



ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSÁNAK HAZAI ÉS NEMZETKÖZI VIZSGÁLATAI

Szitás Teodóra* és Kasik László**

* *Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola*

** *Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet;
Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

Az óvoda mint szocializációs színtér számtalan újdonságot rejt a gyermekek számára (Vajda, 2005), melyek közül az egyik legjelentősebb, hogy egy új közösség tagjaiként a korábbiaknál több – és folyamatos alkalmazkodást igénylő – interakcióban vesznek részt (Solymosi, 2017). Az interakciók során egyre gyakrabban alakulnak ki személyközi, leginkább kortársi problémák, melyek nem hatékony kezelése megnehezítheti mind a társas közegben való eligazodást, mind az alkalmazkodást rövid és hosszú távon egyaránt (Kasik & Gál, 2014b; Zsolnai et al., 2007).

A társas problémákhoz való viszonyulás és azok megoldásának óvodáskori sajátosságairól – a többi életkori szakaszhoz viszonyítva – kevés információval rendelkezünk, mivel e jellemzőket is nehezebb vizsgálni a 3–7 évesek kognitív és verbális sajátosságai miatt (Kasik, 2015). Akárcsak más jellemzők, a problémamegoldás esetében is a gyerekek közvetlen mérése mellett a legtöbb kutatás során a szülők és a pedagógusok véleményét is feltérképezik, valamint egyre több olyan eszközt dolgoznak ki, amely vizuális elemeket is tartalmaz, alkalmazkodva ezen életkor fejlődési sajátosságaihoz (pl. Yilmaz et al., 2018).

E tanulmány célja a szociálisprobléma-megoldás általános és óvodáskori jellemzőinek ismertetése, valamint az óvodások vizsgálatára kidolgozott mérőeszközök és az eddig elvégzett empirikus vizsgálatok főbb eredményeinek bemutatása. A tanulmány egy vizuális elemeket tartalmazó mérőeszköz kifejlesztésének elméleti alapját képezi.

Szociális probléma és szociálisprobléma-megoldás

A szociális probléma (*social problem*) gyűjtőfogalomnak tekinthető. Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) szerint a szociális probléma minden olyan – a jelenben zajló, a múltban történt, a jövőben lehetségesen bekövetkező – társas helyzet, viszony vagy feladat, amelynek hatására veszélyeztetve érezzük céljaink elérését, hatékony társas működésünket, kapcsolatunkat, boldogulásunkat, környezethez való optimális alkalmazkodásunkat, és amely általában rossz, kellemetlen érzést, gondolatot vált ki belőlünk (Kasik, 2015). D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002) a szociális problémákat négy kategóriába sorolták: (1) személyen kívüli (személyes vonatkozásokat kismértékben tartalmaz; nem vagyunk érintettek, de tudunk róla), (2) személyen belüli (érzelmekkel, gondolkodással kapcsolatos;

magunk vagy mások a probléma forrásai, és amennyiben mi, azt még a másikkal nem közöltük), (3) személyközi (másokkal közölt probléma, viselkedésben is megnyilvánul) és (4) társadalmi (több csoportot együttesen, esetleg az egész társadalmat érinti).

A személyközi problémák megoldására irányuló motivációs-kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat a szociálisprobléma-megoldás (*social problem-solving*) (Chang et al., 2004; D’Zurilla et al., 1998; D’Zurilla & Nezu, 2001), melynek általában két részfolyamatát (orientációs és a megoldási) különítik el. D’Zurilla és Nezu (1982) az orientációs folyamaton belül megkülönböztették a pozitív és a negatív dimenziókat, melyek szabályozzák a gondolkodást, az érzelmi folyamatokat és a viselkedést egyaránt (Kasik, 2010, 2015). A pozitív orientáció öt kategóriát tartalmaz: (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 (Gál & Kasik, 2015; Kasik, 2010, 2019). A kutatók a megoldási folyamat öt – egymást követő – alfolyamatát határozták meg: (1) problémadefiniálás, (2) megoldási lehetőségek keresése, (3) döntés, majd elköteleződés a megvalósítás mellett, (4) megvalósítás, kivitelezés, valamint (5) utólagos értékelés – mindez függ a helyzetben lévők jellemzőitől, illetve a társas helyzet adta lehetőségektől és gátaiktól (Erozkan, 2013; Gál & Kasik, 2015).

Az orientációs részfolyamat alapvetően meghatározza, miként oldja meg az egyén a problémahelyzetet (Nezu et al., 2013). Chang és munkatársai (2004) három általános megoldói stílust (racionális, impulzív, elkerülő) határoztak meg, s kiemelték, hogy a racionális stílust általában pozitív, míg az impulzív és az elkerülő stílust többnyire negatív orientációs folyamat előz meg (Kasik, 2015). A racionális megoldói stílust mutató egyén a tényekre koncentrálnak, bízik önmagában, több megoldási lehetőséget gondol át, emiatt gyakran lassan dönt, számol a következményekkel, érdeklődik a másik véleménye, ezért sokat kérdez, valamint tetteiért nagyfokú felelősséget vállal. Az impulzív stílusú problémamegoldó általában gyorsan dönt, nem vagy alig számol a következményekkel, csak néhány megoldást gondol át, döntései gyakran átgondolatlanok, kapkodó, hamar eluralkodnak rajta negatív érzelmei. Az elkerülő stílusú egyénre gyakran jellemző, hogy a megoldás átgondolását vagy el sem kezdi, vagy hamar abbahagyja, valamint a felelősséget a másokra hárítja (Chang et al., 2004; Kasik, 2015).

Napjainkban a szociálisprobléma-megoldás jellemzőinek feltárására és értelmezésére az egyik legtöbbet alkalmazott modell a Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott, mely alapján számos mérőeszközt dolgoztak ki. Komplexitása miatt kutatásunk egyik alapjának mi is ezt a modellt, illetve a modell alapján létrehozott, óvodások körében alkalmazható mérőeszközt alkalmaztuk.

Óvodások szociálisprobléma-megoldása

Óvodáskorban a szociálisprobléma-megoldás jelentős fejlődésen megy keresztül, amit a személyiségbeli, öröklött és tanult tényezők együttesen határoznak meg (Kasik & Gál,

2014a; Walker et al., 2013). Kutatások (Frauenknecht & Black, 2009; Strough & Keener, 2014) alátámasztják, hogy az életkor előrehaladtával, így az óvodai évek alatt is a szociálisprobléma-megoldás egyre tudatosabbá válik, amit a kognitív jellemzők, a társas tapasztalatok, az elsajátított normák és szabályok együttesen befolyásolnak (Gál & Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2017a; Kayili & Ari, 2016).

A 3–4 éves gyermekek problémamegoldását igen nagy mértékben az énközpontúság határozza meg, saját céljaik elérése a fontos számukra (Hegedűs, 2019; Kasik, 2015). Döntéseik nagymértékben érzelemalapúak, azonnal kifejezik érzelmeiket a problémahelyzetben (Kasik & Gál, 2017b), illetve óvodai és otthoni problémáik megoldásához egyaránt nagyon gyakran kéri a felnőttek segítségét (Walker et al., 2002). A 4–5 éves gyermekekre jellemző, hogy egyre inkább képesek figyelembe venni mások érzelmeit egy kellemetlen helyzet során, valamint problémahelyzetben barátaikkal szemben elnézőbbek (Kasik & Gál, 2017b). A problémáik megoldása már nemcsak a pedagógus, hanem társaik segítségével is történik, és főként azok segítségét kéri, akikkel sokat játszanak együtt, akiket „barátaiknak” tekintenek (Kasik, 2015). Az 5–6 éves kor a társas kapcsolatok alakulása és a szociálisprobléma-megoldás fejlődése szempontjából egyaránt kritikus időszak, hiszen a kommunikáció és az önkifejezés egyre gyorsabban fejlődik (Yilmaz et al., 2018). Az 5–6 évesek már hatékonyabban, a helyzetet jobban figyelembe véve szabályozzák érzelmeiket, valamint önállóan akarják megoldani problémáikat, melyek már nagyon gyakran személyfüggők – fontos, hogy kivel és milyen helyzetben alakul ki probléma (Kasik & Gál, 2017b; Snyder, 2010). Számos kutatás (pl. Dodge & Feldman, 1990; Walker et al., 2002) szerint ebben az életkorban már markánsabb nem szerinti különbségek észlelhetők a problémamegoldó stílusok terén, a fiúknál gyakoribb az impulzív, olykor agresszivitásba forduló megoldás, míg a lányoknál a proszociális megoldási módok alkalmazása (Bouchard et al., 2020; Kranželić & Bašić, 2008; Walker et al., 2013).

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérési eszközei és kutatási eredmények

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérési eszközei két csoportba sorolhatók: (1) az óvodások közvetlen mérését lehetővé tevők és (2) a gyermekekről alkotott szülői és pedagógusi vélemények feltárására alkalmas eszközök. Először ezen mérőeszközök főbb jellemzőit ismertetjük, majd az ezekkel végzett hazai és külföldi mérések eredményeit foglaljuk össze.

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának közvetlen mérésére alkalmas mérőeszközök

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának közvetlen mérését lehetővé tevő eszközök közül az 1. táblázatban (mérőeszköz, kidolgozók és ország, ahol alkalmazták) azok szerepelnek, amelyeket kiváló pszichometriai mutatóik miatt a leggyakrabban alkalmaznak.

1. táblázat. Óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérésére alkalmas mérőeszközök

Mérőeszközök	Szerzők	Ország	Főbb jellemzők
Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS, Shure & Spivack, 1974.)	Shure & Spivack, 1974 Asher & Renshaw, 1981 Krasnor & Rubin, 1981 Richard & Dodge, 1982 Rubin et al., 1982 Asarnow & Callan, 1985 Youngstrom et al., 2000 Anlak & Dinçer, 2009 Yoleri, 2014	USA USA USA USA USA USA Törökország Törökország	Egy kortárral és egy szülővel kapcsolatos helyzet látható egy-egy képen, a gyermekek válaszai által a problémamegoldó stratégiák értékelhetők.
Means-Ends Problem-Solving Inventory (MEPS, Platt & Spivack, 1975)	Pellegrini (1985)	USA	Tíz interperszonális helyzet eleje és vége adott, melyeket a gyermekeknek ki kell egészíteniük, ezáltal a megoldási lehetőségek vizsgálhatók.
Wally Problem Solving Test (Webster-Stratton, 1990)	Webster-Stratton & Lindsay, 1999 Webster-Stratton et al., 2001 Hutchings et al., 2007 Webster-Stratton et al., 2008 Webster-Stratton et al., 2011 Schell et al., 2015 Hutchings et al., 2012 Dereli-Iman, 2013 Overdorf, 2014 Kayili & Ari, 2016 Yilmaz et al., 2018 Williams et al., 2019	USA USA Wales USA USA Németország Wales Törökország USA Törökország USA Törökország USA Wales	Tizenhárom problémahelyzet képekkel való ismertetése után a gyermekek arra a kérdésre válaszolnak, hogy ők hogyan oldanák meg a különböző helyzeteket. A megoldási lehetőségek pozitív, negatív és semleges kategóriáit vizsgálja.
Helyzet- és személy-specifikus problémamegoldó gondolkodás (HSZPG, Gál & Kasik, 2015)	Gál & Kasik, 2015	Magyarország	Nyolc, kortárral kapcsolatos helyzetet tartalmaz, minden probléma megfogalmazása után három kérdésre kell választ adnia a gyermeknek, melyek az orientációt, az énhatékonyságot és a megoldási stílust mérik.

A *Preschool Interpersonal Problem Solving Test* (PIPS, Shure & Spivack, 1974) a problémamegoldás mint folyamat egészének mérésére alkalmas (Kasik, 2015). A mérőeszköz egy kortárral és egy szülővel kapcsolatos helyzetet jelenít meg egy-egy képpel, erről kell a gyermeknek beszélni, majd ezeket a kutatók a problémamegoldó stratégiák alapján értékelik (Dodge & Feldman, 1990; Erdley et al., 2010; Kasik, 2015; Youngstrom et al., 2000). Shure és Spivack (1974) a mérőeszközt 4–6 éves gyermekek körében alkalmazta, s jól el tudták különíteni a megfelelően beilleszkedett és a viselkedési problémákkal küzdő gyermekeket. Az első csoportba tartozó óvodások több megoldási lehetőséget, módot soroltak fel, mint a másik csoportba tartozók, akik csak néhány stratégiát említettek

(Erdley et al., 2010). Dodge (1986), valamint Youngstrom és kollégái (2000) hasonló eredményeket kaptak kutatásaik során, mellyel megerősítették, hogy a megoldási stratégiák mennyisége, illetve módja pozitív kapcsolatban áll a társas beilleszkedéssel: minél több stratégiát soroltak fel a gyerekek egy-egy helyzet megoldására, annál jobban tudtak beilleszkedni csoportjukba, társaik annál elfogadóbbak voltak velük, ugyanakkor ez csak abban az esetben volt jellemző, ha a stratégiák pozitívak voltak, bántó, piszkálódó viselkedés esetében ez a kapcsolat nem állt fenn (Pepler & Rubin, 2013).

Asher és Renshaw (1981) a PIPS-szel a problémamegoldás és a szociometriai státusz közötti összefüggést vizsgálta óvodások körében (Dodge & Feldman, 1990). A gyermekeknek minél több megoldási módot kellett felsorolniuk különböző társas helyzetekkel kapcsolatban (Dodge & Feldman, 1990; Gustafson & Harring, 2012). Az eredmények alapján a kortársak által kevésbé kedvelt gyermekek a közös játék, illetve a barátságkötés esetében a felnőttek segítségét kérték, míg problémamegoldáskor nem hatékony, például agresszív megoldásokat választottak (Gustafson & Harring, 2012). Rubin, Daniels-Beirness és Hayvren (1982) óvodások körében végzett kutatásaik során megerősítették Asher és Renshaw (1981) eredményeit (Perlmutter, 2014). A 2000-es évek után több külföldi kutatás során a PIPS-et alkalmazták annak feltárására is, hogy a problémamegoldó stratégiák választásának gyakorisága összefügg-e az iskolai teljesítménnyel, vagyis milyen kapcsolat áll fenn a szociális és a kognitív kompetencia összetevői között (Anlak & Dinçer, 2009). Yoleri (2014) 4–6 éves török gyermekekkel végzett vizsgálata alapján minél több hatékony stratégiát választottak a gyerekek, annál jobban teljesítettek az iskolai készségi teszten.

A *Means-Ends Problem-Solving Inventory* (MEPS, Platt & Spivack, 1975, 1974) tíz interperszonális helyzet elejét és végét tartalmazza, a gyermekek feladata ezek kiegészítése (Chang et al., 2004; Kasik, 2015; Erdley et al., 2010). A MEPS a problémamegoldó gondolkodás három képességét méri: (1) a cél eléréséhez vezető lépések kidolgozását és folyamattá szervezését, (2) a felmerülő akadályok becslését, illetve (3) a sikeres megoldásra fordított idő fontosságát (Chang et al., 2004; Kasik, 2010). A szerzők szerint a három képesség közül leggyakrabban a megoldási lehetőségek számát vizsgálják, ezért nem fedile a teljes problémamegoldási folyamatot (Chang et al., 2004; D’Zurilla et al., 1998). Kasik (2015) kutatása alapján 4–6 évesek egyaránt nagyon nehezen kapcsolják össze a történetek elejét és végét, így azok kiegészítése nagymértékben független a kezdő és befejező rész tartalmától, leginkább egy-egy kiragadott – és többnyire pozitív – részlethez kapcsolják az általuk gondoltakat, melyekben saját tapasztalataik, aktuális érzéseik és gondolataik jelennek meg.

A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás (HSZPG, Gál & Kasik, 2015) előzménye a *Social Problem Solving Inventory–Revised* (SPSI-R, D’Zurilla et al., 2002). A mérőeszköz nyolc, kortárral kapcsolatos helyzetet tartalmaz, minden probléma megfogalmazása után három kérdésre kell választ adnia a gyermeknek. Az első kérdés a problémaorientációra, a második az énhatékonyságra, a harmadik a megoldási módra vonatkozik. Gál és Kasik (2015) kutatásában 4–6 éves gyermekek vettek részt, eredményeik azt mutatják, hogy a problémaorientáció és az énhatékonyság terén az idősebb korosztályra (5–6 évesekre) jellemzőbb három helyzetnél (kizárás, piszkálás, megütés) a megoldáshoz való pozitív viszonyulás, míg a többi helyzetnél mindhárom

korosztályra hasonló pozitív viszonyulás jellemző. A megoldási mód terén mind a nyolc helyzetnél a racionális problémamegoldás volt a legkevésbé választott mindhárom korosztálynál. Az 5–6 évesek általában negatív megoldási módokat soroltak fel, míg a négyéves gyermekekre az elkerülés és a felnőttektől való segítségkérés volt jellemzőbb. A kutatás alapján a lányok és a fiúk közötti különbségek három helyzetnél (kizárás, kiabálás, megütés) jelentek meg: a lányok mások segítségét (pedagógus vagy társ) és az elkerülést, a fiúk a negatív érzelmeik kifejezését választották gyakrabban.

A *Wally Problem Solving Test* (WPST, Dereli-Iman, 2013; Webster-Stratton, 1990; Webster-Stratton et al., 2008, 2011) alapja két korábbi mérőeszköz, a *Preschool Interpersonal Problem Solving Test* (PIPS, Shure & Spivack, 1974) és a *Child Social Problem-Solving Test* (Rubin & Krasnor, 1986). A 13 problémahelyzet képekkel való ismertetése után arra a kérdésre kell válaszolniuk a gyerekeknek, hogy hogyan oldanák meg azt a helyzetet (Schell et al., 2015). A gyermekek által adott megoldási lehetőségeket három fő kategóriába (pozitív, negatív, semleges) sorolták (Kayili & Ari, 2016; Overdorf, 2014). Webster-Stratton és Lindsay (1999) e mérőeszközzel végzett kutatásában 4–7 éves viselkedészavarral küzdő gyermekek és átlagosan fejlődő gyermekek vettek részt. Azok a gyermekek, akik viselkedészavarral küzdöttek, kevesebb pozitív megoldási lehetőséget soroltak fel, mint az átlagosan fejlődő gyermekek. A WPST-vel végzett vizsgálat mellett megfigyeléseket is végeztek, melyek eredményei arra mutattak rá, hogy játék közben a viselkedészavarral küzdő gyermekeknél kétszer annyi társas probléma merül fel, mint a másik csoportnál (Webster-Stratton et al., 2001). Webster-Stratton és munkatársai (2001) e mérőeszközzel végzett kutatásai alapján dolgozott ki egy fejlesztőprogramot (*Incredible Years Dinosaur School*), melynek eredményességét a WPST-vel mérték.

Az óvodásokat életkori kognitív-nyelvi jellemzőik miatt a legtöbb kutatás során főként szülei és pedagógusai értékelik. Az ismertetett mérőeszközök alkalmazása lehetőséget ad a kétszemélyes helyzetben történő kikerdezés során annak feltárására, miként vélekednek saját helyzetükről a gyermekek, megfigyelhetők viselkedéses reakcióik, és amennyiben ezt alkalmazzuk a külső értékelés mellett, még átfogóbb kép kapható a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról.

Óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérése szülők és pedagógusok által

Az óvodáskori szociálisprobléma-megoldás közvetett mérésekor a pedagógusokat és/vagy a szülőket (gyakrabban az anyákat) kéri arra, hogy értékeljék gyermekük problémamegoldó gondolkodását és viselkedését, és ez kiegészül általában a gyermek közvetlen mérésével (Kasik, 2015). A trianguláció alkalmazása nagyon hasznos akár a mindennapi pedagógiai munka hatékonyabbá tétele, akár egy fejlesztőprogram kidolgozása érdekében, hiszen több szempont (személy, helyzet) alapján azonosíthatók a társas problémák, az azokhoz való viszonyulás, a megoldási hajlandóság és annak stílusa. Ugyanakkor az eltérő helyzetek mentén történő értékelést (a szülő az otthoni, a pedagógus az óvodai szituációk alapján értékeli) az eredmények értelmezésekor mindenképpen figyelembe kell venni (Heyman et al., 2018; Winsler & Wallace, 2002), illetve – ezzel összefüggésben – azt is, hogy a szülők felülértékelik gyermekeiket, véleményük pozitív irányba torzít, míg a pedagógusok értékelésében sokkal több a negatívum (Cai et al., 2004; Kasik, 2015). A

legtöbb vizsgálat során törekednek arra, hogy a pedagógusoktól és a szülőktől is szerezzenek információkat ugyanazzal a mérőeszközzel, így összevethetők a vélemények, valamint a pedagógusnak lehetősége van egy-egy csoporton belül a gyerekek összehasonlítására, ami a szülői vélemények alapján nem lehetséges (Clark et al., 2019).

A 2. táblázat tartalmazza a leggyakrabban alkalmazott és legmegbízhatóbb mérőeszközöket, melyekkel a szülők és a pedagógusok értékelik a gyerekek problémamegoldását.

2. táblázat. Óvodások szociálisprobléma-megoldásának szülői és pedagógusi mérésére alkalmazható eszközök

Mérőeszközök	Szerzők	Ország	Főbb jellemzők
Strength and Difficulty Questionnaire (SDQ, Goodman, 2001)	Goodman, 2001 Becker, 2007 Matsuiishi et al., 2008 Anđelković et al., 2009 Turi et al., 2011 Mieloo et al., 2012 Kasik & Gál, 2014a Bank, 2015 Gustafson et al., 2016 Maurice-Stam et al., 2018	Anglia Németország Japán Szerbia Magyarország Hollandia Magyarország Magyarország Svédország Dánia	A gyermekek pszichés és viselkedési problémáinak felmérését teszi lehetővé, öt skálán mér: (1) érzelmi tünetek, (2) viselkedési problémák, (3) hiperaktivitás, (4) kortársakkal kapcsolatos problémák és (5) proszociális viselkedés.
Preschool and Kindergarten Behavior Scale First and Second Edition (PKBS, PKBS-2, Merrell, 1994, 2002)	Merrell, 1994 Merrell & Holland, 1997 Carney & Merrell, 2002 Merrell, 2008 Awmlah & Woll, 2013 Shokri et al., 2013 Major & Saebra-Santos, 2014 Major & Saebra-Santos, 2015 Tersi & Matsouka, 2020	USA USA USA USA Németország Irán Portugália Portugália Görögország	A gyermekek társas készségeinek és előfordulási gyakoriságának mérésére alkalmas. Két skálával rendelkezik: (1) társas készségek (együttműködés, kommunikációs sikeresség, önállóság) és (2) problémás viselkedés (agresszió, önzőség, hiperaktivitás és visszahúzódság, szorongás).
Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008)	Gresham & Elliot, 2008 Frey et al., 2014 Cheung et al., 2017 Wu et al., 2018 Clark et al., 2019	USA USA Kína Kína Ausztrália	Két terület feltárására alkalmas: (1) társas készségek (kommunikáció, együttműködés, asszertivitás, felelősség, empátia, elkötelezettség, önkontroll); (2) viselkedési problémák (extraverzió, zaklatás, hiperaktivitás, introverzió, autizmus).
Interpersonal Problem Solving Inventory (IPSI, Özdil, 2008)	Özdil, 2008 Kesicioğlu, 2015	Törökország Törökország	Az óvodások társas problémákhoz való viszonyulásának pedagógusok általi mérésére alkalmas.

2. táblázat folytatása

<i>Mérőszközök</i>	<i>Szerzők</i>	<i>Ország</i>	<i>Főbb jellemzők</i>
Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZMGK, Kasik & Gál, 2014a)	Kasik & Gál, 2014a	Magyarország	A gyermekek kortársaikkal és felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását méri három skálán: (1) pozitív viszonyulás, (2) negatív viszonyulás, (3) negatív érzelmek kifejezése a problémával kapcsolatban.

A *Képességek és Nehézségek Kérdőív* (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ, Goodman, 2001) a gyermekek pszichés és viselkedési problémáinak felmérését teszi lehetővé (Bank, 2015; Goodman, 2001; Turi et al., 2011). A kérdőív 4–17 éves gyermekek vizsgálatára alkalmas, 11 éves korig a szülők és/vagy a pedagógusok értékelik a gyermeket, 11 éves kor felett önkitöltős formáját használják. A mérőszköz 25 tételt tartalmaz és öt skálán mér: (1) érzelmi tünetek, (2) viselkedési problémák, (3) hiperaktivitás, (4) kortársakkal kapcsolatos problémák és (5) proszociális viselkedés. Goodman (2001) vizsgálatában szülők és pedagógusok is értékelték az 5–15 éves brit gyermekeket. A mérőszköz pedagógusi változatának megbízhatósága igen jó (Cronbach-alfa: 0,80), a skálák értékei 0,65–0,82 közöttiek, a legalacsonyabb az érzelmi tünetek, a legmagasabb a hiperaktivitás skála értéke. A szülői változat megbízhatósága ennél alacsonyabb (Cronbach-alfa: 0,72), akárcsak az egyes skálák értékei (0,57–0,72), ám a legalacsonyabb érték itt is az érzelmi tüneteké és a legmagasabb a hiperaktivitásé. A faktorok megbízhatósági értékeinek hasonlósága utalhat arra, hogy a viselkedésben megnyilvánuló változások (pl. a hiperaktivitás) könnyebben megfigyelhetők és azonosíthatók az érzelmi tünetekkel szemben, melyek a megfelelő önszabályozásnak köszönhetően kevésbé nyilvánulnak meg (Lakatos, 2011).

Matsuishi és munkatársai (2008) 4–12 éves japán gyerekek szülei körében alkalmazta az SDQ-t. A szülői változat megbízhatósága elfogadható (Cronbach-alfa: 0,77) a teljes minta és az életkoronkénti nem szerinti csoportok esetében is. A hiperaktivitás és a társas problémák skálákon a fiúk magasabb átlagértéket értek el, mint a lányok, vagyis a szülők a fiúknál több társas problémát azonosítottak. Mieloo és munkatársai (2012) 5–6 éves holland gyermekek szüleit és pedagógusait kérték meg az SDQ kitöltésére. A szülői (Cronbach-alfa: 0,77) és a pedagógusi (Cronbach-alfa: 0,81) változat egyaránt jó megbízhatósággal bírt, az értékek hasonlóak voltak a Goodman (2001) által végzett kutatási adatokhoz. Akárcsak Matsuishi és munkatársai (2008), Mieloo és munkatársai (2012) is jelentős különbséget mutattak ki a lányok és a fiúk között: a hiperaktivitást és a viselkedési problémákat jellemzőbbnek tartották a fiúknál, mint a lányoknál. A kutatók szerint ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a fiúk körében gyakoribbak a viselkedési problémák, elképzelhető az is, hogy a lányok körében hasonló lenne azok gyakorisága, ám a lányokra a negatív érzelmek gátlása jellemzőbb, így a problémák kevésbé kifejezettek.

Andelković és munkatársai (2009) 3–5 éves szerb gyermekek szüleit kérték meg arra, hogy értékeljék gyermeküket az SDQ-val. Mivel a kutatás célja elsősorban az óvodai be-

illeszkedési problémák családi hátterének feltérképezése volt, ezért eltérő családszerkezettel (gyermekét egyedül nevelő anya; nukleáris család: anya-apa-gyermek) bíró szülők vettek részt a vizsgálatban. A kutatás eredményei alapján a családszerkezet meghatározó az érzelmi tünetek skála esetében, hiszen az egyedülálló anyák által nevelt gyermekeknél kifejezettebbek az érzelmi problémák. Mindkét almintá esetében a szülők szerint a fiúknál gyakrabban fordulnak elő viselkedési problémák.

A *Preschool and Kindergarten Behavior Scale* (PKBS, Merrell, 1994) és ennek átdolgozott változata, a *Preschool and Kindergarten Behavior Scale-Second Edition* (PKBS-2, Merrell, 2002) 3–6 éves gyermekek társas készségeinek, ezek előfordulási gyakoriságának szülő és pedagógus általi véleményezésére alkalmas. A mérőeszköz mindkét változata két skálával rendelkezik: (1) társas készségek (együtműködés, kommunikációs sikeresség, önállóság) és (2) problémás viselkedés (ezen belül két alskála: agresszió, önzőség, hiperaktivitás és visszahúzódás, szorongás) (Humphrey et al., 2011; Vastagh, 2019). A társas készségek skála (Cronbach-alfa: 0,94) és a problémás viselkedés skála (Cronbach-alfa: 0,97) egyaránt megfelelő megbízhatósággal bír.

Merrell és Holland (1997) kutatásában 3–5 éves gyermekek szülei és pedagógusai vettek részt, akiket két csoportra osztottak: (1) szociális, érzelmi, kommunikációs, viselkedési vagy kognitív téren jelentős fejlődési lemaradást mutatók, és (2) akiknél nem volt jelentős lemaradás egyik téren sem. Mind a szülők, mind a pedagógusok véleménye alapján a két csoport között három alskála (kommunikációs sikeresség, önállóság és visszahúzódás) esetében volt jelentős eltérés, ami alapján az első csoportba tartozó gyermekek társaikkal kevésbé sikeresen tudnak kommunikálni, az önálló feladatokat kevésbé szeretik, illetve játék során elkerülő és visszahúzódó magatartást mutatnak.

A *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008) 3–18 éves gyermekek társas készségeit és viselkedési problémáit méri szülői és pedagógusi vélemény alapján, és iskoláskorú gyermekek számára önkitöltős változata is létezik. A mérőeszköz két skálája: (1) társas készségek (alskálái: kommunikáció, együtműködés, asszertivitás, felelősség, empátia, elkötelezettség, önkontroll); (2) viselkedési problémák (alskálái: extraverzió, zaklatás, hiperaktivitás, introverzió, autizmus). A mérőeszköz négyfokú skálán (1=soha–4 = mindig) méri, hogy milyen gyakran fordulnak elő adott szociális készség működtetését kívánó helyzetek, illetve háromfokú skálán (1=nem fontos – 3=nagyon fontos), hogy mennyire fontosnak ítélik meg ezeket a társas készségeket a szülők és a pedagógusok. Frey, Elliot és Kaiser (2014) 4–10 évesek szüleivel és pedagógusaival végzett kutatása alapján a SSIS-RS által mért készségek fontosságának megítélésében a szülők és a pedagógusok véleménye a kommunikáció, az empátia, az elkötelezettség, az asszertivitás és az önkontroll esetében tér el jelentősen. A pedagógusok fontosabbnak ítélték a kommunikációs készség hatékony működését, az asszertivitást és az elköteleződést, míg a szülők a beilleszkedést és a társadalmi normák betartását. A pedagógusok és a szülők egyaránt a felelősséget és az együtműködést tekintették a legfontosabb elsajátítandó társas készségeknek. Wu és munkatársai (2018) 3–5 éves kínai gyerekek szüleivel végeztek vizsgálatot az SSIS-RS-szel (Cronbach-alfa: 0,95). A kutatók szerint a mért társas készségek megfelelő működése egyrészt csökkenti a viselkedésbeli problémák előfordulásának gyakoriságát, másrészt hozzájárul a jobb kognitív teljesítményhez.

Az *Interpersonal Problem Solving Inventory* (IPSI, Özdil, 2008) óvodások társas problémákhoz való viszonyulásának pedagógusok általi mérésére szolgál. A kérdőív 24 tételt tartalmaz, négyfokú Likert-skálán mér (1=soha – 4=mindig). Kesicioğlu (2015) kutatásában négy hónapos megfigyelési időszak után értékelték a pedagógusok a gyerekek problémamegoldását, valamint egy félig strukturált interjú alapján a szülők is véleményezték és értékelték a kutatásban részt vevő gyermekeket. A pedagógusok és a szülők véleménye között nem volt szignifikáns eltérés, mind a pedagógusok, mind a szülők egyértelműen felismerték, hogy a problémákhoz negatívan viszonyuló gyermekek körében gyakoribbak a viselkedésbeli problémák (pl. agresszió, verbális bántalmazás, játék megosztásának hiánya, sírás problémahelyzetben).

A *Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív* (SZMGK, Kasik & Gál, 2014a) óvodások számára kidolgozott magyar kérdőív, amit a Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla et al., 2002) eredeti változata alapján hoztak létre. A Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőívvel a szülők és a pedagógusok értékelik először a gyermekek kortársaikkal, utána a gyermekek felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását. A kérdőív 30 tételből áll és három skálán mér: (1) pozitív viszonyulás (a probléma megoldásának szándéka), (2) negatív viszonyulás (a probléma elkerülése) és (3) negatív érzelmek kifejezése a problémával kapcsolatban. Ezen eszközzel Kasik és Gál (2014a) 4–6 éves gyermekek szüleivel és pedagógusaival végzett felmérést. A problémahelyzethez való pozitív viszonyulást a pedagógusok kevésbé tartják jellemzőnek, mint a szülők. A negatív viszonyulás és az érzelmek kifejezése a kortársakkal és felnőttekkel kapcsolatban az apák szerint a legjellemzőbb az óvodás gyermekekre. Az eredmények utalhatnak arra, hogy a gyermekek eltérően viselkednek az otthoni és óvodai környezet során, így a szülők és pedagógusok eltérő módon ítélik meg a gyermekeket (Kasik & Gál, 2014a).

Összegzés és kitekintés

A tanulmányban bemutattuk a szociálisprobléma-megoldás általános és óvodáskori jellemzőit, ismertettünk az óvodások vizsgálatára alkalmas mérőeszközök közül néhányat, valamint az ezekkel végzett néhány kutatás főbb eredményeit foglaltuk össze. Az óvodások közvetlen mérése során feltárható, hogyan viszonyulnak problémáikhoz és milyen módon oldják meg őket, valamint rámutathatnak a gyermekek közötti egyéni fejlődésbeli különbségekre. Bár a megszerzett információk segítik a gyermekek között felmerülő társas problémák kezelését, ugyanakkor önmagukban kevésbé alkalmasak például csoport-szintű fejlesztési terv kidolgozására főként a gyerekek kognitív, nyelvi sajátosságai miatt (Gál & Kasik, 2015). A megbízhatóbb mérés érdekében mindenképpen szükséges külső értékelők (szülők, pedagógusok) bevonása is, hiszen a különböző vélemények több információt nyújtanak a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról. Ekkor azt fontos figyelembe venni, hogy jelentős eltérések lehetnek a szülők és a pedagógusok véleménye között (még a szülők között is), hiszen a szülők főként az otthoni, míg a pedagógusok az óvodai környezetben előforduló problémák mentén értékelik a gyerekeket (Winsler & Wallace, 2002).

A bemutatott mérőeszközök és mérési eljárások nehézségeinek kiküszöbölésével kapcsolatban egyre több kutató fogalmazza meg azt, hogy az óvodások esetében az életkori (kognitív, nyelvi, érzelmi-szociális) jellemzőkhöz sokkal jobban alkalmazkodó vizsgálóeszközök kifejlesztésére van szükség. Yilmaz, Guven és Sezer (2018), valamint Yükcü és Demircioğlu (2020) szerint ezt az igényt a vizuális elemeket tartalmazó eszközök elégíthetik ki leginkább, így a kognitív és verbális fejlettségből adódó mérési nehézségek kiküszöbölhetők. A vizuális elemek forrásai leginkább mesék és kisebb történetek.

Mindezt figyelembe véve a tanulmányban ismertetett elméleti háttér alapját képezi egy új mérőeszköz és egy fejlesztőprogram kidolgozásának, mely során verbális és vizuális elemekkel is történik a gyermekek közvetlen mérése és szociálisprobléma-megoldásának fejlesztése óvodai környezetben. A mérőeszköz kidolgozásának alapját a Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (Gál & Kasik, 2015 és a Wally Problem Solving Test (Webster-Stratton, 1990) képezi. A HSZPG lefedi Chang és munkatársai (2004) modelljének viszonyulási és megoldói folyamatát, ám a mérést csak verbális elemekkel teszi lehetővé. Bár a WPST nem fedi le a teljes folyamatot, ám tartalmaz vizuális elemeket, így lehetőséget nyújt a vizuális megfigyelőképesség mérésére. Az általunk tervezett mérőeszköz e kettőt ötvözi: lefedi a Chang és munkatársai (2004) által meghatározott teljes (orientációs és megoldói) folyamatot, valamint rövid (állatszereplős) történeteket és (ugyanazon állatokat ábrázoló, társas helyzetben lévő) képeket is tartalmaz, melyek alapján a gyerekeknek értékelniük kell a helyzeteket meghatározott szempontok alapján, és a képekről is beszélniük kell irányított kérdések mentén.

Irodalom

- Andelković, V., Zlatanović, M., Vidović, S., & Stojković, S. (2009). Opšta adaptacija dece iz jednoroditeljskih porodica. *Godišnjak za psihologiju*, 6(8), 81–94.
- 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.
- Asarnow, J. R., & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80–87. doi: [10.1037/0022-006x.53.1.80](https://doi.org/10.1037/0022-006x.53.1.80)
- Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skills training. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 273–296). Cambridge University Press.
- Awmleh, A., & Woll, A. (2013). Reliability of the German language version of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales Second Edition. *Journal of Social Sciences*, 9(2), 54–58. Retrieved from <https://doi.org/10.3844/jssp.2013.54.58>
- Bank, É. (2015). A Képességek és Nehézségek Kérdőív alkalmazása enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7(8), 36–56.
- Becker, A. (2007). *Strengths and difficulties questionnaire (SDQ) evaluations and* [Doctoral dissertation, Georg-August-Universität Göttingen]. Retrieved from DNB (Deutsche National Bibliothek).
- Bouchard, C., Sylvestre, A., & Forget-Dubois, N. (2020). Why are boys perceived as less prosocial than girls by their early childhood educators? The role of pragmatic skills in preschool and kindergarten children. *Educational Psychology*, 40(10), 1190–1210. doi: [10.1080/01443410.2020.1742875](https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1742875)

- 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. doi: [10.1207/s15374424jccp3302_12](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_12)
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2002). Reliability and Comparability of a Spanish-Language Form of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Psychology in the Schools, 39*(4), 367–373. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/pits.10033>
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. American Psychological Association. doi: [10.1037/10805-000](https://doi.org/10.1037/10805-000)
- Cheung, P. P., Siu, A. M., & Brown, T. (2017). Measuring social skills of children and adolescents in a Chinese population: Preliminary evidence on the reliability and validity of the translated Chinese version of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS-C). *Research in Developmental Disabilities, 60*, 187–197. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.11.019>
- 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. doi: [10.1080/1034912X.2019.1662891](https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1662891)
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1982). Social problem-solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (pp. 201–274). Academic Press. doi: [10.1016/b978-0-12-010601-1.50010-3](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-010601-1.50010-3)
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2001). Problem-solving therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 211–245). Guilford Press.
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 241–252. doi: [10.1016/S0191-8869\(98\)00029-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00029-4)
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- 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.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota symposium on child psychology* (pp. 77–125). NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Peer rejection in childhood* (pp. 119–155). Cambridge University Press.
- Erdley, C. A., Rivera, M., Shepherd, E., & Holleb, L. J. (2010). Social-cognitive models and skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. Springer Science and Business Media. doi: [10.1007/978-1-4419-0609-0_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0_2)
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(2), 739–745.
- Frauenknecht, M., & Black, D. R. (2009). Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education, 41*(2), 112–123. doi: [10.1080/19325037.2010.10599135](https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599135)
- Frey, J. R., Elliot, N. S., Kaiser, A. P. (2014). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSIS-Rating Scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Assessment for Effective Intervention, 39*(3), 182–192. doi: [10.1177/1534508413488415](https://doi.org/10.1177/1534508413488415)
- Gál, Z., & Kasik, L. (2015). Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia, 115*(4), 297–318. doi: [10.17670/MPed.2015.4.297](https://doi.org/10.17670/MPed.2015.4.297)

- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of American Academy of Child Adolescence Psychiatry*, 40(11), 1337–1345.
doi: [10.1097/00004583-200111000-00015](https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015)
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales*. Pearson Assessments.
- Gustafson, R. N., & Harring, K. A. (2012). Social competence issues in the integration of students with handicaps. In K. A. Harring, D. L. Lovett, & N. G. Harring (Eds.), *Integrated lifecycle services for persons with disabilities. A theoretical and empirical perspective* (pp. 20–58). Springer Science and Business Media. doi: [10.1007/978-1-4612-2886-8_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-2886-8_2)
- Gustafsson, B., M., Gustafsson, A., & Proczkowska-Björklund, M. (2016). The Strengths and difficulties questionnaire (SDQ) for preschool children—a Swedish validation, *Nordic Journal of Psychiatry*, 70(8), 567–574. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/08039488.2016.1184309>
- 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.
doi: [10.14232/iskult.2019.9.21](https://doi.org/10.14232/iskult.2019.9.21)
- 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.
doi: [10.1080/03004430.2016.1236257](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236257)
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., & Lendrum, A. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617–637. doi: [10.1177/0013164410382896](https://doi.org/10.1177/0013164410382896)
- Hutchings, J., Bywater, T., Daley, D., & Lane, E. (2007). A pilot study of the Webster-Stratton Incredible Years Therapeutic Dinosaur School Programme. *Clinical Psychology Forum*, 170, 21–24.
- Hutchings, J., Bywater, T., Gridley, N., Whitaker, C. J., Martin-Forbes, P., & Gruffydd, S. (2012). The Incredible Years Therapeutic Social and Emotional Skills Programme: A Pilot Study. *School Psychology International*, 33(3), 285–293. doi: [10.1177/0143034311415899](https://doi.org/10.1177/0143034311415899)
- Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 97–114). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
- Kasik, L. (2019). Probléma- és konfliktusmegoldás. In L. Kasik & Z. Gál (Eds.), *Osztályfőnöki óra: Másképp! Módszertani segédanyag pedagógusoknak gyakorlatokkal és tématervekkel* (pp. 29–40). Mozaik Kiadó.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2014a). Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusai véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114(3), 189–213.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2014b). Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának?. *Iskolakultúra*, 24(9), 3–24.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2017a). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496.
doi: [10.1556/2063.26.2017.3.15](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15)
- Kasik, L., & Gál, Z. (2017b). *Társas problémák és megoldásuk 3-7 évesek körében. Módszertani segédanyagok óvodapedagógusok számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Kayili, G., & Ari, R. (2016). The effect of Montessori method supported by social skills training program on Turkish kindergarten children's skills of understanding feelings and social problem solving. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 81–91. doi: [10.11114/jets.v4i12.1965](https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1965)
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Education and Science*, 40(177), 327–342. doi: [10.15390/eb.2015.3240](https://doi.org/10.15390/eb.2015.3240)
- Kranželić, V., & Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova preventivjskim programima – razlike po spolu. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16(2), 1–14.

- Krasnor, L., & Rubin, K. (1981). Assessment of social problem-solving in young children. In T. Merluzzi, C. Glass, & M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment* (pp. 17–25). Guilford.
- Lakatos, K. (2011). Mutasd meg érzéseidet, de szabályozd a viselkedésedet! – az érzelemszabályozás fejlődése. In I. Balázs (Ed.), *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 146–178). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Major, S. O., Seabra-Santos, M. J., & Martin, R. P. (2015). Are we talking about the same child?: Parent-teacher ratings of preschoolers' social-emotional behaviors. *Psychology in the Schools*, 52(8), 789–799. doi: [10.1002/pits.21855](https://doi.org/10.1002/pits.21855)
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition (PKBS-2): Adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa [Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition (PKBS-2): Adaptation and psychometric studies of the Portuguese version]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 689–699. doi: [10.1590/1678-7153.201427409](https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427409)
- Matsuishi, T., Nagano, M., Araki, Y., Tanaka, Y., Iwasaki, M., Yamashita, Y., Nagamitsu, S., Iizuka, C., Ohya, T., Shibuya, K., Hara, M., Matsuda, K., Tsuda, A., & Kakuma, T. (2008). Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): A study of infant and school children in community samples. *Brain Development*, 30(6), 410–415. doi: [10.1016/j.braindev.2007.12.003](https://doi.org/10.1016/j.braindev.2007.12.003)
- Maurice-Stam, H., Haverman, L., Splinter, A., van Oers, H. A., Schepers, S. A., & Grootenhuis, M. A. (2018). Dutch norms for the strengths and difficulties questionnaire (SDQ). Parent form for children aged 2–18 years. *Health & Quality Life Outcomes*, 16(1), 1–11. doi: [10.1186/s12955-018-0948-1](https://doi.org/10.1186/s12955-018-0948-1)
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS) test manual*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Company.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and kindergarten behavior scales* (2nd Ed.). PRO-ED.
- Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrell, K. W., & Holland, M. L. (1997). Social-emotional behavior of preschool-age children with and without developmental delays. *Research in Developmental Disabilities*, 18, 393–405. doi: [10.1016/S0891-4222\(97\)00018-8](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(97)00018-8)
- Mieloo, C., Raat, H., van Oort, F., Bevaart, F., Vogel, I., Donker, M., & Jansen, W. (2012). Validity and reliability of the Strengths and Difficulties Questionnaire in 5–6 year olds: Differences by gender or by parental education? *PLoS One*, 7(5), Article e36805. doi: [10.1371/journal.pone.0036805](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036805)
- Nezu, A. M., Nezu, M. C., & D'Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. Springer Publishing Company. doi: [10.1891/9780826109415](https://doi.org/10.1891/9780826109415)
- Overdorf, L. J. (2014). Evaluation outcomes of the incredible years program across different assessment tools and generalization contexts [Doctoral dissertation, Miami University]. OhioLINK.
- Özdil, G. (2008). Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Pellegrini, D. (1985). Social cognition and competence in middle childhood. *Child Development*, 56(1), 253–264. doi: [10.2307/1130192](https://doi.org/10.2307/1130192)
- Pepler, D. J., & Rubin, K. H., (2013). *The development and treatment of childhood aggression*. Psychology Press. doi: [10.4324/9780203771693](https://doi.org/10.4324/9780203771693)
- Perlmutter, M. (2014). *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development: The Minnesota symposia on child psychology* (Volume 18). Psychology Press.
- Platt, J. J., & Spivack, G. (1975). *Manual for the Means-Ends Problem-Solving (MEPS): A measure of social cognitive problem-solving skills*. PHahnemann Community Mental Health/ Mental Retardation Center.
- Richard, B. A., & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem-solving in schoolaged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226–233. doi: [10.1037/0022-006x.50.2.226](https://doi.org/10.1037/0022-006x.50.2.226)

- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem-solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 1–68). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. doi: [10.4324/9781315802343-5](https://doi.org/10.4324/9781315802343-5)
- 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. doi: [10.1037/h0081268](https://doi.org/10.1037/h0081268)
- 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. doi: [10.3238/arztebl.2015.0647](https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0647)
- Shokri, A., Khosravi, A., & Hooman, H. A. (2013). Basic Psychometric Properties of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales in a Sample of Iranian Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 84*, 479–485. doi: [10.1016/j.sbspro.2013.06.588](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.588)
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1974). *Preschool interpersonal problem-solving (PIPS) test: Manual*. Hahnemann Medical College and Hospital.
- Snyder, C. M. (2010). The effect of task difficulty on preschoolers problem-solving and emotion-regulation strategy use [Master's thesis, Louisiana University]. LSU.
- Solymosi, K. (2017). Fejlődés, szocializációs és környezet. In K. Kollár & É. Szabó (Eds.), *Pszichológusok pedagógiai kézikönyve* (pp. 40–64). Osiris Kiadó.
- Strough, J., & Keener, E. (2014). Interpersonal problem solving across the life span. In P. Verhaeghe & C. Hertzog (Eds.), *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and everyday problem solving during adulthood* (pp.190–205). Oxford University Press, The Oxford Library of Psychology Series.
- Tersi, M., & Matsouka, O. (2020). Improving Social Skills through Structured Playfulness Program in Preschool Children. *International Journal of Instruction, 13*(3), 259–274. doi: [10.29333/iji.2020.13318a](https://doi.org/10.29333/iji.2020.13318a)
- Turi, E., Tóth, I., & Gervai, J. (2011). A Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQMagy) további vizsgálata nem-klinikai mintán, fiatal serdülők körében. *Psychiatria Hungarica, 26*(6), 415–426.
- Vajda, Zs. (2005). Kisgyermeket gondozó intézmények. In Zs. Vajda & É. Kósa (Eds.), *Neveléslélektan* (pp. 281–291). Osiris Kiadó.
- Vastagh, Z. (2019). Nem-kognitív készségek fejlesztését célzó közösségi szemléletű szociális programok hatásvizsgálatának mérőeszközei. *Esély, 30*(1), 42–66.
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2013). Social problem-solving in early childhood. Developmental change and the influence of shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(4), 185–193. doi: [10.1016/j.appdev.2013.04.001](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.001)
- 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. doi: [10.1080/00221320209598677](https://doi.org/10.1080/00221320209598677)
- Webster-Stratton, C. (1990). *Wally Game: A problemsolving skills test* [Unpublished manuscript]. University of Washington.
- 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. doi: [10.1080/15374416.2011.546044](https://doi.org/10.1080/15374416.2011.546044)
- Webster-Stratton, C., & Lindsay D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Child Clinical Psychology, 28*, 25–93. doi: [10.1207/s15374424jccp2801_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3)
- Webster-Stratton, C., 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. doi: [10.1111/1469-7610.00790](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00790)

- Webster-Stratton, C., 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. doi: [10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x)
- Williams, M. E., Bywater, T., Lane, E., Williams, N. C., & Hutchings, J. (2019). Building social and emotional competence in school children. A randomised controlled trial. *Psychology*, 10, 107–121. doi: [10.4236/psych.2019.102009](https://doi.org/10.4236/psych.2019.102009)
- 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. doi: [10.1207/s15566935eed1301_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_3)
- Wu, Z., Mak, M. C. K., Hu, B. Y., He, J., & Fan, X. (2018). A validation of the Social Skills domain of the Social Skills Improvement System-Rating Scales with Chinese preschoolers. *Psychology in the Schools*, 56(1), 126–147. doi: [10.1002/pits.22193](https://doi.org/10.1002/pits.22193)
- Yılmaz, 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.
- 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.
- 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. doi: [10.1207/S15374424JCCP2904_11](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_11)
- Yükçü, S. B., & Demircioğlu, H. (2020). Examining the predictor effect of parents' emotional literacy level on the emotion regulation and social problem-solving skills of children. *Early Child Development and Care*. doi: [10.1080/03004430.2020.1720671](https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1720671)
- Zsolnai, A., Lesznyák, M., & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodáskorban. *Magyar Pedagógia*, 107(3), 233–270.

ABSTRACT

NATIONAL AND INTERNATIONAL INVESTIGATIONS ON SOCIAL PROBLEM SOLVING AMONG PRESCHOOL CHILDREN

Teodóra Szitás & László Kasik

The aims of our study were to describe the general and, specifically, preschool children's characteristics of social problem solving; the assessment tools which are suitable for exploring preschool children's social problem solving; as well as the international and national research results with these tools. The assessment tools can be divided into two groups, which either (1) allow direct measurement of preschoolers, or (2) explore parental and pedagogical opinions about children's social problem solving. Assessment tools used directly with children help us understand how children relate to and solve their problems, and also reveal individual differences among them (Gál & Kasik, 2015). Although external evaluators such as parents and teachers can provide more information about children's problem solving, significant differences may arise between parents' and educators' opinions (Winsler & Wallace, 2002). There is less information about the characteristics of preschool children's social problems mostly because it is difficult to examine this process due to the ongoing development of their cognitive and verbal characteristics (Kasik, 2015). The newest research results show that there are less tools for direct use with children, and that it is necessary to develop a new assessment tool which features visual elements as well – this way problems that arise due to cognitive, linguistic, emotional or social characteristics can be eliminated (Yılmaz et al., 2018; Yükcü & Demircioğlu, 2020). Our future research involves developing a new questionnaire that covers the social problem-solving process with verbal (short stories) and visual (pictures representing the same situation) elements, where children evaluate different stories from certain aspects with the help of questions. Data collected from the main research will contribute to creating a new intervention program for educators.

Magyar Pedagógia, 120(4). 373–389 (2020)

DOI: 10.17670/MPed.2020.4.373

Levelezési cím / Address for correspondence:

Szitás Teodóra, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. H-6722

Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.

Kasik László, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet; Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport. H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.