

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZET- 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 tézisei

Témavezetők

Dr. Zsolnai Anikó
egyetemi tanár

Fáyné Dr. Dombi Alice
egyetemi tanár



Szeged

2019

TARTALOM

AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJA, SZERKEZETE	3
ELMÉLETI HÁTTÉR	4
A KUTATÁS CÉLJAI, HIPOTÉZISEI	6
MÓDSZEREK	9
<i>Minta</i>	9
<i>Mérőeszközök</i>	9
<i>Fejlesztő program</i>	10
KUTATÁSI EREDMÉNYEK	11
ÖSSZEGZÉS	15
A TÉZISFÜZETBEN FELHASZNÁLT IRODALOM	16
AZ ÉRTEKEZÉS TÉMAKÖRÉHEZ KAPCSOLÓDÓ SAJÁT KÖZLEMÉNYEK	19

AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJA, SZERKEZETE

A doktori értekezés témája a proszociális viselkedések egyes altípusainak vizsgálata és mesékkel történő fejlesztése kiscsoportos óvodás gyermekek körében. Az elmúlt évtizedek vizsgálatainak fontosságára hívták fel a figyelmet, hogy a gyermekek a különböző problémás helyzetek észlelésekor olyan válaszreakciókat tudjanak nyújtani – még ha ez saját szükségleteik kielégítésének háttérbe szorításával is jár –, amelyek a másik személy javát szolgálják. E válaszreakciók a proszociális viselkedés különböző formáiban (segítés, vigasztalás, megosztás) jelennek meg óvodáskorban.

A proszociális viselkedés megjelenése óvodás korú gyerekek körében kevésbé kutatott Magyarországon, ugyanakkor nemzetközi szinten egyre több vizsgálat foglalkozik ezzel a területtel. Az értekezés célja ennek megfelelően a proszociális viselkedés elméletének feltárása, életkori sajátosságainak, kutatási irányvonalainak ismertetése, valamint az ezek alapján elvégzett saját empirikus kutatómunka menetének és eredményeinek a bemutatása.

Az elméleti keretet magába foglaló 1. fejezet főként nemzetközi kutatások eredményeit tartalmazza, amelyben először a proszociális viselkedések terminológiai alapjait mutatom be, külön kitérve azok összetevőire és főbb motívumaira, majd részletes összefoglalás következik az óvodáskorig megvalósuló fejlődési folyamatokról. A szakirodalmi összefoglalás következő részeiben kitérek azokra a viselkedési elemekre, amelyek az óvodáskorú gyermekekre leginkább jellemzők, és amelyek későbbi empirikus kutatásom tárgyát képezik. Ezzel összefüggésben foglalom össze azokat a módszereket, valamint fejlesztő programokat, amelyek részben vagy egészében e viselkedési elemek fejlesztésével foglalkoznak és saját kutatásom megvalósításához mintaként szolgáltak.

A dolgozat következő fejezeteiben kutatásomat és annak eredményeit ismertetem. Először a proszociális viselkedési elemek mérésére irányuló, a három-négyéves korosztály életkori sajátosságainak megfelelő mérőeszközök fejlesztési folyamatát mutatom be (3. fejezet), majd röviden kitérek a fejlesztő kutatás főbb kezdeti lépéseire és a résztvevők bemutatására (4. fejezet). Ezt követően a fejlesztő programot megelőző előmérések főbb eredményei következnek (5. fejezet), amelyet a mesealapú fejlesztő program kialakításának és megvalósításának összegzése követ (6. fejezet). Végül a fejlesztés hatására bekövetkezett eredményeket foglalom össze (7. fejezet). Az értekezés utolsó részében a kutatás során felmerült módszertani problémákkal foglalkozom, majd dolgozatomat a további kutatási lehetőségek rövid összegzésével zárom.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A proszociális viselkedés definiálását hazai és nemzetközi kutatók is megkísérelték, azonban egységes megfogalmazás eddig még nem született. A vélemények egyeznek a tekintetben, hogy azokat a cselekedeteket sorolják a proszociális viselkedések közé, amelyek mások javát szolgálják, szándékuk alapján céljuk a másik jóllétének megteremtése (pl. Eisenberg, 1982; Bierhoff, 2007; Hasting, Utendale, & Sullivan, 2007; Thompson & Newton, 2013). Többen azt is kiemelték, hogy ezek a viselkedések mindig önkéntesen valósulnak meg, a külső jutalom előzetes ígérete nélkül is (Eisenberg, 1982; Eisenberg & Fabes, 1991). A proszociális viselkedések közé több viselkedésforma is sorolható, ezek a segítségnyújtás, a megosztás, az együttműködés, az informálás, a támogatás, a védelem, az aggódás, a vigasztalás, a kárpótlás, az előzékenység, valamint a másik iránt érzett részvét (Bar-Tal, 1982; Caprara, Barbaranelli, Pastorell, Bandura, & Zimbardo, 2000; Eisenberg, 1982; Eisenberg & Fabes, 1991; Fülöp, 1991; Grusec & Sherman, 2011; Schroeder, Penner, Dovidio, & Piliavin, 1995; Warneken & Tomasello, 2009).

Egy-egy problémás helyzet esetén a gyermekek aktuális életkori sajátosságaiknak megfelelően különböző módon reagálhatnak, jellemzően verbális (pl. szóbeli vigasztalás) vagy fizikai (pl. ölelés, segítségnyújtás) közbelépés formájában törekednek a másik személy negatív érzelmi állapotát enyhíteni. A kutatások már másfél éves gyermekeknél proszociális válaszreakciókat jegyeztek fel (pl. Warneken & Tomasello, 2009), vagyis olyan önkéntes tevékenységeket, amelyek során a szándékos közbeavatkozással mások céljának elérését segítették. A proszociális viselkedés az életkorral szignifikánsan fejlődik, gyakorisága növekszik, valamint minősége is folyamatosan változik, ami a szociális kompetencia fejlődéséhez jelentősen hozzájárul (Bar-Tal, 1982).

A gyermekek jellemzően már az első életévük alatt empatikus válaszokat adnak a másik személy negatív érzelmi állapotára (Roth-Hanania, Davidov & Zahn-Waxler, 2011), 10 hónapos kortól az adott szituációnak megfelelően képesek értelmezni a másik céljait, vágyait, szükségleteit (Vaish, Carpenter & Tomasello, 2009). 12 hónapos kortól a gyermekek spontán osztják meg az információkat egymással (Liszkowski, Carpenter & Tomasello, 2008), 14-18 hónaposan pedig tevékeny segítséget nyújtanak a felnőttek számára (Warneken & Tomasello, 2006; Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell & Kelley, 2011), valamint 18-24 hónapos korban önként osztják meg az ételt, a játékokat a felnőttekkel és társaikkal (Brownell, Svetlova & Nichols, 2009; Brownell, Iesue, Nichols, & Svetlova, 2013), 30 hónapos koruktól pedig az érzelmi reakciókkal kísért problémákra empatikus segítő viselkedéssel reagálnak (Svetlova, Nichols & Brownell, 2010). Három éves 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, Vaish, & Tomasello, 2013). Összegezve tehát a proszociális viselkedés különböző motívumai az első három életév folyamán folyamatosan fejlődnek a társas tapasztalatok, a növekvő szociális és kognitív képességek és más fejlődési folyamatok változásának köszönhetően (Brownell, 2013).

A proszociális viselkedés megvalósulását több motivációs tényező is meghatározza, melyek közül az empátia tekinthető a legjelentősebbnek. Az ún. érzelmileg szignifikáns események során a megfelelően fejlett empátiás érzéseknek köszönhetően az egyének egyre érzékenyebbé válnak más személyek szükségleteire, amelyek segítő jellegű viselkedéseket

váltak ki. E folyamatoknak köszönhetően az egyének képessé válnak ezen események és a velük kapcsolatos érzelmek, szükségletek értelmezésére, majd megfelelő intervencióval csökkenteni tudják a negatív érzelmi állapotokat, illetve elősegíteni az adott helyzet céljának elérését.

Óvodáskorban ezek a folyamatok kevésbé komplex formában jelennek meg. Dunfield és Kuhlmeier (2013) szerint a proszociális viselkedés megvalósulását ebben az életkorban három fő szükséglet megjelenése határozza meg: az instrumentális, az érzelmi, valamint a materiális szükséglet. Ezekre reagálva jellemzően három proszociális válaszreakció jelenik meg kisgyermekkorban: segítség, vigasztalás és megosztás. E viselkedésbeli válaszokat tehát más-más szükségletek váltják ki: segítség esetén az instrumentális szükséglet, vigasztaláskor az érzelmi szükséglet, megosztás esetén a materiális szükséglet érvényesül.

Általában 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) csökkentésére, ahelyett, hogy már a kezdetektől a pozitív viselkedési minták megerősítésére céloznának, preventív jelleggel. 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) találkozással új szokásokkal, interakciókkal találkoznak és megtapasztalják, hogy a társas folyamatok meghatározott szabályok szerint működnek (Fabes, Gaertner, & Popp, 2006; Campbell, Denham, Howarth, Jones, Whittaker, Williford, Willoughby, Yudron, & Darling-Churchill, 2016).

A társas viselkedési szabályok minél közvetlenebb elsajátítása okán az óvodás-, valamint iskolás korosztály fejlesztését célzó programokban a szociális kompetencia összetevőinek fejlesztése jellemzően beépül a mindennapi intézményes gyakorlatba és a különböző interakciók mentén valósulnak meg. A leggyakoribb módszer a direkt fejlesztés, ami magában foglalja a közvetlen instrukciókat, gyakorlatokat és a releváns szociális készségek megerősítését, mint például az érzelmek megértését, a problémamegoldást vagy a játéktevékenységek stratégiáit. A programok a készségeket és stratégiákat jellemzően különböző technikákkal tanítják, beleértve a megbeszélést, a modellnyújtást, a csoportfoglalkozásokat, 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).

A hazai programok főként a szociális- és érzelmi készségek, valamint a társas viszonyulás formáinak (pl. csoportkohézió, elfogadás, problémakezelés, önismeret) fejlesztésére fókuszálnak, többnyire csoportos formában megvalósuló foglalkozások keretében (Göbel, 2012; Bagdi, Bagdy, & Tabajdi, 2017; Kasik, Gál, Havlikné, Özvegy, Pozsár, Szabó, & Zsolnai, 2017). Nemzetközi szinten is hasonló fejlesztéseket találhatunk (Han et al., 2001; Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007; Webster-Stratton, 2011), azonban a gyermekekkel végzett csoportos foglalkozásokat sok esetben kiegészítik egyéb módszerekkel, például bábok (Webster-Stratton, 2011; Strawhun, Hoff & Peterson, 2014; Gottberg, 2017) vagy mesék (Opre, Buzgar, Ghimbulut, & Calbaza-Ormenisan, 2011; Grazzani, Ornaghi, Agliati, & Brazzelli,

2016) alkalmazásával, illetve intézményen kívüli helyszíneken megvalósuló foglalkozásokkal (Acar & Torquati, 2015). Mindezek mellett a technológiai fejlődésnek köszönhetően már nem csak a kognitív területeken tapasztalhatjuk a készségek online felületen történő fejlesztésének kísérleteit, hanem a szociális, azon belül is főként az érzelmi készségek fejlődésének segítésére irányuló programok jelennek meg (Baron-Cohen, Golan, Wheelwright, & Hill, 2004; Porto Interactive Center, 2013; Bernardini, Porayska-Pomsta, & Smith, 2014; D'Amico, 2017, 2018).

A KUTATÁS CÉLJAI, HIPOTÉZISEI

Napjainkra egyre több olyan kutatás és program született, amelyek többek között a gyermekek proszociális viselkedéseit is vizsgálják (pl. Zsolnai, Lesznyák & Kasik, 2007; Zsolnai, Kasik & Lesznyák, 2008), illetve fejlesztik (pl. Kasik et al., 2017), azonban ezek a programok többségében részterületként kezelik e viselkedési elemek alakítását, így kiemelten a segítő jellegű viselkedések vizsgálatának és fejlesztésének terén hazai eredményekkel alig rendelkezünk. Ebből kiindulva kutatásom egyik fő célja az volt, hogy létrejőjenek olyan mérési módszerek, amelyek alkalmasak a három-négyéves korosztály proszociális viselkedéseinek minél átfogóbb vizsgálatára. Ennek megvalósítására a proszociális viselkedések célorientált elemeit hangsúlyozó modelleket alapul véve (Aarts, Gollwitzer & Hassin, 2004; Paulus, 2014; Michael, Sebanz & Knoblich, 2016) dolgoztam ki a kutatásban alkalmazott mérőeszközcsomagot. Dolgozatom másik alapvető célja egy olyan fejlesztő program kidolgozása és kipróbálása volt, amely az óvodás gyermekek különböző proszociális viselkedési formáit fejleszti. Ennek megfelelően egy mesékkel történő fejlesztési programot dolgoztam ki, amelyhez főként olasz kutatók munkáiból (Grazzani et al., 2016) merítettem ötleteket.

Kutatásomban egyrészt arra kerestem választ, hogy a kiscsoportos óvodás gyermekek körében hogyan jelennek meg a különböző proszociális viselkedések csoportos, valamint négy szemközti szituációkban, másrészt, hogy egy intézményes környezetben megvalósított mesealapú fejlesztő program segítségével lehetséges-e a gyermekek egyes proszociális viselkedési elemeinek a fejlesztése. Kutatási kérdéseim, valamint a hozzájuk kapcsolódó hipotéziseim a következők voltak:

I.) A proszociális viselkedéseket vizsgáló mérőeszközökhöz kapcsolódó kérdések (H_1-H_2):
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?

Hipotézisek:

H1: 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 megfigyelési kategóriák (pl. Bar-Tal, Raviv & Goldberg, 1982; Stockdale, Hegland & Chiaromonte, 1989), valamint az egyéni, négy szemközti 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.

H₂: 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.

II.) *A proszociális viselkedések feltárására irányuló előmérés kapcsán az alábbi kutatási kérdések fogalmazódtak meg (H₃-H₆):*

- a) *A megfigyeléses vizsgálattal kapcsolatos kérdések:* Milyen arányban jelennek meg a társas interakciók és a magányos tevékenységek a 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 egy problémás helyzet esetén? Milyen különbségek mutatkoznak az egyes háttérváltozók tekintetében, amelyek meghatározhatják a fejlesztő program hatását? 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?

Hipotézisek:

H₃: A csoporton belül megvalósuló viselkedések közül a korábbi kutatások alapján (pl. Bar-Tal, Raviv & Goldberg, 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.

H₄: A társas helyzetek során megjelenő viselkedések közül kutatások (Stockdale et al., 1989) alapján feltételezem, hogy a valódi proszociális viselkedések lényegesen alacsonyabb számban jelennek meg a kiscsoportos gyermekek viselkedésében.

H₅: 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 igen jól reagálnak a

gyermek. Ugyanakkor az érzelmi distressz megjelenése esetén alacsony számban figyelhetünk meg vigasztaló viselkedéseket.

H₆: 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.

III.) *A fejlesztő program megvalósításához és várt eredményeihez kapcsolódó kutatási kérdések (H₇-H₁₁):* Fejleszthető-e a társak felé irányuló különböző pozitív viselkedések csoportszintű mesealapú fejlesztés segítségével? Van-e különbség a kísérleti és kontroll csoport proszociális viselkedésében, illetve azok megjelenési arányaiban a fejlesztő programot követően? Milyen jellegű változások jelennek meg a kísérleti és a kontroll csoportban lévő gyermekek viselkedésében?

Hipotézisek:

H₇: A kísérleti csoportban résztvevő gyermekek proszociális viselkedései 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.

H₈: A korábbi kutatások (Robinson, 2008) alapján a lányok viselkedésében nagyobb arányban jelennek meg a proszociális viselkedések a fejlesztés előtt, ugyanakkor feltételezéseim szerint ez a tendencia a programban való részvétel után is tapasztalható lesz.

H₉: 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.

H₁₀: 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 proszociális viselkedések produkálásában, azonban feltételezem, hogy a fejlesztés hatására az egyke gyermekek viselkedésében is szignifikáns fejlődések jelennek meg, jelentős mértékben gyarapodnak a proszociális viselkedési elemek.

H₁₁: A korábban bölcsődébe járó gyermekeknél minden proszociális viselkedés nagyobb mértékben jelenik meg az otthoni nevelésből érkező társaikhoz képest, azonban a fejlesztő programban való részvétel miatt jelentősen megnő ezek aránya az otthoni nevelésből érkező gyermekeknél is.

MÓDSZEREK

A komplex kutatás négy fázison keresztül valósult meg, melynek keretében elsőként pilot vizsgálatot végeztem annak felmérésére, hogy vajon a korábban kiválasztott módszerek mennyire lehetnek alkalmasak a gyermekek proszociális viselkedési elemeinek felmérésére (2016 január-február). Ezt követően több módszer (megfigyelés, szituációs feladatok, kérdőív) együttes alkalmazásával végeztem el a gyermekek előzetes felmérését (2016 október-december), amelyet 2017 január és április között egy 15 hetes mesealapú fejlesztő program követett. A fejlesztés hatását egy ismételt méréssel 2017 május és július között vizsgáltam.

Minta

A kutatásban összesen 189 kiscsoportos óvodás gyermek vett részt. A kísérleti csoportban szereplő 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 kontroll csoportba pedig szintén hat óvodai csoportból 115 gyermek került, illetve minden óvodai csoportból két-két, összesen tehát 24 óvodapedagógus vett részt a kutatásban. A kísérleti és a kontroll csoportban résztvevő gyermekek nemek szerinti eloszlását a következő táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A kísérleti és a kontroll csoport mintabeli eloszlása a nemek alapján.

	<i>Kísérleti csoport (6 óvodai kiscsoport)</i>	<i>Kontroll csoport (6 óvodai kiscsoport)</i>	<i>Összesen</i>
<i>Fiúk</i>	33	58	91
<i>Lányok</i>	41	57	98
<i>Összesen</i>	74	115	189

Mérőeszközök

A kutatás során használt mérőeszközöket korábbi vizsgálatok alapján dolgoztam ki, a szakirodalmi feltárás eredményeinek, valamint a releváns elméleti modellek figyelembevételével. Ezek alapján három mérési módszert adaptáltam:

- a) A gyermekek csoporton belül megvalósuló viselkedéseinek vizsgálatára a megfigyelés módszerét alkalmaztam, amelynek kategóriáit korábbi, megfigyeléses kutatásokból (Bar-Tal et al., 1982; Stockdale et al., 1989) származó eredmények alapján állítottam össze. A mérőeszköz kategóriái a gyermekek társas viselkedéseinek (társas viselkedések, proszociális viselkedések, magányos tevékenységek) megvalósulásán kívül a különböző proszociális viselkedések (tevékeny segítség, megosztás, vigasztalás) megjelenésére is vonatkoztak, amely kiegészült a segítő jellegű viselkedéseket befolyásoló tényezők kategóriáival (önállóan kezdeményezett viselkedés, másik gyermek kérésére történő viselkedés, pedagógus kérésére történő viselkedés, utánzott

viselkedés). A pilot mérést követően a kidolgozott kategóriarendszer alkalmasnak bizonyult a gyermekek különböző társas helyzetekben megvalósuló proszociális viselkedéseinek feljegyzésére, így ezt a mérőeszközt változtatás nélkül alkalmaztam a további mérések során.

- b) A kutatásban alkalmazott következő mérőeszköz a gyermekek problémás helyzetekben megjelenő válaszreakcióit méri fel négy szemközti szituációkban megjelenő szükségleteken keresztül. Ennek keretében a gyermekek olyan, a hétköznapiakban is megjelenő helyzetekkel szembesültek, amelyekre eszközbeli szükséglet esetén segítséssel, érzelmi distressz esetén vigasztalással vagy materiális szükséglet esetén megosztással tudtak reagálni. A korábbi kutatásokon (Brownell et al., 2013; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Warneken & Tomasello, 2007; Wu & Su, 2014) alapuló mérőeszköz két-két szituáció alatt öt kategóriában értékeli a gyermekek válaszait: (1) reakció a probléma bekövetkezésekor, (2) reakció az első nonverbális jelzés után, (3) reakció a második nonverbális jelzés után, (4) reakció a distressz kimutatása után, (5) reakció a verbális jelzés után. A pilot vizsgálatot követően azonban ezeket további három kategóriával bővítettem a tevékeny válaszreakciók esetleges elmaradásának megfigyelhető okainak feljegyzésére: (6) észleli és figyel, (7) észleli, de nem reagál, (8) saját tevékenység miatt nem reagál.
- c) A gyermekek proszociális viselkedési elemeinek további vizsgálata során a szülők és a pedagógusok véleményét kérdeztem kérdőíves módszer segítségével. A vizsgálat mérőeszköze egy saját kialakítású kérdőív volt, amit egy korábbi, megfigyeléses vizsgálaton alapuló kutatás (Phinney, Feshbach, & Farver, 1989) kategóriái alapján állítottam össze, amely hasonló módon az óvodáskorú gyermekek válaszreakcióit jegyezte fel egy kortárs distresszének megjelenése esetén. A válaszadóknak a korábbi néhány hónap történéseit felidézve 24 állítás mentén, egy ötfokú Likert-skálán kellett a gyermekek viselkedését értékelni egy előzetesen bemutatott helyzettel („Ha gyermeke sírni lát egy másik gyermeket,...”) kapcsolatban. A szülők és a pedagógusok kérdőíve tartalmilag teljes mértékben megegyezett. A mérőeszköz Cronbach-féle reliabilitásmutatója jó értékeket mutatott, mind a szülői (0,85), mind a pedagógusi változat (0,88) megbízhatósága megfelelőnek bizonyult.

Fejlesztő program

A kiscsoportos óvodások proszociális viselkedéseinek fejlesztéséhez egy mesealapú programot dolgoztam ki, melynek keretében a kísérleti csoportba tartozó gyermekek 15 héten keresztül csoportos foglalkozásokon olyan meséket hallottak, amelyek főszereplői valamilyen problémás helyzettel találkoztak, amit a segítség, a vigasztalás vagy a megosztás proszociális viselkedésével oldottak meg a cselekmény végére. A történetek meghallgatását követően a pedagógusok irányításával csoportos beszélgetés keretében közösen dolgozták fel a hallottakat.

A mesék feldolgozásához a pedagógusok előre összeállított kérdéssort kaptak, amelyek két fő csoportot képeztek: az aktuális mesére vonatkozó és a gyermekek saját élményeire vonatkozó kérdések. Ezek megbeszélése, közös feldolgozása segítheti a gyermekeket saját

élethelyzeteik megfelelő és hatékony kezelésében. A kívánt válaszok elősegítése érdekében az óvodapedagógusok számára fel lettek tüntetve azok a javasolt válaszok, amelyeket a gyermekektől elvárhattam az adott mesékkel kapcsolatban. Ugyanakkor a felsorolt válaszlehetőségek biztosították is a kívánt elemek átbeszélését, segítve ezzel a proszociális viselkedési elemek minél többszöri megjelenését.

A feladatok között továbbá szerepeltek olyan tevékenységek, 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 megjelenései.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A több fázisból álló kutatás három fő területre koncentrált, amelyek eredményeit az alábbiakban foglalom össze:

1. A kutatási kérdések első nagy csoportja arra vonatkozott, hogy a vizsgálat során alkalmazott mérőeszközök vajon mennyire felelnek meg a kiscsoportos óvodás gyermekek intézményes környezetben történő vizsgálatára. A mérőeszközök kipróbálása során összességében azt tapasztaltam, hogy a kialakított kategóriarendszerek megfelelően lefedték azokat a helyzeteket és reakciókat, amelyek ebben az életkori csoportban megjelenhetnek, ennek megfelelően alkalmasak lehetnek a különböző proszociális viselkedési elemekre vonatkozó mérések lebonyolítására (H₁). Ugyanakkor előzetes vizsgálataim során a gyermekek direkt mérésére vonatkozó feltevéseimet csupán részben sikerült igazolni, egyrészt azért, mert a külföldi mintára készített mérőeszköz nem bizonyult teljesnek, így átdolgozást igényelt. Emellett a mérések megvalósítása során további kutatómódszertani kérdések merültek fel, amelyek orvoslása lehetőséget adhat olyan módszerek kialakítására, amelyek hatékonyan alkalmazhatók a gyermekek proszociális viselkedéseinek közvetlen mérésére (H₂).

2. A kutatás következő blokkja arra irányult, hogy a gyermekek társas helyzetekben milyen mértékben és milyen formában jelennek meg az egyes proszociális viselkedések. Az előmérések során kapott eredmények azt igazolták, hogy a csoporton belüli interakciókban a valódi proszociális viselkedések az összes társas helyzeten belül igen alacsony számban jelentek meg. A három vizsgált viselkedés közül a segítség volt jellemző a legmagasabb arányban, míg ennél kevesebb esetben, de mégis viszonylag nagy mértékben történt megosztás a gyermekek interakcióiban. A gyermekek viselkedésében legkevésbé a vigasztalás jelent meg a csoporton belüli társas helyzetekben (H₃-H₄). A kapott eredmények több esetben is

egybecsengenek a nemzetközi kutatásokkal (de Leon et al., 2014; Bar-Tal, Raviv & Goldberg, 1982), ahol szintén a segítő viselkedéseket jegyezték fel a legnagyobb arányban az azonos életkorú gyermekeknél. A segítő jellegű viselkedések létrejöttét befolyásoló tényezők kapcsán is a külföldi kutatásokhoz hasonló eredményre jutottam, miszerint a gyermekek többségében önkéntesen valósítják meg viselkedéseiket, viszont igen nagy arányban cselekednek felnőtt kérésére is.

A négy szemközti megvalósuló szituációk során 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 (H₅). A segítő viselkedéseket a gyermekek igen nagy számban produkálták, az esetek többségében megjelent ez a válaszreakció. Az eredmény egyezik 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). A materiális szükségletek esetében ugyanakkor a vártakkal ellentétes eredményeket kaptam, mivel a gyermekek csupán az egyik szituáció kapcsán osztották meg a birtokukban lévő dolgokat. Ennek okát a nemzetközi szakirodalom alapján (pl. Hay, 2006) többek között abban kereshetjük, 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. 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, melynek 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 felméri az adott helyzetet, de külön megerősítés vagy korábbi tapasztalatok hiányában az ezekre adott reakciók elenyészőek.

A szülők és a pedagógusok által kitöltött kérdőíveknek köszönhetően részletesebb eredményeket kaphattam a gyermekek proszociális viselkedéseiről, valamint arról, hogy a válaszadók számára hogyan nyilvánulnak meg ezek a cselekedetek (H₆). A szülők véleménye szerint gyermekeik inkább passzív megfigyelőként, vagy kívülállóként vesznek részt a helyzetekben, ugyanakkor esetenként jellemző az is, hogy a problémás helyzetből kilépve nem foglalkoznak az adott szituációval. Ugyanakkor a szülők tapasztalatai alapján a gyermekek vigasztalással igyekeznek segíteni társaikon. A pedagógusok tapasztalatai ezzel szemben más jellegű viselkedésekről tanúskodtak, főként információk közvetítésével vagy harmadik személy bevonásával valósulnak meg a proszociális viselkedések, vagyis olyan válaszreakciókról nyilatkoztak, amelyek az óvoda keretein belül a gyermekektől többnyire elvártak.

3. A kutatás harmadik fázisában arra kerestem a választ, hogy egy mesealapú fejlesztő program segítségével hogyan fejleszhető a kiscsoportos óvoda gyermekek proszociális viselkedése (H₇). A kísérleti csoportban résztvevő gyermekek viselkedésében felfedezhetők olyan változások, amelyek a fejlesztő program hatását igazolhatják, 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 kontroll csoport esetében ez nem jelent meg, ott főként a stagnálás volt a jellemző. A szituációs feladatokból származó adatok alapján is igazolódik a kísérleti csoportban résztvevő gyermekek fejlődése. A kontroll csoporthoz képest szignifikánsan nagyobb mértékben jelentek meg proszociális viselkedések a segítség és a megosztás szituációiban, többségében a pozitív válaszreakciók mértékének növekedése és a negatív válaszok csökkenése volt tapasztalható. 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 állapotról való érdeklődéssel igyekeznek megoldani a helyzeteket, a fejlesztés előtti állapothoz képest. Ugyanakkor a kontroll csoport esetében főként a harmadik személy segítségének igénybevételének növekedése mutatkozott, a probléma önálló megoldása kevésbé. Ezzel az eredménnyel további igazolást kaptam 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 résztvevő 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 kontroll csoport 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 egyéb fejlődési folyamatokat is be tudtam azonosítani. A pedagógusok véleménye szerint nagyobb mértékben megjelenő empatizálásra utaló válaszreakciók, mint a sírás vagy szomorúság, a gyermekek szociális fejlődésére is utalhat (Bartal, 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 fejlesztő kísérletet befolyásoló háttérváltozók (nem, életkor, testvérek, bölcsőde) tekintetében nem mutathatók ki jelentős hatások a gyermekek proszociális viselkedésének alakulásában (H₈-H₁₁). Enyhe fejlődés mutatkozott a testvérekkel nem rendelkező gyermekek megosztó és vigasztaló viselkedésében, amely változás ugyan 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.

Az előzőekben összefoglalt eredményeknek megfelelően egyes hipotézisem igazoltnak tekinthetők, azonban több esetben csak részben vagy egyáltalán nem kaptam megerősítést előzetes feltevéseimre. A kutatás hipotéziseit, illetve eredményeit a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. A kutatáshoz kapcsolódó hipotézisek és igazolásuk az eredmények alapján.

	Hipotézis	Hipotézis igazolása		
		I	N	R
H ₁	A mérőeszközök alkalmasnak tekinthetők a gyermekek proszociális viselkedési elemeinek vizsgálatára, az egyes pszichometriai mutatók megfelelőnek bizonyulnak.	X		
H ₂	A mérőeszközök, a gyermekek direkt mérése a hazai intézményes környezetben az új eszközök segítségével hatékonyan megvalósítható.			X
H ₃	A problémás helyzetekben a segítő viselkedések nagy mértékben jellemzők a megosztással és a vigasztalással szemben.	X		
H ₄	A társas viselkedések során a proszociális viselkedések lényegesen alacsonyabb számban jelennek meg a gyermekek viselkedésében.	X		
H ₅	A szituációs feladatok során a segítő viselkedés mellett a megosztás jelenik meg a legnagyobb arányban. A korábbi kutatások alapján feltételezem, hogy a gyermekek az instrumentális szükségletek megjelenését azonnal értelmezni tudják majd, ennek megfelelően nagymértékben mutatnak segítő viselkedéseket. Ezzel összhangban a materiális szükségletekre is igen jól reagálnak a gyermekek, ugyanakkor az érzelmi distressz megjelenése esetén alacsony számban figyelhetünk meg vigasztaló viselkedéseket.			X
H ₆	A szülők és a pedagógusok többnyire hasonlóan ítélik meg a kiscsoportosok viselkedéseit, ugyanakkor válaszaikban megfigyelhető, hogy előbbieket pozitívabban ítélik meg a gyermekek reakcióit egy problémás helyzet kapcsán.		X	
H ₇	A kísérleti csoportban résztvevő gyermekek proszociális viselkedései 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.			X
H ₈	A lányok viselkedésében nagyobb arányban jelennek meg a proszociális viselkedések a fejlesztést követően is.			X
H ₉	Az idősebb korcsoportban (41-45 hónap) jellemzőbbek a proszociális viselkedések, különösen a megosztás kapcsán jelennek meg lényeges különbségek a fiatalabb (32-36 hónap, 37-40 hónap) csoportokhoz képest, ugyanakkor a fejlesztés hatására a legfiatalabb korosztályban is nagyobb mértékben fejlődnek ezek a viselkedések.		X	
H ₁₀	A testvérekkel rendelkező és az egyke gyermekek a fejlesztés előtt eltérő szintről indulnak a proszociális viselkedések produkálásában, azonban a fejlesztés hatására az egyke gyermekeknél lényeges fejlődésre számítok.	X		
H ₁₁	A korábban bölcsődébe járó gyermekeknél minden proszociális viselkedés nagyobb mértékben jelenik meg az otthoni nevelésből érkező társaikhoz képest, azonban a fejlesztő programban való részvétel miatt jelentősen megnő ezek aránya az otthoni nevelésből érkező gyermekeknél is.		X	

Jelmagyarázat: I=igazolódott; N=nem igazolódott; R=részben igazolódott

ÖSSZEGZÉS

Kutatásomban arra kerestem választ, hogy az általam készített mérőeszközök és fejlesztő program sikeresen alkalmazható-e óvodai környezetben, három-négy éves korosztály körében a proszociális viselkedés elemeinek vizsgálatára és fejlesztésére. Az interakciók során megjelenő társas viselkedések fejlesztését a szakemberek többségében a megfelelő viselkedési minta, a modellnyújtás segítségével látják megvalósíthatónak, azonban ennek ellenére e viselkedések közül a proszociális elemek fejlesztésére olyan módszer alkalmazását választottam, amelyet nemzetközi szinten már sikerrel alkalmaztak, a hazai programok esetében ugyanakkor egyelőre háttérbe szorult.

Nemzetközi kutatások már több esetben alkalmazták a mesékkel való fejlesztés módszerét, azonban saját kutatásom ezektől abban tért el, hogy míg külföldön inkább az érzelmi készségek és azok fejlesztése került a középpontba és mellékes elemként jelentek meg a különböző társas viselkedések, addig saját munkámban kifejezetten az egyes viselkedési elemek fejlesztésére, megerősítésére helyeztem a hangsúlyt. A fejlesztő program során megvalósuló csoportos foglalkozások is ezt a célt szolgálták, ahol a gyermekeknek lehetőségük nyílt arra, hogy életkori sajátosságaiknak megfelelően kipróbálhassák a mesékben elhangzó cselekedeteket. Összességében véve a fejlesztő program és a kialakított mérőeszközök hatékonynak bizonyultak, ugyanakkor szem előtt kell tartani, hogy még számos nyitott kérdés maradt, illetve jelentős változtatások szükségesek. Mindenképpen érdemes lenne a nemzetközi mintákhoz hasonlóan néhány affektív elemet (pl. érzelemkifejezés, érzelmek felismerése) is bevonni a kutatási folyamatokba, amelyek segítségével komplexen vizsgálhatom a társas interakciók megvalósulását elősegítő tényezőket óvodáskorú gyermekeknél.

Vizsgálatom hozzájárul az óvodáskorú gyermekek társas viselkedésének fejlesztésére fókuszáló programok bővüléséhez. Az intézmények gyakorlatában megvalósuló fejlesztő foglalkozások ellenére a kutatók, illetve gyakorló pedagógusok is egyre több esetben arról nyilatkoznak, hogy a gyermekek nehezen kezelik a különböző problémás helyzeteket. Éppen ezért egyre nagyobb szükség mutatkozik azon programok megvalósítására, amelyek a különböző interakciók során megnyilvánuló viselkedéseket minél közvetlenebb módszerekkel kívánják fejleszteni. A programom segítségével a gyermekek olyan tapasztalatokhoz juthatnak, amelyeket későbbi, problémás helyzetek során könnyedén elő tudnak hívni azok megoldására.

A proszociális viselkedések terén nemzetközi szinten már évekkorábban megvalósultak komplex fejlesztő programok és számuk továbbra is folyamatosan nő. Ugyanakkor hazai viszonylatban csak kevés olyan fejlesztő program áll rendelkezésre, amely kifejezetten e viselkedési elemek fejlődését segítené már egészen fiatal kortól, így érdemes figyelmet fordítani e területek kiemelt fejlesztésére. Saját fejlesztő programom is ezt a célt szolgálja, vagyis olyan módszerként jelenhet meg a programok között, amely a nemzetközi kutatások alapján, expliciten fejleszti a különböző proszociális viselkedéseket, általa a különböző társas viselkedések egy újabb területének „megtanítása” válik lehetővé.

A TÉZISFÜZETBEN FELHASZNÁLT IRODALOM

- 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.
- 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.
- Bagdi, B., Bagdy, E., & Tabajdi, É. (2017). *Boldogságóra: kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek: 3-6 éveseknek. Személyiségfejlesztő foglalkozások a pozitív pszichológia eszközeivel*. Budapest: Mental Focus.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, 2, 101–124.
- 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., Golan, O., Wheelwright, S., & Hill, J. (2004). *Mindreading: the interactive guide to emotions*. London: Jessica Kingsley Limited.
- Bernardini, S., Porayska-Pomsta, K., & Smith, T. J. (2014). ECHOES: An intelligent serious game for fostering social communication in children with autism. *Information Sciences*, 26(4) 41–60.
- 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.
- Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy*, 18(1), 1–9.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- D'Amico, A. (2017). Measuring and empowering Meta-Emotional Intelligence in adolescents. In Kimber, B., Skoog, T. & Olafsson, S. (szerk.). *6th ENSEC Conference (European Network for Social and Emotional Competence): Diversity*. Örebro University, Stockholm, Sweden. pp. 31.
- 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- Eisenberg, N. (Ed., 1982). *The development of prosocial behavior*. London: Academic 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.
- 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*. Malden, MA: Blackwell. pp. 297–316
- Fülöp, M. (1991). A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör, 41*(3), 49–58.
- Gottberg, M. (2017). Make friends with your feelings. In Kimber, B., Skoog, T. & Olafsson, S. (szerk.). *6th ENSEC Conference (European Network for Social and Emotional Competence): Diversity*. Örebro University, Stockholm, Sweden. pp. 80.
- Göbel, O. (2012). *Csupa szépeket tudok varázsolni...avagy hogyan játszunk a varázsjátékokat?* Budapest: L'Harmattan Kiadó – Könyvpont Kiadó.
- 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, 1*–29.
- 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.
- 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.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 638–664). New York: Guilford Publications.
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 39-52.
- Hepach, R., Vaish, A., & Tomasello, M. (2013a). A new look at children's prosocial motivation. *Infancy, 18*(1), 67–90.
- 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.
- 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.
- Michael, J., Sebanz, N., & Knoblich, K. (2016). The sense of commitment: A minimal approach. *Frontiers in Psychology, 6*(1968).
- 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.
- Paulus, M. (2014). The Emergence of Prosocial Behavior: Why Do Infants and Toddlers Help, Comfort, and Share? *Child Development Perspectives, 8*(2), 77–81.
- Phinney, J. S., Feshbach, N. D., & Farver, J. (1986). Preschool Children's Response to Peer Crying. *Early Childhood Research Quarterly, 1*(3), 207-219.
- Porto Interactive Center (2013). *LIFEisGAME – a game about emotions*. Retrieved from <http://www.portointeractivecenter.org/lifeisgame/>

- 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.
- 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.
- 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.
- 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
- 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
- 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
- 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. (2009): Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences*, *13*(9), 397-402.
- 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.
- 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.
- 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.

AZ ÉRTEKEZÉS TÉMAKÖRÉHEZ KAPCSOLÓDÓ SAJÁT KÖZLEMÉNYEK

1. Hegedűs, Sz. (2019). Szülők és pedagógusok vélekedése az óvodáskorú gyermekek problémás helyzetekre adott válaszreakcióiról. *Neveléstudomány folyóirat* (közlésre elfogadva)
2. Hegedűs, Sz. (2019). Kiscsoportos óvodás gyermekek társas viselkedésének megfigyelése óvodai környezetben előforduló problémás helyzetekben. *Educatio folyóirat* (közlésre elfogadva)
3. Hegedűs, Sz. (2019). 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.
4. Hegedűs, Sz. (2019). 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.
5. Hegedűs, Sz. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra* (Megjelenés alatt)
6. Hegedűs, Sz. (2019). 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.
7. Hegedűs, Sz. (2019). A proszociális viselkedés egyes altípusainak megjelenése kiscsoportos óvodás gyermekek viselkedésében. *Iskolakultúra: Pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata*, 29(2-3) pp. 39-56.
8. Hegedűs, Sz. (2018). Óvodások érzelemszabályozása és problémamegoldása. In Fehérvári, A., Széll, K., & Misley, H. (Eds.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: Absztrakt kötet: XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, p. 43.
9. Hegedűs, Sz. (2018). Óvodás korú gyermekek distresszre adott válaszai a szülők és a pedagógusok véleménye alapján. In Vidákovich, T., & Füz, 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.
10. Hegedűs, Sz. (2017). 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.
11. 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.
12. 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.
13. Hegedűs, Sz. (2017). Reactions given to peer distress among 3 to 4-year-old children based on the opinion of parents and teachers. In D. Molnár, É., & Vigh, 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.

14. Hegedűs, Sz. (2016). A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 116(2), pp. 197-218.
15. Hegedűs, Sz. (2016). 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.
16. Hegedűs, Sz. (2016). 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.
17. Hegedűs, Sz. (2016). 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.
18. Hegedűs, Sz. (2015). Általános iskolai tanulók agresszív és proszociális viselkedésének vizsgálata csoportszerkezeti változók tükrében. *Új kép: Pedagógusok és szülők folyóirata*, 17(1-4) pp. 18-32.
19. Hegedűs, Sz. (2015). 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, pp. 234-234.
20. Hegedűs, Sz. (2015). 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.
21. Hegedűs, Sz. (2015). Általános iskolai tanulók agresszív és proszociális viselkedésének vizsgálata csoportszerkezeti változók tükrében. *Új Kép – Pedagógusok és szülők folyóirata*, 17, 18-32.
22. Hegedűs, Sz. (2014). Az agresszív és a proszociális viselkedés vizsgálata a kortárskapcsolatokban 5. és 8. osztályos tanulók körében. In Buda, A. (Ed.), *XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia: Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány: Tartalmi összefoglalók*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, pp. 322-322.