



## A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁS FEJLŐDÉSE SERDÜLŐKORBAN – KÉT LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLAT TAPASZTALATAI

**Kasik László**

*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Tanszék  
SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

A keresztmetszeti vizsgálatok eredményei az egyes életkori csoportokba tartozó gyerekekről nyújtanak képet, általuk jó becslést kaphatunk arról, hogy a mintába tartozó diákok esetében milyen változások következnek be, ám ezek a vizsgálatok arra nem adnak lehetőséget, hogy az egyéni változásokat elemezni lehessen. Erre a longitudinális (hosszmetszeti) felmérések alkalmasak, melyek pontosítják a keresztmetszeti kutatások adatait, megvizsgálhatók a feltárt jelenségek időbeli előzményei (*Csapó, 2007; Józsa, 2013*).

A szociálisprobléma-megoldás serdülőkori jellemzőiről több keresztmetszeti vizsgálatból rendelkezünk hazai adatokkal (*Kasik, 2010, 2011; Kasik és Gál, 2014a*), melyek alapján körvonalazódik néhány markáns életkori és nem szerinti jellemző, valamint a problémamegoldás más pszichikus (*Kasik, 2012, 2014; Kasik és Guti, 2015; Zsolnai, Kasik és Braunitzer, 2014*), illetve iskolai és családi tényezővel való kapcsolatának sajátossága (*Kasik, 2014; Kasik, Guti és Gáspár, 2013*).

A keresztmetszeti vizsgálatokkal párhuzamosan a szociálisprobléma-megoldás életkori alakulását két longitudinális vizsgálat keretében elemeztük. Az elsőre 2009 és 2011 között került sor, az első méréskor a diákok 12 évesek voltak (N=180), a másodikra 2012 és 2014 között, ekkor 14 éves diákokkal (N=121) kezdtük meg a felmérést. A két felméréssorozat eredményeképpen a 12–16 éves kor közötti időszak jellemzőit, változásait ismertük meg részletesen.

A kutatásokat a Social Problem Solving Inventory–Revised (*D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002* – magyar adaptáció: *Kasik, Nagy és Fűzy, 2009*) mérőeszköz rövid és nem személyspecifikus változatával végeztük, világszerte ez az egyik leggyakrabban használt és legmegbízhatóbb kérdőív e terület mérésére (*Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004*). Mindkét vizsgálat során minden évben az önjellemzés mellett a szülők (csak az anyák) és a pedagógusok (osztályfőnökök) is értékelték a gyerekek problémamegoldását, illetve ugyanazon családi és iskolai változókkal összefüggés-vizsgálatokat is végeztünk. A tanulmányban az elméleti háttér rövid ismertetését követően a longitudinális vizsgálatok eredményeit mutatjuk be, melyek alapját képezik a 2015 őszén kezdődő, serdülők körében kipróbált fejlesztési programnak.

## A szociálisprobléma-megoldás életkori változása külföldi vizsgálatok eredményei alapján

A szociálisprobléma-megoldás a gondolkodási folyamat speciális formájának tekinthető, mely során valamilyen személyközi probléma megoldása történik (*D'Zurilla és Nezu, 1990; Frauenknecht és Black, 2009*). A problémamegoldás alakulása egyrészt személyiségbeli, másrészt környezeti tényezők függvénye. Fontos mediátorváltozók a személyiségvonások (pl. nyitottság, energia, barátságosság), és az utóbbi évek kutatásai alapján a legfontosabb moderátorváltozó a családszerkezet, a tagok kapcsolata, egymással való kommunikációja, érzelmi viszonyaik és a családon belüli problémák megoldásainak módjai (*Chang és mtsai, 2004*).

A problémamegoldáson mint folyamaton belül elkülöníthető egy orientációs és egy megoldási szakasz, első a megoldáshoz való viszonyulásunkat, második a kivitelezést fejezi ki, mindkettő viselkedésben is megnyilvánulhat (*D'Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002*). *Chang* és munkatársai (2004) elkülönítik a pozitív és a negatív viszonyulást, első esetében bízunk a probléma megoldásában, hiszünk önmagunkban, úgy véljük, meg tudjuk oldani a problémát, pozitív következményeket társítunk a problémamegoldó folyamathoz (erőfeszítéseinkhez). Negatív orientáció esetében kételkedünk a megoldás sikerességében és önmagunkban egyaránt, hajlunk arra, hogy nem fogunk jól járni a megoldási kísérlettel, negatív érzéseket társítunk a jövővel kapcsolatban: nem hiszünk abban, hogy fáradozásaink kedvező következményekkel járnak.

*Chang* és munkatársai (2004) három főbb megoldási módot határoztak meg: racionális, impulzív és elkerülő. A racionális problémamegoldás tényeken alapul, az egyén összefüggéseket keres, következtetéseket von le, számos megoldási lehetőséget keres, ami nem zárja ki az érzelmek megoldási folyamatban játszott szerepét. Az impulzív problémamegoldás főként érzésekre épül, ekkor kevesebb megoldási lehetőséget keresünk, az első néhány ötletre koncentrálnak, önmagunkkal, a másikkal vagy a helyzettel kapcsolatos érzéseink nagyobb mértékben számítanak, mint a tények, következtetések. Az elkerülő a megoldási folyamatot abbahagyja, halogatja, mások nagyfokú támogatását igényli, ezzel párhuzamosan saját felelősségét csökkenti. E megoldási módok egy-egy helyzetben átfedhetik egymást, és az életkor előrehaladtával egyre inkább helyzet- és személyspecifikussá válnak (pl. más megoldási módokat alkalmazunk szüleinkkel és másokat kortársainkkal, kollégáinkkal kapcsolatos problémáink megoldása során). Mindezek viselkedésben is megnyilvánulhatnak, vagyis a problémamegoldó gondolkodás módjai átfogó viselkedéses stratégiákat eredményezhetnek (a stratégiákról l. részletesebben *Kasik, 2015*; kognitív vonatkozásáról l. *Molnár, 2013*).

*Frauenknecht és Black (2009)* elkülöníti a tudatos és a nem tudatos problémamegoldást. Feltételezik, hogy az életkorral egyre tudatosabbá válik problémamegoldásunk, amit bármikor megszakíthatnak nem tudatos folyamatok, melyek alatt bevált stratégiákat, mintákat, modellszemélyek viselkedését, tapasztalatokat értenek. Ezek és a tudatos döntéseink bonyolult összjátéka adja adott helyzetben a problémamegoldás eredményét, ami szerintük is egyre inkább személyspecifikus.

Napjainkban igen sok fejlődésvizsgálatot végeznek e területen. A külföldi kutatások alapján hároméves kortól a társas szabályok felismerése és az azokhoz való ragaszkodás még több szempont figyelembe vételét teszi lehetővé egy-egy társas probléma megoldásakor, azonban az iskoláskorig a lehetőségek száma jóval nagyobb, mint amennyit felhasználnak, illetve csak néhány lehetséges megoldási utat gondolnak végig és értékelnek a gyerekek (Gottman, 1997). Marion (2003) kutatásai alapján az óvodások problémamegoldásában leginkább az énközpontúság, a saját érdek érvényesítése dominál. Problémahelyzetekben általában azonnal cselekednek, a megoldási lehetőségek gyűjtésének és értékelésének gyakori hiánya jellemző rájuk. A lehetőségek közötti kapcsolatokat, melyek később a stratégiaváltást teszik lehetővé, nehezen értik meg, akárcsak négyéves korig azt, hogy mások másképpen gondolkodnak, éreznek, mint ők, és nem feltétlenül ugyanúgy szeretné a másik megoldani a problémát, mint ahogyan ő. Négyéves kortól egyszerű kategóriákat képesek alkalmazni társas helyzetek elemzésekor, ami meghatározza például azt, mit és kivel kapcsolatban tekintenek problémának, valamint ezek segítségével képesek bejósolni társas problémákat (Gottman, 1997).

Az óvodai éveket követően a problémamegoldó gondolkodás és a megoldási módok (a problémamegoldó viselkedés formái) egyaránt igen nagy és egyre nagyobb egyéni, nem szerinti és kulturális változatosságot mutatnak. Hétéves kortól a serdülőkorig kevésbé intenzív a változás, mint a serdülőkor alatt (Chang és mtsai, 2004). A 7–12 évesek körében végzett felmérések egyik nagyon fontos eredménye, hogy a korábbi évekhez képest a gyerekek fokozatosan egyre több megoldási lehetőséget vesznek figyelembe a megoldási terv készítésekor és gyakrabban számít rendezőelvnek az ok-okozati összefüggés, ugyanakkor 10–12 éves korban érzelmeik, főként negatív érzelmeik egyre gyakrabban megszakítják racionális gondolkodásukat. Higgins és Thies (1981) megállapították, hogy prepubertás korban minél több lehetőséget vesznek számba a diákok, annál jobban működik a problémahelyzet tényezőinek (ki, mikor, hol, miért) logikai sorrendbe rendezése, ami hozzájárul ahhoz, hogy jobban kezelik a problémamegoldással járó negatív érzelmeiket, elfogadottabbak a kortársi csoportban és gyakran vezetői szerepet kapnak és vállalnak. Több vizsgálat alapján a 7–12 évesek pozitívabban viszonyulnak társas problémáikhoz, több pozitív érzelmet sorolnak fel problémáik megoldásával kapcsolatban, jobban hisznek a megoldás lehetőségében, mint a serdülőkorúak, ugyanakkor kevésbé pontosan definiálják a problémát, mint a serdülők (Spivack, Platt és Shure, 1976).

A problémamegoldás spontán alakulásában kitüntetett szerepet játszik a serdülőkor. 12–16 és 20–24 évesek eredményeinek összehasonlítása alapján a serdülőkor elejétől csökken a problémák sikeres megoldásába vetett hit és nő az elkerülés. A negatív viszonyulás mértéke a fiatal felnőtteknél alacsonyabb, mint a serdülőkorúaknál – azonban a csökkenés, növekvés mértéke, intenzitása kultúránként eltérő (D’Zurilla, Maydeu-Olivares és Kant, 1998). Mindkét életkori szakaszban a fiúkra nagyobb mértékben jellemző a racionalitás, a serdülőkorú lányok pozitívabban viszonyulnak a problémáikhoz, mint fiú kortársaik, ám ez utóbbi különbség a fiatal felnőttek körében nem azonosítható. Míg a serdülőkorú fiúkra jellemzőbb a negatív viszonyulás, a fiatal felnőtteknél ennek az ellenkezője tapasztalható: ők nagyobb mértékben optimisták problémáik megoldásával kapcsolatban (Ptacek, Smith és Dodge, 1994; Ptacek, Smith és Zanas, 1992).

*Spivack, Platt és Shure* (1976) szerint azok a 12–16 évesek, akik jól teljesítettek a különböző induktív gondolkodás-teszteken (mind a matematikai tartalmakat mérőkön, mind a verbális teszteken), vagyis jobban tudták azonosítani az ok-okozati összefüggéseket, biztosabbak voltak a modellállításban, melyek együttesen megalapozzák a későbbi – hasonló vagy eltérő – helyzetek értelmezését és az egyén azokban való reakcióit, azok a diákok mind a probléma meghatározásában, mind a megoldás kivitelezésében hatékonyabbnak bizonyultak rövid és hosszú távon egyaránt.

*Ciarrochi, Leeson és Heaven* (2009) kutatásai alapján azok a serdülők, akiket magas pozitív orientáció jellemezett, szituációs helyzetekben több empátiát és pozitív érzelmet mutattak, mint azok, akiket magas negatív orientáció. Ez a kapcsolatrendszer azoknál a diákoknál volt a legerősebb, akik meleg, szeretetteljes családi légkörről és jó, számukra kielégítő kortársi kapcsolatokról számoltak be. *D'Zurilla és Nezu* (1990) szerint serdülők esetében a racionalitás mértékéből is számos más területre lehet következtetni. Vizsgálatuk alapján ez áll leginkább szoros kapcsolatban a tanulmányi sikerességgel, a csoportban elfoglalt státusszal és különböző viselkedésformákkal, például az együttműködés pozitív megjelenési formáival.

Ezeket az összefüggéseket *Shure* (1999) kutatásai is alátámasztották, ugyanakkor *Cooper* (2011) azt tapasztalta, hogy a racionális problémamegoldói stílus nem feltétlenül áll szoros kapcsolatban proszociális viselkedésformákkal, az általa vizsgált 10–14 évesek körében jelentős volt azoknak az aránya, akiknél magas racionalitás közepes vagy erős agresszivitással párosult. *Hampel és Petermann* (2005) 8 és 14 éves diákok között nem talált különbséget a problémafókuszú (racionális) problémamegoldás gyakoriságában. Mindezen eredmények *Chang* és munkatársai (2004) szerint a kulturális, környezeti tényezők jelentős szerepére hívják fel a figyelmet.

## Az empirikus vizsgálat jellemzői

### Minta

Az adatfelvételeket Békés, Csongrád és Pest megyei általános és középiskolákban (gimnáziumokban) végeztük. Igyekeztünk a II. mérés során az I. mérésben részt vevő gyerekek családháttér-változóinak megfelelő mintát választani annak érdekében, hogy a négy év (12–16 éves korúak) eredményeit együttesen lehessen értelmezni. A két longitudinális vizsgálat mintájának főbb jellemzőit az 1. táblázat tartalmazza.

Mindkét mérésorozatot során, főként a második esetében, csökkent a kezdeti minta elemszáma (1. táblázat), aminek a legtöbb esetben az volt az oka, hogy a tanuló már nem abban az iskolában folytatta tanulmányait. Az eredmények az első mérésorozathoz képest 180, a másodiknál 121 tanulóra vonatkoznak, ők azok, akik mindegyik évben részt vettek a felmérésben. A diákok problémamegoldását minden évben a szülők (csak az anyák) és a pedagógusok is értékelték. Az anyák száma megegyezik a gyerekek számával. A vizsgálatokban összesen 15, az első mérésnél nyolc, a másodiknál hét – minden évben ugyanazon – pedagógus (kivételesen nő, osztályfőnök) vett részt.

1. táblázat. Az első (I.) és a második (II.) longitudinális mérés mintájának jellemzői

Longitudinális mérés	Vizsgálat ideje	Minta			
		Életkor	N (fő)	Nem szerinti megoszlás (fő)	
				Fiú	Lány
I.	2009	12	187	95	92
	2010	13	183	91	92
	2011	14	180	90	90
II.	2012	14	149	69	80
	2013	15	127	60	67
	2014	16	121	57	64

Mindegyik kutatás során gyűjtöttünk adatokat a résztvevők családi és iskolai, tanulmányi jellemzőiről, ezekkel összefüggés-vizsgálatokat végeztünk. A kért háttér adatok listája a következő: (1) család összetétele (kivel él a gyermek), (2) anya legmagasabb iskolai végzettsége, (3) apa legmagasabb iskolai végzettsége, (4) leggyakoribb családi szabadidős tevékenység, (5) iskolával (iskolába járással) kapcsolatos attitűd, (6) tanulmányi teljesítmény (félévi tanulmányi átlag). Az első négy (1–4) területről a szülők, az utolsó kettőről (5–6) a gyerekek nyilatkoztak.

A családi összetétel, a szülők iskolai végzettsége és az iskolába járással kapcsolatos attitűd esetében megadott válaszok közül kellett választani, a leggyakoribb családi szabadidős tevékenységet a válaszok alapján kategorizáltuk, illetve a tanulmányi teljesítményt (átlagot) a megadott formában vontuk be az elemzésbe. A 2. táblázat tartalmazza az előre megadott kategóriákat (iskolai végzettség, család összetétele, iskolába járással kapcsolatos attitűd) és a szülők által leírt szabadidős tevékenységekből általunk kialakított kategóriákat.

A két minta háttérváltozók szerinti jellemzőit az első mérések (I. 2009 és II. 2012) adatai alapján ismertetjük – a további években egyik területen sem történt jelentős változás. Egyik mintában sem szerepel nevelőotthonban, nevelőszülővel élő gyermek. Az I. és a II. mérésben részt vevő diákok legnagyobb arányban (I.: 84%; II.: 77%) családjukkal élnek ( $\chi^2=5,11$ ,  $p=0,71$ ). Ezen belül a legtöbben szüleikkel (1) vagy szüleikkel és testvérükkel (2, 3, 4), ezek együttes aránya mindkét mintán 61–76% közötti. Mindkét életkori almintán közel azonos az aránya azoknak, akik csak az édesanyjukkal (5) vagy csak az apjukkal (6) élnek egy háztartásban (együttesen 17–24%). Néhány százaléknyan élnek az édesanyjukkal és testvérükkel, testvéreikkel (7, 8, 9), illetve apjukkal és testvérükkel, testvéreikkel (10, 11, 12), ezek együttes aránya 3–11% közötti. A középiskolások csupán 7%-a kollégista (a gimnazisták szüleitől kértük, adják meg a család összetétele mellett ezt az információt is).

2. táblázat. A háttérkérdőívben szereplő területek kategóriái

<i>Szülők iskolai végzettsége</i>	<i>Család összetétele (kivel, hol él)</i>	<i>Attitűd (mennyire szeret iskolába járni)</i>	<i>Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység</i>
1=nyolc általános	1=anyával és apával	1=egyáltalán nem	1=tévénézés
2=szakmunkás-bizonyítvány	2=anyával, apával és fiatalabb testvérrel/testvérekkel	2=nem szeretek	2=sport
3=érettségi bizonyítvány	3=anyával, apával és idősebb testvérrel/testvérekkel	3=közepes mértékben	3=színház
4=főiskolai diploma	4=anyával, apával, fiatalabb és idősebb testvérrel	4=szeretek	4=mozi
5=egyetemi diploma	5=anyával	5=nagyon szeretek	5=számítógépes játék
6=PhD-fokozat	6=apával		6=kirándulás
	7=anyával és fiatalabb testvérrel		7=nincs erre pénz
	8=anyával és idősebb testvérrel		8=nincs erre idő
	9=anyával, fiatalabb és idősebb testvérrel		9=nem szoktunk
	10=apával és fiatalabb testvérrel		
	11=apával és idősebb testvérrel		
	12=apával, fiatalabb és idősebb testvérrel		
	13=szülőkkel és nagyszülőkkel/nagyszülőkkel		
	14=nagyszülővel/nagyszülőkkel		
	15=kollégium		

Az iskolával kapcsolatos attitűd esetében jelentős a különbség az általános és a középiskolai tanulók között ( $F=5,11$ ,  $p=0,01$ ). Kevésbé szeretnek iskolába járni a középiskolások, mint az általános iskolások, és ez az attitűdbeli eltérés mindegyik évben jellemző. Az általános és a középiskolai tantárgyak rendszere kisebb-nagyobb mértékben eltérő, egy-egy csoport esetében is számos változás történt a két év alatt (pl. új tárgyak megjelenése az általános iskolások esetében, egyes képzőtárgyak hiánya a középiskolásoknál), így ezért sem szerencsés az átlagok összehasonlítása. Összességében a tanulmányi teljesítmény mindegyik osztály esetében jónak tekinthető (3,5 feletti és 4,4 alatti).

A szülők legmagasabb iskolai végzettségének eloszlása – mind az anyák, mind az apák esetében – hasonló mindkét mintán (anyák:  $\chi^2=20,03$ ,  $p=0,12$ ; apák:  $\chi^2=40,23$ ,  $p=0,17$ ). Az apáknál a szakmunkás-bizonyítvánnyal és az érettségivel rendelkezők együttes aránya kismértékben nagyobb mindkét mintán (39–53%), mint a felsőfokú végzettséggel rendelkezőké. Az anyáknál az egyetemi, a főiskolai diploma, valamint a PhD-fokozat összaránya ugyancsak kismértékben magasabb (49–66%) az érettségivel és a szakmunkás-bizonyítvánnyal rendelkezők arányától. A nyolc általánost végzetek aránya mindenhol alacsony (10% alatti).

Az elmúlt negyedév alapján adták meg a szülők a leggyakoribb szabadidős tevékenységet, majd ezeket csoportosítottuk, kategóriákat alakítottunk ki (pl. a *tévézés* csoportjába tartozik az otthoni filmnézés, a házimozizés). Jelentős volt a „nincs erre pénz”, a „nincs erre idő”, a „nem szoktunk” szülői válaszok aránya (együttesen 32%), ezért ezeket is külön kategóriáknak tekintettük, mindegyik a családi szabadidős tevékenység hiányát fejezi ki. Összehasonlítva a két életkori almintát, nincs közöttük különbség ( $\chi^2=12,17$ ,  $p=0,11$ ). A legtöbbször említett családi tevékenység a közös tévézés (I.: 40%, II.: 32%), valamint a „nincs erre pénz” (I.: 34%, II.: 24%) és a „nincs erre idő” (I.: 20%, II.: 30%). A mozi, a színház, a sport és a kirándulás igen kis arányban jelent meg (együttes arányuk: I.: 6%, II.: 9%).

### Mérőeszközök

A mérések során a Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI–R, *D’Zurilla és mtsai, 2002*) rövidebb, 25 ítemes változatát alkalmaztuk (a hosszú változat 52 tételes és részletesebben méri a racionalitás területét). Az adaptált eszköz (*Kasik, Nagy és Fűzy, 2009*) öt dimenzió mentén méri a nem személyspecifikus problémamegoldást (nem szerepel az utasításban, kire gondoljon a tételek értékelése során): (1) pozitív orientáció (pozitív viszonyulás a problémához és annak megoldásához, pl. *Meg tudom oldani a problémáimat.*); (2) negatív orientáció (negatív viszonyulás a problémához és annak megoldásához, pl. *Túl sokat aggódom a problémáim miatt.*); (3) racionalitás mint problémamegoldási stílus (leginkább tényeken alapuló, a tények kapcsolatait, ok-okozati összefüggéseket figyelembe vevő, pl. *Megpróbálok minél több megoldási lehetőséget keresni.*); (4) impulzivitás (főként érzelmek alapján történő megoldás, negatív érzelmek kifejezése, pl. *Ideges vagyok problémamegoldás közben.*); (5) elkerülés (a helyzet megszakítása, kilépés abból, pl. *Húzómalasztom a problémák megoldását.*).

A kijelentéseket ötfokú skálán kell értékelni (1=egyáltalán nem jellemző rám – 5=teljes mértékben jellemző rám). A diákok önmagukat jellemezték, a szülők és a pedagógusok a diákokat. A kérdőívváltozatok csak modalitásukban térnek el, a felnőttek által kitöltött kérdőívek kijelentései egyes szám harmadik személyűek, a gyerekekre vonatkoznak. A 3. táblázat tartalmazza a mérőeszköz változatainak reliabilitásmutatóit. Az értékek mindegyik életkorban és értékelő esetében jó megbízhatóságról tanúskodnak.

3. táblázat. A teljes mérőeszköz reliabilitásmutatói mérési év és értékelők szerint

Életkori minta (év)	Értékelők		
	Tanuló	Anyá	Pedagógus
I. mérés 12 (2009)	0,89	0,92	0,90
13 (2010)	0,90	0,91	0,92
14 (2011)	0,91	0,90	0,92
II. mérés 14 (2012)	0,90	0,91	0,92
15 (2013)	0,91	0,91	0,91
16 (2014)	0,92	0,93	0,92

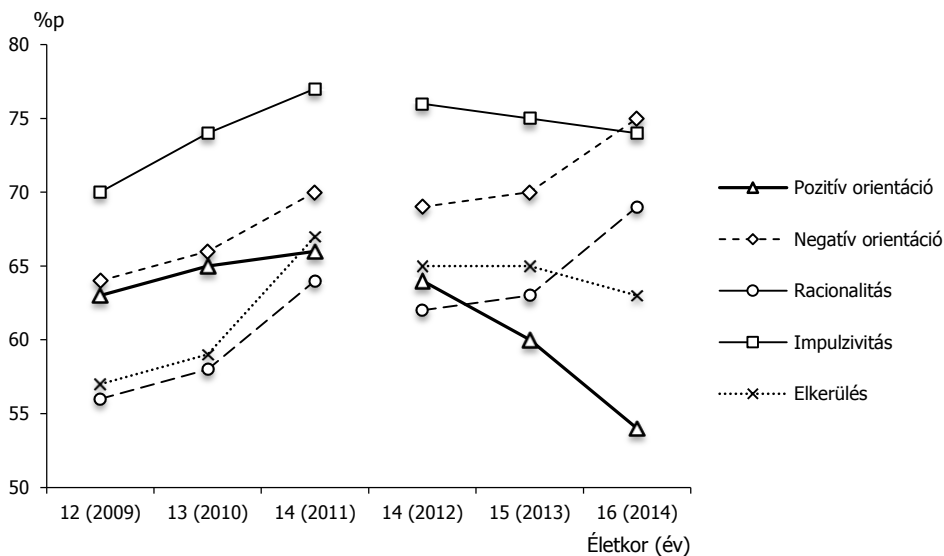
## Adatfelvétel

Mindkét mérésorozat esetén a három évben ugyanakkor, márciusban történt az adatfelvétel. A diákok egyetlen tanítási órán töltötték ki a kérdőívet (a kitöltést egyetemisták felügyelték) és a rájuk vonatkozó háttéradatokat is ekkor adták meg. Az anyák szülői értekezleten írásban engedélyezték gyermekük vizsgálatban való részvételét, majd értékelték gyermekeiket és nyilatkoztak családi háttérükről. A pedagógusoknak az értekezletet követő három napon belül kellett kitölteni a kérdőíveket minden gyermekről. Miután a diákok jellemezték magukat, a kérdőíveket begyűjtöttük, azt sem a szülők, sem a pedagógusok nem láthatták. Azt kértük a felnőttektől, ne beszéljenek a kérdőívtetelekről sem egymással, sem a gyerekekkel.

## A longitudinális vizsgálatok eredményei

### Életkori változások az összevont mutatók alapján

Az 1. ábra a két mérés eredményeit az összevont mutatók (gyermek, anya, pedagógus értékelésének átlaga) alapján együttesen szemlélteti életkoronként ( $p < 0,05$ ). Az I. mérés 14 éveseknek és a II. mérés 14 éveseknek értékei egyik faktornál sem különböznek szignifikánsan, így a két-két év alatt bekövetkező változások együtt is értelmezhetőek.



1. ábra

A két longitudinális mérés eredményei az összevont mutatók alapján



A varianciaanalízis (ANOVA, Bonferroni) alapján az I. mérési időszak során a pozitív orientáció nem változott szignifikánsan, hasonló volt a II. mérés elején, majd 16 éves korra jelentősen csökkent ( $F=20,13$ ). A negatív orientáció a 12–13 éves korban hasonló volt, majd 14 éves korra nőtt ( $F=44,23$ ), akárcsak a racionalitás ( $F=32,11$ ) és az elkerülés ( $F=22,89$ ). Ugyancsak hasonló volt 14–15 éves korban a negatív orientáció ( $F=30,01$ ) és a racionalitás ( $F=25,19$ ), majd mindkettő nőtt 16 éves korra, ám az elkerülés magas értéke nem változott 14–16 éves kor között. Az I. mérési időszakban az impulzivitás fokozatosan nőtt ( $F=32,10$ ), azonban a II. időszakban mértéke nem változott.

### **Értékelők szerinti jellemzők**

Az értékelők ítéletei mindkét longitudinális vizsgálat esetében árnyalják a változásról az összevont mutatók alapján kirajzolódott képet. Ezen felméréseknél is a korábban, a keresztmetszeti vizsgálatok (pl. *Kasik*, 2010, 2011) során tapasztalt értékelésbeli eltéréseket azonosítottuk. Minden életkorban az anyák és a gyerekek értékelésének kapcsolata a legerősebb ( $r=0,23-0,45$ ,  $p<0,05$ ), a negatív orientációról gondolkodnak leginkább, a racionalitásról a legkevésbé hasonlóan. A z-próbák alapján – mindegyik faktor esetében – kevésbé hasonló a pedagógusok és a diákok véleménye ( $r=0,17-0,45$ ,  $p<0,05$ ), mint a szülő-gyerek ítélet: leginkább a racionalitást, legkevésbé a pozitív orientációt látják hasonlóan. Szintén a z-próbák értékei alapján a szülők és a pedagógusok értékelésének kapcsolata a leggyengébb ( $r=0,12-0,27$ ,  $p<0,05$ ), az impulzivitásról vélekednek a leginkább hasonlóan, legkevésbé a racionalitásról.

### **Nem szerinti eltérések**

A fiúk és a lányok közötti különbségek szintén megerősítik a keresztmetszeti vizsgálatok eredményeit, kivéve az elkerülésről szólóakat. Összességében az látható, hogy – az összevont mutatók és az egyes értékelők ítéletei alapján egyaránt – a lányok és a fiúk között 13 éves kor előtt kevesebb területen van eltérés, mint ezt követően, és ezek a különbségek tartósak, jellemzőek a további években is.

A fiúkra az I. mérés utolsó évében (14 évesek), illetve a II. mérésben minden évben jellemzőbb a racionalitás ( $p<0,05$ ) mindegyik értékelő szerint. A lányokra szintén minden évben jellemzőbb az impulzivitás, illetve 15 és 16 éves korban az elkerülés is önmaguk, szüleik és pedagógusaik szerint egyaránt ( $p<0,05$ ). A legtöbb általunk végzett keresztmetszeti mérés egyik fontos eredménye az volt, hogy az elkerülés a szülők és a diákok szerint a fiúkra, a tanárok szerint a lányokra jellemzőbb ( $p<0,05$ ), tehát az elkerülés az a megoldási stílus, melynél eltérőek a keresztmetszeti és a longitudinális vizsgálatok értékelőnkénti eredményei.

### **A problémamegoldás háttérváltozókkal való kapcsolata**

A háttérváltozók közül a szülők iskolai végzettségéről, a család összetételéről, a tanulmányi átlagról, az iskolával kapcsolatos attitűdről és a leggyakoribb családi szabadidős tevékenységről mindkét mérés során évről évre gyűjtöttünk adatokat. Egyetlen té-

nyező esetében különbözött jelentősen a két minta: a középiskolások kevésbé szeretnek iskolába járni, mint az általános iskolai tanulók (1. a minta jellemzését és a 2. táblázatot).

A regresszióelemzésbe az öt faktort (pozitív és negatív orientáció, racionalitás, impulzivitás, elkerülés) függő változóként (az önjellemzés eredményeit), a háttértényezőket független változóként vontuk be, az elemzéseket az évenként kapott adatokkal végeztük el. Az I. mérőszámoknál a regressziós egyenesre való illeszkedést kifejező Goodness-of-fit értékek faktoronként 0,63 vagy e feletti; a II. mérőszámoknál 0,70 vagy e feletti.

Mindkét mérésnél az életkor előrehaladtával az összes megmagyarázott variancia faktoronkénti értéke kismértékű csökkenést mutat (az értékek 29–58% közöttiek, legmagasabb 13 éves korban a negatív orientációnál, legalacsonyabb a 16 éveseknél a racionalitásnál), tehát ezek problémamegoldásra gyakorolt hatása összességében gyengül. Am nem mindegyik független változó hatása csökken, ugyanis a család összetétele, majd a szülők iskolai végzettsége egyenletesen jelentős hatást gyakorol mindegyik faktorra és életkorban (együttesen 14–21%), a megmagyarázott varianciák körülbelül harmadát mindig ezek adják.

Megerősíti a keresztmetszeti vizsgálatokat az, hogy az anya iskolai végzettsége főként a negatív orientáció és az elkerülés, az apa végzettsége a racionalitás és a pozitív orientáció alakulásában játszik nagyobb szerepet mind a 12–14, mind a 14–16 éves kor között. A család összetételétől legnagyobb mértékben 14–16 éves korban függ (8–12%) a problémamegoldás, mért dimenziói közül főként az impulzivitás és az elkerülés. A további független változók az életkor előrehaladtával egyre kisebb magyarázóerővel bírnak. A családi szabadidős tevékenység és az iskolába járás hatása mindegyik évben alacsony (3–7%). A tanulmányi teljesítmény szerepe tűnik a legkisebbnek, leginkább a racionalitás alakulását befolyásolja 15 és 16 éves korban (4–7%).

## Összegzés és az eredmények értelmezése

A longitudinális vizsgálatok eredményei nagyrészt megerősítik a keresztmetszetiek adatait. Amennyiben a 12–14 és a 14–16 éves kor közötti szakaszok változásait összekapcsoljuk, a pozitív orientáció csökkenése, a negatív orientáció, az elkerülés és a racionalitás folyamatos növekedése, illetve az impulzivitás korai magas szintje és ennek tartóssága állapítható meg a vizsgált diákokról. A változások a 14–16 éves kor között intenzívebbek, mint az ezt megelőző időszakban, a serdülőkor első éveiben. *McMurran, Egan, Blair és Richardson* (2001) a pozitív orientáció életkorral való növekedését és a negatív orientáció kismértékű csökkenését azonosította, ami ellentétes az általunk kapott eredménnyel. A negatív orientáció, a problémamegoldásban, annak pozitív következményeiben, az énhatékonyságban való fokozatosan egyre kisebb mértékű hit hosszabb távon, akár már a fiatal felnőttkorban is negatív következményekkel (pl. beilleszkedési nehézségekkel, pszichés problémákkal, az élet több területére kiható negatív jövőképpel, énképpel) járhat (*Chang és mtsai*, 2004). *D'Zurilla* és munkatársainak (2002) vizsgálatai

alapján az impulzivitás kismértékben csökken a serdülőkorban, nő a racionalitás és az elkerülés, ami szintén csak részben egyezik meg az általunk kapott adatokkal.

A külföldi eredményekhez való hasonlításból a kulturális különbségek, azok eltérő hatásai miatt nem érdemes messzemenő következtetést levonni. Ugyanakkor a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok adatai – melyek egyik sajátossága e területen a közel hasonló családi és iskolai háttérrel rendelkezők vizsgálatba való bevonása – hozzájárul a hazai adatok körültekintőbb értelmezéséhez. A külföldi összehasonlító vizsgálatokban a negatív orientáltság és az elkerülés faktornál igen jelentős eltéréseket tapasztaltak, nagyfokú kulturálisság-különbségeket feltételezve (*D'Zurilla és mtsai, 2002*). Például Németországban (*Graf, 2003*), Spanyolországban és az Amerikai Egyesült Államokban (*Maydeu-Olivares, Rodríguez-Fornells, Gómez-Benito és D'Zurilla, 2000*) élő 12–17 éves diákok eredményeinek elemzése alapján az impulzivitás az európai diákok körében intenzívebben változik, egyre gyakrabban oldják meg problémáikat így, ám a németországi diákok körében a változás lassabb, mint a hasonló korú spanyol gyerekeknél. A tengerentúli tanulóknál az elkerülés gyakorisága minden életkorban nagyobb és fokozatosan növekvő tendenciát mutat. Az általunk végzett vizsgálatban részt vevő diákok jellemzői (életkori jellemzőik és ezek feltételezett időbeli változása) a német diákok jellemzőivel mutatják a legnagyobb hasonlóságot és az amerikaikéval a legkisebbet (*Kasik, Tóth és Zsolnai, 2012*).

A keresztmetszeti vizsgálatoknál tapasztaltakkal megegyezik az, hogy az anyák a gyerekek önjellemzését felül-, a pedagógusok alulértékelik, és legmarkánsabb különbség a pedagógusok és az anyák véleménye között van. Ennek számos oka lehet. Az egyik legvalószínűbb, hogy a szülők és a pedagógusok az eltérő társas helyzetek és ezen belül problémák, azok megoldási módjai alapján értékelik a gyerekek problémamegoldását, a szülők gyakrabban otthoni, a pedagógusok iskolai interakciók mentén (pl. *Webster-Stratton, 1999*). E helyzetspecifikus értékelés mellett az is eredményezheti a különbséget, hogy a pedagógusok értékelése – szemben a szülőkével – viszonyításon alapul, vagyis a gyerekeket a tanárok egymáshoz hasonlítva értékelik, és minél több időt töltenek el a gyerekekkel, ez annál nagyobb mértékű (pl. *Coie, 1990*). Minden bizonnyal ezt szemlélteti a szórásértékek változása is: mindkét mérésorozatban az utolsó évben az értékek kisebbek voltak, mint az első évben, illetve a 12 éveseknél kisebbek (már két éve tanították őket a pedagógusok), mint a II. mérés 14 éveseinél (ez volt az első év, amikor tanították őket a tanárok). *Webster-Stratton és Lindsay (1999)*, valamint *Vitaro, Gagnon és Tremblay (1991)* szerint az értékelésbeli különbségnek oka a szülő-gyerekek közötti más típusú és feltehetően szorosabb érzelmi kötődés, valamint a szülőkre – és inkább az anyákra jellemzőbb – szociális kíváncsiság (megfelelési vágy, a saját gyermek pozitív jellemzőinek kiemelése, a negatívak enyhítése).

Mindenképpen fontos azt is figyelembe venni, hogy a szülők közül az anyák értékelték a diákokat, nem az apák. Külföldi vizsgálatok és saját, óvodásokkal, alsó tagozatosokkal és szüleikkel, illetve pedagógusaikkal végzett felmérésünk alapján (pl. *Kasik és Gál, 2014b; Kim és Rohner, 2003*) az apák gyermekük problémamegoldásával kapcsolatos véleménye gyakran a pedagóguséval nagyon hasonló, nem az anya értékelésével. Egy keresztmetszeti vizsgálat során az apák és az anyák is értékelték a serdülők problémamegoldását, és ugyancsak az anyáktól eltérően vélekedtek főként a gyerekek raciona-

litásáról és orientációjáról (Kasik, 2015). Ez a véleménybeli különbség áttételesen tetten érhető a longitudinális vizsgálat regresszióelemzésében: az anyai és az apai iskolai végzettség eltérően befolyásolja ezen faktorokat, a végzettség meghatározza a gyermeki viselkedésről gondoltakat, így szülői hatásuk is eltérő. Grusec és Davidov (2007) szerint a szülők vélekedésbeli különbségei általában a serdülőkor közepéig jelentősek, utána enyhülnek és fokozatosan közel hasonlónak válnak, ám ez kultúránként nagyon eltérő lehet. A hazai adatok alapján úgy tűnik, ez a változás (hasonlónak válás) nem jelenik meg a serdülőkor közepén.

Conger és Dogan (2007) szerint mindenféle társas aktivitást alapvetően a család összetétele, szerkezete, a tagok közötti kommunikációs, érzelmi, hatalmi kapcsolatok minősége befolyásol leginkább, ezek bírnak hosszú távon a legerősebb hatással. Pakaslathi, Karjalainen és Keltikangas-Järvinen (2002), valamint Keltikangas-Järvinen (2005) kutatásai igazolták, hogy a gyermek- és serdülőkori problémamegoldásra legnagyobb mértékben a családi (szülő-gyermek, szülő-szülő és gyermek-gyermek közötti) kommunikáció és a szülők problémamegoldása (orientációjuk és megoldási stílusuk) hat. Ezt általánosságban alátámasztják a regresszióelemzés eredményei, hiszen a legnagyobb magyarázóerővel a család összetétele bír mindegyik faktor esetében. Azonban az, hogy ezen belül mi bír jelentős hatással, ebből a vizsgálatból nem derül ki, így érdemes a jövőben a családi kommunikációs, hatalmi és érzelmi rendszert alaposan feltárni.

A longitudinális felmérésekből származó adatok összességében megerősítették a keresztmetszeti vizsgálatok eredményeit mind az életkori, mind a nem szerinti változások tekintetében. A kétféle eljárás eredményeinek együttes figyelembe vételével pontosabb fejlesztési koncepció, tartalmi keret és módszertan alakítható ki, határozható meg. Az egyéni életkori és nem szerinti jellemzők, a jellemzőkről való szülői és pedagógusi vélekedések alapján a tervezett segítő-fejlesztő programba mindenképpen érdemes a szülőket is bevonni. Anderson (2000) szerint a fejlesztési program kidolgozása előtt az egyik legfontosabb feladat a gyermek fejlődését leginkább meghatározó személyek véleményének pontos feltárása, majd ezen ismeretek felhasználása a programok kidolgozása és alkalmazása során. Anderson számos program elemzése alapján úgy véli, amennyiben az értékelők véleménye jelentősen különbözik, azt a program tartalmának, módszertanának kialakításakor mindenképpen figyelembe kell venni, illetve a program hatékonysága nő a külső értékelők fejlesztési folyamatba való bevonásával. Erre kiváló példa a Reid, Eddy, Fetrow és Stoolmiller (1999), a Webster-Stratton, Reid és Hammond (2001) vagy a Webster-Stratton (2011) által kidolgozott program, melyek jó alapot nyújtanak saját, serdülők körében alkalmazható programjaink kidolgozásához.

---

A kutatás egy része a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg. A tanulmány írásakor a szerző Magyar Zoltán Posztdoktori Ösztöndíjban részesült.

## Irodalom

- Anderson, P. L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, **35**. 271–279. DOI: [10.1177/105345120003500503](https://doi.org/10.1177/105345120003500503)
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC. DOI: [10.1037/10805-000](https://doi.org/10.1037/10805-000)
- Ciarrochi, J., Leeson, P. és Heaven, P. C. L. (2009): A longitudinal study into the interplay between problem orientation and adolescent well-being. *Journal of Counseling Psychology*, **56**. 441–449. DOI: [10.1037/a0015765](https://doi.org/10.1037/a0015765)
- Coie, J. D. (1990): Toward a theory of peer rejection. In: Asher, S. R. és Coie, J. D. (szerk.): *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press, Cambridge. 365–401.
- Conger, R. D. és Dogan, S. J. (2007): Social class and socialization in families. In: Grusec, J. és Hastings, P. (szerk.): *Handbook of socialization*. Guilford Press, New York. 433–460.
- Cooper, J. O. (2011): Aggression and rational problem-solving skills of early adolescence. UMI Dissertation Publishing. PhD-értekezés.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetzeti felmérések iskolai kontextusban. Az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 321–355.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. (1990): Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory (SPSI). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **2**. 156–163. DOI: [10.1037/1040-3590.2.2.156](https://doi.org/10.1037/1040-3590.2.2.156)
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. és Kant, G. L. (1998): Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences*, **25**. 241–252. DOI: [10.1016/s0191-8869\(98\)00029-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00029-4)
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, New York.
- Frauenknecht, M. és Black, D. R. (2009): Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, **41**. 2. sz. 112–123. DOI: [10.1080/19325037.2010.10599135](https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599135)
- Gottman, J. (1997): *Raising an emotionally intelligent child. The heart of parenting*. Simon & Schuster, New York.
- Graf, A. (2003): A psychometric test of a German version of the SPSI–R. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, **24**. 277–291.
- Grusec, J. E. és Davidov, M. (2007): Socialization in the family: The roles of parents. In: Grusec, J. és Hastings, P. (szerk.): *Handbook of socialization*. Guilford Press, New York. 284–308.
- Hampel, P. és Petermann, F. (2005): Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, **34**. 73–83. DOI: [10.1007/s10964-005-3207-9](https://doi.org/10.1007/s10964-005-3207-9)
- Higgins, J. P. és Thies, A. P. (1981): Problem solving and social position among emotionally disturbed boys. *American Journal of Orthopsychiatry*, **51**. 2. sz. 356–358. DOI: [10.1111/j.1939-0025.1981.tb01382.x](https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1981.tb01382.x)
- Józsa Krisztián (2013): Az elsajátítási motiváció életkori változása egy longitudinális vizsgálat tükrében. In: Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 85–104.
- Kasik László (2010): A szociálisérvék-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik László (2011): A szociálisérvék-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi hátterük 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **111**. 2. sz. 141–181.

- Kasik László (2012): A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 éves körében. *Magyar Pedagógia*, **112**. 4. sz. 243–263.
- Kasik László (2014): Development of social problem solving – A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology*. DOI: [10.1080/17405629.2014.969702](https://doi.org/10.1080/17405629.2014.969702)
- Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest. Megjelenés alatt.
- Kasik László és Gál Zita (2014a): Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusai véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, **114**. 3. sz. 189–213.
- Kasik László és Gál Zita (2014b): Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának? *Iskolakultúra*, **24**. 9. sz. 3–25.
- Kasik László és Guti Kornél (2015): A kortársi versengés és szociálisprobléma-megoldás kapcsolata serdülők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **70**. 1. sz. 179–195. DOI: [10.1556/0016.2015.70.1.11](https://doi.org/10.1556/0016.2015.70.1.11)
- Kasik László, Guti Kornél és Gáspár Csaba (2013): Hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók szociális-probléma-megoldó gondolkodása. *Magyar Pedagógia*, **114**. 1. sz. 49–63.
- Kasik László, Nagy Ágoston és Fűzy Annamária (2009): Szociálisprobléma-megoldás Kérdőív. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Kasik László, Tóth Edit és Zsolnai Anikó (2012): Német, spanyol és magyar diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodásának nem szerinti különbségei. In: Benedek András és Tóth Péter (2012): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és tartalmi összefoglalók*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 2012. november 8–10. 371.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2005): Social problem solving and the development of aggression. In: McMurrin, M. és McGuire, J. (szerk.): *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation, and evolution*. John Wiley & Sons Ltd., New York. 31–49. DOI: [10.1002/9780470713488.ch2](https://doi.org/10.1002/9780470713488.ch2)
- Kim, K. és Rohner, R. P. (2003): Parental warmth, control, and involvement in schooling: predicting in academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **33**. 127–140. DOI: [10.1177/0022022102033002001](https://doi.org/10.1177/0022022102033002001)
- Marion, M. (2003): *Guidance of young children*. Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Maydeu-Olivares, A., Rodríguez-Fornells, A., Gómez-Benito, J. és D’Zurilla, T. J. (2000): Psychometric properties of the Spanish adaptation of the Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R). *Personality and Individual Differences*, **29**. 699–708.
- McMurrin, M., Egan, V., Blair, M. és Richardson, C. (2001): The relationship between social problem-solving and personality in mentally disordered offenders. *Personality and Individual Differences*, **30**. 517–524. DOI: [10.1016/s0191-8869\(00\)00050-7](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00050-7)
- Molnár Gyöngyvér (2013): Mindennapi helyzetekben alkalmazott problémamegoldó stratégiák változása. *Iskolakultúra*, 7–8. sz. 31–43.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A. és Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, **26**. 2. sz. 137–144. DOI: [10.1080/01650250042000681](https://doi.org/10.1080/01650250042000681)
- Ptacek, J. T., Smith, R. E. és Dodge, K. L. (1994): Gender differences in coping with stress: When stressor and appraisals do not differ. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **20**. 4. sz. 421–430. DOI: [10.1177/0146167294204009](https://doi.org/10.1177/0146167294204009)
- Ptacek, J. T., Smith, R. E. és Zanas, J. (1992): Gender, appraisal, and coping: A longitudinal analysis. *Journal of Personality*, **60**. 747–770. DOI: [10.1111/j.1467-6494.1992.tb00272.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00272.x)
- Reid, J. B., Eddy, J. M., Fetrow, R. A. és Stoolmiller, M. (1999): Description and immediate impacts of a preventative intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology*, **24**. 483–517.
- Shure, M. B. (1999): *I can problem solve. An interpersonal cognitive problem-solving program*. National Institute of Mental Health, Washington.

A szociálisprobléma-megoldás fejlődése serdülőkorban – két longitudinális vizsgálat tapasztalatai

- Spivack, G., Platt, J. J. és Shure, M. B. (1976): *The problem-solving approach to adjustment*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Vitaro, C., Gagnon, F. és Tremblay, R. E. (1991): Parent-teacher agreement on kindergarteners' behaviour problems: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **33**. 7. sz. 1255–1261.  
DOI: [10.1111/j.1469-7610.1992.tb00944.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00944.x)
- Webster-Stratton, C. (1999): *How to promote children's social and emotional competence*. Sage, London.
- Webster-Stratton, C. (2011): *The incredible Years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. file:///The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf. Letöltés ideje: 2014. szeptember 9.
- Webster-Stratton, C. és Lindsay, W. D. (1999): Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, **28**. 1. sz. 25–43.  
DOI: [10.1207/s15374424jccp2801\\_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3)
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. és Hammond, M. (2001): Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, **30**. 3. sz. 283–302. DOI: [10.1207/s15374424jccp3003\\_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3003_2)
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Braunitzer Gábor (2014): Coping strategies at the ages of 8, 10 and 12. *Educational Psychology*. DOI: [10.1080/01443410.2014.916397](https://doi.org/10.1080/01443410.2014.916397)

## ABSTRACT

DEVELOPMENT OF SOCIAL PROBLEM-SOLVING – TWO LONGITUDINAL STUDIES

László Kasik

The aim of the studies was to shed light on changes in social problem-solving (SPS) among 12–14-year-olds (N=180) and 14–16-year-olds (N=149). Apart from self-assessment, adolescents were evaluated by mothers and teachers, thus allowing for an analysis of their opinions and of the ways in which family variables influence SPS at different ages. The SPSSI-R (D'Zurilla et al., 2002) was used, and the following factors were considered: positive problem orientation, negative problem orientation, rational problem-solving, impulsivity and avoidance. According to the results, there were no significant differences for any of the factors among 14-year-olds in either investigation; it was thus possible to interpret the results together. Mother-child ratings were the strongest; teacher-parent ones were the weakest. Negative problem orientation became more characteristic of students, and positive problem orientation decreased. Impulsivity was already high in the first year of the study and remained so throughout. Rationality and avoidance displayed an increasing tendency. Negative problem orientation and impulsivity are mostly accounted for by mothers' education, while rationality and positive problem orientation are explained by that of fathers. Family structure has a high explanatory value.

Magyar Pedagógia, 115(2). 139–153. (2015)  
DOI: [10.17670/MPed.2015.2.139](https://doi.org/10.17670/MPed.2015.2.139)

Levelezési cím / Adress for correspondence: Kasik László, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelélmélet Tanszék, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.