



A HELYZET- ÉS SZEMÉLYSPECIFIKUS PROBLÉMAMEGOLDÁS KAPCSOLATA A TUDATELMÉLETI MŰKÖDÉSSEL 4–6 ÉVES KORBAN

Gál Zita* és Kasik László**

*SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

**SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Nevelélmélet Tanszék

A személyközi (interperszonális, szociális, társas) problémák megoldásának hatékonyságát igen sok személyiségbeli és környezeti tényező, illetve ezek kapcsolata, egymásra hatása határozza meg. Számos kutatás (pl. *Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004; Eskin, 2012; Frauenknecht és Black, 2009*) szerint az életkor előrehaladtával – erőteljesen a serdülőkortól – a problémához való viszonyulásnak, a problémáról és annak megoldásáról való gondolkodásnak, valamint a problémamegoldó stratégiák alkalmazásának egyre inkább a másik fél és a társas helyzet lesz az egyik legfontosabb meghatározója. Ennek jelei már az óvodai évek végén azonosíthatók mind a családban, mind a kortársak körében.

Óvodásokkal (3–7 évesekkel), főként megfigyeléssel végzett vizsgálatok (pl. *Gottman, 1997; Marion, 2003; Mayeux és Cillessen, 2003*) eredményei azt mutatják, hogy 3–5 éves korban a személyes érdekek, célok a leginkább meghatározóak egy-egy probléma kezelésekor. A 6–7 évesek körében érhető tetten először a problémamegoldás helyzet- és személyspecifikussága: a problémamegoldásról annak függvényében kezdenek beszélni és cselekedni, attól függően latolgatják a lehetőségeket és a megoldási módokat, hogy kik szerepelnek a helyzetben, milyen viszonyban állnak a másik féllel, mit gondolhat a másik róluk és a helyzetről, illetve hol, milyen társas körülmények között jelenik meg a probléma. Serdülők és idősebbek körében mind a probléma definiálásában, mind a megoldási módok keresésében, azok viselkedésben való megnyilvánulásában már igen döntő, kivel kapcsolatos a probléma, mit tesz a másik, miként vélekedünk a másiról, mit gondolhat a másik rólunk és a problémahelyzetről, vajon ő hogyan akarja megoldani a problémát, milyen érzéseket táplál a helyzettel kapcsolatban (pl. *Frauenknecht és Black, 2009*). Mindez arra is felhívja a figyelmet, hogy a szociálisprobléma-megoldás alakulásában az életkor előrehaladtával egyre fontosabb szerepet játszik a tudatelmélet (*Theory of Mind, ToM*), az a képességünk, hogy mentális állapotokat – például szándékot, elképzelést, vágyat, színlelést – tulajdonítunk magunknak és másoknak, megértjük, hogy mások mentális állapotai eltérnek a miénktől és fordítva (pl. *Baron-Cohen, 1989; Bíró, 2002; Kiss, 2005*).

A tanulmányban bemutatott vizsgálatban e két terület – helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás és tudatelmélet – jellemzőit, illetve kapcsolatukat vizsgáltuk 4–6

évesek körében. Célunk annak feltárása volt, mi jellemzi a gyerekek problémamegoldását (problémához való viszonyulás, énhatékonyság, megoldási módok választása) különböző óvodai társas problémák esetében, ezen alterületek miként függnek össze az első- és másodfokú tudatelmélettel, valamint azonosíthatók-e a külföldi vizsgálatok eredményei, miszerint az óvodai évek végén (5-6 éveseknél) a kapcsolat markánsabb, mint a korábbi években. Tudomásunk szerint ehhez hasonló vizsgálatot Magyarországon még nem végeztek.

Szociálisprobléma-megoldás

Személyközi probléma és megoldása

Személyközi problémának azt a helyzetet, társas feladatot vagy viszonyt tekintjük, ami kellemetlenséget okoz számunkra, akadályozza társas hatékonyságunkat (Chang és mtsai, 2004). A probléma azonosítása, definiálása eredményezheti azt, hogy az egyén úgy dönt, szeretné megoldani a problémát; e döntéssel veszi kezdetét a problémamegoldás folyamata. A problémamegoldó gondolkodás és viselkedés, valamint ezek kapcsolatának értelmezésére számos modellt dolgoztak ki (pl. Crick és Dodge, 1994; D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; D’Zurilla és Nezu, 2007; Eskin, 2012; Frauenknecht és Black, 2009; Strough és Keener, 2013; részletes leírásukat l. Kasik, 2015). E modellek közös vonása, hogy a problémamegoldás általános modelljét (pl. Beddel és Lennox, 1997) tekintik kiindulási alpnak: a problémamegoldás a probléma észlelésével kezdődik, ezt követi annak definiálása, majd a megoldási módok keresése, ezek értékelése, a legalkalmasabbnak tűnő megoldás kiválasztása és végül ennek megvalósítása, kivitelezése. Különböznek az alapján, hogy milyen részfolyamatokra osztják az ismertetett szakaszokat, milyen kapcsolatot feltételeznek ezek között és milyen szerepet szánnak a folyamat alakulásában más pszichikus és környezeti tényezőknek.

Az óvodások mérésére általunk kidolgozott mérőeszköz alapja a D’Zurilla és munkatársai (2002) által létrehozott modell és mérőeszköz (*Social Problem Solving Inventory–Revised*, SPSI–R) volt, a következőkben ezt a modellt ismertetjük részletesen. A kutatók szerint a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás két nagyobb – egy orientációs (*problem orientation*) és egy megoldási (*problem solving*) – szakaszra osztható. Az orientációs szakaszban gondolkodásunk többnyire két, egy pozitív és egy negatív motivációs-érzelmi dimenzió mentén zajlik. A pozitív és a negatív dimenzió mentén történő orientációt az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben a társas tapasztalatok határozzák meg (Frauenknecht és Black, 2009).

Maydeu-Olivares és D’Zurilla (1996) a pozitív dimenzió belül öt aldimenziót különített el: (1) a probléma kihívásként való értelmezése; (2) a problémamegoldás optimista megközelítése (a sikeres megoldásba vetett hit); (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 és azt nem lehet elkerülni. A negatív dimen-

zió három aldimenziót tartalmaz, ezek a pozitív dimenzió három kategóriájával – (2), (3), (4) – állnak szemben: (1) a problémamegoldás pesszimista megközelítése; (2) a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti kapcsolat negatív minősítése; (3) a problémamegoldással járó frusztráció nem hatékony kezelése. A megoldási szakasz négy részből áll: (1) probléma definiálása, (2) alternatív megoldási módok keresése, (3) annak eldöntése, ezek közül adott helyzetben melyik lehet a legalkalmasabb és (4) ennek értékelése a rövid és/vagy hosszú távú következmény, a társas kapcsolat további alakulása, érdekek, szükségletek szempontjából.

D’Zurilla és munkatársai (2002) a különböző életkorú gyerekek és felnőttek vizsgálatai során többször tapasztalták a megoldási folyamat megszakadását (nem történt problémamegoldás), illetve azt, hogy pozitív orientációt nem megfelelő (az egyén és/vagy a környezete számára nem hatékony) megoldás követett és fordítva, negatív orientációt pozitív végkimenetel. Mindebből arra következtettek, hogy a problémamegoldás az orientációs és a megoldó szakasz egyes alszakaszainak a társas helyzettől függő bonyolult összjátékából jön létre. Javasolták, hogy a megoldási szakasz részeit (definiálás, alternatívák keresése, döntés, értékelés) együttesen stílusokként (*problem solving style*) értelmezzék, és annak feltárása legyen cél a minél inkább személyre szabottabb fejlesztési koncepció kidolgozása érdekében, hogy adott orientációs szakaszt milyen megoldói szakasz követ, illetve ez a kapcsolat milyen – viselkedésben is megnyilvánuló – megoldást eredményez. A stílusok azonosítása alapján pontosabb kép rajzolódhat ki egyrészt az egyén általános (általában miként oldja meg a személyközi problémákat) és specifikus (személy- és helyzetfüggő) problémamegoldásáról. Így az is pontosabban megállapítható, milyen szereppel bír a problémamegoldásban a társas környezet.

Chang és munkatársai (2004), illetve *D’Zurilla* és munkatársai (2002) vizsgálatai alapján három általános stílus különíthető el: (1) racionális; (2) impulzív és (3) elkerülő, melyek a problémamegoldó gondolkodás eredményeként megnyilvánulhatnak a viselkedésben, ezek általános problémamegoldó viselkedési formáknak is tekinthetők. A *racionális* problémamegoldó a tényeket helyezi előtérbe, azokat mindvégig a középpontban tartja, ezekre koncentrálnak; az *impulzív* a megoldást segítő tények közül csak néhányat vesz figyelembe, érzelmei – gyakran negatív érzelmei – erőteljesen befolyásolják a tények kiválasztásában és a megoldás kivitelezésében; végül az *elkerülő* a megoldást a szükségesnél hamarabb fejezi be, illetve azt másokra hárítja, esetleg el sem kezdi. *D’Zurilla* és munkatársai (2002) szerint mindenkinél megállapítható a tipikus stílus (általános stílus), illetve egy-egy adott helyzetben tanúsított viselkedésben főként egy dominál, ugyanakkor a probléma természete, a helyzet sajátosságai (pl. milyen szerepben áll az egyén, kivel kapcsolatos a probléma) és az egyéb személyiségjellemzők nagymértékben befolyásolják azt, ezáltal a stílusváltás vagy a kettős, hármas stílusdominancia minden társas helyzet esetében lehetséges.

A problémamegoldás jellemzői óvodások körében, a helyzet és a másik fél szerepe a problémamegoldásban

A személyközi problémákról való gondolkodás és azok megoldása hároméves korig viszonylag egységes képet mutat, azonban már ebben az időszakban is jelentősek az

egyéni különbségek, ahogyan más kognitív vagy szociális-emocionális területeken. Óvodáskor előtt az egyik legfontosabb jellemző a felnőtt, gondozó segítségül hívása egy-egy problémahelyzetben, valamint az egyszempontú és énközpontú problémaérzékelés és -kezelés. A gyerekek fokozatosan egyre több szempont figyelembevételére lesznek képesek, amit főként a másokkal való tevékenységek, játékok hatásának tulajdonítanak, hiszen a szándékolt sikeres és a lehető legtovább tartó együttműködés, közös feladatmegoldás, játék – akár felnőttel, akár idősebb vagy fiatalabb gyerekekkel – több tényező megfigyelését kívánja meg (Landy, 2009).

Hároméves kortól a társas szabályok felismerése és az azokhoz való ragaszkodás még több szempont alkalmazását teszi lehetővé egy-egy probléma megoldásakor, azonban az iskoláskorig a lehetőségek száma jóval nagyobb, mint amennyit felhasználnak, illetve csak néhány lehetséges megoldási utat gondolnak végig (Gottman, 1997). Marion (2003) kutatásai alapján az óvodások problémamegoldásában leginkább az énközpontúság, a saját érdek érvényesítése dominál. Fontos, hogy ez nem azonos az egoizmussal, az individuum túlzott előtérbe helyezésével, hanem az én és a másik különválasztásának hiányát jelenti. Problémahelyzetekben általában – a környezet adta és személyi lehetőségek függvényében – azonnal cselekednek, a megoldási lehetőségek gyűjtésének és értékelésének gyakori hiánya jellemző. A lehetőségek közötti kapcsolatokat, melyek később a stílusváltást teszik lehetővé, nehezen értik meg, akárcsak négyéves korig azt, hogy mások másképpen gondolkodnak, éreznek, mint ők, és nem feltétlenül ugyanúgy szeretné a másik megoldani a problémát, mint ahogyan ő. Négyéves kortól egyszerű kategóriákat képesek alkalmazni társas helyzetek elemzésekor, ami meghatározza például azt, mit és kivel kapcsolatban tekintenek problémának (például annak, akivel sokat játszanak, akit kedvelnek, elnéznek valamit, míg ugyanezt egy kevésbé kedvelt társnak nem), valamint ezek segítségével képesek bejósolni társas problémákat (Gottman, 1997).

Landy (2009), valamint Rourke, Wozniak és Cassidy (1999) kutatásai alapján problémahelyzetekben három tipikus választ adnak az óvodások, és csak az 5-6 évesek körében azonosítható nem szerinti különbség: (1) megadják magukat a másoknak (nem vitatkoznak, elfogadják, hogy a másoknak problémája van velük, gyakran igazat is adnak neki a helyzet elemzése nélkül), (2) elhatárolódnak a problémától (a megoldást nem akarják, kilépnek a helyzetből, amit gyakran felnőtt segítségül hívása kísér), illetve (3) egyezkednek a másikkal (szándékukban áll megoldani a problémát, tesznek érte valamit). Az utolsó stratégia alkalmazását főként azok mutatták, akik sokat játszottak egymással, jelenlétük, közös játéktevékenységük fontos volt mindkét fél számára (egymást barátoknak nevezték). A fiúk körében ezt kevesebbszer tapasztalták, mint a lányoknál. Tepeli és Yilmaz (2013) felmérése szerint a második stratégia, a problémamegoldás elkerülése az 5-6 évesekre gyakrabban jellemző, mint a fiatalabb óvodásokra.

Dombeck és Wells-Moran (2006) háromszintű modellben különítették el a problémamegoldó stratégiákat. A szintek egyrészt a problémával való megküzdés központi elemét, másrészt az eredményesség mértékét fejezik ki. Az alsó (alacsony) szint leginkább az érzelempözpontú megküzdés stratégiáit foglalja magában (pl. tagadás, kínos nevetés, dühkitörés, sírás), általában ezek a legkevésbé eredményesek. A középső szint stratégiái nagyobb mértékben tartalmazznak kognitív elemeket, céljuk elsősorban a visszavonulás (pl. áttolás, elszigetelés, elfojtás, racionalizálás). A felső (magas) szint straté-

giáira jellemző a legnagyobb mértékű feldolgozás, céljuk a megoldás és csak részben a védekezés (pl. a probléma felvállalása, pozitív jellemzők kiemelése, feldolgozást követően a figyelem elterelése, támogatás keresése).

E három szint stratégiái a személyiségfejlődés egy-egy meghatározott időszakában dominánsak lehetnek, ám már igen fiatal korban is jelentősek az egyéni különbségek. *Tremblay* (1992) megfigyelései alapján már óvodások is alkalmaznak olyan stratégiákat, amelyek a *Dombek* és *Wells-Moran* (2006) által kidolgozott modell magas szintjén találhatók (pl. a megoldás felvállalása, megoldás és figyelemelterelés, illetve ezek kombinációja), ám serdülők és felnőttek körében is azonosította például az alacsony szinthez tartozó tagadást. Az óvodai évek alatt és még 7–10 éves korban is a frusztrációt okozó személyközi problémák megoldásának leggyakoribb módja a verbális és a fizikai agresszió (bántalmazás), a felnőtt vagy a kortárs segítségül hívása, az elkerülés (kilépés a helyzetből, a megoldás abbahagyása), valamint a negatív érzelmek kifejezése (pl. sírás, dühkitörés mások fizikai és verbális bántalmazása nélkül).

Mayeux és *Cillessen* (2003) két éven át követték nyomon öt éves fiúk problémamegoldásának 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 vagy a negatív érzelmek kifejezését. A válaszok aránya stabilitást mutatott a két év alatt, csak a vizsgálat végén volt jelentős az eltérés: idősebb korban többször választották a proszociális megoldásokat (pl. a másik megölelése, kérdés a problémáról, a megbeszélés javaslata). Mindegyik életkorban minél elfogadottabbak voltak a gyerekek a csoportjukban, annál több proszociális aktivitást mutattak, és minél inkább perifériára szorult egy gyermek, annál többször oldotta meg problémáját agresszióval vagy elkerüléssel. A kutatók szerint már óvodások körében is jól azonosítható a problémamegoldás és más viselkedésforma (pl. segítség, együttműködés, irányítás) kapcsolata, mely kapcsolatrendszer nagymértékben függ a kortársi csoport dinamikájától, illetve a dinamika is meghatározza a viselkedésformák előfordulásának lehetőségét és intenzitását.

Akárcsak az óvodáskor előtt, a 3–6 évesek is viszonylag kevés információ tárolására képesek egy-egy társas helyzettel kapcsolatban, limitált az emlékezeti kapacitásuk (*Siegler*, 1996; *Gál*, 2013). Ez befolyással bír problémamegoldásukra is, például ez az egyik oka annak, hogy kevés szempontot tudnak figyelembe venni és kevés alternatív megoldási módot sorakoztatnak fel egy-egy problémahelyzetben. Szintén jellemző még az óvodai évek végén is, hogy igen nehéz egy-egy esemény utólagos értékelése, a szereplők viselkedésének elemzése, értelmezése, amiben szerepet játszik az, hogy az iskoláskorig önmaguk és mások jellemzésében főként aktuális érzelmeik dominálnak (*Vajda*, 1994). Ugyanakkor mindezek mellett feltételezhető, hogy jóval több információval rendelkeznek társas környezetükről, a másikról és önmagukról, mint amennyit verbalizálni tudnak és amennyit felhasználnak adott helyzetben, hiszen gyakran előfordul, hogy régen átélt események, megoldási módok, érzelmi viszonyulások tükröződnek aktuális problémamegoldásukban (*Bauer*, 2002). Mindez az automatizált folyamatok (korábbi tapasztalatok, szokások, elvárt szabályok) e korban mutatott jelentős szerepét szemlélteti (*Frauenknecht* és *Black*, 2009).

Tudatelmélet

A tudatelmélet meghatározása és alakulása óvodáskorban

Csibra és *Gergely* (2002. 56. o.) szerint a tudatelmélet mint képesség „az a mechanizmus, amellyel másoknak (és néha magunknak) reprezentációs jellegű, a valós vagy egy lehetséges világot leképező mentális állapotokat, tehát vélekedéseket, tudást, vágyakat, szándékokat tulajdonítunk, és nem foglalkozunk azokkal a készségekkel (empátia, utánzás, érzelmi állapotok észlelése, kommunikáció stb.), amelyek nem vagy nem feltétlenül járnak együtt mentális attribúcióval”. A tudatelmélet működése elengedhetetlen a társas alkalmazkodáshoz, ennek birtokában képesek vagyunk a velünk interakcióba lépő egyének viselkedését előre jelezni, magyarázni, értelmezni, segíti kommunikációnkat, szerepe van például az interakció kezdeményezésében és annak fenntartásában, a viselkedés irányításában és befolyásolásában. Működése nélkül társas alkalmazkodásunk jóval nehezebb lenne (*Kiss*, 2005).

A tudatelmélet nem definiálható egységes fogalomként. Számos kutató szerint különbség van annak két komponense, az affektív és a kognitív komponens között (pl. *Shamay-Tsoory*, *Shur*, *Barcai-Goodman*, *Medlovich*, *Harari* és *Levkovitz*, 2007). A kognitív tudatelmélet alatt azt értjük, amikor az egyén racionálisan reagál más emberek mentális állapotaira, vagyis gondolkodik mások vélekedéseiről. Az affektív tudatelmélet azt jelenti, hogy más emberek érzéseiről vélekedünk (*Poletti*, *Enrici*, *Bonuccelli* és *Adenzato*, 2011).

A tudatelméleti képesség fejlődésének eddigi tanulmányozása alapján a csecsemők viselkedésében is megjelennek olyan mintázatok, amelyek a tudatelmélet előfutárainak tekinthetők (pl. *Bíró*, 2002; *Csibra*, *Bíró*, *Koós* és *Gergely*, 2003; *Csibra* és *Gergely*, 2002, 2005; *Gergely*, *Egyed* és *Király*, 2007; *Kovács*, *Téglás* és *Endress*, 2010). Már a 3-4 évesek is képesek megérteni a hamis vélekedést, vagyis azt, hogy egy személynek a valóságtól eltérő gondolatai vannak a világról. Később, 5-6 éves korban a gyermekek értik, hogy egy személynek lehetnek gondolatai egy másik személy gondolatairól, ezt nevezzük beágyazott mentálisállapot-tulajdonításnak. Az iskolába lépés időszakában, 6-7 éves korban a metafora és az irónia megértése a következő lépcsőfok a tudatelmélet fejlődésében, illetve ebben az életkorban már képesek elkülöníteni a viccet a hazugságtól (*Brüne* és *Brüne-Cohrs*, 2006; *Bíró*, 2002).

Az affektív és a kognitív tudatelmélet egyaránt számos fejlődési állomáson megy keresztül. A 18 hónapos kortól négyéves korig tartó (pretudatelméleti) időszak elején alakul ki az éntudat és a mintha-játék. Az éntudat kialakulása következtében a gyerekek képesek azt észlelni, hogy ők másoktól elkülönülő egyének és másokétól különböző vágyaik lehetnek, illetve ezen időszakban az altruista viselkedés is megjelenik: szándékosan segítenek vagy vigasztalnak másokat. Mindemellett a gyerekek 2-5 éves kor között megtanulják azonosítani az alapérzelmeket (*Westby* és *Robinson*, 2014).

A fejlődési adatok szerint a gyerekek 3-4 éves korban (*Brüne* és *Brüne-Cohrs*, 2006; *Bíró*, 2002), míg mások szerint 4-5 éves korban (*Westby* és *Robinson*, 2014) képesek megérteni a hamis vélekedést, azt, hogy egy személynek a valóságtól eltérő gondolatai

vannak a világról. Az elsőfokú tudatelmélet 4–5 éves korban alakul ki, ennek során más emberek gondolatainak vagy érzéseinek kikövetkeztetése történik. Az elsőfokú tudatelméleti szinten lévő 4–5 éves gyerekek már nagy biztonsággal megoldják a hamisvélekedés-tesztet, a váratlan áthelyezés (pl. Sally-Anne teszt) vagy a váratlan tartalom (pl. Smarties) típusúakat. A hamisvélekedés-megértés az alapérzelmek, vagyis a nem szociális érzelmek megértésétől a szociális érzelmek megértése felé mozdítja a gyermekek fejlődését; a társas érzelmek megértése már megkívánja a másik személy gondolatainak, vágyainak reprezentációját (Westby és Robinson, 2014).

A tipikus fejlődéssel foglalkozó kutatások (ennek áttekintését l. pl. Brüne és Brüne-Cohrs, 2006) eredményei szerint 5–6 éves korban, mások szerint (pl. Westby és Robinson, 2014) csak hétéves korban a gyermekek értik, hogy egy személynek lehetnek gondolatai egy másik személy gondolatairól (beágyazott mentálisállapot-tulajdonítás). A másodfokú tudatelmélet 6–7 éves kor körül fejlődik, ennek során a gyerekek képesek kikövetkeztetni egy személy gondolatait vagy érzéseit egy másik személy gondolatairól vagy érzéseiről. A magasabb rendű kognitív és affektív tudatelméleti funkciók 8 és 12 éves kor között alakulnak ki. Ekkor a gyerekek képesek felismerni a hazugságot, a sarcasmust, a figuratív nyelvtant, az idiómákat, illetve a többszörösen beágyazott mentális állapotokat (Westby és Robinson, 2014).

Összefüggések a szociálisprobléma-megoldás és a tudatelmélet között – néhány korábbi kutatási tapasztalat

Egyre több vizsgálat hívja fel a figyelmet a különböző viselkedésformák hatékonysága, a társas kapcsolatok minősége és a tudatelmélet működése közötti összefüggésre (pl. Lalonde és Chandler, 1995; Slaughter és Repacholi, 2003). A kutatások alapján a magasabb szintű tudatelméleti működéssel rendelkező gyerekek sikeresebbek a társas kapcsolatokban, ugyanakkor a magasabb szintű tudatelméleti működés nem garantálja egyértelműen a társas hatékonyságot, hiszen vannak olyan gyermekek és felnőttek egyaránt, akik a magasabb szintű tudatelméleti képességüket antiszociális célokra (pl. *bullying*) használják (Slaughter és Repacholi, 2003). Az ellentmondások leginkább abból erednek, hogy a valós társas interakciók kezelése és a kutatások során, mesterséges körülmények között felvett tudatelméleti tesztek eredményei között sok esetben nincs, vagy nagyon alacsony az összhang. Például akkor, ha egy gyermek nem tud teljesíteni egy tudatelméleti tesztet, az még nem feltétlenül jelenti azt, hogy egy adott társas helyzetben ne tudna alkalmazkodni, illetve a másik személy perspektíváját átvenni, vágyait, érzelmeit megérteni. Vagyis például annak ellenére, hogy egy hároméves gyermek nem teljesíti a hamisvélekedés-tesztet, képes lehet sikeresen kezelni társas helyzeteit (Astington, 2003).

Crick és Dodge (1994) szerint a tudatelméletnek leginkább a problémamegoldás kiértékelési szakaszában jelentős a szerepe, ami óvodáskorban – az életkori kognitív jellemzők miatt – alacsonyabb szintű, mint bármely későbbi életszakaszban. Newton, Reddy és Bull (2000) vizsgálatában a tudatelméleti teljesítmény és a hétköznapi életben megfigyelt – az édesanyák által regisztrált – megtévesztések között nem találtak szignifikáns

összefüggést 3–4 éves korú gyermekek körében. Ennek ellentmondó eredmény, hogy hároméves gyermekek hamisvélekedés-teszten nyújtott teljesítménye és a pedagógus által megítélt társas viselkedése között összefüggést azonosítottak (*Lalonde és Chandler, 1995*). Ebben – feltehetően – fontos szerepe van annak, ki az, aki értékeli a gyermek viselkedését. Több elemzés azt mutatja, hogy a szülőkkel szemben a pedagógusok már ebben az életkorban is objektívebben értékelik a gyerekeket, megállapításaik, értékelésük megbízhatóbb (*Coie, 1990*).

Nagyobb mintán, hasonló életkorú gyerekekkel végzett vizsgálatok adatai szintén megerősítették a hamisvélekedés-teszten nyújtott teljesítmény és a társas viselkedés közötti összefüggéseket (*Watson, Nixon, Wilson és Capage, 1999*). *Walker (2005)* kapcsolatot tárt fel 3–5 éves korú gyermekek hamisvélekedés-teszten nyújtott teljesítménye és a pedagógusok által megítélt társas viselkedésük között. A pedagógusok által megítélt viselkedést három területen elemezte: negatív vagy pozitív viselkedés játékhelyzetben (kooperatív játék, verbális vagy fizikai agresszió), más gyermekek játékához csatlakozás stratégiái, illetve problémahelyzetben való részvétel és ezek megoldási stratégiái. A tanári értékelések alapján három csoportba sorolhatók a társas viselkedési minták: proszociális, agresszív vagy bomlasztó, valamint visszahúzódo viselkedés (*Walker, 2005*). Ezek a csoportok hasonlóságot mutatnak a problémamegoldás ismertett főbb stílusai-val (racionális, impulzív, elkerülő). Az eredmények arra utalnak, hogy a tudatelmélet összefüggésben áll az agresszív vagy bomlasztó viselkedéssel a fiúk esetében, míg a lányoknál a proszociális viselkedéssel mutat pozitív kapcsolatot, ugyanakkor a fiúk körében negatív összefüggésben áll a visszahúzódo viselkedéssel (*Walker, 2005*).

Az empirikus vizsgálat célja és hipotézisei

Napjainkban jóval gyakrabban vizsgálják a valamilyen fejlődési zavarral küzdők körében a szociálisprobléma-megoldás és a tudatelmélet közötti kapcsolatot. A tipikus fejlődésű gyermekek vizsgálatával rávilágíthatunk e két terület összefonódására, megismerhetők a mögöttes kognitív folyamatok, illetve az eredmények összehasonlíthatók a fejlődési zavarral küzdők jellemzőivel. A 2014 tavaszán elvégzett felmérés célja annak feltárása volt, mi jellemzi 4, 5 és 6 évesek helyzet- és személyspecifikus (óvodai helyzetekben történő és kortársakkal kapcsolatos) problémamegoldását és tudatelméleti működését, illetve milyen kapcsolat áll fenn a problémamegoldó gondolkodás és az első- és a másodfokú tudatelmélet között. A problémamegoldás jellemzőinek mérését – a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően (pl. *Landy, 2009*) – két hét múlva megismételtük, a problémamegoldás és a tudatelmélet jellemzőit az első mérés alapján vizsgáltuk (a tudatelmélet mérésére nem került sor a két hét múlva megismételt mérés során).

A hipotéziseket – mindegyik vizsgált területtel kapcsolatban – korábbi saját és külföldi vizsgálatok alapján fogalmaztuk meg. A problémamegoldással kapcsolatban azt feltételeztük, hogy (1) a 4–5 évesek jellemzői hasonlóak, ezektől a hatévesek problémamegoldása jelentősen eltér, leginkább a megoldási mód területén (az idősebbek többnyire más viselkedési stratégiával oldják meg a helyzeteket); (2) a teljes mintán a legtöbb

helyzetnél nem különböznek a fiúk és a lányok jellemzői, illetve (3) a két mérés adatai nagymértékben hasonlítanak az orientáció és az énhatékonyság, ám különböznek a megoldási mód esetében (mert a viselkedési módok gyorsabban változhatnak ennyi idő alatt, jelentősebb mértékben helyzetfüggőek, a viszonyulás és az énhatékonyság időben tartósabb konstruktum).

A tudatelmélettel kapcsolatban azt feltételeztük, hogy (1) az életkori csoportok között a tudatelméleti működésben különbségek mutathatók ki, az idősebb gyerekek mind az első-, mind a másodfokú hamisvélekedés-teszten magasabb teljesítményt érnek el, illetve (2) nemi különbségek mutathatók ki a tudatelméleti teljesítményben, a lányok jobb eredményt érnek el a hamisvélekedés-teszteken.

A problémamegoldás és a tudatelmélet közötti kapcsolatról úgy gondoltuk, hogy (1) a magasabb első- és másodfokú hamisvélekedés-teszten elért teljesítmény pozitív összefüggést mutat a szociálisprobléma-megoldás pozitív orientáció dimenziójával. A megoldási módok közül a magasabb első- és másodfokú hamisvélekedés-teszten elért teljesítmény (2) pozitív összefüggésben áll a szociálisprobléma-megoldás megoldási módjai közül a racionalitással és a pozitív érzelmek kifejezésével, (3) ugyanakkor negatív összefüggés áll fenn az elkerülés, a negatívérzelem-kifejezés és a segítségkérés dimenziókkal.

A kutatás módszerei

Minta

A vizsgálatban 145 gyermek vett részt (45–47 hónapos/4 éves: 50; 57–59 hónapos/5 éves: 50; 69–72 hónapos/6 éves: 45) egy Csongrád megyei város három óvodájából. A nem szerinti megoszlás mindhárom életkori almintán hasonló (4 éves: 24 fiú, 26 lány; 5 éves: 26 fiú, 24 lány; 6 éves: 20 fiú, 25 lány). Mindegyik gyermek Magyarországon született, magyar anyanyelvű, egészséges fejlődésű, amiről az óvodai személyi adatok alapján győződünk meg a felmérés előtt. Csak azon gyerekek adatait dolgoztuk fel, akik mindegyik mérőeszköz esetében teljes és értékelhető választ adtak (ebből adódóan három gyermek adatát kizártuk az elemzésből).

Mérőeszközök és adatfelvételi eljárás

A vizsgálat során két mérőeszközt használtunk. A problémamegoldó gondolkodás vizsgálatát egy általunk kidolgozott eszközzel (Helyzetspecifikus problémamegoldó gondolkodás), az első- és másodfokú tudatelmélet mérését a Sally-Anne, elsőfokú verbális hamisvélekedés-teszttel (*Wimmer és Perner*, 1983), illetve a *Baron-Cohen* (1989) által kidolgozott, *Stefanik* (2005) által magyarul közölt másodfokú hamisvélekedés-teszttel végeztük. Az első eszköz esetében az adatfelvételt a pedagógusok végezték, akiket erre felkészítettünk, a további eszközökkel a tanulmány egyik szerzője végezte az adatfelvételt. A kutatásban alkalmazott eszközök tisztán viselkedéses eljárások, melyek semmilyen káros következménnyel nem járnak. A szülők minden esetben írásos beleegyezésü-

ket adták arról, hogy gyermekeik részt vehetnek a mérésben, a vizsgálat tartalmát és menetét megismerték, illetve biztosítottuk őket gyermekeik anonimitásáról.

Helyzetspecifikus problémamegoldó gondolkodás

A mérőeszközt egy korábbi kutatásunk eredményeit, a *Chang* és munkatársai (2002) által kidolgozott elméleti modellt és az SPSI–R kérdőív (*D'Zurilla* és *mtsai*, 2002) faktorait figyelembe véve dolgoztuk ki. 2013 őszén ugyanezeket a gyerekeket kérdeztük arról, milyen társas problémákkal küzdenek: feladatuk az volt, hogy soroljanak fel hármat. A vizsgálatot két hét múlva megismételtük. A problémák kevésbé kapcsolódtak szüleikhez és pedagógusaikhoz, ennél jóval nagyobb arányban kortársaikhoz. Összesen nyolc jelet írtunk le, mindegyik egy-egy óvodai helyzetet tartalmaz: (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.

Mindegyik helyzetet egy rövid mondattal fogalmaztuk meg, például *Megüti egy társad*. Ezt elmondta a pedagógus a gyermeknek, kérte, hogy képzelje bele magát ebbe a helyzetbe, majd három kérdést tett fel. A kérdések kapcsolódnak a *Chang* és munkatársai (2002) által kidolgozott modell és az az alapján létrehozott kérdőív faktoraihoz. Egy kérdés a problémaorientációra (problémának látja-e, meg akarná oldani vagy sem), egy az énhatékonyságra, a saját eredményességének megítélésére (szerinte meg tudná-e oldani) és egy a megoldási módra vonatkozik. Mindegyik kérdéshez megfogalmaztunk lehetséges válaszokat, ezekkel kellett azonosítani a gyermek válaszait. Ha a gyermek válasza a megadott válaszok egyikével sem volt azonosítható, akkor a gyermek választát szó szerint le kellett írnia az adatfelvevőnek.

Minden helyzetnél az első kérdés arra irányult, hogy a gyermek meg akarja-e oldani a problémát vagy sem. Lehetséges válaszok: igen; nem; nem tudom (nem tudok dönteni). Amennyiben a nem akarom megoldani vagy nem tudok dönteni választ adta a gyermek, nem kellett folytatni a kérdéseket, következett egy másik szituáció. Ha a meg akarom oldani választ adta, következett a második kérdés, ami arra irányult, hogy szerinte meg tudja-e oldani a problémát, rá tudja-e venni a másikat a probléma megoldására. Lehetséges válaszok: igen; nem; nem tudom (nem tudok dönteni). Amennyiben a nem tudom vagy nem tudok dönteni választ adta a gyermek, nem kellett folytatni a kérdéseket, következett egy másik szituáció. A harmadik kérdés a megoldás módját érintette, azt kellett elmondania a gyermeknek, hogy mit csinálna a probléma megoldásaként. E kérdésnél a lehetséges válaszokat négy alcsoportba soroltuk: (1) gondolkodásra helyezi a hangsúlyt, nem azonnali cselekvéssel reagálna, (2) érzelemkifejezésről számol be: csak pozitív vagy csak negatív vagy vegyes érzelmekről beszél, ezek dominálnak a megoldásban, (3) elkerülést említ, (4) segítséget kér társától vagy pedagógustól.

Elsőfokú hamisvélekedés-teszt

Az elsőfokú tudatelméleti működés mérésére hamisvélekedés-tesztet alkalmaztunk. A Sally-Anne néven ismert, váratlan áthelyezés típusú feladatban (*Wimmer* és *Perner*,

1983) a szereplő távollétében áthelyez a vizsgálatvezető egy tárgyat egy új helyre. A teszt során a visszajövő szereplő mentális állapotának a megértése a feladat. Helyes választ ad a vizsgálati személy akkor, ha felismeri, hogy a visszatérő szereplő azon a helyen fogja keresni a tárgyat, ahol először hagyta. Vagyis képes hamis vélekedést tulajdonítani a visszatérő szereplőnek, hiszen a szereplő vélekedése a világról hamis, hiszen úgy vélekedik, hogy a tárgy azon a helyen van, ahol hagyta annak ellenére, hogy a valóságban az új helyen van a tárgy.

Másodfokú hamisvélekedés-teszt

A másodfokú hamis vélekedés-tulajdonítási feladatok közül jelen vizsgálatban a *Baron-Cohen* (1989) által kidolgozott verziót alkalmaztuk. *Stefanik* (2005) autizmussal élő személyekkel végzett vizsgálatában használta a mérőeszközt. A tesztben egy történet szerepel két gyermekről, amelyet a vizsgálati személy számára felolvastunk. A történet egy városban játszódik, négy szereplője Fagylaltárus, Jancsi, Mari és Jancsi anyukája. A történet felolvasása során 6 megértést segítő kontrollkérdést teszünk fel, majd a történet befejeztével egy tesztkérdést alkalmaztunk a másodfokú hamisvélekedés-megértés ellenőrzése céljából („Mit gondol Mari, hová ment Jancsi fagyit venni?”). A tesztkérdést követően egy indoklásra vonatkozó kérdés („Miért gondolja ezt Mari?”), egy realitásra vonatkozó kontrollkérdés („Hová ment igazából Jancsi fagyit venni?”), illetve egy emlékezeti kontrollkérdés („Hol volt a fagylaltárus a történet legelején?”) szerepelt (*Stefanik*, 2005). A tesztkérdésre vonatkozó választ helyesnek vagy helytelennek minősítettük, illetve amennyiben az emlékezeti kontrollkérdésre helytelenül válaszolt a gyermek, úgy az ő válaszait kiszűrtük az elemzésből.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás

A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás jellemzőit az 1. táblázat tartalmazza: helyzetenként az orientáció, az énhatékonyság és a megoldási mód szerinti életkori elkülönüléseket a keresztábla-elemzés alapján. A mérést két hét múlva megismételtük, a táblázat ennek adatait is mutatja. Három helyzetnél (kizárás, piszkálás, megütés) az idősebbekre jellemzőbb, hogy meg akarják oldani a problémát, a többinél nincs e tekintetben jelentős életkori különbség. Mindhárom életkorban a meg akarom oldani jelentésű választ fogalmazzák meg túlnyomó többségben; jóval kisebb arányban a nem akarom és a nem tudom jelentésűt.

Ugyancsak nagymértékű azonosságot mutat a két mérésben a megoldási módok eloszlása (gondolkodik, negatív érzelmek és cselekvések, pozitív érzelmek és cselekvések, egyes érzelmek és cselekvések, elkerülés, társ segítségül hívása, pedagógus segítségül hívása). A két idősebb korosztályra mindegyik helyzetnél nagyobb arányban jellemző a negatív érzelmek és cselekvések említése, valamint az elkerülés, mint a négyévesekre, akik

főként a pedagógus segítségét kéri. Az elkerülés igen kis arányban fordul elő fizikai vagy verbális bántalmazás (kiabálnak vele társai, megütik őt) esetén, ez inkább a csúfolásnál és a játék közbeni zavarásnál jellemző megoldás. Mind a nyolc helyzetnél nagyon alacsony annak a válasznak az aránya, hogy végiggondolja, mit is tehet ebben a helyzetben, ami ugyancsak alátámasztja a korábbi kutatások eredményeit (pl. Landy, 2009).

1. táblázat. A személy- és helyzetspecifikus problémamegoldás életkori különbségei

| Társas helyzet Mért terület | I. mérés | | Ismételt mérés (két hét múlva) | |
|---------------------------------------|--|--------------|--|--------------|
| | Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok | χ^2 (p) | Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok | χ^2 (p) |
| Kizárják a játékból | | | | |
| Orientáció | {4, 5} – {6} | 8,02 (0,01) | {4, 5} – {6} | 12,23 (0,01) |
| Énhatékonyság | {4, 5} – {6} | 21,99 (0,00) | n.s. | |
| Megoldási mód | {4} – {5, 6} | 13,89 (0,00) | n.s. | |
| Piszkálják | | | | |
| Orientáció | {4} – {5, 6} | 5,09 (0,05) | {4} – {5, 6} | 7,11 (0,05) |
| Énhatékonyság | {4, 5} – {6} | 7,02 (0,03) | n.s. | |
| Megoldási mód | {4, 5} – {6} | 16,36 (0,00) | {4} – {5, 6} | 21,01 (0,00) |
| Elveszik a játékát | | | | |
| Orientáció | n.s. | | n.s. | |
| Énhatékonyság | n.s. | | n.s. | |
| Megoldási mód | {4} – {5, 6} | 6,25 (0,04) | {4} – {5, 6} | 5,47 (0,04) |
| Játék közben zavarják | | | | |
| Orientáció | n.s. | | n.s. | |
| Énhatékonyság | {4} – {5, 6} | 6,60 (0,03) | n.s. | |
| Megoldási mód | {4} – {5, 6} | 15,78 (0,00) | {4} – {5, 6} | 9,22 (0,02) |
| Megütik | | | | |
| Orientáció | {4, 5} – {6} | 6,92 (0,03) | {4, 5} – {6} | 9,12 (0,02) |
| Énhatékonyság | n.s. | | n.s. | |
| Megoldási mód | {4} – {5, 6} | 14,14 (0,00) | {4} – {5, 6} | 12,15 (0,01) |
| Kiabálnak vele | | | | |
| Orientáció | n.s. | | n.s. | |
| Énhatékonyság | {4, 5} – {6} | 14,59 (0,00) | {4, 5} – {6} | 11,33 (0,00) |
| Megoldási mód | {4, 5} – {6} | 6,23 (0,04) | {4, 5} – {6} | 8,99 (0,04) |
| Csúfolják | | | | |
| Orientáció | n.s. | | n.s. | |
| Énhatékonyság | n.s. | | n.s. | |
| Megoldási mód | {4} – {5, 6} | 6,36 (0,04) | {4} – {5, 6} | 8,34 (0,04) |
| Árulkodnak róla a pedagógusnak | | | | |
| Orientáció | n.s. | | n.s. | |
| Énhatékonyság | n.s. | | n.s. | |
| Megoldási mód | n.s. | | n.s. | |

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; {} szignifikánsan elkülönülő csoport, csoportok

A két mérés közötti kapcsolat, a megoszlások hasonlóságának vizsgálata jól szemlélteti a három egység közötti különbségeket. A korrelációs értékek (ϕ) az orientációnál a legmagasabbak (0,67 vagy e feletti, a pedagógusnak való árulkodásnál a legnagyobb, 0,77 – minden esetben $p=0,01$), alacsonyabbak a megoldási módnál (0,45–0,53, $p=0,02$ és 0,03) és legalacsonyabbak az énhatékonyságnál (0,25–0,37, minden esetben $p=0,05$).

Az életkori minták kis elemszáma miatt a nem szerinti különbségeket csak a teljes mintán vizsgáltuk. Mindkét mérésnél három helyzetnél szignifikáns a fiúk és a lányok választásának eltérése (I. mérésnél kizárják a játékból: $\chi^2=22,12$; megüt: $\chi^2=15,11$, kiabál: $\chi^2=20,45$; II. mérésnél kizárják a játékból: $\chi^2=20,11$; megüt: $\chi^2=14,65$, kiabál: $\chi^2=23,11$ – minden esetben $p<0,05$). A lányok a kizárásnál nagyobb arányban választanák az elkerülést és a pedagógus segítségül hívását, mint a fiúk, akikre a negatív érzelmek kifejezése jellemzőbb, akárcsak a megütésről és a kiabálásról szóló szituációkban, ezekben a lányok inkább a pedagógus vagy egy kortárs segítségét kérik.

A tudatelmélet életkor és nem szerinti különbségei

Az elsőfokú és a másodfokú hamisvélekedés-tesztekkel végzett vizsgálat eredményeit a 2. táblázat foglalja össze. A keresztábla-elemzések eredményeit életkori bontásban ismertetjük.

2. táblázat. Az első- és a másodfokú hamisvélekedés-teszt eredményei életkori bontásban

| Tudatelmélet | Válasz | 4 éves | 5 éves | 6 éves | $\chi^2 (p)$ |
|--------------|-----------|--------|--------|--------|----------------|
| Elsőfokú | helyes | 18 | 33 | 35 | 12,927 (0,002) |
| | helytelen | 31 | 25 | 13 | |
| Másodfokú | helyes | 2 | 16 | 24 | 17,253 (0,001) |
| | helytelen | 27 | 28 | 20 | |

Az eredmények igazolták a hipotézist, miszerint életkori elkülönülések figyelhetők meg. Az életkori különbség markánsabban jelenik meg az elsőfokú hamisvélekedés-teszten elért teljesítményben. Teljesítményjavulás feltételezhető az életkor előrehaladtával: míg a négyévesek nagy többsége nem tudta megoldani az elsőfokú hamisvélekedés-tesztet, addig az 5–6 éves gyerekek már jóval nagyobb arányban képesek voltak helyesen válaszolni a váratlan áthelyezés típusú kérdésre.

A másodfokú hamisvélekedés-megértés, azaz a beágyazott mentális állapotok megértése (Mari gondolatai Jani gondolatairól) 6–7 éves gyerekek körében már elvárható. A másodfokú hamisvélekedés-teszt esetében kizártuk azokat a gyerekeket a mintából, akik az emlékezeti kérdésre helytelenül válaszoltak (vagyis arra, hogy hol volt a fagyaltárus a történet legelején). A másodfokú hamisvélekedés-tesztre adott helyes válasz életkori különbségei szignifikánsak: a négyévesek nem oldották meg sikeresen a tudatelméleti feladatot, azonban az ötévesek körülbelül egyharmada, a hatévesek több mint fele képes volt erre. Ugyanakkor a hatévesek teljesítményének eloszlása a helyes-helytelen vála-

szok tekintetében még a véletlen szintjén mozog, így nem állíthatjuk biztosan, hogy a mintába tartozó hatévesek képesek a másodfokú hamisvélekedés-megértésre.

Számos vizsgálat alapján a lányok nagyobb százalékban képesek helyesen megoldani a tudatelméleti – leginkább a komplex és az affektív – feladatokat (l. pl. *Baron-Cohen*, 1989). Kutatásunk eredményei alapján a fiúk és a lányok között nincs számottevő különbség sem az elsőfokú, sem a másodfokú hamisvélekedés-teszt mentén a kognitív tudatelméleti működésben.

A tudatelmélet és a szociálisprobléma-megoldás kapcsolata

A tudatelmélet és a szociálisprobléma-megoldás közötti kapcsolat elemzését az első mérés alkalmával felvett adatokkal végeztük. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodást mérő eszközben különböző óvodai, társas szituációkba ágyazott személyközi problémák szerepeltek, melyek megoldási folyamatát az SPSI-R mérőeszközt megalapozó elméleti modell (*D'Zurilla* és *mtsai*, 2002) szerint csoportosítottuk: (1) problémaorientáció, (2) énhatékonyság, (3) megoldási módok. A megoldási módok esetében a következő csoportosításokat alkalmaztuk: a) racionalitás (a gondolkodásra helyezi a hangsúlyt, nem azonnali cselekvéssel reagálna), b) érzelmkifejezésről számol be (csak pozitív vagy csak negatív vagy vegyes érzelmekről beszél), c) elkerülést említ (nem megy bele a helyzetbe vagy azt abbahagyja), valamint d) segítséget kér társtól vagy pedagógustól.

A tudatelméleti működés és a szociálisprobléma-megoldás közötti kapcsolatot nem a szituációk mentén elemeztük, hiszen nem arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyes helyzetek megoldása és az általános tudatelméleti funkcionálás között milyen kapcsolat van, hanem arra, hogy vajon a tudatelmélet és a problémamegoldással kapcsolatos orientáció, illetve a megoldási módok között milyen összefüggés áll fenn. Ennek megfelelően összevont változókat hoztunk létre, azaz a (1) problémaorientáció és a (3) megoldási módok dimenziót a nyolc szituációban összevontuk. Így létrehoztuk az orientáció dimenziójában (a) a pozitív orientáció, (b) a negatív orientáció, valamint a megoldási módok dimenziójánál (c) a pozitív érzelmek kifejezése, (d) a negatív érzelmek kifejezése, (e) a racionalitás, (f) a segítségkérés társtól és (g) a segítségkérés pedagógustól változókat. Ezeket a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat. Az orientáció és a megoldási mód alapján létrehozott változók

| | <i>Orientáció</i> | <i>Megoldási mód</i> |
|-----------------|---|-------------------------------|
| <i>Változók</i> | Pozitív orientáció („Meg akarom oldani”) | Racionalitás |
| | Negatív orientáció („Nem akarom megoldani”) | Impulzivitás |
| | | – pozitív érzelmek kifejezése |
| | | – negatív érzelmek kifejezése |
| | Elkerülés | |
| | Külső segítség kérése | |
| | – társtól | |
| | – pedagógustól | |

A korrelációelemzés eredménye szerint az elsőfokú hamisvélekedés-teszten elért teljesítmény nem mutat szignifikáns összefüggést sem az orientációval, sem a megoldási móddal. Az elsőfokú hamisvélekedés-teszten elért teljesítmény alapján a mintát két csoportra (helyes és a helytelen választ adók) osztottuk. A kétmintás t-próba eredménye alapján szignifikánsak a különbségek: azok a gyerekek, akik helyesen oldották meg az elsőfokú tudatelméleti tesztet, szignifikánsan magasabb értéket értek a pozitív orientáció ($t=-2,34$ $p=0,02$), a pozitív érzelmek kifejezése ($t=-2,32$; $p=0,02$), míg alacsonyabb értéket a negatív érzelmek kifejezése ($t=2,87$; $p=0,01$) dimenziókban egy-egy társas probléma esetében.

A másodfokú hamisvélekedés-teszten elért teljesítménnyel kapcsolatos elemzések során kizártuk azokat a gyerekeket az elemzésből, akik az emlékezeti kontrollkérdésre helytelenül válaszoltak, így összesen 116 gyermek adatait elemeztük. Az adatok alapján a másodfokú hamisvélekedés-teszten elért teljesítmény és a megoldási módok között mutatható ki szignifikáns összefüggés. A másodfokú tudatelméleti teljesítmény és a pozitív érzelmek kifejezése közötti kapcsolat pozitív ($r=0,25$, $p<0,01$), míg a társtól történő segítségkéréssel az összefüggés negatív ($r=-0,25$, $p<0,01$), akárcsak a pedagógustól történő segítségkérés esetében ($r=-0,25$, $p<0,01$). A mintát ugyancsak a helyes és a helytelen választ adók csoportjaira bontottuk, közöttük a kétmintás t-próba eredménye alapján szignifikáns a különbség ugyanezen változóknál. A másodfokú hamisvélekedés-tesztet helyesen megoldó gyermekek szignifikánsan magasabb értéket értek el a pozitív érzelem kifejezése dimenzióiban ($t=-2,612$, $p=0,01$), vagyis nagyobb mértékben számoltak be egy-egy társas probléma felmerülésekor pozitív érzelmekről. Azonban a társtól és a pedagógustól történő segítségkérés értéke magasabb a másodfokú tudatelméleti tesztet helytelenül megoldó óvodások körében (társ: $t=2,23$, $p=0,03$; pedagógus: $t=2,58$, $p=0,01$).

Fontosnak tartottuk annak vizsgálatát is, hogy abban az esetben, ha a társas probléma felmerülése esetén a gyermek pozitív orientációval rendelkezik (meg akarja oldani a problémát), vajon a tudatelméleti sikeresség függvényében hogyan alakul a probléma megoldásának módja. Mindezek alapján a pozitív orientáció értékét vettük alapul, a nyolc szituációban maximálisan 8 pontot érhetnek el a gyerekek. Így azokkal végeztük el az elemzést, akik legalább 5 pontot értek el a pozitív orientáció dimenziójában, vagyis akik legalább 5 helyzetben (a véletlennél nagyobb arányban) válaszolták, hogy meg akarják oldani a problémát. Kétmintás t-próbát alkalmaztunk, két csoportot alkotva aszerint, hogy a gyermekek helyesen vagy helytelenül oldották-e meg a hamisvélekedés-teszteket. Az elsőfokú hamisvélekedés-teszt esetében az eredmények azt mutatják, hogy azok a gyerekek, akik sikeresen oldották meg a tudatelméleti feladatot, a megoldási módok közül szignifikánsan magasabb értéket értek el a pozitív érzelem kifejezése dimenzióiban ($t=-1,94$, $p=0,04$), illetve szignifikánsan alacsonyabb értéket a negatív érzelem kifejezése ($t=3,18$, $p=0,01$) dimenzióiban. A korrelációelemzés adatai hasonló képet mutatnak: a másodfokú tudatelméleti teljesítmény és a pozitív érzelmek kifejezése ($r=0,18$, $p<0,05$), valamint a negatív érzelmek kifejezése ($r=-0,23$, $p<0,05$) közötti kapcsolat szignifikáns.

A másodfokú hamisvélekedés-teszt értékelése során szintén csak azok a gyermekek kerültek az elemzésbe, akik helyesen oldották meg az emlékezeti kontrollfeladatot. A másodfokú hamisvélekedés-teszten sikeresen teljesítők szignifikánsan nagyobb mérték-

ben mutattak pozitív érzelmet a probléma megoldása során ($t=-2,32$, $p=0,02$), illetve ritkábban kértek segítséget társtól ($t=2,29$, $p=0,02$) vagy pedagógustól ($t=2,75$, $p=0,01$). Hasonló eredményeket kaptunk az összefüggés-vizsgálat során: a másodfokú tudatelméleti teljesítmény és a pozitív érzelmek kifejezése ($r=0,23$, $p<0,05$), a segítségkérés társtól ($r=-0,26$, $p<0,05$) és a segítségkérés pedagógustól ($r=-0,28$, $p<0,05$) közötti kapcsolat szignifikáns.

Összegzés, következtetések

A külföldi vizsgálatok eredményei alapján a tudatelméleti működés már az óvodai évek alatt is fokozatosan egyre fontosabb szerepet tölt be a társas viselkedés eredményességében és hatékonyságában. Hazánkban e területtel alig, ezen belül a szociálisproblémamegoldás és a tudatelméleti működés kapcsolatával egyáltalán nem foglalkoznak. Kutatásunk célja a személy- és helyzetspecifikus problémamegoldás, valamint ennek a tudatelméleti működéssel való kapcsolatának vizsgálata volt 4, 5 és 6 évesek körében.

A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás három területének (orientáció, énhatékonyság, megoldási mód) vizsgálata alapján – a hipotézistől eltérően – a legtöbb helyzetnél a négyévesek különböznek idősebb társaiktól főként a megoldás módja mentén. Az énhatékonyság és leginkább az orientáció jóval kevesebb helyzetnél különbözik: a gyerekek szeretnék megoldani ezeket a problémákat és hisznek abban, hogy meg tudják azokat oldani. A hipotézissel ugyancsak ellentétben, az első és az ismételt mérés során is a legtöbb helyzetnél a négyévesek különülnek el szignifikánsan az idősebbektől mindhárom területen, illetve a vizsgált helyzetek szinte mindegyikénél hasonló a két mérés eredménye, vagyis a helyzetekhez hasonlóan viszonyultak, illetve azokat két hét elteltével hasonlóan oldanák meg. Ez más vizsgálati eredménynek (pl. *Landy*, 2009) ellentmond, ugyanakkor úgy véljük, ennek az az oka, hogy a nyolc szituációt a korábbi mérések során kapott leggyakrabban előforduló problémahelyzetekből választottuk ki. A későbbiekben érdemes lesz olyan szituációkat is nézni ismételt méréssel, amelyek a nem leggyakrabban előforduló helyzetek csoportjába tartoznak. A nem szerinti különbségeket csak a teljes mintán vizsgáltuk, és igen kevés, három helyzetnél térnek el a fiúk és a lányok jellemzői. A lányok a kizárásnál nagyobb arányban választanák az elkerülést és a pedagógus segítségül hívását, ami összhangban áll *Saarni* (1999) vizsgálatának eredményeivel. A fiúkra kizárásnál a negatív érzelmek kifejezése jellemzőbb, akárcsak a megütésről és a kiabálásról szóló szituációkban. E két utóbbi helyzetben a lányok inkább a pedagógus vagy egy kortárs segítségét kérik.

Az eredmények értelmezésekor azt mindenképpen figyelembe kell venni, hogy e jellemzők kizárólag erre a nyolc helyzetre vonatkoznak. Számos más olyan szituáció kiválasztható, ami mentén érdemes e területek jellemzőit feltárni, illetve részletesebb elemzést lehetővé tevő mérőeszközzel dolgozni. A hatévesek körében komplexebb helyzetek értékelését is érdemes elvégezni, ennek szükségességére utalnak például a vizsgálatban részt vevő gyerekek megjegyzései is. Az adatfelvevőktől kértük, minden megjegyzést jegyezzenek fel. A hatévesek körében fordult elő (19 gyereknél), hogy az orientáci-

ós résznél hozzátették: „de attól függ, ki az”. Ez a problémák értelmezésének és megoldásuk óvodáskor végére jellemző személyfüggőségét mutatja (*Ranschburg*, 2002), illetve összefügg a körülöttük lévő néhány szempont szerinti kategorizálásával, ami meghatározza, mit és kivel kapcsolatban tekintenek személyközi problémának (*Gottman*, 1997). Érdekes a további kutatások során azt is nyomon követni, hogy a két mérés között történt-e bármilyen olyan esemény, amelynek figyelembevételre fontos egy-egy gyermek válaszainak, a válaszok közötti kapcsolatok értelmezésekor. Ugyancsak fontos, hogy ezeket a helyzeteket milyen gyakran élik át a gyerekek és ez milyen összefüggésben áll válaszaikkal, aminek egyik vizsgálati módja a szóbeli kikérdezés melletti megfigyelés lehet. A későbbi vizsgálatok során érdemes lesz külső adatfelvevőt alkalmazni, tehát nem a pedagógusokat megkérni erre, mivel feltételezhető, hogy bizonyos megoldási módok, például az agresszióval történő megoldás esetén a saját óvodapedagógus jelenléte befolyásolhatja a gyermek választát, ezáltal a vizsgálati eredményeket.

Az elsőfokú tudatelméleti teszten elért teljesítmény kevésbé differenciál a szociális-probléma-megoldással való kapcsolat tekintetében, mégis a pozitív orientáció (meg akarom oldani) és a pozitív érzelmek kifejezése mutat magasabb értéket a teszten jól teljesítő gyermekek körében, míg a helytelen választ adó gyermekek több helyzetnél reagáltak negatív érzelmek kifejezésével. Ez azt jelenti, hogy egy társas probléma megoldása során negatív impulzivitás jellemző azokra a gyerekekre, akik alacsonyabb tudatelméleti teljesítménnyel rendelkeznek, míg a jobb tudatelméleti működéssel jellemezhető gyermekek inkább meg akarják oldani a társas problémákat és a megoldás során több pozitív érzelemtől számolnak be. Az elsőfokú tudatelméleti működés és a szociálisprobléma-megoldás összefüggéseiben mutatkozó nem jelentős kapcsolat mögött feltehetően az áll, hogy az elsőfokú hamisvélekedés-teszt kevésbé differenciál a gyermekek között, az öt- és a hatéves gyerekek szinte azonos arányban voltak képesek helyesen megoldani ezt a feladatot.

A bonyolultabb, beágyazott mentálisállapot-tulajdonítást igénylő másodfokú hamisvélekedés-teszten elért teljesítmény és a szociálisprobléma-megoldás között közepes erősségű a kapcsolat, elsősorban a megoldási módok tekintetében. Ezen összefüggés alapján minél jobb a tudatelméleti teljesítmény, annál gyakoribb a pozitív érzelmek kifejezése. Minél alacsonyabb szintű a tudatelméleti teljesítmény, annál valószínűbb, hogy a gyermek külső segítséget igényel a probléma megoldásában egy kortársától vagy a pedagógustól, vagyis a társas problémát (pl. piszkál téged az egyik társad) külső segítség igénybevételével oldaná meg. Ezek a hatások egy szigorúbb kritérium alkalmazásával is kimutathatók: abban az esetben is, ha csak a pozitív orientációjú gyermekek csoportjait vizsgáljuk.

Mindezek alapján mérsékelt kapcsolat mutatható ki a szociálisprobléma-megoldás egyes elemei és a tudatelméleti működés sikeressége között. Vagyis minél sikeresebben oldja meg a gyermek a tudatelméleti feladatokat, annál inkább meg szeretné oldani a társas problémát, azaz magasabb pozitív orientációval jellemezhető. Bár ez az összefüggés az elemzéseink alapján gyenge, azonban későbbi vizsgálatok során, nagyobb mintán, illetve érzékenyebb, a társas helyzeteket valósághűbben bemutató tudatelméleti tesztekkel – minden bizonnyal – kimutatható. A problémahelyzetekre adott megoldási módok közül

különösen az impulzivitás (pozitív vagy negatív érzelem kifejezése), illetve a külső segítség igénybevétele mutat jelentős összefüggést a tudatelméleti működéssel.

Az általunk tervezett fejlesztőprogram szempontjából is nagyon jelentős eredménynek tekintjük, hogy az alacsonyabb színvonalú beágyazott mentális állapot-tulajdonítással rendelkező gyerekek gyakrabban válaszolják azt, hogy egy társas probléma felmerülésekor a társaiktól vagy a pedagógustól kérnének segítséget. Vagyis az alacsonyabb tudatelméleti teljesítménnyel jellemezhető gyerekek, ha meg is akarják oldani a helyzetet, abban az esetben nem a saját erőforrásaikra támaszkodnak, hanem a társuk vagy a pedagógus segítségét kérik a helyzet rendezéséhez. A problémamegoldás és a tudatelmélet együttes fejlesztése során érdemes arra is figyelmet fordítani, hogy a tudatelméleti működést fejlesztő eljárásokat minél szervezettebben beépítsük a problémamegoldás fejlesztési folyamatába, hiszen a most feltárt eredmények arra utalnak, hogy amennyiben magasabb színvonalú a tudatelméleti működés, akkor kevésbé valószínű, hogy külső erőforrások segítségével oldanak meg a problémát.

Az eredmények értelmezésekor nagyon fontos figyelembe venni, hogy óvodáskorban még számos háttértényező befolyásolja a tudatelmélet alakulását, például a nyelvi fejlettség, a kognitív funkciók és a családi háttér (pl. *Jenkins és Astington, 1996; Cutting és Dunn, 1999; Pears és Moses, 2003; Ruffman, Slade, Devitt és Crowe, 2006*), melyek elemzésére e vizsgálatban nem volt lehetőségünk. Későbbi kutatásainkba a munkamemória-funkciók és a nyelvi fejlettség mérését is tervezzük beépíteni. A bemutatott vizsgálat keretei között a tudatelmélet affektív komponensének mérésére nem volt lehetőség, azonban mindenképpen fontos beépíteni a jövőben végzett felmérésekbe, hiszen szükséges többet tudni arról, hogy a kognitív komponens mellett az affektív tudatelméleti komponens milyen mértékben függ össze a szociálisprobléma-megoldással, különösen a megoldási módok kapcsán az impulzivitással és a racionalitással. Az egyes probléma-helyzetekben adott orientációs stílus vagy a problémamegoldási módok és a tudatelméleti teljesítmény közötti kapcsolatot nem elemeztük, ám fontos kérdés, hogy a különböző helyzetekre adott válaszokban hogyan jelenik meg a tudatelméleti működés hatása. Úgy véljük, a nyolc szituáció kevésbé differenciált volna a tudatelméleti működés szempontjából, így érdemes a későbbiekben újabb szituációkkal bővíteni a mérőeszközt annak érdekében, hogy az minél érzékenyebben legyen képes mérni a helyzetspecifikusságot.

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. A kutatás ideje alatt Kasik László Magyar Zoltán Posztdoktori Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Astington, J. W. (2003): Sometimes necessary, never sufficient. False-belief understanding and social competence. In: Repacholi, B. és Slaughter, V. (szerk.): *Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development*. Psychology Press, New York. 14–40.
- Baron-Cohen, S. (1989): The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **33**. 1141–1155.
- Bauer, P. (2002): Early memory development. In: Goswami, U. (szerk.): *Handbook of cognitive development*. Blackwell, Oxford. 127–146. DOI: [10.1002/9780470996652.ch6](https://doi.org/10.1002/9780470996652.ch6)
- Beddel, J. R. és Lenox, S. S. (1997): *Handbook for communication and problem-solving skills training. A cognitive-behavioral approach*. Wiley, New York.
- Bíró Szilvia (2002): *A naív pszichológiai „értelmezés” kezdetei: a racionális cselekvés elvének kísérleti vizsgálata csecsemőkorban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Brüne, M. és Brüne-Cohrs, U. (2006): Theory of mind – evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, **30**. 437–455. DOI: [10.1016/j.neubiorev.2005.08.001](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.08.001)
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC. DOI: [10.1037/10805-000](https://doi.org/10.1037/10805-000)
- 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.
- 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. DOI: [10.1037//0033-2909.115.1.74](https://doi.org/10.1037//0033-2909.115.1.74)
- Cutting, A. L. és Dunn, J. (1999): Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, **70**. 4. sz. 853–865. DOI: [10.1111/1467-8624.00061](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061)
- Csibra, G., Bíró, S., Koós, O. és Gergely, G. (2003): One-year-old infants use teleological representations of actions productively. *Cognitive Science*, **27**. 111–133. DOI: [10.1207/s15516709cog2701_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog2701_4)
- Csibra Gergely és Gergely György (2002): A naiv tudatelmélet az evolúciós lélektan szempontjából. *Magyar Tudomány*, **47**. 1. sz. 56–63.
- Csibra Gergely és Gergely György (2005): Teleologikus gondolkodás csecsemőkorban. Az egyévesek naiv racionális cselekvésemélete. *Magyar Tudomány*, **50**. 11. sz. 1347–1354.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. M. (2007): *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention*. Spring Publishing Company, New York.
- 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.
- Dombeck, M. és Wells-Moran, J. (2006): *Coping strategies and defense mechanisms: Mature defenses*. Health Research News. <http://www.mentalhelp.net>
- Eskin, M. (2012): *Social problem solving therapy in the clinical practice*. Elsevier, Turkey.
- Frauenknecht, M. és Black, D. R. (2009): Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, **41**. 2. sz. 112–123. DOI: [10.1080/19325037.2010.10599135](https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599135)
- Gál Zita (2013): A személyközi problémák megoldásának két főbb kutatási iránya – más kognitív folyamatok és a környezeti tényezők hatása. Előadás, XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger, 2013. november 7–9.
- Gergely György, Egyed Katalin és Király Ildikó (2007): A természetes pedagógiáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **62**. 1. sz. 107–125. DOI: [10.1556/mpszle.62.2007.1.5](https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.1.5)

- Gottman, J. (1997): *Raising an emotionally intelligent child. The heart of parenting*. Simon & Schuster, New York.
- Jenkins, J. M. és Astington, J. W. (1996): Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, **32**. 70–78.
DOI: [10.1037/0012-1649.32.1.70](https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.1.70)
- Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kiss Szabolcs (2005): *Elmeolvasás*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kovács, Á. M., Téglás, E. és Endress, A. D. (2010): The social sense: Susceptibility to others' beliefs in human infants and adults. *Science*, **330**. 1830–1834. DOI: [10.1126/science.1190792](https://doi.org/10.1126/science.1190792)
- Lalonde, C. E. és Chandler, M. J. (1995): False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion*, **9**. 167–185.
DOI: [10.1080/02699939508409007](https://doi.org/10.1080/02699939508409007)
- Landy, S. (2009): *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children*. Brookes, Baltimore, London.
- Marion, M. (2003): *Guidance of young children*. Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Maydeu-Olivares, A. és D’Zurilla, T. J. (1996): A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of the theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, **20**. 115–133.
DOI: [10.1007/bf02228030](https://doi.org/10.1007/bf02228030)
- 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.
DOI: [10.1080/00221320309597975](https://doi.org/10.1080/00221320309597975)
- Newton, P., Reddy, V. és Bull, R. (2000): Children’s everyday deception and performance on false-belief tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, **18**. 297–317. DOI: [10.1348/026151000165706](https://doi.org/10.1348/026151000165706)
- Pears, K. C. és Moses, L. J. (2003): Demographics, parenting and theory of mind in preschool children. *Social Development*, **12**. 1. sz. 1–20. DOI: [10.1111/1467-9507.00219](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00219)
- Poletti, M., Enrici, I., Bonuccelli, U. és Adenzato, M. (2011): Theory of mind in Parkinson’s disease. *Behavioural Brain Research*, **36**. 2147–2164.
- Ranschburg Jenő (2002): *A világ megismerése óvodáskorban*. Saxum Kiadó, Kaposvár.
- Rourke, M., Wozniak, R. és Cassidy, K. W. (1999): Preschoolers’ peer conflict behavior depends on the identity of their partners. *Early Education and Child Development*, **10**. 209–227.
DOI: [10.1207/s15566935eed1002_6](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1002_6)
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K. és Crowe, E. (2006): What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology: Special Issue*, **24**. 105–124. DOI: [10.1348/026151005x82848](https://doi.org/10.1348/026151005x82848)
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Shamay-Tsoory, S. G., Shur, S., Barcai-Goodman, L., Medlovich, S., Harari, H. és Levkovitz, Y. (2007): Dissociation of cognitive from affective components of theory of mind in schizophrenia. *Psychiatry Research*, **149**. 11–23. DOI: [10.1016/j.psychres.2005.10.018](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2005.10.018)
- Siegler, R. S. (1996): *Emerging minds: The process of change in children’s thinking*. Oxford University Press, New York.
- Slaughter, V. és Repacholi, B. (2003): Introduction: Individual differences in theory of mind. What are we investigating? In: Repacholi, B. és Slaughter, V. (szerk.): *Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development*. Psychology Press, New York. 1–14.
- Stefanik Krisztina (2005): Az iskoláskorra vonatkozó prognózis kérdése autizmusban – a korai képességmintázat és a naiv tudatelméleti vonatkozású viselkedések szerepe. PhD-disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban

- Strough, J. és Keener, E. (2013): Interpersonal problem solving across the life span. In: Verhaeghen, P. és Hertzog, C. (szerk.): *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and everyday problem solving during adulthood*. Oxford University Press, The Oxford Library of Psychology Series, Oxford. 190–205.
- 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.
- Tremblay, R. E. (1992): Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **60**. 64–72. DOI: [10.1037/0022-006x.60.1.64](https://doi.org/10.1037/0022-006x.60.1.64)
- Vajda Zsuzsanna (1994): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Walker, S. (2005): Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, **116**. 3. sz. 297–312. DOI: [10.3200/gntp.166.3.297-312](https://doi.org/10.3200/gntp.166.3.297-312)
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A. és Capage, L. (1999): Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, **35**. 2. sz. 386–391. DOI: [10.1037/0012-1649.35.2.386](https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.386)
- Westby, C. és Robinson, L. (2014): A developmental perspective for promoting theory of mind. *Topics in Language Disorders*, **34**. 4. sz. 362–382. DOI: [10.1097/tld.0000000000000035](https://doi.org/10.1097/tld.0000000000000035)
- Wimmer, H. és Perner, J. (1983): Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, **13**. 1. sz. 103–128. DOI: [10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

Gál Zita és Kasik László

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN PERSON- AND SITUATION-BASED SOCIAL PROBLEM SOLVING AND THEORY OF MIND AMONG 4- TO 6-YEAR-OLDS

Zita Gál and László Kasik

Our study focuses on the relationship between theory of mind (ToM, measured with first-order and second-order false belief tests) and social problem solving (SPS, measured with a self-developed test) among kindergarten children (4–6 years of age, N=145). The SPS test contains eight situations focusing on interpersonal problems. The situations are evaluated along the following dimensions: positive and negative orientation, self-efficacy, rationality, impulsivity and avoidance. According to our results, there are age-related differences in ToM measured with first- and second-order false belief tasks. With regard to SPS, negative self-efficacy was more frequently mentioned among the older children (“I can’t solve the problem”) than among the younger age groups. We found that positive emotions were more often noted among 5- and 6-year-olds, and 4-year-olds asked for help to solve a problem more often than the older age groups. We found relationships between ToM and SPS: there is a positive relationship between positive emotion expression and ToM, while a negative relationship was found between ToM and asking for help from peers and adults. The children who successfully performed a first-order ToM task were characterized by higher positive emotion expression and lower negative emotion expression. We also found that the children who successfully performed a second-order ToM task were characterized by higher positive emotion expression, but they did not ask for help from a peer or teacher in problem solving.

Magyar Pedagógia, 115(4). 297–318. (2015)
DOI: 10.17670/MPed.2015.4.297

Levelezési cím / Address for correspondence:

Gál Zita, SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, H–6725 Szeged, Hattyas utca 10.
Kasik László, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Neveléslmélet Tanszék, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.