

ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÓ GONDOLKODÁSA SZÜLEIK ÉS PEDAGÓGUSAIK VÉLEMÉNYE ALAPJÁN

Kasik László* és Gál Zita**

*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

**SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

Két évvel ezelőtt óvodások együttműködő és segítő viselkedését figyeltük meg. Az egyik alkalommal arra lettünk figyelmesek, hogy egy négyéves kisfiú, Petike¹ odament a társához, rávágott kétszer a hátára, majd elszaladt. Az óvónő pár másodpercen belül mellette termett és a sarokba küldte ezzel az intelligenciával: *Ülj le és gondolkodj, hogy mit tettél!* Petike ült és gondolkodott: játszott a cipőjével, kereste társai tekintetét, mosolygott ránk, nézte, ahogyan a többiek várat építenek, megigazította a falon a kissé ferde képet. Eltelt néhány perc, majd az óvónő odament hozzá és megkérdezte: *Végiggondoltad, mit tettél?* A kisfiú azonnal válaszolt: *Igen! Most már mehetek játszani?* A pedagógus rámosolygott, megsimogatta a fejét és azt mondta: *Rendben, mehetsz.* A foglalkozás végén megkérdeztük a pedagógustól, mi történt Petikével. *Csak a szokásos, mindenkit üt, ott-hon nagyon nincsenek rendben a dolgok, de hamar lenyugszik a sarokban és aztán egy ideig jól viselkedik.* Megkérdeztük Petikét is, mit gondol a történetéről. *Mindig piszkál és nem adta ide a játékot.*

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és viselkedés korai, intézményes keretek között történő tudatos, tervszerű fejlesztésének szükségességére e történet és számos külföldi empirikus vizsgálat eredménye egyaránt felhívja a figyelmet (l. D'Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002). A kutatások alapján már az óvodai évek alatt jelentős egyéni különbségek azonosíthatók a személyközi problémák értelmezésében, a problémamegoldó gondolkodásban, illetve a problémák kezelésében. A nem adekvát viselkedésbeli stratégiák már igen korán – többek között – beilleszkedési, érzelmi zavarokat, szorongást vagy teljesítménybeli csökkenést eredményezhetnek; és számos gyermek esetében a környezeti (családi, óvodai, iskolai) háttér negatívan hat e terület fejlődésére (pl. Beddel és Lenox, 1997; Rich és Bonner, 2004). Bizonyított az is, hogy a korai jellemzők igen meghatározóak a későbbiekben, gyermek-, serdülő- és felnőtt korban egyaránt, valamint a problémamegoldás az életkor előrehaladtával több más szociális és kognitív területtel egyre szorosabb kapcsolatban áll, erősen befolyásolja nemcsak a társas, hanem a tanulmányi-szakmai sikerességet is (pl. Reid, Webster-Stratton és Hammond, 2007).

Egy segítő-fejlesztő program kidolgozásának nagyon fontos feltétele, hogy a fejlesztendő területről minél több személy értékelése álljon rendelkezésünkre, valamint a peda-

¹ A kisfiú nevét megváltoztattuk.

gógusok pontosan ismerjék az adott terület életkori, nem szerinti sajátosságait, a változást meghatározó mediátor- és moderátorváltozókat, illetve a fejlesztésben részt vevő gyerekek adott területen mutatott sajátosságait (pl. *Beelman, Pfingsten és Losel, 1994*). *Chen (2006)* szerint a legmegbízhatóbb az, ha a gyerekeken kívül a szülők és a pedagógusok, valamint a kortársak is nyilatkoznak egy-egy viselkedés, az azt meghatározó pszichikus és környezeti háttér jellemzőiről. Életkori sajátosságaikból adódóan az óvodás gyermekek esetében az önjellemzés és a társak általi értékelés kevésbé nyújt megbízható információt, körükben elsősorban a szülők és a pedagógusok véleményét érdemes figyelembe venni még akkor is, ha mindkét értékelő esetében számolni kell az elfogultságból származó torzítással, ami *Coie (1990)* szerint elkerülhetetlen, ám együttes adatfelvétellel (szülői és pedagógusi értékelés is történik) mértéke csökkenthető.

A tanulmányban bemutatott, 2013 őszén végzett vizsgálat célja a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás jellemzőinek, valamint más pszichikus és környezeti tényezőkkel való kapcsolatrendszerének feltárása volt 4–6 éves gyerekek (N=451) körében. A gyerekeket a szülők (minden gyermek esetében az anya és az apa is), valamint az óvodapedagógusok jellemezték. E mérés egy vizsgálat sorozat első pontja volt, 2014 tavaszán és őszén a felmérést megismételjük ugyanezen mintán, majd az adatok alapján megkezdjük a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és viselkedés pozitív irányú változását (fejlődését) segítő program kidolgozását, ezt követi annak kipróbálása és hatásvizsgálata. Reményeink szerint a program alkalmazása hozzájárul az óvodapedagógusok eredményes fejlődéséhez.

A tanulmányban nem részletezzük a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és viselkedés elméleti modelljeit, ezeket több korábbi tanulmányunk (l. *Kasik, 2010, 2012*) tartalmazza. Az óvodás gyermekek problémamegoldását meghatározó tényezőket követően az alkalmazott mérőeszközöket, a minta jellemzőit, végül az eredményeket ismertetjük.

Az óvodás gyermekek szociálisprobléma-megoldó gondolkodását és viselkedését meghatározó főbb tényezők

A személyközi problémák azonosítása, a problémákról való gondolkodás és azok megoldása igen nagy egyéni eltéréseket és egy-egy gyermek esetében jelentős változatosságot mutat az óvodai évek alatt. A külföldi felmérések adatai alapján csak az óvodáskor végén, 6-7 éves gyerekeknél azonosítható néhány gyakori gondolkodásbeli és viselkedésbeli sajátosság. A problémamegoldás alakulásában számos személyiségbeli, öröklött és a szociális tanulás során elsajátított, tanult tényező játszik szerepet.

A szociális és a kognitív jellemzők szerepe a személyközi problémák megoldásában

A szociálisprobléma-megoldás sikeressége kizárólag az adott életkor kognitív-szociális sajátosságai alapján értékelhető, hangsúlyozzák a szociálisprobléma-megoldást az általános problémamegoldás egyik speciális területeként értelmező kutatók (pl. *D'Zurilla*

és Goldfried, 1971; D'Zurilla és Nezu, 1990; Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004). A szociálisprobléma-megoldás életkori jellemzőivel és változásával kapcsolatos kutatások egyik legfontosabb eredménye, hogy a problémamegoldás az életkor előrehaladtával egyre tudatosabb, racionálisabb, kognitív erőfeszítésekkel teli folyamat, ami aktivitásra, cselekvésre, a probléma valamilyen megoldására készíti (Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004). Chang, D'Zurilla és Sanna (2004) szerint e gondolkodás fejlődése nagyon jól szemlélteti, milyen elválaszthatatlan kapcsolat áll fenn személyiségünk szociális és kognitív területei között (Gál, 2013).

Crick és Dodge (1994) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást mint információfeldolgozó rendszert írta le, a mai napig ez az egyik leginkább elfogadottabb elmélet a problémamegoldás mint folyamat értelmezésére. Az információ-feldolgozó rendszer működési lépései (1) a megfelelő mennyiségű és minőségű (jól szervezett) információk felvétele és tárolása; (2) azok kapcsolatrendszerének kiépítése (új és tárolt információk összekapcsolása) és alkalmazása egy-egy problémahelyzetben; valamint (3) saját és a társas helyzetben részt vevő fél vagy felek gondolkodásának, viselkedésének értelmezése és értékelése.

A másik, szintén több empirikus vizsgálat alapjául szolgáló modellt Spivack és Shure (1976) dolgozta ki. Szerintük ahhoz, hogy a problémamegoldó folyamat a helyzetnek megfelelő, adekvát megoldást eredményezzen, (1) az egyénnek érzékenynek kell lennie a problémára, (2) meg kell tudnia határozni, mi a probléma és mi a célja a probléma megoldásával, (3) fontos, hogy keresse a leginkább alkalmas megoldási módot, (4) értékelje azok lehetséges következményeit, valamint (5) a folyamat közben és annak végén értékelje saját és mások gondolkodását, viselkedését. Berk (2002) kutatásai alapján mindezek mellett a folyamat sikerességét meghatározzák a társas tapasztalatok (tárolt megoldási módok) is, valamint a sikeres problémamegoldásban jelentős a szerepe a viselkedésre vonatkozó erkölcsi, társadalmi és személyes szabályok (Turiel, 1998) ismeretének és betartásának, illetve azoknak a személyeknek, akik közvetítik ezeket, gyermekkorban leginkább a szülők és a pedagógusok.

Újabb vizsgálatok (pl. McQuade, Murray-Close, Shoulberg és Hoza, 2013) kimutatták, hogy a munkamemória kapacitása és a szociális kompetencia egyes összetevői szoros összefüggésben állnak egymással. Az alacsonyabb munkamemória-kapacitás (ezen belül a központi végrehajtó mérési eredményei) kapcsolatban áll a társak közötti elutasítással, az alacsonyabb szintű konfliktuskezelési készségekkel, valamint a fizikai és a kapcsolati agresszióval. A szerzők szerint a munkamemória kapacitása feltehetően a hatékony társas működés egyik kulcsa, illetve kapcsolódik ahhoz, hogy figyeljünk, feldolgozzunk és előhívjunk releváns társas információkat.

Óvodásokkal végzett felmérések alapján a 4–6 évesek kevés információ tárolására képesek egy-egy társas helyzettel kapcsolatban, limitált az emlékezeti kapacitásuk (Siegler, 1996). Ugyanakkor feltételezhető, hogy jóval több információval rendelkeznek társas környezetükről és önmagukról, mint amennyit verbalizálni tudnak és amennyit felhasználnak adott helyzetben, hiszen gyakran előfordul, hogy régen átélt események tükröződnek aktuális problémamegoldásukban (Bauer, 2002). Kevés aspektusból képesek szemlélni a problémás helyzeteket, azt az iskoláskorig nehezen tudják értelmezni mások, a partner szemszögéből. Gottman (1997) szerint a tízévesnél fiatalabbak nehezen

tudnak több megoldási lehetőséget felsorakoztatni, válogatni közülük, csak néhány lehetséges megoldási utat gondolnak végig. Az öt-hat évesek számára igen nehéz egy-egy esemény utólagos értékelése, a szereplők viselkedésének elemzése, értelmezése, amiben szerepet játszik az, hogy az iskoláskorig önmaguk és mások jellemzésében leginkább érzelmeik dominálnak (Vajda, 1994).

Marion (2003) kutatási eredményei alapján az óvodások problémamegoldására leginkább az énközpontúság, a saját érdek érvényesítése, az azonnali cselekvés, a megoldási lehetőségek gyűjtésének és értékelésének hiánya jellemző. Landy és Thompson (2006) szerint ezek mentén érdemes egy-egy fejlesztő programot felépíteni, melynek középpontjában egy-egy társas dilemmát tartalmazó szituáció áll, kihasználva a mintha-játék adta lehetőségeket: (1) én és a probléma kapcsolata – a probléma definiálása, beszélgetés a problémáról az érintettekkel (2) beszélgetni a viselkedési szabályokról, azok megsértéséről és ennek következményeiről, (3) kérdezz-felelek játék, amiben egyértelművé válik, ki mit akart (problémaforrás) és ki mit szeretne most (problémamegoldási lehetőségek), valamint (4) a legjobbnak ígérkező és a felek számára egyaránt megfelelő megoldási mód kiválasztása, megvalósítása, majd értékelése.

Walker, Degnan, Fox és Henderson (2013) hasonló elrendezéssel végzett kontrollcsoportos kísérletet 2–4 évesekkel. A gyerekeknek szituációs helyzeteket kellett megoldaniuk. Egyik részük heti rendszerességgel játékos gyakorlatokon vett részt, ahol különböző problémahelyzeteket oldottak és beszéltek meg, míg a gyerekek másik fele nem részesült fejlesztésben a kutatás ideje alatt. Mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportba tartozó gyerekek, életkortól függetlenül, egyaránt alacsony szintjét mutatták a visszahúzódnak, problémaelkerülésnek – a kutatók szerint ezt indokolja az is, hogy szívesen vettek részt a nem megszokott, izgalmas, játékos helyzetekben. A fejlesztésben részesülő gyerekek néhány hét elteltével egyre gyakrabban választottak nem elkerülő stratégiát, gyakrabban kezdeményezték a problémás helyzetek megoldását, bátrabban döntöttek, miként oldják meg a problémahelyzeteket és szívesebben beszéltek a problémamegoldás közbeni érzelmeikről és gondolataikról.

Elias és Clabby (1988) hangsúlyozza, a szimulált helyzetekben megélt problémamegoldás már az óvodások esetében is hatással van ténylegesen megtörtént társas problémáik kezelésére, amihez azonban pontosan tudniuk kell a pedagógusoknak, melyek azok a problémák, amelyek foglalkoztatják a gyerekeket és milyen stratégiákat alkalmaznak problémás helyzetekben. A helyzetgyakorlatok során átéltek mintaként szolgálnak a későbbiekben, leginkább azok, amelyek középpontjában a gyermek számára nagyon fontos probléma áll. Mindezen felül a tapasztalatok befolyásolják a csoportműködést, a közösen végzett feladatok eredményességét, a páros és csoportos játékok során mutatott szabálybetartást, valamint az önkontrollt is (Gottman, 2001).

Mayeux és Cillessen (2003) két éven át vizsgálta öt- és hatéves fiúk problémamegoldó stratégiáinak alakulását. Egy-egy társas dilemma esetében – mindegyik életkorban – leginkább a proszociális válaszokat, megoldási lehetőségeket részesítették előnyben, kevesebbszer az elkerülést, valamint a verbális és a fizikai agressziót, a negatív érzelmeik kifejezését. A válaszok aránya stabilitást mutatott a két év alatt, csak a vizsgálat végén volt szignifikáns az eltérés: az idősebbek többször választották a proszociális megoldásokat (pl. segítség, kérdés, megbeszélés), mint a náluk egy évnél fiatalabbak. Mind-

egyik életkorban minél elfogadottabbak voltak a gyerekek a csoportjukban, annál több proszociális aktivitást mutattak egy-egy problémahelyzetben, és minél inkább perifériára szorult egy gyermek, annál több esetben oldotta meg problémáját agresszióval vagy elkerüléssel.

A szülők és a pedagógusok hatása a problémamegoldás alakulására

Jelentőségéhez képest napjainkban kevés kutatás foglalkozik azzal, hogy a szülők és a pedagógusok miként vélekednek a gyerekek viselkedéséről, gondolkodásáról, illetve reakcióik (melyek egyben mintaként is szolgálnak a gyermek számára a szociális tanulás során) és kinyilvánított elvárásaik miként befolyásolják a gyerekek társas problémáinak kezelését. *Webster-Stratton* (1988) szerint a gyerek társas problémáinak megoldására adott szülői és pedagógusi reakciók jelentős mértékben függenek a gyerek életkorától és nemétől. Kulturális tartalmaktól függően elvárásokat fogalmaznak meg, például miként oldhat meg egy fiú vagy egy lány adott életkorban egy problémát, például sírhat-e közben, lehet-e agresszív. Számos kutatás szerint a szülői és a pedagógusi vélekedések között igen nagy az eltérés, másképp vélekednek a gyerekek problémamegoldó gondolkodásáról és viselkedéséről, aminek – *Vitaro, Gagnon és Tremblay* (1991) kutatásai szerint – a legjelentősebb oka az eltérő élethelyzetekben (otthon és az intézményben) észlelt gyermeki problémamegoldás, valamint az érzelmi kötődés. *Connolly* (1983) felméréseinek eredményeit számos további vizsgálat megerősítette, miszerint az óvodások esetében a pedagógusok értékelésének nagyobb a prediktív validitása, mint a szülői értékelésnek (*Webster-Stratton és Lindsay*, 1999).

A szülők mint mintaadók nagyon fontos szerepet játszanak a szociális tanulás folyamatában, így a problémamegoldás alakulásában is. Bár az anyák és az apák eltérő mintákat nyújtanak, azok egyaránt hatással vannak a későbbi kortársi és pedagógusi, valamint a felnőttkori kapcsolatokra, ezen belül a problémahelyzetek kezelésére. *Markulin* (2009) vizsgálatai szerint az anyai minta több helyzetben gyakorol hatást mind az óvodai, mind az iskolai évek alatt, mint az apai. Egy kísérletsorozatban az anyai dominancia egyik lehetséges okát azonosították: az anyák még akkor is ragaszkodtak saját problémamegoldási javaslatuk érvényesítéséhez (azt várták el a gyermektől), ha a jelen lévő apa javaslatát adekvátnak tartották. Ezzel szemben az apák az anyák jelentlétében alkalmazkodtak az anyák elvárásaihoz, módosítottak javaslatukon. *Gottman* (1997) szerint a szülőknek pontos iránymutatást szükséges adniuk, illetve visszajelzést nyújtani a gyermek próbálkozásai közben, aminek hatása akkor nagyobb, ha a szülők egyetértenek egy-egy problémahelyzet megoldási módjában.

Webster-Stratton (1988) anyák, apák és pedagógusok vélekedését vizsgálta a gyermekek viselkedésproblémáival kapcsolatban (a felmérésben a probléma nem megfelelő kezelését a viselkedésprobléma egyik okának tekintették). A pedagógusok vélekedéséhez közelebb állt az apáké, mint az anyáké, illetve azok az anyák, akik depresszióban szenvedtek, még inkább kritikusak voltak, még nagyobb eltérést mutatva mind az apai, mind a pedagógusi értékeléstől. *Coie* (1990) két terület, a problémamegoldás közbeni érzelmek kifejezése és az agresszivitás esetében talált erősebb anyai hatást. Azoknál az anyáknál, akik depresszióban szenvedtek, még nagyobb volt az anyai viselkedés hatása.

A pedagógusoknál erősen meghatározza mind az elvárásokat, mind a problémamegoldás helytelenítését vagy megerősítését, milyen információkkal rendelkeznek a gyermek családjáról, illetve mennyire értenek egyet a szülők nevelési stílusával. Például minél magasabb iskolai végzettségűek a szülők, a pedagógusok annál szabálybetartóbb, a problémát megfelelően megoldó viselkedést várnak el a gyermektől (*Webster-Stratton és Lindsay, 1999*). *Hastings és Coplan (1999)* azt tapasztalta, hogy a pedagógusok azokat a gyerekeket, akik viselkedésbeli nehézségekkel rendelkeztek és édesanyjuk nevelési módszereivel egyetértettek, kevésbé értékelték szigorúan, mint azokat a gyerekeket, akik esetében kevésbé értettek egyet az anya nevelési módszereivel.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Célok, hipotézisek

Az empirikus vizsgálat célja annak feltárása volt, (1) miként vélekednek 4–6 éves fiúk és lányok szülei (anyák és apák) és pedagógusai a gyerekek szociálisprobléma-megoldó gondolkodásáról, problémamegoldó viselkedéséről, viselkedésbeli nehézségeiről és proszocialitásáról, (2) milyen összefüggés áll fenn e – külön mérőeszkővel vizsgált – területek, illetve (3) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásról való vélekedés és néhány családiháttér-változó között.

Külföldi kutatási eredmények alapján feltételeztük, hogy (1) a szülők vélekedése a legtöbb esetben hasonló, valamint véleményük a pedagógusokétól eltérő, és a fiúk és a lányok megítélése a vizsgált területek túlnyomó többségénél különböző, (2) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásról való vélekedést nagymértékben magyarázzák a viselkedésbeli nehézségekről és problémákról való vélekedések, valamint (3) a családiháttér-változók mindegyik életkorban jelentős hatással bírnak a problémamegoldó gondolkodásra, a hatások faktoronként eltérőek, illetve a család összetételének (kivel él a gyermek) a legnagyobb a magyarázóereje.

Minta

A vizsgálatban összesen 477 óvodást értékelték a szülők és a pedagógusok, közülük mindegyik mérőeszkővel 451 gyermeket (4 éves: 144, 5 éves: 157, 6 éves: 150) mindhárman (451 anya, 451 apa, 23 pedagógus). Az elemzésbe csak a 451 gyermek adatait vontuk be. Közel azonos a teljes mintán és az egyes életkori almintákon a nemek aránya (teljes minta – lány: 230, fiú: 221; alminták – 4 éves: 74 lány, 70 fiú; 5 éves: 77 lány, 75 fiú; 6 éves: 78 lány, 72 fiú).

Mérőeszközök

A kutatásban három kérdőívet (Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőív – *Kasik, 2013*, alapja: *Social Problem Solving Inventory-Revised – D’Zurilla, Nezu és*

Maydeu-Olivares, 2002; Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőív/Strength and Difficulty Questionnaire – Goodman, 2001; Conners-féle Gyermek Magatartás Kérdőív/Conners Parent Rating Scale–Revised – Conners, 1997) és egy háttérkérdőívet (Családháttér-változók – Kasik, 2013) alkalmaztunk. Mindhárom kérdőív mindegyik változata jó reliabilitás- és validitásmutatókkal bír (1. táblázat).

1. táblázat. A mérőeszközök reliabilitás- és validitásmutatói (teljes mérőeszköz esetében)

| Mérőeszköz | Életkori minta | Reliabilitás- és validitásmutató | Értékelő | | |
|---|----------------|----------------------------------|----------|------|-----------|
| | | | Anya | Apa | Pedagógus |
| Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőív | 4 éves | Cronbach- α | 0,92 | 0,91 | 0,89 |
| | | KMO | 0,75 | 0,76 | 0,81 |
| | 5 éves | Cronbach- α | 0,91 | 0,90 | 0,91 |
| | | KMO | 0,78 | 0,79 | 0,77 |
| | 6 éves | Cronbach- α | 0,89 | 0,88 | 0,89 |
| | | KMO | 0,80 | 0,79 | 0,79 |
| Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőív | 4 éves | Cronbach- α | 0,87 | 0,89 | 0,87 |
| | | KMO | 0,77 | 0,83 | 0,78 |
| | 5 éves | Cronbach- α | 0,90 | 0,91 | 0,88 |
| | | KMO | 0,79 | 0,79 | 0,81 |
| | 6 éves | Cronbach- α | 0,88 | 0,91 | 0,90 |
| | | KMO | 0,80 | 0,82 | 0,80 |
| Gyermek Magatartás Kérdőív | 4 éves | Cronbach- α | 0,89 | 0,89 | 0,88 |
| | | KMO | 0,80 | 0,82 | 0,80 |
| | 5 éves | Cronbach- α | 0,87 | 0,89 | 0,90 |
| | | KMO | 0,79 | 0,79 | 0,80 |
| | 6 éves | Cronbach- α | 0,90 | 0,91 | 0,87 |
| | | KMO | 0,81 | 0,80 | 0,83 |

Megjegyzés: KMO=Kaiser–Meyer–Olkin-mutató

Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőív. A kérdőívet erre a kutatásra dolgoztuk ki, alapul a külföldi felmérések során gyakran alkalmazott, D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002) által létrehozott kérdőív 52 itemes változatát használtuk. Az eredeti mérőeszköz kijelentései öt faktorba csoportosulnak: (1) pozitív problémaorientáció (pozitív viszonyulás a problémához, annak megoldása a cél); (2) negatív problémaorientáció (negatív viszonyulás a problémához, nem cél a probléma megoldása); (3) racionalitás mint problémamegoldási stílus, ennek aldimenziói: (3a) problémadefiniálás, (3b) alternatív megoldási módok keresése, (3c) döntéshozatal, (3d) megoldás értékelése; (4) impulzivitás, érzelmkifejezés mint megoldási stílus; (5) elkerülés mint megoldási stílus. Egy pszichológus és egy óvodapedagógus segítségével hoztuk létre a 43 kijelentésből álló szülői és pedagógusi kérdőívet, melyek itemei lefedték az eredeti kérdőív kijelentéseit. A szülői és a pedagógusi változat teljes mértékben megegyezik. Mindegyik

két részből áll, a gyermek problémamegoldását kortársi és felnőttel kapcsolatos társas probléma esetén is értékelni kell. A kijelentéseket ötfokú skálán kell megítélni (1=egyáltalán nem jellemző rá – 5=teljes mértékben jellemző rá) az elmúlt hat hónap eseményei alapján.

A megbízhatósági mutató értékének növelése érdekében hét itemet elhagytunk, majd a faktorelemzés során további hat kijelentést, melyek faktorsúlya alacsony volt. A 30 kijelentés három faktorba csoportosul, melyek azt mutatják, az eredeti öt faktor itemei három nagyobbba tömörülnek: I. *pozitív viszonyulás*: pozitív viszonyulás a problémához, a megoldásról való kommunikáció, a megoldás kivitelezésének szándéka (eredeti: pozitív problémaorientáció, racionalitás); II. *negatív viszonyulás*: a problémamegoldás negatív megítélése, elutasítása (eredeti: negatív problémaorientáció, elkerülés); III. *negatív érzelmek kifejezése* a problémával és a problémamegoldással kapcsolatban (eredeti: impulzivitás).

Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőív. A mérőeszköz viselkedéses sajátosságok feltárására alkalmas 4–16 évesek körében. A kérdőív 25 tételt tartalmaz, melyek az eredeti kérdőív alapján öt faktorba sorolhatók: (1) hiperaktivitás, (2) érzelmi tünetek, (3) magatartásbeli problémák, (4) kortárskapcsolat nehézségei, (5) proszociális magatartás. Az (5) faktor tételei mellett további öt fordított (pozitív) tartalmat kifejező tétel. A kijelentéseket háromfokú skálán kell megítélnie a szülőnek és a pedagógusnak (1=nem igaz rá, 2=valamennyire igaz rá, 3=igaz rá) az elmúlt hat hónap alapján. Az (5) faktor külön érték, a proszocialitást, az (1)–(4) faktorok összevont mutatója az általunk alkalmazkodási nehézségeknek nevezett problémák mértékét fejezi ki. Az eredeti faktorstruktúrához képest a faktorelemzés eredménye mindhárom értékelő esetében két faktor: (1) együttesen az alkalmazkodási nehézségekről szóló kijelentések (15 kijelentés), (2) a fordított tételek és a proszocialitás faktorába tartozó tételek (10 kijelentés).

Conners-féle Gyermek Magatartás Kérdőív. A mérőeszköz jellegzetes gyermekkori társas problémák előfordulását méri. Az eredeti szülői kérdőív 27, a pedagógusi 28 itemet tartalmaz. A kijelentések közül elhagytuk azokat, amelyek iskolai kontextusban állják csak meg a helyüket, így az általunk használt kérdőív 23 kijelentést tartalmaz, ezeket négyfokú skálán kell megítélnie a felnőtteknek (1=soha, 2=néha, 3=gyakran, 4=nagyon gyakran) az elmúlt hat hónap történései alapján. Az itemek négy faktorba csoportosulnak: (1) oppozíciós probléma, (2) kognitív probléma, (3) hiperaktivitás, (4) ADHD. A faktorelemzés alapján az eredeti faktorstruktúrához képest mindhárom értékelő esetében három faktor különül el: (1) figyelmi és kognitív problémák (7 kijelentés), (2) oppozíciós problémák és nehézségek (8 kijelentés), valamint (3) nyugtalanság, érzelmi instabilitás (7 kijelentés). Az eredeti faktorstruktúrával összehasonlítva nagyrészt elkülönül a kognitív és az oppozíciós faktor, illetve egy faktort alkotnak a hiperaktivitást és az ADHD-t mérő kijelentések.

Háttérkérdőív. A háttéradatokat tartalmazó kérdőív öt részből áll: (1) életkor, (2) nem, (3) kivel él a gyermek, (4) apa és anya legmagasabb iskolai végzettsége, (5) a leggyakoribb családi szabadidős tevékenység egy hónapban. Az egy háztartásban élők azonosítására egy listát készítettünk, ebből kellett kiválasztani a megfelelőt (pl. *Édesanyjával és édesapjával él.*), akárcsak az iskolai végzettség esetében (*nyolc általános, szakmunkás-bizonyítvány, érettségi, főiskolai diploma, egyetemi diploma, PhD*). A leggyako-

ribb közösen végzett családi szabadidős tevékenységet is meg kellett adni, majd csoportosítottuk, kategorizáltuk a válaszokat.

Adatfelvétel

A pedagógusokat és a szülőket tájékoztattuk a felmérés céljáról és a mérőeszközök jellemzőiről. A szülők otthon, a pedagógusok az óvodában, munkaidőben értékelték a gyerekeket. Az anyáktól és az apáktól kértük, ne befolyásolják egymást a kérdőívek kitöltésekor, azt önállóan tegyék. A háttérkérdőív egyik részét a pedagógusok, másik részét a szülők – egyedül ezt együtt – töltötték ki. Mindegyik gyermek esetében a szülők engedélyezték a pedagógusi értékelést és szintén aláírásukkal igazolták, hogy ők maguk részt vesznek gyermekük értékelésével a vizsgálatban.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A kérdőívvel végzett vizsgálatok célja annak feltárása volt, miként vélekednek az anyák, az apák és a pedagógusok a gyerekek problémamegoldó gondolkodásáról, viselkedésbeli nehézségeiről, van-e különbség vélekedéseik között, másként ítélik-e meg a különböző életkorú gyerekeket az anyák, az apák és a pedagógusok, valamint van-e a fiúk és a lányok megítélése között jelentős különbség. Ezek mentén ismertetjük mindhárom mérőeszköz esetében az eredményeket.

A Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

A 2. táblázat tartalmazza az életkori átlagokat és szórásokat értékelőnként, valamint a varianciaanalízis eredményeit. A szürke árnyalatai jelzik az értékelők ítéletei alapján a szignifikáns elkülönüléseket (sor végén szereplő F- és p-érték). Az egyes értékelők alatti, vastaggal szedett F- és p-értékek, valamint ezekben az esetekben az értékek jobbra vagy balra húzása az értékelőnkénti különbségek általánosíthatóságát és az elkülönülő életkori csoportokat szemlélteti.

Az *I. faktor/kortárs* és az *I. faktor/felnőtt* esetében – melyek a kortárssal és a felnőttel való problémamegoldás iránti elköteleződést, pozitív viszonyulást, a problémamegoldásról való kommunikálást fejezik ki – mindegyik életkorban hasonlóan értékeli a szülők a gyerekeket. A pedagógusok a szülőktől eltérően: szerintük kevésbé jellemző ez a gyerekekre mind kortárssal, mind felnőttel kapcsolatos probléma esetén. A négy-, öt- és hatéves gyerekek anyáinak ítéletei hasonlóak mindhárom életkorban, akárcsak az apák értékelése (az értékek magasak mindkét szülőnél), ám a pedagógusok értékelése alapján kevésbé jellemző a hatévesekre a pozitív viszonyulás akár kortárssal, akár felnőttel kapcsolatos a problémamegoldás.

2. táblázat. A Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőíven elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése, ANOVA)

| Faktor és életkor | Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA) | | | Értékelők közötti különbség (ANOVA) | |
|---|---|----------------|----------------|-------------------------------------|--------------|
| | Anya | Apa | Pedagógus | F | p |
| I. faktor (pozitív viszonyulás – kortárs) | | | | | |
| | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | | |
| 4 éves | 4,39 (1,39) | 4,87 (1,63) | 3,12 (1,72) | 46,22 | 0,001 |
| 5 éves | 4,28 (1,36) | 4,71 (1,64) | 3,12 (1,78) | 42,91 | 0,001 |
| 6 éves | 4,52 (1,28) | 4,63 (1,75) | 2,71 (1,01) | 78,25 | 0,001 |
| F | 1,21 | 1,19 | 4,55 | | |
| p | 0,29 | 0,31 | 0,01 | | |
| II. faktor (negatív viszonyulás – kortárs) | | | | | |
| | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | F | p |
| 4 éves | 3,33 (1,59) | 4,11 (1,11) | 2,81 (1,62) | 23,82 | 0,001 |
| 5 éves | 3,24 (1,80) | 3,86 (1,13) | 2,78 (1,65) | 18,09 | 0,001 |
| 6 éves | 3,48 (1,78) | 4,27 (1,24) | 2,69 (1,12) | 41,98 | 0,001 |
| F | 1,23 | 3,64 | 0,31 | | |
| p | 0,31 | 0,02 | 0,73 | | |
| III. faktor (negatív érzelmek – kortárs) | | | | | |
| | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | F | p |
| 4 éves | 3,87 (1,62) | 4,52 (1,98) | 3,06 (1,63) | 25,01 | 0,001 |
| 5 éves | 3,81 (1,53) | 4,26 (1,92) | 3,13 (1,64) | 17,55 | 0,001 |
| 6 éves | 4,02 (1,54) | 4,62 (1,04) | 3,02 (0,59) | 74,24 | 0,001 |
| F | 0,97 | 2,96 | 0,21 | | |
| p | 0,35 | 0,06 | 0,81 | | |
| I. faktor (pozitív viszonyulás – felnőtt) | | | | | |
| | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | F | p |
| 4 éves | 4,48 (1,35) | 4,89 (1,56) | 3,18 (1,72) | 47,72 | 0,001 |
| 5 éves | 4,38 (1,35) | 4,84 (1,58) | 3,13 (1,79) | 50,89 | 0,001 |
| 6 éves | 4,63 (1,29) | 4,89 (1,63) | 2,69 (1,35) | 61,64 | 0,001 |
| F | 1,32 | 0,07 | 5,87 | | |
| p | 0,26 | 0,93 | 0,01 | | |
| II. faktor (negatív viszonyulás – felnőtt) | | | | | |
| | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | F | p |
| 4 éves | 3,43 (1,88) | 4,11 (1,15) | 2,88 (1,74) | 20,81 | 0,001 |
| 5 éves | 3,27 (1,69) | 3,91 (1,13) | 2,89 (1,86) | 16,36 | 0,001 |
| 6 éves | 3,67 (1,82) | 4,20 (1,13) | 2,77 (1,30) | 35,72 | 0,001 |
| F | 2,89 | 1,88 | 0,36 | | |
| p | 0,06 | 0,15 | 0,69 | | |
| III. faktor (negatív érzelmek – felnőtt) | | | | | |
| | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | F | p |
| 4 éves | 3,92 (1,59) | 4,55 (1,95) | 3,11 (1,69) | 24,56 | 0,001 |
| 5 éves | 3,81 (1,53) | 4,31 (1,93) | 3,16 (1,70) | 17,74 | 0,001 |
| 6 éves | 4,19 (1,88) | 4,53 (1,97) | 3,06 (1,14) | 29,35 | 0,001 |
| F | 3,14 | 1,53 | 0,21 | | |
| p | 0,04 | 0,21 | 0,81 | | |

A gyerekek kortárssal kapcsolatos problémamegoldásban mutatott negatív viszonyulást és elutasítást (*II. faktor/kortárs*) mindhárom életkorban szignifikánsan különbözően ítélik meg az értékelők. A hatévesekre jellemző legkevésbé a negatív viszonyulás, magasabb a négyévesek értéke, és mindhárom értékelő ítélete szerint az ötévesekre jellemző leginkább a problémától való elfordulás, a megoldás elkerülése, a negatív viszonyulás. Az ötéves gyermekkel rendelkező apák ezt jellemzőbbnek tartják, mint a fiatalabb és az idősebb gyerekekkel rendelkező apák.

A *III. faktor/kortárs* esetében ugyanaz az elkülönülés, mint a *II. faktor/kortárs* esetében. A felnőttek mindhárom életkorban másként látják a gyerekek negatív érzelmeinek kifejezését egy-egy kortárssal kapcsolatos problémával összefüggésben. Az apák szerint fejezik ki leginkább negatív érzelmeiket a gyerekek, ennél ezt kevésbé tartják jellemzőnek az anyák és legkevésbé az óvónők.

A *III. faktor/felnőtt* elkülönülése hasonlít a *III. faktor/kortárs* szerinti elkülönüléshez, egy eltérés azonosítható: az anyák és az apák hasonlóan látják a hatéveseket, és akárcsak a kortársaknál, szerintük jellemzőbb a gyerekekre a negatív érzelmek kifejezése, mint a pedagógusok szerint. A hatéves gyermekek anyái ezt jellemzőbbnek tartják, mint a fiatalabb gyerekekkel rendelkező anyák. A *II. faktor/felnőtt* esetében is szignifikáns a három életkori csoport elkülönülése, kivéve az ötévesek almintáját, ahol a szülők véleménye hasonló. Ahogyan a kortárssal kapcsolatos negatív viszonyulásnál, a faktornál is az apák szerint a legjellemzőbb a felnőttel kapcsolatos problémamegoldás során mutatott negatív viszonyulás, ami kevésbé jellemző az anyák és legkevésbé a pedagógusok szerint.

Kétmintás t-próbával elemeztük a fiúk és a lányok problémamegoldó gondolkodásáról való vélekedések közötti különbségek általánosíthatóságát. Az anyák értékelése alapján nincs szignifikáns különbség egyik életkorban és faktor esetében sem a fiúk és a lányok között. Az apák szerint a négyéves lányok és fiúk nem különböznek jelentősen, ugyanakkor jellemzőbb mind az öt-, mind a hatéves fiúkra a pozitív viszonyulás, a problémáról és a problémamegoldásról való kommunikálás kortárssal kapcsolatos probléma esetén (5 évesek: fiúk átlaga=4,89, lányok átlaga=4,52, $t=1,82$, $p=0,05$ – 6 évesek: fiúk átlaga=4,83, lányok átlaga=4,23, $t=1,84$, $p=0,05$). Az apák vélekedése alapján szintén az ötéves fiúkra jellemzőbb a negatív érzelmek kifejezése egy-egy kortársi problémahelyzetben (fiúk átlaga=4,51, lányok átlaga=4,01, $t=1,71$, $p=0,05$).

A pedagógusok értékelése alapján a hatéves fiúk és lányok között nincs számottevő eltérés. A négyéves fiúkra jellemzőbb a negatív viszonyulás felnőttel kapcsolatos probléma megoldása esetén (fiúk átlaga=3,25, lányok átlaga=2,54, $t=1,98$, $p=0,04$). Az ötévesek közül ugyancsak a fiúkra jellemzőbb – mind a kortárssal, mind a felnőttel kapcsolatos problémamegoldásnál – a negatív érzelmek kifejezése (kortárs: fiúk átlaga=3,33, lányok átlaga=2,98, $t=2,71$, $p=0,01$ – felnőtt: fiúk átlaga=3,32, lányok átlaga=3,01, $t=2,78$, $p=0,01$).

A Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

A 3. táblázatban foglaltuk össze a faktorokon elért átlagokat és szórásokat, valamint a varianciaanalízis (ANOVA) eredményeit. Akárcsak a 2. táblázatnál, a szürke árnyalatai és a kiemelt, illetve jobbra és balra igazított értékek jelzik a szignifikáns elkülönüléseket.

A kérdőív faktorelemzése alapján két faktorba csoportosulnak a kijelentések, az első az alkalmazkodási nehézségeket, a második a proszocialitást fejezi ki.

A gyerekek alkalmazkodási nehézségeit (I. faktor) mindegyik életkori csoportban eltérően látják az anyák, az apák és a pedagógusok. Az édesanyák által adott értékek átlaga a legmagasabb, ennél alacsonyabb az apáké, a pedagógusoké a legalacsonyabb, ők tartják legkevésbé jellemzőnek a viselkedésbeli nehézségeket. Értékelőnként csak az anyák körében szignifikáns az eltérés: a négy- és az ötévesek értékei magasabbak, mint a hatéveseké.

A proszocialitás (II. faktor) megítélése változatosabb. A négyéveseknél az anyák értéke magasabb, mint az apáké és a pedagógusoké, ami alapján az édesanyák proszociálisabbnak gondolják gyermekeiket. Az öt- és a hatéveseknél nincs különbség az anyák és a pedagógusok értékelése között, azonban az apák kevésbé proszociálisnak ítélik gyermekeiket, mint az anyák és a pedagógusok. Akárcsak a nehézségek esetében, a proszocialitást mérő faktornál is kizárólag az anyáknál szignifikáns a különbség a gyermekek almintáinak értéke között: a négy- és az ötéves gyermekek anyái proszociálisabbnak vélik gyermekeiket, mint a hatévesek anyái.

3. táblázat. A Gyermekek Képességei és Nehézségei Kérdőíven elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése, ANOVA)

| Faktor és életkor | Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA) | | | Értékelők közötti különbség (ANOVA) | |
|---------------------------------------|---|----------------|----------------|-------------------------------------|--------------|
| | Anyá | Apá | Pedagógus | F | p |
| I. faktor (alkalmazkodási nehézségek) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | F | p |
| 4 éves | 2,92 (0,91) | 2,27 (1,01) | 1,71 (1,01) | 70,23 | 0,001 |
| 5 éves | 2,82 (0,92) | 2,18 (0,95) | 1,67 (0,89) | 65,12 | 0,001 |
| 6 éves | 2,70 (0,91) | 2,15 (0,92) | 1,55 (0,31) | 53,37 | 0,001 |
| F | 3,21 | 0,69 | 1,12 | | |
| p | 0,04 | 0,52 | 0,31 | | |
| II. faktor (proszocialitás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | F | p |
| 4 éves | 2,87 (0,78) | 2,22 (0,72) | 2,32 (1,06) | 28,44 | 0,001 |
| 5 éves | 2,81 (1,80) | 2,18 (0,85) | 2,54 (0,85) | 22,49 | 0,001 |
| 6 éves | 2,64 (1,78) | 2,05 (0,82) | 2,43 (0,45) | 16,78 | 0,001 |
| F | 4,66 | 1,41 | 1,23 | | |
| p | 0,01 | 0,24 | 0,29 | | |

A kétmintás t-próba szerint az apák és az anyák értékelése alapján nincs számottevő különbség a fiúk és a lányok között egyik életkorban és egyik faktor mentén sem. A pedagógusok mindegyik életkori csoport esetében proszociálisabbnak tekintik a lányokat (4 évesek: fiúk átlaga=2,17, lányok átlaga=2,50, $t=1,97$, $p=0,05$; 5 évesek: fiúk átlaga=2,30, lányok átlaga=2,65, $t=2,11$, $p=0,04$; 6 évesek: fiúk átlaga=2,20, lányok átlaga=2,50, $t=2,11$, $p=0,04$).

$g_a=2,57$, $t=2,26$, $p=0,02$), illetve szerintük a hatéves fiúkra jellemzőbbek az alkalmazkodási nehézségek (fiúk átlaga=1,69, lányok átlaga=1,41, $t=2,49$, $p=0,01$).

A Gyermekek Magatartás Kérdőívvel (Conners) végzett vizsgálat eredményei

A faktorokon elért átlagokat és szórásokat, illetve a varianciaanalízis (ANOVA) eredményeit a 4. táblázat tartalmazza. E táblázat esetében is a szürke árnyalatai és a kiemelt, illetve jobbra és balra igazított értékek jelzik a szignifikáns különüléseket. A kérdőív tételei három faktorba csoportosulnak (I. figyelmi és kognitív problémák; II. opozíciós problémák és nehézségek; III. nyugtalanság, érzelmi instabilitás).

Az I. faktor esetében hasonlóan vélekednek a pedagógusok és az anyák, ettől szignifikánsan nagyobb értékkel tér el az apák értékelése mindhárom életkori almintán, vagyis az apák szerint jellemzőbbek a gyerekekre a figyelemmel kapcsolatos problémák és kognitív nehézségek. A négy-, az öt- és a hatévesek szülei és pedagógusai hasonlóan látják e szempontból a gyerekeket, egyik értékelő esetében sem szignifikáns az életkori csoportok közötti különbség. A II. és a III. faktornál csak az anyák körében szignifikáns a gyerekek megítélése: mindkét faktornál a hatéves gyermekkel rendelkező anyák kevésbé ítélik gyermekeiket türelmetlennek, nyugtalannak, másokat zavarónak, másokkal szembeszállónak, mint a négy- és az ötéves gyermekkel rendelkező anyák.

A II. faktornál igen sokszínű az értékelők ítélete. Mindhárom életkorban az apák által adott értékek átlaga a legmagasabb. A négyévesek esetében – akárcsak az I. faktornál – ez az érték magasabb, mint az anyáké és a pedagógusoké, ami alapján az apák látják leginkább ellenállónak, felnőttekkel és kortársakkal gyakran vitatkoznak gyerekeiket. Az ötéveseknél a pedagógusok és az apák értéke hasonló és szignifikánsan magasabb, mint az anyáké. A hatéves gyerekekről eltérően vélekednek a felnőttek, legkevésbé az anyák tartják gyermekeikre gyakran jellemzőnek mások zavarását, a másokkal való vitatkozást és az ellenállást egy-egy társas helyzetben.

A nyugtalanságról, érzelmi instabilitásról (III. faktor) mindhárom értékelő mindegyik életkori almintán különbözőképpen vélekedik. E faktor esetében is az apák értéke a legmagasabb, alacsonyabb a pedagógusoké és az anyáké a legalacsonyabb, ők látják legkevésbé ingerlékenynek, különböző társas helyzetekben türelmetlennek gyerekeiket.

A kétmintás t-próba eredményei szerint a fiúk és a lányok között nincs jelentős különbség egyik faktor és életkori almintán esetében sem az anyák értékelése alapján. Az apák ítéletei alapján csak a hatéveseknél és a II. faktornál számottevő a különbség (fiúk átlaga=2,83, lányok átlaga=2,43, $t=2,05$, $p=0,04$): a mások zavarása, az ellenálló viselkedés a fiúkra jellemzőbb. A pedagógusok a II. és a III. faktor esetében kizárólag a hatéves fiúkat és lányokat látják szignifikánsan különbözőnek: a fiúkat – akárcsak az apák – ellenállóbbnak, másokat gyakrabban zavarónak tekintik (fiúk átlaga=2,51, lányok átlaga=2,12, $t=1,93$, $p=0,05$), mint a lányokat, akikre szerintük jobban jellemző a nyugtalanság, a türelmetlenség, negatív érzelmeik erőteljes kifejezése (fiúk átlaga=2,02, lányok átlaga=2,45, $t=2,20$, $p=0,03$).

4. táblázat. A Gyermekek Magatartás Kérdőíven (Conners) elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése, ANOVA)

| Faktor és életkor | Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA) | | | Értékelők közötti különbség (ANOVA) | |
|---|---|----------------|----------------|-------------------------------------|--------------|
| | Anya | Apa | Pedagógus | F | p |
| I. faktor (figyelmi és kognitív problémák) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | F | p |
| 4 éves | 2,22 (1,02) | 2,67 (1,12) | 2,31 (1,21) | 7,69 | 0,001 |
| 5 éves | 2,12 (1,11) | 2,43 (1,06) | 2,12 (1,11) | 4,38 | 0,01 |
| 6 éves | 1,98 (0,87) | 2,49 (1,17) | 2,17 (0,97) | 8,91 | 0,001 |
| F | 1,82 | 1,35 | 1,21 | | |
| p | 0,12 | 0,25 | 0,29 | | |
| II. faktor (oppozíciós problémák és nehézségek) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | F | p |
| 4 éves | 2,35 (1,11) | 2,76 (1,09) | 2,29 (1,10) | 8,99 | 0,001 |
| 5 éves | 2,24 (1,02) | 2,56 (1,06) | 2,42 (1,12) | 3,39 | 0,03 |
| 6 éves | 2,04 (1,01) | 2,63 (1,17) | 2,36 (0,96) | 11,55 | 0,001 |
| F | 3,09 | 1,29 | 0,53 | | |
| p | 0,04 | 0,28 | 0,58 | | |
| III. faktor (nyugtalan-ság, érzelmi instabilitás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | Átlag (szórás) | F | p |
| 4 éves | 2,15 (1,10) | 2,50 (1,13) | 2,35 (1,13) | 3,18 | 0,04 |
| 5 éves | 2,12 (1,12) | 2,54 (1,16) | 2,33 (1,11) | 5,38 | 0,00 |
| 6 éves | 1,93 (0,84) | 2,57 (1,01) | 2,25 (0,96) | 10,94 | 0,00 |
| F | 5,28 | 0,20 | 0,41 | | |
| p | 0,00 | 0,81 | 0,66 | | |

A minta háttérváltozók szerinti jellemzői

Az összefüggés-vizsgálattal célunk a faktorok kapcsolatrendszerének, valamint azok háttérváltozókkal való összefüggéseinek feltárása volt. A háttérváltozók közül három területet vontunk be az elemzésbe: apa és anya legmagasabb iskolai végzettsége, kivel él a gyermek, leggyakoribb családi szabadidős tevékenység. Az 5. táblázatban foglaltuk össze a lehetséges válaszokat (végzettség, kivel él együtt esetében) és a megadott leggyakoribb családi szabadidős tevékenységekből kialakított kategóriákat.

Az iskolai végzettség megoszlása – mind az anyák, mind az apák mintáján – hasonló mindegyik, a gyermek életkora szerinti almintán (anyák: $\chi^2=25,45$, $p=0,08$; apák: $\chi^2=29,61$, $p=0,10$). Az apák esetében a szakmunkás-bizonyítvánnyal és az érettségivel rendelkezők aránya a legnagyobb (2 és 3 együtt 59–72%), az anyák körében a két legnagyobb aránnyal bíró végzettség az érettségi és a főiskolai diploma (3 és 4 együtt 59–72%).

5. táblázat. A Háttérkérdőívben szereplő három terület kategóriái

| <i>Iskolai végzettség</i> | <i>Kivel él együtt</i> | <i>Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység</i> |
|--|---|--|
| 1=nyolc általános 2=szakmunkás-bizonyítvány 3=érettségi bizonyítvány 4=főiskolai diploma 5=egyetemi diploma 6=PhD-fokozat | 1=anyával és apával 2=anyával, apával és fiatalabb testvérrel/testvérekkel 3=anyával, apával és idősebb testvérrel/testvérekkel 4=anyával, apával, fiatalabb és idősebb testvérrel 5=anyával 6=apával 7=anyával és fiatalabb testvérrel 8=anyával és idősebb testvérrel 9=anyával, fiatalabb és idősebb testvérrel 10=apával és fiatalabb testvérrel 11=apával és idősebb testvérrel 12=apával, fiatalabb és idősebb testvérrel 13=szülőkkel és nagyszülővel/nagyszülőkkel 14=nagyszülővel/nagyszülőkkel 15=egyéb | 1=tévénézés 2=sport 3=báb/színház 4=mozi 5=számítógépes játék 6=nincs erre pénz 7=nincs erre idő |

Az elemzésből kizártuk azokat, akik nem szüleikkel vagy legalább az egyik szülővel élnek (az eredeti teljes mintán ez 2–4%). A 451 gyermek esetében a közös háztartásban élők alapján nincs különbség az életkori alminták között. A gyerekek közül a legtöbben szüleikkel (1), szüleikkel és testvérukkal (2, 3, 4) élnek (ezek együttes aránya 62–76%). Mindegyik almintán közel azonos az arányuk azoknak, akik csak az édesanyjukkal (5) vagy csak az édesapjukkal (6) élnek (együttesen 13–19%) – esetükben is sikerült megoldani, hogy mindkét szülő kitöltse a kérdőívet. Néhány százaléknál gyerekek él az édesanyjával és testvéreivel, testvéreivel (7, 8, 9), illetve édesapjával és testvéreivel, testvéreivel (10, 11, 12), ezek együttes értéke 5–8%.

A megadott leggyakoribb szabadidős tevékenységeket csoportosítottuk, kategóriákat alakítottunk ki (pl. egy csoportba – tévénézés – tartozik az otthoni filmnézés, a házimozizás, a mesefilm nézése). Jelentős a „nincs erre pénz” és a „nincs erre idő” válaszok aránya (együttesen 27%), ezért ezeket is kategóriáknak tekintettük, mindkettő a szabadidős tevékenység hiányát fejezi ki. A teljes mintán a legtöbbször említett családi tevékenység a közös tévénézés (40%), ezt követi a valamilyen sporttevékenység (15%), majd a „nincs erre pénz” (15%), a „nincs erre idő” (12%), a számítógépes játék (7%), a mozi (5%), végül a báb/színház (3%). Csak néhány esetben nem adtak választ erre a kérdésre (3%). Összehasonlítva az életkori almintákat, nincs közöttük ezek megoszlása alapján szignifikáns különbség.

A regresszióelemzés eredményei

A regresszióelemzést értékelőnként és a gyerekek életkori almintája alapján végeztük el. Függő változónak a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás hat faktorát vontuk be,

függetlenként a másik két mérőeszköz faktorait, valamint a háttérváltozókat, ám ezeket értékelőnként eltérően. A szülőknél a kivel él együtt (KÉ) és a családi szabadidős tevékenység (CSSZT) mellett csak a saját iskolai végzettséget (ANYIV vagy APIV) vontuk be. A pedagógusoknál mindkét iskolai végzettséget bevontuk, hiszen erről a pedagógusok tudnak és a külföldi vizsgálatok (pl. *Webster-Stratton*, 1988) alapján az egyik legmeghatározóbb háttéradat a gyermek gondolkodásának és viselkedésének megítélésekor. A 6. táblázat az anyák, a 7. az apák, a 8. a pedagógusok adataival végzett elemzés eredményeit tartalmazza.

6. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az életkori almintákon az anya értékelése alapján ($r \cdot \beta$, %)

| Független változó | 4 éves | | | | | | 5 éves | | | | | | 6 éves | | | | | |
|---------------------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| | Függő változó | | | | | | Függő változó | | | | | | Függő változó | | | | | |
| | SZPMG I. (kortárs) | SZPMG II. (kortárs) | SZPMG III. (kortárs) | SZPMG I. (felnőtt) | SZPMG II. (felnőtt) | SZPMG III. (felnőtt) | SZPMG I. (kortárs) | SZPMG II. (kortárs) | SZPMG III. (kortárs) | SZPMG I. (felnőtt) | SZPMG II. (felnőtt) | SZPMG III. (felnőtt) | SZPMG I. (kortárs) | SZPMG II. (kortárs) | SZPMG III. (kortárs) | SZPMG I. (felnőtt) | SZPMG II. (felnőtt) | SZPMG III. (felnőtt) |
| GYKN I. | -22 | 2 | 1 | -20 | 9 | 2 | -11 | 1 | 9 | -11 | 4 | 4 | -25 | 2 | 14 | -6 | 3 | 11 |
| GYKN II. | 44 | -1 | -10 | 42 | -2 | -3 | 18 | -5 | -19 | 19 | -13 | -15 | 45 | n.s. | -8 | 24 | -2 | -6 |
| GYM I. | -10 | 26 | 7 | -17 | 24 | 5 | -1 | 23 | 2 | -1 | 14 | 4 | -16 | 26 | 10 | -6 | 19 | 9 |
| GYM II. | -3 | 1 | 3 | -2 | 1 | 6 | -2 | 2 | 2 | -1 | 4 | 5 | -9 | 3 | 9 | -5 | 5 | 4 |
| GYM III. | -2 | 11 | 2 | -2 | 4 | 3 | -5 | 9 | 15 | -4 | 5 | 6 | -2 | 17 | 10 | -3 | 13 | 14 |
| ANYIV | 1 | 1 | 1 | 1 | n.s. | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 |
| KÉ | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 7 | 1 | 2 | 9 | 8 | 3 | 5 | 2 | 2 | 4 | 3 | 5 |
| CSSZT | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| Összes megmagyarázott variancia | 14 | 44 | 18 | 14 | 42 | 25 | 11 | 36 | 33 | 14 | 40 | 28 | 5 | 57 | 43 | 15 | 49 | 49 |

Megjegyzés: SZPMG I. (kortárs)=pozitív viszonyulás, SZPMG II. (kortárs)=negatív viszonyulás, SZPMG III. (kortárs)=negatív érzelmek, SZPMG I. (felnőtt)=pozitív viszonyulás, SZPMG II. (felnőtt)=negatív viszonyulás, SZPMG III. (felnőtt)=negatív érzelmek; GYKN I.=alkalmazkodási nehézségek, GYKN II.=proszocialitás; GYM I.=figyelmi és kognitív problémák, GYM II.=oppozíciós problémák és nehézségek, GYM III.=nyugtalanág, érzelmi instabilitás; ANYIV=anya iskolai végzettsége, KÉ=kivel él együtt a gyermek; CSSZT=családi szabadidős tevékenység; $p < 0,05$; n. s.=nem szignifikáns

Az anyák esetében (6. táblázat) a háttérváltozók (ANYIV, KÉ, CSSZT) nagyon kis hányadát teszik ki a megmagyarázott varianciáknak mindegyik életkori almintán mind a kortársakkal, mind a felnőttekkel kapcsolatos problémák esetében (5–13%). Ugyancsak hasonló a további változók magyarázóereje a kortárral és a felnőttel összefüggő problémáknál. A proszocialitást kifejező GYKN II. faktor magyarázza leginkább, igen magas értékkel, a pozitív viszonyulást kifejező SZPMG I. faktort. Főként a hatéveseknél jelentős a GYM-faktorok, leginkább a figyelmi és kognitív probléma (GYM I.) és a nyugta-

Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján

lanság, érzelmi instabilitás (GYM III.) hatása. Mindhárom életkorban a megmagyarázott varianciák értéke a negatív viszonyulás (SZPMG II. – kortárs, felnőtt egyaránt) és a negatív érzelmek kifejezése (SZPMG III. – kortárs, felnőtt egyaránt) faktor esetében a legnagyobb (18–57%).

7. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az életkori almintákon az apa értékelése alapján ($r \cdot \beta$, %)

| Független változó | 4 éves | | | | | | 5 éves | | | | | | 6 éves | | | | | |
|---------------------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| | Függő változó | | | | | | Függő változó | | | | | | Függő változó | | | | | |
| | SZPMG I. (kortárs) | SZPMG II. (kortárs) | SZPMG III. (kortárs) | SZPMG I. (felnőtt) | SZPMG II. (felnőtt) | SZPMG III. (felnőtt) | SZPMG I. (kortárs) | SZPMG II. (kortárs) | SZPMG III. (kortárs) | SZPMG I. (felnőtt) | SZPMG II. (felnőtt) | SZPMG III. (felnőtt) | SZPMG I. (kortárs) | SZPMG II. (kortárs) | SZPMG III. (kortárs) | SZPMG I. (felnőtt) | SZPMG II. (felnőtt) | SZPMG III. (felnőtt) |
| GYKN I. | -20 | 3 | 7 | -16 | 5 | 5 | -12 | 3 | 10 | -13 | 5 | 4 | -16 | 5 | 11 | -11 | 10 | 12 |
| GYKN II. | 34 | -3 | -2 | 19 | n.s. | -6 | 36 | -7 | -5 | 8 | -9 | -12 | 43 | -6 | -8 | 14 | -15 | -24 |
| GYM I. | -10 | 6 | 5 | 9 | 6 | 3 | -8 | 10 | 7 | 3 | 5 | 5 | -12 | 9 | 5 | 5 | 3 | 2 |
| GYM II. | -12 | 4 | 10 | -3 | 10 | 6 | -5 | 12 | 9 | -4 | 11 | 17 | -8 | 5 | 14 | -3 | 9 | 12 |
| GYM III. | -8 | 8 | 6 | -2 | 3 | 2 | -7 | 8 | 4 | 1 | 2 | 2 | -2 | 7 | 8 | -6 | 7 | 10 |
| ANYIV | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 |
| KÉ | 3 | 2 | 2 | 1 | n.s. | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | n.s. | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 |
| CSSZT | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Összes megmagyarázott variancia | 7 | 22 | 31 | 10 | 27 | 13 | 8 | 30 | 30 | 9 | 18 | 21 | 14 | 26 | 38 | 7 | 23 | 20 |

Megjegyzés: SZPMG I. (kortárs)=pozitív viszonyulás, SZPMG II. (kortárs)=negatív viszonyulás, SZPMG III. (kortárs)=negatív érzelmek, SZPMG I. (felnőtt)=pozitív viszonyulás, SZPMG II. (felnőtt)=negatív viszonyulás, SZPMG III. (felnőtt)=negatív érzelmek; GYKN I.=alkalmazkodási nehézségek, GYKN II.=proszocialitás; GYM I.=figyelmi és kognitív problémák, GYM II.=oppozíciós problémák és nehézségek, GYM III.=nyugtalanlás, érzelmi instabilitás; APIV=apa iskolai végzettsége, KÉ=kivel él együtt a gyermek; CSSZT=családi szabadidős tevékenység; $p < 0,05$; n. s.=nem szignifikáns

Az apáknál (7. táblázat) alacsonyabbak a varianciák értékei, mint az anyáknál (7–38%), és a háttérváltozók (APIV, KÉ, CSSZT) szintén kis hányadát adják a megmagyarázott varianciának mindegyik életkori almintán a kortársakkal és a felnőttekkel kapcsolatos problémák esetében egyaránt (3–9%). A hat faktor közül mindegyik életkori almintán a kortársakkal kapcsolatos problémák megoldásával összefüggő (főként az SZPMG I. és az SZPMG II.) faktorok értékei magasabbak, mint a felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldást kifejező faktoroké. A GYKN-faktorok magyarázóereje nagymértékű egyezést mutat az anyáknál kapott eredményekkel. Azonban míg az anyáknál a GYM-faktorok közül az I. és a III. magyarázóereje jelentősebb, mint a GYM II. (oppozíciós problémák és nehézségek) magyarázóereje, addig az apáknál ennek a hatása a legmeghatározóbb. Mindegyik életkori almintán a megmagyarázott varianciák értéke a negatív viszonyulás (SZPMG II. – kortárs) és a negatív érzelmek kifejezése (SZPMG III. –

kortárs) faktor esetében a legnagyobb (22–38%). Ugyanakkor ezek az értékek többnyire alacsonyabbak, mint az anyáknál, illetve csak a kortárral kapcsolatos problémamegoldásra vonatkoznak.

A pedagógusoknál (8. táblázat) a legszembetűnőbb különbség az anyák és az apák értékeléséhez képest a háttérváltozók magyarázóereje: különösen a család összetétele (kivel él együtt a gyermek, KÉ), valamint az apa iskolai végzettsége (APIV) bír jelentős hatással az SZPMG-faktorokra a kortársakkal és a felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldásnál egyaránt (6–26%). A GYKN-faktorok magyarázóereje közel azonos az anyáknál és az apáknál lévő értékekkel. A GYM-faktoroknál kapott értékek inkább az apáknál azonosítottakhoz hasonlítanak, vagyis főként az oppozíciós problémák és nehézségek (GYM II.) faktor hatása jelentős. Akárcsak az anyáknál, mindegyik almintán a megmagyarázott varianciák értéke a negatív viszonyulás (SZPMG II. – kortárs, felnőtt egyaránt) és a negatív érzelmek kifejezése (SZPMG III. – kortárs, felnőtt egyaránt) faktor esetében a legnagyobb (24–40%) mind a felnőttekkel, mind a kortársakkal kapcsolatos problémamegoldás esetében, illetve legtöbbjük alacsonyabb az anyáknál kapott értékekénél, ahogyan az apáké is.

8. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az életkori almintákon a pedagógus értékelése alapján ($r \cdot \beta$, %)

| Független változó | 4 éves | | | | | | 5 éves | | | | | | 6 éves | | | | | |
|---------------------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| | Függő változó | | | | | | Függő változó | | | | | | Függő változó | | | | | |
| | SZPMG I. (kortárs) | SZPMG II. (kortárs) | SZPMG III. (kortárs) | SZPMG I. (felnőtt) | SZPMG II. (felnőtt) | SZPMG III. (felnőtt) | SZPMG I. (kortárs) | SZPMG II. (kortárs) | SZPMG III. (kortárs) | SZPMG I. (felnőtt) | SZPMG II. (felnőtt) | SZPMG III. (felnőtt) | SZPMG I. (kortárs) | SZPMG II. (kortárs) | SZPMG III. (kortárs) | SZPMG I. (felnőtt) | SZPMG II. (felnőtt) | SZPMG III. (felnőtt) |
| GYKN I. | -10 | 10 | 2 | -16 | 5 | 6 | -10 | 9 | 3 | -12 | 3 | 5 | -7 | 5 | 5 | -11 | 4 | 5 |
| GYKN II. | 25 | -6 | -3 | 4 | -3 | -2 | 34 | -4 | -2 | 6 | n.s. | -4 | 38 | -3 | n.s. | 8 | -3 | -12 |
| GYM I. | -5 | 1 | 3 | -5 | 3 | 4 | -4 | 5 | 1 | -7 | 4 | 4 | -7 | 3 | 3 | -4 | 2 | 3 |
| GYM II. | -10 | 2 | 3 | -7 | 2 | 2 | -10 | 3 | 1 | -8 | 4 | 4 | -20 | 6 | 3 | -5 | 1 | 7 |
| GYM III. | -6 | 1 | 2 | -4 | n.s. | 4 | -6 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | n.s. | 3 | 3 | 2 | 5 | 6 |
| ANYIV | 2 | 1 | 4 | 2 | 4 | 1 | 4 | n.s. | 3 | 1 | 2 | 2 | 9 | n.s. | 2 | 1 | 1 | 2 |
| APIV | 3 | 16 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 11 | 7 | 6 | 3 | 6 | 7 | 12 | 10 | 8 | 5 | 8 |
| KÉ | 1 | 6 | 4 | 4 | 3 | 8 | 2 | 6 | 5 | 4 | 5 | 3 | 8 | 7 | 3 | 10 | 8 | 4 |
| CSSZT | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 7 | 4 | 2 | 6 | 8 | 2 | 7 | 5 | 6 | 8 | 7 |
| Összes megmagyarázott variancia | 2 | 35 | 24 | 7 | 22 | 28 | 16 | 38 | 25 | 7 | 30 | 31 | 30 | 40 | 34 | 15 | 31 | 30 |

Megjegyzés: SZPMG I. (kortárs)=pozitív viszonyulás, SZPMG II. (kortárs)=negatív viszonyulás, SZPMG III. (kortárs)=negatív érzelmek, SZPMG I. (felnőtt)=pozitív viszonyulás, SZPMG II. (felnőtt)=negatív viszonyulás, SZPMG III. (felnőtt)=negatív érzelmek; GYKN I.=alkalmazkodási nehézségek, GYKN II.=proszocialitás; GYM I.=figyelmi és kognitív problémák, GYM II.=oppozíciós problémák és nehézségek, GYM III.=nyugtalanság, érzelmi instabilitás; ANYIV=anya iskolai végzettsége, KÉ=kivel él együtt a gyermek; CSSZT=családi szabadidős tevékenység; $p < 0,05$; n. s.=nem szignifikáns

A megmagyarázott varianciák a legtöbb faktor esetében az édesanyáknál a legmagasabbak, ebből ötnél a hatévesek körében (l. 6. táblázat). Az apáknál azonosítottuk a legtöbb (hét) legalacsonyabb értéket, ebből négy szintén a hatéveseknél található (l. 7. táblázat). A pedagógusok esetében a hatéveseknél a legmagasabbak az értékek, körükben található a legalacsonyabb összérték: a négyéveseknél a pozitív viszonyulás megmagyarázott varianciája 2% (l. 8. táblázat). Mindhárom értékelőnél egyaránt jellemző, hogy az alkalmazkodási nehézségek (GYKN I.) hatása negatív a pozitív viszonyulást kifejező faktorra (SZPMG I.), illetve a proszocialitás (GYKN II.) is negatív előjelű a problémamegoldáshoz való negatív viszonyulásnál (SZPMG II.) és a negatív érzelmek kifejezése (SZPMG III.) faktornál mind a felnőttekkel, mind a kortársakkal kapcsolatos probléma esetében, ami a faktorok ellentétes tartalmából következik.

Összegzés, az eredmények értelmezése

Kutatásunk legfőbb célja annak feltárása volt, miként vélekednek 4–6 évesek szülei (anyák és apák) és pedagógusai a gyerekek szociálisprobléma-megoldó gondolkodásáról, problémamegoldó és alkalmazkodási nehézségeiről. A vélekedések közötti – egy-egy gyermekre és csoportra vonatkozó – hasonlóságok és különbségek ismerete alapvető feltétele az általunk tervezett segítő-fejlesztő program kidolgozásának. A gyerekek problémamegoldásának megítélését számos környezeti tényező befolyásolja (l. *Beelman, Pflugstein és Losel, 1994; Chen, 2006*), ezért a fejlesztő tevékenységek megkezdése előtt annak ismerete is szükséges, ezek közül melyek a legmeghatározóbbak. Ennek megfelelően azt is elemeztük, milyen összefüggés áll fenn a vizsgált területek, valamint a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásról való vélekedés és néhány családiháttér-változó (szülők iskolai végzettsége, leggyakoribb családi szabadidős tevékenység, kivel él a gyermek) között.

Hasonló külföldi vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a szülők és a pedagógusok vélekedése között markánsabb az eltérés, mint az anyák és az apák ítéletei között (pl. *Kolko és Kazdin, 1992; Vitaro, Gagnó és Tremblay, 1991; Webster-Stratton, 1988*). Számos korábbi kutatás szerint a pedagógusok a negatív tulajdonságokat jellemzőbbnek vélik, mint a szülők, illetve a gyermek pozitív jellemzőit felül-, negatív jellemzőit alulértékelik a szülők a pedagógusok értékeléséhez képest (pl. *Webster-Stratton és Lindsay, 1999*).

Az adatok alapján a problémamegoldáshoz való pozitív viszonyulást hasonlóan látják a szülők, tőlük eltérően a pedagógusok, akik szerint ez kevésbé jellemző a gyerekekre mindhárom életkorban. A kortárssal kapcsolatos problémamegoldásban megnyilvánuló negatív viszonyulásról és a kortársak irányába mutatott negatív érzelmek kifejezéséről eltérően vélekednek az értékelők mindegyik életkorban: az apák szerint a legjellemzőbb és a pedagógusok szerint a legkevésbé. Az eltérő értékelés egyik általános oka, hogy más-más helyzeteket vesznek alapul a szülők és a pedagógusok, kevesebb tapasztalattal bírnak a szülők a gyerek kortársaival kapcsolatos problémáinak megoldásáról, mint a pedagógusok, illetve feltehető az is, hogy a gyerekek otthoni környezetben jobban kimu-

tatják negatív érzelmeiket egy-egy személyközi probléma megoldása közben, mint az óvodában (pl. *Vitaro, Gagno és Tremblay, 1991*).

A felnőttel kapcsolatos problémamegoldás során mutatott negatív érzelmeiről és negatív viszonyulásról való vélekedés szintén csaknem minden életkorban különböző, ugyancsak az apák gondolják leginkább jellemzőnek és a pedagógusok legkevésbé. A kortárrsal kapcsolatos problémamegoldás megítélésétől ez annyiban tér el, hogy a negatív érzelmei kifejezése esetében a hatévesek, a negatív viszonyulásnál az ötévesek szüleinek vélekedése hasonló, együttesen jellemzőbbnek tartják gyerekeikre mindkettőt, mint a pedagógusok. Mindez alátámasztja például a *Tepeli és Yılmaz (2013)* által tapasztaltakat: a negatív viszonyulás, a problémák elkerülése az óvodáskor közepén-végén jobban jellemző a gyerekekre, mint a három- vagy a négyévesekre.

A problémamegoldó gondolkodással kapcsolatos eredmények cáfolják az első hipotézist, hiszen az anyák, az apák és a pedagógusok a vizsgált faktorok többségénél eltérően vélekednek az óvodásokról. Nem tükrözik azt a mintázatot sem, hogy a pedagógusok vélik a negatív tulajdonságokat (negatív viszonyulás és negatív érzelmei kifejezése) leginkább jellemzőnek, sőt szerintük a legkevésbé jellemző mindegyik életkorban. Fontos eredmény, hogy a szülők és a pedagógusok is hasonlóan ítélik meg a gyerekek problémához, problémamegoldáshoz való pozitív és negatív viszonyulását azon szituációkban, ahol a másik fél felnőtt és azokban, ahol a másik a gyermek kortársa. A különböző partnernek kizárólag a negatív érzelmei kifejezésének értékelésében van jelentősége.

Az alkalmazkodási nehézségeket ugyancsak eltérően ítélik meg az anyák, az apák és a pedagógusok, és e tekintetben – mint negatív tulajdonsággal kapcsolatban – ugyancsak nem a pedagógusok, hanem az anyák vélik leginkább úgy, hogy gyermekük küzd valamilyen társas alkalmazkodási problémával. Több nemzetközi kérdőíves vizsgálat szerint a beilleszkedési, alkalmazkodási nehézségekkel kapcsolatban az anyák megítélése igen szorosan korrelál a megfigyelések eredményével. Ennek lehetséges oka az, hogy leginkább ők tudnak a gyermek ilyen jellegű problémáiról, velük osztják ezt meg a gyerekek, amit a gyerek-anya kommunikáció és a kötődés minősége magyaráz leginkább (pl. *Pettit, Dodge és Brown, 1988; Pianta, Nimetz és Bennett, 2006; Spivack, Platt és Shure, 1976*). A proszocialitást mindegyik életkorban az anyák vagy az anyák a pedagógusokkal együtt jellemzőbbnek tartják, mint az apák. Egyik életkorban sem különülnek el a szülők hasonló értékeléssel a pedagógustól. A külföldi vizsgálatok alapján az anyák nemcsak az óvodáskorúakat, hanem az idősebb gyerekeiket is segítőbbnek, másokkal együttműködőbbnek tekintik, mint az apák vagy a pedagógusok (pl. *Collins és Russell, 1991; Eisenberg, 1982, 1991*). *Hastings, McShane, Parker és Ladha (2007)* ezzel kapcsolatban úgy véli, nem a szülők közötti különbség a mérvadó, hanem az, ahogyan az anyák lányaik vagy fiúk, illetve az apák lányaik vagy fiaik proszociális viselkedéséhez viszonyulnak és értékelik azt, ami alapján elkülöníthető az inkább fiúkra és az inkább lányokra jellemző proszociális viselkedés. A megfigyelések alapján az anyák hatása mind a lányokra, mind a fiúkra nagyobb és a pedagógus vélekedése hasonlóbb az apai vélekedéshez, amit kutatásunkban csak a négyévesek körében azonosítottunk.

A nyugtalanságot, érzelmi instabilitást mindhárom életkorban másként látják az értékelők, az apák szerint a legjellemzőbb és az anyák szerint a legkevésbé, ami szintén nem támasztja alá a külföldi vizsgálatok alapján hangsúlyozott mintázatot. Ugyancsak az

apák látják leginkább ellenállónak, felnőttekkel és kortársakkal gyakran vitatkoznak, valamilyen oppozíciós nehézséggel küzdőnek hatéves gyerekeiket, ám az ötévesekről a pedagógusokkal hasonló a véleményük. A négyéveseknél az anyák és a pedagógusok ítélete egyezik meg. A négy-, az öt- és a hatévesek szülei és pedagógusai hasonlóan vélekednek a gyerekek figyelemmel, kognitív jellemzőkkel kapcsolatos és ezekből adódó társas problémáiról, az apák véleménye alapján ez mindegyik életkorban jellemzőbb a gyerekekre. Más vizsgálatok (pl. *Flouri és Buchanan, 2004*) szerint is a kognitív természetű problémák esetében az apák értékelése kritikusabb – főként a magas iskolai végzettséggel rendelkező apáknál –, mint az anyáké.

A hasonló külföldi vizsgálatok (pl. *Webster-Stratton, 1988*) szerint a nemek mentén történő értékelésben gyakran nagyobb a különbség a szülők között, mint az életkor szerinti megítélésben, amit nagymértékben magyaráznak az eltérő szerepelvárások, illetve a pedagógusok véleménye jobban eltér a lányokról és a fiúkról, mint a szülők esetében. *Kim és Rohner (2003)* szerint mind a szülő, mind a gyermek neme befolyásolja a problémamegoldást és annak értékelését, általában az anyák lányaikat, az apák fiaikat értékelik pozitívabban. *Spivack, Platt és Shure (1976)* kutatása alapján a problémaérzékenység, problémaorientáltság és az alternatív megoldási módok keresésének kapcsolata szorosabb anya és lánya, valamint apa és fia esetében, mint anya és fia vagy apa és lánya között.

A fiúk és a lányok közötti különbséggel kapcsolatos hipotézissel ellentétesek az eredmények, hiszen a fiúk és a lányok megítélése a legtöbb faktornál nem különbözik. Az anyák értékelése alapján egyik vizsgált faktor esetében sincs számottevő különbség a fiúk és a lányok között. Az apák ítéletei szerint nincs eltérés sem az alkalmazkodási nehézségeket, sem a proszocialitást mérő faktornál. Az apák szerint az öt- és a hatéves fiúkra a pozitív viszonyulás, a hatéves fiúkra az oppozíciós problémák jellemzőbbek. A pedagógusok értékelése már több faktor esetében mutat nem szerinti különbséget. A négyéves fiúkra a negatív viszonyulás, az ötéves fiúkra a negatív érzelmek kifejezése jellemzőbb. Mindegyik életkori csoport esetében proszociálisabbnak tekintik a lányokat, illetve szerintük a hatéves fiúkra jellemzőbbek a viselkedésbeli problémák, mint lány kortársaikra. A hatéves fiúkat – akárcsak az apák – ellenállóbbnak, másokat gyakrabban zavarónak tekintik, a lányokra a nyugtalanság és az érzelmi instabilitás jellemzőbb.

Az anyák és az apák körében mindegyik vizsgált területnél és faktornál a három életkori mintán a szórások hasonlóak, ám a pedagógusoknál a hatévesek szórásértékei szembetűnően alacsonyabbak, mint a négy- és az ötéveseké. Ebből arra következtetünk, hogy a pedagógusok a hatéveseket hasonlóbbnak ítélik, mint a fiatalabbakat, homogénebbnek tekintik a csoportot, kevésbé feltételeznek nagy egyéni különbségeket a csoportjukba tartozó gyerekek között. Ez adódhat abból, hogy a pedagógusok a szülőknél nagyobb mértékben végeznek – helyzetükből kifolyólag – a gyermekek egymáshoz való viszonyításán alapuló értékelést.

A családiháttér-változókkal kapcsolatos egyik hipotézisünk az volt, hogy mindegyik életkorban jelentős hatással bírnak a problémamegoldó gondolkodásra, ami főként a pedagógusoknál igazolódott. A háttérváltozók együttes varianciája az anyáknál és az apáknál kisebb, mint a pedagógusoknál. Úgy véltük, a hatások faktoronként eltérőek, amit egyértelműen azonosítottunk, mindhárom értékelőnél főként a negatív viszonyulást és a

negatív érzelmek kifejezését magyarázzák leginkább a háttérváltozók. Azt is igazolták az eredmények, hogy a család összetételének (kivel él a gyermek) a legnagyobb a magyarázóereje, ami megegyezik számos külföldi vizsgálat eredményével (Grusec és Davidov, 2007). Ez egyértelműen azt mutatja, hogy a környezetben élők mint mintaadók szerepe igen jelentős (Rich és Bonner, 2004), fontos a szülők és a pedagógusok gyermekkel folytatott interakcióinak ismerete a hatékony fejlesztés érdekében.

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Irodalom

- Bauer, P. (2002): Early memory development. In: Goswami, U. (szerk.): *Handbook of cognitive development*. Blackwell, Oxford. 127–146.
- Beddel, J. R. és Lenox, S. S. (1997): *Handbook for communication and problem-solving skills training. A cognitive-behavioral approach*. Wiley, New York.
- Beelman, A., Pfingsten, U. és Losel, F. (1994): Effects of training social competence in children: A meta-Analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, **23**. 3. sz. 260–271.
- Berk, L. E. (2002): *Infants, children, and adolescents*. Allyn & Bacon, Boston.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Chen, K. (2006): Social skills intervention for student with emotional/behavioral disorders: A literature review from the American perspective. *Educational Research and Reviews*, **3**. 143–149.
- Coie, J. D. (1990): Toward a theory of peer rejection. In: Asher, S. R. és Coie, J. D. (szerk.): *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press. Cambridge. 365–401.
- Collins, W. és Russell, G. (1991): Mother-child and father-child relationships in middle-childhood and adolescent: A developmental analysis. *Developmental Review*, **11**. 99–136.
- Conners, C. K. (1997): *Parent rating scale–revised technical manual*. Multi Health Systems, North Tonawanda.
- Connolly, J. A. (1983): A review of sociometric procedures in the assessment of social competencies in children. *Applied Research in Mental Retardation*, **4**. 315–327.
- Crick, N. R. és Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information processing mechanism in children’s adjustment. *Psychological Bulletin*, **115**. 74–101.
- D’Zurilla, T. J. és Goldfried, M. R. (1971): Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, **78**. 107–126.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. (1990): Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory (SPSI). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **2**. 156–163.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, New York.

Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján

- Eisenberg, N. (1982): The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Eisenberg, N. (szerk.): *The development of prosocial behavior*. Academic Press, New York.
- Eisenberg, N. (1991): Emotion and its regulation in early development. In: Eisenberg, N. és Fabes, R. (szerk.): *New directions for child and adolescent development*. Jossey-Bass, San Francisco. 57–73.
- Elias, M. J. és Clabby, J. F. (1988): Teaching social decision making. *Educational Leadership*, **45**. 6. sz. 52–55.
- Flouri, E. és Buchanan, A. (2004): Early fathers' and mothers' involvement and child's later education outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, **74**. 2. sz. 141–153.
- Gál Zita (2013): A személyközi problémák megoldásának két főbb kutatási iránya – más kognitív folyamatok és a környezeti tényezők hatása. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger, 2013. november 7–9.
- Goodman, R. (2001): Psychometric properties of the strength and difficulty questionnaire. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric*, **40**. 1337–1345.
- Gottman, M. E. (2001): *The caring teacher's guide to discipline: Helping young students learn self-control, responsibility, and respect*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Gottman, J. (1997): *Raising an emotionally intelligent child. The heart of parenting*. Simon & Schuster, New York.
- Grusec, J. E. és Davidov, M. (2007): Socialization in the family: The roles of parents. In: Grusec, J. és Hastings, P. (szerk.): *Handbook of socialization*. Guilford Press, New York. 284–308.
- Hastings, P. D. és Coplan, R. J. (1999): Conceptual and empirical links between children's social spheres: Relating maternal beliefs and preschoolers' behavior with peers. In: Hastings, P. D. és Piotrowski, C. C. (szerk.): *Conflict as a context for understanding maternal beliefs about child-rearing and children's misbehavior. New Directions in Child and Adolescent Development*, 43–59.
<http://mindbrain.ucdavis.edu/people/pdhpdpdfs/Hastings%20-%20Coplan%201999.pdf>
- Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R. és Ladha, F. (2007): Ready to make nice: parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *Journal of Genetic Psychology*, **168**. 2. sz. 177–200.
- Kasik László (2010): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik László (2012): A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **112**. 4. sz. 243–263.
- Kasik László (2013): Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőív, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Kim, K. és Rohner, R. P. (2003): Parental warmth, control, and involvement in schooling: predicting in academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **33**. 127–140.
- Kolko, D. J. és Kazdin, A. E. (1993): Emotional/behavioral problems in clinical and nonclinic children: Correspondence among child, parent and teacher reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **34**. 991–1006.
- Landy, S. és Thompson, E. (2006): *Pathways to competence for young children: A parenting program*. Brookes Publishing, Baltimore.
- Marion, M. (2003): *Guidance of young children*. Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Markulin, S. (2009): Difference between parents modeling during children's social problem solving. Philadelphia College of Osteopathic Medicine. PCOM Psychology Dissertations Student Dissertations, Theses and Papers.
http://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1094&context=psychology_dissertations_
Letöltés ideje: 2014. január 01.

- Mayeux, L. és Cillessen, A. H. (2003): Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, **164**. 2. sz. 153–173.
- McQuade, J. D., Murray-Close, D., Shoulberg, E. K. és Hoza, B. (2013): Working memory and social functioning in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, **115**. 422–435.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. és Brown, M. M. (1988): Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, **59**. 1. sz. 107–120.
- Pianta R. C., Nimetz, S. L. és Bennett, E. (2006): Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood research quarterly*, **12**. 263–280.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. és Hammond, H. (2007): Follow-up of children who received the incredible years intervention for oppositional-deviant disorder. *Behavioral Therapy*, **34**. 471–491.
- Rich, A. R. és Bonner, R. L. (2004): Mediators and moderators of social problem solving. In: Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (szerk.): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington. 29–45.
- Siegler, R. S. (1996): *Emerging minds: the process of change in children's thinking*. Oxford University Press, New York.
- Spivack, G., Platt, J. J. és Shure, M. B. (1976): *The problem-solving approach to adjustment*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Tepeli, K. és Yılmaz, E. (2013): Social problem solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels. *US-China Education Review*, **3**. 8. sz. 581–592.
- Turiel, E. (1998): *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Vajda Zsuzsanna (1994): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vitaro, C., Gagnon, F. és Tremblay, R. E. (1991): Parent-teacher agreement on kindergarteners' behaviour problems: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **33**. 7. sz. 1255–1261.
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A. és Henderson, H. A. (2013): Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **34**. 4. sz. 185–193.
- Webster-Stratton, C. (1988): Mothers' and fathers' perceptions of child deviance: Roles of parent and child behaviors and parent adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **56**. 6. sz. 909–915.
- Webster-Stratton, C. és Lindsay, W. D. (1999): Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, **28**. 1. sz. 25–43.

ABSTRACT

LÁSZLÓ KASIK AND ZITA GÁL: PARENTS' AND TEACHERS' OPINIONS OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S SOCIAL PROBLEM- SOLVING AND BEHAVIOURAL PROBLEMS

The aim of our research is (1) to shed light on what parents (mothers and fathers) and teachers of 4- to 6-year-olds think of these children's social problem-solving and their difficulties in terms of problem-solving, adaptability and prosocial behaviour; (2) to study any correlation between the aspects under examination; and (3) to examine the connection between one's opinion about social problem-solving and some family background variables (parents' education, the most frequent free-time family activity, who the child lives with, etc). We used three questionnaires (a modified version of Social Problem Solving Inventory-Revised by *D'Zurilla et al., 2002*; Strength and Difficulty Questionnaire by *Goodman, 2001*; Conners Parent/Teacher Rating Scale-Revised by *Conners, 1997*) and a background questionnaire (Family Background Variables, 2013) in our research. All three questionnaires have good reliability and validity indexes. Based on the results, parents and teachers have different opinions in almost all aspects under examination (positive and negative approach to problem-solving, display of negative feelings, difficulties in adaptability, prosocial behaviour, oppositional problems, and emotional stability), and there is also a difference between how mothers and fathers rated most of the factors studied. Contrary to previous research in the field, it is not teachers who have the most negative opinion but fathers. It is they, followed by teachers, who rate girls and boys differently, and there is no significant difference in terms of how mothers rate children of different sexes. The combined variation of family background variables is lower for fathers and mothers than for teachers, who most often refer to the composition of the family (who the child lives with) with regard to each and every factor. It is the background variables that account for the negative attitude and the display of negative emotions in the case of all three parties. The findings of our research are crucial in terms of developing a proposed programme for the enhancement of social problem-solving for pre-school children.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 3. 189–213. (2014)

Levelezési cím/Address for correspondence:

Kasik László, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet. H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

Gál Zita, Szegedi Tudományegyetem, JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet. H-6725 Szeged, Hattyas utca 10.