

36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia  
Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció

A szülő-gyerek párbeszéd szerepe a morális fejlődés alakulásában óvodások  
körében

Készítette: Orbán Rebeka  
Pécsi Tudományegyetem  
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar  
Pszichológia Intézet

Témavezető: Dr. Pohárnok Melinda  
egyetemi adjunktus

2022. 06.

## TARTALOMJEGYZÉK:

|                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Absztrakt .....                                                                                              | 3  |
| 2. Elméleti háttér .....                                                                                        | 4  |
| 2.1 Morális működés gyermekkorban – morális értékelés és morális viselkedés .....                               | 4  |
| 2.2 Mit tekintünk morális viselkedésnek? .....                                                                  | 5  |
| 2.2.1 Definiálás és annak nehézségei a moralitás vizsgálatában .....                                            | 5  |
| 2.2.2 Moralitás és proszocialitás .....                                                                         | 6  |
| 2.3 Morális értékelés és morális viselkedés alakulása kisgyermekkorban .....                                    | 7  |
| 2.4 Moralitást befolyásoló tényezők és a moralitás egyéni különbségei .....                                     | 9  |
| 2.4.1 A társas környezet szerepe a moralitás alakulásában .....                                                 | 12 |
| 2.4.2 A gyermek amorális viselkedéséről folytatott szülő-gyerek párbeszéd<br>fejlődéslélektani fontossága ..... | 14 |
| 3. Kutatás célkitűzései és hipotézisek .....                                                                    | 15 |
| 4. Módszer .....                                                                                                | 17 |
| 4.1 Résztvevők .....                                                                                            | 17 |
| 4.2 Az adatgyűjtés menete .....                                                                                 | 17 |
| 4.2.1 Morális értékelés és morális viselkedés vizsgálata .....                                                  | 18 |
| 4.2.2 A szülő-gyerek párbeszéd vizsgálat .....                                                                  | 20 |
| 4.2.3 Demográfiai és gyermek temperamentum kérdőív .....                                                        | 21 |
| 5. Eredmények .....                                                                                             | 22 |
| 5.1 A változók létrehozása .....                                                                                | 22 |
| 5.1.1 A morális viselkedés változók létrehozása .....                                                           | 22 |
| 5.1.2 A morális értékelés változó létrehozása .....                                                             | 23 |
| 5.1.3 A párbeszéd minőségére és tartalmára vonatkozó változók létrehozása .....                                 | 23 |
| 5.1.3.1 A párbeszéd minősége változók .....                                                                     | 23 |
| 5.1.3.2 A Szándék változó .....                                                                                 | 24 |
| 5.1.3.3 A párbeszédben megjelenő pozitív érzelmek .....                                                         | 24 |
| 5.2 Statisztikai elemzések .....                                                                                | 24 |
| 5.2.1 Párbeszéd minősége és morális viselkedés .....                                                            | 24 |
| 5.2.2 Párbeszéd minősége és morális értékelés .....                                                             | 25 |
| 5.2.3 Párbeszédben megjelenő pozitív érzelmek és morális viselkedés .....                                       | 26 |
| 5.2.4 Párbeszédben megjelenő pozitív érzelmek és morális értékelés .....                                        | 26 |
| 5.2.5 Párbeszédben megjelenő szándék és morális viselkedés .....                                                | 27 |
| 5.2.6 Párbeszédben megjelenő szándék és morális értékelés .....                                                 | 27 |
| 5.2.7 Morális viselkedések és temperamentum .....                                                               | 27 |
| 6. Megvitatás .....                                                                                             | 28 |
| 7. Irodalomjegyzék .....                                                                                        | 35 |

## 1. ABSZTRAKT:

*Háttér és célkitűzések:* A kisgyermekkori moralitás fejlődésének kutatásában meghatározó irány a szülő-gyerek párbeszéd vizsgálata. A szülők a mindennapi kommunikáción keresztül kalauzolják a gyermeket a szociálisan elfogadható viselkedések felé, így a szülő-gyerek kommunikáció módja és tartalma hatással lehet a gyermek morális fejlődésére. Kutatásunk célja annak feltérképezése, hogy a gyermek amorális cselekedeteiről szóló párbeszédekben az érzelmekről és szándékokról való kommunikáció, a szülő elaborativitása és érthetősége, valamint a diád interszubjektivitása, illetve kommunikációjának minősége milyen szerepet tölt be a morális viselkedés és értékelés alakulásában óvodáskorú gyermekek esetén. Egy további kérdésfelvetés, hogy a gyermek temperamentuma hogyan hat a morális viselkedésre.

*Módszer:* Vizsgálatunkban 36 szülő-gyerek páros vett részt. Az adatfelvétel két részből állt. A morális viselkedéseket – a segítséget és vigasztalást – szemtől szembeni, a gyermek morális viselkedését impliciten hívó szituációkon keresztül figyeltük meg. A morális értékelést amorális és proszociális cselekedeteket illusztráló képek értékelésével vizsgáltuk. A szülő-gyerek párbeszéd során arra kértük a diádot, hogy közösen emlékezzenek vissza és beszélgessenek két helyzetről: amikor a gyermek rosszul és amikor jól viselkedett. A rossz cselekedetről szóló párbeszédet minőségbeli és tartalmi szempontok alapján elemeztük. A temperamentumot kérdőíves módszerrel vizsgáltuk.

*Eredmények:* A vizsgált konstruktumokból összesített változókat hoztunk létre. A morális viselkedést tekintve a Segítés tendenciaszerű, negatív kapcsolatot mutatott az anyai feloldás és zavarkeltéssel, a szándékkal és a temperamentum gátló kontroll dimenziójával. A Segítés továbbá a párbeszédben megjelenő pozitív érzelmekkel negatív, szignifikáns kapcsolatot mutatott. A pozitív érzelmek és a szándék regresszióanalízisekben is fordított irányú prediktív erővel bírt a Segítés tekintetében. A Társas nyitottságot igénylő segítség a temperamentum extraverzió dimenziójával mutatott kapcsolatot, illetve a regresszióelemzésben is szignifikáns bejósoló erővel bírt az extraverzió. A morális értékelés kapcsán nem találtunk szignifikáns összefüggéseket.

*Következtetések:* Kutatásunkban a temperamentum hatását tudtuk igazolni a morális viselkedés megjelenésére. Minél nyitottabb egy gyerek, annál valószínűbb, hogy az azt hívó helyzetekben segítséget nyújt egy másik félnek. A párbeszéd vizsgált jellemzőivel kapcsolatban ellentmondásos eredmények születtek, melynek oka lehet a változók alacsony megbízhatósága. További vizsgálatok szükségesek a párbeszéd mód- és tartalmabeli jellemzőinek, illetve a morális fejlődés kapcsolatának feltérképezésére.

*Kulcsszavak:* szülő-gyerek párbeszéd, morális viselkedés, morális értékelés

## 2. ELMÉLETI HÁTTÉR:

A morális gondolkodás és viselkedés elsajátítása a szocializáció során kiemelt jelentőségű, mert hatással van ítéletalkotásunkra, gondolkodásunkra, érzelmi megnyilvánulásainkra magunkkal és másokkal szemben (Dahl, 2018). Fontos azonban, hogy ez a folyamat hogyan is megy végbe, illetve milyen tényezők befolyásolják a moralitás alakulását kisgyermekkorban. A következőkben ezeket a kérdéseket igyekszünk körüljárni, a szülő-gyermek párbeszéd jelentőségét a fókuszba helyezve a moralitás fejlődésében.

### 2.1 Morális működés gyermekkorban – morális értékelés és morális viselkedés

A gyerekek a fejlődés már korai időszakában mutatnak olyan széleskörben megjelenő készségeket, melyek segítik őket mind a társas, mind az erkölcsi világban való eligazodásban (Tan és mtsai., 2020). Például döntést tudnak hozni arról, hogy egy cselekvés igazságos, erkölcsileg elfogadható, illetve maguk is képesek morálisan pozitívan viselkedni (például osztózni). A gyerekek a különböző társas-morális helyzetekben kétféleképpen vehetnek részt: egyfelől kívülállóként (*third party*), másfelől pedig a szituáció részeseként, a cselekvés végrehajtójaként, azaz aktorként (*first party*). Mikor a gyermekek kívülállóként vannak jelen ezekben a helyzetekben, akkor morális értékelést végeznek. Vagyis az alapján ítélnék meg, értékelnek másokat, hogy morálisan milyen cselekedeteket hajtanak végre: akik szándékosan követnek el erkölcsi vétséget, azokat rossznak tartják; akik proszociálisan cselekednek, azokat kedvesnek gondolják, míg akik antiszociálisan lépnek fel, azoknak pedig a gyerekek szerint büntetés jár. Aktorként a gyerekek a saját proszociális viselkedésük mellett köteleződnek el, melyek megnyilvánulhatnak abban, hogy segítenek másokat céljaik elérésében, vigasztalást nyújtanak, vagy akár bizonyos erőforrásokat osztanak meg másokkal, ezeket együttesen morális viselkedéseknek nevezzük (Tan és mtsai., 2020).

Az, hogy a morális értékelés és morális viselkedés milyen összefüggéseket, együttjárásokat mutat, a kutatási eredmények alapján nem egyértelmű. Az 1980-as és 1990-es években született vizsgálatok rendre igazolták e két konstruktum összefüggését, azonban ezek egy meghatározott módszerrel dolgoztak: morális dilemmahelyzeteket alkalmaztak a morális gondolkodás feltérképezésére, és az alapján állapították meg a gyerekek morális fejlettségi szintjét, hogy hogyan indokolják a dilemma kapcsán hozott döntésüket. Ha saját érdekükből vagy a büntetés elkerülése érdekében döntenek, azt a fejlettség alacsonyabb szintjeivel azonosítják a kutatók, ha azonban az érvelés empátikus megnyilvánulásokon és internalizált szabályokon alapul, azok a morális fejlődés érettebb szintjeinek felelnek meg (Colby és Kohlberg, 1987; Eisenberg és Hand, 1979 In. Tan és mtsai, 2020). Több tanulmány igazolja, hogy a morális gondolkodás érettebb

formái bejósolják vagy együttjárnak az altruisztikus viselkedéssel, magasabb őszinteséggel és alacsonyabb szabályszegő viselkedésekkel óvodás, iskolás, serdülő és felnőttkorban is (Blasi, 1980; Eisenberg és Hand, 1979; Miller és mtsai., 1996 In. Tan és mtsai., 2020). Egy 151 kutatást magában foglaló metaanalízis eredményei szerint a morális gondolkodás konzisztens hatást gyakorol a morális viselkedésre az életkoron, a nemén és a kutatásokban használt módszertanon át (Villegas de Posada és Vargas-Trujillo, 2015). Ezeket a kutatási eredményeket összegezve elmondható, hogy a gyerekek morális gondolkodása, erkölcsi érvelése összefüggésben van saját proszociális viselkedésükkel (Tan és mtsai., 2020).

Habár ezek az empirikus bizonyítékok adottak, az továbbra is tisztázatlan, hogy a gyermekek proszociális viselkedése milyen kapcsolatban van azokkal az alapvető attitűdjeikkel, amik mások morális viselkedésére irányulnak. Míg az erkölcsi érvelés komplexebb kognitív folyamatokat igényel a gyermek részéről (tehát hogy egy logikai alapokon nyugvó érvelést verbalizáljanak), addig a morális értékelés lehet intuitívabb folyamat eredménye is. Egy idegtudományi vizsgálat alapján a proszociális viselkedés inkább a kontrollált, mintsem a korai automatikus, intuitív neurális folyamatokkal hozható összefüggésbe (Cowell és Decety, 2015). Ez alapján arra következtethetünk, hogy az intuitívabb, morális értékelő folyamatok talán kevesebb összefüggést mutatnak a morális viselkedésekkel. Tan és munkatársai (2020) átfogó kutatásukban szintén nem találtak kapcsolatot sem a verbális, sem a nonverbális morális értékelés és a gyermek morális viselkedése között.

## *2.2 Mit tekintünk morális viselkedésnek?*

### *2.2.1 Definiálás és annak nehézségei a moralitás vizsgálatában*

A moralitás egységes definiálása nehézségeket jelent, és nincs olyan konszenzusos koncepció, amit a kutatók egységesen, következetesen használnának, amikor a moralitás témakörét vizsgálják. A nehézség abból fakad, hogy egyrészt viszonylagos, hogy ki mit tekint morálisnak, másrészt az egyén, a csoport vagy a kultúra is befolyásolja, mit értünk alatta (Turiel, 2015). Ahhoz azonban, hogy tárgyalni és vizsgálni tudjuk ezt a jelenséget, elengedhetetlen valamilyen definíció használata (Dahl és Schmindt, 2018). Mi a következőkben a moralitás alatt Kochanska és Aksan (2006) megközelítését értjük: szerintük a moralitás egyfajta képesség, méghozzá annak képessége, hogy a társadalom által elfogadott normák és szabályok különböző formáit betartjuk.

Mivel a moralitás, mint fogalomkategória, eltérő konstruktumokat jelölhet, ezért a mérési lehetőségei is változatosak. Mint azt korábban említettük, a gyermekek más-más mértékben vonódhatnak be az adott, moralitáshoz kapcsolódó szituációba. Kívülállóként vizsgálataként (*third*

*party*) a kutatásokban gyakran alkalmaznak úgynevezett morális dilemmahelyzeteket, mikor a gyermeknek azt kell eldöntenie, hogy vagy a történet szereplője, vagy ő maga mit tenne egy morális normára épülő szituációban (Kohlberg, 1969; Carlo és mtsai., 1992). Itt van, hogy a gyermek készen kapott válaszok közül választhat, de olyan vizsgálati elrendezés is ismert, mikor a gyermeknek magának kell kitalálnia és megfogalmaznia válaszát. Ehhez hasonló a morális értékelés feladat is, mikor a gyermeknek egy történet kapcsán a szereplő normaszegő, vagy éppen normának megfelelő viselkedését kell értékelnie különböző szempontok alapján (Nucci és Turiel, 1978). Az utóbbi években a nonverbális történetek (például bábelőadások vagy animált videók formájában) is egyre nagyobb teret nyertek a moralitás vizsgálatában (Smetana és mtsai., 2018; Baillargeon és mtsai. 2014; Fawcett és Liszkowski, 2012; Hamlin és mtsai., 2011). Ha a gyermek aktorként (*first party*) vesz részt egy morális szituációban, ennek kísérleti vizsgálata gyakran történik szimulált helyzetekben. Ekkor olyan mindennapi szituációkat konstruálnak a vizsgálatvezetők, ami impliciten hívja a gyermek morális, illetve proszociális válaszait. Ilyen például, hogy segítséget nyújt annak, aki láthatóan rászorul (Tan és mtsai., 2020), vigasztaló viselkedést mutat, ha például a vizsgálatvezető megsérül (Dunfield és mtsai., 2011), vagy megoszt valamit egy másik személlyel (Gummerum és mtsai., 2010).

### 2.2.2 Moralitás és proszocialitás

Az imént szemléltettük a moralitás meghatározásának nehézségeit. További bonyodalmat okoz azonban a fogalomalkotásban a moralitás és proszocialitás viszonya. Mi jelen dolgozatban azt az álláspontot képviseljük, mely szerint a különböző morális készségek alapul szolgálhatnak a proszociális viselkedések kifejeződéséhez, továbbá, hogy ezek a proszociális viselkedések gyakran fekszenek olyan alapokon, mint a morális erkölcs, meggyőződés és morális érzelmek (Carlo és de Guzman, 2009). Azok a személyek, akik jobb morális ítélőképességgel rendelkeznek, könnyebben értik meg mások szükségleteit vagy distressz állapotait bizonyos helyzetekben (Eisenberg és mtsai., 2001).

A proszocialitás meghatározása szerint a proszociális megnyilvánulások olyan viselkedésformák, melyek másnak kedveznek (Eisenberg és mtsai., 2006). Ezeknek a viselkedéseknek három típusát különböztethetjük meg az alapján, hogy milyen állapot idézi elő (Dunfield, 2014), hogy milyen motivációk mozgatják (Paulus, 2014). A viselkedést meghatározó motivációk alapján az instrumentális segítség, amit az instrumentális szükséglet mozdit elő. Motivációként egy vágy jelenik meg, hogy mások céljainak elérését elősegítsük, társas interakciókban vegyünk részt. A második a vigasztaló viselkedés, amit érzelmi distressz idéz elő, és az úgynevezett érzelmi fertőzés vagy az empátia vezet. A harmadik a megosztás, amit egy kifejezett

kéréssel való együttműködés, a szociális normákkal való konformitás vagy interakcióba kerülés vágya hajt (Dunfield, 2014; Paulus, 2014).

### *2.3 Morális értékelés és morális viselkedés alakulása kisgyermekkorban*

Ahhoz, hogy a gyermek a társadalom teljes értékű tagjává válhasson, elengedhetetlen bizonyos szabályok és normák internalizálása és betartása. Ez a folyamat a szocializáció során bontakozik ki, abban azonban eltérőek a kutatási eredmények, hogy a moralitás mikor és milyen formában alakul a fejlődés korai szakaszában. Mint azt fentebb említettük, egyre több vizsgálat foglalkozik a preverbálisan megjelenő morális megnyilvánulásokkal. Ezekben a vizsgálati elrendezésekben rövid, animált videókat mutatnak be 6-12 hónapos csecsemőknek, melyekben különböző ágensek szerepelnek: a segítő, a hátráltató, és egy harmadik, akivel az események megtörténnek. Az esemény egy dombon való feljutás segítése vagy hátráltatása. A videók bemutatását követően a gyermekek egy újabb videóban találkoztak a figurákkal. Itt gyakrabban nyúltak a segítő ágens irányába, illetve hosszabb ideig nézték, ha a harmadik ágens az akadályozó szereplő felé indult el. Ezen eredmények alapján a kutatók arra következtetnek, hogy már ebben a korai időszakban is rendelkeznek a gyermekek a morális megértés képességével, és értékelést is végeznek (Baillargeon és mtsai., 2014; Fawcett és Liszkowski, 2012; Hamlin és mtsai., 2011).

Kagan (1987) szerint csak kétéves kor körül jelennek meg a normativitás felismerésének első jelei, ami például abban nyilvánul meg, hogy a gyerekek ellenszenvvel vagy feszültséggel tekintenek sérült tárgyakra. Itt azonban még kérdés, hogy ez valóban a normatív gondolkodást jelzi-e – vagyis a gyerekek tisztában lennének az ideális állapottal és annak megsértésével – vagy ez a feszültség a tárgyak identitására vonatkozó bizonytalanságukat jelöli. Dunn (1987) és Lamb (1993) szerint azonban egyértelmű, hogy a gyermekek kétéves korban már tudással rendelkeznek a felnőttek alkotta szabályokról, bár nem feltétlenül követik őket. A kutatók megfigyeléseire alapozva, a gyermekek azzal is tisztában vannak, ha megsértik ezeket a szabályokat, illetve kifejezett hajlandóságot mutatnak a felnőtt elvárásainak teljesítésére. Blasi (1995) arra hívja fel a figyelmet, hogy a szabályok követésének motivációja a belátásból ered, amire a két-három évesek még nem képesek, vagyis még nincs szabálytudatuk. A szabálykövetés tehát ekkor még a szülő és a gyermek érzelmi kapcsolatán és az alakuló szociodinamikai helyzeteken alapul. Hároméves korban a Piaget (1965) által leírt heteronóm erkölcs jellemzi a gyermekeket. Ekkor a gondolkodásmód egocentrikus, ami a szabályok követésében és betartásában is megnyilvánul: a szabályok még pillanatnyi egyéni érdektől vagy szituációtól függően bármikor módosíthatók (ezt váltja majd fel az iskoláskor elején az autonóm erkölcsiség, mikor a szabályok

szigorúan értelmezendők és minden körülmény között betartandók). Jellemző még a kisgyermekre, hogy következményetikai alapon értékelik mások cselekedeteit. Eszerint a gyerekek nem veszik figyelembe a cselekvő szándékait (Piaget, 1965). Különböző kutatások eredményei alapján azonban már hároméves korban – a saját szándék megjelenésével és fejlődésével párhuzamosan – képesek a gyerekek figyelembe venni a szándékot mások tetteinek értékelésekor, és ez a fejlődés előrehaladtával egyre differenciáltabbá teszi az értékelést (Dunn, 1987; Zelazo és mtsai., 1996).

A fentiekől részben eltérően, részben igazolva a korábbi eredményeket, napjainkra egyre inkább változik a gyermekek korai morálisáról alkotott kép, és a kutatókat olyan kérdések foglalkoztatják, mint a morális szelf-koncepció létrejötte és fejlődése, illetve, hogy a gyerekek érzékelik-e magukat, mint morális ágenseket (Sticker és mtsai., 2021). A morális szelf egy belső struktúra, ami az élet első éveiben kezd bontakozni, és összefügg a proszociális viselkedéssel (Hardy és Carlo, 2011). A morális szelf a gyermek szelfjéhez hasonlóan, és azzal párhuzamosan fejlődik óvodáskorban és a kisiskoláskor elején (Liu és mtsai., 2007). Maga a szelf-koncepció önmagunk konzisztens reprezentációja, melynek alapját a tapasztalatok adják (Jia és mtsai., 2016). A gyermekek tehát saját reakcióikból és cselekedeteikből nyert tapasztalatok révén alakítják az önmagukról alkotott képet (Shavelson és mtsai., 1976). Négy éves kor körül – a kognitív éréssel párhuzamosan – a gyermekek elvontabban kezdenek gondolkodni magukról és másokról, továbbá ekkor kezd alakulni az önmagukra való reflektálás képessége is (Rholes és Ruble, 1984; Allen és Bickhard, 2018). Így a viselkedés és a szelf összefonódik, befolyásolja egymást (Blasi, 1983). A morális szelf szintén tapasztalatokon, méghozzá a jó és a rossz viselkedés tapasztalatain alapul, amit az internalizált szülői szabályok és normák alapján alakít ki a gyermek (Kochanska, 2002). Ennek bontakozását három-négy éves kor táján olyan érzelmek megjelenése jelzi, mint a büntudat vagy a szégyen (Vaish és mtsai., 2016). A morális szelf egyfajta belső útmutatóként, vezetőként szolgál a későbbi adaptív viselkedések kialakításához, ezért fontos megjelenésének és fejlődésének vizsgálata ebben az időszakban (Kochanska és mtsai., 2010).

Négy-öt éves korra tehát a gyermekek elkezdik kialakítani saját elképzeléseiket a jó és a rossz fogalmáról, illetve a szabályok betartásában és követésében is egyre ügyesebbé válnak. Míg ebben a korban inkább azért tartják be az erkölcsi normákat, hogy a büntetést elkerüljék, ezzel párhuzamosan a mások megértésének képessége és az empátias készségük is fejlődik, így a későbbiekben már ezt is figyelembe veszik akár a morális értékelésnél, akár a morális viselkedésnél. Bár szabálytudatuk folyamatosan fejlődik, időnként még emlékeztetőkre szorulnak a szabályok követését és betartását illetően (Piaget, 1965; Killen, 2018).

A szülők és a kortársak is kulcsszerepet játszanak a gyermek moralitásának alakulásában (Abbot, 2021). A morális konfliktusok egyik színtere a kortárs csoport, ahol például a gyermek találkozik vagy kifejezi agresszióját a kortársak irányába, megoszt bizonyos tárgyakat, játékokat a többiekkel, illetve a csoport és az intézmény szabályait betartja (Piaget, 1965). Ezeknek az élményeknek és a hozzájuk kapcsolódó érzelmeknek a megbeszélésével a szülő nagyban hozzásegítheti gyermekét belső, morális világa alakításához (Laible, 2004).

Öt-hat éves korban a moralitás minőségi változáson megy keresztül. Ez a fejlődés lehetővé teszi a gyermek számára annak megértését, hogy az erkölcs a külső tényezőktől független egyéni kötelezettség (tehát nem csak a jutalom megszerzése és büntetés elkerülése motiválja már a gyermeket), mely magában foglalja a moralitás különböző összetevőinek felismerését, mint például a méltányosság, mások jogai és jólléte, valamint az egyenlőség (Killen, 2018).

#### *2.4 Moralitást befolyásoló tényezők és a moralitás egyéni különbségei*

A moralitás fejlődése nem elszigetelten megy végbe, hanem együtt alakul a gyermek kognitív-, társas-, érzelmi-, valamint a viselkedésszabályozási képességének fejlődésével (N. Kollár és Szabó, 2004).

A kognitív folyamatokat tekintve a morális gondolkodás (*moral reasoning*) illetve a morális szelf tudatelmélettel (*Theory of Mind, ToM*) való kapcsolata széleskörben kutatott terület napjainkban (Misailidi és Tsiara, 2021). A morális szelf fogalmát és alakulását fentebb ismertettük. A morális gondolkodás olyan képesség, mely szerint a gyermekek képesek racionálisan értékelni olyan moralitás körül forgó helyzeteket, amiben az igazságosság, a jogok vagy a jólét kérdései érintettek – például morális dilemmahelyzeteket (Dahl és Killen, 2018). Hasonló paradigmával dolgozó kutatásokra szintén utaltunk korábban. A tudatelméleti vonatkozásokat vizsgáló kutatások eredményei alapján elmondható, hogy a morális gondolkodás és mások gondolatainak megértése összefüggenek egymással (Ball és mtsai., 2017; Smetana és mtsai., 2012). Az azonban, hogy ez a két konstruktum milyen befolyással van egymásra, pontosabban ennek iránya, még vitatott kérdés. Smetana (2013) összegző tanulmánya szerint ez a kapcsolat kölcsönös és kétirányú, azonban az eredmények nem teljesen konzisztensek. Ami a morális szelfet illeti, ennek kapcsolatát a tudatelmélettel eddig nem sikerült igazolni. Egyes kutatók szerint a morális szelf összefügg a gyermekek mások mentális állapotainak megértési képességével (Malti és Keller, 2010). Ez azért tűnik plauzibilis elgondolásnak, mert a gyermekek saját moralitásukról alkotott vélekedései nagyban függenek mások elképzeléseitől a gyermek viselkedését illetően. Empirikus adatok hiányában azonban nem eldönthető, hogy a morális szelf és a

tudatelmélet együtt, vagy egymástól függetlenül bontakozik ki a fejlődés során (Misailidi és Tsiara, 2021).

Ball és munkatársai (2017) több empirikus kutatás eredményeit vizsgálva arra jutottak, hogy a tudatelmélet magasabb szintű fejlettsége elősegíti morális döntéshozatalt, a ToM alacsony volta pedig korlátozhatja a morális ítéleteket. Tanulmányukban azt is hangsúlyozzák, hogy nem minden erkölcsi értékeléshez szükséges mások mentális állapotainak megértése, mert a moralitás ezen formái van, hogy a fejlődés során már korábban megjelennek, mint a tudatelméleti készség (Ball és mtsai, 2017). Saját, 3,5 évesekkel végzett kutatásukban azt találták, hogy a ToM kapcsolódik a morális ítéletalkotáshoz, azonban az eredmények függenek a morális károkozás súlyosságától és olyan komponensektől, mint a büntetés megérdemeltsége, illetve hogy a morálisan elítélendő tett mennyire függött össze a szabályokkal és az autoritással – például a kézzel evés és a lopás megítélésének különbözősége (Ball és mtsai, 2017).

Ami a viselkedés szabályozását illeti, a morális gondolkodás és viselkedés kapcsán a végrehajtó funkciók és a gátló kontroll temperamentum faktor szerepét vizsgálták. Ez a konstruktum kétféle komponensből épül fel: kognitív és viselkedéses komponensekből (Blair és mtsai., 2005).

A kognitív összetevő a végrehajtó funkciót jelöli. A végrehajtó funkció a célirányos viselkedéssel való elköteleződést teszi lehetővé a kognitív flexibilitás, munkamemória és gátló kontroll által (Diamond és mtsai., 2007). Baker és munkatársai (2021) egy komplex modellben találtak kapcsolatot a végrehajtó funkciók és a morális gondolkodás között óvodások körében. A modellben a tudatelmélet is szerepelt. A végrehajtó funkciókban és tudatelméleti feladatban nyújtott egyéni különbségek a morális gondolkodás különbségeihez is vezettek.

A viselkedéses összetevő, az erőfeszítésen alapuló kontroll azt a képességet jelöli, hogy akaratlagosan, adekvátan szabályozzuk vagy gátoljuk bizonyos cselekedeteinket. Ide tartozik például az impulzus gátlása és a figyelmi folyamatok irányítása (Eisenberg és mtsai., 2010). A temperamentum szerepére a morális fejlődés tekintetében eddig inkonzisztens eredmények születtek (Laible, 2004; Kochanska és Aksan, 2006; Augustine és Stifter, 2015). Kochanska és Aksan (2006) munkássága alapján a temperamentum a lelkiismereten keresztül befolyásolja a morális viselkedést. A lelkiismeretre úgy tekintenek, mint egy belső szabályozóra, amely magában foglalja az erkölcsi érzelmeket, viselkedést és kogníciót. A morális érzelmeket tekintve, a gyermekek azért viselkednek helyesen, hogy a büntudatot és a szégyent, vagyis ezt az érzelmi diszkomfort-érzetet elkerüljék. A morális viselkedés és kogníció lehetővé teszi a szabályok, normák megértése és belátása révén, hogy a gyermekek bizonyos cselekedeteket legátoljanak,

másokat pedig végrehajtsanak a már internalizált szabályoknak, külső elvárásoknak megfelelően (Kochanska és Aksan, 2006). A temperamentumot tekintve, gátolt temperamentumú gyermekeknek nevezzük azokat, akik az újdonságokat alacsony megközelítéssel és/vagy nagy mértékű elkerüléssel fogadják és érzékenyek a büntetésre (Fox és mtsai, 2001). Ezért őket a szorongás csökkentése és a büntetés elkerülése motiválhatja a morális viselkedésre. Velük szemben a gátolatlan temperamentumú gyerekekre a környezeti ingerek magas megközelítése jellemző, továbbá ők inkább a jutalomra érzékenyek, mint az érzelmi-diszkomfort érzetre (Fox mtsai, 2001). Nekik a szelf-reguláció és a szabályok betartása nehézséget okoz, így körükben gyakoribb az oppozíciós és externalizáló viselkedéses probléma (Gartstein és mtsai., 2012).

Kochanska és Aksan (2006) kiemelik a szülői nevelés stílus és szülői reakciók megfelelő illeszkedésének fontosságát a gyermek temperamentumához. Augustine és Stifter (2015) longitudinális vizsgálatukban nem találtak szignifikáns kapcsolatot a morális viselkedés és a temperamentum között. Laible (2004) más perspektívából közelíti meg a moralitás és temperamentum kapcsolatát. Ő a gyermek temperamentumának hatását vizsgálta a morális szituációkról szóló szülő-gyerek párbeszéd minőségi és tartalmi összetevőire. Eredményei alapján, ha a gyerekek képesek voltak tovább figyelni az adott szituációban (magasabb az erőfeszítésen alapuló kontroll és a figyelem fenntartása) akkor az anyukák magasabb elaborativitással bírtak a párbeszéd során, tehát jobban támogatták a morális tartalmak megvitatását (Laible, 2004). Így a temperamentum nem csak közvetlenül, közvetetten is hathat a morális fejlődésre, ha hat egyáltalán. Ennek feltárására további vizsgálatok szükségesek.

Hoffman (2001) szerint az empátia és a moralitás, pontosabban a proszociális viselkedés egymással összefüggő konstruktumok. Ő empátia-definíciójában nem a kimenetre, azaz az érzelmi hatások egyezésére helyezi a hangsúlyt, hanem a folyamatra, ami ahhoz szükséges, hogy az empátikus válasz megjelenjen. Szerinte az empátia azon pszichológiai folyamatokba történő bevonódást jelenti, mikor az egyén érzelmei sokkal inkább kongruensek a másik érzelmi állapotaival, mint az egyén pillanatnyi helyzetének megfelelő érzelmekkel (Hoffman, 2001). Következésképp kapcsolja össze az empátiát a proszocialitással: az empátiás distressz a motivációs bázisa a proszociális viselkedésnek. Ehhez három feltételnek kell teljesülnie: 1. Az empátiás distressznek pozitívan kell korrelálnia az egyén segítő viselkedésével. 2. Az empátiás distressznek nem csupán korrelálnia kell, hanem meg is kell előznie és hozzá kell járulnia a segítő magatartás megjelenéséhez. 3. Az empátikus distressz intenzitásának csökkennie kell, ha megtörténik a segítségnyújtás, míg, ha az egyén nem segít, akkor magas marad (Hoffman, 2001).

Több kutatás szerint, ha az egyének észlelik egy másik személy distressz állapotát, empátikusan vagy nyílt segítségnyújtással reagálnak, illetve sokszor a válaszuk mindkét formát tartalmazza (Eisenberg és Miller, 1987; Davis, 1983; Carlo és mtsai, 1991 In. Hoffman, 2001; Malti és mtsai, 2009; Eisenberg és mtsai, 2006).

#### *2.4.1 A társas környezet szerepe a moralitás alakulásában*

A környezet teret és eszközöket szolgáltat a gyermek számára a pszichés fejlődéshez. A fejlődés a kultúra, a társas interakciók által bontakozik ki, melynek fő eszköze a nyelv. Így a gyermek bekapcsolódhat ezekbe a társas interakciókba és belső, mentális tartalmait megoszthatja másokkal. A korai beszédaktusok által pedig a gyermek internalizálja, megfelelteti a beszélgetésből származó üzeneteket azok jelentésével (Vigotszkij, 1978).

Thompson (1998) szerint épp ezért a gyermekek korai kapcsolatai, illetve ezekben a kapcsolatokban történő interakciók kiemelkedő szerepet játszanak a lelkiismeret és a moralitás fejlődésében. A gyermek olyan folyamatokon keresztül, mint a mintha-játék, a viccelődés, a konfliktusok megbeszélése és a viselkedéses standardok végrehajtása sajátítja el a társas világ szabályait.

A szülők tehát a mindennapi kommunikáción keresztül, verbálisan kalauzolják a gyermeket a szociálisan elfogadható viselkedések felé (Laible, 2004). Ezek a beszélgetések gyakran érzelmi és morális témák köré szerveződnek, a szavak által segítve az érzelmek okainak és következményeiknek megértését, továbbá arra is tanítják a gyermeket, hogy ezek az érzelmek és tapasztalatok hogyan kezelhetők, így kiemelkedő szerepet töltenek be a szocializációban (Laible és Thompson, 2002). A diskurzusok tehát lehetővé teszik, hogy a szülők explicitte tegyék a gyermekeik számára az amúgy komplex és bonyolult belső világot, ami a későbbiekben a gyermek számára megalapozza kapcsolatait, moralitását, viselkedését és saját maga megértését. Ezek a beszélgetések egyfajta leceként szolgálnak az emberi működésről és kapcsolatokról (Thompson és mtsai., 2003).

A szülő-gyermek párbeszédnek mind tartalmukban, mind stílusukban meghatározó részei a gyermek szociemocionális fejlődésének (Fivush, 1993). Ami a tartalmat illeti, a szülők a gyermekekkel való párbeszéd során törekednek felhívni a gyermekek figyelmét mások érzelmeire és olyan belső állapotaira, mint a szándékok és a vágyak. Ez azért kiemelt jelentőségű, mert így a gyermekek tárgyiasítani tudják az érzelmeket. Képesek lesznek reprezentálni ezeket, gondolkodni róluk, reagálni rájuk attól függetlenül is, hogy éppen tapasztalják-e őket. Ezek megvitatása a fejlődés különböző aspektusainak – például a moralitás, a perspektíva felvétel, mentalizáció – fontos katalizátora lehet. Különösen jelentős az érzelmekről és belső állapotokról való

kommunikáció a proszociális és altruisztikus viselkedések megjelenése szempontjából. Ezek a beszélgetések ugyanis arra hangolják a gyermeket, hogy saját és mások szükségleteit és vágyait tudatosítsák és megértsék (Brownell és mtsai, 2013). Brownell és munkatársai empirikusan is igazolták a kapcsolatot az anya-gyerek párbeszédben megjelenő érzelmek gyakorisága és a proszociális viselkedés megjelenése között 18-30 hónapos gyermekekkel végzett kutatásokkal (Brownell és mtsai, 2013). Fontos, hogy a beszélgetések során a szülők nem csak megnevezik, címkézik az egyes érzelmeket, hanem ezekhez kapcsolódóan magyarázatot is adnak a történetek bizonyos részleteire, ok-okozati kapcsolatokat és következményeket állapítanak meg, illetve az érzelemszabályozás különböző módjaira is kitérnek, ezzel elősegítve a szocioemocionális kompetencia fejlődését (Carmiol és Schröder, 2019).

A gyermek fejlődését az is gazdagíthatja, ha szüleivel saját, múltbéli tapasztalatairól, viselkedéséről beszél. A szülők a szocializációs célként azt szeretnék elérni, hogy gyermekük saját morális értékrendet alakítson ki, és ennek megfelelően viselkedjen, illetve, hogy pozitívan értékelje önmagát, mint hatékony személyt. A párbeszéd során ennek érdekében, mikor a gyermek például morálisan elfogadható, respektálandó tettet hajtott végre, ezeket a tetteket a szülők megerősítik szóbeli dicsérettel. Amikor viszont a gyermek valamilyen amorális dolgot cselekszik, a szülők igyekeznek rávilágítani ezek negatív aspektusaira (Recchia és mtsai, 2013). Az események felidézése tehát hatékony eszköz a gyermek számára saját, szelfről alkotott reprezentációinak bővítésére. A szülő irányításával a gyermek megértheti a korábbi történetek olyan részleteit, amik ez előtt nem feltétlenül voltak nyilvánvalóak, explicitek számára. Ezen felül az élmények egy olyan értelmezési, értékelési keretét is elsajátítják, amely összeköti a múltbéli tapasztalat személyes jelentését a jelenlegi szelffel (Fivush és mtsai., 2006; Reese és Cleveland, 2006). Az amorális események kapcsán az is elősegíti a morális és szociemocionális készségek fejlődését, ha a szülő oldja a gyermek negatív érzéseit például megnyugtatóssal, a kapcsolat helyreállításával vagy valamilyen erkölcsi szabály tanításával (Leyva és mtsai., 2013).

Ami a szülő-gyerek párbeszéd stílusát illeti, számos kutatás született arra vonatkozóan, hogy az anyák elaboratív stílusa az események megvitatásakor pozitív hatással van a gyermek morális fejlődésére (Slonecker és Klemfuss, 2020; Leyva és mtsai, 2019; Laible, 2004; Laible és Thompson, 2000). Az elaboratív stílus magában foglalja azt, hogy az anyák nyitott kérdésekkel (Mi történt? Hol történt? Ki volt ott? stb.) segítik a történet konstruálását, melyben a gyermek maga is aktívan részt vesz válaszaival, megjegyzéseivel, észrevételeivel. Ezeket az információkat az anyák inkább szervezik, kiegészítik, helyesbítik mintsem közlik. A beszélgetés által a gyermek egy részletgazdag, szervezett történetet tudhat a magáénak (Haden és Ornstein,

2009). Az elaborativitás mellett az anya érthetősége is fontos. Ha a szülők érthetően, világosan, direkt módon közvetítik erkölcsi üzeneteiket, a gyerekek könnyebben értik meg és fogadják be azokat, segítve a szabályok internalizációját és a moralitás fejlődését (Laible, 2004).

Ezekben a megosztott interakciókban és tevékenységekben a szülők és a gyerekek új jelentéseket és reprezentációkat társítanak megtörtént eseményekhez. Erre a köztük létrejövő interszubsztivitás szolgáltat lehetőséget. Az interszubsztivitás olyan jelentéssalkotási teret biztosít, amelyen keresztül az egyének együttműködnek és kommunikálnak a társas szituációk során (Vandermaas-Peeler és mtsai, 2019a). A szülők a gyermekükkel való beszélgetések során szintén törekednek a megosztott érzélem, figyelem és tudás fenntartására, így például gyakran hivatkoznak közös élményekre, mikor új információkat kötnek össze korábbiakkal. Az interszubsztivitás tehát feltehetően jelentős szerepet játszik a szülő-gyerek párbeszédekben azáltal, hogy egy olyan megosztott „teret” hoz létre a felek között, ahol jelentések konstruálhatók és alakíthatók (Vandermaas-Peeler és mtsai, 2019b).

#### *2.4.2 A gyermek amorális viselkedéséről folytatott szülő-gyerek párbeszéd fejlődéslélektani fontossága*

Mint azt az előbbiekben ismertettük, a szülő-gyerek interakciók során ideális helyzetben a morális témákat érintve mind a gyerek elfogadható, mind az elfogadhatatlan viselkedéseiről szó esik. A morális viselkedések (például segítségnyújtás, vigasztalás, szabályok betartása) jutalmazásával megerősítjük a gyermeket abban, hogy amit csinál, az jó, pozitívan értékelendő dolog (Recchia és mtsai., 2013). De mi történik a rossz viselkedésekről szóló párbeszédekben? Miért kiemelkedő jelentőségű fejlődéslélektani szempontból a gyerekek amorális cselekedeteinek megbeszélése a szülő-gyerek interakcióban?

A gyerekek alkalmanként a mindennapjaik során olyan viselkedések végrehajtása mellett köteleződnek el, ami a másik félnek valamilyen kárral vagy fájdalommal jár. Ezek a helyzetek kihívást állítanak a gyermek számára abban a tekintetben, hogy önmagát, mint morális személyt észlelje (Recchia és Wainryb, 2014). Amikor a gyermek „rosszalkodik”, és ez a szülő tudtára jut, akkor a szülő gyakran igyekszik rávilágítani ezeknek a cselekedeteknek a negatív aspektusaira: miért nem szép, vagy miért nem szabad ilyet csinálni, hogy érzi ettől magát a másik, stb. (Recchia és mtsai., 2013). Ennek pozitív hozadéka, hogy a szülő ezek által a közlések által elősegíti a gyermek morális és szociemocionális fejlődését, például egy társadalmi szabály tanításával, vagy a másik fél perspektívájának bemutatásával (Leyva és mtsai., 2013). A gyermek motivációinak, gondolatainak, érzéseinek megvitatása arra az adott negatív szituációra vonat-

kozóan, valamint az általánosítás kerülése azt is segítheti, hogy a gyermek ne vonjon le túláltalánosított következtetéseket magára vonatkozóan, mint amorális személy (például a „Rossz vagy” általánosított értékelés helyett a „Rossz volt, amit akkor csináltál” mondat alkalmazása a szülő részéről.) Továbbá ezek által a gyermek azt is megtanulja, hogy az adott szituáció és mentális tartalmi kontextusában értelmezze viselkedését. Ezek hozzájárulnak a gyermek pozitív énképének fenntartásához is (Recchia és Wainryb, 2014). Azonban ha aránytalanul a negatív kimenetelre helyeződik a hangsúly a párbeszéd során, az a gyermekben rossz érzéseket kelthet. A szülő ezt úgy kerülheti el, ha a beszélgetés közben oldja a gyermek negatív érzéseit, például pozitív érzelmek megosztásával, megnyugtatóssal, a kapcsolat helyreállításának biztosításával (Leyva és mtsai., 2013). Ez azért kiemelkedő jelentőségű, mert így a gyermek megtapasztalhatja, hogy a különböző dolgok és cselekedetek helyrehozhatók, és a társas kapcsolatok helyreállíthatók. Ez a reparáció (Recchia és Wainryb, 2014).

Összességében tehát a gyermek amorális cselekedetéről való beszélgetés fejlődéslélektanilag több szempontból is hozzájárul a gyermek morális fejlődéséhez: segíti a szociemocionális készségek fejlődését, erősítheti magát a szülő-gyermek kapcsolatot a reparatív funkció által, illetve a gyermek pozitív énképének fenntartásához is hozzájárulhat.

### 3. KUTATÁS CÉLKITŰZÉSEI ÉS HIPOTÉZISEK

A kisgyermekkorai moralitás fejlődésének kutatásában meghatározó iránynak tekinthető a szülő-gyermek párbeszéd vizsgálat. A szülők verbálisan kalauzolják a gyermeket a szociálisan elfogadható viselkedések felé, segítve az érzelmek okainak és következményeiknek megértését, továbbá arra is tanítják a gyermeket, hogy ezek az érzelmek és tapasztalatok hogyan kezelhetők (Laible, 2004). Ez a kalauzolás a mindennapi kommunikáción keresztül történik, melyek gyakran érzelmi és morális témák köré szerveződnek. (Laible és Thompson, 2002). A kutatók egyetértenek abban, hogy mind a szülő-gyermek kommunikáció módja (például az anya elaborativitása, érthetősége), mind a tartalma (például az érzelmek és szándékok megjelenése) hatással van a gyermek érzelmi és morális fejlődésére (Laible, 2004).

Ezen megfontolások alapján jelen kutatásban arra keressük a választ, hogy a szülő-gyermek párbeszéd a gyermek amorális viselkedéséről hogyan járulhat hozzá a gyermek morális fejlődéséhez. Fő kérdésünk, hogy a párbeszédekben az érzelmekről, ezek feloldásáról és a szándékokról való kommunikáció, a szülő elaborativitása valamint érthetősége, és a diád interszubjektivitása, illetve kommunikációjának minősége milyen szerepet töltenek be a morális viselkedés és értékelés alakulásában óvodáskorú gyermekek esetében. Egy további kérdésfelvetés, hogy a gyermek temperamentuma milyen hatással van a gyermek morális viselkedésére. Mivel

a temperamentum szerepe a moralitás fejlődésében egyelőre tisztázatlan az inkonzisztens kutatási eredmények miatt (Laible, 2004; Kochanska és Aksan, 2006; Augustine és Stifter, 2015), ezért exploratív jelleggel vizsgáljuk e két konstruktum összefüggéseit. A temperamentum különböző jellemzőinek (mint például a nyitottság vagy a figyelem fenntartási képesség) vizsgálatba történő beemelését azért tartjuk fontosnak, mert közvetlen módon a morális viselkedést (Kochanska és Aksan, 2006), közvetett módon a szülő-gyermek párbeszéd jellegének befolyásolásával (Laible, 2004) hatással lehet a gyermek moralitásának alakulására.

Hipotéziseink megalkotásánál a rossz cselekedetekről szóló párbeszédre helyezzük a fókuszot, az amorális cselekedetek megvitatásának fejlődéslélektanilag olyan lényeges aspektusaira hivatkozva, mint a morális és szociemocionális készségek fejlődéséhez való hozzájárulás, a helyzetek és kapcsolatok reparációjának lehetősége, illetve a gyermek pozitív énképének fenntarthatósága.

*H1. Azon gyerekek, akiknek a rossz cselekedetekről szóló párbeszéd során édesanyja magas elaborativitást, érthetőséget és az érzelmek feloldását mutatja, illetve a diád interszubjektivitása és kommunikációjának minősége is magas, a morális viselkedést tekintve az implicit morális helyzetekben gyakrabban mutatnak olyan viselkedéseket, mint a segítségnyújtás és vigasztalás.*

*H2. Azon gyerekek, akiknek a rossz cselekedetekről szóló párbeszéd során édesanyja magas elaborativitást, érthetőséget és az érzelmek feloldását mutatja, illetve a diád interszubjektivitása és kommunikációjának minősége is magas, a morális értékelést tekintve súlyosabbnak értékeli a morális normaszegések különböző típusait.*

*H3. A pozitív érzelmek különböző formáinak megjelenése a rossz cselekedetről szóló történetek esetén reparatív funkciójuk által segítik, hogy a gyermek a normaszegés súlyosságának adekvátan ítélje meg, illetve, hogy az azt igénylő helyzetekben olyan morális viselkedéseket mutasson, mint a segítségnyújtás és a vigasztalás.*

*H4. A szándék megjelenése a rossz cselekedetekről szóló történetek esetén segíti, hogy a gyermek a morális értékelést tekintve súlyosabbnak ítélje meg a morális normaszegések különböző típusait, illetve, hogy az azt impliciten hívó helyzetekben olyan morális viselkedéseket mutasson, mint a segítségnyújtás és a vigasztalás.*

*Kutatói kérdésfelvetés: A temperamentummal kapcsolatban a következő kérdésekre keressük a választ: Milyen szerepet tölt be a temperamentum a gyermek morális viselkedésének alakulásában? Hatással van-e rá egyáltalán, és ha igen, milyen módon?*

## 4. MÓDSZER

### 4.1 Résztevők

A kutatásban való részvételre olyan szülő-gyerek párok jelentkezését vártuk, ahol a gyermek még óvodás, azonban a negyedik életévét már betöltötte. Ez volt az egyetlen befogadási kritérium, az atipikus fejlődés nem volt kizáró ok. Ebben az esetben a fejlődési probléma vagy krónikus betegség feltüntetésére kértük a szülőt. Minden résztvevő gyermek tipikus fejlődésű volt. A befogadás felső életkori határa hét év volt. Az életkori határ megállapítása empirikus kutatásokon alapult, ugyanis a téma szakértői egyetértének abban, hogy a moralitás fejlődésében 3-4 éves kor közti időszak kulcsfontosságú. Ekkor alakul ugyanis a morális szelf (Emde és mtsai., 1991; Thompson, 2012), és ekkor történik a szabályok belsővé tétele is (Kochanska, 2002; Kochanska és mtsai, 2010).

A szülő alatt az elsődleges gondozót értettük. Tipikus esetben az édesanya tölti be az elsődleges gondozó szerepét; így ahogy az ilyen és ehhez hasonló paradigmákban általában, az anyákat vontuk be elsősorban, de amennyiben az apa töltötte volna be ezt a szerepet, az sem lett volna kizáró oka a részvételnek, azonban erre nem volt példa.

Az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság (EPKEB) a kutatás kezdeti tervét etikai szempontból értékelte, és annak végrehajtásához a Pécsi Tudományegyetem Pszichológiai Intézete megbízásából hozzájárult. Az etikai engedély száma: 2021-69.

A kutatásban való részvételre először az óvodákat kértük fel. Tájékoztatottuk őket a vizsgálat menetéről, illetve biztosítottuk őket az aktuális járványügyi intézkedések betartásáról. Az óvodák Tolna-, Baranya- és Somogy megyei városokból kerültek ki. A résztvevők toborzása úgy történt, hogy minden esetben eljuttattunk az óvodákba egy plakátot, mely a részvétel feltételeiről, menetéről és az adatkezelésről tartalmazott információkat. Ezt követően az érdeklődő szülőket személyesen kértük fel a feladatra telefonon vagy elektronikus úton keresztül.

A kutatásban 36 anya-gyerek páros vett részt (anyák életkori átlaga: 35,1 év; SD: 5,74; gyerekek életkori átlaga: 63,3 hónap; SD: 11,4, gyerekek nemi aránya: lány: 58%; fiú: 42%). Az anyák 22%-a egygyermekes, 44%-a kétgyermekes, 28%-a háromgyermekes, 3%-a négygyermekes, és szintén 3%-a hétgyermekes. Párkapcsolati státuszukat tekintve 5%-uk egyedülálló, 11%-uk párkapcsolatban élő, 81%-uk házas, 3%-uk özvegy. Végzettségüket tekintve 33%-uk rendelkezik felsőfokú végzettséggel, 67%-uk pedig általános iskolai, középiskolai vagy szakképzettséggel.

### 4.2 Az adatgyűjtés menete

Az adatgyűjtés két lépésben zajlott. A vizsgálat első felében a vizsgálatvezető játékos formában, különböző morális viselkedéseket impliciten hívó helyzeteken, illetve morális és amorális képek értékelésén keresztül ismerte meg a gyermekek morális fejlettségét. Ez óvodánkként egy állandó szobában történt, ugyanazoknak az eszközöknek (képek, legók, kosár stb.) felhasználásával a standard körülmények biztosítása érdekében.

#### *4.2.1 Morális értékelés és morális viselkedés vizsgálata*

A *morális értékelés* vizsgálatára Nucci és Turiel (1978 In. Smetana 1981) vizsgálati protokollját alkalmaztuk kiegészítésekkel. A gyermekeknek nemükkel azonosan képi szemléltető eszközök segítségével különböző szituációkat mutattunk, melyben morális normaszegést (1., 3., 4., és 6. szituáció), proszociális viselkedést (2. és 5. szituáció) és egy nem szándékos károkozást (7. szituáció) láthattak. Az eredeti protokollban csak az amorális viselkedések szerepeltek, a kiegészítésre a pilótavizsgálat eredményei alapján volt szükség, hogy a válaszbeállítódást elkerüljük. A szituációk a következők voltak: 1. Az egyik gyerek meglöki a másikat. 2. Az egyik gyerek ételt oszt meg a másikkal. 3. Az egyik gyerek elveszi a másik játékát. 4. Az egyik gyerek (sárral) lefröcsköli a másikat. 5. Az egyik gyerek segít a másiknak a ruhák kitergetésében. 6. Az egyik gyerek a másik gyerek kezéből kiüti az almáját. 7. A gyermek, miközben takarít, véletlenül eltöri anyukája kedvenc lámpáját. A morális értékelés vizsgálatához használt illusztrációk egy példáját az 1. sz. ábra mutatja. A többi illusztráció az 1. sz. Melléklet tartalmazza.

A képek bemutatásakor a következő instrukciókat és kérdéseket tettük fel a gyermekeknek: 1. Most képeket fogok mutatni Neked. Arra kérlek, hogy jól nézd meg őket, és válaszolj velük kapcsolatban pár kérdésre! 2. Szerinted mi történik éppen ezen a képen? 3. Szerinted mennyire van rendben, mennyire okés az, amit itt a képen látsz? Kérlek mutasd meg ezeknek a kézjeleknek a segítségével! A gyermek itt három féle jelet látott, melyek a „jó dolog”, „nem tudom” és „csúnya dolog.” válaszoknak feleltek meg. Az eredeti vizsgálati protokollban nem kézjelek, hanem emotikonok szerepeltek. Ezek megváltoztatására a pilótavizsgálat alapján azért volt szükség, mert a gyermekek rendre a szereplők érzelmi állapotaival azonosították a hangulatjeleket. A 7. illusztrációval kapcsolatban mindig egy előre meghatározott történetet mondtunk el a gyermekeknek: „Ő itt Luca/Laci. Luca/Laci segíteni szeretne az anyukájának azzal, hogy ki-takarít. Miközben törölget, véletlenül meglöki a lámpát. A lámpa eldől és eltörik.” A gyermekektől a szituáció morálisan megfelelő értékelését vártuk, az utolsó, véletlen károkozás esetében pedig arra is kértük őket, hogy indokolják válaszaikat annak eldöntése érdekében, hogy eldöntsük, érzékelik-e a helyzettel kapcsolatos „dilemmát”.

*1. A morális értékeléshez használt illusztrációk - Az egyik gyerek ételt oszt meg a másikkal*



A *morális viselkedést* vizsgálatát Tan és munkatársai (2020) illetve Dunfield és munkatársai (2011) vizsgálati protokolljai alapján állítottuk össze. Az instrumentális segítség feladatban (Tan és mtsai., 2020) a gyermekekkel legókkal játszottunk. Egy rövid bemelegítő fázis után a gyermekeknek 4 lehetősége nyílt a segítségnyújtásra:

1. *Segítség a kockák összeszedésében:* A vizsgálatvezető észreveszi, hogy szétszórt kockák vannak a földön. Egy kis kosárral odamegy, és összeszedi őket. Azonban a kosár túl kicsi, így néhány kocka folyton kiesik belőle. Itt avatkozhat be a gyermek: legalább egy kockát bele kell helyeznie a kosárba a segítő viselkedéshez.

2. *Segítség a kockatároló kinyitásában:* Az összeszedett kockákat a vizsgálatvezető egy nagyobb, fedéllel rendelkező vagy kapcsos tárolóhoz viszi. Imitálja, hogy a kezei nagyon tele vannak, és láthatóan segítséget igényel a láda kinyitásához. Itt avatkozhat be a gyermek: vagy segít kinyitni a tárolót, vagy nem.

3. *Segítség a kockák elpakolásában:* A bemelegítés során az asztalon hagyott legókat kezdi el elpakolni a vizsgálatvezető. Itt avatkozhat be a gyermek: legalább egy legót segítenie kell elpakolni.

4. *Segítség a véletlenül kiborított dolog összeszedésében:* A vizsgálatvezető véletlenül kiborítja az asztalon található ceruzatartót, és elkezd összeszedni a földről. Itt avatkozhat be a gyermek: legalább egy ceruzát segítenie kell felvenni a földről.

Mindegyik esetben a vizsgálatvezető csupán impliciten jelezte segítségre szorultságát (pl. Jaj de nehéz ezt kinyitni! Miért nem férnek bele ebbe a kosárba? stb.) és maximum 3 ilyen jelzést mutathatott a gyermek felé. Ha a gyermek nem avatkozott közbe, kis idő után át kellett térnie a következő feladatra. Ebben az esetben a vizsgálatvezetők azt jelölték kategóriákként, hogy a gyermek segített-e vagy sem.

A vigasztalás (Dunfield és mtsai., 2011) esetében a vizsgálatvezető és a gyermek egy asztalnál tevékenykedtek, mikor a vizsgálatvezető felállni készült, és azt mondta: „Ó! Ide kell hoznom valamit.” A vizsgálatvezető felállás közben azt imitálja, hogy beüti a térdét, leül a földre,

és fájdalmat színlel. Dörzsöli a térdét, és közben azt mondja: „Ó, a térdem! Beütöttem a térdem!” Öt másodpercig a térdére néz, majd váltja a tekintetét a térde és a gyermek között. További öt másodpercig a térdére néz. 10 másodperccel később a vizsgálatvezető megkérdezi: „Mit tegyünk?” A gyermek a következő vigasztaló viselkedéseket mutathatja: 1. *verbális vigasztalás*: a vizsgálatvezető hogyléte felől érdeklődés stb. 2. *fizikai vigasztalás*: ölelés, simogató stb. Ezeknek a kombinációja fordulhat még elő, illetve az, hogy a gyermek nem tesz semmit. Itt maximum 4 pontot kaphatott a gyermek, ha mindkét vigasztaló viselkedést mutatta, 2-öt, ha csak az egyiket, és 0-át, ha egyiket sem.

A vizsgálat második felében a szülő-gyerek páros közösen vett részt. Ez alkalommal a vizsgálatvezető felkereste a családot, és a család otthonában, vagy amennyiben erre nem volt lehetőség, akkor online vettük fel a párbeszédet Google Meet segítségével. A vírushelyzet miatt a legtöbb résztvevő az online megoldást választotta. Itt közös visszaemlékezésre, történetek alkotására kértük az anyát és a gyermeket, melyek olyan szituációk köré szerveződhetnek, mikor a gyermek jól vagy rosszul viselkedett az elmúlt egy hétben, és ennek a szituációnak mindketten részesei voltak. A továbbiakban mi az amorális cselekedetekről szóló történeteket vizsgáltuk, a jó történet megalkotása arra szolgált, hogy a negatív esemény felidézésének esetleges distresszt implikáló hatását csökkentsük, feloldjuk. A történeteket minden esetben hangfelvétel formájában rögzítettük. Az instrukció ismertetése előtt hagytunk a párosnak egy kis időt, hogy hozzászokjanak a feladathelyzethez, majd felkértük őket a történetalkotásra és elhagytuk a helységet. A közös visszaemlékezés végeztével a szülőt egy demográfiai adatokról szóló, és egy, a gyermek temperamentumára vonatkozó kérdőív kitöltésére kértük. Az adatok felvétele után a párbeszéd átíratát az anyai narratív stílus, érzelmi és intencionális állapotokra utaló tartalmak és az interakció anyai és gyermeki jellegzetességei mentén kódoltuk.

#### 4.2.2 A szülő-gyerek párbeszéd vizsgálat

Az *anya elaborativitásának és érthetőségének* értékelése (Laible és Thompson, 2000 kódolási protokollja alapján): az anyák mennyire segítik a történet minél szélesebb körű kibontását nyitott kérdéseikkel, illetve mennyire kommunikálnak világosan, mennyire tudják a párbeszédet a feladat megoldásának keretein belül tartani. Mindkét esetben 1-5 terjedő skálán jelölhetők az értékek (1-alacsony; 5-magas).

A szövegben az *érzelme*k, az *érzelme*ket implikáló szavak és a *szándék* megjelenési gyakoriságának jelölése (Laible és Thompson, 2000 kódolási protokollja alapján): egyaránt jelöltük a pozitív és negatív érzelmeket jelölő kategorikus kifejezéseket (mint címke, metafora, idióma), a pozitív és negatív érzelmi viselkedéseket, illetve a szándék megjelenését egy általunk alkotott

intenció-szótár segítségével. Azt is jelöltük továbbá, hogy az adott történetben az anya, a gyerek vagy mindketten használták-e ezeket a kifejezéseket.

Az *érzelmelek feloldását az anya által* szintén kódoltuk. Ide Leyva és munkatársai (2013) kódolási protokollja alapján a megnyugtató, a kapcsolat helyreállítása és az erkölcsi vagy társadalmi szabály tanítása tartozott. Itt elég volt a három változat egyikének megjelennie. A kódolás során azt jelöltük, hogy a feloldás megtörtént-e a párbeszéd folyamán vagy nem.

Joint Story Telling (JST) kódok közül az *anyai zavarkeltés, az interszubjektivitás szintje és a kommunikáció minősége* (Gini és mtsai., 2007 alapján) kerültek még a kódkategóriáink közé. Az anyai zavarkeltés, mint az anyai érthetőség egyfajta ellenpólusa, azt mutatja, hogy az anya tesz-e olyan megjegyzéseket, megnyilvánulásokat, melyek nem érthetőek a gyermek számára, ezáltal megakasztják a párbeszéd menetét (például ellentmondásokba ütközik, túl homályosan fogalmaz stb.). Az anyai zavarkeltés 1-5 skálán pontozható (1-nem összezavaró; 5 – ismétlődően összezavarja a gyermeket). Az interszubjektivitás szintje a diád „közös hullámhosszon levésére” utal. Érzelmileg mennyire összehangoltak, illetve közösen milyen erőfeszítéseket tesznek, mennyire motiváltak a történet megalkotásában. Ez a skála szintén 1-5-ig pontozható (1-nincs interszubjektivitás; 5-nagyon magas interszubjektivitás). A kommunikáció minősége azt mutatja, hogy a párbeszéd mennyire kölcsönös, folyékony és koherens. 1-5-ig terjedő skálán pontozható (1-szegényes diádikus kommunikáció; 5-kölcsönös és folyékony diádikus kommunikáció).

A kódolást 6 kódoló végezte, ezek közül egy volt a többiektől független kódoló. A co-kódoló a minta 44%-át kódolta. A kódolás megbízhatóságát a Krippendorff- $\alpha$  érték meghatározásával ellenőriztük minden kód esetében. Ennek értéke  $\alpha = 0,67 - 0,97$  között mozgott, ami elfogadható mértéket mutat (Krippendorff, 2009). A kódolók eltérő pontozás esetén egymással konszenzusra jutva határoztak meg egy végső pontértéket. Az egyes kódok pontos reliabilitás mutatóit az 2. sz. Melléklet tartalmazza.

#### 4.2.3 Demográfiai és gyermek temperamentum kérdőív

A közös történetalkotás után két kérdőív kitöltésére kértük az anyákat. Az egyik saját és gyermekeire vonatkozó szociodemográfiai kérdéseket tartalmazott, mint életkor, párkapcsolati státusz, legmagasabb iskolai végzettség, gyermekek száma, vizsgálatban résztvevő gyermek neme, esetleges fejlődési rendellenessége. Ezt követően a *Child Behavior Questionnaire – VS* (Putnam és Rothbart, 2002) temperamentum kérdőív magyar adaptációjának (Molnár és Kovács, 2019) kitöltését kértük. A 36 itemből álló kérdőív a negatív affektivitás (Cronbach  $\alpha =$

0,538), erőfeszítésen alapuló (gátló) kontroll (Cronbach  $\alpha = 0,808$ ) és az extravenzió-aktivitás (Cronbach  $\alpha = 0,562$ ) konstruktumokat méri. A kérdőív 9 fordított tételt tartalmaz.

## 5. EREDMÉNYEK

Az eredmények meghatározásához a Jamovi 2.2.5 statisztikai programot alkalmaztuk (The jamovi project, 2021). Először bemutatjuk, hogyan hoztunk létre változókat a mért konstruktumokból, majd pedig a változókkal végzett korreláció- és regresszió vizsgálatok eredményeit ismertetjük.

### 5.1 A változók létrehozása

A morális viselkedéssel (proszocialitással), a párbeszéd minőségével és a párbeszéd tartalmával kapcsolatos változókat főkomponens elemzéssel alakítottuk ki. A morális értékelés kapcsán nem hoztunk létre összesített változókat, ennek indoklását a változó bemutatásakor fejtjük ki.

#### 5.1.1 A morális viselkedés változók létrehozása

A különböző morális készségek alapul szolgálhatnak a proszociális viselkedések kifejezéséhez, valamint ezek a proszociális viselkedések gyakran fekszenek morális alapokon (Carlo és de Guzman, 2009). A proszociális viselkedések közé tartozik az instrumentális segítség, a vigasztalás, illetve valamilyen dolog megosztása egy másik személlyel (Dunfield, 2014).

A proszocialitás változókat a morális viselkedés mért komponenseiből, azaz a segítség a kockák *összeszedésében*, segítség a kockatároló *kinyitásában*, segítség a kockák *elpakolásában*, segítség a *véletlenül kiborított dolog összeszedésében* és a *vigasztalás* változókból képeztük. Először az adatokat normalitásvizsgálatnak vetettük alá. Ezt a 3. sz. Melléklet 3.1 táblázata mutatja be. A főkomponens elemzés eredményeit a 2. sz. táblázat szemlélteti. A főkomponens elemzés során varimax forgatást alkalmaztunk, egy saját érték mellett.

#### 2. A morális viselkedés változók létrehozása főkomponens elemzéssel

|                                          | Komponens |       | Egyediség | KMO   |
|------------------------------------------|-----------|-------|-----------|-------|
|                                          | 1         | 2     |           |       |
| Segítség – összeszedés                   |           | 0.657 | 0.421     | 0,606 |
| Segítség – kinyitás                      |           | 0.621 | 0.504     | 0,578 |
| Segítség – elpakolás                     |           | 0.641 | 0.588     | 0,534 |
| Segítség – kiborított dolog összeszedése | 0.848     |       | 0.274     | 0,547 |
| Vigasztalás                              | 0.854     |       | 0.264     | 0,547 |

Varimax rotáció használatával

Az első változó a *Társas nyitottságot igénylő segítség* elnevezést kapta, a kiborított dolog összeszedésében való segítség és a vigasztalás alkotja. Ez a variancia 34,1%-át magyarázza. A második változó, a *Segítség* pedig a kockák összeszedésében, a kockatároló kinyitásában és a kockák elpakolásában való segédkezést foglalja magában. Ez a faktor a variancia 24,9%-át magyarázza, összesítve ez a konstruktum a variancia 59%-át magyarázza. A faktorok KMO értéke 0,556. A megbízhatóságukat tekintve a *Társas nyitottságot igénylő segítség* változó reliabilitása Cronbach  $\alpha = 0,577$ , a *Segítség* változó megbízhatósága Cronbach  $\alpha = 0,280$ .

#### *5.1.2 A morális értékelés változó létrehozása*

A morális értékelést vizsgáló feladatban a gyermekek képeket láthattak, melyek proszociális, amorális és véletlenül kárt okozó cselekedeteket illusztráltak. Az értékelés során a gyermeknek azt kellett eldöntenie, hogy amit az adott képen lát, az jó dolog, nem tudja eldönteni, vagy rossz dolog. A három válaszlehetőség közül a jó dolog választ a vizsgálatvezető 1 ponttal, a nem tudja eldönteni választ 2 ponttal, a rossz dolog választ pedig 3 ponttal osztályozta. Az egyes képekre adott válaszok leíró statisztikáját a 3. sz. Melléklet 3.2 táblázata tartalmazza. A morális értékelés változó létrehozásakor több nehézségbe ütköztünk. A képekre adott válaszok több illusztráció esetében is teljesen azonosak voltak, vagy nagyon alacsony volt a szórásuk, így a morális értékelések közül azt emeltük be a változók közé melynek a legmagasabb volt a szórás-értéke, és mindhárom válaszlehetőség szerepelt a gyermekek válaszaik között: ez a lámpatöréssel kapcsolatos kép. A továbbiakban ez jelöli a morális értékelés változót.

#### *5.1.3 A párbeszéd minőségére és tartalmára vonatkozó változók létrehozása*

A szülő-gyermek kommunikációnak mind minősége, mind tartalma hozzájárul a gyermek morális fejlődéséhez (Laible, 2004), így a párbeszédnek kapcsán ezt a két változót határozzuk meg a gyermekek amorális cselekedeteiről szóló történetekből nyert adatokból.

##### *5.1.3.1 A párbeszéd minősége változók*

A párbeszéd minősége változókat az anyai elaborativitás, érthetőség, zavarkeltés és érzelmi feloldás, illetve a diád interszubjektivitása és kommunikációjának minősége konstruktu-mokból hoztuk létre. Ezek leíró statisztikáját a 3. sz. Melléklet 3.3 pontja tartalmazza. A főkomponens elemzés eredményét a 3. sz. táblázat szemlélteti. A főkomponens elemzés során varimax forgatást alkalmaztunk, egy saját érték mellett.

#### *3. A párbeszéd minőségi jellemzőinek főkomponens elemzése*

|                           | Komponens |       | Egyediség | KMO   |
|---------------------------|-----------|-------|-----------|-------|
|                           | 1         | 2     |           |       |
| Anyai elaborativitás      | 0.890     |       | 0.189     | 0,696 |
| Anyai érthetőség          | 0.795     |       | 0.368     | 0,617 |
| Érzelmi feloldás          |           | 0.789 | 0.278     | 0,671 |
| Anyai zavarkeltés         |           | 0.765 | 0.296     | 0,436 |
| Diád interszubjektivitása | 0.860     |       | 0.234     | 0,624 |
| Diád komm. minősége       | 0.891     |       | 0.205     | 0,727 |

Varimax rotáció használatával.

Az egyik változót, ami a *Kommunikáció gördülékenysége és gazdagsága* elnevezést kapta, az anyai elaborativitás, érthetőség illetve a diád interszubjektivitása és kommunikációjának minősége alkotja. Ez a variancia 52,9%-át magyarázza, megbízhatósága Cronbach  $\alpha = 0,885$ . A másik, *Anyai feloldás és zavarkeltés* változóba az anyai zavarkeltés és az érzelmi feloldás került. A variancia 20,9%-át magyarázza, a reliabilitás értéke itt Cronbach  $\alpha = 0,345$ . Összességében a komponensek a variancia 73,8%-át magyarázzák, a KMO érték 0,650.

#### 5.1.3.2 A szándék változó

A *Szándék* változót az amorális cselekedetekről szóló párbeszédekben megjelenő szándékok alapján hoztuk létre, melyekhez abszolút gyakorisági adatokat alkalmaztunk. A szándékok leíró statisztikáját a 3. sz. Melléklet 3.4 pontja tartalmazza.

#### 5.1.3.3 A párbeszédben megjelenő pozitív érzelmek

A *Pozitív érzelmek* változót az amorális cselekedetekről szóló párbeszédekben megjelenő pozitív érzelmek és érzelmi viselkedés összevonásával hoztuk létre. Ezek leíró statisztikáját a 3. sz. Melléklet 3.5 pontja tartalmazza. A változó létrehozásánál abszolút gyakorisági adatokkal dolgoztunk. Az előfordulási gyakoriságok alacsony száma miatt hoztuk létre az összesített Pozitív érzelmek változót, és nem kezeltük külön az érzelmeket, mint címkét az érzelmi viselkedésektől. A változó megbízhatósága Cronbach  $\alpha = 0,277$ .

### 5.2 Statisztikai elemzések

A változók meghatározása után Spearman-korreláció és lineáris regresszió elemzéseket végeztünk. A bemeneti változókat a párbeszéd minőségi és tartalmi jellemzői, illetve a temperamentum képezték. A kimeneti változókat a morális viselkedés és morális értékelés változók alkották.

#### 5.2.1 Párbeszéd minősége és morális viselkedés

A Társas nyitottságot igénylő segítség változó (vigasztalás és segítség a kiborított dolog összeszedésében) és a párbeszéd minősége változók korrelációvizsgálatának eredményét a 4. sz. Melléklet 4.1 táblázata szemlélteti. Sem A kommunikáció gördülékenysége és gazdagsága változóval (Spearman rho = -0,229; p = 0,179), sem az Anyai feloldás és zavarkeltés változóval (Spearman rho = -0,036; p = 0,834) nem találtunk szignifikáns együttjárást.

A korrelációvizsgálatot követően lineáris regresszió elemzéseket is végeztünk ezekkel a változókkal. A Társas nyitottságot igénylő segítség, mint függő változó, és a Kommunikáció gördülékenysége és gazdagsága változókat vizsgálva nem találtunk szignifikáns bejósoló erőt (F (1,34) = 1,20; p = 0,282). Továbbá az Anyai feloldás és zavarkeltés változó nem mutatott szignifikáns prediktív értéket a Társas nyitottságot igénylő segítség kapcsán (F (1,34) = 0,193; p = 0,663).

A Segítés változó (segítség a kockák összeszedésében, kockatároló kinyitásában és a kockák elpakolásában) és a párbeszéd minősége változók korrelációelemzésének eredményeit a 4. sz. táblázat tartalmazza. A Segítés változó az Anyai feloldás és zavarkeltés változóval mutat gyenge, negatív tendenciaszerű kapcsolatot. A Kendall Tau B szignifikáns, közepes (majdnem erős) értéket mutat.

#### 4. A párbeszéd minősége változók és a Segítés korrelációvizsgálata

|                                            |               | Segítés |
|--------------------------------------------|---------------|---------|
| Kommunikáció gördülékenysége és gazdagsága | Spearman rho  | -0.144  |
|                                            | p             | 0.402   |
|                                            | Kendall Tau B | -0.188  |
|                                            | p             | 0.380   |
| Anyai feloldás és zavarkeltés              | Spearman rho  | -0.325  |
|                                            | p             | 0.053   |
|                                            | Kendall Tau B | -0.297  |
|                                            | p             | 0.044*  |

\* p < .05

A Segítés változó és a párbeszéd minőségeit vizsgáló lineáris regresszió elemzések a következőképp alakultak: A Segítésre, mint függő változóra a Kommunikáció gördülékenysége és gazdagsága változó nem gyakorolt szignifikáns prediktív erőt (F (1,34) = 0,628; p = 0,434). Az Anyai feloldás és zavarkeltés regresszióelemzése nem mutatott szignifikáns bejósoló erőt a Segítés változó kapcsán (F (1,34) = 2,66; p = 0,112).

#### 5.2.2 Párbeszéd minősége és morális értékelés

A morális értékelés és a párbeszéd minősége változók korrelációjának eredményét a 4. sz. Melléklet 4.2 táblázata tartalmazza. Sem A kommunikáció gördülékenysége és gazdagsága változóval (Spearman rho = -0,141; p = 0,413), sem az Anyai feloldás és zavarkeltés változóval (Spearman rho = 0,111; p = 0,519) nem találtunk szignifikáns kapcsolatot.

A változókat lineáris regresszió analízissel is megvizsgáltuk. A morális értékelésre nem mutatott szignifikáns bejósoló erőt a Kommunikáció gördülékenysége és gazdagsága változó (F (1,34) = 0,381; p = 0,541) és az Anyai feloldás és zavarkeltés változó (F (1,34) = 0,513; p = 0,479) sem.

### 5.2.3 Párbeszédben megjelenő pozitív érzelmek és morális viselkedés

A 5. sz. táblázat a Társas nyitottságot igénylő segítség, illetve a Segítés változók korrelációvizsgálatát tartalmazza a Pozitív érzelmek változóval. A vizsgált változók közül a Segítés mutatott gyenge, negatív szignifikáns kapcsolatot a Pozitív érzelmekkel.

#### 5. A proszocialitás változók korrelációvizsgálata a párbeszédben megjelenő pozitív érzelmekkel

|                  |               | Társas nyitottságot igénylő segítség | Segítés  |
|------------------|---------------|--------------------------------------|----------|
| Pozitív érzelmek | Spearman rho  | -0.107                               | -0.379 * |
|                  | p             | 0.536                                | 0.023    |
|                  | Kendall Tau B | -0.095                               | -0.345 * |
|                  | p             | 0.540                                | 0.024    |

\* p < .05

A lineáris regresszió elemzések alapján a Pozitív érzelmek nem mutattak szignifikáns prediktív erőt a Társas nyitottságot igénylő segítségnyújtás kapcsán (F (1,34) = 0,393; p = 0,535). A Segítésre a Pozitív érzelmek negatív, szignifikáns bejósoló erővel bírtak F (1,34) = 4,88; p = 0,034; R<sup>2</sup>=0,126; SE= -0,354, p = 0,034). Ez a variancia 12,6%-át magyarázza.

### 5.2.4 Párbeszédben megjelenő pozitív érzelmek és morális értékelés

A morális értékelés és a Pozitív érzelmek változók korrelációvizsgálatának eredményét a 4. sz. Melléklet 4.3 táblázata szemlélteti. Nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a változók közt (Spearman rho = -0,169; p = 0,325).

A lineáris regresszió elemzés alapján a Pozitív érzelmek nem bírtak szignifikáns prediktív erővel a morális értékelés kapcsán (F (1,34) = 0,034; p = 0,853).

### 5.2.5 Párbeszédben megjelenő szándék és morális viselkedés

A Társas nyitottságot igénylő segítség és a párbeszédben megjelenő szándék korrelációvizsgálatát a 4. sz. Melléklet 4.4 táblázata szemlélteti. A változók között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot (Spearman rho = -0,052; p = 0,772).

Lineáris regresszióval vizsgálva a Szándék nem mutatott szignifikáns bejósoló erőt (F (1,34) = 0,399; p = 0,532).

A Segítés változóval hasonlóképp jártunk el, mint a Társas nyitottságot igénylő segítség esetén. A korrelációvizsgálat eredményét a 6. sz. táblázat tartalmazza. A Szándékkal gyenge negatív, marginálisan szignifikáns kapcsolat mutatható ki.

### 6. A párbeszédben megjelenő szándék és a Segítés korrelációvizsgálata

|         |               | Segítés |
|---------|---------------|---------|
| Szándék | Spearman rho  | -0.323  |
|         | p             | 0.063   |
|         | Kendall Tau B | -0.287  |
|         | p             | 0.063   |

A lineáris regresszió elemzéseket tekintve a Szándék negatív, szignifikáns bejósoló erejűnek bizonyult (F (1,34) = 5,02; p = 0,032; R<sup>2</sup>=0,136; SE= -0,368, p = 0,032). Ez a variancia 13,6%-át magyarázza.

### 5.2.6 Párbeszédben megjelenő szándék és morális értékelés

A morális értékelés és az Érzelmek, illetve a Szándék korrelációvizsgálatának eredményét a 4. sz. Melléklet 4.5 táblázata szemlélteti. A változók között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot (Spearman rho = 0,185; p = 0,295).

A morális értékeléssel kapcsolatos regresszióvizsgálat eredményeképp elmondható, hogy a Szándék nem bírt szignifikáns prediktív erővel (F (1,34) = 1,40; p = 0,246).

### 5.2.7 Morális viselkedések és temperamentum

A 7. sz. táblázat a Társas nyitottságot igénylő segítség és a Segítés változók a temperamentum egyes faktoraival (extraverzió, gátló kontroll és negatív affektivitás) kapcsolatos korrelációvizsgálatát szemlélteti. A Társas nyitottságot igénylő segítség változó az extraverzióval mutat gyenge pozitív kapcsolatot. A Kendall Tau B erős, szignifikáns értéket mutat. A Segítés változó

a Gátló kontrollal mutat gyenge, negatív irányú, marginálisan szignifikáns kapcsolatot. A Kendall Tau B elfogadható, marginálisan szignifikáns kapcsolatot jelez.

#### 7. A proszocialitás változók kapcsolatának vizsgálata a temperamentum faktorokkal

|                             |               | Társas nyitottságot igénylő segítség | Segítség |
|-----------------------------|---------------|--------------------------------------|----------|
| <b>Extraverzió</b>          | Spearman rho  | 0.400 *                              | -0.053   |
|                             | p             | 0.016                                | 0.758    |
|                             | Kendall Tau B | 0.318 *                              | -0.035   |
|                             | p             | 0.019                                | 0.792    |
| <b>Gátló kontroll</b>       | Spearman rho  | -0.235                               | -0.285   |
|                             | p             | 0.168                                | 0.092    |
|                             | Kendall Tau B | -0.178                               | -0.222   |
|                             | p             | 0.187                                | 0.096    |
| <b>Negatív affektivitás</b> | Spearman rho  | 0.215                                | 0.179    |
|                             | p             | 0.207                                | 0.296    |
|                             | Kendall Tau B | 0.176                                | 0.134    |
|                             | p             | 0.193                                | 0.314    |

\*  $p < .05$

A Társas nyitottságot igénylő segítség, mint függő változó lineáris regresszió elemzése kapcsán a következő eredmények születtek: az Extraverzió marginálisan szignifikáns bejósoló erővel ( $F(1,34) = 3,47$ ;  $p = 0,071$ ;  $R^2 = 0,093$ ;  $SE = 0,304$ ,  $p = 0,071$ ), a Gátló kontroll negatív irányú szignifikáns bejósoló erővel bírt ( $F(1,34) = 4,44$ ;  $p = 0,043$ ;  $R^2 = 0,115$ ;  $SE = -0,340$ ,  $p = 0,043$ ). Az extraverzió esetében ez a variancia 9,3%-át magyarázza, a gátló kontroll esetében 11,5 %-át magyarázza. A Negatív affektivitás nem mutatott szignifikáns bejósoló erőt ( $F(1,34) = 0,732$ ;  $p = 0,398$ ).

A Segítség változóval kapcsolatos lineáris regresszió eredményei alapján az extraverzió ( $F(1,34) = 0,05$ ;  $p = 0,825$ ), a gátló kontroll ( $F(1,34) = 2,41$ ;  $p = 0,130$ ), a negatív affektivitás ( $F(1,34) = 2,84$ ;  $p = 0,101$ ) temperamentum faktorok nem mutattak szignifikáns prediktív erőt.

#### 6. MEGVITATÁS

Kutatásunkban a moralitás fejlődésének két aspektusát, a morális viselkedést és morális értékelést vizsgáltuk a gyermek amorális cselekedetéről folytatott szülő-gyerek párbeszéd minőségi és tartalmi jellemzői, valamint a temperamentum vonatkozásában óvodás gyerekek körében.

A statisztikai próbák elvégzéséhez a morális viselkedés vizsgált komponenseiből két változót hoztunk létre: a *Társas nyitottságot igénylő segítség* és a *Segítség* változókat. A *Társas nyitottságot igénylő segítség* a véletlenül kiborított dolog összeszedésével kapcsolatos segítséget,

illetve a vigasztalás szituációban adott reakciót foglalta magában. Az elnevezés abból a gondolatból indul ki, hogy e helyzetekben a gyermek a felnőtt vizsgálatvezetőt saját ügyetlenségéből adódóan kissé esetlennek, segítségre szorultnak láthatta: a vizsgálatvezető felborított egy ceruzatartót az asztalon, amiből a ceruzák kiborultak, valamint az asztaltól való felállás közben beütötte a lábát. A gyermek a morális szocializáció során érzékennyé válhat a környezet azon jelzéseire, ha például valaki segítségre szorul, igazságtalanság történik valakivel szemben, vagy valaki megszegi a szabályokat (Dahl, 2018), ugyanakkor a gyermek számára a felnőtt alapvetően egy kompetens ágens, amit azonban ezek a szituációk annyiban vonnak kétségbe, hogy némiképp felborítják a klasszikus gyermek-felnőtt viszonyt: itt a felnőtt szorul a gyermek segítségére vagy vigasztalására. Így a gyermeknek ebben a két helyzetben nyitottságra van szüksége ahhoz, hogy „felülírja” azt az elképzelést, hogy egy felnőttnek nem kell segítség, és be merjen kapcsolódni a szituációba maga is, mint aktív cselekvő segítségének felajánlásával vagy vigasztalásával. Ezzel szemben a *Segítés* változót alkotó különböző segítségnyújtásoknál nem csupán a vizsgálatvezető ügyetlensége jelent meg, hanem a boldogulását hátráltató különböző tényezők is, melyeket a gyermek detektálhatott: például a kosár, amibe a legókat összeszedte az első szituációban a vizsgálatvezető, túl kicsi volt ahhoz, hogy minden kocka beleférjen. Vagy a vizsgálatvezető keze tele volt a kockatároló kinyitásakor, ami akadályozta őt. A kockák elpakolásában való segédkezéssel kapcsolatos eredményeket továbbá az is befolyásolhatta, hogy a protokollban ezt egy másik tevékenység, a morális értékelés feladat követte, így itt a kockákkal való játék ideiglenesen vagy véglegesen véget ért. Ez a helyzet a gyermekben azt a scénáriót hívhatta elő, amit a szocializáció során sajátít el, és különösen nagy hangsúlyt kap az óvodai környezetben: „Amivel már nem játszunk, azt el kell pakolni.”. Így az itt bekövetkező segítségnyújtást nem biztos, hogy a vizsgálatvezető észlelhető segítségre szorultsága irányította, hanem inkább egy szocializációs mechanizmus. A *Segítés* változó kapcsán az is kiemелendő, hogy a változó alacsony megbízhatóságot mutat, vagyis az egy változót alkotó konstruktumok nem feltétlenül ugyanazon pszichológiai mechanizmusok mentén szerveződnek, heterogének. Ezzel kapcsolatban felmerülhet a kérdés, hogy maga a proszocialitás és morális viselkedés mennyiben függhet össze, illetve, hogy a morális viselkedés mennyire tekinthető egységesnek. Az *Segítés*-sel kapcsolatos eredmények interpretálásakor fontos, hogy ezt is szem előtt tartsuk. A morális értékelés változó létrehozásával kapcsolatos tapasztalatokra a Limitációk és jövőbeli kutatási irányok részben térünk ki. A változóval kapcsolatban itt annyit említenénk meg, ami az eredmények értelmezése és értékelése szempontjából nem elhanyagolható, hogy a mért értékelésekből egyet használtunk fel, azt feleltettük meg a morális értékelés változónak, így az ezzel kapcsolatos eredmények ennek fényében kezelendők.

A párbeszéd minőségére vonatkozó elemekből a *Kommunikáció gördülékenysége és gazdagsága*, illetve az *Anyai feloldás és zavarkeltés* változókat alakítottuk ki. A *kommunikáció minősége és gazdagsága* változó esetében az anya elaborativitása és érthetősége azt hivatott biztosítani, hogy az adott téma, esetünkben az amorális viselkedésről szóló történet, jól körüljárt, részleteiben gazdag, ugyanakkor mindvégig érthető, világos és a témához kapcsolódó tartalmak mentén szerveződjön (Laible és Thompson, 2000). A diád interszubjektivitása biztosítja azt a kölcsönösen megosztott „teret”, amiben az interakció gördülékenyen, mindkét fél motíváltságával és érdeklődésével lefolytatható (Vandermaas-Peeler és mtsai, 2019b). A kommunikáció minőségének módja pedig a kölcsönösségért, a kommunikáció oda-vissza jellegéért és koherenciájáért felel (Gini és mtsai., 2007). Ezek együttes jelenléte a párbeszéd során a tartalmi gazdagságot és az interakció gördülékenységét adja. Az *Anyai feloldás és zavarkeltés* változó vizsgálatok a Segítés változóhoz hasonlóan szükséges figyelembe vennünk az alacsony megbízhatóságot. Annak feloldására, hogy ez a látszólag két ellentétes konstruktum miért kerülhetett egy változóba, a szerzők a következő interpretációs feltevést adják. Az amorális cselekedetek felelevenítése a párbeszéd során a gyermekben negatív érzelmi állapotot idézhet elő, mikor is újra szembesül a szabályszegő helyzettel. Ezek a negatív érzelmi állapotok megakaszthatják az interakció menetét, eluralkozhatják a gyermeket (például nem szólal meg vagy elsírja magát). Erre az anya azzal reagálhat, hogy ezeket a negatív érzelmeket (fel)oldani próbálja (Leyva és mtsai., 2013). Ezen folyamatok közben az anya azzal, hogy folyamatosan, különböző módokon igyekszik oldani a gyermek feszültségét, a közlések intenzitásával és mennyiségével zavarkeltő lehet, ugrálhat a különböző témák közt, hogy megtalálja a megfelelőt, amiről a gyermekkel beszélni tud. A következőkben olvasható, kutatásunkból vett párbeszéd-részlet ezt hivatott szemléltetni. A párbeszédet a szülő beleegyezésével idézzük.

*Anya:* Na figyelj! Na arra kellene visszaemlékezni, mikor volt az, mikor anya kicsit mérges volt rád...amikor valami rosszat csináltál. Én erre tudok egy példát.

*Gyerek:* ...

*Anya:* Nincs semmi baj Manócska. Ilyenkor nincs semmi baj. Mikor anya egy picit mérges volt rád, mikor volt az, mit csináltál? Estefe. Este mi történt? Hm?

*Gyerek:* Én nem...

*Anya:* Baba, csak beszélgetünk, nincs semmi baj, azt is megbeszéltük már. Mikor fürdöttök a K-val, akkor miért szokott anya mérges lenni rátok? (*kis szünet*) Mert kikapcsoltátok a vizet, nem?

*Gyerek:* (*elsírja magát*)

*Anya:* Anyának...Jaj Cicám, semmi baj nincsen. Már nem vagyok mérges, azt megbeszéltük. Na és ezért el ne sírd magad, Életem...Jó akkor, akkor arról beszéljünk, amikor megdicsértelek, mikor voltál nagyon-nagyon jó? Hm? (*kis szünet*) Mikor voltál nagyon-nagyon ügyes? Manócska? Manóca? De most ezen nem kell sírni...És akkor megbeszéljük mikor dicsért meg téged anya? Baba, de semmi gond nincsen. Nézd, anya nem haragszik rád. Ezért ezeket mindig megbeszéljük. Nincs semmi baj. Jó?

A párbeszéd tartalmi vonatkozásait tekintve az Érzelmek és Szándék változókat hoztuk létre, valamint vizsgálatunkban a pozitív érzelmek megjelenésének szerepére is hangsúlyt helyeztünk. Az indokolta mindkét érzelem-kategória megtartását az elemzések során, hogy a párbeszédekben általánosságban ritkán fordultak elő érzelmek, az pedig még ritkább volt, hogy a kommunikáló felek a negatív témájú párbeszéd során pozitív érzelmeket fejezzenek ki.

A változók mögött meghúzódó lehetséges pszichológiai mechanizmusok számbavétele után a következőkben kutatásunk eredményeit ismertetjük.

A *párbeszéd minőségével* és a *morális viselkedéssel* kapcsolatos hipotézisünket (H1) nem sikerült igazolnunk. A *Társas nyitottságot igénylő segítség* kapcsán nem találtunk kapcsolatot a párbeszéd minőségi jellemzőivel. Ennek oka lehet az egyes összesített változók alacsony megbízhatóságának mértéke, vagy hogy ennek a proszociális viselkedési formának a megjelenéséért elsősorban nem a párbeszéd során internalizált tartalmak, hanem más pszichológiai mechanizmusok felelnek. A *Segítés* negatív, tendenciózus kapcsolata értelmében az *Anyai feloldással és zavarkeltéssel*, minél zavarkeltőbb az anya, és minél többször igyekszik oldani a gyermek negatív érzéseit a párbeszéd során, az annál kevésbé kedvez a segítség megjelenésének. Ennek oka lehet, hogy a történet kibontása helyett a pozitív hangulat helyreállítása kerül a párbeszéd középpontjába, és a különböző morális értékek és szabályok így nem kerülnek kifejtésre, amiket a gyermek ezt követően internalizálhatna (Thompson, 1998). Ennek egy szélsőséges formája lehet, hogy a szülő-gyerek interakcióba egy idő után be sem kerül a gyermek amorális viselkedése, hogy a beszélgetés (és a helyzet felelevenítése) ne okozzon kellemetlen, feszült-ségteli állapotokat a feleknek. Hangsúlyozzuk azonban, hogy a változók alacsony megbízhatóságát szükséges figyelembe venni az eredmények értelmezésekor.

A *párbeszéd minőségével* és a *morális értékeléssel* kapcsolatos hipotézisünket (H2) az eredmények nem igazolják. A tartalomban gazdag párbeszéd, melyek létrejöttét a megfelelő anyai elaboráció, érthetőség és a diád közti interszubjektív tér mozgíthatja elő, segítik a gyermeket az egyaránt komplex belső, illetve külső világ, valamint az ok-okozati kapcsolatok megértésében (Carmiol és Schröder, 2019; Thompson és mtsai., 2013), differenciáltabbá téve az értékelést. Azt, hogy ezt empirikus eredményekkel nem sikerült igazolnunk a *morális értékelés* és *Segítés* változók megkérdőjelezhetősége jelentheti.

A *pozitív érzelmekkel* és a *morális viselkedéssel*, valamint *morális értékeléssel* kapcsolatban felállított hipotézisünket (H3) nem sikerült igazolnunk. A morális viselkedések közül a *Társas nyitottságot igénylő segítség* sem a valenciától független érzelemkategóriával, sem a pozitív érzelmekkel nem mutatott kapcsolatot. A *Segítés* a valenciafüggetlen érzellemmel nem, a pozitív érzelmekkel negatív kapcsolatot mutat. Ha az alacsony megbízhatóságtól egy feltételes

gondolatmenet erejéig eltekintünk, a negatív kapcsolat esetleges oka lehet, hogy a párbeszéd során a pozitív érzelmek hangsúlyozása „kioltja” az amorális viselkedés következményeit, súlyosságát. Ezt alátámasztandó igyekeztünk a párbeszédéből példákkal illusztrálni ezt az ötletet, de nem találtunk olyan kontextust, amiben a jó „neutralizálná” a rosszat. Így ettől a gondolatmenettől a továbbiakban eltekintünk, a kapcsolatot pedig a két változó alacsony megbízhatósága miatt nem interpretáljuk. A *morális értékeléssel* az érzelmek egyik vizsgált formája sem mutatott kapcsolatot vagy prediktív erőt. Azt, hogy a párbeszédekben általánosan kevés érzelem jelenik meg, itt azért lehet fontos kiemelni, mert a gyermekek az érzelmekről való kommunikáció során képessé válnak reprezentálni is az egyes érzelmeket: gondolkodni róluk, reagálni rájuk attól függetlenül, hogy éppen tapasztalják-e őket. Ez fejlődés olyan aspektusainak kedvezhet, mint a moralitás, a perspektíva felvétel, a mentalizáció (Brownell és mtsai, 2013). Az érzelmek hiánya vagy alacsony volta a párbeszédekben így a morális fejlődés szempontjából kevésbé kedvező lehet. Ezek mellett a negatív párbeszédben megjelenő pozitív érzelmek elmaradása a reparáció megtapasztalásának lehetőségére és a gyermek pozitív énképének fenntartására is hatással lehet (Recchia és Wainryb, 2014).

A *szándékkal* és a *morális viselkedéssel*, valamint *morális értékeléssel* kapcsolatos hipotézisünket (H4) nem sikerült igazolnunk. A morális viselkedések közül a Szándék a Segítéssel mutatott negatív kapcsolatot, illetve fordított irányban predikálta azt. Vagyis minél többször jelenik meg valamilyen szándékra utaló szó a történetekben, annál kisebb a segítség előfordulásának valószínűsége. Ez ellentmond az eddigi kutatási eredményeknek, melyek szerint a szülők a párbeszéd során törekednek felhívni a gyermekek figyelmét mások olyan belső állapotaira, mint a szándékok és a vágyak. Ennek hatását a proszociális viselkedés megjelenésére empirikusan is igazolták (Brownell és mtsai, 2013). A szándékkal kapcsolatos eredmények értelmezésénél érdemes figyelembe vennünk azt, hogy a feladathelyzet miatt nem csak a moralitás témakörében jelennek meg szándékok a beszélgetés során abból a célból, hogy a szülő a gyermeket saját és mások mentális állapotainak megértésére hangolja (Brownell és mtsai, 2013). A feladat kontextusában, tehát a párbeszéd kódolt részében több, ezekhez hasonló mondat jelent meg: „*Most nem akarsz beszélgetni? Kicsim, hallottad, amit mondtam?*” vagy „*Akarsz még valamit mondani ehhez?*” vagy „*Várjál...És mit akarok mondani, figyelj csak, és szerinted ez jó dolog volt?*” vagy *Anya*: „*Na. Akkor beszéljünk arról, emlékszel, mikor az óvodába...*” *Gyermekek*: „*Én akarok!*”. Ezekből a példákból jól látható, hogy a szándékok az interakciók szerves részét képezik, több esetben a szülő ilyen kifejezések használatával mentalizálja gyermekét, vagy a gyermek fejezi ki akarát. Ezek mégsem a moralitás szempontjából relevánsak, mint például az alábbi párbeszédben.

*Anya:* Amikor sietünk az óvodába, és nem akarsz öltözködni, nem?

*Gyerek:* Fölöltözök.

*Anya:* Igen? Fölöltözöl?

*Gyerek:* Igen, és megeszem a kajámat...mást nem.

*Anya:* Mikor öltöztél föl, akkor mit mondtál nekem? Hogy?

*Gyerek:* ...

*Anya:* Mikor nem akartál fölöltözni először, és mondtam, hogy elkészünk.

A szándékok e fajta megjelenése (tehát a feladat részeként) torzíthatja a kapott eredményeket. A jövőben ezeket a megjelenési formákat a kódolás során érdemes figyelembe venni és elkülöníteni.

A morális értékelés és a szándék párbeszédekben való megjelenése között nem találtunk kapcsolatot, ami ebben az esetben is adódhat a változó módszertani gyengeségeiből.

A *temperamentum* és a *morális viselkedés* kapcsolatára vonatkozó kutatói kérdésünket a következőképp válaszolhatjuk meg: a temperamentum extraverzió dimenziója hatással lehet a Társas nyitottságot igénylő segítségre. Az extravertált gyerekekre a környezeti ingerek magas megközelítése jellemző (Fox mtsai, 2001), így ők könnyedebben kapcsolódnak be olyan szituációkba, mikor például valaki láthatóan segítségre szorul. Ez az eredmény továbbá némiképp alátámasztani látszik azt a feltevésünket, hogy a Társas nyitottságot igénylő segítség komponensei hogyan is tartanak össze. A teljesség érdekében a temperamentum extraverzió dimenziója kapcsán is meg kell említenünk, hogy a változó alacsony megbízhatóságot mutatott. A Társas nyitottságot igénylő segítségre továbbá a Gátló kontroll fordított irányú prediktív erővel bírt. Vagyis egy gyerek minél inkább gátolt, annál kevésbé valószínű, hogy segítő viselkedést mutat azt hívó helyzetekben, mivel ők alacsony megközelítéssel és/vagy nagy mértékű elkerüléssel fogadják ezeket az újszerű szituációkat (Fox és mtsai, 2001). A Segítés a temperamentum gátló kontroll dimenziójával mutat negatív tendenciózus kapcsolatot, mely szintén konzisztens korábbi megállapításainkkal.

### *6.1 Limitációk és konklúziók*

Kutatásunk limitációi közé tartozik az alacsony mintaelemszám, kutatásunkban eddig 36 szülő-gyerek páros vett részt, illetve 34 párbeszédet tudtunk rögzíteni és kódolni. A jövőben a mintaelemszám bővítését tervezzük, ami lehetővé tenné az életkori, illetve a nemek közti összehasonlítást is.

Az eredmények értelmezése során továbbá nehézség volt, hogy a morális értékelést mérő feladat képtelen a válaszok diszkriminálására a legtöbb illusztráció esetén. A válasz-beállítódás

elkerülése érdekében módosítottuk az eredeti protokollt a proszociális viselkedésről szóló képek és a véletlen károkozás beemelásával, illetve a képek felmutatása között elterelő kérdéseket is alkalmaztunk, azonban még ezekkel a kiegészítésekkel sem sikerült a kívánt hatást elérni. Már a kutatásban résztvevő legfiatalabb gyermek számára is egyértelmű volt, hogy melyik helyes és melyik helytelen cselekedet – ez utalhat akár a már kialakult, stabilan működő morális szelfre is (Kochanska és mtsai., 2010) – a véletlen károkozást bemutató illusztrációtól eltekintve. A feladat eredményeinek nagy része így nem értékelhető, illetve felmerül a kérdés, hogy csak egy morális szituációra adott válasz megfeleltethető-e a morális értékelés kategóriának, mennyire van így, ebben a formában a változónak létjogosultsága.

A felhasznált módszerek jelentős része újszerű, vagy valamilyen átdolgozáson esett át a kutatás kereteihez szabva, valamint a pilótavizsgálatból levont tapasztalatok alapján. Így akadnak pszichometriai gyengeségeik. Ilyen például a vizsgált változók alacsony megbízhatósága, ami a kapott eredményeket megkérdőjelezheti. A párbeszédet eredetileg személyesen szeretnénk volna rögzíteni, de a pandémia miatt ez az online térbe került át. Itt a digitális eszközök attraktivitása és a helyzet újszerűsége egy-két gyermek figyelmét elvonta a feladatról. Az óvodai vizsgálatok alkalmával az eredményeket továbbá torzíthatta, hogy a gyerekek közt elterjedt a „pletyka”, miszerint a feladatok végrehajtásáért matricát lehet kapni. A helyzetek ugyan impliciten hívták a segítségnyújtást, de volt aki már a legőzés és képek nézegetésének tudatával lépett be a vizsgálati helyiségbe.

Kutatásunk pozitív hozadéka, hogy lehetőség nyílt a moralitás különböző aspektusainak olyan szempontú vizsgálatára, mely azt a kérdést járja körül, hogy mennyire homogén vagy heterogén a moralitás és annak különböző változatai. Egyes kutatók szerint a proszocialitás nem kezelhető homogén konstruktumként, mert a segítségnyújtás, a vigasztalás és a megosztás eltérő motivációs háttérrel rendelkeznek (Dunfield, 2014; Paulus, 2014). Akik szerint viszont a proszocialitás homogén természetű, arra hivatkoznak, hogy a szocializáció során sajátítjuk el ezeket a készségeket, illetve az evolúciós háttérük is azonos (Tan és mtsai., 2020). Eredményeink alapján a proszocialitás bizonyos tényezői kapcsolatot mutatnak, vannak viszont olyanok is, melyek elkülönülnek a többitől.

Összegezve, kutatásunkban a temperamentum hatását tudtuk igazolni a morális viselkedés megjelenésére. A párbeszéd vizsgált jellemzőivel kapcsolatban ellentmondásos eredmények születtek, melynek oka lehet a változók alacsony megbízhatósága. További vizsgálatok szükségesek a párbeszéd mód- és tartalmabeli jellemzőinek, illetve a morális fejlődés kapcsolatának feltérképezésére.

## 7. IRODALOMJEGYZÉK

Abbott, T. (2021). *Social and personality development*. Routledge.

Allen, J.W. & Bickhard, M.H. (2018). Stage fright: Internal reflection as a domain general enabling constraint on the emergence of explicit thought. *Cognitive Development*, 45. 77-91.

Baillargeon, R., Setoh, P., Sloane, S., Jin, K. S., & Bian, L. (2014). Infant social cognition: psychological and sociomoral reasoning. *The cognitive neurosciences*, 7-14.

Baker, E. R.; D'Esterre, A. P. & Weaver, J. P. (2021). Executive function and Theory of Mind in explaining young children's moral reasoning: A Test of the Hierarchical Competing Systems Model. *Cognitive Development*. 101035.

Ball, C.; Smetana, J. G.; & Sturge-Apple, M. (2017). Following my head and my heart: Integrating preschoolers' empathy, theory of mind, and moral judgments. *Child Development*, 88. 597-611.

Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Blair, C., Granger, D., & Razza, R. P. (2005). Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending Head Start. *Child Development*, 76, 554–567.

Blasi, A. (1995). Moral Understanding and the Moral Personality. In: Kurtines-Gewirtz, W. M. (Ed.). *Moral Development*. Simon and Schuster Company. 229-253.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3 (2). 178-210.

Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91-119.

Carlo, G., & de Guzman, M. R. T. (2009). Theories and research on prosocial competencies among US Latinos/as. In F. Villaruel, G. Carlo, M. Azmitia, J. Grau, N. Cabrera, & J. Chahin (Eds.), *Handbook of U.S. Latino Psychology*, Sage Publications. 191–211.

Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An Objective Measure of Adolescents' Prosocial Moral Reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 331– 349.

Carmiol, A. M., & Schröder, L. (2019). Emotion talk during mother–Child reminiscing and book sharing and children's socioemotional competence: Evidence from Costa Rica and Germany. *Culture and Brain*, 7(2), 126-147.

Cowell, J. M., & Decety, J. (2015). The neuroscience of implicit moral evaluation and its relation to generosity in early childhood. *Current Biology*, 25, 93–97.

Dahl, A. (2018). The science of early moral development: On defining, constructing, and studying morality from birth. *Advances in Child Development and Behavior*. 56. 1-24.

Dahl, A. (2014). Definitions and Developmental Processes in Research on Infant Morality. *Human Development*. 57. 241-249.

Dahl, A., & Schmidt, M. F. H. (2018). Preschoolers, but not adults, treat instrumental norms as categorical imperatives. *journal of experimental child psychology*, 165, 85–100.

Dahl, A., & Killen, M. (2018). Moral reasoning: Theory and research in developmental science. In J. Wixted, E. A. Phelps, & L. Davachi (Ed.), *Stevens' handbook of experimental*

*psychology and cognitive neuroscience: Learning and memory* (Vol. 1, 4th ed., pp. 323–353). NJ: John Wiley.

Diamond, A., Barnett, S., Thomas, J., & Munro, S. (2007, November 30). The early years: Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387–1388

Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 958.

Dunfield, K. A., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16, 227–247.

Dunn, J. (1987). The Beginnings of Moral Understanding: Development in the Second Year. In Kagan, J. & Lamb, S. (Eds.). *The Emergence of Morality in Young Children*. The University of Chicago Press. 91-112.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. NJ: Wiley. 646–718.

Fawcett, C., & Liszkowski, U. (2012). Infants anticipate others' social preferences. *Infant and Child Development*, 21(3), 239-249.

Fivush, R. (1993). Emotional content of parent–child conversations about the past. In C. A. Nelson (Ed.), *Memory and affect in development: The Minnesota Symposia on Child Psychology*. Erlbaum. 26, 39-77.

Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Roles of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77, 1568–1588.

Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. A., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development*, 72, 1–21.

Gartstein, M. A., Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2012). Etiology of preschool behavior problems: Contributions of temperament attributes in early childhood. *Infant Mental Health Journal*, 33, 197–211.

Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27(1), 4–13.

Haden, C. A., & Ornstein, P. A. (2009). Research on talking about the past: The past, present, and future. *Journal of Cognition and Development*, 10, 135–142.

Hamlin, J. K., Wynn, K., Bloom, P., & Mahajan, N. (2011). How infants and toddlers react to antisocial others. *Proceedings of the national academy of sciences*, 108(50), 19931-19936.

Hardy, S. & Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5 (3). 212-218.

Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Jia, R.; Lang, S.N.; & Schoppe-Sullivan; S.J. (2016). A developmental examination of the psychometric properties and predictive utility of a revised psychological self-concept measure for preschool-age children. *Psychological Assessment*, 28 (2). 226-238.

- Kagan, J. (1984). Resilience and Continuity in Psychological Development. In: Clark, A. M. & Clark, D. B. (Ed.). *Early Experience: Myth and Evidence*. Open Books.
- Killen, M. (2018). The origins of morality: Social equality, fairness, and justice. *Philosophical Psychology*, 31(5), 767–803.
- Kochanska, G., Boldt, L. J., & Goffin, K. C. (2019). Early relational experience: A foundation for the unfolding dynamics of parent–child socialization. *Child development perspectives*, 13(1), 41-47.
- Kochanska, G., Koenig, J. L., Barry, R. A., Kim, S., & Yoon, J. E. (2010). Children’s conscience during toddler and preschool years, moral self, and a competent adaptive developmental trajectory. *Developmental Psychology*, 46, 1320 –1332
- Kochanska, G., & Aksan, N. (2006). Children’s conscience and self-regulation. *Journal of Personality*, 74, 1588–1617.
- Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self, and internalization: A mediational model. *Developmental Psychology*, 38 (3). 339-351,
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Rand McNally
- Krippendorff, K. (2009). Testing the reliability of content analysis data. *The content analysis reader*, 350-357.
- Kuczynski, L., Parkin, C. M., & Pitman, R. (2014). Socialization as dynamic process. *Handbook of socialization: Theory and research*, 135.
- Laible, D. (2004): Mother-Child Discourse in Two Contexts: Links With Child Temperament, Attachment Security, and Socioemotional Competence. *Developmental Psychology*. 40(6). 979-992.
- Laible, D., & Thompson, R. (2002). Early parent– child conflict: Lessons in emotion, morality, and relationships, *Child Development*, 73, 1187– 1203.
- Laible, D. & Thompson, A. R. (2000). Mother-Child Discourse, Attachment Security, Shared Positive Affect, and Early Conscience Development. *Child Development*. 71(5). 1424-1440.
- Lamb, M. E. (1993). First Moral Sense: an examination if the appearance of morality related behaviors in the second year of life. *Journal of Moral Education*. 2. 97-110.
- Leyva, D., Reese, E., Laible, D., Schaughency, E., Das, S., & Clifford, A. (2020). Measuring parents’ elaborative reminiscing: Differential links of parents’ elaboration to children’s autobiographical memory and socioemotional skills. *Journal of Cognition and Development*, 21(1), 23-45.
- Leyva, D., Berrocal, M., & Nolivos, V. (2014). Spanish-speaking parent–child emotional narratives and children’s social skills. *Journal of Cognition and Development*, 15(1), 22-42.
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Developmental Perspectives*, 6, 105–111
- Liu, D.; Gelman, S. A.; & Wellman, H. M. (2007). Components of young children’s trait understanding: Behavior-to-trait inferences and trait-to-behavior predictions. *Child Development*, 78 (5). 1543-1558.

- Malti, T. & Keller, M. (2010). Development of moral emotions in cultural context. In. Arsenio, W. & Lemerise, E. (Eds.), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology*, American Psychological Association, 177-198.
- Matusov, E. (2001). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. *Teaching and teacher Education*, 17(4), 383-402.
- Misailidi, P. & Tsiara, E. (2021). Conscience and theory of mind in children aged 4 to 7 years. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203. 105007.
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris.
- Nucci, L., & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*. 49(2), 400-407.
- Nucci, L. P., & Weber, E. K. (1995). Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 66(5), 1438-1452.
- Paulus, M. (2020). The developmental emergence of morality: A review of current theoretical perspectives. *Progress in Brain Research*. 254, 205-223.
- Paulus, M. (2014). The emergence of prosocial behavior: Why do infants and toddlers help, comfort, and share? *Child Development Perspectives*, 8, 77-81.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Pratt, M. W., & Hardy, S. A. (2014). Cultivating the moral personality: Socializing in the family and beyond. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization*. Guilford Press. 661-685.
- Recchia, H. E., & Wainryb, C. (2014). Mother-child conversations about hurting others: Supporting the construction of moral agency through childhood and adolescence. *Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development*, 242-269.
- Recchia, H. E., Wainryb, C., Bourne, S., & Pasupathi, M. (2013). The Construction of Moral Agency in Mother-Child Conversations About Helping and Hurting Across Childhood and Adolescence. *Developmental Psychology*. 50(1), 1-11.
- Reese, E., & Cleveland, S. (2006). Mother-child reminiscing and children's understanding of mind. 52, 17-43.
- Rholes, W.S. & Ruble, D.N. (1984). Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development*, 55 (2). 550-560.
- Shavelson, R. J.; Hubner, J. J.; & Stanton, G.C.. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3). 407-441.
- Shaw, A., & Olson, K. R. (2012). Children discard a resource to avoid inequity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 382-395.
- Slonecker, E. M., & Klemfuss, J. Z. (2020). Caregiver-child reminiscing and recounting across contexts. *Cognitive Development*, 56.
- Smetana, J. G., Ball, C. L., Jambon, M., & Yoo, H. N. (2018). Are young children's preferences and evaluations of moral and conventional transgressors associated with domain distinctions in judgments? *Journal of Experimental Child Psychology*. 173, 284-303.
- Smetana, J. G.; Jambon, M.; Conry-Murray, C.; & Sturge-Apple, M. L. (2012). Reciprocal associations between young children's developing moral judgments and theory of mind. *Developmental Psychology*, 48. 1144-1155.

- Smetana, J. G. (2013). Moral development: The social domain theory view. In. Zelazo, P. (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology*, Vol. 1, Oxford University Press, 832-866.
- Sticker, R. M.; Christner, N.; Pletti, C.; & Paulus, M. (2021). The moral self-concept in preschool children: Its dimensions and relation to prosocial behaviors. *Cognitive Development*, 58. 101033.
- Tan, E., Mikami, A.Y., Luzhanska, A., & Hamlin, J.K. (2020). The Homogeneity and Heterogeneity of Moral Functioning in Preschool. *Child Development*. 0. 1-17.
- The jamovi project (2021). *jamovi*. (Version 2.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Thompson, R. (1998). Early sociopersonality development. In. Damon, W. (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. Wiley. 25-104.
- Thompson, R., Laible, D., & Ontai, I. (2003). Early understandings of emotion, morality, and self: Developing an working model. In. Kail, R. V. (Ed.), *Advances in child development and behavior*. Academic. 139-172.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3-48.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*. 44(2), 112–119.
- Vaish, A.; Carpenter, M.; & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 45 (2). 534.
- Vandermaas-Peeler, M., Mischka, M., & Sands, K. (2019). ‘What do you notice?’ Parent guidance of preschoolers’ inquiry in activities at home. *Early Child Development and Care*, 189(2), 220-232.
- Vandermaas-Peeler, M., Westerberg, L., & Fleishman, H. (2019). Bridging known and new: Inquiry and intersubjectivity in parent-child interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 124-135.
- Villegas de Posada, C., & Vargas-Trujillo, E. (2015). Moral reasoning and personal behavior: A meta-analytical review. *Review of General Psychology*, 19, 408–424
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Zelazo, P. D., Helwig, C. C. & Lau, A. (1996). Intention Act and Outcome in Behavioral Prediction and Moral Judgement. *Child Development*. 67. 2478-2492.