

Szülők és pedagógusok vélekedése az óvodáskorú gyermekek problémás helyzetekre adott válaszreakcióiról

*Hegedűs Szilvia**

A másik személy érzelmi állapotának megértése és az arra adott válaszreakciók proszociális viselkedések formájában, a társas viselkedés lényeges elemeiként jelennek meg. Egy társ affektív állapotára azok a gyermekek tudnak megfelelően reagálni, akik fejlett ézelemmegértési képességgel rendelkeznek, képesek a nézőpontváltásra, valamint kellően motiváltak, hogy tevékeny közbelépéssel beavatkozzanak a másik személy problémát jelentő helyzetébe, csökkentve annak negatív érzelmi állapotát. A gyermekek felnőtt distresszre adott proszociális reakcióit széles körben tanulmányozták, azonban kortársuk problémás helyzetére adott válaszaikról kevés adattal rendelkezünk. Jelen vizsgálat célja annak feltárása, hogy az óvodáskorú gyermekek milyen válaszreakciókat produkálnak egy kortársuk negatív érzelmi állapota esetén. Mivel az ilyen problémás helyzetek egy-egy kutatás során ritkán előforduló jelenségek, ezért vizsgálatukra azon személyek véleményét kérdeztem, akik a gyermekek mindennapjaiban részt vesznek és kellő információkkal rendelkeznek a gyermekek viselkedéséről. A mérés során egy korábbi, megfigyelés módszerével végzett kutatás (Phinney, Feshbach & Farver, 1986) eredményein alapuló kérdőívet használtam, amely olyan állításokat tartalmaz, melyek alapján a szülők (N=189) és a pedagógusok (N=26) véleményét alkothatnak a vizsgált gyermekek egy kortárs sírására adott válaszreakcióiról. A kutatás során a szülők és a pedagógusok válaszai közti különbségek feltárása mellett vizsgálat alá vontam az általuk vélt legjellemzőbb és legritkább válaszreakciókat, valamint elemeztem ezen viselkedések különbözőségeit néhány háttérváltozó mentén. Az eredmények azt mutatták, hogy a szülők és a pedagógusok véleménye több esetben is eltérő, azonban felfedeztem egybehangzó vélekedéseket is néhány háttérváltozó kapcsán. A kutatás értékes információkkal szolgálhat az óvodáskorú gyermekek proszociális viselkedéseinek megjelenéséről olyan helyzetek kapcsán is, amelyek egy-egy direkt vizsgálat során kevésbé jelennek meg intézményes környezetben.

Kulcsszavak: proszociális viselkedés, distressz, óvodáskor, problémakezelés

Bevezetés

A másik személy mentális állapotának, érzelmeinek, valamint viselkedésének értelmezése a társas interakciók egyik lényeges eleme. Az egyén válaszreakciója egy adott helyzetre annak függvényében történik, hogy képes-e ezeket a tényezőket megfelelően értelmezni. Társas interakcióként a proszociális viselkedések esetében a másik személy negatív érzelmi állapota nyújthat információkat a problémás helyzetekről, és megfelelő értelmezéssel segítő jellegű viselkedéseket is előhívhat. Ezek az érzelmi állapotok gyakran megjelennek az óvoda vagy az iskola környezetében, balesetek, harcok esetére való reagáláskor. A gyermekek felnőtt distresszre adott válaszreakcióit már széles körben vizsgálták (pl. Hepach, Vaish & Tomasello, 2013; Williamson, Donohue & Tully, 2013), ugyanakkor a kortárs negatív affektív állapotára adott válaszokat eddig még kevésbé kutatták.

A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy egy társ distressze esetén milyen módon reagálnak a kiscsoportos óvodások, aktívan közbelépnek, javítva ezzel a másik gyermek affektív helyzetét, vagy a beavatkozást elmulasztva nem reagálnak a felmerülő szituációra. Az ilyen és hasonló események az óvodai környezetben viszonylag sűrűn előfordulnak, azonban felmerülhet az a probléma, hogy egy-egy vizsgálati szakasz során nem találkozunk ilyen helyzetekkel. A probléma kiküszöbölésére a szülők és a pedagógusok véleményét kérdeztem,

* egyetemi tanársegéd, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, e-mail: szilviahegedus@edu.u-szeged.hu

mivel ők a gyermekek mindennapjaiban részt vesznek és ezáltal kellő információval rendelkezhetnek az óvodások viselkedéséről. A vizsgálatot egy korábbi, megfigyeléseken alapuló kutatás alapján készített kérdőívvel végeztem, amelyben a gyermekek válaszreakcióinak alakulásáról alkothattak véleményt a szülők és a pedagógusok. A tanulmányban a főbb elméleti előzmények tárgyalását követően a kutatás legfontosabb eredményeit mutatom be, összehasonlítva a válaszadók véleményeit, valamint az egyes háttérváltozók mentén talált eltéréseket.

Az érzelmi kompetencia

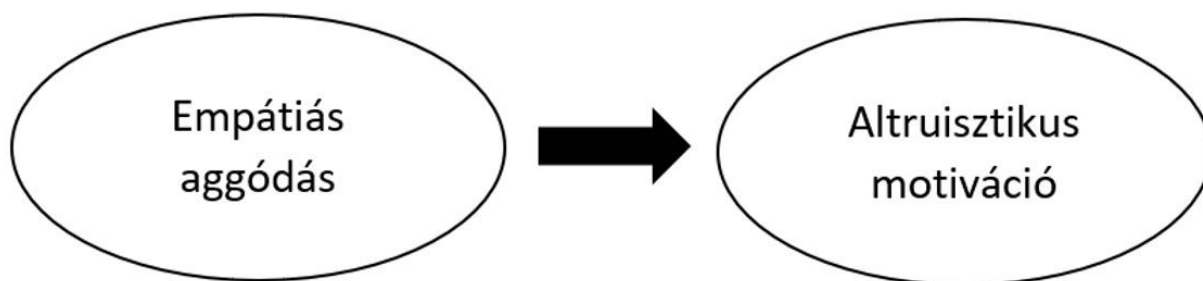
Az érzelmet mentális állapotként értelmezhetjük (Jenkins & Oatley, 2001). Ha ezek az érzelmeik alapvető túlélési funkciót szolgálnak, vagyis információt adnak környezetünknek belső állapotunkról, alapérzelmeinkről beszélhetünk (Plutchik, 1983), míg azok esetében, amelyek társas interakcióinkat irányítják, vagyis szabályozzák kapcsolatainkat, befolyásolják a közösségben való részvételünket, szociális érzelmeinknek nevezzük (Keltner & Haidt, 1999). Az érzelmeik jelző, valamint visszajelző mechanizmusként működnek a szociális interakcióink során, a társak érzelmifejezései révén folyamatosan módosulnak, és reflektálva a környező történésekre, helyzetekre, cselekvésre készítetik a szervezetet és a tudatot (Keltner & Haidt 1999; Forgács, 2007; Goleman, 2008; Ranschburg, 2012).

A szociális érzelmeik már egészen gyermekkortól kezdve segítenek szabályozni a társas interakciókat, információforrásként működve, segítenek a társas környezetben való eligazodásban (Aknin, Van de Vondervoort & Hamlin, 2018; Vaish, 2018). Az érzelmeik megtapasztalása, valamint a másik érzelmikifejezése segíti a gyermeket az adott helyzet, valamint az azzal kapcsolatos szükségletek, szándékok, vágyak értelmezésében, ami elősegíti az egyedi válaszreakciók megjelenését (Vaish, 2018).

Az érzelmi kompetencia elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermekek képesek legyenek kölcsönhatásba lépni másokkal (Saarni, 1999). Az érzelmikifejezés az érzelmi kompetencia központi eleme, az egyén viselkedésének megítélésére is jelentős hatással van (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003). Morris, Denham, Bassett és Curby (2013) szerint azokat a gyerekeket, akik relatíve több pozitív érzelmeket tapasztalnak és fejeznek ki, barátságosabbnak és asszertívnak ítélik és kevésbé tekintik őket agresszívnak. Az érzelmi kompetencia második legfontosabb kulcseleme az érzelmek megértése, amely lehetővé teszi, hogy már óvodáskorban megfelelően reagáljanak a gyermekek mások érzelmikifejezésére, ezzel együtt érzelmi állapotára, például sírásra (Denham et al., 2003). Az érzelmek megfelelő ismerete pozitív szociális viselkedések működését teszi lehetővé. Több kutatás is feljegyezte (pl. Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990; Strayer, 1980), hogy az óvodás gyerekek, akik jobban értik mások érzelmeit, társaik irányába több pro-szociális viselkedést mutatnak és szociálisan kompetensebbek a pedagógusok véleménye szerint. Az érzelmek szabályozása az érzelmi kompetencia harmadik lényeges eleme. Abban az esetben, amikor az érzelmek intenzitása, időtartama vagy egyéb jellegzetességei nem egyeznek az adott helyzettel, az aktuális célokkal, valamint a szociális partner helyzetével, érzelemszabályozásra van szükség. Mindezek kialakulása során az érzelmek egyre komplexebbé válnak és fokozatosan egyre nagyobb kontroll alá kerülnek (Denham et al., 2003).

Batson (2011) az empátiás érzelmek kifejezést használja azokra az érzelmekre, amelyek a másokra irányulnak és összhangban vannak a másik személy észlelt jóllétével. Empátiás aggodás esetén az egyén feltételezi a másik személy mentális állapotát, ezért kellemetlen érzések alakulnak ki benne, válaszul a másik distresszére (Davis, 1980, 1983). A valódi empátia megvalósulásához szükséges, hogy az egyén tisztában legyen a másik mentális állapotával, képes legyen a másik nézőpontjából szemlélni az eseményeket (nézőpontváltás), ezzel

együtt pedig saját nézőpontját is összeegyeztetni a másik személlyel. Mindezek meglétével egy olyan motivációs bázis jöhet létre, amelynek fő célja az lesz, hogy a másik személy jóllétét növelje, megfelelő szintre kerüljön annak mentális állapota (Batson, 2011). E jelenséget Batson (2011) empátia-altruizmus hipotézisnek (*empathy-altruism hypothesis*) nevezte el, amelynek lényege, hogy minél több empátiát érzünk a másik felé, annál nagyobb a motiváció a személy distresszt okozó szükségleteinek kielégítésére (1. ábra). Ennek megvalósulásához a következő tényezők megléte szükséges: (1) ismerni kell a másik személy belső állapotát, (2) képesnek kell lenni arra, hogy másik arc- vagy testhelyzetét felvegye, vagy igazodik a másik mentális állapotához, (3) képes hasonlóan érezni, mint a másik, (4) a másik nézőpontjából tud gondolni a megjelenő helyzetre (nézőpontváltás), (5) értelmezni tudja saját nézőpontját, majd (6) ún. helyettesítő személyes distressz érzése miatt empátiás aggodás jelenik meg, amely elősegíti a proszociális viselkedések megjelenését. A modell szerint nem csak az empátiás aggodás az altruisztikus motiváció egyetlen forrása, hanem csupán az egyik, ugyanakkor a többi ilyen motiváció rejtve marad, lényegében minden olyan motiváció, amit empátiás aggodás vált ki, altruisztikusnak nevezhető.



1. ábra. Az empátia-altruizmus hipotézis (Batson, 2011)

Az empátia erős motivációs szerepet játszik, de nem az egyedüli motiválója a proszociális viselkedésnek. Olyan motivációként jelenik meg, amely a proszociális viselkedés minden formájának alapja lehet, attól függően, hogy azok a másokkal szembeni érzelmi reakción alapulnak vagy sem (Hoffman, 2000). Hoffman (2000) az empátia fejlődésének öt szakaszát különböztette meg: (1) csecsemő reaktív sírása, (2) egocentrikus empátiás distressz, (3) kvázi egocentrikus empátiás distressz, (4) valós empátiás distressz és (5) a másik iránt érzett empátia egy konkrét helyzettel kapcsolatban. Eszerint – a kezdeti egocentrikus megnyilvánulásokat követően – a gyerek fejlődésével egyre jobban kiterjed együttérzési képessége és értelmezni tudja mások érzelmi állapotát, reagál azokra. Az empátia fejlődésében a gyerekek óvodáskorra a harmadik szintre jutnak általában, mivel a nyelvi mechanizmusok ekkor kerülnek abba a szakaszba, hogy értelmezni tudják a másik személy viselkedését. Konkrét érzelmi megnyilvánulások hiányában is, csupán a verbális elemek értelmezésével már képesek értelmezni a másik distresszes állapotát.

A distressz észlelése

A proszociális viselkedések megjelenését a kognitív folyamatok, valamint a viselkedésbeli alkalmasság mellett az affektív motivációk is nagyban befolyásolhatják. A potenciális segítő személyben a másik által kimutatott

negatív érzelmek látványa az empátia és a distressz szignifikáns kapcsolata miatt érzelmeket válthat ki, arousal növekedés következhet be. A megfigyelő személyben hasonló érzések keletkeznek, ami az egyént arra készíti, hogy a másik személy számára segítséget nyújtson. Ezek az érzelmileg szignifikáns események olyan neurológiai folyamatokat indítanak el a szervezetben, amelyek segítő jellegű viselkedéseket váltanak ki az egyénből (Hoffman, 1982; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982; Davis, 1983; Batson, Fultz & Schoenrade, 1987; Lábadi, 2012; Buchanan & Preston, 2014; Miller, 2018).

Batson és munkatársai (1987) szerint egy másik személy szükségleteire kétféle módon reagálhat az egyén: személyes distressz érzésével (ideges, zavart, szorongó, ijedt stb.) vagy empátia érzésével (pl. szimpátia, részvét, együttérzés). Ezek a reakciók motivációs erővel bírnak, ugyanakkor míg az empátia esetén a másik szükségleteinek kielégítése a cél, addig a személyes szorongás által kiváltott proszociális viselkedések főként a saját feszült állapot csökkentésére irányulnak, tehát ezeket a közbelépéseket egoisztikus motiváció határozza meg (Lin & McFatter, 2012).

Aknin, Van de Vondervoort és Hamlin (2018) kiemeli, hogy amennyiben az egyén pozitív érzelmi állapotban van, figyelme saját magáról mások felé terelődik, ezáltal hajlamosabb is lesz proszociális viselkedéseket produkálni. A pozitív érzelmek mellett azonban a negatív érzelmi állapot tapasztalása is hatással lehet a segítő szándéokra. A másik fájdalmának, szomorúságának látványa jelentős hatással bír a felé irányuló proszociális viselkedés megvalósulásában (Bandstra, Chambers, McGrath & Moore, 2011). Cialdini, Kenrick és Baumann (1982) negatívállapot-csökkentés modellje szerint egy másik személy szenvedésének látványa rossz érzéseket vált ki az egyénből, ami arra készíti, hogy segítséget nyújtson, így a problémás helyzet kezelésével együtt az egyén negatív hangulata is mérséklődik. Jellemzően minél több hasonló helyzettel találkozik az egyén, a tapasztalt distressz a későbbiekre nézve növelni fogja az empatikus válaszok megjelenésének valószínűségét (Eisenberg, 1982).

Sok esetben azonban a másik személy negatív affektív állapota olyan reakciót válthat ki az egyénből, amely akadályozhatja a nézőpontváltást és az empátias törődést és ebből következően a segítő jellegű viselkedések megjelenését, melynek következtében az egyének inkább elkerüléssel reagálnak az adott szituációra (Cialdini, Kenrick & Baumann, 1982; Fülöp, Devcsery & Csabai, 2012). Óvodáskorban ezek a viselkedések még kialakulóban vannak, így egy fejlődésben lévő gyermeknél különösen megzavarhatja a segítségnyújtást egy hasonló állapot tapasztalása. Egyes kutatások arról számoltak be, hogy egy kortárs sírása esetén a gyerekek többsége többnyire figyelmen kívül hagyja a másik problémás helyzetét, segítségnyújtás helyett inkább nem foglalkozik vele (Phinney, Feshbach & Farver, 1989). Ugyanakkor feljegyeztek olyan eseteket is, amikor a másik distressze esetén a gyermekeknél agresszív viselkedést mutattak a negatív érzelmi állapotban lévő személy felé (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982). Valószínűsíthető, hogy e viselkedések okát a negatívállapot-csökkentés modelljével összefüggésben kereshetjük, vagyis a gyermekek azért lépnek fel agresszívan a distresszt elszenvedővel szemben, hogy a kialakult saját belső feszültségüket ezáltal is csökkentésük.

A másik negatív állapotával kapcsolatos empatikus arousal hat különálló típusát különböztethetjük meg, amelyek a fejlődés során fokozatosan jelennek meg. (1) Már csecsemőkorban megfigyelhető az érzelmi fertőzés jelensége, amely szerint a gyermekek képesek átvenni társaik érzelmi állapotát és a megfigyelések szerint a másik sírására sírással válaszolnak. Ezt a jelenséget az empátia korai jeleinek tekintik. (2) Ezt az időszakot követi az empátia kondicionálásának szakasza, amelyben a distressz látványa egyfajta ingerként működik, amely képes hasonló feszült állapotot gerjeszteni az egyénben. Ez a folyamat közvetlen kapcsolatok során valósul meg, majd egyre komplexebbé válik (3) a következő fejlődési szakaszban, amikor az egyén már az arckifejezés, a

hangok vagy a testhelyzet által képes lesz értelmezni a másik állapotát. A fejlődési folyamatnak ebben a szakaszában jellemzően valamilyen korábbi tapasztalathoz kapcsol vissza az egyén, amely során ő maga is hasonló distresszt vagy fájdalmat élt át. A múltbeli emlékek, valamint a másik distresszének látványa együttesen fogja eredményezni az egyén belső feszültségét. A másik distresszét az egyén, fejlődésének köszönhetően, (4) az apró mimikai mozdulatok által is képes lesz idővel értelmezni, ennek köszönhetően pedig hasonló vagy ugyanazokat az érzéseket fogja átélni, mint a megfigyelt személy. A következő fejlődési szakaszban (5) szimbolikus asszociáció által éli át az egyén a megfigyelt distresszét, amely előhívja a megfigyelő múltbeli distressz élményeit. A fejlődési folyamat végén (6) kialakul az empátiás válaszreakciók utolsó szintje, amelyben már szándékos kognitív folyamatok válnak jellemzővé, vagyis az empátiás érzések azokból a feltevésekből indulnak ki, hogy vajon az egyénre milyen hatást gyakorolna a másik által megtapasztalt feszültséget kiváltó esemény. Mindezek a folyamatok szigorú fejlődési sorrendet követnek és a folyamatos szociális tapasztalatok jelentős szerepet játszanak alakulásukban (Hoffman, 1982; Zahn-Waxler, Friedman & Cummings, 1983; Eisenberg & Fabes, 1991).

Segítő jellegű közbelépés kisgyermek- és óvodáskorban

A proszociális viselkedések közé azokat a szándékos és önkéntes viselkedéseket soroljuk, amelyek mások javát szolgálják és céljuk a másik jóllétének megteremtése, külső motivációs elemek (jutalom) ígérete nélkül (Eisenberg, 1982; Eisenberg & Fabes, 1991; Bierhoff, 2007; Hastings, Utendale & Sullivan, 2007; Thompson & Newton, 2013). Az altruisztikus viselkedéseknél jellemző a megfelelően fejlett empátia, amelyben a különböző kognitív és motivációs komponensek alapvető szerepet játszanak a másik szenvedésének csökkentésére irányuló törekvésekben. A másik distresszére adott válaszadási technikák az életkorral folyamatosan változnak (Hoffman, 1982; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982; Schroeder, Dovidio, Sibicky, Matthews & Allen, 1988). Kora gyermekkorban az eddigi kutatásokat összegezve legfőképpen négy proszociális viselkedési forma jellemző, a segítség, amikor az egyén mások céljainak elérése érdekében cselekszik; a vigasztalás, melynek során a cél a másik személy negatív érzelmi állapotának csökkentése; a megosztás, amikor az egyén saját erőforrásait ajánlja fel a hiányt szenvedő másik félnek, és az informálás, amikor az egyén a másikat vagy egy kívülálló harmadik személyt tájékoztat annak érdekében, hogy a problémával küzdő személy helyzete megoldódjon. A kisgyermek-, valamint az óvodáskorban végzett vizsgálatok többsége is e négy területre fókuszál és elemzi részletebben (pl. Warneken & Tomasello, 2009; Brownell, 2013; Dunfield, 2014; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Paulus, 2018).

Kisgyermekkorban a distressz általában sírásban nyilvánul meg a legtisztábban, egyértelműen értelmezhető, hogy a gyermek valamilyen problémával rendelkezik, amit a környezetének ilyen módon tud jelezni (Veccchio, Walter & O'Leary, 2009). A gyermekeknél a másik distresszét enyhítő viselkedések több, különböző módon jelennek meg, verbális vagy fizikai közbelépés formájában. Egy személy distresszére adott válaszreakcióként már másfél-két éves kor körül feljegyeztek olyan reakciókat, amelyeket proszociális viselkedésekként regisztrálhatunk. Vaish, Carpenter és Tomasello (2009) vizsgálata során a gyermekek érzékenyek voltak azokra a szituációkra, ahol valamilyen distressz jelent meg. Egy enyhe bántalmazás szemtanúiként már proszociális viselkedéssel reagáltak, ami alátámasztotta azt a feltevést, hogy a gyermekek már pusztán egy hasonló helyzet szemlélőiként képesek az alapvető érzelmi nézőpontváltásra, így olyan módon tudnak reagálni, ami a másik személy állapotát javíthatja. Hazai kutatások közül Zsolnai és munkatársai (2007, 2008a, 2008b) longitudinális, valamint egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat keretében végeztek átfogó kutatást a gyermekek különböző

proszociális viselkedési elemeinek azonosítása kapcsán, többek között egy társ frusztrált helyzetére adott válaszreakciókról. A kutatások alapján azt találták, hogy ezekben az esetekben az óvodáskorú gyermekekre a segítségnyújtás kevésbé jellemző, sőt az életkor előrehaladtával egyre csökkennek a társak felé produkált segítő viselkedések.

A proszociális viselkedéseket nem csupán kívülállóként megfigyelt szituációk válthatják ki, hanem olyan esetek is, amelyeknek az egyén maga is résztvevője, esetleg a problémás helyzet előidézője. Néhány kutatás szerint (pl. Drummond, Waugh & Brownell, 2017) két éves kortól kezdve lehet megfigyelni a gyerekek viselkedésében, hogy egy kortársnak okozott sérelem esetén, büntudat érzéséből kifolyólag, képesek proszociális viselkedéseket produkálni, ami tovább igazolhatja Cialdini, Kenrick és Baumann (1982) elméletét.

Jelenleg is kevés információval rendelkezünk a gyermekek önállóan kivitelezett proszociális viselkedésével kapcsolatban. A kortársakkal, akár testvérrel, akár egy másik gyermekkel folytatott tevékenység során, a gyermekek főként saját érzéseikre, képességeikre, kezdetleges tapasztalataikra támaszkodhatnak az egyes helyzetekben és az esetleges problémás szituációkat a felnőttek útmutatásai nélkül kell megoldaniuk. Ezeket a tisztán, befolyásolásoktól mentes viselkedéseket kevés vizsgálat jegyezte fel (Nichols, Svetlova & Brownell, 2015), annak ellenére, hogy a gyermekek proszociális viselkedéseinek megértésében egyedülálló perspektívát képviselnének.

A kutatás célja

Korábbi vizsgálatok során felmerült az a probléma, hogy a proszociális viselkedéseket kiváltó egyik alaphelyzet, egy társ distresszes állapota igen ritkán jelenik meg az óvodákban csoportos környezetben. E hiányosság pótlására a szülők és a pedagógusok ismereteit tudtuk igénybe venni.

Az empirikus vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a kiscsoportos óvodás gyermekek szülei és pedagógusai hogyan vélekednek a gyerekek kortárs distresszre adott válaszreakcióiról, milyen különbségek mutatkoznak az egyes vizsgált kategóriák megítélésében, valamint milyen összefüggések állnak fenn a gyermekek válaszreakciói és néhány családi háttérváltozó között.

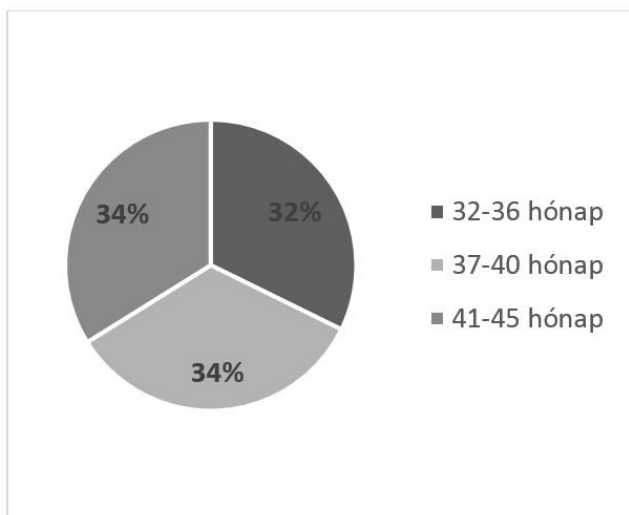
Korábbi kutatási eredmények alapján feltételezem, hogy (H_1) a szülők és a pedagógusok véleménye alapján a gyermekek többnyire pozitívan, aktív segítő jellegű viselkedéssel reagálnak egy kortárs negatív érzelmi állapotára, (H_2) a szülők és a pedagógusok vélekedése többnyire hasonló, azonban néhány esetben a szülők pozitívabban értékelik gyermekük viselkedését, mint a pedagógusok. Előzetesen feltételezem, hogy mind a szülők, mind a pedagógusok (H_3) felülértékelik az idősebb korosztályt a többihez képest, mivel esetükben feltételezhető, hogy életkorukból adódóan szociális viselkedési elemeiket tekintve több, hasonló tapasztalattal rendelkeznek, mint a néhány hónappal fiatalabb társaik. Nemek tekintetében további feltételezéseim voltak, hogy (H_4) a lányok mindkét válaszadó csoport esetében felülreprezentáltak lesznek, mind a pedagógusok, mind a szülők véleménye szerint a fiúk kevésbé produkálnak proszociális viselkedéseket. A családi háttérváltozók közül a (H_5) testvérek lesznek jelentős hatással a gyermekek viselkedését illetően, illetve (H_6) a korábban bölcsődébe is járó gyerekek pozitívabban reagálnak társaiknál.

Empirikus vizsgálat

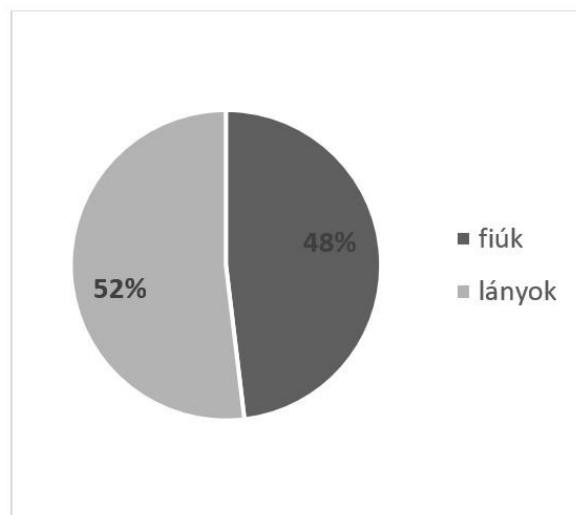
Módszerek

A vizsgálatban 13 óvodai csoportból összesen 189 kiscsoportos óvodás korú gyermek társas viselkedésével kapcsolatban kérdeztem ki a gyermekek szüleit, valamint 26 óvodapedagógust, akik napi szinten találkoznak a gyermekekkel, és megfigyeléseik alapján kellő információval rendelkezhetnek azok társas viselkedéséről. A kérdőíveket a pedagógusok az adott kiscsoportban lévő gyermekekre vonatkozóan töltötték ki, jellemzően minden csoportból egy pedagógus tapasztalatairól kaptam információkat. A gyermekek szülei esetében pedig többségében az édesanyák válaszai alapján végeztem elemzéseimet.

A nemek eloszlását tekintve 91 fiú és 98 lány viselkedésére vonatkozóan töltötték ki kérdőíveket a szülők és a pedagógusok, a mintában szereplő gyermekek átlagéletkora 38,5 hónap volt. Az első néhány életévben a gyermekek fejlődési folyamatai viszonylag gyorsan mennek végbe, így a részminták kialakítása során fontos volt annak figyelembevétele is, hogy az egyes alcsoportok minél kisebb intervallumokat foglaljanak magukba. Mindezek alapján három életkori csoportot hoztam létre: (1) 32-36 hónapos; (2) 37-40 hónapos; (3) 41-45 hónapos. A részminták összetételében a nemek és az életkor tekintetében nem mutatkozott szignifikáns különbség (2. és 3. ábra).



2. ábra. A gyermekek életkori eloszlása (%)



3. ábra. A gyermekek nemek szerinti eloszlása (%)

A vizsgálat mérőeszköze egy saját kialakítású kérdőív volt, amit egy korábbi, megfigyeléses vizsgálaton alapuló kutatás (Phinney, Feshbach & Farver, 1989) kategóriái alapján állítottam össze, amely hasonló módon az óvodáskorú gyermekek válaszreakcióit jegyezte fel egy kortárs distresszének fennállása esetén. Az eszközt egy háttérkérdőívvel egészítettem ki annak feltárására, hogy vajon megjelennek-e különbségek az egyes részminták között.

Az eredeti vizsgálatban az óvodáskorú gyermekek válaszreakcióit vizsgálták egy kortárs sírása esetén. A megfigyelések alapján a gyermekek viselkedésére vonatkozóan tíz kategóriát állítottak fel. Minden egyes eredeti kategóriára 2-3 állítást írtam, melyek alapján egy összesen 24 állításból álló szülői és pedagógusi kérdőívet hoztam létre, melyek itemei lefedték az eredeti vizsgálat kategóriát. Az egyes kategóriákra írt állítások számát

és egy-egy példát az 1. táblázat tartalmazza. A szülői és a pedagógusi változat teljes mértékben megegyezett. Az egyes állításokat ötfokú Likert-skálán kellett megítélni (1=egyáltalán nem jellemző – 5=mindig jellemző) az elmúlt 4-5 hónap eseményei alapján, egy előzetesen felvázolt, distresszre vonatkozó szituáció kapcsán („Ha gyermeke sírni lát egy másik gyermeket,...”).

Kategória	Itemek száma	Állítás
Megfigyel	2 item	... beszéd nélkül, távolról figyelte.
Megközelít	2 item	... aggódó tekintettel közelről figyelte.
Megjegyzéseket tesz	3 item	... egy másik gyerekkel/felnőttel beszélgetett az esetről.
Közvetít	2 item	„...odavezette a másik gyereket egy felnőtthöz.”
Vigasztal	3 item	... öleléssel megpróbálta megnyugtatni.
Verbálisan vigasztal	3 item	... odament hozzá, szavakkal próbálta vigasztalni.
Elkerül	2 item	... észrevette ugyan, de elment.
Kötekedik	2 item	... elkezdett kötekedni vele, amiért sír.
Ignorál	2 item	... nem foglalkozott vele, folytatta tevékenységét.
Empatizál	3 item	... szomorú lett és ő is vigasztalásra szorult.

1. táblázat: A kérdőívben szereplő állítások néhány példája

A háttéradatokat tartalmazó kérdőív hat részből áll: (1) gyermek születési éve, hónapja, (2) gyermek neme, (3) szülők iskolai végzettsége, (4) gyermekkel egy háztartásban élő felnőtt családtagok, (5) gyermek testvéreinek száma, (6) gyermek korábbi részvétele más nevelési intézményekben (bölcsőde, családi napközi). Az egyes háttérváltozók közül a gyermekek neme és életkora alapján mutatkoztak lényeges különbségek a korábbi, hasonló kutatásokban (pl. Phinney, Feshbach & Farver, 1989), így saját munkámban is főként e háttérváltozók mentén végeztem részletes elemzéseket.

Eredmények

A kérdőívvel végzett vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy miként vélekednek a szülők és a pedagógusok a gyermekek viselkedéséről egy problémás szituáció fennállása esetén, esetleg található-e különbség a válaszadók csoportjai között. A kérdőívek elemzése során külön-külön vizsgálat alá vontam a szülők és a pedagógusok által kitöltött kérdőíveket.

Elsőként a 24 tételes kérdőív megbízhatóságát teszteltem. A mérőeszköz Cronbach-féle reliabilitásmutatója jó értékeket mutatott, mind a szülői (0,82), mind a pedagógusi változat (0,88) megbízhatósága megfelelőnek bizonyult.

A további elemzések során megvizsgáltam, hogy vajon másként ítélik-e meg a különböző életkorú gyermekeket a szülők és a pedagógusok, illetve van-e a fiúk és a lányok megítélése között jelentős különbség. A háttérváltozók tekintetében fontosnak találtam annak elemzését, hogy a testvérek mennyire befolyásolhatják ezeket a viselkedéseket, illetve a korábbi bölcsődei nevelésben való részvétel befolyásolja-e ezen viselkedések megvalósulását. Ezek mentén ismertetem az elvégzett kutatás eredményeit.

A gyermekek válaszreakciói a szülők és a pedagógusok véleménye alapján

Megvizsgáltam, hogy vajon a szülők és a pedagógusok véleménye szerint mely reakciók lehetnek a legtipikusabb válaszok a kiscsoportos óvodás gyermekek körében egy kortárs negatív affektív állapota esetén.

A szülők többnyire úgy gondolták, hogy gyermekeik főként a felnőttektől érdeklődnek arról, hogy társuk miért sír, ugyanakkor, ha egy esetlegesen felmerülő problémát ők maguk okoznak, akkor gyermekük bocsánatot kér a másiktól, vagy verbális vigasztalással oldja meg a felmerülő helyzetet. Egy társ sírása esetén a szülők úgy vélték, hogy gyermekük inkább megközelíti, mozdulatlanul, mindenféle beavatkozás nélkül figyeli a történéseket, tevékeny segítségnyújtás helyett.

A szülők vélekedése szerint a kiscsoportos korú óvodás gyermekek a legkevésbé a másikkal való kötekedést választják egy problémás helyzet esetén, vagyis nem lépnek fel agresszívan társukkal szemben, illetve nem idegesíti fel őket a másik negatív érzelmi állapota. Ugyanakkor a szülők úgy gondolták, hogy ha a gyermekek valamilyen stresszes állapotot tapasztalnak a másikon, kis számban, de inkább saját empátiájuk miatt kerülnek maguk is negatív érzelmi állapotba. Néhány szülő szerint pedig az is tapasztalható, hogy gyermekük sírni kezd egy nehéz helyzetben lévő társuk láttán (2. táblázat).

Kategóriák	Átlag	Szórás
Közvetít	3,98	0,94
Vigasztal	3,49	1,06
Megközelít	3,35	1,06
Kötekedik	1,47	0,72
Empatikus	1,26	0,62
Idegessé válik	1,06	0,29

2. táblázat: A gyermekek legtipikusabb és legritkább reakciói egy distresszes helyzet esetén – Szülők véleménye

A szülőkkel ellentétben a pedagógusok kevésbé értékelték pozitívnak a kiscsoportos korú gyermekek reakcióit. Szerintük a gyermekek inkább tőlük érdeklődnek arról, hogy a másik gyermek miért sír, ezen kívül úgy gondolták, hogy a gyermekek nem segítenek tevékenyen a társaiknak, hanem inkább aggódó tekintettel, közelről figyelnek. Az érdeklődésen kívül a gyermekek egy harmadik személyt vonnak be a felmerülő helyzetbe és egy másik személlyel beszélnek a történésekről a pedagógus szerint, azaz ebben az esetben sem merül fel a tevékeny segítségnyújtás.

A pedagógusok a kötekedés kategóriáját véleményezték a legkevésbé jellemző válaszreakciónak, vagyis szerintük a gyermekek nem válnak idegessé, nem lépnek fel agresszívan társukkal szemben egy problémás helyzet esetében. Tapasztalataik szerint a vizsgálatban szereplő gyermekek inkább maguk is negatív érzelmi állapotba kerülnek egy kortársuk sírása esetén (3. táblázat).

Kategóriák	Átlag	Szórás
Megjegyzéseket tesz	3,16	1,11
Megközelít	3,10	1,05
Közvetít	3,05	1,15
Empatikus	1,81	0,95
Kötekedik	1,46	0,71
Kötekedik	1,31	0,67

3. táblázat: A gyermekek legtipikusabb és legritkább reakciói egy distresszes helyzet esetén – Pedagógusok véleménye

Szülők és pedagógusok vélekedése közötti különbségek

A kiscsoportos óvodás gyerekek viselkedésének megítélése kapcsán a szülők és a pedagógusok véleménye több esetben is szignifikánsan eltért. A tanulmány következő részében ezen jelentősebb eltérések bemutatására koncentrálok (4. táblázat).

A szülők nagyobb arányban gondolták úgy, hogy gyermekük verbális vagy fizikai vigasztalással próbál változtatni egy társ érzelmi állapotán, ugyanakkor a pedagógusokhoz képest a szülők értékelték negatívabban is a gyermekeket a tekintetben, hogy gyermekeikre kevésbé jellemző a segítségnyújtás. Nagyobb arányban gondolták úgy, hogy gyermekük egy problémás helyzet észlelését követően inkább elmegy, kilép a szituációból a segítségnyújtás helyett. Szintén a szülők véleménye szerint egy társ negatív érzelmi állapota esetében a gyermekek figyelmen kívül hagyják a történeteket, folytatják aktuális tevékenységüket vagy távoli megfigyelőként, és egyúttal kívülállóként vesznek részt a helyzetben.

A pedagógusok, a szülőkkel ellentétben nagyobb arányban gondolták úgy, hogy a gyermekek inkább információcsere vagy információ-szolgáltatás formájában próbálnak segíteni egy társuk negatív érzelmi állapotán, amely reakció igen jellemző intézményes környezetben. Véleményük szerint a gyermekek inkább a felnőttek segítségét kérik, ha egy társukat sírni látják, valamint információkat szolgáltatnak a felnőtteknek, vagy odavezetik társukat a felnőtthez, hogy megoldódjon a problémás helyzet.

Értékelő	Válaszreakciók	Szign.
Szülők	Vigasztalni próbálja társát	p < 0,01
	Bocsánatot kér	
	Észreveszi, de elmegy	
Pedagógusok	Nem foglalkozik vele, folytatja tevékenységét	p < 0,01
	Odament egy felnőtthez és információkat adott a síró gyermekről	
	Odavezette a másik gyermeket egy felnőtthez	

4. táblázat: Szülők és pedagógusok véleménye közötti különbségek

Életkori csoportok szerinti különbségek

A vizsgálatban résztvevő óvodás gyerekek mintáját három életkori csoportra osztottam és varianciaanalízis segítségével megvizsgáltam, hogy a gyermekek között van-e különbség életkoruk alapján. A tanulmányban a szignifikáns eredmények bemutatására térek ki.

A szülők véleménye alapján mind a passzív, mind pedig az aktív reakciók esetében is különböznek a gyerekek. A legnagyobb arányban a 37-40 hónapos gyermekek szülői gondolták úgy, hogy egy problémás helyzet esetén szignifikánsan nagyobb arányban reagálnak elkerüléssel az óvodások, azaz elmennek a társ közeléből, vagy csupán távoli megfigyeléssel vesznek részt a szituációban. Ugyanígy a 41-45 hónapos korcsoportra gondolták jellemzőbbnek azokat az aktív válaszreakciókat, amelyek során a gyermekek verbálisan vagy valamilyen számukra kedves tárgy megosztásával vigasztalják a másikat. Azokban az esetekben, amikor maga a gyermek okozta a problémát, az idősebb gyermekek szülői gondolták úgy, hogy gyermekük bocsánatot kér a kortársától (5. táblázat).

Válaszreakciók	32-36 hónapos		37-40 hónapos		41-45 hónapos		ANOVA	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Elkerül	3,89	1,02	4,30	0,87	4,23	0,95	1,17	0,04
Megosztással vigasztal	2,36	0,91	2,50	0,94	2,84	1,04	0,02	0,02
Bocsánatot kér	3,34	1,02	3,31	1,13	3,81	0,97	1,03	0,03
Távolról megfigyel	3,52	0,98	3,50	1,01	4,00	0,87	1,39	0,02

5. táblázat: A proszociális válaszreakciók életkor szerinti különbségei a szülők véleménye alapján

A pedagógusok válaszaiban hasonló tendencia fedezhető fel, vagyis a harmadik korcsoportra jellemzőbbek a proszociális reakciók, ugyanakkor a gyermekekkel foglalkozó szakemberek szerint többségében vannak az aktív segítő viselkedések egy társ distressze esetén. A legidősebbeknél szignifikánsan nagyobb arányban jellemzőbb egy harmadik fél bevonása a szituációba oly módon, hogy odavezeti a síró gyermeket a pedagógushoz, vagy pedig információkat szolgáltat a felnőttnek, jelezve ezzel a problémát. A 41-45 hónapos gyermekek esetében jellemzőbbek a vigasztalással való beavatkozások, akár verbálisan, akár egy tárgy megosztásával, valamint a szülőkhöz hasonlóan, a pedagógusok véleménye szerint is inkább az idősebb gyermekekre jellemzőbb a bocsánatkérés reakciója egy kortárs distressze esetén (6. táblázat).

Válaszreakciók	32-36 hónapos		37-40 hónapos		41-45 hónapos		ANOVA	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Közvetít	2,25	1,08	2,33	0,94	2,86	1,19	2,41	0,01
Megjegyzéseket tesz	2,72	1,04	3,09	1,23	3,33	1,09	1,18	0,01
Megosztással vigasztal	2,08	0,88	2,13	0,78	2,67	1,02	4,39	0,00
Verbálisan vigasztal	2,21	0,99	2,53	1,04	2,83	1,00	0,88	0,00
Bocsánatot kér	2,46	1,26	3,09	1,28	3,36	1,30	0,11	0,00

6. táblázat: A proszociális válaszreakciók életkor szerinti különbségei a pedagógusok véleménye alapján

A nemek közötti különbségek feltárására kétmintás t-próbát alkalmaztam. Az elemzések alapján a szülők válaszaiban egyetlen esetben találtam különbséget a fiúk és a lányok között. Megítélésük szerint egy problé-

más helyzet során a lányokra szignifikánsan nagyobb arányban jellemző ($p=0,04$), hogy csupán megfigyelőként vesznek részt egy hasonló szituációban, segítséget kevésbé nyújtanak. A fiúkra azonban ez nem volt jellemző a szülők szerint.

Az óvodapedagógusok főként a lányok esetében számoltak be szignifikánsan magasabb arányban proszociális válaszreakciókról. A fiúkkal szemben a lányok esetében jóval többször értékelték úgy, hogy inkább jellemző a segítő jellegű viselkedés, a vigasztalás, a megfigyelés, a közvetítés, az empátia, illetve a tevékeny segítség formájában. A pedagógusok az esetek majdnem felénél vélték úgy, hogy az adott válaszreakciók inkább a lányokra jellemzők. Az eredményeket részletesebben a 7. táblázat foglalja össze.

Válaszreakciók	Fiú		Lány		t	P
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Szavakkal próbálja vigasztalni a másikat	2,47	1,07	2,83	1,11	-2,23	<0,05
Másik személlyel beszél a látottakról	2,54	0,98	2,88	1,07	-2,26	
Negatív érzelmi állapotba kerül, ő is vigasztalásra szorul	1,86	0,89	2,16	0,97	-2,26	
Közvetíti egy felnőttnek a másik problémáját	2,79	1,17	3,30	1,08	-2,20	
Odavezet egy felnőttet a gyermekhez	2,33	0,98	2,71	1,06	-2,59	
Öleléssel próbálja nyugtatni a másikat	2,16	1,05	2,53	1,09	-2,34	<0,01
Érdeklődik, hogy miért szomorú a gyermek	2,93	1,18	3,38	1,00	-2,78	
Odavezeti a gyermeket egy felnőtthez	2,25	0,95	2,69	1,19	-2,82	
Gyermektől érdeklődik, hogy miért szomorú	2,73	1,12	3,24	1,04	-3,32	
Simogatással próbálja vigasztalni a másikat	2,45	1,16	2,95	1,12	-3,01	

7. táblázat. Nemek szerinti különbségek a pedagógusok véleménye alapján

Egyéb háttérváltozók szerinti különbségek

Megvizsgáltam az adatokat az óvodai nevelés előtti időszak alapján. Kétmintás t-próba segítségével elemeztem, hogy van-e jelentős különbség azon gyerekek között, akik az óvoda előtt bölcsődei nevelésben részesültek és azok között, akik otthoni környezetből érkeztek.

Az elemzések alapján a pedagógusok válaszaiban találtam szignifikáns különbséget. Azoknál a gyerekeknél, akik korábban nem jártak bölcsődébe, a pedagógusok úgy gondolták, hogy nagyobb arányban jellemző

($p=0,02$), hogy nem foglalkoznak társuk problémájával, hanem segítségnyújtás nélkül tovább folytatják tevékenységüket. A szülők véleménye a háttérváltozó alapján nem mutatott jelentős különbséget.

A korábbi kutatások alapján elemeztem a testvérekkel rendelkező és nem rendelkező gyermekek közötti különbségeket és ismét a pedagógusok válaszaiban találtam különbséget az óvodások viselkedését illetően. A pedagógusok szerint egy kortárs distressze esetén a testvérekkel nem rendelkező gyermekekre inkább jellemző ($p=0,05$), hogy közelről figyelni a problémás eseményt, pozitív válaszreakció nélkül.

Következtetések

A kutatás legfőbb célja az volt, hogy olyan szituációkkal kapcsolatban gyűjtsek értékes információkat, amelyeket egy-egy direkt vizsgálat során nem tapasztalhatunk, illetve kevés alkalommal lehet fellelni az intézményes környezetben, ugyanakkor a kiscsoportos korú óvodás gyermekek viselkedésének vizsgálata során elengedhetetlen megismerni ezeket a területeket.

A szülők és a pedagógusok véleményének elemzése alapján megállapítható, hogy többségében úgy vélik, a gyermekek pozitív válaszreakciókat produkálnak egy kortárs distresszes állapota esetén (H_1). A legkevésbé jellemző válaszreakció a szülők és a pedagógusok szerint egyaránt a másik gyermekkel való kötekedés. A szülők jellemzően úgy gondolták, hogy gyermekük saját maguk próbálják különböző módon megoldani a bemutatott helyzetet, ugyanakkor a pedagógusok véleménye szerint a gyermekek inkább egy felnőtt közreműködését veszik igénybe egy társuk problémás helyzetének megoldására vagy információk közvetítése által vélik a gyermekek segítségnyújtásának megvalósulását. Ugyanakkor a pedagógusok válaszaiban felfedezhetők bizonyos elemek, amelyek a gyermekek empatikus viselkedésének jeleit mutatják. A társ negatív érzelmi állapotára produkált sírás az érzelmi fertőzés jelenségét feltételezi, amely a későbbi empatikus viselkedés egyik legfőbb jellemzője. A szülők negatív válaszreakcióként jellemzően úgy gondolták, hogy a gyerekek inkább elkerülik a problémás helyzetet vagy kilépnek a szituációból, míg a pedagógusok véleménye szerint a gyerekek maguk is negatív érzelmi állapotba kerülnek, empátiájuk révén szintén distresszt élnek át, vagy ezzel ellentétben, társukkal szemben agresszívan lépnek fel. E különbségeknek többek között az eltérő kontextus lehet a magyarázata (Zsolnai et al., 2007), valamint a gyermekekkel szemben támasztott társas normák követelményei (H_2). Óvodai környezetben valamilyen probléma fennállása esetén többnyire a pedagógusok közreműködésével oldódnak meg a helyzetek, a gyermekek a felnőttekhez fordulnak, ha valamilyen megoldatlan konfliktusuk támad a másikkal, ugyanakkor szintén a felnőtt avatkozik be, ha a gyermekek közötti problémák nem oldódnak meg, és az összetűzések továbbra is fennállnak. A pozitív reakciók feltételezése a szülők és a pedagógusok részéről eltér a korábbi kutatásokban kapott eredményektől. Feltételezhetően ez a szülők oldaláról a szubjektív véleményalkotással is magyarázható, tekintve, hogy ők általában felülértékelik gyermekük viselkedését, mint a pedagógusok.

A szülők és a pedagógusok véleménye azonos azzal kapcsolatban, hogy az egyes proszociális válaszok nagyobb arányú megjelenése inkább az idősebb korosztályt jellemzi (H_3). Ez az eredmény ellentétes a hazai kutatási eredményekkel (Zsolnai et al., 2008b), ahol azt találták, hogy a gyermekek segítségnyújtásra való hajlama az életkor előrehaladtával egyre csökken. Ugyanakkor eredményeim egyeznek a nemzetközi szakirodalomban található megállapításokkal (pl. Hepach, Vaish & Tomasello, 2013; Williams, O'Driscoll & Moore, 2014), ugyanis több kutatás is igazolta, hogy a gyermekek az életkor előrehaladtával, a szociális tapasztalatok folyamatos bővülésével egyre jobban képesek lesznek értelmezni a környezetükben előforduló szituációkat, valamint mások érzelmi állapotát, és ezek értékelésével mérlegelni tudják, hogy szükséges-e szerepet vállalniuk egy-egy ilyen helyzet megoldásában, illetve elegendő kompetenciával rendelkeznek-e a közbelépés sikerességéhez.

Nemek tekintetében a nemzetközi szakirodalom azt találta, hogy a fiúk és a lányok válaszreakciói között alapvetően nincsen szignifikáns különbség (pl. Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982; Roth-Hanania, Davidov & Zahn-Waxler, 2011). Jelen vizsgálatban azonban az óvodapedagógusok arról számoltak be, hogy a lányokra inkább jellemző a pozitív kimenetelű válaszreakció (H_4), amely eredmény viszont egyezik azokkal a kutatásokkal, amelyekben a gyermekek érzelmi reakcióit és proszociális viselkedéseit vizsgálták kellemetlen történés megfigyelése során (Trommsdorff, Friedlmeier & Mayer, 2007).

A nemzetközi kutatások alapján (pl. Pike, Coldwell & Dunn, 2005; Hughes, McHarg & White, 2018) feltételeztem, hogy a testvérekkel rendelkező és nem rendelkező gyermekek között jelentős különbségek lesznek a válaszreakciók megjelenésében, azon okból, hogy a testvérek jelenléte felkészíti a gyermeket bizonyos kortársakkal kapcsolatos társas folyamatokra, így a családi környezetből kilépve, hatékonyabban tudnak majd reagálni az adott helyzetre. Vizsgálataim alapján ellenben nem találtam szignifikáns különbségeket a gyermekek között (H_5).

Az óvoda szocializációs szerepét az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (2012) is magában foglalja, ugyanakkor az óvoda előtti bölcsődei nevelés társas kapcsolatokra gyakorolt hatásáról kevés információval rendelkezünk, a kutatások száma is elenyésző. Ennek ellenére fontosnak tartottam, hogy megvizsgáljam, vajon a gyermekek között felfedezhető-e különbség az alapján, hogy jártak-e bölcsődébe vagy otthoni környezetből érkeztek az óvodába, mivel az intézményes környezet olyan terepet biztosíthat a gyermekek számára, ahol különféle helyzetek megtapasztalásával, kortársaikhoz képest hamarabb megkezdődhet viselkedérepertoárjuk bővülése, ezáltal a társas helyzetek kezelését illetően felkészültebben érkeznek az óvodába. A várakozásokkal ellentétben azonban nem tapasztaltam jelentős különbségeket a két vizsgált csoport között (H_6).

Összegzés

Óvodai környezetben kevés olyan helyzet adódik, amikor a proszociális viselkedések megvalósulását problémás helyzet kapcsán természetes környezetben lehet vizsgálni. Ennek felmérésére készült a kérdőív, mintegy kiegészítésként egyéb, direkt vagy indirekt módszerek mellé. Hasonló hazai kutatások már ismertek a témában (Zsolnai és mtsai, 2007, 2008a, 2008b), amelyben a gyermekeknek részben saját, részben egy másik gyermek problémás helyzete kapcsán megjelenő megküzdésben szerepet játszó szociális és érzelmi készségeinek meglétét vizsgálták. E kutatásokban a segítségnyújtás és annak elemei részterületként jelentek meg más szociális készségterületek mellett. Kutatásommal ugyanakkor részletesebb képet kaphatunk arról, hogy a gyermekektől társaik frusztrált helyzetét érintően milyen válaszreakciókra számíthatunk. A kiscsoportos korú gyermekek felmérésével közvetlenebb információt kaptunk a gyermekek valódi proszociális viselkedéséről, amelynek minél korábbi felmérésével, valamint fejlesztésével kezelhetővé válik a korábbi kutatásokban (Zsolnai és mtsai, 2007, 2008a, 2008b) feljegyzett csökkenő tendencia.

Természetesen figyelembe kell venni, hogy a szülők és a pedagógusok más-más szituációkban látják a kiscsoportos korú óvodás gyermekeket és a szubjektív vélemények is nagy arányban befolyásolhatják az eredményeket, de a kérdőívben is szereplő helyzetek alacsony számban való megjelenése miatt az óvodáskorú gyermekek esetében a közvetlen környezetükben lévő felnőttek véleményére és tapasztalataira kell hagyatkoznunk.

A bölcsődei nevelés szerepének szociális fejlődésben betöltött szerepét illetően szükség lenne megfelelő vizsgálati módszerek kialakítására, mivel értékes információkat kaphatunk a gyerekek társas környezetben megvalósuló viselkedéseit alakító készségek fejlődéséről, befolyásoló tényezőiről, amelyek alapján az esetleges

elmaradások fennállása esetén minél előbb megfelelő fejlesztő beavatkozásokat eszközölhetnek a pedagógusok, szakemberek. Emellett érdemes lenne vizsgálat alá vonni a gyermekek közvetlen környezetében lévő személyek (szülők, testvérek) problémakezelési technikáinak alakulását, amelyek szintén sok információt adhatnak a gyermekek proszociális viselkedéseinek fejlődésére ható befolyásoló tényezőkről.

Értékes információkat kaptunk az óvodás gyermekek viselkedésének olyan oldaláról, amely korábbi vizsgálatok során kevésbé került előtérbe, ugyanakkor a későbbiekben érdemes lenne részletesebb elemzéseket végezni a társas viselkedést befolyásoló tényezőkkel összefüggésben. A bemutatott módszer alkalmas lehet egyéb, az óvodáskorban jellemző jelenségek feltárására végzett vizsgálatok kibővítésére. Jövőbeli vizsgálatokban további hasznos információkat kaphatunk a gyermekek szociális és érzelmi készségeinek feltárásáról.

Irodalom

1. Aknin, L. B., Van de Vondervoort, J. W. & Hamlin, J. K. (2018). Positive feelings reward and promote prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 55–59. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.017>
2. Bandstra, N. F., Chambers, C. T., McGrath, P. J. & Moore, C. (2011). The behavioural expression of empathy to others' pain versus others' sadness in young children. *PAIN*, 152(5), 1074–1082. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.pain.2011.01.024>
3. Batson, C. D. (2011). *Altruism in Humans*. New York: Oxford Press.
4. Batson, C. D., Fultz, J. & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19–39. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x>
5. Bierhoff, H. W. (2007). Proszociális viselkedés. In M. Hewstone & W. Stroebe (Ed.), *Szociálpszichológia* (pp. 253–279). Budapest: Akadémiai Kiadó.
6. Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy*, 18(1), 1–9. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/infa.12004>
7. Buchanan, T. W. & Preston, S. D. (2014). Stress leads to prosocial action in immediate need situations. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 8(5), 1–6. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3389/fnbeh.2014.00005>
8. Cialdini, R. B., Kenrick, D. T. & Baumann, D. J. (1982). Effects of Mood on Prosocial Behavior in Children and Adults. In Eisenberg, N. (Ed.), *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 339–359). New York: Academic Press.
9. Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
10. Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(4), 85–104.
11. Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, 61(4) 1145–1152. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2307/1130882>
12. Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
13. Drummond, J. D. K., Waugh, W. E. & Brownell, C. A. (2017). Helping the One You Hurt: Toddlers' Rudimentary Guilt, Shame, and Prosocial Behavior After Harming Another. *Child Development*, 88(4), 1382–1397. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12653>

14. Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5(958), 1–13. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
15. Dunfield, K. A. & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766–1776. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12075>
16. Eisenberg, N. (1982). *The Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press.
17. Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy. A multimethod developmental perspective. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 34–61). London: Sage Publications.
18. Forgács, J. (2007). *A társas érintkezés pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó.
19. Fülöp, E., Devecsery, Á. & Csabai, M. (2012). Az érzelmi bevonódás és a kiégés összefüggései pszichiáter rezidensek körében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 13(2), 201–217.
20. Goleman, D. (2008). *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó.
21. Hastings, P. D., Utendale, W. T. & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 638–664). New York: Guilford Publications.
22. Hepach, R., Vaish, A. & Tomasello, M. (2013). Young Children Sympathize Less in Response to Unjustified Emotional Distress. *Developmental Psychology*, 49(6), 1132–1138. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0029501>
23. Hoffman, M. L. (1982). Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt. In Eisenberg, N. (Ed.), *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 281–313). New York: Academic Press.
24. Hughes, C., McHarg, G., & White, N. (2018). Sibling influences on prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 96–101. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.015>
25. Jenkins, M. J. & Oatley, K. (2001). *Érzelmeink*. Budapest: Osiris Kiadó.
26. Keltner, D. & Haidt, J. (1999). Social Functions of Emotions at Four Levels of Analysis. *Cognition & Emotion*, 13(5), 505–521. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/026999399379168>
27. Lábadi, B. (2012). A proszociális viselkedés motivációja. In Bányai, É. & Varga, K. (Eds.), *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa* (pp. 321–341). Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
28. Lin, H. C. & McFatter, R. (2012). Empathy and distress: Two distinct but related emotions in response to infant crying. *Infant Behavior & Development*, 35(4), 887–897. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.08.001>
29. Miller, J. G. (2018). Physiological mechanisms of prosociality. *Current Opinion in Psychology*, 20, 50–54. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.018>
30. Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H. & Curby, T. W. (2013). Relations Among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education & Development*, 24(7), 979–999. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>
31. Nichols, S. R., Svetlova, M. & Brownell, C. A. (2015). Toddlers' Responses to Infants' Negative Emotions. *Infancy*, 20(1), 70–97. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/inf.12066>
32. Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 2012. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Retrieved from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR> (2019. 01. 01.)
33. Paulus, M. (2018). The multidimensional nature of early prosocial behaviour: a motivational perspective. *Current Opinion in Psychology*, 20, 111–116. Retrieved from: <https://doi.org/doi:10.1016/j.copsyc.2017.09.003>

34. Phinney, J. S., Feshbach, N. D. & Farver, J. (1986). Preschool Children's Response to Peer Crying. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(3), 207–219. Retrieved from: [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006\(86\)90030-X](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006(86)90030-X)
35. Pike, A., Coldwell, J. & Dunn, J. F. (2005). Sibling Relationships in Early/Middle Childhood: Links With Individual Adjustment. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 523–532. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.523>
36. Plutchik, R. (1983). Emotions in Early Development: A Psychoevolutionary Approach. In Plutchik, R. & Kellerman, H. (Eds.). *Emotion – Theory, Research, and Experience*. Vol. 2. *Emotions in Early Development* (pp. 221–257). London: Academic Press.
37. Ranschburg, J. (2012). *Félelem, harag, agresszió*. Budapest: Saxum Kiadó.
38. Roth-Hanania, R., Davidov, M. & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior & Development*, 34(3), 447–458. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007>
39. Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
40. Schroeder, D. A., Dovidio, J. F., Sibicky, M. E., Matthews, L. L. & Allen, J. L. (1988). Empathic Concern and Helping Behavior: Egoism or Altruism? *Journal of Experimental Social Psychology*, 24(4), 333–353. Retrieved from: [http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031\(88\)90024-8](http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031(88)90024-8)
41. Strayer, J. (1980). A Naturalistic Study of Empathic Behaviors and Their Relation to Affective States and Perspective-Taking Skills in Preschool Children. *Child Development*, 51(3), 815–822. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2307/1129469>
42. Thompson, R. A. & Newton, E. K. (2013). Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children. *Infancy*, 18(1), 120–133. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00139.x>
43. Trommsdorff, G., Friedlmeier, W. & Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 284–293. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1177/0165025407076441>
44. Vaish, A. (2018). The prosocial functions of early social emotions: the case of guilt. *Current Opinion in Psychology*, 20, 25–29. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.008>
45. Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy Through Affective Perspective Taking and Its Relation to Prosocial Behavior in Toddlers. *Developmental Psychology*, 45(2), 534–543. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0014322>
46. Vecchio, T. D., Walter, A. & O'Leary, S. G. (2009). Affective and physiological factors predicting maternal response to infant crying. *Infant Behavior and Development*, 32(1), 117–122. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.10.005>
47. Warneken, F. & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(9), 397–402. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.008>
48. Williams, A., O'Driscoll, K. & Moore, C. (2014). The influence of empathic concern on prosocial behavior in children. *Frontiers in Psychology*, 5(425), 1–8. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00425>
49. Williamson, R. A., Donohue, M. R. & Tully, E. C. (2013). Learning how to help others: Two-year-olds' social learning of a prosocial act. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(4), 543–550. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2012.11.004>
50. Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1982). The Development of Altruism: Alternative Research Strategies. In Eisenberg, N. (Eds.), *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 109–137). New York: Academic Press.
51. Zahn-Waxler, C., Friedman, S. L., & Cummings, E. M. (1983). Children's Emotions and Behaviors in Response to Infants' Cries. *Child Development*, 54(6), 1522–1528. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.2307/1129815>

52. Zsolnai, A., Lesznyák, M. & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107(3), 233–270.
53. Zsolnai, A., Kasik, L. & Lesznyák, M. (2008a). Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban. *Iskolakultúra*, 18(5–6), 40–49.
54. Zsolnai, A., Kasik, L. & Lesznyák, M. (2008b). Óvodáskorú gyermekek agresszív és proszociális viselkedése: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6–7), 91–109.

Parents' and Teachers' Opinion About Preschool Children Reaction in a Problematic Situation

Understanding and responding to the emotional state of the other person in the form of prosocial behavior is an essential element of social behavior. Children who are able to understand emotions, have the ability of perspective-taking and motivated to intervene to the other person's problematic situation, can decrease the other's negative affective state. The prosocial reactions of children to adults' distress is widely studied but we don't have enough information about reactions to a peer's distress. The purpose of the study is to investigate preschool children's reaction in the case of a peer's negative affective state. These problematic situations are rarely seen through a research period, so I asked those people who are involved in children's everyday life and have appropriate information about children's behavior. In the research I used a self-developed questionnaire based on an earlier investigation (Phinney, Feshbach, & Farver, 1986) and asked parents (N=189) and teachers (N=26) about children's reaction on a peer's crying. I examined the differences between parents and teachers opinion, the appearance of the most frequent and the less typical responses, and analyzed the differences of these behaviors along some background variables. Results show that the opinion of the parents and the teachers are different in some cases but I discovered some consensus in the case of the background variables. The research can provide valuable information about preschool children's prosocial behavior in those situations which appear less during a direct study in an institutional environment.

Keywords: prosocial behavior, distress, preschool, problem management