SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

NEVELÉSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

HEGEDŰS SZILVIA

A PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉSEK EGYES ALTÍPUSAINAK VIZSGÁLATA ÉS FEJLESZTÉSE INTÉZMÉNYES KÖRNYEZETBEN KISCSOPORTOSOK KÖRÉBEN

PhD - értekezés

Témavezetők

Dr. Zsolnai Anikó
egyetemi tanár

Fáyné Dr. Dombi Alice
egyetemi tanár

Szeged
2019

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS **6**

1. A PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉS JELLEMZŐI **8**
1.1. A proszociális viselkedés vizsgálatának előzményei – szociális és affektív elméleti alapok 8
1.2. A proszociális viselkedés definiálásának kérdései és problémái 9
1.3. A proszociális viselkedés összetevői, motívumai 10
1.4. A proszociális viselkedést meghatározó pszichológiai magyarázatok 12
1.5. Érzelmi motiváció, empátia, szimpátia 15
1.5.1. A distressz szerepe a proszociális viselkedések megvalósulásában 19
1.6. A proszociális viselkedés főbb modelljei 21
1.7. A proszociális viselkedés fejlődése 23
1.8. Az óvodáskori proszociális viselkedés egyes típusainak jellemzői 27
1.8.1. Segítés 28
1.8.2. Megosztás 29
1.8.3. Vigasztalás 30
1.8.4. Informálás 31
1.9. A proszociális viselkedés fejlesztése 32
1.9.1. A proszociális viselkedés fejlesztésének főbb módszerei 32
1.9.2. A mese mint szociális és érzelmi készségeket fejlesztő módszer 34
1.9.3. A szociális- és érzelmi készségeket fejlesztő néhány program jellemzése 35
1.9.3.1. Hazai fejlesztőprogramok 36
1.9.3.2. Nemzetközi fejlesztőprogramok 39
1.9.3.3. A jövő előfutárai: számítógépes fejlesztések 45
1.9.3.4. A hazai és a nemzetközi fejlesztő programok összevetése 48

2. A KUTATÁS KONCEPCIÓJA, KÉRDÉSEI, HIPOTÉZISEI **49**
2.1. A kutatás céljai 49
2.2. A kutatás felépítése 51
2.3. A kutatás résztvevői 52
2.4. Kutatási kérdések és hipotézisek 54
2.4.1. Kutatási kérdések 54
2.4.2. Hipotézisek 56

3. ELŐKÉSZÍTŐ MÉRÉSEK **58**
3.1. A vizsgálat mérőeszközeinek kialakítása és kipróbálása 58
3.1.1. A gyermekek csoporton belüli viselkedéseinek megfigyelése 58
3.1.1.1. A megfigyelési kategóriarendszer alkalmazásának értékelése 60
3.1.1.2. Tapasztalatok, továbbfejlesztés 61
3.1.2. Szituációs feladatok 63
3.1.2.1. A felmérésben alkalmazott szituációk bemutatása 63
3.1.2.1.1. Eszközbeli szükségletre adott válaszreakciók 64
3.1.2.1.2. Materiális szükségletre adott válaszreakciók 65
3.1.2.1.3. Érzelmi distresszre adott válaszreakciók 66

3.1.2.2. A szituációs feladat próbamérésének összegzése 66
3.1.2.3. Következtetések 68
3.1.2.4. A mérőeszköz továbbfejlesztése 69
3.1.3. Distressz kérdőív 73
3.1.3.1. A mérőeszköz felépítése 73
3.1.3.2. A próbamérés eredményei 74

4. A FEJLESZTŐ KUTATÁSBAN RÉSZTVEVŐ CSOPORTOK PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉSÉNEK ELŐZETES VIZSGÁLATA 76
4.1. Kezdeti lépések 76
4.2. A kiscsoportos gyermekek csoporton belüli viselkedésének megfigyeléses vizsgálata 77
4.2.1. A gyermekek társas viselkedései a megfigyelések alapján 77
4.2.2. Problémás helyzetek megoldását segítő viselkedések megjelenése 79
4.2.3. A problémás helyzetek megoldására irányuló viselkedések megjelenését befolyásoló tényezők 80
4.2.4. A gyermekek megfigyelt társas viselkedései az egyes háttérváltozók tükrében 82
4.3. A kiscsoportos óvodások proszociális viselkedésének egyéni vizsgálata szituációs feladatokkal 83
4.3.1. A kísérleti és a kontroll csoport összevont mintájában megjelenő proszociális viselkedések megjelenése a fejlesztés előtt 83
4.3.2. A kísérleti és a kontrollcsoport proszociális viselkedései a fejlesztés előtt 86
4.3.2.1. A segítő viselkedés felmérése során megjelenő különbségek 86
4.3.2.2. A vigasztaló viselkedés felmérése során megjelenő különbségek 87
4.3.2.3. A megosztó viselkedés felmérése során megjelenő különbségek 89
4.3.3. A proszociális válaszreakciók megjelenése a háttérváltozók alapján 90
4.3.3.1. A kísérleti és a kontrollcsoport proszociális válaszreakcióinak összefüggései az életkori csoportokkal 91
4.3.3.2. A kísérleti és a kontrollcsoport proszociális válaszreakcióinak nem szerinti összefüggései 92
4.3.3.3. A kísérleti és a kontrollcsoport proszociális válaszreakcióinak testvérek szerinti összefüggései 92
4.3.3.4. A kísérleti és a kontrollcsoport proszociális válaszreakciói az óvoda előtti nevelésben részesüléssel összefüggésben 93
4.4. A kiscsoportos gyermekek csoporton belüli proszociális viselkedésének felmérése kérdőív segítségével 94
4.4.1. A kérdőív jellemzőinek részletes bemutatása 94
4.4.2. A distresszre adott válaszreakciók eredményei a teljes mintán a pedagógusok és a szülők véleménye alapján 97
4.4.3. A kísérleti és a kontrollcsoport distresszre adott válaszreakcióinak eredményei a pedagógusok és a szülők véleménye alapján 99
4.4.4. A distresszre adott válaszreakciók közötti különbségek a háttérváltozók alapján 100
4.4.4.1. Életkori csoportok közötti különbségek a szülők és a pedagógusok véleménye alapján 100
4.4.4.1.1. A kísérleti csoport életkor szerinti különbségei 100
4.4.4.1.2. A kontrollcsoport életkor szerinti különbségei 102
4.4.4.2. Nem szerinti különbségek a szülők és a pedagógusok válaszai alapján 103
4.4.4.2.1. A kísérleti csoport nemek szerinti eltérései 103

4.4.4.2.2. A kontrollcsoport nemek szerinti eltérései 104
4.4.4.3. Testvérek szerinti különbségek a szülők és a pedagógusok megítélése alapján 104
4.4.4.3.1. A kísérleti csoport testvérek szerinti különbségei 105
4.4.4.3.2. A kontrollcsoport testvérek szerinti különbségei 105
4.4.4.4. A szülők és a pedagógusok tapasztalatai szerint megjelenő különbségek az óvoda előtti nevelés alapján 106
4.4.4.4.1. Különbségek a kísérleti csoportban az óvoda előtti nevelés alapján 106
4.4.4.4.2. Különbségek a kontrollcsoportban az óvoda előtti nevelés alapján 106
4.4.4.5. A szülők és a pedagógusok válaszaiban megjelenő különbségek az anyák iskolai végzettsége alapján 107
4.4.4.5.1. A kísérleti csoportban megjelenő különbségek az anyák iskolai végzettsége alapján 107
4.4.4.5.2. A kontrollcsoportban megjelenő különbségek az anyák iskolai végzettsége alapján 107
4.4.4.6. A fejlesztést megelőző előmérések eredményeinek összegzése 108

5. MESEALAPÚ FEJLESZTŐ PROGRAM ÉS MEGVALÓSÍTÁSA 110
5.1. A mesék bemutatása – Ella, Masa, Samu és Vince meséi 110
5.2. Fejlesztés menete – 0. hét teendői, a fejlesztés 15 hete 111
5.3. Csoportos megbeszélések leírása, pedagógusok feladatai 112
5.4. Fejlesztés során tapasztaltak 113

6. A MESEALAPÚ FEJLESZTÉS HATÁSA – AZ UTÓMÉRÉS EREDMÉNYEI 114
6.1. A kísérleti és a kontroll csoport közösségen belüli interakcióinak vizsgálata megfigyelés segítségével 114
6.1.1. A problémás helyzetek megoldását segítő viselkedések változásai a fejlesztést követő időszakban 115
6.1.2. A gyermekek viselkedéseinek megjelenése a fejlesztést követően az egyes befolyásoló tényezők függvényében 117
6.1.3. A fejlesztést követő megfigyeléses vizsgálat során megjelenő valódi proszociális viselkedésekben bekövetkező változások 119
6.1.4. Részösszegzés 120
6.2. A kísérleti és a kontroll csoport viselkedésében bekövetkező változások egyéni vizsgálata szituációs feladatokkal 121
6.2.1. A kísérleti és a kontrollcsoportban megjelenő változások a fejlesztő folyamat után 121
6.2.1.1. A segítő viselkedésben jelentkező változások 121
6.2.1.2. A vigasztaló viselkedésben jelentkező változások 124
6.2.1.3. A megosztó viselkedésben jelentkező változások 128
6.2.1.4. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek az egyes háttérváltozók alapján 130
6.2.1.4.1. Nem szerinti különbségek az egyéni szituációs felmérés alapján 131
6.2.1.4.2. Életkor szerint megjelenő különbségek az egyéni szituációs felmérés alapján 131
6.2.1.4.3. Testvérek miatt megjelenő különbségek az egyéni szituációs felmérés alapján 131

6.2.1.4.4. Az óvoda előtti nevelés hatásai a kísérleti és a kontrollcsoport változásaira az egyéni szituációs felmérés alapján 132
6.2.2. Részösszegzés 132
6.3. A kísérleti és a kontrollcsoportban bekövetkező változások kérdőíves vizsgálata a szülők és a pedagógusok véleménye alapján 134
6.3.1. A kísérleti és a kontrollcsoport viselkedésében bekövetkezett változások a fejlesztési időszak után 134
6.3.1.2. A vizsgált csoportok közötti különbségek a pedagógusok véleménye alapján 135
6.3.2. Részösszegzés 138

7. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK MEGVITATÁSA, KÖVETKEZTETÉSEK 139

8. KORLÁTOK 147

8.1. Kutatásmódszertani kérdések 147
8.2. Nehézségek, akadályok a megvalósítás során 149

ÖSSZEGZÉS 151

IRODALOM 154

ÁBRÁK JEGYZÉKE 169

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE 170

KÉPEK JEGYZÉKE 172

MELLÉKLETEK 173

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS 222

BEVEZETÉS

A gyermekek szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése egyre inkább háttérbe szorul az oktatási intézmények munkarendjében, a kognitív készségek rohamos fejlesztésével szemben. Ennek következtében azonban a megfelelően fejlett társas készségek hiányában a gyermekek és a fiatalok nem tudnak kialakítani olyan stratégiákat, amelyek segítségével hatékonyan tudnák megoldani a különböző, esetenként problémás helyzeteiket. Félő, hogy a gyermekek nagy része érzelmi analfabétaként válik serdülővé, majd fiatal felnőtté, akik más személyekkel való kapcsolataikban nem lesznek képesek figyelembe venni társaik érdekeit, szükségleteit.

Néhány évvel ezelőtt már több kutató ösztönözte szakpolitikai jelentéseikben nemzetközi szinten a döntéshozókat, hogy holisztikusabb megközelítést képviseljenek a kora gyermekkori intézményes nevelés területén, ami a szociális és érzelmi készségekkel kapcsolatos eredményeket egyensúlyba hozza a hagyományos, tanulmányi eredményeket középpontba helyező nevelési- és oktatási rendszerrel. A konkrét javaslatok közé tartozott a magas színvonalú kora gyermekkori nevelés finanszírozása, ahol a tanárok és segítőik megfelelően képzettek a szociális és érzelmi tanulás területén, képessé válnak a szociálisan veszélyeztetett gyermekek korai azonosítására és beavatkozásra, valamint lehetőségük van a kora gyermekkori neveléssel kapcsolatos oktatásra, továbbképzésre, ami által képesek lesznek a szociális és érzelmi tanulás különböző módszereit a szülőknek és a gyermekeknek megfelelően közvetíteni, bevonva őket a fejlesztő folyamatokba (Jones & Bouffard, 2012).

Az óvodás gyermekek szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése alapvetően a családi környezet feladata, azonban az intézményes nevelés is igen nagy szerepet vállal ennek teljesítésében. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában (ONOAP, 2012) kevésbé hangsúlyosan jelenik meg e készségek fontossága, csupán említést tesz a segítőkészség, az önzetlenség, az empátia fejlesztésének szükségességéről. A kormányrendelet kiemeli a gyermekek erkölcsi, szociális érzékenységének fejlődéssegítését, azonban mindezt főként a közös tevékenységeken, élményeken, valamint a modellnyújtáson keresztül tekinti megvalósíthatónak.

Az óvodás gyermekek fejlesztésében nemzetközi szinten több programot is ismerünk (pl. Webster-Stratton, 2011; Opre, Buzgar, Ghimbulut, & Calbaza-Ormenisan, 2011; Grazzani, Ornaghi, Agliati, & Brazzelli, 2016), amelyek komplex módon fejlesztik a gyermekek különböző szociális viselkedéseit, azonban a hazai kutatások e téren elmaradást mutatnak. A kutatásom egyik célja ennek megfelelően egy olyan fejlesztő program kifejlesztése volt, amellyel a hazai programok sorát újabb elemmel bővíthetem, amelyben kiemelten a gyermekek proszociális viselkedéseinek fejlesztését, valamint ezek gyakorlását valósíthatjuk meg. Ennek részeként egy mesealapú fejlesztő programot dolgoztam ki, mivel korábbi kutatások (pl. Grazzani & Ornaghi, 2011; Grazzani et al. 2016; Mori & Cigala, 2018) igazolták, hogy a proszociális viselkedés különböző pszichikus elemeinek (pl. nézőpontváltás, érzelemmegértés) fejlesztése mesékkel is megvalósítható, így a módszert alkalmasnak tekintettem a segítő jellegű viselkedési formák fejlesztő kísérletéhez. Ennek keretében a gyermekek csoportos foglalkozások során rögzíthették azokat a viselkedési elemeket, amelyek által képesek lesznek más személyek helyzeteire, szükségleteire proszociálisan reagálni. Hazai területen ilyen jellegű kutatásról nincs tudomásom, valamint nemzetközi szinten is főként részterületként jelenik meg

e viselkedési elemek fejlesztése, így a kidolgozott fejlesztő program több szempontból is nóvumnak tekinthető.

Mindezek kivitelezéséhez ugyanakkor komplex módon fel kell mérni a gyermekek viselkedéseit, azaz a külső vagy a belső környezet ingereire, jelzéseire adott válaszreakciók összességét vagy annak egyes elemeit (Monos, 2007). Az óvodás gyermekek különböző viselkedési elemeinek vizsgálatakor problémát jelenthet, hogy életkori sajátosságaikból adódóan nehezen tudjuk viselkedéseiket felmérni. Éppen ezért a kutatások többsége kérdőíves módszer segítségével a gyermekek közvetlen környezetében lévő felnőtteket, a szülőket és a pedagógusokat kérdezik ki a gyermekek viselkedéséről. Ugyanakkor annak érdekében, hogy a gyermekek valódi viselkedéseit rögzíteni tudjuk, olyan módszerekre van szükség, amelyek közvetlenül a gyermekek reakcióit vizsgálják és nem a felnőttek által megítélt, sok esetben szubjektív véleményeket gyűjti össze. Ennek kiküszöbölése érdekében fontosnak tartottam a gyermekek vizsgálata kapcsán olyan mérőeszközök keresését vagy kifejlesztését, amellyel direkten vizsgálhatom a gyermekek különböző viselkedéseit. Mindezek alapján a kutatás másik célja az volt, hogy a kiscsoportos óvodás gyermekek proszociális viselkedési elemeinek felmérésére szolgáló mérőeszközöknél tapasztalt hiányt pótoljam, valamint a meglévő módszerek rendszerét kiegészítve lehetőség legyen új megközelítésből vizsgálni a gyermekek viselkedését. A megfigyelés módszerét találtam erre alkalmas mérőeszköznek, így csoportos, valamint négyszemközti helyzetek keretében megjelenő problémás helyzetek mentén mértem fel a gyermekek válaszreakcióit. Ugyanakkor mivel jelentkeztek olyan esetek, amelyek nem voltak alkalmasak bizonyos viselkedési elemek kimenetelének rögzítésére, így vissza kellett térnem a hagyományos, kérdőíves módszerhez is, amelyben a szülők és a pedagógusok tapasztalataira hagyatkozva kaphattam információkat a kicsoportos gyermekekről.

A disszertáció első fejezetében a proszociális viselkedést mutatom be, melynek keretében összefoglalom a főbb elméleti kereteket, ezen belül kitérek az óvodáskorig jellemző fejlődési folyamatokra, ahol több modellt is részletezek annak érdekében, hogy minél jobban körvonalazódjanak azok a lényeges tényezők, amelyek az óvodáskori proszociális viselkedések létrejöttét nagymértékben befolyásolják. Külön alfejezeteket szentelek a segítés, a vigasztalás, a megosztás és az informálás bemutatására, vagyis azon viselkedésekre, amelyek a vizsgált életkori csoport társas interakcióiban a leginkább jellemzők. Az óvodáskorú gyermekek fejlődési folyamatait taglaló modellek összefoglalását követően kitérek azokra a fejlesztési módszerekre, amelyek az adott életkori csoport esetében relevánsnak tekinthetők, és amelyek alapként szolgáltak kutatásom megvalósításához. A célokat, kutatási kérdéseket és hipotéziseket a második fejezetben ismertetem, majd következő (3-4.) fejezetekben a fejlesztő programot megelőző empirikus kutatásaimat mutatom be. Az ötödik fejezetben rátérek a kiscsoportos óvodás gyermekek proszociális viselkedési elemeinek fejlesztésre fókuszáló mesealapú program bemutatására, amelynek hatását vizsgáló utómérésekből származó eredményeit a hatodik fejezet tartalmazza. A munkám tapasztalatait, valamint a fejlesztésből származó eredményeket a hetedik fejezetben vitatom, amely után kitérek a kutatással kapcsolatos főbb kérdésekre, illetve problémákra végül disszertációmat összegzéssel zárom.

A disszertáció egyes fejezeteiben a kutatáshoz kapcsolódó, korábban már publikált tanulmányaim (Hegedűs, 2016a; 2019a; 2019b; 2019c; 2019d), valamint konferenciaelőadásaim anyagai (Hegedűs, 2015a; 2015b; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2018; 2019e; 2019f; 2019g; Hegedűs & Zsolnai, 2017a; 2017b) is felhasználásra kerültek.

1. A PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉS JELLEMZŐI

1.1. A proszociális viselkedés vizsgálatának előzményei – szociális és affektív elméleti alapok

A szociális kompetencia elemeit, vagyis a különböző készségeket, képességeket és motívumokat a kortársakkal és a felnőttekkel megvalósított társas viselkedések mentén tudjuk meghatározni. Annak érdekében, hogy a gyermekek szociálisan kompetens személyekké váljanak, képesnek kell lenniük arra, hogy (1) másokkal pozitív kapcsolatokat alakítsanak ki, (2) a szociális kontextusokban megfelelően kommunikálják és irányítsák, valamint (3) felismerjék és szabályozzák érzelmeiket és tevékenységeiket a társas környezet feltételeinek és interakcióinak megfelelően. Ezt a három készséget a szociális kompetencián belül általános készségeknek lehet tekinteni, mivel alapvetően kontextustól függetlenül jelennek meg (Campbell, Denham, Howarth, Jones, Whittaker, Williford, Willoughby, Yudron, & Darling-Churchill, 2016).

A nemzetközi és a hazai szakirodalomban számos meghatározás született a szociális kompetenciára vonatkozóan, és a mai napig több kutató is foglalkozik e terület részletesebb megismerésével. Argyle (1970) hajtóerőként definiálja a szociális kompetenciát, amely az előzetesen várt hatás előidézése érdekében a meghatározott célok felé irányítja az egyéneket (Argyle, 1983, as cited in Zsolnai, 2010, p. 78). Az egyén szempontjából ugyanakkor a szociális kompetencia több ennél. Ahogy Semrud-Clikeman (2007) is említi, ennek segítségével ismerjük meg egy másik személy nézőpontját egy adott helyzettel kapcsolatban, amelyre korábbi tapasztalatainkból tanulva képesek leszünk reagálni.

A korai hazai kutatási eredményekkel ellentétben nemzetközi szinten lényegesen több összetevő jelent meg a szociális kompetencián belül, olyanok, mint a különböző szociális készségek, az interperszonális kommunikáció, a tudatelmélet vagy a problémamegoldás. Cavell, Meehan és Fiala (2003) egy háromlépcsős-modellben határozták meg a szociális kompetencia konstruktumát: (1) legfejlettebb szinten a szociális alkalmazkodást jelölték, amely azt tükrözi, hogy az egyén mennyire felel meg a közvetlen környezetben lévő személyek és a társadalom elvárásainak; (2) következő szintre a szociális teljesítményt jelölik meg, azaz, hogy a gyermek mennyire teljesít jól különböző társadalmi helyzetekben, vagyis mennyire hatékony interperszonális viselkedése; (3) harmadik szint pedig a társas helyzetekben használt képességeket és készségeket foglalja magában, azaz, hogy az egyén hogyan kódol bizonyos helyzeteket, hogyan reagál azokra.

A proszociális viselkedés, a szociális kompetencia részeként, alapvető tényezőként határozza meg az egyének, illetve a csoportok közötti interakciók minőségét. Az elmúlt két évtized hazai kutatásainak köszönhetően négy szociális kulcskompetencia (kommunikatív, együttélési, érdekérvényesítő, proszociális) került előtérbe a kritérium-orientált fejlődéssegítés kapcsán (Nagy, 2010). Ezek egyike a proszociális kulcskompetencia, ami az önzés és az önzetlenség megfelelő egyensúlyával a társas viselkedés egyik szabályozója (Nagy, 2010).

Nemzetközi szinten ennél részletesebben írták körül a proszociális viselkedés területét, ahol már igen korán, az 1970-es évek óta foglalkoznak a témával. Eisenberg és Mussen (1989) szerint különösen fontos elemként jelenik meg a proszociális viselkedésben az altruizmus, ami

a másik jóllétét szolgáló, intrinzik módon motivált, önkéntes viselkedés, ami folyamatosan fejlődik (Rachlin, 2002; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

A szociális tapasztalatok szorosan kapcsolódnak az érzelmi kompetenciához, olyannyira, hogy lényegében a szociális kompetencia érzelmi tényezők nélkül nem is működne (Semrud-Clikeman, 2007). Rose-Krasnor (1997) szerint a szociális kompetencia szociális, érzelmi és kognitív képességek és motívumok összessége. Az érzelmi kompetencia, főleg kisgyermekkorban, jelentős mértékben meghatározza a szociális kompetencia fejlődését. A szociális kompetencia kapcsán több olyan modell született, melyek az érzelmeket és az érzelmi kommunikációt kiemelten kezelik. Saarni (1997, 1999) az érzelmi kompetencia kontextusfüggőségét hangsúlyozta és a társas interakciókban megjelenő érzelemfelismerés, érzelmi kommunikáció, valamint az empátia fontosságát emelte ki. Mayer és Salovey (1997) szerint az érzelmi intelligencia az érzelmek észlelésének olyan képessége, ami az életkor előrehaladtával és a tapasztalatok által fejlődik (Zsolnai, 2010). Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) affektív szociális kompetencia modellje szerint a szociális interakciói során, az affektív téren kompetens személy hatékonyan irányítja és kommunikálja érzelmeit, érti, értelmezi mások affektív kommunikációját és reagál azokra.

A szociális és az érzelmi kompetencia kutatása során gyakran használják a kommunikatív kompetencia, az érzelmi kompetencia, a társas interakciókat lehetővé tevő kompetencia és az érzelmi műveltség terminusokat is (Parhomenko, 2014). Az elemi érzelmek mint a szociális viselkedés öröklött komponensei erős hatással vannak a társas helyzetek értelmezésére, meghatározzák a szituációban szereplő felek viselkedését, ítéletalkotását. Az érzelmek felismerése során olyan mechanizmusok aktiválódnak, amelyek révén a másik által közvetített érzelmek az egyénben is hasonlókat váltanak ki, ezáltal késztetve őt például a segítségnyújtásra (Nagy, 2002; Forgas, 2003).

Az érzelmi tényezők tehát jelentős szerepet játszanak a proszocialitás fejlődésében. Az empátia olyan érzelmi válaszként jelenik meg, amely egy másik személy distresszéből ered, vagyis az egyén képes egy másik személyhez hasonló vagy azzal azonos érzelmi állapotba kerülni. A különböző értékeket, motívumokat, valamint viselkedési módokat az empátiával kapcsolatos érzelmek határozzák meg (Eisenberg et al., 2006).

1.2. A proszociális viselkedés definiálásának kérdései és problémái

A proszocialitásról egységes megfogalmazás eddig nem született, mivel sokkal komplexebb, mint a hasonló folyamatok alapján működő antiszocialitás (Grusec & Sherman, 2011). Nagy (1996, 2010) szerint a proszocialitás segítő életmódként értelmezhető, mindkét fél érdekeit szolgáló, a proszociális hajlamok által befolyásolt lojális, a másik felet segítő aktivitás.

A nemzetközi szakirodalom szerint összességében proszociális viselkedésnek tekinthető minden olyan cselekedet, amely szándéka szerint mások javát szolgálja. Mussen és Eisenberg-Berg (1977) szerint a proszociális viselkedés olyan szándékos tevékenységek összessége, amit az egyén mások megsegítése vagy jóllétének megteremtése érdekében, mindenféle külső jutalom elvárása nélkül tesz (Eisenberg, 1982). Eisenberg és Fabes (1991) megfogalmazásában a proszociális viselkedés egy olyan összetett viselkedéskategória, önkéntes viselkedés, melynek szándéka a másik személy segítése. Hastings, Utendale és Sullivan (2007) olyan proaktív és reaktív válaszok összességeként határozza meg a proszociális viselkedést, ami affektív és

viselkedési elemeinek köszönhetően, a másik személy szükségleteire, jóllétének támogatására irányul. Thompson és Newton (2013) szerint a proszociális viselkedés olyan műveleteket tartalmaz, amelyek mások segítésére irányulnak.

Jól látható tehát, hogy a kutatók között még nem született konszenzus a proszociális viselkedés definiálásában, de már az eddigi leírások alapján is megállapítható egy egységes irányvonal, miszerint ez a viselkedéskategória interperszonális és a másik személy állapotának pozitív irányba terelését célozza.

1.3. A proszociális viselkedés összetevői, motívumai

A proszociális viselkedés nem egy egységes fogalom. Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, Barrett, Darby, King, Pickett, és Smith (1976) szerint a proszociális aktivitásokat két fő összetevő mentén lehet meghatározni, egyrészt az ingerhelyzeteket kiváltó okok (pl. veszély, félelem, fájdalom, kellemetlenség, hiányérzet), másrészt a megfelelő válaszadási módok motivációja tekintetében. Utóbbit számos tényező befolyásolhatja: más személyek jóváhagyása, felelősségvállalási normák, kognitív és szociális készségek, distressz okozta feszültségérzés.

A különböző tevékenységek megvalósulásában igen nagy szerepet játszó motivációs tényezők cselekvésre, viselkedésre késztető erőként jelennek meg, amelyek akaratunkat befolyásolva tudatos vagy tudattalan szükségletek sorát elégíti ki. A motiváció tudatos formában az emberi viselkedésben szükségletszabályozó mechanizmusként jelenik meg, amely adott szándékok vagy érdekek kielégítésére is irányul (Dúll, Urbán, & Demetrovics, 2004; Fodor, 2007). Ezek a cselekedetek nem csupán egy közvetlen kiváltó indíték alapján valósulhatnak meg, hanem létrejöttüket befolyásolja az a motivációs bázis, amely szerveződését, irányát és azokat a lelki jelenségeket foglalja magában, amelyek a viselkedések mögött húzódhatnak. Ezek lehetnek (1) a szükségletek (hiányállapotok), az incentívek és belső késztetések (drive), (2) az érzelmek, (3) a szándékok, vágyak, illetve (4) az értékek (Fodor, 2007).

A szükségletek, a belső késztetések és az incentívek egymásból következő külső és belső folyamatok, amelyek cselekvést váltanak ki az egyénből. A szükségletek hiányállapotként vagy igényként jelennek meg a különböző helyzetekben, melyek kielégítésére belső hajtóerő, késztetés (drive) mozgósítja a szervezetet. Ezek kiegészítéseként működnek azok a környezeti ösztönzők, vagy incentívek, amelyek befolyást gyakorolhatnak a szükségletek kielégítésére. Motivációs bázisként említhető az érzelem is, ami nem csupán külső, hanem belső ingerként is aktiválja a viselkedést, emellett pedig különböző kognitív folyamatok (pl. megítélések) előhívásában is igen jelentős szerepet játszik. Meghatározott célok esetén azok jövőbeli megvalósításához kapcsolódó érzelmi állapotok szintén befolyásolják a célirányos viselkedések megjelenését, ami a segítés, mint proszociális viselkedési elem szempontjából lesz lényeges motivációs tényező (Fodor, 2007). A viselkedéses reakciókat meghatározó harmadik tényező csoport az akarat és szándékok csoportja, amely a beérkező információkat elrendezve alakítja figyelmünket bizonyos dolgok felé. Utolsó motivációs tényezőként jelennek meg az értékek, amelyek vonzást gyakorló erőként konkrét cél felé irányítják a személyiséget (Fodor, 2007).

Warneken (2015) szerint a proszociális viselkedés motívumai mellett ki kell emelni annak sokoldalúságát, valamint azt, hogy az ember igen széles körű proszociális viselkedésrepertoárral rendelkezik. Az ember kognitív flexibilitásának köszönhetően sokféle

szituációban képes eligazodni, segítő viselkedést produkálni. A proszociális viselkedés körébe mindezek alapján számos viselkedésforma sorolható. Ilyenek a segítségnyújtás, a megosztás, az együttműködés, a támogatás, a védelem, az aggódás, a vigasztalás, a kárpótlás, az előzékenység, valamint a másik iránt érzett részvét (Bar-Tal, 1982; Eisenberg, 1982; Fülöp, 1991; Eisenberg & Fabes, 1991; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Schroeder, Penner, Dovidio, & Piliavin, 1995; Grusec & Sherman, 2011). A gyermekeknél a másik distresszét enyhítő viselkedések több, különböző módon jelennek meg, verbális vagy fizikai közbelépés formájában.

Nagy (2002) szerint a proszocialitás a kötődés funkciójának tekinthető, melyben az egyén segíti a másik fejlődését, védelmet, támaszt nyújt, amit tanult elemként meghatároznak a korábban tapasztalt szocializációs folyamatok. A proszociális motiváció az adott szituációhoz igazodva emocionális, szociokognitív, önszabályozó, motivációs és egyéb pszichikus komponensek által nyilvánul meg, mint az önérdek, a morális érdekek, a másik igényeinek figyelembevétele, a másik személyért való aggodalom, valamint olyan gyakorlati érdekek, mint például egy dolog sérülésének megakadályozása (Eisenberg & Fabes, 1991; Thompson & Newton, 2013).

Gyermekkorban, jellemzően a második és a negyedik életév között ezek a viselkedések még egy kevésbé komplex, három szakaszból álló folyamatként valósulnak meg, amelyeket intrinzik motivációs komponensek befolyásolnak. Ennek megfelelően egy problémás helyzet során, a másik személy negatív érzelmi állapotának észlelésekor a gyermek (1) értelmezi a másik személy negatív mentális állapotát, szükségletét vagy distresszét, majd (2) megkeresi a megfelelő viselkedést, amivel módosítani tudja ezt a negatív állapotot, végül (3) kellően motiválttá válik a segítő viselkedés megvalósításához (Dunfield & Kuhlmeier, 2013).

A proszociális viselkedés alkategóriájaként, a segítő aktivitások legmagasabb szintjén jelenik meg az altruisztikus viselkedés, amelynek jellemzője, hogy mások felé irányulva, a másik jóllétét szolgálja, ugyanakkor a másoknak való segítségnyújtás nem jár külső jutalommal (Bar-Tal, 1982; Pervin, 1994; Fiske, 2006).

Hazánkban Nagy (2002) hangsúlyozza a szociális kompetencia fejlesztésével kapcsolatban a proszociális viselkedés, a proszocialitásra nevelés fontosságát. A szociális viselkedés alakulását az öröklött komponensektől, az elsajátított szociális normáktól, az egyén életére jellemző aktuális helyzettől, valamint az egyén társas közegétől teszi függővé. Elkülöníti a szociális viselkedés három fajtáját, (1) a proszociális viselkedést, valamint (2) az altruisztikus és (3) az erkölcsös cselekedeteket. Az altruisztikus viselkedés kapcsán – Pervinhez (1994) hasonlóan – Nagy (2002) kiemeli ezen viselkedés önzetlen jellegét, vagyis azt, hogy minden ilyen cselekedet mások érdekeit is figyelembe veszi. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy akkor ideális ez a társas kölcsönhatás, ha az érdekérvényesítés egyensúlyban van, és nem tolódik el egyik irányba sem, vagyis mindkét fél érdeke egyaránt érvényesül. A proszociális viselkedés elemeként kiemeli az erkölcsös viselkedést, amit a társadalmi normák, illetve az adott közösség által elfogadott szabályok határoznak meg, ily módon az egyes társadalmi csoportoknak megfelelően eltérő lehet az ideálisnak vélt szociális megnyilvánulás.

Kállai (2013) szerint a szociális magatartás alapvetően proszociális, mivel már a társas környezet feltételezett jelenléte maga után vonja a másik személy vagy csoport érzelmi állapotának, igényeinek, szükségleteinek felismerését, értelmezését. Interperszonális viselkedésként a segítségnyújtás szándékvezérelt, az egyén értelmezése által valósul meg,

illetve közösségi normák határozzák meg. A proszociális megnyilvánulások az életkor előrehaladtával, az énfejlődéssel, valamint a szociális fejlődés hatására fokozatosan gyarapodnak, és jellemzőbbé válik a közösség által elfogadottabb segítő viselkedés, megjelennek az együttműködés, az altruizmus kezdeti jelei (Schroeder et al., 1995; Fiske, 2006). A proszociális viselkedés létrejöttét meghatározó egyik legfontosabb tényező, hogy az egyének a szociális helyzet észlelésekor, többnyire mások reakcióinak értelmezésével, mérlegelik, hogy szükséges-e a segítség alkalmazása, vállalják-e a beavatkozással járó felelősséget vagy esetleg áthárítják egy másik személyre (Darley & Latané, 1980; Nagy, 2002).

Általánosságban az empátiát tartják a proszociális viselkedés egyik legfőbb előfeltételének, de gyermekkorban nem ez az egyetlen tényező, ami meghatározhatja e viselkedés megvalósulását (Eisenberg, 1982). Számos kutató (pl. Hepach, 2017; Pletti, Scheel, & Paulus, 2017) hangsúlyozza, hogy kétéves kortól nem csupán belső folyamatok indíttatására produkálnak a gyermekek proszociális válaszreakciókat egy-egy esemény kapcsán, hanem az empátia mellett más tényezők is megjelennek a segítő jellegű viselkedések magyarázatára. Szintén belső motivációs tényező a célfertőzés jelensége (lásd az 1.8.1. fejezetet), amelynek következtében a gyermekek azért segítenek egy másik személynek, mivel a tevékenységet sajátjukként kezelik, így egyéni érdekük is, hogy a kitűzött cél megvalósuljon. A bonyolultabb belső folyamatok mellett olyan egyszerűbb motivációs tényezők is megjelenhetnek, mint a tennivalók ismerete, azaz birtokában van-e az egyén annak a tudásnak, amellyel a másik számára segítséget nyújthat. Hasonló módon, érez-e felelősséget a másik személy helyzete kapcsán, ami alapján motiválttá válik a segítésre, valamint az egyén saját aktuális mentális állapota hajlandóvá teszi-e a személyt a másik helyzetébe való beavatkozásra (Stotland, Mathews, Sherman, Hansson, & Richardson, 1978). A belső folyamatok mellett külső tényezők is meghatározhatják ezen viselkedések megvalósulását. Ilyen motivációs faktor lehet a szociális motiváció, amikor a gyermek nem altruisztikusan nyújt segítséget, csupán azért cselekszik, mert közvetlen interakciót akar létrehozni a másik személlyel, kortárssal vagy felnőttel. Hasonlóan befolyásolhatja a tevékenységeket a korábbi rend helyreállításának szükséglete, amelynek részeként a gyermeket az eredeti állapotok visszaállítása motiválja cselekedetében. Ugyanakkor egyes kísérletek (Haun & Tomasello, 2011) azt is igazolták, hogy egy külső megfigyelő is, hatással lehet a gyerekek viselkedésére, növelheti a proszociális viselkedések megjelenésének valószínűségét. Összességében tehát mások megsegítése nem kizárólag belsőleg motivált folyamat, hanem Hepach (2017) szerint lehet egyszerűen természeténél fogva proszociális. Az első két életévet követően a gyermekek folyamatosan figyelemmel kísérik a különböző szociális színtereket és közben egyre érzékenyebbé válnak mások igényeire, amelynek köszönhetően a későbbiekben könnyebben fel tudják ismerni mások szükségleteit, és képesek lesznek különböző módokon reagálni azokra (Hepach, 2017).

1.4. A proszociális viselkedést meghatározó pszichológiai magyarázatok

A proszociális viselkedés, illetve annak összetevői a fejlődéspszichológia legfőbb elméleteiben jelen van. Az evolúciós pszichológia, a pszichoanalitikus irányzat, a szociális tanuláselmélet, a kognitív pszichológia, illetve a szociálpszichológia területén is találhatunk olyan teóriákat, amelyek a proszocialitással kapcsolatba hozhatók.

Az evolúciós pszichológia elméletei között felfedezhetők a proszociális viselkedés működésére utaló megállapítások. Hamilton (1964) szerint egy hasonló génállománnyal rendelkező csoportban a tagok egymás segítésével igyekeznek fenntartani saját génjeik tovább öröklődését. Az ún. rokonszelekció elmélete alapján egy-egy altruista cselekedettel ugyan csökkenhet az egyén szaporodási sikeressége, mégis ezáltal lehetővé teszi, hogy a későbbi generációkban nagyobb arányban jelenjenek meg előnyös tulajdonságai. Rokonai támogatásának köszönhetően növelheti genetikai állományának átörökíthetőségét, teljes rátermettségét (*inclusive fitness*) (Bereczkei, 2008). Ugyanakkor nem csak a rokonok közötti önzetlenség (nepotizmus) lehet genetikailag előnyös az egyén számára, hanem az idegenek kölcsönös támogatása is. Trivers (1971) szerint ún. reciprok altruizmus által is növekszik az egyének szaporodási esélye, vagyis két személy együttműködése mindkét fél számára haszonnal járhat. Eszerint a kevésbé előnyös végkifejletet eredményező önző viselkedést felülmúlhatja az egymás segítéséből származó előnyök ígérete. Mindezek alapján tehát érdemes hosszútávon gondolkodni az együttműködések esetén, mivel egy általunk kivitelezett segítségnyújtás megtérülhet, ha a másik személy a későbbiekben viszonozza (Bereczkei, 2008).

A társadalmi közösségek szempontjából ugyanakkor jelentős változások jelentek meg. Mivel az egyes csoportok mérete egyre nagyobb lett, ezáltal egyre kevesebb személyes kapcsolat alakul ki az egyének között, ami maga után vonta azt is, hogy ezen személyek között fokozatosan csökkentek az önzetlen cselekedetek egymás felé, mivel az egyének eltávolodásával már nem volt garantált a segítségnyújtás későbbi megtérülése. Az altruista tettek azon személyek körére szorul vissza, akik egyazon csoporton belül voltak, azon belül pedig annak mértékében segítettek egymásnak, hogy mennyire ismerték egymást, ezáltal milyen mértékben volt biztosított számukra cselekedetük viszonzása (Bereczkei, 2008).

A pszichoanalitikus elmélet megalkotója, Freud (1930/1961) szerint a felettes én fejlődése következtében alakul ki a személyiség morális érzéke, ami azt dönti el, hogy mi a helyes és mi a helytelen. A szuperegonak ez a része a szülők és a társadalom által közvetített értékek alapján működik, kifejlődésével a személy képessé válik mérlegelni bizonyos helyzeteket, amelyek hatással lehetnek az énre, hogy a megfelelő morális megfontolások alapján cselekedjen. Mivel a felettes én egy része (énideál) a megfelelő viselkedés szabályait tartalmazza, így a személy egyre jobban igyekszik a normákhoz igazodva viselkedni, elkerülve ezáltal a normaszegő viselkedés okozta bűntudat érzését, illetve a proszociális viselkedéshez kapcsolódó értékeket sajátít el a fejlődés során (Eisenberg et al., 2006; Carver & Scheier, 2006).

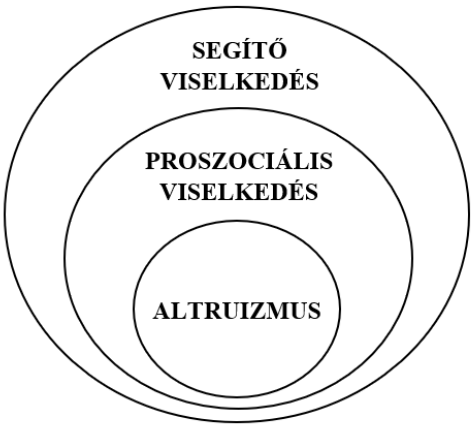
A korai tanuláselméletek (pl. Bandura, 1986) szerint a gyerekek főként a kondicionálás mechanizmusa révén tanulnak, a viselkedéseikre válaszul érkező megerősítés vagy büntetés függvényében sajátítják el a megfelelő viselkedést (Eisenberg et al., 2006). A társas viselkedési elemek megjelenése kapcsán a szociális tanuláselmélet a mások megfigyeléséből származó tanulás eredményét helyezi előtérbe (Rushton, 1982). Bandura (1986) szociális tanulás elmélete hangsúlyozza, hogy tanulás során mások viselkedésének vagy verbális megnyilatkozásainak megfigyelésével, utánzással megerősítve az egyén kognitív folyamatok változatos formáit építi be saját viselkedésrepertoárjába, erősítve ezzel a szocializáció folyamatát. Eszerint a viselkedés morális szabályait különböző információk alapján alakítjuk, mint például egy személy szociális reakcióinak értékelése (Rushton, 1982; Eisenberg et al., 2006). A szociális tanuláselmélet szerint a viselkedés és a környezet kapcsolatban vannak egymással és befolyásolják a személyt. Utánzás révén lehetővé válik mások viselkedésmintáinak átvétele, új

viselkedésmechanizmusok beépítése a saját repertoárba (Kállai, 2013). A morális viselkedés tanulásában nagy szerepet játszanak az egyén megfigyelési és szabályozási folyamatai. Ennek megfelelően az erkölcsi és proszociális működést, az önhatékonyság és a hatékony empatikus képességek kapcsolata által, az önszabályozási folyamatok (pl. érzelmi szabályozás) határozzák meg (Rushton, 1982; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003; Eisenberg et al., 2006).

A kognitív pszichológia képviselője, Hoffman (2000) szerint a gyermek külső tényezőknek köszönhetően, passzív módon sajátítja el az erkölcsi normákat, ugyanakkor a társas környezetben való részvétel során aktívan konstruálja ezeket a morális tényezőket. Ugyanakkor a terület korábbi jelentős képviselője, Piaget (1932/1965) szerint a felnőttek megzavarják a gyerekek morális fejlődését. A szülők az általuk képviselt normákat úgy adják át, hogy a fiatalabb nemzedék nem képes még ezeket az értékeket megfelelően elemezni, azokat csupán a szülői tekintély miatt fogadják el. Ennek elkerülése érdekében olyan interakciókra van szüksége a gyerekeknek, ahol autonóm módon, felügyelet és ezáltal szülői ráhatás nélkül, szociális és kognitív tapasztalatok révén alakulhat erkölcsi fejlődésük (Hoffman, 2000). Kohlberg (1969) felosztásában minden egyén a morális fejlődés különböző szintjein halad keresztül, a tevékenységek következményeire fókuszáló prekonvencionális szintről, a csoportérdekeket és a csoport jólétét előtérbe helyező konvencionális szinten át eljut egy autonóm, elvi alapú posztkonvencionális szintre, ahol már képes a másik személy nézőpontja szerint is döntéseket hozni (Hoffman, 2000; Eisenberg, et al., 2006). Piaget (1932/1965) és Kohlberg (1969) feltételezése alapján, miszerint a gyermekek a korai években a gyerekek nem rendelkeznek a nézőpontváltás (*perspective-taking*) képességével, a kutatók sokáig úgy vélték, hogy a másikra irányuló proszociális viselkedés nem jelenik meg egészen az iskolai évekig (Eisenberg, et al., 2006), ugyanakkor ennek ellenkezőjét azóta már számos kutatás (pl. Brownell, Svetlova, & Nichols, 2009; Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2009; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Ornaghi, Brockmeier, & Grazzani, 2014) bebizonyította és igazolták, hogy már egészen fiatal korban, az első életévet követően nem sokkal már felfedezhetők az altruizmusra utaló első jelek (pl. Svetlova, Nichols, & Brownell, 2010; Hammond, Al-Jbouri, Edwards, & Feltham, 2017).

A szociálpszichológusok (pl. Fiske, 2006) szerint a proszociális viselkedést egyrészt a hajlamok, másrészt a helyzetek határozzák meg. Az előbbi magyarázat értelmében a proszociális viselkedést elsősorban a neveltetés formálja, azaz minél több proszociális elemet épít be a szülő a gyermekek szocializációs folyamatába, annál nagyobb valószínűséggel reagál majd segítő jellegű viselkedéssel egy bajba jutott személy helyzetében, azaz proszociális személlyé válik. A másik megközelítés értelmében annak függvényében valósulnak meg a proszociális viselkedések, hogy az egyén az adott helyzetet hogyan értelmezi, vészhelyzetnek, vagy nem, illetve milyen mértékű költségekkel jár a segítő számára, ha beavatkozik a helyzetbe. A szociálpszichológia képviselői emellett a szándékosság mögöttes motivációja alapján határozzák meg a proszociális viselkedést, valamint annak egyes altípusait, megnyilvánulási formáit, melyek között jellemzően csupán árnyalatnyi különbségeket találunk, ami miatt a szakirodalom is legtöbbször szinonimaként kezeli ezeket a fogalmakat. Bierhoff (2007) egymástól elkülönülő, mégis egymással átfedéseket mutató terminusokként mutatja be a segítő és a proszociális viselkedést, valamint az altruizmust (1. ábra). Eszerint a segítő viselkedés a legátfogóbb kifejezés, melynek részét képezi a proszociális viselkedés, ami abban különbözik

a segítő viselkedés nagyobb kategóriájától, hogy nem külső motiváció irányítja, hanem a viselkedés megvalósulása belső indíttatású. A legkisebb egységet képező altruizmust az empátia, illetve különböző távlati célok határozzák meg. E három viselkedési megnyilvánulás között csupán árnyalatnyi különbségek vannak, azonban ezek a másik személy szempontjából igen lényegesek. A legkisebb egység, az altruizmus esetében mások szükségleteinek figyelembevétele valósul meg, ugyanakkor a proszociális viselkedéseknél ez kiegészül a saját érdekek szem előtt tartásával is. Ezek a tényezők alapvetően személy- és helyzetfüggők, ugyanakkor a szociálpszichológiai megközelítés főként az adott helyzet okait vizsgálja.



1. ábra. Bierhoff (2007) hármas egysége

1.5. Érzelmi motiváció, empátia, szimpátia

A segítő viselkedés fejlődésének vizsgálatában elengedhetetlen az érzelmi képességek fejlődésének és összetevőinek számbavétele, mivel ezek határozzák meg az egyén viselkedésbeli válaszát a másik személy adott helyzetben kialakuló szükségleteire. Affektív téren kompetens személynek tekinthető az, aki felismeri a másik által küldött üzenetet, adott helyzetnek megfelelően képes mérlegelni, hogy mit kommunikálhat és mit nem, valamint akadály nélkül képes az érzelmi üzenetek fogadására, ezáltal társas kapcsolataiban is sikeresebb (Eisenberg, 1982; Halberstadt et al., 2001).

A társas viselkedés megvalósulását különböző motivációs tényezők teszik lehetővé, amelyek szükségletek, belső késztetések, külső ösztönzők, érzelmek, értékek vagy szándékok formájában határozzák meg a cselekedetek kimenetelét (lásd bővebben az 1.3. fejezetben). Az érzelmek szomatikus jelzéseket adnak az egyénnek, amelyek cselekvésre ösztönzik, annak ellenére is, ha az a tevékenység a hosszútávú előnyök helyett rövidtávú hátrányokat kínál (Damasio, 1996; Fodor, 2007). Ezek alapján a proszociális viselkedés alakulására is több szempontból hatással van az érzelmi motiváció. Egyrészt az érzelmek befolyásolhatják az egyén helyzettel kapcsolatos megnyilvánulásait. Másrészt az érzelmek révén az egyén képessé válik a kognitív ingerek, információk értelmezésére és ezáltal annak mérlegelésére, hogy szerepet vállal-e a társas helyzetben. A proszociális válasz megjelenésének valószínűségét befolyásolja továbbá az is, hogy az adott szituáció milyen érzelmi jelentéssel bír az egyén

számára. Mások szükségleteire adott válaszoknál az érzelmek nagy mértékben meghatározzák azt, hogy az egyén mennyire érzi bele magát a másik állapotába (Eisenberg, 1982).

Eisenberg és Miller (1987) szerint a proszociális fejlődésben affektív és különböző viselkedési komponensek is részt vesznek. Megállapították, hogy az érzelmek nyújtotta affektív alapok, így az empátia, motiválja azokat a cselekedeteket, amelyek szociális és érzelmi köteléket alakítanak ki a fajtársakkal, utódokkal, családtagokkal, társakkal és egyéb csoportok tagjaival (Hastings et al., 2007). Azonban az empátián kívül még számos más olyan affektív és kognitív képesség is részt vesz a proszociális viselkedés működésében, amelyek bizonyos helyzetekben másokhoz hasonló érzelmi állapotba helyezik az egyént. Ide sorolható az érzelmi fertőzés, a szimpátia, a részvét, valamint a mimikri, ami a társas környezetben az egyének affektív kifejezéskészletének hasonulását jelenti (Kállai, 2013).

A legmeghatározóbb tényező mégis az empátia, amely olyan érzelmi képesség, ami által az egyén értelmezi egy másik személy affektív állapotát, képes mások helyzetébe, érzéseibe beleélni magát, felismerni mások szándékait, és ezáltal előrejelezni várható cselekedeteit (Kállai, 2013). Az empátia egy érzelmi állapot, ami a másik személy által tapasztaltakhoz hasonló formában jelenik meg, amit annak aktuális állapota vált ki és az adott személy ennek tudatában van (de Vignemont & Singer, 2006).

Davis (1980) szerint az empátia egy multidimenzionális konstruktum, ami a másik személy reakcióinak megfigyelése által kiváltódott érzelmi, kognitív és viselkedéses mechanizmusok összessége. Négy összetevőt különböztet meg: nézőpontfelvétel/-váltás, empátiás törődés, személyes distressz és fantázia (Gáspár & Kasik, 2015). Nézőpontfelvétel/-váltás esetén az egyén képes értelmezni mások érzéseit, gondolatait és nézőpontját valamilyen dolog vagy egy esemény kapcsán (Moll & Meltzoff, 2011). A társas interakciók során fejlődő nézőpontváltás (Garrigan, Adlam, & Langdon, 2018) egy összetett képesség, ami három fő komponensből áll, amelyek a társas interakciókat különböző aspektusból határozzák meg. A (1) kognitív nézőpontváltás esetén az egyén képes értelmezni a másik személy gondolatait, motivációját és szándékait (Baron-Cohen, 2001), a (2) vizuális nézőpontváltás a térbeli elhelyezkedés különböző nézőpontjainak értelmezését teszi lehetővé (Moll & Meltzoff, 2011), míg az (3) affektív nézőpontváltás segítségével az egyén a másik érzelmi állapotát tudja értelmezni, ami az empátia egyik legfőbb alapjának tekinthető (Hinnant & O'Brien, 2007). A nézőpontváltás és a proszociális viselkedés között szoros kapcsolat mutatható ki, minél jobb nézőpontváltó valaki, annál gondoskodóbb, segítőkészebb másokkal szemben (Cigala, Mori, & Fangareggi, 2015; Mori & Cigala, 2018). Empátiás törődés esetén arról kapunk információkat, hogy az egyén hogyan képes törődni mások problémáival (Davis, 1980; Gáspár & Kasik, 2015). Érzelmi válasz, amit egy másik személy negatív mentális állapota vált ki, ezért szimpátiának, empátiás aggódásnak vagy affektív empátiának is nevezik. Az empátiás törődés előrejelzi a proszociális viselkedést (Batson, Fultz, & Schoenrade, 1987; FeldmanHall, Dalgleish, Evans, & Mobbs, 2015), segítségével az egyén képes lesz értelmezi a másik személy állapotát, amelynek köszönhetően valamilyen proszociális cselekedettel enyhítheti a másik distresszét (Davidov, Zahn-Waxler, Roth-Hanania, & Knafo, 2013). A személyes distressz egy másik személy problémás helyzete kapcsán az egyén saját magára irányuló szorongását (pl. aggodalom, izgatottság, nyugtalanság) foglalja magában (Davis, 1980; Gáspár & Kasik, 2015), amelynek hatására a másik negatív érzelmi állapotának enyhítésére az egyén proszociális viselkedéssel reagál, ami által saját szorongása is csökkenthet. Ideális esetben a megfelelően

szabályozott személyes distressz kiváltja a mások iránti aggodalmat és optimális segítséget tud nyújtani szükség esetén (Eisenberg & Eggum, 2009; Coll, Grégoire, Eugène, & Jackson, 2017). Davis (1980) csoportosításában a fantázia arról ad tájékoztatást, hogy az egyes személyek miként képesek beleképzelni magukat más személyek helyébe, állapotába, mások érzéseibe, cselekedeteibe (Gáspár & Kasik, 2015). Stotland és munkatársai (1978) azt találták, hogy a magas fantázia faktorral rendelkező személyek, akik képesek fiktív helyzetekben eljátszani az adott helyzetet, és átélni a másik személy ezzel kapcsolatos érzéseit, sokkal nagyobb valószínűséggel viselkednek segítőkészen az adott szituációban.

Az empátia erős motivációs szerepet játszik, de nem az egyedüli motiválója a proszociális viselkedésnek. Olyan motivációként jelenik meg, amely a proszociális viselkedés minden formájának alapja lehet, attól függően, hogy azok a másokkal szembeni érzelmi reakción alapulnak vagy sem (Hoffman, 2000). Hoffman (2000) munkáját ezek alapján ismét beemelhetjük a proszociális viselkedés értelmezési keretei közé, abban a tekintetben, hogy az egyik legerősebb motivációs tényezőjének, az empátia fejlődésének négy szakaszát különböztette meg, amelyet a proszociális viselkedés fejlődésével is összekapcsolhatunk. A négy fejlődési szakasz a következők szerint értelmezhető:

(1) A csecsemő reaktív sírása, ami a születést követő első napoktól egészen féléves korig tart. Ezalatt az idő alatt a gyermekek elkezdik megkülönböztetni magukat másoktól, egyre kevésbé lesz jellemző az automatikus válasz más sírására (Hoffman, 2000).

(2) Az egocentrikus empátiás distressz kialakulásának kezdete 6-9 hónapos korra tehető és nagyjából a második életév elejéig tart. Ekkor a gyermekekre főként a passzív reakció válik jellemzővé egy másik sírása esetén, és inkább saját érzelmi állapotuk helyreállítása válik elsődlegessé. Mivel a gyermekek ekkor még nincsenek tisztában azzal, hogy pontosan kitől ered az általuk érzett feszültség, többnyire olyan válasszal reagálnak a másik distresszére, amellyel saját negatív érzelmi állapotukat tudják csökkenteni. Ezek a reakciók még nem tekinthetők teljes mértékben proszociális cselekedeteknek, mégis ezt a minőségi változást a proszociális viselkedés előfutárának is nevezik (Hoffman, 2000).

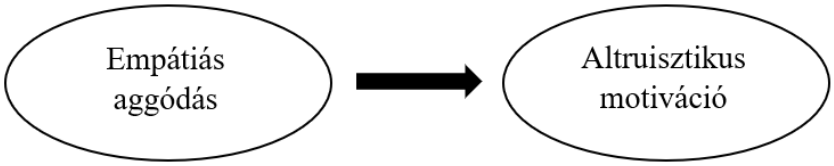
(3) A kvázi egocentrikus empátiás distressz a második életév elején jelenik meg. Ebben az időszakban a gyermekek empátiás sírása, passzív megfigyelése kevésbé lesz gyakori és egyre jellemzőbb lesz, hogy valamilyen segítő aktus jelenik meg viselkedésükben. Fejlődésnek tekinthető, hogy megpróbálnak fizikai kontaktussal (pl. érintéssel) kapcsolatba kerülni a másik féllel, majd egyre jellemzőbbek lesznek az aktívabb megnyilvánulások is (puszi, ölelés, segítségnyújtás, tanácsadás stb.). Összességében tehát észlelik a másik diszkomfortját, és cselekedeteikkel egyértelműen a másik megsegítését szolgálják, ugyanakkor még mindig főként olyan módon segítenek, amit saját magukra vonatkoztatva tekintenek megfelelőnek (Hoffman, 2000).

(4) A valódi empátiás distressz a második életév közepétől lesz jellemző. A gyermekek számára egyre inkább tudatossá válik, hogy a másik személynek is van saját belső állapota (gondolatai, érzései stb.), amelyek olykor különbözhetnek sajátjától. Ez teszi lehetővé számukra, hogy jobban megértsék a másikat és hatékonyan tudjanak segíteni bizonyos helyzetekben. E minőségi fejlődés következtében alakul ki a reflektív én, amelytől kezdve a gyermek képessé válik nem csak fizikailag, hanem belső szempontok szerint is megkülönböztetni magát másoktól. Ezek az alapok élethosszig meghatározzák a gyermekek későbbi ismereteit másokról, ami az empátia alapjának is tekinthető (Hoffman, 2000).

Eszerint – a kezdeti egocentrikus megnyilvánulásokat követően – a gyermek fejlődésével egyre jobban kiterjed együttérzési képessége és értelmezni tudja mások érzelmi állapotát, reagál azokra. Az empátia fejlődésében a gyerekek óvodás korra a harmadik szintre jutnak általában, mivel a nyelvi mechanizmusok ekkor kerülnek abba a fázisba, hogy értelmezni tudják a másik személy viselkedését. Konkrét érzelmi megnyilvánulások hiányában is, csupán a verbális elemek értelmezésével már képesek értelmezni a másik distresszes állapotát.

Batson (2011) az empátiás érzelmek kifejezést használja az olyan érzelmekre, amelyek a másikra irányulnak és összhangban vannak a másik személy észlelt jóllétével. Az empátiás aggódás során tapasztalt motivációs állapot végső célja, hogy a belső feszültségi állapotot kiváltó szükséglet csökkentése érdekében a másik személy jóllétét növelje, amelynek következtében segítő szándékú viselkedés jöhet létre. E jelenséget Batson (2011) empátia-altruizmus hipotézisnek (*empathy-altruism hypothesis*) nevezte el, amelynek lényege, hogy minél több empátiát érzünk a másik felé, annál nagyobb a motiváció a személy distresszt okozó szükségleteinek kielégítésére (2. ábra).

Ennek megvalósulásához a következő tényezők megléte szükséges: (1) ismerni kell a másik személy belső állapotát, (2) képesnek kell lenni arra, hogy a másik arc- vagy testhelyzetét felvegye vagy igazodik a másik mentális állapotához, (3) képes hasonlóan érezni, mint a másik, (4) a másik nézőpontjából tud gondolni a megjelenő helyzetre (nézőpontváltás), (5) értelmezni tudja saját nézőpontját, majd (6) ún. helyettesítő személyes distressz érzése miatt empátiás aggódás jelenik meg, amely elősegíti a proszociális viselkedések megjelenését. A modell szerint nem csak az empátiás aggódás az altruisztikus motiváció egyetlen forrása, hanem csupán az egyik, ugyanakkor a többi ilyen motiváció rejtve marad, lényegében minden olyan motiváció, amit empátiás aggódás vált ki, altruisztikusnak nevezhető.



2. ábra. Az empátia-altruizmus hipotézis (Batson, 2011)

Az empátia önmagában is elég az ilyen viselkedés előidézéséhez, azonban esetenként előfordul, hogy az empátia átfordul szimpátiává, ami szintén támogatja a segítő viselkedési mechanizmusok megjelenését. A szimpátia, az empátiához hasonlóan egy helyettesítő érzelmi válasz, ugyanakkor ebben az esetben a másik distresszének észlelésekor inkább csupán egy érzelmi reakció (pl. aggodalmat) jelenik meg (Eisenberg, Fabes, Miller, Fultz, Shell, Mathy, & Reno, 1989; Eisenberg & Fabes, 1991). A proszociális viselkedés fontos előidézője lehet az alacsony motivációval rendelkező gyerekek esetében, mivel a szimpátia erősödésével nő a proszociális tevékenységek megjelenése is. Ellenben a magas erkölcsi motivációjú gyerekeknél a szimpátia nem befolyásolja a segítést (Malti, Gummerum, Keller, & Buchmann, 2009). Ha a személy a másik negatív érzelmi állapota esetén aggodalmat fejez ki, akkor szimpatizál (Eisenberg & Fabes, 1991). Ahogy Hepach, Vaish és Tomasello (2013) vizsgálatának eredményei is igazolják, a gyerekek már hároméves kor környékén képesek felmérni egy adott

helyzetet. Már ekkor a másik személlyel szemben érzett szimpátia határozza meg ezt a helyzetértékelést és ennek megfelelően a segítségnyújtást. Ugyanakkor az is fontos, hogy egy másik személy distressze esetén az empátiát és ezzel együtt a proszociális viselkedést felülírhatják az önérdekű célok a személyes distressz elkerülése érdekében (de Vignemont & Singer, 2006).

1.5.1. A distressz szerepe a proszociális viselkedések megvalósulásában

Az adott proszociális viselkedés megjelenését a kognitív folyamatok, valamint a viselkedésbeli alkalmasság mellett az affektív motivációk is nagyban befolyásolhatják. A potenciális segítő személyben a másik által kimutatott negatív érzelmek látványa az empátia és a distressz szignifikáns kapcsolata miatt érzelmeket válthat ki, az arousal növekedése következhet be. A megfigyelő személyben hasonló érzések keletkeznek, ami az egyént arra készteti, hogy a másik személy számára segítséget nyújtson. Az empátiás distressz motiválja az egyént a segítő viselkedés végrehajtására. Ha pozitív kimenetelű beavatkozás történik, a belső feszültség érzése fokozatosan csökken, ellenkező esetben a distressz érzése fokozódik és továbbra is motiválja az egyént a viselkedés megvalósítására. Ezek az érzelmileg szignifikáns események olyan neurológiai folyamatokat indítanak el a szervezetben, amelyek segítő jellegű viselkedéseket váltanak ki az egyénből (Hoffman, 1982; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982; Davis, 1983; Batson et al., 1987; Hoffman, 2000; Lábadi, 2012; Buchanan & Preston, 2014; Miller, 2018).

Batson és munkatársai (1987) szerint egy másik személy szükségleteire kétféle módon reagálhat az egyén: személyes distressz érzésével (pl. ideges, zavart, szorongó, ijedt) vagy empátia érzésével (pl. szimpátia, részvét, együttérzés). Ezek a reakciók motivációs erővel bírnak, ugyanakkor míg az empátia esetén a másik szükségleteinek kielégítése a cél, addig a személyes szorongás által kiváltott proszociális viselkedések főként a saját feszült állapot csökkentésére irányulnak, tehát ezeket a közbelépéseket egoisztikus motiváció határozza meg (Lin & McFatter, 2012). Lényegében mindkét esetben megvalósulhatnak proszociális viselkedések, azonban FeldmanHall és munkatársai (2015) azt találták, hogy a segítőkészségre való hajlam jellemzőbb a másik személy felé mutatott empátiás aggódás, mint a személyes distressz érzésekor. Utóbbi esetben ugyanakkor egy problémás helyzet fennállása esetén nagy számban jellemző lehet az elkerülés is az egyén saját negatív érzelmi állapotának csökkentése miatt.

Sok esetben a másik személy negatív affektív állapotának következtében az egyénben önkénytelenül olyan intenzív, elviselhetetlen szorongás alakul ki, amely akadályozhatja a nézőpontváltást és az empátiás törődést, és ebből következően a segítő jellegű viselkedések megjelenését, ami miatt az egyének inkább elkerüléssel reagálnak az adott szituációra, hogy ezáltal saját szorongásukat csökkenthessék (Cialdini et al.,1982; Hoffman, 2000; Fülöp, Devecsery, & Csabai, 2012).

Aknin, Van de Vondervoort és Hamlin (2018) kiemeli, hogy amennyiben az egyén pozitív érzelmi állapotban van, figyelme saját magáról mások felé terelődik, ezáltal hajlamosabb is lesz proszociális viselkedéseket produkálni. Azonban a pozitív érzelmek mellett a negatív érzelmi állapot tapasztalása is befolyásolhatja a segítő szándékot. A másik fájdalmának,

szomorúságának látványa jelentős hatással bír a felé irányuló proszociális viselkedés megvalósulásában (Bandstra, Chambers, McGrath, & Moore, 2011). Cialdini, Kenrick és Baumann (1982) negatívállapot-csökkentés modellje szerint egy másik személy szenvedésének látványa rossz érzéseket vált ki az egyénből, ami arra készteti, hogy segítséget nyújtson, így a problémás helyzet kezelésével együtt az egyén negatív hangulata is mérséklődik. Jellemzően minél több hasonló helyzettel találkozik az egyén, a tapasztalt distressz a későbbiekre nézve növelni fogja az empatikus válaszok megjelenésének valószínűségét (Eisenberg, 1982).

Óvodáskorban ezek a viselkedések még kialakulóban vannak, így egy fejlődésben lévő gyermeknél különösen megzavarhatja a segítségnyújtást egy hasonló negatív állapot tapasztalása. Egyes kutatások (Phinney, Feshbach, & Farver, 1989) arról számoltak be, hogy egy kortárs sírása esetén a gyerekek többsége többnyire figyelmen kívül hagyja a másik problémás helyzetét, segítségnyújtás helyett inkább nem foglalkozik vele. Ugyanakkor feljegyeztek olyan eseteket is, amikor a másik distressze esetén a gyermekek agresszív viselkedést produkáltak a negatív érzelmi állapotban lévő személy felé (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982). Valószínűsíthető, hogy e viselkedések okát a negatívállapot-csökkentés modelljével (Cialdini et al.,1982) összefüggésben kereshetjük, vagyis a gyermekek azért lépnek fel agresszívan a distresszt elszenvedővel szemben, hogy a kialakult saját belső feszültségüket ezáltal is csökkentsék.

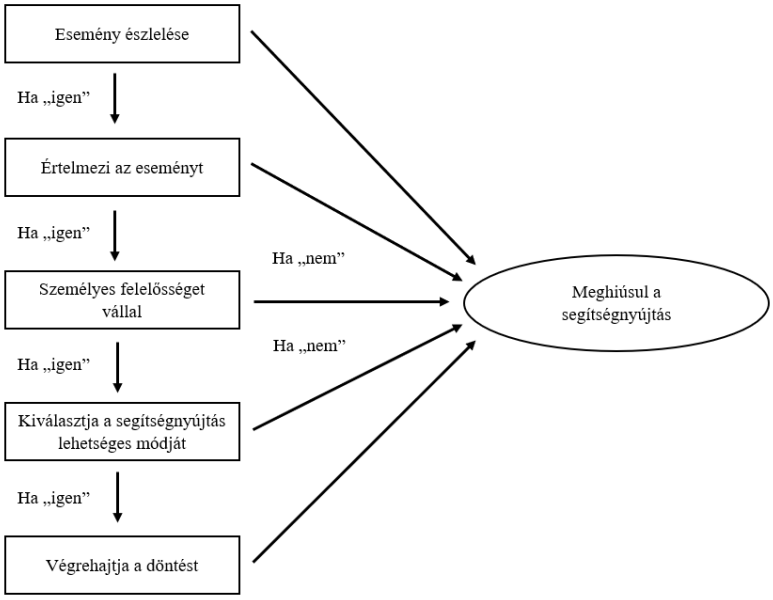
A másik negatív állapotával kapcsolatos empatikus arousalon keresztül folyamatos fejlődésen megy keresztül a gyermek, melynek végén képessé válik az empátiás válaszreakciók előhívására egy problémás helyzet esetén. A fejlődési folyamat elején (1) már csecsemőkorban megfigyelhető az érzelmi fertőzés jelensége, amely szerint a gyermekek képesek átvenni társaik érzelmi állapotát és a megfigyelések szerint a másik sírására sírással válaszolnak. Ezt a jelenséget az empátia korai jeleinek tekintik. (2) Ezt az időszakot követi az empátia kondicionálásának szakasza, amelyben a distressz látványa ingerként működik, amely képes hasonló feszült állapotot gerjeszteni az egyénben. Ez a folyamat közvetlen kapcsolatok során valósul meg, majd egyre komplexebbé válik (3) a következő fejlődési szakaszban, amikor az egyén már az arckifejezés, a hangok vagy a testhelyzet által képes lesz értelmezni a másik állapotát. A fejlődési folyamatnak ebben a szakaszában jellemzően valamilyen korábbi tapasztalathoz kapcsol vissza az egyén, amely során ő maga is hasonló distresszt vagy fájdalmat élt át. A múltbeli emlékek, valamint a másik distresszének látványa együttesen fogja eredményezni az egyén belső feszültségét. A másik distresszét az egyén, fejlődésének köszönhetően, (4) az apró mimikai mozdulatok által is képes lesz idővel értelmezni, ennek következtében pedig hasonló vagy ugyanazokat az érzéseket fogja átélni, mint a megfigyelt személy. A következő fejlődési szakaszban (5) szimbolikus asszociáció által éli át az egyén a megfigyelt distresszét, amely előhívja a megfigyelő múltbeli distressz élményeit. A fejlődési folyamat végén pedig (6) kialakul az empátiás válaszreakciók utolsó szintje, amelyben már szándékos kognitív folyamatok válnak jellemzővé, vagyis az empátiás érzések azokból a feltevésekből indulnak ki, hogy vajon az egyénre milyen hatást gyakorolna a másik által megtapasztalt feszültséget kiváltó esemény. Mindezek a folyamatok szigorú fejlődési sorrendet követnek, és a folyamatos szociális tapasztalatok jelentős szerepet játszanak alakulásukban (Hoffman, 1982; Zahn-Waxler, Friedman, & Cummings, 1983; Eisenberg & Fabes, 1991).

1.6. A proszociális viselkedés főbb modelljei

A proszociális viselkedés működését a szocializációs tényezőkön, a társadalmi, közösségi normákon kívül az affektív mechanizmusok is befolyásolják. Ezek szerepét, a segítő viselkedésre gyakorolt hatásukat különböző modellek bizonyítják.

Nagy (2002) személyiségfejlődésről alkotott négyszintű hierarchikus modellje a proszocialitásra is ráilleszthető. Eszerint a fejlődés egy folyamatként értelmezhető, melyben az egyén (1) a genetikus szintről (2) a tapasztalati, majd (3) az értelmező szinten keresztül eljut (4) az önértelmező szintig. A fejlődés során az egyén proszociális öröklött motívumai fokozatosan egészülnek ki a tapasztalás során elsajátított elemekkel, valamint a szociális aktivitást előíró szabályrendszerekkel, melyek így a viselkedés szabályozóivá válnak.

A segítő viselkedés létrejöttének lépéseit Darley és Latané (1980) döntési famodellje ábrázolja (3. ábra), amely szintenként végigköveti, hogy a segítés megvalósulását milyen tényezők befolyásolják. A döntési folyamat során (1) az egyén észleli az eseményt, (2) értelmezi az eseményt, (3) személyes felelősséget vállal, (4) kiválasztja a segítségnyújtás lehetséges módját, (5) végrehajtja a döntést. Észlelés során az egyén észreveszi a problémás szituációt, majd az értelmezés során, a szituáció természetét, tényezőit figyelembe véve úgy ítéli meg, hogy szükség van a beavatkozásra. Ezután el kell döntenie, hogy vállalja-e a beavatkozással járó felelősséget. Ezt, vagyis a személy viselkedését egy adott szituációban, a szocializáció során elsajátított társas normák és szabályok határozzák meg. Ha a beavatkozás mellett dönt, ki kell választani a segítségnyújtás módját, majd segítő szándékkal beavatkozik a szituációba. A döntési famodell jól ábrázolja azt, hogy a segítségnyújtás egy sor egymást követő döntési helyzetből épül fel, ami alatt az egyén eljut a valódi segítségnyújtás megvalósításáig. A modell számos, az altruizmussal és a segítő viselkedéssel kapcsolatos tanulmány alapját képezi (Schroeder et al., 1995).

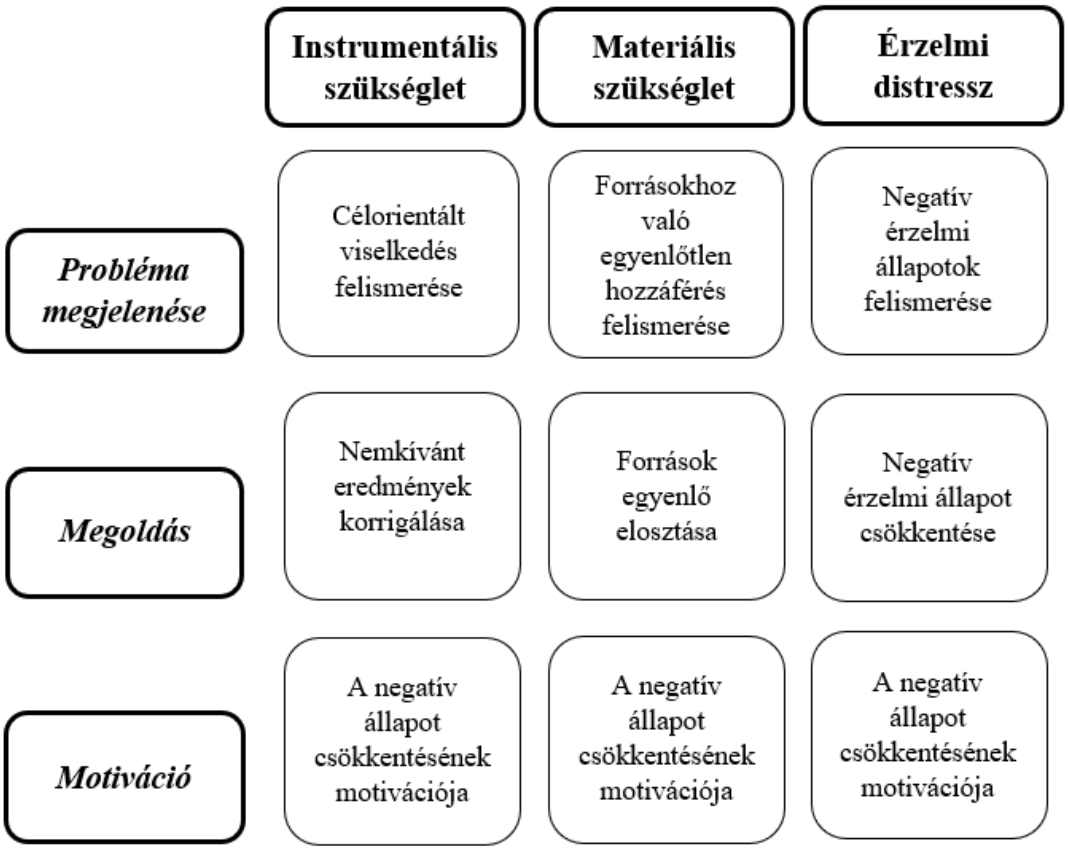


3. ábra. Döntési famodell (Forrás: Darley & Latané, 1970)

Batson és munkatársai (1987) szerint a valódi altruisztikus viselkedés affektív forrása az empátia. Ennek megfelelően a segítő viselkedés három különböző módon valósulhat meg. Az első esetben egy szükséghelyzetben lévő személy észlelésekor nem elég a személy megfigyelése, hanem a megfigyelő számára világossá kell válnia, hogy a segítés megvalósulása megerősítést vagy büntetéselkerülést eredményez. Ezt nevezik megerősítési útnak, mely esetben egoisztikus érdekek kerülnek előtérbe, a segítő érdekei érvényesülnek. A második megközelítése a segítő viselkedésnek az arousalcsökkentési út, ahol a megfigyelőben személyes distressz alakul ki. Minél erősebb ez a distressz, annál nagyobb az egyén motivációja a segítésre, azonban még ebben az esetben is a segítő érdekei élveznek előnyt a megfigyelt személlyel szemben. A harmadik eset az empátia-altruizmus út, amelyben a megfigyelő már azonosul a megfigyelt személlyel, felveszi annak nézőpontját és együttérzés, gyengédség formájában empátiás törődés alakul ki. Ennek eredményeként a megfigyelőt már nem a saját érdekei vezérlik, hanem a másik jóllétének elősegítése (Davis, 1999).

Hay és Cook (2007) három általános kategória mentén írja le a korai, az első három évben lezajló proszociális fejlődés főbb tényezőit. A játék- vagy munkatevékenység másokkal kategóriája másokkal végzett spontán tevékenységeket tartalmaz komoly vagy játékos kontextusban, mely által fokozatosan felfedezik a környezetüket, elsajátítják a legfontosabb viselkedési normákat. Ide sorolható a kooperatív problémamegoldás a közös cél érdekében vagy segítségnyújtás egy feladat elvégzése érdekében. A másoknak való segítségnyújtás kategóriája olyan viselkedést tartalmaz, ami meghatározott szituációkban, a másik személy szükségleteit, valamint a környezeti tényezőket is figyelembe veszi. E kategóriába sorolható a gondozás, a megnyugtatás, a másik szükségleteire vagy vágyaira való válasz. A másikhoz kapcsolható érzések kategóriáján belül olyan elemek találhatók, mint a barátságosság, az empatikus aggodalom vagy a kötődés.

Svetlova és munkatársai (2010) kisgyermekek proszociális viselkedésének vizsgálata kapcsán abból indulnak ki, hogy a gyerekek segítő viselkedését három tényező határozhatja meg. Ezek alapján különbséget tettek az instrumentális (tevékenységalapú), az empatikus (érzelemalapú) és az altruisztikus segítés között. Dunfield és Kuhlmeier (2013) szintén a proszociális viselkedést vezérlő szükségletek alapján tesz különbséget (4. ábra).



4. ábra. A proszociális viselkedések kategorizálása a negatív állapotokat kiváltó szükségletek alapján (Dunfield, 2014)

Elméletükben is megjelenik az előzőekkel egyezően az instrumentális és az érzelmi szükséglet mint befolyásoló tényező, ugyanakkor értelmezésükben a materiális szükséglet képezi a harmadik faktort, ami szerepet játszik a proszociális válaszok megjelenésében. Ebből kiindulva a proszociális válaszok újabb kategóriáit állították fel. Három fő tevékenység jellemző kisgyermekkorban: segítés, vigasztalás és megosztás. E viselkedésbeli válaszokat egyenként más-más szükségletek vezérelnek. Segítés esetén az instrumentális szükséglet, vigasztaláskor az érzelmi szükséglet, megosztás esetén a materiális szükséglet érvényesül (Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Instrumentális segítés már igen korán, kétéves kor körül megjelenik a gyermekek viselkedésében, megelőzve az empatikus segítést. A gyerekeknek lényegesen könnyebb a számukra világos, érthető instrumentális hiányra válaszként proszociális viselkedést produkálni, mint egy, ebben a korban még kevésbé érthető, affektív distressz esetén (Svetlova et al., 2010; Brownell, 2013; Dunfield & Kuhlmeier, 2013).

1.7. A proszociális viselkedés fejlődése

A gyermekek szociális kapcsolatainak sikeressége többek között attól függ, hogy mennyire képesek az érzelmek tapasztalására, megfelelő kifejezésére, képesek-e megérteni társaik érzelmeit és szabályozni sajátjaikat. Az érzelmi kompetencia az első öt életévben drámai

változáson megy keresztül, kifinomultabbá, szabályozottabbá válik, így a gyermekek képesek lesznek mások érzelmeit megérteni, azonosítani és együttérezni (Campbell et al., 2016).

Az első három életévben a szociális kapcsolatok főként a családtagokra korlátozódnak, a gyermekek velük alakítanak ki szorosabb kapcsolatot, mivel ők azok a személyek, akikkel rendszeresen találkoznak, ugyanakkor már kezdetektől fogva érdeklődést mutatnak társaik iránt, viszont az első valós társas kapcsolatok az óvodáskorban jelennek meg (Clauss & Hiebsch, 1980; Vajda, 2004). Csecsemőkorban és kisgyermekkorban az anyához való kötődés minősége az, ami jelentősen meghatározza a gyermekek személyiségének és ezzel összefüggésben a társas kapcsolataik alakulását (Zsolnai, 2008).

A szülőkön kívül ebben az időszakban a testvérek befolyásolhatják a gyermekek szociális fejlődését. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a testvérek száma, neme, kora és a gyermek testvérrangsorban elfoglalt helye is meghatározza a gyermekek jellemének alakulását, valamint ezáltal a későbbi társas kapcsolatokban való érvényesülésüket (Ranschburg, 1979; Adler, 1996). Egy nagyobb család esetén, testvéreik révén a gyermekeknek lehetőségük van arra, hogy elsajátítsanak olyan viselkedési szabályokat, amelyek segítik a későbbiekben más személyekkel, főleg kortársakkal megvalósuló társas helyzetekhez való alkalmazkodást. A testvérek között megjelenő rivalizálás és az ebből következő megnyilvánulások során a gyermekek nem csak a testvérsorban elfoglalt helyért küzdenek, hanem ezzel egy időben sajátítják el azokat az interperszonális viselkedési formákat, amelyek a későbbi kapcsolataikban elősegítik a kortárscsoportban való boldogulásukat (Murányi – Kovács & Kabainé, 1988; Dunn, 1990; Vajda, 1994).

Óvodás korban szociális szempontból változás következik be, mivel a gyermekekre a családtagokon kívül egyre nagyobb hatást gyakorolnak más személyek, kapcsolatot kezdenek teremteni óvodás társaikkal vagy épp más felnőttekkel (Clauss & Hiebsch, 1980; Murányi – Kovács & Kabainé, 1988; Buda, 1998). Fokozatosan növekvő érdeklődést mutatnak az óvodáscsoport tagjaival való társas interakciókra, részt akarnak venni a csoport életében. A gyermekekben a más személyekkel való interakció során, élményeik hatására fokozatosan kifejlődnek azok a „szociális érzések", amelyek a társas kapcsolatokban való részvétel minőségét meghatározzák (Clauss & Hiebsch, 1980, p.138.). Ide sorolható a részvét, az öröm, a káröröm stb., amelyek által szociális kapcsolataik változatossá válhatnak. A gyermekek viselkedésében idővel tudatosság alakul ki, mind a szociális környezetben kialakuló események felfogásában, mind az adott szituációra adott válasz esetében és ezáltal megtanulják irányítani szociális megnyilvánulásaikat a társas helyzetekben. A társakkal való kapcsolat ebben a korban eseti jellegű, főként a közös játéktevékenységhez köthető és nagyon könnyen felbomlik (Murányi-Kovács & Kabainé, 1988).

A kortárscsoportokba való beilleszkedésre az iskoláskor elején válnak képessé a gyermekek. Ebben az életkorban ideális esetben már megtörtént az átpártolás, így ennek megfelelően, a szülőkkel való együttlét csökkenésével a gyermekek fokozott érdeklődést mutatnak a családtagokon kívüli más felnőttek és a kortársak irányába (Clauss & Hiebsch, 1980; Mérei, 1989; Vajda, 2004; Inántsy-Pap, 2012). Ebben az időszakban a gyermekek egyre több időt töltenek iskolai környezetben kortársaik között, ahol fokozatosan elsajátítják azokat a társas interakciók során megfelelő viselkedési normákat, melyek segítségével eredményesen hozhatnak létre interperszonális kapcsolatokat és teljes jogú tagjává válhatnak iskolai osztályközösségének (Inántsy-Pap, 2012).

A társas kapcsolatok folyamatos bővülésével az érzelemkifejezés egyre fontosabb szerepet tölt be, kommunikatív képességként tájékoztatást nyújt a környezetnek a gyermekek érzéseiről, szándékairól (Ashiabi, 2007; Halberstadt et al., 2001). A gyermekek érzelemkifejezései támogatói vagy akadályai lehetnek a kortársakkal való interakciók megvalósulásának. Ha egy gyermek érzelmileg gyakran negatív, még társai asszertív reakciói esetén is üt, csapkod, harap stb. Viszont a pozitív érzelmeket kifejező gyermek mosolyog, testbeszéde azt sugallja, hogy a környezetében lévő felnőttekkel vagy kortársakkal fel szeretné venni a kapcsolatot és csatlakozhatnak hozzá aktuális tevékenységében. Az is tény, hogy a későbbiekben az érzelmileg pozitív gyermekek jobb tanulmányi teljesítményt is mutatnak, ugyanakkor a szomorú, mérges, félős gyermekekhez társaik és tanáraik negatívan viszonyulhatnak, ami miatt kevésbé lesznek képesek erőforrásaikat a tanuláshoz igazítani (Campbell et al., 2016).

A proszociális képességek, készségek és motívumok fejlődése során az érzelmi kommunikáció öröklött komponensei, hajlamai megszilárdulnak, kialakulnak a megfelelő szokások, minták, attitűdök, ismeretek készlete, valamint a képességek és készségek (Nagy, 2010). A segítő viselkedés az életkor előrehaladtával fokozatosan fejlődik, megnő az ilyen jellegű viselkedések száma és megváltozik a proszociális aktivitások minősége, ezáltal elősegítve a szociális kompetencia további fejlődését (Bar-Tal, 1982; Hastings et al., 2007). A közvetlen környezet szintén hatással van a segítő viselkedés fejlődésére. Például azok a gyerekek proszociálisabbak, akik stabil és biztonságos családi háttérrel rendelkeznek, szoros kapcsolatban vannak testvéreikkel (Hastings et al., 2007).

A proszociális viselkedés fejlődése már igen korán kezdetét veszi. Az affektív tényezők fejlődése során a gyermekekben fokozatosan megjelenik az én és a másik közötti határvonal, valamint a mások állapotához kapcsolható érzelmek köre. A különböző proszociális viselkedések alakulását számos tényező befolyásolhatja. Ezek fejlődése nagy mértékben függ a biológiai (öröklött) tényezőktől, amit jelentősen befolyásolhatnak bizonyos szocializációs tényezők (pl. az anyától tapasztalt negativitás, ami megnyilvánulhat például a rendszeres büntetés formájában, csökkentheti, a gyermekek későbbi hajlamát a proszociális viselkedések megvalósítására; Knafo & Plomin, 2006; Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015) a társas kölcsönhatásoktól, a szociális interakciós előzményektől, valamint a különböző egyéni, pszichológiai folyamatoktól (Eisenberg et al., 2015).

A gyermekek már csecsemőkorban képessé válnak átvenni társaik érzelmi állapotát. Megfigyelhető, hogy a másik sírására az újszülöttek sírással válaszolnak, amely a később kialakuló empátia korai jelének tekinthető. Ezt nevezik érzelmi fertőzésnek, ami már magában foglalja az érzelemmegosztás képességét, azonban ez még nem valódi proszociális elem, mivel ekkor még nem különült el az én és a másik fogalma a gyerekek gondolkodásában (Eisenberg & Fabes, 1991).

A proszociális viselkedési elemek fejlődése kapcsán Hoffman (1976) értelmezését tekinthetjük a legátfogóbb modellnek. Eszerint az első életévben a gyerekek még továbbra sem tudják értelmezni, hogy ki tapasztalja a distresszt, így a konkrét segítés helyett maguk is negatív érzelmi állapotba kerülnek (Eisenberg & Fabes, 1991; de Vignemont & Singer, 2006). A játéktevékenységek kapcsán megállapították, hogy ugyan még passzívan vesznek részt a gyermekek a közös tevékenységekben, de már megjelennek a másokkal való megosztás képességének, valamint az empátia kezdeti jelei (Hay & Cook, 2007). Az énközpontúság

fokozatosan csökken, módosul, majd a gyermekek az adott helyzetnek megfelelően a másik szükségleteinek megfelelő segítő aktivitást produkálnak. Az affektív képességek fejlődése révén egyre szilárdabbá válik az empátiás aggodalom, ami lehetővé teszi, hogy a gyermekek aktívabban vegyenek részt a kooperatív játékokban, valamint megjelenik viselkedésükben a segítségnyújtás (pl. házimunkában való segítés), fejlődik a megosztás képessége. A gyerekek tíz hónapos korban képesek értelmezni a másik személy szándékait, céljait, valamint esetleges distresszét, amelyre már egyéves korban képesek empatikus jellegű válasszal reagálni (Vaish et al., 2009; Roth-Hanania, Davidov, & Zahn-Waxler, 2011). A második életév előtt megjelenő segítő viselkedések főként azzal magyarázhatók, hogy a gyermekek általánosságban érdeklődést mutatnak más személyek iránt és igényük van arra, hogy részt vegyenek a másik tevékenységeiben, élményeiben (Carpendale, Kettner, & Audet, 2015). Az életkor előrehaladtával fokozatosan megjelenik a másik felé tanúsított odafigyelés, a társ nézőpontjából való gondolkodás, és mivel már nyílt érzelmi jelzések nélkül is képesek felmérni egy adott szituációt, jellemzővé válnak a magas szintű segítő aktivitások a másik személy distresszes helyzete esetén (Bar-Tal, 1982; Oatley & Jenkins, 2001; Zahn-Waxler, 2010; Brownell, 2013). Ugyanakkor jellemző, hogy már kora gyermekkorban a másik személlyel való szimpatizálás is befolyásolja a proszociális viselkedés megjelenésének valószínűségét. Vaish és munkatársai (2009) megállapították, hogy az első és a második életév között a szimpatizálás nem társul konkrét affektív elemekhez, hanem az adott szituációs helyzet váltja ki a gyerekből a másik felé tanúsított pozitív hozzáállást. Ennek értelmében a gyerekek igen fiatalon, az addigi tapasztalatok alapján képessé válnak egy-egy szituáció felmérésére és az alapján a másik személy érzelmeire való következtetésre.

A valódi proszociális viselkedés először kétéves kor körül jelenik meg. Ebben a korban a gyerekek már megfelelő fejlettségű kognitív és szociális képességekkel, valamint alapvető, a szociális interakciók által szerzett tapasztalatokkal rendelkeznek, képesek elkülöníteni magukat a másik személytől, de még nem tudják teljesen megkülönböztetni saját belső állapotukat a másikétól. A második életévben még főként olyan egocentrikus megnyilvánulások figyelhetők meg a kisgyerekek viselkedésében, melynek során észlelik ugyan a másik problémáját, de olyan megoldást választanak a másik megsegítésére, amit maguknak szeretnének. A gyerekek viselkedésében már egy- és kétéves kor között megjelenik a proszociális viselkedés segítés, nyugtatás, megosztás, együttműködés formájában (Hoffman, 1976; Brownell, 2013).

A harmadik életév környékén a gyerekek képessé válnak a másik személy és a saját belső állapotának elkülönítésére, így lehetővé válik a proszociális viselkedés elsajátítása, mivel fogékonnyá válnak a másik személy szükségleteire. Az életkor előrehaladtával, a nyelvi fejlődés következtében a gyerekek már nemcsak arckifejezések, hangszínek és egyéb fizikai kifejezések által képesek értelmezni a másik személy érzelmi állapotát, melynek köszönhetően komplex érzelmeket is megértenek (Hoffman, 1976; Eisenberg & Fabes, 1991). A gyermekek viselkedésében összetettebb szociális és affektív viselkedési mechanizmusok is megjelennek. Egyre jobban figyelembe veszik a kölcsönösségi normákat, képesek lesznek saját maguk érdekében érvelni (pl. ha játékukat vissza szeretnék szerezni), nemek szerint különbséget tesznek a környezetükben lévő személyek között, és fokozatosan elkezdenek ez alapján döntéseket hozni. Verbális utalásokat is alkalmaznak az érzelmek kifejezésére, képesek saját és mások érzelmi állapotainak felismerésére, és azokról folyékonyan beszélni. Megjelenik a szimpátia, valamint ezzel összefüggésben fokozatosan képessé válnak arra, hogy megfelelő

érzelmi választ adjanak egy másik személy distresszére (Hay & Cook, 2007; Campbell et al., 2016).

A gyermekeknek esetenként nem csupán saját érzéseikkel kell megbirkózniuk, hanem egy-egy társuk aktuális helyzetével is, ami lehet pozitív vagy negatív mentális állapot. Hároméves kortól már egyre érzékenyebbé válnak a másik distresszére, képesek értelmezni negatív érzelmi állapotát, szomorúságát, ami hajlamossá is teszi őket arra, hogy vigasztaló viselkedést produkáljanak (Hepach et al., 2013). Az ilyen szituációkra való megfelelő reagálás a társas kapcsolatok fejlődése és fenntartása szempontjából alapvető fontosságú (Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2004).

A harmadik-negyedik életévet követően a gyermekek különböző szituációkban elkülönítik individuális szükségleteiket, képesek lesznek megérteni másokat, így megértik az érzelmek összetettségét és azt, hogy bizonyos érzelmi állapotok tartósan állnak fenn egyes személyeknél, melyre nem tudnak majd megfelelő érzelmi választ nyújtani. Például valódi empátiát még nem tudnak tanúsítani egy beteg személy felé (Eisenberg & Fabes, 1991).

A korai fejlődésvizsgálatok a szociális tanuláselméleten alapultak és főként laboratóriumi kísérletek alapján írták le a gyerekek proszociális viselkedésének alakulását. Ezen vizsgálatok a kisgyermekkori proszociális viselkedés speciális területeire irányultak, azokra az alapvető szociális, emocionális és kognitív képességekre, amelyek segíthetik mások érzelmeinek megértését (Hastings et al., 2007; Thompson & Newton, 2013).

1.8. Az óvodáskori proszociális viselkedés egyes típusainak jellemzői

Felismerve a különböző szociális képességek és készségek korai megjelenését, egyre több kutatás (pl. Svetlova et al., 2010; Williamson, Donohue, & Tully, 2013; Newton, Goodman, & Thompson, 2014) foglalkozik a fiatalabb korosztály egyes proszociális viselkedéselemeinek vizsgálatával. A proszociális viselkedés különböző formái a gyermekek szociális és kognitív fejlődésével párhuzamosan jelennek meg. Az óvodáskorú gyermekek viselkedésében a kutatások főként a segítő, a vigasztaló viselkedést, valamint a megosztást jegyezték fel proszociális viselkedésként, ugyanakkor az informálás megjelenését is erre az életkorra teszik.

Vizsgálataik alapján Zahn-Waxler és Radke-Yarrow (1982) összesen tíz viselkedési csoportot határozott meg 3-4 éves korig a gyermekek proszociális válaszreakciónak kategorizálására: (1) szóbeli szimpátia, megnyugtatás, aggodalom; (2) ambivalens proszociális közbelépés, azaz a gyermek proszociális válaszreakcióihoz enyhe agresszió is társul; (3) harcias altruizmus, vagyis a gyermek megóvja, megvédi az áldozatot; (4) proszociális tevékenységek, amelyek a distressz konkrétan megnyilvánuló jegyeire irányulnak; (5) énközpontú tevékenységek, vagyis a gyermek olyan módszerrel nyugtatja a másikat, amellyel ő maga kerülne kedvezőbb érzelmi állapotba, illetve párhuzamot von a saját és a másik érzelmi állapota között; (6) feltételezéseken alapuló proszociális viselkedések, amelyeknél a gyermek csupán javasolni próbál megfelelő megoldásokat; (7) tevékeny segítés; (8) indirekt segítés, vagyis egy harmadik fél segítségét veszi igénybe; (9) megosztási aktusok; (10) gyermek által okozott distressz jóvátétele. Mindezek megjelenése az adott helyzetben megjelenő szükséglet függvénye.

A proszociális viselkedést befolyásoló tényezők vizsgálata kapcsán ugyanakkor figyelembe kell venni a gyermekek eltérő személyiségjegyeit is, illetve az aktuális mentális állapotot. A gyermekek aktuális állapota nagymértékben befolyásolhatja a gyerekek viselkedését, így akár akadályozhatja a megfelelő viselkedés megvalósulását. A bemutatott vizsgálatok esetén erre nem tértek ki a szerzők, hiányként jelenik meg az, hogy például a különböző családi háttértényezők (pl. szülők proszociális viselkedése mintaként szerepel-e a család hétköznapi életében) milyen mértékben befolyásolják a gyerekek viselkedését.

1.8.1. Segítés

A proszociális viselkedések körébe leggyakrabban a segítést, ezen belül az instrumentális segítést sorolják. Segítő viselkedésről akkor beszélünk, ha az egyén a helyzetbe való beavatkozásával hozzásegíti a másik személyt céljának eléréséhez, vagyis érte, neki cselekszik. Olyan cselekvés, amelynek célja egy nem-érzelmi, instrumentális szükséglet verbális vagy motoros viselkedéssel történő enyhítése, azáltal, hogy az egyén információkat szolgáltat a másiknak vagy tevékenyen segíti egy konkrét céljának megvalósításában (Eisenberg-Berg & Hand, 1979; Bar-Tal, Raviv, & Goldberg, 1982; Rheingold, 1982; Warneken & Tomasello, 2006; Warneken & Tomasello, 2007; Warneken & Tomasello, 2009a, 2009b; Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell, & Kelley, 2011; Kuhlmeier, Dunfield, & O'Neill, 2014; Warneken, 2013; Warneken & Tomasello, 2015). Fontos kiemelni, hogy csak azokat a cselekedeteket soroljuk ide, amelyeknél az egyén szándékában áll a segítség nyújtása. Abban az esetben, amikor valaki úgy nyújt segítséget, a másik személynek, hogy nem tud róla, nem ismeri a másik szándékait, tevékenységeinek végső célját, csupán véletlenszerű segítésről beszélhetünk (Carpendale et al., 2015).

Mindez már igen korán megjelenik, de a viselkedésrepertoárban csak az első életév után kezd megszilárdulni. A proszociális viselkedés ezen eleme spontán módon jelenik meg, főként olyan esetben, amikor a probléma kifejezése kellően egyértelmű. Abban az esetben, ha a distresszes állapot értelmezésekor a gyermek akadályba ütközik, a segítő beavatkozás később történik meg, mivel a gyerekek a szituációk mérlegelése helyett az eltérést kifejező nonverbális jeleket értelmezik, és az alapján segítenek a másiknak (Warneken & Tomasello, 2006, 2007). A segítő viselkedést befolyásoló tényezők kapcsán Grusec (1982) felveti a kérdést, hogy vajon megerősítésként az anyagi vagy a szóbeli jutalmazás növelheti-e a segítés, a megosztás és az együttműködés megjelenésének valószínűségét. Újabb vizsgálatok (Warneken, Hare, Melis, Hanus, & Tomasello, 2007; House, Henrich, Brosnan, & Silk, 2012) ebben az esetben is részben cáfolják ezt a megállapítást, és igazolják, hogy a gyerekek segítő viselkedését nem ösztönzik az előzetesen megígért materiális jutalmak, e nélkül is megvalósul a segítő beavatkozás. Ugyanakkor a jutalom negatívan hathat a segítésre, hátráltatja a spontán segítő viselkedések megjelenését (Warneken & Tomasello, 2008).

A szociális tapasztalatok révén a gyermekek egyre inkább képessé válnak a környezetükben megjelenő helyzetek értelmezésére. A korábbi érzelmi fertőzést felváltja a másik viselkedésének, helyzetének elemzése. Mindezek alapján az instrumentális segítés motivációját egyes kutatások abban látják, hogy a kisgyermek- és óvodáskorú gyermekek főként a szituációkat értelmezik és ezek felismerésével átveszik a másik személy célját, majd

annak megvalósulása érdekében cselekednek. Két modell foglalkozik részletesen a jelenség magyarázatával. Aarts, Gollwutzer és Hassin (2004) célfertőzés hipotézisnek (*goal contagion hypotheis*) nevezte azt a jelenséget, melynek lényege, hogy az egyén automatikusan átveszi és folytatja a célt, amire a másik személy viselkedése utal. Ebben az esetben viselkedéses utánzásról van szó, ahol nem a másik személy különböző mozdulatainak lemásolása zajlik, hanem hasonló célokkal végzett cselekvések jelennek meg. A viselkedésbeli célok központi szerepét hangsúlyozó másik modell szerint az eredmények függetlenek attól, hogy kinek a szükséglete érvényesül, vagy ki próbálja megvalósítani. Már a célként való értelmezés is elegendő ahhoz, hogy a másik cselekedeteinek észlelése valamilyen tevékenységbe „csússzon át", azaz a gyermek a másik célját sajátjaként fogja kezelni. Michael, Sebanz és Knoblich (2016) ezt a jelenséget célcsúsztatásnak (*goal slippage*) nevezte el. Ennek értelmében a cél azonosításával megnő annak lehetősége, hogy a cél meg is valósul, mivel az egyént aktív beavatkozásra fogja késztetni, annak érdekében, hogy a kívánt eredmény meg is valósuljon. Mindezeknek köszönhetően minimálisra fog csökkenni a cél meghiúsulásának esélye.

A bemutatott modelleket Paulus (2014) együttesen célösszehangolási modelleknek (*goal alignment model*) nevezte el, melyek közös jellemzője, hogy ha az egyén azonosítja a másik személy elérni kívánt célját, a továbbiakban sajátjaként fogja kezelni, emiatt a belső állapotok értelmezése nélkül, pusztán a szituáció alapján proszociálisan fog viselkedni. Jellemzően csecsemő- és kisgyermekkorban figyelték meg ezeket a jelenségeket, amely életkornál a jelenség magyarázatát – hasonlóan az érzelmi fertőzés jelenségéhez – abban látják a kutatók, hogy ekkor a gyermekek még nem képesek elkülöníteni magukat a többi személytől, így mások céljait is inkább saját magukénak fogják tekinteni.

1.8.2. Megosztás

Megosztás alatt olyan cselekvést értünk, amelyben egy materiális szükséglet enyhítése érdekében az egyén egy birtokában lévő dolgot vagy annak egy részét, átmenetileg vagy véglegesen átad, átenged a másik személy számára (Eisenberg-Berg & Hand, 1979; Bar-Tal, Raviv, & Goldberg, 1982; Warneken & Tomasello, 2009b; Dunfield et al., 2011; Kuhlmeier et al., 2014). Ebben az esetben a másik személy valamilyen materiális forrása hiányzik ahhoz, hogy aktuális tevékenységét végre tudja hajtani, ezért az egyén számára is értékkel bíró dolgok vagy javak átadásával a másik személy negatív mentális állapota valószínűsíthetően csökkeni fog (Warneken & Tomasello, 2015).

A megosztás esetében Dunfield és Kuhlmeier (2013) megállapította, hogy az egyes korosztályokban lassú fejlődés figyelhető meg. Valószínűleg az életkori sajátosságokból kifolyólag kisgyermekkorban még nehéz felismerni egy másik személy anyagi szükségleteit, melynek enyhítésére – ideális esetben – a gyermekek megosztással válaszolnak. Hároméves kortól kezdve megfigyelhető, hogy a gyermekek egyre nehezebben osztják meg saját vagy az éppen aktuálisan birtokukban lévő dolgokat, akkor is, ha a másik személy distresszes állapotban van, amit egyértelműen csökkentene egy dolog átadása vagy átengedése. Ennek okát Bar-Tal és munkatársai (1982) abban találták, hogy a gyermekekben ebben az időszakban alakul ki a birtok fogalma. Fontos kiemelni, hogy a megosztás elmulasztásának oka, nem a motiváció

hiánya lehet, hanem a kognitív és a szociális képességek későbbi fejlődése következtében a gyermekek még nehezen értik meg a materiális szükségleteket.

A dolgok megosztása kapcsán megfigyelték, hogy hároméves kor előtt a gyermekek főként az arányosságra törekednek, egyenlő mértékben osztanak meg tárgyakat mindenki között (Olson & Spelke, 2008), ugyanakkor hároméves kor körül már az is jellemző, hogy figyelembe veszik a belefektetett energiát, a saját és a másik személy hozzájárulását a cél elérésében. A gyermekek főként az alapján fogják saját dolgaikat megosztani a másik személlyel, hogy az a cselekvés arányaiban mennyire változtatja meg saját javainak mennyiségét, valamint egy-egy tevékenység végrehajtása során ki mennyivel járult hozzá a felmerülő cél megvalósításához (Kanngiesser & Warneken, 2012). A birtokukban lévő dolgok megosztása esetén a gyermekek számára az is támpontként szolgál a proszociális viselkedés végrehajtásában, hogy mennyire egyértelmű számukra a felmerülő problémahelyzet. Több kutatás is igazolta, hogy minél konkrétabb a másik személy szükséglete, annál nagyobb valószínűséggel történik megosztás (Brownell et al., 2009; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Wu & Su, 2013).

1.8.3. Vigasztalás

Egy másik személy negatív érzelmi állapotának észlelése esetén vigasztaló viselkedés jelenik meg, amelynek célja a másik affektív szükségleteinek enyhítése verbális vagy fizikai közbelépéssel (Radke-Yarrow et al., 1976; Eisenberg-Berg & Hand, 1979; Bar-Tal et al., 1982; Kuhlmeier et al., 2014).

A vigasztaló viselkedés a korábban említett érzelmi fertőzés jelenségével köthető össze. A főként csecsemőkorban megfigyelhető, a kisgyermekkorig tartó jelenség tapasztalása során a gyermekek kezdetben saját magukat probálják megnyugtatni, olyan stratégiákat alkalmaznak, amelyek révén saját negatív állapotuk csökkenni fog (Paulus, 2014). Az énfejlődés során a gyermekek egyre inkább képessé válnak elkülöníteni magukat a környezetüktől, így a másik személy negatív érzelmi állapotának észlelésekor tapasztalt empátiás aggódásuk következtében saját belső feszültségérzésük aktiválja az olyan tevékeny reakciókat, mint a proszociális viselkedés (Batson, 2011; Decety & Meyer, 2008; Paulus, 2014). Két fő folyamat megy végbe a fejlődés során: (1) a másik személy független egyénként való értelmezése, (2) a tapasztalt negatív érzelmek szabályozási képességének kialakulása, valamint a saját distressz motivációs tényezőként való kezelése (Paulus, 2014).

A vigasztaló viselkedés a proszociális viselkedések közül a legutolsóként, a harmadik életév végén és a negyedik életév elején jelenik meg a gyermekek viselkedésében (Radke-Yarrow et al., 1976; Dunfield, 2014). 18- és 24 hónapos koruk között a gyermekek a negatív érzelmeket közvetítő arckifejezésekre és hanglejtésekre még főként empátiás aggódást fejeznek ki (Schuhmacher, Collard, & Kartner, 2017; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992). Ugyanakkor a második életév vége felé a gyermekek egy felnőtt által kimutatott érzelmi distressz esetében még nem reagálnak aktív vigasztaló viselkedéssel. Ez egybecseng Hoffman elméletével, miszerint az empátia fejlődése a második életév után ér el olyan szintre, hogy a gyermek empátiás distressz miatt beavatkozzon egy problémás helyzetbe (Dunfield et al., 2011). A gyermekek viselkedésében inkább egyfajta passzív beavatkozás

figyelhető meg egy másik személy negatív érzelmi állapota esetén. Egy problémás helyzet tapasztalása során a gyermekeknél megfigyelték, hogy még, ha érdeklődését is fejezi ki egy síró személy láttán, egy felnőtt megjelenésével érdeklődésük abbamarad, megszakítják segítő szándékú viselkedésüket (pl. leülnek a helyükre vagy úgy tesznek, mintha mást csinálnának). Ebben az esetben a felelősség megoszlásának korai jeleit fedezhetjük fel és úgy tartják, hogy a gyermekek azért függesztik fel viselkedésüket a síró személy irányába, mivel úgy érzik, nem tehetik meg, hogy beleavatkoznak a felnőtt helyzetébe. Ehelyett suttogva vagy rámutatással jelzik a kompetensebbnek érzett felnőtt számára a történéseket (Radke-Yarrow et al., 1976).

A szociális tapasztalatoknak köszönhetően a vigasztaló viselkedés megjelenésének időpontja változhat. Főként a gyermek környezetében lévő kortársak vagy felnőttek által kimutatott érzelmek vagy distressz befolyásolhatja pozitív vagy negatív irányba. Azok a gyermekek, akik az óvoda előtt is részesültek intézményes nevelésben, lehetőséget kaptak arra, hogy megfigyeljék társaik distresszét vagy mintát lássanak egy társuk vagy egy felnőtt vigasztaló viselkedéséről. Ezek a gyerekek gyakran lehettek szemtanúi egy negatív érzelmi állapotban lévő társnak (pl. elesett, megütötte egy másik gyermek stb.), aki által sokkal több lehetőségük adódik, hogy gyakorolják a vigasztalást. A társas interakciók ezen típusai elősegíthetik a gyermekek proszociális motivációinak fejlődését is (Schuhmacher et al., 2017).

1.8.4. Informálás

Az emberi kommunikáció során sokszor olyan információkat osztunk meg a másik személlyel, amelyek esetenként a hallgató számára hasznos és releváns elemeket tartalmazhat. Ezekből az információkból inkább a másik személy profitál, mivel ezeknek köszönhetően nagyobb eséllyel sikerül elérni a célokat, teljesíteni a szükségleteket, így egymás informálását is proszociális viselkedésnek tekinthetjük (Sperber & Wilson, 1996; Warneken & Tomasello, 2009b).

Az informálás mint proszociális viselkedésre utaló cselekedeteket már 12 hónapos kortól megfigyelték (Liszkowski, Carpenter, Striano, & Tomasello, 2006), amikor a gyermekek megmutatták a keresett tárgyat a felnőtteknek. A releváns információk szolgáltatását a gyermekek attól is függővé teszik válaszreakcióikban, hogy a másik személy ismeretei milyen mértékűek, milyen tudással rendelkezik már a másik személy (Reddy, 2005). 2-3 évesekről készítettek feljegyzéseket arra vonatkozóan, hogy a gyermekek már a verbalitás kialakulása előtt, esetenként rámutatással igyekeznek a másik személy tudomására juttatni azokat az információkat, amelyek ahhoz szükségesek, hogy kielégüljön a felmerülő szükséglet. Ugyanezt a válaszreakciót figyelték meg akkor is, ha a gyermekek szóbeli kommunikációja már megfelelő volt. Egy hiányzó tárgy esetében, ha a dolog teljesen rejtve maradt a másik számára, jellemzően megmutatták annak helyét, ugyanakkor, ha a dolgoknak egy része volt ismeretlen, a gyermekek már verbálisan is megerősítették az információkat (Franco & Gagliano, 2001). Ezeket a helyzeteket azért is tekinthetjük proszociális válaszreakcióknak, mivel a gyermekek jellemzően nem maguknak akarták a keresett tárgyat, hanem a felnőtt helyzetét megoldó információt szolgáltattak.

1.9. A proszociális viselkedés fejlesztése

Korábbi kutatások már felhívták a figyelmet arra, hogy a szociális tanulás a szociális készségek kialakulásában nagy szerepet játszik (Fülöp, 1991). Ennek megfelelően a segítő viselkedés fejlődését meghatározzák a felnőttek, a korai években főként a szülők szocializációs törekvései. A csecsemők társas tapasztalatok által, szociális és kommunikatív interakciók révén alakítják ki saját proszociális viselkedésrepertoárjukat, amit a környezetükben lévő személyektől sajátítanak el. A szülő-gyermek közötti interakció során megjelenő szociális indukció mintái befolyásolhatják a gyerekek morális tudatát és viselkedését. A szülők induktív módon tanítják a gyerekeket a normák, alapelvek és szabályok fontosságára, a viselkedés másokra gyakorolt hatására (Hoffman, 1983, as cited in Kasik, 2015, p. 89). A szülők másokra irányuló cselekedetei segítik a proszociális viselkedésben szerepet játszó kognitív és affektív mechanizmusok fejlődését (Hastings et al., 2007). Modellnyújtással is elősegíthetik a gyerekek proszociális fejlődését, amikor egy másik személy distresszére empátiával, valamint segítő viselkedéssel reagálnak (Brownell, 2013). További vizsgálatok (Leimgruber, Shaw, Santos, & Olson, 2012; Engelmann, Over, Herrmann, & Tomasello, 2013) megállapították, hogy a megfigyelés ténye befolyásolja az óvodások viselkedését. A proszociális motívumok alapján hozott döntések érzékenyek a jelenlévők személyére, mivel már ebben az életkorban fontos tényező számukra a társak általi megítélés, aminek következtében viselkedésüket is a társas normáknak megfelelően próbálják alakítani.

Az érzelmi szocializáció részeként a gyermekeket segíteni kell saját és mások érzelmeinek megértésében, valamint érzelmeik hatékony szabályozásában. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy azok a gyerekek segítőkészebbek, empatikusabbak, kedvesebbek és nagyobb empátiát mutatnak mások felé, akik megfelelő szülői mintát kaptak a korai fejlődés során. A szülők figyelme egy másik személy igényei iránt, a különböző önkéntes tevékenységek, a segítőkészség, a gondoskodás olyan személyek irányába, akik problémás helyzetet élnek át, ezek a szülői modellek mind meghatározhatják a gyermekek fejlődését (Hastings et al., 2007).

1.9.1. A proszociális viselkedés fejlesztésének főbb módszerei

A szociáliskészség-fejlesztő programok megvalósításához Zsolnai (2006) szerint leggyakrabban a modellnyújtás, a problémamegoldás, a megerősítés, a történetek megbeszélése, valamint a szerepjáték módszereit alkalmazzák. Külön-külön való alkalmazásuk kevésbé jellemző, a leghatékonyabb, ha ezeket együttesen építik be a fejlesztő gyakorlatba.

Gerendai (2014) a drámajátékot emeli ki megfelelő módszerként, ami olyan készség-fejlesztő elemeket tartalmaz, amelyek hatékonyan, játékos formában fejleszthetik a gyerekek szocialitását. A drámajátékok, készségfejlesztő szerepüket tekintve, figyelmet érdemelnek, mivel általuk a gyerekek olyan helyzetekkel találkozhatnak játékos formában, amelyek a közösségben való későbbi eligazodásukat megalapozhatják. A készségek fejlődése szempontjából párhuzamot lehet vonni a társas viselkedés és drámajáték között. E módszer gyakorlati alkalmazását többnyire iskolai vonatkozásban említi a szakirodalom, óvodai környezetben elenyésző ennek megjelenése. Gabnai (1999) szerint kezdetben, egy-két éves

korban még a környezetükben lévő személyek utánzása történik, azonban hároméves korra már valódi szerepjátékról beszélhetünk, amiben már nem csak a gyerekek szimbolikus világa jelenik meg, hanem az általa felvett szerep a társas viselkedések mintájára történik, ezek próbálgatásának lehet tekinteni.

A dramatizálás mellett jelenik meg egyes kutatásokban a zene, mint fejlesztő módszer (Kirschner & Tomasello, 2010; Rabinowitch & Meltzoff, 2017). A közös zenélés, a ritmikus mozgások együttes élménye a különböző proszociális viselkedési elemek fejlődésében mutatott jelentős hatásokat a négyéves gyermekek körében. Azok a gyermekek, akik előzetesen együtt vettek részt valamilyen zenei elemekkel kísért foglalkozásban, jellemzően nagyobb mértékben segítették társaikat vagy osztották meg a birtokukban lévő dolgokat másokkal.

Az altruisztikus viselkedés, ezzel együtt a proszocialitás fejlesztésére Grusec (1982) több technikát is javasol. Fejlesztő módszerként említi a proszociális viselkedési elemek megnevezését, jellemzését a gyerekeknek, hogy ezáltal megismerjék a megfelelő viselkedési normákat. Ennek kiegészítése kell, hogy legyen az egyes viselkedéstípusok megtapasztalása, kipróbálása, hogy a kognitív érésnek köszönhetően minél jobban rögzüljenek ezek a viselkedési elemek. Ehhez hasonló technika az anyai verbális megerősítés a gyerekek kívánt viselkedésének megjelenése esetén. A segítő viselkedések hiányában is lehet alkalmazni olyan módszereket, amelyekkel növelhető ezek megjelenésének valószínűsége. Ezek a büntetés, a kívánt viselkedés melletti érvelés, a morális biztatás, a közvetlen utasítások és a megfelelő viselkedés elvárása, valamint olyan kijelentések az anyától, amelyek felhívják a gyerek figyelmét a helyes viselkedés hiányára.

A proszociális viselkedés fejlesztésére Eisenberg et al. (2006) kutatások alapján olyan kevésbé közvetlen módszereket javasol, mint az explicit példamutatás vagy az indukció. Előbbivel a felnőttek a kívánt magatartást közvetítik a gyerekek felé, utóbbival a segítő viselkedést ösztönző magyarázatokkal hívják elő a kívánt viselkedéseket. Ezek mentén Williamson és munkatársai (2013) is rámutattak arra, hogy a gyerekek már a megfigyelés által képesek elsajátítani a segítő viselkedés főbb elemeit, ennek megfelelően a szociálisviselkedés-repertoár bővítésére a modellnyújtást javasolják.

A különböző viselkedések kezeléséhez Stefan & Miclea (2010) szerint megfelelő forrásokat jelenthet a nevelési módszerek ismertetése. Ugyanakkor ismert az a probléma, hogy sok esetben annak ellenére is, hogy esetleg egy fejlesztő program része a szülői közreműködés, nem garantált annak megvalósulása is. Ez többek között azért is jelent problémát, mivel az intézményes környezeten kívül a családtagok viselkedése befolyásolhatja legjobban a gyermekek szociális és érzelmi készségeinek alakulását, így a proszociális viselkedések megvalósulását is. Schuhmacher és munkatársai (2017) szerint a szülői nevelési módszerek befolyásolhatják az olyan összetettebb proszociális viselkedéseket, mint a vigasztalás, ugyanakkor az egyszerű, hétköznapi szituációkban felfedezhető proszociális megnyilvánulásokra (pl. tevékeny segítés) kevésbé van hatással. Éppen ezért több tanulmány is kiemeli, hogy szükség lenne olyan fejlesztő programokra is, amelyek nemcsak a felnőttek segítségét veszi igénybe a gyermekek fejlesztése során, hanem a szülők viselkedését alakító fejlesztő programok is megvalósulnának (Kim, Doh, Hong, & Choi, 2011; Webster-Stratton, 2011). Így nem egy közvetett fejlesztés menne végbe, amelyben a gyermekek intézményben tanult viselkedései a szülőkre is hatással lennének, hanem maguk a gyermek környezetében lévő felnőttek közvetlen alakítása valósulhatna meg. A szülői tréningek alkalmazása a

szociáliskészség-fejlesztő programok során széles körben alkalmazott a magatartási zavarral rendelkező gyermekek fejlesztésénél (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2004).

A szülők nevelési gyakorlatának fontosságára hívja fel a figyelmet Kim és munkatársai (2011) munkája. Fejlesztő kísérletük célja egy szülői továbbképzéssel kiegészített szociáliskészség-fejlesztő program kipróbálása agresszív gyerekek és szüleik részvételével. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a szociális készségek fejlesztésében a szülőknek is nagy szerepet kell vállalniuk, ugyanakkor ennek hatékony megvalósításához a szülők nevelési gyakorlatának fejlesztése is szükségessé válhat. Stefan és Miclea (2010) ugyancsak beemelte a szülői nevelési gyakorlat fejlesztését készségfejlesztő programjába. A gyerekek tantervében az érzelmi és a szociális kompetencia fejlesztésére fókuszáló stratégiák szerepelnek, melyek szabályjátékokkal, történetekkel segítik megnevezni a különböző érzelmeket és megismerni azok okait. Bábjátékkal és testbeszéd gyakorlásával a proszociális viselkedés elemeivel ismerkednek meg a gyerekek. A szülők a tréning során a problémás viselkedés megfelelő, büntetést kerülő, ösztönző nevelési módszereit sajátíthatják el.

Ahhoz, hogy a különböző fejlesztési módszerek megfelelően működhessenek, a pedagógusok felkészítése során több tényező megvalósítására is figyelmet kell fordítani. Az első ezek közül az önmegismerés és mások megismerése, vagyis annak tudatosítása, hogy hogyan és mi alapján alkothatnak rólunk véleményt más személyek saját érzelmeik, előzetes ismereteik és elvárásaik alapján. A második a norma- és értékközvetítés fontossága, vagyis az, hogy a fejlesztés alatt egy pedagógus közvetlen vagy közvetett formában milyen normákat és értékeket közvetít. Harmadikként a felelősségvállalást nevezik meg a szerzők, aminek megfelelően figyelembe kell venni, hogy a pedagógus modellszemélyként van jelen egy fejlesztés során és ezzel együtt felelősséggel tartozik viselkedéséért. Végül maguk a viselkedésformák és a mögötte meghúzódó dimenziók értelmezése is lényeges szempont a pedagógusok fejlesztésben való részvételében (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger, & Pachan, 2008).

A megfelelő fejlesztés megvalósításához érdemes minél több módszert együttesen alkalmazni. A legkisebbeknél a mesék és az ezzel összeköthető szerepjáték alkalmas arra, hogy az alapvető proszociális ismereteket elsajátítsák, míg a nagyobbaknál a tantárgyakba integrált vagy tanórán kívüli, direkt fejlesztés keretében, a személyes problémákat középpontba helyező drámajáték vagy szituációs játékok alkalmazása segítheti e készségek fejlődését (Szabó & Fügedi, 2015).

1.9.2. A mese mint szociális és érzelmi készségeket fejlesztő módszer

Az óvodai nevelés részeként elsősorban a mesék válhatnak alkalmas eszközzé a gyermekek fejlesztésében, mivel ebben az életkorban a mesék szerves részét képezik a gyerekek életének, élményforrásként szolgálnak és tudatos kiválasztásuk után, tartalmukkal alkalmasak arra, hogy a szociális és érzelmi fejlődés segítését szolgálják (Nagy, Nyitrai, & Vidákovich, 2009). A mesék gazdag forrásként szolgálhatnak a gyermekek fejlesztésében, mivel rendszerint olyan szereplők jelennek meg bennük, akikkel a gyermekek helyzetüket megértik és amellyel azonosulni tudnak (pl. új testvér, konfliktus egy baráttal). A történetekben megjelennek

mentális állapotok, amelyek legtöbbször a szereplők gondolataira, érzéseire, szándékaira utalnak (Dyer, Shatz, & Wellman, 2000).

A mese, annak tartalma, a mesélő és a hallgató közötti kontaktus révén önkéntelen, spontán tanulás valósul meg. A történetek meghallgatása által a gyermekek burkoltan vagy szimbolikus formában a mindennapi élet történéseiről, problémáiról, a környezettel való kapcsolatokról kaphatnak információkat. A mesékben megjelenő karakterek és a velük megtörtént események alapján a gyermekek következtetni tudnak a valóságra és a mesékből származó megoldási módokat saját élményeik, helyzeteik megoldására is fel tudják használni (Bettelheim, 1988; Rodari, 2001; Nagy et al., 2009; Nyitrai, 2016).

A mesék preventív céllal való alkalmazása során új szociális ismeretek, motívumok közvetítése és elmélyítése történik, viselkedés- és gondolkodásbeli mintákat nyújthat a gyermekek számára, arra tanítja őket, hogy hogyan éljenek együtt konfliktusaikkal, hogyan teremthetnek békés környezetet maguk körül. Mindezekre a mesék olyan megoldásokat javasolnak, amelyeket a gyermekek is könnyedén megértenek. A mesékben a gyermekek saját élethelyzeteikre ismerhetnek rá, megtanulhatják azokat a szabályokat, stratégiákat, amelyekkel hatékony kapcsolatot tudnak teremteni nemcsak a fantáziavilágban szereplő teremtményekkel, hanem képessé válnak saját magukat is megérteni, környezetükkel kapcsolatot teremteni (Bettelheim, 1988; Boldizsár, 2004; Boldizsár, 2006; Nagy et al., 2009; Boldizsár, 2014).

A gyermekek viselkedésében hét éves korig kulcsfontosságú az utánzás szerepe. Mivel a képzelet is a tapasztalás egyik funkciója, a meseszereplőkkel való azonosulás is ezt a tapasztalási, utánzási lehetőséget teremti meg (Rodari, 2001; Kádár, 2013).

Adriàn, Clemente és Villanueva (2007) kiemelték a mesekönyvek fontosságát, mivel a történetekről való beszélgetések elősegíthetik a későbbi érzelemmegértési készségek fejlődését a gyermekeknél. Ezek a kutatási eredmények igazolják azt a feltevést, melyet a szakirodalom társalgási hipotézisnek (*conversational hypothesis*) nevez, miszerint a hétköznapokban megvalósuló társas interakciók és beszélgetések során a különböző mentális állapotokról, szükségletekről, érzelmekről, hiedelmekről való párbeszédek és magyarázatok jelentősen növelik a gyermekek érzelmi és szociális kompetenciájának, ezen belül pedig a mentális állapotok megértésének, valamint a tudatelmélet összetevőinek korai fejlődését (Turnbull & Carpendale, 1999; Ornaghi, Brockmeier, & Grazzani Gavazzi, 2011). Az elméletet több kutatás is igazolta (pl. Aram, Fine, & Ziv, 2013; Grazzani & Ornaghi, 2011), amelyek eredményei kimutatták, hogy a közös olvasás, a mentális állapotokról való beszélgetések pozitív hatással vannak az óvodáskorú gyermekek szociális kogníciós képességeire, készségeire.

1.9.3. A szociális- és érzelmi készségeket fejlesztő néhány program jellemzése

A nemzetközi színtéren egyre több olyan kutatás születik, amelyek fókuszában már megjelennek a társas észlelés kognitív elemei, vagyis az érzelmek, szükségletek és egyéb belső állapotok megértésének, valamint ezen folyamatok fejlődésének vizsgálata. Ezzel összhangban az utóbbi évtizedben egyre több intézményes környezetben megvalósítható fejlesztő kísérlet jelent meg a szakirodalomban, és ezek száma folyamatosan bővül. Ilyen kutatások hazai szinten eddig kis számban voltak jelen, ugyanakkor a megvalósult fejlesztő kísérletek főként a szociális

és érzelmi készségek néhány területére koncentráltak, amelyeket többnyire komplexen kívántak fejleszteni.

A gyerekek szociális kompetenciájának fejlesztésére kidolgozott programok nem csupán a társadalmilag elfogadott viselkedésekre és a megfelelő interperszonális készségekre fókuszálnak, hanem az averzív vagy negatív viselkedések (agresszió és más antiszociális magatartások) megelőzésére vagy csökkentésére. Sok esetben egészen addig nem derül ki, hogy a gyermekek szociális fejlődési problémával rendelkeznek, amíg be nem kerülnek az intézményes nevelés környezetébe, ahol más személyekkel (kortársak, pedagógusok) találkozva új szokásokkal, interakciókkal találkoznak és megtapasztalják, hogy a társas folyamatok meghatározott szabályok szerint működnek (Campbell et al., 2016).

A társas viselkedési szabályok minél közvetlenebb elsajátítása okán a fejlesztő programokban a szociális kompetencia összetevőinek fejlesztése beépül a mindennapi intézményes gyakorlatba és a különböző interakciók mentén valósul meg. Néhány program azokat a gyerekeket célozza, akiknél felfedezhetők olyan viselkedési problémák, amelyek megzavarhatják a pozitív társas interakciókat és a kortárskapcsolatokat, míg mások általános módszereket kínálnak a gyermekek fejlesztésére (Fabes, Gaertner, & Popp, 2006).

A leggyakoribb módszer a direkt fejlesztés, ami utasításokat, gyakorlatokat és a releváns szociális készségek megerősítését jelenti, mint például az érzelmek megértése és a problémamegoldás. Emellett ezek a programok erőfeszítéseket tesznek a gyermekek szociális-kognitív folyamatainak alakítására. A készségeket és stratégiákat különböző technikákkal tanítják, beleértve a megbeszélést, a modellnyújtást, a csoporttevékenységeket, a szerepjátékokat. A fejlesztő programok többségéhez nem szükséges pszichológus vezetése, intézményes környezetben a pedagógusok is meg tudják valósítani a gyakorlatokat a gyerekekkel, ugyanakkor vannak olyan programok, amelyek a már szociális problémákkal rendelkező gyermekekre fókuszálva hatékony fejlesztési stratégiákat biztosítanak, amit klinikai szakember segítségével tudnak megvalósítani (Fabes et al., 2006). Az óvodai környezetben nem csak a gyermekek jelentik egymás számára a viselkedési mintákat, hanem a pedagógusok is modellként szolgálnak a különböző szociális készségek elsajátításában (Diener & Kim, 2004).

1.9.3.1. Hazai fejlesztőprogramok

A hazai szociális és érzelmi készségeket fejlesztő programok között igen jelentős szerepet kap már hosszú évek óta a Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné (2004) által megalkotott DIFER: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára, amely a mai napig segíti a pedagógusokat óvodai és iskolai készségfejlesztő munkájukban. A programcsomag részeként megjelenő, kiegészítő, fejlesztő módszertani segédanyagok óvodapedagógusok és tanítók részére mutatnak be különböző foglalkozásokat, melyek alkalmasak a gyermekek készségeinek fejlesztésére. A könyvsorozat részei foglalkoznak többek között a beszédhanghallás (Nagy & Fazekasné, 2006), valamint az írásmozgás-koordináció (Miskolcziné, 2007) fejlesztésével. A kötetek közül a Zsolnai Anikó által összeállított módszertani gyűjtemény (Zsolnai, 2006) tér ki részletesen a társas viselkedés elemeinek fejlesztésére. Az interaktív, játékos formában megvalósuló feladatok, mesékkel, mondókákkal kiegészülve lehetőséget adnak komplex foglalkozások levezetésére óvodások,

illetve még kisiskolások számára is, amelyek mentén fejlődnek a gyermekek pozitív szociális szokásai, többek között az együttműködés, a kommunikáció, a kapcsolatteremtés, valamint a szabálykövetés.

Kasik, Gál, Havlikné, Özvegy, Pozsár, Szabó, & Zsolnai (2017) által összeállított a társas problémák megoldására irányuló módszertani segédanyaga intézményes környezetben megvalósítható gyakorlatokat tartalmaz. A kiadvány a gyermekekkel végezhető gyakorlatokon kívül több mérőeszközt is tartalmaz (pl. megfigyelési szempontsor, helyzetspecifikus problémák megoldására szolgáló szempontsor), amelyek segíthetik az óvodapedagógusok munkáját a problémás helyzetek feltárásában. A különböző problémás helyzetek elemzését lényegesen megkönnyítik az esetleírások, amelyek olyan konkrét helyzeteket mutatnak be, amelyekkel a pedagógusok is találkozhatnak munkájuk során. Az olvasottak és a tapasztaltak összekapcsolása lehetőséget adhat az egyes helyzetek könnyebb és hatékonyabb megoldásához.

A játékos feladatok célja az olyan viselkedési összetevők fejlesztése mint a nonverbális kommunikáció, az érzelmek kommunikálása, felismerése, értelmezése, szabályozása, az empátiafejlesztés, az együttműködés, a társas kapcsolatok erősítése, problémahelyzettel kapcsolatos érzések gondolatok kifejezése stb. Az egyes feladatok hitelességét növeli, hogy óvodásokkal, valamint első és második osztályosokkal is kipróbálták a szerzők a gyakorlatokat, így a megosztott tapasztalatok alapján a pedagógusok felkészülhetnek az esetleges nehézségekre. E gyakorlatok alkalmazása lehetővé teszi, hogy a gyermekek olyan készségeket, viselkedési stratégiákat sajátítsanak el, amelyek segítségével hatékonyan kezelni tudnak a hétköznapi életük során felmerülő problémás helyzeteket.

Többek között gyakorlati szempontból is fontos Gőbel Orsolya Varázsjáték című programja, amely a Szocioemocionális Pedagógiai Terápia (SZPT) gyakorlati megvalósításaként született (Gőbel, 2012). A program alapja Klaus W. Vopel német pszichiáter munkája, ami képzeletjátékokkal segítette a gyermekek érzelmi intelligenciájának formálását. A hazai, adaptált program lényege, hogy a foglalkozások során segítik az önismeret, a verbális és a nonverbális kommunikáció, az érzelmi képességek, készségek, a szociális információfeldolgozás, a társas kapcsolatok, a társas érzékelés, az empátia, a kooperáció, a nézőpontváltás fejlődését olyan tevékenységekkel, amelyek lehetőséget adnak a gyermekek számára korábbi élményeik, tapasztalataik megosztására, feldolgozására. A Varázsjátékok az óvodáskorú, valamint a kisiskoláskorú gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodnak. Az egyes kötetekben mozgásos játékok, fantáziajátékok, légzésjátékok, érintéses játékok, lélekjátékok, valamint ún. születésjátékok alkalmazásával egyéni, páros vagy csoportos formában végzett feladatokkal lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára saját belső világuk, érzelmeik megértésére, kifejezésére, ami által környezetük jobban megértheti, elfogadhatja őket, aktuális belső állapotukat. Páros játékok formájában fejlődik a gyermekek empátiája, megtanulhatják az odafordulás fontosságát, a kölcsönösséget, valamint az elfogadást, illetve érzékenyekké válhatnak a másik személy belső állapotaira, amelyek lehetővé teszik, hogy későbbi társas kapcsolataikban konstruktívan vegyenek részt. Csoportos tevékenységek keretében az egyén és környezete közötti interakciók adnak lehetőséget a gyermekeknek arra, hogy saját késztetéseiket összeegyeztessék a többiek belső állapotával, ezáltal fejlődik az egymásra figyelés, az együttműködés készsége és a valahova tartozás érzése.

A programban tehát a gyermekek több szinten is feltérképezhetik saját énjük működését, lehetőséget kapnak arra, hogy az egyes tevékenységek mentén feldolgozzák érzéseiket,

élményeiket, ugyanakkor a kortársakkal folytatott interakciók során a társas viselkedések affektív elemeit is megtapasztalhatják. A fejlesztő módszer pontos javaslatokat ad a pedagógusok számára nem csak az egyes feladatok megfelelő kezdeményezéséhez és levezetéséhez, hanem ajánlásokat ad a megfelelő csoportszervezési módszerekről, tudnivalókról, élménymegosztási lépcsőfokokról, illetve a helyesen kivitelezett pedagógusi kérdésfeltevésről és az aktív hallgatás módszeréről. Ugyanakkor információkat kaphatunk az esetleges nehézségekről, buktatókról is, amellyel a program segítheti a pedagógusokat az akadályozó tényezők megjelenésének elkerülésében, hogy a fejlesztő foglalkozások minél hatékonyabban meg tudjanak valósulni.

A Varázsjáték hatásvizsgálata (Gőbel, 2012) azt mutatta, hogy a gyermekek több területen is fejleszthetők a programmal. Jelentősen javultak a gyermekek kommunikációs készségei, ami pozitív irányú változást eredményezett az óvodások kapcsolataiban, ugyanakkor a szülők aktív bevonásával a családi kapcsolatok is szorosabbá alakultak a fejlesztés hatására. Szignifikáns változásokat jegyeztek fel a kísérleti csoportban résztvevő gyermekek érzelmi és szociális fejlettsége terén, hatékonyabban alakítják társas kapcsolataikat, kommunikálják érzelmeiket és nyitottabbak a környezetük, a külvilág felé. Az érzések, élmények megfelelő formában történő megosztása, valamint egymás meghallgatása és az együttes élmények (pl. közös rajzolás) csökkentették az agresszív megnyilvánulásokat, ami megfelelő alapot jelenthet az iskolai évek és a tanulás megkezdéséhez.

A szociális és érzelmi készségek fejlesztésének a gyakorlatban is egyre nagyobb számban alkalmazott példája a pozitív pszichológia elvén alapuló Boldogságóra program (Bagdi, Bagdy, & Tabajdi, 2017), amely óvodáskortól egészen fiatal felnőtt korig nyújt szakmai segítséget a pozitív érzelmek és a társas viszonyulás fejlesztéséhez, gyakorlásához. A program óvodás gyermekek számára összeállított része a pozitív élmények és érzelmek megtapasztalása által egészen fiatal életkortól kezdve fejleszti a gyermekekben az önbizalmat, az önismeretet, a divergens gondolkodást, a koncentrációs képességet, a problémamegoldó képességet, az érzelmi intelligenciát, az altruizmust, a szociális képességeket, csökkenti a negatív érzelmeket és az agressziót. A program tíz téma feldolgozásával segíti a gyermekek társas készségeinek formálását és támogatja az érzelmi kompetencia elemeinek fejlődését: (1) a hála gyakorlása, (2) az optimizmus gyakorlása, (3) társas kapcsolatok ápolása, (4) jó cselekedetek gyakorlása, (5) elköteleződés egy cél mellett, (6) megküzdési stratégiák, (7) apró örömök élvezete, (8) a megbocsátás gyakorlása, (9) testmozgás, (10) fenntartható boldogság.

A fejlesztőprogram olyan foglalkozásterveket tartalmaz, amelyeket az óvodapedagógusok könnyedén be tudnak építeni bármilyen téma kapcsán a gyermekek csoportos tevékenységeibe. Az egyes foglalkozások követik az ismeretfeldolgozás általános menetét, ugyanakkor ezek megkezdését a szerzők által kifejlesztett relaxációs gyakorlatok és személyiségfejlesztő gyermekdalok előzik meg. A téma feldolgozása előtt ezekkel a gyakorlatokkal a gyermekek ráhangolódhatnak a foglalkozásra, megkezdődhet a korábbi élmények, érzések feldolgozása, amelyeket a foglalkozás további részében átfogóan elemezhetnek a pedagógusok segítségével. Minden korcsoport számára életkori sajátosságoknak megfelelő feladatgyűjteményt is biztosít a program. Az óvodásoknak kialakított fejlesztő módszerek között szerepelnek a pozitív énképet és önbizalmat fejlesztő gyermekdalok, társasjátékok, személyiségfejlesztő kártyák, színezők, kifestők, pozitív és negatív érzelmeket kifejező karakterek képei, amelyek mind azt szolgálják, hogy a gyermekek

személyes és szociális kompetenciáinak fejlesztése a lehető legtöbb formában megvalósulhasson (Bagdi et al., 2017).

A program az egyéni és a kortársakkal végzett csoportos foglalkozások mellett a családtagokat is aktívan bevonja a fejlesztő folyamatba. Az aktuális téma tovább adásával a családtagok is részeseivé válhatnak a tevékenységeknek. A szülők részvétele nem csak a gyermekek szociális és érzelmi kompetenciájának fejlődését segíti, hanem a szülő-gyermek kapcsolat alakulását is. A családi feladatok között nem csupán közösen megoldandó feladatok szerepelnek, hanem a szülők számára is ad lehetőséget gyermekeik jobb megismerésére, illetve a csoporttal való alaposabb megismertetésre (pl. a szülő által készített tulajdonságvirágok elhelyezése a csoportszobában és megbeszélése az óvodai csoporttal, az adott gyermek erősségeiről vagy egy családfa készítése). Ugyanakkor a program fontosnak tartja az óvodai közösségépítés feladatát, amelyhez szintén olyan közös tevékenységeket ajánlanak, amelyekkel a gyermekek hovatartozási szükségletei kielégülhetnek és társas készségei fejlődhetnek (pl. nagyobbak segítenek öltözni, pakolni a kiscsoportos gyerekeknek vagy óvodai megbocsátásnap a korábbi sérelmek, konfliktusok feldolgozására; Bagdi et al., 2017).

A program hatékonyságát Oláh Attila vezetésével az ELTE Pozitív Pszichológia Kutatócsoportja vizsgálta, és megállapították, hogy a kísérleti csoportban résztvevő gyermekek szignifikánsan nagyobb érzelmi intelligenciával rendelkeztek, mint a kortársaik, valamint empátiás készségük, szociális érzékenységük és divergens gondolkodásuk is jelentősen javult a program hatására (Bagdi et al., 2017).

1.9.3.2. Nemzetközi fejlesztőprogramok

Nemzetközi színtéren már több évtizeddel ezelőtt megjelentek olyan különböző fejlesztő programok, amelyek többsége a hazai programokhoz hasonlóan az egyes szociális és érzelmi készségek részterületeire koncentrálnak. A szociális és érzelmi összetevők kapcsolatban lehetnek a segítő jellegű viselkedésekkel, amelyek az utóbbi néhány évben ismét egyre nagyobb figyelmet kapnak a nemzetközi szakmai közösség körében is. Az empátia, valamint az érzelmi és viselkedéses önszabályozás mind olyan készségek, amelyek előidézői lehetnek a proszociális viselkedéseknek, így fejlesztésükkel több egyéb területekre is hatással lehetnek (Spinrad & Gal, 2018). Ezek fejlesztése kiemelkedően fontos a konstruktív társas interakciók megvalósulása szempontjából és ezen készségek fejlesztése minél hamarabb meg kell, hogy kezdődjön, amit a nemzetközi programok is jól bizonyítanak.

Az utóbbi években több, intézményen belül, illetve azon kívül megvalósítható program került a szakemberek látókörébe. Ezek a fejlesztő kísérletek nem csupán az intézményes nevelésben hagyományos módszerek alkalmazásával kívánják fejleszteni a gyermekeket, hanem hangsúlyosan jelennek meg bennük olyan eszközök, kontextusok, amelyek korábban kísérői, kiegészítői voltak a programoknak.

A nemzetközi gyakorlatban már intézményes környezetben alkalmazott programokat találunk, melyek az óvodai program menetébe szervesen beilleszthetők. A Committee for Children (2014) gondozásában jelent meg a Second Step program, mely a szociális és érzelmi készségek fejlesztését hivatott segíteni óvodáskortól serdülőkorig. A programcsomag korai fejlesztést segítő része az óvodai környezetbe is beilleszthető játékokat, dalokat, bábokat

tartalmazó rövid tevékenységekkel valósítja meg az önszabályozás és a végrehajtó funkciók, képességek fejlesztését. A kiscsoportos tevékenységekkel a gyerekek gyakorolhatják a társas viselkedést, fejlődhet az empátia, az érzelemszabályozás, illetve a problémamegoldás képessége (Strawhun, Hoff, & Peterson, 2014).

Az iskolai környezetben megvalósítható fejlesztőprogramból adaptált, Han, Catron, Weiss és Marciel (2001) által kifejlesztett pre-K RECAP (Reaching Educators, Children and Parents) program egy félig strukturált, kognitív és viselkedési elemeket támogató tréning, mely a program végrehajtásához szükséges osztálytermi konzultációhoz és egy osztályszintű magatartásfejlesztő program megvalósításához nyújt segítséget. A program három fő fejlesztési területet foglal magában: együttműködési képességek fejlesztése, problémamegoldó képességek fejlesztése és szülői fejlesztés. A program egy teljes tanévet átfogó tanterve középpontba helyezi a kognitív és viselkedési elemekkel kapcsolatos problémák visszafordítását és a szociális képességek, az érzelemszabályozás és a problémamegoldás fejlesztésére fókuszál.

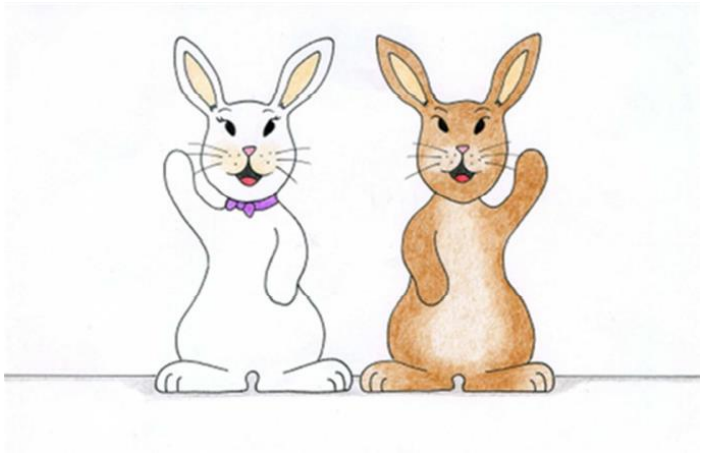
A 0–12 éves korú gyermekek érzelmi és szociális kompetenciájának fejlesztését tűzte ki célul az Incredible Years programcsomag (Webster-Stratton, 2011). A szülők, tanárok számára szóló programcsomag célja a problémás viselkedés csökkentése, a szocio-emocionális tanulás és az önszabályozás képességének fejlesztése. A programcsomag tartalmaz egy szülői, egy gyermek és egy tanári fejlesztő programot, ami az alapvető szociális készségek fejlesztését hivatott segíteni. A fejlesztőprogram intézményi környezethez ajánl kiscsoportos és teljes csoportos foglalkozásokat, videók, életnagyságú bábok és egyéb, az óvodai környezetben megtalálható eszközök felhasználásával. Az intézményi környezetben megvalósított fejlődéssegítés mellett a szülők bevonásával, otthoni környezetben végrehajtott feladatokkal egészül ki a gyerekek fejlesztése. A programot sikeres alkalmazhatóságának, gyermekközpontúságának és hatékonyságának köszönhetően számos országban (pl. Kanada, Skócia, Portugália, Svédország, Finnország, Norvégia, Új-Zéland) alkalmazzák.

A PATHS Program (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007) a szociális és érzelmi képességek javításával segíti elő mind a hatékony társas viselkedés, mind a tanulási sikeresség fejlődését és az agresszió csökkenését. A program részeként cél az önkontroll, az érzelmek megértésének és kommunikálásának fejlesztése, illetve a problémamegoldáshoz szükséges viselkedési elemek kialakítása.

Az oktatási intézményekben egyre nagyobb számban megjelenő problémás viselkedés csökkentésére és a szociális és érzelmi kompetencia javítására fejlesztették ki a SELF Kit (Social Emotional Learning Facilitator Kit) programot (Opre et al., 2011), ami a kompetenciák fejlesztésén túl segíti a gyerekeket a különböző érzelmi problémákkal való megküzdésben. A program tartalma és szerkezete igazodik a gyermekek ontogenetikus, pszichikai fejlődéséhez, valamint az ország tantervének menetéhez. A program moduljai történetek, tanmesék, népmesék, képek, versek, táblajátékok, mondókák, tematikus tevékenységek, valamint audiovizuális eszközök alkalmazásával segítik a fejlődést. A programban alkalmazott eszközök hozzájárulnak az emocionális fejlődéshez, valamint élvezetessé teszik a tevékenységeket, miközben a diákok elsajátítják a megfelelő érzelemkifejezést és viselkedést.

A különböző társas szituációkban megjelenő készségek fejlesztése egyes kutatók szerint nem csupán a megfelelő személyes mintaadás, valamint a szituációk konkrét gyakorlása során valósulhat meg, hanem megfelelő elemeket tartalmazó történetek segítségével is. Ezt a nézetet

képviselik azok az olasz kutatók, akik a szociális helyzetek megértésében szerepet játszó összetevők (pl. érzelemmegértés, proszociális viselkedés, mentális állapotról való beszélgetés) fejlesztését mesék, egyszerű történetek elmondásával kísérelték meg. Grazzani és munkatársai (2016) kiscsoportos beszélgetéseken alapuló programjában 2,5-3 éves óvodás gyermekek szociális és érzelmi készségeinek fejlesztését tűzték ki célul. A kísérlet középpontjában egy nyolc történetből álló mesesorozat áll, amelyben a két főszereplő, Ciro és Beba kalandjait hallgathatják meg a gyermekek (1. kép). A történet szereplői olyan helyzetekkel találkoznak a mesék során, amelyekben különböző érzelmi állapotokat tapasztalnak (Agliati, Brazzelli, Gandellini, Grazzani, & Ornaghi, 2016).



1. kép. Beba és Ciro (Forrás: Ornaghi et al., 2014)

A mesék a gyermekeknek szánt történetek általános sémáját követik, azaz adott egy szituáció, amely valamelyik főszereplőben egy bizonyos érzelmet idéz elő (szomorúság, öröm, düh, ijedtség) és a felmerülő helyzet, probléma megoldása érdekében valamilyen cselekvés történik, jellemzően proszociális tevékenység. A történetekben szereplő cselekmények olyan szituációkat mutatnak be, amelyek az óvodáskorú gyermekek hétköznapijaiban is megjelenhetnek (pl. elmegy az áram és a főszereplők félnek a sötétben). Ennek köszönhetően a gyermekekkel előforduló hasonló szituációk feldolgozására is alkalmasak lehetnek a történetek. Ezt a folyamatot tovább erősítik a főszereplők rövid, belső monológjai, valamint belső állapotaik bemutatása (pl. „megijedt”, 2. kép; „mérges lett”; „nagyon boldog”). Mindezek mellett megjelennek olyan leírások is, amelyek a főszereplők érzékelését („nem látnak semmit”), akaratát („nagyon szeretné azt a vonatot”), valamint gondolatait („eldöntötte, hogy…”) is tükrözi, tehát a mentális állapotok értelmezésében az érzelmi tényezők mellett a kognitív elemek is hangsúlyosak (Ornaghi, Agliati, & Grazzani, 2014). A fejlesztő programban a gyermekek a mesék meghallgatását követően pedagógus által irányított kiscsoportos beszélgetések formájában dolgozzák fel közösen a történeteket. A pedagógus a foglalkozás levezetése során jellemzően olyan kérdésekkel irányítja a beszélgetéseket, amelyekkel a gyermekek újra fel tudják idézni a történetek azon pontjait, amelyekben megjelentek a főszereplők érzelmei („Ciro megijedt, mert…”), valamint visszagondolhatnak arra, hogy melyek voltak azok a cselekedetek, amik hozzásegítették a szereplőket a felmerülő probléma megoldásához („Láttátok, hogy Ciro milyen kedvesen segített Bebának?”). A beszélgetések során nem csak a hallott történetekkel kapcsolatban reflektálhatnak a gyermekek, hanem saját

vagy rokonoktól, barátoktól, más mesékben szereplő karakterektől látott vagy hallott, hasonló élményeiket is fel tudják idézni („Mit csinálsz, amikor egy barátod mérges?”), amivel lehetőségük van arra, hogy az esetleges korábbi problémákat fel tudják dolgozni, illetve a jövőbeli problémás helyzetek megjelenésekor a mesék által már rendelkeznek olyan stratégiákkal, amelyekkel megoldhatják konfliktusaikat, problémás helyzeteiket (Grazzani et al., 2016).

2. kép. „Ciro megijed” Részlet Ciro és Beba kalandjaiból. (Forrás: Ornaghi et al., 2014)

Mivel a mesék szerves részét képezik a bölcsődei és óvodai nevelésnek, ezért a bemutatott módszer megfelelő eszköz lehet a gyermekek érzelmi nevelésének minél korábbi megkezdéséhez. A rövid történetek alkalmazkodnak a gyermekek életkori sajátosságaihoz, valamint a bemutatott helyzetek és mentális állapotok is jellemzően megjelennek a hétköznapjaikban. Az ilyen és hasonló programok minél korábbi alkalmazásával már igen fiatal korban meg tudjuk erősíteni a gyermekek szociális jóllétét, erősödhet iskolakészültségük, valamint csökkenhetnek a különböző viselkedési problémák.

A nemzetközi színtéren végzett kutatások között találhatunk olyan kezdeményezéseket is, amelyek már intézményen kívüli környezetben, erdei óvoda keretein belül valósítják meg a fejlesztéseket. Acar és Torquati (2015) arra tesz kísérletet, hogy az óvodás gyermekek proszociális viselkedéseit az óvoda intézményén kívül, az élővilág megismerésével szerzett élmények segítségével fejlesszék. A program lényege, hogy a gyermekek a pedagógusok vezetésével valamilyen természetközeli helyre, állatkertbe, arborétumba vagy egy közeli erdős területre látogatnak el, ahol a környező világ megismerésével egyidőben, irányított beszélgetésekkel, tevékenységekkel fejlesztik a gyermekek segítő jellegű viselkedéseit (3. kép).

3. kép. A segítő viselkedés megjelenése egy erdei környezetben megvalósuló foglalkozáson (Acar & Torquati, 2015)

Összesen hét modulon keresztül fejleszti a program a gyermekek társas készségeit, kiemelve a proszociális viselkedés összetevőit. A *Természet tisztelete* című részben a pedagógusok a tevékenységek során elmagyarázzák a gyermekeknek, hogy minden egyes cselekedetük valamilyen módon hatással lehet a növényekre, állatokra, illetve egyéb természeti dolgokra. Minden egyes közös tevékenység mellé pontos magyarázatokat kapcsol a pedagógus, amivel segíti a gyermekeknek a megértést (például „Ha lemegyünk a kijelölt útról, a lábunkkal megsérthetjük a növényeket és nem tudnak majd tovább nőni"). Az *Emberek tisztelete* modulban a gyermekek megtanulhatják, hogy az egyének tevékenységei hogyan hatnak másokra (pl. „Valaki nagyon keményen dolgozott ezen és szomorú lenne, ha elrontanád."), illetve milyen etikai tények és elvárások állnak a gyerekek előtt társas kapcsolataikban (pl. „A barátod szeretne valamit mondani neked. Kérlek, hallgasd meg figyelmesen!"). Az ún. *Megosztás, segítés és nézőpontváltás* című fejlesztési modulon keresztül a pedagógusok különböző visszajelzéseket adnak arról, hogy hogyan lehet a másikkal osztozkodni, hogyan lehet egymást segíteni („Mutasd meg a barátodnak, hogy mit találtál a fa alatt!") és a nézőpontváltás megerősítése érdekében, hogyan figyelhetnek társaikra az óvodások („Ha beleugrasz a társad által épített levélhalomba, attól szomorú lesz. Kérdezd meg, hogy te is játszhatsz-e és várd ki a sorodat!"). A gyermekcsoportok kohéziójának erősödését segíti a *Baráti kapcsolatok kiépítése és az egység* kifejezése című modul, amelyben a napi tevékenységeken keresztül irányítással és modellnyújtással segítik a gyermekek baráti kapcsolatainak kiépítését (pl. közös éneklés, érkezéskor egymás üdvözlése). A csoportfolyamatok megfelelő működése érdekében a *Kooperáció és csapatmunka* című egységben a pedagógusok által szervezett tevékenységeken keresztül a gyermekek együtt dolgozhatnak (pl. a gyerekek leveleket gyűjtenek és a komposztálóba helyezik), amit a pedagógus visszajelzésekkel, dicséretekkel folyamatosan motivál („Wow! Amikor csapatban

dolgoztok, sok mindent ügyesen meg tudtok csinálni együtt!”). A *Természet és az emberek iránti empátia* című fejlesztési téma keretében a pedagógusok folyamatos visszajelzéseket adnak a gyermekeknek empátiájuk erősítése érdekében (például amikor egy másik gyermek megvágja az ujját: „Örülök, hogy ennyire aggódsz a barátodért!”). A nézőpontváltás további fejlesztésére a gyermekek visszajelzéseket kapnak arról, hogy cselekedeteik milyen hatással lehetnek más személyekre, élőlényekre („Bogarak és kukacok élnek alattunk a földben, úgyhogy nagyon óvatosan kell sétálnunk az otthonuk fölött.”). A program utolsó fejlesztési egysége a *Hála* témaköréhez kapcsolódik, amelyben a pedagógusok visszajelzéseken keresztül, modellnyújtással mutatják be a hála kifejezésének megnyilvánulásait („Mindannyian öleljük meg a fát, hogy megköszönjük neki a finom termését!”), valamint a napi tevékenységeken keresztül ösztönzik a gyermekeket érzéseik, gondolataik kifejezésére (pl. köszönő kártyák készítése a segítőknek, valamint a csoportba látogató személyeknek).

A programban szereplő modulokban megvalósított interakciók kiemelt figyelmet fordítanak a speciális igényű gyermekekkel való kapcsolatokra. A pedagógusnak nagyon fontos szerepe van abban, hogy a gyermekek befogadják sérült társaikat, így folyamatosan tájékoztatják a gyermekeket arról, hogy társuk milyen nehézségekkel rendelkezik, ami miatt türelmet, megértést és empátiát vár el a többi gyermektől. Arra ösztönzik őket, hogy sajátos nevelési igényű társaikat minél több tevékenységbe fogadják be és együttesen vegyenek részt egy-egy feladatban, és segítsék társukat a tevékenységek elvégzésében. A program tapasztalatai azt mutatták, hogy az állatokkal, növényekkel való interakciókon keresztül, valamint a velük kapcsolatos beszélgetések által fejlődhet a gyermekek képessége a gondoskodásra, az empátiára, képesek lesznek megérteni mások nézőpontját, szükségleteit, érzéseit.

Az érzelmi kompetencia összetevőinek, vagyis az érzelmek kifejezésének, az érzelmek észlelésének, valamint az érzelmek megértésének megfelelő fejlettsége egyike azon tényezőknek, amelyek kulcsfontosságúak lehetnek a társas viselkedések hatékony megvalósulásában. E készségek fejlesztésére adhat mintát Gottberg (2017) Friendy programja, amely már egészen fiatal korcsoportban, óvodáskorú gyermekeknél kísérli meg az érzelmi kompetencia egyes elemeinek fejlesztését. Gottberg egy igen komplex fejlesztő programot alkotott meg, amelynek megvalósulását több terület szakemberei (pl. nyelvtanár, színész, Montessori pedagógus) segítették. A projekt összetettségét mutatja, hogy a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlesztését több módszer együttes alkalmazásával valósítják meg. A Friendy szerves részét képezi az érzelmek megismerése, amihez egyedi babákat alkalmaznak (4. kép). A hat alapérzelmet kifejező, különböző nemű, különböző bőrszínű és hajszínű babák segítségével az óvodáskorú gyermekek fejlettségi szintjüknek megfelelően ismerkedhetnek a különböző érzelmekkel. A többnyire kiscsoportban megvalósuló foglalkozások keretében a babák köré hétköznapi alaptörténeteket szőve a gyermekek megtanulhatják, hogy az egyes érzelemkifejezések milyen belső állapotok mellett jelenhetnek meg, amivel az empátia és az együttérzés fejlesztése valósulhat meg. Ugyanakkor a program kitér arra is, hogy a pedagógusok segítségével a gyermekek megtanulják kifejezni saját érzelmi állapotaikat, valamint megpróbálják megtalálni ezek kiváltó okait, amivel képesek lesznek az esetleges negatív, destruktív érzelmekkel való megküzdésre. A babák segítségével a gyermekek közvetett formában tárják fel érzéseiket, amit szóban bővebben kifejtenek a csoport többi tagjának. Az ilyen típusú foglalkozások elősegítik az önismeret, az integritás, valamint a konstruktív kommunikáció fejlődését, ami a gyermekek későbbi társas kapcsolatainak megvalósulását

segíti elő. A beszélgetésen alapuló csoportos foglalkozások mellett igen nagy hangsúlyt kap az alkotótevékenység, melynek részét képezi a rajzolás, valamint a drámapedagógia, amelynek segítségével a gyermekek dramatizálással, zenéléssel, táncolással, mesemondással, a mozgás által felfedezhetik érzéseiket, és megtanulhatják kifejezni azokat. A Friendy programot a skandináv országokban (Svédország, Norvégia, Finnország) széles körben alkalmazzák óvodákban, iskolákban, kórházakban pedagógusok, gyógypedagógusok, pszichológusok, valamint tréningek keretében folyamatos továbbképzéseken vehetnek részt a gyakorlati szakemberek.

4. kép. Friendy babák (Gottberg, 2017)

1.9.3.3. A jövő előfutárai: számítógépes fejlesztések

A számítógépes játékok kialakítása a szociális és az érzelmi készségek fejlesztésére az utóbbi évtizedekben fejlődésnek indult, mivel felismerték azt, hogy ezek az egyes képességek fejlesztésének is eszközei lehetnek, hatékonyan alkalmazhatók. A különböző játékok virtuális környezetben több különböző helyzetben, viselkedések széles körét fejleszthetik, valamint ugyanazon képességet eltérő szituációkban alakíthatják (De Freitas, 2006). Ezek a fejlesztések kezdetben főként a sajátos nevelési igényű iskolás gyermekek szociális és érzelmi kommunikációs képességeinek és annak verbális és nonverbális összetevőinek fejlesztésére irányultak. A projektekben a számítógépes környezet egy kevésbé strukturált, érzelmileg kevésbé megterhelő környezetet biztosított, melyben játékos formában fejlődtek a vizsgált gyermekek szociális és érzelmi készségei. A gyakorlatban is megvalósult programok tehát nem speciálisan a proszociális képességek fejlesztésére fókuszálnak, hanem általánosságban célozzák a szociális és az érzelmi készségeket, azonban az eddigi, főként iskolás korosztály fejlesztését segítő programok mellett egyre több kutatás foglalkozik az egyes részterületek minél szélesebb korcsoportban megvalósítható számítógépes fejlesztésével.

A LIFEisGAME projekt (Porto Interactive Center, 2013) a szociális és érzelmi készségek fejlődését segíti elő számítógépes környezetben. A projekt autisztikus spektrum-zavarral küzdő gyerekek számára készült, akik fejlesztése, főleg az érzelmek felismerése és kifejezése, a későbbi társas kapcsolatok hatékonyabbá tételéhez kiemelkedően fontos. A projekt egy nagyobb kutatás része, melyben arra keresik a választ a kutatók, hogy vajon egy interaktív fejlesztőprogramban egy virtuális karakter használata megfelelő lehet-e az autista gyerekek rehabilitálásában. A projektben négy különböző pedagógiai jellegű egység valósul meg: érzelmek felismerése, egy virtuális arc építése, karakter létrehozása és történet megalkotása. Az animációs elemek alkalmazásának nagy előnye, hogy a virtuális karakterek létrehozása és a valós idejű érzelemkifejezések megfigyelésének lehetősége csökkentheti a gyerekekben a stresszes állapotot és játékos formában fejlődik érzelmi kommunikációs képességük.

Szintén autisztikus spektrumzavarral rendelkező gyerekek számára fejlesztették ki az ECHOES játékot (Bernardini, Porayska-Pomsta, & Smith, 2014), melynek fő értéke az, hogy játékos környezetben biztosítja ezen gyerekek szociális kommunikációs képességeinek fejlődését. A programban a gyerekek egy virtuális személlyel kerülnek interakcióba különböző társas szituációs környezetben. A program a szociális kommunikációra, illetve annak két összetevőjére, a verbális és a nonverbális jelek megértésére és a közös, egymáshoz igazodó figyelemre fókuszál. Ezek alapján 12 tanulási szakasz különíthető el a programban. A virtuális segítő a társas viselkedésben szükséges képességek szerint viselkedik: reagál az interakció megkezdésekor, megkezdi az interakciót és követi a társas viselkedés látens szabályait. A néhány hetes fejlesztés eredményeként a felmért gyerekeknél a verbális és a nonverbális kommunikáció terén jelentős fejlődést figyeltek meg.

Hasonlóan az előzőhöz, számítógépes környezetben megvalósuló fejlesztő program a Mind Reading rendszer (Baron-Cohen, Golan, Wheelwright, & Hill, 2004), mely széles körben alkalmazható sajátos nevelési igényű gyerekektől kezdve egészen a felnőtt korúak érzelemkifejezésének fejlesztésében. A rendszer segítségével az alany több tucat érzelmet láthat és hallhat, amiket több különböző személy mutat be, aminek segítségével az egyénenkénti eltéréseket is megfigyelheti az érzelmek kifejezésében. Az érzelmek felismerésében és megértésében segít a program másik része, mely főként autisztikus spektrumzavarral rendelkező személyek számára lett kifejlesztve, ugyanakkor általánosságban mindenki számára alkalmazható részfeladatokat tartalmaz. A játékos feladatok segítségével különböző helyzetekhez kötötten lehet megfigyelni a bemutató személy reakcióit, érzelemkifejezéseit. A játékos formának köszönhetően egy kevésbé strukturált környezetben tovább mélyíthetők a korábban megszerzett ismeretek az érzelmekről.

Az érzelmek értelmezésének fontosságát D'Amico (2018) is kiemeli, aki óvodás- és iskoláskorú gyermekek számára fejlesztett ki számítógépes programot, amelynek középpontjában az érzelmek észlelése, kifejezése, megértése és szabályozása áll. A programban az érzelmi intelligencia e négy ágát négy különböző karakter képviseli, akik a feladatok során folyamatos visszajelzéseket adva, segítik a gyermekek számára az érzelmek közötti eligazodást. Az érzelmek észlelésének fejlesztése során a gyermekeknek különböző arckifejezések közül kell kiválasztaniuk a feladatban szereplő megfelelő érzelmet, illetve egy-egy hétköznapi szituációt ábrázoló kép, tájkép, szín vagy forma kapcsán kell egy érzelemre asszociálniuk. Az érzelemkifejezést kétféle módon fejleszti a program. Az első feladattípusban a gyermekeknek egy meghatározott cél elérése érdekében kell a megfelelő érzelmeket kiválasztaniuk, míg a

második esetben az érzelmek és a benyomás közötti összefüggésekre kell reflektálniuk (5. kép). Az érzelemmegértés fejlesztésére szolgáló feladatokban egy bemutatott szituáció segítségével a gyermekek megismerhetik az affektív állapotváltozásokat, valamint a feladat bemutatja számukra, hogy az egyes alapérzelmek kombinálása hogyan alakít ki komplex érzelmi állapotokat. Az érzelemszabályozás összetevőinek fejlődéssegítésére szintén szituációkat mutatnak be a gyermekek számára, amelyek személyes vagy interperszonális affektív problémamegoldáson alapuló helyzetek. A gyerekeknek ezek értelmezésével kell a megfelelő stratégiát kiválasztani, amely az adott helyzet megoldódását eredményezheti. Az egész fejlesztési folyamat során a programnak köszönhetően kifinomultabbá válik a gyermekek arckifejezésekkel kimutatott nonverbális kommunikációja, fejlődik az érzelmi szinesztéziájuk a színekkel, formákkal, hangokkal, ízekkel, szagokkal, érintésekkel összefüggésben. Mindezek mellett fejlődést eredményez a program a gyermekek érzelemmegértésében, illetve az érzelmi szabályozásukban, amelynek részeként képessé válnak az együttműködésre, a nézőpontváltásra, az asszertív viselkedésre.

A programot D'Amico továbbfejlesztette, és kisiskoláskorú gyermekek érzelmi kompetenciájának alakítására terjesztette ki. A MetaEmozioni (D'Amico, 2017; D'Amico, 2018) szociális és érzelmi tanulást fejlesztő program, amely több fázison keresztül segíti az érzelmi intelligencia és metatényezőinek (pl. érzelmi öntudat) fejlesztését. A MetaEmozioni szocioemocionális fejlesztési módszereket alkalmaz, csoportmunkákat, szabályjátékokat, alkotó tevékenységeket, zenélést, de előszeretettel alkalmaznak olyan hétköznapi játékokat fejlesztő céllal, mint a LEGO.

5. kép. Példafeladat egy érzelmi készségeket fejlesztő számítógépes programból (D'Amico, 2018)

1.9.3.4. A hazai és a nemzetközi fejlesztő programok összevetése

A bemutatott programok között több hasonlóság is felfedezhető. A hazai programok esetében mindhárom fókuszában a társas viselkedés fejlesztése mellett az érzelmi fejlesztés, valamint az ehhez szorosan kapcsolódó nonverbális kommunikáció fejlődésének segítése áll. A fejlesztő programok módszereiket tekintve is azonosságot mutatnak, tekintve, hogy főként csoportos tevékenységeken keresztül valósítják meg a gyermekek fejlesztését. Ugyanakkor a harmadik program már – hasonlóan a nemzetközi programokhoz – jelentős hangsúlyt helyez a szülők részvételére. A programba való bevonásukkal, otthoni környezetben is folytatódhat az intézményes környezetben megkezdett fejlesztő tevékenység. A programok jól mutatják, hogy az utóbbi években a fejlesztő programok egyre nagyobb figyelmet fordítanak a szociális készségek, különös tekintettel az érzelmi, illetve a szocioemocionális összetevők fejlesztésére. Ezek a törekvések nagyon lényegesek, mivel az utóbbi években egyre inkább elveszni látszott a hasonló fejlődéssegítési törekvések fontossága a nevelési- és oktatási intézményekben, ahol főként a kognitív tényezők fejlesztése zajlik igen nagy mértékben.

A nemzetközi programokban ugyanakkor jól láthatóan komplexebb fejlesztések valósulnak meg, nemcsak óvodai szinten, hanem iskolai környezetben is, amelyek már nem csupán csoportos tevékenységeken keresztül, hanem többféle módszer (pl. mese, drámajáték, természetjárás) és eszköz (pl. bábok, kisfilmek) segítségével valósítják meg a gyermekek fejlesztését. A programok a tanároknak szánt tréningek mellett külön figyelmet fordítanak a szülők aktív bevonására, amivel biztosítják azt, hogy az intézményes környezetben elért fejlesztési eredmények az otthoni környezetben se kerüljenek háttérbe – veszélyeztetve ezzel a pozitív irányba módosult viselkedések rögzülését –, hanem a családi tevékenységek által tovább stabilizálódjanak azok a viselkedési elemek, amelyek a fejlesztő programok végső céljaiként szerepelnek.

A nemzetközi gyakorlatban már kipróbált számítógépes fejlesztések kiváló alapként szolgálnak olyan hazai fejlesztőprogramok kidolgozásához, amelyek a proszociális viselkedés fejlesztésére fókuszálnak. Ugyanakkor fontos figyelembe venni e készségek számítógépes környezetben való fejlesztésének korlátait. Mivel a szociális készségek fejlődése leginkább a személyek közötti közvetlen interakciók során valósul meg, a számítógéppel történő fejlesztés során ez a feltétel nem tud teljesülni. Ennek következtében olyan alapvető szociális készségek sem jelennek meg, mint a különböző mimikák, gesztusok. Tehát e készségek fejlesztése csak személyes segítővel valósulhat meg, ahol a gyerekek megtapasztalhatják a különböző egyéni eltéréseket és azok változásait. Ezt a tényezőt fontos figyelembe venni, különben a programok elsődleges célja nem valósul meg.

Összességében tehát azt lehet látni, hogy a hazai fejlesztő programok is kezdenek beilleszkedni a nemzetközi programok sorába, azonban ennek ellenére is még elmaradásaink vannak a tekintetben, hogy milyen módszerekkel, eszközökkel dolgoznak a szakemberek. Nemzetközi színtéren ebben már jóval előrébb járnak a kutatók, azonban a hazai törekvések között már tapasztalhatjuk ezek hatásait.

2. A KUTATÁS KONCEPCIÓJA, KÉRDÉSEI, HIPOTÉZISEI

2.1. A kutatás céljai

A kutatás kettős célt szolgál: egyrészt, hogy létrejöjjenek olyan mérési módszerek, amelyek alkalmasak a gyermekek proszociális viselkedéseinek minél átfogóbb vizsgálatára az óvodáskor első éveiben lévő korosztályban, valamint kellő megbízhatósággal és könnyen váljék alkalmazhatóvá a gyermekek interakcióiban megjelenő viselkedések mérésére. Dolgozatom másik alapvető célja pedig egy olyan fejlesztő program megvalósítása, amely az óvodás gyermekek proszociális viselkedési elemeit olyan módszer segítségével fejleszti, amely hazai szinten kevésbé került a figyelem középpontjába. Ennek megfelelően a gyermekek életkori sajátosságaihoz a legközelebb álló mesékkel történő fejlesztést tűztem ki második célként.

A bemutatott szakirodalom alapján látható, hogy a proszociális viselkedés számos különböző szociális és érzelmi készséggel is szoros összefüggésben van. Az egyes viselkedések az életkor előrehaladtával folyamatosan alakulnak, módosulnak, ezért kiemelkedően fontos ezek mihamarabbi fejlesztése. Az 1.9.3.1. fejezetben részletesen foglalkoztam azzal, hogy hazai és nemzetközi viszonylatban eddig milyen vizsgálatok és fejlesztések történtek ezen a területen az iskoláskor előtti korosztályban, valamint összegeztem azokat a főbb módszereket, amelyek segítségével a fejlesztő programok megvalósulnak.

Ahogy az elméleti összefoglalásban már utaltam rá, a gyermekek proszociális viselkedési elemeinek felmérésére hazai és nemzetközi szinten is tettek kísérletet a kutatók, ugyanakkor míg a külföldi vizsgálatok során főként laboratóriumi környezetben mérték fel a gyermekek viselkedését kisgyermekkortól egészen az óvodás korosztályig (pl. Warneken & Tomasello, 2006, 2007), addig a hasonló korcsoportban végzett hazai kutatások többsége főként kérdőíves vagy bábokkal végzett interjúk formájában valósultak meg (pl. Zsolnai, Lesznyák, & Kasik, 2007, Zsolnai, Kasik, & Lesznyák, 2008). A vizsgált korcsoport életkori sajátosságaiból adódóan ezek a mérőeszközök a gyermekek kikérdezésével vagy a közvetlen környezetükben lévő felnőttek általi kitöltéssel biztosítottak adatokat a kutatóknak. Ugyanakkor ezek a szigorú kereteket adó mérőeszközök nem adnak lehetőséget arra, hogy közvetlenül vizsgálhassuk a gyermekek viselkedését valódi szituációk keretén belül, illetve a szülők vagy a pedagógusok által kitöltött kérdőívekből származó adatok esetén fennáll annak veszélye, hogy az esetleges szubjektív vélemények torzíthatják az eredményeket. Mindezek ismeretében tehát egy olyan mérőeszköz-csomag kialakítására volt elsőként szükség, amellyel lehetőség van a gyermekek viselkedésének minél szélesebb körű felmérésére.

A kutatás megvalósítása során fontos volt szem előtt tartani, hogy a mintába bevont két és fél-három és fél éves korosztály problémás helyzetekben megvalósuló viselkedéseinek intrinzik motivációs elemeit ebben az életkorban nehéz meghatározni. Mivel nemzetközi szinten sem mutattak még ki eredményeket ezen a téren (Dunfield & Kuhlmeier, 2013), vizsgálataim alapjának olyan kutatásokat tekintettem, amelyek a gyermekek viselkedéseinek megfigyelhető elemeit vonja be, vagyis a viselkedések mögöttes motivációs elemeit kevésbé helyezi középpontba. A bemutatott elméleti modellek közül Dunfield és Kuhlmeier modelljét (Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Dunfield, 2014) választottam a vizsgálat elméleti alapjául, ami az óvodáskorban leginkább jellemző három proszociális viselkedéstípus (segítés, vigasztalás,

megosztás) megfigyelhető előzményei mellett azok megvalósulását befolyásoló főbb tényezőket tartalmazza: a probléma azonosításához kapcsolódó változókat, az intrinzik motivációs elemeket és a probléma megoldását meghatározó tényezőket. Ezekhez hozzákapcsoltam a proszociális viselkedések célorientált elemeit hangsúlyozó Paulus (2014) modelljét, mely további két modell (Aarts et al., 2004; Michael et al., 2016) összevonásából született (lásd a 1.8.1. fejezetet). Ez utóbbiak annyiban egészítik ki az előző modellt, hogy a gyermekek proszociális viselkedése jellemzően egy másik személytől átvett cél következtében jelenik meg, azaz az aktív közbelépések indikátora egy külső tényező, ez esetben egy másik személy.

Az előbbiekben felvázolt direkt módszerek hiányosságaiból adódó probléma miatt a kiscsoportos óvodás korosztályra fókuszálva célként tűztem ki olyan mérőeszközök kialakítását, amelyek alkalmasak lehetnek a gyermekek egyedi válaszreakcióinak felmérésére. Ugyanakkor egy fejlesztő kutatás eredményes megvalósításához szem előtt kell tartani a különböző fejlesztési alapelveket: (1) kontrollcsoport alkalmazása; (2) megbízható eszközökkel végzett elő- és utómérés; (3) mérőeszközökkel vizsgálható területek fejlesztése; (4) a megfigyelés módszere ne fő módszerként jelenjen meg; (5) környezeti tényezők figyelembevétele; (6) legalább hat hónapos legyen a fejlesztés; (7) a programot követően követéses utóméréssel végezzenek további vizsgálatokat; (8) a fejlesztendő összetevők mennyisége az életkori sajátosságokhoz igazodjon; (9) a fejlesztés középpontjában a hogyan gondolkodjon szempont álljon; (10) a pedagógusok, megfelelő felkészítést követően, facilitátorként vegyenek részt a fejlesztő folyamatban (Tisdelle & Lawrence, 1986; Kasik, 2015). Az alapelvek legalább hat hónapos időtartamot írnak elő egy fejlesztő program megvalósításakor, azonban esetünkben ez nem volt lehetséges, tekintve, hogy egy óvodai nevelési év alatt kellett megvalósítani az előméréseket, a fejlesztő programot és az utóméréseket. Emellett a követéses vizsgálatokat is ki kellett hagynom, mivel az óvodás gyermekek évekkel későbbi mérésére nem adódott lehetőségem.

Lényeges szempontként jelent meg, hogy méréseimet olyan körülmények között lehessen végezni, ami ismerős számukra, így nem jelentene problémát egy esetleges új helyszínhez való alkalmazkodás. Ezen szempontok mentén készült el a gyermekek négyszemközti szituációkkal végzett közvetlen vizsgálati módszerének koncepciója. Mindezek figyelembevételével korábbi kutatások alapján (Bar-Tal et al., 1982; Stockdale, Hegland & Chiaromonte, 1989), valamint a közelmúltban végzett nemzetközi kutatásokat (Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Warneken & Tomasello, 2007; Wu & Su, 2014) is alapul véve alakítottam ki kutatásom eszközeit.

A négyszemközt végzett vizsgálatok mellett fontosnak tartottam a gyermekek csoportos helyzetekben történő felmérését is, amellyel adatokat kaphatok arra vonatkozóan, hogy a gyermekek természetes társas közegben hogyan reagálnak az egyes szituációkra. Erre a legalkalmasabb módszernek a megfigyelést tartottam, amely kiegészítésként szolgálhat a gyermekek viselkedéseinek felmérésében. Mivel a hazai kutatásmódszertanban a széleskörű elméleti összefoglalás mellett főként az osztálytermi folyamatok megfigyelésére találunk eszközöket, szükséges volt egy olyan kategóriarendszer kialakítása, amely a gyermekek szociális interakcióit, azon belül pedig részletesebben a proszociális viselkedések megjelenését vizsgálja. Az óvodai csoportokban végzett megfigyelésekhez a már említett korábbi vizsgálatokhoz (pl. Bar-Tal et al., 1982) nyúltam vissza, amely a gyermekek intézményes

környezetben megjelenő viselkedéseit részletes szempontrendszer alapján vizsgálták nemcsak óvodai környezetben, hanem fiatalabb korosztályban, bölcsődékben is.

A szociális és érzelmi készségek egyes alcsoportjainak fejlesztésére irányuló programok többsége főként globálisan kívánja fejleszteni a különböző viselkedési elemeket, ugyanakkor kevés olyan kísérletről tudunk, amelyek egy-egy részterületet kiemelten kezelnének. Hazai szinten az óvodás korosztály fejlesztését több program is célul tűzte ki, ugyanakkor ezek főként az óvodai csoport-foglalkozások során történő megvalósításra koncentrálnak (pl. Zsolnai, 2006; Kasik et al., 2017), illetve az egyes társas és érzelmi készségeket egy-egy feladat mentén együttesen kívánják fejleszteni. Hazánkban az elméleti részben összefoglalt módszerek segítségével kevés program valósítja meg a gyermekek fejlesztését. Esetünkben a mesékkel való fejlesztés gyakorlata is elmarad a nemzetközi szinttől. Hazánkban egyetlen olyan fejlesztő program publikálásáról tudok, ami mesékkel támogatja a gyermekek képességeinek pozitív irányú változását (Nagy et al., 2009), ugyanakkor e program fókuszában a gyermekek összefüggés-kezelésének alakítása áll.

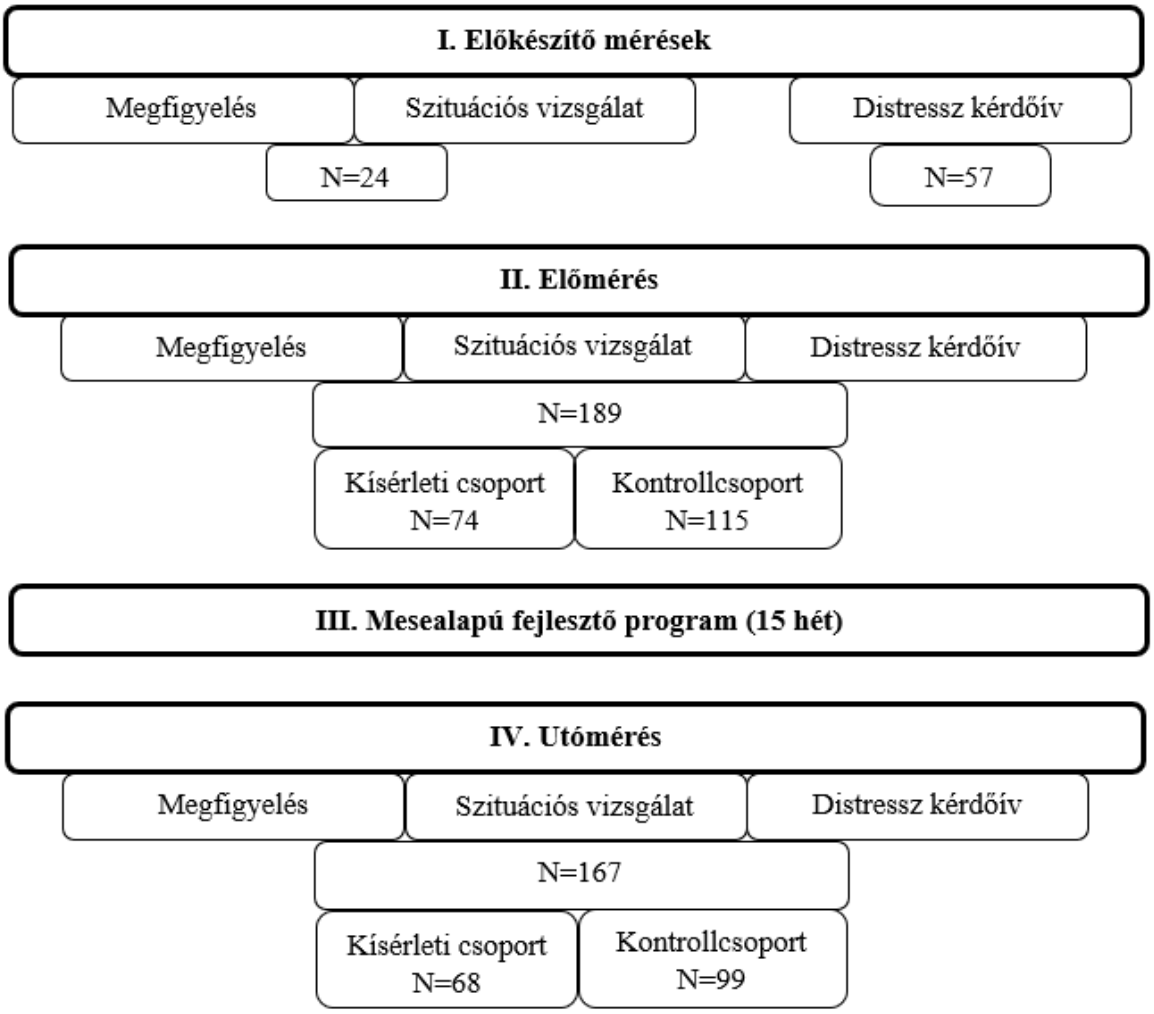
Nemzetközi szinten széles körben alkalmazzák a meséket a fejlesztések során (pl. Opre et al., 2011). Jellemzően a programok szerves részét a gyermekek életkori sajátosságaihoz legközelebb álló történetek alkotják, amelyek mellett egyéb fejlesztési módszereket is alkalmaznak a kutatók. Egyedüli fejlesztő módszerként olasz kutatók munkáiban találhatunk példákat a mesék alkalmazására a szociális és érzelmi készségek fejlesztésében (pl. Grazzani et al., 2016).

2.2. A kutatás felépítése

A következőkben ismertetem, hogy milyen lépések mentén végeztem fejlesztő kutatásom (5. ábra). A kutatás előkészítő szakaszában (2016 január–február) először megfigyelésekkel gyűjtöttem adatokat kiscsoportos óvodás, azaz 3 és fél éves gyermekek társas interakcióiról, melynek keretében rögzítettem azokat a viselkedési elemeket is, amelyek valamilyen segítő jellegű megnyilvánulásként jelentek meg egy másik személy problémás helyzete kapcsán. Mindezek ismeretében a korábbi kutatásokkal összeegyeztetve kialakítottam végleges kategóriarendszeremet. Ezt követően kiscsoportos óvodások körében megvizsgáltam, hogy vajon a korábbi direkt mérési módszerek alkalmasak lehetnek-e a hazai óvodai környezetben történő mérések elvégzéséhez. Ezzel párhuzamosan kialakításra került a gyermekek kortárs distresszre adott válaszreakcióival kapcsolatos szülői és pedagógusi véleményeket felmérő kérdőív, melyet ugyanebben az időszakban ki is próbáltam három újonnan bevont csoport szüleivel, illetve pedagógusaival.

Az előkészítő vizsgálatok elemzéseit, illetve a mérőeszközök véglegesítését követően kezdődött meg a fejlesztő programban résztvevő gyermekek előzetes felmérése 2016 október és december között. Az előmérések végeztével a kísérleti csoportokban az óvodapedagógusok jóvoltából 2017 január és április között megvalósult a mesékkel támogatott fejlesztő program, melynek részleteit a dolgozat későbbi fejezeteiben mutatom be. A fejlesztést követően, 2017 május és július között ismételten felmértem a gyermekek proszociális viselkedéseit. Az utómérés szakaszában megvizsgáltam, hogy vajon történt-e fejlődés a gyermekek

viselkedésében a program hatására vagy ettől független, spontán fejlődési folyamatok zajlottak le a 15 hét alatt.



5. ábra. A kutatás felépítése

2.3. A kutatás résztvevői

A teljes kutatásban összesen 270 gyermek vett részt és 30 óvodapedagógussal kerültem kapcsolatba. A kutatás mintája az egyes vizsgálati szakaszoknak megfelelően alakult, emiatt összetételében is más volt.

A pilot vizsgálat első szakaszában a fejlesztő kutatásban használt mérőeszközök közül a megfigyelés és a szituációs feladatok kipróbálására került sor. E két vizsgálatban összesen 24 kicsoportos óvodás gyermek vett részt, 11 fiú és 13 lány. A gyermekek átlagéletkora 3,5 év (SD=0,45 év) volt. A kutatás során használt harmadik mérőeszköz, a kérdőív működésének kipróbálására új résztvevőket kerestem fel, mivel az előző óvodás csoport, létszámából adódóan nem lett volna megfelelő a statisztikai elemzések elvégzéséhez. A vizsgálat lebonyolításához három, az előző mérések résztvevőitől független kiscsoportot vontam be, mivel a korábbi

csoportban már nem volt lehetőségem a kérdőívek felvételére. Így összesen 57 gyermek (30 fiú és 27 lány; $M_{életkor}$=3,4; SD=0,56) viselkedéséről kérdeztem a szülőket és a gyermekekkel foglalkozó hat pedagógust.

A fejlesztő kutatásba már olyan óvodai csoportokat vontam be, akik a korábbi vizsgálatok egyikében sem szerepeltek, így összesen 189 kiscsoportos gyermek vett részt. A kísérleti csoportban részt vevő gyermekek Békéscsaba önkormányzati óvodái közül kerültek a kutatásba, míg a kontrollcsoport esetében Békéscsaba és Szeged néhány önkormányzati óvodájának felkeresésével kerültem kapcsolatba a gyermekekkel.

A kísérletben résztvevő gyermekek véletlenszerű kiválasztása esetünkben nem volt lehetséges, mivel a vizsgálatok jellege miatt főként a szülőktől és a pedagógusoktól kapott engedélyek határozták meg a mintában szereplők körét. Végül a kísérleti csoportba hat óvodai csoportból 74, a kontrollcsoportba pedig szintén hat óvodai csoportból 115 gyermek került. Minden óvodai csoportból két-két, összesen tehát 24 óvodapedagógussal kerültem kapcsolatba a kutatás során. A csoportok összetételét részletesen a 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A fejlesztő kísérlet végleges mintájának összetétele

	Kísérleti csoport (6 óvodai kiscsoport)	***Kontrollcsoport (6 óvodai kiscsoport)***	***Összesen***
Fiúk	33	58	91
Lányok	41	57	98
Összesen	74	115	189

Fontos kiemelni, hogy a kutatás reprezentativitását nem tudtam biztosítani, mivel a gyermekek kutatásban való részvételét minden mérési szakaszban szülői beleegyezéshez kellett kötni a vizsgálatok jellege miatt. A szülőket a pilot vizsgálatot megelőzően és a fejlesztő kutatás előtt is személyesen kerestem meg, akiket egy rövid ismertető szórólapon, valamint a szülői értekezletek keretében személyesen is tájékoztattam a kutatás céljáról, az alkalmazott mérőeszközökről és a vizsgálati körülményekről. A személyes találkozások alkalmával a szülők feltehették kérdéseiket a kutatással kapcsolatban, valamint saját elérhetőségem megadásával további lehetőséget biztosítottam számukra a menet közben felmerülő kérdések megválaszolására. Mindezeket követően az összes megkeresett óvodai csoport közül csak azok kerültek bele a kutatás végleges mintájába, ahol a szülők beleegyezését megkaptam gyermekük felmérésére és fejlesztésére. Végül az összesen megkeresett 19 csoportból 12 óvodai csoport maradt a végleges mintában, mivel hét csoport esetében voltak olyan szülők, akik nem járultak hozzá gyermekük fejlesztő kutatásban való részvételéhez.

A folyamatban lévő kutatás során is előfordultak olyan esetek, amikor egy-egy gyermek nem akart részt venni a négyszemközt végzett vizsgálatokban, ami főleg a bizalmatlanságnak, az ismeretlenségnek volt betudható. Mivel a gyermekek esetében is biztosítottam az önkéntes részvételt, így ezekben az esetekben nem kényszerítettem őket, hanem később újra próbálkoztam a vizsgálat elvégzésével. Az óvodás társak pozitív tapasztalatai után, amikor a gyermekek már informálódtak társaiktól a vizsgálatok menetéről, a korábban bátortalan gyermekek minden esetben már önként érkeztek a vizsgálat helyszínére.

A résztvevő óvodai csoportok mindegyike kiscsoport volt, a gyermekek átlagéletkora a kutatás kezdetekor 38,5 hónap (SD=3,5 hónap) volt. A vizsgálatban résztvevő gyermekeket a

későbbi elemzések érdekében három életkori csoportba soroltam: (1) 32–36 hónap, (2) 37–40 hónap, (3) 41–45 hónap. Az életkori csoportokat tekintve a gyermekek eloszlása hasonló volt.

A kiscsoportos korosztály kiválasztásának legfőbb oka az volt, hogy a gyermekek ebben az életkorban kevés olyan szabállyal, normával találkoznak, amelyek az intézményes környezet kereteiben megjelennek. Legtöbb esetben otthoni nevelési környezetből érkeznek az óvodába, ugyanakkor egyre szélesebb azon gyermekek köre, akik az óvodai éveik előtt bölcsődébe jártak, ennek megfelelően általában több társas tapasztalattal rendelkeznek otthonról érkező társaikhoz képest. Az első intézményes nevelési környezetben a gyermekek azokat a készségeket, képességeket sajátíthatják el, amelyek a kulturális környezethez való hatékony és sikeres alkalmazkodáshoz szükségesek. Azok a gyermekek, aki a bölcsődei nevelésből érkeznek, jellemzően már birtokában vannak az alapvető önellátási készségeknek (Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramja, 2016). Ugyanakkor esetükben is feltételeztem, hogy a társas és érzelmi készségek terén, bölcsődei nevelésben nem részesülő társaikhoz hasonlóan, ismereteik alapszinten vannak.

2.4. Kutatási kérdések és hipotézisek

Az előzőekben bemutatott két kutatási cél szorosan összefügg, mivel a gyermekek mesékkel történő fejlesztéséhez szükség volt olyan mérőeszközök kialakítására, amelyekkel lehetőség szerint ebben az életkorban megbízhatóan lehet felmérni a proszociális viselkedéseket, valamint azok változásait.

2.4.1. Kutatási kérdések

A kutatási kérdések a mérőeszközök alkalmazhatóságán kívül a kiscsoportos óvodás gyermekek proszociális viselkedési elemeinek felmérésére, valamint ezek fejlesztésére vonatkoznak. Ennek megfelelően kutatási kérdéseim e három nagy egység köré csoportosíthatók.

I.) A proszociális viselkedéseket vizsgáló mérőeszközökhöz kapcsolódó kérdések:

- Alkalmasak-e a mérőeszközök és az alkalmazott kategóriarendszer az egyes proszociális viselkedési elemek vizsgálatára?
- Mennyire illeszkednek a gyermekek életkori sajátosságaihoz a felmérés során alkalmazott módszerek?
- Alkalmasak-e a hazai intézményes környezetben való alkalmazásra a vizsgálatban használt mérőeszközök?

II.) A proszociális viselkedések feltárására irányuló előmérés kapcsán az alábbi kutatási kérdések fogalmazódtak meg:

a) *A megfigyeléses vizsgálattal kapcsolatos kérdések*:

- Milyen arányban jelennek meg a társas interakciók és a magányos tevékenységek a vizsgálatban részt vevő kiscsoportos óvodás gyermekek viselkedésében?

- A társas viselkedéseken belül milyen mértékben tapasztalhatunk segítő jellegű viselkedéseket?
- Az összes társas viselkedés során milyen mértékben jelenik meg proszociális válaszreakció?

b) *A szituációs feladatokkal kapcsolatos kérdések*:
- Mely viselkedés (segítés, megosztás, vigasztalás) jelenik meg a legnagyobb arányban a kiscsoportos óvodás korú gyerekek viselkedésében egy problémás helyzet esetén?
- Milyen különbségek mutatkoznak az egyes háttérváltozók (nem, testvérek befolyásoló hatása, óvoda előtti nevelés hatása) tekintetében, amelyek meghatározhatják a fejlesztő program hatását?
- Van-e elmaradás a kicsoportos óvodás gyermekek proszociális viselkedésének megjelenésében? Mi a megfigyelhető oka a pozitív kimenetelű válaszreakciók elmaradásának?
- A kezdeti mérések során milyen összefüggések tapasztalhatók az egyes változók és háttérváltozók között?

c) *A kortárs distresszre adott válaszreakciókkal kapcsolatos kérdőívre vonatkozó kérdések*:
- Melyek a legtipikusabb válaszreakciók a szülők és a pedagógusok véleménye alapján?
- Van-e különbség a gyermekek válaszreakcióiban az egyes háttérváltozók függvényében?
- Van-e különbség a szülők és a pedagógusok véleményében a gyermekek viselkedése kapcsán?

III.) A fejlesztő program megvalósításához és várt eredményeihez kapcsolódó kutatási kérdések:
- Fejleszthetők-e a társak felé irányuló különböző pozitív viselkedések csoportszintű mesealapú fejlesztés segítségével? Egy 15 hetes fejlesztő programban való részvétel elegendő-e a pozitív irányú változásokhoz?
- Van-e különbség a kísérleti és kontrollcsoport proszociális viselkedésében, illetve azok megjelenési arányaiban a fejlesztő programot követően?
- Milyen jellegű változások jelennek meg a kísérleti és a kontrollcsoportban lévő gyermekek viselkedésében?

2.4.2. Hipotézisek

Az előző alfejezetben felsorolt kutatási kérdések mentén az alábbi hipotézisek születtek.

I.) A proszociális viselkedéseket vizsgáló mérőeszközökkel kapcsolatosan a következők:

H_1: A mérőeszközök alkalmasak a kiscsoportos óvodás korú gyermekek proszociális viselkedési elemeinek vizsgálatára, az egyes pszichometriai mutatók megfelelőek. A szakirodalmi adatok alapján azt feltételezem, hogy a gyermekek felmérésére alkalmazott megfigyeléses kategóriák (pl. Bar-Tal et al., 1982; Stockdale et al., 1989), valamint az egyéni, négyszemközti szituációs feladatok értékelési kategóriái (pl. Warneken & Tomasello, 2006; Brownell, Iesue, Nichols, & Svetlova, 2013; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Wu & Su, 2014) alkalmasak lesznek a gyermekek mérésére. Harmadik mérőeszközöm egy kérdőív volt, amellyel olyan viselkedési elemekről gyűjtöttem adatokat, amelyek korábbi kutatásokban eddig még nem kerültek elő.

H_2: A kiscsoportos óvodás korú gyermekek direkt mérésére a hazai gyakorlatban tudomásom szerint eddig még nem került sor, ugyanakkor a nemzetközi kutatások (Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Wu & Su, 2014) tapasztalatai alapján feltételezem, hogy a hazai intézményes környezetben elvégzett vizsgálatokban is eredményes adatfelvétel lesz tapasztalható.

A proszociális viselkedéseinek előmérése kapcsán hipotéziseim a következők:

H_3: A csoporton belül megvalósuló viselkedések közül a korábbi kutatások alapján (pl. Bar-Tal et al., 1982; de Leon, del Mundo, Moneva, & Navarrete, 2014) problémás helyzetekben feltételezhetően a segítő viselkedések lesznek jellemzők nagymértékben a megosztással és a vigasztalással szemben a kiscsoportos óvodás gyermekek körében.

H_4: A társas helyzetek során megjelenő viselkedések közül kutatások (Stockdale et al., 1989) alapján feltételeztem, hogy a valódi proszociális viselkedések lényegesen alacsonyabb számban jelennek meg a kiscsoportos gyermekek viselkedésében.

H_5: A szituációs feladatok során a segítő viselkedés mellett a megosztás jelenik meg a legnagyobb arányban. A korábbi kutatások (pl. Dunfield & Kuhlmeier, 2013) alapján feltételezem, hogy a gyermekek az instrumentális szükségletek megjelenését azonnal értelmezni tudják majd, ennek megfelelően nagymértékben mutatnak segítő viselkedéseket és ezzel összhangban a materiális szükségletekre is azonnali megosztással reagálnak a gyermekek. Ugyanakkor az érzelmi distressz megjelenése esetén alacsony számban figyelhetünk meg vigasztaló viselkedéseket.

H_6: Feltételeztem, hogy a szülők és a pedagógusok többnyire hasonlóan ítélik meg a kiscsoportosok viselkedéseit, ugyanakkor válaszaikban megfigyelhető, hogy előbbiek pozitívabban ítélik meg a gyermekek reakcióit egy problémás helyzet kapcsán. Ehhez hasonló korábbi kutatásról nincs tudomásom, így hipotézisem saját feltételezéseken alapul.

II.) A fejlesztő programmal kapcsolatos hipotéziseim mindezek alapján a következők:

H_7: A kísérleti csoportban résztvevő gyermekeknél a fejlesztés fókuszában lévő proszociális viselkedések (segítés, megosztás, vigasztalás) nagyobb mértékben fejlődnek, mint a kontrollcsoportban résztvevő gyermekek esetében. Egyúttal olyan aktív viselkedési elemek jelennek meg a gyermekek társas interakcióiban, amelyek a programban szereplő mesékben is jellemzőek voltak. A gyermekek viselkedésében a fejlesztést követően nagyobb arányban lesz jellemző a tevékeny közbelépés proszociális válaszreakciója.

H_8: A korábbi kutatások (Robinson, 2008) alapján a lányok viselkedésében nagyobb arányban jelennek meg a kutatás középpontjában lévő proszociális viselkedések (segítés, megosztás, vigasztalás) a fejlesztés előtt, ugyanakkor feltételezéseim szerint ez a tendencia a programban való részvétel után is tapasztalható lesz.

H_9: A korábbi kutatásokban (pl. Dunfield & Kuhlmeier, 2013) tapasztaltak alapján feltételeztem, hogy az idősebb korcsoportban (41–45 hónap) jellemzőbbek a proszociális viselkedések, különösen a megosztás kapcsán jelennek meg lényeges különbségek a fiatalabb (32–36 hónap és 37–40 hónap) csoportokhoz képest, ugyanakkor a fejlesztés hatására a legfiatalabb korosztályban is nagyobb mértékben fejlődnek ezek a viselkedések.

H_{10}: A proszociális viselkedések alakulására a testvérek jelentős hatással lehetnek (Howe & Recchia, 2008), ezért feltételeztem, hogy a testvérekkel rendelkező és az egyke gyermekek a fejlesztés előtt eltérő szintről indulnak a segítő, megosztó és vigasztaló viselkedések produkálásában, azaz a testvérekkel rendelkező gyermekek jellemzően nagyobb mértékben reagálnak a másik személy által produkált problémás helyzetekre, azonban feltételezem, hogy a fejlesztés hatására az egyke gyermekek viselkedésében is szignifikáns fejlődések jelennek meg, jelentős mértékben gyarapodnak a proszociális viselkedési elemek.

H_{11}: A korábban bölcsődébe járó gyermekeknél minden proszociális viselkedés nagyobb mértékben jelenik meg az otthoni nevelésből érkező társaikhoz képest, azonban a programban való részvétel miatt jelentősen megnő ezek aránya az otthoni nevelésből érkező gyermekeknél is. A bölcsődei és az óvodai nevelésben megjelenő proszociális viselkedések hazai vagy nemzetközi összehasonlító vizsgálatáról nincs tudomásom, így hipotézisem saját feltételezésen alapul.

3. ELŐKÉSZÍTŐ MÉRÉSEK

3.1. A vizsgálat mérőeszközeinek kialakítása és kipróbálása

A gyermekek vizsgálatához olyan módszerek kiválasztására volt szükség, amelyek alkalmasak e korosztály proszociális viselkedéseinek mérésére. A szakirodalmi feltárás során nem találtam erre alkalmas hazai fejlesztésű módszert, így a nemzetközi kutatásokhoz nyúltam vissza, amelyek alapján saját mérőeszközöket dolgoztam ki. A proszociális viselkedések egyéni vizsgálatára Warneken és Tomasello (2006) által kifejlesztett, szituációs feladatokból álló módszerét adaptáltam, a gyermekek csoporton belüli viselkedésének felmérésére megfigyelést alkalmaztam, valamint kiegészítésként kérdőíves módszerrel mértem fel a szülők és a pedagógusok véleményét a gyermekek válaszreakcióiról egy kortárs distresszének, negatív érzelmi állapotának megjelenése kapcsán.

A megfigyelés és a szituációs feladatok kipróbálására egy szegedi, a kérdőívek bemérésére pedig három békéscsabai óvoda kiscsoportjában került sor. A vizsgálat elvégzéséhez az óvodapedagógusok segítségével engedélyt kaptam a szülőktől, akiket előzetesen tájékoztattam a kutatás céljáról és menetéről. A vizsgálat során az adatfelvételt személyesen végeztem az intézményekben.

A mérőeszközök kipróbálását a megfigyelésekkel kezdtem, majd ezt követte a proszociális viselkedések közvetlen vizsgálatára kialakított szituációs feladatokkal végzett vizsgálat, végül a szülők és a pedagógusok véleményére fókuszáló kérdőív bemérése következett. Erre a sorrendre többek között azért volt szükség, mivel a gyermekek számára idegenként jelentem meg a csoport életében, ugyanakkor a megfigyelés szakasza alatt a gyermekek megszokhatták a jelenlétemet, a köztes időszakokban pedig közvetlenebb kapcsolatot is ki tudtam alakítani velük, előkészítve ezzel a négyszemközti vizsgálatok elvégzéséhez szükséges bizalmi légkört.

3.1.1. A gyermekek csoporton belüli viselkedéseinek megfigyelése

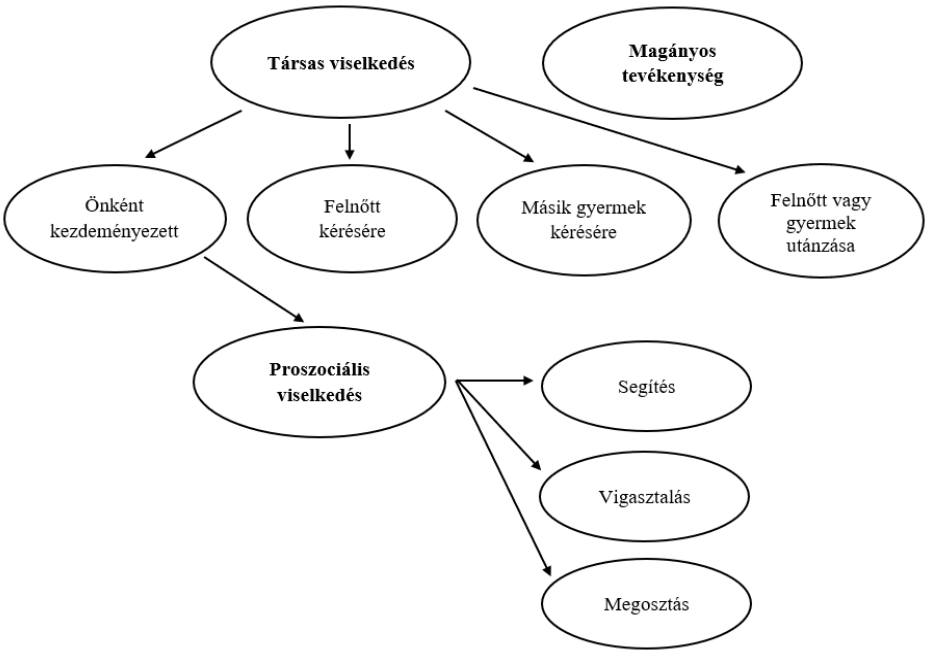
A megfigyelés módszerének leírásával sok kutató foglalkozott az utóbbi néhány évtizedben. Több neveléstudományi, illetve pszichológiai terület szakembere számos kiadványban részletesen megfogalmazta e módszer alapvető jellegzetességeit és főbb formáit (pl. Falus, 2004; Szokolszky, 2004), azonban ezek az elmélet szintjén maradtak és gyakorlati alkalmazásuk, valamint elemzésük leírásában elmaradások tapasztalhatók. Óvodai megfigyelésekkel Böddi, Keszei, Serfőző és Dúll (2015) foglalkozott részletesebben, azonban munkájuk szintén elméleti jellegű.

A hazai neveléstudományi gyakorlatban főként az osztálytermi interakciók vizsgálatára koncentrálódott a megfigyelés módszerének alkalmazása (pl. Nagy, 2003; Kasik & Gál, 2018). Emellett a gyermekek, tanulók, valamint a felnőttek társas kapcsolatainak felmérésére más módszereket (pl. kérdőív) tekintettek alkalmasnak a szakemberek. Mindezek ellenére ugyanakkor fontosnak tartottam e módszer kiegészítő jellegű alkalmazását kutatásom elvégzéséhez, mivel a gyermekek csoportban előforduló viselkedése több esetben olyan mintázatokat mutathat, amelyek egy-egy kérdőíves vagy akár egy direkt vizsgálati módszer

alkalmazásával nem kerülnének elő. Az előzőekben leírt gyakorlati hiányosságok okán olyan nemzetközi kutatások feltárására volt szükség, amelyekben a gyermekek hasonló jellegű társas viselkedéseit sikerrel vizsgálták a megfigyelés módszerével.

Nemzetközi szinten az utóbbi néhány évtizedben folyamatosan jelentek meg azok a kutatások (pl. Arthur, Powell, & Lin, 2014; Warneken & Tomasello, 2013), amelyek az óvodás gyermekek különböző társas viselkedésein belül a proszociális viselkedések különböző típusainak vizsgálatával foglalkoztak. A kutatások többsége a gyermekek proszociális viselkedéseit, valamint annak egyes részterületeit főként laboratóriumi körülmények között, kontrollált környezetben vizsgálta. Természetes kontextusban, csoportszobai vagy udvari környezetben végzett kutatás ugyanakkor tudomásom szerint csak néhány korai kísérlet keretében valósult meg (Bar-Tal et al., 1982; Stockdale et al., 1989). Mindezen akadályok ellenére érdemesnek találtam újra elővenni ezt a kutatási módszert, mivel a szociális és érzelmi kompetencia vizsgálata során jelen vannak olyan területek, amelyek a többségben alkalmazott kvalitatív és kvantitatív módszerek segítségével kevésbé tárhatók fel.

Mindezek figyelembevételével visszanyúltam azokhoz a kutatásokhoz, amelyek a gyerekek viselkedését természetes kontextusban vizsgálták, a környezeti tényezők kontrollálásától mentesen. A számos társas interakcióval foglalkozó nemzetközi megfigyeléses kutatás között kifejezetten a proszociális viselkedések felmérésére irányuló vizsgálatot a nyolcvanas évek folyamán végeztek (Bar-Tal et al., 1982; Stockdale et al., 1989). Annak ellenére, hogy több mint három évtizeddel ezelőtti kutatásokról van szó, mégis e két munka bizonyult a legmegfelelőbbnek arra, hogy mintájukra saját megfigyelési kategóriáimat is kialakítsam. A megfigyelés alapjául szolgáló kategóriarendszert a 6. ábra foglalja össze.



6. ábra. A kutatás során alkalmazott megfigyelési kategóriák rendszere

Három főkategóriát Bar-Tal és munkatársai (1982) vizsgálata alapján állítottam fel: (1) társas viselkedések, azaz minden olyan cselekedet, amit a gyermek csoportban csinál vagy arra

törekszik, hogy más gyermekeket vagy felnőtteket megközelítsen játék vagy beszélgetés céljából (2) proszociális viselkedések, azaz minden olyan viselkedés, amivel a másik személy jólétét elősegítheti a gyermek (lásd 1.2. fejezet) és (3) magányos tevékenységek, azaz olyan cselekedetek, amelyeket a gyermekek csoportos helyzeteken belül társaik tevékenységétől függetlenül, egyedül végeznek (pl. egyedül játszik).

Egy tevékeny viselkedési reakció megvalósulásában igen jelentős szerepet játszik a cselekvés létrejöttének körülménye, vagyis az, hogy milyen esetleges ingerek váltják ki a gyermekből az adott problémás helyzetre adott válaszreakciót. Ezeket a tényezőket Stockdale és munkatársainak (1989) vizsgálatából adaptált négy fő kategória alapján rögzítettem: (1) önállóan kezdeményezett viselkedés, (2) másik gyermek kérésére történő viselkedés, (3) pedagógus kérésére történő viselkedés, (4) utánzott viselkedés. Az önállóan kezdeményezett viselkedéseket tekinthetjük valódi proszociális viselkedéseknek, melyeket további három alkategória mentén vizsgáltam: tevékeny segítés, megosztás, vigasztalás.

Mindezek felmérésére egyedüli megfigyelőként jegyeztem fel a gyermekek csoporton belüli viselkedéseit. Másik, párhuzamos kódoló alkalmazására nem volt lehetőségem. A felmérés objektivitását és validitását technikai eszközök alkalmazásával lehetett volna növelni, azonban ennek megvalósítása megfelelő műszerek hiányában, valamint szakmai etikai okok miatt nem volt lehetséges.

3.1.1.1. A megfigyelési kategóriarendszer alkalmazásának értékelése

A külföldi mintára kialakított kategóriákat a korábban említett kiscsoportos gyermekekkel próbáltam ki. Az óvodások viselkedését a csoportszobában, szabadjáték ideje alatt, valamint az udvaron is megfigyeltem, öt nap alatt, összesen 8 órán keresztül, kétszer 10 perces intervallumokban. Mivel a felmérés két helyszínén lényegesen eltérő viselkedéseket jegyeztem fel, így a továbbiakban e két háttérváltozó mentén mutatom be a kipróbálás során szerzett tapasztalatokat és eredményeket.

A csoportszobában történő megfigyelés során összesen 27 alkalommal jegyeztem fel valamilyen társas viselkedést a gyermekek között, amelyből 12 esetben segítő jellegű viselkedés valósult meg. Ezzel szemben igen magas arányban, összesen 32 esetben tapasztaltam, hogy a gyermekek valamilyen magányos vagy párhuzamos tevékenységbe kezdtek, azaz társaikkal nem hoztak létre semmilyen közvetlen interakciót. Ennek hátterében fejlődéslélektani folyamatok állhatnak, mivel a gyermekek szociális fejlettsége, valamint játéktevékenységeinek egyik fő jellegzetessége, hogy az óvodáskor előtt, illetve annak első évében a gyermekek több szólamban játszanak, egymástól függetlenül, ami nem csak párban, hanem egyéni cselekedetekben is megnyilvánulhat (Mérei & Binét, 1972/2006).

A proszociális viselkedések közül a segítő viselkedések megvalósulását tapasztaltam a legmagasabb arányban, összesen tíz alkalommal, ugyanakkor a gyermekek interakciói során két esetben valamilyen tárgy vagy játék megosztása történt. A gyermekek ezen szakaszban történő megfigyelése során vigasztalásra utaló reakciókat nem tapasztaltam.

Az udvaron végzett megfigyelés során 22 társas interakciót rögzítettem, amelyből 9 alkalommal valamilyen proszociális viselkedés valósult meg, ugyanakkor az előző helyszínhez

képest alacsonyabb számban, összesen 19 esetben jegyeztem fel a gyermekek egyedül folytatott tevékenységét, amely jellemzően magányos vagy párhuzamos játékként jelent meg.

A proszociális viselkedéseket tekintve ismét a segítő viselkedések jelentek meg a legmagasabb arányban, összesen hét alkalommal. A csoportszobai felméréshez hasonlóan egy alkalommal itt is történt valamilyen tárgy odaadása vagy átengedése egy másik gyermeknek, ugyanakkor az előző helyszínnel ellentétben az udvari környezetben egy esetben vigasztaló tevékenységet is rögzítettem, egy gyermek öleléssel vigasztalta síró társát.

A megfigyelési kategóriák lehetővé tették annak rögzítését is, hogy mely pozitív választ igénylő szituáció esetében nem valósult meg proszociális reakció. A megfigyelés során azt tapasztaltam, hogy a gyermekek számára, mind csoportszobai, mind udvari környezetben egy tárgy vagy játék átadása, vagy átengedése jelenti a legnagyobb problémát. Előbbi helyszínen összesen hat alkalommal, utóbbinál pedig két esetben rögzítettem a megosztás megtagadását, amelyből egy alkalommal agresszívan reagált a megfigyelt gyermek.

Az előzetes szakirodalmi feltárás alapján (pl. Stockdale et al., 1989) feltételeztem, hogy az egyes társas viselkedések megvalósulását nagymértékben meghatározhatja, hogy az adott reakció milyen körülmények között zajlik. Megvizsgáltam az interakciókat arra vonatkozóan, hogy mennyire befolyásolták külső tényezők. A csoportszobában megfigyelt segítő jellegű viselkedések fele a pedagógus kérésére megvalósuló közbelépés volt, azonban önként kezdeményezett viselkedéseket is több esetben feljegyeztem. Legkevésbé egy másik gyermek vagy egy felnőtt utánzására jött létre tevékenység, ugyanakkor két esetben egy kortárs kérése váltotta ki a gyermekekből a helyzetbe való beavatkozást. Az udvari szituációk esetében más tendenciát fedeztem fel a gyermekek viselkedésében. A másik problémás helyzetébe történő beavatkozás a legtöbb esetben önkéntesen valósult meg, ugyanakkor szintén nagy arányban volt jellemző, hogy egy felnőtt kérésére cselekedtek a gyermekek.

3.1.1.2. Tapasztalatok, továbbfejlesztés

A megfigyelési mérőeszköz kipróbálását követően úgy gondoltam, hogy a rendelkezésre álló kategóriarendszer alkalmas a gyermekek viselkedésének felmérésére. A kialakított kategóriák lefedik azokat az interakciók során megjelenő viselkedéseket, amelyek kutatásom szempontjából relevánsak lehetnek.

Ugyanakkor a tapasztalatok alapján a megbízhatóság növelése érdekében néhány változtatásra volt szükség. Egyrészt meg kellett változtatnom a megfigyelési időt. A pilot vizsgálatban résztvevő óvodai csoportnál azt tapasztaltam, hogy a megfigyelésre szánt alkalmakon nem minden esetben valósul meg interakció a gyermekek között, illetve a gyermekek hiányzása miatt nem vált lehetségessé az adatfelvétel.

Mindezek figyelembevételével a korábbi kétszer 10 perces megfigyelési szakaszokat megnöveltem. Az előmérések alkalmával az egyes gyermekek viselkedését összesen négy alkalommal rögzítettem. Ennek köszönhetően lehetőségem volt az óvodások interakcióit több, különböző helyzetben megfigyelni. A megbízhatóság további növelése érdekében ki kellett küszöbölni a szubjektív véleményeket, így előzetesen definiáltam a megfigyelés tárgyát képező viselkedéseket, annak érdekében, hogy azok megfelelően legyenek azonosítva az adatfelvétel során (2. táblázat).

2. táblázat. Megfigyelési kategóriák

Kategória	Leírás
Társas viselkedések	A gyermek pozitív társas interakcióban van más gyermekkel, üdvözli a másikat, információkat cserél társaival, beszélget, nevet, mosolyog, játszik a többi gyermekkel vagy a pedagógussal.
Proszociális viselkedések	A gyermek viselkedése a másik javát szolgálja és előzetes jutalom ígérete nélkül valósul meg.
Tevékeny segítés	A gyermek aktív tevékenységgel elősegíti a másik céljának elérését (pl. informál, segíti egy feladat megoldását, segíti célja elérésében).
Megosztás	A gyermek a játékhelyzeten kívüli szituációban egy a birtokában lévő dolgot vagy annak egy részét átad, vagy kölcsönad egy másik személynek.
Vigasztalás	A gyermek verbálisan vagy fizikálisan próbálja csökkenteni a másik érzelmi szükségleteit.
Nem megvalósuló proszociális viselkedések	Problémás helyzetnél nem törekszik a másik személy érzelmi állapotát javítani.
Nem segít	A gyermek nem próbálja tevékeny segítéssel csökkenteni a másik személy szükségletét, vagy céljának elérését.
Nem osztozik	A gyermek a birtokában lévő dolgot nem adja oda a másiknak.
Nem vigasztal	A gyermek nem próbálja csökkenteni a másik személy distresszét.
Magányos tevékenység	A gyermek egyedül játszik, rajzol.

3.1.2. Szituációs feladatok

A kisgyermekkori proszociális készségek vizsgálatával több kutató is foglalkozott már nemzetközi szinten (Brownell et al., 2013; Dunfield et al., 2011; Newton et al., 2014). E kutatások közös pontja Warneken és Tomasello (2006) munkája, amelyben olyan szituációkon keresztül vizsgálják a gyermekek proszociális viselkedéseit, melyekkel a gyermekek a hétköznapjaik során is találkozhatnak, ezáltal az ismerős helyzet aktív közreműködést válthat ki belőlük. A módszer hatékonyságát igazolja, hogy más életkori csoportban is reprodukálták (pl. Beier, Terrizzi, Woodward, & Larson, 2017; Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Mivel óvodáskorú gyermekek körében alkalmazva is megfelelőnek bizonyult a módszer, így saját kutatásomban is ennek alkalmazásával történt a gyermekek proszociális viselkedésének mérése.

3.1.2.1. A felmérésben alkalmazott szituációk bemutatása

A vizsgálatban résztvevő gyermekek hat proszociális viselkedést kiváltó körülménnyel találkoztak. Minden esetben felmerült egy szükséglet, amelyeket a korábbiakban már részletesen bemutattam (lásd 1.6. fejezet). E szükségletek megjelenítésével különböző szakaszokon keresztül negatív érzelmi állapotot fejeztem ki, amelyre a gyermekek segítő, osztozkodó, illetve vigasztaló viselkedéssel reagálhattak. A felmerülő szükségletek tehát a következők voltak: eszközbeli szükséglet, érzelmi distressz, materiális szükséglet. A szükségletek a gyermekekkel folytatott játéktevékenységek során jelentek meg. Olyan helyzeteket gyűjtöttem össze korábbi kutatások (pl. Warneken & Tomasello, 2006; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Beier et al., 2017) alapján, melyekkel a gyermekek a hétköznapi életük során maguk is találkozhatnak.

A mérés az óvoda egy külön helyiségében, jellemzően a rendelkezésre álló fejlesztő szobában, esetenként a nevelői szobában zajlott és átlagosan 20-25 percet vett igénybe. Minden gyermeket egyesével emeltem ki a csoportból és kísértem el a különszobába, amit előzetesen, a felmérésnek megfelelően át-, illetve berendeztem. A vizsgálathoz a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő játékokat alkalmaztam, melyeket az óvodai csoportokból gyűjtöttem össze (6. kép). Ez a megoldás többek között azért is volt fontos, hogy a gyermekek a felmerülő szituációkra koncentráljanak, és kevésbé terelje el figyelmüket egy számukra új játék felfedezése.

6. kép. Óvodai játékok a gyermekek egyéni felméréséhez.

A játéktevékenységek során felmerülő problémás helyzetekben a gyermekeknek egy-egy szükséglet és az azzal kapcsolatos negatív érzelmi állapot csökkentése volt tehát a feladata. Az egyes szituációkat korábbi vizsgálatok mintájára állítottam össze (Brownell et al., 2013; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Warneken & Tomasello, 2007; Wu & Su, 2014). A gyermekek annak megfelelően kaptak pontokat, hogy mely szakaszban reagáltak a várt proszociális viselkedéssel a bemutatott distresszre. Minden felmerülő szükségletre adott reakciót 2-2 szituációval vizsgáltam, annak érdekében, hogy megerősítsem a látottakat.

3.1.2.1.1. Eszközbeli szükségletre adott válaszreakciók

Az eszközbeli szükséglettel kapcsolatban felmerülő distressz vizsgálata során egy adott tevékenység elvégzésében akadnak nehézségek. Ebben az esetben a gyermektől segítő viselkedést vártam proszociális válaszreakcióként. Mindkét szituáció esetében négy kategória mentén értékeltem a gyermekek közbelépését.

Az első feladatban egy számomra elérhetetlen tárgyat kellett a gyermeknek visszaadnia. A feladat során egy közös képet színeztem az adott gyermekkel, majd a tevékenység során hirtelen elejtettem a ceruzát, amit hanggal („Hoppá!”) és fizikálisan is, azaz kinyújtott karral jeleztem, hogy a gyermek észlelje a helyzetet (1 pont). A következő 10 másodpercben, folyamatosan figyeltem a leejtett ceruzát, ami jelzésértékű volt a gyermek számára, hogy szükségem van a figyelt tárgyra (1 pont). A következő szakaszban, 10 másodpercen keresztül felváltva figyeltem a gyermeket és a ceruzát, amivel tovább erősítettem a gyermek számára a szükségletet (1 pont). Végül a szituáció utolsó szakaszában szomorú arckifejezéssel utoljára nyomatékosítottam a tárgy hiányát (1 pont). A vizsgálati szakaszok akkor értek véget, amikor a gyermek valamely szakaszban segítő tevékenységet produkált, vagy a folyamat végéig nem reagált a felmerülő helyzetre.

A segítő viselkedés felmérésére alkalmazott másik játéktevékenység a kirakó volt. E feladat előkészítésekor előzetesen elhelyeztem a puzzle egy darabját a helyiségben olyan helyen, ahol a gyermek nem vehette észre, amikor a szobába lépett. A vizsgálat során a gyermekkel közösen raktunk ki egy kirakóst. A tevékenység vége felé jeleztem a problémát, vagyis elveszett egy puzzle darab és nem lehet befejezni a kép kirakását. A feladatban az előzőhöz hasonló szakaszok mentén értékeltem a gyermekek reakcióját. A helyzet kiinduló problémáját szóban jeleztem („*Hiányzik egy darab!*”), majd, amikor a gyermekkel együtt körbenéztem a helyiségben, rámutattam a hiányzó darabkára és megpróbáltam elérni, jelezvén, hogy szükség van a játékelemre. A felmérés ezen részétől kezdve ugyanazokat a reakciókat mutattam be a gyermekeknek, mint az első szituációban, valamint az értékelési mód is azonosan zajlott.

3.1.2.1.2. Materiális szükségletre adott válaszreakciók

A materiális szükségletre adott proszociális reakció felmérése során a gyermek birtokában lévő dologra való igényemet fejeztem ki. A distresszre adott válaszreakcióként a tárgyak megosztását vártam. A korábbiakhoz hasonlóan ismét két játéktevékenységgel mértem fel a gyermekek viselkedését, az első esetben játékok, a második esetben pedig matricák megosztásával vizsgáltam ezt a proszociális viselkedést. A segítő viselkedések felméréséhez hasonlóan itt is mindkét szituáció esetében négy kategória mentén értékeltem a gyermekek közbelépését.

A játékok megosztása esetén a gyermek egy külön dobozban kapott játékot (gyöngyöket és két fonalat), amellyel egyedül kezdett el játszani. Amikor a gyermek kellően belemerült a játéktevékenységbe, megkezdődött a felmérés. Első lépésként jeleztem, hogy a játék felkeltette az én érdeklődésemet is („Milyen klassz játék!”; 1 pont). A következő tíz másodpercben folyamatosan figyeltem a játékot jelezvén, hogy szeretnék én is játszani (1 pont), majd a következő szakaszban ugyanannyi ideig felváltva figyeltem a gyermeket és a játékot (1 pont). Ezt követően szomorú arckifejezéssel jeleztem a gyermeknek, hogy szeretném én is a játékot (1 pont). A felmérést felfüggesztettem, ha a gyermek valamely szakaszban legalább egy általa birtokolt tárgyat átadott, illetve abban az esetben is, ha nem történt semmilyen reakció egyetlen szakaszban sem.

A második tevékenységet matricák segítségével végeztem. Előzetesen elhelyeztem két dobozt a szobában, az egyikben két matricát, a másikat pedig üresen hagytam. A gyermek figyelmét egy közös tevékenység során hívtam fel a szobában lévő dobozokra. A gyermek feladat az volt, hogy mindkét dobozt vigye oda az asztalhoz, majd ossza el. Az egyiket én kaptam, a másik pedig a gyermeknél maradt. A következő szakaszban előbb a gyermek nyitotta ki a dobozt, amelyben a két matricát találta. Miután megnéztük és megdicsértük a talált dolgokat, kinyitottam a másik dobozt is, ami üres volt, így emiatt szomorú arckifejezéssel és verbálisan is („Nekem nincs olyan matricám!”) negatív érzelmi állapotot fejeztem ki. Ezt követően az előző feladathoz hasonló szakaszokon keresztül értékeltem a gyermek viselkedését. Mindkét feladat esetében a gyermekektől várt viselkedés legalább egy dolog megosztása volt.

3.1.2.1.3. Érzelmi distresszre adott válaszreakciók

Az érzelmi distressz esetében a gyermekkel való játék során verbálisan és nonverbálisan is negatív érzelmi állapotot szimuláltam a játéktevékenység során felmerülő helyzetben. Az első szituációban fizikai fájdalomra, a második esetben pedig egy játéktevékenységgel kapcsolatban átélt negatív érzelmi állapotra a gyermek vigasztaló viselkedése volt a várt reakció. Az előző két proszociális viselkedési elem vizsgálatától annyiban tért el a vigasztaló viselkedések felmérése, hogy az értékelési kategóriák közé egy újabb elemet kellett beemelni. További kategóriaként jelent meg a verbális megerősítés, mivel korábbi kísérleteknél megfigyelték, hogy a gyermekek egy fizikai sérülés esetében nem minden esetben tudják kezelni a helyzetet (Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Dunfield et al., 2011). A verbális támogatással ösztönözhetjük őket arra, hogy ne zárkózzanak be, ne lépjenek ki a szituációból, hanem próbálják megoldani a helyzetet. Mindezek alapján a vigasztaló viselkedések megjelenésének felmérésére öt értékelési kategóriát alkalmaztam.

Az első esetben az asztalnál folytatott játéktevékenység során beütöttem a kezem az asztalba, amely a fizikai fájdalom problémáját idézte elő. A negatív érzelmi állapot kifejezését („*Jaj! Beütöttem a kezem!*”; 1 pont) követően, 10 másodpercen keresztül folyamatosan a kezemre figyeltem (1 pont), majd a következő 10 másodpercben felváltva néztem a kezemet és a gyermeket (1 pont). Ha az eddig bemutatottakra nem reagált a gyermek, szomorú arckifejezéssel tovább erősítettem a negatív érzelmi állapotom kifejezését (1 pont), végül a distressz verbális bemutatásának szakaszában szóban is jeleztem a problémát („*Nagyon fáj a kezem! Mit csináljak?*”; 1 pont). Ezután a gyermeknek újabb 10 másodpercet biztosítottam a helyzetre való reagálásra, azonban, ha az nem történt meg, a vizsgálatnak vége szakad.

A vigasztaló viselkedés további felmérésére a gyermekkel közösen építettem egy tornyot különböző elemekből, majd a vége felé dicsérni kezdtem a munkánkat, hogy milyen szép lett a közös alkotás. Mielőtt felépült volna a torony egy „óvatlan mozdulattal” leromboltam, majd a szomorú arckifejezéssel panaszkodni kezdtem az elrontott építmény láttán („*Jaj, a tornyunk! Leromboltam a tornyunkat!*”). A következő tíz másodpercben folyamatosan a lerombolt darabokat néztem, majd újabb 10 másodperc elteltével szomorú arckifejezéssel, felváltva néztem a gyermeket és a torony darabjait. A következő szakaszban a distressz kifejezésére eltakartam az arcom, jelezve ezzel a szomorúságom, majd szóban is jeleztem a problémát („*Nagyon sajnálom, nem akartam!*”). Ezt követően ismét adtam tíz másodpercet a gyermeknek a helyzet felmérésére és a reagálásra, azonban, ha nem tapasztaltam aktív vagy passzív válaszreakciót, a felmérést felfüggesztettem. Az egyes szakaszokban megjelenő viselkedéses válaszreakciók értékelésére az előző szituációban is alkalmazott öt kategóriát használtam.

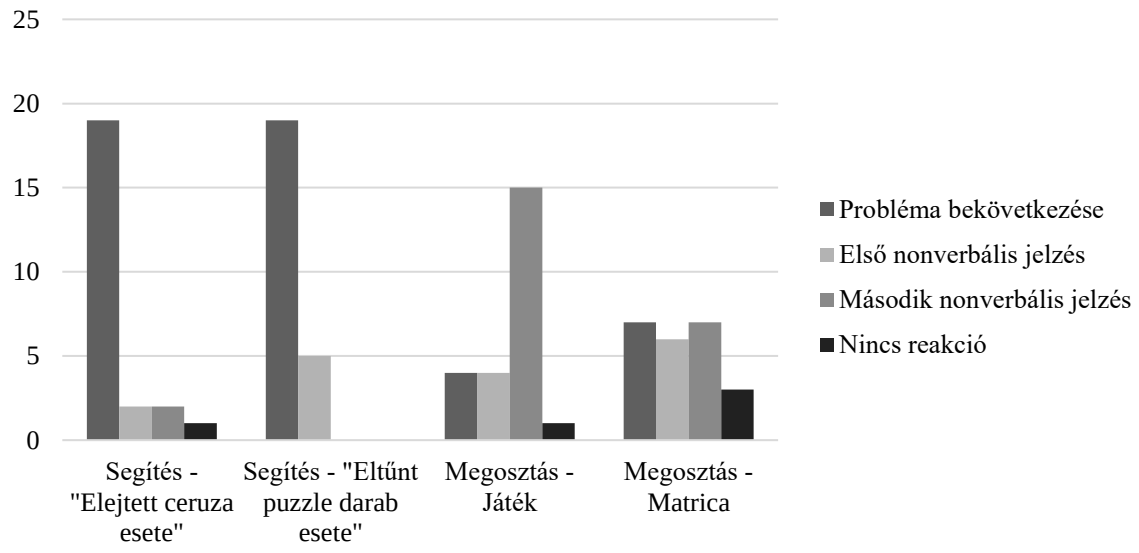
3.1.2.2. A szituációs feladat próbamérésének összegzése

A próbamérés során arra kerestem a választ, hogy a hazai óvodai környezetben használható-e a rendelkezésre álló mérőeszköz, valamint a gyermekekkel végzett feladatok illeszkednek-e az életkori sajátosságokhoz és megfelel-e az egyes viselkedéstípusok vizsgálatára.

A gyermekek vizsgálata során az egyes proszociális viselkedési formák megvalósulásában eltéréseket tapasztaltam. Az eszközbeli szükségletre adott segítő viselkedés

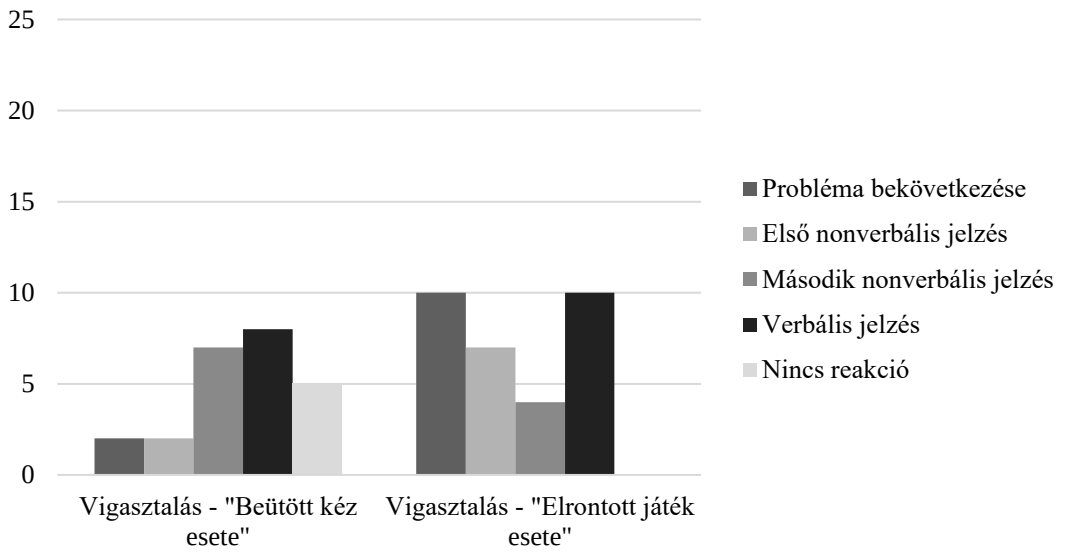
esetében igen nagy arányban tapasztaltam pozitív kimenetelű válaszokat. A gyermekek szinte azonnal észlelték a problémákat, és segítő viselkedéssel elősegítették számomra a célom elérését. Mindkét bemutatott szituáció esetében már a probléma bekövetkezésekor segítettek a gyermekek, azonban néhány esetben azt tapasztaltam, hogy egyes gyermekeknél többszöri megerősítésre is szükség van, hogy jelezzem számukra a fennálló problémát.

A materiális szükségletek megjelenése során is eltéréseket tapasztaltam. A szituációk során a gyermekek számára a játékok megosztása jelentett nagyobb nehézséget, míg a matricák esetében az ellenkezője volt jellemző. Noha utóbbi esetben sem reagáltak a gyermekek a probléma bekövetkezését követően, ennél a szituációnál kevesebb nonverbális jelzés előzte meg a gyermekek proszociális viselkedését. A gyermekek válaszreakcióinak eloszlását az 7. ábra foglalja össze.



7. ábra. A gyermekek segítő és megosztó viselkedésének eloszlása

Az érzelmi distressz tapasztalása esetén a gyermekektől vigasztaló viselkedést vártam válaszként. A bemutatott két szituáció esetében eltérő reakciókat tapasztaltam (8. ábra). Míg az „elrontott játék” helyzetében a gyermekek igen nagy arányban mutattak pozitív válaszokat és jellemzően vigasztaló válaszaikat verbálisan is alátámasztották (pl. *„Ne sírj, megcsinálom!”*), addig a fizikai fájdalmat bemutató szituáció kapcsán inkább negatív reakciókat tapasztaltam. Amellett, hogy igen kis számban produkáltak proszociális válaszokat, több gyermeknél is megfigyeltem, hogy frusztrálttá, zárkózottá váltak, valamint esetenként a játéktevékenységet is befejezték a probléma bekövetkezésekor.



8. ábra. A gyermekek vigasztaló viselkedésének eloszlása

3.1.2.3. Következtetések

Az előzetes tapasztalatok azt mutatták, hogy szükség van az egyes feladatok, illetve értékelési szakaszok finomítására. Elsőként a pozitív kimenetelű válaszok mellett felmerült az a probléma, hogy a szakirodalom alapján alkalmazott kategóriarendszer nem teljes. Saját kis mintás kutatásom során azt tapasztaltam, hogy a gyermekek számára nem csupán az érzelmi distressz esetében jelent problémát a különböző proszociális viselkedések megvalósítása, hanem az instrumentális és a materiális szükséglet fennállása esetén is. Ezen tapasztalatok miatt szükség volt a nemzetközi kutatóktól átvett kategóriarendszer bővítésére, amellyel nem csak a viselkedések részletesebb vizsgálatára adódhat lehetőségünk, hanem az egyes viselkedési kategóriák összehasonlítására is.

A gyermekek számára bemutatott problémás helyzetek kapcsán is szükség volt a kivitelezés átgondolására. A második bemutatott helyzet során a gyermekek a materiális szükségletekhez kapcsolódó szituációkkal találkoztak. A felméréshez az óvodapedagógusok által összegyűjtött játékokat használtam, esetünkben gyöngyöket, amit különböző arányokkal megoszthat a gyermek a közös játéktevékenység során. Ugyanakkor ennél a szakasznál felmerült az a probléma, hogy a vizsgált kiscsoportos gyermekek számára még ismeretlen játékot alkalmaztam a felméréshez, ami jellemzően elterelte a gyermekek figyelmét a felmerülő problémás helyzetekről. Mivel a kutatás során a fő cél az egyes viselkedési reakciók felmérése volt, így ez a tapasztalat a vizsgálat következő szakaszában hasznomra volt, a tekintetben, hogy a további felmérések során ügyeltem arra, hogy a gyermekek minden esetben olyan eszközöket kapjanak a mérés során, amelyekkel korábban már találkoztak. E követelmény betartásával a vizsgálatom fókuszában álló szükségletet nem szorította háttérbe az esetleges új játék által nyújtott élmény.

Ezt követően úgy gondoltam, fontos lenne ismerni azt is, hogy a proszociális válaszreakciók elmaradása hogyan nyilvánul meg, milyen megfigyelhető előzményei, okai

vannak. Ennek feltárására a meglévő egy kategória részletezésére volt szükség. Ehhez összesítettem mindazokat a tapasztalatokat, amelyek ezekben az esetekben megjelentek, vagyis milyen okokból nem valósultak meg a proszociális viselkedések, és ezek ismeretében három új kategóriával bővítettem a rendszeremet, melyet a következő részben fejtek ki.

3.1.2.4. A mérőeszköz továbbfejlesztése

A kis mintás pilot vizsgálatot követően új rendszert alakítottam ki az eredeti kategóriák mentén. Egyrészt a pozitív kimenetelű válaszreakciók összehasonlíthatósága érdekében szükség volt az egyes szükségletek bemutatására szolgáló szakaszok egységesítésére. Ennek megvalósítását saját tapasztalataim is megerősítették, mivel a gyermekek a kipróbálás során az érzelmi distressz fennállásához hasonlóan, a másik két szükséglet bemutatásakor is esetenként ki akartak lépni a szituációból, nehezen tudták eldönteni, hogy hogyan kezeljék a felmerülő helyzetet. A probléma kezelésére, ahogy az előbbiekben már utaltam rá, a korábbi kutatások (Dunfield & Kuhlmeier, 2013) tapasztalatai alapján az érzelmi distressznél alkalmazott verbális megerősítés kategóriáját adtam a már meglévő értékelési szempontokhoz, illetve a válaszreakciók elmaradásának értékelésére további három kategóriát illesztettem a rendszerembe.

A gyermekek felmérésére alkalmazott módszer mindezek alapján két szempontból módosult, egyrészt a pozitív kimenetelű válaszreakciókra vonatkozó kategóriákat bővítettem és egységesítettem. Ennek megfelelően a segítés, a vigasztalás és a megosztás vizsgálatának szakaszai a következőképpen valósultak meg a főmérések során:

- *Segítő viselkedés – „Elejtett ceruza”*: A tevékenység során a felnőtt hirtelen elejti a ceruzát, amit vokálisan („Hoppá!”) és fizikálisan (ceruza felé kinyújtott karok és ujjak) is megerősít, hogy a gyermek észlelje a helyzetet. Ez a *„probléma bekövetkezése”* szakasz. A következő 10 másodpercben a felnőtt egyenesen a leejtett ceruzára néz, jelezve ezzel a problémát, vagyis azt, hogy szüksége van a tárgyra. Ezt a szakaszt *„első nonverbális jelzés”* szakaszának neveztem el a szakirodalom alapján. A következő szakaszban, 10 másodpercen keresztül a felnőtt felváltva figyeli a gyermeket és a ceruzát, további jelzéseket küldve ezzel a gyermek felé. A vizsgálati szakaszt *„második nonverbális jelzés”* szakaszának neveztem el. A következő, negyedik részben, újabb 10 másodpercig a felnőtt további jelzéseket közvetít a gyermek felé, a korábbi nonverbális jelzéseket kiegészítve, negatív érzelmi állapotot szimulál, szomorú arckifejezéssel. Ezt a szakaszt *„distressz kifejezése”* szakasznak neveztem el. Az ötödik reakciót, amelynek értelmezésével a gyermek tovább mérlegelheti, hogy a felnőttnek szüksége van-e segítségre, *„verbalizálás”* szakaszának neveztem el. Ekkor a felnőtt a korábbi probálkozásokat kiegészítve szóban is jelzi problémáját a gyermek felé („Nem tudom elérni!”). A vizsgálat akkor fejeződik be, amikor a gyermek az előzőekben bemutatott szakaszok valamelyike során segítő viselkedést mutat, vagy ha nem reagál egyik, az előzőekben bemutatott szakaszban sem a felnőtt distresszére.
- *Segítő viselkedés – „Eltűnt puzzle”*: A felnőtt a *probléma bekövetkezés*ét szóban jelzi („Hiányzik egy darab!”), majd amikor a gyermekkel együtt körbenéznek a helyiségben, rámutat a hiányzó darabkára és megpróbálja elérni, jelezvén, hogy szükség van a

játékelemre. A második szakasztól (*első nonverbális jelzés*) kezdődően ugyanazon reakciókat mutatjuk be a gyermekeknek, mint az első szituációban, és továbbra is aszerint értékeljük a gyermekek viselkedését, hogy a felnőtt próbálkozásainak mely szakaszában lépett közbe segítő viselkedéssel.

- *Vigasztalás – „Beütött kéz" (fizikai fájdalom)*: A *probléma bekövetkezés*ét a felnőtt szomorú arckifejezéssel, a sérült kezének letakarásával és fájdalmának szóbeli kifejezésével („Jaj! Beütöttem a kezem!") jelzi. Ezután, 10 másodpercig következik az *első nonverbális jelzés* szakasza, melyben a felnőtt folyamatosan a sérült kezére figyel, majd újabb 10 másodpercen keresztül (*második nonverbális szakasz*) felváltva néz a kezére és a gyermekre. Ha az eddig bemutatottakra nem reagál a gyermek, a *distressz kifejezés*ének szakaszában a felnőtt ismét is jelzi a problémát, majd a következő 10 másodpercben szóban is kifejezi azt („Nagyon fáj a kezem! Mit csináljak? Mit lehet ilyenkor csinálni?"). Az ezt követő újabb 10 másodperc elteltével a gyermek reagálásának hiánya esetében a vizsgálatnak vége szakad.
- *Vigasztalás – „Elrontott játék"*: Az elrontott építmény, vagyis a *probléma bekövetkezése* után 10 másodpercig a felnőtt folyamatosan a lerombolt darabokat nézi (*első nonverbális jelzés*), majd újabb 10 másodpercen keresztül szomorúan nézi felváltva a gyermeket és a szétesett tornyot (*második nonverbális jelzés*). A következő szakaszban a *distressz kifejezés*ére a felnőtt eltakarja az arcát, még nagyobb fokú szomorúságot szimulálva, majd *szóban* is jelzi problémáját („Nagyon sajnálom, nem akartam!"). Ha ezeket követően sem történik reakció a gyermek részéről, a felmérést felfüggesztjük.
- *Megosztás – Játék megosztása*: A *probléma bekövetkezését* a felnőtt kijelentése („De szépek azok a gyöngyök! Nekem nincs ilyen.") jelenti, mellyel jelzi, hogy a játék felkeltette az ő érdeklődését is. Abban az esetben, ha a gyermek erre nem reagál, 10 másodpercen keresztül a felnőtt folyamatosan nézi a gyermek játékát (*első nonverbális jelzés*). A következő 10 másodpercben a „*második nonverbális jelzés*" szakaszában a felnőtt tovább erősítve szükségletét, felváltva nézi a gyermeket és játékot. Amennyiben ekkor sem osztja meg a játékot a gyermek, a „*distressz kimutatása*" szakaszában a felnőtt már szomorú arckifejezéssel jelzi vágyát a játékkal kapcsolatban. Ha 10 másodpercen keresztül sem reagál a gyermek, az utolsó, „*verbális*" szakaszban a felnőtt már konkrét kérés formájában közvetíti igényét a gyermek felé („Szeretnék én is ilyet!"). A felmérést felfüggesztjük, ha a gyermek valamely szakaszban legalább egy általa birtokolt tárgyat átad a felnőttnek, illetve abban az esetben is, ha nem történik semmilyen reakció egyetlen szakaszban sem.
- *Megosztás – Matrica megosztása*: A gyermekkel játszó felnőtt az üres doboz láttán negatív érzelmi állapotba kerül (*probléma bekövetkezése szakasz*). Ezt követően az előző feladathoz hasonló szakaszokon keresztül a felnőtt fokozatosan, egyre konkrétabban fejezi ki igényét a gyermek felé, melynek során aszerint értékeljük a gyermek viselkedését, hogy mely szakaszban osztja meg az általa birtokolt matricákat a felnőttel.

A megbízhatóság növelése érdekében minden szituáció esetében pontosan meghatároztam, hogy melyek azok a válaszreakciók, amelyek alapján proszociális viselkedésnek ítélem meg a gyermekek tevékenységeit. A segítő viselkedéseket vizsgáló

szituációk esetében a gyermekektől elvárt viselkedésként határoztam meg, hogy valamely szakaszban észleljék a problémát, valamint a kinyilvánított distresszt és megpróbálják csökkenteni azzal, hogy segítő viselkedéssel közbelépnek. Ennek megfelelően segítésként értelmeztem, amikor a gyermek felállt a székéből vagy a helyén ülve felvette a leejtett ceruzát vagy odavitte az asztalhoz a puzzle darabot, és odaadta a hiányzó tárgyat. Az egyes tevékenységek és szakaszok során soha nem kértem konkrétan a gyermek segítségét, nem mutattam meg a helyes megoldást, nem utaltam annak megfelelő kivitelezésére, így teljes mértékben a gyermek döntésein alapult a helyzet végkifejlete.

A vigasztaló viselkedés vizsgálata során megjelenő szituációkban a gyermekektől várt reakció a negatív érzelmi állapot csökkentése volt. Vigasztalásként értékeltem az ölelést, a simogatást, a puszit, de pozitívként jelöltem a verbális reakciókat is: „Semmi baj!”, „El fog múlni a fájdalom!” stb.

A megosztás vizsgálatára irányuló feladatok esetében a gyermekektől várt viselkedés legalább egy dolog megosztása volt. Csak azt a viselkedést értékeltem megosztásként, amelyben a gyermek kinyújtott karral, odanyújtotta az átadni kívánt tárgyat, konkrétan jelezve szándékát.

Az előzetes mérés során felmerült az a probléma is, hogy a mérőeszköz mintájául szolgáló kutatás nem tért ki annak kategorizálására, hogy a gyermekek proszociális viselkedésének elmaradása milyen okból történt. Fontos lenne e körülményt is ismerni, mivel különbséget kell tennünk aközött, hogy a gyermekek észlelték ugyan a helyzetet, de nem tudtak rá reagálni, vagy azért nem produkáltak proszociális viselkedéseket, mert valamilyen oknál fogva nem is észlelték a másik személy negatív érzelmi állapotát. Ennek okán a szakirodalom alapján meghatározott kategóriákat további három értékelési szakasszal egészítettem ki. A korábbi kutatások mintáira olyan kategóriákat állítottam fel, amelyekkel a gyermekek megfigyelhető viselkedését tudom értékelni, mivel a korábbi tapasztalatok (Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Spinrad & Gal, 2018) is megerősítették, hogy ebben az életkorban nehezen lehet következtetni a gyermekek motivációira, belső indíttatására, így csupán az elvégzett vizsgálatok során megjelenő viselkedések megfigyeléséből következtethetünk. A módosított kategóriarendszert az 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat. A szituációk kibővített értékelési kategóriái

Eredeti kategóriák (Brownell et al., 2013; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Warneken & Tomasello, 2007; Wu & Su, 2014 alapján)		***Módosított kategóriák***
Vigasztalás	***Segítés, megosztás***	***Segítés, megosztás, vigasztalás***
„Hoppá!” (*Bekövetkezik a probléma*)	„Hoppá!” (*Bekövetkezik a probléma*)	„Hoppá!” (*Bekövetkezik a probléma*)
Folyamatos figyelem	Folyamatos figyelem	Folyamatos figyelem (*1. nonverbális jelzés*)
Váltakozó tekintet	Váltakozó tekintet	Váltakozó tekintet (*2. nonverbális jelzés*)
Szomorú arckifejezés	Szomorú arckifejezés	Szomorú arckifejezés (*Distressz kimutatása*)
Verbális jelzés		„Nem érem el!” / ”Szeretnék én is ilyet!” (*Verbális jelzés*)
Nincs reakció	→	**Észleli, de nem reagál**
	→	**Észleli és figyel**
	→	**Saját játék miatt nem reagál**

3.1.3. Distressz kérdőív

Az előző két vizsgálatban a gyermekek csoportos környezetben, illetve négyszemközti szituációkon keresztül megvalósuló proszociális viselkedéseinek felmérése során felmerült az a probléma, hogy ezekben a helyzetekben nem tudtam megfigyelni azt, hogy egy negatív érzelmi állapot direktebb kifejezése során hogyan reagálnának. Mint az ismeretes, kisgyermekkorban a distressz sírás formájában nyilvánul meg a legnyilvánvalóbb módon, ami óvodáskorban is még jellemző marad (Vecchio, Walter, & O'Leary, 2009). Ennek megfelelően megvizsgáltam azokat a reakciókat, amelyeket egy kortárs sírása vált ki a megfigyelt gyermekből. Ugyanakkor további gondot jelentett, hogy még óvodai környezetben is igen kis számban jelennek meg a hasonló szituációk, ennek okán a gyermekek környezetében lévő felnőttekhez fordultam. A szülők és a pedagógusok a gyermekkel való találkozásuk rendszerességéből adódóan véleményt tudnak alkotni arra vonatkozóan, hogy egy distresszes helyzet felvázolása kapcsán hogyan reagálnának a gyermekek. Mindezek alapján az előző mérőeszközökből származó adatok kiegészítésére dolgoztam ki újabb mérőeszközömet.

3.1.3.1. A mérőeszköz felépítése

A vizsgálat mérőeszköze egy saját kialakítású kérdőív volt, amit egy korábbi, megfigyeléses vizsgálaton alapuló kutatás (Phinney et al., 1989) kategóriái alapján állítottam össze, amely hasonló módon az óvodáskorú gyermekek válaszreakcióit jegyezte fel egy kortárs distresszének megjelenése esetén. Az eredeti vizsgálatban az óvodáskorú gyermekek válaszreakcióit vizsgálták egy kortárs sírása esetén. A megfigyelések alapján a gyermekek viselkedésére vonatkozóan kilenc kategóriát állítottak fel: (1) megfigyel, (2) megközelít, (3) megjegyzéseket tesz, (4) közvetít, (5) vigasztal, (6) verbálisan vigasztal, (7) elkerül, (8) kötekedik, (9) ignorál. Ezeket a kategóriákat felhasználva hoztam létre egy 24 állításból álló szülői és pedagógusi kérdőívet, melyek itemei lefedték az eredeti vizsgálat kategóriát. Az állítások közül néhányat a 4. táblázat tartalmaz. A szülői és a pedagógusi változat tartalmilag teljes mértékben megegyezik. Az egyes állításokat ötfokú Likert-skálán kellett értékelni (1=egyáltalán nem jellemző – 5=mindig jellemző) az elmúlt 3-4 hónap eseményei alapján, egy előzetesen felvázolt, distresszre vonatkozó szituáció kapcsán („Ha gyermeke sírni lát egy másik gyermeket,…").

4. táblázat. A kérdőívben szereplő állítások néhány példája

Kategória	Állítás
Megközelít	*„…aggódó tekintettel közelről figyelte.”*
Verbálisan vigasztal	*„…odament hozzá és szavakkal próbálta vigasztalni.”*
Ignorál	*„…nem foglalkozott vele, folytatta tevékenységét.”*
Közvetít	*„…odavezette a másik gyereket egy felnőtthöz.”*
Megjegyzéseket tesz	*„…tőlem érdeklődött, hogy az illető miért sír.”*

3.1.3.2. A próbamérés eredményei

A kérdőívek elemzése során külön-külön vizsgálat alá vontam a szülők és a pedagógusok által kitöltött kérdőíveket. A mérőeszköz Cronbach-féle reliabilitásmutatója jó értékeket mutatott, mind a szülői (0,85), mind a pedagógusi változat (0,88) megbízhatósága megfelelőnek bizonyult.

A szülői és a pedagógusi kérdőíven faktoranalízist végeztem, hogy kiderüljön, a létrejött faktorok mennyire egyeznek meg az eredeti vizsgálat kategóriáival. Az óvodapedagógusok kérdőívének első elemzése során alacsony KMO-értékeket kaptam (KMO<0,5), így a továbbiakban a szülők kérdőíveit (KMO=0,6) vizsgáltam részletesebben.

Összesen öt faktort kaptam az elemzés során. Az első faktorba 6 itemet soroltam, amit *Informálás*nak neveztem el. Az ebben található állítások arra vonatkoznak, hogy a gyermekek egy szituáció kapcsán a felnőttekkel vagy más gyermekekkel beszélnének az adott helyzetről. A második faktor esetében 5 itemet azonosítottam és *Vigasztalás*nak neveztem el, mivel a tételek arra vonatkoznak, hogy a gyermekek öleléssel, kedves szavakkal megpróbálják enyhíteni vagy megszüntetni a másik gyermek distresszét. A harmadik faktorba 3 tételt soroltam, amelyek alapján *Distressz* faktornak neveztem el. Ezek a gyermek negatív reakciójára utalnak, vagyis egy társ negatív érzelmi állapota esetén a gyermekek idegessé vagy szomorúvá válnának. A negyedik faktor, amely 3 tételt tartalmaz, arra vonatkozik, hogy a gyermek aggodalmat fejez ki a síró társ iránt vagy odaad a másiknak valamilyen számára fontos dolgot, így az alskálát *Empátiás aggódás*nak neveztem el. Az ötödik faktort *Megfigyelés*nek neveztem el, amelybe két tétel tartozott. Az alskála elemei arra vonatkoznak, hogy a gyermek egy társa problémás helyzetét jellemzően megfigyeli, anélkül, hogy verbálisan vagy tevékenyen reagálna a szituációra. A 5. táblázat a varimax rotációt követő eredményeket tartalmazza, melyben bemutatom a 0,5-ös faktorsúly-határ feletti értékekkel rendelkező elemeket. A faktorelemzést követően egyes elemek (9. és 17. item) besorolása nem illeszkedik tökéletesen a faktor megnevezéséhez, azonban faktorsúlyuk alapján az adott kategóriába tartoznak. A mintaelemszám további növelésével remélhetően jobban elkülönülnek a faktorok elemei és az egyes kategóriák egyértelműbben kialakulnak.

Összehasonlítva az eredeti kutatással, saját vizsgálatomban hasonló kategóriákat kaptam. Ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy ezek a kategóriák számukat tekintve eltérnek az

eredeti rendszertől, valamint a pedagógusok kérdőíveit nem tudtam megfelelő elemzés alá vonni. A későbbiekben tovább vizsgálom adataimat, ahol a megnövelt mintaelemszámnak köszönhetően részletesebb információkat kaphatunk a mérőeszköz működéséről.

5. táblázat. A distresszre adott válaszreakciók megítélése kérdőív pilot kutatásban végzett faktoranalízisének eredménye – szülői változat

Faktorok	Faktorsúly	Item	Állítás
INFORMÁLÁS	0,820	*1*	*... tőlem érdeklődött, hogy az illető miért sír.*
	0,644	*2*	*... odament egy felnőtthöz és elmondta neki, hogy miért sír az adott személy.*
	0,776	*5*	*... egy másik gyerekkel/felnőttel beszélgetett az esetről.*
	0,762	*17*	*... bocsánatot kért, amennyiben ő okozta az incidenst.*
	0,794	*20*	*... odavitt egy másik személyt, hogy segítsen.*
	0,575	*21*	*... odament hozzá és megkérdezte tőle, mi a baj.*
VIGASZTALÁS	0,620	*8*	*... odament hozzá, szavakkal próbálta vigasztalni.*
	0,732	*9*	*... odavezette a másik gyermeket egy felnőtthöz.*
	0,773	*14*	*... öleléssel megpróbálta megnyugtatni.*
	0,675	*22*	*... simogatással megpróbálta megvigasztalni.*
DISTRESSZ	0,936	*10*	*... ő is sírni kezdett.*
	0,624	*13*	*... idegessé vált.*
	0,918	*15*	*... szomorú lett és ő is vigasztalásra szorult.*
EMPÁTIÁS AGGÓDÁS	0,854	*3*	*... aggódó tekintettel közelről figyelte.*
	0,634	*6*	*... szomorú lett.*
	0,643	*16*	*... odaadott neki egy számára kedves dolgot.*
MEGFIGYELÉS	0,595	*12*	*... odasétált és csendben figyelte.*
	0,836	*19*	*... beszéd nélkül, távolról figyelte.*

4. A FEJLESZTŐ KUTATÁSBAN RÉSZTVEVŐ CSOPORTOK PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉSÉNEK ELŐZETES VIZSGÁLATA

4.1. Kezdeti lépések

A fejlesztő program első lépéseként 2016 elején önkormányzati segítséggel, valamint személyes megkeresés által vettem fel a kapcsolatot a városi óvodákkal, amelyek vezetői önkéntesen jelentkezhettek a kutatásban való részvételre. Az óvodavezetők jóváhagyásával és támogatásával 2016 március és május között az óvodák kiscsoportjainak óvodapedagógusait kerestem fel, akikkel ismertettem a kutatás részleteit, valamint egyeztettünk a kezdeti teendőkről. 2016 május és június közötti időszakban vettem fel a kapcsolatot azokkal a szülőkkel is, akik gyermekei szeptemberben kezdték az óvoda kiscsoportját. Szülői értekezlet keretén belül ismertettem a jövőbeli kutatási fázisok tervét, így részletes tájékoztatást kaptak arról, hogy gyermekük hogyan fog részt venni a fejlesztésben. Minden felkeresett óvodai csoport kapott egy beleegyező nyilatkozatot, amelyen a szülők elutasíthatták vagy jóváhagyhatták gyermekük részvételét. A kutatásba azok az óvodai csoportok kerültek be végül, ahol az összes szülő beleegyezett gyermeke részvételébe.

A fejlesztőkísérletben részt vevő két csoporton elvégzett Mann-Whitney-próba eredménye alapján az életkori csoportok ($U=3866$, $Z=-1{,}12$, ($p=0{,}26$), a szülők iskolai végzettsége ($U=3902{,}5$, $Z=-0{,}99$, ($p=0{,}32$), valamint a nemek arányában ($U=4006{,}5$, $Z=-0{,}78$, ($p=0{,}43$) nincs szignifikáns különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között.

A kísérleti és a kontrollcsoport közötti ekvivalencia biztosítása a mérőeszközök sokszínűsége miatt igen nagy kihívásnak bizonyult. Mivel az óvodapedagógusok több ideje ismerték a gyermekeket, illetve a szülők esetében is nehezen lett volna kivitelezhető a maximálisan objektív véleményalkotás, a proszociális viselkedések vizsgálata során alkalmazott mérőeszközök közül a négyszemközti szituációkkal kapott eredményeket tekintettem elsődleges összehasonlítási alapnak a kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek megállapításában. Ezt a döntést az is alátámasztja, hogy kívülálló adatfelvevőként nem kerültem szoros kapcsolatba a gyermekekkel, igyekeztem a velük létrejövő interakciókat olyan mértékűre korlátozni, ami ahhoz elegendő, hogy a gyermekek megszokják a jelenlétemet és a további, személyes vizsgálatok során ne jelentsen számukra akadályt, hogy egyedül, a csoportjuktól és a pedagógusoktól távol, négyszemközt legyenek velem.

4.2. A kiscsoportos gyermekek csoporton belüli viselkedésének megfigyeléses vizsgálata

A gyermekek viselkedését elsőként a megfigyelés módszerével vizsgáltam. A viselkedéseket strukturált szempontrendszer alapján értékeltem, amelynek kategóriáit korábbi vizsgálatok alapján állítottam össze, melyeket a 3.1.1.2. pontban már összefoglaltam. A vizsgálat során alkalmazott kategóriarendszert tartalmazó adatfelvevő lapot az 1. melléklet tartalmazza.

A gyermekek viselkedését összesen négy alkalommal jegyeztem fel a szociális interakciók hiánya, valamint az esetleges hiányzások miatti adatvesztés kiküszöbölése érdekében. Minden vizsgált gyermek viselkedését tíz perces intervallumokban figyeltem meg a szabadjáték ideje alatt. A megfigyeléseket csoportszobában és udvari környezetben egyaránt végeztem, mely során mindig egyszerre egy gyermek viselkedését rögzítettem, majd tíz perc elteltével a soron következő óvodás megfigyelését kezdtem meg. A viselkedések megfigyelése során a gyermekek minden társas, illetve egyéni tevékenysége feljegyzésre került, minden szakaszban a szociális interakciók mellett a gyermekek proszociális viselkedéseinek gyakoriságát rögzítettem. A gyermekek viselkedését a kapcsolatfelvétel vagy annak megbomlása alapján elemeztem, ennek megfelelően előfordultak olyan esetek, amikor valaki egyetlen gyermekkel folytatott valamilyen tevékenységet, így esetükben alacsony számú interakciót lehetett feljegyezni, mivel maga a kapcsolatfelvétel csupán egyszer történt meg, a társas viselkedés viszont folyamatos volt és hosszú ideig tartott. A megfigyelések a lehetőségeknek megfelelően diszkréten történtek, a gyermekek tevékenységének legminimálisabb megzavarásával. Az óvodásokat kívülállóként, passzív részvétellel vizsgáltam.

A megfigyeléses vizsgálatok elvégzése során a megbízhatóság növelése érdekében egyrészt több megfigyelő alkalmazása lenne ideális. Korábbi kutatások (Bar-Tal et al., 1982; Stockdale et al., 1989; de Leon et al., 2014) során is, ahol a proszociális viselkedések részterületként jelentek meg a vizsgált társas viselkedések között, 2-4 kódoló személy segítségével történt az adatok rögzítése. Esetünkben azonban erre nem volt lehetőség, tekintve, hogy a kutatás és ezzel együtt a minta jelentős része más városban valósult meg, ahol nem tudtam volna egy másodkódoló személyében megfelelő szakmai segítséget biztosítani. A megbízhatóságot tovább növelhetjük, ha megfigyeléseinkhez videófelvételeket készítünk (Denham, 1986; Böddi et al., 2015), amelynek kódolásával és értékelésével, több kódoló közreműködésével pontosabb eredményeket kaphatunk. E módszer alkalmazásának azonban etikai és technikai akadályai is voltak a kutatás során, így végül a résztvevő megfigyelésnél maradtam, ahol a gyermekeket egyesével figyelte meg egyetlen megfigyelő.

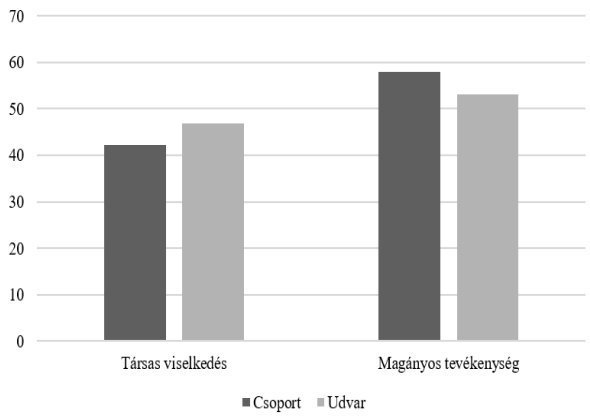
4.2.1. A gyermekek társas viselkedései a megfigyelések alapján

A vizsgálatban részt vevő gyermekek közül mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban több órányi megfigyelést végeztem. A két csoport létszámbeli különbségéből adódóan ezek az időintervallumok eltérők voltak, a kísérleti csoportban összesen 49,3 óra, a kontrollcsoportban pedig összesen 76,7 óra alatt jegyeztem fel a gyermekek viselkedését. A megfigyeléseket a szabadjátékok ideje alatt végeztem, az óvodapedagógusok által irányított kötött foglalkozások során nem történt adatfelvétel. A vizsgálat elvégzésekor ügyeltem arra, hogy mind

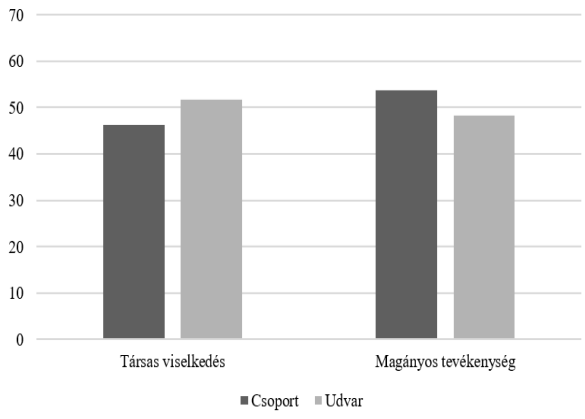
csoportszobai, mind udvari interakciókról is legyenek adatok, ugyanakkor az előmérés során, mivel őszi-téli időszakban történt az adatfelvétel, az udvaron történő megfigyelések sokszor akadályokba ütköztek.

Az előmérés során jellemzően mindkét csoportban megfigyelhető volt az a tendencia, hogy míg a társas viselkedések az udvari környezetben voltak jellemzőbbek, addig a magányos tevékenységeket többségében a csoportszobában jegyeztem fel (9. és 10. ábra). A kísérleti csoportban összesen 584 esetet rögzítettem csoportszobai környezetben, amelyek közül 246 esetben társas viselkedés kezdődött a megfigyelt gyermekek és egy vagy több társuk között. Ugyanakkor ennél több, 338 esetben a kiscsoportos óvodások jellemzően magányos tevékenységet végeztek, ami valamilyen egyénileg végzett tevékenység vagy párhuzamos játék volt, ennek megfelelően nem vettek részt közvetlen társas helyzetekben. A kontrollcsoport esetében, a nagyobb létszámból adódóan is, több eset jelent meg a csoportszobákban. Összesen 657 megkezdett cselekedet került feljegyzésre, amelyből 304 esetben társas viselkedés valósult meg, emellett kicsivel több, 353 esetben magányos tevékenység jelent meg.

Udvari környezetben kevesebb eset jelent meg a gyermekek megfigyelése során. A kísérleti csoport esetében 98 olyan helyzet jelent meg, amelyeket kategorizálni tudtam vizsgálatomhoz. Ezekből az esetekből 46 társas viselkedés valósult meg, amelyek mellett összesen 52 esetben kezdődött meg szociális kapcsolatfelvétel nélkül egyéni tevékenység vagy párhuzamos játék. A kontrollcsoportban összesen 319 esetet sikerült megfigyelni udvari környezetben, amelyből 165 társas viselkedés jelent meg, ugyanakkor igen magas arányban, 154 esetben magányos tevékenységek voltak jellemzők. Ezek a magányos tevékenységek jellemzően nem csupán egyéni játékot jelentenek, hanem esetenként, a gyermekek életkori sajátosságaira nagyon is jellemző párhuzamos játékot, melynek részeként a gyermekek többnyire ugyanazt a tevékenységet végzik, viszont egymástól függetlenül (Mérei & Binét, 1972/2006).



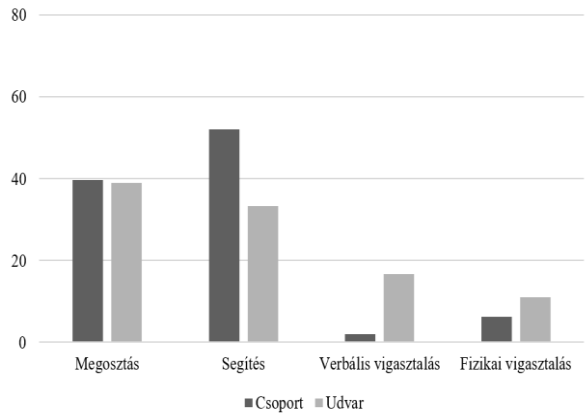
9. ábra. A kísérleti csoport viselkedéseinek eloszlása – Előmérés (%)



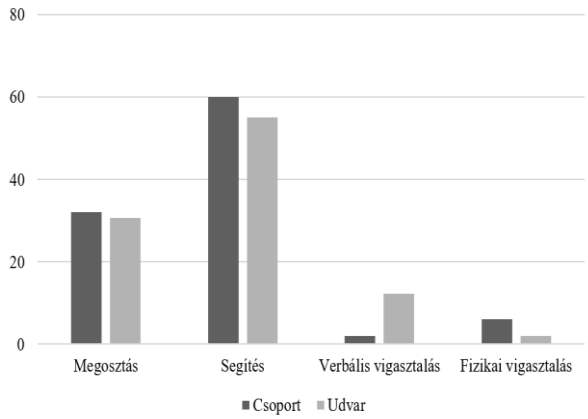
10. ábra. A kontrollcsoport viselkedéseinek eloszlása – Előmérés (%)

4.2.2. Problémás helyzetek megoldását segítő viselkedések megjelenése

A feljegyzett társas viselkedések közül mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban alacsony számban jelentek meg segítő jellegű viselkedések természetes környezetben, amelyek eloszlását a 11. és 12. ábrán mutatom be. Csoportszobai környezetben a kísérleti csoportban összesen 48 esetben történt válaszreakció valamely társ problémás helyzetére, negatív érzelmi állapotára. A legmagasabb számban segítő viselkedéseket produkáltak a megfigyelt gyermekek, az esetek kicsivel több mint felében (52,1%) valamely társuk számára tevékeny segítséget nyújtottak. Azokban az esetekben, ahol a gyermekeknek egy birtokukban lévő tárgyat, jellemzően egy játékot kellett átadniuk társuknak igen nagy arányban (39,6%) tapasztaltam megosztást. Viszont egy másik gyermek negatív érzelmi állapota esetében a megfigyelt gyermekek jellemzően alacsony arányban vigasztalták társukat. Mind a fizikai (6,3%), mind a verbális (2,1%) vigasztalás reakciója kis számban jelent meg a gyermekek társas viselkedései során. A kontrollcsoport esetében 68 olyan szituáció került feljegyzésre, ahol egy kortárs problémás helyzetébe avatkoztak be a gyermekek. A kísérleti csoporthoz hasonlóan itt is a segítő viselkedések jelentek meg a legnagyobb arányban. Az esetek több, mint felében (60%) a gyermekek a másik céljának elérését tették lehetővé cselekedetükkel, megosztás azonban ennél kisebb arányban (32%) történt a megfigyelt csoportokban. A kontrollcsoport esetében is a vigasztaló viselkedéseket lehetett a legkevesebb esetben megfigyelni, a fizikai vigasztalás (6%) és a verbális vigasztalás (2%) is lényegesen alacsonyabb arányban jelent meg, mint a korábbi reakciók.



11. ábra. A problémás helyzetekben megjelenő viselkedések az előmérés során Kísérleti csoport (%)



12. ábra. A problémás helyzetekben megjelenő viselkedések az előmérés során Kontroll csoport (%)

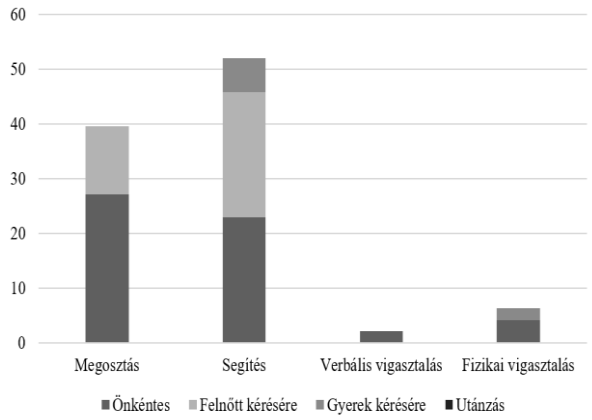
Az udvari környezetben történő megfigyelések során a kísérleti csoportban az előző helyszínhez képest kevesebb segítő jellegű interakció jelent meg, az összes társas helyzetből 18 esetben rögzítettem ilyen viselkedést. A segítés hat esetben volt jellemző, valamint hét olyan helyzet valósult meg, amelyben a gyermekek megosztották a birtokukban lévő tárgyakat egy vagy több társukkal. Ennél kevesebb esetben, a vigasztalás két típusa, míg a verbális vigasztalás három esetben került feljegyzésre, addig a fizikai megosztást két helyzet során figyelhettem

meg. A kontrollcsoport esetében a különböző segítő jellegű viselkedések, a csoportszobai környezetben megfigyeltekhez viszonyítva, kisebb számban jelentek meg, összesen 68 esetben reagáltak aktív közbelépéssel a gyermekek társaik problémás helyzetére. A korábbiakhoz hasonlóan a segítő viselkedés jelent meg a legmagasabb arányban (55,1%), ugyanakkor viszonylag kis számban megtörtént valamilyen tárgynak a megosztása is (30,6%). Egy társ negatív érzelmi állapota esetén a gyermekek mind fizikailag (12,2%), mind verbálisan (2%) jellemzően alacsony számban produkáltak vigasztaló viselkedéseket.

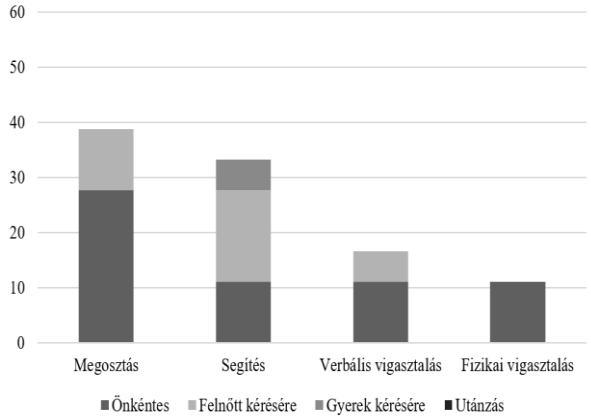
4.2.3. A problémás helyzetek megoldására irányuló viselkedések megjelenését befolyásoló tényezők

A vizsgálat során az egyes társas viselkedések megvalósulását nagy mértékben meghatározta az is, hogy az adott reakció milyen körülmények között zajlott, mennyire befolyásolták külső tényezők. Ezzel összefüggésben fontos megemlíteni, hogy a megfigyelés ismertetése során a segítő jelleg kifejezés nem véletlen, mivel ahogy az elméleti összefoglalásban is bemutattam, csakis a szándékos, önkéntes viselkedéseket tekinthetjük proszociális viselkedéseknek, ennek megfelelően a pedagógusok vagy a kortársak kérésére, illetve az utánzás következtében megvalósuló viselkedéseket nem sorolhatjuk a valódi proszociális cselekedetek közé.

A csoportszobában vagy az udvari környezetben megvalósuló segítő jellegű válaszreakciók többsége mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban önként kezdeményezett beavatkozások voltak, ugyanakkor jelentős számban cselekedtek a gyermekek a felnőttek vagy egy kortárs kérésére. Csoportszobai környezetben legmagasabb arányban a megosztás jelent meg önkéntes viselkedésként a kísérleti csoportban, azonban igen sok esetben felnőtt kérésére is megvalósultak ezek a beavatkozások. A fejlesztésben részt vevő gyermekek alacsony arányban segítették társaikat saját indíttatásból, ugyanakkor ezzel azonos mértékben valósult meg a problémás helyzetbe való beavatkozás egy felnőtt személy kérésére. A verbális és a fizikai vigasztalás alacsony mértékben jelent meg a gyermekek társas helyzeteiben, csupán néhány esetben, ugyanakkor ezek többségében önként kezdeményezett cselekedetek voltak (13. ábra). A kísérleti csoport udvari környezetben megvalósuló segítő jellegű viselkedései közül szintén a megosztás esetében jelent meg a legnagyobb arányban önkéntes viselkedés, ugyanakkor a segítő viselkedések főként a felnőttek kérésére valósultak meg. Verbális vigasztalás összességében nagyobb arányban jelent meg, mint a fizikai, ugyanakkor az előbbi esetében a pedagógusok kérésére is több esetben reagáltak a gyermekek egy társuk problémás helyzetére. A vigasztalás válaszreakciói ugyanakkor azonos mértében valósultak meg önkéntesen (14. ábra).

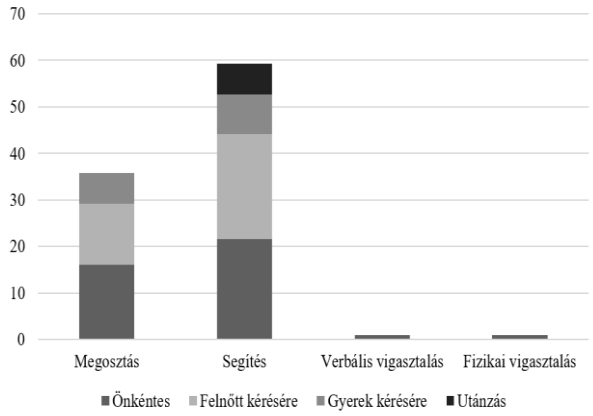


13. ábra. A kísérleti csoport csoportszobában megjelenő viselkedéseit befolyásoló tényezőinek aránya (%)

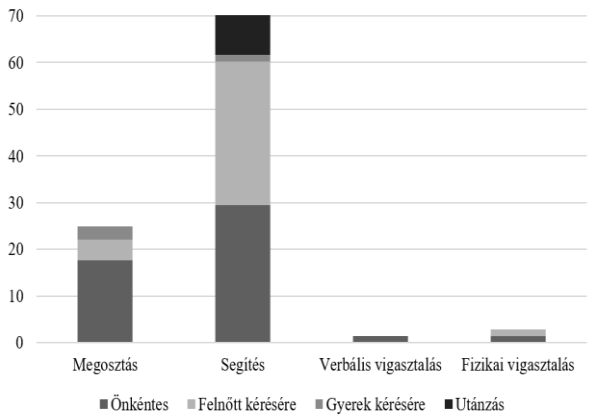


14. ábra. A kísérleti csoport udvari környezetben megjelenő viselkedéseit befolyásoló tényezőinek aránya (%)

A kontrollcsoportban végzett megfigyelés során a segítés jelent meg a legnagyobb mértékben a csoportszobai környezetben, ugyanakkor ennek önkéntes megvalósítása mellett főként a pedagógus kérésére valósult meg a viselkedés. A gyermekek utánzásként, illetve egy kortárs kérésére is több esetben avatkoztak be egy problémás helyzetbe segítő viselkedéssel, ugyanakkor utóbbi kiváltó ok a megosztás kapcsán is jellemző volt. Egy játék átengedése többnyire önként kezdeményezett viselkedés volt, azonban több esetben is jellemző volt, hogy a felnőttek kérését követően osztották meg a gyermekek a birtokukban lévő dolgokat. A kontrollcsoport esetében a vigasztaló viselkedések verbális, illetve fizikai formában is elenyésző számban jelentek meg, azonban ezek mindegyike a gyermekek által kezdeményezett volt (15. ábra). Udvari környezetben szintén a segítő viselkedések voltak a legmagasabb arányban jellemzők. Ezek többsége a felnőttek kérésére valósult meg, viszont igen nagy mértékben nyújtottak segítséget a gyermekek önkéntesen és több esetben egy másik gyermek vagy felnőtt utánzását követően is. Az előzőhöz viszonyítva alacsonyabb számban tapasztaltam megosztást a gyermekeknél, viszont ezeket főként saját maguk kezdeményezték. A korábbiakhoz hasonlóan az udvarokon zajló társas interakciók során is az önkéntes verbális vagy fizikai vigasztalás jelent meg a legkisebb számban, utóbbi esetében viszont a felnőttektől származó instrukciók is megjelentek befolyásoló tényezőként (16. ábra).



15. ábra. A kontrollcsoport csoportszobában megjelenő viselkedéseit befolyásoló tényezőinek aránya (%)



16. ábra. A kontrollcsoport udvari környezetben megjelenő viselkedéseit befolyásoló tényezőinek aránya (%)

4.2.4. A gyermekek megfigyelt társas viselkedései az egyes háttérváltozók tükrében

A megfigyelésből származó adatokat néhány háttérváltozó mentén is elemeztem, az adatok átkódolását követően már rangsoros skálán Mann-Whitney-próba és Kruskal-Wallis-próba segítségével vizsgáltam a kiscsoportosok viselkedését. A gyermekek életkori csoportjai között a kísérleti és a kontrollcsoportban egyaránt nem találtam szignifikáns különbséget ($p>0,05$), ugyanakkor az eredmények alapján megállapítható, hogy a kontrollcsoportban az idősebb korcsoportba (41–45 hónap) tartozó gyermekekre jellemzőbb volt a segítő viselkedés fiatalabb társaikhoz képest. Nemek tekintetében szintén nem találtam szignifikáns különbséget ($p>0,05$), azonban a különbség kimutatható volt abban a tekintetben, hogy a lányokkal szemben a fiúkra jellemzőbb volt a magányos vagy párhuzamos játék. A különböző proszociális viselkedések megvalósulásában hasonló eredményeket kaptam a kísérleti és a kontrollcsoportnál.

A fiúk és a lányok egyenlő arányban produkáltak segítő jellegű viselkedéseket ($p>0,05$), azaz nem mutatkozott szignifikáns különbség a vizsgált részmintákban. Megvizsgáltam a gyermekeket abban a tekintetben is, hogy a testvérek befolyásolják-e a társas interakciók, illetve a segítő jellegű viselkedések megjelenésének arányát. A kísérleti és a kontrollcsoport között a társas viselkedések megjelenését illetően nincs szignifikáns eltérés ($p>0,05$), ugyanakkor a két részmintában azok az óvodások, akik testvérek között nőttek fel, nagyobb arányban reagáltak proszociális viselkedéssel egy társuk problémás helyzetében. Az óvoda előtt bölcsődei nevelésben részesülő gyermekek a kontrollcsoportban szignifikánsan nagyobb számban mutattak proszociális válaszreakciókat, mint az otthoni nevelésből érkező társaik ($p<0,05$). Ugyanakkor a kísérleti csoport esetében a két részminta egyezését azonosítottam. Az előzetes feltevések ezek alapján igazolódtak, ugyanakkor a vártakkal ellentétben néhány esetben a kontrollcsoportnál nagyobb arányban jelentek meg a háttérváltozók szerinti különbségek.

4.3. A kiscsoportos óvodások proszociális viselkedésének egyéni vizsgálata szituációs feladatokkal

A kísérleti és a kontrollcsoport proszociális viselkedésének vizsgálatát az egyéni szituációs felméréssel folytattam. A gyermekek felmérését a 3.1.2.4. fejezetben már összefoglaltaknak megfelelően végeztem el, a pilot vizsgálatot követően kibővített kategóriarendszer alapján. A felmérés során alkalmazott értékelő lapot a 2. melléklet tartalmazza.

A négyszemközti helyzetekben végzett felmérés minden óvodában egy külön helyiségben zajlott, jellemzően a fejlesztő szobában, vagy ennek hiányában a nevelői szobában. A gyermekek felmérését ennek megfelelően a fejlesztő pedagógusokkal, valamint az óvodapedagógusokkal való egyeztetéseket követően kezdtem meg, hogy az óvodák megszokott napirendjét a lehető legkevésbé zavarja meg a jelenlétem.

A gyermekek önként vettek részt a felmérésben, amit nagyban segített, hogy a megfigyelések során megszokták a jelenlétemet a csoportban, illetve a vizsgálati időszakokon kívül eső óvodai tevékenységek során kapcsolatba is kerülhettem velük, ami segítette a későbbi közös munkákat. Ennek ellenére természetesen voltak olyan esetek, amikor a gyermekek csak az óvónők vezetésével voltak hajlandók a külön helyiségbe eljönni. Két kislány esetében tapasztaltam ezt az enyhe távolságtartást, viszont a közös játék megkezdését követően már nem jelentett nekik problémát a négyszemközti helyzet.

4.3.1. A kísérleti és a kontroll csoport összevont mintájában megjelenő proszociális viselkedések megjelenése a fejlesztés előtt

A kutatásban résztvevő gyermekek összevont mintáján vizsgáltam, hogy a kiscsoportos óvodás gyermekek esetében hogyan jelennek meg az egyes proszociális viselkedési elemek és egy-egy problémás helyzetben összességében milyen módon reagálnak. A statisztikai elemzés során Cochran próbával számoltam ki, hogy az egyes válaszreakciók közötti különbségek szignifikánsak-e, mivel e próba lehetőséget ad arra, hogy egy mintára vonatkozó több változó dichotóm adatainak átlagai között különbözőséget számoljunk (Field, 2009).

A gyermekeknél összességében megfigyelhető volt az a tendencia, hogy igen magas arányban reagáltak pozitívan az eszközbeli szükséglet és a materiális szükséglet megjelenésekor, ugyanakkor az affektív distressz esetében ellenkező eredményeket kaptam (6. táblázat).

6. táblázat. A proszociális válaszok átlagai

	Proszociális válaszok	
	Átlag	***Szórás***
Segítés – Elejtett ceruza	6,95	1,68
Segítés – Eltűnt puzzle	7,23	1,51
Vigasztalás – Kis sérülés	2,69	1,06
Vigasztalás – Elrontott játék	3,25	1,80
Megosztás – Játék	4,05	1,51
Megosztás – Matrica	4,22	1,91

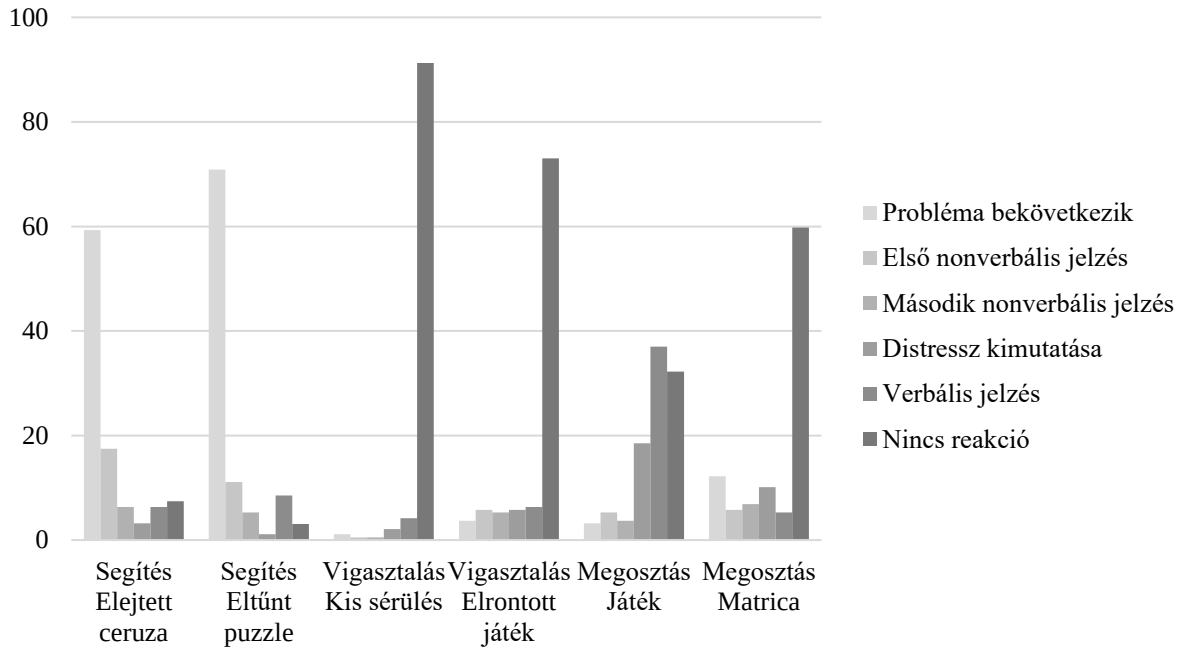
Az eszközbeli szükségletekre adott válaszreakciókat két szituáción keresztül vizsgáltam. Szignifikáns különbségek mutatkoztak mind az elejtett ceruza (Q=260,3, p=0,00), mind az eltűnt puzzle (Q=407,6, p=0,00) szituációiban megjelenő válaszreakciók között. Mindkét esetben megállapítható volt, hogy a gyermekek igen nagy arányban nyújtottak segítséget a felnőttek számára, csak minimális eltérés volt megfigyelhető a gyermekek válaszreakcióiban. Többségében már a probléma bekövetkezésekor segítő viselkedést produkáltak, ugyanakkor előfordultak olyan esetek, ahol a gyermekek csak valamilyen nonverbális megerősítést követően ismerték fel a problémás helyzetet. A distressz szóbeli kifejezése néhány gyermek esetében váltotta ki a segítő viselkedést, esetükben azt is megfigyeltem, hogy észlelték ugyan a problémát, de a pozitív viselkedés megvalósításához további megerősítésre volt szükségük. Az eszközbeli szükségletekre válaszként adott segítő viselkedések elmaradását ezekben a szituációkban csak nagyon alacsony számban jegyeztem fel.

Érzelmi distressz esetén a gyermekektől elvárt viselkedés mindkét szituáció kapcsán a vigasztalás volt. Minden olyan pozitív választ, amely a felnőtt negatív érzelmi állapotának javítására irányult, vigasztaló megnyilvánulásként azonosítottam. A negatív mentális állapotok megjelenése esetében az előzőekkel ellentétes eredményeket kaptam, a fizikai fájdalom (Q=763,8, p=0,00) és az elrontott játék (Q=432,5, p=0,00) esetében is szignifikánsan nagyobb arányban tapasztaltam megkésett válaszreakciókat, illetve azok elmaradását. A gyermekek a kimutatott érzelmi állapotokra szinte alig vagy egyáltalán nem reagáltak, szignifikánsan nagy arányban figyeltem meg a proszociális válaszreakciók elmaradását. Ugyanakkor jellemzően egy elrontott játék esetében több vigasztalást tapasztaltam, mint azokban az esetekben, amikor fizikai fájdalom miatt jelent meg a negatív érzelmi állapot. Azokban az esetekben, amikor valamilyen pozitív választ tapasztaltam, főleg a verbális vigasztalás volt a jellemzőbb, mind a félbeszakadt játéktevékenység („Semmi baj!”, „Ne sírj, újraépítjük!”), mind a fizikai fájdalom („Ragasszuk le sebtapasszal!”, „Kérek az óvó nénitől kenőcsöt!”) megjelenése során.

A vizsgálat során megjelenő harmadik szükséglet, a materiális szükséglet volt. A válaszreakciók vizsgálatára szolgáló helyzetek során eltérő eredményeket kaptam. A játéktárgyak megosztása az esetek többségében megtörtént, azonban jellemzően a szükségletek konkrét kifejezését követően valósult meg a várt viselkedés. Legtöbb esetben a szükséglet verbális alátámasztása nyújtott a gyermekek számára olyan információkat, amelyek alapján szignifikánsan nagyobb arányban (Q=129,4, p=0,00) értékelték úgy a megjelenő helyzetet, hogy egy játék megosztásával javítani tudják a negatív állapotomat. Emellett a distressz mimikával való kifejezését követően tapasztaltam ugyancsak pozitív kimenetelű reakciókat a gyerekek részéről. Mindezek mellett igen nagy arányban volt jellemző a válaszreakciók elmaradása is, azaz a gyermekek játéktevékenységüket folytatva nem nyújtottak át, nem osztottak meg semmit.

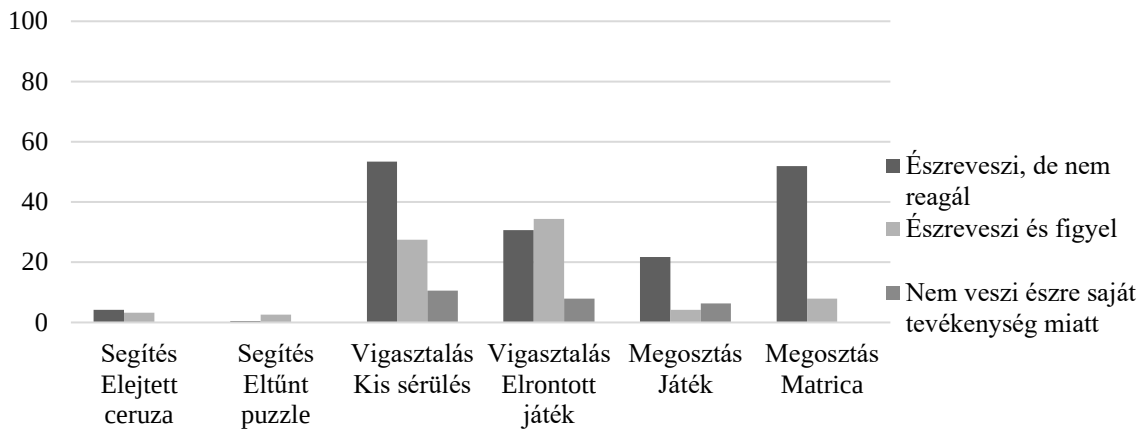
A megosztás felmérésére szolgáló másik szituáció esetében ellentétes eredményeket kaptam. Azon gyermekek, akiktől valamilyen pozitív válasz érkezett, már a probléma bekövetkezésekor tapasztaltam megosztást, néhány gyermek számára azonban csak valamilyen nonverbális jelzés jelentett olyan információt, ami alapján problémásnak ítélhette a megfigyelt állapotot. Több óvodás esetében tapasztaltam, hogy csupán a distressz arckifejezésekkel történő megerősítését követően produkáltak proszociális viselkedést, viszont a legtöbb gyermek esetében a válaszreakciók elmaradását jegyeztem fel. Szignifikánsan nagyobb arányban

(Q=257, p=0,00) mulasztották el a megosztást, annak ellenére is, hogy a szükségleteket többféle formában is kifejeztem a gyermekek felé (17. ábra).



17. ábra. A proszociális viselkedések megjelenése a teljes mintán (%)

Elemeztem a gyermekek felmérése során tapasztalt válaszreakciók elmaradásának megfigyelhető előzményeit is (18. ábra). Segítés esetén jellemzően észrevették a gyermekek a problémás helyzetet, azonban a válaszreakció elmaradásakor semmilyen módon nem reagáltak a bemutatott szükségleteire, folytatták aktuális tevékenységüket vagy figyelték a viselkedésemet. Vigasztalás esetén nagyobb arányban tapasztaltam a pozitív kimenetelű válaszreakciók elmaradását. Mindkét vizsgálati helyzetben jellemző volt, hogy a gyermekek a negatív érzelmi állapotot észlelték, de egyáltalán nem reagáltak, vagy az előzőhöz hasonlóan csupán megfigyeltek. Ugyanakkor az érzelmi distressz esetén volt a legmagasabb arányban jellemző, hogy a gyermekek a felmerülő problémás helyzetet nem is észlelték aktuális játéktevékenységük miatt. Megosztás esetén a vigasztaláshoz hasonlóan észlelték a kifejezett szükségletet, azonban a birtokukban lévő dolgok megosztását elutasították, az igény szóbeli kifejezése esetén is.



18. ábra. Válaszreakciók elmaradása az egyes szituációkban a teljes mintán (%)

4.3.2. A kísérleti és a kontrollcsoport proszociális viselkedései a fejlesztés előtt

A teljes minta felmérését követően részletesen elemeztem a kísérleti és a kontrollcsoportban résztvevő gyermekek viselkedéseit, melyeket a következőkben az egyes proszociális válaszreakciókat felmérő szituációpárokra lebontva fogok bemutatni. A gyermekek által produkált válaszreakciókban a kísérleti és kontrollcsoport között enyhe eltéréseket lehetett felfedezni, melyeket részletesen bemutatok a következő alfejezetekben.

Ahogy korábban utaltam rá, a kísérleti csoport azonosságot mutat a kontrollcsoporttal, ami alapján a két részmintát alkalmasnak tekinthetjük a fejlesztő kísérletben való részvételre, valamint hatékonyságának vizsgálatára. A gyermekek válaszreakcióit a vizsgálatok során nominális adatokkal rögzítettem, azonban a pontosabb elemzések érdekében az adatok átkódolása mellett döntöttem. Ennek megfelelően a nominális változóim korábbi kategóriái kétértékűek lettek, így a továbbiakban rangsorolt adatokkal dolgoztam, ami lehetővé tette a magasabb szintű statisztikai elemzések elvégzését is. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségeket Mann-Whitney-próbával tártam fel.

4.3.2.1. A segítő viselkedés felmérése során megjelenő különbségek

Az első két helyzet bemutatása során a gyermekektől várt viselkedés a segítő viselkedés volt, azaz a gyermekek felvettek vagy visszaadtak egy dolgot annak érdekében, hogy az aktuálisan végzett cselekvés befejeződhessen. Az első szituáció az elejtett ceruza esete volt, amelyben mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport igen nagy arányban reagált azonnal, a probléma bekövetkezését követően, ugyanakkor jelentős mértékben volt szükség a viselkedések nonverbális, majd verbális megerősítésére is. A két csoport válaszreakciói között csupán apróbb különbségek voltak az előmérés során, ugyanakkor felfedezhető az a tendencia, hogy a kontrollcsoportba tartozó gyermekek esetében inkább szükséges volt megerősítés a várt viselkedés megjelenéséhez. A két csoport közötti különbségek ugyanakkor a statisztikai elemzések alapján nem mutatkoztak szignifikánsnak ($p>0,05$; 7. táblázat).

7. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport segítő viselkedése közötti különbségek – Elejtett ceruza esete

Kategóriák	Kísérleti csoport (%)	Kontrollcsoport (%)	U	p
Probléma bekövetkezése	62,2	57,4	4052	0,52
Első nonverbális jelzés	17,6	17,4	4247,5	0,97
Második nonverbális jelzés	6,8	6,1	4226,5	0,85
Distressz kimutatása	2,7	3,5	4222	0,77
Verbális jelzés	4,1	7,8	4094	0,30
Észreveszi, de nem reagál	2,7	5,2	4148	0,40
Észreveszi és figyel	4,1	2,6	4193,5	0,58
Nem reagál saját tevékenység miatt	0	0	4255	1,00

A segítő viselkedés felmérésére szolgáló második szituáció („elvesztett puzzle") során is hasonló eredményeket tapasztaltam. A gyermekek jellemzően a probléma megjelenését követően reagáltak, ugyanakkor mindkét csoportnál jellemző volt, hogy néhány gyermek esetében szükség volt nonverbális, illetve verbális jelzésre is a tevékeny közbelépés megvalósulásához. Ezekben az esetekben, az első nonverbális szakaszt kivéve, főleg a kontrollcsoportnál lehetett megfigyelni, hogy többszöri jelzést követően produkáltak segítő viselkedést. Az eltérésekben a kísérleti és a kontrollcsoport között nem találtam szignifikáns különbséget ($p>0,05$) a statisztikai elemzés alapján (8. táblázat).

8. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport segítő viselkedése közötti különbségek – Elrejtett puzzle esete

Kategóriák	Kísérleti csoport (%)	Kontrollcsoport (%)	U	p
Probléma bekövetkezése	75,7	67,8	3921	0,25
Első nonverbális jelzés	12,2	10,4	4181,5	0,71
Második nonverbális jelzés	4,1	6,1	4168,5	0,54
Distressz kimutatása	2,7	0	4140	0,08
Verbális jelzés	4,1	11,3	3946,5	0,08
Észreveszi, de nem reagál	1,4	0	4197,5	0,21
Észreveszi és figyel	0	4,3	4070	0,70
Nem reagál saját tevékenység miatt	0	0	4255	1,00

4.3.2.2. A vigasztaló viselkedés felmérése során megjelenő különbségek

A vizsgálat következő szakaszában megjelenő szituációkban valamilyen negatív érzelmi állapot jelent meg, amelyre a gyermekektől elvárt viselkedés fizikai vagy verbális vigasztalás volt. Az első szituációban egy fizikai fájdalom kapcsán megjelenő problémás helyzetre kellett a gyermekeknek reagálniuk, ami mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében az előző szituációkhoz képest ellentétes eredményeket mutatott. Jellemzően nem reagáltak a felmerülő

helyzetre, vagy többszöri jelzést követően produkáltak vigasztaló viselkedést. Azokban az esetekben, ahol elmaradt a tevékeny válaszreakció, a gyermekek többségében észlelték ugyan a helyzetet, de ennek ellenére nem produkáltak proszociális viselkedést. A kísérleti és a kontrollcsoport között is ebben a szakaszban mutatkozott szignifikáns különbség. A kontrollcsoportba tartozó gyermekeknél lényegesen nagyobb arányban ($p<0,05$) jelent meg ez a passzív válaszreakció (9. táblázat). A bemutatott szituációk során megjelentek azonnali válaszreakciók, ugyanakkor ezek száma minimális, csupán egy-két gyermeket érintett.

9. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport vigasztaló viselkedése közötti különbségek – Fizikai fájdalom esete

Kategóriák	**Kísérleti csoport (%)**	**Kontrollcsoport (%)**	**U**	**p**
Probléma bekövetkezése	2,7	0	4140	0,08
Első nonverbális jelzés	0	0,8	4218	0,42
Második nonverbális jelzés	1,4	0	4197,5	0,21
Distressz kimutatása	2,7	1,7	4214	0,65
Verbális jelzés	2,7	5,2	4148	0,40
Észreveszi, de nem reagál	41,9	60,9	3447,5	0,01*
Észreveszi és figyel	33,8	23,5	3816,5	0,12
Nem reagál saját tevékenység miatt	14,9	7,8	3955,5	0,13

*Megjegyzés: *=szignifikáns különbség*

A második szituáció során mindkét csoportban szintén túlsúlyban volt a válaszreakciók elmaradása. A gyermekek jellemzően észlelték, hogy az eset kapcsán negatív érzelmek jelentek meg és problémahelyzet áll fenn, ugyanakkor ezt követően vagy figyeltek, vagy pedig tevékeny reagálás nélkül folytatták tovább játéktevékenységüket. Az elrontott játék esetében a három nonverbális és a verbális megerősítés szakaszában is megjelent a vigasztaló viselkedés, általában verbális vigasztalás formájában, ugyanakkor egyszer sem mutatkozott szignifikáns különbség ($p>0,05$) a két csoport között (10. táblázat).

10. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport vigasztaló viselkedése közötti különbségek – Elrontott játék esete

Kategóriák	**Kísérleti csoport (%)**	**Kontrollcsoport (%)**	**U**	**p**
Probléma bekövetkezése	6,8	1,7	4041,5	0,08
Első nonverbális jelzés	6,8	5,2	4189,5	0,66
Második nonverbális jelzés	2,7	6,9	4074	0,20
Distressz kimutatása	8,1	4,3	4095	0,28
Verbális jelzés	4,1	7,8	4094,5	0,30
Észreveszi, de nem reagál	29,7	31,3	4188	0,82
Észreveszi és figyel	33,8	34,8	4212,5	0,89
Nem reagál saját tevékenység miatt	8,1	7,8	4243	0,94

4.3.2.3. A megosztó viselkedés felmérése során megjelenő különbségek

A dolgok vagy játékok megosztásának felmérésére szolgáló két szituáció során a gyermekektől elvárt viselkedés ezen tárgyak teljes egészében vagy részben történő odaadása vagy átengedése volt. Ahogy a teljes minta esetében is láthattuk, a játékok megosztása és a matricák megosztása eltérő mértékben valósult meg a csoportokban.

Az első szituáció során mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport mutatott válaszreakciót a felmerülő esetre, a verbális jelzések szakaszában az előbbi csoportban szignifikánsan nagyobb ($p<0,05$) mértékben jelent meg valamilyen tevékeny közbelépés. Igen nagy arányban reagáltak ugyanakkor már a distressz kimutatásakor is, azonban hasonló mértékben jelent meg válaszreakciók elmulasztása, ami főként a kontrollcsoportba tartozó gyermekekre volt jellemzőbb. Szignifikáns különbség ($p<0,01$) mutatkozott még az első nonverbális jelzés szakaszában is, ahol a kontrollcsoportban nagyobb arányban fordult elő, hogy megosztották a birtokukban lévő tárgyat, játékot (11. táblázat).

11. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport vigasztaló viselkedése közötti különbségek – Játék megosztásának esete

Kategóriák	**Kísérleti csoport (%)**	**Kontrollcsoport (%)**	**U**	**p**
Probléma bekövetkezése	4,1	2,6	4193,5	0,58
Első nonverbális jelzés	0	8,7	3885	0,00*
Második nonverbális jelzés	2,7	4,3	4185	0,56
Distressz kimutatása	14,8	20,9	3999,5	0,30
Verbális jelzés	48,6	29,6	3443	0,01*
Észreveszi, de nem reagál	21,6	21,7	4250	0,98
Észreveszi és figyel	2,7	5,2	4148	0,40
Nem reagál saját tevékenység miatt	5,4	6,9	4189	0,67

*Megjegyzés: *=szignifikáns különbség*

A második szituációban a vigasztalás kapcsán hasonló eredményeket kaptam, azaz a gyermekek igen nagy arányban nem mutattak válaszreakciót a felmerülő problémára, jellemzően észrevették a helyzetet, de nem reagáltak. A vizsgálatnak ebben a szakaszában inkább a kontrollcsoport részéről volt tapasztalható tevékeny válaszreakció, ugyanakkor a kísérleti csoport esetében főként a megosztás elmulasztását tapasztaltam szignifikánsan nagyobb mértékben ($p=0,05$; 12. táblázat).

12. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport vigasztaló viselkedése közötti különbségek – Matrica megosztásának esete

Kategóriák	Kísérleti csoport (%)	Kontrollcsoport (%)	U	p
Probléma bekövetkezése	14,9	10,4	4066,5	0,36
Első nonverbális jelzés	4,1	6,9	4131,5	0,41
Második nonverbális jelzés	2,7	9,6	3963	0,07
Distressz kimutatása	6,8	12,2	4024,5	0,23
Verbális jelzés	4,1	6,1	4168,5	0,54
Észreveszi, de nem reagál	60,8	46,1	3628,5	0,05*
Észreveszi és figyel	6,8	8,7	4172,5	0,63
Nem reagál saját tevékenység miatt	0	0	4255	1,00

*Megjegyzés: *=szignifikáns különbség*

4.3.3. A proszociális válaszreakciók megjelenése a háttérváltozók alapján

A négyszemközti szituációkban bemutatott szükségletekre adott válaszreakciókat a különböző háttérváltozók jelentősen befolyásolhatják. Ennek megfelelően további elemzéseket végeztem annak kapcsán, hogy vajon van-e összefüggés a gyermekek neme, életkora és a bemutatott válaszreakciók között, valamint a megjelenő proszociális viselkedések összefüggnek-e a testvér rangsorban elfoglalt hellyel és az óvoda előtti neveléssel. A vizsgálatnak ebben a szakaszában az adataimat nominális változók alkották, így az összefüggés-vizsgálatok elvégzésére kereszttábla-elemzéseket végeztem (Csíkos, 1999).

4.3.3.1. A kísérleti és a kontrollcsoport proszociális válaszreakcióinak összefüggései az életkori csoportokkal

A vizsgálatban részt vevő gyermekeket három életkori csoportba soroltam: (1) 32–36 hónap, (2) 37–40 hónap, (3) 41–45 hónap. Ahogy az 13. táblázatban részletesebben is feltüntettem, sem a kísérleti, sem a kontrollcsoport esetében nem találtam szignifikáns összefüggést a gyermekek életkora és a megjelenő proszociális viselkedések között.

13. táblázat. A proszociális viselkedések és az életkor összefüggései a kísérleti és a kontrollcsoportban

Szituáció		**Kísérleti csoport**	**Kontroll- csoport**
Elejtett ceruza	χ^2	19,72	10,04
	df	12	12
	p	0,07	0,61
Eltűnt puzzle	χ^2	10,88	7,82
	df	10	8
	p	0,37	0,45
Fizikai fájdalom	χ^2	16,61	15,14
	df	12	10
	p	0,16	0,13
Elrontott játék	χ^2	22,55	15,22
	df	14	14
	p	0,07	0,36
Játék megosztása	χ^2	11,51	6,05
	df	12	14
	p	0,49	0,97
Matrica megosztása	χ^2	10,47	7,06
	df	12	12
	p	0,58	0,85

4.3.3.2. A kísérleti és a kontrollcsoport proszociális válaszreakcióinak nem szerinti összefüggései

Az elemzések során a nemek között sem találtam szignifikáns összefüggést a bemutatott helyzetekben megjelenő proszociális viselkedésekben. A részletes eredményeket az 14. táblázat tartalmazza.

14. táblázat. A proszociális viselkedések és a nem összefüggései a kísérleti és a kontrollcsoportban

Szituáció		Kísérleti csoport	Kontroll- csoport
Elejtett ceruza	χ^2	2,46	8,83
	df	6	6
	p	0,87	0,18
Eltűnt puzzle	χ^2	3,63	2,21
	df	5	4
	p	0,60	0,69
Fizikai fájdalom	χ^2	3,11	3,19
	df	6	5
	p	0,79	0,67
Elrontott játék	χ^2	3,87	7,40
	df	7	7
	p	0,79	0,39
Játék megosztása	χ^2	7,34	5,40
	df	6	7
	p	0,29	0,61
Matrica megosztása	χ^2	6,42	1,08
	df	6	6
	p	0,12	0,98

4.3.3.3. A kísérleti és a kontrollcsoport proszociális válaszreakcióinak testvérek szerinti összefüggései

A testvérekkel rendelkező gyermekek sokkal nagyobb valószínűséggel találkoznak már az intézményes nevelés előtt olyan helyzetekkel, ahol a másik szükségletei, igényei megjelennek, amelyekre reagálva megalapozódhat későbbi társas viselkedésük. Mindezekből kiindulva elemzést végeztem annak kapcsán, hogy vajon a gyermekek proszociális viselkedéseinek megjelenése összefügg-e azzal, hogy a gyermek rendelkezik testvérrel vagy nem. Az elemzések alapján itt sem mutatkozott szignifikáns összefüggés a proszociális viselkedésekkel, sem a kísérleti, sem a kontroll csoportban (15. táblázat).

15. táblázat. A proszociális viselkedések és a testvérek összefüggései a kísérleti és a kontrollcsoportban

Szituáció		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
Elejtett ceruza	χ^2	3,26	6,76
	df	6	6
	p	0,78	0,34
Eltűnt puzzle	χ^2	6,80	5,72
	df	5	4
	p	0,24	0,22
Fizikai fájdalom	χ^2	5,76	6,57
	df	6	5
	p	0,45	0,26
Elrontott játék	χ^2	6,13	6,31
	df	7	7
	p	0,52	0,50
Játék megosztása	χ^2	5,24	5,29
	df	6	7
	p	0,51	0,62
Matrica megosztása	χ^2	7,31	8,76
	df	6	6
	p	0,29	0,19

4.3.3.4. A kísérleti és a kontrollcsoport proszociális válaszreakciói az óvoda előtti nevelésben részesüléssel összefüggésben

Összefüggés-vizsgálatot végeztem annak kapcsán is, hogy vajon van-e összefüggés a gyermekek válaszreakciói és bölcsődei nevelésben való részvételük között, mivel nagy mértékben befolyásolhatja viselkedésüket az, hogy rendelkeznek-e kortárs csoportokban megjelenő problémás helyzetek megoldási stratégiáival vagy erre kevesebb alkalmuk adódott, otthoni nevelésük okán. Az elemzéseket követően megállapítható, hogy a kísérleti és a kontrollcsoportban sem mutatkozott szignifikáns összefüggés a gyermekek viselkedésével, melynek részletezett eredményeit az 16. táblázat tartalmazza.

16. táblázat. A proszociális viselkedések és az óvoda előtti nevelés összefüggései a kísérleti és a kontrollcsoportban

Szituáció		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
Elejtett ceruza	χ^2	10,76	4,40
	df	6	6
	p	0,09	0,62
Eltűnt puzzle	χ^2	6,08	1,90
	df	5	4
	p	0,29	0,75
Fizikai fájdalom	χ^2	2,81	2,05
	df	6	5
	p	0,83	0,84
Elrontott játék	χ^2	5,09	4,92
	df	7	7
	p	0,65	0,37
Játék megosztása	χ^2	8,43	9,12
	df	6	7
	p	0,21	0,24
Matrica megosztása	χ^2	4,94	6,91
	df	6	6
	p	0,55	0,33

4.4. A kiscsoportos gyermekek csoporton belüli proszociális viselkedésének felmérése kérdőív segítségével

Az előző két vizsgálati módszer kiegészítéseként a gyermekek viselkedésének további vizsgálatára kérdőívet alkalmaztam, amelyben a szülők és az óvodapedagógusok véleményét kérdeztem azzal kapcsolatban, hogy hogyan vélekednek a gyerekek kortárs distresszre adott válaszreakcióiról. A szülők által kitöltött kérdőíveket a 3., a pedagógusi kérdőíveket az 4. melléklet tartalmazza.

4.4.1. A kérdőív jellemzőinek részletes bemutatása

A kérdőívet a korábbi, kis mintás pilot vizsgálatot követően ismételten részletes elemzés alá vontam, immáron a nagyobb, kibővített elemszámmal, a kutatásban résztvevő gyermekek teljes mintáján. Az adatelemzés során a klasszikus tesztelmélet módszereit alkalmaztam, a leíró statisztikák mellett összehasonlító vizsgálatokkal (pl. varianciaanalízis, t-próbák, kereszttábla elemzés) tártam fel a válaszadók csoportjai közötti különbségeket és hasonlóságokat. A kérdőívek megbízhatóságát a Cronbach-α mutató segítségével vizsgáltam.

A teljes kérdőíveket tekintve a Cronbach-alfa értékek mind a szülői (0,82), mind a pedagógusi változatban (0,88) megfelelőnek bizonyultak. Az utóbbi érték esetében – Fábián (2014) alapján – felmerül a kérdés, hogy a 0,85 fölötti érték a kérdőív elemeinek

redundanciájára utalhat, ugyanakkor elméleti megfontolásból meghagytam az összes tételt a kérdőívben a későbbi összehasonlíthatóság érdekében.

Mivel az eredeti vizsgálat alapján kialakított kérdőív negatív tételeket is tartalmaz (pl. *„… figyelmen kívül hagyta.”*), a statisztikai elemzéseket megelőzően a változók értékeit átkódoltam, így az 1-es érték 5-ös, a 2-es érték 4-es lett, aminek köszönhetően a továbbiakban a pozitív megfogalmazású tételek mellé be tudtam illeszteni a későbbi elemzésekbe.

Faktoranalízissel tártam fel, hogy vajon a kérdőív alapjául szolgáló megfigyelési kategóriák hogyan jelennek meg saját vizsgálatomban. A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató (a továbbiakban KMO érték) értéke mind a szülői (0,82), mind a pedagógusi (0,88) kérdőív esetén magasnak bizonyult, így az adatokat alkalmasnak tekinthetjük a faktoranalízis elvégzésére. Az elemzés alapján az eredeti vizsgálatban megjelenő kilenc kategóriához képest a szülői és a pedagógusi kérdőívek között struktúrabeli eltérés jelentkezett, a pedagógusoknál öt, a szülőknél hat faktort sikerült azonosítani, az általuk megmagyarázott variancia pedig mindkét esetben meghaladta a 60%-ot.

A 17. táblázat a varimax rotációt követő eredményeket tartalmazza, melyben bemutatom a 0,4-es faktorsúly-határ feletti értékekkel rendelkező elemeket. A rotációt követően egyetlen esetben nem volt egyértelmű a változó faktorba sorolása, mivel faktorsúlya alapján másik faktorba is besorolható lett volna. A pedagógusi kérdőívekben az „…odament hozzá, szavakkal próbálta vigasztalni.” változójának faktorsúlya két faktor, a Tevékeny közbelépés és az Informálás esetében is 0,568 volt, ezért ennél a változónál elméleti megfontolás alapján döntöttem, hogy végül mely faktorba (Tevékeny közbelépés) kerüljön. Minden változó esetében megállapítható volt, hogy kommunalitásuk elérte a 0,25-ös, így az adott faktorok alkotóelemeinek tekinthetők (Székelyi & Barna, 2002).

17. táblázat. A distresszre adott válaszreakciók megítélése kérdőív állításain végzett faktoranalízis eredménye – szülői és pedagógusi változat

Szülő		Sor-szám	Állítás	Pedagógus	
Faktorok*	**Faktor-súly**			**Faktor-súly**	**Faktorok***
IN	0,594	*1*	*... tőlem érdeklődött, hogy az illető miért sír.*	0,839	IN
IN	0,737	*2*	*... odament egy felnőtthöz és elmondta neki, hogy miért sír az adott személy.*	0,814	IN
MF	0,511	*3*	*... aggódó tekintettel közelről figyelte.*	0,439	TK
KE	0,600	*4*	*... elkezdett kötekedni vele, amiért sír.*	0,628	KE
IN	0,795	*5*	*... egy másik gyerekkel/felnőttel beszélgetett az esetről.*	0,691	IN
EM	0,527	*6*	*... szomorú lett.*	0,572	EM
MF	0,685	*7*	*... messziről, mozdulatlanul figyelte.*	0,558	MF
TK	0,772	*8*	*... odament hozzá, szavakkal próbálta vigasztalni.*	0,568	TK
TK	0,617	*9*	*... odavezette a másik gyermeket egy felnőtthöz.*	0,594	TK
EM	0,861	*10*	*... ő is sírni kezdett.*	0,859	EM
KE	0,758	*11*	*... észrevette ugyan, de elment.*	0,680	KE
MF	0,738	*12*	*... odasétált és csendben figyelte.*	0,674	MF
EM	0,583	*13*	*... idegessé vált.*	0,443	KE
TK	0,827	*14*	*... öleléssel megpróbálta megnyugtatni.*	0,816	TK
EM	0,785	*15*	*... szomorú lett és ő is vigasztalásra szorult.*	0,834	EM
TK	0,744	*16*	*... odaadott neki egy számára kedves dolgot.*	0,798	TK
TK	0,514	*17*	*... bocsánatot kért, amennyiben ő okozta az incidenst.*	0,785	TK
KE	0,705	*18*	*... figyelmen kívül hagyta.*	0,714	KE
KE	0,519	*19*	*... beszéd nélkül, távolról figyelte.*	0,498	KE
TK	0,569	*20*	*... odavitt egy másik személyt, hogy segítsen.*	0,584	TK
TK	0,776	*21*	*... odament hozzá és megkérdezte tőle, mi a baj.*	0,641	TK
TK	0,823	*22*	*... simogatással megpróbálta megvigasztalni.*	0,850	TK
KE	0,758	*23*	*... nem foglalkozott vele, folytatta tevékenységét.*	0,821	KE
KE	0,711	*24*	*... távolabb ment.*	0,811	KE

**Jelmagyarázat*: A faktoranalízist követően kialakult faktorok: TK=Tevékeny közbelépés; KE=Közbelépés elmulasztása; IN=Informálás; EM=Empatizálás; MF=Megfigyelés

A pedagógusi kérdőívben összesen öt faktort azonosítottam az elemzés során. Az első faktorba kilenc item került, amit *Tevékeny közbelépés*nek neveztem el, mivel az állítások arra vonatkoznak, hogy a gyermekek érdeklődtek társuk érzelmi állapotáról, vagy verbális vagy fizikai vigasztalás formájában, illetve egy harmadik személy bevonásával igyekeztek társuk distresszét enyhíteni. Összességében tehát valamilyen direkt tevékenység formájában kísérelték meg a segítségnyújtást. A második faktor esetében hét itemet azonosítottam, melyek a másik distresszének megjelenése esetén a pozitív válaszreakciók elmaradására utaltak, vagyis a gyermekek nem foglalkoztak az esettel, elkerülték, esetleg idegessé váltak a felmerülő helyzettől. Mindezek alapján ezt a faktort *Közbelépés elmulasztásá*nak neveztem el. A harmadik faktorban összesen három item került, melyek arra utaltak, hogy a gyermekek egy harmadik személlyel beszéltek a felmerülő esetről, illetve információt szolgáltattak egy felnőtt számára. Ezek alapján a faktort *Informálás*nak neveztem el. A negyedik faktor három tételt tartalmaz és olyan állításokat tartalmaz, amelyek alapján egy társuk negatív érzelmi állapota esetében maguk a gyermeke is hasonló érzéseket élnének át, így ezt *Empatizálás* faktornak neveztem el. Az ötödik, *Megfigyelés*nek elnevezett faktorba azt a két itemet soroltam, amelyek arra utalnak, hogy a gyermekek észrevették ugyan a problémás helyzetet, viszont nem avatkoztak be az eset megoldása érdekében.

A szülői kérdőívek elemzése során az előzőhöz képest alacsonyabb értékeket kaptam. A szülők esetében az első öt faktor hasonlóan alakult, mint a pedagógusoknál, azonban az itemek eltérően rendeződtek, határozottabban elkülönültek az egyes faktorok között. A *Tevékeny közbelépés* faktorába nyolc, a *Közbelépés elmulasztása* faktorba hat, az *Informálás* faktorba három, az *Empatizálás* faktorba négy, a *Megfigyelés* faktorba három itemet tudtam besorolni.

4.4.2. A distresszre adott válaszreakciók eredményei a teljes mintán a pedagógusok és a szülők véleménye alapján

Kezdeti lépésként a teljes mintára vonatkozóan megvizsgáltam, hogy a szülők és a pedagógusok véleménye szerint mely reakciók lehetnek a legtipikusabb válaszok a kiscsoportos gyermekek körében egy kortárs negatív affektív állapota esetén.

A szülők szerint gyermekeik főként a felnőttektől érdeklődnek arról, hogy társuk miért sír, ugyanakkor, ha egy esetlegesen felmerülő problémát ők maguk okoznának, akkor gyermekük bocsánatot kér a másiktól, vagy verbális vigasztalással oldja meg a felmerülő helyzetet. Egy társ sírása esetén a szülők úgy vélték, hogy gyermekük inkább megközelíti, mozdulatlanul, mindenféle beavatkozás nélkül figyeli a történéseket, tevékeny segítségnyújtás helyett.

A szülők vélekedése szerint a gyermekek a legkevésbé a másikkal való kötekedést választanák egy problémás helyzet esetén, vagyis jellemzően nem lépnek fel agresszívan társukkal szemben, illetve nem idegesíti fel őket a másik negatív érzelmi állapota. Ugyanakkor a szülők úgy gondolták, hogy ha a gyermekek valamilyen stresszes állapotot tapasztalnak a másikon, kis számban, de inkább saját empátiájuk miatt kerülnének maguk is negatív érzelmi állapotba. Néhány szülő szerint pedig az tapasztalható, hogy gyermekük sírni kezd egy nehéz helyzetben lévő társuk láttán (18. táblázat).

18. táblázat. A gyermekek legtipikusabb és legritkább reakciói egy distresszes helyzet esetén – Szülők véleménye

Válaszreakciók	Átlag	Szórás
Érdeklődik	3,98	0,94
Bocsánatot kér	3,49	1,06
Aggódva, közelről figyel	3,35	1,06
Sírni kezd	1,47	0,72
Idegessé válik	1,26	0,62
Kötekedik a másikkal	1,06	0,29

A szülőkkel ellentétben a pedagógusok szerint a gyermekek főként tőlük érdeklődnek arról, hogy a másik gyermek miért sír, ezen kívül úgy gondolták, hogy a gyermekek jellemzően nem segítenek tevékenyen a társaiknak, hanem inkább aggódó tekintettel, közelről megfigyelik a másikat. Az érdeklődésen kívül a gyermekek egy harmadik személyt vonnak be a felmerülő helyzetbe és egy másik személlyel beszélnek a történésekről a pedagógusok szerint, azaz ebben az esetben sem merül fel a tevékeny segítségnyújtás.

A pedagógusok a kötekedés kategóriáját véleményezték a legkevésbé jellemző válaszreakciónak, vagyis szerintük a gyermekek nem válnak idegessé, nem lépnek fel agresszívan társukkal szemben egy problémás helyzet esetében. Tapasztalataik szerint a vizsgálatban szereplő gyermekek jellemzően maguk is negatív érzelmi állapotba kerülnek egy kortársuk sírása esetén, vagyis az óvodai környezetben is még érvényesülne az érzelmi fertőzés jelensége.

Összességében tehát a szülők és a pedagógusok véleménye között egyezést találhatunk a legkevésbé jellemző válaszreakciók tekintetében, ugyanakkor a legtipikusabb viselkedések megítélésében eltérések jelentkeznek (19. táblázat).

19. táblázat. A gyermekek legtipikusabb és legritkább reakciói egy distresszes helyzet esetén – Pedagógusok véleménye

Válaszreakciók	Átlag	Szórás
Érdeklődik	3,16	1,11
Aggódva, közelről figyel	3,10	1,05
Felnőttnek ad információkat	3,05	1,15
Sírni kezd	1,81	0,95
Idegessé válik	1,46	0,71
Kötekedik a másikkal	1,31	0,67

A kiscsoportos óvodás gyerekek viselkedésének megítélése kapcsán a szülők és a pedagógusok véleménye közötti eltéréseket Wilcoxon próba segítségével vizsgáltam. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a két válaszadó csoport véleménye több esetben is szignifikánsan eltért. A következő részben ezen jelentősebb eltérések bemutatására koncentrálok (20. táblázat).

A szülők nagyobb arányban gondolták úgy, hogy gyermekük verbális vagy fizikai vigasztalással próbál változtatni egy társ érzelmi állapotán, ugyanakkor a pedagógusokhoz képest a szülők értékelték negatívabban is a gyermekeket a tekintetben, hogy gyermekeikre

kevésbé jellemző a segítségnyújtás. Nagyobb arányban gondolták úgy, hogy gyermekük egy problémás helyzet észlelését követően jellemzően elmegy, kilép a szituációból a segítségnyújtás helyett. Szintén a szülők véleménye szerint egy társ negatív érzelmi állapota esetében a gyermek figyelmen kívül hagyja a történteket, folytatja aktuális tevékenységét vagy távoli megfigyelőként, és egyúttal kívülállóként vesz részt a helyzetben.

A pedagógusok, a szülőkkel ellentétben nagyobb mértékben tapasztalták úgy, hogy a gyermekek inkább információcsere vagy információ szolgáltatás formájában próbálnak segíteni egy társuk negatív érzelmi állapotán, amely reakció igen jellemző intézményes környezetben. Véleményük szerint a gyermekek a felnőttek segítségét kérik, ha egy társukat sírni látnák, valamint információkat szolgáltatnak a felnőtteknek, vagy odavezetik társukat a felnőtthöz, hogy megoldódjon a problémás helyzet.

20. táblázat. Szülők és pedagógusok véleménye közötti különbségek

Értékelő	Válaszreakciók	Szign.
Szülők	*Vigasztalni próbálja társát* *Bocsánatot kér* *Észreveszi, de elmegy* *Nem foglalkozik vele, folytatja tevékenységét*	$p < 0,01$
Pedagógusok	*Odament egy felnőtthöz és információkat adott a síró gyermekről* *Odavezette a másik gyermeket egy felnőtthöz*	$p < 0,01$

4.4.3. A kísérleti és a kontrollcsoport distresszre adott válaszreakcióinak eredményei a pedagógusok és a szülők véleménye alapján

Megvizsgáltam a kutatásban résztvevő csoportokat abban a tekintetben is, hogy a fejlesztést megelőzően tapasztalható-e bármilyen lényeges eltérés a két csoport között az értékelők válaszai alapján. Az elemzések alapján megállapítható, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport viselkedésében a szülők és a pedagógusok véleményében felfedezhetők szignifikáns különbségek.

A szülők válaszaiban két esetben nem találtam egyezést a két vizsgált csoport között, a pedagógusok véleményében pedig négy esetben fedezhető fel lényeges eltérés. A szülők szerint a kísérleti csoportban lévő gyermekekre nagyobb arányban jellemző, hogy a distresszt átélő másik gyermeket csupán messziről figyelik meg, míg a kontrollcsoport esetében ez kisebb számban jellemző. Ugyanakkor abban az esetben, amikor valamilyen negatív érzelmi állapotot figyelnek meg, a kontrollcsoport nagyobb arányban von be egy felnőttet is a probléma megoldásába. A pedagógusok válaszaiban ugyanakkor több esetben találtam szignifikáns eltéréseket a kísérleti és a kontrollcsoport kiinduló állapotához képest. A kísérleti csoportnál a válaszadók véleménye szerint szignifikánsan nagyobb arányban jellemző a másik megvigasztalása fizikailag vagy valamilyen dolog megosztásával, ugyanakkor esetükben inkább jellemző a másik gyermek felé kifejezett aggodalom is.

21. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a szülők és a pedagógusok véleménye alapján

Értékelők	Válaszreakciók	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport		t	p
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Szülő	*Messziről figyel*	2,77	0,96	2,45	1,09	2,11	0,04
	Odavezeti a másikat egy felnőtthöz	1,77	0,99	2,05	1,92	-2,00	0,05
Pedagógus	*Aggódva, közelről figyel*	3,39	1,08	2,90	0,98	3,13	0,00
	Öleléssel nyugtat	2,64	1,18	2,17	0,98	2,91	0,00
	Átad egy számára kedves dolgot	2,59	0,96	2,10	0,87	3,62	0,00
	Simogatással vigasztal	2,99	1,22	2,53	1,09	2,68	0,01

A 21. táblázatban a szignifikáns eredményeket ($p<0,05$) foglaltam össze. A bemutatott különbségeket a kutatásnak ebben a fázisában nem tekintettem problémának, mivel a két vizsgált csoport között teljesen nem zárható ki minden eltérés. A későbbiekre nézve fogom összehasonlítani a mintákat abban a tekintetben is, hogy vajon milyen irányba változtak az eredmények, esetleg stagnáltak-e.

4.4.4. A distresszre adott válaszreakciók közötti különbségek a háttérváltozók alapján

A gyermekek válaszreakcióit számos háttérváltozó befolyásolhatja. A továbbiakban ezek közül az életkor, a nem, a testvérek, a bölcsődei nevelésben való részvétel, valamint az anya legmagasabb iskolai végzettsége szerinti hatásokat elemzem a kísérleti és a kontrollcsoportban egyaránt.

A vizsgálatban részt vevő gyermekeket a korábbiakhoz hasonlóan három életkori csoportba soroltam: (1) 32–36 hónap, (2) 37–40 hónap, (3) 41–45 hónap. Két kategóriát alkalmaztam továbbra is a nem (fiú, lány), a testvérek (van, nincs), valamint a bölcsődei nevelésben való részvétel (járt bölcsődébe, nem járt bölcsődébe) esetében, az anya iskolai végzettsége alapján pedig hat csoportot képeztem: (1) általános iskola, (2) szakmunkásképző, (3) érettségi, (4) felsőfokú szakképzés, (5) főiskola/BsC, (6) egyetem/MsC.

4.4.4.1. Életkori csoportok közötti különbségek a szülők és a pedagógusok véleménye alapján

A gyermekek közötti különbségeket varianciaanalízissel (ANOVA) vizsgáltam meg.

4.4.4.1.1. A kísérleti csoport életkor szerinti különbségei

A kísérleti csoportban szereplő gyerekek közötti különbségeket vizsgálva felfedezhetők különbségek mind a pedagógusok, mind a szülők vélekedése alapján. Csakúgy, mint a korábbiakban, most is a pedagógusok válaszai alapján mutatkoztak nagyobb arányban eltérések

a vizsgálat csoportok között. Az erre vonatkozó varianciaanalízis szignifikáns eltéréseit (p<0,05) mutató eredményei az 22. táblázatban láthatók.

22. táblázat. A kísérleti csoport korcsoportok szerinti eltérései a distresszre adott válaszreakciókban (ANOVA) – Pedagógusok vélekedése alapján

Válaszreakciók	32–36 hónapos		37–40 hónapos		41–45 hónapos		ANOVA	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Felnőtt informálása	2,75	1,11	3,26	1,36	3,70	1,15	3,948	0,02
Közelről megfigyel	3,00	0,94	3,35	0,98	3,91	1,16	5,010	0,01
Odavezeti egy felnőtthöz	2,14	0,93	2,52	0,99	3,00	1,17	4,382	0,02
Öleléssel vigasztal	2,25	0,84	2,52	1,16	3,22	1,35	4,890	0,01

A pedagógusok válaszai alapján az életkori csoportok szerinti különbségek a pozitív válaszreakciók megjelenésének megítélésében nyilvánultak meg. Főként a tevékeny közbelépés faktorának állításaiban mutatkozott szignifikáns különbség: felnőtt informálása, másik megfigyelése közelről, másik odavezetése egy felnőtthöz, vigasztalás öleléssel. A fiatalabb korosztály esetében alacsonyabb értékeket kaptam, mint az idősebb korosztályba tartozó gyermekeknél, tehát a pedagógusok véleménye alapján az fiatalabb gyermekekre kevésbé jellemzők a tevékeny beavatkozással végződő társas problémás helyzetek. Ezek alapján megállapítható, hogy a pedagógusok vélekedése is egyezik az eddig ismert megállapításokkal, miszerint az életkor előrehaladtával a gyermekek hajlamosabbak lesznek megfelelő válaszreakciókat produkálni.

A szülők válaszai alapján kevesebb esettel kapcsolatban találtam jelentős különbségeket. Véleményük alapján főként a vigasztalás megnyilvánulásában jelentkeznének életkori csoportok szerinti különbségek a gyermekek között. Esetükben ugyan szintén az idősebb korcsoportnál mutathatók ki nagyobb arányban pozitív válaszreakciók, ugyanakkor a két fiatalabb csoport esetében közel azonos a vigasztaló viselkedések megjelenése. A 23. táblázatban a szignifikáns eredményeket (p<0,05) foglaltam össze.

23. táblázat. A kísérleti csoport korcsoportok szerinti eltérései a distresszre adott válaszreakciókban (ANOVA) – Szülők vélekedése alapján

Válaszreakciók	32–36 hónapos		37–40 hónapos		41–45 hónapos		ANOVA	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Verbálisan vigasztal	2,50	1,00	2,35	0,88	3,04	0,97	3,39	0,04
Öleléssel vigasztal	2,36	1,06	2,35	0,94	3,09	1,20	3,72	0,03
Megkérdezi, hogy mi a baj	2,86	1,14	2,61	1,08	3,48	1,12	3,72	0,03

4.4.4.1.2. A kontrollcsoport életkor szerinti különbségei

A kontrollcsoport esetében a szülők és a pedagógusok válaszai alapján szintén megjelentek szignifikáns különbségek az életkori csoportok között. Mind a két válaszadó csoport szerint a kontrollcsoportban figyelhetők meg nagyobb arányban a pozitív válaszreakciók, ugyanakkor két esetben ennek ellenkezőjét is kimutatták az elemzések.

A pedagógusok vélekedése alapján az idősebb korosztálynál inkább jellemzők a tevékeny közbelépések (átad egy számára kedves dolgot, bocsánatot kér, ha ő okozta) vagy egy harmadik személy bevonása azokban az esetekben, ha egy másik gyermek negatív érzelmi állapotba kerül. Az életkori csoportok közötti szignifikáns különbségeket ($p<0,05$) a 24. táblázat tartalmazza.

24. táblázat. A kontrollcsoport korcsoportok szerinti eltérései a distresszre adott válaszreakciókban (ANOVA) – Pedagógusok vélekedése alapján

Válaszreakciók	**32–36 hónapos**		**37–40 hónapos**		**41–45 hónapos**		**ANOVA**	
	Átlag	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**	**F**	**p**
Átad egy számára kedves dolgot	1,79	0,82	1,90	0,63	2,56	0,95	2,243	0,01
Bocsánatot kér	2,24	1,20	2,95	1,18	3,10	1,16	5,337	0,01
Odavezet egy felnőttet	2,06	1,09	2,61	0,99	2,68	0,91	4,146	0,02

A szülők esetében ugyanakkor a negatív válaszreakciók megjelenésében mutatkozott életkori csoportok szerinti szignifikáns különbség ($p<0,05$), mely esetek adatait a 25. táblázat foglalja össze. Véleményük alapján az idősebb korosztályra jellemző aktív segítő viselkedés helyett inkább távolról figyelnék a problémás esetet vagy beavatkozás nélkül, ott hagynák a másik gyermeket.

25. táblázat. A kontrollcsoport korcsoportok szerinti eltérései a distresszre adott válaszreakciókban (ANOVA) – Szülők vélekedése alapján

Válaszreakciók	**32–36 hónapos**		**37–40 hónapos**		**41–45 hónapos**		**ANOVA**	
	Átlag	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**	**F**	**p**
Észrevette, de elment	3,94	1,06	4,22	0,88	4,46	0,78	3,088	0,05
Távolról figyel	3,33	0,92	3,54	1,03	4,05	0,87	5,825	0,00

4.4.4.2. Nem szerinti különbségek a szülők és a pedagógusok válaszai alapján

Kétmintás t-próba segítségével megvizsgáltam a kísérleti és a kontrollcsoport részmintáját, hogy vajon a nemek között találhatók-e különbségek a válaszreakciók megjelenésében.

4.4.4.2.1. A kísérleti csoport nemek szerinti eltérései

Nemek tekintetében feltételeztem, hogy a lányok nagyobb arányban fognak valamilyen formájú proszociális viselkedést produkálni, míg a fiúk esetében mindkét válaszadó csoport alapján inkább a passzivitás lesz a jellemző. A szülők véleménye egyezett előzetes feltevéseimmel, miszerint a lányok problémás helyzetekben tanúsított pozitív válaszreakciói jellemzőbben jelennek meg. Az általuk adott válaszok alapján a fiúkkal szemben inkább a lányokra jellemzőbb az empátia kimutatása a másik gyermek negatív érzelmei kapcsán. Ugyanakkor a szülők véleménye alapján megállapítható az is, hogy a lányok nagyobb arányban észlelik a problémás eseteket és saját maguk, tevékeny közbelépéssel vagy egy harmadik személy bevonásával igyekeznének megoldani a másik gyermek számára nehézséget okozó helyzetet. A kísérleti csoport szülői vélemények alapján tapasztalt nemek szerinti szignifikáns különbségeit ($p<0,05$) a 26. táblázat foglalja össze.

26. táblázat. Kísérleti csoport nemek szerinti különbségei – Szülők véleménye alapján

Válaszreakciók	**Fiú**		**Lány**		**t**	**p**
	Átlag	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**		
Felnőttől érdeklődik	3,61	0,89	4,12	1,12	-2,143	0,03
Felnőtt informálása	2,30	0,88	2,88	1,14	-2,372	0,02
Közelről figyel	3,06	1,06	3,71	0,87	-2,880	0,01
Mással beszél az esetről	2,27	1,07	3,00	0,84	-3,199	0,00
Szomorúvá válik	2,21	1,16	2,88	1,12	-2,493	0,02
Vigasztalásra szorul	1,61	0,93	2,10	1,09	-2,052	0,04
Átad egy számára kedves dolgot	2,30	1,13	2,80	0,87	-2,095	0,04
Bocsánatot kér	3,21	0,99	3,68	0,88	-2,163	0,03

Az előzőekhez hasonlóan a pedagógusok válaszai alapján több szignifikáns különbséget ($p<0,05$) találtam a nemek tekintetében is a gyermekek kortárs distresszre adott válaszreakcióiban, amelyeket a 27. táblázatban foglaltam össze. Megfigyelhető az a tendencia, hogy a lányokra nézve inkább a pozitív válaszreakciók megvalósulását (pl. érdeklődés, felnőtt informálása vagy odavezetése a másikhoz, verbális vagy fizikai vigasztalás, megfigyelés, empátia kifejezése), a fiúk estében pedig inkább a negatív válaszreakciókat, vagy a közbelépés elmulasztását vélelmezték jellemzőbb viselkedésnek. A felmerülő szituáció kapcsán a fiúkra inkább jellemzőnek vélték a pedagógusok, hogy a lányokkal ellentétben nem avatkoznak be, tevékeny közbelépés helyett inkább megfigyelik a problémás helyzetet, nem foglalkoznak vele, esetleg el is távolodnak társuktól.

27. táblázat. Kísérleti csoport nemek szerinti különbségei – Pedagógusok véleménye alapján

Válaszreakciók	Fiú		Lány		t	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Felnőttől érdeklődik	2,70	1,05	3,44	0,89	-3,29	0,00
Felnőtt informálása	2,73	1,31	3,59	1,07	-3,11	0,00
Közelről megfigyel	3,06	1,17	3,66	0,94	-2,44	0,02
Mással beszél az esetről	2,55	0,97	3,07	1,08	-2,18	0,03
Szomorúvá válik	2,09	1,10	2,66	1,13	-2,17	0,03
Messziről figyel	2,73	0,84	2,22	0,91	2,47	0,02
Verbálisan vigasztal	2,27	0,91	3,05	1,18	-3,10	0,00
Odavezeti egy felnőtthöz	2,15	0,79	2,83	1,18	-2,93	0,00
Vigasztalásra szorul	1,70	0,77	2,20	1,00	-2,35	0,02
Átad egy számára kedves dolgot	2,30	0,92	2,83	0,95	-2,41	0,02
Ignorálja az esetet	2,30	1,10	1,76	1,04	2,18	0,03
Távolról figyel	2,76	0,97	2,24	1,04	2,17	0,03
Odavezet egy felnőttet	2,33	0,99	2,83	1,07	-2,05	0,04
Megkérdezte, hogy mi a baj	2,64	1,14	3,34	1,19	-2,57	0,01
Simogatással vigasztal	2,61	1,17	3,29	1,19	-2,49	0,02
Nem foglalkozik vele	2,64	1,17	1,93	1,01	2,80	0,01
Távolabb megy	2,33	1,16	1,63	0,69	3,04	0,00

4.4.4.2.2. A kontrollcsoport nemek szerinti eltérései

A kontrollcsoport viselkedésének értékelése kapcsán kevesebb szignifikáns különbséget ($p<0,05$) kaptam a fiúk és a lányok válaszreakcióiban, illetve az értékelők véleményének eltérése is jellemző volt a vizsgált részminta esetében. Ezeket a különbségeket a 28. táblázat tartalmazza. A szülők úgy gondolták, hogy inkább a fiúkra jellemzőbb válaszreakció, ha egy társuk problémás helyzete esetén egy harmadik személyt vonnak be a szituáció kezelésébe, vagy valamilyen dolog megosztásával igyekeznek a másik gyermek negatív érzelmi állapotát csökkenteni. A pedagógusok ezzel ellentétesen nyilatkoztak, véleményük szerint a lányok esetében nagyobb arányban jellemző a tevékeny közbelépés, vagyis a másik gyermektől saját maguk érdeklődnek, hogy mi okozta a problémát ($t = -2,11$, $p=0,04$).

28. táblázat. Kontrollcsoport nemek szerinti különbségei – Szülők véleménye alapján

Válaszreakciók	Fiú		Lány		t	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Odavezeti egy felnőtthöz	2,22	0,92	1,88	0,89	2,06	0,04
Átad egy számára kedves dolgot	2,79	0,95	2,33	0,93	2,62	0,01

4.4.4.3. Testvérek szerinti különbségek a szülők és a pedagógusok megítélése alapján

Vizsgálat alá vontam a gyermekek válaszreakcióinak megítélését, hogy vajon a testvérekkel rendelkező és egyke gyermekek esetében látható-e valamilyen tendencia egy kortárs negatív érzelmi állapotának megtapasztalása esetén. Mindezek elemzésére kétmintás t-próbát

alkalmaztam, amivel feltártam a két részminta között feltételezett különbségeket, majd kereszttábla-elemzéssel részletesebben megvizsgáltam, hogy a feltárt esetekben a testvérrangsor befolyásolja-e a bemutatott szituációkkal kapcsolatos megoldásokat.

4.4.4.3.1. A kísérleti csoport testvérek szerinti különbségei

A kísérleti csoport esetében a szülők által értékelt válaszreakciókban nem találtam szignifikáns ($p>0,05$) különbséget a testvérekkel rendelkező és nem rendelkező gyermekek között. Ugyanakkor a pedagógusok esetében több jelentős különbség ($p<0,05$) megmutatkozott az elemzések során, amit a 29. táblázat tartalmaz részletesen. Egy problémás helyzet megjelenésekor a testvérekkel nem rendelkező gyermekek jellemzően nagyobb arányban észlelik a szituációkat és pozitív válaszreakciókat produkálnak, oly módon, hogy egy harmadik személyt is bevonnak az eset megoldásába. A pedagógusok megítélése szerint ugyanakkor a testvérekkel rendelkező gyermekek esetében nagyobb arányban jellemző, hogy egy társuk sírására nem reagálnak, hanem folytatják tovább aktuális tevékenységüket.

29. táblázat. Kísérleti csoport testvérek szerinti különbségei – Pedagógusok véleménye alapján

Válaszreakciók	**Nincs testvér**		**Van testvér**		**t**	**p**
	Átlag	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**		
Felnőttől érdeklődik	3,48	0,87	2,87	1,06	2,62	0,01
Felnőtt informálása	3,59	1,05	2,96	1,31	2,17	0,03
Közelről megfigyel	3,83	0,89	3,11	1,11	2,92	0,01
Nem foglalkozik vele	1,90	1,05	2,47	1,14	-2,17	0,03

4.4.4.3.2. A kontrollcsoport testvérek szerinti különbségei

A kontrollcsoport esetében mind a szülők, mind a pedagógusok véleményében jelentek meg szignifikáns különbségek ($p<0,05$) a testvérekkel rendelkező és egyke gyermekek között. A szülők szerint a testvérekkel rendelkező gyermekekre inkább jellemző a negatív válaszreakció vagy a felmerülő problémás helyzet ignorálása (30. táblázat). A pedagógusok válaszaiban hasonló véleményeket tapasztaltam, viszont esetükben inkább a testvérekkel nem rendelkező gyermekekre jellemzőek a negatív válaszreakciók vagy a passzivitás egy másik gyermek negatív érzelmi állapota esetén (31. táblázat).

30. táblázat. Kontrollcsoport testvérek szerinti különbségei – Szülők véleménye

Válaszreakciók	**Nincs testvér**		**Van testvér**		**t**	**p**
	Átlag	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**		
Kötekedni kezd	1,00	0,00	1,10	0,41	-2,19	0,03
Észrevette, de elment	1,51	0,74	1,89	0,97	-2,25	0,03

31. táblázat. Kontrollcsoport testvérek szerinti különbségei – Pedagógusok véleménye

Válaszreakciók	Nincs testvér		Van testvér		t	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Messziről figyel	2,89	0,72	2,46	0,86	2,74	0,01
Észrevette, de elment	2,43	0,85	1,99	0,89	2,47	0,02

Kereszttábla-elemzéssel további vizsgálatot végeztem azzal kapcsolatban, hogy vajon a gyermekek válaszreakciói összefüggnek-e a testvér rangsorban elfoglalt helyükkel. A vizsgálat elvégzését követően azt találtam, hogy a gyermekek viselkedése e háttérváltozóval nincs szignifikáns összefüggésben.

4.4.4.4. A szülők és a pedagógusok tapasztalatai szerint megjelenő különbségek az óvoda előtti nevelés alapján

Intézményes környezetben a gyermekek számos helyzetet és azok megfelelő kezelését tudják megfigyelni, ami nagyban elősegítheti a társas viselkedéseik, így a proszociális válaszreakcióik fejlődésének ütemét (Schuhmacher et al., 2017). Ebből kiindulva elemeztem a szülők és a pedagógusok válaszait annak kapcsán, hogy vajon tapasztalható-e különbség a problémás helyzetekre való reagálások arányában az óvoda előtt bölcsődei nevelésben részesülő gyermekek, illetve az otthonról érkező társaik között. Mindezek felmérésére kétmintás t-próbát alkalmaztam.

4.4.4.4.1. Különbségek a kísérleti csoportban az óvoda előtti nevelés alapján

A kísérleti csoportban a szülők vélekedése alapján nem találtam szignifikáns különbséget a bölcsődébe járó és nem járó gyermekek között ($p>0,05$), ugyanakkor a pedagógusok szerint azok a gyermekek, akik korábban bölcsődébe jártak ($M=1,28$, $SD=0,66$), nagyobb arányban reagálnak agresszívan egy síró társuk irányába, mint az otthoni nevelésből érkező ($M=1,00$, $SD=0,00$) társaik ($t=3,11$, $p=0,00$).

4.4.4.4.2. Különbségek a kontrollcsoportban az óvoda előtti nevelés alapján

A kontrollcsoport esetében a másik részmintával ellentétesen, a szülők válaszai alapján találtam szignifikáns különbségeket ($p<0,05$) az óvoda előtti nevelés alapján. Azok a gyermekek, akik korábban bölcsődei nevelésben részesültek, jellemzően érdeklődnek egy társuk állapotáról, míg az otthoni nevelésből érkező gyermekeknél nagyobb arányban vélekedtek úgy, hogy inkább passzívan, megfigyelőként reagálnak a problémás helyzetre (32. táblázat). A pedagógusok válaszai alapján nem mutatkozott jelentős különbség a két csoport között ($p>0,05$).

32. táblázat. Kontrollcsoport különbségei a bölcsődei nevelés alapján – Szülők véleménye

Válaszreakciók	Járt bölcsődébe		Nem járt bölcsődébe		t	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Felnőttől érdeklődik	4,19	0,82	3,72	0,91	2,74	0,01
Távolról figyel	2,22	0,94	2,61	1,02	-2,03	0,04

4.4.4.5. A szülők és a pedagógusok válaszaiban megjelenő különbségek az anyák iskolai végzettsége alapján

A kísérleti és a kontrollcsoportban varianciaanalízissel elemzéseket végeztem az anyák iskolai végzettsége alapján is. Korábbi kutatások (pl. Zsolnai et al., 2007) ugyan azt találták, hogy a szociális összetevőkre kevésbé gyakorol hatást, azonban mivel kutatásom a korábbiakkal ellentétben részletesebben tárja fel a proszociális viselkedési elemeket, fontosnak tartottam újra megvizsgálni e háttértényező szerepét a gyermekek viselkedésének alakulásában. Mind a szülők, mind a pedagógusok válaszai alapján szignifikáns különbségek jelentek meg.

4.4.4.5.1. A kísérleti csoportban megjelenő különbségek az anyák iskolai végzettsége alapján

A kísérleti csoportban a szülők válaszai alapján főként a tevékeny válaszreakciók kapcsán jelentek meg szignifikáns különbségek. Egy problémás helyzet megjelenése esetén a magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei inkább csupán érdeklődnek a felmerülő helyzetről (F=3,723, p=0,005, M=4,36, SD=0,70), illetve esetükben jellemző még egy harmadik személy bevonása a másik gyermek állapotának javítása érdekében (F=3,859, p=0,004, M=2,13, SD=1,00). Ugyanakkor az alacsonyabb iskolai végzettségű anyák gyermekeinél inkább az empátia kifejezése a jellemző a szülők értékelése alapján (F=2,986, p=0,017, M=2,09, SD=1,04).

A pedagógusok válaszai alapján megállapítható, hogy a főiskolát (M=3,36, SD=0,91) és a szakmunkásképzőt (M=3,55, SD=0,25) végzett édesanyák gyermekire jellemzőbb, hogy egy felnőttől érdeklődnek egy kortárs sírása esetén (F=2,433, p=0,043), tehát ebben az esetben nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy alacsonyabb vagy a magasabb iskolai végzettség a meghatározó a gyermekek proszociális jellegű viselkedéseinek megjelenésében. A pedagógusok véleménye alapján ugyanakkor inkább a felsőfokú szakképzésben végzett anyák gyermekeire jellemzőbb az agresszív, ideges megnyilvánulás egy problémás helyzet esetén (F=2,558, p=0,035, M=4,88, SD=0,35).

4.4.4.5.2. A kontrollcsoportban megjelenő különbségek az anyák iskolai végzettsége alapján

A kontrollcsoport esetében az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei kevesebb pozitív kimenetelű válaszreakciót produkálnak, mint a magasabb iskolai végzettségű szülővel rendelkező társaik. A felsőfokú szakképzést végzett anyák gyermekei nagyobb mértékben érdeklődnek a felmerülő esetekről (F=2,948, p=0,016, M=4,44, SD=0,62),

kommentálják a történteket (F=2,465, p=0,037, M=3,44, SD=0,98), mint más anyák gyermekei. Az általános iskolát végzett anyákkal rendelkező gyermekeknél a szülők véleménye alapján kevésbé jellemző a vigasztalás megjelenése, hozzájuk viszonyítva jóval nagyobb arányban jelenik meg a verbális vigasztalás a szakmunkásképzőt végzett anyák gyermekeinél (F=3,111, p=0,012, M=3,67, SD=0,87), valamint a fizikai vigasztalás a felsőfokú szakképzettséget szerző anyák gyermekeinél (F=3,026, p=0,013, M=3,72, SD=0,67). A szülők megítélése alapján az érettségivel rendelkező anyák gyermekeire jóval nagyobb arányban jellemzőbb az eltávolodás a problémás helyzettől (F=3,470, p=0,006, M=1,96, SD=0,89), mint az általános iskolát vagy főiskolát végzett anyák gyermekeinél.

A pedagógusok vélekedése alapján ugyanakkor ellentétes megállapításokat tehetünk. Az általános iskolát végzett anyák gyermekei esetén (F=3,470, p=0,006, M=5,00, SD=0,00) sokkal kevésbé jellemző az empátia kifejezése, mint a szakmunkásképzőt végzett szülőnél (F=2,409, p=0,040, M=4,33, SD=0,71), valamint az érettségivel rendelkező anya esetén (F=2,488, p=0,036, M=4,04, SD=0,89).

4.4.4.6. A fejlesztést megelőző előmérések eredményeinek összegzése

A megfigyelés során mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban igen nagy arányban jelentek meg társas helyzetek, ugyanakkor lényegesen nagy számban lehetett magányos tevékenységeket is rögzíteni. A társas szituációk során a két részmintában eltérő arányban valósultak meg a proszociális viselkedések, ugyanakkor a kontrollcsoportban több ilyen eset jelent meg, viszont az eloszlásokat tekintve nem mutatkozott lényeges különbség.

A négyszemközti szituációk során a gyermekek igen nagy arányban produkáltak segítő viselkedéseket mindkét csoportban, azonban a megosztás és a vigasztalás esetében mást tapasztaltam. A megosztás esetében a gyermekek jellemzően nem reagáltak a bemutatott problémás helyzetre, azonban ez nagyobb mértékben volt jellemző a matricák megosztása esetén, mint a másik szituációban. A vigasztalás kapcsán a vártaknak megfelelő eredményeket kaptam az előmérések során. A gyermekek jellemzően nem vigasztaltak a bemutatott negatív érzelmi állapot miatt, hanem többségében reakció nélkül folytatták tevékenységüket vagy megfigyeltek. A kísérleti és a kontrollcsoport között megjelenő különbségek elenyészőnek bizonyultak, ugyanakkor a későbbi elemzések során figyelembe kell venni a fejlődési tendenciákat, azaz milyen mértékű fejlődés vagy stagnálás mutatható ki. A gyermekek válaszreakciói között megfigyelhető volt, hogy számos esetben többszöri nonverbális vagy verbális megerősítés esetén produkáltak proszociális viselkedési válaszreakciókat, illetve esetenként teljesen elmaradtak azok a reakciók, amelyekkel a gyermekek a másik problémás helyzetének megoldását segítette volna. Előbbi esetek főként a segítés és a megosztás szituációiban, utóbbi eset pedig a vigasztalás helyzeteiben volt megfigyelhető. E viselkedési válaszreakciók elmaradásának vizsgálatával kapcsolatban csupán egy kutatásról van tudomásom. Waugh és Brownell (2017) elsőként vizsgálták 18 és 30 hónapos gyermekek körében, hogy egy másik személy negatív érzelmi állapota és problémás helyzete esetén miért nem valósul meg segítés, vigasztalás vagy megosztás. Kutatásukban arra jutottak, hogy a gyermekek segítő jellegű viselkedéseinek elmaradásának okát nem lehet pontosan megnevezni, ezek a reakciók egyéni különbségekből fakadnak, azonban alapvetően feltételezhető, hogy a

gyermekek válaszreakcióinak hiánya a célmegértési problémákból, az eltérő proszociális motivációtól, az érzelemszabályozástól, valamint a szülők proszociális szocializációs és nevelési szokásaitól függhet.

A kérdőívvel végzett vizsgálatok tovább igazolták a döntést arra vonatkozóan, hogy a részminták összehasonlításának alapjaként a szituációs feladatokat fogom tekinteni. A szülők és a pedagógusok válaszaiban eltérő eredményeket tapasztaltam. A szülők véleménye szerint a gyermekek jellemzően olyan megoldásokkal kezelik a problémás helyzeteket, amelyek elkerülést vagy a helyzetből való kilépést jelentenek, ugyanakkor véleményük szerint a vigasztalás is jellemző, mint pozitív válaszreakció. Ugyanakkor a pedagógusok véleményében tükröződnek az intézményes nevelés követelményei, szabályai, szerintük a gyermekek többségében olyan módon kezelik a helyzeteket, ahol egy felnőtt segítségét kérik, illetve egy harmadik személyt is bevonnak a probléma megoldásába.

Az egyes háttérváltozókkal végzett vizsgálatok alapján összességében megállapítható, hogy a gyermekek proszociális viselkedéseinek megjelenését egyik tényező sem befolyásolja jelentősen. Mindezek alapján arra lehet következtetni, hogy a gyermekek megjelenő viselkedését biztonsággal tudom elemezni, tehát a négyszemközti szituációkban megfigyelt megnyilvánulások mögött nem lesznek egyéb befolyásoló tényezők.

5. MESEALAPÚ FEJLESZTŐ PROGRAM ÉS MEGVALÓSÍTÁSA

A mesealapú program keretén belül összesen 15 történetet készítettem egy nyugdíjas óvodapedagógus segítségével, aki korábbi tanulmányaim során mentorom is volt. Több évtizednyi szakmai tapasztalatai révén megfelelő ismeretekkel rendelkezik az óvodás korosztály sajátosságairól, ezáltal a mesék megírása során is hasznos tanácsokkal látott el. A történeteket a kutatásban résztvevő óvodapedagógusok még decemberben megkapták, hogy a januárban kezdődő fejlesztő program idejére már megfelelően ismerjék azokat. A meséket ők is lektorálták és pozitív visszajelzéseik további megerősítést adtak a történetek kutatásba való beemelésére.

5.1. A mesék bemutatása – Ella, Masa, Samu és Vince meséi

A történetek kialakítása során Zilahi (1998) alapján arra törekedtem, hogy a mesék illeszkedjenek a nevelési év menetéhez, az óvodákban megjelenő ünnepkörökhöz, így a pedagógusok könnyebben be tudták illeszteni a csoportok hétköznapjaiba. A történetekben a négy főszereplő olyan problémás helyzetekkel került szembe, amelyek megoldása valamilyen proszociális viselkedést váltott ki az adott mese szereplőjéből. A megjelenő válaszreakciók a gyermekek életkori sajátosságához igazodva az óvodáskorban leginkább jellemző segítés, megosztás és vigasztalás volt.

A mesék illeszkednek az adott korosztály életkori sajátosságaihoz. A rövid történetek egyszerű cselekményt követnek és olyan hétköznapi szituációkat mutatnak be a gyermekeknek, amelyek velük is megtörténhetnek a mindennapjaik során. A mesék kialakítása során Zilahi (1998) és Kádár (2013) útmutatásait követtem, akik szerint az óvodáskor elején lévő gyermekek számára a legmegfelelőbbek a rövid, rögtönzött történeteket halmozó, egyszerű cselekményeket, váltakozó párbeszédeket követő, ritmikusan ismétlődő részeket tartalmazó történetek. A mesék fejlesztő elemeként saját történeteimben is egy megbomló egyensúlyi állapotot kellett a szereplőknek helyreállítani (Boldizsár, 2006). Ezek segítségével a gyermek újra átélhet bizonyos élethelyzeteket, történéseket, amelyek a közelmúltban megtörténtek, így könnyebbé válhat számára mindezek egyéni feldolgozása, ezáltal pedig a saját belső egyensúlyának megteremtése. A fejlesztés során használt mesék a 5. mellékletben találhatók.

Mivel a pedagógiai szakmódszertani és a mesékkel, valamint a mesékkel támogatott fejlesztésekkel foglalkozó szakirodalom (pl. Zilahi, 1998; Kádár, 2013) a három- és négyéves korosztály számára legmegfelelőbb mesetípusnak az állatmeséket említi, így a fejlesztés során is ezt a típust használtam. A mesék követik azon hagyományos állatmesék cselekményeit, amelyekben a főszereplők az emberek világához hasonló módon élnek (Nagy et al., 2009), emberi tevékenységeik, élethelyzeteik, cselekedeteik, gondolataik vannak.

Mindezek alapján az elkészített mesékben négy főszereplő történetei jelentek meg és olyan helyzeteket mutattak be, amelyek az emberi tevékenységekhez hasonlítottak. A mesékben szereplő szituációk kialakítása során további szempont volt, hogy a megjelenő helyzetek a gyermekek hétköznapjaiban is előforduló szituációk voltak. Fontos volt, hogy a mesékben hallottak, majd a közös feldolgozás ne szigorú didaktikai keretek között valósuljon meg.

5.2. Fejlesztés menete – 0. hét teendői, a fejlesztés 15 hete

A fejlesztés összesen 15 hétig tartott, amely idő alatt az óvodapedagógusok heti rendszerességgel, hetente 2-3 alkalommal mondták el a történeteket a gyermekeknek. E döntést Zilahi (1998) és Bettelheim (1988) támasztja alá, miszerint egy új mese többszöri ismétlése által válik élvezhetővé a történet, valamint a cselekmény rögzülése által képesek lesznek beépíteni saját világképükbe a hallottakat. A pedagógusok felé az volt a kérésem, hogy legalább heti két alkalommal történjen meg a mesés foglalkozás, azonban ezek pontos beosztását a rájuk bíztam, hogy problémamentesen be tudják illeszteni a heti teendők közé. A fejlesztő foglalkozások kapcsán nem kerül sor az óvodapedagógusok külön felkészítésére, hanem a mesével való megismerkedésük során átbeszéltük a csoportos feladatokat, hogy biztosan annak megfelelően történjen a fejlesztés, ahogy az instrukciókban szerepel.

A fejlesztést megelőző hét során minden csoport kapott egy-egy csomag színezőt, ami a történetek szereplőit mutatta be. Ezeken keresztül a gyerekek már előzetesen megismerkedtek a megszokott meséktől eltérő szereplőkkel (7. kép).

7. kép. Fejlesztő hetet megelőző foglalkozás

A 15 mese felosztása során a proszociális viselkedések szerinti blokkokat alakítottam ki (33. táblázat), így a gyermekek több, különböző helyzettel kapcsolatban hallhattak megoldási lehetőségeket. Az ismétlésnek köszönhetően pedig az egyes válaszreakciók megerősítése is megvalósulhatott.

33. táblázat. Mesék beosztása

0. hét	Segítés (1–5. hét – 5 mese)	Vigasztalás (6–10. hét – 5 mese)	Megosztás (11–15. hét – 5 mese)
Karakterek bemutatása a gyerekeknek színezőkkel	Vince és Samu havat lapátol	Vince és Masa rollerezik	A szalagos pálca
	Samu és Ella pitét süt	A kézműves szoba	A társasjáték
	A szétgurult gyümölcsök	A festőkészlet	A húsvéti tojásfestés
	A törött kezű Ella	Masa tálkája	Masa rollere
	Játék a kandalló mellett	A játszódélután	A zöldségeskert

5.3. Csoportos megbeszélések leírása, pedagógusok feladatai

A mesemondást követően a pedagógusok által vezetett csoportos megbeszélés következett, ahol meghatározott kérdéseken keresztül együttesen dolgozták fel a hallottakat. A csoportos foglalkozás feladatait tartalmazó segédletet az 6. melléklet tartalmazza.

A csoportos foglalkozások nagymértékben elősegíthetik a gyermekek fejlődését, fejlesztését, mivel könnyebbé válik a megértés, az események értelmezése, melyekről folyamatos és közvetlen visszajelzést kaphatnak a felnőttektől (Buda, 1998). Mivel a gyermekek számára a meseszereplőkkel történő események utánzási, azonosulási mintát jelenthetnek (Kádár, 2013), így ezek megbeszélése, közös feldolgozása segítheti a gyermekeket saját élethelyzeteik megfelelő és hatékony kezelésében.

A kérdések két csoportot képeztek, amelyek egyik fele az aktuális mesében történtekre irányultak. A kérdések középpontjában minden esetben a cselekmény azon elemei kerültek a fókuszba, amelyekben valamilyen proszociális tevékenység valósult meg. A másik csoportban pedig olyan kérdések szerepeltek, amelyek a gyermekek saját élményeire kérdeztek rá, a mesékben szereplő helyzetekhez hasonló esetekkel kapcsolatban (pl. *„Mit csinálsz, ha valaki azzal a játékkal szeretne játszani, amivel te is?”*). A kívánt válaszok elősegítése érdekében az óvodapedagógusok számára fel lettek tüntetve azok a javasolt válaszok, amelyeket a gyermekektől elvárhattam az adott mesékkel kapcsolatban. A válaszok felsorolására azért volt szükség, hogy biztosítsam a kívánt elemek átbeszélését, segítve ezzel a proszociális viselkedési elemek minél többszöri megjelenését. A gyermekek válaszait a pedagógusok a lehetőségeiknek megfelelően rögzítették számomra, illetve a fejlesztés időszaka alatt többször is ellátogattam az óvodákba és magam jegyeztem fel a kiscsoportosok reakcióit.

A feladatok között szerepeltek olyan tevékenységek is, amelyekkel a gyermekek a történetben szereplő egyes viselkedési válaszreakciókat saját maguk is be tudták mutatni társaikon, például: *„Mutassuk meg, hogy hogyan vigasztaljuk meg a másikat. Óvatosan simogasd meg a melletted ülő kisgyerek karját!”* Ezzel nem csupán az adott esetről való megbeszélés erősíthette meg a hallottakat, hanem az aktuális proszociális viselkedés tevékeny

kipróbálásával tovább rögzülhetett a problémás helyzettel kapcsolatban megjelenő megfelelő viselkedés.

A történetek feldolgozása során a gyermekeknek lehetőségük volt bemutatni, illetve egymáson megfigyelni az egyes érzelemkifejezések megnyilvánulását is. Erre vonatkozóan a feladatok között szerepelt az adott történetben megjelenő érzelmek bemutatása: „*Milyen az arcunk, amikor örülünk?*”, „*Milyen az arcunk, ha szomorúak vagyunk?*” stb. Ennek köszönhetően a gyermekek saját érzelemkifejezéseik gyakorlása mellett megfigyelhették azt is, hogy egyénenként hogyan térnek el a különböző érzelmek. Azon gyermekek számára, akik számára nehézséget jelentett ez a csoportos feladat, egy érzelmeket bemutató tábla állt a rendelkezésükre, amin be tudták mutatni a kért arckifejezéseket (7. melléklet).

5.4. Fejlesztés során tapasztaltak

A pedagógusokkal folytatott beszélgetéseim szerint a gyermekek jól fogadták a történeteket, megfelelően reagáltak rájuk és a közös, csoportos feladatokban is aktívan részt vettek. Személyes megfigyeléseim során is hasonló reakciókat tapasztaltam a gyermekeknél. A fejlesztésben részvevő csoportok mindegyikébe legalább egyszer ellátogattam egy-egy fejlesztő foglalkozást megtekinteni. A gyermekek egy-egy történet kapcsán adott válaszainak néhány példáját az 8. melléklet tartalmazza.

Előfordultak olyan esetek, amikor az adott történet mesélése közben jelent meg valamilyen negatív érzelmi állapot. Ezeket a helyzeteket a pedagógusok be is építették a történetek feldolgozásába, így a gyermekek valós helyzetben is gyakorolhatták a megfelelő viselkedési formákat. Egyik ilyen eset volt, amikor az egyik mesélés ideje alatt két kisgyermek összeszólalkozott, ami után egyikőjük sírni kezdett. A mellette lévő egyik társa vigasztalni kezdte, majd a pedagógus is jelezte a többiek felé, hogy a kislány szomorú, úgyhogy mutassák meg, hogyan lehet megvigasztalni őt. A 8. képen szereplő jelenetből is jól látszik, hogy a gyermekek a kislányhoz siettek és igyekeztek megvigasztalni.

8. kép. Vigasztalás esete egy mesefoglalkozás alatt

6. A MESEALAPÚ FEJLESZTÉS HATÁSA – AZ UTÓMÉRÉS EREDMÉNYEI

A 15 hetes fejlesztő program befejezése után ismét megvizsgáltam a gyermekek egyes proszociális viselkedéseit, azaz a segítést, a megosztást és a vigasztalást. Saját kvalitatív vizsgálataim sarkalatos pontja, hogy a kutatásban résztvevő gyermekek mérése egyesével, személyesen történt. Mivel az utómérések közeledtek a nevelési év végéhez és a nyári szünethez, félő volt, hogy nagyon sok gyermeket már tudok bevonni a fejlesztés utáni mérésekbe. Ennek megelőzésére az utóméréseket minél korábban el kellett kezdeni, hogy lehetőleg a vizsgálatban résztvevő összes gyermekre jusson idő.

Mindezek ellenére, ahogy a kutatás menetét bemutató ábrában (3. ábra) is látható, mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport létszáma csökkent. E változások oka a családok költözése, a gyermekek másik óvodába vagy másik csoportba kerülése volt, illetve néhány gyermek esetében sem szülői, sem pedagógusi kérdőívet nem kaptam vissza. Mindezek miatt a továbbiakban nem volt arra lehetőségem, hogy összehasonlításokat végezzek, így azokat a gyermekeket, akikre vonatkozóan nem sikerült minden adatot összegyűjteni, ki kellett vennem a mintából.

6.1. A kísérleti és a kontroll csoport közösségen belüli interakcióinak vizsgálata megfigyelés segítségével

A gyermekek viselkedésbeli változásainak felmérését ismét megfigyeléssel kezdtem. A korábbi adatgyűjtéshez hasonlóan ezúttal is minden gyermeket négy-négy alkalommal figyeltem meg, tíz-tíz perces intervallumokban. A vizsgálat időtartamainak összefoglalását a 34. táblázat tartalmazza.

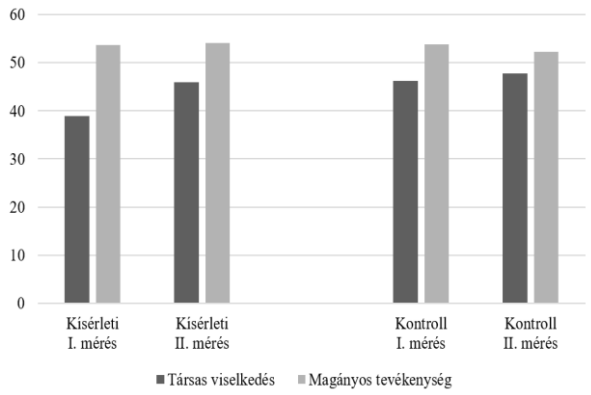
34. táblázat. A megfigyelések időtartamai

Csoport	Előmérés	Utómérés
Kísérleti	49,3 óra	45,3 óra
Kontroll	76,7 óra	66 óra

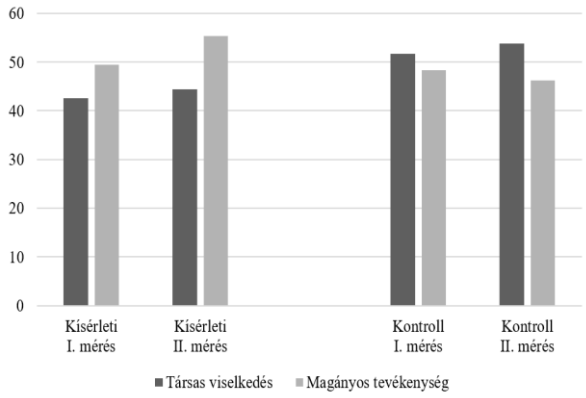
A megfigyeléses vizsgálatok eredményeit a kutatásban alkalmazott másik két módszer mellett csupán kiegészítő információként kezeltem. A kísérleti és a kontroll csoport közötti különbségek szignifikancia szintjének megállapításához az általam gyűjtött adatok és az adatfelvétel során alkalmazott módszer nem volt megfelelő, így esetünkben az adatokat leíró jelleggel mutatom be, a megjelenő különbségeket pedig más eredményekkel együttesen kezelem.

Az utómérés alkalmával a kísérleti csoportban összesen 405 csoportszobai eset került feljegyzésre, amelyből 186 társas viselkedés, valamint 219 magányos tevékenység volt. A kontrollcsoport esetében az összes 387 esetből 185 megkezdett interakció, valamint 202 egyéni tevékenység jelent meg. Udvari környezetben ezeknél kevesebb esetről lehet beszámolni. A kísérleti csoportban 202 eset valósult meg, ebből 90 esetben valamilyen társas tevékenység történt, 112 esetben pedig a gyermekek egyedül tevékenykedtek, vagy párhuzamos játékot folytattak. A kontrollcsoportban kicsivel több, 264 esetet lehetett feljegyezni, melyből 142

szociális helyzet, valamint 122 magányos tevékenység jelent meg. A társas, valamint a magányos viselkedések százalékos eloszlását a csoportszobai szituációkra vonatkozóan a 19. ábra, az udvari helyzeteket a 20. ábra mutatja be.



19. ábra. Csoportszobai környezetben megjelenő események változásai (%)



20. ábra. Udvari környezetben megjelenő események változásai (%)

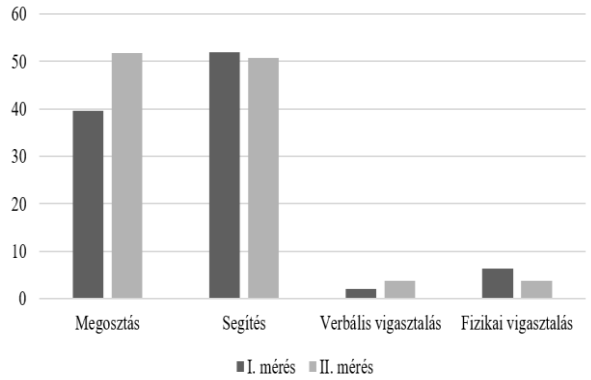
Az előméréshez viszonyítva a két csoportban megjelenő viselkedések aránya változott. Csoportszobai környezetben a kísérleti csoportban a társas viselkedések enyhe növekedést mutatnak, ugyanakkor a magányos tevékenységek száma szinte egyáltalán nem változott. Ezzel szemben az udvari környezetben megfigyelt szituációkban ellentétes eredményeket kaptam, mivel a gyermekek egyéni játéktevékenységei jelentősen nőttek. A kontrollcsoport esetében ugyanakkor más változások következtek be. Míg a csoportszobai környezetben lényegében alig változott a gyermekek viselkedése, addig az udvari megfigyelések során a magányos tevékenységek csökkenését jegyeztem fel.

6.1.1. A problémás helyzetek megoldását segítő viselkedések változásai a fejlesztést követő időszakban

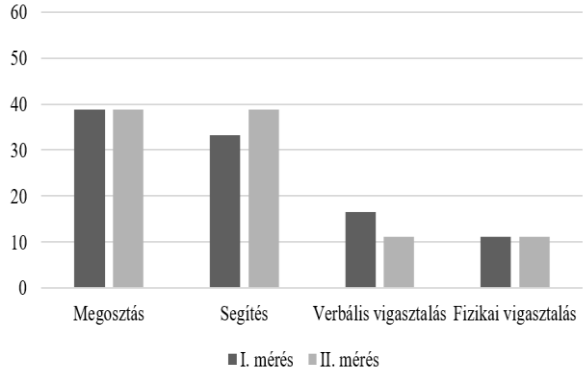
Az utómérések során a korábbiakhoz hasonlóan ismét a megosztás és a segítés jelent meg a legnagyobb arányban a gyermekek viselkedésében. Míg a kísérleti csoport esetében összesen 27, addig a kontrollcsoportban 47 tevékeny közbelépés jelent meg egy társ problémás helyzetében. A kutatásban részt vevő két csoportban eltérő mértékű változások jelentek meg a kezdeti állapothoz viszonyítva.

A kísérleti csoportban megvalósuló tevékeny közbelépésekben nem csupán fejlődést, hanem visszaesést is tapasztaltam. A fejlesztésben résztvevő gyermekek csoportszobai interakcióiban a megosztásban következett be jelentős mértékű fejlődés, az előmérésekhez viszonyítva 12,2%-os növekedés jelent meg az eredményekben, ugyanakkor ez a viselkedés az udvari helyzetekben stagnált, nem következett be sem pozitív, sem negatív irányú változás. A csoportszobákban megvalósuló segítő viselkedésekben azonban csökkenést tapasztaltam, a gyermekek 1,3%-kal kevesebb olyan viselkedést produkáltak, mellyel egy másik személy

céljának elérését teszik lehetővé. Az itt tapasztalt csökkenés ellenére ugyanakkor udvari környezetben ez a viselkedés nagyobb mértékben, 5,6%-kal több esetben fordult elő. A vigasztaló viselkedések a két mérési időpont során mindvégig alacsony számban jelentek meg a társas helyzetekben, ugyanakkor míg verbális formában fejlődést csak a csoportszobai környezetben tapasztaltam (1,6%), addig az udvarokon megjelenő viselkedések 5,5%-kal kevesebb esettel csökkenő tendenciát mutattak. A többnyire öleléssel vagy simogatással megvalósuló fizikai vigasztalások esetében viszont ellenkező eredmények születtek. A csoportszobai környezetben ezek a viselkedések 2,6%-os csökkenést mutattak, ugyanakkor udvari helyzetekben nem jelentkezett változás, a gyermekek a korábbiakhoz hasonló mértékben produkáltak ilyen típusú vigasztaló viselkedést. A kísérleti csoportban bekövetkezett változásokat a csoportszobai helyzetekben a 21. ábra, udvari környezetre vonatkozóan pedig a 22. ábra foglalja össze.

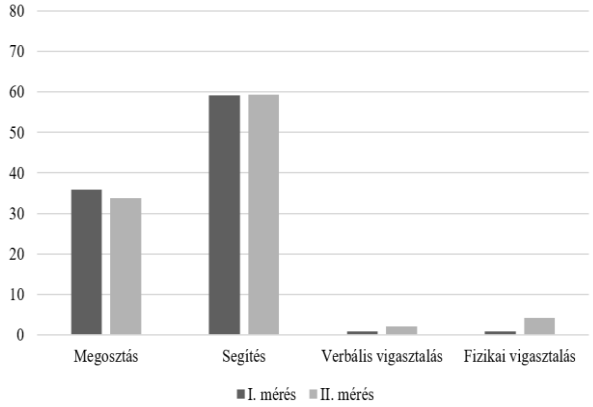


21. ábra. A kísérleti csoport viselkedéseinek változása csoportszobai környezetben (%)

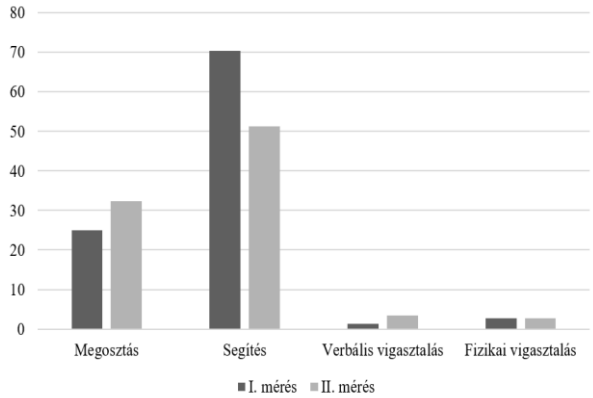


22. ábra. A kísérleti csoport viselkedéseinek változása udvari környezetben (%)

A kontrollcsoport viselkedéseiben szintén hasonló változások jelentek meg. A kísérleti csoporttal ellentétben itt a gyermekek legjellemzőbb közbelépése a segítő viselkedés volt egy problémás helyzet megjelenésekor, azonban minimális pozitív irányú változás csupán a csoportszobai megfigyelések (0,2%) során jelent meg. Az udvarokon megvalósuló helyzetekben ezzel szemben jelentős csökkenés mutatkozott, a gyermekek 19,1%-kal kevesebb esetben segítettek másokat egy cél megvalósításában. A dolgok vagy játékok megosztásában a két megfigyelési helyszín eltérő eredményeket hozott. Míg a csoportszobai helyzetekben 2%-os csökkenés jelent meg, addig az udvari esetek 7,5%-os fejlődést mutattak. A vigasztalás két esete a kontrollcsoportban is igen alacsony számban jelent meg az utómérés alkalmával is, ugyanakkor ezeknél a gyermekeknél fejlődést tapasztaltam. Mind a verbális (1,2%), mind a fizikai (3,3%) vigasztalás csoportszobai környezetben nagyobb mértékben volt jellemző az előméréshez viszonyítva, ugyanakkor udvari helyzetekben csupán a verbális vigasztalásnál jelent meg minimális fejlődés (2,1%). A kontrollcsoport csoportszobai környezetben megvalósuló viselkedéseinek változásait a 23. ábra, az udvari helyzetekben megjelenő különbségeket pedig a 24. ábra mutatja be.



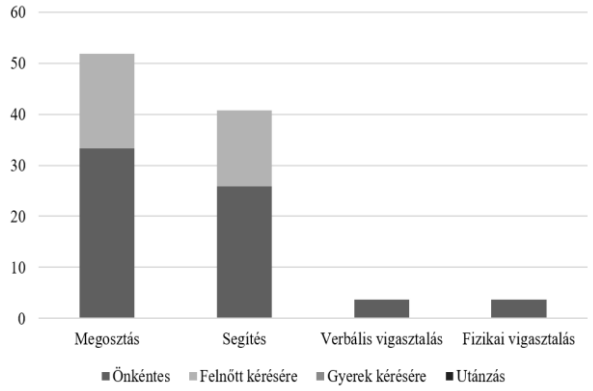
23. ábra. A kontrollcsoport viselkedéseinek változása csoportszobai környezetben (%)



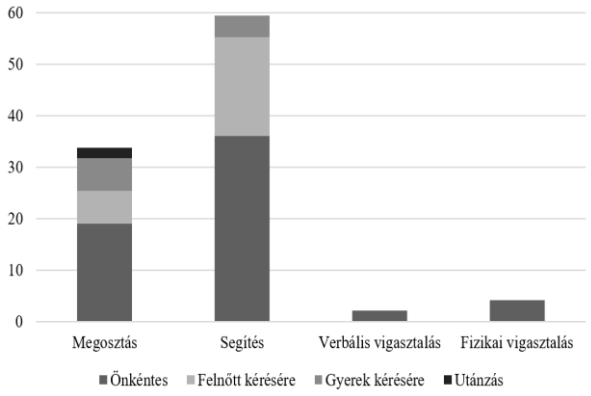
24. ábra. A kontrollcsoport viselkedéseinek változása udvari környezetben (%)

6.1.2. A gyermekek viselkedéseinek megjelenése a fejlesztést követően az egyes befolyásoló tényezők függvényében

A kísérleti csoportban egy játék vagy tárgy megosztása (51,8%), a kontrollcsoportnál pedig a segítő viselkedés (59,4%) volt a legjellemzőbb beavatkozás. A csoportszobai környezetben végzett megfigyelés eredményei alapján azt tapasztaltam, hogy az utómérés során a vigasztaló viselkedések száma, mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban szinte azonos volt, azonban mindkét csoportnál lényegesen alacsonyabb számban volt jellemző, mint a segítés vagy a megosztás. Utóbbi két viselkedést a két részmintában eltérő arányban váltották ki különböző külső tényezők. A kísérleti csoportban a legtöbb esetben megjelenő megosztás többségében önkéntes cselekedet volt, úgy, mint a kontrollcsoportban megvalósuló segítő viselkedések. Ugyanakkor az utómérés során is jellemzően igen nagy mértékben határozta meg a gyermekek válaszreakcióit a felnőttek közbenjárása. A két legnagyobb számban megfigyelt viselkedés során is több esetben a pedagógusok kérésére valósultak meg a tevékeny közbelépések. Emellett a kontrollcsoportban a gyermekek interakcióiból fakadóan egy kortárs kérésére is többször reagáltak pozitívan az óvodások, ugyanakkor néhány problémás helyzet során egy kortárs vagy egy felnőtt utánzása szintén motivációs tényezőként hatott a gyermekek viselkedésére. A csoportszobai környezetben megjelenő problémás helyzetekben adott válaszreakciókat a kísérleti csoportra vonatkozóan a 25. ábra foglalja össze, a kontrollcsoport megfigyelt viselkedéseinek eredményeit pedig a 26. ábra mutatja be.

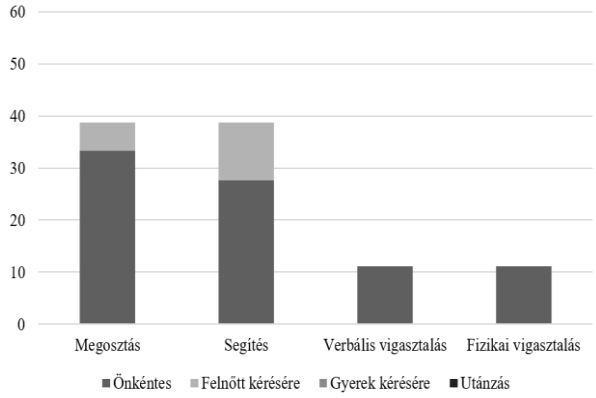


25. ábra. A kísérleti csoport problémás helyzetben megjelenő válaszreakcióinak aránya csoportszobai környezetben (%)

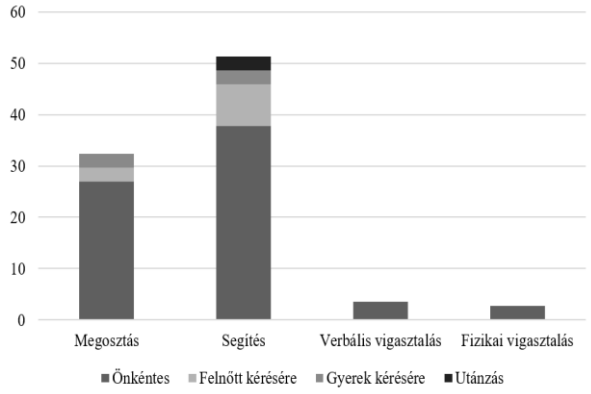


26. ábra. A kontrollcsoport problémás helyzetben megjelenő válaszreakcióinak aránya csoportszobai környezetben (%)

Az udvarokon folytatott megfigyelések során a csoportokban zajló interakciókhoz hasonlóan a segítés és a megosztás volt a jellemző a legnagyobb mértékben (27. és 28. ábra). A kísérleti csoport esetében ez a két válaszreakció azonos arányban jelent meg a gyermekek viselkedésében, ugyanakkor a megosztás többségében önkéntesen valósult meg. A kontroll csoport esetében a segítés volt a legjellemzőbb a gyermekek közbelépésekor, melynek nagy része szintén önállóan kezdeményezett viselkedésként jelent meg. A kutatásban résztvevő mindkét csoport esetében a korábbiakhoz képest nagyobb arányban vigasztalták társaikat a gyermekek, azonban míg a kísérleti csoportban ez a két viselkedés azonos mértékben volt jellemző, addig a kontroll csoport esetében inkább szavakkal igyekeztek a gyermekek a másik negatív érzelmi állapotát csökkenteni.



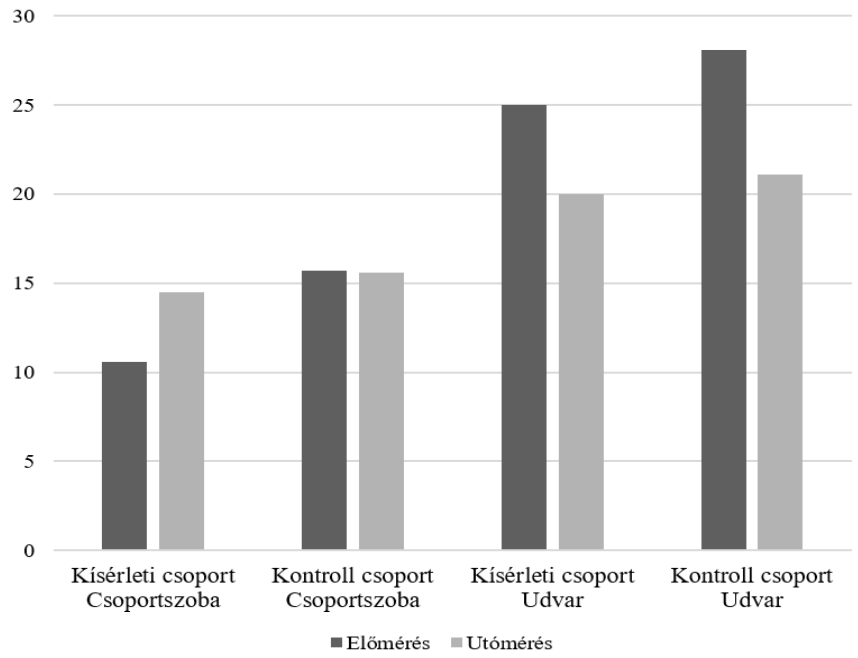
27. ábra. A kísérleti csoport problémás helyzetben megjelenő válaszreakcióinak aránya udvari környezetben (%)



28. ábra. A kontrollcsoport problémás helyzetben megjelenő válaszreakcióinak aránya udvari környezetben (%)

6.1.3. A fejlesztést követő megfigyeléses vizsgálat során megjelenő valódi proszociális viselkedésekben bekövetkező változások

A gyermekek megfigyelt viselkedései közül azokat tekintettem valódi proszociális viselkedésnek, ami önkéntesen valósult meg, azaz létrejöttét nem befolyásolta a pedagógus vagy egy gyermek kérése, illetve nem egy másik személy utánzása váltotta ki. Az előmérés óta mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban bekövetkeztek változások a korábbi állapotokhoz viszonyítva, ugyanakkor ezek közül csupán egy esetben, a kísérleti csoportban tapasztaltam jelentősebb mértékű növekedést a proszociális viselkedések megjelenésében. A 29. ábrán a proszociális viselkedések társas interakciókban való megjelenésének százalékos eloszlását foglaltam össze, amelyből jól látszik, hogy egyedül a kísérleti csoportban következett be fejlődés a kezdeti állapothoz képest. A kontrollcsoport esetében ugyanez nem jelenthető ki, a gyermekek csoportszobai interakcióinak megfigyelése alapján enyhe csökkenés mutatható ki az proszociális viselkedés számában. A kutatásban résztvevő két csoport eredményei ugyanakkor megegyeznek abban, hogy az udvari környezetben csökkentek a proszociális viselkedések.



29. ábra. A proszociális viselkedések megjelenési arányának változása (%)

6.1.4. Részösszegzés

A gyermekek viselkedésének megfigyelése során eltéréseket tapasztaltam a kísérleti és a kontrollcsoport között. A kísérleti csoportban a korábban magasabb arányban megjelenő segítés kevesebb esetben jelent meg a csoportszobai környezetben, azonban a megosztásnál ellentétes folyamatokat tapasztaltam. A fejlesztést követően jelentősen megnőtt azon viselkedések aránya, amelyben a gyermekek egy társuk számára átengedték vagy átadták a birtokukban lévő tárgyakat. A kontrollcsoport esetében ugyanakkor stagnálást tapasztaltam. Az előmérésekhez képest lényegében nem változott a segítő jellegű viselkedések aránya, csupán a fizikai vigasztalás esetében lehet enyhe fejlődést látni. Az udvari környezetben megjelenő viselkedéseket összesítve megállapítható, hogy a kísérleti csoportban nagyobb arányban jelent meg mind a segítés, mind a megosztás, azonban utóbbinál nagyobb mértékű változást tapasztaltam. A kontrollcsoport esetében ezzel szemben jelentős mértékű csökkenés mutatkozott, viszont a megosztás hasonló szinten jelent meg, mint a kísérleti csoportban.

Összesítve a proszociális viselkedéseket csupán a kísérleti csoportban mutatkozott nagyobb számban pozitív irányú változás, csoportszobai környezetben a gyermekek jellemzően nagyobb mértékben reagáltak valódi proszociális viselkedéssel egy problémás helyzet esetén. Ez a változás a kontrollcsoport esetében azonban nem mutatható ki, az előméréshez hasonló arányban tapasztaltam a proszociális viselkedéseket. Az udvari környezetben történő megfigyelés során azonban mindkét csoport esetében csökkenő tendencia mutatkozott. Mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban lényegesen kevesebb szándékos, önként megvalósított viselkedések jelentek meg.

A kapott eredményeket a kutatásban főként kiegészítő információként használom, mivel az adatok nem tették lehetővé a statisztikailag elemezhető különbségek kimutatását. Ennek kiküszöbölésére a mérési módszer tovább gondolására, fejlesztésére lesz szükség. A későbbiek során az adatok felvételéhez a megfigyeléshez alkalmas technikai eszközökre (pl. kamera, mikrofonok, szoftver) lesz szükség, ami kellő megbízhatósággal rögzíti a gyermekek társas interakcióit természetes környezetben.

6.2. A kísérleti és a kontroll csoport viselkedésében bekövetkező változások egyéni vizsgálata szituációs feladatokkal

A gyermekek proszociális viselkedéseinek négyszemközti felmérésére ismételten a közös játékkal egybekötött problémafókuszú szituációkat alkalmaztam. Mivel a korábbiakban (lásd 3.1.2.4. fejezet) a vizsgálat menetének részletes bemutatására már sor került, így ebben a fejezetben külön nem térek ki rá. A két csoport eredményeinek elemzése során azt vizsgáltam, hogy vajon az előmérés óta történt-e valamilyen változás a gyermekek viselkedésében. Ezek a változások lehetnek pozitív irányúak, azaz az egyes szituációk során a probléma bekövetkezését követően vagy nem sokkal azután jelenik meg valamilyen válaszreakció. Ugyanakkor negatív irányú változásokat is vártam arra vonatkozóan, hogy a felmerülő helyzetekben a gyermekek viselkedése csökkenő tendenciát mutat majd a válaszreakciók elmaradásának produkálásában. A pozitív irányú változások tehát a proszociális viselkedések arányának növekedését jelentik, amelyek a problémák bekövetkezését követően minél hamarabb megjelennek, ami egyúttal maga után vonja a válaszreakciók elmaradásának csökkenését is.

6.2.1. A kísérleti és a kontrollcsoportban megjelenő változások a fejlesztő folyamat után

A fejlesztő programban résztvevő gyermekek viselkedésének változásait statisztikai próbák segítségével elemeztem a továbbiakban. Ahogy az előmérés leírása során is utaltam rá, kétértékű adatokkal dolgoztam, amelyek lehetővé tették, hogy összehasonlítsam a gyermekek előmérésen és utómérésen elért eredményeit. Ennek elemzésére Wilcoxon-próbát alkalmaztam, majd a kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségeket Mann-Whitney-próbával vizsgáltam.

6.2.1.1. A segítő viselkedésben jelentkező változások

A gyermekek proszociális viselkedéseinek vizsgálatát a segítő viselkedés két helyzetével, az elejtett ceruza és az elrejtett puzzle esetével kezdtem. A Mann-Whitney-próba alapján mindkét szituációban szignifikáns különbség ($p<0,05$) mutatkozott a fejlesztésben résztvevő és nem résztvevő gyermekek eredményei között, két-két esetben jelentkezett eltérés viselkedésükben. A proszociális viselkedések felmérése során a segítő viselkedések mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban jellemzően igen nagy arányban jelentek meg, többnyire azonnal, a probléma bekövetkezését követően történt beavatkozás a bemutatott helyzetbe. A két csoport között enyhe különbségek voltak felfedezhetők, ugyanakkor a kontrollcsoport esetében elmaradást tapasztaltam a másik csoporthoz képest, ami az utómérés során is fennállt.

Az első szituáció (*elejtett ceruza*) esetében az utómérés során a kísérleti csoportban jelentős növekedést figyeltem meg a gyermekek válaszreakcióiban. A fejlesztésben résztvevő gyermekek több mint 80%-a a probléma bekövetkezésekor segítő viselkedéssel reagált a megjelenő helyzetre, amelynek következtében a későbbi szakaszokban csökkenő tendenciát mutatott viselkedésük, azaz a probléma megjelenésekor egyre korábban reagáltak, többségük azonnal segítő viselkedéssel avatkozott be a helyzet megoldása érdekében. Ez a pozitív eredmény a kontrollcsoport esetében már nem mutatható ki, sőt, az előméréshez viszonyítva az

elvárt viselkedések mihamarabbi megjelenése majdnem 4%-kal csökkent. Szignifikánsan nagyobb mértékben (p<0,01) volt jellemző egy nonverbális jelzés szükségessége, ugyanakkor a többszöri nonverbális-, valamint a verbális jelzés esetében megvalósuló válaszreakció is sok esetben jelent meg a kontrollcsoportban (35. táblázat).

35. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után – Elejtett ceruza esete (Mann-Whitney-próba)

Válaszreakciók megjelenése	**U**	**p**
Probléma bekövetkezése	2346,5	0,00
Első nonverbális jelzés	2766,5	0,00
Második nonverbális jelzés	3344,5	n.s.
Distressz kimutatása	3329	n.s.
Verbális jelzés	3177,5	n.s.
Észreveszi, de nem reagál	3227	n.s.
Észreveszi és figyel	3332	n.s.
Nem reagál saját tevékenység miatt	3366	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A fejlesztés hatásának értékelésére Wilcoxon-próbával összehasonlítottam a kísérleti és a kontrollcsoport elő- és utóteszten elért eredményeit. Az elemzés alapján megállapítható, hogy a kísérleti csoportban szignifikáns különbség mutatkozott a fejlesztő programot követően a kiinduló állapothoz képest. A gyermekek lényegesen nagyobb arányban produkáltak segítő viselkedést, ugyanakkor csökkent a nonverbális jelzésekre adott válaszreakciók aránya, ami fejlődésnek tekinthető, mivel ez a változás arra utalhat, hogy a gyermekek felismerték a problémát, és önállóan, további megerősítések nélkül is el tudták dönteni, hogy a másik személy negatív érzelmi állapota esetén a segítés enyhítheti a másik szükségét. Ez a kiugró különbség a kontrollcsoport esetében már nem volt megfigyelhető, sőt a pozitívnak tekintett válaszokat illetően csökkenő tendencia volt jellemző, és nőtt azon válaszreakciók aránya, amelyek valamilyen további megerősítést igényeltek a bemutatott negatív érzelmi állapot nyomatékosítására (36. táblázat).

36. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport segítő viselkedésének értékei (%) - Elejtett ceruza esete

Kategóriák	Kísérleti csoport		Wilcoxon-próba		Kontroll-csoport		Wilcoxon-próba	
	Elő-mérés	Utó-mérés	Z	p	Elő-mérés	Utó-mérés	Z	p
Probléma bekövetkezése	62,2	83,8	-3,14	0,00	57,4	53,5	0,00	n.s.
Első nonverbális jelzés	17,6	4,4	-2,32	0,02	17,4	22,2	-0,33	n.s.
Második nonverbális jelzés	6,8	4,4	-0,82	n.s.	6,1	5,1	-0,58	n.s.
Distressz kimutatása	2,7	2,9	0,00	n.s.	3,5	4	-0,38	n.s.
Verbális jelzés	4,1	1,5	-1,00	n.s.	7,8	7,1	-0,28	n.s.
Észreveszi, de nem reagál	2,7	2,9	0,00	n.s.	5,2	7,1	-0,28	n.s.
Észreveszi és figyel	4,1	0	-1,73	n.s.	2,6	1,1	-0,58	n.s.
Nem reagál saját tevékenység miatt	0	0	0,00	n.s.	0	0	0,00	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A gyermekek segítő viselkedésében az utómérés során bemutatott második helyzetben (*elrejtett puzzle*) két esetben mutatkozott különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között (37. táblázat). A probléma bekövetkezésekor megjelenő válaszreakciók a kísérleti csoport esetében szignifikánsan nagyobb arányban jelentek meg, mint a kontrollcsoportban résztvevő gyermekeknél. A két csoport között a verbális jelzések következtében megjelenő reakciókban jelent meg lényeges mértékű különbség, a kontrollcsoportban pedig a szóbeli megerősítés következtében produkált segítő viselkedés jellemzőbb volt a kísérleti csoporthoz képest.

37. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után – Elrejtett puzzle esete (Mann-Whitney-próba)

Válaszreakciók megjelenése	U	p
Probléma bekövetkezése	2853	0,00
Első nonverbális jelzés	3295	n.s.
Második nonverbális jelzés	3366	n.s.
Distressz kimutatása	3332	n.s.
Verbális jelzés	3026	0,01
Észreveszi, de nem reagál	3298	n.s.
Észreveszi és figyel	3366	n.s.
Nem reagál saját tevékenység miatt	3366	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A fejlesztés előtti és utáni állapot felmérése során mindkét vizsgált csoportban növekvő tendenciát lehetett felfedezni, ugyanakkor ez az arány a kísérleti csoport esetében jóval nagyobbnak bizonyult. Szignifikánsan nagyobb, 21,4%-os fejlődés következett be a

kontrollcsoporthoz képest (14%) a probléma megjelenését követő azonnali közbelépést illetően, amit a statisztikai próba szignifikáns eredményei (p<0,05) is alátámasztanak. Ahogy a 38. táblázat is mutatja, az utómérés során a fejlesztésben résztvevő gyermekeknél jelentősen csökkent a többszöri jelzés következtében megjelenő viselkedések száma, jellemzően azonnal reagáltak a helyzetre és főként a kontrollcsoportban volt szükség néhány gyermek esetében ezek alkalmazására a segítő viselkedések megjelenéséhez.

38. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport segítő viselkedésének értékei (%) - Elrejtett puzzle esete

Kategóriák	**Kísérleti csoport**		**Wilcoxon-próba**		**Kontroll-csoport**		**Wilcoxon-próba**	
	Elő-mérés	**Utó-mérés**	**Z**	**p**	**Elő-mérés**	**Utó-mérés**	**Z**	**p**
Probléma bekövetkezése	75,7	97,1	-3,77	0,00	67,8	81,8	-3,41	0,00
Első nonverbális jelzés	12,2	2,9	-2,11	0,04	10,4	5,1	-1,81	n.s.
Második nonverbális jelzés	4,1	0	-1,73	n.s.	6,1	0	-2,24	0,03
Distressz kimutatása	2,7	0	-1,41	n.s.	0	1	-1,00	n.s.
Verbális jelzés	4,1	0	-1,73	n.s.	11,3	10,1	-0,91	n.s.
Észreveszi, de nem reagál	1,4	0	-1,00	n.s.	0	2	-1,41	n.s.
Észreveszi és figyel	0	0	0,00	n.s.	4,3	0	-2,00	0,05
Nem reagál saját tevékenység miatt	0	0	0,00	n.s.	0	0	0,00	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

6.2.1.2. A vigasztaló viselkedésben jelentkező változások

A vigasztaló viselkedés mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban nagyon alacsony arányban jelent meg mindkét szituáció során, ugyanakkor a két csoport között e viselkedések megjelenésében is tapasztaltam különbségeket.

Az első szituáció során fizikai fájdalom miatt megjelenő negatív érzelmi állapotra reagáltak a gyermekek. Mindkét csoportban többségük észrevette ugyan a problémás helyzetet, de ennek ellenére nem avatkoztak be annak érdekében, hogy a másik személy állapota javuljon. Az utómérés során a kísérleti és a kontrollcsoportban egyaránt igen nagy mértékben lehetett megfigyelni a vigasztaló viselkedés elmaradását, szignifikáns különbséget (p<0,05) is ezekben az esetekben kaptam. A tevékeny válaszreakció elmaradása az utómérés során is jellemzően a kontrollcsoportban jelent meg ugyanakkor a kísérleti csoportban nagyobb arányban reagáltak a másik megfigyelésével a gyermekek, azaz aktív válaszreakció helyett csupán figyeltek (39. táblázat).

39. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után – Fizikai fájdalom esete (Mann-Whitney-próba)

Válaszreakciók megjelenése	U	p
Probléma bekövetkezése	3254,5	n.s.
Első nonverbális jelzés	3259	n.s.
Második nonverbális jelzés	3216	n.s.
Distressz kimutatása	3177	n.s.
Verbális jelzés	3239,5	n.s.
Észreveszi, de nem reagál	2025	0,00
Észreveszi és figyel	2489	0,00
Nem reagál saját tevékenység miatt	2983	0,04

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

Ennek ellenére a fejlesztési időszak alatt mindkét csoportban változások jelentek meg. Mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében megfigyelhető egy csökkenő tendencia a közbelépések elmaradása kapcsán. A kutatásban résztvevő csoportoknál négy hónap elteltével, legtöbbször nonverbális és verbális megerősítések hatására, megjelentek a várt proszociális viselkedések különböző formákban. Az egyik legnagyobb fejlődés a második nonverbális jelzés esetében volt megfigyelhető a tevékeny válaszreakciókat illetően. Korábban a kísérleti csoportnál is alig jelent meg vigasztaló viselkedés, ugyanakkor az utómérés során ez már a második nonverbális jelzés következtében szignifikánsan jellemzőbb volt a gyermekekre, ami fejlődésnek tekinthető a korábbiakhoz képest. Fejlődés jelentkezett a passzív válaszok esetében is, ami esetünkben a reakciók elmaradásának szignifikáns csökkenését ($p<0,01$) jelenti. A kezdeti állapothoz viszonyítva a kísérleti csoportnál ez lényegesen kevesebb esetben volt jellemző. A válaszreakciók elmaradása esetén korábban egyáltalán nem reagáltak a gyermekek, azonban e reakciók arányának csökkenése volt kimutatható, emellett pedig pozitív irányú változás következett be annak kapcsán, hogy a gyermekek a probléma észlelését követően már megfigyelték a helyzetet, azaz feltételezhető, hogy értelmezni próbálták a beavatkozás szükségességét. A kontrollcsoport esetében szintén a nonverbális jelzés során tapasztaltam szignifikáns eltérést ($p<0,01$), azonban a korábbiakhoz hasonlóan ez a változás is elmarad a kísérleti csoportban megjelenő értékektől. Esetükben is megfigyelhető, hogy néhány gyermeknél megjelentek a tevékeny válaszreakciók a probléma egyértelműbb kifejezése esetén, azonban továbbra is jelentős arányban reagáltak a gyermekek passzívan a bemutatott helyzetre, amelyben vagy egyáltalán nem reagáltak, vagy pedig megfigyelőként vettek részt a szituációban (40. táblázat).

40. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport vigasztaló viselkedésének értékei (%) – Fizikai fájdalom esete

Kategóriák	Kísérleti csoport		Wilcoxon-próba		Kontroll-csoport		Wilcoxon-próba	
	Elő-mérés	Utó-mérés	Z	p	Elő-mérés	Utó-mérés	Z	p
Probléma bekövetkezése	2,7	4,4	-0,45	n.s.	0	3	-1,73	n.s.
Első nonverbális jelzés	0	2,9	-1,41	n.s.	0,8	4	-1,34	n.s.
Második nonverbális jelzés	1,4	11,8	-2,33	0,02	0	9,1	-3,00	0,00
Distressz kimutatása	2,7	8,8	-1,41	n.s.	1,7	6,1	-1,34	n.s.
Verbális jelzés	2,7	4,4	-1,00	n.s.	5,2	7,1	-0,63	n.s.
Észreveszi, de nem reagál	41,9	8,8	-4,27	0,00	60,9	46,5	-1,94	n.s.
Észreveszi és figyel	33,8	44,1	-1,51	n.s.	23,5	19,2	-0,39	n.s.
Nem reagál saját tevékenység miatt	14,9	14,7	-0,28	n.s.	7,8	5,1	-1,16	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A vigasztaló viselkedés megjelenésének felmérésére szolgáló második szituációban (*elrontott játék*), hasonlóan az előzőhöz, mindkét csoportnál az előmérés és az utómérés alkalmával is a válaszreakciók elmaradását lehetett többségében megfigyelni. Az utómérés során a kísérleti és a kontrollcsoport között ugyanakkor az aktív közbelépés kapcsán mutatkozott szignifikáns különbség ($p<0,05$), a kísérleti csoport minimális mértékben, de nagyobb arányban produkált vigasztaló viselkedést a negatív érzelmi állapot megjelenésekor. Ugyanakkor az első nonverbális jelzés inkább a kontrollcsoportnál váltott ki proszociális viselkedést. A passzív reakciók tekintetében a kísérleti csoportnál csökkenést, a kontrollcsoportnál növekvő tendencia látható, utóbbi esetében a fejlesztési időszakot követően nagyobb arányban volt jellemző a pozitív kimenetelű válasz elmaradása (41. táblázat).

41. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után - Elrontott játék esete (Mann-Whitney-próba)

Válaszreakciók megjelenése	U	p
Probléma bekövetkezése	3075,5	0,03
Első nonverbális jelzés	2923,5	0,00
Második nonverbális jelzés	3106	n.s.
Distressz kimutatása	3326	n.s.
Verbális jelzés	3128,5	n.s.
Észreveszi, de nem reagál	2890,5	0,04
Észreveszi és figyel	3285	n.s.
Nem reagál saját tevékenység miatt	3106	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A fejlesztést követő időszakban a gyermekeknél négy hónap elteltével enyhe mértékű változás jelent meg a vigasztaló viselkedésben, ugyanakkor a kísérleti és a kontrollcsoportnál ez a tendencia eltérő mértékben mutatkozott meg. A kísérleti csoportnál a verbális jelzés szakaszában, valamint a másik megfigyelésében tapasztaltam szignifikáns különbséget ($p<0,05$) a korábbi felméréshez viszonyítva. A verbális jelzés esetében ez a változás igen nagy mértékű, ugyanakkor a megfigyelés szakaszában megjelenő vigasztaló viselkedéseknél szintén jelentősek a különbségek. Ez a változás szignifikánsnak mondható, azonban pozitívumként értelmezhető a csökkenés is, mivel az aktív közbelépések aránya jelentősen megnőtt a fejlesztést követő időszakban. A kontrollcsoport esetében csökkenő tendencia mutatkozott a másik megfigyelésében, ugyanakkor a verbális jelzést követően, valamint a probléma bekövetkezése utáni vigasztalás értékei javulást mutattak (42. táblázat).

42. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport vigasztaló viselkedésének értékei (%) – Elrontott játék esete

Kategóriák	Kísérleti csoport		Wilcoxon-próba		Kontroll-csoport		Wilcoxon-próba	
	Elő-mérés	Utó-mérés	Z	p	Elő-mérés	Utó-mérés	Z	p
Probléma bekövetkezése	6,8	1,5	-1,34	n.s.	1,7	10,1	-2,53	0,01
Első nonverbális jelzés	6,8	16,2	-1,50	n.s.	5,2	3	-0,82	n.s.
Második nonverbális jelzés	2,7	11,8	-1,89	n.s.	6,9	4	-0,91	n.s.
Distressz kimutatása	8,1	5,9	0,00	n.s.	4,3	7,1	-1,00	n.s.
Verbális jelzés	4,1	16,2	-2,71	0,01	7,8	23,2	-2,92	0,00
Észreveszi, de nem reagál	29,7	16,2	-1,96	n.s.	31,3	30,3	-0,32	n.s.
Észreveszi és figyel	33,8	20,6	-2,04	0,04	34,8	18,2	-3,27	0,00
Nem reagál saját tevékenység miatt	8,1	11,8	-0,63	n.s.	7,8	4	-0,91	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

6.2.1.3. A megosztó viselkedésben jelentkező változások

A megosztás megjelenésében az utómérés során ismét szignifikáns különbségek jelentkeztek a kísérleti és a kontrollcsoport között. Mindkét szituációban a kísérleti csoportban mutatkoztak pozitív eredmények.

Az első szituációban (*játék megosztása*) mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében igen magas arányban volt jellemző a közbelépés elmulasztása, ugyanakkor bíztató volt, hogy a verbális jelzést követő reakció ennek ellenére nagy mértékben jelent meg. Szignifikáns különbség ($p<0,05$) mutatkozott a második nonverbális jelzés esetén adott válaszreakciókban, ahol a kísérleti csoport aktív közbelépése jelentősen meghaladta a kontrollcsoportban megjelenő viselkedések arányát. Utóbbinál ugyanakkor lényegesen többször jelent meg a tevékeny válaszreakciók elmaradása, ami a kísérleti csoport esetében minimális értékkel bírt (43. táblázat).

43. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után – Játék megosztásának esete (Mann-Whitney-próba)

Válaszreakciók megjelenése	**U**	**p**
Probléma bekövetkezése	3323	n.s.
Első nonverbális jelzés	3220,5	n.s.
Második nonverbális jelzés	2700,5	0,00
Distressz kimutatása	3309,5	n.s.
Verbális jelzés	3175	n.s.
Észreveszi, de nem reagál	2970,5	0,02
Észreveszi és figyel	3230	n.s.
Nem reagál saját tevékenység miatt	3264	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

Több válaszreakció kapcsán szignifikáns különbséget ($p<0,05$) tapasztaltam a kísérleti csoportban szereplő gyermekek viselkedésében a fejlesztés előtti és utáni állapot között. Összességében pozitív irányú változás jelent meg, mivel a válaszreakciók elmaradásának mértéke, valamint a verbális jelzésre produkált proszociális viselkedések szignifikánsan csökkentek, ugyanakkor az aktív közbelépések aránya a korábban megjelenő reakciók szakaszaiban jelentősen növekedett. Abban az esetben is, ha a probléma bekövetkezése után nem jelent meg válaszreakció, a fejlesztés előtti állapothoz képest jelentősen nagyobb arányban osztották meg a birtokukban lévő játékokat, tárgyakat a programban résztvevő gyermekek az első vagy a második nonverbális jelzés esetén. A kontrollcsoportban minimális változások következtek be, azonban az előméréshez képest szignifikánsan nagyobb arányban ($p<0,05$) reagáltak a gyermekek már a probléma megjelenésekor (44. táblázat).

44. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport megosztó viselkedésének értékei (%) – Játék megosztásának esete

Kategóriák	Kísérleti csoport		Wilcoxon-próba		Kontroll-csoport		Wilcoxon-próba	
	Elő-mérés	Utó-mérés	Z	p	Elő-mérés	Utó-mérés	Z	p
Probléma bekövetkezése	4,1	8,8	-1,41	n.s.	2,6	10,1	-2,11	0,04
Első nonverbális jelzés	0	7,4	-2,24	0,03	8,7	3	-1,94	n.s.
Második nonverbális jelzés	2,7	30,8	-3,96	0,00	4,3	11,1	-1,60	n.s.
Distressz kimutatása	14,8	27,9	-1,73	n.s.	20,9	26,3	-1,52	n.s.
Verbális jelzés	48,6	20,6	-3,12	0,00	29,6	26,3	-0,33	n.s.
Észreveszi, de nem reagál	21,6	4,4	-3,36	0,00	21,7	16,2	-1,35	n.s.
Észreveszi és figyel	2,7	0	-1,41	n.s.	5,2	4	-0,71	n.s.
Nem reagál saját tevékenység miatt	5,4	0	-1,73	n.s.	6,9	3	-1,41	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A gyermekeknek bemutatott második problémás helyzet (*matrica megosztása*) során hasonló reakciókat tapasztaltam. Az utómérés alkalmával a kísérleti és a kontrollcsoport között két esetben találtam jelentős különbségeket ($p<0,05$; 45. táblázat). A kísérleti csoportban résztvevő gyermekek esetében pozitívabb válaszreakciók mutatkoztak, mint a kontrollcsoportban. A fejlesztésben résztvevő óvodások szignifikánsan nagyobb arányban osztották meg az első nonverbális jelzést követően a birtokukba került matricákat, mint a másik csoportba tartozó gyermekek. Utóbbiak esetében ennél a szituációnál jellemzően többször fordult elő, hogy észrevették ugyan a problémás helyzetet, azonban semmilyen módon nem reagáltak.

45. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után – Matrica megosztásának esete (Mann-Whitney-próba)

Válaszreakciók megjelenése	U	p
Probléma bekövetkezése	3270,5	n.s.
Első nonverbális jelzés	3072	0,03
Második nonverbális jelzés	3062,5	n.s.
Distressz kimutatása	3264,5	n.s.
Verbális jelzés	3059,5	n.s.
Észreveszi, de nem reagál	2727	0,01
Észreveszi és figyel	3298	n.s.
Nem reagál saját tevékenység miatt	3366	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

Az előmérés során jelentős mértékben mulasztották el a gyermekek a megosztást, amit a kísérleti csoport esetében nagyobb arányban figyeltem meg, mint a kontrollcsoportban. Ugyanakkor míg az utómérés során a korábbiakhoz képest stagnálást vagy visszaesést tapasztaltam a kontrollcsoportba tartozó gyermekeknél, addig a kísérleti csoport esetében jelentős fejlődés mutatkozott. A gyermekek passzív válaszreakciói csökkentek, ezzel ellentétesen pedig a tevékeny válaszreakciók szignifikáns növekedést ($p<0,05$) mutattak. Legnagyobb arányban a második nonverbális jelzésnél figyelhető meg fejlődés, ugyanakkor a többi nonverbális és a verbális jelzés esetében is ez a jellemző. A kontrollcsoportba tartozó gyermekeknél a problémás helyzetben megjelenő megfigyelésben tapasztaltam jelentős csökkenést, ami a többi szakaszban jellemző viselkedést tekintve negatív változásnak tekinthető, mivel ezekben az esetekben is csupán enyhe változás vagy stagnálás mutatkozott (46. táblázat).

46. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport megosztó viselkedésének értékei (%) – Matrica megosztásának esete

Kategóriák	**Kísérleti csoport**		**Wilcoxon-próba**		**Kontroll-csoport**		**Wilcoxon-próba**	
	Elő-mérés	**Utó-mérés**	**Z**	**p**	**Elő-mérés**	**Utó-mérés**	**Z**	**p**
Probléma bekövetkezése	14,9	10,3	-0,63	n.s.	10,4	13,1	-1,00	n.s.
Első nonverbális jelzés	4,1	11,8	-1,67	n.s.	6,9	3	-1,51	n.s.
Második nonverbális jelzés	2,7	19,1	-3,05	0,00	9,6	10,1	-0,78	n.s.
Distressz kimutatása	6,8	16,2	-1,73	n.s.	12,2	19,2	-1,28	n.s.
Verbális jelzés	4,1	16,2	-2,31	0,02	6,1	7,1	-0,28	n.s.
Észreveszi, de nem reagál	60,8	26,5	-4,00	0,00	46,1	45,5	-0,33	n.s.
Észreveszi és figyel	6,8	0	-2,24	0,03	8,7	2	-2,33	0,02
Nem reagál saját tevékenység miatt	0	0	0,00	n.s.	0	0	0,00	n.s.

Megjegyzés n.s. = nem szignifikáns

6.2.1.4. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek az egyes háttérváltozók alapján

Az előmérésekhez hasonlóan a fejlesztés után ismét megvizsgáltam, hogy vajon az egyes háttérváltozók alapján bekövetkezett-e valamilyen szintű változás a kísérleti és a kontrollcsoport között. Ennek okán összehasonlítást végeztem a nemek, az életkori csoportok szerint, elemzés alá vontam az adatokat az óvoda előtti nevelés alapján, valamint megvizsgáltam, hogy vajon a testvérekkel rendelkező gyermekek mennyire teljesítettek másként egyke társaikhoz képest.

6.2.1.4.1. Nem szerinti különbségek az egyéni szituációs felmérés alapján

Az előzetes feltételezések alapján a fejlesztő programot követően lényeges különbségeket vártam a fiúk és a lányok viselkedésében a kísérleti és a kontrollcsoport között. A kísérleti csoportban nemek tekintetében nem jelentek meg nagy számban lényeges különbségek, ugyanakkor ezekben az esetekben főként a lányoknál lehetett megfigyelni magasabb szintű proszociális válaszreakciót. Az elrontott játék esetében megjelenő negatív érzelmi állapot kapcsán a lányokra szignifikánsan nagyobb arányban volt jellemző, hogy az esetet követően megfigyelik a másik személyt, tehát érzékenyek ugyan a problémára, viszont a segítségnyújtást nem tudták megvalósítani ($U=458,5$, $p=0,04$). Ugyanakkor a kísérleti csoportban a lányokra nagyobb arányban jellemző, hogy a distressz kifejeződése esetén már megosztják a birtokukban lévő játékot ($U=449$, $p=0,05$), azonban a fiúknál ez a válaszreakció inkább a szóbeli jelzések esetén nagyobb mértékben jellemző ($U=382,5$, $p=0,00$). A többi szituációt tekintve a kísérleti csoportban nem mutatkozott különbség a fiúk és a lányok között ($p>0,05$).

6.2.1.4.2. Életkor szerint megjelenő különbségek az egyéni szituációs felmérés alapján

Az életkori sajátosságokból adódóan, illetve a gyermekek szociális tapasztalatai miatt, a fejlesztő program ellenére előzetesen azt feltételeztem, hogy mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban főként az idősebb korcsoportba tartozó gyermekeknél nagyobb arányban jelennek majd meg a különböző proszociális válaszreakciók. Ugyanakkor a fejlesztő program hatására elvárt változás volt, hogy a fiatalabb korcsoportba tartozó gyermekek viselkedésében is minőségi változást lehessen felfedezni az utómérés során.

A kísérleti csoportban többnyire egyenlő arányban reagáltak a gyermekek a fizikai fájdalom miatt megjelenő negatív érzelmi állapotra, azonban a három évesek korcsoportja szignifikánsan nagyobb arányban reagált azonnal, a probléma bekövetkezésekor az idősebb és a fiatalabb csoporthoz képest ($p=0,02$). A kontrollcsoportban ezzel szemben nem mutatkozott lényeges különbség a gyermekek válaszreakcióiban ($p>0,05$).

6.2.1.4.3. Testvérek miatt megjelenő különbségek az egyéni szituációs felmérés alapján

A testvérekkel rendelkező gyermekek és egyke társaik esetében azt feltételeztem, hogy változás fog bekövetkezni a fejlesztés hatására és főként az utóbbi csoport esetében tapasztalható jelentősebb fejlődés. Az utómérések során tapasztaltak alapján megállapítható, hogy a testvérekkel rendelkező gyermekek kevésbé érzékenyek mások problémáira a fejlesztést követően is, a fizikai fájdalom okozta negatív érzelmi állapot megjelenése esetén szignifikánsan nagyobb mértékben nem reagáltak ($U=795$, $p=0,04$). A testvérekkel rendelkező gyermekek csupán a szóbeli jelzéseket követően voltak hajlandók megosztani a birtokukban lévő tárgyakat ($U=432,5$, $p=0,03$), ellenben az egyke gyermekek szignifikánsan nagyobb arányban osztozkodtak közvetlenül a probléma bekövetkezését követően.

A kontrollcsoportban nem mutatkoztak lényeges különbségek a gyermekek között. Az előmérésekhez hasonlóan a testvérekkel rendelkező gyermekek hasonló válaszreakciókat produkáltak, mint az egykék, ugyanakkor utóbbiak jellemzően elmulasztották a megosztás

reakcióját annak ellenére, hogy észrevették az aránytalan elosztásból fakadó problémás helyzetet (U=811, p=0,03).

6.2.1.4.4. Az óvoda előtti nevelés hatásai a kísérleti és a kontrollcsoport változásaira az egyéni szituációs felmérés alapján

A bölcsődei nevelésben részesülő gyermekek számára az óvodát megelőzően több lehetőség adódott arra, hogy a kortársaknál megjelenő különböző helyzeteket megfelelően tudják kezelni. A kísérleti csoportban ez a feltevés be is igazolódott annak kapcsán, hogy a segítő viselkedések a probléma bekövetkezését követően szignifikánsan magasabb arányban jelentek meg (U=352, p=0,01). Ugyanakkor jelentős fejlődést vártam az otthoni nevelésből érkező gyermekek esetében is, ami a fizikai fájdalom problémája kapcsán be is igazolódott, ugyanis ezek a gyermekek lényegesen több esetben reagáltak már a distressz kimutatása esetén (U=404, p=0,04). A kísérleti csoporttal ellentétben a kontrollcsoportban a fizikai fájdalom megjelenése esetén az otthoni nevelésből érkező gyermekek csupán a szóbeli jelzések esetén produkáltak lényegesen nagyobb mértékben vigasztaló viselkedéseket (U=856, p=0,04).

6.2.2. Részösszegzés

Az utómérés során tapasztalt eredmények alapján mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban változások következtek be, azonban arányaikat tekintve a fejlesztő programban résztvevő kiscsoportos gyermekek jelentős mértékben fejlődtek a kontrollcsoporthoz képest.

A segítő viselkedésekben mindkét csoport jellemzően nagyobb mértékben reagált a problémák bekövetkezésekor. A kísérleti csoportban mindkét szituáció esetében megfigyelhető volt, hogy igen nagy arányban léptek közbe a bemutatott helyzetben, rögtön a probléma bekövetkezése után. Az előmérések során tapasztalt nonverbális jelzések szükségességének aránya is jelentősen csökkent, ezzel összhangban pedig az azonnali válaszreakciók növekedését lehetett tapasztalni. Ez a változás mindkét vizsgálati szituáció esetében kimutatható volt. A kontroll csoport esetében azonban nem tapasztaltam hasonló változásokat. Azok a gyermekek, akik nem vettek részt a fejlesztő programban, jellemzően nem mutattak szignifikáns különbséget az előmérésekben tapasztaltakhoz képest. Esetükben is megjelentek kisebb változások, azonban ezek jócskán elmaradtak a kísérleti csoportban tapasztalt eltérésektől, illetve több esetben mutatkozott stagnálás. Mindkét csoport esetében feltételezhető még a szituáció megtanulása is, azaz a gyermekek a segítő viselkedést mérő második helyzetben („elrejtett puzzle”) már jobban tudták értelmezni, mivel korábban már találkoztak egy hasonló problémával, mint az „elejtett ceruza” esetében, ugyanakkor ennek ellenére is a kísérleti csoportnál jelentkeztek olyan jelentősebb változások, amelyek a fejlesztés következményeként értelmezhetők.

A vigasztaló viselkedésekben nem mutatkoztak jelentős különbségek, az előmérésekhez hasonlóan a fejlesztési időszakot követően mindkét részmintában ismételten alacsony arányban jelentek meg a tevékeny válaszreakciók. A fizikai fájdalom megjelenése esetén enyhe fejlődés mutatkozott, azaz a problémák egyértelmű kimutatása esetén néhány gyermek értelmezni tudta a helyzetet, és verbálisan vagy fizikálisan vigasztaltak. A kísérleti és a kontrollcsoport reakciói

között ugyanakkor a tevékeny válaszreakciók elmaradásának arányaiban jelentkező változásokban tapasztalhatunk jelentős különbségeket ($p<0,05$). A kísérleti csoport esetében feltételezhető, hogy a gyermekek a programban való részvétel után már értelmezni próbálják a különböző helyzeteket, tekintve, hogy a negatív érzelmi állapot megjelenése esetén nem folytatták aktuális tevékenységüket, hanem megfigyelték, mérlegelték a történéseket. Tehát információkat próbáltak gyűjteni arról, hogy vajon mi történik a másik személlyel az adott helyzetben. Ugyanakkor a kontroll csoportban, annak ellenére, hogy itt is csökkenő arányokat azonosítottam, továbbra is a reakciók teljes elmaradása volt jellemző, tehát észrevették ugyan a másiknak problémát jelentő helyzetet, de azonnal folytatták is tevékenységüket. A vigasztaló viselkedés felmérésére szolgáló második szituáció esetében a kísérleti csoportban növekedés jelentkezett a tevékeny válaszreakciók megjelenésében, azonban ezek közül is a verbális jelzésre adott reakció esetében mutatható ki szignifikáns ($p<0,01$) fejlődés, ugyanúgy, mint a kontroll csoport esetében. Szintén hasonlóan alakult a két részmintában megjelenő változás abban az esetben, hogy a válaszreakció elmaradása csökkenő arányokat mutatott. Összességében tehát mindkét csoportban megjelentek változások, ugyanakkor a két csoport között a vigasztaló viselkedéseket tekintve nem lehet olyan egyértelmű megállapításokat tenni, amelyek alapján arra következtethetünk, hogy a fejlesztő program esetleg változásokat eredményezett a gyermekek viselkedésében.

A megosztás esetében ugyanakkor enyhe mértékben, de fejlődést lehet látni a kísérleti csoport reakcióiban, azonban a kontrollcsoport viselkedéseiben nem mutatkoztak változások. Mindkét szituáció esetén a tevékeny és a passzív válaszreakciók esetében is mutatkoztak szignifikáns különbségek. A kísérleti csoportban jelentős pozitív irányú változás jelentkezett abban a tekintetben, hogy a probléma megjelenését követően tevékeny közbelépést produkáltak a gyermekek. Annak ellenére is, hogy a megosztás nem a probléma bekövetkezésekor jelent meg, fejlődésnek tekinthető ez a változás, mivel néhány megerősítést követően a gyermekek már aktívan megosztották a birtokukban lévő játékokat, ellentétben a fejlesztés előtti időszakhoz képest. A kontroll csoport eredményeivel összevetve is fejlődést mutathatunk ki, tekintve, hogy azok a gyermekek, akik nem vettek részt a programban igen nagy arányban nem reagáltak a felmerülő problémára, és ez az arány a program négy hónapja alatt sem változott pozitív irányba.

A háttérváltozók kapcsán csupán a testvérek tényezőjének esetében mutatkoztak jelentős különbségek, vagyis az eredmények arra utaltak, hogy a testvérekkel nem rendelkező gyermekekre feltételezhetően jótékony hatással volt a fejlesztő program, mivel testvérrel rendelkező társaikhoz képest nagyobb mértékben osztották meg a birtokukban lévő dolgokat. A többi vizsgált háttérváltozó nem mutatott ki szignifikáns különbséget a gyermekek között.

6.3. A kísérleti és a kontrollcsoportban bekövetkező változások kérdőíves vizsgálata a szülők és a pedagógusok véleménye alapján

A gyermekek proszociális viselkedésének részletesebb feltárásához ismételten kérdőívet használtam a kiscsoportos óvodások kortárs distresszre adott válaszreakcióinak megítéléséről, amit a szülők és a pedagógusok egyaránt kitöltöttek.

6.3.1. A kísérleti és a kontrollcsoport viselkedésében bekövetkezett változások a fejlesztési időszak után

Az előzetes feltételezések szerint a két részminta között több esetre vonatkozóan szignifikáns különbséget feltételeztem a mesealapú fejlesztést követően. Mind a szülői, mind a pedagógusi válaszok esetében kétmintás t-próbával elemeztem az adatokat, majd az elő- és utómérés közötti különbségek feltárására páros t-próbát alkalmaztam.

6.3.1.1. A vizsgált csoportok közötti különbségek a szülők véleménye alapján

A szülők tapasztalatai alapján a kísérleti és a kontrollcsoport szinte azonos módon reagál a bemutatott helyzetekre, ugyanakkor két esetben szignifikáns különbség mutatkozott a gyermekek válaszreakcióiban. A kísérleti csoportban (M=3,29, SD=0,95) a szülők szerint lényegesen nagyobb arányban reagálnak a gyermekek a felmerülő helyzetre (t=2,23, p=0,03), ellentétben a kontroll csoporttal (M=2,97, SD=0,91). Ugyanakkor ezt főként egy felnőtt számára közvetített információval teszik, amivel a másik gyermek aktuális helyzetét pozitív irányba terelhetik. A kísérleti csoporttal (M=2,21, SD=0,94) szemben, a kontrollcsoportban (M=2,59, SD=0,94) lévő gyermekekre a szülők véleménye szerint inkább az jellemző, hogy egy kortárs problémás helyzete esetén egy felnőtt segítségét kérik és odavezetik a másik gyermekhez (t=-2,57, p=0,01).

A kísérleti csoportban a fejlesztést követő felmérés során a korábbi szülői véleményekhez képest szignifikáns eltérések mutatkoztak. A bemutatott problémás helyzettel kapcsolatban a programban résztvevő gyermekek szülei pozitív irányú változásokról számoltak be. Ezek a szignifikáns eltérések jellemzően a gyermekek vigasztaló viselkedésének fejlődésére utalnak, valamint arra, hogy lényegesen nagyobb arányban jelenik meg a másik személy informálása egy kortárs negatív érzelmi állapota esetén. Az erre vonatkozó szignifikáns eredményeket részletesen a 47. táblázat foglalja össze.

47. táblázat. A kísérleti csoport válaszreakcióinak változásai a szülők véleménye alapján

Válaszreakciók	Előmérés		Utómérés		t	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Felnőtt informálása	2,56	1,07	2,91	1,00	-2,49	0,02
Mással beszél az esetről	2,69	1,01	3,29	0,95	-4,28	0,00
Verbálisan vigasztal	2,62	1,01	2,99	1,02	-2,48	0,02
Odavezeti a másikat egy felnőtthöz	1,74	0,97	2,24	0,92	-3,66	0,00
Öleléssel nyugtat	2,54	1,13	2,85	1,06	-2,02	0,05

A kontrollcsoportban szintén jelentek meg különbségek a szülők véleményében a két vizsgálati időpont között, ugyanakkor ezek aránya elmarad a kísérleti csoportétól. Azok a gyermekek, akik nem vettek részt a fejlesztésben, két esettel kapcsolatban mutattak fejlődést a szülők megítélése alapján. A kiscsoportos gyermekek a négy hónap elteltével szignifikánsan nagyobb mértékben vették igénybe egy felnőtt segítségét (t = -3,19, p = 0,00) vagy egy számukra kedves tárgy átadásával igyekeztek társuk érzelmi állapotát javítani (t = -3,21, p = 0,00), azaz főként a közvetett módszerek segítségével valósultak meg a proszociális viselkedések.

6.3.1.2. A vizsgált csoportok közötti különbségek a pedagógusok véleménye alapján

A korábbiakhoz hasonlóan az utómérés során is a pedagógusok véleményében nagyobb arányban mutatkoztak lényeges különbségek a két vizsgált csoport között. Főként a kísérleti csoportban jelentek meg pozitív irányú változások, azonban a negatív jellegű megnyilvánulások inkább a kontrollcsoportban voltak jellemzők. A kísérleti csoportban a pedagógusok véleménye alapján az óvodások szignifikánsan nagyobb arányban produkáltak vigasztaló viselkedést, mind fizikai, mind verbális formában. A fejlesztésben résztvevő gyermekek jobban érdeklődtek társuk érzelmi állapotáról, valamint jellemzőbb volt rájuk, hogy vigasztalásként megosztottak egy dolgot a másik gyermekkel. A kontrollcsoportban azonban a kísérleti csoporthoz képest nagyobb mértékben valósultak meg a negatív válaszreakciók a pedagógusok szerint, vagyis ez a csoport jellemzően ignorálta a másik gyermek problémáját, illetve a másik megsegítése nélkül kilépett a szituációból. A gyermekek válaszreakcióinak részletes eredményeit a 48. táblázat tartalmazza.

48. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után a pedagógusok véleménye alapján

Válaszreakciók	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport		t	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Verbálisan vigasztal	3,21	0,82	2,84	1,25	2,29	0,02
Észrevette, de elment	1,66	0,82	2,10	1,10	-2,95	0,00
Öleléssel nyugtat	2,93	0,97	2,39	1,25	3,09	0,00
Átad egy számára kedves dolgot	3,12	0,87	2,54	1,16	3,71	0,00
Megkérdezi, hogy mi a baj	3,37	0,86	2,95	1,21	2,45	0,02
Simogatással vigasztal	3,26	0,91	2,63	1,22	3,88	0,00
Nem foglalkozik vele	1,62	0,79	1,94	1,13	-2,16	0,03
Távolabb megy	1,41	0,72	1,90	1,11	-3,44	0,00

A kísérleti csoport értékelése során a pedagógusok szerint több esetben is lényeges változások következtek be a fejlesztő programot követően. Ezek többnyire a pozitív válaszok arányának növekedését, illetve a negatív reakciók csökkenését jelentették, melyek részleteit a 49. táblázat foglalja össze. A gyermekek viselkedésében az előmérésekhez viszonyítva jelentős fejlődést jelentett a verbális vagy fizikai vigasztalás növekedése, valamint egy felnőtt segítségének igénybevétele a másik gyermek problémás helyzete esetén. Lényeges változás következett be a fejlesztésben résztvevő gyermekeknél abban is, hogy egy kortárs distressze esetén jellemzően nagyobb mértékben érdeklődtek az esetről egy másik gyermektől vagy egy felnőttől, ami arra utal, hogy egyre nagyobb figyelmet fordítottak a gyermekek társaik irányába. Ezt a változást támasztja alá az is, hogy az empátia következtében megjelenő személyes distressz jelentősen csökkent. A negatív válaszreakciók esetében hasonló változások jelentek meg. A tevékeny közbelépések elmulasztásának aránya szignifikánsan csökkent a pedagógusok szerint, vagyis a gyermekek viselkedésében az utómérések során kevésbé jelent meg a másik negatív érzelmi állapotának figyelmen kívül hagyása, valamint a problémás szituációból való kilépés.

49. táblázat. A kísérleti csoport válaszreakcióinak változásai a pedagógusok véleménye alapján

Válaszreakciók	Előmérés		Utómérés		t	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Felnőttől érdeklődik	3,09	1,03	3,47	1,00	-2,58	0,01
Verbálisan vigasztal	2,69	1,14	3,21	0,82	-3,46	0,00
Odavezeti a másikat egy felnőtthöz	2,53	1,11	2,97	0,88	-3,23	0,00
Sírni kezd	1,74	0,77	1,40	0,58	3,25	0,00
Észrevette, de elment	2,09	1,06	1,66	0,82	2,69	0,01
Öleléssel nyugtat	2,59	1,12	2,93	0,97	-2,57	0,01
Vigasztalásra szorul	1,99	0,92	1,56	0,68	3,48	0,00
Átad egy számára kedves dolgot	2,63	0,94	3,12	0,87	-3,83	0,00
Bocsánatot kér	3,25	1,41	3,71	0,88	-3,01	0,00
Ignorálja az esetet	2,00	1,12	1,62	0,77	2,61	0,01
Távolról figyel	2,46	0,99	2,13	0,97	2,19	0,03
Odavezet egy felnőttet	2,57	1,04	2,90	0,88	-2,27	0,02
Megkérdezi, hogy mi a baj	3,00	1,18	3,37	0,86	-2,27	0,03
Nem foglalkozik vele	2,22	1,12	1,62	0,79	4,06	0,00
Távolabb megy	1,94	1,01	1,41	0,72	3,83	0,00

A pedagógusok a kontrollcsoport esetében is fejlődésről számoltak be, ugyanakkor ezek a változások jellegüket tekintve más tendenciát mutatnak (50. táblázat). A fejlesztésben nem részt vevő kiscsoportosok esetében az előmérésekhez viszonyítva lényegesen nagyobb arányban jelentek meg az olyan pozitív válaszreakciók, amelyben a gyermekek egy másik gyermek vagy egy felnőtt segítségét veszik igénybe kortársuk problémás helyzetének megoldására vagy egy dolog megosztásával közvetett módon igyekeznek segíteni társukon. Hasonlóan a kísérleti csoporthoz, a tevékeny közbelépések elmaradása a kontrollcsoportban is csökkenő tendenciát mutatott, azonban ezek mértéke lényegesen elmarad a fejlesztésben résztvevő gyermekek viselkedésében megfigyeltektől. A gyermekek empatikus reakcióinak csökkenése szintén megjelent a kontrollcsoportban is, a gyermekek jellemzően kisebb mértékben váltak szomorúvá vagy szorultak vigasztalásra a pedagógusok szerint.

50. táblázat. A kontrollcsoport válaszreakcióinak változásai a pedagógusok véleménye alapján

Válaszreakciók	Előmérés		Utómérés		t	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Felnőtt informálása	2,97	1,04	3,46	1,19	-3,89	0,00
Mással beszél az esetről	2,63	1,04	3,03	1,26	-2,95	0,00
Szomorúvá válik	2,41	1,02	2,11	1,09	2,29	0,02
Odavezeti a másikat egy felnőtthöz	2,47	1,11	2,97	1,34	-3,36	0,00
Sírni kezd	1,88	1,05	1,41	0,77	3,63	0,00
Vigasztalásra szorul	2,15	0,95	1,60	0,84	5,07	0,00
Átad egy számára kedves dolgot	2,14	0,83	2,54	1,16	-3,17	0,00
Bocsánatot kér	2,82	1,17	3,72	1,27	-6,24	0,00
Ignorálja az esetet	2,24	0,81	1,80	1,02	3,57	0,00
Odavezet egy felnőttet	2,52	1,04	2,92	1,08	-3,46	0,00
Nem foglalkozik vele	2,32	0,95	1,94	1,13	2,65	0,01
Távolabb megy	2,22	0,92	1,90	1,11	2,46	0,02

6.3.2. Részösszegzés

Az értékelők véleménye alapján összességében mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban fejlődés jelenik meg, ugyanakkor a fejlesztésben résztvevő gyermekek esetében megjelenő változások főként a pozitív válaszreakciók esetében fedezhetők fel, míg a kontrollcsoportban erre kevésbé látunk példát. Ennek ismeretében feltételezhetjük a programban résztvevő gyermekek esetében a fejlesztés pozitív hatását.

A kísérleti csoportban lévő gyermekek szülei arról számoltak be, hogy a gyermekek pozitív irányú változása főként abban látható, hogy a fejlesztést követően a tevékeny válaszreakciók több esetben is egy harmadik személy bevonásával történtek, és lényegesen nagyobb mértékben mutatkoztak a közvetett proszociális megoldások. A kontroll csoport esetében is megjelentek ugyan jelentős különbségek a korábbi eredményekhez képest, ugyanakkor ezek kis számából adódóan nem állapíthattam meg jelentős változásokat.

A pedagógusok véleményében ugyanakkor több, lényeges különbség mutatkozott a fejlesztés előtti és utáni állapot között mind a kísérleti, mind a kontroll csoport esetében. A kísérleti csoportban jellemzően azokban a válaszreakciókban jelentek meg szignifikáns változások, amelyek arra utalnak, hogy a gyermekek önkéntesen kezdeményezett tevékeny segítő reakciói, vagy vigasztaló viselkedése jelentős mértékben fejlődött. Emellett esetükben is jellemző maradt a harmadik személy bevonása, azonban mindezek azért tekinthetők pozitív irányú változásnak, mivel mindezek mellett a passzív válaszreakciók, a helyzetekből való kilépés vagy a szituációk elhagyásának esetei jelentősen csökkentek. Ez utóbbi jelenségek a kontroll csoport esetében is megjelentek, ami szintén fejlődésnek tekinthető, ugyanakkor esetükben a tevékeny válaszreakciók pozitív irányú változása főként egy harmadik személy bevonása kapcsán volt tapasztalható.

7. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK MEGVITATÁSA, KÖVETKEZTETÉSEK

A gyermekek proszociális viselkedéseinek vizsgálata során egyrészt arra törekedtem, hogy – a lehetőségekhez mérten minél több irányból megközelítve a kérdést – olyan információkat gyűjtsek, amelyek alapján objektív képet kaphatunk az ilyen típusú interakciókról. Ennek megfelelően megfigyeléssel vizsgáltam a gyermekek csoporton belüli viselkedését, szituációs feladat során négyszemközti helyzetben mértem fel a gyermekek problémára való reagálását, végül azon reakciók felmérésére, amelyek ritkán vagy egyáltalán nem jelennek meg egy óvodai csoportban, a szülők és a pedagógusok véleményét kérdeztem ki kérdőív segítségével. Ahogy a korábbiakban már utaltam rá a háromféle mérőeszköz közül főleg a szituációs feladatokból származó adatokat tekintettem elsődleges információnak a gyermekek viselkedéseiről, amely mellett a megfigyelés és a kérdőívek lehetőséget adtak arra, hogy a vizsgált gyermekek viselkedését részletesebben elemezhessem.

A kutatásom másik célja egy fejlesztő program megvalósítása volt, amely ezen proszociális viselkedések fejlesztésére fókuszál. A gyermekek fejlődésének eszközeként a meséket találtam a legmegfelelőbbnek, amelyek feldolgozásával, megbeszélésével olyan új ismeretekhez juthattak az óvodások, amelyek segítségével sikeresen meg tudják oldani a környezetükben megjelenő későbbi problémás helyzeteket.

A mérőeszközök kialakítása során olyan kategóriákat alkalmaztam mindhárom eszköznél, amelyek nagy valószínűséggel megjelenhetnek a gyermekek hétköznapi szituációiban. A szituációs feladatok kipróbálása során felmerült az a probléma, hogy nem kapok megfelelő információkat azokról az esetekről, amelyekben a gyermekek nem reagáltak a felmerülő problémás helyzetre. Ennek kiküszöbölésére a pilot vizsgálat során megjelenő passzív válaszreakciók beillesztésével kibővítettem a meglévő kategóriarendszert, amelynek köszönhetően szélesebb körben lehetett adatokat gyűjteni a gyermekek viselkedéséről.

A megfigyeléses vizsgálatban jellemzően megfelelő volt a választott kategóriarendszer, többnyire minden elem megjelent a vizsgálati időszakok alatt. E mérőeszköz segítségével a proszociális viselkedések intézményes környezetben való megjelenésének befolyásoló tényezőiről kaptam bővebb információkat, valamint arról, hogy a csoporton belüli interakciók mellett az egyén viselkedése hogyan valósul meg problémás helyzetekben, illetve egyáltalán milyen arányban jelennek meg ezek a helyzetek. A mérőeszköz kipróbálása során azt tapasztaltam, hogy a kialakított kategóriarendszer megfelelően lefedi azokat a helyzeteket és reakciókat, amelyek ebben az életkori csoportban megjelenhetnek. A vizsgálatom tárgyát képező viselkedési elemeken kívül ugyanakkor nem jelentek meg olyan reakciók, amelyeket érdemes lett volna még beemelni a meglévő kategóriáim közé. A kérdőíves vizsgálat kapcsán szintén új mérőeszközt dolgoztam ki, ami kiegészítő információkat tudott adni a gyermekek viselkedéseinek más aspektusáról, emellett összehasonlításra adott lehetőséget a szülők és a pedagógusok véleménye közötti különbségekről. A pilot vizsgálatokban szerzett tapasztalatok összességében tehát azt mutatták, hogy a mérőeszközök alkalmasak lehetnek a gyermekek viselkedésének mérésére (H_1).

A mérőeszközök kialakítása során több kutatás is (pl. Bar-Tal et al., 1982; Warneken & Tomasello, 2006; Phinney et al., 1989) mintaként szolgált, ugyanakkor mindegyik esetében szükség volt olyan módosításokra, átalakításokra, melyek után a hazai sajátosságoknak megfelelő rendszert sikerül kialakítani a gyermekek proszociális viselkedéseinek mérésére. Egy

külföldi mérőeszköz alkalmazása kapcsán mindig felmerül a kérdés, hogy vajon hazai környezetben mennyire alkalmazható egy nemzetközi szinten már sikerrel használt módszer. Ez a kérdés kutatásom kapcsán főleg a szituációs feladatok alkalmazásakor jelent meg. Az ezzel kapcsolatos hipotézisemet (H_2) ezért csupán részben tekintem igazoltnak, mivel számos kutatásmódszertani kérdés merült fel, amelyek megoldásával a későbbi kutatások megvalósítása már hatékonyabban fog lezajlani. A szituációs feladatok alapjául szolgáló nemzetközi mérések kategóriarendszere nem bizonyult teljesnek a felmérésem során. Olyan lényeges információról nem kaptam adatokat a pilot mérés alatt, amely a proszociális viselkedések értékelésében lényeges lenne. Fontos lenne annak ismerete, hogy a segítő, megosztó vagy vigasztaló viselkedések elmaradásának milyen okai vannak. A meglévő kategóriák mellé ezért új elemeket emeltem be, amellyel részletesebb információkat kaphatunk a gyermekek viselkedéseinek elmaradásáról. Erre az információra többek között azért lenne szükség, mivel ennek birtokában koncentráltan foglalkozhatnának a gyakorlati szakemberek a gyermekek proszociális viselkedéseinek fejlesztésével. Korábbi kutatások is (pl. Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Spinrad & Gal, 2018) hangsúlyozták, hogy a vizsgálatok jellegéből és a 2-4 éves korú gyermekek életkori sajátosságaiból adódóan nem tudjuk teljes bizonyossággal értelmezni a belső indíttatásokat, motivációs tényezőket az egyes viselkedések létrejötte során. Kiemelték, hogy a motivációs tényezők helyett inkább a megfigyelhető viselkedések és azok kiváltó előzményeinek értelmezéséből tudunk következtetéseket levonni. A motivációs tényezők feltárására viszont további vizsgálatok lesznek szükségesek. Egyetlen kutatásról (Waugh & Brownell, 2017) van tudomásom, amely ebben az életkorban az általam is alkalmazott szituációhoz hasonló helyzeten keresztül vizsgálta meg a gyermekek tevékeny segítésének elmaradását. Annak ellenére, hogy kutatásukban szintén főként a megfigyelhető viselkedésekre koncentráltak, felvetették annak lehetőségét, hogy ezen elmaradások okát továbbra is a társas megértésen alapuló motivációs mechanizmusokban kell keresni, ugyanakkor ezek megvalósítása további kutatási módszerek kifejlesztését igényli. Mindezek ismeretében saját kutatásom során olyan kategóriákat emeltem be a mérőeszközömbe, amelyek a gyermekek segítő, megosztó és vigasztaló viselkedésének elmaradását közvetlenül megelőző viselkedést kategorizálja. Az új kategóriák segítségével feljegyezhettem, hogy a gyermekek észlelték-e a helyzetet és ha igen, látható volt-e rajtuk olyan reakció, ami arra utalhat, hogy esetleg mérlegelik az adott probléma megoldását, vagy nem lépnek a helyzet változtatása érdekében. A mérőeszköz kiegészítése a kutatás céljának megfelelt, a lehetőségekhez mérten minden olyan információt megkaptam, ami alapján értékelni tudtam a gyermekek válaszreakcióit.

Az előmérések során kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a segítő jellegű viselkedések, azon belül pedig a valódi proszociális viselkedések, az összes társas helyzeten belül igen alacsony számban jelentek meg, ennek megfelelően hipotézisem (H_4) igazolást nyert az előméréssel kapcsolatban. A vizsgálatom alapjául szolgáló kutatás (Stockdale et al., 1989) esetén is hasonlóak a tapasztalatok, a gyermekek proszociális viselkedése nem stabil jellemzőként jelent meg. A társas viselkedéseken belül feljegyzet kis számú segítő jellegű viselkedések okát főként a szituációs tényezőkben lehet keresni. Ezek a viselkedések többnyire helyzetfüggők és a megjelenő szituációk határozzák meg, hogy a gyermekek szükségesnek találják-e a proszociális beavatkozásokat.

A megfigyelések során egy újabb hipotézist sikerült igazolni (H_3), mivel a gyermekek jellemzően segítő viselkedést produkáltak a legmagasabb arányban, ugyanakkor a megosztás is jellemző volt az előmérések során. Ezzel szemben a vigasztaló viselkedések igen kevés esetben jelentek meg. Ezek az eredmények egybecsengenek de Leon és munkatársai (2014) eredményeivel, ahol az összes segítő jellegű viselkedés közül szintén a segítés volt a legnagyobb arányban jellemző, majd a megosztás, végül legkisebb mértékben a vigasztalás valósult meg. A segítő jellegű viselkedések közül a valódi proszociális viselkedések viszonylag kis számban voltak jellemzőek, ugyanakkor ezek megjelenési arányait tekintve kutatásom eredményei megegyeznek a nemzetközi vizsgálatok tapasztalataival (Bar-Tal et al., 1982). Kutatásukban szintén a megosztást találták a legjellemzőbb viselkedésnek az óvodáskorú gyermekek viselkedésében, ugyanakkor a segítő viselkedések is jellemzően megvalósultak a gyermekek problémás helyzetei esetén. A viselkedések megjelenését befolyásoló tényezők tekintetében ugyanakkor eltérő eredményeket is tapasztaltam a nemzetközi kutatásokhoz képest. Saját vizsgálatomban jellemzően önkéntesen valósították meg a gyermekek viselkedéseiket, azonban igen magas arányban volt jellemző, hogy egy felnőtt kérésére cselekedtek. Ezzel szemben a korábban végzett nemzetközi kutatás (Stockdale et al., 1989) során azt tapasztalták, hogy a gyermekek főként a pedagógusok kérésére produkálnak valamilyen segítő jellegű viselkedést, illetve igen nagy arányban egy másik gyermeket utánozva jelenik meg a másik megsegítését szolgáló cselekedet és csak az esetek alig 20%-ában valósul meg önkéntesen a viselkedés. Ugyanakkor a frissebb vizsgálatok (de Leon et al., 2014) kutatásomhoz hasonló eredményeket mutattak ki, vagyis a gyermekek jellemzően önként kezdeményezték viselkedéseiket, de igen nagy arányban viselkedtek segítő jellegűen egy felnőtt kérésére is.

Az előmérések során a szituációs feladatokkal végzett mérés alapján összességében megfigyelhető volt, hogy a gyermekek érzékenyek a problémákra, többnyire felfigyeltek a negatív helyzetekre, ugyanakkor az érzelmi megnyilvánulásokhoz, valamint esetenként a materiális szükségletekhez kapcsolható helyzeteket nehezen tudták értelmezni. Az előmérések során tapasztaltak alapján hipotézisem (H_5) csupán részben tekinthető igazoltnak. A segítő viselkedéseket a gyermekek igen nagy számban produkálták, az esetek többségében megjelent ez a válaszreakció. A materiális szükségletek esetében ugyanakkor a vártakkal ellentétes eredményeket kaptam, mivel a gyermekek csupán az egyik szituáció kapcsán osztották meg a birtokukban lévő dolgokat. A vigasztaló viselkedések elmaradásának mértéke azonban a vártaknak megfelelően alakult. A gyermekek jellemzően nem reagáltak a helyzetekre, vagy csupán megfigyelték a bemutatott negatív érzelmi állapotokat.

Az instrumentális szükségletek esetei közti eltérést, így a második szituáció kapcsán megjelenő különbségeket azzal lehet magyarázni, hogy egy közös játéktevékenység zajlott a gyermek és köztem, ami miatt a bemutatott szükséglet a gyermek számára is fontos volt, mivel közös célként jelent meg a tevékenység megvalósítása. Ez a megállapítás egybecseng azokkal az elméletekkel, melyek szerint a gyermekek proszociális viselkedése abból indul ki, hogy a másik személy kitűzött célját a gyermek is átveszi, vagyis sajátjának fogja tekinteni, így neki is érdekévé válik a cselekvés sikeres végrehajtása, a cél megvalósítása (pl. Aarts et al., 2004). Ugyanakkor a korábbi kutatások (pl. Dunfield & Kuhlmeier, 2013) tapasztalatai alapján, ebben a vizsgálatban is feltételezhetjük azt, hogy ez a javulás abból is adódhatott, hogy a gyermekek már az első szituáció során tapasztaltak alapján tisztában voltak a velük szemben támasztott

elvárásokkal. A vigasztalás elmaradásának oka a gyermekek érzelemmegértésének fejlettségében keresendő. Ebben az életkorban e készségek még kialakulóban vannak, a gyermekek kevésbé képesek értelmezni egy másik személy affektív állapotát. Jellemzően felmérik az adott helyzetet, de külön megerősítés vagy korábbi tapasztalatok hiányában az ezekre adott reakciók elenyészőek. A vizsgálat lebonyolítása során előfordultak olyan helyzetek is, amikor a gyermek a felmerülő problémás helyzetből ki is akart lépni. A gyermekek esetében az elkerülő magatartás igen jellemző reakció egy-egy problémás helyzet megjelenésekor, ugyanakkor fontos lenne megfelelő stratégiák kialakítása, hogy ilyen esetekben saját helyzetük javítása mellett a másik szükségletei, jólléte is előtérbe kerüljön. A materiális szükségletek megjelenése esetén az első szituációban a gyermekek nagy része megosztotta a birtokukban lévő játékokat, azonban a második szituációban a reakciók elmaradását nagyobb mértékben tapasztaltam. Ennek okát a nemzetközi szakirodalom alapján (pl. Hay, 2006) többek között abban látom, hogy a gyermekek gondolkodásában erre az időszakra tehető a birtok fogalmának kialakulása, így a különböző tárgyak átadása egy másik személy számára még nehézséget okozhat óvodáskorban. Ez a tendencia a megfigyeléses vizsgálatok (Bar-Tal et al., 1982) tanulságai szerint az életkor előrehaladtával egyre jellemzőbb lesz a gyermekek viselkedésében, mivel a tárgyakhoz való kötődések folyamatosan erősödnek.

Az előmérések során felvett kérdőívekben szereplő információk alapján a szülők és a pedagógusok eltérően tapasztalták gyermekeik válaszreakcióit a fejlesztést megelőző hetekben, ami hipotézisemmel (H_6) ellentétes eredménynek tekinthető. A szülők véleménye szerint gyermekeik inkább passzív megfigyelőként, vagy kívülállóként vennének részt a helyzetekben, ugyanakkor esetenként jellemző az is, hogy a problémás helyzetből kilépve nem foglalkoznak az adott szituációval. A szülők tapasztalatai alapján azonban a gyermekek jellemzően vigasztalással is igyekeznek segíteni társaikon. A pedagógusok tapasztalatai ezzel szemben más jellegű viselkedésekről tanúskodtak, főként információk közvetítésével vagy harmadik személy bevonásával valósulnak meg a proszociális viselkedések. E különbségeknek okait nem feltétlenül a gyermekek viselkedési mechanizmusaiban kell keresnünk, hanem a kontextusbeli különbségekben, ahol a szülők és a pedagógusok is eltérő körülmények között figyelhetik meg a gyermekek viselkedését, más személyekkel látják kapcsolatba lépni őket. Az óvodapedagógusok jellemzően óvodai környezetben látják a gyermekeket, ahol a viselkedési szabályok betartása a tanulási folyamatok miatt mindenki számára kötelező jellegű, így a gyermekek többnyire aszerint fognak viselkedni az óvodapedagógusok szerint, ahogy az az óvodai környezetben elvárt. Ezzel szemben a szülők intézményes környezeten kívüli helyzeteket élnek át gyermekeikkel, akik ezekben az esetekben már a szülők által közvetített és elvárt viselkedési normák szerint fognak viselkedni. A szülők és a pedagógusok megfigyelései közötti különbségek miatt a kérdőívekből származó adatokat is kellő óvatossággal kell kezelni, mivel előbbiek esetében erősen érvényesülhetnek a szubjektív vélemények, utóbbi esetében pedig az önbeteljesítő tapasztalatok.

A fejlesztő program hatása kapcsán megállapítható, hogy több esetben igazolódott hipotézisem, azonban az előzetes feltevésemre (H_7) csupán részben kaptam alátámasztást. A kísérleti csoportban résztvevő gyermekeknél többször lehetett kimutatni olyan változásokat, amelyek a fejlesztő programra utalhatnak, mivel olyan viselkedések jelentek meg, amelyeket a mesék főszereplőinek cselekedeteiben is hallhattak, illetve a mesék utáni csoportos foglalkozások során maguk is gyakorolhatták azokat társaikon.

A megfigyelésekből származó adatok alapján megállapítható, hogy a fejlesztő program négy hónapja alatt pozitív irányú változások következtek be a gyermekek viselkedésében, ugyanakkor a kontrollcsoport esetében ez nem jelent meg, főként stagnálás volt jellemző. A fejlesztést követően összességében véve a megfigyelések alapján csak néhány helyen mutatkozott jelentős változás a gyermekek viselkedésében a kísérleti csoportban. A változások jellegéről ugyanakkor a helyszínek is tanúskodnak. A különböző játékok, tárgyak megosztása csoportszobákban elvárt viselkedések, mivel a helyiség adta lehetőségek korlátozottsága miatt főként a játékeszközökkel és azok cseréjével tudják elfoglalni magukat a gyermekek. Ellenben az udvari környezet a gyermekek számára olyan szituációknak ad teret, ahol nem feltétlenül használnak játékeszközöket, hanem egyéni tevékenységet folytatnak, ennek okán kevésbé van szükség megosztásra. Esetenként azonban néhány helyzet megvalósításában, valamint egy-egy cselekedet céljának elérésében jellemzően segítségnyújtással valósult meg a proszociális viselkedés. Ezek a társas helyzetekben történő megnyilvánulások tehát helyzetspecifikusak, amelyek alapján az előzőekben leírtaknak megfelelően fejlődés mutatkozott. A kontrollcsoportban ellenben nem azonosítottam jelentős változásokat, sem csoportszobai, sem udvari környezetben. A proszociális viselkedéseket tekintve mindezekkel összhangban a kísérleti csoportban egyértelmű pozitív változások jelentek meg, míg a kontrollcsoportnál csökkenő tendenciát vagy stagnálást tapasztaltam.

A szituációs feladatokból származó adatok alapján is igazolódik a kísérleti csoportban résztvevő gyermekek fejlődése. A kontrollcsoporthoz képest szignifikánsan nagyobb mértékben jelentek meg proszociális viselkedések a segítés és a megosztás szituációiban, többségében a pozitív válaszreakciók mértékének növekedése és a negatív válaszok csökkenése volt tapasztalható.

A segítő viselkedések felmérése alapján megállapítható, hogy a fejlesztést követően a kísérleti csoportban jelentős változás következett be. Mindkét esetben a nonverbális jelzések szükségességének csökkenése volt jellemző, ami a probléma bekövetkezésekor azonnal megjelenő pozitív válaszreakciók arányának növekedése mellett fejlődésnek tekinthető, mivel ezek alapján a gyermekek jellemzően érzékenyebbé váltak a problémákra, és képessé is váltak arra, hogy megfelelő intervencióval segítsék a másik személyt céljának elérésében. Való igaz, hogy a fejlesztést megelőzően is voltak kis különbségek a két csoport között, ugyanakkor mivel a kísérleti csoport fejlődésének mértéke a kontrollcsoporthoz képest igen jelentős, így feltételezhetjük, hogy a fejlesztő program szerepet játszott a gyermekek segítő viselkedésének ilyen irányú változásában.

Összességében pozitív változások mutathatók ki a megosztás esetében is. A kísérleti csoportban olyan mértékű változások figyelhetők meg, amik arra engednek következtetni, hogy a fejlesztő programnak ebben is szerepe lehet. Jellemzően az első vagy a második nonverbális jelzések következtében, vagy verbális megerősítés után jelennek meg a megosztások, ami esetünkben még nem éri el a kívánt viselkedés mértékét, ugyanakkor mégis fejlődésként lehet értelmezni, mivel a korábbi helyzetekben tapasztalható válaszreakciók elmaradása jelentősen csökkent.

A vigasztaló viselkedésekre nézve ugyanakkor a fejlesztő program hatását nem sikerült kimutatni. Annak ellenére, hogy a vigasztaló viselkedés megjelenését tekintve is fejlődés figyelhető meg, ezt a változást nem tulajdoníthatjuk teljes mértékben a fejlesztésnek. A gyermekek viselkedésében megjelenő változásokat megfelelő kritikával és körültekintéssel kell

kezelni, mivel az óvodáskor elején, azaz 3 – 4 éves kor között gyorsan változik a gyermekek viselkedése, környezettől, helyzetektől függően eltérő módon fejlődhetnek. Ezzel összhangban a gyermekek válaszreakcióit nagyban meghatározza, hogy fejlődésük mely szakaszban tart éppen. A proszociális viselkedések megvalósulásának egy kritikus pontja, hogy a gyermekek mennyire tudják értelmezni a különböző érzelmeket. Ennek fejlettsége ebben az életkori szakaszban még igen kezdetleges, így egy-egy érzelemalapú helyzetet, melyben a másik személy érzelemkifejezésének értelmezése a kulcs, sokszor nehezen tudnak értelmezni (Székely, Tiemeier, Arends, Jaddoe, Hofman, Verhulst, & Herba, 2011). Ugyanakkor a gyermekek saját aktuális érzelmi állapota is meghatározhatja ezeket a reakciókat, tekintve, hogy maga a hangulat tényezője is pozitív vagy negatív irányba alakíthatja ezeket a viselkedéseket. Abban az esetben, ha a gyermek pozitív érzelmi állapotban van, jellemzően jobban észleli a különböző helyzeteket és nagyobb hajlandóságot mutat a másik segítésére. Ellenben, ha ez az érzelmi állapot negatív, a gyermekek még ha észlelik is a problémát, ahelyett, hogy aktívan, segítő jellegű szándékkal közbelépjenek, saját maguk is negatív érzelmi állapotot élnek át az esemény láttán, és inkább kilépnek a helyzetből, hogy ezáltal csökkentsék saját frusztrációjukat (Salovey, Mayer, & Rosenhan, 1991).

A vártakkal ellentétben a vigasztaló viselkedésekben a kísérleti csoportban nem jelentkeztek olyan mértékű kiugró változások, amelyek alapján egyértelműen ki lehetne jelenteni a fejlesztő program hatását. Mivel szinte egyenlő arányban jelent meg a pozitív irányú változás a kísérleti csoportban és a kontrollcsoportban is, így ezt inkább spontán fejlődésnek lehet tekinteni. A viselkedésbeli pozitív irányú változások elmaradása a fejlesztő program előtt is várható volt, mivel korábbi kutatások is kimutatták, hogy a gyermekek ezen viselkedéseinek fejlődése később megy végbe, valamint nehezen valósítható meg fejlesztésük. A vigasztaló viselkedések minimális módosulásának okát a korábbi kutatások alapján (Svetlova et al., 2010; Brownell, 2013; Dunfield & Kuhlmeier, 2013) többek között abban látom, hogy az általam vizsgált gyermekek sem képesek még megfelelően értelmezni a különböző érzelmi állapotokat, a sokkal egyértelműbb instrumentális szükségletekkel szemben, és emiatt bizonytalanok abban is, hogy egy problémás szituáció esetén milyen cselekedet lenne a megfelelő megoldás. További oka lehet még, hogy a gyermekek érzelemfelismerési képessége ekkor még fejlődésben van, így számukra nehéz egy negatív érzelmi állapot megfelelő értelmezése. Ugyanakkor kellően fejlett viselkedésrepertoárral sem rendelkeznek még a gyermekek, amellyel ezeket a felmerülő helyzeteket hatékonyan kezelhetik és a problémás helyzetbe sem tudnak még úgy beavatkozni, hogy a másik személy számára megvalósuljon a pozitív végkifejlet. Ezeket az eredményeket is megfelelő kritikával kell kezelni, mivel esetünkben is felmerül az a lényeges kérdés, hogy ezeket a viselkedéseket mi motiválhatta. Pletti és munkatársai (2017) is rámutattak arra a problémára, hogy mennyire lehet ezeket a reakciókat valódi proszociális viselkedésként kezelni és mennyire befolyásolja a gyermekek válaszreakcióit az az élmény, hogy másokkal csinálhatnak valamilyen tevékenységet, vagy mennyi korábbi emlékük, tapasztalatuk van hasonló események kimenetelével kapcsolatban.

A kérdőíves vizsgálatok által kiegészítő információkhoz jutottam arról, hogy azokban az esetekben, amelyek kevésbé kerültek elő az általam végzett vizsgálatok során, a szülők és a pedagógusok tapasztalatai alapján hogyan nyilvánul meg a gyermekek viselkedése. A kísérleti csoportban jelentősen megnőtt a tevékeny közbelépések aránya, a gyermekek főként vigasztalással, a másik állapotáról való érdeklődéssel igyekeznek megoldani a helyzeteket, a

fejlesztés előtti állapothoz képest. Ugyanakkor a kontrollcsoport esetében főként a harmadik személy segítségének igénybevételének növekedése mutatkozott, a probléma önálló megoldása kevésbé. Ezzel az eredménnyel további igazolást kapott hipotézisem, miszerint a fejlesztő program hatására a proszociális viselkedések nagyobb mértékben fognak megjelenni a gyermekeknél. A kísérleti csoport esetében a válaszreakciók jellege miatt tekinthető fejlődésnek a kapott eredmény, mivel a fejlesztésben részt vevő gyermekek főként olyan aktív tevékeny megoldásokat produkáltak egy-egy problémás helyzet kapcsán, amelyeket ők maguk kezdeményeztek és nem egy passzív válaszreakció jelent meg. A fejlesztésben alkalmazott mesékben is ezek a megoldások jelentek meg. Ezzel szemben a kontrollcsoport esetében megjelenő fejlődő tendencia azokban a viselkedésekben nyilvánult meg, ahol a gyermekek egy harmadik személy, jellemzően egy pedagógus segítségével, közvetetten próbálták megoldani a helyzetet. Ez az igen lényeges különbség a két részminta között arra enged következtetni, hogy a válaszreakciók eltérő típusainak megjelenéséhez jelentősen hozzájárult a fejlesztő programban való részvétel is. A kérdőíves vizsgálatok alapján ugyanakkor egyéb fejlődési folyamatokat is be tudtam azonosítani. A pedagógusok véleménye alapján az empatizálásra utaló válaszreakciók, mint a sírás vagy szomorúság megjelenése a gyermekek szociális fejlődésére is utalhat (Bar-Tal, 1982; Zahn-Waxler, 2010; Brownell, 2013). Ez alapján ki lehet jelenteni, hogy a kutatás időszaka alatt a gyermekek viselkedésében az egoisztikus reakciók jelentősen csökkentek, melynek következtében a másik felé egyre nagyobb figyelem alakul ki.

A háttérváltozók tekintetében is megvizsgáltam a gyermekek eredményeit, vagyis azt, hogy ezek a tényezők milyen mértékben befolyásolják, egyáltalán befolyásolhatják-e a gyermekek társas helyzetekben megvalósuló proszociális viselkedéseinek alakulását. Az elemzések alapján nemek tekintetében kevés különbséget találtam, ugyanakkor a segítés és a megosztás egy-egy esetében a lányokra jellemzőbb volt a másik személynek kedvező megoldás elősegítése. Ez a megállapítás csupán részben igazolta hipotézisemet (H_8), mivel jelentős mértékben nem mutatkozott meg a feltételezett különbség. Az életkor tekintetében sem mutatkozott jelentős eltérés a fejlesztő programban való részvétel alapján, csupán egyetlen esetben jelentkezett nagymértékű pozitív irányú változás a legfiatalabb korcsoportban (32-36 hónap), azonban ez alapján még nem tekinthetjük igazoltnak korábbi hipotézisünket (H_9). A testvérhatás kapcsán előzetesen azt feltételeztem, hogy a testvérekkel nem rendelkező gyermekeknél is megjelennek jelentős változások a fejlesztés hatására. A két csoport között a fejlesztés előtt nem mutatkozott különbség, ugyanakkor a fejlesztés után az egyke gyermekek néhány esetben nagyobb arányban osztozkodtak és vigasztaltak. Ez az arány nem túl jelentős, ugyanakkor mivel az előmérések során jellemzően a segítő viselkedés mellett e két viselkedés maradt el a testvérekkel nem rendelkező gyermekeknél, feltételezhető, hogy ezek nagyobb mértékű megjelenése a fejlesztő program hatásának tulajdonítható (H_{10}). Az óvodai nevelés előtti bölcsődei évek jelentősen meghatározzák a gyermekek társas viselkedéseinek fejlődését. A korábbi vizsgálatok (pl. Schuhmacher et al., 2017) kimutatták, hogy azok a gyermekek, akik nem az otthoni nevelési környezetből érkeztek az óvodába, sokkal fogékonyabbak azokra a helyzetekre, ahol valamilyen interakció során mindenki számára pozitív kimenetelű következményt kell kialakítani. Ennek megfelelően a programban résztvevő gyermekeknél előzetesen feltételeztem, hogy az otthoni nevelésből érkezők viselkedésében jelentős változást lehet kimutatni a proszociális viselkedések megjelenésében. Ugyanakkor az utómérések alapján

ezt a hipotézisemet (H_{11}) nem tudtam igazolni, mivel csupán egyetlen esetben mutatkozott szignifikáns fejlődés a bölcsődéből érkező gyermekekhez viszonyítva.

8. KORLÁTOK

A kutatás során igyekeztem kiküszöbölni minden olyan tényezőt, ami a lehetőségeim függvényében akadályozhatta a megvalósítás folyamatát.

8.1. Kutatásmódszertani kérdések

Annak ellenére, hogy a kutatás során igyekeztem a lehetőségekhez mérten minél több torzító tényezőt kizárni, a bemutatott munka számos korláttal rendelkezik.

1. Mivel a kutatásban igen sok óvodai csoport vett részt, amelyek más-más helyszínen voltak, így nem lehetett megoldani a mesés fejlesztés személyes megvalósítását. Erre az óvodapedagógusokat kértem fel, akik saját maguk dönthettek arról, hogy miként építik be az óvodai csoport életébe a mesés fejlesztést. A bemutatott feltételek ellenére fennállt annak kockázata, hogy a kutatásban résztvevő pedagógusoknak nem állt rendelkezésére elegendő alkalom, hogy maradéktalanul teljesítsék a fejlesztés megvalósítását.
2. A természetes környezetben való megfigyelés során is több nyitott kérdés maradt. A gyermekek interakcióit még strukturált megfigyelés esetén is nehéz más kutatási módszerekkel, megközelítésekkel összehasonlítani, ebben az esetben viszont kontrolltényezőktől mentesen figyeltem meg az egyes viselkedéseket. Másik korlát lehet az időtényező. A megfigyeléses vizsgálatok jellemzően időigényes módszerek, mivel ezekben az esetekben az adatfelvevő személyesen, meghatározott ideig vesz részt a megfigyelt csoport életében. Egy-egy nagyobb létszámú minta esetében számolni kell az adatvesztés problémájával is, mivel egy kijelölt részminta megfigyelése során egy másik csoportban zajló, esetleg releváns események feljegyzése elmaradhat. Mindezen adatvesztések kiküszöbölhetők lennének kamerák segítségével történő megfigyelésekkel, azonban etikai okok miatt napjainkban ezek kevésbé megvalósítható kiegészítő módszerek.
3. A szituációs feladatok során is megjelent az időtényező problémája. Egy gyermek mérése általában 25-30 percet vett igénybe, ami a teljes mintát tekintve több órányi adatfelvételt jelent. Ennek hatékonyabb megvalósításához adatrögzítő személyek szükségesek, akik a felmérést végző személlyel párhuzamosan fel tudják jegyezni a kutatásban résztvevő gyermekek reakcióit.
4. A szituációs feladatok további fejlesztése kapcsán érdemes lenne átgondolni a gyermekek még részletesebb előzetes felmérését. Főleg a vigasztaló viselkedések kapcsán merülhet fel az a kérdés, hogy vajon a gyermekek reakciói mennyire köszönhetőek az érzelemmegértési képességek fejlettségének. A vigasztaló viselkedések megjelenése során a legfontosabb előfeltétel, hogy a gyermek képes legyen megbízhatóan értelmezni a másik személy aktuális érzelmi állapotát, amelynek függvényében jelentkezhet a proszociális viselkedés. Ezzel összefüggésben a későbbiekben érdemes lenne részletesebb eredményeket adó vizsgálatokat folytatni, amelyek több aspektusból vizsgálják ezen viselkedések működését. Ehhez szükséges lenne megvizsgálni a gyermekek különböző érzelmi képességeit (pl. érzelemmegértés, érzelemszabályozás, érzelemkifejezés), valamint a problémás helyzetek értelmezésének

fejlettségét, ezzel összefüggésben pedig korábbi élethelyzeteikből származó tapasztalataik hatásait, amelyhez szülői anamnézis segítségét is igénybe lehet venni.

5. A kérdőíves vizsgálat során figyelembe kell venni, hogy a szülők és a pedagógusok más-más szituációkban látják a gyermekeket és a szubjektív vélemények is nagy arányban befolyásolhatják az eredményeket. A szülők tapasztalatai az otthoni vagy szabadidős közös programokra korlátozódnak, míg a pedagógusok megfigyelései főként az óvodában és az ott előforduló helyzetekre koncentrálnak. Éppen ezért kell különbséget tenni a két kitöltő csoport tapasztalatai között, mivel a szülők esetében a hétköznapi szituációk, illetve az ezekhez kapcsolódó családi normák a meghatározóak, addig az óvodapedagógusok az óvodai szabályokhoz kötött reakciókat látják. Azonban a kérdőívben is szereplő helyzetek alacsony számban való megjelenése miatt az óvodáskorú gyermekek esetében a közvetlen környezetükben lévő felnőttek véleményére és tapasztalataira kellett hagyatkoznunk. Az előzőekből kiindulva érdemes lenne továbbfejleszteni a kérdőívet abban a tekintetben, hogy felmérjük a gyermekek fejlődését meghatározó családi normákat, a szülők nevelési stílusát, modellnyújtási szokásait, esetleg saját proszociális viselkedésüket. Az óvodapedagógusok esetében pedig azokat a szabályokat, nevelési nézeteket mérjük fel, amelyek a társas viselkedés óvodai fejlesztéséhez kapcsolható. E továbbfejlesztés esetében azonban már teljesen külön kell kezelni a szülők és a pedagógusok csoportját és differenciált elemzést kell végezni a válaszadók megfigyeléseit befolyásoló tényezőkről és kontextusról.
6. A kérdőív továbbfejlesztése a gyermekek nézőpontjából is szükséges lenne. Óvodáskorban a gyermekek különböző – nem csupán proszociális – viselkedései nem feltétlenül irányulnak minden személy felé. Sok esetben meghatározóak a baráti kapcsolatok és azok minősége vagy idegen esetén akár a szimpátia is (Eisenberg et al., 1989; Malti et al., 2009; Vaish et al., 2009). Figyelembe kell venni azt, hogy a gyermekek egy-egy problémás helyzetben nem ugyanolyan arányban segítenek társaiknak. Feltételezhetően nagyobb mértékben fognak segíteni családtagjaiknak vagy barátaiknak, mint azoknak, akiket nem tekintenek barátjuknak vagy esetleg nem is ismernek. Ebből kiindulva fontos lenne annak felmérése is, hogy a gyermek milyen kapcsolatban áll azokkal, akikkel az adott helyzetben interakcióba kerül. Ennek feltérképezésére, óvodai környezetben – annak ellenére, hogy ebben az életkorban még csupán alapinformációkat tudhatunk meg – a szociometria módszere tekinthető a legalkalmasabbnak. Ezzel felmérhetjük a gyerekek közötti társas kapcsolatok alakulását, illetve azt, hogy ezek a kapcsolatok milyen irányúak, milyen erősségűek. A szülők esetében személyes ismereteik kikérdezése lehet a megfelelő, amellyel információkat adnak arról, hogy az óvodán kívüli környezetben ezek az esetek milyen személyekkel szemben valósultak meg vagy maradtak el.
7. A kérdőíves vizsgálatban alkalmazott állításokat érdemes lenne hazai sajátosságokhoz illeszteni. Ahogy az empirikus vizsgálatok bemutatása során említettem, a mérőeszköz itemeit egy korábbi megfigyeléses vizsgálat során kapott kategóriarendszer alapján alakítottam ki. Érdemes lenne az alkalmazott állításokat egy hasonló, hazai óvodákban végzett megfigyeléses vizsgálat alapján átalakítani, mivel nagy az esély rá, hogy olyan szituációk is megjelennek a magyar intézményekben, amelyeket a korábbi kutatások még nem rögzítettek.

8. A fejlesztő program során az óvodapedagógusok segítségével igyekeztük úgy alakítani az egyes óvodai csoportokat, hogy a fejlesztés folyamata zavartalanul történhessen. Ugyanakkor egy nagyobb létszámú csoport esetében szem előtt kell tartani azt is, hogy a szociális tanulás hatására bizonyos proszociális viselkedési elemek a kontrollcsoportban is meg fognak jelenni.

8.2. Nehézségek, akadályok a megvalósítás során

A kutatás megvalósítása során számos akadályba ütköztem, amelyek megnehezítették a vizsgálat megkezdését és létrejöttét. Ugyanakkor a későbbiekre nézve hasznos tapasztalatként is el lehet ezeket könyvelni, ami a további saját, illetve a hasonló kutatásban gondolkodók számára is segítséget nyújthat.

Az első és legfontosabb problémával már rögtön a kapcsolatfelvételnél találkoztam. Egyrészről a szülők ellenállása okozott nehézséget, akik a szülői értekezletek alkalmával, sokszor támadóan utasítottak el. Előfordultak olyan esetek, amikor a szülők nagy része aláírta a beleegyező nyilatkozatokat, ugyanakkor egyetlen szülő ellenállása meghiúsította a csoport kutatásban való részvételét.

A szülők mellett néhány pedagógus is akadályozta a kutatás megvalósulását. Egyrészt a kérdőívek kitöltése okozott sokszor nehézséget számukra, amit több esetben csak az ismételt kéréseket követően töltöttek ki. Emellett a pedagógusoknak esetenként nehézséget jelentett az is, hogy a meséket megfelelően beillesszék az óvodai csoport hétköznapjaiba is. Kezdetben nemtetszésüket fejezték ki, és néhányan meg is tagadták a mesék beillesztését, viszont más pedagógus kolléga vagy az óvodavezetők kérésére végül beleegyeztek a részvételbe.

A pedagógusokkal felmerülő probléma kapcsán ugyanakkor figyelembe kell venni azt is, hogy valószínűleg nem mindig sikerült a fejlesztő foglalkozást megvalósítani. Mivel a kutatás során a pedagógusok többletmunkát vállaltak, így felkészültem arra is, hogy nem minden esetben került bele a fejlesztés a gyermekek hétköznapjaiba. Mindezeket a problémákat igyekeztem azzal kiküszöbölni, hogy a lehetőségeimnek megfelelően megfigyelőként részt vettem a fejlesztő foglalkozásokon, ugyanakkor a csoportok nagy száma miatt és az óvodai csoportok eltérő napi- és heti rendje miatt nem mindenhova tudtam személyesen ellátogatni. A negatívumok mellett pozitívumokkal is találkoztam, több pedagógus folyamatosan segítette a munkámat abban a tekintetben, hogy segítettek megismerni a gyermekeket a megfigyelések elvégzése során, illetve folyamatosan nyomon követték és koordinálták az egyéni felmérések során a gyermekek részvételét, megkönnyítve ezzel a munkámat.

A gyermekek felmérése során nehézséget jelentett még a megfelelő helyiségek megtalálása és kialakítása. Az óvodák többségében rendelkezésre állt fejlesztő szoba, ahol az óvodavezetők segítségével össze tudtam egyeztetni az adott intézménybe járó fejlesztő pedagógus vagy logopédus foglalkozásait és a saját vizsgálati időmet. A fejlesztő szobák felszereltsége tökéletesen alkalmas volt a felmérések elvégzéséhez, az adott csoportok óvodapedagógusai pedig rendelkezésemre bocsájtották a gyermekek játékait, amiket folyamatosan használhattam a vizsgálatok ideje alatt. A kutatásban azonban olyan óvodák is részt vettek, ahol nem állt rendelkezésre fejlesztő szoba, így ezekben az intézményekben általában a nevelői szobát kaptam meg az óvodavezetőktől. Mivel minden esetben az

alkalmazott játékok voltak a fő eszközei a felmérésnek, így ezek a rendhagyó helyiségek is megfelelőnek bizonyultak a gyermekek vizsgálatára.

Annak ellenére, hogy már a csoportban való viselkedéseik megfigyelésekor közvetett formában kapcsolatba kerültem a gyermekekkel, a négyszemközti vizsgálatok során tapasztalható volt valamilyen fokú bizalmatlanság. Két esetben kellett az óvodapedagógusnak a vizsgálati helyszín asztaláig kísérni a gyermekeket, azonban a játékok megkezdését követően, nagyon hamar megszűnt a zárkózottság és problémamentesen zajlott a vizsgálat. A gyermekek számára ismeretlen helyzeteket, amit a négyszemközti vizsgálat során felmerülő problémák is okoztak, enyhíteni igyekeztem azzal, hogy már az első néhány gyermekkel tapasztaltak után vidámabb hangulatot próbáltam teremteni. Ennek érdekében a vizsgálatok ideje alatt halkan mindig szólt valamilyen vidám hangulatú zene, amivel a bemutatott problémák során tapasztalt helyzeteket sikerült enyhíteni.

Összességében tehát elmondható, hogy igen sok problémával szembesültem, azonban néhány segítőkész szülőnek és pedagógusnak köszönhetően hamar megoldódtak a helyzetek, így meg tudott valósulni ez a kutatás.

ÖSSZEGZÉS

Nemzetközi kutatások már több esetben alkalmazták a mesékkel való fejlesztés módszerét, azonban ezekben a programokban a proszociális viselkedés más szociális és érzelmi készségterület mellett csupán részterületként jelent meg. Mivel a társas viselkedés egy igen fontos területéről van szó, saját munkámban központi helyet szántam a proszociális viselkedések számára és a kiscsoportos óvodás korú gyermekekre jellemző főbb viselkedési elemek vizsgálatára, fejlesztésére, megerősítésére helyeztem a hangsúlyt. A nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan a hazai területen is új eredményekkel és tapasztalatokkal szolgál a kutatás, mivel hasonló eddig még nem valósult meg.

Kutatásomban arra kerestem választ, hogy vajon a külföldi minta alapján készített mérőeszközök, valamint fejlesztő program sikeresen alkalmazható-e a hazai óvodai környezetben. Nagy lelkesedéssel kezdtem neki a mérőeszközök kialakításához és kipróbálásához, amelyeket sikeresen alkalmaztam a gyermekek proszociális viselkedéseinek felmérésére. A különböző társas interakciók során megjelenő viselkedések fejlesztését a szakemberek többségében a megfelelő viselkedési minta, a modellnyújtás segítségével látják megvalósíthatónak, azonban ennek ellenére olyan módszer alkalmazását választottam a fejlesztő programom megvalósításához, amely hasonló viselkedési elemek fejlesztése kapcsán még nem került a középpontba. Mindezekből kiindulva kutatásom egyedülállónak tekinthető Magyarországon, mivel eddig még nem valósult meg olyan kísérleti program, ami a proszociális viselkedéseket komplex eszközök segítségével vizsgálta volna, illetve ilyen módszerrel kiemelten fejlesztette volna.

A mérőeszközök kialakítása során új, illetve a nemzetközi gyakorlatban már alkalmazott, azonban hazai területen még kevésbé ismert módszert adaptáltam. A mérőeszközök esetében – az előbbiekben felsorolt néhány fejlesztendő elem ellenére – az újszerűségükön kívül pozitívumként lehet kiemelni, hogy ezek nagy részét gyakorlati szakemberek is könnyedén alkalmazhatják, hogy feltárják a gyermekek viselkedésében megjelenő hiányosságokat, és időben meg tudják kezdeni a szükséges fejlesztő tevékenységeket.

A fejlesztő program során megvalósuló csoportos foglalkozások is alkalmasnak tekinthetők a kiscsoportos óvodás gyerekek proszociális viselkedési elemeinek fejlesztésére. A programban a gyermekeknek lehetőségük nyílt arra, hogy életkori sajátosságainak megfelelően kipróbálhassák a mesékben elhangzó cselekedeteket. Fontos elem volt, hogy a tevékenységek csoportokban való megvalósítása során a gyermekeknek lehetőségük volt megnyilatkozni, és a többieket meghallgatni, ami azért fontos, mert ezáltal megjelenhettek az egyéni vélemények, ugyanakkor a közös megbeszéléshez mindenki hozzá tudott adni újabb elemeket. Összességében véve a fejlesztő program és az ezzel kapcsolatban kialakított mérőeszközök hatékonynak bizonyultak, ugyanakkor szem előtt kell tartani, hogy még jelentős változtatások szükségesek.

Új mérőeszközök és program lévén, számos kérdés maradt fenn, amelyek megválaszolásához további kutatások szükségesek. Saját kutatásom esetében is érvényes a nemzetközi kutatások felvetése, arra vonatkozóan, hogy olyan mérőeszköz kialakítására van szükség, amellyel a gyermekek motivációs tényezőit lehet vizsgálni, azonban ezek a kutatási

területek még nemzetközi szinten is igen kezdetlegesek, így minden tekintetben nagy kihívásnak bizonyul majd. A későbbiek során érdemes lenne a proszociális viselkedésekhez szorosan kapcsolódó készségeket is bevonni a kutatásaimba, amelyek további eredményeket hozhatnak a társas interakciók működésének vizsgálataihoz. Ez alapján mindenképpen érdemes lenne a szociálisprobléma-megoldó készségekkel kapcsolatos hasonlóságokat feltárni, ezzel összefüggésben olyan elemeket beemelni, amelyekkel feltárható, hogy a gyermekek ebben az életkorban alapvetően mit tekintenek problémának, illetve hogyan értelmezik a különböző problémás helyzeteket, milyen esetekben értékelik úgy a szituációkat, hogy személyes beavatkozásukra legyen szükség azok megoldásához. Mindezek mellett megfontolandó a metszéspontok keresése az érzelmek egyes területeivel. Érdemes lenne mélyebb vizsgálatokat folytatni a 2-3 éves gyermekek érzelemmegértésével kapcsolatban, ami az egyik előfeltétele a megfelelő társas viselkedések, így a proszociális viselkedések megvalósulásának. Ennek keretén belül egyéb, az érzelmi kommunikációhoz kapcsolható tényezőt (pl. érzelemszabályozás, érzelmek kifejezése) is szükséges lenne vizsgálni a proszociális viselkedések kapcsán.

A kutatásom kibővítésével egy komplexebb fejlesztő program megvalósítása a további célom, amibe a drámapedagógiai elemeken kívül a gyermekek történetalkotásának is aktív szerepet szánnék. Ennek keretében érdemes lenne kísérletet tenni arra, hogy maguk a gyermekek hogyan oldanák meg egy-egy történet problémáját, hogyan fejeznék be az aktuális történeteket, milyen normák érvényesülhetnek saját megoldásaik során. Ugyanakkor mivel ez a módszer fejlettebb kognitív képességeket is igényel, így ezt inkább idősebb korosztály bevonásával tekintem megvalósíthatónak.

A proszociális viselkedések fejlesztése kapcsán terveim között szerepel egy online felületen megvalósítható programcsomag összeállítása, ahol a gyermekek a különböző proszociális helyzetkezelések mellett érzelmi készségeik fejlesztése is kiemelt hangsúlyt kaphat. Erre vonatkozóan számos nemzetközi kutatás nyújthat mintát, amelyek sikeres alkalmazása biztató előzménye egy hazai program megvalósításának.

A kutatás hozzájárul az óvodáskorú gyermekek társas viselkedésének fejlesztésére fókuszáló programok bővüléséhez. Korábbi kutatások, valamint az oktatási és nevelési programok többsége is azt hangsúlyozták, hogy a gyermekek szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése főként a modellnyújtáson tud a legjobban megvalósulni. Ennek ellenére kutatók, illetve gyakorló pedagógusok is egyre több esetben arról nyilatkoznak, hogy a gyermekek ezen készségei egyre inkább háttérbe szorulnak, sokszor nem képesek a különböző helyzeteket megfelelően kezelni. Éppen ezért egyre nagyobb szükség mutatkozik azon programok megvalósítására, amelyek a különböző interakciók során megnyilvánuló viselkedéseket direktebben kívánják fejleszteni. A közös csoportos beszélgetések lehetővé teszik a gondolatok aktiválását és egyúttal növelik és erősítik a gyermekekben a társak személyének tudatosítását, az egymásra való odafigyelés képességét. Ahogy az elméleti háttérben már utaltam rá, nemzetközi színtéren ezek a programok már évekkel korábban megvalósultak és számuk folyamatosan nő. Ugyanakkor hazai viszonylatban csak kevés fejlesztő program áll rendelkezésre, így érdemes figyelmet fordítani e területek további tényezőinek fejlesztésére. Saját fejlesztő programom is ezt a célt szolgálja, vagyis olyan módszerként jelenhetne meg a programok között, amely a nemzetközi kutatások alapján, expliciten fejleszti a különböző viselkedéseket, ezáltal a különböző társas viselkedések egy újabb területének „megtanítása”

válik lehetővé a program által. Kutatásom relevanciája oktatási szempontból is jelentős, mivel az óvodás gyermekek készségeinek korai azonosítása és célzott fejlesztése az iskolába lépés kezdeti nehézségeit csökkenthetné.

IRODALOM

A Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramja. 6/2016. (III. 24.) EMMI rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításáról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600006.EMM&timeshift=20170101&txtreferer=99800015.NM Megtekintés: 2019. 03. 02.

Aarts, H., Gollwitzer, P. M., & Hassin, R. R. (2004). Goal Contagion: Perceiving Is for Pursuing. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(1), 23-37. doi: 10.1037/0022-3514.87.1.23

Acar, I. H., & Torquati, J. (2015). The Power of Nature: Developing Prosocial Behavior Toward Nature and Peers Through Nature-Based Activities. *Young Children, 11*, 62-71. http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/116

Adler, A. (1996). *Emberismeret*. Budapest: Göncöl Kiadó.

Adriàn, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' Use of Cognitive State Verbs in Picture-Book Reading and the Development of Children's Understanding of Mind: A Longitudinal Study. *Child Development, 78*(4), 1052-1067. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01052.x

Agliati, A., Brazzelli, E., Gandellini, S., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2016). L'emozionante modo di Ciro e Beba. Storie per conversare sulle emozioni con i bambini al nido. *Bambini, 4*, 12-18.

Aknin, L. B., Van de Vondervoort, J. W., & Hamlin, J. K. (2018). Positive feelings reward and promote prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology, 20*, 55–59. http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.017

Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 111–122. DOI: 10.1016/j.ecresq.2012.03.005

Argyle, M. (1970). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

Arthur, J., Powell, S., & Lin, H.-C. (2014). Foundations of character: methodological aspects of a study of character development in three- to six-year-old children with a focus on sharing behaviours. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(1), 105-122. http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2012.707413

Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal, 35*(2), 199-207. DOI: 10.1007/s10643-007-0165-8

Bagdi, B., Bagdy, E., & Tabajdi, É. (2017). *Boldogságóra: kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek: 3-6 éveseknek. Személyiségfejlesztő foglalkozások a pozitív pszichológia eszközeivel*. Budapest: Mental Focus.

Bandstra, N. F., Chambers, C. T., McGrath, P. J., & Moore, C. (2011). The behavioural expression of empathy to others' pain versus others' sadness in young children. *PAIN, 152*(5), 1074–1082. http://dx.doi.org/10.1016/j.pain.2011.01.024

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, *74*(3), 769-782.

Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, *2*, 101–124. doi: 10.1016/0273-2297(82)90006-5

Bar-Tal, D., Raviv, A., & Goldberg, M. (1982). Helping Behavior among Preschool Children: An Observational Study. *Child Development*, *53*(2), 396-402.

Baron-Cohen, S. (2001): Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-183.

Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., & Hill, J. (2004). *Mindreading: the interactive guide to emotions*. London: Jessica Kingsley Limited.

Batson, C. D. (2011): *Altruism in Humans*. New York: Oxford Press.

Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, *55*, 19–39. doi: 10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x

Beier, J. S., Terrizzi, B. F., Woodward, A. M., & Larson, E. G. (2017). Shyness and Social Conflict Reduce Young Children's Social Helpfulness. *Child Development*, *88*(6), 1922-1929. http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12681

Bereczkei, T. (2008). *Evolúciós pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.

Bernardini, S., Porayska-Pomsta, K., & Smith, T. J. (2014). ECHOES: An intelligent serious game for fostering social communication in children wih autism. *Information Sciences*, *26*(4) 41–60. doi: 10.1016/j.ins.2013.10.027

Bettelheim, B. (1988). *A mese bűvöletes és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Bierhoff, H. W. (2007). Proszociális viselkedés. In M. Hewstone, & W. Stroebe (Eds.), *Szociálpszichológia* (pp. 253–279). Budapest: Akadémiai Kiadó.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, *42*(6), 419–443. doi:10.1016/j.jsp.2004.10.002

Boldizsár, I. (2004). *Mesepoétika*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Boldizsár, I. (2006). A Grimm-mesék hősei. In Bálint Péter (Ed.), *Közelítések a meséhez*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Boldizsár, I. (2014). *Meseterápia a gyakorlatban*. Magvető Kiadó, Budapest.

Böddi, Zs., Keszei, B., Serfőző, M., & Dúll, A. (2015). A megfigyelés kutatásmódszertana – Interakciók megfigyelése integrált és inkluzív óvodai környezetben. *Gyermeknevelés*, *3*(2), 29-50.

Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy*, *18*(1), 1–9. doi: 10.1111/infa.12004

Brownell, C. A., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy*, *14*(1), 117–130. doi: 10.1080/15250000802569868

Brownell, C. A., Iesue, S. S., Nichols, S. R., & Svetlova, M. (2013). Mine or Yours? Development of Sharing in Toddlers in Relation to Ownership Understanding. *Child Development*, *84*(3), 906-920. http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12009

Buchanan, T. W., & Preston, S. D. (2014). Stress leads to prosocial action in immediate need situations. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *8*(5), 1-6. http://dx.doi.org/10.3389/fnbeh.2014.00005

Buda, B. (1998). *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M., & Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *45*, 19–41. http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, *11*(4), 302–306. doi: 10.1111/1467-9280.00260

Carpendale, J. I. M., Kettner, V. A., & Audet, K. N. (2015). On the Nature of Toddlers' Helping: Helping or Interest in Others' Activity? *Social Development*, *24*(2), 357–366. doi: 10.1111/sode.12094

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2006). *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.

Cavell, T.A., Meehan, B.T., & Fiala, S.E. (2003). Assessing social competence in children and adolescents. In C.R. Reynolds & R.W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children: Personality, behavior, and context* (pp. 433–454). New York: Guilford Press.

Cialdini, R. B., Kenrick, D. T., & Baumann, D. J. (1982). Effects of Mood on Prosocial Behavior in Children and Adults. In Eisenberg, N. (Ed.), *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 339-359). New York: Academic Press.

Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015) Learning others' point of view: perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, *185*(8), 1199-1215. DOI: 10.1080/03004430.2014.987272

Clauss, G., & Hiebsch, H. (1980). *Gyermekpszichológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Coll, M., Grégoire, M., Eugéne, F., & Jackson, P. L. (2017). Neural correlates of prosocial behavior towards persons in pain in healthcare providers. *Biological Psychology*, *128*, 1-10. http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2017.06.005

Csíkos, Cs. (1999). Nem-paraméteres statisztikai módszerek alkalmazási lehetőségei a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, *9*(2), 113-119.

D'Amico, A. (2017). Measuring and empowering Meta-Emotional Intelligence in adolescents. In Kimber, B., Skoog, T. & Olafsson, S. (Eds.), *6th ENSEC Conference. Programbook* (pp. 31). Stockholm, Sweden: Örebro University.

D'Amico, A. (2018). The Use of Technology in the promotion of Children's Emotional Intelligence: The Multimedia Program "Developing Emotional Intelligence". *International Journal of Emotional Education*, *10*(1), 47-67.

Damasio, A. (1996). *Descartes tévedése*. Budapest: Aduprint.

Darley, J. G., & Latané, B. (1980). Mikor segítenek az emberek egy válsághelyzetben? In V. Szilágyi (Ed.), *Együttérzés, önzetlenség, felelősség* (pp. 20–36). Budapest: Tankönyvkiadó.

Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R., & Knafo, A. (2013). Concern for Others in the First Year of Life: Theory, Evidence, and Avenues for Research. *Child Development Perspectives*, *7*(2) https://doi.org/10.1111/cdep.12028

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog Select Documents Psychology*, *10*(4), 85.

Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*(1), 113–126. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113

Davis, M. H. (1999). Empátia, altruizmus és segítő viselkedés. In Kulcsár, Zs. (Ed.), *Morális fejlődés, empátia és altruizmus* (pp. 427–448). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

De Freitas, S. (2006). *Learning in immersive worlds. A review of game-based learning*. Bristol: Joint Information Systems Committee.

de Leon, M. P. E., del Mundo, M. D. S., Moneva, L. V., & Navarrete, A. M. L. (2014). Manifestations of Helping Behavior among Preschool Children in a Laboratory School in the Philippines. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, *8*(3), 1-20.

de Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, *10*(10), 435–441. doi: 10.1016/j.tics.2006.08.008

Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, *20*, 1053–1080. doi:10.1017/S0954579408000503

Denham, S. A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.

Diener, M. L., & Kim, D.-Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology*, *25*(1), 3–24. doi:10.1016/j.appdev.2003.11.006

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool „PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, *28*(2), 67–91.

Dúll, A., Urbán, R., & Demetrovics, Zs. (2004). Aktivációs szint, stressz és a tudatállapotok. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pszichológia pedagógusoknak* (pp.131-168). Budapest, Osiris Kiadó.

Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, *5*(958). 1-13. doi:10.3389/fpsyg.2014.00958

Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, *84*(5), 1766–1776. doi: 10.1111/cdev.12075

Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the Diversity of Prosocial Behavior: Helping, Sharing, and Comforting in Infancy. *Infancy*, *16*(3), 227–247. http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x

Dunn, J. (1990). *Testvérek*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, *15*, 17-37.

Eisenberg, N. (Ed., 1982). *The development of prosocial behavior*. London: Academic Press.

Eisenberg, N., & Eggum, N. D. (2009). Empathic Responding: Sympathy and Personal Distress. In Decety, J. & Ickes, W. (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp.71-84). Cambridge, Massachussetts: The MIT Press.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy. A multimethod developmental perspective. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 34–61). London: Sage Publications.

Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The Relationship of Preschoolers' Reasoning about Prosocial Moral Conflicts to Prosocial Behavior. *Child Development*, *50*(2), 356-363.

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, *101*(1), 91–119. doi: 10.1037//0033-2909.101.1.91

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/cbo9780511571121

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646–718). New York: Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0311

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. In Lamb, M. E. & Lerner, R. M. (2015). *Handbook of Psychology and Developmental Science: Socioemotional Processes (Vol. 3.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. ISBN 978-1-118-95387-7 pp. 610-656.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Miller, P.A., Fultz, J., Shell, F., Mathy, R. M., & Reno, R. R. (1989). Relation of sympathy and personal distress to prosocial behavior: a multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 55–66. DOI: 10.1037/0022-3514.57.1.55

Engelmann, J. M., Over, H., Herrmann, E., & Tomasello, M. (2013). Young children care more about their reputation with ingroup members and potential reciprocators. *Developmental Science*, *16*(6), 952–958. doi: 10.1111/desc.12086

Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). Getting along with others: Social competence in early childhood. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early childhood development* (pp. 297–316). Malden, MA: Blackwell.

Falus, I. (2004). A megfigyelés. In. Falus, I. (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 125-170). Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Fábián, G. (2014). *Alkalmazott kutatás módszertan*. Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. (Digitális tananyag). Retrieved from https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010_0020_alkalmazott_magyar/index.html

FeldmanHall, O., Dalgleish, T., Evans, D., & Mobbs, D. (2015). Empathic concern drives costly altruism. *NeuroImage*, *105*, 347–356. http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.10.043

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using Spss*. London: SAGE Publications.

Fiske, S. T. (2006). *Társas alapmotívumok*. Budapest: Osiris Kiadó.

Fodor, L. (2007). *Fejezetek a motivációkutatásból*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Forgas, J. P. (2003). *Az érzelmek pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó.

Franco, F., & Gagliano, A. (2001). Toddlers' pointing when joint attention is obscured. *First Language, 21*, 289-321. DOI: 10.1177/014272370102106305

Freud, S. (1930/1961). *Civilization and Its Discontents*. New York: Norton.

Fülöp, M. (1991). A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör, 41*(3), 49–58.

Fülöp, E., Devecsery, Á., & Csabai, M. (2012). Az érzelmi bevonódás és a kiégés összefüggései pszichiáter rezidensek körében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 13*(2), 201-217. doi: 10.1556/Mental.13.2012.2.6

Gabnai, K. (1999). *Drámajátékok*. Budapest: Helikon Kiadó.

Garrigan, B., Adlam, A. L. R., & Langdon, P. E. (2018). Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework. *Developmental Review, 49*, 80-100. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.06.001

Gáspár, C., & Kasik, L. (2015). A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra, 25*(10), 48–58. doi: 10.17543/iskkult.2015.10.48

Gerendai, Zs. (2014). Drámajátékok. In R. Perlai (Ed.), *Az óvodáskor fejlesztőjátékai* (pp. 125–141). Debrecen: Flaccus Kiadó.

Gottberg, M. (2017). Make friends with your feelings. In Kimber, B., Skoog, T., & Olafsson, S. (Eds.), *6th ENSEC Conference. Programbook* (pp. 80). Örebro University, Stockholm, Sweden.

Gőbel, O. (2012). *Csupa szépeket tudok varázsolni…avagy hogyan játsszuk a varázsjátékokat?* Budapest: L'Harmattan Kiadó – Könyvpont Kiadó.

Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: a training study with preschool children. *Journal of Child Language, 38*(5), 1124-1139. doi:10.1017/S0305000910000772

Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., & Brazzelli, E. (2016). How to Foster Toddlers' Mental-State Talk, Emotion Understanding, and Prosocial Behavior: A Conversation-Based Intervention at Nursery School. *Infancy, 21*(2), 1–29. DOI: 10.1111/infa.12107

Grusec, J. E. (1982). The Socialization of Altruism. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 139–166). London: Academic Press. doi: 10.1016/b978-0-12-234980-5.50011-0

Grusec, J. E., & Sherman, A. (2011). Prosocial behavior. In M. K. Underwood, & L. H. Rosen (Eds.), *Social development* (pp. 263–286). London: The Guilford Press.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). *Affective social competence*. Oxford: Blackwell Publishers.

Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behavior. *Journal of Theoretical Biology*, 12, 12-45.

Hammond, S. I., Al-Jbouri, E., Edwards, V., & Feltham, L. E. (2017). Infant helping in the first year of life: parents' recollection of infants' earliest prosocial behaviors. *Infant Behavior and Development*, *47*, 54–57. doi: 10.1016/j.infbeh.2017.02.004

Han, S. S., Catron, T., Weiss, B., & Marciel, K. K. (2001). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of abnormal child psychology*, *33*(6), 681–693. doi: 10.1007/s10802-005-7647-1

Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 638–664). New York: Guilford Publications.

Haun, D. B. M., & Tomasello, M. (2011). Conformity to peer pressure in preschool children. *Child Development*, *82*(6), 1759–1767. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01666.x

Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*(1), 39-52. doi:10.1348/026151005X68880

Hay, D. F., & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A. Brownell, & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years* (pp. 100–131). London: The Guilford Press.

Hegedűs, Sz. (2015a). A szociális és érzelmi készségek fejlesztése online környezetben. In Csíkos, Cs., & Gál, Z. (Eds.), *PÉK 2015 = [CEA 2015]: XIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia = [13th Conference on Educational Assessment]: Program; Előadás-összefoglalók = [Program; Abstracts]*. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, p. 176.

Hegedűs, Sz. (2015b). A proszociális viselkedés megismerésének új irányzatai, fejlesztési lehetőségei. In Tóth, P., Holik, I., & Tordai, Z. (Eds.), *Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa: tartalmi összefoglalók: XV. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Budapest: Óbudai Egyetem, p. 234.

Hegedűs, Sz. (2016a). A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, *116*(2), pp. 197-218.

Hegedűs, Sz. (2016b). Examining preschool children's prosocial behaviors. In Molnár, Gy., & Bús, E. (Eds.), *PÉK 2016. XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia - 14. Conference on Educational Assessment. Program; Előadás-összefoglalók - Program; Abstracts*. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, p. 101.

Hegedűs, Sz. (2016c). New tendencies and developmental opportunities of prosocial behavior in early childhood. In *EARLI JURE 2016: 20th Conference of the JUnior REsearchers of EARLI - Education in a dynamic world: Facing the future: Abstracts: Paper, Roundtable and Poster Presentations*. Helsinki, Finnország: University of Helsinki, p. 52.

Hegedűs, Sz. (2016d). Óvodáskorú gyermekek proszociális viselkedésének vizsgálata közvetlen módszerrel. In Zsolnai, A., & Kasik, L. (Eds.), *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktkötet*. Szeged: MTA Pedagógiai Bizottság, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, p. 123.

Hegedűs, Sz. (2017a). Reactions given to peer distress among 3 to 4-year-old children based on the opinion of parents and teachers. In D. Molnár, É. & Vígh, T. (Eds.), *PÉK 2017 [CEA 2017] XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia [15th Conference on Educational*

Assessment]: program és absztraktkötet [program book and abstracts]. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, p. 31.

Hegedűs, Sz. (2017b). Kiscsoportos gyermekek segítő jellegű viselkedésének vizsgálata szituációs játékok segítségével. In Kerülő, J., Jenei, T., & Gyarmati, I. (Eds.), *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet*. Nyíregyháza: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, p. 206.

Hegedűs, Sz. (2018). Óvodás korú gyermekek distresszre adott válaszai a szülők és a pedagógusok véleménye alapján. In Vidákovich, T., & Fűz, N. (Eds.), *PÉK 2018 [CEA 2018] XVI. Pedagógiai Értékelési Konferencia [16th Conference on Educational Assessment]: Program és összefoglalók [Programme and abstracts]*. Szeged: SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, p. 13.

Hegedűs, Sz. (2019a). A proszociális viselkedés egyes altípusainak megjelenése kiscsoportos óvodás gyermekek viselkedésében. *Iskolakultúra: Pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata*, *29*(2-3) pp. 39-56.

Hegedűs, Sz. (2019b). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra* (Megjelenés alatt)

Hegedűs, Sz. (2019c). Szülők és pedagógusok vélekedése az óvodáskorú gyermekek problémás helyzetekre adott válaszreakcióiról. *Neveléstudomány folyóirat* (közlésre benyújtva)

Hegedűs, Sz. (2019d). Kiscsoportos óvodás gyermekek társas viselkedésének megfigyelése óvodai környezetben előforduló problémás helyzetekben. *Educatio folyóirat* (közlésre benyújtva)

Hegedűs, Sz. (2019e). Preschool children's reaction on peer distress: Perspectives from parents and teachers. In Zsolnai, A., & Rausch, A. (Eds.), *7th ENSEC Conference (European Network for Social and Emotional Competence): Well-being and Social, Emotional Development*. Budapest, Magyarország. (elfogadott előadás)

Hegedűs, Sz. (2019f). Fostering prosocial behavior with tale-based program in Hungarian kindergartens. In Zsolnai, A., & Rausch, A. (Eds.), *7th ENSEC Conference (European Network for Social and Emotional Competence): Well-being and Social, Emotional Development*. Budapest, Magyarország. (elfogadott előadás)

Hegedűs, Sz. (2019g). A kiscsoportos óvodás gyermekek különböző proszociális viselkedéseiben tapasztalt változások a szülők és a pedagógusok véleménye alapján. In Molnár, E. K. & Dancs, K. (Eds.), *XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, p. 43.

Hegedűs, Sz. & Zsolnai, A. (2017). Assessing 3-4-year-old children's prosocial behaviour with face-to-face method in Hungary. In Cefai, C., Cowie, H., Evans, K., Huser, C., Miljevic, R., & Simões, C. (Eds.), *6th ENSEC Conference (European Network for Social and Emotional Competence): Diversity*. Örebro, Svédország: Örebro Universitet, p. 61.

Hegedűs, Sz. & Zsolnai, A. (2017). Observing 3-4 year old children's social behavior in problematic situations. In Cefai, C., Cowie, H., Evans, K., Huser, C., Miljevic, R., & Simões, C. (Eds.), *6th ENSEC Conference (European Network for Social and Emotional Competence): Diversity*. Örebro, Svédország: Örebro Universitet, p. 31.

Hepach, R. (2017). Prosocial arousal in children. *Child Development Perspectives*, 11(1), 50-55. DOI: 10.1111/cdep.12209

Hepach, R., Vaish, A., & Tomasello, M. (2013). Young Children sympathize less in response to unjustified emotional distress. *Developmental Psychology*, *49*(6), 1132–1138. doi: 10.1037/a0029501

Hinnant, J. B., & O'Brien, M. (2007). Cognitive and Emotional Control and Perspective Taking and Their Relations to Empathy in 5-Year-Old Children. *The Journal of Genetic Psychology*, *168*(3), 301-322.

Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 124–143). New York: Holt.

Hoffman, M. L. (1982). Affective and cognitive processes in moral internalization. In Higgins, E. T., Ruble, D. N., & Hartup, W. W. (Eds.), *Social Cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 102–125). New York: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.

House, B. R., Henrich, J., Brosnan, S. F., & Silk, J. B. (2012). The ontogeny of human prosociality: behavioral experiments with children aged 3 to 8. *Evolution and Human Behavior*, *33*(4), 291–308. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2011.10.007

Howe, N. & Recchia, H. E. (2008). Siblings and Sibling Rivalry. In Benson, J. B. & Haith, M. M. (Eds.), *Social and Emotional evelopment in Infancy and Early Childhood* (pp. 397-407). London: Academic Press.

Inántsy-Pap, J. (2012). A kortárskapcsolatok természete. In Inántsy-Pap Judit: *Kortárskapcsolatok iskoláskorban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Jones, S. M., & Bouffard, S. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, *26*(4), 1-33. DOI: 10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Kanngiesser, P., & Warneken, F. (2012). Young children consider merit when sharing resources with others. *PLoS ONE*, *7*(8), e43979. doi: 10.1371/journal.pone.0043979

Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Kasik, L., & Gál, Z. (2018). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, *26*(3), 484-496. https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15

Kasik, L., Gál, Z., Havlikné, R. A., Özvegy, J., Pozsár, É., Szabó, É., & Zsolnai, A. (2017). *Társas problémák és megoldásuk 3-7 évesek körében*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Kádár, A. (2013). *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Kállai, J. (2013). *A társas kapcsolatok neuropszichológiája*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.

Kim, M., Doh, H., Hong, J. S., & Choi, M. (2011). Social skills training and parent education programs for agressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, *33*, 838–845. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.12.001

Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, *31*, 354-364. doi:10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004

Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection, and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 147–164. doi:10.1037/0022-3514.90.1.147

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 325–480). New York: Rand McNally.

Kuhlmeier, V. A., Dunfield, K. A., & O'Neill, A. C. (2014). Selectivity in early prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, *5*(836), 1-6. doi:10.3389/fpsyg.2014.00836

Lábadi, B. (2012). A proszociális viselkedés motivációja. In Bányai, É., & Varga, K. (Eds.), *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa* (pp. 321-341). Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.

Leimgruber, K. L., Shaw, A., Santos, L. R., & Olson, K. R. (2012). Young children are more generous when others are aware of their actions. *PLoS ONE*, *7*(10), e48292. doi: 10.1371/journal.pone.0048292

Lin, H. C., & McFatter, R. (2012). Empathy and distress: Two distinct but related emotions in response to infant crying. *Infant Behavior & Development*, *35*(4), 887– 897. http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.08.001

Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., & Tomasello, M. (2006). 12- and 18-Month-Olds Point to Provide Information for Others. *Journal of Cognition and Development*, *7*(2), 173-187. DOI: 10.1207/s15327647jcd0702_2

Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, *80*(2), 442–460. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–25). New York: Basic Books.

Mérei, F (1989). *Társ és csoport*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Mérei, F., & Binét, Á. (1972/2006). *Gyermeklélektan*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.

Michael, J., Sebanz, N., & Knoblich, K. (2016). The sense of commitment: A minimal approach. *Frontiers in Psychology*, *6*(1968). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01968

Miller, J. G. (2018). Physiological mechanisms of prosociality. *Current Opinion in Psychology*, *20*, 50–54. http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.018

Miskolcziné, R. K. (2007). *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4-8 éves életkorban: módszertani segédanyag óvónőknek és tanítóknak*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Moll, H., & Meltzoff, A. N. (2011). How Does It Look? Level 2 Perspective-Taking at 36 Months of Age. *Child Development*, *82*(2), 661-673. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01571.x

Monos, E. (2007). *A motiváció, az érzelem és a magatartás pszichofiziológiai alapjai*. Budapest: Semmelweis Kiadó.

Mori, A., & Cigala, A. (2018). 'Putting oneself in someone else's shoes during childhood: How to learn it' Training for preschool age children. *British Journal of Educational Psychology*, http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12255

Murányi-Kovács, E., & Kabainé, H. A. (1988). *A gyermekkori és a serdülőkori személyiségzavarok pszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Caring, sharing, and helping: The roots of prosocial behavior in children*. San Francisco: Freeman.

Nagy, J. (1996). *Nevelési kézikönyv*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Nagy, J. (2002). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.

Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Budapest: Mozaik Kiadó.

Nagy, J., & Fazekasné, F. M. (2006). *A beszédhanghallás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Nagy, J., Nyitrai, Á., & Vidákovich, T. (2009). *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné, F. M. (2004). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Nagy, L. (2003). *Segédanyag a tanórai megfigyelésekhez*. Szeged: JATE Press

Newton, E. K., Goodman, M., & Thompson, R. A. (2014). Why Do Some Toddlers Help A Stranger? Origins of Individual Differences in Prosocial Behavior. *Infancy*, *19*(2), 214-226.

Nyitrai, Á. (2016). Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, *26*(4), 75-83. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.4.75

Oatley, K., & Jenkins, M. J. (2001). *Érzelmeink*. Budapest: Osiris Kiadó.

Olson, K. R., & Spelke, E. S. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition*, 108(1), 222-231. doi:10.1016/j.cognition.2007.12.003

Opre, A., Buzgar, R., Ghimbulut, O., & Calbaza-Ormenisan, M. (2011). SELF KIT Program: Strategies for improving children's socio-emotional competencies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *29*, 678–683. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.292

Ornaghi, V., Agliati, A., & Grazzani, I. (2014). *The stories of Ciro and Beba. How to enhance conversation with toddlers on emotions*. Università degli Studi di Milano-Bicocca Fronteretro, Milano.

Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani Gavazzi, I. (2011). The Role of Language Games in Children's Understanding of Mental States: A Training Study. *Journal of Cognition and Development*, *12*(2), 239-259. http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2011.563487

Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social congition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26-39. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.005

Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 2012. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR (2019. 01. 01.)

Parhomenko, K. (2014). Diagnostic methods of socio-emotional competence in children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *146*, 329–333. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.142

Paulus, M. (2014). The Emergence of Prosocial Behavior: Why Do Infants and Toddlers Help, Comfort, and Share? *Child Development Perspectives*, *8*(2), 77–81. DOI: 10.1111/cdep.12066

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Pervin, L. A. (1994). Altruizmus – Miért segítenek az emberek és miért nem? In I. Barkóczi, & L. Séra (Eds.), *Az emberi motiváció I.* (pp. 271–298). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Phinney, J. S., Feshbach, N. D., & Farver, J. (1986). Preschool Children's Response to Peer Crying. *Early Childhood Research Quarterly*, *1*(3), 207-219.

Piaget, J. (1932/1965). *The Moral Judgment of the Child*. New York: The Free Press.

Pletti, C., Scheel, A., & Paulus, M. (2017). Intrinsic Altruism or Social Motivation—What Does Pupil Dilation Tell Us about Children's Helping Behavior? *Frontiers in Psychology*, *8*(2089), 1-4. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02089

Porto Interactive Center (2013). *LIFEisGAME – a game about emtions*. Retrieved from http://www.portointeractivecenter.org/lifeisgame/

Rabinowitch, T., & Meltzoff, A. N. (2017). Joint Rhythmic Movement Increases 4-Year-Old Children's Prosocial Sharing and Fairness Toward Peers. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1050. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01050

Rachlin, H. (2002). Altruism and selfishness. *Behavioral and Brain Sciences*, *25*(2), 239–296. doi: 10.1017/s0140525x02000055

Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M., & Smith, J. (1976). Dimensions and Correlates of Prosocial Behavior in Young Children. *Child Development*, *47*(1), 118-125.

Ranschburg, J. (1979). *Szülők lesznek. A családi nevelés pszichológiája az iskoláskorig*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Reddy, V. (2005). Before the 'Third Element': Understanding Attention To Self. In Eilan, N., Hoerl, C., McCormack, T., & Roessler, J. (Eds.), *Joint Attention: Communication and Other Minds* (pp. 85-109). Oxford: Clarendon Press

Rheingold, H. L. (1982). Little Children's Participation in the Work of Adults, a Nascent Prosocial Behavior. *Child Development*, *53*(1), 114-125.

Robinson, J. (2008). Empathy and Prosocial Behavior. In Benson, J. B., & Haith, M. M. (Eds.), *Social and Emotional evelopment in Infancy and Early Childhood* (pp. 129-138). London: Academic Press.

Rodari, G. (2001). *A képzelet grammatikája*. Budapest: Pont Kiadó.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development*, *6*(1), 111–135. doi: 10.1111/1467-9507.00029

Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, *34*(3), 447–458. doi: 10.1016/j.infbeh.2011.04.007

Rushton, J. P. (1982). Social Learning Theory and the Development of Prosocial Behavior. In Eisenberg, N. (Ed.), *The Development of Prosocial Behavior*. London: Academic Press.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35–66). New York: Basic Books.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

Salovey, P., Mayer, J. D., & Rosenhan, D. L. (1991). Mood and Helping. Mood as a motivator of helping and helping as a regulator of mood. In Clark, M. S. (Ed.), *Prosocial Behavior*. (pp. 215-237.) London: SAGE Publications.

Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F., & Piliavin, J. A. (1995). *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. New York: McGraw-Hill.

Schuhmacher, N., Collard, J., & Kartner, J. (2017). The Differential role of parenting, peers, and temperament for explaining interindividual differences in 18-months-olds' comforting and helping. *Infant Behavior & Development, 46*, 124–134. http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.01.002

Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. New York: Springer.

Sperber, D., & Wilson, D. (1996). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

Spinrad, T. L., & Gal, D. E. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current Opinion in Psychology, 20*, 40–44. http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.004

Stefan, C. A., & Miclea, M. (2010). A preliminary efficiency study of a multifocused prevention program for children with deficient emotional and social competencies. *Procedia Social and Behaviora Sciences, 5*, 127–139. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.061

Stockdale, D. F., Hegland, S. M., & Chiaromonte, T. (1989). Helping Behaviors: An Observational Study of Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly, 4*(4), 533-543. http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006(89)90008-2

Stotland, E., Mathews, K. E., Sherman, S. E., Hansson, R. O., & Richardson, B. Z. (1978). *Empathy, Fantasy and Helping*. London: Sage Publications.

Strawhun, J., Hoff, N., & Peterson, R. L. (2014). *Second step, program brief. Student engagement project.* Lincoln: University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education.

Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: from instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development, 81*(6), 1814–1827. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x

Szabó, É., & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Székely, E., Tiemeier, H., Arends, L. R., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C. & Herba, C. M. (2011). Recognition of Facial Expressions of Emotions by 3-Ye ar-Olds. *Emotion, 11*(2), 425-435.

Székelyi, M., & Barna, I. (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex Kiadó

Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.

Thompson, R. A., & Newton, E. K. (2013). Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children. *Infancy*, *18*(1), 120–133. doi: 10.1111/j.1532-7078.2012.00139.x

Tisdelle, D. A., & Lawrence, J. S. (1986). Interpersonal problem-solving competency: Review and critique of the literature. *Clinical Psychology Review*, 6(4), 337-356. https://doi.org/10.1016/0272-7358(86)90005-X

Turnbull, W., & Carpendale, J. I. M. (1999). A social pragmatic model of talk: Implications for research on the development of children's social understanding. *Human Development*, *42*(6), 328–355. DOI: 10.1159/000022641

Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35-57.

Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy Through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, *45*(2), 534–543. doi: 10.1037/a0014322

Vajda, Zs. (2004). A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In Mészáros, A. (Ed.), *Az iskola szociálpszichológiai jelentésvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Vecchio, T. D., Walter, A., & O'Leary, S. G. (2009). Affective and physiological factors predicting maternal response toinfant crying. *Infant Behavior and Development*, *32*(1), 117-122. doi:10.1016/j.infbeh.2008.10.005

Warneken, F. (2013). Young children proactively remedy unnoticed accidents. *Cognition*, *126*(1), 101-108. http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2012.09.011

Warneken, F. (2015). Precocious prosociality: Why do young children help? *Child Development Perspectives*, *9*(1), 1–6. doi: 10.1111/cdep.12101

Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, *311*(5765), 1301–1303. doi: 10.1126/science.1121448

Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, *11*(3), 271–294. doi: 10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x

Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, *44*(6), 1785–1788. doi: 10.1037/a0013860

Warneken, F., & Tomasello, M. (2009a). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, *100*(3), 455–471. doi: 10.1348/000712608x379061

Warneken, F., & Tomasello, M. (2009b). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences*, *13*(9), 397-402.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2013). Parental Presence and Encouragement Do Not Influence Helping in Young Children. *Infancy*, *18*(3), 345–368. http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00120.x

Warneken, F., & Tomasello, M. (2015). The developmental and evolutionary origins of human helping and sharing. In D. A. Schroeder, & W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 100-113). Oxford: Oxford Univ. Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.007.

Warneken, F., Hare, B., Melis, A. P., Hanus, D., & Tomasello, M. (2007). Spontaneous altruism by chimpanzees and young children. *PLoS Biol*, *5*(7), 1414–1420.

Waugh, W. E., & Brownell, C. A. (2017). “Help Yourself!” What Can Toddlers’ Helping Failures Tell Us About the Development of Prosocial Behavior? *Infancy*, 22(5), 665–680. DOI: 10.1111/infa.12189

Webster-Stratton, C., Reid, J. M., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychiatry*, *33*(1), 105–124. http://dx.doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_11

Webster-Stratton, C. (2011). *The incredible years. Parents, teachers, and children’s training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. Seattle: The Incredible Years Inc.

Williamson, R. A., Donohue, M. R., & Tully, E. C. (2013). Learning how to help others: Two-year-olds’ social learning of a prosocial act. *Journal of Experimental Child Psychology*, *114*(4), 543–550. http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2012.11.004

Wu, Z., & Su, Y. (2013). Development of sharing in preschoolers in relation to theory of mind understanding. In M. Knauff, M. Pauen, N. Sebanz, & I. Wachsmuth (Eds.), *Proceedings of the 35th annual conference of the Cognitive Science Society* (pp. 3811–3816). Austin: Cognitive Science Society.

Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how? *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2010*(128), 101–109. http://dx.doi.org/10.1002/cd.271

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1982). The Development of Altruism: Alternative Research Strategies. In Eisenberg, N. (Ed.), *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 109-137). New York: Academic Press.

Zahn-Waxler, C., Friedman, S. L., & Cummings, E. M. (1983). Children's Emotions and Behaviors in Response to Infants' Cries. *Child Development*, *54*(6), 1522-1528. http://dx.doi.org/10.2307/1129815

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, *28*(1), 126-136. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126

Zilahi, J. (1998). *Mese-vers az óvodában*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Zsolnai, A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Zsolnai A. (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2. http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_119-140.pdf

Zsolnai, A. (2010). A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In A. Zsolnai, & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 78–96). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zsolnai, A., Lesznyák, M., & Kasik. L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, *107*(3), 233-270.

Zsolnai, A., Kasik, L., & Lesznyák, M. (2008). Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban. *Iskolakultúra*, *18*(5-6), 40-49.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. Bierhoff (2003) hármas egysége 15
2. ábra. Az empátia-altruizmus hipotézis (Batson, 2011) 18
3. ábra. Döntési famodell (Forrás: Darley & Latané, 1970) 21
4. ábra. A proszociális viselkedések kategorizálása a negatív állapotokat kiváltó szükségletek alapján 23
5. ábra. A kutatás felépítése 52
6. ábra. A kutatás során alkalmazott megfigyelési kategóriák rendszere 59
7. ábra. A gyermekek segítő és megosztó viselkedésének eloszlása 67
8. ábra. A gyermekek vigasztaló viselkedésének eloszlása 68
9. ábra. A kísérleti csoport viselkedéseinek eloszlása – Előmérés 78
10. ábra. A kontrollcsoport viselkedéseinek eloszlása – Előmérés 78
11. ábra. A problémás helyzetekben megjelenő viselkedések az előmérés során – Kísérleti csoport 79
12. ábra. A problémás helyzetekben megjelenő viselkedések az előmérés során – Kontrollcsoport 79
13. ábra. A kísérleti csoport csoportszobában megjelenő viselkedéseit befolyásoló tényezőinek aránya 81
14. ábra. A kísérleti csoport udvari környezetben megjelenő viselkedéseit befolyásoló tényezőinek aránya 81
15. ábra. A kontrollcsoport csoportszobában megjelenő viselkedéseit befolyásoló tényezőinek aránya 82
16. ábra. A kontrollcsoport udvari környezetben megjelenő viselkedéseit befolyásoló tényezőinek aránya 82
17. ábra. A proszociális viselkedések megjelenése a teljes mintán 85
18. ábra. Válaszreakciók elmaradása az egyes szituációkban a teljes mintán 86
19. ábra. Csoportszobai környezetben megjelenő események változásai 115
20. ábra. Udvari környezetben megjelenő események változásai 115
21. ábra. A kísérleti csoport viselkedéseinek változása csoportszobai környezetben 116
22. ábra. A kísérleti csoport viselkedéseinek változása udvari környezetben 116
23. ábra. A kontrollcsoport viselkedéseinek változása csoportszobai környezetben 117
24. ábra. A kontrollcsoport viselkedéseinek változása udvari környezetben 117
25. ábra. A kísérleti csoport problémás helyzetben megjelenő válaszreakcióinak aránya csoportszobai környezetben 118
26. ábra. A kontrollcsoport problémás helyzetben megjelenő válaszreakcióinak aránya csoportszobai környezetben 118
27. ábra. A kísérleti csoport problémás helyzetben megjelenő válaszreakcióinak aránya udvari környezetben 118
28. ábra. A kontrollcsoport problémás helyzetben megjelenő válaszreakcióinak aránya udvari környezetben 118
29. ábra. A proszociális viselkedések megjelenési arányának változása 119

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. A fejlesztő kísérlet végleges mintájának összetétele 53
2. táblázat. Megfigyelési kategóriák 62
3. táblázat. A szituációk kibővített értékelési kategóriái 72
4. táblázat. A kérdőívben szereplő állítások néhány példája 74
5. táblázat. A distresszre adott válaszreakciók megítélése kérdőív pilot kutatásban végzett faktoranalízisének eredménye – szülői változat 75
6. táblázat. A proszociális válaszok átlagai 83
7. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport segítő viselkedése közötti különbségek – Elejtett ceruza esete 87
8. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport segítő viselkedése közötti különbségek – Elrejtett puzzle esete 87
9. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport vigasztaló viselkedése közötti különbségek – Fizikai fájdalom esete 88
10. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport vigasztaló viselkedése közötti különbségek – Elrontott játék esete 88
11. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport vigasztaló viselkedése közötti különbségek – Játék megosztásának esete 89
12. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport vigasztaló viselkedése közötti különbségek – Matrica megosztásának esete 90
13. táblázat. A proszociális viselkedések és az életkor összefüggései a kísérleti és a kontrollcsoportban 91
14. táblázat. A proszociális viselkedések és a nem összefüggései a kísérleti és a kontrollcsoportban 92
15. táblázat. A proszociális viselkedések és a testvérek összefüggései a kísérleti és a kontrollcsoportban 93
16. táblázat. A proszociális viselkedések és az óvoda előtti nevelés összefüggései a kísérleti és a kontrollcsoportban 94
17. táblázat. A distresszre adott válaszreakciók megítélése a kérdőív állításain végzett faktoranalízis eredménye – szülői és pedagógusi változat 96
18. táblázat. A gyermekek legtipikusabb és legritkább reakciói egy distresszes helyzet esetén – Szülők véleménye 98
19. táblázat. A gyermekek legtipikusabb és legritkább reakciói egy distresszes helyzet esetén – Pedagógusok véleménye 98
20. táblázat. Szülők és pedagógusok véleménye közötti különbségek 99
21. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a szülők és a pedagógusok véleménye alapján 100
22. táblázat. A kísérleti csoport korcsoportok szerinti eltérései a distresszre adott válaszreakciókban (ANOVA) – Pedagógusok vélekedése alapján 101
23. táblázat. A kísérleti csoport korcsoportok szerinti eltérései a distresszre adott válaszreakciókban (ANOVA) – Szülők vélekedése alapján 101
24. táblázat. A kontrollcsoport korcsoportok szerinti eltérései a distresszre adott válaszreakciókban (ANOVA) – Pedagógusok vélekedése alapján 102
25. táblázat. A kontrollcsoport korcsoportok szerinti eltérései a distresszre adott válaszreakciókban (ANOVA) – Szülők vélekedése alapján 102

26. táblázat. Kísérleti csoport nemek szerinti különbségei – Szülők véleménye alapján 103
27. táblázat. Kísérleti csoport nemek szerinti különbségei – Pedagógusok véleménye alapján 104
28. táblázat. Kontrollcsoport nemek szerinti különbségei – Szülők véleménye alapján 104
29. táblázat. Kísérleti csoport testvérek szerinti különbségei – Pedagógusok véleménye alapján 105
30. táblázat. Kontrollcsoport testvérek szerinti különbségei – Szülők véleménye 105
31. táblázat. Kontrollcsoport testvérek szerinti különbségei – Pedagógusok véleménye 106
32. táblázat. Kontrollcsoport különbségei a bölcsődei nevelés alapján – Szülők véleménye 107
33. táblázat. Mesék beosztása 112
34. táblázat. A megfigyelések időtartamai 114
35. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után – Elejtett ceruza esete 122
36. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport segítő viselkedésének értékei - Elejtett ceruza esete 123
37. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után – Elrejtett puzzle esete 123
38. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport segítő viselkedésének értékei – Elrejtett puzzle esete 124
39. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után – Fizikai fájdalom esete 125
40. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport vigasztaló viselkedésének értékei – Fizikai fájdalom esete 126
41. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után – Elrontott játék esete 127
42. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport vigasztaló viselkedésének értékei – Elrontott játék esete 127
43. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után – Játék megosztásának esete 128
44. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport megosztó viselkedésének értékei – Játék megosztásának esete 129
45. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után – Matrica megosztásának esete 129
46. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport megosztó viselkedésének értékei – Matrica megosztásának esete 130
47. táblázat. A kísérleti csoport válaszreakcióinak változásai a szülők véleménye alapján 135
48. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségek a fejlesztés után a pedagógusok véleménye alapján 136
49. táblázat. A kísérleti csoport válaszreakcióinak változásai a pedagógusok véleménye alapján 137
50. táblázat. A kontrollcsoport válaszreakcióinak változásai a pedagógusok véleménye alapján 138

KÉPEK JEGYZÉKE

1. kép. Beba és Ciro 41
2. kép. „Ciro megijed” Részlet Ciro és Beba kalandjaiból 42
3. kép. A segítő viselkedés megjelenése egy erdei környezetben megvalósuló foglalkozáson 43
4. kép. Friendy babák 45
5. kép. Példafeladat egy érzelmi készségeket fejlesztő számítógépes programból 47
6. kép. Óvodai játékok a gyermekek egyéni felméréséhez 64
7. kép. Fejlesztő hetet megelőző foglalkozás 111
8. kép. Vigasztalás esete egy mesefoglalkozás alatt 113

MELLÉKLETEK

1. számú melléklet. *Megfigyelési adatlap*

Szempontok		Csoportszoba/öltöző					Udvari					Összesítés
		2p	2p	2p	2p	2p	2p	2p	2p	2p	2p	
I.) Helyzet												
Szociális viselkedés, kapcsolatfelvétel												
Segítő jellegű viselkedés												
Nincs szociális helyzet												
II.) Körülmény												
Önkéntes viselkedés												
Másik gyerek kérésére cselekszik												
Felnőtt kérésére cselekszik												
Másik gyerek vagy felnőtt utánzásaként cselekszik												
III.) Pozitív proszociális viselkedések												
+	**Odaadja vagy átengedi a birtokában lévő tárgyat**											
+	**Segít egy tevékenység megvalósításában**											
+	**Vigasztal verbálisan**											
+	**Vigasztal öleléssel, simogatással**											
MEGJEGYZÉSEK												

2. számú melléklet. *Szituációs feladatok adatlapja*

Proszociális viselkedés		**Reagál a helyzetre**					**Nem reagál a helyzetre**			**Összesítés**
		Bekövetkezik a probléma	*1. nonverbális jelzés (foly. néz)*	*2. nonverbális jelzés (felváltva néz)*	*Distressz konkrét kimutatása*	*Szóbeli jelzés*	*Észreveszi, de nem reagál*	*Észreveszi és figyel*	*Nem veszi észre saját tev. miatt*	
Segítés	*Leejtett ceruza*									
	Eltűnt tárgy									
Vigasztalás	*Fizikai fájdalom*									
	Szomorúság elrontott játék miatt									
		Üres doboz megmutatása	*Első dicséret*	*Ismételt dicséret*	*Konkrét kérés*	*Világos kérés*	*Észreveszi, de nem reagál*	*Észreveszi és figyel*	*Nem veszi észre saját tev. miatt*	
Megosztás	*Játék megosztása*									
	Matrica megosztása									
Megjegyzés										

3. számú melléklet. *Distressz kérdőív szülői változat és háttérkérdőív*

Tisztelt Szülő(k)!

Kérem, az alábbi kérdőív kitöltésével segítse munkámat, hogy vizsgálataimmal minél pontosabb megállapításokat kaphassak a kiscsoportos gyermekek segítő jellegű viselkedéséről.

Az első kérdőívben olyan szituációkkal kapcsolatban kérem értékelésüket, amelyekkel a személyes vizsgálatok során nem találkozhattam megfelelő mértékben. A szituációk értékelésével az Ön(ök) véleménye adhat további információkat. Kérem, a feltüntetett állításokra őszintén válaszoljanak! A kérdőívek további feldolgozása anonim módon (sorszámokkal) történik.

A második kérdőív egy családi háttérkérdőív, mely a gyermekekre vonatkozó további elemzésekre adhat lehetőséget.

Kérem, válaszaival segítse további munkámat! A kérdőíveket bizalmasan kezelem, a benne található információkat kizárólag kutatási célra használom.

Hegedűs Szilvia

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

DISTRESSZRE ADOTT VÁLASZ

Szülői kérdőív

Kérem, idézze fel gyermeke társas helyzetben előforduló viselkedését az utóbbi néhány hónapra visszamenőleg. A megadott állítások alapján értékelje gyermeke reakcióját az alább feltüntetett szituációra!

Ha gyermekem sírni látott egy másik gyermeket, …

	Egyáltalán nem jellemző	*Általában nem jellemző*	*Néha igen, néha nem*	*Általában jellemző*	*Mindig jellemző*
1) … tőlem érdeklődött, hogy az illető miért sír.	1	2	3	4	5
2) ... odament egy felnőtthöz és elmondta neki, hogy miért sír az adott személy.	1	2	3	4	5
3) … aggódó tekintettel közelről figyelte.	1	2	3	4	5
4) … elkezdett kötekedni vele, amiért sír.	1	2	3	4	5
5) … egy másik gyerekkel/felnőttel beszélgetett az esetről.	1	2	3	4	5
6) … szomorú lett.	1	2	3	4	5
7) … messziről, mozdulatlanul figyelte.	1	2	3	4	5
8) … odament hozzá, szavakkal próbálta vigasztalni.	1	2	3	4	5
9) ... odavezette a másik gyermeket egy felnőtthöz.	1	2	3	4	5
10) … ő is sírni kezdett.	1	2	3	4	5
11) … észrevette ugyan, de elment.	1	2	3	4	5
12) … odasétált és csendben figyelte.	1	2	3	4	5
13) … idegessé vált.	1	2	3	4	5
14) … öleléssel megpróbálta megnyugtatni.	1	2	3	4	5
15) … szomorú lett és ő is vigasztalásra szorult.	1	2	3	4	5
16) … odaadott neki egy számára kedves dolgot.	1	2	3	4	5

17) … bocsánatot kért, amennyiben ő okozta az incidenst.	1	2	3	4	5
18) … figyelmen kívül hagyta.	1	2	3	4	5
19) … beszéd nélkül, távolról figyelte.	1	2	3	4	5
20) … odavitt egy másik személyt, hogy segítsen.	1	2	3	4	5
21) … odament hozzá és megkérdezte tőle, mi a baj.	1	2	3	4	5
22) … simogatással megpróbálta megvigasztalni.	1	2	3	4	5
23) … nem foglalkozott vele, folytatta tevékenységét.	1	2	3	4	5
24) … távolabb ment.	1	2	3	4	5

Családi háttérkérdőív

1. Gyermek jele: ……..

2. Mikor született gyermeke?: ……. év …..... hónap

3. Gyermek neme: a) fiú b) lány

4. Kérem, mindkét oszlopban jelölje a megfelelőt!

ANYA		APA
1	általános iskola	1
2	szakmunkásképző	2
3	érettségi	3
4	felsőfokú szakképzés	4
5	főiskola/BsC	5
6	egyetem/MsC	6

5. Gyermekkel együtt élő felnőtt családtagok. Kérem, karikázza be a megfelelőt!

1. édesanya + édesapa
2. édesanya + édesapa + nagyszülő(k)
3. édesanya + nevelőapa
4. édesanya + nevelőapa + nagyszülő(k)
5. édesapa + nevelőanya
6. édesapa + nevelőanya + nagyszülő(k)
7. egyedülálló anya
8. egyedülálló anya + nagyszülő(k)
9. egyedülálló apa
10. egyedülálló apa + nagyszülő(k)
11. nagyszülő(k) gondviselő(k)
12. rokon gondviselő(k)
13. nem vér szerinti gondviselő(k)

6. Gyermek testvéreinek száma. Kérem, karikázza be a megfelelőt!

a) egyke gyermek
b) egy testvér
c) két testvér
d) három testvér
e) háromnál több testvér

Amennyiben vannak testvérek, kérem, karikázza be a megfelelőt!

a) idősebb b) fiatalabb c) mindkettő

7. Járt gyermeke bölcsődébe?

a) igen b) nem

4. számú melléklet. *Distressz kérdőív pedagógusi változat*

DISTRESSZRE ADOTT VÁLASZ

Pedagógusi kérdőív

Kérem, idézze fel a gyermek az utóbbi néhány hónapra visszamenőleg előforduló viselkedését. A megadott állítások alapján értékelje a gyermeket az alább bemutatott szituációban!

Ha a gyermek sírni látott egy másik gyermeket, …

	Egyáltalán nem jellemző	*Általában nem jellemző*	*Néha igen, néha nem*	*Általában jellemző*	*Mindig jellemző*
1) … tőlem érdeklődött, hogy az illető miért sír.	1	2	3	4	5
2) ... odament egy felnőtthöz és elmondta neki, hogy miért sír az adott személy.	1	2	3	4	5
3) … aggódó tekintettel közelről figyelte.	1	2	3	4	5
4) … elkezdett kötekedni vele, amiért sír.	1	2	3	4	5
5) … egy másik gyerekkel/felnőttel beszélt az esetről.	1	2	3	4	5
6) … szomorú lett.	1	2	3	4	5
7) … messziről, mozdulatlanul figyelte.	1	2	3	4	5
8) … odament hozzá, szavakkal próbálta vigasztalni.	1	2	3	4	5
9) ... odavezette a másik gyermeket egy felnőtthöz.	1	2	3	4	5
10) … ő is sírni kezdett.	1	2	3	4	5
11) … észrevette ugyan, de elment.	1	2	3	4	5
12) … odasétált és csendben figyelte.	1	2	3	4	5

13) … idegessé vált.	1	2	3	4	5
14) … öleléssel próbálta megnyugtatni.	1	2	3	4	5
15) … szomorú lett és ő is vigasztalásra szorult.	1	2	3	4	5
16) … odaadott neki egy számára kedves dolgot.	1	2	3	4	5
17) … bocsánatot kért, amennyiben ő okozta a problémát.	1	2	3	4	5
18) … figyelmen kívül hagyta.	1	2	3	4	5
19) … beszéd nélkül, távolról figyelte.	1	2	3	4	5
20) … odavitt egy másik személyt, hogy segítsen.	1	2	3	4	5
21) … odament hozzá és megkérdezte tőle, mi a baj.	1	2	3	4	5
22) … simogatással megpróbálta megvigasztalni.	1	2	3	4	5
23) … nem foglalkozott vele, folytatta tevékenységét.	1	2	3	4	5
24) … távolabb ment.	1	2	3	4	5

5. számú melléklet. *A fejlesztés során elhangzott mesék.*

Proszociális viselkedés fejlesztése mesékkel

Ella, Masa, Samu és Vince történetei

Hegedűs Szilvia

2016

SEGÍTÉS

Vince és Samu havat lapátol

/1. mese – január 16-20./

Az Apró szöcske utcában is beköszöntött a tél. Mindent frissen hullott, fehér hó borított. Vince, a vakondfiú a házikója kertjében gereblyézte a friss havat. A kis vakond reggel óta dolgozott a kertben, de még a felénél sem tartott a munkának és az udvar nagy részét még mindig hó borította.

- Ha összelapátoltam ezt a sok havat, áthívom társasjátékozni Samut – tervezgette délutáni programját Vince.

Hirtelen azonban akkora szél kerekedett, hogy a kertben álló hatalmas fáról az összes havat lefújta.

- A csudába! – szomorkodott Vince. – Kezdhetem elölről az egészet!

Samu a szomszédból meghallotta, ahogy a kisvakond az udvaron szipog. Kinézett az ablakon és látta, hogy kis barátja az udvaron zsörtölődik.

- Hogy fogunk így játszani Samuval? Holnapig sem fogok végezni ezzel! – mondta mérgesen a vakondfiú.

Ahogy Samu látta, hogy kis barátjának gondja van, rögtön a segítségére sietett. Fejére sapkát húzott, nyakára sálat kötött, majd átment szomszédjához, hogy megkérdezze mi a baj.

- Mi történt? – kérdezte aggódva a sünfiú.
- Nekiálltam összelapátolni a havat, hogy tudjunk később társasjátékozni, de jött ez a fránya nagy szél és még több hó lett! – mesélte a vakond fiú.
- Ne mérgelődj Vince, ez nagyon jó ötlet! – lelkendezett Samu. – Várj, majd én segítek! – mondta segítőkészen a sünfiú és gyorsan hazaszaladt a saját lapátjáért.
- Nézd Vince, nekem is van lapátom! Segítek összelapátolni a havat és együtt gyorsabban végzünk, így játszani is marad még időnk! – mondta lelkesen ötletét Samu.

Azzal a két cimbora szorgosan nekilátott, hogy összelapátolják az összes havat az udvaron. Olyan gyorsan dolgoztak így ketten, hogy pillanatok alatt végeztek.

- Már kész is vagyunk? – csodálkozott Vince.
- Bizony! Most már tudunk játszani! – mondta büszkén Samu.
- De jó, hogy segítettél Samu! Együtt sokkal könnyebb volt összelapátolni a havat. – hálálkodott a kisvakond.

Azzal a két kisbarát bement Vince jó meleg házába és társasjátékkal játszottak, egészen addig, amíg lement a nap.

VÉGE

Samu és Ella pitét süt

/2. mese – január 23-27./

Egy hideg téli napon Samu, a sünifiú és Ella, az egérkelány diós pitével akarták meglepni kis barátaikat, Vincét és Masát. Ella, az egérke kivette a szekrényből a diót. A két barát neki is látott a munkának. Az egérlány tojást tört, majd tésztát kevert, Samu pedig segített összegyúrni a tésztát, majd laposra nyújtotta. Elővették a sütőtálat és kibélelték a tésztával. Mindketten szorgosan dolgoztak, az egyik oldalon Ella, a másik oldalon Samu egyengette bele a tésztát a tálba. Miután a sünfiú segített az egérkének összetörni a diót, óvatosan beleöntötték a sütőformába.

- Nagyon finom lesz ez a pite. Alig várom, hogy megkóstolják a többiek – örvendezett Ella.
- Tegyünk még rá almát! Díszítsük fel almaszeletekkel a pitét! – javasolta Samu. – Van finom almabefőttem a polcon, felszeleteljük és kidíszítjük vele. Mit szólsz? – kérdezte Samu az egér lányt.
- Remek ötlet! – lelkendezett Ella.

Samu gyorsan oda is szaladt a polchoz, de olyan magasan volt az almával teli befőttesüveg, hogy hiába nyújtózkodott, nem érte el.

- A csudába! Túl magasan van! Nem érem el! – bosszankodott a kis süni.
- Ne mérgelődj, majd én segítek! – mondta Ella segítőkészen.

Ő is nyújtózkodott a polc elé, de hiába próbálkozott, ő sem érte el a befőttet.

- Megvan!- kiáltott fel a kisegér.

Ella egyszer csak közelebb állt a polchoz és hosszú farkát kinyújtva megbillentette az üveget, ami aztán pont kisbarátja kezébe esett.

- De ügyes vagy Ella! Pont a kezembe esett! A segítséged nélkül nem tudtam volna levenni az üveget! – hálálkodott Samu.

A cimborák most már be tudták fejezni a diós pitét. Kivették a sütőből és cikkekre vágott almaszeletekkel díszítették fel a süteményt. Nem sokkal később kopogtak az ajtón. Megérkezett Ella és Samu két barátja is, Vince, a vakond és Masa, a mókus.

- Nagyon finom süteményillat van – szagolt a levegőbe Masa.

A négy kisbarát egy kellemes délutánt töltött el együtt, teát ittak és jóízűen megették a frissen sütött süteményt.

VÉGE

A szétgurult gyümölcsök

/3. mese – január 30-február 3./

Egy szép téli napon Samu, a sünifiú, Vince, a vakondfiú és Masa, a mókuslány kint játszott a szabadban. Hóembert építettek együtt.

- Nézzétek! – mutatott a távolba Masa, ahol Ella, a kisegérke bukkant fel.

Sok-sok zöldséget és gyümölcsöt hozott éppen.

- Nézzétek, ott jön Ella. Integessünk neki! – mondta lelkesen Masa és mindhárman a kisegérke felé intettek.

Amikor Ella észrevette kisbarátait, mosolyra derült az arca és integetett nekik. De jaj! Amikor felemelte a kezét, elengedte a finomságokkal teli kosarat és a sok zöldség és gyümölcs szanaszéjjel gurult.

- Jaaajjj, de ügyetlen vagyok! Minden kiborult a kosárkámból! – szomorkodott az egérlány.
- Nézzétek! Ella elejtette a kosarát! Menjünk, segítsünk neki! – mondta Vince, a vakondfiú.

Azzal Masa, Samu és Vince odaszaladtak a kisegérhez.

- Várj, Ella! Majd mi segítünk! – mondta Masa segítőkészen.

A Masa, Samu, Vince és Ella együtt szedték össze a szétgurult gyümölcsöket és zöldségeket. A sünfiú két almát, az egérlány három répát, a mókuslány egy fej salátát, a vakondfiú pedig néhány narancsot és egy citromot vett fel a földről.

- Köszönöm szépen, hogy segítettetek! – hálálkodott barátainak Ella.
- Szívesen, Ella. Segítünk hazavinni! – mondta Vince segítőkészen.

Azzal a négy kisbarát együtt vitte el a sok finomságot Ella házikójához. Samu és Vince a kosár két szélét fogták, Masa pedig a salátát vitte. Amikor megérkeztek Ella házához, a kisegérke felvágott néhány almát és megkínálta cimboráit. Miután jóízűen megették a gyümölcsöket, a négy kispajtás együtt hógolyózott az udvaron egész délután.

VÉGE

A törött kezű Ella

/4. mese – február 6-10../

Egy hideg téli napon Masa, a mókuslány, Vince, a vakondfiú és Samu, a sünifiú elhatározták, hogy az egész napot az udvaron fogják tölteni. A három cimbora fel is öltözött jó melegen, nyakukra sálat kötöttek, sapkát és kesztyűt húztak, felvették kiskabátjukat, majd elindultak. Az udvarra érve eszükbe jutott, hogy szólnak Ellának is, hátha neki is van kedve velük játszani. Bekopogtak hát a kisegérke házának ajtaján, de senki nem nyitott ajtót. Kopogtak még egyszer, de még mindig semmi válasz. Amikor harmadjára kopogtak, végre kinyílt az ajtó.

- Hát veled mi történt? – kérdezte csodálkozva Masa, amikor meglátta, hogy kisbarátja kezét hatalmas gipsz borítja.
- Elestem és eltört a kezem – mondta szomorúan Ella.
- Nagyon sajnáljuk – mondták egyszerre a kisegérke barátai.
- És ti mi járatban vagytok nálam? – érdeklődött Ella.
- Gondoltuk ma a szabadban töltjük a napot, hóembert építünk, hógolyózunk és el akartunk hívni téged is – magyarázta Vince.

Ella a kisegérke erre elszomorodott.

- Sajnos nem tudok veletek menni, mert egyedül nem tudok felöltözni – panaszkodott.
- Ugyan-ugyan, emiatt ne aggódj! Majd mi segítünk! – mondta mosolyogva Masa, a mókuslány.
- Tényleg? De jó! – lelkendezett Ella.

Azzal Masa, Vince és Samu bementek Ella házába. Samu hozott neki egy jó meleg pulóvert, óvatosan ráadta kisbarátjára, majd két lábára meleg csizmát húzott. Masa sálat kötött a kisegérke nyakára, fejére sapkát, kezeire pedig nagyon óvatosan kesztyűt húzott. Végül Vince meleg kabátot adott Ellára, majd miután összecipzározta, a négy kisbarát boldogan indult az udvarra, amit vastag hótakaró borított. Masa, Vince és Samu hógolyózni kezdtek. Mindhárman labdákat gyúrtak, majd elkezdték dobálni egymást. Amikor Masa látta, hogy Ella a törött kezével nem tudott hólabdát gyúrni, gyorsan odaszaladt hozzá, összegyúrt egy hatalmas golyót, majd odaadta kisbarátjának.

- Tessék Ella! Így te is tudsz hógolyózni! – mondta mosolyogva a mókuslány. – Én gyúrom a golyókat, te dobod. Mit szólsz? – mondta segítőkészen Masa.
- Jó! – ugrándozott lelkesen Ella.

A négy kisbarát sokáig játszott így együtt. Amikor már kezdett lemenni a nap és a négy kisbarát már elfáradt, elmentek Masa mókushoz, aki finom forró csokoládét készített cimboráinak, hogy felmelegedjenek a hosszú nap után.

VÉGE

Játék a kandalló mellett

/5. mese – február 13-17./

Egy szép napsütéses, téli napon Masa, a mókuslány, Vince, a vakondfiú és Buci, a mackófiú a meleg szobában töltötte a délutánt. Masa, a mókuslány a kandalló mellett, a szőnyegen játszott, sok-sok játék volt körülötte: játékbabák és egy kis kosárban építőkockák. Masa nagyon jól érezte magát, nagyon szeretett játszani a játékaival. A mókuslány mindig örült, amikor a játékaival játszhatott. Masa boldogan öltöztette babáját, amikor hirtelen megjelent Buci, a medvebocs és megragadta a mókuslány építőkockákkal teli kosárkáját és elfutott vele.
Masa nagyon mérges lett, mert nem örült neki, hogy a mackófiú elvette tőle a játékát.

- Add vissza a kosarat, Buci! Az az enyém! – mondta dühösen Masa.

De Bucinak esze ágában sem volt visszaadni a mókuslánynak a játékot. A kismackó nem figyelt Masára és elkezdett játszani az építőkockákkal, várat épített belőlük. A kismókus most már nagyon dühös volt a mackófiúra.
Vince, a vakond fiú meglátta, hogy Masa rosszkedvű, ezért segíteni akart neki. A kis vakond odament Bucihoz és szólt neki:

- Szia, Buci! Az a kosár Masáé. Nagyon rosszul esett neki, hogy elvetted tőle, anélkül, hogy megkérdezted volna tőle. - mondta a vakondfiú. - Miért vetted el? – kérdezte.
- Azért, mert én is szerettem volna játszani valamivel – mondta bűnbánóan a kismedve.
- Miért nem ezt mondtad? – kérdezte csodálkozva Vince. – Gyere, kérdezzük meg Masát! – javasolta a vakondfiú Bucinak.

A két cimbora odament Masához.

- Masa, ne haragudj, hogy elvettem a játékaidat, nagyon szégyellem magam! - mondta a mackó fiú. - Csak én is játszani akartam velük – mondta Buci és visszaadta a játékokat a mókuslánynak.
- Semmi baj Buci! De máskor kérdezd meg, hogy elveheted-e! – mondta Masa. - Gyertek, játszunk együtt! Építünk egy hatalmas, színes várat! – hívta barátait a mókuslány.

Ezután a három barát egész délután együtt játszott a meleg kandalló mellett és építettek együtt egy hatalmas várat. Amikor befejezték, észrevették, hogy odakint elkezdett hullani a hó. A három kisbarát ezután egész délután az ablakban ült és figyelték, ahogy lassan mindent beborít a fehér hó.

VÉGE

VIGASZTALÁS

Vince és Masa rollerezik

/6. mese – február 20-24./

Vince és Masa egy meleg tavaszi napon együtt rollereztek az udvaron. Vincének zöld rollere volt, levelek díszítették. Masa rollere rózsaszín volt és lila szalagok lógtak rajta, a végén pedig makkok zörögtek. A két jóbarát egymás mellett gurult és élvezték, ahogy egyre gyorsabbak és gyorsabbak lesznek. Vince gyorsabban ment, mint Masa, annyira, hogy már nem látta barátját maga mellett. Amikor hátra tekintett, hogy barátja milyen messze van, nem vette észre, hogy egy hatalmas nagy kődarab felé száguldott. Nekiment a kőnek és hatalmasat esett. Vince nagyon sírt, mert beütötte a lábát és a rollere kereke is kitört. Masa azonnal megállt, leszállt a rolleréről és odaszaladt barátjához, hogy megnézze, miért sír.

- Mi történt Vince? Elestél? – kérdezte a mókuslány.
- Igen Masa, nem vettem észre azt a nagy követ az úton és nekimentem – mondta sírva Vince.
- És beütötted valamidet? Fáj valahol? – kérdezte aggódva Masa.
- Igen, beütöttem a lábam, nagyon fáj – mondta a vakondfiú.
- Ne sírj Vince, mindjárt bekötjük – nyugtatta barátját Masa és megsimogatta a szomorú kisvakond fejét, hogy megvigasztalja.

Aztán Masa beszaladt a házba és néhány pillanat múlva egy kendővel a kezében jött ki az ajtón.

- Nézd Vince, ezzel fogjuk bekötni – mondta Masa és körbetekerte barátja fájó lábát a kis mókuslány.
- Köszönöm Masa, nagyon kedves vagy, nagyon megijedtem – mondta szipogva Vince.
- Szívesen Vince! De most már vigyázz!

Azzal Masa óvatosan megsimogatta barátja fájó lábát és felsegítette. A törött rollert hazatolták Vince házához, majd hintáztak egész délután.

VÉGE

A kézműves szoba

/7. mese – február 27-március 3./

Egy meleg tavaszi reggelen Ella, az egérlány úgy gondolta, hogy itt az ideje rendet rakni a kis kézműves szobájában. Ella ebben a szobában szokta elfoglalni magát, amikor unatkozik. Készített már falevelekből képeket, dióból kisfigurákat és rongybabákat.

Egyszer csak kopogás hallatszott. Amikor az egérke ajtót nyitott, látta, hogy Sün Samu jött hozzá látogatóba.

- Mi jót csinálsz Ellácska? – érdeklődött Samu.
- Épp rendet rakok a kézműves szobámban – mesélte az egérlány.
- Ha gondolod, segítek neked – ajánlotta a sünfiú segítőkészen.
- Örülnék, ha segítenél nekem, köszönöm! – mondta az egérke boldogan.

Azzal a két kisbarát neki is látott a munkának. Előbb kinyitották a fiókot, amiben cérnák, fonalak és tűk voltak, amiket Ella varráshoz szokott használni és rendbe tették ezeket. Feltekerték a cérnákat, a fonalakból gombolyagokat csináltak, a tűket pedig tűpárnába szúrták. Samu éppen a szekrényt nyitotta ki, hogy rendbe tegye, de jaj!, hirtelen sok-sok színes golyó gurult ki belőle. Szanaszéjjel gurultak a szobában.

- Jaj, Ella! Szétgurultak a golyók! – mondta ijedten Samu. – De ügyetlen vagyok!
- Ezek az üveggolyóim – mondta mosolyogva Ella. – Semmi baj! Ne aggódj! Szedjük össze őket együtt! – vigasztalta barátját a kis egérke.

Azzal a kisbarátok nekiláttak, hogy egyesével összeszedjék a golyókat. Samu észrevett néhány darabot a kisasztal alatt is. A kissün be is mászott oda és össze is gyűjtötte az elgurult golyókat. Amikor mászott ki alóla, nem vette észre az asztal sarkát és a következő pillanatban hatalmasat koppant a feje.

- Jajajjaj a fejem! – kiáltott fel Samu és szemeibe könnyek szöktek.

Ella rögtön odaszaladt hozzá, és ahogy megsimogatta kisbarátja fájó fejét, érezte, hogy egy púp is nőtt, pont ott, ahol beütötte. Az egérlány hozott is gyorsan egy kendőt, amivel borogatni kezdte kisbarátja fejét.

- Nagyon sajog a fejem – panaszkodott Samu, a sün fiú.
- Ne aggódj Samu, mindjárt elmúlik. Kicsit beborogatjuk és jobban fogod magad érezni – vigasztalta az egérke és jó szorosan megölelte, hogy kisbarátja megnyugodjon.

Miután ittak egy finom limonádét és Samu is jobban lett, folytatták a munkát, de a sünfiú ezután már óvatosan tett-vett, mert a pukli a fején emlékeztette, hogy vigyáznia kell, nehogy megint megüsse magát.

VÉGE

A festőkészlet

/8. mese – március 6-10./

Egy tavaszi reggelen Ella, az egérkelány elhatározta, hogy rendet rak a padlásán. Amikor felment, látta, hogy az egész tele van pókhálóval és porral.

- Holnap estig sem fogok végezni… – gondolta magában.

Először minden pókhálót leszedett, majd leporolta a dobozokat. Ahogy ott tett-vett a padláson, egyszer csak egy nagy ládikát talált, amire két ecset volt felfestve.

- Azt hittem, hogy már rég elveszett! – mondta csodálkozva a kisegérke.

Amikor kinyitotta a ládát, mindenféle festőeszközt talált benne, ecseteket, kis vizes tálkákat, több tubus színes festéket és pici festékes tégelyeket. Több se kellett neki, le is vitte a dobozt a padlásról.

- Szervusz, Ella! Mi jót csinálsz? - érdeklődött Samu a süni a szomszédból.
- Szia, Samu! Nézd mit találtam a padláson! – mutatta új szerzeményét a kisegérke. – Van kedved festeni? – kérdezte barátját Ella.
- Hát persze! – ugrándozott örömében a sünfiú.

Azzal Samu felkötötte magára kis munkakötényét és el is kezdték Ellával a munkát. Együtt kipakolták a ládában lévő dolgokat, kerestek papírokat, majd leültek festeni.

- Én egy gombaházat fogok festeni, amiben egy kukaccsalád lakik – mondta ötletét Samu.
- Én pedig egy lombos fát festek, ami telis-tele van színes virágokkal – mondta Ella.

A kisegérke és a kissüni buzgón készítette festményét, amikor egyszer csak megérkezett Vince, a kisvakond.

- Szervusztok! Hát ti mit csináltok? – kérdezte kíváncsian Vince.
- Festegetünk, nézd! – mutatta Ella a képét.

De jaj! Amikor Vince az asztal fölé hajolt, hogy megnézze a festményeket, véletlenül megbillentette az asztalt és a tálka, amiben a fekete festék volt, felborult és az összes festék mind ráfolyt a képre.

- Jaj, jaj, a képem! Nézd, mit tettél? Elrontottad! – mondta Samu és sírni kezdett.

Csak sírt és sírt, mert nagyon szomorú volt, hogy a kép, amin dolgozott, tönkrement.

Vince csöndben állt mellette és nézte kisbarátját, ahogy pityergett. Nem tudta, mit csináljon.

- Jaj, Vince, nézd, hogy sír szegény! Miért nem vigasztalod meg? – mordult rá Ella Vincére.

Azzal odament a kissünhöz és megpróbálta megvigasztalni.

- Ne búsulj Samu, feltakarítjuk a festéket és együtt készítünk egy új képet – mondta a kissünnek vigasztalóan Ella, aztán letörölte barátja könnyeit és jó erősen megölelte, hogy megnyugodjon.

Vince nagyon szégyellte magát.

- Sajnálom, hogy elrontottam a képedet, nem akartam – mondta Vince és ő is megölelte kisbarátját, hogy megvigasztalja.
- Semmi baj – mondta szipogva Samu. – De legközelebb jobban vigyázz.

Ezután a három kisbarát együtt folytatta a festést, egészen estig munkálkodtak és egy hatalmas képet készítettek. Amikor kész lett, a cimborák hosszú órákon át gyönyörködtek benne, egészen addig, amíg fel nem jött a hold.

VÉGE

Masa tálkája

/9. mese – március 13-17./

Egy napsütéses, madárcsicsergős tavaszi napon Vince, a vakondfiú és Masa, a mókuslány almát szedtek a kertben. Masa kosárkáját, Vince pedig talicskáját vitte magával, hogy abba gyűjtse össze a sok-sok termést.

- Nézd, mennyi alma! – lelkendezett Masa. – Szedjük össze az összeset!

A két barát annyi almát szedett, hogy megtöltötték Masa kosarát és még Vince talicskáját is.

- Mennyi almánk lett! – lelkendezett a mókuslány. – Gyere Vince, mossuk meg őket és készítsünk almás süteményt! – mondta Masa a vakondfiúnak.

A két kisbarát hazaszaladt és neki is láttak a munkának. Szorgosan dolgoztak Masa kis konyhájában. Vince egymás után adogatta Masának az almákat, a mókuslány pedig egyesével mosta meg az összeset, majd egy hatalmas tálba tette. Amikor megtelt a tál, Masa elindult az asztalhoz, hogy ott vágják fel az almákat a süteményhez.

Egyszer csak Samu, a sünfiú lépett be az ajtón és kezében egy trombitát tartott. A trombita gyönyörűen csillogott, közepén pedig egy szép, piros, fehér, zöld színű szalaggal volt körbe kötve. Masa és Vince olyan szorgosan dolgoztak, hogy nem vették észre kis barátjukat, úgyhogy Samu gondolt egyet és jó erősen belefújt a trombitájába, hogy megviccelje barátait.

De, amikor megszólalt a trombita, az olyan hangos volt, hogy Masa ijedtében elejtette az almákkal teli tálat. A tál hangos csattanással a földre esett és összetört, az almák pedig szanaszéjjel gurultak.

- Jajajjajjj, a tálacskám! Jaaajjjajj, az almák!!! – kiáltott fel ijedtében Masa. – Minden szétgurult és még a kedvenc tálkám is összetört! – panaszkodott a mókuslány és pityeregni kezdett.
- Miért kellett így megijeszteni minket? – mordult mérgesen Vince Samura.
- Sajnálom, hogy megijesztettelek, nem akartam! – mondta bűnbánóan Samu. – Csak meg akartam mutatni az ünnepi trombitámat. – mutatta szerzeményét a sünfiú.
- Legközelebb ne ilyen hangosan gyere, mert látod, miattad összetörtem a kedvenc tálkámat! – szipogta Masa.
- Nagyon sajnálom, Masa! Legközelebb óvatosabb leszek. – mondta sajnálkozva Samu és megölelte kisbarátját, hogy megvigasztalja. – Segítek összeszedni az almákat! – mondta segítőkészen a sünfiú.
- És a tálkámmal mi lesz? Az volt a kedvencem! – kérdezte Masa.
- Nézd, Masa, nálam van ragasztó! – mutatta lelkesen Vince.
- Akkor összeragasztom! – ugrándozott örömében Samu.

Azzal Masa és Vince folytatták az almás sütemény sütését és mire elkészült, addigra Samu is összeragasztotta Masa kedvenc tálkáját. A három kisbarát ezután együtt ette meg a finom süteményt és egész délután beszélgettek.

VÉGE

A játszódélután

/10. mese – március 20-24./

Egy napsütéses tavaszi délutánon Vince, a vakond és Masa, a mókus egy barátjukkal játszottak. Samu, a süni kockákból épített várat. Samu nagyon szeretett építeni, éppen úgy, mint Masa. A mókuslány oda is ment Samuhoz és leült mellé. Masa elkezdett építeni egy tornyot, de amint a sünfiú ezt észrevette, kivette Masa kezéből a kockákat és azt mondta:

- Hé, azok az én kockáim! Nem játszhatsz velük! –kiabált rá Samu Masára.

Masa ekkor nagyon szomorú lett, hogy Samu nem engedte, hogy a kockákkal játsszon. Vince, a vakond meghallotta ezt és odament Masához, hogy megvigasztalja.

- Ne szomorkodj, Masa, Samu nem szeret osztozkodni, nem szereti odaadni a játékokat másoknak – mondta Vince és megölelte Masát, hogy megvigasztalja. - Akarsz velem játszani? Én formákat rajzolok erre a hatalmas papírra, nézd! Van kedved velem festeni? – kérdezte.

A kisvakond megmutatta Masának, hogy mi mindent rajzolt a papírra. Volt rajta fa, alma, bokor és virág.

- Szeretnél te is festeni valamit? – kérdezte Vince.

Masa kicsit elgondolkozott és azt mondta: - Festek egy madarat a fára! – kiáltott fel a mókuslány.

- Nagyon jó ötlet! – mondta Vince. – Én pedig rajzolok neki ennivalót!
- KUKACOKAT! – kiáltották mindketten.

Samu a sünfiú meghallotta ezt és látta, hogy a mókuslány és a vakondfiú együtt festegetnek az asztalnál. Odament hát hozzájuk.

- De szépet rajzoltok! Masa, megtanítasz engem is ilyen szép madarat festeni? – kérdezte Samu a mókuslányt.
- Persze, ha te is megtanítasz minket várat építeni! – vágta rá Masa.

Samu erre hirtelen elszaladt, majd nemsokára egy kockákkal teli kosárral tért vissza Masához és Vincéhez.

- A kastélyoknak sok tornya van – mondta Samu.
- A kukacnak szép kanyargósnak kell lennie – mondta Masa.

Azzal a három barát egész délután együtt játszott. Samu festett még egy madarat a képre, Masa és Vince pedig építettek egy szép nagy várat.

VÉGE

MEGOSZTÁS

A szalagos pálca

/11. mese – március 27-31./

Egy napsütéses, meleg tavaszi napon Samu, a sünifiú, Vince, a vakondfiú, Masa, a mókuslány és Ella, az egérkelány az udvaron játszottak a homokozóban. Mindannyian buzgón dolgoztak a hatalmas homokváron, amit együtt építettek. Egyszer csak Vince gondolt egyet, otthagyta kis barátait és hazaszaladt. Három kispajtása csodálkozva nézett a kisvakond után, hogy vajon miért szalad el ilyen hirtelen.

Aztán nemsokára visszatért és hozott valamit a kezében. Egy csodaszép szalagos pálca volt nála. A szalagok rajta ezernyi színben pompáztak. Volt rajta kék, rózsaszín, zöld és sárga csíkos, piros és lila szalag. Vince az udvar közepére ment és elkezdte lengetni pálcáját. Ahogy ide-oda mozgatta, a szalagok rajta úgy röpködtek a levegőben, mintha tündérek szálldostak volna erre-arra. Masa, Ella és Soma a homokozóból csodálták Vince játékát.

- Menjünk oda, kérdezzük meg, hogy játszhatunk-e vele! – javasolta Soma.
- Azzal a három cimbora felállt a homokozóból, leporolták magukat, majd odamentek Vincéhez.
- De szép pálcád van Vince! Megmutatod nekünk? – kérdezte kedvesen Ella, a kisegér.
- Nem! Ez az én játékom! – vágta rá a kisvakond.
- Kérlek Vince, hadd nézzük meg mi is! – kérlelte cimboráját Masa, a mókuslány.
- Ne legyél irigy Vince! A többiek csak szeretnének egy kicsit játszani vele, aztán visszaadják – mondta sün Samu.

De a kisvakond hajthatatlan volt. Nem akarta odaadni a pálcáját a barátainak, mert félt, hogy véletlenül eltörik a játékát.

- Mi lenne, ha körbeadnánk? – javasolta Ella. Te állj középre – mondta a kisvakondnak -, mi pedig körbeállunk és te fogod adogatni nekünk a szalagot. Így mindenki sorra kerül majd – folytatta.

Vince hosszas gondolkodás után beleegyezett az osztozkodásba. Azzal a három kispajtása körbeállta a kisvakondot. Először Vincénél volt a pálca. Körbe-körbe forgott a kör közepén, a többiek pedig csillogó szemekkel figyelték, ahogy a szalagok röpködnek a levegőben. Néhány kör után Vince odaadta Ellának a pálcát és most ő állt be a kör közepére. Ő is lengette a pálcát ide, majd oda. Utána Masának adta a pálcát, végül Samu, a süni röptette a szalagokat, a barátai pedig tovább csodálták a játékot. Ellának, Masának és Samunak is nagyon megtetszett a szalag.

- Szeretnék én is ilyen pálcát magamnak, nagyon tetszik! – mondta sóhajtozva Ella, az egérke.
- De ez az enyém! – szorította magához játékát a kisvakond.
- Akkor tanítsd meg nekünk, hogy hogyan kell ilyet készíteni! – javasolta Masa, a mókus.

Azzal a kispajtások nekiláttak a munkának. Szedtek néhány gallyat az udvaron, Vince pedig hozott néhány színes szalagot. Samu három szalagot kötött pálcájára, egy zöldet, egy kéket és egy barnát. Ellának két szalag tetszett meg, ezért egy piros és egy rózsaszín-fehér csíkos szalagot kötött a pálcájára. Masa pedig piros, zöld, kék és egy sárga szalagot tett a sajátjára. Most már mind a négy cimborának volt szalagos pálcája és késő délutánig röptették őket körbe-körbe. A szalagok most már úgy szálltak a levegőben ide és oda, mintha az udvarban kis tündérek bált rendeztek volna. A négy kisbarát egész délután játszottak, egészen addig, amíg le nem ment a nap.

VÉGE

A társasjáték

/12. mese – április 3-7./

Egy esős tavaszi napon Vince, a vakondfiú, Ella, az egérkelány, Masa, a mókuslány és Samu, a sünifiú elhatározta, hogy együtt töltik az egész napot. Mindannyian Samu házikójában gyűltek össze. A kispajtások mind vittek magukkal valami finomságot, hogy legyen mit majszolniuk. Ella pogácsát vitt egy nagy pöttyös tálban, Masa teasüteményt készített, amit egy fonott kosárban vitt, Vince pedig finom lekváros tekerccsel lepte meg kis barátait. A sünfiú finom meleg teával várta cimboráit, akik nagyon örültek, mert átfáztak az esőben.

A sok finomságot kipakolták az asztalra, majd el is kezdtek játszani. Mind a négyen nagyon szeretnek memóriajátékkal játszani, ezért Samu elő is vette a játék dobozát a szekrényből, majd miután sorba rakták a kártyákat, el is kezdték a játékot. Először Masa fordított fel két kártyát, de nem voltak ugyanolyanok a képek rajta. Visszatette hát és Ella következett. Ő is felfordított két kártyát, de nem voltak még csak hasonlóak sem a képek. Most Samu következett. Felfordította az első kártyát és egy napocskát látott rajta, aztán a másikat is felfordította.

- Egy másik napocska! – kiáltott fel boldogan a kis süni.
- Ügyes vagy Samu! – mondta kedvesen Ella.
- Most én jövök! – szólt közbe Masa és már fordította is a kártyát, hogy megnézze, milyen kép van rajta. – Én is meg akarom nézni, hogy mi van a kártyákon! – mérgelődött a mókuslány.
- Nem Masa! Várd ki a sorod! Most megint Samu következik! – magyarázta a szabályt a kisegér.

A sünfiú megint felfordított két lapot és nagyon megörült, amikor látta, hogy mind a kettőn szélforgók vannak.

- Még egy pár! – lelkendezett Samu.

Éppen fordította volna fel a következő kártyákat, de Masa megint megelőzte.

- Én jövök most már! – mondta dühösen a mókuslány.
- Masa, várd ki a sorodat! Ne legyél türelmetlen! Tudod jól, hogy az a szabály, hogy ha valaki talál két ugyanolyan képet, akkor megint ő jön – magyarázott Ella.

Samu újabb kártyákat fordított fel, de már nem voltak ugyanolyanok a képek. Végre Masára került a sor, aki izgatottan nézte meg, hogy mit rejtenek a felfordított kártyák. Amikor meglátta, hogy mi van rajtuk, annyira megörült, hogy ugrándozni kezdett.

- Juhúúú! Egy esernyő és még egy esernyő! – ujjongott a kismókus.

Amikor felfordította a következő lapokat, azon is ugyanolyan képeket talált, így ismét nagyon boldog volt. A következő két kártya viszont már nem rejtett ugyanolyan képeket.

- Ezek nem egyformák! Te jössz Vince! – mondta a kisvakondnak a mókuslány.

Ella, az egérlány annyira jól elmondta a szabályokat Masának, hogy a mókuslány megértette, hogy ki kell várnia a sorát a játékban. Ettől fogva Masa izgatottan várta, hogy mikor kerül ismét sorra és reménykedett, hogy újra talál egy párt és nyerni fog.

A kisbarátok így játszottak egész délután, majd, amikor már mindent megettek és a játékot is megunták, Masa, Vince és Ella hazamentek és mindannyian mély álomba szenderedtek.

VÉGE

A húsvéti tojásfestés

/13. mese – április. 10-14./

Közeledett a Húsvét. Az Apró szöcske utcában nagy volt a sürgés-forgás. Masa, a mókuslány, Vince, a vakondfiú és Ella, az egérkelány lázasan készülődtek, mindannyian tojásokat festettek. Vince zöld, Ella rózsaszín, Masa pedig sárga pöttyös tojásokat festett. Mindhárman nagyon várták a Húsvétot. Először Masa fejezte be a tojásai festését és letette őket az asztalra. De jaj! Hirtelen azonban a tojások elkezdtek gurulni az asztal széle felé. Masa nagyon megijedt, amikor látta, hogy egy hatalmas puffanással a tojások a földre estek és széttörtek. Szegény Masa nagyon szomorú lett, mert csak két tojása volt.

- Jaj, ne! Eltörtek a tojásaim! Pedig olyan szépek voltak! – szomorkodott a kismókus.
- Fess újat! – javasolta Vince.
- Nem tudok, mert csak ezt a két tojásom volt – mondta bánatosan a mókuslány.
- Nézd Masa, ott az asztalon van még, vegyél abból! – mutatott az asztal közepére Vince, ahol két fehér tojás hevert.
- Azok az enyémek! Én akarom kifesteni őket! – mondta mérgesen Ella.
- Ne legyél irigy Ella! Neked van még kettő, Masának pedig egy sincsen. Miért nem adod neki oda az egyiket? – kérdezte Vince a kisegeret.
- Mert azok nekem kellenek! – vágta rá ismét Ella.

A kisegér nem akart adni a tojásaiból a mókuslánynak. Vince nagyon megsajnálta kisbarátját, ezért ő adott neki a saját tojásaiból.

- Nézd Masa, nekem van még egy, odaadom neked, így te is tudsz festeni! – mondta kedvesen a kisvakond.
- Köszönöm, Vince! Nagyon kedves vagy! – mondta boldogan Masa.

Amikor Ella meglátta, hogy kisbarátja mennyire boldog lett, hirtelen nagyon elszégyellte magát, hogy ő nem adott neki tojást. Ekkor bocsánatot kért kisbarátjától, megfogta az egyik tojást a sajátjai közül és odanyújtotta a mókuslánynak.

- Tessék Masa, én is adok neked. Sajnálom, hogy megbántottalak. Nem akartam – mondta bűnbánóan Ella.

Masa nagyon megörült, hogy ismét festhet tojást Húsvétra. A három kisbarát ezután tovább festette a tojásokat, Ella pedig nagyon vigyázott arra, hogy ezúttal ne törjenek össze.

VÉGE

Masa rollere

/14. mese – április 17-21./

Egy tavaszi délutánon a négy kisbarát, Masa, a mókuslány, Vince, a vakondfiú, Ella, az egérkelány és Samu, a sünifiú az udvaron játszott. Vince és Ella a homokozóban épített sokféle tornyot, Masa biciklizett, Samu pedig a mászókán csimpaszkodott, mint egy kismajom. Nagyon jól érezték magukat, mert szeretik a napsütés melegét.

Egyszer csak Masa a biciklijével odatévedt egy hatalmas faházikóhoz. Nagyon érdekelte, hogy vajon mi lehet benne. - Kincsek talán? – gondolta magában a kismókus.
Kinyitotta hát és benézett, hátha talál odabent valamit. Egyszer csak megpillantott egy csillogó dolgot a sötétben. Nem tudta, hogy mi lehet az, de nagyon kíváncsi volt. Bement hát, hogy közelebbről is megnézze. A többiek mit sem sejtve játszottak az udvaron. De valakinek feltűnt, hogy a kismókus nincs ott.

- Merre lehet Masa? – kérdezte aggódva Vince, a vakondfiú.

Egyszer csak felbukkant Masa, és megállt a homokozó előtt. Egy roller volt nála. Sárga volt, mint a citrom, a kerekeit pedig piros pöttyök díszítették.

- Ezt nézzétek, mit találtam! – mondta boldogan a kismókus.

A többiek közelebbről is megnézték.

- Fúúú! De szép! – lelkendeztek a kisbarátok.
- Kipróbálhatjuk mi is? – kérdezte Ella, az egérke.
- Nem! Ez az enyém, én találtam! – vágta rá Masa, azzal odébb is állt és körbe-körbe gurult új szerzeményével.

A három kispajtás nagyon szomorú lett. Ella a földre huppant, Vince pedig mellé és elkezdett pityeregni. Nem értették, hogy kisbarátjuk miért nem engedi, hogy ők is kipróbálják az új játékot. A többiek kedves szavakkal és ölelésekkel próbálták vigasztalni a kisvakondot, de olyan keservesen sírt, hogy Masa az udvar másik végéről is meghallotta. Oda is ment ő is cimboráihoz és megkérdezte, hogy miért szomorúak.

- Mi a baj Vince? –kérdezte csodálkozva Masa.
- Szerettem volna kipróbálni én is a rollered, de te nem engedted – mondta szipogva a kisvakond.
- De ezt én találtam, az enyém! – vágta rá Masa.
- Csak ki szeretnénk próbálni – mondta Ella. – Mennénk vele néhány kört, aztán vissza is adnánk. Nem akarjuk elvenni tőled – védte meg kis barátját az egérke.

Masa elgondolkozott kicsit magában. Talán mégis odaadhatná egy-két körre a rollert. Akkor talán Vince sem lesz ilyen szomorú.

A mókuslány végül odaadta a rollert barátainak, hogy kipróbálják. Ella és Samu egy-egy kört mentek vele az udvaron, Vincének pedig azt mondta Masa, hogy mehet vele többet is. A kis vakondfiú boldogan, széles mosollyal az arcán gurult végig az udvaron. Kisbarátai pedig figyelték, hogy mennyire örül. Masa látta, hogy milyen örömöt szerzett kedvességével kis barátainak, ezért ezen a délutánon elhatározta, hogy most már mindig megengedi barátainak, hogy ők is játszanak a játékaival.

VÉGE

A zöldségeskert

/15. mese – április 24-28./

Egyik délelőtt Samu, a sünfiú elhatározta, hogy összeszedi kertjéből a sok-sok zöldséget és gyümölcsöt, ami az elmúlt hónapokban megérett. Mindenféle zöldséget termesztett a kissün, káposztát, répát, paprikát, paradicsomot, de még ennél is több gyümölcse volt, alma, szilva, cseresznye, barack és eper. Olyan sok termés volt a kertjében, hogy ezt mind nem tudta egyedül megenni. Áthívta hát kisbarátait, hogy szedjenek ők is a zöldségekből és a gyümölcsökből és vigyék haza. Samu cimborái, Ella, az egérkelány, Masa, a mókuslány és Vince, a vakondfiú boldogan mentek segíteni neki. Masa egy kosárkát vitt magával, Ella egy nagy pöttyös tálat, Vince pedig a kistalicskáját vitte. Amikor megérkeztek kisbarátjukhoz, látták, hogy itt tényleg elkél a segítség, mert Samu kertje annyira telis-tele volt gyönyörű érett zöldségekkel és gyümölcsökkel, hogy olyan volt, mint egy hatalmas, színes dzsungel.

- Nézzétek, ezek itt a paprikák, itt vannak a paradicsomok, itt pedig az eper… - mutatta sorban a növényeket a kis sün.
- És mindből vehetünk? – kérdezte csodálkozva Masa.
- Hát persze! Szedjetek, amennyit csak szeretnétek! Én már annyit szedtem, hogy a következő őszig bőven elég lesz nekem. – legyintett Samu.

Azzal a kispajtások nekiláttak a munkának. Mindenki lelkesen szedte kedvenceit. Vince répát, káposztát, paprikát és szilvát szedett kis talicskájába. Masa eperrel és paradicsommal töltötte meg kosarát. Ella pedig almát, barackot és paradicsomot tett tálkájába. A kisegérke a kedvencét hagyta legutoljára, imádta az epret és amikor meghallotta, hogy Samu kertjében milyen sok van, nagyon megörült neki. Miután szedett egy keveset a többi kedvencéből, elindult a kert végébe, hogy szedjen magának az eperből is. Masa éppen onnan jött.

- Megyek én is eperért – mondta lelkesen Ella.
- De már elfogyott. – mondta neki a mókuslány. - Vince és én is sokat szedtünk, mert Vince epres süteményt szeretne csinálni, én pedig lekvárt fogok belőle elrakni. – magyarázta a kismókus.

Ella nagyon elszomorodott, hogy már nincs több eper, mert nagyon szerette és ő is szeretett volna lekvárt főzni belőle. Annyira elkeseredett a kisegérke, hogy könnyek szöktek a szemébe. Ahogy Samu észrevette, hogy kisbarátjának könnyes a szeme, megkérdezte tőle, hogy miért lett ennyire szomorú. Ekkor Ella elmondta, hogy mennyire szereti az epret és mennyire akart ő is szedni magának belőle, de a többiek megelőzték és neki már nem is hagytak.

- Ne szomorkodj Ellácska! Nézd, én mennyit szedtem! Adok neked az enyémből. – mondta vigasztalóan a kissün. – Így most már neked is van és még szedegetned sem kellett – mondta nevetve a sünfiú és adott az egérlánynak egy nagy adag piros epret.

Az egérke nagyon boldog volt, hogy Samu adott neki a saját epréből és most már ő is haza tud vinni a kedvenc gyümölcséből. Masa, Vince és Ella megköszönték Samunak, hogy adott nekik a kertjében termő zöldségekből és gyümölcsökből, majd mindannyian hazamentek.

Másnap Masa és Vince kopogott Ella házikójának ajtaján és mind a ketten egy-egy befőttes üveget szorongattak a kezükben. Eperlekvárt készítettek a saját eprükből, mert bántotta őket, hogy az egérlánynak kevés gyümölcs jutott. Ella nagyon boldog volt, hogy cimborái gondoltak rá és örült neki, hogy ilyen barátai vannak, akik megosztják vele azt, amijük van.

VÉGE

6. számú melléklet. *Feladatok csoportos megbeszéléshez*.

Ella, Masa, Samu és Vince meséi

Pozitív viselkedéseket, proszociális készségeket bemutató mesék
- Feladatok csoportos beszélgetésekhez -

2016

Feladatok leírása

A mesék meghallgatását követően a gyerekek csoportosan megbeszélik a történeteket a pedagógusokkal a kérdések alapján.

Az egyes mesék hetente váltakozva jelennek meg a csoportban. Három viselkedéstípusra vonatkoznak a történetek, viselkedéstípusonként 5-5, összesen 15 mese. A történetek címe alatt szerepelnek a mesékre kijelölt hetek. A mesék sorrendjükben illeszkednek az adott évszakhoz, ünnepkörhöz. Minden héten egy mese hangzik el, heti 2-3 alkalommal.

A kérdések két csoportba vannak osztva:

- Mese megbeszélése
- Saját élmények megbeszélése

Mindkét kérdéscsoportban 1-3 kérdést hallhatnak a gyerekek, azonban ez lecsökkenthető. Az egyes csoportokból legalább két-két kérdés hangozzon el a megbeszélések során. A kérdések után javasolt válaszok olvashatók. Ezek iránymutató szövegek, ha más hangzik el, de a pedagógus úgy ítéli, hogy megfelelő, pozitív viselkedésre utaló válaszokat kapott, akkor az is elfogadható.

A kérdéssor végén érzelemkifejezést és társas viselkedést gyakoroltató kérdések szerepelnek (***vastag dőlt betűs***). Ezek mindegyike lehetőség szerint jelenjen meg a megbeszélések során.

A mesék beosztása a kísérlet 15 hetére lebontva, a füzet utolsó oldalán található.

Segítés
Vince és Samu havat lapátol
(1. mese - január 16-20.)

Beszélgetés

a) Mese feldolgozása

Miért szomorkodott Vince, a vakondfiú az udvaron?
Javasolt válaszok: „Mert leesett a hó a fáról." „Mert elölről kellett kezdenie a munkát." „Mert nagyon szeretett volna Somával játszani, de nem tudott."

Mit csinált Samu, a sünfiú, amikor meglátta, hogy Vince mérgelődik?
Javasolt válaszok: „Segített neki összelapátolni a havat." „Hozta a saját lapátját és segített Vincének."

b) Saját élmények megbeszélése

Mit csinálunk, ha egy kispajtásunknak nem sikerül valami?
Javasolt válaszok: „Megkérdezzük, hogy mi a baj?" „Megpróbálunk segíteni neki."

Milyen az arcunk, ha szomorúak vagyunk?

Milyen az arcunk, ha mérgesek vagyunk?

Milyen az arcunk, amikor örülünk?

Segítés
Samu és Ella pitét süt
(2. mese - január 23-27.)

Beszélgetés

a) Mese feldolgozása

Miért bosszankodott Samu, a sünfiú?
Javasolt válaszok: „Mert nem sikerült levenni az almákat a polcról." „Mert nem érte el a befőttes üveget."

Mit csinált Ella, az egérlány, amikor meglátta, hogy Samu mérgelődik?
Javasolt válaszok: „Segített Samunak." „Segített levenni az üveget a polcról."

b) Saját élmények megbeszélése

Ha egy barátod nem tud valamit levenni a polcról, mit csinálsz? Hogyan segítesz?
Javasolt válaszok: „Segítek neki." „Leveszem neki." „Segítek levenni a polcról." „Szólok egy felnőttnek, hogy vegye le."

Milyen az arcunk, ha mérgelődünk?

Milyen az arcunk, amikor örülünk valaminek?

Segítés
A szétgurult gyümölcsök
(3. mese - január 30-február 3.)

Beszélgetés

a) Mese feldolgozása

Miért szomorkodott Ella, az egérlány?
Javasolt válaszok: „Mert elejtette a gyümölcsöket és a zöldségeket." „Mert szétgurultak a gyümölcsök."

Mit csinált Samu, Vince és Masa, amikor meglátták, hogy mi történt Ellával?
Javasolt válaszok: „Odaszaladtak hozzá." „Odaszaladtak és segítettek neki." „Segítettek összeszedni a szétgurult gyümölcsöket és zöldségeket."

b) Saját élmények megbeszélése

Ha egy barátod szomorú, mit csinálsz?
Javasolt válaszok: „Megvigasztalom." „Segítek neki, hogy ne legyen szomorú."

Mit csinálsz, ha egy barátod elejt valamit? Hogyan segítesz neki?
Javasolt válaszok: „Felveszem." „Odaadom neki." „Segítek neki és összeszedem." „Segítek neki és odaadom."

Milyen az arcunk, ha szomorúak vagyunk?

Milyen az arcunk, amikor örülünk?

Segítés
A törött kezű Ella
(4. mese - február 6-10.)

Beszélgetés

a) Mese megbeszélése

Miért volt szomorú Ella, az egérlány?
Javasolt válaszok: „Mert otthon kellett maradnia." „Mert nem tudott játszani a barátaival." „Mert nem tudott felöltözni, hogy játszhasson a barátaival."

Mit csinált Masa, Vince és Samu, amikor látták, hogy Ella szomorú? Hogyan segítettek neki?
Javasolt válaszok: „Segítettek neki felöltözni." „Együtt mentek játszani." „Segítettek Ellának, hogy ő is tudjon játszani."

b) Saját élmények megbeszélése

Ha egy barátod nem tud egyedül felöltözni, hogyan segítesz neki?
Javasolt válaszok: „Segítünk felvenni a ruháit." „Segítünk bekötni a cipőjét." „Segítünk neki felhúzni a cipzárját."

Ti is szomorúak lesztek, ha nem tudtok játszani a barátotokkal?

Milyen az arcunk, amikor szomorúak vagyunk?

Segítés
Játék a kandalló mellett
(5. mese - február 13-17.)

Beszélgetés

a) Mese feldolgozása

Miért lett Masa, a mókuslány mérges?
Javasolt válaszok: ”Mert Buci elvette a játékát.” „Elvette Masa játékát, anélkül, hogy megkérdezte volna.” „Mi sem szeretjük, ha elveszik tőlünk a dolgainkat kérdezés nélkül.”

Mit lehet ilyenkor csinálni?
Javasolt válaszok: „Olyan megoldást kell találni, ami mindenkinek jó. Például Buci szépen elkérhette volna (Játszhatok vele én is Masa?)”

Mit csinált Vince, amikor meglátta, hogy Masa szomorú?
Javasolt válaszok: „Megkérdezte Bucit, hogy miért vette el Masa játékát.”

b) Saját élmények megbeszélése

Ti is mérgesek lesztek, ha valaki elveszi a játékotokat?

Mit kell csinálnunk, ha valaki elveszi a játékunkat?
Javasolt válaszok: „Megkérjük, hogy adja vissza.” „Mondjuk neki, hogy az a miénk és kedvesen visszakérjük.”

Milyen az arcunk, ha mérgesek vagyunk?

Mit csinálunk, ha valaki elveszi egy barátunk játékát?

Vigasztalás
Vince és Masa rollerezik
(6. mese - február 20-24.)

Beszélgetés

a) Mese megbeszélése

Miért sírt Vince?
Válasz: „Mert elesett a rollerrel és nagyon megütötte magát."

Mit csinált Masa, mikor látta, hogy barátja sír?
Javasolt válaszok: „Odament Vincéhez és megkérdezte, hogy mi a baj." „Odament hozzá és megvigasztalta Vincét." „Odament Vincéhez és megpróbálta megnyugtatni azzal, hogy megsimogatta."

b) Saját élmények megbeszélése

Hogyan tudjuk megvigasztalni azt, aki szomorú?
Javasolt válaszok: „Megöleljük, megpusziljuk, megsimogatjuk, kedveseket mondunk neki" „Ha megsérült bekötjük, szólunk egy felnőttnek is, hogy a másik szomorú."

Milyen az arcunk, ha szomorúak vagyunk?

Mutassuk meg, hogy hogyan vigasztaljuk meg a másikat. Óvatosan simogasd meg a melletted ülő kisgyerek karját!

Vigasztalás
A kézműves szoba
(7. mese - február 27-március 3.)

Beszélgetés

a) Mese megbeszélése

Mi történt Samuval? Miért ijedt meg?
Javasolt válaszok: „Mert hirtelen szétgurult Ella sok szép üveggolyója." „Mert véletlenül kiborította Ella üveggolyóit." „Mert nem akarta, hogy Ella megharagudjon rá, amiért szétgurultak az üveggolyók."

Miért kezdett el ezután sírni Samu?
Javasolt válaszok: „Mert beütötte a fejét." „Mert fájt a feje, mert beütötte az asztal sarkába."

Mit csinált Ella?
Javasolt válaszok: „Odaszaladt hozzá, hogy megnézze, jól van-e." „Odament hozzá, hogy megvigasztalja." „Megpróbálta megvigasztalni és megölelte." „Megölelte kis barátját, hogy megnyugodjon."

b) Saját élmények megbeszélése

Mit csináltok, amikor egy ovis társatok beüti a kezét/lábát/fejét és elkezd sírni?
Javasolt válaszok: „Odamegyünk hozzá." „Odamegyünk és megnézzük, hogy jól van-e." „Odamegyünk hozzá és megöleljük/megsimogatjuk/megpusziljuk, hogy ne szomorkodjon." „Szólunk egy felnőttnek, hogy az ovis társunk megsérült."

Milyen az arcunk, amikor szomorúak vagyunk?

Milyen az arcunk, amikor megijedünk valamitől?

Mutasd meg, hogy hogy tudjuk megnyugtatni kis társunkat! Öleld meg a melletted ülő kispajtásodat!

Vigasztalás
A festőkészlet
(8. mese - március 6-10.)

Beszélgetés

a) Mese megbeszélése

Mit csinált Ella és Samu?
Javasolt válasz: „Mindketten festettek egy képet." „Együtt kitakarították Ella padlását." „Samu segített Ellának kitakarítani a padlást."

Mi történt, amikor megérkezett Vince? Miért volt szomorú Samu?
Javasolt válasz: „Mert Vince kiöntötte a festéket." „Mert Vince véletlenül kiöntötte Samu képére a festéket." „Mert Vince nem figyelt eléggé és kiömlött a festék Samu képére."

Hogy érezte magát Vince? Mit csinált?
Javasolt válaszok: „Elszégyellte magát, mert nem figyelt eléggé." „Rosszul érezte magát, mert miatta lett szomorú Samu." „Bocsánatot kért Samutól." „Megölelte Samut, hogy megnyugodjon."

b) Saját élmények megbeszélése

Mit csináltok, amikor valaki miattatok lesz szomorú?
Javasolt válaszok: „Megpróbáljuk megvigasztalni." „Bocsánatot kérünk." „Megöleljük, megpusziljuk, megsimogatjuk, kedveseket mondunk neki."

Milyen az arcunk, amikor mérgesek vagyunk?

Milyen az arcunk, amikor szomorúak vagyunk?

Milyen az arcunk, amikor valamin nagyon elcsodálkozunk?

Milyen az arcunk, amikor örülünk valaminek?

Hogyan vigasztalnál meg valakit, aki sír?

Vigasztalás
Masa tálkája
(9. mese - március 13-17.)

Beszélgetés

a) Mese megbeszélése

Mit csinált Vince és Masa?
Javasolt válaszok: „Almát szedtek.” „Almát gyűjtöttek, hogy almás süteményt tudjanak csinálni.”

Miért kezdett el Masa sírni?
Javasolt válaszok: „Mert összetörte a kedvenc tálkáját.” „Mert megijedt Samutól.” „Mert megijedt Samutól és elejtette a tálkáját.” „Mert elejtette a kedvenc tálkáját és összetört.”

Mit csinált Samu?
Javasolt válaszok: „Bocsánatot kért Masától, amiért megijesztette őt.” „Megölelte, hogy megnyugtassa.” „Segített összeszedni az almákat.” „Összeragasztotta Masa tálkáját.”

b) Saját élmények megbeszélése

Mit csinálunk, amikor egy kis barátunk ijed és elkezd sírni?
Javasolt válaszok: „Megpróbáljuk megnyugtatni, hogy ne sírjon.” „Megöleljük, hogy megnyugodjon.”

Milyen az arcunk, amikor megijedünk?

Hogyan tudunk megvigasztalni valakit?
Javasolt válaszok: „Megöleljük” „Megpusziljuk” „Megsimogatjuk” „Kedveseket mondunk neki”

Mutasd meg, hogy hogy tudjuk megnyugtatni kis társunkat! Simogasd meg a melletted ülő kispajtásod vállát!

Vigasztalás
A játszódélután
(10. mese - március 20-24.)

Beszélgetés

a) Mese megbeszélése

Miért lett szomorú Masa?
Javasolt válaszok: „Mert Samu rákiabált, hogy nem játszhat az építőkockákkal." „Mert rosszul esett neki, hogy Samu kiabált vele/nem engedte, hogy játsszon az építőkockákkal."

Hogyan lehetett volna megoldani?
Javasolt válaszok: „Masa megkérdezhette volna Samut, hogy leülhet-e játszani a kockákkal." „Masa megkérdezhette volna, hogy játszanak-e együtt Samuval." „Samunak nem kellett volna kiabálnia Masával." „Samu megengedhette volna, hogy Masa is játsszon." „Együtt is játszhattak volna."

Mit csinált Vince?
Javasolt válaszok: „Megpróbálta megvigasztalni Masát." „Megölelte Masát, hogy megvigasztalja." „Játszani hívta Masát, hogy ne legyen szomorú Samu miatt." „Együtt játszott Masával, hogy ne legyen szomorú."

Mit csinált Vince és Masa, amikor Samu játszani akart velük?
Javasolt válaszok: „Megengedték, hogy a sünfiú velük együtt játsszon." „Megmutatták, hogy hogyan kell szépet rajzolni." „Megkérték Samut, hogy mutassa meg ő is, hogy hogyan kell várat építeni." „Együtt játszottak ezután mindhárman."

b) Saját élmények megbeszélése

Mit csinálsz, ha valaki azzal a játékkal szeretne játszani, amivel te is?
Javasolt válaszok: „Engedem, hogy ő is játsszon a játékkal." „Megkérem, hogy várjon kicsit, amíg befejezem a játékot." „Együtt játszunk."

Hogyan tudjuk megvigasztalni azt, aki szomorú?
Javasolt válaszok: „Megöleljük, megpusziljuk, megsimogatjuk, kedveseket mondunk neki" „Ha megsérült, szólunk egy felnőttnek."

Milyen az arcunk, ha szomorúak vagyunk?

Mutassuk meg, hogy hogyan vigasztaljuk meg a másikat. Öleld meg a melletted ülő kisgyereket!

Megosztás
A szalagos pálca
(11. mese - március 27-31.)

Beszélgetés

a) Mese megbeszélése

Mit csinált Vince, amikor kisbarátai megdicsérték a pálcáját? Miért nem adta oda?
Javasolt válaszok: „Mert ő szeretett volna játszani vele." „Féltette a játékát, nehogy eltörjön." „Irigy volt és magának akarta a játékot."

Tudtak játszani a pálcával a kispajtások?
Javasolt válaszok: „Igen, tudtak, mindenkinek megengedte Vince, hogy kipróbálják a játékát."

Hogyan oldották meg, hogy mindenki tudjon játszani?
Javasolt válaszok: „Masa mondta, hogy adják körbe." „Masa kitalált egy megoldást, hogy mindenki ki tudja próbálni a játékot."

b) Saját élmények megbeszélése

Mit csináltok, ha egy kispajtásotok meg akarja nézni a játékot, ami a tiétek?
Javasolt válaszok: „Megmutatjuk neki." „Odaadjuk neki, hogy meg tudja nézni." „Együtt játszunk vele."

Mit lehet ilyenkor csinálni, ha a kispajtásunk nem mutatja meg a játékát?
Javasolt válaszok: „Szépen megkérjük, hogy hadd nézzük meg, mutassa meg nekünk." „Kedvesen mondjuk neki, hogy nagyon szeretnénk megnézni."

Milyen az arcunk, ha meglepődünk?

Milyen az arcunk, amikor valaminek örülünk? Mint Ella, Masa és Samu a szép színes pálcáknak.

Megosztás
A társasjáték
(12. mese – április 3-7.)

Beszélgetés

a) Mese feldolgozása

Miért mérgelődött Masa?
Javasolt válaszok: „Mert nem tudta megnézni a kártyákat.” „Mert nyerni akart, de nem ő következett a játékban.” „Mert Ella nem engedte, hogy felfordítson kártyát, mert nem ő következett.”

Miért nem engedte Ella, hogy Masa fordítsa fel a kártyákat?
Javasolt válaszok: „Mert nem Masa jött a sorban.” „Mert Samu következett a játékban.” „Mert Masa nem tartotta be a szabályokat.” „Mert Masa nem várta ki a sorát.” „Mert Masa nem engedte, hogy más is játsszon.”

Kinek volt igaza? Masának vagy Ellának?
Javasolt válaszok: „Ellának, mert Masa nem tartotta be a szabályokat.” „Ellának, mert nem Masa jött a sorban.” „Ellának, mert Masa nem engedte, hogy más is játsszon a játékkal.”

Mit csinált Ella, amikor látta, hogy Masa mérgelődik?
Javasolt válaszok: „Elmondta Masának, hogy mi a szabály.” „Elmagyarázta Masának, hogy hogyan kell játszani a játékot.” „Elmondta Masának, hogy Samu is szeretne játszani a játékkal és mindenkinek ki kell várnia a sorát.”

b) Saját élmények megbeszélése

Mit csinálsz, ha más is szeretne játszani a játékkal, amivel te is játszol?
Javasolt válaszok: „Megbeszéljük a szabályokat és együtt játsszunk.” „Együtt játszunk.” „Odaadom neki és hagyom, hogy kicsit ő is játsszon vele.”

Mit csinálsz, amikor Te is szeretnél játszani a társasjátékkal?
Javasolt válaszok: „Megkérdezem szépen, hogy játszhatok-e én is.” „Mondom a kispajtásomnak, hogy szeretnék én is játszani.”

Milyen az arcunk, amikor nagyon örülünk?

Milyen az arcunk, ha mérgelődünk?

Megosztás
A húsvéti tojásfestés
(13. mese – április 10-14.)

Beszélgetés

a) Mese megbeszélése

Miért lett mérges Ella?
Javasolt válaszok: „Mert Masa az ő tojásait akarta kifesteni." „Mert nem akarta odaadni a tojásait, mert ő akarta kifesteni azokat." „Nem engedte, hogy Masa kifesse a tojásokat."

Helyes volt, amit Ella csinált? Jó, hogy nem adta oda a tojásokat Masának?
Miért nem volt helyes, amit Ella csinált?
Javasolt válaszok: „Mert nem szabad irigynek lenni." „Mert neki volt még sok tojása, de Masának egy sem volt." „Mert nem törődött azzal, hogy Ella is nagyon szeretett volna festeni tojást." „Mert nem volt kedves a kispajtásával."

Mit csinált ekkor Vince?
Javasolt válaszok: „Odaadta az egyik tojását Masának." „Odaadta a tojását Masának, hogy ő is tudjon festeni húsvéti tojást, mert látta, hogy Masa nagyon szomorú." „Mert látta, hogy Masa nagyon szomorú „Mert látta, hogy Masa milyen szomorú volt, amiért Ella nem adott neki semmit."

Mit csinált Ella, amikor látta, hogy Vince odaadta Masának a tojásokat?
Javasolt válaszok: „Nagyon elszégyellte magát." „Bánkódott, hogy ő nem volt ilyen kedves Masával." „Odaadta ő is az egyik tojását."

b) Saját élmények megbeszélése

Mit csináltok, amikor egy kispajtásotok szeretne valamivel játszani, ami a tiétek?
Javasolt válaszok: „Odaadom neki." „Mondom neki, hogy játszunk együtt." „Megkérem, hogy várjon egy kicsit és később odaadom." „Megmutatom neki, hogy milyen játékom van." „Engedem, hogy egy kicsit játsszon vele." „Együtt játszunk a játékkal."

Milyen az arcunk, amikor szomorúak vagyunk?

Milyen az arcunk, amikor megijedünk?

Milyen az arcunk, amikor örülünk/boldogok vagyunk?

Megosztás
Masa rollere
(14. mese – április 17-21.)

Beszélgetés

a) Mese megbeszélése

Miért lett szomorú Ella, Vince és Samu?
Javasolt válaszok: „Mert Masa nem adta oda a rollerét.” „Mert Masa nem engedte, hogy kipróbálják a rollerét.” „Mert nagyon szerették volna kipróbálni a rollert, de Masa nem engedte.”

Mit csinált Masa, amikor látta, hogy kis barátai szomorúak lettek?
Javasolt válaszok: „Rájött, hogy a barátai miatta szomorúak.” „Miatta szomorúak a többiek, mert nem engedte, hogy kipróbálják a rollerét.” „Odaadta a többieknek a rollert, hogy sorban mindenki kipróbálhassa.”

b) Saját élmények megbeszélése

Mit csináltok, amikor ki szeretnétek próbálni valaki más játékát?
Javasolt válaszok: „Kedvesen megkérdezzük, hogy szabad-e vele játszani.” „Elkérjük tőle.” „Megkérdezzük, hogy ki lehet-e próbálni.”

Mit csináltok, ha valaki szeretne játszani a Ti játékotokkal?
Javasolt válaszok: „Megmutatjuk neki.” „Megengedjük, hogy kipróbálja.” „Megengedjük, hogy játsszon vele kicsit.” „Megengedjük, hogy játsszon vele, aztán kedvesen visszakérjük.”

Milyen az arcunk, amikor szomorúak vagyunk?

Milyen az arcunk, amikor örülünk valaminek?

Megosztás
A zöldségeskert
(15. mese – április 24-28.)

Beszélgetés

a) Mese megbeszélése

Miért lett szomorú Ella?
Javasolt válaszok: „Mert neki nem maradt már több eper." „Nem maradt a kedvenc gyümölcséből több." „Mert elfogyott az eper, pedig nagyon szeretett volna szedni."

Mit csinált Samu, amikor meglátta, hogy Ella pityereg?
Javasolt válaszok: „Megpróbálta megvigasztalni." „Adott neki abból az eperből, amit ő szedett." „Adott Ellának epret, hogy ne szomorkodjon."

Mit csinált Masa és Vince?
Javasolt válaszok: „Vittek eperlekvárt Ellának, hogy megvigasztalják azért, hogy nem hagytak neki gyümölcsöt."

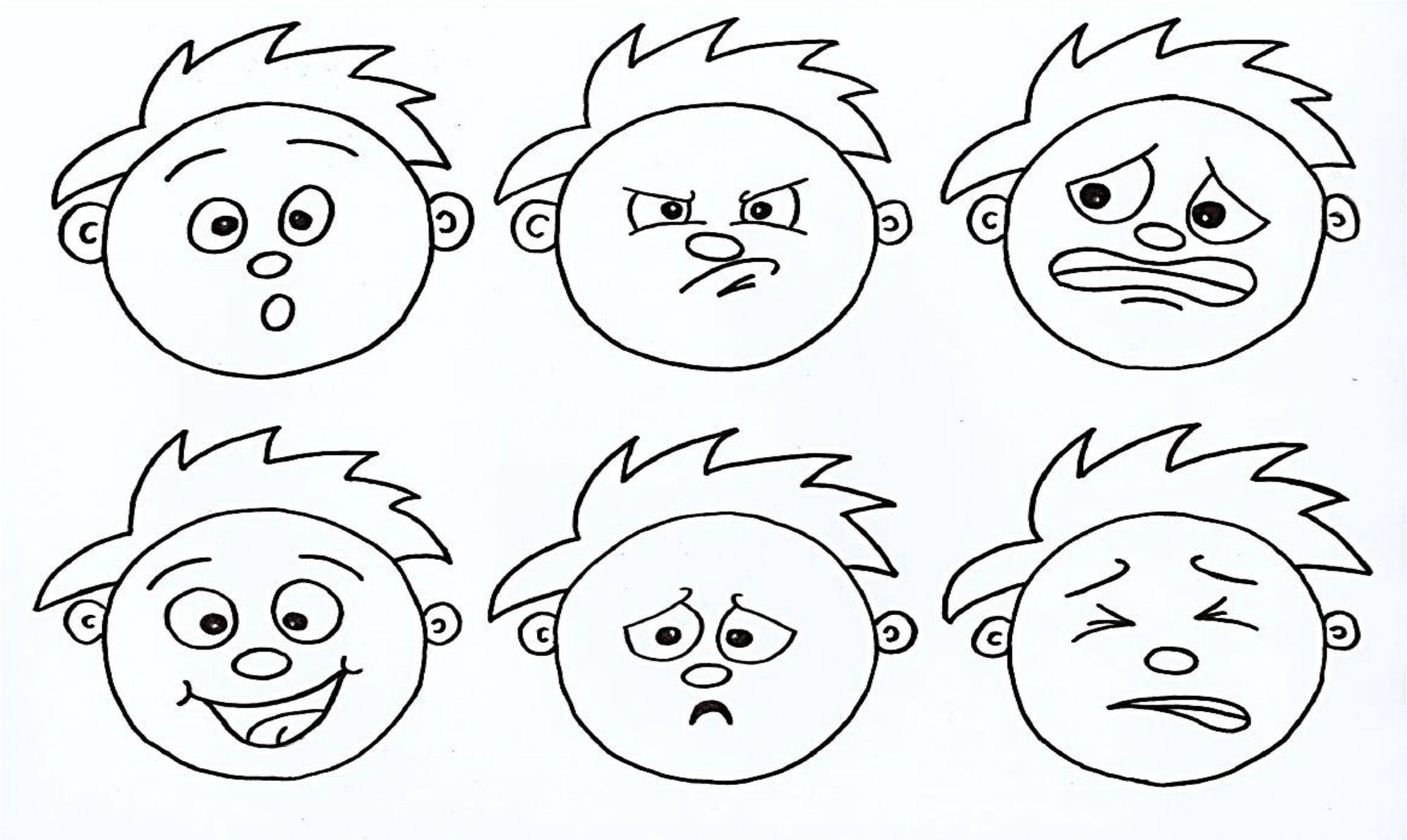
b) Saját élmények megbeszélése

Mit csináltok, amikor valaki azért lesz szomorú, mert elfogyott a kedvenc csemegéje, de nektek van?
Javasolt válaszok: „Adunk neki belőle." „Adunk belőle a másiknak, hogy ő is tudjon belőle enni."

Milyen az arcunk, amikor szomorúak vagyunk?

Milyen az arcunk, amikor valamin nagyon elcsodálkozunk?

7. számú melléklet. *Arckifejezések tábla a csoportos megbeszéléshez*.



8. számú melléklet. *A gyermekek néhány válasza a csoportos megbeszélés során*.

	SEGÍTÉS
1. mese	***Vince és Samu havat lapátol*** *Miért szomorkodott Vince, a vakondfiú az udvaron?* ➢ „Mert lefújta a szél a sok havat a fáról” ➢ „Mert nem tudta ellapátolni a havat.” ➢ „Tatánál is van sok hó.” ➢ „Nekem Micimackós lapátom van.” *Mit csinált Samu, a sünfiú, amikor meglátta, hogy Vince mérgelődik?* ➢ „Segített neki ellapátolni a havat.” ➢ „Lapáttal segített összelapátolni.” ➢ „Lapátolt, az összes havat feltették a fára.” *Mit csinálunk, ha egy kispajtásunknak nem sikerül valami?* ➢ „Hívunk segítséget.” ➢ „Segítséget kell hívni.” ➢ „Segítünk neki.” ➢ „Felvidítunk mindenkit, mert az jó.” ➢ „Segítünk mindenkinek, hogy felviduljunk.” ➢ „Megkérdezzük, hogy mi a baj.”
2. mese	***Samu és Ella pitét süt*** *Miért bosszankodott Samu, a sünfiú?* ➢ „El akarta érni az almát.” ➢ „Nem érte el az üveget.” *Mit csinált Ella, az egérlány, amikor meglátta, hogy Samu mérgelődik?* ➢ „Levette a farkával az üveget.” ➢ „Lebillentette.” ➢ „Segített neki a farkával levenni neki.” ➢ „Kinyújtotta a farkincáját.” *Ha egy barátod nem tud valamit levenni a polcról, mit csinálsz? Hogyan segítesz?* ➢ „Elérem én.” ➢ „Felállsz egy létrára és leveszed.” ➢ „Ha mi sem érjük el, szólunk óvónéninek, ő leveszi.” ➢ „Hozok egy széket és odaadom neki, hogy álljon rá.” ➢ „Leszedem a polcról.” ➢ „Odamegyek, mert nagy vagyok és elérem.”
3. mese	***A szétgurult gyümölcsök*** *Miért szomorkodott Ella, az egérlány?* ➢ „Azért, mert kigurult a gyümölcs.” ➢ „Elejtette a kosarát.” ➢ „Kiborult a zöldség.” ➢ „Elejtette a gyümölcsöket.” *Mit csinált Samu, Vince és Masa, amikor meglátták, hogy mi történt Ellával?* ➢ „Segítettek neki.” ➢ „Fölszedte.” ➢ „Segítettek összeszedni.” *Ha egy barátod szomorú, mit csinálsz?* ➢ „Megvigasztalom.” ➢ „Mosolygunk.”

Mit csinálsz, ha egy barátod elejt valamit? Hogyan segítesz neki?

- „Felvenni segítek neki."
- „Apa segít Anyának és én is segítek neki."
- „Fölszedjük."

4. mese	***A törött kezű Ella***

Miért volt szomorú Ella, az egérlány?

- „Eltörött a keze."
- „Azért tört el a keze, mert nem tudom…"
- „Azért tört el a keze, mert elcsúszott."
- „Beverte a kezét."
- „Be volt kötve a keze, mert elesett."

Mit csinált Masa, Vince és Samu, amikor látták, hogy Ella szomorú? Hogyan segítettek neki?

- „Segítettek felöltözni."
- „Gyúrták a hógolyót."
- „Ráadták a kabátot."
- „Segített Ellának."
- „Felöltöztették."

Ha egy barátod nem tud egyedül felöltözni, hogyan segítesz neki?

- „Segítenék felöltözni."
- „Segítünk neki."

5. mese	***Játék a kandalló mellett***

Miért lett Masa, a mókuslány mérges?

- „Mert elvette az építőkockáit."
- „Nem akarta odaadni a kockát."

Mit lehet ilyenkor csinálni?

- „Elkérjük."
- „Megvigasztalni."
- „Bocsánatot kérni."

Mit csinált Vince, amikor meglátta, hogy Masa szomorú?

- „Segített." / „Segített neki."
- „Segített neki, odakísérte a mókuslányhoz."
- „Bocsánatot kért a medve."

Mit kell csinálnunk, ha valaki elveszi a játékunkat?

- „El kell kérni."
- „Nem egyből elvenni."
- „Szépen visszakérni."

VIGASZTALÁS

6. mese	***Vince és Masa rollerezik***

Miért sírt Vince?

- „Nekiment a kőnek, eltört a lába."
- „Elesett, beverte a lábát egy nagy kőbe."

Mit csinált Masa, mikor látta, hogy barátja sír?

- „Bekötötte, megsimogatta."
- „Megnézte, hogy mi a baj, megvigasztalta."
- „Segített."

Hogyan tudjuk megvigasztalni azt, aki szomorú?

- „Semmi baj."
- „Megvigasztaljuk."

- „Begipszeljük.” / „Bekötjük.”

7. mese	***A kézműves szoba*** *Miért kezdett el ezután sírni Samu?* ➢ „Púp volt a fején.” *Mit csinált Ella?* ➢ „Megsimogatta.” ➢ „Megborogatta a fejét.” *Mit csináltok, amikor egy ovis társatok beüti a kezét/lábát/fejét és elkezd sírni?* ➢ „Segítünk neki.” ➢ „Felállunk, odamegyünk hozzá.”
8. mese	***A festőkészlet*** *Mit csinált Ella és Samu?* ➢ „Festettek.” ➢ „Leszedte a pókhálót.” *Mi történt, amikor megérkezett Vince? Miért volt szomorú Samu?* ➢ „Kiborult a festék. Lebillent az asztalról.” ➢ „Felborította a festéket.” *Hogy érezte magát Vince? Mit csinált?* ➢ „Rosszul.” ➢ „Sírt.” *Mit csináltok, amikor valaki miattatok lesz szomorú?* ➢ „Ölelgetem, simogatom.” ➢ „Megvigasztaljuk, megsimogatom.”
9. mese	***Masa tálkája*** - Nincs adat -
10. mese	***A játszódélután*** *Miért lett szomorú Masa?* ➢ „Mert elvette a kockáját.” *Hogyan lehetett volna megoldani?* ➢ „Meg kellett volna kérni.” ➢ „Megsimogatni.” *Mit csinált Vince?* ➢ „Megsimogatta.” *Mit csinált Vince és Masa, amikor Samu játszani akart velük?* ➢ „Megengedték, hogy várat építsen.” *Hogyan tudjuk megvigasztalni azt, aki szomorú?* ➢ „Megvigasztaljuk.”

MEGOSZTÁS

11. mese	***A szalagos pálca*** *Mit csinált Vince, amikor kisbarátai megdicsérték a pálcáját? Miért nem adta oda?* ➢ „Félt, hogy elveszik tőle.”
12. mese	***A társasjáték*** *Miért mérgelődött Masa?* ➢ „Nem volt a lapon kép.” ➢ „Nem ő jött.” ➢ „Nem volt esernyője.” *Miért nem engedte Ella, hogy Masa fordítsa fel a kártyákat?*

	➢ „Mert a sünifiú párokat fordított.” *Mit csinálsz, ha más is szeretne játszani a játékkal, amivel te is játszol?* ➢ „Játszhat vele.” *Mit csinálsz, amikor Te is szeretnél játszani a társasjátékkal?* ➢ „Kérek szépen valami játékot.”
13. mese	***A húsvéti tojásfestés*** - Nincs adat -
14. mese	***Masa rollere*** *Miért lett szomorú Ella, Vince és Samu?* ➢ „Nem adta oda a rollert.” *Mit csinált Masa, amikor látta, hogy kis barátai szomorúak lettek?* ➢ „Megkérdezte tőlük, hogy mi a baj.” *Mit csináltok, amikor ki szeretnétek próbálni valaki más játékát?* ➢ „Elkérjük tőle.” *Mit csináltok, ha valaki szeretne játszani a Ti játékotokkal?* ➢ „Megengedem.”
15. mese	***A zöldségeskert*** *Miért lett szomorú Ella?* ➢ „Mert kevés eper maradt.” *Mit csinált Samu, amikor meglátta, hogy Ella pityereg?* ➢ „Adott a Samu belőle.” *Mit csinált Masa és Vince?* ➢ „Átmentek hozzá és eperlekvárt vittek neki.” *Mit csináltok, amikor valaki azért lesz szomorú, mert elfogyott a kedvenc csemegéje, de nektek van?* ➢ „Odaadom mindet.”

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozom témavezetőimnek, Zsolnai Anikónak és Fáyné Dombi Alicenak, akik a kutatás megvalósítása során folyamatosan tartották bennem a lelket és nem hagyták elveszni a lelkesedésemet a kutatás iránt. Köszönöm Csapó Benőnek, a Neveléstudományi Doktori Iskola vezetőjének, hogy támogatta doktori tanulmányaimat, kurzusai nagy hatással voltak kutatói szemléletmódomra. Hálával tartozom Molnár Gyöngyvérnek, a Neveléstudományi Intézet vezetőjének, hogy a mai napig támogatja kutatómunkám. Örökké hálás leszek Kasik Lászlónak, aki értékes észrevételeivel és szakmai segítségével elősegíttette dolgozatom megszületését. Köszönettel tartozom Gál Zitának, aki szintén hasznos tanácsokkal gazdagította munkámat. Csapó Benő és Molnár Edit Katalin tanácsát pedig igyekszem a továbbiakban megfogadni és aktívan fogok dolgozni a kutatói önbizalmam kialakításán.

Hálás vagyok D. Molnár Évának, Molnár Katalinnak, Kasik Lászlónak, Fejes József Balázsnak, Fűz Nórának és Pásztor-Kovács Anitának bátorításukért, de főleg Dancs Katinkának tartozom örök hálával, hogy irodai szobatársként hasznos tanácsokkal ellátott. Hallgatótársaimnak is köszönöm, hogy az együtt töltött idők alatt segítettek megküzdeni a problémákkal. Közülük is örökké hálás leszek Kállai István Lászlónak, aki a mesterképzés alatt segítette megküzdésemet a statisztika bonyolult világával és hozzásegített azon alapok megértéséhez, amivel saját kutatásaim során már magabiztosan boldogulhattam. Köszönöm a hallgatói segítőknek, hogy a kutatás kezdeti szakaszában segítették munkámat.

Köszönettel tartozom családomnak, hogy támogatták tanulmányaimat, ami ide vezetett, a doktori tanulmányok elvégzéséhez, segítségükkel nem tudtam volna megküzdeni a kutatómunkával járó kihívásokkal. Végül, de nem utolsó sorban pedig hálás vagyok páromnak, Szurázsnak, aki mindig hitt bennem és folyamatosan ösztönzött, akkor is, ha éppen megoldhatatlannak tűnő kihívásokkal küzdöttem. Köszönöm, hogy elviselte a kutatás alatt külön töltött időnket és a dolgozat elkészülésével járó, a mindennapi életünket is érintő problémákat, változásokat. Támogatása és segítsége nélkül a dolgozatom nem készülhetett volna el.