

Kasik László

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői

In: Zsolnai A, Kasik L (szerk.)

A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai:
tanulmánygyűjtemény. 271 p.

Budapest: Tankönyvkiadó, 2010. pp. 97-114.

(ISBN:[978-963-19-6863-7](#))

Befoglaló mű link(ek): **OSZK**

Könyvrészlet/Szaktanulmány/Tudományos [1426999]

KASIK LÁSZLÓ

A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÓ GONDOLKODÁS ÉS KÉPESSÉG JELLEMZŐI

Peti nem adja ide a kisautóját.
(Norbi, 4 éves)

Levente mindig piszkál tesiórán.
(Emma, 8 éves)

Feri sosem engedi, hogy mellette üljek a menzán.
(Lilla, 12 éves)

Az egyik osztálytársam megvert tegnap.
(Kata, 15 éves)

Tegnap óta töprengek, hogyan engesztelhetném ki Janit.
(Hedvig, 18 éves)

Fogalmam sincs, lesz-e állásom!
(Zoltán, 25 éves)

Szociális problémának tekinthető minden olyan – a jelenben zajló, a múltban történt, a jövőben lehetségesen vagy biztosan bekövetkező – társas helyzet és viszony, amelynek megoldásához vagy nem áll az egyén számára megfelelő mennyiségű és/vagy minőségű (jól szervezett) információ, vagy az egyének konfrontálódnak önmagukkal és/vagy egymással és/vagy a helyzettel, így akadályba ütközik a hatékony végkimenetel megvalósítása (Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004).

2010 áprilisában különböző életkorú gyerekeket (óvodásokat, általános és középiskolásokat), valamint egyetemistákat kértünk arra, írjanak le öt – különböző társas viszonyaikkal és élethelyzeteikkel kapcsolatos – problémát (Kasik, 2010). Norbi, Emma, Lilla, Kata, Hedvig és Zoltán problémája az adott életkori részminta egyik leginkább jellemző típusát szemlélteti.¹ A négyévesek leginkább tulajdonviszonnyal, játéktevékenységgel kapcsolatos problémákat soroltak fel. A nyolcévesek listáján legnagyobb mértékben a kortársi összetűzések, dominanciából fakadó ellentétek szerepeltek. A 12 és a 15 évesek főként szüleikkel kapcsolatos problémáikat fogalmazták meg, s a 15 évesek körében igen jelentősek a szerelmi és a

¹ A tanulmány írásakor az adatfelvétel és az adatfeldolgozás nem fejeződött be. A teljes minta 750 fős, a bemutatott szignifikáns ($p < 0,05$) különbségek ennek részmintájára (415 fő) vonatkoznak.

baráti viszonytal kapcsolatos problémák is. A 18 évesek listája a legváltozatosabb, a fiatalabbaknál azonosított problémátípusok szinte mindegyikére találtunk példát. Jövövel (munkával, családdal) kapcsolatos probléma már a 15 éveseknél is megjelent, ennél nagyobb arányban a 18 éveseknél, s a legnagyobb arányban az egyetemistáknál. A *Chang* és munkatársai (2004) által meghatározott definíció egyes elemei alapján például Norbi problémája a jelenre vonatkozik, Kata egy múltbéli helyzet miatt aggódik, Zoltán a jövőjéről töpreng, Emma problémája egy szociális aktivitáshoz, míg Zoltáné egy helyzethez kapcsolódik.

D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002) szerint a szociális problémák tartalmukat tekintve számtalan – elsősorban életkori sajátosságokat tükrözö – típust alkotnak, ezek azonban négy átfogó kategóriába sorolhatók: (1) *személyen kívüli* (személyes vonatkozásokat kismértékben tartalmazó), (2) *személyen belüli* (érzelmekekkel, gondolkodással kapcsolatos), (3) *személyközi* (viselkedésben megnyilvánuló), valamint (4) *társadalmi* (több csoportot együttesen, esetleg az egész társadalmat érintö). E csoportosítás alapján például Zoltán problémája személyen kívüli és társadalmi probléma egyaránt, Hedvigé személyen belüli, Emmáé személyközi.

Az, hogy milyen típusú problémák foglalkoztatják a különböző életkorú gyerekeket, valamint miként oldják meg azokat, napjainkban egyre több fejlődés- és szociálpszichológiai, illetve pedagógiai vizsgálat tárgya, felismerve a szociális problémákról való gondolkodás és azok megoldásának a társas interakciók eredményességében játszott jelentös szerepét (*D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares*, 2002). A tanulmány első részében a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzőit, majd az életkori változásukat befolyásoló főbb tényezök körét ismertetjük. A második részben a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség mérésére alkalmas néhány eszköz sajátosságait mutatjuk be, majd összefoglaljuk a 2010 márciusában, 8, 12, 15 és 18 évesekkel végzett kérdőíves vizsgálat legfontosabb eredményeit.

Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség meghatározását, modellezésüket és vizsgálatukat a kognitív pszichológiai kutatások eredményei tették lehetővé. Az 1970-es években folyó vizsgálatok rámutattak arra, hogy a különböző,

tudatosan és automatizáltan végbemenő kognitív folyamatok alapvető szerepet játszanak a társas viselkedés tervezésében, kivitelezésében és értékelésében (Mott és Krane, 2006; Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004; Coy, Speltz, DeKlyen és Jones, 2001). E kutatások alapján nem a behaviorista pszichológia által hangsúlyozott látható megnyilvánulás (viselkedés) elemzése vált fontossá, hanem annak feltárása, mit tud, mit gondol az egyén önmaga és mások viselkedéséről, az adott társas helyzetről, s ezen információkat miként hasznosítja viselkedésének tervezésekor és kivitelezéskor, illetve melyek azok a pszichikus elemek, amelyek döntő szerepet játszanak e folyamatok során (Spivack és Shure, 1976; D’Zurilla és Goldfried, 1971).

Mindennek hatására az 1970-es években dolgozták ki az első olyan szociáliskompetencia-modelleket (pl. Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981), amelyek – a pszichikus rendszert hipotetikus szerveződésnek tekintve – a viselkedés tervezésében, kivitelezésében és értékelésében szerepet játszó kognitív folyamatok jelentőségét hangsúlyozták. E modellek újabb vizsgálatok, illetve iskolai fejlesztések számára számos kognitív készséget (például nézőpontváltás, szerepátvétel) definiáltak, amely készségeket a kutatók több szociális képesség (például az empátia, a személyészlelés) tanult összetevőjeként határoztak meg.

Meichenbaum, Butler és Gruson (1981) szerint a kognitív folyamatok különböző gondolatokat és információfeldolgozó stílusokat tartalmaznak, amelyek adott szituációban aktiválódnak. Kognitív folyamat például a viselkedést megelőző, kísérő és követő, az egyénre és a helyzetre egyaránt vonatkoztatott belső dialógus (például a turbékoló szerelmespár egyik tagjának gondolata: „vajon tetszem még neki?”); illetve a helyzet kimenetelére vonatkozó, az egyén önmagával és a helyzettel kapcsolatos viszonyát tartalmazó gondolat (vizsga előtt: „biztosan meg fogok bukni, semmit nem tudok” vagy „biztosan meg fog buktatni, hiszen mindenkit kivágott eddig”). Szintén kognitív folyamatnak tekinthető a különböző társas helyzetekkel kapcsolatos problémák megoldására irányuló gondolat („lehetetlenség velem ezt megbeszélni, felesleges elkezdenem”) és az ezzel szoros kapcsolatban álló, ok-okozati összefüggést tartalmazó gondolat („azért nem köszönt, mert azt gondolja, hogy haragszom rá”). Kognitív folyamatként értelmezhető az információk kódolása, valamint a végkifejlet értékelése is (Coy, Speltz, DeKlyen és Jones, 2001; Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981).

D’Zurilla és Goldfried (1971) vizsgálták elsőként a főként szociális természetű problémák (az egyén vagy a környezetében élő személyek viselkedésének)

jellegzetességeit, továbbá azokat a problémamegoldási módokat, amelyek meghatározzák a társas funkcionálást, befolyásolják nemcsak a magánéleti, hanem a tanulmányi, szakmai – rövid és hosszú távú – sikerességet és hatással vannak az egyén mentális egészségi állapotára is. E két vizsgálati területhez köthető a szociálisprobléma-megoldás legújabb elméleti modellje, amelynek három eleme (1) a szociális probléma, (2) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és (3) a gondolkodási folyamat eredményének megvalósítása (*D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; D’Zurilla és Nezu, 1990; D’Zurilla és Goldfried, 1971*).

A tanulmány elején bemutatott, négy típusba sorolható szociális problémák olyan kognitív-szociális folyamatot indukálhatnak, amelynek célja a probléma megoldása (*Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004; Jacobson és Margolin, 1979; D’Zurilla és Goldfried, 1971*). A legtöbb kutató a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást a problémamegoldó gondolkodás speciális területként értelmezi, amely során hétköznapi, személyek közötti problémák megoldása történik az egyénekről és a szituációról birtokolt információk, valamint az esetleges információhiány alapján (*Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004*).

D’Zurilla és Goldfried (1971) szerint a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás az egyén által szabályozott kognitív folyamatként értelmezhető, amely a különböző egyéni, páros vagy csoportos tevékenység során kibontakozó probléma megoldása, kivitelezése előtt működik. E korai modell szerint a folyamat két részfolyamatra osztható. Az első a probléma azonosítása (felismerése, definiálása, lehetséges megoldási módok kidolgozása), ezt követi a leghatékonyabbnak tűnő megoldás kiválasztása és a problémamegoldás kivitelezése. E két részfolyamat minden esetben egy tudatos, racionális, erőfeszítésekkel teli aktivitást jelent, amely azonban – a nem várt események hatására – bármikor spontán módon lezajló folyamatokkal kiegészülhet (*D’Zurilla és Nezu, 1990*).

Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) modelljében már külön elemként jelenik meg a probléma megoldása, hiszen a megoldás lehet kognitív vagy érzelmi természetű, amely a viselkedésben kevésbé érhető tetten, valamint olyan, amely egyértelműen viselkedésben is kifejezett. A problémamegoldás hatékonyságának elemzésére – elsősorban a kétszemélyes interakciók értelmezésére – három megoldástípust határoztak meg: (1) csak az egyik fél számára hatékony, kedvező megoldás (ez a helyzet hasonlít a szociálpszichológiából ismert vesztes-nyertes végkimenetelre), (2) mindkét fél számára eredményes, kedvező megoldás (nyertes-

nyertes), (3) egyik fél sem érezheti azt, hogy sikeresen megoldották a problémát (ez csak részben feleltethető meg a vesztes-vesztes formának, hiszen a hatékony megoldás nélküli végkimenetel nem mindig jelent veszteséget). E három mellett más végkimenetel is lehetséges, ugyanakkor az empirikus kutatások alapján ezek alapvető megoldási formáknak tekinthetők.

Szociálisprobléma-megoldó képesség

A *D’Zurilla* és *Goldfried* (1971) által kidolgozott modell két elemének (azonosítás és kivitelezés) különválasztása az utóbbi évtizedben jelentős mértékben segítette a szociálisprobléma-megoldó képesség korábbinál pontosabb meghatározását. A legtöbb kutató egyetért abban, hogy a szociálisprobléma-megoldó képesség a gondolkodási folyamat során szabályozó funkciót tölt be, valamint abban is, hogy a szabályozott pszichikus elemek által valósul meg a probléma megoldása, vagyis a kivitelezést a képességnek alárendelt, az általa szabályozott ismeretek és készségek teszik lehetővé (*Belzer, D’Zurilla és Maydeu-Olivares, 2002; McFall, 1982*). Ezáltal magyarázható az a gyakori jelenség, miszerint a jó felismerés, elemzés után nem következik hatékony kivitelezés és fordítva, nem megfelelő elemzést a helyzethez mérten eredményes megoldás követ.

A korábbi modellben is szerepelt az a képesség, amely egyszerre határozza meg az azonosítást és a kivitelezést, azonban az újabb modell (*Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004*) szerint nem egy egységes, mindkét részfolyamatot átfogóan meghatározó képességről van szó, hanem olyan általános, komplex képességről (szociálisprobléma-megoldó képesség), amely két, egymáshoz kapcsolódó egyszerű képességből épül fel, így szabályozva a gondolkodást, s amelyekhez egyenként tanult – a megoldás kivitelezéséért felelős – összetevők (ismeretek, készségek) sorolhatók.

A szociálisprobléma-megoldó képesség két egyszerű képessége a probléma-tájékozódási és a problémamegoldási képesség. Az első a gondolkodási folyamat orientáló szakaszát szabályozza, amely a probléma iránti fogékonyságot és a megoldása iránti elköteleződést jelenti, szoros kapcsolatban állva az egyén érzelmi állapotával és motiváltságával. A második a gondolkodási folyamat négy részfolyamatát szabályozza, ezek (1) a probléma definiálása, (2) az alternatív

megoldási módok keresése, (3) annak eldöntése, melyik a legalkalmasabb ezek közül és (4) e megoldási mód végső értékelése. A probléma-tájékozódási képesség szoros összefüggést mutat néhány érzelmi és szociális képességgel (például az érzelemszabályozással és az együttműködéssel), a problémamegoldási pedig a szociális kompetencia számos öröklött és tanult motívumával (például a kapcsolattartási hajlammal és a meggyőződéssel).

Maydeu-Olivares és *D’Zurilla* (1996) szerint a probléma-tájékozódási képesség két dimenzió (pozitív és negatív) mentén szabályozza a gondolkodást. A pozitív dimenzió szabályozó funkcióján belül öt kategóriát különítenek el: (1) a probléma tartalomra vonatkozó becslése; (2) a problémamegoldás optimista megközelítését kifejező gondolatok (a sikeres megoldásba vetett hit); (3) a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti kapcsolat pozitív minősége; (4) a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával kapcsolatos pozitív gondolatok; (5) az énbe vetett hit arra vonatkozóan, hogy szükség van a megoldásra és nem lehet azt elkerülni.

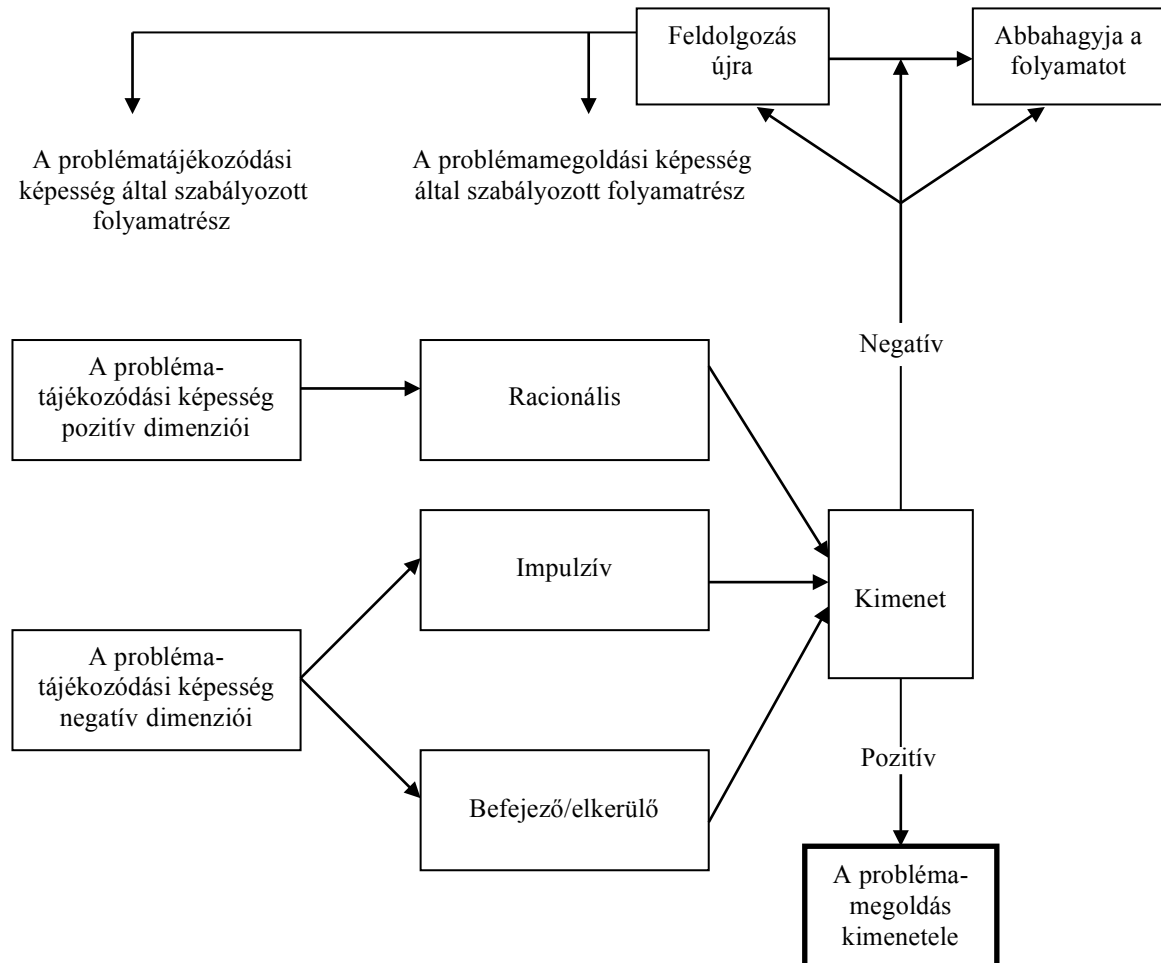
A negatív dimenzió három szabályozókatégoriát tartalmaz, melyek a pozitív dimenzió három kategóriájának – (2), (3), (4) – ellentétei: (1) a problémamegoldás pesszimista megközelítését kifejező gondolatok; (2) a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti kapcsolat negatív minősége; (3) a problémamegoldással járó frusztráció nem megfelelő kezelése.

Mindezek alapján meghatározható, hogy a probléma-tájékozódási képesség mely egyéb pszichikus összetevőkkel áll szoros kapcsolatban. Például jelentős kapcsolatot feltételeznek a pozitív dimenzió első (1) kategóriája és az egyén motivációs rendszere között, vagy a negatív dimenzió kategóriái és a szociális kompetencia emocionális alrendszere, ezen belül az érzelmek szabályozásának képessége között. Másrészt pontosabb célok fogalmazhatók meg a fejlesztéssel kapcsolatban, hiszen amennyiben az egyén számára a megoldás elkerülendő, a további kategóriák mentén a viselkedés elemzése értelmetlen, s más fejlesztési koncepciót szükséges alkalmazni (ebben az esetben például a motivációs bázisra koncentrááló eljárásokat).

A problémamegoldási képesség szabályozófunkciójának három részfunkciója (1) a racionalitás; (2) az impulzivitás és (3) a befejezés/elkerülés, melyek *D’Zurilla*, *Nezu* és *Maydeu-Olivares* (2002) szerint egyben megadják a problémamegoldás stílusát, ami minden esetben a viselkedésben, a képességek által szabályozott tanult

összetevők aktivitása által valósul meg. A három részfunkció közül egy-egy személy adott helyzetben tanúsított viselkedésében főként egy dominál, ugyanakkor a probléma természete nagymértékben befolyásolja a problémamegoldás stílusát, ezáltal a stílusváltás minden esetben lehetséges. A racionális problémamegoldó a tényeket helyezi előtérbe és azokat mindvégig a középpontban tartja; az impulzív problémamegoldó a megoldást segítő tények közül csak néhányat vesz figyelembe, főként azokat, amelyek az átlagnál szorosabb kapcsolatban állnak az érzelmi összetevőkkel; s a befejező/elkerülő problémamegoldó a megoldást a szükségesnél hamarabb fejezi be vagy azt másokra hárítja.

Az 1. ábra a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás folyamatát szemlélteti. A modell alapján hatékony (konstruktív) végkimenetelhez vezet az a folyamat, amelynek orientáló (tájékoztató) szakaszában a pozitív dimenzió kategóriái állnak, s a problémamegoldási képesség által szabályozott folyamat közül a racionális részfolyamat követi. Nem hatékony (diszfunkcionális) kimenetelhez vezet az a folyamat, amelynek kiindulópontja a negatív dimenzió, s impulzív vagy befejező/elkerülő folyamatrésszel egészül ki.



1. ábra.
A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás folyamata.
(Forrás: Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004. 17. o.)

A probléma-tájékoztató részfolyamathoz mindkét esetben kapcsolódik a problémamegoldási képesség által szabályozott részfolyamatok egyike, amelyben a képesség az orientáló szakasz alapján szabályozza a megoldásra vonatkozó gondolkodási részfolyamatot. Ugyanakkor mindkét részfolyamat (tájékoztató és megoldási) megszakadhat, ami nemcsak a folyamat végét, illetve annak negatív végkimenetelét eredményezheti (ekkor érhető tetten az esetleges stílusváltás), hanem a probléma újbóli definiálását, új megoldási mód keresését, az azokról való döntést és a kiválasztott mód értékelését, ami után újból megkezdődik a pozitív vagy negatív dimenziókra épülő folyamat (Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004).

A szociálisprobléma-megoldás alakulását befolyásoló főbb tényezők

Rich és Bonner (2004) szerint a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást egyrészt a személyiség öröklött és tanult kognitív, emocionális és szociális tényezői (moderátorváltozók), másrészt a környezettel való kölcsönhatás során megjelenő, a problémahelyzethez eltérő mértékben kapcsolódó, szintén szociális, emocionális és kognitív változók (mediátorváltozók) határozzák meg.

Nagyon kevés kutatás foglalkozik a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást és a szabályozófunkciót ellátó képesség működését befolyásoló moderátortényezőkkel. Taylor és Aspinwall (1996) vizsgálatai alapján az öt szupervonás (extraverzió, lelkiismeretesség, nyitottság, érzelmi stabilitás/instabilitás, barátságosság) közül az érzelmi stabilitás/instabilitás 30%-ban magyarázza egy-egy probléma megoldásának minőségét. Kendler, Kessler, Hearth, Neale és Eaves (1991) szerint jelentős szerepe van a sikerességben annak is, miként bánik az egyén a problémával való megküzdés során a fiziológiai izgalommal, valamint a barátságosságnak, a bizalomnak és az észlelt információk felhasználásának.

Mindezzel szemben Watson és Hubbard (1996) gyenge összefüggést ($r=0,22$; $p<0,05$) talált az extraverzió és a szociálisprobléma-megoldó képesség működése között. McMurran, Egan, Blair és Richardson (2001) szerint szintén gyenge ($r=0,18$ –

25; $p < 0,05$) a kapcsolat az extravenzió és a probléma-tájékozódási képesség között, azonban erős a nyitottság esetében ($r = 0,68$; $p < 0,01$). *Burns és D'Zurilla* (1999) vizsgálata alapján a nyitottsággal hasonló erősségű kapcsolat áll fenn a lelkiismeretességgel.

A szülők, felnőttek nevelési stílusa, a közvetített társadalmi és nemi szerepek, valamint az életkor előrehaladtával a kortársak egy-egy problémahelyzetben mutatott viselkedése a legfontosabb mediátortényezők (*Gauvain, 2001*). Ezek közül is kiemelt jelentőséggel bír az anya-gyermek közötti kötődési stílus, ami befolyásolja nemcsak a nevelési stílust, hanem ezen keresztül a gyermek szociálisprobléma-megoldó gondolkodását is (*Masten és Coatsworth, 1998*). A biztosan kötődő kisiskolás korú gyerekek esetében minden vizsgálat során sikeresebb problémamegoldást azonosítottak, mint a bizonytalanul és az elkerülő módon kötődő gyerekeknél (*Finkenaure, Dekovic és Meeus, 2001*), valamint e két utóbbi csoportba tartozó egyetemistáknál és főiskolásoknál a szociális készségek alacsonyabb szintű működését azonosították különböző társas helyzetekben (*Burge, Hammen, Davila és Daley, 1997*).

Számos eltérés tapasztalható a szociálisprobléma-megoldó képesség működésében az életkor és a nem alapján. Prepubertás, serdülőkorú gyerekekkel és fiatal felnőttekkel végzett vizsgálatok alapján a prepubertás gyerekek és a serdülőkorúak általában szignifikánsan magasabb átlagot érnek el a kérdőíveken és a teszteken, mint a fiatal felnőttek (*D'Zurilla, Maydeu-Olivares és Kant, 1998*). Ugyanakkor a képesség egyes területeit vizsgálva több eltérés azonosítható, ami alapján a mai napig nem állítható biztosan, hogy e komplex képesség intenzív fejlődése fiatal felnőttkorig tart. A vizsgálatok alapján a probléma-tájékozódási képesség jobban működik a gyerekeknél, mint a felnőtteknél, ám a problémamegoldási kevésbé, s mindkét képesség esetében további differenciálódás tapasztalható a dimenziók kategóriái alapján. Például a probléma-tájékozódási képesség negatív dimenziójának szabályozókatóriáinál szinte minden esetben a serdülőkorú gyerekek érik el a legmagasabb átlagot, alacsonyabbat a prepubertások és még alacsonyabb értékkel különülnek el a fiatal felnőttek.

D'Zurilla, Maydeu-Olivares és Kant (1998) serdülőkorúak és fiatal felnőttek körében elemezték a nemek közötti különbségeket, s a korábbi kutatásokkal (pl. *Ptacek, Smith és Dodge, 1994; Ptacek, Smith és Zanas, 1992*) megegyező eredményeket kaptak. A problémamegoldási képesség esetében a fiúk mindkét

életkorban magasabb átlaggal különülnek el a lányoktól (a fiúkra nagyobb mértékben jellemző a racionalitás mint problémamegoldási stílus); szignifikánsan több pozitív gondolat jellemzi a lányok problémamegoldását serdülőkorban, ám fiatal felnőttkorban nem; végül csak a serdülőkorú fiúknál tapasztalható több negatív gondolat egy-egy problémahelyzet megoldásakor, a fiatal felnőtteknél ez az ellenkezőjére vált, rájuk nagyobb mértékben jellemző az optimizmus.

A szociálisprobléma-megoldás vizsgálatának néhány eszköze

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodással és képességgel kapcsolatos vizsgálatok egyrészt a tájékozódási és a megoldási képesség által szabályozott részfolyamatok sajátosságait, másrészt a végkimenetel minőségét elemzik, tehát a szociálisprobléma-megoldó képesség, s ezen belül a két egyszerű képesség működésének elemzése csak egy része a vizsgált területeknek (*D’Zurilla és Maydeu-Olivares, 1995*). Mindezek mellett egyre több a képesség működését befolyásoló személyen belüli (főként öröklött alapú) és a viselkedésre ható környezeti tényezők jellemzőinek a vizsgálata (pl. *McMurrán, Egan, Blair és Richardson, 2001; Taylor és Aspinwall, 1996*).

A két részfolyamat sajátosságainak feltárására önjellemzőes kérdőívet vagy szociálisprobléma-megoldó feladatokat tartalmazó tesztet alkalmaznak. A kérdőíves vizsgálat során az egyes kijelentések a problémamegoldó gondolkodás összetevőit lefedik, a rendszer átfogó működését tárják fel, míg a feladatok csak az alkalmazott modell néhány területének működési sajátosságait (pl. *D’Zurilla és Nezu, 1980; Nezu és D’Zurilla, 1979; Spivack, Platt és Shure, 1976*). A végkimenetel minőségének vizsgálati eszköze a szociálisprobléma-megoldó feladatokat tartalmazó teszt, amely alapján lehetséges a részfolyamatok sajátosságainak – főként kvalitatív – elemzése is (pl. *Spivack, Shure és Platt, 1985; Platt és Spivack, 1975*).

A nemzetközi kutatások során legtöbbször alkalmazott mérőeszköz az SPSI–R (Social Problem-Solving Inventory–Revised, *D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002*); a PSI (Problem-Solving Inventory, *Heppner, 1988; Heppner és Peterson, 1982*) és a MEPS (Means-Ends Problem-Solving Inventory, *Spivack, Shure és Platt, 1985; Platt és Spivack, 1975*).

A három mérőeszköz közül a legtöbb vizsgálat az SPSI–R kérdőívet alkalmazza, amelynek hosszabb változata 52, rövidített változata 25 kijelentést tartalmaz (például *Pozitívan állok egy problémához.*), amelyeket három- vagy ötfokú

Likert-típusú skálán kell értékelni. Mind a hosszabb, mind a rövidebb változat kijelentései az újabb modell (*D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002*) öt összetevőjét fedik le: (1) probléma-tájékozódási képesség (a pozitív dimenzió kategóriái); (2) probléma-tájékozódási képesség (a negatív dimenzió kategóriái); (3) a problémamegoldási képesség első részfunkciója (racionalitás); (4) második részfunkciója (impulzivitás) és (5) harmadik részfunkciója (befejezés/elkerülés). A hosszabb kérdőívvel mérhető a problémamegoldási képesség négy részfolyamatát szabályozó terület is: (1) a probléma definiálása, (2) az alternatív megoldási módok keresése, (3) a legalkalmasabb mód kiválasztása és (4) a megoldási mód végső értékelését kivitelező részfolyamatokban közreműködő készségek működése.

A PSI 35 kijelentést tartalmazó, szintén Likert-típusú kérdőív. A mérőeszköz a szociálisprobléma-megoldó képességen kívül az egyén problémamegoldással kapcsolatos nézeteit, meggyőződéseit is vizsgálja (például *Fontosnak tartom a problémák megoldását.*). A mérőeszköz egy eredetileg 50 kijelentésből álló kérdőív módosított változata. Az eredeti kijelentéseket a *D’Zurilla és Goldfried (1971)* által kidolgozott, korai szociálisprobléma-megoldó gondolkodás modellje alapján szerkesztették, amivel az azonosítást és a kivitelezést egyszerre meghatározó képesség és az *SPSI-R* által is mért négy készség működése vizsgálható.

A MEPS a problémamegoldó gondolkodás három képességének működését méri 10 olyan személyközi problémát tartalmazó hiányos történettel, amelyeknek csak a kezdete és a vége adott. A történet eleje bemutatja a szereplőt, aki el szeretne érni valamit, a történet vége pedig a szereplő sikeres szociálisprobléma-megoldását tartalmazza. Az első vizsgált képesség a két végpont közötti lépések kidolgozása, a szükséges és elégséges lépések folyamattá szervezése. E képesség azonosnak tekinthető az újabb modell (*Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004*) probléma-tájékozódási képességével. A második képesség a lehetséges akadályok becslése, amely részben azonos a probléma-tájékozódási képesség szabályozófunkciójának egyik kategóriájával (a problémamegoldás optimista megközelítését kifejező gondolatok), ám ebben az esetben nemcsak pozitív, hanem negatív végkimenetel becslése is lehetséges, tehát a pozitív dimenzió második és a negatív dimenzió első kategóriáját együttesen méri a feladat. A harmadik képesség annak értékelése, hogy a ráfordított idő megfelelő mértékben járult-e hozzá a sikeres megvalósításhoz. Ez az összetevő azonosítható a probléma-tájékozódási képesség pozitív dimenziójában megtalálható kategóriával (a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával kapcsolatos

pozitív gondolatok), ugyanakkor kiegészül negatív gondolatokkal is, vagyis a feladat ugyancsak együttesen méri a pozitív és a negatív gondolatok működését, valamint összekapcsolódik az újabb modellben szereplő pozitív dimenzió harmadik és a negatív dimenzió második kategóriájával.

A szociálisprobléma-megoldás alakulása 8, 12, 15 és 18 évesek körében

A szociálisprobléma-megoldó képesség működését 8, 12, 15 és 18 évesek körében vizsgáltuk 2010 márciusában az SPSI-R rövidített változatával (Szociálisprobléma-megoldó képesség kérdőív, SZPMK – Kasik, Nagy és Fűzy, 2010). A felmérésben 737 tanuló vett részt (a részminták nagysága közel azonos), valamint 680 szülő (csak anyák) és 36 pedagógus (kizárólag nők) jellemezte a gyerekeket.

A kérdőív 25 kijelentése az eredeti és az adaptált kérdőív faktoranalízise alapján egyaránt öt (ugyanazon) faktorba sorolható: (1) *Pozitív orientáció*, (2) *Negatív orientáció*, (3) *Racionalitás*, (4), *Impulzivitás*, (5) *Elkerülés*. Mind a KMO-mutatók (0,83 feletti), mind a reliabilitásmutatók (0,88 feletti) megfelelőek. Az egyes faktorokba tartozó kijelentéseket (például *Ha meg kell oldanom egy problémát, ideges leszek.*) ötfokú Likert-típusú skála alapján kell megítélni (1: soha; 2: általában nem; 3: néha igen, néha nem; 4: általában igen; 5: mindig).

A *Pozitív orientáció* tételei a problémához – az egyénnek önmagához mint problémamegoldóhoz, a helyzethez és a másik félhez való – pozitív, a *Negatív orientáció* tételei a problémához való negatív viszonyulás gyakoriságát tárja fel. A *Racionalitás* faktorba tartozó tételekkel a döntésben szerepet játszó információkezelés módjának, az *Impulzivitás* tételeivel a döntést és a megoldást meghatározó érzelmek kezelési módjának a gyakorisága vizsgálható. Az *Elkerülés* tételei a probléma elutasításával, a döntés és a megoldás elkerülésével kapcsolatosak.

Az elemzés során az egyes faktortételek és faktorok alapján megvizsgáltuk az életkori, nem szerinti, valamint a 15 és a 18 évesek esetében az eltérő típusú középiskolában (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) tanuló diákok közötti különbségeket. Minden korosztály és értékelő esetében faktoronként kiszámoltuk a tételekre adott válaszok összegét (faktorátlag), valamint az egyes faktorokhoz tartozó három értékelő eredményeit életkoronként összevontuk (összevont mutató). E tanulmányban csak az összevont mutató szerinti életkori eltéréseket, valamint a fiúk és a lányok kérdőívtételek szerinti különbségeit ismertetjük.

Mind a hazai, mind a nemzetközi vizsgálatok több – az önjellemzésen kívül általában a szülői és a pedagógusi – értékelés alapján értelmezik a pszichikus összetevők működési sajátosságait. Ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy az értékelők ítélete szubjektív, számos kutatás (pl. *Kasik*, 2008) szerint a szülők általában felül-, a pedagógusok alulértékelik a gyermeki önjellemzést. A megítélések különbözősége jelentősen függ a kérdőív tartalmától, például az iskolai létehez szorosabban kötődő kijelentések megítélésekor a szülők bizonytalanabbak, ezért ítéletük többnyire pozitívabb, mint a pedagógusoké (*Chen*, 2006). Az SZPMK-kérdőív nem tartalmaz speciális – a családi vagy az iskolai környezethez jobban kötődő – kijelentéseket, ugyanakkor az eredményeket az nagymértékben befolyásolhatja, hogy csak az anyák töltötték ki gyermekükről a kérdőívet. A kapcsolatok feltárására faktoronként és a teljes kérdőívvel korrelációelemzést végeztünk, az 1. táblázat csak az utóbbi eredményeit szemlélteti.

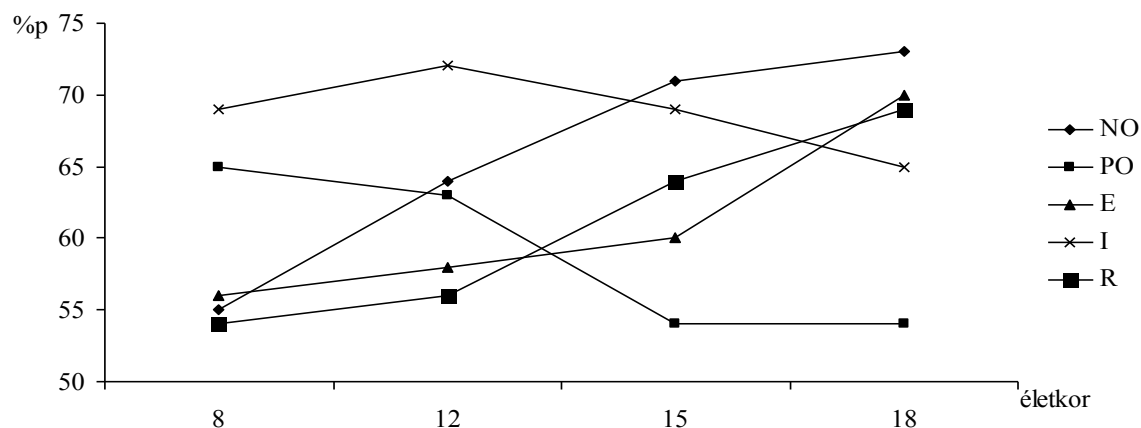
1. táblázat. *Értékelők közötti korrelációk (r) a teljes SZPMK-kérdőív alapján*

<i>Értékelők</i>	<i>Életkori részminták</i>			
	<i>8</i>	<i>12</i>	<i>15</i>	<i>18</i>
Gyermek-szülő	0,44**	0,40**	0,37**	0,36**
Gyermek-pedagógus	0,33*	0,24*	0,20*	0,25*
Szülő-pedagógus	0,21*	0,19*	n. s.	0,16*

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. = nem szignifikáns

Az összefüggések erőssége és az azok közötti viszonyok igen hasonlítanak korábbi kutatásaink (pl. *Kasik*, 2008) eredményeihez (ebben az is szerepet játszhat, hogy azok esetében is az anyák vettek részt a vizsgálatban). Mindegyik életkorban a gyermek-szülő kapcsolat a legerősebb ($p < 0,01$), és a z-próbák alapján ($p < 0,05$) e kapcsolat erőssége mind a négy részmintánál közel azonos, sem csökkenő, sem növekvő tendencia nem azonosítható. A legfiatalabbaknál és a legidősebeknél a gyermek-pedagógus és a szülő-pedagógus kapcsolat erőssége szignifikánsan különbözik, utóbbi gyengébb, ami szintén hasonlít korábbi kutatási eredményeinkhez. Egyedül a 15 éveseknél a szülő-pedagógus kapcsolat erőssége nem általánosítható.

A 2. ábra a faktorok (NO: negatív orientáció; PO: pozitív orientáció; E: elkerülés; I: impulzivitás; R: racionalitás) szerinti életkori eredményeket szemlélteti az összevont mutatók alapján. Bár a keresztmetszeti vizsgálatok eredményeinek bemutatásakor nem indokolt, a könnyebb áttekinthetőség érdekében és a tendenciák jelzéseként az egyes életkorokban elért értékeket jelölő szimbólumokat vonalakkal kötöttük össze.



2. ábra
Életkori különbségek az összevont mutató alapján (ANOVA)

A szociális problémák pozitív megítélése (PO) a két fiatalabb korosztályra gyakrabban jellemző, mint a 15 és a 18 évesekre. Ezzel szemben az önmaguk számára problémás kapcsolatok és helyzetek megoldásának negatív jelenségként való értelmezése (NO) a két idősebb korosztályra jellemző leggyakrabban, ritkábban a 12 évesekre, s legritkábban a nyolcévesekre. *McMurrán, Egan, Blair és Richardson (2001)* kutatásai alapján serdülőkorban a PO erős negatív és az NO szintén erős, ám pozitív kapcsolatban áll az érzelmi instabilitással, a pozitív és a negatív érzelmek szabályozásával.

A probléma definiálásával, a megoldás előtti döntéssel és kivitelezéssel kapcsolatos racionalitás, a többszemponú értelmezés, több megoldási lehetőség számbavétele (R) gyakrabban jellemző a két idősebb korosztályba tartozó diákokra. *D'Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002)* kutatásai szerint e faktor szoros összefüggést mutat a tanulók kognitív teljesítményével (szoros a kapcsolata az intelligenciával, jelentős a magyarázó ereje a tanulók tanulmányi teljesítményében),

ami alapján úgy vélik, ezen összetevők fejlesztése főként tantárgyi tartalmak segítségével lehet hatékony.

A 12 évesekre jellemző gyakrabban az érzelmek meghatározta döntés és kivitelezés (I), és nincs jelentős különbség a nyolc, a 15 és a 18 évesek között. *D'Zurilla* és *Maydeu-Olivares* (1995) vizsgálatai szerint ugyancsak a prepubertás korúak körében jellemző leggyakrabban e sajátosság. A probléma elkerülésével, a megoldás halogatásával (E) kapcsolatos eredmények szintén egyeznek a korábbi kutatás eredményével: a 18 éveseknél gyakrabban fordul elő, mint a fiatalabbaknál, akik között e tekintetben nincs számottevő eltérés.

A kétmintás t-próbával (minden esetben $p < 0,05$) végzett elemzések alapján számos kijelentés esetében szignifikánsan különbözik a lányok és a fiúk önjellemzése, valamint a felnőttek szintén különbözőképpen vélekednek a gyerekek szociálisprobléma-megoldásáról. Az eredmények értelmezésekor mindenképpen figyelembe kell venni az általános érésbeli különbségeket, valamint a szociális környezet jellemzőinek, a nemi szerepekkel kapcsolatos társadalmi elvárásoknak a hatását. Mind a hazai, mind a nemzetközi vizsgálatok alapján a lányok biológiai és szociális érése egyaránt megelőzi a fiúk fejlődését, ami az általános iskola végén és a középiskolai évek alatt a lányok jelentős fejlettségbeli előnyéhez vezet (*Csapó*, 2000). Mindehhez hozzájárul az is, hogy a nemi különbségek olyan szociális konstrukcióknak tekinthetők, amelyek – bár társadalmanként és kultúránként eltérőek – különböző bánásmódot, szerepelvárásokat eredményeznek. *Vajda* (2001) szerint kevés olyan sajátosság létezik, amelyben ugyanilyen koherens lenne a szülők, a kortársak és a szociális környezet egyéb tagjainak nyomása, mint a fiúktól és a lányoktól elvárt viselkedés esetében (*Kasik*, 2006).

Jelentős az értékelők közötti különbség a pozitív és a negatív orientáció megítélésében. Önjellemzésük alapján a 15 és a 18 éves fiúk ritkábban adják fel a probléma megoldását az első, nem sikerült próbálkozás után, mint a lányok. A 12 éves lányok mindhárom értékelő szerint, a pedagógusok értékelése alapján a 15 éves lányok is kitartóbbak a fiúknál szociális problémáik megoldásában.

A negatív orientáció esetében az önjellemzés és a pedagógusok értékelése alapján a 15 és a 18 éves lányok, a szülők szerint csak a 15 éves lányok érzik gyakrabban úgy, hogy idegesek és bizonytalanok abban az esetben, ha egy-egy problémával szembesülnek, valamint akkor is, ha dönteniük kell. Az önjellemzés és a pedagógusok szerint a 12 éves lányok, a szülők szerint a 12, a 15 és a 18 éves lányok

gyakrabban érzik magukat rosszul, ha nem tudnak elsőre megoldani egy problémát. Mindez ellentmondó *D’Zurilla, Maydeu-Olivares és Kant (1998)* kutatási eredményeivel, hiszen az általuk vizsgált amerikai 13–18 éves lányokra kisebb mértékben volt jellemző a szociális problémák és megoldásuk negatív megítélése. Feltehetően az eltérés kulturális sajátosságokra is visszavezethető.

Kisebb mértékű az értékelők közötti véleménybeli különbség a racionalitás (R), az impulzivitás (I) és az elkerülés (E) esetében. Az önjellemzés szerint a 15 és a 18 éves fiúk, a pedagógusok szerint a 18 éves fiúk gondolják végig gyakrabban egy lehetséges megoldás jó és rossz következményeit (R). Míg az önjellemzés alapján a 18 éves lányokra, a pedagógusok szerint a 15 éves lányokra jellemző gyakrabban, hogy nem gondolják végig a megoldási lehetőségeket.

A 12 éves lányok önmaguk, szüleik és pedagógusaik szerint is gyakrabban oldják meg problémáikat az első jónak ígérkező ötlet alapján (I), a pedagógusok szerint ez a 15 éves lányokra is gyakrabban jellemző, mint a fiúkra. A gyerekek és a pedagógusok véleménye alapján a 12 és a 15 éves lányok gyakrabban döntenek érzéseikre hallgatva, mint a fiúk.

Az önjellemzés és a szülői értékelés alapján a 15 éves fiúk gyakrabban tesznek meg mindent annak érdekében, hogy ne foglalkozzanak társas problémáikkal (E). A 12 és a 15 éves lányokról azonban mind a szülők, mind a pedagógusok úgy vélik, gyakrabban fordítanak több időt a megoldás kivitelezése helyett az elkerülésre.

Záró gondolatok

Annak ellenére, hogy Magyarországon egyre több kutatás foglalkozik a szociális kompetencia egyes összetevőinek vizsgálatával (pl. *Zsolnai és Józsa, 2003; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007*), a kutatások túlnyomó része a megfigyelhető viselkedés sajátosságait elemzi (a készségek működését különböző technikákkal), s kevés felmérés tárgya (pl. *Kasik, 2008; Zsolnai, 1999*) a szabályozófunkciókat ellátó képességek fejlettsége, életkori változásuk.

A nemzetközi kutatási gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a társas viselkedés befolyásolása, pozitív irányú fejlődésének segítése nagymértékben a különböző képességek fejlesztésével érhető el, eszközként használva a képességek által

szabályozott készségeket, amelyek közben szintén fejlesztendők (ebben az esetben kettős, képességekre és készségekre egyaránt irányuló fejlesztés történik). A kutatások másik fontos és követendő sajátossága, hogy mind a szociális képességek működésének vizsgálatakor, mind a fejlesztés során a képességek kettős komplexitását (az adott képesség belső szerveződését és a szociális kompetencia mint rendszer más összetevőivel való kapcsolatát) tekintik kiindulási alapnak.

A 2010 tavaszán kérdőíves vizsgálat eredményei alapján úgy véljük, a hazai szociális nevelés hatékonyságának növelése érdekében mindenképpen fontos a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és komplex képesség működésének további vizsgálata, ezek alapján fejlesztő programok kidolgozása és azok hatásvizsgálata. Mivel a programok kidolgozásának nagyon fontos feltétele, hogy megbízható empirikus adatokkal rendelkezünk a fejlesztendő összetevőkről, érdemes megfontolni az általunk alkalmazott mérőeszközzel kapcsolatos két (nem szociális) problémát. A kitöltők olyan instrukciót kapnak, miszerint a válaszok során mindenféle szociális problémára, helyzetre és bárkire (családtagra, kortársra stb.) gondolhatnak. A további vizsgálatokra célszerű speciális kérdőívváltozatokat (például csak a kortársakkal kapcsolatos problémákra koncentrálnó változatot) készíteni, amelyek alapján az egyes személyekkel kapcsolatos problémákról és azok megoldásáról pontosabb képet kaphatunk. Úgy véljük, az eredményeket mindenképpen befolyásolja az is, hogy a *szociális probléma* fogalmát eltérően értelmezik a különböző életkorú gyerekek, ezért is egészítettük ki a kérdőíves vizsgálatot a tanulmány elején ismertetett felméréssel. E kutatás eredményei a helyzet- és személyspecifikus kérdőívek kidolgozásában is hasznosak lehetnek.

Irodalom

- Belzer, K. D., D’Zurilla, T. J. és Maydeu-Olivares, A. (2002): Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33. 573–585.
- Black, R. (2002): A strategic plan for winning the war in public health. *American Journal of Health Education*, 33. 265–275.
- Bornstein, M. R., Bellack, A. S. és Hersen, M. (1977): Social Skills Training for Unassertive Children: A Multiple-Baseline Analysis. *Journal of Behaviour Analysis*, 10. 183–195.
- Burge, D., Hammen, C., Davila, J. és Daley, S. E. (1997): Attachment cognitions and college and work functioning two years later in late adolescent women. *Journal of Youth and Adolescence*, 26. 285–301.
- Burns, L. R. és D’Zurilla, T. J. (1999): Individual differences in perceived information processing in stress and coping situation: Development and validation of the Perceived Modes of Processing Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 23. 345–371.

- Chandler, M. J. (1973): Egocentrism and Anti-Social Behavior: The Assessment and Training of Social Perspective-Taking Skills. *Development Psychology*, 9. 326–332.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Chen, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. 143–149.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. sz. 343–365.
- Coleman, M., Wheeler, L. és Webber, J. (1993): Research on interpersonal problem-solving training: A review. *Remedial and Special Education*, 14. 25–37.
- Cox, R. D. és Gunn, W. B. (1980): *Interpersonal Skills in the School: Assessment and Curriculum Development. Interventions for Children and Adults*. Pergamon Press, New York.
- Coy, K., Speltz, M. L., DeKlyen, M. és Jones, K. (2001): Social-cognitive processes in preschool boys with and without oppositional defiant disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29. 107–119.
- D’Zurilla, T. J. és Goldfried, M. R. (1971): Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78. 107–126.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. (1980): A study of the generation of alternatives process in social problem solving. *Cognitive Therapy and Research*, 4. 67–72.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. (1990): Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory (SPSI). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2. 156–163.
- D’Zurilla, T. J. és Maydeu-Olivares, A. (1995): Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26. 409–432.
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. és Kant, G. L. (1998): Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25. 241–252.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical Manual*. North Tonawanda, NY, Multi-Health Systems.
- Engels, R. C. M. E., Finkenaure, C., Dekovic, M. és Meeus, W. (2001): Parental attachment and adolescents emotional adjustment: The associations with social skills and relation competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48. 428–439.
- Gauvain, M. (2001): *The social context of cognitive development*. Guilford Press, New York.
- Goldstein, R. A. és Pollack, J. V. (1988): *Social Skills Group Assessment Questionnaire*. Research Press, Champlain.
- Hempel, D. G. (1965): *Aspects of Scientific Explanation*. Free Press, New York.
- Heppner, P. P. (1988): *The Problem-Solving Inventory*. Consulting Psychologist Press, Palo Alto, CA.
- Heppner, P. P. és Peterson, C. H. (1982): The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29. 66–75.
- Jacobson, N. S. és Margolin, G. (1979): *Marital therapy: Strategies based on social learning and behavior exchange principles*. Brunner/Mazel Press, New York.
- Kasik László (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106. 3. sz. 231–258.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17. 11–12. sz. 21–38.
- Kasik László (2008): 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. *Magyar Pedagógia*, 108. 3. sz. 247–269.
- Kasik László (2010): A szociálisprobléma-megoldó képesség működésének jellemzői 8 és 15 éves diákok körében (szimpózium-előadás). VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia – Szeged, 2009. április 16–17. *Tartalmi összefoglalók 77*.
- Kasik László, Nagy Ágoston és Füzy Annamária (2010): A szociálisprobléma-megoldó képesség (kérdőív).

- Kendler, K. S., Kessler, R. C., Heath, A. C., Neale, M. C. és Eaves, L. J. (1991): Coping: A genetic epidemiological investigation. *Psychological Medicine*, 21. 337–346.
- Masten, A. S. és Coatsworth, J. D. (1998): The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychology*, 53. 205–220.
- Maydeu-Olivares, A. és D’Zurilla, T. J. (1996): A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of the theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20. 115–133.
- McFall, R. M. (1982): A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4. 1–33.
- McMurran, M., Egan, V., Blair, M. és Richardson, C. (2001): The relationship between social problem-solving and personality in mentally disordered offenders. *Personality and Individual Differences*, 30. 517–524.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18. 127–141.
- Nezu, A. és D’Zurilla, T. J. (1979): An experimental evaluation of the decision-making process in social problem-solving. *Cognitive Therapy and Research*, 3. 269–277.
- Platt, J. J. és Spivack, G. (1975): *Manual for the Means-Ends Problem-Solving procedure (MEPS): A measure of interpersonal cognitive problem-solving skills*. Mental Retardation Center, Philadelphia.
- Ptacek, J. T., Smith, R. E. és Dodge, K. L. (1994): Gender differences in coping with stress: When stressors and appraisals do not differ. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20. 421–430.
- Ptacek, J. T., Smith, R. E. és Zanas, J. (1992): Gender, appraisal, and coping: A longitudinal analysis. *Journal of Personality*, 60. 747–770.
- Rich, A. R. és Bonner, R. L. (2004): Mediators and moderators of social problem solving. In: Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. and Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC., 29–45.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6. 111–135.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Shure, M. B. (1999): *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*. National Institute of Mental Health, Washington.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Spivack, G., Platt, J. J. és Shure, M. B. (1976): *The problem-solving approach to adjustment*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Spivack, G., Shure, M. és Platt, J. J. (1985): *Means-Ends Problem-Solving (MEPS). Stimuli and scoring procedures supplement*. Preventive Intervention Center, Philadelphia.
- Taylor, S. E. és Aspinwall, L. G. (1996): Mediating and moderating processes in psychological stress. In: Kaplan, H. B. (szerk.): *Psychological stress: Perspectives on structure, theory, life course, and methods*. Academic Press, San Diego, 71–110.
- Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Watson, D. és Hubbard, B. (1996): Personality, affectivity, and coping. In: Snyder, C. R. (szerk.): *Coping: The psychology of what works*. Oxford University Press, New York, 119–140.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 227–239.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 77. 7–8. sz. 3–15.

Zsolnai Anikó és Kasik László (2009): A szociális kompetencia integratív modellje. *Kézirat*.
Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107. 3. sz. 233–270.