyasítsa őket, vagyis az absztrakt jelenségeket szinte konkrétta alakítsa, hogy egy elménkben létező dolgot a fizikai világ részévé változtasson.” (Moscovici, 2002, 242. oldal).

A lehorgonyzás teremti meg azokat a fogódzópontokat, azokat a kapcsolódási felületeket, ahol az új ismeretek a kognitív rendszeren megtapadhatnak (Orosz, 2006). Ez a folyamat, amely az idegen, ismeretlen jelenségeket saját már meglévő kategóriarendszerünkbe helyezi, megkönnyíti és gyorsítja a feldolgozási folyamatot. Ha a vizsgálatunkban résztvevő gyerekekre gondolunk, akkor láthatjuk, hogy a számukra kevésbé ismert jelenségeket – mint például a „versengés”-t – egy számukra ismert kategóriába helyezték és a továbbiakban már „verseny”-ként értelmezték. Ettől a pillanattól kezdve minden, ami eddig a „verseny”-nyel kapcsolatos tudásukat alkotta, igazzá vált a versengésre is. Vagyis a reprezentáció az osztályba sorolás és a dolgok megnevezésén keresztül teszi lehetővé, hogy elképzeljük. Ezen kívül az osztályba sorolás azt jelenti, hogy az adott osztályozandó személyt, fogalmat vagy jelenséget egy olyan prototípushoz mérjük, amely az adott osztályt reprezentálja.

A tárgyasítás az ismeretlen jelenségeket valóságtartalommal telíti. Amikor a vizsgálat első fázisában azt kérjük a gyerekektől, hogy rajzoljanak le egy fogalmat – vagyis jelenítsenek meg egy nem megjeleníthető dolgot – akkor pont a tárgyasításra buzdítjuk őket. És ők le is rajzolják. Ahogy azt a korábbiakban már láttuk a versengéssel kapcsolatos rajzokon megjelennek a dobogók, az izgalmat megjeleníti a szurkoló közönség, a győzelmet a célszalagon átfutó győztes, a vesztes pedig a magában álló, szomorú vesztes. Ugyanígy az egyes fogalmakkal kapcsolatos asszociációk is számos esetben a tárgyasítás bizonyítékai.

A szociális reprezentációk funkciói Abric szerint

Mind a lehorgonyzás, mind a tárgyasítás kulcsfontosságú mechanizmusok a szociális reprezentációk kialakulásában. Azonban a szociális reprezentációk megértéséhez szükséges áttekinteni azok legfőbb funkcióit. Moscovici (1984) szerint a reprezentációk elsődleges funkciója az ismeretlen ismerőssé tétele. Ez azt jelenti, hogy egy csoport azért is alakíthat ki szociális reprezentációkat, hogy meg tudja magyarázni azokat a korábban ismeretlen jelenségeket, amelyekkel találkozik. Abric (1994, 2002) elméletében további funkciókra hívja fel a figyelmet. A következőkben ezek kerülnek bemutatásra:

1. *A tudással kapcsolatos funkció* lehetővé teszi, hogy értelmezzük és megmagyarázzuk a valóságot. Ez a hagyományos értelemben vett gyakorlati tudás, amelynek segítségével a szociális szereplők a megszerzett tudást integrálják egy olyan koherens keretbe, ami érthető számukra.
2. *Az identitással kapcsolatos funkció*, mely meghatározza az identitást és lehetővé teszi a csoport specifikusságának megvédését.
3. *Az orientáló funkció* vezérli a viselkedést és a hétköznapi rutinokat. Az elvárások háttérben ezek szerint maguk a szociális reprezentációk állhatnak, amelyek a valóságot a már meglévő reprezentációkhoz konform módon megszűrjük.
4. *Az igazoló funkció* teszi lehetővé az állásfoglalások és a viselkedések *a posteriori* igazolását, bizonyítását. A reprezentációk, mint a fentiekből kiderült előzetesen meghatározzák a viselkedést, mindemellett a cselekedetek közben is működésben vannak azáltal, hogy magyarázatot adnak és igazolják a viselkedéseket.

Abric központi mag elmélete

A reprezentációk funkcióin túl Abric a reprezentációk struktúrájának leírásában is egy újabb, mára elfogadottá vált elméletet hozott létre. Az elmélet szerint minden szociális reprezentáció rendelkezik egy *központi maggal* (Abric, 1994, 2002), amely néhány olyan elemet tartalmaz, amely megadja a reprezentáció jelentését. Ez azt jelenti, hogy nem csak a reprezentáció egyes elemei vannak egy specifikus központi mag köré szerveződve, hanem az egész reprezentáció egy központi magra épül.

Minden szociális reprezentáció egy központi mag köré szerveződik. A központi mag a reprezentáció legalapvetőbb eleme, amely meghatározza annak szerkezetét és a jelentését. Egy reprezentáció központi magja két funkciót biztosít: egyrészt a *generáló funkciót*, mely szerint a központi mag a reprezentációnak azon eleme, amely meghatározza és átalakítja a jelentését a többi nem centrális komponensnek, amely által ezek az elemek értelemmel és értékkel lesznek felruházva. A *szervező funkció* által a központi mag határozza meg a kapcsolatot a reprezentáció alkotóelemei között. Ilyen módon a központi mag a reprezentáción belül egységesítő és stabilizáló szereppel is rendelkezik (Abric, 1994, 2002). A központi mag ezen felül a legstabilabb része a reprezentációnak, ami a leginkább megőrzi integritását a környezeti vagy kontextuális változások során. Így minden változás, ami a központi magon megy végbe, maga után vonja a reprezentáció teljes átalakulását. Ha két reprezentáció eltér egymástól, akkor az eltérés annak köszönhető, hogy a két reprezentáció két különböző központi mag köré szerveződött.

A központi magot két dimenzió mentén lehet leírni: a *funkcionális* és a *normatív* dimenzióval. A központi mag funkcionális dimenziója megadja, hogy milyen módon kell értelmezni egy feladat vagy jelenség egy adott helyzetben, és útmutatást nyújt a későbbi viselkedéshez. Ezzel szemben a normatív funkció a már meglévő társadalmi elvárásokat közvetíti.

A szociális reprezentációk vizsgálatakor azt is számon kell tartani, hogy nem minden lehetséges tárgy alanya a reprezentációnak. Egyes kultúrákban – vagy életkori csoportokban – például a számítógép alanya lehet a reprezentációknak, míg máshol nem (például elszigetelt afrikai törzseknél) (Orosz, 2006). Ugyanígy a gyerekekkel végzett vizsgálatok során figyelembe kell venni, hogy bizonyos csoportokban jellemzőbben jelen lehetnek a reprezentáció egyes elemei, mint másoknál. Például egy olyan közösségben, ahol a sport fontos része a gyerekek mindennapjainak, az ezzel kapcsolatos versengés, győzelem és vesztes erőteljesebben megjelenhet, mint ahol a sport periférikus jelenség. Ugyanígy, ha tanulmányi versenyekről beszélünk, akkor fontos megjegyezni, hogy egy olyan iskolában, ahol a gyerekek gyakran vesznek részt olyan strukturált versengési helyzetekben, mint egy tanulmányi verseny vagy egy szervezett szavalóverseny, sokkal inkább az előtérben – vagyis a központi maghoz közelebb – lehetnek az ezzel kapcsolatos fogalmak, mint egy olyan iskolában, ahol a gyerekek számára az ilyen típusú versenyek szinte ismeretlenek.

A reprezentáció perifériás elemei

A perifériás elemek a központi mag köré szerveződnek és azzal közvetlen kapcsolatban állnak. Ez azt jelenti, hogy mind jelenlétük, mind értékük, mind pedig funkciójuk a központi mag által meghatározott. A perifériás elemek képzik a reprezentáció legfőbb tartalmi részét, ezek a részek a környezet irányából jobban hozzáférhetőek, „életszerűbbek”, konkrétabbak a központi magnál. Ez a rész áll közvetlen kapcsolatban a környezettel, így ez a rész fogadja, szelektálja, értékeli ki a tárgyakkal kapcsolatos ingereket. Ezek az elemek is hierarchizáltak, ami azt jelenti, hogy a központi magtól való távolságuk eltérő: azok az elemek, amelyek közelebb vannak a központi maghoz, fontosabb szerepet játszanak a reprezentáció jelentésének meghatározásában, a távolabbi komponensek inkább már csak illusztrálják, magyarázzák vagy igazolják ezt a jelentést. A központi rész az, amely a központi szerepet tölti be a reprezentáció jelentésének megalkotásában, viszont a perifériás résznek a feladata az, hogy közvetítőként szolgáljon a központi mag és a külvilág között. A közvetítő szerep 3 legfontosabb funkciója a következő: *a konkretizálás, a szabályozás és a védelem* (Abric, 1994, 2001).

A perifériás elemek a *konkretizáló funkció* révén horgonyozzák le a reprezentációt a valósághoz és teszik lehetővé a reprezentáció konkrét fogalmakká való átalakítását, ami így érthetővé és átadhatóvá válik. Ezek az elemek integrálják annak a szituációnak az elemeit, amelyben a reprezentáció létrejött, ezen kívül a perifériás részek kapcsolják össze a jelent és a megélt múltat, vagyis a kialakult vagy a még formálódó reprezentációt. Tehát a perifériás elemek egyik legfontosabb funkciója, hogy konkréttá, meghatározhatóvá tegyék az absztrakt központi magot, és ezzel kijelöljék ez utóbbi részleteit.

A periféria *szabályozó funkciója* által a reprezentáció igazodni tud a külső változásokhoz. A szabályozó funkció teszi lehetővé a reprezentáció fejlődését. A reprezentáció megváltozása a periféria átalakulásával kezdődik, majd fokozatosan a centrális struktúrák is átalakulnak. A reprezentáció centrális része viszont csak akkor alakul át, ha a környezeti változások állandóan fennállnak és a régi feltételek visszaállására nincs kilátás. Míg ebben az esetben mind a periféria, mind a központi rész átalakul, addig az időlegesen fennálló és nem végleges változások csak a perifériában okoznak változást.

A *védelmi funkció* a szabályozó funkcióval nagyban összefügg. A reprezentációk kapcsán is él a kognitív ökonómia elve, hogy egy mechanizmus kialakításához sok tapasztalatra és így rengeteg energiára van szükség, emiatt védeni kell a már meglévő reprezentációkat, hogy ne kelljen energiát áldozni újak kialakítására. A reprezentáció központi magja emiatt nagyon ellenálló a változásokkal szemben, ha viszont a központi magnak hirtelen meg kell változnia a külső körülmények drasztikus és gyors változása miatt, az nagy változásokat okoz az egyén vagy a csoport életében is. A periféria feladata, hogy ütközőként szolgáljon a központi mag és az azzal nem összhangban lévő környezet között. A permanensen fennálló környezeti változások először a perifériát érintik, amely a központi mag szemszögéből érthető formában közvetíti a központi mag felé a változást megkívánó helyzet jelenlétét és így védi a hirtelen törésszerű változásokkal szemben (Abric, 1994, 2002, Orosz, 2007).

Az asszociatív módszer

Egy szociális reprezentáció elemei fogalmakkal, vagy fogalmak egy csoportjával írhatók le a vizsgálati eljárások során. Leggyakrabban a szavak a legalkalmasabb eszközök erre a feladatra, és lényegében ezt a megoldást használják ki a szabad asszociációs módszerek is (Abric, 1994b, Flament & Rouquette, 2003). Ezeknek a módszereknek az előnye a gyors adatgyűjtés, és a viszonylag egyszerű adatfeldolgozás, illetve az, hogy nagyon jól képesek rámutatni a szociális reprezentációk olyan aspektusaira, amelyeket érdemes a továbbiakban alaposabb, esetleg kvantitatív vizsgálatok alá vetni. Az asszociációk jól megmutatják a szociális reprezentáció tartalmát és elősegítik a reprezentációk struktúrájának a megismerését is. Azonban kevésbé alkalmasak arra, hogy a mélyebben fekvő jelentésstruktúrákat tudjunk feltárni általuk. Ezen kívül az asszociatív módszer kevésbé alkalmas azoknak a területeknek a feltárására, ahol a vizsgált témával kapcsolatban a válaszok nagyon egyediek, és nagy a válaszok szóródása, mert ebben az esetben ezek gyakran nem is igazán rendelkeznek autonóm központi maggal. A mélyebb összefüggések feltárásának érdekében a jelen kutatás tervezésekor az asszociatív módszerek mellett olyan más, kvalitatív módszerekkel is vizsgáltuk a jelentést, amelyekkel együtt komplexebb képet kaphatunk az általunk vizsgált fogalmakról és lehetővé teszik ezek mélyebb megértését.

Az asszociációs módszerek segítenek feltárni a szociális reprezentációk legfontosabb aspektusait. Mindemellett fontos, hogy a hívószó, kép vagy videóbejátszás kellően konkrét, közismert, erőteljes, jól körülhatárolt és egyértelmű legyen (Flament & Rouquette, 2003). A vizsgálathoz használatos instrukciókat szóban és/vagy írásban közölhetjük a vizsgálati személlyel. A jelen kutatás során a hívóingereket – vagyis a vizsgált fogalmakat – egyenként és szóban adtuk meg a gyerekeknek és arra kértük őket, hogy mondjanak minél több olyan szót, amely az adott hívószóról eszükbe jut. Ezeket a szavakat leírtuk és ezek a szavak képezték az elemzés tárgyát.

Asszociációs vizsgálati eljárások

A szociális reprezentációk vizsgálatára négy eltérő módszert lehet használni aszerint, hogy egy vagy több hívóingert használunk, és hogy alkalmazunk-e korlátozó tényező(ke)t vagy sem (Abric, 1994b). Ezen szempontok alapján megkülönböztetjük az *egyszeres szabad asszociációt*, a *többszörös szabad asszociációt*, illetve a *korlátozott egyszerű asszociációt* és a *korlátozott többszörös asszociációt*. Jelen vizsgálatban a korlátozott egyszerű asszociációt alkalmazzuk, amely abból áll, hogy egy hívóingert alkalmazva, egy meghatározott fogalomra adott idő alatt a lehető legtöbb asszociációt kellett megadni – esetünkben a gyerekeknek két perc állt a rendelkezésére.

Emellett léteznek más specifikus asszociációs eljárások is. Mint például a *kényszerített asszociációs eljárás*, a *befejezetlen mondat módszer* és az *asszociációs lánc*. A kényszerített asszociációs eljárás jellemzője, hogy a kísérleti személy általában 12 szót kap egy adott szóval kapcsolatban, és ebből a halmazból kell kiválasztania azt a szót vagy azokat a szavakat, amely(ek) a leginkább reprezentálják számára a hívóingert. Azonban az ingerkészlet összeállítása nagyon nehéz feladat, ezért általában azokat a szavakat adják meg, amelyek egy előzetes vizsgálatban már előfordultak. Vizsgálatunkban nem alkalmaztuk ezt a módszert, mert nem találtunk ezen témában hasonló kutatást, ami mintául szolgálhatott volna az ingerkészlet összeállításakor, azonban a kutatás egy esetleges következő fázisában jelen kutatás eredményei alapján már összeállítható lenne egy megalapozott ingerkészlet.

A *befejezetlen mondat módszere* abból áll, hogy a vizsgálati személynek egy mondatot kell kiegészíteni vagy befejezni. A módszernek két fajtája van: az egyik, mikor a kísérleti személynek előre kidolgozott válaszlehetőségekből kell kiválasztania, a másik amikor a hézagot szabadon kitöltheti vagy a mondatot befejezheti. Az *asszociációs lánc* lényege pedig, hogy a hívóingerre a kísérleti személy által asszociált kifejezés lesz a következő asszociáció hívóingere.

Jelen kutatás során alkalmazott elemzési módszerek

Az asszociációk elemzése során elsőként a Verges (1994) által alkalmazott asszociatív módszert alkalmaztuk, amelyet kiegészítettünk a Flament & Rouquette (2003) által alkalmazott elemzési módszerekkel. A későbbiekben ugyanezeket a szavakat megvizsgáltuk az Asszociatív Csoport Analízis technikával (AGA – Associative Group Analysis, Szalay és Brent, 1967) is.

A Verges-féle asszociatív módszer

A Verges (1994) által leírt módszer lehetővé teszi a gyerekek különböző fogalmakkal kapcsolatos asszociációinak tartalmi és strukturális összehasonlítását. Ez a módszer lehetőséget nyújt arra, hogy az asszociációk gyakorisága és azok rangátlaga alapján meghatározzuk, mely elemek tartoznak a reprezentáció központi magjába és annak periferiájára. A rangátlag ebben az esetben arra utal, hogy az adott szó a vizsgált minta esetében átlagosan hányadik asszociációként jelent meg. Verges módszerének lényege az, hogy azok az elemek tartoznak a központi magba, amelyek gyakran fordulnak elő és alacsony rangátlaggal jellemezhetőek. A periféria elemei esetében vagy a gyakoriság alacsony, vagy a rangátlag magas, vagy mindkettő egyszerre.

A Flament és Rouquette (2003) által leírt módszer által további elemzésekre nyújt lehetőséget, melyek által meghatározható egy reprezentáció kognitív szervezettsége és diverzitása.

A két módszer alapján a vizsgálati személyek válaszainak három vizsgálati szempontja lehetséges. Ezek a (1) *Rang x Gyakoriság* (2) *Változatosság* (Diverzitás), a (3) *Ritkasági index* (Kognitív szervezettség) alapján meghatározott megosztottság.

A Rang X gyakoriság eloszlása

A rang ebben az esetben azt jelöli, hogy az adott szó a mintában elfoglalt gyakoriságuk alapján hányadik a megjelent szavak között. A gyakoriság és a rang együttes vizsgálatával meghatározhatók a vizsgált terület tipikus szavai.

Vergés (1994) használta először ezt a módszert abból a célból, hogy jól körül tudja határolni az általa vizsgált terület reprezentációjának központi magját. Eljárása a következő: a válaszokat csoportosítja egyrészt aszerint, hogy a rangjuk alacsony, illetve magas, másrészt, hogy a gyakoriságuk alacsony, illetve magas. Vergés eredményei szerint azok a szavak, amelyeknek a rangja alacsony és a gyakorisága magas, fogják képezni az adott szociális reprezentáció központi magját. Azonban annak kritériuma, hogy egy adott asszociáció milyen rang és gyakoriság értékek felett kerül a központi magba a szakirodalom alapján nem egyértelmű és csak az adott minta keretein belül határozható meg.

	Magas gyakoriság	Alacsony gyakoriság
Alacsony rang	Központi mag	Periféria (elsődleges elemek)
Magas rang	Periféria (elsődleges elemek)	Periféria (másodlagos elemek)

Az asszociációk elemzése során megvizsgáltuk, hogy az adott asszociációt melyik helyen (rang) és milyen gyakorisággal mondták a gyerekek. A rang a vizsgálatban azt jelöli, hogy a vizsgálati személy az asszociációt első, második, vagy harmadik, stb. helyen jelölte-e meg. Például vannak olyan gyerekek, akik a *versengés* hívószóra a futást elsőként említik meg, de lesznek olyanok is, akik csak harmadikként, mert nekik az első helyen valamilyen, számukra fontosabb fogalom foglal helyet. A gyakoriság ezzel szemben azt jelenti, hogy az adott asszociáció összesen hányszor fordul elő az általunk vizsgált mintában.

Mint minden szociális reprezentáció, a versengés, a győzelem és a vesztes szociális reprezentációi is egy-egy központi mag köré szerveződnek. Ez a központi mag a reprezentáció legstabilabb eleme, mindennemű változásnak ez áll ellen leginkább és e köré épülnek a könnyebben változó perifériás elemek. Ez a központi mag az, amely leginkább meghatározza az adott reprezentáció szerkezetét és jelentését.

A központi magot a perifériás elemek veszik körül. Ezek a perifériás elemek képezik a reprezentáció legfőbb tartalmi részét, ezek a részek a környezet irányából jobban hozzáférhetőek, konkrétabbak a központi magnál. Nyilván azok az elemek, amelyek közelebb vannak a központi maghoz, fontosabb szerepet kapnak a reprezentáció jelentésének meghatározásában, míg a távolabbi elemek inkább magyarázzák magát a jelentést.

Változatosság (Diverzitás)

Mivel a vizsgálati személyek válaszai között gyakran van átfedés, így a válaszokban előfordulnak tipikus szavak, amelyek több kísérleti személynél is megjelennek. A vizsgált jelenséggel kapcsolatos társas konszenzus erősségét, vagyis *Diverzitás*-át az eltérő válaszok száma (T) és az összes említett asszociáció számának (N) a hányadosaként határozhatjuk meg. Vagyis ez az a szám, ami meghatározza az általunk vizsgált fogalmakkal kapcsolatos társas konszenzus erősségét és a szociális reprezentáció centrális magjának kiforrottságát. Minél alacsonyabb az érték, annál egységesebb az adott választhalmaz (Roquette és Flament, 2003). A Változatosság – vagyis *Diverzitás* értéke 0 és 1 között van. Ezt az értéket akkor érdemes kiszámolni ha több különböző csoportot hasonlítunk össze. Saját vizsgálatunkban egy meghatározott életkori csoportot vizsgáltunk, amely életkorban még nincs kidolgozott sztenderd arra vonatkozóan, hogy mely érték számít magasnak és mely alacsonynak, ezért a továbbiakban a *Diverzitás* értékkel nem foglalkozunk.

Ritkasági index

Az adott minta az egyszer előforduló szavak száma és a nem egyszer előforduló szavak aránya alapján is jellemezhető. Ez a *Ritkasági index*, amely megmutatja, hogy milyen színvonalú a vizsgálat tárgyával kapcsolatos kognitív szervezettség stabilitása. A *Ritkasági index*-et az egyedül előforduló szavak számának és az összes szónak a hányadosaként kapjuk. Minél nagyobb ez az érték, annál több egyedi elem van a mintában, így annál inkább instabilnak mondható a kognitív szervezettség. Minél alacsonyabb a *Ritkasági index* értéke, annál kevesebb a ritka, egyszer előforduló elem, így annál stabilabb a kognitív szervezettség (Roquette és Flament, 2003). A Ritkasági index értéke is 0 és 1 között helyezkedik el és ezen érték alapján is összehasonlíthatóak egymással az általunk vizsgált fogalmak, valamint az egyes fogalmakon belül kialakított alcsoportok is.

A *Diverzitás* értékhez hasonlóan a *Ritkasági index* esetében is csak akkor nyernek a számok igazán értelmet, ha össze vannak hasonlítva különböző csoportok esetében. A módszer viszonylag új, kidolgozott sztenderd nincs arra vonatkozóan, hogy mely érték magas, mely érték alacsony. Ezért a továbbiakban a *Ritkasági index*-szel sem foglalkozunk.

A gyerekekre általánosságban jellemző, hogy kognitív struktúrájuk még nem olyan stabil, mint a felnőtteké, ezek tartalma könnyebben és gyorsabban változik. Ezzel összhangban a vizsgált fogalmakkal kapcsolatos ritkasági indexek a más kutatásból (Orosz & Fülöp, 2007) ismert magyar középiskolásokra és egyetemistákra jellemző értéknél várhatóan magasabbak lennének.

Az Asszociatív Csoport Analízis technika (Associative Group Analysis AGA)

Az Asszociatív Csoport Analízis technika (AGA) kifejlesztése Szalay és Brent (1967) nevéhez fűződik. A módszer lényege, hogy a szabad asszociációk elemzése és kategorizálása alapján különbözteti meg egymástól a vizsgálatban résztvevő csoportok egyes jelenségekkel, fogalmakkal kapcsolatos reprezentációját. Szalay és munkatársai eredetileg különböző kultúrákban élő emberek kábítószerre való viszonyát vizsgálták ezzel a módszerrel, de később mások ugyanezen módszerrel vizsgáltak például olyan politikai kifejezéseket, mint a „szocializmus” különböző kultúrákban és történelmi helyzetekben (Pecjak és munkatársai, 1994). A módszert kiterjedten használták a versengés, az együttműködés, az állampolgáriság és a vállalkozás reprezentációjának kultúrközi összehasonlítására (Pergar Kuscer, 2006; Ross és munkatársai, 2005; Fülöp, 2009; Davies és Fülöp, 2010). Ezekben a vizsgálatokban tanárok és tanárnak készülő egyetemisták voltak a válaszadók, arról azonban nem tudunk, hogy korábban gyerekekkel ezt a technikát alkalmazták volna.

Az AGA egy olyan vizsgálati eljárás, amely alkalmas arra, hogy mérjen bizonyos percepciókat, attitűdöket és hiedelmeket anélkül, hogy direkt módon arra kérje a vizsgálati személyeket, hogy határozzák meg mindezeket. Az eljárás folyamán a vizsgálati személyektől azt kéri, hogy az adott vizsgálandó fogalommal kapcsolatban írjanak le egy perc alatt annyi asszociációt, amennyi csak eszükbe jut az adott szó kapcsán. (Mint korábban írtuk, vizsgálatunkban a 8-9 éves gyerekeknek 2 perc állt rendelkezésére.) A továbbiakban ezen asszociációk elemzésén keresztül derül ki, hogy az adott válaszadó, vagy a válaszadók egy meghatározott csoportja miként gondolkodik az adott fogalommal kapcsolatban.

Szalay az AGA módszer kifejlesztése során támaszkodott Osgood és munkatársai (Osgood, Suci és Tannenbaum, 1957) kutatásaira, amelyek szerint a szabad asszociációk alkalmasak arra, hogy egy adott fogalom szubjektív jelentését meghatározzák. Deese is a szabad asszociáció módszerével dolgozott (Deese, 1965) és hangsúlyozta, hogy nem csupán az asszociációk azok, amelyek megadják egy adott fogalom jelentését, hanem az, ahogy ezek az asszociációk egymással összekapcsolódva egy komplex rendszert alkotnak.

Az asszociációk elemzése az AGA technikával azzal kezdődik, hogy a résztvevők által leírt asszociációkat súlyokkal látjuk el. Az elsőként említett asszociációk 6 súlypontot kapnak, a másodikként említett szavak 5 súlypontot, a harmadikként említettek 4 súlypontot, majd a negyedikként, ötödikként és hatodikként megjelenő asszociációk 3-3 súlypontot, a hetediként és nyolcadikként előforduló szavak 2-2 súlypontot kapnak, végül minden további szó 1-1 súlypontot kap. Ezek után a szavakat súlypontjukkal együtt tartalomelemzési kategóriákba rendezzük és az elemzés során megvizsgáljuk, hogy az összes súlyozott asszociációk összegéhez képest az egyes kategóriák milyen arányban jelennek meg. Vagyis az asszociációk AGA technikával való elemzéséhez magukat az asszociációkat ugyanolyan módszerrel kell összegyűjteni, mint a Verges által alkalmazott elemzési rendszerben. Ezen kívül az eredmények értelmezése is ugyanazon szógyűjtemény alapján történik, vagyis a kétféle módszer csak a feldolgozás módja mentén különbözik egymástól.

A két különböző elemzési technika alkalmazása lehetővé tette, hogy a két különböző módszerrel kapott eredményeket összehasonlítva komplexebb képet alkothassunk az általunk vizsgált fogalmakkal kapcsolatban. Ezen kívül a két módszer együttes alkalmazása lehetőséget nyújt arra, hogy az eredményeket összevetve megismerhessük az egyes módszerek erősségeit, és azt, hogy melyik milyen kapcsolatban van a rajzok és a klinikai beszélgetések elemzése során kapott eredményekkel. Az egyes módszerek leírását követően elsőként a Verges-féle elemzés módszerével kapott eredményeket ismertetjük, majd az AGA (Associative Group Analysis) technikával kapott eredményeket is bemutatjuk.

Eredmények

A vizsgálatban megkérdezett 67 gyerek összesen 1053 asszociációt adott. A válaszadók a versengés hívószóra 372, a győzelemmel kapcsolatban 346, a vesztes fogalmára pedig 335 asszociációt adtak. Volt olyan gyermek, akinek egy-egy fogalommal kapcsolatban csak 3-4 asszociáció jutott eszébe a rendelkezésére álló 2 perc alatt, de olyanok is akadtak, akik 8-9-10 másik szót tudtak mondani ugyanennyi idő alatt. Mindezek alapján az átlagos asszociáció-számok a három vizsgált fogalommal kapcsolatban a III/1. Táblázat-on láthatóak.

Asszociációk száma Átlag (szórás)	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N=34)	Magasabb akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Versengés	5,6 (2,08)	5,1 (2,06)	6 (2,04)	5,9 (2,05)	5,1 (2,06)
Győzelem	5,2 (1,90)	5 (1,66)	5,3 (2,13)	5,6 (1,93)	4,7 (1,79)
Vesztés	5 (1,86)	5,1 (1,62)	4,9 (2,09)	5,2 (2,02)	4,7 (1,65)

III/1. Táblázat – A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos asszociációk átlagos száma és ezen értékek nemek- valamint az iskolatípus szerinti megoszlása

A versengéssel kapcsolatban az átlagos asszociáció-szám 5,6 (sz:2,08) szó volt. A három fogalommal kapcsolatos asszociációk számát t-próbával és varianciaanalízissel hasonlítottuk össze. Eredményeink alapján összességében a versengéshez képest mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatban kevesebb asszociációt adtak a gyerekek, azonban ez a különbség egyik esetben sem szignifikáns, csupán a versengés és a veszteség között találtunk tendencia-szintű különbséget ($t(66)=1,878$ $p<0,1$).

Annak ellenére, hogy a lányok versengéssel és győzelemmel kapcsolatos értékei rendre magasabbak a fiúk asszociációinak számánál, csak a versengéssel kapcsolatban találtunk tendencia-szintű különbséget ($F(1;65)=2,882$ $p<0,1$) a fiúk és a lányok átlagos válasz-számai között. Ezek szerint a lányok (6,0 (sz:2,04)) több asszociációt adnak a versengéssel kapcsolatban, mint a fiúk (5,1 (sz:2,06)). A veszteség, mint fogalom kapcsán a fiúk és a lányok által adott asszociációk számában sincs különbség, a fiúk átlagosan 5,1 (sz:1,62) asszociációt adtak, míg a lányok esetében ez az érték 4,9 (sz:2,09).

A fiúk és a lányok között jelentős különbség, hogy a *fiúk* versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos asszociációinak számában nincs különbség, ellenben a *lányok* mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatban kevesebb asszociációt adtak, mint a versengéssel kapcsolatban. A különbség azonban csak a veszteséssel kapcsolatban szignifikáns ($t(33)=2,622$ $p<0,05$), a győzelemmel kapcsolatban pedig tendencia-szintű ($t(33)=1,726$ $p<0,1$).

A nemi különbségek vizsgálata után a három fogalommal kapcsolatos válasz-számokat az iskolatípus tekintetében is összehasonlítottuk egymással. Első ránézésre a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek mind a három vizsgált fogalommal kapcsolatban több asszociációt adtak, mint az átlagos iskolába járó társaik, azonban az elvégzett varianciaanalízis alapján csupán a győzelemmel kapcsolatban mutatható ki tendencia-szintű különbség ($F(1;65)=3,409$ $p<0,1$).

Versengés – Asszociációk (Verges-módszer)

Az elemzés első lépéseként a Verges-féle asszociációs módszerrel dolgoztunk. Ennek eredményeképpen kialakult, hogy melyek lesznek a 8-9 éves gyerekek versengéssel kapcsolatos szociális reprezentációjának központi és perifériás elemei. Az alábbi táblázat (III/2. Táblázat) mutatja, hogy mely fogalmak kerültek a központi magba és melyek találhatók a periférián:

Versengés Rang/Frekvencia	Magas gyakoriság	Alacsony gyakoriság
Alacsony rang	Versenyzés (1,3/36%) Futás (2,6/52%)	Győzelem (2,6/17%) Veszekedés(2,7/17%) Szavalás (2,7/17%)
Magas rang	Sport (3,4/26%) Autóverseny (2,8/26%)	Pl.Izgalom Úszás Ügyesség

III/2. Táblázat – A vizsgálatban résztvevő gyerekek (N=67) versengéssel kapcsolatos asszociációinak központi magja és perifériás elemei. A központi magba kerülés feltétele a 25%-os gyakoriság és a 2,7-nél kisebb rangátlag volt.

A versengés, mint fogalom köré szerveződő szociális reprezentáció központi magjában a „versenyzés”-t és a „futás”-t, mint fogalmakat találtuk. Ezek az adott mintában leggyakrabban és legalacsonyabb rangátlaggal szereplő szavak. Ebben az esetben a versenyzés a versengés szinonimájaként elsősorban értelmező, konkretizáló funkcióval bírhat. Bár a 8-9 éves gyerekek túlnyomó része az eredmények alapján már egyértelműen tisztában van a versengés szó jelentésével, a kisiskolás gyerekeknek általában szükségük van egy ismertebb és általuk gyakrabban használt fogalomra, ami segít nekik a jelentés mélyebb megértésében és abban, hogy az általuk egyébként nagyon jól ismert elemekkel felruházzák azt.

A központi magba került másik fogalom, a „futás” – amelyet a versenyzéshez képest hátrébb, de még annál is nagyobb gyakorisággal említettek asszociációik között a gyerekek – a versengés egyik legmeghatározóbb példája. A futás egy nyílt és a gyerekek által sokszor megtapasztalt helyzet, amely a strukturált versengési helyzetek közé tartozik, és amely helyzethez általában hozzátartozik egy nyertes.

Ezen központi reprezentációk a lehorgonyzás és a tárgyiasítás folyamatának eredményei – amelynek során a gyerekek a versengést, mint fogalmat egy számukra ismertebb és konkrétabb kontextusba helyeznek. Érdekes, hogy az egyetemistáknál (Orosz, 2008) a versengéssel kapcsolatos szociális reprezentáció központi magjában megjelent „sport”-tal szemben a fiatalabb gyerekeknél a sportnál konkrétabb, de jobban megjeleníthető „futás” fogalma jelent meg.

A versengéssel kapcsolatos perifériás elemek két csoportba oszthatók. Az egyik csoportba azok az asszociációk tartoznak, amelyeknek alacsony a rangja, vagyis viszonylag elől említették a gyerekek, de ez az alacsony rang nem társul magas gyakorisággal, vagyis viszonylag ritkán említik a gyerekek. Ebbe a csoportba tartozik a „győzelem”, a „veszekedés” és a „szavalás”. A perifériás elemek másik csoportjában olyan szavakat találunk, amelyeket viszonylag nagy gyakorisággal találtunk meg mintánkban, de amelyekhez nem társul az alacsony rang, vagyis inkább sokadik helyen említették a gyerekek. Itt találhatjuk a „sport” és „autóverseny” fogalmakat. Ezek szerint a perifériás elemek között az egyes frekvenciált területeken kívül megtalálhatóak mind a versengés pozitív, mind negatív következményei: a győzelem és a konfliktus is. Ezek az eredmények alátámasztják, hogy a 8-9 éves gyerekeknek árnyalt és egyéni tapasztalatokkal telített képe van a versengéssel és az ezt kísérő jelenségekkel kapcsolatban.

Ha ezek után megvizsgáljuk, hogy van-e különbség a fiúk és a lányok által adott asszociációk között, akkor világosan látszik, hogy ezek már központi magjukban is különböznek egymástól. A nemi különbségeket a III/3. és III/4. Táblázatban láthatjuk. (Megjegyezzük, hogy a központi magba kerülés feltételét mindig az adott vizsgálati csoport eredményeire jellemző gyakorisági és rang-értékek határozzák meg. Ezért a fiúk és a lányok asszociációi esetében is más-más lesz a központi magra jellemző határérték.)

Versengés Fiú Rang/Frekvencia	Magas frekvencia	Alacsony frekvencia
Alacsony rang	Versenyzés (1,1/58%) Autóverseny (2/39%)	Öröm (2/21%) Csapat (2/3%)
Magas rang	Futás (2,4/42%) Izgalom (3,5/33%) Sport (3,9/30%)	Pl.Vesztés Gyorsaság Foci

III/3. Táblázat – A vizsgálatban résztvevő fiúk (N=33) versengéssel kapcsolatos asszociációinak központi magja és perifériás elemei. A központi magba kerülés feltétele a 30%-os gyakoriság és a 2-nél kisebb rangátlag volt.

Versengés Lány Rang/Frekvencia	Magas frekvencia	Alacsony frekvencia
Alacsony rang	Futás (2,7/61%) Szavalás (2,7/30%) Sport (2,7/21%)	Versenyzés (1,8/15%) Izgalom (1,8/15%) Győzelem 2,3/9%)
Magas rang	Játék (4,8/39%) Úszás (4,5/30%) Öröm (3,6/24%)	Pl.Tanulás Ruha Rajz

III/4. Táblázat – A vizsgálatban résztvevő lányok (N=34) versengéssel kapcsolatos asszociációinak központi magja és perifériás elemei. A központi magba kerülés feltétele a 21%-os gyakoriság és a 2,7-nél kisebb rangátlag volt.

Látható, hogy a fogalom központi magjába kerülő „versenyzés” inkább a fiúkra, míg a „futás” inkább a lányok válaszaire jellemzőbb. Ezen kívül mind a fiúk, mind a lányok központi magjába belekerültek olyan fogalmak, amelyek a hagyományos nemi sztereotípiáknak megfelelő fogalmak. Például a fiúknál az „autóversenyzés”, a lányoknál pedig a „szavalás”, ami az adott nem által előnyben részesített versengési területekre utal. A központi magban egyébként nem megjelenő elemek, a periférián minden esetben megtalálhatók: így a fiúk viszonylag gyakran, csak kicsit hátrébb említették a „futás”-t, a lányok esetében pedig viszonylag ritkábban, de első asszociációik között szerepelt a „versenyzés”. Ezen kívül mind a lányoknál, mind a fiúknál a perifériás elemek között megtaláljuk az „izgalmat” és az „öröm”-öt, vagyis ezek azok a pozitív érzelmek, amelyek mindkét nemnél a jelentés igen fontos részét alkotják. A fiúknál ezen kívül a perifériás elemek között a „sport” mellett megjelenik a „csapat” is, ami teljesen egybevág a más módszerekkel – például a rajzok elemzésével kapott eredményekkel és azzal, hogy a fiúk számára a sport – ezen belül is a csapatsportok különösen fontosak a versengés szempontjából.

A lányoknál a „sport” mellett az „úszás” is a perifériás elemek között van, ugyanígy a „győzelem”, amely fogalmak így együtt inkább az egyéni versengéshez és a teljesítményhez állnak közelebb. Ezek mellett náluk megtalálhatjuk a „játék”-ot, mint a versengés egy másik fontos területét, amely tovább színesíti a képet.

Versengés – Asszociatív Csoport Elemzés (AGA)

Az asszociációs vizsgálat második lépéseként a már vizsgált versengéssel kapcsolatos asszociációkat az AGA módszerrel vizsgáltuk meg és ennek megfelelően kategóriákba rendeztük, és a kategóriákat elemeztük. Az elemzés első fázisaként a gyerekek által adott asszociációkat súlyokkal láttuk el, majd ezekkel a súlyokkal együtt rendeztük őket kategóriákba. Ez lehetővé tette, hogy meghatározhassuk az egyes kategóriák relatív súlyát az össz-súlyhoz képest, vagyis kirajzolódhasson előttünk az a komplex rendszer, ahogy a 8-9 évesek a versengéssel, mint fogalommal kapcsolatban gondolkodnak. Ez a tartalomelemzési módszer is lehetőséget adott arra, hogy elválasztva és külön rendszerként kezelve megvizsgálhassuk, hogy van-e valami különbség abban, ahogy a fiúk és a lányok ugyanazon fogalmakról gondolkodnak.

Az elemzés során a versengéssel kapcsolatos asszociációkat 7 kategóriába rendeztük. Ezeket a kategóriákat és a hozzájuk tartozó súlyokat mutatja az alábbi táblázat és a táblázatot követő kördiagram is. A III/5. és III/6. Táblázatban az egyes kategóriák alatt feltüntettük az adott kategóriákba tartozó legjellemzőbb asszociációkat is.

Versengés %	Összesen	Fiú	Lány
Összesen (1487=100%)	(1487) 100%	(734) 100%	(753) 100%
VERSENY – SZINONÍMA (verseny, vetélkedő, viadal)	(149) 10%	(115) 16%	(34) 5%
ELSŐ HELY és SZIMBÓLUMAI (nyerés, győzelem, aranyérem, dobogó, kupa, hírnév)	(83) 6%	(57) 8%	(26) 3%
POZITÍV ÉRZELEM – KÖVETKEZMÉNY (öröm, szórakozás, újjongás, izgalom)	(188) 13%	(101) 14%	(87) 12%
VESZTÉS – NEM-ELSŐ-HELYEZÉS (vesztés)	(12) 1%	(8) 1%	(4) 1%
NEGATÍV ÉRZELEM – KÖVETKEZMÉNY (veszekedés, verekedés, konfliktus,	(68) 5%	(50) 7%	(18) 2%
TERÜLETEK	(930) 62%	(366) 49%	(564) 75%
EGYÉB	(57) 3%	(37) 5%	(16) 2%

III/5. Táblázat – A vizsgálatban résztvevő 67 gyermek versengéssel kapcsolatos asszociációi alapján létrehozott 7 fogalmi kategória

Az AGA elemzés eredményei szerint a versengéssel kapcsolatos kategóriák közül legjelentősebbnek a „területek” kategória bizonyult. Vagyis a 8-9 éves gyerekek leggyakrabban és legnagyobb hangsúllyal olyan asszociációkat adtak a versengés hívószóra, amelyek a versengés egy adott és konkrét területére vonatkoztak. Mindezek a versengés egyes területeivel kapcsolatos asszociációk az össz-súly 62%-át tették ki.

A lányok és a fiúk között ezen kategórián belül jelentős különbséget találtunk – a lányok asszociációi között az elvégzett khi-négyzet próba alapján szignifikánsan (Khi-négyzet (1)=99,453; $p<0,01$) nagyobb arányban fordulnak elő olyan szavak, amelyek a versengés egyes területeire vonatkoznak (fiúk 49% vs. lányok 75%). A fiúk és a lányok közötti különbségért leginkább az iskola, mint területen belüli különbség valamint a kifejezetten lányokra jellemző szépségverseny, rajz vagy szavalóverseny felelősek.

A versengés területei	Összesen	Fiú	Lány
TERÜLETEK Összesen	(930) 62%	(366) 49%	(564) 75%
SPORT (futás, foci, úszás, sport, olimpia, rajtkő, csapat)	(435) 29%	(187) 25%	(248) 33%
ISKOLA (iskola, tanulás, okosság, rajz, matematika, szavalás, helyesírás)	(195) 13%	(42) 5%	(153) 20%
AUTÓ-MOTOR VERSENY (autó, autóverseny, motor, repülő)	(105) 7%	(84) 11%	(21) 3%
JÁTÉK (játék, bújócska, fogócska, akadályverseny)	(90) 6%	(26) 4%	(64) 9%
MÁS TERÜLET (szépség, ügyesség, kutya, ló, ruha, cipő)	(105) 7%	(27) 4%	(78) 10%

III/6. Táblázat – A versengés területei

Ezek szerint a 8-9 éves gyerekek versengéssel kapcsolatos asszociációi között legnagyobb hangsúllyal a *sport* (29%), mint terület szerepel. Ebben a kategóriában mind a csapatsportok (foci, kosár), mind az egyéni sportok (futás, úszás, bicikli) benne vannak. Ezen kívül más területek, mint az *iskola* (13%), az *autó-motor* versenyek (7%) és a *játék* (6%) is jelentős súllyal rendelkeznek. Ezek szerint a 8-9 éves gyerekek által említett versengéssel kapcsolatos területek szinte kivétel nélkül strukturált versengési helyzeteket jelentenek.

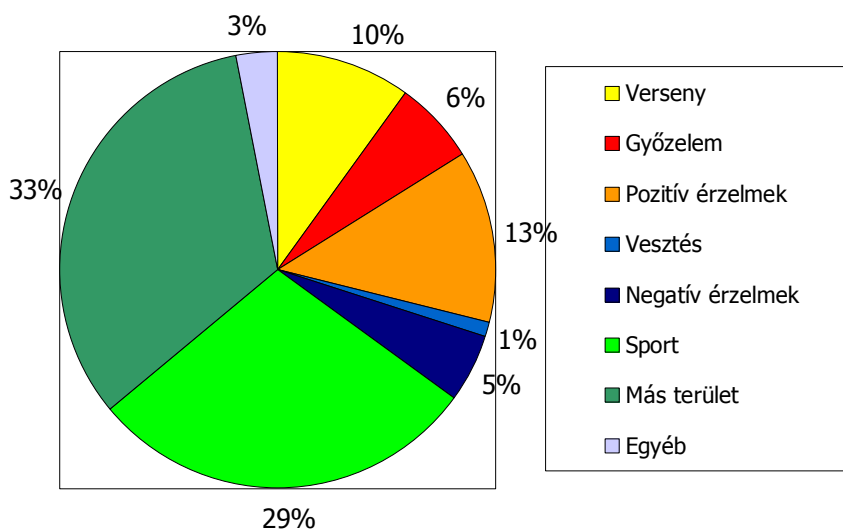
Az össz-súly 10%-át olyan asszociációk teszik ki, amelyek a versengés *szinonimájaként* elsősorban magyarázó és értelmező funkcióval bírnak. Ezek közül a leggyakoribb a *verseny*, amellyel a versengés szót a gyerekek érthetőbbé és élet-közelibbé teszik önmaguk számára, és szintén strukturált formába helyezik a fogalmat.

A versengéssel kapcsolatban a *győzelem és a pozitív érzelmek* (13%) – mint az öröm, az izgalom és a drukkolás – gyakrabban fordulnak elő és nagyobb súllyal szerepelnek mint a *vesztésre* és az ehhez kapcsolódó negatív érzelmekre vonatkozóak (6%). Ez azt mutatja, hogy a 8-9 éves gyerekek számára a versengés fogalma inkább a győzelmet, a sikeres és pozitívabb kimenetet hívja elő, mint az esetleges kudarccokat.

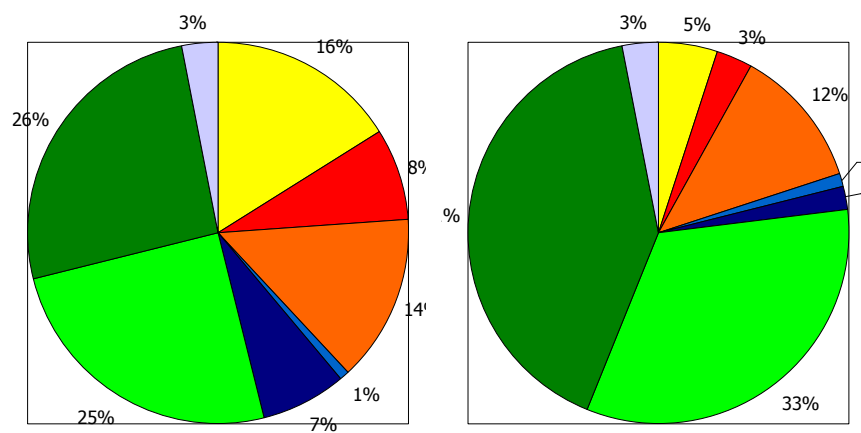
Az AGA módszerrel kapott eredmények összhangban vannak a Verges-féle asszociációs módszerrel kapott eredményekkel is. A központi magban szereplő „*versenyzés*” és „*futás*”, amely a legmagasabb előfordulással és legalacsonyabb ranggal rendelkezett, az AGA módszerrel is hasonlóan jelentős súllyal rendelkezik az asszociációk között. Azonban amíg a Verges-féle asszociációs módszerrel csak címszavakban és irányvonalakban ismerhetjük meg azt, ahogy a 8-9 éves gyerekek a versengéssel kapcsolatban gondolkodnak, addig ez utóbbi tartalomelemzéssel egybekötött módszerrel komplexebb képet kaphatunk arról, hogy mit jelentenek a gyerekek számára az egyes fogalmak. Ez a komplexitás leginkább az AGA módszerhez kapcsolódó kvalitatív tartalomelemzésnek köszönhető. Ennek során ugyanis struktúrájában rajzolódik ki az a fogalmi térkép, amely az általunk vizsgált gyerekek versengéssel kapcsolatos attitűdjeire vonatkozik. A tartalomelemzés során a fokozatosan kialakuló kategóriák rendszerében kirajzolódnak azok a legfontosabb fogalmak, amelyek köré szerveződnek a ritkábban vagy sokadik helyen említett egyéb asszociációk, amelyek valódi és konkrét tartalommal ruházzák fel a központi elemeket.

Az AGA módszer arra is lehetőséget ad, hogy a fiúk és a lányok versengéshez való viszonyáról komplexebb képet alkothassunk. A fiúk és a lányok asszociációinak elemzése és kategorizálása során kialakult két kördiagramot (III/1. Ábra) összehasonlítva jelentős különbségeket láthatunk. Az egyik leginkább szembeötlő különbség, hogy a fiúk egyértelműben összekapcsolják a versengést a *versennyel* (16%), a versengésnek ezzel a nyíltabb, strukturáltabb és leginkább a sporthoz kapcsolódó formájával, mint a lányok (5%) (Khi-négyzet (1)=51,273; $p<0,01$). Az is világosan látszik, hogy a fiúk számára fontosabb és gyakrabban megjelenik a *győzelem* (8%), mint ugyanez a lányoknál (3%) (Khi-négyzet (1)=13,118; $p<0,01$). A *pozitív érzelmek* vonatkozásában nincs különbség, azonban a fiúknál nagyobb súllyal jelennek meg a versengéshez kapcsolódó negatív érzelmek és következmények (7%) – amilyen a konfliktus, a verekedés és a veszekedés – mint a lányoknál (2%) (Khi-négyzet (1)=16,652; $p<0,01$). A sport és az egyéb területek mind a fiúk, mind a lányok esetében nagyon nagy hangsúllyal jelennek meg, de ha közelebbről megvizsgáljuk ezeket az asszociációkat, akkor érdekes különbséget fedezhetünk fel a válaszokban. Míg a fiúk asszociációi között jellemzőbben találhatunk *csapat sportokat* és társas tevékenységeket – például focit, kosárlabdát vagy más csapatjátékokat – addig a lányok sporttal kapcsolatos válaszaiban inkább az olyan *egyéni sportok* kerülnek előtérbe, mint a futás, az úszás vagy a biciklizés (Khi-négyzet (1)=16,117; $p<0,01$). További különbség, hogy a lányok válaszai között lényegesen gyakrabban fordulnak elő a versengés olyan területei, mint az iskola (fiúk: 5%, lányok: 20%; (Khi-négyzet (1)=69,504; $p<0,01$) vagy a játék (fiúk: 4%, lányok: 9%; (Khi-négyzet (1)=16,063; $p<0,01$).

Versengés



Versengés fiúk és lányok



III/1. Ábra A versengéssel kapcsolatos asszociációkra jellemző kördiagram valamint ennek fiúkra és lányokra jellemző változata

Győzelem – Verges módszer

A versengés után megvizsgáltuk, hogy hogyan alakulnak a 8-9 éves gyerekek győzelemmel kapcsolatos szociális reprezentációi, mely elemek kerülnek a jelentés központi magjába, és melyek erősítik ezeket a perifériák felől (III/7. Táblázat)

Győzelem Rang/Frekvencia	Magas frekvencia	Alacsony frekvencia
Alacsony rang	Nyerés (1,5/52%) Öröm (2,5/33%) Versenyzés (2,6/23%)	Első hely (2/14%) Veszekedés (2,2/6%) Futás (2,4/18%)
Magas rang	Aranyérem (2,9/27%) Kupa (3,1/21%) Jó (3,5/20%)	Pl.Dobogó Úszás Vidámság

III/7. Táblázat – A vizsgálatban résztvevő gyerekek (N=67) győzelemmel kapcsolatos asszociációinak központi magja és perifériás elemei. A központi magba kerülés feltétele a 20%-os gyakoriság és a 2,6-nél kisebb rangátlag volt.

Eredményeink szerint a győzelem, mint fogalom köré épülő szociális reprezentáció központi magjába került a „nyerés”, az „öröm” és a „versenyzés”. Vagyis a versengéshez hasonlóan itt is jelentős elemként szerepel egy szinonima, amely értelmező, magyarázó funkcióval bírhat. Az, hogy a „versenyzés” bekerült a győzelemmel kapcsolatos szociális reprezentáció központi magjába, egyértelműen bizonyítja, hogy a két fogalom erősen összekapcsolódik egymással és azt is, hogy elsősorban a versengés strukturált és nem spontán változatát kapcsolják a győzelemhez. Az „öröm”, mint pozitív érzelem jelenléte a központi magban befolyásolja az egész jelentésstruktúrát: egyértelműen pozitív viszonyulást hordoz, ugyanakkor hangsúlyozza a fogalom fontosságát.

A perifériás elemek közül az „aranyérem”, a „kupa”, az „első hely” és a „jó érzés” tovább erősítik a fent leírtakat és még nagyobb jelentőséggel ruházzák fel a győzelem fogalmát. A periférián megjelenő „futás” a versengésnél is megjelenő egyik legjelentősebb terület. Végül a győzelemmel kapcsolatos perifériás elemként megjelenő „veszekedés” jelzi, hogy a versengés és a győzelem kísérőjelenségeként megjelenő konfliktusok is hozzátartoznak ahhoz a komplex képhez, amely a 8-9 éves gyerekek győzelemmel kapcsolatos szociális reprezentációjában megjelenik.

Ha ezek után összehasonlítjuk egymással a fiúk és a lányok győzelemmel kapcsolatos szociális reprezentációját (III/8. és III/9. Táblázat), láthatjuk, hogy a perifériás elemek között a fiúknál egyértelműen megjelennek a nemi szerepeknek megfelelő területek: az „autóverseny” és a „foci”. Ezzel szemben a lányok inkább a győzelemmel kapcsolatos kézzel fogható szimbólumokat – „aranyérem”, „kupa” – hangsúlyozzák. Mind a lányok, mind a fiúk számára nagyon erősen összekapcsolódik a győzelem a versennyel és a pozitív érzelmi vonatkozásokkal. Azonban amíg a fiúknál az „öröm” a győzelem szociális reprezentációjának központi eleme, addig a lányoknál – annak ellenére, hogy a lányok asszociációi között abszolút értékben gyakrabban fordul elő – az öröm a perifériás elemek között helyezkedik el.

Győzelem Fiú Rang/Frekvencia	Magas frekvencia	Alacsony frekvencia
Alacsony rang	Nyerés (1,3/55%) Első hely (2/27%) Öröm (2/21%)	Futás (1,7/18%) Sport (2/6%) Boldogság (2/3%)
Magas rang	Autóverseny (3,7/33%) Foci (4,2/24%)	Pl.Bokszt Siker Harc

III/8. Táblázat – A vizsgálatban résztvevő fiúk (N=33) győzelemmel kapcsolatos asszociációinak központi magja és perifériás elemei. A központi magba kerülés feltétele a 21%-os gyakoriság és a 2-nél kisebb rangátlag volt.

Győzelem Lány Rang/Frekvencia	Magas frekvencia	Alacsony frekvencia
Alacsony rang	Nyerés (1,7/48%) Aranyérem (2,4/36%)	Első hely (2/12%) Kupa (2,6/24%)
Magas rang	Öröm (2,8/45%) Versenyzés (2,8/30%)	Pl. Ének Irigység Ünneplés

III/9. Táblázat – A vizsgálatban résztvevő lányok (N=34) győzelemmel kapcsolatos asszociációinak központi magja és perifériás elemei. A központi magba kerülés feltétele a 30%-os gyakoriság és a 2,6-nál kisebb rangátlag volt.

Győzelem – Asszociatív Csoport Elemzés (AGA)

A versengéshez hasonlóan az asszociációs vizsgálat második lépéseként a már vizsgált győzelemmel kapcsolatos asszociációkat az AGA módszerrel is elemeztük és ennek megfelelően kategóriákba rendeztük.

A győzelemmel kapcsolatban, a vizsgálatban részt vevő 67 gyermek összesen 346 asszociációt adott. A győzelemmel kapcsolatban a 8-9 éves gyerekek átlagosan 5,2 (sz:1,90) asszociációt adtak. Az asszociációk számában nem találtunk jelentős nemi különbséget.

Az elemzés első fázisaként a gyerekek által adott asszociációkat itt is súlyokkal láttuk el, majd ezekkel a súlyokkal együtt rendeztük őket kategóriákba. Az elemzés során a győzelemmel kapcsolatos asszociációkat ugyanabba a 7 kategóriába tudtuk elrendezni, mint a versengéssel kapcsolatos asszociációkat. Ez lehetővé teszi, hogy a két fogalmat egymással is össze tudjuk hasonlítani. A kategóriákat és a hozzájuk tartozó súlyokat mutatja az alábbi táblázat és a táblázatot követő kördiagram is.

Győzelem %	Összesen	Fiú	Lány
Összesen (1418=100%)	(1418) 100%	(684) 100%	(734) 100%
VERSENY (verseny)	(95) 7%	(24) 4%	(71) 10%
ELSŐ HELY és SZIMBÓLUMAI (nyerés, érem, díj, kupa, dobogó)	(481) 34%	(216) 32%	(265) 36%
POZITÍV ÉRZELEM – KÖVETKEZMÉNY (öröm, boldogság, siker, izgalom)	(291) 20%	(119) 17%	(172) 23%
VESZTÉS – HELYEZÉS (vesztés, vesztesek)	(55) 4%	(42) 6%	(13) 2%
NEGATÍV ÉRZELEM – KÖVETKEZMÉNY (irigység, szomorúság, csalás)	(36) 3%	(19) 3%	(17) 2%
TERÜLETEK	(356) 25%	(206) 30%	(150) 23%
EGYÉB (életerő, jó cuccok, testvérem)	(104) 7%	(58) 8%	(46) 6%

III/10. Táblázat – A vizsgálatban résztvevő 67 gyermek győzelemmel kapcsolatos asszociációi alapján létrehozott 7 fogalmi kategória

A győzelem területei	Összesen	Fiú	Lány
TERÜLETEK Összesen	(356) 25%	(206) 30%	(150) 23%
SPORT (futás, foci, úszás, bicikli, sport)	(246) 17%	(138) 20%	(108) 15%
AUTÓ – MOTOR (autóversenyzés, motor)	(50) 4%	(24) 4%	(26) 5%
ISKOLA (matek, német, torna, rajz)	(32) 2%	(16) 2%	(16) 3%
JÁTÉK (játék, kidobó, társas, kártya)	(28) 2%	(28) 4%	(0) 0%
MÁS TERÜLET	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

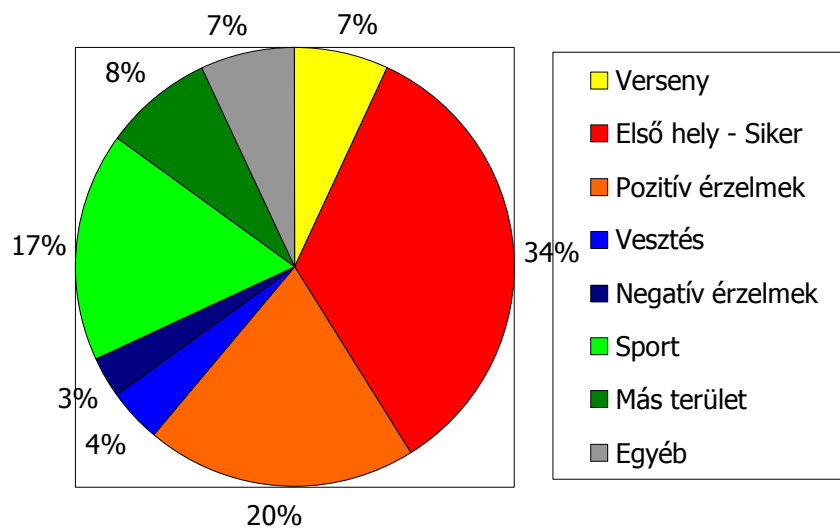
III/11. Táblázat – A győzelem területei

Eredményeink szerint a 8-9 éves gyerekek győzelemmel kapcsolatos asszociációi között legnagyobb hangsúllyal az *első helyre és szimbólumaira* vonatkozó szavak (34%) és az ezekhez tartozó *pozitív érzelmek* (20%) szerepeltek (III/10 és III/11. Táblázat). Ez jelentősen különbözik attól, amit a versengéssel kapcsolatban tapasztaltunk és azt mutatja, hogy a győzelem egy érzelmekkel – és szinte kizárólag pozitív érzelmekkel – sokkal inkább telített fogalom, mint a versengés. A versengés területei – ezen belül is a sport – a győzelemmel kapcsolatban is jelentős súllyal jelenik meg (17%), de ez lényegesen kevesebb mint a versengés szó esetében (29%).

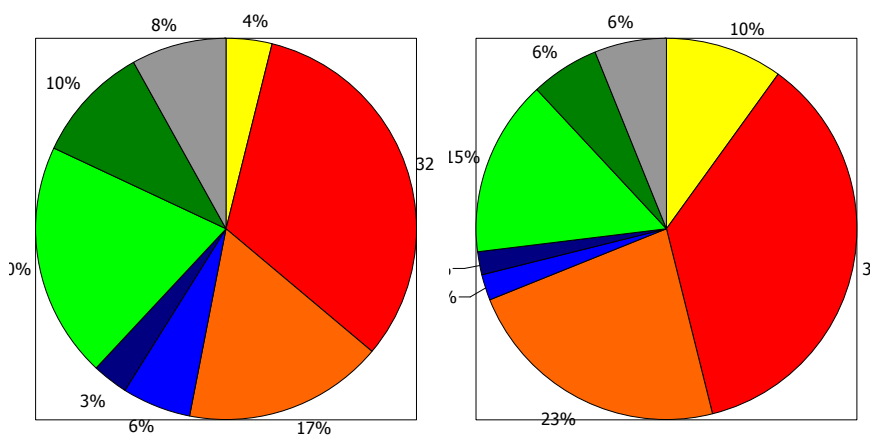
Az AGA módszerrel kapott eredmények a győzelem esetén is összhangban vannak a Verges-féle asszociációs módszerrel kapott eredményekkel. A központi magban szereplő „öröm” ugyanúgy jelzi e fogalom érzelm-telítettségét, de a központi és perifériás elemek ezzel a komplexebb elemzéssel együtt tudják jelentés-telivé tenni a fogalmat és csak ennek segítségével van rá lehetőségünk, hogy a struktúrát mélyebben megismerve komplexebb képet kapjunk erről a fogalomról is.

A fiúk és a lányok győzelemmel kapcsolatos asszociációinak elemzése és kategorizálása során kialakult két kördiagramot (III/2. Ábra) összehasonlítva láthatjuk, hogy a kördiagram struktúrájában – vagyis a jelentéstartalomban – nincs jelentős különbség a fiúk és a lányok között. A fiúknál valamivel gyakrabban és nagyobb súllyal szerepeltek a sporttal – ezen belül is a csapatsportokkal – kapcsolatos asszociációk (Khi-négyzet (1)=7,365; $p<0,01$), míg a lányok kicsivel több pozitív érzelmet fejeztek ki a győzelemmel kapcsolatban (Khi-négyzet (1)=7,908; $p<0,01$). A különbségek szignifikánsak.

Győzelem



Győzelem fiúk és lányok



III/2. Ábra A versengéssel kapcsolatos asszociációkra jellemző kördiagram valamint ennek fiúkra és lányokra jellemző változata

Vesztés – Verges módszer

A versengés és a győzelem után a veszttel kapcsolatban is megvizsgáltuk, hogy hogyan alakulnak a 8-9 éves gyerekek szociális reprezentációi, mely elemek kerülnek a jelentés központi magjába, és melyek a veszttel kapcsolatos perifériás elemek (III/12. Táblázat).

Vesztés Összes Rang/Frekvencia	Magas frekvencia	Alacsony frekvencia
Alacsony rang	Szomorúság (2/52%) Versenyzés (2,2/24%)	Nyerés (1,5/9%) Irigység (2,2/9%) Futás (2,7/14%)
Magas rang	Rossz érzés (3,3/26%) Sírás (2,9/23%)	Pl. Utolsó Játék Elveszt

III/12. Táblázat – A vizsgálatban résztvevő gyerekek (N=67) veszttel kapcsolatos asszociációinak központi magja és perifériás elemei. A központi magba kerülés feltétele a 22%-os gyakoriság és a 2,7-nél kisebb rangátlag volt.

A győzelem esetén a központi magba az „öröm” került, a vesztes jelentésének központi magjába viszont egy negatív érzelm, a „szomorúság”. Ez arra utal, hogy mindkét jelenség reprezentációjában központi szerepet kapnak az érzelmek, a győzelemhez pozitív, a veszteshez negatív érzelm társul 8-9 éves gyerekek esetén. A vesztes esetén a negatív érzelmi telítettség az egész jelentésstruktúrát befolyásolva rányomja a bélyegét a vesztesre, mint fogalomra, hiszen a perifériás elemek között megtalálható a „rossz érzés”, a „sírás” és az „irigység”, amelyek tovább erősítik e fogalom negatív érzelmekkel való telítettségét.

A versengéshez és a győzelemhez hasonlóan a vesztes, mint fogalom köré épülő szociális reprezentáció központi magjába is belekerült a „versenyzés” szó. Ez mutatja, hogy a három fogalom szervesen összekapcsolódik és jól összehasonlítható egymással. A versengéssel és a győzelemmel kapcsolatos további rokon elem a perifériás elemek között megtalálható „futás”, amely a versenyzés egy nyílt és strukturált területként elhelyezi a fogalmat a másik kettő között. Tovább színesíti a képet a „nyerés” megjelenése a perifériás elemek között. Ez részben erősíti a kapcsolatot a versengéssel és a győzelemmel, részben pedig utal arra, hogy milyen nehézségeket jelenthet a vesztes kezelése a 8-9 éves gyerekek számára. A vesztes ellenpontjaként megjelenő „nyerés” egyfajta tagadása a vesztesnek. A „nyerés” megjelenése a veszttel kapcsolatos szociális reprezentáció perifériás elemei között azt is jelentheti, hogy a gyerekek által egyébként gyakran ábrázolt nyerő-vesztő helyzetekben mind a nyertes, mind a vesztes jelen van, azonban a vesztes percepciójában jellemzőbben megjelenik a győztes, mint a győztes percepciójában a vesztes.

Ha ezek után összehasonlítjuk egymással a fiúk és a lányok veszteséssel kapcsolatos szociális reprezentációját (III/13. és III/14. Táblázat), láthatjuk, hogy a fiúk és a lányok reprezentációjának központi magjában nincs különbség, mindkettőben a „szomorúság” és a „versenyzés” a központi fogalom. A perifériás elemek között is vannak olyanok, amelyeket mind a fiúknál, mind a lányoknál megtalálunk. Ezek az „irigység”, a „nyerés” és a „rossz érzés”. Azonban a lányoknál mindezek mellett megjelenik a „sírás”, ami összhangban van azzal a korábbiakban már leírt jelenséggel, hogy a lányokra jellemzőbb az érzelmek, ezen belül is a negatív érzelmek kifejezése. Ennek egyik lehetséges oka, hogy társadalmilag elfogadottabb, ha egy lány sír, mintha ugyanezt egy fiú teszi és ez már itt a reprezentációk szintjén is megjelenik. Úgy tűnik, hogy a fiúknál a sokkal kevésbé konkrét „rossz érzés”-nek kell lefedni mindazt a negatív érzelmi viszonyulást, ami a lányoknál a sírásban is megnyilvánulhat.

Vesztés Fiú Rang/Frekvencia	Magas frekvencia	Alacsony frekvencia
Alacsony rang	Szomorúság (1,7/36%) Versenyzés (1,7/21%)	Irigység (1,5/6%) Nyerés (1,7/12%) Utolsó (1,8/15%)
Magas rang	Rossz érzés (3,3/27%) Sport (4,3/18%)	Pl.Foci Autóverseny Verekedés

III/13. Táblázat – A vizsgálatban résztvevő fiúk (N=33) veszteséssel kapcsolatos asszociációinak központi magja és perifériás elemei. A központi magba kerülés feltétele a 18%-os gyakoriság és a 2-nél kisebb rangátlag volt.

Vesztés Lány Rang/Frekvencia	Magas frekvencia	Alacsony frekvencia
Alacsony rang	Szomorúság (2,2/67%) Versenyzés (2,7/27%)	Nyerés (1/6%) Futás (2,4/15%) Irigység (2,5/12%)
Magas rang	Sírás (4,5/39%) Rossz érzés (4,4/24%)	Pl. Csúfolás Gonoszság Féltékenység

III/14. Táblázat – A vizsgálatban résztvevő lányok (N=33) veszteséssel kapcsolatos asszociációinak központi magja és perifériás elemei. A központi magba kerülés feltétele a 24%-os gyakoriság és a 2,7-nél kisebb rangátlag volt.

Vesztés – Asszociatív Csoport Elemzés (AGA)

A versengéshez és a győzelemhez hasonlóan az asszociációs vizsgálat második lépéseként a már vizsgált veszttel kapcsolatos asszociációkat az AGA módszerrel vizsgáltuk meg, majd ennek megfelelően kategóriákba rendeztük, és a kategóriákat elemeztük.

A veszttel kapcsolatban, a vizsgálatban részt vevő 67 gyermek összesen 335 asszociációt adott, az asszociációk átlagos száma 5,00 (sz: 1,86). Az asszociációk számában, ebben az esetben sem találtunk nemi különbséget, azonban a veszttel kapcsolatos asszociációk száma összességében is alacsonyabb, mint a versengéssel kapcsolatban. A lányoknál a különbség szignifikáns, ők sokkal kevesebb asszociációt adtak a veszttel, mint a versengéssel kapcsolatban (6,0 (sz:2,04) vs 4,9 (sz:2,09) ($t(33)=2,622$ $p<0,05$).

Az elemzés első fázisaként a gyerekek által adott asszociációkat itt is súlyokkal láttuk el, majd ezekkel a súlyokkal együtt rendeztük őket kategóriákba. Az elemzés során a veszttel kapcsolatos asszociációkat ugyanabba a 7 kategóriába tudtuk elrendezni, mint a versengéssel és a győzelemmel kapcsolatos asszociációkat, azonban a kategóriarendszer kiegészült egy 8. elemmel is. Ez a 8. kategória azokat az asszociációkat foglalja magában, amely a szó félreértéséből, vagy más értelmezéséből adódik. Olyan szavak kerültek ide, amelyek hangalaki hasonlóságuk, de jelentésbeli különbözőségük miatt nem a versengés kontextusában értelmezik a fogalmat. Ilyen például az „*elveszt*” vagy a „*veszett*”.

Az, hogy a hét másik kategória megmaradt, lehetővé teszi, hogy a három fogalmat egymással is össze tudjuk hasonlítani. A kategóriákat és a hozzájuk tartozó súlyokat mutatja a III/15. és a III/16. Táblázat és az ezt követő kördiagram is.

Vesztés %	Összesen	Fiú	Lány
Összesen (1390=100%)	(1390) 100%	(706) 100%	(684) 100%
VERSENY (verseny, versengés, csata)	(84) 6%	(43) 6%	(41) 6%
ELSŐ HELY – SIKER (nyerés, dobogó, győzelem, sikerül)	(66) 5%	(43) 6%	(23) 3%
POZITÍV ÉRZELEM – KÖVETKEZMÉNY (öröm, nevetés, biztatás, tanulság)	(65) 5%	(33) 5%	(32) 5%
VESZTÉS - HELYEZÉS – SZINONÍMA (utolsó, bukás, veszít, alulmarad)	(164) 12%	(131) 19%	(33) 5%
NEGATÍV ÉRZELEM ÉS KÖVETKEZMÉNY (szomorúság, sírás, rossz, rossz érzés, bánat, csalódottság, irigység)	(584) 42%	(229) 32%	(355) 52%
TERÜLETEK	(300) 21%	(168) 14%	(132) 19%
MÁS JELENTÉS (elveszít, elhagy, nem talál, veszett)	(52) 4%	(19) 3%	(33) 5%
EGYÉB	(75) 5%	(40) 5%	(35) 5%

III/15. Táblázat – A vizsgálatban résztvevő 67 veszttel kapcsolatos asszociációi alapján létrehozott 8 fogalmi kategória

A vesztes területei, minden más fehér	Összesen	Fiú	Lány
TERÜLETEK zöld	(300) 21%	(168) 14%	(132) 19%
SPORT (sport, futás, foci, bokszt) zöld	(140) 10%	(90) 13%	(50) 7%
AUTO – MOTOR (autóversenyzés, trabant, wartburg, kispolszki)	(27) 2%	(23) 3%	(4) 1%
ISKOLA (iskola, osztály, bizonyítvány)	(41) 3%	(14) 2%	(27) 4%
JÁTÉK (játék, labda, társas, kártya)	(62) 4%	(33) 5%	(29) 4%
MÁS TERÜLET (munka, barátság, szépség)	(30) 2%	(8) 1%	(22) 3%

III/16. Táblázat – A veszttel kapcsolatos területek

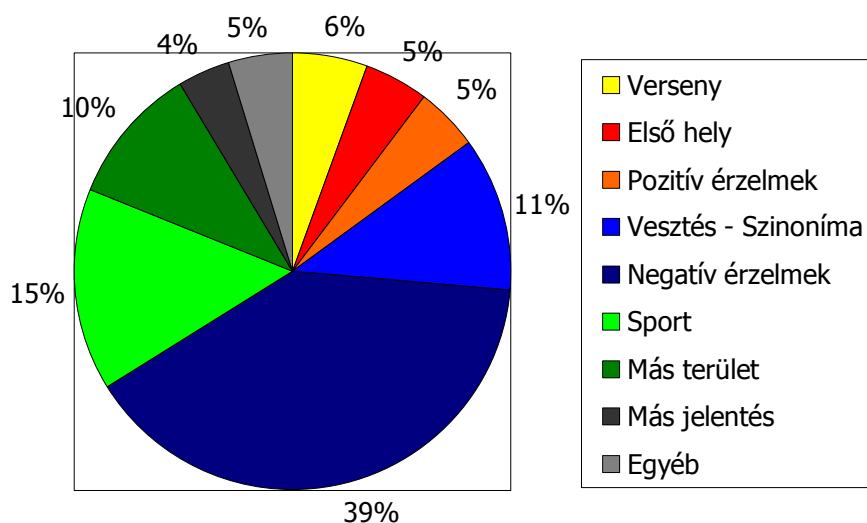
Eredményeink szerint a 8-9 éves gyerekek veszteséssel kapcsolatos asszociációi között legnagyobb hangsúllyal az ehhez tartozó *negatív érzelmek* (42%) szerepelnek. Ez jelentősen különbözik attól, amit a versengéssel kapcsolatban tapasztaltunk és azt mutatja, hogy a győzelemhez hasonlóan a vesztes is egy érzelmekkel – de szinte kizárólag negatív érzelmekkel – telített fogalom.

A versengés területei – ezen belül is a *sport* – a veszteséssel kapcsolatban is jelentős súllyal jelenik meg (21%), de ez lényegesen kevesebb, mint amit a versengéssel kapcsolatban kaptunk.

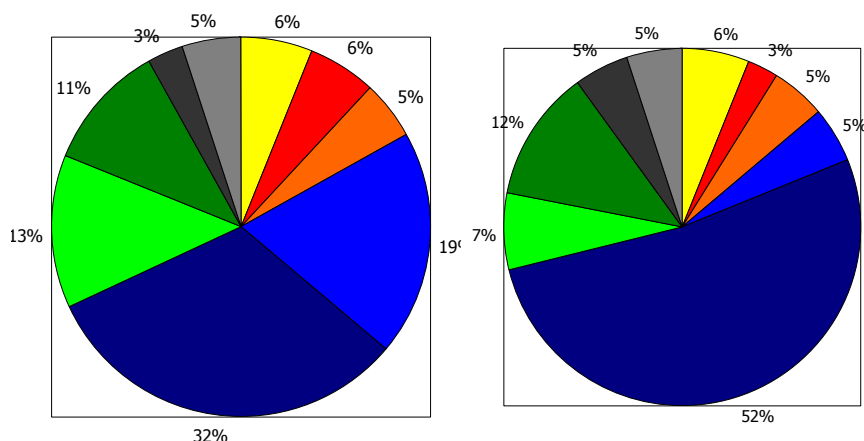
Az AGA módszerrel kapott eredmények a vesztes esetén is összhangban vannak a Verges-féle asszociációs módszerrel kapott eredményekkel. A központi magban szereplő „szomorúság” ugyanúgy jelzi e fogalom érzem-telítettségét. Az ott szereplő „*verseny*” pedig megjelenik akkor, amikor a *verseny* (6%) és a *versengés területei* (21%) együttesen, igen nagy hangsúllyal jelennek meg a kördiagramban.

A fiúk és a lányok veszteséssel kapcsolatos asszociációinak elemzése és kategorizálása során kialakult két kördiagramot (III/3. Ábra) összehasonlítva láthatjuk, hogy a két kördiagram struktúrájában kevésbé különbözik. A fiúkra és a lányokra jellemző jelentéstartalomban a legnagyobb különbség a negatív érzelmek megjelenésében van, mert a lányok több negatív érzelmre vonatkozó asszociációt adnak, mint a fiúk (fiúk-52% versus lányok-32%) (Khi-négyzet (1)=54,026; $p<0,01$). A negatív érzelmek kifejezése helyett a fiúk jelentősen gyakrabban adnak a veszteséssel kapcsolatos szinonimákat asszociációként (Khi-négyzet (1)=62,940; $p<0,01$) valamint jellemzőbben hangsúlyozzák a győzelmet (Khi-négyzet (1)=5,717; $p<0,05$). Ezen kívül a fiúknál valamivel gyakrabban és nagyobb súllyal szerepeltek a sporttal – ezen belül is a csapatsportokkal – kapcsolatos asszociációk (Khi-négyzet (1)=11,342; $p<0,01$).

Vesztés



Vesztés fiúk és lányok



III/3. Ábra A versengéssel kapcsolatos asszociációkra jellemző kördiagram valamint ennek fiúkra és lányokra jellemző változata

Asszociációk - Összegzés

Az asszociációk elemzése során a gyerekek által a három fogalommal kapcsolatban adott asszociációkat a Verges-féle- és az AGA módszerrel egyaránt megvizsgáltuk. Ez lehetőséget adott arra, hogy a két különböző módszerrel kapott eredményeket összevetve egymással az egyes módszerekkel kapcsolatban is levonhassuk következtetéseinket. Összességében elmondhatjuk, hogy az AGA módszerrel kapott eredmények összhangban vannak a Verges-féle asszociációs módszerrel kapott eredményekkel. Azonban amíg a Verges-féle asszociációs módszerrel csak címszavakban és irányvonalakban ismerhetjük meg azt, ahogy a 8-9 éves gyerekek a versengéssel kapcsolatban gondolkodnak, addig ez utóbbi tartalomelemzéssel egybekötött módszerrel komplexebb képet kaphatunk arról, hogy mit jelentenek a gyerekek számára az egyes fogalmak. Ez a komplexitás leginkább az AGA módszerhez kapcsolódó kvalitatív tartalomelemzésnek köszönhető. Ennek során ugyanis struktúrájában rajzolódik ki az a fogalmi térkép, amely az általunk vizsgált gyerekek versengéssel kapcsolatos attitűdjeire vonatkozik. A tartalomelemzés során a fokozatosan kialakuló kategóriák rendszerében kirajzolódnak azok a legfontosabb fogalmak, amelyek köré szerveződnek a ritkábban vagy sokadik helyen említett egyéb asszociációk, amelyek valódi és konkrét tartalommal ruházzák fel a központi elemeket.

Versengés

A versengés, mint fogalom köré szerveződő szociális reprezentáció központi magjában a „versenyzés”-t és a „futás”-t, mint fogalmakat találtuk. A perifériás elemek közé tartozik a „győzelem”, a „veszekedés” és a „szavalás”, valamint a „sport” és „autóverseny” fogalmak. A versengés lányokra és a fiúkra jellemző szociális reprezentációja, már központi magjában is különbözik egymástól. Míg a „versenyzés” inkább a fiúkra, addig a „futás” inkább a lányok válaszaire jellemzőbb. Ezen kívül mind a fiúk, mind a lányok központi magjába belekerültek olyan fogalmak, amelyek a hagyományos nemi sztereotípiáknak megfelelő fogalmak. Például a fiúknál az „autóversenyzés”, a lányoknál pedig a „szavalás”, ami az adott nem által előnyben részesített versengési területekre utal.

Az AGA módszerrel végzett elemzés eredményei szerint a 8-9 éves gyerekek versengéssel kapcsolatos asszociációi között legnagyobb hangsúllyal a *sport* (29%), mint terület szerepel. Ez mind a fiúk, mind a lányok válaszaire jellemző, de míg a fiúk inkább csapatsportokat említene, addig a lányok asszociációira az egyéni sportok jellemzőbbek. A két módszerrel kapott eredmények a versengés tekintetében is összhangban vannak egymással. A Verges módszerrel a szociális reprezentáció központi magjában szereplő „versenyzés” és „futás”, amely a legmagasabb előfordulással és legalacsonyabb ranggal rendelkezett, az AGA módszerrel is hasonlóan jelentős súllyal rendelkezik az asszociációk között.

Győzelem

Eredményeink szerint a győzelem, mint fogalom köré épülő szociális reprezentáció központi magjába került a „nyerés”, az „öröm” és a „versenyzés”. Az, hogy a „versenyzés” bekerült a győzelemmel kapcsolatos szociális reprezentáció központi magjába, egyértelműen bizonyítja, hogy a két fogalom erősen összekapcsolódik egymással és azt is, hogy elsősorban a versengés strukturált és nem spontán változatát kapcsolják a győzelemhez.

A perifériás elemek közül az „aranyérem”, a „kupa”, az „első hely” és a „jó érzés” tovább erősítik a fent leírtakat és még nagyobb jelentőséggel ruházzák fel a győzelem fogalmát. A periférián megjelenő „futás” a versengésnél is megjelenő egyik legjelentősebb terület. Végül a győzelemmel kapcsolatos perifériás elemként megjelenő „veszekedés” jelzi, hogy a versengés és a győzelem kísérőjelenségeként megjelenő konfliktusok is hozzátartoznak ahhoz a komplex képhez, amely a 8-9 éves gyerekek győzelemmel kapcsolatos szociális reprezentációjában megjelenik.

Ha ezek után összehasonlítjuk egymással a fiúk és a lányok győzelemmel kapcsolatos szociális reprezentációját, láthatjuk, hogy a győzelem mind a lányok, mind a fiúk válaszaival alapján nagyon erősen összekapcsolódik a versennyel és annak pozitív érzelmi vonatkozásaival. A fiúk és a lányok győzelemmel kapcsolatos szociális reprezentációi leginkább a perifériás elemek vonatkozásában különböznek: a fiúknál egyértelműen megjelennek a nemi szerepeknek megfelelő területek, mint az „autóverseny” és a „foci”, míg a lányok inkább a győzelemmel kapcsolatos kézzel fogható szimbólumokat – „aranyérem”, „kupa” – hangsúlyozzák. Ezen kívül, amíg a fiúknál az „öröm” a győzelem szociális reprezentációjának központi eleme, addig a lányoknál – annak ellenére, hogy a lányok asszociációi között abszolút értékben gyakrabban fordul elő – az öröm a perifériás elemek között helyezkedik el.

Az AGA elemzés eredményei szerint a 8-9 éves gyerekek győzelemmel kapcsolatos asszociációi között legnagyobb hangsúllyal az *első helyre és szimbólumaira* vonatkozó szavak (34%) és az ezekhez tartozó *pozitív érzelmek* (20%) szerepeltek. Ez jelentősen különbözik attól, amit a versengéssel kapcsolatban tapasztaltunk és azt mutatja, hogy a győzelem egy érzelmekkel – és szinte kizárólag pozitív érzelmekkel – sokkal inkább telített fogalom, mint a versengés.

Vesztés

Míg a győzelem esetén a fogalom központi magjába az „öröm” került, a vesztes jelentésének központi magja viszont egy negatív érzelmek, a „szomorúság”. Ez arra utal, hogy mindkét jelenség reprezentációjában központi szerepet kapnak az érzelmek, a győzelemhez pozitív, a veszteshez negatív érzelmek társulnak a 8-9 éves gyerekek esetén. A vesztes esetén a negatív érzelmi telítettség az egész jelentésstruktúrát befolyásolva rányomja a bélyegét a vesztesre, mint fogalomra, hiszen a perifériás elemek között megtalálható a „rossz érzés”, a „sírás” és az „irigység”, amelyek tovább erősítik e fogalom negatív érzelmekkel való telítettségét.

A versengéshez és a győzelemhez hasonlóan a vesztes, mint fogalom köré épülő szociális reprezentáció központi magjába is belekerült a „versenyzés” szó. Ez mutatja, hogy a három fogalom szervesen összekapcsolódik és jól összehasonlítható egymással.

A fiúk és a lányok veszteséssel kapcsolatos szociális reprezentációjának központi magjában nincs különbség, mindkettőben a „szomorúság” és a „versenyzés” a központi fogalom. A perifériás elemek között is vannak olyanok, amelyeket mind a fiúknál, mind a lányoknál megtalálunk. Ezek az „irigység”, a „nyerés” és a „rossz érzés”. Azonban a lányoknál mindezek mellett megjelenik a „sírás”, ami összhangban van azzal a korábbiakban már leírt jelenséggel, hogy a lányokra jellemzőbb az érzelmek, ezen belül is a negatív érzelmek kifejezése.

Az AGA elemzés eredményei alapján a 8-9 éves gyerekek veszteséssel kapcsolatos asszociációi között legnagyobb hangsúllyal az ehhez tartozó *negatív érzelmek* (42%) szerepelnek. A versengés területei – ezen belül is a *sport* – a veszteséssel kapcsolatban is jelentős súllyal jelenik meg (21%), de ez lényegesen kevesebb, mint amit a versengéssel kapcsolatban kaptunk. A fiúkra és a lányokra jellemző jelentéstartalomban a legnagyobb különbség a negatív érzelmek megjelenésében van, mert a lányok több negatív érzelmre vonatkozó asszociációt adnak, mint a fiúk. A negatív érzelmek kifejezése helyett a fiúk jelentősen gyakrabban adnak a veszteséssel kapcsolatos szinonimákat asszociációként valamint jellemzőbben hangsúlyozzák a győzelmet. Ezen kívül a fiúknál valamivel gyakrabban és nagyobb súllyal szerepeltek a sporttal – ezen belül is a csapatsportokkal – kapcsolatos asszociációk.

Összességében elmondhatjuk, hogy a három fogalom közül a versengéssel kapcsolatban a lányok szignifikánsan több asszociációt adnak, mint a fiúk. Valamint a lányok versengéssel kapcsolatos asszociációinak száma magasabb, mint a győzelemmel (tendencia) és még inkább a veszteséssel kapcsolatban. Ezzel szemben a fiúk versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos asszociációinak száma nem különbözik egymástól.

IV. Fejezet

A KLINIKAI INTERJÚ

A kutatás ezen harmadik fázisában az interjúk elemzése során az egy adott gyerekekkel készített versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos interjúkat egymás mögé téve egy szerkezeti egységként kezeltük őket. Így 67 gyerek – 33 fiú és 34 lány – versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos koncepcióit, az ezekhez fűződő érzelmeket, és megküzdési (coping) stratégiákat, valamint a gyerekek által megfogalmazott szülői és tanári üzeneteket elemeztük és hasonlítottuk össze az asszociációk és a rajzok elemzése során kapott eredményekkel.

Az interjúk elemzése első lépésben kvalitatív tartalomelemzéssel történt – az elemzési kategóriákat nem határoztuk meg előre, hanem ezek az elemzés során folyamatosan alakultak és változtak, míg végül kialakult az a rendszer, amelyben az eredmények értelmezhetőek lettek. Azonban az elemzés során kialakult kategóriákat és egyéb szempontokat végül kvantitatív módszerekkel is megvizsgáltuk, hogy a kvalitatív fázisban kirajzolódó összefüggéseket statisztikai számításokkal is alátámasszuk. A kvalitatív és a kvantitatív elemzések egy kutatási anyagon történő alkalmazása a legújabb tudományos trendbe illeszkedik. Ezt jelzi a *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2009-es novemberi különszáma, amely a kevert módszerek előnyeit mutatja be a kulturális összehasonlító vizsgálatokban (Karasz és Singelis, 2009).

Fejezetünkben mindennek előtt áttekintjük (1.) a gyerekekkel készített interjú, mint módszer saját vizsgálatunkra vonatkozó elméleteit, (2.) részletesen ismertetjük azt az eljárást, amivel kutatásunk során az interjúkat feldolgoztuk és (3.) megvitatjuk mindazon az eredményeket, amelyekhez ezen komplex elemzés során eljutottunk.

A gyerekekkel készített interjú, mint módszer

Az egyik legfontosabb szempont, ami miatt saját kutatásunkban az egyéni interjú mellett döntöttünk az, hogy ez a módszer nagyon jól kombinálható és rendkívül jól kiegészíti az általunk alkalmazott többi módszert. Az interjú legfontosabb előnye a mi kutatásunk szempontjából, hogy lehetőséget ad a gyermeknek arra, hogy bővebben kifejtse álláspontját a vizsgált fogalmakkal és jelenségekkel kapcsolatban és ez a komplexebb magyarázat egyértelműbb jelentéstartalommal ruházza fel a más módszerekkel – esetünkben a rajzolással és az asszociációk gyűjtésével – kapott eredményeket. Bár az interjúk feldolgozása lényegesen komplexebb és időigényesebb folyamat, ennek a módszernek az alkalmazásával közelebb kerülhetünk ahhoz, hogy választ kapjunk eredetileg feltett kérdésünkre, vagyis arra, hogy miként gondolkodnak maguk a gyerekek a versengésről, a győzelemről és a veszteségről és arra, hogy mindezen fogalmak valójában mit is jelentenek számukra.

A gyerekekkel készített interjúk során az egyik legalapvetőbb tényező a *bizalom*. Ez a bizalom nem feltétlenül jelenik meg automatikusan interjú helyzetben, hanem a folyamat során fokozatosan épül fel és alakul ki. A kutatónak éppen ezért az első pillanattól figyelnie kell arra, hogy stabilan megalapozza a bizalommal teli kapcsolatot a gyerekekkel. Saját kutatásunkban az interjú-fázist minden esetben megelőzte az osztálytermi környezetben való rajzoltatás. Ennek során a gyerekeknek lehetőségük volt arra, hogy a kísérletvezetőt megismerjék. Ugyanígy az egyes fogalmakkal kapcsolatban a gyerekek mindig újra és újra találkozhattak a kísérletvezetővel, így néhány alkalom után már nem egy ismeretlen személlyel kellett beszélgetniük. Ez a fajta elrendezés feltétlenül elősegítette a bizalom kialakulását.

Az interjúk tervezése és lebonyolítása során ügyeltünk a Westcott, Davies és Bull (2002) által megfogalmazott alapelvekre:

1. Inkább nyílt kérdéseket alkalmaztunk
2. Igyekeztünk nem szuggesztíven kérdezni
3. Igyekeztünk az interjú-helyzetet megkülönböztetni a hagyományos tanár-diák helyzettől
4. Kerültük az ismétlődő kérdéseket
5. Toleráltuk a szüneteket és a hosszabb magyarázatokat

Westcott, Davies és Bull (2002) áttekintették és megfogalmazták az interjúkészítéssel kapcsolatos alapelveket és elvárásokat. Mindezek alapján az alábbiakban összegeztük mindazt, amit a gyerekekkel készített interjúk során – vagy még inkább azt megelőzően – érdemes figyelembe venni. Az egyes alapelvekkel kapcsolatban egyenként is megvizsgáljuk, hogy saját kutatásunk során milyen mértékben sikerült őket alkalmazni.

- Mivel a *nyílt kérdéses formák* jobban ösztönzik a gyerekeket arra, hogy részletesebben is válaszoljanak, érdemes inkább ilyen kérdéseket alkalmazni a beszélgetések folyamán. Ezzel párhuzamosan a zárt kérdések, melyek leginkább egyszavas válaszokat kívánnak a gyerekektől lehetőség szerint kerülendők. Saját kutatásunk során is világossá vált, hogy a legjobban hasznosítható információkat a nyílt kérdésekre adott válaszok tartalmazták. Természetesen elkerülhetetlen, hogy az interjú készítése során eldöntendő kérdéseket is feltegyünk a gyerekeknek. Azonban szerencsére a kisiskolás gyerekekre jellemző, hogy az interjút jellemző oldottabb légkörben az eldöntendő vagy zárt kérdésekre is hosszabb kifejtéssel és magyarázattal válaszolnak.
- A gyerekeket lehetőség szerint igyekezzünk *nem szuggesztíven kérdezni*, hogy ne közvetítsük kérdésünkkel a vágyott választ! Erre természetesen saját kutatásunk során is törekedtünk! Helyzetünket megkönnyítette az a kutatói hozzáállás, amely egyfajta „érdeklődő semlegességgel” jellemezhető. Bár voltak hipotéziseink arra vonatkozóan, hogy a kisiskolás gyerekek hogyan viszonyulnak a versengéshez, kutatásunk alapvetően feltáró jellegű volt. Vagyis elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a kisiskolás gyerekek miként viszonyulnak a versengés, a győzelem és a vesztes jelenségéhez. És mivel a versengés fogalmának kisgyermekkori alakulásával kapcsolatban nem ismerünk hasonló vizsgálatokat, nem is közvetíthettük elvárásainkat mindezzel kapcsolatban.

- Próbáljuk az adott helyzetet elkülöníteni az iskolában – vagy az óvodában – megszokott tanár/nevelő – gyerek helyzettől! Ezt segíti, ha *oldottabb légkörben* és lehetőség szerint nem az osztályteremben vagy a csoportszobában beszélgetünk a gyerekekkel, vagy ha a kutatás folyamán kerüljük azt, hogy maga a tanár is részt vegyen a vizsgálat lebonyolításában. Saját kutatásunk során mindezekre nagy hangsúlyt fektettünk. Bár a gyerekek a vizsgálat első fázisában osztálytermi környezetben rajzoltak, a tanár csak a bemutatás idején volt jelen. Ezen kívül többször is hangsúlyoztuk az instrukció folyamán, hogy ez nem egy tipikus iskolai feladat, itt nincsenek jó és rossz válaszok, és hogy a feldolgozás folyamán nem fogjuk egyénileg értékelni a rajzokat. A kutatás második felében, amikor egyéni helyzetben találkoztunk a gyerekekkel, a beszélgetésekre már nem az osztályteremben, hanem az iskola egy másik, kedvesen berendezett szobájában került sor. Ez az egyik esetben egy logopédiai fejlesztő szoba, a másik esetben egy pihenőszoba volt. Ebben a helyzetben még könnyebb volt biztosítani az oldottabb légkört.
- *Kerüljük az ismétlődő kérdéseket*, mert az ilyen, pontosan ugyanabban a formában előadott kérdések rendszerint válaszcserét eredményeznek a gyerekeknél. Ennek oka, hogy az ismételt feltett kérdések hatására – szintén az iskolai illetve az óvodai helyzetben megszokott sémáknak megfelelően – a gyerekek azt gondolják, hogy az első válaszuk rossz lehetett. Erre különösen a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos interjúk során kellett ügyelnünk, mert ezek során gyakrabban merültek fel hasonló kérdések. Azonban számunkra az ismétlődésnek is fontos szerepe volt, hiszen egy-egy jelenséget több különböző módszerrel is vizsgáltunk – pont a nagyobb validitás érdekében. Ezek az epizódok azonban időben messzebb voltak egymástól és más-más kontextusban kellett a gyerekeknek az egyes kérdéseket értelmezni. Erre jó példa, amikor mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatban rákérdeztünk a győztes, illetve a vesztes érzelmekre – melyeket az eltérő kontextus függvényében különbözőképpen írtak le a gyerekek.
- Az interjúkészítőnek a beszélgetés folyamán *tolerálnia kell mind a hosszú szüneteket, mind a túl részletesnek tűnő leírásokat* a gyerek elbeszélésében és ellen kell állnia a kísértésnek arra vonatkozóan, hogy ezekben félbeszakítsa a gyereket. Ezt könnyebb megvalósítani akkor, ha a kutató úgy érezheti, hogy elég ideje van az adott interjúra és nem kell sietnie. Ennek érdekében a próbavizsgálatok tapasztalataira építve jelentősen csökkentettük az egy napra jutó interjúk számát és összességében több időt hagytunk a lebonyolításra. Eredményeink szerint félórás beszélgetések esetén az a legoptimálisabb, ha 5-6 interjúnál nem készítünk többet naponta és az egyes interjúk között tartunk 5-10 perc szünetet. Saját vizsgálatunkban a gyerekeket az interjú-helyiségből mindig vissza kellett kísérnünk az osztályterembe. Ahogy a következő gyereket megvártuk és vele együtt elsétáltunk az interjú helyszínére, lehetőséget adott egy kötetlenebb beszélgetésre és az oldottabb légkör kialakítására is. Ugyanígy a visszaút is egyfajta levezetőként szolgált – mind a gyerek, mind az interjú-készítő számára.
- És végül, ahogy arról a korábbiakban is szóltunk, az interjúkészítőnek ismernie kell a gyermek kontextusát és a rá jellemző *speciális nyelvezetet és szóhasználatot* – még akkor is, ha ő maga kérdéseiben ezt inkább nem alkalmazza. Tapasztalataink szerint a gyerekek nem is igénylik, hogy a kutató használja a speciális, egymás közötti kommunikációjukban alkalmazott fordulatokat, mert ezek sokszor erőltetettnek tűnnek. Azonban az elemzés és feldolgozás folyamán igen hasznosnak bizonyul, ha a kutató ismeri ezeket.

Az interjúk komplex kvalitatív feldolgozása

Saját vizsgálatunkkal kapcsolatban az első lépésben megfogalmaztuk mindazon kérdéseket, amelyekre a gyerekekkel végzett klinikai beszélgetések elemzése során választ szerettünk volna kapni. Ezen fő kérdéskörök a következők voltak:

1. Milyen fogalmat alakítanak a 8-9 éves gyerekek a versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatban? Vagyis mit értenek versengés alatt és hogyan konceptualizálják ezt a fogalmat?
2. Milyen funkciókat társítanak a versengéshez?
3. Hogyan viszonyulnak a 8-9 éves gyerekek a versengéshez, a győzelemhez és a veszteséghez?
 - Mennyire szeretnek versengeni és mennyire érzik magukat sikeresnek?
 - Milyen dolgokat tartanak jónak a versengésben, a győzelemben és a veszteségben?
 - Milyen dolgokat tartanak rossznak a versengésben, a győzelemben és a veszteségben?
4. Mit gondolnak a 8-9 éves gyerekek szüleik és tanáraik versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos nézeteiről és milyen tipikus üzeneteket fogalmaznak meg szerintük szüleik és tanáraik mindezekkel kapcsolatban?
5. A szülői és tanári üzenetek mennyire vannak összhangban egymással és vajon – a gyerekek percepciójában - ugyanazt az üzenetet közvetítik-e a gyerekek felé?
6. A fiúk és a lányok, illetve a magasabb és az átlagos tanulmányi teljesítményű iskolába járó gyerekek válaszai alapján van-e valamiféle különbség:
 - A versengéshez való viszony tekintetében
 - Az általuk kialakított fogalmi struktúrában
 - A szülői és a tanári üzenetek tartalmában
 - A győzelem és a veszteség kezelésében
 - És az ezekkel kapcsolatos megküzdési stratégiákban

Mivel a vizsgálatunkban résztvevő 67 gyermek – 33 fiú és 34 lány – két egymástól akadémikus teljesítmény tekintetében különböző általános iskola diákjai közül került ki, a nemi különbségek mellett, az iskolatípusok mentén is megvizsgálhattuk az esetleges különbségeket. Természetesen tisztában vagyunk és voltunk azzal a ténnyel, hogy az iskolák teljesítmény alapján való megkülönböztetése meglehetősen nehéz és némiképp szubjektív ítéleten alapul, mert az iskolák ilyen jellegű osztályozása nem bevett gyakorlat és nincs is összhangban az Oktatási Minisztérium által követett alapelvekkel. A minisztérium jelenlegi célkitűzései – a felvételi eljárások megváltoztatása, a hátrányos helyzetű gyerekek integrálása, a körzetek szigorúbb betartása – pont arra vonatkoznak, hogy az iskolák között esetlegesen fennálló különbségeket minimalizálják és az ún. „elit iskolák” különleges helyzetét megszüntetve egyenletesebbé tegyék a színvonalat. Azonban az eddigi törekvések ellenére az iskolák között – és így az általános iskolák között is – jelentős színvonalbeli különbség van. Ezt a különbséget érzékelik a szülők, a pedagógusok, a gyerekek és mi magunk is akkor, amikor kutatásaink kapcsán megfigyeléseket végzünk az iskolákban, beszélgetünk a tanárokkal, a szülőkkel és a diákokkal. Az iskolák közötti színvonalbeli különbségnek számos oka lehet: különböző az iskolába járó gyerekek szocio-ökonómiai státusza, szüleik különböző iskolai végzettsége, különbözőek szüleik gyerekeikkel kapcsolatos elvárásai, ennek megfelelően különbözőek annak tekintetében, hogy mennyit foglalkoznak gyermekeik iskolai eredményeivel, milyen különórákra járatják őket és milyen figyelemmel kísérik mindennapjaikat. Ezen kívül a különbség okai lehetnek azok a pedagógiai programok és célkitűzések, amelyek az egyes iskolákban megvalósíthatók és különbség lehet az egyes iskolákban dolgozó pedagógusok között is. Jelen dolgozatban nem kívánjuk minősíteni a színvonal egységesítésére vonatkozó minisztériumi célkitűzéseket és nem kívánunk állást foglalni az „elit iskolák” ügyében sem. A különbségeket egyszerű változóként kezeljük.

Ennek megfelelően a minta a következőképpen alakult (IV/1. Táblázat):

	Magasabb akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)	Összesen (N=67)
Fiúk	17	16	33
Lányok	19	15	34
Összesen	36	31	67

IV/1. Táblázat – A kutatás harmadik – interjú – fázisában alkalmazott minta
nemek- és iskolatípus szerinti megoszlása

A fenti táblázatból látható, hogy az iskolatípus és a nemek függvényében kialakuló alminták ugyan nem tekinthetők reprezentatívnak, azonban teljesítik a kvantitatív interjúk elemzéséhez szükséges feltételeket és alkalmasak lehetnek arra, hogy az elemzés során kialakuljanak azok a hangsúlyos témakörök és kérdések, amelyek egy következő, kiterjedtebb, kvantitatív elemeket is tartalmazó kutatás alapját képezhetik.

A vizsgálatunkban alkalmazott interjú-elemzési technika

Vizsgálatunkban a kutatás harmadik lépéseként egyéni helyzetben, a gyermek által előzetesen elkészített rajzok alapján az általunk vizsgált fogalmakkal kapcsolatban 15-20 percet beszélgettünk egy-egy gyermekkel. Minden alkalommal csak egy fogalom volt a beszélgetések témája. Az egymást követő vizsgálatok során mind a versengésről, mind a győzelemről, mind pedig a veszteségről minden egyes gyermekkel beszélgettünk.

A klinikai interjúkat magnetofonra vettük és a beszélgetés szövegét szóról-szóra átírtuk. A három interjú szövege átlagosan 8-10 oldal volt. Az interjúk elemzése során az egyes gyerekekkel készített három beszélgetés teljes szövegét egy egységként kezeltük és együtt elemeztük. Az elemzést, vagyis a szövegek ismételt olvasását és a megadott kérdésekre válaszoló kategóriák képzését három személy egymástól függetlenül végezte, majd a képzett kategóriákat és az egyes kategóriákba sorolt válaszokat a három elemző összehasonlította és a vitás esetekben konszenzusra jutott (Itt szeretnénk kifejezni köszönetünket Molnár Edina kutatási asszisztensnek és Fülöp Márta témavezetőnek a kvalitatív elemzésben független elemzőként végzett munkájukért.)

Azzal, hogy a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos beszélgetéseket egymással összefüggésben elemeztük, komplex képet kaphattunk minden egyes gyermek versengéssel kapcsolatos fogalmairól és arról, hogy a versengés egyes kimeneteivel kapcsolatban ő maga milyen nézeteket vall, illetve, hogy szerinte milyenek szülei és tanárai reakciói mindezekkel kapcsolatban. Az egyes fogalmakkal kapcsolatos interjúk vezérfonalát a I. Melléklet tartalmazza.

A vizsgálatban résztvevő 67 gyermek mindegyikének részvételét szülői beleegyezés tette lehetővé.

Az elemzés első lépéseként mind a 67 résztvevő gyerekkel kapcsolatban készítettünk egy-egy rövid versengési-jellemrajzot, amely a következőket tartalmazta:

- I. Hogyan *értelmezi* a versengést, a győzelmet és a veszteséget, mint fogalmakat?
- II. Milyen *funkciókat* jelenít meg a versengés, a győzelem és a veszteség fogalmainak értelmezésén keresztül?
- III. Milyen az adott gyerek *általános viszonya a versengéshez*, a győzelemhez és a veszteséghez, mennyire szeret versengeni és mennyire érzi sikeresnek magát a versenyekben?
- IV. Melyek az általa leginkább *preferált versengési területek*?
- V. Milyen *érzelmi vonatkozásokat* említ a vizsgált fogalmakkal kapcsolatban?
- VI. Mindezek alapján hogyan alakítja ki saját *győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos stratégiáit*?

Ezután megvizsgáltuk, hogy az egyes gyerekek milyen szülői és tanári üzeneteket fogalmaznak meg a versengéssel, a győzelemmel illetve a veszteséssel kapcsolatban, majd azt, hogy mindezen üzenetek hogyan viszonyulnak a gyerek által alkalmazott megküzdési stratégiákhoz. Az elemzés alapjául szolgáló jellemrajzokból néhány példa a dolgozat II. Mellékletében található. A továbbiakban ezeknek a jellemrajzoknak az egyes elemeit használtuk fel az összehasonlítások során – de mindig visszatértünk az eredeti interjúkhoz, hogy a gyermek saját szavaival illusztráljuk mindazon eredményeket, melyeket találtunk.

A versengés, mint fogalom értelmezése

Az interjúkkal kapcsolatos elemzés első lépéseként megvizsgáltuk, hogy a gyerekek a velük készült klinikai interjúk alapján miként értelmezik a versengést, mint fogalmat. Ezzel kapcsolatos eredményeink alapján a 8-9 éves gyerekek kivétel nélkül ismerik és képesek értelmezni a fogalmat, azonban ezen értelmezés színvonalában jelentős egyéni különbségeket találtunk. Összesen 3 gyermek (2 fiú és 1 lány) az interjú elején még nem tudta értelmezni a versengést, további 11 gyermek (8 fiú és 3 lány) pedig tévesen vagy atipikus módon értelmezte a fogalmat.

- „Az akkor van, amikor az emberek kiabálnak, meg izgulnak, és velük vagy” (111) – 8 éves lány a versengésről, mint fogalomról
- „Hogy tudnám? Hát, mondjuk, hogy valaki szalad, vagy ilyesmi...hogy mondjuk, van a szél, és amikor futunk, akkor azt is érezzük.” (112) – 8 éves fiú a versengésről, mint fogalomról
- „Hát szerintem, hogy nagyobb tömeg van, vagy több ember van, és akkor, hogy valami éppen történik, valami érdekes.” (123) – 8 éves fiú a versengésről, mint fogalomról
- „Hát a zsongásról (?) az jutott az eszembe, hogy több gyerek egy helyen van, meg, hogy beszélgetnek, meg ilyesmi... hogy például sok mindenben összekapnak, vagy például veszekednek rajta, hogy én ezt szeretném, azt szeretném, a többiek meg mást szeretnének” (153) – 8 éves fiú a versengésről, mint fogalomról
- „Hogy valamikor nagyon gyorsan csinálnak valamit.” (157) – 8 éves fiú a versengésről, mint fogalomról
- „...amikor így a szünetben ordítózunk.” (164) – 8 éves fiú a versengésről, mint fogalomról

Az atipikus versengés-értelmezések jellemző motívuma, hogy a gyermek a versengést valami olyan dolognak tartja, amiben az emberek örülnek, sokan együtt vannak, ujjonganak, kiabálnak, ordítózna, izgulnak vagy veszekednek. Vagyis bár a versengés egy-egy valós aspektusát jelenítik meg, ezekből a kezdeti értelmezésekből hiányzik a versengésre egyébként jellemző társas összehasonlítás, összemérés vagy verseny funkció, amely struktúrába helyezné a már meglévő ismereteket. A beszélgetés egy későbbi fázisában, azonban kiderült, hogy a „verseny” szót mindannyian ismerik és személyes tapasztalataik alapján beszélgetni is lehetett velük erről.

Az eredmények értelmezésének ebben a fázisában fontos megjegyeznünk, hogy egy-egy gyermek a „versengés”, mint fogalom értelmezése kapcsán egymással párhuzamosan többféleképpen is értelmezheti az adott fogalmat. A gyerekek a versengést jellemzően **versenyként**, **nyerő-vesztő helyzetként** és/vagy **társas összehasonlítás és értékelésként** értelmezik. Nagyon gyakran előfordul, hogy a gyerekek a versengést először versenyként konkretizálják, majd más értelmezéseket is kapcsolnak hozzá.

- „...azt jelenti, hogy emberek versenyeznek...hogy valamiben versenyeznek, és úgy versengenek, hogy például futnak, és aki győz, az kap jutalmat!” (117) – 8 éves lány a versengés, mint fogalom értelmezése kapcsán
- „Azt, hogy versenyeznek.” – győzelem – „Ki csinálja meg a több kört ugyanannyi idő alatt” (108) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban

Elemzésünkben így az egyes versengés-értelmezések előfordulási gyakoriságait a teljes mintához képest adjuk meg – vagyis azt nézzük meg, hogy a vizsgálatban résztvevő 67 gyermek közül milyen arányban találhatók meg a különböző értelmezések és ezen belül van-e esetleges nemi – vagy iskolatípusok szerinti különbség az előfordulási gyakoriságban.

Az elemzés első lépéseként minden egyes gyermekkel kapcsolatban összegyűjtöttük a versengés, mint fogalom kapcsán az interjúkban előforduló lehetséges értelmezéseket, majd ezeket gyerekenként összesítettük. Eredményeink szerint a gyerekek átlagosan 2,5 (sz:1,00) értelmezést kapcsoltak a versengés fogalmához. Úgy tűnik, hogy a fiúk és a lányok különböznek abban, hogy hányféleképpen értelmezik magát a fogalmat: a lányok többféle értelmezést (2,7 (sz:0,99)) kapcsolnak a versengéshez, mint a fiúk (2,2 (sz:0,98)). Az elvégzett khi-négyzet próbák alapján a fiúk és a lányok közötti különbség azonban csak tendenciaszinten szignifikáns. (Megjegyezzük, hogy amennyiben a statisztikai vizsgálat nem mutatott szignifikáns különbséget vagy csak tendenciaszerű különbséget mutatott, nem írjuk ki a pontos eredményeket. Azonban a szignifikáns eredmények esetében pontosan jelezzük a kapott szignifikancia szintjét.)

Az elemzés második lépéseként egyenként vizsgáltuk meg a különböző típusú versengés-értelmezéseket. Az ezekkel kapcsolatos gyakorisági eloszlásokat és az esetleges nemi illetve iskolatípus szerinti különbségeket az alábbi táblázatban (IV/2. Táblázat) foglaltuk össze.

A versengés, mint fogalom értelmezése	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Hány értelmezést kapcsol a versengéshez? Átlag (szórás)	2,5 (1,00)	2,2 (0,99)	2,7 (0,98)	2,4 (0,87)	2,5 (1,15)
Verseny	67 (100%)	33 (100%)	34 (100%)	36 (100%)	31 (100%)
Nyerő-vesztő helyzet	32 (48%)	15 (46%)	17 (50%)	15 (42%)	17 (55%)
Társas Összehasonlítás-Énértékelés	30 (45%)	11 (33%)	18 (53%)	20 (56%)	9 (29%)
A versenyben való részvétel	11 (16%)	4 (12%)	7 (21%)	10 (28%)	1 (3%)
Jutalom	6 (9%)	4 (12%)	2 (6%)	1 (3%)	5 (16%)
Játék-Szórakozás	4 (6%)	1 (3%)	3 (9%)	1 (3%)	3 (10%)
Harc	6 (9%)	3 (9%)	3 (9%)	1 (3%)	5 (16%)
Más (együttműködés, izgalom)	9 (13%)	2 (6%)	7 (10%)	3 (9%)	6 (19%)

IV/2. Táblázat – A versengés, mint fogalom értelmezése és az ezzel kapcsolatos elemzés során kialakult kategóriák nemi- és iskolatípus szerinti előfordulási gyakoriságai

Eredményeink szerint a versengés leggyakoribb és leginkább kézenfekvő értelmezése során a gyerekek a fogalmat a **versennyel** azonosítják. Vagyis a számukra kevésbé ismert versengést egy ismertebb, konkrétabb és mindennapi életükben gyakran előforduló fogalommal azonosítva konkretizálják azt. A versengés versenyként való értelmezése kivétel nélkül minden gyermekre (100%) jellemző, bár sokan nem az interjú elején, hanem egy későbbi fázisban jutnak el az értelmezésnek erre a legegyszerűbb szintjére. Ezek szerint a 8-9 éves gyerekeknek szükségük van arra, hogy megfoghatóbbá és könnyebben értelmezhetőbbé tegyék az egyébként számukra sokszor elvont versengés fogalmát, azonban ezen a konkrét szinten tisztában vannak a fogalom jelentésével és beszélgetni is lehet velük erről.

- „Szerintem azt, hogy versenyeznek ...hogya gyorsak legyenek és óvatosak” (105) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „Versenyeznek sokan, vagy nem sokan, hanem ketten...sok mindenben lehet” (106) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „Azt, hogy verseny.” (109) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Hogya versenyeznek.” (110) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Amikor valaki versenyzik valakivel” (111) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Hát, hogy verseny, szerintem” (116) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „Hogya emberek versenyeznek.” (117) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Hogya versenyeznek az emberek.” Vesztes – Aki nem lesz első, az veszít” (119) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Hát fociban versenyeznek” (157) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „A versenyzés az, amikor a futóverseny futnak, meg mindenfélét csinálnak” (160) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „...hogya versenyzünk, vagy sportolás vagy ilyesmi” (164) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „Hogya valaki versenyez, és még nem csak ő, hanem többen is.” (165) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „Amikor két ember valamiben versenyzik” (166) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban

A versengés versenyként való értelmezése mellett a gyerekek csaknem fele (48%) a versengést, mint **nyerő-vesztő helyzetet** is képes értelmezni. Eszerint az értelmezés szerint a versengés egy olyan verseny, amelynek vannak nyertesei és vesztesei. Ez a fajta értelmezés összekapcsolja az általunk vizsgált három fogalmat és egyformán jellemző a fiúkra és a lányokra, valamint a két különböző típusú iskolába járó gyerekekre.

- „Az, hogy van több ember, és akkor például 10 kilométert futnak, és van ilyen cél meg start, és aki a starttól hamarabb eléri a célra, az a nyertes...és aki leahagyja a másikat az lesz az első, és az a lényeg, hogy előzhet.” (101) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Hogya valamelyik gyerek beéri a célba, akkor amelyik beéri, az győz” (114) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Amikor például több mint egy ember egy sportágat választ, és abban verseng...aki a leggyorsabb, az nyer” (158) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „Amikor versenyeznek az autók és az egyik nyer” (168) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban

Az előzőeknél ritkábban fordul elő, hogy a fogalom értelmezése során a gyerekek a fogalom nyerő-vesztő helyzetként való értelmezése kapcsán az **értékelést vagy a társas összehasonlítást** is hozzákapszolták az értelmezéshez. A versengés társas összehasonlításként való értelmezése jellemzőbb a lányokra és a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekekre, azonban a különbség csak az iskolatípus tekintetében szignifikáns (Khi négyzet (1)=4,773; p<0,05).

Mind a versengés nyerő-vesztő helyzetként való értelmezésére, mind ennek társas összehasonlításként való értelmezésére jellemző, hogy a gyerekek a versengés folyamatát szorosan összekapcsolják az annak kimenetéhez kapcsolódó győzelemmel és veszteséssel, ezzel is bizonyítva a három fogalom összetartozását.

Eredményeink szerint az, hogy az adott gyermek társas összehasonlításként értelmezi a versengést, mint fogalmat szignifikánsan korrelál azzal, hogy mennyire érzi magát általában sikeresnek a versengésben ($r(67)=0,289$; $p<0,05$). Vagyis a komplexebb versengés-fogalom összefügg a szubjektív sikerességgel.

- „Hogy nézzék meg, hogy milyen gyorsan tudnak futni, hogy hanyadik tud lenni” (165) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „...és megmutatja, hogy ki a jobb” (160) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Hát azt, hogyha több ember összegyűl, és megnézik, hogy ki tud többet, ki az ügyesebb.” (103) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Hát azt, hogy teljesítményeket mérnek föl... ha győzők, akkor jobb vagyok a másiknál.” (104) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Nagyon nem tudok valami értelmeset, de szerintem azt, hogy nagyon sok ember összegyűl, és a tudásukat vagy az erejüket megpróbáltatják más emberekkel.” (115) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Hát mondjuk két vagy több ember, összemérik az erejüket, vagy a tehetségben, vagy mondjuk olvasásban vagy ilyesmiben.” (122) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban

Az értelmezések egy másik csoportja a versengés értelmezése kapcsán a részvétel fontosságát hangsúlyozza és versenyt az azon való **részvétel**ként azonosítja (16%). Az elvégzett khi-négyzet próba alapján ez a fajta értelmezés szintén jellemzőbb a magasabb akadémikus iskolába járó gyerekekre (Khi négyzet (1)=7,317; $p<0,01$) és pozitívan összefügg azzal, hogy a gyerek mennyire érzi magát sikeresnek általában a versengésben ($r(67)=0,255$; $p<0,05$).

- „Amikor van egy verseny és azon részt veszünk. Ez a versengés (150) – 8 fiú a versengéssel kapcsolatban

Ezzel szemben a versengés **jutalom**ként (9%) illetve **harc**ként (9%) való értelmezése inkább az átlagos akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekekre jellemzőbb. A különbség azonban a viszonylag kis számú válasz miatt ebben az esetben csak tendenciaszinten volt szignifikáns.

Jutalom

- „Hogy valamiben versenyeznek, és úgy versengenek, hogy például futnak, és aki győz, az kap jutalmat.” (117) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban

Harc

- „Azt jelenti, hogy versenyeznek...hogy van egy ilyen harc azért, hogy ki lesz az első, vagy melyik bokszoló...vagy amikor a lányokat kergetjük az udvaron és sikítoznak!” (105) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban

Mindezen értelmezéseken kívül még néhány esetben találkozhattunk azzal, hogy a gyerekek a versengést valami olyan hosszú távú folyamatként értelmezik, amelynek során mindent megtesznek egy bizonyos **cél elérése** érdekében és így a versengésnek ez a funkciója már az értelmezésben megjelenhet.

- „Kétfélét jelent. Lehet olyan is, hogy valamilyen verseny. Vagy a másik az, hogy valaki mindent megcsinál egy olyan bizonyos tárgyért, amit nagyon szeretne. (102) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Magammal, hogy minél jobban írjak és olvassak!” (162) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban

A versengés fogalmához kapcsolódó funkciók

Az elemzés következő lépéseként azt vizsgáltuk meg, hogy a gyerekekre jellemző versengés-értelmezésekkel összefüggésben a gyerekek milyen funkciót tulajdonítanak ennek a jelenségnek. Az alábbi táblázatban (IV/3. Táblázat) összefoglaltuk a versengés, mint fogalomhoz kapcsolódó funkciókat és az ezzel kapcsolatos nemi illetve iskolatípus szerinti különbségeket.

A versengés fogalmához kapcsolódó funkciók	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
A versengéshez kapcsolódó funkciók száma Átlag (szórás)	1,8 (0,76)	1,8 (0,85)	1,8 (0,69)	1,8 (0,77)	1,9 (0,76)
Társas Összehasonlítás-Énértékelés	40 (60%)	17 (52%)	23 (68%)	23 (64%)	17 (55%)
Játék-Szórakozás	30 (45%)	15 (46%)	15 (44%)	16 (44%)	14 (45%)
Célelés	20 (30%)	11 (33%)	9 (27%)	10 (28%)	10 (32%)
Önfejlesztés	15 (22%)	8 (24%)	7 (21%)	6 (17%)	9 (29%)
Bizonyítás	13 (19%)	9 (27%)	4 (12%)	6 (17%)	7 (23%)
Együttműködés	2 (3%)	0	2 (6%)	2 (6%)	0
Más (konfliktusmegoldás, ellenség lesöprése, mások motivációja)	3 (5%)	1 (3%)	2 (6%)	1 (3%)	2 (6%)

IV/3. Táblázat – A versengés fogalmához kapcsolódó funkciók

Eredményeink alapján a versengéshez, mint fogalomhoz leggyakrabban kapcsolódó funkció a **társas összehasonlítás** és az ehhez szervesen kapcsolódó **én-értékelés** (60%). Ez azt jelenti, hogy a 8-9 éves gyerekek a versengésre úgy tekintenek, mint egy olyan folyamatra, amelynek eredményeképpen összehasonlíthatják magukat a másikkal és fontos információkkal gazdagodhatnak saját magukkal és képességeikkel kapcsolatban. A versengésnek ezen társas-összehasonlítás funkciója elsősorban a *versengés kimeneteleihez* kapcsolódik, hiszen a gyermek csak akkor kapja meg az adott információt, ha teljesítményét valóban összemérte társai teljesítményével és az összehasonlítás eredménye is megvan. Ha az adott kimenet a gyermek szempontjából pozitív – vagyis, ha nyert az adott versengési folyamatban – akkor a társas összehasonlításból pozitívan kerül ki és én-értékelése is pozitív irányba változhat. Ezzel szemben, ha az adott összehasonlítási folyamatban a gyermek alulmaradt, akkor a társas összehasonlításból negatívan kerül ki és én-értékelése is várhatóan csökken. Mindezek alapján a versengés társas összehasonlítás funkciója elsősorban azoknak a gyerekeknek „éri meg”, akik várhatóan jól szerepelnek a versenyeken és sikeresek.

- „...az ember megtudhatja, hogy miben kell javítania!” (102) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „Azt, hogy valaki versenyez valakivel. Sokan versenyeznek...meg azt, hogy ők le akarják egymást győzni, és meg akarják tudni, hogy ők maguk mennyire képesek.” (107) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban

A versengés egy másik nagy gyakorisággal (45%) megjelenő funkciója a **játék és a szórakozás**. A társas összehasonlítással ellentétben a versengés ezen funkciója nem a versengési folyamat kimenetéhez, hanem magához a versengés folyamatához kapcsolódik. Vagyis az, hogy az adott gyermek élvezzi, szórakoztatónak tartja és/vagy játékként fogja fel magát a versengést, lehetővé teszi, hogy az adott folyamat kimenetétől függetlenül jól érezze magát benne.

- „...egy kicsit olyan, mintha játszanék valakivel. Olyan jó.” (108) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „Már az jó, hogy játszottál. Mert élvezetes az egész verseny!” (138) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban

A gyerekekkel készült interjúk során a versengéssel kapcsolatban funkcióként viszonylag gyakran megjelent még a **célelés** (30%), az **önfejlesztés** (22%) és a **bizonyítás** (19%) is.

- „Van, hogy az ember mindent megcsinál egy bizonyos tárgyért, amit nagyon szeretne!” (102) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „...azért is jó, mert már régen erről álmodott...hogy megnyeri és a végén kezét fogják vele!” (157) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „...hogy erősödni is lehet benne, meg minden...ha meg megnyerjük akkor a jutalom!” (136) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „Hát, azt hittem, hogy ez nem fog menni, és mondtam magamban, hogy menjél, menjél, és sikerült!” (109) – 8 éves lány a győzelemmel kapcsolatban
- „...érdemes volt beneveznie, mert most már tudja, hogy ő igazán jó táncosnő!” (107) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatos rajzáról
- „...az a jó benne, hogy izmosabbak lehetünk!” (118) 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban

Eredményeink szerint az, hogy az adott gyermek mennyire komplexen értelmezi a versengés fogalmát – vagyis hány különböző funkciót rendel hozzá szignifikánsan korrelál azzal, hogy az interjúk alapján mennyire érzi magát sikeresnek ($r(66)=0,271$; $p<0,05$).

A versengéshez fűződő általános viszony és a versengés intenzitása

Az interjúk további szisztematikus elemzése során elsőként azt vizsgáltuk meg, hogy a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos beszélgetések alapján mi jellemzi az egyes gyerekek mindezen fogalmakkal kapcsolatos viszonyát, vagyis milyen az adott gyerek általános hozzáállása a versengéshez, a győzelemhez és a veszteséghez.

Eredményeink szerint a versengéshez fűződő viszony négy típusát tudtuk azonosítani. Az első csoportba azok a gyerekek kerültek, akik nyíltan kifejezték egyértelmű pozitív viszonyulásukat a versengéshez, vagyis akik *„feltétel nélkül nagyon szeretnek versengeni”* (1) és emellett a pozitív viszonyulás mellett semmiféle negatív aspektust nem jelenítenek meg. A második csoportba kerülő gyerekekre az első csoporthoz hasonlóan jellemző, hogy *„szeretnek versengeni, de vannak fenntartásaik a versengéssel kapcsolatban”* (2). Náluk a versengés döntően pozitív aspektusai mellett annak negatív tulajdonságai is megjelentek. A harmadik csoportba azok a gyerekek kerültek, akik *„általában nem szeretnek versengeni, csak bizonyos helyzetekben”* (3), attól függ, hogy milyen helyzetről vagy a versengés mely területeiről van szó. A negyedik csoportba pedig azok a gyerekek kerültek, akik *„egyáltalán nem szeretnek versengeni”* (4).

Az alábbi táblázat (IV/4. Táblázat) mutatja a versengéshez való viszonyulással kapcsolatban a négy különböző csoportba kerülő gyerekek arányát és ezen belül is a nemek és az iskolatípus mentén megjelenő esetleges különbségeket.

A versengéshez való viszony	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N=34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Feltétel nélkül nagyon szeret versengeni	26 (39%)	15 (46%)	11 (32%)	16 (44%)	10 (32%)
Szeret versengeni, de vannak fenntartásaik ezzel kapcsolatban	33 (49%)	14 (42%)	19 (56%)	19 (53%)	14 (45%)
Általában nem szeret versengeni, csak bizonyos helyzetekben	4 (6%)	3 (9%)	1 (3%)	0 (0%)	4 (13%)
Egyáltalán nem szeret versengeni	4 (6%)	1 (3%)	3 (9%)	1 (3%)	3 (10%)

IV/4. Táblázat – A versengéshez való viszony – Nemi- és iskolatípus szerinti megosztásban

Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a gyerekek többsége ebben az életkorban szeret, vagy nagyon szeret versengeni. A 67 gyermek közül 59, vagyis az összes gyermek 88%-a az első két csoport egyikébe került. Ennek megfelelően összesen 8 gyermekre (12%) – 4 fiúra és 4 lányra, akik egy kivételével mindannyian az átlagos akadémikus teljesítményű iskola diákjai – jellemző, hogy összességében inkább nem szeretnek versengeni, csak bizonyos kiemelt helyzetekben.

- *„Nem nagyon szeretek! Csak ami ilyen bicikliverseny, meg lóverseny, az ilyeneket szeretem. De az olyanokat, hogy sakkverseny, meg ilyenek, azokat nem annyira, mert a sportban az erődet kell használni. Meg a testedet”(108) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban*
- *„Csak akkor szeretem, amikor többen vagyunk. De amikor egyedül, akkor nem, mert mindig szegénylős vagyok!” (109) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban.*

Ha az egyes kategóriákat részletesebben is megvizsgáljuk, látható, hogy 26 gyermek, vagyis az összes vizsgálatban résztvevő gyermek 39%-a „*feltétel nélkül nagyon szeret versengeni*” és a versengésnek semmilyen negatívumát nem említette a beszélgetések folyamán. Ők azok, akik nem csak akkor szeretnek versengeni, ha az adott kimenet számukra pozitív – vagyis, ha nyernek – hanem akkor is, ha esetleg veszítenek. Természetesen ők is jobban örülnek, ha nyerhetnek és elszomoríthatja őket a veszteség, azonban képesek a folyamatot tágabb perspektívából szemlélve megtalálni a veszteségben is azt, amiért érdemes volt belevágni az adott folyamatba és azt feldolgozva kedvük van egy újabb megmérettetéshez.

- „*Hát az, hogy ha nyerünk, az örömteli élmény, de hogy ha veszítünk, akkor is nagyon jó érzés, mert azért tudod, hogy megcsináltad, és büszke vagy magadra*” (134) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban

További 33 gyermek – fiú és lány – az összes vizsgálatban résztvevő gyermek 49%-a „*szeret versengeni, de vannak bizonyos fenntartásai ezzel kapcsolatban*” kategóriába tartozik, vagyis ők azok, akik a versengés pozitív aspektusai mellett megemlítenek néhány negatív jelenséget vagy következményt is. Mivel az ebbe a csoportba tartozó gyerekekkel való beszélgetések folyamán a versengésnek számos pozitív és negatív aspektusa is megjelent, ezeknek a gyerekeknek a versengés-felfogása árnyaltabbnak tűnik, mint az első csoportba tartozó társaiké. És bár mindnyájukra jellemző, hogy összességében szeretnek versengeni, kirajzolódnak bizonyos helyzetek, amelyekben a versengés kevésbé élvezetes dolognak tűnik, és amely alapján a válaszokat csoportosíthatjuk. Az ezzel kapcsolatos eredményeket a dolgozat következő fejezetében részletesebben is elemezzük.

- „*Hát például akkor jó, hogyha nagyon sok esélyed van, hogy nyersz, vagy akkor, amikor a barátoddal játszol, akkor először úgy érzed, hogy nem jó, de amikor úgy, mert vesztesz is, a barátod nyer, akkor azt érzed, hogy jó mégis neki.*” (125) – 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „*Amikor nem akarjuk, de muszáj, az nem jó benne. Unalmas is lehet néha!*” (135) – 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban

Az interjúk részletes elemzése során a versengéshez való viszonyon kívül minden egyes gyermekkel kapcsolatban értékeltük, hogy milyen intenzíven verseng, milyen gyakran vesz részt versenyeken és mennyire érzi magát sikeresnek a versengés tekintetében. Ezen négy változóval kapcsolatban egy 4 fokozatú skálán értékeltük a gyerekeket. Az értékelést – csakúgy, mint az interjúk elemzését – három független elemző végezte, majd az eredményeket illesztettük és a vitás helyzeteket – amelyekből csak elvétve akadt – tisztáztuk.

Ezek szerint **a versengéshez való viszony**, mint szempont értékelése kapcsán a gyermek 4 pontot kapott, ha feltétel nélkül nagyon szeret versengeni, 3 pontot akkor, ha szeret versengeni, de vannak bizonyos fenntartásai ezzel kapcsolatban, 2 pontot akkor, ha általában nem szeret versengeni, csak bizonyos helyzetekben és 1 pontot akkor, ha egyáltalán nem szeret versengeni.

A **versengés intenzitása** szempontjából 4 pontot kapott az a gyermek, aki nagyon intenzíven és szinte mindenben verseng, 3 pontot az, aki elég intenzíven verseng bizonyos helyzetekben, míg más helyzetekben kevésbé, 2 pontot az, aki nem túl intenzíven verseng és 1 pontot az, aki – elmondása szerint – egyáltalán nem verseng.

Amikor azt értékeltük, hogy az adott gyermek **milyen gyakran vesz részt versenyeken**, akkor 4 pontot kapott az a gyermek, aki mindig, szinte minden versenyen elindul és több területen is gyakran verseng, 3 pontot kapott az, aki gyakran vesz részt versenyeken, 2 pontot az, aki ritkán ugyan, de részt vesz versenyeken és végül 1 pontot az, aki soha vagy csak elvétve verseng.

A **szubjektív sikeresség**, mint szempont tekintetében az értékelés során 4 pontot kapott az a gyermek aki a beszélgetések során arról számolt be, hogy mindig, vagy majdnem mindig nyer a versenyeken, 3 pontot kapott az, aki általában nyerni szokott de néha előfordul, hogy veszít, 2 pontot kapott az, aki csak ritkán szerepel sikeresen és végül 1 pontot kapott az a gyermek, aki saját bevallása szerint még soha nem nyert semmiféle versenyen.

Mindezen értékelési rendszer alapján elsőként kiszámoltuk az egyes értékelési szempontokkal kapcsolatos átlagos értékeket és a hozzájuk kapcsolódó szórást, majd a nemek és az iskolatípus mentén való összehasonlíthatóság érdekében az egyes értékelési szempontokon belül a fiúkra és a lányokra, valamint a két különböző típusú iskolába járó gyerekekre jellemző átlagokat is. Mindezeket az alábbi táblázatban (IV/5. Táblázat) összegeztük:

Az értékelés szempontjai Átlag (szórás)	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N=34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
A versengéshez való viszony	3,2 (0,81)	3,3 (0,77)	3,1 (0,84)	3,4 (0,65)	3,0 (0,93)
A versengés intenzitása	2,9 (0,89)	2,9 (0,83)	2,9 (0,95)	3,3 (0,65)	2,6 (1,00)
A versengés gyakorisága	2,7 (0,92)	2,7 (0,88)	2,7 (0,97)	3,0 (0,81)	2,4 (0,96)
Szubjektív sikeresség	2,6 (0,94)	2,5 (0,91)	2,6 (0,99)	2,8 (0,88)	2,2 (0,92)

IV/5. Táblázat – A versengéshez való viszony, a versengés intenzitása, a versengés gyakorisága és a versengésben való sikeresség értékelése – az interjúban résztvevő gyerekek önbeszámolóí alapján – Nemi- és iskolatípus szerinti megosztás

Eredményeink szerint a négy értékelési szempont alapján a fiúkra és a lányokra jellemző átlagok nem különböznek egymástól szignifikáns mértékben, azonban az iskolatípus mentén mind a négy vizsgált szempont alapján az elvégzett varianciaanalízis alapján szignifikáns különbséget találtunk. A magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó diákokra egyértelműen jellemzőbb, hogy jobban szeretnek versengeni ($F(1;65)=4,037$; $p<0,05$), intenzívebben versengenek ($F(1;50,324)=10,305$; $p<0,01$), gyakrabban vesznek részt versenyeken ($F(1;59,216)=7,186$; $p<0,01$), valamint sikereesebbnek érzik magukat ezen versengésben ($F(1;65)=7,623$; $p<0,01$), mint az átlagos tanulmányi színvonalú iskolába járó társaik.

Ezen kívül eredményeink szerint a szubjektív sikeresség mind a három másik értékelési szemponttal összefüggést mutat. Vagyis az a gyermek, aki sikerebbnek tartja magát általában a versengésben, jobban szeret versengeni ($r(67)=0,583$; $p<0,01$), intenzívebben verseng ($r(67)=0,639$; $p<0,01$) és gyakrabban vesz részt versenyeken ($r(67)=0,786$; $p<0,01$). Ezek az összefüggések erősnek mondhatók.

A versengéshez fűződő általános viszony vizsgálata után alaposabban is tanulmányoztuk, hogy a gyerekek szerint melyek a versengés, a győzelem és a vesztes pozitív és melyek ezek negatív aspektusai. A beszélgetések során mind a három vizsgált fogalommal kapcsolatban megkérdeztük a gyerekeket arról, hogy szerintük mi a jó bennük és mi a rossz? Az ezekkel kapcsolatos válaszokat elemezve kialakultak azok a fő kategóriák, amelyek mentén a válaszokat csoportosíthattuk. Az alábbiakban az egyes fogalmak mentén haladva ismertetjük az egyes kategóriákat és a hozzájuk kapcsolódó gyakorisági értékeket, majd megvizsgáljuk, hogy ezen értékek mentén van-e különbség a nemek vagy az iskolatípus függvényében.

Mi a jó a versengésben?

Eredményeink szerint arra a kérdésre, hogy mi a jó versengésben, kivétel nélkül minden gyermek tudott válaszolni. Voltak, akik csak egy választ adtak, de a többség több olyan dolgot is felsorolt, ami szerinte és számára jó a versengésben, és ami miatt ő szeret versengeni. A versengés pozitív aspektusaival kapcsolatos átlagos válasz-szám 2,2 (sz: 1,05). A leggyakrabban előforduló érv a versengés mellett annak pozitív kimenetelével kapcsolatos, vagyis a gyerekek leggyakrabban azt szeretik a versengésben, hogy „*lehet benne nyerni*”. Ezt összesen 50 gyerek, az összes gyermek 75%-a említette. Szintén gyakran találkozhattunk azzal, hogy a gyerekek magát a versengési folyamatot és a *részvételt* tartják élvezetesnek (27%), *szórakoztatónak* (15%) vagy *izgalmasnak* (6%). A válaszok egy másik jelentős csoportja a versengés pozitív kimenetelével kapcsolatban az ezt kísérő *pozitív érzelmekre* – vagyis az örömré, a büszkeségre és a sikerélményre – vonatkozik (15%) illetve az ehhez kapcsolódó *külső megerősítést és konkrét jutalmat* (20%) hangsúlyozza.

Miután a válaszokat kategorizáltuk, a kategóriákat három nagyobb csoportba rendeztük. Az első csoportba azok a válaszok kerültek, amelyek a versengési **folyamat** egyes elemeire vonatkoznak – vagyis amelyekben a gyermek a versengés pozitív aspektusai között a részvételt, a szórakozást, a játékot és az izgalmat említette.

- „*A legjobb benne, hogy ott lehettem!*” (101) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „*Szerintem versengeni nagyon jó, mert izgalmas és tényleg semmi rossz nincs benne!*” (123) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „*...mert ez egy jó játék!*” (118) 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban

A második csoportba a versengés **pozitív kimenete** és az ezzel kapcsolatos válaszok kerültek. Ezekben a gyerekek azt mondták, hogy a versengésben az a jó, hogy nyerni lehet benne, és hogy emiatt jutalmat kaphatnak, megdicsérik őket tanáraik és szüleik, illetve megbecsülik őket társaik.

- „*Az is jó benne, hogy lehet benne aranyérmet szerezni...*” (118) 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „*...ha nyersz, akkor örülhetsz, mert jutalmat kapsz, és mert bekerülhet az újságba a neved...*” (120) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „*Aki nyer, az büszke lehet magára...*” (132) 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „*...sikerélményt szerezhet magának az ember...*” (102) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban

A harmadik csoportba a versengés **pozitív következményei** kerültek és olyan konkrét válaszok, mint az, hogy ennek hatására „önismeretre tehetünk szert” vagy „erősödhet a testünk és a lelkünk”.

- „A versengés mindenképpen jó, mert erősödik az ember teste!” (141) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „...az ember megtudhatja, hogy miben kell javítania!” (102) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „...értelmes volt beneveznie, mert most már tudja, hogy ő igazán jó táncosnő!” (107) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatos rajzáról
- „...az a jó benne, hogy izmosabbak lehetünk!” (118) 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban

Miután a válaszokat csoportosítottuk, minden egyes gyermekkel kapcsolatban megvizsgáltuk, hogy a három nagy csoport közül az ő adott válaszai mely csoportba, vagy mely csoportokba tartoznak. Ezek után mind csoportonként összesítve, mind a nemek és az iskolatípus szerint kiszámoltuk az előfordulási gyakoriságokat. Az eredményeket az alábbi táblázatban (IV/6. Táblázat) összesítettük:

Mi a jó a versengésben?	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Maga a versengés folyamata és a részvétel (szórakoztató, izgalmas, együtt lehetünk)	39 (58%)	15 (46%)	24 (71%)	22 (61%)	17 (55%)
A versengés pozitív kimenete - vagyis a győzelem (sikerélmény, jutalom)	54 (81%)	28 (85%)	26 (77%)	32 (89%)	22 (71%)
A versengés pozitív következményei (társas összehasonlítás, önismeret, erősödés és a vesztes, mert ilyenkor ebből is lehet tanulni)	21 (31%)	10 (30%)	11 (32%)	11 (31%)	10 (32)

IV/6. Táblázat – Mi a jó a versengésben?

Ezek szerint a gyerekek leggyakrabban a versengés pozitív kimenetelét, vagyis a győzelem lehetőségét hangsúlyozzák akkor, amikor azt kérdezzük tőlük, hogy mi a jó a versengésben. A gyerekek 81%-ának válaszai tartalmaztak ezzel kapcsolatos érveket. Ezen aspektus mentén nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között, azonban az iskolatípus függvényében különbséget találtunk.

- Ezek szerint a *versengés pozitív kimenete, vagyis a győzelem lehetősége* a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek számára fontosabbnak tűnik, bár a különbség csak tendenciaszinten szignifikáns.
- A másik jelentős válaszcsoport a versengésben való *részvételre és a versengés folyamatának szórakoztató és izgalmas* voltára vonatkozik (58%). Ez a típusú válasz a lányoknál szignifikánsan gyakrabban (Khi négyzet (1)=4,349; $p<0,05$) fordult elő, mint a fiúk esetében, azonban az iskolatípus tekintetében nem találtunk különbséget.
- És végül a válaszok harmadik csoportja, amely a *versengés pozitív következményeire* vonatkozik, és amely kapcsolódik a versengés folyamatként való értelmezéséhez csak a gyerekek 31%-ának válaszai között szerepelt.

Eredményeink szerint, az, hogy egy adott gyermek mennyi jó dolgot talál a versengésben, pozitív összefüggést mutat azzal, hogy mennyire érzi magát sikeresnek általában a versengésben ($r(67)=0,325$; $p<0,01$), vagyis a szubjektív sikeresség összefügg azzal, hogy a gyermek mennyire komplex képet alakít ki a versengésről.

Mi a rossz a versengésben?

A versengés pozitív aspektusainak vizsgálatát követően minden egyes gyermekkel kapcsolatban összegyűjtöttük és kategorizáltuk a versengés negatív aspektusaira vonatkozó válaszokat is. Az ezzel kapcsolatos átlagos válasz-szám 1,5 (sz:1,04), ami szignifikánsan kevesebb ($t(66)=4,121$; $p<0,01$), mint a versengés pozitív aspektusaival kapcsolatos válasz-szám (2,2 (sz:1,05)).

Ezzel a kérdéssel kapcsolatban is az volt a tapasztalatunk, hogy a gyerekeknek nem okoz gondot válaszolni a kérdésre. Összesen 10 gyermek (15%) válaszolta, hogy szerinte „*semmi rossz nincs a versengésben*”, de úgy tűnik, hogy ők nem a választ szerették volna kikerülni, hanem valóban úgy gondolják, hogy a versengésben nincs semmi rossz dolog.

Eredményeink szerint a 8-9 éves gyerekek szerint a versengésben az a legrosszabb, hogy „*veszteni is lehet benne*”. Ezt összesen 37 gyermek említette akkor, amikor azt kérdeztük tőlük, hogy mi az, ami szerintük rossz a versengésben (55%).

Ehhez még hozzákapcsolódnak a veszteséssel kapcsolatos olyan *negatív érzelmek*, mint a szomorúság, valamint az irigység és féltékenység (15%).

- „...*ha veszít az ember, akkor sokszor szomorú, meg aki nyert, ahhoz nem annyira szól hozzá, mert ő nyert*” (113) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „*Hát az a baj, hogy így lehet, hogy egy kicsit úgy szétváljak az osztály..., mert mindenki azt szeretné egy kicsit, hogy nyerjen és féltékeny meg irigy*” (122) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „*Lehet, hogy valaki olyan, hogy féltékeny lesz, és emiatt makacskodik veled*” (129) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban

A másik leggyakrabban említett negatív aspektus a versengés következményeivel összefüggő *konfliktusokkal* kapcsolatos. Ezt összesen 19 esetben (28%) említették a gyerekek. Több gyermek beszámolt róla, hogy előfordul, hogy a győztest társai kicsúfolják és az is, hogy haragosak lesznek rá. A haragot a gyerekek gyakran együtt említik az irigységgel és a féltékenységgel, illetve az irigység és féltékenység konfliktushoz vezető voltát emelik ki (lásd fenti példák is).

- *Hát, amikor bicikliztünk a barátaimmal, kint a játszótéren, és akkor én vesztettem, mert a lábamba beleakadt és elestem. A legjobb barátom lett az első. Akkor nagyon haragos és féltékeny lettem rá!*” (159) 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban

Szintén sokan (17%) hangsúlyozták, hogy a versengés veszélyes lehet, amiben gyakran előfordul, hogy valaki megsérül.

- „*Mi az, ami nem jó? Hát, az, hogy elesünk, vagy ilyesmi.*” (112) 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „*Mondjuk az rossz az ilyen sportokban, hogy mindenki megsérülhet!*” (121) 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „*Hát mondjuk az rossz, hogy az úszóversenyen ilyen vadak a többiek...vagy a futóversenyen elesnek, meg amikor a kosármecsen, ellökhethet valaki vagy a focimeccseken az szokott legtöbbször előfordulni, hogy valaki elesik.*” (122) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatban
- „*Hát, ha például futóversenyen elesünk, meg ilyenek!*” (136) 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban

Miután a válaszokat kategorizáltuk, a kategóriákat itt is három nagyobb csoportba rendeztük.

- Az első csoportba azok a válaszok kerültek, amelyek **a versengési folyamat** egyes elemeire vonatkoznak. Ez ebben az esetben olyan válaszokat jelent, amelyek a versengési folyamat veszélyességére, fárasztó voltára, vagy a versengéssel kapcsolatos stresszre és izgalomra vonatkoznak.
- A második csoportba a versengés esetleges negatív kimenetével, vagyis **a vesztes lehetőségével** kapcsolatos válaszok és az ezzel kapcsolatos erős negatív érzelmek és indulatok kerültek.
- És végül a harmadik csoportba **a versengés és a vesztes negatív következményei** és az ezzel kapcsolatos konfliktusok kerültek (IV/7. Táblázat).

Mi a rossz a versengésben?	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Semmi	10 (15%)	6 (18%)	4 (12%)	4 (11%)	6 (19%)
Maga a versengés folyamata és a részvétel (sérülés, veszélyes, izgalom, stressz, szégyenlős, fárasztó)	20 (30%)	10 (30%)	10 (29%)	9 (25%)	11 (35%)
A versengés negatív kimenete - vagyis a vesztes (és az ezzel kapcsolatos erős negatív érzelmek és indulatok)	40 (60%)	22 (67%)	18 (53%)	24 (67%)	16 (53%)
A versengés és a vesztes következményei (a társaság elutasítása, sajnálata, konfliktusok és büntetés)	24 (36%)	10 (30%)	14 (41%)	15 (42%)	9 (29%)

IV/7. Táblázat – Mi rossz a versengésben?

Eredményeink szerint a gyerekek leggyakrabban a versengés *negatív kimenetelét*, vagyis a vesztes esetleges előfordulását hangsúlyozták akkor, amikor azt kérdeztük tőlük, hogy szerintük mi a rossz a versengésben. Ez összesen 40 gyermek (60%) ezzel kapcsolatos válaszai között szerepelt. Ezzel szemben mind a versengés *folyamatának* (30%), mind a versengés *negatív következményeinek* (36%) hangsúlyozásával ennél jóval kisebb arányban találkozhattunk. A versengés negatív aspektusai közül egyetlen esetben sem találtunk szignifikáns különbséget sem a nemek, sem az iskolatípus függvényében.

Mi a jó a győzelemben?

Mint azt a korábbiakban már leírtuk, a gyerekek számára a versengés leggyakrabban hangsúlyozott pozitív aspektusa a győzelem, míg leghangsúlyosabb negatív aspektusa a veszteség. Ez is alátámasztja, hogy a versengés, valamint annak pozitív, illetve negatív kimenete milyen nagymértékben összekapcsolódik már a 8-9 éves gyerekek fogalmi struktúrájában is. Ennek fényében különösen érdekes az, amikor azt kérdezzük a gyerekektől, hogy mi a jó a győzelemben, mert ezzel tovább pontosíthatjuk a versengés, mint fogalom gyermekkori leképeződéséről való ismereteinket.

A győzelemmel kapcsolatos kérdésekre a vizsgálatban résztvevő gyermekek mindegyike tudott válaszolni. A válaszokból kiderült, hogy a győzelmet mind a 67 gyermek számára (100%) egy *örömteli, jó érzés* követi. A gyerekek egy jelentős hányadánál (40%) az egyszerűbb öröm mellett olyan komplexebb érzelmek is megjelentek, mint a *büszkeség* vagy a *sikeresség* érzése. A győzelemmel kapcsolatban nagy gyakorisággal hangsúlyozott pozitív aspektus az ezzel kapcsolatos *jutalommal* kapcsolatos. Vagyis a gyerekek számára a győzelmet kísérő pozitív érzelmek mellett a legfontosabbnak és legjobbnak a *győzelemért járó jutalmat* tartják. Ezzel összesen 28 gyermek (42%) válaszai között találkozhattunk. A gyerekek egy kisebb csoportja a győzelemben az oda vezető utat, vagyis a *versengést magát* és a *résztvételt* (9%) tartotta jónak, illetve azt, hogy a győzelem ténye bizonyította azt, hogy *ő jobb másoknál* (15%).

Az elemzés következő lépéseként a versengéshez hasonlóan a győzelemmel kapcsolatos válaszokat is nagyobb csoportokba rendeztük:

- Az első csoportba a **pozitív emocionális válaszok** kerültek. Mivel az öröm és a jó érzés minden egyes gyermek győzelemmel kapcsolatos válaszai között szerepelt, ezért a továbbiakban ezzel nem foglalkoztunk, csak azokat a válaszokat gyűjtöttük össze, amelyekhez komplexebb pozitív érzelmek is kapcsolódnak.
- A második csoportba azok a válaszok kerültek, amelyek **a versengési folyamat és a részvétel** fontosságát és pozitív aspektusait emelik ki. A harmadik csoportba **a versengés pozitív következményei** kerültek. Ide olyan válaszokat soroltunk, amelyek arra vonatkoztak, hogy az adott győzelem következtében a gyermek *„úgy érzi, hogy tényleg jó”*, vagy azok, amelyekben kifejezi, hogy ennek hatására *„úgy érzi, hogy érdemes volt részt venni az adott versenyen”*.
- És végül a negyedik csoportba **a győzelemmel kapcsolatos külső megerősítéssel** – vagyis olyan konkrét és kézzel fogható jutalmakkal, mint az érem, a kupa vagy az oklevél illetve a tanárok, a szülők és a társak elismerésével és megbecsülésével – kapcsolatos válaszok kerültek.

Az alábbi táblázat (IV/8. Táblázat) mutatja a győzelem pozitív aspektusainak kategorizációja alapján képzett négy nagy válasz-csoport egyes elemeinek előfordulási gyakoriságát, valamint az ezekkel kapcsolatos esetleges nemi vagy iskolatípus szerinti különbségeket.

Mi a jó a győzelemben?	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Emocionális válaszok (Az öröm (100%) mellett a büszkeség és más erős pozitív érzelmek)	27 (40%)	11 (33%)	16 (47%)	15 (42%)	12 (39%)
Maga a versengés folyamata és a részvétel	6 (9%)	3 (9%)	3 (9%)	1 (3%)	5 (16%)
A győzelemmel kapcsolatos pozitív következmények (jobb vagyok érzése, érdemes volt)	10 (15%)	7 (21%)	3 (9%)	5 (14%)	5 (16%)
Külső megerősítés – Jutalom (kupa, érem, oklevél, társak elismerése)	33 (49%)	17 (52%)	16 (47%)	13 (36%)	20 (65%)

IV/8. Táblázat – Mi a jó a győzelemben?

Ezek szerint a 8-9 éves gyerekek számára a győzelemmel kapcsolatos külső megerősítés vagy jutalom a leginkább hangsúlyozott pozitív aspektus. Ezt a gyerekek csaknem fele említette ezzel kapcsolatos válaszában (49%). A fiúk és a lányok eredményei ezen változó mentén nem különböznek egymástól, azonban az eredmények alapján úgy tűnik, hogy az átlagos akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek számára a jutalomnak és más külső megerősítésnek fontosabb szerepe van, mint a magasabb akadémikus iskolába járó társaik számára (Khi négyzet (1)=5,377; $p<0,05$). Részben ezzel összefüggésben értelmezhető, hogy a jutalom és a külső megerősítés hangsúlyozása a győzelemmel kapcsolatban negatív összefüggést mutat a gyermek szubjektív sikerességével ($r(67)=-0,263$; $p<0,05$). Vagyis úgy tűnik, hogy azok a gyerekek, akik kevésbé sikeresek a versengésben, különösen vágyanak a külső megerősítésre, illetve különösen fontosnak tartják a külső jutalmakat. A második legjelentősebb változó a győzelmet kísérő összetett pozitív érzelmekkel kapcsolatos (40%). Azonban sem ezen változón, sem a másik két kisebb jelentőségű válaszcsoporton belül nem találtunk szignifikáns különbséget sem a nemek, sem az iskolatípus függvényében. Ugyanakkor a különböző válaszcsoportok arányaiban találtunk különbséget. Míg a magas akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek számára a győzelemmel járó pozitív érzelmek egyforma jelentőségűek a külső jutalommal (42% vs 36%) , addig az átlagos akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek számára kevésbé fontos az érzelmi jutalom, a belső öröm, mint a győzelem külső jutalmazása (39% vs 65%).

Mi a rossz a győzelemben?

A győzelem pozitív aspektusaihoz hasonlóan a gyerekektől a győzelem esetleges negatív aspektusaira is rákérdeztünk. Érdekes, hogy míg a pozitív aspektussal kapcsolatban egyetlen „Semmi” választ sem kaptunk, vagyis egyetlen gyermek sem válaszolta azt, hogy a győzelemben számára semmi jó nincs, addig 24 gyermek, a gyerekek 36%-a egyetlen negatív aspektust sem nevezett meg ugyanezen fogalommal kapcsolatban. Részben ebből is adódik, hogy míg a győzelem pozitív aspektusaival kapcsolatban, a vizsgálatban résztvevő gyerekek átlagosan két választ adtak (2,2 (sz:1,00)), addig a győzelem negatív aspektusával kapcsolatban a válaszok átlagos száma lényegesen alacsonyabb (0,7 (sz:0,73)). A győzelem pozitív aspektusaihoz hasonlóan a győzelem negatív aspektusaival kapcsolatos válaszokat is nagyobb csoportokba rendeztük.

Ennek során a „*Semmi rossz nincs benne*” kategórián kívül négy csoportot alkottunk, azonban ebből csak az első csoportot nevezhetjük népesnek, a másik három csoportba meglehetősen kevés, de egyedi válasz került. Az első – és egyetlen népes – csoportba olyan **interperszonális-emocionális válaszok** kerültek, amelyekben a gyermekek a győzelem negatív aspektusaként a társak iránt érzett *sajnálatot* és a *vesztesek szomorúságát* említették (33%) és/vagy a győzelemmel gyakran együtt járó *konfliktusokat*, a társak elutasítását illetve irigységét és féltékenységet említették (21%). Ezek szerint a leggyakrabban elhangzó negatív aspektus az, hogy a győzelemmel kapcsolatban érzett örömhöz hozzákapcsolódik a vesztes iránt érzett *sajnálát*, ami olyan, mintha „*kicsit elrontaná vagy beárnyékolná*” a győzelemmel járó egyébként örömteli érzést.

- „...szomorú voltam(amikor nyert a futóversenyen), mert a legjobb barátnőm utolsó lett és én ettől rosszat éreztem – arra gondoltam, hogy jaj de kár, miért nem én lettem az utolsó, ő meg az első!” (101) 8 éves lány a győzelemmel kapcsolatban
- „...ha én megnyerem, akkor megsajnálom a többieket, hogy ők nem kaptak semmit.” (106) 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „Jaj, szegény vesztes!” (114) 8 éves lány a győzelemmel kapcsolatban
- „Az a rossz benne, hogy például sajnáljuk az utolsót és hogy ő olyan nagyon szomorú!” (129) 8 éves lány a győzelemmel kapcsolatban
- „Ha a barátod, vagy valaki ellen versenyzel, akit ismersz, és akkor ő nem nyer, hanem te és akkor nagyon sajnálod!” (131) 8 éves fiú a győzelemmel kapcsolatban
- „Hát, hogyha nyerünk, akkor az jó érzés, de nem annyira, mert mások, a másik csapat akkor annak nem olyan jó érzés, hogy veszített.” (135) 8 éves fiú a versengéssel kapcsolatban
- „Hát, hogy örül, hogy győzött, és sajnálja egy kicsit a többieket, akik nem kerülhettek a dobogóra.” (137) 8 éves lány a versengéssel kapcsolatos rajzán megjelenített győztes érzéseiről
- „Az olyan rossz, hogy valaki valakit sajnál, hogy ennek kevesebb van, annak meg már mennyije van, és hogy neki sose lesz annyi!” (147) 8 éves lány a győzelemmel kapcsolatban
- „Az a rossz, hogy az emberek, akármennyire szeretnék, hogy ne irigykedjenek, de a 90 %, az irigykedik. És ez rosszul esik annak, aki nyert! (123) 8 éves lány a győzelemmel kapcsolatban.

A második csoportba azok a válaszok kerültek, amelyek a **versengési folyamat igazságtalanságára** vonatkoztak és elsősorban azt hangsúlyozták, hogy a győztes érdemtelenül nyert.

- „Például, ha nyolcadikosok versenyeznek elsősökkel. Akkor az nem ér és igazságtalan!” (158) 8 éves fiú a győzelemmel kapcsolatban

A harmadik csoportba a **győzelemmel kapcsolatos negatív következmények** kerültek – konkrétan az a válasz, amelyben a gyermek kifejti, hogy a győzelem kapcsán előfordulhat, hogy „*elbízzuk magunkat*” és ez nem jó. És végül a negyedik csoportba azok a válaszok kerültek, amelyekben a gyermek a külső megerősítések, ezen belül is elsősorban a **jutalom hiányát** emelték ki.

- „...ha nem kapsz jutalmat, akkor az rossz benne!” (162) 8 éves fiú a győzelemmel kapcsolatban

Az alábbi táblázatban (IV/9. Táblázat) láthatjuk a győzelem negatív aspektusaival kapcsolatos válaszok kategorizációja alapján kialakult csoportokra jellemző előfordulási gyakoriságokat, valamint az ezekkel kapcsolatos esetleges nemi vagy iskolatípus szerinti különbségeket.

Mi a rossz a győzelemben?	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Semmi	24 (36%)	17 (52%)	7 (21%)	16 (44%)	8 (26%)
Interperszonális - emocionális válaszok (a másik szomorúsága, sajnálat, a társak elutasítása, irigysége)	28 (42%)	8 (27%)	20 (59%)	18 (50%)	11 (36%)
Maga a versengés folyamata és a részvétel (igazságtalan)	1 (1%)	1 (3%)	0	0	1 (3%)
A győzelemmel kapcsolatos negatív következmények (ha elbízzuk magunkat)	5 (7%)	1 (3%)	4 (12%)	5 (14%)	0
A külső megerősítés vagy a jutalom hiánya (ha nincs rögtön jutalom, ha rossz a jutalom)	2 (3%)	2 (6%)	0	0	2 (7%)

IV/9. Táblázat – Mi a rossz a győzelemben?

Ha alaposabban megvizsgáljuk hogy kik azok, akik szerint „*semmi rossz nincs a győzelemben*”, láthatjuk, hogy azok között a gyerekek között, akik így válaszoltak, többen vannak a fiúk és azok, akik a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járnak, azonban a különbség csak a nemek mentén szignifikáns (Khi négyzet (1)=6,967; $p<0,01$). Eredményeink alapján látható, hogy a győzelem negatív aspektusai kapcsán az *interperszonális-emocionális* válaszok túlsúlya jellemző. Az ezzel kapcsolatos válaszokat összegyűjtve összesen 28 gyermeknél (42%) találkozhattunk azzal, hogy ilyen jellegű választ adott, amikor a győzelem negatív aspektusairól kérdeztük. Ha ezen válaszcsoporthoz belül összehasonlítjuk a fiúkra és a lányokra jellemző előfordulási gyakoriságokat, láthatjuk, hogy a lányok szignifikánsan (Khi négyzet (1)=6,791; $p<0,01$) gyakrabban említik meg ezt az interperszonális-emocionális aspektust, vagyis úgy tűnik, hogy a lányok jellemzőbben figyelembe veszik a másik – jelen esetben a vesztes – érzelmeit és sokkal gyakrabban reflektálnak is erre. A lányokra jellemzőbb, hogy sajnálják a vesztes és örömeit beárnyékolja a másik szomorúsága. Ezen válaszcsoporthoz belül, bár a magas akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekekre jellemzőbbnek tűnik az interperszonális-emocionális válaszok megjelenése, az iskolatípus függvényében nem találtunk szignifikáns különbséget. Egy további érdekes eredmény, hogy az olyan válaszok, amelyek arra vonatkoznak, hogy a győzelem kapcsán esetleg „*túlságosan elbázzuk magunkat*” - vagyis a győzelem negatív következményeire vonatkoznak – ugyan viszonylag ritkák, azonban csakis a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek válaszai között szerepelnek. Ez az eredmény szignifikáns (Khi négyzet (1)=4,653; $p<0,05$) különbséget jelent az iskolatípus mentén.

Mi a jó a vesztesben?

A győzelem és a vesztes pozitív és negatív aspektusaira vonatkozó kérdések közül ez a kérdés elég nehéznek bizonyult. Az átlagos válasz-szám azzal kapcsolatban, hogy a gyermek szerint mi az, ami jó a vesztesben 0,7 (sz:0,76). Ez messze elmarad a győzelem pozitív aspektusaival kapcsolatban adott átlagos válasz-számtól (2,2 (sz:1,00)). A különbség az elvégzett t-próba alapján szignifikáns ($t(66)=9,888$; $p<0,01$).

A győzelemhez hasonlóan a veszteséssel kapcsolatban is csoportosítottuk a fogalom pozitív aspektusaival kapcsolatos válaszokat. Ezen csoportosítás eredményeként a „*Semmi*” kategóriája mellett – amely azt jelenti, hogy az adott gyerek szerint semmi jó nincs a vesztesben – további három csoportot alkottunk.

Az első csoportba azok a válaszok kerültek, amelyek **a versengés folyamatára és a részvételre** vonatkoztak. Ez ebben az esetben olyan konkrét válaszokat jelent, mint „*A versengés önmagában is izgalmas*”, „*Együtt lehetünk a barátainkkal*”, vagy „*Nem a győzelem, hanem a részvétel vagy a szórakozás a fontos!*”.

- „*Hogy valami jót csináltál. Hogy ezen végigmentél.*” (112) 8 éves fiú válasza arra, hogy szerinte mi a jó a vesztesben

A második csoportba kerülő válaszok közös tulajdonsága, hogy **a vesztes pozitív interperszonális aspektusait** emelik ki.

- „*Az jó lehet benne, hogy te tudod magadról, hogy nagyon jó vagy, de most engedted, és a másik fog kapni érmet, és ezért jó neked, mert más is kaphat érmet és örülhet!*” – (146) 8 éves lány a vesztes pozitív interperszonális aspektusairól

És végül a harmadik csoport a **vesztés pozitív következményeivel** kapcsolatos válaszokat tartalmazza. Olyan érvek kerültek ebbe a harmadik csoportba, amelyek a vesztés pozitív következményeként azonosítják az önismeret fejlődését, a vesztésből való tanulás lehetőségét vagy éppen a személyiség pozitív alakulását.

- „Mondjuk az, hogy ha valamit úgy csinálsz, ahogy nem kéne, és hiába mondják neked, de te akkor is a saját fejed után mész, akkor talán végre megtanulod, hogy néha jobb hallgatni másra is!” – (138) 8 éves lány a vesztés pozitív következményeivel kapcsolatban
- „Valahogy megismerhetünk más dolgokat is!” – (141) 8 éves lány a vesztés pozitív következményeivel kapcsolatban

Az alábbi táblázat (IV/10. Táblázat) mutatja a vesztés pozitív aspektusaival kapcsolatos csoportosítás eredményét és az ezzel kapcsolatos változók előfordulási gyakoriságát valamint az esetleges nemi vagy iskolatípus szerinti különbségeket.

Mi a jó a vesztésben?	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Semmi	21 (31%)	17 (52%)	4 (12%)	16 (44%)	5 (16%)
Maga a versengés folyamata és a részvétel (szórakoztató, izgalmas, együtt lehetünk)	21 (31%)	9 (27%)	12 (35%)	10 (28%)	11 (36%)
A vesztés pozitív interperszonális aspektusai (a másik győzelme, a másik öröme)	14 (21%)	4 (12%)	10 (29%)	6 (17%)	8 (26%)
A vesztés pozitív következményei (önismeret, tanulhat belőle az ember, tovább gyakorolhatja, nem bízzuk el magunkat)	9 (13%)	2 (6%)	7 (21%)	9 (25%)	0

IV/10. Táblázat – Mi jó a vesztésben?

Ezek szerint összesen 21 gyermek válasza alapján **semmi jó nincs a vesztésben**. Azok között, akik így válaszoltak, a khi-négyzet próba alapján jelentősen több a fiú (Khi négyzet (1)=12,296; $p<0,01$) és a magasabb akadémikus színvonalú iskolába járó gyermek (Khi négyzet (1)=6,206; $p<0,05$). A különbség ezen változó mentén mind a nemek, mind az iskolatípus függvényében szignifikáns és tökéletesen egybevág az eddigi eredményeinkkel, amelyek alapján a fiúk egyértelműbben és világosabban értelmezik mind a győzelmet, mind a vesztést és hajlamosabbak arra, hogy a győzelemhez csak pozitív, a vesztéshez pedig csak negatív érzelmeket kapcsoljanak. A másik hasonlóan jelentős gyakorisággal rendelkező csoport az, amely a vesztés pozitív aspektusaként magát a versengésben való *részvételt és ennek szórakoztató és izgalmas jellegét* hangsúlyozza (31%). Ezen csoporton belül sem a nemek, sem az iskolatípus függvényében nem találtunk jelentős különbséget. Ezzel szemben a *vesztés pozitív interperszonális aspektusát* a lányok gyakrabban hangsúlyozzák, mint a fiúk. Csakúgy, mint a *vesztés pozitív következményeit*. Annak ellenére, hogy a különbség a fiúk és a lányok között mindkét esetben csak tendenciaszinten szignifikáns, nagyon jól illeszkedik a fentebb már leírt érzelm-feldolgozásbeli nemek közötti különbségekhez és alátámasztja a lányokra jellemzőbb árnyaltabb érzelmkifejezést.

További érdekes és figyelemreméltó eredmény, hogy a vesztes pozitív következményeit kifejező gyerekek mindannyian a magasabb akadémikus iskolába járnak. A különbség az iskolatípus mentén nagyon magas szinten szignifikáns (Khi négyzet (1)=8,953; $p<0,01$) és egybevág mind a győzelem negatív aspektusai kapcsán, mind a győzelemmel kapcsolatos érzelmek kapcsán leírt iskolatípus-szerinti különbségekkel. Mindezek alapján a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekekre jellemzőbb, hogy a versengési folyamatot és annak pozitív és negatív kimeneteit egyaránt komplexebben, nagyobb perspektívából és több oldalról képesek értelmezni, és ezzel kapcsolatos magatartási reakcióik is adekvátabbak, mint az átlagos iskolába járó társaiké.

Mi a rossz a vesztesben?

Eredményeink alapján a gyerekeknek nem okozott különösebb gondot, hogy válaszoljanak arra a kérdésre, hogy szerintük mi a rossz a vesztesben. Az ezzel kapcsolatos átlagos válasz-szám 2,1 (sz:1,16), amely ugyanolyan magas, mint a győzelem pozitív aspektusaira vonatkozó kérdéssel kapcsolatos válasz-szám (2,2 (sz:1,00) és szignifikánsan magasabb ($t(66)=8,157$; $p<0,01$), mint amit a vesztes pozitív aspektusaival kapcsolatban (0,7 (sz:0,76)) kaptunk.

Az elemzés első lépéseként ebben az esetben is minden egyes gyermekkel kapcsolatban összegyűjtöttük a vesztes negatív aspektusaival kapcsolatos válaszokat a három velük készült interjú alapján. Ezt követően a válaszokat csoportosítottuk. Mivel a 67 gyermek mindegyike a vesztes negatív aspektusaként azonosította és megnevezte a rossz érzést és szomorúságot (100%), első lépésben azt vizsgáltuk meg, hogy ezen egyszerű negatív érzelmek mellett kinél kapcsolódik a veszteshez más, komplexebb negatív érzelem is. Összesen 31 gyermeknél (47%) a veszteshez a szomorúságon kívül kapcsolódott a *harag, a sírás, a tehetetlenség, a csalódottság és/vagy a győztes iránt érzett irigység* is. Az ilyen **erős negatív érzelmeket** tartalmazó válaszok kerültek az első csoportba.

- „Hát ilyenkor a legtöbb ember irigységet érez és az fájdalmas!” (103) 8 éves lány a vesztes kapcsán átélt érzésekkel kapcsolatban
- „A legrosszabb, hogy a másik nyert és mi látjuk az örömet és ettől még szomorúbbak leszünk!” (142) 8 éves lány a vesztes kísérelő erős negatív érzésekről
- „Azért, mert látod, hogy milyen dolgokat kap a másik, mert ő lett az első vagy ő rajzolt a legszebben, és te szomorú leszel és irigy!” (161) 8 éves fiú a vesztes kísérelő negatív érzésekről

A második csoportba azokat a válaszokat gyűjtöttük össze, amelyek **a vesztes negatív interperszonális aspektusaira** vonatkoztak (7%). Ezek többségében a gyerekek azt fogalmazták meg, hogy társaik vesztes esetén gyakran kicsúfolják őket.

- „Azért rossz veszteni, mert az rossz érzés. És van olyan ember, aki ki is csúfol azért, hogy vesztesz.” (128) 8 éves fiú a vesztes negatív interperszonális vonatkozásairól

A harmadik csoportba **a vesztes negatív következményei** (5%) kerültek. Itt olyan konkrét válaszok szerepeltek, mint:

- „Amikor egy gyereket annyira megvisel a vesztes, hogy nem tudja elviselni” (140) 8 éves lány a vesztes negatív következményeivel kapcsolatban
- „Szüleinknek szomorúságot okozunk ezzel” (104) 8 éves lány a vesztes negatív következményeivel kapcsolatban
- „Nem lehetnek büszkéek ránk!” (164) 8 éves fiú a vesztes negatív következményeiről.

Végül a negyedik csoportba azok a válaszok kerültek, amelyek a külső megerősítés hiányával – vagyis a **győzelemmel járó jutalom elmaradásával** kapcsolatosak (37%).

- „Az, hogy akkor valami rosszat kapunk vagy rossz ér, vagy nem kapunk ajándékot.” (118) 8 éves fiú arról, hogy miért rossz veszíteni
- „Ilyenkor elszomorodik, hogy ő nem kap semmit és üres kézzel kell hazamennie!” (120) 8 éves lány arról, hogy miért rossz veszíteni

Az alábbi táblázat (IV/11. Táblázat) mutatja a vesztes negatív aspektusaival kapcsolatos csoportosítás eredményét és az ezzel kapcsolatos változók előfordulási gyakoriságát, valamint az esetleges nemi vagy iskolatípus szerinti különbségeket.

Mi a rossz a vesztesben?	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Emocionális válaszok – erős negatív érzelmek (a szomorúság 100% mellett) harag, indulatok, sírás, tehetetlenség, csalódottság, irigység	31 (47%)	14 (42%)	17 (50%)	14 (39%)	17 (55%)
A vesztes negatív interperszonális aspektusai (a társak kicsúfolnak)	5 (7%)	2 (6%)	3 (9%)	4 (11%)	1 (3%)
A vesztes negatív következményei (nem tudja elfogadni, szülőknek szomorúság)	3 (5%)	1 (3%)	2 (6%)	0	3 (10%)
Külső megerősítés hiánya (nincs jutalom)	25 (37%)	14 (42%)	11 (32%)	10 (28%)	15 (48%)

IV/11. Táblázat – Mi rossz a vesztesben?

Eredményeink szerint a vesztes negatív aspektusain belül az ezzel kapcsolatos erős negatív érzelmek túlsúlya jellemző. Mint a korábbiakban már leírtuk, a szomorúságot és a vesztes kíséző rossz érzést minden gyermek azonosította, de a gyerekek majdnem fele (47%) emellett más, még intenzívebb és összetettebb negatív érzelmet is kapcsolt a jelenséghez. A második jelentősebb csoport a *külső megerősítés – a jutalom – hiányával* kapcsolatos válaszok (37%). A másik két csoportban csak kevés, de eredeti választ találtunk. A vesztes negatív aspektusaival kapcsolatban egyedül a *külső megerősítés hiányával* kapcsolatos válaszokon belül találtunk különbséget az iskolatípus mentén. Az átlagos tanulmányi teljesítményű iskolába járó gyerekekre jellemzőbb, hogy a jutalom elmaradását a vesztes negatív aspektusaként értelmezik. A különbség ugyan csak tendenciaszinten szignifikáns, azonban egybevégt a győzelem pozitív aspektusaként értelmezett külső jutalom hangsúlyozásával, amely szintén erre a gyerekcsoportra jellemző. A vesztes negatív aspektusaival kapcsolatos *negatív következmények* hangsúlyozása – amely egyébként összesen 3 gyermeknél fordul elő, akik mindannyian az átlagos tanulmányi teljesítményű iskolába járnak – pozitívan korrelál a sikerességgel ($r(67)=0,258$; $p<0,05$).

A győzelemmel kapcsolatos érzelmek

Már a győzelemmel kapcsolatos pozitív és negatív aspektusok vizsgálata rámutatott, hogy a fiúkra jellemzőbb, hogy egyértelműen és csakis pozitív érzelmeket kapcsolnak a győzelemhez, míg a lányokra jellemzőbb, hogy a győzelemmel kapcsolatos pozitív érzelmeikhez hozzákapcsolódik a vesztes iránt érzett sajnálat és más negatív érzelmek is. Ezen kívül a győzelem pozitív és negatív aspektusainak vizsgálata során világossá vált, hogy az erős pozitív érzelmek pozitívan korrelálnak a gyermek szubjektív sikerességével, vagyis azok a gyerekek, akik a győzelemre büszkeséggel, megelégedettséggel és más erős pozitív érzelmekkel reagálnak és kimutatják örömeiket, általában sikeresebbnek érzik magukat a versengésben ($r(67)=0,296$; $p<0,05$). Ha azonban részletesebben megvizsgáljuk az interjúk során a győzelemmel kapcsolatban felmerülő érzelmeket, akkor még pontosabb képet kaphatunk a fiúkra, illetve a lányokra jellemző érzelmi és magatartási reakciókkal és válaszokkal kapcsolatban.

Az érzelmekkel kapcsolatos elemzés *első lépéseként* minden egyes gyermekkel kapcsolatban összegyűjtöttük azokat az érzelmeket, amelyeket a győzelemmel kapcsolatban a három interjú során említettek. Az eredmények összesítése kapcsán kiderült, hogy minden gyermek legalább egy érzelmet – az örömet – hozzárendelte a győzelemhez. A gyerekek többsége azonban az örömon kívül több más érzelmet is említett a beszélgetések folyamán. A győzelemmel kapcsolatban megemlített érzelmek átlagos száma 2,4 (sz:0,96). Az elemzés *második lépéseként* a győzelemmel kapcsolatban megjelenő érzelmeket pozitív és negatív érzelmekre csoportosítottuk, majd minden egyes gyermek válaszait kategorizáltuk ezen pozitív és negatív érzelmek mentén.

Az első csoportba azok a gyerekek kerültek, akik **kizárólag pozitív érzelmeket említettek** a győzelem kapcsán. A második csoportba azok a gyerekek kerültek, akiknél **a pozitív érzelmek mellett negatív érzelmek is megjelentek** ugyanezen fogalommal kapcsolatban. A harmadik csoportba pedig azok a gyerekek kerültek volna, akik csak negatív érzelmeket említettek a győzelemmel kapcsolatban, azonban ilyen gyermek nem volt.

Az alábbi táblázat (IV/12. Táblázat) mutatja az érzelmek csoportosítása kapcsán kialakult változók előfordulási gyakoriságát és az ezekkel kapcsolatos esetleges nemi vagy iskolatípus szerinti különbségeket.

A győzelemmel kapcsolatos érzelmek	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Felhőtlen öröm - csak pozitív érzelmek	34 (51%)	21 (64%) rózsaszín	13 (38%)	15 (42%)	19 (61%)
Ambivalens érzelmek - a pozitív érzelmek mellett megjelenik a másik iránt	33 (48%)	12 (33%)	21 (62%) rózsaszín	21 (58%) kék	12 (36%)

IV/12. Táblázat – A győzelemmel kapcsolatban felmerült érzelmek

Eredményeink szerint a vizsgált mintában egyenlő arányban találunk olyan gyerekeket, akik csak pozitív érzelmeket említenek a győzelem kapcsán és olyanokat, akiknél a pozitív érzelmek mellett negatív érzelmek is megjelennek. Azok között a gyerekek között, akik csak pozitív érzelmeket kapcsolnak a győzelemhez nagyobb arányban találunk fiúkat (Khi négyzet (1)=4,323; $p<0,05$). Ezzel szemben azok között a gyerekek között, akiknél a győzelemmel kapcsolatos pozitív érzelmek mellett megjelenik a veszteséssel kapcsolatban érzett sajnálat és más negatív érzelmek, gyakrabban találkozhatunk lányokkal (Khi négyzet (1)=5,426; $p<0,05$). Ez utóbbi változó mentén az iskolatípus szerint is különbséget találtunk. A magasabb akadémikus színvonalú iskolába járó gyerekekre jellemzőbb, hogy a győzelemmel kapcsolatos pozitív öröm és büszkeség mellett megjelenik a veszteségre irányuló érzett sajnálat és más negatív érzelmek is. Azonban ez a különbség csak tendencia-szinten szignifikáns.

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a győzelem pozitív és negatív aspektusaival kapcsolatos eredmények és az érzelmekkel kapcsolatos eredmények nagymértékben illeszkednek egymáshoz és összhangban vannak a más módszerekkel (rajzoltatás) kapott eredményekkel is. Ezen kívül az elemzés eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a győzelemmel kapcsolatos érzelmek *menyisége* pozitív összefüggést mutat a gyermek szubjektív sikerességével ($r(67)=0,319$; $p<0,01$). Vagyis azok a gyerekek, akik sikeresebbnek érzik magukat általában a versengésben több érzelmet kapcsolnak a győzelemhez, és így komplexebb képet alakítanak ki az adott fogalommal kapcsolatban.

A veszteséssel kapcsolatos érzelmek

A veszteséssel kapcsolatos érzelmekre vonatkozó elemzés első lépéseként minden egyes gyermekkel kapcsolatban összegyűjtöttük azokat az érzelmeket, amelyeket a gyerekek ezzel a fogalommal kapcsolatban a három interjú során említettek. Az eredmények összesítése kapcsán kiderült, hogy minden gyermek legalább egy érzelmet – a szomorúságot – hozzárendelte a veszteséghez. A gyerekek többsége azonban a szomorúságon kívül más, összetettebb negatív érzelmeket is említett a beszélgetések folyamán. A veszteséssel kapcsolatban említett érzelmek átlagos száma 2,3 (sz:0,97), amely alig marad el a győzelemmel kapcsolatban említett átlagos érzelem-számtól (2,4 (sz:0,96)). Mindezek alátámasztják a dolgozat egy korábbi részében a rajzokkal kapcsolatban már értelmezett eredményt, amely szerint a győzelem és a veszteség egyaránt érzellemmel telített fogalmak, csak az egyik döntően pozitív, a másik döntően negatív érzelmekkel telített.

Az elemzés második lépéseként a veszteséssel kapcsolatban megjelenő érzelmeket a győzelemmel kapcsolatban már alkalmazott módszerrel pozitív és negatív érzelmekre csoportosítottuk, majd minden egyes gyermek válaszait kategorizáltuk ezen pozitív és negatív érzelmek mentén. Az *első csoportba* azok a gyerekek kerültek, akik **kizárólag negatív érzelmeket említettek** a veszteség kapcsán. A *második csoportba* azok a gyerekek kerültek, akiknél **a negatív érzelmek mellett pozitív érzelmek is megjelentek** ugyanezen fogalommal kapcsolatban. A harmadik csoportba pedig azok a gyerekek kerültek volna, akik a veszteséssel kapcsolatban is kizárólag pozitív érzelmeket említettek, azonban ilyen gyermek nem volt.

Az alábbi táblázat (IV/13. Táblázat) mutatja az érzelmek csoportosítása kapcsán kialakult változók előfordulási gyakoriságát és az ezekkel kapcsolatos esetleges nemi vagy iskolatípus szerinti különbségeket.

A veszteséssel kapcsolatos érzelmek	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Csak negatív érzelmek (a szomorúság 100% mellett) rossz érzés, elkeseredettség, sírás, harag, indulatok, tehetetlenség, csalódottság	36 (54%)	24 (73%)	12 (35%)	18 (50%)	18 (58%)
Ambivalens érzelmek (a negatív érzelmek mellett megjelenik a részvétellel és a másik győzelmével kapcsolatos öröm)	31 (46%)	9 (27%)	22 (65%)	18 (50%)	13 (42%)

IV/13. Táblázat – A veszteséssel kapcsolatban felmerült érzelmek

Eredményeink szerint a győzelemmel kapcsolatban leírtakhoz hasonlóan a veszteséssel kapcsolatban is közel egyenlő arányban találunk olyan gyerekeket, akik csak negatív érzelmeket említenek a veszteséssel kapcsolatban és olyanokat, akiknél a negatív érzelmek mellett pozitív érzelmek is megjelentek. Azok között a gyerekek között, akik csak negatív érzelmeket kapcsolnak a veszteséssel nagyobb arányban találunk fiúkat (Khi négyzet (1)=9,439; $p<0,01$). Ezzel szemben azok között a gyerekek között, akiknél a veszteséssel kapcsolatos negatív érzelmek mellett megjelenik a részvétellel vagy a győztessele kapcsolatos öröm is, gyakrabban találkozhatunk lányokkal (Khi négyzet (1)=9,439; $p<0,01$).

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a veszteséssel pozitív és negatív aspektusaival kapcsolatos eredmények és az érzelmekkel kapcsolatos eredmények nagymértékben illeszkednek egymáshoz és ugyancsak összhangban vannak a más módszerekkel (rajzoltatás) kapott eredményekkel is.

A veszteséssel kapcsolatos érzelmek részletesebb elemzése során megkülönböztettük egymástól az aktiváló és deaktiváló érzelmeket (Pekrun, 1992; Fülöp és Berkics, 2007). Az aktiváló érzelmek közé tartozik a veszteséssel kapcsolatban érzett harag és csalódottság, a deaktiváló érzelmek közé a szomorúság, az elkeseredettség, a sírás és a tehetetlenség. A deaktiváló szomorúság és általános rossz érzés minden gyermek veszteséssel kapcsolatos reakciói között megjelenik, azonban a gyerekek megkülönböztethetők egymástól annak mentén, hogy mindezek mellett beszámolnak-e aktiváló érzelmekről is. Az aktiváló érzelmek megjelenésével viszonylag ritkán, összesen 11 (17%) gyermeknél találkoztunk. Az összes többi gyermek (83%) a veszteséssel kapcsolatban kizárólag deaktiváló érzelmekről számolt be. Az aktiváló érzelmek megjelenése kapcsán sem a nemek, sem az iskolatípus alapján nem találtunk különbséget és a válaszok viszonylag kis száma miatt más összefüggések sem látszanak kirajzolódni.

A veszteséssel kapcsolatban alkalmazott megküzdési stratégiák

Azok után, hogy a veszteséssel kapcsolatos interjúban minden gyermektől megkérdeztük, hogy mit érez, ha veszít valamilyen versenyen, azt is megkérdeztük tőlük, hogy mit csinálnak akkor, ha vesztek valamiben. Vagyis a beszélgetések alapján minden egyes gyermekkel kapcsolatban megpróbáltuk megállapítani, hogy alkalmaz-e és ha igen, akkor milyen típusú megküzdési stratégiát alkalmaz a veszteséssel kapcsolatban. Eredményeink szerint 12 gyermeknél (18%) *semmilyen* megküzdési stratégiát nem sikerült azonosítani. Ők jellemzően azt válaszolták, hogy nem csinálnak semmit. További 14 gyermek (21%) csupán általunk „**nem adaptív**”-nak minősített válaszokat adott. Ebbe a csoportba olyan konkrét válaszok voltak, amelyekben a gyerek kifejtette, hogy ilyenkor inkább „*nem megy többet versenyre, mert fél, hogy újra veszít*” (feladás), „*csak szomorú és megpróbálja elfelejteni, ami történt*” (elfelejtés), bagatellizálja az adott versenyt azzal, hogy azt mondja „*nem baj, nem fontos, mert ez csak egy játék!*” (bagatellizálás) vagy egyszerűen *nem vesz tudomást az eredményről* (tagadás). Vagyis összesen 26 gyermek, az összes gyermek 39%- semmilyen megküzdési stratégiát nem alkalmaz vagy nem adaptív módon reagál a vesztesésre.

A többi 41 gyermeknél (61%) azonban megjelent valamiféle **adaptív magatartási válasz** a veszteséssel kapcsolatban. Az elemzés során adaptív viselkedéses reakciónak tekintettük, ha a gyermek arról számolt be, hogy „*újra megpróbálja és talpra áll*” (nem adja fel/talpraáll), „*elhatározza, hogy jobb lesz*”, „*többet gyakorol, hogy legközelebb javíthasson az eredményen*” vagy „*legközelebb is megpróbálja, mert egyszerűen szórakoztatónak találta a versengési folyamatot*” (tanulás/növekedés).

Az alábbi táblázatban (IV/14. Táblázat) összegeztük a két különböző fajta megküzdési stratégiára jellemző előfordulási arányokat és az esetleges nemi vagy iskolatípus szerinti különbségeket.

A veszteséssel kapcsolatban alkalmazott megküzdési stratégiák	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Csak nem adaptív magatartási reakciók jelennek meg (nincs megküzdés, nem megy többet versenyre, fél ezentúl, nagyon szomorú és megpróbálja elfelejteni, bagatellizálja magát a versenyt, nem hiszi el az eredményt)	26 (39%)	10 (30%)	16 (47%)	7 (19%)	19 (61%)
Adaptív megküzdési stratégiák is megjelennek (újra talpra áll, újra megpróbálja, többet gyakorol, élvezte magát a versengési folyamatot és tanult belőle)	41 (61%)	23 (70%)	18 (53%)	29 (81%)	12 (39%)

IV/14. Táblázat – A veszteséssel kapcsolatban alkalmazott megküzdési stratégiák

Eredményeink szerint a gyerekek többsége alkalmaz valamilyen, általunk adaptívnek ítélt megküzdési stratégiát a veszteséssel kapcsolatban. Ez azt jelenti, hogy a veszteségre adott magatartási reakcióikra jellemző a nem-feladás és talpraállás. Az ilyen gyerekek egy vesztes helyzet után képesek az adott helyzetből levonni azokat a sokszor pozitív következtetéseket, amelyek hatására a legközelebbi megmérettetésen sikeresebbek lehetnek és tesznek is valamit ezen siker érdekében, például többet gyakorolnak. Ezen kívül az adaptív válasz megjelenése szignifikánsan (Khi négyzet (1)=12,283; $p < 0,01$) gyakrabban fordul elő a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek válaszaiban és tendenciaszinten összefügg azzal, hogy a gyermek mennyire érzi magát sikeresnek a versengésben általában.

Versengési típusok

Ismereteink szerint kisiskolás gyerekekkel mindeddig nem végeztek hasonló, a versengésre és annak kimeneteire vonatkozó feltáró vizsgálatokat. Az egyik hasonló, de nem gyerekekkel, hanem serdülőkkel végzett kérdőíves vizsgálatukban Fülöp és Berkics (2007) a győzelemre és a veszteségre adott reakciók egymástól minőségileg eltérő komplex mintázatait és a versengéshez fűződő viszony különböző típusait azonosították. Eredményeik alapján a serdülőknél a versengéshez fűződő viszony négyféle válaszmintázata azonosítható. Ezek szerint létezik kiegyensúlyozott versengő, nárcisztikus versengő, a versengést elkerülő és közömbös versengő egyén. Ugyan saját vizsgálatunkban a 8-9 éves gyerekek esetén nem azonosítható ilyen egyértelműen a versengés négyféle típusa, azonban ezeknek bizonyos elemei már biztosan megjelennek. Ezért most az alábbiakban részletesen elemezzük a négy különböző típust és megvizsgáljuk, hogy ezek mely tulajdonságait találhatjuk meg saját vizsgálati mintánkban. Az azonosítást az interjúk komplex elemzése után végeztük: tekintetbe vettük a gyerek versengéshez fűződő viszonyát, hogy mennyire vallotta magát versengőnek, a versengéshez, győzelemhez és veszteséssel kapcsolódó érzelmeket, valamint a győzelemre és a veszteségre adott reakciókat és a veszteséssel való megküzdést. Mindezek alapján minden gyerekről felállítottunk egy profilt és besoroltuk a korábban Fülöp és Berkics (2007) által azonosított típusokba. A besorolást három értékelő egymástól függetlenül végezte, az eredményeket összehasonlítottuk és a vitás kérdéseket megbeszéltük. A most bemutatott táblázat (I/15. Táblázat) a konszenzus eredményét tükrözi.

A különböző versengési típusok	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Kiegyensúlyozott versengő	35 (52%)	19 (58%)	16 (47%)	23 (64%)	12 (39%)
Nárcisztikus versengő	8 (12%)	3 (9%)	5 (15%)	5 (14%)	3 (10%)
A versengést kerülő	22 (33%)	10 (30%)	12 (35%)	8 (24%)	14 (45%)
Közömbös versengő	2 (3%)	1 (3%)	1 (3%)	0	2 (6%)

IV/15. Táblázat – A különböző versengési típusok

1. **A kiegyensúlyozott versengő**, akinek fontos a győzelem, de céljait nem minden áron, hanem másokat is tekintetbe véve próbálja elérni. Az ilyen kiegyensúlyozott versengő egyénre jellemző, hogy vesztes esetén a szomorúság mellett számos aktiváló negatív érzelmet is átél, ezért arra elsősorban önfejlesztéssel reagál és továbbra is vállalja a további kihívásokat, vagyis *optimistán viszonyul a következő megmérettetéshez* (Fülöp és Berkics, 2007).

Saját vizsgálatunkban a gyerekeknek csupán 17%-a számolt be ilyen aktiváló érzelmekről, a gyerekek többsége csak a deaktiváló szomorúságot, tehetetlenséget és elkeseredést említette. Ennek ellenére eredményeink szerint a gyerekek csaknem kétharmada alkalmazott valamilyen adaptív megküzdési stratégiát, vagyis arról számolt be, hogy a vesztes nem veszi el a kedvét az újabb megpróbáltatásoktól és legközelebb újra megpróbálkoznak a jobb eredmény érdekében. Ez a típusú adaptív megküzdés gyakrabban fordul elő a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek válaszaiban és tendenciaszinten összefügg azzal, hogy a gyermek mennyire érzi magát sikeresnek a versengésben általában. Ugyanígy összefügg a sikerességgel az is, hogy a gyermek mennyire szeret versengeni, vagyis mennyire viszonyul pozitívan a versengéshez. Mindezek figyelembevételével 35 gyermek, az összes gyermek több mint fele ebbe a kiegyensúlyozott versengő kategóriába került. Ezen a csoporton belül nem találtunk nemi különbséget, azonban az iskolatípus tekintetében a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek nagyobb gyakorisággal (khi-négyzet (1)=4,679 $p<0,05$) kerültek ebbe, a kiegyensúlyozott versengő csoportba.

2. **A nárcisztikus versengő**, akinek legalább olyan fontos a győzelem, mint a kiegyensúlyozott versengőnek, azonban ő én-felnagyítással reagál rá és önző módon nem veszi tekintetbe a vesztes érzelmét, hanem kárörvendő és lenézi azt. Erre a típusra jellemző, hogy mivel nagyon rosszul viseli a veszteséget, minden erejével megpróbálja elkerülni az ilyen helyzeteket. Ha mégis veszít, akkor *megrendül az önbizalma és a győztesrel szemben gyakran agresszív indulatai vannak* (Fülöp és Berkics, 2007).

Ezt a típusú versengést meglehetősen nehéz azonosítani a 8-9 éves gyerekek interjúi alapján. A lenézéssel és a kárörvendéssel szinte egyáltalán nem találkoztunk, csak a rajzok között volt olyan, amelyiken esetleg felfedezhető ez az érzelmek. Ellenben a vesztesre adott aktiváló érzelmek közül a harag, amely az összes aktiváló érzelmet jelenti a veszteséssel kapcsolatban a nárcisztikus versengőre is jellemző lehet, amennyiben nagyon intenzív, destruktivitással párosul és a riválisára vonatkozik. Ezen kívül az interjúkban jól azonosítható elemként megjelent a veszteséget kísérő erős negatív érzelmeken belül az, hogy ezeket némely gyerek „nem képes elviselni”. Ha ez együtt járt a veszteséssel adott reakciók közül azzal, hogy ilyen esetekben a gyermeknek megrendül az önbizalma és a jövőben inkább elkerüli a versengő helyzeteket, akkor ebbe, a nárcisztikus versengő kategóriába került. Saját vizsgálatunkban összesen 8 esetben (12%) sikerült azonosítani ezt a típusú versengési profilt, azonban fontos megjegyezni, hogy ezeknek a gyerekeknek még van rá módjuk, hogy adaptív megküzdési stratégiákat elsajátítva képesek legyenek feldolgozni vagy „megszelídíteni” erős negatív indulataikat és ezzel konstruktívabbá tenni a versengéshez való viszonyukat. Sem nemi, sem iskolatípus szerinti különbséget nem találtunk.

3. **A versengést elkerülő** egyén kerülni igyekszik mind a győzelmet, mind a veszteséget, mivel fél attól, hogy győztesként nem fogják szeretni és nem elismerést, hanem ellenérzéseket, irigységet kelt másokban. Ezért a győzelem olyan negatív érzelmeket kelt benne, mint a bűntudat, a szégyen, a szomorúság és a zavar. A versengést kerülő személy a veszteségre önleértékeléssel, depresszióval, gyengeséggel, tehetetlenséggel, feladással, a versengő helyzetek kerülésével, illetve a veszteség hátrahagyásával és deaktivációval reagál (Fülöp és Berkics, 2007).

Saját vizsgálatunkban a gyerekek mintegy harmadánál (33%) a győzelemmel kapcsolatban a pozitív érzelmek mellett megjelentek negatív érzelmek is. Az ebbe a csoportba kerülő gyerekek között nagyobb arányban találunk olyanokat, akik az átlagos akadémikus teljesítményű iskolába járnak, azonban a különbség az iskolatípus mentés csak tendenciaszinten szignifikáns. Érdekes azonban, hogy ez az arány majdnem azonos azzal, amit Fülöp és Berkics (2007) egyetemista korú magyar válaszadóknál találtak. A magyar egyetemisták 42%-a kapcsolt negatív érzelmeket is a győzelemhez, lényegesen nagyobb arányban, mint a hasonló korú japán és kanadai egyetemisták. Ezek többnyire olyan negatív érzésekkel kapcsolatosak voltak, mint a bűntudat vagy a társak elutasításától és a kiközösítéstől való félelem. Érdekes, hogy ezek a válaszok kevésbé estek egybe azzal, ahogy a gyermek versengéssel kapcsolatos általános viszonyát jellemezhettük. Vagyis a versengés elkerülését prognosztizáló érzelmek megjelenése ellenére, ezeknek a gyerekeknek a többsége úgy nyilatkozott, hogy általában szeret versengeni, bár bizonyos fenntartásokat szinte mindannyian megfogalmaztak a versengéssel kapcsolatban. Ez is bizonyítja, hogy ebben az életkorban a versengéshez való viszonyulás és versengési stílus még igen képlékeny és csak kialakulóban van.

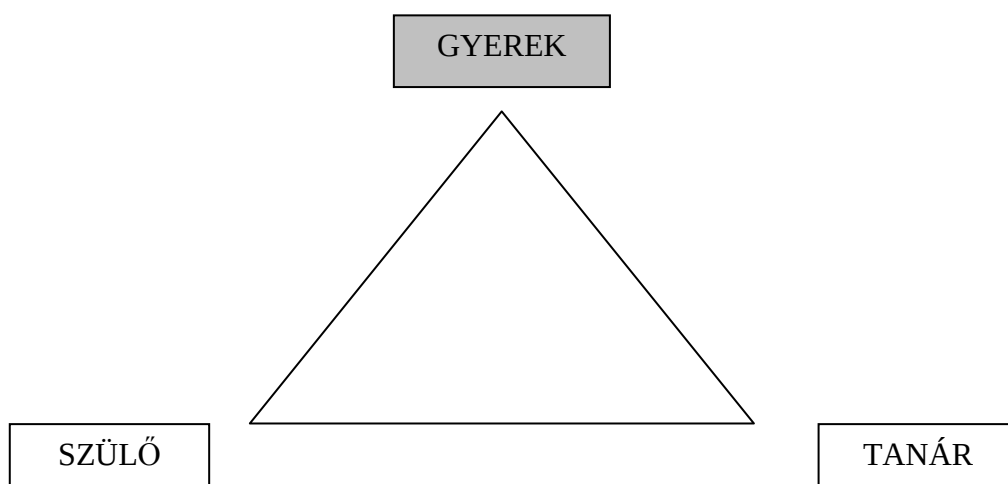
4. **A közömbös versengő** nem keresi, de nem is kerüli el a versengési helyzeteket. Sem a győzelem, sem a veszteség nem okoz heves érzelmeket, viszonylagosan „hidegen hagyja” az egyént és inkább nyugodtan és elégedetten veszi tudomásul ami történt. Azonban jellemző rá, hogy a győzelem új célok felállítására és önfejlődésre készíteti, veszteség esetén azonban nem küzd, hanem feladja és közömbös marad (Fülöp és Berkics, 2007).

Saját vizsgálatunkban összesen 2 gyermeknél – 1 fiúnál és 1 lánynál – találkozhattunk a veszteségre adott reakció ezen formájával. Rájuk jellemző, hogy a veszteség elveszi a kedvüket a további versengéstől és inkább legközelebb kimaradnának belőle. Szintén jellemző rájuk, hogy a győzelemre sem túl heves érzelmi válaszokkal reagálnak, vagyis megfelelnek a közömbös versengő csoport kritériumainak. Ugyanakkor 8 gyermek nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem, vagy csak bizonyos helyzetekben szeret versengeni. Ők jellemzően semmiféle megküzdést nem alkalmaznak a veszteséssel kapcsolatban. Ők a későbbiekben nagy valószínűséggel vagy a versengést elkerülő, vagy a közömbös versengők csoportjához fognak tartozni.

Tanári és szülői üzenetek a versengéssel, a győzelemmel és a vesztéssel kapcsolatban

Az elemzés következő lépéseként mind a három általunk vizsgált fogalommal kapcsolatban összegyűjtöttük, hogy a gyerekek beszámolóí alapján tanáraik és szüleik milyen üzeneteket fogalmaznak meg, majd megvizsgáltuk, hogy ezen üzenetek egymással és a gyermek saját magatartási reakcióival milyen összefüggést mutatnak. Vizsgálatunkban a gyerekekkel készített klinikai beszélgetések alapján arra kerestük a választ, hogy a 8-9 éves gyerekek hogyan látják szüleik és tanáraik versengéssel, győzelemmel és vesztéssel kapcsolatos reakcióit és ők maguk hogyan gondolkodnak mindezekről.

Az alábbiakban először fogalmanként elemezzük a tanári és a szülői üzeneteket, majd megvizsgáljuk a lehetséges összefüggéseket. A klinikai beszélgetések elemzése és kategorizálása során számos tanári és szülői üzenet körvonalazódott. Fontos azonban hangsúlyozni azt, hogy ezek azok az üzenetek, amelyek a 8-9 éves gyerekek fejében alakultak ki azzal kapcsolatban, ahogy szerintük szüleik és tanáraik a versengéssel és az együttműködéssel kapcsolatban gondolkodnak. Persze érdekes lenne tudni azt is, hogy a szülők és a tanárok valójában milyen üzeneteket fogalmaznak meg mindezekkel kapcsolatban, azonban ez már csak egy jövőbeli kutatás témája lehet – és reményeink szerint lesz is. Ebben a jelen helyzetben azonban „csak” a gyerekek nézőpontjából vizsgáltuk a kérdést.



Minden gyerek egyéni környezete kialakítja azt a csak rá jellemző egyéni mintázatot, ami az ő saját versengésről alkotott nézeteivel együtt alakítja saját rendszerét mindezen fogalmakkal kapcsolatban. Az iskolában az adott **tanár**nak általában van egy rá jellemző koncepciója a versengéssel, az együttműködéssel, a győzelemmel és a vesztéssel kapcsolatban, azonban ez a koncepció nem jelenti azt, hogy az osztályba járó minden egyes gyerek számára ugyanazt az üzenetet közvetíti. Ez a tanári üzenet minden egyes gyerek felé különbözhet, de vannak közös elemei, amelyeket minden gyermek egyformán érzékel. Ugyanez a helyzet a **szülő**kkal, akik nem feltétlenül ugyanazokat az üzeneteket közvetítik minden gyermekük felé, sőt a helyzeti tényezők is erősen befolyásolhatják azt, amit ténylegesen mondanak vagy gondolnak az adott eseménnyel kapcsolatban. És végül a **gyerekek** sem egyformán fogékonyak mindezen üzenetekre. Van, aki szinte teljes egészében beépíti azt, amit ezzel kapcsolatban tanárai és szülei felé közvetítenek és van, aki inkább függetleníti magát ezektől. Ezt természetesen erősen befolyásolhatja az, hogy a felé érkező üzenetek mennyire csengenek egybe, és hogyan alakíthatók egy egységes koncepcióvá azzal, ami mindezekről az ő fejében már kialakult.

Mivel a rendszer ilyen összetett, csakis egy komplex kvalitatív elemzés során juthatunk el oda, hogy megértsük azokat a különbségeket és hasonlóságokat, melyeket az egyes mintázatok rejtnek. Az interjúk elemzése lehetővé teszi, hogy ennek a rendszernek az egyes elemeit megismerhessük és egymással összefüggésben értelmezve komplex képet kaphassunk az általunk vizsgált fogalmi rendszerekkel kapcsolatban.

A gyerekeket az interjú folyamán arra kértük, hogy meséljenek arról, hogy mit mondanak tanáraik és szüleik a versengésről, milyen szavakkal indítják őket újtukra, amikor egy versenyre mennek, és hogyan reagálnak akkor, ha egy versenyen győznek, illetve veszítenek. A tanári és a szülői üzenetekkel kapcsolatos elemzés első lépésében a tanári és a szülői üzeneteket mindhárom fogalommal kapcsolatban külön elemeztük, és megvizsgáltuk, hogy a tanári és a szülői üzenetek struktúrája különbözik-e egymástól. Majd minden egyes gyermekkel kapcsolatban megvizsgáltuk, hogy a tanári és a szülői üzenetek egymáshoz való viszonya milyen: ugyanazt a típusú üzenetet közvetítik vagy esetleg az egyikre inkább jellemző, hogy például biztatja a gyermeket. Végül megvizsgáltuk, hogy mindezek hogyan viszonyulnak a gyermek saját magatartási reakcióihoz és megküzdési stratégiáihoz valamint ahhoz, hogy végül ő maga milyen képet alakít ki a versengésről.

A versengéssel kapcsolatos tanári üzenetek

A gyerekek azon válaszait, amelyek arra vonatkoznak, hogy mit mond tanáruk a versengéssel kapcsolatban, több szempont szerint is kategóriákba rendeztük. A legfontosabb szempont az volt, hogy *mond-e a tanár valamit a versengésről*. A gyerekek többsége (75%) arról számolt be, hogy igen.

A gyerekek által megfogalmazott tanári üzeneteket két nagyobb csoportba rendeztük:

- Az *első csoportba* azok kerültek, amelyekben a tanár **sikerorientált üzeneteket** fogalmaz meg. Sikerorientált üzenetnek tekintettük azokat az üzeneteket, amelyekben a tanár kifejezi a sikeres szerepléssel kapcsolatos elvárásait: „*Ügyesek legyetek!*” és/vagy konkrét és használható tanácsokat ad a gyermeknek azzal kapcsolatban, hogy mit tegyen annak érdekében, hogy sikeresebben és jobban szerepeljen az adott versenyen.
- „*Biztat, hogy ügyesek legyünk és jó tanácsokat ad (102) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a versengéssel kapcsolatban*
- „*Bízz magadban és csak magadra figyelj és ne a másikat nézd!*” (138) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a versengéssel kapcsolatban
- „*Ha versenyzünk, akkor próbáljunk meg győzni!*” (126) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a versengéssel kapcsolatban
- „*Gyakoroljatok sokat és ne izguljatok!*” (129) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a versengéssel kapcsolatban

- Az üzenetek másik csoportjába azok az üzenetek kerültek, amelyekben a tanár az esetleges kudarcral kapcsolatos negatív érzésektől szeretné (előre) megóvni a gyermeket, vagyis amelyekben a tanár **kudarckerülő üzenet**et közvetít. Ezen üzenetek közös vonása, hogy az eredmény helyett a versengés egy más aspektusát hangsúlyozzák. Ez legtöbbször a részvételre vonatkozó biztatást jelent.

- „A részvétel a fontos és nem az, hogy első legyél!” (103) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a versengéssel kapcsolatban
- „Azt mondja, hogy nem baj, ha veszünk, ez csak egy játék, nem kell komolyan venni!” (158) 8 éves fiú által megfogalmazott tanári üzenet a versengéssel kapcsolatban
- „Nem a győzelem, hanem a részvétel a fontos!”
- „Ha győztök, ha nem, szerintem ti vagytok a legjobbak!” (133) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a versengéssel kapcsolatban

Az alábbi táblázatban (IV/16. Táblázat) összegeztük a különböző típusú versengéssel kapcsolatos tanári üzenetek előfordulási arányait és az ezekkel kapcsolatos nemi- és iskolatípus szerinti különbségeket.

A versengéssel kapcsolatos tanári üzenetek	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Semmit nem mond, nem biztat - a versengéssel kapcsolatban a tanár nem közvetít egyértelmű üzenetet	17 (25%)	6 (18%)	11 (32%)	7 (19%)	10 (32%)
Sikerorientált üzenetet fogalmaz meg a versengéssel kapcsolatban - közvetíti a sikeres szerepléssel kapcsolatos elvárásait vagy konkrét tanácsokat ad azzal kapcsolatban, hogy miként lehetne a gyermek sikeresebb	33 (50%)	16 (49%)	17 (50%)	18 (50%)	15 (48%)
Kudarckerülő üzenetet közvetít a versengéssel kapcsolatban - az eredménytől függetlenül a részvétel fontosságát hangsúlyozza	17 (25%)	11 (33%)	6 (18%)	11 (31%)	6 (19%)

IV/16. Táblázat – A versengéssel kapcsolatos tanári üzenetek

Eredményeink szerint a gyerekek háromnegyede kap tanárától valamiféle üzenetet a versengéssel kapcsolatban. Az üzenetek többsége (50%) *sikerorientált üzenet*. Összesen 17 gyermek, vagyis az összes gyermek 25%-a számolt be olyan üzenetről, amelyet utólag *kudarckerülőnek* minősítettünk. Ezen belül 6 gyerek (11%) mondta azt, hogy a tanár inkább korlátozza őket a versengésben. Olyan üzenetek tartoznak ebbe a kategóriába, amelyek azt közvetítik a gyerek felé, hogy a versengés valami rossz vagy veszélyes dolog, amitől jobb tartózkodni, és ami balesetveszélyes is lehet. Amikor a tanár rászól a folyosón futkározó gyerekekre, vagy amikor a verseny előtt attól óvja őket, hogy ne legyen valami baleset szenvedjenek, akkor ezzel olyan üzenetet közvetít feléjük, amely alapján a gyermek a versengést valamiféle rosszalkodásként értelmezheti. Érdekes, hogy ilyen jellegű válaszok *kizárólag fiúknál* fordultak elő, talán a tanároknak azt a félelmét tükrözve, hogy a fiúk a versengés során vadabbak és kevésbé vigyáznak magukra.

- „Ne versenyezzetek, mert tiltja a házirend!” (166) 8 éves fiú által megfogalmazott tanári üzenet a versengéssel kapcsolatban
- „Legyetek jók a másik tanító nénivel is, aki visz titeket!” (159) 8 éves fiú által megfogalmazott tanári üzenet a versengéssel kapcsolatban
- „Beszéljétek meg nyugodtan, higgadtan!” (153) 8 éves fiú által megfogalmazott tanári üzenet a versengéssel kapcsolatban
- „Vigyázzatok a mellettek lévőre!” (112) 8 éves fiú által megfogalmazott tanári üzenet a versengéssel kapcsolatban
- „Nehogy eltörjék valaminket és ne rúgjunk bele másokba és sportszerűen játszunk!” (149) 8 éves fiú által megfogalmazott tanári üzenet a versengéssel kapcsolatban

A versengéssel kapcsolatos szülői üzenetek

A tanári üzenetek mintájára a szülői üzeneteket is három nagyobb csoportba rendeztük:

- Az egyik csoportba azok a gyerekek kerültek, akik arról számoltak be, hogy szüleik nem közvetítenek **semmiféle üzenetet** a versengéssel kapcsolatban.
- A második csoportba azoknak a gyerekeknek a válaszai kerültek, akik saját értelmezésük alapján **sikerorientált üzenetet** kapnak szüleiktől a versengéssel kapcsolatban.
- És végül a harmadik csoportba azokat a válaszokat tettük, amelyekben a szülők a kudarc esetleges negatív következményeitől kívánják megóvni a gyerekeket, vagyis **kudarckerülő üzenetet** közvetítenek feléjük.

Az alábbi táblázatban (IV/17. Táblázat) összegeztük a különböző típusú versengéssel kapcsolatos szülői üzenet előfordulási arányait és az ezekkel kapcsolatos nemi- és iskolatípus szerinti különbségeket.

A versengéssel kapcsolatos szülői üzenetek	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Semmit nem mond, nem biztat - a versengéssel kapcsolatban a szülő nem közvetít egyértelmű üzenetet	17 (25%)	8 (24%)	9 (27%)	7 (19%)	10 (32%)
Sikerorientált üzenetet fogalmaz meg a versengéssel kapcsolatban - közvetíti a sikeres szerepléssel kapcsolatos elvárásait vagy konkrét tanácsokat ad azzal kapcsolatban, hogy miként lehetne a gyermek sikerebb	33 (50%)	14 (42%)	19 (56%)	21 (58%)	12 (39%)
Kudarckerülő üzenetet közvetít a versengéssel kapcsolatban - az eredménytől függetlenül a részvétel fontosságát hangsúlyozza	17 (25%)	11 (33%)	6 (21%)	8 (24%)	9 (29%)

IV/17. Táblázat – A versengéssel kapcsolatos szülői üzenetek

A szülői üzenetekkel kapcsolatos gyakorisági eloszlások nagyon nagymértékben megegyeznek a tanári üzenetekkel kapcsolatban leírtakkal. Mind a sikerorientált (50%), mind a kudarckerülő (25%) üzenetek aránya megegyezik a tanári üzenetek kapcsán leírtakkal, azonban ebben az esetben a magasabb akadémikus iskolába járó gyerekek gyakrabban számolnak be sikerorientált szülői üzenetekről, mint a másik típusú iskolába járó gyerekek. A különbség tendenciaszinten szignifikáns és arra utalhat, hogy a két különböző típusú iskolába járó gyerekek esetén inkább a szülők azok, akik különbözhetnek annak tekintetében, hogy milyen üzenetet közvetítenek a gyermek felé – legalábbis a versengéssel kapcsolatban. Ugyanerre a jelenségre utalhat, hogy a gyermek versengésbeli szubjektív sikerességét pozitívan befolyásolja, ha tanárai vagy szülei sikerorientált üzenetet közvetítenek irányában a versengéssel kapcsolatban. Az eredmény azonban csak a szülői üzenetekkel kapcsolatban szignifikáns ($r(67) = 0,280$; $p < 0,05$). További érdekes eredmény, hogy a gyermek versengésbeli szubjektív sikerességét negatívan befolyásolja, ha a tanár vagy a szülő kudarckerülő üzenetet közvetítenek felé, azonban az eredmény ebben az esetben csak a tanár kudarckerülő üzeneteivel kapcsolatban szignifikáns ($r(67) = -0,271$; $p < 0,05$).

A győzelemmel kapcsolatos tanári üzenetek

Az interjúk folyamán a gyerekektől azt is megkérdeztük, hogy hogyan reagálnak és mit mondanak tanáraik és szüleik akkor, ha nyernek egy versenyen és akkor, ha vesztenek. A versengéshez hasonlóan a gyerekek mind a tanárokkal, mind a szülőkkel kapcsolatos válaszait kategorizáltuk és megvizsgáltuk, hogy az egyes kategóriák előfordulási gyakorisága különbözik-e az egyes iskolatípusok illetve a nemek mentén. Mindezekon kívül kíváncsiak voltunk arra, hogy a szülők és a tanárok győzelemre és vesztesre adott reakciói különböznek-e egymástól és ha igen, akkor melyek ezen különbségek jellegzetességei valamint megvizsgáltuk, hogy az egyes szülői és tanári reakciók mutatnak-e bármiféle összefüggést azzal, ahogy a gyerek magáról a versengésről, a győzelemről és a vesztesről gondolkodik.

Az elemzés első lépéseként ebben az esetben is összegyűjtöttük és kategorizáltuk a győzelemmel kapcsolatos tanári üzeneteket. Arra a kérdésre, hogy „Mit mond a tanító néni akkor, ha nyertek egy versenyen?” minden gyerek tudott válaszolni, de 14 gyermek (21%) azt mondta, hogy tanárai *semmit nem mondanak* ilyen esetben. Az összes többi 53 gyermek (79%) beszámolt valamiféle tanári üzenetről a győzelemmel kapcsolatban is.

A tanári üzenetek csoportosítása folyamán a versengéshez hasonlóan a győzelemmel kapcsolatos üzeneteket is a sikerorientált és a kudarckerülő csoportokba rendeztük. Azonban ebben az esetben, mivel összesen egy kudarckerülő üzenetről számoltak be a gyerekek, ezeket együtt kezeltük azokkal a válaszokkal, amelyekben a gyerekek azt fogalmazták meg, hogy tanáraik győzelem esetén nem mondanak semmit.

Az alábbi táblázatban (IV/18. Táblázat) összegeztük a különböző típusú, győzelemmel kapcsolatos tanári üzenetek előfordulási arányait és az ezekkel kapcsolatos nemi- és iskolatípus szerinti különbségeket.

A győzelemmel kapcsolatos tanári üzenetek	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Semmit nem mond, nem biztat vagy kudarckerülő üzenetet közvetít a győzelemmel kapcsolatban („Nem kell elbízni magunkat!”)	15 (22%)	6 (18%)	9 (26%)	14 (39%)	1 (3%)
Sikerorientált üzenetet fogalmaz meg a győzelemmel kapcsolatban (megdicséri a gyermeket „Ügyes voltál!”, gratulál neki vagy megtapsolja az osztály)	52 (78%)	27 (82%)	25 (74%)	22 (61%)	30 (97%)

IV/18. Táblázat – A győzelemmel kapcsolatos tanári üzenetek

Eredményeink szerint a tanárok többsége sikerorientált üzenetet fogalmaz meg a győzelemmel kapcsolatban. A győzelemmel kapcsolatos tanári üzenetek jelentős része (78%) közvetíti ezt a sikerorientált attitűdöt, ami a győzelem esetében leginkább az adott versengés pozitív kimenetelére adott reakciót – leginkább elismerést, dicséretet és jutalmat – jelent. Olyan konkrét üzenetek kerültek ebbe a csoportba, mint:

- „Gratulálok!” (101) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a győzelemmel kapcsolatban
- „Ügyesek voltatok! Máskor is legyen így!” (137) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a győzelemmel kapcsolatban
- „Megdicsér és jutalmat ad!” (143) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a győzelemmel kapcsolatban
- „Nagyon örül!” (139) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a győzelemmel kapcsolatban
- „Büszke vagyok rátok!” (160) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a győzelemmel kapcsolatban

Az eredmények szerint a tanárok többsége a helyzetnek megfelelően reagál a győzelemre: a gyereket megdicséri, gratulál neki, örül az eredményének és esetleg még az oklevelet is kitűzi a falra (78%). Egyetlen olyan üzenettel találkoztunk (2%), amely nem a helyzetnek megfelelően reagált a győzelemre. Ebben a tanár azt mondta, hogy:

- „Attól, hogy nyertek, még nem kell elbízni magatokat!” (122) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a győzelemmel kapcsolatban

Ebben az üzenetben a tanár inkább szabályozta a győzelemmel kapcsolatos olyan reakciókat, amely arra ösztönözné a gyereket, hogy túlságosan örüljön vagy még inkább túlságosan kifejezné ezt az örömet.

Ha részletesebben is megvizsgáljuk a helyzetnek megfelelő sikerorientált üzenetek tartalmát, akkor láthatjuk, hogy mindkét iskolatípusba járó gyerekek szerint a leggyakoribb tanári reakció az, hogy a gyereket a tanár *megdicséri* (59%). Azonban a tanári dicséret formailag különbözik a magas, illetve az átlagos tanulmányi iskolába járó gyerekek válaszai alapján. Az, hogy a tanár egyszerűen „*Gratulál*” valamint, hogy „*a gyerekek társukat megtapsolják*”, vagy „*a tanár megjutalmazza azt, aki valamelyik versenyen jó eredményt ért el*”, inkább az átlagos akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek válaszaiban fordul elő. Ezzel szemben a magasabb akadémikus teljesítményű iskolákban jellemzőbb, hogy a tanár amellet, hogy megdicséri a gyerekeket, *pozitív érzelmi reakcióval is reagál* a helyzetre, vagyis „*Örül!*”, „*Büszke ránk!*” vagy „*az oklevelet kitűzi a falra*”. (20 vs. 5 esetben) (khi-négyzet (1) 11,064 $p < 0,01$)

Ugyanígy a fiúk és a lányok között is találtunk némi különbséget abban, hogy a tanár miként reagál (szerintük) a győzelmükre. Ezek szerint a fiúkra jellemzőbb az, hogy a tanár „*Gratulál*”, míg a lányokra jellemzőbb válasz, hogy a tanár „*Örül*” és „*Büszke ránk!*”. Vagyis úgy tűnik, hogy bár a tanárok mindkét iskolában meglehetősen pozitívan reagálnak mind a fiúk, mind a lányok győzelmére, a reakciók tartalmában van némi különbség: a lányok szerint a tanárok érzelmileg involváltabban reagálnak, míg a fiúk válaszaira jellemzőbb a távolságtartás. (5 vs. 14 esetben) (khi-négyzet (1) 4,968 $p < 0,05$)

Egy érdekes további eredmény, hogy míg az átlagos iskolába járó gyerekek beszámolóí alapján tanáraik egyetlen kivétellel minden esetben sikerorientált üzenetet fogalmaznak meg a győzelemmel kapcsolatban – vagyis megdicsérik őket, amiért jól szerepeltek és olykor jutalmat is kapnak érte, addig a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek nagyobb arányban számoltak be arról, hogy tanáraik ilyen esetekben nem mondanak semmit. Ez az eredmény esetleg azzal lehet magyarázható, hogy az ilyen típusú iskolába járó gyerekek gyakrabban vesznek részt versenyeken, amely versenyeket sokszor az iskola maga szervezi, így természetesebb a győzelem és kevésbé „jelentőségtes” esemény. De az is lehet, hogy a magasabb akadémikus iskolába járó, de a versenyeken a többiekhez képest kevésbé sikeres gyerekek ilyen irányú törekvéseit a tanárok valóban nem támogatják, ami ebben az esetben talán a lehetséges kudarcokkal kapcsolatos preventív törekvés. A jelenség tisztázására megvizsgáltuk, hogy van-e ennek a 14 gyereknek olyan közös jellemzője, ami magyarázatot adhatna erre a típusú tanári reakcióra. Azonban az ezzel kapcsolatos elemése alapján nem találtunk semmilyen összefüggést. Vagyis úgy tűnik, hogy a győzelemmel kapcsolatos tanári üzenetek tartalma nem függ össze sem azzal, hogy a gyermek mennyire szeret versengeni, sem azzal, hogy mennyire érzi magát sikeresnek általában a versengésben.

A győzelemmel kapcsolatos szülői üzenetek

A győzelemmel kapcsolatos szülői üzeneteket a tanári üzenetekhez hasonló struktúrában elemeztük. Az alábbi táblázatban (IV/19. Táblázat) összegeztük a szülői üzenetek csoportosítása kapcsán kialakult kategóriákra vonatkozó előfordulási értékeket és a nemi- valamint az iskolatípus szerinti esetleges különbségeket.

A győzelemmel kapcsolatos szülői üzenetek	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Semmit nem mond, nem biztat, vagy kudarcckerülő üzenetet közvetít a győzelemmel kapcsolatban („Nem a győzelem, hanem a részvétel a fontos!” „Hagyj másokat is nyerni!”)	12 (18%)	6 (18%)	6 (18%)	10 (28%)	2 (6%)
Sikerorientált üzenetet fogalmaz meg a győzelemmel kapcsolatban (megdicsér, gratulál, konkrét jutalmat ad és további versengésre és győzelemre biztat)	55 (82%)	27 (82%)	28 (82%)	26 (72%)	29 (94%)

IV/19. Táblázat – A győzelemmel kapcsolatos szülői üzenetek

Eredményeink alapján a győzelemmel kapcsolatos szülői üzenetek a tanári üzenetekhez hasonló struktúrát mutatnak, csak a szülők esetében még magasabb a *sikerorientált* típusú üzenetek aránya (82%). Vagyis a szülők még a tanároknál is pozitívabban és támogatóan reagálnak a gyermek esetleges győzelmére. Ebben az esetben csupán 12 (18%) olyan gyermek volt, aki a vele készült interjú folyamán arról számolt be, hogy győzelem esetén nem gratulálnak vagy dicsérik meg szülei, hanem *más jellegű üzeneteket közvetítenek vagy egyszerűen nem mondanak semmit* ezzel kapcsolatban. Közülük 10 gyermek a magasabb akadémikus iskolába jár. Vagyis, bár ez a szám kisebb, mint a tanári üzenetekkel kapcsolatban és emiatt a különbség már nem szignifikáns, a tendencia itt is megmutatkozik és a jelenség valamilyen szinten itt is megfigyelhető.

Megvizsgáltuk, hogy ezzel a típusú „nem-üzenet”-tel kapcsolatban mekkora az átfedés a tanári és a szülői üzenetek között, de úgy tűnik, hogy nem feltétlenül ugyanazok a gyerekek maradnak ki a tanári és a szülői dicséretekből, azonban a 10-ből öt esetben az adott gyermeket saját beszámolója alapján sem szülei, sem tanárai nem biztatják és nem dicsérik meg őket akkor, ha nyertek valamiben. Ennek ellenére úgy tűnik, hogy a győzelemmel kapcsolatban sem a tanári, sem a szülői üzenetek hiányának nincs hatása arra, hogy a gyermek mennyire érzi magát sikeresnek, mennyire árnyalt képe alakul ki a versengésről és arra sem, hogy ő maga képes-e adaptív megküzdési stratégiát kialakítani a veszteséssel kapcsolatban.

- „Semmit, nem nagyon szoktunk ilyenekről beszélni!” (140) 8 éves lány által megfogalmazott szülői üzenet a versengéssel kapcsolatban
- „Abszolút semmit nem mondanak!” (128) 8 éves lány által megfogalmazott szülői üzenet a versengéssel kapcsolatban

A vesztéssel kapcsolatos tanári üzenetek

A kutatás szempontjából a vesztéssel kapcsolatos üzeneteket kiemelten fontos elemnek tartottuk és gondos elemzésnek vetettük alá. Ezeket a típusú üzeneteket nem tudtuk a versengéssel és a győzelemmel kapcsolatos üzenetekhez hasonlóan a sikerorientált vagy kudarckerülő kategóriákba rendezni, mert a válaszok struktúrája csak egy komplexebb elrendezést tett lehetővé. Így a kategorizáció során összesen 4 csoportot alakítottunk ki, amelyben előfordult, hogy egy-egy gyermek tanári illetve szülői üzenetekkel kapcsolatos válaszaiban egymással párhuzamosan több különböző típusú üzenet is megjelent. Így az elemzés során csupán az egyes válaszcsoporthoz a mintában előfordulási arányait tudtuk összehasonlítani egymással illetve a szülői üzenetek kapcsán megjelent értékekkel.

Az első csoportba azok a „nem-üzenetek” kerültek, amelyek **nem közvetítettek üzenetet a vesztéssel kapcsolatban** a gyermek felé, vagyis amelyben a tanár a veszteskor egyszerűen semmit nem mond a gyermeknek. A második csoportba azok az üzenetek kerültek, amelyben a tanár valamiképpen **tagadja a vesztes tényét**. Ilyen lehet, amikor a tanár ilyenkor is a győzelemhez hasonlóan megdicséri a gyereket, jutalmat ad neki és ugyanúgy megtapsolja az osztály, vagy amikor bagatellizálja a verseny fontosságát és azt hangsúlyozza, hogy „*Nem a győzelem, hanem a részvétel a fontos*”. Az ilyen típusú üzenetek inkább a kudarckerülő üzenetnek minősülhetnek, mert nem közvetítenek semmiféle teljesítménnyel kapcsolatos elvárást.

- „Gratulálok!” (127) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a vesztéssel kapcsolatban
- „Akkor is gratulál!” (155) 8 éves fiú által megfogalmazott tanári üzenet a vesztéssel kapcsolatban
- „Olyankor is ugyanúgy gratulál, csokit kapok és jutalmat” (101) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a vesztéssel kapcsolatban
- „Megdicsér, hogy ügyesek voltunk!” (113) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a vesztéssel kapcsolatban
- „Nem a nyeresz számít, hanem a részvétel!” (163) 8 éves fiú által megfogalmazott tanári üzenet a vesztéssel kapcsolatban

A harmadik csoportba kerültek azok a válaszok, amelyekben veszteskor a tanár **vigasztalja a gyereket** – jellemzően azzal, hogy biztosítja róla, hogy „*Majd máskor sikerül!*”. Az ilyen jellegű üzeneteket vigasztalásnak tekinthetjük, mert nélkülöztek minden konkrét információt azzal kapcsolatban, hogy mi vezethetné az adott gyermeket a sikerhez egy következő alkalommal.

- „Majd máskor sikerül!” (117) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a vesztéssel kapcsolatban
- „Semmi baj, majd legközelebb biztos sikerül!” (168) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a vesztéssel kapcsolatban

És végül a negyedik csoportba kerültek azok az üzenetek, amelyekben a tanár **konkrét tanácsokat ad a gyermeknek** azzal kapcsolatban, hogy hogyan lehetne sikeresebb a következő versenyen, illetve amelyekben a tanár reálisan értékeli a gyermek teljesítményét azzal, hogy elismeri a győztest és azt, hogy most ebben az esetben nem az adott gyermek volt jobb. Az üzenetek ezen típusa feleltethető meg leginkább a sikerorientált üzenetekre jellemző elvárásoknak.

- „Legközelebb jobban figyeljünk oda és gyorsabbak legyünk!” (164) 8 éves fiú által megfogalmazott tanári üzenet a veszteséssel kapcsolatban
- „Tanácsokat ad, hogy mit kéne jobban csinálni és hogyan korrigáljuk a hibáinkat” (152) 8 éves fiú által megfogalmazott tanári üzenet a veszteséssel kapcsolatban
- „Semmi gond, majd a legközelebbi versenyre még többet gyakorlunk!” (137) 8 éves lány által megfogalmazott tanári üzenet a veszteséssel kapcsolatban

Az alábbi táblázatban (IV/20. Táblázat) összegeztük a veszteséssel kapcsolatos tanári üzenetek csoportosítása kapcsán kialakult előfordulási értékeket és a nemi- valamint az iskolatípus szerinti esetleges különbségeket.

A veszteséssel kapcsolatos tanári üzenetek	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Semmit nem mond, nem biztat - a veszteséssel kapcsolatban a tanár nem közvetít egyértelmű üzenetet	22 (33%)	10 (30%)	12 (35%)	9 (25%)	13 (42%)
A veszteség tagadása (a veszteséssel kapcsolatban is megdicsér, jutalmat ad, bagatellizálja a versenyt, azt hangsúlyozza, hogy nem a győzelem, hanem a részvétel a fontos, vagy egyszerűen nem vesz tudomást az eredményről)	28 (42%)	14 (42%)	14 (41%)	19 (53%)	9 (29%)
Vigasztal („Sajnál és megsimogat!”, „Majd máskor sikerül!”)	11 (16%)	4 (12%)	7 (21%)	7 (19%)	4 (13%)
Aktív megküzdést tanít (További versengésre és talpra állásra biztat, konkrét tanácsokat ad azzal kapcsolatban, hogy legközelebb hogyan lehetne sikeresebb vagy reálisan értékeli a gyermek teljesítményét – „Szedd össze magad!”)	13 (19%)	7 (21%)	6 (18%)	8 (22%)	5 (16%)

IV/20. Táblázat – A veszteséssel kapcsolatos tanári üzenetek

A gyerekek beszámolója szerint a tanárok harmada *semmilyen* üzenetet nem közvetít a gyermek felé a veszteséssel kapcsolatban – vagyis ilyen esetekben nem mond semmit!. Ha ehhez még hozzászámítjuk, hogy a tanárok további 42%-a *a veszteség tényét figyelmen kívül hagyó, azt tagadó*, és ebben az értelemben téves üzenetet közvetít, és a veszteségre a győzelemhez hasonlóan reagál, akkor láthatjuk, hogy összesen 50 gyermek, vagyis az összes gyermek 75%-a semmilyen használható üzenetet nem kap tanáraitól akkor, ha veszít valamiben. Ez az arány nagyon magas, különösen, ha a győzelemmel kapcsolatos reakciókkal hasonlítjuk össze.

Míg a győzelemmel kapcsolatban a gyerekek 75%-a tanáraitól sikerorientált és használható üzenetet kapott, a veszteséssel kapcsolatos adekvát üzenetek aránya csupán 19%. A különbség szignifikáns (khi-négyzet (1) 41,012 $p < 0,01$). Ez is alátámasztja, hogy a veszteség kezelése nehezebbnek tűnik az adott versengésben részt vevő gyerekek és tanáraik számára egyaránt.

További érdekes eredmény, hogy a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek gyakrabban számolnak be arról, hogy tanáraik nem vesznek tudomást a veszteségről és a győzelemmel megegyezően reagálnak a vesztesésre is (Khi négyzet (1)=3,861; $p < 0,05$). Eredményeink szerint a gyerekek 16%-át *vigasztalják* tanáraik, ha vesztenek valamiben és csupán 19%-uk számolt be arról, hogy tanáraik *konkrét tanácsokat adnak* azzal kapcsolatban, hogy hogyan lehetnének a következő alkalommal sikeresebbek. Az eredmény érdekessége, hogy a gyermek szubjektív sikerességével önmagában egyik típusú konkrét üzenet sincs összefüggésben, azonban ha a tanár *egyáltalán nem közvetít üzenetet* a veszteséssel kapcsolatban, az negatív összefüggést mutat azzal, hogy a gyermek *mennyire érzi magát sikeresnek* általában a versengésben ($r(67) = -0,241$; $p < 0,05$).

A veszteséssel kapcsolatos szülői üzenetek

A veszteséssel kapcsolatos szülői üzeneteket a tanári üzenetekhez hasonló struktúrában elemeztük. Az ezzel kapcsolatos eredményeket az alábbi táblázatban (IV/21. Táblázat) foglaltuk össze.

A veszteséssel kapcsolatos szülői üzenetek	Összesen (N=67)	Fiúk (N=33)	Lányok (N= 34)	Magas akadémikus teljesítményű iskola (N=36)	Átlagos akadémikus teljesítményű iskola (N=31)
Semmit nem mond, nem biztat – a veszteséssel kapcsolatban a tanár nem közvetít egyértelmű üzenetet	13 (19%)	2 (6%)	11 (32%)	8 (22%)	5 (16%)
A veszteség tagadása (a veszteséssel kapcsolatban is megdicsér, jutalmat ad, bagatellizálja a versenyt, azt hangsúlyozza, hogy nem a győzelem, hanem a részvétel a fontos, vagy egyszerűen nem vesz tudomást az eredményről)	41 (61%)	23 (70%)	18 (53%)	25 (69%)	16 (51%)
Vigasztal (sajnál, majd máskor sikerül!)	23 (34%)	9 (27%)	13 (38%)	8 (22%)	14 (45%)
Aktív megküzdést tanít (további versengésre és talpra állásra biztat, konkrét tanácsokat ad azzal kapcsolatban, hogy legközelebb hogyan lehetne sikeresebb - Szedd össze magad! Illetve reálisan értékel)	19 (28%)	10 (30%)	9 (27%)	9 (25%)	10 (32%)

IV/21. Táblázat – A veszteséssel kapcsolatos szülői üzenetek

Eredményeink szerint a szülőknél a tanároknál látszólag ritkábban fordul elő (13 vs 22), hogy egyáltalán nem közvetítenek üzenetet a veszteséssel kapcsolatban. Azonban a különbség ebben az esetben nem szignifikáns. Míg a tanári üzenetek kapcsán összesen 52 üzenetet számláltunk – ebben nincsenek benne azok az üzenetek, amelyben a tanár nem mond semmit vagy nem reagál – addig a gyerekek beszámolóí alapján a szülők összesen 83 üzenetet közvetítettek. Azonban annak ellenére, hogy az üzenetek abszolút száma a szülők esetén nagyobb, az aktív megküzdést tanító, sikerorientált üzenetek számában nincs jelentős különbség a tanárok és a szülők között (13 vs. 19).

- „Máskor próbáljak meg kicsit jobban odafigyelni!” (107) 8 éves lány által megfogalmazott szülői üzenet a veszteséssel kapcsolatban

Inkább az jellemző, hogy a szülők a tanároknál jellemzőbben tagadják a vesztes tényét és még gyakrabban fogalmaznak meg a győzelemnek megfelelő üzeneteket (28 vs 41 esetben) (khi-négyzet (1) 5,049 $p < 0,05$), valamint jellemzőbben vigasztalják a gyereket, mint a tanárok (11 vs 23 esetben) (khi-négyzet (1) 5,675 $p < 0,05$).

- „Akkor is ugyanúgy megdicsérnek!” (162) 8 éves fiú által megfogalmazott szülői üzenet a veszteséssel kapcsolatban
- „Azt mondja, hogy az a lényeg, hogy ott voltál és jutalmat ad!” (101) 8 éves lány által megfogalmazott szülői üzenet a veszteséssel kapcsolatban
- „Akkor is azt mondják, hogy ügyes vagyok!” 8 éves fiú által megfogalmazott szülői üzenet a veszteséssel kapcsolatban
- „Majd jövőre sikerülni fog – így vigasztalnak!” (148) 8 éves fiú által megfogalmazott szülői üzenet a veszteséssel kapcsolatban

Mindennek ellenére a szülői üzenetekkel kapcsolatban a tanári üzeneteknél leírtaknál is erősebb összefüggést találtunk a gyerekek szubjektív sikerességével kapcsolatban. Abban az esetben, ha a szülő az, aki *nem közvetít üzenetet* a veszteséssel kapcsolatban, akkor a gyerekek még kevésbé érzik magukat sikeresnek általában a versengésben ($r(67) = -0,365$; $p < 0,01$). Ezek szerint mind a tanári, mind a szülői üzenetekkel kapcsolatban elmondhatjuk, hogy a gyerekek számára kisebb jelentőséggel bír a veszteséssel kapcsolatos üzenetek tényleges tartalma, mint az, hogy kapnak-e üzenetet egyáltalán.

Az interjúk elemzése kapcsán kapott eredmények összefoglalása

Az interjúkkal kapcsolatos elemzés első lépéseként megvizsgáltuk, hogy a gyerekek a velük készült beszélgetések alapján **miként értelmezik a versengés fogalmát**.

Ezzel kapcsolatos eredményeink alapján a 8-9 éves gyerekek kivétel nélkül ismerik és képesek értelmezni a fogalmat, de ezen értelmezés színvonalában jelentős egyéni különbségeket találtunk. Eredményeink alapján egy-egy gyermek a „versengés”, mint fogalom értelmezése kapcsán egymással párhuzamosan többféleképpen is értelmezheti az adott fogalmat. A gyerekek a versengést jellemzően *versenyként* (a), *nyerő-vesztő helyzetként* (b) és/vagy *társas összehasonlításként* és *értékelésként* (c) értelmezik. Nagyon gyakran előfordul, hogy a gyerekek a versengést először „verseny”-ként konkretizálják, majd más értelmezéseket is kapcsolnak hozzá.

A versengés társas összehasonlításként való értelmezése jellemzőbb a lányokra és a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekekre, azonban a különbség csak az iskolatípus tekintetében szignifikáns. Eredményeink szerint, az, hogy az adott gyermek társas összehasonlításként értelmezi a versengést, mint fogalmat szignifikánsan korrelál azzal, hogy mennyire érzi magát általában sikeresnek a versengésben, vagyis a komplexebb versengés-fogalom összefügg a szubjektív sikerességgel.

Az értelmezések egy másik csoportja a versengést a versenyen való *részvételn*ként azonosítja. Ez a fajta értelmezés szintén jellemzőbb a magasabb akadémikus iskolába járó gyerekekre és pozitívan összefügg azzal, hogy a gyerek mennyire érzi magát sikeresnek általában a versengésben.

Ezzel szemben a versengés *jutalomként* illetve *harcként* való értelmezése inkább az átlagos akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekekre jellemzőbb. A különbség azonban a viszonylag kis számú válasz miatt ebben az esetben csak tendencia-szinten lehet szignifikáns.

A versengés, mint fogalom meghatározását követően megvizsgáltuk, hogy a gyerekekre jellemző versengés-értelmezések alapján **milyen funkciók kapcsolódhatnak a versengéshez**, vagyis melyik gyerek miként konceptualizálja magát a fogalmat. Eredményeink alapján a versengéshez, mint fogalomhoz leggyakrabban kapcsolódó funkció a *társas összehasonlítás* és az ehhez szervesen kapcsolódó *én-értékelés*. Ez azt jelenti, hogy a 8-9 éves gyerekek a versengésre úgy tekintenek, mint egy olyan folyamatra, amelynek eredményeképpen összehasonlíthatják magukat a másikkal és fontos információkkal gazdagodhatnak saját magukkal és képességeikkel kapcsolatban. A versengés egy másik nagy gyakorisággal megjelenő funkciója a *játék és a szórakozás*. A társas összehasonlítással ellentétben a versengés ezen funkciója nem a versengési folyamat kimenetéhez, hanem magához a versengés folyamatához kapcsolódik.

Eredményeink szerint az, hogy az adott gyermek mennyire komplexen értelmezi a versengés fogalmát – vagyis hány különböző funkciót rendel hozzá, szignifikánsan korrelál azzal, hogy az interjúk alapján mennyire érzi magát sikeresnek általában a versengésben.

A vizsgálatunkban résztvevő 67 8-9 éves gyerekkel készített versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos interjúk további szisztematikus elemzése során elsőként azt vizsgáltuk meg, hogy a vizsgált fogalmakkal kapcsolatos beszélgetések alapján mi jellemzi az egyes gyerekek mindezekkel kapcsolatos viszonyát, vagyis milyen az adott gyerek általános hozzáállása a versengéshez, a győzelemhez és a veszteséghez. Az interjúk elemzése során **a versengéshez fűződő viszony** négy különböző típusát tudtuk azonosítani. Ezek alapján minden egyes gyermek az alábbi négy csoport egyikébe került:

1. Feltétel nélkül nagyon szeretnek versengeni
2. Szeretnek versengeni, de vannak bizonyos fenntartásaik ezzel kapcsolatban
3. Általában nem szeretnek versengeni, csak bizonyos helyzetekben
4. Egyáltalán nem szeretnek versengeni

Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a gyerekek többsége ebben az életkorban szeret, vagy nagyon szeret versengeni. Az interjúk részletes elemzése során a versengéshez való viszonyon kívül minden egyes gyermekkel kapcsolatban értékeltük, hogy **milyen intenzíven verseng, milyen gyakran vesz részt versenyeken és mennyire érzi magát sikeresnek a versengés tekintetében**. Ezen három változó mindegyikével kapcsolatban – a versengéshez való viszonyhoz hasonlóan – egy-egy 4 fokozatú skálán értékeltük a gyerekeket. Mindezen értékelési rendszer alapján elsőként kiszámoltuk az egyes értékelési szempontokkal kapcsolatos átlagos értékeket és a hozzájuk kapcsolódó szórást, majd a nemek és az iskolatípus mentén való összehasonlíthatóság érdekében az egyes értékelési szempontokon belül a fiúkra és a lányokra, valamint a két különböző típusú iskolába járó gyerekekre jellemző átlagokat is.

Eredményeink szerint a négy értékelési szempont alapján a fiúkra és a lányokra jellemző átlagok nem különböznek egymástól szignifikáns mértékben, azonban az iskolatípus mentén mind a négy vizsgált szempont alapján szignifikáns különbséget találtunk. A magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó diákokra egyértelműen jellemzőbb, hogy jobban szeretnek versengeni, intenzívebben versengenek, gyakrabban vesznek részt versenyeken, valamint sikeresebbnek érzik magukat ezen versengésben, mint az átlagos tanulmányi színvonalú iskolába járó társaik. Ezen kívül eredményeink szerint a szubjektív sikeresség mind a három másik értékelési szemponttal összefüggést mutat. Vagyis az a gyermek, aki sikeresebbnek tartja magát általában a versengésben, jobban szeret versengeni, intenzívebben verseng és gyakrabban vesz részt versenyeken.

Az elemzés következő lépésében az egyes fogalmak mentén haladva megvizsgáltuk azok pozitív és negatív aspektusait. Ezen belül is elsőként az egyes fogalmak pozitív, illetve negatív aspektusaival kapcsolatos válasz-számokat. Ezek szerint a versengés pozitív aspektusaival kapcsolatos átlagos válasz-szám magasabb, mint a versengés negatív aspektusaira vonatkozó átlagos válasz-szám. Ugyanígy a győzelem pozitív aspektusaival kapcsolatban, a vizsgálatban résztvevő gyerekek lényegesen több választ adtak, mint a győzelem negatív aspektusaival kapcsolatban. Ellenben a veszteséssel kapcsolatban a tendencia megfordul és a veszteség negatív aspektusaival kapcsolatban adott átlagos válasz-szám a magasabb, amely közelít a győzelem pozitív aspektusaival kapcsolatban mért válasz-számhoz.

Az elemzés következő lépéseként a versengés pozitív aspektusaival kapcsolatos eredményeinket ismertetjük. Ezek szerint a leggyakrabban előforduló érv a versengés mellett annak pozitív kimenetelével kapcsolatos, vagyis a gyerekek leggyakrabban azt szeretik a versengésben, hogy „*lehet benne nyerni*”. A válaszok egy másik jelentős csoportja a versengés pozitív kimenetelével kapcsolatban az ezt kísérő pozitív érzelmekre – vagyis az öröme, a büszkeségre és a sikerélményre – vonatkozik. Miután a válaszokat kategorizáltuk, a kategóriákat három nagyobb csoportba rendeztük. Ezek szerint a versengés pozitív aspektusaival kapcsolatos válaszok az alábbiakra vonatkozhattak:

1. A versengés folyamata és a részvétel
2. A versengés pozitív kimenete, vagyis a győzelem
3. A versengés és a győzelem pozitív következményei

Az ezzel kapcsolatos eredmények alapján a gyerekek leggyakrabban a versengés pozitív kimenetelét, vagyis a győzelem lehetőségét hangsúlyozzák akkor, amikor azt kérdezzük tőlük, hogy mi a jó a versengésben. A lányokra jellemzőbb, hogy a versengés pozitív aspektusai közül a folyamat és a részvétel fontosságát hangsúlyozzák. Míg a magasabb akadémikus iskolába járó gyerekekre jellemzőbb, hogy számukra a győzelemnek nagyobb jelentősége van.

A versengés pozitív aspektusainak vizsgálatát követően minden egyes gyermekkel kapcsolatban összegyűjtöttük és kategorizáltuk a versengés negatív aspektusaira vonatkozó válaszokat is. Miután a válaszokat kategorizáltuk, a kategóriákat itt is három nagyobb csoportba rendeztük. Ezek szerint a versengés negatív aspektusaival kapcsolatos válaszok az alábbiakra vonatkozhattak:

1. A versengés folyamata és a részvétel
2. A versengés negatív kimenete, vagyis a vesztes
3. A versengés és a vesztes negatív következményei

Eredményeink szerint a gyerekek leggyakrabban a versengés negatív kimenetelét, vagyis a vesztes esetleges előfordulását hangsúlyozták akkor, amikor azt kérdeztük tőlük, hogy szerintük mi a rossz a versengésben.

A győzelem pozitív aspektusaival kapcsolatos válaszok elemzése során a válaszokat itt is nagyobb csoportokba rendeztük. Ezek szerint a válaszok mindegyike az alábbi csoportok egyikébe került:

1. Pozitív emocionális válaszok
2. A versengési folyamat és a részvétel
3. A versengés és a győzelem pozitív következményei
4. A győzelemmel kapcsolatos külső megerősítés – vagyis a jutalom

Az eredmények elemzése kapcsán kiderült, hogy a győzelmet minden résztvevő gyermek számára egy örömteli, jó érzés követi. A gyerekek egy jelentős hányadánál emellett az egyszerűbb öröm mellett olyan komplexebb érzelmek is megjelentek, mint a büszkeség vagy a sikeresség érzése. A győzelemmel kapcsolatban nagy gyakorisággal hangsúlyozott pozitív aspektus az ezzel kapcsolatos jutalom. Vagyis a gyerekek számára a győzelmet kísérő pozitív érzelmek mellett a legfontosabbnak és legjobbnak a győzelemért járó jutalmat tartják. Ez különösen az átlagos akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek számára tűnik fontosnak, akik számára az eredmények alapján a jutalomnak és más külső megerősítésnek fontosabb szerepe van, mint a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó társaik számára.

A győzelem pozitív aspektusaihoz hasonlóan a gyerekektől a győzelem esetleges negatív aspektusaira is rákérdeztünk és az ezzel kapcsolatos válaszokat is nagyobb csoportokba rendeztük. Ezek szerint a válaszok mindegyike az alábbi csoportok egyikébe került:

1. Semmi rossz nincs a győzelemben
2. Interperszonális-emocionális válaszok a társak sajnálata
3. A versengési folyamat igazságtalansága
4. A győzelemmel kapcsolatos negatív következmények
5. A külső megerősítés és a jutalom hiánya

Eredményeink alapján a fiúk jellemzőbben nyilatkoznak úgy, hogy semmi rossz nincs a győzelemben, vagyis egyértelműbben csak pozitív érzelmeket kapcsolnak ehhez a fogalomhoz. A lányokra ezzel szemben jellemzőbb, hogy a pozitív érzelmek mellett negatív érzelmekről is beszámolnak a győzelemmel kapcsolatban. Ezzel összhangban láthatjuk, hogy a lányokra a győzelem negatív aspektusai kapcsán különösen jellemző az interperszonális-emocionális válaszok túlsúlya, vagyis úgy tűnik, hogy a lányok jellemzőbben figyelembe veszik a másik – jelen esetben a vesztes – érzelmeit és sokkal gyakrabban reflektálnak is erre. Ezen kívül a lányok érzékenyebbek a társak elfogadására és nehezebben viselik, ha azokkal konfliktus alakul ki.

A győzelemhez hasonlóan a veszteséssel kapcsolatban is csoportosítottuk a vesztes pozitív aspektusaival kapcsolatos válaszokat. Ezen csoportosítás eredményeként négy nagy csoportot alkottunk. Ezek szerint a vesztes pozitív aspektusaival kapcsolatos válaszok az alábbiakra vonatkozhattak:

1. Semmi jó nincs a vesztesben
2. A versengés folyamatára és a részvételre
3. A vesztes pozitív interperszonális aspektusaira
4. A vesztes pozitív következményeire

Eredményeink szerint azok között a gyerekek között, akik szerint semmi jó nincs a vesztesben, jelentősen több a fiú és a magasabb akadémikus színvonalú iskolába járó gyermek. A különbség ezen változó mentén mind a nemek, mind az iskolatípus függvényében szignifikáns és tökéletesen egybevág az eddigi eredményeinkkel, amelyek alapján a fiúk egyértelműbben és világosabban értelmezik mind a győzelmet, mind a veszteséget és hajlamosabbak arra, hogy a győzelemhez csak pozitív, a veszteshez pedig csak negatív érzelmeket kapcsoljanak. Ezzel szemben a vesztes pozitív interperszonális aspektusát a lányok gyakrabban hangsúlyozzák, mint a fiúk. Csakúgy, mint a vesztes pozitív következményeit. Ugyancsak ezzel kapcsolatos eredmény, hogy a vesztes pozitív következményeit kifejező gyerekek mindannyian a magasabb akadémikus iskolába járnak. A különbség az iskolatípus mentén nagyon magas szinten szignifikáns és egybevág mind a győzelem negatív aspektusai kapcsán, mind a győzelemmel kapcsolatos érzelmek kapcsán leírt iskolatípus-szerinti különbségekkel.

A vesztés negatív aspektusaival kapcsolatos elemzés első lépéseként ebben az esetben is minden egyes gyermekkel kapcsolatban összegyűjtöttük és csoportosítottuk az ezzel kapcsolatos válaszokat a három velük készült interjú alapján. Ezek szerint a vesztes negatív aspektusaival kapcsolatos válaszok az alábbiakra vonatkozhattak:

1. Erős negatív érzelmek megjelenése
2. A vesztes negatív interperszonális aspektusai
3. A vesztes negatív következményei
4. A győzelemmel járó külső megerősítés és jutalom elmaradása

Eredményeink szerint a vesztes negatív aspektusain belül az ezzel kapcsolatos erős negatív érzelmek túlsúlya jellemző. Amellett, hogy a szomorúságot és a vesztesést kísérő rossz érzést minden gyermek azonosította, a gyerekek csaknem fele intenzívebb és összetettebb negatív érzelmeket is kapcsolt a jelenséghez. A második jelentősebb csoport a külső megerősítés hiányával kapcsolatos válaszok. A másik két csoportban csak kevés, de eredeti választ találtunk. A vesztes negatív aspektusaival kapcsolatban egyedül a külső megerősítés hiányával kapcsolatos válaszokon belül találtunk különbséget az iskolatípus mentén. Az átlagos tanulmányi teljesítményű iskolába járó gyerekekre jellemzőbb, hogy a jutalom elmaradását a vesztes negatív aspektusaként értelmezik. A különbség ugyan csak tendenciaszinten szignifikáns, de egybevégt a győzelem pozitív aspektusaként értelmezett külső jutalom hangsúlyozásával, amely szintén a gyerekek ezen csoportjára jellemző.

A győzelem és a vesztes pozitív és negatív aspektusainak vizsgálatát követően megvizsgáltuk a két fogalommal kapcsolatban említett érzelmeket is.

A győzelemmel kapcsolatos érzelmekre vonatkozó elemzés első lépéseként minden egyes gyermekkel kapcsolatban összegyűjtöttük azokat az érzelmeket, amelyeket a győzelemmel kapcsolatban a három interjú során említettek. Az eredmények összesítése kapcsán kiderült, hogy minden gyermek legalább egy érzelmet – az *örömet* – hozzárendelt a győzelemhez. A gyerekek többsége azonban az örömon kívül több más, olyan összetettebb érzelmeket is említett a beszélgetések folyamán, mint a *büszkeség*, a *siker érzése* vagy a *bűntudat* és a *vesztes iránt érzett sajnálat*.

Az elemzés második lépéseként a győzelemmel kapcsolatban megjelenő érzelmeket pozitív és negatív érzelmekre csoportosítottuk, majd minden egyes gyermek válaszait kategorizáltuk ezen pozitív és negatív érzelmek mentén. Ezek szerint minden egyes gyermek az általa a győzelemmel kapcsolatban említett érzelmek milyensége alapján az alábbi csoportok egyikébe került:

1. Csak pozitív érzelmeket kapcsol a győzelemhez
2. A pozitív érzelmek mellett negatív érzelmeket is kapcsol a győzelemhez

Eredményeink szerint a vizsgált mintában egyenlő arányban találunk olyan gyerekeket, akik csak pozitív érzelmeket említenek a győzelem kapcsán és olyanokat, akiknél a pozitív érzelmek mellett negatív érzelmek is megjelennek. Azok között a gyerekek között, akik csak pozitív érzelmeket kapcsoltak a győzelemhez, nagyobb arányban találunk fiúkat, míg azok között a gyerekek között, akiknél a győzelemmel kapcsolatos pozitív érzelmek mellett megjelenik a veszteséssel kapcsolatban érzett sajnálat és más negatív érzelmek, gyakrabban találkozhatunk lányokkal. Ez utóbbi változó mentén az iskolatípus szerint is különbséget találtunk. A magasabb akadémikus színvonalú iskolába járó gyerekekre jellemzőbb, hogy a győzelemmel kapcsolatos pozitív öröm és büszkeség mellett megjelenik a vesztes iránt érzett sajnálat és más negatív érzelmek is. Ez a különbség csak tendencia-szinten szignifikáns, azonban tökéletesen illeszkedik a győzelem pozitív és negatív aspektusaival kapcsolatban leírt eredményekhez.

A veszteséssel kapcsolatos érzelmekre vonatkozó elemzés első lépéseként is minden egyes gyermekkel kapcsolatban összegyűjtöttük azokat az érzelmeket, amelyeket a gyerekek ezzel a fogalommal kapcsolatban a három interjú során említettek. Az eredmények összesítése kapcsán kiderült, hogy minden gyermek legalább egy érzelmet – a *szomorúságot* – hozzárendelte a veszteséghez. A gyerekek többsége azonban a szomorúságon kívül más, olyan összetettebb negatív érzelmeket is említett a beszélgetések folyamán, mint a *csalódottság*, a *tehetetlenség* vagy a *győztes iránt érzett irigység és féltékenység*.

Az elemzés második lépéseként a veszteséssel kapcsolatban megjelenő érzelmeket a győzelemmel kapcsolatban már alkalmazott módszerrel pozitív és negatív érzelmekre csoportosítottuk, majd minden egyes gyermek válaszait kategorizáltuk ezen pozitív és negatív érzelmek mentén. Ezek szerint az általa a veszteséssel kapcsolatban említett érzelmek vizsgálata alapján az alábbi csoportok egyikébe került:

1. Csak negatív érzelmeket kapcsol a veszteséghez
2. A negatív érzelmek mellett pozitív érzelmeket is kapcsol a veszteséghez

Eredményeink szerint a győzelemmel kapcsolatban leírtakhoz hasonlóan a veszteség kapcsán is közel egyenlő arányban találunk olyan gyerekeket, akik csak negatív érzelmeket említenek a győzelem kapcsán és olyanokat, akiknél a negatív érzelmek mellett pozitív érzelmek is megjelentek. Azok között a gyerekek között, akik csak negatív érzelmeket kapcsolnak a veszteséghez nagyobb arányban találunk fiúkat. Ezzel szemben azok között a gyerekek között, akiknél a veszteséssel kapcsolatos negatív érzelmek mellett megjelenik a részvétellel vagy a győztesrel kapcsolatos öröm is, gyakrabban találkozhatunk lányokkal. Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a veszteség pozitív és negatív aspektusaival kapcsolatos eredmények és az érzelmekkel kapcsolatos eredmények nagymértékben illeszkednek egymáshoz és ugyancsak összhangban vannak a más módszerekkel (rajzoltatás, asszociációk) kapott eredményekkel is.

A veszteséssel kapcsolatban említett érzelmek átlagos száma szinte megegyezik a győzelemmel kapcsolatban említett átlagos érzelmek számával. Mindezek alátámasztják a dolgozat egy korábbi részében a rajzokkal kapcsolatban már értelmezett eredményt, amely szerint a győzelem és a veszteség egyaránt érzelemmel telített fogalmak, csak az egyik döntően pozitív, a másik döntően negatív érzelmekkel telített.

Az elemzés következő lépéseként a beszélgetések alapján minden egyes gyermekkel kapcsolatban megpróbáltuk megállapítani, hogy alkalmaz-e és ha igen, akkor milyen típusú megküzdési stratégiát alkalmaz a veszteséssel kapcsolatban.

Miután az egyes megküzdési stratégiákat azonosítottuk és kategorizáltuk, három nagy csoport bontakozott ki. Ezek szerint minden egyes gyermek jellemezhető annak alapján, hogy:

1. Nem alkalmaz semmiféle megküzdési stratégiát
2. Csak „nem adaptív” megküzdési stratégiát alkalmaz
3. Alkalmaz valamilyen adaptív megküzdési stratégiát

Eredményeink szerint a gyerekek többsége alkalmaz valamilyen, általunk adaptívnek ítélt megküzdési stratégiát a veszteséssel kapcsolatban. Ez azt jelenti, hogy a veszteségre adott magatartási reakcióikra jellemző a talpraállás és a konfliktusok és negatív érzelmek aktív feldolgozása. Az ilyen gyerekek egy vesztes helyzet után képesek az adott helyzetből levonni azokat a sokszor pozitív következtetéseket, amelyek hatására a legközelebbi megmérettetésen sikeresebbek lehetnek és tesznek is valamit ezen siker érdekében. Eredményeink alapján az adaptív válasz megjelenése gyakrabban fordul elő a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek válaszaiban és tendenciaszinten összefügg azzal, hogy a gyermek mennyire érzi magát sikeresnek a versengésben általában.

Fülöp és Berkics (2007) eredményei alapján a serdülőknél a versengéshez fűződő viszony négyféle válaszmintázata azonosítható. Ezek szerint egy gyermek a versengés szempontjából lehet:

1. Kiegyensúlyozott versengő
2. Nárcisztikus versengő
3. A versengést kerülő
4. Közömbös versengő

Saját vizsgálatunkban az interjúk elemzése során minden egyes gyermekkel kapcsolatban megpróbáltuk megállapítani, hogy versengési stílusa alapján a négy kategória melyikébe tartozik. Az azonosítást az interjúk komplex elemzése után végeztük: tekintetbe vettük a gyerek versengéshez fűződő viszonyát, hogy mennyire vallotta magát versengőnek, a versengéshez, győzelemhez és veszteséssel kapcsolódó érzelmeket, valamint a győzelemre és a veszteségre adott reakciókat és a veszteséssel való megküzdést. Mindezek alapján minden gyerekről felállítottunk egy profilt és besoroltuk a korábban Fülöp és Berkics (2007) által azonosított típusokba.

Eredményeink szerint a gyerekek mintegy fele (52%) tartozik a *kiegyensúlyozott versengők* típusába, ők azok, akik pozitívan viszonyulnak a versengéshez, gyakran és szívesen versengenek, döntően pozitív érzelmekkel reagálnak a győzelemre és egy esetleges vesztes esetén is képesek a talpraállásra és az újbóli megmérettetésre.

A gyerekek mintegy 12%-a a *nárcisztikus versengő* típusba került. Számukra szintén fontos a versengés – de csak akkor, ha annak kimenete várhatóan pozitív. Ők azok, akik a veszteséget nagyon nehezen tudják feldolgozni, erős negatív indulataik vannak a győzelemmel kapcsolatban és ezek az indulatok megnehezítik számukra a további versenyeken való részvételt.

A *versengést kerülő* gyerekek csoportjába a vizsgálatban résztvevő gyerekek mintegy harmada (33%) került. Ők többnyire nem szeretnek versengeni, ritkábban vesznek részt versenyeken és nem is érzik sikeresnek magukat ebben. Jellemzően félnek attól, hogy társaik győztesként nem fogják szeretni őket és nem elismerést, hanem ellenérzéseket, irigységet keltenek másokban. Ezért a győzelem olyan negatív érzelmeket kelt bennük, mint a büntudat, a szégyen, a szomorúság és a zavar. Emiatt, ha tehetik inkább kerülnek a versengést.

És végül a *közömbös versengők* csoportjába eredményeink alapján csupán két gyermek került (3%). Az eredmény nem meglepő, hiszen a 8-9 éves gyerekek túlnyomó része még szeret vagy nagyon szeret versengeni és kevésbé jellemző rájuk, hogy közömbösen viseltetnének akár a győzelemmel, akár a veszteséssel kapcsolatban.

Nemi különbséget egyik versengési típuson belül sem találtunk, azonban a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek nagyobb valószínűséggel tartoznak a kiegyensúlyozott versengők csoportjába (khi-négyzet (1) 4,679 $p < 0,05$), míg átlagos tanulmányi teljesítményű iskolába járó társaik jellemzőbben kerülnek a versengést.

A gyerekek azon válaszait, amelyek arra vonatkoznak, hogy mit mond tanáruk illetve mit mondanak szüleik a versengéssel kapcsolatban, több szempont szerint is kategóriákba rendeztük. A legfontosabb szempont az volt, hogy mond-e a tanár illetve a szülő valamit a versengésről. A gyerekek többsége arról számolt be, hogy igen. A gyerekek által megfogalmazott tanári, illetve szülői üzeneteket három nagyobb csoportba rendeztük, annak alapján, hogy a gyermek felé érkező üzenetek tartalmazznak-e a sikerrel kapcsolatos elvárásokat, vagy inkább az esetleges kudarcától szeretnék megvédeni a gyermeket. Ezek szerint az adott gyermek a felé érkező tanári, illetve szülői üzenetek alapján az alábbi csoportok egyikébe került:

1. A tanár, illetve a szülő nem mond semmit
2. A tanár, illetve a szülő megfogalmaz valamilyen sikerorientált üzenetet
3. A tanár, illetve a szülő kudarcra szóló üzenetet közvetít a gyermek felé

Eredményeink alapján a tanári, illetve a szülői üzenetek mintázata és az ezekkel kapcsolatos gyakorisági eloszlások nagyon nagymértékben megegyeznek egymással. Ezek szerint a gyerekek mintegy fele kap sikerorientáltnak minősülő üzenetet a versengéssel kapcsolatban, amely egyébként pozitív összefüggést mutat a gyermek szubjektív sikerességével.

A versengéssel kapcsolatos üzenetek mintájára a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos tanári és szülői üzeneteket is a sikerorientált-kudarckorreláló csoportokba soroltuk. Eredményeink alapján mind a tanárok, mind a szülők többsége a gyermek győzelmére a helyzetnek megfelelően reagál: a gyermeket megdicséri, gratulál neki, örül az eredményének és esetleg még az oklevelet is kitűzi a falra. A veszteséssel kapcsolatos tanári és szülői üzeneteket nem tudtuk a versengéssel és a győzelemmel kapcsolatos üzenetekhez hasonlóan a sikerorientált vagy kudarcra szóló kategóriákba rendezni, mert a válaszok struktúrája csak egy komplexebb elrendezést tett lehetővé.

Így a kategorizáció során összesen 4 csoportot alakítottunk ki, amelyben előfordult, hogy egy-egy gyermek tanári, illetve szülői üzenetekkel kapcsolatos válaszaiban egymással párhuzamosan több különböző típusú üzenet is megjelent. Ezek szerint az adott üzenet az alábbi csoportok egyikébe került:

1. A tanár, illetve a szülő nem mond semmit a veszteséssel kapcsolatban
2. A tanár, illetve a szülő tagadja a veszteséget és ugyanúgy reagál rá, mint a győzelemre (kudarckorreláló üzenet)
3. A tanár, illetve a szülő vigasztalja a gyermeket
4. A tanár, illetve a szülő konkrét tanácsokat ad a gyermeknek azzal kapcsolatban, hogy miként lehetne sikeresebb egy következő alkalommal (sikerorientált üzenet)

Eredményeink szerint a tanárok harmada – a gyerekek beszámolóí szerint - semmiféle üzenetet nem közvetít a gyermek felé a veszteséssel kapcsolatban – vagyis ilyen esetekben nem mond semmit. Ha ehhez még hozzászámítjuk, hogy a gyerekek beszámolóí szerint a tanárok további 42%-a inadekvát módon a gyermek vesztesére is a győzelemnek megfelelően reagál, akkor láthatjuk, hogy összesen 50 gyermek, vagyis az összes gyermek 75%-a nem kap a vesztes konstrukív feldolgozását segítő, arra szocializáló üzenetet a tanáraitól. Ez az arány nagyon magas, különösen, ha a győzelemmel kapcsolatos reakciókkal hasonlítjuk össze. Míg a győzelemmel kapcsolatban a gyerekek 75%-a tanáraitól sikerorientált és megerősítő üzenetet kapott, a veszteséssel kapcsolatos adekvát üzenetek aránya csupán 19%. Az eredmény érdekessége, hogy a gyermek szubjektív sikerességével önmagában egyik típusú konkrét üzenet sincs összefüggésben, azonban ha a tanár –a gyerek tapasztalatai szerint - egyáltalán nem közvetít üzenetet a veszteséssel kapcsolatban, az negatív összefüggést mutat azzal, hogy a gyermek mennyire érzi magát sikeresnek általában a versengésben. A hatás még ennél is erősebb, ha a szülő az, aki nem közvetít üzenetet a veszteséssel kapcsolatban.

Fontos megjegyezni, hogy előfordult, hogy azonos osztályba járó gyerekek, ugyanazzal a tanárral kapcsolatban különböző üzenetekről számoltak be. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanárok a versengésre, győzelemre és vesztesésre részben globálisan, az egész osztály számára megfogalmazott üzenetek formájában szocializálnak, ugyanakkor gyermek specifikus üzeneteket is megfogalmaznak. Van olyan tanítványuk, akinek a versengésére, győzelmére és vesztesére nem reagálnak, van, akit általánosan biztatnak és vigasztalnak és van, akit gondosan nevelnek a versengéssel való lehető legadaptívabb megküzdésre.

Az interjúk elemzésével kapcsolatos eredmények összesítése alapján nem találtunk nemi különbséget sem abban, hogy a gyerekek mennyire szeretnek versengeni, sem abban, hogy mennyire intenzíven, milyen gyakran versengenek, sem pedig abban, hogy ebben általában mennyire érzik magukat sikeresnek. Ezen kívül a fiúk és a lányok, azonos dolgokat találnak rossznak a versengésben. Ez jellemzően az, hogy „vesztetni is lehet benne”.

Az összesített eredmények alapján a **fiúk** jellemzőbben nyilatkoznak úgy, hogy semmi rossz nincs a győzelemben és semmi jó nincs a vesztesben és ennek megfelelően jellemzően csak pozitív érzelmeket kapcsolnak a győzelemhez és csak negatív érzelmeket a veszteshez, vagyis egyértelműbben elhatárolják egymástól a két különböző helyzetet és kevésbé érzékenyek a győzelem lehetséges negatív interperszonális vonatkozásaira, a vesztes szomorúságára vagy irigységére, haragjára. Inkább a saját perspektívájukból szemlélik a történeteket. Ehhez láthatóan illeszkednek a fiúk beszámolóí alapján gyakrabban kapott tanári és szülői üzenetek, amelyek jutalmazták a győzelmet („Gratulál” , jutalmat ad), míg a vesztesre nem reagálnak és nem vesznek tudomást róla.

Ezzel szemben a **lányokra** jellemzőbb a versengés társas összehasonlításként való értelmezése és a versengés pozitív aspektusaként is a fiúknál erőteljesebben hangsúlyozzák a részvétel fontosságát. Ezzel összefüggésben a lányokra jellemzőbb, hogy a győzelem kapcsán a pozitív érzelmek mellett számos negatív érzelmet is átélnek. Ennek megfelelően jellemzőbb rájuk, hogy a győzelem kapcsán hangsúlyozzák annak interperszonális-emocionális vonatkozásait, vagyis úgy tűnik, hogy a lányok jellemzőbben figyelembe veszik a másik – jelen esetben a vesztes – érzelmeit és sokkal gyakrabban reflektálnak is erre. Ezen kívül a lányok érzékenyebbek a társak elfogadására és nehezebben viselik, ha azokkal konfliktus alakul ki.

Ugyanígy a vesztes pozitív aspektusai kapcsán jellemzőbben hangsúlyozzák a vesztes pozitív interperszonális aspektusát és következményeit – vagyis komplexebben és nagyobb empátiával viszonyulnak a veszteshez is. Összességében jellemzőbb rájuk az árnyaltabb érzelm kifejezés és a társas konfliktusok kerülése. Ehhez láthatóan illeszkednek a lányokra jellemzőbb tanári és szülői üzenetek is, akik jellemzőbben pozitív érzelmi reakciókkal válaszolnak – örülnek és büszkéek rájuk, ha nyertek és elszomorodnak, ha vesztek – vagyis a lányok beszámolóí alapján a tanárok és a szülők egyaránt érzelmileg involváltabban reagálnak a győzelemre és a vesztesre is.

A versengés társas összehasonlításként való értelmezése jellemzőbb **a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába** járó gyerekekre és pozitívan korrelál a szubjektív sikerességgel. Ezen kívül az, hogy a gyermek a versengést a versenyen való részvételként azonosítja, ugyancsak jellemzőbb ezekre a gyerekekre. Az eredmények összesítése kapcsán egyértelmű, hogy a magasabb tanulmányi teljesítményű gyerekek összességében jobban szeretnek versengeni, intenzívebben versengenek, gyakrabban vesznek részt versenyeken és általánosságban sikeresebbnek érzik magukat a versengésben (Szubjektív sikeresség). Ez a *négy szempont egymással is összefügg!*

Mindezekon kívül, de nem ezektől függetlenül ezeknek a gyerekeknek a versengés pozitív aspektusai közül a versengés kimenetele, vagyis a győzelem fontosabbnak tűnik, mint a másik típusú iskolába járó társaiknak. A győzelem pozitív és negatív aspektusainak vizsgálata során világossá vált, hogy az erős pozitív érzelmek pozitívan korrelálnak a gyermek szubjektív sikerességével, vagyis azok a gyerekek, akik a győzelemre büszkeséggel, meglepődöttséggel és más erős pozitív érzelmekkel reagálnak és kimutatják örömeiket, általában sikeresebbnek érzik magukat a versengésben. A győzelem negatív aspektusai kapcsán is az interperszonális-emocionális válaszok jellemzőbbek (tendencia) és az olyan válaszok, amelyek a győzelem negatív következményeire vonatkoznak (túlságosan elbánnak magunkat) – ugyan viszonylag ritkák, azonban csakis a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekek válaszai között szerepelnek. A vesztes pozitív következményeit kifejező gyerekek is mindannyian a magasabb akadémikus iskolába járnak. A különbség az iskolatípus mentén nagyon magas szinten szignifikáns és egybevág mind a győzelem negatív aspektusai kapcsán, mind a győzelemmel kapcsolatos érzelmek kapcsán leírt iskolatípus-szerinti különbségekkel. Ennek következménye lehet, hogy a veszteséssel kapcsolatos adaptív megküzdési stratégiák megjelenése gyakoribb és összhangban van azokkal a sikerorientált tanári és szülői üzenetekkel, amelyek pozitívan hatnak a gyermek szubjektív sikerességére. További összefüggés, hogy ezeknek a gyerekeknek a szülei is jellemzőbben reagálnak pozitív érzelmi reakciókkal a győzelemre. Mindezek alapján a magasabb akadémikus teljesítményű iskolába járó gyerekekre jellemzőbb, hogy a versengési folyamatot és annak pozitív és negatív kimeneteit egyaránt komplexebben, szélesebb perspektívából és több oldalról képesek értelmezni, és ezzel kapcsolatos magatartási reakcióik is adekvátabbak, mint az átlagos iskolába járó társaiké.

Ezek szerint annak, a korábbiakban már leírt jelenségnek, amely szerint a magasabb tanulmányi teljesítményű iskolába járó gyerekek jobban szeretnek versengeni és sikeresebbnek is érzik magukat ebben, egyik lehetséges oka az, hogy árnyaltabban látják mind a versengést, mind annak pozitív illetve negatív kimeneteihez tartozó pozitív, illetve negatív aspektusokat. A két különböző típusú iskola tanulói közötti különbségek leginkább a győzelem negatív, valamint a vesztes pozitív aspektusainak vizsgálatán keresztül ragadhatók meg, mert ezek azok a kevésbé evidens kérdések, amelyben egy komplexebb gondolkodási struktúra megfoghatóvá válik. Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a vizsgált hatások egymást erősítik: a magasabb tanulmányi teljesítményű iskolába járó gyerekek gyakrabban vesznek részt versenyeken, gyakrabban mérhetik össze tudásukat a többiek tudásával, így gyakrabban nyerhetnek, és gyakrabban veszíthetnek is. Egyszerűen *megtanulják értelmezni* magát a folyamatot és így komplexebb képet alakíthatnak ki mind a versengéssel, mind a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban. A tanulási folyamatnak a része, hogy nem csak saját tapasztalataikon keresztül alakul versengéssel kapcsolatos fogalmi rendszerük, hanem azon keresztül is, amit egy ilyen „versengő” légkörben maguk körül láthatnak. Ezért lehetséges az, hogy az osztályon belül egyénileg kevesebbet versengő és kevésbé sikeres gyerekek csoportszinten megélhetik a sikert és fogalmi struktúrájuk is igen fejlett lehet.

Mindezek után nem meglepő, hogy a versengés jutalomként és harcként való értelmezése jellemzőbb az **átlagos tanulmányi teljesítményű iskolába** járó gyerekek versengés-felfogására (kis elemszám-tendencia) és a jutalomnak és más külső megerősítésnek ez a fajta hangsúlyozása mind a győzelem pozitív, mind negatív aspektusaival kapcsolatban megjelenik. A jutalom és a külső megerősítés hangsúlyozása a győzelemmel kapcsolatban negatív összefüggést mutat a gyermek szubjektív sikerességével.

Azonban a vesztes negatív aspektusai között a negatív következmények hangsúlyozása, amely ugyan ritkán jelenik meg, de csak ezekre a gyerekekre jellemző, pozitívan korrelál a sikerességgel.

V. Fejezet

A három különböző módszerrel kapott eredmények összegzése – Következtetések

Az egyes módszerekkel kapott eredmények bemutatása után első lépésben a kutatás hipotézisei szerint haladva pontról-pontra összegezzük az egyes kutatási kérdésekkel kapcsolatban a három különböző módszerrel kapott eredményeket és megvizsgáljuk, hogy az egyes eredményeken belül van-e különbség a nemek illetve az iskolatípus mentén. Majd, miután összegeztük a három különböző módszerrel kapcsolatos tapasztalatainkat, megvizsgáljuk, hogy az alkalmazott módszerek miként viszonyulnak egymáshoz és mindezek milyen új ismeretekkel gazdagítják a versengés gyermekkori alakulásával kapcsolatos ismereteinket.

A versengés, a győzelem és a vesztes fogalma

Hipotéziseink alapján azt vártuk, hogy a 8-9 éves gyerekeknek *körülírt fogalmuk van a versengésről* és ebben az életkorban már *kiterjedt tapasztalatokkal rendelkeznek a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban* is. Ez a várakozásunk bizonyos pontosításokkal bizonyítást nyert.

A rajzvizsgálatok eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a 8-9 éves gyerekek néhány kivételtől eltekintve tisztában vannak a versengés, a győzelem és a vesztes szavak jelentésével és képesek ezeket adekvátan ábrázolni. A rajzok alapján a gyerekek túlnyomó többsége mind a versengést, mind a győzelmet, mind pedig a vesztesést helyesen értelmezte és képes volt grafikusán megjeleníteni. A 8-9 éves gyerekek a versengés fogalmát – a rajzaik alapján – legjellemzőbben *a strukturált versenyekkel* azonosítják, csak egy-egy rajz ábrázolt spontán versengést. A strukturált helyzetek szinte kizárólagos ábrázolásának egyik lehetséges oka lehet, hogy a gyerekek mindennapi életük során gyakrabban találkoznak ilyen szervezett és nyílt versengési helyzetekkel illetve, hogy a strukturált helyzeteket a gyerekek gyakrabban azonosítják versengési helyzetként és ők maguk is tudatosabban élik meg versengésként, mint a szintén napi szinten átélt spontán versengéseket. Mindezekon kívül a strukturált versengési helyzetek megjelenítésének túlsúlyát tovább növelheti, hogy az ilyen helyzetek pont nyílt és explicit jellegük miatt könnyebben és egyértelműbben megjeleníthetők vizuálisan, mint a sokszor az adott egyénen belül zajló spontán összehasonlítási folyamatok.

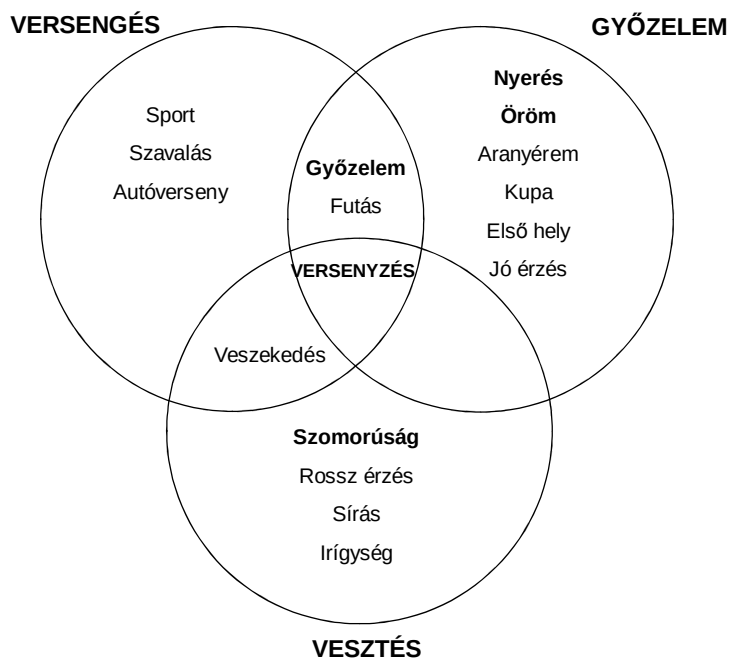
Az általunk alkalmazott asszociációs vizsgálati eljárások eredményei megerősítik a rajzokkal kapcsoltban már leírt eredményeket, melyek szerint a 8-9 éves gyerekek már jól körülírt jelentésstruktúrával rendelkeznek mindhárom általunk vizsgált fogalommal kapcsolatban. Az asszociációs eljárás során a gyerekek mind a versengéssel, mind a győzelemmel, mind pedig a veszteséssel kapcsolatban képesek voltak számos asszociációt adni, amely asszociációk egymással rendszerbe szerveződtek és egyértelműen az egyes fogalmak különböző aspektusaira vonatkoztak. A versengés, a győzelem és a vesztes fogalmainak szociális reprezentációi egymással is kapcsolatban vannak, ennek részletes elemzésére a versengés területeivel kapcsolatos összegzésben még visszatérünk.

A klinikai interjúk során a három fogalommal kapcsolatos beszélgetéseket egy egységként kezelve megvizsgáltuk, hogy a gyerekek miként értelmezik a versengést, mint fogalmat. Az ezzel kapcsolatos eredményeink alapján a 8-9 éves gyerekek kivétel nélkül ismerik és képesek értelmezni a fogalmat, azonban ezen értelmezés színvonalában jelentős egyéni különbségeket találtunk. Néhány gyermek az interjú elején még nem tudta értelmezni a versengést, más gyerekek pedig először tévesen vagy atipikus módon értelmezték a fogalmat. Az atipikus versengés-értelmezések jellemző motívuma, hogy a gyermek a versengést valami olyan dolognak tartja, amiben az emberek örülnek, sokan együtt vannak, *ujjonganak, kiabálnak, ordítóznak, izgulnak* vagy *veszekednek*. Vagyis bár a versengés egy-egy lehetséges valós aspektusát jelenítették meg, ezekből a kezdeti értelmezésekből hiányzik a versengésre egyébként jellemző társas összehasonlítás, összemérés vagy verseny funkció, amely struktúrába helyezné a már meglévő ismereteket. A beszélgetés egy későbbi fázisában, azonban kiderült, hogy a „verseny” szót mindannyian ismerik és személyes tapasztalataik alapján beszélgetni is lehetett velük erről. A gyerekek a versengést jellemzően **versenyként, nyerő-vesztő helyzetként** és/vagy **társas összehasonlítás és értékelésként** értelmezik. Ezen kívül ritkábban, de előfordul, hogy a gyerekek a versengés, mint fogalom értelmezése során az értelmezéshez hozzárendelik a *játékot*, a *szórakozást*, a *részvételt* vagy a *cél-elérést* is. Nagyon gyakran előfordul, hogy a gyerekek a versengést először versenyként konkretizálják, majd más értelmezéseket is kapcsolnak hozzá.

Ha a versengéssel kapcsolatos értelmezéseket egyenként is megvizsgáljuk, akkor világossá válik, hogy ezen értelmezések egyes aspektusai mind a háromféle vizsgálati eljárás során megjelennek.

A versengés leggyakoribb és leginkább kézenfekvő értelmezése során a gyerekek a fogalmat a **versennyel** azonosítják, vagyis a számukra kevésbé ismert versengést egy ismertebb, konkrétabb és mindennapi életükben gyakran előforduló fogalommal azonosítva konkretizálják azt. A rajzokon ez abban nyilvánul meg, hogy a gyerekek leginkább ilyen konkrét és strukturált helyzeteket jelenítenek meg. A rajzokon a gyerekek jellemzően éppen versenyeznek (pl.: futásban) vagy a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban egy-egy ilyen megmérettetés után éppen a dobogó megfelelő fokain állnak. Vagyis a verseny a rajzokon egyértelműen megjelenik.

Az asszociációs módszerrel feltérképeztük, hogy az egyes vizsgált fogalmak szociális reprezentációinak központi magjában és perifériás elemeiben milyen fogalmak helyezkednek el. Eredményeink alapján a három fogalom jelentésstruktúrája egymással bizonyos pontokon átfedést mutat. És ez a pont éppen a „versenyzés” (V/1. Ábra).



V/1. Ábra

Három egymást részben metsző kör, amelyben a közösen kialakított térben helyezkedik el a mindhárom fogalom központi magjában megjelenő versenyzés, majd az egyes körökben a versengés, a győzelem illetve a vesztes szociális reprezentációjának központi magja és periférikus elemei.

A „versengés”, mint fogalom központi magjában a *versenyzés* és a *futás* fogalmakat találjuk, perifériás elemei között azonban megjelenik a *győzelem*. Ugyanakkor a „győzelem”, mint fogalom központi magjában a *nyerés* és az *öröm* mellett megjelenik a *versenyzés*, csakúgy, mint a „vesztés”, mint fogalom központi magjában, csak itt ezt a *szomorúság*, mint negatív érzelem kíséri. Mindez bizonyítja, hogy az általunk vizsgált három fogalom egymással szorosan összefügg és egy szerkezeti egységet képez.

A versengés versenyként való értelmezése a klinikai interjúk elemzésének eredményei alapján kivétel nélkül minden gyermekre (100%) jellemző, bár néhány gyermek nem az interjú elején, hanem egy későbbi fázisban jutott el az értelmezésnek erre az általunk legelemibbnek tulajdonított szintjére. Ezek szerint a 8-9 éves gyerekek többségének még szüksége van arra, hogy megfoghatóbbá és könnyebben értelmezhetőbbé tegyék az egyébként számukra sokszor elvont versengés fogalmát, azonban ezen a konkrét szinten tisztában vannak a fogalom jelentésével és beszélgetni is lehet velük erről.

A klinikai interjúk elemzésének eredményei alapján a versengés versenyként való értelmezése mellett a gyerekek csaknem fele a versengést, mint **nyerő-vesztő helyzetet** is képes volt értelmezni. Eszerint az értelmezés szerint a versengés egy olyan verseny, amelynek vannak nyertesei és vesztesei. Ez a fajta értelmezés szintén összekapcsolja az általunk vizsgált három fogalmat és mindhárom módszerrel kapcsolatban megjelenik. A három fogalommal kapcsolatos asszociációk vizsgálata során láthatjuk, hogy a „versengés”, mint fogalom központi magjában ott a *győzelem*, míg a „győzelem”, mint fogalom központi magjában ott a *versenyzés*. A versengéssel és a győzelemmel kapcsolatos rajzokon a gyerekek többsége a potenciális (versengés) vagy a tényleges (győzelem) győztest és vesztest megjelenítette a rajzán. A veszteséssel kapcsolatban azonban kissé csökkent azon rajzok aránya, amelyeken mind a győztes, mind a vesztes megjelenik és ezzel párhuzamosan a rajzok mintegy ötödénél a gyerekek csak a vesztest ábrázolták. Mindkét jelenség azt bizonyítja, hogy a győzelem még szorosabban és egyértelműbben összekapcsolódik a versengéssel, mint a vesztes.

A klinikai interjúkban a gyerekek a versengés, mint fogalom értelmezése során sokszor az **értékelést vagy a társas összehasonlítást** is hozzákapcsolják az értelmezéshez. A nyerő-vesztő helyzetként való értelmezéshez hasonlóan a társas összehasonlításként való értelmezésre jellemző, hogy a gyerekek a versengés folyamatát szorosan összekapcsolják az annak kimenetéhez kapcsolódó győzelemmel és veszteséssel, ezzel tovább erősítve a három fogalom összetartozását.

Nemi különbségek

A versengés, mint fogalom értelmezése kapcsán csak a versengés társas összehasonlításként való értelmezése mentén találtunk jelentősebb nemi különbséget. Ez a fajta értelmezés jellemzőbb a lányokra.

Érzelemmegjelenítés

A korábbi kutatási eredmények ismeretében azt feltételeztük, hogy a gyerekek ebben az életkorban rendkívül **pozitívan** viszonyulnak a versengéshez, vagyis kedvelik az ilyen helyzeteket. A versengés kimenetele szempontjából azonban a hozzájuk fűződő érzelmi viszonyulások tekintetében várhatóan különbözni fognak a *győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos érzelmek*. Ennek megfelelően különbözni fognak a rajzokon megjelenített figurák által kifejezett **érzelmek**, az asszociációk érzelmi tartalma és az interjúk során a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban felmerülő érzelmi állapotok és reakciók is.

A rajzokon ábrázolt érzelmeket részben a szereplők arckifejezéséből, részben pedig azok testtartásából, és ezek kombinációjából állapítottuk meg. Az ezzel kapcsolatos elemzés eredményei alapján mindhárom általunk vizsgált fogalom erősen telített érzelmekkel. A *versengés és a győzelem a 8-9 éves gyerekek túlnyomó többségének örömteli folyamat* és döntően pozitív érzelmek kapcsolódnak hozzá, míg a vesztes inkább negatív érzelmekkel telített. A gyerekek rajzaikon jellemzően az olyan egyszerűbb érzelmeket képesek megjeleníteni, mint a győzelemmel kapcsolatos öröm vagy a veszteséssel kapcsolatos harag és szomorúság (Feuer, 2000). Azonban néhány esetben az elemzett rajzokon mégis megjelennek olyan bonyolultabb és összetett érzelmek, mint a szégyen vagy a káröröm. Thomas és Silk (1990) szerint a gyerekek rajzain megjelenített figurák mérete szintén összefügg a gyermek az adott figurával kapcsolatos érzelmi viszonyulásaival. Vagyis a rajzokon a figurák méretei tükrözhetik az adott ábrázolás érzelmi jelentőségét. Harter (1999) szerint a siker és a győzelem én-felnagyítással jár, a kudarc és a szégyen pedig én-devalválással. Ez a tendencia az általunk vizsgált rajzokon is megjelent. A gyerekek a győztest, különösen az olyan rajzok esetén, ahol mind a győztest, mind a vesztest ábrázolták, a térben nagyobbak ábrázolták, mint a vesztest.

A szociális reprezentációk vizsgálata kapcsán is győzelemmel kapcsolatos öröm és a veszteséssel kapcsolatos szomorúság jelenik meg a vizsgált fogalmakkal kapcsolatos reprezentációk központi és perifériás elemei között. Az AGA elemzés az, amely lehetőséget ad arra, hogy a győzelemmel kapcsolatban előforduló összes pozitív és a veszteséssel kapcsolatban előforduló összes negatív érzelmet együtt vizsgálhassuk és így a komplexebb érzelmekkel is kiegészíthessük az egyes fogalmakkal kapcsolatos képet.

A klinikai interjúk során azonban még ennél is árnyaltabb képet kaphatunk a versengés, a győzelem és a vesztes pozitív és negatív aspektusai valamint az ezekkel kapcsolatos érzelmek rendszeréről.

Az interjúk elemzése során azt is megvizsgáltuk, hogy a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos beszélgetések alapján mi jellemzi az egyes gyerekek mindezen fogalmakkal kapcsolatos viszonyát, vagyis milyen az adott gyerek általános hozzáállása a versengéshez, a győzelemhez és a veszteshez. Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a gyerekek többsége ebben az életkorban szeret, vagy nagyon szeret versengeni. Ennek megfelelően csak néhány gyermekre volt jellemző hogy összességében inkább nem szeret versengeni, csak esetleg bizonyos kiemelt helyzetekben. Az interjúk eredményei alapján a győzelemmel kapcsolatos érzelmek vizsgálata során a vizsgált mintában egyenlő arányban találunk olyan gyerekeket, akik csak pozitív érzelmeket említenek a győzelem kapcsán és olyanokat, akiknél a pozitív érzelmek mellett negatív érzelmek is megjelennek. A veszteséssel kapcsolatban ugyan erre az eredményre jutottunk, vagyis a vesztes kapcsán is közel egyenlő arányban találunk olyan gyerekeket, akik csak negatív érzelmeket említenek a győzelem kapcsán és olyanokat, akiknél a negatív érzelmek mellett pozitív érzelmek is megjelentek.

Vagyis a veszteséssel kapcsolatos érzelmi környezet jelentősen különbözik a győzelemmel kapcsolatos rajzokra jellemző mintázattól. Míg a győzelemmel kapcsolatos rajzokon a megjelenített érzelmek többsége pozitív, addig a veszteséssel kapcsolatos rajzokra a leginkább az jellemző, hogy mind a győzteshez kapcsolódó pozitív, mind a veszteshez kapcsolódó negatív érzelmek megjelennek rajtuk.

Nemi különbségek

Azok között a gyerekek között, akiknek a *versengéssel* kapcsolatos rajzán nem jelent meg érzelm, lényegesen nagyobb arányban találunk fiúkat. Míg a fiúk csaknem fele (45%) nem jelenített meg semmiféle érzelmet a rajzán, addig a lányoknál ez csak elvétve (9%) fordult elő.

A **fiúkra** jellemzőbb a nyílt versenyhelyzetek és a konfliktusok ábrázolása, amely konfliktusok az interjúkban is gyakrabban jelennek meg velük kapcsolatban. Az összesített eredmények alapján a fiúk jellemzőbben nyilatkoznak úgy, hogy semmi rossz nincs a győzelemben és semmi jó nincs a vesztesben és ennek megfelelően jellemzően csak pozitív érzelmeket kapcsolnak a győzelemhez és csak negatív érzelmeket a veszteshez, vagyis érzelmileg egyértelműbben elhatárolják egymástól a két különböző helyzetet és kevésbé érzékenyek a győzelem lehetséges negatív interperszonális vonatkozásaira, a vesztes szomorúságára vagy irigységére, haragjára. Inkább a saját perspektívájukból szemlélik a történeteket. Ehhez láthatóan illeszkednek a fiúk beszámolóí alapján gyakrabban kapott tanári és szülői üzenetek, amelyek jutalmazták a győzelmet, míg a vesztesre nem reagálnak és nem vesznek tudomást róla.

Annak ellenére, hogy a **lányok** összességében nem reagálnak „érzelmesebben” sem a győzelemre sem a vesztesre, mindkét fogalommal kapcsolatban sokkal gyakrabban jelenítenek meg a jellemzően pozitív illetve negatív érzelmek mellett más ellentétes érzelmeket is. Ennek megfelelően jellemzőbb rájuk, hogy az interjúkban a győzelem kapcsán hangsúlyozzák annak interperszonális-emocionális vonatkozásait, vagyis úgy tűnik, hogy a lányok jellemzőbben figyelembe veszik a másik – jelen esetben a vesztes – érzelmeit és sokkal gyakrabban reflektálnak is erre. Vagyis az érzelmi komplexitás sokkal inkább jellemző mind rajzaikra, mind interjúikra. A lányok a győzelemmel kapcsolatos rajzaikon hajlamosak tompítani a vesztesek negatív érzelmeit, azonban a veszteséssel kapcsolatos rajzokon nyíltabban kifejezik mindezen negatív érzelmeket, mint a fiúk.

Már a győzelemmel kapcsolatos pozitív és negatív aspektusok vizsgálata rámutatott, hogy a fiúkra jellemzőbb, hogy egyértelműen és csakis pozitív érzelmeket kapcsolnak a győzelemhez, míg a lányokra jellemzőbb, hogy a győzelemmel kapcsolatos pozitív érzelmeikhez hozzákapcsolódik a vesztes iránt érzett sajnálat és más negatív érzelmek is. Ezen kívül a győzelem pozitív és a vesztes negatív aspektusainak vizsgálata során világossá vált, hogy a fiúk gyakrabban nyilatkoznak úgy, hogy szerintük semmi rossz nincs a győzelemben illetve semmi jó nincs a vesztesben, vagyis szélsőségesebben viszonyulnak ehhez a két fogalomhoz, mint a hasonló korú lányok.

A lányokra ezzel szemben jellemzőbb a versengés társas összehasonlításként való értelmezése és a versenyen való részvétel fontosságának hangsúlyozása. Ezen kívül a lányok érzékenyebbek a társak elfogadására és nehezebben viselik, ha azokkal konfliktus alakul ki. Ugyanígy a vesztes pozitív aspektusai kapcsán jellemzőbben hangsúlyozzák a vesztes pozitív interperszonális aspektusát és következményeit – vagyis komplexebben és nagyobb empátiával viszonyulnak a veszteshez is. Összességében jellemzőbb rájuk az árnyaltabb érzelmkifejezés és a társas konfliktusok kerülése. Ehhez láthatóan illeszkednek a lányokra jellemzőbb tanári és szülői üzenetek is, akik jellemzőbben pozitív érzelmi reakciókkal válaszolnak – örülnek és büszkék rájuk, ha nyertek és elszomorodnak, ha veszítettek – vagyis a lányok beszámolóí alapján a tanárok és a szülők egyaránt érzelmileg involváltabban reagálnak a győzelemre és a vesztesre is.

A megjelenített versengés szereplői és a figurák neme

Thomas és Silk (1990) is leírják, hogy a gyerekek szabadrajzaikban is leggyakrabban embereket rajzolnak. Mindhárom fogalom esetén csak 5-6 olyan rajz volt, amelyen az adott versengés ábrázolása során a gyerekek nem jelenítették meg magukat a versenyzőket. Ezen kívül láthatjuk, hogy a rajzok többségén azonos neműek versengenek egymással: fiúk-fiúkkal, lányok-lányokkal. A néhány vegyes – fiú-lány – versengési helyzetet megjelenítő rajzokat mind lányok készítették. Ebben az életkorban a lányokra jellemzőbb, hogy részt szeretnének venni a fiús játékokban és versengésben is, de a fiúk sokkal merevebben ragaszkodnak a nemi sztereotípiákhoz. Ugyanígy az asszociációkban és a klinikai interjúkban is megnyilvánult a fiúk és a lányok közötti nemi szerepek menti különbség. Összesen néhány lányra jellemző, hogy nemek közötti versengésről számolt be, azonban a fiúk egyértelműen és konzekvensen csak fiúk közötti megmérettetésről beszéltek. Vagyis a három különböző módszerrel végzett vizsgálatok eredményei alapján a gyerekek által megjelenített, illetve leírt versengési helyzetek és versenyek többsége nem belülről zajlik. Éppen ezért a fiúk és a lányok által megjelenített versengési helyzetek egymástól jól elkülöníthetők.

A győztes és a vesztes perspektívája

Kutatási hipotézisünkben feltételezzük, hogy a győzelem és a vesztes olyan polarizált érzelmi helyzetek, amelyek eltérő perspektívába helyezik a győztes és a vesztes megítélését, vagyis ***nézőpontbeli különbségeket*** eredményeznek a rajzokon. Ezért arra számítottunk, hogy amikor azt kérjük a gyerekektől, hogy a győzelemmel kapcsolatban rajzoljanak le egy helyzetet, akkor a győztes lesz a kidolgozottabb figura, amikor azonban a veszteséssel kapcsolatban kell rajzolniuk, akkor várhatóan a vesztes figura lesz kidolgozottabb.

Vizsgálatunk során különbséget találtunk abban, hogy miként ábrázolódik a győztes és a vesztes attól függően, hogy a rajz témája a *győzelem* vagy a *vesztés*. Feltételezéseink azonban csak részben teljesültek, mert a győzelem rajzokra összességében jellemző, hogy színesebbek, kidolgozottabbak, a szereplők maguk is nagyobbak és több testrészük van, mint a veszteséssel kapcsolatos rajzokon megjelenített szereplőknek. *Mind a győzelemmel, mind a veszteséssel kapcsolatos rajzokon a gyerekek a győztes figurát ábrázolják dominánsabb pozícióban*, ennek mértéke azonban a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon nem egyforma. A győzelemmel kapcsolatban a gyerekek szignifikánsan nagyobb Érték-különbséget jelenítenek meg, mint a veszteséssel kapcsolatos rajzokon. Vagyis elmondhatjuk, hogy összességében a veszteséssel kapcsolatos rajzokon is a győztes figura a kidolgozottabb.

A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos ábrázolásmód különbözősége, valamint a két fogalommal kapcsolatban a győztesekkel és a vesztesekkel kapcsolatos érzelmek megjelenítésének különbségei arra utalnak, hogy a gyerekek egyértelműen megkülönböztetik a győzelemmel illetve a veszteséssel kapcsolatos perspektívát és képesek a fogalmak közötti nézőpontváltásra. A kétféle tematika egymástól eltérő vesztes ábrázolása a különböző perspektíva mellett a decentrált eltérő szintjével magyarázható: a győzteskel azonosulva nehezebb a vesztes érzelmeinek mélységét és súlyát tekintetbe venni, mint a veszteséssel azonosulva.

Ezen kívül a Bombi-féle elemzés eredményei alapján a győzelemmel kapcsolatos rajzokon megjelenített társas viszonyulásokra jellemzőbb az összetartozás és az egymásra utaltság ábrázolása, mint a veszteséssel kapcsolatban megjelenített rajzokra. A győzelemmel kapcsolatos rajzokon a gyerekek inkább kifejezik és hangsúlyozzák a megjelenített győztesek és vesztesek közötti összetartozást, mint a veszteséssel kapcsolatban. Ez az eredmény összecseng a hagyományos tartalomelemzés idevágó eredményeivel, vagyis azzal, hogy a győzelemmel kapcsolatos rajzokra jellemzőbb, hogy a gyerekek a győztest és a vesztest egy grafikai egységben – konkrétan a dobogó egy-egy fokán – ábrázolják, viszonylag közel egymáshoz.

Nemi különbségek

A versengés és győzelem rajzokon nem találtunk jelentősebb nemi különbséget abban, ahogyan a győzteseket és a veszteseket megjelenítette az adott gyermek. A veszteséssel kapcsolatban azonban a fiúkra jellemzőbb, hogy mind a győztest, mind a vesztest megjelenítik a rajzaikon, míg a lányok gyakrabban ábrázolják csak a vesztest vagy csak a győztest önmagában.

A **fiúkra** jellemző, hogy a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos ábrázolásmódjuk nem különbözik egymástól jelentős mértékben, mindkét helyzetre jellemző, hogy a győztest ábrázolják dominánsabb és értékesebb pozícióban, csak a győzelem esetén a különbség kifejezettebb. A fiúk figurái mind méretükben, mind küllemükben jobban hasonlítanak egymásra, mint a lányok által megjelenített figurák. Ez a hasonlóság különösen a veszteséssel kapcsolatban kifejezett, ahol a fiúk jellemzőbben tompítják a győztesek és a vesztesek között megjelenített érték-különbségeket.

Ezzel szemben a **lányokra** jellemzőbb, hogy győzelemmel kapcsolatos rajzaikon erősen megkülönböztetik egymástól, ugyanakkor egyben tartják a győztes és a vesztes felet és általában is hangsúlyozzák a közöttük lévő összetartozást és egységet. Vagyis a lányok győzelemmel kapcsolatos rajzaira jellemző, hogy a győztest és a vesztest egy rajzi egységen belül – leginkább a dobogó egy-egy fokán – ábrázolják, azonban a veszteséssel kapcsolatos rajzokon jellemzőbb a figurák távolsága és esetleges izolációja is.

Egy további különbség a fiúk és a lányok által megjelenített helyzetekkel kapcsolatban, hogy bár mind a fiúkra, mind a lányokra jellemző, hogy a győzelemmel kapcsolatos rajzaikon szélsőségesebben megkülönböztetik a győzteseket és a veszteseket egymástól, mint a veszteséssel kapcsolatos rajzokon, azonban míg a fiúk a veszteséssel kapcsolatban egyszerűen „tompítják” a különbségeket, addig a lányok veszteséssel kapcsolatos rajzaikon mind a győzteseknek, mind a veszteseknek csökkennek a dominancia-értékei.

A versengés területei

Eredményeink alapján a gyerekek rajzain a versengés, a győzelem és a vesztes leggyakrabban ábrázolt területe a *sport*. Ugyanígy az asszociációk vizsgálata során az AGA módszerrel végzett elemzés eredményei szerint a 8-9 éves gyerekek versengéssel kapcsolatos asszociációi között legnagyobb hangsúllyal a *sport* (29%) mint terület szerepel. Ez mind a fiúk, mind a lányok válaszaire jellemző, de míg a fiúk inkább csapatsportokat említene, addig a lányok asszociációira az egyéni sportok jellemzőbbek. A két módszerrel kapott eredmények a versengés tekintetében is összhangban vannak egymással. A Verges módszerrel a szociális reprezentáció központi magjában szereplő „*versenyzés*” és „*futás*”, amely a legmagasabb előfordulással és legalacsonyabb ranggal rendelkezett, az AGA módszerrel is hasonlóan jelentős súllyal rendelkezik az asszociációk között. És végül a gyerekekkel végzett klinikai interjúk során kiderült, hogy a 8-9 éves gyerekek a versengést, nagyon gyakran sportversenyként konkretizálják, majd ehhez kapcsolnak hozzá olyan más funkciókat, mint a társas összehasonlítás és az ezzel összefüggő én-értékelés. Azonban fontos megjegyeznünk, hogy míg a rajzokból leginkább az adott (*sport*) helyzettel kapcsolatos olyan érzelmi- és társas viszonyulásokat ismerhetjük meg, amelyek a győztes és a vesztes egymáshoz való viszonyára és érzéseire vonatkoznak, addig az asszociációkból leginkább a szociális reprezentáció tartalmára vonatkozó alapvető fogalmak rajzolódnak ki. Ez a fogalmi térkép viszont leginkább az egyes interjúkban részleteiben is kirajzolódó képpel együtt válik színessé, élettellivé és valóban értelmezhetővé.

Nemi különbségek

A megjelenített témák tekintetében – előzetesen megfogalmazott hipotéziseinknek megfelelően – különbséget találtunk a fiúk és a lányok által ábrázolt témák tekintetében a rájuk jellemző nemi szerepelvárások mentén.

A versengő magatartás típusa

Az interjú-helyzet lehetővé teszi, hogy az egyes fogalmakkal kapcsolatos mélyebb jelentésstruktúrát is megismerhessük és a gyerek kifejttesse a versengés, a győzelem és a vesztes pozitív és negatív aspektusait és azt, hogy ő személy szerint miben, mikor és miért szeret, illetve nem szeret versengeni. Ez pedig lehetőséget ad arra, hogy mindezek fényében újra megvizsgálhassuk az adott fogalommal kapcsolatos rajzait és asszociációit és mindezek figyelembevételével megalkothassuk azt a *versengési profilt*, amely az adott gyermek versengéssel kapcsolatos viszonyát, érzelmeit és a veszteséssel kapcsolatban kialakított megküzdési stratégiáit figyelembe véve őt a leginkább jellemzi.

A vizsgálat eredményei szerint a gyerekek mintegy fele a *kiegyensúlyozott versengő* csoportba került. A második legnépesebb csoport azonban a *versengést kerülő gyerekek csoportja*, amely a gyerekek harmadát jellemzi. Ennél lényegesen kevesebb gyerek jellemezhető azzal, hogy *nárcisztikusan verseng* és alig találtunk olyat, aki a *közömbös versengő* csoportba került volna. Az eredmények különösen annak a fényében érdekesek, hogy az arányok annak ellenére nagymértékben tükrözik a más kutatásokban leírt eredményeket, hogy kisiskolás korban a versengési profil még meglehetősen instabil és képlékeny. Azonban az, hogy a 8-9 éves gyerekek között ilyen magas arányban találtunk a versengést kerülő gyerekeket mindenképpen további vizsgálatokat igényel és különösen fontos pedagógiai kérdéseket vet fel.

A versengési tapasztalatok szerepe

Ugyanakkor vizsgálatunk feltárta, hogy a versengéshez fűződő viszony alakulásában fontos szerepe lehet a versengésbeli sikerességnek, illetve a versengésbeli sikeresség összefügghet a versengéshez fűződő viszonnal. Ugyanis a gyerekek szubjektív sikeressége szoros összefüggést mutatott a versengés szeretetével, intenzitásával és gyakoriságával.

A versengésre való szocializáció

Ugyancsak fontos szerepe lehet a szülőknek és tanároknak abban, hogy ez a viszony hogyan alakul. A gyerekek a szülők és tanárok üzeneteit nagyon hasonlóan érzik, mert a beszámolók alapján a szülői és tanári reakciók jellege, azoknak az aránya nagyon hasonlóan bizonyult. A megkérdezett gyerekeknek csak a fele számolt be arról, hogy tanárától és szüleitől sikerorientált üzeneteket kap a versengéssel kapcsolatban, egynegyedük azonban inkább kudarckerülő, ezen belül egy részük a versengést korlátozó üzenetokről számolt be mind a tanára, mind a szülei esetében, a fennmaradó egynegyede pedig semmiféle üzenetet nem tudott felidézni egyik felnőttől sem.

Ugyanakkor a szülői és tanári üzenetek jelentőségére hívja fel a figyelmet az, hogy a vizsgálataink szerint a gyermek versengésbeli szubjektív sikerességét pozitívan befolyásolja, ha tanárai vagy szülei sikerorientált üzeneteket közvetítenek irányában a versengéssel kapcsolatban, de a szülői üzeneteknél ez az összefüggés erősebb, valamint a gyermek versengésbeli szubjektív sikerességét negatívan befolyásolja, ha a tanár vagy a szülő kudarckerülő üzenetet közvetít felé, azonban az összefüggés ebben az esetben a tanári üzenetekkel erősebb.

A győzelemhez – a gyerekek beszámolói alapján – mind a szülők, mind a tanárok pozitívan és sikerorientált módon viszonyulnak, bár ebben az esetben is vannak gyerekek, akik semmiféle szülői vagy tanári reakciót nem tudnak felidézni. A győzelmet ezek alapján a szülők és tanárok többsége jól tudja kezelni. A veszteséssel kapcsolatban azonban drámaian más a helyzet. A vesztesésre csak a tanárok kis csoportja reagál az aktív megküzdést tanító üzenetekkel, legnagyobb részük tagadja a vesztes tényét, vagy nem mond semmit, vagy jó esetben szembenéz a vesztes negatív következményével és érzelmi támaszt nyújt, vagyis vigasztal. A szülők esetében valamivel nagyobb azoknak az aránya, aki vigasztalnak és aktív megküzdésre tanítanak, de a szülők nagyobbik része – ugyancsak a gyerekek beszámolója alapján - ugyancsak hallgat, vagy inadekvát módon reagál a vesztesésre, úgy mintha a gyerek győzött volna, vagyis tagadni igyekszik a vesztes tényét.

A versengés legnagyobb kihívást jelentő vonatkozása a veszteség. Ennek a konstruktív kezelésére úgy tűnik, hogy a szülők jelentősebb része nem „képes”. A szülők azonban nem professzionális nevelők. Fontosabbnak tűnik az, hogy eredményeink szerint a tanárok sem képesek a veszteséggel való aktív megküzdést tanítani, nevelni, bár ők professzionális nevelők.

Mivel ebben az életkorban a gyerekeknek összesen két tanító nénijük van, vagyis a vizsgált gyerekek lényegében azonos tanárokról nyilatkoztak nagyon különbözően, ezért két dologra gondolhatunk, mint lehetséges magyarázatra. Az egyik, nagyon is reális lehetőség, hogy a gyerekek valóban különböző üzeneteket kapnak a tanáraiktól, az egyik gyerek inkább sikerorientáltat, a másik kudarckerültöt, és van olyan tanítvány, akinek a versengésére a tanárok nem reagálnak. Ugyanakkor a szülői és tanári üzenetek – a gyerekek beszámolójában megjelenő – hasonlósága azt a lehetőséget is felveti, hogy a gyerekek az otthoni üzenetek miatt érzékenyebbé válnak az iskolai üzenetek jellegére, vagyis akit otthon a versengéssel kapcsolatban sikerorientáltak nevelnek, vagy akit nem tanítanak a veszteséggel való aktív megküzdésre, az a tanár sokféle megnyilvánulásából az ezzel összhangban lévő üzeneteket percipálja, „válogatja ki”.

A kutatás során alkalmazott módszerekkel kapcsolatos következtetéseink

A fogalmak különböző módszerekkel való vizsgálata lehetőséget adott arra, hogy a különböző csatornákon érkező versengés-értelmezéseket egymással összevessük. Így minden módszerrel kapcsolatban kialakult, hogy melyek az adott módszer előnyei illetve hátrányai.

A **rajzvizsgálatok** során a gyerekek rajzait először kvalitatív tartalomelemzéssel, majd a Bombi-féle PAIR technikával is megvizsgáltuk. Az eredmények alapján elmondható, hogy a 8-9 éves kisiskolás gyerekek gazdag explicit és implicit tudással rendelkeznek a versengésről és annak eredményéről: a győzelemről és a veszteségről.

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a **rajzvizsgálatok** különösen alkalmasak a kisiskolás gyermekek jelentésstruktúrájának – így a versengéssel és annak kimeneteivel kapcsolatos jelentésstruktúrák vizsgálatára is. A gyerekek ebben az életkorban még szívesen és szépen rajzolnak, ugyanakkor figurák és az általuk ábrázolt jelenetek egyértelműek és kifejezőek. A rajz, mint módszer lehetőséget ad az érzelmek direkt és indirekt kifejezésére és arra, hogy a gyerekek olyan tartalmakat jelenítsenek meg rajzaikon, amelyek kifejezésére verbálisan még nem volnának képesek. Ugyanakkor a gyerekek rajzai természetüknél fogva behatárolóak és a 8-9 éves gyerekek rajzoló képességei is határt szabnak. Vizsgálatunk során többször személyesen is tapasztaltuk, hogy a gyerekek egyszerűbben megjeleníthető témákat választanak és erről később, az interjúk során ők maguk is beszámolnak. Mivel a strukturált helyzetek megjelenítése a gyerekek számára könnyebb, ezért a gyerekek rajzai alapján leginkább csak ezen a szervezett versengési helyzeten belül elemezhetjük a versengés egyes területeinek előfordulási gyakoriságát. Összességében elmondható, hogy a gyerekek rajzain keresztül elsősorban az egyes fogalmakhoz való érzelmi viszonyulás és az egyes szerepekhez kapcsolódó attribútumok vizsgálata lehetséges. Ez azonban egy olyan terület, amely legoptimálisabban ezzel a módszerrel vizsgálható. A rajzoltatás, mint módszer további előnye, hogy kellő körültekintéssel csoportos helyzetben is alkalmazható és ezért viszonylag rövid idő alatt összegyűjthető viszonylag nagyszámú rajz. Azonban a rajzok feldolgozása és elemzése igen bonyolult és hosszadalmas feladat.

A rajzokat az értékelés során egymással párhuzamosan több elemzőnek is értékelni kell és pont a módszerből adódó szubjektivitás eredményeképpen a konszenzus kialakítása meglehetősen nehéz. Ezt a hátrányt némiképpen csökkentik az olyan sztenderdizált rajzelemzési rendszerek, amelyek közül egyet – a Bombi-féle PAIR technikát – dolgozatunkban mi magunk is alkalmaztunk – tudomásunk szerint elsőként Magyarországon. A módszer előnye, hogy kézikönyvszerűen tartalmazza az elemzési szempontokat, amelyek valóban jól lefedik a vizsgálandó területet és – mint összehasonlító eredményeink mutatják – természetesen kapcsolódnak a hagyományos rajzelemzési szempontokhoz.

Az **asszociációk elemzése** során a gyerekek által a három fogalommal kapcsolatban adott asszociációkat a Verges-féle- és az AGA módszerrel egyaránt megvizsgáltuk. Ez lehetőséget adott arra, hogy a két különböző módszerrel kapott eredményeket összevetve egymással és az egyes módszerekkel kapcsolatban is levonhassuk következtetéseinket. Összességében elmondhatjuk, hogy a Verges-féle asszociációs módszerrel kapott eredmények összhangban vannak az AGA módszerrel kapott eredményekkel. Azonban amíg a Verges-féle asszociációs módszerrel csak címszavakban és irányvonalakban ismerhetjük meg azt, ahogy a 8-9 éves gyerekek a versengéssel kapcsolatban gondolkodnak, addig ez utóbbi tartalomelemzéssel egybekötött módszerrel komplexebb képet kaphatunk arról, hogy mit jelentenek a gyerekek számára az egyes fogalmak. Ez a komplexitás leginkább az AGA módszerhez kapcsolódó kvalitatív tartalomelemzésnek köszönhető. Ennek során ugyanis struktúrájában rajzolódik ki az a fogalmi térkép, amely az általunk vizsgált gyerekek versengéssel kapcsolatos attitűdjeire vonatkozik. A tartalomelemzés során a fokozatosan kialakuló kategóriák rendszerében kirajzolódnak azok a legfontosabb fogalmak, amelyek köré szerveződnek a ritkábban vagy sokadik helyen említett egyéb asszociációk, amelyek valódi és konkrét tartalommal ruházzák fel a központi elemeket.

Ezért vizsgálatukra ez a típusú módszertani felépítettség különösen alkalmasnak tűnik. Mindezek alapján a szociális reprezentációk vizsgálata a komplex elemzés fontos eleme. Mind kivitelezése, mind az adatok feldolgozása viszonylag egyszerű – főleg a másik két módszerhez képest. Saját vizsgálatunkban az asszociációk feldolgozását a Verges-féle módszeren kívül a Szalay-féle AGA módszerrel is elvégeztük. A két elemzés eredményei nagymértékben fedik egymást, ugyanakkor ez utóbbi elemzés lehetővé tette az általunk vizsgált fogalmak „finomabb” meghatározását. Mivel ennek az elemzésnek a során nem csak a központi és a perifériás elemekkel dolgoztunk, hanem az összes asszociációt együtt kezeltük a kategorizáció során, ezért struktúrájában rajzolódhatott ki az a fogalmi térkép, amely az általunk vizsgált kisiskolás korosztály versengéssel kapcsolatos jelentésstruktúrájára és viszonyrendszerére vonatkozik. Az AGA elemzés rámutatott arra, a rajzok elemzése során már megtapasztalt és leírt jelenségekre, amely szerint a győzelem és a vesztes egyaránt érzelmekkel telített fogalmak, csak míg a győzelem döntően pozitív, addig a vesztes döntően negatív érzelmekkel telített. A rajzok ugyanakkor több lehetséges információt közvetítettek a versengés, győzelem és vesztes interperszonális jellemzőiről, a versengő felek közötti viszonyrendszeréről, mint az asszociációk és dinamikus, mindennapi élethelyzetekben ábrázolták a versengést. Az asszociációk ehhez képest egy sokkal absztraktabb szinten mutatták meg, hogy mit jelentenek ezek a fogalmak és élmények a gyerekek számára és csak viszonylag kevés olyan információt adtak, amely a rajzok elemzése során nem derült ki.

És végül a **klinikai interjúkkal** kapcsolatos elemzés első lépéseként megvizsgáltuk, hogy a gyerekek a velük készült beszélgetések alapján *miként értelmezik a versengés fogalmát*. Ezzel kapcsolatos eredményeink alapján a 8-9 éves gyerekek kivétel nélkül ismerik és képesek értelmezni a fogalmat, de ezen értelmezés színvonalában jelentős egyéni különbségeket találtunk. Eredményeink alapján egy-egy gyermek a „versengés”, mint fogalom értelmezése kapcsán egymással párhuzamosan többféleképpen is értelmezheti az adott fogalmat. A gyerekek a versengést jellemzően *versenyként* (a), *nyerő-vesztő helyzetként* (b) és/vagy *társas összehasonlításként* és *értékelésként* (c) értelmezik. Nagyon gyakran előfordul, hogy a gyerekek a versengést először „verseny”-ként konkretizálják, majd más értelmezéseket is kapcsolnak hozzá.

A kutatásunk során harmadikként alkalmazott **klinikai interjú**, mint módszer mind a lebonyolítás, mind az eredmények értékelése szempontjából meglehetősen időigényesnek és nehéznek bizonyult. Azonban ez volt az a módszer, amelyben minden egyes gyermek részletesen kifejtette véleményét az egyes kérdésekkel kapcsolatban és amely módszer eredményei elengedhetetlenül fontosnak bizonyultak a három fogalommal kapcsolatos végső értelmezések kapcsán. Az interjúk lényegében minden tekintetben a leginformatívabbnak bizonyultak és a vizsgált jelenségekkel kapcsolatban a leggazdagabb és legárnyaltabb képet tárták fel. Ugyanakkor a rajzok néha drámai erővel tudtak megjeleníteni versengéssel kapcsolatos helyzeteket, például a vesztes izolációját, amelyet az interjúban ilyen erőteljesen és erővel a gyerekek nem tudtak szavakba foglalni.

Következtetések

Az eredmények ismeretében elmondhatjuk, hogy a három módszer triangulálására szükség volt, mert minden egyes módszer a versengésnek, a győzelemnek és a vesztesnek más-más aspektusára világított rá, és mert az eredmények integrálása után mégis egységes rendszerbe szerveződtek az egyes módszerekkel kapott eredmények.

Az összesített eredmények arra utalnak, hogy kisiskoláskorra már kialakul az a fogalmi konstruktum, amely a gyerekeket hozzásegíti ahhoz, hogy a versengő helyzeteket felismerjék, abban adekvátan részt tudjanak venni, a helyzetet értelmezni tudják, és a versengés érzelmi komponenseit tekintetbe tudják venni. A fogalom megalkotásában nagy szerepet játszik a média és a gyerek iskolai és szabadidős élményei. Az ilyen korú gyerekek képesek különböző versengési területeket azonosítani, ismerik a versenyhelyzetek szimbólumait és „kellékeit”, a győzelem és vesztes érzelmi velejáróit és mindez lehetővé teszi számukra, hogy az őket körülvevő versengő és versenyhelyzetekben adekvátan vegyenek részt. Azonban ez a fogalmi struktúra ebben az életkorban még meglehetősen képlékeny és alakítható. Mindez arra utal, hogy a versengéssel kapcsolatos élmények, a jelenség felismerése korábbi évekre, feltehetőleg az óvodáskorra tehető. Ezért a kutatásainkat az óvodáskorra tervezzük kiterjeszteni.

B-----	1
I. Jelen vizsgálat -----	1
A vizsgálat menete és résztvevői -----	1
A vizsgálat célja -----	1
A vizsgálat módszerei -----	2
A kutatásunk során alkalmazott három különböző módszer -----	2
II. Rajzoltatás -----	3
1. A rajzok elemzése a hagyományos tartalomelemzés módszerével -----	13
A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban megjelenített versengési helyzetek típusa – strukturált és spontán versengési helyzetek -----	21
A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon megjelenített versengés területei -----	23
Nemi különbségek – a rajzokon megjelenített témák tekintetében -----	29
A versengéssel, győzelemmel és veszteséssel kapcsolatban megjelenített szereplők – Az emberek ábrázolása a gyerekrajzokon -----	31
Én-involváltság a versengéssel, a győzelemmel -----	34
és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon -----	34
A győztesek és a vesztesek megjelenítése a rajzokon -----	36
A rajzokon megjelenített figurák neme -----	39
A közönség ábrázolása a rajzokon -----	39
A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon megjelenített érzelmek -----	39
Pozitív és negatív érzelmek megjelenítése a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon -----	42
A győztesekhez és vesztesekhez tartozó érzelmek -----	52
a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzokon -----	52
Az ábrázolt győztesek és vesztesek mérete és testmagassága -----	61
rajzokon megjelenített szimbólumok -----	68
A rajzok elemzése a Bombi-féle PAIR technikával -----	71
2. A Bombi-féle PAIR rajzelemzési rendszer -----	72
Eredmények - az egyes alskálák szerinti értékelés -----	84
A győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajzok vizsgálata a PAIR technika Hasonlóság-skálájával (S) -----	91
A győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajzok vizsgálata a PAIR technika Érték-skálájával (V) -----	93
1. és 2. típusú (hagyományos) összehasonlítás – A győztes és a vesztes figura összehasonlítása a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos rajzon -----	94
3. és 4. típusú összehasonlítás – A megjelenített győztesek és vesztesek összehasonlítása a rajzok egymásra vetítésével -----	97
A győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajzok vizsgálata a PAIR technika Érzelem-skálájával (E) -----	100
A győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos rajzok vizsgálata a PAIR technika Konfliktus-skálájával (CT) -----	106
A rajzvizsgálatok eredményeinek összegzése -----	108
III. Asszociációk gyűjtése -----	115
Az asszociatív módszer és a kvalitatív tartalomelemzés -----	115
A szociális reprezentációk elmélete -----	115
A szociális reprezentációk gyermekkori alakulása -----	117
A reprezentáció mint kategóriaképző rendszer -----	120

Lehorgonyzás és objektiváció -----	120
A szociális reprezentációk funkciói Abric szerint -----	121
Abric központi mag elmélete -----	121
A reprezentáció perifériás elemei -----	122
Az asszociatív módszer-----	123
Asszociációs vizsgálati eljárások-----	124
Jelen kutatás során alkalmazott elemzési módszerek-----	124
A Verges-féle asszociatív módszer -----	124
Az Asszociatív Csoport Analízis technika -----	127
(Associative Group Analysis AGA) -----	127
Eredmények -----	128
Versengés – Asszociációk (Verges-módszer) -----	129
Versengés – Asszociatív Csoport Elemzés (AGA) -----	132
Győzelem – Verges módszer -----	136
Győzelem – Asszociatív Csoport Elemzés (AGA) -----	138
Vesztés – Verges módszer -----	141
Vesztés – Asszociatív Csoport Elemzés (AGA) -----	143
Asszociációk - Összegzés -----	146
IV. Fejezet -----	149
A gyerekekkel készített interjú, mint módszer -----	149
Az interjúk komplex kvalitatív feldolgozása -----	152
A vizsgálatunkban alkalmazott interjú-elemzési technika-----	154
A versengés, mint fogalom értelmezése-----	155
A versengés fogalmához kapcsolódó funkciók -----	159
A versengéshez fűződő általános viszony és a versengés intenzitása-----	161
Mi a jó a versengésben? -----	164
Mi a rossz a versengésben? -----	166
Mi a jó a győzelemben? -----	168
Mi a rossz a győzelemben?-----	170
Mi a jó a vesztesben? -----	172
Mi a rossz a vesztesben?-----	174
A győzelemmel kapcsolatos érzelmek-----	176
A veszteséssel kapcsolatos érzelmek-----	177
A veszteséssel kapcsolatban alkalmazott megküzdési stratégiák -----	179
Versengési típusok -----	180
Tanári és szülői üzenetek a versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatban-----	183
Az interjúk elemzése kapcsán kapott eredmények összefoglalása -----	194
V. Fejezet-----	206
A három különböző módszerrel kapott eredmények összegzése – Következtetések ---	206
A versengés, a győzelem és a vesztes fogalma-----	206
Érzelemmegjelenítés -----	209
A megjelenített versengés szereplői és a figurák neve -----	212
A győztes és a vesztes perspektívája-----	212
A versengés területei -----	214
A versengő magatartás típusa-----	214
A versengési tapasztalatok szerepe -----	215
A versengésre való szocializáció-----	215
A kutatás során alkalmazott módszerekkel kapcsolatos következtetéseink-----	216
Következtetések-----	218

Irodalomjegyzék

- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In: J. C. Abric (ed.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 10–36.
- Abric, J. C. (1994b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J. C.
- Ahlgren, A., Johnson, D.W. (1979). Sex Differences in Cooperative and Competitive Attitudes From the 2nd Through the 12th Grades. *Developmental Psychology*. Vol 15(1), Jan 1979, 45-49.
- Allport, F. H. (1924). *Social psychology*. New York: Houghton, Mifflin
- Ambert, A. M.(1997). *Parents, children, and adolescents: Interactive relationships and development in context*. Binghamton, NY, US: The Haworth Press
- Anderson, S. (1994). Social scaling and children's graphic strategies – A comparative study of children's drawings in three cultures. Lindköping. *Lingköping Studies in Arts and Science*
- Archer, J. (1992). Childhood gender roles: Social context and organisation. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives*
- Argyle, M. (1991): *Cooperation. The basis of Sociability*. Routledge, London.
- Artz, S. (2004) Revisiting the moral domain. In: Moretti, M.M., Odgers, C.L., Ma.A. Jackson. (eds) *Girls and aggression*. 101-113. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Avellar, J., Kagan, S. (1976). Development of competitive behaviors in Anglo-American and Mexican-American Children. *Psychological Reports*, 39, 191-198.
- Axelrod, R. (1984). *The evolution of coopeartion*. Basic Books, New York.
- Balázsne Szűcs Judit, (1992). Miből lesz a cserebogár? Alex-typo Kiadó, Budapest. 57-87 o.
- Barrett, M. (2007). Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups. Hove: Psychology Press.
- Barrett, M.D., & Buchanan-Barrow, E. (2005) Children's Understanding of Society (Studies In Developmental Psychology) Psychology Press, New York, USA
- 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.
- Bartsch és Wellman (1995). Children talk about the mind. Cambrigde, MA: Harvard University Press
- Baumrind, D. (1980). The principle of reciprocity: The development of prosocial behavior in children. *Educational Perspectives*, 19(4), 3-9.
- Benenson, J. F. (1990). Gender differences in social networks. *Journal of Early Adolescence*, 10, 472-495.
- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H., & Parnass, J. (1998). The organization of children's same-sex peer relationships. In W. M. Bukowski & A. H. Cillessen (Eds.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group* (pp. 5-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Benenson, J. F., Nicholson, C., Waite, R., Roy, R., & Simpson, A. (2001). The influence of group size on children's competitive behavior. *Child Development*, 72, 921-928. Szövegben a 2002-et átjavítani!

- Berndt, T. J. (2004). Children's Friendships: Shifts Over a Half-Century in Perspectives on Their Development and Their Effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (3), pp. 206-223.
- Bombi, A.S. (2002). The representation of wealth and poverty: Individual and social factors. In: Hutchings, M.; Fülöp, M. and Van den Dries, A.M. (Eds) Young people understanding of economic issues in Europe. Stoke-on-Trent, Trentham. 105-127.
- Bombi, A.S. and Morelli, P. (1988). Discovering children's ideas about rich and poor through their drawings. Symposium „Development of economic concepts studied cross-culturally“ XXIV. ICP. Sydney, Australia
- Bombi, A.S. and Pinto, G. (1994). Making a dyad: cohesion and distancing in children's pictorial representation of friendship. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.
- Bombi, A.S.; Pinto, G. and Cannoni, E. (2007). Pictorial Assessment of Interpersonal Relationships (PAIR) – An analytic system for understanding children's drawings. Firenze University Press
- Bonta, B. D. (1997). Cooperation and Competition in Peaceful Societies, *Psychological Bulletin*. 121. 299-320.
- Brussoni, M. J., Boon, S. D. (1998). Grandparental impact in young adults' relationships with their closest grandparents: The role of relationship strength and emotional closeness. *International Journal of Aging and Human Development*, 46, pp.267-286.
- Buck, J.N. (1992). The House-Tree-Person Projective Drawing Technique Manual and Interpretive Guide. Western Psychological Services, Los Angeles
- Bukowski, W.M. (2003). What does it mean to say that aggressive children are competent or incompetent? *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 390-400.
- Burns, R. C. and Kaufman, S.H. (1972) Actions, Styles and Symbols in Kinetic Family Drawings. Brunner Routhledge London
- Burt, C.L. (1921). Mental and Scholastic Tests. London: P.S. King and Son.
- Butler, R. (1990). The effects of mastery and competitive conditions on self-assessment at different ages. *Child Development*, 61, 201-210.
- Campbell, A. (2004). Female competition: Causes, constraints, content, and contexts. *Journal of Sex Research*, 41, 16-26.
- Campbell, D.T. (1994). The social psychology of scientific validity: An epistemological perspective and a personalized history. In: Shadish W.R., S. Fuller (Ed.), *The Social Psychology of Science*. New York: The Guilford Press. 124-161
- Carnevale, P. J. & Probst, T. M. (1997). Good news about competitive people. In: De Dreu, C. K. W. és Van de Vliert, E. (szerk.): *Using Conflict in Organizations*. Sage Publications. Beverly Hills, CA. p. 129-146.
- Cashdan, E. (1998) Are men more competitive than women? *British Journal of Social Psychology*. 37. 213-229
- Ceci, S.J., Ross, D.F. & Toglia, M.P. (1987). Suggestibility of children's memory: Psychological implications. In: *Journal of Experimental Psychology: General*, 116, p. 38-49
- Chafel, J. A. (1984) "Call the police, okay?": Social comparison by young children during play in preschool. *Early Child Development and Care*, 1476-8275, Volume 14, Issue 3, 1984, Pages 201 – 215

- Chafel, J. A. (1985). Social Comparison and the Young Child – Current Research Issues. *Early Child and Care, Vol. 21*, 35-59.
- Charlesworth, W. R. (1996). Co-operation and Competition: Contributions to an Evolutionary and Developmental Model. In: *International Journal of Behavioral Development*, 19, 1, 25-39. p.
- Charlesworth, W. R., & Lafreniere, P. J. (1983). Dominance, friendship, and resource utilization in preschool children's groups. *Ethology and Sociobiology*, 4, 175-186.
- Clarke-Stewart, A. (1988). The "Effects" of Infant Day Care Reconsidered Reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, 3 (1988), 293-318.
- Cole, M., Cole, S.R. (2001). Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó
- Corsaro, W. A. (1985). Friendship and Peer Culture in the Early Years. Norwood, N.J.: Ablex, 1985.
- Corsaro, W.A. (1990) The Underlife of the Nursery School: Young Children's Social Representations of Adult Rules. In: Duveen, G and Lloyd, B. (1990) Social Representations and The Development of Knowledge. Cambridge University Press
- Cox, M. (2005). The pictorial world of the child. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-720.
- Csányi, V. (1994). Evolúciós örökségünk a versengés. In: *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 206-224.
- Csepeli, Gy. (1981). Kísérletezés a szociálpszichológiában. In: Csepeli, Gy (szerk) A kísérleti társadalomlélektan főárama. Gondolat Könyvkiadó. Budapest. 5-29
- Csepeli, Gy. (2003) Szociálpszichológia, Budapest, Osiris.
- Cournoyer, R. J., Mahalik, J. R. (1995). Cross-sectional study of gender role conflict Examining college-aged and middle-aged men. *Journal of Counseling Psychology*. 42. 11-19
- D'Alessio, M. (1990): Social representations of childhood: an implicit theory of development. In: Duveen, G.– Lloyd, B., (eds): *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge University Press.
- Davies, I., Fülöp, M. (2010) 'Citizenship': what does it mean to trainee teachers in England and Hungary? Napredak (közlésre elfogadva).
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deese, J. (1965). The structure of associations in language and through. Baltimore: Johns Hopkins Press
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2. 129-151.
- Deutsch, M.(1949b). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 199-231

- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. Yale University Press, New Haven.
- Deutsch, M. (1981) Az együttműködés és a versengés hatása a csoportfolyamatokra In: Csepeli György (szerk.) *A kísérleti társadalomlélektan főárama*, Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- 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.
- DiCarlo, M.A., Gibbons, J.L., Kaminsky, D.C., Wright, J. & Stiles, D. (2000). Street children's drawings: Windows into their life circumstances and aspirations. *International Social Work*, 43, 107-120.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1993). The Quantitative Analysis of Social Representations. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Domino, G. (1992). Cooperation and competition in Chinese and American children. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23, 456-467. p.
- Domino, G. (2000). Social values: A comparison of Chinese and American Children.. In. A. L. Comunian; U.P. Gielen (eds.) *International Perspectives on Human Development*. Eichengrund Germany: Papst Science Publishers. 358-378. p.
- Dunn, J. (1988). The beginnings of social understanding. Oxford, Blackwell.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationship. Beyond attachment*. Newbury: Sage
- Dunn, J. (2005). Naturalistic Observations of Children and their Families. In: Ed: Greene, S., Hogan, D. (2005) *Researching Children's Experience – Approach and Methods*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi. p. 87-101
- Durkheim, E. (1898). Représentation individuelle et représentations collective. *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- Edelman, M. S., & Omark, D. R. (1973). Dominance hierarchies in young children. *Social Science Information*, 12, 103-110.
- Eisenberg, N., & Geisheker, E. (1979). Content of preachings and power of the model/preacher: The effect on children's generosity. *Developmental Psychology*, 15, 168-175.
- Eisenberg, N. (1992). *The Developing Child – The Caring Child*. Boston, Harvard University Press.
- Ekman, P. (2003) *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life* (Times Books, 2003)
- Emler, N. & Dickinson, J. (1993). The child as sociologist. In M. Bennett (Ed.) *The child as psychologist: An introduction to the development of social cognition*. Hemel Hempstead: Harvester. (Chapter 7; pp. 168-190).
- Emler, N.; Ohana, J.; Dickinson, J. (1990). Children's representations of social relations. In: Duveen, G.; Lloyd, B., eds. *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Emler, Ohana és Moscovici (1987) Emler, N.; Ohana, J.; Moscovici, S. 1987. Children's beliefs about institutional roles: a crossnational study of representations of the teacher's role. *British journal of educational psychology* (Leicester, UK), no. 57, p. 26–37.
- Engelhard, G. & Monsaas, J.A. (1989). Academic performance, gender, and the cooperative attitudes of third, fifth, and seventh grades. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 13-17.

- F. Lassú, Zs. (2003). *Barátok és barátnők – együtt és egymás ellen*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, no. 7, 117-140. Forgács J. (1997) *A társas érintkezés pszichológiája*. Budapest: Gondolat-Kairosz.
- Festinger, L. (1976). A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete, In: Pataki Ferenc (szerk.), *Pedagógiai Szociálpszichológia*, Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 259-291. p
- Feuer, M. (1990). 6-10 éves korú gyermekek emberrajzának és intelligencia-vizsgálatának összehasonlító elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XLVI. Kötet, 30., 3-4. szám. 155-171
- Feuer, M. (1992). A gyermekrajzok pszichológiai vonatkozásai. *Génius*, Budapest
- Feuer, M. (2000). A gyermekrajzok fejlődéslélektana. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Feuer, M. (2002). A firka lélektana. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Feuer, M. (2006). Gyermekrajzok vizsgálata és értékelése a humánszolgáltatási gyakorlatban és képzésben. Budapest, ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar
- Feuer M. (2006/b): Szegénység – gyermekszemmel. *Szociális Munka*, XVIII. évf. 1. szám. 56-65.
- Fiske, S.T. (2005). Agresszió: antiszociális viselkedés. In: *Társas alapotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest. 10. fejezet: 469-510. p.
- Fiske, S.T. (2005). Segítségnyújtás: proszociális viselkedés. In: *Társas alapotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest. 9. fejezet: 415-468. p.
- Flament, C. (1994): Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: J. C. Abric (ed.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF, 37–58.
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand Colin.
- Flavell, J. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Fonzi, A., Schneider, B.H., Tani, F. & Tomada, G. (1997). Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict. *Child Development*, 68, 496-506.
- Fox, T. J., & Thomas, G. V. (1990). Children's drawings of an anxiety-eliciting topic: Effects on the size of the drawing *British Journal of Clinical Psychology*, 29, 71–81
- Francis, B. (1996). Children's Talk in Interviews about Gender Discrimination in Adult Occupation. *Children's Social and Economics Education. An International Journal*. Vol. 1-2. 118-130
- Freeman, N. H. (1980). Strategies of Representation in Young Children: An Analysis of Spatial Skills and Drawing Process. London Academic Press
- Freeman, N. H., Cox, M. V. (eds) (1985). *Visual order: The nature and development of pictorial representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freud, S. (1918/1990). Totem és Tabu. Budapest: Göncöl Kiadó.
- Freud, S. (1905/2000). Álomfejtés. Budapest: Helikon Kiadó.

- Furth, H.G. (1980) *The World of Grown-ups: Children's Conception of Society*. New York Elsevier
- Fülöp, M. (1991). A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Új Pedagógiai Szemle*. 5. sz. 3-13.
- Fülöp, M. (1992). Teacher's Concepts on Competition, *Didaktisk Tydskrift*, .9. 46-57
- Fülöp, M. (1993). Pedagógusok nézetei a rivalizációról. *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8. sz. 74-86.
- Fülöp, M. (1995a). A versengésre vonatkozó tudományos nézetek I. A versengő magatartás eredete, In: *Pszichológia*, 1, 61-111. p.
- Fülöp, M. (1995b). A versengésre vonatkozó tudományos nézetek II. A versengés a pszichoanalitikus elmélet tükrében. In: *Pszichológia*, 2, 157-211. p.
- Fülöp, M. (1995c). A versengésre vonatkozó tudományos nézetek III. A versengés a szociálpszichológiai elméletek tükrében. In: *Pszichológia*, 4, 435-474. p.
- Fülöp, M. (1995d). *A versengésre vonatkozó tudományos és implicit elméletek*. Kandidátusi értekezés. Kézirat.
- Fülöp, M. (1997). Versengés az iskolában. In: (eds) Mészáros, A., *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- 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). A versengés szerepe. In: *Új Pedagógiai Szemle*. November. 3-17. p.
- Fülöp, M. (2001b). A versengés, mint szociális képesség. In: Csapó Benő, Vidákovich Tibor (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó. Budapest. 133-146. p.
- Fülöp, M. (2002). A versengés kulturális tükrében. In: Halász L., Marton, M., Czigler, I.(szerk) *Az általánostól a különös*, Books-in-Print, 337-356. p.
- 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; Dunn, E., Zheng, Y. (eds.) *Travelling facts. The Social Construction, Distribution, and Accumulation of Knowledge*, Frankfurt/New York, Campus Verlag, 124-148. p
- Fülöp, M. & Berkics, M. (2003). Socializations for coping with competition, winning and losing in two societies: Hungary and the UK. In: A. Ross (eds.) *A Europe of Many Cultures*. London: CICE Publication. 263-273. p.
- Fülöp, M. & Berkics, M. (2007). A győzelemmel és a veszteséssel való megküzdés mintázatai serdülőkorban. *Pszichológia*, 27, 3, 194-220
- Fülöp Márta, Christine Roland-Levy és Berkics Mihály (2007) Roland-Lévy, C., Fülöp, M., Berkics, M. (2007): Perception of economic competition by French and Hungarian teenagers. *New Review of Social Psychology* (közlésre elfogadva).
- Fülöp, M. (2008) Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*. 28.(2) 113-140

Fülöp, M (2009) Research on social capital in the Visegrad context: the case of business and competition. In: P. Cunningham (eds) *Human Rights and Citizenship Education*. London: Metropolitan University. 17-25.

Fülöp, M. (2009) Az együttműködő versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*. 3-4. 41-59

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. & Sándor, M. (2006). Cross-Cultural Understandings from Social Psychology on cooperation and competition. In: A. Ross (ed.), *Citizenship Education: Europe and the World*. London Metropolitan University, CD-ROM. 75-89.

Fülöp, M., Sándor, M. (2008). A versengés, a győzelem és a vesztes fogalma kisiskolások körében. *Pszichológia*, 28 (2), pp. 195-220.

Gardner, H. (1980) *Artfull scribbles: The significance of children's drawings*. Basic Books, New York

Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gerő, Zs. (2003) *A gyermekrajzok esztétikuma és más írások*. Flaccus Kiadó, Budapest

Gilbert, P., McGuire, M. (1998). Shame, social roles and status: The psychobiological continuum from monkey to human. In: Gilbert P, Andrews B (eds). *Interpersonal Behavior, Psychopathology and Culture*, Oxford University Press: New York; 99–125.

Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando.

Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley, CA: University of California Press.

Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York, Harcourt Brace and World

Graves, N.B. & Graves, T.D. (1984). Preferences for cooperative, competitive and individualistic learning. *Cooperative Learning*, 5, 19-20.

Green, S. (2003) *The psychological development of girls and woman – Rethinking change in time*. London Routledge

Greene, S. & Hogan, D. (2005). Researching Children's Experience – Methods and Methodological Issues. In: Ed: Greene, S., Hogan, D. (2005) *Researching Children's Experience – Approach and Methods*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi. p. 1-21

Grzelak, J. (1995). Konfliktus és kooperáció In: Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J-P. és Stephenson, G.M. (szerk.) *Szociálpszichológia*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 313-339. p.

Győri J. (szerk). Mit, kinek, hogyan: Vezetőtanítók és -tanárok III. Országos Módszertani Konferenciája. Konferenciakötet II. (pp. 271-286). Budapest: Gyakorlóiskolák Szövetsége.

Hall, E. T. (1980) *Rejtett dimenziók*. Gondolat Kiadó

- Hámori, B. (2008). A versenyfogalom dinamikája. *Pszichológia*, 2, (közlésre elfogadva)
- Handel, S.J. (1989). Children's competitive behavior: A challenging alternative. *Current Psychology: Research and Reviews*, 8, 120-129.
- 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
- Hárdi, I. (2002) Dinamikus rajzvizsgálat. Medicina Kiadó, Budapest
- Harter, S. (1999). The Construction of the Self, New York, Guilford
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, Sage.
- Hogan, D. (2005). Researching „The Child” in Developmental Psychology. In: Ed: Greene, S., Hogan, D. (2005) *Researching Children's Experience – Approach and Methods*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi. p. 22-41
- Hollós, M. (1980). Collective Education in Hungary: The development of competitive, cooperative and role-taking behaviors. *Ethos*, 3-23.
- Hom, H.L., Berger, M., Duncan, M.K., Miller, A., & Blevin, A. (1994). The effects of cooperative and individualistic reward on intrinsic motivation. *Journal of Genetic Psychology*, 155, 87-97.
- Horváth, A. (1994). Kooperatív technikák. OKI Iskolafejlesztési Központ. *Altern Füzetek*
- House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). *Social relationships and health*. *Science*, 241, 540-545.
- House, R., Javidan, M., Hanges, P. & Dorfman, P. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE. *Journal of World Business*, 37, 3-10.
- Hudson, J. A. (1993). Understanding events: The development of script knowledge. In: M. Bennett, (1993) *The child as psychologist*. London : Wiley.
- Hughes, M. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion – Longitudinal associations with mental-state talk between young friends In: *Developmental Psychology*, 34(5), p.: 1026-1037
- Hughes, M. & Grieve, R. (1980). On asking children bizarre questions. In: *First Language*, 1, p.149-160
- Hunyady, Gy. (1996). *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Budapest, Akadémiai Könyvkiadó.
- Inántszy-Pap Judit (2003). Óvodás korú gyerekek társas kapcsolatainak vizsgálata. Kötődés, társas helyzet, kapcsolat tudatosság. Doktori Disszertáció. Kézirat.
- Jacklin, C. N., & MacCoby, E. E. (1978). Social behavior at thirty-three months in same-sex and mixed-sex dyads. *Child Development*, 49, 557-569.
- Jahoda, G. (1984). A Cross-Cultural perspective of Developmental Psychology. *International Journal of Behavioral Development*. 1986; 9: 417-437

- Jodelet, D. (1989). *Folies et Représentations Sociales*. Paris: P.U.F.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Co., Edina. MN.
- Kagan, S. & Knight, G.P. (1979). Cooperation-competition and self-esteem: A case of cultural relativism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10, 457-467.
- Kagan, S. & Madsen, M.C. (1971). Cooperation and competition of Mexican, Mexican-American, and Anglo-American children of two ages under four instructional sets. *Developmental Psychology*, 5, 32-39.
- Kagan, S. & Madsen, MC (1972). Rivalry in Anglo-American and Mexican children of two ages. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 214-220. p.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.
- 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
- Karasz, A., Singelis, T. M. (eds). (2009). Qualitative and Mixed-method Approaches in Cross-Cultural Psychology, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Special Issue: 40 (6) pp. 907-1062
- Karmiloff-Smith, A. (1996) *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on cognitive Science*. [Hungarian Translation] In: (Ed.) *Cognitive Science Reader*. Budapest: Osiris Kiado.
- Kelley, H.H. & Thibaut, J.W. (1978). *The interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: John Wiley & Sons
- Kerns, K.A., & Barth, J.M. (1995). Attachment and play: Convergence across components of parent-child relationships and their relations to peer-competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 243-260.
- Klein, M. (1957/2000). *Irigység és hála. Tanulmány a tudattalan forrásokról*. Budapest: Animula.
- Knight, G.P, Nelson, W., Kagan, S. & Gumbiner, J. (1982). Cooperative-Competitive Social Orientation and School Achievement among Anglo-American and Mexican-American Children. In: *Contemporary Educational Psychology* 7, 97-106. p.
- Knight, G.P., Berning, A.L., Wilson, S.L., & Chao C.G. (1987). The effects of information processing demands and social-situational factors on the social decision making of children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 244-259.
- Knight, G.P. & Chao, C. (1989), Gender differences in the cooperative, competitive, and individualistic Social Values of Children. In: *Motivation and Emotion*, Vol. 13. No.2. 125-141. p.
- Knight, G.P., Dubro, A.F. & Chao, C. (1985). Information processing and the development of cooperative, competitive, and individualistic social values. In: *Developmental Psychology*, Vol. 21.No.1. 37-45. p.
- Knight, G.P. & Kagan, S. (1977). Acculturation of prosocial and competitive behaviors among second and third generation Mexican-American children. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 8, 273-284. p.

- Knight, G.P. & Kagan, S. (1982). Siblings, birth order, and cooperative-competitive social behavior. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 13. No.2. June. 239- 249
- Kohn, A. (1986). *No Contest. The Case Against Competition*. Houghton Mifflin Company, Boston: Houghton Mifflin Company
- Kramer, L., Bank, L. (2005). Sibling relationship contributions to individual and family well-being: introduction to the special issue. *Journal of Family Psychology*, 19 (4), pp. 483-485.
- Pergar Kuscer, M. (2006) In: A.Ross, M. Fülöp, M. Pergar Kuscer (eds) Teachers' and pupils' constructions of competition and cooperation. Ljubljana: University of Ljubljana Press.
- LaFrenière, P.J., & Charlesworth, W.R. (1987). Effects of friendship and dominance status on preschooler's resource utilization in a cooperative/competitive situation. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 345-358.
- László, J. (1999). Identitás és szociális reprezentáció. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 54, 1. 5-18
- László J. (2002). Moscovici és a szociálpszichológia. Bevezetés. In: S. Moscovici: *Társadalomlélektan*, 7-17.o. Osiris
- László János (2000) A szociális reprezentáció járványtanáról. *Replika* 41-42. 289-300.p.
- László János (2000) A szociális reprezentációról. In: *Társadalmi kommunikáció / szerk. Béres István, Horányi Özséb. - Bp. : Osiris*, 129-138. p.
- Lever, J. (1978). Sex differences in the complexity of children's play and games. *American Sociological Review*, 43, 471-483.
- Levy-Bruhl, L. (1925). *How native Think (Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures)*. A. A Knopf. New York. Original text published in 1910.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. Macmillan, New York
- Luce, R. D. & Raiffa, H. (1957). *Games and decisions: Introduction and critical survey*. New York, NY, US: Wiley.
- Luquet, G.H., (1913). *Les Dessins d'un Enfant (Egy gyermek rajzai)*, T Alcan, Paris
- Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris: F. Alcan.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Madsen, M. (1971), Developmental and Cross-Cultural Differences in the Cooperative and Competitive Behavior of Young Children. In: *Journal of Cross Cultural Psychology*. 2.365-371. p.
- Madsen, M. & Shapira, A. (1977). Cooperation and challenge in four cultures. In: *The Journal of Social Psychology*, 102, 189-195. p.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Masters, J. C. (1968). Effects of social comparison upon subsequent self-reinforcement behavior in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 391-401.
- Masters, J. C. (1973). Effects of Age and Social Comparison upon Children's Noncontingent Self-Reinforcement and Value of a Reinforcer. *Child Development*, 44, 111-116.

- Matsumoto, D., Willingham, B. (2006). The thrill of victory and the agony of defeat: Spontaneous expressions of medal winners of the 2004 Athens Olympic Games. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(3), pp. 568-581.
- McClintock, C. G. (1974). Development of social motives in Anglo-American and Mexican-American children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 348-354.
- McClintock, C. G. (1976). Social motivations in settings of outcome interdependence. In: D. Druckman (szerk.): *Negotiations: Social -psychological Perspectives*. Sage, Beverly Hills, CA.
- McClintock, C. G. & Moskowitz, J. M. (1976). Children's preferences for individualistic, cooperative, and competitive outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 543-555.
- McClintock, C. G. & Nuttin, J. M. (1969). Development of competitive game behavior in children across two cultures. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, 203-218.
- McClintock, C.G., Moskowitz, J.M., & McClintock, E. (1977). Variations in preferences for individualistic, competitive and cooperative outcomes as a function of age, game class and nursery school children. *Child Development*, 48, 1080-1085.
- McGrew, W.C. (1972). Aspects of Social Development in Nursery School Children with Emphasis on Introduction to the Group. En N.G. Blurton Jones (Ed.), *Ethological Studies of Child Behaviour* (cap. 5: 129-155). Londres: Cambridge University Press.
- Mead, M. (ed.) (1937). *Cooperation and Competition among Primitive Peoples.*, New York: McGraw Hill
- Middleton, D. (1998) *Dealing with competitiveness*. Hazelden: PowerKids
- Moscovici, S. (1984, 2002): A szociális reprezentációk elmélete. In: S. Moscovici (ed.), *Társadalom-lélektan*. (Szerk.: László J.) Budapest, Osiris, 210–290.
- Moscovici, Serge (2002). *Társadalom-lélektan* (szerk. László, J.) Budapest: Osiris.
- Mostache, H. S. & Bragonier, P. (1981). An Observation Study of Social Comparison in Preschoolers. *Child Development*, 52, 376-378.
- Muroyama, H. (1995). A study of rivalry as a form of interpersonal relationship. *The Japanese Journal of Psychology*. 65. 6. sz. 454-462.
- Nagy, J. (1998). Az érdekérvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése. *Iskolakultúra*, 8. 1. sz. 34-47.
- Nagy László (1905): *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából*. Singer és Wolfner, Budapest
- Niederman, R. (1978) Development of the conception of the social group in childhood and adolescence. *Unpublished doctoral dissertation*, University of California, Berkeley.
- Nisbett, R.E. (2003). *The Geography of thought*. New York: The Free Press
- O'Brien, R. P., Patton, W. F. (1974). Development of an objective scoring method for the Kinetic Family Drawing. In: *Journal of Personality Assessment*. Vol 38(2), Apr 1974, 156-164.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First results from the OECD programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, Paris OECD

- Orosz, G. (2005). A versengés, a rivalizálás és a verseny szociális reprezentációja és a hozzájuk kapcsolódó explicit és implicit attitűdök, szakdolgozat
- Orosz, G. (2008). Francia és magyar egyetemisták versengésről alkotott szociális reprezentációja, *Pszichológia*, 2008. (28. évf.) 2. sz. 165-194. old.
- Orosz, G. (2007). Orosz, G. (2007): Good citizens? The dark side of the Hungarian competitive business life. *9th CiCe Conference Montpellier, May 24–26, Conference Proceedings*, 412–425.
- Osgood, C.E., Suci, G.J. & Tannenbaum, P.H. (1957) The measurement of meaning. Urbana, IL: University of Illinois Press
- Owens, L., & Barnes, J. (1982). The relationships between cooperative, competitive, and individualized learning preferences and student's perceptions of classroom learning atmosphere. *American Educational Research Journal*, 19, 182-200.
- Parkinson, B., Totterdell, P. (1999) Classifying affect-regulation strategies. In: *Cognition & Emotion*. Vol 13(3), May 1999, 277-303.
- Pasterski, V., Hindmarsh, P., Geffner, M., Brook, C., Brain, C., & Hines, M. (2007). Increased aggression and activity level in 3- to 11-year-old girls with congenital adrenal hyperplasia (CAH). *Hormones and Behavior*, 52, 368-374.
- Pecjac, V., Farkas, A. & Plichtova, J. (1994). Reflection of the word „Socialism” in three historical periods and three countries. In: *Anthropos*, 1994, 26, 287-292.
- Pepitone, E. (1980), *Children in Cooperation and Competition*. Toronto, Canada: Lexington Books.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychologie, An International Review*, 41, 359-376.
- Pepitone, E. (1980), *Children in Cooperation and Competition*. Toronto, Canada: Lexington Books.
- Pepitone, E. (1985). Children in cooperation and competition. In: R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, R. Schmuck (eds.) *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press
- Piaget, J. (1937). La naissance de L'intelligence chez L'enfant. Delachaux et Niestle, Geneva
- Piaget, J. (1929). The Child's Conception of the World. New York: Harcourt, Brace
- Porot, M. (1952). Le dessin de la famille. Exploration par le dessin de la situation affective de l'enfant dans la famille. *Pédiatrie (Lyon)*, VII.
- Radke Yarrow, M., Zahn Waxler, C., Chapman, M.(1983). *Handbook of child psychology*. New York, Wiley
- Rao, N. & Stewart, S. M. (1999). Cultural influences on sharer and recipient behavior: Sharing in Chinese and Indian preschool children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 219-241.
- Read, B., Radvešek-Pucko, C. & Sandor, M. (2006). Gender, Competition and Cooperation. In: Ross, A., Fülöp, M., Kuscer, M.P. (ed.) *Teacher's and Pupil's Constructions of Competition and Cooperation – A three-country study of Slovenia, Hungary and England*. University of Ljubljana
- Rognes, J. (1998). Are cooperative goals necessary for constructive conflict processes? *Applied Psychology: An International Review*. 47. 331-336.

- Rouquette, M. L., Flament, C. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand Colin.
- Ross, A., Fülöp, M. & Kuscer, M.P. (ed.) (2006). Teacher's and Pupil's Constructions of Competition and Cooperation – A three-country study of Slovenia, Hungary and England. University of Ljubljana
- Ross, A., Read, B., Pergar Kuscer, M., Fülöp, M., Pucko, C., Berkics, M., Sándor, M., Hutchings, M. (2005) Teachers' Constructions of Citizenship and Enterprise: Using Associative Group Analysis with teachers in Hungary, Slovenia and England. *The New Educational Review*. Vol. 7. No.3-4. 127-155
- Roy, R. & Benenson, J. F. (2002). Sex and contextual effects on children's use of interference competition. *Developmental Psychology*, 38, 306-312.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S. & Loeb, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16, 105-115.
- Ruble, D. N., Feldman, N. S. & Boggiano, A. K. (1976): Social Comparison Between Young Children in Achievement Situation. *Developmental Psychology*, 12, 192-197.
- Ruble, D.N. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E.T. Higgins, D.N. Ruble, & W.W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A socio-cultural perspective* (pp. 134-157). New York: Cambridge University Press.
- Russell, G. W. (2008). *Aggression in the sports world: A social-psychological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Ryckman, M. R., Hammer, M., Kaczor, L. M. & Gold, J. A. (1990). Construction of a Hypercompetitive Attitude Scale. *Journal of Personality Assessment*. 55. 3-4. sz. 630-639.
- Ryckman, M. R., Kaczor, L. M. & Gold, J. A. (1996). Construction of a Personal Development Competitive Attitude Scale. *Journal of Personality Assessment*. 66. 2. 374-385.
- Sándor, M. & Fülöp, M. (2005). Concepts on competition in 8-9 years old children. Paper presented at the XIIth European Conference on Developmental Psychology. August 24-28, Tenerife, Spain, CD-ROM.
- Sándor, M., Berkics, M., Fülöp, M. & Xiaofei, X. (2003). Sharing behavior in Preschool children: A Cross-Cultural Study. Paper presented at the International Association for Cross Cultural Psychology VIth European Regional Congress, Budapest. Július 12-16. p. 140.
- Sándor, M., Fülöp, M., Read, B., Ross, A., Smart, S., Pergar Kuscer, M. & Razdevsek Pucko, C. (2005). Competition in classroom: primary school teachers' view in Hungary, Slovenia and the UK. In: A. Ross (eds.) *Teaching Citizenship*. London Metropolitan University. 111-117. p.
- Sándor, M., Fülöp, M., Berkics, M. & Xie, X. (2007). A megosztó viselkedés kulturális és helyzeti meghatározói magyar és kínai óvodáskorú gyerekeknél (Cultural and situational determinants of sharing behaviour among Hungarian and Chinese preschool children). *Pszichológia*, 27, 281-310.
- Sándor, M., Fülöp, M. (2007) Gender differences in competition in childhood: coping with winning and losing. *IXth European Conference of Children's Identity and Citizenship in Europe*. Május 24-26, Montpellier, Franciaország. P.??.
- Santrock, J. W., & Ross, M. (1975). Effects of Social Comparison on Facilitative Self-control in Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 67, 193-197.
- Savin-Williams, R. C. (1979). Dominance hierarchies in groups of early adolescents. *Child Development*, 50, 923-935.

Schank, R.C. and Abelson, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures* (Chap. 1-3), L. Erlbaum, Hillsdale, NJ

Schneider, B., Benenson, J., Fülöp, M., Berkics, M., Sándor, M. (2009) Cooperation and Competition. In: P.K. Smith, C.Hart (Eds) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. London: Wiley-Blackwell. (in press)

Schneider, B., Benenson, J., Fülöp, M., Berkics, M., Sándor, M. (2010) Cooperation and Competition. In: P.K. Smith, C.Hart (Eds) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. London: Wiley-Blackwell. (in press)

Schopler, J., & Insko, C. A. (1999). The reduction of interindividual-intergroup discontinuity effect: The role of future consequences. In M. Foddy, M. Smithson, S. Schneider, & M. Hogg (Eds.), *Resolving social dilemmas: Dynamic, structural, and intergroup aspects* (pp. 281-293). Philadelphia: Psychology Press.

Selman, R.L. (1976). *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*

Sheridan, S. & Williams, P. (2006). Constructive competition in preschool. In: *Journal of Early Childhood Research*. Vol. 4. (3) 291-310. p.

Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W.R., & Sherif, C.W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robber's cave experiment*. Norman, OK: University of Oklahoma Institute of Group Relations.

Sheridan, S., Williams, P. (2006) Constructive competition in pre-school. *Journal of Early Childhood Research*. Vol. 4, (3), 291-310.

Shwalb, D.W. (1985). *Cooperation, competition, individualism and groupism in Japanese boys: the transition from childhood to adolescence*. Doctoral Dissertation. University of Michigan.

Shwalb, D.W. & Shwalb, B.J. (1985). Japanese cooperative and competitive attitudes: age and gender effects. In: *International Journal of Behavioral Development* 8, 313-328. p.

Smart, S, Sandor, M. & Razdevsek-Pucko, C. (2006). An Analysis of Pupil's Discussion. In: Ross, A., Fülöp, M., Kuscer, M.P. (ed.) *Teacher's and Pupil's Constructions of Competition and Cooperation – A three-country study of Slovenia, Hungary and England*. University of Ljubljana Press. 125-158

Smart, S., Read, B., Ross, A., Fülöp, M., Pergar Kuscer, M. & Razdevsek Pucko, C., Sándor, M. (2005). Primary School Children's Views of Cooperation and Competition in England, Slovenia and Hungary: comparisons by country and by gender. In: A. Ross (eds.) *Teaching Citizenship*. London Metropolitan University 117-122

Smith, P.K. (1996). Strategies of co-operation: A commentary. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 81-87. Átjavítani a szövegben az 1973-at!

Smith.P.B. & Bond, M.H. (1998). *Social Psychology Across Cultures*. London: Prentice Hall Europe

Sommer, S. M. (1995). Social Competition: Identifying New Perspectives and Strategies for Task Motivation. In: *The International Journal of Conflict Management*, Vol. 6, No.3, 239-256. p.

Sparkes, K.K. (1991). Cooperative and Competitive Behavior in Dyadic Game-Playing. A Comparison of Anglo-American and Chinese Children. In: *Early Child Development and Care* Vol. 68, p: 37-47

- Stipek, D., Galluzzo, D., Milburn, S. (1992). Characterizing early childhood education programs for poor and middle-class children. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol 7(1), Mar 1992, 1-19.
- Strayer, F. F. & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 47, 980-989.
- Strein, W. (1986). Sex and age differences in preschool children's cooperative behaviour: partial support for the Knight/Kagan hypothesis. *Psychological Reports*, 58, 915-921.
- Süle, F. (1988). A „Fa-rajz”-teszt. In: Mérei, F.; Szakács, F. (Eds). *Pszichodiagnosztikai Vademecum II/2*. Tankönyvkiadó, Budapest, 89-148.
- Szabó Bea (2007) Szabó, B. (2007) Money bag and patches – Hungarian students' views about poverty and wealth. In: I. Kovalcikova (ed.) *Children's Identity and Citizenship in the Visegrad context*. Presov: University of Presov. 223-230
- Szabolcs, É., (2001) *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest 103. oldal
- Szalay, L. B. & Brent, J.E. (1967) The analysis of cultural meanings through free verbal associations. In: *Journal of Social Psychology*, 72, 161-187.
- Tajfel, H. (1981) Social Stereotypes and Social Groups. In: *Intergroup Behaviour*. Szerk.: J.C. Turner - H. Giles. Oxford: Blackwell. 144-167. Évszámot beírni!
- Tassi, F. & Schneider, B. H. (1997). Task-oriented versus other-referenced competition: Differential implications for children's peer relations. *Journal of Applied Social Psychology*, 27. 17. sz. 1557-1580.
- Tassi, F., Schneider, B.H., & Richard, J.F. (2001). Competitive behavior at school in relation to social competence and incompetence in middle childhood. *International Journal of Social Psychology*, 14, 165-184.
- Terwogt, M.M. & Harris, P.L. (1993) Understanding of emotion. In: M. Bennett. (eds.) *The Child as a Psychologist*. Harvester Wheatsheaf. 62- 86
- Thomas, G.V. & Silk, A.M. (1990). An introduction to the psychology of children's drawings. Harvester Wheatsheaf, New York
- Thorkildsen, T.A. & White-McNulty, L. (2002). Developing conceptions of fair contest procedures and the understanding of skill and luck. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 84. No.2. 316-326
- Thorne, B. (1986). Boys and girls togetherbut mostly apart: Gender arrangements in elementary schools. In: W.W. Hartup, Z. Rubin (eds.) *Relationships and Development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 167-184
- Toda, M., Shinotsuka, H., McClintock, C.G. & Stech, F.J. (1978). Development of competitive behavior as a function of culture, Age, and Social Comparison. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 36. No. 8. 825-839. p.
- Tracy, J. L. & Robins, R.W. (2004). Show your pride: Evidence for a discrete emotion expression. *Psychological Science*, 15, 104-197
- Trautner, H.M., Gervai, J., Nemeth, R. (2003). Appearance-reality distinction and development of Gender Constancy Understanding in Children. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 275-283

- Triplett, N. (1898/1981). Mozgást előidézőtényezők az iram megszabásában és a versenyben. In: Csepeli György (szerk.) *A kísérleti társadalomlélektan főárama*. Budapest, Gondolat. 36-52
- Underwood, M. K., Scott, B. L., & Galperin, M. B. (2004). An observational study of social exclusion under varied conditions: Gender and developmental differences. *Child Development*, 75, 1538-1555.
- Underwood, M., Hurley, J., Johnson, C. & Morley, J. (1999). An experimental observational investigation of children's response to peer provocation: developmental and gender differences in middle childhood. *Child Development*, 70, 1428-1446
- Van Avermaet, E. (1996). Cooperation and competition. In A.S.R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The Blackwell encyclopedia of social psychology* (pp. 136-141). Cambridge, MA: Blackwell.
- Van de Vliert, E. (1999). Cooperation and Competition as Partners. In: *European Review of Social Psychology*, Vol. 10, 231-257. p.
- Vass, Z. (2001). A kinetikus családrajz alkalmazása a pszichodiagnosztikában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 56, 107-135.
- Vass, Z. (2003). A rajzvizsgálat pszichológiai alapjai. Flaccus Kiadó, Budapest
- Vass, Z. (2006). A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai. Flaccus Kiadó, Budapest
- Veale, A. (2005). Creative methodologies in participatory research with children. In: Greene, S., Hogan, D. (eds.) *Researching children's experience*. London: Sage. 253-273
- Verba, M. (1994). The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development*, 37, 125-139.
- Verges (1994) Vergès, P. (1994): Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. In : C. Guimelli (ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 233-255.
- Vigotszkij, L. Sz. (1934/1971). A magasabb pszichikus funkciók fejlődése. Budapest: Gondolat
- Vingerhoets, A. & Scheirs, J. (2000). Sex differences in crying: Empirical findings and possible explanations. In: A.H: Fischer (eds) *Gender and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waldron, I., Zyzanski, S., Shehelle, R.B., Jenkins, C.J., Tannenbaum, S. (1977). The Coronary-prone Behavior Pattern in Employed Man and Women. *Journal of Human Stress*. 31
- Wilson, M., Daly, M. (1985). Competitiveness, risk taking, and violence: The young male syndrome. *Ethology and Sociobiology*. 6. 59-73
- Weltner, M. (2006). A kooperatív és kollaboratív tanulás elméletéből. In Gordon Wescott, H. L., Davies, G.M. and Bull, R.H.C. (2002) *Children's testimony – Psychological research and forensic practice*. Chichester: Wiley
- Westcott, H.L., Davis, G.M., & Bull, R. (2002). Children's Testimony – A Handbook of Psychological Research and Forensic Practice. John Wiley and Sons.
- Whittemore, I. C. (1924). A versengés hatása a teljesítményre: kísérleti vizsgálat. In: Wilson, J. (1989). Competition. *Journal of Moral Education*. 18. 1. sz. 26-31.
- Wish, M., Deutsch, M., & Kaplan, S. J. (1976): Perceived Dimensions of Interpersonal Relations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 33. 4. sz. 409-420.

Xiaofei, X., Xi, C., Ruifen, K. & Xuehuang, Y. (2000). The Cooperative Tendencies of Children and the Job Values of Their Parents. Paper presented at the ISSBD Congress, 2000.

Zsolnai, A. (szerk) Szociális kompetencia – Társas viselkedés, Budapest, Gondolat Kiadó, 170-192. p

I. MELLÉKLET

*A versengés, a győzelem és a vesztes, mint fogalmai kisgyermek korban
A vizsgálat menete – Interjúvázlat
Iskola*

Versengés

1. Osztálytermi rajzoltatás

2. Asszociációk az adott szóval kapcsolatban – 2 percben

Arra kérek, hogy mondj nekem olyan szavakat, ami eszedbe jut akkor, ha azt a szót hallod, hogy versengés! Minden jó, ami csak eszedbe jut, csak mondd ki őket, én meg leírom ide, erre a papírra.

3. Egyéni interjú

Szia...

Meséld el, hogy mit rajzoltál!

Mi történik a rajzon? Ki kicsoda a rajzon?

Kik azok akik versengenek itt, ezen a rajzon? És miben?

Mi fog most történni?

Akkor mit gondolnak majd magukban?

Miért?

És a másik gyerek – ha van a rajzon – vele mi történik?

Ő mit gondol majd?

Miért?

Miért pont ezt rajzoltad?

Te már voltál ilyen helyzetben?

Magyarázd el, kérek, hogy mit jelent az, hogy versengés?

Te miben szoktál versengeni?

Meséld el!

Mi a jó a versengésben?

És mi a rossz a versengésben?

Itt az iskolában, mi az amiben versengeni szoktatok?

Az osztályból ki az, akivel a leginkább versengesz?

Miért pont vele?

A tanító néni mit mond nektek az versengésről?

Mit mondanak neked otthon a szüleid a versengéssel kapcsolatban?

Otthon miben és kivel szoktál versengeni?

Van testvéred?

Vele szoktál versengeni valamiben?

Köszönöm szépen, nagyon ügyes voltál! Visszakísérlek a terembe!

II. MELLÉKLET

101. lány

Személyes viszony: Nagyon szeret versengeni,

- Mind strukturált (versenyek)
- Mind spontán – ő kezdeményezi testvérrel pl.
Magának kitalálja (pl. gyorsaság – nincs érem, jutalom)

A versengés fogalma:

- Verseny („Az olyan, amikor vagy versenyeznek, versenyt rendeznek, vagy nem versenyt, hanem valamilyen programot, és ahhoz kapcsolódik egy kicsit a verseny, de nem az”)
- Lehet rajta nyerni
- Több résztvevője van
- Játék
- Szórakozás

Versengési stratégiája: van (előbb lassan fut, aztán gyorsabban)

A versengésben mi a jó/fontos:

- a versengésben a részvételt hangsúlyozza
 - o Részvétel (a jó benne: „*hogyan lehettem*”; „*nekem nem az a fontos, hogy első lettem-e, hanem hogy részt vettem.*”)

Versengésben rossz

- Ha nem vehet részt
- Ha kudarcot vall (hibázik)
- Ha megsérül (boka ficam)

Szülők

- Ez összhangban áll azzal, amit a szülei mondanak erről.
- A részvételt hangsúlyozzák
- Nem az a lényeg, hogy első legyen
- A szülei ugyanúgy reagálnak a nyeresre és a vesztesre, és ugyanúgy megjutalmazzák azt, aki nyert és azt, aki veszített.
- Ezzel összhangban azt hangsúlyozzák, hogy nyerni nem fontos, a részvétel a lényeg és a vesztes nem baj.

Győzelem

Ő maga örül, ha nyer, de ebben is hangsúlyozza, hogy neki nem ez a fontos.

„...*nekem nem az a fontos, hogy első legyek, hanem az hogy itt lehettem – lehettem volna akár utolsó is!*”

- Jó
- öröm

- Elsőnek lenni jó
- Megtiszteli a csapatot
- Társak megtapsolják
- Sajnálja a vesztest

„...szomorú voltam(amikor nyert a futóversenyen), mert a legjobb barátnőm utolsó lett és én ettől rosszat éreztem – arra gondoltam, hogy jaj de kár, miért nem én lettem az utolsó, ő meg az első!”

Magatartása a vesztesel

- Vigasztaló ajándékot ad
- Megdicséri

Vesztés

- Kicsit rossz
- Szomorú
- Sír is – ha veszített
- Részvétel, akkor is jó

Vesztésre adott reakció

- Szavalóversenyen lemaradt
- Igazságtalanság észlelése (pösze nyert/aki ugyanolyan helyezett volt, mint ő rosszabb volt)
- Idén nem megy a versenyre
- Következmény: fél a versenytől!

Említett területek

Úszás
Olvasóverseny
Szavalóverseny
Szépség
Gyorsaságban
Játékban
Sakkban
Futásban
Röplabda

Kikkel

Különösen apával (sakk, úszás, vízi gyakorlatok)
Anyával (játék)
Testvérrel (kúszás)
Osztálytársakkal
Csapatok között

Funkció:

- o szórakozás (5 hónapos testvérrel: *„És akkor azt játszom, hogy oda kell kúsznia, és ha odakúszik, akkor mindig én lemaradok, és mondom neki, hogy hű, de ügyes vagy, de gyors vagy. És akkor kúszik a minta felé, és megtapsolom, és*

*mondom neki, hogy milyen gyorsan odaértél, én még csak a startnál tartok.”
(memory-játék szülővel: „abban szoktam versenyezni, hogy van egy ilyen játék,
hogy van az egyik oldalán... nem tudom, elfelejtettem a nevét, és akkor kirakjuk,
és föl kell fordítani, és ha megtaláltam a párját, akkor odarakom.”)*

- o *társas-összehasonlítás („de sírtam, hogy hetedik lettem, mert első szerettem volna lenni. Meg egy kislány, aki akadozva mondta, és megállt a felénél, én meg nem álltam meg, ő is hetedik lett ... aki egy kicsit pöszén mondta, az első helyezett lett.”)*

Szülői reakciók

- Részvétel a lényeg
- Nem kell elsőnek lenni
- Tanácsot adnak, hogy versengjen: „kérdezzen, ha nem ért valamit”
- Győzelemnél megdicsérik „nagyon ügyes voltál”
 - Biztatják
- Veszteséknél – „semmi gond” – bagatellizálás
 - Akkor is ajándékot adnak

Tanári reakció

- Győztesnek jutalom (csoki)
- Bejelenti a helyezettek
- Gratulál a győztesnek

Szabálytartás

- Szabálytalanság (versenyre 3-4 embernek lehet menni, de 5 megy)
- Igazságtalanság (pösze nyer)
- Ő maga testvérrel –hagyja nyerni/apával csal- a nyereség érdekében
- Apa csal vele (hagyja nyerni)

Szocializáció/minta

- Apa szokott versenyeztetni másokat is/edz
- Vele is versenyzik

Fiú-lány

- Fiúk: idegesek és haragosak
- Lányok: idegesek és szomorúak
- A fiúk reagálása rosszabb