

Fricz Beáta – Gál Zita – Kasik László

A kortársbántalmazás kapcsolata a tudatelmélettel, a szociálisprobléma-megoldással és a szociometriai pozícióval 8 és 10 évesek körében

A kortársbántalmazás rendkívül komplex jelenség, melynek háttérében számos személyiségbeli és környezeti tényező húzódik meg. E tényezők közül a szociálisprobléma-megoldás, a tudatelméleti képesség és a szociometriai pozíció jellemzőit vizsgáltuk 8 és 10 éves tanulók körében. A bántalmazó és a védelmező szerep ezen változók mentén történő elemzése segíthet olyan iskolai programok, tréningek és gyakorlatok kidolgozásában, amelyek között adnak a gyerekek kezébe az alternatív problémamegoldásra az agresszív és a bántalmazó stratégiák helyett, jelentős segítséget nyújthatnak a kortársbántalmazások csökkentésében, növelhetik a védelmező magatartás előfordulási arányát, valamint javíthatják az osztályon belüli közérzetet.

Napjainkban a kortársbántalmazás széles körben jelent problémát az iskolákban világszerte (Vassné Figula és mtsai, 2009; Zsiros és Örkény, 2011). A nemzetközi kutatások egyre növekvő tendenciát jeleznek: a verbális és a fizikai bántalmazás aránya az általános iskolákban (7–14 évesek körében) akár a 46%-ot is elérheti (Woods és Wolke, 2004). Az Iskoláskorú Gyermek Egészségmagatartását (HBSC) vizsgáló kutatás 2010-es eredményei szerint Magyarországon a bántalmazási arány ugyan alulmúlja a nemzetközi tendenciákat, mindössze 7% az áldozatok aránya (Zsiros és Örkény, 2011), ám a kutatók felhívják a figyelmet a mérőeszközök, illetve az adatgyűjtési módszerek és lehetőségek torzító hatására. A kortársbántalmazás rendkívül komplex jelenség, melynek háttérében számos személyiségbeli és környezeti tényező húzódik meg. E tényezők között szerepel a tudatelmélet, a szociálisprobléma-megoldás és a csoportban betöltött (szociometriai) státusz, ám ezek bántalmazó, bántalmazott és védelmező pozícióval való kapcsolata az eddigi kutatások eredményei alapján nem egyértelmű.

A tudatelmélet (Theory of Mind, ToM) olyan képesség, amelynek segítségével mentális állapotokat tulajdonítunk, ezáltal képesek lehetünk mások viselkedését bejósolni, megmagyarázni, vagy saját viselkedésünket a másik személy viselkedéséhez alakítani (pl. Baron-Cohen és mtsai, 1999), tehát a ToM kiemelt fontosságú társas kapcsolataink alakításában, formálásában (Baron-Cohen és mtsai, 1999; Liddle és Nettle, 2006; Paál, 2011). A fejlettebb ToM azt sugallná, hogy az adott személy képes jobban eligazodni a társas helyzetekben, vélhetően kedvezőbb társas pozícióba kerül egy csoporton belül, problémás helyzetekben adaptív megküzdési mechanizmusokat, problémamegoldási módokat részesít előnyben, illetve kevésbé hajlamos bántalmazásban, agresszív tevékenységben való részvételre. Azonban a kutatási eredmények mindezt egyértelműen nem támasztják

alá (pl. *Banarjee, Caputi és Watling*, 2011; *Fricz*, 2013; *Gál és Kasik*, 2015a, 2015b; *Gál*, 2015a; *Gál*, 2015b; *Sutton és mtsai*, 1999; *Wahyuningsih és Novitasari*, 2016). A magasabb szintű tudatelmélet nem garantálja egyértelműen a társas sikerességet, hiszen vannak olyanok, akik magasabb szintű tudatelméleti képességüket antiszociális célokra használják (*Slaughter és Repacholi*, 2003).

Óvodás (4–6 éves) gyerekek szociometriai státuszának vizsgálatakor megállapították, hogy a tudatelmélet szerepet játszhat az egészséges (az egyén számára hatékony, kedvező) kortársi kapcsolatok fejlődésében (*Slaughter, Dennis és Prichard*, 2002). *Slaughter, Dennis és Prichard* (2002) vizsgálatában a népszerű gyerekek jobban teljesítettek a tudatelméletet mérő teszten az elutasított társaikhoz képest. A fejlettebb tudatelméletet az együttműködési, kooperációs képességgel hozták összefüggésbe, illetve azt tapasztalták, hogy ezek a gyerekek ritkábban keveredtek konfliktusba társaikkal (*Slaughter és mtsai*, 2002). *Bosacki és Astington* (1999) óvodásokkal végzett kísérlete alapján szoros összefüggés áll fenn a kortársak közötti kapcsolat és a mentális állapotulajdonítás képessége között. Kutatásuk megerősítette, hogy a lányokra jobban jellemző az aggodás, a megérzés, a felelősségtudat és az alkalmazkodóképesség, ezzel szemben a fiúk önállóbbak és függetlenebbek társaik körében.

Banarjee és Watling (2005) 5-6 és 8-9 évesekkel végzett vizsgálatában a negatív szociometriai értékeléseket kapó gyerekek rosszabbul teljesítettek a Faux Pas felismerése teszten, mint a többi gyerek. Az eredmények fényében kétirányú kapcsolatot feltételeztek a ToM és a szociometriai helyzet között: a ToM szintje befolyásolja a kortársak közötti kapcsolatot, és a kortársak közötti kapcsolat kihat a ToM szintjére (*Banarjee és Watling*, 2005). A szerzők későbbi, ugyanezen korcsoportban végzett kutatásának (*Banarjee és mtsai*, 2011) eredményei azt mutatták, hogy a kortárs-elutasítás alacsonyabb tudatelméleti teljesítménnyel jár együtt. A vizsgálat két évvel későbbi megismétlése után arra következtetésre jutottak, hogy a mentális állapotulajdonítás problémája jó előrejelzője lehet a társas elutasításnak. *Gál* (2015b) 8–10 éves gyerekek körében nem tapasztalt szignifikáns különbséget a népszerűbb és az elutasított gyerekek tudatelméleti működése között.

Az összefüggések bizonytalanságát erősíti, ha a népszerűség mellett a maladaptív problémamegoldási stratégiák közül a kortársbántalmazás szerepét vizsgáljuk. Alsó tagozatos, 7–10 éves gyerekeknél vizsgálták ezt a típusú agresszív magatartást, és azt találták, hogy a zaklatás előnyben részesítő „bandavezérek” magasabb mentalizációs képességgel rendelkeznek, mint az áldozatok vagy a zaklatót követő személyek (*Sutton és mtsai*, 1999). Feltételezhető, hogy a zaklató személynek fejlettebb szociális készségekkel kell rendelkeznie ahhoz, hogy a társas interakciókban megvalósíthassa bomlasztó stratégiáit vagy éppen a zaklatást. Ugyan az áldozatok és a zaklatók egyaránt tartozhatnak az elutasított szociometriai csoportba, mégis sok esetben a támogatók miatt a zaklatók személye sokkal népszerűbb, ennek eléréséhez valószínű, hogy szükséges a fejlettebb mentális állapotulajdonítási képesség (*Sutton és mtsai*, 1999; *Warden és Mackinnon*, 2003).

A szociálisprobléma-megoldás a problémamegoldó gondolkodás egy speciális területe, melynek fókuszában a személyközi nehézségek szabályozása áll a helyzetről rendelkezésre álló információk alapján (*Chang, D'Zurilla és Sanna*, 2004). A szociálisprobléma-megoldás egy olyan folyamatra utal, amelynek során az egyének megpróbálnak felfedezni és alkalmazni olyan adaptív megküzdési módokat, megoldási stratégiákat, amelyek a hétköznapi társas kapcsolataikhoz kötődő stresszel teli problémáik súlyát enyhíthetik (*D'Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares*, 2002; *Ju, Zhao, Zhang és Deng*, 2015; *Özgüliük és Edur-Baker*, 2010). Problémának ebben az esetben azok a helyzetek tekinthetők, amelyekben a személy ugyan megpróbál megfelelően reagálni, de vagy nem tudja az adott megküzdési módot alkalmazni, vagy nem is rendelkezik megfelelő eszközökkel a helyzet megoldásához. Maga a megoldási folyamat a megfelelő válasz keresése és kivitelezése (*Chang és mtsai*, 2004; *Özgüliük és Edur-Baker*, 2010).

Chang és munkatársai (2004), illetve D’Zurilla és munkatársai (2002) a szociálisprobléma-megoldás három általános stílusát különítették el: (1) racionális; (2) impulzív és (3) elkerülő, melyek gondolkodási és viselkedési szinten is megjelenhetnek. A racionális megoldás során a tények kerülnek fókuszba a teljes folyamat során, míg az impulzív megoldásoknál a tények többségének feldolgozását befolyásolják az érzelmek, melyek sokszor negatív irányultságúak (Gál és Kasik, 2015). Leginkább konstruktív megoldási módnak a racionális stílus tekinthető, azonban az impulzív, pozitív érzelmekkel titított megoldás is vezethet pozitív végkimenetelhez, hiszen itt a proszociális megoldások

...az elsőkú tudatelméleti teszteken alacsonyabb pontszámot elérő gyerekeknél jellemzőbb a negatív impulzivitás, azaz negatív érzelmi válaszok adása egy-egy probléma-helyzetre. A bonyolultabb, másodrendű hamisvélekedés-tulajdonítást igénylő tudatelméleti teszttel közepes erősségű összefüggést tapasztaltak. Minél alacsonyabb pontszámot ért el egy gyermek a teszten, annál nagyobb valószínűséggel igényelt külső (kortárs vagy pedagógus) segítséget a probléma megoldásakor.

kerülnek előtérbe. A negatív impulzusok a negatív érzelmek kifejezéséhez, verbális és fizikai agresszióhoz vezethetnek, melyek kapcsolatromboló hatásúak. Ugyancsak járhat pozitív és negatív következményekkel a problémák, problémás helyzetek elkerülése vagy az elkerüléshez tartozó halogatás.

Gál és Kasik (2015) óvodás gyermekek körében vizsgálta a tudatelméleti működés és a szociálisprobléma-megoldás közötti kapcsolatot. A vizsgálat során a szociálisprobléma-megoldás vizsgálatára kialakított SPSI-R (Social Problem Solving Inventory–Revised, D’Zurilla és mtsai, 2002) alapján egy problémahelyzeteket tartalmazó mérőeljárást alakítottak ki (Helyzet-specifikus problémamegoldás). A problémahelyzetekre adott reakciók, illetve első- és másodfokú tudatelméleti tesztek eredményeinek összefüggését elemezték. Azt tapasztalták, hogy az elsőkú tudatelméleti teszteken

alacsonyabb pontszámot elérő gyerekeknél jellemzőbb a negatív impulzivitás, azaz negatív érzelmi válaszok adása egy-egy problémahelyzetre. A bonyolultabb, másodrendű hamisvélekedés-tulajdonítást igénylő tudatelméleti teszttel közepes erősségű összefüggést tapasztaltak. Minél alacsonyabb pontszámot ért el egy gyermek a teszten, annál nagyobb valószínűséggel igényelt külső (kortárs vagy pedagógus) segítséget a probléma megoldásakor. Összességében mérsékelt együttjárást azonosítottak a tudatelméleti tesztek és a szociálisprobléma-megoldás eredményei között (Gál és Kasik, 2015). Mayeux és Cillessen (2003) ötéves fiúk szociálisprobléma-megoldó stílusát két éven át követte. Vizsgálatuk alapján a közösség sokkal inkább elfogadta a proszociális válaszokat, míg az agresszív magatartást fenntartók idősebb korokra egyre inkább perifériára szorultak csoportjukban.

Özgülük és Edur-Baker (2010) kutatása alapján a maladaptív megküzdési módok mellett a proszociális viselkedésben is eltérések tapasztalhatók. A lányokra jellemzőbb, hogy problémahelyzetekben együttműködőek, illetve asszertívan viselkednek. Nemi különbségektől függetlenül a 9-10 évesek lényegesen több asszertív megoldást alkalmaztak konfliktushelyzetekben, mint 12-13 éves társaik. Ennek az eredménynek a hátterében az állhat, hogy a kortársbántalmazás 13 éves kor körül kezd el igazán kibontakozni, továbbá a serdülőkorral járó impulzuskontroll-változásoknál a lányok a haragjukat inkább befelé fordítják, a fiúknál ez a harag kifelé irányul, így sokkal látványosabb, mint 10 éves kor körül.

Gifford-Smith és Brownell (2003) metaelemzésükben kiemelt hangsúllyal vizsgálták a csoportokban betöltött helyzetek, szociometriai pozíciók mögöttes tényezőit, ezek előnyeit-hátrányait és összefüggésüket a szociálisprobléma-megoldás különböző módjaival. Bár a gyerekek a kooperatív magatartásformákat részesítik előnyben, és általában a nép-

szerűbb gyerekek többször vesznek részt asszociatív játékokban, barátságos közeledés, gyakoribb társalgás jellemző rájuk, segítőkészek, elfogadóak és szeretnek a társasággal közös tevékenységekben részt venni, a kutatók szerint bizonyos esetekben az agresszív magatartás is járhat együtt népszerűséggel, illetve az agresszió különböző megjelenési formái nem minden esetben vezetnek elutasításhoz.

Coie, Dodge, Terry és Wright (1991) az agresszió három megjelenési formáját különítette el: (1) reaktív agresszió (válasz egy provokációra), (2) instrumentális agresszió (tárgy vagy pozíció megszerzésére való törekvésért) és (3) kortársbántalmazás (provokáció nélkül, személyközpontú agresszió). Míg kilencéves korban az agresszió minden formája szignifikánsan összefüggött az elutasítással, addig hétéves gyerekeknél csak az instrumentális agresszió járt elutasítással, vagyis az agresszió bizonyos formái elfogadhatónak bizonyultak a közösségben. Az összefüggés fordítva sem állja meg a helyét, az elutasított vagy perifériára szorult gyerekek közel fele nem az agresszív viselkedést tanúsítók közül került ki. A közömbös magatartás, a közös célért való küzdelem elutasítása éppen úgy járhat elutasítással, mint az agresszív viselkedés, sőt általában ezek a gyerekek sokkal veszélyeztetetebb helyzetben vannak, mint aktív viselkedést tanúsító társaik (*Gillford-Smith és Brownell, 2002*). Az agresszió tolerálása függ egyrészt a háttérfolyamatoktól, az agresszió formájától (reaktív, instrumentális, bántalmazás), másrészt az életkortól és a nemtől (*Caravita és mtsai, 2009; Gillford-Smith és Brownell, 2002; Özgüllük és Edur-Baker, 2010*).

Caravita, Di Blasio és Salmivalli (2009) az affektív (sajnálatra, aggódásra, együttérzésre, a másik helyzetének átélésére vonatkozó) és a kognitív (a másik fél nézőpontjának, helyzetének, érdekének tudatos elfogadására vonatkozó) empátia (*Miklikowska, Duriez és Soenens, 2011*) kortársbántalmazással és szociometriai státusszal való kapcsolatát vizsgálták. Az empátia ugyan nem fedi le teljesen a tudatelméleti működést, ám a kutatók szerint szoros összefüggés van az empátia és a tudatelméleti képesség között (*Shamay-Tsoory és mtsai, 2010*). Az affektív empátia magas szintje kapcsolatban állt a védelmező viselkedésmóddal a fiúk körében, kiemelten a népszerű, védelmező fiúknál. A kognitív empátia csak serdülőkorban mutatott összefüggést a bántalmazó magatartással, és csak a népszerű lányok körében, ami azt jelzi, hogy kognitív képességeiket jellemzően ők használják bántalmazásra. A népszerűtlen lányoknál a bántalmazó magatartással a kognitív empátia alacsony szintje mutatott összefüggést, ami alapján a bántalmazás racionális formái serdülőkorban inkább a lányoknál elterjedtek, és a maladaptív megoldás ellenére a racionális eszközökkel zajló bántalmazás együtt jár a népszerűséggel (*Caravita és mtsai, 2009*). Hasonlóan tehát Sutton és munkatársai (1999) eredményeihez, ők is azt találták, hogy társas hatékonyság és jó kommunikációs képesség szükséges ahhoz, hogy bántalmazó magatartás mellett népszerű maradjon valaki a csoportban. A szociometriai státusz és a mentalizációs képesség közötti összefüggés ellentmondásait feloldhatja a szociálisprobléma-megoldási módok, stratégiák vizsgálata.

Kutatási célok és hipotézisek

Kutatásunk célja a ToM, a szociálisprobléma-megoldás, a szociometriai pozíció, valamint a bántalmazó és a védelmező szerep kapcsolatának vizsgálata volt 8 és 10 éves gyerekek körében. E kapcsolatrendszer feltárását azért tartottuk fontosnak, mert a korábbi kutatási adatok alapján úgy tűnik, hogy a szociálisprobléma-megoldás jellemzői árnyalják a szociometriai pozíció és a ToM közötti kapcsolatot, az összetett vizsgálat segíthet a kortársbántalmazás jelenségének komplexebb megértésében, ami maladaptív, agresszív megküzdési stratégiának tekinthető (*Coie és mtsai, 1991*). A vizsgálat során a következő hipotéziseket (H_1 – H_4) fogalmaztuk meg a korábbi kutatási eredmények, illetve az azokban tetten érhető ellentmondások alapján:

- H₁: A 10 évesek jobban teljesítenek a tudatelméletet mérő teszten (*Baron-Cohen és mtsai, 1999*), és jellemzőbb rájuk a proszociális problémamegoldó megoldási módok alkalmazása (*Caravita és mtsai, 2009; Gál és Kasik, 2015*).
- H₂: Életkortól függetlenül a lányok jobban teljesítenek a tudatelméletet mérő teszten (*Baron-Cohen és mtsai, 1999; Bosacki és Astington, 1999*), és kevésbé jellemző rájuk az agresszív, negatív impulzusokat kifejező problémamegoldás (*Caravita és mtsai, 2009; Gifford-Smith és Brownell, 2003; Özgülük és Edur-Baker, 2010*).
- H₃: A tudatelméleti teszteken alacsonyabb pontszámot elérő diákok nagyobb valószínűséggel igénylik a külső segítséget problémahelyzetek megoldásakor (*Gál és Kasik, 2015*).
- H₄: A szociometriai pozíció a tudatelmélettel gyenge kapcsolatban áll, azonban azok a gyerekek, akik maladaptív szociálisprobléma-megoldási stratégiák mellett is népszerűek kortársaik körében, magasabb szintű tudatelméleti képességgel rendelkeznek (*Banjaree és mtsai, 2011; Caravita és mtsai, 2009; Gál, 2015b; Sutton és mtsai, 1999*).

Módszer

Minta

A kutatásban 65 – tipikusan fejlődő – 8 és 10 éves (2. és 4. osztályos) tanuló vett részt. A 2. osztályosok átlagéletkora 7,94 év (szórás = 0,24 év), a 4. osztályosoké 9,87 év (szórás = 0,67 év). Mindkét életkori almintán közel egyező a nemek aránya, a teljes mintán a tanulók 48%-a lány.

Mérőeszközök

Iskolai zaklatás

Az iskolai zaklatás mérésére a PRQ (Participant Role Questionnaire; *Salmivalli és Voeten, 2004*) rövidített változatának magyarra fordított (visszafordítás után ismételt lefordított) változatát használtuk. A kérdőívet Salmivalli és Voeten PRQ kérdőíve alapján Caravita, Di Blasio és Salmivalli (2009) dolgozták ki. A mérőeszköz hét kérdésből áll, az első négy kérdés a bántalmazó, a további három a védelmező magatartásra vonatkozik. A gyerekeknek minden kérdés során meg kell jelölniük azokat a társaikat az osztályból (maximum öt főt), akikre igaznak találják az adott állítást. Ezt követően egy kétfokú skálán (1 = ritkán, 2 = gyakran) meg kell jelölniük az adott magatartás gyakoriságát.

Tudatelmélet

A tudatelmélet mérésére a komplex mentális állapottulajdonítást mérő Faux Pas Felismerése teszt (*Baron-Cohen és mtsai, 1999; Stone és mtsai, 1998*) módosított gyermekváltozatát (*Gál, 2015c, 2016*) alkalmaztuk, melyben az eredeti kérdéssor kiegészül az affektív mentális állapottulajdonításra vonatkozó kérdésekkel. A Faux Pas (definíciója szerint egy baklövés, elszólás), melyben véletlenül, egy téves vélekedés következtében megfogalmazott kijelentéssel az adott személy olyat mond, ami a másik fél számára negatív érzelmi következményekkel jár. A teszt 20 történetből áll, ezeket egyesével kell felolvasni a vizsgálati személyeknek, a módosított gyermekváltozatban (*Gál, 2016*) az első 10 történet tartalmaz Faux Pas-t, majd ezt további 10 kontrolltörténet követi. A gyermekváltozat nyelvezete lényegesen egyszerűbb, mint a felnőtt változaté. A történetekben a Faux Pas-ra utaló mondat a történet végén található, esetleg az utolsó mondatot megelőző egy-két mondatban. Minden felolvasott történet után kérdéseket teszünk fel a gyerekeknek a hallottakkal kapcsolatban, melyek egyrészt azt vizsgálják, hogy a gyerekek megértették-e a szituációt, és felismerték-e a Faux Pas-t. A módosított változattal új kérdések is kerültek a tesztbe,

illetve a pontozási rendszer is változott. Míg az eredeti gyermekváltozatban csak akkor adható pont, ha minden Faux Pasra vonatkozó kérdésre helyesen válaszolt, a módosított változatban minden kérdés külön pontot ér. Így egy Faux Pas feladat során összesen 6 pont szerezhető, a teljes tesztben a Faux Pas történetekre 60, a kontrolltörténetekre 20 pontot kaphat egy személy, hasonlóan a teszt felnőtt változatának pontozási rendszeréhez (Gál, 2015c; Gál, 2016).

Szociometria

A szociometriai pozíció mérésére a Moreno (1934) által kidolgozott egyszerű választásos szociometriai módszert alkalmaztuk (Moreno, 1954; Mérei, 2004). A gyerekeknek három osztálytársukat kellett megnevezni, akikkel szívesen játszanának együtt, és további három olyat, akivel nem. Az így kapott jelölések alapján minden gyerekhez pontszám rendelhető az alapján, hogy társai hányszor jelölték a pozitív és a negatív választások során. A pontszámok alapján három kategóriába kerülhetett mindegyik gyermek: (1) népszerű: több pozitív jelölés, mint negatív; (2) ambivalens: ugyanannyi pozitív jelölés, mint negatív; (3) elutasított: több negatív jelölés, mint pozitív.

Szociálisprobléma-megoldás

A helyzetspecifikus problémamegoldás mérésére Gál és Kasik (2015) szituációs eljárását alkalmaztuk (Kasik, 2015b). A mérőeszközt az SPSI-R (D'Zurilla és mtsai, 2002) 52 itemes kérdőíve alapján dolgozták ki a szerzők. Az SPSI-R faktorai alapján nyolc szituációs helyzetet dolgoztak ki egy korábban végzett, óvodások és általános iskolások körében végzett vizsgálat eredményei alapján, mely vizsgálatban a legjellemzőbb problémák, problémahelyzetek feltárása volt a cél (Kasik, 2015b), melyek mindegyike egy kortársakhoz kapcsolódó problémahelyzetet tartalmaz: (1) kizárja a játékból egy társa, (2) piszkálja egy társa, (3) elveszi egy társa a játékát, (4) nem hagyja egy társa játszani, (5) megüti egy társa, (6) kiabál vele egy társa, (7) csúfolja egy társa, (8) árulkodik róla egy társa a pedagógusnak. A társas szituáció rövid megfogalmazása után a gyerekeknek három kérdésre kellett válaszolni mind a nyolc helyzet esetében. Az 1. kérdés azt vizsgálja, problémának éli-e meg az adott helyzetet – problémaorientáció (Igen/Nem/Nem tudja). Csak igen válasz esetén lehet feltenni a második kérdést. A 2. kérdésben arra kell válaszolnia, hogy szerinte meg tudná-e oldani a helyzetet – énhatékonyság (Igen/Nem/Nem tudja). Hasonlóan csak igen válasz esetén tehető fel a 3. kérdés, ami a megoldás módját vizsgálja, melyre a lehetséges választ a szerzők négy alcsoportba sorolták: (1) gondolkodásra helyezi a hangsúlyt, nem azonnali cselekvéssel reagálna, (2) érzelemlifejezésről számol be: csak pozitív vagy csak negatív vagy vegyes érzelmekről beszél, ezek dominálnak a megoldásban, (3) elkerülést említ, (4) segítséget kér társától vagy pedagógustól. Ha a gyermek válasza a megadott válaszok egyikével sem azonosítható, akkor szó szerint le kell írnia az adatfelvevőnek (Gál és Kasik, 2015).

Adatfelvételi és elemzési eljárás

A gyerekeket tájékoztattuk a vizsgálat részleteiről, és etikai jóváhagyást kértünk az intézmény vezetőjétől, illetve szülői beleegyező nyilatkozatot a szülőktől. A tesztek, kérdőívek felvétele anonim módon történt. A kutatás az etikai szabályok betartásával zajlott, a résztvevők sem anyagi, sem egyéb ellenszolgáltatásban nem részesültek. A vizsgálat minden gyermek esetében egyéni adatfelvétellel történt a tanítási órákat követően. A vizsgálat személyenként két alkalommal (első alkalommal a ToM, második alkalommal a további területek mérése) zajlott, gyerekenként összesen 2-3 órát vett igénybe. Az adatok elemzését az SPSS 21 programcsomaggal végeztük (ANOVA, χ^2 -próba, korreláció- és regresszióelemzés).

Az empirikus vizsgálat eredményei

Életkor és nem szerinti különbségek

Különbségek a tudatelméleti teszten

A Faux Pas teszt esetében csak az összesített eredményeket vizsgáltuk, mert a korábbi kutatásokban is elsősorban a tesztek összpontszámai alapján hasonlították össze a tudatelméleti teljesítményeket (Banarjee és mtsai, 2011; Gál, 2015b, 2015c). A két életkori csoport összehasonlítása alapján a 10 évesek teljesítettek jobban. A NEM ($F(1) = 0,058$ $p = 0,810$) főhatás és a két változó interakciója (NEM \times OSZTÁLY $F(1) = 0,024$ $p = 0,877$) nem mutatott szignifikáns különbséget, vagyis a fiúk (8 éves: átlag = 36,88 szórás = 3,04; 10 éves: átlag = 45,47 szórás = 2,50) és a lányok (8 éves: átlag = 38 szórás = 2,80; átlag = 45,71 szórás = 2,87) hasonló eredményeket értek el életkortól függetlenül.

Eltérések a bántalmazásban való részvétel, a szociálisprobléma-megoldás és a szociometriai pozíció esetében

A bántalmazó és védelmező magatartás mérésekor minden jelölés 1 pontnak számított, az összesen kapott pontszámot arányosítottuk az osztály létszámával, így a különböző méretű osztályok tanulói egymással is összehasonlíthatóvá váltak. A bántalmazó magatartásra kapott arányosított pontszámok elemzése alapján csak a NEM főhatás szignifikáns: a fiúkra – életkortól függetlenül – jellemzőbb, hogy kortársaik bántalmazónak kategorizálják őket ($F_{\text{NEM}}(1) = 9,063$ $p = 0,004$). A két korcsoport között nincs szignifikáns különbség ($F_{\text{OSZTÁLY}}(1) = 0,189$ $p = 0,665$), illetve a két osztályban a tendenciák is azonosak, nem szignifikáns a NEM \times OSZTÁLY interakció: ($F(1) = 0,369$ $p = 0,546$).

A védelmező magatartásra kapott arányosított pontszámok NEM és OSZTÁLY szerinti különbségeinek esetében mindkét fő- és a kereszthatás szignifikáns. A lányokra – életkortól függetlenül – jellemzőbb a védelmező magatartás: ($F_{\text{NEM}}(1) = 16,336$ $p < 0,001$). A 10 évesekre – nemtől függetlenül – jellemzőbb a védelmező magatartás, vagy az osztálytársaik képesek jobban detektálni azt ($F_{\text{OSZTÁLY}}(1) = 12,082$ $p = 0,001$). A két osztályban a tendenciák eltérnek: a 2. osztályosok körében lényegesen kisebb a fiúk és lányok közötti megítélés különbsége, mint a 4. osztályosoknál ($F_{\text{NEM} \times \text{OSZTÁLY}}(1) = 6,988$ $p = 0,01$).

A helyzetspecifikus problémamegoldó gondolkodás mérésekor 8 változót vizsgáltunk: (1) összesített problémaorientáció – a 8 helyzetből hány esetben gondolta, hogy meg szeretné oldani a problémát; (2) összesített éhatékonyság – a 8 helyzetből hány esetben gondolta, hogy meg tudja oldani a problémát. *Amennyiben úgy ítélte meg a tanuló, hogy meg szeretné oldani a problémát és képes is rá, hány esetben választott:* (3) racionális megoldást, (4) impulzív, pozitív érzelmi indíttatású megoldást, (5) impulzív, negatív érzelmi indíttatású megoldást, (6) impulzív, vegyes érzelmi indíttatású megoldást, (7) elkerülést, (8) segítségkérést. A problémahelyzetek többségét a gyerekek meg akarták oldani (problémaorientáció). Az 1. szituációnál 19 esetben fordult elő olyan válasz, hogy nem szeretné/nem tudja, hogy meg akarja-e oldani a helyzetet, illetve a 7. szituációnál egy gyerek mondta azt, hogy nem szeretné megoldani azt. A többi problémahelyzet esetében minden tanuló mondott valamilyen megoldást. Ezek a különbségek függetlenek voltak a NEM ($F(1) = 1,068$; $p = 0,305$) és az OSZTÁLY ($F(1) = 2,265$ $p = 0,138$) főhatásoktól, illetve a NEM \times OSZTÁLY ($F(1) = 1,068$ $p = 0,305$) interakciótól. Az éhatékonyság érzésének vizsgálatakor már differenciáltabb a kép. A 4. osztályosok lényegesen hatékonyabbnak érzik magukat a társas problémák megoldásában, mint 2. osztályosok ($F_{\text{OSZTÁLY}}(1) = 4,511$ $p = 0,038$), valamint a NEM főhatás ($F(1) = 0,047$ $p = 0,828$) és a NEM \times OSZTÁLY interakció ($F(1) = 0,005$ $p = 0,946$) nem szignifikáns, így ez a hatás nemtől függetlenül érvényes.

A helyzetspecifikus megoldásmódok előfordulási arányát NEM és OSZTÁLY szerinti bontásban az 1. táblázat mutatja. Két esetben szignifikáns az összefüggés. Racio-

nális megoldást a 4. osztályosok gyakrabban alkalmaznak, mint a 2. osztályosok ($F(1) = 4,800$ $p = 0,032$), illetve a negatív érzelmei kifejezése esetében szignifikáns a NEM \times OSZTÁLY interakció ($F(1) = 4,043$ $p = 0,049$). A többi esetben nincs szignifikáns fő- vagy kereszthatást.

A 2. táblázatban – nem és osztály szerinti bontástól függetlenül – az látható, hogy az egyes megoldási stratégiákat milyen gyakorisággal használták a gyerekek. Az első oszlop az adott stratégia előfordulási arányát jelzi a 8 szituációs helyzetben összesen, függetlenül az alkalmazási mód gyakoriságától. A második oszlopban az látható, hogy egy tanuló átlagosan milyen gyakran használta az adott megoldásmódot. Leggyakrabban az impulzív megoldások közül a pozitív érzelmek kifejezésével éltek, míg legritkábban a racionális megoldások fordultak elő. Azonban a racionális megoldásokhoz közelebb álló segítségkérés (pedagógustól vagy kortársától) szintén gyakori, a gyerekek több mint harmadánál előfordult. Az átlagos előfordulási gyakorisággal összevetve az arányszámot az látható, hogy bár sokan fordulnának segítségért, de nem volt jellemző, hogy gyakran alkalmazzák azt, a 8 esetből általában csak egyszer fordult elő olyan válasz egy gyereknél, hogy külső segítséget kérne. A problémahelyzetek többségét tehát egyedül akarják megoldani, de bizonyos szituációkban a gyerekek harmada hajlandó lenne külső segítő bevonására is.

A szociometriai helyzet nem és osztály szerinti összehasonlításakor a szociometriai pozíció kategorizált változatával dolgoztunk. Az osztálylétszámmal arányosított jelölések és Moreno (1934) definíciója alapján háromkategóriás változót – SZOC₃ (elfogadott, ambivalens, elutasított) – hoztunk létre, majd χ^2 -próbával vizsgáltuk a kapcsolatot a NEM és a SZOC₃ változók között (1. ábra). Az adatok alapján a kapcsolat szignifikáns, közepes erősségű ($\chi^2(2) = 7,814$ $p = 0,020$, Cramer's V = 0,367). A lányok közül közel 20%-kal

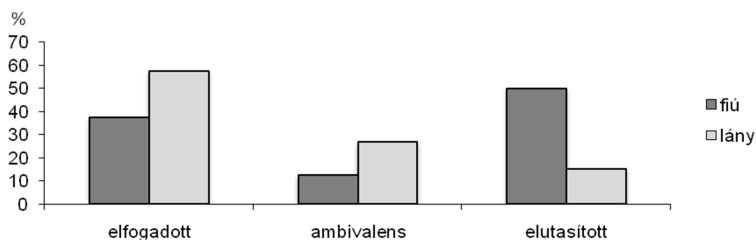
1. táblázat.
A problémamegoldás megoldásainak különbségei nem és osztály szerinti bontásban

Elemzési szempontok	F	df	p
(3) Racionális megoldás			
NEM	0,045	1	0,833
OSZTÁLY	4,800	1	0,032*
NEM \times OSZTÁLY	0,045	1	0,833
(4) Impulzív megoldás – pozitív érzelmek			
NEM	0,442	1	0,509
OSZTÁLY	2,283	1	0,136
NEM \times OSZTÁLY	1,877	1	0,176
(5) Impulzív megoldás – negatív érzelmek			
NEM	0,715	1	0,401
OSZTÁLY	1,200	1	0,278
NEM \times OSZTÁLY	4,043	1	0,049*
(6) Impulzív megoldás – vegyes érzelmek			
NEM	0,336	1	0,565
OSZTÁLY	0,642	1	0,426
NEM \times OSZTÁLY	1,612	1	0,209
(7) Elkerülés			
NEM	0,191	1	0,664
OSZTÁLY	2,564	1	0,115
NEM \times OSZTÁLY	0,191	1	0,664
(8) Segítségkérés			
NEM	0,026	1	0,872
OSZTÁLY	0,237	1	0,628
NEM \times OSZTÁLY	0,237	1	0,628

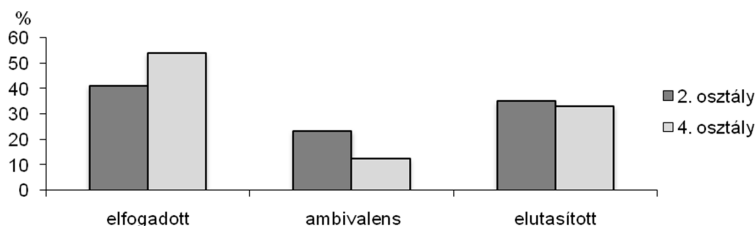
* $p < 0,005$

2. táblázat. A helyzetspecifikus problémamegoldás megoldásmódjainak előfordulási gyakorisága

Megoldásmódok	Előfordulási arány (%)	Átlagos előfordulási gyakoriság
(3) Racionális megoldás	6,2	0,062 \pm 0,03
(4) Impulzív megoldás – pozitív érzelmek	56,9	1,369 \pm 0,21
(5) Impulzív megoldás – negatív érzelmek	27,7	0,354 \pm 0,08
(6) Impulzív megoldás – vegyes érzelmek	21,5	0,308 \pm 0,08
(7) Elkerülés	16,9	0,231 \pm 0,07
(8) Segítségkérés	33,8	0,062 \pm 0,13



1. ábra. A szociometriai pozíció megoszlása nem szerinti bontásban (%)



2. ábra. A szociometriai pozíció megoszlása osztály szerinti bontásban (%)

többen tartoznak az elfogadott kategóriába, mint a fiúk közül. Ez az összefüggés az elutasított kategórián belül megfordul: a fiúk 50%-a tartozik az elutasítottak közé, míg ez az arány a lányoknál 15% körüli.

Az OSZTÁLY és SZOC₃ változók között nincs szignifikáns összefüggés (2. ábra). Az elfogadott, az ambivalens és az elutasított pozíciók megoszlása a két osztály esetében hasonló ($\chi^2(2) = 1,428$ $p = 0,490$).

A ToM és a szociálisprobléma-megoldás összefüggései

A ToM és a szociálisprobléma-megoldás közötti szignifikáns kapcsolatokat (Pearson r) a 3. táblázat mutatja. A 12 területből öt (ezeket baloldal kiemeltük) áll valamely más területtel szignifikánsan pozitív vagy negatív kapcsolatban (Védelmesző magatartás, Szociometriai pozíció, Énhatékonyság, Pozitív érzelem kifejezése, Vegyes érzelem kifejezése).

Az eredmények legfőbb üzenete, hogy erős a negatív korreláció a Bántalmazó magatartás és a Szociometriai pozíció (nem kategorizált változata) között, vagyis minél inkább bántalmazóként jelöltek meg valakit osztálytársai, annál kevésbé népszerű az osztályban. Erős pozitív az együttjárás az Énhatékonyság és a Pozitív érzelem kifejezése között, tehát azok a gyerekek, akik általában úgy érzik, hogy képesek megoldani és meg tudják oldani a problémahelyzeteket, gyakrabban számoltak be pozitív érzelmekkel társított megoldásokról. Közepes erősségű az Énhatékonyság és a vegyes érzelmek kifejezése közötti kapcsolat. Ugyancsak közepesen erős az összefüggés a Faux Pas eredménye és a Védelmesző magatartás között: azok a gyerekek, akiket társaik védelmeszőként jelöltek meg az osztályban, feltehetően magasabb tudatelméleti képességgel rendelkeznek. A Faux Pas teszt összesített eredménye és a Segítségkérő megoldásmód közötti kapcsolat – a hipotézissel ellentétben – nem szignifikáns ($r = -0,095$ $p = 0,451$).

Felmerült, hogy amennyiben a népszerűség nincs összefüggésben a Faux Pas teszten elért eredménnyel, akkor mi magyarázza, hogy milyen pozíciót tölt be egy gyermek kortársai körében. Lineáris regresszióval vizsgálva a fenti összefüggést, rendkívül erős magyarázóerővel bíró modellt kaptunk (4. táblázat).

A szociometriai pozíció mint függő változó heterogenitásának 51,5%-át magyarázzák szignifikánsan a független változók ($F(7) = 9,641$ $p < 0,001$): Énhatékonyság, Pozitív érze-

3. táblázat. A ToM és a szociálisprobléma-megoldás szignifikáns összefüggései

Mért területek	(3)	(4)	(6)	(8)	(10)
(1) Faux Pax (összes)	0,42 (0,001)	n. sz.	n. sz.	n. sz.	0,26 (0,03)
(2) Bántalmazó magatartás	n. sz.	-0,60 (0,001)	n. sz.	n. sz.	n. sz.
(3) Védelmeső magatartás	n. sz.	0,29 (0,01)	n. sz.	0,26 (0,03)	n. sz.
(4) Szociometriai pozíció	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.
(5) Problémaorientáció	n. sz.	n. sz.	0,29 (0,01)	0,25 (0,04)	n. sz.
(6) Énhatékonyág	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.
(7) Racionalitás	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.
(8) Pozitív érzelem kifejezése	n. sz.	n. sz.	0,68 (0,001)	n. sz.	n. sz.
(9) Negatív érzelem kifejezése	n. sz.	n. sz.	0,35 (0,004)	n. sz.	n. sz.
(10) Vegyes érzelem kifejezése	n. sz.	n. sz.	0,41 (0,001)	n. sz.	n. sz.
(11) Elkerülés	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.
(12) Segítségkérés	n. sz.	n. sz.	0,29 (0,001)	n. sz.	n. sz.

Megjegyzés: zárójelben a szignifikanciaszint; n. sz. nem szignifikáns

lem kifejezése, Bántalmazás aránya, Segítségkérés, Vegyes érzelem kifejezése, Faux Pas (összes), Racionalitás. A táblázatban a változók erőssorrend szerint szerepelnek az összefüggés irányától függetlenül. A legnagyobb szerepe az Énhatékonyágnak van: minél inkább képesnek érzi valaki magát arra, hogy megoldjon konfliktushelyzeteket az osztályban, annál nagyobb valószínűséggel fogadják el osztálytársai. A Pozitív érzelemkifejezés stratégiájának alkalmazása szintén szoros összefüggést mutat a népszerűséggel, továbbá a Bántalmazó magatartás elutasítása is. Bár viszonylag gyenge hatással, de a Faux Pas teszten elért összesített eredmény is pozitívan korrelál a népszerűséggel. A modellből kiesett változók: nem, életkor, negatív érzelem kifejezése, elkerülés, pozitív problémaorientáció, osztály, életkor, védelmeső magatartás.

Megvizsgáltuk, hogy az elfogadott gyerekeknél kimutatható-e összefüggés a maladaptív megküzdési stratégia és a ToM fejlettségi szintje között. Létrehoztunk egy MALADAPTÍV megküzdést mérő változót, ami a negatív és vegyes érzelem kifejezése pontszámok, az elkerülés pontszáma és a bántalmazó magatartás arányszámának összege. Az így kapott változót összevetettük a Faux Pas összpontszámával. A két változó (MALADAPTÍV és FAUX PAS ÖSSZES) között nincs szignifikáns kapcsolat az elfogadott gyerekek csoportjában ($r = 0,241$, $p = 0,207$).

4. táblázat. A regresszióelemzés eredményei (függő változó: szociometriai pozíció)

Független változók	β	t	p
Énhatékonyág	0,843	3,556	0,001
Pozitív érzelem kifejezése	0,716	3,468	0,001
Bántalmazás aránya	-0,606	-6,295	0,000
Segítségkérés	0,583	3,798	0,000
Vegyes érzelem kifejezése	0,376	2,547	0,014
Faux Pas (összes)	0,199	2,056	0,045
Racionalitás	0,192	2,042	0,046

Az eredmények értelmezése, összegzés

A kortársbántalmazás és a tudatelmélet összefüggésével kapcsolatos kutatások eredményei vitatottak. Nincs egyértelmű bizonyíték arra, hogy a tudatelmélet alulműködése vagy éppen a magasabb szintű tudatelméleti képesség függ össze a zaklató szerepének betöltésével (Sutton, Smith és Swettenham, 1999; Slaughter és Repacholi, 2003). Az is kérdéses, hogy fejlettebb tudatelméleti képességgel az áldozat, a bántalmazó vagy a védelmező magatartásminta jár együtt (Grandeau és Cillesen, 2006; Gini, 2006; Sutton és mtsai, 1999), illetve ezek miként függnek össze az osztályon belüli pozícióval (Baron-Cohen, 2001; Gál, 2015a).

Kutatásunk során a kortársbántalmazás (ezen belül a bántalmazó és a védelmező szerep) tudatelméleti képességgel, szociálisprobléma-megoldással és szociometriai pozícióval való kapcsolatát vizsgáltuk 2. és 4. osztályos (8 és 10 éves) gyerekek körében a korábbiaknál összetettebb módszerrel. Ugyan hasonló felmérés óvodáskorú gyermekekkel már zajlott hazánkban (Gál és Kasik, 2015), de – tudomásunk szerint – ebben a korosztályban ilyen jellegű felmérést még nem folytattak. Az összetett vizsgálat segítheti a két jelenség közötti kapcsolat komplexebb megértését, ugyanis az eddigi kutatások eredményei sokszor rendkívül ellentmondásosak (pl. Banarjee és mtsai, 2011; Fricz, 2013; Gál és Kasik, 2015; Gál, 2015a; Gál, 2015b; Gál, 2015c; Sutton és mtsai, 1999; Wahyuningsih és Novitasari, 2016). Továbbá a maladaptív megküzdési stratégiák közül központi szerepet kapott kutatásunkban a kortársbántalmazás. Coie és munkatársai (1991) a bántalmazást a gyerekek között megjelenő agresszió olyan formájaként definiálták, mely provokáció nélküli és személyközpontú. Ez a jelenség hazánkban is egyre nagyobb méreteket ölt (Zsiros és Örkény, 2011). A tudatelmélet fejlesztésére és a szociálisprobléma-megoldás javítására már számos program létezik, hazánkban Gál és Kasik (2017) dolgozott ki több hónapos programot serdülők számára. Amennyiben a tudatelmélet, a szociálisprobléma-megoldás és a kortársi bántalmazás között kapcsolat található, akkor közvetett módszerekkel eszköz adható a pedagógusok és az iskolapszichológusok kezébe, mellyel csökkenthetik az iskolán belüli bántalmazások arányát.

Az első hipotézis megfogalmazásakor Baron-Cohen és munkatársai (1999) kutatásából indultunk ki, amit alátámasztottak újabb eredmények is (pl. Caravita és mtsai, 2009; Gál és Kasik, 2015). Feltételeztük, hogy a tudatelméleti teszteken jobban teljesítenek a 10 évesek, hiszen azok az idegrendszeri struktúrák, amelyek a mentális állapotulajdonítás magasabb rendű működéséhez szükségesek, még 7-8 éves korra nem fejlődnek ki teljesen. Továbbá a kortársi közösségekben eltöltött hosszabb idő is segíti e képesség gyakorlását, fejlesztését. Az első hipotézis második felében ezzel összefüggésben azt feltételeztük, hogy a proszociális problémamegoldási stratégiák gyakoribb használata szintén idősebb életkorban jellemző. A fenti kutatások mellett ezt sugallják azok a vizsgálatok is, amelyek alátámasztják, hogy a nyíltan agresszív problémamegoldó stratégiák idősebb korban már egyértelműen népszerűségvesztéssel járnak a gyerekek között, tehát serdülőkorra már el kell sajátítaniuk alternatív megoldásokat annak érdekében, hogy a közösségen belüli helyzetüket megőrizhessék (Gifford-Smith és Brownell, 2003; Özgülük és Edur-Baker, 2010). A módosított Faux Pas (Baron-Cohen és mtsai, 1999; Gál, 2016) eredményei alapján a mentális állapotulajdonítás képességében valóban megmutatkoztak korosztálybeli különbségek. A 4. osztályos gyerekek lényegesen magasabb értékeket értek el a teszten, mint 2. osztályos társaik. Ez a különbség nemtől is független.

A szociálisprobléma-megoldás modelljei (Chang és mtsai, 2004; D'Zurilla és mtsai, 2002) csak a racionális megoldást kapcsolják össze a pozitív problémaorientációval, azonban a gyerekek válaszai alapján az impulzív megoldások közül azok, amelyekben pozitív érzelmek kifejezéséről számoltak be, szintén közösségépítő jellegűek voltak, így ezeket is a proszociális megoldások közé soroltuk. A segítségkérés a racionális, impul-

zív és elkerülő megoldásmódok közül a racionális megoldásmódhoz áll leginkább közel, ugyanis itt tényleges cselekvésről számolnak be a gyerekek, melyben kortársukhoz vagy egy pedagógushoz fordulnak segítségért a problémahelyzet kezelése érdekében. Erre a megoldási stratégiára tekinthetünk úgy, mint külső szakértő bevonására egy olyan helyzetben, amit megítélésük szerint önállóan nem lennének képesek hatékonyan kezelni, ehhez tehát saját képességeik és a helyzet megfelelő elemzésére is szükség van. A reakció a közösség épülését szolgálhatja önmaguk védelmével együttesen. Az így kapott változók alapján a legtöbb dimenzióban igazolódott a hipotézis. A 4. osztályosok lényegesen magasabb arányban számoltak be védelmező magatartásmintákról társaik között. A bántalmazó magatartásmód megjelenési arányában ugyan nem volt különbség a két korcsoportban, de a proszociális tendenciákra lényegesen érzékenyebbek, vagy valóban többször is fordul elő egymás megvédése ebben az életkorban. Ezzel állhat összefüggésben az is, hogy énhatékonyságukat jóval erősebbnek élték meg, önbeszámolóik alapján lényegesen többször nyilatkoztak úgy, hogy a 8 problémahelyzet megoldására képesnek érzik magukat, mint 2. évfolyamos társaik. Végül a racionális megoldásmódok is szignifikánsan magasabb arányban fordultak elő a 4. osztályosok között, mint a fiatalabbaknál. Két esetben nem volt számottevő különbség a két korcsoport között, az impulzív megoldások közül a pozitív érzelmei kifejezése és a segítségkérés gyakoriságában. Összességében az első hipotézist igazolták az eredmények, a vizsgálat alapján az idősebb korosztály jobban teljesített a tudatelméleti teszten, és jellemzőbb rájuk a proszociális megoldásmódok alkalmazása problémahelyzetek felmerülésekor.

Az életkori különbségek mellett számos kutatás kimutatta a nemek közötti eltéréseket is. A tudatelméleti teszteken több esetben a lányok teljesítménye felülmúlta a fiúkéét 6–11 éves korosztályban (*Baron-Cohen és mtsai, 1999; Bosacki és Astington, 1999*). Továbbá a problémamegoldásban is eltéréseket találtak, a kutatások eredményei azt mutatták, hogy a lányokra kevésbé jellemző a nyíltan agresszív, negatív impulzusokat kifejező problémamegoldás (*Caravita és mtsai, 2009; Gifford-Smith és Brownell, 2003; Özgülük és Edur-Baker, 2010*). A második hipotézis első felét nem igazolták az adatok, ugyanis életkori csoporttól függetlenül és osztályonként vizsgálva a nem szerinti jellemzőket sincs jelentős különbség a Faux Pas teszten elért eredményekben. A szociálisprobléma-megoldás esetén ismét ezen két dimenzióban vizsgáltuk a nem szerinti eltéréseket. A bántalmazó viselkedés osztálybontástól függetlenül jellemzőbb a fiúkra kortársaik megítélése szerint, ezzel szemben a védelmező magatartás a lányoknál gyakoribb. E magatartásforma előfordulási gyakorisága 2. osztályban nem különbözött lényegesen fiúk és lányok között, ám 4. osztályban a lányokra tartották jellemzőbbnek. A proszociális problémamegoldási stratégiák megjelenésében szintén nem volt kimutatható különbség a fiúk és a lányok között a racionális megoldás, a pozitív érzelmei kifejezése és a segítségkérés esetében, azonban az impulzív, negatív érzelmei kifejezése a 4. osztályos lányoknál lényegesen ritkábban fordult elő. Fontos kiemelni, hogy a negatív érzelmei kifejezéséhez kerültek az agresszív megoldásmódok is, melyek verbális vagy fizikai agresszióra való utalást tartalmaztak (pl. megverném, megütném, rákiabálnék). A 2. osztályosoknál ezek előfordulási gyakorisága nem különbözött fiúk és lányok között. Ugyan a szociálisprobléma-megoldó stratégiákat nem fedi le az osztályban betöltött pozíció, ám összefüggésben állhat azokkal. Korcsoporttól függetlenül a lányoknál magasabb arányban jelentek meg az osztályban az elfogadott pozíciók, míg a fiúk sokkal nagyobb arányban kerültek az elutasított csoportba, ami összefüggésben állhat a gyakoribb agresszív magatartásformák alkalmazásával. Összességében a 2. hipotézis első felét nem igazolták az adatok, a tudatelméleti képességben nincs jelentős különbség a fiúk és a lányok között. A proszociális magatartásformák megjelenési gyakoriságában sem volt különbség, azonban a maladaptív megoldásmódok jellemzőbbek voltak a fiúkra, mint a lányokra.

Gál és Kasik (2015) azt tapasztalták, hogy óvodás gyermekeknél a tudatelméleti teszten alacsonyabb pontszámot elérő gyerekek sokkal gyakrabban igényeltek külső segítséget akár társaiktól, akár pedagógusaiktól problémahelyzetekben. A most vizsgált általános iskolás gyerekekre ez nem volt jellemző, a segítségkérés gyakorisága nem járt együtt a Faux Pas teszten elért eredménnyel. Ennek egyik oka az lehet, hogy általános iskolás korra átalakulnak a kapcsolati hálók, a szülőkkel és pedagógusokkal való kapcsolat mellett egyre nagyobb jelentőséget kapnak a kortársak, és ezek a kapcsolatok is folyamatosan változnak (Gifford-Smith és Brownell, 2003). Így lehetséges, hogy a segítségkérés arányának megjelenése is sokkal alacsonyabb ebben az életkorban, mint az óvodásoknál. A gyakorisági eloszlásokból kiderült, hogy bár a gyerekek harmada kér segítséget problémahelyzetekben, de ők is maximum egy helyzet esetén, az esetek többségénél igyekeznek önállóan megoldani a problémahelyzetet. Ez azt is mutatja, hogy a szociális háló átalakulása mellett jelentőséget kap az önálló problémamegoldási stratégiák kialakítása is, ami a társaktól és a felnőttektől egyre inkább függetlenedik – tekinthető ez a korszak a gyakorlás és próbálkozás időszakának.

A nemzetközi kutatások ellentmondásos eredményei alapján azt feltételeztük, hogy a szociometriai pozíció nincs vagy csak gyenge összefüggésben áll a tudatelmélettel. Több kutatás kimutatta, hogy a népszerűség és a tudatelmélet, illetve a népszerűség és a maladaptív megoldási stratégiák nem állnak minden esetben közvetlen összefüggésben (Banarjee és mtsai, 2011; Caravita és mtsai, 2009; Gál, 2015b; Sutton és mtsai, 1999). Ez alapján úgy véltük, hogy azok a gyerekek, akik maladaptív megoldási stratégiák mellett is népszerűek tudnak maradni kortársaik körében, azok magasabb szintű tudatelméleti képességgel rendelkeznek. A maladaptív megküzdési stratégiák közé az impulzív megoldásmódok közül a negatív és vegyes érzelem kifejezése került. Gifford-Smith és Brownell (2003) szerint azok a gyerekek sokkal inkább kerülnek perifériára egy csoportban, akik nem vesznek részt a csoportot érintő döntéshozatalokban, kihúzzák magukat a felelősség alól. Ez pedig azt jelzi, hogy az adott osztály/csoport többi tagja az elkerülést, kívül maradást legalább annyira negatívan éli – és ítéli – meg, mint a nyíltan közösségromboló cselekedeteket. Sőt az aktív gyerekeknek, akik az agresszió mellett néha proszociális megnyilvánulást is mutatnak, sokkal nagyobb esélyük van arra, hogy megszűnjön perifériás helyzetük. A negatív és vegyes érzelem kifejezése mellé a bántalmazó viselkedés aránya is bekerült a maladaptív megküzdést jelző változóba. Azonban az így kapott változó nem mutatott összefüggést a népszerű/elfogadott gyerekeknél a tudatelméleti képesség szintjével, tehát a 4. hipotézist vizsgálatunk eredményei nem igazolták.

A kutatás során alkalmazott eszközök által kapott eredmények összefüggései alapján kiderült, hogy a magasabb tudatelméleti képesség közepes összefüggést mutat a védelmező magatartással és gyenge kapcsolatot a vegyes érzelmek kifejezésével. Fricz (2013) vizsgálata alapján a magasabb tudatelméleti képesség az ambivalens megítéléssel jár együtt. Bár ezt a most bemutatott vizsgálatban nem azonosítottuk, azonban érdekes összefüggés, hogy azok, akik inkább megtapasztalnak vegyes érzelmeket, illetve negatív és pozitív érzelmeket egyaránt mutatnak problémahelyzetek megoldásakor, magasabb mentális állapotlajdonítási képességgel rendelkeznek. Feltételezhető, hogy a tudatelméleti képesség nem előrejelzője a szociometriai helyzetnek vagy a szociálisproblémamegoldásnak, hanem azok, akik gyakrabban találkoznak eltérő érzelmekkel, fejlettebb mentalizációs képességgel bírnak már ebben a korban is.

Az osztályon belüli elfogadottság és a tudatelméleti képesség között ugyan gyenge összefüggést találtunk, de az eredmények alapján a népszerűbb pozíciót leginkább a proszociális megoldásmódok alkalmazása és a maladaptív megoldások elmaradása magyarázta. A regresszióelemzés adatai szerint legnagyobb szerepe az énhatékonyság érzetének és a pozitív érzelem kifejezésének volt. Minél inkább azt érzi valaki, hogy képes a problémahelyzetek kezelésére, és ehhez pozitív érzelmeket kifejező megoldásmódokat

használ, akkor az osztályban elfogadottabbá válik. Ez részben összefügg Gifford-Smith és Brownell (2003) megállapításával, miszerint a konfliktushelyzetekből kimaradó gyerekek kevésbé elfogadottak a közösségekben, és a bántalmazó magatartás erősen visszavetheti valaki elfogadottságát. A segítségkérés és a racionalitás – a pozitív érzelem kifejezése mellett – szintén pozitív változókként szerepeltek a regressziós modellben, ami alátámasztja azt is, hogy ezek a közösségépítő stratégiák közé tartozó megoldásmódok.

Összességében az osztályon belüli elfogadottság ugyan összefüggésben áll a tudatelmélettel, ám a szociálisprobléma-megoldási stratégiákkal szorosabb a kapcsolata. A szociometriai teszten nem volt kötelező olyan személyeket megjelölni, akiket elutasítanak, így a magasabb elutasítási arány rosszabb osztályközösséget jelez. Ez a kutatás eredményei alapján szorosan összefügg a maladaptív megküzdési stratégiákkal, a fizikai vagy verbális agresszió megjelenésével. Az eredmények alapján az iskolán belüli bántalmazás csökkentésére és a jobb osztályközösség-élmény megteremtésére valóban van esély közvetett prevenciós módszerek alkalmazásával. Ezekben ugyan fontos, hogy szerepet kapjanak a tudatelméleti képességekkel összefüggésben álló gyakorlatok, azonban úgy tűnik a feltárt összefüggésekből, hogy valódi változást a szociálisprobléma-megoldás fejlesztése hozhat. A problémamegoldás ugyan sok esetben családi mintázatokból ered, azonban a segítségkérő stratégiák visszafogott alkalmazása arra enged következtetni, hogy a vizsgált korosztályban a gyerekek ugyan hajlandóak külső segítséget igénybe venni, de valójában saját megoldásmódjaikat keresik és próbálgatják. Így az olyan tréningek, gyakorlatok, amelyek eszközt adnak a gyerekek kezébe az alternatív problémakezelésre az agresszív és a bántalmazó stratégiák helyett, jelentős segítséget nyújthatnak a kortársbántalmazások csökkentésében, növelhetik a védelmező magatartás előfordulási arányát, valamint javíthatják az osztályon belüli közérzetet.

Irodalomjegyzék

- Banerjee, R. és Watling, D. (2005): Children's understanding of Faux Pas: Associations with peer relations. *Hellenic Journal of Psychology*, **2**, 1. sz. 27–45.
- Banerjee, R., Watling, D. és Caputi, M. (2011): Peer Relations and the Understanding of Faux Pas: Longitudinal Evidence for Bidirectional Associations. *Child Development*, **82**, 6. sz. 1887–1905. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01669.x
- Baron-Cohen, S. (2001): Theory of Mind in Normal Development and Autism. *Prisme*, **34**, 174–183.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R. és Plaisted, K. (1999): A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **29**, 407–418.
- Bosacki, S. és Astington, J. W. (1999): Theory of Mind in Preadolescence: Relations Between Social Understanding and Social Competence. *Social Development*, **8**, 2. sz. 237–255. DOI: 10.1111/1467-9507.00093
- Brüne, M. és Brüne-Chors, U. (2006): Theory of mind – evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, **30**, 437–455. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2005.08.001
- Call, J. és Tomasello, M. (2008): Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Science*, **12**, 5. sz. 187–192. DOI: 10.1016/j.tics.2008.02.010
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. és Salmivalli, C. (2009): Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development*, **18**, 1. sz. 140–163. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social Problem Solving. Theory, Research, and Training*. American Psychological Association, Washington, DC. 11–27.
- Coie, J. D. és Dodge, K. A. (1983): Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, **29**, 3. sz. 261–282.
- Coie, J. D. és Dodge, K. A. (1988): Multiple Sources of Data on Social Behavior and Social Status in the School: A Cross-Age Comparison. *Child Development*, **59**, 3. sz. 815–829. DOI: 10.2307/1130578
- Coie, J. D., Dodge, K., Terry, R. és Wright, V. (1991): The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. *Child Development*, **62**, 4. sz. 812–826. DOI: 10.2307/1131179

- Crick, N. R. és Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information processing mechanism in children's adjustment. *Psychological Bulletin*, **115**, 1. sz. 74–101. DOI: 10.1037//0033-2909.115.1.74
- Cutting, A. L. és Dunn, J. (1999): Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, **70**, 853–865. DOI: 10.1111/1467-8624.00061
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, New York.
- Fricz, B. (2013): A tudatelmélet és a szociális készség. Szakdolgozat. SZTE BTK Pszichológia Intézet.
- Gál Z. és Kasik L. (2015): A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia*, **115**, 4. sz. 297–318.
- Gál Z. és Kasik L. (2017): Egy szociálisprobléma-megoldást fejlesztő tréning jellemzői és tanulságai. *Megjelenés alatt*.
- Gál Z. (2015a): A tudatelmélet életkori változásainak és szerepének áttekintése óvodáskortól fiatal felnőttkorig. *Iskolakultúra*, **25**, 5–6. sz. 59–73. DOI: 10.17543/iskult.2015.5-6.59
- Gál Z. (2015b): Az osztályközösségben mért társas pozíció és a tudatelmélet kapcsolata alsó tagozatos diákok körében. *Iskolakultúra*, **25**, 10. sz. 36–47. DOI: 10.17543/iskult.2015.10.36
- Gál Z. (2015c): *A tudatelmélet életkori különbségei, kapcsolata a munkamemória kapacitással és a társas pozícióval*. PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem, Szeged. DOI: 10.14232/phd.2905
- Gál Z. (2017): A Faux Pas Felismerése Teszt módosított változata. *Megjelenés alatt*.
- Garandeau, C. és Cillessen, A. H. N. (2006): From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, **11**, 6. sz. 612–625. DOI: 10.1016/j.avb.2005.08.005
- Gifford-Smith, M. E. és Brownell, C. A. (2003): Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, **41**, 4. sz. 235–284. DOI: 10.1016/s0022-4405(03)00048-7
- Gini, G. (2006): Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, **32**, 6. sz. 528–539. DOI: 10.1002/ab.20153
- Jenkins, J. M. és Astington, J. W. (1996): Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, **32**, 1. sz. 70–78. DOI: 10.1037/0012-1649.32.1.70
- Ju, C., Zhao, F., Zhang, B. és Deng, J. (2015): Effects of fathering style on social problem-solving among Chinese teenagers: The roles of masculine gender stereotypes and identity. *Personality and Individual Differences*, **77**, 1. sz. 124–130. DOI: 10.1016/j.paid.2014.12.037
- Kasik L. és Gál Z. (2014): Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, **114**, 3. sz. 189–213.
- Kasik L. (2010): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik L. (2015a): A személyspecifikus problémamegoldás jellemzői 10, 14 és 16 évesek körében. *Alkalmazott Pszichológia*, **15**, 4. sz. 23–44.
- Kasik L. (2015b): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Korkmaz, B. (2011): Theory of Mind and Neurodevelopmental Disorders of Childhood. *Pediatric Research*, **69**, 5. sz. 101–108. DOI: 10.1203/pdr.0b013c318212c177
- Mayeux, L. és Cillessen, A. H. (2003): Development of Social Problem Solving in Early Childhood: Stability, Change, and Associations with Social Competence. *The Journal of Genetic Psychology*, **164**, 2. sz. 153–173. DOI: 10.1080/00221320309597975
- McAlister, A. és Peterson, C. (2007): A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, **22**, 2. sz. 258–270. DOI: 10.1016/j.cogdev.2006.10.009
- Mérei F. (2004): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris, Budapest.
- Miklikowska, M., Duriez, B. és Soenens, B. (2011): Family Roots of Empathy-Related Characteristics: The Role of Perceived Maternal and Paternal Need Support in Adolescence. *Developmental Psychology*, **47**, 5. sz. 1342–1352. DOI: 10.1037/a0024726
- Moreno, J. L. (1954): *Fondements de la sociométrie*. Paris Press Universitaires, Paris.
- Özgülük, S. B. és Erdur-Baker, Ö. (2010). Gender and grade differences in children's alternative solutions to interpersonal conflict situations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **5**, 1. sz. 511–514. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.134
- Paál T. (2011): *Machiavelliánus döntéshozó stratégiák a szociális kapcsolatokban. A manipulatív viselkedés evolúciós perspektívája*. PhD-értekezés, Evolúciós és Kognitív Pszichológiai Program, Pécsi Tudományegyetem, Pécs. http://pszichologia.pte.hu/files/tiny_mce/D-2011-Paal%20Tunde.pdf
- Shamay-Tsoory, S. G., Shur, S., Barcai-Goodman, L., Medlovich, S., Harari, H. és Levkovitz, Y. (2007): Dissociation of cognitive from affective components of theory of mind in schizophrenia. *Psychiatry Research*, **149**, 1. sz. 11–23. DOI: 10.1016/j.psychres.2005.10.018
- Slaughter, V. és Repacholi, B. (2003): Introduction: Individual Differences in Theory of Mind. What Are

- We Investigating? In: B. Repacholi és V. Slaughter (Eds.): *Individual differences in Theory of Mind. Implications for typical and atypical development*. Psychology Press, New York. 1–14. DOI: 10.4324/9780203488508
- Slaughter, V., Dennis, M. és Pritchard, M. (2002): Theory of mind and peer acceptance in preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, **20**, 4. sz. 545–564. DOI: 10.1348/026151002760390945
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S. D. és Knight, T. R. (1998): Frontal Lobe Contributions to Theory of Mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **10**, 5. sz. 640–656. DOI: 10.1162/089892998562942
- Sutton, J., Smith, P. és Swettenham, J. (1999): Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, **17**, 3. sz. 435–450. DOI: 10.1348/026151099165384
- Vassné Figula, E., Margitics, F., Barcsa, L., Madácsi, M., Pauwlik, Zs. és Rozgonyi, T. (2009): Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálata általános és középiskolai diákoknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **10**, 2. sz. 77–110.
- Wahyuningsih, H. és Novitasari, R. (2016): Theory of mind and victimization: A preliminary study on Indonesian junior high school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **217**, 1. sz. 759–763. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.140
- Warden, D. és Mackinnon, S. (2003): Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, **21**, 3. sz. 367–385. DOI: 10.1348/02615100332277757
- Wimmer, H. és Perner, J. (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, **13**, 1. sz. 103–128. DOI: 10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Woods, S. és Wolke, D. (2004): Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, **42**, 2. sz. 135–155. DOI: 10.1016/j.jsp.2003.12.002
- Yagmurlu, B., Berument, S. K. és Celimli, S. (2005): The role of institution and home contexts in theory of mind development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **26**, 5. sz. 521–537. DOI: 10.1016/j.appdev.2005.06.004
- Zarbatany, L., Hartmann, D. P. és Rankin, D. B. (1990): The Psychological Functions of Preadolescent Peer Activities. *Child Development*, **61**, 4. sz. 1067–1080. DOI: 10.2307/1130876
- Zsiros E. és Örkényi Á. (2011): Iskola, kortárs bántalmazás. In: Németh Á. és Költő A. (szerk.): *Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest. 103–112.