

Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának?

A pedagógusok egyik nagyon fontos feladata, hogy közvetlen vagy közvetett módon segítsék diákjaikat társas, személyközi problémáik megértésében, kezelésében; mintát, alternatívákat nyújtsanak számukra; illetve tegyék lehetővé, teremtsenek olyan helyzeteket, hogy egymástól is hatékony segítséget kapjanak problémáik megoldásakor. A szociálisprobléma-megoldás iskolai fejlesztésének alapvető feltétele, hogy jól ismerjék a pedagógusok azokat a problémákat, problémaköröket, amelyek foglalkoztatják a tanulókat. Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogyan definiálják a személyközi problémát és milyen – szülőkkel, osztálytársakkal és osztályfőnökkel kapcsolatos – problémákkal állnak szemben 7, 10 és 14 éves diákok. A gyerekek által felsorolt problémák sok esetben aggasztóak, felhívják a figyelmet arra, hogy nagy szükség van e téren is a tudatos, terüzszerű segítségre mindegyik életkorban.

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás ('social problem solving') elemzésével több, mint fél évszázada foglalkoznak pszichológiai és pedagógiai kutatások. A behaviorista irányzat által erőteljesen meghatározott első vizsgálatok (például: Davis, 1966) során leginkább azt elemezték, mit tesznek, milyen stratégiákat alkalmaznak különböző életkorú gyerekek társas problémáik megoldásakor. A kognitív pszichológiai kutatások hatására a problémamegoldás mint információ-feldolgozó folyamat vált a felmérések tárgyává (például: D'Zurilla és Goldfried, 1971), és már az 1980-as években számos kutatócsoport a problémamegoldásban és annak az életkor előrehaladtával történő változásában szerepet játszó személyiségbeli, valamint közvetlen és közvetett környezeti tényezők azonosítását tűzte ki célul (például: D'Zurilla és Nezu, 1982). Az eredmények az 1990-es évek végére igen sok iskolai segítő-fejlesztő program alapját képezték, jelentős hányadukat viselkedésbeli problémákkal küzdő, agresszív, bántalmazó és bántalmazott fiatalok számára segítéssre dolgozták ki (lásd: Biggam és Power, 2005; Lösel és Beelmann, 2005).

A kutatók a gyors és intenzív társadalmi, gazdasági változások társas interakciókra gyakorolt hatásainak mikro- és makroszinten való megjelenésével magyarázzák azt, hogy az elmúlt évtizedben egyre gyakrabban vizsgálják, miként definiálják gyerekek és felnőttek a személyközi probléma ('social problem') fogalmát, az életkorral hogyan és minek a hatására változnak az egyéni meghatározások, valamint milyen helyzeteket, viszonyokat tekintenek társas problémának (például: McMurrán és McGuire, 2005). A kutatások eredményeit napjainkban igen gyakran veszik figyelembe szociáliskompetencia-fejlesztő programok, iskolai és óvodai kísérletek kidolgozásakor (például: Landy, 2009), hiszen több vizsgálat bizonyította, a társas viselkedés eredményessége nagy-

mértékben függ attól, mit tekintünk személyközi problémának. McMurrán és McGuire (2005) szerint a korai fejlesztés számos későbbi társas probléma megelőzését segíti és a problémák hatékony kezelését eredményezi, melyek hosszú távon – az egyén és a csoport szintjén egyaránt – pozitív hatással bírnak.

Magyarországon csak néhány éve folynak a szociálisprobléma-megoldó gondolkodással kapcsolatos vizsgálatok, így kevés adat áll rendelkezésünkre életkori, nem szerinti sajátosságáról, és tudomásunk szerint sem kísérlet, sem program nem született még e gondolkodás fejlődésének intézményes keretek között történő segítésére. A Szegei Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoportján belül 2009 óta végzünk felméréseket különböző életkorú gyerekek körében egy kísérlet és egy fejlesztő program kidolgozása érdekében. A tanulmányban bemutatott vizsgálatokat 2012-ben és 2013-ban végeztük, 2012 januárjában 10 és 14 évesek (N=520), 2013 novemberében 7 és 10 évesek (N=300) körében. Célunk annak feltárása volt, miként definiálják a szociális probléma fogalmát, illetve milyen példát adnak szülővel, kortárral (osztálytársal) és pedagógussal (osztályfőnökkel) kapcsolatos problémára. A tanulmány első részében a szociális probléma kutatásának főbb elméleti megközelítéseit foglaljuk össze. Ezt követően ismertetjük a vizsgálat módszerét, végül az eredményeket és az azokból levont következtetéseket.

Személyközi problémák és kategorizálásuk

A szociális vagy személyközi probléma definiálását és a problémák kategorizálását évtizedekig meghatározta az a behaviorista elképzelés, miszerint egy társas probléma valamilyen viselkedésben nyilvánul meg: az a probléma, amit látunk, tapasztalunk. Ez a felfogás a kognitív pszichológiai kutatások hatására változott meg jelentősen (*Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004*). Az első felméréseket leginkább viselkedésbeli problémákkal küzdő, agresszív, bántalmazó és bántalmazott fiatalok körében végezték, a körükben azonosított problémák alapján határoztak meg problémacsoportokat, vagyis a személyközi problémák tipizálása főként egy szűkebb kör válaszai alapján történt. Külön problématispusnak tekintették például a mások általi elnyomást, a személyek (például családtag, barát, munkatárs) időszakos vagy végleges elvesztését, a kiszámíthatatlan és többnyire negatív, valamint a kétértelmű élethelyzeteket, a különböző betegségek megélését, mások agresszív viselkedését, illetve a nem várt és pozitív hatással bíró új dolgokat is (például *Hamberger és Lohr, 1984; Mowrer, 1960; Wrubel, Benner és Lazarus, 1981*).

Jacobson és Margolin (1979) az elsők között hangsúlyozta egyrészt azt, hogy a társas probléma viselkedésben való megnyilvánulása a probléma kifejezése, a problémamegoldó folyamat részének tekinthető, másrészt sokkal tágabban kell értelmezni a személyközi probléma fogalmát. Szerintük egy probléma bármilyen élethelyzet vagy az egyén előtt álló társas feladat, ami adaptív választ igényel, ám ennek megvalósítása akadályba ütközik. Az akadály eredhet az egyéntől (például gondolata, cselekedete, helyzete) vagy a környezetéből (például mások viselkedése, csoportbeli esemény, a környezet sajátosságai).

D'Zurilla és Nezu (1990) szerint az, hogy valaki például valamilyen helyzetet, társas feladatot, mások vagy önmaga viselkedését, gondolatait problémának tekint, egy tudatos, racionális gondolkodás eredménye (döntést hoz arról, hogy valamit problémának tekint), ami az életkor előrehaladtával folyamatosan változik, vagyis életkori különbségek azonosíthatók e folyamatban. Heppner, Witty és Dixon (2004) kutatásai alapján a problémameghatározást több személyes (például érzelmi kontroll, intelligencia) és környezeti tényező (például családi és munkahelyi körülmények, interperszonális tapasztalatok) együttesen befolyásolja, a különböző életkori szakaszokban más-más intenzitással.

D’Zurilla és Goldfried (1971) szintén a probléma forrásából kiindulva csoportosította a különböző életkorú – nem valamilyen markáns, a hatékony életvezetést nehezítő problémával küzdő – személyek által adott problémákat. A probléma forrása lehet az egyén szükséglete, célja, érdeke, egy-egy általa kitűzött feladat vagy más személy céljai, érdekei, szükségletei, általa kitűzött feladat. Forrásnak tekintették a pontos személyhez nem köthető, az egyén számára problémát jelentő társas helyzetet is. Ezek egy-egy társas aktivitás során szűrő-irányító funkciót látnak el, meghatározzák a tervezést, a problémamegoldó viselkedést, valamint annak értékelését.

Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) a korábbi elméleti modellek és kutatási eredmények szintetizálásával általános definíciót alkotott. Szociális (társas, személyközi) probléma minden olyan – a múltban, a jelenben vagy a jövőben értelmezhető – társas feladat vagy helyzet, amit az egyénnek meg kell oldania, érdemes megoldania hatékony társas működése, boldogulása, a környezethez való optimális alkalmazkodása érdekében. A probléma azt jelenti, hogy a személy akadályba ütközik: vagy nem áll rendelkezésére megfelelő mennyiségű és/vagy minőségű (jól szervezett) információ, vagy azt az adott társas helyzet sajátosságai jelentik. A problémák osztályozásához két dimenziót javasoltak: a korábbi elméleti modellekben is szereplő problémaforrást (kitől származik a probléma: egyén vagy más, környezet) és az időbeliséget (mennyi ideig tekint valaki valamit problémának).

D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002) szerint a Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) által leírt definíció alapján a társas problémák négy átfogó típusba sorolhatók: (1) személyen kívüli; (2) személyen belüli, (3) személyközi; (4) közösségi, társadalmi. A típusokat egy folyamat részeinek tekintik, egyikből következhet a másik, meghatározói egymásnak. A személyen kívüli problémák forrása egy másik személy gondolkodása, viselkedése, az általa teremtett társas helyzet, viszony. Ennek észlelése eredményezheti azt, hogy a személyen kívüli problémával kapcsolatban az egyén személyes vonatkozásokat azonosít és részévé válik a problémának. A személyen belüli probléma forrása az egyén: ő maga, helyzete, feladata, társas kapcsolata. Amennyiben ez rövid vagy hosszú időn belül megjelenik két- vagy többszemélyes interakcióban, a személyen belüli probléma személyközi problémává válik, s ugyancsak személyközivé válhat az eredetileg személyen kívüli probléma is, ennek feltétele szintén a probléma társas viselkedésben való megnyilvánulása (minimális követelmény a probléma közlése). A közösségi, társadalmi probléma több személyt, csoportot, esetleg az egész társadalmat érinti, melynek forrása bármelyik (1, 2, 3) probléma lehet külön-külön és összekapcsolva is.

Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) szerint e négy problémátípust, átfogó kategóriát az életkor előrehaladtával egyre eltérőbb tartalmak fejezik ki, és a fejlesztések szempontjából ezek sajátosságainak feltárása, életkorral történő változásuk és a változás okainak azonosítása a legszükségesebb feladat. Javasolták, az elemzési szempontok között szerepeljen az is, hogy egy-egy személy esetében az adott probléma egyszeri (egyszer vagy nagyon ritkán fordul elő) vagy általános, közel állandónak tekinthető (hosszú ideig tartósan fennáll), és ezek között milyen kapcsolat azonosítható (például láncot alkotnak, hierarchiába szerveződnek, melyik milyen következménnyel bír).

Számos vizsgálat (például Rich és Bonner, 2004; Landy, 2009) szerint már 3–4 éves korú gyerekek is képesek társas problémáikat megfogalmazni, tartalmukat tekintve leginkább egy-egy konkrét helyzetet (például tulajdonelvétele, piszkálás) írni le. Az óvodai és az iskolai évek alatt a családtagokkal kapcsolatos problémák körét főként a közösen átélt események, tapasztalatok, a családstruktúra, a testvérek száma, valamint a szülők iskolai végzettsége határozza meg. A családi problémák alapvető szerepet játszanak más, óvodai, iskolai vagy később munkahelyi problémák azonosításában és kezelésében, ami pozitív és negatív következménnyel egyaránt járhat. Amennyiben hasonló problémával szembesülnek a diákok például az iskolában, mint otthon, és megoldási módjuk is hason-

ló, újabb probléma bontakozhat ki. Ezt is alapul véve hangsúlyozza Landy és Thompson (2006) a probléma személy- és helyzetspecifikus feltárásának szükségességét.

Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) kutatásai alapján az életkorral egyre szorosabb az összefüggés a gyermek által megfogalmazott (a gyermeket foglalkoztató) társas probléma, illetve megoldása és a tanulmányi teljesítmény, az egyes tantárgyakon mutatott eredményesség között, ami a szociális és a kognitív területek összefonódására, valamint a tanulás környezeti tényezőinek markáns szerepére hívja fel a figyelmet. Az iskola mint szociális-kommunikációs színtér (kortársak és pedagógusok) az életkor előrehaladtával egyre erőteljesebb hatást gyakorol a problémák kifejezésére és kezelésük módjára. Közvetetten hat a szülők iskolai végzettsége, a szülők nevelési stílusának egyik fontos meghatározója.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Célok és hipotézisek

A vizsgálat célja az volt, hogy feltárjuk, 7, 10 és 14 éves diákok (1) miként definiálják a szociális probléma fogalmát, van-e életkori és nem szerinti különbség a definiálásban; (2) milyen példát adnak szülővel, kortársakkal (osztálytársakkal) és pedagógussal (osztályfőnökkel) kapcsolatos problémára, ezek között van-e életkori és nem szerinti eltérés; illetve (3) a meghatározások és a példák milyen kapcsolatban állnak néhány háttérváltozóval (például szülők iskolai végzettsége, családszerkezet). Külföldi kutatások alapján azt feltételeztük, hogy (1) mind a problémadefiniálás, mind a problémapéldák esetében a 7 és a 10 évesek jellemzői hasonlóak, ettől eltérnek a 14 évesek sajátosságai; (2) a fiúk és a lányok között a 14 évesek körében jelentős az eltérés, a fiatalabbaknál nem; illetve (3) a háttérváltozók a 7 és a 10 éveseknél jelentősebb kapcsolatban állnak a definícióval és a példákkal, mint a 14 éveseknél.

Minta és adatfelvétel

A vizsgálatokat 2012-ben és 2013-ban végeztük. A 2012-es mérésben 520 10 és 14 éves (4. és 8. osztályos), a 2013-as vizsgálatban 300 7 és 10 éves (1. és 4. osztályos) tanuló vett részt Békés, Csongrád és Pest megyéből. A teljes minta összesen 820 főből áll (7: 210; 10: 330; 14: 280). Mindegyik almintában néhány százalékkal nagyobb a lányok aránya (7: 52 százalék; 10: 56 százalék; 14: 58 százalék). Az életkori minták kiválasztását korábbi külföldi kutatási tapasztalatok indokolták (például D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002): a serdülőkor előtti egy-két évnnyi időszak és a serdülőkor elején megfogalmazott problématispusok között a legtöbb vizsgálat szerint jelentős az eltérés, illetve még inkább eltérőek ezektől az első iskolai évben felsorolt problémák.

A vizsgálatokat Békés és Csongrád megye 14 iskolájában végeztük, az adatfelvétellel mindegyik intézmény vezetőjétől engedélyt kértünk, illetve tájékoztattuk az érintett osztályok pedagógusait a felmérés céljáról és tartalmáról. Az adatok felvételére a 4. és a 8. osztályosok esetében egy tanítási óra állt rendelkezésre. A diákok önálló munkáját a pedagógusok felügyelték, akiket arra kértünk, biztosítsák a nyugodt légkört a kitöltéshez. Az 1. osztályosok esetében egyéni adatfelvétel történt kérdezőbiztosok segítségével.

A mérőeszközök jellemzői és az alkalmazott kategóriarendszer

A felmérés során két mérőeszközt (*Mi a probléma?* és *Háttérkérdőív*) alkalmaztunk. A *Mi a probléma?* (Kasik, 2010b) négy részből áll. Az (1) részben definiálni kell egy mondatban a *társas probléma* kifejezést. Ezt követően először (2) szülővel (anyával és apával vagy akivel/akikkel él), majd (3) kortárssal (egy osztálytárssal), végül (4) pedagógussal (az osztályfőnökkel) kapcsolatos 5–5 problémát kell leírni. Az általunk összeállított *Háttérkérdőív*vel több területről gyűjtöttünk információkat: (1) életkor; (2) nem; (3) családszerkezet (kivel él a gyermek); (4) apa legmagasabb iskolai végzettsége; (5) anya legmagasabb iskolai végzettsége; (6) leggyakoribb családi szabadidős tevékenység. Mindegyik terület kiválasztását korábbi nemzetközi vizsgálatok eredményei indokolták.

A *Mi a probléma?* mérőeszköz első részére adott válaszokat – az ismertetett elméleti munkák és vizsgálatok szempontrendszerait alapul véve – egy általunk kidolgozott kategóriarendszer alapján csoportosítottuk, ezekkel a kategóriákkal végeztük az elemzéseket. A kategóriarendszert az 1. táblázat tartalmazza.

A társas probléma meghatározásainak kategorizálásakor elsőként kiszűrtük azokat, amelyek olvashatatlanok vagy nyelvtani szerkezetükből adódóan értelmezhetetlenek, értelmetlenek. A megmaradt meghatározásokat a kidolgozott kategóriarendszer alapján csoportosítottuk. Ez a rendszer kapcsolódik a Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) által leírt, a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás orientációra (pozitív és negatív) és megoldásra vonatkozó (racionális, impulzívitás, elkerülés) egységeihez, amit egy későbbi kutatás célja, a problémadefiniálás és a problémamegoldásról való gondolkodás összefüggésének minél pontosabb megállapítása érdekében tartottunk fontosnak.

A kategorizálásnál a definíció definíciójából (Frege, 2000) indultunk ki: egy fogalom jelentésének meghatározása olyan szavakkal, amelyek között nincs a definiálandó szó, vagyis nem áll fenn a körbenforgás ($A = \text{def } B$). E mellett a rendszert kiegészítettük azokkal a kategóriákkal, amelyekben ez valamilyen formában nem teljesül.

1. táblázat. A társas probléma definiálásának kategóriarendszere

Nem definíció			Kevert	Definíció ($A = \text{def } B$) az alapja			
(1) Ismétlés	(2) Negatív példa	Negatív példa + megoldásra utalás	(8) Definíció + példa	(9) Nem negatív	(10) Negatív	Nem negatív + megoldásra utalás	Negatív + megoldásra utalás
		(3) kell				(11) kell	(16) kell
		(4) lehet, tudom				(12) lehet, tudom	(17) lehet, tudom
		(5) nem lehet, nem tudom				(13) nem lehet, nem tudom	(18) nem lehet, nem tudom
		(6) elkerülendő				(14) elkerülendő	(19) elkerülendő
		(7) vegyes (3–6 keveredik)				(15) vegyes (11–14 keveredik)	(20) vegyes (16– 20 keveredik)

Az 1. táblázatban feltüntetett 20 elméleti kategória közül az (1) kategóriába azok tartoznak, amelyek a probléma szó ismétlését tartalmazzák, fennáll a körbenforgás, tehát ezek nem definíciók. A (2) kategóriába azokat a meghatározásokat soroltuk, amelyek szintén nem definíciók, nem tartalmaznak általánosítást, hanem példák: konkrét társas helyzetet, eseményt írnak le. A (3)–(6) kategóriák azokat a meghatározásokat foglalják magukban, amelyek példát és megoldásra utalást – (3) meg kell oldani, (4) meg lehet oldani, meg tudom oldani, (5) nem lehet, nem tudom megoldani, (6) elkerülendő, nem kell megoldani

– is tartalmaznak. A (7) kategóriába a példát és kettő vagy több, azonos vagy különböző megoldásra utalást is adó kijelentések tartoznak. A (8) kategóriát a definícióból (általános meghatározásból) és a példából álló kijelentések alkotják. A (9) kategóriába azok a kijelentések tartoznak, amelyek a problémát általános meghatározással és nem negatívként írják le. A (10) kategóriába azok, amelyek általánosan és negatívként. Ez a negatív és nem negatív felosztás az alapja a (11)–(14) és a (15), valamint a (16)–(19) és a (20) kategóriák elkülönítésének. Akárcsak a nem definíció esetében a példa és megoldásra utalásnál, ezekenél is elkülönítettük az általános meghatározásban szereplő megoldásra való utalásokat.

A meghatározások mindegyikét be tudtuk sorolni ebbe a rendszerbe, új kategóriát nem kellett kialakítanunk. Voltak olyan kategóriák, amelyekhez csak néhány vagy egy sem került, ezért ezeket kizártuk a rendszerből, ami jelentős mennyiségi csökkenést nem okozott (5 százaléknyi). A nem definíciókat tartalmazó kategóriák jól tükrözik az életkori jellemzőket, ezért a rendszerben maradásuk mellett döntöttünk. Mindezek alapján a 767 meghatározást 10 kategóriába soroltuk (2, 4, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 20), az elemzéseket ezen kategóriákkal végeztük el.

A mérőeszköz 2–4. részében írt példákat – az elméleti munkákat figyelembe véve – szintén egy általunk kidolgozott rendszer alapján kategorizáltuk. Az anyával, apával, osztálytársakkal és osztályfőnökkel kapcsolatos problémák mindegyikét négy szempont együttes figyelembe vételével soroltuk csoportokba (forrás, helyzethez való kötöttség, szerkezet és megjelenés), azonban ez a rendszer is módosult a példák besorolása során. Az eredeti kategóriarendszert a 2. táblázatban tüntettük fel.

2. táblázat. A problémák kategorizálásának eredeti rendszere

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.

<i>Forrás</i>	<i>Helyzethez való kötöttség</i>	<i>Szerkezet</i>	<i>Megjelenés</i>	<i>Kategória</i>
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 probléma forrása lehet az egyén (én) vagy a másik vagy mi (én és a másik együtt). A további szempontok azonosak mindegyik forrásnál. A helyzethez való kötöttség azt fejezi ki, hogy a probléma konkrét helyzethez kapcsolódik vagy nem, azaz 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 is). Mindezek alapján például a 13-as kategóriába (a táblázatban szürkével kiemelt sor) az a probléma tartozik, aminek forrása a másik, tehát valakitől, s nem tőlem ered a probléma; egy konkrét helyzethez kötött (például piszkálódik, heccel az egyik osztálytársam és nem hagy tanulni a napköziben); kapcsolt, vagyis a példa két vagy több problémát tartalmaz; valamint a probléma valamilyen viselkedésben nyilvánul meg.

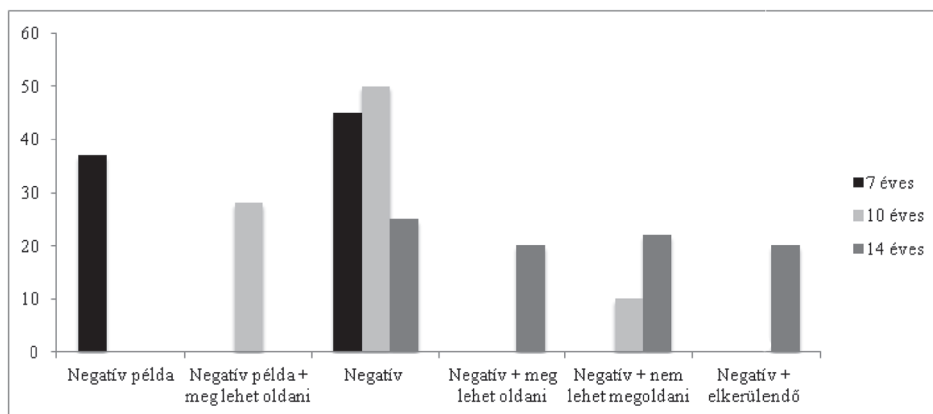
A besorolás során e kategóriarendszer esetében is azt tapasztaltuk, hogy annak egyes részeihez nem tudunk példát sorolni. Csak néhány diák (a teljes minta 8 százaléka) írt kapcsolt problémát, így ezt a kategóriát elhagytuk a rendszerből. Ennek következtében 12 kategóriával végeztük el az ezekbe tartozó mintegy 16 000 problémapélda 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.

A diákok által írt meghatározásokat és problémapéldákat magunk kategorizáltuk a bemutatott rendszerek alapján. Az egyetértés mértéke 85 százalékos (definíció) és 92 százalékos (példák) volt, ami mindkét területen jónak tekinthető. A kérdéses meghatározások és példák esetében harmadik értékelő javaslatát kértük, majd hárman döntöttünk a kategóriarendszerben való elhelyezésükről.

A felmérés eredményei

A 'társas probléma' definiálása – életkor és nem szerinti jellemzők

Keresztábra-elemzéssel vizsgáltuk, eltér-e a 7, a 10 és a 14 éves diákok által írt társas-probléma-definíciók kategóriarendszere. Az eredmények alapján e kifejezést – a hipotézisnek megfelelően – másként definiálják a különböző életkorú diákok ($\chi^2=11,52$; $p=0,02$). Az 1. ábra a legfontosabb (életkoronként együttesen 80 százaléknál nagyobb arányú) kategóriákat tartalmazza.



1. ábra. A legjellemzőbb problémadefiníciók eloszlása életkoronként (%)

A 7 éveseknél az általános negatív (45 százalék, például „Valami baj/rossz/rossz dolog történik.”) és a negatív példa (37 százalék, például „Verekszem Robival.”) együttes aránya 82 százalék. Mindössze 5 százaléknyi és csak a 7 éveseknél fordult elő nem negatív tartalmat kifejező meghatározás (például „Valami jó dolog.”). A 10 éveseknél ugyancsak az általános negatív kategória aránya a legjelentősebb (50 százalék), illetve magas a negatív példa a meg lehet oldani kiegészítéssel kategóriáé (28 százalék, például „Összeveszek valakivel, de ezt meg lehet oldani.”). E két kategóriába tartozik a definíciók 78 százaléka. Az általános negatív a nem lehet megoldani kiegészítéssel kategória aránya 10 százalék (például „Valami baj, amit nem tudunk jóvá, megoldhatóvá csinálni.”).

A fiatalabbakhoz képest a 14 éveseknél kisebb (25 százalék) az általános negatív definíciók aránya, illetve ezen kívül hasonló három kategória aránya: általános negatív a meg lehet oldani kiegészítéssel (20 százalék, például „Valami rossz, amit meg tudunk oldani.”); általános negatív a nem lehet megoldani kiegészítéssel (22 százalék, például „Olyan rossz dolog velem és valakivel, amit nem lehet megoldani.”) és általános negatív elkerülésre való utalással (20 százalék, például „Valami baj, amit jobb nem feszegetni/amivel inkább nem is kell foglalkozni.”).

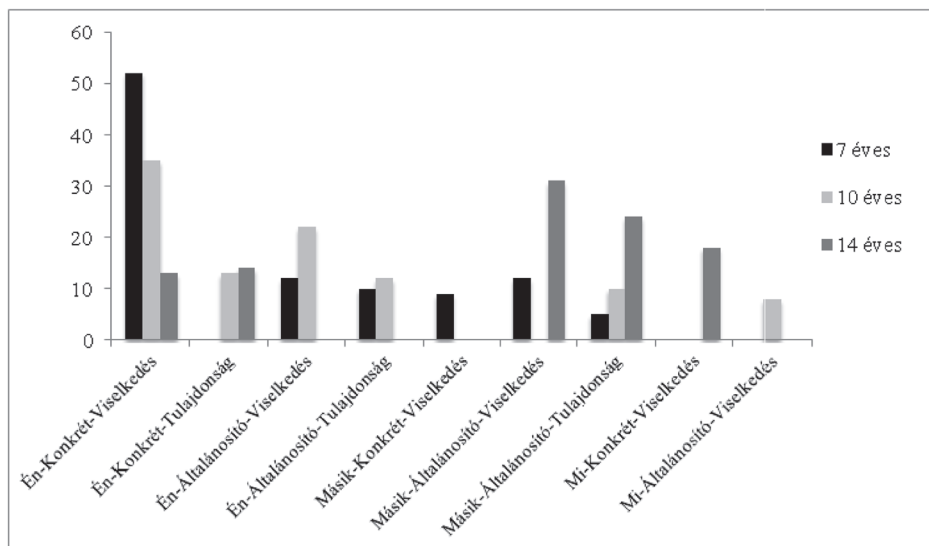
A hipotézissel ellentétben sem a 7, sem a 10 éves diákoknál nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok által megadott definíciók eloszlása között (7: $\chi^2=6,44$; $p>0,05$; 10: $\chi^2=9,12$; $p>0,05$), ám a 14 évesek körében jelentős a nem szerinti eltérés ($\chi^2=34,14$; $p=0,02$). A 14 éves lányok közül többen határozták meg a társas problémát általános negatív tartalmat kifejező mondattal (135-ből 97, 72 százalék), valamint csak lányoktól származnak a 'nem lehet megoldani' kifejezést és az elkerülést tartalmazó mondatok.

Anyával, apával, osztálytárssal és osztályfőnökkel kapcsolatos problémák – életkori és nem szerinti sajátosságok

Minden diáknak 5–5 társas problémát kellett felsorolni szüleivel (anyukájával és apukájával), osztálytárssal és osztályfőnökével kapcsolatban. A diákok több osztálytársukra is gondolhattak a példák felsorolásakor. Az eredményeket ebben a sorrendben ismertetjük a 12 kategória alapján.

Anyával kapcsolatos problémák

Az anyával kapcsolatos problémák kategóriák szerinti megoszlása (2. ábra) hasonló a 7 és a 10 éveseknél, és ettől eltérő a 14 éveseké ($\chi^2=27,67$; $p=0,04$). Mindez csak részben igazolja az ezzel kapcsolatos hipotézist.



2. ábra. Anyával kapcsolatos problémák – kategóriarendszer szerinti eloszlás életkoronként (%)

A 7 éveseknél az anyával kapcsolatos problémák felénél (52 százalék) a gyermek viselkedése (Én-Konkrét-Viselkedés, például „Csúnyát mondok, amikor takarítanom kell.”) a probléma forrása, tulajdonsággal kapcsolatos problémát nem soroltak fel. A problémák 12 százaléka az Én-Általánosító-Viselkedés (például „Csapkodok, mert nem akarok tanulni és ő mondja, hogy tanuljak.”), 10 százaléka az Én-Általánosító-Tulajdonság (például „Az a problémám, hogy felelős vagyok vele.”) kategória tagja. A legfiatalabbak kevésbé tekintik problémának édesanyjuk konkrét helyzetben mutatott (Másik-Konkrét-Viselkedés: 9 százalék, például „Ha főz, kiabál, ha odamegyek.”) vagy általában előforduló viselkedését (Másik-Általánosító-Viselkedés: 12 százalék, például „Mindig üvölt rám lefekvés előtt.”), és mindössze 5 százalék az anya tulajdonságát (Másik-Általánosító-Tulajdonság, például „Szigorú.”) említő problémák aránya.

A 10 évesek esetében az Én-Konkrét-Viselkedés (35 százalék, például „Üvöltök rá, ha nem engedi, hogy számítógépezzek.”) és az Én-Konkrét-Tulajdonság (13 százalék, például „Ha nem ad meg valamit, akkor sértődős leszek.”) együttes aránya 48 százalék. A példák 22 százaléka az Én-Általánosító-Viselkedés (például „Felelek mindig.”), 12 százaléka az Én-Általánosító-Tulajdonság (például „Az a problémám anyával, hogy felelős vagyok vele.”) kategóriába tartozik. Az anya tulajdonságának mint problémának (Másik-Általánosító-Tulajdonság, például „Anya nagyon szigorú a hét minden napján.”) aránya 10 százalék, és ennél a korosztálynál 8 százaléknál a közös viselkedést (Mi-Általánosító-Viselkedés, 8 százalék, például „Az a bajom, hogy nem értjük meg egymást.”) kifejező problémák aránya, amire a legfiatalabbaknál nincs példa.

A 14 évesek körében a fiatalabbaknál döntő többségben lévő példák (Én-Konkrét-Viselkedés, 13 százalék, Én-Konkrét-Tulajdonság, 14 százalék) aránya kisebb, összesen 27 százaléknál. Az anya általános viselkedésével (Másik-Általánosító-Viselkedés, 31

százalék, például „Verekedős.”) és tulajdonságával (Másik-Általánosító-Tulajdonság, 24 százalék, például „Gonoszkodó velem.”) kapcsolatos problémák aránya nagyobb, illetve a Mi-Konkrét-Viselkedés kategóriába (18 százalék, például „Ha együtt megyünk fodrászhoz, összeveszünk azon, hogy milyen hajam legyen.”) is tartoznak példák, a 7 és a 10 éveseknél nem.

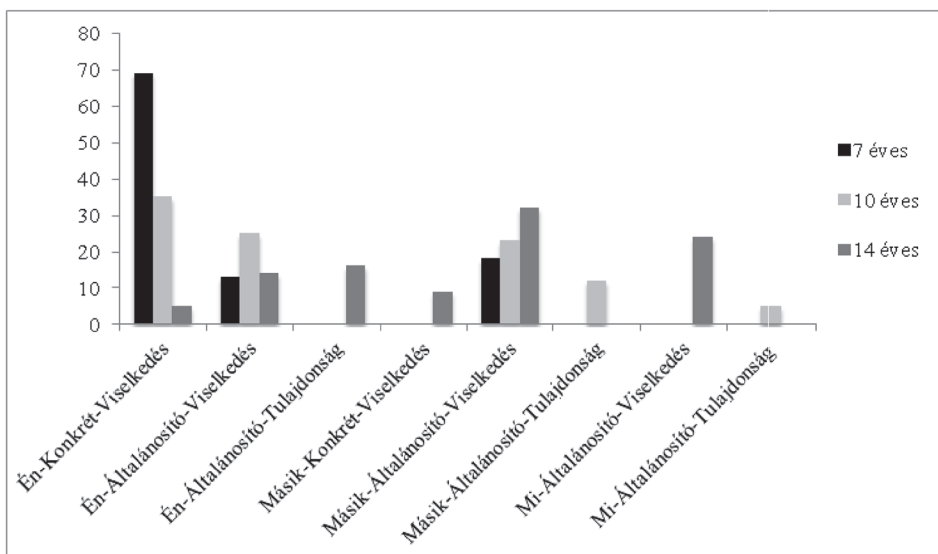
Nem szerinti különbséget csak a 14 évesek körében azonosítottunk ($\chi^2=23,12$; $p=0,04$). A fiúk több, az Én-Konkrét-Viselkedés (72 százalék) és a Másik-Általánosító-Viselkedés (77 százalék) kategóriába tartozó példát írtak, mint a lányok. A lányok adták a Mi-Konkrét-Viselkedés kategóriába tartozó példák majdnem mindegyikét (93 százalék).

Apával kapcsolatos problémák

Az anyával kapcsolatos problémák (3. ábra) esetében a 7 és a 10 évesek problémái hasonlóak, ezzel szemben – a hipotézist igazolva – az apával kapcsolatos személyközi problémák eltérőek a három korosztályban ($\chi^2=14,12$; $p=0,03$). A 7 évesek főként – akárcsak az anyával kapcsolatos példák esetében – önmaguk viselkedését adták meg problémának (69 százalék, Én-Konkrét-Viselkedés, például „Felesek esténként, amikor azt mondja, hogy tanuljak már.”). Ennél kisebb és közel hasonló az aránya az Én-Általánosító-Viselkedés (13 százalék, például „Undok vagyok vele mindig.”) és a Másik-Általánosító-Viselkedés (18 százalék, például „Kiabál mindig.”) kategóriába tartozó példáknak.

A 10 éveseknél a saját viselkedésük mint probléma (35 százalék, Én-Konkrét-Viselkedés, például „Visszaszólok, hogy nem akarok, amikor megkér, hogy rakjak azonnal rendet az asztalomon.”) kisebb arányú, mint a legfiatalabbaknál. Az Én-Általánosító-Viselkedés (például „Rángatom a vállam, ha valami nem tetszik, amit mond.”) aránya 25 százalék. Ehhez hasonló (23 százalék) a Másik-Általánosító-Viselkedés (például „Örökké üvöltözik.”), és ennél kisebb a Másik-Általánosító-Tulajdonság (12 százalék, például „Mogorva ember.”) kategóriába tartozó példák aránya. A példák 5 százaléka a Mi-Általánosító-Tulajdonság (például „Ő is utálatos, én is utálatos vagyok vele.”) kategóriába tartozik.

A legidősebbek főként nem magukat, hanem az apáét és a közös viselkedés problémáit fogalmazták meg: a Másik-Általánosító-Viselkedés (például „Örökké ver, üt.”) aránya 32 százalék, a Mi-Általánosító-Viselkedés (például „Mindenen vitatkozunk.”) kategória aránya 24 százalék, együtt 56 százaléknyi, ez a kettő teszi ki több, mint felét a problémáknak. Ezeknél alacsonyabb az Én-Általánosító-Tulajdonság (például „Lustaságom.”) aránya (16 százalék) és az Én-Általánosító-Viselkedés (például „Verekedős vagyok.”) aránya (14 százalék). A Másik-Konkrét-Viselkedés (9 százalék, például „Üvölt az edzésen, hogy gyorsabban, gyorsabban, dagadék.”) aránya és az Én-Konkrét-Viselkedés (5 százalék, például „Hazudok, hogy megcsináltam a házit, de közben nem is.”) aránya igen alacsony.



3. ábra. Apával kapcsolatos problémák – kategóriarendszer szerinti eloszlás életkoronként (%)

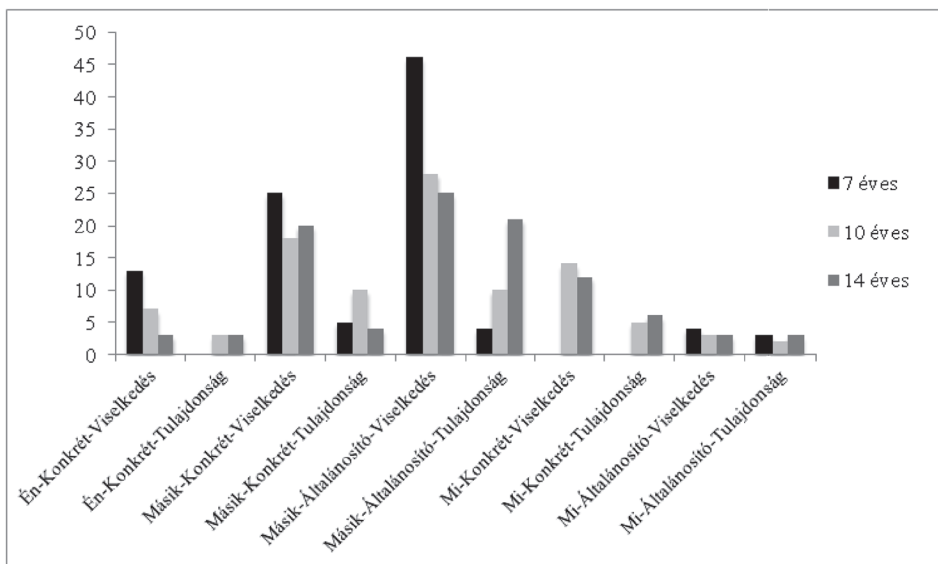
A 7 és a 10 éves lányok és fiúk példái jelentősen nem térnek el, akárcsak az anyával kapcsolatos problémák esetében. Itt is csak a 14 éveseknél különböznek számottevően ($\chi^2=31,78$; $p=0,05$) a fiúk és a lányok problémapéldái. A Másik-Általánosító-Viselkedés szinte mindegyik példáját a fiúk (87 százalék), szemben a Mi-Általánosító-Viselkedés (79 százalék) kategória példáival, ezeket főként a lányok írták.

Osztálytárssal kapcsolatos problémák

A szülőkkel kapcsolatos problémákkal szemben az osztálytárssal kapcsolatos (4. ábra) személyközi problémák – a hipotézissel ellentétben – nem különböznek jelentősen a kategóriarendszer alapján a három életkorban ($\chi^2=54,47$; $p=0,12$). A legfiatalabbak körében a Másik-Konkrét-Viselkedés (25 százalék, például „Nem hagy tanulni napköziben.”) és a Másik-Általánosító-Viselkedés (46, például „Mindig piszkál.”) aránya összesen 71 százalék. Az Én-Konkrét-Viselkedés (13 százalék, például „Megverem, ha nem adja ide a játékot.”) aránya alacsony, ennél is alacsonyabb a Másik-Konkrét-Tulajdonság (5 százalék, például „Undok, ha elkérem tőle a házit.”), a Másik-Általánosító-Tulajdonság (4 százalék, például „Hazudozós szemétláda.”), valamint a Mi-Általánosító-Viselkedés (4 százalék, például „Verjük egymást.”) és a Mi-Általánosító-Tulajdonság (3 százalék, például „Csúnyán beszélünk.”) aránya.

A 10 éveseknél szinte mindegyik kategória előfordul. Ugyancsak a Másik-Konkrét-Viselkedés (18 százalék, például „Nem hagy békén tanulás közben.”) és a Másik-Általánosító-Viselkedés (28 százalék, például „Idegesítően vihog mindig.”) aránya a legnagyobb, együtt 46 százalék, közel fele a problémáknak e kettőbe tartozik. Az Én-Konkrét-Viselkedés (7 százalék, például „Piszkálom, ha nem ad kölcsön valamit.”) és az Én-Konkrét-Tulajdonság (3 százalék, például „Irgy vagyok, ha a házimat kéri.”) együttes aránya 10 százalék. A Másik-Konkrét-Tulajdonság (10 százalék, például „Lenéző, ha elkérem tőle a házit.”) és a Másik-Általánosító-Tulajdonság (10 százalék, például „Kétszínű.”) aránya megegyezik. A Mi-Konkrét-Viselkedés aránya relatíve magas (14 százalék, pél-

dául „Amikor együtt kell dolgoznunk, folyton direkt rosszul csináljuk, hogy rossz legyen a másíknak.”), ennél kisebb a Mi-Konkrét-Tulajdonság (5 százalék, például „Irigyek vagyunk a másíkra az órán.”), a Mi-Általánosító-Viselkedés (3 százalék, például „Verjük egymást örökké.”) és a Mi-Általánosító-Tulajdonság (2 százalék, például „Kötekedük egymással.”) aránya.



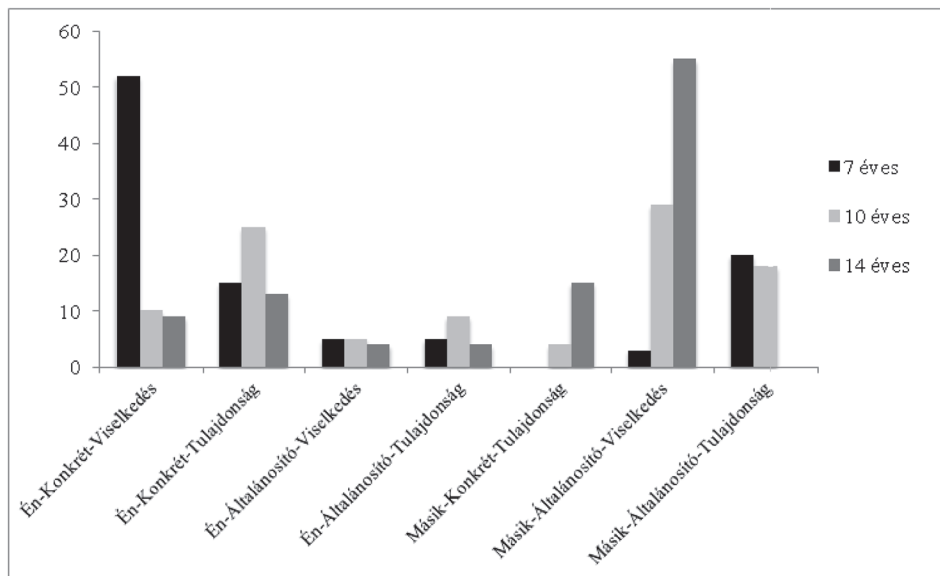
4. ábra. Osztálytársakkal kapcsolatos problémák – kategóriarendszer szerinti eloszlás életkoronként (%)

A 14 éveseknél szintén majdnem mindegyik kategóriába tartoznak példák. A Másik-Általánosító-Viselkedés (25 százalék, például „Mindig mindenbe belepofázik.”) aránya a legnagyobb, magas a Másik-Általánosító-Tulajdonság (21 százalék, például „Hazug.”) és a Másik-Konkrét-Viselkedés (20 százalék, például „Zaklat telefonon esténként.”) aránya is. A Mi-Konkrét-Viselkedés aránya 12 százalék (például „Verseny közben beteszünk a másíknak.”), ennél kisebb a Mi-Konkrét-Tulajdonság (6 százalék, például „Irigykedünk egymásra.”) aránya. Igen alacsony az Én-Konkrét-Viselkedés (3 százalék, például „Megverem, ha nem azt mondja, amit én akarok.”), az Én-Konkrét-Tulajdonság (3 százalék, például „Dühös vagyok, ha nem engem hívnak el buliba.”), a Mi-Általánosító-Viselkedés (3 százalék, például „Verjük egymást.”), a Mi-Általánosító-Tulajdonság (3 százalék, például „Pizskálódósak vagyunk.”) és a Másik-Konkrét-Tulajdonság (4 százalék, például „Parasztos az ebédlőben.”) aránya.

A 7 éves lányok és fiúk példái szignifikánsan nem különböznek, ám az idősebbek körében a nem szerinti különbség jelentős (10: $\chi^2=19,11$; $p=0,04$; 14: $\chi^2=16,07$; $p=0,03$). A 10 éves fiúk több olyan példát adtak, amely a Másik-Általánosító-Viselkedés (78 százalék) vagy a Másik-Konkrét-Viselkedés (84 százalék) kategóriába tartozik, és ez jellemzi jobban a 14 éves fiúkat is (79 százalék, 84 százalék). Mind a 10, mind a 14 éves lányok példái nagyobb arányt tesznek ki a Másik-Általánosító-Tulajdonság (10: 67 százalék, 14: 81 százalék) és a Mi-Általánosító-Tulajdonság (10: 76 százalék, 14: 69 százalék) kategóriánál.

Osztályfőnökkel kapcsolatos problémák

Az osztályfőnökkel kapcsolatos problémák (5. ábra) esetében a kategóriák megoszlása a 10 és a 14 évesek körében hasonló, ettől eltérő a 7 éveseké ($\chi^2=15,61$; $p=0,03$). Közös életkori jellemző, hogy a problémák közül nincs olyan egyik életkorban sem, amelyik a Másik-Konkrét/Általánosító-Viselkedés/Tulajdonság kategóriákba tartozna.



5. ábra. Osztályfőnökkel kapcsolatos problémák – kategóriarendszer szerinti eloszlás életkoronként (%)

A 7 éveseknél az Én-Konkrét-Viselkedés (például „Nem fogadok szót az órán, amikor csendben kell lenni.”) kategóriába tartozó példák aránya 52 százalék. Ennél alacsonyabb a Másik-Általánosító-Tulajdonság (20 százalék, például „Szigorú.”), az Én-Konkrét-Tulajdonság (15 százalék, például „Lusta vagyok az órákon dolgozni.”) aránya. Az Én-Általánosító-Viselkedés (5 százalék, például „Grimaszolok rá mindig.”) és az Én-Általánosító-Tulajdonság (5 százalék, például „Figyelmetlen vagyok.”) aránya kisebb, és csak néhány, 3 százaléknyi a Másik-Általánosító-Viselkedés (például „Mindig ellök magától.”) aránya.

A legfiatalabbakhoz képest a 10 éveseknél nagyobb a Másik-Általánosító-Viselkedés (25 százalék, például „Egyfolytában üvölt.”), a Másik-Általánosító-Tulajdonság (18 százalék, például „Igazságtalan.”) és az Én-Konkrét-Tulajdonság (25 százalék, például „Mérgező vagyok rá, ha kihív felelni.”) aránya. Alacsony az Én-Konkrét-Viselkedés (10 százalék, például „Felelés közben beintettem neki.”), az Én-Általánosító-Viselkedés (5 százalék, például „Beszólók neki.”), az Én-Általánosító-Tulajdonság (például „Szemtelen vagyok vele.”), illetve a Másik-Konkrét-Tulajdonság (például „Gonosz, amikor jegyet oszt ki.”) aránya.

A 14 évesek körében a Másik-Általánosító-Viselkedés aránya 55 százalék (például „Odaver mindig, ha nem tetszik neki valami.”). A példák 15 százaléka a Másik-Konkrét-Tulajdonság (például „Fenyegetőzik, ha felhúzzuk, amikor nincs kész a házi.”), 13 százaléka az Én-Konkrét-Tulajdonság (például „Szemtelen vagyok vele az óráján.”) kategóriába tartozik. Ezeknél is kisebb az Én-Konkrét-Viselkedés (9 százalék, például „Köpködtem órán.”), az Én-Általánosító-Viselkedés (4 százalék, például „Nem szoktam

köszönni neki.”) és az Én-Általánosító-Tulajdonság (4 százalék, például „Szemtelen vagyok veled.”) aránya.

A pedagógusokkal kapcsolatos példák csak a 14 éveseknél különböznek a nem alapján ($\chi^2=20,08$; $p=0,04$). A Másik-Általánosító-Viselkedés kategória példái szinte csak fiúktól származnak (89 százalék), a Másik-Konkrét-Tulajdonság és az Én-Konkrét-Viselkedés kategóriába tartozó példákat főként lányok írták (92 százalék).

A definíciók és a példák összefüggése a háttérváltozókkal

A *Háttérkérdőív*vel több területről gyűjtöttünk információkat: életkor; nem; család-szerkezet; szülők (apa és anya) iskolai végzettsége és a leggyakoribb családi szabadidős tevékenység. A család-szerkezetet (kivel él a gyermek) és a szülők iskolai végzettségét előre meghatározott kategóriák mentén kellett a diákoknak megadni, a leggyakoribb családi szabadidős tevékenységet nekik kellett leírni, majd ezeket a válaszokat kategóriákba soroltuk. Ezen kategóriákat tartalmazza a 3. táblázat.

3. táblázat. A *Háttérkérdőív*ben szereplő területek kategóriái

Iskolai végzettség	Családszerkezet (kivel él a gyermek)	Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység
1=nyolc általános	1=anyával és apával	1=tévénézés
2=szaktudás-bizonyítvány	2=anyával, apával és fiatalabb testvérrel/testvérekkel	2=sport
3=érettségi bizonyítvány	3=anyával, apával és idősebb testvérrel/testvérekkel	3=színház
4=főiskolai diploma	4=anyával, apával, fiatalabb és idősebb testvérrel	4=mozi
5=egyetemi diploma	5=anyával	5=számítógépes játék
6=PhD-fokozat	6=apával	6=nincs erre pénz
	7=anyával és fiatalabb testvérrel	7=nincs erre idő
	8=anyával és idősebb testvérrel	
	9=anyával, fiatalabb és idősebb testvérrel	
	10=apával és fiatalabb testvérrel	
	11=apával és idősebb testvérrel	
	12=apával, fiatalabb és idősebb testvérrel	
	13=szülőkkel és nagyszülővel/nagyszülőkkel	
	14=nagyszülővel/nagyszülőkkel	
	15=egyéb	

A szülők legmagasabb iskolai végzettségének eloszlása – mind az anyák, mind az apák mintáján – hasonló mindegyik életkori almintán (anyák: $\chi^2=24,55$, $p=0,11$; apák: $\chi^2=32,65$, $p=0,13$). Az apák esetében a szaktudás-bizonyítvánnyal és az érettségivel rendelkezők aránya a legnagyobb (együtt 61–74 százalék). Az anyák körében a két legnagyobb aránnyal bíró végzettség az érettségi és a főiskolai diploma (együtt 55–71 százalék).

A közös háztartásban élők alapján sincs különbség az életkori alminták között. A gyerekek közül a legtöbben szüleikkel (1), szüleikkel és testvérukkal (2, 3, 4) élnek (ezek együttes aránya 64–77 százalék). Mindegyik almintán közel azonos az arányuk azoknak, akik csak az édesanyjukkal (5) vagy csak az édesapjukkal (6) élnek (együttesen 14–22 százalék). Néhány százaléknál gyermek él az édesanyjával és testvérukkal, testvéreivel (7, 8, 9), illetve édesapjával és testvérukkal, testvéreivel (10, 11, 12), ezek együttes aránya 4–7 százalék.

A megadott leggyakoribb szabadidős tevékenységeket csoportosítottuk, kategóriákat alakítottunk ki (például a tévézés csoportjába tartozik az otthoni filmnézés, a házimozizás). Jelentős a „nincs erre pénz” és a „nincs erre idő” válaszok aránya (együttesen 26 százalék), ezért ezeket is külön kategóriáknak tekintettük, mindkettő a szabadidős tevékenység hiányát fejezi ki. Összehasonlítva az életkori almintákat, nincs közöttük ezek megoszlása alapján szignifikáns különbség ($\chi^2=44,56$, $p=0,16$). A teljes mintán a legtöbbször említett családi tevékenység a közös tévézés (44 százalék), ezt követi a (bármilyen) sporttevékenység (16 százalék), majd a „nincs erre pénz” (13 százalék), a „nincs erre idő” (13 százalék), a számítógépes játék (8 százalék), végül a mozi (3 százalék) és a színház (3 százalék). Csak néhány esetben nem adtak választ erre a kérdésre (3 százalék).

Egyrészt a háttérváltozók és a definíciók (4. táblázat), másrészt a háttérváltozók és a problémapéldák (5–8. táblázat) kapcsolatát (Phi-érték) elemeztük, utóbbinál a négy személy (anya, apa, osztálytárs, osztályfőnök) mentén külön-külön. A problémameghatározásokkal való összefüggés-vizsgálat esetében az 1. ábrán található kategóriák mindegyikével elvégeztük az elemzést, a példánál csak azokkal, amelyek együttes aránya az adott életkorban a személlyel kapcsolatban 80 százalék vagy e feletti. Mindegyik táblázatban a fekete háttér jelzi a kimaradt, nem elemzett kapcsolatokat.

4. táblázat. A definíciókategóriák és a háttérváltozók közötti kapcsolatok életkoronként

Definíciók	7 éves				10 éves				14 éves			
	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ
Negatív példa	0,12	0,15	0,12	0,11								
Negatív példa + meg lehet oldani					0,12	0,15	0,14	n.s.				
Negatív	0,17	0,19	0,22	n.s.	0,18	0,16	0,16	n.s.	n.s.	0,12	0,18	n.s.
Negatív + meg lehet oldani									0,11	0,14	0,17	0,20
Negatív + nem lehet oldani					0,13	n.s.	0,11	n.s.	0,10	n.s.	0,16	0,21
Negatív + elkerülendő									0,16	0,11	0,22	0,24

Megjegyzés: ANIV=Anyai iskolai végzettsége; APIV=Apa iskolai végzettsége; CSSZ=Családszerkezet; LCSSZ=Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység; minden korreláció esetében $p<0,05$; n.s.=nem szignifikáns

Mindhárom életkorban igen alacsonyok a pozitív korrelációs értékek (4. táblázat). A családszerkezet mindegyik, az anya és az apa iskolai végzettsége szinte mindegyik definíciókategóriával szignifikáns kapcsolatban áll. A leggyakoribb családi szabadidős tevékenységgel való szignifikáns kapcsolatok száma kevesebb, csak a 14 éveseknél számottevőek.

Az 5–8. táblázatban foglaltuk össze a problémapéldák kategóriái és a háttérváltozók közötti kapcsolatokat. Az 5. táblázat az anyával, a 6. táblázat az apával, a 7. táblázat az osztálytársakkal, a 8. táblázat az osztályfőnökkel kapcsolatos példák szerinti összefüggéseket szemlélteti.

5. táblázat. Az anyával kapcsolatos problémák kategóriáinak és a háttérváltozók kapcsolata életkoronként

Probléma-kategóriák	7 éves				10 éves				14 éves			
	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ
Én-Konkrét-Viselkedés	0,23	0,12	0,21	0,12	0,21	n.s.	0,22	n.s.	0,19	0,12	0,12	n.s.
Én-Konkrét-Tulajdonság					0,12	n.s.	0,17	n.s.	0,13	n.s.	n.s.	n.s.
Én-Általánosító-Viselkedés	0,15	n.s.	0,12	n.s.	0,12	n.s.	0,13	n.s.				
Én-Általánosító-Tulajdonság	n.s.	n.s.	0,13	n.s.	0,11	n.s.	0,12	n.s.				
Másik-Általánosító-Viselkedés	n.s.	n.s.	0,15	n.s.					0,15	n.s.	n.s.	0,13
Másik-Általánosító-Tulajdonság									0,14	n.s.	n.s.	n.s.
Mi-Konkrét-Viselkedés									0,16	n.s.	n.s.	n.s.

Megjegyzés: ANIV=Anya iskolai végzettsége; APIV=Apa iskolai végzettsége; CSSZ=Családszerkezet; LCSSZ=Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység; minden korreláció esetében $p < 0,05$; n.s.=nem szignifikáns

6. táblázat. Az apával kapcsolatos problémák kategóriáinak és a háttérváltozók kapcsolata életkoronként

Probléma-kategóriák	7 éves				10 éves				14 éves			
	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ
Én-Konkrét-Viselkedés	0,13	0,14	0,14	n.s.	n.s.	0,14	n.s.	0,12				
Én-Általánosító-Viselkedés					n.s.	0,15	0,12	0,14	n.s.	0,12	0,15	0,13
Én-Általánosító-Tulajdonság									0,12	0,13	0,16	0,11
Másik-Általánosító-Viselkedés	n.s.	0,12	0,11	n.s.	n.s.	0,13	0,22	n.s.	n.s.	0,11	0,11	n.s.
Másik-Általánosító-Tulajdonság					n.s.	0,12	0,13	n.s.				
Mi-Általánosító-Viselkedés									n.s.	0,12	n.s.	0,12

Megjegyzés: ANIV=Anya iskolai végzettsége; APIV=Apa iskolai végzettsége; CSSZ=Családszerkezet; LCSSZ=Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység; minden korreláció esetében $p < 0,05$; n.s.=nem szignifikáns

7. táblázat. Az osztálytársakkal kapcsolatos problémák kategóriáinak és a háttérváltozók kapcsolata életkoronként

Probléma-kategóriák	7 éves				10 éves				14 éves			
	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ
Én-Konkrét-Viselkedés	0,13	0,12	0,11	n.s.								
Másik-Konkrét-Viselkedés	0,12	0,11	0,12	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,13	n.s.
Másik-Konkrét-Tulajdonság					n.s.	0,11	0,13	n.s.	n			
Másik-Általánosító-Viselkedés	0,11	0,13	0,16	0,11	n.s.	n.s.	0,11	n.s.	n.s.	0,12	0,12	0,13
Másik-Általánosító-Tulajdonság					n.s.	0,11	0,14	n.s.	n.s.	0,13	0,12	n.s.
Mi-Konkrét-Viselkedés					n.s.	n.s.	0,12	n.s.	n.s.	0,12	0,15	n.s.

Megjegyzés: ANIV=Anya iskolai végzettsége; APIV=Apa iskolai végzettsége; CSSZ=Családszerkezet; LCSSZ=Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység; minden korreláció esetében $p < 0,05$; n.s.=nem szignifikáns

8. táblázat. Az osztályfőnökkel kapcsolatos problémák kategóriáinak és a háttérváltozók kapcsolata életkoronként

Probléma-kategóriák	7 éves				10 éves				14 éves			
	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ
Én-Konkrét-Viselkedés	0,20	0,14	0,13	n.s.	0,14	0,16	0,12	0,11				
Én-Konkrét-Tulajdonság	0,14	n.s.	0,12	0,11	0,11	n.s.	0,13	n.s.	0,11	n.s.	n.s.	n.s.
Másik-Konkrét-Tulajdonság									0,13	n.s.	n.s.	n.s.
Másik-Általánosító-Viselkedés					0,13	n.s.	0,14	n.s.	0,14	0,11	n.s.	n.s.
Másik-Általánosító-Tulajdonság	0,11	n.s.	0,12	0,12	0,11	n.s.	0,12	n.s.				

Megjegyzés: ANIV=Anya iskolai végzettsége; APIV=Apa iskolai végzettsége; CSSZ=Családszerkezet; LCSSZ=Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység; minden korreláció esetében $p < 0,05$; n.s.=nem szignifikáns

A kapcsolatok mértéke – akárcsak a definíciókategóriák esetében – igen alacsony mindegyik személy esetében. A családszerkezet mindegyik problémacsoportnál meghatározó, az ezzel való kapcsolatok száma a legtöbb. Az anya és az apa iskolai végzettsége – ami számos tényező, például a nevelési technikák meghatározója – ugyancsak meghatározó mind az anyai, mind az apai problémák esetében. Az anyával kapcsolatos problémák anyai végzettséggel való kapcsolata jóval több, mint az apaiakkal és fordítva. Az anyai végzettség a többihez viszonyítva fontosnak tűnik az osztályfőnökkel kapcsolatos problémáknál is, míg az apai az osztálytársakkal kapcsolatosoknál. A leggyakoribb családi szabadidős tevékenységgel való kapcsolatok száma a legkisebb.

Összegzés, értelmezés, további kutatási lehetőségek

A kutatás során 7, 10 és 14 éves diákok körében azt vizsgáltuk, miként definiálják a társas problémát, milyen példákat adnak szülőikkel, osztálytársakkal és osztályfőnökükkel kapcsolatos problémára, milyen életkori és nem szerinti eltérések azonosíthatók a definíciókban és a példákban, valamint ezek miként függenek össze néhány családháttér-változóval. Annak érdekében, hogy a definíciók és a problémák tartósságát is megtudjuk, ismételt adatfelvételt kellett volna végeznünk, amire nem volt lehetőségünk. Folyamatban van az a vizsgálat (N=300 körüli), amelyben hasonló életkorú diákokkal háromszor végezzük el a felmérést egyhónapos szünetekkel, így a most bemutatott eredmények ezen megszorítással értelmezendők. Ugyanakkor úgy gondoljuk, számos, eddig nem ismert jellemzőre derült fény. Az adatok hozzájárulhatnak a további mérések koncepciójának módosításához, valamint a tervezett segítő-fejlesztő program kidolgozásához is.

A társas problémát szinte minden diák negatívként értelmezte, ám ezen belül a megfogalmazások (tartalmi és szerkezeti) kategóriáinak eloszlása eltérő a három korcsoportban. A meghatározások változása jól mutatja az absztrakt gondolkodás alakulását (lásd: *Piaget*, 1969). A 7 éveseknél a negatív példák dominálnak, melyek nem tekinthetők definícióknak. Körükben a definícióalkotás mint a rendszerezés egyik formája (*Nagy*, 2003) tapasztalati úton történik, absztrakt gondolkodás, általánosítás kevésbé várható el. A konkrét példák aránya kevesebb a 10 és még kevesebb a 14 éveseknél. A 10 évesek jelentős hányadánál a definíciót kiegészítették a pozitív végkimenetelbe vetett hittel (meg tudom oldani), ám a 14 évesek körében inkább azoknak az aránya jelentős, akik szerint a probléma olyan negatív jelenség, amit nem lehet megoldani vagy nem kell vele foglalkozni. Ez az életkori eltérés szemlélteti a probléma megoldásához való viszonyulásnak és magának a problémamegoldásnak a feltételezett változását is, alátámasztva a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást vizsgáló keresztmetszeti kutatásaink (*Kasik*, 2010a; *Kasik*, *Guti* és *Gáspár*, 2013) eredményeit. E kutatások szerint a serdülőkorban fokozatosan csökken a problémák sikeres megoldásába vetett hit és nő az elkerülés, mindez a lányokra jellemzőbb, mint a fiúkra. Ennek igazolását vagy elvetését teszik lehetővé majd a jelenleg is folyó longitudinális vizsgálat eredményei. Érdekes lesz a jövőben a negatív viszonyulást részletesebben megvizsgálni, milyen kulturális és egyéb tényezők állnak ennek hátterében. Ugyancsak érdemes a magyar diákok adatait összehasonlítani más nemzetek hasonló életkorú diákjainak jellemzőivel, feltárva azt, hogy a negatív viszonyulás, az elkerülés serdülőkorban általános jelenségnek tekinthető-e vagy vannak-e olyan kulturális és egyéb tényezők, amelyek hatással vannak a megoldás alkalmazására.

Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) az elkerüléssel kapcsolatban hangsúlyozza, hogy az nem tekinthető minden esetben 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 számára. Kutatásaik alapján például bántalmazott amerikai fiataloknál – főként lányoknál – ez az egyik legjellemzőbb problémamegoldási stílus. E kutatásokhoz hasonlóan mindenképpen érdemes hazai mintán is feltárni az egyes megoldási módok mögött meghúzódó motivációs bázis sajátosságait.

A definícióalkotás nem szerinti különbségeinek esetében az eredmények összhangban állnak több külföldi vizsgálat (például *D’Zurilla*, *Nezu* és *Maydeu-Olivares*, 2002) tapasztalatával: a társas probléma meghatározásában a serdülőkor előtt nem jelentősek a különbségek, a serdülőkor elején viszont már igen és a teljes serdülőkorban markánsan eltérnek a lányok és a fiúk definíciói, amiben a társas tapasztalatok fontos szerepet játszanak. Az általunk vizsgált 14 éves lányok közül többen határozták meg a társas problémát általános negatív tartalommal, mint a fiúk, illetve kizárólag a lányoktól származnak a ’nem lehet megoldani’ kifejezést és az elkerülést tartalmazó meghatározások.

A problémapéldák igen színes képet nyújtanak a diákokról, más és más az egyes személyekkel kapcsolatos problémakategóriák eloszlásának életkori elkülönülése. Ez megerősíti azt, hogy szükséges a személyközi problémák és a problémamegoldó gondolkodás vizsgálatok is a helyzet- és személyspecifikus megközelítést alkalmazni. Az anyával kapcsolatos problémák esetében a 7 és a 10 évesek mutatnak hasonlóságot, az osztályfőnök esetében a 10 és a 14 évesek, az apával kapcsolatos problémák alapján az életkori csoportok teljesen elkülönülnek, míg a kortárssal kapcsolatos problémák mentén nincs számottevő eltérés.

Mind a négy személynél kirajzolódnak fontos mintázatok, melyek lényeges viszonyulásbeli különbségekre és hasonlóságokra is utalnak. Az, hogy a legfiatalabbak körében jóval több a konkrét esemény mint probléma, magyarázható azzal, amivel a definícióalkotásbeli különbségek. A leírások alapján az anyával, az apával és az osztályfőnökkel kapcsolatos problémák a legfiatalabbak körében hasonlóak: túlnyomó többségük saját konkrét viselkedésből és tulajdonságból, inkább konkrét szituációból, kevésbé a másik vagy a saját általános jellemzőjéből adódnak. Ez ellentétes a kortársi problémákkal, már a 7 évesek is a kortárs viselkedését, tulajdonságát írták le, nem a sajátjukat, és ez az idősebbekre is markánsan jellemző. Az adatokból úgy tűnik, hogy a felnőtteknél önmaguk, a kortársak esetében a másik a probléma forrása, saját maguk megítélésekor jóval kritikusabbak a kortársaikkal kapcsolatban. E jelenség egyik magyarázata lehet a két kapcsolat (felnőtt-gyerek, gyerek-gyerek) alapvető különbözősége, a diákok a pedagógussal többnyire aszimmetrikus, míg a társakkal szimmetrikus kapcsolatban állnak (*Ranschburg*, 1984; *Vajda*, 1994), az utóbbi kapcsolat esetében nagyobb kritikával élnek. Az szintén lehetséges magyarázat, hogy a felnőttektől általában több explicit visszajelzést kapnak nem megfelelő – az elvárttól eltérő – viselkedésükről, mint kortársaiktól, és a velük kapcsolatos problémákban ezen, felnőttek által megfogalmazott problémák jelennek meg. Ezt erősítheti az a fejlődésbeli sajátosság, hogy ebben az életkorban az önreflexivitás, önmaguk megítélése még alacsony fokú.

A 10 éveseknél az anya-apa-pedagógus hármasa már nem azonosítható az én mint problémaforrás alapján. Az anyával kapcsolatos problémáknál ebben az életkorban is jellemző a gyermek önmaga konkrét viselkedésének problémaforrásként való megjelölése, ami az apa esetében már kevésbé, ennél jellemzőbb az én általánosító viselkedésének megadása és kevésbé, de megjelenik a másik, az apa viselkedésének problémaként való megfogalmazása. A pedagógusnál már ez utóbbi, a másik általánosító viselkedése dominál. A kortársakkal kapcsolatos problémák középpontjában – ahogyan a legfiatalabbaknál is – a másik konkrét vagy általános viselkedése és tulajdonsága jelenti a személyközi problémát, kevésbé saját tulajdonságuk vagy viselkedésük.

A kortársi problémák hasonló képet mutatnak a 14 éveseknél, mint a 10 vagy a 7 éveseknél, a másik viselkedésének, tulajdonságának problémaként való megjelölése dominál és alacsony a közös (mi) probléma megadása. A felnőttekkel kapcsolatos problémáknál ennél az életkornál azonosítható egy új sajátosság: a szülőknél megjelenik a mi (mindkettőnkre egyaránt jellemző, közös) probléma – és ebben közös a kortársi problémákkal –, ám a pedagógussal kapcsolatban egyáltalán nem jelenik meg. Magyarázatként szolgálhat a felnőttekkel való aszimmetrikus kapcsolat (*Ranschburg*, 1984), amiből kifolyólag a gyerekek nem érzékelnek közös, mindkettőjüket érintő problémákat.

A felnőttekkel kapcsolatos problémáknál csak a 14 éves fiúk és lányok példái különböznek, valamint a kortársakkal kapcsolatos problémák kategóriáinak eloszlása a 10 és a 14 éveseknél is eltérő. Az elkülönülésben azonosítható néhány személyek menti hasonlóság. A szülők esetében a lányok több közös, viselkedésben megnyilvánuló problémát adtak meg, míg a fiúk az anyával kapcsolatban inkább önmaguk viselkedését, az apával kapcsolatban az apát, annak ugyancsak a viselkedését jelölték meg problémaként. A fiúk a pedagógusnál ugyancsak a másik, vagyis a tanár viselkedését, azonban a

lányok – szemben a szülőkkel – a tanár tulajdonságát és a saját viselkedésüket jelölték meg problémaként. Ez az eltérés, miszerint a fiúk inkább a viselkedést, a lányok inkább a tulajdonságot emelték ki, a kortársakkal kapcsolatos problémáknál a legszembevetőbb: mind a 10, mind a 14 éves fiúk a másik általánosító viselkedését, a lányok a másik általánosító tulajdonságát tartják problémának. Saarni (1999) szerint e jelenség az érzelmekkel való bánásmód (legfőképpen a kifejezés és a megértés), valamint a viselkedés érzelmi hátterének figyelembe vételében megmutatkozó nem szerinti eltérés egyik jele.

Míg a felnőtteknél pontosan meghatározott, kiről van szó, addig a kortársaknál nem,

A szülők esetében a lányok több közös, viselkedésben megnyilvánuló problémát adtak meg, míg a fiúk az anyával kapcsolatban inkább önmaguk viselkedését, az apával kapcsolatban az apát, annak ugyancsak a viselkedését jelölték meg problémaként. A fiúk a pedagógusnál ugyancsak a másik, vagyis a tanár viselkedését, azonban a lányok – szemben a szülőkkel – a tanár tulajdonságát és a saját viselkedésüket jelölték meg problémaként. Ez az eltérés, miszerint a fiúk inkább a viselkedést, a lányok inkább a tulajdonságot emelték ki, a kortársakkal kapcsolatos problémáknál a legszembevetőbb: mind a 10, mind a 14 éves fiúk a másik általánosító viselkedését, a lányok a másik általánosító tulajdonságát tartják problémának.

hiszen bárkire, akár több gyerekre is gondolhattak a diákok. Annak érdekében, hogy a kortársi problémákról pontosabb információt szerezhessünk, a továbbiakban érdemes itt is pontosan kijelölni, mivel kapcsolatos problémákat fogalmazzanak meg. Feltehetően más listát készítenek barátjukkal, barátnőjükkel, kedvelt és kevésbé kedvelt kortársukkal kapcsolatban. Esetükben nem találtunk jelentős életkori eltérést, így az együtt töltött idő – ezen adatok alapján – nem tekinthető befolyásoló tényezőnek.

A pedagógussal kapcsolatos problémák életkori eltéréseinek (a 10 és a 14 évesek pedagógussal kapcsolatos problémái hasonlóak, eltérnek a 7 évesektől) egyik oka lehet az, hogy mennyi időt töltöttek el a mérés idejéig az iskolában, ahol a pedagógussal való kapcsolat folyamatosan alakul, amit nagyon sok tényező befolyásol, például az iskola norma- és értékrendszere, annak pedagógus általi közvetítése, elvárásai, fegyelmezési módszerei, illetve a gyermek családi szocializációja, a pedagógusról való otthoni beszélgetések, az iskolai problémák megbeszélése, a szülők iskolával és pedagógussal kapcsolatos attitűdje. A 7 évesek a vizsgálatkor még csak pár hónapja jártak iskolába, a 10 évesek négy, a 14 évesek nyolc éve. Ha az osztályfőnökkel eltöltött időt nézzük, az elsősök tanítójukat alig ismerik, ám a 10 és a 14 évesek háttere hasonló: a negyedik és a nyolcadik osztályosok többségét négy éve, 16 százalékukat három éve, 19 százalékukat két éve tanítja a pedagógus. Az is fontos értelmezési szempont, hogy például milyen csoportfolya-

matok játszódtak már le az osztályukban, a diákok milyen szociometriai pozícióban állnak, mennyire ismerik egymást a diákok és a pedagógus, hogyan viszonyulnak a pedagógushoz, mennyire kedvelik őt. A családi szocializáció szempontjából fontos az is, kikkel és milyen helyzetekben élnek át személyközi problémát a diákok, és ezek a problémahelyzetek miként alakítják problémamegoldó gondolkodásukat és viselkedésüket. Későbbi kutatások során ezekről mindenképpen érdemes pontos adatokat gyűjteni, melyek a felnőttekkel és a kortársakkal kapcsolatos problémák mélyebb megértését egyaránt segíthetik.

A több mint 16 000 ezer példa között találtunk olyat, ami jelentős aggodalomra ad okot, amennyiben az igaz és tartósnan fennáll – ezek egyikét sem állíthatjuk a mérés jellegéből adódóan. Mindenképpen érdemes az ismételt mérések alkalmával figyelni a családon belüli (szülő-gyerek, gyerek-gyerek) bántalmazásra utaló, azt kifejező mondatokat megfogalmazó diákokra. E mintában 23 ilyen tartalmú kijelentést olvastunk, 20-at lányok írták (például „Ha nem fogadok szót, kilógat az erkélyen.” – apa), 3-at fiúk (például „Szíjjal ver naponta, mert részeg.” – anya).

Az összefüggés-vizsgálat eredményeiből azt a következtetést vontuk le, hogy a jövőben más háttérváltozók bevonása is szükséges, hiszen a szülők iskolai végzettsége és a leggyakoribb családi szabadidős tevékenység gyenge kapcsolatot mutat a definíciókkal és a problémapéldákkal. A családszerkezet háttérváltozóként való megtartása mindenképpen fontos, mert ez az a változó, ami szinte mindegyik életkorban és példa esetében azokkal összefügg. Az eddigi vizsgálataink (például Kasik, 2010a) szerint magát a problémamegoldó gondolkodást ezen családi jellemzők mindegyike az életkor előrehaladtával egyre inkább meghatározza. Úgy tűnik, a problémákkal és a probléma fogalmánálval meghatározásával kevésbé függnek össze ezek a háttértényezők.

Támogatás

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Irodalomjegyzék

- Biggam, F. H. és Power, K. G. (2005): *The Development of Social Problem-Solving Interventions in Young Offender Mental Health Services: A Focus Upon Self-Harm and Suicide Risk*. In: McMurrin, M. és McGuire, J. (szerk.): *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution*. John Wiley & Sons, Chichester, UK. 125–136.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- D’Zurilla, T. J. és Goldfried, M. R. (1971): Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78. sz. 107–126.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2. sz. 156–163.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. M. (1982): Social problem-solving in adults. In: Kendall, P. C. (szerk.): *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*. Academic Press, New York. 201–274.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory-Revised* (*SPSI-R*): *Technical Manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, New York.
- Davis, G. A. (1966): Current status of research and theory in human problem solving. *Psychological Bulletin*, 66. sz. 36–54.
- Frege, G. (2000): *Logikai vizsgálódások*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hamberger, L. K. és Lohr, J. M. (1984): *Stress and stress management*. Springer, New York.
- Heppner, P. P., Witty T. E. és 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. sz. 344–428.
- Jacobson, N. S. és Margolin, G. (1979): *Marital therapy: strategies based on social learning and behavior exchange principles*. Brunnel/Mazel, New York.
- Kasik László (2010a): *A szociálisérdék-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik László (2010b): *Mi a probléma?* Mérőeszköz. SZTE Neveléstudományi Intézet.

- Kasik László, Guti Kornél és Gáspár Csaba (2013): Hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók szociálisprobléma-megoldó gondolkodása. *Magyar Pedagógia*, **114**. 1. sz. 49–63.
- Landy, S. (2009): *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Brookes, Baltimore, London.
- Landy, S. és Thompson, E. (2006): *Pathways to competence for young children: A parenting program*. Brookes Publishing, Baltimore.
- Lösel, F. és Beelmann, A. (2005): Social problem solving programs for preventing antisocial behavior in children and youth. In: McMurran, M. és McGuire, J. (szerk.): *Social problem solving and offenders: Evidence, evaluation and evolution*. Wiley, New York. 127–143.
- McMurran, M. és McGuire, J. (2005, szerk.): *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution*. Wiley, New York.
- Mowrer, O. H. (1960): *Learning Theory and Behavior*. Wiley, New York.
- Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, **103**. 3. sz. 269–314.
- Piaget, J. (1969): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1984): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Rich, A. R. és Bonner, R. L. (2004): Mediators and moderators of social problem solving. In: Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (szerk.): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington. 29–45.
- Saarni, C. (1999): *The development of Emotional Competence*. Guilford Press, New York – London.
- Vajda Zsuzsanna (1994): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Wrubel, J., Benner, P. és Lazarus, R. S. (1981): Social competence from the perspective of stress and coping. In: Wyne, J. és Singer, M. (szerk.): *Social competence*. Guilford, New York. 61–99.