

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
Nevelélmélet Doktori Program

SZITÁS TEODÓRA

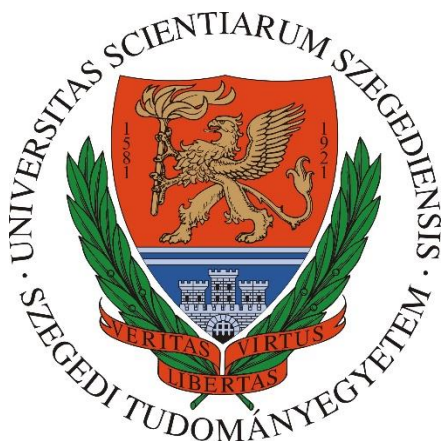
**VAJDASÁGI ÉS MAGYARORSZÁGI ÓVODÁSOK (4–6 ÉVESEK)
SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA
TÖRTÉNETEK ÉS RAJZOK SEGÍTSÉGÉVEL**

PhD-értekezés

Témavezető:

Dr. habil. Kasik László

egyetemi docens



Szeged, 2025

RÖVID TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	6
I. ELMÉLETI HÁTTÉR	10
1. A szociálisprobléma-megoldás alapfogalmai	10
2. Óvodások szociálisprobléma-megoldása	15
3. Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérési eszközei és kutatási eredményei	30
4. Óvodások szociálisprobléma-megoldásának fejlesztési lehetőségei	44
II. EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK	50
5. Az empirikus vizsgálatok jellemzői	50
6. A pilot mérés jellemzői	63
7. A vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldásának jellemzői – első nagy mintás mérés	71
8. A magyarországi óvodások szociálisprobléma-megoldásának jellemzői – második nagy mintás mérés	83
9. A vajdasági és magyarországi óvodások jellemzőinek összehasonlító vizsgálata	94
ÖSSZEGZÉS	106
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	114
IRODALOM	115
RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE	137
ÁBRÁK JEGYZÉKE	138
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	139
MELLÉKLETEK JEGYZÉKE	141

RÉSZLETES TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS.....	6
I. ELMÉLETI HÁTTÉR.....	10
1. A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁS ALAPFOGALMAI.....	10
1.1. Szociális probléma	10
1.2. Szociálisprobléma-megoldás	12
2. ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSA.....	15
2.1. A családi háttér és a szociálisprobléma-megoldás kapcsolata	15
2.2. A szocioökonómiai tényezők kapcsolata a szociálisprobléma-megoldással	19
2.3. Az intézményes nevelés és a szociálisprobléma-megoldás jellemzői	21
2.4. A szociálisprobléma-megoldás jellemzői 3–6 éves korban	23
2.5. Az óvodások verbális és vizuális kommunikációjának jellemzői.....	27
3. AZ ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSÁNAK MÉRÉSI ESZKÖZEI ÉS KUTATÁSI EREDMÉNYEI	30
3.1. Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának közvetlen mérésére alkalmas eszközök jellemzői és kutatási eredményei	31
3.2. Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatára alkalmas szülői és pedagógusi eszközök jellemzői és kutatási eredményei	36
4. ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSÁNAK FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI	44
4.1. Az óvodások fejlesztésére alkalmas néhány program és segédanyag.....	44
4.2. Fejlesztőprogramok szülők és pedagógusok részére	47
II. EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK.....	50
5. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK JELLEMZŐI	50
5.1. Kutatási probléma és jelentősége.....	52
5.2. Kutatási célok.....	53
5.3. Kutatási kérdések és hipotézisek.....	53
5.4. Méréseszközök	55
5.4.1. A szülők és pedagógusok számára készült eszközök főbb jellemzői	56
5.4.1.1. Családiháttér-kérdőív (Sztás, 2020)	56
5.4.1.2. Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ, Gervai & Székely, 2005).....	57
5.4.1.3. Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZPMG, Kasik & Gál, 2014a).....	57
5.4.2. Az óvodások számára készült eszközök főbb jellemzői	57

5.4.2.1. Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (Gál & Kasik, 2015)	57
5.4.2.2. Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszköz.58	
5.4.2.2.1. A mérőeszköz-fejlesztés folyamatának jellemzői.....	58
5.4.2.2.2. A mérőeszköz célja	58
5.4.2.2.3. Minta és eljárás	59
5.4.2.2.4. A fejlesztés folyamata	59
5.5. Adatelemzések	62
6. A PILOT MÉRÉS JELLEMZŐI	63
6.1. Célok	63
6.2. Módszerek	63
6.2.1. Minta	63
6.2.2. Eljárások	63
6.3. Eredmények	64
6.3.1. A szülők és pedagógusok véleményei a gyerekek szociálisprobléma- megoldásáról	64
6.3.1.1. A Képességek és Nehézségek Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei. 64	
6.3.1.2. A Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei	65
6.3.1.3. A családháttér-kérdőív eredményei.....	66
6.3.2. Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának eredményei.....	67
6.3.2.1. A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőívvel végzett vizsgálat főbb eredményei	67
6.3.2.2. A Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszközzel végzett vizsgálat legfontosabb eredményei	69
6.4. Részösszegzés és következtetések	69
7. A VAJDASÁGI ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSÁNAK JELLEMZŐI – ELSŐ NAGYMINTÁS MÉRÉS	71
7.1. Célok	71
7.2. Minta és eljárások	71
7.3. A mérőeszközök jószágmutatói	72
7.4. Eredmények	73
7.4.1. A vajdasági szülők és pedagógusok véleménye a gyerekek problémamegoldásáról.....	73
7.4.1.1. A Képességek és Nehézségek Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei. 73	
7.4.1.2. A Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei	75

7.4.2. A vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérési eredményei.....	77
7.4.2.1. A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei	77
7.4.2.2. A Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszközzel végzett vizsgálat eredményei.....	78
7.5. Részösszegzés és következtetések	80
8. A MAGYARORSZÁGI ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSÁNAK JELLEMZŐI – MÁSODIK NAGYMINTÁS MÉRÉS	83
8.1. Célok	83
8.2. Minta és eljárások	83
8.3. A mérőeszközök és jószágmutatóik.....	84
8.4. Eredmények	85
8.4.1. A magyarországi szülők és pedagógusok véleménye a gyerekek problémamegoldásáról	85
8.4.1.1. A Képességek és Nehézségek Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei	85
8.4.1.2. A Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei	87
8.4.2. A magyarországi óvodások szociálisprobléma-megoldásának jellemzői.....	89
8.4.2.1. A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei	89
8.4.2.2. A Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszközzel végzett vizsgálat eredményei.....	91
8.5. Részösszegzés és következtetések	92
9. A VAJDASÁGI ÉS A MAGYARORSZÁGI ÓVODÁSOK JELLEMZŐINEK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA.....	94
9.1. Célok	94
9.2. A két minta jellemzői.....	94
9.3. Eredmények	97
ÖSSZEGZÉS	106
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	114
IRODALOM.....	115
RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE	137
ÁBRÁK JEGYZÉKE	138
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	139
MELLÉKLETEK JEGYZÉKE	141
MELLÉKLETEK	142

Szüleimnek.

BEVEZETÉS

A nemzetközi szakirodalom alapján a XX. század második felétől egyre több kutatás foglalkozott a társas (szociális) probléma meghatározásával, kategorizálásával, valamint a probléma és a megoldója közötti kapcsolat feltárásával (pl. Bedell & Lenox, 1997; D’Zurilla & Goldfried, 1971; Jacobson & Margolin, 1979). A mindennapi életben előforduló, személyek közötti társas problémákhoz való viszonyulásra és megoldásra irányuló folyamat a szociálisprobléma-megoldás (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004). E folyamat feltárásával egyre több kutatás foglalkozik, valamint azzal, hogy ezt hogyan befolyásolják az öröklött, személyiségbeli és környezeti tényezők, illetve miként lehetne hatékonyan fejleszteni, azonban az óvodás korosztályra vonatkozó felmérések száma igen kevés.

A társas kapcsolatok kialakulása szempontjából az óvodáskor meghatározó jellegű, hiszen ebben a periódusban rögzülnek olyan alapok, amelyek később meghatározzák a gyermekek szociálisprobléma-megoldását, ezzel egyben a társas közegben való eligazodásukat, sikerességüket és a mindennapi életben való boldogulásukat (Atkinson & Hilgard, 2005; Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; Danis, 2015; Denham et al., 2012; Zsolnai, 2019). A kutatók egyetértenek abban, hogy már kora gyermekkorban szükséges olyan szociális készségeket, illetve problémamegoldó stratégiákat elsajátítani, amelyek által a gyermekek hatékonyabb társas kapcsolatokat tudnak kialakítani, valamint ezzel egyben sikeresebbek lesznek a felmerülő társas problémák megoldásában (Chen & French, 2008; Chen, French & Schneider, 2006; Lakatos, 2011). Az óvodába kerülve a gyermekeknek a családon kívül egy új közösség tagjaként nemcsak a hozzájuk hasonló életkorú gyermekekkel kell interakcióba lépniük, hanem az intézményben dolgozó felnőttekkel is (Romero-López et al., 2020; Solymosi, 2017; Sztás, 2022c). Másrészt már ebben az életkorban előfordulhatnak olyan társas problémák, amelyek megnehezíthetik az alkalmazkodást rövid és hosszú távon egyaránt (Kasik & Gál, 2014b; Romero-López et al., 2020; Solymosi, 2017; Sztás & Kasik, 2020).

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálata kulcsfontosságú jellegű annak megértéséhez, hogy a gyermekek miként viszonyulnak társas problémáikhoz, és azokat milyen megoldási módok alapján oldják meg. Ezeknek a vizsgálatához mindmáig leginkább olyan eszközök állnak rendelkezésre, amelyek a kérdőíves mérést teszik lehetővé, ezzel kevésbé veszik figyelembe az óvodások életkori sajátosságait, azonban az óvoda megkezdésekor kiemelkedő szerepük van a vizuális információknak (Gödény, 2013; Kárpáti, 2019). Ebből kifolyólag kevés óvodásoknak készült mérőeszköz áll rendelkezésre, emiatt a korábbi kutatások során leginkább a gyermekek szülei és pedagógusai értékelték a

gyermeket. A trianguláció különböző típusainak együttes alkalmazása megbízhatóbb adatokat eredményezhet, hiszen több adatközlő bevonásával történhet, különösképpen az értékelőkkel és a gyermekekkel való együttes adatfelvétel átfogóbb képet adhat a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról, emellett több szempont és különböző módszerek szerint értékelhetők a gyermekek (Cai, Kaiser & Hancock, 2004; Sántha, 2015; Shokri, Khosravi & Hooman, 2013).

Jelen doktori értekezés célja rávilágítani az óvodás korosztály szociálisprobléma-megoldásának kutatási fontosságára és nehézségeire. Ez utóbbi a gyermekek életkori kognitív-nyelvi jellemzőinek sajátosságaira vezethető vissza, ami miatt jóval kevesebb információ áll rendelkezésünkre e korosztály szociálisprobléma-megoldásáról. Ebből kifolyólag az értekezés bemutatja a szociálisprobléma-megoldás óvodáskori jellemzőit, a szociálisprobléma-megoldás mérési és fejlesztési lehetőségeit a hazai és nemzetközi empirikus kutatási eredmények alapján. Továbbá az értekezés céljai közé tartozik bemutatni egy olyan általunk fejlesztett mérőeszközt és jellemzőit, amely a fentebb említett nehézségeket próbálja kiküszöbölni, miszerint verbális (történetelemzés) és vizuális (képelemzés) útján is lehetővé teszi az óvodások (4–6 évesek) szociálisprobléma-megoldásának felmérését. A gyermekek közvetlen felmérésére alkalmas mérőeszközök mellett, bemutatjuk a szülők és pedagógusok által megbízhatóan alkalmazható eszközöket a szociálisprobléma-megoldás feltárásához.

Az általunk végzett kutatások kiegészítik az eddigi feltárt adatokat a magyarországi óvodásokról, valamint új adatokat közölnek a vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldásáról. Ez utóbbi napjainkig még nem kutatott terület, ebből kifolyólag a Vajdaságban élő gyermekekről nem áll rendelkezésünkre kutatási adat. Az általunk végzett kutatások eredményei lehetővé teszik – a kisebbségi kutatások szemszögéből – a két minta összehasonlítását is. Eredményeink segítségül szolgálhatnak különböző fejlesztőprogramok kidolgozásához, mellyel tudatosabban lehetne felmérni és fejleszteni az óvodások szociálisprobléma-megoldását. Az adatok alapján kidolgozhatóak különböző tréningek a pedagógusok és szülők részére, melyek fejleszthetik az ő érzelmi-szociális készségeiket és ezáltal ösztönözhetik a gyermekekkel való pozitív kapcsolat kialakítását és a hatékonyabb szociálisprobléma-megoldást. Továbbá, az általunk kidolgozott mérőeszköz segítséget nyújthat a pedagógusoknak a mindennapi munka során a gyermekek fókuszált fejlesztésében.

Az értekezés két nagyobb egységből áll. Az első négy fejezetet tartalmaz, ezek a szociálisprobléma-megoldással kapcsolatos releváns hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintését adják. A második öt fejezetből áll, melyben a szociálisprobléma-megoldásra

vonatkozó empirikus vizsgálataink jellemzőinek részletes ismertetésére és a következtetések levonására kerül sor.

Az értekezés *első fejezetében* a szociálisprobléma-megoldás alapfogalmainak – mint a szociális probléma (*social problem*) és a szociálisprobléma-megoldás (*social problem-solving*) – tisztázása és elméleti modelljeinek tudománytörténeti áttekintéseit mutatjuk be. E fejezetek részletesen ismertetik a kutatások alapját képező keretrendszerét, amelyben megjelenik az értekezés központi fogalma, modellje és ennek folyamata.

A *második fejezetben* a szociálisprobléma-megoldásra vonatkozó szociokulturális környezeti sajátosságokról lesz szó, amelyben a családi és intézményes nevelés kapcsolatára térünk ki. Ezek az alfejezetek azt vizsgálják, hogy a szülők és pedagógusok hogyan hatnak a gyermekek szociálisprobléma-megoldásának alakulására, illetve ezeket hogyan befolyásolják a szociökönómiai tényezők. Ezt követően a fejezet végén bemutatjuk, hogy az eddigi feltárt kutatások alapján hogyan jellemezhető életkoronként az óvodások szociálisprobléma-megoldása, valamint egy külön alfejezetben ismertetjük az óvodások verbális és vizuális kommunikációjának főbb jellemzőit.

A *harmadik fejezet elején* a kutatásainkat megalapozó trianguláció sajátosságairól lesz szó. Ezt követően pedig két alfejezetre tagolva mutatjuk be a gyermekek közvetlen mérésére, valamint a szülők és a pedagógusok gyermekek értékelésére alkalmas eszközök jellemzőit és ezek nehézségeit. Emellett ismertetjük ezekkel a mérőeszközökkel végzett hazai és nemzetközi kutatási eredmények szakirodalmi összegzését.

A *negyedik fejezetben* olyan fejlesztőprogramok és segédanyagok jellemzőit mutatjuk be két alfejezetben, amelyek nemcsak a gyermekek szociálisprobléma-megoldását meghatározó készségek fejlesztésére irányulnak, hanem segítséget nyújthatnak a szülők és pedagógusok számára egyaránt.

Az értekezés *ötödik fejezetében* az empirikus vizsgálataink főbb jellemzőit ismertetjük, mint a kutatás jelentősége, céljai, kérdései és hipotézisei. Továbbá, részletesen ismertetjük azokat a mérőeszközöket, amelyeket kutatásaink során alkalmaztunk. Ezek között szerepel a szakirodalmi áttekintés alapján készített új, általunk kidolgozott mérőeszköz folyamatának a bemutatása, amelynek kiindulópontját egy óvodai megfigyelés képezte.

A *hatodik fejezetben* a meglévő mérőeszközök mellett, az általunk készített mérőeszköz kipróbálását mutatjuk be egy kisebb óvodai mintán, ami a pilot mérésünket képezte. A *hetedik fejezetben* az első nagymintás vizsgálat eredményei olvashatóak, amelyek a vajdasági óvodásokról szólnak, ezt követően a *nyolcadik fejezetben* a második nagymintás mérés eredményeit ismertetjük, amelyek a magyarországi óvodások szociálisprobléma-megoldásáról

tanúskodnak. Az utolsó *kilencedik fejezetben* a két nagymintás mérés (Vajdaság és Magyarország) eredményeinek összegzésére és következtetéseinek levonására kerül sor.

Az értekezés fejezetei korábban publikált tanulmányok és konferenciaelőadások (Szitás, 2020; Szitás, 2021a; Szitás, 2021b; Szitás, 2021c; Szitás, 2021d; Szitás, 2022a; Szitás, 2022b; Szitás, 2022c; Szitás, 2022d; Szitás, 2022e; Szitás, 2023a; Szitás, 2023b; Szitás & Kasik, 2020; Szitás & Kasik, 2022; Szitás, Gál & Kasik, 2024) átdolgozása, kibővítése és újragondolása által születtek. Ezeket az adott fejezeteknél jelöltük.

I. ELMÉLETI HÁTTÉR

1. A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁS ALAPFOGALMAI¹

Az értekezés első fejezetében a szociálisprobléma-megoldás értelmezéséhez szükséges alapfogalmak részletes áttekintésére és ezek közötti kapcsolatok megismerésére kerül sor a nemzetközi szakirodalmi áttekintés alapján. A fejezet a szociális (személyközi) probléma meghatározását és kategorizálását, valamint a szociálisprobléma-megoldás definiálását, részfolyamatait és a kialakult modellek különböző nézeteit tartalmazza.

1.1. Szociális probléma

A különböző tudományterületek eltérő módon értelmezik a probléma fogalmát, viszont egyik közös vonásuk szerint problémának tekinthető minden olyan helyzet, amikor egy bizonyos cél eléréséhez vezető út ismeretlen (vö. Kontra, 1996; Mayer & Wittrock, 1996; Revákné Markóczi, 2001). E meghatározások alapján (pl. Dörner, 1976; Hayes, 1981; Johnson, 1972; Kahney, 1986; Shermis & Barth, 1979) egy akadály az, amely gátolja a cél elérését és ennek a leküzdése jelentheti a problémamegoldó folyamat kiindulópontját is.

A probléma definiálása a XX. században változni kezdett, formálódott a társas (szociális) probléma fogalma, miszerint a probléma és megoldója közötti kapcsolat, valamint maga a problémamegoldó személy tapasztalatai és képességei egyaránt fontosak. Ebből adódóan a társas problémát személyhez kötött jelenségnek értelmezték, tehát lényegesen eltér, hogy mit tekint az egyén problémának, illetve fennáll a lehetőség, hogy ugyanaz a probléma egy másik egyén számára egyáltalán nem jelenthet problémát (Kasik, 2015; Kontra, 1996; Revákné Markóczy, 2001).

A szociális probléma egyik legelső definíciója Davis (1966) nevéhez fűződik, aki szerint a társas probléma viselkedésben megnyilvánuló negatív jelenség, azaz „valamilyen ellentét két vagy több ember között, aminek a megoldása megszokott módon, például korábban jól bevált kommunikációs eszközökkel kevésbé vagy egyáltalán nem lehetséges” (Kasik, 2015, p. 15). Emellett további – a problémát általánosan meghatározó – elméletek is hozzájárulnak a szociális probléma definiálásához, mint pl. a viselkedéstudományi döntéselmélet modell (Allison, 1971, idézi Zoltayné Paprika, 2010), ami már a probléma azonosításának fázisában

¹ A fejezet alapja: Szitás, T., & Kasik, L. (2020). Óvodások szociálisprobléma-megoldásának hazai és nemzetközi vizsgálatai. *Magyar Pedagógia*, 120(4), 373–389.

történik, ahol a megoldáshoz szükséges döntés az egyén bizonytalanságán és elsietettségén alapszik.

Ezt követően kialakultak olyan nézetek (pl. Bedell & Lenox, 1997), amelyek a társas problémák és azok megoldására információ-feldolgozó folyamatként kezdték tekinteni, miszerint a problémák tulajdonságainak a fontosságára helyezték a hangsúlyt. A társas probléma meghatározását Jacobson és Margolin (1979) nemcsak személyek közötti problémáknak, hanem bármely élethelyzetnek értelmezték, amelyek megoldásakor az egyén – saját vagy környezetből származó – akadályba ütközik. D’Zurilla és Goldfried már az 1971-es kutatásukban megpróbálta azonosítani a különböző társas problémákat, majd később (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002) ezeket kibővítették és négy kategóriát különítettek el: (1) személyen kívüli (személyes vonatkozásokat kismértékben tartalmazza; nem vagyunk érintettek); (2) személyen belüli (érzelmeikkel, gondolkodással kapcsolatos; magunk vagy mások a probléma forrásai, de nem közöltük velük); (3) személyközi (viselkedésben megnyilvánul; másoknak már közölt probléma), és (4) társadalmi (több csoportot együttesen, esetleg az egész társadalmat érintő probléma) (D’Zurilla & Nezu, 2010; Kasik, 2015; Nezu, Maguth Nezu & D’Zurilla, 2013; Szitás & Kasik, 2020).

Napjainkban továbbra is a társas problémák egyik legelfogadottabb meghatározását alkalmazzák, melyet Chang és munkatársai (2004) alkották: „személyközi probléma minden olyan – a múltban, a jelenben vagy a jövőben értelmezhető – társas feladat, helyzet vagy viszony, amit az egyénnek meg kell oldania, érdemes megoldania hatékony társas működése, boldogulása, a környezethez való optimális alkalmazkodása, céljai elérése érdekében. Probléma során a személy akadályba ütközik: vagy nem áll számára megfelelő mennyiségű és/vagy minőségű (jól szervezett) információ, vagy azt az adott társas helyzet sajátosságai jelentik” (Kasik, 2015, p. 30). A problémákat több dimenzió mentén elemezték és a következő szempontokat javasolták: (1) probléma forrása és kapcsolatrendszere (egyén vagy környezet), (2) probléma időbelisége (előfordulási gyakorisága), illetve (3) probléma következménye (pozitív vagy negatív) (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2017a). Strough és Keener (2013) problémaforrásnak a személyek közötti viszonyt, valamint a probléma értelmezésének tényezőit is figyelembe vették, ami alapján négy kategóriát különítettek el: (1) a probléma megoldása kötelező vagy választható, (2) hierarchikus, a probléma megoldása az alárendeltségi vagy egyenlőségi viszonyon múlik, (3) a probléma jól vagy kevésbé jól körülhatárolt, és (4) a probléma állandó vagy változó (Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2014b, 2017a; Strough & Keener, 2013).

Az említett modellek fontosak a társas probléma definiálása, valamint az életkoronkénti változások tekintetében, hiszen ezek a szociálisprobléma-megoldás fejleszthetőségének meghatározó részét képezik. A személyközi problémák definiálását és kategorizálását mindmáig kutatják, hiszen a már beazonosított problémák mellett felmerülhetnek, olyan problémák, amelyek még nem lettek azonosítva és újabban foglalkoztathatják az egyéneket, valamint változhatnak azok a társas helyzetek is, amelyekre mindeddig társas problémaként tekintettek (Kasik & Gál, 2017a; Nezu, Maguth Nezu & D’Zurilla, 2013).

1.2. Szociálisprobléma-megoldás

A személyközi (szociális) problémák és azok megoldására irányuló problémamegoldói folyamatát, azok jellegzetességét és hatását az egyénre D’Zurilla és Goldfried (1971) vizsgálta először – amit a későbbiekben a problémamegoldó gondolkodás külön területének tekintettek és szociálisprobléma-megoldásnak (*social problem-solving, SPS*) definiáltak (D’Zurilla, Maydeu-Olivares & Kant, 1998; Heppner, Witty & Dixon, 2004). Elméleti modelljüket olyan egyének felmérése alapján dolgozták ki, akiknek különböző társas helyzetek megoldása jelentős nehézséget (pl. szorongást) okozott, vagy ezek megoldása kizárólag másoktól való segítségkéréstől függött (D’Zurilla & Nezu, 2007; Foxx & Faw, 2000). Ebből adódóan a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást olyan társas (egyéni, páros vagy csoportos) interakciók során előforduló problémák megoldására irányuló kognitív folyamatként értelmezték (Kasik, 2015; Penn, Spaulding & Hope, 1993), amelynek három részfolyamatát különítették el: (1) személyközi probléma definiálása, (2) a megoldási lehetőségek átgondolása és megoldások kiválasztása, majd ezek (3) kivitelezése (Dreer et al., 2005; D’Zurilla & Nezu, 2010; Nezu & D’Zurilla, 1981).

Ezekre alapozva dolgozta ki Spivack, Platt és Shure (1976) a modelljüket – melyet leginkább fejlesztőprogramok megalkotásához alkalmaztak, miszerint a szociálisprobléma-megoldást, mint folyamatot értelmezték, amelyeket egymás utáni lépések követik: (1) a probléma iránti érzékenység, (2) probléma definiálása, (3) megoldási módok keresése, (4) következmények értékelése, valamint (5) saját és mások viselkedésének szabályozása és értékelése (D’Zurilla & Nezu, 2010; Foxx & Faw, 2000; Kasik, 2015).

D’Zurilla és Nezu (1982, 1990, 1999) továbbfejlesztették az elsődleges D’Zurilla és Goldfried (1971) modellt és elkülönítettek két egymástól részben független részfolyamatot: (1) problémaorientáció (gondolkodási, döntési alternatívák felismerése), és (2) probléma megoldói

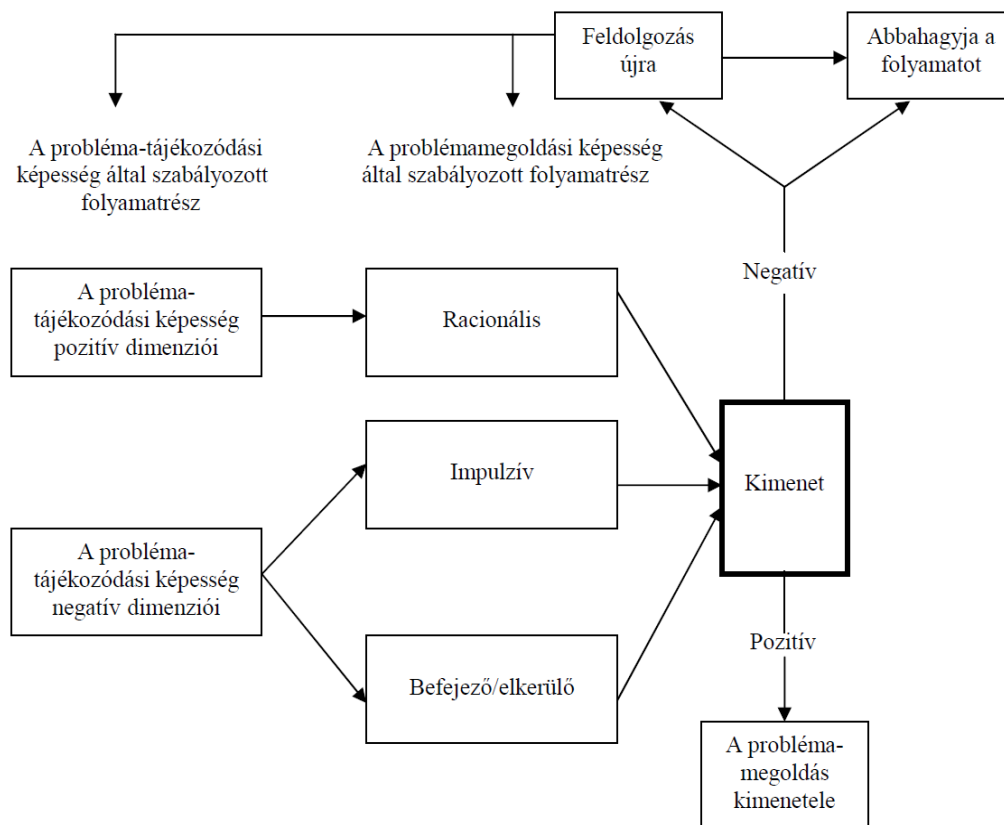
(viselkedési kivitelezés és értékelés) (D’Zurilla & Sheedy, 1992; Kasik et al., 2022b; Morera et al., 2006).

A problémaorientáció (viszonyulás) részfolyamat motivációs-érzelmi része a szociálisprobléma-megoldásnak, ami alapvetően meghatározza, miként oldja meg az egyén a problémahelyzetet (Nezu, Maguth Nezu & D’Zurilla, 2013), magában foglalja a probléma iránti fogékonyságot, a megoldás iránti elköteleződést és az énhatékonyságot (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; Kasik, 2010a, 2015; Sztás, 2022c). Maydeu-Olivares és D’Zurilla (1996) ezt alapul véve meghatározták az orientációs részfolyamat két dimenzióját (pozitív és negatív), melyek mentén szabályozza a gondolkodást, érzelmi folyamatokat és ezáltal a viselkedést is (D’Zurilla & Nezu, 2007; Kasik, 2010a; Sztás & Kasik, 2020). A pozitív orientáció további öt kategóriát tartalmaz: (1) a probléma kihívásként való értelmezése; (2) a problémamegoldás optimista megközelítése; (3) a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti kapcsolat pozitív minősítése; (4) a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával kapcsolatos pozitív gondolatok; (5) az énbe vetett hit arra vonatkozóan, hogy szükség van a megoldásra, nem lehet azt elkerülni (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004). Míg a negatív dimenzió három kategóriáját is elkülönítették: (1) a problémamegoldás pesszimista megközelítése; (2) alacsony frusztrációs tolerancia; (3) negatív énhatékonyság (Gál & Kasik, 2015; Kasik, 2010a, 2015, 2019; Sztás & Kasik, 2020). Az orientációs részfolyamaton kívül a problémamegoldási részfolyamat magában foglalja: (1) a probléma definiálását; (2) megoldási lehetőségek keresését és értékelését; (3) a döntést, majd ezek melletti elköteleződést; (4) megvalósítást és kivitelezést, valamint (5) utólagos értékelést (D’Zurilla & Nezu, 1990; D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002; D’Zurilla & Sheedy, 1992; Maydeu-Olivares & Dzurilla, 1996; Nezu, Maguth Nezu & D’Zurilla, 2013).

D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002) a két részfolyamat (orientációs és megoldási) alapján három megoldói stílust különítettek el: racionális, impulzív és elkerülő. Korábbi elméletükre hivatkozva (1982, 1996) kiemelték, hogy a pozitív orientáció a racionális stílusra jellemző, míg a negatív orientációs folyamat az impulzív és elkerülő stílust jellemzi (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; Nezu, Maguth Nezu & D’Zurilla, 2013). Az egyénre, aki a racionális megoldási stílust alkalmazza, jellemző, hogy megfontolt és a tényekre koncentrál, több megoldási lehetőséget gondol végig, emiatt sokszor lassabban dönt, viszont átgondolja a következményeit és ezek kihatását másokra is, amiért felelősséget vállal. Az impulzív problémamegoldást alkalmazó egyén sokkal gyorsabban dönt, emiatt kevés megoldási lehetőséget gondol át és nem számol ezek következményeivel, gyakran negatív érzelmei vezérlik a problémamegoldását (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; D’Zurilla & Nezu, 2010).

Az elkerülő stílust alkalmazó egyén gyakran át sem gondolja, hogy mi lehet a probléma, el sem kezd velük foglalkozni, illetve halogatja ezek megoldását, emellett jellemző, hogy a felelősséget nem vállalja vagy a másik személyre hárítja (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; Nezu, Maguth Nezu & D’Zurilla, 2013).

A bemutatott elméleti modellekre alapozva (1971, 1982, 1996, 2002) Chang és munkatársai (2004) kidolgozták a napjainkig leggyakrabban alkalmazott szociálisprobléma-megoldás modelljét (1. ábra). A modell szerint a szociálisprobléma-megoldás egy komplex – kognitív, motivációs, érzelmi és viselkedéses – folyamat, ami a mindennapi életben előforduló személyközi problémák megoldására irányuló folyamat, melynek célja a negatív érzelmek és gondolatok csökkentése, valamint a probléma megoldása (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002; Kasik, 2015, 2019; Yilmaz, Guven & Sezer, 2018).



1. ábra. A szociálisprobléma-megoldás folyamata Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) modellje alapján (forrás: Kasik, 2010b, p. 60)

Chang és munkatársai (2004) modellje (1. ábra) szerint a problémamegoldó folyamat a probléma azonosítása után akkor lesz hatékony, ha ezt az egyén által pozitív viszonyulás (orientáció) és a racionális (megfontolt) megoldási mód követi. Ezzel ellenben gyakran

diszfunkcionális kimenetel történik, amennyiben az egyén viszonyulása (orientáció) negatív és az impulzív (érzelempontú) vagy elkerülő (helyzetből kilépés) megoldási módot alkalmazza. A szerzők szerint a problémákhoz való viszonyulás (pozitív, negatív), valamint ezek során alkalmazott három stílus (racionális, impulzív, elkerülő) függ a problémahelyzettől a probléma forrásától, ebből kifolyólag keveredhetnek és változhatnak egy-egy probléma megoldása során (Nezu, Maguth Nezu & D’Zurilla, 2013). E szociálisprobléma-megoldási modell részfolyamatai (orientáció, megoldási mód) és stílusai (racionális, impulzív, elkerülő) már óvodáskorban is megfigyelhetők a gyermekeknél (Dereli-Iman, 2013; Yilmaz, Guven & Sezer, 2018).

2. ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSA

Jelen fejezet három alfejezetre tagolva ismerteti a szociálisprobléma-megoldás óvodáskori jellemzőit, valamint az ezeket meghatározó családi, intézményes és szocioökonómiai tényezők sajátosságait különböző pszichológiai és a pedagógiai megközelítések szerint. Először bemutatjuk a szociálisprobléma-megoldással kapcsolatos családi jellegzetességeket, szocioökonómiai tényezőket, valamint a családi és intézményes nevelés sajátosságait. További két alfejezetben a szociálisprobléma-megoldás életkoronkénti jellemzőit, valamint a verbális és a vizuális kommunikáció óvodáskori sajátosságait mutatjuk be.

2.1. A családi háttér és a szociálisprobléma-megoldás kapcsolata

Az óvodások szociálisprobléma-megoldása jelentős változáson megy keresztül, melyet az öröklött és személyiségbeli, valamint a – tárgyi és társas – környezeti jellemzők egyaránt befolyásolnak (Galambos, 2012; Kasik & Gál, 2017a; Kayili & Ari, 2016; Sztítás, 2022c; Walker et al., 2013; Zsolnai, Lesznyák & Kasik, 2007). Utóbbi alapján a családi és intézményes nevelés kiemelkedő fontossággal bír ezen életkorban, ami a legmeghatározóbb időszakot jelenti a gyermekek fejlődésében és szocializációjában. A szociálisprobléma-megoldás szempontjából meghatározó jellegű lehet a család szerkezete, a tagok közötti kapcsolatok minősége és a szülők nevelési stílusa, míg a szocioökonómiai státusz közül a szülők iskolai végzettsége és a társadalmi háttér.

Az egyik legfontosabb társas közeg a család, ahol a tagok szorosan kötődnek egymáshoz, ezáltal formálódik és fejlődik az egyén személyisége, valamint megalapozódik a másokhoz és a világhoz való viszonya (Atkinson & Hilgard, 2005; Bognárné Kocsis, 2016; Komlósi, 1995; Solymosi, 2017). Ebből kifolyólag a család az elsődleges színtér a gyermekek

életében, amely olyan nevelési környezetet biztosít a gyermekek kognitív és szociális-érzelmi fejlődésében, ahol a szülői attitűdök, a kötődési stílusok és a viselkedési mintázatok befolyásolják, hogy a gyermekek hogyan érzékelik a körülöttük lévő világot és önmagukat, valamint ezek kihatással vannak arra is, hogy a későbbiekben hogyan építenek ki más-más kapcsolatokat a családon kívül (Atkinson & Hilgard, 2005; Berk, 2013; Guralnick, 2008; Halle & Darling-Churchill, 2016).

A korai biztonságos érzelmi kötődés kialakulását elsődlegesen az anya-gyermek közötti kapcsolat határozza meg (vö. Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969), ami a szocializáció szempontjából kiemelkedően fontos, hiszen befolyásolja a gyermek kognitív, érzelmi és szociális készségeinek, valamint társas kapcsolatainak fejlődését is (Ding et al., 2014; Steelman et al., 2002; Zsolnai, 2001). A későbbiekben ezekre a mintázatokra alapozva alakulhat ki a kötődés azokkal a személyekkel is (a szűkebb társas környezet tagjaival), akikkel folyamatos interakciói vannak a gyermeknek (Bodonyi et al., 2006; Hédervári-Heller & Németh, 2011; Kuppens & Ceulemans, 2019). Ugyanakkor más kutatók (pl. Kotelchuck, 1976; Lamb, 1977) vizsgálták az apa-gyermek kötődési mintázatainak jellegzetességeit és ezek hatását a szociális-érzelmi fejlődésre (Brown, Mangelsdorf & Neff, 2015). Mindemellett egyértelmű, hogy a korai biztonságos kötődés mindkét szülővel jelentősen befolyásolja a későbbi életévekben kialakuló családon kívüli egyénekhez való kötődést, valamint ezeknek a kapcsolatoknak a mintázatát és eredményességét (Alhusen, Hayat & Gross, 2013; Lee et al., 2020; Solymosi, 2017; Szabó, 2011; Zsolnai, 2019).

Azok a gyermekek, akik biztonságos kötődést alakítanak ki szüleikkel és pozitív családi légkörben nevelkednek, egy új környezetben (pl. óvodában, iskolában) magasabb önértékeléssel rendelkeznek, ami nagyban befolyásolja a gyermekek társas interakcióit, a kortársaik iránti együttműködését, valamint problémamegoldását (Bodnár & Simon, 1997; Oates, 2007; Steelman et al., 2002; Szabó, 2011). Továbbá, ezekre a gyermekekre jellemző a pozitív pedagógus-gyermek kapcsolat, ami serkenti nemcsak a gyermekek sikeres beilleszkedését, hanem az iskolai teljesítményét is (Agbaria & Mahamid, 2023; Herndon et al., 2013; Pianta et al., 2009). Ellenben a bizonytalan kötődésű gyermekeknél jellemzőbb, hogy magasabb arányban fordulnak elő érzelmi és viselkedési zavarok, hiszen leginkább elkerülik az olyan helyzeteket, amelyek ismeretlenek, ami egyben a társas ismeretek hiányosságait és a későbbi beilleszkedés nehézségeit eredményezi (Ding et al., 2014; Eigner, 2012; Szabó, 2011).

A szülői attitűdök, az anya és apa által nyújtott viselkedési és problémamegoldói mintázatok egymással szemben jelentős kihatással lehetnek a gyermekek társas készségeire (Li & Guo, 2023; Shaw & Shelleby, 2014; Zhang, 2020). Emellett a további családtagok és maga

a család összetétele, valamint az együttélés során megvalósuló interakciók és kommunikációs stílusok is nagyban befolyásolják a gyermekek szociális fejlődését (Kasik, 2015; Lee et al., 2020; Salavera, Usán & Quilez-Robres, 2022; Solymosi, 2017; Zhang, 2020). A kétszülős családokban nevelkedő gyermekek mindkét szülőhöz kötődhetnek egyaránt pozitívan, míg leginkább az egyszülős családban nagyobb a kockázata annak, hogy a gyermekeknél bizonytalan kötődés alakul ki az egyik szülő iránt. Ezáltal a gyermekeknél hasonló kötődés jelentkezhet más felnőttek és kortársak iránt is, ami kedvezőtlen viselkedési mintázatokat idézhet elő (Damen et al., 2020; Kovács & Bakosi, 2004; Lee et al., 2020; Oates, 2007). Az anyák, mint elsődleges gondozók, leginkább az érzékeny bánásmódjukkal, odafigyelésükkel, pozitív megerősítésükkel és nyílt kommunikációjukkal nagy hatással vannak a gyermekek szociálisprobléma-megoldásának fejlődésére (Atkinson & Hilgard, 2005; Letourneau et al., 2015; Ozkan & Aksoy, 2017; Paulus et al., 2018).

A testvérek jelenléte szintén meghatározza a gyermekek szociálisprobléma-megoldását azáltal, hogy egy érzelmi támogató környezetet biztosítanak egymásnak, ezzel elősegítve az interperszonális készségek fejlődését mind a pozitív, mind a negatív helyzeteken keresztül egyaránt (Feinberg, Solmeyer & McHale, 2012; Whiteman, McHale & Soli, 2011). A gyermekek megtanulnak tárgyalni, egyezkedni és kompromisszumot kötni egymással különböző problémás helyzetekben (Fry, Telzer & Rogers, 2021), ami által fejlődik az empátiájuk és a proszociálitásuk is (Lam, Solmeyer & McHale, 2012). Azon családokban, ahol két vagy több testvér van, fontos annak a figyelembevétele, hogy sorrendben hanyadiknak születtek, illetve ezeken belül a gyermekek közötti korkülönbség is (Hegedűs, 2006; Herrera et al., 2003; Prime, Plamondon & Jenkins, 2017). Az azonos és hasonló korcsoportú gyermekek között (pl. egy év korkülönbség) gyakoribban fordulnak elő problémás helyzetek, míg ezenfelül az azonos nemű gyermekek esetében több pozitív interakció tapasztalható (Hegedűs, 2006; Sang & Nelson, 2017).

A szülő-gyermek közötti kapcsolatot a szülői attitűdök összessége, a szülők nevelési stílusai határozzák meg, amelyek a gyermekek személyiségfejlődésére, szocializációjára és szociálisprobléma-megoldására is hosszú távon kihatással vannak (DeRosa, Musso & Jacobson, 2013; Hosokawa & Katsura, 2018; Jámbori & Bálint, 2021). Baumrind (1966) kutatása során óvodások viselkedését figyelte meg, akiket három csoportba sorolt, miszerint három nevelői stílust különített el: tekintélyelvű (autoritáriánus), irányító (autoritatív) és engedékeny (permisszív) – e felosztást később Maccoby és Martin (1983) kiegészítették az elhanyagoló stílussal (vö. DeRosa, Musso & Jacobson, 2013; Hadházi et al., 2021; Kuppens & Ceulemans, 2019; Oroszné Perger, 2002; Salavera, Usán & Quilez-Robres, 2022).

A tekintélyelvű nevelési stílusra jellemző, hogy a szülők saját érdekeik szerint cselekednek, felnőttközpontú nevelésnek tekintik, hiszen magasak a szülők elvárásai, a normák és szabályok betartását követelik a gyermekektől, sokszor egyoldalú a kommunikációjuk, emiatt fegyelmeznek, szigorúak és parancsolnak. Az ilyen stílussal nevelkedő gyermekekre jellemző, hogy alacsonyabb énhatékonysággal rendelkeznek, szoronganak, társas kapcsolataikban nem magabiztosak, sokszor az externalizáló (agresszív) és internalizáló (visszahúzódozó, szégyenlős) viselkedésmódok között ingadoznak (Agbaria & Mahamid, 2023; Hadházi et al., 2021; Oroszné Perger, 2002; Rinaldi & Howe, 2012). Az irányító nevelői stílust fejlődésközpontú nevelés jellemzi, a szülők alkalmazkodóan, együttműködően és kíváncsian viszonyulnak gyermekeikhez, akikkel a nyílt kommunikáció által fogalmazzák meg elvárásaikat, szabályaikat, amiket megindokolnak és elmagyaráznak nekik. A szülők bátorítják a gyermekeket az önálló tevékenységekre és kezdeményezésekre, kimutatják szeretetüket és érzelmeiket a gyermekek iránt. Ebből kifolyólag a gyermekekre jellemző, hogy kíváncsiak, kezdeményezőek, társas kapcsolataikban szívesen együttműködőek, proszociálisak, felelősségteljesek és magabiztosak (Carlo et al., 2018; Grusec & Sherman, 2011; Salavera, Usán & Quilez-Robres, 2022; Zhang, 2020). Az engedékeny nevelői stílust a gyermekközpontúság jellemzi, figyelembe veszik a gyermekek igényeit, viszont rájuk hagyják, hogy a gyermekek a saját szabályaikat és döntéseiket meghozzák, ezzel elkerülve a fegyelmezést. A gyermekek sokszor impulzív és agresszív módon viszonyulnak másokhoz, könnyen elbátortalanodnak, hiszen alacsony a magabiztosságuk (Schaffer et al., 2008; Szabó, 2011; Winsler, et al., 2005). Az elhanyagoló, közönyös nevelői stílus során a szülők saját igényeiket helyezik előtérbe, a gyermekekre kevésbé irányul a figyelmük, emiatt a szülő-gyermek kapcsolatból hiányzik az érzékenység és a hatékony támogatás. A fegyelmezés során általában elnéző módszereket alkalmaznak, ami súlyos következményekkel jár a gyermekek fejlődésére és társas kapcsolataira, mivel alacsony önbecsülés, agresszivitás, antiszocialitás és esetenként deviáns viselkedésmód is jellemzi őket (Kuppens & Ceulemans, 2019; Rinaldi & Howe, 2012).

E nevelői stílusokat vizsgáló kutatások (Hosokawa & Katsura, 2018; Lanjekar et al., 2022) alátámasztják, hogy a korai negatív hatások kedvezőtlenül hatnak a gyermekek fejlődésére, problémás és agresszív viselkedésmódokhoz vezethetnek, amik a mások általi elfogadást és alkalmazkodást is megnehezítik (Szabó, 2011). Más kutatók (pl. Agbaria & Mahamid, 2023; Durrant et al., 2003; Piquart & Kauser, 2018) hangsúlyozzák, hogy a kulturális háttér és a család szerkezete befolyásolhatja a szülők nevelési stílusait, melyek kihatással lehetnek a gyermekek fejlődésére. További kutatások, amelyek a nevelői stílusok kapcsolatait vizsgálják (Carlo et al., 2018; Neyen et al., 2017; Shokoohi-Yekta & Yeganeh,

2018) felhívják a figyelmet arra, hogy a társas viselkedést elősegítő programokra nagy szükség van nemcsak az óvodások, hanem a szülők részére is, hiszen olyan készségeket sajátíthatnak el, amelyek során változhatnak a szülői attitűdök, ezáltal pedig hatékonyabb lesz a problémamegoldás és az érzelmek kifejezése is.

2.2. A szocioökonómiai tényezők kapcsolata a szociálisprobléma-megoldással

Az elmúlt évtizedek kutatásai bizonyították, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú (pl. alacsony jövedelem, szülők iskolázottsága) családokban nevelkedő gyermekek többnyire negatív tapasztalatokkal rendelkeznek, ami nemcsak a tanulmányi nehézségekre, hanem a mindennapi életben előforduló társas helyzetekben a problémák értelmezésére, magatartási problémákra és ezzel egyben a kortársakkal való beilleszkedésre is kihatással van (Asher & Renshaw, 1981; Dodge & Feldman, 1990; Hosokawa & Katsura, 2017; Mondí, Giovanelli & Reynolds, 2021). Az alacsonyabb jövedelmű családok esetében jellemző, hogy nehezen tudnak biztosítani olyan helyzeteket, oktatási eszközöket és aktivitásokat, amelyek által a gyermekek olyan tapasztalatokat szerezhettek, ami révén fejlesztik a kognitív és szociális készségeiket (Shaw & Shelleby, 2014). Jellemző, hogy a gazdasági problémák eredményezhetnek olyan problémás helyzeteket, amelyek kihatnak az apa-anya és a szülő-gyermek kapcsolatokra, miszerint bizonytalan érzelmi kötődés alakulhat ki, ami negatívan befolyásolja a gyermekek szociális fejlődését (Hosokawa & Katsura, 2017; Lee et al., 2023).

Egy másik fontos tényező a szülők iskolai végzettsége, ami nagy hatással van a gyermekek viselkedésére, szociális-érzelmi problémáira és a szociálisprobléma-megoldására (Dubow, Boxer & Huesmann, 2009; Shaw & Shelleby, 2014). Jellemző, hogy azok a szülők, akik magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, több időt töltenek olyan tevékenységekkel, amelyek pozitív mintázatot mutatnak a gyermekeknek (Davis-Kean et al., 2019; Guryan et al., 2008). Az eddigi feltártak alapján körvonalazódott, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők segíthetik a gyermekek különféle (pl. kognitív, szociális, problémamegoldó) készségeinek fejlődését, hiszen több tanulási lehetőséget biztosítanak a különböző tapasztalatok megszerzéséhez (Jeong, McCoy & Fink, 2017; Shaw & Shelleby, 2014). Ámde, néhány kutatás (Desforges & Abouchaar, 2003; Fiske, 2006) arról is tanúskodik, hogy a pozitív családi mintázatokkal és nevelői stílusokkal, de alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők is optimálisan hathatnak a gyermekek problémamegoldására. Ugyanakkor minél több tevékenység biztosítása a szociális készségek, az érzelemszabályozás, a megküzdési stratégiák fejlesztését is eredményezi, ezek pedig serkentik a komplexebb és hatékonyabb megoldási

módok alkalmazását különböző problémás helyzetekben (Assari et al., 2020; Davis-Kean et al., 2019; Dubow, Boxer & Huesmann, 2009; Guryan et al., 2008; Hosokawa & Katsura, 2017).

A szocioökonómiai tényezők különböző kultúrák között máshogyan magyarázzák a gyermekek érzelmi és viselkedési problémáinak előfordulási gyakoriságát, amelyet leginkább a szülők alacsony iskolai végzettségére és eltérő nevelési stílusaira vezetnek vissza (Assari et al., 2020; Flink et al., 2012; Shaw & Shelleby, 2014; Yang et al., 2014). Ezutóbbi nagymértékben befolyásolja a különböző kultúrákban elvárt normák, értékek és hiedelmek, amik meghatározzák a gyermekek fejlődését, viselkedését, társas interakcióit és kapcsolatait (Chen, French & Schneider, 2006; Chen & French, 2008; Li & Guo, 2023). A kulturálisan és etnikailag sokszínű országokban nevelkedő gyermekek – akik kisebbségként élnek egy közösségben – különböző társas helyzetekben más-más nehézségekkel küzdenek meg (Assari et al., 2020; Mondí, Giovanelli & Reynolds, 2021). Ennek egyik okát jelenthetik a nyelvi akadályok, hiszen a kisebbségi közösséghez tartozó gyermekek anyanyelve eltérhet a többségi nyelvtől, így amennyiben nem birtokolják ezt a nyelvet, a társaikkal való kommunikáció során ez akadályt jelenthet (Alcántara et al., 2022; Costa, Langher & Pirchio, 2021; Hámori, 2022; Kozma, 2009; Flink et al., 2012; Oswald & Coutinho, 2006). A többségi csoporttal szemben eltérhet a gyermekek kultúrája (pl. vallási szokások, hagyományok, értékek), ez pedig a többség esetében előítéletek kialakulásához vezethet, ami negatívan befolyásolhatja a kisebbségi gyermekek társas beilleszkedését (Durkin et al., 2011; Hámori, 2022; Kozma, 2009; Mondí, Giovanelli & Reynolds, 2021; Pallay, 2020).

A kisebbséggel szembeni előítéletek, negatív érzelmek és attitűdök már az óvodai években kialakulhatnak, majd a későbbi életévekben ezek fokozódhatnak és diszkriminációhoz, kiközösítéshez vezethetnek (Aboud et al., 2012; Flink et al., 2012; Rutland & Killen, 2015; Székely et al., 2022). Az ilyen viselkedésformák kifejezetten előtérbe kerülnek olyankor, amikor a kisebbségi gyermekek megkezdik az óvodás, illetve iskolás éveiket, így a többséghez képest több negatív érzelmet és agresszív viselkedést tapasztalhatnak (Alcántara et al., 2022; Flink et al., 2012; Oswald & Coutinho, 2006; Yang et al., 2014). Ezek csökkentéséhez támogató környezetet kell biztosítani az intézményekben, ahol meghatározó jellegű az is, hogy a pedagógusok milyen példát mutatnak a gyermekeknek, illetve milyen kapcsolatot ápolnak velük a sikeres beilleszkedés és alkalmazkodás érdekében (Pianta et al., 2009; Székely et al., 2022).

Mindezek alapján megállapítható, hogy a szocioökonómiai tényezők mellett, a családtagok egymáshoz való kötődése, a szülők nevelési stílusai, a családi interakciók, az egymással való kommunikáció módja alapját képezi annak, hogy később a gyermekek hogyan

alakítanak ki különböző társas kapcsolatokat: a pozitív és gondoskodó környezet mindkét szülővel és a testvérekkel egyaránt, könnyebb alkalmazkodást és beilleszkedést eredményez. Továbbá, kisebbségként a gyermekek különböző – többnyire negatív – attitűdöket és érzelmeket tapasztalhatnak, miközben megpróbálnak alkalmazkodni a többség kultúrájához és elvárásaihoz (Itzhakov & DeMarree, 2022). E folyamatban a pedagógusoknak fontos szerepük van úgy a többségi, mint a kisebbségi gyermekek esetében. Ezáltal a gyermekek alkalmasak lesznek elfogadni az adott országban élő különböző csoportokat, az ott uralkodó normákat, értékeket és kultúrát, valamint megtanulnak egy adott közösségben sikeresen együtt élni másokkal (Berk, 2013; Gelencsérné Bakó, 2015; Li & Guo, 2023; Mondí, Giovanelli & Reynolds, 2021; Ozkan & Aksoy, 2017).

2.3. Az intézményes nevelés és a szociálisprobléma-megoldás jellemzői

Az intézményes nevelés koragyermekkorai fejlesztő hatását több hazai és nemzetközi kutatás hangsúlyozza, azonban az óvodakötelezettség és ezen belül az óvodakezdés életkori feltételeire vonatkozó szabályok országonként eltérnek (EECEA, 2023; UNESCO, 2021). Mindemellett pedagógiai szempontból nélkülözhetetlen áttekinteni az óvodai nevelés kapcsolatát a gyermekek szociális, érzelmi és viselkedési tényezőivel, szociálisprobléma-megoldásával.

A család az elsődleges szintér, ahol – optimális esetben pozitív – kötődési mintázok alakulnak ki a tagok között, melyek megalapozzák a későbbi intézményes közegben kialakuló társas kapcsolatokat a pedagógusokkal és a gyermekekkel (Gelencsérné Bakó, 2015; Sztás, 2023b; Zsolnai, 2019). Az óvoda a családi közeghez képest más környezetet jelent a gyermekek számára. Ahhoz, hogy társaik iránt kialakuljon bizalmuk és különböző társas kapcsolatokat tudjanak kiépíteni, meg kell tanuljanak alkalmazkodni az intézményben működő szabályokhoz és a viselkedési elvárásokhoz (Bodnár & Simon, 1997; Kovács & Bakosi, 2004; Romero-López et al., 2020; Sztás, 2023b). Ezen életkorban (3–6 év), amikor a családtól való elszakadásra kerül sor, fontos, hogy a gyermekek megtanuljanak új kapcsolatokat kiépíteni, hiszen a kortársakkal megélt közös élmények és tevékenységek kedvező hatással lesznek a gyermekek szociálisprobléma-megoldásának fejlődésére (Bodnár & Simon, 1997; Gelencsérné Bakó, 2015).

A gyermekek számára az óvoda mint szocializációs szintér sok újdonságot kínál, ahol egy új közösség tagjaiként a korábbiaknál több – és folyamatos alkalmazkodást igénylő – interakciókban vesznek részt (Romero-López et al., 2020; Solymosi, 2017; Sztás & Kasik, 2020; Vajda, 2005). A gyermekek között számtalan fejlődésbeli különbségek észlelhetők az

óvoda megkezdésekor, amelyek hatékonyabban fejleszthetők az intézmény keretein belül (Danis, 2015; Fox et al., 2010; Nakamichi et al., 2019; Pianta et al., 2009; Yoshikawa et al., 2016). Ennek következtében intenzívebben fejlődnek a gyermekek nyelvi-kognitív, társas, érzelmi és szociális készségei (Gelencsérné Bakó, 2015; Hegedűs, 2019; Kovács & Bakosi, 2004; Romero-López et al., 2020; Solymosi, 2017; Sztítás, 2022a). Továbbá, az intézményes nevelés elősegíti a gyermekek azon képességeinek fejlődését, amelyek segítségével új viselkedési formákat tudnak kialakítani, általuk pedig hatékonyabb és eredményesebb társas kapcsolatokat tudnak kiépíteni (Hegedűs, 2019; Yoshikawa et al., 2016).

Az óvodapedagógusok szerepköréhez tartozik a sikeres beilleszkedéshez és szocializációhoz a gyermekek egyéni és a közösségi értékek között kiegyensúlyozottságot teremteni, hiszen az óvodába kerülve sokszor ellentmondást jelenthetnek a gyermekek családi környezetből származó értékei, amelyeket magukkal hoznak – közülük az érzelmi-szociális nevelés kiemelkedően fontos (Kovács & Bakosi, 2004). Az ott megvalósuló társas interakciók során ezek az egyéni különbségek észlelhetők, hiszen gyakrabban fordulnak elő olyan társas problémák, amelyek kihatással vannak a csoportban megvalósuló tevékenységekre, szerepkörökre és beilleszkedésre (Kasik & Gál, 2014b; Romero-López et al., 2020; Sztítás & Kasik, 2020; Zsolnai, Lesznyák & Kasik, 2007).

Azok a gyermekek, akiknek korai kapcsolatait érzelmetli viszonyok és biztonságos kötődések jellemzik, sokkal eredményesebb kapcsolatokat tudnak kialakítani az óvodában, valamint hatékonyabbak a felmerülő interperszonális problémák megoldásában (DeRosa, Musso & Jacobson, 2013; Lakatos, 2011; Ráczné & Virág, 2019). Ezek a gyermekek általában kíváncsiabbak, kezdeményezőbbek társaikkal szemben, valamint több proszociális viselkedésformát alkalmaznak és emiatt kedveltebbek a társaik körében (Herndon et al., 2013; Zsolnai, 2019). Ellenben azok a gyermekek, akik érzelemszegény és hátrányos helyzetű családi környezetből származnak, gyakrabban mutatnak viselkedési problémákat (pl. agresszív, impulzív nyilvánulások), ami növeli a kortársak általi elutasítás arányát, ez nemcsak az interperszonális kapcsolatokra hat ki negatívan, hanem többek között a későbbi iskolai teljesítményt is befolyásolja (Barnes, Wang & Merrell O'Brien, 2018; Herndon et al., 2013).

Az interperszonális problémák hatékony kezeléséhez, a kedvezőtlen viselkedési formák megelőzéséhez, valamint a kortárskapcsolatok kiépítésében kiemelkedően fontos szerepük van a pedagógusoknak (Kovács & Bakosi, 2004; Pianta et al., 2009). A pedagógusok személyisége és kapcsolata a gyermekekkel meghatározó jellegű, emellett indirekt módon is hatnak a gyermekekre az általuk közvetített példamutatással (Barnes, Wang & Merrell O'Brien, 2018; Kayili & Ari, 2016; Kovács & Bakosi, 2004; Lippard et al. 2018; Solymosi, 2017; Sztítás,

2022c). A gyermekek a megfigyelés alapján nemcsak az erkölcsi normákat és szabályokat sajátítják el, hanem azokat a viselkedésmódokat, problémamegoldási stratégiákat, amelyeket környezetükben tapasztalnak, majd ezeket az utánzás által ők is alkalmazzák (Kovács & Bakosi, 2004; Romero-López et al., 2020; Solymosi, 2017).

A pedagógus-gyermek pozitív kapcsolata kihat a gyermekek közvetlen viselkedésére, az egymás között megvalósuló interakciókra és kommunikációra, valamint a kortárskapcsolatokra is (Lippard et al., 2018; Pianta et al., 2009; Rojas & Abenavoli, 2021). Számos kutatás kimutatta, hogy azok a gyermekek, akiknek a kapcsolatai negatívak a pedagógusokkal, több negatív internalizáló (visszahúzó, elhidegítő) magatartásformát, ugyancsak externalizáló (agresszív, impulzív) viselkedésformát produkáltak, ami beilleszkedési problémákat eredményezett (Baker, 2006; Pianta et al., 2009; Rojas & Abenavoli, 2021).

Ahhoz, hogy az óvodai nevelés hatékony legyen és kevesebb társas probléma forduljon elő, a pedagógusoknak a csoporton belül támogató, meleg hangulatot kell kialakítanuk, ahol a figyelmességük és gyors reagálóképességük által megismerik a gyermekek személyiségét és az őket foglalkoztató problémákat (Kalland & Linnavalli, 2022; Lippard et al. 2018; Sztás & Kasik, 2020).

2.4. A szociálisprobléma-megoldás jellemzői 3–6 éves korban

A Chang és munkatársai (2004) által megalkotott szociálisprobléma-megoldási modell, azok részfolyamatai (orientáció és megoldási mód), valamint a három stílusa (racionális, impulzív, elkerülő) már óvodáskorban is megragadható (Kasik, 2015; Sztás, 2022d). A gyermekek szociálisprobléma-megoldása ezen életkorokban egyre inkább helyzet- és személyfüggő, valamint ennek függvényében a megoldási módok keveredhetnek és változhatnak (Kasik, 2010a, 2015; Sztás, 2020; Zsolnai, Lesznyák & Kasik, 2007).

A gyermekek problémamegoldására az óvodáskor elején (3–4 éves kor) jellemző az énközpontú (egocentrikus) gondolkodásmód, ami befolyásolja a viselkedésmódjukat: számukra saját nézőpontjaik a meghatározóak és ezzel egyben saját céljaik elérésének érdekében cselekszenek (Szabó, 2011; Egyed, 2006). Ez a kortársakkal való kapcsolatokban is mutatkozik, miszerint a gyermekek nem tudják értelmezni azt, hogy a sajátjuktól eltérően másoknak különböző élményeik vannak, emiatt sokszor segítségnyújtás során, olyan megoldásokat produkálnak másoknak, amelyet maguk szeretnének (Bierman, Torres & Schofield, 2010; Egyed, 2006; Hegedűs, 2016).

A társas kapcsolatok során a gyermekeket a közös játék köti össze, azokat tekintenek leginkább barátoknak, akik könnyen elérhetőek játék közben, illetve akikkel már volt közös játszási élményük (Bierman, Torres & Schofield, 2010; Hetesiné Korcsok, 2014; Szabó, 2006). A barátválasztásuk elejében a másik külső megfigyelésén (pl. szép játék, ruha) alapul (F. Lassú, 2004; Hajdics-Szűcs, 2018), valamint azok a gyermekek iránt mutatnak több proszociális (pl. segítőkész) viselkedést, akik szimpatikusabbak nekik, valamint sokkal elnézőbbek barátaikkal szemben (Engelmann, Haux, & Herrmann, 2019; Kasik & Gál, 2017b; Kovács & Bakosi, 2004; Sztítás & Kasik, 2020). A 3–4 évesek baráti kapcsolatai labilisak, illetve az, hogy kit tekintenek barátoknak sokszor rövid időtartamon belül változik: egyik pillanatban barátok, majd a problémahelyzet kialakulása után úgy döntenek, hogy nem barátkoznak többé, viszont hamarosan már újra együtt játszanak (Bierman, Torres & Schofield, 2010; Hajdics-Szűcs, 2018). A gyermekek társas készségei formálódnak a játéktevékenységek során, ahol a közös szerepjátékok alatt különböző viselkedésmódokat (pl. problémahelyzet) játszanak el, ami fejleszti az érzelmüket, együttműködési képességüket, szókincsük gyarapodását és az alkalmazkodásukat társaikhoz (Eggum-Wilkens et al., 2014; Hetesiné Korcsok, 2014; Holmes & Romeo, 2013).

Ezen életkorokban sokszor érzelmeik vezérlik a gyermekek gondolkodását és viselkedését, amelyeken nehezen tudnak uralkodni, azonnal kifejezik a pozitív és negatív érzelmeiket, melyek gyakran változékonyak (Herndon et al., 2013; Szőkéné, 2010). A gyermekek érzelmi megnyilvánulásai általában negatívak, tehát heves indulataik miatt sokszor dühbe borulnak és emiatt nem képesek az erkölcsi szabályok és normák betartására (helyes vagy helytelen viselkedés adott szituációban), valamint arra sem képesek, hogy saját viselkedésüket értelmezzék, emiatt nehezen ismerik be, hogy ők a problémahelyzet okozói (Hegedűs, 2019; Kasik & Gál, 2014b; Lakatos, 2011; Szőkéné, 2010). Ebből kifolyólag a társas problémák megoldása az otthoni környezetben gyakran a szülők segítségével történik, majd az óvodában a folyamatosan kialakuló pedagógusok iránti bizalom hatására az ő segítségükkel is, viszont társaiktól ritkábban kérnek segítséget (Gál & Kasik, 2015; Hegedűs, 2019; Kasik & Gál, 2014b; Sztítás, 2023a, 2023b; Szőkéné, 2010; Walker, Irving & Berthelsen, 2002).

A felnőttekkel való beszélgetések által a gyermekek számos információt tudnak meg, különösképpen akkor, amikor a szülők és a pedagógusok időt teremtenek a különböző fogalmak és érzelmek megnevezésére (Kalland & Linnavalli, 2022; Kårstad et al., 2015). Ezen ismeretek alapján érzelmeiket össze tudják kapcsolni az elvárt viselkedési normákkal és szabályokkal, melyek betartására a felnőttek saját viselkedésükkel nyújtanak mintát (Hegedűs, 2016; Solymosi, 2017; Szabó, 2011). Az interakciók eredményeként a gyermekek egyre inkább

képesek olyan módon kifejezni magukat és érzelmeiket, hogy mások megértsék őket, céljaikat, szándékaikat (Balogh, 2005; Roy & Giraldo-García, 2018). Mindezek által a gyermekek szókinése folyamatosan gazdagodik, és már nem jellemző rájuk a túláltalánosítás, ennek következtében az életkor előrehaladásával egyre komplexebb mondatokat tudnak alkotni, magabiztosabban tudják kifejezni gondolataikat és érzelmeiket, melyek tükrözik, milyen mértékben vannak birtokában a nyelvi és társas szabályoknak (Galambos, 2012; Lakatos, 2011; Neuberger, 2014) – ezek pedig segítenek a negatív, agresszív viselkedésbeli megnyilvánulások csökkentésében (Kalland & Linnavalli, 2022).

A gyermekek gondolat-, érzelem- és viselkedésszabályozását befolyásolják a végrehajtó funkciók kognitív képességei, mint a munkamemória (információ tárolása, kezelése), a gátlás (nem kívánatos ismeretek önkontrollja) és a kognitív flexibilitás (rugalmasság, váltás) – mindezek pedig hozzájárulnak a szándékos, céltudatos viselkedések megtervezéséhez és kivitelezéséhez (Diamond, 2013; Gál, 2015; Józsa & Józsa, 2020; Tánczos, Janicsek & Németh, 2014; Szabadi, 2014). Ezeknek a funkcióknak továbbá fontos szerepük van a mindennapi életben előforduló különböző helyzetekhez való alkalmazkodásban, a problémamegoldásban és más tevékenységek elvégzésében (Ferguson et al., 2021; Józsa & Józsa, 2020). Számos kutatás rámutat arra, hogy azoknál a gyermekeknél, akik alacsony végrehajtó funkciókkal rendelkeznek, gyakrabban fordulnak elő impulzív viselkedésmódok, valamint szociális-érzelmi téren is számos problémát tapasztalhatnak (Mohai et al., 2016; Patányi et al., 2024; Segundo-Marques et al., 2022). Jellemző, hogy a fiatalabb gyermekeknél ezek a funkciók még nem annyira fejlettek, viszont óvodáskorban gyors változások következnek be, amelyek egyre meghatározóbbak lesznek az életkor előrehaladtával, majd később befolyásolják az iskolai teljesítményt is (Best, Miller & Jones, 2010; Segundo-Marques et al., 2022).

A gyermekfejlődés során az egocentrikus gondolkodás- és viselkedésmód 5–6 éves korra csökken a gyermekeknél (Hámori, 2022; Kasik & Gál, 2017b; Kesselring & Müller, 2011; Kósa, 2005), majd ettől kezdődően megpróbálják megérteni a társuk nézőpontját, viszont itt még az ötévesek egyoldalúnak tekintik az interakciót: társával vagy úgy cselekszik, mint ahogyan ő akarja vagy, mint ahogyan a társa akarja (Szabó, 2011). A hatévesek interakcióit nagymértékben befolyásolják a környezetükben lévő személyek érzelmei, így ezeket figyelembe véve próbálják megoldani a társas problémáikat (Hegedűs, 2019).

Az 5–6 évesek az érzelmek fejlődése által már jobban felismerik és szabályozzák őket, mint a fiatalabb gyermekek, viszont ez még nem hasonlítható a felnőttkori érzelemszabályozáshoz (Lakatos, 2011). Mindemellett magabiztosabban viszonyulnak

problémáikhoz, majd ezeket önállóan próbálják megoldani, viszont ezek értékelése során továbbra is nagymértékben szükségük van a felnőttek segítségére (Kasik & Gál, 2017a; Snyder et al., 2004; Walker, Irving & Berthelsen, 2002). A gyermekek az interakciók során egyre motiváltabbak és magabiztosabbak lesznek a felnőtteken kívül más gyermekekkel különböző tevékenységeket kezdeményezni, ilyenkor nemcsak a pedagógusoktól kérnek segítséget, hanem kialakul társaik iránt a bizalmuk, aminek következtében segítséget kérnek tőlük is (Bierman, Torres & Schofield, 2010; Galambos, 2012; Hegedűs, 2019; Kasik & Gál, 2017b; Lakatos, 2011; Ocak, 2010). Azoktól a gyermekektől, akikkel többet játszanak és barátnak tekintenek szívesebben kérnek segítséget, valamint elnézőbbek velük szemben, amennyiben problémahelyzet alakul ki (Hegedűs, 2019; Kasik, 2015; Lakatos, 2011). A barátválasztásuk ezen életkorokban már nem csak a külső jellemzők alapján történik, hanem a társaik belső tulajdonságai (pl. segítőkész) figyelembevételével (Hajdics-Szücs, 2018).

Az idősebb gyermekek problémamegoldására jellemző, hogy a társas interakciók által egyre többet kommunikálnak egymással, így gyorsabban fejlődik a szókincsük és önkifejezésük, emiatt az óvodáskor végéig meg tudják nevezni, kivel van problémájuk, mit tettek és éreztek, valamint hogyan reagáltak (Kasik & Gál, 2017a; Snyder et al., 2004; Yilmaz, Guven & Sezer, 2018). A nyelvi készségek fejlődése által a szabályok betartása nagyobb hangsúlyt kap, megtanulnak alkalmazkodni az elvárt viselkedésmódokhoz, még akkor is, ha ez számukra nem kedvező, így sokszor figyelmeztetik a társaikat is, amennyiben ezeket megszegik (Nyitrai et al., 2021). Hatéveskorban megjelenik tevékenységeikben a szabályjáték, viszont még észlelhetők nehézségek a gyermekek együttműködése és egymással való kommunikációja között, valamint a szabályokhoz való alkalmazkodás szempontjából is (Bánki & Hegedűs, 2021).

Az életkor előrehaladtával a gyermekek számos új tapasztalatot szereznek társas interakcióik során, így fejlődnek a kognitív, érzelmi, szociális és viselkedési készségeik, ezáltal egyre magabiztosabb és önállóbb lehet a problémamegoldásuk (Eggum-Wilkens et al., 2014; Kovács & Bakosi, 2004). Az óvodáskor végén egyre gyakrabban jellemző a gyermekekre a racionális megoldói stílus (pl. több megoldási lehetőség átgondolása; kérdezés, egyezkedés, segítségkérés társtól is, nem csak felnőttől), viszont ez függ a pedagógus nevelési stílusától, valamint a csoport összetételétől is (Zsolnai, 2019).

2.5. Az óvodások verbális és vizuális kommunikációjának jellemzői²

A gyermekek sikeres társas-társadalmi életbe való beilleszkedéséhez, együttműködéséhez és az interperszonális kapcsolatok kialakításához a nyelvelsajátítás, a beszéd kialakulása és a kommunikációs formák eltulajdonítása kiemelkedő fontossággal bír a korai életévekben (Doove et al., 2021; Galambos, 2012; Győri & Hahn, 2006). Ezeket befolyásolják a gyermekek öröklött jellemzői, valamint az ingergazdag nyelvi-kommunikációs környezet, amely rámutathat a gyermekek közötti egyéni fejlődési különbségekre (Doove et al., 2021; Kenesei, 2004; Klein & Táncz, 2020; Gyarmathy, 2018; Lukács & Kas, 2011; Neuberger, 2014).

Az óvoda megkezdésekor a gyermekek nagymértékben támaszkodnak a vizuális információkra, hiszen általuk könnyebben és gyorsabban képesek észlelni, feldolgozni és elsajátítani az őket körülvevő környezetben előforduló külső hatásokat (pl. különböző társas helyzetek és kapcsolatok), hiszen ez így kevesebb kognitív terhelést igényel tőlük (Simon & Kárpáti, 2018). A vizuális megfigyelőképesség elősegítheti a gyermekek beszéd- és szókincsfejlődését, melyekre egyre nagyobb szükség lesz az egyre gyakrabban előforduló társas interakciók során (Bobek & Tversky, 2016; Gödény, 2013). A felnőttekkel való kommunikáció, illetve a felnőttek viselkedésének megfigyelése és utánzása kiemelt szerepet játszik a beszédfejlődésben (Klemenović, 2001). A könnyebb beszédmegértéshez ezek az interakciók során általában felnőttek testmozgását, gesztusait, mimikáit figyelik meg a gyermekek, majd az utánzás és emlékezés által később ezek az ő viselkedésükben is megnyilvánulnak (Danis, Farkas & Oates, 2011; Gósy, 2005; Neuberger, 2014).

A beszédfejlődés óvodáskorban intenzív fejlődésen megy keresztül, amiben jelentős a szerepe az őket körülvevő újszerű tárgyi környezetnek mint ingerforrásnak, valamint az új és folyamatos társas interakcióknak, ezen belül az egyre többször végzett közös játékoknak, meséléseknek (Balogh, 2005; Danis, Farkas & Oates, 2011; Doove et al., 2021; Gósy, 2005; Holmes & Romero, 2013). A gyermekek gondolkodása a beszéd fejlődésével együtt fejlődik, és ennek hatására egyre több kérdést tesznek fel, igyekeznek többet megtudni az őket körülvevő környezetről és a kortársakról, ebből kifolyólag egyre többet és szívesebben beszélnek (Gósy, 2005; Kasik & Gál, 2017b; Vajda, 2005). Ennek köszönhetően fejlődik a szókincsük, aminek hatására a gondolataikat és érzelmeket jobban meg tudják nevezni, ez pedig segíti a kommunikáció hatékonyságát (Galambos, 2012; Herndon et al., 2013; Neuberger, 2017). Azon gyermekek, akik beszédfejlődésében hiányosságok mutatkoznak,

² A fejezet alapja: Szitás, T. (2022a). Egy mérőeszköz fejlesztése óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatához. *Neveléstudomány*, 10(3), 24–35.

valamint szűkebb szókinccsel rendelkeznek, nehezebben tudnak kommunikálni társaikkal és más felnőttekkel, emiatt kevésbé tudnak kialakítani eredményes kapcsolatokat (Doove et al., 2021; Snyder et al., 2004; Sofri, Czik & Zuv, 2023). A kommunikációból fakadó hiányosságok miatt a gyermekek nem jutnak elegendő információhoz, ami nemcsak a társas kapcsolataikra, hanem az értelmi fejlődésükre is kihatással lehet (Hámori, 2022; Lukács & Kas, 2011).

Több tanulmány hangsúlyozza, hogy a verbális kommunikáció során a különböző rövid történetek, mesék hozzájárulhatnak az óvodások szókincs-, beszéd- és szociális-érzelmi fejlődéséhez, ami befolyásolja a társas kapcsolatok minőségét. A mesék és történetek során elhangzott érzelmek segítenek abban, hogy az óvodások megértsék, felismerjék és megnevezzék a különböző érzelmeiket (Catala, Gijlers & Visser, 2023; Kalland, & Linnavalli, 2022; Sofri, Czik & Zuv, 2023). Ezáltal fejlődik a gyermekek érzelemerkifejezése, érzelemszabályozása és mások érzelmeinek a megértése, ez pedig szoros kapcsolatban áll a viselkedésükkel, ami alapja a társas kapcsolatok hatékonyságának (Hegedűs, 2019; Herndon et al., 2013; Kalland & Linnavalli, 2022; Zsolnai, Lesznyák & Kasik, 2007). Emellett a történetek és mesék a gyermekek számára olyan helyzeteket teremthetnek, amelyekben különböző problémahelyzetek merülnek fel, ezek pedig gondolkodásra készítetik őket (Catala, Gijlers & Visser, 2023; Nyitrai, 2016; Sofri, Czik & Zuv, 2023).

A gyermekek verbális és a nem verbális kommunikációja szoros kapcsolatban áll egymással, ahol a társas interakciók során a beszéd mellett fontos figyelembe venni és felismerni a különböző vizuális elemeket (pl. gesztus, mimika, tekintet) (Bubik & Simon, 2016; Forgó, 2011; Herzog, 2019; Kárpáti, 2019; Táncz, 2011). A szakirodalomban egy újabb sajátos kommunikációs formának tekintik a vizuális kommunikációt, miszerint különböző képek, tárgyak vagy animációk által olyan képességeket és készségeket lehet elsajátítani, amelyek a vizuális észleléshez kapcsolódnak, például egy-egy probléma felismerése és megoldása képek és rajzok segítségével (Bubik & Simon, 2016; Forgó, 2011; Herzog, 2019; Kárpáti, 2019; Simon & Kárpáti, 2018; Táncz, 2011). A vizualizáció ilyenkor kevesebb kognitív terhelést igényel a gyermekektől, emellett a sokrétű információszerzés segíti a könnyebb információfeldolgozást (Kárpáti & Simon, 2021; Sung & Park, 2012). Az ily módon szerzett információk szoros kapcsolatban állnak a gondolkodással, valamint folyamatosan bővülnek és formálódnak a tanulás, a nevelés és a környezeti tapasztalatok által (Kárpáti, 2019).

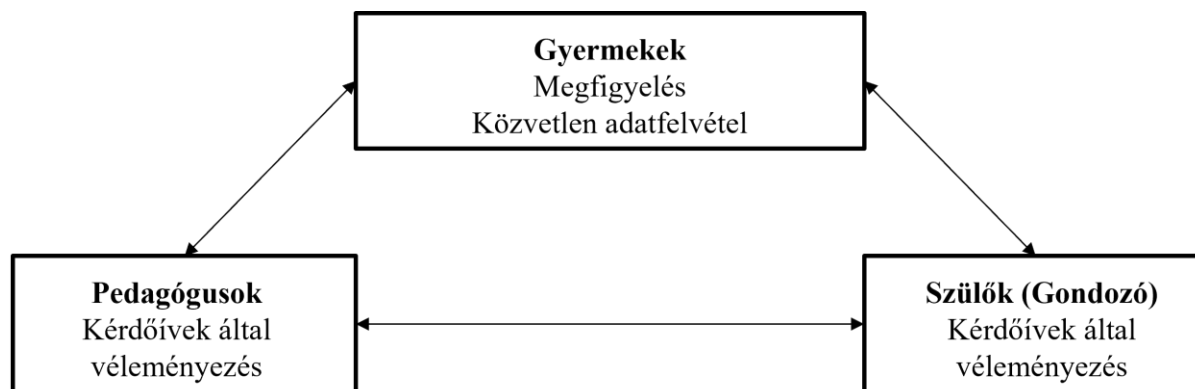
Az óvodásokkal foglalkozó kutatások kevésbé fókuszálnak a vizuális eszközökkel való feltárássra, amelyek figyelembe veszik a gyermekek nyelvi és kommunikációs készségeit is. E két terület együttes vizsgálata fontos az óvodások kommunikációs képességeinek fejlődése szempontjából, mely meghatározza a gyermekek önkifejezését, és nagymértékben befolyásolja

a gyermekek társas kapcsolatainak kialakulását és kezelését (Klemenović, 2001; Solymosi, 2017; Zsolnai, 2019). A vizuális információk (pl. képek) segítenek egy-egy fogalom megértésében, olyan emlékek hívhatók elő, amelyekhez a képi és fogalmi rendszerhez új tudáselemeket lehet kapcsolni (Bobek & Tversky, 2016; Kárpáti, 2019). Néhány kutatás (pl. Nikolajeva, 2023) a képeskönyvek és a szociális-érzelmi készségek pozitív kapcsolatáról számol be. Az ilyen jellegű képeskönyvek sokrétű érzelmet ismertetnek, lehetőséget adva a gyermekek érzelmeinek kifejezésére és felismerésére (Catala, Gijlers & Visser, 2023; Nikolajeva, 2013). Emellett a vizuális megjelenítés által a problémamegoldó hatékonyabban tudja azonosítani és megérteni a problémát, valamint jellemző, hogy különböző képek és rajzok segítségével könnyebben kikövetkeztethető számukra néhány problémahelyzet, ami segít a cselekmények megértésében (Simon & Kárpáti, 2018; Sung & Park, 2012).

Az óvodásokra jellemző kognitív, érzelmi, szociális és erkölcsi jellemzők rámutatnak az életkori eltérésekre, ezek alapján a pedagógusoknak beazonosítható, hogy mit tudnak elvárni a gyermekektől adott életkorban (Kasik & Gál, 2017a, 2017b). A gyermekek verbális-vizuális, valamint szociális-érzelmi készségeinek fejlődése, ezzel egyben a viselkedésszabályozás és a problémamegoldás is akkor lesz a legeredményesebb, ha a gyermekek szülei támogató, érzelmileg biztonságos környezetet biztosítanak otthon, ennek hatására az intézményes nevelés során hatékonyabban fejlődhetnek e készségek és képességek (Danis, Farkas & Oates, 2011).

3. AZ ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSÁNAK MÉRÉSI ESZKÖZEI ÉS KUTATÁSI EREDMÉNYEI³

Az óvodáskori szociálisprobléma-megoldás felmérése több módszer alapján történhet, miszerint a mérőeszközök két csoportba sorolhatók: (1) az óvodások közvetlen mérését lehetővé tevők, és (2) a gyermekekről alkotott szülői és pedagógusi vélemények feltárására alkalmas eszközök. Az óvodáskori szociálisprobléma-megoldás mérésekor a gyermekekkel általában megfigyelést vagy közvetlen adatfelvételt alkalmaznak kétszemélyes- vagy csoportalapú helyzetben. Ezenkívül több kutatás is alátámasztotta, hogy érdemes ilyenkor a pedagógusokat és/vagy a szülőket (gyakrabban az anyákat) megkérni arra, hogy különböző jellemzők alapján értékeljék gyermekük problémamegoldó gondolkodását és viselkedését, ami kiegészíti a gyermekek közvetlen mérését és megbízhatóbb eredményekhez vezethet (Kasik, 2015; Sántha, 2015; Schneider, Ryan & Mahone, 2019). E felmérésekre alkalmas a trianguláció (2. ábra), melynek alkalmazása hasznos akár a mindennapi pedagógiai munka hatékonyabbá tétele, akár egy fejlesztőprogram kidolgozása érdekében. A szociálisprobléma-megoldás vizsgálatokor a trianguláció által több szempont (személy, helyzet) és különböző módszer alapján azonosítható az egyén társas problémáihoz való viszonyulása, a megoldási hajlandósága és annak stílusa is (Szitás, 2021c).



2. ábra. A szociálisprobléma-megoldás felmérése a trianguláció alapján (saját szerkesztés)

Kutatásainkban az óvodásokra vonatkozó szociálisprobléma-megoldás komplex folyamatának alapos feltárásához több triangulációs típust alkalmaztunk: a módszertani triangulációt (megfigyelés, közvetlen adatfelvétel és kérdőívek); az adatok triangulációja közül pedig a személyi (mindkét szülő/gondozó, pedagógusok és gyermekek), valamint térbeli dimenziót (Vajdaság és Magyarország). Ezáltal lehetőség adódik a részletes felméréshez,

³ A fejezet alapja: Szitás, T., & Kasik, L. (2020). Óvodások szociálisprobléma-megoldásának hazai és nemzetközi vizsgálatai. *Magyar Pedagógia*, 120(4), 373–389.

azáltal, hogy az adatgyűjtés és -elemzés különböző személyek bevonásával, eltérő helységekről és több módszer alapján történik – ezek pedig hozzásegítenek a kutatói szubjektivitás csökkentéséhez, valamint a megbízhatóság mellett alternatívát jelenthet az érvényesség biztosításában is (Sántha, 2015).

A trianguláció (2. ábra) során az eltérő társas helyzetek mentén történő értékelést – a szülő az otthoni, a pedagógus az óvodai szituációk alapján értékeli – mindenképpen figyelembe kell venni az eredmények értelmezésekor, viszont a többféle nézőpont összetettebb képet ad a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról (Berg-Nielsen et al., 2012; Heyman et al., 2018; Law et al., 2012; Schneider, Ryan & Mahone, 2019). Ezzel összefüggésben fontos szem előtt tartani, hogy a szülők gyakran felülértékelik gyermekeiket, ami az eredményeket pozitív irányba torzítja, míg a pedagógusok értékelésében több negatívum tapasztalható (Cai, Kaiser & Hancock, 2004; Kasik, 2015).

Ennek ellenére az adatok megbízhatósága növelhető, miszerint a pedagógusok és szülők ugyanazon mérőeszköz által értékelik a gyermekeket, így a kapott információk és az értékelők véleményei összevethetők (Clark, Barbaro & Dissanayake, 2019). A pedagógusnak lehetősége van egy-egy csoporton belül a gyermekek összehasonlítására, ami a szülői vélemények alapján nem lehetséges (Clark, Barbaro & Dissanayake, 2019).

A következő fejezetben először az óvodások felmérésére alkalmas mérőeszközök főbb jellemzőit ismertetjük, az ezekkel végzett hazai és külföldi mérések eredményeit, majd ezt követően a szülők és pedagógusok számára készült mérőeszközöket és az ezekkel kapott főbb eredményeket.

3.1. Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának közvetlen mérésére alkalmas eszközök jellemzői és kutatási eredményei

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának közvetlen mérésére csak négy eszköz áll rendelkezésre, amelyeket leggyakrabban a kiváló pszichometriai mutatóik miatt alkalmaznak. Az 1. táblázatban szerepelnek a mérőeszközök kidolgozói, a szerzők, akik más országokban folyó kutatásoknál alkalmazták, illetve az eszközök főbb jellemzői.

A *Preschool Interpersonal Problem Solving Test* (a továbbiakban: PIPS, Shure & Spivack, 1974) a problémamegoldó részfolyamat egészének mérésére alkalmas, célja a gyermekek (4–6 évesek) interperszonális képességeinek felmérése. A gyermeknek alternatív megoldásokat kell találni két problémára, ezek képen is láthatóak: (1) egy kortárrsal kapcsolatos (a szereplő olyan játékot szeretne, ami társánál van), és (2) egy felnőttel (szülővel)

kapcsolatos probléma (a szereplő tárgymegrongálás után az anyja felháborodását szeretné elkerülni) (Anlak & Dincer, 2009; Kasik, 2015; Shure & Spivack, 1979). A gyermeknek a helyzetekről kell beszélnie, illetve különböző megoldásokat kigondolni, majd az értékelés az általa adott megoldások száma, illetve ezek relevanciája alapján történik (Dodge & Feldman, 1990; Erdley et al., 2010; Ridley & Vaughn, 1982; Rubin, Daniels-Beirness & Hayvren 1982; Youngstrom, et al., 2000).

Shure és Spivack (1974, 1976) kutatásai szerint azok a gyermekek, akik több megoldást soroltak fel később könnyebben tudtak beilleszkedni az óvodában, valamint szociálisan kompetensebbnek tekintették őket. Az 1979-es kutatásukban az ICPS (I Can Problem Solve) fejlesztőprogram hatékonyságának felméréséhez alkalmazták a PIPS tesztet, miszerint a programban részt vevő gyermekek magasabb pontszámokat értek el, mivel több megoldási módokat soroltak fel. Ezáltal jól el tudták különíteni a megfelelően beilleszkedett és a viselkedési problémákkal küzdő gyermekeket (Erdley et al., 2010). Ezeket az eredményeket Sharp (1981), Dodge és munkatársai (1986), valamint Youngstrom és kollégái (2000) is alátámasztották. Kutatási eredményeik szerint a megoldási stratégiák mennyisége és kapcsolata a problémahelyzetekkel, pozitív kapcsolatban áll a társas beilleszkedéssel: minél több (releváns) stratégiát soroltak fel a gyermekek egy-egy helyzet megoldására, annál jobban tudtak beilleszkedni csoportjukba, társaik annál elfogadóbbak voltak velük és kevesebb viselkedési problémát mutattak, ugyanakkor ez csak abban az esetben volt jellemző, ha a stratégiák pozitívak (segítőképz) voltak, míg negatív (bántó) viselkedés esetében ez a kapcsolat nem állt fenn (Rubin, Bream & Rose-Krasnor, 1991).

Asher és Renshaw (1981) óvodások körében a problémamegoldás és a szociometriai státusz összefüggését vizsgálta, ahol a gyermekeknek minél több megoldási módot kellett felsorolniuk különböző társas helyzetekkel kapcsolatban (Dodge & Feldman, 1990; Gustavson & Haring, 1992). Kutatási eredményeik azt mutatják, hogy a kortársak által kevésbé kedvelt gyermekek a közös játék, illetve a barátságekötés esetében a felnőttek segítségét kérték, míg problémamegoldáskor a nem hatékony (agresszív) megoldásokat választottak. Ezeket az eredményeket Rubin, Daniels-Beirness és Hayvren (1982) óvodások körében végzett kutatásaik során megerősítették (Dodge & Feldman, 1990; Perlmutter, 2014).

A PIPS több változatát is alkalmazták számos kutatás során, a cél a problémamegoldó stratégiák mennyiségének feltárása volt, viszont az eredmények alapján megállapították, hogy inkább a stratégiák minőségére kell helyezni a hangsúlyt (Krasnor & Rubin, 1981; Richard & Dodge, 1982; Rubin & Krasnor, 1986). A 2000-es évek után több külföldi kutatás során a PIPS-et alkalmazták annak feltárására, hogy a problémamegoldó stratégiák választásának

gyakorisága, milyen kapcsolatban van az iskolai teljesítménnyel, illetve a szociális és a kognitív kompetencia összetevőivel (Anlak & Dinçer, 2009; Dincer & Işıktekiner, 2015). Yoleri (2014) 4–6 éves török gyermekekkel végzett vizsgálata alapján minél több és hatékony stratégiát választottak a gyermekek, annál jobban teljesítettek az iskolaérettségi teszten.

A *Means-Ends Problem-Solving Inventory* (a továbbiakban: MEPS; Platt & Spivack, 1975) tíz társas helyzetben előforduló probléma elejét és végét tartalmazza, amelynél a gyermekeknek ki kell egészíteniük és meg kell alkotniuk a történetet úgy, hogy sikeresen megoldják a problémát (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; Erdley et al., 2010; Kasik, 2015; Ruby et al., 2013). A mérőeszköz a problémamegoldó folyamat néhány képességét méri, mint a cél eléréséhez szükséges lépések és folyamatok megfogalmazását, a felmerülő akadályok becslését és a megoldásra fordított időzítést (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004). Ebből kifolyólag nem fedi le a problémamegoldó folyamat teljes egészét, hiszen leginkább a megoldási stratégiák számát vizsgálja (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; D’Zurilla, Maydeu-Olivares & Kant, 1998). A mérőeszköz a 4–6 éves gyermekek számára kevésbé alkalmas, hiszen a kognitív képességeikből kifolyólag nehezen tudják összekapcsolni a történetek elejét és végét (Ruby et al., 2013). Emiatt számos kritika érte a mérőeszközt, hiszen a történetek kiegészítése nagymértékben független a kezdő és befejező rész tartalmától, leginkább egy-egy kiragadott – és többnyire pozitív – részlethez kapcsolják az általuk gondoltakat, melyekben saját tapasztalataik, aktuális érzéseik és gondolataik jelennek meg (Penn, Spaulding & Hope, 1993; Ruby et al., 2013). Ebből kifolyólag a mérőeszközt leginkább iskolások és fiatal felnőttek kutatásainál alkalmazták (pl. Beveridge & Goh, 1987; Hasegawa et al., 2016; Ruby et al., 2013).

A *Wally Problem Solving Test* (a továbbiakban: WPST; Webster-Stratton, 1990b) a gyermekek szociális képességeinek és a különböző társas problémák megoldási lehetőségeinek felmérésére alkalmas. Alapját két korábbi mérőeszköz képezi: a *Preschool Interpersonal Problem Solving Test* (PIPS, Shure & Spivack, 1974) és a *Child Social Problem-Solving Test* (Rubin & Krasnor, 1986). A mérőeszköz 13 problémahelyzetet tartalmaz, amelyek képekkel vannak illusztrálva, majd ezek ismertetése után a gyermekeknek válaszolni kell, hogy ők hogyan oldanák meg a problémahelyzetet (Dereli-Iman, 2013; Schell, et al., 2015; Sztás & Kasik, 2020; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008). A mérőeszköz a fiúk és lányok számára eltérő képeket tartalmaz, a lányok esetében kislány szerepel a rajzon, vele történik a probléma, a fiúk esetében kislány. A kutatók a gyermekek válaszait a megoldási módokra vonatkozóan három kategóriába – pozitív, negatív, semleges – sorolták (Kayili & Ari, 2016; Overdorf, 2014).

1. táblázat. Óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérésére alkalmas mérőeszközöket alkalmazó kutatások

<i>Mérőeszköz</i>	<i>Szerző</i>	<i>Ország</i>	<i>Főbb jellemzők</i>
Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS, Shure & Spivack, 1974)	Shure & Spivack (1974, 1979)	USA	Egy kortárrsal és egy szülővel kapcsolatos helyzet látható egy-egy képen, a gyermek válaszai által a problémamegoldó stratégiák értékelhetők.
	Spivack et al. (1976)	USA	
	Sharp (1981)	USA	
	Asher & Renshaw (1981)	USA	
	Krasnor & Rubin (1981)	USA	
	Richard & Dodge (1982)	USA	
	Rubin et al. (1982)	USA	
	Ridley & Vaughn (1982)	USA	
	Asarnow & Callan (1985)	USA	
	Dodge et al. (1986)	USA	
	Youngstrom et al. (2000)		
	Capage & Watson (2001)		
	Anlak & Dinçer (2009)	Törökország	
Means-Ends Problem- Solving Inventory (MEPS, Platt & Spivack, 1975)	Dincer & Işıktekiner (2015)	Törökország	Tíz interperszonális helyzet eleje és vége adott, melyeket a gyermeknek ki kell egészítenie, ezáltal a megoldási lehetőségek vizsgálhatók.
	Yoleri (2014)	Törökország	
	Pellegrini (1985)	USA	
	Beveridge & Goh (1987)		
	Penn et al. (1993)		
Wally Problem Solving Test (WPST, Webster- Stratton, 1990b)	Ruby et al. (2013)		Tizenhárom problémahelyzet képekkel való ismertetése után a gyermeknek arra a kérdésre kell válaszolnia, hogy ő hogyan oldaná meg a különböző helyzeteket. A megoldási lehetőségek pozitív, negatív és semleges kategóriáit vizsgálja.
	Hasegawa et al. (2016)		
	Webster-Stratton & Lindsay (1999)	USA	
	Webster-Stratton et al. (2001)	USA	
	Hutchings et al. (2007)	Wales	
	Webster-Stratton et al. (2008)	USA	
	Webster- et al. (2011)	USA	
	Schell et al. (2015)	Németország	
	Hutchings et al. (2012)	Wales	
	Dereli-Iman (2013)	Törökország	
	Tepeli & Yilmaz (2013)	Törökország	
	Overdorf (2014)	USA	
	Kayili & Ari (2016)	Törökország	
	Brindis & Houtrow (2018)	USA	
	Gur & Kocak (2018)	Törökország	
Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015)	Yilmaz et al. (2018)	Törökország	Nyolc, kortárrsal kapcsolatos helyzetet tartalmaz, minden probléma megfogalmazása után három kérdésre kell választ adnia a gyermeknek, melyek az orientációt, az énhatékonyt és a megoldási stílust mérik.
	Mace (2019)	USA	
	Williams et al. (2019)	Wales	
	Gál & Kasik (2015)	Magyarország	
	Szítás (2022c, 2023b)	Vajdaság	

Webster-Stratton és Lindsay (1999) e mérőeszközzel végzett kutatásában 4–7 éves viselkedészavarral küzdő gyermekek és átlagosan fejlődő gyermekek vettek részt. Ebből kifolyólag a mérőeszköz alkalmas a viselkedészavarral küzdő gyermekek szociálisprobléma-megoldásának felmérésére, miszerint az eredmények azt mutatták, hogy több pozitív megoldási lehetőséget soroltak fel a gyermekek a program után (Overdorf, 2014). Webster-Stratton, Reid

és Hammond (2001) a WPST mellett megfigyeléseket is végeztek, melyek eredményei arra mutattak rá, hogy játék közben a viselkedészavarral küzdő gyermekeknél kétszer annyi társas probléma merül fel, mint az átlagosan fejlődő gyermekeknél.

A WPST-vel általában a Webster-Stratton és munkatársai (2001) által kifejlesztett Incredible Years (Dinosaur Treatment/Classroom Program) fejlesztőprogram hatékonyságát vizsgálták. Az alacsony szociökonómiai státuszú gyermekek a program elvégzése után jóval magasabb eredményeket értek el az érzelmi készségek terén, több problémamegoldói stratégiát alkalmaztak és kevesebb viselkedési problémával küzdöttek (Schell et al., 2015; Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008).

További nemzetközi kutatások (Gur & Kocak, 2018; Schell et al., 2015) alátámasztották, hogy a WPST-vel fel lehet mérni más fejlesztőprogramok hatékonyságát is, amelyek a gyermekek szociálisprobléma-megoldására vonatkoznak. Tepeli és Yilmaz (2013), valamint Yilmaz, Guven, és Sezer (2018) a szociálisprobléma-megoldás és anyai kötődés kapcsolatát vizsgálta a WPST-vel. Eredményeik szerint a biztonságosan kötődő gyermekek pontszámai magasabbak voltak, mint a bizonytalanul kötődő gyermekeké, miszerint az első csoportba tartozó gyermekek szociálisprobléma-megoldása eredményesebb volt.

A *Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív* (a továbbiakban: HSZPG; Gál & Kasik, 2015) előzménye a Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI-R, D’Zurilla et al., 2002). Utóbbi a serdülők szociálisprobléma-megoldásának felmérésére alkalmas eszköz, melynek egy rövid (25 tételes, alapja az óvodásoknak készült HSZPG eszköznek) és egy hosszú (52 tételes, alapja a szülők és pedagógusok értékeléséhez készült SZPMG eszköznek) változatát dolgozták ki. A rövid változat a szociálisprobléma-megoldást öt skálán méri (pozitív és negatív orientáció, racionalitás, impulzivitás, elkerülés), ezeket a hosszú változat részletebben, kiegészítve további négy skálával méri (probléma-definiálás, alternatív megoldási módok keresése, megoldás kiválasztása/döntés, a megoldás értékelése) (Kasik, 2015).

A HSZPG nyolc, kortárssal kapcsolatos helyzetet tartalmaz, melyek ismertetése után a gyermekeknek három kérdésre kell válaszolni. Az első kérdés a problémaorientációra, a viszonyulásra vonatkozik; a második az énhatékonyságra mint a viszonyulás és a megoldás egyik alapelemére; a harmadik kérdés a problémamegoldás módjára, stílusára. Gál és Kasik (2015) kutatásában 4–6 éves gyermekek vettek részt, eredményeik alapján a problémaorientáció és az énhatékonyság terén az idősebb korosztályra (5–6 évesekre) jellemzőbb három helyzetnél (kizárás, piszkálás, megütés) a megoldáshoz való pozitív viszonyulás, míg a többi helyzetnél mindhárom korosztályra hasonló pozitív viszonyulás

jellemző (Gál & Kasik, 2015; Sztás & Kasik, 2020). A megoldási mód esetében mind a nyolc helyzetnél a racionális problémamegoldás volt a legkevésbé említett stílus mindhárom korosztálynál. Az 5–6 évesek általában negatív megoldási módokat (érzelmeket és cselekvéseket) soroltak fel, míg a négyéves gyermekekre az elkerülés és a felnőttektől való segítségkérés volt jellemzőbb. A kutatás alapján a lányok és a fiúk közötti különbségek három helyzetnél (kizárás, kiabálás, megütés) jelentek meg: a lányok pedagógustól vagy társaktól való segítségkérés és az elkerülés, míg a fiúkra a negatív érzelmeik azonnali kifejezése volt jellemző (Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2016; Sztás & Kasik, 2020).

3.2. Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatára alkalmas szülői és pedagógusi eszközök jellemzői és kutatási eredményei

A 2. táblázat tartalmazza a leggyakrabban alkalmazott és legmegbízhatóbb mérőeszközöket, melyekkel a szülők és a pedagógusok értékelik a gyerekek viselkedését, szociális-érzelmi készségeit és problémamegoldását.

A Képességek és Nehézségek Kérdőív (a továbbiakban: SDQ; Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman, 2001) a gyermekek pszichés és viselkedési problémáinak felmérését teszi lehetővé (Goodman, 2001; Turi, Tóth & Gervai, 2011). A kérdőívnek több változata ismert: 2–4 évesek számára, 4–17 éves gyermekek vizsgálatára, miszerint 11 éves korig a szülők és/vagy a pedagógusok értékelik a gyermeket, 11 éves kor felett önkitöltős formáját használják. A mérőeszköz 25 tételből áll és öt skálán mér: (1) érzelmi tünetek, (2) viselkedési problémák, (3) hiperaktivitás, (4) kortársakkal kapcsolatos problémák, és (5) proszociális viselkedés. Goodman (2001) vizsgálatában szülők és pedagógusok is értékelték az 5–15 éves brit gyermekeket. A mérőeszköz pedagógusi változatának megbízhatósága igen jó (Cronbach-alfa: 0,80), a skálák értékei 0,65–0,82 közöttiek, amelyek közül a legalacsonyabb az érzelmi tünetek és legmagasabb a hiperaktivitás skála értéke. Ezekről az értékekről a szülői változat megbízhatósága alacsonyabb (Cronbach-alfa: 0,72), akárcsak az egyes skálák értékei (0,57–0,72), viszont a legalacsonyabb érték itt is az érzelmi tüneteké és a legmagasabb a hiperaktivitásé. A faktorok megbízhatósági értékeinek hasonlósága arra utalhat, hogy a viselkedésben megnyilvánuló változások (pl. a hiperaktivitás, agresszió) könnyebben megfigyelhetők és azonosíthatók, mint az érzelmi tünetek (szorongás), amelyeket sokszor az önszabályozásnak köszönhetően kevésbé lehet észrevenni (Lakatos, 2011; Liu, Chen & Lewis, 2011).

2. táblázat. Óvodások szociálisprobléma-megoldásának szülői és pedagógusi mérésére alkalmazható eszközök és kutatások

Mérőeszköz	Szerző	Ország	A mérőeszközök jellemzői		
			Életkor (év)	Tételek száma és a kitöltés ideje	Skála
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 2001)	Goodman (2001)	Anglia	2–4	25 tétel,	A gyermekek pszichés és viselkedési problémáinak felmérését teszi lehetővé, öt skálán mér: (1) érzelmi tünetek, (2) viselkedési problémák, (3) hiperaktivitás, (4) kortársakkal kapcsolatos problémák és (5) proszociális viselkedés.
	Becker (2007)	Németország	4–17	5–10 perc	
	Matsuishi et al. (2008)	Japán	17+		
	Andelković et al. (2009)	Szerbia			
	Túri et al. (2011)	Magyarország			
	Mieloo et al. (2012)	Hollandia			
	Kasik & Gál (2014a)	Magyarország			
	Bank (2015)	Magyarország			
	Gustafsson et al. (2016)	Svédország			
	Vorkapić et al. (2017)	Horvátország			
Teacher-Child Rating Scale (T-CRS, Hightower et al., 1986; T-CRS 2.1, Perkins & Hightower, 2002)	Maurice-Stam et al. (2018)	Dánia			A T-CRS vizsgálja: (1) feladat orientáció, (2) viselkedésszabályozás, (3) önbizalom és (4) társas-szociális készségek. A P-CRS vizsgálja: (1) negatív és (2) pozitív társas kapcsolatok, (3) feladatok iránti orientáció, (4) feladat elvégzése iránti orientáció, (4) érzelmek, szorongás, (5) önállóság (resilience), (6) frusztrációs tolerancia, valamint (7) pozitív viszonyulás.
	Dahlberg et al. (2019)	Svédország			
	Dahlberg et al. (2020)	Svédország			
	Furnari et al. (2017)	USA	3–6	32–39 tétel,	
	Cowen et al. (1994)	USA		15–20 perc	
	McCabe (2005)	USA			
	Downer et al. (2010)	USA			
	Law et al. (2012)	USA			
	Speranza et al. (2020)	Olaszország			
	Câmpan & Bocoş (2021)	Románia			
Parent-Child Rating Scale (P-CRS, Primary Mental Health Project, 1999)	Weber et al. (2017)	USA			
Preschool and Kindergarten Behavior Scale First and Second Edition (PKBS, PKBS-2, Merrell, 1994, 2002)	Merrell (1994)	USA	3–6	76 tétel,	A gyermekek társas készségeinek és előfordulási gyakoriságának mérésére alkalmas. Két skálával rendelkezik: (1) társas készségek (együttműködés, kommunikációs sikeresség, önállóság) és (2) problémás viselkedés (agresszió, önzőség, hiperaktivitás és visszahúzódság, szorongás).
	Merrell & Holland (1997)	USA		12 perc	
	Carney & Merrell (2002)	USA			
	Merrell (2010)	USA			
	Awmleh & Woll (2013)	Németország			
	Shokri et al. (2013)	Irán			
	Major & Seabra-Santos (2014, 2015)	Portugália			
	Tersi & Matsouka (2020)	Görögország			

A 2. táblázat folytatása

<i>Mérőeszköz</i>	<i>Szerző</i>	<i>Ország</i>	<i>A mérőeszközök jellemzői</i>		
			<i>Életkor (év)</i>	<i>Tételek száma és a kitöltés ideje</i>	<i>Skála</i>
Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008)	Gresham & Elliot (2008) Frey et al. (2014) Cheung et al. (2017) Wu et al. (2018) Clark et al. (2019)	USA USA Kína Kína Ausztrália	3–19	140 tétel, 10–25 perc	Két terület feltárására alkalmas: (1) társas készségek (kommunikáció, együttműködés, asszertivitás, felelősség, empátia, elkötelezettség, önkontroll) és (2) viselkedési problémák (extraverzió, zaklatás, hiperaktivitás, introverzió, autizmus).
Social-Emotional Assets and Resilience Scales (SEARS, Merrell, 2011, Merrel, Cohn & Tom, 2011)	Romer & Merrell (2013) Figueiredo et al. (2020) Özkan et al. (2021)	USA Portugália Törökország	5–18	39–41 tétel, 20 perc	A mérőeszköz a gyermekekre vonatkozó következő területeket vizsgálja: (1) önszabályozás, (2) szociális készségek, (3) empátia, és (4) felelősség.
Interpersonal Problem Solving Inventory (IPSI, Özdil, 2008)	Özdil (2008) Kesicioglu (2015)	Törökország Törökország	3–6	24 tétel, 20–30 perc	Az óvodások társas problémákhoz való viszonyulásának pedagógusok általi mérésére alkalmas.
Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZPMG, Kasik & Gál, 2014a)	Kasik & Gál (2014a) Sztás (2022c, 2023b)	Magyarország Vajdaság	3–8	43 tétel, 10–15 perc	A gyermekek kortársaikkal és felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását méri három skálán: (1) pozitív viszonyulás, (2) negatív viszonyulás, (3) negatív érzelmek kifejezése a problémával kapcsolatban.

Matsuishi és munkatársai (2008) 4–12 éves japán gyerekek szülei körében alkalmazták az SDQ-t. A szülői változat megbízhatósága elfogadható (Cronbach-alfa: 0,77) a teljes minta és az életkoronkénti, nem szerinti csoportok esetében is. A fiúk a hiperaktivitás és a társas problémák skálákon magasabb átlagértéket értek el, mint a lányok, miszerint a szülők a fiúknál több társas problémát azonosítottak. Mieloo és munkatársai (2012) 5–6 éves holland gyermekek szüleit és pedagógusait kérték meg az SDQ kitöltésére. A szülői (Cronbach-alfa: 0,77) és a pedagógusi (Cronbach-alfa: 0,81) változat egyaránt jó megbízhatósággal bírt, az értékek hasonlóak voltak a Goodman (2001) által végzett kutatási adatokhoz. Akárcsak Matsuishi és munkatársai (2008), Mieloo és munkatársai (2012) is jelentős különbséget mutattak ki a lányok és a fiúk között: a hiperaktivitást és a viselkedési problémákat jellemzőbbnek tartották a fiúknál, mint a lányoknál. A kutatók szerint ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a fiúk körében gyakoribbak a viselkedési problémák, elképzelhető az is, hogy a lányok körében hasonló lenne azok gyakorisága, ám a lányokra a negatív érzelmek gátlása jellemzőbb, így a problémák kevésbé kifejezettek.

Anđelković és munkatársai (2009) 3–5 éves szerb gyermekek szüleit kérték meg arra, hogy értékeljék gyermeküket az SDQ-val. Mivel a kutatás célja elsősorban az óvodai beilleszkedési problémák családi hátterének feltérképezése volt, ezért eltérő családszerkezettel (gyermekét egyedül nevelő anya; nukleáris család: anya-apa-gyermek) bíró szülők vettek részt a vizsgálatban. A kutatás eredményei alapján a családszerkezet meghatározó az érzelmi tünetek skála esetében, hiszen az egyedülálló anyák által nevelt gyermekeknél kifejezettebbek az érzelmi problémák. Mindkét almintában a szülők szerint a fiúknál gyakrabban fordulnak elő viselkedési problémák. Vorkapić, Slaviček és Vlah (2017) horvát óvodások (1,5–7,5 évesek) körében alkalmazta először a kérdőívet, miszerint az alskálák megbízhatósága igen jó (Cronbach-alfa: 0,63–0,84), a legalacsonyabb a proszociális viselkedésre vonatkozó értéke, míg a legmagasabb a társas probléma értéke.

Dahlberg és munkatársai (2019) az SDQ eszközt svéd óvodások (3–5 évesek) pedagógusai és mindkét szülő esetében való alkalmazhatóságát vizsgálta. A mérőeszköz alskáláinak megbízhatósága mindhárom értéklő esetében megfelelő: pedagógusok alskáláinak értékei magasabbak (Cronbach-alfa: 0,81–0,92), mint az anyák (Cronbach-alfa: 0,73–0,84) és az apák (Cronbach-alfa: 0,72–0,82) alskáláinak értékei. Későbbi kutatásaik során (2020) az SDQ eredményei a pedagógusok esetében jóval alacsonyabbak voltak, mint a szülők értékelései. Ezt egy korábbi kutatás eredményeivel (Fält, Sarkadi & Fabian, 2017) magyarázzák, miszerint a pedagógusok értékeléseit befolyásolhatta a szülők reakcióitól való félelem, miszerint hibásan megbélyegzik a gyermeküket, emiatt visszafogottan értékelték a gyermekeket. Emellett

hasonlóan a korábbi kutatásokhoz (Matsuishi et al., 2008; Mieloo et al., 2012) azt találták, hogy a fiúknál kifejezettebbek voltak a viselkedési problémák.

A *Teacher-Child Rating Scale* (a továbbiakban: T-CRS; Hightower et al., 1986; T-CRS 2.1, Perkins & Hightower, 2002) és a *Parent-Child Rating Scale* (a továbbiakban: P-CRS, Primary Mental Health Project, 1999) a gyermekek (3–6 évesek) viselkedési, szociális és érzelmi készségeinek felmérésére alkalmas: a T-CRS a pedagógusoknak, míg a P-CRS a szülők részére készült. Ötfokú Likert-skálán értékelték a szülők (1 = egyáltalán nem ért egyet – 5 = teljesen egyetért) és a pedagógusok (1 = nem jelent problémát – 5 = súlyos problémát jelent), hogy mennyire jellemzők az állítások a gyermekekre. A T-CRS eszköz 32 tételes és négy alskálája van (Cronbach-alfa: 0,85–0,95): (1) feladat orientáció, (2) viselkedésszabályozás, (3) önbizalom és (4) társas-szociális készségek (Cowen et al., 1994; Furnari et al., 2017). A P-CRS eszköz 39 tételes és hét alskálája van (Cronbach-alfa: 0,75–0,85): (1) negatív és (2) pozitív társas kapcsolatok, (3) feladatok iránti orientáció, (4) feladat elvégzése iránti orientáció, (4) érzelmek, szorongás, (5) önállóság, (6) frusztrációs tolerancia, valamint (7) pozitív viszonyulás (Speranza et al., 2020). Downer és munkatársai (2010) a pedagógus-óvadás interakciók felmérésére alkalmazták a T-CRS mérőeszközt, melynek alskálái igen megbízhatónak bizonyultak (Cronbach-alfa: 0,86–0,93). Hasonlóan Law és munkatársai (2012) a mérőeszközt a gyermekek szociális-érzelmi beilleszkedésének felmérésére alkalmazták (Cronbach-alfa: 0,90–0,94).

A *Preschool and Kindergarten Behavior Scale* (a továbbiakban: PKBS; Merrell, 1994) és ennek átdolgozott változata, a *Preschool and Kindergarten Behavior Scale-Second Edition* (a továbbiakban: PKBS-2, Merrell, 2002), amelyek a 3–6 éves gyermekek szülő és pedagógus általi társas készségeinek és ezek előfordulási gyakoriságának véleményezésére alkalmasak. Mindkét mérőeszköz két skálával rendelkezik: (1) társas készségek (együttműködés, kommunikációs sikeresség, önállóság) és (2) problémás viselkedés (ezen belül két alskála: agresszió, önzőség, hiperaktivitás és visszahúzódás, szorongás) (Humphrey et al., 2011; Vastagh, 2019). A társas készségek skála (Cronbach-alfa: 0,94) és a problémás viselkedés skála (Cronbach-alfa: 0,97) egyaránt megfelelő megbízhatósággal bír.

Merrell és Holland (1997) kutatásában 3–5 éves gyermekek szülei és pedagógusai vettek részt, akiket két csoportra osztottak: (1) szociális, érzelmi, kommunikációs, viselkedési vagy kognitív téren jelentős fejlődési lemaradást mutatók, és (2) akiknél nem volt jelentős lemaradás egyik téren sem. Mind a szülők, mind a pedagógusok véleménye alapján a két csoport között három alskála (kommunikációs sikeresség, önállóság és visszahúzódás) esetében volt jelentős eltérés, ami alapján az első csoportba tartozó gyermekek társaikkal

kevésbé sikeresen tudnak kommunikálni, az önálló feladatokat kevésbé szeretik, illetve játék során elkerülő és visszahúzódó magatartást mutatnak.

Awmleh és Woll (2013) német óvodások körében vizsgálta a mérőeszköz alkalmazhatóságát, miszerint igen magas megbízhatósággal rendelkezik mindkét skála: a társas készségek (Cronbach-alfa: 0,96) és a viselkedési problémák (Cronbach-alfa: 0,94) skálák értékei igen magasak. Shokri, Khosravi és Hooman (2013) a mérőeszköz 4–6 éves irán gyermekek körében való alkalmazhatóságát vizsgálták, miszerint a társas skála (Cronbach-alfa: 0,87) és a problémás viselkedés (Cronbach-alfa: 0,92) magas megbízhatósággal rendelkezik.

Major, Seabra-Santos és Martin (2015) a PKBS–2 portugál változatát alkalmazták, ahol a szülők mindkét skála esetében magasabban értékelték a gyermekeket, tehát jellemzőbbnek tartják a viselkedési problémákat. Tersi és Matsouka (2020) a PKBS–2 mérőeszköz görög változatát alkalmazták 4–6 éves gyermekekkel, annak felmérésére, hogy egy strukturált játékos tevékenységű program fejleszti-e a gyermekek szociális viselkedési készségeit.

A *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (a továbbiakban: SSIS–RS; Gresham & Elliott, 2008) 3–19 éves gyermekek társas készségeit és viselkedési problémáit méri szülői (SSiS Parent Rating Scale) és pedagógusi (SSiS Preschool Teacher Scale) vélemények alapján, az iskoláskorú gyermekek számára pedig önkitöltős változata is létezik. A mérőeszköznek két skálája van: (1) társas készségek (alskálái: kommunikáció, együttműködés, asszertivitás, felelősség, empátia, elkötelezettség, önkontroll); (2) viselkedési problémák (alskálái: extraverzió, zaklatás, hiperaktivitás, introverzió, autizmus). A mérőeszköz négyfokú skálán (1 = soha – 4 = mindig) méri, hogy milyen gyakran fordulnak elő adott szociális készség működtetését kívánó helyzetek, illetve háromfokú skálán (1 = nem fontos – 3 = nagyon fontos), hogy mennyire fontosnak ítélik meg ezeket a társas készségeket a szülők és a pedagógusok.

Frey, Elliot és Kaiser (2014) 4–10 évesek szüleivel és pedagógusaival végzett kutatása alapján a SSIS–RS által mért készségek fontosságának megítélésében a szülők és a pedagógusok véleménye a kommunikáció, az empátia, az elkötelezettség, az asszertivitás és az önkontroll esetében tér el jelentősen. A pedagógusok fontosabbnak ítélték a kommunikációs készség hatékony működését, az asszertivitást és az elköteleződést, míg a szülők a beilleszkedést és a társadalmi normák betartását. A pedagógusok és a szülők egyaránt a felelősséget és az együttműködést tekintették a legfontosabb elsajátítandó társas készségeknél. Wu és munkatársai (2018) 3–5 éves kínai gyerekek szüleivel végeztek vizsgálatot a SSIS–RS-szel (Cronbach-alfa: 0,95). A kutatók szerint a mért társas készségek megfelelő működése

egyrészt csökkenti a viselkedésbeli problémák előfordulásának gyakoriságát, másrészt hozzájárul a jobb kognitív teljesítményhez.

A *Social-Emotional Assets and Resilience Scales* (SEARS, Merrell, 2011; Merrel, Cohn & Tom, 2011) a gyermekek szociális készségeit, kortárskapcsolati jellemzőit, valamint problémamegoldó képességét is vizsgálja. Akárcsak korábbi mérőeszközöknél, két külön eszközt tartalmaz a szülőknek (SEARS-P) és pedagógusoknak (SEARS-T): a szülői változata 39 tételes, míg a pedagógusi változata 41 tételes. Mindkét változatnál négyfokú Likert-skálán (0 = soha nem jellemző – 3 = mindig jellemző) történik az értékelés és négy skálán mér: (1) önszabályozás, (2) szociális készségek, (3) empátia és (4) felelősség (Cronbach-alfa: 0,80–0,95) (Nese et al., 2012; Zimmer, Zordan & Montes, 2017). A mérőeszköz ötéves kortól alkalmazható, emiatt kevés óvodás és több későbbi életkorokra vonatkozó mérés áll rendelkezésre (Figueiredo et al., 2020; Romer & Merrell, 2013). Özkan Yildiz és Akman (2021) a mérőeszköz törökországi változatának alkalmazhatóságát vizsgálták óvodások körében, eredményeik szerint mindegyik skála igen jó (Cronbach-alfa: 0,87–0,92) megbízhatósággal bír.

Az *Interpersonal Problem Solving Inventory* (a továbbiakban: IPSI; Özdil, 2008) óvodások társas problémákhoz való viszonyulásának pedagógusok általi mérésére szolgál. A kérdőív 24 tételt tartalmaz, négyfokú Likert-skálán mér (1 = soha – 4 = mindig). Kesicioglu (2015) kutatásában négyhónapos megfigyelési időszak után értékelték a pedagógusok a gyerekek problémamegoldását, valamint egy félig strukturált interjú alapján a szülők is véleményezték és értékelték a kutatásban részt vevő gyermekeket. A pedagógusok és a szülők véleménye között nem volt szignifikáns eltérés, mind a pedagógusok, mind a szülők egyértelműen felismerték, hogy a problémákhoz negatívan viszonyuló gyermekek körében gyakoribbak a viselkedésbeli problémák (pl. agresszió, verbális bántalmazás, játék megosztásának hiánya, sírás problémahelyzetben).

A *Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív* (a továbbiakban: SZPMG; Kasik & Gál, 2014a) óvodások számára kidolgozott magyar kérdőív, amit a Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla et al., 2002) eredeti, hosszabb változata alapján hoztak létre. A kérdőívvel a szülők és a pedagógusok értékelik először a gyermekek kortársaikkal, utána a gyermekek felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását. A kérdőív 43 tételből áll és három skálán mér: (1) pozitív viszonyulás (a probléma megoldásának szándéka), (2) negatív viszonyulás (a probléma elkerülése) és (3) negatív érzelmek kifejezése a problémával kapcsolatban. Ezen eszközzel Kasik és Gál (2014a) 4–6 éves gyermekek szüleivel és pedagógusaival végzett felmérést. A problémahelyzethez való pozitív viszonyulást a

pedagógusok kevésbé tartják jellemzőnek, mint a szülők. A negatív viszonyulás és az érzelmek kifejezése a kortársakkal és felnőttekkel kapcsolatban az apák szerint a legjellemzőbb az óvodás gyermekekre. Az eredmények utalhatnak arra, hogy a gyermekek eltérően viselkednek az otthoni és óvodai környezet során, így a szülők és pedagógusok eltérő módon ítélik meg a gyermekeket (Kasik & Gál, 2014a).

4. ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSÁNAK FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI

A gyermekek szociális-érzelmi készségeiben, kommunikációs képességeiben és a viselkedésüket meghatározó folyamatokban, valamint a szociálisprobléma-megoldásuk során számos hiányosság és lemaradás észlelhető már óvodáskorban. Ezek fejlesztéséhez kulcsfontosságúak a korai beavatkozások, hiszen ezen életkorokban a gyermekek képességei a legérzékenyebbek a fejlesztésre (Duncan & Magnuson, 2013). Napjainkban egyre több program és segédanyag érhető el, amelyek nemcsak a gyermekeknek nyújtanak segítséget, hanem a szülők és pedagógusok készségeinek fejlesztésére is irányulnak (Barnes, Wang & Merrell O'Brien, 2018; Duncan & Magnuson, 2013). Emiatt hasonlóan a korábbi fejezethez, két részre tagolva mutatjuk be a fejlesztőprogramokat: először az óvodások részére, majd a szülők és pedagógusok számára készült programokat.

4.1. Az óvodások fejlesztésére alkalmas néhány program és segédanyag

A 3. táblázat tartalmazza az óvodások körében alkalmazható néhány fejlesztőprogram legfontosabb jellemzőit (szerzők, életkor, fejlesztési területek), amelyek leggyakrabban a gyermekek szociális-érzelmi készségeinek, viselkedésformáinak, valamint a szociálisprobléma-megoldásának fejlesztésére alkalmasak.

Az *I Can Problem Solve* (a továbbiakban: ICPS; Shure, 1997) az óvodások és iskolások (4–12 évesek) számára készült program az Interpersonal Cognitive Problem Solving modelljük alapján, amely a kognitív folyamatokra – a problémahelyzethez kapcsolódó gondolatok és érzelmek – fontosságára helyezi a hangsúlyt. Napjainkban e programhoz több segédlet is elérhető, a legutóbbi harmadik változata (Shure & Colvin-Roy, 2023) pedig kizárólag az óvodások fejlesztésére vonatkozik. A program fő célja megelőzni a társas interakciók során felmerülő problémákat, valamint fejleszteni a gyermekek azon készségeit, amelyek a mindennapi sikeres kapcsolatok kialakításához szükségesek (Zsolnai, 2019). Ezekhez a kutatók öt folyamatrészt azonosítottak, miszerint a gyermekeknek fontos: (1) először azonosítani a problémáikat és az ezekhez tartozó érzelmeiket; (2) különböző megoldási módokat keresni; (3) ezeket a következményeket átgondolni; (4) a problémamegoldást megtervezni, kivitelezni, és (5) értékelni. Kutatások alátámasztották, hogy az ICPS csökkenti a korai viselkedési problémákat (pl. impulzivitás, visszahúzódás), eközben segíti a proszociális viselkedésformák fejlődését (Boyle & Hassett-Walker, 2008; Gaete et al., 2019; Özcan et al., 2013).

3. táblázat. Óvodások számára készült hazai és nemzetközi fejlesztőprogramok

	Óvodai program	Gyermek életkora (év)	Jellemzők
Nemzetközi program	I Can Problem Solve (ICPS, Shure, 1997)	4–12	A program célja megelőzni a társas interakciók során felmerülő problémákat, fejleszteni a szociális-érzelmi készségeket (szókincs, érzelmfelismerés, érzelmszabályozás, nézőpontváltás). Továbbá célja, hogy a gyermekeket ösztönözze több megoldási mód átgondolására, emellett arra, hogy számoljanak a következményekkel, ezek alapján megtervezzék, kivitelezzék és értékeljék a problémamegoldásukat.
	Incredible Years (IY, Webster-Stratton, 1990a, 2006) Dinosaur Treatment Program	4–8	A viselkedési problémával küzdő gyermekek csoportos segítésére készült program. Célja a gyermekek szociális készségeinek fejlesztése, különböző önszabályozási stratégiák elsajátítása, önbecsülés növelése, feladattudatosság, iskolára való felkészültség, érzelmek tudatosabb felismerése és szabályozása – ezáltal az agresszív és impulzív viselkedések csökkentése a társas interakciók során.
	Incredible Years (IY, Webster-Stratton, 1990a) Dinosaur Classroom Program	3–8	A viselkedési problémák megelőzésére készült intézményes program. Olyan szociális-érzelmi-kommunikációs készségek elsajátítására helyezi a hangsúlyt, amelyek az interperszonális kapcsolatok kialakításához és a szociálisprobléma-megoldáshoz szükségesek.
	Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum (PATHS, Kusché & Greenberg, 1994)	3–12	A program célja az internalizáló és externalizáló viselkedések csökkentése, érzelmfelismerés fejlesztése, ezek tudatosítása és szabályozása. Továbbá, olyan szociális készségek és problémamegoldó stratégiák elsajátítása, mint a proszociális viselkedés, ami hatékonyabb kapcsolatok kialakításához vezethet kortársakkal és felnőttekkel egyaránt. Emellett a kommunikáció és figyelem fejlődésén is van hangsúly.
	DIFER- szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban (Zsolnai, 2006)	4–8	A programcsomag célja különböző játékok és foglalkozások által fejleszteni a gyermekek szociális-érzelmi készségeit.
Hazai program	Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében (Kasik et al., 2017b)	3–7	A módszertani segédanyag, olyan tevékenységeket tartalmaz, amelyek a szociálisprobléma-megoldás fejlesztésére irányulnak, valamint a problémák feltárására mérőeszközöket is tartalmaz.

Az *Incredible Years* (a továbbiakban: IY; Webster-Stratton, 1990a, 2006) több alprogramot foglal magába, ezek közül az óvodásoknak a következők készültek: (1) Dinosaur Treatment Program, és (2) a Dinosaur Classroom Program (Webster-Stratton et al., 2008). A *Dinosaur Treatment Program* 4–8 éves gyermekek számára készült, elsősorban azoknak, akik valamilyen magatartási problémával, agresszív viselkedéssel és oppozíciós zavarral küzdenek, viszont alkalmas a figyelemzavar és a társak általi elutasítás kezelésére is (Webster-Stratton & Reid, 2003). A foglalkozások (heti két óra, 5–6 fős csoportban, öt hónapon keresztül) néhány főbb célja közé tartozik a gyermekek szociális készségeinek fejlesztése, különböző

önszabályozási stratégiák elsajátítása, az érzelmek hatékonyabb felismerése és szabályozása – ezáltal pedig az agresszív és impulzív viselkedések csökkentése társas interakciók során (Webster-Stratton & Reid, 2004). A *Dinosaur Classroom Program* (3–8 évesek) gyermekek viselkedésbeli problémáinak megelőzésére vonatkozó óvodai foglalkozásokra (három éven keresztül, hetente két foglalkozás, amelyek 30–60 percesek) alkalmas. E program célja az intézmény szabályaihoz való alkalmazkodás elősegítése, a szociális-érzelmi készségek fejlesztése (érzelemfelismerés, érzelmek szabályozása, proszociális viselkedés), a szociálisprobléma-megoldás lépéseinek elsajátítása (Hutchings et al., 2004; Webster-Stratton et al., 2008). Számos nemzetközi kutatás beszámolt mindkét IY program hatékonyságáról, miszerint javult a gyermekek pedagógusaikkal és társaikkal való kapcsolata és a szociálisprobléma-megoldásuk, ezáltal pedig sikeresebb volt az együttműködésük és proszocialitásuk, valamint csökkent a viselkedési problémák előfordulási gyakorisága (Axberg, Hansson & Broberg, 2007; Bywater et al., 2011; Overdorf, 2014; Webster-Stratton & Reid, 2003).

A *Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum* (a továbbiakban: PATHS; Kusché & Greenberg, 1994) óvodások és iskolások (3–12 évesek) számára készült program, amelynek célja a szociális-érzelmi készségek, az érzelmek felismerése és megértése, az önértékelés és a szociálisprobléma-megoldás fejlesztése (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007; Shi, Cheung & Ni, 2022). A PATHS programot alkalmazó kutatások kimutatták, hogy nem csak a hátrányos helyzetű gyermekek esetében, hanem az érzelemmenteli környezetben nevelkedő gyermekeknél is fejlődés történt az érzelmi és a nyelvi készségek esetében is, mindemellett azoknál a gyermekeknél mutatkozott legnagyobb különbség, akik a pedagógusok szerint valamilyen magatartási problémákkal küzdöttek (Domitrovich et al., 2007). Egy másik kutatás során a tanárok értékelései jóval magasabbak voltak, azon gyermekeknél, akik részt vettek a programban, eredményeik szerint a szociális-érzelmi készségeket magasabban értékelték, mint a program elején (Humphrey et al., 2018). Emellett arról számoltak be, hogy a gyermekek proszociális viselkedése javult, ami hozzájárult az érzelemmenteli impulzív megnyilvánulások csökkenéséhez, valamint megállapították, hogy a program a gyermekek magányosságának csökkentésére is alkalmas (Hennessey, Qualter & Humphrey, 2021; Kam, Greenberg & Kusché, 2004).

A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer (a továbbiakban: DIFER; Nagy, Józsa, Vidákovich & Fazekasné, 2004) programcsomag részeként jelent meg óvodások és iskolások számára a *DIFER – A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban* (Zsolnai, 2006). A program célja a gyermekek szociális készségeinek

fejlesztése különböző foglalkozások és játékos tevékenységek által. Nagy és munkatársai (2004) kutatási eredményei rámutattak, hogy óvodáskorban különböző szociális készségekkel rendelkeznek a gyermekek, valamint a program által végzett fejlesztések (Józsa & Zentai, 2007) nagyban elősegítették az óvodások szociális fejlettségi szintjét (Zsolnai, 2006, 2019).

A *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében* (Kasik et al., 2017b) óvodapedagógusok számára készült módszertani segédanyag, melynek célja az óvodások társas problémáinak feltárása és ezeknek hatékony fejlesztése, kezelése. A segédanyag nemcsak gyakorlatokat és játékokat tartalmaz a szociális-érzelmi készségek fejlesztésére, hanem a problémamegoldás feltárára alkalmas mérőeszközöket és ezekhez különböző módszereket is.

4.2. Fejlesztőprogramok szülők és pedagógusok részére

A 4. táblázat tartalmazza az óvodás gyermekek szüleinek és pedagógusainak készült fejlesztőprogramok főbb jellemzőit.

Az *Incredible Years* (a továbbiakban: IY PT) a szülők részére két programot tartalmaz: (1) Preschool BASIC Parent Training Program (Webster-Stratton, 1980, átdolgozva 2006), és (2) ADVANCED Parent Program (Webster-Stratton, 1989, átdolgozva 2006). A BASIC program, olyan 3–6 éves gyermekek szüleinek készült, akiknél nagyobb a valószínűsége, hogy előfordulnak viselkedésbeli problémák, így 18 alkalmat biztosít a szülők részére. A program céljai közé tartozik a pozitív szülő-gyermek kapcsolat kialakítása, ahol a szülők megtanulják az otthoni szabályok kialakítását, közös játéktevékenységek által a szociális készségek, valamint a szociálisprobléma-megoldás fejlesztését (Webster-Stratton & Reid, 2010). Emellett az ADVANCED program (9–12 alkalom), olyan gyermekek (4–12 évesek) szüleinek készült, akik a saját interperszonális készségeinek fejlesztését szeretnék elérni és ezáltal hatékonyabban kezelni más felnőttekkel és gyermekeikkel megvalósuló társas interakciókat (Webster-Stratton, 2012). Különböző kutatások (McMahon, 1994; Webster-Stratton, Rinaldi & Jamila, 2011; Zhou, Lee & Ohm, 2021) alátámasztják, hogy a program megvalósítását követő pár éven belül továbbra is észlelhetők javulások a szülő-gyermek kapcsolatok során.

4. táblázat. Szülőknek és pedagógusoknak készült fejlesztőprogramok

<i>Szülői programok</i>	<i>Gyermek életkora (év)</i>	<i>Jellemzők</i>
Incredible Years (IY PT) Preschool BASIC Parent Training Program (Webster-Stratton, 1980, átdolgozva 2006)	3–6	A program a viselkedési problémákkal küzdő gyermekek szülei számára készült, célja a pozitív szülő-gyermek kapcsolat kialakítása. A szülők elsajátítják a gyermekek szociális-érzelmi-kommunikációs készségeinek fejlesztésére vonatkozó ismereteket, a pozitív nevelési mintázatokat, a szabályok fontosságát, a pozitív fegyelmező stratégiák és a problematikus viselkedésmódok kezelésének alapjait.
Incredible Years (IY PT) ADVANCED Parent Program (Webster-Stratton, 1989, átdolgozva 2006)	4–12	A program olyan szülők számára alkalmas, akik fejleszteni szeretnék saját interperszonális készségeiket, amivel sikeresebben hozzájárulhatnak gyermekeik fejlesztéséhez. A szülők különböző kommunikációs készségeket sajátítanak el, amelyet gyermekükkel, de más felnőttekkel is alkalmazni tudnak. Ezáltal a stressz kezelését, a szociálisprobléma-megoldást, a segítségnyújtást, és a támogatást is fejlesztik.
Teacher Classroom Management Program (IY TCM, Webster-Stratton, 1994, 2004)	3–8	A tréning célja a pedagógusok intézményes nevelésének elősegítése, ahol a gyermekeket ösztönzik a proszociális viselkedésre, társakkal való együttműködésre, ezáltal csökkentik a társak közötti agresszív viselkedéseket.
Positive Parenting Program (Tripple P, Sanders, 1999)	2–12	A program segít a szülőknek olyan neveléssel kapcsolatos tudást és stratégiákat elsajátítani, amelyekkel elősegíthetik a gyermekek szociális érzelmi, nyelvi, értelmi és viselkedési készségeinek fejlődését. További célok közé tartozik a támogató környezet biztosítása, valamint a szülők közötti kommunikáció fejlesztése és az egymás közötti problémák hatékonyabb megoldása.

Az Incredible Years *Teacher Classroom Management Program* (a továbbiakban: IY TCM; Webster-Stratton, 1994) az óvodai intézményekben dolgozó pedagógusok és pszichológusok részére készült, akik 3–8 éves gyermekekkel foglalkoznak. A program a pedagógusoknak 6 egész napos (42 órás) tréninget biztosít, amely során olyan készségeket sajátítanak el, melyekkel ösztönözni tudják a gyermekeknél a proszociális viselkedést, nyelvi készségek fejlesztését és a különböző szociálisprobléma-megoldási stratégiák alkalmazását (Baker-Henningham et al., 2009; Hutchings et al., 2007; Reinke, Herman & Dong, 2018; Tveit et al., 2020). Kutatások alátámasztják, hogy ezek a készségek segítenek a pedagógus-gyermek pozitív kapcsolatának kialakításában, valamint a pedagógus-szülő kapcsolatokban is, miszerint nemcsak a gyermekek, hanem a szülők is együttműködőbbek voltak azokkal a pedagógusokkal, akik teljesítették az IY TCM programot (Webster-Stratton & Reid, 2004; Webster-Stratton et al., 2011).

A *Positive Parenting Program* (a továbbiakban: Triple P; Sanders, 1999) a szociális-érzelmi és viselkedési problémákkal küzdő gyermekek (2–12 évesek) szüleinek készült (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003). A program célja, hogy növelje a szülők neveléssel kapcsolatos önbizalmát és azon készségeit, melyek segítségével megelőzhetők a gyermekek társas kapcsolataira vonatkozó problémák. A Triple P többszintű rendszer, ahol a szülők öt különböző szintre jelentkezhetnek, attól függően, hogy milyen problémákkal küzdenek (pl. neveléssel kapcsolatos információk elsajátítása, konkrét érzelmi és viselkedési problémákhoz különböző módszerek elsajátítása) (Sanders, 2008). A program elősegíti a gyermekek szociális készségeit, alkalmas arra, hogy megelőzze az érzelmi-viselkedési problémák előfordulását a társas interakciók során (deGraaf et al., 2008; Li, Peng & Li, 2021). Emellett pozitívan hat a szülők nevelési stílusára, önbizalmára és a felmerülő problémák kezelésére (Gagné et al., 2023; Nogueira et al., 2022).

II. EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK

5. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK JELLEMZŐI

A disszertáció a szociálisprobléma-megoldás teljes folyamatát (Chang et al., 2004) érinti óvodáskorúak (4-6 évesek) körében. Ebből kifolyólag az elméleti részben részletesen bemutattuk az óvodások életkori jellemzőit, a szociálisprobléma-megoldás alapfogalmait és részfolyamatait, valamint ezek felmérésének és fejlesztésének lehetőségeit.

A kutatás fontos alapját képezte a rendelkezésre álló mérőeszközök szakirodalmi feltárása, valamint ezek hiányosságaiból fakadóan egy új mérőeszköz fejlesztése. Ebből kifolyólag a kutatás négy nagyobb lépésből tevődik össze. Az első lépés a kutatás kiindulópontját foglalja magába, amelyet egy egy-hónapos megfigyelés képezte, amely alapján azonosítottuk a gyermekek körében előforduló leggyakoribb társas problémákat és ezek megoldási nehézségeit. Ezt követően a megfigyelés során szerzett információk értelmezésére, valamint ezek alapján egy új mérőeszköz kidolgozására került sor. A kutatás következő lépését a pilot mérés megtervezése és megvalósítása képezte egy vajdasági óvodában, amelynek céljai közé tartozott az újonnan fejlesztett mérőeszköz kipróbálása is. A pilot mérés eredményeinek feldolgozása után elvégeztük a mérőeszköz korrekcióját, majd megszerveztük a nagymintás mérést öt vajdasági óvodában, ahol az óvodásokkal személyesen történt az adatfelvétel kétszemélyes helyzetben. Néhány hónap elteltével megszerveztük öt magyarországi óvodában is az adatfelvételt.

A kutatás mindegyik szakasza egy-egy tanulmányban lett publikálva, valamint több konferenciaelőadáson is bemutatásra került. Az 5. táblázatban összegeztük a kutatási folyamat jellemzőit és az ezekhez kapcsolódó konferenciaelőadásokat és publikációkat, amelyek átdolgozása és kibővítése alapján készültek el az empirikus vizsgálatokat részletesen bemutató fejezetek. Ezekre alapozva dolgoztuk ki a következő fejezeteket, amelyek során három kutatást mutatunk be és egy negyedik zárófejezetben a két nagymintás mérés eredményeinek összehasonlítását is. Az első fejezet a pilot mérés, a második fejezet a vajdasági nagymintás mérés, míg a harmadik a magyarországi mérés eredményeiről számol be. A kutatások ismertetését követően a negyedik fejezetben a két nagymintás mérés összehasonlítását mutatjuk be. Mindegyik kutatás eredményeinél először az óvodásokról alkotott szülői és pedagógusi értékeléseket, majd ezt követően az óvodások adatait mutatjuk be. A kutatásokat a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája (SZTE NDI 2/2022) és az Egyesített Pszichológiai Kutatási Etikai Bizottság hagyta jóvá (bo_41_19).

5. táblázat. Az empirikus kutatások általános jellemzői

<i>Kutatás</i>	<i>Cél</i>	<i>Időpont</i>	<i>Helyszín</i>	<i>Minta</i>	<i>Módszer</i>	<i>Mérőeszköz</i>	<i>Kapcsolódó publikáció</i>
1.	A leggyakrabban előforduló problémák felmérése és mérőeszköz-fejlesztés	2020 ősze (szeptember–október)	Vajdaság, Bánát (1 óvoda)	Óvodások (N = 60)	Megfigyelés	Problémalista (Kasik & Gál, 2017b)	Szitás, T. (2020) Szitás, T. (2021b) Szitás, T. (2021d) Szitás, T. & Kasik, L. (2020)
2.	Általános helyzet-felmérés és mérőeszköz kipróbálása	2021 tavasza (február–május)	Vajdaság, Bánát (1 óvoda)	Óvodások, szülei és pedagógusaik (N = 38)	(1) Papíralapú kérdőív a szülők és pedagógusok esetében (2) Kétszemélyes helyzetben történő adatfelvétel az óvodásokkal	(1) Képességek és Nehézségek Kérdőív, (Gervai & Székely, 2005) (2) Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (Kasik & Gál, 2014a) (3) Családiháttér-kérdőív (Szitás, 2020)	Szitás, T. (2022a) Szitás, T. (2021a) Szitás, T. (2021c) Szitás, T. & Kasik, L. (2022) Szitás, T. (2023b)
3.	Első nagymintás mérés a végleges mérőeszkőzzel a Vajdaságban	2021 ősze (szeptember–november)	Vajdaság, Bánát-Bácska körzete (5 óvoda)	Óvodások, szülei és pedagógusaik (N = 147)			Szitás, T. (2022d) Szitás, T. (2022e) Szitás, T. (2022c)
4.	Második nagymintás mérés a végleges mérőeszkőzzel Magyarországon	2022 tavasza (április–június)	Magyarország, Csongrád-Csanád vármegye (5 óvoda)	Óvodások, szülei és pedagógusaik (N = 162)			Szitás, T. (2022b) Szitás, T. (2023a) Szitás, T., Gál, Z. & Kasik, L. (2024)

5.1. Kutatási probléma és jelentősége

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatához az elméleti részben részletesen ismertettük a szülők és pedagógusok által alkalmazható mérőeszközök, valamint az óvodások közvetlen mérését lehetővé tevő eszközök jellemzőit. Az utóbbi közül a leggyakrabban vizsgálják az óvodások szociálisprobléma-megoldásának jellemzőit: Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS, Shure & Spivack, 1974); Means-Ends Problem-Solving Inventory (MEPS, Platt & Spivack, 1975); Wally Problem Solving Test (Webbster-Stratton, 1990b); Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015) – azonban kevés kutatás célja a szociálisprobléma-megoldás jellemzőinek vizuális eszközökkel való feltárása.

Bár ezen eszközök megbízhatóan mérik a szociálisprobléma-megoldás különböző részfolyamatainak működését, az óvodások életkori sajátosságai miatt és a kulturális különbségekre tekintve külföldi mérőeszköz adaptációját nem lehetne megvalósítani. Ezenkívül nem áll rendelkezésünkre olyan eszköz, amely a Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott modellre épül és a modell összetevőit (a két részfolyamatot) verbális és vizuális elemekkel mérni tudná óvodások körében. Számos vizsgálat (pl. Feuer, 2000; Kárpáti, 2019; Táncz, 2011) kiemeli, hogy ezen életkori jellemzők miatt szükség van elsősorban vizuális elemek használatára, s ez nem kizárólag a reliabilitást és a validitást növeli, hanem új szempontok beemelését teszi lehetővé, ezzel alkalmazkodva az óvodások problémamegoldásának életkori sajátosságaihoz (pl. problémafókuszú folyamatértékelés, vagyis egy probléma mentén mérhető a viszonyulás és a megoldási stílus) (Sztás, 2022a). Az értekezés egyik jelentősége ezért egy olyan mérőeszköz kifejlesztése, amely az óvodások körében ezt lehetővé teszi, vagyis figyelembe veszi nyelvi, kognitív és szociális-érzelmi jellemzőiket egyaránt.

A nemzetközi szakirodalmon kívül néhány magyarországi vizsgálat beszámol az óvodások szociálisprobléma-megoldásáról, ugyanakkor a vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldása még egyáltalán nem kutatott terület, így ezekről nem áll rendelkezésünkre kutatási adat. Az értekezés másik jelentősége e kutatási űr betöltése, aminek eredményei alapján lehetőség adódik – a kisebbségi kutatások szempontjából – feltárni és összehasonlítani a magyarországi és a vajdasági gyermekek szociálisprobléma-megoldását.

5.2. Kutatási célok

A kutatás főcélja óvodások (4–6 évesek) szociálisprobléma-megoldásának, valamint az erről alkotott szülői és pedagógusi vélemények feltárása volt. A kutatás rész céljai: (1) a leggyakrabban előforduló problémák azonosítása érdekében megfigyelés végzése óvodások körében (Problémalista, Kasik & Gál, 2017b); (2) a megfigyelés és a szakirodalmi áttekintés alapján az óvodások közvetlen vizsgálatára egy eszköz létrehozása, ami verbális és vizuális formában is lefedi Chang és munkatársai (2004) modelljét, alkalmazkodik az életkori nyelvi, kognitív és szociális sajátosságokhoz; (3) e mérőeszközzel (Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszköz, Szitás & Kasik, 2020), illetve egy korábbival (Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív, Gál & Kasik, 2015) együttesen felmérni a gyermekek problémaviszonyulását és problémamegoldását fiktív helyzetek alapján; (4) valamint az óvodások közvetlen mérései mellett feltárni három kérdőívvel (Képességek és Nehézségek Kérdőív, Gervai & Székely, 2005; Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív, Kasik & Gál, 2014a; Családiháttér-kérdőív, Szitás, 2020) a szülők és a pedagógusok vélekedését a gyermekek problémamegoldásáról, problémás viselkedéséről; végül (5) összehasonlítani a magyarországi és a vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldását.

5.3. Kutatási kérdések és hipotézisek

1. Általános szakirodalmi tájékozódás a mérőeszköz-fejlesztésre vonatkozóan

K₁: Milyen tartalmi jellemzőkkel bírnak a rendelkezésünkre álló, a szociálisprobléma-megoldást óvodások körében vizsgáló mérőeszközök?

H₁: Az óvodások mérésére többnyire megfigyelési szempontsorok és kérdőívek állnak rendelkezésre, melyek nem – vagy alig – veszik figyelembe az életkori sajátosság széles körét. Kevés olyan mérőeszköz ismert, amely tartalmaz vizuális elemeket (Shure & Spivack, 1974; Webster-Stratton, 1990b).

K₂: A verbális és a vizuális információszerzés hogyan alakul óvodáskorban és ez miként integrálható egy óvodások mérésére alkalmas mérőeszközbe?

H₂: Óvodáskorban a gyermekek nagymértékben támaszkodnak a vizuális információkra, számukra ez a tájékozódás és a kommunikáció egyik legfontosabb eszköze. A verbális és vizuális módon szerzett információk szoros kapcsolatban állnak a gondolkodással, valamint a beszédfejlődéssel és a társas kapcsolatok alakításával,

melyek a tanulás, a nevelés és a környezeti tapasztalatok által folyamatosan bővülnek és formálódnak (Gósy, 2005; Simon & Kárpáti, 2018).

K₃: A megfigyelés alapján melyek lesznek azok a társas problémák, amelyek leggyakrabban jellemzőek a 4–6 évesekre?

H₃: Korábbi kutatási eredményekre alapozva (Gál & Kasik, 2015; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001) változhatnak azok a társas helyzetek, amelyekre mindeddig problémaként tekintettek (Nezu, Maguth Nezu & D’Zurilla, 2013). Ebből kifolyólag feltételezzük, hogy a már azonosított problémás viselkedések mellett felmerülnek olyan helyzetek, amelyeket még nem azonosítottak.

II. A pilot mérés

K₄: Hogyan vélekednek a vajdasági szülők és a pedagógusok a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról?

H₄: A szakirodalmi adatok alapján a pedagógusok és a szülők értékelései között mindegyik mérőeszköz esetében lesz eltérés (Fält et al., 2017; Kasik & Gál, 2014a).

K₅: Hogyan viszonyulnak a vajdasági 4–6 éves gyermekek a társas problémákhoz, és miként gondolkodnak a problémák megoldásáról?

H₅: A fiatalabb (4 éves) és az idősebb (6 éves) gyermekek között lesznek jelentős eltérések a probléma viszonyulása és megoldása terén is, miszerint az impulzív és az elkerülő megoldási mód a fiatalabbakra a legjellemzőbb (Gál & Kasik, 2015).

K₆: Milyen jellemzőket mutatnak a verbális és a nem verbális (vizuális) eszközökkel végzett vizsgálatok a szociálisprobléma-megoldásról?

H₆: Feltételezzük, hogy a vizuális kommunikációs eszközök (kutatásunkban a rajzok) kiegészítik a verbális (kutatásunkban a történetek) adatfelvételt és segítenek az óvodás korosztály szociálisprobléma-megoldásának összetettebb feltárásában.

III. A vajdasági és a magyarországi nagymintás mérések

K₇: Mi jellemzi a szociálisprobléma-megoldást 4–6 éves korban a két nagymintás mérés alapján?

H₇: Korábbi magyarországi kutatásokra és a vajdasági pilot mérésünkre alapozva feltételezzük, hogy a problémák viszonyulása terén a négyévesek különülnek el leginkább a többi korosztálytól: jellemzőbb rájuk a problémákhoz való negatív hozzáállás. Ebből kifolyólag a problémamegoldás során is az impulzív és az elkerülő módok jellemzőbbek rájuk, ezek kevésbé az öt- és legkevésbé a hatévesekre (Gál & Kasik, 2015; Szitás, 2023b).

K₈: A családháttér-változók mentén van-e különbség a szociálisprobléma-megoldásban?

H₈: Feltételezzük, hogy a szülők iskolai végzettsége és a család összetétele hatással van a két vizsgálatban részt vevő gyermekek szociálisprobléma-megoldására.

K₉: Van-e különbség (milyen téren) a magyarországi és a vajdasági gyermekek szociálisprobléma-megoldása között a szülők és a pedagógusok értékelései alapján?

H₉: A kisebbségi kutatások alapján feltételezzük, hogy a magyarországi és a vajdasági óvodások között lesznek eltérések az értékelők véleménye alapján. Feltételezzük, hogy az értékelők a vajdasági óvodásokról több negatív véleményt fogalmaznak meg.

5.4. MÉRŐESZKÖZÖK

A kutatásban alkalmazott mérőeszközök legfontosabb jellemzőit (szerzők, résztvevők, tartalmi leírás) a 6. táblázat foglalja össze. Az eszközök a résztvevők alapján két csoportba oszthatók: (1) szülők és pedagógusok számára a gyermekek értékelésére, és (2) az óvodások közvetlen mérésére alkalmazhatók. A Problémalista (Kasik & Gál, 2017b) eszközt kizárólag a mérőeszköz-fejlesztéshez alkalmaztuk a megfigyelések során (1. melléklet). A szülők töltötték ki a Családháttér-kérdőívet (Szitás, 2020), emellett értékelték a gyermekeik viselkedési jellemzőit és szociálisprobléma-megoldását egy magyarra adaptált mérőeszközzel (Képességek és Nehézségek Kérdőív, SDQ, Gervai & Székely, 2005) és egy hazai fejlesztésű eszközzel (Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív, SZPMG, Kasik & Gál, 2014a), akárcsak a pedagógusok. Az óvodásokkal a Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015) és az általunk fejlesztett Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszközt alkalmaztuk (Szitás & Kasik, 2020).

6. táblázat. A kutatás során alkalmazott mérőeszközök a résztvevők szerint

<i>Mérőeszköz</i>	<i>Értékelő</i>	<i>Jellemzők</i>
Problémalista (Kasik & Gál, 2017b)	Óvodások	A megfigyelési lista 48 személyközi problémát tartalmaz, melyek előfordulási gyakoriságát a megfigyelőnek kell lejegyezni.
Családháttér-kérdőív (Sztítás, 2020)	Szülők	Általános háttér információk a gyermekről: nem, életkor, családi összetétel, szülők iskolai végzettsége.
Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ, Gervai & Székely, 2005)	Szülők és pedagógusok	Az értékelők háromfokú skálán értékelik a gyermek: (1) érzelmi tüneteit, (2) viselkedési problémáit, (3) hiperaktivitását, (4) kortársakkal kapcsolatos problémáit és (5) proszociális viselkedését.
Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZPMG, Kasik & Gál, 2014a)		Az értékelők ötfokú skálán értékelik külön a gyermekek kortársaikkal és külön a felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását: (1) pozitív viszonyulást, (2) negatív viszonyulást, (3) negatív érzelmek kifejezését egy probléma során.
Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015)	Óvodások	Az óvodásnak nyolc, társas problémahelyzet megfogalmazása után három kérdésre kell válaszolni, amelyek a viszonyulást, az énhatékonyságot és a megoldási stílust mérik.
Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszköz (TRPG, Sztítás & Kasik, 2020)		Az óvodásnak először a rövid történeteket kell meghallgatnia, majd válaszolnia kell a vizsgálatvezető által feltett kérdésekre, ezután kizárólag a rajzok és kérdések alapján folytatódik az adatfelvétel. Mindkét rész révén a probléma iránti fogékonyság, a megoldás iránti elköteleződés, az énhatékonyság és a három stílus mérhető.

5.4.1. A szülők és pedagógusok számára készült eszközök főbb jellemzői

5.4.1.1. Családháttér-kérdőív (Sztítás, 2020)

A kérdőív (2. melléklet) tartalmazza azokat a legfontosabb információkat, amelyek a személyes háttérre vonatkoznak: gyermek neme, életkora, családi összetétel, szülők legmagasabb iskolai végzettsége – ezek az információk összevethetők a kérdőíves vizsgálat eredményeivel és hozzásegítenek a szociálisprobléma-megoldást befolyásoló tényezők megértéséhez (Sztítás, 2023).

5.4.1.2. Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ, Gervai & Székely, 2005)

A mérőeszköz (3. melléklet) a gyermekek pszichés és viselkedési zavarainak feltárását teszi lehetővé, 11 éves korig a szülők és pedagógusok értékelik a gyermeket, míg ezt követően 17 éves korig önkitöltős formáját alkalmazzák (Bank, 2015; Goodman, 2001). A mérőeszköz 25 tételből áll és öt skálán mér: (1) érzelmi tünetek (pl. sok mindentől fél, könnyen megijed); (2) viselkedési problémák (pl. gyakran hisztizik, könnyen dühbe gurul); (3) hiperaktivitás (pl. nyughatatlan, túlságosan mozgékony); (4) kortárskapcsolati problémák (pl. a többi gyerek beleköt, fenyegeti), és (5) proszociális viselkedés (pl. szívesen megoszt dolgokat más gyerekekkel). Az értékelés háromfokú skálán (1 = nem igaz, 2 = valamennyire igaz, 3 = igaz) történik, hogy mennyire igazak a gyermekekre vonatkozó állítások (Goodman, 2001; Sztítás, 2022c, 2023b; Túri, Tóth & Gervai, 2011).

5.4.1.3. Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZPMG, Kasik & Gál, 2014a)

A kérdőív (4. melléklet) tartalmazza a gyermekek kortársaikkal és a gyermekek felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását, melyet a szülők és pedagógusok külön-külön értékelnek ötfokú skálán (1 = egyáltalán nem jellemző rá – 5 = teljes mértékben jellemző rá) (Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2014a). A mérőeszköz 43 tételes, amely három skálán mér: (1) pozitív viszonyulás (a probléma megoldására irányuló pozitív hozzáállás, pl. ha problémája van, igyekszik azt azonnal megoldani), (2) negatív viszonyulás (a probléma negatív megközelítése, akár elkerülése, pl. azt várja, hogy magától megoldódjon a probléma), és (3) negatív érzelmek kifejezése a problémával kapcsolatban (pl. ideges, ha meg kell oldania egy problémát) (Kasik & Gál, 2014a; Sztítás, 2022c, 2023b; Sztítás & Kasik, 2020).

5.4.2. Az óvodások számára készült eszközök főbb jellemzői

5.4.2.1. Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (Gál & Kasik, 2015)

A mérőeszköz (5. melléklet) nyolc kortárskapcsolati problémahelyzetet tartalmaz, melyek jellemzők az óvodásokra: (1) kizárja a játékból egy társa, (2) piszkálja egy társa, (3) elveszi egy társa a játékát, (4) nem hagyja egy társa játszani, (5) megüti egy társa, (6) kiabál vele egy társa, (7) csúfolja egy társa, (8) árulkodik róla egy társa a pedagógusnak (Gál & Kasik, 2015; Sztítás & Kasik, 2020). Minden problémahelyzet (pl. Kiabál veled az egyik társad) után három kérdést kell megválaszolni a gyermek. Az első kérdés a viszonyulásra vonatkozik (Szeretnéd,

hogya ne kiabáljon veled?), a második az énhatékonyságra (Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől abbahagyja a kiabálást?), és a harmadik kérdés a problémamegoldás stílusára vonatkozik (Mit csinálsz azért, hogy ne kiabáljon veled?). Az előre megfogalmazott válaszlehetőségek mellett lehetőség van a gyermekek által adott újabb válaszokat feljegyezni és kódolni (Kasik, 2015; Sztítás, 2022a, 2022c, 2023b).

5.4.2.2. Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszköz

Az általunk fejlesztett mérőeszköz (6. melléklet) egy verbális (történetek) és egy vizuális (rajzok) részfolyamatot tartalmaz az óvodások szociálisprobléma-megoldásának feltárásához. A mérőeszköz lefedi a Chang és munkatársai (2004) által bemutatott modell orientációs és megoldási folyamatát. A következő fejezetben bemutatjuk részletesen a mérőeszközfejlesztés folyamatát, valamint az eszköz jellemzőit.

5.4.2.2.1. A mérőeszköz-fejlesztés folyamatának jellemzői⁴

A Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszköz nyolc problémahelyzete két korábbi mérőeszköz segítségével és egy megfigyelés alapján lett kidolgozva. A mérőeszköz verbális részfolyamatához én fogalmaztam meg a rövid történeteket, melyeket témavezetőm ellenőrzött. A vizuális részfolyamathoz tartozó rajzokat Somorai Renáta festőművész készítette el.

5.4.2.2.2. A mérőeszköz célja

A hazai és nemzetközi szakirodalmi feltárást követően körvonalazódott, hogy az óvodások számára készült mérőeszközök száma jóval alacsonyabb az idősebb korosztályhoz képest, valamint általában kérdőíves felmérést tesz lehetővé, ami leginkább a mérőeszközök életkori-kognitív-nyelvi sajátosságaihoz való igazodásának hiányosságaira vezethető vissza (Sztítás, 2021b, 2021d). A verbális és vizuális információszerzés összhangja ezen életkorban kiemelkedően fontos. Ebből kifolyólag a Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszköz fő célja a Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott szociálisprobléma-megoldás modelljének (problémaorientáció és megoldási folyamat) feltárása verbális és vizuális úton 4–6 éves gyermekek körében (Sztítás, 2022a).

⁴ A fejezet alapja: Sztítás, T. (2022a). Egy mérőeszköz fejlesztése óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatához. *Neveléstudomány*, 10(3), 24–35.

5.4.2.2.3. Minta és eljárás

A mérőeszköz kidolgozásához először egy hónapon át tartó megfigyelést végeztünk 4–6 éves gyermekekkel egy óvoda három csoportjában (N = 60). A megfigyelés célja a leggyakrabban előforduló társas problémák azonosítása volt a Problémalista (Kasik & Gál, 2017b) felhasználásával. A megfigyelés megvalósításának időpontját a Covid-19 járvány kitörése megakadályozta, tekintettel arra, hogy az óvodák bezártak, majd ezek újranyitásakor sikerült csak elvégezni a megfigyelést.

5.4.2.2.4. A fejlesztés folyamata

A mérőeszköznek három korábbi eszköz képezi az alapját: (1) Problémalista (Kasik & Gál, 2017b), (2) Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015), valamint (3) Wally Problem Solving Test (WPST, Webster-Stratton, 1990b). Ebből kifolyólag, a mérőeszköz fejlesztése négy főbb részre tagolható: (1) óvodai megfigyelés, (2) történetek kidolgozása (verbális részfolyamat), (3) rajzok elkészítése (vizuális részfolyamat) és (4) az értékelés megtervezése.

Az óvodai megfigyelés Kasik és Gál (2017b) által kidolgozott módszertani segédanyag Problémanaplója szerint történt, amely két egymástól független, mégis egymást kiegészítő elemre tagolható: (1) Problémakezelés (egy-egy gyermek adott problémája) és (2) Problémalista (a problémák előfordulásának gyakoriságai). Megfigyelésünk során kizárólag a Problémalistát alkalmaztunk, amely három különböző listát foglal magába a megfigyelési időszakokra (két hét, egy- vagy három hónap) tekintve. Az általunk végzett egyhónapos megfigyelési listán öt gyakorisági kategóriában lehet bejegyezni a problémák előfordulását: naponta többször (3 vagy több alkalommal), naponta 1-2 alkalommal, hetente 2-3 alkalommal, hetente egyszer, szinte soha. Ezenkívül a lista négy csoportba sorolva tartalmaz 48 személyközi problémát (ezeken belül azokat, ahol a gyermek vagy a másik személy a probléma forrása), amelyek leginkább előfordulnak óvodai környezetben: (1) Tulajdonlás, elvétel (pl. nem adja oda a játékot másnak, szó nélkül elveszi a másik játékát); (2) Elutasítás, kizárás, ellenszegülés (pl. nem akar valakivel játszani, őt zárja ki valaki a játékból); (3) Kiabálás, ütés, verekedés, tönkretétel/megrongálás (pl. kiabál társával, megüti társát); (4) Csúfolás, piszkálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás (pl. őt csúfolja egy társa, nem hagy mást játszani, zavarja) (Sztítás, 2022a). A megfigyelés kimenetele hasonlóan a korábban feltártakkal (Gál & Kasik, 2015), rámutatott azokra az aktuális társas problémahelyzetekre, amelyekkel mindmáig küzdenek a gyermekek: kizárás, piszkálás, elvétel, zavarás, megütés, kiabálás, csúfolás és

árulkodás. E nyolc problémahelyzet rámutatott az óvodások aktuális társas problémáira és a helyzetekben adott reakcióira – ezekre alapozva dolgoztuk ki a történeteket és rajzokat is.

A verbális részfolyamat (történetek) megalkotásához a HSZPG (Gál & Kasik, 2015) mérőeszközzel feltárt eredmények és az ezeket alátámasztó megfigyelési eredmények szolgáltak segítségül. A nyolc problémahelyzet megállapítása után terveztük meg a történeteket, amelyek tartalmi leírásai saját ötletekből származnak. A történetekben állatszereplőkkel (Róka, Süni, Medve, Nyuszi) fordul elő egy-egy problémás helyzet hasonlóan, mint az óvodai környezetben. A gyermekek életkori-nyelvi-kognitív sajátosságait figyelem előtt tartva rövid terjedelmű (4-5 mondatnyi) történeteket dolgoztunk ki, emellett mindegyik történet tartalmaz helyzetismétlő részeket is, amelyek egy-egy rövid mondatban kiemelik és összegzik a problémahelyzetet (3. ábra). Ezek ismertetése után a gyermekeknek válaszolniuk kell négy kérdésre, amelyek teljes egészében lefedik a Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott modellt (orientációs és megoldási folyamatot egyaránt).

Helyzet	Nyuszi örömmel mutatja Rókának, hogy milyen szép pöttyös sapkát kapott a születésnapjára, és felhúzza a fejére. Rókának nem tetszik a sapka. Azt mondja Nyuszinak, hogy úgy néz ki a sapkában, mint egy gomba, és ő nem venné fel ezt a sapkát.
Helyzetismétlő	Róka csúfolja Nyuszit a sapkája miatt.

3. ábra. Példa a verbális részfolyamathoz készült történetre (csúfolás)

Az első három kérdés a viszonyulási részfolyamathoz tartozik, mely a probléma iránti fogékonyságot (pl. Szerinted meg akarja oldani Nyuszi ezt a helyzetet?), a megoldás iránti elköteleződést (pl. Szeretnéd, hogy Róka ne csúfolja Nyuszit?) és az énhatékonyságot méri (pl. Szerinted Nyuszi tud olyat mondani Rókának, amitől abbahagyja a csúfolást?). A negyedik kérdés a problémamegoldást tárja fel (pl. Mit kellene csinálnia Nyuszinak?), mellyel azonosítható a három alapstílus (racionális, impulzív, elkerülő) (Sztás, 2022a).

A vizuális részfolyamat (rajzok) a verbális részfolyamatokhoz készült történeteket tartalmazza, amelyeken láthatók a különböző problémahelyzetek (4. ábra). A rajzok struktúrájának kidolgozásában a WPST (Webbster-Stratton, 1990b) mérőeszköz nyújtott segítséget, miszerint a rajzaink egyszerűen, áttekinthetően és színesen illusztrálják a két állatszereplővel történő problémahelyzetet. A rajzokon látható állatok miatt nem volt szükség külön rajzokra a fiúknak és lányoknak, ellenben a WPST-vel, ahol a rajzokon fiúk és lányok szerepeltek. A vizuális felmérés során a hangsúly a történet megalkotásán van és az adatfelvétel

kérdések segítségével történik, amelyek lefedik Chang és munkatársai (2004) modelljét. Az adatfelvétel azzal a kérdéssel kezdődik, hogy a gyermek mit észlel, mit lát a rajzon (Mit látsz a rajzon?), ami a gyermekek nyelvi-kognitív sajátosságai alapján meghatározza, hogy melyek lesznek a további kérdések. Amennyiben szükség van rá, a következő segítő kérdések hangzanak el: Kiket látsz a rajzon? Szerinted mi történhetett Nyuszival? Szerinted Nyuszi meg akarja oldani a helyzetet, szeretné, hogy ne csinálja ezt vele Róka? Szerinted Nyuszi hogyan érzi magát? Szeretnéd, hogy ezt ne csinálja többet vele Róka? Mit mondana Nyuszi Rókának? Mit tudna csinálni Nyuszi, hogy ez többet ne történjen meg? (Szitás, 2022a).



4. ábra. A csúfolásról szóló történet képi ábrázolása

Az adatfelvétel mindkét részfolyamat esetében kétszemélyes helyzetben történik a gyermekkel, először meghallgatja a történeteket, azután pedig megnézi a rajzokat. A gyermek feladata, hogy válaszoljon a feltett kérdésekre, amelyekhez az adatfelvevőnek már előre megfogalmazott válaszai is vannak, valamint tartalmaz egy külön részt is, ahova olyan válaszok is lejegyezhetők, amelyek nem szerepelnek a lehetőségek között. A megadott válaszok alapján mindkét részfolyamatnál azonosítható, hogy az adott problémahelyzetnél milyen problémaorientáció és megoldási stílus jellemző a gyermekre (Szitás, 2022a). Amennyiben a gyermek válasza azt fejezi ki, hogy nem akar foglalkozni a helyzettel, akkor egy másik szituáció következik, illetve abban az esetben, ha azokkal sem szeretne foglalkozni, az adatfelvételt be kell fejezni. A gyermekek válaszait egy verbális és egy vizuális adatlapon

kell rögzíteni, melyeken helyzetenként külön-külön kell feljegyezni a viszonyulást és a megoldási módot (racionális, impulzív, elkerülő). A gyerekek válaszai alapján az figyelhető meg, hogy egy helyzetben milyen arányban választották az orientációt és a stílusokat kifejező válaszokat, és ez látható a rajzokhoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszok esetében is (Sztás, 2022a).

5.5. Adatelemzések

Bár a kérdőívek korábbi hazai és nemzetközi vizsgálatokban megbízhatóan működtek, feltáró faktoranalízist (EFA) végeztünk annak ellenőrzésére, hogy a kérdőívek jól működnek-e mindhárom értékelő esetében, alkalmasak-e az értékelők eredményeinek összehasonlítására. Ennek megfelelően feltáró faktoranalízist végeztünk mind a magyar, mind a vajdasági mintán mindkét kérdőív (SDQ, SZPMG) mindegyik értékelőjénél. Az EFA-elemzések mellett khi-négyzet próbával elemeztük a háttérváltozókat, az értékelők közötti és az értékelőnkénti életkori különbségeket ANOVA-val, a két ország almintáit pedig t-próbával hasonlítottuk össze. A családháttér-változók szociálisprobléma-megoldásra való hatásának feltárásához regresszióelemzést végeztünk korcsoport, család-összetétel és szülői iskolázottság szerint.

6. A PILOT MÉRÉS JELLEMZŐI⁵

Ebben a fejezetben a pilot vizsgálat eredményeit ismertetjük, amely során a már meglévő mérőeszközök mellett kipróbáltuk az előző fejezetben részletesen bemutatott – általunk készített – új mérőeszközt is.

6.1. Célok

A pilot vizsgálat feltáró jellegű, elsődleges célja az óvodás gyermekek szociálisprobléma-megoldásának felmérése volt a szülők és pedagógusok véleményei alapján, valamint az óvodások közvetlen felmérése által. További céljaink közé tartozott az általunk készített mérőeszköz kipróbálása.

6.2. Módszerek

6.2.1. Minta

A pilot mérésben 45 gyermek vett részt, viszont csak azoknak a gyermekeknek az adatait elemeztük, akiknek mindhárom értékelő adatközlése megvolt, valamint ők is személyen részt vettek a kutatásban. Összesen 38 gyermek (4 éves: 11; 5 éves: 10; 6 éves: 17) adata volt hiánytalan, akiknek az eredményeit a következőkben bemutatjuk.

6.2.2. Eljárások

A kutatást egy vajdasági (Bánát) óvodában sikerült megvalósítani, amit a Covid-19 járványügyi helyzet megnehezített. Az adatfelvételre a tervezettnél (2020 szeptembere) később (2021 februárja) került sor, s négy hónapot vett igénybe. A kutatás megkezdése előtt az intézményvezetők engedélyét kértük ki a vizsgálat elvégzéséhez, majd a szülők is beleegyező nyilatkozatot töltöttek ki arról, hogy gyermekeik részt vehetnek a kutatásban és ők is kitöltik a kérdőíveket. Azokat a gyermekeket, akiknek volt beleegyezésük, a pedagógusaik is értékelték. A kérdőívek papíralapú kitöltés által kerültek a szülőkhöz, illetve a pedagógusokhoz, ami a legnagyobb nehézséget és lemaradást okozta az adatrögzítésnél, hiszen a járványügyi előírások miatt gyakori volt a gyermekek kimaradása és később kerültek vissza az óvodákba a kérdőívek. Emiatt a gyermekekkel való adatfelvétel is nehezebb volt, mivel a nekik készült mérőeszközök

⁵ A fejezet alapja: Sztás, T. (2023b). Vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldása – egy pilotmérés eredményei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11(2–3), 81–101.

kétszemélyes helyzetben alkalmazhatók, így azoknak a megvalósítása is több időt vett igénybe. Az adatfelvétel során a gyermekek meghallgatták a történeteket, megnézték a rajzokat, valamint válaszoltak a feltett kérdésekre. A válaszaik erre alkalmas táblázatokban lettek feljegyezve. A gyermekeknél az adatfelvétel a képességeiktől függött, így körülbelül 10 és 20 perc között váltakozott (Sztás, 2023b).

6.3. Eredmények

Az eredményeket két részre tagolva fogjuk bemutatni: először a szülők és pedagógusok véleményeiről, azt követően az óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérési eredményeiről számolunk be. Később pedig e két adatfelvétel összegzésére kerül sor.

6.3.1. A szülők és pedagógusok véleményei a gyerekek szociálisprobléma-megoldásáról

6.3.1.1. A Képességek és Nehézségek Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

Az SDQ kérdőívvel mindhárom értékelő véleményezte a gyermekek pszichés és viselkedéses jellemzőit. A 7. táblázat tartalmazza a két faktort (alkalmazkodási nehézségek és proszocialitás), amelyekbe a kijelentések csoportosultak, valamint ezek eredményeit (életkori átlag, értékelőnkénti szórás, varianciaanalízis).

7. táblázat. A Képességek és Nehézségek Kérdőívvel végzett pilot vizsgálat eredményei

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Pedagógus	Anyja	Apa		
I. Alkalmazkodási nehézségek	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	1,44 (0,21)	1,35 (0,22)	1,38 (0,16)	0,58	0,562
5	1,50 (0,27)	1,44 (0,34)	1,54 (0,47)	0,18	0,832
6	1,48 (0,32)	1,38 (0,15)	1,43 (0,17)	0,82	0,443
F	0,13	0,37	0,90	–	–
p	0,87	0,69	0,41	–	–
II. Proszocialitás	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,30 (0,34)	2,50 (0,30)	2,48 (0,29)	1,38	0,267
5	2,36 (0,36)	2,58 (0,29)	2,67 (0,22)	2,91	0,072
6	2,40 (0,44)	2,47 (0,22)	2,45 (0,29)	0,20	0,817
F	0,21	0,47	1,97	–	–
p	0,81	0,63	0,15	–	–

Az életkori csoportok és értékelők között nincs szignifikáns különbség (F és p értékek). Emellett mindkét faktor esetében mindegyik életkori csoportnál nem volt eltérés értékelőnként,

tehát hasonlóan véleményezték a gyermekeket a pedagógusok és a szülők is. A gyermekek almintáinak értékei is hasonlóak, nincs szignifikáns különbség.

6.3.1.2. A Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

Az SZPMG kérdőív esetében a szülők és pedagógusok külön-külön értékelték a gyermekek kortársaikkal, illetve felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását. A 8. táblázat tartalmazza értékelőnként az életkori átlagokat és szórásokat, valamint az értékelők közötti különbség varianciaanalízisét.

A gyerekek kortárssal kapcsolatos problémamegoldásában mutatott pozitív (I. faktor/kortárs) és negatív (II. faktor/kortárs) viszonyulása alapján nincs szignifikáns különbség. Hasonlóan a gyerekek felnőttel kapcsolatos problémamegoldásában mutatott negatív viszonyulás (II. faktor/felnőtt) és negatív érzelmek (III. faktor/felnőtt) alapján sincs jelentős eltérés. A gyerekek kortárssal kapcsolatos problémamegoldásában mutatott negatív érzelmekről (III. faktor/kortárs) eltérően vélekednek az értékelők a négy- és az ötéves gyerekek esetében. Mindhárom értékelő négyéves korban tartja legkevésbé jellemzőnek a negatív érzelmek kimutatását, valamint a pedagógusok és az anyák jellemzőbbnek tartják, mint az apák. A pedagógusok véleménye szerint a gyerekek ötéves korban fejezik ki leginkább a negatív érzelmeiket, ennél ezt kevésbé jellemzőnek tartják az anyák és apák, az ő értékelésük hasonló.

8. táblázat. A Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőíven elért eredmények a pilot mérés során

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Pedagógus	Anyá	Apa		
I. faktor (pozitív viszonyulás – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,60 (0,63)	3,07 (1,01)	2,95 (1,07)	0,76	0,473
5	3,33 (1,08)	3,81 (0,80)	3,79 (0,78)	0,91	0,412
6	2,99 (1,06)	3,31 (0,83)	3,30 (0,78)	0,69	0,503
F	1,50	1,90	2,41	–	–
p	0,23	0,16	0,10	–	–
II. faktor (negatív viszonyulás – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,50 (0,91)	2,00 (0,89)	1,73 (0,55)	2,62	0,089
5	2,22 (1,03)	1,76 (0,71)	1,83 (0,74)	0,87	0,429
6	2,27 (1,16)	2,02 (0,59)	1,92 (0,55)	0,83	0,442
F	0,22	0,44	0,31	–	–
p	0,80	0,64	0,73	–	–
III. faktor (negatív érzelmek – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p

4	2,64 (0,60)	2,66 (0,53)	2,39 (0,36)	7,82	0,002
5	3,50 (0,96)	2,63 (0,63)	2,63 (0,57)	4,60	0,019
6	2,88 (0,74)	2,54 (0,78)	2,45 (0,61)	1,71	0,191
F	3,41	0,11	0,56	–	–
p	0,04	0,89	0,57	–	–
I. faktor (pozitív viszonyulás – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,90 (0,94)	3,21 (1,10)	3,03 (1,10)	0,24	0,787
5	3,39 (1,05)	3,79 (0,82)	4,00 (0,76)	1,22	0,310
6	2,96 (1,04)	3,61 (0,83)	3,61 (0,69)	3,19	0,050
F	0,72	1,12	3,49	–	–
p	0,49	0,33	0,04	–	–
II. faktor (negatív viszonyulás – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,50 (0,90)	1,96 (1,00)	1,72 (0,54)	2,50	0,099
5	2,20 (1,04)	1,91 (0,96)	1,77 (0,60)	0,61	0,550
6	2,28 (1,15)	2,06 (0,60)	2,02 (0,55)	0,50	0,608
F	0,24	0,12	1,13	–	–
P	0,78	0,88	0,33	–	–
III. faktor (negatív érzelmek – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,68 (0,65)	2,65 (0,59)	2,40 (0,32)	0,89	0,420
5	3,43 (0,99)	2,73 (0,84)	2,68 (0,53)	2,68	0,087
6	2,88 (0,75)	2,66 (0,79)	2,50 (0,67)	1,13	0,330
F	2,52	0,03	0,67	–	–
p	0,09	0,96	0,51	–	–

Megjegyzés: Félkövrrel jelölve a szignifikáns eltérés.

A gyerekek felnőttel kapcsolatos problémamegoldásában mutatott pozitív viszonyulást (I. faktor/felnőtt) a hatéveseknél szignifikánsan különbözően ítélik meg az értékelők. Az anyák és az apák értékelései magasabbak, mint a pedagógusok értékelései, miszerint a pedagógusok a hatéveseknél kevésbé tartják jellemzőnek a pozitív viszonyulást a felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldás során. Az apák értékelései mindhárom életkorban magasabbak, legjellemzőbbnek tartják a pozitív viszonyulást ötéves korban, ettől kevésbé jellemzőnek tartják az anyák és legkevésbé jellemzőnek a pedagógusok.

6.3.1.3. A családháttér-kérdőív eredményei

A három értékelő és a gyermekek életkori almintái szerint regresszióelemzést végeztünk, annak érdekében, hogy feltárjuk a háttérváltozók és a faktorok kapcsolatrendszerét. Függő változónak az SZPMG hat faktorát (kortárs és felnőtt: pozitív viszonyulás, negatív viszonyulás és negatív érzelmek), míg független változónak az SDQ két faktorát (alkalmazkodási nehézségek és proszocialitás), emellett a szülők iskolai végzettségét, a család összetételét és a gyermek nemét vontuk be. Az eredmények között nem volt szignifikáns eltérés, amit a kis mintaszám és az életkori eloszlások (4 éves: 11; 5 éves: 10; 6 éves: 17) adatai befolyásolhattak.

6.3.2. Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának eredményei

Az óvodások közvetlen mérése két mérőeszközzel történt: Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (Gál & Kasik, 2015) és Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszköz (Sztás & Kasik, 2020). Az utóbbi mérőeszköz egy verbális és egy vizuális részt tartalmaz, emiatt a 9. táblázatban három különböző oszlopban tüntettük fel az eredményeket: mindegyik mérőeszköz viszonyulás, énhatékonyság és megoldási mód szerinti életkori elkülönülésének kereszttábla-elemzését. Mindkét mérőeszköznél és életkorban az orientáció és az énhatékonyság esetében a gyermekek többsége a „meg akarom oldani” és a „tudok mit mondani” jelentésű válaszokat fogalmazta meg, vagyis szeretnének valamit kezdeni az adott problémával, úgy érzik, befolyásolni tudják a kialakult helyzetet. Ez az eredmény megegyezik Kasik (2015) eredményeivel. Ugyanakkor – minden bizonnyal a kis mintaszámból adódóan – az alminták értékei között nincs szignifikáns különbség.

6.3.2.1. A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőívvel végzett vizsgálat főbb eredményei

A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás jellemzői közül öt helyzetnél (piszkál, zavar, megüt, kiabál és csúfol) a megoldási mód szignifikánsan különbözik életkoronként. Három helyzetnél (zavar, kiabál és csúfol) a négyévesekre jellemző leginkább az elkerülő stílus (elmenne onnan), míg az öt- és hatévesekre ez nem jellemző, törekednek inkább a helyzetek megoldására. Két helyzetnél (piszkál és megüt) a négyévesekre jellemzőbb az impulzív viselkedés (sírás), míg az öt- és hatéveseknél már megfigyelhető a racionalitás (megkérné, hogy ne csinálja ezt vele).

9. táblázat. Életkori különbségek a Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőívvel (HSZPG) és a Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszközzel végzett kutatás alapján (pilot mérés)

HSZPG				Történet		Rajz	
Társas helyzet	Mért terület	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)
Kizárják a játékból	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	n.s.		n.s.		n.s.	
Piszkálják	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5,6} I {4} – {5,6} R	7,99 (0,01) 7,90 (0,01)	{4,5} – {6}	6,30 (0,04)	{4,5} – {6}	8,95 (0,01)
Elveszik a játékot	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	n.s.		n.s.		{4,5} – {6}	6,82 (0,03)
Játék közben zavarják	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5,6}	5,95 (0,05)	n.s.		{4} – {5,6} E {4} – {5,6} R	7,60 (0,02) 8,07 (0,01)
Megütik	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5, 6}	10,97 (0,04)	{4} – {5,6}	7,48 (0,02)	n.s.	
Kiabálnak vele	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5,6}	7,48 (0,02)	{4} – {5, 6}	7,99 (0,01)	{4} – {5,6} R {4,5} – {6} E	10,97 (0,04) 7,11 (0,03)
Csúfolják	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5, 6}	7,99 (0,01)	{4,5} – {6}	6,11 (0,04)	{4,5} – {6} E {4,5} – {6} E	11,29 (0,04) 7,11 (0,03)
Árulkodnak rőla	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	n.s.		n.s.		n.s.	

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; {} szignifikánsan elkülönülő csoportok; R = racionális stílus, I = impulzív stílus, E = elkerülő stílus

6.3.2.2. A Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszközzel végzett vizsgálat legfontosabb eredményei

A történetek és rajzok esetében egyaránt két helyzetnél (piszkál és csúfol) a négy- és ötévesekre az elkerülés (elmenne onnan), míg a hatévesekre a „segítségkérés pedagógustól” jellemző, valamint egy helyzetnél (kiabál) az impulzív megoldási mód a négyéves korosztályra, ami kevésbé jellemző a náluk idősebbekre. Ezeken kívül a történeteknél szignifikáns a különbség a „megüt” helyzetnél, itt a négyévesek impulzívabban nyilvánulnak meg (viszonoznak) idősebb társaiknál. A rajzoknál az „elvesz” és a „zavar” helyzeteknél az elkerülés (elmenne onnan) leginkább a négyévesekre jellemző, míg az öt- és hatévesekre „segítségkérés pedagógustól” a jellemzőbb. A korrelációs értékek (ϕ) igen erősek: a történetek és rajzok esetében két helyzetnél (csúfol és piszkál) a legmagasabbak (0,61–0,68, $p = 0,01$), míg egy helyzetnél (kiabál) kicsivel alacsonyabb (0,53, $p = 0,01$).

6.4. Részösszegzés és következtetések

Az általunk végzett kutatás céljai közé tartozott a vajdasági gyermekek szüleinek és pedagógusainak véleményét feltárni a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról, valamint az óvodások (4–6 évesek) szociálisprobléma-megoldását felmérni már meglévő és egy általunk fejlesztett új mérőeszközzel. A kismintás mérést egy vajdasági óvodában végeztük, melyben a gyerekeken ($N = 38$) kívül az ő szülei (apa és anya) és a pedagógusaik vettek részt (Sztítás, 2021a, 2023b).

A szülőkkel (anyák és apák) és a pedagógusokkal végzett mérés során az SZPMG eredményei szignifikáns különbségeket mutattak a gyermekekről alkotott értékeléseikről, míg az SDQ eredményei nem voltak szignifikánsak. Az SZPMG alapján az anyák, apák és pedagógusok véleményei igen jelentős eltéréseket mutatnak a gyermekekről alkotott nézeteikről. A pedagógusok szerint az ötévesek azok, akik leginkább kimutatják a negatív érzelmeiket a kortársaikkal szemben, emellett úgy vélik, hogy a felnőttekkel szemben a hatévesekre a legkevésbé jellemző a pozitív viszonyulás. A pedagógusok nézeteitől eltérnek az anyák és apák véleményei, a szülők kevésbé tartják jellemzőnek a negatív érzelmek kimutatását négyéves korban, valamint a hatévesek problémákhoz való pozitív viszonyulását jellemzőbbnek tartják a felnőttek iránt. Ezen belül az apák a pozitív viszonyulást ötéves korban tartják a legjellemzőbbnek. Bár az értékelők közötti eltérések utalhatnak arra, hogy a pedagógusok az intézményen belüli, míg a szülők az otthoni környezetben előforduló gyermeki viselkedéseket véleményezik, ám az eredmények értelmezésekor ezeket az eltéréseket

figyelembe kell venni, hiszen a többféle nézőpont összetettebb képet ad a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról. A családháttér-változók közül a szülők iskolai végzettsége és a család összetétele nem volt szignifikáns hatással a gyermekek szociálisprobléma-megoldására. Úgy véljük, a minta nagysága befolyásolhatta ezt, hiszen korábbi kutatásokban ezek hatása jelentős volt (Gál & Kasik, 2015; Sztás & Kasik, 2022).

Az óvodások közvetlen mérését lehetővé tevő eszközökkel végzett vizsgálat adatai azt mutatják, hogy minden életkorban hasonlóan viszonyulnak problémáikhoz a gyermekek, nem voltak életkori eltérések. A megoldási módra vonatkozó eredmények szerint mérőeszközként és életkoronként néhány helyzet eltér egymástól, viszont a mérések kiegészítik egymást és komplexebb képet adnak az óvodások szociálisprobléma-megoldásáról. Mindkét mérőeszköz (HSZPG, TRPG) vizsgálati eredményei szerint a négyévesek azok, akik elkülönülnek a többi korosztálytól: a megoldási módok esetében az impulzív (pl. viszonozza a viselkedést, megüt, sír, kiabál) és az elkerülő (pl. kilép a problémahelyzetből, azonnal segítséget kér) stílusok alkalmazásával.

A két mérés (szülők és pedagógusok véleményei, óvodások közvetlen mérése) között némi eltérést találtunk az értékelők alapján. A pedagógusok véleményével szemben az anyák és az apák értékelései szerint kevésbé jellemző a gyermekekre a kortársak iránti negatív érzelmek kimutatása, ezen belül szerintük ez a négyévesekre jellemző a legkevésbé. Az óvodások mérése során ellenben azt tapasztaltuk, hogy e korosztály mutatja ki leginkább negatív érzéseit. E két eredmény összefüggése utalhat arra, hogy a szülők némileg felülértékelik a gyermekeiket. A felnőttek iránti pozitív viszonyulás terén a hatévesek adatai hasonlóságot mutatnak a szülők értékelésével, miszerint ezt jellemzőnek tartják hatéves korban. Az óvodások adatai azt mutatják, hogy a négy- és ötévesekhez képest a hatévesek nagyobb bizalommal fordulnak a felnőttekhez és elkerülés során a problémák megoldásához gyakrabban kérnek segítséget tőlük. Mindegyik esetben jól azonosíthatók fejlődés-lélektani jellemzők.

7. A VAJDASÁGI ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSÁNAK JELLEMZŐI – ELSŐ NAGYMINTÁS MÉRÉS⁶

A fejezet célja az első nagymintás mérés eredményeinek bemutatása, amely Vajdaságban lett megvalósítva. A pilot vizsgálathoz hasonlóan, először a szülők és pedagógusok gyermekekről alkotott véleményei, majd az óvodások eredményei lesznek bemutatva.

7.1. Célok

Az első nagymintás mérés célja a vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldásának felmérése verbális és vizuális eszközökkel, valamint a szülők és a pedagógusok véleményének feltárása volt.

7.2. Minta és eljárások

Az adatfelvételt öt vajdasági (Bánát-Bácska körzete) óvodában végeztük el 2021 őszén kétszemélyes helyzetben 4–6 éves (N = 147; 4 éves: 52; 5 éves: 47; 6 éves: 48) magyar anyanyelvű gyermekekkel. A kutatást az intézményvezetők engedélyezése után kezdtük el, csak azon gyermekekkel, akiknek a szülei írásban hozzájárultak. A szülők ahhoz is hozzájárultak, hogy ők is (apa és anya) kérdőívek segítségével értékelik gyermeküket. E kérdőívekkel a pedagógusok is értékelték azon gyermekeket, akik rendelkeztek beleegyező nyilatkozattal (10. táblázat).

10. táblázat. A vajdasági minta jellemzői

Nagymintás mérés	Vizsgálat ideje	Minta				
		Életkor	N (fő)	Nem szerinti eloszlás		N (fő) összesen
				Fiú	Lány	
I.	2021. szeptember–november	4	52	30	22	147
		5	47	18	29	
		6	48	23	25	

A háttérváltozókkal kapcsolatos adatokat a mintába került óvodás gyermekek szülei biztosították, akik otthoni környezetben töltötték ki a Családiháttér-kérdőívet. Korábbi nemzetközi és hazai kutatásokra alapozva a következő adatokat kérdeztük ki: család szerkezete, anya- és apa iskolai végzettsége. A 11. táblázatban összefoglalt adatok szerint megfigyelhető, hogy a gyermekek legnagyobb része (74,1%) az *anyával, apával és*

⁶ A fejezet alapja: Sztás, T. (2022c). Vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldása. *Módszertani Közlöny*, 12(1), 64–83.

testvérrel/testvérekkel míg kisebb része (13,6%) az *anyával és apával*, valamint az anyával és testvérrel/testvérekkel él (6,8%) – a részminták alapján nincs különbség ($\chi^2 = 11,59$, $p = 0,31$).

11. táblázat. A vajdasági minta háttérváltozóinak jellemzői

Háttérváltozó	Válaszlehetőség	N	%
Család szerkezete	anyával és apával	20	13,6
	anyával, apával és testvérrel/testvérekkel	109	74,1
	anyával	5	3,4
	anyával és testvérrel/testvérekkel	10	6,8
	apával	1	0,7
	apával és testvérrel/testvérekkel	0	0
	nagyszülőkkel	2	1,4
	nagyszülőkkel és testvérrel/testvérekkel	0	0
	nevelőszülőkkel	0	0
Anyai iskolai végzettsége	nyolc általános alatti	7	4,8
	nyolc általános	22	15,0
	szakiskola	7	4,8
	szakközépiskola	68	46,3
	gimnázium	5	3,4
	főiskola diploma	11	7,5
	egyetemi diploma	25	17
	PhD	2	1,4
Apai iskolai végzettsége	nyolc általános alatti	7	4,8
	nyolc általános	25	17,0
	szakiskola	12	8,2
	szakközépiskola	77	52,4
	gimnázium	0	0
	főiskola diploma	15	10,2
	egyetemi diploma	11	7,5
	PhD	0	0

A szülők iskolai végzettsége a részminták szerint az anyák és az apák esetében is hasonló, nincs szignifikáns különbség (anyák: $\chi^2 = 12,30$, $p = 0,58$; apák: $\chi^2 = 11,96$, $p = 0,28$). Mindkét esetben a legnagyobb a szakközépiskolával rendelkezők aránya (anyák: 46,3%; apák: 52,4%), míg a legkisebb a nyolc általános alattiak aránya (anyák és apák: 4,8%).

7.3. A mérőeszközök jóságmutatói

A szülők és pedagógusok a gyermekek viselkedésbeli jellemzőit a Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ, Gervai & Székely, 2005) segítségével, míg a gyermekek problémamegoldását a (2) Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőívvel (SZPMG, Kasik & Gál, 2014a) értékelték. Mindegyik kérdőív változatánál a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató (KMO) 0,74 vagy magasabb, míg a faktorok a változórendszer 48–60%-át tartják meg (a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$). A kérdőívek skáláinak megbízhatósági mutatóit (Cronbach- α) a 12. táblázat foglalja össze, az egyes skálákat tekintve 0,70 és 0,87 között változik, amelyek megfelelő értékről számolnak be.

12. táblázat. A vajdasági szülők és pedagógusok által alkalmazott mérőszközök jóságmutatói

<i>Mérőszköz</i>	<i>Értékelő</i>	<i>KMO</i>	<i>Bartlett- teszt</i>	<i>df</i>	<i>p <</i>	<i>Teljes megmagyarázott variancia (%)</i>	<i>Cronbach-α</i>
Képességek és Nehézségek Kérdőív	pedagógus	806	1795,79	300	0,001	60,23	0,70
	anya	746	1363,89	300	0,001	53,33	0,73
	apa	777	1513,60	300	0,001	55,21	0,76
Szociálisprobléma- megoldó gondolkodás kérdőív	pedagógus (kortárs)	897	4885,85	903	0,001	57,79	0,82
	pedagógus (felnőtt)	897	4976,96	903	0,001	55,17	0,77
	anya (kortárs)	760	2641,26	903	0,001	48,45	0,83
	anya (felnőtt)	788	2930,87	903	0,001	49,44	0,83
	apa (kortárs)	775	3356,49	903	0,001	51,25	0,86
	apa (felnőtt)	782	3302,29	903	0,001	50,12	0,87

Az óvodásokkal végzett adatfelvétel során kettő mérőszközt alkalmaztunk: (1) Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015), valamint az általunk fejlesztett (2) Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszköz (TRPG, Szitás & Kasik, 2020).

7.4. Eredmények

7.4.1. A vajdasági szülők és pedagógusok véleménye a gyerekek problémamegoldásáról

7.4.1.1. A Képességek és Nehézségek Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

Az SDQ-val végzett vajdasági vizsgálat eredményei a proszociális viselkedés (I. faktor), az érzelmi tünetek (III. faktor) és a kortárskapcsolati problémák (V. faktor) esetében szignifikánsak. Ellenben a hiperaktivitás (II. faktor) és a viselkedési problémák (IV. faktor) esetében életkoronként és értékelőnként sem szignifikáns az eredmény (13. táblázat).

13. táblázat. Az SDQ-val végzett vizsgálat eredményei a vajdasági nagymintás mérés során

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Anyá	Apa	Pedagógus		
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
Proszociális viselkedés					
4	2,62 (0,32)	2,60 (0,27)	2,16 (0,56)	23,06	0,001
5	2,73 (0,26)	2,72 (0,34)	2,49 (0,52)	5,81	0,003
6	2,70 (0,30)	2,70 (0,31)	2,77 (0,38)	0,81	0,044
F	1,64	2,23	19,62	–	–
p	0,196	0,111	0,001		
Hiperaktivitás					
4	1,76 (0,51)	1,69 (0,51)	1,80 (0,66)	0,59	0,550
5	1,63 (0,52)	1,65 (0,56)	1,79 (0,59)	1,02	0,360
6	1,71 (0,52)	1,65 (0,43)	1,63 (0,69)	0,19	0,821
F	0,72	0,07	1,02	–	–
p	0,486	0,932	0,361	–	–
Érzelmi tünetek					
4	1,21 (0,27)	1,19 (0,28)	1,29 (0,34)	1,96	0,143
5	1,23 (0,26)	1,21 (0,27)	1,45 (0,49)	7,69	0,001
6	1,28 (0,36)	1,26 (0,38)	1,35 (0,47)	0,54	0,578
F	0,84	0,80	1,76	–	–
p	0,430	0,451	0,175	–	–
Viselkedési problémák					
4	1,25 (0,29)	1,25 (0,32)	1,25 (0,36)	0,27	0,761
5	1,27 (0,27)	1,26 (0,28)	1,25 (0,29)	0,02	0,978
6	1,25 (0,26)	1,21 (0,28)	1,15 (0,26)	2,52	0,083
F	0,02	0,33	2,09	–	–
p	0,980	0,714	0,127	–	–
Kortárskapcsolati problémák					
4	2,04 (0,22)	2,04 (0,28)	1,95 (0,28)	2,42	0,092
5	2,15 (0,23)	2,06 (0,19)	2,04 (0,35)	2,27	0,106
6	2,11 (0,22)	2,07 (0,27)	2,02 (0,27)	1,90	0,152
F	3,28	0,13	1,22	–	–
p	0,040	0,872	0,298	–	–

Megjegyzés: Félkövérrrel jelölve a szignifikáns eltérés.

A vajdasági négy- és ötévesek esetében a szülők proszociálisabbnak (I. faktor) ítélik meg a gyermekeket, mint a pedagógusok (4: $p_{\text{anya}/\text{apa}} = 0,960$, $p_{\text{anya}/\text{pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{apa}/\text{pedagógus}} = 0,001$; 5: $p_{\text{anya}/\text{apa}} = 0,987$, $p_{\text{anya}/\text{pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{apa}/\text{pedagógus}} = 0,001$), valamint értékelőnként a pedagógusok szignifikánsan különbözően látják ezt mindhárom életkorban ($p_{4 \text{ éves}/5 \text{ éves}} = 0,002$, $p_{4 \text{ éves}/6 \text{ éves}} = 0,001$, $p_{5 \text{ éves}/6 \text{ éves}} = 0,001$). A pedagógusok szerint ($p_{\text{anya}/\text{apa}} = 0,912$, $p_{\text{anya}/\text{pedagógus}} = 0,005$, $p_{\text{apa}/\text{pedagógus}} = 0,001$) az ötéveseknél kifejezetten az érzelmi tünetek (III. faktor), mint a négy- és hatéveseknél. Az anyák véleményei szerint a kortárskapcsolati problémák (V. faktor) jellemzőbbek a négyéves ($p_{4 \text{ éves}/5 \text{ éves}} = 0,03$, $p_{4 \text{ éves}/6 \text{ éves}} = 0,03$, $p_{5 \text{ éves}/6 \text{ éves}} = 0,841$) korosztályra, mint az idősebbekre.

7.4.1.2. A Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

Az SZPMG-vel végzett vajdasági mérésnél (14. táblázat) az értékelők között mindegyik faktornál több a szignifikáns eltérés. Életkoronként a pozitív viszonyulás (I. faktor: kortárs/felnőtt) és a negatív érzelmek (III. faktor: kortárs/felnőtt) faktornál van különbség.

14. táblázat. Az SZPMG-n elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése) a vajdasági nagymintás mérés során

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Anya	Apa	Pedagógus		
I. faktor (pozitív viszonyulás – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	3,44 (0,77)	3,21 (0,64)	2,30 (0,73)	39,05	0,001
5	3,25 (0,67)	3,44 (0,72)	2,71 (0,81)	14,04	0,001
6	3,60 (0,62)	3,56 (0,65)	3,04 (0,82)	10,68	0,001
F	3,51	3,77	12,16	–	–
p	0,030	0,022	0,001	–	–
II. faktor (negatív viszonyulás – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	1,77 (0,79)	1,72 (0,90)	2,33 (0,85)	8,77	0,001
5	1,77 (0,69)	1,78 (0,61)	2,23 (0,93)	6,40	0,002
6	1,62 (0,75)	1,63 (0,77)	2,11 (1,05)	5,62	0,004
F	0,62	0,59	0,74	–	–
p	0,531	0,551	0,470	–	–
III. faktor (negatív érzelmek – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,40 (0,56)	2,51 (0,55)	2,89 (0,73)	11,49	0,001
5	2,23 (0,57)	2,52 (0,54)	2,98 (0,71)	20,29	0,001
6	2,31 (0,56)	2,45 (0,66)	2,62 (0,83)	2,71	0,061
F	1,15	0,21	3,15	–	–
p	0,312	0,812	0,041	–	–
I. faktor (pozitív viszonyulás – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	3,45 (0,74)	3,24 (0,68)	2,31 (0,77)	33,75	0,001
5	3,46 (0,71)	3,53 (0,77)	2,70 (0,86)	34,63	0,001
6	3,76 (0,70)	3,64 (0,67)	2,67 (0,92)	24,23	0,001
F	3,343	4,51	4,43	–	–
p	0,032	0,021	0,013	–	–
II. faktor (negatív viszonyulás – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	1,75 (0,75)	1,78 (0,90)	2,39 (0,88)	10,02	0,001
5	1,71 (0,68)	1,79 (0,61)	2,26 (0,89)	8,43	0,001
6	1,70 (0,79)	1,68 (0,76)	2,00 (0,97)	2,43	0,091
F	0,71	0,33	2,25	–	–
P	0,932	0,712	0,081	–	–
III. faktor (negatív érzelmek – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,65 (0,69)	2,43 (0,58)	2,95 (0,76)	8,08	0,001
5	2,47 (0,60)	2,45 (0,57)	2,96 (0,67)	7,87	0,001
6	2,61 (0,65)	2,46 (0,67)	2,61 (0,65)	0,93	0,398
F	1,12	0,26	3,12	–	–
p	0,321	0,978	0,043	–	–

Megjegyzés: Félkövérrel jelölve a szignifikáns eltérés.

A vajdasági gyermekek kortársakkal kapcsolatos pozitív viszonyulása (I. faktor/kortárs) mindhárom értékelő szerint szignifikánsan különbözik: a négyéveseknél az anyák értékelései magasak ($p_{\text{anya/apa}} = 0,023$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,015$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,301$), míg az ötéveseknél az apák értékelései magasabbak ($p_{\text{anya/apa}} = 0,612$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,002$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,001$), emellett a hatéveseknél a szülők értékelései magasabbak, mint a pedagógusoké ($p_{\text{anya/apa}} = 0,432$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,003$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,001$). Az anyák értékelései szignifikánsan különböznek mindhárom életkorban, miszerint legalacsonyabb az öt- és legmagasabb a hatéves gyermekeknél ($p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,001$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,001$). Az apák és a pedagógusok a négyéveseket értékelték legalacsonyabban, míg a hatéveseket a legmagasabban (apa: $p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,001$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,004$; pedagógus: $p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,001$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,001$).

A pedagógusok a kortársakkal kapcsolatos negatív viszonyulást (II. faktor/kortárs) jellemzőbbnek tartják mindegyik életkori csoportnál, mint a szülők (4: $p_{\text{anya/apa}} = 0,845$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,001$; 5: $p_{\text{anya/apa}} = 0,0945$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,001$; 6: $p_{\text{anya/apa}} = 0,856$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,001$).

A gyermekek kortársakkal kapcsolatos negatív érzelmek kimutatása (III. faktor/kortárs) a pedagógusok ($p_{\text{anya/apa}} = 0,567$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,001$) szerint jellemző a négyévesekre, viszont legjellemzőbbnek az ötéveseknél tartják, ellenben az anyák ($p_{\text{anya/apa}} = 0,002$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,001$) értékeléseivel, akik ezen életkorban legkevésbé jellemzőnek ítélik meg. A pedagógusok szerint a hatévesek azok, akik legkevésbé mutatják ki érzelmeiket a fiatalabb korosztályhoz képest ($p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,875$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,010$).

A gyermekek felnőttekkel kapcsolatos pozitív viszonyulása (I. faktor/felnőtt) esetében szignifikáns volt a különbség mindhárom értékelőnél, akárcsak a kortársakkal kapcsolatos pozitív viszonyulás esetében. A pedagógusok értékelései alacsonyabbak, mint a szülőké mindhárom korosztálynál (4: $p_{\text{anya/apa}} = 0,041$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,001$; 5: $p_{\text{anya/apa}} = 0,838$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,015$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,301$; 6: $p_{\text{anya/apa}} = 0,675$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,015$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,301$). Az anyák értékelései a legmagasabbak a hatéveseknél ($p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,092$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,001$), míg az apák és pedagógusok értékelései a legalacsonyabbak a négyéveseknél (apa: $p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,018$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,021$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,744$; pedagógus: $p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,024$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,039$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,978$).

A negatív viszonyulást a felnőttek iránt (II. faktor/felnőtt) különbözően látják az értékelők a négy- és ötéves korosztálynál. Mindkét életkori csoportnál a pedagógusok

értékelései magasabbak, mint a szülőké (4: $p_{\text{anya/apa}} = 0,977$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{apa/pedagógus}} = 0,001$; 5: $p_{\text{anya/apa}} = 0,915$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,002$, $p_{\text{apa/pedagógus}} = 0,001$).

A negatív érzelmek kifejezését a felnőttek (III. faktor/felnőtt) a négy- és ötévesek körében különbözően ítélték meg, ugyanakkor hasonlóan, mint a kortársakkal kapcsolatos érzelmeknél, a pedagógusok értékelései jóval magasabbak (4: $p_{\text{anya/apa}} = 0,293$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,023$, $p_{\text{apa/pedagógus}} = 0,001$; 5: $p_{\text{anya/apa}} = 0,957$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,003$, $p_{\text{apa/pedagógus}} = 0,001$). A pedagógusok szerint jellemzőbb az ötévesekre a negatív érzelmek kifejezése ($p_{4 \text{ éves}/5 \text{ éves}} = 0,972$, $p_{4 \text{ éves}/6 \text{ éves}} = 0,001$, $p_{5 \text{ éves}/6 \text{ éves}} = 0,001$).

7.4.2. A vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérési eredményei

Az óvodásokkal alkalmazott mérőeszközök eredményeit a 15. táblázat tartalmazza, amelynél a második eszköz verbális és vizuális részét egymástól elkülönítve tüntettük fel, emiatt három oszlopban olvashatóak az eredmények.

7.4.2.1. A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

A megoldási mód életkoronként öt helyzetnél szignifikánsan különbözik: csúfol, kizár, zavar, piszkál és megüt. Ezek közül mindegyik életkorban az elkerülő stílus jellemző két helyzetre (csúfol és piszkál), míg a hatévesekre leginkább a pedagógustól való segítségkérés. További két helyzetnél (megüt és zavar) az impulzív megoldási mód jellemző: a négyévesek leginkább megütik társaikat, míg a négy- és ötévesek ezek előfordulásakor sírnának. A racionális stílus az ötéveseknél egy helyzetre (kizár) jellemző, majd a hatévesekre és legkevésbé a négyéves korosztályra. Az életkori csoportok között nincs szignifikáns eltérés három helyzetnél (elvesz, kiabál, árulkodik).

7.4.2.2. A Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszközzel végzett vizsgálat eredményei

A megoldási mód eredményei a verbális részfolyamatnál (történetek) összesen hat helyzetnél (megüt, kiabál, piszkál, csúfol, zavar és elvesz) szignifikánsak. A racionális megoldás három helyzetnél (zavar, piszkál és megüt) a négy- és ötéves gyermekekre jellemző: a „zavar” és a „piszkál” helyzeteknél az öt- és hatévesek megkérnék társaikat, hogy ne csinálják ezt vele, míg a „megüt” helyzetnél csak a hatévesekre jellemző ez. A négyévesek a „kiabál” helyzet során leginkább elkerülő stílust alkalmaznának, elmennének társaiktól ilyen helyzetek előfordulásakor, míg ettől kevésbé a hatévesekre és legkevésbé az ötévesekre jellemző ez. A négyévesekre az impulzív stílus is jellemző a „csúfol” helyzetnél, akik ilyenkor leginkább sírnának. Ehhez hasonlóan az „elvesz” helyzetnél a négyévesekre jellemző az impulzív stílus, valamint alkalmanként az elkerülő stílus is, ami kevésbé jellemző az öt- és hatévesekre, akik legtöbbször egyezkednének társaikkal, ami a racionális megoldást tükrözi. Két helyzet (kizár és árulkodik) esetében nincs szignifikáns különbség az életkori csoportok között.

A vizuális részfolyamatnál (rajzok) hét helyzet (elvesz, kiabál, csúfol, kizár, piszkál, megüt és zavar) mutat szignifikáns eredményt. A racionális megoldás három helyzetnél (kizár, piszkál és megüt) az idősebb gyermekekre jellemző: a „kizár” helyzetnél leginkább az ötévesek kérnék meg társaikat, hogy ne csinálják ez vele, a „piszkál” helyzetnél az öt- és hatévesek is, míg a „megüt” helyzetnél kizárólag a hatévesek. A „kiabál” helyzetnél a négyévesek elmennének, ezt követően a hatévesek is hasonlóan cselekednének, ez legkevésbé az ötévesekre jellemző. Két helyzetnél (csúfol és elvesz) a négyévesekre leginkább az impulzív megoldás jellemző, mely során sírnának, míg az öt- és hatévesek egyezkednének társaikkal, illetve megkérnék őket, hogy hagyják abba a viselkedést. Ezenkívül a „zavar” helyzet esetében a négyévesek impulzívan reagálnának, így megütnék társaikat, akik zavarják őket. Egy helyzet (árulkodik) esetében nincs szignifikáns különbség.

15. táblázat. A HSZPG és TRPG eszközök életkori különbségei a vajdasági mintán

HSZPG				Történet		Rajz	
Társas helyzet	Mért terület	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)
Kizárják a játékból	Orientáció	{4} – {5,6}	13,36 (0,01)	{4} – {5,6}	14,82 (0,01)	{4} – {5,6}	17,21 (0,01)
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5} – {6}	9,02 (0,01)	n.s.		{4} – {5} – {6}	12,44 (0,01)
Piszkálják	Orientáció	{4} – {5,6}	13,48 (0,01)	{4} – {5,6}	17,44 (0,01)	{4} – {5,6}	9,51 (0,01)
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4,5} – {6}	10,84 (0,01)	{4} – {5,6}	6,53 (0,03)	{4} – {5,6}	7,05 (0,02)
Elveszik a játékot	Orientáció	{4} – {5,6}	14,98 (0,01)	{4} – {5,6}	18,62 (0,01)	{4} – {5,6}	11,62 (0,01)
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	n.s.		{4} – {5,6} R	7,56 (0,02)	{4} – {5,6} R	8,87 (0,01)
				{4} – {5,6} I	11,42 (0,01)	{4} – {5,6} I	9,45 (0,01)
				{4} – {5,6} E	6,77 (0,03)		
Játék közben zavarják	Orientáció	{4} – {5,6}	16,80 (0,01)	{4} – {5,6}	20,86 (0,01)	{4} – {5,6}	15,07 (0,01)
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5,6}	7,51 (0,02)	{4} – {5,6}	8,49 (0,01)	{4} – {5,6}	7,51 (0,02)
Megütik	Orientáció	{4} – {5,6}	18,46 (0,01)	{4} – {5,6}	15,50 (0,01)	{4} – {5,6}	10,72 (0,01)
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4,5} – {6}	8,28 (0,01)	{4,5} – {6}	9,97 (0,01)	{4,5} – {6}	6,05 (0,04)
Kiabálnak vele	Orientáció	{4} – {5,6}	13,46 (0,01)	{4} – {5,6}	17,44 (0,01)	{4} – {5,6}	14,67 (0,01)
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	n.s.		{4} – {5} – {6}	7,99 (0,01)	{4} – {5} – {6}	6,29 (0,04)
Csúfolják	Orientáció	{4} – {5,6}	13,47 (0,01)	{4} – {5,6}	17,21 (0,01)	{4} – {5,6}	13,09 (0,01)
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4,5} – {6}	6,29 (0,04)	{4} – {5,6}	8,38 (0,01)	{4} – {5,6} R {4} – {5,6} I	6,69 (0,03) 7,39 (0,02)
Árulkodnak róla	Orientáció	{4} – {5,6}	13,46 (0,01)	{4} – {5,6}	19,27 (0,01)	{4} – {5,6}	17,44 (0,01)
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	n.s.		n.s.		n.s.	

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; {} szignifikánsan elkülönülő csoportok; R = racionális stílus, I = impulzív stílus, E = elkerülő stílus

A négyévesek a problémákhoz való viszonyulás (orientáció) során szignifikánsan elkülönülnek az idősebb korosztálytól, miszerint a problémák iránti „nem tudom” jellegű válaszok a gyakoribbak. Az orientáció esetében a korrelációs értékek (ϕ) kifejezetten erősek: hat helyzetnél (kizár, piszkál, elvesz, zavar és megüt) a legmagasabbak (0,81–0,88, $p = 0,01$), míg két helyzetnél (csúfol és árulkodik) alacsonyabbak (0,71–0,77, $p = 0,01$) (Szitás, 2022c). A vajdasági mintára vonatkozó problémaorientáció és a megoldási mód korrelációs értékei a 16. táblázatban szerepelnek.

16. táblázat. A vajdasági mérés korrelációs értékei a történetek és rajzok eredményei között

<i>Helyzet</i>	<i>Orientáció</i>	<i>Megoldási mód</i>	
Kizárják a játékból	0,665 ($p = 0,01$)	racióális	0,605 ($p = 0,01$)
Piszkálják	0,817 ($p = 0,01$)	racióális	0,737 ($p = 0,01$)
Elveszik a játékot	0,784 ($p = 0,01$)	elkerülő	0,763 ($p = 0,01$)
Játék közben zavarják	0,888 ($p = 0,01$)	racióális	0,706 ($p = 0,01$)
Megütik	0,807 ($p = 0,01$)	n.s.	n.s.
Kiabálnak vele	0,873 ($p = 0,01$)	racióális	0,586 ($p = 0,01$)
Csúfolják	0,893 ($p = 0,01$)	racióális	0,677 ($p = 0,01$)
Árulkodnak róla	0,806 ($p = 0,01$)	racióális	0,742 ($p = 0,01$)

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A verbális és vizuális részfolyamatok közötti korrelációk a megoldási módoknál legmagasabbak az „elvesz” helyzet impulzív (sírna) stílusánál (0,91, $p = 0,01$), valamint legalacsonyabbak a racionális (egyezkedne) stílusnál (0,49, $p = 0,01$). Négy helyzetnél (piszkál, megüt, kiabál és csúfol) a korrelációs értékek erősek (0,61–0,71 – minden helyzetnél $p = 0,01$) (Szitás, 2022c).

7.5. Részösszegzés és következtetések

Az első nagymintás mérésünk során Vajdaságban mindazokat a mérőeszközöket alkalmaztuk, amelyeket a pilot mérésakor kipróbáltunk és megbízhatónak bizonyultak. Ebből kifolyólag továbbra is a fő céljaink közé tartozott feltárni a vajdasági óvodások ($N = 147$) szociálisprobléma-megoldását a gyermekek szüleinek és pedagógusainak véleményei, valamint a gyermekek (4–6 évesek) közvetlen felmérése által (Szitás, 2022c, 2022d, 2022e).

Az SDQ szerint a szülők proszociálisabban látják a négy- és ötéveseket, mint a pedagógusok, akik szerint az érzelmi tünetek kifejezése ötéveskorban a leggyakoribb. Az anyák szerint a kortárskapcsolati problémák leginkább a négyéveseknél fordulnak elő.

A gyermekek kortársak iránti pozitív viszonyulását (hasonlóan az SDQ proszocialitáshoz) a szülők magasabban értékelték, mint a pedagógusok: a négyéveseknél az anyák, az ötéveseknél az apák, míg a hatéveseknél mindkét szülő jellemzőbbnek tartja. Az értékelők közötti különbség megegyezik a gyermekek felnőttek iránti pozitív viszonyulásával is, miszerint a pedagógusok nem tartják annyira jellemzőnek ezeket, mint a szülők. Életkoronként az anyák legkevésbé tartják proszociálisnak az ötéveseket a társaikkal szemben, míg az apák és a pedagógusok a négyéveseket, míg a felnőttek iránt mindhárom értékelő a négyéveseket tartja legkevésbé proszociálisnak.

A pedagógusok a negatív viszonyulást a kortársakkal szemben mindegyik életkorban hasonlóan látják, míg a felnőttekkel szemben a négy- és ötéveseknél tartják jellemzőbbnek, mint a szülők. A negatív érzelmek kimutatása a kortársak iránt az anyák szerint legkevésbé az ötévesekre, míg a pedagógusok szerint leginkább az ötévesekre (akárcsak az SDQ érzelmi tüneteknél) és szerintük legkevésbé a hatévesekre jellemző. Hasonlóan a felnőttekkel és kortársakkal szembeni negatív érzelmek kifejezését a pedagógusok magasabbnak ítélték meg, mint a szülők, valamint szerintük az ötévesek fejezik ezeket ki leginkább.

A TRPG két részfolyamatának eredményei kiegészítik a HSZPG-vel feltártakat, ahol többek között egyik mérőeszköznél sem volt szignifikáns az eredmény az „árulkodik” helyzetnél. Továbbá, a vizuális folyamat eredményei a „kizár” helyzetnél azt mutatják, hogy az ötévesek különülnek el leginkább a többi korosztálytól, akikre jellemzőbb a racionalitás, miszerint az ötévesek megkérnék társaikat, hogy ne csinálják ezt vele (akárcsak a HSZPG eszköznél). A verbális és vizuális eredmények a „piszkál” helyzet alapján azt mutatják, hogy leginkább az öt- és hatéves gyermekek kérnék meg társaikat, hogy ezt ne csinálják vele, valamint ezekhez a HSZPG eredményei azt mutatják, hogy a hatévesek többször kérnek segítséget a pedagógustól, mint a fiatalabb korosztály. Az „elvesz” helyzet eredményei a TRPG szerint azt mutatják, hogy a négyévesekre impulzív (sírának) és elkerülő (elmennének) stílus jellemző, míg az öt- és hatévesekre jellemzőbb a racionalitás (egyezkednének társaikkal). A HSZPG és a verbális részfolyamat szerint a „zavar” helyzetnél a négyévesekre az impulzív stílus (megütnék társaikat) jellemző, amelyet a verbális részfolyamat alátámaszt, miszerint az öt- és hatévesek a racionális stílust (megkérnék, hogy ne csinálják ezt vele társaik) alkalmaznának. Ezenkívül a HSZPG szerint a „megüt” helyzetnél a négy- és ötéves gyermekekre az impulzív stílus (sírának), míg a verbális és vizuális részfolyamatok alapján a

hatévesekre a racionális (megkérnék, hogy ne csinálják ezt vele társaik) megoldás jellemző. A TRPG szerint a „kiabál” helyzet esetében a négyévesekre jellemző leginkább az elkerülő stílus (elmennének onnan), ettől kevésbé a hat- és legkevésbé az ötévesekre. A „csúfol” helyzetnél a HSZPG alapján a hatévesekre jellemző leginkább a segítségkérés a pedagógustól, míg a verbális részfolyamat szerint a négyévesekre jellemző az impulzív megoldási mód (sírának), valamint a vizuális ezeket alátámasztja, miszerint az öt- és hatévesek racionálisabb megoldást (megkérnék, hogy ne csinálják ezt vele társaik) választanak ennek előfordulásakor.

8. A MAGYARORSZÁGI ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA- MEGOLDÁSÁNAK JELLEMZŐI – MÁSODIK NAGYMINTÁS MÉRÉS

A fejezetben a második nagymintás – Magyarországon végzett – mérés eredményeit mutatjuk be. Először a szülők és pedagógusok gyermekekről alkotott véleményeit, majd az óvodásokkal végzett kutatás eredményeit ismertetjük.

8.1. Célok

A második nagymintás mérés célja a magyarországi óvodások szociálisprobléma-megoldásának, valamint ezekről alkotott szülői és pedagógusok véleményeinek felmérése volt.

8.2. Minta és eljárások

Az adatfelvételt öt magyarországi (Csongrád-Csanád vármegye) óvodában végeztük el 2022 tavaszán kétszemélyes helyzetben 4–6 éves ($N = 162$; 4 éves: 55; 5 éves: 53; 6 éves: 54) gyermekekkel. A korábbi kutatásokhoz hasonlóan, az intézményvezetők engedélyezése után a szülők engedélyezését is kértük, akik írásban nyilatkoztak erről. E kérdőívekkel a pedagógusok is értékelték azon gyermekeket, akik rendelkeztek beleegyező nyilatkozattal (17. táblázat).

17. táblázat. A magyarországi minta jellemzői

Nagymintás mérés	Vizsgálat ideje	Minta				
		Nem szerinti eloszlás				N (fő) összesen
		Életkor	N (fő)	Fiú	Lány	
II.	2022. április–június	4	55	24	31	162
		5	53	26	27	
		6	54	23	31	

A háttérváltozókkal kapcsolatos adatokat (család szerkezete, anya- és apa iskolai végzettsége) a mintába került óvodás gyermekek szülei töltötték ki a Családháttér-kérdőív alapján. Ezeket az adatokat a 18. táblázat tartalmazza, miszerint a részminták alapján nincs jelentős különbség ($\chi^2 = 6,27$, $p = 0,61$), a gyermekek legnagyobb része (68,5%) az *anyával*, *apával* és *testvérrrel/testvérekkel* míg kisebb része (25,3%) az *anyával és apával* él.

18. táblázat. A magyarországi minta háttérváltozóinak jellemzői

Háttérváltozó	Válaszlehetőség	N	%
Család szerkezete	anyával és apával	41	25,3
	anyával, apával és testvérrel/testvérekkel	111	68,5
	anyával	6	3,7
	anyával és testvérrel/testvérekkel	2	1,2
	apával	0	0
	apával és testvérrel/testvérekkel	0	0
	nagyszülőkkel	2	1,2
	nagyszülőkkel és testvérrel/testvérekkel	0	0
	nevelőszülőkkel	0	0
Anyai iskolai végzettsége	nyolc általános alatti	1	0,6
	nyolc általános	6	3,7
	szakiskola	10	6,2
	szakközépiskola	25	15,4
	gimnázium	18	11,1
	főiskola diploma	31	19,1
	egyetemi diploma	61	37,7
	PhD	10	6,2
Apai iskolai végzettsége	nyolc általános alatti	2	1,2
	nyolc általános	6	3,7
	szakiskola	17	10,5
	szakközépiskola	32	19,8
	gimnázium	16	9,9
	főiskola diploma	29	17,9
	egyetemi diploma	49	30,2
	PhD	11	6,8

A részminták alapján a szülők iskolai végzettsége mindkét szülő esetében hasonló, nincs jelentős különbség (anyák: $\chi^2 = 15,19$, $p = 0,36$; apák: $\chi^2 = 13,22$, $p = 0,50$). Az anyák és az apák végzettségét illetően legnagyobb az egyetemi diplomával rendelkezők aránya (anyák: 37,7%; apák: 30,2%), míg a legkisebb a nyolc általános alatti aránya (anyák: 0,6%; apák: 1,2%).

8.3. A mérőeszközök és jóságmutatóik

A szülők és pedagógusok által alkalmazott Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ, Gervai & Székely, 2005), valamint (2) Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZPMG, Kasik & Gál, 2014a) faktorelemzését, valamint megbízhatósági mutatóit a 19. táblázat tartalmazza. A KMO-mutató 0,71 vagy magasabb mindegyik kérdőív változatánál, valamint a faktorok a változórendszer 48–59%-át tartják meg (Bartlett-teszt: $p < 0,001$). A kérdőívek skáláinak megbízhatósága (Cronbach- α) megfelelő értékekről tanúskodik (0,71 és 0,89 közöttiek).

19. táblázat. A magyarországi szülők és pedagógusok által alkalmazott mérőeszközök jóságmutatói

<i>Mérőeszköz</i>	<i>Értékelő</i>	<i>KMO</i>	<i>Bartlett- teszt</i>	<i>df</i>	<i>p <</i>	<i>Teljes megmagyarázott variancia (%)</i>	<i>Cronbach-α</i>
Képességek és	pedagógus	838	1847,79	300	0,001	59,12	0,72
Nehézségek	anya	731	812,12	300	0,001	48,03	0,71
Kérdőív	apa	726	1012,76	300	0,001	50,07	0,73
Szociálisprobléma	pedagógus	823	4094,85	903	0,001	53,73	0,89
-megoldó	(kortárs)						
gondolkodás	pedagógus	811	3861,92	903	0,001	49,34	0,88
kérdőív	(felnőtt)						
	anya	803	3649,34	903	0,001	50,23	0,85
	(kortárs)						
	anya	796	3835,63	903	0,001	52,66	0,86
	(felnőtt)						
	apa	798	3890,12	903	0,001	53,21	0,83
	(kortárs)						
	apa	791	3927,89	903	0,001	52,08	0,79
	(felnőtt)						

8.4. Eredmények

8.4.1. A magyarországi szülők és pedagógusok véleménye a gyerekek problémamegoldásáról

8.4.1.1. A Képességek és Nehézségek Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

Az SDQ-val végzett magyarországi vizsgálat eredményei mind az öt faktor – proszociális viselkedés (I. faktor), hiperaktivitás (II. faktor), érzelmi tünetek (III. faktor), viselkedési problémák (IV. faktor) és kortárskapcsolati problémák (V. faktor) – esetében szignifikánsak, melyek a 20. táblázatban láthatók.

A magyarországi négy- és ötéves gyermekekre (4: $p_{\text{anya/apa}} = 0,870$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,001$; 5: $p_{\text{anya/apa}} = 0,096$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,009$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,004$) a szülők szerint jellemzőbb a proszocialitás, mint a pedagógusok szerint. A hatéveseket, az apák tartják leginkább proszociálisnak (I. faktor) ellenben az anyákkal és pedagógusokkal ($p_{\text{anya/apa}} = 0,001$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,095$, $p_{\text{papa/pedagógus}} = 0,019$). A pedagógusok szerint az öt- és hatévesek proszociálisabbak, mint a négyévesek ($p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,012$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,009$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,635$).

A hiperaktivitás (II. faktor) esetében életkoronként az anyák és az apák véleményei szignifikánsan különböznek: a négyévesek értékelései magasabbak, miszerint jellemzőbb rájuk, mint az idősebb korosztályra ($p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,011$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,085$).

Az apák és anyák értékelései szerint a négyévesekre jellemző leginkább a hiperaktivitás, míg a hatévesekre legkevésbé ($p_4 \text{ éves}/5 \text{ éves} = 0,001$, $p_4 \text{ éves}/6 \text{ éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves}/6 \text{ éves} = 0,001$).

20. táblázat. A SDQ-val végzett vizsgálat eredményei a magyarországi nagymintás mérés során

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Anya	Apa	Pedagógus		
Proszociális viselkedés	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,70 (0,24)	2,66 (0,29)	2,22 (0,52)	28,68	0,001
5	2,64 (0,30)	2,67 (0,31)	2,41 (0,57)	6,34	0,002
6	2,68 (0,33)	2,77 (0,26)	2,47 (0,39)	5,53	0,004
F	0,59	2,61	3,73		
p	0,552	0,077	0,026	–	–
Hiperaktivitás	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	1,65 (0,53)	1,75 (0,49)	1,62 (0,68)	0,92	0,400
5	1,47 (0,52)	1,65 (0,55)	1,63 (0,63)	1,36	0,257
6	1,36 (0,52)	1,37 (0,50)	1,59 (0,74)	2,62	0,071
F	4,15	7,76	0,04	–	–
p	0,018	0,001	0,961	–	–
Érzelmi tünetek	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	1,15 (0,19)	1,19 (0,22)	1,27 (0,31)	3,01	0,055
5	1,18 (0,26)	1,22 (0,28)	1,45 (0,41)	11,98	0,001
6	1,21 (0,33)	1,21 (0,29)	1,25 (0,31)	0,41	0,663
F	0,49	0,18	5,40	–	–
p	0,609	0,836	0,005	–	–
Viselkedési problémák	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	1,28 (0,24)	1,25 (0,34)	1,23 (0,40)	0,43	0,649
5	1,21 (0,27)	1,24 (0,35)	1,31 (0,47)	2,05	0,129
6	1,15 (0,24)	1,21 (0,37)	1,17 (0,31)	0,35	0,703
F	3,62	0,19	1,62	–	–
p	0,029	0,850	0,119	–	–
Kortárskapcsolati problémák	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,06 (0,20)	2,03 (0,19)	2,01 (0,33)	0,37	0,685
5	2,08 (0,31)	2,08 (0,21)	2,03 (0,27)	0,76	0,466
6	2,06 (0,15)	2,07 (0,17)	1,94 (0,25)	4,93	0,008
F	0,22	0,72	0,92	–	–
p	0,796	0,485	0,397	–	–

Megjegyzés: Félkövérrrel jelölve a szignifikáns eltérés.

A pedagógusok szerint (20. táblázat) az érzelmi tünetek (III. faktor) jellemzőbbek az öt évesekre ($p_{\text{anya}/\text{apa}} = 0,871$, $p_{\text{anya}/\text{pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{apa}/\text{pedagógus}} = 0,001$), melyet kevésbé tartják jellemzőnek a szülők. A pedagógusok sokkal magasabban értékelték az öt éveseket, mint a négy- és hatéveseket ($p_4 \text{ éves}/5 \text{ éves} = 0,001$, $p_4 \text{ éves}/6 \text{ éves} = 0,771$, $p_5 \text{ éves}/6 \text{ éves} = 0,001$). Az anyák véleményei szerint a viselkedési problémák (IV. faktor) jellemzőbbek a négy évesekre, mint az idősebb korosztályra, akárcsak a hiperaktivitás esetében. A hatéveseket szignifikánsan különbözően ítélték meg a kortárskapcsolati problémák (V. faktor) esetében a szülők és a pedagógusok, miszerint a pedagógusok jóval alacsonyabban értékelték őket, mint a szülők ($p_{\text{anya}/\text{apa}} = 0,853$, $p_{\text{anya}/\text{pedagógus}} = 0,044$, $p_{\text{apa}/\text{pedagógus}} = 0,001$).

8.4.1.2. A Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

Az SZPMG eredményeit a magyarországi mérésre vonatkozóan a 21. táblázat tartalmazza. Az értékelők között a pozitív viszonyulás (I. faktor: kortárs/felnőtt) és a negatív viszonyulás (II. faktor: kortárs/felnőtt) esetében, valamint életkoronként a pozitív viszonyulás (I. faktor: kortárs/felnőtt) és negatív érzelmek (III. faktor: kortárs/felnőtt) esetében szignifikáns az eredmény.

A magyarországi gyermekek pozitív viszonyulása a kortársak (I. faktor/kortárs) iránt a négyévesek esetében szignifikáns, miszerint az anyák magasabban értékelték őket, mint a pedagógusok, akik értékelései a legalacsonyabbak ($p_{\text{anya/apa}} = 0,001$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{apa/pedagógus}} = 0,001$). Életkoronként hasonlóak az eredmények mindegyik értékelőnél: a négyévesek legalacsonyabb értékeket kaptak, míg a hatévesek a legmagasabbat (anya: $p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,001$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,010$; apa: $p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,011$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,001$; pedagógus: $p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,001$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,001$).

A pedagógusok a kortársakkal kapcsolatos negatív viszonyulást (II. faktor/kortárs) az ötéveseknél jellemzőbbnek tartják, mint a többi korosztálynál ($p_{\text{anya/apa}} = 0,057$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,001$, $p_{\text{apa/pedagógus}} = 0,001$). A kortársakkal kapcsolatos negatív érzelmeket (III. faktor/kortárs) a magyarországi apák magasabban értékelték a hatéveseknél, mint a négy- és ötéveseknél ($p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,690$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,011$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,021$), miszerint jellemzőbbnek tartják az idősebb korosztálynál ezek kifejezését.

Az anyák a négyéveseket alacsonyabban értékelték a felnőttek iránti pozitív viszonyulás (I. faktor/felnőtt) esetében ($p_{\text{anya/apa}} = 0,023$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,011$, $p_{\text{apa/pedagógus}} = 0,978$), mint az idősebb korosztályt. Mindhárom értékelőnél a négyévesek értékei a legalacsonyabbak, míg a hatévesek értékei a legmagasabbak (anya: $p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,002$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,010$; apa: $p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,013$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,001$; pedagógus: $p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,001$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,002$).

A felnőttek iránti negatív viszonyulás (II. faktor/felnőtt) az ötévesek esetében szignifikáns, miszerint a pedagógusok értékelései magasabbak, ami arra utal, hogy jellemzőbbnek tartják ezek előfordulását ($p_{\text{anya/apa}} = 0,238$, $p_{\text{anya/pedagógus}} = 0,016$, $p_{\text{apa/pedagógus}} = 0,233$). Az apák szerint a hatévesekre jellemzőbb a felnőttek iránti negatív érzelmek kifejezése (III. faktor/felnőtt), mint a fiatalabb korcsoportra ($p_4 \text{ éves/5 éves} = 0,611$, $p_4 \text{ éves/6 éves} = 0,001$, $p_5 \text{ éves/6 éves} = 0,003$).

21. táblázat. Az SZPMG kérdőíven elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése) a magyarországi nagymintás mérés során

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Anya	Apa	Pedagógus		
I. faktor (pozitív viszonyulás – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	3,09 (0,63)	2,91 (0,62)	2,46 (0,89)	10,44	0,001
5	3,34 (0,71)	3,05 (0,75)	3,13 (1,01)	1,44	0,231
6	3,64 (0,66)	3,62 (0,66)	3,63 (0,91)	0,007	0,989
F	8,35	15,25	17,41	–	–
p	0,010	0,010	0,001	–	–
II. faktor (negatív viszonyulás – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	1,95 (0,78)	1,83 (0,78)	2,14 (0,71)	2,21	0,111
5	1,91 (0,56)	1,73 (0,63)	2,21 (0,93)	4,19	0,010
6	1,89 (0,63)	1,87 (0,67)	1,88 (0,64)	0,01	0,980
F	0,81	0,30	2,23	–	–
p	0,921	0,733	0,111	–	–
III. faktor (negatív érzelmek – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,51 (0,68)	2,36 (0,65)	2,50 (0,68)	0,81	0,441
5	2,50 (0,69)	2,40 (0,66)	2,43 (0,60)	0,29	0,740
6	2,61 (0,59)	2,66 (0,71)	2,75 (0,79)	0,49	0,610
F	0,46	3,02	2,75	–	–
p	0,631	0,021	0,670	–	–
I. faktor (pozitív viszonyulás – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,46 (0,93)	3,09 (0,63)	3,12 (0,69)	12,46	0,001
5	3,14 (1,08)	3,34 (0,71)	3,31 (0,78)	0,72	0,485
6	3,56 (0,83)	3,63 (0,66)	3,42 (0,66)	1,67	0,391
F	16,79	8,35	12,56	–	–
p	0,010	0,010	0,010	–	–
II. faktor (negatív viszonyulás – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,03 (0,72)	2,06 (0,83)	2,23 (0,70)	1,06	0,341
5	0,83 (0,63)	2,10 (0,61)	2,25 (0,96)	3,94	0,021
6	1,97 (0,68)	2,14 (0,73)	1,89 (0,65)	1,65	0,192
F	1,03	0,16	3,05	–	–
P	0,370	0,854	0,052	–	–
III. faktor (negatív érzelmek – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,61 (0,64)	2,38 (0,70)	2,51 (0,65)	1,56	(0,211)
5	2,55 (0,73)	2,49 (0,66)	2,49 (0,65)	0,10	(0,901)
6	2,69 (0,60)	2,75 (0,65)	2,74 (0,79)	0,10	(0,901)
F	0,47	3,86	1,90	–	–
p	0,622	0,021	0,151	–	–

Megjegyzés: Félkövérrel jelölve a szignifikáns eltérés.

8.4.2. A magyarországi óvodások szociálisprobléma-megoldásának jellemzői

A magyarországi mérés során kapott eredmények az óvodásokra vonatkozóan a 22. táblázatban olvashatóak, ahol a mérőeszköz sajátosságaiból fakadóan (verbális és vizuális részfolyamat) három elkülönülő oszlopban vannak feltüntetve.

8.4.2.1. A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

Életkoronként hat helyzetnél (piszkál, zavar, kizár, csúfol, kiabál és árulkodik) szignifikánsan különbözik az eredmény. Mindhárom életkorra két helyzetnél (kizár és piszkál) az elkerülő megoldási mód jellemző: a négyévesek leginkább elmennének, míg az öt- és hatévesek nagyobb valószínűséggel segítséget kérnének pedagógusaiktól. A „zavar” helyzetnél a négyévesek impulzívan reagálnának, viszonoznák ezt társaikkal szemben, míg az öt- és hatévesek megkérnék társaikat, hogy ezt hagyják abba. A „kiabál” helyzet során a hatévesek azok, akik leginkább megkérnék, hogy ne csinálják ezt velük társaik, ezt követően az ötévesek, majd legkevésbé a négyévesek. Két helyzet (csúfol és árulkodik) esetében nemcsak a négy-, hanem alkalmanként az ötévesekre is jellemző, hogy impulzívan reagálnának és ezeket a viselkedéseket viszonoznák társaikkal szemben; míg a hatévesekre a racionális megoldás a jellemzőbb, akik megkérnék társaikat, hogy ne csinálják ezt velük, illetve más társaikhoz is segítségért fordulnának. Továbbá két helyzet (elvesz és megüt) esetében nincs szignifikáns eltérés az életkori csoportok között.

22. táblázat. A HSZPG és TRPG eszközök életkori különbségei a magyarországi mintánál

HSZPG				Történet		Rajz	
Társas helyzet	Mért terület	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)
Kizárják a játékból	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	{4} – {5,6}	11,80 (0,01)	{4} – {5,6}	8,15 (0,01)	{4} – {5,6}	8,51 (0,01)
	Megoldási mód	{4} – {5,6}	8,71 (0,01)	{4} – {5,6} R {4} – {5} – {6} R	9,19 (0,01) 8,72 (0,01)	{4} – {5,6}	7,69 (0,02)
Piszkálják	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	{4} – {5,6}	8,33 (0,01)	{4} – {5,6}	8,04 (0,01)	{4} – {5,6}	14,13 (0,01)
	Megoldási mód	{4} – {5,6}	6,16 (0,04)	{4} – {5,6}	8,69 (0,01)	{4} – {5,6}	12,42 (0,01)
Elveszik a játékot	Orientáció	n.s.		n.s.			
	Énhatékonyság	{4} – {5,6}	6,69 (0,03)	{4} – {5,6}	13,30 (0,01)	{4} – {5,6}	12,58 (0,01)
	Megoldási mód	n.s.		{4,5} – {6} R {4} – {5,6} E	6,21 (0,04) 13,19 (0,01)	{4} – {5,6} E	10,12 (0,01)
Játék közben zavarják	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	{4} – {5,6}	12,85 (0,02)	{4} – {5,6}	12,54 (0,01)	{4} – {5,6}	18,08 (0,01)
	Megoldási mód	{4,5} – {6} R {4} – {5,6} I	11,45 (0,01) 18,79 (0,01)	{4} – {5,6}	9,57 (0,01)	{4} – {5,6}	16,12 (0,01)
Megütik	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	{4} – {5,6}	6,06 (0,04)	{4} – {5,6}	11,05 (0,01)	{4} – {5,6}	12,57 (0,01)
	Megoldási mód	n.s.		{4} – {5} – {6}	6,13 (0,04)	{4} – {5,6}	8,64 (0,01)
Kiabálnak vele	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	{4} – {5,6}	13,48 (0,01)	{4} – {5,6}	13,02 (0,01)	{4} – {5,6}	15,15 (0,01)
	Megoldási mód	{4} – {5} – {6}	12,09 (0,01)	{4,5} – {6}	22,80 (0,01)	{4,5} – {6}	15,93 (0,01)
Csúfolják	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	{4} – {5,6}	10,99 (0,01)	{4} – {5,6}	18,47 (0,01)	{4} – {5,6}	15,38 (0,01)
	Megoldási mód	{4,5} – {6} I {4,5} – {6} E	14,17 (0,01) 7,26 (0,02)	{4} – {5,6}	14,12 (0,01)	{4} – {5,6} R	7,11 (0,03)
Árulkodnak róla	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	{4} – {5,6}	7,30 (0,02)	{4} – {5,6}	11,70 (0,01)	{4} – {5,6}	9,38 (0,01)
	Megoldási mód	{4} – {5,6} R {4,5} – {6} I	7,90 (0,02) 10,14 (0,01)	{4} – {5,6}	9,06 (0,01)	{4} – {5} – {6} R {4} – {5,6} E	10,36 (0,01) 8,49 (0,01)

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; {} szignifikánsan elkülönülő csoportok; R = racionális stílus, I = impulzív stílus, E = elkerülő stílus

8.4.2.2. A Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszközzel végzett vizsgálat eredményei

A verbális (történetek) részfolyamat eredményei mind a nyolc helyzet (piszkál, zavar, csúfol, árulkodik, kiabál, kizár, elvesz és megüt) esetében szignifikánsak. Négy helyzetnél (piszkál, zavar, csúfol és árulkodik) az idősebb korosztályra jellemző a racionális megoldás: az öt- és hatévesekre jellemzőbb, hogy megkérnék társaikat, hogy ne csinálják ezeket velük, míg egy helyzetnél (kiabál) a hatévesekre jellemző leginkább, hogy egyezkednének társaikkal. A „kizár” során hasonlóan az előbbi helyzetekhez, az idősebbekre jellemző a racionalitás, viszont az egyezkedés leginkább az ötévesekre jellemző, ettől kevésbé a hat- és négyévesekre. Mindemellett a „megüt” helyzetnél az ötévesekre jellemző az impulzivitás, amely során viszonzónak ezt társaiknak, ezt követően a négy- és hatévesek is hasonlóan cselekednének. Az „elvesz” helyzet során a négyévesekre az elkerülő stílus jellemző, akik elmennének ilyen előfordulásakor, míg a hatévesek megkérnék társaikat, hogy ne csinálják ezt velük.

A vizuális (rajzok) részfolyamat eredményei (hasonlóan a verbális részfolyamathoz) mind a nyolc helyzet estében szignifikánsak. Öt helyzetnél (kizár, piszkál, zavar, megüt és csúfol) a négyévesekre jellemző legkevésbé a racionális megoldási mód, míg ettől jóval jellemzőbb az öt- és hatévesek körében, akik gyakrabban kérnék meg társaikat, hogy hagyják abba a viselkedésüket. A „kiabál” helyzet előfordulásakor leginkább a hatévesekre jellemző, hogy egyezkednének társaikkal, míg ettől kevésbé az ötévesekre és legkevésbé a négyévesekre. Egy helyzetnél (elvesz) a négyévesekre az elkerülő mód jellemző, akik elmennének társaiktól. Hasonlóan az „árulkodik” során is a négyévesekre jellemző az elkerülő megoldás, míg leginkább az ötévesekre a racionális mód, ettől kevésbé a hatévesekre.

A négyéves korosztály az énhatékonyság terén szignifikánsan elkülönül az idősebb korosztálytól, jellemzőbb náluk a „nem tudom” jellegű válasz. A korrelációs értékek (φ) a problémaorientációnál hét helyzetnél (piszkál, elvesz, zavar, megüt, kiabál, csúfol, árulkodik) a legmagasabbak (0,78–0,89, $p = 0,01$), míg egy helyzetnél (kizár) kicsivel alacsonyabb (0,66, $p = 0,01$). Összességében az orientáció eredményei alapján kifejezetten erős a korreláció a mérőeszközök között. A magyarországi mintára vonatkozó problémaorientáció és a megoldási mód korrelációs értékei a 23. táblázatban szerepelnek.

23. táblázat. A magyarországi mérés korrelációs értékei a történetek és rajzok eredményei között

<i>Helyzet</i>	<i>Orientáció</i>	<i>Megoldási mód</i>	
Kizárják a játékból	0,665 (p = 0,01)	racióális	0,605 (p = 0,01)
Piszkálják	0,817 (p = 0,01)	racióális	0,737 (p = 0,01)
Elveszik a játékot	0,784 (p = 0,01)	elkerülő	0,763(p = 0,01)
Játék közben zavarják	0,888 (p = 0,01)	racióális	0,706 (p = 0,01)
Megütik	0,807 (p = 0,01)	n.s.	n.s.
Kiabálnak vele	0,873 (p = 0,01)	racióális	0,586 (p = 0,01)
Csúfolják	0,893 (p = 0,01)	racióális	0,677 (p = 0,01)
Árulkodnak róla	0,806 (p = 0,01)	racióális	0,742 (p = 0,01)

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A verbális és vizuális részfolyamatok között a korrelációk a megoldási módoknál legmagasabbak az „elvesz” helyzet elkerülő (elmenne) stílusánál (0,76, p = 0,01), valamint legalacsonyabbak a „kiabál” helyzet racionális (megkérné) stílusánál (0,58, p = 0,01). Hat helyzetnél (kizár, piszkál, zavar, megüt, kiabál, csúfol, árulkodik) szintén megfelelőek, erősek a korrelációs értékek (0,60–0,74 – minden helyzetnél p = 0,01).

8.5. Részösszegzés és következtetések

A második nagymintás mérésünket öt magyarországi óvodában valósítottuk meg, amely során ugyanazon öt mérőeszközt alkalmaztuk, mint a korábbi kutatásainknál. Céljaink voltak feltárni az óvodások (N = 162) szociálisprobléma-megoldását, illetve az ő pedagógusaik és szüleik (anya és apa) véleményeit (2022b, 2023a).

A szülők és pedagógusok eredményei azt mutatják, hogy mindegyik mérőeszköz esetében jelentős eltérések vannak a gyermekekről alkotott véleményeikről. Az SDQ alapján a proszocialitás jellemzőbb mindkét szülő szerint a fiatalabb korosztályra, mint a pedagógusok szerint. Az apák a hatéveseket tartják leginkább proszociálisnak, míg a pedagógusok szerint az öt- és hatévesek proszociálisabbak, mint a négyévesek. A hiperaktivitást az anyák és az apák hasonlóan látják szerintük a négyévesekre a legjellemzőbb, legkevésbé pedig a hatévesekre. Az érzelmi tünetek kifejezését az ötéveseknél jellemzőbbnek tartják a pedagógusok, mint a szülők. A viselkedési problémák (hasonlóan a hiperaktivitáshoz) az anyák szerint a négyéveseknél fordulnak elő leginkább. A pedagógusok a kortárskapcsolati problémák esetében jóval alacsonyabban értékelték a hatéveseket, mint a szülők.

A négyéves gyermekek kortársak iránti pozitív viszonyulása az anyák szerint jellemzőbb, mint az apák és pedagógusok szerint. Életkoronként hasonlóak az eredmények mindegyik korcsoportnál, miszerint az értékelők a négyéveseket ítélték meg legkevésbé, míg a hatéveseket leginkább proszociálisnak – ez jellemző a felnőttek iránti pozitív viszonyulásra is. Ezutóbbat az anyák a négyéves gyermekeknél nem tartják annyira jellemzőnek, mint az apák és pedagógusok. A gyermekek kortársakkal és felnőttekkel kapcsolatos negatív viszonyulását a pedagógusok legjellemzőbbnek tartják az ötévesek körében. A negatív érzelmek kifejezését a kortársak és felnőttek iránt egyaránt, az apák a hatéveseknél tartják legjellemzőbbnek.

A két mérőeszköz (HSZPG és TRPG) eredményei mindegyik problémahelyzetnél kiegészítik egymást. Két helyzetnél (kizár és piszkál) a verbális és vizuális részfolyamatok eredményei arról tanúskodnak, hogy az öt- és hatévesekre jellemzőbb a racionális megoldási mód (megkérnék társaikat, hogy ne csinálják ezt vele), ezen belül az ötévesekre jellemző leginkább, hogy egyezkednének társaikkal, valamint a HSZPG szerint alkalmanként előfordul, hogy ilyenkor az ötévesek elkerülnék a helyzetet és a pedagógustól is segítséget kérnének. Az „elvesz” helyzet verbális részfolyamatának eredményei azt mutatják, hogy a hatévesekre legjellemzőbb a racionális megoldási mód (megkérnék társaikat, hogy ne csinálják ezt vele), míg a négyévesekre az elkerülő stílus (elmennének) – ezeket az eredményeket a vizuális részfolyamat is alátámasztja. A HSZPG szerint a „zavar” helyzetnél a négyévesekre az impulzív megoldási mód (megütnék társukat) jellemző, valamint ezt alátámasztja a verbális és vizuális részfolyamat, miszerint az öt- és hatévesek a racionális megoldást (megkérnék társaikat, hogy ne csinálják ezt vele) alkalmaznák. A TRPG szerint a „megüt” helyzet során a négy-, valamint az ötévesek is impulzív megoldási módot (viszonoznák társaikkal szemben) alkalmaznának, míg a hatévesek megkérnék társaikat, hogy csinálják ezt vele. A „kiabál” helyzetnél mindkét mérőeszköz (HSZPG és TRPG) arról tanúskodik, hogy az öt- és hatévesek racionális megoldást alkalmaznának (megkérnék társaikat, hogy ezt hagyják abba), ezen belül a hatévesekre külön jellemző, hogy ilyenkor egyezkednének társaikkal. A HSZPG eredményei szerint a négy- és ötévesek a „csúfol” helyzetnél impulzív megoldási módot alkalmaznának (viszonoznák a viselkedést), míg a hatévesek segítséget kérnének a társaiktól, valamint ezeket a verbális és vizuális eredmények kiegészítik, miszerint az öt- és hatévesek racionális megoldást (megkérnék társaikat, hogy ne csinálják ezt vele) alkalmaznának. Az „árulkodik” (akárcsak a „csúfol”) helyzetnél a négy- és ötévesek impulzív módon reagálnának (viszonoznák a viselkedést), valamint ezek kiegészülnek a verbális és vizuális eredményekkel, miszerint alkalmanként a négyévesekre az elkerülés (elmennének) is jellemző.

9. A VAJDASÁGI ÉS A MAGYARORSZÁGI ÓVODÁSOK JELLEMZŐINEK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA⁷

A fejezet célja a korábbiakban bemutatott két nagymintás mérésnél – vajdasági, magyarországi – kapott eredmények összevetése és az eredményekől levont tanulságok összegzése.

9.1. Célok

A nagymintás mérések céljai közé tartozott elvégezni vajdasági és magyarországi óvodások körében (N = 309) a kutatást és a kapott eredményeket a kisebbségi kutatások szemszögéből – összehasonlítani.

9.2. A két minta jellemzői

Az első nagymintás mérést Vajdaságban, Szerbia északi részén, végeztük el, ahol a lakosság etnikailag, kulturálisan és nyelvileg sokszínű, így több különböző nemzetiségek (magyar, roma, bosnyák, horvát stb.) élnek kisebbségben. E területen a legnagyobb kisebbségnek számítanak a vajdasági magyarok és ahol a szerb nyelv mellett hivatalos a magyar is. A második nagymintás mérést Csongrád-Csanád vármegyében végeztük. Mint a magyarországi, úgy a vajdasági gyermekek is részt vesznek óvodai nevelésben, viszont a két országban a gyermekek óvodakötelezettsége eltérő.

Magyarországon a Nemzeti köznevelési törvény (2011. évi CXCV.) szerint 2015-től hároméves kortól kötelező az óvodai nevelésben való részvétel legalább napi négy órában. Ezzel ellentétben Vajdaságban az Iskoláskor előtti nevelési és oktatási törvény (18/2010) módosított 2017-es változata alapján legalább öt és fél éves kortól kötelező az iskoláskor előtti programban való részvétel, míg az ezt megelőző életkorokban választható az iskola előtti nevelés az óvodákban. Mindemellett a 2023–2024-es évre vonatkozó hivatalos statisztikai adatok arról tanúskodnak, hogy Vajdaságban a beiratkozott gyerekek aránya 28%, ebből igen sokan (21,4%) már hároméves kortól részt vesznek magyar vagy kétnyelvű (magyar–szerb) óvodai nevelésben (Republički zavod za statistiku, 2024).

A két nagymintás mérés szerint látható (24. táblázat), hogy Vajdaságban 147 (47,6%), míg Magyarországon 162 (52,4%) gyermek vett részt, valamint az ő szüleik és pedagógusaiak töltötték ki a kutatásainkban alkalmazott kérdőíveket. Az életkori csoportok alapján hasonló a két minta eloszlása, nincs szignifikáns különbség a vajdasági és magyarországi résztvevők

⁷ A fejezet alapja: Sztás, T., Gál, Z., & Kasik, L. (2024). Preschool children's social problem-solving in Hungary and Vojvodina based on parents' and teachers' opinions. *European Journal of Education*, 60(1).

között. A családi összetétel szerint csak az ötéves gyermekek csoportjánál szignifikáns a különbség Magyarországon több gyermek (70%) az *anyával, apával és a testvérekkel* él, mint a Vajdaságban (30%). Ezenkívül az ötévesek hasonló arányban (47–52%) az *anyával, apával és a testvérekkel* élnek mindkét helységben.

A teljes mintára vonatkozóan az anyák iskolai végzettsége szerint Vajdaságban legkevesebb a PhD-val (1,4%) rendelkezők aránya és legtöbb a szakközépiskolát (46,3 %) végzettek aránya, míg Magyarországon legtöbb (37,7 %) az egyetemi diplomát szerzettek és legkevesebb (0,6%) a nyolc osztály alatt végzettek száma, valamint jóval magasabb a PhD-val (6,2%) rendelkezők száma. Emellett a legtöbb (52,4%) apa Vajdaságban szakközépiskolai végzettséggel rendelkezik és legkevesebb (4,8%) nyolc általános alatti iskolát végzett, míg Magyarországon az apák többsége egyetemi diplomával rendelkezik (30,2%) és jóval kisebb arányban (1,2%) nyolc alatti iskolával – mindemellett a PhD-val rendelkezők aránya magasabb (6,8%).

Mindhárom életkori részminta szerint az anyák iskolai végzettsége szignifikánsan különbözik a két mérésnél (4 évesek: $\chi^2 = 21,42$, $p = 0,003$; 5 évesek: $\chi^2 = 35,96$, $p = 0,001$; 6 évesek: $\chi^2 = 28,30$, $p = 0,001$), Vajdaságban legtöbb anya szakközépiskolát végzett (39,6–55,3%), míg ez az arány Magyarországon jóval kevesebb (14,8–16,4%). Magyarországon a legtöbb anya egyetemi diplomával rendelkezik (30,9–44,4%), valamint (3,6–9,3%) PhD-val is.

Az apák iskolai végzettsége is szignifikánsan különbözik mindhárom életkorban (4 évesek: $\chi^2 = 27,97$, $p = 0,001$; 5 évesek: $\chi^2 = 38,01$, $p = 0,001$; 6 évesek: $\chi^2 = 34,23$, $p = 0,001$). A vajdasági adatok szerint az apák többsége (39,6–61,7%) szakközépiskolát végzett, míg a magyarországi adatok szerint a négyévesek apái leginkább főiskolai (25,5%), az öt- és hatévesek apái pedig egyetemi diplomával (31,5–35,8%) rendelkeznek – emellett Magyarországon magas a PhD-t végzett (5,5–11,1%) apák száma is.

24. táblázat. A nagymintás mérések mintáinak jellemzői (N_{Vajdaság} = 147; N_{Magyarország} = 162)

Résztevők		Magyarország					Vajdaság					Különbségek Magyarország és Vajdaság között					
Óvodások	Életkor	Nem					Nem					Vajdaság között					
		Fiúk (n =73)	Lányok (n = 89)	Pearson Chi	df	p	Fiúk (n =71)	Lányok (n = 76)	Pearson Chi	df	p	Életkor	Pearson Chi	df	p (Fisher's exact test)		
	4 évesek	24	31	0,372	2	0,155	30	22	0,520	2	0,771	4 évesek	2,11	1	0,177		
	5 évesek	26	27				18	29				5 évesek	1,17	1	0,317		
6 évesek	23	31	23	25	6 évesek	0,29	1	0,691									
Szülők	Iskolai végzettség	4 évesek (n)	5 évesek (n)	6 évesek (n)	Pearson Chi	df	p	4 évesek (n)	5 évesek (n)	6 évesek (n)	Pearson Chi	df	p	Iskolai végzettség	Pearson Chi	df	p
		Anya / Apa	Anya / Apa	Anya / Apa				Anya / Apa	Anya / Apa	Anya / Apa							
	nyolc általános alatti	0 / 1	0 / 1	1 / 1	15,19	14	0,365	2 / 0	2 / 4	3 / 2	12,30	14	0,581	4 évesek (anya)	21,42	7	0,003
	nyolc általános	3 / 7	3 / 4	0 / 0				6 / 2	9 / 7	7 / 11				4 évesek (apa)	27,97	7	0,001
	szakiskola	2 / 4	6 / 7	2 / 4				3 / 6	0 / 1	4 / 7				5 évesek (anya)	35,96	7	0,001
	szakközépiskola	9 / 29	8 / 9	8 / 12				23 / 11	26 / 29	19 / 19				5 évesek (apa)	38,01	7	0,001
	gimnázium	7 / 0	4 / 4	7 / 6				1 / 6	2 / 0	2 / 0				6 évesek (anya)	28,30	7	0,001
	főiskola	15 / 6	9 / 7	7 / 8				4 / 14	3 / 4	4 / 5				6 évesek (apa)	34,23	7	0,001
	egyetem	17 / 5	20 / 19	24 / 17				11 / 13	5 / 2	9 / 4							
	PhD	2 / 0	3 / 2	5 / 6				2 / 3	0 / 0	0 / 0							
	Család-összetétel	4 évesek (n = 55)	5 évesek (n = 53)	6 évesek (n = 54)	Pearson Chi	df	p	4 évesek (n = 52)	5 évesek (n = 47)	6 évesek (n = 48)	Pearson Chi	df	p	Család-összetétel	Pearson Chi	df	p
	anyával és apával	14	14	13	6,27	8	0,617	7	6	7	11,59	10	0,313	4 évesek	5,05	4	0,256
	anyával, apával és testvérrel/-kel	37	35	39				37	38	34							
anyával	3	2	1	3				0	2								
anyával és testvérrel/-kel	1	0	1	4				1	5								
apával	0	0	0	1				0	0								
apával és testvérrel/-kel	0	0	0	0				0	0								
nagyszülőkkel	0	0	0	0				2	0								
nagyszülőkkel és testvérrel/-kel	0	2	0	0				0	0								
nevelőszülőkkel	0	0	0	0				0	0	6 évesek				4,83	3	0,134	

Megjegyzés. 4 évesek = 48–60 hónap; 5 évesek = 61–72 hónap; 6 évesek = 73–84 hónap.

9.3. Eredmények

A vajdasági és magyarországi óvodás gyermekek szociálisprobléma-megoldása közötti különbségek feltárásához összehasonlítottuk a szülők által alkalmazott mérőeszközök eredményeit. A 25. táblázatban olvashatóak a vajdasági és a magyarországi (szülői és pedagógusi) adatok közötti szignifikáns különbségek az életkori csoportok, faktorok és értékelők szerint.

Az SDQ eszköznél csak a hatévesek megítélésében van szignifikáns különbség, míg a többi faktoroknál a vajdasági értékelők átlaga magasabb: a vajdasági pedagógusok a proszocialitást, az anyák és apák a hiperaktivitást, míg emellett az anyák a viselkedési problémákat tartják jellemzőbbnek, mint a magyarországi értékelők.

A gyermekek kortársakkal kapcsolatos pozitív viszonyulása esetében a négyéveseknél a vajdasági anyák és apák átlagai, az ötéveseknél a magyarországi pedagógusok és a vajdasági apák átlagai, míg a hatéveseknél a magyarországi pedagógusok értékelései a magasabbak. A gyermekek felnőttekkel kapcsolatos pozitív viszonyulása a magyarországi pedagógusok szerint jellemzőbb az öt- és hatévesek körében, mint a vajdasági pedagógusok szerint.

A gyermekek kortársakkal kapcsolatos negatív viszonyulása esetében nincs szignifikáns különbség az értékelők és életkori csoportok között. A gyermekek felnőttekkel kapcsolatos negatív viszonyulásánál mindhárom életkor esetében a magyarországi anyák értékei jóval magasabbak, mint a vajdasági anyáké, illetve a hatéveseknél az apák értékeitől is.

A negatív érzelmek kifejezése a kortársakkal és a felnőttekkel szemben jellemzőbb a négyévesekre a vajdasági pedagógusok szerint. A magyarországi anyák és vajdasági pedagógusok értékei magasabbak a kortársakkal szembeni negatív érzelmek kifejezésénél ötéves korban, valamint a felnőttekkel szembeni negatív érzelmek kifejezésénél a vajdasági pedagógusok értékei is magasak. A hatéveseknél a magyarországi anyák értékei magasabbak a kortársak iránti negatív érzelmek kifejezésénél, míg a magyarországi apák értékei a felnőttekkel kapcsolatos negatív érzelmek kifejezésénél magasabbak.

25. táblázat. A vajdasági (N = 147) és a magyarországi (N = 162) értékelők szerinti életkori különbségek

Faktor/értékelő	Élet- kor	Vajdaság Átlag (szórás)	Magyarország Átlag (szórás)	Levene		t-próba		
				F	p	t	df	p
SDQ								
Proszociális viselkedés/pedagógus	6	2,77 (0,38)	2,47 (0,39)	1,35	0,247	4,05	100	0,001
Hiperaktivitás/anya	6	1,71 (0,52)	1,36 (0,52)	0,01	0,912	3,35	100	0,001
Hiperaktivitás/apa	6	1,65 (0,43)	1,37 (0,50)	2,05	0,154	2,95	100	0,004
Viselkedési probléma/anya	6	1,25 (0,26)	1,15 (0,24)	0,25	0,618	2,16	100	0,033
SZPMG								
Pozitív viszonyulás – kortárs/anya	4	3,44 (0,77)	3,09 (0,63)	1,88	0,172	-2,57	105	0,011
Pozitív viszonyulás – kortárs/apa	4	3,21 (0,64)	2,91 (0,62)	0,22	0,644	-2,48	105	0,014
Negatív érzelmek – kortárs/pedagógus	4	2,89 (0,73)	2,50 (0,68)	0,15	0,702	-2,80	105	0,006
Negatív viszonyulás – felnőtt/anya	4	1,75 (0,75)	2,03 (0,72)	1,01	0,316	2,05	105	0,043
Negatív érzelmek – felnőtt/pedagógus	4	2,95 (0,76)	2,51 (0,65)	0,70	0,404	-0,31	105	0,002
Pozitív viszonyulás – kortárs/pedagógus	5	2,71 (0,81)	3,13 (0,91)	3,16	0,078	2,25	98	0,027
Pozitív viszonyulás – kortárs/apa	5	3,44 (0,72)	3,05 (0,75)	0,74	0,397	-2,66	98	0,009
Negatív érzelmek – kortárs/anya	5	2,23 (0,57)	2,50 (0,69)	1,05	0,308	2,11	98	0,037
Negatív érzelmek – kortárs/pedagógus	5	2,98 (0,71)	2,43 (0,60)	0,46	0,499	-4,03	98	0,001
Pozitív viszonyulás – felnőtt/pedagógus	5	2,70 (0,86)	3,31 (0,78)	2,92	0,090	2,22	98	0,029
Negatív viszonyulás – felnőtt/anya	5	1,71 (0,68)	1,83 (0,63)	1,07	0,302	2,86	98	0,005
Negatív érzelmek – felnőtt/pedagógus	5	2,96 (0,67)	2,49 (0,65)	2,43	0,122	-2,70	98	0,008
Pozitív viszonyulás – kortárs/pedagógus	6	3,04 (0,82)	3,63 (0,91)	0,06	0,805	3,11	100	0,002
Negatív érzelmek – kortárs/anya	6	2,31 (0,56)	2,61 (0,59)	0,46	0,496	2,64	100	0,010
Pozitív viszonyulás – felnőtt/pedagógus	6	2,67 (0,92)	3,42 (0,66)	0,42	0,516	3,93	100	0,001
Negatív viszonyulás – felnőtt/anya	6	1,70 (0,79)	1,97 (0,68)	0,10	0,744	2,92	100	0,004
Negatív viszonyulás–felnőtt/apa	6	1,68 (0,76)	2,14 (0,73)	0,04	0,747	1,99	100	0,045
Negatív érzelmek – felnőtt/apa	6	2,46 (0,67)	2,75 (0,65)	0,03	0,863	2,25	100	0,027

Megjegyzés: Félkövrrel jelölve a szignifikáns eltérés.

A regresszióelemzéseket a gyermekek korcsoportjai szerint végeztük az anyák, apák és pedagógusok által külön-külön megadott értékek alapján. Független változónak az SZPMG faktorait vontuk be. Független változónak az SDQ faktorait, a szülők iskolai végzettségét (az anya esetében csak az anya, az apa esetében csak az apa, a pedagógus esetében mindkét szülő iskolai végzettsége), a család szerkezetét, illetve a gyermek nemét vontuk be.

26. táblázat. Regresszióelemzés, vajdasági minta (N = 147)

Értékelő	Függő változó	4 éves					5 éves					6 éves				
		R^2	$R^2_{Adj.}$	SE	F	p	R^2	$R^2_{Adj.}$	SE	F	p	R^2	$R^2_{Adj.}$	SE	F	p
Anya	Pozitív viszonyulás (kortárs)	0,19	0,02	0,62	1,11	0,337	0,21	0,02	0,70	1,14	0,361	0,22	0,03	0,64	1,12	0,319
	Negatív viszonyulás (kortárs)	0,62	0,54	0,52	7,87	0,001	0,55	0,45	0,41	5,21	0,001	0,36	0,21	0,56	2,40	0,028
	Negatív érzelmek (kortárs)	0,51	0,40	0,52	4,19	0,001	0,42	0,28	0,58	3,07	0,007	0,45	0,32	0,48	3,53	0,003
	Pozitív viszonyulás (felnőtt)	0,15	0,02	0,73	0,86	0,565	0,23	0,04	0,76	1,12	0,304	0,19	0,01	0,68	1,01	0,454
	Negatív viszonyulás (felnőtt)	0,49	0,39	0,64	4,65	0,001	0,38	0,23	0,53	2,53	0,022	0,31	0,15	0,67	1,95	0,740
	Negatív érzelmek (felnőtt)	0,42	0,31	0,53	3,49	0,003	0,42	0,28	0,62	3,07	0,007	0,41	0,28	0,50	3,03	0,008
Apa	Pozitív viszonyulás (kortárs)	0,14	-0,03	0,63	0,79	0,626	0,44	0,30	0,62	3,27	0,005	0,17	-0,01	0,66	0,91	0,525
	Negatív viszonyulás (kortárs)	0,51	0,41	0,59	4,99	0,001	0,52	0,40	0,48	4,49	0,001	0,60	0,51	0,46	6,44	0,001
	Negatív érzelmek (kortárs)	0,37	0,23	0,57	2,77	0,012	0,33	0,16	0,60	2,02	0,064	0,58	0,48	0,50	5,97	0,001
	Pozitív viszonyulás (felnőtt)	0,19	0,02	0,68	1,13	0,358	0,38	0,23	0,68	2,53	0,022	0,33	0,17	0,60	2,10	0,055
	Negatív viszonyulás (felnőtt)	0,50	0,39	0,56	4,73	0,001	0,50	0,38	0,50	4,19	0,001	0,64	0,56	0,45	7,69	0,001
	Negatív érzelmek (felnőtt)	0,33	0,18	0,63	2,29	0,033	0,32	0,16	0,60	2,01	0,067	0,46	0,34	0,52	3,70	0,002
Pedagógus	Pozitív viszonyulás (kortárs)	0,41	0,28	0,75	0,28	0,004	0,42	0,28	0,90	2,99	0,009	0,46	0,34	0,66	3,73	0,002
	Negatív viszonyulás (kortárs)	0,30	0,15	0,65	2,03	0,061	0,44	0,30	0,77	3,26	0,005	0,50	0,39	0,50	4,36	0,001
	Negatív érzelmek (kortárs)	0,34	0,20	0,60	2,46	0,231	0,45	0,32	0,49	3,40	0,004	0,24	0,06	0,77	1,36	0,249
	Pozitív viszonyulás (felnőtt)	0,42	0,29	0,78	3,39	0,003	0,42	0,28	0,92	3,03	0,008	0,46	0,34	0,67	3,70	0,002
	Negatív viszonyulás (felnőtt)	0,32	0,14	0,64	2,22	0,039	0,44	0,30	0,80	3,27	0,005	0,38	0,24	0,56	2,67	0,016
	Negatív érzelmek (felnőtt)	0,33	0,19	0,59	2,33	0,031	0,40	0,25	0,56	2,75	0,014	0,25	0,07	0,76	1,43	0,208

Megjegyzés. Félkövérrrel jelölve a szignifikáns eltérés; Független változók (mindegyikhez): Proszocialitás (SDQ), Hiperaktivitás (SDQ), Érzelmi tünetek (SDQ), Viselkedési problémák (SDQ), Kortárskapcsolati problémák (SDQ); Család-összetétel; Anya iskolai végzettsége, Apa iskolai végzettsége; Nem.

Az 54 regressziós modell közül a vajdasági mintában 37, a magyar mintában 31 szignifikáns. Míg a vajdasági mintában mindhárom életkorban ugyanaz az értékelői modell szignifikáns, addig a magyarországi mintában meglehetősen változók az eredmények, ahol csak a négy- és ötévesek szülői értékelése, valamint az ötévesek pedagógusi értékelése nem szignifikáns. Az értékelők szerinti adatokat a független változók mentén a 26–29. táblázatok (Vajdaság) és a 30–33. táblázatok (Magyarország) tartalmazzák.

27. táblázat. A regresszioelemzés eredményei az anyák értékelései alapján (Vajdaság)

<i>Függő változó/ gyermek életkora</i>	<i>Független változók</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	<i>t (p)</i>
Negatív viszonyulás – kortárs /4	Proszocialitás (SDQ)	-1,39	0,27	-0,57	-5,07 (0,001)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,80	0,30	0,27	2,62 (0,012)
Negatív viszonyulás – kortárs /5	Proszocialitás (SDQ)	-0,67	0,26	-0,32	-2,49 (0,017)
	Hiperaktivitás (SDQ)	0,28	0,14	0,26	2,00 (0,048)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,69	0,26	0,34	2,58 (0,014)
Negatív viszonyulás – kortárs /6	Hiperaktivitás (SDQ)	0,37	0,19	0,32	1,95 (0,049)
Negatív érzelmek – kortárs /4	Proszocialitás (SDQ)	-0,60	0,27	-0,28	-2,22 (0,031)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,99	0,30	0,39	3,31 (0,002)
	Anya iskolai végzettsége	0,11	0,04	0,30	2,65 (0,011)
Negatív érzelmek – kortárs /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,19	0,36	0,47	3,22 (0,003)
	Család-összetétel	0,20	0,09	0,33	2,13 (0,040)
Negatív érzelmek – kortárs /6	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,54	0,22	0,33	2,42 (0,020)
	Család-összetétel	-0,22	0,09	-0,28	2,33 (0,025)
	Nem	0,31	0,15	0,26	2,08 (0,043)
Negatív viszonyulás – felnőtt /4	Proszocialitás (SDQ)	-1,31	0,33	-0,51	-3,91 (0,001)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,99	0,37	0,32	2,68 (0,010)
Negatív viszonyulás – felnőtt /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,68	0,33	0,30	2,04 (0,047)
	Anya iskolai végzettsége	-0,11	0,05	-0,28	-2,21 (0,049)
Negatív érzelmek – felnőtt /4	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,95	0,30	0,39	3,08 (0,004)
Negatív érzelmek – felnőtt /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,24	0,38	0,46	3,20 (0,003)
Negatív érzelmek – felnőtt /6	Proszocialitás (SDQ)	0,57	0,23	0,34	2,43 (0,020)

28. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az apák értékelései alapján (Vajdaság)

<i>Függő változó/ gyermek életkora</i>	<i>Független változók</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	<i>t (p)</i>
Pozitív viszonyulás – kortárs /5	Proszocialitás (SDQ)	1,10	0,30	0,50	0,369 (0,001)
	Apa iskolai végzettsége	0,19	0,06	0,38	2,96 (0,005)
Negatív viszonyulás – kortárs /4	Proszocialitás (SDQ)	-1,10	0,36	-0,35	-2,77 (0,008)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,79	0,39	0,27	2,01 (0,048)
	Viselkedési problémák (SDQ)	0,91	0,39	0,37	2,29 (0,027)
Negatív viszonyulás – kortárs /5	Proszocialitás (SDQ)	-1,18	0,34	-0,33	-2,68 (0,013)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,61	0,32	0,34	2,51 (0,015)
Negatív viszonyulás – kortárs /6	Proszocialitás (SDQ)	-0,55	0,25	-0,25	-2,22 (0,032)
	Hiperaktivitás (SDQ)	0,45	0,18	0,29	2,52 (0,016)
	Viselkedési problémák (SDQ)	0,63	0,28	0,26	2,22 (0,031)
	Nem	0,41	0,15	0,31	2,72 (0,010)
Negatív érzelmek – kortárs /4	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,92	0,37	0,38	2,43 (0,019)
Negatív érzelmek – kortárs /6	Proszocialitás (SDQ)	-0,54	0,27	-0,24	-2,12 (0,040)
	Viselkedési problémák (SDQ)	0,92	0,30	0,36	3,01 (0,004)
	Kortárskapcsolati problémák (SDQ)	0,70	0,30	0,27	2,29 (0,027)
	Nem	0,38	0,16	0,27	2,31 (0,026)
Pozitív viszonyulás – felnőtt /5	Proszocialitás (SDQ)	1,31	0,33	0,57	3,99 (0,001)
Negatív viszonyulás – felnőtt /4	Proszocialitás (SDQ)	-0,78	0,33	-0,29	-2,30 (0,026)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,98	0,37	0,37	2,63 (0,012)
Negatív viszonyulás – felnőtt /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,07	0,33	0,45	3,23 (0,003)
Negatív viszonyulás – felnőtt /6	Proszocialitás (SDQ)	-0,58	0,24	-0,25	-2,37 (0,023)
	Hiperaktivitás (SDQ)	0,49	0,17	0,30	2,78 (0,008)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,43	0,19	0,23	2,23 (0,031)
	Viselkedési problémák (SDQ)	0,66	0,27	0,26	2,38 (0,022)
	Nem	0,40	0,14	0,29	2,68 (0,011)
Negatív érzelmek – felnőtt /4	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,75	0,41	0,29	1,99 (0,048)
Negatív érzelmek – felnőtt /6	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,42	0,20	0,27	2,05 (0,046)

29. táblázat. A regresszióelemzés eredményei a pedagógusok értékelései alapján (Vajdaság)

<i>Függő változó/ gyermek életkora</i>	<i>Független változók</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	<i>t (p)</i>
Pozitív viszonyulás – kortárs /4	Proszocialitás (SDQ)	0,79	0,25	0,49	3,16 (0,003)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	-0,84	0,36	-0,32	-2,27 (0,027)
Pozitív viszonyulás – kortárs /5	Proszocialitás (SDQ)	1,13	0,36	0,56	3,14 (0,003)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	-0,59	0,31	-0,27	-1,87 (0,043)
Pozitív viszonyulás – kortárs /6	Proszocialitás (SDQ)	1,12	0,31	0,52	3,57 (0,001)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	-0,66	0,33	-0,29	-2,04 (0,040)
Negatív viszonyulás – kortárs /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,58	0,27	0,30	2,15 (0,038)
Negatív viszonyulás – kortárs /6	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,11	0,46	0,44	2,41 (0,021)
Negatív érzelmek – kortárs /5	Hiperaktivitás (SDQ)	0,33	0,16	0,32	2,18 (0,048)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,44	0,17	0,36	2,54 (0,015)
	Család-összetétel	0,19	0,08	0,35	2,28 (0,028)
Pozitív viszonyulás – felnőtt /4	Proszocialitás (SDQ)	0,71	0,26	0,42	2,72 (0,009)
	Kortárskapcsolati problémák (SDQ)	-1,17	0,47	-0,35	-2,65 (0,011)
Pozitív viszonyulás – felnőtt /5	Proszocialitás (SDQ)	1,19	0,36	0,57	3,24 (0,003)
Pozitív viszonyulás – felnőtt /6	Proszocialitás (SDQ)	1,25	0,32	0,57	3,91 (0,001)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	-0,54	0,21	-0,44	-2,55 (0,015)
Negatív viszonyulás – felnőtt /4	Proszocialitás (SDQ)	-0,49	0,21	-0,38	-2,31 (0,025)
	Anya iskolai végzettsége	-0,14	0,06	-0,39	-2,36 (0,023)
Negatív viszonyulás – felnőtt /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,60	0,28	0,30	2,15 (0,038)
Negatív viszonyulás – felnőtt /6	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,10	0,52	0,43	2,11 (0,041)
Negatív érzelmek – felnőtt /4	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,86	0,28	0,44	3,00 (0,004)
	Apa iskolai végzettsége	-0,14	0,07	-0,31	-2,10 (0,048)
Negatív érzelmek – felnőtt /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,38	0,19	0,30	2,21 (0,043)

30. táblázat. Regresszioelemzés, magyarországi minta (N = 162)

Értékelő	Függő változó	4 éves					5 éves					6 éves				
		R^2	$R^2_{Adj.}$	SE	F	p	R^2	$R^2_{Adj.}$	SE	F	p	R^2	$R^2_{Adj.}$	SE	F	p
Anya	Pozitív viszonyulás (kortárs)	0,08	-0,09	0,81	0,48	0,883	0,24	0,08	0,64	1,55	0,161	0,19	0,02	0,61	1,15	0,344
	Negatív viszonyulás (kortárs)	0,27	0,12	0,74	1,08	0,078	0,49	0,38	0,54	4,59	0,001	0,37	0,24	0,65	2,94	0,008
	Negatív érzelmek (kortárs)	0,22	0,07	0,54	1,45	0,195	0,41	0,28	0,47	3,34	0,004	0,38	0,26	0,48	3,08	0,006
	Pozitív viszonyulás (felnőtt)	0,18	0,01	0,73	1,11	0,372	0,19	0,02	0,69	1,16	0,454	0,22	0,07	0,67	1,45	0,195
	Negatív viszonyulás (felnőtt)	0,38	0,26	0,64	3,11	0,005	0,51	0,42	0,52	5,09	0,001	0,33	0,22	0,69	2,66	0,015
	Negatív érzelmek (felnőtt)	0,17	0,01	0,68	1,06	0,407	0,42	0,29	0,50	3,42	0,003	0,31	0,17	0,59	2,26	0,035
Apa	Pozitív viszonyulás (kortárs)	0,16	-0,06	0,65	0,96	0,480	0,32	0,18	0,65	2,29	0,033	0,43	0,31	0,54	3,47	0,001
	Negatív viszonyulás (kortárs)	0,32	0,19	0,70	2,43	0,024	0,50	0,40	0,45	4,96	0,001	0,62	0,54	0,51	8,04	0,001
	Negatív érzelmek (kortárs)	0,29	0,15	0,50	2,10	0,048	0,39	0,27	0,46	3,14	0,005	0,41	0,29	0,56	3,49	0,003
	Pozitív viszonyulás (felnőtt)	0,20	0,04	0,65	1,26	0,284	0,36	0,23	0,67	2,77	0,012	0,35	0,22	0,59	2,69	0,014
	Negatív viszonyulás (felnőtt)	0,14	-0,02	0,91	0,83	0,592	0,52	0,41	0,47	5,16	0,001	0,67	0,60	0,48	10,01	0,001
	Negatív érzelmek (felnőtt)	0,28	0,13	0,53	1,96	0,069	0,45	0,34	0,46	3,99	0,001	0,37	0,24	0,57	2,92	0,008
Pedagógus	Pozitív viszonyulás (kortárs)	0,24	0,09	0,69	1,60	0,143	0,22	0,06	0,78	1,37	0,229	0,50	0,40	0,63	4,94	0,001
	Negatív viszonyulás (kortárs)	0,49	0,39	0,66	4,86	0,001	0,20	0,04	0,91	1,24	0,296	0,44	0,33	0,86	3,97	0,001
	Negatív érzelmek (kortárs)	0,33	0,20	0,65	2,54	0,019	0,27	0,12	0,67	1,84	0,087	0,30	0,16	0,76	2,01	0,056
	Pozitív viszonyulás (felnőtt)	0,20	0,05	0,75	1,39	0,254	0,26	0,10	0,81	1,68	0,123	0,47	0,37	0,63	4,49	0,001
	Negatív viszonyulás (felnőtt)	0,55	0,46	0,64	6,19	0,001	0,25	0,09	0,84	1,58	0,152	0,43	0,31	0,80	3,69	0,002
	Negatív érzelmek (felnőtt)	0,45	0,34	0,62	4,10	0,001	0,27	0,11	0,94	1,76	0,104	0,21	0,04	0,63	1,30	0,263

Megjegyzés. Félkövérrel jelölve a szignifikáns eltérés; Független változók (mindegyikhez): Proszocialitás (SDQ), Hiperaktivitás (SDQ), Érzelmi tünetek (SDQ), Viselkedési problémák (SDQ), Kortárskapcsolati problémák (SDQ); Család-összetétel; Anya iskolai végzettsége, Apa iskolai végzettsége; Nem.

31. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az anyák értékelései alapján (Magyarország)

<i>Függő változó / gyermek életkora</i>	<i>Független változók</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	<i>t (p)</i>
Negatív viszonyulás – kortárs /5	Proszocialitás (SDQ)	-0,57	0,33	-0,24	2,06 (0,045)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,04	0,36	0,38	2,87 (0,006)
Negatív viszonyulás – kortárs /6	Hiperaktivitás (SDQ)	0,50	0,20	0,35	2,46 (0,017)
	Kortárskapcsolati problémák (SDQ)	1,38	0,65	0,27	2,12 (0,046)
Negatív érzelmek – kortárs /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,69	0,31	0,31	2,21 (0,032)
	Hiperaktivitás (SDQ)	0,34	2,14	0,32	2,34 (0,025)
Negatív érzelmek – kortárs /6	Viselkedési problémák (SDQ)	1,05	0,43	0,45	2,41 (0,020)
Negatív viszonyulás – felnőtt /4	Proszocialitás (SDQ)	-1,02	0,41	-0,32	-2,49 (0,016)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,20	0,49	0,30	2,42 (0,019)
Negatív viszonyulás – felnőtt /5	Proszocialitás (SDQ)	-0,845	0,36	-0,34	-1,99 (0,044)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,08	0,33	0,41	3,22 (0,002)
Negatív viszonyulás – felnőtt /6	Hiperaktivitás (SDQ)	0,42	0,21	0,28	1,99 (0,049)
	Kortárskapcsolati problémák (SDQ)	1,45	0,71	0,28	2,10 (0,048)
Negatív érzelmek – felnőtt /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,77	0,33	0,33	2,34 (0,024)
Negatív érzelmek – felnőtt /6	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,42	0,18	0,34	2,33 (0,024)

32. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az apák értékelései alapján (Magyarország)

<i>Függő változó / gyermek életkora</i>	<i>Független változók</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	<i>t (p)</i>
Pozitív viszonyulás – kortárs /5	Proszocialitás (SDQ)	0,97	0,38	0,42	2,54 (0,014)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	-1,31	0,47	-0,51	-2,76 (0,008)
	Apa iskolai végzettsége	0,13	0,05	0,34	2,41 (0,020)
Pozitív viszonyulás – kortárs /6	Proszocialitás (SDQ)	1,57	0,40	0,62	3,86 (0,001)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	-1,28	0,32	-0,57	-3,44 (0,001)
	Apa iskolai végzettsége	0,93	0,36	0,52	2,57 (0,013)
Negatív viszonyulás – kortárs /4	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,12	0,47	0,31	2,37 (0,022)
Negatív viszonyulás – kortárs /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,25	0,35	0,61	3,53 (0,001)
Negatív viszonyulás – kortárs /6	Hiperaktivitás (SDQ)	0,62	0,17	0,42	3,48 (0,001)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,14	0,35	0,43	3,26 (0,002)
Negatív érzelmek – kortárs /4	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,03	0,34	0,41	2,98 (0,004)
Negatív érzelmek – kortárs /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,98	0,37	0,26	2,39 (0,021)
Negatív érzelmek – kortárs /6	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,78	0,37	0,16	1,98 (0,048)
Pozitív viszonyulás – felnőtt /5	Proszocialitás (SDQ)	1,02	0,39	0,41	2,56 (0,014)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	-1,57	0,49	-0,57	-3,17 (0,003)
	Apa iskolai végzettsége	0,14	0,05	0,34	2,51 (0,016)
Pozitív viszonyulás – felnőtt /6	Proszocialitás (SDQ)	1,31	0,44	0,51	2,94 (0,005)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	-1,05	0,40	-0,46	-2,60 (0,013)
Negatív viszonyulás – felnőtt /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,26	0,37	0,57	3,36 (0,002)
	Nem	0,38	0,14	0,31	2,61 (0,012)
Negatív viszonyulás – felnőtt /6	Hiperaktivitás (SDQ)	0,56	0,18	0,41	3,61 (0,001)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,26	0,32	0,48	3,87 (0,001)
Negatív érzelmek – felnőtt /5	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,29	0,14	0,28	2,13 (0,039)
Negatív érzelmek – felnőtt /6	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,62	0,33	0,26	1,98 (0,049)

33. táblázat. A regresszioelemzés eredményei a pedagógusok értékelései alapján (Magyarország)

<i>Függő változó / gyermek életkora</i>	<i>Független változók</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	<i>t (p)</i>
Pozitív viszonyulás – kortárs /6	Proszocialitás (SDQ)	1,03	0,27	0,48	3,70 (0,001)
	Anya iskolai végzettsége	0,17	0,07	0,32	2,38 (0,021)
Negatív viszonyulás – kortárs /4	Proszocialitás (SDQ)	-0,56	0,23	-0,34	-2,38 (0,021)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,13	0,31	0,41	3,61 (0,001)
Negatív viszonyulás – kortárs /6	Hiperaktivitás (SDQ)	0,46	0,19	0,32	2,38 (0,021)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,48	0,48	0,43	3,05 (0,004)
	Viselkedési problémák (SDQ)	1,16	0,48	0,34	2,40 (0,021)
Negatív érzelmek – kortárs /4	Érzelmi tünetek (SDQ)	0,88	0,42	0,32	2,06 (0,045)
	Anya iskolai végzettsége	0,19	0,08	0,35	2,20 (0,033)
	Apa iskolai végzettsége	-0,19	0,08	-0,39	-2,38 (0,022)
Pozitív viszonyulás – felnőtt /6	Proszocialitás (SDQ)	0,99	0,32	0,41	3,09 (0,033)
	Viselkedési problémák (SDQ)	-1,23	0,41	-0,40	-2,93 (0,005)
Negatív viszonyulás – felnőtt /4	Proszocialitás (SDQ)	-0,54	0,22	-0,32	-2,42 (0,019)
	Hiperaktivitás (SDQ)	0,38	0,17	0,29	2,14 (0,038)
	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,30	0,30	0,46	4,31 (0,001)
Negatív viszonyulás – felnőtt /6	Érzelmi tünetek (SDQ)	1,40	0,45	0,44	3,09 (0,003)
	Apa iskolai végzettsége	-0,21	0,09	-0,46	-2,27 (0,028)
Negatív érzelmek – felnőtt /4	Proszocialitás (SDQ)	-0,55	0,21	-0,38	-2,55 (0,014)
	Apa iskolai végzettsége	-0,17	0,06	-0,46	-2,63 (0,011)

Hasonló szignifikáns magyarázóerőket kaptunk a kortársak és a felnőttek viselkedése esetében is (26–29., 30–33. táblázat). A negatív problémaorientációt negatívan befolyásolja a proszociáltság (SDQ), és pozitív magyarázóerővel bír az érzelmi tünetek (SDQ), kevésbé erősen és gyengén a hiperaktivitás (SDQ) és a viselkedési probléma (SDQ). Az érzelmek kifejezése szintén a legerősebb pozitív magyarázóerővel bír az érzelmi tünetekre (SDQ). A negatív problémaorientációnál kapott adatokkal szemben a pozitív problémaorientáció esetében a proszocialitás (SDQ), illetve mind a szülők, mind a tanárok esetében a szülői iskolai végzettség pozitív magyarázóerővel bír. A tanárok esetében a legerősebb befolyásoló erő a szülők iskolai végzettsége. A pozitív problémaorientációt pozitívan magyarázza az anyák iskolai végzettsége, a negatív problémaorientációt és az érzelmek kifejezését negatívan magyarázza az apák iskolai végzettsége. A gyermek neme és a család összetétele nagyon kevés esetben befolyásoló tényező az összes SZPMG-faktor és mindegyik értékelő esetében a magyarországi és a vajdasági mintán egyaránt.

ÖSSZEGZÉS

A szociálisprobléma-megoldás jelentősége számos hazai és nemzetközi szakirodalom középpontjában áll, ennek ellenére az óvodásokra vonatkozó kutatási adatok mindmáig kevesebbek. A doktori értekezés az óvodások szociálisprobléma-megoldásának részletesebb feltárására, továbbá ezek felmérésére alkalmas óvodáskori mérőeszközök elősegítésére irányult. A szakirodalmi áttekintés rámutatott a rendelkezésre álló mérőeszközök alkalmazásának nehézségeire és hiányosságaira, ebből kifolyólag elsődleges célunk egy új mérőeszköz kidolgozása volt a 4–6 éves gyermekek számára, amely figyelembe veszi az életkori sajátosságokat és lehetővé teszi a szociálisprobléma-megoldás verbális és vizuális mérését a Chang és munkatársai (2004) modellje szerint. Továbbá céljaink közé tartozott feltárni, hogy miként viszonyulnak a gyermekek a problémáikhoz és ezeket hogyan oldják meg, nemcsak az óvodások közvetlen felmérése, hanem a szülők és pedagógusok véleményezései által. Emellett a kutatásokat magyarországi és vajdasági óvodások körében elvégezni, annak érdekében, hogy megvizsgáljuk a szociálisprobléma-megoldás és szociokulturális tényezők kapcsolatát. Ennek következtében az értekezésben bemutatott kutatások során vajdasági és magyarországi óvodások (4–6 évesek) szociálisprobléma-megoldását tártuk fel a pedagógusok, a szülők (anya és apa) véleményei, valamint az óvodások közvetlen felmérése alapján.

Az értekezés első egységében (I. rész: Elméleti háttér) ismertettük a szociálisprobléma-megoldás alapfogalmait és az értekezést alkotó központi modell (Chang et al., 2004) sajátosságait. Bemutattuk az óvodások szociálisprobléma-megoldására alkalmazható mérőeszközök jellemzőit a hazai és külföldi kutatási eredmények alapján (Hasegawa et al., 2016; Kayili & Ari, 2016; Webster-Stratton et al., 2008). A mérőeszközök közül nemcsak az óvodások közvetlen mérésére alkalmas eszközöket mutattuk be (pl. PIPS, Shure & Spivack, 1974; WPST, Webster-Stratton, 1990b), hanem a gyermekekről alkotott szülői és pedagógusi véleményezésre alkalmas eszközöket (pl. PKBS, Merrell, 1994; SDQ, Goodman, 2001), valamint az általunk fejlesztett mérőeszköz alapjait is.

A szakirodalmi feltárás alapján körvonalazódott, hogy összesen csak négy mérőeszköz (PIPS, Shure & Spivack, 1974; MEPS, Platt & Spivack, 1975; HSZPG, Gál & Kasik, 2015; WPST, Webster-Stratton, 1990b) áll rendelkezésre az óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérésére. Ezek az eszközök a problémamegoldó folyamat néhány területét mérik, valamint ritkán veszik figyelembe az óvodás korosztály életkori sajátosságait (H_1). Ugyanakkor kevés kutatás célja a szociálisprobléma-megoldás vizuális eszközökkel való

feltárása (K_2 , H_2). Ezért az általunk kidolgozott mérőeszközzel az volt a célunk, hogy lefedje a Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott szociálisprobléma-megoldási modellt verbális és vizuális formában egyaránt (Szitás, 2022a).

Az értekezés második egysége (II. rész: Empirikus vizsgálatok) összesen három kutatásról számol be: egy kismintás (Vajdaság) és két nagymintás (Vajdaság és Magyarország) mérésről. Mindhárom mérés során összesen öt mérőeszközt alkalmaztunk: (1) Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ, Gervai & Székely, 2005); (2) Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZPMG, Kasik & Gál, 2014a); (3) Családiháttér-kérdőív (Szitás, 2020); (4) Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015), és (5) Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszköz (TRPG, Sitás & Kasik, 2020). A kutatási eredményeink részletes ismertetését követően a két nagymintás mérés közötti szignifikáns különbségek egy külön alfejezetben lettek bemutatva.

A pilot (kismintás) vizsgálat célja feltáró jellegű volt, amelyet egy vajdasági óvodában valósítottunk meg 4–6 éves gyermekekkel ($N = 38$). A vizsgálat célja a gyermekek szociálisprobléma-megoldásának feltárása volt a szülők és pedagógusok értékelései alapján, valamint a gyermekek közvetlen felmérése a már meglévő és az új mérőeszköz kipróbálása által. A feltáró vizsgálat során feltételeztük, hogy (H_4) „a szakirodalmi adatok alapján a pedagógusok és a szülők értékelései között mindegyik mérőeszköz esetében lesz eltérés (Fält et al., 2017; Kasik & Gál, 2014a)”. A feltételezésünk részben igazolódott mivel az SZPMG eszköz eredményei szignifikáns különbségeket mutattak, míg az SDQ eszköz eredményei nem voltak szignifikánsak. Az SZPMG alapján az anyák, az apák és a pedagógusok véleményei igen jelentős mértékben eltérnek. A pedagógusok úgy vélik, hogy az ötévesek mutatják ki leginkább negatív érzelmeiket a kortársakkal szemben, emellett a felnőttekkel szemben a pozitív viszonyulást legkevésbé jellemzőnek tartják a hatévesekre. Az anyák és az apák nézetei eltérnek: a negatív érzelmek kimutatását nem tartják jellemzőnek négyéves korban, viszont a hatévesek problémákhoz való pozitív viszonyulását a felnőttek iránt jellemzőbbnek tartják, mint a pedagógusok. Az apák a pozitív viszonyulást ötéves korban tartják a legjellemzőbbnek. A családiháttér-változók (szülők iskolai végzettsége, család összetétele) nincsenek szignifikáns hatással a gyermekek szociálisprobléma-megoldására, amit a minta nagysága befolyásolt. Ugyanakkor a pilot mérés eredményei csak korlátozottan értelmezhetőek, amit a kis mintaszám és az életkori eloszlások adatai befolyásoltak.

Továbbá a pilot mérés során feltételeztük, hogy az óvodásoknál (H_5) „a fiatalabb (4 éves) és idősebb (6 éves) gyermekek között lesznek jelentős eltérések a probléma viszonyulása és megoldása terén is, miszerint az impulzív és az elkerülő megoldási mód a fiatalabbakra a

legjellemzőbb (Gál & Kasik, 2015)”. E feltételezéseinket az eredmények csak részben igazolták. A viszonyulás esetében minden életkorban hasonlóan viszonyultak a gyermekek a problémáikhoz. A megoldási mód során a négyévesekre az impulzív megoldási módok mellett jellemző volt az elkerülés is. A feltáró – verbális és vizuális elemeket is alkalmazó – vizsgálat eredményei alapján feltételeztük, hogy (H₆) „a vizuális kommunikációs eszközök (kutatásunkban a rajzok) kiegészítik a verbális (kutatásunkban a történetek) adatfelvételt és segítenek az óvodás korosztály szociálisprobléma-megoldásának összetettebb feltárásában”. Az eredmények alapján jóval részletesebb képet kaptunk az óvodások szociálisprobléma-megoldásáról, mintha csak az egyik vagy a másik módon tártuk volna fel a jellemzőket (vö. Kasik, 2009, 2015). A verbális részfolyamatnál a helyzetismétlő részek segítséget nyújtottak a történetek megjegyzésénél, míg a vizuális részfolyamatnál a problémahelyzet felismerésénél nyújtottak segítséget a rajzok. Az adatok értelmezését tovább segítette a szülők és a pedagógusok vélekedéseinek figyelembevétele a gyerekek eredményeinek értelmezésekor, s ez alapján a történetek vizuális formájára adott válaszok mutattak a felnőttek értékelésével nagyobb hasonlóságot. Egy korábbi kutatás (Holingsworth & Winter, 2013) – ami a gyermekek proszociális készségeinek fejlesztésére irányult, a pedagógusok alkalmaztak, többek között, vizuális eszközöket és interperszonális történeteket is – arról tanúskodik, hogy a vizuális eszközök hozzájárulnak a gyerekek érzelmeinek fejlesztéséhez, valamint társas problémáik hatékonyabb megoldásához (Chen & Adams, 2023).

Az első nagymintás mérést Vajdaságban (N = 147), míg a másodikat Magyarországon (N = 162) végeztük el az óvodások szociálisprobléma-megoldásának feltárásához. A két nagymintás mérés során feltételeztük (H₇) „a korábbi magyarországi kutatásokra és a vajdasági pilot mérésünkre alapozva, hogy a problémák viszonyulása terén a négyévesek különülnek el leginkább a többi korosztálytól: jellemzőbb rájuk a problémákhoz való negatív hozzáállás. Ebből kifolyólag a problémamegoldás során is az impulzív és az elkerülő módok jellemzőbbek rájuk, ezek kevésbé az öt- és legkevésbé a hatévesekre (Gál & Kasik, 2015; Sztítás, 2023b)”. Az óvodások szociálisprobléma-megoldásáról alkotott hipotézist az eredmények igazolták, az eltérő életkorú gyerekekre különböző problémamegoldás jellemző. A leginkább a négyévesek problémákhoz való viszonyulása és problémamegoldása tér el az idősebb korosztálytól. Eredményeink azt mutatták, hogy leginkább a négyévesek azok, akik elkülönülnek a többi korosztálytól, az énközpontúság miatt saját céljaik elérése az elsődleges, így sokszor impulzív (pl. viszonozza a viselkedést, megüt, sír, kiabál) és elkerülő (pl. kilép a problémahelyzetből) megoldási módokat alkalmaznak – azonban ezek a jellemzők kisebb mértékben, de jellemzőek az öt- és hatévesekre is. Az idősebb korosztály adatai azt mutatják, hogy Vajdaságban a

hatévesek, míg Magyarországon már az öt- és hatévesek elkerülési stílusa részben racionalitást is tükröz, miszerint nagyobb bizalommal fordulnak a felnőttekhez, és egyes helyzetekben a problémák megoldásához segítséget kérnek tőlük, ami később ösztönzi a gyermekeket is a segítségnyújtásra társaik körében. Petersen & LeBeau (2015) eredményei arról tanúskodnak, hogy a fejlettebb nyelvi készségek négyéves korban előrejelzik a gyermekek későbbi együttműködését társaikkal, valamint kevesebb viselkedésben megnyilvánuló problémák azonosíthatók náluk hatéves korban. A kutatásaink által feltérképeztük a vajdasági és a magyarországi óvodások által észlelt társas problémákat és megoldási módokat, valamint eredményeink részletes képet adnak arról, hogy helyzetenként mely társas problémák jelentenek legnagyobb nehézséget a 4–6 évesek körében.

Továbbá, az eredmények részben alátámasztják azokat a feltételezéseinket (H₈) „hogy a szülők iskolai végzettsége és a család összetétele hatással van a két vizsgálatban részt vevő gyermekek szociálisprobléma-megoldására”. A szülők iskolai végzettségének hatását a gyermekek szociálisprobléma-megoldására a pedagógusi értékelések hangsúlyozták: szerintük meghatározó mindkét szülő végzettsége, az adatok alapján feltehetően az anyák a racionalitást és a pozitív orientációt, míg az apák az impulzivitást, az elkerülést és a negatív orientációt befolyásolják erőteljesebben a pedagógusok szerint – a magyarországi és a vajdasági értékelők szerint egyaránt. Számos tanulmány (pl. Doyle et al., 2023; Olczyk et al., 2022) beszámolt arról, hogy a gyermekek családi háttere és társadalmi-gazdasági státusza, valamint a szülők iskolai végzettsége fontos szerepet játszik a gyermekek viselkedésének megítélésében. A magyarországi pedagógusok a gyermekek iskolai kudarcait – beleértve a szociálisprobléma-megoldást is – jelentősen az alacsony társadalmi-gazdasági státusznak és a család összetételének tulajdonítják (Kasik et al., 2022a). A családi összetétel nem mutatott jelentős magyarázóerőt a mért területekre, a két minta között nem voltak különbségek. Bár fontos, hogy a gyermek kivel él együtt, így kitől lát modellt a különböző negatív helyzetek és problémák megoldására, viszont feltehető, hogy az egyes tagok közötti kommunikációs és viselkedési jellemzők fontosabbak, mint maguk a tagok (Härkönen et al., 2017; Kasik, 2015).

A kisebbségi kutatásokra vonatkozóan feltételeztük (H₉) „hogy a magyarországi és a vajdasági óvodások között lesznek eltérések az értékelők véleménye alapján. Feltételeztük, hogy az értékelők a vajdasági óvodásokról több negatív véleményt fogalmaznak meg”. Ezek a feltételezések részben igazolódtak, bár adataink rámutattak eltérésekre, szignifikáns eredményeket mutattak mint a magyarországi, úgy a vajdasági óvodásokra vonatkozóan. Az SDQ jellemzői – a két nagymintás mérés alapján – azt mutatják, hogy a szülők mindkét mintában proszociálisabbnak látják a gyerekeket, mint a pedagógusok, ami utalhat a pozitív

tulajdonságok iránti esetleges szülői elfogultságra (Chen et al., 2006). Az érzelmi tüneteket mindkét mintában a pedagógusok tartják legjellemzőbbnek ötéves korban. A magyarországi értékelők szerint a viselkedési problémák és a hiperaktivitás esetében több szignifikáns különbség van, mint a vajdasági értékelőknél, valamint a magyarországi mintában nemcsak a pedagógusok, hanem az apák is jellemzőbbnek tartják az externalizáló viselkedések előfordulását, mint az anyák. Eredményeink részben ellentmondanak egy, az SDQ-t használó magyar kutatás eredményeinek (Kasik & Gál, 2016), ahol a pedagógusok kevésbé érzékelték a viselkedésben megnyilvánuló (externálizáló) problémákat, mint az anyák (bár csak a négyévesek esetében), de a két tanulmány megegyezik abban, hogy az anyák a gyerekeket proszociálisabbak tartják, mint az apák és a pedagógusok. Az SZPMG adatai a nagymintás mérések szerint azt mutatják, hogy a problémák iránti pozitív viszonyulást (mind a kortársak, mind a felnőttek körében) a proszocialitáshoz (SDQ) hasonlónak tekintik az értékelők. A negatív érzelmek kifejezését Vajdaságban a pedagógusok, míg Magyarországon az apák tartják jellemzőbbnek. Ellenben a problémák iránti negatív viszonyulás szerinti szociálisprobléma-megoldás jellemzőbb a pedagógusok körében, mint a szülők körében, valamint ezeket a vajdasági pedagógusok életkoronként különbözően ítélik meg, mint a magyarországi pedagógusok. A magyarországi pedagógusok véleménye ebből a szempontból a 4–6 évesekre vonatkozóan egységesebbnek tűnik.

Az összehasonlító vizsgálat során körvonalazódtak azok a hasonlóságok és különbségek, amelyek jellemzők a gyermekekre az értékelők és a mérőeszközök szerint. Az életkori csoportok szerint az SDQ eszköznél csak a vajdasági értékelők eredményei voltak szignifikánsak a hatéveseknél, miszerint a pedagógusok a proszocialitást, az anyák és az apák a hiperaktivitást, valamint az anyák a viselkedési problémákat is jellemzőnek tartják. Ezutóbbi utalhat a kisebbségi kutatásokban feltártakra, amik rámutatnak arra, hogy az összetettebb interakciók során jellemzőbb a kortársak általi elutasítás és kiközösítés a kisebbségi csoportokhoz tartozó gyermekek körében (Aboud et al., 2012; Flink et al., 2012; Itzhakov & DeMarree, 2022; Székely et al., 2022). A szocioökonómiai státuszra vonatkozó eredmények a szülők iskolai végzettségénél mutattak eltérő eloszlást, ahol a magyarországi mintában a szülők jóval magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek, mint a vajdasági mintában. Ez az információ különösen hasznos, mivel korábbi hazai és nemzetközi kutatások felvázolták, hogy a szülők iskolai végzettsége bizonyos mértékig előrejelzi nevelési stílusukat, amely kultúránként változó lehet (Bornstein, 2012; Hosokawa és Katsura, 2018; Yang et al., 2014). Lansford (2022) szerint a szülői nevelés egy országon belül is eltérő lehet a különböző kisebbségi csoportokat tekintve. Hadjicharalambous és Demetriou (2020) szerint olyan

demográfiai jellemzők, mint a szülők iskolai végzettsége és a lakóhely befolyásolja a nevelési stílust, ami hatással van a gyermekek általános jólétére, társas kapcsolataira és fejlődésükre.

Továbbá, az összehasonlító vizsgálat azt mutatta, hogy az SZPMG eredményei a vajdasági és a magyarországi négy- és ötévesek esetében is szignifikánsak voltak, míg a hatévesek eredményei csak a magyarországi mintán. A magyarországi óvodásokra vonatkozó negatív viszonyulást az anyák és az apák is jellemzőnek tartják a kortársak és felnőttek iránt. A kortársak iránti pozitív viszonyulást a vajdasági anyák és apák négyéves korban, míg ötéves korban az apák tartják jellemzőnek, akárcsak a magyarországi pedagógusok. A felnőttek iránti pozitív viszonyulást a magyarországi pedagógusok öt- és hatéves korban tartják jellemzőnek. A vajdasági pedagógusok leginkább a négy- és ötéveseknél tartják jellemzőnek a negatív érzelmek kifejezését, míg a magyarországi anyák az öt- és a hatéveseknél, az apák pedig a hatéveseknél. A negatív érzelmek kifejezését mindkét mintában nagyon eltérően véleményezik a szülők és a pedagógusok, amit feltételezhetően leginkább az értékelési kontextusbeli különbségek befolyásolnak. A kontextus jelentős befolyásoló tényező lehet, hiszen a felnőttekkel kapcsolatos negatív viszonyulás és a felnőttek iránti negatív érzelmek kifejezése a magyarországi anyák szerint jellemzőbb, míg a kortársakkal kapcsolatos viselkedési problémák a vajdasági pedagógusok és magyarországi apák szerint a legjellemzőbbek. Számos vizsgálat kimutatta, hogy a szülők és a pedagógusok eltérő értékelése abból fakadhat, hogy szülők az otthoni, a pedagógusok az óvodai környezetből indulnak ki, az ottani eseményeket veszik alapul az értékelés során (Cai, Kaiser & Hancock, 2004; Heyman et al., 2018). Tepeli és Yilmaz (2013) szerint a szülők pozitívabban viszonyulnak a szociálisprobléma-megoldáshoz, mint a pedagógusok, azonban a pedagógusok szerint jelentősebb a problémák iránti negatív viszonyulás és a negatív érzelmek kifejezése – ez egyben az 5–6 évesek értékelési különbsége.

Felvetődik az is, hogy óvodáskorban maga az óvoda (társak, pedagógus) kompenzáló hatással rendelkezik az esetlegesen diszfunkcionálisan működő családban nevelkedő gyermekekre, és ez befolyásolhatja az értékelők véleményét is. A különböző triangulációs típusok alkalmazásával számos részletes információt tártunk fel a szülők és a pedagógusok gyermekekről alkotott véleményeiről, valamint az értékelők közötti különbségekről, amelyeket nem kell negatív tulajdonságként, hanem a problémás viselkedés különböző aspektusainak informatívabb eredményeként értelmezni (Barnes, Wang & Merrell O'Brien, 2018; Harvey et al., 2013). Mindemellett a trianguláció által megbízhatóbb eredményekhez juthattunk, hiszen a különböző módszerek alkalmazásával az eredmények kiegészítették egymást, a kutatásba bevont személyek pedig átfogóbb képet adtak az óvodások szociálisprobléma-megoldásáról.

Kutatásaink alapján megállapítható, hogy a két minta között jelentős különbségek vannak nem csak a szülők és pedagógusok megítélésében, hanem az anyák és apák vélekedésében is, ami különösen igaz a viselkedésben megnyilvánuló (externalizáló) problémákra vonatkozóan.

A kutatás eredményei kiegészítik az óvodások szociálisprobléma-megoldására vonatkozó magyarországi adatokat, valamint új információkat közölnek a vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldásának sajátosságairól, amelyekről eddig még nem rendelkeztek ilyen jellegű adatokkal. Az értekezés pedagógiai relevanciája, hogy az eredmények hozzájárulhatnak különböző fejlesztőprogramok kidolgozásához, amivel lehetőség nyílik óvodások szociálisprobléma-megoldásának hatékonyabb felmérésére és fejlesztésére. Napjainkban az óvodások számára egyre több olyan fejlesztőprogram érhető el, amely a gyermekek szociális-érzelmi készségeinek, viselkedésmódjainak, valamint a szociálisprobléma-megoldásának (pl. ICPS, Shure, 1997) fejlesztésére alkalmas, ám ezek legtöbbször nem triangulációval nyert adatok képezik az alapját. Azon fejlesztőprogramok bizonyulnak a leghatékonyabbnak, amelyek a szülők és a pedagógusok (pl. IY PT; Webster-Stratton, 1980, 2006) szociális, érzelmi, kommunikációs készségeinek a fejlesztésére is irányulnak, illetve őket is nagymértékben bevonják a gyerekek fejlesztésébe.

Ezeket alapul véve, az eredményeink segítségével szolgálhatnak különböző fejlesztőprogramok kidolgozásához, amivel tudatosabban lehet felmérni és fejleszteni az óvodások szociálisprobléma-megoldását. A pedagógusi gyakorlat során az általunk fejlesztett mérőeszköz alkalmas lehet a fókuszált fejlesztésre, amely során az óvodapedagógusok visszacsatolást kaphatnak, hogy a csoporton belül a gyermekekre milyen szociálisprobléma-megoldás jellemző különböző társas helyzetekben. Emellett a szülők és a pedagógusok adatai segíthetnek különböző tréningek kidolgozásához, melyek hozzájárulhatnak az ő szociális-érzelmi készségeik fejlesztéséhez. Ezek a korai beavatkozások óvodáskorban elősegíthetik a szülő-gyermek és pedagógus-gyermek közötti pozitív kapcsolatok és mintázatok kialakítását, melyek ösztönözni tudnak a gyermekek interakciói során a proszociális viselkedést és a különböző szociálisprobléma-megoldási stratégiák alkalmazását – ezáltal pedig hatékonyabban kezelhető és megelőzhető számos viselkedési probléma.

Ugyanakkor a kutatásnak van néhány korlátja. A triangulációt alkalmazó kutatások felhívják a figyelmet az időbeli korlátokra, melyekkel a kutatók találkozhatnak a kutatási módszerek megtervezésekor és az adatgyűjtés során, hiszen ezek több időt is igénybe vehetnek (Sántha, 2015). Ezeket a korlátokat figyelembe véve terveztük meg saját kutatásainkat, miszerint a két területen (Vajdaság és Magyarország) a gyermekek a betöltött évek alapján vettek részt a kutatásban. Ennek ellenére ezek a korlátok a Covid-19 világjárvány miatt

fennállnak, hiszen a járványhelyzet nagymértékben befolyásolta az adatfelvételt, ami a gyermekekkel kétszemélyes helyzetben történt, így a gyakori kimaradások miatt több hónapot is igénybe vett ezek elvégzése, s ebben az életkorban a viselkedésváltozás hónapokban mérhető, néhány hónap alatt jelentős változás következhet be különböző környezeti hatások miatt. A szülők és pedagógusok részvételét is megnehezítette a járvány, hiszen az ő esetükben papíralapú kérdőíves módszert alkalmaztunk, melyek a karanténkötelesség miatt később kerültek vissza az intézményekbe. Ebből kifolyólag a résztvevők száma a tervezettnél alacsonyabb volt. Ugyancsak korlátnak tekinthető, hogy a két területen eltérő időt vettek részt óvodai nevelésben az azonos életkorú gyermekek.

Bár a vizsgálatokban apák is részt vettek mint értékelők, ami igen kevés hazai és nemzetközi kutatásban valósul meg, a jövőben mindenképpen fontos az apák véleményének részletesebb elemzése, az ő vélekedéseikről jóval kevesebbet tudunk. Éppen az apák értékelése miatt kell felülvizsgálni a szülők és pedagógusok közötti értékelésbeli eltérést. Ezenkívül a szülők iskolai végzettségére utaló eltérések miatt érdemes további feltárásokat végezni, hiszen a korábbi hazai és nemzetközi kutatások szerint az iskolai végzettség alapján valamelyest lehet következtetni a nevelési stílusra, ami kapcsolatban áll a szociálisprobléma-megoldással.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Hálával tartozom mindenekelőtt témavezetőmnek, dr. Kasik Lászlónak, aki megismertette velem a szociálisprobléma-megoldás témakörét és aki szakmai útmutatásával, folyamatos bátorításával és biztatásával segítette a munkám. Köszönöm a közös együttműködésünk során kapott támogatást, folyamatos elérhetőséget, a hasznos tanácsokat és a közösen publikált tanulmányokban való mentori munkát.

Köszönettel tartozom az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola vezetésének és minden oktatójának, amiért színvonalas képzésben vehettem részt, amelynek következtében fejlődött a tudományos gondolkodásmódom és bővíthettem tudásomat. Köszönöm dr. Molnár Edit Katalinnak és dr. Vidákovich Tibornak a kutatási szemináriumon kapott hasznos visszajelzéseket és amiért útmutatásukkal segítették a kutatómunkámat. Köszönöm az évfolyamtársaimnak a segítőkészséget, a barátságos és támogató légkört.

Köszönöm dr. Gál Zitának és dr. Pásztor-Kovács Anitának, hogy vállalták az értekezés házi vitában végzett opponensi munkát, amellyel segítették a disszertációm végleges változatának elkészülését.

Köszönöm minden intézményvezetőnek, szülőnek és pedagógusnak az együttműködését, akik részvételükkel segítették kutatásomat. Nélkülük ez a dolgozat nem készült volna el.

Hálás köszönettel tartozom Szüleimnek, Magdolnának és Györgynek, akik bizalommal támogattak eddigi tanulmányaim során és végig mellettem álltak. Köszönöm nővéremnek, Orsolyának a folyamatos motiválást és hogy mindig számíthattam rá. Köszönöm nekik a folyamatos bátorítást, türelmet és lelki támaszt, amelyet a nehéz pillanatokban nyújtottak.

Köszönöm páromnak, aki szeretetével, türelmével és optimizmusával mindvégig mellettem állt a legnehezebb napokon és támogatott a céljaim megvalósításában. Köszönöm barátaimnak, hogy mindig meghallgattak és nagy támaszt nyújtottak. Külön köszönettel tartozom barátnőmnek, Somorai Renáta festőművésznek, aki elkészítette a mérőeszközt alkotó rajzokat.

Hálás vagyok mindenkinek, hogy hittetek bennem. Köszönöm!

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00> (2025.01.16.)
- Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307–336. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001>
- Agbaria, Q., & Mahamid, F. (2023). The association between parenting styles, maternal self-efficacy, and social and emotional adjustment among Arab preschool children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 36(1). <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00252-4>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Alcántara, A. C., Sánchez-Martí, A., & Rovira, J. P. (2022). Languages of origin and education in Europe: A systematic review. *European Journal of Education*, 58 (1), 151–165. <https://doi.org/10.1111/ejed.12537>
- Alhusen, J. L., Hayat, M. J., & Gross, D. (2013). A longitudinal study of maternal attachment and infant developmental outcomes. *Archives of Women's Mental Health*, 16(6), 521–529. <https://doi.org/10.1007/s00737-013-0357-8>
- Allison, G. T. (1971). *Essence of Decision*. Little, Brown and Company.
- Anđelković, V., Zlatanović, M., Vidanović, S., & Stojiljković, S. (2009). Opšta adaptacija dece iz jednoroditeljskih porodica. *Godišnjak za psihologiju*, 6(8), 81–94.
- Anlak, A., & Dinçer, Ç. (2009). How children's interpersonal cognitive problem solving skills change through the years. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 71–90.
- Asarnow, J. R., & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 53(1), 80–87. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.53.1.80>
- Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 273–296). Cambridge University Press.
- Assari, S., Boyce, S., Caldwell, C. H., & Bazargan, M. (2020). Minorities' diminished returns of parental educational attainment on adolescents' social, emotional, and behavioral problems. *Children*, 7(5), 49. <https://doi.org/10.3390/children7050049>
- Atkinson, R. C., & Hilgard, E. (2005). *Pszichológia*. Osiris Kiadó.
- Awmleh, A. A., & Woll, A. (2013). Reliability of the German language version of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales Second Edition. *Journal of Social Sciences*, 9(2), 54–58. <https://doi.org/10.3844/jssp.2013.54.58>
- Axberg, U., Hansson, K., & Broberg, A. G. (2007). Evaluation of the Incredible Years Series - an open study of its effects when first introduced in Sweden. *Nordic Journal of Psychiatry*, 61(2), 143–151. <https://doi.org/10.1080/08039480701226120>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C., & Gardner, J. M. (2009). A pilot study of the Incredible Years Teacher Training Programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 624–631. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00964.x>
- Balogh, É. (2005). *Fejlődéslelektan: A megtermékenyüléstől az óvodáskor végéig*. Didakt Kft.
- Bank, É. (2015). A Képességek és Nehézségek Kérdőív alkalmazása enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 65(7–8), 36–56.

- Bánki, B., & Hegedűs, R. (2021). A játék jelentősége – a tanulásban akadályozottakkal foglalkozó gyógypedagógusok és többségi pedagógusok játékhasználata a tanítási órákon. *Különleges bánásmód - interdiszciplináris folyóirat*, 7(3), 7–26. <https://doi.org/10.18458/kb.2021.3.7>
- Barnes, T. N., Wang, F., & O'Brien, K. M. (2018). A meta - analytic review of social problem - solving interventions in preschool settings. *Infant and Child Development*, 27(5). <https://doi.org/10.1002/icd.2095>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Becker, A. (2007). *Strengths and difficulties questionnaire (SDQ) evaluations and applications*. [Doctoral dissertation, Georg-August-Universität].
- Bedell, J. R., & Lennox, S. S. (1997). *Handbook of communication and problem solving skills training: A cognitive-behavioral approach*. John Wiley & Sons.
- Berg-Nielsen, T. S., Solheim, E., Belsky, J., & Wichstrom, L. (2012). Preschoolers' psychosocial problems: In the eyes of the beholder? Adding teacher characteristics as determinants of discrepant parent–teacher reports. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(3), 393–413. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0271-0>
- Berk, L. E. (2013). *Child Development* (9th ed.). Pearson.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29(3), 180–200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002>
- Beveridge, W. A., & Goh, D. S. (1987). Means-ends thinking in public school maladjusted adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 2(1), 75–84. <https://doi.org/10.1177/074355488721007>
- Bierman, K., Torres, M., & Schofield, H. L. (2010). Developmental factors related to the assessment of social skills. In D. Nangle, D. Hansen, C. Erdley & P. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 119–134). Springer.
- Bobek, E., & Tversky, B. (2016). Creating visual explanations improves learning. *Cognitive research: Principles and implications*, 1(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s41235-016-0031-6>
- Bodnár, G., & Simon, P. (1997). *A viselkedés pszichológiai alapjai*. EKF Líceum Kiadó.
- Bodonyi, E., Busi, E., Hegedűs, J., Magyar, E., & Vizely, Á. (2006). *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Család, Gyerek, Társadalom*. Bölcsész Konzorcium.
- Bognárné Kocsis, J. (2016). A családi nevelés és a szülői hivatás sajátosságai, feladatai. *Collegium Doctorum: Magyar Református Teológia*, 12(2), 348–371.
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural Approaches to Parenting. *Parenting Science and Practice*, 12(2–3), 212–221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume I. Attachment*. Basic Books.
- Boyle, D., & Hassett-Walker, C. (2008). Reducing overt and relational aggression among young children: The results from a two-year outcome evaluation. *Journal of School Violence*, 7(1), 27–42. https://doi.org/10.1300/J202v07n01_03
- Brindis, C.D., & Houtrow, A. (2018). Opportunities for improving programs and services for children with disabilities. *Journal of Adolescent Health*, 63(5), 529–530. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.08.004>
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2012). Father involvement, paternal sensitivity, and father-child attachment security in the first 3 years. *Journal of Family Psychology*, 26(3), 421–430. <https://doi.org/10.1037/a0027836>

- Bubik, V., & Simon, T. (2016). Vizuális kommunikáció: A 21. század domináns közlésmódja a kortárs művészetben és tudományban, megjelenése a vizuális nevelésben. *Neveléstudomány*, 2, 29–42.
- Bywater, T., Hutchings, J., Whitaker, C., Evans, C., & Parry, L. (2011). The Incredible Years Therapeutic Dinosaur Programme to build social and emotional competence in Welsh primary schools: Study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 12, 39. <https://doi.org/10.1186/1745-6215-12-39>
- Cai, X., Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2004). Parent and teacher agreement on child behavior checklist items in a sample of preschoolers from low-income and predominantly African American families. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(2), 303–312. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_12
- Câmpan, A., & Bocoş, M. (2021). The impact of experiential outdoor activities on the social skills of preschoolers. In I. Albulescu & N. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development – ERD, European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 23–28). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.3>
- Capage, L., & Watson, A. C. (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education and Development*, 12(4), 613–628. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204_7
- Carlo, G., White, R. M. B., Streit, C., Knight, G. P., & Zeiders, K. H. (2018). Longitudinal relations among parenting styles, prosocial behaviors, and academic outcomes in U.S. Mexican adolescents. *Child development*, 89(2), 577–592. <https://doi.org/10.1111/cdev.12761>
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2002). Reliability and comparability of a Spanish-language form of the preschool and kindergarten behavior scales. *Psychology in the Schools*, 39(4), 367–373. <https://doi.org/10.1002/pits.10033>
- Catala, A., Gijlers, H., & Visser, I. (2023). Guidance in storytelling tables supports emotional development in kindergartners. *Multimedia Tools and Applications*, 82(9), 12907–12937. <https://doi.org/10.1007/s11042-022-14049-7>
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10805-000>
- Chen, J. J., & Adams, C. B. (2023). Drawing from and expanding their toolboxes: Preschool teachers' traditional strategies, unconventional opportunities, and novel challenges in scaffolding young children's social and emotional learning during remote instruction amidst Covid-19. *Early Childhood Education Journal*, 51(5), 925–937. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01359-6>
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591–616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093606>
- Chen, X., French, D., & Schneider, B. (2006). Culture and peer relationships. In X. Chen, D. French & B. Schneider (Eds.), *Peer relationships in cultural context, Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 3–20). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499739.001>
- Cheung, P. P., Siu, A. M., & Brown, T. (2017). Measuring social skills of children and adolescents in a Chinese population: Preliminary evidence on the reliability and validity of the translated Chinese version of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS-C). *Research in Developmental Disabilities*, 60, 187–197. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.11.019>
- Clark, M., Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2019). Parent and teacher ratings of social skills, peer play and problem behaviours in children with autism spectrum disorder.

- International Journal of Disability Development and Education*, 67(2), 194–207.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1662891>
- Costa, S., Langher, V., & Pirchio, S. (2021). Teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 712356.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712356>
- Cowen, E. L., Work, W. C., Wyman, P. A., & Jarrell, D. D. (1994). Relationships between retrospective parent reports of developmental milestones and school adjustment at ages 10 to 12 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33(3), 400–406. <https://doi.org/10.1097/00004583-199403000-00015>
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107–126.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0031360>
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1982). Social problem-solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (1st ed., pp. 201–274). Academic Press.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156–163. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.2.2.156>
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999). *Problem solving therapy: A social competence approach to clinical intervention* (2nd ed.). Springer.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical Intervention* (3rd ed.). Springer.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (3rd ed., pp. 197–225). Guilford Press.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 241–252. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00029-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00029-4)
- D’Zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1992). The relation between social problem-solving ability and subsequent level of academic competence in college students. *Cognitive Therapy and Research*, 16(5), 589–599. <https://doi.org/10.1007/BF01175144>
- Dahlberg, A., Fält, E., Ghaderi, A., Sarkadi, A., & Salari, R. (2020). Swedish norms for the Strengths and Difficulties Questionnaire for children 3–5 years rated by parents and preschool teachers. *Scandinavian journal of psychology*, 61(2), 253–261.
<https://doi.org/10.1111/sjop.12606>
- Dahlberg, A., Ghaderi, A., Sarkadi, A., & Salari, R. (2019). SDQ in the hands of fathers and preschool teachers—psychometric properties in a non-clinical sample of 3–5-year-olds. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(1), 132–141.
<https://doi.org/10.1007/s10578-018-0826-4>
- Damen, H., Veerman, J. W., Vermulst, A. A., Westerdijk, I., & Scholte, R. H. J. (2020). Parental empowerment and child behavioral problems in single and two-parent families during family treatment. *Journal of Child and Family Studies*, 29(10), 2824–2835.
<https://doi.org/10.1007/s10826-020-01795-1>
- Danis, I. (2015). Csecsemő- és kisgyermekkorai lelki egészség támogatásának helye a koragyermekkorai intervencióban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(2), 100–116.
- Danis I., Farkas M., & Oates. J. (2011). Fejlődés a koragyermekkorban: Hogyan is gondolkod(j)unk róla? In I. Balázs (Ed.), *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 24–67). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

- Davis, G. A. (1966). Current status of research and theory in human problem solving. *Psychological Bulletin*, 66(1), 36–54. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0023460>
- Davis-Kean, P. E., Tang, S., & Waters, N. E. (2019). Parent education attainment and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (3rd ed., pp. 400–420). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401459-12>
- deGraaf, I., Speetjens, P., Smit, F., de Wolff, M., & Tavecchio, L. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on behavioral problems in children: A meta-analysis. *Behavior modification*, 32(5), 714–735. <https://doi.org/10.1177/0145445508317134>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Dereli-Iman, E. (2013). Adaptation of Social Problem Solving for Children Questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 491–498.
- DeRosa, V. L., Musso, S., & Jacobson, C. (2013). Perceived parenting style and social problem solving skills in young adults. *Modern Psychological Studies*, 18(2), 1–9.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills.
- Diamond, A. (2013). Executive function. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dincer, C., & Işıktekiner, S. (2015). The effect of parent support programs on interpersonal problem solving skills of preschoolers, ages 48-60 months. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 22(4), 1–14. <https://doi.org/10.18848/2327-7939/cgp/v22i04/58954>
- Ding, Y., Xu, X., Wang, Z., Li, H., & Wang, W. (2014). The relation of infant attachment to attachment and cognitive and behavioural outcomes in early childhood. *Early Human Development*, 90(9), 459–464. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2014.06.004>
- Dodge, K. A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119–155). Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), 1–85. <https://doi.org/10.2307/1165906>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Doove, B. M., Feron, F. J. M., van Os, J., & Drukker, M. (2021). Preschool Communication: Early Identification of Concerns About Preschool Language Development and Social Participation. *Frontiers in Public Health*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.546536>
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Kohlhammer.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>

- Doyle, L., Easterbrook, M. J., & Harris, P. R. (2023). Roles of socioeconomic status, ethnicity and teacher beliefs in academic grading. *British Journal Of Educational Psychology*, 93(1), 91–112. <https://doi.org/10.1111/bjep.12541>
- Dreer, L. E., Jackson, W. T., & Elliott, T. R. (2005). Social problem solving, personality disorder, and substance abuse. In M. McMurran & J. McGuire (Eds.), *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (pp. 67–89). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470713488.ch4>
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224–249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in Preschool Programs. *The journal of economic perspectives: a journal of the American Economic Association*, 27(2), 109–132. <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>
- Durkin, K., Hunter, S., Levin, K. A., Bergin, D., Heim, D., & Howe, C. (2011). Discriminatory peer aggression among children as a function of minority status and group proportion in school context. *European Journal of Social Psychology*, 42(2), 243–251. <https://doi.org/10.1002/ejsp.870>
- Durrant, J., Rose-Krasnor, L., & Broberg, A. G. (2003). Physical punishment and maternal beliefs in Sweden and Canada. *Journal of Comparative Family Studies*, 34(4), 585–604. <https://doi.org/10.3138/jcfs.34.4.585>
- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 345–356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.008>
- Egyed, K. (2006). A pszichológiai fejlődés és az életkorok pszichológiája. In A. Oláh (Ed.), *Pszichológiai alapismeretek* (pp. 596–636). Bölcsész Konzorcium.
- Eigner, B. (2012). Érzelmi- és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(1), 14–24.
- Engelmann, J. M., Haux, L. M., & Herrmann, E. (2019). Helping in young children and chimpanzees shows partiality towards friends. *Evolution and Human Behavior*, 40(3), 292–300. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2019.01.003>
- Erdley, C. A., Rivera, M., Schepherd, E., & Holleb, L. J. (2010). Social-cognitive models and skill. In D. Nangle, D. Hansen, C. Erdley & P. Norton, (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 21–35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0_2
- European Education and Culture Executive Agency. (2023). *Compulsory education in Europe :2023/2024*. Publications Office. <https://doi.org/10.2797/746035>
- F. Lassú, Zs. (2004). *Barátok és barátnők: Együtt és egymás ellen*. Akadémiai Kiadó.
- Fält, E., Sarkadi, A., & Fabian, H. (2017). Exploring nurses', preschool teachers' and parents' perspectives on information sharing using SDQ in a Swedish setting - A qualitative study using grounded theory. *PloS one*, 12(1), e0168388. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168388>
- Feinberg, M. E., Solmeyer, A. R., & McHale, S. M. (2012). The third rail of family systems: Sibling relationships, mental and behavioral health, and preventive intervention in childhood and adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 43–57. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0104-5>
- Ferguson, H. J., Brunsdon, V. E. A., & Bradford, E. E. F. (2021). The developmental trajectories of executive function from adolescence to old age. *Scientific Reports*, 11, 1382. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-80866-1>

- Feuer, M. (2000). *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Akadémiai Kiadó.
- Figueiredo, P., Azeredo, A., Barroso, R., & Barbosa, F. (2020). Psychometric properties of teacher report of Social-Emotional Assets and Resilience Scale in preschoolers and elementary school children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42(4), 799–807. <https://doi.org/10.1007/s10862-020-09831-6>
- Fiske, S. T. (2006). *Társas alapmótvumok*. Osiris Kiadó.
- Flink, I. J., Jansen, P. W., Beirens, T. M., Tiemeier, H., van IJzendoorn, M. H., Jaddoe, V. W., Hofman, A., & Raat, H. (2012). Differences in problem behaviour among ethnic minority and majority preschoolers in the Netherlands and the role of family functioning and parenting factors as mediators: The generation R study. *BMC Public Health*, 12, 1092. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-1092>
- Forgó, S. (2011). *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson III, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81(1), 28–40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>
- Foxx, R. M., & Faw, G. D. (2000). The pursuit of actual problem-solving behavior: An opportunity for behavior analysis. *Behavior and Social Issues* 10, 71–81. <https://doi.org/10.5210/bsi.v10i0.129>
- Frey, J. R., Elliot, N. S., & Kaiser, A. P. (2014). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSiS-Rating Scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Assessment for Effective Intervention*, 39(3), 182–192. <https://doi.org/10.1177/1534508413488415>
- Fry, C. M., Telzer, E. H., & Rogers, C. R. (2021). Siblings as buffers: Social problems and internalizing and externalizing behaviors across early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 35(7), 939–949. <https://doi.org/10.1037/fam0000876>
- Furnari E. C., Whittaker J., Kinzie M., & DeCoster J. (2017). Factors associated with accuracy in prekindergarten teacher ratings of students' mathematics skills. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(4), 410–423. <https://doi.org/10.1177/0734282916639195>
- Gaete, J., Sánchez, M., Nejaz, L., & Otegui, M. (2019). Mental health prevention in preschool children: Study protocol for a feasibility and acceptability randomised controlled trial of a culturally adapted version of the I Can Problem Solve (ICPS) Programme in Chile. *Trials*, 20, 158. <https://doi.org/10.1186/s13063-019-3245-3>
- Gagné, MH., Brunson, L., Piché, G., Drapeau, S., Paradis, H., & Terrault, Z. (2023). Effectiveness of the Triple P Program on parental stress and self-efficacy in the context of a community roll-out. *Journal of Child Family Studies*, 32(10), 3090–3105. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02663-4>
- Galambos, K. (2012). *A fejlődéslélektan és a szocializáció alapjai*. Műszaki Könyvkiadó Kft.
- Gál, Z. (2015). A tudatelmélet életkori különbségei, kapcsolata a munkamemória kapacitással és a társas pozícióval. [Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem].
- Gál, Z., & Kasik, L. (2015). Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 297–318.
- Gelencsérné Bakó, M. (2015). A szociális kompetencia fejlesztésének módszertani kérdései. In I. Kovácsné Nagy (Ed.), *Szemelvények a gyógypedagógia köréből*, (pp. 7–49). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of American Academy of Child Adolescence Psychiatry*, 40(11), 1337–1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó Kft.

- Gödény, G. A. (2013). Versélmény – Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban. In P. J. Podráczky (Ed.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban: Módszertani kaleidoszkóp* (pp. 51–64). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales*. Pearson.
- Grusec, J. E., & Sherman, A. (2011). Prosocial behavior. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp. 263–286). The Guilford Press.
- Gur, C., & Kocak, N. (2018). The effect of TMPT program on pre-school children's social problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(73), 1–18. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.73.5>
- Guralnick, M. J. (2008). Family influences on early development: Integrating the science of normative development, risk and disability, and intervention. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 44–61). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch3>
- Guryan, J., Hurst, E., & Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives*, 22(3), pp. 23–46. <https://doi.org/10.1257/jep.22.3.23>
- Gustafsson, B., M., Gustafsson, A., & Proczkowska-Björklund, M. (2016). The Strengths and difficulties questionnaire (SDQ) for preschool children—a Swedish validation. *Nordic Journal of Psychiatry*, 70(8), 567–574. <https://doi.org/10.1080/08039488.2016.1184309>
- Gustavson, R. N., & Haring, K. H. (1992). Social competence issues in the integration of students with handicaps. In K. A. Haring, D. L. Lovett, & N. G. Haring, (Eds.), *Integrated lifecycle services for persons with disabilities: A Theoretical and Empirical Perspective* (pp. 20–58). Springer-Verlag.
- Gyarmathy, É. (2018). A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(3), 77–92. <https://doi.org/10.31074/201837792>
- Györi, M., & Hahn, N. (2006). Az emberi nyelv és kommunikáció alapfolyamatai. In A. Oláh (Ed.), *Pszichológiai alapismeretek* (pp. 257–295). Bölcsész Konzorcium.
- Hadházi, É., Takács, S., Csikós, G., Homoki, A., Czinkóczi, A., Törő, K., Kövesdi, A., & F. Földi, R. (2021). A szülői nevelői stílus azonosítására alkalmas Parenting Styles and Dimensions Questionnaire hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 22(2) 147–206. <https://doi.org/10.1556/0406.22.2021.005>
- Hadjicharalambous, D., & Demetriou, L. (2020). The relationship between parents' demographic factors and parenting styles: Effects on children's psychological adjustment. *Psychology Research*, 10(4), 125–139. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3647329>
- Hajdics-Szücs, E. C. (2018). *Óvoda és kisebbségi gyerekek, Óvodapedagógus hallgatók és gyakorló óvodapedagógusok Magyarországon és Írországon* [Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem].
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8–18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Harvey, E. A., Fischer, C., Weieneth, J. L., Hurwitz, S. D., & Sayer, A. G. (2013). Predictors of discrepancies between informants' ratings of preschool-aged children's behavior: An examination of ethnicity, child characteristics, and family functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 668–682. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.002>
- Hasegawa, A., Nishimura, H., Mastuda, Y., Kunisato, Y., Morimoto, H., & Adachi, M. (2016). Is trait rumination associated with the ability to generate effective problem solving strategies? Utilizing two versions of the Means-Ends Problem-Solving Test. *Journal of*

- Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(1), 14–30.
<https://doi.org/10.1007/s10942-015-0227-6>
- Hayes, J. R. (1981). *The Complete Problem Solver*. The Franklin Institute Press.
- Hámori, Á. (2022). Hogyan beszélgetnek a gyerekek? A társalgási készségek 5–7 éves kor között. *Gyermeknevelés*, 10(1), 39–62. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.39.62>
- Härkönen, J., Bernardi, F., & Boertien, D. (2017). Family dynamics and child outcomes: An overview of research and open questions. *European Journal of Population*, 33(2), 163–184. <https://doi.org/10.1007/s10680-017-9424-6>
- Hegedűs, J. (Ed.) (2006). *Család, gyermek, társadalom*. Bölcsész Konzorcium.
- Hegedűs, Sz. (2016). A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 197–218. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.2.197>
- Hegedűs, Sz. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 21–37. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.9.21>
- Hennessey, A., Qualter, P., & Humphrey, N. (2021). The impact of Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) on loneliness in primary school children: Results from a randomized controlled trial in England. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.791438>
- Heppner, P. P., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the Problem Solving Inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344–428. <https://doi.org/10.1177/0011000003262793>
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642–663. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>
- Herrera, N. C., Zajonc, R. B., Wiczorkowska, G., & Cichomski, B. (2003). Beliefs about birth rank and their reflection in reality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(1), 142–150. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.1.142>
- Herzog, S. H. (2019). Visual Research Methods. Integrating images in the study of social problems. In A. Marvasti & A. J. Trevino (Eds.), *Researching Social Problems* (pp. 172–187). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315107882-10>
- Hetesiné Korcsok, E. (2014). A játék pszichológiai szerepe a morális nevelésben. *Sapientiana*, 7, 73–92.
- Heyman, M., Poulakos, A., Upshur, C. C., & Wenz-Gross, M. (2018). Discrepancies in parent and teacher ratings of low-income preschooler's social skills. *Early Child Development and Care*, 188(6), 759–773. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236257>
- Hédervári-Heller, É., & Németh, T. (2011). Alkalmazkodj a világhoz! – az újszülött és a csecsemő alkalmazkodása. In I. Balázs (Ed.), *A koragyermekkor fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 146–179). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C., & Rohrbeck, C. A. (1986). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15(3), 393–409. <https://doi.org/10.1080/02796015.1986.12085242>
- Holmes, R. M., & Romeo, L. (2013). Gender, play, language, and creativity in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1531–1543. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.733381>
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2017). A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: The role of social competence. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11, 62. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0206-z>

- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 21. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010021>
- Humphrey, N., Hennessey, A., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Turner, A., Panayiotou, M., Joyce, C., Pert, K., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Harrison, M., & Calam, R. (2018). The PATHS curriculum for promoting social and emotional well-being among children aged 7–9 years: A cluster RCT. *Public Health Research*, 6(10), 1–116. <https://doi.org/10.3310/phr06100>
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617–637. <https://doi.org/10.1177/0013164410382896>
- Hutchings, J., Bywater, T., Gridley, N., Whitaker, C. J., Martin-Forbes, P., & Gruffydd, S. (2012). The Incredible Years Therapeutic social and emotional skills programme: A pilot study. *School Psychology International*, 33(3), 285–293. <https://doi.org/10.1177/0143034311415899>
- Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Bywater, T., & Gwyn, R. (2007). Early results from developing and researching the Webster - Stratton Incredible Years Teacher Classroom Management Training Programme in North West Wales. *Journal of Children's Services*, 2(3), 15–26. <https://doi.org/10.1108/17466660200700023>
- Hutchings, J., Lane, E., Owen, R. E., & Gwyn, R. (2004). The introduction of the Webster-Stratton Classroom Dinosaur School Programme in Gwynedd, North Wales: A pilot study. *Education & Child Psychology*, 22, 4–15.
- Itzhakov, G., & DeMarree, K. G. (2022). Attitudes in an interpersonal context: Psychological safety as a route to attitude change. *Frontiers in Psychology*, 13, 932413. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.932413>
- Jacobson, N. S., & Margolin, G. (1979). *Marital therapy strategies based on social learning and behavior exchange principles*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315784229>
- Jámbori, S., & Bálint, Á. (2021). A szociálisprobléma-megoldás, nevelési stílus és reziliencia vizsgálata magyar és japán szülők körében. *Magyar Pedagógia*, 121(3), 259–280. <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.3.259>
- Jeong, J., McCoy, D. C., & Fink, G. (2017). Pathways between paternal and maternal education, caregivers' support for learning, and early child development in 44 low- and middle-income countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 136–148. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.07.001>
- Johnson, D. M. (1972). *Systematic introduction to the psychology of thinking*. Harper & Row.
- Józsa, K., & Józsa, G. (2020). A gyermekkori (chexi) és a felnőttkori (adexi) végrehajtó funkció kérdőívek magyar nyelvre történő adaptációja. *Magyar Pedagógia*, 120(1), 47–69. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.1.47>
- Józsa, K., & Zentai, G. (2007). Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(5), 3–17.
- Kahney, H. (1986). *Problem solving: A cognitive approach*. Open University Press.
- Kalland, M., & Linnavalli, T. (2022). Associations between social-emotional and language development in preschool children. Results from a study testing the rationale for an intervention. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 791–804. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2070926>
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS Curriculum on the social and psychological adjustment of children in special

- education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(2), 66–78. <https://doi.org/10.1177/10634266040120020101>
- Kasik, L. (2010a). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 97–114). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kasik, L. (2010b). *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. [Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem].
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2014a). Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szüleik és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114(3), 189–213.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2014b). Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának? *Iskolakultúra*, 24(9), 3–24.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1632–1648. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1120297>
- Kasik, L., & Gál, Z. (2017a). 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. (2017b). *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében: Módszertani segédanyagok óvodapedagógusok számára*. Mozaik Kiadó.
- Kasik, L., Gál, Z., Havlikné R. A., Özvegy J., Pozsár É., Szabó É., & Zsolnai A. (2017). *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében – Feltárás és segítség. Módszertani segédanyag óvodapedagógusok számára*. Mozaik Kiadó.
- Kasik, L., Gál, Z., Jámboři, S., Tóth, E., Jagodics, B., & Szabó, É. (2022a). Az iskolai kudarcok tényezői – egy lehetséges preventív modell keretei. *Magyar Pedagógia*, 122(1), 3–19. <https://doi.org/10.17670/mped.2022.1.3>
- Kasik, L., Jámboři, Sz., Tóth, E., & Gál, Z. (2022b). Problémamegoldás barátok és nem barátok között serdülők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(1), 29–52. <https://doi.org/10.1556/0016.2022.00002>
- Kayili, G., & Ari, R. (2016). The effect of Montessori method supported by social skills training program on Turkish kindergarten children's skills of understanding feelings and social problem solving. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 81–91. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1965>
- Kárpáti, A. (2019). A vizuális nyelv szerepe a korai iskolaelhagyás megelőzésében. In A. Kárpáti (Ed.), *Vizuális kommunikáció az oktatásban* (pp. 9–50). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Kárpáti A., & Simon, T. (2021). A vizuális kommunikációs képesség. In A. Kárpáti (Ed.), *Kézikönyv a vizuális kultúra tanításához* (pp. 8–43). MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport Kiadványa.
- Kårstad, S. B., Wichstrøm, L., Reinfjell, T., Belsky, J., & Berg-Nielsen, T. S. (2015). What enhances the development of emotion understanding in young children? A longitudinal study of interpersonal predictors. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(3), 340–354. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12095>
- Kenesei, I. (Ed.) (2004.) *A nyelv és a nyelvek*. Akadémiai Kiadó.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Education and Science*, 40(177), 327–342.
- Kesselring, T., & Müller, U. (2011). The concept of egocentrism in the context of Piaget's theory. *New Ideas in Psychology*, 29(3), 327–345. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.008>

- Klein, Á., & Tancz, T. (2020). Kisgyermeknevelők nyelvi stratégiái a gyermeki kommunikáció támogatásában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(1), 92–104. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.92.104>
- Klemenović, J. (2001). Óvodáskorú gyermekek kommunikációs képességének fejlesztése kétnyelvű környezetben. *Iskolakultúra*, 11(8), 98–104.
- Komlósi, P. (1995). A családi életre nevelés feladatai és nehézségei az egyes életkorokban. In S. Komlósi (Ed.), *Családi életre nevelés* (pp. 97–165). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra, J. (1996). A probléma és a problémamegoldó gondolkodás. *Magyar Pedagógia*, 96(4), 341–366.
- Kotelchuck M. (1976). The infant's relationship to the father: Experimental evidence. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 329–344). Wiley.
- Kovács, Gy., & Bakosi, É. (2004). *Óvodapedagógia I. kötet*. Szerzői Kiadás.
- Kozma, T. (2009). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. EKF Líceum Kiadó.
- Kósa, É. (2005). A szocializáció elméleti kérdései. In Zs. Vajda & É. Kósa (Eds.), *Neveléslélektan* (pp. 46–113). Osiris.
- Krasnor, L. R., & Rubin, K. (1981). Assessment of social problem solving in young children. In T. Merluzzi, C. Glass & M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment* (pp. 452–476). Guilford Press.
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 168–181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS (Promoting Alternative THinking Strategies) curriculum*. Channing Bete Company.
- Lakatos, K. (2011). Mutasd meg érzéseidet, de szabályozd a viselkedésedet! – az érzelmszabályozás fejlődése. In I. Balázs (Ed.), *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 146–178). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Lam, C. B., Solmeyer, A. R., & McHale, S. M. (2012). Sibling relationships and empathy across the transition to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1657–1670. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9781-8>
- Lamb, M. E. (1977). The development of mother-infant and father-infant attachments in the second year of life. *Developmental Psychology*, 13, 637–648.
- Lanjekar, P. D., Joshi, S. H., Lanjekar, P. D., & Wagh, V. (2022). The effect of parenting and the parent-child relationship on a child's cognitive development: A literature review. *Cureus*, 14(10), e30574. <https://doi.org/10.7759/cureus.30574>
- Lansford, J. E. (2022). Annual Research Review: Cross-cultural similarities and differences in parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 466–479. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13539>
- Law, W., Montes, G., Hightower, A., Lotyczewski, B. & Halterman, J. S. (2012). *Parent-Child Rating Scale (PCRS): A parent-reported questionnaire to assess social and emotional functioning in children*. Children's Institute.
- Lee, Y., Kim, K., Zeng, S., & Douglass, A. (2023). Mother-father relationships and child social-emotional adjustment: Mediation through maternal and paternal parenting. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.11.001>
- Lee, J., Kubik, M. Y., Fulkerson, J. A., Kohli, N., & Garwick, A. E. (2020). The identification of family social environment typologies using latent class analysis: Implications for future family-focused research. *Journal of Family Nursing*, 26(1), 26–37. <https://doi.org/10.1177/1074840719894016>
- Letourneau, N., Tryphonopoulos, P., Giesbrecht, G., Dennis, C. L., Bhogal, S., & Watson, B. (2015). Narrative and meta-analytic review of interventions aiming to improve maternal-

- child attachment security. *Infant Mental Health Journal*, 36(4), 366–387. <https://doi.org/10.1002/imhj.21525>
- Li, D., & Guo, X. (2023). The effect of the time parents spend with children on children's well-being. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1096128>
- Li, N., Peng, J., & Li, Y. (2021). Effects and moderators of Triple P on the social, emotional, and behavioral problems of children: Systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 709851. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709851>
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A closer look at teacher-child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child & Youth Care Forum*, 47, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>
- Liu, J., Chen, X., & Lewis, G. (2011). Childhood internalizing behaviour: Analysis and implications. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18(10), 884–894. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01743.x>
- Lukács, Á., & Kas, B. (2011). Érts és értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai. In I. Balázs (Ed.), *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 180–224). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.) *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development* (4th ed., pp. 1–101). Wiley.
- Mace, A. (2019). *The role of kindergarten-entry social problem-solving skills in children's early elementary social adjustment*. [Doctoral dissertation, Faculty of the Graduate School, Department of Learning and Instruction].
- Major, S., O., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition (PKBS-2): Adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa [Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition (PKBS-2): Adaptation and psychometric studies of the Portuguese version]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 689–699. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427409>
- Major, S. O., Seabra-Santos, M. J., & Martin, R. P. (2015). Are we talking about the same child?: Parent-teacher ratings of preschoolers' social-emotional behaviors. *Psychology in the Schools*, 52(8), 789–799. <https://doi.org/10.1002/pits.21855>
- Matsuishi, T., Nagano, M., Araki, Y., Tanaka, Y., Iwasaki, M., Yamashita, Y., Nagamitsu, S., Iizuka, C., Ohya, T., Shibuya, K., Hara, M., Matsuda, K., Tsuda, A., & Kakuma, T. (2008). Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): A study of infant and school children in community samples. *Brain & Development*, 30(6), 410–415. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2007.12.003>
- Maurice-Stam, H., Haverman, L., Splinter, A., van Oers, H. A., Schepers, S. A. & Grootenhuis, M. A. (2018). Dutch norms for the strengths and difficulties questionnaire (SDQ): Parent form for children aged 2–18 years. *Health & Quality Life Outcomes*, 16, 123. <https://doi.org/10.1186/s12955-018-0948-1>
- Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20(2), 115–133. <https://doi.org/10.1007/BF02228030>
- Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (1996). Problem-solving transfer. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 47–62). Macmillan.
- McCabe, P. C. (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42(4), 373–387. <https://doi.org/10.1002/pits.20064>

- McMahon, R. (1994). Diagnosis, assessment, and treatment, of externalizing problems in children: The role of longitudinal data. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 62(5), 901–917. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.62.5.901>
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS) test manual*. Clinical Psychology Publishing Company.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and kindergarten behavior scales* (2nd edition). PRO-ED.
- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55–70.
- Merrell, K. W. (2011). *Social emotional assets and resilience scales (SEARS): Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
- Merrell, K. W., & Holland, M. L. (1997). Social-emotional behavior of preschool-age children with and without developmental delays. *Research in Developmental Disabilities*, 18(6), 393–405. [https://doi.org/10.1016/s0891-4222\(97\)00018-8](https://doi.org/10.1016/s0891-4222(97)00018-8)
- Merrell, K. W., Cohn, B. P., & Tom, K. M. (2011). Development and validation of a teacher report measure for assessing social-emotional strengths of children and adolescents. *School Psychology Review*, 40(2), 226–241. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087714>
- Mieloo, C., Raat, H., van Oort, F., Bevaart, F., Vogel, I., & Donker, M. (2012). Validity and reliability of the strengths and difficulties questionnaire in 5–6 year olds: Differences by gender or by parental education?. *PLoS ONE*, 7(5), e36805. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036805>
- Mohai, K., Kálózi-Szabó, Cs., & Rózsa, S. (2016). A végrehajtó funkciók adaptív mérésének lehetőségei. *Psychologia Hungarica*, 4(1), 40–85. <https://doi.org/10.12663/PsyHung.4.2016.1.2>
- Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(6). <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- Morera, O. F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T. E., White, R. J., Fernandez, N. P., & Skewes, M. C. (2006). Social problem solving predicts decision making styles among US Hispanics. *Personality and Individual Differences*, 41(2), 307–317. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.08.016>
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2019). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in grade 1. *Early Child Development and Care*, 191(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1608978>
- Nese, R. N. T., Doerner, E., Romer, N., Kaye, N. C., Merrell, K. W., & Tom, K. M. (2012). Social emotional assets and resilience scales: development of a strength-based short-form behavior rating scale system. *Journal for Educational Research online*, 4, 124–139. <https://doi.org/10.25656/01:7054>
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszélgetés sajátosságai gyermekkorban*. Eötvös Kiadó.
- Neuberger, T. (2017) A szókincs alakulása a beszédfejlődésben. In J. Bóna (Ed.) *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 121–140). ELTE Eötvös Kiadó.
- Neyen, J., Volpe, C. A., Selby, E. C., & Houtz, J. C. (2017). The relationships of problem solving styles to parenting styles: Two studies. *Educational Research Quarterly*, 43–56.
- Nezu, A. M., & D’Zurilla, T. J. (1981). Effects of problem definition and formulation on the generation of alternatives in the social problem-solving process. *Cognitive Therapy and Research*, 5(3), 265–271. <https://doi.org/10.1007/BF01193410>
- Nezu, A. M., Maguth Nezu, C., & D’Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. Springer Publishing Co.

- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249–254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Nogueira S., Canário, A.C., Abreu-Lima, I., Teixeira, P., & Cruz, O. (2022). Group Triple P Intervention effects on children and parents: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2113. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042113>
- Nyitrai, Á. (2016). Mese és mesélés. A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 75–83.
- Nyitrai, Á., Korintus, M., Hajduné Holló, K., Józsa, K., Rózsa, S., & Kereki, J. (2021). *A gyermekfejlődési kérdőív alkalmazása a bölcsődében és az óvodában*. Családbarát Magyarország Központ.
- Oates, J. (Ed.) (2007). *Kötődési kapcsolatok, Fókuszban a kisgyermekkor 1: A kisgyermekkor gondozás minősége*. The Open University.
- Ocak, S. (2010). The effects of child-teacher relationships on interpersonal problem-solving skills of children. *Infants & Young Children*, 23(4), 312–322. <https://doi.org/10.1097/iy.0b013e3181f27769>
- Olczyk, M., Kwon, S. J., Lorenz, G., Perinetti Casoni, V., Schneider, T., Volodina, A., Waldfogel, J., & Washbrook, E. (2022). Teacher judgements, student social background, and student progress in primary school: A cross-country perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(2), 443–468. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01119-7>
- Oroszné Perger, M. (2002). A szülői nevelési stílus: Elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Iskolakultúra*, 12(4), 107–114.
- Oswald, D. P., & Coutinho, M. J. (2006). Why it matters: What is disproportionate representation?. *The Special Edge*, 20(1), 1–4.
- Overdorf, L. J. (2014). *Evaluation outcomes of the incredible years program across different assessment tools and generalization contexts* [Doctoral dissertation, Miami University].
- Ozkan, H. K., & Aksoy, A. B. (2017). An investigation of maternal emotion socialization behaviors, children's self-perceptions, and social problem-solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67), 125–139.
- Özcan, C. T., Oflaz, F., Türkbay, T., & Freeman Clevenger, S. M. (2013). The effectiveness of an interpersonal cognitive problem-solving strategy on behavior and emotional problems in children with attention deficit hyperactivity. *Noro Psikiyatri Arsivi*, 50(3), 244–251.
- Özdil, G. (2008). *The effect of interpersonal problem solving program on interpersonal problem solving ability education program's among the children who keep going their preschool education*. [Master's thesis, Adnan Menderes University, Social Sciences Institute].
- Özkan Yildiz, F., & Akman, B. (2021). Validity and reliability study of the Social-Emotional Assets and Resiliency Scale for Preschool (SEARS-Pre). *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74–86.
- Pallay, K. (2020). Nemzeti kisebbségi közösségek. In G. Pusztai (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 159–176). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Patányi, A. L., Vekety, B., Kassai, R., Takács, Zs., K., & Fodor, Sz. (2024). A végrehajtó funkciók szerepe és fejlesztési lehetőségei óvodáskorban és az iskolára való felkészítés során. *Alkalmazott Pszichológia*, 26(1), 119–148. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2024.1.119>
- Paulus, M., Licata, M., Gniewosz, B., & Sodian, B. (2018). The impact of mother-child interaction quality and cognitive abilities on children's self-concept and self-esteem. *Cognitive Development*, 48, 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.07.001>
- Pellegrini, D. S. (1985). Social cognition and competence in middle childhood. *Child Development*, 56(1), 253–264. <https://doi.org/10.2307/1130192>

- Penn, D. L., Spaulding, W., & Hope, D. A. (1993). Problem solving from different perspectives: An investigation of instructional context on social problem-solving ability. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 7(1), 49–61.
- Perkins, P., & Hightower, A. (2002). *T-CRS 2.1 teacher-child rating scale: Examiner's manual*. Children's Institute.
- Perlmutter, M. (Ed.) (2014). Cognitive perspectives on children's social and behavioral development: The Minnesota symposia on child psychology (Vol. 18.). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315802343>
- Petersen, I. T., Bates, J. E., & Staples, A. D. (2015). The role of language ability and self-regulation in the development of inattentive–hyperactive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 27, 221–237. <https://doi.org/10.1017/s0954579414000698>
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88. <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>
- Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 75–100. <https://doi.org/10.1037/cdp0000149>
- Platt, J. J., & Spivack, G. (1975). *Manual for the Means-Ends Problem-Solving (MEPS): A measure of social cognitive problem-solving skills*. Hahnemann Medical College and Hospital.
- Primary Mental Health Project, Inc. (1999). *Parent–child rating scale*. Children's Institute.
- Prime, H., Plamondon, A., & Jenkins, J. M. (2017). Birth order and preschool children's cooperative abilities: A within-family analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(3), 392–405. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12180>
- Ráczné, T. E., & Virág, K. (2019). *A gyermekek iskolai sikeressége és a szülői nevelés összefüggése*. Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Dong, N. (2018). The Incredible Years Teacher Classroom Management Program: Outcomes from a group randomized trial. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 19(8), 1043–1054. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0932-3>
- Republički zavod za statistiku (2024). *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje, 2024*. <https://www.stat.gov.rs/sr-latn/vesti/statisticalrelease/?p=15100> (2024.11.22.)
- Revákné Markóczy, I. (2001). A problémamegoldó gondolkodást befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 101(3), 267–285.
- Richard, B. A., & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 50(2), 226–233. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.50.2.226>
- Ridley, C. A., & Vaughn, S. R. (1982). Interpersonal problem solving: An intervention program for preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3(3), 177–190. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(82\)90014-4](https://doi.org/10.1016/0193-3973(82)90014-4)
- Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 266–273. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.001>
- Rojas, N. M., & Abenavoli, R. M. (2021). Preschool teacher-child relationships and children's expressive vocabulary skills: The potential mediating role of profiles of children's engagement in the classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 225–235. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.04.005>

- Romer, N., & Merrell, K. W. (2013). Temporal stability of strength-based assessments: Test–retest reliability of student and teacher reports. *Assessment for Effective Intervention*, 38(3), 185–191. <https://doi.org/10.1177/1534508412444955>
- Romero-López, M., Pichardo, M. C., Bembibre-Serrano, J., & García-Berbén, T. (2020). Promoting social competence in preschool with an executive functions program conducted by teachers. *Sustainability*, 12(11), 4408. <https://doi.org/10.3390/su12114408>
- Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social-emotional intelligence in academic achievement: Global perspectives. *The School Community Journal*, 28(2), 29–46.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 1–68). Erlbaum.
- Rubin, K. H., Bream, L. A., & Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem solving and aggression in childhood. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 219–248). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 14(4), 338–349. <https://doi.org/10.1037/h0081268>
- Ruby, F. J. M., Smallwood, J., Sackur, J., & Singer, T. (2013). Is self-generated thought a means of social problem solving?. *Frontiers in Psychology*, 4, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00962>
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121–154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>
- Salavera, C., Usán, P., & Quilez-Robres, A. (2022). Exploring the effect of parental styles on social skills: The mediating role of affects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3295. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063295>
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71–90. <https://doi.org/10.1023/A:1021843613840>
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 506–517. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., & Turner, K. M. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. *The Parenting and Family Support Centre*, 1–24.
- Sang, S. A., & Nelson, J. A. (2017). The effect of siblings on children's social skills and perspective taking. *Infant and Child Development*, 26(6), 1–10. <https://doi.org/10.1002/icd.2023>
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Schaffer, M., Clark, S., & Jeglic, E. L. (2008). The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors. *Crime & Delinquency*, 55(4), 586–599. <https://doi.org/10.1177/0011128708321359>
- Schell, A., Albers, L., von Kries, R., Hillenbrand, C., & Hennemann, T. (2015). Preventing behavioral disorders via supporting social and emotional competence at preschool age.

- Deutsches Ärzteblatt International*, 112(39), 647–654.
<https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0647>
- Schneider, H., Ryan, M., & Mahone, E. M. (2019). Parent versus teacher ratings on the BRIEF-preschool version in children with and without ADHD. *Child Neuropsychology*, 26(1), 113–128. <https://doi.org/10.1080/09297049.2019.1617262>
- Segundo-Marcos, R., Carrillo, A. M., Fernández, V. L., & González, M. T. D. (2022). Development of executive functions in late childhood and the mediating role of cooperative learning: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 63, 116. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101219>
- Sharp, K. (1981). Impact of interpersonal problem solving training on preschoolers' social competency. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 129–143.
- Shaw, D. S., & Shelleby, E. C. (2014). Early-starting conduct problems: Intersection of conduct problems and poverty. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10(1) 503–528. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153650>
- Shermis, S. S., & Barth, L. J. (1979). Defining social problems. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506047>
- Shi, J., Cheung, A. C. K., & Ni, A. (2022). The effectiveness of Promoting Alternative Thinking Strategies program: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1030572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030572>
- Shokoohi-Yekta, M., & Yeganeh, N. M. (2018). Effectiveness of cognitive based problem solving skills on changing parenting styles and reducing parental anger. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 7(3), 277–288.
- Shokri, A., Khosravi, A. A., & Hooman, H. A. (2013). Basic psychometric properties of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales in a sample of Iranian Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 479–485. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.588>
- Shure, M. B. (1997). Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. In G. Albee & T. Gullotta. (Eds.), *Primary prevention works* (pp. 167–188). Thousand Oaks.
- Shure, M. B., & Colvin-Roy, S. (2023). *I Can Problem Solve Preschool and Kindergarten curriculum* (3rd edition). Research Press.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1974). *Preschool Interpersonal Problem-Solving (PIPS) Test: Manual*. Hahnnemann Medical College and Hospital.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8(2), 89–94. <https://doi.org/10.1080/15374417909532894>
- Simon, T., & Kárpáti, A. (2018). Vizuális kommunikáció a tudományközvetítésben. *Jel-Kép*, 4, 87–96.
- Snyder, J., Prichard, J., Schrepferman, L., Patrick, M. R., & Stoolmiller, M. (2004). Child impulsiveness-inattention, early peer experiences, and the development of early onset conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(6), 579–594. <https://doi.org/10.1023/b:jacp.0000047208.23845.64>
- Sofri, I., Czik, A., & Ziv, Y. (2023). Are you ready for a story? Kindergarten children's emotional competencies during a story-reading situation is associated with their readiness for school. *Education Sciences*, 13(12), 1169. <https://doi.org/10.3390/educsci13121169>
- Solymosi, K. (2017). Fejlődés, szocializációs és környezet. In K. Kollár & É. Szabó (Eds.), *Pszichológusok pedagógiai kézikönyve* (pp. 40–64). Osiris Kiadó.
- Speranza, A. M., Quintigliano, M., Lauriola, M., & Fortunato, A. (2020). P-CRS: a clinical scale to assess the parent-child relationship in infancy and early childhood. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3458.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17103458>
- Spivack, G., Platt, J. J., & Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. Jossey-Bass Publishers.
- Steelman, L. M., Assel, M. A., Swank, P. R., Smith, K. E., & Landry, S. H. (2002). Early maternal warm responsiveness as a predictor of child social skills: Direct and indirect paths of influence over time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(2), 135–156. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00101-6](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00101-6)
- Strough, J., & Keener, E. J. (2013). Goals and strategies for solving interpersonal everyday problems across the life span. In P. Verhaeghen & C. Hertzog (Eds.), *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and everyday problem solving during adulthood* (pp. 190–205). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199899463.013.002>
- Sung, E., & Park, K. (2012). The impact of visualization tendency in phases of problem-solving. *Educational Technology International*, 13(2), 283–312.
- Szabó, L. (2006). A fejlődés és a szocializáció összefüggései. In A. Oláh (Ed.), *Pszichológiai alapismeretek* (pp. 637–663). Bölcsész Konzorcium.
- Szabó, L. (2011). Ismerkedj, barátkozz és illeszkedj be! – a társas kapcsolatok korai fejlődése. In I. Balázs (Ed.), *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 146–178). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Szekely, L., Bonefeld, M., & Beißert, H. (2022). Teachers' ratings of social exclusion among students: The role of situational information and the ethnic origin of the excluded student based on the example of Syrian refugees. *Open Psychology*, 4(1), 132–151.
<https://doi.org/10.1515/psych-2022-0007>
- Szitás, T. (2020). Óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálati lehetőségei. In E. Csányi (Ed.), *19. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia* (pp. 112–113). Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium.
- Szitás, T. (2021a). Óvodások szociálisprobléma-megoldása a szülők és pedagógusok véleményei alapján. In E. Csányi (Ed.), *20. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia* (pp. 145–146). Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium.
- Szitás, T. (2021b). Óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatai. In Cs. E. Élő, A. Fazekas & T. T. Kaizinger (Eds.), *Kárpát-medencei fiatal magyar kutatók konferenciája: konferenciakiadvány* (pp. 93–94). Oktatási Hivatal.
- Szitás, T. (2021c). A szociálisprobléma-megoldás óvodáskori jellemzőinek mérése történetek és rajzok segítségével. In Gy. Molnár & E. Tóth (Eds.), *XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia* (pp. 211). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Szitás, T. (2021d). A szociálisprobléma-megoldás óvodáskori jellemzőinek mérésére alkalmas eszközök. In D. Molnár & D. Molnár (Eds.), *XXIV. Tavasz Szél Konferencia* (pp. 548). Doktoranduszok Országos Szövetsége.
- Szitás, T. (2022a). Egy mérőeszköz fejlesztése óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatához. *Neveléstudomány: oktatás, kutatás, innováció*, 10(3), 24–35.
<https://doi.org/10.21549/ntny.38.2022.3.2>
- Szitás, T. (2022b). Magyarországi óvodások szociálisprobléma-megoldása. In E. Csányi (Ed.), *21. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia* (pp. 102–104). Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium.
- Szitás, T. (2022c). Vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldása. *Módszertani Közlöny*, 12(1), 64–83.
- Szitás, T. (2022d). Vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldása a szülők és pedagógusok véleményei alapján. In J. Steklács & Zs. Molnár-Kovács (Eds.), *21. századi képességek*,

- írásbeliség, esélyegyenlőség. *Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia* (pp. 510). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Szítás, T. (2022e). Vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldása - egy nagymintás mérés főbb eredményei. In E. Csányi (Ed.), *12. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó* (pp. 32–33). Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács.
- Szítás, T. (2023a). Óvodások szociálisprobléma-megoldása a pedagógusok és szülők véleményei alapján. In L. Kasik & Z. Gál (Eds.), *XIX. Pedagógiai Értékelési Konferencia* (pp. 30). Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Szítás, T. (2023b). Vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldása – egy pilotmérés eredményei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11(2–3), 81–101. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2-3.81.101>
- Szítás, T., & Kasik, L. (2020). Óvodások szociálisprobléma-megoldásának hazai és nemzetközi vizsgálatai, *Magyar Pedagógia*, 120(4), 373–389. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.4.373>
- Szítás, T., & Kasik, L. (2022). Vajdasági óvodások (4–6 évesek) szociálisprobléma-megoldása. In J. B. Fejes & A. Pásztor-Kovács (Eds.), *XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia* (pp. 29). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Szítás, T., Gál, Z., & Kasik, L. (2024). Preschool children's social problem-solving in Hungary and Vojvodina based on parents' and teachers' opinions. *European Journal of Education*, 60(1). <https://doi.org/10.1111/ejed.12842>
- Szökéné, H. É. (2010). *Pszichológiai és pedagógiai ismeretek*. Ligatura Kft.
- Táncz, T. (2011). A kommunikáció és a nyelv fejlődése a kora gyerekkorban. Retrieved from http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index. (2024.03.18)
- Tánczos, T., Janacsek, K., & Németh, D. (2014). A munkamemória és végrehajtó funkciók kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Alkalmazott Pszichológia*, 14(2), 55–75.
- Tepeli, K., & Yılmaz, E. (2013). Social problem-solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels. *US-China Education Review*, 3(8), 581–592.
- Tersi, M., & Matsouka, O. (2020). Improving social skills through structured playfulness program in preschool children. *International Journal of Instruction*, 13(3), 259–274. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13318a>
- Túri, E., Tóth, I., & Gervai, J. (2011). A Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQMagy) további vizsgálata nem-klinikai mintán, fiatal serdülők körében. *Psychiatria Hungarica*, 26(6), 415–425.
- Tveit, H. H., Drugli, M. B., Fossum, S., Handegård, B. H., Klöckner, C. A., & Stenseng, F. (2020). Mediating mechanisms of the Incredible Years Teacher Classroom Management Program. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.555442>
- UNESCO. (2021). *Right to pre-primary education: A global study*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/nwyu4732>
- Vajda, Zs. (2005). Intézmények szerepe a gyermeknevelésben. In Zs. Vajda & É. Kósa, *Neveléslélektan* (pp. 281–291). Osiris.
- Vastagh, Z. (2019). Nem-kognitív készségek fejlesztését célzó közösségi szemléletű szociális programok hatásvizsgálatának mérőeszközei. *Esély: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat*, 30(1), 42–66.
- Vorkapić, S. T., Slaviček, M., & Vlah, N. (2017). Strengths and Difficulties in Croatian preschool children: Validation of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, 231–243.
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2013). Social problem-solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of*

- Applied Developmental Psychology*, 34(4), 185–193.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.001>
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197–209.
<https://doi.org/10.1080/00221320209598677>
- Weber, M. R., Lotyczewski, B. S., Montes, G., Hightower, A. D., & Allan, M. (2017). Examining the Factorial Structure of the T-CRS 2.1. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(3), 336–341. <https://doi.org/10.1177/0734282915626006>
- Webster-Stratton, C. (1990a). *Dina Dinosaur's social skills and problem-solving curriculum*. Incredible Years.
- Webster-Stratton, C. (1990b). *Wally Game: A problem-solving test*. Unpublished manuscript, University of Washington.
- Webster-Stratton, C. (1994). *The Incredible Years Teacher Training Series*. Incredible Years.
- Webster-Stratton, C. (2006). *The Incredible Years: A trouble-shooting guide for parents of children ages 3–8 years*. Incredible Years Press.
- Webster-Stratton, C. (2012). *The Incredible Years Parents, Teachers, and Children's Training Series: Program Content, Methods, Research and Dissemination 1980–2011*. Incredible Years Press.
- Webster-Stratton C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25–43.
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130–143. <https://doi.org/10.1177/10634266030110030101>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96–113. <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). The incredible years program for children from infancy to pre-adolescence: Prevention and treatment of behavior problems. In R. C. Murrihy, A. D. Kidman, & T. H. Ollendick (Eds.), *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth* (pp. 117–138). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6297-3_5
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943–952. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00790>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471–488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2011). The Incredible Years Teacher Classroom Management Training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509–529.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087527>
- Webster-Stratton, C., Rinaldi, J., & Jamila, M. R. (2011). Long-term outcomes of Incredible Years parenting program: Predictors of adolescent adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, 16(1), 38–46. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2010.00576.x>
- Whiteman, S. D., McHale, S. M., & Soli, A. (2011). Theoretical perspectives on sibling relationships. *Journal of Family Theory & Review*, 3(2), 124–139.
<https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2011.00087.x>

- Williams, M. E., Bywater, T., Lane, E., Williams, N. C., & Hutchings, J. (2019). Building social and emotional competence in school children: A randomised controlled trial. *Psychology*, 10, 107–121.
- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.007>
- Wu, Z., Mak, M. C. K., Hu, B. Y., He, J., & Fan, X. (2018). A validation of the Social Skills domain of the Social Skills Improvement System - Rating Scales with Chinese preschoolers. *Psychology in the Schools*, 56(1), 126–147. <https://doi.org/10.1002/pits.22193>
- Yang, H. J., Kuo, Y. J., Wang, L., & Yang, C. Y. (2014). Culture, parenting, and child behavioral problems: A comparative study of cross-cultural immigrant families and native-born families in Taiwan. *Transcultural Psychiatry*, 51(4), 526–544. <https://doi.org/10.1177/1363461514532306>
- Yilmaz, E., Guven, G., & Sezer, T. (2018). The investigation of the relationship between attachment styles and social problem solving skills of preschool children. In H. Arslan, R., Dorczak, & A. U. Dragulescu (Eds.), *Educational Policy and Research* (pp. 499–506). Jagiellonian University Institute of Public Affairs.
- Yoleri, S. (2014). Investigation of relationship between the skills to solve interpersonal problems and concept development of preschool children. *Education and Science*, 39(173) 82–90.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter? *The Future of Children*, 26(2), 21–35. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0010>
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589–602. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2904_11
- Zhang, Y. (2020). Quality matters more than quantity: Parent–child communication and adolescents’ academic performance. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01203>
- Zhou, X., Lee, R. M., & Ohm, J. (2021). Evaluating the feasibility of the Incredible Years Attentive Parenting Program as universal prevention for racially diverse populations. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 2(1), 1–25. <https://doi.org/10.1177/2632077020976401>
- Zimmer, A. E., Zordan, E., & Montes, G. (2017). *Comparison of social emotional assessments, curricula, and competencies*. Children's Institute.
- Zoltayné Paprika, Z. (2010). *Elemzés vagy megérzés: a stratégiai döntéshozatal gyakorlata Californiában és Magyarországon* [Habilitációs tézis, Budapesti Corvinus Egyetem].
- Zsolnai, A. (2001). *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Zsolnai, A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Zsolnai, A. (2019). *A szocialis kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban* [Akadémiai nagydoktori értekezés, Eötvös Lóránt Tudományegyetem].
- Zsolnai, A., Lesznyák, M., & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodáskorban. *Magyar Pedagógia*, 107(3), 233–270.

RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE

DIFER	Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientáltfejlesztő rendszer
HSZPG	Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív
ICPS	I Can Problem Solve
IPSI	Interpersonal Problem Solving Inventory
IY	Incredible Years
IY PT	Incredible Years Preschool BASIC Parent Training Program
IY TCM	Teacher Classroom Management Program
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin mutató
MEPS	Means-Ends Problem- Solving Inventory
PATHS	Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum
P-CRS	Parent-Child Rating Scale
PIPS	Preschool Interpersonal Problem Solving Test
PKBS	Preschool and Kindergarten Behavior Scale First Edition
PKBS-2	Preschool and Kindergarten Behavior Scale Second Edition
SDQ	Strength and Difficulty Questionnaire /Képességek és Nehézségek Kérdőív
SEARS	Social-Emotional Assets and Resilience Scales
SPS	social problem solving / szociálisprobléma-megoldás
SPSI-R	Social Problem Solving Inventory–Revised
SSIS-RS	Social Skills Improvement System-Rating Scales
SZPMG	Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív
T-CRS	Teacher-Child Rating Scale
Tripple P	Positive Parenting Program
TRPG	Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszköz
WPST	Wally Problem Solving Test

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. A szociálisprobléma-megoldás folyamata Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) modellje alapján (forrás: Kasik, 2010, p. 60)	14
2. ábra. A szociálisprobléma-megoldás felmérése a trianguláció alapján (saját szerkesztés)	30
3. ábra. Példa a verbális részfolyamathoz készült történetre (csúfolás)	60
4. ábra. A csúfolásról szóló történet képi ábrázolása	61

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. Óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérésére alkalmas mérőeszközöket alkalmazó kutatások	34
2. táblázat. Óvodások szociálisprobléma-megoldásának szülői és pedagógusi mérésére alkalmazható eszközök és kutatások	37
3. táblázat. Óvodások számára készült hazai és nemzetközi fejlesztőprogramok	45
4. táblázat. Szülőknek és pedagógusoknak készült fejlesztőprogramok.....	48
5. táblázat. Az empirikus kutatások általános jellemzői	51
6. táblázat. A kutatás során alkalmazott mérőeszközök a résztvevők szerint	56
7. táblázat. A Képességek és Nehézségek Kérdőívvel végzett pilot vizsgálat eredményei	64
8. táblázat. A Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőívben elért eredmények a pilot mérés során.....	65
9. táblázat. Életkori különbségek a Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőívvel (HSZPG) és a Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszközzel végzett kutatás alapján (pilot mérés).....	68
10. táblázat. A vajdasági minta jellemzői.....	71
11. táblázat. A vajdasági minta háttérváltozóinak jellemzői	72
12. táblázat. A vajdasági szülők és pedagógusok által alkalmazott mérőeszközök jóságmutatói	73
13. táblázat. Az SDQ-val végzett vizsgálat eredményei a vajdasági nagymintás mérés során.....	74
14. táblázat. Az SZPMG-n elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése) a vajdasági nagymintás mérés során.....	75
15. táblázat. A HSZPG és TRPG eszközök életkori különbségei a vajdasági mintán	79
16. táblázat. A vajdasági mérés korrelációs értékei a történetek és rajzok eredményei között	80
17. táblázat. A magyarországi minta jellemzői	83
18. táblázat. A magyarországi minta háttérváltozóinak jellemzői	84
19. táblázat. A magyarországi szülők és pedagógusok által alkalmazott mérőeszközök jóságmutatói	85
20. táblázat. A SDQ-val végzett vizsgálat eredményei a magyarországi nagymintás mérés során.....	86
21. táblázat. Az SZPMG kérdőívben elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése) a magyarországi nagymintás mérés során	88
22. táblázat. A HSZPG és TRPG eszközök életkori különbségei a magyarországi mintánál	90
23. táblázat. A magyarországi mérés korrelációs értékei a történetek és rajzok eredményei között	92
24. táblázat. A nagymintás mérések mintáinak jellemzői (N _{Vajdaság} = 147; N _{Magyarország} = 162)	96
25. táblázat. A vajdasági (N = 147) és a magyarországi (N = 162) értékelők szerinti életkori különbségek.....	98
26. táblázat. Regresszioelemzés, vajdasági minta (N = 147).....	99
27. táblázat. A regresszioelemzés eredményei az anyák értékelései alapján (Vajdaság).....	100

28. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az apák értékelései alapján (Vajdaság).....	101
29. táblázat. A regresszióelemzés eredményei a pedagógusok értékelései alapján (Vajdaság).....	102
30. táblázat. Regresszióelemzés, magyarországi minta (N = 162)	103
31. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az anyák értékelései alapján (Magyarország).....	104
32. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az apák értékelései alapján (Magyarország).....	104
33. táblázat. A regresszióelemzés eredményei a pedagógusok értékelései alapján (Magyarország).....	105

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

1. melléklet. Problémaazonosítás (Kasik & Gál, 2017b, p. 127–128) megfigyelési szempontjai a mérőeszközfejlesztéshez.....	142
2. melléklet. Családiháttér-kérdőív (Szitás, 2020).....	144
3. melléklet. Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ-HU, Gervai & Székely, 2005) pedagógusi változata	145
4. melléklet. Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZPMG, Kasik & Gál, 2014a) pedagógusi változata	146
5. melléklet. Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015; forrás: Kasik & Gál, 2017b, p.134–140).....	148
6. melléklet. Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszköz (TRPG, Sitás & Kasik, 2020)	152
7. melléklet. Felkérés a kutatásban való részvételre az intézményvezetőknek (Vajdaság).....	160
8. melléklet. Felkérés a kutatásban való részvételre az intézményvezetőknek (Magyarország).....	161
9. melléklet. Szülői beleegyező nyilatkozat (Vajdaság).....	162
10. melléklet. Szülői beleegyező nyilatkozat (Magyarország)	163
11. melléklet. Eredetiségnyilatkozat	164

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Problémaazonosítás (Kasik & Gál, 2017b, p. 127–128) megfigyelési szempontjai a mérőeszközfejlesztéshez

II/b Egyhónapos megfigyelés

NÉV:		ÉLETKOR (mérésakor):				
Sorszám	Probléma(helyzet)	Naponta többször (3 vagy több alkalommal)	Naponta 1-2 alkalommal	Hetente 2-3 alkalommal	Hetente egyszer	Szinte soha
TULAJDONLÁS, ELVÉTEL						
1.	Nem adja oda másnak a játékot, amivel játszik.					
2.	Egy társa nem adja neki oda a játékot, amit kér tőle.					
3.	Kéri egy társa, hogy mutasson meg neki valamit, de ő nem akarja.					
4.	Kéri, hogy mutasson meg neki egy társa valamit, de a társa ezt nem teszi.					
5.	Szó nélkül elveszi más játékát, tárgyát.					
6.	Elveszi tőle egy társa a játékot, tárgyat, amivel éppen játszik.					
7.	Erőszakkal elveszi a játékot a társától annak ellenére, hogy a társ nem akarja odaadni.					
8.	Erőszakkal elveszi tőle egy társa a játékot annak ellenére, hogy ő nem akarja odaadni.					
ELUTASÍTÁS, KIZÁRÁS, ELLENSZEGÜLÉS						
9.	Nem akar valakivel játszani, elutasítja.					
10.	Nem akar senkivel játszani, teljes elutasítás.					
11.	Vele nem akar valaki játszani, elutasítja őt.					
12.	Kizárja társát a játékból, elküldi.					
13.	Őt zárja ki egy társa a játékból, elküldi.					
14.	Társa kérését nem teljesíti.					
15.	Kér valamit társától, aki azt nem teszi meg.					
16.	Függőségi viszonyban (közös kell valamit csinálni) nem teszi azt, amit a közös munka megkívánna.					
17.	Függőségi viszonyban (közös kell valamit csinálni) nem teszi azt a társa, amit a közös munka megkívánna.					
KIABÁLÁS, ÜTÉS, VEREKEDÉS, TÖNKRETÉTEL/MEGRONGÁLÁS						
18.	Kiabál társával.					
19.	Vele kiabál egy társa.					
20.	Kiabál a pedagógussal, dajkával.					
21.	Kiabál a szülővel (óvodában).					
22.	A szülő kiabál vele (óvodában).					
23.	Megüti egy társát.					
24.	Őt üti meg egy társa.					
25.	Megüti a szülőt (óvodában).					
26.	A szülő üti meg őt (óvodában).					
27.	Megüti a pedagógust, dajkát.					
28.	Tönkretesz, megrongál valamit, ami nem az övé (egy társa által használt eszközt a játék során).					

29.	Tönkretesz egy társa valamit, ami az övé (egy általa használt eszközt a játék során).					
CSÚFOLÁS, PISZKÁLÓDÁS, ZAVARÁS, „CSÚNYA BESZÉD/CSELEKEDET”, ÁRULKODÁS						
30.	Csúfolja egy társát.					
31.	Őt csúfolja egy társa.					
32.	Megfenyegeti egy társát (mit fog vele tenni, ha...).					
33.	Őt fenyegeti meg egy társa (mit fog vele tenni, ha...).					
34.	Piszkálódik egy társával (hecceli, nem hagyja békén).					
35.	Őt piszkálja egy társa (hecceli, nem hagyja békén).					
36.	Nem hagy mást játszani, szándékosan zavarja.					
37.	Őt nem hagyja szándékosan játszani egy társa, zavarja.					
38.	„Csúnyát” mond egy társára.					
39.	Rá mond valamelyik társa „csúnyát”.					
40.	„Csúnyát” mond a pedagógusra, dajkára.					
41.	„Csúnyát” mond a szülőre (óvodában).					
42.	Leköpi egy társát.					
43.	Őt köpi le egy társa.					
44.	Árulkodik társára a pedagógusnak, dajkának.					
45.	Árulkodik társára saját szülőjének (óvodában).					
46.	Árulkodik társára annak szülőjének (óvodában).					
47.	Árulkodik rá egy társa a pedagógusnak, dajkának.					
48.	Árulkodik rá egy társa saját szülőjének (óvodában).					
49.	*					
50.	*					

Megjegyzés: a cellákban + jellel regisztrálható az előfordulás jelzett gyakorisága; szürke háttér: ő a forrás; fehér háttér: más a forrás; * új probléma, pedagógus vezeti fel a listára

2. melléklet. Családihátér-kérdőív (Szitás, 2020)

KÓD:

--	--	--	--	--

Családihátér-kérdőív

1. Mi gyermekének a neve? Karikázza be a megfelelő válasz betűjelét!
a) fiú b) lány
2. Hány éves a gyermeke? Írja a vonalra a választ!
év: _____ hónap: _____
3. Kivel él egy háztartásban a gyermek? Karikázza be a megfelelő válasz betűjelét!
a) anyával és apával
b) anyával, apával és testvérrel/testvérekkel
c) anyával
d) anyával és testvérrel/testvérekkel
e) apával
f) apával és testvérrel/testvérekkel
g) nagyszülőkkel
h) nagyszülőkkel és testvérrel/testvérekkel
i) nevelőszülőkkel
4. Mi a szülők legmagasabb iskolai végzettsége? Karikázza be a megfelelő választ!

Anyai iskolai végzettsége:

Apa iskolai végzettsége:

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| a) nyolc általános alatti | a) nyolc általános alatti |
| b) nyolc általános | b) nyolc általános |
| c) szakiskola | c) szakiskola |
| d) szakközépiskola | d) szakközépiskola |
| e) gimnázium | e) gimnázium |
| f) főiskola diploma | f) főiskola diploma |
| g) egyetemi diploma | g) egyetemi diploma |
| h) PhD | h) PhD |

3. melléklet. Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ-HU, Gervai & Székely, 2005)
pedagógusi változata

KÓD:

--	--	--	--	--

Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőív – PEDAGÓGUS tölti ki

Kérem, jellemezze a gyermek viselkedését az **elmúlt félév** alapján! Karikázza be mindegyik kijelentés esetében a leginkább jellemző válasz számát!

Sor-szám	KIJELENTÉS	Nem igaz rá	Valamennyire igaz rá	Igaz rá
1.	Figyel mások érzéseire.	1	2	3
2.	Nyugtalan, sokáig nem tud nyugton maradni.	1	2	3
3.	Gyakran panaszkodik fejfájásról, hasfájásról, rosszulról.	1	2	3
4.	Mindig kész megosztani játékait, ajándékait, más dolgait a többi gyerekkel.	1	2	3
5.	Gyakran dühös vagy hisztizik.	1	2	3
6.	Magányos, inkább egyedül játszik.	1	2	3
7.	Általában szófogadó, rendszerint eleget tesz a felnőttek kéréseinek.	1	2	3
8.	Sokat aggódik, gyakran látszik gondterheltnak.	1	2	3
9.	Segítőkész, ha valaki izgatott, bánkodik vagy beteg.	1	2	3
10.	Állandóan izog-mozog, fészkelődik.	1	2	3
11.	Van legalább egy igazán jó barátja.	1	2	3
12.	Gyakran veszekszik más gyerekekkel vagy bántja őket.	1	2	3
13.	Gyakran boldogtalan, lehangolt vagy sír.	1	2	3
14.	Általában más gyerekek kedvelik, szeretik őt.	1	2	3
15.	Könnyen megzavarható, nehezen koncentrálni egy dologra, elkalandozik.	1	2	3
16.	Új helyzetekben ideges, könnyen elveszti önbizalmát.	1	2	3
17.	Kisebb gyerekekhez kedves.	1	2	3
18.	Gyakran hazudik vagy csal.	1	2	3
19.	Más gyerekek bántják, piszkálják őt.	1	2	3
20.	Gyakran felajánlja segítségét másoknak (felnőtteknek, gyerekeknek).	1	2	3
21.	Gondolkodik, mielőtt cselekszik.	1	2	3
22.	Gyakran elcsen dolgokat.	1	2	3
23.	Jobban kijön a felnőttekkel, mint a gyerekekkel.	1	2	3
24.	Sokat fél, könnyen megijeszíthető.	1	2	3
25.	Feladatait teljesíti, azokra jól tud koncentrálni.	1	2	3

4. melléklet. Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZPMG, Kasik & Gál, 2014a) pedagógusi változata

KÓD:

--	--	--	--	--

Személyközi problémák megoldása – PEDAGÓGUS tölti ki

Kérem, jellemezze a gyermek problémamegoldását az **elmúlt félév** alapján! Mindegyik kijelentés esetén kétféle megközelítésből értékelje azt, hogy a kijelentés mennyire jellemzi a gyermeket: *kortársakkal* kapcsolatos probléma és *felnőttekkel* (Önnel, másokkal együttesen) kapcsolatos probléma esetén. Karikázza be mindegyik kijelentésnél a megfelelő számot!

A számok jelentése

- 1: egyáltalán nem jellemző rá (*nagyon ritkán* teszi, esetleg még soha nem tapasztalta nála)
 2: kismértékben jellemző rá (*ritkán* fordul elő)
 3: közepes mértékben jellemző rá (*előfordul*, de nem ez jellemző igazán)
 4: jellemző rá (*sokszor előfordul*, de nem ez a leggyakoribb)
 5: nagyon jellemző rá (*nagyon gyakran* előfordul)

Sor-szám	KIJELENTÉS	KORTÁRSSAL kapcsolatos probléma esetén					FELNŐTTEL kapcsolatos probléma esetén				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	Ha nem sikerül megoldania egy problémát, nem adja fel, próbálkozik.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.	Aggódik egy-egy probléma miatt.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.	Segítséget kér másától, hogy megértse, mi az ő saját problémája.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.	Beszél arról, hogy több dolog is eszébe jutott, miként oldja meg a problémát.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.	Elmondja, hogy melyik megoldás mellett döntött.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.	Beszél arról, mi történt a problémamegoldás óta.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.	Ha tett valamit a probléma megoldásáért, utána már nem foglalkozik azzal, mi lett a megoldás következménye.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.	Nem akarja megoldani a problémáját.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.	Ha problémája van, igyekszik azt azonnal megoldani.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.	Egy probléma megoldása előtt megijed.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.	Látszik rajta, hogy problémamegoldás előtt gondolkodik, mit tegyen.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.	Részletesen elmondja, miként tudná megoldani a problémát.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.	Kikéri a véleményét valakinek, hogy jól döntött-e problémamegoldás előtt.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14.	Ha nem úgy alakult a problémamegoldás, ahogy szerette volna, beszél róla, elemzi a történeteket.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.	Nem beszél a probléma megoldása után a problémáról.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.	Azt várja, hogy magától megoldódjon a probléma.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.	Jobban érzi magát, miután megoldott egy problémát.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.	Ideges, ha meg kell oldania egy problémát.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19.	Beszél arról, miként akarja megoldani a problémát.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

20.	Beszél arról, hogy melyik megoldásnak milyen következményei lehetnek.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.	Elmondja, hogy megoldotta és miként oldotta meg a problémát.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22.	Amikor dönt, hogy miként oldja meg a problémát, látszik rajta, hogy nem sokat gondolkodott a megoldáson.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23.	Már csak akkor hajlandó megoldani a problémát, amikor már nagyon úgy érzi, nincs más választása, tennie kell valamit.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24.	Egyértelműen kifejezi, hogy ő meg tudja oldani a problémáját.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25.	Csalódott, levert, ha nem sikerül elsőre megoldania a problémát.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26.	Megkérdezi, hogy jó lesz-e úgy a probléma megoldása, ahogyan ő kigondolta.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27.	Beszél arról, hogy a megoldás után neki milyen lesz.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28.	Ha úgy alakult a problémamegoldás, ahogyan ő szerette volna, kifejezi örömet.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29.	Azt mondja, hogy nem sok dolog jut eszébe, miként is oldja meg a problémáját.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30.	Ameddig csak lehet, halogatja a probléma megoldását.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31.	Eldicsékszik azzal, hogy megoldotta a problémáját.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32.	Dühös, ha meg kell oldania egy problémát.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33.	Amikor arról beszél, hogy miként oldja meg a problémát, említi korábbi megoldási módokat.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34.	Pozitív érzelmeit erősen kifejezi problémamegoldás közben.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35.	Utál problémát megoldani.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36.	Negatív érzelmeit erősen kifejezi problémamegoldás közben.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37.	Azt mondja, hogy van problémája és nem akarja megoldani.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38.	Tehetetlennek látszik, amikor problémája van.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39.	Dühös, amikor döntenie kell, hogyan oldja meg a problémát.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40.	Ha van problémája, segítséget kér a megoldásához.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
41.	Ha nem sikerült megoldania a problémát, kifejezi bánatát.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42.	Nem vesz tudomást a problémáról.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
43.	Ha nem sikerült megoldania a problémát, ingerült.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

5. melléklet. Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015; forrás: Kasik & Gál, 2017b, p.134–140)

V. A helyzetspecifikus problémamegoldás jellemzői

V/a (kizárja a játékból egy társa)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Nem engedi egy társad, hogy vele játszá.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinál azért, hogy megengedje, hogy játszs vele? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csinálja ezt vele III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretné, hogy ne csinálja ezt veled? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni III.g kiabálna III.h megütné III.i sírna III.j ő sem engedné (viszonozná) EGYÉB:
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől megengedi, hogy játszs vele? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő

V/b (piszkálja egy társa)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Piszkál téged egy társad.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinál azért, hogy ne piszkáljon téged? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csinálja ezt vele III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretné, hogy ne piszkáljon téged? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni III.g kiabálna III.h megütné III.i sírna III.j ő is piszkálná (viszonozná) EGYÉB:
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől abbahagyja a piszkálást? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő;
a III.j esetében a megfelelő aláhúzendó

V/c (elveszi egy társa a játékát)

NEV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Egy társad elveszi tőled a játékot.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy visszaadja neked a játékot? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csinálja ezt vele III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretném, hogy ne csináljon veled ilyet? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni III.g kiabálna III.h megütné III.i sírna III.j erővel visszavenné EGYÉB:
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől visszaadja? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társától III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő

V/d (nem hagyja egy társa játszani)

NEV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Nem hagy egy társad téged játszani.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy hagyjon téged játszani? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csinálja ezt vele III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretném, hogy ne csináljon ilyet veled? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni III.g kiabálna III.h megütné III.i sírna III.j ő sem hagyná őt (viszonozná) EGYÉB:
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől hagy téged játszani? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társától III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő

V/e (megüti egy társa)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Egy társad megüt téged.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy ne tüssön meg többet? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csinálja ezt vele III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretném, hogy ne tüssön téged? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni III.g kiabálna III.h megütné (viszonozná) III.i sírna III.j árulkodna társnak/pedagógusnak EGYÉB:
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől többet nem üt meg? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.b Impulzív	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:
	II.c Elkertülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő;
a III.j esetében a megfelelő aláhúzendó

V/f (kiabál vele egy társa)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Kiabál veled az egyik társad.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy ne kiabáljon veled? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csinálja ezt vele III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretném, hogy ne kiabáljon veled? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni III.g kiabálna (viszonozná) III.h megütné III.i sírna III.j árulkodna társnak/pedagógusnak EGYÉB:
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől abbahagyja a kiabálást? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.b Impulzív	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:
	II.c Elkertülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő;
a III.j esetében a megfelelő aláhúzendó

V/g (csúfolja egy társa)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Csúfol téged az egyik társad.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy ne csúfoljon? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csúfolja őt III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretném, hogy ne csúfoljon? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni III.g kiabálna III.h megütné III.i sírna III.j csúfolná ő is (viszonozná) EGYÉB:
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől abbahagyja a csúfolást? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társától III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő

V/h (árulkodik róla egy társa a pedagógusnak)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Árulkodik rólad egy társad az óvó néninek/bácsinak.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy ne árulkodjon? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért árulkodik III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretném, hogy ne árulkodjon? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni III.g kiabálna III.h megütné III.i sírna III.j ő is árulkodna (viszonozná) EGYÉB:
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől abbahagyja az árulkodást? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társától III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő

6. melléklet. Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszköz (TRPG, Szitás & Kasik, 2020)

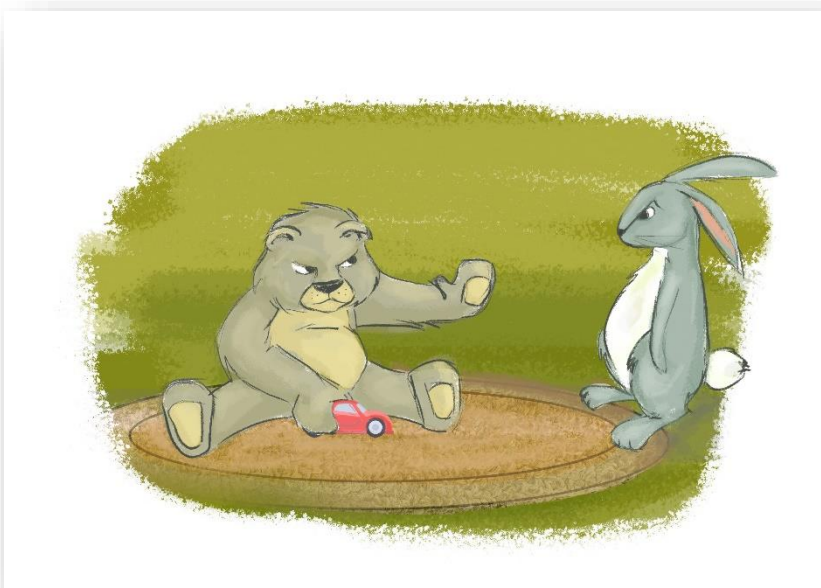
KÓD

--	--	--	--	--

1. Játék elutasítása.

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év, hó):
HELYZET: Medve egy kisautóval játszik a szőnyegen. Meglátja ezt Nyuszi, s odaszalad Medvéhez. Megkéri Medvét, hogy együtt tologassák az autót, de ezt Medve nem engedi, elzavarja Nyuszit. HELYZETISMÉTŐ: Medve nem engedi, hogy Nyuszi is tologassa vele az autót.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
KÉRDÉS: Szerinted meg akarja oldani ezt a helyzetet Nyuszi? ☐ I.a Szerintem nem akarja megoldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt választja, akkor nem kell folytatni a kérdéseket, jöhet a következő szituáció. ☐ I.b Szerintem meg akarja oldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt választja, akkor II. és III. rész, de előtte még a két alábbi kérdés. Saját viszonyulása: Szeretném, hogy Medve ezt ne csinálja Nyuszival? ☐ I.c Igen. ☐ I.d Nem tudom. ☐ I.e Nem akarom megmondani. ☐ I.f Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB: Saját viszonyulása: Szerinted tud olyat mondani Nyuszi a Medvének, amitől megengedi, hogy tologassa az autót? ☐ I.g Igen. ☐ I.h Nem. ☐ I.i Nem tudom. ☐ I.j Nem akarom megmondani. ☐ I.k Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	KÉRDÉS: Mit kellene csinálnia Nyuszinak? Ha hosszan hallgat, nem kell faggatni. Egyszer megismételhető a kérdés, és ha ekkor sem reagál, jöhet a következő szituáció, ezt abba kell hagyni. II.a Racionális II.b Impulzív II.c Elkertülő	☐ III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta ☐ III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de ☐ valamit kellene csinálnia ☐ III.c megkérdezni, hogy miért csinálja ezt vele ☐ III.d megkérni, hogy ne csináljon ilyet ☐ III.e egyezkedni vele EGYÉB: ☐ III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni ☐ III.g kiabálni ☐ III.h megütni ☐ III.i sírni ☐ III.j nem engedni őt se játszani (viszonozná) EGYÉB: ☐ III.k elmenni onnan ☐ III.l segítséget kérni egy társától ☐ III.m segítséget kérni egy pedagógustól ☐ III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan ☐ III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától ☐ III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő



2. Piszkálás.

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év, hó):
HELYZET: Róka meg akarja lepni anyukáját egy rajzzal. Szép piros szíveket kezd el festeni egy lapra. Odamegy mellé Nyuszi, és nézi, hogy mit fest, majd elkezd húzogatni a lapját. Róka megkéri, hogy ezt hagyja abba, mert nem lesz szép a rajz, de Nyuszi továbbra is csak húzgálja Róka lapját. HELYZETISMÉTLŐ: Nyuszi húzgálja Róka lapját, aki ezért nem tud nyugodtan rajzolni az anyukájának.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
KÉRDÉS: Szerinted meg akarja oldani ezt a helyzetet Róka? ☐ I.a Szerintem nem akarja megoldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt válaszolja, akkor nem kell folytatni a kérdéseket, jöhet a következő szituáció.	KÉRDÉS: Mit kellene csinálnia Rókának? Ha hosszan hallgat, nem kell faggatni. Egyszer megismételhető a kérdés, és ha ekkor sem reagál, jöhet a következő szituáció, ezt abba kell hagyni.	
☐ I.b Szerintem meg akarja oldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt válaszolja, akkor II. és III. rész, de előtte még a két alábbi kérdés. Saját viszonyulása: Szeretné, hogy Nyuszi ne piszkálja Rókát? ☐ I.c Igen. ☐ I.d Nem tudom. ☐ I.e Nem akarom megmondani. ☐ I.f Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:	II.a Racionális	☐ III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta ☐ III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit kellene csinálnia ☐ III.c megkérdezni, hogy miért csinálja ezt vele ☐ III.d megkérni, hogy ne csináljon ilyet ☐ III.e egyezkedni vele EGYÉB:
	II.b Impulzív	☐ III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni ☐ III.g kiabálni ☐ III.h megütni ☐ III.i simi ☐ III.j piszkálni őt is (viszonozná) EGYÉB:
Saját viszonyulása: Szerinted tud Róka olyat mondani Nyuszinak, amitől abbahagyja a piszkálást? ☐ I.g Igen. ☐ I.h Nem. ☐ I.i Nem tudom. ☐ I.j Nem akarom megmondani. ☐ I.k Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkerülő	☐ III.k elmenni onnan ☐ III.l segítséget kérni egy társtól ☐ III.m segítséget kérni egy pedagógustól ☐ III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan ☐ III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától ☐ III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő;
a III.j esetében a megfelelő aláhúzendő



3. Játékelvétel.

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év, hó):
HELYZET: Róka és Nyuszi is szeretne a labdával játszani, de csak egy labda van. Nyuszi hozta ki az udvarra a labdát, ő játszik vele, patogatja. Róka odaszalad hozzá, kiveszi Nyuszi kezéből a labdát, s elszalad vele az udvar másik sarkába. HELYZETISMÉTLŐ: Róka elvette Nyuszitól a labdát, mert ő akar a labdával játszani.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
KÉRDÉS: Szerinted meg akarja oldani ezt a helyzetet Nyuszi? ☐ I.a Szerintem nem akarja megoldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt válaszolja, akkor nem kell folytatni a kérdéseket, jöhet a következő szituáció.	KÉRDÉS: Mit kellene csinálnia Nyuszinak? Ha hosszan hallgat, nem kell faggatni. Egyszer megismételhető a kérdés, és ha ekkor sem reagál, jöhet a következő szituáció, ezt abba kell hagyni.	
☐ I.b Szerintem meg akarja oldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt válaszolja, akkor II. és III. rész, de előtte még a két alábbi kérdés.	II.a Racionális	☐ III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta ☐ III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit kellene csinálnia ☐ III.c megkérdezni, hogy miért csinálja ezt vele ☐ III.d megkérni, hogy ne csináljon ilyet ☐ III.e egyezkedni vele EGYÉB:
Saját viszonyulása: Szeretném, hogy Róka ezt ne csinálja Nyuszival? ☐ I.c Igen. ☐ I.d Nem tudom. ☐ I.e Nem akarom megmondani. ☐ I.f Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:	II.b Impulzív	☐ III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni ☐ III.g kiabálni ☐ III.h megütni ☐ III.i sírni ☐ III.j erővel visszavenni EGYÉB:
Saját viszonyulása: Szerinted tud olyat mondani Nyuszi a Rókának, amitől visszaadja a labdát? ☐ I.g Igen. ☐ I.h Nem. ☐ I.i Nem tudom. ☐ I.j Nem akarom megmondani. ☐ I.k Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkerülő	☐ III.k elmenni onnan ☐ III.l segítséget kérni egy társtól ☐ III.m segítséget kérni egy pedagógustól ☐ III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan ☐ III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától ☐ III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő



4. Zavarás játék közben.

NEV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év, hó):
HELYZET: Sünni fakockákból épít egy szép magas várat. Medve odamegy hozzá, s elkezd neki mondani, hogy ő tegnap milyen gyönyörű várat épített a kockákból. Sünni megkéri Medvét, hogy ne zavarja, de Medve tovább meséli, hogy ő milyen szépet épített. HELYZETISMÉTLŐ: Medve zavarja Sünit várépítés közben.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
KÉRDÉS: Szerinted meg akarja oldani Süni ezt a helyzetet? ☐ I.a Szerintem nem akarja megoldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt válaszolja, akkor nem kell folytatni a kérdéseket, jöhet a következő szituáció. ☐ I.b Szerintem meg akarja oldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt válaszolja, akkor II. és III. rész, de előtte még a két alábbi kérdés. Saját viszonyulása: Szeretnéd, hogy Medve ne csináljon ilyet Sünnel? ☐ I.c Igen. ☐ I.d Nem tudom. ☐ I.e Nem akarom megmondani. ☐ I.f Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:	KÉRDÉS: Mit kellene csinálnia Sünnel? Ha hosszan hallgat, nem kell faggatni. Egyszer megismételhető a kérdés, és ha ekkor sem reagál, jöhet a következő szituáció, ezt abba kell hagyni.	
Saját viszonyulása: Szerinted tudna olyat mondani Sünni, amitől hagyja játszani Medve? ☐ I.g Igen. ☐ I.h Nem. ☐ I.i Nem tudom. ☐ I.j Nem akarom megmondani. ☐ I.k Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.a Racionális	☐ III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta ☐ III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit kellene csinálnia ☐ III.c megkérdezni, hogy miért csinálja ezt vele ☐ III.d megkérni, hogy ne csináljon ilyet ☐ III.e egyezkedni vele EGYÉB:
	II.b Impulzív	☐ III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni ☐ III.g kiabálni ☐ III.h megütni ☐ III.i sírni ☐ III.j öt sem hagyni (viszonozná) EGYÉB:
Saját viszonyulása: Szerinted tudna olyat mondani Sünni, amitől hagyja játszani Medve? ☐ I.g Igen. ☐ I.h Nem. ☐ I.i Nem tudom. ☐ I.j Nem akarom megmondani. ☐ I.k Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertlő	☐ III.k elmenni onnan ☐ III.l segítséget kérni egy társától ☐ III.m segítséget kérni egy pedagógustól ☐ III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan ☐ III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától ☐ III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő



5. Űtés (fizikai bántalmazás).

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év, hó):
HELYZET: Róka és Medve fogócskázna az udvaron. Róka ügyesen utolérte Medvét, gyorsan elkapta. Ez nagyon nem tetszik Medvének, így mérgében megüti Rókát. HELYZETISMÉTLŐ: Medve megüti Rókát fogócskázás közben.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
KÉRDÉS: Szerinted meg akarja oldani Róka ezt a helyzetet? ☐ I.a Szerintem nem akarja megoldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt válaszolja, akkor nem kell folytatni a kérdéseket, jöhet a következő szituáció. ☐ I.b Szerintem meg akarja oldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt válaszolja, akkor II. és III. rész, de előtte még a két alábbi kérdés. Saját viszonyulása: Szeretné, hogy Medve ne tisse meg Rókát? ☐ I.c Igen. ☐ I.d Nem tudom. ☐ I.e Nem akarom megmondani. ☐ I.f Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:	KÉRDÉS: Mit kellene csinálnia Rókának? Ha hosszan hallgat, nem kell faggatni. Egyszer megismételhető a kérdés, és ha ekkor sem reagál, jöhet a következő szituáció, ezt abba kell hagyni.	
	II.a Racionális	☐ III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta ☐ III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit kellene csinálnia ☐ III.c megkérdezi, hogy miért csinálja ezt vele ☐ III.d megkérni, hogy ne csináljon ilyet ☐ III.e egyezkedni vele EGYÉB:
	II.b Impulzív	☐ III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni ☐ III.g kiabálni ☐ III.h megütni (viszonzná) ☐ III.i sírni ☐ III.j árulkodni társnak/pedagógusnak EGYÉB:
Saját viszonyulása: Szerinted tudna olyat mondani Róka a Medvének, amitől többet nem üti meg? ☐ I.g Igen. ☐ I.h Nem. ☐ I.i Nem tudom. ☐ I.j Nem akarom megmondani. ☐ I.k Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkerülő	☐ III.k elmenni onnan ☐ III.l segítséget kérni egy társtól ☐ III.m segítséget kérni egy pedagógustól ☐ III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenni onnan ☐ III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától ☐ III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő; a III.j esetében a megfelelő aláhúzendó



6. Kiabálás.

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év, hó):
HELYZET: Sűni és Nyuszi közösen rajzolnak egy nagy lapra. Nyuszi elkezdti festeni a házat rózsaszínre, de ez Sűninek nem tetszik. Rákiabál Nyuszira, hogy a házat sárgára fesse. HELYZETISMÉTLŐ: Sűni rákiabál Nyuszira.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
KÉRDÉS: Szerinted meg akarja oldani ez a helyzetet Nyuszi? ☐ I.a Szerintem nem akarja megoldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt választja, akkor nem kell folytatni a kérdéseket, jöhet a következő szituáció.	KÉRDÉS: Mit kellene csinálnia Nyuszinak? Ha hosszan hallgat, nem kell faggatni. Egyszer megismételhető a kérdés, és ha ekkor sem reagál, jöhet a következő szituáció, ezt abba kell hagyni.	
☐ I.b Szerintem meg akarja oldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt választja, akkor II. és III. rész, de előtte még a két alábbi kérdés.	II.a Racionális	☐ III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta ☐ III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit kellene csinálnia ☐ III.c megkérdezn, hogy miért csinálja ezt vele ☐ III.d megkérni, hogy ne csináljon ilyet ☐ III.e egyezkedni vele EGYÉB:
Saját viszonyulása: Szeretném, hogy Sűni ne kiabáljon Nyuszival? ☐ I.c Igen. ☐ I.d Nem tudom. ☐ I.e Nem akarom megmondani. ☐ I.f Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:	II.b Impulzív	☐ III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni ☐ III.g kiabálni (viszonzóná) ☐ III.h megütni ☐ III.i sírni ☐ III.j árulkodni társnak/pedagógusnak EGYÉB:
Saját viszonyulása: Szerinted Nyuszi tudna olyat mondani Sűninek, amitől abbahagyja a kiabálást? ☐ I.g Igen. ☐ I.h Nem. ☐ I.i Nem tudom. ☐ I.j Nem akarom megmondani. ☐ I.k Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertlő	☐ III.k elmenni onnan ☐ III.l segítséget kérni egy társtól ☐ III.m segítséget kérni egy pedagógustól ☐ III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenni onnan ☐ III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától ☐ III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő; a III.j esetében a megfelelő aláhúzendő



7. Csúfolás.

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év, hó):
HELYZET: Nyuszi örömmel mutatja Rókának, hogy milyen szép pöttyös sapkát kapott a születnapjára, és felhúzza a fejére. Rókának nem tetszik a sapka. Azt mondja Nyuszinak, hogy úgy néz ki a sapkában, mint egy gomba, és ő nem venné fel ezt a sapkát. HELYZETISMÉTLŐ: Róka csúfolja Nyuszt a sapkája miatt.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
KÉRDÉS: Szerinted meg akarja oldani Nyuszi a helyzetet? ☐ I.a Szerintem nem akarja megoldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt válaszolja, akkor nem kell folytatni a kérdéseket, jöhet a következő szituáció. ☐ I.b Szerintem meg akarja oldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt válaszolja, akkor II. és III. rész, de előtte még a két alábbi kérdés. Saját viszonyulása: Szeretné, hogy ne Róka ne csúfolja Nyuszt? ☐ I.c Igen. ☐ I.d Nem tudom. ☐ I.e Nem akarom megmondani. ☐ I.f Nem akar ok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:	KÉRDÉS: Mit kellene csinálnia Nyuszinak? Ha hosszan hallgat, nem kell faggatni. Egyszer megismételhető a kérdés, és ha ekkor sem reagál, jöhet a következő szituáció, ezt abba kell hagyni.	
	II.a Racionális	☐ III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta ☐ III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit kellene csinálnia ☐ III.c megkérdezni, hogy miért csinálja ezt vele ☐ III.d megkérni, hogy ne csináljon ilyet ☐ III.e egyezkedni vele EGYÉB:
	II.b Impulzív	☐ III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni ☐ III.g kiabálni ☐ III.h megütni ☐ III.i sírni ☐ III.j csúfolni őt is (viszonzná) EGYÉB:
Saját viszonyulása: Szerinted Nyuszi tud olyat mondani Rókának, amitől abbahagyja a csúfolást? ☐ I.g Igen. ☐ I.h Nem. ☐ I.i Nem tudom. ☐ I.j Nem akarom megmondani. ☐ I.k Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertülő	☐ III.k elmenni onnan ☐ III.l segítséget kérni egy társtól ☐ III.m segítséget kérni egy pedagógustól ☐ III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan ☐ III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától ☐ III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő



8. Árulkodás.

NEV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év, hó):
HELYZET: Sünni egy társasjátékkal szeretne játszani, ami a legfelső polcon van. Odahúz egy széket, hogy elérje és le tudja venni a polcról. Róka ezt meglátja, és mivel tudja, hogy az oviban nem szabad a székre állni, azonnal hangosan szól az óvó néninek, hogy Sünni felállt a székre. HELYZETISMÉTLŐ: Róka árulkodik Süniről, aki felállt a székre.		
I. Viszonyulás	II. Stílus	III. Mód
KÉRDÉS: Szerinted meg akarja oldani a helyzetet Süni? ☐ I.a Szerintem nem akarja megoldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt válaszolja, akkor nem kell folytatni a kérdéseket, jöhet a következő szituáció. ☐ I.b Szerintem meg akarja oldani. (ezt fejezi ki a válasza) Ha ezt válaszolja, akkor II. és III. rész, de előtte még a két alábbi kérdés. Saját viszonyulása: Szeretnéd, hogy Róka ne árulkodjon Süniről? ☐ I.c Igen. ☐ I.d Nem tudom. ☐ I.e Nem akarom megmondani. ☐ I.f Nem akar okezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:	KÉRDÉS: Mit kellene csinálnia Süninek? Ha hosszan hallgat, nem kell faggatni. Egyszer megismételhető a kérdés, és ha ekkor sem reagál, jöhet a következő szituáció, ezt abba kell hagyni.	
	II.a Racionális	☐ III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta ☐ III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit kellene csinálnia ☐ III.c megkérdezi, hogy miért csinálja ezt vele ☐ III.d megkérni, hogy ne csináljon ilyet ☐ III.e egyezkedni vele EGYÉB:
	II.b Impulzív	☐ III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni ☐ III.g kiabálni ☐ III.h megütni ☐ III.i sírni ☐ III.j árulkodni róla is (viszonozná) EGYÉB:
Saját viszonyulása: Szerinted tudna Süni olyat mondani Rókának, amitől abbahagyja az árulkodást? ☐ I.g Igen. ☐ I.h Nem. ☐ I.i Nem tudom. ☐ I.j Nem akarom megmondani. ☐ I.k Nem akarok ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkerülő	☐ III.k elmenni onnan ☐ III.l segítséget kérni egy társtól ☐ III.m segítséget kérni egy pedagógustól ☐ III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan ☐ III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától ☐ III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő



7. melléklet. Felkérés a kutatásban való részvételre az intézményvezetőknek (Vajdaság)

Kérelem pedagógiai kutatás megvalósításához

Tisztelt Intézményvezető!

Szitás Teodóra vagyok, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola harmadéves doktorandusza. Kutatásom témája az óvodás gyermekek szociálisproblémamegoldása, e témában kívánok kutatást végezni az Ön által vezetett Iskoláskor Előtti Intézményben.

A kutatás célja magyarországi és vajdasági óvodások (4–7 évesek) szociálisproblémamegoldásának feltárása és összehasonlítása különböző mérőeszközökkel. A kutatást 2021 őszén tervezzük megvalósítani egész Vajdaság területén.

A kutatásban 4–7 éves gyermekek, valamint szüleik és pedagógusaik vennének részt, akik értékelik a gyermekek problémamegoldását. A gyermekek izgalmas kutatásban vehetnek részt, amely során rövid történeteket mesélek nekik különböző állatszereplőkről, valamint közösen megnézzük a rajzokat, amelyeken láthatók ezek a történetek. A kutatás során két kérdőívvel értékelik a szülők (anya és apa), valamint a pedagógusok a gyermekek társas viselkedését és problémamegoldását.

A jelen vizsgálat során alkalmazott eszközök:

- (1) szülők és pedagógusok töltik ki: Családiháttér-kérdőív (Szitás, 2020); Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZMGK, Kasik, 2013); Képességek és Nehézségek Kérdőív (Gervai & Székely, 2005),
- (2) óvodások számára készült mérőeszközök: Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás (HSZPG, Kasik & Gál, 2014), Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére (Szitás & Kasik, 2020).

A kutatásban való részvétel önkéntes. A kutatás során gyűjtött adatok alapján nem lehet azonosítani a résztvevőket. A felmérés előtt a szülők beleegyező nyilatkozatot töltenek ki.

Tisztelettel kérjük, engedélyezze az intézmény gyermekeinek kutatásban való részvételét.

Nagybecskerek, 2021. 10. 19.

Szitás Teodóra
PhD-hallgató
e-mail: teodora.szitas@gmail.com

Dr. Kasik László
habil. egyetemi docens
oktatási dékánhelyettes

8. melléklet. Felkérés a kutatásban való részvételre az intézményvezetőknek (Magyarország)

Kérelem pedagógiai kutatás megvalósításához

Tisztelt Intézményvezető!

Szítás Teodóra vagyok, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola harmadéves doktorandusza. Kutatásom témája az óvodás gyermekek szociálisproblémamegoldása, e témában kívánok kutatást végezni az Ön által vezetett Iskoláskor Előtti Intézményben.

A kutatás célja magyarországi és vajdasági óvodások (4–7 évesek) szociálisproblémamegoldásának feltárása és összehasonlítása különböző mérőeszközökkel. A kutatás első részét 2021 őszén elvégeztük Vajdaságban, idén 2022 tavaszán pedig szeretnénk Magyarországon is megvalósítani.

A kutatásban 4–7 éves gyermekek, valamint szüleik és pedagógusai vennének részt, akik értékelik a gyermekek problémamegoldását. A gyermekek izgalmas kutatásban vehetnek részt, amely során rövid történeteket mesélek nekik különböző állatszereplőkről, valamint közösen megnézzük a rajzokat, amelyeken láthatók ezek a történetek. A kutatás során két kérdőívvel értékelik a szülők (anya és apa), valamint a pedagógusok a gyermekek társas viselkedését és problémamegoldását.

A jelen vizsgálat során alkalmazott eszközök:

(1) szülők és pedagógusok töltik ki: Családháttér-kérdőív (Szítás, 2020); Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZMGK, Kasik, 2013); Képességek és Nehézségek Kérdőív (Gervai & Székely, 2005),

(2) óvodások számára készült mérőeszközök: Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás (HSZPG, Kasik & Gál, 2014), Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére (Szítás & Kasik, 2020).

A kutatásban való részvétel önkéntes. A kutatás során gyűjtött adatok alapján nem lehet azonosítani a résztvevőket. A felmérés előtt a szülők beleegyező nyilatkozatot töltenek ki.

Tisztelettel kérjük, engedélyezze az intézmény gyermekeinek kutatásban való részvételét.

Szeged, 2022. 04. 18.

Szítás Teodóra
PhD-hallgató
e-mail: teodora.szitas@gmail.com

Dr. Kasik László
habil. egyetemi docens
oktatási dékánhelyettes

9. melléklet. Szülői beleegyező nyilatkozat (Vajdaság)

Tisztelt Szülők!

Szitás Teodóra vagyok, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola harmadéves doktorandusza.

Az Intézményvezető engedélyezte, hogy kutatást végezzek abban az óvodában, ahová az Ön gyermeke jár. Célom magyarországi és vajdasági gyermekek társas problémáinak, a problémák megoldásának feltárása és összehasonlítása. A kutatást 2021 őszén tervezem megvalósítani egész Vajdaság területén.

Gyermekeik izgalmas kutatásban vehetnek részt, amely során rövid történeteket mesélek nekik különböző állatszereplőkről, valamint közösen megnézzük a rajzokat, amelyeken láthatók ezek a jelenetek. A kutatás során két kérdőívvel értékeli Önök (anya és apa), valamint a pedagógusok a gyermekek társas viselkedését és problémamegoldását.

A kutatásban alkalmazott mérőeszközök:

(1) Önök és pedagógusok töltik ki:

- Családiháttér-kérdőív (Szitás, 2020)
- Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (Kasik, 2013)
- Képességek és Nehézségek Kérdőív (Gervai & Székely, 2005),

(2) óvodások számára készült mérőeszközök:

- Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás (Kasik & Gál, 2014),
- Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére (Szitás & Kasik, 2020).

A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim, az adatokat titkosan kezeljük, kizárólag tudományos célra használjuk fel. A kitöltők azonosítása nem lehetséges.

Mindezek alapján kérem, hogy karikázza be a megfelelő kijelentés betűjét:

- a. **Igen**, gyermekem részt vehet a kutatásban.
- b. **Nem**, gyermekem nem vehet részt a kutatásban.

Kérem, írja a vonalra a gyermeke nevét, majd aláírásával igazolja, hogy elolvasta a tájékoztatót:

Gyermek neve: _____

Szülő aláírása: _____

Kérem, ha kérdése van a kutatással kapcsolatban, az alább megadott e-mailen keressen. A beleegyező nyilatkozatot juttassa vissza **ezen a héten** az óvodapedagógushoz.

Köszöntettel,
Szitás Teodóra
PhD-hallgató
e-mail: teodora.szitas@gmail.com

10. melléklet. Szülői beleegyező nyilatkozat (Magyarország)

Tisztelt Szülők!

Szítás Teodóra vagyok, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola harmadéves doktorandusza.

Az Intézményvezető Asszony/Úr engedélyezése által, kutatást tervezek folytatni, abban az óvodában, ahová az Ön gyermeke jár. Célunk magyarországi és vajdasági óvodások társas problémamegoldásának feltárása és összehasonlítása. A kutatást 2022 tavaszán tervezzük megvalósítani Magyarországon.

A gyermekeik izgalmas kutatásban vehetnek részt, ahol az óvodában kétszemélyes helyzetben mesélek nekik rövid történeteket különböző állatszereplőkről, valamint közösen megnéznénk a rajzokat, amelyeken látjuk ezeket a történeteket. A kutatás során két kérdőívvel értékelik Önök (anya és apa), valamint a pedagógusok a gyermekek társas viselkedését és problémamegoldását.

A kutatásban alkalmazott mérőeszközök a következők:

- (1) Önök és pedagógusok számára készült mérőeszközök:
 - Családi háttérkérdőív (Szítás, 2020)
 - Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (Kasik, 2013)
 - Képességek és Nehézségek Kérdőív (Gervai & Székely, 2005),
- (2) óvodások számára készült eszközök:
 - Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás (Kasik & Gál, 2014),
 - Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére (Szítás & Kasik, 2020).

A kutatásban való részvétel önkéntes, az adatokat titkosan kezeljük kizárólag tudományos célú felhasználásra, a kitöltők azonosítása nem lehetséges. Ezúton kérem, hogy karikázza be a kijelentésnél a megfelelő betűt:

- a. **Igen**, a gyermekem részt vehet a kutatási programban.
- b. **Nem**, a gyermekem nem vehet részt a kutatási programban.

Kérem írja a vonalra a gyermeke nevét és aláírásával igazolja, hogy elolvasta a tájékoztatót:

Gyermek neve: _____

Szülő aláírása: _____

Kérem, ha kérdése van a kutatással kapcsolatban, az alább megadott e-mailen keressen.

A beleegyező nyilatkozatot juttassa vissza **ezen a héten** az óvodapedagógushoz.

Köszöntettel,
Szítás Teodóra
e-mail: teodora.szitas@gmail.com

11. melléklet. Eredetiségnyilatkozat

Eredetiségnyilatkozat

Alulírott Sztás Teodóra (Neptun kód: KVV2UZ) a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola neveléstudományi doktori programjának doktorandusza, ezennel büntetőjogi felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy „*Vajdasági és magyarországi óvodások (4–6 évesek) szociálisprobléma-megoldásának összehasonlító vizsgálata történetek és rajzok segítségével*” című doktori értekezés saját, önálló munkám, valamint az abban hivatkozott nyomtatott és elektronikus szakirodalom felhasználása a szerzői jogok nemzetközi szabályainak megfelelően történt.

Szeged, 2025. február 5.



Sztás Teodóra