

# Egy mérőeszköz fejlesztése óvodások szociálisprobléma- megoldásának vizsgálatához

Szítás Teodóra\*

DOI: 10.21549/NTNY.38.2022.3.2

A szociálisprobléma-megoldás a társas (személyközi) problémák megoldására irányuló kognitív, érzelmi és viselkedéses folyamat, melynek Chang, D'Zurilla és Sanna (2004) elkülönítik az orientációs (viszonyulási) és a megoldási rész-folyamatát. Az orientációs folyamat a probléma iránti fogékonyságot, a megoldás iránti elköteleződést és az énhatékonyságot foglalja magában. A megoldási részfolyamat során definiáljuk a problémát, megoldási lehetőségeket értékelünk, döntünk ezekről, majd megvalósítjuk valamelyik megoldást. A megoldási folyamat stílusa lehet racionális (a tényekre koncentráló, megfontolt), impulzív (érzelempőzpontú, gyors) és elkerülő (a megoldást el sem kezdő vagy megszakító), illetve ezek keveredései akár egyetlen problémahelyzet során is. E stílusok már óvodások körében is megragadhatók, ugyanakkor számos vizsgálat szerint – az életkori nyelvi-kognitív és szociális-érzelmi sajátosságok miatt – ezen életkori szakaszban kiemelten fontos, hogy minél több eszközzel történjen a problémamegoldás jellemzőinek a feltárása (Kasik, 2015). Az óvodások mérésére többnyire megfigyelési szempontsorok és kérdőívek állnak rendelkezésre, kevés olyan mérőeszköz ismert és megbízhatóan alkalmazható, amely vizuális elemeket tartalmaz, figyelembe véve az óvodások életkori sajátosságait. A tanulmányban egyrészt ismertetjük az óvodások (4–7 évesek) szociálisprobléma-megoldásának életkori jellemzőit az eddigi hazai és nemzetközi kutatások alapján, másrészt bemutattuk egy új vizsgálóeszköz és -eljárás elméleti és módszertani alapjait. A tervezett kutatásban szülők és pedagógusok értékeli a gyerekek társas problémáinak megoldását különböző kérdőívekkel, illetve a gyerekek ezekhez az eszközökhöz illesztett történetek és képek segítségével fejezik ki problémamegoldási viszonyulásukat, megoldási hajlandóságukat és stílusukat. A kutatás eredményei hozzájárulnak egy komplex felmérési rendszer és egy fejlesztőprogram kidolgozásához, melyek segítségével az óvodapedagógusok hatékonyabban fel tudják mérni és fejleszteni a gyermekek szociálisprobléma-megoldását nem kizárólag verbális módszerek, eszközök segítségével is.

**Kulcsszavak:** óvodások, 4–7 évesek, szociálisprobléma-megoldás, mérőeszközök

## *A szociálisprobléma-megoldás meghatározása*

A szociálisprobléma-megoldás a mindennapi életben előforduló, személyek közötti problémák megoldására irányuló komplex – kognitív, érzelmi és viselkedéses – folyamat (Chang, D'Zurilla & Sanna, 2004), melynek célja a társas problémák megoldása, valamint a negatív érzelmek és gondolatok csökkentése (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002; Kasik, 2015; Yilmaz, Guven & Sezer, 2018). D'Zurilla és Nezu (1982) a szociálisprobléma-megoldás két részfolyamatát különítették el: (1) orientációs (döntési alternatívák és problémák felismerése) és (2) megoldói (kivitelezés és értékelés) folyamat (Kasik, 2015). Maydeu-Olivares és D'Zurilla (1996) ezt alapul véve határozták meg a részfolyamatokat: az orientációs részfolyamat két dimenzió (pozitív és negatív) mentén szabályozza a gondolkodást, ezáltal a viselkedést is (Kasik, 2010). „A pozitív orientáció öt kategóriát tartalmaz:

\* PhD-hallgató, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, teodora.szitas@gmail.com

(1) a probléma kihívásként való értelmezése; (2) a problémamegoldás optimista megközelítése; (3) a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti kapcsolat pozitív minősítése; (4) a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával kapcsolatos pozitív gondolatok; (5) az énbe vetett hit arra vonatkozóan, hogy szükség van a megoldásra, nem lehet azt elkerülni. A negatív dimenzió három kategóriája: (1) a problémamegoldás pesszimista megközelítése, (2) alacsony frusztrációs tolerancia, (3) negatív énhatékonyság” (Szitás & Kasik, 2020, p. 374). A megoldási részfolyamat magában foglalja a probléma definiálását, a megoldási lehetőségek számbavételét és értékelését, döntést az adott helyzetben, valamint a megoldási módok megvalósítását (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002; Chang, D’Zurilla & Nezu, 2004; Erozkán, 2013; Nezu, Nezu & D’Zurilla, 2013; Kasik, 2015; Szitás & Kasik, 2020).

Chang és munkatársai (2004) az orientációs és megoldási folyamat alapján három megoldói stílust különítettek el: racionális (tényekre koncentrál, megfontolt, sok lehetőséget végiggondol, aszertívan kommunikál), impulzív (érzelemközpontú, gyorsan dönt, kapkod, saját véleménye fontosabb a partner gondolatainál, olykor agresszív), valamint elkerülő (a megoldást el sem kezdő vagy megszakító, felelősséget legkisebb mértékben vállaló, gyakran szubmisszív), illetve ezek keveredései akár egyetlen problémahelyzetben is (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; D’Zurilla & Nezu, 2013; Kasik, 2015). E szerint a modell szerint a szociálisprobléma-megoldás akkor lesz hatékony, ha a probléma azonosítását követően az egyén pozitívan viszonyul a problémához, bízik önmagában és hiszi, hogy van hatékony megoldás (ezt leginkább a pozitív orientáció és a racionális stílus kapcsolata jelenti). Nagyon gyakran negatív (az életvezetést tekintve diszfunkcionális) kimenetel következik be, ha a viszonyulás negatív, amit impulzív vagy elkerülő megoldói stílust követ; ugyanakkor előfordul az is, hogy pozitív orientációt elkerülő stílus követ, vagyis úgy gondolja az egyén, hogy számára az a legjobb megoldás, akkor érzi magát biztonságban, ha egy helyzetből kilép, vagy el sem kezdi annak a megoldását (Kasik, 2010, 2015).

## *A szociálisprobléma-megoldás óvodáskori jellemzői*

A gyerekek problémamegoldása jelentős fejlődésen megy keresztül az óvodai évek alatt, amit személyiségbeli, öröklött és tanult tényezők együttesen határoznak meg (Zsolnai, Lesznyák & Kasik, 2007; Kasik & Gál, 2014a; Szitás & Kasik, 2020). Chang és munkatársai (2004) szociálisprobléma-megoldási modelljének részfolyamatait és stílusait már óvodások körében is azonosíthatók. A megoldási stílusok már az óvodai évek alatt egyre inkább helyzet- és személyfüggőek, valamint egy helyzetben változhatnak és keveredhetnek is a helyzet és a másik fél jellemzőitől függően (Zsolnai, Lesznyák & Kasik, 2007; Kasik, 2010, 2015).

Kezdetben a 3–4 éves gyermekek nehezen ismerik be, hogy ők a probléma kiváltói, hiszen még nem teljesen képesek saját viselkedésük értékelésére (Szőkéné, 2008; Kasik & Gál, 2014b; Hegedűs, 2019). A társas problémáikat mások – leginkább felnőttek, ritkábban társaik – segítségével által próbálják megoldani (Walker, Irving & Berthelsen, 2002; Gál & Kasik, 2015), jellemző, hogy a problémamegoldás során negatív érzelmeik vezérlik őket, melyeket azonnal kifejeznek (Lakatos, 2011). Az érzelmeik fejlődése és szabályozása által 4–5 éves korban már nemcsak a saját céljaik elérése jellemző, egyre inkább figyelembe veszik társaik érzelmeit, kialakul irántuk a bizalmuk, aminek hatására segítséget kérnek barátaiktól, illetve a problémahelyzet során sokkal elnézőbbek azokkal szemben, akiket barátaiknak tekintenek (Lakatos, 2011; Galambos, 2012; Kasik & Gál, 2017b; Hegedűs, 2019). Az 5–6 éves gyermekekre jellemző, hogy problémamegoldásuk jelentős különbséget mutat a fiatalabbakhoz képest: nyelvi fejlődésüknek köszönhetően egyre pontosabban meg tudják fogalmazni problémájukat (pl. ki mit tett, mondott neki, erre ő hogyan reagált), illetve több lehetséges megoldást gondolnak át, ám ezek értékelése során még mindig jelentős szükség van felnőtt segítségére (Snyder, 2010; Kasik & Gál, 2017a; Yilmaz, Guven & Sezer, 2018).

Az óvodás gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról sokkal kevesebb információ áll rendelkezésünkre, mint az idősebb korosztályokéről, hiszen a mérőeszközök többsége kérdőív, melyek kevésbé veszik figyelembe az életkori sajátosságaikból fakadó akadályokat, valamint nagyon kevés tartalmaz vizuális elemeket, például képeket, képsorozatot (Webster-Stratton & Reid, 2004; Kasik, 2015; Herzog, 2019).

## *Óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatai*

Az óvodás korosztályra vonatkozó mérések során kapott eredmények betekintést adnak abba, hogy korosztályonként mit tekintenek problémának a gyermekek (Kasik, 2010, 2015), melyek a leggyakoribban előforduló személyközi problémáik; valamint az óvodai helyzetekben, kortársakkal és pedagógusokkal kapcsolatban mi jellemzi problémamegoldásukat (Gál & Kasik, 2015; Yilmaz, Guven & Sezer, 2018). Ez utóbbit kiegészíthetik a szülők és a pedagógusok általi mérések, melyek eredményei megmutatják azt is, hogy a felnőttekkel, illetve otthoni környezetben mi jellemzi a gyermekek problémamegoldását (Winsler & Wallace, 2002; Cai, Kaiser & Hancock, 2004; Kasik & Gál, 2016; Heyman, Poulakos, Upshur & Wenz-Gross, 2018; Clark, Barbaro & Dissanayake, 2019).

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálati eszközei közül alkalmazhatóak szülők és pedagógusok számára készült eszközök, melyekkel értékelik a gyermekek szociálisprobléma-megoldását (pl. Képességek és Nehézségek Kérdőív, KNK, Gervai & Székely, 2005; Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív, SZMGK, Kasik & Gál, 2014a), valamint óvodások számára készült eszközök (pl. Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás, HSZPG, Gál & Kasik, 2015; Wally Problem Solving Test, WPST, Webster-Stratton, 1990). A következőkben bemutatjuk azokat az eszközöket, amelyek az óvodások közvetlen mérésére alkalmasak – ezek az 1. táblázatban (szerzők, életkor, jellemzők) szerepelnek.

<b>Mérőeszköz (szerző, évszám)</b>	<b>Életkor</b>	<b>Jellemzői</b>
Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS, Shure & Spivack, 1974)	4–6 év	Egy kortárral kapcsolatos helyzet és egy szülővel kapcsolatos helyzet szerepel a képeken, a gyermek feladata pedig minél több problémamegoldó stratégiát és véleményt adni az adott helyzetekkel kapcsolatban.
Means-Ends Problem-Solving Inventory (MEPS, Platt & Spivack, 1975)	4 éves kortól	A mérőeszköz tíz olyan történetet tartalmaz, melynek csak az eleje és vége adott (ezek tartalmaznak családi, óvodai, iskolai, helyzeteket), a gyermek feladata, hogy kiegészítse őket. A problémamegoldó gondolkodás, a választott megoldási mód, a helyzetek kapcsolata és a megoldásra fordított idő mérhető általa.
Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás (HSZPG, Gál & Kasik, 2015)	4–6 év	A szerzők nyolc szituációs helyzetet állapítottak meg a kortársakkal kapcsolatos problémák esetében, a problémahelyzet megfogalmazását követően három kérdésre kell válaszolnia a gyermeknek. Az első kérdés a problémaorientációra, második az énhatékonyságra, a harmadik a megoldási módra vonatkozik.
Wally Problem Solving Test (Webbster-Stratton, 1990)	5–6 év	A teszt során tizenhárom problémahelyzetet láthat a gyermek, majd a problémahelyzet ismertetése után arra a kérdésre kell választ adnia, hogy ő hogyan oldaná meg a helyzetet. A teszt a pozitív és negatív stratégiák alkalmazását méri.

1. táblázat: Óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérésére alkalmas eszközök

A Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS, Shure & Spivack, 1974) a problémamegoldói folyamat mérésére alkalmas, és két részfolyamatot foglal magában (Kasik, 2015). A mérőeszköz egy kortárral és egy szülővel kapcsolatos helyzetet jelenít meg egy-egy képen, majd a gyermekek válaszai a problémamegoldó stratégiák száma és a vélemények által értékelhetők (Dodge & Feldman, 1990; Youngstrom, Meltzer, Kogos, Schoff, Ackerman & Izard, 2000; Anlak & Dinçer, 2009; Erdley, Rivera, Shepherd & Holleb, 2010; Kasik, 2015; Szitás & Kasik, 2020). Shure és Spivack (1974), Dodge (1986), valamint Youngstrom és munkatársai (2000) beilleszkedési nehézségekkel és viselkedési problémákkal küzdő gyermekek körében alkalmazták, és eredményeik alapján e gyerekek sokkal kevesebb (és általában negatív) megoldási módot tudtak felsorolni, mint a megfelelően beilleszkedett gyermekek. Az e mérőeszközzel végzett további kutatások (Asher & Renshaw, 1981; Rubin, Daniels-Beirness, & Hayvren, 1982; Anlak & Dinçer, 2009; Yoleri, 2014) – melyek a szociometriai státusz, valamint az iskolai teljesítmény és a problémamegoldás összefüggését vizsgálták – alátámasztották, hogy a társaik által kedvelt gyermekek több pozitív megoldási módot soroltak fel, illetve jobban is teljesítettek az iskola-érettségi vizsgálatokon.

A Means-Ends Problem- Solving Inventory (MEPS, Platt & Spivack, 1975) egy-egy részfolyamat és terület mérésére alkalmas, mely során tíz interperszonális helyzetet tartalmazó történet eleje és vége adott, ezeket kell a gyermekeknek kiegészíteni (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; Erdley et al., 2010; Kasik, 2015). „A MEPS a problémamegoldó gondolkodás képességeit méri: (1) a cél eléréséhez vezető lépések kidolgozását és folyamattá szervezését, (2) a felmerülő akadályok becslését, valamint (3) a sikeres megoldásra fordított idő fontosságát” (Szitás & Kasik, 2020, p. 377). Kasik (2015) hazai kutatása alapján a feladatok során az óvodások nehezen tudják összekötni a történeteket, ebből kifolyólag csak idősebb korosztálynál javasolt az alkalmazása.

A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőívet Gál és Kasik (2015) dolgozta ki, melynek előzménye a Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2002). Kutatásuk során nyolc kortársi problémahelyzetet tártak fel, 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. Minden egymondatos problémahelyzet (pl. Árulkodik rólad egy társad az óvónéninek/-bácsinak) után három kérdést kell megválaszolni a gyermeknek: az első kérdés a viszonyulásra vonatkozik; a második az énhatékonyságra mint a viszonyulás és a megoldás egyik alapelemére; a harmadik kérdés a problémamegoldás módjára, stílusára. Eredményeik alapján a viszonyulás és az énhatékonyság esetében az idősebb korosztályra (5–6 évesekre) jellemzőbb három helyzetnél (kizárás, piszkálás, megütés) a megoldáshoz való pozitív viszonyulás, míg a többenél mindhárom korosztályra hasonló (pozitív) viszonyulás jellemző (Gál & Kasik, 2015; Szitás & Kasik, 2020). Mindegyik helyzetnél a racionális megoldási mód volt a legkevésbé említett problémamegoldói stílus mindhárom korosztálynál. Az 5–6 évesek általában negatív érzelmeket és cselekvéseket, míg a négyéves gyermekek a felnőttektől való segítségkérést sorolták fel leginkább. Három helyzetnél (kizárás, kiabálás, megütés) a lányok leginkább segítséget kérnének a pedagógustól vagy társaiktól, míg a fiúk a negatív érzelmeiket azonnal kimutatnák (Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2016; Szitás & Kasik, 2020).

A Wally Problem Solving Test (Webbster-Stratton, 1990) tizenhárom problémahelyzetet tartalmaz, melyeket képekkel illusztráltak, így a vizuális elemeket tartalmazó mérőeszközök egyike. Minden kép bemutatása közben az adatfelvevő a problémahelyzetet egy rövid mondatban ismerteti, majd a gyermeknek arra a kérdésre kell választ adnia, hogy ő hogyan oldaná meg a problémát (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008; Dereli-Iman, 2013; Schell, Albers, von Kries, Hillenbrand & Hennemann, 2015; Szitás & Kasik, 2020). A gyermekek által adott megoldási lehetőségeket három főkategóriába (pozitív,

negatív, semleges) sorolták (Overdorf, 2014; Kayili & Ari, 2016; Sztás & Kasik, 2020). A mérőeszköz a fiúk és lányok számára eltérő képeket tartalmaz, a lányok estében kislány szerepel a rajzon, vele történik a probléma, a fiúk esetében fiú. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy kétszer annyi viselkedési probléma azonosítható azoknál a gyermekeknél, akik beilleszkedési zavarral küzdenek (Webster-Stratton & Lindsay, 1999; Webster-Stratton, Reid & Beauchaine, 2011).

## *Az óvodások vizuális és verbális kommunikációjának jellemzői*

Az óvodások mérésére kevés olyan mérőeszköz áll rendelkezésre, amely tartalmaz vizuális elemeket, és figyelembe veszi a gyermekek nyelvi és kommunikációs készségeit is. E két terület együttes vizsgálata fontos az óvodások kommunikációs képességeinek fejlődése szempontjából, mely meghatározza a gyermekek önkifejezését, és nagymértékben befolyásolja a gyermekek társas kapcsolatainak alakulását és kezelését (Klemenović, 2001; Solymosi, 2017; Zsolnai, 2019). A vizuális információk (pl. képek) segítenek egy-egy fogalom megértésében, hiszen a látás által olyan emlékek hívhatók elő, amelyekhez a képi és fogalmi rendszerhez új tudáselemeket lehet kapcsolni (Kárpáti, 2019).

A gyermekek verbális (beszéd) és nem verbális (pl. testmozgás, gesztus, mimika) kommunikációjának – a hatékony interakciók érdekében – ki kell egészíteniük egymást, összhangban kell lenniük (Forgó, 2011; Táncz, 2011; Herzog, 2019; Bubik & Simon, 2016; Kárpáti, 2019). E két terület mellett a vizuális kommunikáció napjainkra egyre nagyobb fontossággal bír, hiszen kiterjed mindazokra az ismeretekre, olyan képességek és készségek elsajátítására is, amelyeket a látás útján fogadunk be (pl. probléma felismerése és megoldása) (Simon & Kárpáti, 2018). Az ily módon szerzett információk szoros kapcsolatban állnak a gondolkodással, valamint folyamatosan bővülnek és formálódnak a tanulás, a nevelés és a környezeti tapasztalatok által (Simon, 2018).

A vizuális megismerésnek kiemelkedő szerepe van az óvoda megkezdésekor, hiszen a látás által szerzett információk feldolgozása és érzékelése kezdetben ezáltal valósul meg (Katona, 2017; Kogler, Zartler & Zuccato-Doutlik, 2021). A gyermekek eleinte jobban támaszkodnak a vizuális információkra, ezek nagy segítséget nyújtanak főként a szűk szókinccsel rendelkező gyermekeknek (Kárpáti, 2019). A vizuális megfigyelőképesség segítheti a verbális kifejezőeszközök fejlődését, melyekre egyre nagyobb szükség lesz a társas interakciók során is (Gödény, 2013; Shabiralyan, Hasan, Hamad & Iqbal, 2015).

A gyermekek beszédfejlődése óvodáskorban igen intenzív, amiben jelentős a szerepe az őket körülvevő újszerű tárgyi környezetnek mint ingerforrásnak, valamint az új és folyamatos társas interakcióknak, ezen belül az egyre többször végzett közös játékoknak, meséléseknek (Balogh, 2005; Gósy, 2005). A gyermekek gondolkodása a beszéd fejlődésével együtt fejlődik, és ennek hatására egyre több kérdést tesznek fel, igyekeznek többet megtudni az őket körülvevő környezetről és a kortársakról (Vajda, 2005; Kasik & Gál, 2017b; Katona, 2017). A felnőttekkel való kommunikáció, illetve a felnőttek viselkedésének megfigyelése és utánzása kiemelt szerepet játszik a beszédfejlődésben (Klemenović, 2001). A beszélgetések által számos információt tudnak meg a felnőttektől, az ismeretek alapján érzelmeiket össze tudják kapcsolni az elvárt viselkedési normákkal és szabályokkal (Szabó, 2011), melyek betartására a felnőttek saját viselkedésükkel nyújtanak mintát (Hegedűs, 2016; Solymosi, 2017). Az interakciók eredményeként a gyermekek egyre inkább képesek oly módon kifejezni magukat, hogy megértsék őket, céljaikat, szándékaikat (Balogh, 2005). Mindezek által a gyermekek szókinccse folyamatosan gazdagodik, és az életkor előrehaladásával egyre komplexebb mondatokat tudnak alkotni, főleg iskoláskorra tudják magabiztosan kifejezni gondolataikat és érzelmeiket, melyek tükrözik, milyen mértékben vannak birtokában a nyelvi és társas szabályoknak (Lakatos, 2011; Galambos, 2012; Neuberger, 2014).

Az óvodásokra jellemző kognitív, érzelmi, szociális és erkölcsi jellemzők rámutatnak az életkori eltérésekre, ezek alapján a pedagógusoknak beazonosítható, hogy mit tudnak elvárni a gyermekektől adott életkorban (Kasik & Gál, 2017).

## *Új lehetőség: a szociálisprobléma-megoldás együttes mérése verbális és vizuális elemekkel*

Részletesen ismertettük azokat az eszközöket, amelyekkel a leggyakrabban vizsgálják az óvodások szociális-probléma-megoldásának jellemzőit. Bár ezen eszközök megbízhatóan mérik a problémamegoldás részfolyamatainak működését, nem áll rendelkezésünkre olyan eszköz, amely a Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott modell összetevőit (problémaviszonyulás és -megoldás) verbális és vizuális elemekkel együttesen mérni tudná a normál fejlődésű óvodások körében. Számos vizsgálat (pl. Feuer, 2000; Táncz, 2011; Kárpáti, 2015) kiemeli, hogy az óvodások életkori jellemzői miatt elsősorban vizuális elemek használatára van szükség, ami nem kizárólag a reliabilitást és a validitást növeli, hanem új szempontok beemelését és összefüggések feltárását is lehetővé teszi.

Az óvodások közvetlen mérésére készült eszközök mellett fontos kiemelni a Kasik és Gál (2017b) kutatásához kapcsolódó módszertani segédanyagot, amely tartalmazza a megfigyelésen alapuló Problémanaplót. A Problémanapló két elemre tagolható: (1) Problémaelemzés (pedagógusi megfigyelés alapján körvonalazódik egy-egy gyermek problémája), valamint (2) Problémalista (az adott probléma előfordulási gyakorisága). Kasik és Gál (2017b) korábbi nemzetközi és hazai kutatások alapján 48 személyközi problémát gyűjtött össze és azonosított, melyek a 3–7 éves gyermekek körében fordulnak elő óvodai környezetben. A problémákat négy csoportba sorolták, illetve ezeken belül feltüntették azokat a helyzeteket, amikor a gyermek a probléma forrása, illetve amikor a másik személy okozza a problémát: (1) Tulajdonlás, elvétel (pl. nem adja oda a játékot másnak, szó nélkül elveszi a másik játékát); (2) Elutasítás, kizárás, ellenszegülés (pl. nem akar valakivel játszani, őt zárja ki valaki a játékból); (3) Kiabálás, ütés, verekedés, tönkretétel/megrongálás (pl. kiabál társával, megüti társát); (4) Csúfolás, pizskálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás (pl. őt csúfolja egy társa, nem hagy mást játszani, zavarja) (Kasik és Gál, 2017b, p. 10). A segédanyag megfigyelési időszakokat tartalmaz (két hét, egy vagy három hónap), melyek a problémák előfordulási gyakoriságának feljegyzésére szolgálnak.

A Szociálisprobléma-megoldás történetekkel és rajzokkal mérőeszköz kidolgozásának alapja egy egy hónapig tartó megfigyelés volt, mely során azonosítottuk az óvodások aktuális társas problémáit és a helyzetekben adott reakciókat. A mérőeszköz alapja továbbá a már bemutatott Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015) és a vizuális elemeket tartalmazó Wally Problem Solving Test (WPST, Webster-Stratton, 1990) elméleti koncepciója volt. A HSZPG (Gál & Kasik, 2015) mérőeszközben feltüntetett nyolc problémahelyzet előfordulásának gyakoriságát a megfigyelés által kapott eredmények alátámasztották, így ezekre a helyzetekre alapozva dolgoztuk ki a történeteket. A WPST (Webster-Stratton, 1990) kizárólag a rajzok struktúrájának kidolgozásában segítette munkánkat.

A történetek rövid, 4-5 mondatnyi terjedelműek, melyek egy-egy problémahelyzetet írnak le állatszereplőkkel (Róka, Süni, Medve, Nyuszi). Mindegyik történet (tartalmát és megfogalmazását tekintve egyaránt) figyelembe veszi a gyermekek nyelvi sajátosságait, valamint tartalmaz egy helyzetismétlő részt, mely egy nagyon rövid mondatban összegzi a felmerülő problémahelyzet lényegét. A történetek ismertetése után kérdések következnek, melyek lefedik a Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott modellt (orientációs és megoldási folyamat).

Az első három kérdés a viszonyulási részfolyamathoz tartozik, mely a probléma iránti fogékonyságot (pl. Szerinted meg akarja oldani ezt a helyzetet Nyuszi?), a megoldás iránti elköteleződést (pl. Szeretnéd, hogy Medve ezt ne csinálja Nyuszival?) és az énhatékonyságot méri (pl. Szerinted tud olyat mondani Nyuszi a Medvének, amitől megengedi, hogy tologassa az autót?). A negyedik kérdés a problémamegoldást tárja fel (pl. Mit kellene csinálnia Nyuszinak?), mellyel azonosítható a három alapstílus (racionális, impulzív, elkerülő).

A mérés második része vizuális elemeket tartalmaz, a verbális részfolyamathoz készült történetekhez egy szakember rajzokat is készített. A rajzokon állatok láthatók különböző problémahelyzetekben, így nem készült külön rajz a lányok és fiúk számára. A rajzok által a gyermekeknek nincs segítségére a történet, a hangsúly a látott történet megalkotásán van, így kizárólag kérdések alapján irányítható az adatfelvétel. A kérdések a problémamegoldói folyamat (Chang et. al., 2004) egészére irányulnak. Az adatfelvétel azzal a kérdéssel kezdődik, hogy a gyermek mit észlel, mit lát a rajzon (Mit látsz a rajzon?). A gyermek válaszátlól függ, hogy sor kerül-e további kérdésekre, illetve melyekre. Amennyiben szükség van rá, a következő segítő kérdések hangzanak el: Kiket látsz a rajzon? Szerinted mi történhetett Nyuszival? Szerinted Nyuszi meg akarja oldani a helyzetet, szeretné, hogy ne csinálja ezt vele Medve? Szerinted Nyuszi hogyan érzi magát? Szeretnéd, hogy ezt ne csinálja többet vele Medve? Mit mondana Nyuszi Medvének? Mit tudna csinálni Nyuszi, hogy ez többet ne történjen meg?

A gyerekekkel való adatfelvétel kétszemélyes helyzetben történik, ahol a gyermekek meghallgatják a történeteket, ezt követően megnézik a rajzokat, válaszolnak a feltett kérdésekre. A kérdésekhez már előre megfogalmazott válaszok is láthatók, melyek segítenek a gyermekek által adott válaszok könnyebb azonosításában, valamint tartalmaz olyan részt is, ahova feljegyezhetőek azok a válaszok, amelyek egyik megadott lehetőséget sem tükröznek. Amennyiben a gyermek válasza azt fejezi ki, hogy nem akar foglalkozni a helyzettel, akkor egy másik szituáció következik, illetve abban az esetben, ha azokkal sem szeretne foglalkozni, az adatfelvételt be kell fejezni. A gyermekek válaszait két külön (verbális és vizuális) adatlapon kell rögzíteni, melyeken helyzetenként külön-külön kell feljegyezni a viszonyulást és a megoldási módot (racionális, impulzív, elkerülő). A gyerekek válaszai alapján az figyelhető meg, hogy egy helyzetben milyen arányban választották az orientációt és a stílusokat kifejező válaszokat, és ez látható a képekhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok esetében is.

### *A tervezett kutatás célja, várható eredményei*

A tervezett kutatás célja egy új mérőeszköz kidolgozása, mely eszköz lehetőséget ad a szociálisprobléma-megoldás komplex (verbális és vizuális elemeket is tartalmazó) mérésére. Minden bizonnyal az első adatok alapján szükség lesz a korrekciójára, azonban az elméleti háttér és a mérési koncepció alapján feltételezzük, hogy megbízható adatokat kapunk majd arról, miként viszonyulnak a normál fejlődésű 4–6 éves gyermekek társas problémáikhoz és hogyan szeretnék ezeket megoldani. Fejlődési jellemzőikről az intézményvezetők, illetve az óvodapedagógusok adnak majd információt, ezzel biztosítva azt, hogy ebből a szempontból a minta homogén legyen.

A kutatás eredményei rámutatnak a szociálisprobléma-megoldás azon részterületeire, amelyeknél a gyermekek hiányosságokat mutatnak és ezekre alapozva segítségre, fejlesztésre szorulnak. Ezért tervezzük egy olyan fejlesztőprogram kidolgozását is, amellyel óvodapedagógusok verbális és vizuális elemekkel egyszerre tudják fejleszteni a gyermekek szociálisprobléma-megoldását. A fejlesztés hozzájárul ahhoz, hogy az óvodások társas problémáikhoz minél kevésbé negatívan viszonyuljanak és minél gyakrabban a racionális megoldási stílus valamely formáját alkalmazzák.

## Összegzés

A tanulmányban – hazai és nemzetközi kutatási eredmények alapján – bemutattuk az óvodások szociálisprobléma-megoldásának általános jellemzőit, valamint ismertettük egy új mérőeszköz módszertani alapjait, mely verbális és vizuális elemekkel lefedi a problémamegoldás Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott modelljét. Emellett a mérőeszköz teljes mértékben alkalmazkodik az óvodások életkori kognitív-nyelvi-vizuális sajátosságaihoz. A mérőeszközzel 2022 tavaszán végzünk méréseket 4–7 évesek körében.

A mérés limitációi közé tartozik, hogy az óvodások nyelvi fejlettsége nagy hatással van a gondolkodásra és az emlékezetre, így kevés információ tárolására képesek (Katona, 2017). A szociálisprobléma-megoldás verbális vizsgálataira kihatással lehet az, hogy nehezen tudják megjegyezni a történeteket és kifejezni az azzal kapcsolatos gondolataikat, érzéseiket (Kasik, 2015; Katona, 2017). Ezek kiküszöbölését segítik a helyzetismétlő mondatok, melyek segítséget nyújtanak és a fókuszt az adott problémahelyzeten tartják. Mivel a verbális (beszéd) és a nem verbális (pl. gesztusok, mimika) kommunikációs eszközök szoros összefüggésben állnak egymással, illetve a vizuális kommunikációval – ami egyenértékű az előbbiekkal, de egyben egy „sajátos közlési forma” (Kárpáti, 2021, p. 25; Táncz, 2011), ezért e kommunikációs tényezők összekapcsolása hozzájárulhat az egyén kognitív, affektív és szociális téren történő együttes fejlesztéséhez (Strohner, 2006; Kárpáti, 2019). Feltételezzük tehát, hogy a vizuális kommunikáció eszközei (esetünkben a képek) segítenek a verbális (történetek) kiegészítésében, ez pedig eszköze lehet a szociálisprobléma-megoldás feltárásának, később pedig fejlesztésének. A kidolgozott mérőeszköz alapján tervezett nagymintás kutatás hozzájárul majd egy új fejlesztőprogram kidolgozásához, ami segítheti az óvodapedagógusok mindennapi munkáját, mely során ösztönözni tudják a gyermekek hatékonyabb társas kapcsolatainak kialakítását és a felmerülő problémák eredményesebb kezelését.

## Irodalom

1. Anlak, A. & Dinçer, Ç. (2009). How children's interpersonal cognitive problem solving skills change through the years. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 71–90.
2. Asher, S. R. & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skills training. In Asher, S. R. & Gottman, J. M. (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 273–296). Cambridge University Press.
3. Balogh, É. (2005). *Fejlődésléktan I. A megtermékenyüléstől az óvodáskor végéig*. Didakt Kft.
4. Bubik, V. & Simon, T. (2016). Vizuális kommunikáció: a 21. század domináns közlésmódja a kortárs művészetben és tudományban, megjelenése a vizuális nevelésben. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 2(4), 29–42. <https://doi.org/10.21549/NTNY.14.2016.2.2>
5. 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. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302\\_12](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_12)
6. Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10805-000>
7. 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. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1662891>
8. Dereli-Iman, E. (2013). Adaptation of Social Problem Solving for Children Questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 491–498.



9. Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In Perlmutter, M. (Ed.), *The Minnesota symposium on child psychology* (pp. 77–125). Erlbaum.
10. Dodge, K. A. & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In Asher, S. R. & Coie, J. D. (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119–155). Cambridge University Press.
11. D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1982): Social problem-solving in adults. In Kendall, P. C. (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (pp. 201–274). Academic Press.
12. D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2013). Problem-solving therapies. In Dobson, K. S. (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 197–225). Guilford Press.
13. D’Zurilla, T. J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*. Multi-Health Systems.
14. Erdley, C. A., Rivera, M., Shepherd, E. & Holleb, L. J. (2010). Social-cognitive models and skills. In Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A. & Norton, P. J. (Eds.), *Practitioner’s guide to empirically based measures of social skills*. Springer Science+Business Media.
15. Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problemsolving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 739–745.
16. Forgó, S. (2011). *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola.
17. Galambos, K. (2012). *A fejlődéslelektan és a szocializáció alapjai*. Műszaki Kiadó.
18. Gál, Z. & Kasik, L. (2015). Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 297–318.  
<https://doi.org/10.17670/MPed.2015.4.297>
19. Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
20. Gödény, A. (2013). Versélmény – Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban. In Podráczky, J. (Ed.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban, módszertani kaleidoszkóp* (pp. 51–64). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
21. Hegedűs, Sz. (2016). A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 197–218. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.2.197>
22. Hegedűs, Sz. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 21–37.  
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.9.21>
23. Herzog, S. H. (2019). Visual Research Methods: Integrating Images in the Study of Social Problems. In Marvasti, A. & Trevino, A. J. (Eds.), *Researching Social Problems* (pp. 172–187). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315107882-10>
24. Heyman, M., Poulakos, A., Upshur, C. C. & Wenz-Gross, M. (2018). Discrepancies in parent and teacher ratings of low-income preschooler’s social skills. *Early Child Development and Care*, 188(6), 759–773.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236257>
25. Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 97–114). Nemzeti Tankönyvkiadó.
26. Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
27. Kasik, L. & Gál, Z. (2014a). Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114(3), 189–213.
28. Kasik, L. & Gál, Z. (2014b). Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának? *Iskolakultúra*, 24(9), 3–24.
29. Kasik, L. & Gál, Z. (2016). Parents’ and teachers’ opinions of preschool children’s social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1632–1648.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1120297>
30. Kasik, L. & Gál, Z. (2017a). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496.  
<https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15>

31. Kasik, L. & Gál, Z. (2017b). *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében. Módszertani segédanyagok óvodapedagógusok számára*. Mozaik Kiadó.
32. Katona, Gy. (2017). A kisgyermeknevelés jelentősége és társadalmi hatása. In Katona, K. & Kőrösi, I. (Eds.), *A humán tőke szerepe a gazdaságban* (pp. 37–55). Pázmány Press.
33. Kayili, G. & Ari, R. (2016). The effect of montessori method supported by social skills training program on turkish kindergarten children's skills of understanding feelings and social problem solving. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 81–91. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1965>
34. Kárpáti, A. (2019). A vizuális nyelv szerepe az oktatásban és a tanulók megismerésében. In Kárpáti, A. (Ed.), *Vizuális kommunikáció az oktatásban* (pp. 9–50). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
35. Kogler, R., Zartler, U. & Zuccato-Doutlik, M. (2021). Participatory Childhood Research With Concept Cartoons, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3485>
36. Klemenović, J. (2001). Óvodáskorú gyermekek kommunikációs képességének fejlesztése kétnyelvű környezetben. *Iskolakultúra*, 8(11), 98–104.
37. Lakatos, K. (2011). Mutasd meg érzéseidet, de szabályozd a viselkedésedet! – az érzelemszabályozás fejlődése. In Balázs, I. (Ed.), *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 146–178). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
38. Maydeu-Olivares, A. & D'zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20(2), 115–133.
39. Neuberger, T. (2014). *A spontán beszélgetés sajátosságai gyermekkorban*. Eötvös Kiadó.
40. Nezu, A. M., Nezu, M. C. & D'Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. Springer Publishing Company.
41. Overdorf, L. J. (2014). Evaluation outcomes of the incredible years program across different assessment tools and generalization contexts. Doctoral dissertation. Miami University. [https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_etd/send\\_file/send?ccession=miami1436905612&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?ccession=miami1436905612&disposition=inline) (2022.07.20.)
42. Platt, J. J. & Spivack, G. (1975). *Manual for the Means-Ends Problem-Solving (MEPS): A measure of social cognitive problem-solving skills*. Hahnemann Community Mental Health/ Mental Retardation Center.
43. Rubin, K. H., Daniels-Beimess, T. & Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 14, 338–348. <https://doi.org/10.1037/h0081268>
44. Schell, A., Albers, L., von Kries, R., Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2015). Preventing behavioral disorders via supporting social and emotional competence at preschool age. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(39), 647–654. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0647>
45. 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.
46. Shure, M. B. & Spivack, G. (1974). *Preschool interpersonal problem-solving (PIPS) test: Manual*. Hahnemann Medical College and Hospital.
47. Simon, T. (2018). A vizuális kommunikációs képesség diagnosztikus mérése 4–6 évfolyamban. PhD-értekezés. Kézirat. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
48. Simon, T. & Kárpáti, A. (2018). Vizuális kommunikáció a tudományközvetítésben. *Jel-Kép*, 4, 87–96.
49. Solymosi, K. (2017). Fejlődés, szocializáció és környezet. In Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pszichológusok pedagógiai kézikönyve* (pp. 40–64). Osiris Kiadó.
50. Snyder, C. M. (2010). The effect of task difficulty on preschoolers problem-solving and emotion-regulation strategy use. Master's thesis. Louisiana University:LSU. [https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1721&context=gradschool\\_theses](https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1721&context=gradschool_theses) (2022.07.20.)
51. Strohner, J. (2006). A vizuális nevelésről. *Iskolakultúra*, 6(16), 51–69.

52. Szabó, L. (2011). Ismerkedj, barátkozz és illeszkedj be! – a társas kapcsolatok korai fejlődése. In Balázs, I. (Ed.), *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 312–345). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
53. Szókéné, H. É. (2010). *Pszichológiai és pedagógiai ismeretek*. Ligatura Kft.
54. Sztás, T. & Kasik, L. (2020). Óvodások szociálisprobléma-megoldásának hazai és nemzetközi vizsgálatai, *Magyar Pedagógia*, 120(4), 373–389. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.4.373>
55. Táncz, T. (2011). A kommunikáció és a nyelv fejlődése a kora gyerekkorban. [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio\\_es\\_fejlodes/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index.html) (2022.07.20.)
56. Vajda, Zs. (2005). Kisgyermeket gondozó intézmények. In Vajda, Zs. & Kósa, É. (Eds.), *Neveléslektan* (pp. 281–291). Osiris Kiadó.
57. Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/00221320209598677>
58. Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197–209. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00221320209598677>
59. Webster-Stratton, C. (1990). *Wally Game: A problemsolving skills test*, Unpublished manuscript. University of Washington.
60. Webster-Stratton, C. H. & Lindsay D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Child Clinical Psychology*, 28, 25–93. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801\\_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3)
61. Webster-Stratton, C. H. & Reid, M. J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17, 96–113.
62. Webster-Stratton, C. H., Reid M. J. & Beauchaine, T. (2011). Combining parent and child training for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(2), 191–203. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.546044>.
63. Webster-Stratton, C. H., Reid, M. J. & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems. Who benefits?, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943–952. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00790>
64. Webster-Stratton, C. H., Reid, M.J. & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness. Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(5), 471–488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
65. Winsler, A. & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development*, 13, 41–58.
66. 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.
67. Yoleri, S. (2014). Investigation of relationship between the skills to solve interpersonal problems and concept development of preschool children. *Education and Science*, 39(173), 82–90.
68. 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. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904\\_11](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_11)
69. Zsolnai, A. (2019). A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. Akadémiai nagydoktori értekezés, ELTE.
70. Zsolnai, A., Lesznay, M. & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodáskorban. *Magyar Pedagógia*, 107(3), 233–270.

## *Development of an assessment tool for preschool children's social problem-solving*

---

Social problem-solving is a cognitive, emotional, and behavioral process that aims at solving social (interpersonal) problems, of which Chang, D'Zurilla, and Sanna (2004) distinguish the orientation (attitude) and solution sub-processes. The problem orientation process involves responsiveness to the problem, commitment to finding a solution and self-efficacy, while in the problem-solving process, we define the problem, evaluate solutions, decide on these, and then implement one of the solutions. The problem-solving style can be rational (fact-focused, considered), impulsive (emotion-centered, fast), avoidant (not even starting or interrupting the solution), or a mixture of these even in a single situation. According to several studies, these styles can already be noticed among preschoolers; however, due to this age group's linguistic-cognitive and socio-emotional characteristics, it is essential to explore the characteristics of social problem-solving at this age with as many assessment tools as possible (Kasik, 2015). Mostly observation criteria and questionnaires are available to assess preschool children's social problem-solving, and only a few assessment tools contain visual elements that consider preschoolers' age-specific characteristics. Our study presents preschool children's (4–7 years old) age characteristics of their social problem-solving based on previous national and international research results. On the other hand, we present the theoretical and methodological foundations of a new assessment tool and its procedure. In the planned research, parents' and educators' will evaluate preschool children's social problem-solving with various questionnaires, while children will express their current problem-solving attitudes, willingness to solve the problem and their problem-solving style using stories and pictures fitted to these tools. The research results contribute to developing a complex research system and a development program, with the help of which kindergarten teachers can assess more effectively and develop the children's social problem-solving using not only verbal but also visual methods and tools.

**Keywords:** preschool children, 4–7 years old, social problem-solving, assessment tools