

A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁS VIZSGÁLATA SZEMÉLYKÖZPONTÚ MEGKÖZELÍTÉSBN SERDÜLŐK ÉS FIATAL FELNŐTTEK KÖRÉBEN¹



JÁMBORI Szilvia
SZTE Pszichológiai Intézet
SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport
szilvia.jambori@psy.u-szeged.hu

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

FEJES József Balázs
SZTE Neveléstudományi Intézet
SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport
fejesj@edpsy.u-szeged.hu

VÍGH Tibor
SZTE Neveléstudományi Intézet
vigh.tibor@edpsy.u-szeged.hu

GÁL Zita
SZTE Neveléstudományi Intézet
SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport
galzita@edu.u-szeged.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A szociálisprobléma-megoldás egy több komponensből álló konstruktum, ami lehetővé teszi a komponensek közötti kapcsolatok mintázatának vizsgálatát.

¹ A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 azonosítójú, EU társfinanszírozású projekt támogatta. A kutatás alatt Kasik László Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban és Bolyai+ (ÚNKP 2021–2022) támogatásban részesült.

E személyközpontú megközelítés alapján vélhetően különböző profilú csoportok azonosíthatók. A korábbi, változóközpontú megközelítéssel végzett kutatások e mintázatok feltérképezésére eddig nem fordítottak figyelmet. A jelen kutatás egyik célja az volt, hogy megvizsgáljuk, azonosíthatók-e viszonylag homogén csoportok a szociálisprobléma-megoldás faktorai (pozitív és negatív orientáció; racionális, impulzív és elkerülő megoldói stílus) alapján. A másik cél pedig annak feltárása volt, hogy a szociálisprobléma-megoldás faktorai alapján képzett csoportok között azonosítható-e eltérés az énhatékonyságot – a szociálisprobléma-megoldás egyik alapkategorizációját – tekintve.

Módszer: Klaszteranalízis segítségével 543 középiskolás és 277 egyetemista szociálisprobléma-megoldását (Social Problem-Solving Inventory–Revised, SPSI–R; D’Zurilla és mtsai, 2002; magyar változat: Kasik és mtsai, 2009) és énhatékonyságát elemeztük (Énhatékonyság Kérdőív, ÉK; Kopp és mtsai, 1993), mindkét mérőeszköz megfelelő megbízhatósággal működött (SPSI–R: Cronbach- α = 0,71–0,87; ÉK; Cronbach- α = 0,86–0,87).

Eredmények: A két életkori mintában három, azonos jellemzőkkel leírható homogén csoportot azonosítottunk (optimista, kapkodó; optimista, megfontolt; lemondó, halogató). Emellett a serdülők körében négy további csoport (lemondó, távollító; bizonytalan, megfontolt; bizonytalan, kapkodó; lemondó, rágódó), míg a fiatal felnőttek körében további három csoport (optimista, mérsékelt; feszült, kapkodó; feszült, megfontolt) rajzolódott ki, és e csoportok tagjai eltérő énhatékonysággal rendelkeznek.

Következtetések: Jól definiálható profilok azonosíthatók mindkét vizsgált életkorban a szociálisprobléma-megoldás faktorai alapján. E profilok figyelembevétele segítheti a fejlesztésre szorulókat azonosítását, és hozzájárulhat ahhoz is, hogy a beavatkozások jobban illeszkedjenek az adott csoport tagjainak jellemzőihez.

Kulcsszavak: szociálisprobléma-megoldás, énhatékonyság, személyközpontú megközelítés

BEVEZETÉS

A társas problémákhoz való viszonyulásunk és a problémák megoldásának stílusa (együttesen szociálisprobléma-megoldás) meghatározza kapcsolataink alakulását, csoportban való működésünket, hatással van tanulmányi-szakmai előmenetelünkre, illetve befolyásolja pszichés jóllétünket is (D’Zurilla és mtsai, 2004; Kasik, 2015). A szociálisprobléma-megoldás modelljei (pl. D’Zurilla és mtsai, 2004; D’Zurilla és Nezu, 2002; Frauenknecht és Black, 2010; Spivack és Shure, 1976) megegyeznek abban, hogy azt egyrészt kognitív-emocionális-viselkedési folyamatként, másrészt összetett, egy orientációs és

egy megoldói részfolyamat egységének írják le. A szociálisprobléma-megoldás több komponensből álló konstruktumként való kezelése lehetővé teszi az orientációs és a megoldási stílusok mintázatának vizsgálatát, ám a korábbi, változóközpontú megközelítéssel végzett kutatások (pl. D’Zurilla és mtsai, 2004; Eskin, 2012; Kasik, 2015; Kasik és mtsai, 2018a) a mintázatok feltérképezésére alig fordítottak figyelmet. A változóközpontú megközelítés csak korlátozottan alkalmas a komponensek közötti összefüggések vizsgálatára, illetve félrevezető lehet a szociálisprobléma-megoldás és további változók között fennálló összefüggések leírásában is. A személyközpontú megközelítés amellett,

hogy pontosabb képet adhat a szociálisprobléma-megoldás és korrelátumainak kapcsolatáról, segítheti a fejlesztésre szorulókcsoportjainak azonosítását. Emellett hozzájárulhat ahhoz is, hogy a beavatkozások jobban illeszkedjenek az adott csoport, a tagok jellemzőihez. A jelen tanulmányban ismertetett kutatásnak két célja volt: a szociálisprobléma-megoldás orientációi (pozitív, negatív) és megoldói stílusai (racionális, impulzív, elkerülő) alapján jellemző profilok feltárása serdülők és fiatal felnőttek körében, valamint annak elemzése, hogy e profilok között van-e különbség az orientáció egyik kulcseleme, az éhhatékonyág tekintetében.

Szociálisprobléma-megoldás

Szociális (társas, interperszonális) problémának tekinthető minden olyan – a múltban, a jelenben vagy a jövőben értelmezhető – társas feladat, helyzet vagy viszony, aminek vagy maga az egyén vagy egy másik személy (személyek) a forrása. A szociális probléma általában kellemetlen, negatív érzéseket és gondolatokat vált ki az egyénből. Ezek nem feltétlenül, de legtöbbször arra ösztönzik az egyént, hogy hatékony társas működése, boldogulása, a környezethez való optimális alkalmazkodása, céljai elérése érdekében tegyen lépéseket a helyzet megoldása, a negatív érzések, gondolatok csökkentése vagy megszüntetése érdekében (Chang és mtsai, 2004; Jacobson és Margolin, 1979; Kasik, 2015).

A szociális probléma megoldására tett kísérlet egy kognitív-emocionális-viselkedéses, illetve többnyire tudatos folyamat (D’Zurilla és mtsai, 2002). E folyamatnak a legtöbb modellben két – egy orientációs és egy megoldói – részfolyamatát különítik el (D’Zurilla és mtsai, 2002; Erözkan, 2014;

Maydeu-Olivares és D’Zurilla, 1996). Az orientációs részfolyamat a probléma iránti éhzenkényiséget, a megoldás iránti elköteleződést, valamint az éhhatékonyágot foglalja magában, és lehet pozitív vagy negatív: viszonyulhatunk optimistán, akár kihívás-ként is értelmezhetjük a helyzetet, bízhatunk magunkban, a másik féltől szintén a megoldási hajlandóságot feltételezhetjük. Ám lehetünk pesszimisták is, kételkedhetünk önmagunkban, a másikban, nehezen tolerálva a helyzet okozta frusztrációt (Maydeu-Olivares és D’Zurilla, 1996).

A megoldói részfolyamat során definiáljuk a problémát, alternatív megoldási módokat keresünk, értékeljük ezeket a lehetséges következmények szerint. Aztán döntünk, hogy melyiket valósítjuk meg. Végül ezt követi a kivitelezés, azaz a probléma megoldása (Crick és Dodge, 1994; D’Zurilla és mtsai, 2002). D’Zurilla és munkatársai (2002) három általános stílust – racionális, impulzív, elkerülő – különítettek el, amelyek egyetlen problémahelyzetben is kombinálódhatnak az adott helyzet, a probléma és a szereplők jellemzői alapján. A *racionális probléma-megoldó* a tényekre koncentráll, több megoldási lehetőséget és azok lehetséges következményét gondolja át, érdeklí a másik fél véleménye, asszertíven kommunikál, sokat kérdez, kíváncsi a másik álláspontjára, ám éppen alaposága miatt olykor lassan dönt. Az *impulzív problémamegoldó* gondolkodását és viselkedését főként negatív éhzelmei határozzák meg, inkább saját céljaira, érdekeire koncentráll, gyorsan dönt, kapkod, kevés alternatívát gondol át, nem vagy alig számol a lehetséges következményekkel, viselkedése gyakran agresszívvé válhat. Az *elkerülő* vagy nem kezd el foglalkozni a problémával, vagy amennyiben igen, akkor hamar feladja, kilép a helyzetből, és igen kis mértékű

felelősségérzet jellemzi. Frauenknecht és Black (2010) szerint a problémamegoldó stílus az életkor előrehaladtával egyre inkább helyzet- és személyspecifikus, illetve idővel egyre többször meghatározzák múltbéli tapasztalatok (szokások, minták, gyakran alkalmazott technikák), amelyek nem tudatos folyamatokként az orientációs és a megoldói szakaszt egyaránt befolyásolhatják.

Korábbi kutatások (pl. D'Zurilla és mtsai, 2002; Kasik, 2015) eredményei alapján az orientációs folyamat alapvetően meghatározza a megoldási stílust. Vagyis az, hogy miként oldunk meg egy társas problémát, közben milyen érzelmeket élünk át, milyen gondolatok hatására cselekszünk, alapvetően attól függ, hogyan viszonyulunk a problémához, a másik félhez, illetve mennyire bízunk abban, hogy meg tudjuk oldani a helyzetet, mit gondolunk énhatékonyságunkról. A különböző életkori csoportokban végzett vizsgálatok egybehangzó eredménye, hogy a pozitív viszonyulás legtöbbször racionális stílussal párosul, és a negatív viszonyulást általában elkerülő vagy impulzív stílus követi (Kasik, 2015). Ugyanakkor egyre több elemzés (pl. Elliott és Hurst, 2008; Elliott és mtsai, 2001; McMurran és McGuire, 2005) hívja fel a figyelmet arra, hogy az orientáció-stílus kapcsolatok jóval változatosabb képet mutatnak (pl. negatív orientáció és racionális stílus), és ez a változatosság a serdülőkorban különösen jellemző.

Serdülők körében végzett vizsgálatok (pl. D'Zurilla és mtsai, 2002; Kasik, 2015; Kasik és mtsai, 2016) eredményei szerint 10-11 éves kortól egyre jellemzőbb a negatív orientáció, és csökken a pozitív viszonyulás gyakorisága. Ennek egyrészt a serdülőkortól változó problémák, másrészt az én és a világ (társak, felnőttek) kapcsolatában megjelenő változás az oka. A negatív viszonyulás leginkább

a 13–15 évesekre és a lányokra jellemző, illetve az elkerüléssel való kapcsolata 13-14 éves kortól fokozatosan erősödik a fiúk körében. Főként fiúknál tapasztalható az a ritka orientáció-stílus kapcsolat, amelyben a negatív orientáció magas racionalitással társul, illetve ehhez gyakran az elkerülés is kapcsolódik. E kapcsolatlánc (negatív orientáció–racionalitás–elkerülés) alapján feltételezhető, hogy a negatív viszonyulásnak vannak olyan, az egyén számára pozitív jellemzői, amelyek következtében nem ér véget a folyamat (azonnali elkerülés erős impulzivitással), illetve a negatív viszonyulást követően nem azonnal történik elkerülés (ekkor az elkerülés egy tudatos, átgondolt döntés eredménye). Mindezek alapján feltehető, hogy a negatív orientáció nem minden esetben diszfunkcionális, hiszen bizonyos helyzetekben ez a kapcsolódási rendszer, valamint ennek viselkedésben való megnyilvánulása pozitív következményekkel is jár (vagy ezt reméli az egyén), ami jelentős énvédő funkcióval bírhat (Kasik és mtsai, 2018b; Kasik és Gál, 2017).

Chang és munkatársai (2004) szerint a szülők iskolai végzettsége a nevelési stratégiák és technikák kiválasztásának, alkalmazásának, valamint a tudatos nevelésnek a fontos meghatározója és mutatója. Ebből következően a szociálisprobléma-megoldás kapcsán is feltételezhetők eltérések a különböző családi háttérrel, többek között más-más iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei között. Ezt egy korábbi vizsgálat megerősítette magyar mintán (Kasik és mtsai, 2018a). A pedagógusok és a diákok értékelései alapján a 12, 14 és 16 éves életkorban a hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok között szignifikáns a különbség a negatív orientáció mentén, a 12 éveseknél számottevő az eltérés az impulzivitás, a 14 és a 16 éveseknél az

elkerülés, illetve a legidősebbeknél a racionalitás esetében. A különbségek magyarázatában szülők iskolai végzettségének magyarázó ereje számottevő volt.

Énhatékonyság

Az énhatékonyság azt a hitet, meggyőződést jelenti, hogy a személy képes megbirkózni a megjelenő akadályokkal, mert rendelkezik az ahhoz szükséges erőforrásokkal, készségekkel (Bandura, 1994). Bandura (1992) szocio-kognitív elmélete szerint az énhatékonysággal kapcsolatos személyes elképzelések négy forrásból származnak: a személyes teljesítményből (pl. korábbi sikerek, tapasztalatok), a behelyettesítő tanulásból (pl. modellszemélyek megfigyelése), a társas meggyőzésből, megerősítésből (pl. szóbeli bátorítás), valamint a fiziológiai állapotokból, a feladat közbeni érzelmi *arousal* meg tapasztalásából (pl. stressz vagy szorongás átélése feladatteljesítés közben).

Az énhatékonyság érzése fontos szerepet tölt be az önszabályozásban. Az a hitünk, hogy kitűzött céljainkat képesek vagyunk elérni, befolyásolja döntéseinket, erőfeszítéseinket, törekvéseinket az élet számos területén. Az énhatékonyság érzése jelentős hatást gyakorol egy-egy kihívással való megküzdés sikerességére (Luszczynska és mtsai, 2010) és a pszichológiai jóllétre is (Kavanagh és Wilson, 1989). A magas énhatékonyságú emberek úgy érzik, hogy kontroll alatt tudják tartani az adott helyzetet, a feladataikra inkább kihívásként tekintenek, képesek erőfeszítéseket tenni a sikeres megoldás érdekében, magas az önbizalmuk, kevésbé hajlamosak a stresszre és a depresszióra. Ezzel szemben az alacsony énhatékonysággal bíró személyek kevésbé elkötelezettek a célok iránt, a tevékenységekbe is

kevésbé képesek belefeledkezni. Amennyiben számukra nehéz feladattal, helyzettel találkozunk, azt gyakran fenyegetettségnek élik meg, így hamar megriadnak a megoldástól (Bandura, 1977).

A szociálisprobléma-megoldás és az énhatékonyság kapcsolata

A megfelelő társas élet egyik meghatározója az énhatékonyság társas dimenziója, vagyis mennyire hatékonyan képes valaki kapcsolatokat kialakítani, ápolni és lezárni. A társas énhatékonyság az interperszonális kapcsolatokban megjelenő egyéni elvárásként is definiálható (Erözkan, 2014), és ezek az elvárások a kapcsolatok sikerességét jelentősen meghatározhatják (Hermann és Betz, 2004).

Az énhatékonyság a szociálisprobléma-megoldás orientációs részfolyamatának egyik központi eleme (D’Zurilla és mtsai, 2004). A szociálisprobléma-megoldás esetében az énhatékonyság azt jelenti, hogy az egyén hisz abban, hogy egy társas problémahelyzetben elérheti tetteivel a kívánt hatást, befolyásolhatja döntéseit, a megoldásra irányuló törekvéseit, valamint az adott cselekvésekkel kapcsolatos erőfeszítéseinek szintjét és mértékét. Problémás helyzetekben a nagyobb énhatékonysággal rendelkező egyének nagyobb valószínűséggel hisznek abban, hogy irányítani tudják gondolataikat, ennél fogva nagyobb valószínűséggel tesznek erőfeszítéseket a megoldás érdekében. Az alacsony énhatékonyságú személyeknél problémahelyzetben nagyobb mértékben jelentkeznek önmagukra és a helyzetre, illetve a megoldásra vonatkozó negatív gondolatok és érzések (pl. alkalmatlan vagyok, nem tudom megoldani) (Özer és Bandura, 1990). E negatív gondolatok és érzések a cél elérhetlenségének gondolatát eredményezik,

ami szerepet játszik a helyzetből való kilépésben, a problémamegoldás folyamatának feladásában. Mindez különösen jellemző a serdülőkorban mint átmeneti időszakban, melyben nagyon sok kihívással, nehézséggel kell megküzdeni, s a megküzdés eredményessége nagymértékben függ az észlelt énhatékonyságtól (Bandura és mtsai, 2001).

Számos korábbi kutatás empirikusan igazolta a szociálisprobléma-megoldás és az énhatékonyság általános (pl. Lau és mtsai, 2019; Zumberg és mtsai, 2008), valamint területspecifikus skálái közötti kapcsolatot (pl. Erözkan, 2014; Sumi, 2012). Azon vizsgálatokban, amelyekben a szociálisprobléma-megoldás és az énhatékonyság jelen vizsgálatban is használt mérőeszközeit alkalmazták, fiatal felnőttek körében az énhatékonyság pozitívan korrelált a pozitív orientációval, negatívan a negatív orientációval (Lau és mtsai, 2019; Zumberg és mtsai, 2008). Emellett Lau és munkatársai (2019) pozitív kapcsolatot azonosítottak az énhatékonyság és a racionális megoldói stílus között.

Személyközpontú megközelítés

A személyközpontú kifejezés számos különböző statisztikai megközelítést takar (Bergman és mtsai, 2003; Niemivirta, 2001). Ugyanakkor, ezekben közös, hogy az adott kutatás résztvevőit valamilyen hasonlóságok és eltérések alapján csoportokba, klaszterekbe, osztályokba vagy profilokba rendezi – e kifejezéseket gyakran azonos értelemben használják a személyközpontú módszertant alkalmazó kutatásokban.

A személyközpontú elemzés alkalmazását jellemzően a szélesebb körben használt változóközpontú elemzés korlátaival indokolják, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy mind-

két megközelítésnek megvannak az előnyei és a hátrányai. Egyrészt a kutatási céltól függ, hogy melyik megközelítés adekvát, másrészt a valóság megismeréséhez mindkét eljárásra szükség lehet (Bergman és Trost, 2006). A változóközpontú megközelítés alkalmazása során a figyelem a változók közötti kapcsolatra irányul egy adott mintában. Ezzel szemben a személyközpontú megközelítés profilokra, azaz különböző változók kombinációira fókuszál. Ezek a kombinációk az esetek (résztvevők) különböző csoportjait jelenítik meg egy mintában. Ennek segítségével – többek között – az vizsgálható, hogy a mintában mekkora az aránya az azonos mintázattal rendelkező egyéneknek, valamint mennyiben jellemző vagy speciális a vizsgált változók előfordulásának valamilyen kombinációja (Bergman és mtsai, 2003). A változóközpontú megközelítés segítségével megvizsgálható továbbá, hogy az azonosított csoportok mennyiben térnek el egy vagy több további változóval jellemzett tulajdonságukat tekintve (pl. Tuominen és mtsai, 2020). A valamely tulajdonságok alapján különböző csoportokba tartozó egyének egy további változót tekintve jelentősen eltérhetnek – extrém esetben az is előfordulhat, hogy ellentétes előjelű kapcsolat azonosítható egy-egy csoportot tekintve –, ami akár azzal a következménnyel is járhat, hogy a változóközpontú megközelítés nem mutat kapcsolatot a vizsgált változók között (Niemivirta, 2001). E megközelítést több longitudinális vizsgálat során is alkalmazták már azt elemelve, hogy a mintában mennyire stabilak a mintázatok, valamint milyen körülmények okozzák az egyének csoportok közötti átrendeződését (pl. Tuominen-Soini et al., 2011).

Alacsony, bár folyamatosan emelkedő azon kutatások száma, amelyekben a sze-

mélyközpontú megközelítést a szociális kompetencia valamely összetevőjével összefüggésben alkalmazzák. Egyre gyakrabban használják arra, hogy a problematikus (pl. agresszív) viselkedés (pl. Olivier és mtsai, 2020; Ye és mtsai, 2021 vagy rizikótényezők alapján (pl. Neely-Barnes, 2010) csoportosítsák az egyéneket. Ez egyrészt jelentősen segítheti azt, hogy a fejlesztésre szoruló csoportjait könnyebben azonosítsák, másrésztől hozzájárulhat ahhoz, hogy a beavatkozások jobban illeszkedjenek az adott csoport jellemzőihez és igényeihez. Utóbbi a beavatkozások hatásvizsgálatát tekintve is előnyös, hiszen egy beavatkozás vagy fejlesztőprogram hatása az eltérő profilú résztvevők csoportjaiban külön-külön is vizsgálhatóvá válik (pl. Fraser és mtsai, 2014).

A személyközpontú megközelítés különösen jól használható azokban az esetekben, amikor az egyének valamely tulajdonságát több olyan skálával mérjük, amelyek függetlenek egymástól, ugyanakkor a skálák által mért jellemzők nem tekinthetők egymást kizárónak. Így a személyközpontú megközelítés különösen alkalmasnak tűnik a szociálisprobléma-megoldás vizsgálatában. Tudomásunk szerint a szociálisprobléma-megoldás általunk használt mérőeszközének alkalmazásával személyközpontú elemzés eddig nem készült.

Kutatási célok és hipotézisek

A tanulmányban ismertetett kutatásnak két célja volt. Az egyik, hogy megvizsgáljuk, azonosítható-e viszonylag homogén csoportok a szociálisprobléma-megoldás faktorai alapján (az általánosíthatóság érdekében a lehetséges csoportok azonosítását serdülők és fiatal felnőttek mintáján is elvégeztük), valamint mekkora ezeknek a csoportoknak

a relatív mérete az adott mintákon belül, és milyen jellemzőkkel bírnak e csoportok néhány háttérváltozó mentén.

A másik célunk annak feltárása volt, hogy a szociálisprobléma-megoldás faktorai alapján képzett csoportok között azonosítható-e eltérés az énhatékonyságot tekintve. Amennyiben az azonosított csoportok között e tekintetben kimutatható eltérés, az alátámasztja, hogy a jövőben hasznos lehet személyközpontú megközelítéssel is megvizsgálni a szociálisprobléma-megoldás kapcsolatát további változókkal.

Az első kutatási cél esetében azt feltételeztük, hogy homogén csoportok azonosíthatók mindkét vizsgált életkorban a problémamegoldás orientációs és megoldói stílusához tartozó faktorok alapján. Úgy véltük, e csoportok nem kizárólag a „klasszikus” orientáció-stílus kapcsolatot (pozitív orientáció-racionalitás, negatív orientáció-impulzivitás, negatív orientáció-elkerülés) mutatják, hanem további mintázatok (pl. pozitív orientáció-elkerülés) is kimutathatók. Emellett azt vártuk, hogy a középiskolások és az egyetemisták mintáján létrejött profilok között lesznek azonosak, mivel a serdülőkori és a fiatal felnőttkori problémamegoldás között a megoldói stílusok gyakoriságában érhetőek tetten eltérések, az orientációban kevésbé (Chang és mtsai, 2004).

A második kutatási cél kapcsán azt feltételeztük, hogy azonosítható eltérés a szociálisprobléma-megoldás és az énhatékonyság kapcsolatában az egyes profilok között, s amely profil markáns jellemzője a negatív orientáció és az impulzivitás, ott az énhatékonyság alacsonyabb szintű, mint a pozitív orientációval és/vagy a racionalitással jellemzett profil esetében (Lau és mtsai, 2019; Zumberg és mtsai, 2008).

MÓDSZEREK

Minta

A vizsgálat mintája egy, a fiatalok (középis-
kolások) és a fiatal felnőttek (felsőoktatási
hallgatók) új oktatási szakaszhoz való alkal-
mazkodását vizsgáló kutatási programhoz
kötődik (Gál és mtsai, 2021). Kutatásunkban
több megye középiskoláiból 9. és 10. évfolya-
mos tanulók és egy magyarországi egyetem
több karáról első- és másodéves hallgatók
vettek részt. Az első méréskor (2017–2018-as
tanév) 165 középiskolás és 187 egyetemista
(tanárszakos hallgatók) töltötte ki a kérdő-
ívet, a második mérés (2018–2019-es tanév)
alkalmával 494 középiskolai tanuló és 101
egyetemi hallgató. Az egyetemi minta össze-
állításánál során kényelmi mintavételt alkal-
maztunk. Mintánkba tanárszakos egyetemi
hallgatókat vontunk be, akik előadásainkon
vettek részt. Az elemzéshez szükséges
megfelelő nagyságú adatbázis elérése érde-
kében a két mérés mintáját összevonna
kezeltük. Az elemzésbe csak azokat a válasz-
adókat vontuk be, akik a szociálisproblé-
ma-megoldás mindegyik faktora esetén
rendelkeztek adatokkal. Mindezek alapján
543 középiskolás ($M = 15,82$ év; $SD = 1,06$ év;
 $n_{\text{fiú}} = 212$; $n_{\text{lány}} = 311$) és 277 egyetemista
($M = 20,13$ év; $SD = 5,16$ év; $n_{\text{férfi}} = 101$;
 $n_{\text{nő}} = 173$) adatait elemeztük. A középiskolai
minta heterogenitását mutatja, hogy a tanu-
lók 61%-a gimnáziumban, 25%-a szak-
gimnáziumban és 14%-a szakiskolában tanul.

Mérőeszközök

A kutatásban két mérőeszközt alkalmaztunk.
A szociálisprobléma-megoldás vizsgálatára
a *Social Problem-Solving Inventory-Revised*
(SPSI-R, D’Zurilla és mtsai, 2002, magyar

változat: Szociálisprobléma-megoldó Kérdő-
ív; Kasik és mtsai, 2009) eszközt, az én-
hatékonyság elemzésére az Énhatékonyság
Kérdőívet (ÉK, Kopp és mtsai, 1993) hasz-
náltuk. Mindkét mérőeszközt számos ko-
rábbi kutatásban alkalmazták magyar serdü-
lők és fiatal felnőttek körében (pl. Kasik,
2015; Kasik és mtsai, 2018a). A korábbi és
a jelen vizsgálatban is megegyezett az
SPSI-R magyar változatának faktorstruktú-
rája az eredeti mérőeszköz faktorszerkeze-
tével.

SPSI-R: Az eredeti és a magyar változat
egyaránt 25 kijelentést tartalmaz, öt faktor
(faktoronként öt kijelentés) mentén méri
a szociálisprobléma-megoldás jellemzőit
kortársi problémákkal kapcsolatban: pozitív
orientáció (pl. *Meg tudom oldani a prob-
lémáimat.*) és negatív orientáció (pl. *Túl sokat
aggódom a problémáim miatt.*), valamint
racionális (pl. *Megpróbálok minél több
megoldási lehetőséget keresni.*), impulzív
(pl. *Ideges vagyok problémamegoldás köz-
ben.*) és elkerülő (pl. *Húzom-halasztom
a problémák megoldását.*) megoldási stílus.
A kijelentéseket ötfokú skálán kell értékelni
(0 = egyáltalán nem jellemző rám; 4 = tel-
jes mértékben jellemző rám). A kérdőív
reliabilitása megfelelő volt mindkét élet-
korban és mindegyik faktor esetében (Cron-
bach- $\alpha = 0,71$ – $0,87$).

ÉK: Az egyfaktoros kérdőív a külön-
böző stresszhelyzetekkel való hatékony
megküzdés nyomán fellépő átfogó és stabil
kompetenciaérzés mérésére szolgál. A 10
tétel (pl. *Biztos vagyok benne, hogy jól tudok
boldogulni a váratlan helyzetekben.*) érté-
kelése négyfokú Likert-skálán történik
(1 = egyáltalán nem jellemző; 4 = teljesen
jellemző). A kérdőív reliabilitása megfelelő
volt mindkét életkorban (Cronbach- $\alpha = 0,86$ –
 $0,87$).

Adatgyűjtés és etikai engedély

A vizsgálatot a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (EPKEB) hagyta jóvá (engedélyszám: 2017/125). A résztvevők és a részt vevő középiskolások szülei írásbeli tájékoztatót kaptak a kutatás céljáról és lebonyolításáról. A részvételi szándékról írásbeli hozzájárulást kértünk a résztvevőktől és a középiskolások szüleitől. A középiskolások körében az adatfelvételt a pedagógusok felügyelték, a hallgatók esetében a szerzők. A résztvevőket szóban biztosították arról, hogy a tanulmányban való részvétel nem befolyásolja teljesítményük értékelését és tanulmányi eredményüket, valamint bármikor elállhatnak a részvételtől.

Statisztikai eljárások

A profilok azonosítására vonatkozó kutatási célhoz kapcsolódó elemzéseket a két életkori részmintán külön végeztük. Ennek során a szociálisprobléma-megoldás orientációs részfolyamatai (pozitív, negatív) és általános megoldói stílusai (racionális, impulzív, elkerülő) mentén két fő lépésben hoztunk létre profilokat. A profilok meghatározásához először az öt faktorhoz tartozó összevont értékeket minden faktor esetén standard skálán fejeztük ki, melyeknek átlaga 0, szórása 1. A standardizált változókkal az első lépésben hierarchikus klaszteranalízist végeztünk a Ward-módszer és a négyzetes euklideszi távolság alkalmazásával. Ezen elemzés célja a klaszterek számának meghatározása. A dendrogram és a klaszterek kialakítását tartalmazó agglomerációs együtthetők alapján állapítottuk meg, hogy a vizsgált személyek hány klaszterbe sorolhatók. Ezt követően többváltozós varianciaanalízissel

(MANOVA) ellenőriztük, hogy a kialakítandó klaszterek szerint van-e jelentős eltérés a szociálisprobléma-megoldás skálái alapján.

A második lépésben K-közép klaszteranalízist végeztünk, amelynek célja a hierarchikus klaszteranalízis során meghatározott klaszterekhez tartozó profilok azonosítása és jellemzése volt. Ennek során egyrészt egy-egyszempontos varianciaanalízissel (ANOVA) vizsgáltuk a faktorok mentén a klaszterek közötti különbségeket, másrészt a létrehozott klasztereken belül vizsgáltuk a faktorok közötti eltéréseket egyfaktoros ismétléses varianciaanalízissel (*one-way repeated measures ANOVA*). Ez az elemzés alkalmas arra, hogy a létrehozott tanulói profilokon belül a faktorok közötti eltéréseket és az egyes változók szerepét vizsgáljuk. Mindkét varianciaanalízis esetén elemeztük, hogy a profilok között, illetve azokon belül szignifikáns-e az eltérés a vizsgált skálák mentén, illetve azoknak szignifikáns-e a súlya a profilok létrejöttében. Ezt az F és a parciális éta-négyzet, valamint a hozzájuk tartozó szignifikanciaszint alapján ellenőriztük. Emellett mindkét esetben megvizsgáltuk a varianciaanalízis utóelemzéseivel a klaszterek közötti és azokon belüli eltéréseket. A profilokon belüli különbségeket az orientációs részfolyamatok és a problémamegoldó stílusok összehasonlításával határoztuk meg. Mindezen statisztikai elemzések alapján neveztük el és jellemeztük a létrejött profilokat. Minden profil megnevezésénél két jelzőt használtunk, az első a problémaorientációra, a második a megoldói stílusra utal.

Az egyes csoportok jellemzése érdekében a csoportok relatív méretét különböző háttérváltozók szerint vizsgáltuk. A korábbi hazai kutatások (Kasik, 2015; Kasik és mtsai, 2018a) eredményei szerint az évfolyam, a nem és a szülők iskolai végzettsége

szerepet játszik a szociálisprobléma-megoldás fejlettségében és életkori változásában. E háttérváltozók szerint elemeztük a profilok közötti különbségeket a homogenitásvizsgálathoz tartozó khi-négyzet-próbákkal.

Az elemzés második céljának elérése érdekében először varianciaanalízissel és a megfelelő utóelemzésekkel vizsgáltuk, hogy a kialakított profilok az énhatékony-sággal való kapcsolat tekintetében mennyiben térnek el. Ezt követően az egyes tanulói profilokon belül és azok között összehasonlítva elemeztük a szociálisprobléma-megoldás és az énhatékony-ság skálái közötti korrelációs mintázatot.

EREDMÉNYEK

Serdülők körében végzett vizsgálat

Profiljellemzők

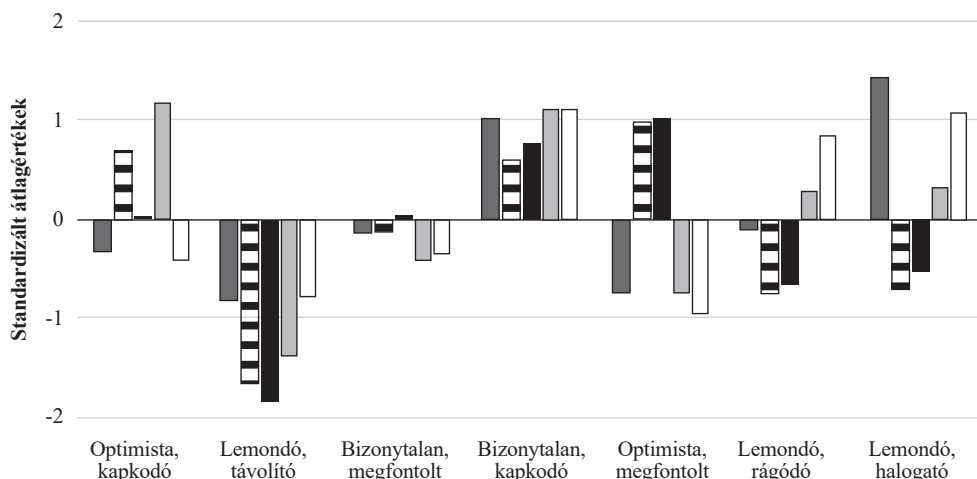
A vizsgálat első lépéseként végzett hierarchikus klaszteranalízis során létrejött dendrogram és agglomerációs együtthatók alapján a diákok 4–7 klaszterbe csoportosíthatók. A MANOVA (és a később bemutatandó ANOVA) eredményei megerősítik, hogy a hét klaszterbe sorolás kivitelezhető, és a Statisztikai eljárások pontban leírt feltételek biztosíthatók. Tekintve, hogy a célunk minél több homogén csoport létrehozása volt, a hétklaszteres megoldás mellett döntöttünk. A MANOVA szerint e csoportosítás esetén szignifikánsak a különbségek a klaszterek között ($F = 3,15$; $p < 0,001$; Wilks-féle $\lambda = 0,03$; $p < 0,001$; parciális $\eta^2 = 0,49$).

A második lépésben végzett K-közép klaszteranalízis eredményeit az *1. ábra* szemlélteti, amelyen a szociálisprobléma-megoldás skáláinak standardizált értékeinek (Z -értékek) átlagát adtuk meg klaszterek szerint.

Az *1. táblázat* tartalmazza az átlagokat és a szórásértékeket, illetve az egyes klasztereken belüli szignifikáns különbségeket a szociálisprobléma-megoldás orientációs összetevői mentén.

Mind az egy szempontos, mind az egyfaktoros ismétléses varianciaanalízis eredményei szerint a problémamegoldás skálái mentén szignifikáns a különbség a hét klaszter átlagai között és azokon belül is ($p < 0,001$). A klaszterek kialakításában mindegyik faktornak jelentős a szerepe az F -értékek ($106,79 \leq F \leq 158,48$, $p < 0,001$) és a parciális eta-négyzet ($0,55 \leq \eta^2 \leq 0,64$) alapján. A legalacsonyabb, negatív orientáció esetén is magasak ezek az értékek, és az elkerülés faktornak van a legnagyobb súlya a tanulói profilok létrejöttében. Az egyes csoportokon belül a változók átlagai között minden esetben szignifikánsak a különbségek ($3,13 \leq F \leq 362,14$; $p < 0,02$). A klaszterelemzés eredményei alapján hét tanulói profilt különítettünk el: (1) optimista, kapkodó; (2) lemondó, távolító; (3) bizonytalan, megfontolt; (4) bizonytalan, kapkodó; (5) optimista, megfontolt; (6) lemondó, rágódó; (7) lemondó, halogató.

(1) *Optimista, kapkodó*: ebbe a profilba a minta 11%-a tartozik, jellemző rájuk a magas pozitív orientáció és az impulzivitás (e két faktor átlagai között szignifikáns az eltérés; $p < 0,001$). A többi faktor átlaga ezektől jelentősen alacsonyabb ($p < 0,001$), a negatív orientáció kevésbé jellemző, a racionalitás átlaga magasabb az elkerülés átlagánál ($p = 0,045$). Jellemzőjük, hogy bíznak abban, hogy meg tudják oldani a problémákat, azonban problémamegoldáskor gyorsan döntenek, főként az érzéseikre hallgatnak, kevés megoldási lehetőséget vesznek számba, azok következményeit ritkán gondolják végig alaposan (kevésbé megfontoltak).



Tanulói profilok

1. ábra. A tanulói profilok közötti különbségek

(2) *Lemondó, távolító*: az e csoportba tartozó tanulók esetén, a minta 7%-ában minden faktor átlaga a standardizált átlag ($Z=0$) alatt van. A negatív orientáció jellemzőbb (átlaga magasabb) a pozitív orientációnál ($p < 0,001$), és leginkább az elkerülés mint megoldói stílus meghatározó, amelynek átlagától alacsonyabb az impulzivitás és a racionalitás átlaga ($p < 0,001$). A megoldói stílusok közötti szignifikáns különbségek alapján nem hisznek abban, hogy meg tudják oldani társas problémáikat, így mindent megtesznek azért, hogy elkerüljék a nehéz helyzeteket, valamint kudarc esetén könnyen elkeserednek és feladják a próbálkozást.

(3) *Bizonytalan, megfontolt*: a minta 23%-a tartozik ide. Jellemző, hogy a standardizált átlag alatti a negatív és a pozitív orientáció is, amelyek között nincs szignifikáns eltérés. A problémamegoldó stílusok közül a racionalitás átlaga szignifikánsan magasabb az impulzivitás és az elkerülés átlagánál ($p < 0,001$), utóbbiak között nincs jelentős különbség. Jellemzőjük, hogy

bizonytalanok abban, hogy meg tudják-e oldani a problémáikat, ugyanakkor főként a tények mentén döntenek, negatív érzelmeik kevésbé határozzák meg viselkedésüket, azokat képesek kezelni a hatékony problémamegoldás érdekében.

(4) *Bizonytalan, kapkodó*: ebbe a klaszterbe a minta 10%-a sorolható, amelyben mindegyik faktor átlaga a standardizált átlag ($Z=0$) fölötti. Ugyanakkor sem az orientációk átlagai között, sem a megoldói stílusok átlagai között nincs szignifikáns eltérés, ám a pozitív orientáció átlaga szignifikánsan alacsonyabb az impulzivitáshoz ($p = 0,01$) és az elkerüléshez ($p = 0,034$) képest, ami magyarázza az egyes faktorok közötti szignifikáns eltérést ($F = 3,13$; $p = 0,02$). Akárcsak a 3. klaszterbe tartozók, bizonytalanok abban, hogy meg tudják-e oldani a problémáikat, de ők még inkább bizonytalanok. Kevésbé jellemző rájuk a racionális problémamegoldás, náluk a negatív érzések kezelésének nehézsége, az ebből fakadó gyors döntéshozatal (a feszültség csökkentése

érdekében), valamint a helyzet elkerülésére gyakori gondolata jellemzőbb.

(5) *Optimista, megfontolt*: az ebbe a klaszterbe tartozó tanulókat – a minta 21%-át – leginkább a pozitív orientáció és a racionalitás jellemzi (a két faktor átlaga között nincs jelentős eltérés). A negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés átlaga ezektől szignifikánsan alacsonyabb ($p < 0,001$), amelyek a standardizált Z -érték alattiak. Közöttük csupán a negatív orientáció és az elkerülés esetén van jelentős eltérés ($p = 0,01$), míg az impulzivitás és az elkerülés átlagai nem különböznek szignifikánsan. A csoportba tartozók hisznek abban, hogy képesek a problémát megoldani, bíznak magukban, a problémát több szempont mentén gondolják végig, alaposan mérleget az esetleges pozitív és negatív következményeket, kellő időt szánnak a helyzet kezelésére, érzéseiket tudják kezelni a sikeres problémamegoldás érdekében.

(6) *Lemondó, rágódó*: a vizsgálatunkat alkotó minta 15%-a tartozik ebbe a klaszterbe, és a *lemondó, távolító* csoportba sorolt társaikhoz hasonlóan a negatív orientáció szignifikánsan magasabb a pozitív orientáció átlagánál ($p < 0,001$). A problémamegoldó stílusok közül ebben a csoportban is a racionalitás átlaga a legalacsonyabb, ettől magasabb az impulzivitásé, és ettől szignifikánsan magasabb az elkerülésé. Ugyanakkor a *lemondó, távolító* klaszterhez képest minden faktor esetén szignifikánsan magasabb az átlag ($p < 0,001$). Ezek a tanulók igye-

keznek elkerülni a problémáik megoldását, de ha mégis döntési helyzetbe kerülnek, akkor idegesek, feszültek, és szoronganak amiatt, hogy nem sikerül jó megoldásra jutniuk.

(7) *Lemondó, halogató*: az e klaszterbe tartozó tanulóknál (13%) a negatív orientáció és az elkerülés a meghatározó. A negatív orientáció átlaga szignifikánsan magasabb ($p = 0,01$), valamint ezektől szignifikánsan alacsonyabb az impulzivitás átlaga ($p < 0,001$), ami a standardizált átlag ($Z = 0$) felett helyezkedik el. Ettől szignifikánsan ($p < 0,001$) alacsonyabb a racionalitás és a pozitív orientáció átlaga (ezek között nincs jelentős különbség; $p = 0,38$). Ez a csoport sok hasonlóságot mutat a *lemondó, rágódó* klaszterbe tartozókkal, ugyanakkor a negatív orientáció átlaga jóval magasabb ($p < 0,001$), míg a többi faktor esetén nincs jelentős eltérés. Döntési helyzetben nagyon bizonytalanok, halogadják a problémával való foglalkozást, nagyon nehezen döntenek.

A tanulói profilok közötti hasonlóságokról és különbségekről árnyaltabb képet kapunk, ha faktorok mentén vizsgáljuk az ANOVA utóelemzéseivel a klaszterek közötti különbségeket. Mivel mindegyik faktor esetén a varianciák heterogének ($2,48 \leq \text{Levene-statisztika} \leq 4,78$; $p < 0,02$), ezért a Dunnett-T3-próbát alkalmaztuk. Az eredményeket a 2. táblázat tartalmazza, amelyben a szignifikánsan elkülönülő csoportokat adtuk meg. Az utóelemzés során vizsgált Z -érték átlagát az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A tanulói profilok jellemzői (a Z-értékek átlaga és zárójelben a szórása, illetve az átlagok közötti különbsége)

Fakto- rok	Optimista, kapkodó (n = 11%)	Lemondó, távolító (n = 7%)	Bizonytalan, megfontolt (n = 23%)	Bizonytalan, kapkodó (n = 10%)	Optimista, megfontolt (n = 21%)	Lemondó, rágódó (n = 15%)	Lemondó, halogató (n = 13%)
NO	-0,29 (0,71)	-0,83 (0,69)	-0,12 (0,70)	1,01 (0,85)	-0,72 (0,65)	-0,08 (0,51)	1,43 (0,64)
PO	0,69 (0,65)	-1,65 (0,85)	-0,12 (0,44)	0,59 (0,75)	0,97 (0,64)	-0,72 (0,61)	-0,69 (0,55)
R	0,01 (0,93)	-1,83 (0,67)	0,04 (0,61)	0,75 (0,61)	1,00 (0,64)	-0,64 (0,56)	-0,51 (0,61)
I	1,17 (0,58)	-1,38 (0,65)	-0,40 (0,52)	1,09 (0,71)	-0,74 (0,74)	0,29 (0,69)	0,31 (0,64)
E	-0,41 (0,60)	-0,77 (0,57)	-0,34 (0,52)	1,10 (0,87)	-0,94 (0,50)	0,84 (0,61)	1,06 (0,70)
O	{PO}>{NO}	{NO}>{PO}	{PO}≈{NO}	{PO}≈{NO}	{PO}>{NO}	{NO}>{PO}	{NO}>{PO}
MS	{I}>{R}>{E}	{E}>{I}>{R}	{R}>{E, I}	{R}≈{I}≈{E}	{R}>{I, E}	{E}>{I}>{R}	{E}>{I}>{R}

Megjegyzés: NO = negatív orientáció, PO = pozitív orientáció, R = racionalitás, I = impulzivitás, E = elkerülés, O = orientáció, MS = megoldói stílus; > az egyfaktoros ismétléses varianciaanalízis utóelemzések kapott szignifikáns különbség ($p < 0,05$) irányát jelöli; \approx a nem szignifikáns eltérést mutatja.

2. táblázat. A tanulói profilok átlagai közötti különbségek faktorok szerint

Faktorok	Szignifikánsan elkülönülő profilok
Negatív orientáció	{LT, OM} < {OK, BM, LR} < {BK, LH}
Pozitív orientáció	{LT} < {LR, LH} < {BM} < {BK, OK} < {OM}
Racionalitás	{LT} < {LR, LH} < {OK, BM} < {BK, OM}
Impulzivitás	{LT} < {OM} < {BM} < {LR, LH} < {BK, OK}
Elkerülés	{OM, LT} < {OK, BM} < {LR, LH, BK}

Megjegyzés: OK = optimista, kapkodó; LT = lemondó, távolító; BM = bizonytalan, megfontolt; BK = bizonytalan, kapkodó; OM = optimista, megfontolt; LR = lemondó, rágódó; LH = lemondó, halogató; < az ANOVA utóelemzések (Dunnett-T3-próba) kapott szignifikáns különbség ($p < 0,05$) irányát jelöli.

A 2. táblázat alapján a negatív orientáció leginkább a *bizonytalan, kapkodó* és a *lemondó, halogató* profilokba tartozókra jellemző, amelyekről e faktor átlaga szignifikánsan alacsonyabb ($p < 0,001$) az *optimista, kapkodó* és az *bizonytalan, megfontolt*, illetve a *lemondó, rágódó* profilt alkotó tanulók körében. E csoportokhoz képest a legalacsonyabb a *lemondó, távolító* és az *optimista, megfon-*

tolt csoportba sorolt tanulók negatív orientációja, és a pozitív orientáció az utóbbi csoport tagjaira jellemző leginkább. Ettől szignifikánsan ($p < 0,05$) alacsonyabb a *bizonytalan, kapkodó* és az *optimista, kapkodó* profilokba sorolt diákok pozitív orientációja. E két csoporthoz képest az *bizonytalan, megfontolt* klaszterben a pozitív orientáció átlaga szignifikánsan alacsonyabb ($p < 0,001$), de

a *lemondó, rágódó* és a *lemondó, halogató* csoportokhoz képest magasabb ($p < 0,001$), míg a legalacsonyabb a *lemondó, távolító* profilba tartozóknál.

A problémamegoldó stílusok mentén a profilok három fő hasonlóságot mutatnak. A *lemondó, távolító* profilnál a legalacsonyabbak a faktorok átlagai, illetve az impulzivitás és az elkerülés átlagai ebben a profilban és az *optimista, megfontolt* csoportban a legalacsonyabbak ($p < 0,001$). Mindhárom megoldói stílus átlaga hasonló a *lemondó, rágódó* és a *lemondó, halogató* profilokban, azaz nem térnek el szignifikánsan. Az *optimista, kapkodó* és az *bizonytalan, megfontolt* csoportokban a racionalitás és elkerülés átlagai sem térnek el jelentősen. A racionalitás átlaga a *bizonytalan, kapkodó* és az *opti-*

mista, megfontolt profilokban a legmagasabb és nem különbözik jelentősen, míg ugyanez az impulzivitás esetében az *optimista, kapkodó* és a *bizonytalan, kapkodó* profilra jellemző.

A klaszteranalízis során sikerült eltérő, viszonylag homogén, illetve a főbb jellemzők alapján jól értelmezhető, többféle hasonlóságot és különbséget mutató tanulói csoportokat kialakítani. Ezért megvizsgáltuk három háttérváltozó (évfolyam, nem, szülők iskolai végzettsége) mentén a szociális-probléma-megoldás faktorai szerinti létrehozott hét klaszterbe tartozó tanulók eloszlását. A 3. táblázat a homogenitásvizsgálatok eredményeit tartalmazza, amelyben a három vizsgált változón belüli értékek relatív gyakoriságát adtuk meg klaszterek szerint.

3. táblázat. A tanulói profilok jellemzői háttérváltozók szerint

Változó		n (%)	Klaszterek (%)							Pearson- χ^2	
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	χ^2	p
Évfolyam	9.	40	11,1	8,3	22,7	7,9	21,8	18,5	9,7	9,4	0,2
	10.	60	11,1	5,5	23,4	11,4	21,2	12,3	15,1		
A tanuló neme	fiú	41	9,0	9,0	19,8	9,4	21,2	19,8	11,8	13,6	0,03
	lány	59	12,9	5,1	25,4	10,3	21,2	10,9	14,1		
Apa iskolai végzettsége	Legfeljebb szakiskola	40	15,8	6,0	20,1	9,8	21,2	12,5	14,7	14,6	0,3
	Érettségi	36	8,5	8,5	26,1	7,3	21,8	12,7	15,2		
	Diploma	25	9,6	5,2	23,5	9,6	20,9	21,7	9,6		
Anyá iskolai végzettsége	Legfeljebb szakiskola	31	15,1	5,9	18,4	11,2	23,7	13,2	12,5	11,5	0,5
	Érettségi	40	10,5	8,0	24,5	9,0	15,5	17,0	15,5		
	Diploma	29	10,6	5,6	23,2	7,7	25,4	14,8	12,7		

Megjegyzés: 1. optimista, kapkodó; 2. lemondó, távolító; 3. bizonytalan, megfontolt; 4. bizonytalan, kapkodó; 5. optimista, megfontolt; 6. lemondó, rágódó; 7. lemondó, halogató.

A 3. táblázat adatai alapján évfolyamok szerint nincsenek szignifikáns különbségek, csak a 7. klaszter (*lemondó, halogató*) esetén tér el az összetétel: a 10. évfolyamosok némiképp nagyobb arányban vannak jelen ebben a csoportban. Ugyanakkor az, hogy nem találtunk szignifikáns eltérést, megerősíti, hogy évfolyamok szerint a minták homogének, ami a létrehozott profilok stabilitására utal. A tanulók neme szerint a profilok összetétele heterogén, jelentős eltérések azonosíthatók. Míg a fiúk többsége a 3., 5., 6. és 7. klaszterbe tartozik, addig a lányok főként az 1., 3., 5. és 6. klaszterbe. Az 5. klaszter esetén azonos a tanulók aránya, az 1., 2., 4. és 7. profil esetén hasonló. A 3. klaszterben a lányok aránya magasabb, míg a 6. klasztert inkább a fiúk alkotják. A szülők iskolai végzettsége alapján nincs szignifikáns különbség a klaszterek között. A teljes minta eloszlásának megfelelően, mindhárom kategóriában a tanulók nagyobb aránya találha-

tó a 3., 5., 6. és 7. klaszterben a többihez képest. Az adatok alapján a klaszterek összetétele független a szülők iskolai végzettségétől.

A tanulói profilok és az énhatékonyság közötti eltérések, kapcsolatok

A második kutatási célunk annak feltárása volt, hogy a szociálisprobléma-megoldás faktorai alapján képzett profilok között van-e eltérés az énhatékonyság mentén. Feltételeztük, hogy e változó szerint különbséget azonosíthatunk a profilok között, amit az eredmények ($F = 27,86; p < 0,001$) igazoltak (4. táblázat). Összességében a varianciák között is jelentősek az eltérések (*Levene-statisztika* = 3,44, $p = 0,003$). A 2. klaszter összetétele a leginkább heterogén, ugyanakkor a többi esetén homogénebb összetételűek a csoportok ($0,37 \leq SD \leq 0,51$). Mindezek alapján a Dunett-T3 próbával hasonlítottuk össze a klaszterek átlagai közötti eltéréseket.

4. táblázat. Az énhatékonyság átlaga, szórása a tanulói profilok szerint

Klaszterek	n (%)	Énhatékonyság		Átlagok közötti különbségek
		M	SD	
1. Optimista, kapkodó	14	3,27	0,38	{1, 4, 5} > {3, 6} > {2, 7}
2. Lemondó, távolító	7	2,48	0,83	
3. Bizonytalan, megfontolt	3	2,95	0,37	
4. Bizonytalan, kapkodó	13	3,24	0,51	
5. Optimista, megfontolt	28	3,37	0,41	
6. Lemondó, rágódó	17	2,86	0,46	
7. Lemondó, halogató	18	2,54	0,43	

Megjegyzés: A csoportok közötti különbségeket összehasonlító oszlopban a klaszterek sorszámai találhatóak; > a szignifikáns különbség ($p < 0,05$) iránya.

A szociálisprobléma-megoldás orientációs folyamatai (pozitív, negatív) alapján (4. táblázat) azokban a tanulói profilokban (1., 4. és 5.),

ahol a pozitív orientáció átlaga szignifikánsan magasabb a negatív orientációnál, magasabb az énhatékonyság is, mint a többi klaszterben,

ahol vagy nincs jelentős eltérés (3. klaszter), vagy a negatív orientáció átlaga szignifikánsan magasabb. Azokban a klaszterekben (1., 4., 5.), ahol a racionalitás és az impulzivitás átlaga is magas, az énhatékonyság átlaga is szignifikánsan magasabb a többi csoporthoz képest. Ezzel ellentétesen: azokban a csoportokban (2., 6., 7.), ahol a többi stílushoz viszonyítva az elkerülés átlaga szignifikánsan magasabb, az énhatékonyság szintje jelentősen alacsonyabb.

Az énhatékonyság és a szociális probléma-megoldás összefüggéséről árnyaltabb képet kapunk, ha a tanulói profilok mentén vizsgáljuk a korrelációs mintázatot. Az eredmények értelmezését először a teljes mintán, majd tanulói profilok szerint vizsgáltuk. A teljes mintán minden skála esetében szignifikáns a kapcsolat. A pozitív orientáció ($r = 0,59$; $p < 0,001$) és a negatív orientáció esetén is ($r = -0,32$; $p < 0,001$) szignifikáns a korreláció, ugyanakkor az együtthatók iránya – az ellentétes orientációból fakadóan – eltér. A megoldói stílusok közül a racionalitás kapcsolata a legszorosabb az énhatékonysággal ($r = 0,46$; $p < 0,001$), az impulzivitás esetén gyenge az összefüggés ($r = 0,12$; $p = 0,01$), az elkerülés pedig negatív szignifikáns kapcsolatot mutat az énhatékonysággal ($r = -0,22$; $p < 0,001$). A tanulói profilok szerint hasonló tendenciát figyelünk meg az orientációs részfolyamatokat tekintve, mint a teljes minta esetében, ám – vélhetően az alacsonyabb mintaelemszám miatt – a korrelációs együttható többször nem szignifikáns. Azonban a megoldói stílusok közül – a teljes mintától eltérően – csak az impulzivitás áll szignifikáns kapcsolatban az énhatékonysággal a *lemondó, távolító* ($r = 0,49$; $p = 0,03$) és a *lemondó, rágódó* ($r = 0,39$; $p < 0,01$) klaszterekbe sorolt tanulóknál.

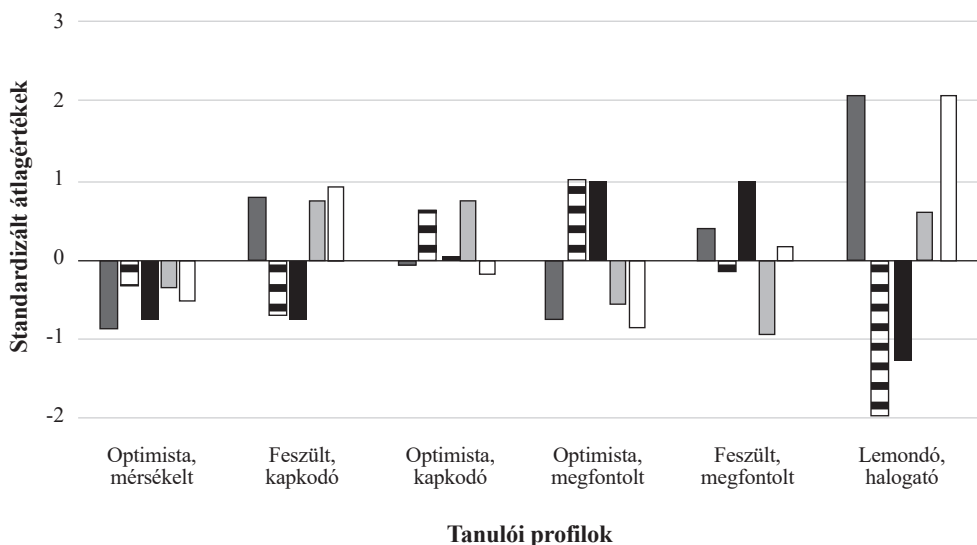
Egyetemisták körében végzett vizsgálat

Profiljellemzők

Az elemzés első fázisában végzett hierarchikus klaszteranalízis eredményeként létrejött dendrogram és az agglomerációs együtthatók alapján a vizsgált személyeket többféle elrendezés alapján 4–6 klaszterbe csoportosíthatjuk. A MANOVA eredményei alapján a hat csoportra bontás esetén jelentős eltérések azonosíthatók a klaszterek között ($F = 1,87$; $p < 0,001$; Wilks-féle $\lambda = 0,05$; $p < 0,001$; parciális $\eta^2 = 0,46$), így e csoportosítás mellett döntöttünk.

A 2. ábra szemlélteti a második lépésben végzett K-közép klaszteranalízis eredményeit, illetve az 5. táblázat számszerűsítve tartalmazza a Z-értékek átlagait és a szóráserkéket a hallgatói profilok szerint, valamint az egyes klasztereken belüli szignifikáns különbségeket az orientációs részfolyamatok és megoldói stílusok faktorai között.

Az egyszempontos és az egyfaktoros ismétléses varianciaanalízis eredményei alapján a problémamegoldás skálái mentén szignifikáns a különbség a hat klaszter átlagai között és azokon belül ($p < 0,001$). A klaszterek kialakításában mindegyik faktornak jelentős szerepe van, az F -értékek ($48,86 \leq F \leq 89,80$, $p < 0,001$) és a parciális éta-négyzet ($0,47 \leq \eta^2 \leq 0,62$) alapján. A legalacsonyabb, impulzivitás esetén is kellően magasak ezek az értékek, és a Racionalitás Faktornak van a legnagyobb súlya a profilok létrejöttében. Az egyes csoportokon belül a változók átlagai között minden esetben szignifikáns különbségeket azonosítottunk ($6,66 \leq F \leq 139,17$; $p < 0,001$). A klaszteranalízis alapján hat hallgatói profil rajzolódott ki: (1) optimista, mérsékelt; (2) feszült, kapkodó; (3) optimista, kapkodó; (4) optimista, megfontolt; (5) feszült, megfontolt; (6) lemondó, halogató.



2. ábra. A hallgatói profilok közti különbségek

(1) *Optimista, mérsékelt*: e klaszterbe sorolható a minta 19%-a, amelyben minden faktor átlaga a standardizált átlag alatt van. A pozitív orientáció szignifikánsan magasabb a negatív orientáció átlagánál ($p < 0,001$), ezért optimistának tekintettük. A problémamegoldó stílusok átlagai között nincs szignifikáns eltérés, ezért a megoldói stílusok alapján neveztük el mérsékeltnek. Jellemzőjük, hogy szembenéznek a problémákkal, kitartóak, nem adják fel a megoldási folyamatot, és végig gondolják az egyes megoldási lehetőségek pozitív és negatív következményeit, érzelmeikkel tudnak bánni a megoldási folyamat során.

(2) *Feszült, kapkodó*: a minta 19%-a tartozik ebbe a klaszterbe, amit magas negatív orientáció, impulzivitás és elkerülés jellemz (e faktorok átlagai között nincs jelentős eltérés). E változóktól minden esetben szignifikánsan alacsonyabb ($p < 0,001$) a pozitív orientáció és a racionalitás átlaga, amelyek között nincs jelentős különbség. Nagymérték-

ben hasonlít a 6. profilhoz, de itt inkább az impulzivitás dominál, nem a negatív viszonyulás.

(3) *Optimista, kapkodó*: ebbe a klaszterbe az elemzésbe bevontak 21%-a sorolható, akiknél a pozitív orientáció és az impulzivitás átlaga magas (köztük nincs jelentős eltérés). E változókhöz képest szignifikánsan alacsonyabb ($p < 0,001$) a negatív orientáció, a racionalitás és az elkerülés átlaga, amelyek nem különböznek szignifikánsan. Ez a csoport a középiskolások *optimista, kapkodó* klaszteréhez hasonló.

(4) *Optimista, megfontolt*: e klaszterbe sorolható a hallgatók 18%-a, amelynek esetében – szemben a (2) profillal (feszült, kapkodó) tartozókkal – a pozitív orientáció és a racionalitás jellemző leginkább. E faktorok átlaga között nincs jelentős eltérés, és ezek szignifikánsan magasabbak ($p < 0,001$) a Negatív Orientáció, az Impulzivitás és az Elkerülés Skálákhoz képest, amelyek átlagai nem térnek el jelentősen.

Jellemzőik megegyeznek a középiskolások *optimista, megfontolt* csoportjának jellemzőivel.

(5) *Feszült, megfontolt*: az ebbe a klaszterbe tartozó hallgatókat (18%) negatív orientáció és racionalitás jellemez, amelyek közül a racionalitás átlaga szignifikánsan magasabb ($p = 0,01$). A racionalitás átlagánál szignifikánsan alacsonyabb ($p < 0,001$) és a standardizált átlag ($Z = 0$) feletti az elkerülés átlaga, melynél szignifikánsan alacsonyabb ($p < 0,001$) az impulzivitásé. Jellemző rájuk, hogy társas problémák esetén végig gondolják hipotetikus döntésük lehetséges pozitív és negatív következményeit, érzelmeik kevésbé befolyásolják döntéseiket.

(6) *Lemondó, halogató*: az ebbe a klaszterbe sorolt hallgatókra (5%) jellemző leginkább a negatív orientáció és az elkerülés, ezek átlaga a legmagasabb (melyek között

nincs jelentős eltérés), illetve ezektől szignifikánsan alacsonyabb az impulzivitásé ($p < 0,001$). E csoportra a többi klaszterbe tartozó hallgatókhoz képest a legkevésbé jellemző a pozitív orientáció és a racionalitás. A középiskolai *lemondó, halogató* tanuló profillal egyező ez a profil.

A klaszterek közötti hasonlóságok és különbségek vizsgálata érdekében az ANOVA utóelemzése közül a varianciák közötti szignifikáns különbség ($3,23 \leq \text{Levene-statszika} \leq 4,92; p < 0,01$) miatt a Dunnette-T3-próbát használtuk a negatív orientáció és az elkerülés esetén, míg a többi faktor esetén a Tukey-B-próba volt alkalmazható, mivel a csoportok homogénnek tekinthetők, a varianciák között nem volt szignifikáns különbség. A 6. táblázat tartalmazza ezen utóelemzések alapján a hallgatói profilok átlagai (lásd 5. táblázat) közötti eltéréseket az egyes faktorok mentén.

5. táblázat. A hallgatói profilok jellemzői (a Z-értékek átlaga és zárójelben szórása, illetve az átlagok közötti különbségek)

Faktork	Optimista, mérsékelt (n = 19%)	Feszült, kapkodó (n = 19%)	Optimista, kapkodó (n = 21%)	Optimista, megfontolt (n = 18%)	Feszült, megfontolt (n = 18%)	Lemondó, halogató (n = 5%)
NO	-0,87 (0,54)	0,78 (0,59)	-0,03 (0,66)	-0,75 (0,58)	0,36 (0,90)	2,07 (0,48)
PO	-0,31 (0,80)	-0,70 (0,58)	0,61 (0,66)	1,00 (0,52)	-0,13 (0,80)	-1,97 (0,76)
R	-0,75 (0,69)	-0,75 (0,70)	0,05 (0,56)	0,97 (0,55)	0,97 (0,54)	-1,26 (0,82)
I	-0,34 (0,71)	0,75 (0,73)	0,73 (0,61)	-0,56 (0,83)	-0,94 (0,68)	0,58 (1,12)
E	-0,53 (0,63)	0,91 (0,68)	-0,17 (0,61)	-0,85 (0,46)	0,16 (0,97)	2,07 (0,67)
O	{PO}>{NO}	{NO}>{PO}	{PO}>{NO}	{PO}>{NO}	{NO}>{PO}	{NO}>{PO}
MS	{I}~{E}~{R}	{E, I}>{R}	{I}>{R, E}	{R}>{I, E}	{R}>{E}>{I}	{E}>{I}>{R}

Megjegyzés: NO = negatív orientáció, PO = pozitív orientáció, R = racionalitás, I = impulzivitás, E = elkerülés, O = orientáció, MS = megoldói stílus; > az egyfaktoros ismétléses varianciaanalízis utóelemzésekor kapott szignifikáns különbség ($p < 0,05$) irányát jelöli; ~ nem szignifikáns eltérés.

6. táblázat. A hallgatói profilok átlagai közötti különbségek faktorok szerint

Faktorok	Szignifikánsan elkülönülő profilok
Negatív orientáció	{OMÉ, OM} < {OK, FM} < {FK} < {LH}
Pozitív orientáció	{LH} < {FK, OMÉ} < {FM} < {OK, OM}
Racionalitás	{LH} < {OMÉ, FK} < {OK} < {OM, FM}
Impulzivitás	{FM, OM} < {OMÉ} < {LH, OK, FK}
Elkerülés	{OM, OMÉ} < {OK, FM} < {FK} < {LH}

Megjegyzés: OMÉ = optimista, mérsékelt; FK = feszült, kapkodó; OK = optimista, kapkodó; OM = optimista, megfontolt; FM = feszült, megfontolt; LH = lemondó, halogató; < az ANOVA utóelemzéseik kapott szignifikáns különbség ($p < 0,05$) irányát jelöli.

A szociálisprobléma-megoldás orientációs részfolyamatai alapján a negatív orientáció leginkább a *lemondó, halogató* csoportban jellemző, amelytől szignifikánsan alacsonyabb ($p < 0,001$) a *feszült, kapkodó* profilba tartozók átlaga. E csoporthoz képest a negatív orientáció átlaga az *optimista, kapkodó* és a *feszült, megfontolt* hallgatói profil esetén alacsonyabb ($p < 0,01$), ugyanakkor e csoportokban magasabb az átlag ($p < 0,001$) az *optimista, mérsékelt* és az *optimista, megfontolt* csoportokhoz képest. Értelemszerűen a pozitív orientáció átlagai e sorrenddel ellentétesen alakulnak, kivéve az *optimista, mérsékelt* profilt, ahol a pozitív orientáció a negatív orientációval együtt a standardizált Z -érték ($Z = 0$) alatt helyezkedik el.

A megoldói stílusok mentén többféle hasonlóságot azonosíthatunk a létrehozott profilok között. A racionalitás átlagai az *optimista* és *megfontolt* jellemzőkkel bíró hallgatói profilokban rendre magasabbak ($p < 0,001$) a *feszült* és *lemondó* tulajdonságokkal is rendelkező profilokhoz képest. Az impulzivitás átlagai az *optimista, kapkodó* és a *feszült, kapkodó*, illetve a *lemondó, halogató* csoportokban magasabbak ($p < 0,05$) a többi profilhoz képest. Az elkerülés a *lemondó, halogató* profilba tartozók körében a legjellemzőbb,

amelytől alacsonyabb az átlaga ($p < 0,001$) a *feszült, kapkodó* és a *feszült, megfontolt*, valamint az *optimista, kapkodó* csoportoknak. Ez a megoldói stílus az *optimista, megfontolt* és az *optimista, mérsékelt* hallgatói profilokba tartozók körében a legkevésbé meghatározó.

Az egyetemi részmintában három olyan profilt azonosítottunk, amelyek a serdülők körében is hasonlóan alakultak (lásd 1. táblázat). Ezt a varianciaanalízis utóelemzéseinek a többi profillal való összevetése alapján (2. és 6. táblázat) támaszthatjuk alá. Mindkét részmintában az *optimista, megfontolt* profilba tartozóknál rendre a pozitív orientáció és a racionalitás átlaga a legmagasabb a többi profilhoz képest, míg a negatív orientáció, az impulzivitás és elkerülés a legalacsonyabb. E profilhoz hasonló megállapítás tehető az *optimista, kapkodó* klaszter esetén is, melyben azonban a racionalitás helyett az impulzivitás átlagai magasabbak. A *lemondó, halogató* profil is megegyezik a két vizsgált részmintában: esetükben a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés átlagai magasak. A *feszült, kapkodó* profil esetén a negatív orientáció, az impulzivitás és elkerülés átlagai magasabbak a többi profilhoz képest mindkét mintában, bár a pozitív

orientáció és a racionalitás átlagai az egyetemi mintában a többi faktorhoz képest alacsonyabbak, mint a serdülők körében. Így ez a profil a két részmintában ebben a tekintetben némiképp eltér egymástól.

Az egyetemi részmintán végzett klaszteranalízis során is sikerült viszonylag homogén, jól elkülöníthető, valamint a középiskolai mintával több profil esetén hasonló csoportokat kialakítanunk. Ezért homogenitásvizsgálatokkal ezen a mintán is megvizsgáltuk a három háttérváltozó (évfolyamok, nem, szülők iskolai végzettsége) mentén a hallgatók relatív gyakorisági eloszlása közötti különbségeket. Az eredmények szerint a minta összetétele az évfolyam ($\chi^2 = 10,60$; $p = 0,06$), a nem ($\chi^2 = 3,30$; $p = 0,66$) és az apa iskolai végzettsége ($\chi^2 = 9,75$; $p = 0,40$) szerint is homogén, csak az anya iskolai végzettsége esetén van szignifikáns eltérés ($\chi^2 = 17,84$; $p = 0,04$), ám ez

az alacsony elemszámból is adódhat, hiszen a diplomával rendelkezők aránya (15%) alacsony. Mindezek a létrehozott profilok stabilitására utalnak, a profilok összetétele a bevont háttérváltozóktól független.

*A létrehozott hallgatói profilok
és az énhatékonyság közötti eltérések,
kapcsolatok*

A második kutatási célhoz kapcsolódóan az egyetemi részmintán is megvizsgáltuk az énhatékonyság átlagait és a köztük lévő eltéréseket a létrehozott profilok mentén. A serdülők körében végzett vizsgálat eredményeivel összhangban ebben a részmintában (7. táblázat) is szignifikáns a különbség az átlagok között ($F = 10,10$; $p < 0,001$). Mivel a varianciák között nem volt jelentős eltérés (*Levene-statisztika* = 1,33; $p = 0,26$), a Tukey-B-próba alapján hasonlítottuk össze a klaszterek közötti eltéréseket.

7. táblázat. Az énhatékonyság átlaga, szórása tanulói profilok szerint

Klaszterek	<i>n</i> (%)	<i>M</i>	<i>SD</i>	Átlagok közötti különbségek
1. Optimista, mérsékelt	10	3,06	0,55	{4} > {5, 2} > {6}, {1, 3} > {6}
2. Feszült, kapkodó	25	2,75	0,48	
3. Optimista, kapkodó	22	3,08	0,37	
4. Optimista, megfontolt	19	3,43	0,41	
5. Feszült, megfontolt	20	2,89	0,41	
6. Lemondó, halogató	5	2,12	0,22	

Megjegyzés: A csoportok közötti különbségeket összehasonlító oszlopban a klaszterek sorszámai találhatóak; > a szignifikáns különbség ($p < 0,05$) iránya.

Az énhatékonyság szintje azokban a profilokban volt szignifikánsan magasabb, ahol a pozitív orientáció átlaga is rendre magasabb a negatív orientációnál, illetve a racionalitás is jellemzőbb (1., 3. és 4. profil). Azok-

ban a profilokban (2. és 6.), amelyekben a negatív orientáció, az elkerülés és impulzivitás átlagai magasabbak, az énhatékonyság is alacsonyabb. A *feszült, kapkodó* és a *feszült, megfontolt* hallgatói profilokban az

énhatékonyság átlagos (l. 7. táblázat). Ezekre a profilokra a negatív orientáció jellemzőbb, a *feszült, kapkodó* profilban az elkerülés és impulzivitás, míg a *feszült, megfontolt* profilban inkább a racionalitás a meghatározó (l. 5. táblázat).

A középiskolai mintához hasonlóan a szociálisprobléma-megoldás skálái mentén az impulzivitás kivételével szignifikáns kapcsolatot találtunk az énhatékonysággal az egyetemistáknál is. A pozitív orientáció ($r = 0,56; p < 0,001$) és a negatív orientáció esetén is ($r = -0,64; p < 0,001$) szignifikánsak a korrelációs együtthatók, melyek iránya eltér. A megoldói stílusok közül a racionalitás kapcsolata szignifikáns az énhatékonysággal ($r = 0,29; p = 0,003$), az elkerülés esetén pedig ebben a részmintában is negatív szignifikáns kapcsolat azonosítható ($r = -0,38; p < 0,001$).

Klaszterenként vizsgálva a korrelációs mintázatot, az *optimista, megfontolt* csoport esetén a pozitív orientációnál ($r = 0,46; p < 0,05$) és az impulzivitásnál ($r = -0,50; p < 0,05$) szignifikánsak a kapcsolatokat, amelyek iránya eltér. A *feszült, megfontolt* klaszternél a negatív orientáció és az énhatékonyság között negatív irányú szignifikáns a kapcsolat ($r = -0,72; p < 0,001$). A többi csoport esetében – vélhetően az alacsonyabb mintaelemszám miatt – nincs szignifikáns korreláció az énhatékonyság és a probléma-megoldás között.

MEGVITATÁS

Középiskolásokkal és egyetemistákkal végzett kutatásunk során egyrészt azt vizsgáltuk, hogy azonosíthatók-e homogén csoportok a szociálisprobléma-megoldás faktorai (pozitív és negatív orientáció, racio-

nalitás, impulzivitás, elkerülés) mentén, másrészt azt, hogy milyen jellemzőkkel bírnak e csoportok az énhatékonyságot mint a problémamegoldás orientációs részfolyamatának egyik kulcselemét tekintve.

A két életkori mintában három, azonos jellemzőkkel leírható homogén csoportot azonosítottunk (optimista, kapkodó; optimista, megfontolt; lemondó, halogató). Emellett a serdülők körében négy további csoport (lemondó, távolító; bizonytalan, megfontolt; bizonytalan, kapkodó; lemondó, rágódó) rajzolódott ki. Mindegyikre jellemző a bizonytalanság, az aggodalmaskodás, a szorongás, ha társas problémákkal szembesülnek. Azonban míg az *bizonytalan, megfontolt* csoportba tartozók alapvetően bíznak döntéseik sikerében, addig a *lemondó, távolító* és a *lemondó, rágódó* csoport tagjai nem akarnak a problémákkal szembesülni, és inkább kerülnek a döntési helyzeteket. A középiskolai mintán azonosított Elkerülés Faktornak van a legnagyobb súlya a tanulói profilok létrejöttében, ami korábbi kutatásaink (Kasik, 2015) eredményeit támasztja alá. 13–15 éves korban jelentősen magasabb a prepubertás évekhez képest az elkerülés mértéke. Nagyon sok serdülő inkább nem oldja meg, halogatja társas problémáinak megoldását, amelynek lehet célja a teljes, hosszú távú negligálás, illetve egy későbbi megoldás érdekében történő, erőgyűjtés miatti halogatás is.

A fiatal felnőttek esetében a középiskolásoknál is azonosított hasonló profilok (optimista, kapkodó; optimista megfontolt; lemondó, halogató) mellett megjelent egy *optimista, mérsékelt* csoport, akik mernek szembenézni a problémákkal, és alaposan, a kitérőtől eltekintve tartva gondolják végig a lehetséges megoldásokat és azok pozitív és negatív következményeit. A *feszült,*

megfontolt csoportba tartozók jól eligazodnak a problémás helyzetekben, végiggondolják az egyes megoldási lehetőségek pozitív és negatív következményeit, érzelmeik kevésbé befolyásolják döntéseiket. Mindkét esetben a parciális éta-négyzet értéke a racionalitás esetén volt magas, így ez a megoldói stílus döntően meghatározta a klaszter létrejöttét. A *feszült, kapkodó* csoportba tartozók jellemzőikben nagyon hasonlítanak a *lemondó, halogató* csoportra, azonban esetükben inkább az impulzivitás dominál a megoldói stílusok közül.

A klaszteranalízis során kialakult homogén csoportokat három háttérváltozó (évfolyam, nem, szülők iskolai végzettsége) mentén vizsgáltuk mindkét mintánál. A középiskolások mintáján az évfolyamok között nincs szignifikáns eltérés, ami megerősíti azt, hogy évfolyamok szerint a minták homogének, és ez a létrehozott profilok stabilitására utal. A tanulók neme szerint a profilok összetétele heterogén, jelentős eltérések azonosíthatók. Míg a fiúk többsége a *bizonytalan, megfontolt*, az *optimista, megfontolt*, a *lemondó, rágódo* és a *lemondó, halogató* klaszterbe tartozik, addig a lányok inkább az *optimista, kapkodó*, a *bizonytalan, megfontolt*, az *optimista, megfontolt* és a *lemondó, rágódo* csoporthoz. A tanulók körében azonosított klaszterek összetétele független a szülők iskolai végzettségétől. Az egyetemista mintán az évfolyam, a nem és az apa iskolai végzettsége szerint nincs jelentős különbség a klaszterekbe tartozó hallgatók között. Egyedül az anya iskolai végzettsége szerint azonosítottunk szignifikáns eltérést, azonban ez az alacsony elemszámból is adódhat.

Megvizsgáltuk azt is, hogy az egyes homogén csoportok milyen különbséget mutatnak az énhatékonyság szubjektív

megítélésében, hiszen a szociálisprobléma-megoldás orientációs részfolyamatának kulcseleme az énhatékonyság, ami alapvetően meghatározza a megoldói stílusokat (D’Zurilla és mtsai, 2002). Az adatok alapján azoknál a tanulói profiloknál, amelyeknél a pozitív orientáció átlaga szignifikánsan magasabb a negatív orientáció átlagánál (*optimista, kapkodó; optimista megfontolt*), ott az énhatékonyság átlaga is szignifikánsan magasabb, emellett a racionalitás és az impulzivitás határozottabb jelenléte szintén növeli az énhatékonyság érzését. Ugyanakkor azokban a tanulói csoportokban, ahol a többi stílushoz viszonyítva az elkerülés átlaga szignifikánsan magasabb (*lemondó, távolító; lemondó, rágódo; lemondó, halogató*), az énhatékonyság szintje alacsonyabb. Hasonló a fiatal felnőttek körében is az énhatékonyság szintje a profilok mentén: az optimista csoportokba (*optimista, megfontolt; optimista, mérsékelt; optimista, kapkodó*) tartozó hallgatók szubjektív énhatékonysága jelentősen magasabb, mint a feszültséget, szorongást megélt hallgatók esetében. Az eredmények szerint a szociálisprobléma-megoldás faktorai alapján képzett csoportok között eltérés mutatható ki az énhatékonyságban, így a jövőben hasznos lehet személyközpontú megközelítéssel megvizsgálni a szociálisprobléma-megoldás és további, e jelenséggel feltehetően összefüggést mutató változók (pl. szorongás, halogatas) kapcsolatát.

KORLÁTOK ÉS JÖVŐBENI KUTATÁSI IRÁNYOK

Annak ellenére, hogy a szociálisprobléma-megoldás összetevői alapján képzett profilokkal munkánk hozzájárul az egyes

összetevők közötti kapcsolatok alaposabb megértéséhez, kutatásunk több korláttal bír. Ezek egyike, hogy kényelmi mintavételt alkalmaztunk, ami különösen a fiatal felnőtt korcsoportban okozhatja a minta torzítását. Egyrészt csak egy felsőoktatási intézmény hallgatói kerültek a mintába. Másrészt az egyetemisták szocioökonómiai státusza jellemzően átlagos vagy annál kedvezőbb (Széll és Nagy, 2016), miközben korábbi kutatásunk szerint a szocioökonómiai háttér fontos szerepet játszik a szociálisprobléma-megoldás fejlettségében (Kasik és mtsai, 2018a). Harmadrészt a hallgatók főként tanárszakosok voltak, és lehetséges, hogy a problémamegoldást vagy az énhatékonyságot befolyásoló bizonyos egyéni jellemzők gyakoribbak körükben. A mintával kapcsolatban további korlát, hogy az egyetemi minta kisebb, mint a középiskolásoké, ami akár a szociálisprobléma-megoldás profiljai közötti eltéréseket is befolyásolhatja. Az említett korlátok miatt szükséges a jövőben az ebben az életkorban létrejött profilok meglétét heterogén mintán, az átlagnál alacsonyabb szocioökonómiai státuszú fiatal felnőttek bevonásával ellenőrizni. A jelen kutatásban magyar serdülők és fiatal felnőttek vettek részt, ami eredményeink általánosíthatóságát ugyancsak befolyásolhatja. A szociálisprobléma-megoldás működése és fejlődése kulturális eltéréseket is mutat (pl. Kuo, 2010; Kwok és Shek, 2010), így a feltárt profilokat és összefüggéseket további összehasonlító vizsgálatokban érdemes ellenőrizni.

A szociálisprobléma-megoldás mérésére alkalmazott SPSI–R által a résztvevőknek kortársakkal kapcsolatos helyzeteket kellett értékelniük. Mivel a problémamegoldó stílus az életkor előrehaladtával egyre inkább helyzet- és személyspecifikus (Frauenknecht és Black, 2010), így lehetséges, hogy amennyi-

ben nem kortársakra vonatkoztak volna az állítások, a problémamegoldás összetevőinek belső összefüggései és a skálák alapján azonosítható profilok is a most feltártaktól kisebb-nagyobb mértékben eltérőek lettek volna. Ez azért igen valószínű, mert korábbi vizsgálataink (Kasik, 2015) szerint a szülővel kapcsolatos (szülő és gyerek között zajló) problémamegoldás esetében jelentősebb az impulzivitás, míg a pedagógusokkal kapcsolatban a serdülők inkább az elkerülést preferálják, amit osztálytermi megfigyelések is megerősítenek (Kasik és Gál, 2017).

Az adatgyűjtés önjellemzés alapján történt, ami felveti a szociális kíváncsiság miatti torzítást. Így további adatforrások alapján is célszerű a létrejött profilokat, valamint a profilok és az énhatékonyság kapcsolatát megvizsgálni. E kapcsolatok részletesebb feltérképezéséhez, az ok-okozati összefüggések megértéséhez a longitudinális kutatási elrendezés alkalmazása ugyancsak jelentősen hozzájárulhat. A korábbi, változóközpontú megközelítéssel végzett vizsgálatok alapján kirajzolódó korrelátumok profilok szerinti eltéréseinek vizsgálata további megerősítéssel szolgálhat a jelen felmérésben azonosított profilok jelentőségét tekintve.

A személyközpontú megközelítés egyik lehetséges gyengése a profilok optimális számával kapcsolatos döntéshozatalhoz kapcsolódik, amelyben a statisztikai eredmények figyelembevétele alapján kutatói megfontolások is szerepet játszanak. A profilok létrehozására számos további módszer rendelkezésre áll (pl. Bergman és mtsai, 2003; Niemivirta, 2001). A jövőben érdemes más módszerekkel is megvizsgálni lehetséges profilokat a szociálisprobléma-megoldás esetében.

SUMMARY

A PERSON-CENTERED EXAMINATION OF SOCIAL PROBLEM SOLVING AMONG ADOLESCENTS
AND YOUNG ADULTS

Background and objectives: Social problem-solving (SPS) is a multi-component construct which allows us to examine the patterns of its components. Taking this person-centered approach may enable us to identify distinct profiles of groups. Earlier, variable-centered research has paid little attention to exploring these patterns. This research aimed to investigate whether it is possible to establish homogeneous profiles of groups based on the factors of SPS (positive and negative orientation, rationality, impulsiveness, and avoidance). Furthermore, it aimed to explore whether there is any difference between these groups with regard to self-efficacy, which is one of the fundamental components of SPS.

Method: We used cluster analysis to examine SPS (Social Problem-Solving Inventory–Revised, SPSP–R; D’Zurilla et al., 2002; Hungarian version: Kasik et al., 2009) and self-efficacy (Self-efficacy Questionnaire, SQ; Kopp et al., 1993) among 543 secondary school and 277 university students. Both instruments demonstrated adequate reliability (SPSP–R: Cronbach’s $\alpha = 0.71$ – 0.87 ; SQ: Cronbach’s $\alpha = 0.86$ – 0.87).

Results: We identified three homogeneous groups that had shared characteristics in the two age samples (optimistic – hasty; optimistic – deliberate; resigned – procrastinator). Four further groups were identified among adolescents (resigned – distancer; insecure – deliberate; insecure – hasty; resigned – brooder); and an additional three among young adults (optimistic – modest; tense – hasty; tense – deliberate). Members of these groups exhibited differing self-efficacy profiles.

Discussion: Well-defined profiles can be identified based on the factors of SPS. Taking notice of these profiles may not only help to identify those who need to be supported, but also contribute to tailoring interventions to the groups with specific profiles.

Keywords: social problem solving, self-efficacy, person-centered approach

IRODALOM

- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2). 191–215.
- BANDURA, A. (1992): *Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism*. In Schwarzer, R. (ed.): *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington DC., Hemisphere Publishing Corp. 3–38.
- BANDURA, A. (1994): Self-efficacy. In Ramachandran, V. S. (ed.): *Encyclopedia of human behavior*. 4. New York, Academic Press. 71–81.
- BANDURA, A., BARBARANELLI, C., CAPRARA, G. V., PASTORELLI, C. (2001): Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children’s Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1). 187–206.

- BERGMAN, L. R., TROST, K. (2006): The person-oriented versus the variable oriented approach: are they complementary, opposites, or exploring different worlds? *Merrill Palmer Q*, 52(3). 601–632.
- BERGMAN, L. R., MAGNUSSON, D., EL-KHOURI, B. M. (2003): *Studying Individual Development in an Interindividual Context: A Person-Oriented Approach*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- CHANG, E. C., D'ZURILLA, T. J., SANNA, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- CRICK, N. R., DODGE, K. A. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1). 74–101.
- D'ZURILLA, T. J., NEZU, A. M. (1982): Social problem-solving in adults. In Kendall, P. C. (ed.): *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*. Academic Press, New York, NY. 201–274.
- D'ZURILLA, T. J., NEZU, A., MAYDEU-OLIVARES, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical Manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, NY.
- D'ZURILLA, T. J., 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, Washington, DC. 5–28.
- ELLIOTT, T. R., HURST, M. (2008): Social Problem Solving and Health. *Biennial Review of Counseling Psychology*, 1(Jul). 295–309.
- ELLIOTT, T., SHEWCHUK, R. M., MILLER, D. M., RICHARDS, J. S. (2001): Profiles in problem solving: Psychological well-being and distress among persons with diabetes mellitus. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 8. 283–291.
- ERÖZKAN, A. (2014): Analysis of social problem solving and social self-efficacy in prospective teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2). 447–455.
- ESKIN, M. (2012): *Social Problem Solving Therapy in the Clinical Practice*. Elsevier.
- FRASER, M. W., THOMPSON, A. M., DAY, S. H., MACY, J. R. (2014): The Making Choices Program: Impact of Socio-Emotional Skills Training on the Risk Status of Third Graders. *The Elementary School Journal*, 114(3). 354–379.
- FRAUENKNECHT, M., BLACK, D. R. (2010): Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, 41(2). 112–123.
- GÁL, Z., KASIK, L., JÁMBORI, SZ., FEJES, J. B. (2021): Social problem-solving, life satisfaction and school well-being among high school and university students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1). 1–11.
- HERMANN, K. S., BETZ, N. E. (2004): Path Models of the Relationships of Instrumentality and Expressiveness to Social Self-Efficacy, Shyness, and Depressive Symptoms. *Sex Roles*, 51(1). 55–66.
- JACOBSON, N. S., MARGOLIN, G. (1979): *Marital Therapy: Strategies Based on Social Learning and Behavior Exchange Principles*. Brunner/Mazer Publishers, New York, NY.
- KASIK L. (2015): *Társas problémák és megoldásaik*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- KASIK L., GÁL Z. (2017): Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3). 484–496

- KASIK L., NAGY Á., FÜZY A. (2009): *Szociálisprobléma-megoldó kérdőív*. Kézirat. SZTE Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- KASIK, L., GÁSPÁR, Cs., GUTI, K., ZSOLNAI, A. (2016): Relationship between Social Problem Solving, Anxiety and Empathy among Adolescents in Hungarian Context. In Newton, K. (ed.): *Problem-Solving: Strategies, Challenges and Outcomes*. NOVA Science Publishers Inc., New York, NY. 177–196.
- KASIK, L., FEJES, J. B., GUTI, K., GÁSPÁR, Cs., ZSOLNAI, A. (2018a): Social problem solving among disadvantaged and non-disadvantaged adolescents. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1). 86–101.
- KASIK, L., GUTI, K., GÁL, Z., GÁSPÁR, Cs., TÓTH, E., FEJES, J. B. (2018b): Development and psychometric properties of the Avoidance Questionnaire for Adolescents. *International Journal of Emotional Education*, 10(2). 59–76.
- KAVANAGH, D. J., WILSON, P.H. (1989): Prediction of outcome with group cognitive therapy for depression. *Behaviour Research and Therapy*, 27(4). 333–343.
- KOPP, M. S., SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. (1993): *Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin, Berlin.
- KUO, B. C. H. (2010): Culture's consequences on coping. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(6). 1084–1100.
- KWOK, S. Y. C. L., SHEK, D. T. L. (2010): Cognitive, emotive, and cognitive-behavioral correlates of suicidal ideation among Chinese adolescents in Hong Kong. *The Scientific World Journal*, 10. 366–379.
- LAU, Y., FANG, L., CHENG, L. J., KWONG, H. K. (2019): Volunteer motivation, social problem solving, self-efficacy, and mental health: a structural equation model approach. *Educational Psychology*, 39(1). 112–132.
- LUSZCZYNSKA, A., CAO, D. S., MALLACH, N., PIETRON, K., MAZURKIEWICZ, M., SCHWARZER, R. (2010): Intentions, planning, and self-efficacy predict physical activity in Chinese and Polish adolescents: Two moderated mediation analyses. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(2). 265–278.
- MAYDEU-OLIVARES, A., D'ZURILLA, T. J. (1996): A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of the theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20(2). 115–133.
- MCMURRAN, M., MCGUIRE, J. (2005): *Social Problem Solving and Offending: Evidence, Evaluation and Evolution*. John Wiley & Sons Ltd., Chichester.
- NEELY-BARNES, S. (2010): Latent class models in social work. *Social Work Research*, 34(2). 114–121.
- NIEMIVIRTA, M. (2001): Individual differences and developmental trends in motivation: Integrating person-centered and variable-centered methods. In Pintrich, P. R., Maehr, M. L. (eds.): *Advances in Motivations and Achievement*. Vol. 12. JAI Press, Amsterdam. 241–275.
- OLIVIER, E., ARCHAMBAULT, I., DUPÉRÉ, V. (2020): Do needs for competence and relatedness mediate the risk of low engagement of students with behavior and social problem profiles? *Learning and Individual Differences*, 78(Feb). 101842.

- ÖZER, E. M., BANDURA, A. (1990): Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3). 472–486.
- SPIVACK, G., SHURE, M. B. (1976): *Social Adjustment of Young Children*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- SUMI, K. (2012): Relationship of social problem-solving ability with interpersonal relationships: A prospective study among Japanese women and men. *Psychological Reports: Relationships & Communications*, 111(3). 929-937.
- SZÉLL K., NAGY Á. (2016): Oktatási helyzetkép: iskolai életutak, tervek és lehetőségek. In Nagy, Á. (ed.): *Margón kívül: magyar ifjúsággutató 2016*. Excenter Kutatóközpont, Budapest. 54–97.
- TUOMINEN-SOINI, H., SALMELA-ARO, K., NIEMIVIRTA, M. (2011): Stability and change in achievement goal orientations: a person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2). 82–100.
- TUOMINEN, H., JUNTUNEN, H., NIEMIVIRTA, M. (2020): Striving for success but at what cost? Subject-specific achievement goal orientation profiles, perceived cost, and academic well-being. *Frontiers in Psychology*, 11(Sep). 557445.
- YE, B., MA, T., CHEN, C., LIU, M., WANG, X., YAN, Q. (2021): Exploring the profiles of aggressive behavior among college students: A person-centered approach. *Current Psychology*. (published online: 07 January 2021) DOI: 10.1007/s12144-020-01267-1
- ZUMBERG, K. M., CHANG, E. C., SANNA, L. J. (2008): Does problem orientation involve more than generalized self-efficacy? Predicting psychological and physical functioning in college students. *Personality and Individual Differences*, 45(4). 328–332.