

Balogh-Pécsi Anett

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar

A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében

A tanulmányban egy 10-11 évesekkel (n = 18) végzett kontrollcsoportos (n = 28) fejlesztés eredményeit ismertetjük. A kommunikációfókuszú fejlesztőprogram célja a szociális-probléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció fejlesztése volt drámapedagógiai módszerekkel.

Bevezetés

Az elmúlt évtizedben – hazánkkal ellentétben – egyre több országban dolgoznak ki iskolai programot a társas viselkedés valamely formájának (pl. együttműködés, segítség) fejlesztése, a felmerülő problémák kezelése érdekében, valamint egyre több a preventív jellegű program is. A preventív programok növekvő hányadának célja az iskolai tanulói kudarc csökkentése, ami hosszú évek alatt hozzájárulhat az iskolai lemorzsolódás csökkenéséhez is (Ibabe, 2016). Mivel a szociális és az érzelmi képességek nem megfelelő működése nagymértékben meghatározza az iskolai kudarcok kialakulását és fennmaradását, a tanulmányban bemutatott egyéves fejlesztőprogram célja a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció mint a szociális kompetencia összetevőinek, a társas viselkedés formáinak fejlesztése volt drámapedagógiai eszközökkel. A tanulmányban ismertetjük a kutatás elméleti háttérét, a mért és fejlesztett területeket, a program főbb tartalmi elemeit, a kutatás módszertanát, valamint az azonosított változásokat.

Elméleti háttér

Az iskolai kudarc élménye akkor alakul ki a tanulóknál, amikor úgy érzik, nem tudnak az elvárásoknak megfelelően teljesíteni, nem képesek az elvárt módon, szabályok mentén viselkedni, működni társas környezetük egy vagy több csoportjában (Ibabe, 2016). Az iskolai kudarc kialakulása és fennmaradása többféle okra vezethető vissza, melyek között személyes (kognitív és nem kognitív) és környezeti (családi és iskolai) okokat különítenek el. Egyre több a bizonyíték arra, hogy hosszan tartó, a személyiségfejlődést

akár több területen is nehezítő kudarcélmény (és egyik következményeként az iskolai lemorzsolódás is) nem kizárólag a kognitív jellemzőkhöz (pl. nyelvi és matematikai képességek nem megfelelő működése, tanulási nehézségek, figyelemhiány) és a tanulók nem kielégítő családi (pl. szociális, gazdasági nehézségek) helyzetéhez köthető (Kasik és mtsai, 2022; Paksi és mtsai, 2020; Petridou és Karagiorgi, 2016; Turkheimer és mtsai, 2003), ahogyan azt hosszú évtizedekig gondolták. Az újabb vizsgálatok alapján kudarcélményt okozhat – többek között – az iskolai és/vagy családi problémákból eredő stressz, a szorongás, a nem megfelelő érzelemszabályozás, a problémamegoldás nehézsége, a maladaptív megküzdési stratégiák alkalmazása, a kitartás, az érdeklődés és a motiváció nem megfelelő szintje, a nem hatékony tanulási módszerek alkalmazása, valamint a problémákat nem vagy nem megfelelően kezelő iskola is. Szintén fontos kutatási eredmény, hogy a kiválóan tanuló, nagyon jó anyagi körülmények között élő diákok is megélhetnek jelentős mértékű iskolai kudarcot, szintén ellentmondva a korábban gondoltaknak, miszerint az etnikai kisebbségekhez tartozók, az alacsony szocioökonómiai státuszú tanulók, illetve a fogyatékkal élők a leginkább veszélyeztetettek (Galindo és mtsai, 2022).

Számos kutatás (pl. Denham és mtsai, 2012; Petridou és Karagiorgi, 2016) igazolja, hogy a nem hatékony szociálisprobléma-megoldás, a maladaptív megküzdési stratégiák és a nem asszertív kommunikáció egyaránt szoros összefüggésben áll az iskolai kudarcral. A kapcsolat kettős: egyrészt ezek az iskolai környezetben kudarcélményhez vezethetnek, másrészt a más okból kialakult kudarcélmény eredményezheti ezek megjelenését. Tehát a társas problémák kezelése, a nehézségekkel való megküzdés és a saját érdekek, szükségletek mások érdekeinek és szükségleteinek figyelembevételével való kommunikálása oka és következménye is lehet az iskolai kudarcnak.

A szociálisprobléma-megoldás egy motivációs-kognitív-emocionális-viselkedéses folyamat, melynek célja a társas problémák kezelése (D'Zurilla és mtsai, 2004). A folyamat egyik része a problémához és annak megoldásához való viszonyulás, ami alapvetően lehet negatív vagy pozitív (akarom vagy sem megoldani, tudom vagy sem, hogyan oldjam meg, bízom vagy sem magamban és a másik félben). A folyamat másik része, a megoldáson való gondolkodás, alternatívák felsorakoztatása, illetve döntés arról, miként történjék a megoldás, ugyanakkor ezt a folyamatot számos nem tudatos folyamat kísérheti, meghatározhatja. Ezek alapján a megoldási stílus általában racionális vagy impulzív vagy elkerülő, illetve ezek kevert formája akár egy adott problémahelyzetben is (D'Zurilla és mtsai, 2002). A racionális problémamegoldó a tényeket mindvégig szem előtt tartja, érdeklí a másik véleménye, számol a következményekkel; az impulzív elsősorban csak azt a néhány tényt veszi figyelembe, amely szorosan kapcsolódik az érzelmeihez, illetve megerősíti saját meggyőződésében, főként önmagára koncentrálni, nehezen képes a másik fél helyzetébe képzelni magát; az elkerülő problémamegoldó a megoldást általában másra hárítja, vagy a szükségesnél hamarabb fejezi be, nem akar a problémával foglalkozni. Serdülők körében végzett vizsgálatok alapján (Kasik, 2015; Kasik és Gál, 2017; Kasik és mtsai, 2016) 8–12 éves kor között a pozitív orientáció jellemzőbb a gyerekekre, mint a negatív orientáció, azonban az impulzivitás és az elkerülés mértéke ebben az életkorban még alacsonyabb, mint a racionalitásé. Jelentős változás 12-13 éves kortól azonosítható: egyre jellemzőbb a negatív orientáció és kevésbé jellemző a pozitív viszonyulás, ami a lányok körében gyakoribb, emellett pedig nő az impulzivitás mértéke, ám ez igen változatos nem szerinti különbséget mutat. Fokozatosan nő 11-12 éves kortól a racionális problémamegoldó stílus és az elkerülés mértéke, különösen a fiúknál (Kasik, 2015). Mindezek változására jelentős hatással van a családi háttér, a szülők problémamegoldása és kommunikációs stílusa, ezért ahol a család kommunikációs mintái negatív hatással bírnak a problémák értelmezésére és kezelésére, azok a serdülők gyakrabban küzdenek kortársi vagy más közösségekben is társas problémákkal (Kasik, 2015; Reid,

Webster-Stratton és Hammond, 2007), gyakrabban küzdenek pszichés problémákkal, illetve hajlamosabbak a deviáns viselkedésre (Margitics és Pauwlik, 2006; Pikó, 2002; Reid, Webster-Stratton és Hammond, 2007). Mivel a családi minták egyre több esetben nem járulnak hozzá a harmonikus fejlődéshez (Kasik, 2014, 2015), a szociálisprobléma-megoldás tudatos, tervszerű fejlesztése intézményi keretek között kiemelten fontosnak tekinthető.

A problémamegoldó stílusok nem azonosak a megküzdési stratégiákkal (Lazarus és Launier, 1978), melyeket nehéz élethelyzetekben alkalmazunk, illetve nem minden megküzdés problémamegoldás, ám ha a problémát stresszornak tekintjük, akkor a problémamegoldás összekapcsolható a Lazarus és Launier (1978) által leírt érzelempontú (a negatív érzelmek csökkentésére irányuló) és problémafókuszú (a problémára és annak megoldására összpontosító) megküzdési stratégiákkal (D’Zurilla és Nezu, 2007). D’Zurilla és Nezu (2007) a problémamegoldást és a megküzdési stratégiákat integráló modelljükben három komponenst különböztettek meg: (1) stresszhelyzet, (2) érzelmi distressz és (3) problémamegoldó megküzdés. A stresszhelyzet lehet egy probléma (pl. értékek/érdekek összeütközése) vagy egy jelentős negatív életesemény (pl. válás, haláleset), míg az érzelmi distressz az egyén érzelmi reakciója a stresszhelyzetben, ami lehet negatív (az egyén biztonsága veszélyben van) vagy pozitív (az egyén úgy gondolja, erőfeszítései sikeresek, és képes változtatni a helyzeten). A problémamegoldó megküzdés szemlélteti az összefüggést: az érzelempontú stratégiák (pl. távolságtartás, elkerülés) szorosan kapcsolódnak az impulzív és az elkerülő problémamegoldó stílusokhoz, míg a problémaközpontú stratégiák (pl. konfrontálódás, érzelem- és viselkedésszabályozás, társas támogatás keresése, tervezés, pozitív jelentéskeresés és felelősségvállalás) a racionális problémamegoldó stílushoz. Lazarus és Folkmann (1986) rámutatott arra, hogy a megküzdési stratégiák átfedést mutathatnak az egyes társas helyzetekben, hiszen a cél alapján (mit akar elérni) tudatosan módosíthatja az egyén a stratégiáját. D’Zurilla és Nezu (2007) pedig arra hívta fel a figyelmet, hogy ez átfedést eredményezhet magukban a problémamegoldó stílusokban is (Balogh-Pécsi, 2023).

Mind a szociálisprobléma-megoldás, mind a megküzdési stratégiák fejlődése szempontjából meghatározó, hogyan kommunikál az egyén, mi jellemzi kommunikációs stílusát. Az asszertív kommunikációs stílus nagymértékben elősegítheti a hatékony problémamegoldást, illetve a nehézségek kezelését, feldolgozását (Eskin, 2013). Asszertív kommunikáció során úgy lépünk kapcsolatba másokkal és fejezzük ki saját igényeinket, vágyainkat, gondolatainkat, hogy figyelembe vesszük és tiszteletben tartjuk mások jogait, érzéseit és véleményét, miközben kiállunk saját jogainkért, szükségleteinkért mások és saját személyes határainkat is tiszteletben tartva, még nehezített körülmények között is (Gaumer Erickson és mtsai, 2016). Az asszertív kommunikáció alkalmazása lehetőséget teremt arra, hogy a hatékony problémamegoldás érdekében nyíltan megvitassuk az eltérő gondolatokat, véleményeket és igényeket. Erősítheti a kapcsolatokat, hozzájárulhat a társas támasz kialakításához, csökkentheti a nehéz helyzetből fakadó stresszt (Erozkan, 2013; Pipas és Jaradat, 2010).

A szociáliskompetencia-összetevők fejlesztésének egyik lehetséges kerete és módszere a drámajáték, mely során a diákok együttműködve dolgozhatnak és segíthetik egymást, gondolataikat és érzelmeiket nyitottan fejezhetik ki, toleránsak lehetnek egymással, megtanulhatják a másik nézőpontját megérteni, átérezni (Adigüzel és Timucin, 2010; Bayraktar és Okvuran, 2012; DICE, 2010; Karakelle, 2009; Lake és Evangelou, 2019; Nuri és Topdal, 2013; Üstündag, 1997; Webster-Stratton, 2011). Az elmúlt másfél-két évtizedben egyre több iskolai program használja a drámajátékot a szociális kompetencia egy vagy több összetevőjének fejlesztésére (Eck, 2017; Jaskóné, 2020; Szabó és Fügedi, 2015; Webster-Stratton, 2011). Az egyik legátfogóbb nemzetközi vizsgálat a drámapedagógiai módszereket alkalmazó programok hatékonyságáról a Drama Improves

Lisbon Key Competences in Education (DICE, 2010). A kontrollcsoportos kutatás eredményei alapján azok a serdülők, akik részt vettek drámaalapú fejlesztésben, jobban érzik magukat az iskolában, folyamatosan javul tanulmányi teljesítményük, magabiztosabban kommunikálnak, fejlettebb az empátiájuk, hatékonyabb stratégiákkal tudják kezelni a stresszes helyzeteket, problémamegoldásuk kevésbé elkerülő (DICE, 2010).

Módszerek

Célok és hipotézisek

Célunk 10-11 éves tanulók szociálisprobléma-megoldásának, megküzdési stratégiáinak és kommunikációjának mérése és egy éven át tartó drámaalapú, kommunikációközpontú fejlesztése volt. Feltételeztük, hogy az asszertív kommunikáció fejlesztésének közép-pontba állításával változik a diákok szociálisprobléma-megoldása és megküzdése: nő a racionális problémamegoldó stílus, csökken az elkerülő stílus gyakorisága, illetve nő az adaptív (pl. probléma értelmezése) és csökken a maladaptív (pl. elkerülés-menekülés) stratégiák alkalmazásának gyakorisága, ami feltételezi, hogy a hatékony stílusokat és stratégiákat egyre tudatosabban alkalmazzák a diákok.

Minta

Az egy osztálynyi kísérleti csoport (N = 18, M = 10,54, SD = 0,57, 55% lány) és a két osztályból álló kontrollcsoport (N = 28, M = 10,48, SD = 0,49, 59% lány) tagjai egy magyarországi általános iskola 10-11 éves (5. osztályos) diákjai voltak. Mindegyik diák anyanyelve magyar. Sem a kísérleti, sem a kontrollcsoport tagjai nem vettek részt korábban szociáliskompetencia-fejlesztésben. A kísérleti és a kontrollcsoport a mért háttérjellemezők (nem: Pearson $\chi^2 = 0,155$, $p = 0,694$; szülők iskolai végzettsége: Pearson $\chi^2 = 9,82$, $p = 0,631$; iskolába járási attitűd: Pearson $\chi^2 = 1,84$, $p = 0,735$) alapján nem különbözött jelentős mértékben a program kezdetekor.

Mérőeszközök

A kommunikációt az Assertiveness Questionnaire (AQ, Erickson és mtsai, 2016; magyar változat: Kommunikációs kérdőív, Balogh-Pécsi és Kasik, 2020), a szociálisprobléma-megoldást a Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R, D’Zurilla és mtsai, 2002; magyar változat: Kasik és mtsai, 2010), a megküzdési stratégiákat a Ways of Coping Questionnaire (WCQ, Folkmann és Lazarus, 1988; magyar változat: Rózsa és mtsai, 2008) segítségével vizsgáltuk mind az elő-, mind az utómérés során.

AQ. A kérdőív 20 állítást tartalmaz, melyeket egy ötfokú skálán kell értékelni (1 = Egyáltalán nem jellemző rám/nem szoktam ezt tenni – 5 = Teljesen jellemző rám/nagyon gyakran teszem). A tételek két faktorba csoportosulnak: (1) Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése, (2) Másikra figyelés. A kérdőívben szereplő tételek közül hat fordított, ezek a passzív (pl. *Gyakran nehezemre esik nemet mondani.*), a manipulatív (pl. *Nem beszélek az érzéseimről, inkább elrejttem az érzéseimet.*) és az agresszív (pl. *Amikor megbántanak, nehezen tudom kontrollálni az érzéseimet.*) stílust tükrözik. A többi kijelentés asszertív kommunikációs stílust fejez ki (pl. *Igyekszem nem megbántani azt, akivel nem értek egyet.*).

SPSI-R. A kérdőív 25 tételből áll, az állításokat szintén ötfokú skálán kell megítélni (1 = Egyáltalán nem igaz rám – 5 = Teljesen igaz rám). Az állítások öt faktort alkotnak: (1) Pozitív orientáció (pl. *Egy probléma megoldása kihívás számomra.*), (2) Negatív

orientáció (pl. *Amikor döntést kell hoznom, ideges és bizonytalan vagyok.*), (3) Racionalitás (pl. *Amikor meg kell oldanom egy problémát, az első dolgom, hogy minél többet megtudjak a problémáról.*), (4) Impulzivitás (pl. *Amikor döntést kell hoznom, nem gondolom át alaposan a lehetőségeket.*), (5) Elkerülés (pl. *Mindent megteszek, hogy elkerüljem a problémáimmal való foglalkozást.*).

WCQ. A kérdőív 22 tétel, melyeket négyfokú skálán kell értékelni (1 = Nem jellemző rám – 4 = Nagyon jellemző rám). A kérdőív hét faktorból áll: (1) Pozitív átértékelés (pl. *A helyzet arra inspirált, hogy valami kreatív dolgot tegyek.*), (2) Elkerülés-menekülés (pl. *Evéssel, ivással, dohányzással, nyugtatók vagy gyógyszerek szedésével próbáltam segíteni magamon.*), (3) Társas támogatás keresése (pl. *Elfogadtam mások együttérzését és megértését.*), (4) Távolságtartás-elfogadás (pl. *Megpróbáltam elfelejteni az egészet.*), (5) Konfrontálódás (pl. *Kifejeztem a dühömet a probléma okozójával szemben.*), (6) Tervszerű problémamegoldás és önkontroll (pl. *Tudtam, mit kell tennem, ezért megdupláztam az erőfeszítéseimet a siker érdekében.*), (7) Visszahúzóds-kontrollvesztés és segítségkérés (pl. *Magamat okoltam és hibáztattam.*).

A WCQ-t adaptáltuk a fejlesztés előtt egy nagyobb mintán ($n = 182$). A megerősítő faktorelemzés adatait (a további két kérdőívét is), valamint a megbízhatósági mutatókat (szintén mind a három kérdőívét) az 1. táblázat tartalmazza. Mindegyik kérdőív megfelelő megbízhatósági mutatókkal, illetve az eredeti tételszámmal és faktorstruktúrával rendelkezik.

1. táblázat. A megerősítő faktorelemzés és a reliabilitásvizsgálat eredményei

Kérdőív	χ^2/df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Cronbach- α
SPSI-R	1,26	0,040	0,93	0,92	0,077	0,89
WCQ	1,32	0,046	0,89	0,86	0,060	0,80
AQ	1,17	0,033	0,91	0,90	0,072	0,83

Adatgyűjtés és -elemzés

Az adatgyűjtés és a fejlesztés az igazgatók és a szülők engedélyével történt. Az adatokat SPSS 24 programmal elemeztük. Az elemzés során kétmintás (független) t-próbát és ANOVA-t (ismételt mérés), faktorelemzést és reliabilitásvizsgálatot (Cronbach- α), valamint hierarchikus lineárisregresszió-elemzést végeztünk. A háttérváltozókat χ^2 -tesztel elemeztük.

Fejlesztés

A drámaalapú csoportos fejlesztés 2021 szeptemberétől 2022 júniusáig tartott, 18 (két-hetenként, 90 perces) délutáni foglalkozásból állt. A fejlesztést egy drámapedagógus és egy iskolapszichológus végezte kettős vezetéssel, akik nem ismerték előtte a diákokat. A fejlesztőprogram három modulból áll, mindegyik kidolgozása egyrészt korábban már alkalmazott szociális-kompetencia-fejlesztő program elemei (Szabó és Fügedi, 2015; Webster-Stratton, 2011), másrészt a mérésben alkalmazott kérdőívek faktortartalma alapján történt: (1) Ön- és társismeret, (2) Kommunikációs stílusok; (3) Társas problémák megoldása.

Az *Ön- és társismeret* modul a csoportalakítást és az énkép erősítését segítő gyakorlatokat tartalmaz, célja, hogy felismerjék a diákok az érzéseiket különböző társas (problémát tartalmazó és nem tartalmazó) helyzetekben, valamint e modul gyakorlatai

révén történt az együttműködés szabályainak elsajátíttatása. A *Kommunikációs stílusok* modul gyakorlatainak célja a kommunikációs stílusok (asszertív, agresszív, szubmisszív, passzív, passzív agresszív) megtapasztalása, a stílusok előnyeinek és hátrányainak megértése szituációs játékokon, drámajátékokon keresztül – és a teljes program központi célja az asszertív kommunikáció fejlesztése volt. A szituációs játékok improvizáción alapulnak, melyek során a diákok saját élményeiket, vágyaikat, félelmeiket dolgozhatják fel és építhetik be az improvizációkba. A *Társas problémák megoldása* modul célja a problémamegoldás és a megküzdés különböző formáinak megtapasztalása, rövid és hosszú távú hatásuk megértése, e formák és a kommunikációs stílusok kapcsolatának azonosítása, mely modul a tanítási drámán és a szakértői játékon mint módszeren alapul.

Eredmények

A kísérleti és a kontrollcsoport jellemzői az előmérés alapján

Kétmintás t-próbával elemeztük, van-e faktoronkénti különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között a bemeneti mérés (előmérés) alapján. Az eredményeket a 2. táblázat tartalmazza (sorrendben AQ, SPSSI-R és WCQ faktorai).

2. táblázat. Az előmérés eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportban

<i>Faktor</i>	<i>Kísérleti (n = 18) M (SD)</i>	<i>Kontroll (n = 28) M (SD)</i>	<i>Kétmintás t (p)</i>
Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése	2,71 (0,61)	2,74 (0,48)	0,163 (0,821)
Másikra figyelés	3,20 (0,88)	3,30 (0,74)	0,515 (0,608)
Pozitív orientáció	3,13 (0,56)	3,17 (0,68)	0,195 (0,846)
Negatív orientáció	1,82 (0,59)	2,09 (0,76)	0,250 (0,210)
Racionalitás	3,03 (1,15)	3,21 (0,97)	0,915 (0,363)
Impulzivitás	2,84 (1,01)	2,78 (0,74)	-0,360 (0,720)
Elkerülés	2,24 (1,05)	1,92 (0,70)	-1,421 (0,158)
Pozitív kiértékelés	2,16 (0,55)	2,46 (0,53)	1,671 (0,098)
Elkerülés-menekülés	2,68 (0,68)	2,51 (0,86)	-0,732 (0,466)
Társas támogatás keresése	2,56 (0,58)	2,68 (0,68)	-0,202 (0,840)
Távolságtartás-elfogadás	2,31 (0,56)	2,30 (0,61)	-0,282 (0,978)
Konfrontálódás	1,84 (0,73)	1,86 (0,69)	0,105 (0,917)
Tervszerű problémamegoldás és önkontroll	2,56 (0,56)	2,73 (0,81)	0,759 (0,450)
Visszahúzóds-kontrollvesztés és segítségkérés	2,02 (0,60)	1,79 (0,53)	-1,628 (0,108)

Az elemzés eredményei (2. táblázat) alapján egyik faktor esetében sincs szignifikáns eltérés a csoportok átlagértékei között, vagyis a programot úgy kezdtük meg, hogy egyik területen sem volt számottevő különbség a fejlesztésben részt vevő és az abban nem részt vevő 10-11 éves tanulók között.

Az ismételt mérés (ANOVA) eredményei

ANOVA-val (ismételt mérés) elemeztük, van-e jelentős különbség az előmérés és az utómérés adatai között. Az eredményeket a 3. táblázat szemlélteti (sorrendben AQ, SPSP-R és WCQ faktorai).

3. táblázat. Az ismételt mérés (ANOVA) eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportban

<i>Faktor</i>	<i>Előmérés M (SD)</i>	<i>Utómérés M (SD)</i>	<i>Idő</i>		<i>Csoport</i>		<i>Idő X Csoport</i>	
			<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2
<i>Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése</i>								
Kísérleti	2,71 (0,61)	2,90 (0,54)	8,83	0,126	0,20	0,001	1,00	0,01
Kontroll	2,74 (0,48)	2,67 (0,53)						
<i>Másikra figyelés</i>								
Kísérleti	3,20 (0,88)	3,16 (0,75)	0,01	0,001	0,61	0,001	0,08	0,001
Kontroll	3,30 (0,74)	3,32 (0,62)						
<i>Pozitív orientáció</i>								
Kísérleti	3,13 (0,56)	3,32 (0,67)	2,85	0,03	0,06	0,001	0,05	0,001
Kontroll	3,17 (0,68)	3,39 (0,73)						
<i>Negatív orientáció</i>								
Kísérleti	1,82 (0,59)	2,02 (1,05)	2,48	0,03	1,41	0,02	0,01	0,001
Kontroll	2,09 (0,76)	2,25 (0,83)						
<i>Racionalitás</i>								
Kísérleti	3,03 (1,15)	3,01 (1,08)	0,07	0,001	1,34	0,02	0,01	0,001
Kontroll	3,21 (0,97)	3,33 (0,80)						
<i>Impulzivitás</i>								
Kísérleti	2,84 (1,01)	2,40 (0,84)	2,36	0,03	0,65	0,01	3,41*	0,12
Kontroll	2,78 (0,74)	2,74 (0,63)						
<i>Elkerülés</i>								
Kísérleti	2,24 (1,05)	2,01 (1,05)	0,12	0,001	0,48	0,001	1,82	0,03
Kontroll	1,92 (0,70)	2,04 (0,81)						
<i>Pozitív kiértékelés</i>								
Kísérleti	2,16 (0,55)	2,23 (0,60)	0,29	0,001	3,07	0,05	0,001	0,001
Kontroll	2,46 (0,53)	2,51 (0,64)						
<i>Elkerülés-menekülés</i>								
Kísérleti	2,68 (0,68)	2,21 (0,85)	0,41	0,001	0,69	0,001	7,41**	0,13
Kontroll	2,51 (0,86)	2,70 (0,80)						
<i>Társas támogatás keresése</i>								
Kísérleti	2,56 (0,58)	2,31 (0,87)	0,65	0,01	0,73	0,01	0,42	0,02
Kontroll	2,68 (0,68)	2,54 (0,81)						
<i>Távolságtartás-elfogadás</i>								
Kísérleti	2,31 (0,56)	2,24 (0,78)	0,30	0,001	0,10	0,000	0,478	0,001
Kontroll	2,30 (0,61)	2,37 (0,68)						

Faktor	Előmérés M (SD)	Utómérés M (SD)	Idő		Csoport		Idő X Csoport	
			F	η^2	F	η^2	F	η^2
<i>Konfrontálódás</i>								
Kísérleti	1,84 (0,73)	2,26 (0,87)	6,85	0,09	0,86	0,03	4,29*	0,11
Kontroll	1,86 (0,69)	2,02 (0,81)						
<i>Tervszerű problémamegoldás és önkontroll</i>								
Kísérleti	2,56 (0,56)	2,54 (0,96)	0,35	0,001	1,84	0,02	0,54	0,001
Kontroll	2,73 (0,81)	2,82 (0,73)						
<i>Visszahúzó-dás-kontrollvesztés és segítségkérés</i>								
Kísérleti	2,02 (0,60)	1,92 (0,73)	0,05	0,001	0,84	0,01	0,94	0,01
Kontroll	1,79 (0,53)	1,92 (0,73)						

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Az eredmények (3. táblázat) szerint három területen történt változás (Idő X Csoport) a kísérleti csoportban, ezeknél az utómérés értékei szignifikánsan eltérnek az előmérés eredményeitől, figyelembe véve a kontrollcsoport értékeit. A kísérleti csoportban jelentősebben csökkent az impulzív problémamegoldó stílus (SPSI-R, $p = 0,042$) és az elkerülés-menekülés mint megküzdési stratégia (WCQ, $p = 0,008$) értéke, valamint nagyobb mértékben nőtt a konfrontálódás (érzelmek, gondolatok határozott kifejezése, aktív szembenézés a helyzettel) mint megküzdési stratégia (WCQ, $p = 0,040$) értéke.

A regresszióelemzés eredményei

Az ANOVA-eredmények alapján az impulzivitás (SPSI-R), az elkerülés-menekülés (WCQ) és a konfrontálódás (WCQ) mint függő változókra gyakorolt más változók hatását elemeztük. A hierarchikus lineárisregresszió-elemzés során első lépésben az adott faktor előmérés (T0) és utómérés (T1) közötti változását ($\Delta = T1 - T0$) elemeztük, ekkor az előmérés értéke mellett bevontuk az életkor és a nem változót is. Második lépésben a csoport (kísérleti, kontroll) változót, majd harmadik lépésben – a fejlesztés kommunikációközpontúsága miatt – a kommunikációt mérő faktorokat (Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Másikra figyelés) vontuk be független változóként az elemzésbe. Az eredményeket a 4. (impulzivitás), az 5. (elkerülés-menekülés) és a 6. (konfrontálódás) táblázat tartalmazza.

4. táblázat. A regresszioelemzés eredményei az impulzivitás két mérés közötti változásának előrejelzésére

Függő változó: impulzivitás (T1)						
Független változó	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Step 1.</i>						
Impulzivitás (T0)	0,748 (0,163)	0,751**	0,748 (0,174)	0,700**	0,750 (0,129)	0,580**
Életkor	0,063 (0,308)	0,034	0,063 (0,310)	0,037	0,070 (0,341)	0,042
Nem	0,200 (0,333)	0,123	0,198 (0,335)	0,122	0,230 (0,412)	0,140
<i>Step 2.</i>						
Csoport (Kí/Ko)			0,448 (0,195)	0,345**	0,345 (0,163)	0,298*
<i>Step 3.</i>						
<i>Komm. 1.</i>					0,592 (0,198)	0,358**
<i>Komm. 2.</i>					0,177 (0,139)	0,191
R ²		0,744**				
ΔR^2				0,630**		0,550**

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,001; Kí = Kísérleti csoport, Ko = Kontrollcsoport; Komm. 1. = Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Komm. 2. = Másikra figyelés.

5. táblázat. A regresszioelemzés eredményei az elkerülés-menekülés két mérés közötti változásának előrejelzésére

Függő változó: elkerülés-menekülés (T1)						
Független változó	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Step 1.</i>						
Elkerülés-menekülés (T0)	0,412 (0,130)	0,430**	0,298 (0,124)	0,286**	0,309 (0,120)	0,361**
Életkor	0,319 (0,420)	0,187	0,311 (0,388)	0,154	0,217 (0,198)	0,079
Nem	0,368 (0,460)	0,220	-0,028 (0,232)	-0,170	-0,119 (0,203)	-0,075
<i>Step 2.</i>						
Csoport (Kí/Ko)			-0,592 (0,236)	-0,306**	-0,439 (0,202)	-0,251**
<i>Step 3.</i>						
<i>Komm. 1.</i>					0,476 (0,217)	0,312**
<i>Komm. 2.</i>					0,549 (0,249)	0,461*
R ²		0,365**				
ΔR^2				0,139**		0,283**

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,001; Kí = Kísérleti csoport, Ko = Kontrollcsoport; Komm. 1. = Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Komm. 2. = Másikra figyelés.

6. táblázat. A regresszióelemzés eredményei a konfrontálódás két mérés közötti változásának előrejelzésére

Független változó	Függő változó: konfrontálódás (T1)					
	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Step 1.</i>						
Konfrontálódás (T0)	0,567 (0,150)	0,478**	0,535 (0,148)	0,455**	0,515 (0,134)	0,434**
Életkor	0,000 (0,189)	0,000	0,000 (0,174)	0,000	-0,101 (0,145)	-0,067
Nem	-0,338 (0,240)	-0,210	-0,681 (0,379)	-0,519	-0,618 (0,310)	-0,358
<i>Step 2.</i>						
Csoport (Kí/Ko)			0,310 (0,110)	0,210**	0,321 (0,113)	0,198**
<i>Step 3.</i>						
<i>Komm. 1.</i>					0,435 (0,215)	0,277*
<i>Komm. 2.</i>					-0,436 (0,199)	-0,314*
R ²	0,710**					
ΔR^2			0,741**		0,592**	

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; Kí = Kísérleti csoport, Ko = Kontrollcsoport; Komm. 1. = Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Komm. 2. = Másikra figyelés.

A regresszióelemzés eredményei (4–6. táblázat) azt mutatják, hogy mindhárom faktornál az utómérés értékét nagymértékben magyarázza az előmérés értéke (impulzivitás: $t = 0,463$, $p = 0,021$; elkerülés-menekülés: $t = 3,162$, $p = 0,003$; konfrontálódás: $t = 3,781$, $p = 0,001$), és sem a nem, sem az életkor nem bír jelentős magyarázóerővel (Step 1.). Ugyancsak mindhárom faktor esetében a csoport (kísérleti/kontroll) változó jelentős magyarázóerővel bír (impulzivitás: $t = 1,984$, $p = 0,031$; elkerülés-menekülés: $t = -2,506$, $p = 0,015$; konfrontálódás: $t = 2,114$, $p = 0,020$), és ennek bevonásával kismértékben csökkent az adott faktor előméréskor kapott értékének magyarázóereje (Step 2.). A kommunikációt mérő két faktor bevonásával (Step 3.) szintén minimálisan csökkent a mért faktor magyarázóereje, akárcsak a csoport (kísérleti/kontroll) változó magyarázóereje, ám a két kommunikációt mérő faktor eltérően magyarázza a három függő változót. Az impulzivitás esetében csak a Komm. 1. faktor bír szignifikáns hatással ($t = 3,221$, $p = 0,009$), míg az elkerülés-menekülés (Komm. 1.: $t = 3,976$, $p = 0,003$; Komm. 2.: $t = 2,249$, $p = 0,042$) és a konfrontálódás (Komm. 1.: $t = 2,021$, $p = 0,049$; Komm. 2.: $t = -2,193$, $p = 0,034$) esetében mindkét kommunikációt mérő faktor hatása jelentős.

Összegzés, következtetések

Célunk a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzőinek 10-11 éves (5. évfolyamos) diákok körében történő feltárása, majd e kutatásra alapozva egy egyéves fejlesztőprogram megvalósítása volt. A 18 (egyenként 90 perces) alkalomból álló program fókuszában az asszertív kommunikáció fejlesztése állt, a program három modulja (ön- és társismeret, kommunikációs stílusok, társas problémák megoldása) szervesen kapcsolódott ehhez a területhez. A fejlesztőprogram kidolgozásakor abból indultunk ki, hogy számos társas probléma kialakulása, nehéz élethelyzet nem hatékony kezelése a kommunikációs stílus elégtelenségéből is fakad,

ami gyakran iskolán belüli társas kudarcokhoz vezet számos más területen is mutatott negatív következménnyel.

A most vizsgált és fejlesztett területek életkori sajátosságai jól ismertek, és bár mutatnak kulturális különbségeket, a hazai és a külföldi eredmények alapján (pl. D’Zurilla és mtsai, 2004; Kasik, 2014, 2015; Kasik és mtsai, 2016; Kasik és mtsai, 2018) 10–12 éves korban inkább pozitívan viszonyulnak problémáikhoz a diákok, a serdülőkor első szakaszához képest kevésbé impulzívak és elkerülők, illetve gyakrabban alkalmaznak érzelmezőpontos megküzdési stratégiákat, mint problémafókuszúakat. Ennek megfelelően kommunikációjuk gyakran énközpontú, amiben az érzelmek kifejezése erőteljesebb, mint az átgondolt, a helyzet lényegét, megoldási lehetőségeit, valamint a másik szándékát figyelembe vevő asszertív kommunikáció (Eskin, 2013).

Az egyéves program a kísérleti csoportban három területen eredményezett jelentős változást. A feltételezésünkkel ellentétben a racionalitás mint problémamegoldó stílus nem erősödött, ugyanakkor jelentősen csökkent az impulzív, érzelmezőpontos megoldói stílus, valamint az elkerülő-menekülő megküzdési stratégia gyakorisága. Az SPSI–R-rel végzett hazai kutatások (Kasik, 2014, 2015; Kasik és mtsai, 2016; Kasik és mtsai, 2018) alapján az impulzivitás a serdülőkorban magas értékkel bír, és fokozatosan nő az elkerülés értéke is, vagyis társas problémáik megoldása során érzelmeikre, főként negatív érzelmeikre koncentrálnak, azok csökkentése az elsődleges cél, valamint gyorsan kilépnek a helyzetből, így az gyakran megoldatlan marad, ami a problémák összeadódását, fokozódását is eredményezheti. A kísérleti csoport eredményei alapján ez a két terület a kommunikációs és problémamegoldó stílusok, valamint az adaptív megküzdési stratégiák rendszeres működtetésével, tudatosításával a szituációs gyakorlatok és játékok révén csökkenthető prepubertás korban. Ezzel szorosan összefügg az az eredmény, hogy nőtt a konfrontálódás, a problémával való szembenézés mértéke a fejlesztési időszak alatt. Úgy tűnik, hogy amennyiben az elkerülés, a visszahúzódás csökken, akkor nem ez a motívum az uralkodó, nő a megoldási szándék, lehetőség van a problémahelyzetre koncentrálni. Úgy gondoljuk, a célzott kommunikációfejlesztés eredményezte azt, hogy szinte mindhárom területre (impulzivitás, elkerülés-menekülés, konfrontálódás) jelentős hatással volt a saját szükségletek, érzések, gondolatok kifejezésének (Komm. 1. faktor), valamint a mások szándékaira, viselkedésére való figyelés (Komm. 2. faktor) gyakoroltatása, vagyis a kommunikációközpontú, az asszertív kommunikációra fókuszáló segítő-fejlesztő tevékenységsorozat jelentős szerepet játszik az impulzív és elkerülő viselkedés csökkenésében és a problémahelyzettel való szembehelyezkedést tükröző viselkedés gyakoriságának növekedésében.

Mindazonáltal fontos figyelembe venni, hogy a változásokat nem kizárólag a program tartalma és módszertana okozhatja, számos tényező befolyásolhatja egy-egy terület pozitív vagy negatív változását. A kísérleti csoportban lévők családi háttérben nem történt jelentős változás (pl. válás, más stresszkeltező esemény), ugyanakkor lehetnek olyan családon belüli folyamatok, osztálytermi működések, társas kapcsolati változások, amelyek befolyásolják a diákok kommunikációját, problémamegoldását, nehéz élethelyzettel való megküzdését. Ezen esetleges változások feltárása nem történt meg a program végén.

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

Köszönetnyilvánítás

A kutatást részben az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata támogatta. A szerző az MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport (IKUKU) külső tagja.

Irodalom

- Adigüzel, H. Ö., & Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741-1746. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.393
- Balogh-Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 123(3), 99–113. DOI: 10.14232/mped.2023.3.99
- Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2020). Kommunikációs kérdőív. *Kézirat*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Bayraktar, A. & Okvuran, A. (2012). Improving Students Writing Through Creative Drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 662–665. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.08.220
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Educational Journal*, 40, 137–143. DOI: 10.1007/s10643-012-0504-2
- DICE (2010). *A kocka magyar oldala. A DICE kutatás magyar eredményei*. DICE Consortium.
- D'Zurilla, J. T., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (szerk.), *Social Problem Solving: Theory, Research, and Training*. American Psychological Association. 202–274. DOI: 10.1037/10805-001
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention*. Spring Publishing Company.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Eck, J. (2017). Drámapedagógia az iskolában – ajánló. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 114–120. DOI: 10.17543/iskkult.2017.1-12.114
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 739–745.
- Eskin, M. (2013). *Problem Solving Therapy in the Clinical Practice*. Elsevier Insights.
- Galindo, E., Candeias, A. A., Lipowska, M., De Sousa, Ó. C. & Stueck, M. (2022, szerk.). *School Achievement and Failure: Prevention and Intervention Strategies*. Frontiers Media SA. DOI: 10.3389/978-2-8325-0710-0
- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Monroe, K. & McCall, Z. (2016). *Assertiveness Questionnaire*. University of Kansas, Center for Research on Learning.
- Ibabe, I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: Family protective factors. *Frontiers in Psychology*, 7, 1538. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01538
- Jaskóné, G. M. (2020). Miben segít a pedagógusnak a drámapedagógia? *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica*, 24(1), 226–232.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124–129. DOI: 10.1016/j.tsc.2009.05.002
- Kasik, L. (2014). Development of Social Problem Solving – A Longitudinal Study (2009–2011) in a Hungarian Context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142–158. DOI: 10.1080/17405629.2014.969702
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
- Kasik, L. & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496. DOI: 10.1556/2063.26.2017.3.15
- Kasik, L., Gál, Z., Jámboi, Sz., Tóth, E., Jagodics, B. & Szabó, É. (2022). Az iskolai kudarok tényezői- Egy lehetséges preventív modell keretei. *Magyar Pedagógia*, 122(1), 3–19. DOI: 10.17670/mped.2022.1.3
- Kasik, L., Gál, Z. & Tóth, E. (2018). A negatív problémaorientációt mérő kérdőív (NEGORI) kidolgozása és pszichometriai mutatói. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(2), 131–151.
- Kasik, L., Gutí, K., Tóth, E. & Fejes, J. B. (2016). Az elkerülés mint folyamat – Az elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében *Magyar Pedagógia*, 116(2), 219–253. DOI: 10.17670/mped.2016.2.219
- Kasik, L., Nagy, Á. & Fűzy, A. (2010). Szociálisprobléma-megoldás kérdőív. *Kézirat*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.

- Korukcu, O., Ersan, C. & Aral, N. (2015). The Effect of Drama Education on Social Skill Levels of the Students Attending Child Development Associate Program. *International Journal of Society Sciences & Education*, 5(2), 192–202.
- Lake, G. & Evangelou, M. (2019). Let's talk! An interactive intervention to support children's language development. *European Early Childhood Research Journal*, 27(5), 1–20. DOI: 10.1080/1350293x.2019.1579549
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). Coping and adaptation. In Gentry, W. D. (szerk.), *The handbook of behavioral medicine*. Guilford Press. 282–325.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1988). *Ways of Coping Questionnaire*. Consulting Psychologist Press, Inc.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In Pervin, L. & Lewis, M. (szerk.), *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press. 287–327. DOI: 10.1007/978-1-4613-3997-7_12
- Margitics, F. & Pauwlik, Zs. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106(1), 43–62.
- Nuri, E. & Topdal, E. B. (2014). Using Drama in School Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 14, 566–570. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.099
- Paksi, B., Széll, K., Magyar, É. & Fehérvári, A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62–81. DOI: 10.14232/iskkult.2020.8.62
- Petridou, A. & Karagiorgi, Y. (2016). Cross-Sectional Predictors of Risk for School Failure. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(4), 365–382. DOI: 10.1080/1743727x.2016.1189896
- Pikó, B. (2002). *Egészségpszichológia*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pipas M. D. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 649–656. DOI: 10.29302/oeconomica.2010.12.2.17
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. & Hammond, H. (2007). Follow-up of children who received the incredible years intervention for oppositional-deviant disorder. *Behavioral Therapy*, 34. DOI: 10.1016/s0005-7894(03)80031-x
- Rózsa, S., Pruebl, Gy., Susánszky, É., Kő, N., Szádóczy, E., Réthelyi, J., Danis, I., Skrabski, Á. & Kopp, M. (2008). A megküzdés dimenziói: A konfliktusmegoldó kérdőív hazai adaptációja (Dimensions of coping: adaptation of the Ways of Coping Questionnaire). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(3), 217–241. DOI: 10.1556/mental.9.2008.3.3
- Szabó, É., & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Turkheimer, E., Haley, A. P., Waldron, M. & D'Onofrio, B. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14(6), 623–628. DOI: 10.1046/j.0956-7976.2003.psci_1475.x
- Üstündag, T. (1997). The advantages of using Drama as a Method of Education in Elementary Schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89–94.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The incredible Years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf.

Absztrakt

A tanulmányban egy 10-11 évesekkel (n = 18) végzett kontrollcsoportos (n = 28) fejlesztés eredményeit ismergetjük. A kommunikációfókuszú fejlesztőprogram célja a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció fejlesztése volt drámapedagógiai módszerekkel. A program elején és végén három kérdőívet töltöttek ki a diákok (Assertiveness Questionnaire, AQ, Erickson és mtsai, 2016; Balogh-Pécsi és Kasik, 2020; Social Problem-Solving Inventory-Revised, SPSI-R, D'Zurilla és mtsai, 2002; Kasik és mtsai, 2010; Ways of Coping Questionnaire, WCQ, Folkmann és Lazarus, 1988; Rózsa és mtsai, 2008), mindegyik megfelelő megbízhatósági mutatókkal rendelkezett. Az egyéves, 18 alkalomból, kéthetente 90 perces foglalkozásból álló program a kísérleti csoportban három területen eredményezett jelentős változást. A feltételezésünkkel ellentétben a racionalitás mint problémamegoldó stílus nem erősödött, ugyanakkor jelentősen csökkent az impulzív, érzelmezőzpontú megoldói stílus és az elkerülő-menekülő megküzdési stratégia, valamint nőtt a konfrontálódás mint megküzdési stratégia gyakorisága. Mindhárom terület esetében jelentős magyarázóerővel bír az asszertív kommunikáció. Az eredmények alapján az egyéves csoportos fejlesztés hatékony módja néhány olyan problémamegoldói stílusnak és megküzdési stratégiának, amelyek a hazai vizsgálatok alapján a serdülőkorban számos életvezetési nehézséget okozhatnak, vagy alkalmazásuk kevésbé hatékony megoldáshoz vezet.

Kulcsszavak: szociálisprobléma-megoldás; megküzdési stratégiák; asszertív kommunikáció; drámaalapú fejlesztés; 10-11 éves diákok