

A SZEMÉLYSPECIFIKUS PROBLÉMAMEGOLDÁS JELLEMZŐI 10, 14 ÉS 16 ÉVESEK KÖRÉBEN¹



KASIK László
SZTE BTK Neveléstudományi Intézet
SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport
kasik@edpsy.u-szeged.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér, célkitűzések: Számos külföldi vizsgálat szerint a személyközi (szociális, társas, interperszonális) problémák megoldásának módját az életkor előrehaladtával egyre inkább meghatározza a problémahelyzetben részt vevő másik személy. A probléma sajátosságaitól is függően kisebb-nagyobb mértékben eltérő problémamegoldásunk, ha az például valamelyik szülőnkkel, tanárunkkal, barátunkkal vagy kollégánkkal kapcsolatos. A tanulmányban bemutatott felmérés célja 10, 14 és 16 éves diákok személyspecifikus problémamegoldásának vizsgálata volt. Azt elemeztük, van-e életkori, nem és iskolatípus szerinti különbség a tanulók szüleikkel (anyával és apával), osztályfőnökükkel és kortársaikkal kapcsolatos problémamegoldásában. *Módszer:* Az önjellemzés (N = 459) mellett az anyák és az apák (mindkettő: N = 459), valamint az osztályfőnökök (N = 26) is értékelték a gyerekek problémamegoldását. A vizsgálatot a Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI–R; D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002) adaptált változatával (Kasik, Nagy és Fűzy, 2009) végeztük, mellyel a szociálisprobléma-megoldás öt dimenziójának sajátossága mérhető: pozitív és negatív orientáció; racionális, impulzív és elkerülő megoldási mód. *Eredmények:* A különböző személyekkel kapcsolatos problémamegoldás leginkább a negatív orientáció és az elkerülés esetében tér el, valamint a gyermek neme a szülők és a pedagógusok értékelésében egyaránt igen meghatározó. A gimnazisták és a szakközépiskolások szüleikkel hasonlóbban vélekednek problémamegoldásukról, mint a szakiskolások és szüleik, valamint a pedagógusok véleménye alapján a gimnazistákra és a szakközépiskolásokra a racionalitás, a szakiskolásokra az impulzivitás és az elkerülés jellemzőbb. *Következtetések:* Az eredmények csak részben erősítették meg

¹ A tanulmány írása alatt a szerző a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program* című kiemelt projekt támogatásában részesült (Magyary Zoltán Posztdoktori Ösztöndíj). A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

azokat a sajátosságokat, amelyeket hasonló életkorú gyerekek nem személyspecifikus problémamegoldásáról korábbi kutatásaink során megtudtunk, megerősítve a személyek mentén történő elemzés szükségességét. A kutatás eredményei nagymértékben hozzájárulnak a 2015 őszen indított iskolai segítő-fejlesztő program kidolgozásához.

Kulcsszavak: személyspecifikus problémamegoldás; SPSI–R; 10, 14 és 16 évesek

BEVEZETÉS

A személyközi problémák megoldási folyamatának értelmezésére és leírására napjainkig számos modellt hoztak létre, ezek alapján igen sok mérőeszközt dolgoztak ki a szociálisprobléma-megoldás jellemzőinek mérésére (pl. Bedell és Lennox, 1997; D’Zurilla és Goldfried, 1971; D’Zurilla és Nezu, 1982; Frauenknecht és Black, 2009; Strough és Keener, 2013). A modellek alakulásában, formálódásában döntő szerepet játszottak az 1970-es években végzett kognitív pszichológiai kutatások eredményei, melyek háttérbe szorították azokat a behaviorista alapon kidolgozott modelleket, amelyek eleme legtöbbször a megfigyelhető viselkedés, az interakciók gyakorisága és azok hatása volt (pl. Davis, 1966). Az első kognitív szemléletű modellek főként a gondolkodási folyamat részfolyamataira helyezték a hangsúlyt, majd ez fokozatosan bővült egyrészt az érzelmek, másrészt a motivációs és a környezeti tényezők modellbe való bevonásával (részletesebben l. Kasik, 2015). A kutatók szerint a problémamegoldás nagymértékben kontextus- és feladatfüggő, így a hangsúly azon van, tudja-e a problémamegoldó személy a helyzetnek, céloknak, elvárásoknak megfelelően működtetni ezeket a folyamatokat, ami nagymértékben a döntési tudatosság és az önszabályozás függvénye.

Heppner és munkatársainak (2004) kutatásai alapján ezeket több személyes (pl. érzelmi kontroll, intelligencia) és környezeti

tényező (pl. családi és munkahelyi körülmények, minták) együttesen befolyásolja, hatásuk az egyes életszakaszokban és társas helyzetekben más és más.

Szociálisprobléma-megoldás

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás az általános problémamegoldó gondolkodás speciális területének tekinthető, mely során hétköznapi, személyek közötti problémák megoldása történik az egyénekről és a szituációról birtokolt információk, az esetleges információhiány és nagyrészen az egyén általi szabályozás alapján (Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004). Chang és munkatársai (2004) szerint e szabályozás egy tudatos, racionális, erőfeszítésekkel teli aktivitást jelent, azonban ez – a nem várt események, mások reakcióinak hatására – bármikor spontán módon lezajló folyamatokkal kiegészülhet, utalva ezzel a kognitív folyamatok tudatos (kontrollált) és spontán (automatizált) formáira. D’Zurilla és Nezu (1990) szerint egy automatizáltan végbemenő problémamegoldást is megszakíthatnak olyan események, amelyek az egyént arra készítetik, hogy azokat kontrolláltakkal váltsa fel, illetve cáfolták azt, hogy a tudatos folyamatok sikeresebb, az automatizáltak kevésbé hatékony kivitelezést eredményeznek (pl. Schiffrin és Scheider, 1977), hiszen gyakori jelenség, hogy a jó felismerés, alapos problémaelemzés után nem következik hatékony kivitelezés és fordítva, nem megfelelő elemzést a helyzethez mérten eredményes megoldás követ.

A személyközi problémák megoldási folyamatáról szóló, a 20. század végén, az ezredforduló után született modellekre az egyik legnagyobb hatást a D’Zurilla és Goldfried (1971) által létrehozott elméleti keret gyakorolta. Modelljükben elkülönítették (1) a személyközi problémát, (2) a problémamegoldást mint kognitív folyamatot (szoros kapcsolatban a motivációs bázissal), valamint (3) a problémamegoldó viselkedést. A személyközi probléma a problémamegoldó gondolkodás első terméke. A kognitív folyamat négy részfolyamatból áll: (2a) a probléma azonosítása (felismerése, definiálása), (2b) a lehetséges megoldási módok kidolgozása, majd (2c) az adott helyzetben leghatékonyabbnak tűnő kiválasztása, illetve (2d) az eredmény egyén általi értékelése, ami a jövőbeni problémák megoldása során viszonyítási alap és minta lehet. A problémamegoldó viselkedést a gondolkodási részfolyamatok viselkedésben való megnyilvánulásaiént, illetve a gondolkodás végeredményeként definiálták. E modell jól tükrözi az információfeldolgozás kognitív modelljének fázisait (pl. Fiedler, 2004): inger észlelése; az észlelet kódolása és értelmezése, amire hat a meglévő tudás; a kódolt észlelet memóriában való tárolása, ami hatással van a jövőbeni események, helyzetek értékelésére; majd a meglévő információk alapján következtetések levonása.

D’Zurilla és Goldfried (1971) modelljét elsőként D’Zurilla és Nezu (1982) fejlesztette tovább: a viselkedés döntési és kivitelezési folyamatának mintájára elkülönítették a problémamegoldó gondolkodás folyamatának orientáló és megoldó szakaszát. A döntési, alapvetően jövőorientált folyamat során alternatívák közül választunk. A döntési folyamat – mely feltételezi az adott helyzet, probléma felismerését és annak valamilyen

szintű megértését – két részfolyamata a mérlegelés és az ítélet. Mérlegelés során a jelenlegi és az elérni kívánt helyzet összehasonlítása történik különböző algoritmusokkal; ítélet során lehetőségek közül választunk, szelektálunk. Kivitelezéskor a döntés eredményének megvalósítását hajtjuk végre, illetve értékelhetjük azt. A szociálisproblémamegoldást az orientációs (*problem orientation*) és a megoldó (*problem solving*) szakasz egységének tekintették. Az első adja a megoldási folyamat motivációs bázisát: a probléma iránti fogékonyságot, érzelmi odafordulást, a megoldáskeresés és a megoldás iránti elköteleződést. A második szakaszban történik az aktuális probléma megoldásának megtervezése, amit a kivitelezés követ.

Maydeu-Olivares és D’Zurilla (1996) szerint a problémamegoldás orientációs szakaszában gondolkodásunk többnyire két, egy pozitív és egy negatív motivációs-érzelmi dimenzió mentén zajlik. A pozitív dimenzió belül öt aldimenziót különítettek el, ezek által definiálva a pozitív orientációt: (1) a probléma kihívásként való értelmezése; (2) a problémamegoldás optimista megközelítése (a sikeres megoldásba vetett hit); (3) a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti kapcsolat pozitív minősítése; (4) a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával kapcsolatos pozitív gondolatok; (5) az énbe vetett hit arra vonatkozóan, hogy szükség van a megoldásra és azt nem lehet elkerülni. A negatív dimenzió három aldimenziót tartalmaz, ezek a pozitív dimenzió három kategóriájával – (2), (3), (4) – állnak szemben: (1) a problémamegoldás pesszimista megközelítése; (2) a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti kapcsolat negatív minősítése; (3) a problémamegoldással járó frusztráció nem hatékony kezelése. A problémamegoldó szakasz

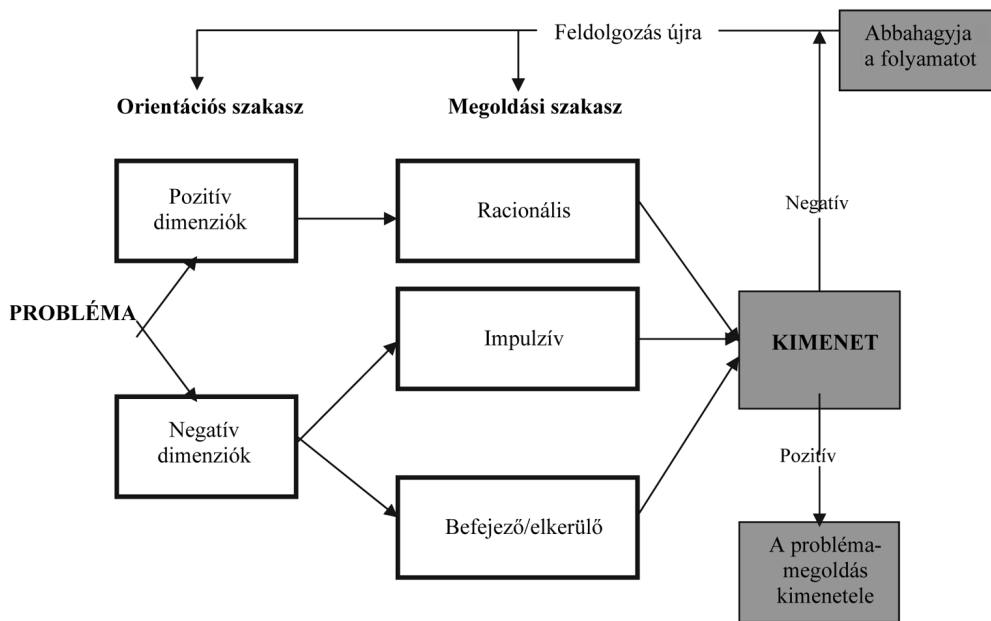
– a korábbi modellekben is elkülönített – négy részből tevődik össze: (1) probléma definiálása, (2) alternatív megoldási módok keresése, (3) annak eldöntése, ezek közül adott helyzetben melyik lehet a legalkalmasabb és (4) ennek értékelése a rövid és/vagy hosszú távú következmény, a társas kapcsolat további alakulása, érdekek, szükségletek szempontjából.

D’Zurilla és munkatársai (2002) kutatásaik során többször tapasztalták a megoldási folyamat megszakadását (nem történt problémamegoldás), illetve azt, hogy pozitív orientációt nem megfelelő (az egyén és/vagy a környezete számára nem hatékony) megoldás követett és fordítva, negatív orientációt pozitív végkimenetel. Mindebből arra következtettek, hogy a problémamegoldás az orientációs és a megoldó szakasz egyes alszakaszainak a társas helyzettől is függő bonyolult összjátékából jön létre. Javasolták, hogy a megoldói szakasz részeit (definiálás, alternatívák keresése, döntés, értékelés) együttesen stílusokként (*problem solving style*) értelmezzék, és annak feltárása legyen cél, hogy adott orientációs szakaszt milyen megoldói szakasz követ, illetve ez a kapcsolat milyen – viselkedésben is megnyilvánuló – megoldást eredményez. A stílusok azonosítása alapján pontosabb kép rajzolódhat ki egyrészt az egyén általános (általában miként oldja meg a problémákat) és specifikus (személy- és helyzetfüggő) problémamegoldásáról, így az is pontosabban megállapítható, milyen szereppel bír a problémamegoldásban a társas környezet, hiszen – hangsúlyozták – a folyamat egészét befolyásolják a társas környezet elemei (pl. a másik személy, szokások, elvárások), a problémamegoldás ezekkel folyamatos kölcsönhatásban alakul.

D’Zurilla és munkatársai (2002) vizsgálataik alapján három általános stílust különí-

tettek el: (1) racionális; (2) impulzív és (3) elkerülő, melyek a problémamegoldó gondolkodás eredményeként megnyilvánulhatnak a viselkedésben, ezek általános problémamegoldó viselkedési formáknak is tekinthetők. A *racionális* problémamegoldó a tényeket helyezi előtérbe és azokat mindvégig a középpontban tartja; az *impulzív* a megoldást segítő tények közül csak néhányat vesz figyelembe, érzelmei – gyakran negatív érzelmei – erőteljesen befolyásolják a tények kiválasztásában és a megoldás kivitelezésében; végül az *elkerülő* a megoldást a szükségesnél hamarabb fejezi be, illetve azt másokra hárítja vagy el sem kezdi, gyakran negatív érzelmekkel fűtött gondolkodása. A szerzők szerint mindenkinél megállapítható a tipikus stílus (általános stílus), illetve egy-egy adott helyzetben tanúsított viselkedésben főként egy dominál, ugyanakkor a probléma természete, a helyzet sajátosságai (pl. milyen szerepben áll az egyén) és az egyéb személyiségjellemzők nagymértékben befolyásolják azt, ezáltal a stílusváltás vagy a kettős, hármas stílusdominancia minden társas helyzet esetében lehetséges (D’Zurilla et al., 2002).

Az 1. ábra a szociálisprobléma-megoldás D’Zurilla és munkatársai (2002) által leírt komplex (kognitív-viselkedéses) folyamatát szemlélteti. A modellben elkülönül (1) a probléma, (2) a problémamegoldó folyamat szakaszai (orientációs és megoldói), valamint (3) a problémamegoldás eredménye, kimenetele. A probléma, annak azonosítása és definiálása a problémamegoldás kiindulási alapja, a problémamegoldó folyamat feltételének tekintették. A korábban külön szakaszként értelmezett értékelési részfolyamat a megoldási folyamaton belül található. A megoldási folyamatot a környezet ingerei folyamatosan befolyásolják, ezek kölcsön-



1. ábra. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás folyamata
D’Zurilla és munkatársai (2002) szerint (forrás: Chang et al., 2004. 17. o.)

hatásának következménye a megoldási folyamat eredménye. Mind a folyamat, mind a kimenetel lehet kognitív és/vagy érzelmi természetű, viselkedésben megjelenő vagy nem megjelenő.

A modell alapján hatékony (konstruktív) végkimenetelhez vezet az a folyamat, amelynek orientációs szakaszában a pozitív dimenzió kategóriái állnak, amit a racionális részfolyamat követ. Nem hatékony (diszfunkcionális) kimenetelt eredményez az a folyamat, amelynek kiindulópontja a negatív dimenzió, majd az impulzív vagy a befejező/elkerülő folyamatrészt. Mind az orientációs, mind a megoldási folyamat megszakadhat, ami nemcsak a folyamat végét, illetve annak negatív végkimenetelét eredményezheti (ekkor érhető tetten az esetleges stílusváltás), hanem a probléma újbóli definiálását, új megoldási mód keresését, az azokról való döntést és a kiválasztott mód értékelését, ami után újból megkezdődhet a pozitív vagy a negatív dimenziókra (motivációs bázisra) épülő folyamat.

A szerzők hangsúlyozzák, hogy a részfolyamatok kapcsolatai alapján konstruktív és diszfunkcionális kimenetek nem érhetők tetten minden esetben. Az általuk végzett empirikus vizsgálatok azt mutatták, hogy a problémamegoldás iránti pozitív elköteleződés nem feltétlenül eredményez adekvát megoldást és fordítva. Ez a jelenség szoros összefüggésben áll azzal, amit Schiffrin és Scheider (1977) eredményeivel kapcsolatban D’Zurilla és Nezu (1990) is hangsúlyozott a tudatos és az automatizált folyamatok eredményezte megoldással összefüggésben. A modell egy általános problémamegoldási folyamatot szemléltet, kiemelve a tipikus kapcsolódási pontokat (elsősorban amerikai és néhány európai országban élő fiatal és idősebb felnőtt személy vizsgálata alapján). Az orientációs szakaszok a végkimenetelt tekintve nem lehetnek abszolút döntőek. Például egy pozitív motivációs háttérből is következhet impulzív vagy elkerülő megoldás, és a negatív orientáció is eredményezhet olyan megoldást, ami a racionális stílus dominál, ám ami után

még mindig számos végkimenetel bekövetkezhet, ami nagymértékben függ az egyéni problémamegoldó tevékenység és a környezet közötti interakciótól. Maguk a modellalkotók is hangsúlyozzák, hogy például az elkerülés nem minden esetben számít negatív megoldásnak (nagyon gyakori értelmezése: megfutamodás, meghátrálás, feladás), mert lehetséges, hogy az egyén számára – akár rövid, akár hosszú távon – kedvező vagy kedvezőnek tűnik, esetleg fenntart egy olyan állapotot, ami megfelelő az egyén számára. Kutatásaik alapján például bántalmazott amerikai fiataloknál – főként lányoknál – ez az egyik legjellemzőbb és általuk leghatékonyabbnak tartott stílus, a trauma miatt a probléma elemzését erőteljesen elutasítják.

E modellt – és annak előzményeit is – több kritika érte (pl. Frauenknecht és Black, 2009; Lemerise és Arsenio, 2000; Strough és Keener, 2013), melyek főként az érzelmek, a nem tudatos folyamatok és a környezeti tényezők problémamegoldásban játszott szerepével kapcsolatosak. Lemerise és Arsenio (2000) azt emelték ki, hogy e modell – és számos korábbi szintén – nem számol kellő mértékben az egyes szakaszok érzelmi hátterével és az érzelmi folyamatok kognitív folyamatokkal való kapcsolatával, valamint túlzottan abból indul ki, hogy e folyamat nagymértékben tudatos. A probléma észlelésétől a megoldás megvalósításáig, illetve az utólagos értékelés során is a felek érzelmi állapota, az érzelmek kifejezése, az azokkal való bánásmód döntő fontosságú, módosíthatják, gátolhatják és segíthetik is a folyamatot; illetve a problémamegoldás során hozott döntések nem mindig tudatosak.

Frauenknecht és Black (2009) szerint a problémamegoldás során tudatos és nem tudatos folyamatok párhuzamosan zajlanak le, hol kiegészítik, hol megszakítják egymást.

Az automatikusan működő részfolyamatban – múltbéli problémák megoldási tapasztalatai alapján – a problémával és a problémamegoldással kapcsolatos ismeretek, szabályok, szokások és megoldási módok fonódnak egymásba. A kutatók szerint a problémamegoldás motivációs háttere bővebb, mint ahogyan az a modellben szerepel: kialakulásában és működésében nagyobb mértékben játszanak szerepet a környezeti hatások. Strough és Keener (2013) szerint a társas tapasztalatok, normák és szabályok együttesen részét képezik a problémamegoldás motivációs bázisának, szerintük az nem kizárólag az orientációs szakasz összetevőit (probléma iránti fogékonyság, pozitív vagy negatív érzelmi viszonyulás, a megoldáskeresés és a megoldás iránti elköteleződés) tartalmazza.

A problémamegoldás alakulását meghatározó néhány tényező

A szociálisprobléma-megoldás adott életkori működését és változását – más pszichikus összetevőkhöz hasonlóan – egyrészt a személyiség kognitív, emocionális és szociális jellemzői (mediátor változók – *mediator variables*), másrészt a környezet tényezői (moderátor változók – *moderator variables*), illetve ezek kölcsönhatása határozza meg (Rich és Bonner, 2004). E tanulmányrész – a felmérés céljainak megfelelően – főként a moderátor változókat mutatja be (a mediátor változókról részletesebben l. Kasik, 2015).

Rich és Bonner (2004) szerint a legtöbbet vizsgált *mediátor változók* a genetikai adottságok / az öt szupervonás, a szorongás, az érzelmek, az optimizmus-pesszimizmus és a perfekcionizmus. Nincsenek egyértelmű bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a problémamegoldás genetikailag meghatározott. E vizsgálatok valójában olyan tényezőkkel

– például személyiségvonásokkal – való összefüggések feltárását tűzik ki célul, amely tényezőkről feltételezik, hogy öröklött alappal bírnak, és a kapcsolat erősségéből következtetnek a problémamegoldás lehetséges meghatározottságára (pl. Taylor és Aspinwall, 1996). Számos vizsgálat bizonyítja, hogy már serdülőkortól igen szoros a kapcsolat a szorongás különböző formái és egyes problémamegoldó stílusok, stratégiák (főként az impulzivitás és az elkerülés) között (pl. Kasik, 2015; Nezu, Wilkins és Nezu, 2004), illetve a problémákhoz és a problémamegoldáshoz való negatív viszonyulás jelentősen összefügg már serdülőkorban is a pesszimizmussal (Cheng, 2001).

A moderátor változók körébe a környezeti hatások tartoznak, a hatásrendszernek nagyon sok összetevője különíthető el. Nemzetközi vizsgálatok alapján ezek közül legmeghatározóbb a családi háttér (pl. a nevelési stílust meghatározó szülői iskolai végzettség), a szülők, más felnőttek (pl. a pedagógusok) problémamegoldása, a gyermek problémamegoldásáról való vélekedésük, valamint a kortársak egy-egy problémahelyzetben mutatott viselkedése mint minta (pl. Rich és Bonner, 2004).

Conger és Dogan (2007) szerint mindenféle társas aktivitást alapvetően a család szerkezete, a tagok közötti kommunikációs, érzelmi, hatalmi kapcsolatok minősége befolyásol leginkább. Pakaslathi, Karjalainen és Keltikangas-Järvinen (2002), valamint Keltikangas-Järvinen (2005) kutatásai igazolták, hogy a gyermek- és serdülőkori problémamegoldásra legnagyobb mértékben a családi (szülő-gyermek, szülő-szülő és gyermek-gyermek közötti) kommunikáció és a szülők problémamegoldása hat. Mindezek mellett – és velük szorosan összefonódva – az anya (gondozó)-gyermek közötti kötődési stílus

befolyásolja igen erőteljesen a gyermeki problémamegoldást (Masten és Coatsworth, 1998). A biztosan kötődő 7–10 éves gyerekek sikeresebb problémamegoldást mutattak, mint a bizonytalanul és az elkerülően kötődők, akárcsak egyetemisták és főiskolások esetében (Davila, Hammen, Burge, Daley és Paley, 1996).

Bár az anyák és az apák eltérő mintákat nyújtanak, a későbbi kortársi és pedagógusi, valamint a felnőttkori kapcsolatokra és problémahelyzetek kezelésére egyaránt hatással vannak külön-külön és együtt is, vagyis a szülői minták hasonlóságának mértéke ugyancsak mérvadó. Markulin (2009) vizsgálatai alapján az anyai minta több helyzetben gyakorol hatást mind az óvodai, mind az iskolai évek alatt, mint az apai, ami nem kizárólag a gyerekekkel együtt töltött idő különbségével magyarázható. Egy kísérlet-sorozatban az anyai dominancia egy másik lehetséges okát azonosították: az anyák kompetensebbnek tartották magukat a nevelésben, és még akkor is ragaszkodtak saját problémamegoldási javaslatuk érvényesítéséhez (azt várták el a gyermektől), ha a jelen lévő apa javaslatát adekvátnak tartották. Ezzel szemben az apák az anyák jelenlétében alkalmazkodtak az anyák elvárásaihoz, módosítottak javaslatukon, törekedtek azonos vélemény formálására. Mindez azonban függött a szülők iskolai végzettségétől: az alacsonyabb iskolázottságú szülőknél magasabb szintű volt az anyai dominancia és alacsonyabb az egyetértésre törekvés.

Az is meghatározza a gyerekek problémamegoldását, miként vélekednek a szülők és a pedagógusok a gyerekek viselkedéséről, gondolkodásáról és ezt a felnőttek miként közlik velük. Reakcióik (melyek egyben mintaként is szolgálnak a gyermek számára a szociális tanulás során) és kinyilvánított

elvárásaik ugyancsak befolyásolják őket társas problémáik kezelésében. Webster-Stratton (1988) szerint a gyerek társas problémáinak megoldására adott szülői és pedagógusi reakciók jelentős mértékben függenek a gyerek életkorától és nemétől. Kulturális tartalmaktól függően elvárásokat fogalmaznak meg, miként oldhat meg egy fiú vagy egy lány adott életkorban egy problémát, például sírhat-e közben, lehet-e agresszív, és mindezt velük szemben alkalmazhatja-e vagy sem. Kim és Rohner (2003) szerint mind a szülő, mind a gyermek neme befolyásolja a problémamegoldás értékelését, általában az anyák lányaikat, az apák fiaikat értékeli pozitívabban. Spivack, Platt és Shure (1976) kutatása alapján a legtöbb kultúrában a problémaérzékenység, a problémaorientáltság és az alternatív megoldási módok keresésének kapcsolata szorosabb anya és lánya, valamint apa és fia, mint anya és fia vagy apa és lánya között.

Webster-Stratton (1988) anyák, apák és pedagógusok vélekedését vizsgálta a gyermekek viselkedésben megnyilvánuló problémáival kapcsolatban (a felmérésben a probléma nem megfelelő kezelését a viselkedésprobléma egyik okának tekintették). A pedagógusok vélekedéséhez közelebb állt az apaké, mint az anyaké. Coie (1990) két terület, a problémamegoldás közbeni érzelmek kifejezése és az agresszivitás esetében talált erősebb anyai hatást. A pedagógusoknál erősen meghatározza mind az elvárásokat, mind a problémamegoldás helytelenítését vagy megerősítését, milyen információkkal rendelkeznek a gyermek családjáról, illetve mennyire értenek egyet a szülők nevelési stílusával. Például minél magasabb iskolai végzettségűek a szülők, a pedagógusok annál szabálybetartóbb, a problémát megfelelően megoldó viselkedést várnak el a gyermektől (Webster-

Stratton és Lindsay, 1999). Hastings és Coplan (1999) azt tapasztalták, hogy a pedagógusok azokat a gyerekeket, akik viselkedésbeli nehézségekkel rendelkeztek és édesanyjuk nevelési módszereivel egyetértettek, kevésbé értékelték szigorúan, mint azokat a gyerekeket, akik esetében kevésbé értettek egyet az anyai neveléssel.

VIZSGÁLAT

A külföldi vizsgálatok (pl. Chang et al., 2004) eredményei alapján az életkor előrehaladtával egyre inkább fontosabbá válik a másik fél személye mind a problémaorientáció, mind a megoldás tekintetében, a személyek mentén a problémamegoldás fokozatosan differencializálódik. A tanulmányban bemutatott, 2012-ben végzett vizsgálat során az anyával, az apával, az osztályfőnökkel és a kortársakkal kapcsolatos problémamegoldás jellemzőit tartuk fel serdülőkor előtt álló 10 évesek, valamint 14 és 16 éves serdülők körében.

A kérdőíves vizsgálat során a gyerekek önjellemzése mellett az anyák, az apák és a pedagógusok is értékelték a diákok problémamegoldását. Mind a gyerekektől, mind a felnőttektől azt kértük, problémamegoldásuk értékelése során az adott személlyel közös problémáikra és azok megoldási módjaira gondoljanak. A szülőkkel és a pedagógusokkal kapcsolatos problémamegoldásnál azt vizsgáltuk, vannak-e életkor és iskolatípus szerinti különbségek a problémamegoldás gyermekek és felnőttek általi megítélésében, különbözik-e egy adott életkorban a felnőttek és a gyermekek véleménye, valamint van-e szignifikáns eltérés az anya-fiú és az anyalány, az apa-fiú és az apalány, valamint a pedagógus-fiú és a pedagógus-lány értékelések között. A kortársakkal kapcsolatos probléma-

megoldásnál a diáktársak értékelésének hiánya miatt az összehasonlítást nem tudtuk elvégezni.

A hasonló életkorú diákokkal végzett külföldi felmérések és saját korábbi vizsgálataink alapján azt feltételeztük, hogy minél idősebbek a gyerekek, annál hasonlább a felnőttek és a gyerekek értékelése. Úgy véltük, mind a felnőtt, mind a gyermek neme fontos szerepet játszik a problémamegoldás megítélésben: alapvetően a szülők felül-, a pedagógusok alulértékelik a gyerekeket önjellemzésükhöz képest, ám az apák fiaikat, az anyák lányait értékelik pozitívabban. Feltételeztük, hogy a szakiskolások, a szakközépiskolások és a gimnazisták esetében a megítélések eltérőek mindegyik személy, leginkább a pedagógusok esetében: a szakiskolásokat eltérően ítélik meg, mint a gimnazistákat és a szakközépiskolásokat.

Minta

A vizsgálatban 10, 14 és 16 évesek (N = 459) vettek részt Békés, Csongrád és Pest megyéből (M: 10,31 SD: 0,71; n = 150/70 fiú és 80 lány – M: 14,19 SD: 0,43 n = 149/69 fiú és 80 lány – M: 16,23 SD: 0,78 n = 160/75 fiú és 85 lány). 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 vizsgálatban részt vevő gyerekek és felnőttek kivétel nélkül magyar anyanyelvűek voltak.

Mérőeszköz és adatfelvétel

A kutatásban a Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002) rövid, 25 ítemes

változatát alkalmaztuk (magyar adaptáció: Kasik, Nagy és Fűzy, 2009).

A kérdőívvel a problémamegoldás öt dimenziójának jellemzője tárható fel: (1) pozitív orientáció (pozitív viszonyulás a problémához, hisz abban, hogy meg tudja oldani, a probléma megoldása a cél, pozitív következményekkel számol, pl. *Meg tudom oldani a problémáimat.*); (2) negatív orientáció (negatív viszonyulás a problémához és annak megoldásához, nem látja értelmét a problémamegoldásnak, nem hisz magában, negatív következményekkel számol, pl. *Túl sokat aggódom a problémáim miatt.*); (3) racionalitás mint megoldói stílus (leginkább tényeken alapuló, a tények kapcsolatait, ok-okozati összefüggéseket figyelembe vevő, több megoldási lehetőséggel számoló, pl. *Megpróbálok minél több megoldási lehetőséget keresni.*), (4) impulzivitás mint megoldási stílus (főként érzelmek alapján történő megoldás, negatív érzelmek kifejezése, pl. *Ideges vagyok problémamegoldás közben.*); (5) elkerülés mint megoldási stílus (a megoldási folyamat megszakítása, abba-hagyás, kilépés abból, pl. *Húzom-halasztom a problémák megoldását.*). A kijelentéseket ötfokú skálán kell értékelnünk (1= egyáltalán nem jellemző rám – 5= teljes mértékben jellemző rám).

A kérdőívek megfelelő megbízhatósággal működtek mindegyik almintán és értékelő esetében (a Cronbach- α értékek 0,87 vagy e feletti). Az eredeti kérdőív öt faktorát mindegyik almintán alátámasztotta a faktor-elemzés eredménye, vagyis a kérdőív-tételek elrendeződése az angol kérdőív-tételekével megegyező (a KMO-értékek 0,82 vagy e feletti), akár csak korábbi vizsgálataink során (Kasik, 2010, 2014; Kasik és Guti, 2015).

A felmérés során az eredeti kérdőív tartalmán, szerkezetén nem változtattunk, csak

az instrukcióban fogalmaztuk meg a személyspecifikusságot, vagyis kire gondoljon a diák a kérdőív kitöltésekor (anya, apa, osztályfőnök, kortársak). Ennek megfelelően a diákoknak négyszer kellett kitölteni a kérdőívet, a kitöltések között több hét telt el, az adatfelvétel mindegyik alkalommal egy-egy osztályfőnöki órát vett igénybe. A szülők szülői értekezleten töltötték ki a kérdőívet, a pedagógusoknak két hét állt rendelkezésükre. Arra kértük a felnőtteket, hogy se egymással, se a diákokkal ne beszéljenek a kérdőívről, illetve a pedagógusok és a szülők nem láthatták a gyerekek önjellemzését, azt az adatfelvevő egyetemisták azonnal elhozták az iskolából. A vizsgálatra minden esetben igazgatói engedélyt kaptunk.

EREDMÉNYEK

Életkori és értékelőnkénti különbségek

Elsőként az életkori (ANOVA, Tukey-b) és életkoronként az értékelők közötti (kétmintás t-próba) különbségek vizsgálatának eredményeit ismertetjük. A 2–5. ábra szemlélteti az anyával, az apával, az osztályfőnökkel és a kortársakkal kapcsolatos problémamegoldás jellemzőit az öt faktor (pozitív orientáció, negatív orientáció, racionalitás, impulzivitás, elkerülés) mentén. A 2. ábra az anyával kapcsolatos problémamegoldás sajátosságait mutatja a gyerekek és az anyák értékelése alapján.

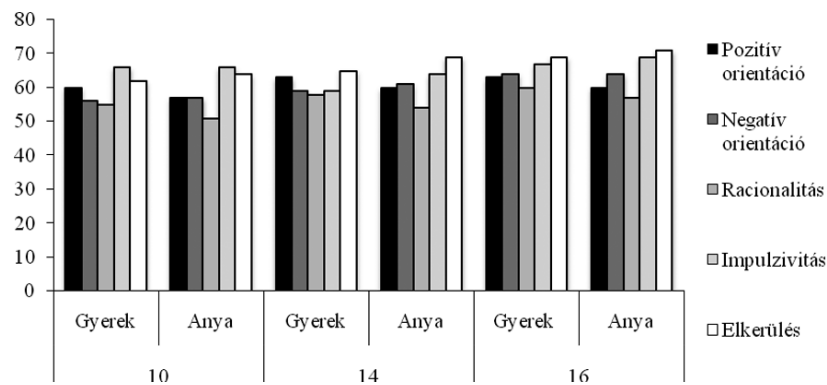
A diákok önjellemzése szerint a negatív orientáció és az elkerülés a 16 évesekre szignifikánsan jellemzőbb, mint a fiatalabbakra (negatív orientáció: $F = 45,23$ $p = 0,03$; elkerülés: $F = 32,23$ $p = 0,04$), illetve az impulzivitás a 10 és a 16 évesekre jellemzőbb, mint a 14 évesekre ($F = 34,22$ $p = 0,04$), ám

sem a pozitív orientáció, sem a racionalitás alapján nem különböznek a 10, a 14 és a 16 éves diákok. Az anyák véleménye szerint – egyetértve a gyerekekkel – a 16 éves tanulókra jellemzőbb a negatív orientáció és az elkerülés (negatív orientáció: $F = 35,23$ $p = 0,04$; elkerülés: $F = 22,01$ $p = 0,03$), ugyanakkor a többi faktor esetében nincs számottevő eltérés a különböző életkorú gyerekek között.

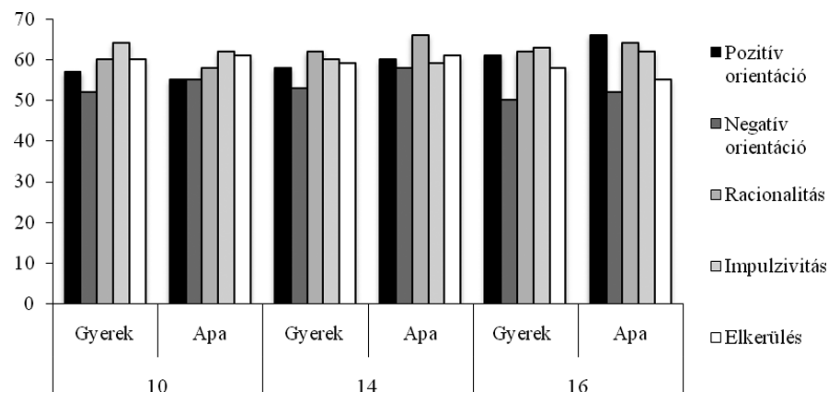
Összehasonlítva az egyes életkori csoportokban az anyák és gyermekeik értékelését, a 10 éveseknél egyetlen faktornál sem különbözik véleményük, vagyis hasonlóan vélekednek a problémamegoldás mért területeiről. A 14 évesek racionálisabbnak vélik anyjukkal való problémamegoldásukat, mint az anyák ($t = 2,45$ $p = 0,04$), valamint a 16 éves diákok szerint pozitívabban viszonyulnak problémáik megoldásához, mint ahogyan azt az anyák gondolják róluk ($t = 3,03$ $p = 0,04$).

Az apák és gyermekeik közötti problémák megoldásáról (3. ábra) a 10–16 évesek hasonlóan vélekednek, egyetlen olyan faktor sincs, ahol a gyerekek önjellemzésében számottevő eltérés lenne. Azonban a különböző életkorú gyerekek apái másképp vélekednek a pozitív orientációról, a racionalitásról és az elkerülésről, mint gyermekeik.

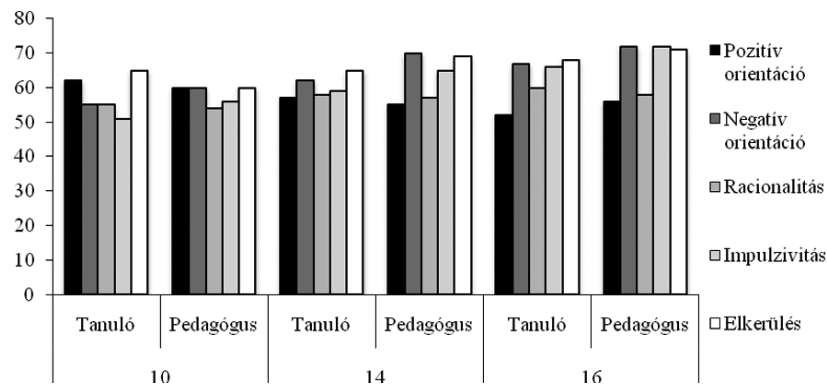
A pozitív orientáció értékei fokozatosan emelkednek, életkorról életkorra növekvő tendenciát mutatnak ($F = 30,21$ $p = 0,03$). A 14 és a 16 évesek apái nagyobb racionalitást vélnek felfedezni gyermekük problémamegoldásában, mint a 10 évesek apái ($F = 25,21$ $p = 0,03$). A 16 évesek apái az elkerülést kevésbé tartják jellemzőnek, mint a fiatalabbak apái ($F = 17,21$ $p = 0,05$). Akárcsak az anyáknál, a 10 éveseknél egyetlen faktor szerint sem különbözik az apák és gyermekeik véleménye. A 14 éveseknél az apák szerint jellemzőbb a negatív orientáció ($t = 3,11$



2. ábra. Az anyával kapcsolatos problémamegoldás jellemzői a gyerekek és az anyák szerint (%)



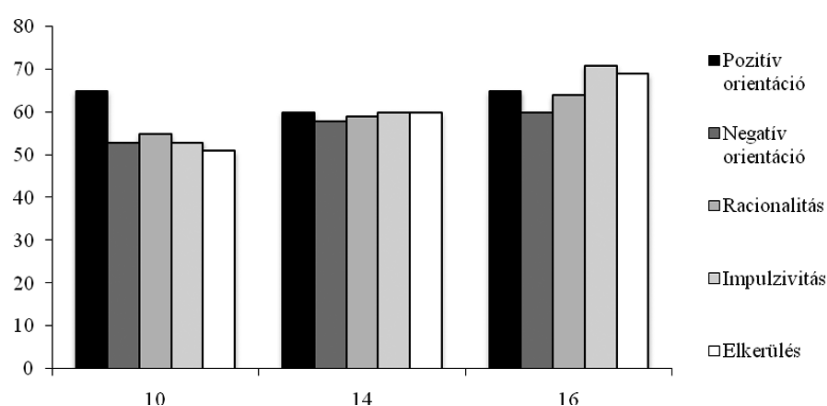
3. ábra. Az apával kapcsolatos problémamegoldás jellemzői a gyerekek és az apák szerint (%)



4. ábra. Az osztályfőnökkel kapcsolatos problémamegoldás jellemzői a gyerekek és az osztályfőnökök szerint (%)

$p = 0,05$) és a racionalitás ($t = 3,23$ $p = 0,03$), illetve a legidősebbeknél a pozitív orientációt szintén az apák jellemzőbbnek tartják gyerekeikről, mint azok önmagukról ($t = 2,25$ $p = 0,04$).

Az osztályfőnökkel kapcsolatos problémamegoldásnál (4. ábra) önjellemzésük alapján a 10 és a 14 évesekre a pozitív viszonyulás, a legidősebbekre ($F = 25,22$ $p = 0,03$) a negatív orientáció jellemzőbb ($F = 17,22$



5. ábra. A kortársakkal kapcsolatos problémamegoldás jellemzői a diákok véleménye alapján (%)

$p = 0,05$). Teljesen elkülönül a három életkori csoport az impulzivitás megítélése alapján ($F = 35,11$ $p = 0,02$): a 10 évesekre a legkevésbé, a 16 évesekre a leginkább jellemző. A pedagógusok értékeléséből ugyancsak az tűnik ki, hogy a korosztályok egyre jellemzőbb impulzivitással különülnek el, vagyis ennek megítélése azonos a diákok megítélésével ($F = 43,10$ $p = 0,01$). A negatív orientáció a pedagógusok véleménye alapján is kevésbé jellemző a 10 évesekre, mint az idősebbekre ($F = 20,17$ $p = 0,03$), valamint ugyanerre utalnak az elkerülést kifejező értékek is ($F = 26,39$ $p = 0,03$).

A három életkori csoportban több dimenzió mentén látják másként a pedagógusok a gyerekeket, mint a szülők. A 10 éveseket három faktornál is eltérően jellemzik az osztályfőnökök, mint a diákok magukat: a tanárok szerint negatív orientációjuk ($t = 3,11$ $p = 0,03$), elkerülésük ($t = 3,45$ $p = 0,04$) és impulzivitásuk ($t = 3,56$ $p = 0,03$) is jelentősebb, mint ahogyan azt a gyerekek saját problémamegoldásukról gondolják. A 14 éveseket szintén impulzívabbnak ($t = 2,56$ $p = 0,02$) tekintik, illetve a 16 évesekre szerintük jellemzőbb a negatív orientáció ($t = 3,01$ $p = 0,02$).

A kortársakkal kapcsolatos problémamegoldás (5. ábra) egyetlen faktor mentén sem különbözik 10 és 14 éves korban. A 16

évesek szignifikánsan elkülönülnek a fiatalabbaktól az impulzivitás és az elkerülés esetében, önjellemzésük alapján rájuk mindkettő jobban jellemző (impulzivitás: $F = 26,28$ $p = 0,03$; elkerülés: $F = 22,43$ $p = 0,03$).

A nem szerinti értékelések kapcsolata

Korrelációelemzéssel (Pearson r) összehasonlítottuk a fiúk és a lányok önjellemzését szüleik és pedagógusaik értékelésével életkori csoportonként, majd z -próbával azt elemeztük, van-e szignifikáns eltérés az anya-fiú és az anya-lány, az apa-fiú és az apa-lány, valamint a pedagógus-fiú és a pedagógus-lány értékelések között (minden szignifikáns különbség esetében $p < 0,05$).

Az anya-lány értékelések faktoronkénti kapcsolatainak erőssége 0,32–0,47, az anya-fiú kapcsolatoké 0,25–0,39 közötti. A legacsonyabb érték a 16 éveseknél található mind a lányoknál, mind a fiúknál, mindkét esetben a negatív orientációnál. Az anya-lány kapcsolat a 10 éveseknél az impulzivitás ($z = 3,76$), a 14 éveseknél az impulzivitás ($z = 2,58$) és az elkerülés ($z = 3,11$), a 16 éveseknél az elkerülés ($z = 3,24$) esetében szorosabb, mint az anya-fiú kapcsolat. A 16 éveseknél az anya-fiú kapcsolat erőssége a racionalitásnál ($z = 2,42$) nagyobb, mint az anya-lány kapcsolatnál. Az apáknál a korre-

lációs értékek az apa-lány kapcsolat esetében 0,20–0,34, az apa-fiú kapcsolatoknál 0,25–0,41 közöttiek. A legkisebb érték ugyancsak a 16 éveseknél fordul elő, a lányoknál az impulzivitásnál, a fiúknál a negatív orientációnál. Mindegyik életkorban a racionalitásnál az apa-fiú kapcsolatok szignifikánsan erősebbek (10 éves: $z = 3,16$; 14 éves: $z = 2,98$; 16 éves: $z = 3,06$), mint az apa-lány kapcsolatok. A 14 éveseknél a negatív orientáció korrelációs értéke az apa-lány kapcsolatnál erősebb, mint az apa-fiú kapcsolatnál ($z = 3,11$), valamint a 16 éveseknél az apa-fiú kapcsolat erőssége a pozitív orientációnál jelentősebb ($z = 2,66$).

A pedagógus-lány kapcsolatok a teljes mintán 0,15–0,34, a pedagógus-fiú kapcsolatok 0,14–0,27 közöttiek. A legalacsonyabb érték a 10 éves lányok racionalitásánál és a 14 éves fiúk negatív orientációjánál fordul elő. A 10 éveseknél a pedagógus-fiú kapcsolat erőssége nagyobb a racionalitás esetében ($z = 3,23$), a pozitív orientációnál a pedagógus-lány kapcsolat erősebb ($z = 2,77$). A 14 éveseknél egyetlen faktornál jelentős a különbség: a pedagógus-lány kapcsolat erősebb az impulzivitásnál ($z = 2,54$). A 16 évesek körében a pedagógus-fiú kapcsolat a racionalitásnál ($z = 3,20$), a pedagógus-lány kapcsolat az elkerülésnél ($z = 2,64$) és az impulzivitásnál ($z = 2,57$) erősebb.

Iskolatípus szerinti eltérések

A 16 évesek almintáján azt is elemeztük (ANOVA, Tukey-b), van-e különbség a gimnazisták, a szakközép- és a szakiskolások személyspecifikus problémamegoldásában önmaguk és a felnőttek értékelése alapján (minden szignifikáns eltérés esetében $p < 0,05$). Az anyákkal kapcsolatos racionalis problémamegoldás a diákok önjelmezése ($F = 35,23$) és az anyák ($F = 20,11$)

szerint is jellemzőbb a gimnazistákra és a szakközépiskolásokra, mint a szakiskolásokra, valamint a szakiskolások impulzívabbnak tartják magukat ($F = 18,34$). Ugyanakkor az anyák értékelései e tekintetben nem különböznek. Ahogyan az anyával, az apával kapcsolatos problémamegoldásnál is egyezik a racionalitás megítélése: az önjelmezések és az apák ítéletei szerint ez jellemzőbb a gimnazistákra ($F = 40,01$). Mind az apák, mind a gyerekeik értékelése azt mutatja, hogy a gimnazistákra és a szakközépiskolásokra jellemzőbb az elkerülés ($F = 30,78$).

A pedagógusaikkal kapcsolatos problémamegoldást a gimnazisták racionálisabbnak ítélik, mint a szakiskolások és a szakközépiskolások ($F = 22,67$), valamint a szakiskolások elkerülőbbnek, mint a szakközépiskolások és a gimnazisták ($F = 30,34$). A pedagógusok értékelése alapján a gimnáziumban és a szakközépiskolában tanulóakra jellemzőbb a racionalitás ($F = 27,10$), a szakiskolásokra az impulzivitás ($F = 26,23$) és az elkerülés ($F = 42,12$). Az önjelmezések alapján a kortársi problémák megoldásában a gimnazisták racionálisabbak ($F = 30,67$), a szakközépiskolások elkerülőbbek ($F = 46,03$), illetve a szakiskolások impulzívabbnak ($F = 28,25$).

KÖVETKEZTETÉSEK

Korábbi keresztmetszeti és longitudinális vizsgálataink (l. Kasik, 2010, 2012, 2014; Kasik és Guti, 2015; Kasik, Guti és Gáspár, 2013) során a nem személyspecifikus problémamegoldás jellemzőit vizsgáltuk különböző életkorú (8–18 éves) gyerekek körében. Azt figyelembe véve, hogy nem tudtuk meg, kivel kapcsolatos problémák megoldásával összefüggésben nyilatkoznak a gyerekek a kérdőív kitöltése során, ezen kutatások

alapján a serdülőkorban csökken a pozitív orientáció, ellenben nő a negatív viszonyulás mértéke, egyre jellemzőbb a racionalitás és az elkerülés, illetve már igen korán magas impulzivitás jellemzi a gyerekeket és ennek mértéke a teljes serdülőkor alatt (13–17 éves kor között) közel hasonló. A lányok és a fiúk problémamegoldása a serdülőkor közepétől tér el markánsan két területen: a fiúkra a racionális, a lányokra az impulzív problémamegoldás egyre inkább jellemző. Az iskola-típus alapján a legszembetűnőbb különbség az, hogy a gimnazistákra és a szakközépis-kolásokra a racionalitás, a szakiskolásokra az elkerülés jellemzőbb.

E serdülőkori sajátosságok jelentős kulturális különbséget mutatnak, ám nem mind-egyik terület esetében. A nemzetközi összehasonlító – közel azonos családi háttérrel rendelkező diákok körében végzett – vizsgálatok alapján a negatív orientáltság és az elkerülés tér el a leginkább (D’Zurilla et al., 2002). Németországban (Graf, 2003), Spanyolországban és az Amerikai Egyesült Államokban (Maydeu-Olivares, Rodríguez-Fornells, Gómez-Benito, és D’Zurilla, 2000) élő 12–17 éves diákok eredményeinek együttes elemzése azt mutatja, hogy az impulzivitás az európai diákok körében intenzívebben változik, gyakorisága nő, ám a német diákok körében a változás lassabb; míg a tengerentúli tanulóknál az elkerülés gyakorisága minden életkorban nagyobb és növekvő tendenciát mutat. Az általunk végzett vizsgálatban részt vevő diákok jellemzői (életkori jellemzőik és ezek feltételezett időbeli változása) a német diákok sajátosságaival mutatják a legnagyobb hasonlóságot (Kasik, Tóth és Zsolnai, 2012). A nem személyspecifikus problémamegoldásról a korrelációelemzések alapján az a kép rajzolódott ki, hogy a gyerekek és az anyák értékelése hasonlóbb, mint a gyerek-

pedagógus vagy a pedagógus-anya értékelése, utóbbi a leginkább eltérő, illetve az anyák felül-, a pedagógusok alulértékelik a diákokat önjellemzésükhöz képest (l. Kasik, 2015).

A személyspecifikus problémamegoldás mérésének eredményei csak részben egyeznek meg a nem személyspecifikus problémamegoldás jellemzőivel, aminek egyik lehetséges oka maga a személyspecifikusság. A bemutatott vizsgálat során az derült ki, mennyire eltérően vagy hasonlóan vélekednek közös problémáikhoz fűződő problémamegoldásukról az anyák és gyermekeik, az apák és gyermekeik, valamint a pedagógusok és a tanulók. A kortársakkal való összehasonlításra nem volt lehetőség, kitöltéskor több társukra is gondolhattak, azonban így is sok új információhoz jutottunk a felnőttekkel és a kortársakkal kapcsolatos problémamegoldás eltéréseiről.

A személyspecifikus problémamegoldással kapcsolatban is az látható, hogy a gyerekek és az anyák véleménye igen hasonló mindhárom életkorban, aminek – például Gauvain (2001) szerint – az anya-gyermek közötti kötődés lehet az egyik alapvető magyarázata. Rich és Bonner (2004) szerint ebben a kötődési stílus által meghatározott kommunikáció, az érzelmi viszony és az anyai problémamegoldás mint nagyon fontos minta játszanak alapvető szerepet. E felmérésben az anyai vélekedésben nem tapasztaltunk felülértékelést az önjellemzéshez képest, sőt a racionalitást a gyerekek jellemzőbbnek tartják, mint az anyák. A korábbi mérésekben nem azonosítottuk az önjellemzés apák általi felülértékelését, azonban e vizsgálat alapján a racionalitást és a pozitív orientációt jellemzőbbnek tartják, mint gyermekeik. Mindegyik értékelésbeli eltérés a két idősebb korosztálynál fordul elő, vagyis a 10 éveseknél mind az anyák, mind az apák gyer-

mekeikkel hasonlóan vélekednek, jelentős differenciálódás a serdülőkorúaknál jellemző. Akár az anyák, akár az apák esetében a felülértékelést Webster-Stratton (1999) a szülői – nemi szerepekhez szorosan kapcsolódó – elvárások által meghatározott értékelés eredményének tekinti, amit felerősíthet a közös probléma megoldásáról való gondolkodás. Az apák körében ez a fiúknál a pozitív orientáció és a racionalitás esetében szembetűnő, melyek alakulására végzettségük és az ezzel szoros kapcsolatban álló nevelési stílusuk jelentősebb hatással van, mint a másik három faktorra – derült ki külföldi elemzésekből és saját korábbi vizsgálatainkból (pl. Chang et al., 2004; Kasik, 2014).

A pedagógusokra – akárcsak mindegyik korábbi mérésben – az önjellemzés és e vizsgálatban az anyai véleménynek is az alulértékelése jellemző. Webster-Stratton és Lindsay (1999) úgy vélik, a pedagógusok gyakran alulértékelik a gyerekek önjellemzését, amiben jelentős szerepe van annak, hogy értékelésük viszonyításán, a gyerekek összehasonlításán alapul, a szülőké kevésbé. Óvodások és alsó tagozatosok (4–10 évesek) szüleivel és pedagógusaival végzett vizsgálatunkban (Kasik és Gál, 2014) a szórásértékek fokozatos csökkenése jelezte azt, hogy a gyerekek között a közösen eltöltött évek előrehaladtával egyre kevesebb megoldásbeli különbséget látnak a pedagógusok. Az, hogy ebben a vizsgálatban az életkor növekedésével csökken azon területek száma, ahol a megítélések markánsan eltérnek, kapcsolódik a korábbi vizsgálat pedagógusi vélekedéseinek változásához. A 10 éveseket egy éve, a 14 éveseket átlagosan három éve, a 16 éveseket két éve tanították a pedagógusok. A 10 évesekkel foglalkozó pedagógusok ítélték az önjellemzéstől a legjobban eltérően a gyerekeket, így most is felvetődik, hogy az együtt

töltött idő – ezen belül számos tényező – a hasonló vélemény kialakulásához hozzájárul. A pedagógusok részéről ezt magyarázhatja a gyermekről alkotott vélemény folyamatos formálása a gyermek önmagáról alkotott jellemzésének figyelembevételével, ami Anderson (2000) szerint a sikeres fejlesztés (és a nevelés) egyik alapfeltétele.

Nemcsak a szülők, a gyerekek esetében is számolni kell a kérdőív kitöltése során megjelenő szociális kíváncsisággal is, ami miatt magukat úgy értékelték, ahogyan például a pedagógus elvárja tőlük, amiben szerepet játszhat a kérdőív iskolában történő kitöltése, ami ezáltal igen hasonlít a dolgozatíráshoz. Az együtt töltött idő alapján a pedagógusok elvárásairól kevesebb információjuk volt a 10 éveseknek, mint a 14 és a 16 éves diákoknak. A szociális kíváncsiság életkori változásáról nemzetközi vizsgálatokból tudjuk, hogy serdülőkortól csökkenést mutat, ám a magyar gyerekek még serdülőkorban is magas értéket érnek el (l. Gulyás és Varga, 2009; Kálmánchey és Kozéki, 1998).

Az adatok alapján a különböző személyekkel kapcsolatos problémamegoldás leginkább a negatív orientáció, illetve az elkerülés mentén tér el. A külföldi eredményekből az egyik legáltalánosabb következtetés az, hogy aki pozitívan viszonyul egy problémához, arra nagyobb mértékű racionalitás jellemző, illetve ugyanez a kapcsolat áll fenn a negatív orientáció és az elkerülés között. Mindezeket az összefüggéseket egy-egy személlyel kapcsolatban a sikeres problémamegoldás sémává képes alakítani, vagyis összekapcsolódnak és sok esetben e kapcsolat által erősen meghatározva zajlik a problémamegoldás (Chang et al., 2004).

Az eredményekből az látszik, hogy a negatív orientáció és az elkerülés esetében nem feltételezhető ez a szorosság, míg

a racionalitás és a pozitív orientáció kapcsolatáról igen, ám csak a kortársi és a pedagógusokkal kapcsolatos problémáknál, a szülőkkel összefüggőeknél nem, amit például Chang és munkatársai (2004) a serdülőkorra jellemző, a korábbi időszakhoz képest viharos szülő-gyerek kapcsolattal, a gyermek saját érdekének minél több területen való érvényesítésével és a szülői tanácsok, javaslatok elutasításával magyaráznak. Ezek részletes elemzésére mindenképpen szükség lesz a személyspecifikus problémamegoldás még alaposabb ismerete érdekében. Érdekes például a felsorolt problémákkal összefüggő megoldási folyamatot, tervet, lehetőségeket vizsgálni interjúk és szituációs gyakorlatok keretében, melyek fontos módjai, eszközei a fejlesztéseknek is. Az SPSI–R hosszabb, 52 itemes változata is alkalmas ennek vizsgálatára, éppen ezeket a területeket méri – a racionalitáson belül – részletesebben.

Több külföldi vizsgálat (pl. Kim és Rohner, 2003; Spivack, Platt és Shure, 1976) szerint a szülők és a gyerekek neme alapvetően meghatározza, miként vélekednek az anyák és az apák a gyerekek problémamegoldásáról (és általában véve viselkedésükről). A kutatások alapján az értékelés magában foglalja a nemmel kapcsolatos elvárásokat, azok különbségeit; általában az anyák lányait, az apák fiaikat értékeli pozitívabban. A problémaorientáltság esetében jelentősebb az eltérés, mint a megoldási stílusnál: szorosabb anya és lánya, valamint apa és fia, mint anya és fia vagy apa és lánya között. A pedagógusok értékelésében ugyancsak azonosíthatók különbségek: a lányokról kevésbé feltételezik a tanárok a negatív viszonyulást, mint a fiúkról, illetve a fiúkat racionálisabb problémamegoldónak tekintik.

E vizsgálat alapján az anyák és a lányok vélekedése hasonlóbb, mint az anyák és

a fiúk vélekedése, ám a külföldi tapasztalatokkal ellentétben nem az orientáció, hanem a megoldási módok (impulzivitás, elkerülés) esetében. Az anya-fiú kapcsolat egyedül a racionalitás faktornál erősebb, mint az anyalány kapcsolat. Az egyetértés mértéke főként a 10 és a 14 éveseknél magas. Ez alátámasztja azt az általános eredményt, miszerint a serdülőkor alatt szoros a megítélésbeli kapcsolat, ám kismértékű csökkenés tapasztalható az évek előrehaladtával (Chang et al., 2004). Szintén főként a 10 és a 14 éveseknél szorosabbak az apa-lány és apa-fiú kapcsolatok, azonban az apák esetében az apa-fiú kapcsolatok erősebbek (leginkább a racionalitásnál és a pozitív orientációnál), kivéve a negatív orientációt a 14 éveseknél, ahol az apa-lány értékelés kapcsolata szorosabb.

A szülőkkel kapcsolatos eredményekből összességében az látható, hogy az anyák az impulzivitást és az elkerülést, az apák leginkább a racionális problémamegoldást látják hasonlóan azonos nemű gyermekeikkel. Ez összhangban áll korábbi vizsgálataink azon regresszióelemzéssel kapott eredményével, miszerint az anyák iskolai végzettsége a gyerekek impulzív és elkerülő problémamegoldási stílusára, az apák iskolai végzettsége a racionalitásra gyakorol a legerősebb hatást a serdülőkorban. A magyarázóerő tehát párhuzamba állítható azzal a szülői elvárással, ami Grusec és Davidov (2007) szerint számos kultúrában azonosítható: az érzelmek megnyilvánulását a lányok és a fiúk esetében másként látják a szülők, eltérően vélekednek ezek lányok és fiúk viselkedésben való megjelenésével kapcsolatban, egyben szembeállítják az érzelmek és a racionális gondolkodás viselkedésformáló erejének, a társas interakciókban való megjelenésük lehetőségét.

Az életkorokat tekintve a pedagógusok esetében a kapcsolatok erőssége és nem sze-

rinti különbségük sokkal változatosabb, véleményük az anyák és az apák által adott vélemények keveredése. A 10 éveseknél a fiúk racionalitásában és a lányok pozitív orientációjában értenek leginkább egyet, az idősebeknél a pedagógus-lány kapcsolat erősebb az impulzivitásnál és az elkerülésnél, valamint csak a 16 éveseknél erősebb a fiú-pedagógus kapcsolat a racionalitásnál. A szülők és a pedagógusok – akár életkori, akár nem szerinti – eltérő vélekedését alapvetően meghatározza az, hogy más-más (otthoni, intézményi) szituációk alapján értékelik a gyereket, illetve az is nagyon fontos, hogy az otthoni és az iskolai személyközi problémák olykor nagyon eltérő természetűek (pl. Vitaro, Gagno és Tremblay, 1991; Kasik, 2015). A problémamegoldásban fontos szerepet játszó viselkedési szabályok, normák betartatása másképpen történhet családon és intézményen belül, maguk a szabályok, normák sem mindig egyeznek. Az anyák és a pedagógusok – akik kivétel nélkül nők voltak – ítéleteinek különbsége azt is mutathatja, hogy a pedagógusok értékelésében kevésbé a nemi, inkább a pedagógusi szerep, a szerepkörrel járó elvárások, vélekedések, helyzetértelmezések érvényesülnek.

Az iskolatípusok alapján az az általános jellemző rajzolódik ki, hogy a gimnazisták és a szakközépiskolások szüleikkel hasonlóan vélekednek problémamegoldásukról, mint a szakiskolások és szüleik, valamint a gimnazistákról jelentősebb racionalitást, a szakiskolásokról nagyobb fokú impulzivitást feltételeznek mind az anyák, mind az apák. Mindehhez kapcsolódik az a tény, hogy hazánkban a különböző típusú középiskolákba többnyire eltérő szociális háttérrel rendelkező tanulók járnak, a szakiskolákban főként a (sok szempontból is) nehéz helyzetű diákok tanulnak (Vári, 2003), akiknél a legnagyobb

az alacsony iskolai végzettségű szülők aránya. A családon belüli és az iskolai problémákról és problémamegoldásról való beszélgetések, a problémák kommunikálása, valamint a megoldási módok mint minták előfordulása ugyancsak eltérő (Kasik, 2015), ami az egyik magyarázata lehet a vélekedésbeli különbségnek. Mindemellett feltehetően a diákok kognitív jellemzőinek eltérései is okozhatják az iskolatípus szerinti különbséget. Egy korábbi vizsgálatunkban (Kasik, 2012) a gimnazisták és a szakközépiskolások jobban teljesítettek egy induktív gondolkodást mérő teszten (Csapó, 2001), mint a szakiskolások, és ismert, hogy az induktív gondolkodás és a problémamegoldás kapcsolata a serdülőkortól fokozatosan nő (Kasik, 2015). A pedagógusok értékelése alapján ugyancsak meghatározó az iskola jellege: véleményük alapján a gimnáziumban és a szakközépiskolában tanulóakra jellemzőbb a racionalitás, a szakiskolásokra az impulzivitás és az elkerülés. A diákok szerint a kortársi problémák megoldásában a gimnazisták racionálisabbak, a szakközépiskolások elkerülőbbek, illetve a szakiskolások impulzívabbak.

A korábban feltárt életkor, nem és iskolatípus szerinti jellemzőket e felmérés eredményei csak részben erősítették meg, bizonyítva a személyek mentén történő elemzés szükségességét és fontosságát. Ezen adatok ismerete lehetőséget ad arra, hogy a problémamegoldás intézményes keretek között történő fejlesztése során figyelembe lehessen venni a különböző személyekkel kapcsolatos problémamegoldás, az ahhoz kapcsolódó viszonyulások és az eltérő megoldási módok közötti hasonlóságokat és különbségeket. E vizsgálatban a kortársak egymással kapcsolatos problémáinak elemzésére nem volt lehetőségünk, de mindeképpen fontos a jövőben annak feltárása, miként vélekednek

a tanulók egymással kapcsolatos problémáik megoldásáról. Minden bizonnyal azonosítható eltérés a kedvelt és a nem kedvelt, illetve a barátjuknak és a nem barátjuknak tekintett társukkal kapcsolatos problémamegoldásban.

A 2015–2016-os tanévben kísérleti jelleggel próbálunk ki olyan fejlesztőprogramot serdülők körében, amelynek szerves részét képezik a személyspecifikus problémamegoldás méréséből származó adatok mind a program

tartalmát, mind szerkezetét és a bevont személyek körét illetően. Mivel a pedagógusok mellett a szülők bevonását is tervezzük, nagyon fontos vélekedésük és véleménybeli különbségük figyelembe vétele, ami Anderson (2000) és Webster-Stratton (2011) szerint alapvetően meghatározza a fejlesztés hosszú távú sikerességét, hatékonyságát és eredményességét.

SUMMARY

PERSON-BASED SOCIAL PROBLEM-SOLVING AMONG 10-, 14- AND 16-YEAR-OLDS

Background, aims. According to international studies, the mode of person-based social problem-solving is increasingly influenced by the other individual in the problem-situation with age advancement. Apart from problem characteristics, problem-solving varies in relation to one's parents, teachers, friends or colleagues. The aim of this survey was to examine 10-, 14- and 16-year-olds' person-based problem-solving. We analysed discrepancies according to age, sex and school type among students' problem-solving with their parents, form teachers and peers. *Method.* Besides self-evaluation (N = 459), mothers and fathers (both: N = 459), and form teachers (N = 26) evaluated the children's problem-solving. The survey was carried out through the adapted version of Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI-R; D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares 2002) which enables the measurement of the five dimensions of problem-solving: positive and negative orientation, rationality, impulsivity and avoidance. *Results.* Problem-solving related to specific different persons diverges regarding negative orientation and avoidance. The child's sex also has significant effects on both parents' and teachers' evaluation. Grammar school students and technical college students tend to share views of their own problem-solving with their parents more than vocational students. Furthermore, rationality is more typical of grammar school and technical college students while impulsivity and avoidance is more characteristic of vocational students based on the teachers' evaluation. *Implications.* Results only partially verified those features that we already identified among children of the same age in an earlier research concerning their person-based problem-solving, stressing the need for further analysis. The results of the research contribute to the development of our intervention programme started in 2015.

Keywords: person-based social problem-solving; SPSI-R; 10-, 14- and 16-year-olds

IRODALOM

- ANDERSON, P. L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35, 271–279.
- BEDELL, J. R., LENNOX, S. S. (1997): *Handbook of communication and problem solving skills training: A cognitive-behavioral approach*. Wiley, New York.
- CHANG, E. C., D’ZURILLA, T. J., SANNA, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- CHENG, S. K. (2001): Life stress, problem solving, perfectionism, and depressive symptoms in Chinese. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 303–310.
- COIE, J. D. (1990): Toward a theory of peer rejection. In: ASHER, S. R., COIE, J. (eds.): *Peer rejection in childhood*. 365–401. Cambridge University Press, Cambridge.
- CONGER, R. D., DOGAN, S. J. (2007): Social class and socialization in families. In: GRUSEC, J., HASTINGS, P. (eds.): *Handbook of Socialization*. 433–460. Guilford Press, New York.
- CSAPÓ B. (2001): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 101(3), 373–391.
- 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. M. (1982): Social problem-solving in adults. In: KENDALL, P. C. (ed.): *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*. Vol. 1. 201–274. Academic Press, New York.
- D’ZURILLA, T. J., NEZU, A. (1990): Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory (SPSI). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 156–163.
- D’ZURILLA, T. J., NEZU, A., MAYDEU-OLIVARES, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory – Revised (SPSI-R): Technical manual*. New York: Multi-Health Systems, North Tonawanda.
- DAVILA, J., HAMMEN, C., BURGE, D., DALEY, S. E., PALEY, B. (1996): Cognitive/interpersonal correlates of adult interpersonal problem-solving strategies. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 465–480.
- DAVIS, G. A. (1966): Current status of research and theory in human problem solving. *Psychological Bulletin*, 66, 36–54.
- FIEDLER, K. (2004): Érzelmi hatások a társas információfeldolgozásra. In: FORGAS, J. P. (ed.): *Az érzelmek pszichológiája*. 163–183. Kairosz Kiadó, Budapest.
- FRAUENKNECHT, M., BLACK, D. R. (2009): Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, 41(2), 112–123.
- GAUVAIN, M. (2001): *The social context of cognitive development*. Guilford Press, New York.
- GRAF, A. (2003): A psychometric test of a German version of the SPSI-R. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24, 277–291.
- GRUSEC, J. E., DAVIDOV, M. (2007): Socialization in the family: The roles of parents. In: GRUSEC, J., HASTINGS, P. (eds.): *Handbook of socialization*. 284–308. Guilford Press, New York.

- GULYÁS M., VARGA A. (2009): *A környezeti attitűdtől a minőségi kritériumokig*. <http://www.ofi.hu/tudastar/gyakorlatkozelben/kornyezeti-attitudtol>. Utolsó megtekintés: 2014.10.02.
- HASTINGS, P. D., COPLAN, R. J. (1999): Conceptual and empirical links between children's social spheres: Relating maternal beliefs and preschoolers' behavior with peers. In: HASTINGS, P. D., PIOTROWSKI, C. C. (1999) (eds.): *Conflict as a context for understanding maternal beliefs about child-rearing and children's misbehavior. New Directions in Child and Adolescent Development*, 86, 43–59.
- HEPPNER, P. P., WITTY, T. E., DIXON, W. A. (2004): Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. *Counseling Psychologist*, 32(3), 344–428.
- KÁLMÁNCHÉY 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, Budapest.
- KASIK L. (2010): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD-értekezés. SZTE BTK 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. *Journal of Developmental Psychology*. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2014.969702?journalCode=pedp20#.VL62gGSG_AE. Utolsó megtekintés: 2014.11.03.
- KASIK L. (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest (megjelenés alatt).
- KASIK L., GÁL Z. (2014): Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114(3), 189–213.
- KASIK L., GUTI K. (2015): A kortársi versengés és problémamegoldás jellemzői serdülők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle* (közlésre elfogadva).
- KASIK L., GUTI K., GÁSPÁR Cs. (2013): Hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók szociálisprobléma-megoldó gondolkodása. *Magyar Pedagógia*, 114(1), 49–63.
- KASIK L., NAGY Á., FÜZY A. (2009): *Szociálisprobléma-megoldás kérdőív*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- KASIK L., TÓTH E., ZSOLNAI A. (2012): *Német, spanyol és magyar diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodásának nem szerinti különbségei*. In: BENEDEK A., TÓTH P. (2012): XII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és tartalmi összefoglalók. Budapest, 2012. november 8–10.
- KELTIKANGAS-JÄRVINEN, L. (2005): Social Problem Solving and the Development of Aggression. In: MCMURRAN, M., MCGUIRE, J. (eds.): *Social Problem Solving and Offending: Evidence, Evaluation, and Evolution*. 31–49. John Wiley & Sons Ltd., New York.
- KIM, K., ROHNER, R. P. (2003): Parental warmth, control, and involvement in schooling: predicting in academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 127–140.

- LEMERISE, E. A., ARSENIO, W. F. (2000): An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118.
- MARKULIN, S. (2009): *Difference between parents modeling during children's social problem solving*. Philadelphia College of Osteopathic Medicine. PCOM Psychology Dissertations Student Dissertations, Theses and Papers. http://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1094&context=psychology_dissertations. Utolsó megtekintés: 2014.11.03.
- MASTEN, A. S., COATSWORTH, J. D. (1998): The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychology*, 53, 205–220.
- MAYDEU-OLIVARES, A., D'ZURILLA, T. J. (1996): A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of the theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 115–133.
- MAYDEU-OLIVARES, A., RODRÍGUEZ-FORNELLS, A., GÓMEZ-BENITO, J., D'ZURILLA, T. J. (2000). Psychometric Properties of the Spanish Adaptation of the Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R). *Personality and Individual Differences*, 29, 699–708.
- NEZU, A. M., WILKINS, V. M., NEZU, C. M. (2004): Social problem solving, stress, and negative affect. In: E. C. CHANG, T. J. D'ZURILLA, L. J. SANNA (eds.): *Social problem solving*. 49–65. American Psychological Association, Washington DC.
- PAKASLAHTI, L., KARJALAINEN, A., KELTIKANGAS-JÄRVINEN, L. (2002): Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 137–144.
- RICH, A. R., BONNER, R. L. (2004): Mediators and moderators of social problem solving. In: CHANG, E. C., D'ZURILLA, T. J., SANNA, L. J. (eds.): *Social problem solving. Theory, research, and training*. 29–45. American Psychological Association, Washington.
- SCHIFFRIN, R., SCHEIDER, W. (1977): Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84, 1–66.
- SPIWACK, G., PLATT, J. J., SHURE, M. B. (1976): *The problem-solving approach to adjustment*. Jossey-Bass, San Francisco.
- STROUGH, J., KEENER, E. (2012): Interpersonal problem solving across the life span. In: VERHAEGHEN, P., HERTZOG, C. (eds.): *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and everyday problem solving during adulthood*. The Oxford Library of Psychology Series, Oxford University Press.
- TAYLOR, S. E., ASPINWALL, L. G. (1996): Mediating and moderating processes in psychological stress. In: KAPLAN, H. B. (ed.): *Psychological stress: Perspectives on structure, theory, life course, and methods*. 71–110. Academic Press, San Diego.
- VÁRI P. (2003) (ed.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- VITARO, C., GAGNON, F., TREMBLAY, R. E. (1991): Parent-teacher agreement on kindergarteners' behaviour problems: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(7), 1255–1261.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1988): Mothers' and fathers' perceptions of child deviance: Roles of parent and child behaviors and parent adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 909–915.

- WEBSTER-STRATTON, C. (1999): *How to promote children's social and emotional competence*. Sage, London.
- WEBSTER-STRATTON, C. (2011): *The Incredible Years. Parents, Teachers, and Children's Training Series. Program Content, Methods, Research and Dissemination 1980–2011*. file:///The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf. Utolsó megtekintés: 2015.01.11.
- 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.