kasik_462_26

A TÁRSAS PROBLÉMÁK ÉS MEGOLDÁSUK JELLEMZŐINEK VIZSGÁLATA ÉS FEJLESZTÉSE

(AN ANALYSIS AND DEVELOPMENT OF THE CHARACTERISTICS OF SOCIAL PROBLEMS AND THEIR SOLUTIONS)

AKADÉMIAI DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

KASIK LÁSZLÓ

2026

Bevezetés

Az elmúlt csaknem 50 évben a szociális (társas, személyközi, interperszonális) probléma és megoldási folyamatának, a szociálisprobléma-megoldás vizsgálata a külföldi pszichológiai és neveléstudományi kutatások egyre fontosabb területévé vált. Az empirikus vizsgálatok eredményei meggyőzően bizonyítják, hogy a személyközi problémák értelmezése, az azokhoz való viszonyulás és megoldási módjaik igen meghatározó szerepet játszanak az életvezetésben, a társas kapcsolatok alakításában, a tanulmányi és a munkateljesítményben, valamint a pszichés jóllét alakulásában egyaránt (D'Zurilla et al., 2004). Magyarországon a 2000-es évekig alig foglalkoztak a társas probléma természetével, típusaival, életkori és nem szerinti változásával, valamint a szociálisprobléma-megoldás jellemzőivel, fejlődésével, illetve más, mediátor- vagy moderátortényezőkkel való kapcsolatával jól körülhatárolható elméleti keretek mentén és megbízható mérőeszközökkel. Ennek következtében hazánkban addig e terület tudatos, tervszerű iskolai fejlesztésére sem került sor (Kasik, 2015; Zsolnai, 2013).

Az elmúlt 20 évben végzett kutatómunkám fókuszában a társas problémák és megoldásuk gyermek-, serdülő- és fiatal felnőttkori jellemzőinek és változásának feltárása, valamint iskolai keretek között történő fejlesztése állt. Az akadémia doktori értekezés téziseiben először a szociális probléma és a szociálisprobléma-megoldás meghatározásával kapcsolatos elméleti modelleket és főbb kutatási eredményeket foglalom össze – mindezek képezték a saját, 2006-tól napjainkig végzett kutató- és fejlesztőmunkám keretét. Ezt követően a disszertáció céljait, majd ezek mentén a kutatások főbb eredményeit ismertetem. Az Összegzést követően a témában korábban közzétett publikációk, a disszertáció fejezetei szerinti eredmények, majd a disszertációban közvetlenül felhasznált irodalmak, végük a tézisekben hivatkozott irodalmak listája áll.

I. A doktori műben tárgyalt kérdéskör előzményei – külföldi kutatási modellek és eredmények

A szociális probléma fogalmának értelmezése a nem társas problémák kutatásából fejlődött ki, és az idők során több pszichológiai irányzat és tudományterület eredményei formálták. A korai definíciók leginkább a problémamegoldó személy és a probléma közötti akadályra, vagy a probléma tulajdonságaira helyezték a hangsúlyt (pl. Hayes, 1981). Később egyre inkább komplex, életszerű helyzetekként értelmezték a társas problémákat, és ez jellemzi a napjainkban végzett kutatásokat is (Chang et al., 2004). A társas problémákat kezdetben főként mint viselkedésben megjelenő negatív helyzeteket értelmezték, elsősorban különböző kommunikációs eszközök hatékonyságának vizsgálatát végezték többnyire magatartási nehézségekkel küzdő, illetve nehéz élethelyzetben lévő gyermekek és felnőttek körében (pl. Davis, 1966). Az 1980-as évektől a kognitív pszichológiai szemlélet hatására a problémamegoldást mint információfeldolgozó folyamatot kezdték vizsgálni (Bedell & Lennox, 1997). Ennek hatására született a napjainkban leginkább elfogadott meghatározás, miszerint a szociális probléma minden olyan társas helyzet, viszony vagy feladat, amely negatív érzelmekkel és gondolatokkal jár, így akadályozza az egyén hatékony működését és optimális alkalmazkodását (Chang et al., 2004). Az e megközelítés alapján – és nem kizárólag egy-egy szűk csoportba tartozó személyekkel – végzett kutatások (pl. Bedell et al., 1980; Landy 2009) kimutatták, hogy a problémák értelmezése az életkor előrehaladtával egyre komplexebbé válik: gyermekkorban főként konkrét példákat említenek, míg a serdülőkorúak már egyre absztraktabb és összetettebb definíciókat adnak, melyek lenyomatai mindennapi tapasztalataiknak és azok értelmezéseinek. Emellett a társas környezet – különösen a családi és a kortársi kapcsolatrendszer – jelentős hatást gyakorol arra, hogy az egyének milyen helyzeteket

tekintenek problémának és azokat hogyan próbálják kezelni. A kutatások többségében főként szülő–gyermek, kisebb mértékben kortársi és még kevésbé pedagógus–diák kapcsolatokban elemzik a szociális problémák tartalmát, szerkezetét és egyéni értelmezéseit.

A kutatások hamarabb irányultak a szociálisprobléma-megoldás folyamatára, mint a társas problémák empirikus feltárására. A különböző életkori szakaszokhoz, személyekhez és életeseményekhez kapcsolódó problématípusok azonosítása tette lehetővé a problématípusok szociálisprobléma-megoldással való összekapcsolását, segítve ezzel a minél életkorspecifikusabb iskolai fejlesztőprogramok kidolgozását és megvalósítását igen sok országban (Landy 2009; Webster-Stratton, 2011).

Ma általánosan elfogadott, hogy a szociálisprobléma-megoldás egy komplex, motivációs, kognitív, emocionális és viselkedéses folyamat, melynek célja a társas problémák kezelése (D'Zurilla et al., 2004). E folyamat kutatásának elméleti háttere több modellre épül, melyek számos mérőeszköz kidolgozását tették lehetővé. A modellek főként abban térnek el, hogy mely folyamatrészt állítják fókuszba, mit feltételeznek ezek kapcsolatáról, és milyen szerepet szánnak a társas környezetnek a problémamegoldó folyamatban. Ezek az eltérések a modellek meghatározta mérőeszközökben is jól tetten érhetők (Eskin, 2012).

Napjainkban a D'Zurilla és Goldfried (1971), a D'Zurilla és munkatársai (2004) által kidolgozott, majd a Chang és munkatársai (2004) által véglegesített modell a szociálisprobléma-megoldás egyik legmeghatározóbb elméleti kerete. Ez alapján készült az általunk is használt Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R; D'Zurilla et al., 2004). A modell jelentősége abban áll, hogy a társas problémához való orientációk (negatív, pozitív) és megoldói stílusok (racionális, impulzív, elkerülő) elkülönítésével operacionalizálható struktúrát kínál az empirikus vizsgálatok számára. Ugyanakkor a modell elsősorban az egyéni szintű folyamatok elemzésére alkalmas, kevésbé reflektál a társas kontextus dinamikus jellegére, a különböző személyekkel való problémamegoldás lehetséges eltéréseire, illetve „klasszikus"-nak nevezett orientáció–stílus kapcsolatok (pl. pozitív orientáció–racionális stílus; negatív orientáció–elkerülő stílus) mentén értelmezi a szociálisprobléma-megoldó folyamatot.

Frauenknecht és Black (2010) modelljükben nagy hangsúlyt helyeztek az értelmezési és a döntési mechanizmusokra, kevesebbet az érzelmi folyamatokra, illetve kiemelték, hogy a problémamegoldás jelentős mértékben társas tapasztalatokba ágyazottan zajlik. Modelljük alapja Spivack és Shure (1976) információ-feldolgozási modellje, ami magyarázza, hogy az SPSI–R alapjául szolgáló modellnél részletesebben írják le a problémadefiniálás, az alternatív megoldási módok generálásának és a választás (döntés) lépéseit, kiemelve a mentális reprezentációk és értelmezési sémák szerepét. Ez a részletezettség jelenik meg az általuk kifejlesztett, serdülőkorúak mérésére alkalmas SPSI–A-ben (Social Problem-Solving Inventory–Adolescents, Frauenknecht & Black, 2010), amit szintén adaptáltunk. Mindazonáltal ez az elméleti keret is elsősorban egymást követő lépésekből álló struktúraként írja le a szociálisprobléma-megoldást mint – elsősorban kognitív – folyamatot, miközben a valós társas helyzetek inkább ciklikus, visszacsatolásokkal és párhuzamosan zajló érzelmi és kognitív folyamatokkal írhatók le (Eskin, 2012).

A Strough és Keener (2013) által kidolgozott modellben az előbbieknél markánsabb szereppel bírnak a környezeti tényezők a szociálisprobléma-megoldás folyamatában és életkorral történő változásában. E modell központi kérdése, hogy a gondolkodási és az érzelmi folyamatok milyen viselkedésformákban jelennek meg konkrét társas helyzetekben, e viselkedésformák miként változnak az életkor előrehaladtával, és ebben a változásban milyen szerepet játszik a társas – családi, iskolai, munkahelyi – környezet. A modell jelentős mértékben hozzájárult a személyspecifikus szociálisprobléma-megoldás, valamint az elkerülő megoldói stílus megjelenésének korábbinál részletesebb feltárásához.

A szociálisprobléma-megoldás adott életkori működését és változását – más pszichikus összetevőkhöz hasonlóan – egyrészt a személyiség kognitív, emocionális és társas jellemzői (mediátorváltozók), másrészt a környezet tényezői (moderátorváltozók) befolyásolják (Rich & Bonner, 2004). A külföldi kutatások alapján viszonylag kevés kutatás foglalkozik a mediátorváltozókkal, jóval több a moderátorváltozókkal. A mediátorváltozók közül leggyakrabban a személyiségvonások, a szorongás, az érzelmek, az optimizmus–pesszimizmus és a perfekcionizmus szociálisprobléma-megoldással való kapcsolatát és egymásra hatásukat vizsgálják. A külföldi kutatások szerint az érzelmi stabilitás és az önszabályozás jelentős szerepet játszik a hatékony problémamegoldásban (Taylor & Aspinwall, 1996), míg az extraverzióval való kapcsolata általában gyenge (Watson & Hubbard, 1996). A szorongás különösen serdülőkorban befolyásolja a szociálisprobléma-megoldást: magasabb szorongás mellett gyakoribb a negatív orientáció és az elkerülő vagy impulzív megoldói stílus (Bond et al., 2002; Ruan et al., 2022). Az érzelmi folyamatok és az optimizmus szintén meghatározóak: a pozitív érzelmek és az optimista gondolkodás több alternatív megoldási lehetőség keresésével és pozitív orientációval jár együtt (Aspinwall et al., 2001; Isen, 2000). A perfekcionizmus esetében az adaptív és a maladaptív formák eltérő problémamegoldási mintázatokkal kapcsolódnak össze, például a maladaptív perfekcionizmus gyakrabban társul negatív orientációval és elkerülő viselkedéssel (Frost et al., 1990; Wang et al., 2021). Emellett kognitív tényezők – például a munkamemória-kapacitás – is hatással vannak a társas problémák kezelésére és a kapcsolatok minőségére (McQuade et al., 2013).

A moderátorváltozók közé elsősorban a családi és más környezeti tényezők (pl. barátok, kortársak, pedagógusok) tartoznak (Rich & Bonner, 2004). A kutatások szerint a családi kommunikáció, a szülők problémamegoldói mintái és a kötődési kapcsolatok meghatározó szerepet játszanak a gyermekek és serdülők problémamegoldásának alakulásában (Conger & Dogan, 2007; Masten & Coatsworth, 1998). A szülők által alkalmazott kommunikációs stratégiák, különösen a rávezető okfejtés, elősegítik a problémák komplexebb értelmezését és a hatékonyabb megoldási módok kialakulását (Hastings et al., 2005 Hoffmann, 1983). A családi háttér mellett a kortárskapcsolatok és az iskolai környezet is jelentős hatást gyakorolnak a szociálisprobléma-megoldás fejlődésére, különösen serdülőkorban, amikor a kortársak szerepe egyre meghatározóbbá válik (Jessor et al., 1998).

A kutatások összességében azt mutatják, hogy a szociálisprobléma-megoldás fejlődése komplex, több tényező kölcsönhatásában alakuló folyamat, melyben a személyes jellemzők és a szocializációs környezet egyaránt meghatározó szerepet játszanak, erősítve a szociálisprobléma-megoldásról Strough és Keener (2013) által gondoltakat.

2. A doktori mű célkitűzései

Az akadémiai doktori értekezésben a 2006-tól végzett kutató- és fejlesztőmunkámat foglaltam össze, melynek alapjai a nemzetközi kutatásokat meghatározó elméleti modellek, kutatási eszközök és eredmények voltak. Az értekezés célja az volt, hogy bemutassam az általam végzett kutatások, mérőeszköz-fejlesztések, illetve kidolgozott iskolai fejlesztőprogramok eredményeit. A kutatások célja az volt, hogy

(1) megismerjük, miként definiálják 4–23 évesek a szociális probléma fogalmát, milyen problémapéldákat adnak meg kortársaikkal, szüleikkel és pedagógusaikkal kapcsolatban, ezek hogyan változnak az életkorral (a definiálás és a problémapéldák csoportosítására egy-egy rendszert dolgoztunk ki, melyek a hétköznapi pedagógiai munka során mint megfigyelési eszközök alkalmazhatók);

(2) feltárjuk, mi jellemzi a szociálisprobléma-megoldás SPSI–R és SPSI–A által mért összetevőit és ezek változását (az alapkutatásokhoz mindkét kérdőívet adaptáltuk; keresztmetszeti és longitudinális vizsgálatokat végeztünk serdülők – 12–18 évesek – körében; elkészítettük a kérdőívek személyspecifikus – kortárssal, szülőkkel, pedagógusokkal kapcsolatos problémák alapján történő értékelésre lehetőséget adó – változatait; triangulációt alkalmazva megismertük a szülők és a pedagógusok véleményét a diákok szociálisprobléma-megoldásáról);

(3) az alapkutatások eredményei alapján kidolgozzuk a negatív orientációt és az elkerülő megoldói stílust részletesebben mérő kérdőívet annak érdekében, hogy pontosítani lehessen a „klasszikus" orientáció–stílus kapcsolatokat (személyközpontú elemzéssel mintázatokat, profilokat határoztunk meg);

(4) megismerjük a szociálisprobléma-megoldás különböző mediátor- és moderátorváltozókkal való kapcsolatát (az elvégzett összefüggés-vizsgálatok közül a disszertációban az induktív gondolkodással, a szorongással, a perfekcionizmussal, az iskolai kiégéssel, a családi háttérrel, a hátrányos helyzettel, valamint a barátsággal való kapcsolatát mutattam be); valamint

(5) az empirikus vizsgálatok alapján iskolai segítő-fejlesztő programokat dolgozzunk ki és valósítsunk meg (két program eredményeit ismertettem az értekezésben).

A disszertációban bemutatott munkámat ezen pontok alapján foglalom össze a tézisek 3. fejezetében.

3. Főbb eredmények

3.1. A szociális probléma definiálása és problémapéldák 4–23 évesek körében

Hazai mintán 2006 előtt nem történt olyan átfogó vizsgálat, amely különböző életkorú gyermekek, serdülők és fiatal felnőttek (egyetemisták) körében elemezte volna a szociális probléma meghatározását és a különböző személyekkel kapcsolatos problémákat. Ennek feltárására öt vizsgálatot (2010–2015 között évente) végeztünk. Célunk annak azonosítása volt, hogy miként határozzák meg óvodások (4 és 6 évesek), diákok (7, 10, 12, 14, 16, 18 évesek) és fiatal felnőttek (20 és 23 éves egyetemisták) a társas problémát, hogyan alakulnak az életkor és nem szerinti különbségek, és milyen példát adnak szülővel, kortársakkal (osztály-/csoporttársakkal) és pedagógussal (osztályfőnökkel, választott oktatóval) kapcsolatos problémára, illetve azonosítható-e ezen a téren is életkor és nem szerinti eltérés. A kutatássorozatban összesen 1674-en (4 éves: 155, 6 éves: 135, 7 éves: 190, 10 éves: 187, 12 éves: 155, 14 éves: 172, 16 éves: 225, 18 éves: 175, 20 éves: 145, 23 éves: 135) vettek részt.

A definíciókat egy általunk kidolgozott rendszer alapján kategorizáltuk (1. táblázat). A kategóriarendszer egyrészt kapcsolódik a Chang és munkatársai (2004) által leírt, a szociálisprobléma-megoldás orientációra (pozitív, negatív) és megoldói stílusra (racionalitás, impulzivitás, elkerülés) vonatkozó folyamatrészeihez. A kategorizálásnál a definíció definíciójából (Frege, 2000) indultunk ki: egy fogalom jelentésének meghatározása olyan szavakkal, amelyek között nincs a definiálandó szó, tehát nem áll fenn a körbenforgás (A = def B).

Az 1. táblázatban szereplő 31 kategória közül az (1)-be azok tartoznak, amelyek a probléma szó ismétlését tartalmazzák, fennáll a körbenforgás, tehát nem definíciók. A (2) és a (3) kategóriákba azok, amelyek szintén nem definíciók, hanem pozitív (2) vagy negatív (3) példák: konkrét társas helyzetet, eseményt írnak le, vagyis problémapéldák. Azokat a leírásokat

minősítettük pozitívnak, amelyek ezt nyelvileg egyértelműen kifejezik (pl. Az a probléma, amikor nagyon nagy öröm ér.). A (4)–(8) kategóriák azokat a meghatározásokat foglalják magukban, amelyek pozitív példát és megoldásra utalást – (4) meg kell oldani, (5) meg lehet oldani, meg tudom oldani, (6) nem kell megoldani, (7) nem lehet, nem tudom megoldani, (8) elkerülendő, nem kell megoldani – is tartalmaznak. A (9) kategóriába a pozitív példát és kettő vagy több, azonos vagy különböző megoldásra utalást is adó kijelentések tartoznak. A (10)–(14) kategóriák elemei negatív példát és megoldásra utalást – (10) meg kell oldani, (11) meg lehet oldani, meg tudom oldani, (12) nem kell megoldani, (13) nem lehet, nem tudom megoldani, (14) elkerülendő, nem kell megoldani – is tartalmaznak. A (15) kategóriába a negatív példát és kettő vagy több, azonos vagy különböző megoldásra utalást is adó kijelentések tartoznak. A (16) kategóriába pozitív tartalommal bíró definíciók, a (17)-be negatív tartalmat kifejező definíciók tartoznak. A (18)–(23) kategóriák a (16)-os kiegészített változatai a problémamegoldásra utalással, a (24)–(29) kategóriák a (17)-es kiegészített változatai a probléma megoldására való utalással. A (30)-as kategóriába tartozók pozitív tartalmú definíciók példával kiegészítve, a (31)-esbe soroltak negatív tartalmú definíciók példával.

1. táblázat. A társas probléma definiálásának kategóriarendszere

Nem definíció				Definíció (A = def B) + kiegészítések				Kevert
(1) Ismétlés (körben-forgás)	Példa	Pozitív példa + megoldásra utalás	Negatív példa + megoldásra utalás	(16) Pozitív	(17) Negatív	Pozitív + megoldásra utalás	Negatív + megoldásra utalás	Definíció + példa
	(2) Pozitív	(4) Kell	(10) Kell			(18) Kell	(24) Kell	(30) Pozitív
	(3) Negatív	(5) Lehet, tudom	(11) Lehet, tudom			(19) Lehet, tudom	(25) Lehet, tudom	(31) Negatív
		(6) Nem kell	(12) Nem kell			(20) Nem kell	(26) Nem kell	
		(7) Nem lehet, nem tudom	(13) Nem lehet, nem tudom			(21) Nem lehet, nem tudom	(27) Nem lehet, nem tudom	
		(8) Elkerülendő	(14) Elkerülendő			(22) Elkerülendő	(28) Elkerülendő	
		(9) Vegyes (4–8 keveredése)	(15) Vegyes (10–14 keveredése)			(23) Vegyes (18–22 keveredése)	(29) Vegyes (24–28 keveredése)	

A problémapéldák kategóriarendszerét (2. táblázat) a probléma forrása, helyzethez való kötöttsége, szerkezete és megnyilvánulása alapján alakítottuk ki (Chang et al., 2004). A probléma forrása lehet az egyén (Én) vagy a másik (Másik) vagy én és a másik együtt (Mi). A további szempontok azonosak mindegyik forrásnál. A helyzethez való kötöttség azt fejezi ki, hogy a probléma konkrét helyzethez kapcsolódik vagy általánosító. Mind a konkrét, mind az általánosító szemponthoz a szerkezeten belül a probléma önálló vagy kapcsolt, utóbbi kettő (vagy több) probléma összekapcsolása. Az önálló probléma a megjelenés szerint lehet viselkedés vagy tulajdonság, a kapcsolt lehet viselkedés vagy tulajdonság vagy vegyes (viselkedés és tulajdonság). Mindezek alapján például a 13-as kategóriába (a 2. táblázatban példaként bolddal kiemelt sor) az a probléma tartozik, aminek forrása a másik, egy konkrét helyzethez kötött, illetve kapcsolt, vagyis a példa két vagy több problémát tartalmaz, és a probléma valamilyen viselkedésben nyilvánul meg. A besorolási munka során azt tapasztaltuk, hogy annak egyes részeihez nem tudunk példát sorolni. A teljes minta 10%-a írt kapcsolt problémát, így ezt a kategóriát is elhagytuk a rendszerből. Ennek következtében 12 kategóriával végeztük el az ezekbe tartozó problémapéldák elemzését: Én-Konkrét-Viselkedés, Én-Konkrét-Tulajdonság, Én-Általánosító-Viselkedés, Én-Általánosító-Tulajdonság, Másik-Konkrét-

Viselkedés, Másik-Konkrét-Tulajdonság, Másik-Általánosító-Viselkedés, Másik-Általánosító-Tulajdonság, Mi-Konkrét-Viselkedés, Mi-Konkrét-Tulajdonság, Mi-Általánosító-Viselkedés, Mi-Általánosító-Tulajdonság.

2. táblázat. A problémapéldák komplex rendszer szerinti kategorizálásának eredeti struktúrája

Forrás	Helyzethez való kötöttség	Szerkezet	Megjelenés	Kategória
Én	helyzethez *kötött* (konkrét)	önálló (egy)	viselkedés	1.
			tulajdonság	2.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	3.
			tulajdonság	4.
			vegyes	5.
	helyzethez *nem kötött* (általánosító)	önálló (egy)	viselkedés	6.
			tulajdonság	7.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	8.
			tulajdonság	9.
			vegyes	10.
Másik	**helyzethez *kötött* (konkrét)**	önálló (egy)	viselkedés	11.
			tulajdonság	12.
		kapcsolt (kettő vagy több)	**viselkedés**	**13.**
			tulajdonság	14.
			vegyes	15.
	helyzethez *nem kötött* (általánosító)	önálló (egy)	viselkedés	16.
			tulajdonság	17.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	18.
			tulajdonság	19.
			vegyes	20.
Mi	helyzethez *kötött* (konkrét)	önálló (egy)	viselkedés	21.
			tulajdonság	22.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	23.
			tulajdonság	24.
			vegyes	25.
	helyzethez *nem kötött* (általánosító)	önálló (egy)	viselkedés	26.
			tulajdonság	27.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	28.
			tulajdonság	29.
			vegyes	30.

A szociális probléma definiálása alapján az életkori csoportok elkülönülése a kategóriák arányainak különbözőségéből fakad. A legfiatalabbak főként konkrét helyzeteket (problémapéldákat) adtak meg, melyek nem definíciók. Körükben a definícióalkotás, a rendszerezés egyik formája (Nagy, 2003) tapasztalati úton történik; absztrakt gondolkodás, általánosítás kevésbé várható. E példák aránya az életkor előrehaladtával fokozatosan kevesebb, és nő a negatív tartalmú, valódi definíciók aránya. Ahogyan egyre absztraktabbá válik a gondolkodás, úgy csökken a konkrét példák aránya, és már a 10 évesek által adott definíciók jelentős része tartalmaz megoldásra utalást is. Landy (2009), illetve Rich és Bonner (2004) szerint ez azt mutatja, hogy a probléma definiálásakor már ekkor folyamatban gondolkodnak a gyerekek. A szociálisprobléma-megoldás vizsgálatai alapján a problémapéldák mintaként jelennek meg a különböző problémahelyzetekben, amit Frauenknecht és Black (2010) be is épített a szociálisprobléma-megoldás folyamatát leíró modellbe. A társas probléma definiálásának életkori különbségei jól tükrözik a szociálisprobléma-megoldás általunk feltárt életkori sajátosságait, amiről a 3.2 alfejezetben lesz szó.

Baumgardner és munkatársai (1986) szerint amikor példát kérünk társas problémára, problémaforrást tárunk fel, ami értelmezhető a problémák attribúciójának méréseként. Ez annak

vizsgálata, hogy miként (kinek a viselkedésével, tulajdonságával) magyarázzuk a felmerülő nehézségeket, ami magában foglalja nemcsak annak megértését, hogy miért merült fel a probléma, hanem annak megértését is, hogy ki a felelős érte, illetve a probléma természete hogyan befolyásolja (hogyan befolyásolhatja) a felek kapcsolatának jövőjét. Ezen értelmezési keret mentén az anyákkal, az apákkal és a pedagógusokkal kapcsolatos problémák esetében 4–10 éves korban a saját konkrét (helyzethez kötött) viselkedés és tulajdonság forrásként való megadása a legnagyobb arányú. Ezek a példák tükrözik mindazt, amit – feltehetően – magukról hallanak a mindennapokban a gyerekek a felnőttektől: „visszhangpéldáknak" neveztük el ezeket, melyek a „miért vagyok rossz", „mit nem csináltam jól" kifejtéseiként értelmezhetők. Ezen problémapéldák aránya fokozatosan csökken, arányuk a fiatal felnőtteknél már elenyésző. A serdülőkorúak már a másik (apa, anya, pedagógus) viselkedését és tulajdonságát adták meg jelentősebb arányban, vagyis jóval kritikusabban szemlélik őket, magukat pedig kevésbé (vagy nem verbalizálják ezt). A kritikusság a fiatal felnőtteket is jellemzi, ám náluk ez személyek mentén jobban differenciált. Másként látják a szüleiket, hiszen az anyával kapcsolatban a saját, a másik és a közös jellemzők, az apák esetében leginkább a közös tulajdonságok jelentek meg problémaként. Az oktatóknál leginkább a másik, az oktató viselkedése volt a problémaforrás.

A kortársakkal kapcsolatos problémák esetében – ahol nem a gyerek-szülő/felnőtt alá-fölérendeltségi viszony befolyásolja jelentős mértékben az interakciókat – a saját viselkedés és tulajdonság mindegyik életkorban jóval kisebb arányban jelent meg, mint a másik helyzetbeli viselkedése, általános, róla megtapasztalt viselkedése és tulajdonsága, ami a kortársakkal szembeni nagyon kritikus hangvételt, a másik hibáztatását és a felelősség hárítását is kifejezi. A másik jellemzőinek problémaként való megadása 12 éves kortól egyre gyakoribb, és csak a 20–23 éveseknél jelentek meg gyakrabban a közös jellemzők, vagyis annak kifejezése, hogy mindketten hibásak vagyunk (lehetünk) a nehéz helyzet kialakulásért. A társas felelősséget (Weiner, 1985) is mutató problémapéldák aránya a többi kategória arányánál jóval kisebb, és a legtöbb az apával kapcsolatos problémák között található. Azt, hogy ez a diák–pedagógus kapcsolatot leíró példákban alig fordul elő, jól szemlélteti az egyik 14 éves diák példája: „Amikor valami rosszat teszek, és a tanár, aki sose hibás, haragszik.". A szülő/felnőtt és a kortárs menti elkülönülés nagyon jól látható volt az SPSI–R-rel végzett személyspecifikus szociálisprobléma-megoldás (adott személyre gondolva kell kitölteni a kérdőívet) vizsgálatakor is, amit a 3.2 alfejezetben foglaltam össze.

A problémapéldák eloszlásában nem szerinti különbséget főként a serdülőkorúak körében azonosítottunk, az egyetemistáknál alig volt eltérés a nők és a férfiak által felsorolt problémák arányában. A legtöbb eltérés a 14, a 16 és a 18 éves lányok és fiúk között volt, és ezek főként kortársakkal kapcsolatosak, legkevésbé pedagógusokkal. Ahol a fiúk adtak meg több – konkrét helyzetre vagy általánosító – példát, azok szinte mindegyike a másik viselkedéséről szólt. Ez jól értelmezhető az SPSI–R-rel végzett vizsgálatok eredményeinek és az attribúciós megközelítés összekapcsolásával: 14–18 éves korban a fiúkra jellemzőbb az elkerülés, a helyzetből való kilépés, a saját felelősség nagyfokú hárítása, mely döntést meghatározza az, hogy a probléma természete alapján a kapcsolat jövőjét negatívan ítélik meg. Ezzel szemben a lányok vagy az egyetemista nők példáinak forrása között megjelenik az én, a másik és a mi is, illetve a probléma jóval többször általánosító tulajdonság, nem konkrét helyzetben mutatott viselkedés. Mindez utal egyrészt nagyobb mértékű felelősségre (nagyobb mértékű, hiszen nem kizárt a fiúk esetében sem a saját felelősség megfogalmazása), másrészt 14-15 éves kortól a lányok részletesebb problémahelyzet-elemzésére, több szempont alapján történő következtetés levonására (D'Zurilla et al., 2004).

A problémadefiníció és a problémapéldák feltárásakor mindenképpen fontosnak tartottuk a szülőkkel – és mindkét szülővel – kapcsolatos problémák vizsgálatát, így nem elemeztük azok adatait, akik nem a szüleikkel élnek (pl. rokon neveli, gondozóval él). Ez kismértékű mintavesztést eredményezett. És bár a háttérkérdőív alapján tudtuk, hogy kik élnek

csak az egyik szülővel, arányuk nem tette lehetővé azt, hogy összevessük azokkal, akik nukleáris családban élnek. Ez torzíthatta is az eloszlást, hiszen tudjuk, hatással van a problémák azonosítására a családszerkezet (pl. Bzostek & Berger, 2017). Illetve a 14–18 évesek jelentős hányada kollégista volt, a 22 évesek többsége nem szüleivel élt, így a velük együtt töltött idő is befolyásoló tényező. Fiatal felnőttekkel végzett jövőbeni kutatáskor azt is érdemes figyelembe venni, hogy kapcsolatuk szüleikkel, kortársaikkal és oktatóikkal merőben eltér a serdülőkorúak kapcsolataitól. A keresztmetszeti vizsgálatból változásokra semmiképp nem következtethetünk, de az adatok alapján feltételezhető mintázatok végpontját a 18 évesek csoportja adja, nem az egyetemistáké.

Érdemes a jövőben ismételt vizsgálattal feltárni a problémapéldák változását, új problémák megjelenését, illetve összekapcsolódásukat, figyelembe véve az adott időszak életeseményeit (Baltes et al., 1980). Így tágabb kontextusba helyezhető az adott társas probléma, ami lehetővé teszi a megoldási módok és azok kiválasztási okainak részletesebb megértését is (például a kapcsolt problémák esetén már negatívvá vált a viszonyulás, ami miatt változott a megoldói stílus is).

Mind a problémadefiníciók, mind a problémapéldák feltárására használt kategóriarendszer alkalmazható megfigyelési szempontrendszerként. Annak érdekében, hogy óvodapedagógusok és tanítók hatékony megfigyeléseket végezzenek és a látottak szakszerűen elemezzék, módszertani segédanyagot dolgoztunk ki számukra, a szempontrendszert elméleti háttérrel, életkori sajátosságokkal és a megfigyelést segítő instrukciókkal egészítettük ki (Kasik et al., 2017).

3.2. Alapkutatások, az SPSI–R és az SPSI–A adaptálása, longitudinális és keresztmetszeti vizsgálatok

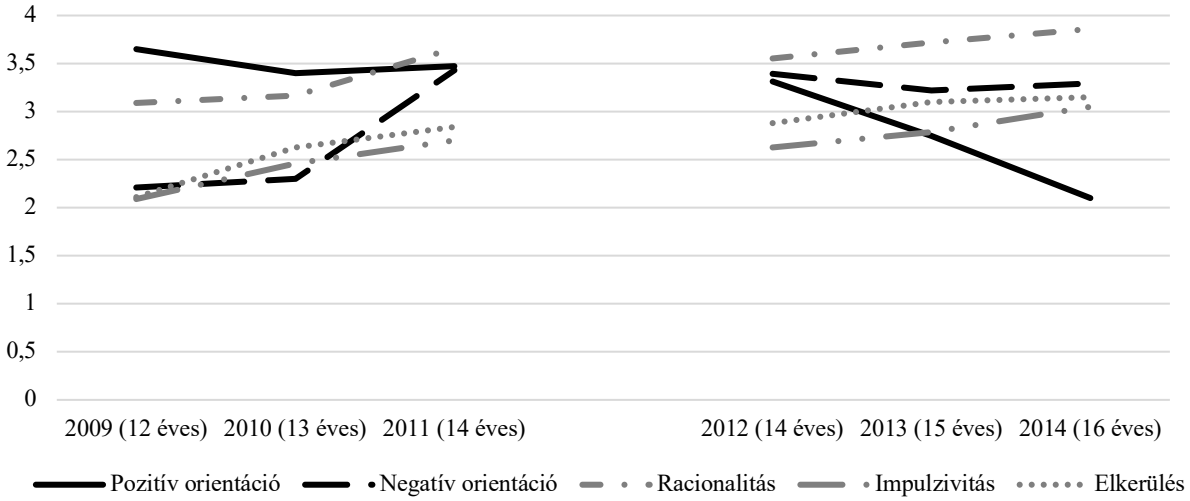
3.2.1. Az SPSI–R-rel végzett longitudinális vizsgálatok és a diákok felnőttek általi értékelése

A kutatásaink célja kezdetben az volt, hogy rendelkezzünk hazai adatokkal a szociálisprobléma-megoldás életkor és nem szerinti sajátosságairól, ami megalapozhatja hazai iskolai kísérletek, fejlesztőprogramok kidolgozását. A kutatások többségében a 2009-ben általunk – 12, 14, 16 és 18 évesek körében (N = 861) – adaptált SPSI–R-t (D'Zurilla et al., 2002) alkalmaztuk. A kérdőív 25 kijelentést tartalmaz, ezek öt faktorba csoportosulnak (pozitív és negatív orientáció, racionális, impulzív és elkerülő megoldói stílus). A kijelentéseket ötfokú (0: egyáltalán nem jellemző rám – 4 = nagyon jellemző rám) skálán kell megítélni. Az angol és a magyar kérdőív szerkezete megegyezik, nem kellett a hazai adaptálás során kijelentést elhagyni, illetve minden kijelentés az eredeti faktorhoz tartozik.

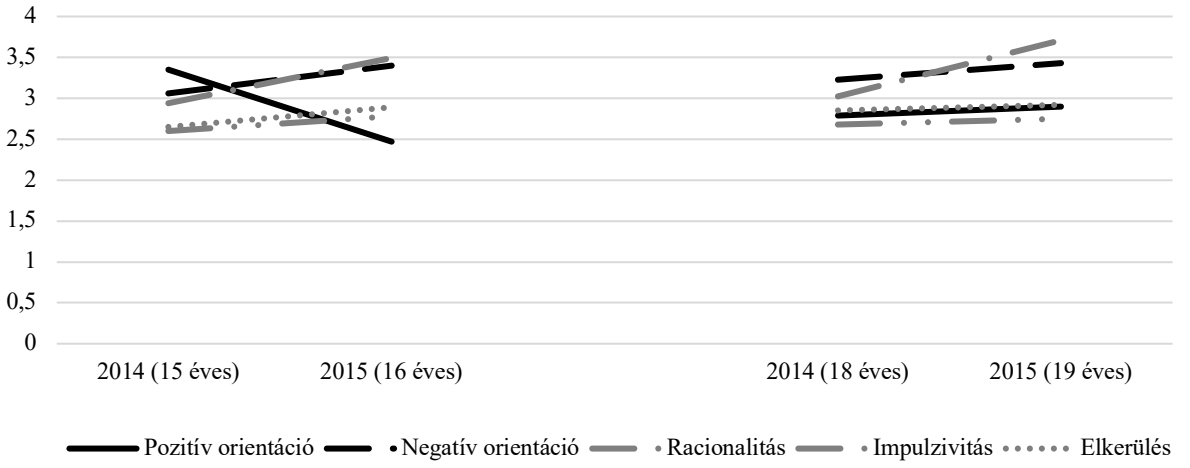
A mai napig megvalósított közel 20 keresztmetszeti kutatásból háromhoz tartozott longitudinális felmérés, vagyis az első kutatást további követte ugyanazokkal a diákokkal, minden esetben körülbelül egy évvel később. Ilyen vizsgálatra 2009-ben, 2012-ben és 2014-ben került sor az SPSI–R-rel. Az első, 2009-es kutatásban 12 éveseket (n = 154) kezdtünk vizsgálni, majd 13 éves (n = 150) és 14 éves (n = 144) korukban is kitöltötték a kérdőívet, a diákok általános iskolai tanulók voltak (6–8. évfolyamosok). 2012-ben 14 évesekkel (n = 210) kezdtük meg a kutatást, őket követtük 15 éves (n = 195) és 16 éves (n = 192) korukban. Az első évben 8. évfolyamosok voltak, majd 9. és 10. évfolyamos gimnazisták. A harmadik, 2014-es kutatásban 15 évesekkel (n = 177) és 18 évesekkel (n = 190) kezdtük meg a vizsgálatot, őket a tervezett két év helyett még egyszer vizsgáltuk 16 éves (n = 173) és 19 éves (n = 168) korukban. A 15–16 és a 18 évesek gimnáziumi és szakközépiskolai (ma szakgimnáziumi) tanulók voltak, a 19 évesek egyetemisták. Mindegyik minta esetében a lányok aránya 51–62% közötti volt.

A longitudinális kutatások (1. és 2. ábra) önjellemzéssel kapott adatai összességében azt mutatják, hogy a pozitív orientáció 14 éves kortól csökken jelentősen, míg a negatív orientáció

14 éves korig nő, majd magas a serdülőkor alatt, ami leginkább az énhatékonyság, az önmagamban való hit és a kompetenciaérzés negatív változását jelenti az SPSI–R kijelentéseinek értékelése alapján. A negatív orientációval hasonlóan változik a racionális és az elkerülő megoldói stílus: értékük 14 éves korig nő, majd kevésbé változik a magas érték, ám a racionalitás növekedést mutat 18 és 19 év között. Az impulzív stílus hamarabb változik, 12–14 éves kor között, és ez a magas érték jellemzi a későbbi életkorban lévőket is, ami összefügg a negatív orientáció magas értékével.



1. ábra. A szociálisprobléma-megoldás (SPSI–R) változása 12–16 éves kor között (a 2009-ben és a 2012-ben megkezdett longitudinális vizsgálatok eredményei, átlag)



2. ábra. A szociálisprobléma-megoldás (SPSI–R) változása 15–16 és 18–19 éves kor között (a 2014-ben megkezdett longitudinális vizsgálatok eredményei, átlag)

A nem szerinti különbségek vizsgálata alapján a racionális, az elkerülő és az impulzív stílus változása ellentétes a 14–16 éves korosztályban: a fiúk esetében erősödik a racionalitás, és jelentős (életkoronként 33–42%) azoknak az aránya, akiknél ez elkerüléssel kapcsolódik össze. A lányoknál az impulzivitás a legmarkánsabb megoldói stílus, ami elkerüléssel ritkábban fonódik össze. Több nemzetközi kutatás (pl. Chang et al., 2004; Temel, 2008; Wang, 2009) is azt emeli ki, hogy a nem önmagában nem határozza meg jelentős mértékben a szociálisprobléma-megoldás alakulását, nem tekintik alapvető mediátorváltozónak,

ugyanakkor a saját kutatásaink alapján a nem szerinti, elsősorban stílusösszekapcsolások részben magyarázatot adnak a fiúk és a lányok eltérő problémamegoldó viselkedésére, illetve a fiú-lány kapcsolatok dinamikájára is – ezt a barátságfunkciók és a szociálisprobléma-megoldás kapcsolatának feltárása is megerősítette, amiről a 3.4 alfejezetben lesz szó részletesen.

A feltárt életkori és nem szerinti jellemzőket gazdagítja a diákok szociálisprobléma-megoldásának szülők és pedagógusok általi értékelése. A 2009-ben és a 2012-ben induló kutatásban triangulációt alkalmaztunk: az anyák (az apák nagyon kis arányban – 3% – vállalták a kutatásban való részvételt) és az osztályfőnökök is értékelték minden évben a diákokat. A longitudinális vizsgálat során minden vizsgált életkorban az anyák és a diákok értékelésének kapcsolata erősebb volt, mint a pedagógusok és a diákok értékelésének kapcsolata. Az anyák és a diákok a negatív orientációról gondolkodtak leginkább hasonlóan és a racionális problémamegoldásról a legkevésbé azonos módon (az anyák szerint jobban jellemző a gyerekekre a racionális stílus). A pedagógusok és a diákok leginkább a racionalitást, legkevésbé a pozitív orientációt látták hasonlóan (a diákok magukat racionálisabbnak). Az anyák és a pedagógusok értékelésének kapcsolata volt a leggyengébb mindegyik életkorban, és az impulzivitásról vélekedtek a leginkább hasonlóan, legkevésbé a racionális problémamegoldásról (az anyák szerint ez jobban jellemzi a diákokat). Jól látható, hogy az anyák felül-, míg a pedagógusok alulértékelték a diákokat több területen. Ugyanakkor a triangulációval végzett vizsgálat eredményei a problémamegoldás értékelésének kontextusfüggőségére hívják fel a figyelmet: nem mindegy, milyen környezet tapasztalatai alapján ítélik meg a felnőttek a gyerekek működését (Sureda-Garcia et al., 2021).

Ezekben a longitudinális vizsgálatokban az apák nem értékelték a diákokat, azonban óvodások szociálisprobléma-megoldását feltáró vizsgálataink (Kasik & Gál, 2016; Szitás et al., 2025) alapján az anyák és az apák véleménye eltér, és minél idősebbek a gyerekek, az apák és a pedagógusok véleménye annál jobban hasonló. A felnőttek értékelése közötti eltérést egy keresztmetszeti, 12, 14 és 16 évesek körében végzett vizsgálatunk (Kasik et al., 2018) során is tapasztaltuk: az anyák és a diákok véleménye a leginkább hasonló a szociálisprobléma-megoldás megítélésében, erősségét tekintve ezt követi az apák és a diákok véleménye, majd az anyák és az apák értékelése, ennél gyengébb az apák és a pedagógusok véleménye közötti kapcsolat, és legkevésbé az anyák és a pedagógusok ítélete hasonló. Szignifikáns életkor szerinti eltérést ebben a sorrendben nem azonosítottunk, ami megerősíti azt a megállapítást, hogy a serdülőkor egészét tekintve – bár a családszerkezettől, a családon belüli funkciók megélésétől, a szülői mintáktól, a kötődéstől és a tagok közötti kommunikációtól függően nagy egyéni eltérések mellett – a kapcsolati közelség alapján leginkább az anyák azonosítják a gyermek társas működését úgy, ahogyan azt a gyermek magáról gondolja, amit általában magyaráz az, hogy gyakoribb és gazdagabb (nem feltétlenül pozitív következményekkel járó) információáramlás zajlik gyermek és anya között, mint gyermek és apa között (De Los Reyes et al., 2019). Ugyanakkor a kapcsolati közelség, valamint a szülő és gyermek közötti kommunikáció mintázatai nem univerzálisak. Ezek alakulását befolyásolja az adott társadalmi-kulturális közeg, ami meghatározza a családi szerepeket, az érzelmi közelség elfogadott formáit, valamint a kapcsolati mintázatok normáit is.

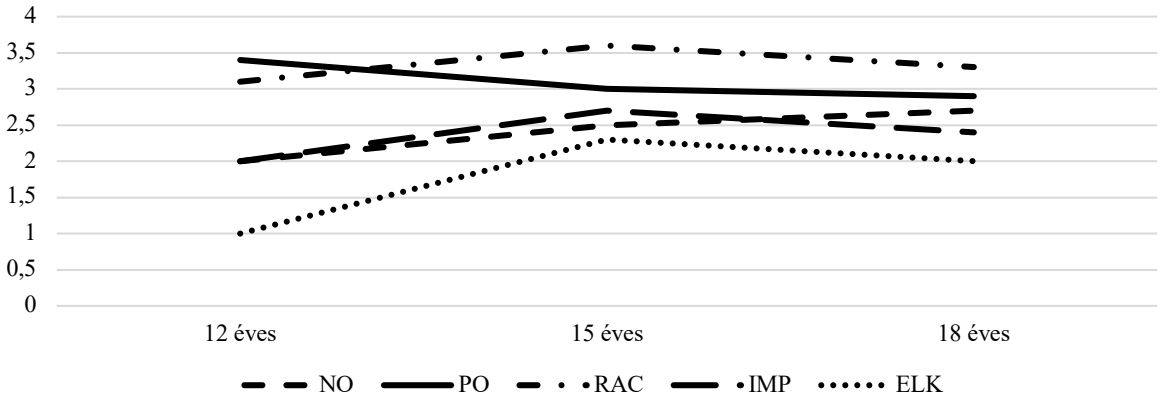
A serdülőkorban tapasztalható szülőkről való leválás és egyúttal a kortársak szerepének és fontosságának megnövekedése az egyik oka annak, hogy kevésbé azonos módon látják a gyerekek saját helyzetüket és az apák gyermekük viselkedését. Az apák gyakran tekintik szabályszegésnek vagy ellenszegülésnek az ebben a folyamatban megmutatkozó autonómiatörekvést, így kapcsolatuk is gyakran konfliktusos gyermekükkel, és többen ezt tekintik az apa–pedagógus értékelési hasonlóság egyik alapjának (Olofson & Schoppe-Sullivan, 2022; Zhang et al., 2024). Óvodások, prepubertás és serdülő gyerekeknél egyaránt azt tapasztalták (pl. Santos et al., 2020; Winterbotton et al., 2008), hogy a szülők és a pedagógusok eltérően ítélik meg a gyerekek viselkedését, amit a család és az intézmény eltérő közegével

magyaráznak. Bár ebben is jelentős egyéni különbségek vannak, de általános jellemző, hogy az iskola sokkal strukturáltabb, szabálykövetésre késztetőbb, teljesítményalapú környezet, mint a család, ahol a diákok másként viselkednek, mint otthon, amiben szerepe van a kortársakhoz való, a valahova tartozás igényét kielégítő igazodásnak is. Az értékelés során – a szerepek és az elvárások eltérései miatt – a pedagógusok főként a szabálykövetésre és a felelősségvállalásra fókuszálnak, ezzel szemben a szülők – főként az anyák – a személyes, érzelemalapú interakciókra.

3.2.2. Az SPSI–R-rel végzett keresztmetszeti vizsgálatok – pszeudolongitudinális elemzések

A longitudinális kutatások mellett jóval több keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk az elmúlt 20 évben az SPSI–R-rel. A 12, 15 és 18 évesek külön-külön történő mérései alapján a serdülőkor egészére életkori trendeket lehet becsülni a GAMM (Generalized Additive Mixed Models) alkalmazásával, ami megfelelően kezeli a különböző minták nem lineáris életkori mintázatait. Az életkori hatás becslésére (pszeudolongitudinális elemzésre) három keresztmetszeti vizsgálat (2016, 2021, 2024) adatait egyesítettem az IDA (Integrated Data Analysis) segítségével (n_{12} = 268, n_{15} = 327, n_{18} = 340). Az adatok együttes kezelése (N = 935) lehetővé tette, hogy ezekből általánosíthatóbb következtetéseket vonjunk le, miközben az elemzés figyelembe veszi a minták közötti eltéréseket. E kutatások diákjainak családiháttér-jellemzői hasonlóak voltak, mint a longitudinális kutatásban résztvevőké.

A 3. ábra alapján az életkor hatása mind az öt faktor esetében szignifikáns és nem lineáris, vagyis az életkorral összefüggő változások görbe mentén alakulnak, nem egyszerű lineáris növekedés vagy csökkenés formájában. Ugyanakkor az életkor nagyon kis mértékben magyarázza a faktorok varianciáját (1,2–2,4%), ami azt jelzi, hogy mind az orientáció (NO, PO), mind a megoldói stílusok (RAC, IMP, ELK) serdülőkori alakulásában további tényezők jóval fontosabb szerepet játszanak, mint az életkor, erősítve a korábbi külföldi kutatások és az általunk végzett longitudinális vizsgálatok eredményeit egyaránt. A negatív orientáció és a pozitív orientáció esetében a változás hasonló (növekvő negatív és csökkenő pozitív orientáció), mint amit a longitudinális kutatások alapján tapasztaltunk. Ám a megoldói stílusoknál (a racionalitás a serdülőkor közepéig nő, majd jelentősen nem változik, az impulzivitás és az elkerülés magas, majd kismértékben csökken) a serdülőkor végén látható csökkenő tendenciát nem azonosítottuk.



3. ábra. A szociálisprobléma-megoldás (SPSI–R) feltételezett változása a GAMM-elemzés alapján 12, 15 és 18 évesek adatain (predikciós görbék, átlag)

A longitudinális és a pszeudolongitudinális elemzések eredményei nem mondanak egymásnak ellent. A két kutatás mintája igen eltérő, az utóbbi esetében 935 diák adatait

elemeztük, és ilyen mintanagyságnál nagyon kis mértékű változás (trend) is szignifikáns lehet, mivel a modell nagy érzékenységgel ismeri fel a mintázatokat. Az egyéni eltérések jelentősebbnek bizonyulnak, mint bármelyik mért terület (faktor) fejlődési íve, hiszen például a temperamentum, a szülői nevelési stílus, a családi és az iskolai minták, egyéb pszichés jellemzők és problémák sokkal nagyobb varianciát okoznak, mint önmagában az életkor. Ennek pedagógiai gyakorlati jelentősége is van, fejlesztés szempontjából például alátámasztja Webster-Stratton és Lindsay (1999) megállapítását, miszerint egy programot elsősorban nem az átlagos életkori sajátosságok mentén érdemes szervezni, sokkal fontosabb a résztvevők egyéb – a fejlesztendő területet befolyásoló – jellemzői. A GAMM-eredmények alapján főként a korai és a középső serdülőkorban változnak a szociálisprobléma-megoldás SPSI–R-rel mért összetevői, a késői serdülőkorban kevésbé, ami magyarázza a variancia kis mértékét. A késő serdülőkori csökkenésnek – feltehetően – a mintaösszetétel torzító ereje játszik szerepet (például több szorongó, nagyon jól vagy kevésbé jól teljesítő, pszichés problémával rendelkező diák került a mintába), még annak ellenére is, hogy a minták közötti hatás (random variancia) egyik faktor esetében sem mutatott jelentős statisztikai eltérést.

Az empirikus eredmények alapján javaslatot tettem az értekezésben az SPSI–R alapját képező elméleti modell kiegészítésére és pontosítására. Ennek lényege, hogy a szociálisprobléma-megoldás meghatározásakor érdemes az orientációs és a megoldói részfolyamatok kölcsönhatását, valamint a személyes és a környezeti tényezők egymásra gyakorolt hatását együttesen figyelembe venni (l. a disszertáció Összegzés alfejezetét).

3.2.3. Az SPSI–R-rel végzett személyspecifikus problémamegoldás feltárása

A 2012-ben végzett kutatás célja a személyspecifikus szociálisprobléma-megoldás vizsgálata volt. E kutatásban is az SPSI–R-t alkalmaztuk. A kérdőív tartalmán, szerkezetén nem változtattunk, csak az instrukcióban fogalmaztuk meg a személyspecifikusságot mind a diákoknak, mind a felnőtteknek. A diákoknak négyszer kellett kitölteniük a kérdőívet (anya, apa, osztályfőnök, kortársak viszonyában – diák-diák értékelés nem volt), a kitöltések között több hét telt el. A kutatásban 10 (n = 150, M = 10,31, SD = 0,71), 14 (n = 149, M = 14,19, SD = 0,43) és 16 évesek (n = 160, M= 16,23, SD = 0,78) vettek részt (N = 459), az almintákban 54–61% volt a lányok aránya. A kutatási időszak alatt mindegyik gyermek családjával élt, illetve dokumentummal alátámasztott hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanuló nem volt a mintában, ahogyan az előzőekben ismertetett kutatásokban sem. A 10 és a 14 évesek általános iskolai tanulók, a 16 évesek gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai diákok voltak. A diákok mellett az anyák, az apák és az osztályfőnökök is értékelték a diákokat (ebből adódóan a szülők száma megegyezik a diákok számával). A vizsgálatban 26 pedagógus vett részt (mindegyik nő, osztályfőnök).

A negatív orientáció mind a három korosztályban az anyákkal kapcsolatos problémák esetében bírt a legkisebb rangátlaggal, ennél nagyobb az apákkal és a pedagógusokkal kapcsolatosaknál, és leginkább a kortársakkal megélt problémák esetében jelent meg. A pozitív orientáció rangátlagai mindegyik korosztályban az anya-kortárs-apa-pedagógus sorrendben csökkentek, vagyis legkisebb a pedagógussal megélt problémahelyzetekben. A racionalitás esetében nem azonos a rangátlagok csökkenő sorrendje a három korosztályban: a 10 éveseknél az anya-apa-pedagógus-kortárs, a 14 éveseknél az anya-apa-kortárs-pedagógus, a 16 éveseknél a kortárs-anya-apa-pedagógus volt a sorrend. Az impulzivitás esetében mind a három életkorban a rangátlagok csökkenő sorrendje azonos volt: pedagógus-kortárs-anya-apa. Az elkerülésnél a csökkenő sorrend azonos volt a 10 és a 14 éveseknél: pedagógus-kortárs-apa-anya, a 16 éveseknél ettől kismértékben tért el: pedagógus-kortárs-anya-apa.

Bár keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk 10, 14 és 16 évesekkel (a 10 évesek bevonása azért volt fontos, hogy lássuk a serdülőkor előtti állapotot, amit korábban nem tettünk meg), és

nem pontosan azokban az életkorokban, mint a longitudinális kutatások során, azonban azok főbb tendenciáival, valamint az akkor kért anyai és pedagógusi értékelésekkel együttesen értelmezve, összhangban állnak a diákok értékelései az ott kapott fejlődési változásokkal. Ami e kutatás nagyon fontos eredménye, hogy képet kaptunk arról, kivel és milyen viszonyulások és stílusok határozzák meg a diákok problémamegoldását. Ezek az eredmények árnyalják azt a képet, amit a diákok nem személyspecifikus problémamegoldásáról korábban feltártunk.

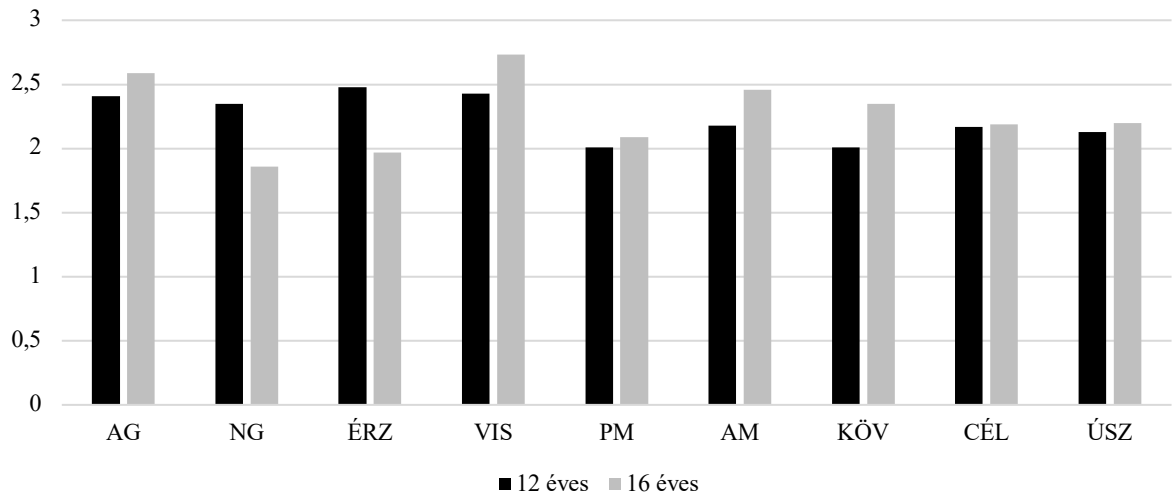
A Kendall-féle konkordancia együttható, ami a személyek (anya, apa, kortárs, osztályfőnök) elkülönülésének mértékét fejezi ki, eltérő az SPSI–R faktorainál. Ezek az eltérések mutatják meg leginkább a hasonlóságokat és az eltéréseket. A negatív orientáció esetében a 16 éveseknél mérséklődött a fiatalabbaknál azonosított elkülönülés, ami értelmezhető a negatív énhatékonyság, a problémák megoldásába vetett alacsony hit általános megjelenéseként. Ezzel szemben erősödött az elkülönülés a pozitív orientáció esetében: míg 10 és 14 éves korban kismértékű, addig a 16 éveseknél közepes erősségű, vagyis ennek kapcsolati differenciálódása az életkor előrehaladtával erősödik. Ez kifejezheti azt, hogy míg a negatív orientáció általánosítható, vagyis a diákok környezetében lévő személyektől csaknem függetlenül ez a viszonyulás gyakran jellemző serdülőkorban, addig a pozitív orientáció jobban érzékeny a problémahelyzetben lévő másik félre, erősítve azt a kutatási eredményt, hogy nem csökken olyan mértékben minden kapcsolatban, mint ahogyan nő a negatív viszonyulás általában a kapcsolatokban (l. erről a hátrányos helyzetűekkel végzett kutatás eredményét és annak értelmezését a 3.4 alfejezetben). Ennél is erősebb kapcsolatspecifikusságra utalnak a racionalitásnál kapott növekvő W-értékek, szinte megfordul a sorrend, összevetve a 10 és 16 éveseket, és ezt a megoldói stílust sokkal inkább alkalmazzák kortársi közegben a 16 évesek, mint a 10 évesek. Ezzel szemben kevésbé éles elkülönülést mutatnak az impulzivitásnál a rangátlagok, ami – a negatív orientációhoz hasonlóan – a serdülőkorra markánsan jellemző, ezen adatok alapján sokféle kapcsolatban. Igen stabil differenciálódást mutat az elkerülés mindhárom korosztályban. Már a 10 éveseknél is közepes ennek erőssége, és ennél a stílusnál is az látható – akárcsak az impulzivitásnál –, hogy a pedagógusokkal kapcsolatos problémahelyzetekben fordul elő leginkább, és ezekkel kapcsolatban a pozitív orientáció és a racionális stílus a legkevésbé.

3.2.4. Az SPSI–A-vel végzett keresztmetszeti vizsgálatok

A szociálisprobléma-megoldás kognitív folyamatát az SPSI–R-nél részletesebben leíró elméleti modellt dolgozott ki Frauenknecht és Black (2010). Ez az alapja az általuk létrehozott SPSI–A-nek (Social Problem-Solving Inventory–Adolescent), amit szintén adaptáltunk 12 (n = 222, M = 12,12, SD = 0,89) és 16 éves (n = 258, M = 16,23, SD = 1,02) diákok (N = 480) mintáján (Kasik et al., 2017). A kérdőív magyar változata az eredeti 10 helyett kilenc faktoros és 54 kijelentést tartalmaz (I. Automatikus gondolatok; II. Gondolatok; Érzelmek; Viselkedés; III. Probléma meghatározása; Alternatív megoldási módok keresése; A lehetséges megoldási módok következményeinek végiggondolása; Célmeghatározás; Újraszervezés). E struktúra megfelelő modellilleszkedést mutatott mindkét életkori mintán, és a feltáró faktorelemzés értékei is megfelelőek voltak, akárcsak a kérdőív megbízhatósági mutatói.

Az SPSI–A faktorai elsősorban a kognitív folyamatokat tárják fel személyspecifikusság nélkül, a kérdőív kevésbé méri a problémahelyzethez való viszonyulást, mint az SPSI–R. A faktoronkénti életkori eltéréseket a 4. ábra szemlélteti. A 12 évesekre a negatív gondolatok és érzelmek megjelenése problémaazonosításkor és megoldáskor gyakoribb, mint a 16 éveseknél, ami ebben az életkorban akadálya lehet az adaptív problémamegoldásnak. A hatásméretek alapján ezek alakulását az életkor jelentősen meghatározza, amivel kapcsolatban Robson és munkatársai (2020) kiemelik, hogy a középső és a késői serdülőkorban az érzelemszabályozás javulása és több kognitív képesség (pl. induktív gondolkodás, kombinálás) fejlődése csökkenti

a nehezített, problémás helyzetekben a negatív érzelmek alapján történő döntést és kivitelezést (viselkedést). A további adatokból az látszik, hogy a csökkenő negatív gondolatok és érzelmek lehetővé tehetik a korábban hatékony kommunikációs, viselkedéses eszközök alkalmazását, valamint a problémamegoldás viselkedésben való megnyilvánulását úgy, hogy a döntés előtt megtörténik több megoldási lehetőség számbavétele és a lehetséges következmények végiggondolása – ezek esetében a 16 évesek értékei szignifikánsan magasabbak. Azonban a probléma meghatározása, a célmeghatározás, valamint az utólagos kiértékelés értéke jelentősen nem különbözött a két korosztálynál. Frauenknecht és Black (2010) szerint a problémát általános (az eddigi problémahelyzetek alapján ragadja meg az egyén) és specifikus (a helyzet jellemzőit középpontba állító) meghatározás jellemzi, ám amennyiben a korábbi tapasztalatok gyors döntést eredményeznek, a speciális jellemzők háttérbe szorulnak. Ez téves vagy pontatlan, olykor általánosító következtetéshez vezethet, ami befolyásolhatja a célok megfogalmazását is, hiszen a helyzethez jól illeszkedő, abból kiinduló definiálás nélkül az elérni kívánt cél pontatlan lehet, félreértésekre adhat okot. És mindez hat az esetleges újraszervezésre, mivel a gyors döntést követően a helyzet lezárása után kevésbé érezheti szükségét az egyén a történtek átgondolásának és korrekciójának, aminek eredménye a következő hasonló helyzet megoldásában segíteni tudna. Ezen adatok alapján e három, egymással szoros kapcsolatban álló részfolyamat hasonló e két korosztálynál.



4. ábra. A szociálisprobléma-megoldás (SPSI–A) jellemzői 12 és 16 éves korban (N = 480) – AG: Automatikus gondolatok; NG: Negatív gondolatok; ÉRZ: Érzelmek; VIS: Viselkedés; PM: Probléma meghatározása; AM: Alternatív megoldási módok keresése; KÖV: A lehetséges megoldási módok következményeinek végiggondolása; CÉL: Célmeghatározás; ÚSZ: Újraszervezés

Az SPSI–R-rel végzett keresztmetszeti és longitudinális kutatásaink eredményei alapján a serdülőkorra erőteljes impulzív problémamegoldás (gyors és érzelemalapú döntés, saját érdek előtérbe állítása, negatív gondolatok és érzések a másik iránt) jellemző, illetve nő a racionalitás (tények középpontba helyezése, kontroll a negatív érzelmek felett, több lehetőség végiggondolása, asszertív kommunikáció) is. Összevetettük az ebben a kutatásban szintén felvett SPSI–R és az SPSI–A által feltárt jellemzőket. A korrelációs értékekből az látható, hogy az SPSI–A három faktorával (problémameghatározás, célmeghatározás, újraszervezés) az impulzivitás negatív közepes erősségű kapcsolatban áll mindkét életkorban, és a racionalitással gyenge pozitív a kapcsolatuk. Az impulzivitás hátráltathatja a probléma pontos definiálását, a célok meghatározását és az utólagos kiértékelést, átgondolást, illetve az ezeken a területeken érzékelt kudarc növelheti az impulzivitást. Az automatikus gondolatok kivételével azoknál az SPSI–A-faktoroknál, ahol a 16 évesek értek el magasabb értéket (alternatív megoldások,

következtetés, viselkedésben való megnyilvánulás), a racionális stílussal való kapcsolatuk közepes pozitív erősségű, és az impulzivitással mind a két életkorban gyenge negatív a kapcsolatuk. Az SPSI–R-elemzések azt mutatják, hogy ebben az életkorban az elkerülés gyakorisága nő. Az újraszervezéssel mindkét életkorban közepes negatív erősségű a kapcsolata az elkerülő megoldói stílusnak, ami a helyzet gyors lezárását, vagy a megoldás előtti gyors kilépést – csökkentve az utólagos átgondolás esélyét mint értelmezési lehetőséget – erősítheti.

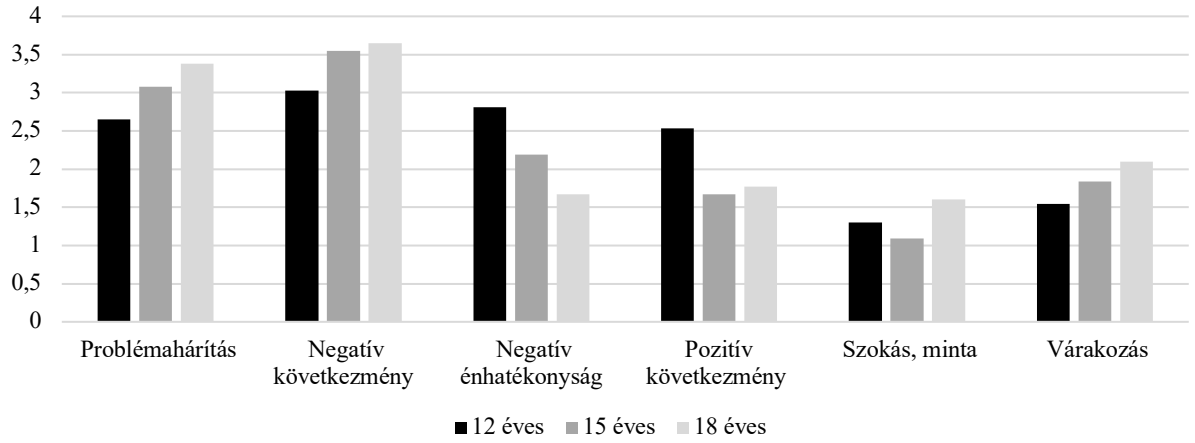
3.3. A negatív orientációt (NEGORI) és az elkerülő stílust (Elkerülés Kérdőív) mérő kérdőívek kidolgozása; személyorientált elemzések

3.3.1. A NEGORI kidolgozása és mérési eredményei

Mind a keresztmetszeti, mind a longitudinális kutatások egyik markáns eredménye a negatív orientáció (alacsony sikerbe vetett hit, negatív énhatékonyság, negatív érzelmek, gondolatok a helyzetről, a másikról és magamról) serdülőkori jelentős változása, az énhatékonyság csökkenése. D'Zurilla és munkatársai (2004) szerint ennek impulzivitással és/vagy elkerüléssel való összefonódása diszfunkcionális problémamegoldást eredményez, de több saját felmérésünk eredményei is felhívták arra a figyelmet, hogy a negatív orientáció az életkor előrehaladtával egyre gyakrabban mutat szoros kapcsolatot a racionalitással (ahogyan a pozitív orientáció is az impulzivitással vagy az elkerüléssel). Az SPSI–R negatív orientáció faktora nem teszi lehetővé e viszonyulás árnyaltabb mérését (pl. van-e ennek az egyén számára haszna, mi a forrása ennek a viszonyulásnak), ezért dolgoztuk ki a Negatív Orientáció Kérdőívet (NEGORI, Kasik et al., 2018).

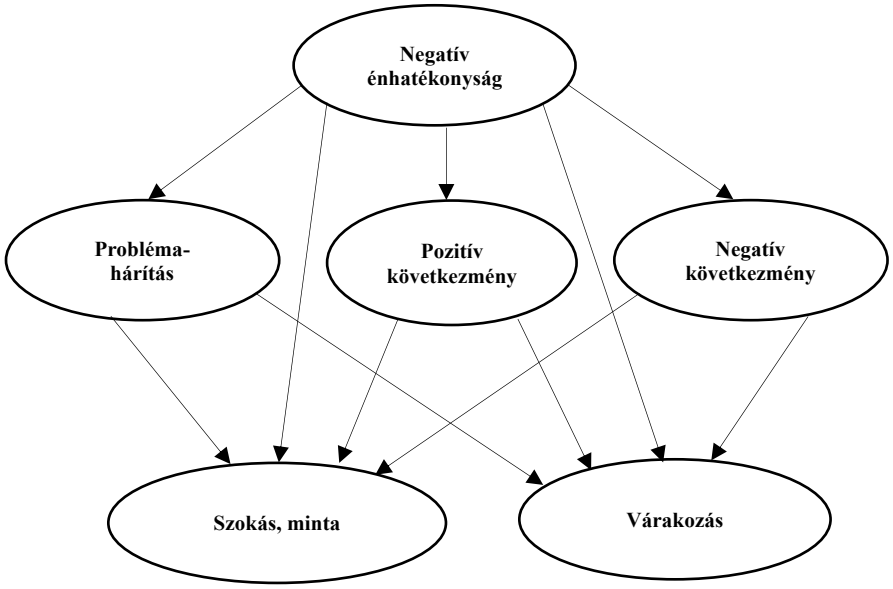
A kidolgozott kérdőívvel két életkori mintán végeztünk elemzéseket. Az első mérést 2016 őszén szerveztük 12 (n = 310, M = 12,13, SD = 0,78), 15 (n = 301, M = 15,07, SD = 0,45) és 18 éves (n = 341, M = 18,11, SD = 0,52) diákok körében (N = 952). Mindegyik életkorban hasonló volt a nemek aránya (életkori sorrendben $n_{lány,}$ = 56, 54, 58%). A második mérést 2017 tavaszán végeztük szintén 12 (n = 290, M = 12,05, SD = 0,76), 15 (n = 270, M = 15,12, SD = 0,41) és 18 éves (n = 275, M = 17,90, SD = 0,62) diákokkal (N = 835), és az utóbbi mérésnél két hét múlva ismételt adatfelvételre is sor került. A nemek aránya ugyancsak mindhárom életkorban hasonló volt (életkori sorrendben $N_{lány}$ = 55, 56, 57%), illetve az anyák iskolai végzettsége mentén a három alminta szintén nem különbözött szignifikánsan egymástól.

Az első felmérés adataival feltáró faktorelemzést végeztünk. Az elemzés alapján ugyanazon hat faktor különült el mindhárom életkorban: (1) problémahárítás (4 item), (2) negatív következmény (4 item), (3) negatív énhatékonyság (3 item), (4) pozitív következmény (3 item), (5) szokás, minta (3 item) és (6) várakozás (3 item). Mindegyik NEGORI-faktornál azonosítottunk életkori különbségeket (5. ábra), melyek – keresztmetszeti vizsgálat révén – életkori változást nem fejeznek ki. A negatív énhatékonyság esetében az életkori minták átlagértékei szignifikánsan különböznek, az életkorral fokozatosan csökkenő tendenciára utalnak. Szintén csökkenésre utalnak a pozitív következmény értékei, ám ennél a faktornál a két idősebb korosztály nem különül el szignifikánsan. Mindezzel szemben a negatív következmény és a problémahárítás a 15 és a 18 évesekre együttesen szignifikánsan jellemzőbb, mint a 12 évesekre, valamint a szokás, minta és a várakozás faktoron egyaránt a 18 évesek értek el magasabb értéket. A problémahárítás és a negatív következmény esetében a szórásértékek mindhárom életkorban, illetve a várakozásnál a 12 és a 15 éveseknél kisebbek, mint a többi faktornál és életkornál, ami az adott életkori csoporton belüli egyéni különbségek kisebb mértékére utal.



5. ábra. A NEGORI-faktorok életkori eltérései 12, 15 és 18 évesek körében (átlag, N = 952)

A második (2017) mérés adatain megerősítő faktorelemzéssel ellenőriztük a NEGORI faktorszerkezetét. A feltáró faktorelemzés során elkülönített hat faktorral végzett elemzés illeszkedésmutatói megfelelőek voltak mind a három életkorban. E mérés adataival útelemzést végeztünk, amivel a változók egymásra gyakorolt hatásának elméleti modelljét (6. ábra) teszteltük. A korábbi kutatások eredményei, valamint az általunk végzett mérés során feltárt interkorrelációs együtthatók alapján azt feltételeztük, hogy a modell központi változója a negatív énhatékonyság, ami közvetlenül hat mindegyik változóra, valamint a problémahárítás, a negatív és a pozitív következmény közvetlenül hat a szokás, minta és a várakozás változóra. A modell illeszkedése megfelelő volt mindegyik almintán, ugyanakkor több feltételezett kapcsolat nem volt szignifikáns. Ezeket töröltük, az így kapott végső modell illeszkedése megfelelő volt mindegyik mintán.



6. ábra. A változók (NEGORI-faktorok) kapcsolatának elméleti modellje

Az útelemzés alapján – az elméleti modellnek megfelelően – mindhárom életkorban a negatív énhatékonyság a központi komponens, közvetlenül hat a problémahárítás, a negatív következmény, a pozitív következmény és a várakozás faktorra, valamint a problémahárítás és a pozitív következmény közvetlenül hat a szokás, minta változóra. Ez a kapcsolatrendszer egészül ki a 15 évesek mintáján a problémahárítás és a várakozás, a pozitív következmény és a

várakozás, valamint a negatív énhatékonyság és a szokás, minta közvetlen kapcsolatával. A 15 és a 18 évesek kapcsolatrendszere közel azonos, az értékek sem különböznek jelentős mértékben. A negatív következményre kizárólag a negatív énhatékonyság hat mindhárom mintán, és az elméleti modellel ellentétben ez a változó szignifikánsan nincs hatással más változóra. A második mérés (2017) során ismételt mérést is végeztünk. A második és a két hét múlva megismételt mérés eredményei nem különböztek szignifikánsan. A két mérés adatainak korrelációelemzése alapján a faktorok közötti kapcsolatok pozitívak, 0,51 és 0,72 közöttiek, a teljes kérdőív esetében a 12 éveseknél 0,63, a 15 éveseknél 0,67 és a 18 éveseknél 0,62.

A 2016-os és a 2017-es mérés adatain végzett elemzések egyező életkori különbségeket mutattak. A vizsgálatok alapján a negatív énhatékonyság és a pozitív következmény értékei csökkenő tendenciára utalnak, míg az életkorral növekvő tendencia feltételezhető a negatív következmény, a problémahárítás, a szokás, minta és a várakozás faktor esetében, melyek egyrészt megerősítik a korábban feltárt negatív orientáció (SPSI–R) serdülőkori növekedését, valamint mutatják a környezet, a mások általi problémamegoldás mint minta erős hatását. A fiúk és a lányok 2016-ban kimutatott különbségeit szintén azonosítottuk, illetve a 2017-es mintán a 15 éveseknél nemcsak a problémahárítás és a szokás, minta, hanem a várakozás faktoron is a fiúk értek el magasabb átlagértéket.

A NEGORI-faktorok menti életkori eltérések, a két kérdőív faktorainak kapcsolatai, valamint a megannyi korábbi kutatási eredmény alapján a NEGORI-jellemzők árnyalják az SPSI–R-rel kapott életkori sajátosságokat, hiszen a problémákkal és az azok megoldásával kapcsolatos negatív énhatékonyság életkori eltérései csökkenő tendenciára utalnak. Ugyanakkor a negatív következményekkel való számolás egyre erőteljesebben jelenik meg, és csökken a pozitív következménybe vetett hit mértéke – valószínű, ezek együttesen táplálják a negatív énhatékonyság érzését egy-egy problémahelyzetben. A negatív viszonyulás mint minta, illetve a várakozás és a problémahárítás az életkorral növekvő tendenciát mutat, melyek megjelenését szocializációs hatások eredményezik: a családtagok, a pedagógusok és a kortársak negatív viszonyulása hat a diákok ilyen jellegű viszonyulására. A problémahárítás (nem én vagyok a hibás, ezért nem kell tennem semmit) értelmezhető a felelősségvállalással szorosan összekapcsolva is, de felveti a probléma, a problémában a viszonyok értelmezésének, átlátásának nehézségét, hiányát is. A várakozás összefügg az elkerülő problémamegoldó stílussal, amit a validitásvizsgálat eredménye is megerősített. Scheier és munkatársainak (1986), valamint Chang és Sanna (2001) kutatásai alapján a magas negatív énhatékonyság alakulásában jelentős szerepet játszik a közvetlen környezetben élők (család, kortársak) viszonyulása, viselkedése. A pesszimista serdülők kevés lehetséges megoldást vesznek számba, nagyon gyakran főként érzelmeik alapján döntenek, aminek eredménye igen sokszor a probléma megoldásának elkerülése. Ezt a kapcsolatrendszert szintén tükrözik a validitásvizsgálat eredményei: a racionális megoldói stílussal negatív, az impulzívval és az elkerülővel pozitív a kapcsolata a szokás, minta és a várakozás faktornak. E két ok életkorral egyre inkább meghatározó jellege alátámasztja Frauenknecht és Black (2010) azon kutatási tapasztalatát, miszerint a problémamegoldást – annak orientációs és megoldói folyamatát egyaránt – az életkor előrehaladtával egyre többször meghatározzák múltbéli tapasztalatok szokások és minták formájában.

Sem a 2016-os, sem a 2017-es vizsgálat során nem azonosítottunk a 12 éves lányok és fiúk között jelentős különbséget egyik NEGORI-faktornál sem. Az SPSI–R-rel végzett longitudinális mérések során is azt tapasztaltuk, hogy a mért területeken 13-14 éves kortól mutathatók ki számottevő nem szerinti különbségek. Ez összhangban áll azokkal a fejlődéslélektani kutatási eredményekkel (pl. Hill & Lynch, 1983; Steinberg, 2014), amelyek szerint a problémahelyzethez való viszonyulásban és az érzelemszabályozásban (a probléma okozta frusztráció kezelésében) a nem szerinti eltérések többnyire a serdülőkor közepétől válnak markánssá, amikor a nemiszerep-elvárások és az ezekhez kapcsolódó szocializációs

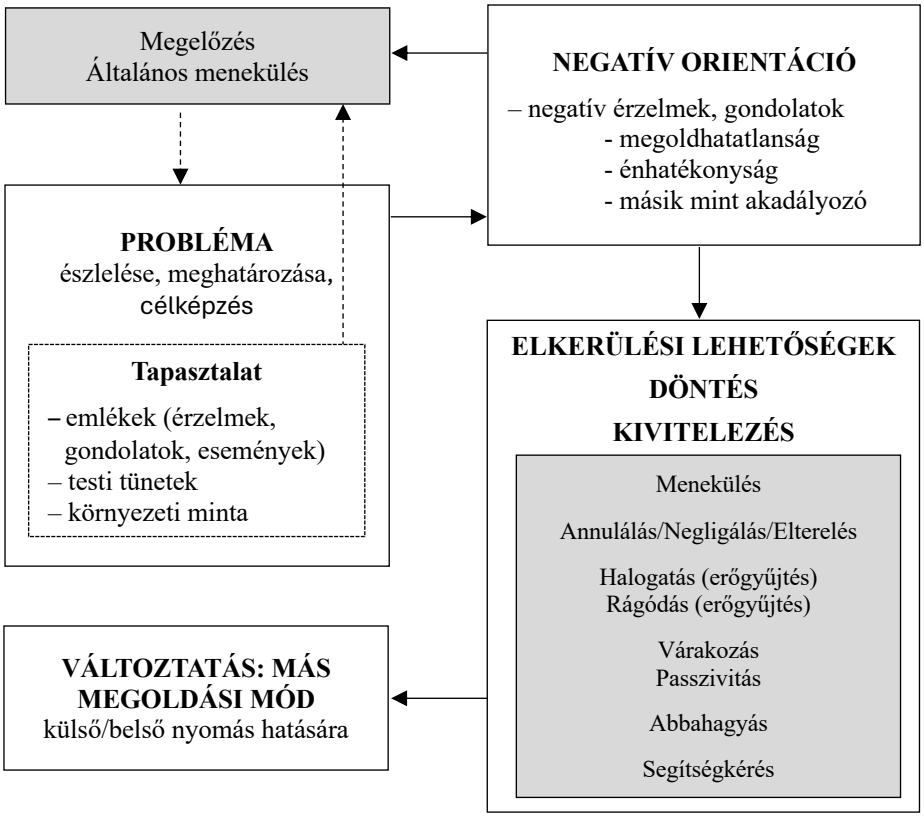
hatások felerősödnek. Rose és Rudolph (2006) a különbséget a lányokra jellemzőbb fokozott interperszonális érzékenységgel magyarázzák.

Az egy faktorral mért negatív orientáció (SPSI–R) a korábbi vizsgálatok alapján a lányokra volt jellemzőbb serdülőkorban. A NEGORI e tekintetben is differenciáltabb képet nyújt, hiszen a 15 évesek körében a problémahárítás és a szokás, minta faktoron (a 2017-es vizsgálatban a várakozás faktoron is) a fiúk, míg a negatív következmény esetében a lányok értékei voltak magasabbak. A negatív következménytől való félelem mint visszatartó erő kizárólag a lányok válaszaiban jelent meg, ami tükrözi azt a kutatási adatot (Grusec & Davidov, 2007), miszerint rájuk jellemzőbb, hogy a problémák, vitás helyzetek megoldásának módját jobban meghatározza mások véleménye (az ebben megfogalmazott elvárás), illetve problémamegközelítésük érzelemközpontúbb, ami a megélésre és a reakciókra egyaránt vonatkozik (pl. Grusec & Davidov, 2007; Ladd, 2005). A negatív következmények anticipációja tükrözheti a társas jóváhagyás elvesztésétől való félelmet is, ami Laursen és Collins (2009) szerint a lányok társas működését jobban meghatározza, mint a fiúkét.

3.3.2. Az Elkerülés Kérdőív kidolgozása és mérési eredményei

A szociálisprobléma-megoldás esetében a nemzetközi kutatások során leggyakrabban alkalmazott, jó megbízhatósági mutatókkal rendelkező kérdőívek jellemzően az elkerülés mint viselkedés szűk körét mérik, többnyire egyetlen faktor mentén, és elsősorban azokat a formákat ragadják meg, amelyeket diszfunkcionálisnak tekintenek – ilyen az SPSI–R is. Ennek következtében az elkerülésről nyert adatok gyakran nem nyújtanak részletes képet arról, hogy az egyes elkerülésformák miként kapcsolódnak egymáshoz, az elkerülő viselkedés során milyen gondolatok és érzelmi folyamatok húzódnak meg, illetve milyen módon történik az elkerülés felfüggesztése, például segítségkérés vagy mások javaslatára történő aktív problémamegoldás formájában. A 7. ábra tartalmazza azokat a területeket és elkerülésformákat (szürke hátterű részek), amelyek együttesen adják az általunk kidolgozott kérdőív elméleti keretét. Az empirikus vizsgálat során – a mérőeszköz alkalmazhatóságának vizsgálatakor – nem a teljes elméleti keretet, hanem csak a kiválasztott elkerülésformákat és néhány folyamatrészt, illetve kapcsolatukat vizsgáltuk. Célunk egyrészt az volt, hogy egy olyan kérdőívet dolgozzunk ki, amellyel az elkerülés több – az eddigi kutatások alapján pozitívnak, adekvátnak és negatívnak, diszfunkcionálisnak tartott – formája egyszerre mérhető, másrészt az, hogy az eredmények alapján az elkerülés részfolyamatairól és az elkerülésformák kapcsolatairól is megfogalmazhassunk következtetéseket.

A kidolgozott kérdőív bemérését 15 (n = 248, M = 15,07, SD = 0,45) és 18 évesek (n = 242, M = 17,66, SD = 0,44) körében (N = 490) végeztük el. A feltáró és a megerősítő faktorelemzést is elvégeztük a teljes és a két életkori almintán is. Az első feltáró faktorelemzés során nem adtunk meg faktorszámot. Ennek eredményeképpen az elméleti 20 faktor helyett a teljes mintán 15, a 15 évesek almintáján 12, a 18 évesek almintáján 11 faktorba különült el a 80 kijelentés. Mivel az egyik célunk az volt, hogy össze tudjuk hasonlítani a 15 és a 18 évesek jellemzőit, amihez azonos tartalmú és szerkezetű kérdőívre volt szükség, ezért az első feltáró faktorelemzés eredményei alapján a második faktorelemzéskor 11 faktor elkülönítését kértük. Az elemzésbe 45 kijelentést vontunk be. Néhány kijelentés kivételével – melyek erős faktortöltéssel és tartalmi szempontból indokoltan képezték részét más faktornak – kihagytuk az elemzésből azokat az elméleti faktorokat, amelyek tételei akár a teljes, akár valamelyik életkori almintán jelentősen szóródtak. Kizártuk azokat a tételeket is, amelyek 0,4-nél nagyobb kereszttöltéssel bírtak, illetve az itemkihagyásos reliabilitásvizsgálat eredménye alapján szintén elhagytuk azokat, amelyek alacsony reliabilitást eredményeztek a faktoroknál.



7. ábra. Az Elkerülés Kérdőív elméleti kerete

A 45 tételes kérdőív mind a teljes, mind az életkori almintákon megfelelő jellemzőkkel (reliabilitás, Bartlett, KMO, df, szignifikancia, teljes variancia) rendelkezett, mindegyik faktor tartalma indokolt volt, így ezzel a változattal végeztük el az első megerősítő faktorelemzést. Ennek adatai nem mutattak elfogadható modellilleszkedést sem a teljes, sem a két életkori almintán. Az első megerősítő faktorelemzés eredményei alapján a 45 tételből hármat elhagytunk, és a második megerősítő faktorelemzést 42 tétellel végeztük el, aminek modellilleszkedése – a teljes és az életkori almintákon is – megfelelő volt. A végleges, 42 tételből álló kérdőívvel végzett feltáró faktorelemzés eredménye 11 faktor volt.

A 11 faktorból öt esetében a 18 évesek értéke szignifikánsan magasabb (negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság; negligálás; várakozás, elterelés; halogatás, erőgyűjtés; rágódás). Egy faktornál (megelőzés) a 15 évesek értékei magasabbak. A negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek; az annulálás; az abbahagyás, alárendelődés; a külső nyomásra történő problémamegoldás és a segítségkérés faktorokon elért átlagértékek jelentősen nem különböznek. Öt faktor esetében (negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság; megelőzés; várakozás, elterelés; halogatás, erőgyűjtés; segítségkérés) egyik életkorban sincs szignifikáns különbség a lányok és a fiúk átlagértékei között. Nincs számottevő eltérés a 15 éves lányok és fiúk között a probléma annulálásában, ám a 18 évesek körében ez a fiúkra jellemzőbb. A 18 éves fiúk és lányok nem különböznek a külső nyomásra történő problémamegoldás szerint, ugyanakkor a 15 éveseknél ez a lányokra jellemzőbb. Mindkét életkorban a fiúkra jellemzőbb a negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek; a negligálás és az abbahagyás, alárendelődés. A probléma miatti rágódás mindkét életkorban a lányokra jellemzőbb.

A kérdőív konvergens és diszkriminatív validitásának vizsgálatához az SPSI–R-t használtuk. A korrelációelemzés eredményei jól illeszkednek az SPSI–R mögött meghúzódó elméleti modellhez (D'Zurilla et al., 2004; D'Zurilla & Nezu, 2007), illetve az általunk végzett keresztmetszeti és longitudinális kutatások eredményeihez: a negatív orientáció, valamint az

elkerülő és az impulzív stílusok közös motivációs alapja az alacsony észlelt énhatékonyság és a problémák gyakran fenyegetésként való értelmezése. A segítségkérés pozitív orientációval való együttjárása összhangban áll azokkal a kutatásokkal (pl. Compas et al., 2001; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011), amelyek a társas támasz keresését adaptív, megoldásorientált megküzdési formának tekintik. A rágódás és a halogatás pozitív orientációval való kapcsolata arra utal, hogy ezek a formák bizonyos esetekben nem maladaptívak, hanem átmeneti feldolgozási vagy előkészítő funkciót töltenek be (Sirois & Pychyl, 2013; Watkins, 2008). A kapcsolatok erősségében látható életkori eltérések alátámasztják azt a feltevést, hogy a serdülőkor végére differenciáltabbá válik a problémákhoz való viszonyulás, amit Steinberg (2005) a társas-kognitív érettség növekedésével magyaráz.

Az Elkerülés Kérdőív (Kasik et al., 2018) kidolgozásának egyik legfontosabb hozadéka, hogy lehetővé vált az elkerülés adaptív és diszfunkcionális formáinak együttes – ezáltal kapcsolataik – mérése abban az életkorban, melyben minden korábbi kutatásunk az elkerülő megoldói stílus fokozatos emelkedéséről számolt be. A 15 és a 18 évesek körében végzett felmérés alapján a rágódás, a halogatás erőgyűjtéssel vagy a segítségkérés – bár kapcsolatban állnak az SPSI–R elkerülés faktorával – a pozitív orientációval is összefüggést mutatnak, ami arra utal, hogy bizonyos helyzetekben előkészítő vagy átmeneti funkciót töltenek be a problémamegoldás során. Ez az értelmezés összhangban áll azokkal a kutatásokkal (pl. Sirois & Pychyl, 2013), amelyek szerint a rágódás és a halogatás nem minden esetben maladaptív, hanem bizonyos körülmények között a feldolgozás és a tervezés részét képezik. Az eredmények arra is rámutatnak, hogy az elkerülést meghatározó kognitív és affektív tényezők – például a negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek, valamint a negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság érzése – szoros kapcsolatban állnak több elkerülésformával, ami alátámasztja a D'Zurilla és munkatársai (2004) által kiemelt jellemzőt: a szociálisprobléma-megoldás viszonyulási részfolyamata bizonyos helyzetekben nagyon jelentős mértékben meghatározza a megoldói stílust. Az alacsony énhatékonyság és a problémák veszélyforrásként való értelmezése közös motivációs alapot képez a negatív orientáció, az impulzív és az elkerülő stílus esetében (D'Zurilla & Nezu, 2007). Az általunk végzett vizsgálat eredményei ezt pontosították: az elkerülés nemcsak végkimenet, hanem egymással összefüggő részfolyamatok rendszere is.

Az életkori különbségek alapján a serdülőkor végén több elkerülésforma (negligálás; várakozás, elterelés; halogatás, erőgyűjtés; rágódás) gyakrabban jelenik meg, mint a serdülőkor közepén, vagyis differenciálódik az elkerülés. Ugyanakkor a megelőzés faktoron a 15 évesek értek el magasabb átlagértéket, ami felveti azt, hogy a fiatalabb serdülők nagyobb mértékben törekednek a problémahelyzetek elkerülésére már azok kialakulása előtt. E faktor tételeinek tartalma (pl. Úgy próbálok élni, hogy ne vitázzak senkivel.; Arra törekszem, hogy senkinek ne legyen problémája velem.) értelmezhető vágyott, kívánatos viselkedésként, és hasonlóságot mutat a szociális kívánatossággal, aminek életkori változásáról nemzetközi vizsgálatokból tudjuk, hogy a serdülőkor elejétől fokozatosan csökken, ám a magyar diákok még serdülőkorban is magas értéket érnek el (Gulyás & Varga, 2009; Kálmánchey & Kozéki, 1998). A nem szerinti eltérések tovább árnyalják a képet: a 15 és a 18 éves fiúkra is jellemzőbb a probléma okozta negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek megjelenése, a negligálás és az abbahagyás, alárendelődés, míg a lányok körében gyakoribb a problémán való rágódás. Ez a nem szerinti eltérés összhangban áll azokkal a megállapításokkal, amelyek szerint a fiúk inkább externalizáló, a lányok inkább internalizáló megoldási módokat részesítenek előnyben. Összekapcsolva ezt az iskolai fejlesztés eredményeivel, a lányoknál éppen ez a visszahúzódás csökkent, hiszen a konfrontálódás vált gyakoribbá (az 5. alfejezet szól a programfejlesztésről).

Összességében az eredmények alátámasztják, hogy az elkerülés mint megoldói stílus egyetlen faktor mentén történő mérése nem feltétlen ad kellően részletes és fejlesztési szempontból is hasznos képet az egyéni, életkori és nem szerinti sajátosságokról. A 11 faktoros,

42 tételből álló Elkerülés Kérdőív alkalmas arra, hogy serdülőkorban megbízhatóan feltárja az elkerülés különböző formáit és azok kapcsolatrendszerét, valamint alapot biztosítson az elkerülés folyamatként való értelmezéséhez és célzott beavatkozások tervezéséhez.

3.3.3. Személyközpontú elemzések

A személyközpontú kifejezés számos különböző statisztikai megközelítést takar (Bergman et al., 2003; Niemivirta et al., 2019), ám ezekben közös, hogy az adott kutatás résztvevőit valamilyen hasonlóságok és eltérések alapján csoportokba, klaszterekbe, osztályokba vagy profilokba rendezi. Alacsony, bár folyamatosan emelkedő azon vizsgálatok száma, amelyekben a személyközpontú megközelítést a szociális kompetencia valamely összetevőjével összefüggésben alkalmazzák. Egyre gyakrabban használják arra, hogy a valamilyen szempontból problematikus (pl. agresszív) viselkedés (pl. Schuman-Olivier et al., 2020; Ye et al., 2021) vagy rizikótényezők alapján (pl. Neely-Barnes, 2010) csoportosítsák az egyéneket. Személyközpontú elemzést három alkalommal végeztünk, mindhárom kutatásban az SPSI–R-rel tártuk fel a szociálisprobléma-megoldás jellemzőit.

A 2024-ben – 13 és 17 évesekkel – végzett kutatásunk (Jagodics et al., 2024) során látensprofil-elemzést alkalmaztunk annak érdekében, hogy profilokat különítsünk el a faktorok kapcsolatrendszere alapján. Az elemzés három profilt különített el mindkét életkorban: (1) optimista racionális, (2) pesszimista ellenségeskedő, (3) pesszimista visszahúzódó. Az optimista racionális profilba tartozó diákokra átlag alatti negatív orientáció, impulzivitás és elkerülés, ezzel szemben átlag feletti pozitív orientáció és racionalitás jellemző – ez a D'Zurilla és munkatársai (2002) által adaptívnak tekintett szociálisprobléma-megoldás. Ennek ellentéte a pesszimista ellenségeskedő profil, mert rájuk átlag feletti negatív orientáció, impulzivitás és elkerülés, illetve átlag alatti pozitív orientáció és átlagos racionalitás jellemző. A pesszimista visszahúzódó diákok a negatív orientáció és az elkerülés faktoron átlagos, míg a pozitív orientáción, a racionalitás és az impulzivitás faktoron átlag alatti értékeket értek el. Egy korábbi kutatásunkban (Kasik et al., 2022) 15 évesek vettek részt. A hierarchikus klaszteranalízis során létrejött dendrogram és agglomerációs együtthatók alapján a diákok hét klaszterbe különültek el: (1) optimista, kapkodó; (2) optimista, megfontolt; (3) bizonytalan, megfontolt; (4) bizonytalan, kapkodó; (5) lemondó, távolító; (6) lemondó, rágódó; (7) lemondó, halogató. Egy 2025-ben – 12 és 14 évesek körében folytatott – kutatás (Gál et al., 2025) során a csoportátlagok összehasonlítására Tukey-féle poszt hoc eljárást alkalmaztunk, ami alapján mindkét korcsoportban ugyanazokat a profilokat azonosítottuk: (1) lemondó, távolító; (2) optimista, kapkodó; (3) optimista, megfontolt; (4) optimista, bizonytalan. E profilok közül hármat a 2022-es, 15 évesekkel végzett kutatás során is elkülönítettünk. Az azonos profilok arra utalnak, hogy ebben az életkori szakaszban tartósan jelen vannak ezek az orientáció és stílus kapcsolata szerinti mintázatok.

A három vizsgálat módszertanában részben eltért egymástól, ám mindegyik elméleti kiindulópontja és elemzési célja a szociálisprobléma-megoldás dimenzióinak együttes mintázatait megragadó, személyközpontú profilok feltárása volt. A 12–17 évesek körében végzett kutatások eredményei egymástól lényegesen nem eltérő mintázatok, a szociálisprobléma-megoldás ebben az életkori szakaszban nem egydimenziós fejlődési folyamatként, hanem többnyire tartós profilok formájában szerveződik. A három kutatás közös eredménye, hogy a serdülőkor elejétől a közepéig ugyanazon orientáció és stílus kombinációk jelennek meg. Ez a stabil mag három alapmintázat köré szerveződik: (1) adaptív, optimista, racionális (magas pozitív orientáció, alacsony negatív orientáció, racionális, megfontolt megoldói stílus, alacsony impulzivitás és elkerülés – ez a mintázat minden életkorban megjelent (optimista racionális; optimista, megfontolt), és a D'Zurilla és munkatársai (2002) által leírt adaptív problémamegoldásnak felel meg; (2) diszfunkcionális, lemondó, elkerülő (magas

negatív orientáció, alacsony pozitív orientáció, elkerülés, halogatás, visszahúzódás dominanciája, alacsony énhatékonyság) – ez a mintázat a lemondó, távolító, pesszimista visszahúzódó profilokban következetesen – és már 12 éves korban is – jelen volt; (3) érzelemvezéreltség, impulzivitás és pozitív orientáció (magas pozitív orientáció, magas impulzivitás, alacsonyabb szintű racionalitás, gyors, kevéssé átgondolt döntések – ez a mintázat (optimista, kapkodó) szintén minden vizsgálatban megjelent, jelezve, hogy a pozitív viszonyuláshoz gyakran érzelemvezérelt reakció társul. A három alapmintázat fokozatosan differenciálódik, különösen a negatív orientáció és az elkerülés mentén. Ennek eredményeképpen jelent meg a pesszimista ellenségeskedő, a lemondó és rágódó vagy halogató, valamint az optimista, bizonytalan profil.

A személyközpontú elemzések eredményei alapján eltérő mintázatok mentén értelmezhető a szociálisprobléma-megoldás orientációs és megoldói fázisainak kapcsolata, melyek fejlődéslélektani szempontból gazdagítják és pontosítják is a D'Zurilla és munkatársai (2002) által leírt kapcsolatokat. Egyes mintázatok az általunk vizsgált 12–17 évesek körében minden életkorban megtalálhatók, ezek az optimista, megfontolt, a lemondó, elkerülő és az optimista, kapkodó. Az életkor előrehaladtával ezek folyamatosan differenciálódnak, feltehetően ebben az eredményesebb érzelemszabályozás és viselkedéskontroll játszik fontos szerepet – mindezt a jövőben longitudinális kutatással szükséges ellenőrizni. A pozitív orientáció nem feltétlen eredményez adaptív megoldást, a megoldói stílustól függően védő vagy kockázati tényezőként is megjelenhet, sőt a pozitív orientáció–racionalitás–elkerülés hármasa lehet annak a jele, hogy az elkerülés egy jól átgondolt, az egyén számára pozitív következményekkel járó reakció a problémahelyzetre.

3.4. A szociálisprobléma-megoldás különböző mediátor- és moderátorváltozókkal való kapcsolata

A disszertációban a szociálisprobléma-megoldás induktív gondolkodással, vonás- és állapotszorongással, perfekcionizmussal, tanulói kiégéssel, családszerkezettel, hátrányos helyzettel, valamint barátságfunkciókkal való összefüggését feltáró kutatásaim eredményeit mutattam be. A feltárt kapcsolatok a fejlesztési programok kidolgozásában igen nagy segítségünkre voltak.

3.4.1. Induktív gondolkodás

Az induktív gondolkodás (szóanalógiák, számok analógiája, számsorok; Csapó, 1994) esetében az életkor szignifikáns hatással van a teljesítményre, és az összevont mutató szerinti életkori elkülönülés (12 < 15, 18) azonosítható mindegyik résztesztnél. A legnagyobb eltérés a szóbeli analógiák területén látható, hiszen a 12 évesek értékének majdnem másfélszerese a 18 éveseknél mért érték, amiből feltehető, hogy jelentősen javul a verbális absztrakció, az analógiák felismerése és a szabálykövetés képessége. A magasabb szintű verbális absztrakció és a szabályazonosítás függ össze leginkább a racionális megoldói stílussal, a többi részteszt kapcsolata gyengébb az SPSI–R faktorai által mért területekkel. Ugyanakkor a szignifikáns kapcsolatok mértéke kisebb, mint a külföldi vizsgálatok által feltártak (pl. Spivack et al., 1985), aminek legfőbb oka az általunk használt induktív gondolkodást mérő eszköz jellege lehet. Hiszen más vizsgálatok vagy a szociálisprobléma-megoldást és az indukciót együttesen mérő eszközt alkalmaznak, vagy az összefüggés-vizsgálat alapja valamilyen szóbeli instrukciók értelmezését, szóbeli analógiák alkalmazását, rávezető okfejtések jellemzőit feltáró felmérés eredménye. Ez utóbbinak a hazai megvalósítása jövőbeni feladat.

3.4.2. Vonás- és állapotszorongás, perfekcionizmus

A perfekcionizmussal (Frost et al., 1990; Slaney et al., 2001), szorongással (Spielberger et al., 1978) és szociálisprobléma-megoldással kapcsolatos külföldi összefüggés-vizsgálatok alapján nem egyetlen vagy néhány kapcsolatrendszer lehetséges e változók között, feltételezhető a cirkuláris okság, vagyis a viselkedéselemek kölcsönösen hatnak egymásra, befolyásolják egymást, valamint ez az egymásra hatás a folyamat során eltérő bizonyos markáns jellemző (pl. maladaptív perfekcionizmus) mellett. Bár keresztmetszeti kutatást végeztünk, a 12, 15 és 18 évesek vizsgálata alapján – a nemzetközi kutatásokkal egyezően – feltehetően fokozatosan nő a serdülőkorban a maladaptív perfekcionista tanulók aránya, ám az adaptív perfekcionisták száma közel hasonló a serdülőkor közepén és végén, arányuk kisebb, mint a maladaptív perfekcionistáké. A magas állapotszorongással bírók aránya a két idősebb korosztálynál volt nagyobb, és mindhárom életkorban a nem perfekcionisták körében volt a legtöbb magas állapotszorongást mutató diák. A vonásszorongás ugyanígy az idősebbekre volt jellemző, ám arányuk minden vizsgált életkorban közel azonos volt a nem perfekcionistáknál és a maladaptív perfekcionistáknál. Az adaptív perfekcionista diákok kisebb hányadára jellemző mind az állapot-, mind a vonásszorongás.

A szociálisprobléma-megoldás, a szorongás és a perfekcionizmus kapcsolatát hálózatelemzéssel tártuk fel, ami alapján a negatív és a pozitív kapcsolatok mintázatai több esetben illeszkednek más kutatások eredményeihez, ám azoktól eltérő jellemzőket is mutatnak. Ezek közül az egyik a pozitív orientáció és az impulzivitás nem perfekcionistáknál azonosított erős kapcsolata, amit a személyközpontú elemzések eredményei is megerősítettek. A pozitív orientáció és az impulzivitás együttjárása kevésbé adaptív szociálisprobléma-megoldásnak tekinthető (bizakodó, ám kapkodó, a következményekkel kevésbé számoló), ami tehát a perfekcionistákra kevésbé jellemző. Körükben – az adaptív és a maladaptív perfekcionistáknál is – a negatív orientáció, az elkerülés és a vonásszorongás áll erős pozitív kapcsolatban, ami a klasszikus orientáció–stílus kapcsolatainak egyike. A másik kiemelt jellemző a pozitív orientáció és a racionalitás pozitív kapcsolata, illetve ezek elkerüléssel való negatív kapcsolata, ami a nem perfekcionistáknál a problémamegoldás szervezettebbé válásának lehet a jele, ám ez a kapcsolat a maladaptív perfekcionistáknál inkább a túlfeszítésé (Flett & Hewitt, 2022; Stoeber & Otto, 2006): a kudarctól való félelem miatt az adott társas helyzet túlzott elemzése a cél, ami a helyzet feletti kontrollérzetet adja. Hasonlóan, a túlfeszítés lehet az egyik megjelenési módja a racionalitás és a vonásszorongás erős pozitív kapcsolatának az adaptív perfekcionistáknál, ahol a szorongást nem oldja a tényekre fókuszálás, hanem túlkompenzálás történik, ez növeli a kapcsolatukat. Ekkor a racionalitás már nem a szervezettség, megfelelően szabályozottság része, hanem a szorongás kontrollja, amiből maladaptív perfekcionizmus alakulhat ki. A 18 éveseknél mindegyik almintában (nem perfekcionista, adaptív és maladaptív perfekcionista) az elkerülés erősen kapcsolódott a szorongáshoz, a nem perfekcionistáknál a vonásszorongáshoz, a perfekcionistáknál az állapotszorongáshoz, vagyis feltehetően egy-egy problémahelyzetben nő a szorongás mértéke, és például ez alapja lehet az elkerülés egyik leggyakoribb megnyilvánulásának, a halogatásnak (Ruan et al., 2022).

Az eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy nem elegendő a perfekcionizmus adaptív és maladaptív elkülönítése, fontos a referenciajellemzők (mi alapján tekintünk valakit adaptív és maladaptív perfekcionistának) más konstruktumokkal való kapcsolatának elemzése, illetve szükséges területspecifikusan tekinteni a perfekcionizmusra. Azok a kapcsolatok, amelyeket mi vizsgáltunk (szorongás, szociálisprobléma-megoldás), a szociális perfekcionizmusról nyújtanak képet, és nem biztos, hogy más területen (pl. tanulmány, sport) is a perfekcionizmus jeleit azonosítottuk volna ezeknél a diákoknál.

3.4.3. Tanulói kiégés

A szociálisprobléma-megoldás iskolai kiégéssel való kapcsolata kettős (Güler & Bedel, 2022). Egyrészt a különböző interperszonális problémák és azok megoldási módjai kiégéshez vezethetnek, másrészt a más okból kialakult tanulói kiégés befolyásolhatja a tanulók társas kapcsolatait, a szorongáson, stresszen keresztül ronthatja a kapcsolatokat, nézeteltérések, viták alakulhatnak ki a diákok között. A 13 és 17 éves diákokkal végzett vizsgálatunk alapján a fiatalabbaknál kevésbé volt erős a szociálisprobléma-megoldás és a tanulói kiégés (cinizmus, alkalmatlanság érzése, érzelmi kimerültség; Salmela-Aro et al., 2009) kapcsolata. Ennek lehetséges magyarázata, hogy az évek előrehaladtával a kortársakkal való kapcsolatok egyre fontosabbá válnak serdülőkorban, a 17 évesekre erőteljesebb kritikai szemlélet is jellemző, valamint autonómiatörekvéseik szintén gyakrabban eredményeznek összetűzéseket iskolai, kortársi közegben. Ez lehet az oka annak, hogy a szociálisprobléma-megoldás kevésbé adaptívnak tekintett módjai (impulzivitás, elkerülés) az idősebb korosztálynál előrejelzik a kiégés érzelmi aspektusát, az érzelmi kimerültséget.

A látensprofil-elemzés alapján a szociálisprobléma-megoldás három profilja (optimista racionális, pesszimista ellenségeskedő, pesszimista visszahúzódó) csak a cinizmus megjelenési erejében különbözött egymástól: a pesszimista visszahúzódó diákokra jellemzőbb volt, mint az optimista racionális vagy a pesszimista ellenségeskedő profilba tartozókra. A cinizmus általában azon serdülőknél jelenik meg, akik intenzív érzelmi stressz miatt másként nem, csak elkerüléssel tudják kezelni a számukra megterhelő helyzeteket, az ő esetükben az elkerülés ezekben nyilvánul meg (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Az elkerülés növelheti a stresszt, ami részben magyarázhatja az érzelmi kimerültséget. Az, hogy a cinizmus a pesszimista visszahúzódó profilba tartozó serdülőkre jellemzőbb, azt is mutatja, hogy nem az impulzivitás vagy az ellenségeskedés, hanem a kevés vagy nem megfelelő erőforrást mozgósító szociálisprobléma-megoldás jár együtt fokozott cinizmussal. A tanulói kiégés megelőzésére kidolgozott iskolai programok számára kiemelten fontos és beépítendő kiindulási alapnak tartom – a kis minta és a tanulói kiégés csak néhány összetevőjét mérő eszköz alkalmazása ellenére – a pesszimista visszahúzódó profilnál azonosított összefüggéseket.

3.4.4. Családiháttér-tényezők

A családi háttér jellemzői valamilyen mértékben mindegyik szociáliskompetencia-összetevőt, így a szociálisprobléma-megoldást is meghatározzák (Zsolnai, 2013), ám életkoronként eltérően. Illetve különböznek abban is, hogy miként változik hatásuk ereje az életkor előrehaladtával, amikor a diákok egyre több és többféle társas közegben vesznek részt. A bemutatott longitudinális és keresztmetszeti kutatásaink eredményei alapján az életkor hatása mind az öt SPSI–R-faktor esetében szignifikáns, ám kevésbé magyarázza a faktorok varianciáját, megerősítve azt, hogy mind a problémaorientációk, mind a megoldói stílusok serdülőkori alakulásában más tényezők fontosabb szerepet játszanak. Ezekből a kutatásokból azt a következtetést is levontuk, hogy a problémákhoz, a másik félhez és magához a problémahelyzethez való viszonyulásban kevésbé, viszont a megoldói stílusok előfordulási gyakoriságában a diákok neme fontos szerepet játszik.

A 12, 15 és 18 évesek körében végzett kutatás alapján a negatív orientáció esetében a bevont független változók (életkor, nem, család összetétele, anya iskolai végzettsége, apa iskolai végzettsége) a variancia mintegy ötödét magyarázzák. Az anya iskolai végzettségén kívül mindegyik prediktor szignifikáns – az életkor és a nem pozitív, a család összetétele és az apa iskolai végzettsége negatív – hatással bír. A negatív viszonyulást a nem magyarázza a leginkább, és a lányokra mindegyik életkorban jellemzőbb. A családi összetétel negatív hatással bír, ami arra utal, hogy bizonyos családok esetében a gyerekek kevésbé adaptívan viszonyulnak

a problémákhoz, kevésbé bíznak önmaguk hatékonyságában. Az idősebb testvérrel rendelkező családok gyerekeinél a legmagasabb a negatív orientáció átlagértéke, és ahol a legnagyobb az aránya a felsőfokú végzettséggel rendelkező apáknak, ott a legalacsonyabb a negatív orientáció. A problémákhoz való pozitív viszonyulás, a megoldásba vetett hit, az énhatékonyság érzése csökken az életkorral, megerősítve a longitudinális kutatásaink eredményeit. E faktornál mérsékeltebb magyarázóerővel bírnak a független változók, és kizárólag az apa iskolai végzettségének van szignifikáns pozitív hatása: a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező apák gyermekeinél magasabb a faktorérték mindegyik életkorban.

A racionális megoldói stílus értékére csak a családi összetétel hat szignifikánsan, hatása negatív, akárcsak a negatív orientációnál, vagyis ugyancsak feltehető, hogy bizonyos családstruktúrák kedvezőtlenül befolyásolják a tények mentén történő, a következményekkel számoló megoldás alkalmazásának gyakoriságát. Az egyszülős családok (mindegy, hogy anyával vagy apával élő) gyerekeinél azonosítottuk a legalacsonyabb értékeket mind a fiúk, mind a lányok körében. Ugyanakkor ennek mechanizmusát nem ismerjük eléggé, amit a jövőben mindenképpen szükséges feltárni. Az impulzivitás esetében a nem meghatározó tényező a gyors és negatív érzések alapján hozott döntések gyakoriságában, ami a lányokra jellemzőbb. Az impulzivitásra a nemen kívül az anya iskolai végzettsége hat negatívan: minél magasabb a végzettség, annál kevésbé jellemző az impulzív problémamegoldás, és azokban a családokban hat leginkább, ahol a vizsgált diáknak fiatalabb testvére van. Az elkerülő megoldói stílus esetében az életkor az egyetlen szignifikáns hatással bíró változó.

Az látható, hogy leginkább a negatív orientációra gyakorolnak hatást a bevont független változók. A negatív orientáció és a racionális stílus esetében jelentős a hatása a családi összetételnek, valamint a negatív orientáció és az impulzivitás alakulásában fontos tényező a diák neme. Az apa iskolai végzettsége a szociálisprobléma-megoldás orientációs fázisára, míg az anya végzettsége főként az impulzivitás megnyilvánulására hat. Az elkerülés nagymértékben életkorfüggő, amiben szerepet játszanak a háttértényezők, de külön-külön nem jelentős magyarázóerővel. Ám mivel egy változó hatása függ más változók hatásaitól, elemeztük az életkor, a nem, a családi összetétel és a szülői végzettségek interakciós hatásait is mindegyik SPSI–R-faktornál. Ez alapján az életkor és a háttérváltozók szinte minden esetben szignifikáns kölcsönhatásban állnak. A negatív és a pozitív orientációnál mindegyik interakció szignifikáns. A megoldói stílusoknál is csak egy-egy interakció nem szignifikáns: a racionalitás és az elkerülés esetében az életkor és a nem, az impulzivitásnál az életkor és a család összetétele. Mindezek alapján az életkor és a további tényezők kombinációja mind az orientációt, mind a megoldói stílust meghatározza, és vagy a szülők iskolai végzettsége, vagy a családi összetétel erősíti vagy mérsékli az életkor hatását.

3.4.5.Hátrányos helyzet

A szociálisprobléma-megoldás és a hátrányos helyzet közötti összefüggés kutatásának eredményei egybehangzóak (Rich & Bonner, 2004): a családi jellemzők hatása a serdülőkorban a hátrányos helyzetűek esetében erősebb, mint a nem hátrányos helyzetűeknél. A hátrányos helyzet negatívan befolyásolja a problémamegoldást mind otthon, mind az iskolában, és az otthoni problémamegoldási minták dominánsabbak. Következésképpen az iskolában felmerülő, a kortársakkal és a pedagógusokkal megélt interperszonális problémák megoldása nagyban függ attól, hogy az egyén hogyan közelíti meg a szülőkkel (és a testvérekkel) kapcsolatos problémákat, mit gondol és érez azokkal kapcsolatban, milyen módon oldja meg azokat, és megoldásaira milyen választ kap a családtagoktól.

A 12 (n = 126), 14 (n = 124) és 16 (n = 132) évesek körében végzett felmérésünk alapján a pozitív orientációban nincs jelentős eltérés a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok között egyik életkorban sem, ám mind a három életkorban a hátrányos helyzetű diákokra

jellemzőbb a negatív orientáció és az impulzivitás, vagyis ők gyakrabban értelmezik a problémát negatív jelenségként, kevésbé hisznek a megoldás lehetőségében, gyakrabban vélik úgy, hogy a megoldás megkísérlése rövid és hosszú távon egyaránt inkább negatív, mint pozitív következményekkel jár, illetve a problémamegoldást rossz, negatív és kellemetlen érzésekkel társítják, és céljuk elsősorban ennek gyors csökkentése. A 12 éveseknél nem, de a 14 és a 16 éveseknél a problémahelyzet elkerülése, elhagyása, a problémamegoldás halogatása szintén jellemzőbb a hátrányos helyzetű diákokra. A racionális stílus, azaz a tények mentén történő, az ok-okozati összefüggéseket előtérbe helyező gondolkodás, a minél több alternatív megoldási lehetőség keresése és kiértékelése a 16 éves nem hátrányos helyzetűekre jellemzőbb, mint hátrányos helyzetű kortársaikra. A 12 és a 14 éveseknél e téren nincs számottevő eltérés.

A nem hátrányos helyzetű diákokkal végzett keresztmetszeti és longitudinális felmérések mind azt mutatták, hogy a pozitív és a negatív orientáció általában kizárják egymást, életkori változásuk ellentétes. Ugyanakkor ez az ellentét nem feltétlenül tekinthető általánosnak, hiszen értelmezheti valaki kihívásként a problémahelyzetet, lehet optimista, de ha az adott problémamegoldás mint folyamat során az erőfeszítések kudarcba fulladnak, ami frusztrációt okoz, illetve akkor, ha vannak erős negatív tapasztalatok és megoldói minták, akkor az általános pozitív attitűd az adott helyzetben eredményezhet pesszimista hozzáállást, és mindez a kijelölt cél megváltoztatására ösztönözheti az egyént. Hosszabb távon a sok ilyen helyzet az általános optimista viszonyulást gyengítheti, és erősödhet az elkerülő viselkedés is. Vagyis az optimizmus általános elvárásként lehet jelen (jól fognak alakulni a dolgok; elvárás az, hogy a helyzetek általában jól alakuljanak), ám egy jól körülhatárolt, konkrét helyzetben – problémahelyzetben – módosulhat ez az általános elvárás leginkább alacsony kontrollérzet, magas kockázat vagy negatív tapasztalatok miatt (Scheier & Carver, 1992). Ezek egyenként is, együtt pedig jelentős mértékben csökkentik a sikerbe vetett hitet, frusztrációhoz vagy visszahúzódáshoz vezethetnek. Bár keresztmetszeti kutatást végeztünk, feltehetően ezeket a folyamatokat tükrözik a hátrányos helyzetű diákok adatai, hiszen a pozitív orientáció átlagértéke jelentősen nem tért el egyik életkorban sem a nem hátrányos helyzetű diákok értékétől, ugyanakkor a negatív orientáció értéke szignifikánsan magasabb volt, és az elkerülés értéke is a nem hátrányos helyzetű gyerekek értékénél a 14 és a 16 évesek körében. E váltás egyik lehetséges oka a támogató közeg (pl. bizalomteli kortársi és pedagógussal való kapcsolat, pozitív kortársi és tanári minták megtapasztalása, problémahelyzetek közös elemzése) hiánya, aminek megléte csökkentheti a problémahelyzetekkel kapcsolatos félelmet és a tehetetlenség érzését.

3.4.6. Barátságfunkciók

A támogató közeg része a barát is. A nemzetközi kutatások alapján azon serdülők, akik úgy vélik, hogy kielégítő baráti kapcsolattal rendelkeznek, azok képesek e kapcsolatban elsajátítani, aktívan formálni és hatékonyan működtetni – többek között – a szociálisprobléma-megoldás normáit, szabályait és módjait, melyek alapvetően meghatározzák a későbbi baráti és nem baráti kapcsolataikat is (Way, 2013). A 12 és 16 évesekkel végzett felmérésben a barátságfunkciók (serkentő együttlét, segítés, bensőségesség, kitartás, elismertség, érzelmi biztonság; Mendelson & Aboud, 2014) SPSI–R-faktorokkal való kapcsolatát elemeztük azonos és ellentétes nemű baráti kapcsolatok mentén. Utóbbival jóval kevesebb kutatás foglalkozik. Az eredmények alapján mindkét barátságtípusnál az elismertség faktoron magasabb értéket értek el a 16 évesek, és az idősebbekre volt jellemző az ellentétes nemű barát esetében a bensőségesség is. A 12 éves lányoknak fontosabb az azonos nemű barát esetében a segítségnyújtás, a bensőségesség és az érzelmi biztonság, mint a fiúknak. Ellentétes nemű barát esetében nincs különbség a 12 éves fiúk és lányok barátságértékelésében. Az idősebb lányokra – a kitartás kivételével – mindegyik

funkció jellemzőbb az azonos nemű baráttal kapcsolatban, ám az ellentétes neműnél csak a kitartás és a serkentő együttlét.

Az összefüggés-vizsgálat eredménye igen színes képet mutat a barátságfunkciók és a szociálisprobléma-megoldás kapcsolatáról, markáns eltérést fejez ki az azonos és az ellentétes nemű baráttal megélt problémamegoldásról. Az azonos nemű baráttal kapcsolatban a 12 éveseknél a pozitív orientáció a jellemzőbb, ahogyan a nem baráti kapcsolatoknál is a fiatalabbakra jellemzőbb a bizakodó, pozitív viszonyulás, ám az ellentétes nemű barát esetében a negatív orientáció értéke magasabb, és a megoldói stílusok mindegyike jellemzőbb az azonos nemű baráttal kapcsolatos problémamegoldásra. Számtalan oka lehet annak, hogy az ellentétes nemű barátok esetében jellemzőbb a negatív orientáció a vizsgált 12 évesek körében. Bell (1991) szerint a serdülőkor elején kialakuló barátság – annak ellenére, hogy a megtartásra törekednek a tagok, amiben szerepet játszhat az újdonság érzése is: új, eddig nem tapasztalt kapcsolatot élnek meg – jóval több súrlódással jár, és ez jellemzőbb a fiú-lány kapcsolatra, hiszen ebben az időszakban kevésbé tudják kezelni intimebb viszonyban a másik nemet. Az ezt megelőző időszakban szinte kizárólag azonos nemű kortárssal kerültek közelebbi kapcsolatba, s ez az általános bizonytalanság kapcsolódhat a problémahelyzetek kezelésének bizonytalanságához, kevésbé hatékony megoldásához. Ez a bizonytalanság, elsősorban az énbe vetett alacsony hit központi tényezője az SPSI–R által mért negatív orientációnak. Az idősebbeknél szintén az ellentétes nemű baráttal kapcsolatos problémamegoldásnál jellemzőbb a negatív orientáció, amihez kapcsolódik nagyobb mértékkel az elkerülő és az impulzív megoldói stílus. A racionális stílus az azonos nemű barát esetében erőteljesebb az idősebbeknél is. Az azonos nemű baráttal kapcsolatos helyzetek pozitív értékelésének hátterében – szintén a megtartásra, harmóniára törekvés jegyében – meghúzódhat a szociális kívánatosság (megfelelési vágy, a pozitív jellemzők kiemelése, a negatívak enyhítése), illetve az, hogy az általános viszonyulás (a baráti kapcsolathoz mint egészhez) felülírja a problémahelyzethez való viszonyulást – ezt azonban majd érdemes részletesebben vizsgálni, hiszen e logika mentén a negatív viszonyulást is felülírhatja az általános pozitív viszonyulás, ami tükrözné azt az elképzelést, hogy a baráti kapcsolatokban jóval több a probléma, mint amennyi a felszínre kerül, a kapcsolat megtartása többet ér, így a kisebb nézeteltérésekkel a felek nem vagy alig foglalkoznak (F. Lassú, 2004).

A 12 évesek körében a barátságfunkciók kizárólag a megoldói stílusokat kifejező SPSI–R-faktorokkal állnak kapcsolatban. A serkentő együttlét, a segítés és a bensőségesség mutat jelentős összefüggést a megoldói stílusokkal, és a kapcsolatok iránya jól szemlélteti mindazokat a jelenségeket, amelyeket az eddigi kutatások is mutattak: a racionális stílus kiemelten fontos szerepet játszik a funkciók megtartásában, megélésében, a barátság fennmaradásában, illetve az ellentétes nemű baráttal kapcsolatos problémák megoldásakor hamarabb jelenik meg a negatív orientáció. Az adatok alapján mindez már a serdülőkor elején markáns jellemzője a baráti kapcsolatnak, és igazán a 16 éveseknél lehet látni azt, hogy a problémákhoz való pozitív viszonyulás azon kívül, hogy a problémák megoldásakor lehetőséget teremt a baráti viszony fenntartására, segítheti a barátságfunkciók kiteljesedését is. Mindez eltér a nem baráti kapcsolatok jellemzőitől, mely kapcsolatoknál ehhez hasonlót szeretnénk elérni a nevelés, fejlesztés során: a pozitív viszonyulást a másikkal való problémahelyzetben, az asszertív kommunikációval megvalósított, tényekre koncentráló, a másik érdekeit is figyelembe vevő racionális megoldói stílust. Ezért fontos, hogy a szociálisprobléma-fejlesztést célzó programok használják ki e társas kapcsolat dinamikáját és erejét.

5. Iskolai segítő-fejlesztő programok kidolgozása

Az életkori és a nem szerinti jellemzők, az életkori változások, illetve a változást meghatározó személyiségbeli és környezeti tényezők pontos körének és hatásuk módjának azonosítása azt a

célt szolgálta, hogy minél hatékonyabb iskolai programokat tudjunk kidolgozni és alkalmazni a szociálisprobléma-megoldás – a kapcsolt fejlődés alapján ezzel együtt más szociáliskompetencia-összetevő – pozitív irányú változása érdekében serdülőkorú diákok körében.

Az értekezés utolsó fejezetében egy általam vezetett iskolai fejlesztőprogram jellemzőit és eredményeit ismertettem, kapcsolva egy másik, hasonló tartalmú és célú fejlesztéshez (Balogh-Pécsi et al., 2026). Mindkét kontrollcsoportos fejlesztésnek főcélja az adaptív szociálisprobléma-megoldás (pozitív orientáció, racionalitás) erősítése és az általában diszfunkcionálisnak tekintett stílusok (pl. erős impulzivitás, menekülés a helyzetből) alkalmazási gyakoriságának csökkentése volt, közben figyelve a nem klasszikus orientáció–stílus kapcsolatok előnyeit és hátrányait. Mindehhez alapvetően arra volt szükség, hogy a részt vevő diákok érzékenyek legyenek a problémára (problémának tekintsék, akarjanak foglalkozni vele), meg tudják fogalmazni a problémát, a problémával való céljukat, időt és energiát fordítsanak a lehetséges megoldások számbavételére, a következmények végiggondolására és az utólagos kiértékelésre (Spivack & Shure, 1976). Vagyis igyekeztünk elérni – figyelembe véve az életkori nyelvi, kognitív, szociális és érzelmi jellemzőket –, hogy aktív értelmezőként és cselekvőként vegyenek részt a diákok a programban, ami Spivack és Shure (1976) szerint a szociálisprobléma-megoldás hatékonyságát alapvetően meghatározza.

A két program eredményei hasonlók: az általam vezetett fejlesztőprogramban – melyben az SPSI–R és a NEGORI jellemzőit tártuk fel, majd szintén elemeztük a program végén – csökkent a problémahárítás (a másik hibáztatása, ami az aktivitást csökkenti) és a másikra való várakozás (ennek célja, hogy a másik fél kezdeményezzen, ő oldja meg a helyzetet) mértéke. A végzett PhD-hallgatóm által vezetett program eredményeképpen csökkent az impulzivitás (gyors, érzelemalapú reakciók) és az elkerülés (helyzetből való kilépés, halogatás), illetve nőtt a konfrontáció (aktív problémafókuszú viselkedés, a helyzet felvállalása, változtatás kezdeményezése) mértéke. Ezek a változások mindkét programban hozzájárultak a megfontoltabb problémakezeléshez, a problémahelyzetben való maradáshoz és a nem a negatív érzelmek meghatározta döntéshozatalhoz. Az eredmények megerősítik a 10–14 évesek által adott problémadefiníciókat és problémapéldákat is, melyekről a program során is beszámoltak a diákok – részben ezeket a beszélgetéseket használtuk fel a diákok érzékenyítésére. A 10–14 évesek a társas problémákat gyakran fenyegetőnek, nehezen kezelhetőnek tekintik. Ebben az életkori szakaszban jelentek meg először markánsabban a „meg lehet oldani”, „meg tudom oldani” és a „nem lehet megoldani”, „nem tudom megoldani” kifejezéseket tartalmazó problémaértelmezések. Ez jól tükrözi a fejlődési sajátosságot: már ebben a korban képesek a problémák megoldhatóságáról reflektíven gondolkodni, ugyanakkor ez nem társul stabil döntéshozatallal. További fontos tényező, hogy a társak konkrét és általánosító viselkedése elsősorban ebben az életkori sávban vált hangsúlyos problémaforrássá. A kortársak zavaró, bántó vagy igazságtalannak tartott viselkedése erősen érzelmileg telített helyzeteket teremt, melyek fokozzák az impulzív reakciók és az elkerülés különböző formáinak (pl. halogatás, negligálás) valószínűségét. A fejlesztések hatására ezek mértéke csökkent, és megjelent a tudatosabb, aktívabb problémamegoldás.

A diákokkal folytatott munka során (pl. irányított beszélgetés, attitűdfeltárás, szituációs gyakorlatok, asszociációs feladatok) egyértelművé vált számunkra, hogy a negatív orientáció gyakran szorosan összefonódik a szorongással, igazolva a kérdőíves kutatásaink eredményeit, aminek többször családi forrására derült fény. Ugyancsak gyakori volt a csoporttagok körében a valamilyen csoporttal kapcsolatban megélt kirekesztettség élménye, ami nehezítette a problémamegoldás megkezdését általuk pontosan definiált társas problémák esetében is; valamint a kortársi csoporthoz való alkalmazkodás nehézségei is mint akadályozó tényezők jelentek meg a hatékony szociálisprobléma-megoldás gyakorlása során. Ezek mind jelentősen befolyásolják, hogy mennyire érzik magukat kompetensnek és cselekvőképesnek egy-egy

problémahelyzetben, és ezek az információk folyamatosan alakították-formálták a program tartalmi részét, hiszen nem lehetett figyelmen kívül hagyni ezeket a jellemzőket, érzéseket, információkat.

Mindezek alapján úgy vélem, a szociálisprobléma-megoldás tanulható és alakítható, különösen akkor, ha a fejlesztés a tanulók saját problémadefinícióira, érzelmi tapasztalataira és kapcsolati helyzeteire is épít. Ez összhangban áll Spivack és Shure (1976), valamint későbbi intervenciós kutatások megállapításaival is, melyek szerint az adaptív problémamegoldás fejlesztése akkor a legeredményesebb, ha a tanulók aktív értelmezőként és cselekvőként vesznek részt a folyamatban. A bemutatott programok tapasztalatai ezért nemcsak a szociálisprobléma-megoldás fejlesztésére, hanem tágabban a szociáliskompetencia-fejlesztés tervezésére is alkalmazhatók.

4. Összegzés

Az értekezés célja a szociális (társas, személyközi, interperszonális) problémák és a szociálisprobléma-megoldás átfogó vizsgálatának és fejlesztésének bemutatása volt. A kutatások során hazánkban elsőként történt meg a társas problémák definiálásának és példáinak szisztematikus feltárása széles életkori tartományban (4–23 év). Az ehhez kidolgozott kategóriarendszerek módszertani szempontból is jelentős hozzájárulást jelentenek, hiszen alkalmazhatók nemcsak kutatásokban, hanem a mindennapi pedagógiai gyakorlatban megfigyelési eszközként is. A vizsgálatok eredményei igazolták, hogy a szociális problémák értelmezése az életkor előrehaladtával egyre komplexebb: a konkrét példáktól a definíciók és absztrakt értelmezések felé halad, és egyre inkább megjelenik a megoldási folyamatban való gondolkodás. Emellett kimutathatóvá vált a problémaforrás attribúciójának fejlődése is: míg fiatalabb korban a saját viselkedés dominál, serdülőkorban a másik fél viselkedése áll a középpontban, majd fiatal felnőttkorban a közös felelősség.

Célunk volt a szociálisprobléma-megoldás életkor és nem szerinti jellemzőinek feltárása is, amihez az SPSI–R-t és az SPSI–A-t adaptáltuk, ezekkel végeztük a legtöbb – keresztmetszeti és longitudinális – vizsgálatot. Az eredmények szerint serdülőkorban fokozatosan nő a negatív orientáció és csökken a pozitív orientáció, miközben a teljes serdülőkorban igen gyakori az impulzív problémamegoldás, és ugyancsak fokozatosan nő a racionális és az elkerülő stílus alkalmazásának gyakorisága. Az egyik legfontosabb eredmény, hogy az életkor önmagában csekély magyarázóerővel bír, egyéb személyes és a környezeti tényezők hatása jóval erősebb. A személyspecifikus vizsgálatok igazolták, hogy a szociálisprobléma-megoldás orientációja és stílusa egyaránt függ attól, hogy kivel (szülő, kortárs, pedagógus) kapcsolatban jelenik meg a probléma. Ez a megközelítés rámutatott a társas kontextus meghatározó szerepére, aminek a figyelembevétele a fejlesztőprogramok kidolgozását is nagymértékben segítette.

Az SPSI–R a negatív orientációt és az elkerülő stílust viszonylag általános szinten ragadja meg, miközben a korábbi empirikus eredményeink arra utaltak, hogy mind a negatív orientáció, mind az elkerülés több, egymástól jól elkülöníthető alcsoportot és működési módot foglal magában. Ezért új mérőeszközöket dolgoztunk ki a negatív orientáció (NEGORI) és az elkerülő stílus (Elkerülés Kérdőív) részletesebb feltárására. A 21 tételes NEGORI a problémahárítás, a negatív és a pozitív következmény, a negatív énhatékonyság, a szokás, minta és a várakozás mint a negatív orientáció okainak vizsgálatára alkalmas. A NEGORI elméleti szempontból is hozzájárul a szociálisprobléma-megoldás kutatásához, mivel a negatív orientációt nem egydimenziós konstruktumként, hanem több, egymással összefüggő motivációs és értelmezési komponens rendszereként ragadja meg. Ez összhangban áll azokkal a modellekkel, amelyek szerint a problémákhoz való viszonyulás nem pusztán kognitív értékelés, hanem tanult mintákon, tapasztalatokon és társas visszajelzéseken alapuló folyamat eredménye (Bandura, 1994; Chang & Sanna, 2001). A kultúraközi összehasonlító eredmények

tovább árnyalják a képet**,** hiszen egy volt PhD-hallgatóm által végzett palesztin–magyar összehasonlító vizsgálat (Aburezeq, 2023) alapján a Gázai-övezetben élő 12–18 évesekre nagyobb mértékben jellemző a negatív énhatékonyság és a szokás, minta szerinti problémakezelés, mint magyar kortársaikra, ami minden bizonnyal részben a krónikus stressz orientációra gyakorolt hatását mutatja (Masten, 2014; Ungar, 2011). Az Elkerülés Kérdőívvel végzett vizsgálatok eredményei alátámasztják, hogy az elkerülés mint megoldói stílus egyetlen faktor mentén történő mérése nem feltétlen ad kellően részletes és fejlesztési szempontból is hasznos képet az egyéni, életkori és nem szerinti sajátosságokról. A 11 faktoros, 42 tételből álló Elkerülés Kérdőív alkalmas arra, hogy serdülőkorban megbízhatóan feltárja az elkerülés különböző formáit és azok kapcsolatrendszerét, valamint alapot biztosítson az elkerülés folyamatként való értelmezéséhez és a célzott beavatkozások tervezéséhez. Ezt megerősíti Casals és munkatársainak (2025) munkája: 18–21 éves spanyol egyetemi hallgatók körében is jó megbízhatósági mutatókkal rendelkezett az Elkerülés Kérdőív. Az eredményeik nagymértékű hasonlóságot mutattak a mi vizsgálatunkban részt vevő 18 évesek jellemzőivel.

A személyközpontú elemzések révén problémamegoldási mintázatokat azonosítottunk. Az eredmények alapján jól elkülöníthető adaptív és nem adaptív profilok rajzolódtak ki, melyek túlmutatnak a „klasszikus” orientáció–stílus kapcsolatokon, és komplexebb működési mintázatokat írnak le. Ez a megközelítés túllép a lineáris, változóközpontú elemzéseken, és a szociálisprobléma-megoldást komplex, mintázatokba rendeződő rendszerként írja le. Emellett a részletesebb mérés gyakorlati szempontból is fontos: lehetővé teszi a célzottabb pedagógiai és pszichológiai beavatkozásokat, különösen azoknál a diákoknál, akiknél a negatív orientáció és az elkerülés meghatározó.

Célunk volt különböző mediátor- és moderátorváltozók szociálisprobléma-megoldással való kapcsolatának feltárása is. Az eredmények megerősítették, hogy például a szorongás és a maladaptív perfekcionizmus szoros kapcsolatban állnak a problémamegoldás nem adaptív formájával, valamint a családi és iskolai kontextus eltérő hatásmechanizmusai jelentősen befolyásolják a szociálisprobléma-megoldás eredményességét. Mindezek a kapcsolatok ugyancsak fontos alapjai voltak a fejlesztőprogramok kidolgozásának.

Az évek során több iskolai fejlesztőprogramot dolgoztunk ki és valósítottunk meg. Ezek a programok a szociálisprobléma-megoldás tudatos fejlesztését célozzák, figyelembe véve az életkori sajátosságokat és az egyéni különbségeket. A programok mindegyikében csökkent az impulzivitás (gyors, érzelemalapú reakciók) és az elkerülés (helyzetből való kilépés, halogatás), illetve nőtt a konfrontáció (aktív problémafókuszú viselkedés, a helyzet felvállalása, változtatás kezdeményezése) mértéke. Ezek a változások mindegyik programban hozzájárultak a megfontoltabb problémakezeléshez, a problémahelyzetben való maradáshoz és a nem a negatív érzelmek meghatározta döntéshozatalhoz.

A disszertáció tudományos hozzájárulása abban áll, hogy komplex, több módszert ötvöző kutatások keretében új empirikus adatokat, mérőeszközöket és értelmezési kereteket ad a szociálisprobléma-megoldás életkori és nem szerinti jellemzőiről, ezek változásáról. Az eredmények elméleti szempontból is jelentősek, alapját képezik további kutatásoknak, valamint közvetlenül hozzájárulnak a pedagógiai gyakorlat és iskolai segítő-fejlesztő programok megalapozásához.

5. A doktori mű által tárgyalt kérdéskörben a pályázó által korábban közzétett publikációi

Balogh-Pécsi, A., & Kasik, L. (2020). Kommunikációs kérdőív. *Kézirat*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

Balogh-Pécsi, A., Tóth, E., & Kasik, L. (2024). Social problem-solving, coping strategies and communication among 5th and 7th graders. *International Journal of Adolescence and Youth, 29*(1), 2331592.

Balogh-Pécsi., A., Tóth, E., Gál, Z., & Kasik, L. (2026). The effect of a communication-focused drama-based intervention on the social problem-solving of 10–11-year-olds. *European Journal of Psychology of Education*, *41*(21).

Fejes, J. B., Jámbori, Sz., Kasik, L., Vígh, T., & Gál, Z. (2023). Exploring social problem-solving profiles among Hungarian high school and university students. *Heliyon*, *9*(8), e18913.

Gál, Z., & Kasik, L. (2015). A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia*, *115*(4), 297–318.

Gál, Z., Nagy, M. T., Takács, I. K., & Kasik, L. (2025). The Relationship Between Social Problem-Solving and Passive-Aggressive Behavior Among Adolescents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *15*(7), 140.

Jagodics, B., Tóth, E., Gál, Z., Jámbori, Sz., Szabó, É., & Kasik, L. (2024). Relationship between school burnout and social problem-solving among Hungarian students. In A. Rodríguez-Fernández (Ed.), *Physical and Mental Health and School Adjustment – Contextual, Psychological Variables and Performance in School Settings*. https://www.intechopen.com/chapters/1198573

Jámbori, Sz., Kasik, L., Fejes, J. B., Vígh, T., & Gál, Z. (2021). A szociálisprobléma-megoldás vizsgálata személyközpontú megközelítésben serdülők és fiatal felnőttek körében. *Alkalmazott Pszichológia*, *22*(1), 37–63.

Kasik, L. (2010). A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. *PhD-értekezés*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

Kasik, L. (2012). A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, *112*(4), 243–263.

Kasik, L. (2014). Development of social problem solving – A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(2), 142–157.

Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.

Kasik, L. (2016). Person-Based Social Problem Solving Among 10-, 14- and 16-Year-Olds. *Journal of Relationship Research*, *7,* e7.

Kasik, L., & Gál, Z. (2014). Mit tekintenek 7, 10 és 14 évesek szociális problémának? *Iskolakultúra*, *24*(9), 3–24.

Kasik, L., & Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care, 186*(10), 1632–1648.

Kasik, L., & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, *26*(3), 484–496.

Kasik, L., & Gál, Z. (2019). Serdülők általános és specifikus negatív orientációja kortársi problémáikkal kapcsolatban – kérdőíves és történetalapú elemzés. *Magyar Pedagógia*, *119*(2), 113–129.

Kasik, L., & Gál, Z. (2024). A szociálisprobléma-megoldás és a szorongás jellemzői perfekcionista és nem perfekcionista serdülők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *79*(1), 43–71.

Kasik, L., Fejes, J. B., Guti, K., Gáspár, Cs., & Zsolnai, A. (2018). Social problem-solving among disadvantaged and non-disadvantaged adolescents. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(1), 86–101.

Kasik, L., Gál, Z., & Nagy, Z., (2022). Social Problem-Solving and Anxiety in Perfectionist and Non-Perfectionist Adolescents. In G. Makri Eleni (Ed.), *Problem-Solving: Insights, Challenges, and Approaches* (pp. 265–190). Nova Science Publishers. https://novapublishers.com/shop/problem-solving-insights-challenges-and-approaches/

Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018). Development and Psychometric Properties of NEGORI (Negative Orientation Questionnaire). *Journal of Relationship Research*, *9,* e8.

Kasik, L., Gál, Z., Jámbori, Sz., Tóth, E., Jagodics, B., & Szabó, É. (2022). Az iskolai kudarcok tényezői-Egy lehetséges preventív modell keretei *Magyar Pedagógia*, *122*(1), 3–19.

Kasik, L., Guti, K., Gál, Z., Gáspár, Cs., Tóth, E., & Fejes, J. B. (2018). Development and psychometric properties of the Avoidance Questionnaire for Adolescents (AQA). *The International Journal of Emotional Education, 10*(2), 59–76.

Kasik, L., Guti, K., Tóth, E., & Fejes, J. B. (2016). Az elkerülés mint folyamat – Az elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, *116*(2), 219–253.

Kasik, L., Jámbori, Sz., Gál, Z., & Tóth, E. (2024). Friendship Functions in Adolescence: Hungarian Version of the McGill Friendship Questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, *39*(2), 151–169.

Kasik, L., Nagy, Á., & Fűzy, A. (2009). Szociálisprobléma-megoldó Kérdőív. *Kérdőív*. SZTE Neveléstudományi Intézet.

Kasik, L., Nagy, M. T., & Gál, Z. (2026). Adolescents' perceptions of school life and social problem-solving in association with school burnout. *Education Sciences*, *16*(3), 363.

Kasik, L., Vidákovich, T., Gáspár, Cs., & Tóth, E. (2017). Az SPSI–A hazai adaptálásának eredményei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *72*(2/4), 201–221.

6. A doktori műben bemutatott kutatások és eredmények

Fejezet	Téma	Eredmény
II.1; II.2	A szociális probléma definiálásának és a problémapéldák életkori és nem szerinti alakulása (4–23 évesek körében).	Általunk kidolgozott kategóriarendszerek alapján a szociális probléma definíciójának és problémapéldák azonosítása, életkor és nem szerinti jellemzőik.
VI.1.	A szociálisprobléma-megoldás keresztmetszeti és longitudinális vizsgálata (serdülők és fiatal felnőttek körében).	Mérőeszköz-adaptálás (SPSI–R; SPSI–A), életkori és nem szerinti jellemzők, változások. Az SPSI–R alapjául szolgáló elméleti modell kiegészítése az empirikus kutatásaink alapján.
VI.2.1–5.	Összefüggés-vizsgálatok különböző mediátor- és moderátorváltozókkal változó- és személyközpontú elemzésekkel.	A szociálisprobléma-megoldás és néhány mediátor- és moderátorváltozó kapcsolata, a kapcsolatok életkori és nem szerinti jellemzői: induktív gondolkodás, állapot- és vonásszorongás, perfekcionizmus, iskolai kiégés, családi háttér, hátrányos helyzet, barátságfunkciók.
VI.3.1.	A személyspecifikus szociálisprobléma-megoldás jellemzői.	Az SPSI–R módosított változatának kialakítása, a személyspecifikus szociálisprobléma-megoldás (kortárssal, szülőkkel, pedagógussal való kapcsolatban megjelenő probléma kezelésének) életkor és nem szerinti sajátosságai.
VI.3.2.	A Negatív Orientáció Kérdőív kidolgozása és bemérése.	Új mérőeszköz a negatív orientáció SPSI–R-nél részletesebb mérésére.
VI.3.3.	Az Elkerülés Kérdőív kidolgozása és bemérése.	Új mérőeszköz az elkerülő megoldói stílus SPSI–R-nél részletesebb mérésére.
VI.3.4.	Személyközpontú elemzések.	A szociálisprobléma-megoldás mintázatai. A különböző elemzések (pl. LPA) által kapott közös – több életkorban is megjelenő – profilok.
VII.	A szociálisprobléma-megoldás iskolai fejlesztése.	Egy iskolai fejlesztőprogram eredményei, ezek összevetése más – hasonló – programmal.

7. A szerző disszertációban közvetlenül felhasznált tanulmányainak listája

Az MTA–SZTE Iskolai Kudarcok Megelőzése Kutatócsoport (MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat, 2021–2025; 2025–2029) záró beszámolója (kutatásvezető: Kasik, L.).

Balogh-P., A., Tóth, E., Gál, Z., & Kasik, L. (2026). The effect of a communication-focused drama-based intervention on the social problem-solving of 10–11-year-olds. *European Journal of Psychology of Education*, *41*(21).

Fejes, J. B., Jámbori, Sz., Kasik, L., Vígh, T., & Gál, Z. (2023). Exploring social problem-solving profiles among Hungarian high school and university students. *Heliyon*, *9*(8), e18913

Jagodics, B., Tóth, E., Gál, Z., Jámbori, Sz., Szabó, É., & Kasik, L. (2024). Relationship between school burnout and social problem-solving among Hungarian students. In. Rodríguez-Fernández, A. (ed.), *Physical and Mental Health and School Adjustment – Contextual, Psychological Variables and Performance in School Settings*. https://www.intechopen.com/chapters/1198573

Kasik, L. (2012). A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, *112*(4), 243–263.

Kasik, L. (2015). Development of social problem solving – A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(2), 142–157.

Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat.

Kasik, L. (2016). Person-Based Social Problem Solving Among 10-, 14- and 16-Year-Olds. *Journal of Relationship Research*, *7,* e7.

Kasik, L. & Gál, Z. (2014). Mit tekintenek 7, 10 és 14 évesek szociális problémának? *Iskolakultúra*, *24*(9), 3–24.

Kasik, L. & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, *26*(3), 484–496.

Kasik, L. & Gál, Z. (2024). A szociálisprobléma-megoldás és a szorongás jellemzői perfekcionista és nem perfekcionista serdülők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *79*(1), 43–71.

Kasik, L., Fejes, J. B., Guti, K., Gáspár, Cs., & Zsolnai, A. (2018). Social problem-solving among disadvantaged and non-disadvantaged adolescents. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(1), 86–101.

Kasik, L., Gál, Z., & Nagy, Z., (2022). Social Problem-Solving and Anxiety in Perfectionist and Non-Perfectionist Adolescents. In G. Makri Eleni (ed.), *Problem-Solving: Insights, Challenges, and Approaches* (pp. 265–190). Nova Science Publishers. https://novapublishers.com/shop/problem-solving-insights-challenges-and-approaches/

Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018). Development and Psychometric Properties of NEGORI (Negative Orientation Questionnaire). *Journal of Relationship Research*, *9,* e8.

Kasik, L., Guti, K., Gál, Z., Gáspár, Cs., Tóth, E., & Fejes, J. B. (2018). Development and psychometric properties of the Avoidance Questionnaire for Adolescents (AQA). *The International Journal of Emotional Education, 10*(2), 59–76.

Kasik, L., Jámbori, Sz., Gál, Z., & Tóth, E. (2024). Friendship Functions in Adolescence: Hungarian Version of the McGill Friendship Questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, *39*(2), 151–169.

Kasik, L., Nagy, M. T., & Gál, Z. (2026). Adolescents' perceptions of school life and social problem-solving in association with school burnout. *Education Sciences*, *16*(3), 363.

Kasik, L., Vidákovich, T., Gáspár, Cs., & Tóth, E. (2017). Az SPSI–A hazai adaptálásának eredményei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *72*(2/4), 201–221.

8. A tézisekben hivatkozott irodalom

Aburezeq, K. A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a negatív problémaorientáció, a jelentős negatív életesemények és a pszichológiai jóllét kapcsolata: magyar és palesztin serdülők összehasonlító vizsgálata. *PhD-értekezés*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

Aspinwall, L. G., Richter, L., & Hoffman, R. R. (2001). Understanding how optimism „works": An examination of optimists' adaptive moderation of belief and behavior. In E. C. Chang, (Ed.), *Optimism and pessimism: Theory, research, and practice* (pp. 217–238). American Psychological Association.

Balogh-Pécsi., A., Tóth, E., Gál, Z., & Kasik, L. (2026). The effect of a communication-focused drama-based intervention on the social problem-solving of 10–11-year-olds. *European Journal of Psychology of Education*, *41*(21).

Baltes, P. B, Reese, H. W., & Lipsitt L. P. (198). Life-span developmental psychology. *Annual Review Psychology*, *31*, 65–110.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (4th ed., pp. 71–81). Academic Press.

Baumgardner, A. H., Heppner, P. P., & Arkin, R. M. (1986). Role of causal attribution in personal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 636–643.

Bedell, J. R., & Lennox, S. S. (1997). *Handbook of communication and problem solving skills training: A cognitive-behavioral approach*. Wiley.

Bedell, J. R., Archer, R. P., & Marlowe, H. A. Jr. (1980). A description and evaluation of a problem-solving skills training programs. In D. Upper, & S. M. Ross (Eds.), *Behavioral group therapy*: *An annual review* (pp. 3–35). Research Press.

Bell, R. A. (1991). Gender, friendship network density, and loneliness. *Journal of Social Behavior & Personality*, *6*(1), 45–56.

Bergman, L. R., Magnusson, D., & El-Khouri, B. M. (2003). *Studying individual development in an interindividual context: A person-oriented approach.* Lawrence Erlbaum.

Bond, D. S., Lyle, R. M., Tappe, M. K., Seehafer, R. S., & D'Zurilla, T. J. (2002). Moderate aerobic exercise, T'ai Chi, and social problem-solving ability in relation to psychological stress. *International Journal of Stress Management*, *9*, 329–343.

Bzostek, S. H., & Berger, L. M. (2017). Family Structure Experiences and Child Socioemotional Development During the First Nine Years of Life: Examining Heterogeneity by Family Structure at Birth. *Demography*, *54*(2), 513–540.

Casals, C., Fernández-Ordoñez, E., Vázquez-Sánchez, M. A. et al. (2025). Spanish cultural adaptation of the avoidance questionnaire for adolescents (AQA) in undergraduate nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, *20*(2), 560–566.

Csapó, B. (1994). Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, *94*(1–2), 53–80.

Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2001). Optimism, pessimism, and positive and negative affectivity in middle-aged adults: A test of a cognitive-affective model of psychological adjustment. *Psychology and Aging*, *16*, 524–531.

Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving. Theory, research, and training.* American Psychological Association.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, *127*(1), 87–127.

Conger, R. D., & Dogan, S. J. (2007). Social class and socialization in families. In J. Grusec, & P. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization (pp.* 433–460). Guildford Press.

D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, *78*, 107–126.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical manual.* Multi-Health Systems.

Davis, G. A. (1966). Current status of research and theory in human problem solving. *Psychological Bulletin*, *66*, 36–54.

De Los Reyes, A., Ohannessian, C. M., & Racz, S. J. (2019). Discrepancies between adolescent and parent reports about family relationships. *Child Development Perspectives*, *13*(1), 53–58.

Eskin, M. (2012). Social Problem-Solving Therapy in the Clinical Practice. Elsevier.
F. Lassú, Zs. (2004). Barátok és barátnők – együtt és egymás ellen. Akadémiai Kiadó.
Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2022). Introduction: Perfectionism in childhood and adolescence. In G. L. Flett, & P. L. Hewitt (Eds), *Perfectionism in childhood and adolescence: A developmental approach* (pp. 3–8). American Psychological Association.
Frauenknecht, M., & Black, D. R. (2010). Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, *41*(2), 112–123.
Frege, G. F. L. (2000). *Logikai vizsgálódások*. Osiris Kiadó.
Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, *14*(5), 449–468.
Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J. Grusec, & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 284–308). Guildford Press.
Gulyás, M. & Varga, A. (2009). *A környezeti attitűdtől a minőségi kritériumokig*. http://www.ofi.hu/tudastar/gyakorlatkozelben/kornyezeti-attitudtol
Güler, G., & Bedel, A. (2022). School burnout in middle school students: Role of problem-solving skills, peer relations and perceived school experiences. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *9*(2), 341–352.
Hayes, J. R. (1981). *The Complete Problem Solver*. The Franklin Institute Press.
Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The Intensification of Gender-Related Role Expectations during Early Adolescence. In J. P. Hill, & M. E. Lynch (Eds.), *Girls at Puberty* (pp. 201–228). Springer.
Isen, A. M. (2000). Some perspectives on positive affect and self-regulation. *Psychological Inquiry, 11*(3), 184–187.
Kálmánchey, M. & Kozéki, B. (1998). Az Eysenck-féle személyiség-kérdőív gyermek változatának hazai adaptációja (HJEPQ). In Mérei, F. & Szakács F. (szerk.), *Pszichodiagnosztikai Vademecum. I–II. rész*. Tankönyvkiadó.
Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
Kasik, L., & Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care, 186*(10), 1632–1648.
Kasik, L., Fejes, J. B., Guti, K., Gáspár, Cs., & Zsolnai, A. (2018). Social problem-solving among disadvantaged and non-disadvantaged adolescents. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(1), 86–101.
Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018). Development and Psychometric Properties of NEGORI (Negative Orientation Questionnaire). *Journal of Relationship Research*, *9,* e8.
Ladd, G. W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress*. Yale University Press.
Landy, S. (2009). *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Brookes Publishing.
Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1994). *A pszichoanalízis szótára*. Akadémia Kiadó.
Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (pp. 3–42). John Wiley & Sons, Inc.
Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development.* The Guilford Press.
Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205–220.
McQuade, J. D., Murray-Close, D., Shoulberg, E. K., & Hoza, B. (2013), Working memory and social functioning in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *115*, 422–435.
Mendelson, M. J., & Aboud, F. (2014). *McGill Friendship Questionnaire – Friendship Functions. Measurement Instrument Database for the Social Science*. www.midss.ie
Nagy, J. (2003). A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, *103*(3), 269–314.
Neely-Barnes, S. (2010). Latent class models in social work. *Social Work Research, 34*(2), 114–121.
Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A., & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. In K. A. Renninger & S. E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 566–616). Cambridge University Press.

Olofson, E. L., Schoppe-Sullivan, S. J., (2022). Same Behaviors, Different Outcomes: Mothers' and Fathers' Observed Challenging Behaviors Measured Using a New Coding System Relate Differentially to Children's Social-Emotional Development. *Children* (Basel), *9*(5), 675.

Rich, A. R., & Bonner, R. L. (2004). Mediators and moderators of social problem solving. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & Sanna, L. J. (Eds.), *Social problem solving. Theory, research, and training* (pp. 29–45). American Psychological Association.

Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 146*(4), 324–354.

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98–131.

Ruan, Q.-N., Chen, C., Jiang, D.-G., Yan, W.-J., & Lin, Z. (2022). A network analysis of social problem-solving and anxiety/depression in adolescents. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, 921781.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, *25*(1), 48–57.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 137–151.

Santos, C., Monteiro, L., Ribeiro, O., & Vaughn, B. E. (2020). Children's Play Profiles: Contributions From Child's Temperament and Father's Parenting Styles in a Portuguese Sample. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1978.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research, 16*(2), 201–228.

Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress. Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1257–1264.

Schuman-Olivier, Z., Trombka, M., Lovas, D. A. et al. (2020). Mindfulness and Behavior Change. *Harvard Review of Psychiatry*, *28*(6), 371–394.

Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass, 7*(2), 115–127.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34,* 130–145.

Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B., & Anton, W. D. (1978). Examination Stress and Test Anxiety. In C. D. Spielberger, & I. G. Sarason (Eds.), Stress and Anxiety (pp. 167–191). Hemisphere/Wiley.

Spivack, G., & Shure, M. B. (1976). *Social adjustment of young children.* Jossey-Bass.

Spivack, G., Shure, M., & Platt, J. J. (1985). *Means-Ends Problem-Solving (MEPS). Stimuli and scoring procedures supplement.* Preventive Intervention Center.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(2), 69–74.

Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*(4), 295–319.

Strough, J., & Keener, E. (2012). Interpersonal problem solving across the life span. In P. Verhaeghen, & C. Hertzog (Eds.), *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and everyday problem solving during adulthood.* Oxford University Press, The Oxford Library of Psychology Series.

Sureda-Garcia, I., Valera-Pozo, M., Sanchez-Azanza, V., Adrover-Roig, D., & Aguilar-Mediavilla, E. (2021). Associations Between Self, Peer, and Teacher Reports of Victimization and Social Skills in School in Children With Language Disorders. Frontiers in Psychology, *12*, 718110.

Szitás, T., & Kasik, L. (2020). Óvodások szociálisprobléma-megoldásának hazai és nemzetközi vizsgálatai. *Magyar Pedagógia*, *120*(4), 373–389.

Taylor, S. E., & Aspinwall, L. G. (1996). Mediating and moderating processes in psychological stress. In H. B. Kaplan (Ed.), *Psychological stress: Perspectives on structure, theory, life sourse, and methods* (pp. 71–110). Academic Press.

Temel, D. (2008). The role of perceived social problem solving, narcissism, self-esteem and gender in predicting aggressive behaviors of high school students (Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Ungar, M. (2011). The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, *81*, 1–17.

Varga, J. (2015, szerk.). A közoktatás indikátorrendszere. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Tudományi Regionális Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet. http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf

Wang, C., Huang, Y., & Xiao, Y. (2021). The Mediating Effect of Social Problem-Solving Between Perfectionism and Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology*, *12*, 764976.

Wang, F. (2009). *Developmental characteristics of adolescent social problem-solving*. Central China Normal University.

Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought.*Psychological Bulletin, 134*(2), 163–206.

Watson, D., & Hubbard, B. (1996). Adaptational style and dispositional structure: Coping in the context of the five-factor model. *Journal of Personality, 64*(4), 737–774.

Way, N. (2013). Boys' friendships during adolescence: Intimacy, desire, and loss. *Journal of Research on Adolescence*, *23*(2), 201–213.

Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years. Parents, Teachers, and Children's Training Series. Program Contetnt, Methods, Research and Dissemination 1980–2011*. file:///The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf

Webster-Stratton, C., & Lindsay, W. D. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, *28*(1), 25–43.

Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*, 548–573.

Winterbottom, A, Bekker, H. L., Conner, M., & Mooney. A. (2008). Does narrative information bias individual's decision making? A systematic review. *Social Science*, *67*(12), 2079–2088.

Ye, B., Ma, T., Chen, C., Liu, M., Wang, X., & Yan, Q. (2021). Exploring the profiles of aggressive behavior among college students: A person-centered approach. *Current Psychology.* Advance online publication.

Zhang, Z., Wang, Y., Wu, H., Zhou, Y., & Peng, C. (2024). Direct and indirect effects of father-child attachment on academic burnout in college students. Frontiers in Psychology, 15:1345590.

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development, 35*(1), 1–17.

Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó.