

HÁTRÁNYOS ÉS NEM HÁTRÁNYOS HELYZETŰ DIÁKOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÓ GONDOLKODÁSA

Kasik László*, Gutti Kornél és Gáspár Csaba*****

*SZTE Neveléstudományi Intézet; SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

** SZTE BTK Pszichológia szak

*** SZTE TTIK Matematika szak

A hátrányos és a nem hátrányos helyzetű (12, 14 és 16 éves) diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodása közötti különbségek feltárására 2011 ősze és 2013 tavasza között végeztünk vizsgálatokat. A diákok önjellemzése mellett a pedagógusok is értékelték tanulóik gondolkodását. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás modelljeit, általános jellemzőit, vizsgálatának elméleti hátterét, valamint a mérésére leggyakrabban használt eszközöket korábbi tanulmányokban (Kasik, 2010, 2012) részletesen bemutattuk. E tanulmányban röviden összefoglaljuk a hátrányos helyzet fogalmát, a családi háttér és a problémamegoldás közötti kapcsolatok néhány sajátosságait, majd ismertetjük az összehasonlító vizsgálat céljait, hipotéziseit, a minta jellemzőit, az alkalmazott kérdőívet és az elemzés eredményeit.

A hátrányos helyzet fogalma

A nevelés-oktatás területén a hátrányos helyzet fogalmát a kedvezőtlen családi háttér iskolai sikerességet negatívan befolyásoló mechanizmusaival összefüggésben használják (pl. Liskó, 1997). Bár a hátrányos helyzetű *tanulók* fogalma mind a neveléstudományi szakirodalomban, mind a hazai jogszabályokban megtalálható, a kifejezés használatának célja, értelmezése eltérő. Pedagógiai szempontból a hátrányos helyzet gazdasági, társadalmi és kulturális sajátosságokat jelöl, melyek a diákok egy részénél kedvezőtlenül, olykor igen hátráltatóan hatnak az iskolai előmenetelre, tanulmányi és magánéleti sikerességre egyaránt (pl. Fejes, 2006). A neveléstudományi megközelítés azokat a tényezőket veszi számba, amelyek az iskolai sikerességet, a személyiség fejlődését gátolják, így a hazai szakirodalomban a pontos fogalmi meghatározás helyett általában e kedvezőtlen körülmények felsorolása található. E tényezők közül kiemelkedik a szülők iskolai végzettsége (l. Fejes és Józsa, 2005).

A 11/1994 (VI.8.) MKM-rendelet az első jogszabály, mely nevesíti a hátrányos helyzetű gyermekeket, tanulókat. Bevezetése óta e kategóriát többször módosították, emellett a fogalom differenciálódott, így megkülönböztetik a hátrányos helyzetű gyermekek, ta-

nulók csoportján belül a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket, tanulókat. A jogszabályi meghatározások olyan támogatások alapját képezik, amelyek célja az előnytelen családi-otthoni környezet ellensúlyozása, így a jogszabályok az egyes kategóriákba sorolás alapját képező kritériumokat tartalmazzák. Az 1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a alapján azt a gyermeket tekintették hátrányos helyzetűnek, akit családi körülményei, szociális helyzete (szegénység; szűkös lakáskörülmények; aluliskolázott szülők; csonka vagy többgenerációs család; családon belüli tartós betegség, fogyatékoság; szocializációs nehézségek, például alkoholizmus, drogfüggőség a családban) miatt védelembe vett a jegyző, valamint aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak a szülőknek.

A *Köznevelési törvény* (2013)¹ hatályos jogszabálya szerint az a tanuló hátrányos helyzetű, aki a következő csoportok valamelyikébe sorolható: (1) rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül vagy a szülő/gondviselő alacsony komfortfokozatú lakásban él vagy hajléktalan; (2) a gyermek, tanuló szülője vagy a törvényes képviselője akkor, amikor a gyermek óvodai, iskolai beiratása időpontjában nem rendelkezik általános iskolai végzettséggel; (3) félárva, árva vagy egyetlen szülő által nevelt gyermek; (4) tartós, súlyos betegséggel, fogyatékosággal élő közeli hozzátartozó él a családdal közös háztartásban; (5) rendezetlen állampolgári státusz; (6) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 15. § (4) bekezdésében felsorolt intézkedések valamelyikében érintett: a védelembe vétel, a családba fogadás, az ideiglenes hatályú elhelyezés, az átmeneti nevelésbe vétel, a tartós nevelésbe vétel, a nevelési felügyelet elrendelése, az utógondozás elrendelése, az utógondozói ellátás elrendelése. Halmozottan hátrányos helyzetű az, aki rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosult gyermek vagy nagykorúvá vált gyermek, akinek esetében a felsorolt körülmények közül kettő fennáll; a nevelésbe vett gyermek, valamint az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgató jogviszonyban álló fiatal felnőtt. Bár kisebb-nagyobb eltérés azonosítható abban, miként határozzák meg más országokban a hátrányos helyzet fogalmát, az e kategóriába sorolhatóság kritériumait, azonban a család szociális háttere és gazdasági jellemzői a legtöbb definícióban megtalálhatók (pl. *Edwards, 1974; Heckman és Masterov, 2007; Heckman, é. n.*).

A családi háttér és a szociálisprobléma-megoldás összefüggése

A személyközi problémákról való gondolkodásra és a problémamegoldó viselkedésre igen jelentős hatást gyakorolnak a családi háttér jellemzői (pl. *Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004; Kasik, 2010; Kasik és Fejes, 2011; Zsolnai és Kasik, 2011*). Ezek közül gyermek- és serdülőkorban a családszerkezet – a mintaként szolgálók száma, hiányuk, a tagok érzelmi, hatalmi, kommunikációs viszonyrendszere – a legmeghatározóbb. Ugyancsak jelentős magyarázóerővel bír – bár fokozatosan csökken a serdülőkor közeptől – a szülők iskolai végzettsége által meghatározott nevelési technika, valamint a

¹ Köznevelési törvény. www.nefmi.gov.hu/kozoktatás. Utolsó megtekintés: 2013. szeptember 26.

családi szabadidős tevékenységek során nyújtott viselkedésbeli minta. Mindezeknél például a család anyagi helyzete – melytől függ a gyermek fejlődését befolyásoló családi és nem családi programok száma és minősége – kisebb mértékben magyarázza a problémamegoldás alakulását (Pettit, Dodge és Brown, 1988; Rich és Bonner, 2004).

A problémamegoldás és a hátrányos helyzet összefüggéséről igen egybehangzó képet nyújtanak a külföldi vizsgálatok (pl. D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; Rich és Bonner, 2004) eredményei: a család jellemzőinek hatása a hátrányos helyzetűek esetében a serdülőkortól erősebb, mint a nem hátrányos helyzetűeknél, akiknél ebben az időszakban a kortársak befolyásoló szerepe erőteljesebb. A hátrányos helyzet negatívan hat mind az otthoni, mind az iskolai személyközi problémák megoldására, s az otthoni problémamegoldó minták dominánsabbak (gyakrabban érzelmközpontúak), vagyis az iskolai személyközi, főként társakkal kapcsolatos problémák megoldása nagymértékben függ a szülőkkel, testvérekkel kapcsolatos problémákról való gondolkodástól és azok megoldási módjától.

Beddel és Lennox (1997) megfigyelései és kérdőíves vizsgálatai alapján e megoldási módok nagyon sok esetben elégtelenek az iskolai társas problémák kezelése során, így a problémamegoldó gondolkodás és viselkedés fejlesztését az egyik legfontosabb iskolai nevelési feladatnak tekintik. Ezzel kapcsolatban több kutatás (pl. Pianta és Nimetz, 1991; Pianta, Nimetz és Bennett, 2006) bizonyította, hogy ez csak akkor érhető el, ha a pedagógus és a diák között pozitív érzelmi viszony alakul ki, ami egyik fontos alapja a pedagógus által képviselt értékek elfogadásának, így a problémamegoldással összefüggő értékek megértésének és belsővé válásának. Az Amerikai Egyesült Államokban számos program közül választhatnak az iskolák a szociálisprobléma-megoldás fejlesztésére (pl. Reid, Webster-Stratton és Hammond, 2007), melyek hatásvizsgálatai azt mutatják, hogy a hosszabb ideig tartó (minimum egyéves) programok a legeredményesebbek, illetve azok, amelyekbe bevonják a szülőket is.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Célok és hipotézisek

A keresztmetszeti vizsgálat célja hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodásának összehasonlítása, valamint e gondolkodás és néhány családi jellemző közötti összefüggés feltárása volt. A 12, 14 és 16 évesek mérése során egy általunk adaptált kérdőívet (*Social Problem Solving Inventory–Revised*, D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; Kasik, Nagy és Fűzy, 2010) alkalmaztunk. A kérdőívvel a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás öt jellemzője mérhető: a probléma iránti pozitív és negatív orientáltság (a döntést meghatározó motivációs háttér), valamint a racionalitás, az impulzivitás és az elkerülés, a problémamegoldás három főbb stílusának dominanciája.

A nemzetközi kutatások (pl. Rich és Bonner, 2004; Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004) alapján azt feltételeztük, hogy már a 12 évesek körében is markáns a különbség az

orientáció mentén: a hátrányos helyzetűek gyakrabban viszonyulnak negatívan társas problémáikhoz, azok többségét inkább tekintik megoldhatatlannak, s amennyiben vállalják a megoldást, nem hiszik azt, hogy az rövid vagy hosszú távon pozitívan befolyásolja társas kapcsolatukat. Úgy véltük, ez a különbség mindegyik további életkorban jellemzőbb a hátrányos helyzetűekre, s a 14 és a 16 éveseknél az impulzivitás és a racionalitás mentén is szignifikáns a különbség: a hátrányos helyzetűekre a racionalitás, a tények összegyűjtése, elemzése, értékelése ritkábban, míg az érzelemdominanciájú, s főként a negatív érzelmekkel bíró problémamegoldás gyakrabban jellemző.

Korábbi vizsgálatok (pl. Kasik, 2010, 2012) során azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok és a diákok értékelése az általános iskolások körében kevésbé hasonló (ezen belül a felső tagozatosoknál szignifikánsan erősebb a kapcsolat, mint az 1–4. évfolyamon), mint a középiskolásoknál, a 16–18 éveseknél az önjellemzés és a pedagógusi értékelés között nagyobb az egyezés. Mindezek alapján azt feltételeztük, hogy a 12 és a 14 évesek esetében a korrelációs együtthatók gyengébbek, mint a 16 éves diákoknál. A háttérváltozók-kal kapcsolatos hipotézisek megfogalmazásakor egyrészt külföldi kutatási eredményeket vettünk alapul, másrészt szintén korábbi vizsgálataink (pl. Kasik, 2010, 2012) tapasztalatait: a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű csoportok között szignifikáns a különbség a legtöbb családi jellemző mentén.

Minta és mérőeszközök

A 12, 14 és 16 évesek kiválasztását az indokolta, hogy a nem hátrányos helyzetű gyerekek körében – a hazai és a külföldi vizsgálatok adatai szerint egyaránt – ezen életkori szakaszban a legmarkánsabb a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás változása, ami egymásra ható, egymást meghatározó fejlődésbeli (pl. biológiai, kognitív) és környezeti (pl. iskolaváltás) változásokkal magyarázható (pl. Rich és Bonner, 2004). A hátrányos helyzetű diákok mintáját az adatfelvételkor hatályos jogszabály² alapján alakítottuk ki. A vizsgálatokat öt megyében (Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Csongrád, Pest, Veszprém) működő általános és középiskola (szakközépiskola) 382 tanulója körében végeztük. A minta összetételét – a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek megoszlását – az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. A hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok megoszlása életkoronként (N=382, fő)

| Rézminta/Összesen | 12 éves | 14 éves | 16 éves |
|------------------------|---------|---------|---------|
| Hátrányos helyzetű | 61 | 62 | 68 |
| Nem hátrányos helyzetű | 65 | 62 | 64 |
| Összesen | 126 | 124 | 132 |

² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (121. §)

Az alkalmazott kérdőív (*Social Problem Solving Inventory–Revised*, D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; magyarul I. Kasik, Nagy és Fűzy, 2010) 25 kijelentésből áll, ennek két változatát használtuk, a gyermeki önjellemzést és a pedagógusváltozatot. Utóbbi tartalma azonos a gyermekváltozatéval, a kijelentések egyes szám harmadik személyű, a gyermekre vonatkozó alanyt tartalmaznak. A kijelentések az eredeti és az adaptált kérdőív faktoranalízise alapján egyaránt öt (ugyanazon) faktorba sorolhatók (részletesen I. erről Kasik, 2010): (1) Pozitív orientáció, (2) Negatív orientáció, (3) Racionalitás, (4) Impulzivitás, (5) Elkerülés. A 2. táblázat tartalmazza a kérdőív életkori részminták és értékelők szerinti megbízhatósági mutatóit (Cronbach- α).

2. táblázat. Cronbach- α értékek életkori részminták és értékelők szerint

| Faktor/Teljes kérdőív | 12 | | 14 | | 16 | |
|-----------------------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|
| | Gyermek | Pedagógus | Gyermek | Pedagógus | Gyermek | Pedagógus |
| Pozitív orientáció | 0,77 | 0,84 | 0,81 | 0,88 | 0,82 | 0,97 |
| Negatív orientáció | 0,85 | 0,89 | 0,87 | 0,91 | 0,92 | 0,90 |
| Racionalitás | 0,84 | 0,87 | 0,90 | 0,92 | 0,91 | 0,87 |
| Impulzivitás | 0,82 | 0,90 | 0,88 | 0,90 | 0,89 | 0,89 |
| Elkerülés | 0,88 | 0,92 | 0,92 | 0,92 | 0,91 | 0,88 |
| Teljes kérdőív | 0,84 | 0,90 | 0,90 | 0,92 | 0,91 | 0,89 |

A *Pozitív orientáció* tételei a problémához – az egyénnek önmagához mint problémamegoldóhoz, a helyzethez és a másik félhez való – pozitív, a *Negatív orientáció* tételei a problémához való negatív viszonyulást tárja fel. A *Racionalitás* faktorba tartozó tétélekkel a döntésben szerepet játszó információkezelés módja, az *Impulzivitás* tétéleivel a döntést és a megoldást meghatározó érzelmek kezelése vizsgálható. Az *Elkerülés* tételei a probléma elutasításával, a döntés és a megoldás elkerülésével kapcsolatosak. A kijelentésekkel (pl. negatív orientáció: *Ha meg kell oldanom egy problémát, ideges leszek.*) való egyetértést ötfokú skálán kell megítélni (1=soha; 2=általában nem; 3=néha igen, néha nem; 4=általában igen; 5=mindig).

A *Háttérkérdőívet* a szülők (86%-ban az anyák) töltötték ki, nyilatkoztak a következőkről: iskolai végzettség (apa, anya), családtípus, legjellemzőbb családi szabadidős tevékenység, otthoni könyvek száma. Az anya és az apa iskolai végzettségének jelölésére négy kategóriát használtunk (1=nyolc általános; 2=szaktanulmányok vagy szakiskola; 3=érettségi; 4=főiskola vagy egyetem). A nem hátrányos helyzetű diákok esetében – a teljes mintára vonatkozóan – legkisebb a nyolc általánost végzettek aránya az anyák és az apák körében egyaránt (anyák: 19–28%; apák: 22–35%), legnagyobb az érettségivel rendelkezőké (anyák: 29–37%; apák: 25–33%). A hátrányos helyzetű diákok esetében az anyák – mindegyik életkori részminta esetében – legnagyobb része szaktanulmányokban vagy szakiskolában szerzett bizonyítvánnyal rendelkezik (45–76%), akárcsak az apák (37–65%), akik körében a legnagyobb a nyolc általánossal rendelkezők aránya (25–39%).

Nyilatkoztak a szülők arról is, kivel él a gyermek egy családban, majd ezen információk alapján nyolc kategóriát hoztunk létre: 1=gymek anyával és apával; 2=gymek csak anyával; 3=gymek csak apával; 4=gymek anyával, apával és testvérrel; 5=gymek anyával és testvérrel; 6=gymek apával és testvérrel; 7=gymek nagyszülővel vagy nagyszülökkel; 8=gymek szüleivel és nagyszüleivel. A nem hátrányos helyzetű diákok esetében mindegyik életkori részmintán az 1-es, a 2-es és az 5-ös kategóriába tartozók aránya együttesen 59–81% közötti. A hátrányos helyzetű diákoknál a 2-es, a 4-es és az 5-ös kategóriába soroltak együttes aránya 61–84%.

Ugyancsak utólag alakítottuk ki a szülők által írt legjellemzőbb családi szabadidős tevékenység kategóriáit: 1=kirándulás; 2=televíziózás; 3=színház, mozi, kiállítás; 4=vásárlás; 5=kertészkedés, ház körüli munkák; 6=sportolás; 7=nincs ilyen. A hátrányos helyzetű diákok szüleinek 62–82%-a úgy nyilatkozott, hogy ez a közös televíziózás (2) vagy nincs ilyen (7), nem szerveznek közös programot. A nem hátrányos helyzetű gyerekek részmintáján ugyancsak a 2-es, valamint az 5-ös és a 6-os a legjellemzőbb közös tevékenység, együttesen 65–83%-nyi.

A kulturális tőke egyik mutatójának, az otthoni könyvek számának jelölésére öt kategóriát alkalmaztunk: 1=nincsenek könyveink; 2=50-nél kevesebb; 3=50–200; 4=200–1000; 5=1000-nél több. A nem hátrányos helyzetű diákok családjában a 2-es, a 3-as és a 4-es kategória együttes aránya 80–92%, s ehhez hasonló a hátrányos helyzetűek esetében az 1-es, a 2-es és a 3-as összaránya (82–94%).

Adatfelvétel

A vizsgálatok 2011 ősze és 2013 tavasza között zajlottak az igazgatók engedélyével és az adatvédelmi előírások betartásával. A kiválasztott intézmények vezetőit előzetesen tájékoztattuk a felmérés céljáról. A kérdőívek kitöltésére minden diáknak 30 perc – általában az osztályfőnöki óra keretében – állt rendelkezésére, munkájukat pedagógusaik felügyelték. Az osztályfőnököket arra kértük, ne nézzék meg diákjaik önértékelését, így jellemezzék a tanulókat. Mindezek ellenére egy pedagógusról kiderült, csaknem minden tanuló esetében az önjellemzés másolatát készítette el értékeléseként, így ezt az osztályt (18 fő) kizártuk abból a részelemzésből, amelynek célja a pedagógusok értékelése és a diákok önjellemzése közötti kapcsolat feltárása volt. A *Háttérkérdőívet* a szülők szülői értekezlet, fogadóóra keretén belül vagy otthon töltötték ki.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Először a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok eredményeit ismertetjük önjellemzésük, a pedagógusok értékelése és a két értékelő ítéleteinek átlaga (összevont mutató) alapján. Ezt követően összefoglaljuk a pedagógusok és a diákok értékelése közötti kapcsolatot feltáró elemzés eredményeit, majd az összevont mutató szerinti faktorok családi jellemzőkkel való kapcsolatrendszerét mutatjuk be.

Szociálisprobléma-megoldás: eltérések a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok között

Egy-egy életkori részminta esetében a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek közötti különbségek azonosítására kétmintás t-próbát alkalmaztunk. A 3. táblázatban a hátrányos (HH) és a nem hátrányos helyzetű (NHH) diákok problémamegoldó gondolkodásának jellemzőit (á=átlag, sz=szórás) életkori és értékelő szerinti bontásban tüntettük fel. Az ÖM-oszlopban az összevont mutató szerinti eredmények szerepelnek. A szürke háttérrel jelzett értékek közötti különbségek szignifikánsak (minden esetben $p < 0,05$).

3. táblázat. A faktorokon elért átlagok és szórások életkor, értékelő és részminta szerint (%p)

| Faktor | 12 | | | | | | 14 | | | | | | 16 | | | | | |
|--------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | Önjellemzés | | Pedagógus | | ÖM | | Önjellemzés | | Pedagógus | | ÖM | | Önjellemzés | | Pedagógus | | ÖM | |
| | HH á (sz) | NHH á (sz) | HH á (sz) | NHH á (sz) | HH á (sz) | NHH á (sz) | HH á (sz) | NHH á (sz) | HH á (sz) | NHH á (sz) | HH á (sz) | NHH á (sz) | HH á (sz) | NHH á (sz) | HH á (sz) | NHH á (sz) | HH á (sz) | NHH á (sz) |
| PO | 65 (14) | 64 (12) | 50 (13) | 55 (12) | 58 (13) | 59 (13) | 58 (12) | 62 (13) | 51 (12) | 55 (15) | 55 (12) | 58 (14) | 55 (14) | 57 (12) | 52 (14) | 57 (15) | 53 (14) | 57 (13) |
| NO | 70 (15) | 67 (13) | 70 (11) | 62 (13) | 70 (13) | 64 (13) | 76 (15) | 70 (12) | 71 (12) | 65 (13) | 74 (13) | 67 (12) | 77 (15) | 72 (14) | 72 (12) | 66 (11) | 74 (13) | 69 (14) |
| R | 58 (14) | 61 (13) | 57 (12) | 55 (14) | 58 (13) | 58 (13) | 60 (12) | 63 (13) | 53 (11) | 60 (12) | 57 (12) | 62 (13) | 61 (15) | 67 (14) | 62 (12) | 68 (14) | 62 (13) | 67 (14) |
| I | 75 (12) | 68 (15) | 75 (12) | 70 (14) | 75 (12) | 69 (14) | 72 (12) | 65 (14) | 76 (12) | 75 (14) | 74 (12) | 70 (14) | 75 (14) | 66 (15) | 77 (11) | 73 (14) | 76 (13) | 69 (15) |
| E | 61 (14) | 60 (13) | 62 (12) | 62 (13) | 62 (13) | 62 (12) | 68 (15) | 62 (14) | 70 (15) | 63 (14) | 69 (15) | 62 (14) | 70 (14) | 64 (12) | 76 (14) | 69 (11) | 73 (14) | 67 (12) |

Megjegyzés: PO=Pozitív orientáció; NO=Negatív orientáció; R=Racionalitás; I=Impulzivitás; E=Elkerülés; HH=hátrányos helyzetű; NHH=nem hátrányos helyzetű; ÖM=összevont mutató; á=átlag; sz=szórás; szürke háttér: $p < 0,05$.

Az önjellemzés, a pedagógusok vélekedése és az összevont mutató alapján egyaránt mindhárom életkorban legalább két faktor esetében szignifikáns a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok közötti eltérés (3. táblázat). Az önjellemzés szerint mindhárom életkorban a hátrányos helyzetűekre jellemzőbb a negatív orientáció és az impulzivitás: a problémát gyakrabban értelmezik abszolút negatív jelenségként, megoldásának sikerességében nem hisznek, s úgy gondolják, ha kísérletet tesznek a problémamegoldásra, az inkább negatív következménnyel jár, mint – rövid vagy hosszú távon egyaránt – pozitívvá. Mindemellett rossz, negatív, kellemetlen érzéseket társítanak a problémamegoldáshoz. A 14 és a 16 évesek körében az elkerülés, a problémahelyzetből való kilépés, a megoldás halogatása is gyakoribb. A 16 éves nem hátrányos helyzetűekre gyakrabban jellemző a racionalitás, a problémával, a problémahelyzetben szereplő szemé-

lyekkel kapcsolatos tények, ok-okozati összefüggések végiggondolása, több alternatív megoldási mód keresése és értékelése.

A *pedagógusok* a legfiatalabbak esetében hasonlóan értékelik a diákokat: a negatív orientáció és az impulzivitás a hátrányos helyzetűek körében gyakoribb, illetve a nem hátrányos helyzetű diákoknál a pozitív orientáció, ami szerintük a legidősebb korosztálynál is jellemzőbb a nem hátrányos helyzetű tanulókra. Mind a 14, mind a 16 éves hátrányos helyzetűekre a negatív orientáció és az elkerülés gyakrabban jellemző, mint a nem hátrányos helyzetű diákokra, ugyanakkor utóbbiakról úgy gondolják, a racionalitás gyakoribb körükben egy-egy személyközi probléma megoldásakor.

Az *összevont mutató* alapján mindhárom életkorban szignifikáns a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek közötti különbség a negatív orientáció alapján. A 12 éveseknél számottevő az eltérés az impulzivitás, a 14 és a 16 éveseknél az elkerülés, illetve a legidősebeknél a racionalitás esetében is.

A diákok és a pedagógusok értékelése közötti összefüggések

A társas viselkedés mérésével kapcsolatban fontos elvárás, hogy az adott összetevő vizsgálatok arról minél több személy értékelése álljon rendelkezésünkre, az összetevők jellemzőiről csak ezek együttes figyelembevételével alkotható megbízható kép. Eddigi kutatásaink eredményei azt mutatják, hogy általában a szülők pozitívabban, a pedagógusok negatívabban vélekednek a diákok viselkedéséről (pl. *Kasik*, 2010). E vizsgálatban csak a pedagógusok bevonására volt lehetőségünk.

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás öt faktora (Pozitív orientáció, Negatív orientáció, Racionalitás, Impulzivitás, Elkerülés) mentén hasonlítottuk össze az értékelők véleményeit korrelációelemzéssel. Azt vizsgáltuk, eltérő-e a hátrányos és a nem hátrányos helyzet mentén az egyes életkorok szerinti kapcsolat, illetve van-e különbség életkoronként a pedagógus és a diák értékelése között a hátrányos és a nem hátrányos helyzet alapján. Az eredményeket a 4. táblázatban foglaltuk össze.

A tanulók önjellemzése és a pedagógusi értékelés (4. táblázat) közötti kapcsolatok – főként a hátrányos és kevésbé a nem hátrányos helyzetű diákok alkotta részmintáknál – megegyeznek a korábbi felmérésekben tapasztaltakkal: a faktorok többségénél a középiskolások körében erősebbek az összefüggések. A z-próbák alapján a nem hátrányos helyzetű diákok részmintájánál nincs különbség a kapcsolat erősségében a pozitív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés esetében. A negatív orientációnál ($z=3,14$, $p=0,03$) és a racionalitásnál ($z=2,48$, $p=0,01$) a 14 és a 16 évesek körében az összefüggés erősebb, mint a legfiatalabbaknál. A hátrányos helyzetű tanulónál nincs különbség a kapcsolat erősségében a pozitív és a negatív orientációnál. A racionalitásnál ($z=2,54$, $p=0,02$) és az elkerülésnél ($z=3,09$, $p=0,03$) a 16 éveseknél erősebb a kapcsolat, mint a 12 és a 14 éveseknél. Az impulzivitásnál mind a 14 ($z=4,05$, $p=0,02$), mind a 16 ($z=4,74$, $p=0,02$) évesek körében az összefüggés erősebb, mint a legfiatalabbaknál.

4. táblázat. A tanulói és a pedagógusi ítéletek korrelációja életkor, valamint hátrányos/nem hátrányos helyzet szerinti bontásban

| Faktor és részminta | 12 évesek | 14 évesek | 16 évesek |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|
| Pozitív orientáció | | | |
| HH | 0,16* | 0,26* | 0,30** |
| NHH | 0,26* | 0,24* | 0,29** |
| Negatív orientáció | | | |
| HH | 0,35* | 0,31** | 0,31* |
| NHH | 0,24* | 0,33** | 0,36** |
| Racionalitás | | | |
| HH | 0,16* | 0,17* | 0,23* |
| NHH | 0,19* | 0,26* | 0,25* |
| Impulzivitás | | | |
| HH | 0,25* | 0,33** | 0,36** |
| NHH | 0,28* | 0,25* | 0,24* |
| Elkerülés | | | |
| HH | 0,21* | 0,24* | 0,36** |
| NHH | 0,24* | 0,22* | 0,29** |

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; szürke háttér: z-próba alapján szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

A 4. táblázatban szürke háttér jelzi, mely életkorban és faktornál tér el szignifikánsan a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok csoportja szerinti tanulói és pedagógusi értékelés kapcsolatának erőssége. A pozitív orientáció és a negatív orientáció esetében csak a 12 éveseknél jelentős a különbség. A racionalitás faktornál kizárólag a 14 éveseknél, az impulzivitásnál a 14 és a 16 éveseknél, az elkerülés faktornál csak a 16 éves tanulóknál. A pozitív orientáció ($z=3,29$, $p=0,03$) és a racionalitás ($z=2,95$, $p=0,03$) esetében a nem hátrányos helyzetűeknél, a negatív orientáció ($z=4,01$, $p=0,05$), az impulzivitás ($z=2,55$, $p=0,02$) és az elkerülés ($z=2,59$, $p=0,03$) esetében a hátrányos helyzetű tanulóknál hasonlóbbak a megítélések.

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kapcsolata a családháttér-változókkal

Az önjellemzésből és a pedagógusok értékeléséből számított összevont mutatóval végeztünk regresszióelemzést. Függetlenként szerepeltek a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás faktorai, függetlenként az öt faktor, valamint a családi háttérrel összefüggő jellemzők (szülők iskolai végzettsége, családtípus, leggyakoribb családi szabadidős tevékenység, otthoni könyvek száma). Az elemzés eredményeit az 5., a 6. és a 7. táblázat tartalmazza.

5. táblázat. A regresszióelemzés eredményei – 12 éves nem hátrányos és hátrányos helyzetűek ($r\beta$, %)

| Független változó | Nem hátrányos helyzetű | | | | | Hátrányos helyzetű | | | | |
|--------------------------|------------------------|-------|-------|----|-------|--------------------|----|----|-------|-------|
| | Függő változó | | | | | Függő változó | | | | |
| | PO | NO | R | I | E | PO | NO | R | I | E |
| PO | | 1 | 3 | 2 | 1 | | 1 | 3 | 2 | 1 |
| NO | 1 | | 2 | 3 | 2 | 2 | | 3 | 2 | 4 |
| R | 5 | 2 | | 1 | 2 | 4 | 1 | | 2 | 2 |
| I | 2 | 2 | n. s. | | 2 | 3 | 4 | 1 | | 2 |
| E | 3 | 3 | 1 | 2 | | 4 | 2 | 2 | 2 | |
| ANIV | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 6 | 5 |
| APIV | 2 | 2 | 3 | 5 | 3 | 2 | 4 | 2 | 5 | 5 |
| CST | 6 | 6 | 7 | 9 | 4 | 8 | 10 | 7 | 10 | 6 |
| SZT | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | n. s. |
| OKSZ | 1 | n. s. | 2 | 1 | n. s. | 1 | 1 | 1 | n. s. | 1 |
| Megmagyarázott variancia | 24 | 23 | 24 | 30 | 20 | 28 | 30 | 24 | 30 | 26 |

Megjegyzés: PO=Pozitív orientáció; NO=Negatív orientáció; R=Racionalitás; I=Impulzivitás; E=Elkerülés; ANIV=anya iskolai végzettsége; APIV=apa iskolai végzettsége; CST=családtípus; SZT=szabadidős tevékenység; OKSZ=otthoni könyvek száma; TÁ=tanulmányi átlag; IJA=iskolába járással kapcsolatos attitűd; n. s. nem szignifikáns.

6. táblázat. A regresszióelemzés eredményei – 14 éves nem hátrányos és hátrányos helyzetűek ($r\beta$, %)

| Független változó | Nem hátrányos helyzetű | | | | | Hátrányos helyzetű | | | | |
|--------------------------|------------------------|----|-------|----|-------|--------------------|-------|----|-------|-------|
| | Függő változó | | | | | Függő változó | | | | |
| | PO | NO | R | I | E | PO | NO | R | I | E |
| PO | | 2 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 3 | 2 | 1 |
| NO | 1 | | 2 | 1 | 3 | 1 | | 2 | 3 | 4 |
| R | 3 | 3 | | 2 | 2 | 3 | 2 | | 2 | 1 |
| I | 1 | 2 | 1 | | 2 | 2 | 5 | 1 | | 3 |
| E | 3 | 3 | n. s. | 2 | | 2 | 5 | 2 | 5 | |
| ANIV | 4 | 5 | 3 | 5 | 3 | 2 | 5 | 3 | 4 | 6 |
| APIV | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 6 | 5 |
| CST | 9 | 8 | 7 | 8 | 10 | 10 | 11 | 8 | 9 | 10 |
| SZT | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | n. s. | 1 | 1 | n. s. | n. s. |
| OKSZ | 1 | 1 | 2 | 1 | n. s. | 1 | n. s. | 1 | n. s. | 1 |
| Megmagyarázott variancia | 28 | 28 | 22 | 25 | 25 | 24 | 34 | 24 | 31 | 31 |

Megjegyzés: PO=Pozitív orientáció; NO=Negatív orientáció; R=Racionalitás; I=Impulzivitás; E=Elkerülés; ANIV=anya iskolai végzettsége; APIV=apa iskolai végzettsége; CST=családtípus; SZT=szabadidős tevékenység; OKSZ=otthoni könyvek száma; TÁ=tanulmányi átlag; IJA=iskolába járással kapcsolatos attitűd; n. s. nem szignifikáns.

7. táblázat. A regresszióelemzés eredményei – 16 éves nem hátrányos és hátrányos helyzetűek ($r\beta$, %)

| Független változó | Nem hátrányos helyzetű | | | | | Hátrányos helyzetű | | | | |
|--------------------------|------------------------|----|-------|-------|-------|--------------------|-------|-------|-------|-------|
| | Függő változó | | | | | Függő változó | | | | |
| | PO | NO | R | I | E | PO | NO | R | I | E |
| PO | | 1 | 5 | 2 | 2 | | n. s. | 4 | 1 | 2 |
| NO | 2 | | 2 | 3 | 4 | 2 | | 3 | 4 | 6 |
| R | 2 | 3 | | 1 | 1 | 2 | 3 | | 1 | 1 |
| I | 2 | 4 | 1 | | 4 | 1 | 5 | 2 | | 4 |
| E | 2 | 3 | n. s. | 3 | | 2 | 6 | n. s. | 5 | |
| ANIV | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 5 | 2 | 5 | 7 |
| APIV | 5 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 7 | 6 |
| CST | 5 | 7 | 6 | 10 | 10 | 12 | 11 | 10 | 12 | 10 |
| SZT | 2 | 1 | 2 | 1 | n. s. | n. s. | 1 | 1 | 1 | n. s. |
| OKSZ | 1 | 1 | 1 | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | 1 | n. s. | 1 |
| Megmagyarázott variancia | 23 | 23 | 24 | 28 | 27 | 24 | 24 | 25 | 36 | 37 |

Megjegyzés: PO=Pozitív orientáció; NO=Negatív orientáció; R=Racionalitás; I=Impulzivitás; E=Elkerülés; ANIV=anya iskolai végzettsége; APIV=apa iskolai végzettsége; CST=családtípus; SZT=szabadidős tevékenység; OKSZ=otthoni könyvek száma; TÁ=tanulmányi átlag; IJA=iskolába járással kapcsolatos attitűd; n. s. nem szignifikáns.

Az adatok (5., 6., 7. táblázat) alapján – életkortól és a hátrányos helyzet meglététől függetlenül – a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás faktorait a többi szociális faktor kisebb mértékben magyarázza, mint a többi, családdal kapcsolatos független változó együttesen. A szociális faktorok egymásra gyakorolt hatásának kismértékű növekedéséből arra következtethetünk, hogy ezek az évek előrehaladtával egyre nagyobb szerepet játszanak a problémamegoldás alakulásában, amit külföldi longitudinális vizsgálatok (pl. Chang és mtsai, 2004) adatai alátámasztanak. Amennyiben összehasonlítjuk a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok részmintáinak eredményeit, mindegyik életkornál a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés magyarázóereje nagyobb a hátrányos helyzetű tanulók körében.

Korábbi vizsgálatunkkal (Kasik, 2012) megegyezik az az eredmény, miszerint az anya és az apa iskolai végzettsége hatással van e faktorok működésére, s az anya iskolai végzettsége nagyobb magyarázóerővel bír a negatív orientációra, az impulzivitásra és az elkerülésre, az apáé a pozitív orientációra és a racionalitásra. E vizsgálatból az is kiderült, hogy mindkét szülő végzettségének hatása mindegyik életkorban a hátrányos helyzetűeknél az impulzivitás és az elkerülés esetében erősebb, mint a nem hátrányos helyzetűeknél.

Az impulzivitás és az elkerülés faktornál legmagasabbak a megmagyarázott varianciák, melyek jelentős részét a családi háttérváltozók adják, ezen belül főként a szülők iskolai végzettsége és a családtípus. A családtípusnak a legnagyobb a hatása, mértékében ebben az esetben is azonosítható a különbség, leginkább a 16 évesek részmintáján: szinte

mindegyik faktornál a megmagyarázott variancia harmadát adják. A szabadidős tevékenységek magyarázóereje ennél jóval kisebb, s kisebb mértékű a hátrányos helyzetűeknél. Ugyancsak elenyésző az otthoni könyvek számának magyarázóereje a teljes mintát tekintve.

Összegzés és további kutatási feladatok

A kutatás során 12, 14 és 16 éves, hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok körében vizsgáltuk a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás jellemzőit egy általunk adaptált kérdőívvel és egy családháttér-adatok felvételére alkalmas eszközzel. Az eredmények számos új információt nyújtanak a hátrányos helyzetű diákokról, melyek nagymértékben segíthetik hazai iskolai segítő-fejlesztő programok kidolgozását, illetve rámutatnak további vizsgálatok elvégzésének szükségességére is.

A feltárt jellemzők nagyrészt igazolták azt a feltételezésünket, miszerint már a 12 évesek körében is jelentős a különbség a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás faktoraiban alapján a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok között, valamint e különbségek az idősebbek körében is azonosíthatók. A pedagógusok és a diákok értékelésének átlaga alapján mindhárom életkorban szignifikáns a különbség a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek között 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 is. Azon faktorok (impulzivitás, elkerülés) mentén jelentős az eltérés, amelyek alakulásában a leginkább feltételezik környezeti tényezők hatását (pl. *Rich és Bonner, 2004*), s ez megerősíti a háttérváltozókkal végzett összefüggés-vizsgálatok eredményeit.

A korábbi vizsgálatainknak (*Kasik, 2010, 2012*) és a hipotézisnek megfelelően a diákok önjellemzése és a pedagógusok értékelése között nagyobb a hasonlóság a 16 éves diákok körében, mint a fiatalabbaknál. E vizsgálatban nem volt lehetőségünk a szülők bevonására, ám mindenképpen érdemes az anyákat és az apákat is bevonni a hátrányos helyzetű diákok mérésekor, hiszen a háttérváltozókkal végzett elemzésekből arra következtetünk, hogy a családi háttér a hátrányos helyzetű családban élő gyerekek esetében néhány faktor esetében jelentősebb magyarázóerővel bír, mint a nem hátrányos helyzetű diákoknál, akik körében szintén meghatározóak az otthoni jellemzők.

A családi jellemzők (apa és anya iskolai végzettsége, családtípus, könyvek száma, szabadidős tevékenységek) közül az otthoni könyvek számának és a közösen végzett szabadidős tevékenység hatása a legcsekélyebb, melyek helyett más családháttér-jellemzők bevonására van szükség. Az eredményeket magyarázhatja az, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek családjában kevesebb könyv található, illetve szüleik kevés családi, együtt végzett szabadidős tevékenységről számoltak be.

Legnagyobb erővel a családtípus bír, amit korábbi mérések során is azonosítottunk. Ez az a terület, amire a továbbiakban érdemes jobban fókuszálni, az elemzések során más nemzeti vizsgálatok (pl. *Chang és mtsai, 2004*) alapján összekapcsolni például a családon belüli kommunikációs stílus, hierarchia elemzésével. *Erozkan (2013)* szerint

serdülőkorban a családi és az iskolai kommunikációs eszközök, valamint azok alkalmazásának eltérései számos személyközi probléma okozói, a problémamegoldás kivitelezésének gátjai, illetve az értelmező-értékelő folyamatok hátráltatói.

Szintén jelentős a végzettség magyarázóereje. Chang és munkatársai (2004) szerint a szülők végzettsége a nevelési stratégiák és technikák kiválasztásának, alkalmazásának, a tudatos nevelés egyik legfontosabb meghatározója és mutatója. A hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek között az egyik legmarkánsabb eltérést e területen azonosítottuk: mindkét szülő végzettségének hatása mindegyik életkorban a hátrányos helyzetűeknél az impulzivitás és az elkerülés esetében erősebb, mint a nem hátrányos helyzetűeknél. Feltehetően, hogy náluk e területeken a legerősebb a mintaadás, ami – s ezt támasztják alá külföldi kutatási eredmények (pl. Beddel és Lennox, 1997) – más környezetben, például az iskolában vagy baráti társaságban, igen gyakran nem hatékony problémamegoldást eredményez. Mindenképpen érdemes e jelenséget megfigyeléssel is vizsgálni.

A magyar iskolarendszer jellemzőit figyelembe véve kiemelt jelentőségű a kortársak kedvezőtlen hatásának kérdése, ami ugyancsak jelentősen befolyásolhatja a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás fejlődését, s további kutatási területnek tekinthető. Mivel a hazai iskolarendszer szélsőségesen szelektív (l. Fejes, 2013), így az iskolai és az osztályközösségek hasonló családi háttérrel rendelkező tanulókból állnak. Ez valószínűsíti, hogy a kortársaktól való tanulás lehetősége korlátozott bizonyos közösségekben, miközben a kevésbé fejlett szociálisprobléma-megoldással rendelkező társak miatt a megoldandó problémák – vélhetően – gyakoribbak.

A tanulmány írása alatt Kasik László Magyary Zoltán Posztdoktori Ösztöndíjban (TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001) részesült.

Irodalom

- Bedell, J. R. és Lennox, S. S. (1997): *Handbook of communication and problem solving skills training: A cognitive-behavioral approach*. Wiley, New York.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social problem-solving inventory-revised (SPSI-R): Technical manual*. North Tonawanda, NY, Multi-Health Systems.
- Edwards, J. R. (1974): Characteristics of disadvantaged children. *The Irish Journal of Education*, **8**. 1. sz. 49–61.
- Erozkan, A. (2013): The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, **13**. 2. sz. 739–745.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szücs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 7–8. sz. 17–26.

- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 185–205.
- Heckman, J. J. és Masterov, D. J. (2007): The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, **29**. 3. sz. 449–493.
- Heckman, J. J. (é. n.): The case for investing in disadvantaged young children.
<http://www.heckmanequation.org/content/resource/case-investing-disadvantaged-young-children>. Letöltés ideje: 2013. augusztus 26.
- Kasik László (2010): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik László (2012): A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **112**. 4. sz. 243–263.
- Kasik, L. és Fejes, J. B. (2011): Social-problem solving, family background and school achievement at the ages of 8–18. 14th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, 2011. augusztus 30–szeptember 3., Exeter, Anglia.
- Kasik László, Nagy Ágoston és Fűzy Annamária (2010): Szociálisprobléma-megoldó képesség kérdőív. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- Liskó Iona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, **6**. 1. sz. 60–73.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. és Brown, M. M. (1988): Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, **59**. 107–120.
- Pianta R. C., Nimetz, S. L. és Bennett, E. (2006): Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, **12**. 263–280.
- Pianta, R. C. és Nimetz, S. L. (1991): Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **12**. 379–393.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. és Hammond, M. (2007): Enhancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate to high-risk elementary school children. *Child Adolescent Psychology*, **36**. 4. sz. 605–620.
- Rich, A. R. és Bonner, R. L. (2004): Mediators and moderators of social problem solving. In: Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (szerk.): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington. 29–45.
- Zsolnai, A. és Kasik, L. (2011): Development of coping strategies and social problem solving at the age of 8 and 12. 15th European Conference on Developmental Psychology, 2011. augusztus 23–27., Bergen, Norvégia.

ABSTRACT

LÁSZLÓ KASIK, KORNÉL GUTI AND CSABA GÁSPÁR: SOCIAL PROBLEM SOLVING AMONG DISADVANTAGED AND NON-DISADVANTAGED STUDENTS

The aim of the cross-sectional study was to examine the differences of social problem solving and to investigate the relationship between social problem solving and family background among 12-, 14- and 16-year-old disadvantaged and non-disadvantaged students (N=382) in a Hungarian context. The questionnaire of social problem solving (SPS factors: positive and negative problem orientation, rationality, impulsivity, avoidance) was adapted (SPSI-R:S, *D'Zurilla, Nezu and Maydeu-Olivares, 2002*), and we examined family background with our own variables. The questionnaire had good reliability (Cronbach- α values are above .84). Besides children's own evaluations, teachers also evaluated the functioning of SPS (with the same questionnaire). On the basis of the total values (means of the raters), the difference between disadvantaged and non-disadvantaged students is significant in all the three age groups in the case of negative orientation. The difference is significant in the case of impulsivity at the age of 12, in the case of avoidance at the age of 14, in the case of rationality and avoidance at the age of 16. According to the results of regression analyses for SPS factors, the free time activities in family and books in home have a low effect on the factors in all age groups, and the factors are influenced the most by family type and mothers' and fathers' educational level. On the basis of SPS factors, the effects of mothers' and fathers' educational level are different: mothers influence more significantly avoidance, impulsivity and negative orientation. However, fathers have a more considerable effect on positive orientation and rationality. In the case of disadvantaged students, both parents' educational level has greater effect on impulsivity and avoidance than in the case of non-disadvantaged students in every age group. On the one hand, results can show a lot of new information about disadvantaged students, which can support the development of a school program, on the other hand they point out the necessity of further examinations.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 1. 49–63. (2014)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kasik László, SZTE Neveléstudományi Intézet; SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.