

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
NEVELÉSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

BALOGH-PÉCSI ANETT

A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák vizsgálata és fejlesztése drámapedagógiai módszerekkel

A PhD értekezés tézisei

Témavezető:
Dr. habil. Kasik László



SZEGED, 2025

Absztrakt

Az utóbbi évtizedben igen sok kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy egyre több gyermek és serdülő küzd kommunikációs nehézségekkel, kevésbé hatékonyan tudja megoldani társas problémáit, nehezen küzd meg azokkal (Kasik, 2015; Zsolnai, 2013). Azok, akiknél az elsődleges szocializációs közeg, a család kommunikációs mintái nem megfelelőek – melyek nagyon gyakran negatívan befolyásolják a társas problémák értelmezését és kezelését –, számtalan nehézséget tapasztalnak az iskolában, kortársaik körében és más közösségekben is (Denham et al., 2012; Ibabe, 2016; Reid et al., 2007). A kutatások arra is rámutatnak, hogy olyan iskolai programokra van szükség, amelyek több terület együttes (komplex) fejlesztését tűzik ki célul, kihasználva a fejlesztendő területek egymáshoz való kapcsolódását, egymásra hatását (Webster-Stratton, 2011). Egyre több felmérés hangsúlyozza azt is, hogy a nemek közötti különbségek minél pontosabb azonosítása ugyanolyan fontos, mint az életkori sajátosságok feltérképezése egy-egy fejlesztőprogram megkezdése előtt (Perzow et al., 2021). Magyarországon kevés komplex vizsgálat és iskolai program létezik, azonban hazai és külföldi kutatások is alátámasztják (Webster-Stratton, 2011), hogy a szociális kompetencia összetevőinek tudatos és tervszerű fejlesztése minél korábbi életkorban szükséges, ezért doktori kutatásom célja a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció működési sajátosságainak és kapcsolatuk vizsgálata volt 10-11 éves és 12-13 éves diákok körében, melynek eredményeit felhasználva dolgoztam ki egy ezeket a területeket együttesen fejlesztő drámaalapú, kommunikációfókuszú iskolai fejlesztőprogramot. Az értekezés első részében a kutatás elméleti hátterét mutatom be, a második részben a minta jellemzőit és a felhasznált mérőeszközöket, ezután a jellemzők vizsgálatára irányuló kutatás és a 10-11 évesekkel végzett kontrollcsoportos fejlesztés eredményeit ismertetem. A kommunikációfókuszú fejlesztőprogram célja a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció fejlesztése volt drámapedagógiai módszerekkel. A program elején és végén három kérdőívet töltöttek ki a diákok (Assertiveness Questionnaire, Gaumer-Erickson et al., 2016, magyarul: Balogh-Pécsi & Kasik, 2020; Social Problem-Solving Inventory–Revised, D’Zurilla et al., 2002, magyarul: Kasik et al., 2010; Ways of Coping Questionnaire, Lazarus & Folkmann, 1988, magyarul: Rózsa et al., 2008). Az egyéves (18 alkalom, kéthetente 90 perc) program a kísérleti csoportban három területen eredményezett jelentős változást. A feltételezéssel ellentétben a racionalitás mint problémamegoldó stílus nem erősödött, ugyanakkor jelentősen csökkent az impulzív, érzelempontú megoldói stílus és az elkerülő-menekülő megküzdési stratégia, valamint nőtt a konfrontálódás mint megküzdési stratégia gyakorisága. Mindhárom terület esetében jelentős magyarázóerővel bír az asszertív kommunikáció. Az eredmények alapján az egyéves csoportos fejlesztés hatékony módja néhány olyan problémamegoldó stílus és megküzdési stratégia változásának, amelyek a hazai vizsgálatok alapján a serdülőkorban számos életvezetési nehézséget okozhatnak, vagy alkalmazásuk kevésbé hatékony megoldáshoz vezet.

Bevezetés

A szociális kompetencia (Kasik, 2007; Nagy, 2020; Zsolnai, 2013) mint a társas viselkedés pszichikus hátterének meghatározásával, összetevőinek azonosításával és értelmezésével, az összetevők vizsgálatával és fejlesztésével igen sok hazai és nemzetközi kutatás foglalkozik (Kasik, 2007; Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Zsolnai, 2013). Az utóbbi másfél évtizedben

jelentősen megnőtt azoknak az iskolai fejlesztőprogramoknak a száma, amelyek célja a szociális kompetencia valamely összetevőjének fejlesztése, hiszen számos – elsősorban szociális és fejlődés-lélektani, pedagógiai pszichológiai – kutatás bizonyítja, hogy ezen összetevők (pl. együttműködés, empátia, problémamegoldás) spontán fejlődése nem elegendő a környezethez való optimális alkalmazkodáshoz, a jólléthez, a hatékony társas működéshez, illetve a nem megfelelő működésük pszichés és tanulmányi problémákat is eredményezhet (pl. D’Zurilla et al., 2004; Eskin, 2013; Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

A tanulók idejük jelentős részét az iskolában töltik, társaikkal és pedagógusaikkal folyamatos interakcióban állnak. Az ezen interakciókban zajló kommunikáció módja és stílusa együttesen gyakorol hatást szociális kompetenciájuk működésére és fejlődésére, valamint kommunikációjuk ki is fejezi szociális kompetenciájuk aktuális fejlettségét, működését (Balogh-Pécsi & Kasik, 2021; Szabó & Fügedi, 2015; Zsolnai, 2013). Számos hazai és nemzetközi kutatásból (pl. Webster-Stratton, 2011; Kasik, 2015) ismert, hogy a szociális kompetencia különböző összetevőinek megfelelő (az adott életkorban az egyén és a környezete számára egyaránt hatékony és sikeres) működése és fejlődése érdekében tudatos, tervezett intézményi fejlesztésre van szükség (Jámbori & Varga, 2010; Zsolnai, 2013). Az iskolában eltöltött idő hatékonyan hasznosítható a kognitív területek mellett a különböző érzelmi- és szociáliskompetencia-területek fejlesztésére (Zsolnai, 2013).

A szociális kompetencia összetevőinek (pl. készségek, képességek, motívumok) fejlődési mechanizmusait, illetve fejlesztésük lehetőségeit több mint 70 éve vizsgálják. A különböző empirikus elemzések rámutattak arra, hogy szoros összefüggés áll fenn a gyerekek szociális viselkedése és a hosszú távú alkalmazkodásuk, pszichés egészségük és tanulmányi eredményességük között (Weiss et al., 2021). Akik fejletlen szociális készségekkel, képességekkel, motívumokkal rendelkeznek, hajlamosabbak a pszichés megbetegedésekre és a devianciára (pl. kriminalitás). A gyerekek közül egyre többen küzdenek interperszonális problémával, nehezen tudnak megküzdeni társas nehézségeikkel (Kasik, 2015; Kopp & Skrabski, 1995), melyek hátterében gyakran a kommunikációs képességek nem megfelelő működése is áll. Azoknak a gyerekeknek, akiknél az elsődleges szocializációs közeg, a család hat negatívan a problémák értelmezésére és kezelésére, gyakran nagyon sok nehézséggel kell megküzdeniük kortársi, iskolai vagy más csoportban (Kasik, 2015; Reid et al., 2007).

Az iskolai nevelés egyik kiemelten fontos feladata a szociális kompetencia összetevőinek tervszerű, tudatos fejlesztése – többek között – annak érdekében, hogy a tanulók képesek legyenek alkalmazkodni a folyamatosan változó környezetükhöz, be tudjanak illeszkedni különböző közösségekbe, ezekben hatékonyan tudjanak kommunikálni, eredményes probléma-, konfliktuskezelő és megküzdési stratégiákat tudjanak alkalmazni nehéz, megterhelő helyzetekben (Kasik, 2015; Mészáros, 2019; Szabó & Fügedi, 2015). Bár hazánkban is egyre több programot dolgoznak ki a szociális kompetencia iskolai keretek között történő fejlesztésére, ezek száma a külföldi programokhoz képest a mai napig igen kevés. A nemzetközi kutatások adatai alapján azon programok a leghatékonyabbak, amelyek több és egymáshoz szorosan kapcsolódó területek fejlesztését célozzák változatos – az életkori biológiai, kognitív, szociális és érzelmi jellemzőket maximálisan figyelembe vevő – módszerekkel (Kasik, 2015). Számos program középpontjában a kommunikáció áll, ehhez kapcsolnak más területeket. A kommunikációs technikák, stílusok elsajátítása és gyakorlása jelentősen segíti a különböző probléma- és konfliktuskezelési, illetve megküzdési stratégiák hatékony elsajátítását és alkalmazását (Balogh-Pécsi & Kasik, 2021).

A kutatás célja

A kutatás célja (1) a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és a kommunikáció életkori és nem szerinti jellemzőinek vizsgálata volt 10-11 és 12-13 évesek körében, (2) a vizsgált területek közötti kapcsolatok feltárása, (3) ezen eredmények alapján a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és a kommunikáció fejlesztésére irányuló, egy éven át tartó drámaalapú, kommunikációközpontú fejlesztőprogram kidolgozása és kipróbálása 10-11 éves tanulók körében.

Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatási kérdéseket a célok mentén fogalmaztam meg, majd ezekhez kapcsoltam hipotéziseket. A legfőbb kérdés egyrészt az volt, milyen jellemzőkkel bírnak és milyen kapcsolatban állnak egymással a vizsgált területek a kutatásba bevont diákok körében, másrészt milyen hatása van az egyéves fejlesztőprogramnak ezen területek működésére.

Kutatás (1): A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében

A kutatás során 5. és 7. osztályosok körében vizsgáltam a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzőit. Erre azért volt szükség, hogy egyrészt lássam annak a korosztálynak a jellemzőit, amely korosztályban a fejlesztés majd történik, másrészt lássam az idősebbek jellemzőit is, amiből pontos fejlődésre nem lehet következtetni, de mint esetleges spontán életkori változás segítséget adhat a program kidolgozásánál (mindemellett más kutatási adatokkal összevethetőek az adatok).

K1: Mi jellemzi a diákok szociálisprobléma-megoldását, megküzdési stratégiáit és asszertív kommunikációját, milyen életkori (1a) és nem szerinti (1b) eltérések azonosíthatók?

H1a: Korábbi tanulmányok (Kasik, 2014, 2015; Siu & Shek, 2005) szerint a 10-11 évesek pozitívabban viszonyulnak a problémás helyzetekhez, míg az idősebb diákok racionálisabbak (a lányokra jellemzőbb), ugyanakkor impulzívabbak és elkerülőbbek (mindkettő a fiúkra jellemzőbb). Feltételeztem, hogy az idősebb tanulók gyakrabban használnak problémaközpontú stratégiákat, illetve azt, hogy az idősebb tanulók közül a lányok konfrontatívabbak másokkal szemben, valamint nagyobb mértékű érzelmi támogatást nyújtanak társaiknak egy-egy problémahelyzetben (Williams, K. & McGillicuddy-De Lisi, 1999). A kommunikációt illetően feltételeztem, hogy a saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezésében nincs életkori különbség, de az idősebb diákok gyakrabban fókuszálnak a másik félre kommunikációs helyzetben, és a lányok mindkét mért területen hatékonyabbak (Gaumer Erickson et al., 2018; Hadfield & Hasson, 2015).

H1b: A kutatási eredmények ellentmondásosak a fiúk és a lányok közötti különbségeket illetően (von Hippel et al., 2011). Feltehetően jelentős kulturális jellemzők (ebből adódó szülői stílusok és szülői/nevelési meggyőződések) magyarázzák a különbségeket, de általánosságban – és ezt feltételeztem a kutatás során is – a lányok általában racionálisabbak, a fiúk pedig impulzívabbak és elkerülőbb társas problémamegoldók. A korábbi kutatások alapján azt is feltételeztem, hogy

az idősebb lányok inkább problémaközpontú megküzdési stratégiákat használnak, gyorsabban konfrontálódnak, mint a fiúk, és gyakrabban alkalmazzák az asszertív kommunikációs stílust (Nortenson, 2002; von Hippel et al., 2011). Az iskolai fejlesztéssel kapcsolatos kutatások egyre inkább azt hangsúlyozzák, hogy ezeket a nem hasonló fejlődési különbségeket ki kell használni, vagyis ezek a különbségek kisebb-nagyobb mértékben eltérő fejlesztést igényelnek (Kilby, 2023).

K2: Mi jellemzi életkoronként a mért tényezők közötti kapcsolatot: milyen korrelációk azonosíthatók a mért faktorok között (2a), illetve az asszertív kommunikáció formái (saját szükségletek, érzések és gondolatok kifejezése; másokra figyelés) hogyan befolyásolják a megküzdési stratégiákat és ezeken keresztül a szociálisprobléma-megoldás működését (2b).

H2a: A korábbi kutatások (pl. Adler et al., 1993; Tenenbaum et al., 2011) eredményei alapján szoros kapcsolatot feltételeztem a mért területek között. Számos vizsgálat kimutatta, hogy a pozitív orientáció és a racionális stílus szorosan kapcsolódik a saját szükségletek kifejezésével és a másokra való figyellel, mindkettő az asszertív kommunikációs eszközök használatán alapul, és nem vagy negatívan kapcsolódik a negatív orientációhoz, az impulzivitáshoz és az elkerüléshez. A szociálisprobléma-megoldás és a megküzdési stratégiák közötti kapcsolatot pozitívnak gondolják. A vizsgálatok a következőket mutatták ki: az átértékelés, a társas támogatás keresése, a távolságtartás-elfogadás és a tervezett problémamegoldás pozitív orientációhoz, racionális megküzdési stílushoz és menekülés-elkerüléshez kötődik; a visszahúzóds-kontrollvesztés és a segítségkérés inkább negatív orientációhoz és elkerüléshez kapcsolódik; a konfrontáció pedig inkább pozitív orientációhoz és racionális problémamegoldó stílushoz (D’Zurilla & Nezu, 2007; D’Zurilla et al., 2002).

H2b: A társas problémák megoldásában jelentős a szerepe a verbális és a nem verbális kommunikációs eszközök kivitelezési formáinak, a kommunikációs stílusoknak (Erozkan, 2013). A pozitívan orientált és racionális problémamegoldó domináns kommunikációs stílusa az asszertív stílus (Pipas & Jaradat, 2010). Nehezített körülmények esetén is képes kifejezni gondolatait, akaratát és vágyait, illetve képes tiszteletben tartani és elfogadni a másik fél gondolatait, akaratát és vágyait (Gaumer Erickson et al., 2018). Problémahelyzetben a hatékony, az önmaga és a másik fél számára egyaránt kedvező problémamegoldásra törekszik; nagyfokú tudatosság és tényekre koncentráció jellemzi, magabiztosan és egyenes, nyílt közlésmóddal adja tudtára a másinak, mit szeretne vagy mit nem szeretne, kérdései nyitottak, ami lehetővé teszi a másik fél szándékainak megismerését (Hadfield & Hasson, 2015; Kasik, 2015). Ez alapján feltételeztem, hogy az asszertív kommunikáció formái (saját szükségletek, érzések és gondolatok kifejezése; másokra figyelés) pozitívan befolyásolják a szociálisprobléma-megoldás működését (pozitív attitűd, racionális megoldási stílus gyakoribb) és ezeken keresztül a megküzdési stratégiákat (a problémafókuszú stratégiák előtérbe kerülése).

Kutatás (2): A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú, kommunikációfókuszú fejlesztése 10-11 évesek körében

A kontrollcsoportos fejlesztés során célom 10-11 éves tanulók szociálisprobléma-megoldásának, megküzdési stratégiáinak és kommunikációjának mérése és egy éven át tartó drámaalapú, kommunikációközpontú fejlesztése volt.

K1: Mi jellemzi a vizsgált diákok szociálisprobléma-megoldását, asszertív kommunikációját és megküzdési stratégiáit az előmérés alapján?

H1: Feltételeztem, hogy az előmérés alapján nincs jelentős különbség a kísérleti és a kontrollcsoport adatai között. Serdülők körében végzett hazai vizsgálatok alapján (Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2017; Kasik et al., 2016) 8–12 éves kor között a pozitív orientáció jellemzőbb a gyerekekre, mint a negatív orientáció, azonban az impulzivitás és az elkerülés mértéke ebben az életkorban még alacsonyabb, mint a racionalitásé. Jelentős változás 12–13 éves kortól azonosítható: egyre jellemzőbb a negatív orientáció és kevésbé jellemző a pozitív viszonyulás, ami a lányok körében gyakoribb, emellett pedig nő az impulzivitás mértéke, ám ez igen változatos nem szerinti különbséget mutat. Fokozatosan nő 11–12 éves kortól a racionális problémamegoldó stílus és az elkerülés mértéke, különösen a fiúknál (Kasik, 2015). Mindezek változására jelentős hatással van a családi háttér, a szülők problémamegoldása és kommunikációs stílusa, ezért ahol a család kommunikációs mintái negatív hatással bírnak a problémák értelmezésére és kezelésére, azok a serdülők gyakrabban küzdenek kortársi vagy más közösségekben is társas problémákkal (Kasik, 2015; Reid et al., 2007), gyakrabban küzdenek pszichés problémákkal, illetve hajlamosabbak a deviáns viselkedésre (Margitics & Pauwlik, 2006; Pikó, 2002; Reid et al., 2007). Mivel a családi minták egyre több esetben nem járulnak hozzá a pozitív irányú változáshoz (Kasik, 2014, 2015; Zsolnai, 2018), a szociálisprobléma-megoldás tudatos, tervszerű fejlesztése intézményi keretek között kiemelten fontos.

K2: Mely területek és kapcsolatok változnak a fejlesztés hatására a kísérleti csoportban, ez eltér-e a kontrollcsoporttól az utómérés alapján?

H2: Feltételeztem, hogy az asszertív kommunikáció fejlesztésének középpontba állításával változik a diákok szociálisprobléma-megoldása és megküzdése: nő a racionális problémamegoldó stílus, csökken az elkerülő stílus gyakorisága, illetve nő az adaptív (pl. probléma értelmezése) és csökken a maladaptív (pl. elkerülés-menekülés) stratégiák alkalmazásának gyakorisága, ami feltételezi, hogy a hatékony stílusokat és stratégiákat egyre tudatosabban alkalmazzák. A szociáliskompetencia-összetevők fejlesztésének egyik lehetséges kerete és módszere a drámajáték, mely során a diákok együttműködve dolgozhatnak és segíthetik egymást, gondolataikat és érzelmeiket nyitottan fejezhetik ki, toleránsak lehetnek egymással, megtanulhatják a másik nézőpontját megérteni, átérezni (Adigüzel & Timucin, 2010; Bayraktar & Okvuran, 2012; DICE, 2010; Karakelle, 2009; Lake & Evangelou, 2019; Nuri & Topdal, 2013; Üstündag, 1997; Webster-Stratton, 2011). Az elmúlt másfél-két évtizedben egyre több iskolai program használja a drámajátékot a szociális kompetencia egy vagy több összetevőjének fejlesztésére (Eck, 2017; Jaskóné, 2020; Szabó & Fügedi, 2015; Webster-Stratton, 2011). Az egyik legátfogóbb nemzetközi vizsgálat a drámapedagógiai módszereket alkalmazó programok hatékonyságáról a Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE, 2010). E kontrollcsoportos kutatás eredményei alapján azok a serdülők, akik részt vettek drámaalapú fejlesztésben, jobban érzik magukat az iskolában, folyamatosan javul tanulmányi teljesítményük, magabiztosabban kommunikálnak, fejlettebb az

empátiájuk, hatékonyabb stratégiákkal tudják kezelni a stresszes helyzeteket, problémamegoldásuk kevésbé elkerülő (DICE, 2010).

Minta

Kutatás (1)

A vizsgálatot 5. évfolyamos, 10-11 éves ($n = 182$, $M = 10,64$, $SD = 0,71$) és 7. évfolyamos, 12-13 éves ($n = 196$, $M = 12,54$, $SD = 0,56$) diákokkal végeztem ($N = 378$). A kutatást megelőzően a diákok egyike sem vett részt szociáliskompetencia-fejlesztő iskolai programban. A két életkori almintán hasonló a nemek aránya, a szülők iskolai végzettsége és a testvérek száma is. Az alminták között nincs különbség a fiúk és a lányok arányában (Pearson $\chi^2 = 0,007$, $p = 0,933$), valamint a szülők iskolai végzettségében sem (Pearson $\chi^2 = 9,82$, $p = 0,631$). A tanulók közel felének van egy testvére, harmadának két testvére mindkét mintában, és ebben az alminták között szintén nincs szignifikáns különbség (Pearson $\chi^2 = 1,50$, $p = 0,681$). A minta jellemzőit az 1. táblázatban foglaltam össze.

1. táblázat

A minta jellemzői ($N = 378$)

Nem				Szülők iskolai végzettsége				Testvérek száma		
n (%)				n (%)				n (%)		
10-11 évesek		12-13 évesek		10-11 évesek		12-13 évesek		10-11	12-13	
(n = 182)		(n = 196)		(n = 182)		(n = 196)		évesek	évesek	
Fiú	Lány	Fiú	Lány	Iskolai végzettség	Anya	Apa	Anya	Apa	(n = 182)	(n = 196)
89 (48,8)	93 (51,2)	95 (48,4)	101 (51,6)	Nincs	12 (6,5)	12 (6,9)	15 (7,6)	14 (7,1)	nincs: 12 (6,5)	nincs: 16 (8,2)
				Általános iskola	11 (6,2)	21 (11,6)	14 (7,1)	22 (11,2)	egy: 80 (43,8)	egy: 85 (43,3)
				Szakközép-iskola	28 (15,3)	35 (19,5)	32 (16,3)	33 (16,8)	kettő: 68 (37,2)	kettő: 65 (33,1)
				Gimnázium	46 (25,7)	33 (17,5)	51 (26,1)	47 (23,9)	három vagy több: 22 (12,5)	három vagy több: 30 (15,4)
				Főiskola/egyetem	85 (46,3)	81 (44,5)	84 (42,8)	80 (40,8)		

Kutatás (2)

Az egy osztálynyi kísérleti csoport ($N = 18$, $M = 10,54$, $SD = 0,57$, 55% lány) és a két osztályból álló kontrollcsoport ($N = 28$, $M = 10,48$, $SD = 0,49$, 59% lány) tagjai egy magyarországi általános iskola 10-11 éves (5. osztályos) diákjai voltak, hiszen fontos volt, hogy a diákok hasonló kulturális-társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkezzenek. Mindegyik diák anyanyelve magyar. Sem a kísérleti, sem a kontrollcsoport tagjai nem vettek részt korábban

szociáliskompetencia-fejlesztésben. A kísérleti és a kontrollcsoport a mért háttérjellemzők (nem: Pearson $\chi^2 = 0,155$, $p = 0,694$; szülők iskolai végzettsége: Pearson $\chi^2 = 9,82$, $p = 0,631$; iskolába járási attitűd: Pearson $\chi^2 = 1,84$, $p = 0,735$) alapján nem különbözött jelentős mértékben a program kezdetekor.

Mérőeszközök

Minden mérésben ugyanazokat a kérdőíveket használtam. A szociálisprobléma-megoldást a Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla et al., 2002; magyar változat: Kasik et al., 2010) segítségével vizsgáltam. A megküzdési stratégiák mérését a Ways of Coping Questionnaire (WCQ, Folkman és Lazarus, 1988; magyar változat: Rózsa et al., 2008) kérdőívvel végeztem. Az asszertív kommunikáció mérésére az Assertiveness Questionnaire-t (AQ, Erickson és mtsai, 2016; magyar változat: Kommunikációs kérdőív, Balogh-Pécsi & Kasik, 2020) alkalmaztam. A vizsgálatot kiegészítette egy háttérkérdőív (mindkét kutatásban) és egy elégedettségi kérdőív (a kísérleti csoport számára). A reliabilitásvizsgálat eredményeit a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat

A faktorelemzés eredményei és a kérdőívek megbízhatósági mutatói

Életkor: kérdőív (itemszám)	KMO	Bartlett	df (p <)	Variancia (%)	Cronbach- α (teljes kérdőív)
10-11: AQ (20)	0,76	321,99	91 (0,001)	59,33	0,83
12-13: AQ (20)	0,78	345,34	97 (0,001)	62,65	0,87
10-11: SPSI-R (25)	0,81	1104,51	300 (0,001)	69,92	0,89
12-13: SPSI-R (25)	0,83	1210,67	345 (0,001)	70,21	0,88
10-11: WCQ (14)	0,71	369,79	120 (0,001)	53,54	0,78
12-13: WCQ (14)	0,78	389,45	134 (0,001)	59,52	0,83

Megjegyzés: AQ = Assertiveness Questionnaire, SPSI–R = Social Problem-Solving Inventory–Revised, WCQ = Ways of Coping Questionnaire

Adatgyűjtés és -elemzés

A Kutatás (1) során az adatgyűjtés az igazgatók és a szülők engedélyével történt. A tanulók két tanórán töltötték ki a papír-ceruza kérdőíveket és a háttérkérdőívet. A Kutatás (2) esetében szintén az igazgatók és a szülők engedélyével történt az adatfelvétel és a fejlesztés is (ami szintén önkéntes volt). A tanulók az előmérés és az utómérés során is két tanórán töltötték ki a papír-ceruza kérdőíveket és a háttérkérdőívet, valamint az elégedettségi kérdőívet.

Az adatokat SPSS 24 programmal elemeztem. A faktorelemzés és a reliabilitásvizsgálat (Cronbach- α) mellett t-próbát alkalmaztam az életkori és a nem szerinti eltérések feltárására. A tényezők közötti kapcsolat elemzésére korrelációelemzést használtam. Tekintettel a mintában szereplő tételek számára, Bonferroni korrekciót alkalmaztam, csökkentve az I. típusú hiba kockázatát. A Pearson-féle korrelációelemzés (z-teszttel kiegészítve) alapján Structural Equation Modelling (SEM) módszert alkalmaztam a szociálisprobléma-megoldás, a

megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői közötti kapcsolat elemzésére. A háttérváltozókat χ^2 -teszttel elemeztem.

Eredmények

Kutatás (1): A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében

K1a/b: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció életkori és nem szerinti jellemzői

Elsőként azt vizsgáltam, mi jellemzi a diákok szociálisprobléma-megoldását, megküzdési stratégiáit és kommunikációját az egyes életkorokban, nemek szerint, illetve a mért területek között milyen különbségek azonosíthatók. Az életkori eltéréseket az 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat

A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és a kommunikáció faktoronkénti jellemzői 10-11 és 12-13 évesek körében

Faktor	10-11 évesek (n = 182) M (SD)	12-13 évesek (n = 196) M (SD)	t (p)	Cohen d
Pozitív orientáció	3,24 (0,67)	2,87 (0,76)	5,02 (0,001)	0,51
Negatív orientáció	2,03 (0,77)	2,89 (0,67)	11,54 (0,001)	1,19
Racionalitás	3,31 (0,96)	3,26 (0,88)	0,73 (0,461)	0,05
Impulzivitás	2,04 (0,54)	2,52 (0,45)	9,35 (0,001)	0,96
Elkerülés	2,08 (0,82)	2,33 (0,34)	3,89 (0,002)	0,39
Pozitív megküzdés	2,63 (0,57)	2,79 (0,76)	2,32 (0,021)	0,23
Menekülés, elkerülés, visszahúzódás	2,35 (0,61)	2,64 (0,59)	4,69 (0,001)	0,48
Konfrontáció	1,93 (0,76)	2,11 (0,65)	2,33 (0,021)	0,24
Saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése	3,22 (0,56)	3,44 (0,63)	3,57 (0,001)	0,36
Másikra figyelés	3,33 (0,85)	3,49 (0,59)	2,11 (0,043)	0,21

Az eredmények (3. táblázat) alapján a pozitív orientáció értéke szignifikánsan alacsonyabb az idősebb diákok körében, míg a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés értéke jelentősen magasabb az idősebbeknél. A racionális stílus esetében nincs számottevő különbség a két életkori almintá átlagértékei között. Mindkét életkorban a racionalitás a lányokra jellemzőbb (10-11 évesek: $M_{Fiúk} = 3,11$, $M_{Lányok} = 3,47$, $t = -2,22$, $p = 0,020$; 12-13 évesek: $M_{Fiúk} = 3,10$, $M_{Lányok} = 3,42$, $t = -2,27$, $p = 0,018$). A fiatalabb tanulók körében az impulzivitás ($M_{Fiúk} = 2,81$, $M_{Lányok} = 2,47$, $t = 3,18$, $p = 0,002$) és az elkerülés ($M_{Fiúk} = 2,35$, $M_{Lányok} = 1,81$, $t = 3,99$, $p = 0,001$) a fiúkra, az idősebbeknél az elkerülés a fiúkra jellemzőbb ($M_{Fiúk} = 2,53$, $M_{Lányok} = 2,11$, $t = 3,67$, $p = 0,002$).

Az idősebb tanulók mindhárom faktor esetében magasabb átlagértéket értek el. A konfrontáció alkalmazása mindkét életkorban jellemzőbb a lányokra (10-11 éveseknél: $M_{Fiúk} = 1,71$, $M_{Lányok} = 2,10$, $t = -2,53$, $p = 0,023$; 12-13 évesek: $M_{Fiúk} = 1,86$, $M_{Lányok} = 2,26$, $t = -2,34$,

$p = 0,045$), és a menekülés, elkerülés, visszahúzódás az idősebb fiúkra ($M_{\text{Fiúk}} = 3,03$, $M_{\text{Lányok}} = 2,19$, $t = 4,01$, $p = 0,018$).

A kommunikációban szintén jelentős a különbség a két életkori almintá átlagértéke között mindkét területen. A kommunikációs partnerre való figyelés mindkét életkorban a lányokra jellemzőbb (11-12 évesek: $M_{\text{Fiúk}} = 3,19$, $M_{\text{Lányok}} = 3,47$, $t = -1,96$, $p = 0,041$; 12-13 évesek: $M_{\text{Fiúk}} = 3,10$, $M_{\text{Lányok}} = 3,66$, $t = -2,43$, $p = 0,021$).

Megvizsgáltam, hogy a testvérek száma alapján képzett csoportok között vannak-e szignifikáns különbségek életkoronként a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdés és a kommunikáció mentén. Az adatok alapján nincs jelentős eltérés ($p > 0,05$) egyik mért változó esetében sem.

K2a: A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdés faktorai közötti kapcsolat

Megvizsgáltam a szociálisprobléma-megoldás faktorai és más tényezők (asszertív kommunikáció és megküzdési stratégiák) közötti kapcsolatot mindkét korcsoportban a fiúk és a lányok esetében. A Pearson-féle korrelációelemzés eredményei alapján a pozitív orientáció mindkét korcsoportban pozitívan kapcsolódik a tervezett problémamegoldáshoz és az önkontrollhoz, és a fiúknál azonosított korrelációs érték mindkét korcsoportban erősebb (11-12 évesek: $z = -1,411$, $p = 0,036$; 12-13 évesek: $z = -1,392$, $p = 0,029$). Ha a két korcsoportban a fiúkra vonatkozó értékeket összehasonlítjuk, a korrelációk nem különböznek szignifikánsan ($z = -1,441$, $p = 0,153$), ahogyan a lányok esetében sem ($z = -0,462$, $p = 0,329$). Emellett mindkét korcsoportban szignifikáns kapcsolat van a pozitív orientáció és a mások meghallgatása között, és a kapcsolat mindkét korcsoportban erősebb a lányok esetében (11-12 évesek: $z = -1,76$, $p = 0,038$; 12-13 évesek: $z = -1,103$, $p = 0,030$). Azonban a fiatalabb és idősebb fiúk ($z = -0,224$, $p = 0,422$), valamint a fiatalabb és idősebb lányok ($z = -0,223$, $p = 0,412$) korrelációs értékei nem különböznek szignifikánsan.

A negatív orientáció mindkét korcsoportban korrelál az elkerüléssel (WCQ), de nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között a korcsoportokon belül (11-12 évesek: $z = -0,323$, $p = 0,234$; 12-13 évesek: $z = -0,101$, $p = 0,298$), sem a két korcsoport nem szerinti összehasonlításakor (fiúk: $z = -0,552$, $p = 0,265$; lányok: $z = -0,484$, $p = 0,323$). A negatív orientáció a fiúknál és a lányoknál is negatívan függ össze a konfrontációval az idősebb diákok körében, és a lányoknál ez a kapcsolat erősebb ($z = -0,171$, $p = 0,044$). A racionalitás szorosabb kapcsolatban áll a tervezett problémamegoldással és az önkontrollal a fiúk esetében mindkét korcsoportban (11-12 évesek: $z = 1,391$, $p = 0,281$; 12-13 évesek: $z = 0,267$, $p = 0,102$); az idősebb és fiatalabb fiúk ($z = -0,301$, $p = 0,388$) és a lányok ($z = 0,302$, $p = 0,380$) esetében kapott korrelációs értékek azonban nem különböznek szignifikánsan.

A racionalitás mindkét korcsoportban a lányok esetében erősebben kapcsolódik a saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezéséhez (11-12 évesek: $z = 0,330$, $p = 0,371$; 12-13 évesek: $z = 0,401$, $p = 0,341$), de az idősebb és fiatalabb fiúk ($z = -0,383$, $p = 0,376$) és a lányok ($z = -0,266$, $p = 0,397$) esetében kapott korrelációs értékek nem különböznek. A racionalitás szintén összefügg a mások meghallgatásával mindkét korcsoportban (11-12 évesek: $z = -1,910$, $p = 0,029$; 12-13 évesek: $z = -1,810$, $p = 0,036$), de nincs különbség a fiúk és a lányok eredményei közötti korreláció erősségében sem a korcsoporton belül, sem a korcsoportok között (fiúk: $z = -0,982$, $p = 0,162$; lányok: $z = -0,882$, $p = 0,188$). Az impulzivitás csak a lányok esetében korrelál negatívan a konfrontációval a fiatalabb tanulónál, és mindkét nem esetében

az idősebb tanulók között, de a fiúk és a lányok között nincs szignifikáns különbség ($z = -1,010$, $p = 0,141$). A fiatalabb és idősebb lányok között szignifikáns különbség van a korrelációban, a kapcsolaterősebb az idősebb lányoknál ($z = -1,652$, $p = 0,040$). A fiatalabb tanulók körében az elkerülés (SPSI-R) a fiúk esetében pozitívan kapcsolódik az elkerüléshez (WCQ), a lányok esetében pedig negatívan a konfrontációhoz. Az idősebb tanulók esetében pozitívan kapcsolódik az elkerüléshez és negatívan a mások meghallgatásához.

K2b: Az asszertív kommunikáció formáinak (saját szükségletek, érzések és gondolatok kifejezése; másokra figyelés) magyarázóereje a megküzdési stratégiák és a szociálisprobléma-megoldás működésére

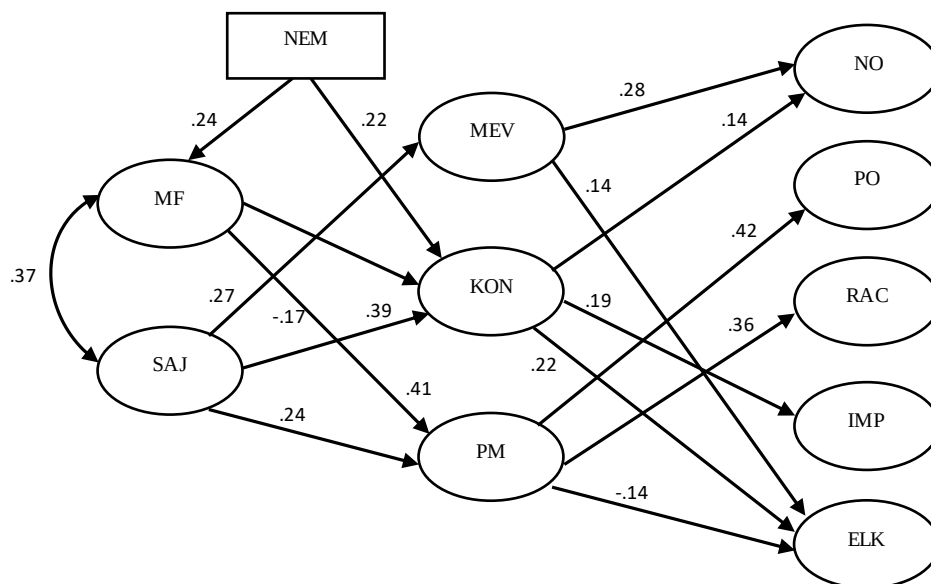
Mindkét korcsoportban lineárisregresszió-elemzést végeztem. Azt vizsgáltam, hogy a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdési stratégiák (független változók) hogyan magyarázzák a kommunikáció két területét (függő változók), vagyis miként jelenik meg a kommunikációban a problémaviszonyulás, a megoldói stílus és a megküzdési stratégia.

A saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése esetében mindkét életkorban szignifikáns modellt kaptam (10-11 évesek: $R^2 = 0,46$, $F = 5,04$, $p = 0,002$; 12-13 évesek: $R^2 = 0,29$, $F = 3,71$, $p = 0,019$). A fiatalabb korcsoport esetében negatív prediktorként a negatív orientáció ($B = -0,34$, $SE = 0,12$, $\beta = -0,42$, $t = -2,84$, $p = 0,007$) és az impulzivitás ($B = -0,20$, $SE = 0,11$, $\beta = -0,25$, $t = -1,75$, $p = 0,041$), pozitív prediktorként a pozitív megküzdés ($B = 0,72$, $SE = 0,18$, $\beta = 0,60$, $t = 4,01$, $p = 0,001$) hatása szignifikáns. Az idősebb korcsoportnál a hatás szignifikáns a pozitív orientáció ($B = 0,20$, $SE = 0,10$, $\beta = 0,29$, $t = 2,01$, $p = 0,044$) és a pozitív megküzdés ($B = 0,68$, $SE = 0,18$, $\beta = 0,54$, $t = 3,84$, $p = 0,001$) mint pozitív előrejelzőknél.

A másokra figyelés esetében szintén szignifikáns a regressziós modell mindkét életkori almintánál (10-11 évesek: $R^2 = 0,40$, $F = 3,91$, $p = 0,001$; 12-13 évesek: $R^2 = 0,49$, $F = 4,81$, $p = 0,001$). A fiatalabbaknál a negatív orientáció negatív hatású ($B = -0,30$, $SE = 0,15$, $\beta = -0,31$, $t = -1,93$, $p = 0,048$) és a racionalitás pozitív előrejelző erővel bír ($B = 0,26$, $SE = 0,13$, $\beta = 0,35$, $t = 1,99$, $p = 0,047$). Az idősebb diákok körében a racionalitás ($B = 0,27$, $SE = 0,14$, $\beta = 0,28$, $t = 1,92$, $p = 0,045$) és a pozitív megküzdés ($B = 0,60$, $SE = 0,21$, $\beta = 0,44$, $t = 2,79$, $p = 0,008$) esetében szignifikáns a pozitív hatás.

A szociálisprobléma- megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák tényezői közötti kapcsolatrendszer modellje (SEM)

Strukturális egyenletmodellezést (Structural Equation Modelling-et, SEM) használtam a tényezők közötti kapcsolatrendszer és a változók egymásra gyakorolt hatásának leírására (1. ábra). A modellbe azok a tényezők kerültek be, amelyek a korrelációelemzés alapján szignifikáns kapcsolatot mutattak. Az elemzést a teljes mintán végeztem el, mivel a nemek szerinti alminták mérete kicsi volt az elemzéshez.



1. ábra

A SEM eredményei (N=378)

Megjegyzés: NEM (fiú/lány); MF = Másokra figyelés; SAJ = Saját szükségletek, gondolatok, érzések kifejezése; MEV = Elkerülés- visszahúzóds (megküzdési stratégia); KON = Konfrontáció (megküzdési stratégia); PM = Tervezett problémamegoldás és önkontroll (megküzdési stratégia); NO = Negatív orientáció; PO = Pozitív orientáció; RAC = Racionalitás; IMP = Impulzivitás; ELK = Elkerülés.

Az elméleti modell (1. ábra) alkalmassága kielégítő (teljes minta): $\chi^2 = 54,36$, $p < 0,001$, $df = 21$, $\chi^2 / df = 2,58$, CFI = 0,95, TLI = 0,90, RMSEA = 0,07, SRMR = 0,04. A kommunikációt mérő két faktor (SAJ, MF) kölcsönhatását azonosítottam. A saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése (SAJ) pozitív hatással van a modellben szereplő három megküzdési stratégiára: az elkerülés (MEV), a konfrontáció (KON) és a tervezett problémamegoldás és önkontroll (PM). A másokra figyelés (MF) negatív hatással van a konfrontációra (KON) és pozitív hatással a tervezett problémamegoldásra és önkontrollra (PM). Az elkerülés (MEV) mint megküzdési stratégia pozitív hatással van a negatív orientációra (NO) és az elkerülés (ELK) mint problémamegoldó stílusra. A konfrontáció (KON) pozitív hatással van a negatív orientációra (NO), az impulzivitásra (IMP) és az elkerülésre (ELK). A problémamegoldás és önkontroll (PM) pozitív hatással van a pozitív orientációra (PO), a racionalitásra (RAC), és negatív hatással az elkerülésre (ELK). A nem pozitív hatással van két mért tényezőre, a másokra figyelés (MF) és a konfrontációra (KON).

Kutatás (2) eredményei: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében

A második kutatás során azt vizsgáltam, (1) milyen jellemzőkkel bír a kísérleti és a kontrollcsoport a három vizsgált területen (szociálisprobléma-megoldás, megküzdési stratégiák, kommunikáció), és (2) milyen hatása volt a fejlesztésnek a kísérleti csoportra.

A kísérleti és a kontrollcsoport jellemzői (szociálisprobléma- megoldás, asszertív kommunikáció, megküzdési stratégiák) az előmérés alapján

Az elemzés során kétmintás t-próbával ellenőriztem, van-e faktoronkénti különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között az előmérés (bemeneti mérés) alapján. Az eredmények alapján egyik faktor esetében sincs szignifikáns eltérés a csoportok átlagértékei között. Ez azt jelenti, hogy a fejlesztést úgy kezdtük meg, hogy egyik vizsgált területen sem volt számottevő különbség a fejlesztésben részt vevő és az abban nem részt vevő 10-11 éves tanulók között.

Az előmérés és az utómérés különbségei a kísérleti és a kontrollcsoportban

ANOVA-val (ismételt mérés) elemeztem, van-e szignifikáns különbség az előmérés és az utómérés adatai között a kísérleti és a kontrollcsoportban. Az eredmények szerint három vizsgált területen (faktor esetében) történt változás (Idő X Csoport) a kísérleti csoportban. Ezenél az utómérés értékei szignifikánsan eltérnek az előmérés eredményeitől, figyelembe véve a kontrollcsoport értékeit. A kísérleti csoportban jelentősebb mértékben csökkent az impulzív problémamegoldó stílus (SPSI-R, $p = 0,042$) és az elkerülés-menekülés mint megküzdési stratégia (WCQ, $p = 0,008$) gyakoriságát jelző érték, valamint nagyobb mértékben nőtt a konfrontálódás (érzelme, gondolatok határozott kifejezése, aktív szembenézés a helyzettel) mint megküzdési stratégia (WCQ, $p = 0,040$) alkalmazását.

Ezt követően az ANOVA-eredmények alapján az impulzivitás (SPSI-R), az elkerülés-menekülés (WCQ) és a konfrontálódás (WCQ) mint függő változókra gyakorolt más változók hatását elemeztem. A hierarchikus lineárisregresszió-elemzés során első lépésben az adott faktor előmérés (T0) és utómérés (T1) közötti változását ($\Delta = T1 - T0$) elemeztem, ekkor az előmérés értéke mellett bevontam az életkor és a nem változót is. Második lépésben a csoport (kísérleti, kontroll) változót, majd harmadik lépésben – a fejlesztés kommunikációközpontúsága miatt – a kommunikációt mérő faktorokat (Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Másikra figyelés) vontam be független változóként.

A regresszióelemzés eredményei azt mutatják, hogy mindhárom faktornál az utómérés értékét nagymértékben magyarázza az előmérés értéke (impulzivitás: $t = 0,463$, $p = 0,021$; elkerülés-menekülés: $t = 3,162$, $p = 0,003$; konfrontálódás: $t = 3,781$, $p = 0,001$), és sem a nem, sem az életkor nem bír jelentős magyarázóerővel (Step 1). Ugyancsak mindhárom faktor esetében a csoport (kísérleti/kontroll) változó jelentős magyarázóerővel bír (impulzivitás: $t = 1,984$, $p = 0,031$; elkerülés-menekülés: $t = -2,506$, $p = 0,015$; konfrontálódás: $t = 2,114$, $p = 0,020$), és ennek bevonásával kismértékben csökkent az adott faktor előméréskor kapott értékének magyarázóereje (Step 2).

A kommunikációt mérő két faktor bevonásával (Step 3) szintén minimálisan csökkent a mért faktor magyarázóereje, akárcsak a csoport (kísérleti/kontroll) változó magyarázóereje, ám a két kommunikációt mérő faktor eltérően magyarázza a három függő változót. Az impulzivitás esetében csak a Komm. 1. faktor bír szignifikáns hatással ($t = 3,221$, $p = 0,009$), míg az elkerülés-menekülés (Komm. 1.: $t = 3,976$, $p = 0,003$; Komm. 2.: $t = 2,249$, $p = 0,042$) és a konfrontálódás (Komm. 1.: $t = 2,021$, $p = 0,049$; Komm. 2.: $t = -2,193$, $p = 0,034$) esetében mindkét kommunikációt mérő faktor hatása jelentős.

Összegzés

A vizsgálat célja a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzőinek és kapcsolatuk feltárása volt 10-11 és 12-13 éves diákok körében,

kiemelt figyelemmel a fiúk és a lányok közötti eltérésekre. Azért ezen életkori csoportokat választottam, mert a korábbi kutatások eredményei alapján a serdülőkor előtti jellemzőktől először 12-13 éves korban azonosíthatók jelentős eltérések a problémamegoldásban és a megküzdés terén, ami más tényezők változását, például a kommunikáció alakulását is feltételezi (Kasik, 2014). Azért tartottam fontosnak a nemi különbségek vizsgálatát, mert ennek pontos ismerete kiemelt fontosságú egy fejlesztési program tervezésekor, és mind a nemzetközi, mind a hazai hasonló vizsgálatok számos esetben emelték ki a nem szerinti eltéréseket (Kasik, 2015; Webster-Stratton, 2011; Zsolnai, 2013).

Az első vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy 10-11 és 12-13 éves kor között feltételezhetően változás következik be a szociálisprobléma-megoldásban, a megküzdési stratégiák alkalmazásában és az asszertív kommunikáció megjelenésében, valamint az ezek között lévő kapcsolatok terén is, vagyis e területek változása szempontjából érzékeny időszakról van szó. Azonban az eredmények azt is mutatják, hogy egyes területeken a 12-13 évesek jellemzői már 10-11 éves korban is azonosíthatók. A SEM-mel végzett elemzés eredményei alapján az asszertív kommunikáció fontos szerepet játszik egyes megküzdési stratégiák működésében, ami hatással van a szociálisprobléma-megoldás folyamatára. Az asszertív kommunikáció két faktora közül a saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése (SAJ) pozitív hatással van a modellben szereplő három megküzdési stratégiára: az elkerülés (MEV), a konfrontáció (KON) és a tervezett problémamegoldás és önkontrollra (PM). A konfrontáció (KON) pedig pozitív hatással van a negatív orientációra (NO), az impulzivitásra (IMP) és az elkerülésre (ELK), ezáltal a szociálisprobléma-megoldás folyamatára. A tervezett problémamegoldás és önkontroll (PM) mint megküzdési stratégia szintén pozitív hatással bír a pozitív orientációra (PO), a racionalitásra (RAC) és negatív hatást gyakorol az elkerülésre (ELK). A másik kommunikációt mérő faktor, a másokra figyelés (MF) szintén pozitív hatással van a tervezett problémamegoldásra és önkontrollra (PM).

A kutatás eredményei számos területen összhangban vannak a korábbi kutatások eredményeivel, ugyanakkor olyan jellemzőkre is rávilágítanak, amelyekkel eddig nem foglalkoztak ezen a területen. A SEM-mel végzett elemzés eredménye rávilágít arra, hogy a nem pozitív hatással van két mért tényezőre, a másokra figyelésre (MF) és a konfrontációra (KON). Az eredmények szemléltetik a nemek közötti eltéréseket – a kommunikációs stílusokban és a megküzdési stratégiák területén, valamint a szociálisprobléma-megoldás folyamatában –, ezáltal a jellemzők az eddigieknél is pontosabb megértéséhez, a vizsgált pszichés összetevők jellemzőinek és kapcsolatuk alaposabb megismeréséhez járulnak hozzá. Ezek a fiúk és a lányok közötti különbségek elsősorban az iskolai beavatkozások újragondolását teszik szükségessé, illetve a jellemzők megerősítik, hogy egy fejlesztési programban bizonyos jellemzők fejlesztését a lányok és a fiúk esetében eltérő módszertani eszközökkel lehet végezni.

Az egyéves program a kísérleti csoportban három területen (impulzivitás, menekülés-elkerülés, konfrontálódás) eredményezett jelentős változást. A hipotézissel ellentétben a racionalitás mint problémamegoldó stílus nem erősödött, ugyanakkor jelentősen csökkent az impulzív, érzelempontú megoldói stílus, valamint az elkerülő-menekülő megküzdési stratégia gyakorisága. Az SPSI-R-rel végzett hazai kutatások (Kasik, 2014, 2015; Kasik et al., 2016; Kasik et al., 2018) alapján az impulzivitás a serdülőkorban magas értékkel bír, és fokozatosan nő az elkerülés értéke is, vagyis társas problémáik megoldása során érzelmeikre, főként negatív érzelmeikre koncentrálnak, azok csökkentése az elsődleges cél, valamint gyorsan kilépnek a helyzetből, így az gyakran megoldatlan marad, ami a problémák összeadódását, fokozódását is eredményezheti. A kísérleti csoport eredményei alapján ez a két

terület a kommunikációs és problémamegoldó stílusok, valamint az adaptív megküzdési stratégiák rendszeres működtetésével, tudatosításával a szituációs gyakorlatok és játékok révén csökkenthető ebben az életkorban. Ezzel szorosan összefügg az az eredmény, hogy nőtt a konfrontálódás, a problémával való szembenézés mértéke a fejlesztési időszak alatt. Úgy tűnik, hogy amennyiben az elkerülés, a visszahúzódás csökken, akkor nem ez a motívum lesz az uralkodó, nő a megoldási szándék, lehetőség van a problémahelyzetre koncentrálni. Úgy gondolom, a célzott kommunikációfejlesztés eredményezte azt, hogy szinte mindhárom területre (impulzivitás, elkerülés-menekülés, konfrontálódás) jelentős hatással volt a saját szükségletek, érzések, gondolatok kifejezésének, valamint a mások szándékaira, viselkedésére való figyelés gyakoroltatása. Vagyis a kommunikációközpontú, az asszertív kommunikációra fókuszáló segítő-fejlesztő tevékenységsorozat jelentős szerepet játszik az impulzív és elkerülő viselkedés csökkenésében és a problémahelyzettel való szembehelyezkedést tükröző viselkedés, a konfrontálódás gyakoriságának növekedésében. Azonban azt mindenképpen figyelembe kell venni a program hatékonyságának elemzésekor, hogy a változást számos egyéni és környezeti (és ezek kölcsönhatásából fakadó) tényező eredményezi, nem kizárólag a program.

A társas problémamegoldás, a kommunikáció minősége és az adaptív megküzdési módok alkalmazásának képessége nagymértékben befolyásolja a serdülők mindennapjait, társas kapcsolatainak hatékonyságát, amely pszichés jóllétükre és tanulmányi teljesítményükre is hatással van (D’Zurilla et al., 2004; Eskin, 2013; Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Zsolnai, 2013). Számos – elsősorban szociál- és fejlődés-lélektani, pedagógiai pszichológiai – kutatás bizonyítja, hogy a különböző szociáliskompetencia-összetevők (pl. együttműködés, empátia, problémamegoldás) spontán fejlődése nem elegendő a környezethez való optimális alkalmazkodáshoz, a jólléthez, a hatékony társas működéshez, illetve a nem megfelelő működésük pszichés és tanulmányi problémákkal is összefügg (pl. D’Zurilla et al., 2004; Eskin, 2013; Rubin & Rose-Krasnor, 1992). A kutatás eredményei hozzájárulnak az életkori jellemzők és a nemek közötti eltérések eddigieknél is pontosabb megértéséhez, a vizsgált pszichés összetevők jellemzőinek és kapcsolatuk alaposabb megismeréséhez. Ezáltal további iskolai fejlesztőprogramok kidolgozását is lehetővé teszik.

Limitációk, további kutatási lehetőségek

A jövőben fontos lesz a mért területek közötti összefüggéseket nagyobb mintán – ami lehetővé teszi a regresszióelemzést a fiúk és lányok adatain is – és longitudinális vizsgálat keretében felmérni. Ebben a vizsgálatban az alkalmazott eszközzel nem volt lehetőség az alárendelt, az agresszív és a passzív agresszív kommunikációs stílusok jellemzőinek közvetlen feltárására, illetve a problémamegoldó viszonyulásokkal, stílusokkal és megküzdési stratégiákkal való kapcsolataik azonosítására, ami a jövőben mindenképpen szükséges. Szintén fontos, hogy a jövőben az önbevallás mellett a szülők és a pedagógusok is értékeljék ezeken a területeken a tanulókat.

Mindazonáltal fontos figyelembe venni, hogy a változásokat nem kizárólag az iskolai fejlesztőprogram tartalma és módszertana okozhatja, számos tényező befolyásolhatja egy-egy terület pozitív vagy negatív változását. A kísérleti csoportban lévő családai háttérében nem történt jelentős változás (pl. válás, más stresszkeltő esemény), ugyanakkor lehetnek olyan családon belüli folyamatok, osztálytermi működések, társas kapcsolati változások, amelyek befolyásolják a diákok kommunikációját, problémamegoldását, nehéz élethelyzettel való

megküzdését. Ezen esetleges változások feltárása nem történt meg a program végén. A fejlesztőprogram 18 diákkal zajlott, és bár a minta kicsi, a háttérük alapján – ami nagymértékben meghatározhatja a fejlesztés eredményességét – hasonló jellemzőkkel bírnak a diákok. A jövőben fontos lesz több csoportban, osztályban kipróbálni a programot annak érdekében, hogy még nagyobb biztonsággal állíthassuk, a kommunikációs stílusokra, a problémák megoldására és a megküzdési módokra együttesen koncentráló iskolai fejlesztőprogram hatékony, segíti ezen területek és kapcsolódásuk pozitív irányú változását.

Irodalom

- Adigüzel, H. Ö, & Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741- 1746. DOI: [10.1016/j.sbspro.2010.12.393](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.393)
- Adler, S., Lanley, J., & Parcker, M. (1993). *Managing women*. Open University Press
- of social competence: introduction to the special issue. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 4(1), 7-19.
- Balogh-P., A., & Kasik, L. (2020). Kommunikációs Kérdőív. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2021). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisproblémamegoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 118–131.
- Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében. *Iskolakultúra* 34(4), 58–70.
- Balogh- Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 123(3), 99–113. <https://doi.org/10.14232/mped.2023.3.99>
- Balogh-Pécsi, A., Tóth, E., & Kasik, L. (2024). Social problem-solving, coping strategies and communication among 5th and 7th graders. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), Article 2331592.
- Bayraktar, A. & Okvuran, A. (2012). Improving Students Writing Through Creative Drama. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 51, 662–665. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.08.220](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.220)
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children’s emotional competence. *Early Childhood Educational Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- D’Zurilla, J. T., Nezu, A. M. & Maydeu- Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (Eds.), *Social Problem Solving: Theory, Research, and Training*. American Psychological Association. 202–274. DOI: [10.1037/10805-001](https://doi.org/10.1037/10805-001)
- D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2007). *Problemsolving therapy: A positive approach to clinical intervention*. Spring Publishing Company.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory– Revised (SPSI–R): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- DICE (2010). *A kocka magyar oldala A DICE kutatás magyar eredményei* DICE Consortium
- Eck, J. (2017). Drámapedagógia az iskolában – ajánló. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 114–120. DOI: [10.17543/iskkult.2017.1-12.114](https://doi.org/10.17543/iskkult.2017.1-12.114)

- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 739–745.
- Eskin, M. (2013). Problem Solving Therapy in the Clinical Practice. Elsevier Insights.
- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Monroe, K., & McCall, Z. (2016). Assertiveness questionnaire. University of Kansas, Center for Research on Learning.
- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Monroe, K., & McCall, Z. (2016). Assertiveness Formative Questionnaire. In P. M. Noonan & A. S. Gaumer Erickson. The skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom (pp. 181–182). Corwin.
- Gaumer Erickson, A. S., Soukup, J. H., Noonan, P. M., & McGurn, L. (2018). Assertiveness formative questionnaire. In P. M. Noonan & A. S. G. Erickson (Eds.), The skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom (181–182). Corwin.
- Hadfield, S., & Hasson, G. (2015). *Asszertivitás (Assertivity)*. Scolar Kiadó
- Ibabe, I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: Family protective factors. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Jámori, Sz. & Varga, V. (2010). A szocialitás általános és középiskolai fejlesztésének lehetőségei In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Jaskóné, G. M. (2020). Miben segít a pedagógusnak a drámapedagógia? *Publicationes Universitatis Miskolciensis Sectio Philosophica*, 24(1), 226–232.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124–129. DOI: [10.1016/j.tsc.2009.05.002](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.05.002)
- Kasik, L. (2014). Development of Social Problem Solving – A Longitudinal Study (2009–2011) in a Hungarian Context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142–158. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.969702>
- Kasik, L. & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496. DOI: [10.1556/2063.26.2017.3.15](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15)
- Kasik, L., Guti, K., Tóth, E. & Fejes, J. B. (2016). Az elkerülés mint folyamat – Az elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 219–253. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.2.219>
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó
- Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018a). A negatív problémaorientációt mérő kérdőív (NEGORI) kidolgozása és pszichometriai mutatói. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(2), 131–151.
- Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018b). Development and psychometric properties of NEGORI (negative orientation questionnaire). *Journal of Relationships Research*, 9(8), 1–13. <https://doi.org/10.1017/jrr.2018.7>
- Kasik, L., Nagy, Á., & Fűzy, A. (2010). Szociálisprobléma-megoldás kérdőív. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11-12), 21–37.
- Kilby, B. (2023). Gender and communication in children and school: Aligning theory and evidence. *SN Social Sciences*, 3(2), 36. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00622-w>
- Kopp, M. & Skrabski, Á. (1995). *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó
- Lake, G. & Evangelou, M. (2019). Let's talk! An interactive intervention to support children's language development. *European Early Childhood Research Journal*, 27(5), 1–20.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1988). Ways of coping questionnaire. Consulting Psychologist Press, Inc
- Margitics, F. & Pauwlik, Zs. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106(1), 43–62.
- Mészáros, A. (2019). Kommunikáció. In D. Molnár, É., Dombi, E., Fülöp, M., Gál, Z., Guti, K., Jámboři, Sz., Kasik, L., Mészáros, A., Szabó, É. & Szurmik, Z. (Eds.), *Osztályfőnöki óra: Másképp* (pp. 17–28). Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (2020). *Megújuló pedagógia* <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/megujulo-pedagogia.html>
- Nortenson, S. T. (2002). Sex, communication values, and cultural values: Individualism-collectivism as a mediator of sex differences in communication values in two cultures. *Communication Reports*, 15(1), 57–70.
- Nuri, E. & Topdal, E. B. (2014). Using Drama in School Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 14, 566–570. DOI: [10.1016/j.sbspro.2014.05.099](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.099)
- Perzow, S. E. D., Bray, B. C., Wadsworth, M. E., Young, J. F., & Hankin, B. L. (2021). Individual differences in adolescent coping: Comparing a community sample and a low-SES sample to understand coping in context. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(4), 693–710. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01398-z>
- Pikó, B. (2001): Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *Psychological Record*, 51(2), 223–235.
- Pipas, M. D., & Jaradat, M. (2010). Assertive communication skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 649–656. <https://doi.org/10.29302/oeconomica.2010.12.2.17>
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Hammond, H. (2007). Follow-up of children who received the incredible years intervention for oppositional-deviant disorder. *Behavioral Therapy*, 34(4), 471–491. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(03\)80031-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(03)80031-X)
- Rózsa, S., Purebl, G., Susánszky, É., Kő, N., Szádóczy, E., Réthelyi, J., Danis, I., Skrabski, Á., & Kopp, M. (2008). A megküzdés dimenziói: A konfliktusmegoldó kérdőív hazai adaptációja (Dimensions of coping: adaptation of the Ways of Coping Questionnaire). *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 9(3), 217–241. <https://doi.org/10.1556/Mental.9.2008.3.3>
- Rubin, K. R. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. In: van Hasselt, V. B. & Hersen, M. (Ed.): Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective. Plenum, New York. http://www.rubin-lab.umd.edu/pubs/Downloadable%20pdfs/kenneth_rubin/social%20competence/Hdbk%20Soc%20Dev92.pdf
- Siu, A. M. H., & Shek, D. T. L. (2005). Relations between social problem solving and indicators of interpersonal and family well-being among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research Series*, 71(1–3), 517–539. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8034-y>
- Szabó, É., & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Tenenbaum, H. R., Ford, S., & Alkhedairy, B. (2011). Telling stories: Gender differences in peers' emotion talk and communication style. *The British Journal of Developmental Psychology*, 29(4), 707–721.
- Üstündag, T. (1997). The advantages of using Drama as a Method of Education in Elementary Schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89–94.

- von Hippel, C., Wiryakusuma, C., Bowden, J., & Shochet, M. (2011). Stereotype threat and female communication styles. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 37(10), 1312–1324.
- Webster-Stratton, C. (2011). The incredible years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011. [The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series -1980-2011p.pdf](#).
- Weiss, C., Wilson, S. J., Francis, K., Hyra, A. & Norvell, J. (2021). Improving social competence programs for children and youth: Recommendations for aligning programs with evidence on core components. Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services.
- Williams, K., & McGillicuddy De-Lisi, A. (1999). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537–549. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00025-8](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00025-8)
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó
- Zsolnai A. (2018): A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban *Akadémiák doktori értekezés*

A disszertáció témájához kapcsolódó saját publikációk

- Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2021). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisprobléma-megoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 118–131.
- Balogh-Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 10-11 évesek körében. *Neveléstudomány*, 11(4), 64–76.
- Balogh-Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 123(3), 99–113.
- Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében *Iskolakultúra*, 34(4), 58–70.
- Balogh-Pécsi, A., Tóth, E., & Kasik, L. (2024). Social problem-solving, coping strategies and communication among 5th and 7th graders. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), 2331592.
- Balogh-Pécsi, A. (2021a). A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák komplex vizsgálata–mérési koncepció. In Gy. Molnár & E. Tóth (Eds.), *XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia* (pp. 685). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Balogh-Pécsi, A. (2021b). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisprobléma-megoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében. In D. Molnár & D. Molnár (Eds.), *XXIV. Tavaszi Szél Konferencia* (pp.). Doktoranduszok Országos Szövetsége.
- Balogh-Pécsi, A. (2021c). A drámatechnikákban rejlő lehetőségek a kommunikáció fejlesztésében. In A. Makkos, P. Kecskés & B. Boldizsár (Eds.), *XXV. Apáczai-Napok Tudományos Konferencia A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés* (pp. 87.)

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar

- Balogh-Pécsi, A. (2022). A szociális kompetencia néhány összetevőjének fejlesztési lehetőségei serdülőkorban– módszerek és program. In J. B. Fejes & A. Pásztor-Kovács (Eds.), *XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia* (pp. 32). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Balogh-Pécsi, A. (2022). A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák komplex vizsgálata és fejlesztése In O. Z. Dörnyé, A. Kurucz, B. Varga (Eds.), *XXVI. Apáczai Napok Tudományos Konferencia* (pp. 56) Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar
- Balogh-Pécsi, A. (2022). A szociálisprobléma- megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák fejlesztése drámapedagógiai eszközökkel. In J. Steklács & Zs. Molnár-Kovács (Eds.), *XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia* (pp. 279)
- Balogh-Pécsi, A. (2023). Az asszertív kommunikáció és a szociálisprobléma-megoldás kapcsolata és dráma alapú fejlesztési lehetőségei serdülőkorban. In L. Kasik & Z. Gál (Eds.), *XIX. Pedagógiai Értékelési Konferencia* (pp. 31). Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Balogh-Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdés és az asszertív kommunikáció vizsgálata és fejlesztése 10–11 évesek körében. In J. Gondon Győri & A. Bajzáth (Eds.), *XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencia* (pp. 250) MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdés és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében. In V. Bocsi & C. Csók (Eds.), *XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia* (pp. 240) MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományok Intézete