

Az óvodáskor meghatározó időszak abban, miként tudnak a gyerekek hatékonyan alkalmazkodni kortársaikhoz és a felnőttekhez, valamint hogyan illeszkednek be egy közösségbe, ahol saját érdekeiket nem minden esetben tudják érvényesíteni. Mivel a vajdasági óvodás gyerekek társas problémáinak kezeléséről igen kevés információ áll rendelkezésünkre, így a 2021-ben végzett mérésnek (N=147) két célja volt: (1) óvodások szociálisprobléma-megoldásának közvetlen mérése verbális és vizuális eszközökkel frusztrációt okozó helyzetekről szóló történetek megítélése alapján, illetve (2) a gyerekek problémamegoldásáról alkotott szülői és pedagógusi vélemények feltárása. Az óvodásokkal végzett közvetlen vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy leginkább a négyévesek viszonyulnak negatívan problémáikhoz, valamint ők alkalmaznak legtöbbször impulzív és elkerülő megoldási módokat. A szülők és a pedagógusok véleménye jelentősen eltér egymástól: a pedagógusok jellemzőbbnek tartják az alkalmazkodási nehézségek elfordulását mindegyik életkorban, míg a szülők proszociálisabbnak ítélik meg a gyermekeket. Az eredmények jól mutatják, melyek azok a helyzetek, amelyek legnagyobb kihívást és fejlesztést igényelnek a gyermekek személyközi problémáinak hatékonyabb kezelésében, ezzel egyben alapját képezik egy fejlesztőprogram elkészítésének.

Kulcsszavak: óvodások, Vajdaság, trianguláció, szociálisprobléma-megoldás

Preschool is a defining period in how children can effectively adapt to their peers and adults, as well as how they fit into a community where they cannot always assert their own interests. Since there is less information available about the treatment of social problems of preschool children in Vojvodina, the research carried out in 2021 (N=147) had two goals: (1) direct assessment of preschool children's social problem solving using verbal and visual assessment tools based on stories about situations that cause frustration, and (2) to explore parents' and teachers' opinions about children's problem solving. The results of the direct assessment with preschoolers show that four-year-olds mostly have a negative attitude towards their problems, and they mostly use impulsive and avoidant solutions. The parents' and teachers' opinions differ significantly: teachers consider it more typical to have adjustment difficulties at each age group, while parents find children to be more prosocial. The results clearly show the situations that require the greatest challenge and development in managing children's interpersonal problems more effectively, thus forming the basis for the creation of a development program.

Keywords: preschoolers, Vojvodina, triangulation, social problem-solving

Módszertani Közlöny 2022, XII. évfolyam, 1. szám

Újvidéki Egyetem

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 159.923.5-053.4(497.113)

https://doi.org/10.18485/uns_modszer.2022.12.1.5

Eredeti tudományos munka

A leadás időpontja: 2022.12.31.

Az elfogadás időpontja: 2023.01.30.

Terjedelem: 64–83

VAJDASÁGI ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSA

**Rešavanje socijalnih problema dece predškolskog uzrasta u Vojvodini
Preschool children's social problem solving**

Szítás Teodóra

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged,

Magyarország

teodora.szitas@gmail.com

Bevezető

A gyermekek fejlődése szempontjából az óvodáskor meghatározó jellegű, hiszen ezen életkorban rögzülnek legintenzívebben olyan ismeretek, amelyek nagymértékben befolyásolják nemcsak a későbbi sikerességüket, hanem a társas közegben való eligazodásukat és boldogulásukat is (Atkinson és Hilgard, 2005; Danis, 2015; Zsolnai, 2019). Az egyén egészséges fejlődését az öröklött adottságok, valamint a kedvező – tárgyi és társas – környezeti hatások együttesen befolyásolják (Meskó, 2015; Solymosi, 2017). Az elsődleges szintér, ahol a családon belül kialakulnak a korai – optimális esetben pozitív – kötődési mintázok, megalapozzák a későbbi intézményes szocializációs közegben kialakuló társas kapcsolatokat mind az ott jelen lévő felnőttekkel, mind más gyermekekkel. Azon gyermekek, akiknek korai kapcsolatait érzelmetli viszonyok, valamint biztonságos kötődések jellemzik, sokkal eredményesebb kapcsolatokat tudnak kialakítani, ezzel egyben hatékonyabbak a felmerülő társas problémák megoldásában, mint azok a gyermekek, akik érzelmszegény családi környezetben nőnek fel (Lakatos, 2011; Ráczné és Virág, 2019). A családi nevelésnek kiemelkedően fontos szerepe van a problémamegoldásban, hiszen a mintázatok által rögzülnek olyan megoldási stratégiák, amelyek a későbbiekben hatással vannak a társaikkal és felnőttekkel kialakuló kapcsolataikra és a problémák megoldására (Kasik és Gál, 2017; Kovács és Bakosi, 2004).

A korai intézményes nevelés elősegíti a gyermekek azon készségeinek fejlődését, amelyek segítségével új viselkedési formákat tudnak kialakítani, általuk pedig hatékonyabb társas kapcsolatokat tudnak kiépíteni (Hegedűs, 2019). A társas interakciók során sokszor felmerülnek olyan problémák, amelyek megoldása nélkülözhetetlen a sikeres beilleszkedéshez. Ezek kiküszöbölésében e korosztálynál fontos szerepet kapnak a pedagógusok, hiszen ők azok, akik egyrészt példamutatással biztosítanak a gyerekeknek indirekt módon egy tanulási folyamatot, másrészt elsajátíttatják velük az óvodában működő viselkedési és erkölcsi szabályokat és normákat (Kayili és Ari, 2016; Solymosi, 2017; Sztítás, 2022). Ebből kifolyólag a problémák kezeléséhez a pedagógusoknak ismerniük kell azokat a problémákat, amelyek adott életkorokban foglalkoztatják a gyermekeket (Gál és Kasik, 2015; Sztítás és Kasik, 2020).

Mára már egyre több nemzetközi és hazai kutatás (pl. Gál és Kasik, 2015; Shokri és társai, 2013) foglalkozik a gyermekeket érintő szociális (társas) problémák feltárásával. E kutatások legtöbbször Chang és munkatársai (2004) szociálisprobléma-megoldási modelljét veszik alapul, akik ezt egy komplex kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamatnak értelmezik. Chang és munkatársai (2004) a szociálisprobléma-megoldást elkülönítették egy orientációs (pozitív és negatív viszonyulás a problémához) és egy megoldási (racionális, impulzív és elkerülő stílus) részfolyamatra, melyek már óvodások körében is azonosíthatók (Chang és társai, 2004; Nezu és társai, 2013). Az e korosztállyal végzett vizsgálatok eredményei betekintést nyújtanak abba, hogy korosztálonként mit tekintenek problémának a gyermekek, melyek a leggyakoribban előforduló személyközi problémáik, illetve adott helyzetekben hogyan próbálják ezeket megoldani (Gál és Kasik, 2015; Yilmaz és társai, 2018). Azonban a rendelkezésre álló mérőeszközök többnyire figyelmen kívül hagyják az óvodások életkori nyelvi-kognitív sajátosságait, és ebből kifolyólag ezek közül csak néhány (Preschool Interpersonal Problem Solving Test, PIPS, Shure és Spivack, 1974; Wally Problem Solving Test, WPST, Webster-Stratton, 1990) tartalmaz vizuális elemeket. Mindemelett a kutatások eredményessége növelhető a trianguláció által, ahol külső értékelők – leginkább pedagógusok, szülők, nevelők – véleményezik a gyermekek érzelmi és viselkedési jellemzőit, valamint a problémákhoz való viszonyulásukat és megoldási módjaikat (Kasik és Gál, 2016; Cai és társai, 2004; Clark és társai, 2019; Sztítás, 2022).

Eddigi kutatási eredmények szerint az óvodásokat elejében negatív érzelmeik vezérik, így reakcióik azonnali cselekvésben nyilvánulnak meg, melyek eredményeképp sokszor impulzív megoldási módokat alkalmaznak (Kasik és Gál, 2017). Az egyre gyakrabban előforduló interakciók során a gyermekek szókincsének fejlődése hozzájárul a problémamegoldásukhoz is, hiszen pontosabban meg tudják nevezni problémáikat, a helyzettel kapcsolatos érzelmeiket (Galambos, 2012; Honti, 2005). Ezeket kezdetben sokszor pedagógusaik segítségével próbálják megoldani,

majd egyre inkább önállóbban (Walker és társai, 2002). Az óvodáskor végén egyre gyakrabban jellemző a gyermekekre a racionális megoldói stílus (pl. több megoldási lehetőség átgondolása; kérdés, egyezkedés, segítségkérés társtól is, nem csak felnőttől), viszont ez függ a pedagógus nevelési stílusától, valamint a csoport összetételétől is (Zsolnai, 2019). Kutatások alátámasztják, hogy azok a gyermekek, akik pozitív és elfogadó környezetben nevelkedtek, sokkal több hatékony megoldási módot tudtak alkalmazni, mint azok a gyermekek, akik társaiktól kiközösítést éltek meg (Gustafson és Harring, 2012; Youngstrom és társai, 2000).

A tanulmányban bemutatott kutatás egyik célja az óvodások szociálisprobléma-megoldásának felmérése verbális és vizuális eszközökkel, másrészt a szülők és a pedagógusok véleményének feltárása volt. A szakirodalmi feltárás alapján három hipotézist fogalmaztunk meg a szülők és pedagógusok felméréseivel kapcsolatban: (1) eltérés lesz mindegyik mérőeszköz, életkori al minta és értékelő alapján (Cai és társai, 2004; Heyman és társai, 2016), (2) a családháttér-változók közül a szülők iskolai végzettsége és a család összetétele meghatározó a gyermekek szociálisprobléma-megoldásában (Dubow és társai, 2009; Hosokawa és Katsura, 2017; Kasik, 2015). Továbbá az óvodások jellemzőire tekintve szintén három hipotézist fogalmaztunk meg: (3) a négy- és ötéves gyermekek különülnek el leginkább a többi életkortól a problémákhoz való viszonyulás (Gál és Kasik, 2015; Walker és társai, 2002), míg (4) a négyévesek a megoldási mód esetében (Kasik, 2015). Emellett a mérőeszközökre vonatkozóan feltételeztük, hogy (5) a verbális és vizuális eszközök kiegészítik egymást, hasonló jellemzők tárhatók fel velük (Herzog, 2019; Shabiralyani és társai, 2015; Solymosi, 2017).

Módszer

Minta és eljárás

A kutatást 2021 őszén végeztük el öt vajdasági óvodában annak érdekében, hogy megismerjük a 4–6 éves (N= 147; 4 éves: 52; 5 éves: 47; 6 éves: 48) gyermekek szociálisprobléma-megoldását. A kutatást az intézményvezetők engedélyezték, illetve a szülők (anya, apa) is írásban hozzájárultak egyrészt gyermekük vizsgálatához, másrészt ahhoz, hogy ők maguk is értékelik gyermeküket, akár csak a pedagógusok. A szülők és a pedagógusok esetében papíralapú adatfelvétel történt, míg a gyermekekkel kétszemélyes helyzetben történt a vizsgálat, ami 10-20 percet vett igénybe gyermekenként.

Mérőeszközök

A szülők és pedagógusok három mérőeszközzel értékelték a gyerekeket: (1) Képességek és Nehézségek Kérdőív (KNK, Gervai és Székely, 2005), (2) Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZPMG, Kasik és Gál, 2014) (3) Családháttér-

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

A *Képességek és Nehézségek Kérdőív* (KNK, Gervai és Székely, 2005) alkalmas a gyermekek pszichés és viselkedéses zavarainak feltárására. A 4–11 éves gyermekeket a szülők és a pedagógusok értékelik, míg 11–17 éves gyermekeknél önkitöltős változatát alkalmazzák (Bank, 2015; Goodman, 2001). A mérőeszköz öt skálán mér, és 25 tételt tartalmaz: (1) érzelmi tünetek, (2) viselkedési problémák, (3) hiperaktivitás, (4) kortárskapcsolati problémák és (5) proszociális viselkedés. Az értékelés háromfokú skálán (1 = nem igaz, 2 = valamennyire igaz, 3 = igaz) történik, hogy mennyire igazak a gyermekekre vonatkozó állítások (Goodman, 2001; Túri és társai, 2011).

A *Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív* (SZPMG, Kasik és Gál, 2014) által a szülők és pedagógusok értékelik a gyermekek kortársaikkal és felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását. Az értékelés ötfokú skálán (1 = egyáltalán nem jellemző rá – 5 = teljes mértékben jellemző rá) történik (Kasik, 2015; Kasik és Gál, 2014). A mérőeszköz összesen 43 tételből áll, és három skálán mér: (1) pozitív viszonyulás (a problémához való pozitív hozzáállás), (2) negatív viszonyulás (a probléma negatív megközelítése) és (3) negatív érzelmek kifejezése a problémával kapcsolatban (Kasik és Gál, 2014; Szitás és Kasik, 2020).

A *Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás* (Gál és Kasik, 2015) eszköz nyolc egymondatos kortárskapcsolati problémahelyzetet tartalmaz, melyek jellemzők az óvodásokra: (1) kizárja a játékból egy társa, (2) piszkálja egy társa, (3) elveszi egy társa a játékát, (4) nem hagyja egy társa játszani, (5) megüti egy társa, (6) kiabál vele egy társa, (7) csúfolja egy társa, (8) árulkodik róla egy társa a pedagógusnak (Gál és Kasik, 2015; Szitás és Kasik, 2020). Minden problémahelyzet után három kérdést kell megválaszoljon a gyermek, melyek a (1) probléma iránti viszonyulásra, (2) az énhatékonyságra és (3) a problémamegoldás stílusára vonatkoznak (Kasik, 2015).

A *Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére* eszköz egy verbális és vizuális részt tartalmaz. A verbális rövid történeteket tartalmaz, melyek állatszereplőkkel (Róka, Süni, Medve, Nyuszi) előforduló társas problémahelyzeteket írnak le. A gyermeknek rendelkezésre áll egy helyzetismétlő rész, ami kiemeli a problémahelyzet lényegét, azután pedig négy kérdésre kell válaszolni a gyermeknek, melyek (1) a probléma iránti fogékonyságra, (2) a megoldás iránti elköteleződésre, (3) az énhatékonyságra és (4) a problémamegoldásra vonatkoznak. A vizuális rész tartalmazza a történeteket rajzok formájában, ahol a hangsúly a látott történet megalkotásán van, így a gyermekek nyelvi-kognitív sajátosságaitól függően változatos kérdések alapján történhet az adatfelvétel. Mindkét mérést külön-külön adatlapon kell rögzíteni.

A *Családiháttér-kérdőív* (Szitás, 2020) tartalmazza azokat az információkat, amelyekkel összevethetők a kérdőíves vizsgálat eredményei: a gyermek neme, életkora, családi összetétel, szülők legmagasabb iskolai végzettsége.

Eredmények

A *Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőívvel* (KNK) végzett eszköz faktorelemzése alapján a kijelentések két faktorba csoportosultak: (1) alkalmazkodási nehézségek és (2) proszocialitás (1. táblázat).

1.táblázat. A KNK-val végzett vizsgálat eredményei

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Pedagógus	Anya	Apa		
I. alkalmazkodási nehézségek	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	1,62 (0,18)	1,65 (0,16)	1,64 (0,19)	0,38	0,68
5	1,71 (0,17)	1,68 (0,15)	1,65 (0,16)	1,64	0,19
6	1,65 (0,17)	1,69 (0,16)	1,66 (0,54)	0,18	0,83
F	3,40	0,68	0,77	–	–
p	0,03	0,51	0,92	–	–
II. proszocialitás	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,15 (0,55)	2,62 (0,32)	2,60 (0,27)	23,06	0,001
5	2,48 (0,52)	2,73 (0,26)	2,72 (0,34)	6,22	0,003
6	2,77 (0,38)	2,70 (0,29)	2,69 (0,30)	0,85	0,42
F	19,62	1,64	2,23	–	–
p	0,01	0,19	0,11	–	–

Megjegyzés: félkövérrel kiemelve a szignifikáns eltérések

Az I. faktor (alkalmazkodási nehézségek) esetében (1. táblázat) mindegyik életkori csoportnál hasonlóan értékelték a gyerekeket a pedagógusok, az anyák és az apák, nincs jelentős különbség abban, ahogyan látják a gyerekek alkalmazkodási nehézségeit. Ugyanakkor a pedagógusok szerint az ötévesekre jellemzőek leginkább az alkalmazkodási nehézségek, kevésbé a négy- és a hatévesekre. A II. faktor (proszocialitás) esetében a négy- és az ötéves korcsoportot szignifikánsan eltérően látják az értékelők: az anyák és az apák értékelései magasabbak, mint a pedagógusok értékelései, vagyis a pedagógusok kevésbé tartják jellemzőnek a proszociális viselkedést ezekben az életkorokban. Értékelőként csak a pedagógusok körében szignifikáns az eredmény, akik proszociálisabbnak ítélik meg a hatéveseket, mint a fiatalabb gyermekeket.

A *Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőívvel* (SZPMG) végzett vizsgálat eredményei a kortársakkal és a felnőttekkel kapcsolatban problémamegoldás esetében is három faktorba csoportosultak: (1) pozitív viszonyulás, (2) negatív viszonyulás és (3) negatív érzelmek (2. táblázat).

2. táblázat. A SZPMG-vel végzett vizsgálat eredményei

Faktor és életkor		Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Pedagógus	Anya	Apa			
I. faktor (pozitív viszonyulás – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p	
	4	2,46 (0,89)	3,09 (0,63)	2,91 (0,62)	10,44	0,001
	5	3,13 (1,06)	3,34 (0,71)	3,05 (0,75)	1,44	0,23
	6	3,63 (1,03)	3,64 (0,66)	3,62 (0,66)	0,007	0,99
	F	17,41	8,35	15,25	–	–
	p	0,01	0,01	0,01	–	–
II. faktor (negatív viszonyulás – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p	
	4	2,14 (0,71)	1,95 (0,78)	1,83 (0,78)	2,21	0,11
	5	2,19 (0,93)	1,93 (0,56)	1,76 (0,63)	4,19	0,01
	6	1,88 (0,64)	1,89 (0,63)	1,87 (0,67)	0,01	0,98
	F	2,23	0,81	0,30	–	–
	p	1,11	0,92	0,73	–	–

III. faktor (negatív érzelmek – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,50 (0,68)	2,51 (0,68)	2,36 (0,65)	0,81	0,44
5	2,43 (0,60)	2,50 (0,69)	2,40 (0,66)	0,29	0,74
6	2,75 (0,79)	2,61 (0,59)	2,66 (0,71)	0,49	0,61
F	2,75	0,46	3,02	–	–
p	0,67	0,63	0,02	–	–
I. faktor (pozitív viszonyulás – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,46 (0,93)	3,09 (0,63)	3,12 (0,69)	12,46	0,001
5	3,14 (1,08)	3,34 (0,71)	3,31 (0,78)	0,72	0,48
6	3,56 (0,83)	3,63 (0,66)	3,82 (0,66)	1,67	0,19
F	16,79	8,35	12,56	–	–
p	0,01	0,01	0,01	–	–
II. faktor (negatív viszonyulás – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,23 (0,70)	2,03 (0,72)	2,06 (0,83)	1,06	0,34
5	2,23 (0,96)	1,83 (0,63)	2,08 (0,61)	3,40	0,03
6	1,89 (0,65)	1,97 (0,68)	2,14 (0,73)	1,65	0,19
F	3,05	1,03	0,16	–	–
P	0,05	0,37	0,85	–	–
III. faktor (negatív érzelmek – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,51 (0,65)	2,61 (0,64)	2,38 (0,70)	1,56	0,21
5	2,49 (0,65)	2,55 (0,73)	2,50 (0,66)	0,10	0,90
6	2,74 (0,79)	2,69 (0,60)	2,75 (0,65)	0,10	0,90
F	1,90	0,47	3,86	–	–
p	0,15	0,62	0,02	–	–

Megjegyzés: félkövérrel kiemelve a szignifikáns eltérések

A gyermekek kortárrsal és felnőttel (I. faktor) kapcsolatos problémamegoldásában mutatott pozitív viszonyulás alapján a négyéves korosztálynál szignifikánsan eltérő az értékelők véleménye (2. táblázat): az anyák tartják leginkább jellemzőnek a négyéveseknél a pozitív viszonyulást kortársaikkal szemben, míg a felnőttekkel szemben az apák. A problémamegoldás során mutatott pozitív viszonyulás mindhárom értékelő szerint a hatévesekre jellemző leginkább. A gyerekek kortárrsal és felnőttel kapcsolatos negatív (II. faktor) viszonyulása alapján csak öt éves korban szignifikáns az értékelők közötti különbség. A pedagógusok szerint öt éves korban fejezik ki leginkább negatív viszonyulásukat a gyerekek, ennél ezt kevésbé tartják jellemzőnek a szülők. Értékelőként a pedagógusok eredményei szignifikánsak: a négy- és az öt évesekre jellemző leginkább a felnőttekkel kapcsolatos negatív viszonyulás egy probléma előfordulásakor, ez kevésbé jellemző a hatévesekre. A gyerekek kortárrsal és felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldásában mutatott negatív érzelmeiről (III. faktor) az értékelők közül csak az apák véleményei szignifikánsak: szerintük a hatéves gyermekek fejezik ki leginkább a negatív érzelmeiket társaikkal szemben.

Annak érdekében, hogy feltárjuk, mely tényezők hatnak a problémamegoldásra, regresszióelemzést végeztünk (3–5. táblázat). Ennek megfelelően függő változónak az SZPMG hat faktorát vontuk be, független változónak a KNK két faktorát (alkalmazkodási nehézségek és proszocialitás), valamint a háttérváltozók közül a szülők iskolai végzettségét (ANYA IV/APA IV), a család szerkezetét (kivel él együtt a gyermek, KÉ) és a gyermek nemét. A külföldi és a magyarországi kutatások alapján (Kasik és Gál, 2015; Hosokawa és Katsura, 2017) ezek azok a háttérváltozók, amelyek leginkább meghatározóak a problémamegoldás működésében és változásában.

3. táblázat. A regresszióelemzés eredményei (anyák értékelése; * β , %)

ANVA	4 évesek						5 évesek						6 évesek					
	Függő változó						Függő változó						Függő változó					
	SZPMG I.(K)	SZPMG II.(K)	SZPMG III.(K)	SZPMG I.(F)	SZPMG II.(F)	SZPMG III.(F)	SZPMG I.(K)	SZPMG II.(K)	SZPMG III.(K)	SZPMG I.(F)	SZPMG II.(F)	SZPMG III.(F)	SZPMG I.(K)	SZPMG II.(K)	SZPMG III.(K)	SZPMG I.(F)	SZPMG II.(F)	SZPMG III.(F)
KNK1	n.s.	6	21	n.s.	n.s.	22	n.s.	31	11	n.s.	13	11	n.s.	10	12	n.s.	14	16
KNK2	n.s.	-45	-13	8	-35	-9	8	-17	n.s.	10	-12	n.s.	n.s.	10	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ANYA IV	n.s.	n.s.	3	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
KÉ	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	10	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	13	n.s.	n.s.	9
Összes	n.s.	54	39	8	41	31	14	50	22	17	30	26	n.s.	22	33	n.s.	21	32

Megjegyzés: SZPMG I.=pozitív viszonyulás, SZPMG II.=negatív viszonyulás, SZPMG III.=negatív érzelmek, K=kortárs, F=felnőtt; KNK I.=alkalmazkodási nehézségek, KNK II.=proszocialitás; ANYAIV=anya iskolai végzettsége, KÉ=kivel él együtt a gyermek; $p < 0,05$; n. s.=nem szignifikáns

Az anyák értékelése esetében (3. táblázat) a megmagyarázott varianciák 8–54% közöttiek, az érték a négy- és az ötéveseknél a kortársakkal kapcsolatos SZMPG II. (negatív viszonyulás) faktornál a legnagyobb, valamint a négyéveseknél a kortársakkal kapcsolatos SZPMG (negatív érzelmek) faktornál a legkisebb. Az ANYA IV (anya iskolai végzettsége) és a KÉ (kivel él a gyermek) a megmagyarázott varianciák (3–13%) kis hányadát teszik ki mindegyik függő változónál. A KNK II. (proszocialitás) ugyancsak igen kis mértékben magyarázza (8–10%) az SZPMG I. (pozitív viszonyulás) faktort. A KNK I. (alkalmazkodási nehézségek) 6–31%-ban magyarázza a kortársakkal és a felnőttekkel kapcsolatos SZPMG II. (negatív viszonyulás) és az SZPMG III. (negatív érzelmek) faktort. Mindhárom életkorban a megmagyarázott varianciák értéke az SZPMG II. (negatív viszonyulás) és az SZPMG III. (negatív érzelmek kifejezése) faktor esetében a legnagyobb (21–54%).

Az apáknál (4. táblázat) a varianciák értékei alacsonyabbak, mint az anyáknál (13–44%), az ötéveseknél szignifikáns az apák iskolai végzettsége (15%) a SZPMG I. faktor (pozitív viszonyulás – kortárs/felnőtt) esetében. Mindhárom életkorban a megmagyarázott varianciák értéke az SZPMG II. (negatív viszonyulás) és az SZPMG III. (negatív érzelmek) faktor esetében a legnagyobb (17–44%), ugyanakkor ezek az értékek alacsonyabbak, mint az anyáknál.

A pedagógusoknál (5. táblázat) a négyéves korosztálynál szignifikáns a szülők iskolai végzettsége, ami kis hányadát (8–14%) teszi ki a megmagyarázott varianciának. A SZPMG I. faktor (pozitív viszonyulás) esetében a KNK II. faktor (proszocialitás) magyarázóereje magasabb (22–28%), mint az anyáknál és az apáknál.

A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás, valamint a Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldáshoz eszközzel végzett vizsgálat keresztábra-elemzéseinek eredményeit a 6. táblázat tartalmazza (életkoronként a problémákhoz való viszonyulást, az énhatékonyságot és a megoldási módot).

4. táblázat. A regressióelemzés eredményei (apak értékelése; $r^*\beta$, %)

APA	4 évesek						5 évesek						6 évesek					
	Függő változó						Függő változó						Függő változó					
Független változó	SZPMG I. (K)	SZPMG II. (K)	SZPMG III. (K)	SZPMG I. (F)	SZPMG II. (F)	SZPMG III. (F)	SZPMG I. (K)	SZPMG II. (K)	SZPMG III. (K)	SZPMG I. (F)	SZPMG II. (F)	SZPMG III. (F)	SZPMG I. (K)	SZPMG II. (K)	SZPMG III. (K)	SZPMG I. (F)	SZPMG II. (F)	SZPMG III. (F)
KNK 1	n.s.	16	24	n.s.	17	21	n.s.	20	13	n.s.	25	13	n.s.	31	30	n.s.	34	31
KNK 2	n.s.	-27	n.s.	10	-25	-9	17	-14	n.s.	27	-10	n.s.	n.s.	10	6	11	-11	n.s.
ANYA IV	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	15	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
KÉ	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Összes	n.s.	44	32	13	42	30	35	43	17	33	39	14	n.s.	42	40	19	46	38

Megjegyzés: SZPMG I.=pozitív viszonyulás, SZPMG II.=negatív viszonyulás, SZPMG III.=negatív érzelmek, K=kortárs, F=felelős; KNK I.=alkalmazkodási nehézségek, KNK II.=proszocialitás; ANYA IV=anya iskolai végzettsége, KÉ=kívül él együtt a gyermek; $p < 0,05$; n. s.=nem szignifikáns

5. táblázat. A regresszióelemzés eredményei (pedagógusok értékelése; $r^*\beta$, %)

PEDA- GÓGUS	4 évesek						5 évesek						6 évesek																							
	Függő változó						Függő változó						Függő változó																							
Független változó	SZPMG I. (K)	SZPMG II. (K)	SZPMG III. (K)	SZPMG I. (F)	SZPMG II. (F)	SZPMG III. (F)	SZPMG I. (K)	SZPMG II. (K)	SZPMG III. (K)	SZPMG I. (F)	SZPMG II. (F)	SZPMG III. (F)	SZPMG I. (K)	SZPMG II. (K)	SZPMG III. (K)	SZPMG I. (F)	SZPMG II. (F)	SZPMG III. (F)																		
																			KNK 1	-11	n.s.	14	-12	n.s.	14	n.s.	n.s.	20	n.s.	18	n.s.	18	11	n.s.	12	9
																			KNK 2	22	n.s.	n.s.	20	n.s.	28	-22	n.s.	30	-22	n.s.	26	-11	n.s.	29	n.s.	n.s.
	ANYA IV	n.s.	10	n.s.	n.s.	n.s.	12	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.																	
	APA IV	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	9	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.																	
	KÉ	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	14	n.s.	14	n.s.	10	8	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.																	
	Összes	34	22	24	34	24	25	29	36	38	34	36	35	33	32	19	33	22	17																	

Megjegyzés: SZPMG I.=pozitív viszonyulás, SZPMG II.=negatív viszonyulás, SZPMG III.=negatív érzelmek, K=kortárs, F=felelős, KNK I.=alkalmazkodási nehézségek, KNK II.=proszocialitás, ANYAIV=anya iskolai végzettsége, KÉ=kvivel él együtt a gyermek; $p<0,05$; n. s.=nem szignifikáns

6. táblázat. A HSZPG-vel és TRPG-vel végzett vizsgálat eredményei

Helyzet		HSZPG		TÖRTÉNETEK		RAJZOK	
	Mért terület	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)
Kizárják							
	Orientáció	{4} – {5, 6}	13,36 (0,01)	{4} – {5, 6}	14,82 (0,01)	{4} – {5, 6}	17,21 (0,01)
	Énhatékony	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5} – {6}	9,02 (0,01)	n.s.		{4} – {5} – {6}	12,44 (0,01)
Piszkálják							
	Orientáció	{4} – {5, 6}	13,48 (0,01)	{4} – {5, 6}	17,44 (0,01)	{4} – {5, 6}	9,51 (0,01)
	Énhatékony	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4,5} – {6}	10,84 (0,01)	{4} – {5,6}	6,53 (0,03)	{4} – {5,6}	7,05 (0,02)
Elveszik							
	Orientáció	{4} – {5, 6}	14,98 (0,01)	{4} – {5, 6}	18,62 (0,01)	{4} – {5, 6}	11,62 (0,01)
	Énhatékony	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	n.s.		{4} – {5,6} R {4} – {5,6} I {4} – {5,6} E	7,56 (0,02) 11,42 (0,01) 6,77 (0,03)	{4} – {5,6} R {4} – {5,6} I	8,87 (0,01) 9,45 (0,01)
Zavarják							
	Orientáció	{4} – {5, 6}	16,80 (0,01)	{4} – {5, 6}	20,86 (0,01)	{4} – {5, 6}	15,07 (0,01)
	Énhatékony	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5, 6}	7,51 (0,02)	{4} – {5,6}	8,49 (0,01)	{4} – {5,6}	7,51 (0,02)
Megütik							
	Orientáció	{4} – {5, 6}	18,46 (0,01)	{4} – {5, 6}	15,50 (0,01)	{4} – {5, 6}	10,72 (0,01)
	Énhatékony	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4,5} – {6}	8,28 (0,01)	{4,5} – {6}	9,97 (0,01)	{4,5} – {6}	6,05 (0,04)
Kiabálnak							
	Orientáció	{4} – {5, 6}	13,46 (0,01)	{4} – {5, 6}	17,44 (0,01)	{4} – {5, 6}	14,67 (0,01)

	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	n.s.		{4} – {5}– {6}	7,99 (0,01)	{4} – {5} – {6}	6,29 (0,04)
Csúfolják							
	Orientáció	{4} – {5, 6}	13,47 (0,01)	{4} – {5, 6}	17,21 (0,01)	{4} – {5, 6}	13,09 (0,01)
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4,5} – {6}	6,29 (0,04)	{4} – {5, 6}	8,38 (0,01)	{4} – {5,6} R {4} – {5,6} I	6,69 (0,03) 7,39 (0,02)
Árulkodnak							
	Orientáció	{4} – {5, 6}	13,46 (0,01)	{4} – {5, 6}	19,27 (0,01)	{4} – {5, 6}	17,44 (0,01)
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	n.s.		n.s.		n.s.	

A HSZPG jellemzői közül öt helyzetnél (kizár, piszkál, zavar, megüt és csúfol) a megoldási mód szignifikánsan különbözik életkoronként. Két helyzetnél (piszkál és csúfol) mindhárom életkorban az elkerülő stílus jellemző, ezen belül a hatévesekre jellemző leginkább a pedagógustól való segítségkérés. A „zavar” és „megüt” helyzeteknél impulzív stílus jellemző a fiatalabb korosztályokra: zavarás esetében a négyévesek megütnék társaikat, míg a megütés során a négy- és öt éves gyermekek leginkább sírnának. A „kizárás” helyzetnél a racionális stílus (megkérné, hogy ne csinálja ezt vele) az öt évesekre jellemző leginkább, ezt követően a hatévesekre, majd legkevésbé a négyévesekre. Három helyzetnél (elvesz, kiabál, árulkodik) nincs szignifikáns eltérés az életkori csoportok között abban, ahogyan reagálnak a helyzetre.

A TRPG eszköz verbális (történetek) részénél két helyzetnél (piszkál és megüt) a racionális stílus jellemző az idősebb korosztályra: a „piszkálás” esetében leginkább az öt- és a hatéves gyermekek megkérné, hogy ezt ne csinálja velük a társuk, valamint a „megütés” esetében leginkább a hatévesekre jellemző ez a viselkedés, kevésbé a négy- és az öt évesekre. A „kiabálás” helyzetnél a négyévesekre jellemző leginkább az elkerülő stílus (elmenne onnan), ennél kevésbé a hatévesekre, legkevésbé az öt évesekre. A „csúfolás” helyzetnél a négyévesekre jellemző az impulzív megoldási mód (sírnának). A „zavarás” helyzet eredményei a történetek során azt mutatják, hogy az öt- és a hatévesek racionális megoldási módot alkalmaznának (megkérné, hogy ne csinálja ezt velük). A „kizárás” helyzetnél a válaszok között nem szignifikáns a különbség. Az „elvesz” helyzetnél a négyévesekre jellemző leginkább az impulzív stílus (sírna), míg az öt- és a hatévesekre jellemzőbb a racionális (egyezkednének társaikkal). A történetek eredményei külön alátámasztják azt is, hogy alkalmanként az elkerülő stílust (elmenne onnan) is alkalmazzák a négyévesek.

A TRPG eszköz vizuális (rajzok) részénél **négy helyzet esetében (piszkál, megüt, kiabál és elvesz) szignifikáns az eredmény, ami megegyezik a történetekkel való mérés eredményeivel. Két helyzet eredményei ki is egészítik az ott feltártakat: a „csúfolás” helyzetnél az öt- és a hatévesek inkább racionális (megkérnék, hogy ne csinálják ezt velük) megoldási módot alkalmaznak, míg a „zavarás” helyzet során a négyévesek impulzív (megüt) megoldási módot.** A rajzok esetében a „kizárás” helyzet szignifikáns eredményeket mutat (akárcsak a HSZPG eszköznél), ahol a racionalitás (megkérné, hogy ne csinálja ezt vele) az öt-évesekre jellemző leginkább, ezt követően a hatévesekre, majd legkevésbé a négyévesekre. Az „árulkodik” helyzet egyik életkori csoportnál és mérőeszköznél sem szignifikáns.

A problémákhoz való viszonyulás (orientáció) esetében a négyévesek különülnek el leginkább az idősebb korosztálytól, jellemzőbb náluk a „nem tudom” válasz. A korrelációs értékek (φ) összességében magasak az orientációnál: hat helyzetnél (kizár, piszkál, elvesz, zavar és megüt) a legmagasabbak (0,81–0,88, $p=0,01$), míg két helyzetnél (csúfolás és árulkodás) alacsonyabbak (0,71–0,77, $p=0,01$). A történetek és a rajzok közötti korrelációk a megoldási módoknál legmagasabbak az „elvesz” helyzet impulzív (sírna) stílusánál (0,91, $p=0,01$), valamint legalacsonyabbak a racionális (egyezkedne) stílusnál (0,49, $p=0,01$). Négy helyzetnél (piszkál, megüt, kiabál és csúfol) közepesek az értékek (0,61–0,71 – minden helyzetnél $p=0,01$).

Összegzés

Az általunk végzett kutatás célja az volt, hogy feltárjuk a vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldását (problémák iránti viszonyulást és megoldási módot), és az ezekről alkotott szülői és pedagógusi véleményeket. A kutatás során több, már meglévő mérőeszközt, valamint egy általunk fejlesztett újabb eszközt is alkalmaztunk, mellyel verbális és vizuális úton is feltárható az óvodások szociálisprobléma-megoldása. A nagymintás mérést öt vajdasági óvodában végeztük, ahol a gyermekeken ($N=147$) kívül az ő szülei (apa és anya) és a pedagógusai vettek részt a kutatásban.

A kutatás eredményei alapján jelentős az eltérés a szülők és a pedagógusok véleményei között mindegyik mérőeszköz és a gyermekek almintáinak értékei között (1. hipotézis). A KNK-val végzett vizsgálat eredményei alapján a pedagógusok az ötéveseknél tartják legjellemzőbbnek az alkalmazkodási nehézségeket, valamint sokkal alacsonyabbnak tartják e korcsoportnál a proszociális viselkedést, ellenben a szülőkkel. A pedagógusok szerint a hatévesek a leginkább proszociálisak, míg a szülők értékelései e két életkori csoportnál magasabb, ezeket legjellemzőbbnek tartják. A SZPMG eszközzel mért adatok a pedagógusok esetében alátámasztják a KNK

proszocialitást kifejező faktorával kapcsolatos jellemzőket, miszerint a hatévesekre jellemző leginkább a pozitív viszonyulás kortársaikkal és felnőttekkel egyaránt. Szerintük öt éves korban fejezik ki leginkább negatív viszonyulásukat, ami a KNK alkalmazkodási nehézségekkel kapcsolatos eredményeit is alátámasztotta. A szülők értékelései, a SZPMG negatív viszonyulását kifejező eredményei eltérnek egymástól, miszerint a kortársakkal kapcsolatosan ezt kevésbé tartják jellemzőnek az anyák, legkevésbé az apák, míg a felnőttekkel kapcsolatban az anyák tartják ezeket legkevésbé jellemzőnek, ezt követően az apák. Az apák szerint a hatéves gyermekek fejezik ki leginkább kortársaikkal szemben a negatív érzelmeiket. A családirháttér-változók (2. hipotézis) együttes varianciája az anyáknál és az apáknál alacsonyabb, mint a pedagógusoknál. Ezek közül leginkább a szülők iskolai végzettsége mutatott szignifikáns összefüggést a bevont változók faktoraival. A háttérváltozók leginkább a negatív viszonyulás és a negatív érzelmek kifejezését magyarázzák. A kivel él háttérváltozó csak az anyák esetében mutatott szignifikáns összefüggést, ami arra utal, hogy az anyákkal való pozitív kapcsolat és kötődés meghatározó jellegű a gyermekek korai életkorában (Blair és társai, 2013; Tepeli és Yilmaz, 2013).

Az óvodásokkal végzett mérések adatai azt mutatják, hogy a négyévesek azok, akik negatívan viszonyulnak (3. hipotézis) felmerülő problémáikhoz, míg az idősebbek nagyobb bizalommal fordulnak ezek megoldásához. A megoldási módra (4. hipotézis) vonatkozó eredmények azt mutatják a három mérés alapján, hogy a négyévesek azok, akik leginkább elkerülő és impulzív megoldási módot alkalmaznak. A felmérés alapján azokat a helyzeteket, ahol játékelvételt vagy kiabálást történik, leginkább elkerülnék a négyévesek, míg zavarás, megütés, kiabálás és csúfolás előfordulásakor leginkább impulzívan reagálnának, ami legtöbbször sírással vagy a cselekmény visszaadásával történne. Az öt- és hatévesek ezekben a helyzetben törekednek a racionális megoldásra, viszont ezek megoldásakor sokszor a pedagógusok segítségét várják (Kasik, 2015; Walker és társai, 2002).

A nagymintás mérés eredményei alátámasztották, hogy verbális és vizuális elemekkel (5. hipotézis) részletesebben tárható fel a gyermekek problémamegoldása, így átfogóbb képet kaphatunk a gyermekeket foglalkoztató aktuális problémákról és azokról a helyzetekről, amelyek legnagyobb kihívást jelentek a problémamegoldás során. Ebből kifolyólag egy olyan fejlesztőprogrammal, amely figyelembe veszi a tényezőket, hatékonyabb fejlesztés valósítható meg óvodások körében.

Irodalom

- Atkinson, R. C., & Hilgard, E. (2005). *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bank, É. (2015). A Képességek és Nehézségek Kérdőív alkalmazása enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7(8), 36–56.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2013). The indirect effects of maternal emotion socialization on friendship quality in middle childhood. *Developmental Psychology*, 50(2), 566–576.
- Cai, X., Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2004). Parent and teacher agreement on child behavior checklist items in a sample of preschoolers from low-income and predominantly African American families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 303–312.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Clark, M., Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2019). Parent and teacher ratings of social skills, peer play and problem behaviours in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability Development and Education*, 67(3), 1–14.
- Danis, I. (2015). A csecsemő- és kisgyermekkorai lelki egészség támogatásának helye a koragyermekkorai intervencióban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2, 100–116.
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224–249.
- Galambos, K. (2012). *A fejlődéslélektan és a szocializáció alapjai*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Gál, Z., & Kasik, L. (2015). Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 297–318.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of American Academy of Child Adolescence Psychiatry*, 40(11), 1337–1345.
- Gustafson, R. N., & Harring, K. A. (2012). Social competence issues in the integration of students with handicaps. In K. A. Harring, D. L. Lovett, & N. G. Harring (Eds.), *Integrated lifecycle services for persons with disabilities, A theoretical and empirical perspective* (pp. 20–58). New York: Springer Science and Business Media.
- Hegedűs, Sz. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 21–37.
-

-
- Herzog, S. H. (2019). Visual Research Methods: Integrating Images in the Study of Social Problems. In A. Marvasti & A. J. Trevino, A. J. (Eds.): *Researching Social Problems*. London: Routledge, 172–187.
- Heyman, M., Poulakos, A., Upshur, C. C., & Wenz-Gross, M. (2016). Discrepancies in parent and teacher ratings of low-income preschooler's social skills. *Early Child Development and Care*, 188(6), 759–773.
- Honti, M. (2005): *Az óvodáskor*. Budapest: Belváros-Lipótváros Nevelési Tanácsadó.
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2017). A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: the role of social competence. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(62), 1–28.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2014). Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114(3), 189–213.
- Kasik, L. & Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problemsolving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1632–1648.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2017). *Társas problémák és megoldásuk 3-7 évesek körében. Módszertani segédanyagok óvodapedagógusok számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Kayili, G., & Ari, R. (2016). The effect of montessori method supported by social skills training program on turkish kindergarten children's skills of understanding feelings and social problem solving. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 81–91.
- Kovács, Gy., & Bakosi, É. (2004). *Óvodapedagógia 1. kötet*. Debrecen: Szerzői Kiadás.
- Lakatos, K. (2011). Mutasd meg érzéseidet, de szabályozd a viselkedésedet! – az érzelmszabályozás fejlődése. In I. Balázs (Ed.), *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 146–178). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Meskó, N. (2015). A gyermekek megismerésének lehetőségei és új módszerei. In Kurucz, R. (Ed.): *Fókuszban a gyermek és a pedagógus*. Pécsi Tudományegyetem. Retrieved from: <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/8/meskonorb-germekek-megism/index.html> [2022.11.30.]
- Nezu, A. M., Nezu, M. C., & D'Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Publishing Company.
- Ráczné, T. E., & Virág, K. (2019). *A gyermekek iskolai sikeressége és a szülői nevelés összefüggése*. Szeged: Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat.
- Shabiralyani, G., Hasan, K., Hamad, N. & Iqbal, N. (2015). Impact of Visual Aids in Enhancing the Learning Process Case Research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of Education and Practice*, 6, 226–233.
-

-
- Shokri, A., Khosravi, A., & Hooman, H. A. (2013): Basic Psychometric Properties of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales in a Sample of Iranian Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 479–485.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1974): Preschool interpersonal problem-solving (PIPS) test: Manual. Philadelphia: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Medical College and Hospital.
- Solymosi, K. (2017). Fejlődés, szocializációs és környezet. In Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.): *Pszichológusok pedagógiai kézikönyve* (pp. 40–64). Budapest: Osiris Kiadó.
- Szitás, T. (2022). Egy mérőeszköz fejlesztése óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatához, *Neveléstudomány*, 10(3), 24–35.
- Szitás, T., & Kasik, L. (2020). Óvodások szociálisprobléma-megoldásának hazai és nemzetközi vizsgálatai, *Magyar Pedagógia*, 120(4), 373–389.
- Tepeli, K., & Yilmaz, E. (2013). Social Problem-Solving Skills of Children in Terms of Maternal Acceptance-Rejection Levels. *US-China Education Review*, 3(8), 581–592.
- Túri, E., Tóth, I., & Gervai, J. (2011). A Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQMagy) további vizsgálata nem-klinikai mintán, fiatal serdülők körében. *Psychiatria Hungarica*, 26(6), 415–425.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197–209.
- Webster-Stratton, C. (1990): *Wally Game: A problemsolving skills test* [Unpublished manuscript]. University of Washington.
- Yilmaz, E., Guven, G., & Sezer, T. (2018). The investigation of the relationship between attachment styles and social problem solving skills of preschool children. In H. Arslan, R., Dorczak & A., Dragulescu (Eds.), *Educational Policy and Research* (pp. 499–506). Jagiellonian University Institute of Public Affairs.
- Youngstrom, E., Meltzer, W. J., Kogos, L. J., Schoff, K., Ackerman, B. & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589–602.
- Zsolnai, A. (2019). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Budapest: Akadémiai nagydoktori értekezés, ELTE.
-