

## „NEM SZERETNÉM MEGOLDANI.”

A KORTÁRSI PROBLÉMÁK MEGOLDÁSÁVAL KAPCSOLATOS  
NEGATÍV ORIENTÁCIÓ VIZSGÁLATA SERDÜLŐK KÖRÉBEN



KASIK László

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

[kasik@edpsy.u-szeged.hu](mailto:kasik@edpsy.u-szeged.hu)

### ÖSSZEFOGLALÓ

*Háttér és célkitűzések:* Igen sok információval rendelkezünk a személyközi problémák serdülőkori megoldásának jellemzőiről, ám az utóbbi évtizedben egyre több kísérlet, segítő-fejlesztő program mutatott rá arra, hogy a különböző mérőeszközök által nyújtott információk nem mindig elegendők a hatékony fejlesztéshez. A szociálisprobléma-megoldás esetében a legtöbb elemzés a negatív orientációval kapcsolatban jutott erre a következtetésre. Egy longitudinális felmérés során (N = 180) három éven át vizsgáltuk a kezdetben 12 éves tanulók szociálisprobléma-megoldását, majd a második évben egy pilotkutatás keretében tártuk fel részletesebben, miért nem szeretnék, nem akarják az akkor 13 éves tanulók (N = 52) megoldani kortársaikkal kapcsolatos problémáikat. *Módszer:* A longitudinális mérést a Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI–R; D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002) adaptált változatával (Kasik, Nagy és Fűzy, 2009) végeztük, ami a pozitív és a negatív orientáció, valamint a racionális, az impulzív és az elkerülő megoldási stílus mérésére alkalmas. A pilotkutatásba azokat a diákokat vontuk be, akik egyaránt magas értéket értek el a negatív orientáció és az elkerülés faktoron mindkét évben. Két kérdésre kellett írásban válaszolniuk: (1) Általában hogy érzed, szeretnéd megoldani a társaiddal kapcsolatos problémáidat? (2) Ha nem, miért nem? *Eredmények:* A kérdőíves vizsgálat alapján 12–14 éves kor között a pozitív orientáció nem változik, az impulzivitás fokozatosan nő, a racionalitás, az elkerülés és a negatív orientáció 13 éves kortól jelentősen nő. A negatív orientáció hátterében álló okok kategóriái közül több teljes mértékben megegyezik az SPSI–R által megfogalmazott tételek tartalmával (pl. negatív énhatékonyság, szükségtelenség), ám több olyan kategóriát különítettünk el (pl. szokás/minta, várakozás/kezdemenyezés, pozitívum), amelyekről nem nyújtott információt a kérdőíves kutatás. *Következtetések:* A kismintás kutatás is alátámasztja azt a feltételezést, hogy a problémával és annak megoldásával kapcsolatos negatív orientáció értelmezéséhez szükséges a legtöbb kérdőív által mért területeken kívül továbbiak figyelembevétele. A jövőben további, nagyobb mintán végzett feltáró elemzéseket, illetve egy új – a negatív orientációt részletesebben feltáró – kérdőív kidolgozását tervezzük.

*Kulcsszavak:* társas problémák megoldása; negatív orientáció; pilotkutatás; 13 évesek

## BEVEZETÉS

### „Nem szeretném megoldani”

A személyközi (társas, interperszonális, szociális) problémák megoldásának mikéntje alapvető fontossággal bír az életünkben. Hatással van pszichés jóllétünkre (pl. Elliott, Bush és Chen, 2006), tanulmányi-szakmai előmenetelünkre (pl. Rodriguez-Fornells és Maydeu-Olivares, 2000), meghatározza a különböző csoportokba és a társadalomba való beilleszkedésünket (pl. Lindsay, Hamilton, Moulton, Scott, Doyle és McMurran, 2011). Az utóbbi két évtizedben egyre több kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy a szociális-probléma-megoldás alapvetően a problémához és a probléma megoldásához való viszonyulásunktól függ: meg akarjuk, meg szeretnénk oldani a problémát vagy sem (McMurran és McGuire, 2005).

Számtalan oka lehet annak, miért nem szeretnénk, nem akarjuk megoldani az adott társas problémát. Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) szerint a „nem szeretném” vagy a „nem akarom” az egyén problémához és annak megoldásához való negatív viszonyulását fejezi ki, ami – többek között – magában foglalja az alacsony énhatékonyt, a megoldás szükségtelenségének érzését és a hatékony megoldásba vetett alacsony hitet. A negatív orientáció jellemző lehet egy adott probléma esetén, az egyén által hasonlóknak vélt problémáknál, ám általánossá is válhat, jelentős mértékben akadályozva a hatékony életvezetést.

Frauenknecht és Black (2009), Conger és Dogan (2007), Strough és Keener (2013), valamint Webster-Stratton (2011) kutatásai alapján a gyermek- és serdülőkorban mutatott, bármilyen intenzitású negatív orientáció – akárcsak ellentéte, a pozitív viszonyulás –

nagymértékben a családi közegen, a szülők nevelési gyakorlatán múlik (pl. miként viszonyulnak a problémákhoz, hogyan kommunikálják azokat, milyen megoldási módokat alkalmaznak), és az e szocializációs közegben tapasztaltak mint minták a későbbiek folyamán is meghatározóak. Hazai és külföldi vizsgálatok (pl. Jessor, Turbin és Costa, 1998; Kasik, Guti és Gáspár, 2014) eredményei egyaránt azt mutatják, hogy igen sok gyermek és serdülő nem lát otthon megfelelő mintát arra, miként érdemes viszonyulni a problémákhoz, azokat hogyan lehetséges hatékonyan megoldani (pl. D’Zurilla et al., 2002).

Cobb (2006) szerint a családtagokkal kapcsolatos problémákhoz való viszonyulás (a problémák megoldási módja úgyszintén) igen hamar megjelenik iskolai, kortársi környezetben: amennyiben a családi és a kortársi problémák között összefüggést fedeznek fel a diákok, hasonló attitűdöt mutatnak és hasonló eszközökkel oldják meg kortársi problémáikat. Mivel az idő előrehaladtával problémamegoldásunk egyre személyspecifikusabb (pl. D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; Eskin, 2013; Kasik, 2015), vagyis egyre jobban függ a másik fél jellemzőitől, a vele való viszonyunktól és a vele kapcsolatos társas tapasztalatainktól, ezért kialakulnak a kortársi problémákkal kapcsolatos speciális megoldási módok, eszközök és viszonyulások. Ugyanakkor Cobb (2006) szerint ezek teljesen sosem válnak el a szülőkkel kapcsolatosaktól, azok nyoma életünk végéig felfedezhető.

Az, hogy valaki negatívan vagy pozitívan viszonyul egy társas problémához és annak megoldásához, a szociálisprobléma-megoldás során egy döntés eredménye, ami lehet tudatos és nem tudatos (D’Zurilla et al., 2002). D’Zurilla és Nezu (2007) szerint

a döntés és annak tudatossága attól függ, miként értelmezik a problémát (pl. kihívás vagy támadás), hogyan vélekednek annak megváltoztathatóságáról (pl. nem változtatható meg vagy megváltoztatható), illetve milyen mértékben aktiválódnak az ezzel kapcsolatos minták, szokások.

Az orientációs részfolyamatot a megoldói részfolyamat követi, ami során a probléma definiálása, elemzése, alternatív megoldási módok keresése, ezek értékelése, a legalkalmasabbnak tűnő megoldás kiválasztása történik, amit legtöbbször valamilyen viselkedésben megnyilvánuló kivitelezés (megoldás) követ. Bár e folyamat az óvodáskor végétől egyre nagyobb egyéni különbséget mutat (Landy, 2009; Kasik és Gál, 2014), elkülönítenek három általános megoldói stílust: racionális, impulzív és elkerülő. E stílusok különböző kombinációkat alkothatnak akár egy-egy probléma megoldása során is a probléma, az adott helyzet és a szereplők – gondolatai, érzései, viselkedése – függvényében (Chang et al., 2004; D’Zurilla és Nezu, 2007; D’Zurilla et al., 2002).

Chang és munkatársai (2004) szerint a problémamegoldás sikeressége, hatékonysága alapvetően az orientációs stílustól függ, és a negatív orientációt nagyobb arányban követi impulzív vagy elkerülő megoldás, mint a pozitív orientációt, ami a racionalitással mutat szoros összefüggést. Mindezt több kutatási eredmény megerősíti (pl. Ajtay, Bérdi, Szilágyi és Perczel Forintos, 2012; Kasik, 2014, 2015), ám azt a megállapításukat, miszerint a megoldói folyamat az életkor növekedésével egyre tudatosabban szabályozott, több felmérés eredménye cáfolta. Frauenknecht és Black (2009) vizsgálatai alapján a múltbéli tapasztalatok alapján formálódó sémák és az azokhoz szorosan kapcsolódó, automatikusan megjelenő, gyakran

negatív gondolatok és érzelmek akadályozhatják a – nem feltétlenül adekvát megoldást eredményező – tudatos szabályozást.

A szociálisprobléma-megoldás mérésére kidolgozott eszközök – többnyire kérdőívek – többségének az orientációs és a megoldói részfolyamat jellemzőinek együttes feltárása a célja. Az egyik leggyakrabban alkalmazott ilyen kérdőív a Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002, magyar változat: Kasik, Nagy és Fűzy, 2009). Rövid, 25 ítemes változata a negatív és a pozitív orientáció, a racionalitás, az impulzivitás és az elkerülés jellemzőit tárja fel; hosszabb, 52 kijelentésből álló változatával a három megoldási stílus, főként a racionális, részletesebben vizsgálható. A kijelentések értékelésekor (1: egyáltalán nem jellemző rám – 5: nagyon jellemző rám), mindkét változat esetében, bárkire gondolhat a kitöltő, vagyis a kérdőív nem személyspecifikus. Ám tudjuk, hogy a válaszok ebben az esetben is néhány emberrel (serdülőkorban egyre inkább kortársakkal) kapcsolatos probléma megoldásával összefüggő tapasztalat, gondolat, érzés alapján születnek (Chang et al., 2004).

Az orientációval kapcsolatos kijelentésekkel a már említett énhatékonyság, a megoldás szükségessége, a megoldásba vetett hit, a megoldás következményének becslése, a megoldás és a jövő kapcsolatáról gondoltak, valamint a megoldással járó frusztráció kezelése mérhető. A racionalitás faktorhoz tartozó tételek a tények mentén történő problémamegoldást, több alternatív megoldás végiggondolását, a következmények alapos számbavételét; az impulzivitás tételei a gyors döntéshozatalt, a következmények gyakori figyelmen kívül hagyását, az érzelemalapú, gyakran a negatív érzelmek meghatározta megoldást; az elkerülést kifejező kijelentések

a halogatást, a negligálást, a várakozást, a tehetetlenség érzését, a megoldás helyett más tevékenység végzésének preferálását fejezik ki.

A külföldi, az SPSI–R-t is alkalmazó felmérések eredményei alapján az elmúlt két évtizedben nagyon sok segítő-fejlesztő programot dolgoztak ki gyermek- és serdülőkorúak számára (pl. Heppner, Witty és Dixon, 2004; McGuire, 2001; Shure, 1997; Walker, Degnan, Fox és Henderson, 2013). A különböző országokban végzett felmérések adatai hasonló tendenciákra hívják fel a figyelmet. A serdülőkorban igen jelentős egyéni különbségek tapasztalhatók mind a problémaorientáció, mind a megoldási stílusok és ezek kombinációinak változásában, illetve a kulturális tényezők eltérő szereppel bírnak a fejlődésben. Fokozatosan nő a negatív orientáció mértéke, egyre pesszimistábban látják problémáikat a serdülők, egyre gyakrabban kerülnek el problémáikat, azokkal nem akarnak foglalkozni, illetve igen magas impulzivitás jellemző rájuk már a serdülőkor elején is, és mindez igen sok diák esetében nem magyarázható azzal, hogy „ez a serdülőkor sajátja”.

Néhány program hatásvizsgálata során derült fény arra, hogy bár a fejlesztési alapelvek egyikét betartották (csak azon területek fejlesztése történt, amelyekkel kapcsolatban megbízható empirikus adatokkal rendelkeztek), ám a program során több olyan új gyakorlatot, feladatot is végeztek a diákokkal, amihez nem volt kapcsolható empirikus adat, ugyanakkor a gyakorlat során tapasztaltak indokolták alkalmazásukat (Bell és D’Zurilla, 2008; Eskin, 2013). Az egyik ilyen – és az e tanulmányban bemutatott pilotkutatáshoz szorosan kapcsolódó – gyakran előforduló eltérés a problémaorientáció fejlesztését érinti. Eskin (2013) szerint igen sok információ szerezhető az SPSI–R orientációt feltáró kijelentései alapján, akár-

csak más hasonló mérőeszközzel (pl. SPSI–A, Frauenknecht és Black, 2009), de a programbeli nem tervezett, új gyakorlatok, feladatok azt mutatják, lehetséges, hogy nem adnak elegendő információt. Jobb helyzetben van az a projekt, ahol több eszközzel gyűjtnek adatokat e területről, ugyanakkor, áttekintve a leggyakrabban használt és megfelelő reliabilitás- és validitásmutatókkal rendelkező kérdőíveket (l. Kasik, 2015), kevés olyan található, ahol az orientáción belül a leggyakrabban mért területeken kívül más lehetséges jellemzőt is vizsgálnak (pl. kötődés a másik félhez, a másik fél lehetséges gondolatai a közös problémával kapcsolatban).

## VIZSGÁLAT

### Célok

A 2009-ben, 12 évesekkel indított, hároméves longitudinális mérés (Kasik, 2014, 2015) célja a SPSI–R által mért pozitív és negatív orientáció, valamint a három megoldási stílus (racionális, impulzív, elkerülő) jellemzőinek és változásának azonosítása volt. A második évben (2010) a két mérés eredményei alapján döntöttünk úgy, hogy egy pilotmérés keretében részletesebben megvizsgáljuk, miért nem szeretnék megoldani kortársaikkal kapcsolatos problémáikat a diákok. Egyrészt a személyspecifikusság miatt szűkítettük a kört, a kortársi problémákkal kapcsolatos negatív viszonyulás lehetséges okait akartuk minél pontosabban látni; másrészt egy másik 2010-es mérés (Kasik, 2015) eredménye azt mutatta, hogy 12-13 éves korban a kortársakkal kapcsolatos problémák a legváltozatosabbak, melyek gyakran jobban foglalkoztatják a diákokat, mint a szüleikkel és a pedagógusaikkal kapcsolatosak.

### Minta

A kérdőíves vizsgálatban 180-an vettek részt az ország különböző megyéiben található általános iskolákból. Az önjellemzés mellett a szülők (kizárólag az anyák) és az osztályfőnökök is jellemezték a diákokat. Az első évben mindegyik diák 6. évfolyamos volt, 63%-uk elvált családban élt (édesanyjával vagy édesanyjával és testvérével, testvéreivel), 80%-uknál az anya legmagasabb iskolai végzettsége érettségi vagy főiskolai diploma, ugyanez az apák esetében 64%. A háttérváltozók számottevően nem változtak a három év alatt.

A longitudinális mérés második évében (2010), amikor a diákok 13 évesek voltak, a negatív orientáció és az elkerülés szoros kapcsolata miatt döntöttünk úgy, hogy a 180 diákból azokat választjuk ki a pilotkutatásba, akik önjellemzésük alapján magas értéket értek el (25 pontból 24-et vagy 25-öt) mindkét évben mindkét faktoron, így ebben a mérésben 54 diák vett részt, ebből 38 lány (73%). A diákok 60%-a élt csak az édesanyjával és testvérével vagy testvéreivel.

### Mérőeszközök és eljárás

Az SPSI–R kérdőív adaptált változata (Kasik, Nagy és Fűzy, 2009) mindegyik évben és mindegyik értékelő (diák, anya, pedagógus) esetében jó megbízhatósági mutatóval bírt (Cronbach- $\alpha$ : 0,72 vagy e feletti), a faktorstruktúra az eredetivel megegyező (KMO: 0,82 vagy e feletti) volt. A kiegészítő mérés során az 54 diáknak az volt a feladata, hogy írásban válaszoljon e két kérdésre: (1) *Általában hogyan érzed, szeretnéd megoldani a társaidal kapcsolatos problémáidat?* (2) *Ha nem, miért nem?* A tanulók közül kettő (mindkettő fiú) írta azt, hogy általában meg szeretné oldani a problémáit, így nem vála-

szoltak a második kérdésre, tehát 52 tanuló válaszait elemeztük. Annak érdekében, hogy minél több okra fény derüljön, nem adtunk meg mennyiségi korlátot.

Összesen 106 választ kategorizáltunk (1 válasz: 17 fő, 2 válasz: 20 fő, 3 válasz: 10 fő, 4 válasz: 4 fő, 5 válasz: 1 fő). Két, e témában jártas bíráló sorolta kategóriákba a válaszokat (előzetesen nem határoztunk meg kategóriákat), majd egy harmadik szakértővel együtt véglegesítettük a kategória-rendszert és a válaszok, válaszrészecskék besorolását.

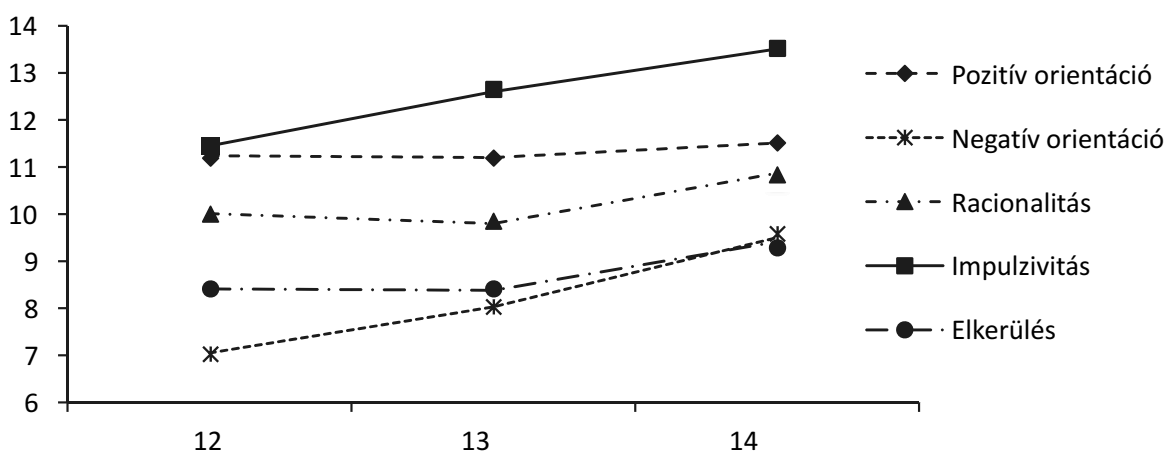
### Adatfelvétel

A kérdőíveket egy tanítási órán töltötték ki a tanulók a pedagógusok felügyelete mellett. A pilotmérésre napközis foglalkozás vagy osztályfőnöki óra keretében került sor, szintén a pedagógusok ügyeltek arra, hogy a diákok nyugodtan válaszolhassanak a kérdésekre. Mind a kérdőíves, mind a kiegészítő méréshez rendelkezünk iskolai (igazgatói) és szülői engedéllyel is.

### EREDMÉNYEK

Elsőként a longitudinális vizsgálat eredményeit – az életkori változást és a nem szerinti eltéréseket – mutatjuk be. A *Miért nem?* kérdésre adott válaszok (a negatív viszonyulás okainak) kategóriákba sorolása mellett az elemzés során arra voltunk kíváncsiak, hogy (1) a felsorolt okok milyen kategóriák szerinti megoszlást mutatnak; (2) a 13 éves fiúk és lányok válaszáinak kategóriák szerinti megoszlásában van-e jelentős különbség; (3) milyen kapcsolat áll fenn a kategóriák között; (4) illetve az egy és a több okot felsoroló tanulónkénti válaszok milyen mintázatot mutatnak, továbbá ezen mintázatok milyen gyakorisággal fordulnak





1. ábra. A kérdőíves vizsgálat eredménye a tanulók önjellemzése alapján (ANOVA, Bonferroni, átlag/év)

1. táblázat. A kérdőíves vizsgálat eredménye a tanulók önjellemzése alapján

Faktor	12 éves átlag (szórás)	13 éves átlag (szórás)	14 éves átlag (szórás)	Változás
Positív orientáció	11,24 (1,66)	11,2 (1,07)	11,51 (1,09)	12 = 13 = 14
Negatív orientáció	7,05 (1,10)	8,03 (1,22)	9,50 (1,55)	12 = 13 < 14
Racionalitás	10,01 (1,22)	9,80 (1,78)	10,87 (1,67)	12 = 13 < 14
Impulzivitás	11,45 (1,20)	12,60 (1,76)	13,51 (1,21)	12 < 13 < 14
Elkerülés	8,41 (1,51)	8,38 (1,32)	9,41 (1,45)	12 = 13 < 14

Megjegyzés: = nincs szignifikáns eltérés; < szignifikánsan magasabb érték ( $p < 0,05$ )

elő. A pilotkutatás eredményeit ebben a sorrendben ismertetjük.

### A longitudinális vizsgálat eredményei mint előzmények

A longitudinális mérés 2009 és 2011 között zajlott. Bár a pilotmérésbe az első és a második mérés eredményei alapján választottuk be a diákokat, az 1. ábra mindhárom év eredményeit tartalmazza. A pilotkutatásba való kiválasztás az önjellemzéssel kapott adatok alapján történt, így ezeket az értékeket tüntettük fel, a szülőkét és a pedagógusokét nem. Az értékelők közötti kapcsolat a korábbi keresztmetszeti vizsgálatokban azonosítottakkal megegyező volt: mindhárom évben és mindegyik faktoron az anya és a gyermek által

adott értékelés közötti kapcsolat a legerősebb, illetve a pedagógus-szülő értékelésének kapcsolata a leggyengébb (részletesebben l. Kasik, 2014, 2015).

Az 1. ábra alapján a 12 éves korban jellemző pozitív és negatív orientáció, valamint a racionalitás és az elkerülés egy évvel később hasonló mértékű, jelentős változás nem történt, ám az impulzivitás szignifikánsan nőtt ( $F = 12,01$ ). A 14 éves korban mért adatok – a pozitív orientáció kivételével – mindegyik faktor esetében növekedést mutattak (negatív orientáció:  $F = 13,57$ ; racionalitás:  $F = 12,21$ ; impulzivitás:  $F = 12,67$ ; elkerülés:  $F = 11,06$  – minden esetben  $p < 0,05$ ).

Mindhárom mérés alapján (kétmintás t-próba, minden esetben  $p < 0,05$ ) az impul-

zivitás és az elkerülés a lányokra (impulzivitás: 12 éves korban:  $t = 3,55$ ; 13 éves korban:  $t = 3,34$ ; 14 éves korban:  $t = 2,45$ ; elkerülés: 12 éves korban:  $t = 2,98$ ; 13 éves korban:  $t = 3,01$ ; 14 éves korban:  $t = 3,11$ ), a 14 éves korban mért adatok alapján a negatív orientáció a lányokra ( $t = 3,87$ ), a racionalitás a fiúkra ( $t = 2,76$ ) volt jellemzőbb.

### Miért nem? – a pilotkutatás eredményei

*A válaszok kategória-rendszere, valamint a fiúk és a lányok válaszainak megoszlása*

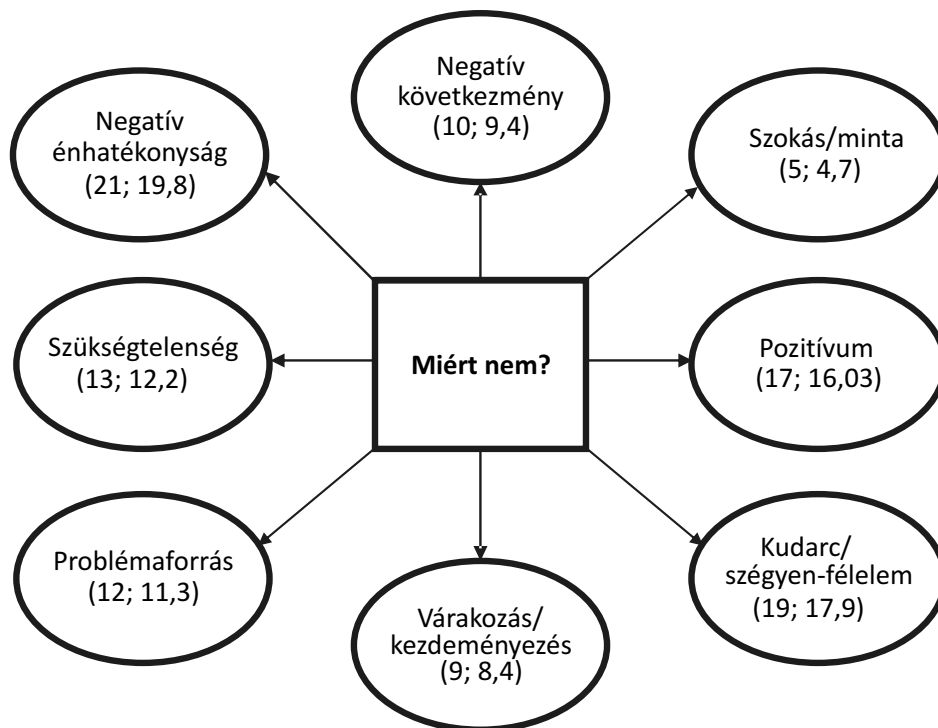
Az SPSI–R negatív orientáció faktorában az énhatékonyságot, a megoldásba vetett hitet, a megoldás szükségességét, következményének becslését, a megoldás és a jövő kapcsolatáról gondolatokat, valamint a megoldással járó frusztráció kezelését kifejező, ezekkel kapcsolatos negatív kijelentések olvashatók. A 13 éves diákok válaszainak kategorizálása alapján e területek mindegyike

megjelenik külön vagy részkategóriaként, tehát tükrözik az SPSI–R negatív orientáció faktorába tartozó tételek tartalmát, ám olyan okokat is tartalmaznak, amelyek a kérdőíves vizsgálatból nem derülnek ki.

A 2. ábra mutatja a nyolc kategóriát (negatív következmény; szokás, minta; pozitívum; kudarc/szégyen-félelem; várákozás/kezdemenyezés; problémaforrás; szükségtelenség; negatív énhatékonyság), valamint az ezekhez tartozó válaszok számát és arányát (%).

A 106 válasz megoszlása nem egyenletes (Cochran  $Q = 19,77$ ,  $df = 7$ ,  $p = 0,006$ ). A legtöbb ok a negatív énhatékonyság (19,8%), a kudarc/szégyen-félelem (17,9%) és a pozitívum (16,03%) kategóriába tartozik, e három együttesen a válaszok 53,73%-át teszi ki, a legkevesebbet a szokás, minta kategória tartalmazza (4,7%).

A legtöbb válasz negatív énhatékonyságról tanúskodik (pl. *Mert biztosan nem tudom*



2. ábra. Kategóriák és a hozzájuk tartozó válaszok (válasz száma; %)

*megoldani. Mert nekem ez nem megy. Fogalmam sincs, hogy hogyan kezdjem.*). Az ezen okokat leíró diákok (10 fiú és 11 lány) nem hisznek abban, hogy képesek lesznek saját erejükből megoldani a problémát, aminek során meg tudnak fogalmazni célokat, a cél eléréséhez szükséges lépéseket, illetve nem hisznek a megvalósíthatóságban (Bandura, 1994).

A kudarc/félelem-szégyen (pl. *Félek, mit fognak szólni a többiek, ha beégek. Mert ha nem tudom, nem úgy alakul, ahogy akarom, utána nagyon rossz érzés... Azért nem, mert félek, hogy nem fog sikerülni és akkor ez még rosszabb nekem.*) kategóriába tartozó okok a sikertelenséghez kapcsolt negatív érzelmet, a félelmet, illetve a sikertelenség egyik következményét, a szégyent fejezik ki. Míg a negatív énhatékonyságról szóló válaszok esetében közel azonos a fiúk és a lányok aránya, addig a kudarc/félelem-szégyen kategóriába tartozó válaszokat kizárólag lányok adták (19 fő). A negatív következmény és a kudarc/félelem-szégyen kategóriák között az a markáns különbség, hogy a negatív következmény (pl. *Abból nem sül ki semmi jó. Mert lehet, még nagyobb gáz lesz, ha megpróbálom. Az senkinek nem jó, ezért inkább nem foglalkozom ezekkel.*) kizárólag magáról a sikertelenségről szól, semmilyen érzelmi jellemzőt nem kapcsoltak ehhez a diákok. E válaszokat – egy kivételével – fiúk adták (9 fő).

Fiúk és lányok közel hasonló arányban (7 fiú, 6 lány) írtak olyan okokat, amelyeket a szükségtelenség (pl. *Mert semmi értelme nincs megoldani. Mert felesleges ezekkel foglalkozni.*) címkével láttunk el. E válaszok igen nagy hasonlóságot mutatnak azokkal, amelyeket egy korábbi vizsgálat során kaptunk (Kasik, 2015), amikor azt kértük a különböző életkorú serdülőkötől, hogy definiál-

ják a társas probléma fogalmát. Ezek egy markáns csoportját azok a meghatározások tették ki, amelyek a negativitás mellett a megoldás szükségtelenségét is kifejezték (pl. *Valami rossz dolog, amivel nem kell foglalkozni.*). Az e válaszokat adó diákok szinte kivétel nélkül magas értéket értek el az SPSI–R elkerülés faktorán.

A várakozás/kezdeményezés (pl. *Azért, mert azt várom, hogy ő kezdje, ne én. Ez sokszor sok idő.; Azért, mert nehogy már én kezdjem!!!*) kategóriába tartozó válaszokat főként lányok írták (9-ből 7 fő). Lényegük, hogy a másiktól várják a megoldás kezdeményezését. Feltehető, ez az oka annak, hogy ők nem tesznek semmit, illetve e válaszok harmada azzal is kiegészül, hogy ez várakozással jár. E válaszoknál mindenképpen felmerül az a lehetőség, hogy ez nem teljes kizárása annak a lehetőségnek, hogy kezdjen valamit a problémával. Minden bizonnyal ezzel összefüggnek azok a – szintén inkább lányok által megjelölt (12-ből 9 fő) – jellemzők, amelyek a problémaforrás (pl. *Mert nem én szoktam lenni a hibás. Azért, mert nem én vagyok, aki vitázik.*) kategória fókuszában állnak: a másikat jelölték meg okként.

A többi kategóriába tartozó válaszokhoz képest viszonylag kevés, öt tartozik a szokás, minta kategóriába (pl. *Hát ezt szoktam csinálni, azért. Mert tesóm szerint nem kell foglalkozni a hülyeségekkel.*). E válaszok, melyek közül négyet fiúk adtak, egyrészt tényszerű – és a kérdést ismétlő – közlések: szokása nem foglalkozni a problémával, gyakran előforduló reakciója egy-egy probléma-helyzetben, másrészt tartalmazzák, kinek a javaslatára tesz így (ki a mintaadó, ki az, akinek a problémákkal való foglalkozás minősítésével – feltehetően – egyetért).

Arányát tekintve sok válasz tartalmazta azt, hogy a diák számára pozitívummal



2. táblázat. A kategóriák közötti szignifikáns kapcsolatok (Pearson r, p)

Kategória	Negatív következmény	Pozitívum	Várakozás/ kezdeményezés	Probléma- forrás	Szükségtelenség
Szokás, minta	–	0,32 (0,01)	–	–	–
Pozitívum	–	–	–	0,29 (0,03)	–
Kudarc/ félelem-szégyen	0,37 (0,007)	–0,45 (0,00)	–0,34 (0,01)	–0,41 (0,02)	–0,46 (0,001)
Várakozás/ kezdeményezés	–	0,44 (0,001)	–	–	–0,27 (0,04)
Negatív énhatékonyság	0,32 (0,01)	–	–	–	–

(pl. *Jobb ez így nekem. Nekem ez a jó...*) jár a jövőre nézve (7 fiú, 10 lány), ha nem oldja meg a problémáját. Feltételeztük, hogy ezen diákokra jellemző az elkerülés és a racionalitás erős kapcsolata, és az SPSI–R-adatok nyolc diák (5 fiú, 3 lány) esetében megerősítették ezt. Vagyis az a cél, hogy a problémával nem akar foglalkozni, valamilyen elkerülésformában (pl. negligálás) sok célt szolgáló tudatos választás eredménye is lehet, például jelentős énvédő funkcióval bírhat.

A nyolc kategória közül ötnél szignifikáns a lányok és a fiúk adta válaszok kategóriák szerinti megoszlásának eltérése. A fiúk adtak több olyan okot, ami a negatív következményt ( $\chi^2 = 25,03$ ;  $p = 0,001$ ), a szokást, mintát ( $\chi^2 = 7,92$ ;  $p = 0,005$ ), a szükségtelenséget ( $\chi^2 = 5,18$ ;  $p = 0,02$ ) és a negatív énhatékonyságot ( $\chi^2 = 7,66$ ;  $p = 0,006$ ) fejezi ki. A kudarc/félelem-szégyen ( $\chi^2 = 11,03$ ;  $p = 0,001$ ) kategóriába csak lányok által adott válaszok kerültek.

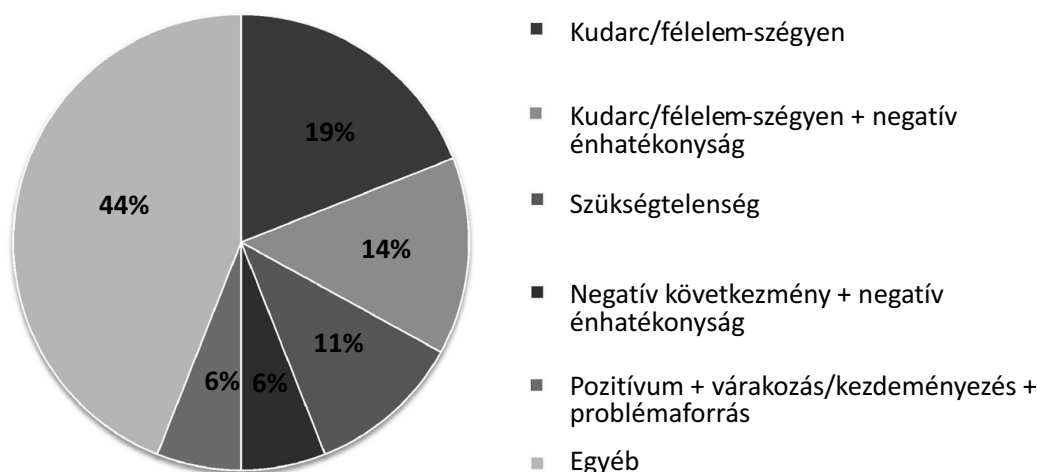
#### *A kategóriák közötti kapcsolatok és a tanulói válaszok mintázata*

A diákok válaszai – a nyolc kategória mentén – kezelhetők dichotóm változókként (0 = válasza nem tartozik az adott kategóriá-

ba; 1 = beletartozik), ami lehetővé teszi, hogy megvizsgáljuk a kategóriák kapcsolatrendszerét. A korrelációelemzés (Pearson r) alapján a 2. táblázatban feltüntetett kategóriapárok kapcsolata szignifikáns.

A 2. táblázat alapján a kudarc/félelem-szégyen áll a legtöbb kategóriával szignifikáns kapcsolatban, ezek közül a pozitívum, a várakozás/kezdeményezés és a szükségtelenség kategóriával negatív, a negatív következmény és a problémaforrás kategóriával pozitív kapcsolatban. Pozitív kapcsolatban áll a pozitívum a szokás, minta, a várakozás/kezdeményezés és a problémaforrás kategóriával, akárcsak a negatív következmény a negatív énhatékonysággal. A szükségtelenség és a várakozás/kezdeményezés között negatív az összefüggés.

Az egy és a több (2–5) okból álló tanulói válaszok (pl. egy adott diák által felsorolt két ok közül az egyik a negatív énhatékonyság, a másik a negatív következmény kategóriába tartozik) mintázatoknak tekinthetők (melyik kategóriába tartozik vagy sem egyetlen vagy több válasza). A tanulói válaszok 26 különböző mintázatot mutatnak, melyek gyakorisági megoszlását a 3. ábra tartalmazza.



3. ábra. A mintázatok gyakorisági megoszlása (%)

A 26 mintázatból kiemelkedik öt, ezek együtt a mintázatok 56,2%-át adják, a további – 21, összesen 44%-nyi – mintázatok mindegyike egy vagy két tanulóra jellemző. A leggyakoribb mintázatot egyetlen, a kudarc/félelem-szégyen kategóriába tartozó ok adja, aminek a leggazdagabb a kategóriákkal való kapcsolata (1. 1. táblázat). A második leggyakoribb mintázatban ehhez a kategóriához kapcsolódik a negatív énhatékonyság. Ugyancsak egyetlen kategóriába (szükségtelenség) tartozó ok adja a harmadik leggyakoribb mintázatot. A negyedik legtöbbször előforduló mintázatban együtt szerepel a negatív következmény és a negatív énhatékonyság kategóriába sorolt ok, melyek kapcsolata szintén jelentős a korrelációelemzés szerint ( $r = 0,32$ ). Végül az ötödik mintázatot a pozitívum, a várankozás/kezdemenyezés és a problémaforrás kategóriába tartozó okok alkotják, melyek úgyszintén szoros pozitív kapcsolatban állnak (1. 1. táblázat).

## ÖSSZEFOGLALÁS, KÖVETKEZTETÉSEK

A 2009–2011 között (12–14 évesekkel) végzett longitudinális vizsgálat eredményei több más országban végzett kutatás adatait megerősítették, ugyanakkor azokkal ellentétes adatokat is kaptunk. A serdülőkor kezdetétől – külföldi mérések eredményeihez hasonló módon – a racionalitás fokozatosan jellemzőbb, valamint – egy másik, 2012 és 2014 között, 14–16 évesekkel folytatott mérés alapján (Kasik, 2015) – a teljes serdülőkor alatt igen magas az impulzivitás mértéke. Azonban más külföldi adatokkal ellentétben, és a két longitudinális felmérés eredményeit együtt szemlélve, 13 éves kortól a magyar diákokra egyre inkább jellemző a negatív orientáció, 14 éves kor körül drasztikusan csökken a pozitív orientáció és marad hasonló az ezt követő években. Az elkerülés 13 éves kortól fokozatosan nő, és leginkább a középiskolai évek alatt mutat igen jelentős növekedést. A longitudinális méréssel kapott eredmények mindegyik korábbi, azokkal párhuzamosan futó vagy későbbi keresztmetszeti vizsgálat eredményével azonosak (Gáspár és

Kasik, 2015; Kasik, 2010, 2012, 2014, 2015; Kasik és Guti, 2015; Kasik, Guti és Gáspár, 2014).

Az eddig általunk vizsgált, közel 2500 serdülő igen jelentős hányadára jellemző a negatív orientáció és/vagy az elkerülés, melyek csökkentése mindenképpen fontos nevelési célként, feladatként értelmezhető az intézményes nevelés számára. Úgy tűnik, a szociálisprobléma-megoldás – akárcsak több szociáliskompetencia-összetevő – esetében igen sok gyermek- és serdülőkorú számára nem biztosítottak a hatékony problémamegoldást lehetővé tevő, a későbbiekben is alapvetően meghatározó családi orientációs és megoldási minták, szokások. Szám-talan külföldi, hasonló életkorú diákokkal végzett felmérés eredményeit alapul vevő segítő-fejlesztő program bizonyul hatékony-nak, amennyiben a fejlesztés tervszerű, legalább egy évig tart, illetve jól felkészített pedagógusok és más szakemberek részvételével, irányításával történik az adott tanulókra vonatkozó empirikus adatok maximális figyelembevételével (Kasik, 2015).

Az utóbbi évtizedben egyre több kísérlet, segítő-fejlesztő program mutatott rá arra, hogy a különböző mérőeszközök által nyújtott információk nem mindig elegendők a hatékony fejlesztéshez (Eskin, 2013). A szociálisprobléma-megoldás esetében a legtöbb elemzés a negatív orientációval kapcsolatban jutott erre a következtetésre. Pilotkutatásunk célja ehhez kapcsolódott, annak feltárása volt a célunk, miért nem szeretnék, nem akarják 13 éves diákok megoldani kortársaikkal kapcsolatos problémáikat.

Az SPSI–R negatív orientáció faktorába az énhatékonyságot, a megoldásba vetett hitet, a megoldás szükségességét, a következményének becslését, a megoldás és a jövő kapcsolatáról gondoltakat, valamint a meg-

oldással járó frusztráció kezelését kifejező kijelentések tartoznak. A 13 éves diákok válaszainak kategorizálása alapján e területek mindegyike megjelenik külön vagy részkatégoriaként, illetve több olyan kategóriát különítettünk el, amelyekről a kérdőíves kutatás nem nyújtott információt. Ilyen a szokás/minta alapján történő problémakezelés, a problémával való foglalkozás hiányának pozitívumként kezelése, valamint az azért való várakozás, hogy a másik fél kezdeményezze a probléma kezelését. E válaszok mögött az alacsony énhatékonyságon, a megoldásba vetett alacsony hiten és a megoldás szükségtelenségének érzésén kívül meghúzódní látszik a felelősségvállalás hiánya, a félelem és a szégyen érzete, illetve a modellkövetés.

Scheier, Wientraub és Carver (1986), akárcsak később Chang és Sanna (2001) kutatásai alapján a magas negatív énhatékonysággal rendelkező, pesszimista serdülők és felnőttek egyaránt kevés lehetséges megoldást vesznek számba, nagyon gyakran főként érzelmeik alapján döntenek, aminek eredménye igen nagy arányban a probléma megoldásának elkerülése. A probléma megoldásának esetleges kudarca, az ettől való félelem és a sikertelen megoldás okozta szégyen mint visszatartó erők kizárólag lányok válaszaiban jelentek meg (38-ból 19-nél), ami tükrözi azt a kutatási tapasztalatot, miszerint rájuk jellemzőbb, hogy a problémák, vitás helyzetek megoldásának módját jobban meghatározza mások véleménye (az ebben megfogalmazott elvárás), illetve problémamegközelítésük érzelmezőpontúbb (pl. Grusec és Davidov, 2007; Ladd, 2005).

Ugyancsak a lányokra jellemzőbb, hogy a másikat jelölték meg problémaforrásnak, tőlük várják a megoldás kezdeményezését, ami a tettekért vállalt utólagos, valamint a jövőre

vonatkozó racionális mérlegelésen alapuló felelősségvállaláshoz is kapcsolódik (Szabó, Zsadányi és Szabó Hangya, 2015). Bár a többi válaszhoz képest kisebb azok aránya, amelyek egyrészt erős mintakövetésen alapuló negatív viszonyulásról szólnak, ám kivétel nélkül családtagok a modellszemélyek, ami a családi háttér meghatározó szerepét bizonyítja (pl. Frauenknecht és Black, 2009). Ez a hatás nehezen építhető le, változtatható meg, hiszen a mindennapok közösen megélt eseményei folyamatosan táplálják a negatív viszonyulást, és a korrelációs értékek is szemléltetik azt, hogy magát a negatív viszonyulást – ezzel gyakran karöltve az elkerülést – mint számukra pozitívumokkal járó viselkedést értelmezik. Laplanche és Pontalis (1994) szerint ez ideig-óráig megfelelőnek tűnhet (pl. csökken a probléma okozta feszültség), ám hosszú távon diszfunkcionális, mivel később a problémák felbukkannak és általában romboló hatást gyakorolnak a társas kapcsolatra.

E kismintás kutatás eredményei is alátámasztják azt a feltételezést, miszerint a prob-

lémával és annak megoldásával kapcsolatos negatív orientáció értelmezéséhez szükséges figyelembe venni a kérdőívek által mértéken kívül más területeket is. Ugyanakkor az eredmények értelmezésekor mindenképpen fontos számba venni a minta nagyságát, nem szerinti összetételét, azt az eljárást, hogy nem volt megkötve, hány okot adjanak meg a diákok, illetve azt, hogy olyanoktól kértük a kortársi problémák megoldásának elutasítása mögött álló okok felsorolását, akik a kérdőív kitöltése alatt bárkire gondolhattak, tehát nem volt személyspecifikus a kérdőív.

A jövőben a mostanihoz hasonló struktúrájú, a korlátok kiküszöbölésére is koncentrááló, illetve nagyobb mintán végzett feltáró elemzéseket végzünk. Egy új – a negatív orientációt részletesebben mérő, az új területeket megjelenítő – kérdőív kidolgozását is tervezzük, bízva abban, hogy ezen eszköz még jobban segíti az okok feltárását, illetve az ezzel a kérdőívvel kapott eredmények hozzájárulnak majd egy fejlesztőprogram kidolgozásához, annak minél hatékonyabb megvalósításához.

## SUMMARY

“I WOULD NOT LIKE TO SOLVE IT.” A STUDY OF NEGATIVE ORIENTATION IN CONNECTION WITH PEER’S SOCIAL PROBLEM SOLVING AMONG ADOLESCENTS

*Background and aims.* We have lots of information about the characteristics of social problem solving (SPS), but in the last decades more and more experiments and developing programs showed that the data produced by different measurements are not always enough for successful development. In the case of SPS, negative orientation showed to be such a field. In a longitudinal study (N = 180) with 12-year-olds at the beginning, we examined students’ SPS for three years. In the second year it was also revealed in a pilot study why the 13-year-olds (N = 52) do not want to solve their problems with their peers. *Methods.* To measure SPS we applied an adapted version (Kasik, Nagy & Fúzy, 2009) of the Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI-R; D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002) questionnaire in the longitudinal study, which is appropriate to measure positive and negative problem orientation,

rationality, impulsivity and avoidance. Students with high scores in negative orientation and in avoidance in both measuring years were involved in the pilot study. They had to give written answers for two questions: (1) In general, would you like to solve your peer-related social problems? (2) If you wouldn't, why? *Results*. Based on the research between the ages of 12 and 14, there is no alternation in positive orientation, while impulsivity shows progressive increase, and rationality, avoidance and negative orientation grow significantly from the age of 13. More of the categories of the reasons underlying negative orientation are identical with the content of the items of SPSI-R (e.g. negative self-efficacy, needlessness), however more categories were separated (habit/patterns, waiting/initiation, positive aspect) about which no information was provided by the survey research. *Conclusions*. This small sample research also confirms the hypothesis that it is needed to consider other areas than the ones measured by the most popular questionnaires to understand the negative orientation related to a problem and its solution. Further plans are to carry out a large sample-analysis and to develop a new questionnaire for detailed understanding of negative orientation.

*Keywords*: social problem solving; negative orientation; pilot study, 13-year-olds

## IRODALOM

- AJTAY GY., BÉRDI M., SZILÁGYI S., PERCZEL FORINTOS D. (2012). Egy hatékony beavatkozás szuicid prevencióban: A problémamegoldó tréning alkalmazása a klinikumban. *Psychiatria Hungarica*, 27(2), 92–102.
- BANDURA, A. (1994). Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (ed.): *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, New York. 71–81.
- BELL, A. C., D'ZURILLA, T. J. (2008): Problem-solving therapy for depression: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 348–353.
- CHANG, E. C., SANNA, L. J. (2001): Optimism, pessimism, and positive and negative affectivity in middle-aged adults: A test of a cognitive-affective model of psychological adjustment. *Psychology and Aging*, 16, 524–531.
- CHANG, E. C., D'ZURILLA, T. J., SANNA, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- COBB, N. A. (2006): Patronising the mentally disordered? Social landlords and the control of anti-social behaviour under the Disability Discrimination. *Legal Studies*, 26(2), 238–266.
- CONGER, R. D., DOGAN, S. J. (2007): Social class and socialization in families. In: GRUSEC, J., HASTINGS, P. (eds.): *Handbook of Socialization*. Guilford Press, New York. 433–460.
- D'ZURILLA, T. J., NEZU, A. M. (2007): *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical Intervention*. Spring Publishing Company, New York.
- D'ZURILLA, T. J., NEZU, A., MAYDEU-OLIVARES, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, New York.
- ELLIOTT, T., BUSH, B., CHEN, Y. (2006). Social problem solving abilities predict pressure sore occurrence in the first three years of spinal cord injury. *Rehabilitation Psychology*, 51, 69–77.



- ESKIN, M. (2013): *Social Problem Solving Therapy in the Clinical Practice*. Elsevier, Turkey.
- FRAUENKNECHT, M., BLACK, D. R. (2009): Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, 41(2), 112–123.
- GÁSPÁR Cs., KASIK L. (2015): A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, 25(10), 48–58.
- GRUSEC, J. E., DAVIDOV, M. (2007): Socialization in the family: The roles of parents. In: GRUSEC, J., HASTINGS, P. (eds.): *Handbook of socialization*. Guildford Press, New York. 284–308.
- HEPPNER, P. P., WITTY, T. E., DIXON, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. *Counseling Psychologist*, 32(3), 344–428.
- JESSOR, R., TURBIN, M. S. COSTA, F. M. (1998): Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 194–208.
- KASIK L. (2010): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- KASIK L. (2012): A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 112(4), 243–263.
- KASIK L. (2014): Development of Social problem Solving – A Longitudinal Study (2009–2011) in a Hungarian Context. *Journal of Developmental Psychology*, [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2014.969702?journalCode=pedp20#.VL62gGSG\\_AE](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2014.969702?journalCode=pedp20#.VL62gGSG_AE).
- KASIK L. (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- KASIK L., GÁL Z. (2014): Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szüleik és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114(3), 189–213.
- KASIK L., GUTI K. (2015): A kortársi versengés és problémamegoldás jellemzői serdülők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*. (Közlésre elfogadva)
- KASIK L., GUTI K., GÁSPÁR Cs. (2013): Hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók szociálisprobléma-megoldó gondolkodása. *Magyar Pedagógia*, 114(1), 49–63.
- KASIK L., NAGY Á., FÜZY A. (2009): *Szociálisprobléma-megoldás kérdőív*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- LADD, G. W. (2005): *Children's Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress*. Yale University Press, New Haven – London.
- LANDY, S. (2009): *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Brookes, Baltimore, London.
- LAPLANCHE, J., PONTALIS, J. B. (1994): *A pszichoanalízis szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- LINDSAY, W. R., HAMILTON, C., MOULTON, S., SCOTT, S., DOYLE, S., MCMURRAN, M. (2011): Assessment and treatment of social problem-solving in offenders with intellectual disability. *Psychology, Crime and Law*, 17, 181–197.
- MCGUIRE, J. (2001): What is problem solving? A review of theory, research and applications. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11(4), 210–235.

- MCMURRAN, M., MCGUIRE, J. (2005): *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution*. John Wiley & Sons, Chichester, UK.
- RODRÍGUEZ-FORNELLS, A., MAYDEU-OLIVARES, A. (2000): Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 28, 639–635.
- SCHEIER, M. F., WEINTRAUB, J. K., CARVER, C. S. (1986): Coping with stress. Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1257–1264.
- SHURE, M. B. (1997): Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. In: ALBEE, G., GULLOTTA, T. (eds.): *Primary prevention works*. Thousand Oaks, Sage. 167–188.
- STROUGH, J., KEENER, E. (2012): Interpersonal problem solving across the life span. In: VERHAEGHEN, P., HERTZOG, C. (eds.): *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and everyday problem solving during adulthood*. The Oxford Library of Psychology Series, Oxford University Press.
- SZABÓ É., ZSADÁNYI ZS., SZABÓ HANGYA L. (2015): Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányfelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20.
- WALKER, O. L., DEGNAN, K. A., FOX, N. A., HENDERSON, H. A. (2013): Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(4), 185–193.
- WEBSTER-STRATTON, C. (2011): *The Incredible Years. Parents, Teachers, and Children's Training Series. Program Content, Methods, Research and Dissemination 1980–2011*. file:///The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf.