DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Winkler Zsófia

A szociális, az érzelmi kompetencia és a reziliencia fejlesztése az általános iskola alsó tagozatán



2026

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

Winkler Zsófia

A szociális, az érzelmi kompetencia és a reziliencia fejlesztése az általános iskola alsó tagozatán

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2026.008

Neveléstudományi Doktori Iskola

A Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Zsolnai Anikó, DSc

Program: Kora gyermekkor pedagógiája

Programvezető: Prof. Dr. Zsolnai Anikó, DSc

Témavezető: Prof. Dr. Zsolnai Anikó, DSc

Budapest, 2026

Tartalomjegyzék

Nyilatkozat 4
Köszönetnyilvánítás 5
1. Bevezetés 6
1.1. A témaválasztás indoklása és a kutatás célja 6
1.2. A doktori dolgozat felépítése 8
2. Elméleti háttér 8
2.1. A szociális kompetencia meghatározása 9
2.1.2. A szociális kompetencia meghatározásának irányai, modelljei 10
2.2. Az érzelmi kompetencia meghatározása 12
2.3. A reziliencia meghatározása 15
2.3.1. A gyermekkori reziliencia jellemzői 16
2.4. A szociális, az érzelmi kompetencia és a reziliencia fejlődése gyermekkorban 20
2.4.1. A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban 21
2.4.2. Az érzelmi kompetencia fejlődése gyermekkorban 27
2.4.3. A reziliencia fejlődése gyermekkorban 29
2.5. A gyermekkori szociális és érzelmi tanulás (SEL) 33
2.5.1. A szocioemocionális osztálylégkör hatása a SEL-re 34
2.5.2. A kutatás integrált fogalmi keretrendszere 36
2.6. A szociális, az érzelmi kompetencia és a reziliencia fejlődését elősegítő iskolai programok 37
2.6.1. A szociális, az érzelmi kompetencia és a reziliencia fejlődését elősegítő iskolai programok az Európai Unióban 41
2.6.2. A szociális, az érzelmi kompetencia és a reziliencia fejlődését elősegítő iskolai programok Magyarországon 42
2.6.3. A nemzetközi szociális, érzelmi kompetenciát és rezilienciát elősegítő iskolai programok adaptálása és implementálása 45
2.7. A RESCUR „Hullámok hátán” tanterv bemutatása 52
2.7.1. A tanterv elméleti keretrendszere 52
..... 54
2.7.2. A tanterv tartalmi felépítése 54
2.7.3. A tanterv értékelése 59
2.7.4. A tanterv elméleti és gyakorlati relevanciája a hazai köznevelésben 69
3. Empirikus kutatás 70
3.1. A kutatás céljai 70
3.2. Kutatási kérdések 71

3.3. Kutatási keret és módszer ... 72
3.3.1. A kutatás felépítése és ütemezése ... 72
3.4. A minta bemutatása ... 76
3.4.1. Iskolák ... 77
3.4.2. Osztályok ... 78
3.4.3. Tanulók ... 82
3.4.4. Pedagógusok ... 82
3.4.5. Szülők ... 83
3.4.6. A kutatás mintavételi korlátai ... 84
3.5. Az iskolai intervenció bemutatása ... 86
3.6. Vizsgálati keret, mérőeszközök ... 87
3.6.1. Kvantitatív adatfelvétel ... 90
3.6.2. Kvalitatív adatfelvétel ... 96
3.6.3 Adatelemzés ... 99
4. Eredmények ... 102
4.1. A kvantitatív kutatás eredményei ... 102
4.1.1. A tanterv résztvevők általi megítélése, az implementációval összefüggő tapasztalatok, valamint a program megvalósítása során a tanulók készségeiben és a közösségekben észlelt változások (kvantitatív eredmények) ... 102
4.1.2. A tanterv észlelt hatása az osztályok szocioemocionális légkörére és a családi klímára (kvantitatív eredmények) ... 144
4.1.3. A kvantitatív eredmények nemzetközi kontextusba helyezése ... 160
4.2. A kvalitatív kutatás eredményei ... 166
4.2.1. A tanterv résztvevők általi megítélése, az implementációval összefüggő tapasztalatok, valamint a program tanulókra és közösségekre gyakorolt hatásai (kvalitatív eredmények) ... 167
4.2.2. A tanterv észlelt hatása az osztályok szocioemocionális légkörére és a családi klímára (kvalitatív eredmények) ... 180
4.2.3. A kvalitatív eredmények nemzetközi kontextusba helyezése ... 189
5. Diszkusszió ... 202
6. A kutatás korlátai ... 237
7. Összegzés ... 239
8. További kutatási lehetőségek ... 241
Irodalom ... 243
Mellékletek ... 293
1. melléklet ... 293
2. melléklet ... 294

3. melléklet 340
4. melléklet 341
5. melléklet 343
6. melléklet 347
Táblázatjegyzék 350
Ábrajegyzék 353

Nyilatkozat

Alulírott, Winkler Zsófia az ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának fokozatszerzőjeként nyilatkozom, hogy A szociális, az érzelmi kompetencia és a reziliencia fejlesztése az általános iskola alsó tagozatán című doktori disszertáció a saját, önálló munkám. Az értekezés elkészítése során a Grammarly szoftvert használtam az angol nyelvű összefoglaló nyelvhelyességének ellenőrzése és javítása céljából, valamint a DeepL-t alkalmaztam egy lett nyelven íródott tanulmány (Martinsone, B., Niedre, R., & Bērziņa, S., 2021) magyar nyelvre történő lefordítására. A lefordított szöveget nem emeltem be közvetlenül az értekezésbe, annak bizonyos részeit átfogalmazva használtam fel. A disszertáció szövegének tartalmáért és eredetiségéért felelősséget vállalok.

Érd, 2026.02.13. Winkler Zsófia

Köszönetnyilvánítás

Szeretném köszönetemet kifejezni témavezetőmnek, Prof. Dr. Zsolnai Anikónak, aki folyamatos szakmai hozzájárulásával, bátorításával segítette a munkámat. Pozitív, motiváló és megértő hozzáállásával olyan légkört teremtett, amiben fejlődhettem és ki tudtam bontakoztatni azon képességeimet, amelyek szükségesek voltak ahhoz, hogy végigjárjam ezt a kihívásokkal teli, de inspiráló utat. Hálás vagyok azért, hogy közös munkáink, publikációink elkészítése során mentorként állt mellettem, ugyanakkor nagyfokú autonómiát is biztosított számomra, ezáltal erősödött az én-hatékonyságom és a kompetencia-érzetem. Szakmai tudása, pedagógiai elhivatottsága és emberi hitelessége példaértékű minta számomra a kutatói és az oktatói pályán.

Köszönettel tartozom a Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak, amiért magas szintű, professzionális képzésben vehettem részt és mindvégig támogatták a munkámat hasznos tanácsaikkal. Külön szeretném kifejezni köszönetemet Prof. Dr. Fehérvári Anikónak és Dr. Széll Krisztiánnak, akik konstruktív észrevételeikkel hozzájárultak a kutatás módszertani megalapozottságához és sikeres lebonyolításához. Hallgatótársaimnak köszönöm, hogy mellettem álltak a nagyobb megmérettetések során és támaszkodhattunk egymásra. Köszönöm Soltész-Várhelyi Klárának a módszertani kérdésekben nyújtott segítségét, iránymutatásait.

Köszönöm opponenseimnek, Dr. Kasik Lászlónak és Dr. Fodor Szilviának, hogy értékes javaslataikkal segítették a disszertáció végleges változatának elkészítését.

Hálás vagyok a kutatásban résztvevő általános iskolák vezetőinek, pedagógusainak, tanulóinak és a tanulók szüleinek, hogy aktív közreműködésükkel lehetővé tették az empirikus vizsgálat megvalósulását.

Végül, de nem utolsó sorban hatalmas köszönettel tartozom a családomnak, akik lehetővé tették, hogy eljussak idáig és sikeresen célba érjek. A szüleim mindvégig támogattak és segítséget nyújtottak az akadályok leküzdésében. Marcitól megtanultam, hogyan legyek kitartó még akkor is, amikor fogytán az erőm. A kezdetektől fogva motivált és bízott bennem, ezáltal hitet adott, hogy képes vagyok elérni mindent, amit szeretnék. A gyerekeim, Soma és Mandula szeretete sok nehéz pillanaton segített át és erőt adott az a vágy, hogy büszkék lehessenek rám. Bízom benne, hogy kitartásommal példát mutathatok nekik és őket is arra ösztönzöm, hogy nyitottan forduljanak a tudomány és a megismerés szépsége felé.

1. Bevezetés

1.1. A témaválasztás indoklása és a kutatás célja[1]

A mentális egészség úgy definiálható, mint biológiai, pszichológiai, társadalmi és szellemi szinten elérhető jóllét, valamint képesség a pozitív állapotok megélésére és fenntartására. A mentális egészség állapotában lévő egyén képes saját képességeinek felismerésére, a produktív munkavégzésre, megbirkózik a mindennapi stresszhelyzetekkel és hozzájárul a közösség fejlődéséhez (Vargha et al., 2020). A mentális egészség kialakulásában a gyermekkor nagyon fontos állomás, mivel ezen időszak során olyan kognitív, szociális és érzelmi fejlődés megy végbe, mely a pszichés jóllét eléréséhez és a társadalom által elfogadott felnőtt szerepek betöltéséhez nélkülözhetetlen kompetenciákkal ruházza fel az egyént (WHO, 2025c). Európában az elmúlt években kialakult gazdasági és társadalmi válság a családok és a kisebb-nagyobb közösségek számára olyan rizikófaktorokat rejt, melyek szociális, anyagi, oktatási és kulturális egyenlőtlenségekhez vezethetnek (Cefai et al., 2014; Promberger et al., 2020). A WHO (2025 a, b, c) legfrissebb adatai szerint világszerte minden hetedik fiatal mentális problémákkal küzd, az ellátórendszer hiányosságai, leterheltsége miatt pedig felerősödik az oktatási intézmények szerepe a prevenciós stratégiák alkalmazásában.

A mentális egészség elérésében és támogatásában kiemelkedő szerepe van a családnak, amely a kisgyermekkori társas és érzelmi fejlődés elsődleges színtere. Az anya és a gyermek közti kötődés minősége és a szülők szociális készségeinek fejlettsége erőteljes hatással bír a gyermek társas és érzelmi fejlődésére. Az intézményes nevelés kezdetével azonban a gyermekeknek számos új, a szociális viselkedésre vonatkozó normát és szabályrendszert kell elsajátítaniuk (Zsolnai et al., 2012). Az óvodából iskolába lépő gyermekek olyan további változásokkal szembesülnek, mint az új közösségbe való kerülés, a környezet megváltozása és a kötött tevékenységek végzése. A nemzetközi és a hazai szakirodalom (Nagy, 1980; Hair et al., 2006; Wesley & Buysse, 2003; Commodari, 2013) a sikeres iskolakezdést több, egymással szorosan összekapcsolódó terület fejlettségének függvényeként írja le. A kognitív képességek, a nyelvi fejlettség, valamint a szociális és érzelmi kompetencia megfelelő szintű fejlettsége a legfontosabb olyan aspektusok, amelyek meghatározzák az iskolakezdés minőségét. Óvodás gyermekek körében végzett vizsgálatok igazolják, hogy játékos módszerekkel fejleszthetők ezen képességek és

[1] Az alfejezet a komplex vizsgára készült kutatási terven alapul: https://docs.google.com/document/d/10Sn7tBdP3B4DHMig3xD0xdUIofJsoORF/edit?usp=sharing&ouid=105996464902495820943&rtpof=true&sd=true

készségek (Józsa & Zentai, 2007a; 2007b; Zentai & Józsa, 2012; 2014) és célszerű a foglalkozások folytatása kisiskolás korban is, hogy zökkenőmentessé váljon a gyermekek új környezetbe történő beilleszkedése és a megváltozott szabályokhoz való alkalmazkodása (Svraka, 2019).

A gyermekek idejük jelentős részét a nevelési-oktatási intézményben töltik, így a pedagógusoknak alkalmuk nyílik bizalmon és támogatáson alapuló kapcsolatot ápolni velük, időben észrevenni, ha segítségre van szükségük és preventíven beavatkozni a fizikai és a mentális egészségük megóvása érdekében (Fazel et al., 2014; Barry, 2019). Számos hatékony iskolai program létezik a mentális egészség terén kialakult egyenlőtlenségek csökkentésére, melyek a tanulók szociális és érzelmi kompetenciájának fejlesztése által segítik elő az egyének és csoportok jóllétét (Domitrovich et al., 2017; Ramirez et al., 2021; Winkler & Zsolnai, 2022a). Világszerte egyre több szociális és érzelmi tanulást (social and emotional learning, a továbbiakban SEL) elősegítő program (a továbbiakban SEL program) épül be az iskolák tantervébe a tanulók és a pedagógusok szociális és érzelmi jóllétének, mentális egészségének támogatására (Weare, 2015; Wigelsworth et al., 2022). Az Európai Unió tagállamaiban számos bevált gyakorlat és program került bevezetésre (Cefai et al., 2021), ám a magyarországi általános iskolákban jelenleg kevés olyan komplex SEL program működik, amely eleget tenne a nemzetközi szervezetek (pl. CASEL) által felállított értékelési mércéknek (Zsolnai et al., 2015).

Kutatásunk célja a RESCUR „Hullámok hátán” (Cefai et al., 2015a, 2022) európai fejlesztésű óvodai és iskolai SEL programcsomag korai általános iskolai évekre kidolgozott változatának adaptálása, amely megfelel a nemzetközi elvárásoknak, képes rugalmasan alkalmazkodni a környezeti sajátosságokhoz, és az eddigi kutatások alapján (pl. Cefai et al., 2018a; Matsopoulos et al., 2020; Simões et al., 2021) hatékony a gyermekek mentális egészségének támogatásában a szociális és érzelmi kompetencia fejlesztése és a reziliencia fokozásának elősegítése által, valamint erősíti az iskola iránti elkötelezettséget. A program bevezetését húsz budapesti általános iskola első és második osztályában valósítottuk meg az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésének érdekében. A kutatás során kvalitatív (félig strukturált interjú, fókuszcsoportos interjú, narratív napló, nyitott végű kérdőívkérdések) és kvantitatív (kérdőívek) eszközökkel mértük fel a programban résztvevő tanulók (N = 986), pedagógusok (N = 53) és szülők (N = 627) programmal kapcsolatos tapasztalatait, attitűdjeit és megítélését. A beavatkozás fogadtatásának és gyakorlati beválásának vizsgálatán túl alapvető célunk volt feltérképezni, hogy milyen tartalmi és módszertani változtatások szükségesek a tanterv sikeres hazai adaptációjához. A kutatás

végkövetkeztetései így nem kizárólag a program megítélését összegzik, hanem gyakorlati támpontokat nyújtanak egy nemzetközi SEL programcsomag hazai adaptációjához és implementációjához.

1.2. A doktori dolgozat felépítése

A doktori értekezés szerkezeti felépítése a tudományos kutatások logikáját követve az elméleti megalapozástól az empirikus vizsgálat részletes bemutatásán át az eredmények értelmezéséig ível. A dolgozat hét fő fejezetre tagolódik. Az első fejezet a bevezetés, amelyben a témaválasztás indoklása, a vizsgált probléma társadalmi és pedagógiai aktualitása, valamint a kutatás alapvető célkitűzései kerülnek bemutatásra. A második fejezet a kutatás elméleti hátterét vázolja fel. A fejezet első felében a kutatás szempontjából legfontosabb fogalmak – a szociális és érzelmi kompetencia, valamint a reziliencia – definíciós kereteinek és gyermekkori fejlődési sajátosságainak tisztázására kerül sor. Ezt követően a SEL koncepcióját helyezzük fókuszba, áttekintve a nemzetközi és hazai SEL programokat, figyelmet fordítva a külföldi programok adaptálásának módszertani kérdéseire. Az elméleti áttekintés a kutatás alapjául szolgáló RESCUR „Hullámok hátán" tanterv bemutatásával zárul. A harmadik fejezet az empirikus kutatás módszertanát és folyamatát ismerteti. Itt kerülnek bemutatásra a kutatási kérdések és a vizsgálatba bevont minta (iskolák, osztályok, pedagógusok, szülők és tanulók) jellemzői. A fejezet tárgyalja az alkalmazott iskolai intervenciót, valamint a kutatás során használt mérőeszközöket. Külön alfejezetekben mutatjuk be a kvantitatív (kérdőíves felmérések) és a kvalitatív (interjú, fókuszcsoportos beszélgetések, narratív naplók) adatfelvétel menetét. A negyedik fejezetben mutatjuk be a kutatási eredményeket, elkülönítve a kvantitatív mérések statisztikai elemzését és a kvalitatív vizsgálatokból származó megállapításokat. Az ötödik fejezet a diszkusszió, amely szakirodalmi kontextusba ágyazva, a kutatási kérdések mentén tárgyalja az eredmények értelmezését. A dolgozatot a hatodik fejezetben a kutatás összegzése, majd a hetedik fejezetben a további kutatási irányok és lehetőségek felvázolása zárja. A disszertációt a felhasznált irodalom jegyzéke, valamint a kutatási dokumentációt tartalmazó mellékletek egészítik ki.

2. Elméleti háttér[2]

A szakirodalmi áttekintés fókuszában a pedagógiai fejlesztéshez kapcsolódó, nemzetközi és hazai kutatási eredmények állnak. Sorra vesszük a szociális, az érzelmi kompetencia és a

[2] A fejezet az alábbi két publikáción és a komplex vizsgára készült kutatási terven alapul:
Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022a). Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában: Nemzetközi SEL programok bemutatása. *Neveléstudomány, 10*(3), 5-23.

reziliencia meghatározásait, modelljeit és alkotóelemeit, valamint a konstruktumok gyermekkori fejlődésének sajátosságait és egymással összefüggő dinamikáját. A kompetenciák fejlesztésének pedagógiai keretét a SEL koncepciójának bemutatása alapozza meg. A fejezet második felében a gyakorlati implementáció kerül előtérbe, röviden áttekintjük a nemzetközi és hazai szociális, érzelmi kompetenciát és rezilienciát elősegítő iskolai programokat. A nemzetközi kitekintés során elsősorban az európai gyakorlatra fókuszálunk. Ezt a szűkítést az indokolja, hogy ezek a programok állnak a legközelebb a hazai oktatási, kulturális környezethez és a kutatásunkban alkalmazott RESCUR tantervvel hasonló szociokulturális és pedagógiai hagyományokra épülnek. Ezt követően a nemzetközi programok adaptálási folyamatának tárgyalására kerül sor, amely elengedhetetlen a külföldi módszertanok sikeres hazai alkalmazásához. Az elméleti áttekintést a kutatás intervenciós alapját adó RESCUR „Hullámok hátán" tanterv bemutatása zárja. Ennek keretében ismertetjük a tanterv elméleti keretrendszerét, célkitűzéseit és tartalmi felépítését, végezetül pedig a program eredményességét értékelő kutatásokat tekintjük át.

2.1. A szociális kompetencia meghatározása

A szociális kompetencia tudományos vizsgálata a múlt század második felében kezdődött, de gyökerei az intelligenciakutatás korai szakaszához nyúlnak. A terület elméleti megalapozását Edward Thorndike (1920) munkássága jelentette, aki elsőként tett kísérletet az intelligencia differenciálására. A szerző az absztrakt és a mechanikus intelligencia mellett elkülönítette a szociális intelligenciát, amelyet úgy definiált, mint képességet mások megértésére és „az emberi kapcsolatokban való bölcs cselekvésre" (p. 228). Bár ez a megközelítés még nem használta a kompetencia kifejezést, kijelölte azt az irányt, amely a társas helyzetekben való boldogulást leválasztotta a tisztán kognitív teljesítményről.

A kompetencia fogalmának pszichológiai elmélyítése az 1950-es évek végén következett be, amikor Robert White (1959) integrálta azt a motivációkutatásba. White elmélete szerint a kompetencia nem csupán egy statikus képesség, hanem az élőlénynek az a belső késztetése, hogy hatékony interakciót folytasson a környezetével. Ez a szemléletváltás tette lehetővé, hogy a szociális viselkedést ne csak készségek és képességek halmazaként, hanem adaptív, környezethez alkalmazkodó folyamatként értelmezzük. Témánk szempontjából meghatározó a Chomsky (1995) által bevezetett disztinkció a belső feltételrendszer (kompetencia) és a megvalósuló

Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022b). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra, 32*(8-9), 70-85.

viselkedés (performancia) között. Ez a megkülönböztetés teszi lehetővé, hogy a szociális kompetenciát egy olyan belső, dinamikus szervezőrendszerként értelmezzük, amely a célvezérelt társas viselkedés aktiválásáért és szabályozásáért felelős (Zsolnai, 2019).

Az elmúlt évtizedekben született definíciók (pl. Argyle, 1983; Trower, 1982) a szociális kompetenciát elsősorban a társas hatékonyság felől közelítették meg. Argyle (1983) a készségek azon együttesét hangsúlyozza, amely a személyes célok érvényesítését szolgálja, Schneider (1993) meghatározása pedig már magában foglalja a morális aspektust is, miszerint a szociális kompetencia olyan képesség, amely mások érdekeinek sértése nélkül segíti a kapcsolatépítést. Kutatásunkat tekintve jelentős Waters és Sroufe (1983) komplexebb megközelítése, amely szerint a szociális kompetencia a személyes és környezeti tényezők eredményes kiaknázását jelenti, ami a fejlődés során elért sikerekben mutatkozik meg. Ezen elmélet mentén láthatóvá válik a kapcsolat a szociális kompetencia és a reziliencia között. A megközelítés hangsúlyozza, hogy a sikeres adaptáció lényeges feltétele a társas környezetben rejlő protektív tényezők és erőforrások jelenléte, azok felismerése, valamint hatékony igénybevétele a sikeres fejlődés érdekében. Ezt az elméleti hátteret tovább árnyalja Rose-Krasnor (1997) prizma-modellje, ami a szociális kompetenciát hierarchikus rendszerként írja le, ahol a legfelső szinten az interakciós hatékonyság áll, melyet az érzelmi tudatosság és a kognitív szabályozás alapoz meg. Kiemeli továbbá, hogy a gyermekek egyéb területeken (értelmi, motoros, érzelmi) mutatott fejlődése elősegíti a szociális képességek, készségek kibontakozását is.

2.1.2. A szociális kompetencia meghatározásának irányai, modelljei

A szociális kompetencia modelljei az 1960-as évektől kezdődően három domináns elméleti irányzat mentén fejlődtek:

(1) A kutatások korai szakaszában a szociális kompetencia definiálásakor a látható viselkedésmintázatok természetére és gyakoriságára támaszkodtak. Igyekeztek meghaladni a radikális behaviorizmust, azonban az egyén belső pszichés működése még háttérbe szorult az empirikus leírásokban (Kasik, 2007). A fókuszban azon tanult készségek álltak, amelyek a célok eléréséhez szükséges adekvát viselkedésrepertoár kialakulását alapozták meg (Kasik, 2010).

(2) Az 1970-es évek végén felismerték, hogy a társas viselkedés komplex mentális műveletek eredménye. Meichenbaum és munkatársai (1981) elkülönítették az aktuális szituációkban aktiválódó kognitív folyamatokat a mélyebb kognitív struktúráktól, amelyek

a társas viselkedés átfogó motivációs és affektív bázisát adják (Zsolnai, 2003). Az időszak meghatározó irányzata a szociálisprobléma-megoldás lett (Spivack & Shure, 1974), amely a kognitív stratégiák konfliktuskezelésben játszott szerepét hangsúlyozta. A terület úttörő kutatásai (pl. D'Zurilla & Goldfried, 1971) alapozták meg a későbbi szociális információfeldolgozási modelleket (Crick & Dodge, 1994), fókuszba állítva a problémamegoldó gondolkodás és a szociális kompetencia kapcsolatát (Kasik, 2007).

(3) A fejlődés harmadik hullámát az érzelemkutatások határozták meg. A szociális kompetencia értelmezése kiegészült az érzelmi tényezők (Saarni, 1999) és az affektív szociális kompetencia (Halberstadt et al., 2001) dimenzióival, amelyek az érzelmek differenciált észlelését, kezelését és kommunikációját a társas sikeresség alapfeltételének tekintik. Halberstadt és munkatársai (2001) ezt a dinamikus, a társas kölcsönhatások által mozgatott rendszert egy szélforgóval szemléltetik, amelynek négy interaktív komponense a tudatosság, az azonosítás, a társas részvétel, valamint az irányítás, szabályozás.

A modern integratív megközelítések (Rose-Krasnor, 1997; Nagy, 2000; Zsolnai, 2013, 2019) a szociális kompetenciát a viselkedéses kimenet, a kognitív szabályozás és az érzelmi összetevők szerves egységeként értelmezik. Dam és Volman (2007) hangsúlyozzák, hogy a társas hatékonyság az izolált képességek helyett az ismeretek, készségek és attitűdök szituációhoz illeszkedő, összehangolt működését igényli. Ez a rendszerszemlélet alapozza meg a RESCUR program multimodális felépítését is, mely a kognitív (pl. perspektívaváltás), érzelmi (pl. reguláció) és viselkedéses (pl. proszociális magatartás) összetevők, valamint a motivációs tényezők (énhatékonyság) komplex fejlesztését célozza (Nangle et al., 2010; Cefai et al., 2022).

A hazai kutatásokban meghatározó integratív modell (Nagy, 2007; Kasik, 2010; Zsolnai, 2014) a szociális kompetenciát két fő pillérre, a szociális motívum- és a szociális tudásrendszerre osztja. A motívumrendszer a társas kapcsolatok szabályozásáért (attitűdök, értékek, normák), a tudásrendszer pedig a végrehajtásért (ismeretek, készségek, rutinok) felelős. E két pillér a RESCUR módszertanában is megjelenik, a program nem csak készségeket tanít (tudásrendszer), hanem történetek, reflexiók és tevékenységek révén formálja a gyermekek attitűdjeit és normakövetését is (motívumrendszer). A modell öt fő pszichikus összetevőt azonosít (Nagy, 2007; Zsolnai, 2019), amelyek közvetlen kapcsolatba hozhatók a RESCUR fejlesztési területeivel:

1. Szociálisérdek-érvényesítő képességek: a programban az együttműködés és segítés gyakorlatain keresztül jelennek meg.

2. Érzelmi képességek: az emóciók felismerése és regulációja a történetek, a bábozás és a drámajátékok egyik központi eleme.
3. Szociálisprobléma-megoldó képesség: a döntéshozatali feladatok és a konfliktuskezelési technikák tanításának az alapja.
4. Coping stratégiák: a reziliens megküzdés eszköztárát biztosítják a stresszhelyzetekben.
5. Szociális kommunikáció: az asszertivitás és az érzelemkifejezés fejlesztését szolgálja.

2.2. Az érzelmi kompetencia meghatározása

Az elmúlt évtizedek szakirodalmi szemléletváltása a statikus adottságok helyett a tanulható és fejleszthető érzelmi készségek szerepét állította a középpontba (Topping et al., 2000; Zsolnai, 2012). A modern megközelítések integrálják a neurobiológiai nézőpontot, amely szerint az érzelmek a belső homeosztázis és a külső környezet változásait jelző, döntéshozatalt segítő információhordozók (Damasio, 1995). Damasio „szomatikus marker" hipotézise rávilágít, hogy a testi-érzelmi visszacsatolások alapvetőek az adaptív szociális döntésekben (Bechara & Damasio, 2005), az érzelemszabályozásért felelős prefrontális kéreg és amygdala közötti hálózatok épsége pedig a sikeres társas adaptáció biológiai feltétele (Davidson et al., 2000). Az érzelmi élmény tehát nem csupán kísérőjelenség, hanem a „szociális agy" (Adolphs, 2001) működésének és a társas interakciók koordinálásának (Keltner & Haidt, 1999; Phelps, 2006) hajtóereje.

Az érzelmi kompetencia önálló kutatási területként való definiálása elsősorban Carolyn Saarni (1997, 1999) úttörő munkásságához köthető. Saarni modelljében az érzelmi kompetencia nem statikus állapot, hanem tanult készségek dinamikus rendszere, amelynek alapvető komponensei (1) a saját affektív állapotok tudatosítása és megértése, (2) a mások érzelmi jelzéseinek felismerése, (3) az érzelmek szituációhoz illeszkedő, adekvát kommunikációja (kifejezés és szabályozás), valamint (4) az empátia és a mások érzelmi állapotának elfogadása. A modell hangsúlyozza, hogy az érzelmi kompetencia a saját én-hatékonyságunk megélése az érzelmeket kiváltó társas helyzetekben, amelyet olyan tanulható készségek tesznek lehetővé, mint (1) a saját érzelmeink tudatosítása, (2) mások érzelmeinek felismerése, (3) az érzelmekkel kapcsolatos szókincs és kifejezésmód, (4) az empátia és az együttérzés, (5) a belső, érzelmi élmény és annak kifejezése (annak felismerése, hogy mikor és milyen érzelmet illik vagy szabad kimutatni), (6) adaptív megküzdés az averzív érzelmekkel, (7) az érzelmi kommunikáció szerepének megértése a kapcsolatokban és (8) az érzelmi én-hatékonyság (Saarni, 1990). Ez a szemléletmód adja a RESCUR program azon elméleti alapját, mely szerint a konkrét érzelmi készségek (pl. az érzelemfelismerés és -címkézés) elsajátítása a gyermekek érzelmi én-hatékonyságát és tudatos

kontrollérzetét alapozzák meg. Az, hogy az egyén képes aktívan szabályozni saját affektív állapotait, olyan pszichológiai erőforrást jelent, amely közvetlenül képessé teszi a tanulókat a társas szituációkhoz való rugalmas alkalmazkodásra (Cefai et al., 2022).

Saarni (1999) belső attitűdöket hangsúlyozó megközelítésével párhuzamosan a Halberstadt és munkatársai (2001) által leírt, az előző alfejezetben említett affektív szociális kompetencia modell a RESCUR program működésbeli keretrendszeréhez szolgáltat alapot. A tanterv módszertanában az érzelmi fejlesztés ezen elméletek fő alkotóelemei mentén azonosítható. A program érzelmekre fókuszáló moduljaiban az érzelemkifejezés, az érzelmek dekódolása és szabályozása egymásra épülő, integrált folyamatként valósul meg.

Noha a szociális és érzelmi kompetencia közötti kapcsolatrendszer feltérképezése még nem valósult meg teljeskörűen (Zsolnai, 2019), számos kutató véli úgy, hogy mivel a szociális és az érzelmi kompetencia határai elmosódnak, egységes, adaptív rendszerként érdemes hivatkozni rájuk, kezelni és vizsgálni őket (pl. Denham & Brown, 2010; Jones et al., 2015). A fogalmi egységesítés a két terület szétválaszthatatlan, kölcsönös, oda-vissza ható kapcsolatát tükrözi. Ennek a viszonynak az értelmezésében fontos mérföldkő Denham és Brown (2010) modellje. A szerzők elméleti szinten fenntartják a konstruktumok definíciós önállóságát (megkülönböztetik például az érzelemszabályozás belső folyamatait a társas interakciókban megnyilvánuló készségektől), funkcionális szempontból pedig az integráció mellett érvelnek. A modell rámutat, hogy az érzelmi kompetencia három eleme (kifejezés, megértés, szabályozás) a sikeres társas interakció előfeltétele, a megfelelő érzelemszabályozás teszi lehetővé a kortárskapcsolatok fenntartását és a szociális tér biztosítja azt a kontextust, ahol az érzelmi készségek fejlődni és finomodni tudnak (1. ábra). A szociális és érzelmi készségek egymást kölcsönösen feltételező és erősítő mechanizmusokként jelennek meg, amelyek a gyakorlatban (pl. az iskolai teljesítmény és beilleszkedés kontextusában) elválaszthatatlanul működnek együtt. Denham és Brown rámutatott, hogy a sikeres iskolai jelenléthez a gyermeknek egyszerre van szüksége az érzelmi stabilitásra (pl. frusztrációtűrés tanulás közben) és a társas hatékonyságra (pl. együttműködés a pedagógussal). Ez a megközelítés teremti meg a hidat a korábbi, szeparáltságot hangsúlyozó nézetek és az egységes szociális-érzelmi kompetencia szemlélet között.

Domitrovich és munkatársai (2017) hangsúlyozták, hogy a kognitív, érzelmi és viselkedéses folyamatok a gyakorlatban egyidejűleg zajlanak, például egy konfliktushelyzet megoldása (szociális feladat) lehetetlen a frusztráció kezelése (érzelmi feladat) és a másik nézőpontjának megértése (kognitív/szociális feladat) nélkül. Tehát a szociális-érzelmi kompetencia

érvényesüléséhez szükséges tudás, készségek és attitűdök az affektív, a kognitív és a viselkedéses rendszerek integrációját követelik meg. A szerzők javasolták a szociális-érzelmi kompetencia átfogó konstruktumát két tartományra, az intraperszonális és az interperszonális kompetenciák területére bontani és ezzel a keretrendszerrel segíteni a SEL-hez kapcsolódó készségek rendszerezését. Ennek értelmében az intraperszonális készségek (pl. reális célkitűzés, pozitív szemléletmód, önkontroll, érzelemszabályozás és megküzdési stratégiák) azok, amelyek az egyén átfogóan hatékony működéséhez szükségesek, míg az interperszonális készségek (pl. értő figyelem, kommunikáció, nézőpontváltás, tárgyalás és szociálisprobléma-megoldás) elengedhetetlenek a másokkal való sikeres interakcióhoz.

Megoszlanak a vélemények a szociális-érzelmi kompetencia szerkezetét illetően, egyes kutatók az egységes konstrukcióként való értelmezést támogatják (pl. Domitrovich et al., 2017), mások különálló (szociális és érzelmi kompetencia), ám egymással szorosan összefüggő dimenziókként kezelik őket (pl. Denham et al., 2003). Vannak szerzők (pl. Chen et al., 2020), akik úgy vélik, hogy a konstruktum szerkezetének meghatározása során érdemes figyelembe venni a fejlődési ív mentén kirajzolódó mintázatot, ugyanis a szociális és az érzelmi kompetencia közötti korreláció csecsemő- és kisgyermekkorban még mérsékelt (r = 0,43–0,56), később azonban jelentősen felerősödik (r = 0,71–0,83). Ez arra enged következtetni, hogy a korai szakaszban ezek a területek jobban elkülönülnek és az életkor előrehaladtával fokozatosan integrálódnak. Ezt a dinamikát a faktoranalízissel nyert eredmények is tükrözik, a fiatalabb gyermekek adataira a többdimenziós modellek illeszkednek jobban (Chen et al., 2020), az idősebb mintáknál azonban gyakran az egységes vagy magasabb rendű modellek bizonyulnak pontosabbnak (Mantz et al., 2018). A funkcionális összekapcsolódást (Blewitt et al., 2018) a beavatkozásokat értékelő vizsgálatok is alátámasztják, melyek szerint a szociális-érzelmi fejlesztések mindkét területen szignifikáns javulást eredményeznek (szociális kompetencia d = 0,30, érzelmi kompetencia d = 0,54). Az adatok tükrében a kutatóknak és a gyakorlati szakembereknek a merev dichotómia helyett érdemesebb egy fejlődésfókuszú megközelítést alkalmazniuk. A csecsemők és a kisgyermekek esetében a többdimenziós értékelés a célravezető a viszonylag független fejlődési rendszerek megragadására (Chen et al., 2020), az iskoláskorú gyermekeknél a dimenziókat integráló bifaktoros modellek lehetnek a legmegfelelőbbek (Carpendale et al., 2023). A mérési stratégia kiválasztását végső soron a felhasználás célja határozza meg, az egységes konstrukciók kiválóan alkalmasak szűrésre és programértékelésre (Mantz et al., 2018), a különálló dimenziók vizsgálata pedig hozzásegít a fejlődési mechanizmusok feltárásához és a specifikus, célzott beavatkozások tervezéséhez (Carpendale et al., 2023).



1. ábra. Rose-Krasnor (1997) szociális kompetencia modelljének és Payton és munkatársai (2000) szociális-érzelmi tanulás modelljének adaptációja és integrációja (Denham & Brown, 2010. p. 655 alapján).

2.3. A reziliencia meghatározása[3]

A reziliencia meghatározása az elmúlt évtizedekben jelentős paradigmaváltáson ment keresztül. A korai kutatások statikus személyiségvonásként kezelték (pl. Kobasa, 1979; Block & Block, 1980; Stiffman, 1988), feltételezve, hogy bizonyos gyermekek veleszületett ellenállóképességgel rendelkeznek a környezeti ártalmakkal szemben. A kortárs definíciók szerint a reziliencia olyan adaptációs kapacitás, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy jelentős stresszhatások, traumák vagy kedvezőtlen életkörülmények ellenére is megőrizze vagy visszanyerje pszichés egyensúlyát, sőt, bizonyos esetekben poszttraumás növekedést mutasson (pl. Southwick et al., 2014; Urbán & Kovács, 2016). Ez a sikeres alkalmazkodás nem kizárólag a negatív hatások túlélését jelenti, hanem aktív kompetenciát, például a pozitív szociális viselkedés fenntartását, a maladaptív reakciók (pl. szerhasználat, agresszió) elkerülését és a hatékony megküzdési stratégiák mozgósítását (Masten, 2014, 2020; Masten et al., 2023). A modern, ökológiai szemléletű modellek (pl. Ungar, 2018; Ungar & Theron, 2020) hangsúlyozzák, hogy a reziliencia nem definiálható intraperszonális vonásként vagy belső sajátosságként, hanem az egyén és a környezete közötti interakció minőségén alapul. A reziliens működés feltétele a külső és belső erőforrások (védőfaktorok) sikeres integrációja. Az intraperszonális erőforrások közé soroljuk például

[3] Az alfejezet az alábbi publikáción és a komplex vizsgára készült kutatási terven alapul:
Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022b). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra, 32*(8-9), 70-85.

az optimizmust, az empátiás készséget, a türelmet, a nehézségek humorral való kezelését, a pozitív énképet, az én-hatékony viselkedést és az autonómiát (Kövesdi et al., 2020; Liu et al., 2020). A környezeti erőforrások közé többek között a gondoskodó és támogató családi légkör, a kortárs kapcsolatok jó minősége, a pozitív elvárások, az értelmes bevonódás lehetőségei és az intézményi (pl. iskolai, munkahelyi, közösségi) védőháló elérhetősége tartozik (Benard, 2000; Brooks, 2006). Az egyén által mutatott alkalmazkodási potenciál nagyban függ attól, hogy a személy milyen kapcsolatban áll másokkal, számíthat-e támogató külső kapcsolatokra, illetve milyen előzetes tapasztalatokkal rendelkezik, tehát, hogy a környezet (pl. család, iskola, társadalom) mennyire képes támogatást és erőforrásokat biztosítani a krízishelyzetekben (Masten & Barnes, 2018). Masten (2007, 2011) értelmezésében a rezilienciát meghatározó tényezők három nagy csoportba sorolhatók, (1) a szülői és kapcsolati jellemzők olyan erős, proszociális kapcsolatot takarnak, mely a gyermek és közvetlen gondozói, később a gyermek/fiatal és mentorai, illetve társai között valósul meg; (2) az egyéni különbségeket magukban foglaló csoportba tartozik az intelligencia, a pozitív beállítódás, az önszabályozás képessége, a tehetség, az életcélok és az egyéb pozitív tulajdonságok jelenléte; (3) a közösségi kontextus pedig a biztonságos lakókörnyezetet, a megfelelő szocioökonómiai státuszt, a hatékony iskolai oktatást, a személyiség kibontakoztatásának lehetőségét és a proszociális szervezetekkel/csoportokkal való kapcsolatot foglalja magában. Ungar (2008, 2011) hangsúlyozta, hogy a lelki rugalmasság kialakulásához és működéséhez szükséges, hogy az egyén képes legyen megtalálni a jóllétet nyújtó erőforrásokat, ugyanakkor a család, az iskola, a tágabb közösség és az állam feladata, hogy ezeket a forrásokat az egyén által elérhető, felhasználható formában biztosítsa. A RESCUR program elméleti kerete ezen a rendszerszemléleten alapul, mert nem csupán az egyéni készségeket fejleszti, hanem az iskolai és családi közeg megerősítésével támogatja a gyermekek hozzáférését azokhoz a forrásokhoz, amelyek a rugalmas alkalmazkodáshoz szükségesek (Cefai et al., 2022).

2.3.1. A gyermekkori reziliencia jellemzői [4]

Gyermekek esetében a reziliencia elsősorban a pozitív szociális és tanulmányi viselkedésen keresztül figyelhető meg. A lelki rugalmasság megnyilvánulásának tekinthető például a jó iskolai teljesítmény, a képesség az egészséges kapcsolatok kialakítására és fenntartására, a jóllét érzése, az internalizáló és externalizáló viselkedési problémák hiánya, valamint az életkornak megfelelő társas és érzelmi készségek, képességek (Wright & Masten, 2005; Fenwick-Smith et

[4] Az alfejezet az alábbi publikáción és a komplex vizsgára készült kutatási terven alapul:
Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022b). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra, 32*(8-9), 70-85.

al., 2018; Simões et al., 2021). Schafer (2022) szakirodalmi áttekintésében azon környezeti tényezőket és egyéni jellemzőket azonosítja, amelyek növelik a rugalmas adaptáció valószínűségét. A szerző hangsúlyozta, hogy a támogató környezet képes kompenzálni a gyermek egyéni hiányosságait, a belső erősségek pedig segíthetik a kevésbé támogató környezetben való boldogulást. Ezen érvelés összhangban áll a RESCUR tanterv módszertanával, ami a környezeti (iskolai, családi, tágabb közösségi) protektív faktorok és az egyéni készségfejlesztés összekapcsolódására épít. Schafer eredményei szerint a reziliens gyermekeknél gyakran megfigyelhetőek az alábbi készségek, képességek és tulajdonságok:

(1) Önszabályozás: A képesség az érzelmi és biológiai egyensúly visszaállítására stresszhelyzet után. Ez magában foglalja az impulzuskontrollt és a figyelem fenntartását is.

(2) Végrehajtó funkciók: Magasabb szintű gondolkodási képesség, amely lehetővé teszi a problémamegoldást, a következmények mérlegelését és a különböző nézőpontok átlátását.

(3) Én-hatékonyság, ágencia: Az a hit, hogy a gyermek képes irányítani a sorsát és befolyásolni a jövőjét. Ez szorosan összefügg a kompetenciaérzéssel és a kitartással.

(4) Fejlődésorientált/növekedési szemléletmód: Az a meggyőződés, hogy a képességek és az intelligencia nem rögzítettek, hanem erőfeszítéssel fejleszthetők. Ez segít a kihívások pozitív átkeretezésében.

(5) Temperamentum: A könnyen megnyugtatható csecsemők és a szociálisan nyitottabb kisgyermekek könnyebben alakítanak ki kötődést, ami elősegíti a rezilienciát.

A reziliencia kialakulását támogató környezet jellemzői:

(1) Támogató felnőtt jelenléte: Legalább egy stabil, elkötelezett és gondoskodó felnőtt jelenléte, aki feltétel nélküli elfogadást nyújt.

(2) Magas elvárások és modellnyújtás: A feltétel nélküli szeretet mellett fontosak a magas, de teljesíthető elvárások és a pozitív megküzdési stratégiák modellálása a felnőttek részéről.

(3) Valahová tartozás érzése: Alapvető pszichológiai szükséglet, amely védőfaktorként szolgál a depresszióval és a nehézségekkel szemben.

(4) Cselekvőképesség, autonómia: Amikor a gyermek úgy érzi, van kontrollja a saját élete felett és a környezete támogatja az önállóságát, az növeli a rezilienciát.

(5) Gazdagító tevékenységek: A kreatív alkotásban való részvétel és a strukturálatlan játék (különösen a szabadban) fejleszti az önszabályozást és a problémamegoldást.

2.3.1.1. A rezilienciát befolyásoló rizikófaktorok

A reziliencia kutatások során kiderült, hogy a rizikófaktorok ritkán fordulnak elő elszigetelten, jellemzőbb, hogy a kockázati csoportba tartozó gyermekek többszörös, esetenként életük hosszú időszakán át tartó csapásoknak vannak kitéve (Sameroff et al., 1982, 1987, 1993, 1998; Masten & Wright, 1998; Evans et al., 2013). A halmozott kockázati tényezők az esetek többségében csökkent lelki rugalmassággal járnak együtt, ezért lényeges a kumulatív rizikófaktorok vizsgálata a fejlődési kimenetel pontosabb előrejelzése és megértése érdekében (Sameroff et al., 2003). Gary Evans (2013) ökológiai szemléletű megközelítésben vizsgálta a jelenséget. Kiemelte, hogy a kockázati tényezők hajlamosak a halmozódásra, különösen alacsony szocioökonómiai státusz esetén. A szegénységben élő gyermekek nemcsak anyagi hiányt szenvednek, hanem nagyobb eséllyel vannak kitéve fizikai (zaj, zsúfoltság, rossz lakhatás) és pszichoszociális (családi instabilitás, erőszak) stresszoroknak egyszerre. Ugyanakkor a szélsőséges stressztől és traumáktól mentes háttérrel rendelkező gyermekek esetében is felmerülhetnek olyan kockázati tényezők és kedvezőtlen hatások, amelyek veszélyeztetik a pszichológiai jóllétüket és stabilitásukat. A gyermekek és fiatalok által átélt alkalmi jellegű, negatív élmények káros hatással lehetnek a tanulmányi teljesítményükre, amennyiben nem férnek hozzá a gyors felépüléshez szükséges személyes és társas támogató erőforrásokhoz. Továbbá azok a diákok, akik nem képesek rugalmasan alkalmazkodni, olyan maladaptív viselkedésformákat vehetnek fel, amelyek tovább súlyosbítják a tanulmányi kudarcaik hatásait (Davis et al., 2009; Martin, 2013). Hunsu és munkatársai (2023) meta-analízise 56 korábbi kutatás adatait összesítette, hogy meghatározza a kockázati tényezők és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolat erősségét. Az eredmények azt mutatták, hogy a rizikófaktorok statisztikailag szignifikáns, negatív hatással vannak a gyermekek teljesítményére ($r = - 0,16$). A szerzők négy fő kategóriába sorolták a gyermekeket érintő kockázati tényezőket, ezek (1) a családi eredetű kockázatok (pl. konfliktusok); (2) az egyéni rizikótényezők (pl. szorongás, önszabályozási nehézségek); (3) társadalmi szintű kockázatok (pl. kortárs bántalmazás); és (4) az intézményi problémák (pl. negatív iskolai légkör). A RESCUR tanterv közvetlenül reflektál ezekre a veszélyeztető tényezőkre, az önszabályozás

és a családi kapcsolatok megerősítésén túl a kortárs bántalmazás elleni fellépéssel és a támogató iskolai légkör kialakításával törekszik a kockázati tényezők negatív hatásainak mérséklésére.

2.3.1.2. A rezilienciát befolyásoló védőfaktorok

A modern multiszisztematikus megközelítések (Masten, 2014; Southwick et al., 2014; Ungar, 2018) a védőfaktorokat nem egyszerűen a rizikófaktorok ellentéteként definiálják, hanem olyan aktív folyamatokként, amelyek interakcióba lépnek a veszélyeztető tényezőkkel. A védőfaktorok egyéni, családi és környezeti (iskolai, közösségi) szinten fejtik ki hatásukat.

Az egyéni faktorok a gyermek saját személyiségéből és képességeiből fakadó jellemzők, amelyek „pajzsként" szolgálnak a stresszel szemben, ezek (1) a biológiai faktorok (Punamäki et al., 2011; Werner, 2000) és a szociabilitás (Werner & Smith, 1992; Verlinden et al., 2000); (2) a kognitív képességek és a problémamegoldás (Masten & Coatsworth, 1998; Masten, 2001); (3) az én-hatékonyság és az autonómia (Benard, 1991); valamint (4) az önszabályozás (Schafer, 2022).

A család a legfontosabb közvetlen környezet, amely képes ellensúlyozni a tágabb környezet negatív hatásait. A családi védőfaktorok közé soroljuk a (1) stabil érzelmi kapcsolatot (Masten & Coatsworth, 1998; Werner, 2000) és a biztonságos kötődést (Zsolnai, 2019); (2) az autoritatív nevelési stílust (Benard, 1991; Zolkoski & Bullock, 2012); és a (3) családi kohéziót (Fiese et al., 2002; Walsh, 2003).

Walsh modellje (2003, 2016) szerint a családok rugalmas ellenállóképessége három fő dimenzió mentén szerveződik: (1) családi hiedelemrendszerek, (2) mintázatok és (3) kommunikációs folyamatok. A pozitív családi klíma alapja a közös jelentésadás képessége, amely segít a családtagoknak a nehézségeket nem leküzdhetetlen akadályként, hanem megoldandó kihívásként értelmezni. Azok a gyermekek, akik olyan családi légkörben nevelkednek, amelyet az érzelmi melegség, a kohézió és a rugalmasság jellemez, magasabb szintű szociális, érzelmi kompetenciával (Harsányiné, 2023) és ellenállóképességgel (Walsh, 2003) rendelkeznek. A jó családi légkör szempontjából meghatározó a nyílt kommunikáció és az érzelmek kifejezésének szabadsága is. Ha a gyermek azt tapasztalja, hogy a nehéz érzéseit (pl. félelem, harag) a szülők elfogadják és segítenek azokat szabályozni, a regulációra való képesség internalizálódik és a későbbi életkorokban belső erőforrássá válik (Walsh, 2003, 2016).

A gyermek növekedésével a távolabbi környezet, az iskola és a kortárscsoport szerepe felértékelődik. A szakirodalom (pl. Masten, 2014; Schafer, 2022) az alábbi környezeti védőfaktorokat hangsúlyozza: (1) támogató pedagógus-diák kapcsolat (Laursen & Birmingham, 2003; Elias & Haynes, 2008); (2) proszociális kortárskapcsolatok (Verlinden et al., 2000) és valahová tartozás érzése (Schafer, 2022); (3) sikerek és kompetenciaélmény (Masten, 2014).

2.3.1.3. A reziliencia fejlődésének segítése gyermekkorban

A reziliencia már kisgyermekkortól fejleszthető, ezért a gyermekek életére hatással lévő rendszereknek (például a családnak és az iskolának) meghatározó szerepük van abban, hogy a gyermekek fizikai, szociális, emocionális és kognitív fejlődését kezdettől fogva egészséges irányba tereljék (Cefai és mtsai, 2015). A nehéz életkörülmények ellenére is sikereket elérő gyermekek körében végzett vizsgálatok (pl. Masten et al., 1990; Werner & Smith, 1992; Rutter et al., 1998) azt mutatják, hogy a leghatékonyabban úgy támogathatjuk a gyermekek fejlődését és jóllétét, ha az erősségeikre, nem pedig a gyengeségeikre összpontosítunk (Cefai és mtsai, 2015, 2022). A kutatások (pl. Rutter, 2012b; Masten, 2020) szerint az eredményes beavatkozások nem csupán a tünetek kezelését, hanem a meglévő erősségek mobilizálását és a környezeti védőfaktorok (pl. mentori kapcsolatok, támogató iskolai klíma) megerősítését tűzik ki célul. Ebben a folyamatban a szocializációs közegeknek (különösen az iskolának) preventív és korrekciós szerepe van, hiszen képesek kompenzálni a családi háttér hiányosságait (Cefai et al., 2015a).

A gyermek és környezete kölcsönösen hatnak egymásra, ezért a beavatkozásoknak a gyermeket körülvevő rendszer minél több szintjét kell érinteniük. Schafer (2022) a releváns szakirodalmak (pl. Brooks & Goldstein, 2001; Lerner, 2011) áttekintése alapján a szakpolitika és az iskolai gyakorlat számára számos javaslatot fogalmazott meg, például (1) a támogató, biztonságos iskolai légkör kialakításának szükségessége; (2) a szabad játék és szünetek biztosítása a tanulók részére; (3) olyan kompetenciák célzott fejlesztése, mint az én-hatékonyság, a kritikai gondolkodás, a kitartás, az érzelemszabályozás és a rugalmasság; (4) hozzáférés a kreatív, művészeti programokhoz minden tanuló számára társadalmi-gazdasági helyzettől függetlenül; (5) szülői edukáció a pozitív kapcsolódás fontosságáról és a stressz negatív hatásairól.

2.4. A szociális, az érzelmi kompetencia és a reziliencia fejlődése gyermekkorban

A szociális, az érzelmi kompetencia és a reziliencia fejlődésében veleszületett (pl. temperamentum) és tanult elemek (pl. kulturális normák az érzelemszabályozásban) egyaránt szerepet

játszanak. A szociális-érzelmi fejlődés első és alapvető meghatározója az anya és a gyermek közötti kötődés kialakulása (pl. Malik & Marwaha, 2018). A biztonságos anya-gyermek kötődés és a hatékony szülői nevelési gyakorlat olyan tényezők, amelyek elősegítik a reziliencia kialakulását is (Masten & Barnes, 2018). A gondozó következetes elérhetősége azt eredményezi, hogy a csecsemőben az első életév során kialakul a bizalom, amit élete későbbi szakaszaiban kiterjeszt az elsődleges gondozón kívül más személyekre is (Mcleod et al., 2024). A korai időszakban kialakult kötődés minőségének jelentős hatása van az egyén mentális egészségére, ezáltal a személyiség és a szociális kapcsolatok fejlődésére is. A vizsgálatok tanúsága szerint a biztonságosan kötődő gyermekek már óvodás korukban népszerűbbek társaik körében fejlettebb szociális készségeiknek köszönhetően (pl. Seibert & Kerns, 2015).[5]

2.4.1. A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban

A szociális kompetencia fejlődése dinamikus, többtényezős folyamat, amely az (1) intraperszonális (belső, egyéni) és az (2) interperszonális (külső, társas) tényezők kölcsönhatásának függvénye. A tranzakcionális modellek (pl. Bronfenbrenner & Morris, 2007; Sameroff, 2009; Beauchamp & Anderson, 2010) szerint ezek a tényezők nem izoláltan és egyirányúan, hanem egymással folyamatos interakcióban formálják az egyént. A gyermek és a környezete folyamatos, kétirányú, kölcsönös hatást gyakorol egymásra, tehát nemcsak a környezet formálja a gyermeket, hanem ő is aktívan alakítja a környezetét, ami visszahat rá (Sameroff, 2010).

(1) Intraperszonális tényezők:

A csecsemők idegrendszere evolúciósan huzalozott a társas kapcsolódásra, az ún. „szociális agy" hálózatai már az első napokban aktiválódnak az anyai interakciók hatására (Stern & Grossmann, 2024). Ez a biológiai érés reciprok folyamat, a csecsemőkori szociális válaszreakciók (pl. szociális mosoly) kiváltják a környezet válaszkészségét, ami visszahat az agyi hálózatok további strukturálódására (Cole & Cole, 2002) és megteremtik a későbbi, összetett társas viselkedés előfeltételét (Tomasello, 2019). A gyermekkorban végbemenő agyi érés lehetővé teszi a komplexebb szociális készségek megjelenését, amelyek sikeresebb interakciókhoz vezetnek, ezek a pozitív tapasztalatok pedig szintén visszahatnak az agyi hálózatok (pl. homloklebeny) fejlődésére (Beauchamp & Anderson, 2010). A társas készségekért felelős neurokognitív rendszerek kisiskolás korban is jelentős plaszticitást mutatnak. A RESCUR program ezen fejlődési periódus sajátosságait figyelembe véve olyan célzott társas ingereket és interakciós helyzeteket

[5] A komplex vizsgára készült kutatási terv alapján.

teremt, amelyek segítik a „szociális agy” magasabb szintű funkcióinak (pl. a tudatos önszabályozásnak) a megszilárdítását (Cefai et al., 2022).

A temperamentum az érzelmek, az aktivitás és a figyelem területén mutatott reakció- és önszabályozási képesség biológiai alapú, viszonylag stabil, egyéni mintázata (Rothbart & Bates, 2007; Gartstein et al., 2016). Az újabb kutatások a differenciális érzékenység elméletét hangsúlyozzák, ami szerint a „nehéz” temperamentumú (vagy inkább fokozottan érzékeny) gyermekek biológiailag fogékonyabbak a környezeti hatásokra (Slagt et al., 2016). Ez azt jelenti, hogy támogató környezetben ezek a gyermekek nemhogy hátrányt szenvednek, hanem gyakran felülmúlják társaikat, ellenben a kevésbé érzékeny csoport reakciója a környezeti feltételekre jóval mérsékeltebb (Lionetti et al., 2018).

A szociális kompetencia fejlődése elválaszthatatlan a kognitív éréstől, különösen a végrehajtó funkciók (pl. munkamemória, gátlás, kognitív rugalmasság) alakulásától. A fejlett végrehajtó funkciókkal rendelkező gyermekek hatékonyabban alkalmazzák a tudatelméletet, mivel munkamemóriájuk képessé teszi őket a saját és a másik fél eltérő nézőpontjának szimultán kezelésére (Devine & Hughes, 2014). A kognitív rugalmasság a viselkedés szituatív igazítását, a gátlási kontroll pedig az impulzusok megfékezését és az empatikus odafordulást teszi lehetővé (Carlson & Moses, 2001; Eisenberg et al., 2011; Diamond, 2013). Ez a szemlélet visszautal a szociális kompetencia elméleteinek kognitív irányára, például Meichenbaum és munkatársai (1981) megközelítésére, amely a társas viselkedést nem reflexszerű válaszként, hanem komplex információfeldolgozási műveletként értelmezi. Ebben a folyamatban a nyelvi fejlettség már nem csak kommunikációs eszköz, hanem a viselkedésszervezés és a társas világ megértésének alapja (Longobardi et al., 2016). Az érzelmek verbalizálása csökkenti a frusztrációt, a „belső beszéd” pedig segíti a szabályok fenntartását és a következmények mérlegelését (Im-bolter & Cohen, 2007; Zelazo, 2015).

A kognitív funkciók érése a szociálisprobléma-megoldás terén is minőségi előrelépést eredményez. A gyermek fejlődése során képessé válik arra, hogy az interperszonális konfliktusokat ne impulzív sémák, hanem tudatos kognitív stratégiák (Spivack & Shure, 1974) mentén kezelje. Ez a fejlődési folyamat teszi lehetővé, hogy a gyermek a társas szituációkban alternatív és kreatív megoldási lehetőségeket találjon, miközben kognitív úton teremt egyensúlyt saját szükségletei és a csoport elvárásai között (Denham & Brown, 2010; Guralnick, 2010). A kognitív strukturálás képessége tehát fontos mérföldkő, amely az ösztönös reakcióktól a tanult mentális műveleteken alapuló, adaptív társas válaszok felé mozdítja el a gyermeket.

Interperszonális tényezők:

A család

A család a szociális kompetencia fejlődésének elsődleges színtere, amely a korai években lefekteti a társas alkalmazkodás alapjait. Schneider (1993) modellje szerint a gyermek társas viselkedését a szülők szociális kompetenciája, a nevelési stílus, a testvéri kapcsolatok és a kötődés minősége együttesen határozza meg. E tényezők közül a kötődés biztonsága a legmeghatározóbb, ez a bizalmi bázis teszi lehetővé, hogy a gyermek nyitottá váljon a külvilágra, és hatékonyan kezelje a társas stresszt (Groh et al., 2017; Zsolnai, 2019).

A szülők válaszkészsége és az érzelmek validálása közvetlenül fejleszti a gyermek érzelemszabályozását (Jespersen et al., 2021), az autoritatív nevelési stílus pedig a melegség és a következetesség ötvözésével alapozza meg a proszociális magatartást (Pinquart, 2017). Ebben a folyamatban az apák gyakran a „kihívást jelentő társ" szerepében segítik az intenzív emóciók kontrollálását (Cabrera et al., 2018), míg a testvéri kapcsolatok „szociális laboratóriumként" szolgálnak az osztozkodás és a konfliktuskezelés gyakorlásához (Howe et al., 2022).

Bandura (1986) elmélete alapján a gyermek a megfigyeléses tanulás útján is képes a társas minták elsajátítására. A szociális tanulás folyamata a figyelem, a kognitív reprezentáció, a motoros reprodukció és a motiváció fázisain keresztül valósul meg, melynek során a sikeres szülői viselkedésminták vikariáló megerősítésként szolgálnak, ösztönözve azok belsővé tételét. Az újabb kutatások igazolják, hogy a szülők közötti konstruktív konfliktuskezelés vagy a modellezett proszocialitás (pl. vigasztalás) közvetlenül beépül a gyermek eszköztárába, növelve kortársi népszerűségét és empátiáját (Cui et al., 2020; Spinrad & Gal, 2018).

A családi környezet tehát a szociális kompetencia megalapozója, a szülők szociális hálója és interakciói mintaként szolgálnak (Parker et al., 2004), a támogató családi légkör pedig olyan protektív faktort jelent, amely a kedvezőtlen külső hatásokkal szemben is fenntartja a gyermek adaptációs képességét.

Az iskola

A család elsődleges szocializációs közege után az iskola tekinthető a gyermek társas fejlődését leginkább meghatározó színtérnek. Mivel a gyermekek az ébren töltött idejük jelentős részét az intézmény falai között töltik, az iskola nem pusztán a tudásátadás helyszíne, hanem

Bronfenbrenner (2000) ökológiai modelljét követve összetett mikroszisztéma, amely a fizikai környezet, a társas struktúra és a szervezeti kultúra együttes hatása révén formálja a személyiséget. Az iskolai szocializációban a pedagógusoknak döntő szerepük van. A kötődéselméleti megközelítések szerint a tanító „másodlagos kötődési figuraként" vagy „biztonságos bázisként" funkcionál, különösen az alsó tagozaton (Zsolnai, 2022). A pedagógusokkal és a társakkal való kapcsolat minősége jelentősen meghatározza a tanulók iskolai kötődését (Nagy & Zsolnai, 2016), amely azt az érzelmi állapotot írja le, ami hozzásegíti a diákokat az iskolai értékekkel való azonosulásban, az iskolai közösségbe való beilleszkedésben és a kapcsolatok kialakításában. Azok a tanulók, akikben erős a valahova tartozás érzése és érzelmileg kötődnek az iskolájukhoz, jobban teljesítenek az iskolai feladatokban és a társas érintkezésben egyaránt (Zsolnai, 2022). Roorda és munkatársai (2011) meta-analízise, amely 99 tanulmányt dolgozott fel, rámutatott, hogy a tanár-diák kapcsolat minősége hatással van a diákok iskolai elkötelezettségére és tanulmányi eredményeire és a negatív kapcsolat hatása az általános iskolában erőteljesebb, mint a középiskolában. Jennings és Greenberg (2009) „Proszociális osztályterem" modellje szerint a pedagógus jólléte, valamint szociális és érzelmi kompetenciája nagyban meghatározza az osztálytermi klíma minőségét, amely hatással van a diákok tanulmányi és fejlődési eredményeire. Egy érzelmileg kiegyensúlyozott pedagógus támogató kapcsolatot tart fent diákjaival és hatékonyabban menedzseli a konfliktusokat, ami a tanulók körében is növeli az együttműködési hajlandóságot. A pedagógus személyes példaadása, modellnyújtása révén a proszocialitás a csoportnorma részévé válik. Silkenbeumer és munkatársai (2018) kimutatták, hogy a pedagógusok az óvodában a ko-reguláció és a modellnyújtás által elősegítik a gyermekek társas készségeinek (főként az önszabályozásnak) a fejlődését, ami hozzájárul az iskolai beilleszkedés sikeréhez, mert a gyermekek elsajátítják a pedagógus stressz- és konfliktuskezelési technikáit. Az iskolai barátságok szociális védőhálóként funkcionálnak, egyetlen stabil barát jelenléte is képes tompítani az iskolai stressz vagy a kortárs bántalmazás negatív hatásait (Bagwell & Schmidt, 2011; Fink, 2021). Az iskolai közösségben elfoglalt hely, azaz a szociometriai státusz összefügg a szociális kompetencia fejlettségével. A társas elfogadás pozitív spirált indít el, a kedvelt gyermekek több lehetőséget kapnak a társas interakcióra, így folyamatosan csiszolhatják szociális készségeiket, képességeiket. Ezzel szemben az elutasítás komoly rizikófaktor, az elutasított gyermekek gyakran agresszív vagy visszahúzódó stratégiákat alkalmaznak, ami tovább rontja társas helyzetüket és gátolja az empátia fejlődését (Cillessen & Bukowski, 2018). Az iskolai kirekesztés hosszú távon pszichés problémákhoz és alacsonyabb önértékeléshez vezethet, ami akadályozza a sikeres társas integrációt (Țepordei et al., 2023), a tartós és feloldatlan

konfliktusok (pl. bullying) súlyosan károsíthatják a szociális fejlődést és a biztonságérzetet (Salmivalli, 2010).

Kortárskapcsolatok

A kortárskapcsolatok a szocializáció sajátos, horizontális dimenzióját alkotják, amely alapvetően különbözik a gyermek - felnőtt alá- fölérendelt viszonyrendszertől. A korai években a szülők szerepe elsődleges, majd ahogy a gyermek iskoláskorba lép, a szociális fókusz fokozatosan áthelyeződik, a felnőttek tekintélyalapú irányítása helyett egyre nagyobb teret nyer a kortársak befolyása és az egyenrangú felek közötti szabályalkotás igénye (Vitaro et al., 2009). Ebben az életszakaszban a szociális kompetencia fejlődésének fontos állomása a kölcsönösség megtapasztalása. Mivel a kortárskapcsolatokban a hatalmi viszonyok kiegyenlítettebbek, a gyermekek rákényszerülnek az együttműködésre, az alkudozásra és a nézőpontváltásra a közös célok elérése érdekében (Laursen & Hafen, 2010). A kortársakkal való érintkezés fejleszti azokat a szociális készségeket, képességeket, például a kezdeményezőkészséget, a normakövetést, a rugalmasságot, a perspektívaváltást és a nyitottságot, amelyeket összefoglaló néven társas kompetenciának nevezünk (Cole & Cole, 2002). Schaffer és Brody (1981) korai modellje szerint a kortársak háromféle módon, kölcsönösen alakítják egymás szociális fejlődését, (1) azonnali visszajelzéseket adnak (elfogadás vagy elutasítás formájában) bizonyos viselkedésformákra; (2) eltanulják egymástól a különféle viselkedési stratégiákat és (3) lehetőséget biztosítanak a közös szabályalkotásra (Zsolnai, 2019). Rubin és kollégái (2015) a kortárskapcsolatokat vizsgálva megállapították, hogy a barátság különösen fontos szereppel bír, a gyermekek 60-80%-ának van legalább egy kölcsönös barátja, akik jellemzően hasonlóak egymáshoz nemben, életkorban, rasszban, intelligenciában és az iskolához fűződő attitűdökben. Azok a gyermekek, akiknek nincsen egy barátjuk sem (kb. 15%), különösen veszélyeztetettek a szorongás, a depresszió és az elmagányosodás tekintetében, nagyobb eséllyel válnak áldozattá, és ezek a negatív hatások a felnőttkorig is eltarthatnak.

Kulturális hatások

A szociális kompetencia fejlődése társadalmi és kulturális kontextusba ágyazott folyamat, a kultúra biztosítja azt a keretet, amely meghatározza, hogy mit tekintünk kompetens, adaptív viselkedésnek egy adott közösségben. A Super és Harkness (1986) által leírt fejlődési fülke elmélet szerint a gyermek környezetének fizikai jellemzői, a nevelési szokások és a gondozók vélekedései, hitrendszere és affektív beállítódásai együttesen közvetítik a kulturális elvárásokat.

A hatékony társas működéshez elengedhetetlen az adott kultúrában érvényes interakciós forgatókönyvek és érzelemkifejezési szabályok ismerete (Chen, 2018; Matsumoto & Hwang, 2016). A társas viselkedést alapvetően alakítja, hogy az adott kultúra mit tart kívánatosnak. Míg az individualista társadalmakban az autonómia és az érzelmek nyílt vállalása a mérvadó, addig a kollektivista kultúrákban a csoport-harmónia és az érzelmi önkontroll jelzi a szociális érettséget (Trommsdorff & Cole, 2011; Triandis, 2018). Ezek a különbségek már a korai gondozásban megjelennek, a nyugati „disztális" stílus az éntudat és a verbalitás fejlesztésére, a tradicionális „proximális" stílus a testkontaktus révén az érzelmi szimbiózis fenntartására fókuszál (Keller, 2022).

A társas interakciók finomhangolása nagyrészt non-verbális csatornákon zajlik, amelyek szintén kultúraspecifikusak. Hall proxemika-elméletét, miszerint az arab és latin kultúrákban a személyes tér jóval kisebb, mint az észak-európai vagy észak-amerikai kultúrákban, a modern interkulturális kutatások is alátámasztották (Sorokowska et al., 2017). A szemkontaktus szerepe is változó, míg nyugaton a tekintet tartása az őszinteség jele, számos keleti kultúrában a tiszteletadás megnyilvánulása annak elkerülése (Matsumoto & Hwang, 2016). A többségtől való eltérés társadalmi elfogadottsága szintén kultúrafüggő, Gelfand (2011) megkülönböztet szigorú kultúrákat (pl. Japán, Szingapúr), ahol a szabálykövetés, és laza kultúrákat (pl. USA, Brazília), ahol a kreativitás és az egyéni kifejezésmód élvez prioritást.

A gyermekek segítőkészsége is kultúránként eltérő mintázatot mutat. Damon (1983) megállapítása szerint a hagyományos, mezőgazdasági társadalmakban (pl. Kenya, Mexikó), ahol a gyermekek korán bekapcsolódnak a létfenntartó tevékenységekbe, hamarabb jelenik meg az empátiás és proszociális viselkedés, mint az iparosodott társadalmakban, ahol a gyermekek mentesülnek a felelősség alól. A frissebb kutatások rámutattak, hogy a proszociális viselkedés fejlődése szorosan összefügg a gyermekek közösségben betöltött szerepével. Rogoff (2014) és munkatársai mexikói és guatemalai közösségek vizsgálata során a „megfigyelés és önkéntes bekapcsolódás" jelenségét azonosították. Tapasztalataik szerint azokban a kultúrákban, ahol a gyermekek nincsenek elszeparálva a felnőttek munkafolyamataitól, a segítés nem kényszerű feladatként, hanem a közösségi valahová tartozás természetes kifejeződéseként jelenik meg már óvodáskorban. Ezzel szemben az iparosodott, nyugati társadalmakra jellemző nevelési stílus, amely az egyéni autonómiát és a versengést helyezi előtérbe, gyakran kevésbé ösztönzi a spontán kooperációt (Kärtner et al., 2010). House és munkatársai (2013) interkulturális vizsgálataikban igazolták, hogy bár a segítőkészség biológiai gyökerei univerzálisak, a szocializációs

környezet már kisiskolás korra jelentősen formálja annak megnyilvánulását. A kollektivista értékrendet közvetítő közegekben a gyermekek nagyobb hajlandóságot mutatnak a saját érdekeiket háttérbe szorító proszociális cselekedetekre, mint nyugati kortársaik.

A kulturális hatások ezen sokszínűsége indokolja a szociális kompetenciát fejlesztő programok multikulturális érzékenységét. A RESCUR tanterv szemléletmódja illeszkedik ehhez a felismeréshez, a diverzitás elfogadására és a kulturális különbségek iránti nyitottságra nevel. Az érzelmi és szociális készségek fejlesztése során a program figyelembe veszi és tiszteli a résztvevők eltérő hátterét, ezzel segítve, hogy a gyermekek képessé váljanak az inkluzív közösségi léthez szükséges tolerancia kialakítására.

2.4.2. Az érzelmi kompetencia fejlődése gyermekkorban

Saarni (1999) elméleti kerete az érzelmi kompetencia fejlődését komplex, dinamikus folyamatként írja le, amelyben a veleszületett biológiai prediszpozíciók és a környezeti tényezők kölcsönhatása érvényesül, hangsúlyozva, hogy bár az egyéni fejlődési utak eltérőek lehetnek, a háttérben mindig a biológia és a szocializáció interakciója áll. Modellje szerint az érzelmi kompetencia fejlődése három fő dimenzióban ragadható meg: (1) az érzelemreguláció és az emóciókkal való megküzdés képességében; (2) az érzelemkifejezés módjában; valamint (3) az érzelmi kapcsolatok kialakításában és mélyítésében (Zsolnai, 2019). A fejlődési szakaszok életkor szerinti specifikumait az 1. táblázat összegzi.

1. táblázat Az érzelmi kompetencia fejlődése Saarni (1999) modellje szerint (forrás: Zsolnai, 2019. 48.).

Életkor (év)	Érzelemreguláció/ emóciókkal való megküzdés	Érzelmek kifejezése	Érzelmi kapcsolatok kialakítása, mélyítése
1 éves korig	én-nyugtatás; az anya (gondozó) iránti bizalom folyamatos erősödése	szociális mosoly (agyi érés, látás javulása mint feltétel); érzelmeinek a mások érzelmeitől való fokozatos elkülönítése	szociális játékok; szociális próbálkozások; a szándékosság és az akaratlagosság kezdeti formái
1 – 2,5	a saját érzelmi válaszok kezdeti tudatossága (az énről való tudás mint feltétel); ingerlékenység kényszer és gátlás esetén	a szégyen, a büszkeség és a félénkség első jelei; az érzelmi állapot és az érzelmek kifejezésének összehangolása	mások érzelmeinek megkülönböztetése és jelentésadás az adott társas helyzet alakításakor; az empátia és a segítségnyújtás első formái
2,5 – 5	szimbólumokkal történő szabályozás (beszédfejlődés jelenősége); tudatában van érzéseinek és az érzelmek által kiváltott események jelentőségének	a tettetés, az incselkedés megjelenése; az arckifejezés és a szándék kapcsolatának megértése	az érzelmek alakította viselkedés következményeinek a számbavétele; a kortársakkal való proszociális akciók számának növekedése
5 – 7	főként a központi én-jellemzők szabályozása; segítségkérés (szülőtől, pedagógustól) problémamegoldás esetén	a hamis érzelmek kifejezése (szándékolt); érzelmi próbálkozások a kortársak körében	a szociális készségek összehangolása az érzelmekkel
7 – 10	a külső kontroll erősségétől függő önálló megküzdés (reciprok-hatás)	az érzelemkifejezés normáinak elismerése; össze-tett érzelemkifejezés (oly-kor ellentétes érzelmek együttes megjelenítésével)	az érzelemkifejezésekre vonatkozó szabályok alkalmazása; egyazon személy felé összetett érzelmek kinyilvánítása a szociális helyzet befolyásolásakor
10 – 13	differenciált válaszok létrehozása bonyolult társas helyzetekben; főként önálló stresszkezelés	elvárások megfogalmazása az érzelmek kifejezésével kapcsolatban	a szociális szerepek és az érzelmek közötti kapcsolatok azonosítása
13 <	saját és mások érzelmi állapotának, változásainak a tudatossága; környezeti tényezők értékelése	az énbemutató stratégiák szerves része az érzelmek kommunikálása; az érzelmek komplexitásának megértése	azonos érzelmek különböző helyzetekben való kommunikálásának tudatossága; az érzelmi állapotok jelentőségének elismerése a társas kapcsolatok alakításában

Noha a neurofiziológiai érés és a temperamentumvonások meghatározóak az érzelmi kompetencia fejlődésében (Rothbart & Bates, 2007), a modern kutatások árnyaltabb képet festenek. A genetikai és környezeti hatások összefonódását vizsgáló modellek rámutattak, hogy a biológiai hajlamok nem determinisztikusak, hanem a környezeti minőség függvényében eltérő kimeneteket eredményezhetnek. A genetikai program a környezeti ingerekre adott válaszkészséget határozza meg, így a szocializációs közeg minősége döntő jelentőséggel bír (Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2015), amely folyamatban a család szerepe elsődleges. Gottman, Katz és Hooven (1996) klasszikus „meta-emóció" elmélete, mely szerint a szülők saját érzelmeikhez való viszonya és érzelmi nevelése formálja a gyermeket, ma is releváns, azonban Morris és munkatársai (2007) háromrészes modellje ezt tovább bővítette. Az elmélet szerint az érzelmi kompetencia elsajátítása három csatornán zajlik: (1) a szülők közvetlen nevelési gyakorlata (reakciók a gyermek érzelmeire); (2) a szülői mintanyújtás (megfigyeléses tanulás) és (3) a család általános érzelmi légköre révén. A kutatások (pl. Bariola et al., 2011) megerősítik, hogy a szülők

érzelmi szabályozása és a családi légkör biztonsága közvetlen prediktora a gyermek későbbi érzelmi alkalmazkodásának. Továbbá, az érzelmi működés nem választható el a tágabb kulturális kontextustól sem. Ahogy arra Mesquita és Walker (2003) rámutatott, az érzelmi kompetencia kultúraspecifikus. Ezt a gondolatot viszi tovább Tsai (2007) „ideális affektus" (*Ideal Affect*) elmélete, amely szerint a kultúra nemcsak a szabályokat írja elő, hanem azt is meghatározza, milyen érzelmi állapotokat tekintünk kívánatosnak (pl. a nyugati kultúrákban a magas aktivitású pozitív érzelmeket, míg a keleti kultúrákban a nyugalmat), ezáltal alapvetően befolyásolja az emocionális nevelés irányát és az érzelmi kompetencia kritériumait.

2.4.3. A reziliencia fejlődése gyermekkorban

Ahhoz, hogy egy gyermek sikeresen reagáljon a kihívásokra, számos tényező együttműködésére van szükség. Ez a folyamat a stresszkezelés biológiai alapjainál kezdődik, de fontos szerepet játszik benne a család, az iskola, valamint a biztonságos társadalmi és kulturális környezet is (Masten, 2019). A kora gyermekkori évek alatt fontos, hogy a gyermekek rendelkezzenek a számukra védelmet nyújtó tényezőkkel, például hozzáértő és szerető gondozókkal, tanulási lehetőségekkel, az önkontroll kialakításához szükséges korlátokkal és következetes szülői nevelési keretekkel, valamint az agy és az idegrendszer fejlődéséhez megfelelő stimulációval (Masten & Gewirtz, 2006). A reziliencia meghatározása és gyermekkori jellemzői alfejezetekben bemutatásra kerültek a rezilienciát befolyásoló egyéni és környezeti faktorok, jelen alfejezetben a reziliencia fejlődésében és működésében fontos szerepet játszó agyi folyamatokra, a reziliencia kialakulásának életkori jellemzőire és a rezilienciához kapcsolódó személyiségjegyek alakulására és hosszútávú hatásaira fókuszálunk.

A reziliencia neurobiológiai értelemben nem írható le statikus állapotként, inkább az agyi plaszticitás eredményeként jellemezhetjük. A plaszticitás a központi idegrendszer azon képessége, hogy strukturálisan és funkcionálisan alkalmazkodjon a környezeti kihívásokhoz (McEwen et al., 2015). McEwen és munkatársai (2015, 2016) a reziliencia fejlődésében és működésében kiemelten fontos szerepet tulajdonítanak három agyi területnek és azok hálózatainak, melyek feladatait röviden ismertetjük:

(1) A hippokampusz az egyik legplasztikusabb agyi terület, amely központi szerepet játszik a tanulásban, a memóriában és az érzelmek kontextuális szabályozásában. Segít elhelyezni az eseményeket térben és időben, ami lényeges ahhoz, hogy megkülönböztessük a valódi veszélyt a biztonságos helyzetektől. Ezenkívül gátló hatást fejt ki a HPA-

tengelyre (hipotalamusz-hipofízis-mellékvese tengely), így segít leállítani a stresszválaszt, amikor a veszély elmúlt (McEwen et al., 2016). Krónikus, hosszú ideig fennálló stressz hatására azonban a hippokampusz neuronjainak dendritjei zsugorodhatnak, aminek következtében romlik a neuronok közötti kommunikáció és ez memóriazavarhoz, tanulási nehézségekhez és a stresszválaszok tartós fennmaradásához vezethet. A reziliens működés alapja tehát a hippokampusz plaszticitásának megőrzése (pl. neurogenezis, dendritikus újraépülés), ami lehetővé teszi a stressz utáni regenerációt (McEwen et al., 2015).

(2) Az amygdala az agy „veszélyjelző központja", feladatai közé tartozik az érzelmi ingerek, például a félelem, az öröm és az agresszió azonosítása és értelmezése, az érzelmi reakciók feldolgozása, az érzelmileg töltött emlékképek kialakítása, továbbá szerepe van a döntéshozatalban, valamint a fiziológiai válaszok, a viselkedés és a hangulat szabályozásában (McEwen et al., 2016; Topál, 2017). A hippokampusz és a prefrontális kéreg zsugorodhat a tartós stressz hatására, az amygdala viszont ezzel ellentétesen reagál, a dendritjei burjánzásnak indulnak és a terület túlérzékennyé válik, ami fokozott szorongáshoz vezethet. A reziliencia szempontjából meghatározó tehát az amygdala aktivitásának sikeres szabályozása a prefrontális kéreg által, megakadályozva a szorongásos reakciók rögzülését (McEwen et al., 2016).

(3) A prefrontális kéreg felelős a legmagasabb szintű kognitív funkciókért, a döntéshozatalért, az impulzuskontrollért, a figyelem irányításáért és az érzelemszabályozásért. Felülről lefelé irányuló szabályozást gyakorol az ősibb agyi területekre, így az amygdalára is. Segít szabályozni, felülírni az ösztönös félelmi reakciókat és racionális megküzdési stratégiákat kidolgozni. A krónikus stressz a terület neurális kapcsolatainak leépülését okozhatja, ami ronthatja az ítélőképességet és az érzelmi kontrollt. A reziliens egyéneknél a prefrontális kéreg hatékonyan kommunikál az amygdalával és a hippokampusszal, fenntartva a kognitív rugalmasságot még stresszhatás alatt is (McEwen et al., 2015, 2016).

A korai életszakaszokban (pl. csecsemőkorban, kisgyermekkorban) átélt pozitív és negatív események, időszakok (pl. szülői gondoskodás, elhanyagolás) tartósan megváltoztathatják ezen agyterületek fejlődését és receptorainak sűrűségét. A támogató környezet olyan agyi architektúrát épít ki, amely később ellenállóbb a stresszel szemben (McEwen et al., 2015), míg a hosszasan fennálló stressz hatására a HPA-tengely hiperaktívvá válhat, emiatt a gyermek

szervezetében tartósan magas lehet a kortizolszint, aminek következtében a stresszhelyzetekre adott válaszreakció túlzottá és nehezen csillapíthatóvá válhat. Ez a fokozott készenléti állapot később szorongásra, depresszióra és egyéb pszichiátriai zavarokra hajlamosíthat. A korai bántalmazás és/vagy elhanyagolás a hippokampusz térfogatának csökkenéséhez vezethet és mivel ez a terület felelős a stresszválasz leállításáért, a zsugorodás hatására az agy kevésbé lesz képes megnyugodni. A korai negatív tapasztalatok hatására az amygdala túlérzékennyé válhat. Az agyi képalkotó eljárásokat alkalmazó kutatások (pl. Dannlowski et al., 2012) szerint a bántalmazott gyermekeknél az amygdala fokozott aktivitást mutat negatív arckifejezések láttán, ami állandó veszélyérzetet és szorongást generálhat és felnőttkorban is fennálló túlzott éberséget, testi betegségeket (pl. rák, cukorbetegség, szívbetegség) és szorongásos tüneteket eredményezhet. Ha a stressz nemcsak tartós, hanem kontrollálhatatlan is (a gyermek azt éli meg, hogy bármit tesz, nem tudja elkerülni a rossz esemény bekövetkeztét), kialakulhat a tanult tehetetlenség állapota. Ez az állapot később is fennmaradhat és az egyén akkor sem próbál megküzdeni a nehézségekkel, amikor már lenne rá lehetősége, mert rögzült benne a „nem vagyok képes változtatni" hiedelem, ami szoros összefüggésben áll a depresszióval (Wu et al., 2013). Viszont, amikor a gyermek sikeresen megküzd egy enyhébb stresszténye zővel, ellenállóbbá válhat a későbbiekben felmerülő más stresszhelyzetekkel szemben (Russo et al., 2012). Ezt a folyamatot úgy képzelhetjük el, mint egy védőoltást, ami immunitást ad a későbbi stresszorokkal szemben (Rutter, 1993). A kutatások hangsúlyozzák, hogy a reziliencia kialakulásában és fenntartásában szerepet játszó idegpályák az átélt nehézségek után még hosszú időn át képesek a módosulásra, például azon serdülők többsége, akiknek a fejlődése a gyermekkori traumák következtében megakadt vagy stagnált, képesek voltak „felzárkózni", amikor támogató, szerető környezetbe kerültek (Rutter, 2012a; Masten, 2014).

A reziliencia három jól elkülöníthető fejlődési szakaszon keresztül alakul ki a gyermekkor során, amelyeket az alkalmazkodási kapacitás forrásainak áthelyeződése jellemez. Kora gyermekkorban (születéstől hat éves korig) a reziliencia elsősorban külső, szülői támogatáson alapul, a három év alatti gyermekek minimális önálló reziliencia-választ mutatnak, a 3–6 évesek pedig a nehézségek kezelésében túlnyomórészt a szülői irányításra támaszkodnak. A középső gyermekkor (6–11 év) kritikus átmenetet jelez, mivel a periódus első felében a gyermekek internalizálják a rezilienciához kapcsolódó készségeket, 9–11 éves korra pedig már ugyanolyan gyakran kezdeményeznek reziliens megküzdést, mint a szüleik. Amikor a fiatalabb gyermekek körében vizsgálták a rezilienciát, a lányok a fiúknál gyakrabban oldották meg a nehézségeket az empátiára és a segítőkészségre támaszkodva. Az idősebb korcsoportban a lányok a kapcsolati és

belső erőforrások szélesebb körét alkalmazták a fiúkhoz képest. A lányok szinte minden vizsgált készséget gyakrabban alkalmaztak (pl. bizalmi kapcsolatok, modellnyújtás, autonómia), kivéve a kontrollérzetet, az impulzuskontrollt és a segítségkérést, ezeket a fiúk és a lányok egyforma gyakorisággal használták (Grotberg, 1996). Shi és kollégái (2021) a rezilienciához kapcsolódó személyiségjegyek alakulását és azok hosszú távú hatásait vizsgálták egy 12 évet átfogó longitudinális kutatás keretében. A szerzők arra keresték a választ, hogy a kisiskoláskorban (1–3. osztály) azonosítható reziliencia-mintázatok hogyan jelzik előre a viselkedési problémákat, a szociális-érzelmi működést és az iskolai teljesítményt. A vizsgálat során 784 fő, tanulmányi szempontból veszélyeztetett, többségében alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családból származó gyermeket követtek nyomon az 1. osztálytól a 12. osztály végéig. A kutatók a tanári értékelések alapján három jól elkülöníthető fejlődési pályát azonosítottak az 1 – 3. osztályos gyermekek körében: (1) az ego-reziliens (rugalmas) csoportba tartozó gyermekek (26,8%) magas és stabil reziliencia-szintet mutattak. Jellemző volt rájuk a találékonyság, a rugalmas gondolkozás és a kitartás; (2) az ego-törékeny (rugalmatlan) csoportba sorolt tanulók (21,9%) mutatták a legalacsonyabb reziliencia-szintet. Nehezen alkalmazkodtak a stresszhez, feszült helyzetben hajlamosak voltak a szétesésre vagy a merev visszahúzódásra és nehezen nyerték vissza az egyensúlyukat; (3) az átlagos csoportba tartozott a diákok közel fele (49,9%), ők közepes szintű rezilienciával rendelkeztek. A korai iskolai években azonosított személyiségtípusok erős előrejelző erővel bírtak a gyermekek jövőjére nézve az általános és középiskola teljes időtartama alatt. A rugalmatlan csoportba tartozó tanulók mutatták a legtöbb externalizáló (pl. agresszió, szabályszegés) és internalizáló (pl. szorongás, depresszió, visszahúzódás) problémát hosszú távon, míg a rugalmas csoportnál jelentkeztek a legalacsonyabb számban ezek a nehézségek, valamint erre a csoportra volt leginkább jellemző a proszocialitás. Az iskolai teljesítményt tekintve a rugalmatlan kategóriába sorolt tanulók szembesültek a legtöbb kudarccal és ők teljesítettek a leggyengébben, a legsikeresebbek pedig a rugalmas csoport tanulói voltak. A szerzők gyakorlati következtetéseiből kiemelendő, hogy mivel a személyiséget meghatározó fejlődési pályák már korán stabilizálódnak, a beavatkozásoknak (pl. rezilienciát, szociális és érzelmi kompetenciát fejlesztő programok) a lehető legkorábban el kell kezdődniük, mert a rugalmasság egyértelmű védőfaktorként szolgál a hátrányos helyzetű tanulók számára, segítve őket a szegénységgel és a stresszel járó kockázatok leküzdésében.

2.5. A gyermekkori szociális és érzelmi tanulás (SEL)[6]

A szociális és érzelmi tanulás (SEL) során az egyén olyan szociális, érzelmi és ezekhez kapcsolódó további készségeket, attitűdöket, magatartásformákat és morális értékeket sajátít el, amelyek segítenek az egyén gondolatait, érzéseit és viselkedését oly módon irányítani, hogy azok elősegítsék az iskolai, munkahelyi és magánéletbeli sikerességet (Jones et al., 2017). Számos nemzetközi kutatás bizonyítja, hogy a SEL meghatározó szerepet játszik a gyermekkori fejlődésben (Greenberg et al., 2003; Payton et al., 2008; Durlak et al., 2011; Cefai et al., 2021) és igen intenzíven megy végbe, mivel ebben a szakaszban a szociális, emocionális és gondolkodási képességek és készségek fejlődése párhuzamosan zajlik, felerősítik és kiegészítik egymás működését, aminek következtében kialakul a hatékony társas viselkedés (Zsolnai et al., 2015). A SEL jelentőségét illetően konszenzus mutatkozik a szakirodalomban, azonban több elméleti keretrendszer törekszik a SEL meghatározására, rendszerezésére és mérhetőségének, gyakorlati alkalmazásának kidolgozására (Kotsiou et al., 2022). A leggyakrabban hivatkozott megközelítés a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) szervezeté, amely a következőképpen definiálja a SEL-t: „az a folyamat, amelynek során a gyermekek és felnőttek elsajátítják és hatékonyan alkalmazzák azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek szükségesek az egészséges identitás kialakításához, az érzelmek kezeléséhez, a személyes és közösségi célok eléréséhez, a mások iránti empátia megéléséhez és kimutatásához, a támogató kapcsolatok kialakításához és fenntartásához, valamint a felelős és gondoskodó döntéshozatalhoz” (CASEL, 2020, p. 5.).

A szociális és érzelmi tanulás legszélesebb körben elterjedt keretrendszerét a chicagói székhelyű CASEL dolgozta ki. Számos kutató (pl. Zins & Elias, 2006; Elbertson et al., 2010; Schuttel et al., 2013) egyetért abban, hogy a sikeres alkalmazkodás és a pszichés jóllét alapja az alábbi öt, egymással szorosan összefüggő kompetenciaterület fejlesztése:

(1) Önismeret és éntudatosság: Az egyén saját érzelmeinek, gondolatainak azonosításának képessége és annak felismerése, hogyan befolyásolják ezek a viselkedését. Ide tartozik a reális önértékelés is, vagyis az erősségek és korlátok tisztán látása, amely egészséges önbizalommal és jövőbe vetett hittel, optimizmussal párosul.

[6] Az alfejezet a komplex vizsgára készült kutatási terven alapul.

(2) Önmenedzselés: Az önmenedzselés azt a képességet takarja, amellyel hatékonyan szabályozzuk érzelmi reakcióinkat, gondolatainkat és viselkedésünket a különböző helyzetekben. Lényeges elemei a stresszel való megküzdés, az impulzusok gátlása, az önmotiváció és a kitartás a célok elérése érdekében. Fontos része továbbá az érzelmek adekvát kifejezése és a szituációnak megfelelő magatartás tanúsítása.

(3) Társas tudatosság: Az egyén képessége arra, hogy megértse és elfogadja a sajátjától eltérő kulturális vagy társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező társait. A társas tudatossággal rendelkező egyén érzékeli a hasonlóságokat és különbségeket, tiszteletben tartja a társadalmi és etikai normákat, valamint felismeri a közösségek (pl. család, iskola) támogató erőforrásait.

(4) Társas készségek: A másokkal való egészséges és támogató kapcsolatok kialakításának és fenntartásának képessége. Ez tartalmazza a tiszta és őszinte kommunikációt, az értő figyelmet (aktív hallgatás), az együttműködést és a konstruktív konfliktuskezelést. Ide tartozik továbbá a negatív társas nyomással szembeni ellenállás, valamint a segítségkérés és -nyújtás egyensúlya is.

(5) Felelős döntéshozatal: Az a képesség, amikor döntéseket nemcsak pillanatnyi érdekek, hanem etikai normák, biztonsági szempontok és társadalmi elvárások mentén hozza meg az egyén. A felelős döntéshozó mérlegeli cselekedeteinek következményeit önmagára és másokra nézve és tiszteletteljes, kooperatív magatartást tanúsít mind a személyes, mind a tágabb közösségi kapcsolataiban (Zsolnai et al., 2015).

2.5.1. A szocioemocionális osztálylégkör hatása a SEL-re[7]

Az osztálytermi légkör személyközi dimenzióit elemző tanulmányok gyakran a szocioemocionális klíma fogalmát használják a jelenség megragadására (Krull et al., 2022). A szocioemocionális osztálylégkör minőségét meghatározzák a közösségen belüli kortárskapcsolatok (Çengel & Türkoğlu, 2016; Zurbriggen et al., 2021), a társak közötti elfogadás és a befogadó attitűd érvényesülése (Zurbriggen et al., 2021), a proszocialitás (Cheon et al., 2023), a konfliktusok és a bántalmazás előfordulási gyakorisága (Škoda et al., 2022), a tanár – diák kapcsolat minősége

[7] Az alfejezet az alábbi publikáción alapul:
Winkler, Zs., Móricz, A., Horváth, Zs., Kiss, K. B., Puskás, G. D., Rónai, E., Tóth, B., & Zsolnai, A. (2025). Alsó tagozatos osztályok szocioemocionális légkörének vizsgálata a tanítók percepciói alapján. *Neveléstudomány*, *13*(4), 50–81.

(Rucinski et al., 2018), valamint a pedagógus vezetési gyakorlata és az általa alkalmazott pedagógiai eszközök (Zurbriggen et al., 2021).

A pozitív szocioemocionális osztálytermi légkör a támogató kapcsolatok és az együttműködés ösztönzése révén jelentősen fejlesztheti a tanulók SEL-hez kötődő készségeit, képességeit. Wang és munkatársai (2024) az OECD társas és érzelmi készségekről szóló felmérésének adatait használták fel, ami 60 985 diák részvételével - köztük 31 187 fő 10 éves (49,70% lány) és 29 798 fő 15 éves (51,6% lány) - zajlott kilenc ország tíz városában. Vizsgálatukban pozitív összefüggést tártak fel a kooperatív légkör és a SEL-készségek között, az együttműködő környezet jelentősen fejlesztette az olyan készségeket és képességeket, mint az empátia, a bizalom és az érzelmi kontroll. Castro és szerzőtársai (2025) hangsúlyozták, hogy a SEL-készségekre az iskolában a kortárskapcsolatok gyakorolják a legerősebb hatást, de a tanár-diák kapcsolatok is igen lényeges szerepet töltenek be. Az osztálytermi barátságok jótékony hatása közvetlenül érzékelhető az osztálylégkörön, ritkulnak a konfliktusok és mélyül a tanulók iskolához való kötődése. A jó kapcsolatokkal jellemezhető szociális háló lehetővé teszi egy olyan támogató környezet létrejöttét, amelyet a biztonság, az elfogadás és a tisztelet határoz meg (Khalfaoui et al., 2020). A tanulók közötti proszocialitás hatással van a gyermekek kognitív és emocionális fejlődésére (Thapa et al., 2013), valamint elősegíti az elfogadó attitűd kialakulását a közösségben (Hoffmann, 2000). Az elfogadás megteremtésében hangsúlyos szerepe van a pedagógus érzékeny, tudatos jelenlétének és nevelési gyakorlatának, valamint a sokszínűség tiszteletére tanító programok és játékok bevezetésének is (Szekeres, 2011; Meggyesné & Máténé, 2015). A szupportív és elfogadó pedagógusi attitűd növeli a bizalmat és az érzelmi biztonságot, ami közvetve az iskolai zaklatás ellen is védelmet nyújt, mivel a szociális kompetencia fejlesztése révén növeli a tanulók egymás iránti támogatását (Sulkowski & Simmons, 2017; Thornberg et al., 2022).

A szakirodalom egyetért abban, hogy minél több interperszonális konfliktus van az osztályban, annál negatívabban ítélik meg a diákok a közösségben uralkodó klímát (Nagy et al., 2012). A konfliktusokra és azok kezelésére azért kell az alsó tagozaton különösen odafigyelni, mert ebben az időszakban erőteljesen formálódnak a társas együttélés normái és szabályai (Jabburova & Umarova, 2020). A pedagógusok a konstruktív konfliktuskezelési módszerek alkalmazása, valamint a szociális, az érzelmi és a kommunikációs készségek fejlesztése által elősegíthetik a nehéz helyzetek hatékony megoldását és modellálhatják azokat a helyes viselkedésmintákat,

amelyek a konfliktusok békés úton történő rendezéséhez szükségesek (Steffgen et al., 2013; Horcsák-Szabó et al., 2024).

A hatékony tanulási környezet kialakításához elengedhetetlen a korszerű osztálytermi vezetés és a változatos pedagógiai módszerek, eszközök alkalmazása. Fontos, hogy a pedagógus a viselkedés folyamatos koordinálása helyett az önszabályozás fejlesztésére és a pozitív megerősítésre is fókuszáljon, mely során a kizárólagos irányítói szerepből kilépve a kontrollált tanulói autonómia támogatójává válhat (Gunaretnam, 2021).

2.5.2. A kutatás integrált fogalmi keretrendszere

A disszertáció elméleti keretrendszerét alkotó modellek szerves kölcsönhatásban alapozzák meg a kutatás (és egyben a RESCUR tanterv) szemléletmódját.

Kiindulópontunkat a belső, intraperszonális folyamatok jelentik, amelyek dinamikáját Saarni (1990, 1997, 1999) érzelmi kompetencia elmélete adja. Ez a megközelítés rávilágít, hogy az érzelmek tudatos szabályozása olyan pszichológiai erőforrás, amely képessé teszi az egyént a szituációkhoz való rugalmas alkalmazkodásra. Ezeknek az affektív készségeknek a társas térben való működését Halberstadt és munkatársai (2001) modellje foglalja integrált keretbe, rámutatva, hogy az érzelemkifejezés, a dekódolás és a szabályozás egymásra épülő folyamatai adják a társas interakciók hatékonyságának alapját. Az interakciók során mozgósított képességek tágabb, rendszerszintű értelmezését adja a hazai kutatásokban meghatározó integratív modell (Nagy, 2007; Kasik, 2010; Zsolnai, 2014, 2019), amely a szociális kompetenciát a motívum- (attitűdök, normák, értékek) és a tudásrendszer (ismeretek, készségek) egységeként kezeli. Ez a kettősség adja a RESCUR módszertanának alapját is, a program konkrét készségeket tanít (tudásrendszer), valamint a történeteken és reflexiókon keresztül a gyermekek attitűdjeit is formálja (motívumrendszer). A tanterv célkitűzései emellett szoros átfedést mutatnak a CASEL keretrendszer (2020) öt területével is, a modulok az éntudatosság, az önszabályozás, a társas tudatosság, a kapcsolati készségek és a felelős döntéshozatal nemzetközi irányelvei mentén fejlesztik a gyermekeket.

A fent bemutatott konstrukciók és a reziliencia közötti elméleti hidat Waters és Sroufe (1983) megközelítése teremti meg. Elméletük azáltal kapcsolja össze ezen területeket, hogy a sikeres fejlődést és adaptációt a személyes és környezeti protektív tényezők felismeréseként, valamint azok eredményes kiaknázásaként értelmezi. Ungar (2018) ökológiai megközelítése rámutat, hogy a reziliens működés az egyén belső megküzdési kapacitása és a támogató külső környezet

által nyújtott erőforrások dinamikus egyensúlyán alapul, a rugalmas alkalmazkodás e két pillér folyamatos, egymást kiegészítő interakciójából születik.

Kutatásunk értelmezésében a szociális és érzelmi kompetencia, valamint a reziliencia olyan komplex, ökológiai rendszerben működő adaptációs képességek, amelyben az egyén belső, tudatosan fejleszthető affektív és társas készségei és a külső, rendszerszintű erőforrások (pl. a támogató iskolai, osztálytermi és családi légkör) egymással dinamikus kölcsönhatásban segítik elő a társas kihívásokkal való sikeres megküzdést. Így a kutatásunk során vizsgált kompetenciaterületek pozitív irányú elmozdulása a rezilienciát megalapozó védelmi rendszer megerősödéseként interpretálható.

2.6. A szociális, az érzelmi kompetencia és a reziliencia fejlődését elősegítő iskolai programok[8]

A gyermekek idejük jelentős részét az iskolában töltik, ezért az oktatási intézmények nagyon fontos szerepet töltenek be a tanulók szociális és emocionális fejlődésének támogatásában (Cefai et al., 2021), valamint reziliensebbé válásának elősegítésében (Benzies & Mychasiuk, 2009). Az intervenciók integrálása az iskolai környezetbe és a tantervekbe megkönnyíti a hozzáférést, valamint növeli a programok fenntarthatóságának valószínűségét (Rones & Hoagwood, 2000), emellett az iskoláknak is érdekükben áll a diákok jóllétének növelése, mivel a mentális egészséget érintő problémák befolyásolhatják a tanulók teljesítményét és társas kapcsolatait (Fröjd et al., 2007). Számos kutatási eredmény (pl. Durlak et al., 2011; Oberle et al., 2016; Taylor et al., 2017) támasztja alá, hogy a hatékonyan működő iskolai SEL programok pozitív hatással vannak a tanulmányi eredményességre, a társas és érzelmi kompetencia fejlődésére, valamint a tanulók és a pedagógusok mentális egészségére. Az iskolai tantervbe ágyazott prevenciós célú SEL programok hatására fejlődnek a tanulók kapcsolati készségei, problémamegoldó képességei, az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának képessége (Domitrovich et al., 2017), valamint csökken az antiszociális és agresszív viselkedések száma és a mentális egészséget érintő problémák kockázata (Bywater & Sharples, 2012). A gyermekek rezilienciája is növelhető iskolai csoportos foglalkozások útján, ami magában foglalja a védőfaktorok azonosítását, a relaxációs és önszabályozó módszerek elsajátítását, a szabad játékot, a különböző

[8] Az alfejezet az alábbi két publikáción és a komplex vizsgára készült kutatási terven alapul:
Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022a). Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában: Nemzetközi SEL programok bemutatása. *Neveléstudomány, 10*(3), 5-23.
Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022b). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra, 32*(8-9), 70-85.

viselkedésformák kipróbálását és a képességek begyakorlását, valamint a szülők aktív bevonását (Alvord & Grados, 2005).

Az iskolai SEL programok lehetnek (1) univerzálisak, egész iskolára/osztályra kiterjedőek; (2) célzott intervenciók, melyek a problémákkal küzdő tanulókra koncentrálnak; valamint (3) integráltak (Cefai et al., 2021). Az egész iskolára/osztályra kiterjedő megközelítéssel csökkenthető a címkézés és a megbélyegzés, mivel nem csak azok a tanulók részesülnek a fejlesztésben, akik nehézségekkel küzdenek. A sokszínűséget tükröző közös programok erősítik az együttműködést és a toleranciát, ami bizonyítottan javítja az osztálytermi klímát (Cefai et al., 2022). Merrill és munkatársai (2016) szociálisprobléma-megoldást célzó iskolai intervenciókról készített áttekintése megállapította, hogy az univerzális programok hatékonyak a diákok társas és viselkedési problémáinak megelőzésében és korrekciójában. Összegzésük szerint az univerzális implementációkkal elkerülhető a diákok kiemelése az órákról és lehetővé válik a kortársak általi viselkedésmodellálás. Figyelembe véve, hogy számos problématerület (például a pszichopatológiák, a szerhasználat, a bűnözés és az iskolai kudarcok) hasonló kockázati tényezőkkel rendelkezik, az univerzális intervenciók a kockázatcsökkentésre és az egészségfejlesztésre fókuszálva képesek egyszerre több problémát is megelőzni (Higgen et al., 2021).

A pedagógusok által megvalósított, iskolai tantervbe integrált programok hosszútávon sikeresebbnek bizonyulnak a tanulói eredményeket tekintve, mint a külső szakemberek által, kiegészítő tevékenységként végzett intervenciók (Greenberg et al., 2003; Hoagwood et al., 2007). A pedagógus által végrehajtott program során erősödik a tanár-diák bizalmi kapcsolat, ami protektív tényezőt jelent a gyermekek fejlődése szempontjából (Schorr, 1997; Pianta & Walsh, 1998). Az iskolai SEL programok célja elsősorban a tanulók szociális és érzelmi kompetenciájának fejlesztése, de emellett a programban résztvevő pedagógusok készségeinek fejlesztésére és mentális egészségének támogatására is nagy hangsúlyt fektetnek (Jones & Kahn, 2017). A pedagógusok mentális egészsége hatással van a tanulók jóllétére és a minőségi tanítás-tanulás folyamatára, ezért a tanárok jóllétének elősegítése lényeges eleme a programoknak (Borbáth & Horváth, 2021). Az eredményes implementációhoz pedig nélkülözhetetlen, hogy a beavatkozást végző pedagógus értékei, kultúrája, szükségletei és komfortszintje összhangban legyen a program által képviselt elvekkel és a program elemeivel (Winkler & Zsolnai, 2022a).

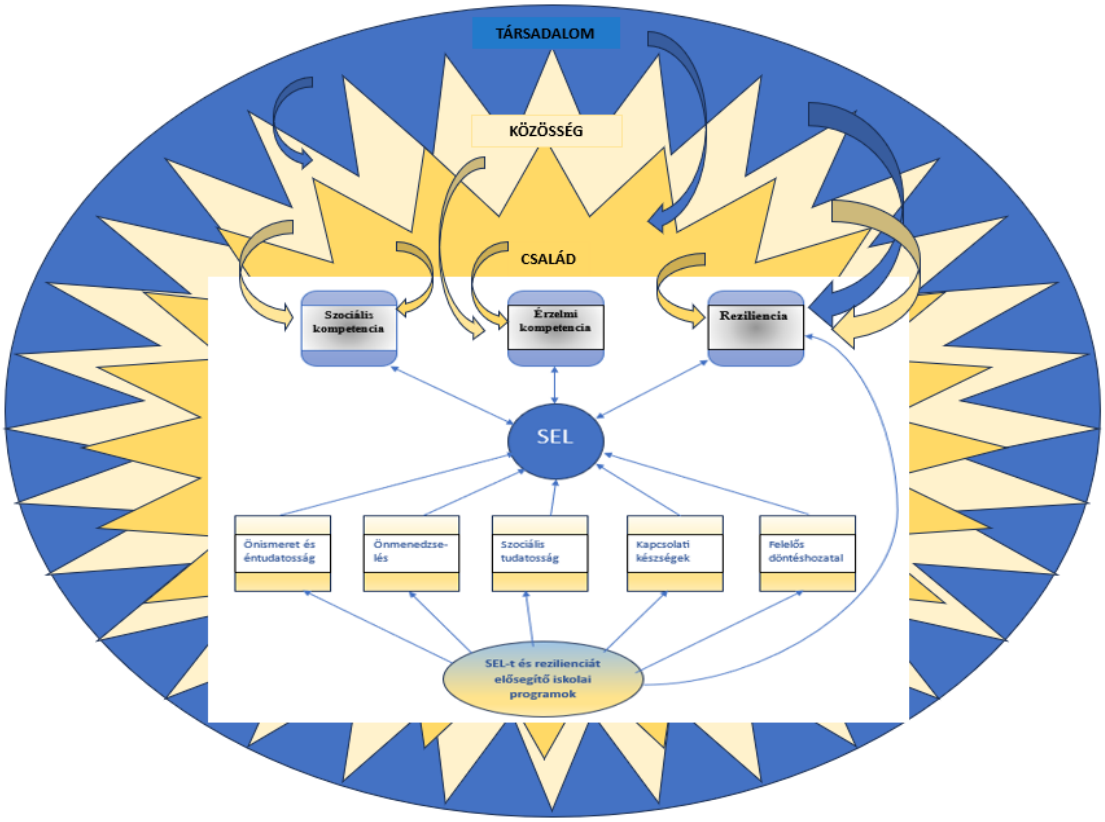
Az eredményesség meghatározása során a „CASEL szervezet munkatársai által összefoglalt értékelési szempontok alapján egy SEL programnak a következő kritériumoknak kell megfelelnie: (1) legyen jól megtervezett, több éven át tartó osztályban folyó program, mely

szisztematikusan fejleszti a tanulók szociális-érzelmi kompetenciáját és lehetőséget biztosít a készségek gyakorlására; (2) nyújtson magas színvonalú tanári képzést és folyamatos támogatást a megfelelő végrehajtás érdekében; (3) legyen legalább egy, adatokon alapuló, gondosan elvégzett értékelés, mely dokumentálja a programnak a tanulói magatartásra és/vagy tanulmányi teljesítményre gyakorolt hatását" (Winkler & Zsolnai, 2022a, p. 11).

A rezilienciát növelő beavatkozások (2. ábra) a SEL programokra jellemző intervenciós megközelítésből erednek (Simões et al., 2021), amely magában foglalja a társas és érzelmi készségek és képességek fejlesztését is (Weissberg & Cascarino, 2013). Az eredményesnek értékelt programok többsége a fejlesztést fokozatosan, lépésről lépésre valósítja meg, melyet a „SAFE" betűszóval írhatunk le: *Soros* - összekapcsolt és összehangolt tevékenységek a készségek egymásra épülő fejlesztése érdekében; *Aktív* - tevékenységalapú tanulási formák, melyek segítenek az új készségek elsajátításában; *Fókuszált* - olyan tevékenységeket tartalmaz, melyek egyértelműen a szociális és érzelmi készségek fejlesztését hangsúlyozzák; *Explicit* - konkrét szociális és érzelmi készségek elsajátítását célozza (Durlak et al., 2011; Winkler & Zsolnai, 2022b; CASEL, 2026).

A rezilienciát célzó prevenció-fókuszú intervenciók javíthatják a gyermekek felnőttkori kimeneteleit (Karoly et al., 2005) és akár az ártalmas gyermekkori élmények generációk közötti átörökítését is megakadályozhatják (Larkin et al., 2014). A hatékony megelőző intézkedések általában a programköltségeket meghaladó előnyökkel járnak és költséghatékonyabbak, mint a negatív gyermekkori élmények következményeinek kezelése (Sethi et al., 2013). Azonban annak ellenére, hogy a reziliencia szorosan összefügg a rizikófaktorokkal, számos, a reziliencia növelését célzó beavatkozás alacsony kockázatú környezetben valósul meg (Higgen et al., 2021). Barry és kollégái (2013) a WHO megbízásából szisztematikus szakirodalomelemzést készítettek az alacsony és közepes jövedelmű országokban élő fiatalokat célzó iskolai és közösségi alapú mentálhigiénés intervenciók tapasztalatainak összegzése céljából, mivel azt megelőzően kevés kutatás foglalkozott az ilyen környezetekből származó bizonyítékok bemutatásával. A keresés során 22 olyan, 2000 óta készült tanulmányt azonosítottak, amelyek alacsony és közepes jövedelmű országokban lefolytatott randomizált kontrollált vizsgálatot (N = 11) és kvázi-kísérleti elrendezést alkalmaztak. Eredményeik azt mutatták, hogy az iskolai alapú életvezetési készségeket fejlesztő és rezilienciát elősegítő programok pozitív hatással vannak a gyermekek önbecsülésére, motivációjára, én-hatékonyságára és szociális viselkedésére, miközben csökkentik az internalizáló és externalizáló problémákat, illetve az iskolából való

kimaradás arányát. Tanulmányuk legfontosabb üzenete, hogy a preventív és fejlesztő beavatkozások az alacsony erőforrásokkal rendelkező, súlyos traumákat elszenvedett környezetekben is hatékonyan alkalmazhatók a kompetenciafejlesztésre és a reziliencia növelésére, ezért több intervenció bevezetésére és a programok kulturális adaptációjának kutatására van szükség, különös tekintettel arra, hogyan tehetők ezen beavatkozások hosszú távon is fenntarthatóvá a helyi közösségekben. Winkler, Lazsádi és Zsolnai (megjelenés alatt) Magyarországon és Erdélyben végzett összehasonlító vizsgálata is megerősítette ezt a megállapítást. A kutatás során a RES-CUR „Hullámok hátán" rezilienciát és SEL-t fejlesztő programot vezettük be a két, kontextuálisan és tantervileg eltérő környezetben. Eredményeink rámutattak, hogy a sikeres implementációhoz elengedhetetlen a program kulturális adaptációja az erdélyi, alacsony szocioökonómiai státuszú, döntően roma közösségek specifikus igényeihez, különös tekintettel a nyelvi sajátosságokra, az eltérő edukációs háttérre és az életvezetési szokásokra.



2. ábra. A SEL-t és a rezilienciát elősegítő iskolai programok elméleti keretrendszere (saját szerkesztés).

2.6.1. A szociális, az érzelmi kompetencia és a reziliencia fejlődését elősegítő iskolai programok az Európai Unióban[9]

A SEL létjogosultságát és fontosságát ma már az EU legtöbb tagállamában elismerik, azonban a gyakorlati megvalósítás mértéke országonként eltérő képet mutat. Számos európai országban működnek SEL-t és rezilienciát elősegítő iskolai programok, például Olaszországban, Görögországban, Horvátországban, Litvániában, Portugáliában, Romániában (Cavioni & Rossi, 2020), Máltán, Svédországban (Cefai et al., 2022a), Ausztriában (Cefai et al., 2021), Dániában, Írországban, Norvégiában (Fenwick-Smith et al., 2018), Finnországban, Spanyolországban és Németországban (Cefai et al., 2021), azonban vannak olyan országok is, ahol az intézményes keretek még kevésbé kiforrottak (Cefai et al., 2018). A gyermekek és fiatalok körében tapasztalható mentális problémák növekedése miatt Cefai és munkatársai (2021) a NESET jelentésben átfogó reformokat sürgetnek. Ezek közé tartozik a SEL tantervbe emelése, az alulról felfelé építkező megközelítés és a diákok aktív bevonása a folyamatokba, a szupportív, iskolán belüli kapcsolatrendszer erősítése, a pedagógusok jóllétének támogatása, az egész iskolát bevonó, univerzális szemléletmód alkalmazása, valamint egy átfogó, mentális egészséget és jóllétet elősegítő európai tananyag kidolgozása.

A programok bevezetése két fő irányvonalat követ Európában (Humphrey, 2018):

1. Számos országban már kipróbált SEL programokat alkalmaznak és igazítanak a saját kulturális környezetükhöz (Humphrey, 2018). Németországban (Schick & Cierpka, 2005) és Norvégiában (Holsen et al., 2008) az amerikai Second Step program adaptált változata, Hollandiában (Goossens et al., 2012) és Svájcban (Malti et al., 2011) pedig a szintén Amerikából származó PATHS program adaptációja került bevezetésre. Az adaptált beavatkozások esetében azonban körültekintően kell eljárni, mivel a programok sikeres átvihetőségének fő tényezője a rugalmasság, vagyis a beavatkozás más környezeti kontextushoz való igazíthatóságának kérdése (Humphrey, 2018).

2. Több európai tagállam saját, „hazai" SEL program kidolgozására és bevezetésére tesz kísérletet. Weare és Nind (2011) szerint az autonómia és a kulturális kontextusba való beágyazottság elősegíti, hogy a SEL programok rugalmasak, holisztikusak és kevésbé

[9] Az alfejezet az alábbi publikáción és a komplex vizsgára készült kutatási terven alapul:
Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022a). Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában: Nemzetközi SEL programok bemutatása. *Neveléstudomány, 10*(3), 5-23.

előíró jellegűek legyenek. Ennek eredményeként ezek a programok nem csak a viselkedés formálását és a tudás megszerzését, hanem az attitűdök, a hiedelmek és az értékek változását is elősegítik (Winkler & Zsolnai, 2022a).

2.6.2. A szociális, az érzelmi kompetencia és a reziliencia fejlődését elősegítő iskolai programok Magyarországon

A magyarországi iskolai szociális, érzelmi kompetenciát és rezilienciát fejlesztő programok helyzetképe azt mutatja, hogy bár a hazai közoktatás fókusza hagyományosan a kognitív képességek fejlesztésére irányul, az elmúlt évtizedekben elindultak a nemzetközi trendekhez illeszkedő kezdeményezések. Ezek száma a külföldi gyakorlathoz képest még mindig igen csekély (Balogh-Pécsi & Kasik, 2021), szükség lenne egy egységes, minden iskolára kiterjedő, a nemzetközi mércéknek megfelelő, rendszerszintű SEL kerettanterv kidolgozására (Zsolnai et al., 2015). A továbbiakban bemutatunk néhány programot és módszertani segédanyagot, amelyeket hazánkban alkalmaztak, használtak vagy jelenleg is alkalmaznak, használnak az általános- és középiskolákban.

Általános iskolai fejlesztő programok:

Magyarországon az 1990-es évektől indultak szociális és érzelmi képességek, készségek fejlesztését célzó kezdeményezések, melyek többsége kísérleti jelleggel valósult meg, de az eredmények alapján hatékonynak bizonyultak. Ide sorolható Csendes Éva (1998) életvezetési ismereteket és készségeket oktató programja óvodásoknak és alsó tagozatosoknak, a Sütőné (2005) által bevezetett negyedik és nyolcadik osztályos tanulók számára készült 25 modulból álló fejlesztő program, ami olyan területek fejlesztésére fókuszált, mint az önismeret, a felelősségvállalás és a jövőorientált énkép, vagy Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002) kétéves kísérleti programja, amely a zeneterápiás elemeket ötvözte a szociális készségek, képességek (pl. tolerancia, empátia, konfliktuskezelés) játékos fejlesztésével. A változatos módszereket (pl. szerepjáték, problémamegoldás, történetek feldolgozása) alkalmazó fejlesztés eredményeképpen a kísérleti csoportba tartozó gyermekek készségei jelentősen fejlődtek. A DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer) (Nagy et al., 2004) a 4–8 éves gyermekek kognitív és szociális képességeinek, készségeinek mérésére szolgáló, országosan elterjedt diagnosztikus eszköz. A rendszer szociális készségeket vizsgáló és fejlesztő moduljának kidolgozása Zsolnai Anikó (2006) nevéhez fűződik. A kritériumorientált megközelítés lehetővé teszi a pedagógus számára, hogy lássa, hol tart a gyermek a szocializációs folyamatban és a fejlesztést a gyermek szükségleteihez tudja

igazítani. A szerző által az óvodapedagógusok és tanítók számára kidolgozott módszertani segédanyag számos fejlesztő játékkal járul hozzá az eredményes pedagógiai munkához.

Kasik és munkatársai (2017) intézményi keretek között alkalmazható módszertani segédanyagot dolgoztak ki a társas problémamegoldás fejlesztésére. A kiadvány a gyakorlati feladatgyűjtemény mellett diagnosztikai eszközöket és esetleírásokat is kínál a pedagógusok számára. Az óvodás és kisiskolás korosztályon tesztelt játékos gyakorlatok olyan területekre fókuszálnak, mint az érzelemreguláció, az empátia és az együttműködés, elősegítve a mindennapi konfliktusok konstruktív kezelését (Hegedűs, 2019).

Gőbel Orsolya (2012) Varázsjátékok programja a Szocioemocionális Pedagógiai Terápia (SZPT) gyakorlati alkalmazása, amely képzeletjátékokkal fejleszti az óvodások és kisiskolások érzelmi intelligenciáját. A mozgásos, fantázia- és relaxációs elemek egyéni és csoportos formában támogatják az önismeret, az empátia és a kooperáció fejlődését. A módszertan a pedagógusok számára részletes útmutatást nyújt a feladatok vezetéséhez, a csoportszervezéshez és a hatékony kommunikációhoz. A hatásvizsgálatok szerint a program szignifikánsan javítja a szociális készségeket, csökkenti az agressziót, és a szülők bevonásával mélyíti a családi kapcsolatokat.

A Boldogságóra Program (Bagdi & Bagdy, 2017) a pozitív pszichológia alapjaira építve célozza a 3–20 évesek mentális jóllétét. A havi tíz témakört feldolgozó módszertan élménypedagógiai eszközökkel fejleszti az érzelmi intelligenciát és a megküzdési erőforrásokat. Kutatások (Oláh et al., idézi Hegedűs, 2019) igazolták a program pozitív hatását az empátiára és a szociális érzékenységre. Ugyanakkor Nagy és Jámbori (2019) vizsgálata rávilágított, hogy a program, bár mutatott pozitív tendenciákat, statisztikailag nem minden esetben tudta szignifikánsan mérsékelni az iskolai zaklatást vagy javítani az osztálylégkört és a társas támogatás észlelt szintjét.

A program hatékonyságát mérő hazai vizsgálatok gyakran módszertani korlátokkal, például alacsony elemszámmal vagy mintavételi egyenetlenségekkel küzdöttek, ami megnehezítette a hosszú távú eredmények objektív igazolását (Nagy & Jámbori, 2019). Emellett a pozitív pszichológiai fókusz esetenként túlságosan optimista megközelítése (Szondy, 2010) kérdésessé teszi, hogy a program mennyire képes érdemben kezelni a mélyebben gyökerező problémákat, például az iskolai agressziót.

Balogh-Pécsi Anett (2024) 10–11 évesek számára kidolgozott programja 18, egyenként 90 perces foglalkozásból áll, melyet drámapedagógus és iskolapszichológus vezet extrakurrikuláris keretek között. A fejlesztés alapvetése, hogy az elégtelen kommunikáció beilleszkedési nehézségekhez és kudarcokhoz vezet. A program három modulra épül: (1) ön- és társismeret (énképerősítés, érzelemfelismerés), (2) kommunikációs stílusok (asszertivitás dráma- és szituációs játékokkal), valamint (3) társas problémamegoldás (megküzdési formák és kommunikáció összefüggései).

A hatásvizsgálat egy hazai általános iskola kísérleti (N = 18) és kontrollcsoportján (N = 28) valósult meg, megbízható önbevallásos kérdőívek (asszertivitás, szociális problémamegoldás, megküzdés) alkalmazásával. Az eredmények igazolták, hogy az egy tanéven át tartó fejlesztés hatására a kísérleti csoportban (a racionalitás kivételével) minden területen szignifikáns pozitív változás történt. Jelentősen csökkent az impulzivitás és az elkerülés, miközben nőtt az aktív konfrontálódás mértéke. A regresszióelemzés rávilágított, hogy a kedvező folyamatok hátterében az asszertív kommunikáció sikeres fejlesztése állt.

Középiskolai fejlesztő programok:

A középiskolai korosztályt célzó társas és érzelmi fókuszú fejlesztő programok jelentősége vitathatatlan, azonban a hatékonyságuk és a sikeres beavatkozás esélye összefüggésben állhat a korábbi életszakaszokban lefektetett alapokkal. A nemzetközi longitudinális kutatások (pl. Shi et al., 2021) rávilágítanak arra, hogy a szociális és érzelmi fejlődés irányvonala és a megküzdési stratégiák már az iskoláskor kezdetén, az 1–3. osztályban rögzülhetnek, meghatározva a gyermekek későbbi iskolai pályafutását.

A „Szociális készségek fejlesztése iskolai környezetben” elnevezésű tízhetes középiskolai tréning az önismeret, a kommunikáció és a konfliktuskezelés fejlesztésére összpontosított. Az iskolapszichológusok által vezetett 9–11. évfolyamos foglalkozások egységes szerkezetben, de a diákok egyéni tapasztalataira és valós problémáira reflektálva, rugalmas módszertannal valósultak meg (Tápai, 2015).

A serdülőknek szánt, iskolai bántalmazás elleni ENABLE program hazai adaptációja Jármi Éva és Várnai Dóra nevéhez fűződik. A 6–11. osztályosoknak szóló, tíz alkalmas tréning a szociális-érzelmi kompetenciák fejlesztésével és a kortárs csoportdinamika alakításával lép fel a bullying ellen. A foglalkozásokat az osztályfőnök és az iskolapszichológus vezeti részletes tanári

kézikönyv és digitális segédanyagok alapján. A program fontos eleme a szülői edukáció a bántalmazás jeleinek felismerésére. A hazai értékelés (Siegler et al., 2021) szerint a résztvevő tanulók körében 46,2%-ról 52%-ra nőtt a bántalmazás esetén közbelépők aránya. A pedagógusok (N = 28) 85,8%-a hatékonynak ítélte a programot, elsősorban a bullyinggal kapcsolatos tudásbővítés terén, a foglalkozások tanulók körében tapasztalt népszerűségét a pedagógusok 75%-a közepesre értékelte

A Békés Iskolák kezdeményezés egy rendszerszintű, alulról szerveződő beavatkozás, amely a teljes iskolai közösség mozgósításával küzd a bántalmazás ellen. A modell különlegessége, hogy nem kész programot kínál, hanem szakmai támogatást nyújt ahhoz, hogy az intézmények a mentalizáció elméletére és a resztoratív szemléletű technikákra építve maguk dolgozzák ki a helyi igényekre szabott módszertanukat. Ugyanakkor a program korlátja is ebben rejlik, mert a sikeres, átfogó szervezetfejlesztéshez olyan szintű belső elkötelezettségre, teherbírásra és kreativitásra van szükség, amellyel kevés intézmény rendelkezik (Jármi, 2019).

A 2000 óta működő, mintegy 70 intézményt összefogó Arany János Program (AJP) a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségét és rezilienciáját támogatja. A kezdeményezés egyéni fejlesztési terveken alapuló tantárgyi és mentális segítséget nyújt szakmai stáb (koordinátorok, pedagógusok, pszichológusok) bevonásával, szoros szülői együttműködés mellett (Fehérvári & Varga, 2020). A hatásvizsgálatok (Fehérvári, 2015; Andl, 2018) igazolták a program mobilitási erejét, a résztvevők jellemzően szüleiknél magasabb végzettséget szereztek. Az eredmények rávilágítottak a diákok reziliens működésére, mivel a kedvezőtlen szocioökonómiai háttér ellenére is jó iskolai teljesítményt nyújtottak. A program nem csak a tanulók életútjára hatott pozitívan, hanem a pedagógusok szemléletmódját és módszertani kultúráját is fejlesztette (Fehérvári & Varga, 2020).

2.6.3. A nemzetközi szociális, érzelmi kompetenciát és rezilienciát elősegítő iskolai programok adaptálása és implementálása

A SEL fogalma egyre inkább a köznevelési diskurzus középpontjába kerül, ezért elengedhetetlenné vált annak megértése, hogy ezek a jellemzően amerikai és nyugat-európai környezetben kidolgozott programok miként ültethetők át más kulturális és intézményi közegekbe. A kutatások (pl. Castro-Olivo & Merrell, 2012; Lovett et al., 2024; Li et al., 2025) rámutattak, hogy a helyi adaptációk (pl. nyelvi, tartalmi, megvalósítás módja) megteremthetik az összhangot a programfejlesztés gyakran „steril”, ideális környezete és az iskolai megvalósítás valós, komplex körülményei között. Kiefer és munkatársai (2021) szerint egy program sikeres bevezetése

három fázison megy keresztül és a folyamatot a programot implementáló pedagógusok alakítják: (1) a bevezetési fázisban az iskola megismeri és előkészíti a beavatkozást; (2) a végrehajtási szakaszban történnek a valós idejű, körülményekhez történő igazítások; végül (3) a fenntartási időszakban a tapasztalatok és az iskola specifikus igényei, szükségletei és problémái mentén mélyebb, rendszerszintű változtatások valósulnak meg. Ezt az elképzelést alátámasztja Li és kollégái (2024) 11 tanulmányt elemző vizsgálata, aminek során megállapították, hogy a SEL programok sikeres átvételéhez szükség van a tanterv felszíni (pl. nyelv, képek) és mélyebb (pl. kulturális értékek) szintű adaptációjára. Tehát az érdemi fejlesztő hatás eléréséhez az adaptációnak túl kell mutatnia a program célnyelvre történő lefordításán, a beavatkozást minden esetben az adott közösség igényeihez és értékeihez kell igazítani. Torrente és munkatársai (2015) hangsúlyozták továbbá, hogy figyelembe kell venni az adott ország oktatási rendszerének strukturális különbségeit és a pedagógiai hagyományokat is. Hasonlóképpen, a reziliencia-kutatások terén Ungar (2008) kiemelte, hogy a reziliencia nem univerzális vonás, hanem a környezet és az egyén közötti kölcsönhatás, így a fejlesztő programoknak is tükrözniük kell a helyi közösség értékrendjét és erőforrásait. Ahhoz, hogy az adott kultúra igényeihez, értékeihez és erőforrásaihoz lehessen igazítani egy beavatkozást, az adaptációs folyamatokkal foglalkozó szakemberek két fő ajánlást fogalmaztak meg: (1) meg kell ismerni a célpopulációt és (2) a programátadás módját a célpopuláció igényeihez kell illeszteni (Castro et al., 2004; Bernal & Sáez-Santiago, 2006; Lau, 2006). Az első ajánlásnak úgy tehetünk eleget, ha átfogó szakirodalmi áttekintést végzünk a célcsoport védő- és kockázati tényezőiről, konzultálunk a terület szakértőivel, valamint fókuszcsoportos beszélgetéseket tartunk, ahol megkérdezzük a közösség tagjait az adaptált beavatkozás kulturális megfelelőségével kapcsolatos észleléseikről. Az átadási módszerek adaptálása azáltal valósítható meg, ha biztosítjuk, hogy a programot a célközönség által preferált nyelven valósítják meg képzett, kulturálisan kompetens személyek, akik képesek olyan példákat és metaforákat beépíteni, amelyekkel a célcsoport azonosulni tud (Castro et al., 2004; Bernal & Sáez-Santiago, 2006; Castro-Olivo & Merrell, 2012). Fontos kiemelni, hogy a kulturális adaptáció célja nem a meglévő program szerkezetének vagy elméleti keretrendszerének a megváltoztatása, hanem a célcsoport mélyebb szinten történő bevonódásának elősegítése. A közösség szükségleteihez való igazítás nem veszélyezteti az eredeti beavatkozás integritását, amennyiben körültekintő tervezési folyamat előzi meg és a kivitelezés magas színvonalon történik. A beavatkozások kulturális adaptációja segít előmozdítani a célcsoport elköteleződését a program iránt és az azzal való elégedettségét, amely jellemzően nem, vagy kisebb mértékben érhető el a nem adaptált programok esetében (Martinez & Eddy, 2005; Griner & Smith, 2006; Smith et al., 2011). Magyaroroszágon és Erdélyben végzett összehasonlító vizsgálatunkban azt

találtuk, hogy az erdélyi roma közösségekben élő, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyakran ütköztek nehézségbe, amikor a RESCUR programhoz kapcsolódó otthoni, a gyermek és a szülő együttműködését igénylő feladatok elvont, belső történésekről való beszélgetéseket, vagy írást, rajzolást foglaltak magukban. Azonban ugyanezen szülők határozottan kedvelték és szívesen teljesítették azokat az otthoni feladatokat, amik fizikai aktivitással járó tevékenységeket (pl. közös főzés a gyermekkel) tartalmaztak. A szülők nagyra értékelték, amikor a pedagógus adaptálta számukra a feladatokat és gyakorlati tevékenységekkel helyettesítette a feladatlapokat, ezzel elősegítve bevonódásukat a programba (Winkler et al., megjelenés alatt). A szakszerűen kivitelezett kulturális adaptáció folyamatát és eredményeit jól szemlélteti a Castro-Olivo által vezetett 2014-es vizsgálat, amely a reziliencia növelését és az internalizáló problémák megelőzését célzó *Strong Teens* programot (Merrell et al., 2007) adaptálta az Egyesült Államokban élő, spanyolajkú bevándorló középiskolások igényeihez, szükségleteihez és kulturális értékeihez. A kutatók a tananyagok nyelvi fordításán túl mélyreható, strukturális módosításokat is végeztek. Első lépésként meghatározták azokat az elméletileg megalapozott tartalmakat, amelyeket az eredeti intervencióhoz kívántak illeszteni. Beépítettek például egy leckét az etnikai büszkeségről, a problémamegoldó és átkeretezési készségeket konkrét példákkal szemléltették, valamint a célcsoport otthoni kultúrájával rezonáló metaforákat és népi mondásokat alkalmaztak. A folyamat következő szakaszában fókuszcsoportos interjúk és szakértői konzultációk segítségével biztosították, hogy a változtatások illeszkedjenek a fiatalok céljaihoz és értékeihez, továbbá igazolták a tervezett átadási módszerek és a kontextus megfelelőségét. Az előkészületeket egy 40 fő bevonásával zajló, elő- és utóméréses pilot vizsgálat zárta, melynek célja a hatékonyság előzetes felmérése volt. Ennek az eredményei bár biztatóak voltak, a kis elemszám és a kontrollcsoport hiánya korlátozta az általánosíthatóságot. A végleges, kvázikísérleti elrendezésű kutatás (N = 102) eredményei rámutattak, hogy a kulturálisan adaptált programverzióban résztvevőknél szignifikánsan fejlődtek a SEL-hez kapcsolódó készségek és a reziliencia. Emellett a beavatkozás elfogadottsága is felülmúlta az eredeti, csupán nyelvileg lefordított változatét, a diákok elköteleződése mélyebb volt, a tanultakat pedig relevánsabbnak érezték saját életükre nézve.

Az iskolai fejlesztő programok adaptációja során a célnyelvhez, a közösséghez és a kultúrához való igazításon túl az iskolák jellemző működésmódját is figyelembe kell venni. Az oktatási intézmények ideális színterei lehetnek a preventív beavatkozások megvalósításának, azonban minden iskola rendelkezik saját iskolai kultúrával, elérhető erőforrásokkal, vezetéssel és iskolai klímával (Hoagwood & Johnson, 2003), amelyek hatással lehetnek az implementáció

eredményességére. Domitrovich és munkatársai (2008) az iskolai programok minőségét befolyásoló tényezőket fogalmi keretrendszerbe foglalták, amely egyben útmutatóként is szolgál a beavatkozások iskolákhoz való adaptálásához. A keretrendszer három szintet (makroszint, iskolai szint, egyéni szint) foglal magában és minden szinten különböző tényezők befolyásolják az iskolai beavatkozások minőségét és kimeneteleit. A makroszinten elhelyezkedő tényezők közé sorolták az állami irányelveket, a jogszabályokat, a tankerületi vezetést és a pénzügyi forrásokat. Az iskolai szintű tényezők magukban foglalják az iskolák szervezeti felépítését, az adminisztrációt, az iskolai kultúrát és a klímát, valamint az osztálytermi dinamikát. Az egyéni szint tényezői közé pedig olyan elemek tartoznak, mint a programot átadók pszichológiai jellemzői és a beavatkozás szubjektív elfogadottsága. Amennyiben elmarad a közösségi szükségletek feltárása és a program azokhoz való illesztése, továbbá hiányzik a szervezetben a változtatási hajlandóság, a program megvalósíthatósága és eredményei kétségesek lesznek (Bertram et al., 2015). A kutatás és a gyakorlati megvalósítás közötti távolság csak úgy csökkenthető, ha a vizsgálatok figyelembe veszik az érintettek perspektíváit és számolnak a komplex környezeti tényezőkkel, beleértve a szakemberek, a tanulók, valamint a szolgáltatórendszer és az iskolai szervezet sajátosságait. Ebben a folyamatban az iskolapszichológusok segíthetik a kutatók, az intézmények és a programot implementáló pedagógusok munkáját, a gyakorlati megvalósítás szakszerű dokumentálásával és elemzésével megalapozhatják a beavatkozások sikerét, hozzájárulva a programok fenntarthatóságához és hatékonyságának növeléséhez (Ijadi-Maghsoodi et al., 2017).

Durlak (2016) az implementációt úgy írja le, mint „azokat a módokat, ahogyan egy programot átültetnek a gyakorlatba és eljuttatnak a résztvevőkhöz” (p. 334). A megvalósítás számos, egymással összefüggő komponensből áll, ezek közé tartozik, hogy a végrehajtás során mennyire szorosan követik a program előírásait, milyen gyakorisággal és időtartamban implementálják a programot, milyen az átadás minősége, milyen változtatásokat eszközölnek a végrehajtás során, a résztvevők hogyan viszonyulnak a foglalkozásokhoz és hány résztvevő vesz részt a programban (Durlak, 2016). Ideális esetben a beavatkozás végrehajtásához az intézményi háttér biztosítja a szükséges erőforrásokat, például az időt, a személyzetet, az adminisztratív és a pénzügyi támogatást. Ha a szükséges források rendelkezésre állnak, megkezdődhet a beavatkozást átadók (jellemzően pedagógusok) felkészítése a program implementálására. A felkészítő képzés célja, hogy a szakemberek jártasságot szerezzenek a specifikus készségekben, melyek szükségesek az implementáció hatékony végrehajtásához, valamint a képzés vezetőjének foglalkoznia kell a résztvevő pedagógusok elvárásaival, motivációjával és én-hatékonyság érzésével is, mivel ez

utóbbiak befolyásolhatják jövőbeli teljesítményüket és a program iránti attitűdjeiket (Durlak & DuPre, 2008). A kutatások azt jelzik, hogy a tanulás aktív formái elősegítik a készségek elsajátítását, a legsikeresebb tréningek modellnyújtást, szerepjátékot (pl. a tevékenységek kipróbálását) és támogató légkörben nyújtott visszajelzést is tartalmaznak (pl. Dufrene et al., 2005; Combs et al., 2021). Jennings és Greenberg (2009) hangsúlyozta, hogy a képzésnek ki kell térnie a pedagógusok szociális és érzelmi kompetenciájának fejlesztésére is, ami hozzásegíti őket a támogató tanulási környezetet megteremtéséhez, a szülőkkel való együttműködés kialakításához, az érzelemszabályozás és a konfliktuskezelés modellezéséhez, valamint a viselkedési problémákkal küzdő tanulók hatékony kezeléséhez. Az egyszeri tréning azonban önmagában nem elegendő, a program sikeres végrehajtásához a pedagógusok folyamatos szakmai és érzelmi támogatása is elengedhetetlen. E folyamat célja a motiváció fenntartása és a készségek fejlesztése, amely a helyi igényektől függően magában foglalhatja az újraképzést, a mentális támogatást, vagy a fluktuáció miatt belépő új kollégák felkészítését. Ha a folyamatban a kezdetektől fogva részt vesz egy mentor, akinek a pedagógusokkal való kapcsolatát a partnerség és a megosztott döntéshozatal jellemzi, a pedagógusok kompetenciaérzése nő és magabiztosabban hárítják el az implementáció során felmerülő akadályokat (Durlak & DuPre, 2008). Raver és munkatársai (2008) a *Chicago School Readiness Project* keretében vizsgálták, hogy egy intenzív pedagógusképzési és mentori modell javítja-e a csoportlégkört és fejleszti-e a gyermekek önszabályozását. A kutatás során klaszter-randomizált kontrollált vizsgálati elrendezést alkalmaztak, 18 Head Start intézményt soroltak be véletlenszerűen beavatkozási, illetve kontrollcsoportokba, ami összesen 35 óvodai csoportot, az azokat vezető 94 pedagógust és 602 gyermeket érintett. A beavatkozási csoportokba tartozó pedagógusok viselkedéskezelési tréningen vettek részt, csoportjaikat pedig hetente látogatták mentálhigiénés konzulensek, akik mentorálás formájában támogatták a pedagógusokat a viselkedéskezelési stratégiák implementálása során. Az eredmények azt mutatták, hogy a többkomponensű beavatkozás szignifikáns előnyökkel járt, a kísérleti csoportok kedvezőbb mutatókkal rendelkeztek a pozitív csoportlégkör, a pedagógusi szenzitivitás és a viselkedéskezelés terén, mint a kontrollcsoportok. Andersen és kollégái (2025) azt vizsgálták, hogy a szakértői mentorálás hogyan befolyásolja az új pedagógiai módszerek átvételét és a diákok eredményeit. A dániai terepkísérletben 68 tanár és 1490 diák vett részt. A tanárokat véletlenszerűen osztották be két csoportba, a kontrollcsoport részt vett egy képzésen, ami az inkluzív osztálytermi környezet megteremtésének elősegítését célozta, a kísérleti csoport a képzésen kívül egyénre szabott támogatásban, mentorálásban is részesült. Az újonnan elsajátított gyakorlatok és módszerek tanórai megvalósítását külső, független megfigyelők értékelték. Az eredmények szerint a mentorálásban részesülő tanárok szignifikánsan nagyobb arányban és

pontosabban alkalmazták az új technikákat az osztályteremben, mint azok, akik csak a tréningen vettek részt. A kutatás rávilágított, hogy a tudásátadás mellett fontos a gyakorlati megvalósítás támogatása és monitorozása is. A szerzők megjegyezték továbbá, hogy az új módszerek bevezetésének korai szakaszában a változás átmenetileg destabilizálhatja az osztályt, így a pozitív tanulói eredmények kimutatásához időre van szükség.

A fent említett tényezők együttesen biztosítják, hogy a programot hatékonyan adják át a pedagógusok és az a kívánt hatást gyakorolja a résztvevőkre. Azonban az iskolai környezetben dolgozó pedagógusok, szakemberek gyakran nem férnek hozzá a program kidolgozásakor a kutatók rendelkezésére álló, vagy az általuk ideálisnak gondolt erőforrásokhoz és szakmai támogatáshoz, ezért a gyakorlatban csökkenhet az implementáció minősége. Számos programfejlesztő azt tekinti kívánatosnak, hogyha teljes mértékben megvalósul a „programhűség" (Lendrum & Humphrey, 2012), ami azt fejezi ki, hogy egy adott beavatkozást a végrehajtás során milyen mértékben valósítanak meg az eredeti terveknek, a fejlesztők szándékainak és a program elméleti keretének megfelelően. A programhűség pontos meghatározása és mérése azért lényeges, hogy elkerülhetővé váljon a III. típusú hiba (Dobson & Cook, 1980), ami akkor következik be, ha a program értékelése során kedvezőtlen eredmények születnek, ezért a kutatók arra következtetnek, hogy a program hatása gyenge, holott az működött volna megfelelő megvalósítás mellett. A szakirodalom (pl. Dane & Schneider, 1998; Durlak & DuPre, 2008) öt fő dimenzió mentén definiálja a programhűséget: (1) adherencia (annak mértéke, hogy a beavatkozást megvalósítók mennyire követték a program előírásait, pl. átadták-e az összes tartalmi elemet, használták-e a kézikönyvben meghatározott módszereket); (2) dózis (a programra fordított időtartam és az átadás gyakorisága, pl. megtartották-e az összes foglalkozást, a foglalkozások az előírt időtartamban voltak-e megtartva); (3) a megvalósítás minősége (az átadó szakember felkészültsége, a program iránti attitűdje és a módszertani kivitelezés színvonala, pl. az átadó pedagógus elkötelezett-e a programban képviselt értékek iránt); (4) a résztvevők válaszkészsége (a célcsoport bevonódása a programba, pl. aktívan vagy passzívan vettek-e részt a diákok); (5) programdifferenciálás (annak mértéke, hogy a beavatkozás mennyire különbözik a kontrollcsoportban zajló tevékenységektől vagy a hagyományos iskolai gyakorlattól, pl. olyan fejlesztésben részesültek-e a tanulók, ami más iskolai tevékenységek során nem jellemző). A programok gyakorlati alkalmazását vizsgáló kutatások többsége (pl. Ringwalt et al., 2003; Lendrum & Humphrey, 2012; Lovett et al., 2024) beszámolt arról, hogy a pedagógusok a végrehajtás során szinte kivétel nélkül eszközölnek változtatásokat a beavatkozásokon, hogy azokat a helyi kontextushoz és a diákok szükségleteihez igazítsák. A kutatások (pl. Dusenbury et al., 2005) szerint a szigorú

programhűség a valós iskolai környezetben ritkán tartható fenn teljes mértékben, mivel a tanárok a diákok reakcióira és az időbeli korlátokra reagálva ösztönösen módosítják a tartalmakat. Lovett és munkatársai (2024) két SEL intervenció (*MindUP, Well-being Canada*) implementálásában résztvevő pedagógusok (N = 17) narratív naplóit és a velük készült interjúkat elemző kvalitatív vizsgálata alátámasztotta, hogy a tanárok szinte kivétel nélkül végeznek módosításokat a programok alkalmazása során. A kutatásban résztvevő pedagógusok a változtatásokat különböző okokkal magyarázták: (1) tartalmi ismétlődés (a tanár korábban már átvett hasonló anyagot az osztállyal); (2) a lecke nehézségi foka (a tananyagok túl nehezek voltak a diákjaik számára, pl. bizonyos tartalmakat ki kellett cserélni a tanulók olvasási nehézségei miatt); (3) időbeli korlátok (az óravázlatokban meghatározott tevékenységek megvalósítása több időt igényelt volna, mint amennyi a pedagógusok rendelkezésére állt); (4) tanulói figyelem fenntartása (a diákoknak nehezükre esett hosszú időn át egy helyben ülve figyelni, illetve ha a foglalkozás délutánra esett, nehezen tudtak koncentrálni); (5) tanulói bevonódás (változtatni kellett néhány programelemen, hogy a tanulók számára élvezetesebb legyen a foglalkozás); (6) tanulói szükségletek (a speciális bánásmódot igénylő, vagy az olvasásban gyengébben teljesítő diákok igényeihez történő igazodás, pl. a segédanyagok hangos felolvasása, közös értelmezése); (7) külső tényezők (fizikai akadályok, amelyek nehezítették a megvalósítást); (8) általános időhiány (a „kötelező" iskolai teendők mellett kevés idő jutott a program megvalósítására).

Az áttekintett szakirodalmak igazolják, hogy számos kutató egyetért abban, hogy egy SEL program akkor tudja elérni a kívánt hatást, ha hozzáigazítják a célcsoport kulturális és kontextuális helyzetéhez, szükségleteihez és értékeihez, azonban csak kevés kutatás foglalkozik az adaptáció mélyrehatóbb vizsgálatával (Durlak, 2015). Gyermekek és fiatalok számára készült prevenciós és egészségfejlesztési programokról (N = 542) szóló tanulmányok (N = 59) és meta-analízisek (N = 5) áttekintése során Durlak és DuPre (2008) arról számolt be, hogy az irodalmak 63%-a értékelte, hogy a beavatkozás megvalósítása milyen mértékben követte az előírásokat, 49%-a az átadás gyakoriságát és időtartamát és csak 17%-uk vizsgált egyéb komponenseket (pl. adaptáció, programelérés vagy a végrehajtás minősége). A szerzők kiemelték, hogy az általuk értékelt 59 tanulmányból mindössze három (5%) vizsgálta az adaptációs folyamatokat. Egy serdülőknek szóló iskolai mindfulness tréningeket vizsgáló szakirodalmi áttekintésben a bevont tanulmányok (N = 31) egyike sem szolgáltatott információt a beavatkozások adaptációjával kapcsolatban (Tudor et al., 2022). Durlak (2015) hangsúlyozta, hogy a jövőbeli kutatásoknak kiemelt figyelmet kell fordítaniuk a SEL programok adaptációs folyamatainak

mélyreható elemzésére, amely feltétele annak, hogy a beavatkozások a különböző környezetekben sikeresen implementálhatók legyenek, növelve ezzel társadalmi hasznosulásukat.

2.7. A RESCUR „Hullámok hátán” tanterv bemutatása[10]

2.7.1. A tanterv elméleti keretrendszere

A RESCUR „Hullámok hátán” (Cefai et al., 2015a, 2022) tanterv a hároméves *Lifelong Learning Programme Comenius Project* (2012-2015) keretén belül jött létre, hat európai felsőoktatási intézmény, a Máltai Egyetem (koordinátor), a Krétai Egyetem (Görögország), a Liszszaboni Egyetem (Portugália), az Orebro Egyetem (Svédország), a Páviai Egyetem (Olaszország) és a Zágrábi Egyetem (Horvátország) közreműködése által. A program alapvető filozófiája a társadalmi igazságosság és az inklúzió elvén nyugszik, kiemelt figyelmet fordítva a sérülékeny csoportok (pl. menekült, bevándorló, etnikai kisebbséghez tartozó vagy fogyatékkal élő gyermekek) speciális szükségleteire (Cefai et al., 2014).

A fejlesztők szándéka az volt, hogy interkulturális és transznacionális erőforrásaik egyesítésével olyan preventív szemléletű, európai perspektíván alapuló tantervet dolgozzanak ki, amely alkalmas az óvodás és általános iskolás gyermekek reziliensebbé válásának, valamint szociális és érzelmi tanulásának elősegítésére. A program célja, hogy olyan kompetenciákkal gazdagítsa a tanulókat, amelyek elengedhetetlenek az élet kihívásaival való megküzdéshez, a tanulmányi eredményességhez, a társas kapcsolatokban való boldoguláshoz és az érzelmi egyensúly fenntartásához, ezáltal csökkentve a korai iskolaelhagyást, az iskolai kudarcokat és a társadalmi kirekesztést. Rendszerszintű törekvése továbbá, hogy „pozitív változást hozzon létre az egész iskola kultúrájában, tágítsa az iskolában dolgozók mentális egészségről való gondolkodását, segítse őket abban, hogy a tanulók (és önmaguk) mentális egészségére és ellenálló képességére kiemelten fókuszáljanak” (Winkler & Zsolnai, 2022b, p. 74). A tanterv univerzális és inkluzív jelleggel működik, vagyis az osztályterem minden tanulója számára elérhető, ugyanakkor kiemelt figyelmet fordít a társadalmi igazságosságra és a sérülékeny csoportok (pl. sajátos nevelési igényű, kisebbségi státuszú, hátrányos helyzetű tanulók) támogatására. Európai identitáson alapul, a tevékenységek reflektálnak a kontinens kulturális sokszínűségére és az egyéni tanulói különbségekre. A bizonyítékokon alapuló program a hatékony SEL programok kritériumainak

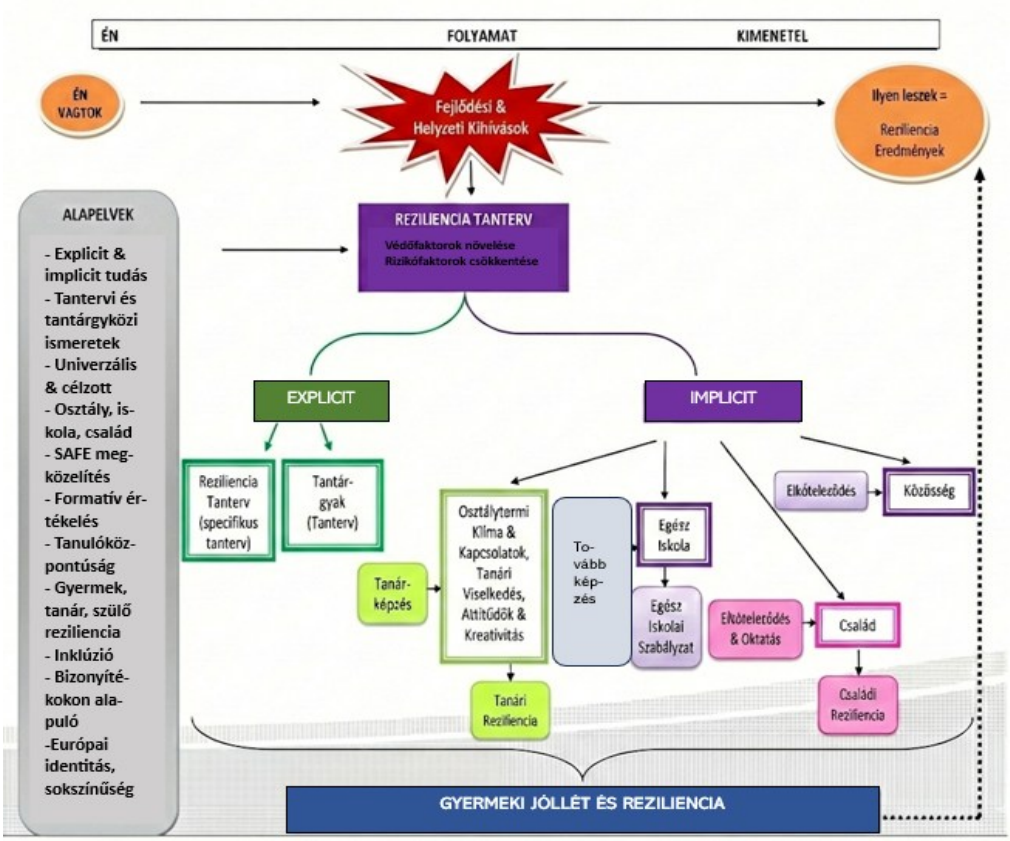
[10] Az alfejezet az alábbi publikáción és a komplex vizsgára készült kutatási terven alapul:
Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022b). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra, 32*(8-9), 70-85.

megfelelően a SAFE megközelítést követi. A tananyag felépítése spirális és fejlődésközpontú, az óvodai évektől a negyedik évfolyamig tartó tematikai egységek szervesen egymásra épülnek. A modulok a korábbi tudás elmélyítése mellett mindig új, az életkori sajátosságokhoz és a környezet növekvő kihívásaihoz illeszkedő készségeket tanítanak. A reziliencia és a SEL készségek fejlesztése két, egymást kiegészítő csatornán keresztül valósul meg:

1. Explicit oktatás: A tanított komponens a rezilienciához és SEL-hez kötődő kompetenciák rendszeres, osztálytanító általi átadását jelenti, meghatározott tanterv és három korcsoportra bontott tanári kézikönyv segítségével. A strukturált órák mellett a reziliencia és a szociális-érzelmi fejlesztés a többi tantárgyba is beépül, így a diákok a megszerzett készségeket más tanórákon és helyzetekben is alkalmazni tudják.

2. Implicit elsajátítás: A készségek rögzülését az osztálytermi és az iskolai környezet jó minősége, a pozitív klíma támogatja. Az osztálytermi interakciók során a tanulók valós helyzetekben is gyakorolhatják a tanultakat. Fontos szerepe van a pedagógus és a diákok közötti hiteles, pozitív érzelmi viszonyuláson alapuló kapcsolatnak, amely kompenzáló mechanizmusként szolgálhat a gyermekeket érő stresszorokkal szemben (Cefai et al., 2014).

A program hatékonysága nagyban függ az implementáció minőségétől, ezért a fejlesztés megkezdése előtt a pedagógusok komplex felkészítésen (elméleti tréningen és gyakorlati workshopon) vesznek részt. A képzés során a program elméleti koncepcióját, tematikáját, a tevékenységek végrehajtásának gyakorlatát és a pozitív osztálytermi légkör kialakításának módszereit sajátítják el. Felismerve, hogy a pedagógusok és a tanulók jólléte összefüggést mutat (pl. Harding et al., 2019), illetve a mentálisan kimerült vagy kiégéssel küzdő pedagógusok nehezebben tudnak hiteles mintát nyújtani, ami akadályozhatja a diákok rezilienciájának eredményes fejlesztését, a RESCUR a képzések és a segédanyagok révén is hangsúlyt fektet a tanárok mentális egészségének támogatására. A rendszerszemlélet jegyében a program a gyermekeket körülvevő mikrorendszerek (elsősorban a család) bevonását is célozza. A szülőknek szóló kézikönyv támogatja a gyermekek által az iskolában elsajátítottak otthoni elmélyítését, valamint hozzájárul a szülők saját rezilienciájának és nevelési kompetenciájának fejlesztéséhez. A program tehát összekapcsolja az iskolai környezetet és a családot, ezzel biztosítva, hogy a támogató rendszerek egymást erősítve járuljanak hozzá a gyermekek fejlődéséhez (Cefai et al., 2014; Matsopoulos et al., 2020). A tanterv elméleti keretrendszerét a 3. ábra mutatja be.



3. ábra. A RESCUR tanterv elméleti keretrendszere. (Cefai et al., 2014, p. 15. alapján)

2.7.2. A tanterv tartalmi felépítése

A tanterv hét fő témából és a hozzájuk szervesen kapcsolódó altémákból áll (2. táblázat, a témák bemutatása a táblázat alatt található), amelyek a tanulók fejlődésének megfelelően haladnak az egyre összetettebb szintek felé, a „SAFE" megközelítés szempontjai szerint (Cefai et al., 2014; Cefai et al., 2015a, 2022). Az altémák leckékre bomlanak, amelyek magukban foglalják az egy-egy foglalkozáson megvalósítandó tevékenységeket (lásd 2. melléklet). Minden lecke megtalálható alap- és haladó szinten, hogy a pedagógusok a tanulók fejlettségi szintjének megfelelően tudják implementálni a programot. A RESCUR-t három korcsoport számára tervezték: (1) korai évek: 4-5 éves óvodások, (2) korai általános iskolai évek: 6-8 évesek, (3) későbbi általános iskolai évek: 9-11 évesek.

Az egyes RESCUR foglalkozások időtartama 45-90 perc, amit ajánlott két alkalomra lebontva megtartani. Minden foglalkozás egy rövid, ráhangoló mindfulness gyakorlattal indul, amely fokozza a gyermekek éberségét és figyelmi kapacitását (Eriksson et al., 2018). A módszer relevanciáját alátámasztja Zenner és munkatársai (2014) meta-analízise, amely szerint az iskolai mindfulness-intervenciók jótékony hatással vannak a kognitív teljesítményre és a stresszel

szembeni ellenállóképességre. A ráhangolódást követően a pedagógus történetmeséléssel vezeti fel az aktuális témát. Az óvodás és kisiskolás korosztályt két, különleges tulajdonságokkal felruházott kabalafigura, Sherlock, a szemüveges lila mókus és Zelda, a törött tüskéjű süni (lásd 4. ábra) kalauzolja végig a kalandokon, az idősebb diákok pedig valós élethelyzeteket bemutató, emberi szereplőket felvonultató narratívákkal találkoznak (Cefai et al., 2015a, 2022). Az óvodás és 1-2. évfolyamos gyermekek számára a meseolvasás közben ajánlott a bábhasználat, amivel elősegíthető a gyermekek bevonódása és a figyelmük fenntartása (lásd 1. melléklet).



4. ábra. A két kabala, Sherlock és Zelda (forrás: Cefai et al., 2015a, p. 24).

A történetek olyan kérdésekkel foglalkoznak, amelyekkel a tanulók a mindennapjaik során szembesülhetnek, például a barátságok kialakítása, az előítélet, az iskolai zaklatás, a kudarcok, az elszigeteltség, a veszteség vagy a kulturális diverzitás (Cefai et al., 2022). A történetmesélést beszélgetés követi, amely során a pedagógus a kézikönyvben szereplő reflektív kérdésekkel segíti a tanulókat a történet feldolgozásában és saját élményeikkel való összekapcsolásában. A foglalkozást gyakorlatorientált, multiszenzoros feladatok (pl. drámajáték, képzőművészeti alkotás, kooperatív játékok, éneklés, a témához kapcsolódó feladatlap stb.) zárják. A tanulók minden RESCUR foglalkozás után az aktuális témához kapcsolódó hazavihető feladatlapokat kapnak, melyek a gyermekeket és a szülőket is arra ösztönzik, hogy folytassák az osztályteremben tanult ismeretek, készségek gyakorlását, elmélyítését. A tanulók haladási ívének követésére ajánlott az elkészült rajzokat és írásos munkákat mappában gyűjteni (lásd 1. melléklet), kiegészítve a fejlődés monitorozására szolgáló önértékelő lapokkal és pedagógusi ellenőrző listákkal (Cefai et al., 2015a, 2022).

2. táblázat A RESCUR tanterv témái és altémái. (Saját szerkesztés)

Kommunikációs készségek fejlesztése	**Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása**	**Növekedési (fejlődésorientált) gondolkodásmód kialakítása**	**Az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség támogatása**	**Erősségek fejlesztése és kiaknázása**	**Az önszabályozás fejlesztése**	**A kihívások lehetőségekké alakítása**
Hatékony kommunikáció	Egészséges kapcsolatok kialakítása	Pozitív, optimista gondolkodás	Problémamegoldás	Pozitív énkép és önbecsülés	A motiváció és a figyelem fenntartása	A kihívások és a nehézségek kezelése
Asszertivitás	Kooperatív és empátiás készség, erkölcsi érzék fejlesztése	Pozitív érzelmek	Képessé tétel és autonómia	Erősségekre építés az iskolában és az interakciók során	A harag kezelése	A betegség kezelése
					A szorongás kezelése	Az igazságtalansággal való megbirkózás és a diszkrimináció
						A társak általi elutasítás kezelése
						Családi konfliktusok kezelése
						A veszteségek kezelése
						A társak általi zaklatás kezelése
						A változások kezelése

A RESCUR tanterv témái és altémái a reziliensebbé válást elősegítő készségek mentén szerveződnek:[11]

1. téma: Kommunikációs készségek fejlesztése

A hatékony interperszonális kommunikációhoz szükséges megtalálni a mások meghallgatása, megértése, az önkifejezés és az önmagunkért való kiállás képessége közötti kiegyensúlyozott arányt. Az első téma két altémája a hatékony kommunikáció és az asszertivitás, melyek mások meghallgatására és megértésére, illetve az önkifejezésre és az önmagunkért való kiállásra összpontosítanak (Cefai et al., 2014; Cefai et al., 2015a, 2022).

2. téma: Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása

A kortárskapcsolatok a gyermekek ellenállóképességének fontos forrásai, segítenek a stressz hatásainak csökkentésében és közvetítésében, valamint információt és támogatást nyújtanak a nehézségek kezeléséhez (Doll et al., 2004). A második téma első altémája az egészséges

[11] A témák bemutatása rész szó szerinti idézeteket tartalmaz (Winkler & Zsolnai, 2022b, p. 76-78).

kapcsolatok kialakítása, mely a gyermekeket a barátság értékéről való gondolkodásra ösztönzi, valamint a barátkozásra és a barátságot fenyegető helyzetek sikeres kezelésére szolgáló stratégiák kialakítására tanítja. Az altéma során fejlődik a gyermekek támaszt kereső és nyújtó attitűdje, és lehetőségük nyílik a kölcsönös bizalom és gondoskodás átélésére és gyakorlására is. A második altéma a kooperatív készségek, az empátiás készség és az erkölcsi érzék fejlesztését célzó tevékenységekből áll (Cefai et al., 2014; Cefai et al., 2015a, 2022).

3. téma: A növekedési (fejlődésorientált) gondolkodásmód kialakítása

A növekedésre, fejlődésre irányuló gondolkodásmód kialakítása nemcsak a kihívások sikeres kezeléséhez elengedhetetlen, hanem ahhoz is, hogy azokat a gazdagodás lehetőségeivé alakítsuk (Peterson et al., 2007). A téma elméleti megalapozottságát a pozitív pszichológia azon felfogása képezi, amely az egyén pozitív szubjektív tapasztalatait értékeli, és arra törekszik, hogy olyan tulajdonságokat erősítsen meg, melyek alkalmasak a lelki problémák megelőzésére és hatékony kezelésére (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000). A harmadik téma középpontjában olyan kognitív folyamatok állnak, mint például az optimista gondolkodás, a pozitív belső beszéd és a negatív gondolatok megvitatása. A pozitív érzelmek tudatosításának, kifejezésének és szabályozásának folyamata alkotja a téma érzelmi fókuszát (Cefai et al., 2014). Az első altéma fókuszában a kudarcok optimizmussal való kezelése, a kihívások pozitív attitűddel való leküzdése áll. A második altéma, a „Pozitív érzelmek", lehetőséget ad a tanulóknak a remény, a boldogság és a humor azonosítására, tudatosítására és szabályozására (Cefai et al., 2015a, 2022). Ezek az érzelmek növelik a gyermekek tudatosságát, építik személyes és társadalmi erőforrásaikat és pufferként szolgálnak a lelki problémákkal szemben (Seligman, 2011).

4. téma: Az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség támogatása

A negyedik téma első altémája a problémamegoldás, ami a nehézségek kezelésének egyik alapvető készsége, mivel mérsékli a negatív életesemények jóllétre gyakorolt hatását (Cefai et al., 2015a, 2022). A problémamegoldás során olyan, az alkalmazkodáshoz és rezilienciához szükséges alapvető készségeket használunk, mint a kockázatértékelés, az erőforrások számbavétele, a reális tervek felállítása, valamint az egészséges, támogató kapcsolatok keresése (Werner & Smith, 1992). A második altéma az önállóság és az autonómia fejlesztését valósítja meg, miközben kitér az önrendelkezés, az énhatékonyság és az önérvényesítés területekre is, segítve a tanulókat annak felismerésében, hogy képesek elérni céljaikat és leküzdeni az akadályokat (Cefai et al., 2015a, 2022).

5. téma: Erősségek fejlesztése és kiaknázása

Az erősségekre való építés fontos stratégiai elem a reziliencia előmozdítása során a hátrányokkal küzdő gyermekek körében. Az ötödik téma első altémája a pozitív énkép és önbecsülés kialakítását célozza, amely olyan kérdésekkel foglalkozik, mint a múlt és a jelen szerepe az egyén formálásában, a jövőre vonatkozó álmok és a saját erősségek tudatosítása. A második altéma során a diákok megtanulhatják, hogyan használják saját erősségeiket az iskolában és a későbbi társadalmi szerepvállalásaik során (Cefai et al., 2014; Cefai et al., 2015a, 2022).

6. téma: Az önszabályozás fejlesztése

Az érzelmek tudatosítása (önmagunkban és másokban) fontos szerepet játszik viselkedésünk szabályozásában. Az önszabályozás olyan fogalmakhoz és konstrukciókhoz kapcsolódik, mint az önkontroll, az érzelmi kontroll, az impulzuskontroll és a motiváció. Érzelmeink befolyásolhatják viselkedésünket és gondolkodásunkat. A gyermekek önismeretének és az érzelmek megértésének segítése központi szerepet játszik abban, hogy támogassuk őket viselkedésük, választásaik és döntéseik kezelésében. A 6. téma az önszabályozás fejlesztésére összpontosít három különböző altémán keresztül. Az első, „A motiváció és a figyelem fenntartása" című altéma lehetőséget nyújt a tanulóknak arra, hogy dolgozzanak a feladatok vagy a kívánt célok iránti motivációjuk és figyelmük szintjének javításán, különösen akkor, ha frusztrációt tapasztalnak. „A harag kezelése" és „A szorongás kezelése" altémák lehetőséget nyújtanak a tanulóknak arra, hogy a felmerülő gondolataik, érzéseik és viselkedésük tudatosítása révén felismerjék a negatív érzelmeket és megtanulják, hogyan fejezzék ki konstruktívan a harag és a szorongás érzéseit (Cefai et al., 2022).

7. téma: A kihívások lehetőségekké alakítása

Ha a gyermekek elsajátítják azt a képességet, hogyan alakítsák át a fejlődési vagy a helyzetekből fakadó kihívásokat a növekedés lehetőségévé, az elősegíti az optimizmus, a bátorság és a kitartás által jellemzett viselkedési formák kialakítását (Seligman, 2011). A hetedik fő téma nyolc altémát foglal magában, melyek az olyan nehézségekkel való megbirkózásra készítik fel a tanulókat, mint a kudarcok, a betegség, az elutasítás, a családi konfliktusok, a veszteség, az iskolai zaklatás, valamint a változások és átmenetek (Cefai et al., 2014; Cefai et al., 2015a, 2022).

A 2. mellékletben minden témakörből bemutatunk egy alap- és egy haladó szintű óravázlatot.

2.7.3. A tanterv értékelése

A program hatásvizsgálata a fejlesztésben résztvevő országokban megtörtént és az eredmények alapján elmondható, hogy a RESCUR hozzájárult a gyermekek mentális egészségét veszélyeztető problémák csökkentéséhez, a tanulmányi eredmények javulásához, pozitívan hatott a reziliencia, a kommunikációs készségek és a proszociális viselkedés fejlődésére, valamint kedvező hatást gyakorolt a szülő-gyermek kapcsolatokra (lásd 3. táblázat) (Carelli et al., 2020; Matsopoulos et al., 2020; Simões et al., 2021). Ezen eredmények összhangban vannak más kutatások tapasztalataival, amelyek az iskolai szociális és érzelmi tanulást elősegítő programokat a mentális egészség és a tanulmányi eredményesség szempontjából vizsgálták (pl. Durlak et al., 2011; Clarke et al., 2015; Oberle et al., 2016). Az óvodás és iskolás gyermekek körében is folytatott vizsgálatok azt mutatták, hogy minél korábbi életkorban kerül bevezetésre a tanterv, a pozitív eredmények annál markánsabbak lesznek (Cefai et al., 2018a).

A program tevékenységeinek tanulók általi megítélése

A program tevékenységeinek tanulók általi megítélésének felmérésére Cavioni és munkatársai (2018) 33 osztályban folytattak fókuszcsoportos beszélgetéseket, ahol a kisiskolás tanulók elmondták, hogy nagyon kedvelték a számukra új, közös játékokat, a meséket és a szerepjátékokat, dramatikus elemeket. Élvezték továbbá, hogy az otthoni feladatok során megoszthatták szüleikkel a gondolataikat, érzéseiket. Az idősebb tanulók kifejezték, hogy számukra a csoportos munka volt a legpozitívabb tapasztalat a program során, az otthoni feladatokat viszont túl személyesnek és kevésbé szórakoztatónak érezték. A Cefai és kollégái (2015b) által vezetett vizsgálat során hat ország tanulóival készítettek fókuszcsoportos interjúkat, ahol a kisiskolás diákok artikulálták, hogy különösen a történeteket, a bábok használatát, a szerepjátékokat, a mindfulness-t, a rajzolást és a csoportmunkát találták vonzónak. A tanulók értékelték azt is, hogy tanulhattak önmagukról és viselkedésükről, az olyan témákat, mint az önismeret, az önbizalom, a problémamegoldás, az önmagukba vetett hit, a magukért való kiállás, a barátkozás, az erősségeik fejlesztése és használata, az elszántság és az autonómia érzése, nagyon relevánsnak találták saját életükre nézve.

A RESCUR program hatása a tanulók fejlődésére

A tanítói kézikönyvben minden témakör végén osztálytermi értékelő lista található, mellyel a pedagógus visszajelzést tud készíteni arról, hogy az adott témában mennyit fejlődtek a diákok. Cefai és munkatársai (2015b) vizsgálati adatai azt mutatták, hogy a pedagógusok mérsékelt

pozitív változást észleltek a tanulók viselkedésében minden feldolgozott témához kapcsolódóan, Simões és kollégái (2021) pedig a 2. és a 6. téma esetében mutattak ki szignifikáns pozitív irányú változást. A Cavioni és munkatársai (2018) által végzett vizsgálatban a pedagógusok a hat hetes implementációs periódus alatt a 2. témakört (Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása) valósították meg, melynek értékelése során a vizsgált hat dimenzió (barátkozás, proszociális viselkedés, osztálytermi kapcsolatok és klíma, kooperáció, empátia és etikus viselkedés) mentén a pedagógusok többsége érzékelt fejlődést. A legerősebb változást az együttműködésben érzékelték a válaszadó tanítók. Az óvodások körében végzett vizsgálatban (Cefai et al., 2018a) minden témakör esetében szignifikáns különbség mutatkozott a beavatkozás előtti és utáni eredmények között. A vizsgált változók egyikénél sem tártak fel nemi különbségeket, sem pedig az intézmények közötti eltéréseket. Simões és munkatársai (2020) kutatásában az óvodáskorú gyermekek szülei és pedagógusai az érzelmek megértése, az érzések és szükségletek kifejezése, a megosztás, az együttműködés és a csapatmunka terén észleltek fejlődést, ezen kívül a pedagógusok javulást jelentettek az értő figyelem terén is. Ezek a változások a RESCUR értékelőlista 10 vizsgált tételével (pl. pozitív gondolkodás, remény használata, problémamegoldás stb.) nem voltak kimutathatók.

Óvodás gyermekek esetében a proszociális viselkedés fejlődést mutatott a program hatására (Cefai et al., 2018a). Simões és kollégái (2021) 4-15 éveseket bevonó vizsgálata nem mutatta ki a proszocialitás növekedését a *Strenghts and Difficulties Questionnaire*-rel (SDQ, Goodman, 1997) mérve, azonban az általuk megkérdezett pedagógusok arról számoltak be, hogy az osztályban gyakrabban tapasztalták a proszociális viselkedésformákat (pl. segítés, osztozkodás, védelmezés, meghallgatás). A szerzők egy évvel korábbi (2020) vizsgálatukban elő-, félidei- és utómérést is alkalmaztak az SDQ kérdőívvel és azt találták, hogy a félidőben szignifikánsan fejlődött a beavatkozási csoport proszociális viselkedése, ám a különbség a tanév végére eltűnt. A tanárok kvalitatív beszámolói azonban itt is megegyeztek az egy évvel későbbi kutatásnál leírtakkal. Carelli és munkatársai (2020) a kísérleti csoportba tartozó tanulók proszociális viselkedésének szignifikáns növekedését mutatták ki a kontrollcsoporthoz viszonyítva, mind a pedagógusok, mind a szülők értékelései alapján. Eredményeik arra is rámutattak, hogy a kísérleti csoport tagjainak (a tanulók és a szülők értékelése alapján) reziliencia szintje szignifikánsan nőtt, míg a kontrollcsoport tanulói és szülei nem észleltek pozitív változást a vizsgált időszakban. Hasonló eredmény rajzolódott ki az óvodásokra fókuszáló vizsgálatban (Cefai et al., 2018a), ahol szintén szignifikánsan nőtt a vizsgált gyermekek rezilienciája. A portugál vizsgálatban (Simões et al., 2021) a reziliencia pontszámokban nem volt szignifikáns a különbség a

kísérleti és a (csúsztatott) kontrollcsoport között, ami a szerzők szerint annak tudható be, hogy gyermekkorban a reziliencia számos pozitív iskolai és szociális viselkedésen keresztül figyelhető meg, ilyen például a jó tanulmányi teljesítmény, az egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása, a jóllét érzése, valamint az internalizáló vagy externalizáló problémák hiánya. Ezek a pozitív akadémiai és szociális viselkedésformák jelen voltak az adataikban, ebből eredően a szerzők azt feltételezték, hogy a *Children and Youth Resilience Measure* (CYRM, Liebenberg et al., 2012) talán nem volt elég érzékeny ahhoz, hogy rövid időn belül tükrözze a fejlődést. A pedagógusi és tanulói mérések elemzése arra is rámutatott, hogy a gyermekek életében előforduló kockázati tényezők erős pozitív összefüggést mutatnak az iskolai nehézségekkel, ugyanakkor negatív összefüggésben állnak a proszociális viselkedéssel, az életminőséggel és a rezilienciához kapcsolódó kompetenciákkal.

A tanulással összefüggő iskolai készségek és az iskolai teljesítmény tekintetében az eredmények javulást mutattak a beavatkozást követően, különösen az óvodáskorú gyermekek esetében (Simões et al., 2021), ez az eredmény egybecseng Cefai és kollégái (2018) megállapításával, akik óvodásokat vizsgálva a tanulási tevékenységek iránti elköteleződésben szintén szignifikáns növekedést tártak fel.

A pedagógusok értékelései alapján a RESCUR hozzájárult a tanulók mentális egészséget érintő problémáinak csökkenéséhez és a jóllétük növekedéséhez, legfőképpen az aktív beavatkozási csoportban, azonban a várólistás kontrollcsoport is javulást mutatott ezen a téren a beavatkozást követően. A szerzők (Simões et al., 2021) értelmezése szerint a rezilienciafókuszú fejlesztés csökkentette a tanulók stressz szintjét az internalizáló és externalizáló tünetek mérséklése révén. Ezeken a területeken a kizárólag óvodások részvételével lezajlott vizsgálat (Cefai et al., 2018a) nem mutatott szignifikáns változást, feltételezhetően azért, mert a kutatás résztvevőinél az internalizáló és externalizáló viselkedés szintje az előmérés során viszonylag alacsony volt, így kevésbé volt kimutatható a program hatása. Simões és kollégái (2020) 3-17 éveseket bevonó vizsgálata az SDQ kérdőív tanári változatával felmérte a tanulókat a program indulása után fél évvel, ekkor a fejlesztett csoport minden skálán (proszocialitás, kortárskapcsolati problémák, hiperaktivitás, érzelmi tünetek, magatartási problémák) jobb eredményt mutatott a kontrollcsoportnál, azonban a tanév végére eltűntek a különbségek. Az egyetlen kivétel a hiperaktivitás volt, ebben a fejlesztett csoport a tanév végén is szignifikánsan alacsonyabb értékeket mutatott, mint a kontrollcsoport.

A pedagógusok megítélése a beavatkozás hasznosságáról és megvalósíthatóságáról

A pedagógusok megítélését a beavatkozás hasznosságáról és megvalósíthatóságáról Cefai és kollégái (2015b) reflektív naplóval, félig strukturált interjúval és fókuszcsoportos beszélgetéssel mérték fel. A kvalitatív adatok azt sugallják, hogy a pedagógusok túlnyomó többsége hasznosnak, relevánsnak és gyakorlatiasnak találta a tantervet. Értékelték a jól strukturált és lépcsőzetesen felépített tevékenységeket, amelyek lehetővé tették a foglalkozások különösebb nehézség és hosszas előkészület nélküli megvalósítását. A tevékenységeket értelmesnek és a tanulók számára kifejezetten motiválónak találták, akik a történeteket, a kabalafigurákat, a mindfulness gyakorlatokat és az otthoni feladatokat kedvelték a leginkább a tanítók meglátása szerint. A program további pozitívumaként említették az élményalapú és interaktív megközelítést. Ezt a megfigyelést alátámasztja a Cavioni és munkatársai (2018) által lefolytatott vizsgálat, ahol a pedagógusok a narratív naplókban arról számoltak be, hogy a diákok lelkesedtek a történetek és a gyakorlati feladatok iránt és a tevékenységek segítették őket a tanulókkal való együttműködés kialakításában. Kiemelték, hogy a gyermekek különösen lelkesek voltak a csoportmunka és a szülőkkel végzett otthoni tevékenységek iránt. A hazavihető feladatlapok lehetőséget teremtettek arra, hogy együttműködjenek szüleikkel és olyan személyes témákról beszélgessenek, amelyek fontosak számukra. A hat országban zajló vizsgálatban (Cefai et al., 2015b) a pedagógusok döntő többsége szintén arról számolt be, hogy a tanulók lelkesek voltak a foglalkozásokon, nagymértékben bevonódtak és aktívan részt vettek a tevékenységekben. Általános megfigyelésük volt továbbá, hogy a szülők is relevánsnak tartották a programot gyermekeik számára. Sok pedagógus értékelte, hogy az oktatásban fókuszba kerültek a szociális és érzelmi aspektusok, valamint azt a lehetőséget, hogy a szülőkkel együttműködve fejleszthették a tanulók ezen kompetenciáit. A tanterv a tanítók számára is a személyes és szakmai fejlődés hasznos forrását jelentette, segítve őket abban, hogy jobban kapcsolódjanak tanulóikhoz és mélyebben megértsék őket. Hasonló véleményt fogalmazott meg az olaszországi kutatásban (Cavioni et al., 2018) részt vevő tanító a félig strukturált interjú során. A pedagógus kifejtette, hogy az egész projekt értékes eszköznek bizonyult ahhoz, hogy jobban megismerje diákjait és reagáljon érzelmi szükségleteikre. Hasznosnak találta a tevékenységeket abban a tekintetben, hogy lehetőséget adtak a tanulóknak arra, hogy kifejezhessék érzéseiket és beszéljenek magukról, mivel korábban nem volt jellemző az iskolai időt a gyermekek kapcsolati és érzelmi igényeire fordítani. Úgy vélte, hogy a kabalafigurák vonzóak voltak a diákok számára és segítettek nekik párhuzamot vonni a mesékben történtek és a saját életeseményeik között.

A hat országban végzett pilot kutatás (Cefai et al., 2015b) a program megvalósításának akadályait vizsgálva azt találta, hogy az országokon és iskolákon átívelő legfőbb probléma az implementációra fordítható idő rövidsége volt. Cavioni és kollégái (2018) felméréséből az derült ki, hogy a pedagógusok a rendelkezésére álló 30–45 perc az esetek többségében nem bizonyult elegendőnek a tevékenységek megvalósítására. A tanítóknak több időre lett volna szükségük a leckék végrehajtásához és úgy vélték, hogy a programot hosszabb időszakra kellene elosztani. Szükségesnek tartották továbbá, hogy a pedagógusok megfelelő felkészítő képzést és mentorálást kapjanak az implementáció során. A tanítók értékelték a szülők bevonását az otthoni tevékenységeken keresztül, azonban hangsúlyozták, hogy több tervezés és erőfeszítés szükséges a magasabb szintű szülői elköteleződés biztosításához (Cefai et al., 2015b). A Simões és munkatársai (2020) által megkérdezett tanárok egyetértettek abban, hogy egy tanévnél hosszabb implementációra lenne szükség ahhoz, hogy a viselkedésváltozás minden gyermeknél maradandó legyen.

A RESCUR program hatása az osztálytermi klímára

A programot implementáló pedagógusok megfigyelték az osztálytermi klíma változását, ami a szorosabb kortárskapcsolatokban, az együttműködőbb, támogatóbb és proszociálisabb viselkedésformákban nyilvánult meg (Cavioni et al., 2018; Simões et al., 2021). Arról is beszámoltak a tanítók, hogy a tanulók elkezdték használni a program szóhasználatát a mindennapi osztálytermi interakciók során (Cefai et al, 2015b). A pedagógusok a program révén jobban megismerték a gyermekek érzelmi szükségleteit, ami empatikusabb, türelmesebb pedagógusi attitűdöt eredményezett és a tanár-diák kapcsolat elmélyülését, bizalmibbá válását segítette elő (Cavioni et al., 2018; Simões et al., 2021).

A RESCUR program szülők általi megítélése

A Matsopoulos és kollégái (2020) által végzett görögországi poszt-intervenciós vizsgálat célja az volt, hogy feltárja a programban résztvevő 1-6. évfolyamos tanulók szüleinek (N = 100) a RESCUR megvalósításával, hatékonyságával kapcsolatos észleléseit és nézeteit. A vizsgálat egyik fő következtetése az volt, hogy szignifikáns kapcsolat mutatható ki a RESCUR program szülők által észlelt hasznossága és a pozitív családi klíma között. Minél hasznosabbnak ítélték a szülők a RESCUR programot, annál inkább jelezték, hogy a program pozitívan befolyásolta őket és a családi légkört. Továbbá azok a szülők, akik jobban bevonódtak a RESCUR programba és hasznosnak találták azt gyermekük számára, saját maguk és családjuk számára is

kedvezőbbnek értékelték. A családra vonatkozó előnyök azokra a készségekre összpontosultak, amelyeket a szülők sajátítottak el, ilyen például a gyermekükkel való jobb kommunikáció, a családi konfliktusok hatékonyabb kezelése, az együttműködés, az aktív hallgatás, a megbocsátás és egyéb interperszonális készségek elősegítése. A gyermekük számára hasznosnak találták a „Kommunikációs készségek fejlesztése" és az „Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása" témaköröket, valamint számos szülő számolt be pozitív változásokról a gyermek viselkedésében. Továbbá a program hozzájárult a fejlődési szemléletmód, az autonómia és a cselekvőképesség elősegítéséhez is. A tanulmány kiemeli, hogy a szülők támogatták az iskolával való együttműködést és jelezték igényüket a nagyobb részvételre a RESCUR jövőbeli iskolai implementációja során.

A RESCUR program megvalósítása különböző kulturális és intézményi kontextusokban

Tekintettel Európa fokozódó multikulturális jellegére, a RESCUR a társadalmi sokszínűség jegyében készült, azonban alkalmazása rugalmasságot kíván. A program iránti igény, illetve az egyes témakörök prioritása az adott ország specifikus jellemzőitől, erőforrásaitól és kihívásaitól függően változhat, így nem mindenhol szükséges a teljes kurrikulum azonos súllyal történő bevezetése. Miljević-Ridički és munkatársai (2020) három országot (Horvátország, Portugália, Svédország) összehasonlító vizsgálata rámutatott, hogy az egyes országok óvodai és iskolai gyakorlatában eltérések mutatkoztak a specifikus témák és tevékenységek alkalmazása terén. Például a horvát óvodákban a kommunikációs készségek fejlesztését célzó tevékenységek jól lefedettek voltak a „hagyományos" gyakorlatban, azonban hiányoztak a problémamegoldást és egyéb szociális készségeket, képességeket elősegítő foglalkozások. A portugál pedagógusok az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség támogatását, a svéd tanárok pedig az erősségekre építés témakört tartották elsődlegesnek diákjaik számára. A tanterv rugalmassága lehetőséget biztosított a pedagógusoknak arra, hogy a gyermekek reziliencia-szükségleteit formáló országspecifikus tényezők (pl. a portugáliai gazdasági válság vagy a svédországi migráció növekedése) tükrében maguk határozzák meg a csoportjuk számára leginkább releváns témákat.

A RESCUR nemcsak a hagyományos iskolai oktatásban, hanem egyéb ellátórendszerekben is hatékonyan működtethető (Eriksson et al., 2020; Lilja et al., 2021). A svédországi implementáció során a programot az iskolákon kívül a szociális szférában is bevezették, 6–12 éves gyermekek körében. Az eredmények azt mutatták, hogy a megvalósítás minősége a szociális szolgáltatások keretében magas volt (41%-ban kiváló), bár valamivel alacsonyabb, mint az iskolákban, ahol ez az arány 56% volt. Az iskolák esetében a programot nagyobb fokú hűséggel, az

eredeti tervekhez ragaszkodva, kevesebb változtatással hajtották végre, miközben a feldolgozás tempója jobban illeszkedett a diákok megértési képességeihez. A szociális szférában több és hosszabb időtartamú RESCUR foglalkozást tartottak, ami nagyobb teret engedett a tanulók egyéni szükségleteire irányuló figyelemnek (Lilja et al., 2021). A sikeres alkalmazás kulcsaként mindkét intézménytípus esetében a megfelelő felkészítést és a megvalósítás alatti támogatást jelölték meg a szerzők (Eriksson et al., 2020; Lilja et al., 2021).

3. táblázat. A RESCUR tantervet értékelő vizsgálatok (saját szerkesztés).

Szerző	Ország	Design	Minta	Mérőeszközök	Eredmények
Carelli et al., 2020	Olaszország	Kvázi-kísérleti elrendezés, kontrollcsoport bevonásával	154 fő (51,3% fiú) 7-11 éves (M=98,1 hónap) gyermek	Child and Youth Resilience Measure (CYRM) Child Version (Liebenberg et al., 2012); The Person Most Knowledgeable (PMK) version of CYRM (Liebenberg et al., 2012); Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997)	A vizsgálati csoportban a kontrollcsoporthoz képest szignifikáns növekedés volt kimutatható az alábbi területeken: reziliencia, proszociális viselkedés.
Cavioni et al., 2018	Olaszország	Egycsoportos utóméréses elrendezés	693 fő (324 fiú, 356 lány) 4-11 éves gyermek	Osztálytermi viselkedés kérdőív (saját fejlesztés, a tanulók fejlődéséről a hat RESCUR témakör területeire vonatkozóan); fókuszcsoportos interjú a tanulókkal; tanári reflektív napló; félig strukturált interjú egy tanítóval	**Kérdőív**: A hat témakör által lefedett valamennyi területen javulást tapasztaltak a pedagógusok. Jelentős javulás a megosztás, a kooperáció és a csapatmunka területein. **Fókuszcsoportos interjú**: az alsó tagozatos tanulók preferálták az új játékokat, a történeteket, a dramatizációt, a szülőkkel közösen végzett otthoni feladatokat. **Reflektív napló**: a diákok kedvelték a történeteket és a gyakorlati tevékenységeket, a csoportmunkát és az otthoni feladatokat. Könnyebb tanár-diák együttműködés a feladatok hatására. Probléma: időigény. **Félig strukturált interjú a tanítóval**: A program segített jobban megismerni a diákokat, az érzelmi szükségleteiket. A tanulók megtanulták kifejezni az érzéseiket, aggodalmaikat. A szülők is élvezték az otthoni feladatokat, szívesen folytatnák a programot.
Cefai et al., 2015b	Horvátország, Görögország, Olaszország, Málta, Portugália, Svédország	Pilot vizsgálat, a megvalósíthatóság és az elfogadottság mérése, kevert módszertan	1935 fő óvodás és általános iskolás gyermek (életkori adatok hiányoznak), 199 fő pedagógus	Gyermekek: fókuszcsoport, osztálytermi megfigyelés. Pedagógusok: reflektív napló, RESCUR értékelő lista, félig strukturált interjú, fókuszcsoport.	**RESCUR értékelő lista:** szignifikáns növekedés mutatkozott a rezilienciával kapcsolatos készségek terén az elő- és utómérés között. **Reflektív napló**: A tantervet pozitívan fogadták, a tevékenységeket élvezetesnek és hasznosnak találták mind a maguk, mind a gyerekek számára. Nehézséget jelzett a zsúfolt tantervbe való beillesztéssel kapcsolatban, illetve egyes tevékenységeket túl hosszúnak vagy időigényesnek találtak. **Pedagógus interjú és fókuszcsoport**: az osztálylégkör javult, a gyerekek közötti kapcsolatok szorosabbá váltak, több lett az empátia és a segítőkészség. Jobban megismerték a

Szerző	Ország	Design	Minta	Mérőeszközök	Eredmények
					gyermekeket, a pedagógusok saját szakmai és személyes fejlődésükről is beszámoltak. **Tanulói fókuszcsoport**: élvezték a foglalkozásokat, kedvelték a bábokat és a játékos feladatokat, biztonságosabbnak érzik az osztályt és bátrabban beszélnek az érzéseikről.
Cefai et al., 2018a	Málta	Egycsoportos elő-utóméréses elrendezés	97 fő 4-5 éves óvodás gyermek	SDQ; kérdőív az osztálytermi elkötelezettség vizsgálatára (saját fejlesztés); RESCUR tanári értékelő lista	Szignifikáns eredmények a reziliencia, a proszociális viselkedés és a tanulási elkötelezettség területén. Nem mutatható ki szignifikáns hatás a szociális, érzelmi és mentális egészséget érintő problémák, valamint az externalizáló és internalizáló viselkedési problémák esetén.
Eriksson et al., 2020	Svédország	RCT (randomized controlled trial)	6-12 éves gyermek, iskola és szociális ellátórendszer (a résztvevők számáról nincsen információ feltüntetve)	A megvalósítás minőségét vizsgálták a csoportvezetők által hat hónap elteltével készített önértékelésekkel és ellenőrzőlisták alapján végzett megfigyelésekkel	A megfigyelt implementáció az iskolák 56%-ában (n=41), illetve a szociális intézmények 41%-ában (n=12) kiváló volt.
Lilja et al., 2021	Svédország	CRT (cluster-randomized trial)	51 fő csoportvezető (22 iskolából); 17 fő csoportvezető (7 szociális szolgáltató intézményből)	A programot végrehajtó csoportvezetők önértékelése a programhűségre vonatkozóan (Humphrey, 2016); megfigyelés (a PATHS program tanárok megfigyelésére szolgáló protokolljának svéd fordítását használták, Greenberg, 2006; Humphrey et al., 2018)	A megfigyelési jegyzőkönyvek és a csoportvezetők önértékeléseinek elemzései kimutatták, hogy a RESCUR-t mind az iskolákban, mind a szociális szolgálatoknál megfelelő módon alkalmazták. Néhány szignifikáns különbség mutatkozott az intézménytípusok között: az iskolákban a végrehajtás tempója jobban igazodott a tanulók feldolgozási és megértési sebességéhez; a szociális szolgálatokban nagyobb figyelem irányult a tanulók egyéni szükségleteire; a szociális szolgálatokban több és hosszabb időtartamú RESCUR foglalkozást tartottak; az iskolákban kevesebb változtatással, nagyobb fokú hűséggel hajtották végre a programot. Összességében: a vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a RESCUR program végrehajtható szociális szolgálatok intézményeiben is.
Matsopoulos et al., 2020	Görögország	Egycsoportos kvázi-kísérleti elrendezés	100 fő szülő	Saját fejlesztésű kérdőív, mely 8 db 4 fokú Likert típusú (kvantitatív) és 8 nyitott végű (kvalitatív) kérdést tartalmaz	**Kvantitatív eredmények**: A tanulók 93%-a hazavitte az otthoni feladatlapokat. A szülők időt fordítottak az otthoni feladatokra: M=1,66, SD=0,73; a szülők úgy találták, hogy az otthoni feladatlapok hasznosak voltak: M=1,87, SD=0,74; a gyermekek beszéltek otthon az iskolai RESCUR órákról: M=1,70, SD=0,89; a program hasznos volt a gyermek számára: M=2,10, SD=0,75; a szülő számára: M=2,22, SD=0,83; hasznos volt a családi klíma szempontjából: M=2,37, SD=0,89; a programot hatékonynak ítélték: M=2,06, SD=0,79; elégedettek voltak a programmal: M=2,01, SD=0,81. A program hasznosságának megítélése összefüggésben állt azzal, hogy mennyi időt töltött a szülő és gyermeke közösen az otthoni feladatlapok kitöltésével (minél több időt töltöttek vele, annál hasznosabbnak ítélték a programot).

Szerző	Ország	Design	Minta	Mérőeszközök	Eredmények
					Kvalitatív eredmények: *A szülők válaszai alapján a gyermekek által otthon említett RESCUR tartalmak százalékos arányban kifejezve:* Kommunikációs készségek fejlesztése 29,7%, Az önismeret fejlesztése 24,2%, Az egészséges életmód kialakítása és fenntartása, kapcsolatok fenntartása 19.8%, A növekedési gondolkodásmód kialakítása 9,9%, A RESCUR struktúrája/tevékenységei 8,8%, Erősségekre építés 4,4%, A kihívások lehetőségekké alakítása 2,2%. *A szülők szerint a gyermek fejlődésére nézve hasznosnak vélt aspektusok százalékos arányban kifejezve*: A kommunikációs készségek fejlesztése 40,5%, Az egészséges életmód kialakítása és fenntartása, kapcsolatok fenntartása 17.2%, A gyermeknél megfigyelt viselkedésbeli változások 11,2%, Az önismeret fejlesztése 11,2%, A növekedési gondolkodásmód fejlesztése 8,6%, Nincs megfigyelhető változás 5,2%, Erősségekre építés 4,3%, Új ismeretek 1,7%. *A RESCUR azon aspektusai, melyek hasznosak voltak a szülők számára*: A kommunikációs készségek fejlesztése 38,4%, Az egészséges életmód kialakítása és fenntartása, kapcsolatok fenntartása 27.9%, Az önrendelkezés fejlesztése 12,8%, Új ismeretek 12,8%, Nem hasznos 3,5%, A kihívások lehetőségekké alakítása 2,3%, Pozitív változások a gyermekben 2,3%. *A családi klímára hatást gyakorló tényezők*: A kommunikációs készségek fejlesztése 44,6%, Az egészséges életmód kialakítása és fenntartása, kapcsolatok fenntartása 18.1%, Az önismeret fejlesztése 14,5%, Kevés változást észleltek 7,2%, Pozitív változások a gyermeknél/előnyös a gyermek számára 6,0%, 6. Növekedési gondolkodásmód kialakítása 4,8%, Új ismeretek 4,8%. *A RESCUR program erősségei a szülők szerint*: A kommunikációs készségek fejlesztése 25,9%, Az önismeret fejlesztése 23,5%, Az egészséges életmód kialakítása és fenntartása, kapcsolatok fenntartása 17.3%, Pozitív változások a gyermekben/előnyös a gyermek számára 13,6%, A RESCUR struktúrája/tevékenységei 8,6%, Új ismeretek (a szülő számára) 4,9%, Szülői részvétel és kapcsolattartás az iskolával 3,7%, Általános elégedettség a programmal 2,5%. *Szülői javaslatok a RESCUR jövőbeni végrehajtásával kapcsolatban és a RESCUR fejlesztésére vonatkozóan*: Nincs szükség változtatásra/szülői elégedettség 37,3%, Változások a konkrét tevékenységekben/megvalósításban 18.1%, Több szülői részvételre van szükség 16,9%, Javaslatok a program témáira 9,6%, Mentálhigiénés szakemberek bevonása 8,4%, A RESCUR megvalósításának kiterjesztése/a RESCUR bevonása a kötelező tantervbe 4.8%, Több tanítási idő biztosítása a RESCUR végrehajtására 4,8%.

Szerző	Ország	Design	Minta	Mérőeszközök	Eredmények
Miljević-Ridički et al., 2020	Horvátország; Svédország; Portugália	Kvázi-kísérleti elrendezés (országok közötti keresztmetszeti, összehasonlító vizsgálat)	Össz. 750 fő (54,5% fiú), 250 fő/ország 10-13 éves gyermek	Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) (Ungar & Liebenberg, 2011)	Mindhárom országban magas reziliencia összpontszámot mértek, de különbség tapasztalható az országok között, ami Horvátország és Portugália esetében a legmarkánsabb. A különbség a Környezeti kontextus alskálán mutatkozik, ami valószínűleg a kultúrák közötti különbségekben gyökerezik → a reziliencia kontextusfüggő (Ungar, 2008). Az országok közötti különbségekre való tekintettel érdemes lehet a RESCUR programot a különböző országok igényeire szabni, pl. a tanítók dönthessék el, hogy mely témákat dolgozzák fel, melyek relevánsak az adott környezet tanulói számára.
Simões et al., 2020	Portugália	1.tanulmány: Kvázi-kísérleti elrendezés, csúsztatott kontrollcsoport bevonásával 2.tanulmány: Egycsoportos elő- utóméréses elrendezés	1.tanulmány: 1149 fő 3-17 éves gyermek (53,2% fiú, 50,8% általános iskolás, 29% óvodás, 7% bevándorló/menekült státuszú), beavatkozási csoport: 720 fő, csúsztatott kontrollcsoport: 429 fő. 2.tanulmány: 6 fő (4 fiú, életkor: 25-38 hónap)	1.tanulmány: SDQ tanári változat; tanári visszajelzések a tapasztalatokról 2.tanulmány: Child Behavior Checklist (Achenbach & Ruffle, 2000); RESCUR tanári értékelő lista, szülői és pedagógusi visszajelzések	1.tanulmány: **Félévi mérés:** Szignifikánsan csökkent: az érzelmi tünetek, a magatartási problémák és a hiperaktivitás. Szignifikánsan nőtt: a proszociális viselkedés. A kortárskapcsolati problémák terén nem történt változás. **Mi történt a kontrollcsoporttal ugyanebben az időben?** A legtöbb területen nem változtak az eredményeik, kivétel: A hiperaktivitásuk nekik is csökkent valamelyest, de a kortárskapcsolati problémáik súlyosbodtak. **Tanév végi mérés:** A program közepén a fejlesztett csoport minden téren jobb eredményeket mutatott a kontrollcsoportnál, a tanév végére eltűntek a különbségek. Az egyetlen kivétel a hiperaktivitás: ebben a fejlesztett csoport a tanév végén is szignifikánsan alacsonyabb értékeket mutatott, mint a kontrollcsoport. **Kvalitatív eredmények (tanári beszámolók)**: Csökkent a zavaró viselkedés, és nőtt a proszociális magatartás, problémamegoldás, autonómia, konfliktuskezelés, önszabályozás. A program gazdagította a gyerekek szociális és érzelmi szókincsét. Elégedettek voltak a programmal, de a tanárok egyetértettek abban, hogy több időre lenne szükség ahhoz, hogy a viselkedésváltozás minden gyermeknél tartós legyen. 2.tanulmány: Szülői és pedagógusi visszajelzések alapján, észlelt fejlődés: érzelmek megértése a kommunikációban; érzések és szükségletek kifejezése; megosztás, együttműködés és csapatmunka. A pedagógusok javulást jelentettek az „értő figyelem" terén is. Kvantitatív eredmények: a statisztikai elemzés egyetlen vizsgált területen sem mutatott szignifikáns különbséget. A 10 vizsgált tétel (pl. pozitív gondolkodás, remény használata, problémamegoldás stb.) esetében a változás statisztikailag nem volt kimutatható. A legkisebb mértékű javulást a negatív gondolatok leküzdése, a problémamegoldás és a kreatív megoldáskeresés terén mérték.
Simões et al., 2021	Portugália	Kvázi-kísérleti elrendezés, csúsztatott kontrollcsoport bevonásával	1084 fő (53,2% fiú) 4-15 éves gyermek, 30,6% óvodás	SDQ; RESCUR tanári és tanulói értékelő lista; CYRM-12 reziliencia kérdőív; KIDSCREEN (Matos et al.,	Mentális egészséget érintő problémák csökkenése; pszichés distressz mérséklődése az internalizáló és externalizáló tünetek csökkenése által; tanulmányi eredményesség javulása, különösen az óvodások esetében. Pozitív visszajelzések a tanároktól, tanulóktól és

Szerző	Ország	Design	Minta	Mérőeszközök	Eredmények
			54% alsó tagozatos 15,4% 5-6.osztályos.	2012); tanulmányi eredmények; rizikófaktorok azonosítása, a gyermekre vonatkozó kockázati szint meghatározása	szülőktől. Az **SDQ** pontszámok nem jelezték a nehézségek csökkenését és a proszocialitás növekedését, ám a **tanulói RESCUR értékelő listán** a diákok magas értéket értek el a proszociális viselkedés és alacsony értéket a mentális problémák terén. A **CYRM-12 reziliencia kérdőív** esetén nem mutatkozott szignifikáns különbség az elő- és utómérések során, ennek oka lehet, hogy gyermekkorban a reziliencia leginkább a tanulmányi eredményességen és a szociális készségeken keresztül mutatkozik meg (Masten, 2018), ezeknek a pozitív irányú változása pedig kimutatható volt a vizsgálat során. **A tanári és a tanulói RESCUR értékelő listák** alapján a legerőteljesebb változás a tanulói viselkedés és az attitűdök terén történt.

2.7.4. A tanterv elméleti és gyakorlati relevanciája a hazai köznevelésben

A hazai prevenciós és fejlesztő programok áttekintése után megállapítható, hogy bár léteznek értékes kezdeményezések a szociális, emocionális készségek és a reziliencia fejlesztésére, a magyar köznevelési palettán azonosítható egy kutatási és módszertani hiány.

A legtöbb hazai program vagy specifikus problématerületekre fókuszál (pl. bántalmazás megelőzése), vagy egy adott pszichológiai irányzat eszköztárát használja (pl. pozitív pszichológia). Hiányzik azonban egy olyan, rendszerszemléletű, kifejezetten az európai oktatási környezetben fejlesztett és multimodális elméleti keretre épülő, kisiskolásoknak készült komplex tanterv, amely a rezilienciát mint pszichológiai konstrukciót állítja a fejlesztés fókuszába, és egyaránt tartalmaz kognitív, társas, affektív és viselkedéses elemeket. A RESCUR „Hullámok hátán" tanterv korai iskolai évekre kidolgozott változatának kiválasztását az alábbi szempontok indokolták:

Az óvoda-iskola átmenet segítése: A középső gyermekkor (6–11 év) kritikus fejlődési szakasz, amelynek első felében a gyermekek belsővé teszik, internalizálják a rezilienciához kapcsolódó készségeket (Grotberg, 1996). A RESCUR választása azért indokolt, mert célzottan támogatja az óvoda-iskola átmenet nehézségeit, egyéni és társas védőfaktorokat kiépítve abban a szenzitív periódusban, amikor a tanulók megküzdési stratégiái stabilizálódni kezdenek.

Multimodális megközelítés: Ellentétben a korábban bemutatott programokkal, a RESCUR ötvözi a kognitív viselkedésterápiás elemeket, a mindfulness-technikát és a narratív eszközöket

(bábjáték, mesék), így a különböző tanulási igényű és fejlődési szintű gyermekekhez egyaránt képes szólni.

A tanterv felépítése: Sok kezdeményezés alkalomszerű vagy tematikusan zárt (pl. tízhetes tréning), azonban a RESCUR spirális tantervi felépítése lehetővé teszi a készségek évenkénti, egyre mélyebb szintű újratárgyalását, biztosítva a hosszú távú beépülést. A 3-4. évfolyamra kidolgozott verzióval folytatható a program, így az egész alsó tagozatot lefedi a fejlesztés.

Kulturális és társadalmi relevancia: A programot kifejezetten az európai diverzitásra és a hátrányos helyzetű rétegek szükségleteire tervezték, így a magyarországi társadalmi és iskolai környezetben mutatkozó kihívásokra is releváns válaszokat kínál a nyelvi és kulturális adaptáció elvégzése után.

3. Empirikus kutatás

3.1. A kutatás céljai

A kutatás fő célja a RESCUR „Hullámok hátán” tanterv (Cefai et al., 2022) korai általános iskolai évekre kidolgozott változatának magyarországi adaptációját előkészítő, feltáró jellegű tesztelése volt általános iskolai környezetben. Ebben a folyamatban együttműködtünk Prof. Carmel Cefai-al, aki a tanterv fejlesztésének koordinálását végezte és átadta nekünk a korai általános iskolai évekre (1-2. évfolyam) kidolgozott programcsomagot, valamint vállalta a pedagógusok felkészítését az implementáció végrehajtására. A vizsgálat során arra törekedtünk, hogy a programban résztvevő pedagógusok, tanulók és szülők RESCUR tantervvel kapcsolatos attitűdjeinek, tapasztalatainak és az adaptációt elősegítő javaslataiknak megismerése által komplex képet kapjunk arról, hogy egy nemzetközi, kutatási adatokon alapuló SEL program hogyan illeszthető be sikeresen a magyar általános iskolai tantervbe.

Kutatásunk célkitűzései a következők voltak:

1. A program megítélésének, befogadhatóságának és a résztvevők tapasztalatainak feltárása:
   - Annak vizsgálata, hogy milyen tapasztalatokat szereztek és milyen attitűdjei alakultak ki a programról a résztvevő tanulóknak, a pedagógusoknak és a szülőknek.
   - Mivel a kulturális kontextusra adaptált SEL programok bizonyítottan hatékonyabbak, mint a környezet jellemzőihez és igényeihez nem illeszkedő beavatkozások (Cipriano et al., 2023), az összegyűjtött adatok alapján annak elemzése**,** hogy a

RESCUR tanterv illeszkedik-e a hazai iskolai környezetbe, és azonosítani kívánjuk a program azon elemeit, amelyek módosítása szükséges a minél hatékonyabb alkalmazás érdekében.

2. Az osztály- és családi klíma vizsgálata: Annak feltérképezése, hogy a program során változik-e az osztály szocioemocionális légköre, valamint a családi klíma. A biztonságos és támogató környezet, valamint a pozitív interperszonális kapcsolatok ugyanis kritikusak a reziliencia (Cohen, 2013) és a szociális-érzelmi tanulás fejlődése szempontjából (Schweig et al., 2019).

3. Annak vizsgálata, hogy a kutatásunk során kapott eredmények milyen módon illeszkednek a RESCUR programot vizsgáló nemzetközi mérések kontextusába (Cavioni et al., 2018; Matsopoulos et al., 2020), azonosítva a hasonlóságokat és eltéréseket.

3.2. Kutatási kérdések

A kutatási kérdéseket (a-l) a vizsgálat céljai mentén és az elméleti alapokat szintetizáló fejezetben bemutatott korábbi nemzetközi kutatási célok alapján határoztuk meg. A kutatás célkitűzéseiből kiindulva kutatási kérdéseink három nagy csoportba sorolhatóak:

1. A program megítélése, implementációja és hatásai

    (a) Hogyan ítélik meg a programban használt feladatokat és tevékenységeket az általános iskolai 1. és 2. osztályos tanulók?

    (b) Milyen észlelt hatással volt a program a tanulók percepciói szerint az egyéni, valamint a társas és érzelmi készségeik, képességeik változására?

    (c) Hogyan értékelik a pedagógusok a RESCUR program implementációjának folyamatát? (Vizsgálva a program elemeinek végrehajthatóságát, a felkészültséget, az esetleges nehézségeket és a programban használt eszközöket.)

    (d) Mennyire tartják a programban közreműködő pedagógusok a RESCUR órákat beilleszthetőnek a hazai tantervbe?

    (e) Mennyire tartják a pedagógusok hasznosnak a RESCUR programot? (Feltárva a program észlelt hatásait a tanulók egyéni és társas készségeinek változására, a program folytatására és ajánlására vonatkozó attitűdöket, valamint a pedagógusok személyes adataival – pl. életkor, pályán töltött idő – való összefüggéseket.)

(f) A tanulók szülei szerint a gyermekük részvétele a RESCUR programban milyen területen eredményezett változást a gyermek viselkedésében?

2. A program észlelt hatása az osztály szocioemocionális légkörére és a családi klímára.

(g) Milyen észlelt hatással volt a program az osztály szocioemocionális légkörére a pedagógusok percepciói szerint?

(h) Milyen észlelt hatással volt a program az osztály szocioemocionális légkörére a tanulók percepciói szerint?

(i) Milyen észlelt hatással volt a program a családi klímára a szülők percepciói szerint?

3. Az eredmények összevetése a nemzetközi vizsgálatok eredményeivel.

(j) Hogyan illeszkednek a magyarországi tanulók RESCUR programmal kapcsolatos megítélései a nemzetközi vizsgálat (Cavioni et al., 2018) eredményeihez?

(k) Hogyan illeszkednek a magyarországi pedagógusok RESCUR programmal kapcsolatos megítélései a nemzetközi vizsgálat (Cavioni et al., 2018) eredményeihez?

(l) Hogyan viszonyulnak a magyarországi szülők RESCUR programmal kapcsolatos megítélései a nemzetközi kutatás (Matsopoulos et al., 2020) eredményeihez?

3.3. Kutatási keret és módszer

3.3.1. A kutatás felépítése és ütemezése

A vizsgálatot budapesti általános iskolák első és második évfolyamain végeztük, a célcsoportot a tanulók, a tanulók szülei és a programot megvalósító pedagógusok képezték. Az iskolák toborzása 2024. márciusának elején zajlott szemi-random módszerrel, melynek legfontosabb szempontjai a területi elhelyezkedés és a fenntartó típusa voltak. A toborzás során törekedtünk a budapesti iskolák fenntartó szerinti rétegzésére (állami, egyházi, alapítványi), azonban a végső minta összetételét jelentősen befolyásolta az intézmények önkéntes jelentkezése a felhívásunkra és a kutatáshoz való csatlakozási hajlandóság, így a mintavétel önkiválasztó jellegűnek tekinthető. Az intézmények felkeresése előtt tájékoztató levelet küldtünk a budapesti Tankerületi Központoknak a tervezett kutatásról. Az iskolák kereséséhez az Oktatási Hivatal

Intézménykereső internetes felületét[12], az Eduline budapesti egyházi általános iskolákat listázó internetes oldalát[13] és az Eduline budapesti alapítványi általános iskolákat listázó internetes oldalát[14] használtuk. 2024. márciusában 229 állami, 42 egyházi és 45 alapítványi fenntartású általános iskola intézményvezetőjének küldtünk elektronikus levelet, melyben ismertettük a RESCUR „Hullámok hátán" (Cefai et al., 2022) tanterv célkitűzéseit, témaköreit, a megvalósítás menetét, a programot értékelő kutatást és felajánlottuk az intézményeknek a csatlakozás lehetőségét. Az iskolák programban való részvétele ingyenes volt, amely magában foglalta a pedagógusi és a szülői kézikönyveket, a történeteket tartalmazó könyvet, a tanulók számára készült iskolai és otthoni feladatlapokat, a pedagógusok felkészítését a program megvalósítására és a tanév során nyújtott támogatásukat, ha kérdésük volt, vagy elakadtak az intervenció megvalósítása során.

Megkeresésünkre 21 állami, kettő egyházi és kettő alapítványi fenntartású általános iskola jelentkezett, melyek közül négy iskola (kettő állami, egy egyházi és egy alapítványi) a jelentkezést követő hónapban úgy döntött, mégsem vállalja a részvételt. 2024. májusában személyesen ellátogattunk a programhoz csatlakozott 21 intézménybe, ezen alkalmak során az igazgatókkal és a pedagógusokkal részletesebben megismertettük a tantervet, a kutatás részleteit és válaszoltunk a felmerült kérdésekre.

A kézikönyvek és a feladatlapok angol nyelvről magyar nyelvre történő lefordítása 2024. júniusától augusztusáig történt, a résztvevő iskolák számára az anyagokat PDF formátumban biztosítottuk.

A 2024. szeptember elején zajló tanév eleji szülői értekezleteken az osztályfőnökök az általunk készített videó[15] segítségével bemutatták a szülőknek a tantervet és kiosztották számukra a szülői tájékoztatót és a beleegyező nyilatkozatot. A szülőknek lehetőséget biztosítottunk arra, hogy a felmerülő kérdéseikkel felkeressenek minket e-mailben, ezzel is támogatva a projekt iránti elköteleződésüket és az aktív részvételt.

2024. szeptember 10-11-én a pedagógusok részt vettek a program implementációjára felkészítő workshop-on. A kétnapos online rendezvényt Carmel Cefai professzor, a Máltai Egyetemen működő Reziliencia és Szocioemocionális Egészség Központ igazgatója vezette, aki a

[12] Forráshoz vezető link: https://kirint.kir.hu/IntezmenyKereso/
[13] Forráshoz vezető link: https://eduline.hu/kozoktatas/20220225_budapesti_egyhazi_altalanos_iskolak
[14] Forráshoz vezető link: https://eduline.hu/kozoktatas/20220223_budapesti_alapitvanyi_altalanos_iskolak_listaja
[15] A videó linkje: https://www.youtube.com/watch?v=_RVWgGhX-0k

RESCUR tanterv kidolgozási folyamatait koordinálta. A workshop angol nyelven zajlott magyar nyelvű tolmácsolással, a tréning elvégzéséről a résztvevők tanúsítványt kaptak.

A szociális és érzelmi tanulást (SEL) célzó programokat vizsgáló szisztematikus áttekintések (pl. Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017) rámutattak arra, hogy az egész osztályt bevonó, univerzális intervenciók hatékonyan alkalmazhatók a magatartási problémák megelőzésében és kezelésében, emellett elősegítik a proszociális viselkedés, a pozitív társas kapcsolatok és az elfogadó attitűd fejlesztését. A RESCUR program ezen területekre gyakorolt hatásának felmérése és a tanulói célcsoport igényeinek, szükségleteinek megismerése érdekében félig strukturált interjút készítettünk a pedagógusokkal. Az interjúk fő célja az volt, hogy feltérképezzük a közösségek jellemzőit és felmérjük az osztályokban uralkodó aktuális szocioemocionális klímát, melyet a program későbbi értékelése során összevethetünk a beavatkozás utáni állapottal. A második évfolyamon tanítókkal a 2024. szeptember - októberi időszakban, míg az első évfolyamon tanítókkal 2025. január - februárban, az iskolakezdést követő fél év elteltével készítettük az interjút. Ez az időzítés lehetővé tette, hogy a pedagógusok megismerjék a diákokat, már kialakult képük legyen az osztályközösség dinamikájáról és a tanulók közötti interakciókról. Az első évfolyamon tanító pedagógusok esetében az interjúk nem tekinthetők a beavatkozástól teljesen mentes, abszolút kiindulási állapotra vonatkozó adatgyűjtésnek.

Az általános iskolákban a program implementációja 2024. október elején kezdődött és 2025. május végéig tartott. Ezen időszakban a pedagógusoknak igény szerint támogatást nyújtottunk, kérdéseikkel a megvalósítás bármely szakaszában fordulhattak hozzánk e-mailben, telefonon vagy a projekt indulásakor létrehozott online csoportban.

A programmal kapcsolatos tanulói, szülői, pedagógusi tapasztalatokat és attitűdöket 2025. május 15. és június 13. között rögzítettük. Az adatgyűjtés kérdőívek és fókuszcsoportos interjúk alkalmazásával történt. Továbbá a tanév során hét pedagógus narratív naplót vezetett, melyben rendszeresen dokumentálták a megvalósítás során felmerült pozitív és negatív élményeiket, az implementációhoz fűződő meglátásaikat, dilemmáikat. A kutatás ütemezését a 4. táblázat, az alkalmazott méréseket az 5. táblázat mutatja be.

A programhoz csatlakozott 21 budapesti általános iskola (66 osztály) közül a tanév során négy iskola (9 osztály) morzsolódott le, a kutatásban végül 17 iskola, 57 osztály (első évfolyam: 26, második évfolyam: 31 osztály), összesen 986 fő tanuló, 53 pedagógus és 627 fő szülő vett részt. A lemorzsolódás okaiként a pedagógusok a következőket jelölték meg: nem áll rendelkezésükre órakeret a RESCUR órák számára, ezért a kötelező tanórák terhére tudnák megtartani az órákat;

az iskolai rendezvények és az iskolán kívüli elfoglaltságok miatt lassabban haladtak a megvalósítással, ezért az adatfelvétel során a résztvevők válaszai nem lennének relevánsak; a pedagógus túl nagy tehernek érzi a RESCUR órákra való felkészülést; a pedagógus szülési szabadságra ment vagy munkahelyet váltott. Három olyan pedagógus, aki a lemorzsolódott iskolák valamelyikében dolgozott, vállalta a vizsgálatban való részvételt, ezáltal segítve annak feltárását, hogy milyen nehézségekre lehet számítani és érdemes figyelmet fordítani egy nemzetközi SEL program adaptálása és implementálása során.

4. táblázat. A kutatás ütemezése.

Időpont, időtartam	**Esemény**
2024. március 7.	A budapesti Tankerületek tájékoztatása a kutatásról elektronikus levél formájában.
2024. március 9.	Budapesti általános iskolák felkeresése elektronikus levél formájában.
2024. május 2 - 31.	A résztvevő általános iskolák felkeresése személyesen, a tanterv és a kutatás részleteinek megismertetése az igazgatókkal és a pedagógusokkal, az intézményvezetői és a pedagógusi beleegyező nyilatkozatok kiosztása.
2024. június – augusztus	A kézikönyvek, feladatlapok angolról magyar nyelvre fordítása.
2024. szeptember eleje	A RESCUR program bemutatása a szülői értekezleteken, a szülői tájékoztató nyomtatványok és a beleegyező nyilatkozatok kiosztása.
2024. szeptember 10 - 11.	A program megvalósítására felkészítő online workshop Carmel Cefai vezetésével.
2024. szeptember – október	Interjú a második évfolyamon tanítókkal. A beleegyező nyilatkozatok összegyűjtése.
2024. október – 2025. május	Implementáció.
2025. január – február	Interjú az első évfolyamon tanítókkal.
2025. május 15 – június 13.	Adatfelvétel.

5. táblázat. Az értekezésben szereplő mérések és funkcióik.

Cél	Mérőeszköz	Mérés résztvevői	Mérés időpontja
Az osztály szocioemocionális légkörének megismerése	Félig strukturált interjú	Második osztályban tanító pedagógusok (N=28)	2024. szeptember – október
		Első osztályban tanító pedagógusok (N=25)	2025. január – február
A tanulók programmal kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjeinek megismerése	Tanulói kérdőív (saját fejlesztés)	Első osztályos tanulók (N=447)	2025. május – június
		Második osztályos tanulók (N=539)	
A szülők programmal kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjeinek megismerése	Szülői kérdőív (saját fejlesztés)	Első osztályos tanulók szülei (N=304)	2025. május – június
		Második osztályos tanulók szülei (N=323)	
A pedagógusok programmal és a program megvalósításával kapcsolatos tapasztalatainak megismerése	Pedagógusi kérdőív (saját fejlesztés)	Első osztályban tanító pedagógusok (N=20)	2025. május
		Második osztályban tanító pedagógusok (N=33)	
A tanulók programmal kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjeinek megismerése	Fókuszcsoportos interjú	Első osztályos tanulók (N=11)	2025. május – június
		Második osztályos tanulók (N=7)	
A szülők programmal kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjeinek megismerése	Fókuszcsoportos interjú	Második osztályos tanulók szülei (N=4)	2025. május
A program végrehajtásával kapcsolatos tapasztalatok megismerése	Narratív napló	Első osztályban tanító pedagógusok (N=4)	2024/25. tanév során
		Második osztályban tanító pedagógusok (N=3)	

3.4. A minta bemutatása

A vizsgálatban 17 budapesti általános iskola vett részt. A mintát 26 első és 31 második osztály képezte (445 első és 541 második évfolyamos tanuló), a tanulók száma összesen 986 fő. A kutatásban továbbá 21 első osztályban és 32 második osztályban tanító pedagógus, valamint 302

első és 325 második évfolyamos gyermeket nevelő szülő vett részt. A résztvevők részletesebb megoszlását a 6. táblázat szemlélteti.

6. táblázat. A vizsgálatban résztvevő iskolák, osztályok, tanulók, pedagógusok és szülők.

Iskola sorszáma	Kerület	Tankerületi Központ/fenntartó	1.osztály (db)	2.osztály (db)	Tanuló 1.osztály (fő)	Tanuló 2.osztály (fő)	Pedagógus 1.osztály (fő)	Pedagógus 2.osztály (fő)	Szülő 1.osztály (fő)	Szülő 2.osztály (fő)
1.	VI.	Belső-Pesti Tankerületi Központ	3	2	54	54	2	4	39	41
2.	XI.	Dél-Budai Tankerületi Központ	0	2	0	42	0	2	0	19
3.	III	Észak-Budapesti Tankerületi Központ	2	1	28	17	1	1	1	11
4.	IX.	Dél-Pesti Tankerületi Központ	2	2	34	39	3	2	18	0
5.	XXI.	Dél-Pesti Tankerületi Központ	0	2	0	27	0	3	0	21
6.	XVI.	Észak-Pesti Tankerületi Központ	3	2	72	49	2	2	57	27
7.	X.	Kelet-Pesti Tankerületi Központ	2	3	30	27	2	3	23	16
8.	XVII.	Kelet-Pesti Tankerületi Központ	0	3	0	55	0	2	0	45
9.	XVII.	Kelet-Pesti Tankerületi Központ	5	5	108	104	5	4	74	62
10.	II.	Közép-Budai Tankerületi Központ	2	1	17	7	1	2	17	7
11.	XII.	Közép-Budai Tankerületi Központ	1	0	17	0	1	0	1	0
12.	XII.	Közép-Budai Tankerületi Központ	1	1	2	3	1	0	2	2
13.	XIV.	Közép-Pesti Tankerületi Központ	3	2	43	36	0	2	39	21
14.	XIV.	Közép-Pesti Tankerületi Központ	0	1	0	27	0	1	0	16
15.	XIX.	Külső-Pesti Tankerületi Központ	1	2	27	31	0	1	22	27
16.	XX.	Külső-Pesti Tankerületi Központ	1	1	13	11	1	0	9	7
17.	XI.	Alapítványi fenntartású iskola	0	1	0	12	1	1	0	3
18.*	X.	Kelet-Pesti Tankerületi Központ	0	0	0	0	0	1	0	0
19.*	II.	Közép-Budai Tankerületi Központ	0	0	0	0	0	1	0	0
20.*	XIV.	Egyházi fenntartású iskola	0	0	0	0	1	0	0	0
Összesen			26	31	445	541	21	32	302	325
			57		**986**		**53**		**627**	

*A program egész tanéven át történő megvalósítása nehézségbe ütközött, ezért az adatfelvételben a tanulók és a szülők nem vettek részt, kizárólag a pedagógus.

3.4.1. Iskolák

Az általános iskolák kivétel nélkül a fővárosban találhatók, Budapest mind a kilenc Tankerületi Központjához tartozik legalább egy iskola. Az állami fenntartású intézményeken kívül egy alapítványi és egy egyházi iskola vett részt a programban. Az egyházi fenntartású intézményben

azonban a megvalósítás akadályokba ütközött, ezért a tanulókkal és a szülőkkel nem történt adatfelvétel, az iskolából egy pedagógus vállalta a kérdőíves vizsgálatban való részvételt.

Az állami fenntartású általános iskolák közül két intézményben kizárólag sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók oktatása zajlik, kis létszámú osztályokban. Az egyik ilyen iskolából egy ötfős, összevont első és második osztályos csoport, míg a másikból három osztály (két első osztály 10 és 7 fővel, valamint egy második osztály 7 fővel) vett részt a vizsgálatban.

Az iskolák között több olyan intézmény is található, amelyben két tanítási nyelvű vagy nemzetiségi oktatás folyik, illetve olyanok is, amelyek elhelyezkedésükből adódóan számos nemzetközi tanulót fogadnak. Az intézmények területi elhelyezkedése és településtípusa alapján érdemes lett volna a reprezentativitásra törekedni, azonban jelen vizsgálatban erre nem volt lehetőségünk.

3.4.2. Osztályok

A kutatásban összesen 57, 26 első és 31 második évfolyamos osztály vett részt, melyek létszáma 5-34 fő között alakult. Mivel a programban és az azt értékelő vizsgálatban történő részvétel aktív szülői beleegyezéshez volt kötve, az osztályok létszámába kizárólag azon tanulókat számítottuk bele, akiknek a szülei jóváhagyták a kutatásban való részvételt. Az iskolák saját hatáskörben döntötték el, hogy a beleegyezést megtagadó szülők gyermekei milyen elfoglaltságban vettek részt addig, amíg az osztályban zajlottak a RESCUR órák.

Korábbi kutatások (Gómez et al., 2023; Müller et al., 2019) eredményei arra engednek következtetni, hogy az osztályok összetétele befolyásolhatja a SEL programok megvalósítását, elsősorban azáltal, hogy a pedagógus a diákok igényeit, szükségleteit figyelembe véve alakítja az intervenciót, ami elősegítheti a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel (BTMN) küzdő gyermekek társas és érzelmi fejlődését. Ugyanakkor, ha egy osztályban gyakori probléma a tanulók viselkedésszabályozási nehézségeiből adódó zavaró magatartás, akkor csökkenhet a SEL program végrehajtásának hűsége. De Chaisemartin és Navarrete (2019) megjegyzik, hogy a nagyon zavaró tanulói viselkedés megakadályozhatja a következetes oktatást és a tanulói bevonódást, Granger és munkatársai (2020) valamint Ulla és Poom-Valickis (2023) arról számolnak be, hogy az ilyen magatartás csökkentheti az összes diák számára elérhető előnyöket és a program végrehajtásának általános minőségét.

Egy SNI tanulókra vonatkozó szisztematikus áttekintés (Hassani & Schwab, 2021) szerint a speciális nevelési igénnyel rendelkező gyermekek leginkább az érzelmi területeken (pl. indulatkezelés, agresszió levezetése, érzelmi tünetek kezelése) profitálhatnak a SEL programokból,

míg Cefai és munkatársai (2018) a RESCUR hatásvizsgálata során azt találták a 11 fős, kizárólag egyéni bánásmódot igénylő 6-11 éves gyermekek mintáján, hogy a program hatására nőtt a proszociális viselkedés, azonban az internalizáló, externalizáló magatartásproblémák és a tanulmányi teljesítmény esetén nem mutatkozott szignifikáns változás. A minta alacsony elemszáma miatt ezek az eredmények óvatosan értelmezendők és további, nagyobb mintán végzett vizsgálatok szükségesek azok általánosíthatóságának megerősítéséhez.

Számos tanulmány (pl. Clarke et al., 2015; Weare & Nind, 2011; Wilson & Lipsey, 2007) alátámasztja, hogy a SEL beavatkozások előnyösek az olyan gyermekek fejlődésének előmozdításában, akik életük során különböző rizikófaktorokkal szembesülnek. Ezen megállapítások figyelembevételével a RESCUR program különös figyelmet fordít a kiszolgáltatott gyermekek – így például a roma, a fogyatékkal élő, a tehetséges, valamint a menekült, a bevándorló és az etnikai kisebbségi csoportokhoz tartozó gyermekek – egyedi igényeinek kielégítésére és integrációjuk elősegítésére (rescur.eu, 2025). A Lilja és kollégái (2021) által végzett vizsgálat szerint a tanterv jól működik szociálisan hátrányos helyzetű, nehéz élethelyzetben lévő gyermekek esetében is.

A felvázolt okok miatt fontosnak tartottuk annak vizsgálatát, hogy milyen tanulói összetételű osztályokban valósult meg az intervenció, melynek részleteit a 7. táblázat mutatja be. Az osztályok összetételét a pedagógusok által kitöltött kérdőívvel mértük fel, azonban előfordult, hogy az online kérdőívet egy osztály mindkét tanítója kitöltötte, vagy az osztályban tanító egyik pedagógus sem töltötte ki. Az eredmények torzításának elkerülése érdekében az elemzés során figyelmet fordítottunk a duplikátumokra, és az azonos osztályban dolgozó pedagógusok közül az egyik tanító válaszát kizártuk a feldolgozásból. Így végül 49 pedagógus adatai kerültek az elemzésbe.

A programban résztvevő első és második évfolyamos osztályok közötti különbségek (pl. a BTMN/SNI/hátrányos helyzetű stb. tanulók aránya) felmérésére Mann-Whitney U próbát alkalmaztunk. A nem-parametrikus teszt mellett minden esetben kiszámítottuk az r hatásméretet is (Z-értékből, az $r = Z/\sqrt{N}$ képlet alapján), amely a különbségek gyakorlati jelentőségéről ad felvilágosítást. Az eredmények értelmezéséhez Cohen (1988) iránymutatásait követtük, mely szerint r = 0,10 kis, r = 0,30 közepes, r = 0,50 pedig nagy hatásméretre utal. A Mann-Whitney U próba alapján nem volt szignifikáns különbség az első és második évfolyamok között a vizsgált változók (BTMN státuszú tanulók, SNI státuszú tanulók, hátrányos helyzetű tanulók, kiemelten tehetséges tanulók, tanulási/magatartási problémával küzdő, de diagnózissal nem

rendelkező tanulók, különleges bánásmódot igénylő, egyéb kategóriába tartozó tanulók, más országból érkezett tanulók, roma tanulók, német/román/szlovák nemzetiségi tanulók, egyéb kisebbséghez tartozó tanulók) tekintetében és az összes vizsgált változóhoz tartozó r hatásméret értéke kicsinek minősült (minden esetben $|r| < 0,3$), ezért megállapítható, hogy az első és második évfolyam között nem mutatkozott szignifikáns, illetve gyakorlatilag releváns különbség az osztályok tanulói összetétele alapján.

7. táblázat. Az osztályok tanulói összetétele.

Státusz	Évfolyam	Nincs	1 fő	2 fő	3 fő	3 főnél több	Mann-Whitney U, hatásméret
BTMN státuszú tanulók	1.	5	5	1	1	7	U = 317,00
	2.	4	5	8	7	6	p = 0,807
	összesen	9	10	9	8	13	r = −0,034
SNI státuszú tanulók	1.	10	2	1	3	3	U = 296,00
	2.	10	10	2	3	5	p = 0,515
	összesen	20	12	3	6	8	r = −0,089
Hátrányos helyzetű tanulók	1.	11	3	3	0	2	U = 279,00
	2.	21	2	4	2	1	p = 0,266
	összesen	32	5	7	2	3	r = −0,153
Kiemelten tehetséges tanulók	1.	14	0	3	1	1	U = 276, 00
	2.	17	5	1	3	4	p = 0,247
	összesen	31	5	4	4	5	r = −0,159
Tanulási/magatartási problémával küzdő, de diagnózissal nem rendelkező tanulók	1.	4	3	6	2	4	U = 268,50
	2.	9	5	9	2	5	p = 0,245
	összesen	13	8	15	4	9	r = −0,160
Különleges bánásmódot igénylő, egyéb kategóriába tartozó tanulók	1.	16	2	1	0	0	U = 312,50
	2.	27	1	1	1	0	p = 0,559
	összesen	43	3	2	1	0	r = −0,080
Más országból érkezett tanulók	1.	10	4	2	0	3	U = 311,50
	2.	16	5	2	2	5	p = 0,711
	összesen	26	9	4	2	8	r = −0,051
Roma tanulók	1.	8	6	2	1	2	U = 303,00
	2.	16	9	0	3	2	p = 0,592
	összesen	24	15	2	4	4	r = −0,074
Német nemzetiségi tanulók	1.	18	0	0	1	0	U = 313,50
	2.	30	0	0	0	0	p = 0,199
	összesen	48	0	0	1	0	r = −0,177
Román nemzetiségi tanulók	1.	19	0	0	0	0	U = 310,00
	2.	28	1	0	1	0	p = 0,266
	összesen	47	1	0	1	0	r = −0,153
Szlovák nemzetiségi tanulók	1.	19	0	0	0	0	U = 330,00
	2.	30	0	0	0	0	p = 1,000
	összesen	49	0	0	0	0	r < 0,01
Egyéb kisebbséghez tartozó tanulók	1.	13	3	1	0	2	U = 262,00
	2.	27	1	1	0	1	p = 0,056
	összesen	40	4	2	0	3	r = −0,262

3.4.3. Tanulók

A kutatásban 986 fő első és második évfolyamon tanuló gyermek vett részt, a nem és évfolyam szerinti eloszlást a 8. táblázat szemlélteti. Az első és második évfolyamos osztályok nemek szerinti összetételében mutatkozó esetleges különbségek felmérésére Khi-négyzet próbát végeztünk. Az elemzés nem mutatott ki szignifikáns összefüggést az évfolyam és a nem között ($\chi^2(1) = 0{,}386$, $p = 0{,}534$). A Cramer-féle V- hatásméret ($V = 0{,}020$) Cohen (1988) értelmezési kerete szerint elhanyagolhatóan kicsi asszociációra utal.

8. táblázat. A vizsgálatban résztvevő tanulók eloszlása nem és évfolyam szerint (fő).

Nem	1. évfolyam (fő)	%	2. évfolyam (fő)	%	Összesen (fő)
Fiú	219	44,2%	277	55,8%	496
Lány	226	46,1%	264	53,9%	490
Összesen	445	45,1%	541	54,9%	986

3.4.4. Pedagógusok

A vizsgálatban 51 nő és 2 férfi pedagógus vett részt. A program megvalósítását 20 fő az első, 33 fő a második évfolyamos osztályokban végezte. A pedagógusok közül két fő iskolapszichológusi státuszban dolgozik, de rendelkeznek tanári képesítéssel, ezért őket is a pedagógus mintához soroltuk. A pedagógusok életkora 26 és 66 év között mozgott ($M = 46{,}340$ év, $SD = 11{,}465$). A pedagógusok életkorának évfolyamok szerinti eloszlásában mutatkozó különbségek feltárására Mann-Whitney U próbát alkalmaztunk. Az elemzés nem igazolt statisztikailag szignifikáns különbséget az első ($N = 20$) és második ($N = 33$) évfolyamon tanító pedagógusok életkorának rangátlagai között ($U = 285{,}00$, $Z = -0{,}827$, $p = 0{,}408$). A hozzá tartozó r hatásméret ($r = -0{,}114$) kicsi gyakorlati jelentőségű különbséget jelez. Ez arra utal, hogy az első és második évfolyamos pedagógusok életkora között nincs érdemi, számottevő eltérés.

A pedagógusok pályán eltöltött idejének évfolyamok szerinti eloszlásában mutatkozó különbségek feltárására Mann-Whitney U próbát végeztünk (9. táblázat). Az eredmények alapján nem mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség az első ($N = 17$) és második ($N = 27$) évfolyamon tanító pedagógusok pályán eltöltött idejének átlagos rangja között ($U = 163{,}00$, $Z = -1{,}636$, $p = 0{,}102$). Azonban a Z-értékből számított r hatásméret ($r = -0{,}247$) Cohen (1988) ajánlása szerint kicsi és közepes határán lévő gyakorlati jelentőségű különbséget jelez. Ez azt jelzi, hogy bár a különbség nem éri el a hagyományos szignifikancia szintet, a második évfolyamon tanító pedagógusok pályán eltöltött ideje (átlag rang: 24,96) enyhén magasabb rangú volt, mint az első évfolyamon tanítóké (átlag rang: 18,59).

9. táblázat. A pedagógusok pályán eltöltött ideje.

Pedagóguspályán eltöltött idő	Pedagógus (fő)	Mann-Whitney U, hatásméret
0-3 év	3	
4-7 év	9	
8-12 év	7	U = 163,00
13-20 év	8	p = 0,102
21-30 év	5	r = −0,247
31-45 év	12	
Hiányzó adat	9	
Összesen	53	

Az intervenciót leggyakrabban az osztályfőnök vezette (N=36), de voltak osztályok, ahol a napközis pedagógus, valamilyen szakos pedagógus (pl. éneket oktató tanító), a fejlesztőpedagógus vagy az iskolapszichológus tartotta a foglalkozásokat (10. táblázat).

10. táblázat. A programot megvalósító pedagógus osztályban betöltött szerepe.

Az osztályban betöltött szerep	Fő	%
Osztályfőnök	36	67,9%
Napközis pedagógus	4	7,5%
Tanít az osztályban, de nem osztályfőnök	8	15,0%
Iskolapszichológus	2	3,8%
Fejlesztőpedagógus	3	5,7%
Összesen	53	

3.4.5. Szülők

A szülői kérdőívet összesen 627 fő töltötte ki, melyből 302 fő első osztályos, 325 fő pedig második osztályos tanuló szülője volt (11. táblázat). A válaszadó szülők 85,50%-a anya, 12,56%-a apa, míg a válaszok 1,93%-a nagyszülőtől és egyéb hozzátartozóktól (pl. nevelőszülő, testvér) származik.

A szülők életkora 24 és 68 év között mozgott (M = 41,257 év, SD = 6,074). A szülők életkorának évfolyamok szerinti eloszlásában mutatkozó különbségek feltárására Mann-Whitney U próbát alkalmaztunk. Az elemzés nem igazolt statisztikailag szignifikáns különbséget az első (N = 282) és második (N = 300) évfolyamos tanulók szüleinek életkorának rangátlagai között (U = 39133,00, Z = −1,565, p = 0,118).

A hozzá tartozó r hatásméret (r = −0,065) elhanyagolhatóan kicsi gyakorlati jelentőségű különbséget jelez. Tehát az első és második évfolyamos tanulók szülei között életkori szempontból nincs érdemi, számottevő eltérés a vizsgált mintában.

11. táblázat. Szülői eloszlás a gyermekük évfolyama szerint (fő).

	1. évfolyam (fő)	%	2. évfolyam (fő)	%	Összesen (fő)
Anya	267	50,3%	264	49,7%	531
Apa	28	35,9%	50	64,1%	78
Nagyszülő	2	25,0%	6	75,0%	8
Egyéb	2	50,0%	2	50,0%	4
Hiányzó adat	3	50,0%	3	50,0%	6
Összesen	302	48,5%	325	51,5%	627

A szülők iskolai végzettségüket (általános iskola; szakmunkásképző vagy szakiskola; érettségi; főiskola vagy egyetem) önbevallás alapján adták meg. Budapesten a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a felnőtt lakosság körében jelentősen magasabb az országos átlagnál, a 15–74 (48,1%) és a 25–34 éves korcsoportban (62,3%) a felsőfokú végzettségűek aránya majdnem kétszerese az országos arányoknak (KSH.hu, 2025). Ez a tendencia a vizsgált szülői mintában is megmutatkozik, a diplomával rendelkezők a teljes minta 57,74%-át teszik ki. A szülők iskolai végzettség szerinti megoszlását a 12. táblázat szemlélteti. Az első és második évfolyamos tanulók szüleinek iskolai végzettsége közötti összefüggés feltárására Mann-Whitney U próbát alkalmaztunk. A próba eredményei alapján nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns különbség az 1. osztályos (N=273, átlagos rang = 287,59) és a 2. osztályos (N=303, átlagos rang = 289,32) tanulók szülei által megjelölt legmagasabb iskolai végzettség között (U = 41110,000, Z = -0,147, p = 0,883).

12. táblázat. Szülői eloszlás az iskolai végzettség szerint (fő).

Iskolai végzettség	1. évfolyam (fő)	%	2. évfolyam (fő)	%	Összesen (fő)
Általános iskola	11	57,9%	8	42,1%	19
Szakmunkásképző/szakiskola	9	40,9%	13	59,1%	22
Érettségi	82	47,4%	91	52,6%	173
Főiskola/Egyetem	171	47,2%	191	52,8%	362
Hiányzó adat	29	58,8%	22	41,2%	51
Összesen	302		325		627

3.4.6. A kutatás mintavételi korlátai

A mintavétel jellegéből és az intézmények kiválasztásának körülményeiből adódóan a vizsgálatban résztvevő minta nem tekinthető reprezentatívnak a hazai tanulói, pedagógusi és szülői populáció egészére nézve. A mintavételi folyamat során az alábbi nehezítő tényezőkkel és az azokból adódó torzításokkal szembesültünk, amelyek kijelölik a kutatás korlátait és befolyásolják az eredmények általánosíthatóságát:

Alacsony válaszadási arány és szelekciós torzítás: A 2024. márciusában kiküldött 316 megkeresésre (229 állami, 42 egyházi, 45 alapítványi) összesen 21 intézmény jelentkezett, ami 6,6%-os válaszadási hajlandóságot tükröz. Az intézmények és a pedagógusok részvétele önkéntes alapon valósult meg, az eredmények így a motiváltabb pedagógusi populáció attitűdjeit tükrözhetik, ami pozitív irányba torzíthatja a program fogadtatását.

Lemorzsolódás: A jelentkező intézmények közül négy visszalépett a pedagógusok leterheltségére és a tantervi kötöttségekre hivatkozva (a lemorzsolódott intézményekből három tanító vállalta a pedagógusi kérdőív kitöltését, hogy be tudjon számolni a felmerülő akadályokról). A RESCUR program bevezetése komoly idő- és energiabefektetést igényel, azonban a kutatásban maradó intézmények pedagógusainak többsége az akadályok ellenére is prioritásként kezelte a fejlesztést. Az eredmények értelmezésekor számolnunk kell azzal, hogy a nagyfokú elkötelezettség pozitív irányba tolhatta el a szubjektív észleléseket, mivel a pedagógusok a saját befektetett munkájuk sikerességét is igazolni kívánhatták a válaszadás során.

Településtípus és földrajzi elhelyezkedés: A vizsgálatba bevont magyarországi iskolák kizárólag a fővárosban találhatók, így nem reprezentálják a vidéki városokban és a településeken működő oktatási intézményeket.

Iskolatípus: A vizsgálatban résztvevő intézmények túlnyomó többsége (18 iskola) állami fenntartású, míg az alapítványi (1 intézmény) és egyházi (1 intézmény) fenntartású iskolák aránya alacsony. Ebből adódóan a minta nem tekinthető reprezentatívnak a fenntartó típusa szerint (KSH, 2024), ami korlátozza az eredmények intézménytípusokra történő általánosíthatóságát.

Intézményenkénti elemszám: Az egyes iskolákból származó tanulói létszámok jelentős szórást mutatnak. Több intézményből csak néhány gyermek vett részt a vizsgálatban (pl. a 11. és 12. számú iskolákból), a teljes minta 21,5%-át pedig egyetlen intézmény (a 9. számú iskola) adja. Ez az egyenlőtlen eloszlás azt eredményezi, hogy az összesített eredményeket befolyásolják egyetlen kiemelkedően magas létszámú iskola sajátosságai. A mintában megfigyelhető intézményi létszámbeli egyenlőtlenségek miatt a minta nem tekinthető reprezentatívnak, az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy a fővárosi, nagy létszámú iskolák tapasztalatai dominálnak.

A szülők társadalmi-gazdasági státusza: A szülői mintában felülreprezentáltak a felsőfokú végzettséggel rendelkezők (a válaszadók 57,74%-a), ami meghaladja az országos átlagot (KSH,

2022). Ez a szűrés olyan családok nézeteit és visszajelzéseit emeli ki, amelyek valószínűsíthetően magasabb kulturális és anyagi tőkével rendelkeznek.

Aktív szülői beleegyezés: A kutatásban való részvétel aktív szülői hozzájáruláshoz volt kötve. A mintába így azok a gyermekek kerültek be, akiknek a szülei pozitívan reagáltak a megkeresésre, ezáltal a beleegyező szülők csoportja (az átlagos szülői populációhoz képest) felülreprezentálhatja az együttműködőbb vagy az intézménnyel szorosabb kapcsolatot ápoló családokat.

Randomizáció: A RESCUR programot értékelő nemzetközi vizsgálatokat áttekintve látható, hogy a svédországi mérések (Eriksson et al., 2020; Lilja et al., 2021) randomizált elrendezést (RCT/CRT) alkalmaztak. Jelen kutatás, hasonlóan a görög és az olasz pilot vizsgálatokhoz (Cavioni et al., 2018; Matsopoulos et al., 2020), nem randomizált, önkiválasztó mintán alapult. A randomizáció hiánya hatással van az adatok általánosíthatóságára. A randomizált vizsgálatok eredményei széles körben reprezentatívak, ám a jelen kutatás megállapításai elsősorban a vizsgált fővárosi, motivált intézményi környezetben érvényesek. Azonban fontos hangsúlyozni, hogy az adaptációs folyamat ezen szakaszában a cél nem a populációs szintű reprezentativitás, hanem a program megvalósíthatóságának és befogadhatóságának elemzése volt, amelyhez a célzott mintavétel gazdagabb adatforrást biztosított.

Ezen mintavételi korlátok ellenére a kutatás magas ökológiai validitással bír, mivel a vizsgálat valós iskolai környezetben, nagy elemszámmal (986 tanuló, 53 pedagógus és 627 szülő) valósult meg, így informatív képet ad az implementáció folyamatáról és a beavatkozás első és második évfolyamon történő megvalósításának kihívásairól.

3.5. Az iskolai intervenció bemutatása

2024. október elejétől 2025. május végéig heti rendszerességgel valósultak meg a 45 perces foglalkozások a résztvevő osztályokban. Minden alkalom egy néhány perces mindfulness tevékenységgel kezdődött, amely során a tanulók rá tudtak hangolódni a foglalkozásra. Mivel a pedagógusok többsége előzetesen jelezte, hogy nincsen ismerete a tudatos jelenlét gyakorlásával kapcsolatban, segédanyagokat (rövid videók, kézikönyvek, gyermekek számára készült mindfulness gyakorlására alkalmas instrukciók) osztottunk meg velük egy online felületen.

A mindfulness-t követően az aktuális témát a pedagógus egy rövid történet elmesélésével vezette fel az osztálynak. A meseolvasás során ajánlott a bábok használata, ezt a legtöbb

pedagógus meg is valósította (1. melléklet 1. ábra), számos osztályban pedig a tanulók helyezkedtek a mesehősök szerepébe és közösen elevenítették meg a történetet.

Több osztályban a pedagógusok RESCUR-sarkot rendeztek be (1. melléklet 2. ábra), amely olvasó- és beszélgetőhelyként funkcionált. Itt a pedagógus felolvasta a meséket, miközben a tanulók a szőnyegen vagy a helyükön ülve hallgatták. A tanítók elmondása szerint ezeket a sarkokat a gyermekek előszeretettel használták beszélgetésre a szünetekben is.

A mese meghallgatása után a pedagógus a kézikönyvben szereplő rávezető kérdések segítségével beszélgetést kezdeményezett a tanulókkal. Minden diák lehetőséget kapott arra, hogy megossza a témával kapcsolatos tapasztalatait, nézőpontját és ötleteit. A tanulók és a pedagógus reflektálhattak egymás gondolataira, elmélyedhettek az adott témakörben, megismerhették társaik véleményét és gondolkodásmódját, ami hozzájárult a téma sokoldalú megközelítéséhez és egymás megismeréséhez.

A beszélgetést gyakorlati tevékenységek követték, ami lehetett a témához kapcsolódó feladatlap, kooperatív tevékenység, csapatjáték, alkotás (rajz, festés, gyurmázás, vágás-ragasztás stb.), drámajáték, éneklés, tánc. A tanítói kézikönyvben minden órához található ajánlás arra vonatkozóan, hogy milyen gyakorlati tevékenységet végezzen a pedagógus a tanulókkal, azonban a tanítók ettől eltérhettek, amennyiben az adott foglalkozáshoz szükséges eszközök, helyszín vagy egyéb feltételek nem álltak rendelkezésre.

Az iskolában tanult készségek további gyakorlása az otthoni feladatokkal valósult meg, amit a szülők e-mailben, PDF formátumban vagy kinyomtatva, papír alapon kaptak meg a pedagógustól.

A tanulók a tanév során keletkezett munkáikat, feladatlapjaikat mappában gyűjtötték (1. melléklet), ami lehetővé tette a fejlődésük nyomon követését, a tanulási folyamat dokumentálását. A 2. mellékletben minden témakörhöz egy alap- és egy haladó szintű RESCUR foglalkozás vázlata található a foglalkozások részletes bemutatására.

3.6. Vizsgálati keret, mérőeszközök

A kutatás kevert metodológián (mixed methods research) alapul, kvalitatív és kvantitatív módszerek párhuzamos alkalmazására épül. Ez a megközelítés számos előnnyel jár a vizsgálat számára, mivel lehetővé teszi a jelenségek mélyebb és átfogóbb megértését (Creswell & Plano Clark, 2018; Tashakkori & Teddlie, 2009). A kvantitatív adatok objektív és mérhető információkat szolgáltatnak a mintáról és a változók közötti összefüggésekről, míg a kvalitatív adatok

gazdag kontextuális betekintést nyújtanak, amely segít megérteni a mögöttes okokat és folyamatokat (Johnson et al., 2007). A két módszer kombinálásával az egyik megközelítéssel nyert eredmények validálhatók a másik által szolgáltatott adatokkal, illetve kiegészíthetők vagy elmélyíthetők, ami hozzájárul a kutatás megbízhatóságának és érvényességének növeléséhez. A kvalitatív és kvantitatív módszerek párhuzamos alkalmazása lehetővé teszi a jelenségek egyidejű, de eltérő perspektívákból történő vizsgálatát. Ebben a megközelítésben a kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtés és -elemzés ugyanabban az időszakban zajlott a kutatás során, és az eredményeket integráltuk az értelmezési fázisban (Creswell & Plano Clark, 2018).

A vizsgálat célja és módszertani felépítése alapján a kutatást elsősorban implementációs vizsgálatként és programértékelésként szükséges értelmezni, nem pedig hatásvizsgálatként. Ebből adódóan a kutatás során nem vontunk be kontrollcsoportot és nem alkalmaztunk klasszikus pre-post mérési elrendezést sem, mivel a vizsgálat elsődleges célja nem az ok-okozati hatások számszerűsítése, feltárása volt. A fókusz sokkal inkább a nemzetközi program hazai implementációjának, gyakorlati megvalósításának folyamatán, a feltételek feltérképezésén, valamint a résztvevők szubjektív tapasztalatain, élményein és percepcióin van. Ennek megfelelően a dolgozat a program megítélését és a résztvevők által észlelt változásokat ragadja meg, nem pedig a kompetenciák közvetlen, objektív tesztekkel történő mérését, illetve a viselkedés hosszú távú, kontrollált megfigyelését. A szubjektív percepciók fontos jelzői az implementáció sikerességének és a program befogadhatóságának, azonban módszertani korlátként kell kezelni, hogy az önbevallásos adatok és a visszajelzések nem feltétlenül tükrözik a tényleges kompetenciaváltozást. A vizsgálat azt mutatja be, hogy az adott keretek között miként működik a program és milyen kihívásokkal szembesültek a pedagógusok a bevezetés során. Ezen gyakorlati és implementációs tényezők elemzése azért volt kiemelten lényeges, hogy a jövőben a programot hatékonyan, a magyar általános iskolai környezet sajátosságaihoz igazítva lehessen adaptálni és szélesebb körben bevezetni. A pedagógiai módszerek, programok bevezetésekor a szubjektív elégedettség és a megélt hatékonyság lényeges előfeltétele a későbbi, tartós viselkedésváltozásnak (Guskey, 2002), így jelen kutatás ezen egyéni tapasztalatok és attitűdök feltárásával megalapozza a jövőbeli, objektív mérőeszközöket alkalmazó hatásvizsgálatokat.

A kutatás során alkalmazott alcsoport-összehasonlítások (pl. évfolyamok, pedagógusi demográfiai mutatók) szintén a RESCUR program magyarországi adaptációjának feltételeit teremtik meg. A nemzetközi prevenciós programok más környezetbe történő átültetése megköveteli az implementációs jellemzők empirikus feltárását (Castro-Olivo, 2014).

Az évfolyamok közötti különbségek feltárása: Az első és második évfolyamos tanulók válaszainak szisztematikus összevetése az életkori sajátosságokhoz való illeszkedést hivatott vizsgálni. Az írás-olvasás elsajátításának dinamikája és a gyermeki önreflexió érettsége a kisiskolás időszakban gyors változáson megy keresztül, ezért fontos volt annak rögzítése, hogy mely tevékenységtípusok (pl. a feladatlapok önálló kitöltése) mutatnak szignifikáns eltérést az évfolyamok között a megvalósíthatóság és a tanulói preferencia terén.

A pedagógusok demográfiai változóinak vizsgálata: A pedagógusok életkora és pályán töltött ideje, valamint a program és a programanyagok (pl. kézikönyv) megítélése közötti korrelációk elemzése a hosszú távú alkalmazhatóság és az adaptálhatóság feltételeit vizsgálta. Fontos kérdés volt, hogy a RESCUR módszertana (pl. a hazánkban újszerűnek számító mindfulness elemek) egységesen befogadható-e a különböző életkorú, eltérő szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok számára, mutatkozik-e „innovációs fáradtság" a tapasztaltabb kollégák körében (Hargreaves, 2005). Az alcsoportok elemzése tehát az adaptáció megtervezéséhez szolgáltatott adatokat, lehetővé téve, hogy a későbbi szélesebb körű bevezetés során a pedagógusok képzése és az eszközrendszer a célcsoportok valós szükségleteire reagáljon.

Az egyes kutatási kérdések megválaszolására használt adatgyűjtési eszközök bemutatását a 13. táblázat tartalmazza. Ez a táblázat részletezi, hogy a pedagógus kérdőív, a tanulói és szülői attitűdskálák, valamint a félig strukturált interjúk, fókuszcsoportok és narratív naplók hogyan kapcsolódnak az egyes kutatási kérdésekhez, tükrözve a kutatás kvantitatív és kvalitatív dimenzióit.

13. táblázat. Adatgyűjtési eszközök a kutatási kérdések szerint bemutatva.

Kutatási kérdések csoportja[16]	Kutatási kérdések	Pedagógus kérdőív	Tanulói attitűdskála	Szülői attitűdskála	Félig strukturált interjú a pedagógussal	Fókuszcsoportos interjú a tanulókkal	Fókuszcsoportos interjú a szülőkkel	Narratív napló (pedagógus)
		Kvantitatív módszertan				**Kvalitatív módszertan**		
	a		X			X		
	b		X			X		
1.	c	X						X
	d	X						X
	e	X						X
	f			X			X	
	g	X			X			X
2.	h		X			X		
	i			X			X	
	j		X			X		
3.	k	X						X
	l			X				

[16] A kérdések csoportosítása megfelel a kutatási kérdések blokkban látható csoportosításnak.

3.6.1. Kvantitatív adatfelvétel

Ebben az alfejezetben a kutatás során alkalmazott, a pedagógusok, a tanulók és a szülők programmal kapcsolatos tapasztalatait és véleményét felmérő kérdőívek bemutatásával foglalkozunk, áttekintve, hogyan járultak hozzá ezek az eszközök a kutatási célok megvalósításához. Ezt követően kitérünk az adatfelvétel módjára és az etikai vonatkozásokra.

3.6.1.1. Vizsgálati eszközök

3.6.1.1.1. Pedagógus kérdőív

A pedagógusok programmal kapcsolatos tapasztalatainak és véleményének feltérképezésére egy saját fejlesztésű, a kutatás céljaira összeállított kérdőív[17] került alkalmazásra. A kérdőívet, amely a pedagógusok tapasztalataira fókuszál a program végrehajtásával, észlelt hatásaival, valamint a magyar tanmenetbe való beillesztésével kapcsolatban, a programban részt vevő kollégák önállóan, online felületen töltötték ki.

A kérdőív összesen 46 kérdésből áll és több szekcióra tagolódik. Tartalmaz demográfiai kérdéseket a résztvevők adatainak rögzítésére (pl. életkor, pályán eltöltött idő), Likert-típusú skálán mérő állításokat a program észlelt eredményességével és beilleszthetőségével kapcsolatos tapasztalatok és attitűdök felmérésére, valamint zárt és nyílt végű kérdéseket is. Ez utóbbiak lehetőséget biztosítottak a pedagógusok számára, hogy részletesebben kifejtsék tapasztalataikat a program végrehajtásával, erősségeivel és gyengeségeivel, illetve a magyar tantervbe való integrálásának lehetőségeivel kapcsolatban. A kérdőív kialakítása lehetővé tette mind a kvantitatív adatok gyűjtését (Likert-skála, zárt kérdések), mind a mélyebb, kvalitatív betekintést (nyílt végű kérdések), hozzájárulva a mixed methods kutatási stratégia céljainak eléréséhez.

A pedagógusok számára összeállított kérdőív három nagy alskálájának megbízhatóságát a Cronbach-alfa együtthatóval ellenőriztük. Az eredmények mindhárom esetben magas belső konzisztenciát mutattak:

Tanulói egyéni és társas észlelt változás alskála: A pedagógusok által észlelt változásokat mérő, 22 tételből álló alskála belső konzisztenciája magasnak bizonyult (Cronbach-alfa = 0,982, N = 34). (A mutató kiszámításakor az érvényes esetszám a hiányzó adatok listaszerű törlése miatt 34 fő volt.)

[17] A pedagógus kérdőív a következő linken érhető el: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdmP6TkugWiGpN04rn5YSqQ31btV0bmCWPm_ziNJupMU4N8OQ/viewform?usp=sharing&ouid=105996464902495820943

Pedagógus - diák kapcsolat változása alskála: A tanító és a tanulók kapcsolatának alakulását a pedagógusok észlelései alapján vizsgáló 15 tételből álló alskála reliabilitása magas (Cronbach-alfa = 0,980, N = 37), igazolva, hogy a tételek egységesen mérik a tanító - diák interakciók észlelt minőségét. (A mutató kiszámításakor az érvényes esetszám a hiányzó adatok listaszerű törlése miatt 37 fő volt.)

Tanulók közötti kapcsolat változása alskála: A diákok egymáshoz való viszonyának a pedagógus által észlelt változásait mérő 15 tétel esetében a mutató értéke magas szintű belső konzisztenciát tükröz (Cronbach-alfa = 0,978, N = 38). (A mutató kiszámításakor az érvényes esetszám a hiányzó adatok listaszerű törlése miatt 38 fő volt.)

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a pedagógus kérdőív alskálái statisztikailag stabilak, tételeik koherens módon mérik a vizsgált tartományokat.

3.6.1.1.2. Tanulói kérdőív

A RESCUR programban részt vevő tanulók tapasztalatainak és a programmal kapcsolatos véleményének felmérésére egy, a korosztályuknak megfelelő, önkitöltős, papír alapú, Likert-típusú kérdőívet állítottunk össze (3. melléklet). A kérdőív kitöltése önkéntes volt és a feladat megértését segítő instrukciókkal kezdődött. Az „Igen”, „Kicsit/Néha” és „Nem” válaszokat „alma” szimbólumok jelképezték (egész alma, fél alma, almacsutka), ami a kisiskolás korosztály számára könnyen értelmezhetővé tette a válaszadást. A kérdőív 14 kérdésből áll, amelyek a program különböző aspektusaira fókuszálnak. A kérdések többek között arra vonatkoznak, hogy a tanulók érdekesnek találták-e az órákat, tetszettek-e nekik a különböző tevékenységek, érzékeltek-e változást a program által célzott területeken önmagukra és az osztályközösségükre vonatkozóan, illetve szeretnék-e, ha a jövőben is részt vehetnének az intervencióban. Az egyszerű, direkt kérdésfeltevés és a vizuális válaszadási mód biztosította, hogy a 6-8 éves diákok hitelesen tudják kifejezni a programmal kapcsolatos élményeiket.

A tanulók egyéni és társas fejlődésükkel kapcsolatos percepcióit mérő, 8 tételből álló alskála belső konzisztenciáját a teljes mintán (1. és 2. évfolyam) vizsgáltuk. Az elemzés eredményei alapján a skála megbízhatósága jó (Cronbach-alfa = 0,843, N = 870), ami azt igazolja, hogy a kérdőív ezen része konzisztensen és stabilan méri a tanulók által észlelt változásokat.

A tanulók által észlelt fejlődést mérő alskála belső konzisztenciáját az életkori sajátosságok figyelembevétele érdekében évfolyamonként külön is ellenőriztük. Az elemzés eredményei megerősítették a mérőeszköz stabilitását, az 1. évfolyam esetében a 8 tételből álló alskála

(Cronbach-alfa = 0,836, N = 371) és a 2. évfolyam mintáján a Cronbach-alfa mutató értéke megegyező (Cronbach-alfa = 0,836, N = 499) eredményt adott. Az a tény, hogy a két különböző életkori csoportban a reliabilitási mutatók azonosak és magasak, azt bizonyítja, hogy a kérdőív tételei az elsős és másodikos tanulók számára is egyértelműek voltak, és a mérőeszköz mindkét korosztályban konzisztens módon képes jelezni a tanulók által észlelt változásokat, ami megalapozza az évfolyamok közötti későbbi összehasonlító elemzések validitását.

3.6.1.1.3. Szülői kérdőív

A szülők és gondviselők perspektívájának megismerésére és a RESCUR tanterv otthoni hatásainak felmérésére papír alapú kérdőív (4. melléklet 1. dokumentum) került általunk összeállításra. A kérdőív több részből áll, az első részben olyan információkat adtak meg a kitöltők, mint a szülői szerep (anya, apa, nagyszülő, nevelőszülő, egyéb), a születési év és a legmagasabb iskolai végzettség. A kérdőív második része nyolc fő kérdést foglal magában (melyek közül a 6. kérdés további hét alpontot tartalmaz), Likert-típusú skálán mérve a válaszokat. A kérdőív utolsó részében négy nyílt végű kérdés szerepel, amelyek lehetőséget biztosítottak a szülők számára, hogy saját megfogalmazásukban számoljanak be a gyermekük iskolai RESCUR órákról szóló beszámolóiról, a program hasznos elemeiről, javaslatokat tegyenek a jövőbeni fejlesztésekre, valamint egyéb észrevételeket fogalmazzanak meg. Ez a kérdőív tehát a kvantitatív adatok mellett kvalitatív információkat is gyűjtött a szülői visszajelzéseken keresztül, hozzájárulva a kevert típusú kutatási design komplexitásához és mélységéhez.

A szülők programba való bevonódását, valamint az otthoni feladatok megvalósítását mérő, 4 tételből álló alskála belső konzisztenciáját Cronbach-alfa együtthatóval ellenőriztük. Az elemzés eredményei alapján a skála megbízhatósága jó (Cronbach-alfa = 0,807, N = 535), ami igazolja, hogy a tételek egységesen és stabilan mérik a szülői közreműködés mértékét. Fontos megjegyezni, hogy az érvényes esetszám (N = 535) elmarad a teljes tanulói mintától, ami a szülői válaszadási hajlandóság hiányosságaiból, illetve a listaszerű törlésből (hiányzó adatok) adódik. A rendelkezésre álló adatok alapján a mérőeszköz ezen része statisztikailag megbízhatónak tekinthető és alkalmas a szülői bevonódás mintázatainak elemzésére.

A szülői bevonódást és az otthoni feladatok megvalósítását mérő alskála megbízhatóságát évfolyamok szerinti bontásban is ellenőriztük. Az eredmények mindkét csoportban magas belső konzisztenciát mutattak, megerősítve a mérőeszköz stabilitását (1. évfolyamos gyermeket nevelő szülők: Cronbach-alfa = 0,797, N = 252; 2. évfolyamos gyermeket nevelő szülők: Cronbach-alfa = 0,825, N = 283). Az adatok alapján megállapítható, hogy a szülői kérdőív ezen

alskálája mindkét évfolyamon megbízhatóan mér. Az eredmények alátámasztják, hogy a szülői bevonódás mértéke statisztikailag elemezhető dimenzió a kutatás során.

A szülői kérdőív részét képezte a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésével kapcsolatos szülői percepciókat vizsgáló, 6 tételből álló alskála. A mérőeszköz belső konzisztenciája a teljes szülői mintán magasnak bizonyult (Cronbach-alfa = 0,891, N = 512), ami jó megbízhatóságot és a tételek közötti szoros belső összefüggést tükröz. Az eredmények alátámasztják, hogy a kérdőív ezen szakasza módszertanilag megbízható eszköz a családi környezetben megfigyelhető szociális, érzelmi változások dokumentálására a program megvalósításának időszakában.

A szülők által észlelt szociális és érzelmi változásokat vizsgáló alskála belső konzisztenciáját évfolyamonkénti bontásban is ellenőriztük. Az eredmények mindkét vizsgált csoportban magas szintű stabilitást és megbízhatóságot mutattak (1. évfolyamos gyermeket nevelő szülők: Cronbach-alfa = 0,899, N = 281; 2. évfolyamos gyermeket nevelő szülők: Cronbach-alfa = 0,923, N = 297). Az adatok alapján megállapítható, hogy a mérőeszköz mindkét évfolyamon konzisztens módon képes rögzíteni a szülői észleléseket, így a kérdőív alkalmas a családi környezetben megfigyelt tapasztalatok évfolyamok közötti összehasonlító elemzésére is.

3.6.1.1.4. A mérőeszközökkel kapcsolatos módszertani megfontolások és korlátok

Életkori sajátosságok és megbízhatóság: A kisiskolás korú gyermekek mentális állapotára vonatkozó önbevallásos adatok megbízhatóságát számos fejlődéslélektani tényező befolyásolja, ami kihívást jelent a kutatási adatok interpretációja során (Myers & Winters, 2002). A kognitív, nyelvi, szociális és érzelmi területek éretlensége és bonyolult összefonódottsága miatt a gyermeki adatszolgáltatás validitása gyakran elmarad a felnőtt megfigyelőkétől (Chambers, 2002; Zeman et al., 2007).

A kognitív fejlődés sajátosságai közül meghatározó a 9 év alatti gyermekekre jellemző dichotóm gondolkodásmód, amely a Likert-skálákon gyakran szélsőséges válaszadáshoz vezet, különösen szubjektív vagy absztrakt témák esetén (Chambers, 2002; Mellor & Moore, 2013). Az emlékezeti kapacitás és a figyelem időtartamának korlátai (Measelle et al., 1998), valamint a bizonytalan időfogalmak (pl. gyakoriság) tovább növelik a mérési hiba kockázatát (Breton et al., 1995; Rebok et al., 2001). Mivel a gyermekek 11 éves kor alatt nehezebben integrálnak több eseményt vagy absztrakt fogalmat, a mérőeszközöknek a konkrét, megnyilvánuló viselkedésre kell fókuszálniuk az összetett érzelmi konstrukciókkal vagy metaforákkal szemben (Fallon & Schwab-Stone, 1994; Schniering et al., 2000).

A nyelvi kompetencia szintén meghatározza a válaszok minőségét. A mentális állapotok verbalizálása mellett a mondatok hossza és a kérdések komplexitása kritikus tényező, a negatívan megfogalmazott tételek megválaszolása olyan magasabb szintű érvelést igényel, amely a fiatalabb korosztály számára akadályt jelenthet (Breton et al., 1995; Marsh, 1986).

Az érzelmi és szociális fejlődés terén a 8 év alatti gyermekek korlátozottan képesek több egyidejű belső állapot megértésére vagy saját viselkedésük másokéval való összehasonlítására (Pérez et al., 1998; Larsen et al., 2007). Emellett a szocializációs folyamatok és az iskolai kontextusból eredő elvárások gyakran válaszadási torzításhoz, például az „igen" válaszok felülreprezentáltságához vagy a válaszok szuggesztibilitás miatti megváltoztatásához vezethetnek (Krähenbühl & Blades, 2006; Rocha et al., 2013).

A fent részletezett fejlődéslélektani tényezőket szem előtt tartva törekedtünk arra, hogy a vizsgálatban alkalmazott mérőeszköz nyelvezete a kisiskolások kognitív szintjéhez igazodva közvetlen és egyszerű legyen, az alkalmazott szimbolikus válaszskálák pedig vizuális megerősítéssel támogassák a pontosabb válaszadást. Annak érdekében, hogy a tanulói válaszok szubjektivitásából eredő torzításokat mérsékeljük, a vizsgálatot a szülők és pedagógusok megfigyeléseivel is kiegészítettük, így biztosítva a többdimenziós megközelítést.

Szociális kívánatosság: Az önbeszámolós mérési módszerek magukban hordozzák a szociális kívánatosság torzító hatását (Fisher, 1993). A válaszadók hajlamosak lehetnek olyan válaszokat adni, amelyeket társadalmilag vagy szakmailag elvártnak gondolnak. A pedagógusok esetében ez megnyilvánulhatott abban, hogy a program implementációjának sikerességét és az általa elért eredményeket pozitívabban értékelték, a tanulók pedig a pedagógusnak vagy a kérdőívfelvételt lebonyolító személynek való megfelelési vágyból fakadóan adhattak kedvezőbb visszajelzést (Holtgraves, 2004). A torzítás mérséklése érdekében a vizsgálat során a kvantitatív mérőeszközök kiegészítéseként kvalitatív adatgyűjtést is végeztünk, amely hozzájárul az eredmények árnyaltabb értelmezéséhez.

Hawthorne-effektus: A tanulók és a pedagógusok viselkedését, illetve válaszait befolyásolhatta a kutatási helyzetből fakadó kitüntetett figyelem tudata. A részvétel újszerűsége és a program kísérleti jellege önmagában is eredményezhetett egyfajta pozitív irányú attitűdváltozást, amely nem kizárólag a program tartalmának, hanem a megfigyeltség tényének köszönhető.

Pedagógusi hatás: A kutatás jellegéből adódóan a pedagógus személye nem választható el az implementáció sikerességétől. A pedagógus elkötelezettsége, lelkesedése és módszertani felkészültsége alapvetően meghatározza a program befogadhatóságát a tanulók számára. Ezt a

szubjektív tényezőt a kutatás során az intervenciós folyamat szerves részeként, nem pedig zavaró változóként kezeltük.

Általánosíthatóság: Mivel a mintavétel nem reprezentatív, az eredmények elsősorban a vizsgált intézmények kontextusában érvényesek. Azonban a tanulói minta nagysága és a változatos tanulói összetétel (pl. SNI, külföldi tanulók jelenléte) lehetővé teszik olyan tendenciák azonosítását, amelyek alapul szolgálhatnak a későbbi országos adaptációhoz.

3.6.1.2. Adatfelvétel és etikai vonatkozások

3.6.1.2.1. Adatfelvétel a pedagógusokkal

A vizsgálat az ELTE-PPK Kutatásetikai Bizottságának engedélyével zajlott (az engedély száma: 2024/74).

A pedagógusokkal történő kérdőíves adatfelvétel 2025. májusában, online felületen (Google Forms) valósult meg. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt, a résztvevők egyéni kódot kaptak e-mailben. A kód-név párosítást kizárólag a kutatás vezetője ismerte és az etikai előírásoknak megfelelően, jelszóval védett számítógépen tárolta.

3.6.1.2.2. Adatfelvétel a tanulókkal

A tanulókkal történő kérdőíves adatfelvétel 2025. május-júniusban zajlott az iskolákban. A kutatásban kizárólag azon tanulók vettek részt, akiknek a szülei/gondviselői a vizsgálat minden pontjába beleegyeztek. A szülői tájékoztató és belegyező nyilatkozatot az 5. melléklet tartalmazza (1. dokumentum). A papír alapú kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt, a tanulók egyéni kódot kaptak, a kód-név párosítást kizárólag a kutatás vezetője ismerte és az etikai alapelveknek megfelelően, jelszóval védett számítógépen tárolta. A kérdőív felvétele a pedagógussal előre egyeztetett időpontban, a tanulók osztálytermében zajlott. A kérdőív felvételét hét iskolában a kutatás vezetője, tíz intézményben pedig a pedagógusok végezték. Az instrukció felolvasását követően minden esetben kértük a tanulók visszajelzését arra vonatkozóan, hogy megértették-e a feladatot. A kitöltés során kézfelnyújtással jelezhették, hogyha olyan kérdés hangzott el, amit nem értettek, ezáltal minimalizálva a félreértésekből adódó hibákat. A kérdések sorszámai mellett egy-egy egyszerű ábrát helyeztünk el, ezzel megkönnyítve a sorrend követését a tanulók számára.

3.6.1.2.3. Adatfelvétel a szülőkkel

A papír alapú szülői kérdőívek kiosztása és gyűjtése a pedagógusok közreműködésével zajlott. A kitöltött kérdőíveket a szülők visszaküldték az iskolába, ahonnan zárt borítékban kerültek

eljuttatásra a kutatás vezetőjéhez. A szülők egyéni kódot kaptak, így az adatelemzést már anonimizált adatokkal folytattuk le. A név-kód listát a kutatásvezető az etikai irányelveknek megfelelően jelszóval védett számítógépen tárolta.

3.6.2. Kvalitatív adatfelvétel

Jelen alfejezetben a kutatás során alkalmazott, a pedagógusok, a tanulók és a szülők programmal kapcsolatos tapasztalatait és véleményét felmérő kvalitatív adatgyűjtési módszerek, mint a félig strukturált és a fókuszcsoportos interjúk, valamint a narratív napló bemutatásával foglalkozunk. Áttekintjük, hogyan járultak hozzá ezek az eszközök a kutatási célok mélyebb megértéséhez és a program holisztikus értékeléséhez, majd kitérünk az adatfelvétel módjára.

3.6.2.1. Vizsgálati eszközök

3.6.2.1.1. Félig strukturált interjú[18]

A kvalitatív kutatás során az osztályokban a program megvalósítása előtt tapasztalható szocioemocionális légkör minőségének felmérésére félig strukturált interjút alkalmaztunk, ami egy olyan beszélgetési forma, amely előre meghatározott témák, kérdések mentén halad, ugyanakkor rugalmasan alkalmazkodik a válaszadók egyéni meglátásaihoz és gondolataihoz (Szokolszky, 2020). Az interjú a pedagógus által aktuálisan tanított osztályra fókuszált és összesen 23 kérdést tartalmazott. Ezek a kérdések kiterjedtek a tanulók közös tevékenységeire, valamint az iskolához való kötődésükre, a közösséghez való viszonyulásukra. Mivel a tanulási élményt és a pszichológiai jóllétet befolyásoló interperszonális és szocioemocionális tényezők szorosan összefüggenek az agresszió előfordulásával (Buda & Péter-Szarka, 2015), az interjúban kiemelt figyelmet fordítottunk a tanulók közötti fizikai és verbális agresszió feltérképezésére. Emellett a pozitív társas interakciók feltérképezése érdekében rákérdeztünk a barátkozásra, a proszociális magatartásra és az osztálytársak egymás általi elfogadására, elfogadottságára is. A tanulói jellemzőkkel kapcsolatos kérdések kiterjedtek az egyéni bánásmódot igénylő gyermekek osztálytársak általi elfogadására, a tanórai figyelem fenntartására és a tanulói magatartás értékelésére. Emellett a pedagógusok osztálytermi vezetési módszereit is elemeztük, különös tekintettel a szabályok betartatására, a fegyelmezésre és a figyelem fenntartására használt eszközeikre. Feltérképeztük továbbá a tanító és a diákok közötti kapcsolat minőségét, megkérdezve, mennyi

[18] Az alfejezet a következő tanulmány alapján készült: Winkler, Zs., Móricz, A., Horváth, Zs., Kiss, K. B., Puskás, G. D., Rónai, E., Tóth, B., & Zsolnai, A. (2025). Alsó tagozatos osztályok szocioemocionális légkörének vizsgálata a tanítók percepciói alapján. *Neveléstudomány*, *13*(4), 50–81. https://doi.org/10.21549/NTNY.51.2025.4.3

időt töltenek nem tananyaghoz kapcsolódó beszélgetéssel, és milyen problémákkal fordulnak a diákok a pedagógushoz (iskolai vagy személyes jellegű) (5. melléklet 2. dokumentum).

3.6.2.1.2. Fókuszcsoportos interjú

A fókuszcsoportos interjú olyan kvalitatív kutatási módszer, amely során egy moderátor vezetésével egy kisebb csoport beszélget egy adott témáról. Célja, hogy a résztvevők közötti interakciók és dinamikák révén mélyebb betekintést nyújtson a véleményekbe, attitűdökbe és tapasztalatokba, ezáltal alkalmas eszköze lehet a programértékelésnek (Szokolszky, 2020). Vizsgálatunk során fókuszcsoportos beszélgetést folytattunk az első (N = 11) és a második (N = 7) évfolyamos tanulókkal, valamint a második osztályos tanulók szüleivel (N = 4). A fókuszcsoportos interjúra a tanulók és a szülők önként jelentkeztek a pedagógusok által közzétett felhívást követően. A tanulókkal zajló interjú a programmal kapcsolatos személyes élményeik és attitűdjeik feltárására fókuszált. A kérdések többek között arra irányultak, hogyan érezték magukat az órákon, milyen élmények érték őket, hogyan viszonyultak a mesék főszereplőihez, valamint milyen volt a mélyebb témákról (érzések, félelmek, barátság) beszélgetni. Az interjú célja továbbá az volt, hogy felmérje, a program hatására változott-e az osztály szocioemocionális klímája, és alkalmazzák-e a gyerekek a tanult konfliktuskezelési és érzelemkifejezési módszereket a mindennapokban (6. melléklet 1. dokumentum).

A szülőkkel folytatott interjú a program otthoni hatásaira koncentrált. A kérdések arra kerestek választ, hogy a gyermekek mennyit meséltek az iskolai órákról, hogyan zajlott az otthoni feladatok megoldása, és ez mennyire segítette elő a családon belüli kommunikációt. A cél a családi légkörben bekövetkező esetleges változások feltérképezése, valamint a szülők programmal kapcsolatos véleményének és hasznosságérzetének megismerése volt. A beszélgetés során arra is kíváncsiak voltunk, hogy a szülők ajánlanák-e a programot másoknak, illetve látnak-e benne fejlesztendő területeket (6. melléklet 2. dokumentum).

3.6.2.1.3. Narratív napló

Négy első és három második évfolyamon tanító pedagógus vállalta önként, hogy az egyes témák végén narratív naplóban összegzi a megvalósítással kapcsolatos tapasztalatait. Arra kértük őket, hogy minden megvalósított RESCUR téma befejezése után fogalmazzák meg gondolataikat a következő szempontok mentén: „Visszatekintve a mai foglalkozásra, gondoljon egy olyan szempontra/eseményre, ami Ön szerint sikeres és a tanulók számára érdekfeszítő volt. Kérem fogalmazza meg, miért volt eredményes a mai RESCUR foglalkozás!” „Visszatekintve a mai foglalkozásra, gondoljon egy olyan szempontra/eseményre, ami Ön szerint sikertelen és a

tanulók számára unalmas volt. Kérem, fogalmazza meg, mi nem működött a mai foglalkozáson, a foglalkozás mely tényezőin lenne szükséges változtatni!" Ezen szempontok a Cavioni és munkatársai (2018) vizsgálatában használt szempontok mintájára készültek, hogy összehasonlíthatóvá váljanak eredményeink az általuk kapott eredményekkel. A narratív naplókat tartalomelemzésnek vetettük alá, mely során deduktív és induktív megközelítést alkalmazva vizsgáltuk meg a pedagógus által leírtakat.

3.6.2.2. Adatfelvétel és etikai vonatkozások

3.6.2.2.1. Adatfelvétel a pedagógusokkal

A pedagógusokkal zajló interjúk lefolytatása két fázisban valósult meg, 2024. szeptember-októberben a második évfolyamon, 2025. január-februárban az első évfolyamon tanítókkal. A beszélgetésekre előre egyeztetett időpontban, online (Zoom-on) került sor. Az interjú önkéntes és bármikor megszakítható volt, a kérdésekre történő válaszadást megtagadhatta az interjú alanya. Az interjú alatt hangfelvétel készült, amelybe a válaszadók papír alapon (4. melléklet 2. dokumentum) és az interjú elején szóban is beleegyeztek. A hanganyagok tárolása jelszóval védett számítógépen történt és az interjú készítésétől számított 12 hónapon belül megsemmítésre kerül. A hangfelvételek írásos formában történő rögzítése során minden válaszadót egyéni kóddal jelöltünk, így az elemzés már anonimizált adatokkal zajlott.

A narratív napló elkészítésére a pedagógusok (N = 7) önként jelentkeztek. A tanítók az elkészült naplókat e-mailben juttatták el a kutatásvezető számára 2025. júniusában. A naplókat a kutatás vezetője jelszóval védett számítógépen tárolja.

3.6.2.2.2. Adatfelvétel a tanulókkal

A tanulókkal történő fókuszcsoportos beszélgetésre a tanítóval előre egyeztetett időpontban, a megszokott osztálytermi környezetben került sor. Két külön beszélgetést folytattunk: az 1. osztályos tanulókkal (N = 11 fő) 2025. május 21-én, a 2. osztályosokkal (N = 7 fő) pedig 2025. június 3-án. A beszélgetéseket a kutatás vezetője papír alapon jegyezte le, hangfelvétel nem készült. A tanulók néhány rávezető mondat és kérdés után spontán mesélték el az intervencióval kapcsolatos élményeiket, tapasztalataikat. A feljegyzéseket utólagosan begépeltük, az így keletkezett digitális dokumentumokat jelszóval védett számítógépen tároljuk, biztosítva az etikai előírásoknak való megfelelést.

3.6.2.2.3. Adatfelvétel a szülőkkel

A szülőkkel (N = 4) folytatott fókuszcsoportos interjú online, a Zoom felületen valósult meg 2025. május 20-án. A szülőkkel való kapcsolatfelvételt a pedagógus segítette azáltal, hogy az interjúra önként jelentkező szülők e-mail címét megosztotta a kutatás vezetőjével, aki időpontot egyeztetett velük a beszélgetésre. Az interjú során hangfelvétel nem készült. Az elhangzottakat a kutatás vezetője papír alapon jegyezte le, a résztvevő szülők egyéni kódokkal szerepeltek a jegyzetben. A papír alapú jegyzeteket utólag digitálisan rögzítettük és az etikai normáknak megfelelően jelszóval védett számítógépen tároljuk.

3.6.3 Adatelemzés

3.6.2.3. Kvantitatív vizsgálat

Az adatok feldolgozása és a statisztikai elemzések elvégzése az IBM SPSS Statistics 28.0 szoftverrel történt. Tekintettel arra, hogy az adatbázisban szereplő változók többsége ordinális skálájú volt, valamint a normalitás feltételei több esetben nem teljesültek, az elemzés során elsősorban nem-parametrikus eljárásokat alkalmaztunk. A statisztikai szignifikancia szintjét $p < 0,05$ értéknél határoztuk meg. A gyakorlati jelentőség megítéléséhez a nem-parametrikus próbák esetében a Z-értékből számított *r* hatásméretet ($r = Z / \sqrt{N}$), a kereszttábla-elemzések esetében pedig a Cramer-féle V-mutatót vettük figyelembe.

A kvantitatív elemzés az alábbi statisztikai módszerek mentén épült fel:

A mérőeszközök megbízhatóságának ellenőrzése

A kutatásban alkalmazott kérdőívek megbízhatóságának ellenőrzésére belső konzisztencia vizsgálatot végeztük. Erre a célra a szakirodalomban legelterjedtebb Cronbach-alfa mutatót választottuk. A mutató alkalmas annak mérésére, hogy az egy skálán belüli tételek mennyire függenek össze egymással, ugyanazt a látens konstruktumot (pl. empátia) mérik-e. A Cronbach-alfa használata indokolt a Likert-típusú skálák esetében, ahol a tételek additív módon járulnak hozzá a skála összpontszámához (DeVellis, 2017). A mutató értelmezésekor a Nunnally és Bernstein (1994) által javasolt határértékeket követtük, a 0,700 feletti értéket tekintettük elfogadható szintű megbízhatóságnak.

Csoportkülönbségek vizsgálata (Mann-Whitney U próba és Kruskal-Wallis H próba)

Két független minta összehasonlítására (pl. 1. és 2. évfolyam, pedagógusok felkészültsége szerinti csoportok) Mann-Whitney U próbát alkalmaztunk. Ezzel a módszerrel vizsgáltuk többek

között a mintában szereplő évfolyamok demográfiai háttérváltozóinak (pl. SNI/BTMN tanulók aránya, szülők iskolai végzettsége és életkora) különbségeit, valamint a pedagógusok felkészültségének, a kézikönyv érthetőségének megítélését az évfolyamok függvényében. Továbbá ezzel teszteltük a pedagógusok által észlelt negatív tanulói viselkedés és a programajánlási hajlandóság közötti kapcsolatot. Több független csoport összehasonlítására Kruskal-Wallis H-próbát végeztünk, például a pedagógusok osztályban betöltött szerepe (pl. osztályfőnök) és a program folytatására és a kollégáknak való ajánlására vonatkozó hajlandósága közötti kapcsolat vizsgálatakor.

Névleges változók közötti kapcsolatok és eloszlásvizsgálat (Khí-négyzet-próba)

A kategória-változók (pl. nemek, évfolyamok, időpont típusa) közötti összefüggések, illetve az eloszlásbeli különbségek tesztelésére Khí-négyzet-próbát alkalmaztunk. Ezt használtuk például az osztályok nemek szerinti összetételének ellenőrzésére, a szemléltető eszközök használata és a programelemek kedveltsége közötti kapcsolat feltárására, valamint a felhasznált időpont típusa és annak megítélése közötti összefüggés vizsgálatára.

Összefüggésvizsgálatok (Spearman-féle rangkorreláció)

A változók közötti kapcsolatok erősségének és irányának feltárására Spearman-féle rangkorrelációt alkalmaztunk. Ezzel az eljárással elemeztük a demográfiai változók (pl. pedagógusok életkora, pályán töltött ideje) és a programimplementáció különböző aspektusai (felkészültség érzése, kézikönyv megítélése, mindfulness gyakorlatok megvalósítása) közötti összefüggéseket. Szintén korrelációs elemzéssel vizsgáltuk a tanulói, pedagógusi és szülői észlelések közötti kapcsolatokat (pl. a tanulók megnyílása és az osztályjellemzők, vagy a szülői és tanulói fejlődészlelés közötti összefüggés). A különleges bánásmódot igénylő tanulók jelenlétének hatását a programajánlási hajlandóságra parciális korrelációval ellenőriztük.

Változók közötti belső különbségek és hatásvizsgálat (Wilcoxon-próba és t-próba)

Az összetartozó minták (pl. különböző programelemek vagy fejlődési területek értékelése ugyanazon válaszadói körben) összehasonlítására Wilcoxon-féle páros rangpróbát használtunk. Ezzel elemeztük a pedagógusok, szülők és tanulók által megítélt különböző területek (kompetenciák, társas kapcsolatok, családi klíma) pontszámai közötti szignifikáns eltéréseket.

A tanulói kérdőív programhatást mérő itemeinek dimenzióit főkomponens-elemzéssel (PCA) tártuk fel. Az így létrehozott „tanulói változás dimenzió” főkomponens mentén független mintás t-próbával vizsgáltuk az évfolyamok és nemek közötti különbségeket.

3.6.2.4. Kvalitatív vizsgálat

A kvalitatív adatok (nyílt kérdésekre adott válaszok, fókuszcsoportos interjúk leiratai, pedagógusi narratív naplók) feldolgozása során kvalitatív tartalomelemzést alkalmaztunk. A módszer lehetővé tette a szöveges adatok szisztematikus leírását és értelmezését a tartalmi kategóriákba sorolás révén (Mayring, 2023). Elemzési stratégiánk a kutatási kérdések jellegéhez igazodva ötvözte az induktív (adatvezérelt) és a deduktív (elméletvezérelt) megközelítéseket (Elo & Kyngäs, 2008).

Az (a)-(f), (h) és (i) jelű kutatási kérdések esetében, ahol a cél a jelenségek feltárása volt előzetes hipotézisek nélkül, a Hsieh és Shannon (2005) által leírt konvencionális (induktív) tartalomelemzést követtük. Ebben a szakaszban a kategóriák közvetlenül a szöveges adatból származtak, nem alkalmaztunk előre rögzített kódrendszert. A kódolási folyamat során a szövegegységekhez címkéket rendeltünk, majd ezeket a hasonlóságuk alapján fő kategóriákba és alkategóriákba rendeztük. Az elemzés ciklikus jelleggel történt, a korábban azonosított kategóriákat a későbbi adatok elemzése során is alkalmaztuk (állandó összehasonlítás módszere), amennyiben azok relevánsnak bizonyultak, biztosítva ezzel a kódolási rendszer konzisztenciáját (Graneheim & Lundman, 2004).

A (g) kutatási kérdés esetében az osztálylégkör változásának vizsgálatára adat- és módszertani-triangulációra (Denzin, 1978; Patton, 2015) épülő kvalitatív tartalomelemzést végeztünk. Az implementáció előtti pedagógusinterjúk, az implementációt kísérő narratív naplók, valamint a záró pedagóguskérdőív nyitott végű kérdéseire adott válaszok szöveges korpuszát egységes szempontrendszer alapján vetettük össze. Az elemzés fókuszában a naplók és kérdőívek induktív kódolása során feltárt négy fő dimenzió állt. Ezen kategóriák mentén integráltuk a kiinduló állapot, a folyamat és a kimenet eredményeit egy összehasonlító táblázatban, hogy feltárjuk a változások dinamikáját.

A (j) és (k) kutatási kérdések esetében szintén induktív kódolási eljárást alkalmaztunk annak érdekében, hogy a magyar pedagógusok és tanulók specifikus tapasztalatai torzításmentesen jelenjenek meg. Az így nyert, adatból generált kategóriákat ezt követően összehasonlító elemzésnek vetettük alá, eredményeinket a Cavioni és munkatársai (2018) vizsgálatában azonosított

témákkal és eredményekkel vetettük össze. Ez a lépés lehetővé tette a hazai implementációs tapasztalatok nemzetközi kontextusba helyezését és a kulturális hasonlóságok, illetve eltérések azonosítását.

Az (l) kutatási kérdés esetében, amely a görög (Matsopoulos et al., 2020) és magyar szülői tapasztalatok összehasonlítására irányult, egy irányított tartalomelemzési stratégiát (Hsieh & Shannon, 2005), illetve hibrid megközelítést (Fereday & Muir-Cochrane, 2006) alkalmaztunk.

Deduktív fázis: Első lépésben Matsopoulos és munkatársai (2020) görögországi kutatásának eredményei alapján előre meghatározott (deduktív) kategóriákat hoztunk létre és a magyar szülői válaszokat ezen struktúra mentén kódoltuk. Ez biztosította a két minta közötti közvetlen összehasonlíthatóságot.

Induktív fázis: Azon válaszelemek esetében, amelyek nem voltak besorolhatók a görög kategóriarendszerbe, vagy új, a magyar kontextusra jellemző szempontokat vetettek fel, induktív kategóriákat alkottunk.

Ez a kettős eljárás biztosította, hogy az elemzés egyszerre legyen alkalmas a nemzetközi összehasonlításra (deduktív keret), miközben érzékeny marad a hazai minta specifikumaira (induktív kiegészítés).

4. Eredmények

Az eredmények bemutatása két fő részre tagolódik: először a kvantitatív adatokon alapuló statisztikai elemzéseket tárgyaljuk, majd a kvalitatív vizsgálatból származó eredményeket ismertetjük. Mindkét szekciót a kutatási célok és a hozzájuk kapcsolódó kutatási kérdések mentén mutatjuk be, biztosítva a vizsgálat logikai következetességét és a célok megvalósulásának átláthatóságát.

4.1. A kvantitatív kutatás eredményei

4.1.1. A tanterv résztvevők általi megítélése, az implementációval összefüggő tapasztalatok, valamint a program megvalósítása során a tanulók készségeiben és a közösségekben észlelt változások (kvantitatív eredmények)

A kutatási kérdések 1. csoportja a tanterv résztvevők általi megítélését, az implementációval összefüggő tapasztalatokat, valamint a program megvalósítása során a tanulók készségeiben és a közösségekben észlelt változásokat vizsgálja.

4.1.1.1. A program tanulói megítélése: fogadtatás és észlelt változások

A Hogyan ítélik meg a programban használt feladatokat és tevékenységeket az általános iskolai 1. és 2. osztályos tanulók? („a" jelű kutatási kérdés) a tanulói kérdőív első négy itemére (T1 – T4) kapott válaszok elemzésének eredményei alapján válaszolunk. A 14. táblázat összegzi a tanulók attitűdjeit és megítéléseit a programban használt feladatokkal és tevékenységekkel kapcsolatban, évfolyam és nemek szerinti bontásban. Az elemek összehasonlításához Wilcoxon -tesztet használtunk, az 1. és 2. évfolyam és a nemek összehasonlítása Khí-négyzet-próbával és Cramer -V-értékkel történt.

14. táblázat. A tanulók attitűdjei és megítélései a programban használt feladatokkal és tevékenységekkel kapcsolatban.

	Nem (%)	Kicsit/Néha (%)	Igen (%)	Hiányzó adat	Elemszám (%)	Összehasonlítás
T1. A RESCUR órákon érdekes dolgokról tanultunk és beszélgettünk.						
Teljes minta	25 (2,7)	200 (21,9)	687 (75,3)	74	912 (92,5)	
1. évfolyam	10 (2,5)	66 (16,4)	326 (81,1)	43	402 (90,3)	$\chi^2 = 13{,}300$
2.évfolyam	15 (2,9)	134 (26,3)	361 (70,8)	31	510 (94,3)	p = 0,001 V = 0,121
Fiú	19 (4,2)	107 (23,6)	327 (72,2)	43	453 (91,3)	$\chi^2 = 9{,}286$
Lány	6 (1,3)	93 (20,3)	360 (78,4)	31	459 (93,7)	p = 0,010 V = 0,101
T2. Tetszettek a történetek a mókusról és a süniről.						
Teljes minta	32 (3,5)	156 (17,1)	722 (79,3)	76	910 (92,3)	
1.évfolyam	14 (3,5)	66 (16,5)	321 (80,0)	44	401 (90,1)	$\chi^2 = 0{,}242$
2.évfolyam	18 (3,5)	90 (17,7)	401 (78,8)	32	509 (94,0)	p = 0,886 V = 0,016
Fiú	23 (5,0)	106 (23,2)	327 (71,7)	40	456 (91,9)	$\chi^2 = 32{,}628$
Lány	9 (2,0)	50 (11,0)	395 (87,0)	36	454 (92,7)	p = < 0,001 V = 0,189
T3. Szívesen részt vettem a RESCUR órákon szervezett játékos feladatokon.						
Teljes minta	40 (4,4)	181 (19,8)	695 (75,9)	70	916 (92,9)	
1.évfolyam	17 (4,2)	56 (13,8)	333 (82,0)	39	406 (91,2)	$\chi^2 = 16{,}823$
2.évfolyam	23 (4,5)	125 (24,5)	362 (71,0)	31	510 (94,3)	p = < 0,001 V = 0,136
Fiú	30 (6,6)	106 (23,2)	321 (70,2)	39	457 (92,1)	$\chi^2 = 19{,}347$
Lány	10 (2,2)	75 (16,3)	374 (81,5)	31	459 (93,7)	p = < 0,001 V = 0,145
T4. Szerettem a légzést, befelé figyelést elősegítő gyakorlatokat.						
Teljes minta	130 (14,6)	228 (25,5)	535 (59,9)	93	893 (90,6)	
1.évfolyam	36 (9,4)	77 (20,0)	272 (70,6)	60	385 (86,5)	$\chi^2 = 33{,}744$
2.évfolyam	94 (18,5)	151 (29,7)	263 (51,8)	33	508 (93,9)	p = < 0,001 V = 0,194
Fiú	80 (18,0)	120 (27,0)	245 (55,1)	51	445 (89,7)	$\chi^2 = 11{,}330$
Lány	50 (11,2)	108 (24,1)	290 (64,7)	42	448 (91,4)	p = 0,003 V = 0,113

Megjegyzés: Teljes minta (N = 986), 1. évfolyam (N = 445), 2. évfolyam (N = 541)

A teljes mintán a tanulók 79,3%-a nyilatkozott úgy, hogy tetszettek neki a RESCUR órákon feldolgozott történetek, mesék, 75,9%-uk szívesen részt vett a játékos feladatokban és 75,3%-uk érdekesnek találta azokat a témákat, amelyekről az órákon tanultak és beszélgettek.

Legkevésbé a mindfulness gyakorlatok voltak népszerűek a diákok körében, 59,9%-uk válaszolta azt, hogy kedvelte, 25,5%-uk kicsit kedvelte, míg a tanulók 14,6%-a nem kedvelte a tudatosság fokozására irányuló tevékenységeket. A teljes tanulói mintán Wilcoxon-tesztet alkalmaztunk annak feltárására, hogy mutatkozik-e szignifikáns különbség az egyes programelemek (feladatok, tevékenységek) szubjektív megítélése között. Mivel a mérés minden programelem esetében azonos skálán (háromfokú, piktogramokkal támogatott Likert-skála) történt, a párosított mintás elemzés lehetővé tette a tevékenységtípusok közötti preferenciák közvetlen összehasonlítását. A Wilcoxon-féle páros rangpróba eredményei megerősítették a kirajzolódott trendeket. A mindfulness gyakorlatok voltak a legkevésbé népszerűek a diákok körében ($p = < 0,001$), ezzel szemben a történetek, a játékos feladatok és az érdekes témák pozitív fogadtatásra találtak. Ezek között a programelemek között nem volt szignifikáns különbség a tanulók általános preferenciáiban, kivéve, hogy a történeteket enyhén előnyben részesítették a játékos feladatokkal szemben ($Z = -1,972$, $p = 0,049$, $r = 0,063$). A számított hatásméret alapján a két programelem megítélése közötti különbség csekélynek tekinthető.

Az évfolyamok közötti különbségeket tekintve megállapíthatjuk, hogy mindkét évfolyam hasonló arányban kedvelte a történeteket (80,0% / 78,8%), nem volt statisztikailag szignifikáns különbség az 1. és 2. évfolyam között. A játékos feladatok esetében szignifikáns eltérés mutatkozott az évfolyamok között ($\chi^2 = 16,823$, $p < 0,001$, $V = 0,136$). Az 1. évfolyamosok (82,0%) szignifikánsan nagyobb arányban élvezték az órákon a játékos feladatokat, mint a 2. évfolyamosok (71,0%). Az effektméret kicsi. A RESCUR órákon tanultak érdekesnek ítélésében is jelentős különbség mutatkozott az évfolyamok között ($\chi^2 = 13,300$, $p = 0,001$, $V = 0,121$). Az 1. évfolyamos tanulók nagyobb arányban (81,1%) találták érdekesnek az órákat, mint a 2. évfolyamosok (70,8%). Az effektméret ebben az esetben is kismértékű. A mindfulness gyakorlatokat vizsgálva azt találtuk, hogy szignifikáns különbség adódott az évfolyamok között ($\chi^2 = 33,744$, $p = < 0,001$, $V = 0,194$). Az 1. évfolyamosok (70,6%) nagyobb arányban kedvelték a légzőgyakorlatokat, mint a 2. évfolyamosok (51,8%), az eltérés közepes erősségű hatásméretet mutat. Ez arra utalhat, hogy a fiatalabb tanulók nyitottabbak vagy fogékonyabbak voltak a befelé figyelést elősegítő technikákra. Fontos megjegyezni, hogy a vizsgált korosztály életkori sajátosságaiból adódóan fokozottan érzékeny a felnőttek elvárásaira. Szakirodalmi adatok igazolják, hogy a szociális kívánatosság szintje negatív összefüggést mutat az életkorral, azaz a fiatalabb gyermekeknél erőteljesebben jelentkezik a megfelelési vágy (Crandall et al., 1965; Dadds et al., 1998). Az első évfolyamos tanulók esetében a válaszadást a tekintélyszemélynek (pedagógusnak, kutatónak) való megfelelés is vezérelhette, ami torzíthatta a szubjektív

véleménynyilvánítást, ezáltal az eredményeket. Ezt a szempontot az összes tanulói eredmény értelmezése során figyelembe kell venni.

A nemek közötti eltéréseket vizsgálva azt találtuk, hogy a történetek kedvelésében statisztikailag szignifikáns különbség adódott a fiúk és lányok között ($\chi^2 = 32{,}628$, $p = < 0{,}001$, $V = 0{,}189$). A lányok (87,0%) szignifikánsan és közepesen erős hatásmérettel nagyobb arányban szerették a történeteket, mint a fiúk (71,7%). Ez arra utalhat, hogy a történetek tartalma, mondanivalója közelebb áll a lányok érdeklődéséhez, mint a fiúkéhoz, azonban az eredmények értelmezése során érdemes figyelembe venni a szociális kívánatosság jelenségét is, ami szerint a lányok szocializációja gyakran erősebben ösztönzi az együttműködő, szabálykövető, vagy a pedagógusnak tetsző viselkedést, ami a véleménynyilvánítás során a pozitív válaszok felülreprezentáltságához vezethet (Crandall et al., 1965) Ezt a szempontot az összes tanulói eredmény értelmezése során figyelembe kell venni. A játékos feladatok megítélését tekintve is statisztikailag jelentős különbség volt kimutatható a nemek között ($\chi^2 = 19{,}347$, $p = <0{,}001$, $V = 0{,}145$). A lányok (81,5%) szignifikánsan gyakrabban vettek részt szívesen a játékos feladatokon, mint a fiúk (70,2%), a hatásméret ebben az esetben kismértékű. A RESCUR órákon tanultak érdekesnek ítélését vizsgálva szintén szignifikáns különbség figyelhető meg a nemek között ($\chi^2 = 9{,}286$, $p = 0{,}010$, $V = 0{,}101$). A lányok (78,4%) szignifikánsan nagyobb arányban tartották érdekesnek az órákat, mint a fiúk (72,2%), az effektméret itt is kismértékű. A mindfulness gyakorlatok kedvelésének esetében is hasonló eredményt kaptunk, szignifikáns különbség volt megfigyelhető a két nem között ($\chi^2 = 11{,}330$, $p = 0{,}003$, $V = 0{,}113$). A lányok (64,7%) nagyobb arányban kedvelték a légzőgyakorlatokat és az elmélyülést, mint a fiúk (55,1%), a hatásméretet kismértékű.

A Milyen észlelt hatással volt a program a tanulók percepciói szerint az egyéni, valamint a társas és érzelmi készségeik, képességeik változására? („b” kutatási kérdés) megválaszolásához a tanulói kérdőív 5-10. itemeire (T5 – T10) adott válaszokat elemeztük (15. táblázat).

A tanulói kérdőív 5–12. tételeit – amelyek azt vizsgálják, hogy a program milyen területeken támogatta a diákok változását – főkomponens-elemzésnek (principal component analysis, a továbbiakban PCA) vetettük alá annak érdekében, hogy azonosítsuk a tanulói válaszok mögött húzódó, rejtett dimenziókat. Jelen kutatási kérdés keretében azonban a kapott faktorstruktúra közül kizárólag az 5–10. tételekhez kapcsolódó dimenziókat tárgyaljuk (a 11. és 12. tétel, amely az osztálylégkör javulására, illetve a társas kapcsolatok elmélyülésére vonatkozik, a „g” kutatási kérdés elemzésekor kerül külön bemutatásra). A PCA célja a dimenziócsökkentés volt,

vagyis a tételek információtartalmának sűrítése, valamint azok kevesebb számú, de tartalmilag koherens komponensbe rendezése és összegzett változók létrehozása. A PCA-ra azért esett a választás a feltáró faktorelemzés helyett, mert a cél kifejezetten a dimenziócsökkentés volt, nem pedig látens struktúrák feltárása, továbbá azért a PCA-t preferáltuk egy egyszerű kompozit mutató, pl. átlag számolása helyett, mert a PCA a tételeket azok egymással való korrelációjának függvényében súlyozva veszi figyelembe. Az átlagolással szemben előnye a PCA-nak továbbá az is, hogy feltárja, hogy a tételek nem rendeződnek-e több dimenzióba. A PCA során a dimenziók számának megválasztásához Kaiser-kritériumot alkalmaztunk, mely más kritériumeljárásokkal (pl. parallel elemzés) szemben megengedő a dimenziószámok tekintetében, ezért ha felmerül a többdimenziós jelleg, a Kaiser-kritérium a legalkalmasabb a kimutatására.

Az elemzés megkezdése előtt ellenőriztük az adatok alkalmasságát a Bartlett-féle szfericitásteszttel és a KMO-mutatóval. A KMO-érték (0,905) a mintavétel kiváló megfelelőségét jelezte, míg a Bartlett-teszt szignifikáns eredménye ($\chi^2 = 2073{,}32$, $p < 0{,}001$) igazolta a változók közötti korrelációk meglétét. Ezen mutatók alapján a főkomponens-elemzés elvégzése megalapozottnak tekinthető. A várakozásunkkal ellentétben a hat tétel nem bomlott több dimenzióra, hanem a PCA eredményei egy olyan dimenziót tártak fel, amely megfelel a Kaiser-kritériumnak (sajátérték > 1) és a teljes variancia 48%-át magyarázza. Erre az egyetlen komponensre tölt minden tétel és minden tétel töltésértéke kiválónak tekinthető ($\lambda \geq 0{,}6$ értékkel). A komponenshez tartozó tételek belső megbízhatósága megfelelőnek bizonyult (Cronbach-alfa = 0,843), ami a skála jó belső konzisztenciájára utal, vagyis a tételek jól együtt mérik az adott konstruktumot. Ennek alapján a nyolc tétel átlaga egyetlen összetett változóként kezelhető, amelyet a további elemzés során a „tanulói változás dimenzió” mutatójaként alkalmaztunk.

15. táblázat. A program során a tanulók egyéni, valamint a társas és érzelmi készségeikben, képességeikben történt változások a tanulók észlelése szerint.

	Nem (%)	Kicsit/Néha (%)	Igen (%)	Hiányzó adat	Elemszám (%)	Összehasonlí-tás
T5. A RESCUR órákon tanultak segítenek nekem a barátkozásban.						
Teljes minta	164 (18,0)	200 (22,0)	546 (60,0)	76	910 (92,3)	
1.évfolyam	52 (13,0)	71 (17,7)	278 (69,3)	44	401 (90,1)	$\chi^2 = 26{,}510$
2.évfolyam	112 (22,0)	129 (25,3)	268 (52,7)	32	509 (94,0)	$p = < 0{,}001$
						V = 0,171
Fiú	100 (22,0)	103 (22,7)	251 (55,3)	42	454 (91,5)	$\chi^2 = 11{,}624$
Lány	64 (14,0)	97 (21,3)	295 (64,7)	34	456 (93,0)	$p = 0{,}003$
						V = 0,113
T6. A RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy az érzéseimről beszéljek.						
Teljes minta	157 (17,3)	229 (25,2)	524 (57,6)	76	910 (92,3)	
1.évfolyam	50 (12,3)	79 (19,5)	276 (68,1)	40	405 (91,0)	$\chi^2 = 33{,}621$
2.évfolyam	107 (21,2)	150 (29,7)	248 (49,1)	36	505 (93,3)	$p = < 0{,}001$
						V = 0,192
Fiú	101 (22,3)	118 (26,0)	234 (51,7)	43	453 (91,3)	$\chi^2 = 19{,}080$
Lány	56 (12,3)	111 (24,3)	290 (63,5)	33	457 (93,3)	$p = < 0{,}001$
						V = 0,145
T7. A RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy odafigyeljek az iskolában.						
Teljes minta	135 (14,9)	192 (21,2)	578 (63,9)	81	905 (91,8)	
1.évfolyam	40 (10,0)	53 (13,3)	306 (76,7)	46	399 (89,7)	$\chi^2 = 50{,}990$
2.évfolyam	95 (18,8)	139 (27,5)	272(53,8)	35	506 (93,5)	$p = < 0{,}001$
						V = 0,237
Fiú	89 (19,7)	100 (22,2)	262 (58,1)	45	451 (90,9)	$\chi^2 = 19{,}065$
Lány	46 (10,1)	92 (20,3)	316 (69,6)	36	454 (92,7)	$p = < 0{,}001$
						V = 0,145
T8. A RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy higgyek magamban és a tudásomban.						
Teljes minta	90 (9,9)	212 (23,3)	607 (66,8)	77	909 (92,2)	
1.évfolyam	34 (8,5)	70 (17,6)	294 (73,9)	47	398 (89,4)	$\chi^2 = 16{,}635$
2.évfolyam	56 (11,0)	142 (27,8)	313 (61,3)	30	511 (94,5)	$p = < 0{,}001$
						V = 0,135
Fiú	63 (13,9)	120 (26,5)	270 (59,6)	43	453 (91,3)	$\chi^2 = 25{,}484$
Lány	27 (5,9)	92 (20,2)	337 (73,9)	34	456 (93,0)	$p = < 0{,}001$
						V = 0,167
T9. Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy kedvesen és tisztelettudóan bánjak másokkal.						
Teljes minta	88 (9,6)	217 (23,7)	609 (66,6)	72	914 (92,7)	
1.évfolyam	22 (5,5)	80 (19,9)	301 (74,7)	42	403 (90,6)	$\chi^2 = 24{,}635$
2.évfolyam	66 (12,9)	137 (26,8)	308 (60,3)	30	511 (94,5)	$p < 0{,}001$
						V = 0,164
Fiú	57 (12,5)	126 (27,7)	272 (59,8)	41	455 (91,7)	$\chi^2 = 20{,}247$
Lány	31 (6,8)	91 (19,8)	337 (73,4)	31	459 (93,7)	$p < 0{,}001$
						V = 0,149
T10. Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy elfogadjak másokat, akik különböznek tőlem (pl. más országból érkezett emberek, mozgássérült emberek).						
Teljes minta	89 (9,7)	206 (22,4)	624 (67,9)	67	919 (93,2)	
1.évfolyam	41 (10,0)	83 (20,3)	285 (69,7)	36	409 (91,9)	$\chi^2 = 1{,}914$
2.évfolyam	48 (9,4)	123 (24,1)	339 (66,5)	31	510 (94,3)	$p = 0{,}384$
						V = 0,046
Fiú	55 (12,0)	120 (26,2)	283 (61,8)	38	458 (92,3)	$\chi^2 = 15{,}948$
Lány	34 (7,4)	86 (18,7)	341 (74,0)	29	461 (94,1)	$p < 0{,}001$
						V = 0,132

Megjegyzés: Teljes minta (N = 986), 1. évfolyam (N = 445), 2. évfolyam (N = 541)

A főkomponens-elemzésből származó „tanulói változás dimenzió” mutató alapján végzett független mintás t-próba szignifikáns különbséget mutatott ki az első és a második évfolyam között. A Levene-teszt alapján a varianciák nem egyenlőek ($F = 12,267$, $p < 0,001$). A korrigált t-próba eredménye szignifikáns eltérést jelzett az átlagokban: $t (916,694) = 6,900$, $p < 0,001$. Az átlagkülönbség (0,216) azt mutatja, hogy az első évfolyamos tanulók ($M = 2,64$) szignifikánsan pozitívabban ítélték meg a program során történt változásokat, mint a második évfolyamos társaik ($M = 2,42$). A szignifikáns különbség gyakorlati jelentőségét a Cohen’s d hatásméret értéke mutatja be ($d = 0,450$), ami közepes mértékű eltérést jelez a két csoport között a program során történt változás megítélésében.

A program során történt változást vizsgáló összesített mutató nemek szerinti összehasonlítását szintén független mintás t-próbával vizsgáltuk. A Levene-teszt szignifikáns eltérést jelzett a varianciákban ($F = 19,141$, $p < 0,001$), a korrigált t-próba eredményei statisztikailag szignifikáns különbséget mutattak ki a fiúk és a lányok átlagai között: $t(899,69) = - 6,31$, $p < 0,001$. Az átlagok összehasonlítása szerint a lányok ($M = 2,62$) szignifikánsan pozitívabban ítélték meg a program során történt változást, mint a fiúk ($M = 2,42$). A különbség gyakorlati jelentőségét vizsgálva a Cohen's d hatásméret értéke - 0,415, ami közepes mértékű eltérést jelez a két csoport között.

A teljes mintán a RESCUR program a tanulók megítélése szerint mind a társas, mind az egyéni készségek, képességek változására pozitív hatással volt. A diákok 67,9%-a úgy ítélte meg, hogy fejlődött a társas elfogadásban, 66,8%-uk nyilatkozott úgy, hogy a tanultak segítettek nekik abban, hogy higgyenek magukban és a tudásukban. 66,6%-uk szerint a foglalkozások segítettek abban, hogy kedvesebben és tisztelettudóbban bánjanak másokkal, emellett a tanulók 63,9%-a szerint a program hatására jobban oda tudnak figyelni az iskolában. A diákok 60%-a szerint a foglalkozásokon elsajátított ismeretek segítették őket barátkozásban. Az érzésekről való kommunikáció területén volt a legalacsonyabb az „igen válaszok” aránya (57,6%), tehát a tanulók úgy vélték, hogy ezen képességük fejlődött a legkevésbé a program során. A Wilcoxon-féle páros rangpróba eredményei szerint a RESCUR tanterv leghatékonyabban az önbizalom, a tisztelettudó bánásmód és mások elfogadása terén fejti ki hatását. Ezen tételek között nem mutatkozott szignifikáns különbség, ami azt mutatja, hogy a kompetenciák egymással összhangban, azonos szinten fejlődtek a tanulók megítélése szerint. A diákok szignifikánsan magasabbra értékelték az iskolai odafigyelésben való segítséget, mint a barátkozásban ($Z = -2,807$, $p = 0,005$, $r = 0,089$) és az érzésekről való kommunikációban ($Z = -3,027$, $p = 0,002$, $r = 0,096$), a számított

hatásméretek alapján azonban e preferenciabeli különbségek mértéke csekélynek tekinthető. A legalacsonyabb értékeket a barátkozásban és az érzésekről való kommunikációban való segítség kapta, a tanulók úgy vélték, hogy ezen a két területen fejlődtek a legkevésbé a program hatására.

Öt vizsgált területen szignifikáns különbség mutatható ki az 1. és 2. évfolyam válaszai között ($p < 0,001$). Az 1. évfolyamos tanulók szignifikánsan nagyobb arányban nyilatkoztak úgy, hogy a program segítette őket az odafigyelésben (76,7% - 53,8%), az önbizalom erősödésében (73,9% - 61,3%), a barátkozásban (69,3% - 52,7%), az érzésekről való beszélgetésben (68,1% - 49,1%) és a tisztelettudó viselkedés terén (74,7% - 60,3%), mint a 2. évfolyamos tanulók. A társas elfogadást tekintve nem találtunk szignifikáns különbséget ($p = 0,384$), tehát mindkét évfolyam hasonlóan ítélte meg fejlődését ezen a területen.

A Khí-négyzet-próba a nemek között is szignifikáns különbséget mutatott (barátkozás: $p = 0,003$, a többi esetben: $p < 0,001$). A lányok következetesen nagyobb arányban érezték úgy, hogy a program segített nekik abban, hogy higgyenek önmagukban és a tudásukban (73,9% - 59,6%), az iskolai odafigyelésben (69,6% - 58,1%), a barátkozásban (64,7% - 55,3%), az érzésekről való beszélgetésben (63,5% - 51,7%), a tisztelettudó viselkedésben (73,4% - 59,8%) és a társak elfogadásában (74,0% - 61,8%), mint a fiúk.

A kutatás során alkalmazott tanulói önbeszámolók validitásával kapcsolatban fontos kiemelni bizonyos életkori sajátosságokból adódó korlátokat. Az alsó tagozatos korosztály esetében a metakognitív monitorozás és a saját belső állapotokra való reflexió képessége még fejlődésben lévő funkció, ami befolyásolhatja az önértékelés pontosságát (Flavell, 1979). E módszertani sajátosság ellenére fontosnak tartottuk a gyermeki perspektíva beemelését a vizsgálatba, mivel a változás szubjektív megélése olyan belső tapasztalat, amelyhez a külső, pedagógusi megfigyelés csak közvetve fér hozzá. Az adatok torzításának csökkentése érdekében az életkornak megfelelő skálákat és világos instrukciókat alkalmaztunk. A nemzetközi gyakorlat szerint a gyermekek (megfelelő támogatás mellett) képesek érvényes információt szolgáltatni saját érzelmi állapotukról és az önbeszámolók értékes, a pedagógusi értékeléseket kiegészítő adatokkal szolgálhatnak (Greene & Hogan, 2005; Humphrey et al., 2011).

4.1.1.2. A program pedagógusi megítélése: megvalósíthatóság, órarendbe illesztés és hasznosság

A (c) kutatási kérdésünk arra irányult, hogyan értékelik a pedagógusok a program implementációjának folyamatát. A kérdés megválaszolásához meg kellett vizsgálnunk a pedagógus kérdőív azon tételeire adott válaszokat, amelyek a program elemeinek végrehajthatóságát, a pedagógusok felkészültségét az implementációra, a végrehajtás során tapasztalt nehézségeket és a program során használt eszközöket érintették. Először azt elemeztük, hogy hány RESCUR témát dolgoztak fel a pedagógusok az osztályokkal a 2024/25. tanév során (16. táblázat).

16. táblázat. A 2024/25. tanév során feldolgozott RESCUR témák.

	Nem (%)	**Igen (%)**	**Összehasonlítás**
Kommunikációs készségek fejlesztése			
Teljes minta	10 (18,9)	43 (81,1)	$\chi^2 = 0{,}789$
1.évfolyam	5 (25,0)	15 (75,0)	p = 0,374
2.évfolyam	5 (15,2)	28 (84,8)	V = 0,122
Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása			
Teljes minta	14 (26,4)	39 (73,6)	$\chi^2 = 0{,}033$
1.évfolyam	5 (25,0)	15 (75,0)	p = 0,856
2.évfolyam	9 (27,3)	24 (72,7)	V = 0,025
Növekedési (fejlődésorientált) gondolkodásmód fejlesztése			
Teljes minta	26 (49,1)	27 (50,9)	$\chi^2 = 3{,}267$
1.évfolyam	13 (65,0)	7 (35,0)	p = 0,071
2.évfolyam	13 (39,4)	20 (60,6)	V = 0,248
Az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség támogatása			
Teljes minta	37 (69,8)	16 (30,2)	$\chi^2 = 3{,}516$
1.évfolyam	17 (85,0)	3 (15,0)	p = 0,061
2.évfolyam	20 (60,6)	13 (39,4)	V = 0,258
Erősségek fejlesztése és kiaknázása			
Teljes minta	39 (73,6)	14 (26,4)	$\chi^2 = 0{,}033$
1.évfolyam	15 (75,0)	5 (25,0)	p = 0,856
2.évfolyam	24 (72,7)	9 (27,3)	V = 0,025
Az önszabályozás fejlesztése			
Teljes minta	42 (79,2)	11 (20,8)	$\chi^2 = 0{,}011$
1.évfolyam	16 (80,0)	4 (20,0)	p = 0,916
2.évfolyam	26 (78,8)	7 (21,2)	V = 0,014
A kihívások lehetőségekké alakítása			
Teljes minta	48 (90,6)	5 (9,4)	$\chi^2 = 0{,}012$
1.évfolyam	18 (90,0)	2 (10,0)	p = 0,913
2.évfolyam	30 (90,9)	3 (9,1)	V = 0,015

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53), 1. évfolyam (N = 20), 2. évfolyam (N = 33)

A teljes mintát tekintve a pedagógusok túlnyomó többsége (81,1%) számolt be arról, hogy feldolgozta a tanterv első nagy témáját, a Kommunikációs készségek fejlesztését. Ezt követi a második, Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása témakör, amellyel a válaszadók 73,6%-a foglalkozott. A program további területei közül a Növekedési (fejlődésorientált) gondolkodásmód fejlesztését a pedagógusok 50,9%-a, Az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség támogatását 30,2%-a, az Erősségek fejlesztése és kiaknázása témát pedig 26,4%-a tanította

a diákjainak. Az utolsó két témakör, az Önszabályozás fejlesztése és A kihívások lehetőségekké alakítása volt a legkevésbé érintett, ezeket a pedagógusok 20,8%-a, illetve 9,4%-a dolgozta fel a tanév során. Három olyan pedagógus volt, aki nem teljes témaköröket, hanem altémákat valósított meg. Fontos megjegyezni, hogy a feldolgozott témakörök sorrendje szoros összefüggést mutat a pedagógusi kézikönyv felépítésével, minél korábban szerepel egy téma a kézikönyvben, annál nagyobb valószínűséggel dolgozták azt fel a pedagógusok, bár nem volt kikötés, hogy tartaniuk kell a kézikönyvben szereplő elrendezést. A pedagógusok szabadon állíthatták össze a tanév során feldolgozandó témák sorrendjét és körét, figyelembe véve az osztályközösség sajátosságait és szükségleteit. A pedagógusok számára biztosított választási szabadság a feldolgozott tartalmak tekintetében nem módszertani következetlenség, hanem a RESCUR program szerves részét képező tudatos stratégia. Miljević-Ridički és munkatársai (2020) multikulturális vizsgálataikra alapozva kifejezetten hangsúlyozták, hogy a fejlesztés hatékonyságát növeli, ha a pedagógusok szabadon választhatnak a témák közül, igazodva a csoport aktuális szükségleteihez és az adott kulturális kontextushoz. Ez az adaptivitás biztosítja, hogy a program ne merev tananyagként, hanem a közösség dinamikájára reagáló fejlesztő folyamatként jelenjen meg, ami támogathatja a tanítói és a tanulói elköteleződést. Továbbá, a szabad választás alapján feldolgozott témák számának és típusának rögzítése lehetőséget biztosít annak feltérképezésére, hogy egy tanév keretei között az egyes osztályok és évfolyamok milyen ütemben és meddig jutottak el a tananyagban. Az így nyert adatok lényegesek a program későbbi adaptációja és tágabb körben történő bevezetése szempontjából, mert képet adnak a megvalósíthatóság időigényéről és a prioritást élvező témakörökről. Azonban a vizsgálat egyik módszertani korlátját jelenti, hogy a témakörök pedagógusok általi szelektálása eltérő implementációs mintázatokat eredményezett, ami nehezíti az adatok objektív összehasonlítását.

Az évfolyamok közötti összehasonlítást tekintve egyik témakör tekintetében sem találtunk szignifikáns különbséget a megvalósítás arányát illetően. Az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség támogatása témakör esetében szignifikancia felé mutató tendencia figyelhető meg ($p = 0,061$), a második évfolyamos osztályokban ennek a témának a megvalósítása magasabb arányban történt meg, mint az első évfolyamos osztályokban.

A 17. táblázat azt mutatja be, hogy összesen hány témát dolgoztak fel a pedagógusok az osztályaikkal a 2024/25. tanév során.

17. táblázat. A 2024/25. tanév során összesen feldolgozott témák száma.

Feldolgozott témák száma	Osztályok száma (%)	1.évfolyam (%) (N = 20)	2.évfolyam (%) (N = 33)	Összehasonlítás
0	5 (9,4)	2 (10,0)	3 (9,1)	U = 256,500
1	4 (7,5)	1 (5,0)	3 (9,1)	Z = - 0,661
2	4 (7,5)	2 (10,0)	2 (6,1)	p = 0,509
3	20 (37,7)	8 (40,0)	12 (36,4)	
4	9 (17,0)	3 (15,0)	6 (18,2)	
5	4 (7,5)	2 (10,0)	2 (6,1)	
6	1 (1,9)	0 (0,0)	1 (3,0)	
7	3 (5,7)	0 (0,0)	3 (9,1)	
Altémákat dolgoztak fel	3 (5,7)	2 (10,0)	1 (3,0)	$\chi^2 = 1,133$ p = 0,287 V = 0,146

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53), 1. évfolyam (N = 20), 2. évfolyam (N = 33)

A teljes mintát vizsgálva elmondható, hogy az osztályok többségében (37,7%) három témakör feldolgozása valósult meg. Négy témát a pedagógusok 17%-a valósított meg, 9,4%-uk pedig egyetlen témakört sem fejezett be a tanév során. Csupán három másodikos osztály volt, ahol mind hét témát feldolgozták, és három pedagógus volt, akik nem témánként haladtak, hanem altémákat dolgoztak fel a tanulókkal.

Az évfolyamok között nem mutatkozott szignifikáns különbség az összes feldolgozott témakör tekintetében (U = 256,500, Z = - 0,661, p = 0,509).

A következőkben azt vizsgáltuk, hogy mennyire érezték felkészültnek magukat a pedagógusok az implementációra az online tréning után (18. táblázat).

18. táblázat. A pedagógusok implementációra való felkészültség-érzete az online tréning után.

Felkészültség szintje	Fő (%)	Átlag (SD)
Egyáltalán nem	6 (11,3)	3,30 (1,22)
Kevéssé	7 (13,2)	
Közepes mértékben	13 (24,5)	
Nagyjából	19 (35,8)	
Teljes mértékben	8 (15,1)	
Összesen	53 (100,0)	

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53)

A pedagógusok 75,4%-a úgy érezte, hogy legalább közepes mértékben felkészült az implementációra, a minta kisebb hányada (24,5%) érezte magát kevéssé (13,2%), vagy egyáltalán nem (11,3%) felkészültnek.

Mann-Whitney próbával vizsgáltuk meg, hogy az első és a második évfolyamon tanítók között van-e különbség annak tekintetében, hogy milyen mértékűnek ítélték meg felkészültségüket az online tréning után. A teszt eredményei alapján nincsen szignifikáns különbség (Z = - 0,133, p = 0,894) a két osztályfokon tanító pedagógusok felkészültség-érzete között.

Spearman korrelációval teszteltük, hogy a pedagógusok életkora és pályán eltöltött ideje hogyan függ össze azzal, hogy a tréning után mennyire érezték magukat felkészültnek az implementációra. Egyik korreláció sem volt statisztikailag szignifikánsnak tekinthető (életkor – felkészültség: r = - 0,194, p = 0,163, pályán töltött idő – felkészültség: r = - 0,221, p = 0,150), tehát elmondható, hogy sem az életkor, sem a pedagóguspályán töltött idő nem befolyásolta jelentősen azt, hogy milyen mértékben érezték magukat felkészültnek a program végrehajtására a válaszadók a tréning után.

A tanterv eszközeit tekintve szükséges volt annak vizsgálata, hogy a válaszadók milyen mértékben tartották nyelvi szempontból érthetőnek és áttekinthetőnek, követhetőnek az óravázlatokat tartalmazó pedagógusi kézikönyvet, a szülői kézikönyvet és az otthoni feladatokat tartalmazó dokumentumot elküldték-e a szülőknek, az otthoni feladatokat milyen arányban készítették el a családok és visszajeleztek-e a feladatokról, valamint, hogy az aktuális témát bevezető történet felolvasása közben használtak-e bábokat és/vagy egyéb eszközöket a pedagógusok.

A pedagógusi kézikönyv nyelvi érthetőségének és áttekinthetőségének, követhetőségének pedagógusok általi megítélését 5 fokú Likert-skálán mértük fel, ahol az 1 a „nem érthető/ követhető”, az 5 a „teljes mértékben érthető/követhető” választ jelölte. Az adatokat a 19. táblázat tartalmazza.

19. táblázat. A pedagógusi kézikönyv nyelvi érthetőségének és áttekinthetőségének, követhetőségének megítélése a pedagógusok szerint.

	Nyelvi érthetőség (%)	**Áttekinthetőség, követhetőség (%)**
Nem érthető/követhető	1 (1,9)	1 (1,9)
Kevéssé érthető/követhető	1 (1,9)	3 (5,7)
Közepes mértékben érthető/követhető	7 (13,2)	10 (18,9)
Nagyjából érthető/követhető	19 (35,8)	20 (37,7)
Teljes mértékben érthető/követhető	25 (47,2)	19 (35,8)
Összesen	53 (100)	53 (100)
Átlag	4,25 (SD = 0,90)	4,00 (SD = 0,98)

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53)

A teljes pedagógusmintát tekintve elmondható, hogy a tanítók majdnem fele (47,2%) nyelvi szempontból teljes mértékben érthetőnek ítélte meg a kézikönyvet. 35,8%-uk szerint nagyjából érthető, 13,2%-uk nyilatkozott úgy, hogy közepes mértékben találta a könyv szövegének nyelvezetét érthetőnek, míg 1-1 pedagógus volt, akik szerint kevéssé, illetve nem érthető a kézikönyv szövegezése. A nyelvi érthetőség átlagos megítélése 4,25 (SD = 0,90) volt. A követhetőséget vizsgálva azt látjuk, hogy a minta legnagyobb része (37,7%) nagyjából követhetőnek ítélte meg a könyv felépítését, 35,8%-a szerint pedig teljes mértékben követhető. A pedagógusok 18,9%-a szerint közepes mértékben követhető, míg 5,7%-uk kevéssé követhetőnek, 1,9%-uk pedig nem követhetőnek ítélte meg a kézikönyvet. Az áttekinthetőséget, követhetőséget átlagosan 4,00-re (SD = 0,98) értékelték a válaszadók.

Mann-Whitney tesztet futtattunk az első és második évfolyamon tanító pedagógusok által adott válaszok közti különbségek feltárása céljából. A próba eredményei azt mutatják, hogy a kézikönyv nyelvi érthetőségének és követhetőségének megítélése szempontjából nincs szignifikáns különbség az 1. és a 2. évfolyamon tanító pedagógusok válaszai között (érthetőség: Z = - 0,239, p = 0,811, követhetőség: Z = - 0,010, p = 0,992).

Spearman korrelációval megvizsgáltuk, hogy a válaszadók életkora és pedagóguspályán töltött ideje összefügg-e a kézikönyv nyelvi érthetőségének és követhetőségének megítélésével (20. táblázat).

20. táblázat. A pedagógusok életkorának és pályán töltött idejének összefüggése a kézikönyv nyelvi érthetőségének és követhetőségének megítélésével.

		Kor	Pályán töltött idő	Nyelvi érthetőség	Követhetőség
Kor	r				
	p				
Pályán töltött idő	r	0,832**			
	p	< 0,001			
Nyelvi érthetőség	r	-0,177	-0,181		
	p	0,206	0,239		
Követhetőség	r	-0,198	-0,178	0,767**	
	p	0,155	0,247	< 0,001	

Megjegyzés: ** A korreláció szignifikáns a < 0,001 szinten (kétoldali próba). Teljes minta (N = 53).

A korrelációs vizsgálatból kiderült, hogy sem a pedagógusok életkora, sem a pályán eltöltött ideje nem mutat szignifikáns összefüggést a kézikönyv nyelvi érthetőségének és áttekinthetőségének, követhetőségének megítélésével. A nyelvi érthetőség és a követhetőség között szignifikáns, pozitív irányú, erős kapcsolat mutatkozott, ami arra utal, hogy azon pedagógusok, akik

a kézikönyvet nyelvileg érthetőnek ítélték, nagy valószínűséggel követhetőnek találták a könyv szerkezetét is.

A RESCUR tanterv nagy hangsúlyt helyez a szülők bevonására és edukálására, ezzel elősegítve a reziliencia, a társas és érzelmi kompetencia, valamint a családi légkör pozitív irányú változását. A program eszközei közé tartozik a szülői kézikönyv, amelyet PDF formátumban biztosítottunk a pedagógusok számára, arra kérve őket, hogy e-mailben juttassák el a tanulók szüleinek. Annak érdekében, hogy megkönnyítsük az otthoni feladatok sorrendjének követését a szülők számára, a feladatokat témák és altémák szerint csoportosítva kigyűjtöttük egy külön dokumentumba és ennek szülők felé továbbítására is megkértük a tanítókat. A feladatokat tartalmazó dokumentumot PDF vagy nyomtatott formában juttatták el a szülőknek a pedagógusok, attól függően, hogy volt-e lehetőségük az iskolai nyomtató és fénymásoló eszközök használatára. Vizsgálatunkban kitértünk annak elemzésére, hogy a pedagógusok hány százaléka küldte ki a szülőknek szánt anyagokat (21. táblázat), a tanulók milyen arányban készítették el az otthoni feladatokat (22. táblázat), valamint, hogy a szülők adtak-e visszajelzést a pedagógusoknak az otthoni RESCUR feladatokról.

21. táblázat. A szülői kézikönyv és az otthoni feladatok szülőkhöz való eljuttatása a pedagógus által.

	Nem (%)	**Csak azok, akik igényt tartottak rá (%)**	**Igen (%)**	**Átlag (SD)**	**Összehasonlítás**
	Szülői kézikönyv				
Teljes minta	7 (13,2)	11 (20,8)	35 (66,0)	1,53 (0,72)	
1.évfolyam	2 (10,0)	6 (30,0)	12 (60,0)		$\chi^2 = 1{,}750$
2.évfolyam	5 (15,2)	5 (15,2)	23 (69,7)		$p = 0{,}417$ $V = 0{,}182$
	Otthoni feladatokat tartalmazó dokumentum				
Teljes minta	12 (22,6)	8 (15,1)	33 (62,3)	1,40 (0,84)	
1.évfolyam	5 (25,0)	4 (20,0)	11 (55,0)		$\chi^2 = 0{,}863$
2.évfolyam	7 (21,2)	4 (12,1)	22 (66,7)		$p = 0{,}649$ $V = 0{,}128$

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53), 1. évfolyam (N = 20), 2. évfolyam (N = 33).

A teljes mintát vizsgálva megállapítható, hogy a szülői kézikönyvet a pedagógusok 66,0%-a küldte el a szülőknek, 20,8%-a csak azoknak a szülőknek továbbította, akik ezt igényelték, 13,2%-uk pedig nem juttatta el hozzájuk. Az otthoni feladatokat tartalmazó dokumentumot a szülők 62,3%-a kapta meg a pedagógustól elektronikus vagy nyomtatott formában. A tanítók 15,1%-a csak azoknak a szülőknek küldte el a feladatgyűjteményt, akik igényelték, 22,6%-uk pedig egyáltalán nem juttatta el a feladatokat a szülőkhöz.

A Khí-négyzet-próba eredményei szerint nem mutatkozik szignifikáns különbség annak tekintetében, hogy melyik évfolyamon tanít a pedagógus és eljuttatta-e a szülőknek a nekik készült RESCUR anyagokat (szülői kézikönyv: p = 0,417, feladatok: p = 0,649).

Elemeztük, hogy az osztályokba járó tanulók hány százaléka készítette el rendszeresen az otthoni feladatokat, valamint, hogy azok közül hány százalék készítette el őket, akik biztosan megkapták (e-mailben vagy kinyomtatva) a házi feladatokat tartalmazó dokumentumot (22. táblázat). Azért volt szükséges külön kezelni ezt a két csoportot, mert voltak pedagógusok, akik nem osztották meg az otthoni feladatokat az egész osztállyal, csak azoknak küldték el, akik erre külön igényt tartottak.

22. táblázat. Az otthoni feladatok elkészítésének aránya.

	Nem igazán készítették el (%)	**10-25% készítette el**	**26-50% készítette el**	**51-75% készítette el**	**76-100% készítette el**	**Átlag (SD)**
A teljes osztály kb. hány százaléka készítette el rendszeresen az otthoni feladatokat.						
Teljes minta	30 (56,6)	9 (17,0)	7 (13,2)	4 (7,5)	3 (5,7)	1,89 (1,24)
Azok közül, akik megkapták a feladatokat, kb. hány százalék készítette el őket rendszeresen.						
Teljes minta	22 (44,9)	10 (20,4)	9 (18,4)	5 (9,4)	3 (5,7)	2,12 (1,27)

Megjegyzés: Teljes minta, a teljes osztályra vonatkozó adatok (N = 53); teljes minta, azokra vonatkozó adatok, akik megkapták a feladatokat (N = 49).

A teljes mintát és a teljes osztályt tekintve az osztályok többségében (56,6%) nem igazán (<10%) készítették el az otthoni feladatokat, míg az osztályok 5,7%-áról nyilatkoztak úgy a pedagógusok, hogy a tanulók 76-100%-a rendszeresen végzett házi feladatot. Mann-Whitney próbát alkalmaztunk annak vizsgálatára, hogy befolyásolta-e az otthoni feladatok elkészítésének arányát az, hogy milyen formában (online vagy papír alapú) küldte haza a pedagógus a feladatokat. A teszt nem mutatott szignifikáns eredményt (p = 0,967), tehát nem befolyásolta az otthoni feladatok elkészítésének hajlandóságát az, hogy milyen formában juttatta el a pedagógus a feladatlapokat.

Azokat az tanulókat tekintve, akik biztosan megkapták az otthoni feladatokat (online vagy nyomtatva) megállapítható, hogy 44,9%-uk nem igazán (<10%) készítette el és három osztály (5,7%) volt, ahol a tanulók 76-100%-a készítette el rendszeresen azokat.

Az évfolyamok közötti különbségek feltárására Mann-Whitney próbát használtunk, melynek eredményei szerint nem volt szignifikáns eltérés az osztályfok tekintetében (teljes osztály: Z = - 0,112, p = 0,911, megkapták a feladatot: Z = - 0,373, p = 0,709) , tehát az első és másodikos évfolyamos tanulók hasonló arányban készítették el a házi feladatokat a teljes osztályra vonatkoztatva, illetve azok a tanulók is, akikhez biztosan eljuttatta a pedagógus a feladatokat tartalmazó dokumentumot online vagy kinyomtatva.

Az otthoni feladatokra történő szülői visszajelzések elemzése során azt találtuk a teljes minta vizsgálatakor, hogy a legtöbb osztályban (41,5%) a szülők nem adtak visszajelzést, az osztályok 34,0%-ában néhányan visszajeleztek, az osztályok 5,7%-ában pedig sok szülő jelzett vissza. A többi esetben a pedagógus nem küldte haza a feladatokat, így visszajelzést sem kaphatott.

A szülői visszajelzések tekintetében az évfolyamok közti különbségeket Mann-Whitney próbával vizsgálva nem találtunk szignifikáns eltérést (Z = - 0,977, p = 0,329).

A szülői bevonódás és az otthoni feladatok elkészítésének adatai rávilágítanak az implementáció egyik legkritikusabb pontjára. Fontos kiemelni, hogy a szülői részvétel jelentős mértékű egyenetlensége a mintában korlátozhatja a program eredményességét mutató tényezők tiszta elkülönítését. Mivel az otthoni feladatok a program szerves, megerősítő részét képezik, az ezek elmaradásából adódó különbségek torzító tényezőként jelenhetnek meg az eredményekben, ezért az adatok értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy a résztvevők által észlelt fejlődés mértéke összefügghetett a család, főként a szülők aktivitásával. Az eredmények általánosíthatóságát befolyásolhatja, hogy az iskolai beavatkozás milyen mértékű otthoni támogatással párosult, ami a jövőbeli adaptáció során a szülői modul hangsúlyosabbá tételét, a szülők aktívabb bevonását teheti szükségessé.

A RESCUR órákon az aktuális témakör felvezetése egy történet felolvasásával történik, amely közben a tanterv előírásai szerint erősen ajánlott a bábok és/vagy egyéb szemléltető eszközök (pl. plüssállatok, okostábla, PPT vetítő, papírból készült állatfigurák) használata. Megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok milyen arányban követték a kézikönyv szemléltető eszközök használatára vonatkozó ajánlását, milyen típusú eszközöket alkalmaztak (bábok vagy egyéb eszközök) (23. táblázat), emellett azt is elemeztük, hogy a szemléltető eszközök használata hogyan befolyásolta a tanulók történetek iránti vonzalmát.

23. táblázat. A történetolvasás közben a pedagógusok által használt szemléltető eszközök.

	Nem (%)	Igen (%)	Összehasonlítás
Rendszeresen használt bábokat és egyéb eszközöket is.			
Teljes minta	47 (88,7)	6 (11,3)	$\chi^2 = 0{,}056$
1.évfolyam	18 (38,3)	2 (33,3)	$p = 0{,}813$
2.évfolyam	29 (61,7)	4 (66,7)	$V = 0{,}032$
Rendszeresen bábokat használt.			
Teljes minta	32 (60,4)	21 (39,6)	$\chi^2 = 0{,}002$
1.évfolyam	12 (37,5)	8 (38,1)	$p = 0{,}965$
2.évfolyam	20 (62,5)	13 (61,9)	$V = 0{,}006$
Rendszeresen egyéb eszközöket használt.			
Teljes minta	48 (90,6)	5 (9,4)	$\chi^2 = 0{,}012$
1.évfolyam	18 (37,5)	2 (40,0)	$p = 0{,}913$
2.évfolyam	30 (62,5)	3 (60,0)	$V = 0{,}015$
Időnként használt bábokat és/vagy egyéb eszközöket.			
Teljes minta	43 (81,1)	10 (18,9)	$\chi^2 = 0{,}314$
1.évfolyam	17 (39,5)	3 (30,0)	$p = 0{,}575$
2.évfolyam	26 (60,5)	7 (70,0)	$V = 0{,}077$
Egyik eszközt sem használta.			
Teljes minta	42 (79,2)	11 (20,8)	$\chi^2 = 0{,}352$
1.évfolyam	15 (35,7)	5 (45,5)	$p = 0{,}553$
2.évfolyam	27 (64,3)	6 (54,5)	$V = 0{,}081$

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53), 1. évfolyam (N = 20), 2. évfolyam (N = 33).

Megállapítható, hogy a pedagógusok körében két ellentétes megközelítés volt a legelterjedtebb. Míg a többség (39,6%) rendszeresen bábokat használt a történetmeséléshez, addig a tanítók 20,8%-a egyáltalán nem alkalmazott szemléltető eszközöket. 18,9%-uk időnként bábokkal és egyéb eszközökkel színesítette a foglalkozásokat, míg 11,3%-a a pedagógusoknak ezt rendszeresen tette. A minta 9,4%-a bábok helyett rendszeresen egyéb eszközökkel szemléltette a meséket.

Az első és második évfolyamon dolgozó pedagógusok közötti különbségeket Khí-négyzet-próbával teszteltük, amely egy esetben sem mutatott szignifikáns eredményt, tehát elmondható, hogy az osztályfok nem befolyásolta a szemléltető eszközök használatának gyakoriságát és fajtáját.

Spearman-féle korrelációt végeztünk annak feltárására, hogy befolyásolta-e a szemléltető eszközök használata azt, hogy a tanulók milyen mértékben kedvelték a RESCUR órákon elhangzott történeteket. A korrelációs vizsgálat során kiderült, hogy minél rendszeresebben használtak bábokat a pedagógusok, annál nagyobb mértékben kedvelték a diákok a történeteket ($r = 0{,}286$, $p = 0{,}038$), illetve ha a pedagógusok nem használtak sem bábokat, sem egyéb szemléltető eszközöket, a tanulók lényegesen kevésbé kedvelték a meséket ($r = -0{,}506$, $p = 0{,}000$). Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók történetek iránti vonzalmát leginkább a rendszeres

bábozás növeli, míg az eszközhasználat teljes elmaradása jelentősen csökkenti. Az egyéb eszközök alkalmazása vagy az alkalmankénti használat nem mutatott szignifikáns összefüggést a történetek kedvelésével. Ebből arra következtethetünk, hogy a báboknak van egy különleges, pozitív szerepe a történetmesélésben, ezért kifejezetten fontos eszközök az első és második évfolyamos tanulókkal való munka során.

Megvizsgáltuk a RESCUR tanterv elemeinek végrehajthatóságát és az implementáció során tapasztalt nehézségeket. A kézikönyv óravázlatai minden esetben egy rövid mindfulness gyakorlattal kezdődnek, amely során a tanulók ráhangolódnak az elkövetkező órára. Számos pedagógus jelezte a kutatás vezetőjének, hogy egyáltalán nincsen tapasztalata a mindfulness technikával kapcsolatban, ezért létrehoztunk számukra egy online felületet, ahol rövid, gyermekeknek szánt magyar nyelvű videókat és magyar nyelvű mindfulness instrukciókat osztottunk meg. Az a pedagógus, aki nem érezte felkészültnek magát arra, hogy levezesse a gyakorlatokat, lejátszhatta a videókat az osztályban, ha rendelkezett a megfelelő technikai háttérrel. A következőkben elemezzük, hogy sikerült-e a pedagógusoknak megvalósítaniuk a mindfulness gyakorlatokat (24. táblázat), illetve hogyha nem sikerült, annak mi állt a hátterében (25. táblázat).

24. táblázat. A mindfulness gyakorlatok megvalósítása.

Mindfulness megvalósítása	Fő (%)	Átlag (SD)
Nem	9 (17)	3,34 (1,48)
Néhány órán igen	9 (17)	
Kb. fele arányban	5 (9,4)	
A legtöbb órán igen	15 (28,3)	
Igen, minden órán	15 (28,3)	
Összesen	53 (100)	

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53)

25. táblázat. A mindfulness gyakorlatok sikertelen megvalósításának okai.

	Nem (%)	Igen (%)	Összehasonlítás
A tanulók nem voltak nyitottak a gyakorlatokra.			
Teljes minta	35 (66,0)	18 (34,0)	$\chi^2 = 2{,}792$
1.évfolyam	16 (80,0)	4 (20,0)	$p = 0{,}095$
2.évfolyam	19 (57,6)	14 (42,4)	$V = 0{,}230$
A pedagógus nem érezte magát felkészültnek a megvalósításra.			
Teljes minta	40 (75,5)	13 (24,5)	$\chi^2 = 1{,}575$
1.évfolyam	17 (85,0)	3 (15,0)	$p = 0{,}209$
2.évfolyam	23 (69,7)	10 (30,3)	$V = 0{,}172$
A pedagógus nem tudta, hol vannak megosztva a segédanyagok (videók, instrukciók, zene).			
Teljes minta	51 (96,2)	2 (3,8)	$\chi^2 = 0{,}133$
1.évfolyam	19 (95,0)	1 (5,0)	$p = 0{,}715$
2.évfolyam	32 (97,0)	1 (3,0)	$V = 0{,}050$
Nem állt rendelkezésre technikai háttér a videók, zenék lejátszásához.			
Teljes minta	52 (98,1)	1 (1,9)	$\chi^2 = 1{,}682$
1.évfolyam	19 (95,0)	1 (5,0)	$p = 0{,}195$
2.évfolyam	33 (100,0)	0 (0,0)	$V = 0{,}178$
Egyéb ok (pl. időhiány).			
Teljes minta	52 (98,1)	1 (1,9)	$\chi^2 = 0{,}618$
1.évfolyam	20 (100,0)	0 (0,0)	$p = 0{,}432$
2.évfolyam	32 (97,0)	1 (3,0)	$V = 0{,}108$

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53), 1. évfolyam (N = 20), 2. évfolyam (N = 33)

Az eredményekből kirajzolódik, hogy a pedagógus minta több, mint fele, 56,6%-a a legtöbb vagy minden órán beépítette a mindfulness gyakorlatokat a foglalkozásokba és a pedagógusok 34,1%-a csak ritkán, vagy egyáltalán nem alkalmazta azokat. A sikertelenség legfőbb oka az volt, hogy a tanulók nem voltak nyitottak a gyakorlatokra (34%). A pedagógusok 24,5%-a nem érezte önmagát felkészültnek arra, hogy levezesse a tudatosság fokozását célzó gyakorlatokat, a fizikai és technikai akadályok (pl. eszközhiány, időhiány, nem találta a segédanyagokat) csupán a sikertelenség elenyésző okaiként szerepeltek.

A mindfulness gyakorlatok megvalósításában az évfolyamok közötti különbségek feltárására Mann-Whitney próbát alkalmaztunk, amely nem hozott szignifikáns eredményt ($Z = - 0{,}434$, $p = 0{,}664$), tehát az osztályfoktól függetlennek tekinthetjük azt, hogy milyen gyakorisággal tudta a pedagógus a tevékenységet beépíteni a foglalkozásokba.

A sikertelenség okainak osztályfok szerinti különbségeit Khí-négyzet-teszttel vizsgáltuk, mely egyik ok esetében sem hozott szignifikáns eredményt, ezért elmondható, hogy a mindfulness gyakorlatok elégtelen megvalósításának okai függetlenek voltak attól, hogy melyik évfolyamon tanít a pedagógus.

Spearman korrelációval vizsgáltuk, hogy összefügg-e a mindfulness gyakorlatok megvalósítása a pedagógusok életkorával és pályán eltöltött idejével. Egyik korreláció alkalmával sem

kaptunk szignifikáns eredményt (életkor-megvalósítás: r = 0,140, p = 0,317; pályán töltött idő-megvalósítás: r = 0,195, p = 0,204).

A mindfulness megvalósítását gátló tényezők és a pedagógusok életkora, pályán eltöltött ideje között sem mutatkozott szignifikáns összefüggés.

Az aktuális téma bevezetésére alkalmazott történetek a program nagyon fontos elemét képezik, mivel felkelthetik a diákok érdeklődését a témakör iránt, és lehetővé teszik számukra, hogy érzelmi és kognitív szinten azonosuljanak a szereplőkkel és a velük történtekkel, saját tapasztalataikhoz kapcsolják azokat, ezáltal elősegítve a tananyag mélyebb megértését és feldolgozását. Fontosnak tartottuk annak vizsgálatát, hogy a tanulók milyen mértékben kedvelték a történeteket a pedagógusok meglátása szerint (26. táblázat), ezáltal információkat nyerhetünk arról, hogy a program adaptációja során szükséges-e a mesék átalakítása, a tanulók számára befogadhatóbbá tétele.

26. táblázat. A tanulók történetek iránti vonzalma a pedagógusok megítélése alapján.

A történetek kedvelésének mértéke	Fő (%)
Nem kedvelték	5 (9,4)
Kevésbé kedvelték	1 (1,9)
Közepesen kedvelték	3 (5,7)
Kedvelték	22 (41,5)
Nagyon kedvelték	22 (41,5)
Összesen	53 (100,0)

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53)

A pedagógusok 83%-a nyilatkozott úgy, hogy a tanulók a történeteket kedvelték (41,5%), vagy nagyon kedvelték (41,5%). Öt tanító (9,4%) ítélte meg úgy, hogy a tanulók nem kedvelték a meséket, három pedagógus (5,7%) szerint közepes mértékben, míg egy tanító (1,9%) szerint kismértékben nyerték el a diákok tetszését a történetek.

Mann-Whitney próbát futtattunk annak tesztelésére, hogy mutatkozik-e különbség a történetek kedvelésében az osztályfok tekintetében. A teszt nem hozott szignifikáns eredményt (Z = -0,654, p = 0,513), amiből arra következtethetünk, hogy az első és második évfolyamon tanító pedagógusok megítélése szerint a tanulók hasonló mértékben kedvelték a meséket. A tanulók által adott válaszok ezzel szemben azt mutatták, hogy az első évfolyamos diákok találták vonzóbbnak a meséket, ez az eltérés feltételezhetően a már említett életkori sajátosságból adódhatott, mely szerint a fiatalabb gyermekeknél erőteljesebben jelentkezik a felnőttek irányába

tanúsított megfelelési vágy (Crandall et al., 1965; Dadds et al., 1998) és ezért kedvezőbb értékeléseket adtak.

A történet felolvasása után a kézikönyvben szereplő kérdések mentén a pedagógus beszélgetést kezdeményezett a tanulókkal, ezáltal ellenőrizte azt, hogy a gyermekek megértették-e a mese mondanivalóját, valamint hozzásegítette őket a mélyebb megértéshez, feldolgozáshoz, a saját tapasztalataikkal való párhuzamok felállításához és a véleményük kifejezéséhez. Felmértük, hogy a pedagógusok meglátása szerint milyen mértékben nyíltak meg a tanulók a beszélgetések során (27. táblázat).

27. táblázat. A tanulók megnyílásának mértéke a beszélgetések során.

Milyen mértékben nyíltak meg a tanulók a beszélgetések során	Fő (%)	Átlag (SD)
Nem nyíltak meg	5 (9,4)	3,94 (1,25)
Kevéssé nyíltak meg	2 (3,8)	
Közepes mértékben nyíltak meg	6 (11,3)	
Megnyíltak	18 (34,0)	
Nagyon megnyíltak	22 (41,5)	
Összesen	53 (100,0)	

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53)

A teljes pedagógusminta válaszai alapján elmondható, hogy átlagosan 3,94-re (SD = 1,25) ítélték a tanítók a tanulók megnyílásának mértékét az 1-5 fokú skálán. 41,5%-uk úgy vélte úgy, hogy a tanulók nagyon megnyíltak, 34,0%-uk szerint pedig megnyíltak a beszélgetések során. A minta 9,4%-a nyilatkozott úgy, hogy a diákjaik nem nyíltak meg a történetek meghallgatását követő beszélgetéseken.

Az évfolyamok közti különbségek feltárására Mann-Whitney U-tesztet használtunk, ami nem mutatott szignifikáns eredményt ($Z = -1{,}432$, $p = 0{,}152$), tehát az első és második osztályos tanulók megnyílási hajlandósága nem tér el egymástól statisztikailag jelentős mértékben.

Spearman-féle korrelációval vizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a tanulók beszélgetések alatti megnyílása és a következő változók között: a pedagógus mennyire érezte magát felkészültnek az implementációra az online tréning után, osztálylétszám, a pedagógus hány éve van a pályán, a pedagógus életkora, összesen hány témakört dolgoztak fel a 2024/25. tanév során, az osztály tanulói összetétele, az otthoni feladatok elkészítése, mikor tartotta a pedagógus a RESCUR órákat (az órák beillesztése az órarendbe), megfelelőnek érezte-e a pedagógus ezt az időpontot a RESCUR órák megtartására, milyen mértékben kedvelték a tanulók a történeteket és a mindfulness gyakorlatok megvalósítása. A 28. táblázat azokat a változókat mutatja be, amelyek

szignifikáns korrelációs kapcsolatban állnak a tanulóknak a csoportos beszélgetések során tanúsított nyitottságával.

28. táblázat. A tanulók beszélgetések során való megnyílásának összefüggései egyéb releváns változókkal.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1.											
2.	0,065										
3.	**0,382****	**0,344***									
4.	-0,221	**-0,411****	**-0,371****								
5.	-0,015	0,059	**-0,330***	**0,310***							
6.	-0,251	-0,183	**-0,303***	0,244	**0,444****						
7.	0,240	0,164	**0,340***	-0,170	**-0,337***	-0,163					
8.	**0,334***	0,064	**0,464****	-0,280	**-0,485****	-0,235	**0,875****				
9.	-0,036	**0,317***	**0,368****	-0,180	-0,197	-0,212	**0,436****	**0,333***			
10.	**0,320***	**0,318***	**0,630****	-0,168	-0,265	-0,092	**0,309***	**0,336***	**0,407****		
11.	0,206	0,219	**0,295***	-0,060	-0,080	0,180	**0,619****	**0,532****	0,105	**0,292***	

Megjegyzés: **A korreláció szignifikáns a 0,01 szinten. *A korreláció szignifikáns a 0,05 szinten (kétoldali próba).

1. A pedagógus mennyire érezte magát felkészültnek az implementációra az online tréning után
2. Osztálylétszám
3. Milyen mértékben nyíltak meg a tanulók a beszélgetések során
4. SNI státuszú tanulók létszáma az osztályban
5. Hátrányos helyzetű tanulók létszáma az osztályban
6. Egyéb különleges bánásmódot igénylő tanulók létszáma az osztályban
7. Az otthoni feladatok elkészítése (egész osztály)
8. Az otthoni feladatok elkészítése (akik biztosan megkapták a feladatokat)
9. Megfelelőnek érezte-e a pedagógus az időpontot a RESCUR órák megtartására
10. Milyen mértékben kedvelték a tanulók a történeteket
11. A mindfulness gyakorlatok megvalósítása

A korrelációs vizsgálat eredményei szerint pozitív irányú, közepes erősségű összefüggés (r = 0,382, p = 0,005) mutatható ki a tanulók beszélgetések során mutatott megnyílása és a pedagógusok implementációra való felkészültségének érzete között. Ez arra utal, hogy minél felkészültebbnek érezte magát a tanító a program végrehajtására, a tanulók annál inkább képesek voltak nyitottan kommunikálni, kifejezni az érzéseiket, véleményüket az adott témával kapcsolatban.

Szintén pozitív irányú, közepes erősségű kapcsolatot (r = 0,344, p = 0,012) találtunk a tanulók megnyílása és az osztálylétszám között. Ebből arra következtethetünk, hogy a nagyobb létszámú osztályokban jobban megnyíltak a tanulók a beszélgetések során. Ennek az lehet az oka, hogy a kisebb létszámú közösségekben több olyan tanuló volt, aki különleges bánásmódot igényelt és állapota miatt nehezebben kommunikált az érzéseiről, nehézséget okozott számára,

hogy megossza gondolatait az adott témával kapcsolatban. Ezt támasztja alá, hogy az SNI-vel diagnosztizált tanulók számának ($r = - 0,371$, $p = 0,006$) és az egyéb okok miatt különleges bánásmódot igénylő tanulók számának ($r = - 0,303$, $p = 0,027$) növekedésével a megnyílási hajlandóság csökkent. Amikor a korrelációt úgy végeztük el, hogy kontrolláltunk az osztályokban tanuló SNI-s diákok létszámára, akkor nem kaptunk szignifikáns eredményt ($r = 0,208$, $p = 0,139$). Hasonló megállapítást tehetünk a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatban. Eredményeink szerint minél több hátrányos helyzetű gyermek tanult az osztályban, annál kevésbé ítélte meg úgy a pedagógus, hogy megnyíltak a diákok a beszélgetések során ($r = - 0,330$, $p = 0,016$). A megfigyelt negatív korreláció valószínűleg annak tudható be, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb aránya az osztályban komplexebb pedagógiai kihívásokat generált, amelyek elfedték a megnyílásra vonatkozó tényleges összefüggést. Azonban, amikor statisztikailag kontrolláltunk a hátrányos helyzetű tanulók létszámára, a megnyílás és az osztálylétszám közötti korreláció iránya pozitívra fordult és erősödött ($r = 0,355$, $p = 0,010$). Ez a változás a hátrányos helyzetű tanulók számának konfounderként való szerepére utal, melynek hatását kiszűrve láthatóvá vált a vizsgált változók közötti tényleges pozitív kapcsolat.

Az otthoni feladatok elvégzésével is összefüggésben áll a tanulók beszélgetések alatt mutatott nyitottsága, az egész osztályt tekintve ($r = 0,340$, $p = 0,013$) és abban az esetben is, amikor csak azokat a tanulókat vizsgáltuk, akik biztosan megkapták a feladatokat ($r = 0,464$, $p < 0,001$). Elmondható tehát, hogy azokban az osztályokban, ahol a tanulók nagyobb arányban végezték el szüleikkel közösen az otthoni feladatokat, a pedagógusok meglátása szerint nyíltabb volt a kommunikáció a beszélgetések során. A tanulókkal folytatott beszélgetéseket az is befolyásolta, hogy a pedagógus mennyire érezte megfelelőnek azt az időpontot, amikor a RESCUR órákat tartotta ($r = 0,368$, $p = 0,007$). Minél komfortosabb volt a foglalkozások időpontja, annál könnyebb volt a tanulók számára megnyílni. Erős, pozitív irányú kapcsolatot ($r = 0,630$, $p < 0,001$) találtunk a nyitottság és a történetek kedvelése között, tehát minél inkább tetszettek a mesék a tanulóknak, annál inkább úgy vélte a tanító, hogy a diákok képesek voltak megnyílni a történetek feldolgozása során. Gyenge-közepes erősségű, pozitív irányú együttjárás ($r = 0,295$, $p = 0,032$) figyelhető meg a mindfulness gyakorlatok végzése és a beszélgetések alatti nyitottság között, tehát azokban az osztályokban, ahol nagyobb arányban sikerült megvalósítani a mindfulness tevékenységeket, a tanulók nyitottsága fokozottabb volt.

A tanterv elemeinek vizsgálata során kitértünk annak elemzésére, hogy a pedagógusok megítélése szerint mely programelemek voltak különösen izgalmasak a tanulók számára (29. táblázat).

29. táblázat. A tanulók számára izgalmas programelemek a pedagógusok megítélése szerint.

	Nem (%)	Igen (%)	Összehasonlítás
A pedagógusok szerint izgalmasak voltak a tanulók számára a mindfulness gyakorlatok.			
Teljes minta	43 (81,1)	10 (18,9)	$\chi^2 = 0,789$
1.évfolyam	15 (75,0)	5 (25,0)	p = 0,374
2.évfolyam	28 (84,8)	5 (15,2)	V = 0,122
A pedagógusok szerint izgalmasak voltak a tanulók számára a történetek.			
Teljes minta	19 (35,8)	34 (64,2)	$\chi^2 = 0,241$
1.évfolyam	8 (40,0)	12 (60,0)	p = 0,624
2.évfolyam	11 (33,3)	22 (66,7)	V = 0,067
A pedagógusok szerint izgalmasak voltak a tanulók számára a beszélgetések.			
Teljes minta	18 (34,0)	35 (66,0)	$\chi^2 = 0,015$
1.évfolyam	7 (35,0)	13 (65,0)	p = 0,901
2.évfolyam	11 (33,3)	22 (66,7)	V = 0,017
A pedagógusok szerint izgalmasak voltak a tanulók számára a közös tevékenységek.			
Teljes minta	20 (37,7)	33 (62,3)	$\chi^2 = 0,721$
1.évfolyam	9 (45,0)	11 (55,0)	p = 0,396
2.évfolyam	11 (33,3)	22 (66,7)	V = 0,117
A pedagógusok szerint izgalmasak voltak a tanulók számára a feladatlapok.			
Teljes minta	52 (98,1)	1 (1,9)	$\chi^2 = 0,618$
1.évfolyam	20 (100,0)	0 (0,0)	p = 0,432
2.évfolyam	32 (97,0)	1 (3,0)	V = 0,108

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53), 1. évfolyam (N = 20), 2. évfolyam (N = 33).

A teljes mintát vizsgálva megállapítható, hogy a pedagógusok megítélése szerint a RESCUR tanterv interaktív elemei, a beszélgetések (66,0%), a történetek meghallgatása (64,2%) és a közös tevékenységek (62,3%) jóval izgalmasabbak voltak a tanulók számára, mint a mindfulness gyakorlatok (18,9%) és a feladatlapok kitöltése (1,9%). A beszélgetések, a történetek és közös játékok azok, amelyek a pedagógusok szerint fenntartják a gyermekek figyelmét és bevonják őket a tanulási folyamatba. A feladatlapok és a mindfulness gyakorlatok jelentős fejlesztési területet jelentenek, mivel ezek a legkevésbé izgalmas elemek a tanulók számára.

A Khí-négyzet-próba eredményeiből kiderül, hogy az 1. és 2. évfolyamon tanító pedagógusok válaszai nincs statisztikailag szignifikáns különbség a RESCUR program izgalmas elemeinek megítélésében.

Khí-négyzet-próbával megvizsgáltuk, hogy a meseolvasás közben a szemléltető eszközök (pl. bábok) használata összefüggésben áll-e a különböző programelemek izgalmasnak ítélésével. Az elemzés szignifikáns, közepes erősségű összefüggést tárt fel a történetek kedvelése és az eszközhasználat mellőzése között ($\chi^2 = 8,209$, p = 0,004, V = 0,394). Nyolc pedagógus, aki nem használt szemléltető eszközöket, úgy ítélte meg, hogy a tanulók számára nem voltak izgalmasak a történetek, míg három tanító, aki nem használt eszközt, úgy vélte, hogy a diákok szerint a mesék izgalmasak voltak. Az eszközhasználó pedagógusokat tekintve 11-en nyilatkoztak úgy,

hogy a tanulóik számára nem voltak izgalmasak a mesék és 31-en mondták azt, hogy a történetek izgalmasak voltak a diákok számára. Szintén statisztikailag szignifikáns, mérsékelt erősségű eredmény mutatkozott a rendszeres báb és egyéb eszköz alkalmazása és a közös tevékenységek (játék, alkotás) izgalmasnak ítélése között ($\chi^2 = 4{,}101$, $p = 0{,}043$, $V = 0{,}278$). Feltételezhető, hogy azok a pedagógusok, akik rendszeresen alkalmaztak bábokat és más szemléltető eszközöket, alapvetően játékosabbak és nyitottabbak a nem hagyományos tanítási módszerekre. Ez a pedagógiai attitűd lehetővé tette számukra, hogy az interaktív tevékenységeket is könnyedebben és élvezetesebben vezessék, ami közvetlenül hozzájárulhatott a tanulók nagyobb fokú elköteleződéséhez és a közös játék, alkotás fokozottabb élvezetéhez. Továbbá szignifikáns, mérsékelt erősségű összefüggést találtunk a rendszeres báb és eszközhasználat és a mindfulness gyakorlatok izgalmasnak ítélése között ($\chi^2 = 4{,}284$, $p = 0{,}038$, $V = 0{,}284$). Feltételezésünk szerint a bábokat, eszközöket rendszeresen használó pedagógusok nagy valószínűséggel kreatívabbak, nyitottabbak és ez a megközelítés lehetővé tette, hogy az olyan elvont és a gyermekek számára szokatlannak tűnő gyakorlatokat, mint a mindfulness, könnyedén és a tanulók számára vonzó módon adják át.

A RESCUR tanterv elemeinek végrehajthatóságának vizsgálatakor kitértünk arra, hogy megkérdezzük a pedagógusokat, mely programelemek implementációja okozott számukra nehézséget. Az eredményeket a 30. táblázat szemlélteti.

30. táblázat. A pedagógusok megítélése szerint nehezen végrehajtható programelemek.

	Nem (%)	**Igen (%)**	**Összehasonlítás**
A pedagógusok szerint nehéz volt végrehajtani a mindfulness gyakorlatokat.			
Teljes minta	38 (71,1)	15 (28,3)	$\chi^2 = 0{,}173$
1.évfolyam	15 (75,0)	5 (25,0)	$p = 0{,}678$
2.évfolyam	23 (69,7)	10 (30,3)	$V = 0{,}057$
A pedagógusok szerint nehéz volt végrehajtani a történetmesélést.			
Teljes minta	50 (94,3)	3 (5,7)	$\chi^2 = 5{,}247$
1.évfolyam	17 (85,0)	3 (15,0)	$p = 0{,}022$
2.évfolyam	33 (100,0)	0 (0,0)	$V = 0{,}315$
A pedagógusok szerint nehéz volt végrehajtani a beszélgetéseket.			
Teljes minta	49 (92,5)	4 (7,5)	$\chi^2 = 7{,}139$
1.évfolyam	16 (80,0)	4 (20,0)	$p = 0{,}008$
2.évfolyam	33 (100,0)	0 (0,0)	$V = 0{,}367$
A pedagógusok szerint nehéz volt végrehajtani a közös tevékenységeket (játék, alkotás).			
Teljes minta	44 (83,0)	9 (17,0)	$\chi^2 = 12{,}073$
1.évfolyam	12 (60,0)	8 (40,0)	$p < 0{,}001$
2.évfolyam	32 (97,0)	1 (3,0)	$V = 0{,}477$
A pedagógusok szerint nehéz volt végrehajtani az iskolai feladatlapok kitöltetését.			
Teljes minta	37 (69,8)	16 (30,2)	$\chi^2 = 1{,}467$
1.évfolyam	12 (60,0)	8 (40,0)	$p = 0{,}226$
2.évfolyam	25 (75,8)	8 (24,2)	$V = 0{,}166$

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53), 1. évfolyam (N = 20), 2. évfolyam (N = 33).

A teljes mintát tekintve megállapítható, hogy a történetmesélés (94,3%), a beszélgetések (92,5%) és a közös tevékenységek (83,0%) végrehajtása a pedagógusok többsége szerint nem volt nehéz. A mindfulness gyakorlatok (28,3%) és az iskolai feladatlapok kitöltetése (30,2%) viszont a végrehajtás szempontjából problémásabb területeknek bizonyultak, a pedagógusok mintegy harmada jelezte, hogy nehéz volt ezeket implementálni.

Az évfolyamok közötti különbségek feltárására elvégzett Khí-négyzet-próbák több területen is statisztikailag szignifikáns, közepes erősségű összefüggést mutattak. Az évfolyam és a programelemek implementálásának megítélése közötti kapcsolat a történetmesélés ($\chi^2 = 5{,}247$, $p = 0{,}022$, $V = 0{,}315$) és a beszélgetések ($\chi^2 = 7{,}139$, $p = 0{,}008$, $V = 0{,}367$) esetében egyaránt közepes mértékű volt. A legerősebb, szintén közepes tartományba eső, de a szignifikancia tekintetében legmarkánsabb összefüggés a közös tevékenységek végrehajtásának megítélésénél mutatkozott ($\chi^2 = 12{,}073$, $p < 0{,}001$, $V = 0{,}477$). Mindhárom programelem implementációja az első évfolyamon tanító pedagógusok számára okozott fokozottabb nehézséget. A mindfulness gyakorlatok és a feladatlapok végrehajtási nehézségének megítélésében nem volt szignifikáns különbség a két évfolyam között. A pedagógusok mindkét évfolyamon hasonlóan nehéznek ítélték az implementációjukat, ami arra utalhat, hogy a kihívások forrása független az évfolyamtól.

Mann-Whitney próbával vizsgáltuk, hogy találunk-e összefüggést a pedagógusok tréning után érzett felkészültsége és a programelemek nehezen végrehajthatónak megítélése között, ám egyik esetben sem kaptunk szignifikáns eredményt.

A (d) kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy a pedagógusok milyen mértékben tartják a RESCUR órákat beilleszthetőnek a hazai tantervbe. A kérdés megválaszolásához szükséges volt megvizsgálnunk, hogy a pedagógusok mikor tartották a RESCUR órákat, hogyan tudták azokat beilleszteni a napirendbe. Magyarországon az általános iskola 1-4. évfolyama számára készült kerettantervben nincsen osztályfőnöki óra, ahová beilleszthető lett volna a RESCUR tanterv, ezért a tanítók többsége valamely más tanóra helyett vagy a délutáni időszakban tudta megtartani a foglalkozásokat. Néhány iskolában az iskolavezetés úgy döntött, hogy a kutatásban résztvevő osztályoknak biztosítanak heti egy 45 perces időkeretet az órarendbe illesztve, de nem ez volt a jellemző gyakorlat. Voltak pedagógusok, akik etika órán implementálták a programot. Ebben az esetben az volt a probléma, hogy azok a tanulók, akik hittanra jártak, nem tudtak részt venni a foglalkozásokon, mivel az etika és a hittan egy időben, de külön

tanteremben zajlott. A 31. táblázatban mutatjuk be, hogy a pedagógusok hogyan tudták beilleszteni a RESCUR foglalkozásokat az órarendbe.

31. táblázat. A RESCUR foglalkozások beillesztése az órarendbe.

	Nem (%)	**Igen (%)**	**Összehasonlítás**
Etika órán tartotta a RESCUR foglalkozásokat a pedagógus.			
Teljes minta	41 (77,4)	12 (22,6)	$\chi^2 = 0{,}102$
1.évfolyam	15 (75,0)	5 (25,0)	$p = 0{,}749$
2.évfolyam	26 (78,8)	7 (21,2)	$V = 0{,}044$
A délutáni időszakban (napközben) tartotta a RESCUR foglalkozásokat a pedagógus.			
Teljes minta	31 (58,5)	22 (41,5)	$\chi^2 = 0{,}161$
1.évfolyam	11 (55,0)	9 (45,0)	$p = 0{,}688$
2.évfolyam	20 (60,6)	13 (39,4)	$V = 0{,}055$
Az iskolavezetés külön, órarendbe illesztett időkeretet biztosított a RESCUR foglalkozások számára.			
Teljes minta	49 (92,5)	4 (7,5)	$\chi^2 = 0{,}299$
1.évfolyam	19 (95,0)	1 (5,0)	$p = 0{,}585$
2.évfolyam	30 (90,9)	3 (9,1)	$V = 0{,}075$
Más tanóra helyett tartotta a RESCUR foglalkozásokat a pedagógus.			
Teljes minta	41 (77,4)	12 (22,6)	$\chi^2 = 0{,}128$
1.évfolyam	16 (80,0)	4 (20,0)	$p = 0{,}721$
2.évfolyam	25 (75,8)	8 (24,2)	$V = 0{,}049$
Nem tudta beilleszteni a RESCUR foglalkozásokat az órarendbe a pedagógus, ezért nem tartotta meg/ritkán tartotta meg őket.			
Teljes minta	49 (92,5)	4 (7,5)	$\chi^2 = 0{,}299$
1.évfolyam	19 (95,0)	1 (5,0)	$p = 0{,}585$
2.évfolyam	30 (90,9)	3 (9,1)	$V = 0{,}075$

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53), 1. évfolyam (N = 20), 2. évfolyam (N = 33).

A pedagógusok legnagyobb része, 41,5%-a a délutáni időszakban, 22,6%-uk az etika tantárgy keretén belül, szintén 22,6%-uk pedig egy másik tantárgy (pl. testnevelés, rajz, olvasás) helyett tudta megtartani a RESCUR foglalkozásokat. Négy pedagógus (7,5%) számára az iskolavezetés biztosított órakeretet a délelőtti idősávban a RESCUR órák megtartására, és szintén négy (7,5%) tanító volt, akik sehogyan sem tudták beilleszteni a foglalkozásokat a napirendbe, ezért csak ritkán, vagy egyáltalán nem tartották meg a RESCUR órákat.

Az évfolyamok közötti különbségeket Khí-négyzet-próbával teszteltük. Egyetlen esetben sem mutatkozott szignifikáns összefüggés, ezért elmondható, hogy az osztályfok nem befolyásolta azt, hogy milyen időpontban hajtották végre, hogyan tudták beilleszteni a napirendbe a programot a pedagógusok.

A kutatás szempontjából releváns volt felmérni, hogy a pedagógusok megfelelőnek érezték-e az adott időpontot, amikor lehetőségük volt megtartani a RESCUR foglalkozásokat. A tanítók 54,7%-a nyilatkozott úgy, hogy az időpontot nem érezte megfelelőnek, míg 45,3%-uk számára alkalmasnak bizonyult az implementációra. Ezt követően Khí-négyzet-próbával vizsgáltuk

meg, hogy van-e összefüggés a felhasznált időpont típusa (pl. etika óra, napközi) és az időpont megfelelőségének szubjektív megítélése között (32. táblázat).

32. táblázat. Megfelelőnek érezték-e a pedagógusok az időpontot a RESCUR foglalkozások megtartására.

	Nem megfelelő (%)	**Megfelelő (%)**	**Összehasonlítás**
Etika órán tartotta a RESCUR foglalkozásokat a pedagógus.			
Teljes minta	3 (25,0)	9 (75,0)	$\chi^2 = 5{,}529$ $p = 0{,}019$ $V = 0{,}323$
A délutáni időszakban (napköziben) tartotta a RESCUR foglalkozásokat a pedagógus.			
Teljes minta	18 (81,8)	4 (18,2)	$\chi^2 = 11{,}150$ $p < 0{,}001$ $V = 0{,}459$
Az iskolavezetés külön, órarendbe illesztett időkeretet biztosított a RESCUR foglalkozások számára.			
Teljes minta	0 (0,0)	4 (100,0)	$\chi^2 = 5{,}228$ $p = 0{,}022$ $V = 0{,}314$
Más tanóra helyett tartotta a RESCUR foglalkozásokat a pedagógus.			
Teljes minta	5 (41,7)	7 (58,3)	$\chi^2 = 1{,}066$ $p = 0{,}302$ $V = 0{,}142$
Nem tudta beilleszteni a RESCUR foglalkozásokat az órarendbe a pedagógus, ezért nem tartotta meg/ritkán tartotta meg őket.			
Teljes minta	4 (100,0)	0 (0,0)	$\chi^2 = 3{,}581$ $p = 0{,}058$ $V = 0{,}260$

Megjegyzés: Teljes minta (N = 53).

A próba eredményei szerint az iskolavezetés által biztosított külön órarendi óra 100%-ban megfelelőnek bizonyult a foglalkozások megtartására. A teszt szignifikáns eredménye ($\chi^2 = 5{,}228$, $p = 0{,}022$, $V = 0{,}314$) alátámasztja, hogy ez a fajta vezetői támogatás megfelelő lehetőséget teremt a program megvalósításához. Az etika tanórák időpontja is ideálisnak bizonyult, a tanítók 75,0%-a értékelte pozitívan. A különbség szignifikáns ($\chi^2 = 5{,}529$, $p = 0{,}019$, $V = 0{,}323$), tehát az etika óra tematikája és elhelyezkedése a tanítási napban (a délelőtti órarend részeként) alkalmas a RESCUR témák feldolgozására. A délutáni (napközi) időszak bizonyult a legkevésbé ideálisnak a foglalkozások végrehajtására. A pedagógusok túlnyomó többsége, 81,8%-a ítélte alkalmatlannak ezt az időpontot, és mindössze 18,2% tartotta alkalmasnak. Ez az összefüggés mutatta a legszignifikánsabb eltérést és a legerősebb hatásméretet ($\chi^2 = 11{,}150$, $p < 0{,}001$;$V = 0{,}459$), ami azt jelezheti, hogy a diákok délutáni fáradtsága és a napközi keretei erősen hátráltatják a program sikeres implementációját. Nem találtunk statisztikailag jelentős eltérést a más tanóra helyett megtartott RESCUR foglalkozások esetében ($\chi^2 = 1{,}066$, $p = 0{,}302$, $V = 0{,}142$), ami arra utalhat, hogy a kényszerből felhasznált más tanórák megítélése megoszlik

a pedagógusok között (58,3% megfelelő - 41,7% nem megfelelő) és nem tekinthető egyértelműen megfelelő vagy nem megfelelő megoldásnak. Azok a pedagógusok pedig, akik egyáltalán nem vagy csak ritkán tudták megtartani a RESCUR órákat, evidensen nem tartották megfelelőnek a lehetőségeket.

Az (e) kutatási kérdésünk megválaszolása során annak felmérésére törekedtünk, hogy a pedagógusok milyen mértékben tartják hasznosnak a RESCUR tantervet. A pedagógusi kérdőív ide vonatkozó válaszainak elemzésekor az volt a célunk, hogy feltárjuk a program során észlelt változásokat a tanulók egyéni és társas készségeiben, a program folytatására és ajánlására vonatkozó pedagógusi attitűdöket, a pedagógusok személyes adataival (életkor, pályán töltött idő), a pedagógusok tréning utáni felkészültség-érzetével, a kézikönyv nyelvi érthetőségének és követhetőségének megítélésével, a feldolgozott témakörökkel, az osztályok tanulói összetételével és a szülők bevonásával való összefüggéseket. A RESCUR program azon észlelt hatásait, amelyek az osztályok szocioemocionális légkörére vonatkoznak, a (g) kutatási kérdés mentén mutatjuk be.

A pedagógusok az általuk észlelt, a tanulók egyéni és társas készségeiben, képességeiben a program során történt változásokat ötfokozatú Likert-skálán ítélték meg, ahol az 1-es a „nem" választ, az 5-ös a „teljesen egyetértek" választ jelölte. A tanítóknak lehetőségük volt a „nem tudom megítélni" válasz adására is, amit a statisztikai elemzés során hiányzó válaszként (missing) kezeltünk. A 33. táblázatban mutatjuk be a tételekre adott válaszok gyakoriságát és átlagait.

33. táblázat. A tanulók egyéni és társas készségeiben, képességeiben történt változások a program során, a pedagógusok megítélése szerint (az átlagok szerint csökkenő sorrendben).

Tétel	Nem (%)	Inkább nem (%)	Közepes mértékben (%)	Inkább igen (%)	Teljesen egyetértek (%)	Nem tudom megítélni (%)	Átlag (SD)
1.	2 (3,8)	1 (1,9)	10 (18,9)	23 (43,4)	10 (18,9)	7 (13,2)	3,83 (0,95)
2.	3 (5,7)	3 (5,7)	9 (17,0)	14 (26,4)	16 (30,2)	8 (15,1)	3,82 (1,19)
3.	2 (3,8)	2 (3,8)	13 (24,5)	15 (28,3)	14 (26,4)	7 (13,2)	3,80 (1,07)
4.	2 (3,8)	3 (5,7)	15 (28,3)	15 (28,3)	10 (18,9)	8 (15,1)	3,62 (1,05)
5.	2 (3,8)	3 (5,7)	15 (28,3)	19 (35,8)	7 (13,2)	7 (13,2)	3,57 (0,98)
6.	3 (5,7)	5 (9,4)	12 (22,6)	16 (30,2)	10 (18,9)	7 (13,2)	3,54 (1,15)
7.	2 (3,8)	3 (5,7)	20 (37,7)	11 (20,8)	8 (15,1)	9 (17,0)	3,46 (1,02)
8.	3 (5,7)	5 (9,4)	15 (28,3)	14 (26,4)	7 (13,2)	9 (17,0)	3,39 (1,10)
9.	3 (5,7)	3 (5,7)	17 (32,1)	16 (30,2)	5 (9,4)	9 (17,0)	3,39 (1,02)
10.	3 (5,7)	3 (5,7)	19 (35,8)	11 (20,8)	7 (13,2)	10 (18,9)	3,37 (1,07)
11.	5 (9,4)	3 (5,7)	20 (37,7)	11 (20,8)	8 (15,1)	6 (11,3)	3,30 (1,16)
12.	3 (5,7)	2 (3,8)	21 (39,6)	15 (28,3)	3 (5,7)	9 (17,0)	3,30 (0,93)
13.	2 (3,8)	5 (9,4)	18 (34,0)	10 (18,9)	5 (9,4)	13 (24,5)	3,28 (1,01)
14.	4 (7,5)	3 (5,7)	16 (30,2)	12 (22,6)	5 (9,4)	13 (24,5)	3,28 (1,11)
15.	5 (9,4)	2 (3,8)	20 (37,7)	7 (13,2)	7 (13,2)	12 (22,6)	3,22 (1,17)
16.	4 (7,5)	3 (5,7)	19 (35,8)	11 (20,8)	4 (7,5)	12 (22,6)	3,20 (1,05)
17.	6 (11,3)	4 (7,5)	14 (26,4)	11 (20,8)	4 (7,5)	14 (26,4)	3,08 (1,20)
18.	4 (7,5)	4 (7,5)	19 (35,8)	8 (15,1)	3 (5,7)	15 (28,3)	3,05 (1,04)
19.	5 (9,4)	5 (9,4)	18 (34,0)	7 (13,2)	5 (9,4)	13 (24,5)	3,05 (1,15)
20.	5 (9,4)	6 (11,3)	12 (22,6)	8 (15,1)	4 (7,5)	18 (34,0)	3,00 (1,20)
21.	7 (13,2)	9 (17,0)	8 (15,1)	8 (15,1)	5 (9,4)	16 (30,2)	2,86 (1,34)
22.	6 (11,3)	4 (7,5)	22 (41,5)	3 (5,7)	3 (5,7)	15 (28,3)	2,82 (1,06)

Megjegyzés: N = 53.

1. A tanulók kifejezik az érzéseiket.
2. A tanulók elfogadják azt, aki valamilyen tekintetben különbözik a többségtől.
3. A tanulók kommunikációs készségei fejlődtek.
4. A tanulók többet segítenek egymásnak.
5. A tanulók megértően viszonyulnak mások érzései felé.
6. A tanulók közötti együttműködés javult.
7. A tanulók hatékonyabban képesek kiállni önmagukért.
8. A tanulók könnyebben barátkoznak.
9. A tanulók optimistábban gondolkodnak.
10. A tanulók konfliktuskezelési képessége javult.
11. A tanulók megtanultak aktívan odafigyelni, amikor valaki beszél hozzájuk.
12. A tanulók felismerik saját erősségeiket.
13. A tanulók felismerik a negatív gondolatokat és képesek azokat átformálni pozitívvá.
14. A tanulók hatékonyabban kezelik az indulataikat.
15. A tanulók önismerete javult.
16. A tanulók problémamegoldása javult.
17. A tanulók tanórai figyelemfenntartása javult.
18. A tanulók hatékonyabban kezelik a szorongást.
19. A tanulók hatékonyabban kezelik a kudarcokat.
20. A tanulók iskola iránti elköteleződése nőtt.
21. A tanulók iskolai teljesítménye nőtt.

22. A tanulók képesek célokat megfogalmazni és tervet készíteni az elérésükre.

Vizsgálatunk ezen szakaszában a pedagógusok visszajelzései alapján feltételezett változásokat elemeztük, arra fókuszálva, hogy mely rezilienciát támogató egyéni és szociális készségek területén mutatkozott a válaszadók szerint releváns változás. A változók végig folytonos rendben csökkennek, csoportosulások és kiemelkedő értékek nem voltak megfigyelhetők. Wilcoxon-féle páros rangpróbát alkalmaztunk a tételek összehasonlítása során, hogy feltáruljon, a pedagógusok értékelése szerint van-e szignifikáns különbség az egyes programcélként definiált képességek és készségek fejlődése között. Az első négy tételt páronként vizsgálva nem találtunk szignifikáns különbséget, tehát ezeken a területeken a tanítók megítélése szerint a fejlődés hasonló volt (pl. érzések kifejezése - a tanulók többet segítenek egymásnak: $Z = -1{,}496$, $p = 0{,}135$). A legmagasabb átlagok azt mutatták, hogy a tanítók a legnagyobb mértékű fejlődést a társas és érzelmi területen, az érzések kifejezése ($M = 3{,}83$, $SD = 0{,}95$), az elfogadó attitűd ($M = 3{,}82$, $SD = 1{,}19$) és a kommunikációs készségek ($M = 3{,}80$, $SD = 1{,}07$) tekintetében észlelték. A Wilcoxon-próba során az első statisztikailag jelentős eltérés a tanulók érzéskifejezése és a mások érzéseihez való megértő hozzáállás között mutatkozott ($Z = -2{,}546$, $p = 0{,}011$, $r = 0{,}349$). A pedagógusok észlelése szerint a program a saját érzelmek verbális kifejezését hangsúlyosabban mozgósította, mint a mások irányába mutatott empátiát. A reziliencia szempontjából ez az eredmény azt jelzi, hogy a foglalkozások során az egyéni önkifejezés és az érzelmi önszabályozás alapjai (amelyek a belső védőfaktorok közé tartoznak) hamarabb váltak láthatóvá, mint a komplexebb, nézőpontváltást igénylő empátia. A legalacsonyabb mértékű változást az olyan egyéni kompetenciákban észlelték a pedagógusok, mint az iskolai teljesítmény ($M = 2{,}86$, $SD = 1{,}34$), valamint a célok kitűzése és tervezés ($M = 2{,}82$, $SD = 1{,}06$). A tanítók a „nem tudom megítélni” választ nagyobb arányban adták az egyéni változásra vonatkozó tételek esetében, ami arra utalhat, hogy ezen területek nehezebben megfigyelhetők a pedagógusok számára, ezért kevésbé tudták eldönteni, hogy a RESCUR foglalkozások szerepet játszottak-e a változásban vagy sem. Azon tanítók pedig, akik válaszoltak ezekre az itemekre, a fejlődést kevésbé pozitívnak értékelték, mint a szociális és érzelmi területeken bekövetkező változásokat. Az eredmények értelmezését árnyalja a mérőeszköz módszertani sajátossága, a pedagógusok osztályszintű értékelése kevésbé volt alkalmas az egyéni fejlődési különbségek megragadására.

Az adatok feldolgozásának ezen szakaszában felmerült az igény a kérdőívtételek mögött meghúzódó dimenziók feltárására, az azonosított tételek skálákba történő összevonására PCA segítségével. A pedagógus minta elemszáma ($N = 53$) azonban nem volt elegendően magas a stabil és megbízható faktorstruktúra kinyeréséhez, emellett a válaszokban tapasztalható jelentős

hiányzó érték arány tovább rontotta a PCA elvégzéséhez szükséges mintanagyságot és a korrelációs mátrix pontosságát. Ezen módszertani korlátok miatt úgy döntöttünk, hogy a további elemzéseket tételszinten végezzük el.

A pedagógusok szakmai és demográfiai jellemzői, valamint a RESCUR program során a tanulók készségeiben és képességeiben bekövetkezett változások pedagógusi megítélése közötti összefüggések feltárására Spearman-féle korrelációt végeztünk. Az elemzés célja az volt, hogy azonosítsuk, a pedagógusok életkora, pályán eltöltött ideje, az osztályfok vagy az osztályok tanulói összetétele befolyásoló szerepet játszik-e abban, ahogyan a program hasznosságát észlelik. A tanítók életkora és pályán töltött ideje egy esetben sem mutatott szignifikáns összefüggést egyik vizsgált fejlődési területtel sem. Az osztályfokot tekintve két esetben, a konfliktuskezelési képesség javulása ($r = 0,325$, $p = 0,034$) és a tanulók önmagukért való kiállás képességének fejlődése ($r = 0,317$, $p = 0,036$) tekintetében találtunk statisztikailag jelentős, pozitív irányú, közepesen erős kapcsolatot. Ez azt jelenti, hogy a második osztályos tanulók fejlődése ezen a két területen jelentősebb volt a pedagógusok megítélése szerint, mint az első évfolyamra járó diákoké. Az osztályok tanulói összetétele és a program hatására történt változás tanítói megítélése között számos szignifikáns együttjárást találtunk. Az SNI státuszú tanulók létszáma több változóval mutatott negatív irányú, közepes erősségű szignifikáns összefüggést: a barátkozással (a tanulók könnyebben barátkoznak) ($r = - 0,397$, $p = 0,008$), a segítségnyújtással (a tanulók többet segítenek egymásnak) ($r = - 0,342$, $p = 0,021$), az optimizmussal (a tanulók optimistábban gondolkodnak) ($r = - 0,427$, $p = 0,004$), a kudarckezeléssel (a tanulók hatékonyabban kezelik a kudarcokat) ($r = - 0,375$, $p = 0,017$), a szorongás hatékonyabb kezelésével ($r = - 0,407$, $p = 0,011$), a tanórai figyelemfenntartás javulásával ($r = - 0,342$, $p = 0,033$) és az iskolai teljesítmény növekedésével ($r = - 0,330$, $p = 0,046$). A kiemelten tehetséges tanulók létszáma két fejlődési területtel mutatott pozitív irányú, közepesen erős, szignifikáns együttjárást, a kommunikációs készségek fejlődésével ($r = 0,364$, $p = 0,013$) és az iskolai teljesítmény növekedésével ($r = 0,341$, $p = 0,039$). Az egyéb különleges bánásmódot igénylő tanulók (akik nem tartoztak az egyik vizsgált kategóriába - pl. BTMN vagy SNI státusz - sem) létszáma két fejlődési területtel jelzett negatív irányú, közepes és gyenge erősségű, szignifikáns kapcsolatot, a kommunikációs készségek fejlődésével ($r = - 0,311$, $p = 0,013$) és az aktív hallgatással (a tanulók megtanultak aktívan odafigyelni, amikor valaki beszél hozzájuk) ($r = - 0,290$, $p = 0,048$). A külföldi tanulók létszáma számos fejlődési területtel állt pozitív irányú, közepesen erős, szignifikáns összefüggésben: a kommunikációs készségek fejlődésével ($r = 0,380$, $p = 0,009$), az érzések kifejezésének fejlődésével ($r = 0,291$, $p = 0,050$), az empátia fejlődésével ($r = 0,451$, $p =$

0,002), a barátkozással (r = 0,303, p = 0,046), az optimizmussal (r = 0,405, p = 0,006), a saját erősségek felismerésével (r = 0,459, p = 0,002), a negatív gondolatok pozitívvá formálásával (r = 0,490, p = 0,001), a problémamegoldó képesség javulásával (r = 0,415, p = 0,007), a célkitűzéssel és tervezéssel (r = 0,336, p = 0,039), az önismeret javulásával (r = 0,364, p = 0,019), a kudarckezeléssel (r = 0,381, p = 0,015) és a szorongás kezelésével (r = 0,428, p = 0,007). A roma tanulók létszáma kettő fejlődési területtel állt pozitív irányú, közepes erősségű szignifikáns kapcsolatban, a negatív gondolatok pozitívvá formálásával (r = 0,382, p = 0,015) és a problémamegoldó képesség javulásával (r = 0,332, p = 0,034). Más esetben nem találtunk statisztikailag jelentős ($p < 0,05$) összefüggést az osztályok tanulói összetétele és a vizsgált fejlődési területek között.

A pedagógusok tréning utáni felkészültségének érzete és a program tanulói készség- és képességfejlődésre gyakorolt hatásának tanítói megítélése között több fejlődési terület esetében találtunk pozitív irányú, közepes erősségű szignifikáns együttjárást. Ez arra enged következtetni, hogy azon tanítók, akik felkészültebbnek érezték magukat a tanterv implementációjára, jelentősebb fejlődést tapasztaltak a tanulók kommunikációs készségeinek fejlődésében (r = 0,418, p = 0,004), az aktív hallgatásban (r = 0,310, p = 0,034), a tanulók érzelemkifejezésében (r = 0,361, p = 0,014), a tanulók közötti együttműködésben (r = 0,322, p = 0,029), a konfliktuskezelésben (r = 0,378, p = 0,012), és az optimista gondolkodásban (r = 0,312, p = 0,033).

A tanítók megítélése a pedagógusi kézikönyv nyelvi érthetőségéről és követhetőségéről, valamint a RESCUR tanulói készség- és képességfejlődésre gyakorolt észlelt hatásának tanítói percepciói között számos fejlődési terület esetében mutatkozott pozitív irányú, közepes erősségű szignifikáns összefüggés, melyeket a könnyebb áttekinthetőség érdekében a 34. táblázatban mutatunk be.

34. táblázat. Szignifikáns összefüggések a pedagógusi kézikönyv nyelvi érthetősége és követhetősége, valamint a tanulók készségeiben és képességeiben történt változások tanítói percepciói között.

Tétel	Milyennek találta a pedagógusi kézikönyvet nyelvi érthetőség szempontjából		Milyennek találta a pedagógusi kézikönyvet követhetőség, áttekinthetőség szempontjából	
	r	p	r	p
1.	0,435	0,003	0,358	0,015
2.	0,295	0,049		
3.	0,458	0,001	0,471	0,001
4.	0,315	0,033	0,296	0,046
5.	0.375	0,010	0,404	0,005
6.	0,316	0,037	0,303	0,046
7.	0,382	0,011	0,392	0,009
8.	0,346	0,023	0,429	0,005
9.	0,415	0,004	0,464	0,001
10.	0,399	0,007		
11.	0,367	0,020	0,422	0,007
12.	0,409	0,008	0,316	0,044
13.			0,394	0,013
14.			0,405	0,012
15.			0,421	0,007
16.			0,338	0,047
17.			0,325	0,047

Megjegyzés: N = 53.

1. A tanulók kifejezik az érzéseiket.
2. A tanulók elfogadják azt, aki valamilyen tekintetben különbözik a többségtől.
3. A tanulók kommunikációs készségei fejlődtek.
4. A tanulók megértően viszonyulnak mások érzései felé.
5. A tanulók közötti együttműködés javult.
6. A tanulók könnyebben barátkoznak.
7. A tanulók optimistábban gondolkodnak.
8. A tanulók konfliktuskezelési képessége javult.
9. A tanulók megtanultak aktívan odafigyelni, amikor valaki beszél hozzájuk.
10. A tanulók felismerik saját erősségeiket.
11. A tanulók felismerik a negatív gondolatokat és képesek azokat átformálni pozitívvá.
12. A tanulók problémamegoldása javult.
13. A tanulók tanórai figyelemfenntartása javult.
14. A tanulók hatékonyabban kezelik a szorongást.
15. A tanulók hatékonyabban kezelik a kudarcokat.
16. A tanulók iskola iránti elköteleződése nőtt.
17. A tanulók képesek célokat megfogalmazni és tervet készíteni az elérésükre.

A tanév során feldolgozott RESCUR témakörök mennyisége (hány témát dolgoztak fel a pedagógusok) és a tanterv tanulói készség- és képességfejlődésre gyakorolt észlelt hatásának pedagógusi percepciói között nem találtunk szignifikáns összefüggést. A hétből négy különböző

témakör feldolgozottsága (feldolgozták-e a tanév során vagy nem) és a fejlődési területek között azonban számos pozitív irányú, közepesen erős szignifikáns kapcsolat mutatkozott, melyeket a 35. táblázatban mutatunk be.

35. táblázat. Szignifikáns összefüggések a feldolgozott RESCUR témakörök és a tanulók készségeiben és képességeiben történt változások tanítói percepciói között.

Tétel	Kommunikációs készségek fejlesztése témakör		Növekedési (fejlődésorientált) gondolkodásmód kialakítása témakör		Az önszabályozás fejlesztése témakör		A kihívások lehetőségekké alakítása témakör	
	r	p	r	p	r	p	r	p
1.							0,324	0,028
2.							0,327	0,028
3.					0,302	0,044		
4.			0,313	0,034			0,398	0,006
5.							0,333	0,027
6.							0,457	0,002
7.	0,314	0,040						
8.							0,420	0,003
9.					0,302	0,046	0,406	0,006
10.					0,341	0,031	0,421	0,007
11.							0,437	0,004
12.							0,383	0,018

Megjegyzés: N = 53.

1. A tanulók kifejezik az érzéseiket.
2. A tanulók elfogadják azt, aki valamilyen tekintetben különbözik a többségtől.
3. A tanulók többet segítenek egymásnak.
4. A tanulók megértően viszonyulnak mások érzései felé.
5. A tanulók hatékonyabban képesek kiállni önmagukért.
6. A tanulók optimistábban gondolkodnak.
7. A tanulók konfliktuskezelési képessége javult.
8. A tanulók megtanultak aktívan odafigyelni, amikor valaki beszél hozzájuk.
9. A tanulók felismerik saját erősségeiket.
10. A tanulók felismerik a negatív gondolatokat és képesek azokat átformálni pozitívvá.
11. A tanulók problémamegoldása javult.
12. A tanulók hatékonyabban kezelik a szorongást.

A szülők bevonása (a szülői kézikönyv és az otthoni feladatokat tartalmazó PDF tanító általi eljuttatása a szülőkhöz, az otthoni feladatok elkészítése) és a RESCUR program során a tanulói készség- és képességfejlődésben a pedagógusok által észlelt változások közötti összefüggés feltárása során kizárólag az otthoni feladatok elkészítése mutatott szignifikáns kapcsolatot néhány fejlődési területtel. Azon pedagógusok, akiknek az osztályában több tanuló készítette el szüleivel közösen az otthoni feladatokat, a tanulók kommunikációs készségeinek fejlődését jobbnak észlelték ($r = 0,334$, $p = 0,029$), inkább úgy vélték, hogy a diákok konfliktuskezelési képességei

javultak (r = 0,328, p = 0,036), a tanulók bátrabban képesek kiállni magukért (r = 0,426, p = 0,005), könnyebben barátkoznak (r = 0,314, p = 0,046) és többet segítenek egymásnak (r = 0,362, p = 0,019) a program hatására, mint azon tanítók, akiknek az osztályára kevésbé volt jellemző, hogy elkészítették a házi feladatokat.

A program hasznosságának megítélésében fontos szerepet játszik azon pedagógusi attitűdök megismerése, amelyek a program következő tanévben történő folytatására és a más kollégáknak való ajánlására vonatkoznak. A program folytatására és ajánlására való hajlandóságot négy fokú Likert-típusú skálákkal mértük fel, amelyben a 0 a „nem" választ, a 3 az „igen" választ jelezte. Az eredményeket a 36. táblázat szemlélteti.

36. táblázat. A program folytatására és ajánlására vonatkozó pedagógusi attitűdök.

Folytatná-e a programot a következő tanévben.				
Nem (%)	**Inkább nem (%)**	**Inkább igen (%)**	**Igen (%)**	**Átlag (SD)**
11 (20,8)	17 (32,1)	10 (18,9)	15 (28,3)	1,55 (1,12)
Ajánlaná-e a programot kollégáinak.				
Nem (%)	**Nagyobb átdolgozás után igen (%)**	**Kisebb átdolgozás után igen (%)**	**Igen (%)**	**Átlag (SD)**
9 (17,0)	11 (20,8)	12 (22,6)	21 (39,6)	1,85 (1,13)

Megjegyzés: N = 53

A pedagógus minta több, mint fele (52,9%) inkább nem (32,1%), vagy nem (20,8%) folytatná a RESCUR tanterv implementációját a következő tanévben, míg 17%-uk nyilatkozta azt, hogy nem ajánlaná kollégáinak a programot, 20,8%-uk pedig nagyobb átdolgozás után javasolná más tanítóknak, hogy próbálják ki a RESCUR-t. Szükségszerűnek tartottuk annak feltárását, hogy mi állhat ezen eredmények hátterében, ezért Mann-Whitney U próbát és Spearman korrelációt alkalmaztunk a folytatásra és ajánlásra való hajlandóság és a következő változók közötti kapcsolat vizsgálatára: megfelelőnek érezték-e a pedagógusok a RESCUR órák időpontját (be tudták-e illeszteni megfelelően az órarendbe), voltak-e olyan elemei az óráknak (pl. mindfulness, mesélés), amelyek végrehajtása nehézséget okozott a pedagógusoknak, tapasztaltak-e a pedagógusok negatív tanulói viselkedést (pl. egymás kinevetése, csúfolódás) a RESCUR foglalkozásokon. Spearman korrelációt végeztünk a folytatásra és ajánlásra való hajlandóság és a következő változók közötti együttjárás tesztelésére: a pedagógusok kora és pályán eltöltött ideje, osztálylétszám, az osztályok tanulói összetétele, felkészültnek érezték-e magukat a tanítók a program végrehajtására a tréning után, a pedagógusi kézikönyv nyelvi érthetősége és követhetősége, az otthoni feladatok elkészítése. Kruskal-Wallis H-próbával vizsgáltuk a kapcsolatot az

alábbi változó esetén: milyen szerepet (pl. osztályfőnök, napközis pedagógus) töltöttek be a pedagógusok az osztályban.

A Mann-Whitney U-próba eredményei szerint a foglalkozások órarendbe történő beilleszthetőségének pedagógusok általi megítélése (megfelelőnek érezték-e a tanítók a RESCUR órák időpontját) a folytatásra való hajlandósággal szignifikáns összefüggést mutatott (U = 229,500, Z = - 2,197, p = 0,028), az ajánlásra vonatkozó hajlandósággal pedig nem volt kimutatható szignifikáns összefüggés (U = 244,500, Z = -1,936, p = 0,053), azonban az eredmény a szignifikanciahatár közelében volt. A Spearman-féle korrelációs vizsgálat megerősítette ezen eredményeket, az órarendbe történő beillesztés megfelelőnek ítélése és a program folytatására vonatkozó hajlandóság között pozitív irányú, közepes erősségű, szignifikáns kapcsolatot találtunk (r = 0,305, p = 0,027), az ajánlási hajlandósággal pedig hasonló tendencia mutatkozott (r = 0,268, p = 0,052). Elmondható tehát, hogy a foglalkozások órarendbe történő megfelelő beilleszthetősége fontos tényező a pedagógusok programfolytatási hajlandóságában és feltehetően az ajánlási hajlandóságban is szerepet játszik.

A pedagógusok által nehezen végrehajtható programelemek, valamint a folytatási és ajánlási hajlandóság közötti kapcsolat Mann-Whitney U próbával történő feltárása során egy programelem esetében találtunk szignifikáns összefüggést. Az iskolai feladatlapok tanulókkal való kitöltetése és a program következő tanévben történő folytatására (U = 180,500, Z = - 2,322, p = 0,020) és a program ajánlására (U = 124,500, Z = - 3,478, p < 0,001) irányuló hajlandóság közötti együttjárás mutatkozott szignifikánsnak. Ezeket az eredményeket megerősítette az elvégzett Spearman-korreláció, amelynek eredményei azt jelezték, hogy kizárólag az iskolai feladatlapok kitöltetése áll szignifikáns kapcsolatban a folytatásra (r = - 0,322, p = 0,019) és ajánlásra (r = - 0,482, p < 0,001) vonatkozó hajlandósággal. A negatív irányú, közepesen erős korrelációk azt jelzik, hogy minél nagyobb terhet jelentett a pedagógusok számára az iskolai feladatlapok kitöltetése, annál alacsonyabb volt a program jövőbeni folytatására és másoknak történő ajánlására vonatkozó hajlandóságuk.

A RESCUR foglalkozásokon a pedagógusok által tapasztalt negatív tanulói viselkedések és a program folytatási és ajánlási hajlandósága között egy esetben találtunk összefüggést Mann-Whitney próbát alkalmazva. Az „egyéb" kategóriába eső negatív tanulói viselkedések szignifikáns kapcsolatban álltak a program ajánlására vonatkozó hajlandósággal (U = 19,000, Z = - 2,256, p = 0,024) és a szignifikancia határán álltak a program folytatására való hajlandósággal (U = 26,000, Z = - 1,957, p = 0,050). Az „egyéb" kategóriában a következő (szabad szöveges)

válaszokat adták a pedagógusok: érdektelenség, megtagadták a feladatvégzést a diákok, az összes negatív tanulói viselkedés jelen volt a foglalkozások alatt, minden tanuló rögtön el szerette volna mondani a véleményét, unalom. Más, előre definiált negatív viselkedéskategóriák (csúfolódás, egymás kinevetése, tiszteletlen reakció mások érzéseire, egymás végig nem hallgatása) esetében nem igazolódott szignifikáns különbség a program jövőbeni folytatásának és ajánlásának megítélésében. Spearman-korrelációs vizsgálatunk során hasonló eredményeket kaptunk: egyéb negatív tanulói viselkedés – program folytatására vonatkozó hajlandóság ($r = - 0,271$, $p = 0,049$), egyéb negatív tanulói viselkedés – program ajánlására vonatkozó hajlandóság ($r = - 0,313$, $p = 0,023$). Eredményeink azt mutatták, hogy azoknál a pedagógusoknál, akik a foglalkozások során az „egyéb" kategóriába sorolt negatív tanulói viselkedéseket tapasztalták, szignifikánsan alacsonyabb volt a program jövőbeni folytatására és ajánlására vonatkozó hajlandóság, ami a negatív élmények gyengítő hatására utal a program támogatása szempontjából.

A pedagógusok életkora nem mutatott szignifikáns összefüggést sem a program folytatási ($p = 0,678$), sem a kollégáknak való ajánlási hajlandósággal ($p = 0,074$). A pedagóguspályán eltöltött idő és a folytatási hajlandóság között szintén nem volt kimutatható szignifikáns kapcsolat ($p = 0,505$), azonban az ajánlási hajlandósággal negatív irányú, közepes erősségű szignifikáns összefüggést találtunk ($r = - 0,333$, $p = 0,027$). Ez azt jelzi, hogy a kevesebb munkatapasztalattal rendelkező tanítók nagyobb hajlandóságot mutattak a program mások számára való ajánlására.

Az osztálylétszám és a program folytatására vonatkozó hajlandóság között pozitív irányú, közepesen erős szignifikáns kapcsolatot ($r = 0,313$, $p = 0,022$) találtunk, tehát a nagyobb létszámú osztályokban tanító pedagógusok hajlamosabbak lettek volna a program folytatására. Ezzel szemben a program ajánlására vonatkozó hajlandóság az osztálylétszámmal nem mutatott összefüggést ($p = 0,729$). Annak feltárására, hogy a különleges bánásmódot igénylő (SNI, BTMN, egyéb) tanulók jelenléte befolyásolja-e ezt az összefüggést, parciális Spearman-korrelációs elemzést végeztünk. Amikor az SNI státuszú tanulók számának hatását vontuk ki az összefüggésből, a folytatási hajlandóság és az osztálylétszám közötti korreláció elvesztette szignifikanciáját ($p = 0,077$), és az ajánlási hajlandóság ($p = 0,489$) továbbra sem mutatott összefüggést az osztálylétszámmal. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy az SNI-s tanulók száma magyarázza a folytatási hajlandóság és az osztálylétszám közötti kapcsolatot. Ezzel szemben, a különleges bánásmódot igénylő tanulók más kategóriáinak kontrollálásakor az összefüggés fennmaradt a program folytatására vonatkozó hajlandósággal. A kapcsolat szignifikáns maradt mind a BTMN státuszú tanulók számának kivonása után ($r = 0,305$, $p = 0,028$), mind pedig az

egyéb kategóriába eső különleges bánásmódot igénylő tanulók számának kivonása után (r = 0,298, p = 0,032). Mindkét esetben az összefüggés ereje a kontrollálás után is közepesnek minősült. Az ajánlási hajlandóság ezzel szemben egyik parciális elemzés során sem mutatott szignifikáns összefüggést az osztálylétszámmal (BTMN-re kontrollálva: p = 0,738, egyéb: p = 0,828).

A program folytatására vonatkozó hajlandóság és az osztályok tanulói összetétele között egy esetben találtunk szignifikáns összefüggést, az egyéb kisebbséghez tartozó tanulók esetében (r = 0,281, p = 0,041). Az „egyéb kisebbséghez tartozó" kategóriába az olyan tanulókat sorolták a pedagógusok a kérdőív kitöltése során, akik nem tartoztak a roma, a német, a román és a szlovák kisebbség tagjai közé. Ez a pozitív, gyenge-közepes kapcsolat azt jelzi, hogy minél több „egyéb kisebbséghez tartozó" tanuló van az osztályban, annál nagyobb valószínűséggel lett volna hajlandó a pedagógus folytatni a RESCUR programot. A program ajánlására vonatkozó hajlandóság és az osztályok tanulói összetétele egy esetben sem mutatott szignifikáns együttjárást.

A tréning utáni felkészültség-érzet pozitív irányú, közepesen erős, szignifikáns kapcsolatot mutatott a folytatási (r = 0,389, p = 0,004) és az ajánlási hajlandósággal (r = 0,427, p = 0,001) egyaránt. Minél kompetensebbnek érezték magukat a pedagógusok, annál nagyobb volt a motivációjuk a program továbbvitelére és mások számára való ajánlására.

A program folytatására és ajánlására való hajlandóság szignifikáns pozitív összefüggést mutatott a pedagógusi kézikönyv nyelvi érthetőségének és követhetőségének megítélésével. Mind a négy kapcsolat közepes erősségű volt: program folytatása – kézikönyv nyelvi érthetősége (r = 0,472, p < 0,001), program folytatása – kézikönyv követhetősége (r = 0,321, p = 0,019), program ajánlása - kézikönyv nyelvi érthetősége (r = 0,438, p = 0,001), program ajánlása - kézikönyv követhetősége (r = 0,489, p < 0,001). Ez a konzisztens mintázat azt jelzi, hogy a jól strukturált, érthető kézikönyv hozzájárul a pedagógusok RESCUR iránti elkötelezettségéhez és a program terjesztéséhez. Ezt az összefüggést lényeges tényezőként kell figyelembe venni a program hazai adaptálása során, hiszen a segédanyagok minősége közvetlenül meghatározza a pedagógusok implementáció melletti elköteleződését.

A program folytatására (r = 0,341, p = 0,016) és ajánlására (r = 0,331, p = 0,020) való hajlandóság pozitív irányú, közepesen erős, szignifikáns együttjárást mutatott az otthoni feladatok elkészítésének arányával, ami arra utalhat, hogy minél együttműködőbb volt a szülői közösség,

vagy minél hatékonyabban sikerült a pedagógusnak a szülői részvételt és az otthoni munkát ösztönöznie, annál erősebbé vált a program jövőbeni folytatására és ajánlására vonatkozó pedagógusi szándék.

A pedagógusok osztályban betöltött szerepe (pl. osztályfőnök) és a program folytatására ($H = 2{,}315$, $df = 4$, $p = 0{,}678$) és ajánlására ($H = 3{,}116$, $df = 4$, $p = 0{,}539$) vonatkozó hajlandósága között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot.

Eredményeinket összegezve elmondható, hogy egyértelműen befolyásolta a RESCUR program folytatására vonatkozó pedagógusi szándékot a foglalkozások órarendbe való beillesztésének sikeressége, a pedagógusok implementációra való felkészültség-érzete, a pedagógusi kézikönyv nyelvi érthetőségének és követhetőségének megítélése, az otthoni feladatok elkészítésének aránya az osztályokban, az iskolai feladatlapok kitöltetése (amit a pedagógusok megterhelőnek éltek meg), az „egyéb" kategóriába eső negatív tanulói viselkedések a foglalkozások alatt, az „egyéb kisebbséghez tartozó" tanulók száma az osztályokban (minél több ilyen tanuló járt az osztályba, annál inkább folytatnák a programot a tanítók) és az osztálylétszám. A program ajánlására vonatkozó szándékot befolyásolta a pedagógusok pályán eltöltött ideje (minél kevesebb ideje tanítanak, annál inkább ajánlanák a programot), a tanítók felkészültség-érzete, a pedagógusi kézikönyv nyelvi érthetősége és követhetősége, az otthoni feladatok elkészítésének aránya az osztályokban, az iskolai feladatlapok kitöltetése és az „egyéb" kategóriába eső negatív tanulói viselkedések a foglalkozások alatt.

4.1.1.3. A program során észlelt változások a tanulók viselkedésben a szülők percepciói alapján

A tanulók szülei szerint a gyermekük részvétele a RESCUR programban milyen területen eredményezett változást a gyermek viselkedésében? („f" kutatási kérdés) megválaszolása során a szülői kérdőív 6a – 6f tételeit elemeztük, a 6g kérdésre (Egyéb készség, képesség, amiben úgy érzi, fejlődött gyermeke) a szülők szabad szöveges válaszokat adtak, amelyeket kvalitatív elemzéssel dolgoztunk fel a gyakori kategóriák azonosítása érdekében. A fejlődési területek megítélésének összehasonlítására Wilcoxon-próbát alkalmaztunk, míg az évfolyamok és a nemek közötti különbségeket Khí-négyzet-próbával és Cramer -V-értékkel vizsgáltuk. Az eredményeket a 37. táblázat foglalja össze.

37. táblázat. A gyermek viselkedésében a program során bekövetkezett változások a szülők percepciói szerint.

	Nem fejlődött (%)	Kevésbé fejlődött (%)	Fejlődött (%)	Sokat fejlődött (%)	Hiányzó adat	Elemszám (%)	Összehasonlítás
SZ6A. Fejlődött-e a gyermeke a program során a következőben: kommunikációs készségek?							
Teljes minta	48 (8,0)	121 (20,1)	361 (60,1)	71 (11,8)	26	601 (95,9)	U = 44010,50
1.évfolyam	19 (6,6)	62 (21,4)	182 (62,8)	27 (9,3)	12	290 (48,3)	Z = - 0,580
2.évfolyam	29 (9,3)	59 (19,0)	179 (57,6)	44 (14,1)	14	311 (51,7)	p = 0,562
Fiú	23 (8,0)	61 (21,3)	173 (60,3)	30 (10,5)	8	287 (47,8)	U = 43414,50
Lány	25 (8,0)	60 (19,1)	188 (59,9)	41 (13,1)	18	314 (52,2)	Z = - 0,880
							p = 0,379
SZ6B. Fejlődött-e a gyermeke a program során a következőben: kapcsolati készségek?							
Teljes minta	41 (6,8)	122 (20,4)	371 (61,9)	65 (10,9)	28	599 (95,5)	U = 43899,50
1.évfolyam	17 (5,9)	57 (19,7)	187 (64,5)	29 (10,0)	12	290 (48,4)	Z = - 0,493
2.évfolyam	24 (7,8)	65 (21,0)	184 (59,5)	36 (11,7)	16	309 (51,6)	p = 0,622
Fiú	23 (8,0)	60 (21,0)	178 (62,2)	25 (8,7)	9	286 (47,7)	U = 41889,00
Lány	18 (5,8)	62 (19,8)	193 (61,7)	40 (12,8)	19	313 (52,3)	Z = - 1,564
							p = 0,118
SZ6C. Fejlődött-e a gyermeke a program során a következőben: pozitív gondolkodásmód, optimizmus?							
Teljes minta	49 (8,2)	134 (22,4)	345 (57,7)	70 (11,7)	29	598 (95,4)	U = 42626,00
1.évfolyam	24 (8,2)	70 (24,1)	167 (57,4)	30 (10,3)	11	291 (48,7)	Z = - 1,085
2.évfolyam	25 (8,1)	64 (20,8)	178 (58,0)	40 (13,0)	18	307 (51,3)	p = 0,278
Fiú	27 (9,5)	65 (22,8)	169 (59,3)	24 (8,4)	10	285 (47,7)	U = 41180,50
Lány	22 (7,0)	69 (22,0)	176 (56,2)	46 (14,7)	19	313 (52,3)	Z = - 1,819
							p = 0,069
SZ6D. Fejlődött-e a gyermeke a program során a következőben: saját erősségek, jó tulajdonságok felismerése?							
Teljes minta	38 (6,4)	142 (23,8)	332 (55,7)	84 (14,1)	31	596 (95,0)	U = 43928,00
1.évfolyam	14 (4,8)	72 (24,8)	169 (58,3)	35 (12,1)	12	290 (48,7)	Z = - 0,234
2.évfolyam	24 (7,8)	70 (22,9)	163(53,3)	49 (16,0)	19	306 (51,3)	p = 0,815
Fiú	18 (6,3)	70 (24,6)	164 (57,5)	33 (11,6)	10	285 (47,8)	U = 42385,50
Lány	20 (6,4)	72 (23,2)	168 (54,0)	51 (16,4)	21	311 (52,2)	Z = - 1,022
							p = 0,307
SZ6E. Fejlődött-e a gyermeke a program során a következőben: nehéz érzések (harag, szomorúság, félelem) kezelése?							
Teljes minta	54 (9,0)	189 (31,6)	306 (51,2)	49 (8,2)	29	598 (95,4)	U = 42790,00
1.évfolyam	25 (8,6)	99 (34,1)	145 (50,0)	21 (7,2)	12	290 (48,5)	Z = - 0,970
2.évfolyam	29 (9,4)	90 (29,2)	161 (52,3)	28 (9,1)	17	308 (51,5)	p = 0,332
Fiú	29 (10,1)	98 (34,3)	139 (48,6)	20 (7,0)	9	286 (47,8)	U = 40952,00
Lány	25 (8,0)	91 (29,2)	167 (53,5)	29 (9,3)	20	312 (52,2)	Z = - 1,902
							p = 0,057
SZ6F. Fejlődött-e a gyermeke a program során a következőben: problémamegoldó képesség?							
Teljes minta	48 (8,1)	146 (24,7)	342 (57,9)	55 (9,3)	36	591 (94,3)	U = 42471,50
1.évfolyam	16 (5,6)	72 (25,0)	179 (62,2)	21 (7,3)	14	288 (48,7)	Z = - 0,629
2.évfolyam	32 (10,6)	74 (24,4)	163 (53,8)	34 (11,2)	22	303 (51,3)	p = 0,529
Fiú	23 (8,2)	78 (27,9)	161 (57,5)	18 (6,4)	15	280 (47,4)	U = 39698,00
Lány	25 (8,0)	68 (21,9)	181 (58,2)	37 (11,9)	21	311 (52,6)	Z = - 2,086
							p = 0,037

Megjegyzés: Teljes minta (N = 627), 1. évfolyam (N = 302), 2. évfolyam (N = 325), Fiú (N = 295), Lány (N = 332)

A teljes minta esetében a szülők többsége minden vizsgált területen pozitív változásról számolt be, a „fejlődött" és „sokat fejlődött" kategóriákban a válaszadók több, mint 50%-a szerepel. Ez

a tendencia különösen erős a kapcsolati készségek (72,8%) és a kommunikációs készségek (71,9%) esetében. A szülők megítélése szerint a gyermekek körében a legkevésbé a nehéz érzések (harag, szomorúság, félelem) kezelése (59,4%) fejlődött a program hatására, ami a legalacsonyabb „sokat fejlődött" aránnyal (8,2%) és a legmagasabb „nem fejlődött" aránnyal (9,0%) rendelkezik a vizsgált területek közül. A Wilcoxon-féle páros rangpróba eredményei szerint a tanulók a nehéz érzések kezelésében ($p < 0,001$) és a problémamegoldásban ($p < 0,001$) változtak legkevésbé a szülők szerint, míg a kapcsolati és a kommunikációs készségek fejlődését ítélték a legerősebbnek. A szülők a gyermekek pozitív gondolkodásmódjában és optimizmusában bekövetkezett változást szignifikánsan jobbnak érzékelték, mint az erősségeik felismerésében tapasztalt változást ($Z = -1,999$, $p = 0,046$, $r = 0,079$). A számított hatásméret alapján azonban az észlelt különbség mértéke csekélynek tekinthető.

A Mann-Whitney-próba eredményei alapján a program során történt változások megítélése az évfolyamok és a nemek között a legtöbb vizsgált területen (kommunikációs készségek, kapcsolati készségek, pozitív gondolkodásmód, saját erősségek felismerése) nem mutat szignifikáns különbséget ($p > 0,05$), tehát a program alatti változásokat hasonlóan ítélték meg az 1. és 2. évfolyamos tanulók, illetve a fiúk és a lányok szülei is. A nehéz érzések kezelése tekintetében az eredmények trendszintű különbséget jeleztek ($U = 40952,00$, $Z = -1,902$, $p = 0,057$), ami a lányok javára mutatott enyhe előnyt az észlelt fejlődésben. A problémamegoldó képesség terén szignifikáns különbség adódott a nemek között ($U = 39698,00$, $Z = -2,086$, $p = 0,037$). A rangsorátlagok alapján a szülők a lányok ($M = 308,35$) esetében nagyobb mértékű fejlődést tapasztaltak ezen a téren, mint a fiúknál ($M = 282,28$).

Spearman korrelációval vizsgáltuk meg, hogy van-e összefüggés a szülők által észlelt tanulói változás és a tanulók önmaguk által észlelt változása között. A korrelációhoz a tanulói kérdőív 5-12. tételeiből korábban kialakított összetett változót, a „tanulói változás dimenziót" és a szülői kérdőív 6a - 6f tételeit használtuk. Az eredmények azt mutatták, hogy pozitív irányú, gyenge erősségű, szignifikáns összefüggés állt fent a szülők és a tanulók által észlelt tanulói változás között, jelezve, hogy a szubjektív értékelések között van némi átfedés: a kommunikációs készségek ($r = 0,131$, $p = 0,002$), a kapcsolati készségek ($r = 0,141$, $p < 0,001$), az optimizmus ($r = 0,093$, $p = 0,027$), a saját erősségek felismerése ($r = 0,166$, $p < 0,001$) és a problémamegoldó képesség ($r = 0,127$, $p = 0,002$) terén. A nehéz érzések kezelése területén nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat ($r = 0,077$, $p = 0,065$). A szülők és a tanulók észlelései közötti szignifikáns, ám gyenge korreláció összhangban van a nemzetközi szakirodalommal, amely rámutat az

adatszolgáltatók közötti alacsony szintű egyezésre. Achenbach és munkatársai (1987) korai metaanalízisükben rávilágítottak, hogy a gyermekek és szüleik értékelései közötti korreláció jellemzően alacsony, mivel más-más szempontrendszer alapján észlelik és értékelik a viselkedést. Ehhez kapcsolódóan Khanna és munkatársai (2024) vizsgálata rávilágít egy további lényeges tényezőre, a gyermekek kognitív válaszadási folyamataira. Kutatásuk szerint azon gyermekek esetében, akiknél válaszadási nehézségek léptek fel, a szülői válaszokkal való egyezés számottevően alacsonyabb volt. Ez magyarázatot adhat arra, hogy a nehéz érzések kezelése területén miért nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat. Az érzelemszabályozás belső megéléseinek skálázása a gyermekek számára nagyobb kognitív terhet jelenthet, ami növeli az eltérést a szülői megfigyelés és a gyermeki beszámoló között (Gresham et al., 2010).

4.1.2. A tanterv észlelt hatása az osztályok szocioemocionális légkörére és a családi klímára (kvantitatív eredmények)

A kutatási kérdések 2. csoportja a RESCUR program résztvevők által észlelt hatását vizsgálja az osztályok szocioemocionális légkörére és a családi klímára.

4.1.2.1. A program észlelt hatása az osztályok szocioemocionális légkörére a pedagógusok percepciói alapján

A Milyen észlelt hatással volt a program az osztály szocioemocionális légkörére a pedagógusok percepciói szerint? („g” kutatási kérdés) vizsgálatához a pedagógusi kérdőív két nagy, egyenként 15 tételt magában foglaló egységét elemeztük. Ezen egységek a program észlelt hatását vizsgálták a szocioemocionális légkör két fontos területén, amelyek meghatározó védőfaktorokként szolgálnak a gyermeki reziliencia fejlődésében: az első egység a pedagógus és a tanulók közötti kapcsolat minőségének, a második egység a tanulók egymással való kapcsolatának RESCUR foglalkozások során történt változásaira kérdezett rá. A vizsgálat ezen szakasza tehát azt térképezte fel, hogy a program mennyiben volt képes megerősíteni azokat a rendszerszintű erőforrásokat, amelyek segítik a tanulók lelki rugalmasságának és megküzdési képességének megalapozását. A pedagógusok a válaszaikat 5 fokozatú Likert-skálán jelölték, ahol az 1 a „nem”, az 5 a „teljes mértékben” választ jelölte. Lehetőségük volt a „nem tudom megítélni” válasz adására is, amit az elemzés során hiányzó értékként (missing) kezeltünk. Az eredményeket a 38. és a 41. táblázat szemlélteti.

38. táblázat. A pedagógus és a tanulók közötti kapcsolat minőségének változása a RESCUR program során a pedagógusok percepciói szerint (az átlagok szerint csökkenő sorrendben).

Tétel	Nem (%)	Inkább nem (%)	Közepes mértékben (%)	Inkább igen (%)	Teljes mértékben (%)	Nem tudom megítélni (%)	Átlag (SD)
1.	3 (5,7)	2 (3,8)	6 (11,3)	11 (20,8)	21 (39,6)	10 (18,9)	4,05 (1,21)
2.	6 (11,3)	2 (3,8)	4 (7,5)	13 (24,5)	20 (37,7)	8 (15,1)	3,87 (1,39)
3.	7 (13,2)	1 (1,9)	10 (18,9)	7 (13,2)	20 (37,7)	8 (15,1)	3,71 (1,46)
4.	7 (13,2)	2 (3,8)	7 (13,2)	11 (20,8)	18 (34,0)	8 (15,1)	3,69 (1,44)
5.	5 (9,4)	2 (3,8)	9 (17,0)	16 (30,2)	12 (22,6)	9 (17,0)	3,64 (1,26)
6.	6 (11,3)	2 (3,8)	10 (18,9)	11 (20,8)	15 (28,3)	9 (17,0)	3,61 (1,37)
7.	7 (13,2)	2 (3,8)	9 (17,0)	17 (32,1)	9 (17,0)	9 (17,0)	3,43 (1,32)
8.	5 (9,4)	3 (5,7)	11 (20,8)	16 (30,2)	7 (13,2)	11 (20,8)	3,41 (1,21)
9.	7 (13,2)	4 (7,5)	7 (13,2)	15 (28,3)	10 (18,9)	10 (18,9)	3,40 (1,38)
10.	8 (15,1)	2 (3,8)	7 (13,2)	16 (30,2)	9 (17,0)	11 (20,8)	3,38 (1,40)
11.	6 (11,3)	4 (7,5)	13 (24,5)	9 (17,0)	10 (18,9)	11 (20,8)	3,31 (1,33)
12.	7 (13,2)	4 (7,5)	11 (20,8)	13 (24,5)	9 (17,0)	9 (17,0)	3,30 (1,34)
13.	7 (13,2)	5 (9,4)	12 (22,6)	8 (15,1)	10 (18,9)	11 (20,8)	3,21 (1,39)
14.	7 (13,2)	4 (7,5)	15 (28,3)	12 (22,6)	4 (7,5)	11 (20,8)	3,05 (1,21)
15.	11 (20,8)	10 (18,9)	15 (28,3)	5 (9,4)	2 (3,8)	10 (18,9)	2,47 (1,14)

Megjegyzés: N = 53

1. Jobban megismertem a tanulókat.
2. A kapcsolatom a tanulókkal pozitív irányban változott.
3. Empatikusabbá váltam a tanulók felé.
4. Nyitottabbá váltam a tanulók felé.
5. A tanulók őszintébben mesélnek az élményeikről.
6. A tanulók nyitottabbá váltak felém.
7. Kapcsolatunk bizalmibbá vált.
8. A tanulók jobban kifejezik az igényeiket, szükségleteiket.
9. A tanulók jobban kifejezik felém az érzelmeiket.
10. A tanulók tisztelettudóbban kommunikálnak velem szemben.
11. A tanulók kommunikációja nyíltabbá vált.
12. A tanulók gyakrabban kérnek tőlem segítséget iskolai konfliktusok esetén.
13. A tanulók őszintébben megosztják velem az otthoni történéseket.
14. A tanulók gyakrabban kérnek tőlem segítséget iskolai, tanulási problémák esetén.
15. A tanulók gyakrabban kérnek tőlem segítséget otthoni problémák esetén.

A program pedagógus és a tanulók közötti kapcsolat változásában észlelt hatásának vizsgálatakor a 38. táblázatban bemutatott, 15 tételt tartalmazó egység átlagpontszámait elemeztük. Ezen egység a pedagógusok megítélése szerint vizsgálja a tanító-diák kapcsolat minőségének változását. Az átlagok csökkenő sorrendje alapján látható, hogy a pedagógusok összességében kedvezően ítélték meg a program kapcsolatokat támogató szerepét, bár az egyes területeken eltérő a pozitív tapasztalatok mértéke. A pedagógusok a legnagyobb mértékű fejlődést a személyes megismerés területén észlelték: a legmagasabb átlagot a *„Jobban megismertem a tanulókat”* tétel érte el (M = 4,05, SD = 1,21), amelyet a *„A kapcsolatom a tanulókkal pozitív irányban*

változott” (M = 3,87, SD = 1,39) az *„Empatikusabbá váltam a tanulók felé”* (M = 3,71, SD = 1,46) és a *„Nyitottabbá váltam a tanulók felé”* (M = 3,69, SD = 1,44) tétel követett. Ezen eredmények azt mutatják, hogy a RESCUR program hozzájárult a pedagógus-tanuló kapcsolat megerősítéséhez és a pedagógusok tanulói szükségletek iránti érzékenységének növekedéséhez. Mivel a felnőttel való támogató kapcsolat és az egyéni igényekre való pedagógiai reflektivitás a reziliencia ökológiai modelljének fontos tényezői, a program ezen a téren erősítette a tanulók lelki rugalmasságát támogató iskolai védőhálót. Az is megfigyelhető, hogy a pedagógusok a program hatását elsősorban a saját belső, attitűdbeli változásaikon és személyes fejlődésükön keresztül mérték és reflektálták. A legkisebb mértékű fejlődés a pedagógusok szerint a segítségkérés területén történt, *„A tanulók gyakrabban kérnek tőlem segítséget iskolai, tanulási problémák esetén”* (M = 3,05, SD = 1,21) és *„A tanulók gyakrabban kérnek tőlem segítséget otthoni problémák esetén”* (M = 2,47, SD = 1,14) tételek érték el a legalacsonyabb átlagot a program általi fejlődés megítélésben. A két, legalacsonyabb átlagot elérő tétel összehasonlítását, amelyek a tanulók aktív segítségkérését vizsgálták, Wilcoxon-féle páros rangpróbával elemeztük. Az eredmények szignifikáns eltérést mutattak ki a tanulási problémák és az otthoni problémák esetén történő segítségkérés gyakorisága között ($Z = -3,528$, $p < 0,001$, $r = 0,484$). A számított hatásméret értéke a közepes és az erős tartomány határán mozog, ami arra utal, hogy a pedagógusok észlelése szerint a két terület közötti különbség hangsúlyos. A tanulók nagyobb bizalommal fordulnak hozzájuk az iskolai szerepkörükhöz szorosabban kötődő problémákkal, mint a magánjellegű kérdésekkel.

A pedagógusok által észlelt, program általi tanító–diák kapcsolat fejlődés és a háttérváltozók közötti összefüggések feltárására Spearman-korrelációs elemzést végeztünk. Vizsgáltuk a pedagógusok demográfiai jellemzőinek (életkor, pályán töltött idő), az osztályfoknak, az osztálylétszámnak, az osztályok tanulói összetételének, a feldolgozott témáknak, az otthoni feladatok elvégzésének, valamint a pedagógusok felkészültségének lehetséges hatásait.

A tanító-diák kapcsolat RESCUR tanterv általi változására fókuszáló tételek és a korrelációs vizsgálatba bevont változók között számos esetben szignifikáns összefüggést találtunk, azonban sem a demográfiai jellemzők, sem az osztályfok nem mutatott statisztikailag jelentős korrelációt a kapcsolati változás egyik mérőváltozójával sem. A szignifikáns kapcsolatokat a 39. és a 40. táblázatban mutatjuk be a könnyebb áttekinthetőség érdekében.

39. táblázat. A program során a tanító-diák kapcsolatban észlelt változások pedagógusi percepciói és egyéb változók közötti szignifikáns összefüggések.

Tétel	Osztálylétszám		SNI tanulók		HH tanulók		Külföldi tanulók		Felkészültség		Otthoni feladatok	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
1.							0,324	0,034				
2.	0,309	0,039										
3.												
4.												
5.			-0,333	0,027			0,417	0,005				
6.			-0,360	0,016			0,328	0,030			0,342	0,027
7.							0,352	0,019				
8.												
9.			-0,320	0,037			0,344	0,024				
10.	0,405	0,008									0,311	0,048
11.	0,402	0,008	-0,492	0,001	-0,386	0,012	0,310	0,046	0,320	0,039	0,383	0,014
12.	0,447	0,002	-0,370	0,014							0,330	0,031
13.			-0,263	0,092			0,407	0,008				
14.	0,407	0,007	-0,344	0,026					0,329	0,034	0,394	0,011
15.	0,335	0,028	-0,390	0,010	-0,313	0,041			0,368	0,015	0,456	0,003

Megjegyzés: N = 53

1. Jobban megismertem a tanulókat.
2. A kapcsolatom a tanulókkal pozitív irányban változott.
3. Empatikusabbá váltam a tanulók felé.
4. Nyitottabbá váltam a tanulók felé.
5. A tanulók őszintébben mesélnek az élményeikről.
6. A tanulók nyitottabbá váltak felém.
7. Kapcsolatunk bizalmibbá vált.
8. A tanulók jobban kifejezik az igényeiket, szükségleteiket.
9. A tanulók jobban kifejezik felém az érzelmeiket.
10. A tanulók tisztelettudóbban kommunikálnak velem szemben.
11. A tanulók kommunikációja nyíltabbá vált.
12. A tanulók gyakrabban kérnek tőlem segítséget iskolai konfliktusok esetén.
13. A tanulók őszintébben megosztják velem az otthoni történéseket.
14. A tanulók gyakrabban kérnek tőlem segítséget iskolai, tanulási problémák esetén.
15. A tanulók gyakrabban kérnek tőlem segítséget otthoni problémák esetén.

40. táblázat. A program során a tanító-diák kapcsolat változásának pedagógusi percepciói és a megvalósított témák közötti szignifikáns összefüggések.

Tétel	A növekedési (fejlődésorientált) gondolkodásmód fejlesztése témakör		Az önszabályozás fejlesztése témakör		A kihívások lehetőségekké alakítása témakör	
	r	p	r	p	r	p
1.					0,305	0,046
2.					0,362	0,015
3.						
4.						
5.					0,314	0,038
6.						
7.			0,367	0,014		
8.						
9.						
10.					0,369	0,016
11.	0,387	0,011			0,372	0,015
12.						
13.					0,378	0,014
14.					0,374	0,012
15.					0,436	0,004

Megjegyzés: N = 53

1. Jobban megismertem a tanulókat.
2. A kapcsolatom a tanulókkal pozitív irányban változott.
3. Empatikusabbá váltam a tanulók felé.
4. Nyitottabbá váltam a tanulók felé.
5. A tanulók őszintébben mesélnek az élményeikről.
6. A tanulók nyitottabbá váltak felém.
7. Kapcsolatunk bizalmibbá vált.
8. A tanulók jobban kifejezik az igényeiket, szükségleteiket.
9. A tanulók jobban kifejezik felém az érzelmeiket.
10. A tanulók tisztelettudóbban kommunikálnak velem szemben.
11. A tanulók kommunikációja nyíltabbá vált.
12. A tanulók gyakrabban kérnek tőlem segítséget iskolai konfliktusok esetén.
13. A tanulók őszintébben megosztják velem az otthoni történéseket.
14. A tanulók gyakrabban kérnek tőlem segítséget iskolai, tanulási problémák esetén.
15. A tanulók gyakrabban kérnek tőlem segítséget otthoni problémák esetén.

A Spearman-korrelációs elemzés a tanító–diák kapcsolat változásának pedagógusok általi percepciói és a háttérváltozók között számos szignifikáns összefüggést tárt fel. Az osztálylétszám hat tétellel pozitívan korrelált, jelezve, hogy a nagyobb létszámú osztályokban a pedagógusok erősebb változást észleltek a kapcsolat minőségében. Ezzel szemben az SNI tanulók aránya negatívan korrelált nyolc fejlődési mutatóval. A külföldi diákok magasabb aránya együtt járt hét, a tanító-diák kapcsolatot meghatározó terület pozitív irányú változásával. Ezekből az

eredményekből arra következtethetünk, hogy a program hatásának érvényesülését a tanulói összetétel jelentősen befolyásolta, a tanító-diák kapcsolat fejlődése nehezebben valósult meg azokban az osztályokban, ahol magasabb volt az SNI tanulók aránya, míg ott, ahol a külföldi diákok aránya volt magasabb, a tanulók számos, a tanító-diák kapcsolatot érintő területen profitáltak a programból a pedagógusok megítélése szerint. Az otthoni feladatok elkészítésének aránya hat, a kapcsolat alakulását meghatározó tétellel korrelált, a pedagógusok felkészültségérzete három kapcsolati fejlődési mutatóval jelzett összefüggést, míg a hátrányos helyzetű tanulók magasabb aránya két változóhoz kapcsolódott szignifikánsan, *„A tanulók kommunikációja nyíltabbá vált”* tételhez ($r = - 0{,}386$, $p = 0{,}012$) és *„A tanulók gyakrabban kérnek tőlem segítséget otthoni problémák esetén”* tétel ($r = - 0{,}313$, $p = 0{,}041$) esetén. A korrelációk negatív iránya arra világít rá, hogy azokban osztályokban, ahol magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, a pedagógusok nehezebben tapasztalhatták meg a kommunikációs akadályok csökkenését és a mélyebb bizalmat tükröző, személyes segítségkérések növekedését, mely jelenségek kialakulásához a külső szociális környezet kihívásai miatt több időre vagy intenzívebb beavatkozásra lett volna szükség.

A megvalósított RESCUR témák és a tanító–diák kapcsolat változása között végzett Spearman-korrelációs elemzés alapján megállapítható, hogy a tanterv egyes részei eltérő mértékben járultak hozzá a kapcsolat pozitív alakulásához. A legeredményesebbnek a „Kihívások lehetőségekké alakítása” témakör bizonyult a tanító–diák kapcsolat erősítésében, mivel kilenc tételnél is szignifikáns pozitív korrelációt jelzett. Ez az eredmény rávilágít arra, hogy a reziliens működéshez kötődő adaptív szemléletmód, a problémák növekedési lehetőségként való keretezésének közös feldolgozása nem csak az egyéni megküzdést segítette, hanem a pedagógiai interakciók minőségét is javította, elmélyítve a tanító és a diákok közötti bizalmi viszonyt. „A növekedési (fejlődésorientált) gondolkodásmód fejlesztése” egy, a kommunikációt ($r = 0{,}387$, $p = 0{,}011$) érintő tétellel korrelált szignifikánsan, „Az önszabályozás fejlesztése” témakör szintén egyetlen tétellel, a kapcsolat bizalmi jellegének növekedésével ($r = 0{,}367$, $p = 0{,}014$) mutatott összefüggést.

41. táblázat. A tanulók közötti kapcsolat minőségének változása a RESCUR program során a pedagógusok percepciói szerint (az átlagok szerint csökkenő sorrendben).

Tétel	Nem (%)	Inkább nem (%)	Közepes mértékben (%)	Inkább igen (%)	Teljes mértékben (%)	Nem tudom megítélni (%)	Átlag (SD)
1.	4 (7,5)	1 (1,9)	11 (20,8)	18 (34,0)	10 (18,9)	9 (17,0)	3,66 (1,14)
2.	5 (9,4)	3 (5,7)	7 (13,2)	14 (26,4)	11 (20,8)	13 (24,5)	3,58 (1,32)
3.	5 (9,4)	2 (3,8)	12 (22,6)	15 (28,3)	11 (20,8)	8 (15,1)	3,56 (1,24)
4.	4 (7,5)	2 (3,8)	12 (22,6)	17 (32,1)	8 (15,1)	10 (18,9)	3,54 (1,14)
5.	5 (9,4)	1 (1,9)	13 (24,5)	15 (28,3)	9 (17,0)	10 (18,9)	3,51 (1,20)
6.	5 (9,4)	3 (5,7)	10 (18,9)	16 (30,2)	9 (17,0)	10 (18,9)	3,49 (1,24)
7.	5 (9,4)	1 (1,9)	15 (28,3)	14 (26,4)	9 (17,0)	9 (17,0)	3,48 (1,19)
8.	5 (9,4)	2 (3,8)	12 (22,6)	16 (30,2)	8 (15,1)	10 (18,9)	3,47 (1,20)
9.	4 (7,5)	3 (5,7)	12 (22,6)	18 (34,0)	6 (11,3)	10 (18,9)	3,44 (1,12)
10.	6 (11,3)	2 (3,8)	14 (26,4)	12 (22,6)	8 (15,1)	11 (20,8)	3,33 (1,26)
11.	6 (11,3)	3 (5,7)	13 (24,5)	12 (22,6)	7 (13,2)	12 (22,6)	3,27 (1,27)
12.	9 (17,0)	3 (5,7)	9 (17,0)	12 (22,6)	9 (17,0)	11 (20,8)	3,21 (1,44)
13.	8 (15,1)	4 (7,5)	8 (15,1)	10 (18,9)	9 (17,0)	14 (26,4)	3,21 (1,45)
14.	7 (13,2)	2 (3,8)	15 (28,3)	15 (28,3)	4 (7,5)	10 (18,9)	3,16 (1,19)
15.	9 (17,0)	5 (9,4)	9 (17,0)	13 (24,5)	5 (9,4)	12 (22,6)	3,00 (1,36)

Megjegyzés: N = 53

1. A tanulók jobban megismerték egymást.
2. Többet beszélgetnek egymással a tanulók.
3. Javult az együttműködés a tanulók között.
4. A tanulók egymással való kapcsolata pozitív irányban változott.
5. A tanulók gyakrabban segítenek egymásnak, mint korábban.
6. A tanulók jobban kifejezik az érzéseiket egymás felé.
7. Nőtt az egymás iránti elfogadás.
8. Empatikusabbá váltak a tanulók egymással szemben.
9. A tanulók jobban kifejezik igényeiket, szükségleteiket egymás felé.
10. Kevesebbszer nevetik ki egymást a tanulók.
11. Csökkent a csúfolódás mértéke a tanulók között.
12. Kevesebb fizikai bántalmazás fordul elő az osztályban.
13. Csökkent a peremhelyzetben lévő tanulók száma az osztályban.
14. A tanulók tisztelettudóbban viselkednek egymással szemben.
15. Barátságok alakultak ki olyan tanulók között, akik korábban nem voltak barátok.

A tanulók közötti kapcsolat program során történt változásának pedagógusi percepcióit a 41. táblázat foglalja össze. A tanítók véleménye alapján a RESCUR leginkább egymás megismerését segítette elő, átlagosan 3,66-ra (SD = 1,14) értékelték a pedagógusok „A tanulók jobban megismerték egymást” tételt. Ezt követően az itemek átlagértékei folytonos rendben, fokozatosan csökkennek, Wilcoxon-teszttel vizsgálva az első szignifikáns eltérés az 1. és a 7. tétel („Nőtt az egymás iránti elfogadás”) között mutatható ki ($Z = -2{,}486$, $p = 0{,}013$, $r = 0{,}341$). A közepes erősségű hatásméret arra utalhat, hogy a tanítók percepciói szerint a program a társak megismerését intenzívebben segítette, mint a mélyebb attitűdváltozást igénylő elfogadást. A

reziliencia szempontjából ez az eredmény azt jelzi, hogy a program során a társas támogatás környezeti feltételeinek megalapozása elkezdődött, azonban rávilágít arra is, hogy az elfogadó attitűd megszilárdítása, ami a rezilienciát elősegítő pozitív iskolai légkör egyik alapja, olyan folyamat, ami hosszabb távú vagy intenzívebb beavatkozást tesz szükségessé. A tanulói önbeszámolók azonban fordított tendenciát mutattak, a gyermekek az elfogadó attitűd terén élték meg a legnagyobb elmozdulást, míg az egymás megismeréséhez kapcsolódó tapasztalataikat értékelték a legkevésbé hangsúlyosnak. A pedagógusok úgy ítélték meg, hogy a program hatására a tanulók többet beszélgettek egymással (M = 3,58, SD = 1,32), javult köztük az együttműködés (M = 3,56, SD = 1,24), kapcsolatuk pozitív irányban változott (M = 3,54, SD = 1,14) és gyakrabban nyújtottak egymásnak segítséget (M = 3,51, SD = 1,20). A program hatására a legkisebb mértékű pozitív változást az egymás irányába mutatott tisztelettudó viselkedés (M = 3,16, SD = 1,19) és a barátságok kialakulása olyan tanulók között, akik korábban nem barátkoztak egymással (M = 3,00, SD = 1,36) mutatta a tanítók véleménye szerint.

A tanulók közötti kapcsolatban a pedagógus által észlelt, program során történt változás és a releváns háttérváltozók közötti összefüggés feltárása céljából Spearman-féle korrelációs elemzést alkalmaztunk. Az elemzés során a pedagógusok demográfiai jellemzőit (életkor, pályán töltött idő), az osztály jellemzőit (osztályfok, osztálylétszám, tanulói összetétel), a program végrehajtásával kapcsolatos tényezőket (feldolgozott témák, az otthoni feladatok elvégzésének gyakorisága), valamint a pedagógusok felkészültségét vizsgálva kerestünk összefüggéseket. A szignifikáns kapcsolatokat a 42. és 43. táblázat mutatja be.

42. táblázat. A program során a tanulók közötti kapcsolat változásának pedagógusi percepciói és egyéb változók közötti szignifikáns összefüggések.

Tétel	Pedagógus életkora		Osztályfok		Osztálylétszám		SNI tanulók		Külföldi tanulók		Felkészültség		Otthoni feladatok	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
1.					0,400	0,007	-0,332	0,028	0,396	0,008			0,342	0,029
2.														
3.			0,328	0,028			-0,331	0,026	0,296	0,049			0,332	0,029
4.	0,317	0,038			0,435	0,004	-0,337	0,027					0,334	0,035
5.													0,390	0,012
6.					0,306	0,046	-0,317	0,038	0,350	0,021				
7.					0,363	0,015	-0,468	0,001					0,354	0,020
8.					0,330	0,031							0,406	0,008
9.							-0,320	0,037	0,345	0,023	0,305	0,047	0,381	0,014
10.							-0,312	0,044					0,389	0,013
11.					0,353	0,023							0,318	0,049
12.														
13.														
14.					0,418	0,005	-0,368	0,015	0,375	0,013			0,389	0,012
15.	0,316	0,044			0,376	0,015	-0,329	0,036					0,416	0,008

Megjegyzés: N = 53

1. A tanulók jobban megismerték egymást.
2. Többet beszélgetnek egymással a tanulók.
3. Javult az együttműködés a tanulók között.
4. A tanulók egymással való kapcsolata pozitív irányban változott.
5. A tanulók gyakrabban segítenek egymásnak, mint korábban.
6. A tanulók jobban kifejezik az érzéseiket egymás felé.
7. Nőtt az egymás iránti elfogadás.
8. Empatikusabbá váltak a tanulók egymással szemben.
9. A tanulók jobban kifejezik igényeiket, szükségleteiket egymás felé.
10. Kevesebbszer nevetik ki egymást a tanulók.
11. Csökkent a csúfolódás mértéke a tanulók között.
12. Kevesebb fizikai bántalmazás fordul elő az osztályban.
13. Csökkent a peremhelyzetben lévő tanulók száma az osztályban.
14. A tanulók tisztelettudóbban viselkednek egymással szemben.
15. Barátságok alakultak ki olyan tanulók között, akik korábban nem voltak barátok.

43. táblázat. A program során a tanulók közötti kapcsolat változásának pedagógusi percepciói és a megvalósított témák közötti szignifikáns összefüggések.

Tétel	Kommunikációs készségek fejlesztése		Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása		Az önszabályozás fejlesztése		A kihívások lehetőségekké alakítása	
	r	p	r	p	r	p	r	p
1.							0,354	0,019
2.							0,336	0,034
3.								
4.								
5.			0,311	0,042				
6.								
7.								
8.	0,347	0,023						
9.								
10.								
11.								
12.					0,327	0,035		
13.								
14.								
15.								

Megjegyzés: N = 53

1. A tanulók jobban megismerték egymást.
2. Többet beszélgetnek egymással a tanulók.
3. Javult az együttműködés a tanulók között.
4. A tanulók egymással való kapcsolata pozitív irányban változott.
5. A tanulók gyakrabban segítenek egymásnak, mint korábban.
6. A tanulók jobban kifejezik az érzéseiket egymás felé.
7. Nőtt az egymás iránti elfogadás.
8. Empatikusabbá váltak a tanulók egymással szemben.
9. A tanulók jobban kifejezik igényeiket, szükségleteiket egymás felé.
10. Kevesebbszer nevetik ki egymást a tanulók.
11. Csökkent a csúfolódás mértéke a tanulók között.
12. Kevesebb fizikai bántalmazás fordul elő az osztályban.
13. Csökkent a peremhelyzetben lévő tanulók száma az osztályban.
14. A tanulók tisztelettudóbban viselkednek egymással szemben.
15. Barátságok alakultak ki olyan tanulók között, akik korábban nem voltak barátok.

A tanulók közötti kapcsolat változásának megítélése és a háttérváltozók közötti elemzés hasonló mintázatot mutatott, mint a tanító–diák kapcsolat vizsgálata. Az osztálylétszám a fejlődés nyolc dimenziójával pozitívan korrelált és az osztályok tanulói összetétele is számos területen befolyással volt a tanulók közötti kapcsolat alakulására. A külföldi diákok magasabb aránya és az otthoni feladatok elvégzésének aránya szintén támogató tényezőnek mutatkozott. Ezzel szemben az SNI tanulók aránya továbbra is szignifikánsan negatívan korrelált a fejlődés számos aspektusával (kilenc tétellel), a legerősebb negatív összefüggést az egymás iránti elfogadás

esetében találtuk (r = - 0,468, p = 0,001). Ez megerősíti azt a következtetést, hogy a program során észlelt változások érvényesülését a tanulói összetétel befolyásolhatja, különösen a speciális nevelési igényű tanulókat és a külföldi diákokat nevelő osztályokban.

A RESCUR tanterv hét témája közül négy témakör mutatott szignifikáns, pozitív összefüggést a tanulók közötti kapcsolat változásának legalább egy aspektusával. A „Kihívások lehetőségekké alakítása" bizonyult a legjelentősebb hatásúnak, két fejlődési területtel mutatott összefüggést, a tanulók egymás általi megismerésével (r = 0,354, p = 0,019) és a tanulók közötti beszélgetés gyakoriságával (r = 0,336, p = 0,034). Ezen összefüggések arra utalhatnak, hogy a témakör feldolgozása során a nehézségek és az azokkal való megküzdés nyílt, közösségi megosztása elősegítette a társas közeledést. A nehéznek ítélt élethelyzetek és érzelmek kölcsönös feltárása, valamint az azokra való közös reflektálás elősegítheti a rezilienciát. A sorsközösség megélése, a kollektív problémamegoldás élménye és a megerősödött társas kapcsolatok olyan erőforrást biztosíthatnak a tanulók számára, amely a jövőbeli megküzdések során védőhálóként szolgálhat (Masten, 2014). A többi témakör egy-egy területtel mutatott szignifikáns kapcsolatot: „Az önszabályozás fejlesztése" hozzájárult a fizikai bántalmazás csökkenésének észleléséhez (r = 0,327, p = 0,035), ami a biztonságos iskolai környezet mint védőfaktor (Schafer, 2022) megerősítését jelzi. A „Kommunikációs készségek fejlesztése" az empátia növekedésével állt összefüggésben (r = 0,347, p = 0,023), míg az „Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása" a segítségnyújtás gyakoriságával (r = 0,311, p = 0,042) korrelált.

4.1.2.2. A program észlelt hatása az osztályok szocioemocionális légkörére a tanulók percepciói alapján

A Milyen észlelt hatással volt a program az osztály szocioemocionális légkörére a tanulók percepciói szerint? („h" kutatási kérdés) megválaszolása során a tanulói kérdőív 9-12. tételére adott válaszokat elemeztük. Ezen tételek a tanulók társas viselkedésére (másokkal való kedves és tisztelettudó bánásmód, a különbözőségek elfogadása), az osztályteremben észlelt hangulatra, valamint az egymás mélyebb megismerésére kérdeztek rá. Az itemek összehasonlításához Wilcoxon-tesztet alkalmaztunk, az évfolyamok és a nemek összehasonlítása Khí-négyzet-próbával és Cramer -V- értékkel történt (44. táblázat).

44. táblázat. A program észlelt hatása az osztály szocioemocionális légkörére a tanulók percepciói szerint.

	Nem (%)	Kicsit/Néha (%)	Igen (%)	Hiányzó adat	Elemszám (%)	Összehasonlítás
T9. A RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy kedvesen és tisztelettudóan bánjak másokkal.						
Teljes minta	88 (9,6)	217 (23,7)	609 (66,6)	72	914 (92,7)	
1.évfolyam	22 (5,5)	80 (19,9)	301 (74,7)	42	403 (90,6)	χ^2 = 24,635
2.évfolyam	66 (12,9)	137 (26,8)	308 (60,3)	30	511 (94,5)	p = <,001
						V = 0,164
Fiú	57 (12,5)	126 (27,7)	272 (59,8)	41	455 (91,7)	χ^2 = 20,247
Lány	31 (6,8)	91 (19,8)	337 (73,4)	31	459 (93,7)	p = <,001
						V = 0,149
T10. A RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy elfogadjak másokat, akik különböznek tőlem.						
Teljes minta	89 (9,7)	206 (22,4)	624 (67,9)	67	919 (93,2)	
1.évfolyam	41 (10,0)	83 (20,3)	285 (69,7)	36	409 (91,9)	χ^2 = 1,914
2.évfolyam	48 (9,4)	123 (24,1)	339 (66,5)	31	510 (94,3)	p = 0,384
						V = 0,046
Fiú	55 (12,0)	120 (26,2)	283 (61,8)	38	458 (92,3)	χ^2 = 15,948
Lány	34 (7,4)	86 (18,7)	341 (74,0)	29	461 (94,0)	p = <,001
						V = 0,132
T11. A RESCUR órákon tanultak segítenek abban, hogy az osztályban jó legyen a hangulat.						
Teljes minta	94 (10,2)	210 (22,9)	614 (66,9)	68	918 (93,1)	
1.évfolyam	34 (8,3)	65 (15,9)	309 (75,7)	37	408 (91,7)	χ^2 = 26,690
2.évfolyam	60 (11,8)	145 (28,4)	305 (59,8)	31	510 (94,3)	p = <,001
						V = 0,171
Fiú	64 (13,9)	133 (29,0)	262 (57,1)	37	459 (92,5)	χ^2 = 40,423
Lány	30 (6,5)	77 (16,8)	352 (76,7)	31	459 (93,7)	p = <,001
						V = 0,210
T12. A RESCUR gyakorlatok során jobban megismertem az osztálytársaimat.						
Teljes minta	128 (14,0)	180 (19,7)	607 (66,3)	71	915 (92,8)	
1.évfolyam	33 (8,1)	66 (16,3)	306 (75,6)	40	405 (91,0)	χ^2 = 31,235
2.évfolyam	95 (18,6)	114 (22,4)	301 (59,0)	31	510 (94,3)	p = <,001
						V = 0,185
Fiú	87 (19,1)	82 (18,0)	287 (62,9)	40	456 (91,9)	χ^2 = 19,738
Lány	41 (8,9)	98 (21,4)	320 (69,7)	31	459 (93,7)	p = <,001
						V = 0,147

Megjegyzés: Teljes minta (N = 986), 1. évfolyam (N = 445), 2. évfolyam (N = 541), Fiú (N = 496), Lány (N = 490)

Az eredmények azt jelzik, hogy a RESCUR program a tanulók által érzékelt szocioemocionális légkört több területen is kedvezően befolyásolta. A tanulók 66,6%-a vélte úgy, hogy a program segítette őket abban, hogy kedvesen és tisztelettudóan bánjanak másokkal, 67,9%-uk szerint a tőlük valamilyen tekintetben különböző társaik elfogadásában fejlődtek. A diákok közel kétharmada (66,9%) úgy gondolta, hogy a RESCUR órák hozzájárultak a pozitív osztálylégkörhöz és a gyakorlatok segítettek abban, hogy jobban megismerjék az osztálytársaikat (66,3%). Tehát a teljes mintát tekintve minden vizsgált területen kb. a tanulók kétharmada pozitív változásról számolt be, további kb. 20–23% mérsékelt pozitív változást érzékelt, míg 10–14% nem tapasztalt változást. A Wilcoxon-próba a különböző dimenziók közötti eltérésekre mutatott rá. Az osztálytársak jobb megismerése (T12) szignifikánsan különbözött mind a kedvesség és

tisztelettudó viselkedés (T9) (Z = -2000, p = 0,046, r = 0,064), mind az elfogadás (T10) (Z = -2431, p = 0,015, r = 0,077) dimenziójától, a tanulók a T12 tételt következetesen alacsonyabbra értékelték, mint a másik két társas készségre vonatkozó állítást. Az osztályhangulat (T11) esetében nem mutatkozott szignifikáns eltérés a többi tényezőhöz képest, bár a T12 és T11 közötti különbség közelített a szignifikancia szinthez (p = 0,079). A próba eredményei szerint a tanulók inkább a kedves és tisztelettudó viselkedés és az elfogadás területén érzékeltek változást, míg a társaik mélyebb megismerését kevésbé kötötték a programhoz. A számított hatásméretek alapján ezek a különbségek csekély mértékűek, ami a szubjektív észlelések kismértékű eltérésére utal.

A Khí-négyzet-próbák eredményei alapján elmondható, hogy a program során történt változások észlelése több dimenzióban is eltért az évfolyam és a nem szerint. A kedvesség és a tisztelettudó viselkedés (T9), a jó osztályhangulat (T11), valamint az osztálytársak jobb megismerése (T12) tekintetében szignifikáns különbségek mutatkoztak mind az évfolyam (p < 0,001), mind a nem (p < 0,001) szerint. Az elfogadás és a másság tisztelete (T10) esetében nem jelentkezett évfolyamszintű eltérés (p = 0,384), azonban nemek szerint itt is szignifikáns különbség volt kimutatható (p < 0,001). Az eredmények arra utalnak, hogy a lányok, valamint az első évfolyamon tanulók erősebben érzékelték ezen változásokat. Az osztálytársak megismerése területén az évfolyamok közötti eltérés hátterében valószínűleg csoportdinamikai sajátosságok állnak. A második osztályosok már összeszokott közösséget alkottak, azonban az elsősök számára a RESCUR foglalkozások támogatást nyújthattak az egymással való ismerkedés folyamatában.

4.1.2.3. A program során észlelt változások a családi klímában

A Milyen észlelt hatással volt a program a családi klímára? („i” kutatási kérdés) történő válaszadáshoz a szülői kérdőív 4. (Segítettek-e a közös otthoni feladatok jó beszélgetések kialakulásában vagy hozzájárultak-e a jó családi légkörhöz?) és 5. (Segítettek-e Önnek a RESCUR program során - szülői kézikönyv, otthoni feladatlapok kitöltése a gyermekkel - kapott információk a neveléssel kapcsolatos nehézségekkel való megküzdésben?) tételeire adott válaszokat vizsgáltuk Khí-négyzet-próbával és Wilcoxon-teszttel (45. táblázat).

45. táblázat. A program észlelt hatása a családi klímára a szülők percepciói szerint.

	Nem segítettek (%)	Kevésbé segítettek (%)	Segítettek (%)	Sokat segítettek (%)	Hiányzó adat	Elemszám (%)	Összehasonlítás
	SZ4. Segítettek-e a közös otthoni feladatok jó beszélgetések kialakulásában vagy hozzájárultak-e a jó családi légkörhöz?						
Teljes minta	71 (12,3)	137 (23,7)	324 (56,0)	47 (8,1)	48	579 (92,3)	
1.évfolyam	32 (11,6)	67 (24,3)	156 (56,5)	21 (7,6)	26	276 (91,4)	$\chi^2 = 0,474$
2.évfolyam	39 (12,9)	70 (23,1)	168 (55,4)	26 (8,6)	22	303 (93,2)	$p = 0,925$
							$V = 0,029$
Fiú	31 (11,2)	69 (25,0)	152 (55,1)	24 (8,7)	19	276 (93,6)	$\chi^2 = 1,147$
Lány	40 (13,2)	68 (22,4)	172 (56,8)	23 (7,6)	29	303 (91,3)	$p = 0,766$
							$V = 0,045$
	SZ5. Segítettek-e Önnek a RESCUR program során (szülői kézikönyv, otthoni feladatlapok kitöltése a gyermekkel) kapott információk a neveléssel kapcsolatos nehézségekkel való megküzdésben?						
Teljes minta	81 (14,2)	176 (30,9)	272 (47,7)	41 (7,2)	57	570 (90,9)	
1.évfolyam	40 (14,8)	93 (34,4)	125 (46,3)	12 (4,4)	32	270 (89,4)	$\chi^2 = 7,852$
2.évfolyam	41 (13,7)	83 (27,7)	147 (49,0)	29 (9,7)	25	300 (92,3)	$p = 0,049$
							$V = 0,117$
Fiú	36 (13,2)	85 (31,3)	133 (48,9)	18 (6,6)	23	272 (92,2)	$\chi^2 = 0,762$
Lány	45 (15,1)	91 (30,5)	139 (46,6)	23 (7,7)	34	298 (89,8)	$p = 0,858$
							$V = 0,037$

Megjegyzés: Teljes minta (N = 627), 1. évfolyam (N = 302), 2. évfolyam (N = 325), Fiú (N = 295), Lány (N = 332)

A teljes mintát tekintve a szülők többsége (64,1%) úgy vélte, hogy a program segített vagy sokat segített a jó családi légkör kialakításában, 54,4%-uk szerint pedig hasznosak voltak a program során kapott információk a gyermeknevelési nehézségekkel való megküzdés során. A Wilcoxon-próba azt mutatja, hogy a szülők jelentős különbséget észleltek a nevelési nehézségekkel való megküzdésben kapott segítség (SZ5) és a családi légkörre gyakorolt hatás (SZ4) között ($Z = -4,798$, $p < 0,001$, $r = 0,191$), a számított hatásméret alapján az eltérés mértéke csekélynek tekinthető. A szülők a program családi légkörre gyakorolt hatását jobbnak észlelték, mint a nevelési nehézségekkel való megküzdésben játszott segítséget.

A program családi klímára való észlelt hatásában a Khí-négyzet-próba eredményei szerint nincs szignifikáns különbség abban, hogy a szülők gyermekei mely évfolyam tanulói ($p = 0,925$), vagy milyen neműek ($p = 0,766$). A nevelési nehézségek kezelésében nyújtott segítséget tekintve a nemek közötti összehasonlítás (fiú vagy lány-e a gyermek) nem mutat statisztikailag jelentős eltérést ($p = 0,858$), az évfolyamok között azonban van szignifikáns különbség ($p = 0,049$). A 2. évfolyamos szülők nagyobb arányban vélték úgy, hogy a program segített vagy sokat segített számukra a nehézségeken átlendülni.

A tanulói válaszok közötti együttjárások vizsgálata

A tanulói kérdőív 1–12. tételei a RESCUR programban alkalmazott feladatokkal és tevékenységekkel kapcsolatos tanulói megítéléseket, valamint az egyéni kompetenciák (pl. önbizalom, érzelemszabályozás) és a társas készségek (pl. barátkozás, mások elfogadása) változását vizsgálták. Az ezek közötti kapcsolatok feltérképezésére Spearman-féle rangkorrelációs együtthatókat számoltunk, figyelembe véve, hogy a változók ordinális skálájúak és a normalitás feltétele nem teljesült (46. táblázat). Az elemzés célja az volt, hogy feltárjuk, vajon a RESCUR program elemeivel kapcsolatos tanulói ítéletek, valamint a személyes, a társas és az érzelmi kompetencia változására vonatkozó állítások milyen mértékben és módon kapcsolódnak egymáshoz. Minden számított korreláció szignifikáns volt a $p < 0,001$ szinten. A korrelációs mátrix elemzése során gyenge és közepes erősségű, pozitív irányú kapcsolatok figyelhetők meg a tételek között, különösen a szociális és érzelmi készségeket mérő állítások körében. A legerősebb korreláció a T5 (barátkozás) és a T9 (kedves bánásmód másokkal) itemek között jelent meg ($r = 0,476$), ami arra utalhat, hogy a tanulók szerint a barátkozás és a másokkal való kedves bánásmód szorosan összetartozó, egymást erősítő készségek. Szintén közepesen erős kapcsolat mutatkozott a T7 (iskolai odafigyelés) és a T8 (önbizalom) tételek között ($r = 0,457$), ami azt sugallja, hogy az önbizalom növekedése pozitív hatással lehet a tanulási viselkedésre is, illetve a jól teljesítő diákok magasabb önbizalommal rendelkeznek. A tanulók programelemekkel kapcsolatos megéléseit mérő tételek (T1 – T4) jellemzően alacsonyabb korrelációs értékeket mutattak más dimenziókkal, ami azt jelzi, hogy ezek a tételek egy önálló, élményalapú faktort képezhetnek. Pedagógiai szempontból ezek az élményelemek fontos motivációs és érzelmi alapot biztosíthatnak a tanulók számára, elősegíthetik a pozitív érzelmi bevonódást, ami közvetetten hozzájárulhat a társas és érzelmi készségek fejlődéséhez, az iskolai sikerekhez, ezáltal a rezilienciához is.

46. táblázat. Tanulói válaszok közötti korrelációs együtthatók.

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12
T1												
T2	0,231											
T3	0,256	0,156										
T4	0,303	0,249	0,288									
T5	0,333	0,244	0,229	0,363								
T6	0,345	0,239	0,263	0,363	0,397							
T7	0,298	0,204	0,313	0,355	0,457	0,392						
T8	0,349	0,241	0,296	0,376	0,418	0,430	0,457					
T9	0,307	0,227	0,317	0,317	0,476	0,401	0,443	0,376				
T10	0,281	0,172	0,201	0,339	0,325	0,304	0,297	0,355	0,356			
T11	0,308	0,172	0,283	0,327	0,407	0,343	0,409	0,447	0,442	0,343		
T12	0,332	0,177	0,265	0,323	0,395	0,349	0,411	0,359	0,398	0,327	0,310	

Megjegyzés: Spearman korreláció, minden korreláció szignifikáns, $p < 0,001$
T1: Úgy gondolom, hogy a RESCUR órákon érdekes dolgokról tanultunk és beszélgettünk.
T2: Tetszettek a történetek Sherlockról, a mókusról és Zeldáról, a süniről.
T3: Szívesen vettem részt a RESCUR órákon szervezett játékos feladatokon.
T4: Szerettem az órák elején a légzést, befele figyelést elősegítő gyakorlatokat.
T5: Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem a barátkozásban.
T6: Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy az érzéseimről beszéljek.
T7: Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy odafigyeljek az iskolában.
T8: Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy higgyek magamban és a tudásomban.
T9: Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy kedvesen és tisztelettudóan bánjak másokkal.
T10: Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy elfogadjak másokat, akik különböznek tőlem (pl. más országból érkezett emberek, mozgássérült emberek).
T11: Szerintem a RESCUR órákon tanultak segítenek abban, hogy az osztályban jó legyen a hangulat (pl. segítünk egymásnak, megbeszéljük a vitás helyzeteket, elfogadjuk egymást).
T12: A RESCUR gyakorlatok során jobban megismertem az osztálytársaimat.

A tanulói és a szülői válaszok közötti együttjárások vizsgálata

A tanulók (T5–T10) és szülők (SZ6a–SZ6f) válaszai közötti kapcsolatok feltárásához Spearman-féle rangkorrelációs együtthatókat számoltunk (47. táblázat). A tanulói tételek a program során szerzett egyéni és társas kompetenciákkal kapcsolatos önértékeléseket, míg a szülői tételek a gyermekek szülők által észlelt fejlődését mérték hat különböző terület mentén (kommunikáció, kapcsolatok, pozitív gondolkodás, önismeret, érzelemszabályozás, problémamegoldás). A legszorosabb összefüggések a T7 (odafigyelés az iskolában) item és a szülői visszajelzések között jelentek meg. Az iskolai figyelem javulása pozitív irányú, gyenge erősségű kapcsolatot mutat a következő változókkal: kommunikációs készség fejlődése ($r = 0,162$, $p < 0,001$), kapcsolati készségek erősödése ($r = 0,141$, $p = 0,001$), pozitív gondolkodás ($r = 0,118$, $p = 0,005$), saját erősségek felismerése ($r = 0,145$, $p = 0,001$), problémamegoldó képesség fejlődése ($r = 0,135$, $p = 0,002$). Ebből arra következtethetünk, hogy a tanulók iskolai figyelmének javulása a szülők által érzékelt többféle készség, képesség fejlődésével is összefüggésben lehet. A T8 (önbizalom) item szintén több szülői tétellel mutatott gyenge, de szignifikáns kapcsolatot

(pl. saját erősségek felismerése: r = 0,148, p < 0,001; problémamegoldó képesség fejlődése: r = 0,149, p < 0,001), ami azt jelezheti, hogy a tanulók belső erőforrásainak megerősödése szülői oldalról is érzékelhető volt. A T6 tétel (érzések kifejezése) és az SZ6A (kommunikációs készség fejlődése) item: r = 0,123, p = 0,003, ami szerint a gyermekek érzelemkifejező képességének fejlődése és a kommunikációs készség javulása összefügghet, a kommunikációs készség erősödésével az érzelmek verbalizációja is hatékonyabbá válhatott.

47. táblázat. A tanulók és a szülők által adott válaszok közötti korrelációs együtthatók és szignifikancia értékek.

		T5	T6	T7	T8	T9	T10	SZ6A	SZ6B	SZ6C	SZ6E	SZ6F
T5	r											
	p											
T6	r	0,397**										
	p	0,000										
T7	r	0,457**	0,392**									
	p	0,000	0,000									
T8	r	0,418**	0,430**	0,457**								
	p	0,000	0,000	0,000								
T9	r	0,476**	0,401**	0,443**	0,376**							
	p	0,000	0,000	0,000	0,000							
T10	r	0,325**	0,304**	0,297**	0,355**	0,356**						
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000						
SZ6A	r	0,076	0,123**	0,162**	0,137**	0,034	0,024					
	p	0,072	0,003	0,000	0,001	0,414	0,571					
SZ6B	r	0,087*	0,101*	0,141**	0,140**	0,024	0,056	0,634**				
	p	0,040	0,017	0,001	0,001	0,566	0,180	0,000				
SZ6C	r	0,003	0,038	0,118**	0,114**	0,023	0,063	0,599**	0,660**			
	p	0,936	0,369	0,005	0,007	0,593	0,134	0,000	0,000			
SZ6D	r	0,104*	0,112**	0,145**	0,148**	0,076	0,073	0,587**	0,588**	0,670**		
	p	0,014	0,008	0,001	0,000	0,071	0,084	0,000	0,000	0,000		
SZ6E	r	0,028	0,042	0,088*	0,086*	0,006	0,024	0,529**	0,569**	0,583**	0,610**	
	p	0,504	0,316	0,037	0,041	0,889	0,569	0,000	0,000	0,000	0,000	
SZ6F	r	0,092*	0,077	0,135**	0,149**	0,039	0,090*	0,563**	0,597**	0,569**	0,615**	0,621**
	p	0,030	0,069	0,002	0,000	0,356	0,035	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Megjegyzés: * $p < 0,05$; **p < 0,01 (kétoldali próba).
SZ6A. Fejlődött-e a gyermeke a program során a következőben: kommunikációs készségek?
SZ6B. Fejlődött-e a gyermeke a program során a következőben: kapcsolati készségek?
SZ6C. Fejlődött-e a gyermeke a program során a következőben: pozitív gondolkodásmód, optimizmus?
SZ6D. Fejlődött-e a gyermeke a program során a következőben: saját erősségek, jó tulajdonságok felismerése?
SZ6E. Fejlődött-e a gyermeke a program során a következőben: nehéz érzések (harag, szomorúság, félelem) kezelése?
SZ6F. Fejlődött-e a gyermeke a program során a következőben: problémamegoldó képesség?

4.1.3. A kvantitatív eredmények nemzetközi kontextusba helyezése

A kutatási kérdések 3. csoportja a RESCUR programot vizsgáló nemzetközi kutatások és a saját eredményeink illeszkedésének mértékét tárja fel.

A Hogyan viszonyulnak a magyarországi tanulók RESCUR programmal kapcsolatos megítélései a nemzetközi vizsgálat (Cavioni et al., 2018) eredményeihez? („j” kutatási kérdés)

tárgyalásához szükséges röviden ismertetnünk Cavioni és munkatársai (2018) Olaszországban lefolytatott pilot vizsgálatának ide vágó eredményeit. Az összesen 738 fő tanuló (4-11 évesek, 348 fiú, 390 lány, ebből 74 fő első és 215 fő második évfolyamos) bevonásával zajló vizsgálatban a kutatók fókuszcsoportos beszélgetésekkel mérték fel, hogy a gyermekek mely programelemeket preferálták a leginkább. Az első és második évfolyamos kisiskolás tanulók a legjobban a közös tevékenységeket, játékokat és a meséket kedvelték, ezeket követte a történetek dramatizálása (szerepjáték), illetve a hazavihető feladatok.

Saját vizsgálatunkban a tanulói megítéléseket és attitűdöket tanulói kérdőívvel (N = 986), valamint fókuszcsoportos interjúval (N = 18) mértük fel, ez utóbbi eredményeit a kvalitatív vizsgálati eredmények részben fejtjük ki. A kérdőívre adott válaszok elemzésekor azt az eredményt kaptuk, hogy a tanulók legnagyobb arányban (79,3%) a meséket kedvelték, ezt követték a közös játékos feladatok (75,9%). A történeteket a pedagógusok nem egységesen dolgozták fel, így több osztályban nem szerepjátékkal történt a mese megelevenítése, hanem például a tanító bábozott, képeket mutatott stb., ezért a torzítás elkerülése érdekében a tanulói kérdőív nem tartalmazott a dramatizálásra vonatkozó kérdést. A hazavihető feladatokat a tanulók 48,3%-a oldotta meg a szüleivel közösen. Ennek hátterében az áll, hogy számos pedagógus nem adott fel a RESCUR órák után „házi feladatot", mivel úgy vélték, hogy a szülők túl nagy tehernek éreznék, ha a kötelező tananyag mellett ezzel is foglalkozniuk kellene.

A Hogyan illeszkednek a magyarországi pedagógusok RESCUR programmal kapcsolatos megítélései a nemzetközi vizsgálatok (Cavioni et al., 2018) eredményeihez? („k" kutatási kérdés) megválaszolásához szükséges, hogy röviden ismertessük a nemzetközi kutatás eredményeit. A Cavioni és munkatársai által 2018-ban lefolytatott pilot vizsgálat bemutatta a RESCUR tanterv „Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása" című témakörének olasz iskolákban történő implementációja során szerzett résztvevői tapasztalatokat és eredményeket. A beavatkozást Észak-Olaszországban 84 pedagógus bevonásával, 17 különböző intézményben (óvoda, általános iskola, középiskola) hajtották végre, összesen 738 diák részvételével. Az implementáció időtartama hat hét volt, heti egy alkalommal. A hatékonyság értékelését a pedagógusok által kitöltött, a pedagógusi RESCUR kézikönyvben, a megvalósított téma végén található osztálytermi viselkedés kérdőívvel (*Classroom behaviour questionnaire*) végezték, amelyet a 33 pedagógus töltött ki 693 gyermekre vonatkozóan. A kérdőív a téma által lefedett hat területen (barátkozás; proszociális viselkedés; kapcsolatok ápolása és iskolai légkör; megosztás, együttműködés és csapatmunka; empátia; etikus és felelősségteljes viselkedés) mérte a tanulói

viselkedés fejlődését. A kutatók a kérdőívben az „igen” és a „teljes mértékben” válaszokat adó pedagógusok összességét tekintették a program hatását pozitívan megítélők csoportjának. Az eredmények szerint szignifikáns javulás volt észlelhető a megosztás, az együttműködés és a csapatmunka terén, 31 (93,9%) olasz pedagógus számolt be érdemi javulásról ezen a területen. A többi vizsgált területen is pozitív eredmények születtek. A kapcsolatok ápolása és iskolai légkör területen az olasz pedagógusok 75,8%-a észlelt javulást, a barátkozást és a proszociális viselkedést tekintve a 72,7%-uk, az etikus és felelősségteljes viselkedés, valamint az empátia terén pedig a pedagógusok 66,7%-a jelezte, hogy pozitív változás történt.

A magyarországi vizsgálat során a pedagógusok jelezték, hogy túl megterhelő lenne számukra a témák végén található kérdőívek kitöltése minden gyermekre vonatkozóan, ezért módszertani módosítást vezettünk be. A projekt végén, egyetlen alkalommal, a pedagógusi kérdőívben kértünk tőlük osztályszintű, összesítő értékelést a tanulók fejlődéséről. Ez a különbség – az olaszországi egyéni értékelésekkel szemben a magyarországi osztályszintű értékelés – torzítást eredményezhet az összehasonlító elemzésben. További módszertani korlátot jelent az is, hogy a különbség a mérőeszközökben, valamint az eltérő tételszám és skálaszerkezet torzítást eredményezhet a hatékonyság összehasonlításakor. A vizsgált hatékonyság kimutatásához, az olasz vizsgálat „igen” kategóriáját a magyar „inkább igen” kategóriával egyenértékűnek tekintve, az „inkább igen” és „teljes mértékben” válaszokat adó pedagógusokat vontuk össze, mely adatok tükrözik a tanulói magatartásban és attitűdökben észlelt pozitív változás tanári megítélését. A tanulók közötti együttműködés a pedagógusok 49,1%-a szerint javult a program hatására. A kapcsolatok és iskolai légkör dimenziója a Cavioni és munkatársai (2018) által használt kérdőívben a társak egymás általi elfogadását és tiszteletben tartását foglalja magában. A magyar vizsgálatban a pedagógusok 43,4%-a szerint nőtt a diákok közötti elfogadó attitűd mértéke és 47,2%-uk vélte úgy, hogy a tanulók közötti kapcsolat pozitív irányban változott. A barátkozást tekintve a magyar pedagógusminta 39,6%-a ítélte meg úgy, hogy a tanulók könnyebben barátkoznak és 33,9% jelezte azt, hogy olyan diákok között is kialakult barátság, akik korábban nem barátkoztak egymással. A proszociális viselkedést az olasz kutatásban a segítségkéréssel és mások aktív meghallgatásával fejezték ki. A magyar kérdőívben a segítségkérés helyett „A tanulók többet segítenek egymásnak” tétel szerepelt, amelyre a tanítók 45,3%-a válaszolt pozitívan. A tanulók aktív hallgatásban való fejlődése a pedagógusok 35,9%-a szerint valósult meg a program hatására. Az etikus viselkedés Cavioni és kollégái (2018) vizsgálatában magában foglalja a közösségi szabályok betartását, valamint a másoknak való megbocsájtást. Saját vizsgálatunkban az „egymással való tiszteletteljes bánásmóddal” határoztuk meg ezt a területet, amely a

tanítók 35,8%-a szerint változott pozitív irányban a RESCUR hatására. Az empátiát tekintve a pedagógusok 45,3%-a ítélte meg úgy, hogy a tanulók empatikusabbá váltak egymással szemben és 49%-uk szerint a megértően viszonyulnak mások érzései felé.

A Hogyan viszonyulnak a magyarországi szülők RESCUR programmal kapcsolatos megítélései a nemzetközi kutatás (Matsopoulos et al., 2020) eredményeihez? („l" kutatási kérdés) megválaszolásához a szülői kérdőív Likert- típusú itemeire, valamint a nyílt végű kérdéseire adott válaszokat elemeztük. Jelen fejezetben a kvantitatív elemzés kerül bemutatásra, a kvalitatív jellegű elemzést a következő fejezet tartalmazza. Matsopoulos és kollégái (2020) görögországi vizsgálatában 100 fő szülő vett részt, akiknek gyermeke majdnem egy tanéven keresztül (2017. októberétől 2018. júniusáig) részesült a RESCUR implementációban. Eredményeik szerint a szülők 93%-a válaszolta, hogy gyermekük hazavitte az otthoni feladatokat és többségük mindig vagy legalább néha talált időt arra, hogy megbeszélje a feladatlapokat a gyermekével.

A négy fokozatú Likert-skálán a görög szülők többsége úgy ítélte meg, hogy a program hasznos volt a gyermekük számára (M = 2,10), és hasonlóképpen nyilatkoztak a program saját maguk számára (M = 2,22) és a családra gyakorolt (M = 2,37) hasznosságáról is. A válaszadók a programot összességében hatékonynak tartották (M = 2,06), és elégedettségüket fejezték ki az iskolai megvalósítással kapcsolatban (M = 2,01). A korrelációs elemzések közepesen erős és erős szignifikáns kapcsolatokat mutattak ki.

Minél hasznosabbnak ítélték a szülők a RESCUR-t saját maguk számára, annál aktívabban vettek részt a feladatlapok kitöltésében, időt töltve a gyermekükkel ($r = 0,30$[19], $p = 0,003$), gyakrabban válaszolták azt, hogy gyermekük többször említette a programot otthon ($r = 0,26$, $p = 0,009$) és gondolták azt, hogy a program hasznos volt gyermekük számára ($r = 0,60$, $p < 0,001$). Erős pozitív korreláció volt a program szülőre gyakorolt hasznossága, a családi légkörre gyakorolt hatása, valamint a program általános hatékonysága és a vele való elégedettség között. Például, minél hasznosabbnak ítélték a szülők a programot saját maguk számára, annál inkább gondolták, hogy az hasznos a családi légkörre ($r = 0,75$, $p < 0,001$), és annál inkább elégedettek voltak a programmal ($r = 0,60$, $p < 0,001$). Az eredmények azt mutatták, hogy a szülők aktív részvétele a program házi feladataiban és a gyermekük fejlődésének pozitív megítélése szorosan összefüggött a program szülői és családi szinten tapasztalt hasznosságával.

[19] A szerzők a tanulmányban a korrelációs együttható értékeit két tizedesjegyig közlik.

Saját vizsgálatunkban törekedtünk arra, hogy a szülői kérdőív nagymértékben hasonlítson a görögországi kutatásban alkalmazott mérőeszközre, ám informatívabbnak véltük, ha a szülők megítélését arra vonatkozóan, hogy a program hasznos volt-e gyermekük számára nem egy kérdésben fogalmazzuk meg, hanem fejlődési területekre bontjuk. A program gyermekek fejlődésére gyakorolt hatásának felmérésére hat Likert-típusú és egy nyílt végű kérdést (SZ6a-SZ6g) alakítottunk ki. A szülői vélemények átfogó reprezentálásához egy új, összevont változót hoztunk létre, amely egyetlen értékben összegzi a program gyermekre gyakorolt hatásáról alkotott szülői képet. A SZ6a-SZ6f kérdésekre adott válaszok átlagából képzett új változó esetében az átlag 2,71 (SD = 0,64), ami az 1-től (nem fejlődött) 4-ig (sokat fejlődött) skála felső, pozitívabb feléhez közelebb helyezkedik el, a „fejlődött" és „kevésbé fejlődött" kategória között, ami arra utal, hogy a szülők összességében úgy érezték, hogy a program segítette a gyermekük fejlődését, hasznos volt számára. A szülők 82,4%-a válaszolta azt, hogy legalább néha megoldotta gyermekével együtt az otthoni RESCUR feladatokat, ebből 19,1% mindig megcsinálta azokat gyermekével együttműködve. A szülők több, mint fele (54,4%) vélte úgy, hogy hasznosak voltak a program során kapott információk számára abban, hogy kezelni tudja a gyermeknevelés során fellépő nehézségeket. A szülők 64,1%-a azt nyilatkozta, hogy a program segített (56,0%) vagy sokat segített (8,1%) tartalmas beszélgetések kezdeményezésében és hozzájárult a jó családi légkör kialakításához. A szülők átlagosan 3,01-re (SD = 0,66) értékelték a program hasznosságát, egy 1-től (nem hasznos) 4-ig (nagyon hasznos) terjedő skálán, ami azt mutatja, hogy a szülők a programot összességében hasznosnak ítélték. A válaszadók átlagosan 3,11-re (SD = 0,66) értékelték a RESCUR program iskolai megvalósításával való elégedettségüket. Ez az érték egy 1-től (elégedetlen) 4-ig (nagyon elégedett) terjedő skálán helyezkedik el, az átlag az „elégedett" kategória fölé esik, ami arra utal, hogy a szülők elégedettek voltak a program megvalósításával.

Az 48. táblázat a szülői kérdőív jelen kérdésfeltevésünk szempontjából releváns tételei közötti korrelációkat mutatja be. A legmagasabb korreláció az SZ4 (beszélgetések, jó családi légkör) és az SZ5 (szülőknek nyújtott segítség a nevelési nehézségekkel való megküzdésben) között található ($r = 0,702$, $p < 0,01$). Ez a kapcsolat arra utalhat, hogy a szülők számára a program nevelési kihívásokban nyújtott segítsége és a családi légkörre gyakorolt pozitív hatása szorosan összefügg. A program hasznosságának megítélése (SZ7) és a megvalósítással való elégedettség (SZ8) között szintén közepesen erős, szignifikáns korreláció van ($r = 0,662$, $p < 0,01$). A kapcsolat azt jelzi, hogy a szülők elégedettsége szorosan összefügg azzal, mennyire tartották a

programot hasznosnak, valamint a megvalósítás minősége befolyásolta azt, hogyan ítélték meg a szülők a program hasznosságát.

Az ÖV (összevont változó - a program gyermekre gyakorolt fejlesztő hatása, hasznossága) és az SZ7 (a program általános hasznossága) között közepesen erős, szignifikáns kapcsolat van ($r = 0,601$, $p < 0,01$), tehát minél hasznosabbnak ítélték a szülők a programot a gyermekük fejlődése szempontjából, annál inkább tartották a programot összességében is hasznosnak. Az ÖV változó közepesen erős korrelációt mutat az SZ2-vel (otthoni feladatok hasznossága) ($r = 0,543$, $p < 0,01$), valamint az SZ4-gyel (hozzájárulás a jó családi légkörhöz) ($r = 0,624$, $p < 0,01$) is. A program nevelési nehézségekkel való megküzdésben nyújtott segítségét (SZ5) és az ÖV változót (gyermek fejlődése) szintén közepesen erős korreláció köti össze ($r = 0,619$, $p < 0,01$). Közepesen erős kapcsolat mutatkozik az SZ8 (a program iskolai megvalósításával való elégedettség) és az ÖV (a program gyermekre gyakorolt fejlesztő hatása, hasznossága) között ($r = 0,546$, $p < 0,01$) is.

A gyermekkel való közös feladatmegoldás gyakorisága (SZ1) szignifikáns kapcsolatot mutat a program hasznosságával (SZ7) ($r = 0,324$, $p < 0,01$) és a megvalósítással való elégedettséggel (SZ8) ($r = 0,337$, $p < 0,01$), tehát minél gyakrabban vettek részt a szülők az otthoni feladatokban, annál hasznosabbnak ítélték a programot, és annál elégedettebbek voltak a megvalósítással. Közepesen erős együttjárást mutat az otthoni feladatok hasznosnak ítélése (SZ2) és a program családi légkörre gyakorolt pozitív hatása (SZ4) ($r = 0,572$, $p < 0,01$), ami jelzi, hogy minél hasznosabbnak ítélték a szülők a házi feladatokat, annál inkább érezték, hogy azok hozzájárultak a tartalmas beszélgetésekhez és a jó családi légkörhöz. Szintén közepesen erős ($r = 0,537$, $p < 0,01$) kapcsolatot találunk a szülőknek nyújtott gyermeknevelési segítség (SZ5) és a program hasznosnak megítélése (SZ7) között, tehát minél hasznosabbnak érezték a szülők a programot a nevelési nehézségekkel való megküzdésben, annál hasznosabbnak ítélték a programot általánosságban is.

A Matsopoulos és munkatársai (2020) által és az általunk lefolytatott vizsgálat eredményei is azt mutatják, hogy a szülők aktív részvétele a program otthoni feladataiban szorosan összefügg a program pozitív megítélésével. Mindkét vizsgálat alátámasztja, hogy a program hatásai nem elszigeteltek, hanem több területen is összefüggenek. A görög kutatás közepesen erős korrelációt talált a program szülőre, családra és gyermekre gyakorolt hasznossága között. A magyar eredmények szintén hasonlóan erős kapcsolatra utaltak, a legmagasabb korreláció a nevelési kihívásokban nyújtott segítség és a családi légkörre gyakorolt pozitív hatás között volt ($r =$

0,702). A korreláció erőssége hasonló volt a két vizsgálatban arra vonatkozóan is, hogy minél gyakrabban vettek részt a feladatlapok kitöltésében a szülők, annál hasznosabbnak ítélték a programot saját maguk számára. A program gyermek szempontjából vélt hasznosságának és a program általános hasznosságának megítélése közötti kapcsolat a görög mintában erősebb együttjárást (r = 0,75) mutat, mint a saját mintánk esetében (r = 0,601), bár valószínűleg ennek magyarázata a két vizsgálat eltérő módszertanában keresendő, mivel a görög kérdőívben egyetlen kérdés vonatkozott a gyermekre gyakorolt hatásra, míg mi egy összegzett változóval dolgoztunk. Eltérés mutatkozik abban is, hogy a görög szülők 93%-a válaszolta azt, hogy legalább néha megoldotta gyermekével közösen az otthoni feladatokat, míg a magyar szülők 82,4%-a tette ezt meg.

48. táblázat. A szülők által adott válaszok közötti korrelációs együtthatók.

	SZ1	**SZ2**	**SZ3**	**SZ4**	**SZ5**	**SZ7**	**SZ8**
SZ1							
SZ2	0,443**						
SZ3	0,445**	0,409**					
SZ4	0,469**	0,572**	0,513**				
SZ5	0,383**	0,535**	0,492**	0,702**			
SZ7	0,324**	0,602**	0,445**	0,547**	0,537**		
SZ8	0,337**	0,535**	0,426**	0,490**	0,487**	0,662**	
ÖV	0,379**	0,543**	0,490**	0,624**	0,619**	0,601**	0,546**

Megjegyzés: Spearman korreláció. ** p < 0,01 (kétoldali próba)

SZ1: Milyen gyakorisággal oldották meg együtt az otthoni RESCUR feladatlapokat a gyermekével?
SZ2: Mennyire tartotta hasznosnak az otthoni RESCUR feladatlapokat?
SZ3: Gyermeke mesélt otthon az iskolai RESCUR órákról?
SZ4: Segítettek-e a közös otthoni feladatok jó beszélgetések kialakulásában vagy hozzájárultak-e a jó családi légkörhöz?
SZ5: Segítettek-e Önnek a RESCUR program során (szülői kézikönyv, otthoni feladatlapok kitöltése a gyermekkel) kapott információk a neveléssel kapcsolatos nehézségekkel való megküzdésben?
SZ7: Milyen mértékben tartja hasznosnak a RESCUR fejlesztő programot?
SZ8: Milyen mértékben elégedett a RESCUR program iskolai megvalósításával?
ÖV: Összevont változó a program gyermek fejlődésében játszott hasznosságáról

4.2. A kvalitatív kutatás eredményei

Jelen fejezet célja, hogy a korábban ismertetett makroszintű, kvantitatív adatokat mikroszinten, az egyéni megélések tükrében árnyalja. Az alábbiakban ismertetett eredmények a résztvevők nézőpontjára fókuszálnak. Az elemzés során feltárt tartalmi kategóriák súlyának és arányának érzékeltetése érdekében számszerűsítettük azokat, ugyanakkor, hogy a vizsgált személyek egyéni tapasztalatai torzításmentesen jelenjenek meg, az elemzés bőségesen támaszkodik a tőlük származó, szerkesztetlen idézetekre, amelyek a kvalitatív következtetések alapját képezik.

4.2.1. A tanterv résztvevők általi megítélése, az implementációval összefüggő tapasztalatok, valamint a program tanulókra és közösségekre gyakorolt hatásai (kvalitatív eredmények)

A kutatási kérdések 1. csoportja a RESCUR tanterv résztvevők általi megítélését, a megvalósítás során szerzett tapasztalatokat, valamint a program tanulókra és az osztályközösségekre gyakorolt észlelt hatásait elemzi.

4.2.1.1. A program tanulói megítélése: fogadtatás és észlelt fejlődés

A Hogyan ítélik meg a programban használt feladatokat és tevékenységeket az általános iskolai 1. és 2. osztályos tanulók? („a" jelű kutatási kérdés) vizsgálatához a velük folytatott fókuszcsoportos interjúkat elemeztük kvalitatív tartalomelemzéssel. A beszélgetések 11 fő első évfolyamos és 7 fő második évfolyamos tanuló részvételével zajlottak, eltérő időpontban és intézményben. A tartalomelemzés során feltárult, hogy a program fogadtatása mindkét évfolyamon pozitív volt. A diákok számára a történetmesélés (1. évfolyam: 4 említés, 2. évfolyam: 3 említés), a játékosság (1. évfolyam: 3 említés, 2. évfolyam: 2 említés) és a beszélgetés (1. évfolyam: 2 említés, 2. évfolyam: 3 említés) volt a legvonzóbb. Ez a három kategória mindkét évfolyam tanulóinak beszámolóiban megjelent, például: *„A mesék voltak a legjobbak!", „A beszélgetés is jó volt, sokat nevettünk és tanulságokról is beszéltünk. Meg játszottunk is, és voltak…tudod…olyan csapatos feladatok.", „Olyan jó volt, hogy van egy játszós óra, nem kell végig ülni és csendben lenni, lehet nevetgélni is…de például egymást nem nevettük ki, azt nem szabad." „Többet tudtunk meg egymásról, mert hallottuk, hogy a többiek mit mondanak valamiről, és kivel történt már hasonló dolog. Például kiderült, hogy csomóan elvesztünk már a boltban, és az nagyon ijesztő volt mindenkinek."* A másodikos diákok közül többen kiemelték, hogy a foglalkozások során körben ültek, ami segítette a mese bábokkal történő feldolgozását és a nyitott beszélgetést (pl. *„Körben ültünk hátul a teremben, Z. néni felolvasta a mesét és mi elbáboztuk. Utána mindenki elmondhatta, hogy szerinte mi a tanulság."*). A két kabalaállatot kifejezetten kedvelték a gyermekek mindkét életkorban (1. évfolyam: 3 említés, 2. évfolyam: 4 említés), több olyan utalás hangzott el részükről, amelyekből arra következtethetünk, hogy modellfiguraként tekintettek rájuk (pl. *„Amikor összeveszünk, megpróbálunk úgy viselkedni, mint Sherlock és Zelda, és veszekedés helyett inkább kibékülni."*). A második évfolyamon motivációs eszközként használták a mesék főszereplőinek bábjait, és hétvégére az a tanuló vihetett haza bábot, aki azon a héten valamilyen jó cselekedetet hajtott végre. A mindfulness tevékenységekre csak a második évfolyamosok reflektáltak (2 említés), akik önnyugtatás céljára használni szokták a tanult légzőgyakorlatokat.

Negatívumként három tényező hangzott el: egy első osztályos tanuló kiemelte, hogy nehéz volt kivárni a beszélgetés során, amíg rá került a sor; mindkét osztályszinten voltak olyan tanulók (1. évfolyam: 2 említés, 2. évfolyam: 2 említés), akik számára az otthoni feladatok terhet jelentettek (pl. *„Néha nem volt kedvem megcsinálni a házit, vagy anya nem ért rá.”*); valamint a második évfolyamosok a szomorúságukat fejezték ki amiatt, hogy a következő tanévben nem Z. néni lesz az osztályfőnökük, ezért valószínűleg nem fogják tovább folytatni a programot.

A Milyen észlelt hatással volt a program a tanulók percepciói szerint az egyéni, valamint a társas és érzelmi készségeik, képességeik változására? („b” kutatási kérdés) megválaszolásához is a tanulói fókuszcsoportos interjúkat (N = 18) elemeztük. Az egyéni készségek, képességek változásával kapcsolatban négy nagyobb kategória rajzolódott ki, az önbizalom (1. évfolyam: 1 említés, 2. évfolyam: 2 említés), az indulatok szabályozása (1. évfolyam: 0 említés, 2. évfolyam: 2 említés), az érzelmek kifejezése (1. évfolyam: 2 említés, 2. évfolyam: 2 említés) és az empátia (1. évfolyam: 3 említés, 2. évfolyam: 2 említés). Mindkét évfolyamon elhangzott, hogy megtanultak olyan önbizalomnövelő mondatokat a tanulók, amelyeket azóta rendszeresen alkalmaznak (pl. *„Tudom, hogy képes vagyok rá.”, „Napról napra ügyesebb leszek.”*). A tanulók elmondták, hogy ezeket a pozitív mondatokat számukra stresszkeltő események (pl. dolgozatírás, sportverseny) során szokták alkalmazni (pl. *„…azt is szoktam mondani magamnak, tudom, hogy képes vagyok rá, például matek dolgozat előtt és ez segít.”*). Az indulatok kezelésében a légzőgyakorlatok segítettek a második évfolyamos tanulóknak (az elsősöknek nem volt olyan megnyilvánulásuk, amelyet ebbe a kategóriába soroltunk), pl. *„Ha mérges vagyok, megcsinálom az elefánt légzést, amit szoktunk csinálni Z. nénivel a mese előtt”*. A tanulók mindkét évfolyamon beszámoltak arról, hogy a beszélgetések során kifejezték érzelmeiket és empatikusan reflektáltak egymás érzéseire, pl. *„Mondtam, hogy azért vagyok szomorú, mert hiányzik anya, és ezért rossz volt a kedvem, de N. néni és a többiek megvigasztaltak és meg is ölelt engem S.* (megj.: az osztálytársa)”, *„Egyszer beszélgettünk arról, hogy mitől szoktunk félni. Én a sötétben szoktam, de nagyon, csak ez elég ciki, mert már nyolcéves vagyok. És képzeld el, amikor ezt bevallottam, akkor mások is mondták, hogy ők is szoktak félni és nem is nevettek ki”*.

A társas készségek változása terén a válaszok elemzése során két meghatározó kategóriát határoztunk meg: a konfliktuskezelést (1. évfolyam: 2 említés, 2. évfolyam: 3 említés) és az érzelmi biztonságot (1. évfolyam: 3 említés, 2. évfolyam: 2 említés). A konfliktuskezelés kategóriája további két alkategóriára bontható: a transzferhatásra, azaz a program során elsajátítottak más szituációkban történő alkalmazására, illetve a konfliktusok békés rendezésére. Mindkét

évfolyamnál megjelent, hogy a pedagógusok tudatosan visszautalnak a mesékre a tanulók közötti konfliktushelyzetek esetén (transzferhatás), pl. *„N. néni mondja, hogy gondoljunk vissza, mit csinálna most Zelda meg Sherlock. És akkor rájuk gondolunk és nem szoktunk kiabálni meg bántani”*. A második évfolyamos diákok beszámolóiban a konfliktuskezelés célja leginkább a nézeteltérések békés rendezése, ezáltal a kapcsolat megóvása (pl. *„…megpróbálunk úgy viselkedni, mint Sherlock és Zelda, és veszekedés helyett inkább kibékülni. Z. néni is szokott ebben segíteni, mert azt mondja, hogy hallgassuk meg figyelmesen, mit szeretne a másik és mi is mondjuk el, amit mi szeretnénk, de kedvesen…úgy, mint Zeldáék!”*). A tanulókkal történt beszélgetésekből kiderült, hogy biztonságosnak érezték a közeget, mertek beszélni az érzéseikről, még akkor is, ha azok negatívak voltak, pl. *„Nálunk az egyik kislány, J. elmesélte, hogy meghalt a nagypapája, és emiatt szokott sírni. És utána sokan elmondták, hogy valakijük meghalt, nekem a Berci* (megj.: a család kutyája) *és én is sokat sírtam akkor”.* A második évfolyamos tanulók elmondták, hogy náluk beszélgetőkörrel indul a hét, amikor elmesélhetik, hogy mi történt velük a hétvégén, de a RESCUR foglakozásokon mélyebb témákat is érintettek (pl. *„…a RESCUR-on nem csak a hétvégéről lehetett beszélni, hanem arról, amiről akartunk meg arról is, amiről a mese szólt, és kivel történt már olyan dolog”*). Az első osztályos tanulók kiemelték, hogy jobban megismerték egymást a foglalkozások során és a tanítóhoz is közelebb kerültek érzelmileg, pl. *„Szerettem, mert elmondhattuk egymásnak a dolgokat. Volt vicces is, meg néha szomorú is. Most már csomó mindent tudok a többiekről. N. néni nagyon kedves, jó volt vele lenni”*.

4.2.1.2. A program pedagógusi megítélése: megvalósíthatóság, órarendbe illesztés és hasznosság

A Hogyan értékelik a pedagógusok a RESCUR program implementációjának folyamatát? („c” kutatási kérdést) és a Mennyire tartják a programban közreműködő pedagógusok a RESCUR órákat beilleszthetőnek a hazai tantervbe? („d” kutatási kérdést) a kvalitatív elemzés során összevonva vizsgáltuk. A tartalomelemzéséhez a tanítók (N = 7) által írt narratív naplókat és a pedagógusi kérdőív nyitott végű kérdéseit használtuk. A narratív naplók kvalitatív elemzése során azonosított fő- és alkategóriákat, valamint az azokat szemléltető idézeteket a 49. táblázatban mutatjuk be.

A narratív naplók kvalitatív elemzése során kapott eredmények:

49. táblázat. A narratív naplók kvalitatív tartalomelemzése során azonosított kategóriák.

Fő kategória (téma)	Alkategória	Említések száma	Részletes leírás	Idézetek
1. A program fogadtatása és hatása	Karakterekhez való kötődés	7	A gyermekek érzelmileg erősen bevonódtak, a bábok (Zelda, Sherlock) „hívószóként" működtek. A mesék világát könnyen elfogadták, várták a folytatást.	„Harc folyik a bábukért." „A gyerekek gyorsan kötődtek a karakterekhez."
	Érzelmi biztonság	6	A biztonságos légkörben a tanulók mély, sokszor traumatikus élményeket is megosztottak (pl. koraszülöttség, veszteség). A zárkózottabb gyermekek is aktívabbá váltak.	„Sokszor olyanokat is megosztanak velem, amit alaphelyzetben nem mernek elmondani." „Meglepődöm, mennyire őszinték tudnak ilyenkor lenni."
	Mindfulness	4	Vegyes fogadtatás: kezdetben idegenkedés (szemlehunyás nehézsége), de ahol rutinná vált, ott a diákok önszabályozó eszközként használták (pl. udvaron).	„A Mindfullnes gyakorlatok elég döcögősen mennek." „Meglepetésemre elkezdték más időpontokban is alkalmazni a technikát."
2. Implementáció és órarendbe illesztés	Időhiány és szervezés	6	A leggyakoribb panasz. Az ebédidő és az udvari játék „konkurenciája" miatt az órák gyakran lerövidültek vagy elmaradtak. A heti 45 perc kevésnek bizonyult.	„Közülük 2-3 gyerek inkább udvaron lenne a foglalkozás helyett." „Mire elkezdjük a feladatokat, sok gyerek hazamegy."
	Életkori sajátosságok	4	Az elsősöknél az írás-olvasás hiánya és az elvont fogalmak nehézséget okoztak. A feladatokat adaptálni/egyszerűsíteni kellett.	„Nem tudnak elvont következtetéseket levonni. Ez többször nehézséget okozott." „A feladatok nem első osztályos gyerekeknek valók."
	SNI tanulók	1	Sajátos nevelési igényű csoportokban a gyermekek állapota („rossz" napok, terhelhetőség) gyakran felülírta a tervezett haladást.	„Ezek a gyermekek olyan súlyos terheket cipelnek, hogy nagy körültekintéssel kell a feladatokat alkalmazni." „Mivel iskolánk tanulói beszédfogyatékossággal és tanulási zavarral küzdenek, jelentős időt vett igénybe a történetek megértése, a mögöttes, absztraktabb tartalmak felfogása, valamint a beszélgetés. Figyelmi kapacitásukat ez a folyamat gyakran teljesen kimerítette, így a kijelölt feladatokra és tevékenységekre már nem maradt idejük vagy energiájuk."
3. Pedagógusi szerep és többletmunka	Felkészülés és adaptáció	2	A tananyag bőséges, de a tanárok számára néha	„A segédanyagok mennyisége ijesztően soknak, átláthatatlannak tűnt." „Kicsit több felkészülési

Fő kategória (téma)	Alkategória	Említések száma	Részletes leírás	Idézetek
			„átláthatatlan” vagy „zavaros” volt elsőre. Jelentős plusz energiát igényelt a feladatok szelektálása az adott csoportra.	idővel járt nekem az, hogy megfelelően összeválogassam.”
	Felkészültség (bizonytalanság)	4	Különösen a mindfulness gyakorlatoknál éreztek bizonytalanságot a pedagógusok, hiányolták a gyakorlati mintát a képzésből.	„Úgy érzem, én is bizonytalan vagyok ezen gyakorlatok megtartásában.” „Jobb lett volna egy valós foglalkozást látni.”
4. Szülői bevonódás a pedagógusok megítélése szerint	Otthoni feladatok	6	A program „gyenge láncszeme”. A szülők leterheltsége miatt a házi feladatok visszaküldése minimális volt, vagy teljesen elmaradt.	„A családok és a gyermekek pszichés leterheltsége miatt, haza nem visznek házi feladatot.” „A házi feladatok adásával leálltam, mert nem csinálják meg.”
5. Konfliktuskezelés az osztályokban	Transzferhatás	5	A tanult stratégiák (pl. „Mit tenne Zelda?”) beépültek a mindennapi konfliktuskezelésbe. A pedagógusok referenciapontként használták a meséket.	„Ha előjön egy konfliktus, akkor elő szoktuk hozni, hogy 'Emlékszel, Zeldával is ez történt...” „A magatartás-tábla, amit eddig egyszer sem kellett alkalmazni negatív értékelés adása miatt.”

Megjegyzés: N = 7

A program fogadtatása és a tanulókra gyakorolt észlelt hatása a vizsgált osztályokban

A naplók alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy a történetek és a bábok voltak a tanterv legsikeresebb elemei. Az elsős tanulóknál kezdetben nehezebb bevonódás volt megfigyelhető, volt, aki inkább az udvaron játszott volna a RESCUR óra helyett. Azonban hamar megkedvelték a foglalkozásokat és várták a *„meseórákat”*. Különösen a bábjáték aratott nagy sikert, a pedagógusok arról számoltak be, hogy a diákok érzelmileg *„gyorsan kötődtek”*, sőt, a bábok fizikai jelenléte motivációs eszközként is működött *(„harc folyik a bábukért”*). A másodikosoknál is népszerűek voltak a bábok, de ők már aktívabban igényelték a történetek utáni beszélgetéseket. Náluk az okozott feszültséget (*„sértődést”*), ha valaki nem mesélhette el a saját történetét időhiány miatt.

A program egyik legfontosabb pszichológiai hatása a bizalmi légkör megteremtése volt. Több pedagógus kiemelte, hogy a gyermekek olyan személyes történéseket, traumákat vagy félelmeket osztottak meg (pl. eltévedés a boltban/reptéren, koraszülöttség, szeretett személy elvesztése), amelyeket korábban nem. Ez azt jelzi, hogy a RESCUR foglalkozások során a válaszadó

pedagógusok biztonságos teret teremtettek az érzelmek kifejezésére. A mindfulness gyakorlatok fogadtatása kettős volt: míg egyes osztályokban a tanulók nehezen csendesedtek el, és a pedagógusok is küzdöttek a figyelem megtartásával (*„döcögősen mennek”*), addig máshol a gyermekek idővel *„ráéreztek az ízére”*, és spontán módon, az órán kívül is alkalmazták stresszoldásra a tanult technikákat.

Implementáció és órarendbe illesztés

A pedagógusok beszámolóinak visszatérő eleme a strukturális akadályok sorolása. A programot sok esetben nem sikerült integrálni a délelőtti tanrendbe, így az 5-6. órában, ebédidőben vagy az udvari játék rovására valósult meg. Ez komoly motivációs konfliktust okozott, mert a tanulóknak választaniuk kellett a játék és a foglalkozás között (*„2-3 gyerek inkább udvaron lenne”*), ami csökkentette a lelkes részvételt.

Az életkori sajátosságok különösen az első évfolyamosok körében okoztak gondot. A pedagógusok jelezték, hogy a tananyag nyelvezete és feladatai (írás, rajzolás, absztrakt fogalmak) gyakran meghaladták a 6-7 évesek fejlettségi szintjét (*„nem igazán tudják kifejezni magukat... Nincs még meg ehhez a megfelelő szókincsük”*), ezért a tanítóknak folyamatosan egyszerűsíteniük kellett, amit tehernek éltek meg.

Pedagógusi szerep és többletmunka

A naplók tanúsága szerint a RESCUR program jelentős többletmunkát rótt a pedagógusokra. Bár értékelték a részletes kézikönyvet (*„minden lépésről lépésre le van írva”*), az anyag mennyisége kezdetben *„ijesztően soknak”* tűnt számukra. A pedagógusoknak szelektálniuk és adaptálniuk kellett a feladatokat az osztályuk szintjéhez, ami időigényes volt. Megjelent a szakmai bizonytalanság is, főként a mindfulness gyakorlatok implementációja terén. Többen jelezték, hogy a képzés elméleti jellege nem volt elegendő és szükségük lett volna gyakorlati bemutatóra vagy egy mintaóra megtekintésére (*„jobb lett volna egy valós foglalkozást látni”*), hogy magabiztosan vezethessék ezeket a gyakorlatokat.

Szülői bevonódás a pedagógusok megítélés szerint

Ez a dimenzió bizonyult a program leggyengébb pontjának. A pedagógusok szinte kivétel nélkül arról számoltak be, hogy a szülői aktivitás alacsony vagy mérsékelt volt. Ennek okát nem az érdektelenségben, hanem a családok túlterheltségében látták *(„a családok és a gyermekek*

pszichés leterheltsége"). Az otthoni feladatok visszaküldése az idő előrehaladtával drasztikusan csökkent, több osztályban a pedagógusok fel is hagytak a kiadásukkal.

Konfliktuskezelés az osztályokban

A nehézségek ellenére a program hatása érzékelhető volt az osztályközösségekben. A mesék szereplői és tanulságai *„közös nyelvvé"* váltak, konfliktushelyzetben a tanítók és a diákok is hivatkoztak Zeldára és Sherlockra. A pedagógusok pozitív változást észleltek az osztálylégkörben, a naplók szerint az osztályok *„csendesebbek"* lettek, a tanulók figyelmesebbé váltak egymás iránt és csökkent az agresszió mértéke (*„békés, erőszaktól mentes közeg"*). A pedagógusok ezen megállapításai összecsengenek a tanulói fókuszcsoportokon elhangzottakkal, pedig a naplókat író pedagógusok nem ugyanazokban az osztályokban tanítottak, ahol a fókuszcsoportos beszélgetések zajlottak a tanulókkal, ezért arra következtethetünk, hogy a konfliktuskezelésben és az osztályok légkörének harmonikusabbá válásában a program sikere nem esetleges, hanem egy szélesebb körben érvényesülő, pozitív tendencia.

A pedagógusi kérdőív nyitott végű kérdéseire adott válaszok kvalitatív elemzése során kapott eredmények:

A pedagógusi kérdőív nyitott végű kérdéseire adott válaszokat (N = 53) is kvalitatív tartalomelemzéssel vizsgáltuk, az azonosított fő- és alkategóriákat és az idézeteket az 50. táblázatban foglaltuk össze.

50. táblázat. A pedagógusi kérdőív nyitott végű kérdéseire adott válaszok kvalitatív tartalomelemzése során azonosított kategóriák.

Fő kategória (téma)	Alkategória	Említések száma	Részletes leírás	Idézetek
1. Felkészültség (bizonytalanság)	Hiányzó gyakorlat	19	A leggyakoribb igény a *konkrét gyakorlati példák*, órarészletek megtekintése volt. Az elméleti képzést sokan megfelelőnek tartották, de a megvalósításhoz bizonytalannak érezték magukat. Különösen a mindfulness gyakorlatokhoz kértek volna több mintát.	„Jó lett volna tapasztalatokat, óra részleteket látni." „A mindfulness feladatokról konkrétan, az egész program felépítéséről részletesen, egy-egy foglalkozás megtekintése jó lett volna."
	Nyelvi akadályok	4	A tolmácsolás lassította a képzést.	„Jobb lett volna, ha magyar előadó tartja magyarul."
2. Kézikönyv és anyagok	Áttekinthetőség,	11	A tanítók gyakran „elvesztek" a sok segédanyag, pdf és alpont között. Nehézkes volt a mesék és a hozzájuk tartozó feladatok párosítása. Az alap és	„Sok időbe telt végiggörgetni és kikeresni a változást (megj.: az alap- és

Fő kategória (téma)	Alkategória	Említések száma	Részletes leírás	Idézetek
	követhetőség		haladó szint megkülönböztetése nem volt elég egyértelmű.	haladó szint között)!" „A sok alpont jelölésben gyakran elvesztem."
	Nyelvi érthetőség	4	A fordítás minősége (kézikönyv) néhány helyen „magyartalan", irodalmilag nem megfelelő volt.	„A „magyartalan" fogalmazáson kellene javítani."
	Életkori sajátosságok	16	A mesék és feladatok nyelvezete, absztrakciós szintje sokszor túl magas volt az elsősöknek.	„A feladatok nem elsős gyermekek számára készültek."
3. Implementáció és órarendbe illesztés	Időhiány és szervezés	28	A legkritikusabb pont. Mivel nincs dedikált óra (pl. osztályfőnöki) alsóban, a programot más órák (olvasás, rajz, etika) rovására vagy ebédidőben/napközi végén kellett megtartani.	„Ez volt a legnehezebb feladat! Mindig azzal küzdöttem, hogy hol tudok egy kis időt szakítani." „Sajnos nem tudtam beilleszteni az órarendbe."
4. A program fogadtatása a vizsgált osztályokban	Pozitívumok	42	A tanulók rajongtak a bábokért (Sherlock, Zelda) és a mesékért. A „körben ülés", a beszélgetés lehetősége és a közös játékok voltak még a kedvelt tevékenységek.	„Amikor megláttak a bábokat, már nagyon izgatottak lettek." „Várták ezeket az alkalmakat, számomra ez a legjobb visszajelzés."
	Negatívumok	13	A feladatlapokat, illetve kezdetben a mindfulness gyakorlatokat utasították el többen. Az udvari játék elvesztése is fájó pont volt a diákoknak.	„Nem szívesen vettek részt, amikor írni, feladatlapon kellett dolgozni." „Szeretem a RESCUR-t, csak kár, hogy udvari időben van."
5. Szülői bevonódás a pedagógusok megítélése szerint	Passzivitás Pozitív visszajelzés	23 7	A szülők túlterheltsége miatt a házi feladatok visszaküldése elenyésző volt. Akik mégis részt vettek, azok hasznosnak találták a beszélgetésindító jellege miatt.	„Kevés érdeklődést mutattak. Egy szülő jelezte, hogy mindig elkészítik a feladatokat, amik segítenek abban, hogy tartalmas beszélgetést folytasson az anyuka a gyermekkel."

Megjegyzés: N = 53

Felkészültség (bizonytalanság)

A az első és második évfolyamon tanító pedagógusok (N = 53) visszajelzései alapján a képzés elméleti alapozása megfelelő volt, de erős hiányérzetük maradt a gyakorlati megvalósításra való felkészítést illetően (19 említés). A válaszok visszatérő eleme a *„bárcsak láttam volna egy igazi órát"* gondolat. A mindfulness gyakorlatoknál érezték magukat a legbizonytalanabbnak, ehhez konkrét, a kisiskolás korosztályra szabott mintákat kértek volna. A tolmácsolással zajló képzést négyen időrablónak érezték (*„jobb lett volna, ha magyar előadó tartja magyarul"*), ami csökkentette az észlelt hatékonyságot.

Kézikönyv és anyagok

A pedagógusi kézikönyv tanítók (N = 53) általi megítélése vegyes volt, de a kritikai észrevételek domináltak a szerkezeti átláthatóság terén (11 említés). A pedagógusok nehezen igazodtak

el a sok különálló dokumentum (mese, feladat, útmutató) között. Négy pedagógus panaszkodott az anyagok nyelvi minőségére, a tanítók megítélése szerint a szövegek sokszor *„magyartalanok”*, nem elég irodalmiak voltak, ami különösen a meséket tekintve volt zavaró. Az életkori megfelelés is problémásnak bizonyult (16 említés), az első évfolyamos tanulók számára az absztrakt fogalmak és a feladatok komplexitása túl magas volt, ami folyamatos pedagógusi adaptációt igényelt.

Implementáció és órarendbe illesztés

A program megvalósításának legnagyobb akadálya az intézményi struktúra merevsége és az időhiány volt (28 említés). Mivel az 1-2. évfolyamon nincs osztályfőnöki óra, a pedagógusoknak „bűvészkedniük” kellett az idővel, olvasás, rajz vagy etika órákból csíptek le, esetleg a napközis sávba zsúfolták be a programot. Ez utóbbi sokszor a gyermekek ellenállását váltotta ki, mert az udvari szabad játék rovására ment. A tantervi feszítettség miatt sokan nem tudták befejezni a programot (*„sajnos nem értünk a végére”*).

A program fogadtatása a vizsgált osztályokban

A tanítók (N = 53) visszajelzései alapján a nehézségek ellenére a RESCUR fogadtatása az első és második évfolyamos tanulók (N = 986) körében döntően pozitív volt. A nyitott végű kérdésekre adott válaszok elemzése során 42 pozitív említést azonosítottunk, amelyek a tanulók lelkesedéséről és a módszertan sikeréről számoltak be. A bábok (Zelda, Sherlock) és a mesék erős érzelmi kötődést váltottak ki a diákokban. A gyermekek értékelték, hogy körben ülve beszélhettek magukról, megoszthatták érzéseiket és a számukra fontos történéseket. A negatív visszajelzések (13 említés) elsősorban az „írós - rajzolós” feladatokra (főleg az írni nem tudó elsősöknél), az unalmasnak ítélt részekre (feladatlapok, némelyik osztályban a mindfulness) és a megvalósítás idői korlátjaira (ebédidő, udvari játékidő elvesztése) vonatkoztak. Három válaszadó jelezte, hogy nem tud nyilatkozni (a kevés megtartott alkalom miatt), vagy nem tapasztalt sem negatív, sem kiemelkedő reakciót, illetve voltak olyan pedagógusok, akik pozitívumot és negatívumot is megfogalmaztak.

Szülői bevonódás a pedagógusok megítélése szerint

A szülői bevonódás gyenge pontnak tekinthető a pedagógusok válaszai alapján (23 említés). A tanítók empátiával kezelték a szülők leterheltségét (*„nem akartam terhelni őket”*), így az

otthoni feladatok rendszere sok helyen elhalt. Ugyanakkor, ahol megvalósult, ott a szülők értékelték a minőségi beszélgetéseket a gyermekükkel (7 említés).

A pedagógusi kérdőív nyitott végű kérdéseire adott válaszok megerősítik a korábbi (narratív naplókból és fókuszcsoportokból) származó eredményeket, amelyek szerint a program tartalmilag hiánypótló és értékes, de a jelenlegi formájában (struktúra, nyelvezet, időigény) nehezen illeszthető a magyar közoktatás alsó tagozatos keretébe. A sikeres jövőbeli alkalmazáshoz elengedhetetlen a tananyag nyelvi lektorálása, az elsősöknek szóló feladatok egyszerűsítése és a program tantervi integrációjának megoldása a RESCUR tanterv számára dedikált órakeret biztosításával.

A Mennyire tartják a pedagógusok hasznosnak a RESCUR programot? („e" kutatási kérdés) elemzéséhez a narratív naplókat (N = 7) és a pedagógusi kérdőív nyitott végű kérdéseire adott válaszokat (N = 53) vizsgáltuk kvalitatív tartalomelemzéssel. Az elemzésbe kizárólag azon szövegrészleteket és válaszokat vontuk be, amelyek a program hasznosságára vonatkoztak. Négy kategória rajzolódott ki a szövegek elemzése során, melyeket az 51. táblázatban szemléltetünk.

51. táblázat. A RESCUR program hasznosságának megítélése a pedagógusok szerint, kvalitatív elemzés.

Kategória	Említések száma (napló+kérdőív)	Kérdőívek fókusza	Naplók fókusza	Konklúzió
1. Érzelmi biztonság	50	A program „hiánypótló" a magyar rendszerben, segíti az érzelmi nevelést.	A tanulók mély traumákat osztottak meg. A pedagógusok a bábokkal biztonságos, bizalmi légkört teremtettek.	A program legnagyobb haszna a bizalmi tér megteremtése. A karakterek végig kísérték a tanulókat a tanév során, ami biztonságot nyújtott számukra.
2. Diagnosztikus érték	28	A tanítók „jobban megismerték" a diákokat, mint a tanórákon.	Konkrét példák: kiderült, ki miért szorong, ki volt koraszülött, kinek milyen otthoni gondja van.	A program segít a tanítónak megérteni a gyermekek viselkedésének hátterét.
3. Transzferhatás	23	Az osztályközösség építése, a légkör javulása.	Spontán alkalmazás: a tanulók az udvaron vagy szünetben is hivatkoztak a mesékre („Mit tenne Zelda?").	A tanultak beépültek a mindennapokba (transzferhatás). A program nem csak az adott 45 percben hatott, hanem a szünetekben is.
4. Életkori sajátosságok	20	Kritika: Első osztályban túl nehéz, írásigényes, adaptálni kellett.	Nehézség: az írásos feladatok elvették a kedvet, de a bábozást/mesét nagyon kedvelték.	A program hasznossága életkorfüggő. Második osztálytól teljes értékű, első osztályban leginkább a szóbeli/bábos részek működnek jól.

Megjegyzés: pedagógusi kérdőív (N = 53), narratív napló (N = 7).

Összegezve, a legfontosabb eredmény, ami mindkét forrásban megjelent (50 említés), hogy a pedagógusoknak sikerült olyan bizalmi légkört teremteniük, amelyben a tanulók őszintén megoszthatták érzéseiket, gondolataikat. A tanítóknak a beszélgetések során lehetőségük nyílt a diákok mélyebb megismerésére (28 említés), ami hozzásegítette őket ahhoz, hogy jobban megértsék a gyermekek viselkedésének hátterét. A RESCUR történetei nem maradtak meg a „mese" szintjén, hanem hasznos gyakorlati eszközzé váltak a pedagógusok kezében. A tanítók leírták (23 említés), hogy éles konfliktushelyzetben elég volt visszautalni a történetekre és a szereplőkre (pl. *„Emlékszel, Zeldával is ez történt..."*). A pedagógusok arról számoltak be, hogy az osztályok *„csendesebbek"* lettek, és csökkent a tanulói agresszió mértéke. A bábok fizikai jelenléte, a bábozás pedig segített a gátlásos tanulóknak megszólalni és megosztani élményeiket, érzéseiket. A program legfőbb hasznát abban látták a pedagógusok, hogy konkrét szókészletet és mintát ad a konfliktusok rendezésére, ami segíti a viselkedési problémák csökkentését és hozzájárul a pozitív, biztonságos osztálytermi légkörhöz. A kvalitatív válaszokból világosan kiderült, hogy a program akkor bizonyult a leghasznosabbnak, amikor elszakadt a „hagyományos" iskolai formáktól (írás, feladatlap) és a drámapedagógia, a bábozás felé mozdult el. A bábok használata, a mesélés és a beszélgetés voltak azok az elemek, amik valódi élményeket nyújtottak a tanulók számára, ezért a pedagógusok ezen tevékenységeket értékelték a leghasznosabbnak. A tanterv hasznosságának megítélését rontotta az, hogy az első évfolyamosok számára adaptálni kellett a feladatokat (20 említés), mert azok nem feletek meg az életkori és képességbeli sajátosságoknak.

4.2.1.3. A program észlelt hatása a tanulók viselkedésére a szülők percepciói alapján

A tanulók szülei szerint a gyermekük részvétele a RESCUR programban milyen területen eredményezett változást a gyermek viselkedésében? („f" kutatási kérdés) megválaszolásához a szülői kérdőív „Mit/miket tart hasznosnak a RESCUR programból?" kérdésére adott válaszokat és a fókuszcsoporton elhangzottakat elemeztük. A válaszok kódolása során inklúziós kritériumként határoztuk meg, hogy a szülői reflexió tartalmazzon a gyermek viselkedésváltozására utaló megállapítást, így a nem releváns (pl. kizárólag a programot általánosságban dicsérő) válaszokat az elemzés ezen szakaszában nem vettük figyelembe. A tartalomelemzés során fő- és alkategóriákat képeztünk, melyeket a szülőktől származó idézetekkel (N = 133) szemléltettünk az 52. táblázatban.

52. táblázat. A RESCUR tanterv észlelt hatása a tanulók viselkedésére a szülők percepciói szerint, kvalitatív elemzés.

Fő kategória	Említések száma (db)*	Alkategória	Idézetek
1. Önszabályozás és megküzdés	36	Indulatkezelés, megnyugvás	„Jobban kezeli az érzelmeit, pozitívabban kezeli a vereséget, nem keseredik el.” „Ha dühösnek érezte magát, magától eszébe jutott, hogyan tudja lenyugtatni magát.” „Könnyebb neki a tanulás utána, mert megnyugszik.”
2. Társas kapcsolatok és empátia	31	Konfliktuskezelés, elfogadás	„Osztályon belüli konfliktusmegoldásban és a másokhoz való hozzáállása elfogadóbb.” „A gyermekek elfogadóbbak, megértőbbek lettek.” „Beláthatják, hogy milyen rossz, ha megbántanak valakit.”
3. Érzelmek kifejezése és kommunikáció	27	Megnyílás, érzelmek verbalizálása	„Jobban megnyílik, többet mesél.” „Megtanult az érzelmeiről nyíltabban kommunikálni.” „Már mesél a kudarcokról és nyitottabb, hogy átbeszéljük, nem csak legyint és magába zárkózik.” „A gondolatok kifejezésének megtanulását.”
4. Önismeret és önbizalom	22	Erősségek felismerése	„Segített a jó tulajdonságai felismerésében.” „Segít, hogy a gyermek jobban értékelje saját jó tulajdonságait.” „Sokkal nyitottabb az akadályokra, a kihívást jelentő feladatokra.”
5. Szülő-gyermek kapcsolat	17	Szülő-gyermek kapcsolat mélyülése	„Egy otthoni feladat kapcsán átbeszéltük a szabályokat kirándulás előtt, így ügyesen betartotta őket.” „Segít a gyermek kapcsolatát a szülővel tartani.” „Voltak olyan témák, melyek mély beszélgetéseket kívántak és közösen meg tudtuk oldani.”

Megjegyzés: *Az inklúziós kritériumnak megfelelő válaszok (N = 133).

Az elemzés alapján a szülők a program hatását nemcsak az iskolai életben, hanem a családi környezetben is érzékelték. A válaszok kvalitatív tartalomelemzése során az alábbi domináns változási területek (fő kategóriák) rajzolódtak ki:

Önszabályozás és megküzdés

A leggyakrabban említett változás az önszabályozási képességek fejlődése volt (36 említés, 27,0%). A szülők beszámolói szerint gyermekeik konkrét „eszközöket” kaptak a nehéz érzelmi helyzetek kezelésére, a tanulók nemcsak elméletben sajátították el, hanem a mindennapokban, otthoni környezetben is alkalmazták a tanult technikákat (pl. tudatos légzés, önnyugtatás, dühkezelés), sok esetben szülői beavatkozás nélkül, autonóm módon (*„magától eszébe jutott”*).

Társas kapcsolatok és empátia

A második legfajsúlyosabb terület a társas kapcsolatok minőségének javulása volt. A szülők visszajelzései (31 említés, 23,3%) alapján a gyermekek elfogadóbbá váltak és fejlődött az empátiás készségük, ami lehetővé tette, hogy jobban megértsék a másik fél nézőpontját. Ez a

viselkedésváltozás kézzelfogható eredményeket hozott a konfliktuskezelésben, mind az iskolai kortárskapcsolatokban, mind a testvéri viszonyrendszerben. Ez az eredmény egybecseng a pedagógusok által tapasztaltakkal, akik szintén a békésebb osztálylégkör kialakulását emelték ki.

Érzelmek kifejezése és kommunikáció

A harmadik leggyakoribb megfigyelés a gyermekek érzelmi kommunikációjának nyíltabbá válása volt (27 említés, 20,3%). A szülők számára az egyik leglátványosabb változást az jelentette, hogy a korábban zárkózott vagy az érzelmeit elfojtó gyermek megnyílt és képessé vált verbalizálni belső állapotait. Az érzelmi szókincs fejlődése révén a gyermekek kommunikációja tudatosabbá vált.

Önismeret és önbizalom

Megfigyelhető változás következett be a gyermekek énképének alakulásában is. A szülői válaszok (22 említés, 16,5%) rámutattak, hogy a program segítette a tanulókat saját erősségeik és jó tulajdonságaik felismerésében. Ez a tudatosodás növelte az önbizalmukat, aminek eredményeként a szülők megfigyelése szerint bátrabban néztek szembe az akadályokkal, és nyitottabbá váltak a kihívást jelentő feladatokra is.

Szülő-gyermek kapcsolat

Bár számszerűleg kevesebb említést (17, 12,8%) kapott, minőségileg jelentős az a „híd-szerep”, amelyet a program a szülő-gyermek kapcsolatban töltött be. A szülők jelezték, hogy a program hatására gyermekeik kezdeményezőbbé váltak az otthoni kommunikációban. Az otthoni feladatok és a program témái olyan mély, érzelmi töltetű beszélgetéseket indítottak el, amelyek korábban nem voltak jellemzőek a családra, ezáltal a program hatása transzferálódott a családi dinamikába is.

A második évfolyamos tanulók szüleivel (N = 4) folytatott fókuszcsoportos interjú alapján megállapítható, hogy a megkérdezett szülők szerint a RESCUR program nem elszigetelten, hanem a nevelési folyamat részeként fejtette ki hatását. Az elemzés során az alábbi kategóriákat azonosítottuk:

Visszacsatolás a szülők számára

A szülők számára az otthoni feladatok által indukált beszélgetések megerősítést adtak arról, hogy gyermekük *„érett szociálisan és érzelmileg”*. A program segített a szülőknek felismerni és tudatosítani gyermekük társas és érzelmi fejlettségét. A feldolgozott témák nem feltétlenül „új” viselkedést hoztak létre, hanem láthatóvá tették a gyermekek meglévő kompetenciáit.

Érzelmek kifejezése és kommunikáció

Az összes megkérdezett szülő kifejezte, hogy a program hatására változott a gyermekek otthoni kommunikációs viselkedése. Elmondták, hogy *„jókat beszélgettek a témák kapcsán”* és ezek a beszélgetések olykor az egész családot bevonták. A program témái (pl. segítségnyújtás, érzelmek) növelték a gyermek hajlandóságát az iskolai és a belső élményeik megosztására (*„több mindent elmesél, beszél az érzéseiről is”*).

Karakterekhez való kötődés

Mind a négy szülő kiemelte, hogy a bábok (Sherlock és Zelda) nagy jelentőséggel bírtak a gyermekek számára, ami az iskolai motivációjukat erősítette. A pedagógus azoknak a tanulóknak engedte meg, hogy hétvégére hazavigyék a bábokat, akik egész héten jó magaviseletűek voltak, vagy valami „jót” cselekedtek, ezért a gyermekek igyekeztek ennek megfelelni.

Személyiségfejlődés

A szülők észlelték, hogy *„sokat változott a gyerek egy év alatt”*, de őszintén jelezték, hogy *„nem tudható, hogy minek a hatására”*, mivel a természetes érés, a családi hatások, a tanító pedagógiai munkája és a RESCUR program hatása összefonódott. A szülői percepció szerint ezek a tényezők együtt (*„Rescur is közrejátszott”*) eredményezték a pozitív változást.

4.2.2. A tanterv észlelt hatása az osztályok szocioemocionális légkörére és a családi klímára (kvalitatív eredmények)

A kutatási kérdések 2. csoportja azon kérdéseket foglalja magában, amelyek a RESCUR tanterv résztvevők által észlelt hatását az osztály szocioemocionális légkörére és a családi klímára vonatkozóan vizsgálják.

4.2.2.1. A program észlelt hatása az osztályok szocioemocionális légkörére a pedagógusok percepciói alapján

A Milyen észlelt hatással volt a program az osztály szocioemocionális légkörére a pedagógus percepciói szerint? („g" kutatási kérdés) megválaszolása érdekében a implementáció során vezetett narratív naplókat (N = 7), valamint a programzáró pedagógusi kérdőív nyitott végű kérdéseire adott válaszokat (N = 53) vontuk be a kvalitatív tartalomelemzésbe. Az elemzés során négy fő kategóriát (dimenziót) azonosítottunk, amelyekhez a merev alkategóriák helyett kulcsfogalmakat rendeltünk. Ezt a módszertani döntést az indokolta, hogy a pedagógusok a szocioemocionális légkör változásait sokszínű, egymással gyakran átfedésben lévő fogalmakkal írták le, amelyeket a kulcsfogalmak rugalmasabb rendszere hűebben tükröz. Célunk volt továbbá a pedagógusok által leggyakrabban használt, visszatérő kifejezések hiteles bemutatása, amelyeket az 53. táblázatban konkrét idézetekkel támasztottunk alá.

53. táblázat. Az osztály szocioemocionális légkörének program során történt változása a pedagógusok percepciói szerint, kvalitatív elemzés.

Fő kategória (dimenzió)	Említések száma (napló + kérdőív)	Kulcsfogalmak	Idézetek
1. Kohézió és egymásra figyelés	35	Empátia, elfogadás, csapatmunka, csendesebb odafordulás, peremhelyzetűek bevonása.	„Figyelmesebbek lettek egymás iránt." „Erősítették a csapatszellemet." „Olyan gyerek mellett ültek, akivel még nem is beszéltek."
2. Érzelmi biztonság	28	Megnyílás, titkok megosztása, biztonságos tér, őszinteség, bátrabb kommunikáció.	„Sokszor olyanokat is megosztanak velem, amit alaphelyzetben nem mernek elmondani." „Őszinte pillanatokat éltünk meg." „Bátran lehet nemet mondani, vállalni önmagunkat."
3. Konfliktuskezelés és erőszakmentesség	23	Kevesebb agresszió, viták békés rendezése.	„Van magatartás-tábla, amit eddig egyszer sem kellett alkalmazni negatív értékelés miatt." „Békés, erőszaktól, agressziótól mentes közeg." „Csak elég utalni a mesékre, és tudják, hogyan béküljenek ki."
4. Nyugalom	15	Csendesebb osztály, kevesebb feszültség, mindfulness hatása a csoportra.	„A napot sokkal csendesebben szoktuk a meséknek hála zárni." „Mindenki megnyugodott, ráérzett az ízére."

Megjegyzés: pedagógusi kérdőív (N = 53), narratív napló (N = 7).

A kvalitatív elemzés eredményeként négy fő kategória rajzolódott ki, amelyek a pedagógusok megítélése szerint a RESCUR tanterv implementációja során bekövetkezett változásokat tükrözik az osztályok szocioemocionális légkörében.

Kohézió és egymásra figyelés

A pedagógusok (N = 53) elsősorban nem egyéni, hanem közösségi szintű változást észleltek. A program legfőbb hozadéka az volt, hogy a tanulók nyitottabbá váltak társaik felé, az elfogadás és az empátia a tanítók megfigyelései alapján nőtt (35 említés). A beszámolók szerint a tanulók türelmesebben fordultak a különböző vélemények felé és még a feszültebb helyzetekben is jobban törekedtek a másik fél nézőpontjának megértésére.

Érzelmi biztonság

A második leggyakoribb megfigyelés (28 említés) az érzelmi biztonság megteremtése volt, tehát a programot implementáló pedagógusok sikeresen hoztak létre olyan teret, ahol a tanulók mertek sebezhetőnek mutatkozni. A bizalmi légkör az előfeltétele a mélyebb pedagógiai munkának, az őszinte kommunikációnak és a résztvevők közötti kapcsolatok erősödésének. A pedagógusok beszámolói szerint ez leginkább abban nyilvánult meg, hogy a diákok bátrabban vállalták fel érzéseiket és félelem nélkül mertek megosztani személyes, akár nehezebb történeteket is a közösséggel.

Konfliktuskezelés és erőszakmentesség

A harmadik leggyakrabban (23 említés) azonosított dimenzió a konfliktuskezelés volt. Ez az eredmény rávilágít arra, hogy a pedagógusok tapasztalatai szerint a program elsődleges ereje a megelőzésben (a kohézió és a bizalom kiépítésében) rejlik, ugyanakkor a reaktív problémamegoldásban is eszközt nyújtott. A mesékre való visszautalás a konfliktusos helyzetek rendezésében hatékony, kézzelfogható eszköznek bizonyult a mindennapokban.

Nyugalom

A legkevesebb említést (15) a „lecsendesedés” kapta, ami valószínűleg a mindfulness gyakorlatok végrehajtásának nehézségeivel (nevetgélés, szemlehunyás problémája, felkészültség hiánya) magyarázható. Ugyanakkor azokban az osztályokban, ahol a módszer beépült a rutinba, ott kifejezetten feszültségoldó hatással bírt. A pedagógusok kiemelték a mesék jótékony hatását

is ezen a téren, a történetek világa afféle „biztonságos burokként” szolgált, amely segített a tanulóknak megnyugodni és elcsendesedni.

A program hatásmechanizmusának mélyebb megértése, valamint a változások dinamikájának feltárása érdekében a fenti elemzést egy komplex, több forrásra építő vizsgálattal egészítettük ki. A vizsgálat célja nem csupán a kimeneti állapot rögzítése volt, hanem a folyamat nyomon követése is a kiinduló helyzethez képest. Ennek keretében adat- és módszertani triangulációt (Denzin, 1978; Patton, 2015) alkalmaztunk, három eltérő időpontból származó adatbázis integrálásával:

1. Kiinduló állapot: A program megkezdése előtt felvett félig strukturált pedagógusinterjúk (N = 53), amelyek az osztálylégkör alapvető jellemzőit (pl. konfliktusok, együttműködés, bizalmi légkör) tárták fel.

2. Folyamat: A pedagógusok által vezetett narratív naplók (N = 7), amelyek a program közbeni tapasztalatokat, a tanulói reakciókat és az azonnali változásokat rögzítették.

3. Eredmény: A program lezárását követő pedagógusi kérdőív nyitott végű kérdéseire (pozitív és negatív tapasztalatok, egyéb megjegyzések) adott válaszok (N = 53), amelyek a pedagógusok visszatekintő, összegző véleményét tartalmazták.

A három adatforrás (interjú, napló, kérdőív) összevetését szándékosan a korábban, a naplók és kérdőívek önálló kvalitatív elemzése során kialakított négy fő kategória (dimenzió) mentén strukturáltuk. Ezen kategóriák alkalmazása teszi lehetővé, hogy a program hatásmechanizmusát ugyanazon fogalmi hálóban vizsgáljuk a kezdetektől a lezárásig. Az integrált eredményeket az 54. táblázat foglalja össze.

54. táblázat. Az osztályok szocioemocionális légkörének változása a pedagógusok észlelése alapján: a kvalitatív adatforrások (interjú, napló, kérdőív nyitott végű kérdések) összehasonlító elemzése.

Vizsgált dimenzió (fő kategória)	1. Kiinduló állapot (pedagógus interjúk)	2. Folyamat (narratív naplók)	3. Eredmény (kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszok)	Szintetizáló következtetés
1. Kohézió és egymásra figyelés	Alapvetően jó osztályközösségek (37 említés), de jelen voltak peremhelyzetű tanulók (31 említés) és a klikkesedés (lányok-fiúk külön).	A naplók szerint a program segítette a peremhelyzetűek bevonását: *„olyan gyerek mellett ültek, akivel még nem is beszéltek”. „Mindenki választott egy olyan társat, akit kevésbé ismer”.*	Visszatekintve a pedagógusok kiemelik: *„Összességében hasznosnak tartom”*. A diákok *„jobban megnyíltak”*, és a bábok segítségével olyanok is meséltek, akik addig csendben voltak.	A program elmélyítette a kapcsolatokat. A strukturált feladatok (pl. párcsere) révén a peremhelyzetű tanulók is aktivizálódtak, az osztálykohézió erősödött, és a tanulók figyelmesebbé váltak egymás iránt.
2. Érzelmi biztonság	A bizalmi tanító-diák kapcsolat kategória már a program előtt is magas említésszámmal (45 említés) szerepelt, mint erőforrás.	A program plusz teret és időt biztosított a bizalom elmélyítésére. *„Sok személyes élmény került elő... őszinte pillanatokat éltünk meg.” „Bátran lehet nemet mondani, vállalni önmagunkat.”*	A pedagógusok visszajelzései megerősítették, hogy a tanulókkal való kapcsolatuk minőségileg változott, érzelmileg telítettebbé vált. *„...érzelmeiket jobban ki tudják fejezni egymás iránt, pedagógusaik iránt.”*	A triangulációs elemzés rávilágított arra, hogy a bizalmi légkör nem csupán előfeltétele, hanem az egyik legfontosabb eredménye is volt a programnak. A RESCUR a pedagógusok megítélése szerint biztonságos teret teremtett az őszinte megnyílásra.
3. Konfliktuskezelés és erőszakmentesség	Az osztályokban probléma volt a csúfolódás (20 említés), a fizikai bántalmazás (12 említés) és a kinevetés (8 említés).	A naplók szerint a mesék és bábok segítettek a konfliktusok mediálásában. *„A mesék utáni kérdések előhozzák a sérelmeiket... legutóbb konfliktust mediáltam”.* A gyermekek megtanulták a *„sötét/világos gondolatokat”* megkülönböztetni.	A válaszok szerint a gyermekek *„érzelmeiket jobban ki tudják fejezni”*, és *„emlékeztették egymást”* a mesék tanulságaira konfliktushelyzetben. Bár volt, aki még nem látott áttörést, többen jelezték: *„önértékelésük, önkontroll készségük nőtt”*.	A program a verbális agressziót sikeresen tematizálta. A pedagógusok a meséket eszközként tudták használni a mindennapi konfliktusok (pl. udvari vita) kezelésére, így több osztályban a csúfolódás helyét a megbeszélés vette át.
4. Nyugalom	A kiinduló interjúkban a pedagógusok szorongó (2 említés), indulatkezelési nehézséggel (2 említés) küzdő tanulókról és „túl hangos” osztályokról (16 említés) számoltak be.	Kezdetben nehézségek voltak: *„nehezen csendesednek el”*, *„van 1-2 bohóc”*. Később fordulat állt be: *„meglepetésemre elkezdték más időpontokban is alkalmazni”*, pl. az udvaron.	A nyitott válaszok megerősítik a naplókban leírtakat: *„Van aki otthon is kéri a szüleitől a mindfulness meditációt”*. A gyermekek *„megnyugszanak tőle”*, a technika *„beépült a mindennapokba”*.	A mindfulness gyakorlatok eleinte idegenek voltak, de a program végére több osztályban segített a nyugalom megteremtésében . A tanulók képessé váltak a feszültségoldó technikák önálló (transzferhatás) alkalmazására is.

4.2.2.2. A program észlelt hatása az osztályok szocioemocionális légkörére a tanulók percepciói alapján

A Milyen észlelt hatással volt a program az osztály szocioemocionális légkörére a tanulók percepciói szerint? („h” kutatási kérdés) történő válaszadáshoz a tanulókkal készített fókuszcsoportos interjúkat vizsgáltuk. A tanulói fókuszcsoportos interjúk (N = 18) tartalomelemzése alapján kirajzolódott, hogy a program pozitív irányba formálta az osztályok szocioemocionális légkörét és a közösségi dinamikát. A tanulók beszámolóiból négy fő hatásteny ező emelhető ki: a

kohézió erősödése, az érzelmi biztonság megteremtése, a konfliktuskezelési stratégiák gyakorlati alkalmazása, valamint a pozitív iskolai attitűd. Ezen tényezők nagyfokú hasonlóságot mutattak a pedagógusok beszámolóiból azonosított kategóriákkal, ezért az eredmények egységes értelmezése érdekében a tanulók esetében is (egy kivétellel) ugyanazokat a főkategória-elnevezéseket alkalmaztuk, kulcsfogalmakkal és idézetekkel szemléltetve őket (55. táblázat).

55. táblázat. Az osztály szocioemocionális légkörének program általi változása a tanulók percepciói szerint, kvalitatív elemzés.

Fő kategória	Említések száma (db)	Kulcsfogalmak	Idézetek
1. Konfliktuskezelés és erőszakmentesség	9	kibékülés, bocsánatkérés, agressziómentesség	„…veszekedés helyett kibékülni", „…nem szoktunk kiabálni meg bántani"
2. Pozitív iskolai attitűd	8	iskolához és tanítóhoz való kötődés, a RESCUR kedvelése	„Minden jó volt", „nagyon vártuk", „szeretek ide járni", „szeretnénk tovább is"
3. Kohézió és egymásra figyelés	6	pozitív társas kapcsolatok, egymás megismerése, egymásra való odafigyelés	„többet tudtunk meg egymásról", „mindenki elmesélhette", „jobban megismertük egymást", „sok barátom van", „hétvégén is találkozunk"
4. Érzelmi biztonság	5	érzelemkifejezés, biztonságos légkör, bábok, beszélgetés	„egymást nem nevettük ki", „amiről akartunk (lehetett beszélni)", „a bábbal aludtam" (biztonság tárgya), „nem szabad csúfolni"

Megjegyzés: N = 18

Konfliktuskezelés és erőszakmentesség

A program hatása megnyilvánult a konfliktuskezelés terén, az interjúk tanúsága szerint a diákok konfliktus esetén a veszekedés helyett a békülést választották és kevesebb fizikai agresszió fordult elő a vizsgált osztályokban (9 említés).

Pozitív iskolai attitűd

A tanterv hozzájárult a pozitív iskolai attitűd kialakulásához (8 említés), mert a játékos módszerek, a bábhasználat és a beszélgetések oldották az iskolai szorongást és élményszerűvé tették az együtt töltött időt. Több tanuló kiemelte, hogy a pedagógus érzékeny és elfogadó jelenléte a foglalkozások alatt pozitív hatással volt a tanítóval való kapcsolat alakulására.

Kohézió és egymásra figyelés

A program következő eredménye a közösségi kohézió, az egymásra való odafigyelés és a társas kapcsolatok mélyülése volt (6 említés). A vezetett beszélgetések és a megosztott történetek révén a tanulók jobban megismerték egymást és felismerték a sorsközösséget társaikkal. Több tanuló megfogalmazta, hogy a foglalkozások lehetőséget adtak arra, hogy ne csak a tananyaggal, hanem egymás gondolataival és érzéseivel is foglalkozzanak. Az a felismerés, hogy másokkal is történtek hasonló, akár nehéz események, növelte az empátiát és az összetartozás érzését az osztályban.

Érzelmi biztonság

Az összetartozás-élménnyel szoros összefüggésben a tanulók kiemelték az érzelmi biztonság létrejöttét (5 említés). A foglalkozásokat a gyermekek *„játszós óraként”* definiálták, ahol feloldódott a hagyományos tanórák teljesítménykényszere. A pedagógus facilitáló szerepe és a közösen elfogadott normák (például a csúfolódás tilalma) olyan bizalmi légkört teremtettek, ahol a diákok bátran vállalhatták fel érzéseiket és beszélni mertek félelmeikről, szomorúságukról is. A beszámolók alapján ez a légkör nemcsak a RESCUR órákra korlátozódott, hanem áthatotta a pedagógussal való általános kommunikációt is. A tanulók visszajelzései azt igazolták, hogy a program sikeresen mozdította el az osztálylégkört egy nyugodtabb, elfogadóbb, empatikusabb és érzelmileg biztonságosabb irányba.

4.2.2.3. A program észlelt hatása a családi klímára a szülők percepciói alapján

A Milyen észlelt hatással volt a program a családi klímára a szülők percepciói szerint? („i” kutatási kérdés) vizsgálata során a szülői kérdőív nyitott végű kérdésére (Mit/miket tart hasznosnak a RESCUR programból?) adott válaszokból azokat a releváns elemeket emeltük ki, amelyek a családi dinamika vagy az otthoni kapcsolatrendszer változásait érintették (N = 71). A kódolás során tehát nem képezték elemzés tárgyát a programot csupán általános szinten jellemző, az otthoni klímára vagy a szülő-gyermek kapcsolatra vonatkozó specifikus információt nem tartalmazó hozzászólások. Az 56. táblázatban látható, hogy a szülők válaszaiban milyen gyakorisággal jelentek meg a családi klímát érintő, a kvalitatív elemzéskor kapott kategóriák.

56. táblázat. A RESCUR tanterv észlelt hatása a családi klímára, kvalitatív elemzés.

Kategória	Említések száma (db)*	Tartalmi összefoglaló	Idézetek
1. Érzelmek kifejezése és kommunikáció	32	A leggyakoribb észlelt változás. A szülők szerint a program témát adott az otthoni beszélgetésekhez, a gyermekek nyíltabbá váltak, és olyan mély témák is előkerültek, amikről korábban ritkán beszéltek (pl. gyász, nehéz érzések).	„plusz beszélgetési téma”, „olyan témákat vetett fel, amikről magunktól nem…”, „jobban megnyílik” „Kommunikálásra ösztönzi az egész családot, ami nagyon fontos az egészséges és jó kapcsolatok fenntartására.”
2. Önszabályozás és megküzdés	21	A gyermekek hazavitték a tanult technikákat. A szülők arról számoltak be, hogy a gyermekek türelmesebbek, jobban kezelik az indulatokat és betartják a szabályokat.	„magától eszébe jutott, hogyan tudja lenyugtatni magát”, „szabályokat… betartotta”, „jobban kezeli az érzelmeit, beszélgetünk, ha rossz gondolatai támadnak, nem keseredik el”, „tudatosabban tekint saját magára…”
3. Szülő-gyermek kapcsolat	18	A közös feladatok (rajzolás, beszélgetés) strukturált keretet adtak az együttlétnek, amit több szülő kapcsolatépítő jellegűnek élt meg.	„közös otthoni feladatokból kialakult beszélgetések”, „hasznos a szülő-gyermek kapcsolat kialakításában”, „közös időtöltés”, „Segít a gyermek kapcsolatát a szülővel tartani.”, „Amikor pozitív tulajdonságokat kellett csillagba írni, nagyon inspiráló volt.”

Megjegyzés: *Az inklúziós kritériumnak megfelelő válaszok (N = 71).

A nyílt végű kérdésre összesen 387 szülői válasz érkezett. Fontos hangsúlyozni, hogy a kérdés általános jellege miatt („Mit/miket tart hasznosnak...”) a válaszadókat nem orientáltuk specifikusan a családi hatások irányába. A szülők 18,4%-a (összesen 71 említés a három kategóriában) spontán módon emelte ki a program otthoni, családi dinamikára gyakorolt pozitív hatását. Ez az eredmény azt jelzi, hogy a változás a mindennapi életben is érzékelhető volt a kérdésre válaszolók mintegy ötöde szerint. A családi klíma tekintetében a legfontosabb eredmény, hogy a program új kommunikációs csatornákat nyitott meg, elősegítette az érzelmekről való beszélgetést és a közös feladatokon keresztül minőségi időt teremtett a szülők és gyermekeik számára. A szülő-gyermek kapcsolatban bekövetkező pozitív változásokat a válaszadók leginkább ezekhez a közös élményekhez kötötték. Az otthoni feladatok által inspirált beszélgetések segítettek a szülő-gyermek viszony intimebbé és megértőbbé válásában. A szülők értékelése szerint a program során tanult technikák (pl. önnyugtatás, szabályok betartása) a mindennapi családi működésben és a konfliktusok kezelésében is kézzelfogható segítséget nyújtottak.

A második évfolyamos gyermeket nevelő szülőkkel (N = 4) folytatott fókuszcsoportos beszélgetés alapján a RESCUR program kettős hatást gyakorolt a családi életre. Egyrészt lehetőséget teremtett a kommunikációra és a minőségi időtöltésre, másrészt a kivitelezés nehézségei (idő- és energiahiány) esetenként feszültségforrást jelentettek. A kvalitatív elemzés során három fő kategória rajzolódott ki:

Érzelmek kifejezése és kommunikáció

A szülők (N = 4) beszámolói alapján a program egyik legfőbb pozitívuma, hogy témát szolgáltatott az otthoni beszélgetésekhez. Kiemelték, hogy a témák (pl. érzelmek, társas kapcsolatok) lehetőséget adtak mélyebb beszélgetésekre: *„Jókat beszélgettünk a témák kapcsán, időnként az egész család bevonódott."* A tanító által motivációs céllal bevezetett „báb-hazavitel" a szülők körében is egyértelmű tetszést aratott. Mivel a gyermekek számára a bábok hétvégére való hazavitele jutalomként szolgált, fontossá vált számukra és ez a lelkesedés otthon is megjelent, így az eszköz jól funkcionált az iskola és a család közötti kapcsolat erősítésében.

Otthoni feladatok

Az otthoni feladatok szülői megítélése ellentmondásos volt. Amikor a feladat jól érthető volt és a család számára érdekes, izgalmas elemeket tartalmazott, szívesen dolgoztak rajta. Ám mind a négy szülő említette, hogy voltak olyan feladatok is, amelyek bonyolult, *„nem igazán magyaros"* és elvont megfogalmazása feszültséget keltett. A szülők azt is jelezték, hogy a hétköznapi elfoglaltságok mellett a RESCUR feladatai időnként *„plusz teherként"* jelentek meg, amelyre a szülőknek *„nem mindig volt energiája"*, ezért a közös, örömteli tevékenység helyett kötelezettséggé váltak. Egy szülő jelezte, hogy a gyermek otthon lelkesen dolgozott a feladaton, de az iskolában nem kapott rá visszajelzést és *„ez letörte a lelkesedést"*.

Szülői részvétel és kapcsolat az iskolával

A szülői részvételt negatívan befolyásolta az információáramlás hiánya. A szülők igényelték volna, hogy jobban lássák a folyamatot, ami növelte volna a bevonódásukat. Mind a négyen kiemelték, hogy *„nem tudtuk, melyik témakörnél tartanak az iskolában"*, így nehezebben tudtak otthon kapcsolódni a gyermek élményeihez.

4.2.3. A kvalitatív eredmények nemzetközi kontextusba helyezése

A kutatási kérdések 3. csoportja a RESCUR tanterv hazai és nemzetközi értékelésének összehasonlítására fókuszál, melynek keretében saját eredményeinket a nemzetközi vizsgálatok tapasztalataival vetettük össze.

A (j) kutatási kérdés megválaszolása során azt vizsgáltuk, hogyan illeszkednek a magyarországi tanulók RESCUR programmal kapcsolatos megítélései a Cavioni és munkatársai (2018) által kapott eredményekhez. Az olasz kutatók a program második témájának (Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása) pedagógusok általi implementációját követően 33 osztály (óvodától a felső tagozatig) bevonásával készítettek fókuszcsoportos interjúkat. A csoportos beszélgetések során annak feltárását célozták, hogyan élték meg a diákok az egyes tevékenységeket, mely programelemek bizonyultak a legnépszerűbbnek, és mit ítéltek a leghasznosabbnak saját maguk és a közösségük szempontjából. Az adatgyűjtés során a facilitátor jegyzeteket készített, amelyeket később írásba foglaltak, a tanulók pedig rajzoltak a kabalafigurákról vagy a számukra fontos történetekről. A beszélgetésre és a rajzolásra fordított átlagos időtartam csoportonként 40 és 90 perc között alakult. Eredményeik hasonlóságot mutatnak a jelen kutatásban feltárt tanulói attitűdökkel.

A nemzetközi adatok korcsoportos elemzése rávilágított, hogy a fiatalabb, óvodáskorú gyermekek elsősorban a program élményszerű elemeit preferálták, az új játékok kipróbálását, a meséket, valamint a történetek dramatizálását. A magyar tanulók (N = 18) a fókuszcsoportos beszélgetések során kiemelték, hogy *„a mesék voltak a legjobbak”* és élvezték, hogy ez egy „*játszós óra”*, ahol nem kell csendben ülni. Különösen pozitív fogadtatásra talált a bábozás és a karakterekhez való érzelmi kötődés (pl. *„vele aludtam”, „enni is adtam neki”*).

A társas kapcsolatok és az osztálytermi szabályok terén a magyar diákok reflexiói összhangban vannak a nemzetközi kutatás kisiskolás csoportjaiban kapott eredményekkel. Az olasz tanulók arról számoltak be, hogy megtanultak szabályokat követni és segíteni egymásnak, felismerve, hogy az együttműködéssel „*minden könnyebb és szebb*”. A magyar diákoknál ez a konfliktuskezelés és a bántalmazás elutasítása formájában jelent meg *(„egymást nem nevettük ki”, „veszekedés helyett inkább kibékülni”*). A szabályok interiorizálását jelzi a *„nem szabad csúfolni senkit”* kijelentés is. Mindkét vizsgálat azt mutatja, hogy a program hatékonyan növeli a tanulók érzékenységét a társas normák, a kooperáció és a közösségi kohézió iránt.

Cavioni és kollégái (2018) vizsgálatában az idősebb (3-5. évfolyamos) diákok értékelték, hogy a foglalkozásokon megoszthatják érzelmeiket másokkal, támogatást kaphatnak a csoporttól és megtanultak bízni a társaikban. A magyar tanulók kiemelték a RESCUR órák intimitását és közösségfejlesztő hatását, pl. *„többet tudtunk meg egymásról", „mindenki elmesélhette", „hallottuk, hogy a többiek mit gondolnak", „senki sem nevetett ki", „Sok vicces dologról beszélgettünk, meg néha szomorúról is."*. Elmondható tehát, hogy a magyar implementációban az első és második évfolyamos tanulóknál megjelent a mélyebb érzelmi munka igénye és értékelése. A magyar interjúkban megjelent a tanult technikák (pl. légzőgyakorlat, belső beszéd: *„Tudom, hogy meg tudom csinálni"*) stresszhelyzetekben történő alkalmazása. Ez egybevág a Cavioni-tanulmány azon megállapításával, miszerint a diákok megtanulták a készségeket, képességeket a mindennapi életükben használni.

Az otthoni feladatok terén a magyar eredmények árnyaltabb képet mutatnak, részben alátámasztva, részben kiegészítve a nemzetközi tapasztalatokat. Az olasz eredmények szerint a fiatalabb tanulóknak tetszett, hogy a szüleik részt vettek a programban, és kifejezhették feléjük gondolataikat, érzéseiket. Az idősebbek azonban kritikusabbak voltak, és kevesebb *„személyes hangvételű otthoni feladatot"*, inkább szórakoztatóbbakat szerettek volna. A magyar tanulók válaszai vegyesek voltak, megjelent bennük a pozitív élmény (pl. *„egész család együtt csinálta", „jó volt vele sok dolgot megbeszélni"*), de az időhiány és a fáradtság miatti teher is *(„néha nem volt kedvünk vagy időnk"*). A kézműves jellegű feladatokat (pl. papírállatok készítése) a magyar gyermekek jobban kedvelték, ami összecseng a nemzetközi kutatásban megjelenő, *„szórakoztatóbb"* feladatokra vonatkozó igénnyel.

A (k) kutatási kérdésünkben azt vizsgáltuk, hogyan illeszkednek a magyarországi pedagógusok RESCUR programmal kapcsolatos megítélései Cavioni és munkatársai (2018) eredményeihez. A tanterv pedagógusi fogadtatásának vizsgálatakor a magyarországi narratív naplók (N = 7) elemzését Cavioni és munkatársai (2018) olaszországi kutatásának azon eredményeivel vetettük össze, amelyek szintén a tanári reflektív naplók (N = 84) feldolgozásából származtak. Ez az összehasonlítás módszertanilag koherens képet ad, mivel mindkét esetben a pedagógusok folyamat közben rögzített, szubjektív tapasztalatait elemeztük. Eltérés mutatkozik abban, hogy az olasz vizsgálat hat hetes implementációt követően történt, ami során a pedagógusok a második RESCUR témát valósították meg az osztályaikkal, míg a magyar tanítók egész tanévben implementálták a programot.

A nemzetközi és a hazai naplók egyaránt arról tanúskodnak, hogy a program legfőbb motorja a történetek és a karakterek iránti lelkesedés volt. Cavioni és kollégái (2018) naplóelemzése kiemeli, hogy a diákok nagyra értékelték a meséket és a játékos tevékenységeket. A pedagógusok visszajelzései szerint a tanulók különösen izgatottak voltak a csoportmunka lehetősége miatt. A magyar naplók ezt teljes mértékben megerősítik, a tanítók beszámolói szerint a gyermekek *„alig várják a történet folytatását", „harc folyik a bábukért"*, és a bábok megjelenése azonnal jelzi számukra a *„beszélgetős, játékos"* óra kezdetét.

Mindkét ország pedagógusai arról számoltak be naplóikban, hogy a program segített egyfajta szövetséget építeni, közelebbi kapcsolatot kialakítani a tanulókkal. Az olasz tanítók úgy fogalmaztak, hogy a tevékenységek segítettek kiépíteni egy *„együttműködési paktumot"* a diákokkal. A magyar beszámolókban ez a bizalmi légkör mélyülésében jelent meg, a pedagógusok a gyermekekkel *„őszinte pillanatokat éltek meg"* és olyan személyes történeteket is megosztottak velük a tanulók, amelyeket *„alaphelyzetben nem mernek elmondani"*. A program lehetőséget adott a tanítóknak, hogy jobban megismerjék tanítványaikat és közelebbi, bizalmi viszonyt alakítsanak ki velük.

Az implementáció legfőbb akadályaként mindkét vizsgálat naplói az időhiányt azonosították. Az olaszországi kutatásban a tanítók visszatérő panasza volt, hogy a rendelkezésre álló 30–45 perc a legtöbbször elégtelennek bizonyult a tevékenységek befejezéséhez. Ez a probléma a magyar naplókban talán még hangsúlyosabban jelent meg. A pedagógusok gyakran küzdöttek azzal, hogy az *„ebédeltetés belelóg"* az órába, vagy a szűkös időkeret miatt *„csak a mesére volt idő"*, a mélyebb feldolgozásra már nem.

Míg a fenti pontokban a tapasztalatok hasonlóak, az otthoni feladatok megítélése terén éles ellentét mutatkozik a naplóbejegyzésekben. Az olasz naplók szerint a diákok lelkesek voltak a hazavihető feladatokkal kapcsolatban, és ezek lehetőséget teremtettek arra, hogy a szüleikkel *„személyes dolgokat, aggodalmakat"* beszéljenek át. Ezzel szemben a magyar naplók többsége az otthoni feladatok elmaradásáról számolt be. A pedagógusok a családok *„leterheltségét"* és időhiányát jelölték meg okként, ami miatt a feladatokat gyakran *„nem csinálják meg"*, vagy a pedagógus inkább fel sem adta azokat. Bár volt példa pozitív kivételre (pl. *„Több szülő elkérte az elérhetőségét a kis meditációknak, mert otthon mesélték a gyerkőcök, hogy ez milyen jó érzés", „Szerencsére van olyan gyerek több is, akitől szóban azért kapok visszacsatolást, hogy megbeszélték otthon a feladatokat."*), az általános trend a szülői bevonódás nehézségeit mutatta (*„Az otthonra kiadott feladatlapokat 5-6 tanuló hozta vissza rendszeresen.", „A házi feladatok*

adásával leálltam, mert nem nagyon kérik, és nem csinálják meg. Egy gyerek szokta kérni a házit, akinek adok is"). A reflektív naplók összevetése igazolja, hogy a RESCUR tanterv motivációs ereje és közösségépítő hatása kultúrától függetlenül érvényesül. Azonban a magyarországi naplók rávilágítanak arra, hogy a család bevonása az otthoni feladatokon keresztül a szülők túlterheltsége miatt akadályokba ütközik, ellentétben az olaszországi vizsgálat pozitív tapasztalataival.

Az (l) kutatási kérdés azt vizsgálta, hogyan viszonyulnak a magyarországi szülők RESCUR programmal kapcsolatos megítélései Matsopoulos és munkatársai (2020) eredményeihez. Matsopoulos és kollégái (2020) tanulmánya a RESCUR tanterv görögországi implementációjának eredményeit vizsgálta Kréta déli régiójában. A vegyes módszertant alkalmazó kutatás elsődleges célja a szülői nézetek és értékelések feltárása volt a program hatékonyságával kapcsolatban. A vizsgálatban 100 szülő vett részt, akiknek gyermekei (1–6. osztályos tanulók) részt vettek a programban. Az adatgyűjtés poszt-intervenciós elrendezésben történt kérdőíves módszerrel. A 16 itemes kérdőív tartalmazott Likert-típusú tételeket, amelyek a program hasznosságát és az elégedettséget mérték, valamint nyílt végű kérdéseket, amelyek arra kérdeztek rá, hogy a program mely aspektusai bizonyultak hasznosnak a gyermek, a szülő és a család egésze számára. A nyílt végű kérdések között szerepelt az, hogy *„Miről mesélt otthon gyermeke a RESCUR-ral kapcsolatban?", „Mely RESCUR témák segítettek a gyermeknek, illetve milyen viselkedésbeli változásokat észlel nála?", „Mely RESCUR területek voltak hasznosak az Ön (szülő) számára személyesen?", „Mely RESCUR témák voltak hasznosak a család számára?", „Ön szerint mik a RESCUR program erősségei?", „Milyen területeken lenne szükség változtatásra vagy javításra a jövőbeni implementáció során?"*. Továbbá arra is irányult kérdés, hogy milyen változtatásokat javasolnak a szülők a tanterv eredményességének növelése céljából. A kutatók tartalomelemzést végeztek a nyílt végű kérdésekre adott válaszokon, deduktív és induktív kódolást kombinálva. A deduktív kódolási séma alapját a RESCUR program hat fő tematikai egysége adta[20]:

1) Kommunikációs készségek fejlesztése;

2) Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása;

[20] Megjegyzés: a görög implementáció során a RESCUR tanterv korábbi verzióját (Cefai et al., 2015a) alkalmazták, a magyarországi vizsgálatban pedig az átdolgozott kiadást (Cefai et al., 2022) használtuk, amelyben hét téma szerepel.

3) Növekedési (fejlődésorientált) gondolkodásmód fejlesztése;

4) Az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség támogatása;

5) Erősségek fejlesztése és kiaknázása;

6) A kihívások lehetőséggé alakítása (Cefai et al., 2015a; Matsopoulos et al., 2020).

Annak érdekében, hogy a magyarországi szülők RESCUR programmal kapcsolatos észleléseit nemzetközi kontextusba helyezzük, vizsgálatunkban a görög kutatásban alkalmazott módszertanhoz hasonlóan mértük fel a szülői véleményeket. A szülői tapasztalatok feltárására alkalmazott kérdőív kvalitatív részének összeállításakor a Matsopoulos és munkatársai (2020) által használt mérőeszköz nyílt végű kérdéseit adaptáltuk a hazai vizsgálati környezethez. Míg a nemzetközi kutatás nyolc kvalitatív kérdést tett fel, saját vizsgálatunkban a válaszadási hajlandóság maximalizálása érdekében három kérdésre szűkítettük a kört:

1) Miről mesélt gyermeke az iskolai RESCUR órák kapcsán?

2) Mit/miket tart hasznosnak a RESCUR programból?

3) Kérjük, írja meg, hogy Ön szerint van-e olyan területe a RESCUR programnak, amely javításra, változtatásra szorul a jövőben!

A kérdőív rövidítését módszertani és gyakorlati megfontolások indokolták. A tanév során a programot implementáló pedagógusokkal folytatott beszélgetések során kirajzolódott, hogy a szülők leterheltek és folyamatos időhiánnyal küzdenek, ezért feltételeztük, hogy egy terjedelmesebb, több kifejtős kérdést tartalmazó eszköz jelentősen csökkentené a kitöltési arányt és a válaszok minőségét.

Az eredmények értelmezéséhez elengedhetetlen az implementációs kontextus sajátosságainak tárgyalása is. A hazai adaptáció során a program nem dedikált tanóraként, hanem a meglévő tantervi keretben, plusz vagy helyettesítő óraként (pl. más tanóra helyett, napköziben) valósult meg, ezért előfordult, hogy elmaradt egy-egy foglalkozás. Ez a strukturális kényszer lassabb haladási ütemet eredményezett, így a vizsgálati időszak végére a legtöbb osztályban nem sikerült a teljes tantervi anyagot (az összes témakört) feldolgozni. Továbbá, ahogy azt a pedagógusi visszajelzésekből megtudtuk, a szülői bevonódás mértéke alacsonyabb intenzitású volt a vártnál, ami korlátozta a program otthoni hatásmechanizmusának teljes körű érvényesülését.

Az adatok feldolgozása során kvalitatív tartalomelemzést alkalmaztunk, amelyben a deduktív és induktív kódolási eljárásokat kombináltuk. Ez a hibrid módszer lehetővé tette, hogy az eredményeket közvetlenül összevethessük a nemzetközi szakirodalommal, ugyanakkor ne vesszenek el a hazai minta sajátosságai sem.

Deduktív kategóriák: A kódolási rendszer gerincét a Matsopoulos és mtsai (2020) által használt kategóriák adták, amelyek a RESCUR tanterv (Cefai et al., 2015a) hat fő fejlesztési területére épültek. Ahol a szülői válaszok explicit módon utaltak ezen készségek, képességek megjelenésére, ott ezeket az előre meghatározott kategóriákat alkalmaztuk.

Induktív és adaptált kategóriák: Mivel a magyar vizsgálatban a tanterv átdolgozott, bővített kiadását (Cefai et al., 2022) alkalmaztuk, amely kiegészült egy hetedik, önálló témával (Önszabályozás fejlesztése), az elemzés során megjelenő, az önszabályozásra vonatkozó említéseket külön kezeltük. Emellett, a hazai válaszok jellegéből adódóan, önálló kategóriaként azonosítottuk a programra vonatkozó általános visszajelzéseket is.

Az alábbiakban bemutatjuk a magyar és a görög minta összehasonlító adatait, először a gyermekek otthoni beszámolóinak tematikai megoszlására vonatkozóan (57. táblázat).

57. táblázat. A tanulók által otthon említett RESCUR-témák és tevékenységek összehasonlító elemzése a görög (Matsopoulos et al., 2020) és a magyar szülői válaszok alapján, kvalitatív elemzés.

Kategória (Matsopoulos et al., 2020. 111. 2. táblázat alapján)	**Görög minta (arány %)**	**Magyar minta (említések száma, db)**	**Magyar minta (arány %) ***
KÖZÖS (DEDUKTÍV) KATEGÓRIÁK (Matsopoulos et al., 2020. 111., 2. táblázat alapján)			
1. Kommunikációs készségek fejlesztése	29,7	40	12,7
2. Az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség támogatása	24,2	4	1,3
3. Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása	19,8	24	7,6
4. Növekedési (fejlődésorientált) gondolkodásmód fejlesztése	9,9	3	1,0
5. A RESCUR program elemei, tevékenységei	8,8	98	31,1
6. Erősségek fejlesztése és kiaknázása	4,4	3	1,0
7. Kihívások lehetőséggé alakítása	2,2	0	0,0
8. Nem említett semmit / Nem mesélt	1,1	85	27,0
B. MAGYAR SPECIFIKUMOK (további RESCUR téma és induktív kategória)			
9. Önszabályozás fejlődése	*(Nem szerepelt)*	14	4,4
10. Induktív: Általános pozitív attitűd	*(Nem szerepelt)*	45	14,3

Megjegyzés: *A magyar százalékos arányokat a kategóriába sorolható releváns válaszok (N=316) alapján ismertettük. Görög minta N = 91.

Az elemzés során kirajzolódott, hogy a görög kutatásban a szülők a programot elsősorban a fejlesztett készségeken, képességeken keresztül azonosították, addig a magyar mintában a program szerkezeti és élménypedagógiai elemei kerültek az első helyre (98 említés, 31,1%). A magyar szülők válaszaiban domináltak a *„Sherlock és Zelda”*, a *„bábozás”*, a *„mesék”* és a *„légzőgyakorlatok”* kifejezések. Ez arra utal, hogy a magyar 1-2. évfolyamos diákok számára a program a narratíván és a játékon keresztül vált megfoghatóvá, míg a görög minta idősebb tanulói (1–6. osztályosok) valószínűleg már jobban verbalizálták az absztrakt készségeket, képességeket (pl. együttműködés, problémamegoldás). További magyarázat lehet, hogy a hazai vizsgálatban a pedagógusok körében végzett felmérés adatai szerint az információáramlás

kevésbé volt teljes körű, mint a görög vizsgálat esetén. A Matsopoulos és munkatársai (2020) által leírt görög implementációban a szülők intenzív felkészítést kaptak, nyilvános tájékoztató eseményeken vettek részt, és a pedagógusok minden szülő számára biztosították a Szülői kézikönyvet, kifejezetten bátorítva őket annak tanulmányozására. Ez a folyamat biztosította számukra azt az elméleti keretet, amelynek segítségével a gyermekük iskolai élményeit (pl. közös játék, csoportos feladatok) képesek voltak lefordítani a fejlesztett kompetenciák nyelvére (pl. együttműködés). Ezzel szemben (a kutatásvezető kérése ellenére) a magyar tanítók 13,2%-a egyáltalán nem juttatta el, további 20,8%-a pedig csak külön kérésre továbbította a Szülői kézikönyvet a családoknak. Hasonlóan alakult az otthoni feladatlapok kiküldése, a pedagógusok közel negyede (22,6%) nem küldte el ezeket a szülőknek, 15,1%-uk pedig csak igény esetén tette hozzáférhetővé azokat. Ez a különbség magyarázatot adhat arra, miért a program „látható", felszíni elemei (bábok, mesék, konkrét tevékenységek) domináltak a magyar szülők beszámolóiban. A szakmai háttéranyagok és a feladatok célját megfogalmazó útmutatók hiányában a szülők jelentős része nem rendelkezett azzal a pedagógiai tudatossággal, amely szükséges lett volna ahhoz, hogy a gyermek által elmondottakban felismerjék a mögöttes fejlesztési célokat. A görög szülők magasabb absztrakciós szintű válaszai tehát vélhetően a sikeresebb szülői edukáció és a rendszeresebb, aktívabb pedagógusi kommunikáció eredményei. Ide kapcsolódik az a megfigyelés, hogy a görög kutatásban a „Kommunikációs készségek" (29,7%), az „Önálló döntéshozatal és cselekvőképesség" (24,2%) és az „Egészséges kapcsolatok" (19,8%) voltak a leggyakrabban említett kategóriák. A magyar mintában ezek közül kettő (kommunikáció, kapcsolatok) volt a leggyakoribb tartalmi kategória (12,7%, 7,6%), de arányaiban alacsonyabbak, mint a görög mintában, valamint a magyar szülők gyakran az *„érzelmekről tanultak",* vagy *„beszélgettek"* általános kifejezéseket használták, szemben a görög szülőkkel, akik specifikusabb készségeket (pl. asszertivitás, aktív figyelem) is megneveztek.

Jelentős eltérés mutatkozik a programról való otthoni kommunikációnak az intenzitásában. A görög kutatásban a „Nem említett semmit" kategória marginális volt (1,1%), ezzel szemben a magyar mintában ez volt a második leggyakoribb válasz (85 említés, 27,0%). Ennek oka visszavezethető a szülői bevonódás eltérő szintjére, illetve a magyar pedagógusok és szülők válaszaiból kitűnő időhiányra és leterheltségre.

A görög szülők közel negyede (24,2%) említette az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség (problémamegoldás, önállóság) területét, míg a magyar szülők válaszaiban ez a kategória alulreprezentált volt (1,3%). Ez összefügghet azzal, hogy a magyar vizsgálatban 1–2. évfolyamosok

vettek részt, akiknél a bonyolultabb problémamegoldó stratégiák verbalizálása még kevésbé jellemző, mint a felsőbb éveseknél, ugyanakkor a mindfulness gyakorlatok említése (amelyek az 5. kategóriára adott válaszok számát növelik) náluk az önszabályozás fejlesztését szolgálják (Patányi et al., 2024).

Az induktív kódolás során kialakítottuk az általános pozitív attitűd kategóriát, amelyet 45 magyar szülő válaszaiban azonosítottunk, és olyan idézetek szemléltetik, mint az *„Élvezi a foglalkozásokat, jól érzi magát.”, „Nagyon szereti, mert nyugis, érdekes”*.

Az 58. táblázatban szemléltetjük a RESCUR tanterv erősségeinek és hasznosságának szülők általi megítélését.

58. táblázat. A RESCUR program hasznosságának szülői megítélése, a görög (Matsopoulos et al., 2020) és a magyar eredmények összevetése, kvalitatív elemzés.

Kategória megnevezése	Görög minta (arány %)	Magyar minta (említések, db)	Magyar minta (arány, %) *
A. KÖZÖS (DEDUKTÍV) KATEGÓRIÁK (Matsopoulos et al., 2020. 113., 6. táblázat alapján)			
1. Kommunikációs készségek fejlesztése	25,9	50	19,5
2. Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása	17,3	47	18,3
3. Az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség támogatása	23,5	16	6,2
4. Pozitív változások a gyermeknél	13,6	-**	-**
5. A program szerkezete és tevékenységei	8,6	30	11,7
6. Új tudás (a szülő számára)	4,9	0	0,0
7. Szülői részvétel és kapcsolat az iskolával	3,7	23	8,9
8. Általános elégedettség a programmal	2,5	19	7,4
B. MAGYAR SPECIFIKUMOK (további RESCUR témák)			
9. Önszabályozás fejlesztése	*(Nem szerepelt)*	30	11,7
10. Erősségek fejlesztése és kiaknázása	*(Nem szerepelt)*	17	6,6
11. Növekedési (fejlődésorientált) gondolkodásmód	*(Nem szerepelt)*	14	5,4
12. Kihívások lehetőséggé alakítása	*(Nem szerepelt)*	11	4,3

Megjegyzés: *A magyar százalékos arányokat a kategóriába sorolható releváns válaszok (N=257) alapján ismertettük. Görög minta N = 81. ** A magyar szülők nem általános „pozitív változást" említettek, hanem megnevezték a területet (pl. *„jobban bízik magában"*) (lásd B rész), ezért ez a kategória nálunk a specifikus témákra bomlott.

A magyar eredmények összevetése a Matsopoulos és munkatársai (2020) által azonosított programerősségekkel rávilágít a két ország szülői attitűdjeinek hasonlóságaira és a kulturális, implementációs vagy a szülői bevonódás különbségeiből fakadó eltérésekre. Mind a görög (25,9%), mind a magyar (19,5%) szülők a kommunikációs készségek fejlesztését emelték ki a legmarkánsabb erősségként. A magyar szülők válaszaiban a kommunikáció fejlesztésének területét közvetlenül az egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása követi a második helyen

(18,3%). Ez azt mutatja, hogy a hazai szülők (a vizsgált 1–2. osztályos korosztályban) a programot elsősorban közösségi és kapcsolati szempontból tartották hatásosnak, tehát a gyermekük kommunikációs készségének fejlődését, másokhoz való kapcsolódását, a konfliktusok kezelését és az empátiát emelték ki. Ezzel szemben a Matsopoulos és munkatársai (2020) által vizsgált mintában a második leggyakrabban említett (23,5%) erősség nem egy társas készség, hanem az önálló döntéshozatal, az egyéni problémamegoldás és cselekvőképesség volt (a magyar szülők válaszaiban ez a terület háttérbe szorult, 6,2%-os aránnyal). Ez abból eredhet, hogy a görög kutatásban idősebb, felsőbb éves (akár 6. osztályos) diákok is részt vettek, náluk az autonómia, a döntéshozatal és a problémamegoldás fejlődése már látványosabb viselkedésváltozást eredményezhetett. A görög szülők tehát valószínűleg azért emelték ki ilyen nagy arányban a gyermek cselekvőképességét, mert ebben az életkorban ez a kompetencia már sokkal inkább észlelhető, mint a kisiskolás korban. A görög mintában a harmadik leggyakrabban említett kategória az egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása (17,3%) volt. A magyar eredmények közül az önszabályozás fejlesztése (11,7%) áll a harmadik helyen, amely a görög vizsgálat idején még nem szerepelt önálló témaként. A hazai szülők pozitívan fogadták az iskolában tanult stresszoldó technikákat (pl. légzőgyakorlatok), ami azt jelezheti, hogy az 1–2. évfolyamos korosztály életkori sajátosságaiból adódóan a szülők körében a viselkedési és szorongásos problémák kezelése, valamint az indulatok szabályozása (*„megnyugvás”*) iránti igény dominál, amely ebben a fejlődési szakaszban még felülírja a komplexebb döntéshozatali stratégiák iránti elvárásokat.

Megvizsgáltuk, hogy a görög és a magyar szülői minta milyen változtatásokat javasolt a RESCUR program jövőbeli megvalósításának módosítására és a tanterv fejlesztésére. A deduktív kódolás során a görög kutatásban alkalmazott kategóriákat vettük alapul, az induktív kódolás során pedig a magyar minta által adott válaszok kategorizálása történt. Az eredményeket az 59. táblázatban mutatjuk be.

59. táblázat. A görög (Matsopoulos et al., 2020) és a magyar szülők javaslatai a RESCUR jövőbeli megvalósításának módosítására és a tanterv fejlesztésére, kvalitatív elemzés.

Kategória megnevezése	**Görög minta (arány %)**	**Magyar minta (említések, db)**	**Magyar minta (arány, %) ***
A. KÖZÖS (DEDUKTÍV) KATEGÓRIÁK (Matsopoulos et al., 2020. 114., 7. táblázat alapján)			
1. Nincs szükség változtatásra (szülői elégedettség)	37,3	46	34,1
2.Változtatások a tevékenységeken, megvalósításon	18,1	22	16,3
3.Több szülői részvétel (bővebb tájékoztatás igénye)	16,9	32	23,7
4.Javaslatok új témákra	9,6	3	2,2
5.Mentálhigiénés szakemberek bevonása	8,4	1	0,7
6.Kötelező tantervbe emelés	4,8	6	4,4
7.Több iskolai időkeret a programra	4,8	7	5,2
B. MAGYAR SPECIFIKUMOK (induktív kategóriák)			
8.Otthoni időhiány (családi leterheltség)	*(Nem szerepelt)*	14	10,4
9.A foglalkozások időzítése nem megfelelő (pl. napközi, ebédszünet)	*(Nem szerepelt)*	4	3,0

Megjegyzés: *A magyar százalékos arányokat a kategóriába sorolható releváns válaszok (N=135) alapján ismertettük. Görög minta N = 83.

A szülői elégedettséget tekintve a magyar (37,3%) és a görög (34,1%) válaszok aránya nem tér el jelentősen, a program alapvető fogadtatása mindkét országban hasonló volt. A magyar szülők jelentős része válaszolta röviden, hogy *„Nincs* (szükség változtatásra)*”*, *„Minden rendben volt”*, vagy *„Szuper a program”*. A legmarkánsabb különbség a több szülői részvétel, tájékoztatás igénye kategóriában mutatkozott, a görög szülők 16,9%-a, míg a magyar szülők 23,7%-a jelezte ezt az észrevételt. A válaszok minősége is jelzi a probléma súlyát, számos magyar szülő jelezte, hogy *„Nem kaptunk információt a pedagógustól”*, *„Nem láttam át a programot”*, *„Nem tudom, mi történt az órán”*. A válaszok alapján arra következtethetünk, hogy a magyar implementáció során a szülői kommunikációs csatornák (pl. Kréta, e-mail, szóbeli tájékoztatók) kevésbé voltak hatékonyak, mint a görög megvalósítás alatt. Míg a görög szülők bátrabban javasoltak tartalmi bővítést (új témák), addig a magyar szülők visszajelzései a inkább kommunikációs hiányosságokra koncentrálódtak. A magyar „szülői elégedetlenség” fő forrása nem a program tartalma, hanem az információáramlás hiánya volt.

A mentálhigiénés szakemberek bevonásának igényét a görög szülők nagyobb arányban (8,4%) jelezték, a magyar mintában egy szülő volt, aki szerint *„lehet, mentálhigiénés szakembernek*

kellene ezeket az órákat tartani”. A magyar válaszok 10,4%-ában megjelent az otthoni időhiány, szülői leterheltség kategória, a szülők panaszkodtak arra, hogy a *„mai rohanó világban”,* a munka és az iskolai terhek mellett nincs kapacitásuk az otthoni RESCUR feladatokra. Ezt nem a program kritikájaként, hanem a társadalmi környezet korlátjaként fogalmazták meg. A szülők 3%-a pedig arra a szervezési hibára panaszkodott, hogy a foglalkozásokat ebédidőre vagy közvetlenül ebéd elé tették, ami lehetetlenné tette a gyermekük számára a koncentrációt.

5. Diszkusszió

Jelen kutatás elsődleges célja a RESCUR „Hullámok hátán” rezilienciafejlesztő tanterv (Cefai et al., 2022) korai általános iskolai évekre kifejlesztett változatának tesztelése volt a magyar iskolai környezetben. A vizsgálat során három fő fókuszterületet határoztunk meg, (1) feltártuk a program megítélését, implementációját és észlelt hatásait a résztvevő első és második évfolyamos tanulók, a pedagógusok és a szülők percepciói alapján, tekintettel a kontextuális illeszkedés vizsgálatára (Cipriano et al., 2023); (2) elemeztük a beavatkozás észlelt hatását az osztálytermi szocio-emocionális légkörre és a családi klímára, melyek a reziliencia fejlődésének fontos színterei (Cohen, 2013; Schweig et al., 2019); (3) eredményeinket a nemzetközi vizsgálatokkal összevetve (Cavioni et al., 2018; Matsopoulos et al., 2020) értelmeztük, azonosítva a hazai alkalmazás specifikumait.

A diszkusszió során alkalmazott integratív szemlélet célja a kvantitatív és kvalitatív adatok szintézise. A statisztikai adatok által kijelölt tendenciákat a pedagógusok naplóbejegyzéseivel és a kérdőívben adott szabad szöveges válaszaival, valamint a tanulók és a szülők narratíváival vetettük össze, ami lehetővé tette, hogy az adatok ne párhozamosan, egymás mellett szerepeljenek, hanem kölcsönösen kiegészítsék és kontextualizálják egymást. A diszkusszió a célkitűzésekből levezetett kutatási kérdések mentén épül fel.

(a) Hogyan ítélik meg a programban használt feladatokat és tevékenységeket az általános iskolai 1. és 2. osztályos tanulók?

A szociális és érzelmi tanulást célzó programok hatékonysága szorosan összefügg azzal, hogy a résztvevők mennyire találják élvezetesnek és vonzónak a tevékenységeket. A kutatások és a programértékelések azt mutatják, hogy a tanulók az aktív, élményalapú és interaktív módszereket részesítik előnyben a frontális oktatással szemben (DuBois et al., 2002; Durlak et al., 2011). Eredményeink szerint az első és második évfolyamos korosztály körében a történetek (79,3%), a játékos tevékenységek (75,9%) és a vezetett beszélgetések (75,3%) nagy népszerűségnek örvendtek. A történetek kedveltségét közvetlenül befolyásolta a szemléltetés módja, a rendszeres bábozás növelte, annak elmaradása csökkentette a tanulók bevonódását. A fókuszcsoportos interjúk tanúsága szerint a bábok a figyelem fenntartásán túl olyan fizikai és érzelmi keretet adtak, amely segített a történet tanulságainak megfogalmazásában (pl. *„Z. néni felolvasta a mesét és mi elbáboztuk. Utána mindenki elmondhatta, hogy szerinte mi a tanulság.”*). A RESCUR program elméleti háttere szerint a bábok használata pszichológiai védőhálót nyújt, a gyermekek

könnyebben beszélnek a nehéz érzésekről, ha azokat a bábok tulajdonságaként vagy problémájaként azonosítják, nem pedig a sajátjukként (Cefai & Cavioni, 2014). Bettelheim (1985), valamint Bernier és O'Hare (2005) is rámutatott, hogy a mesék és a bábok lehetővé teszik a gyermekek számára, hogy belső konfliktusaikat externalizálják és azokat egy biztonságos, szimbolikus térben dolgozzák fel. A Cefai és munkatársai (2015b) által hat országban végzett, a RESCUR-t tesztelő pilot vizsgálatban a gyermekek szintén kiemelték a kabalafigurákat, mint a program legkedveltebb elemeit, Cavioni és kollégái (2018) kutatásában pedig a mesék dramatikus feldolgozása volt a tanulók számára az egyik legélvezetesebb gyakorlat.

Kvalitatív elemzésünk rávilágított arra a hatásmechanizmusra, amely során a bábok modellfigurákká váltak. A gyermekek beszámolói szerint a bábok viselkedési mintákat közvetítettek a mindennapi konfliktusaikhoz (pl. *„…megpróbálunk úgy viselkedni, mint Sherlock és Zelda, és veszekedés helyett inkább kibékülni"*), ami azt sugallja, hogy a bábok a szociális tanulás aktív eszközei voltak.

Eredményeink szerint a játékos tevékenységek szintén nagy népszerűségnek örvendtek a tanulók körében, ami összhangban van a nemzetközi vizsgálatok (Cefai et al., 2015b; Cavioni, 2018) tapasztalataival. A közös játékok lehetővé teszik, hogy a tanulók ne passzív befogadóként, hanem cselekvő résztvevőként sajátítsák el a társas készségeket, ami növeli a motivációjukat és az ismeretek tartós rögzülését (Durlak et al., 2011). Amikor a gyermekeknek játék közben szabályokhoz kell alkalmazkodniuk, várniuk kell a sorukra vagy össze kell hangolniuk mozgásukat társaikkal, az jelentősen fejleszti az impulzuskontrollt és az alkalmazkodóképességet (Tominey & McClelland, 2011), valamint a játékos interakciók segítik az érzelmi feszültségek levezetését és a figyelem fókuszálását is (Schmitt et al., 2015).

A történet meghallgatása utáni beszélgetések elősegítik, hogy a tanulók feldolgozzák a mese mondanivalóját és összekapcsolják a hallottakat saját élményeikkel, tapasztalataikkal. Eredményeink és a nemzetközi vizsgálatok (Cefai et al., 2015b; Cavioni et al., 2018) tapasztalatai szerint a gyermekek kifejezetten élvezték, hogy a program olyan biztonságos légkört biztosított számukra, ahol nyíltan kifejezhették gondolataikat, megoszthatták érzéseiket társaikkal és a pedagógusokkal. A SEL programok egyik legfontosabb eleme az érzelmek és a gondolatok verbális megosztása, amely bizonyítottan segíti az érzelemszabályozást, a pszichológiai kutatások ezt az affektív címkézés jelenségével magyarázzák. Amikor a gyermek szavakat talál az érzelmi állapotára, az csökkenti az amygdala aktivitását és növeli a prefrontális kéreg kontrollfunkcióit (Lieberman et al., 2007), az érzések megfogalmazása ezáltal a megküzdés aktív formájává

válik, mert a verbalizált érzelem kezelhetőbb lesz a gyermek számára, ami csökkenti a szorongást és az agresszív viselkedés valószínűségét (Greenberg, 2006; Brackett, 2019).

A tanulói reflexiók érzékletesen világítanak rá arra a belső folyamatra, amely során a beszélgetésekben megélt sorsközösség (pl. *„…kiderült, hogy csomóan elvesztünk már a boltban, és az nagyon ijesztő volt mindenkinek”*) az egyéni szorongást felvállalható élménnyé formálja és megadja a lehetőséget a társas támogatásra. A megosztás lehetősége erősíti a társas kapcsolatokat és az empátiát. Amikor a tanulók hallják társaik élményeit, felismerik, hogy nincsenek egyedül a nehézségeikkel, ami növeli a valahová tartozás érzését, ezáltal elősegíti a gyermekek rezilinsebbé válását (Cefai & Cavioni, 2014).

A tanulói kérdőívben megkérdezett programelemek (történetek, beszélgetés, játékok, mindfulness) közül a magyar tanulók a mindfulness gyakorlatokat kedvelték legkevésbé (59,9%), ennek lehetséges okaként azonosítottuk azt, hogy a pedagógusok 34%-a szerint a tanulók nem voltak nyitottak a gyakorlatokra és a pedagógusok 24,5%-a nem érezte magát kellőképpen felkészültnek a technika alkalmazására. Magyarországon a mindfulness gyakorlása még nem tekinthető általánosnak és a mindennapi nevelési rutin részének. A mindfulness hazánkban elsősorban az egészségpszichológia, a klinikai pszichológia és a pszichoterápia felől érkezve vált ismertté (pl. Szondy et al., 2015; Perczel-Forintos et al., 2025), az oktatás területéről azonban hiányoznak a tudatos jelenléttel kapcsolatos kutatások (Budis, 2023). Ennek oka lehet a módszerrel kapcsolatos kulturális idegenkedés és a mindfulness pedagógusképzésből való hiánya is, ezért a RESCUR tanterv mindfulness elemeinek bevezetése a vizsgált magyar iskolákban újszerű intervenciónak minősült a tanulók és a pedagógusok számára egyaránt. Azokban az országokban, ahol a mindfulness gyakorlása és kutatása elterjedtebb, pozitív együttjárást azonosítottak az iskolai teljesítménnyel (pl. Lu et al., 2017) és a mentális egészséggel (pl. Carpenter et al., 2019) egyaránt. A RESCUR programot értékelő nemzetközi kutatásban (Cefai, 2015b) a tanulók a mesék, a bábok és a szerepjátékok után a mindfulness gyakorlatokat említették, mint kedvelt elemeket, hasonlóan a hazai eredményekhez, bár a nemzetközi vizsgálat a tanulói preferenciák feltárására kvalitatív módszertant alkalmazott, ezért nem állt módunkban az adatok kvantitatív összevetése. Kvalitatív eredményeink árnyalják a kvantitatív adatokat, a fókuszcsoportos beszélgetésen az általunk megkérdezett második évfolyamos tanulók elmondták, hogy önnyugtatás céljára alkalmazni szokták a tanult légzőgyakorlatokat, illetve több pedagógus és szülő jelezte, hogy a diákok használják a stresszoldó technikákat.

Az első és második évfolyam válaszainak összevetése során a történetek kedvelésében nem mutatkozott különbség, azonban a többi vizsgált programelemet az első évfolyamos tanulók kedvelték szignifikánsan nagyobb arányban. Cavioni és munkatársai (2018) óvodásokat, kisiskolásokat és felsőbb évfolyamos tanulókat bevonó vizsgálatukban szintén azt találták, hogy a fiatalabb gyermekek számára vonzóbbak voltak a program élménypedagógiai elemei, például a játékok és a történetek dramatizálása. A kisgyermekek információfeldolgozása alapvetően eltér az idősebb gyermekekétől, esetükben a játék a leghatékonyabb tanulási forma (Hirsh-Pasek et al., 2008), a mintha- és a szerepjátékok olyan biztonságos, érzelmileg telített keretet teremtenek számukra, amely fenntartja a belső motivációt és lehetővé teszi a bonyolult szociális helyzetek megértését anélkül, hogy a didaktikus oktatás ellenállást váltana ki belőlük (Lillard et al., 2013). Azonban az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni a szociális kívánatosság torzító hatását is, amely az életkor függvényében változik. A szakirodalom (Crandall et al., 1965; Dadds et al., 1998) rámutat, hogy a fiatalabb gyermekek válaszadását erősebben befolyásolja a megfelelési vágy, hajlamosak a kérdező vélt elvárásaihoz igazítani véleményüket és pozitívabb értékelést adni a helyes viselkedés reményében. Borgers és munkatársai (2000) tanulmánya szerint a gyermekek kognitív fejlődésével párhuzamosan nő a kritikai készség és csökken a tekintélyszemélyeknek való feltétlen megfelelés igénye, így a pozitív irányú torzítás a felsőbb évfolyamokon már kevésbé megfigyelhető.

A nemek közötti különbségeket tekintve a lányok szignifikánsan jobban kedveltek minden vizsgált programelemet. A jelenség hátterében a nemi szocializáció eltérései állhatnak, a lányokat a társadalmi elvárások már kora gyermekkortól kezdve az érzelmek nyíltabb kifejezésére és a társas kapcsolatok fókuszba helyezésére ösztönzik (Brody, 1999; Chaplin & Aldao, 2013). Ezzel szemben a fiúk szocializációja gyakran az érzelemkifejezés gátlását erősíti, ami idegenkedést válthat ki az érzelmi fókuszú feladatokkal szemben. Emellett a lányok ebben az életkorban jellemzően magasabb szintű érzelmi kompetenciával, verbális készségekkel rendelkeznek (Denham et al., 2010), fokozottabb proszocialitást mutatnak (Zsolnai, 2013). Ezek a tényezők megkönnyítik számukra a programban való aktív részvételt, a beszélgetéseket és a történetek feldolgozását. Mivel a SEL programok sikerélményt nyújtanak számukra ezen erősségeik kibontakoztatásában, érthető a pozitívabb attitűdjük és a magasabb tetszési indexük. A nemek közötti attitűdbeli különbségek értelmezésekor sem hagyható figyelmen kívül a szociális kívánatosság jelensége. A kutatások azt mutatták, hogy a lányok szignifikánsan magasabb pontszámokat érnek el a szociális megfelelési skálákon, mint a fiúk (pl. Crandall et al., 1965). Ez a tendencia visszavezethető a nevelési elvárásokra, a lányokat gyakrabban jutalmazzák a

szabálykövető, együttműködő és a felnőttek elvárásaihoz igazodó viselkedésért, így válaszadásuk során is erősebben motiválhatja őket a „jó tanuló", az „ideális válaszadó" szerepének való megfelelés, ami a tevékenységek pozitívabb értékelését eredményezheti.

Jelen kutatás elsődlegesen a RESCUR program fogadtatására, a résztvevői élményekre és a szubjektív hatásészlelésre fókuszált. Ebből adódóan a vizsgálat korlátja, hogy nem különíti el egzakt módon az egyes programkomponensek (pl. történetek, bábozás, mindfulness) relatív hozzájárulását az elért eredményekhez. Az adatok utalnak olyan elemekre, amelyek meghatározó szerepet játszanak a fejlesztésben, azonban a pontos hatásmechanizmusok és a komponensek közötti súlyozás feltárása ezen kutatási szakaszban nem volt célkitűzés. Azonban a kutatás eredményei kiindulópontként szolgálnak a későbbi, komponens-elemzésre épülő vizsgálatokhoz, amelyek célzottan a hatást kiváltó belső folyamatok azonosítására irányulnak majd.

(b) Milyen észlelt hatással volt a program a tanulók percepciói szerint az egyéni, valamint a társas és érzelmi készségeik, képességeik fejlődésére?

Az önbevalláson alapuló eredmények igazolták, hogy a tanulók a program során az intraperszonális és az interperszonális kompetenciák terén is pozitív változásokat észleltek. A kvantitatív adatok szerint a legjelentősebb fejlődést a társas elfogadás (67,9%), az önértékelés és önbizalom (66,8%), valamint a tisztelettudó bánásmód (66,6%) dimenzióiban élték meg a diákok. A tanulók 63,9%-a úgy ítélte meg, hogy jobban oda tud figyelni az iskolában, 60%-uk számára pedig a barátkozásban segített a program. Ezen eredményeket a fókuszcsoportos interjúk kvalitatív tapasztalatai is megerősítették és árnyalták, a gyermekek narratíváiban az egyéni területen az önbizalom, az indulatkezelés és az érzelemkifejezés, társas téren a konfliktuskezelés és az érzelmi biztonság jelent meg kiemelkedő kategóriaként. Az önbizalom növekedése mögött például azonosítható a programban tanult pozitív állítások (pl. „*Tudom, hogy képes vagyok rá."*) belsővé tétele és szituatív alkalmazása. A tanulók beszámolói szerint ezek a mondatok támaszként funkcionáltak olyan stresszkeltő helyzetekben, mint a dolgozatírás vagy a sportversenyek. Az indulatkezelés terén a második évfolyamosoknál a tanult technikák (pl. légzőgyakorlatok) tudatos, önnyugtató alkalmazása jelent meg, az érzelemkifejezést pedig a biztonságos légkör segítette (*„És képzeld el, amikor ezt bevallottam, akkor mások is mondták, hogy ők is szoktak félni és nem is nevettek ki"*). A konfliktuskezelés során a mesehősökkel való azonosulás és a mesékből megismert békülési módok (pl. *„úgy, mint Zeldáék!"*) funkcionáltak mankóként a mindennapi nézeteltérések esetén.

Eredményeink harmonizálnak a nemzetközi szakirodalom azon megállapításával, mely szerint a bizonyítékokon alapuló, explicit készségfejlesztést alkalmazó programok (amilyen a RESCUR is) szignifikáns javulást eredményeznek a tanulók szubjektív jóllétében, egyéni és társas kompetenciáiban (Carpendale et al., 2025). Részben hasonlóan a saját mintánkban tapasztaltakhoz, a nemzetközi hatásvizsgálatok az önismeret (Carpendale et al., 2025), az önértékelés (Kimber et al., 2007), a társas tudatosság és önkontroll (Coelho et al., 2016), valamint az empátia és a kortárs kapcsolatok (Curtis & Norgate, 2007; Raimundo et al., 2013; Schonert-Reichl et al., 2015) fejlődését emelték ki. A RESCUR tantervet értékelő olasz kutatásban (Cavioni et al., 2018) a kisiskolások (a mi eredményeinkhez hasonlóan) az együttműködést, a segítségnyújtást és a szabálykövetést hangsúlyozták a fejlődés fő területeiként.

Vizsgálatunkban az első évfolyamosok (a társas elfogadás kivételével) minden dimenzióban szignifikánsan pozitívabbnak ítélték meg fejlődésüket idősebb társaiknál. Ez az életkori sajátosság összecseng Berzina és Martinsone (2021) longitudinális megfigyeléseivel, akik szintén az alsóbb évfolyamos, fiatalabb korosztálynál azonosítottak erőteljesebb változásészlelést a biztonságos légkörhöz és szabálykövetéshez kötődő konstruktumokban. Az idősebb, 4-6. évfolyamos diákoknál a hatásmechanizmus vélhetően már komplexebb, és inkább a belső mentális állapotokra fókuszál (Martinsone et al., 2021). A nemek tekintetében kapott eredményünk, miszerint a lányok minden területen hatékonyabbnak érezték a programot, szintén illeszkedik a nemzetközi trendekbe, például az önértékelés növekedését a lányok esetében más vizsgálatok is (pl. Coelho et al., 2016) kifejezettebbnek találták.

Fontos a tanulói észleléseket kritikai szemmel, a hosszú távú hatások tükrében is értékelni. Az önbevallásos vizsgálatok, például Min és munkatársai (2024) 348 fős, 3–4. évfolyamos mintán végzett kutatása, rövid távon szubjektív javulást mutathatnak az ön- és érzelemszabályozás terén, a longitudinális kutatások azonban óvatosságra intenek. Berzina és Martinsone (2021) rámutattak, hogy rendszeres gyakorlás és folyamatos tanári támogatás hiányában az elért fejlődés nehezen fenntartható. A RESCUR program portugál adaptációja során szerzett tapasztalatok szintén vegyes képet mutatnak a fenntarthatóságról. Simões és munkatársai (2020, 2021) rámutattak, hogy a proszociális viselkedésben és érzelemszabályozásban elért kezdeti előnyök a tanév végére elhalványulhatnak. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a diákok közvetlenül a beavatkozást követően, illetve az implementáció ideje alatt érzékelik a pozitív változást, a készségek tartós beépülése érdekében azonban folyamatos pedagógiai támogatás szükséges.

Eredményeink interpretációja során figyelembe kell venni a már tárgyalt szociális kívánatosság torzító hatását (Crandall et al., 1965; Dadds et al., 1998), valamint a kisiskolás korosztállyal felvett önkitöltős kérdőívek módszertani korlátait. A Khanna és munkatársai (2024) vizsgálatában résztvevő 6–12 éves gyermekek (N = 39) az EQ-5D-Y-3L típusú, életminőséget mérő önbevallásos kérdőívet töltötték ki, amely öt dimenzióban (mozgékonyság, önellátás, szokásos tevékenységek, fájdalom/rossz közérzet, szorongás/lehangoltság) vizsgálta az egészséggel kapcsolatos állapotukat. A vizsgálat kimutatta, hogy a résztvevők közel felénél (47%) merültek fel nehézségek a kérdőív kitöltése során. A problémák előfordulása szoros összefüggést mutatott az életkorral, a fiatalabb korosztályban (6–10 év) magas, 60% feletti volt a hibázási arány, ami a 11–12 éveseknél 20%-ra csökkent. A főbb nehézségek a kognitív feldolgozás alábbi szintjein jelentkeztek: (1) az ítéletalkotás bizonyult a leggyakoribb hibaforrásnak, különösen a „szokásos tevékenységek" dimenziónál a gyermekek hajlamosak voltak a saját vélt képességeiket alapul venni a válaszadáskor; (2) a fogalmak megértése során mutatkoztak a gyerekek számára nehézséget okozó kifejezések, pl. a „kellemetlen érzés" fogalmának pontos értelmezése; (3) a felidézés során a válaszokat gyakran a gyermekek általános jellemzői (pl. „általában aggódós vagyok") vagy korábbi, múltbeli események emlékei torzították. Azok a gyermekek, akiknél válaszadási nehézségek léptek fel, szignifikánsan alacsonyabb pontszámokat értek el és esetükben a szülői válaszokkal való egyezés is alacsonyabb volt. Vannak kutatások (pl. Haverman et al., 2017, Ding et al., 2025) melyek szerint az öt évnél idősebb gyermekek is megbízható önértékelést adhatnak, hogyha a mérőeszköz a korosztályi sajátosságoknak megfelel. A 6-7 éves korosztály válaszadási jellemzőit vizsgálva Rebok és kollégái (2001) azt találták, hogy a gyermekek értették a feladat alapvető követelményeit, azonban voltak olyan kifejezések, melyek értelmezése nehézséget okozott számukra. Az ötfokú skála használatakor szélsőséges válaszstílust mutattak, hajlamosak voltak kizárólag a skála szélső értékeit vagy a középértéket megjelölni, a köztes fokozatokat pedig figyelmen kívül hagyták. A nyolcéves korú gyermekeknél ez a tendencia megszűnni látszott, ők a legtöbb kifejezést pontosan értették és a teljes válaszskálát differenciáltan használták. Az eredményekből az következik, hogy a vizuális elemekkel támogatott, a korosztály kognitív és verbális szintjéhez igazított (Winkler & Zsolnai, 2024), megfelelően tervezett eszközökkel érvényes adatok nyerhetők a 6-8 éves célcsoporttól is. Az adatok érvényességének biztosítása érdekében kutatásunk során a korosztály kognitív szintjéhez illeszkedő háromfokú skálát és vizuális megerősítést alkalmaztunk. Az egyszerűsített kérdésfeltevés mellett a kitöltésvezető személyes jelenléte és magyarázata garantálta, hogy a gyermekek pontosan értsék a fogalmakat, minimalizálva ezzel a válaszadási bizonytalanságot. A mérőeszköz magas belső konzisztenciája (Cronbach alfa = 0,836) azt jelzi, hogy a tanulók válaszadása nem

véletlenszerű volt, hanem koherens mintázatot mutatott, ami a kérdőív statisztikai megbízhatóságát igazolja. Azonban magas reliabilitás mellett is feltételezhető, hogy a tanulók válaszait befolyásolta a pedagógusnak való megfelelési vágy, a Hawthorne-effektus (amikor megfigyelés ténye „kitüntetett" érzést ad, ami növeli a lelkesedést), a pedagógus-hatás (amelyet a pedagógus személyisége, módszertani felkészültsége és a tanulóhoz való viszonya idéz elő a gyermek fejlődésében), valamint az ebben az életkorban jellemzően pozitívabb irányba torzító énkép. Ez utóbbi tendencia különösen az első évfolyamosoknál érhető tetten, akiknek kognitív sémái még kevésbé differenciáltak a saját szociális készségeik kritikai megítélése terén, mint az idősebb társaiké (Harter, 2015). Ebből adódóan kutatásunkban a kvantitatív eredményeket nem fejlődési mutatókként, hanem a program által kiváltott élmények és attitűdök szubjektív megnyilvánulásaiként kell értelmeznünk.

A vizsgálat további korlátjaként említhető, hogy a résztvevők életkori sajátosságaira való tekintettel a kérdőív terjedelmét redukálnunk kellett. A kognitív túlterhelés elkerülése érdekében bizonyos SEL kompetenciák (pl. az önismeret, a szabálykövetés vagy az együttműködés) mérésére a tanulói kérdőívben nem került sor, így ezen területek program általi fejlődésének tanulók általi megítéléséről nem rendelkezünk statisztikai adatokkal. Fontos azonban kiemelni, hogy a hiányzó kvantitatív mutatókat a kvalitatív eredmények részben pótolják, a fókuszcsoportos beszélgetések során a gyermekek által elmondottakban visszatérő elem volt a szabályok betartása (pl. *„nem szabad csúfolódni"*) és a kooperáció erősödése a közösségben, ami összhangban áll a nemzetközi tapasztalatokkal (pl. Cefai et al., 2015b; Cavioni et al., 2018).

(c) *Hogyan értékelik a pedagógusok a RESCUR program implementációjának folyamatát? (Vizsgálva a program elemeinek végrehajthatóságát, a felkészültséget, az esetleges nehézségeket és a programban használt eszközöket.)*

A témakörök megvalósítása a tanév során

A kutatásunk egyik lényeges kérdése a program implementációjának hűségére és dózisára irányult. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanterv megvalósítása a pedagógusok körében egyfajta „lemorzsolódó" mintázatot követett, ami szorosan korrelált a kézikönyv lineáris szerkezetével. A pedagógusok túlnyomó többsége (81,1%) sikeresen implementálta az első témakört (Kommunikációs készségek fejlesztése) és jelentős arányban (73,6%) valósult meg a második témakör (Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása) is. Ezzel szemben a tanterv végén szereplő témák feldolgozottsága nagymértékben lecsökkent. Ez a jelenség nem egyedi a

gyakorlatban, a nemzetközi szakirodalom (pl. Durlak & DuPre, 2008) is beszámol arról, hogy a SEL programok implementációja során a pedagógusok hajlamosak a tanterv elejét intenzívebben feldolgozni és az év végi időhiány, a tantervi nyomás miatt a későbbi modulok elmaradhatnak. A RESCUR program rugalmasságot biztosít a témák sorrendjében (Miljević-Ridički et al., 2020), azonban adataink azt mutatták, hogy a pedagógusok többsége (az autonómia ellenére) ragaszkodott a kézikönyv szerkezetéhez, ami a tantervi lefedettség egyenlőtlenségéhez vezetett. A megvalósítás „dózisát" vizsgálva az látható, hogy az osztályok leggyakrabban (37,7%) három témakört dolgoztak fel a hétből a tanév során. A teljes programot (mind a 7 témát) csupán a minta kis része (5,7%), kizárólag második évfolyamos osztályok tudták befejezni. A nemzetközi RESCUR-vizsgálatok tapasztalatai is alátámasztják eredményeinket, a hat országot érintő pilot vizsgálat a legfőbb akadályként az időszűkét azonosította (Cefai et al., 2015b), ezt erősítik meg a Cavioni és munkatársai (2018) által megkérdezett tanítók is, akik szerint a 30–45 perces időkeret gyakran elégtelennek bizonyult a tevékenységek megvalósításához, így a pedagógusok a program hosszabb időszakra történő kiterjesztését igényelték volna. Ezek az eredmények összhangban állnak Gottfredson és Gottfredson (2002) megállapításaival, akik szerint az iskolai prevenciós programoknál a tervezett anyag 100%-os átadása a valóságban ritkán teljesül, és a kb. 60%-os megvalósítási arány számít átlagosnak a zsúfolt iskolai környezetben. Domitrovich és munkatársai (2008) hangsúlyozták, hogy a valós iskolai környezetben a megvalósítás minőségét és gyakoriságát gyakran veszélyeztetik a szervezeti tényezők. A szerzők rámutattak, hogy ha a program nem illeszkedik szervesen az oktatási napirendbe, a pedagógusok az implementációt tehernek élik meg a versengő prioritások miatt. Ez gyakran ahhoz vezet, hogy a tanárok szelektálnak a tartalmak között, hajlamosak kihagyni azokat a tevékenységeket vagy témaköröket, amelyeket kevésbé tartanak értékesnek vagy sürgősnek, még akkor is, ha azok a program lényeges elemei. Ez a mechanizmus magyarázza a tanterv végi témák gyakori lemorzsolódását az időhiányos időszakokban. A beavatkozások megvalósítása során azonosított akadályok között szerepelt még az alacsony tanári elkötelezettség a program iránt, a korlátozott kapacitás és a nem kielégítő tervezés (Ford et al., 2023).

Az évfolyamok összehasonlítása során nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget az egyes témák választásában és az összesített feldolgozási mennyiségben, ami arra utalhat, hogy az első és második osztályos pedagógusok hasonló implementációs akadályokkal küzdöttek. Egyedül „Az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség támogatása" témakörénél mutatkozott egy szignifikancia felé hajló tendencia ($p = 0{,}061$), ahol a másodikosok aktívabbnak bizonyultak az elsősöknél, ez vélhetően a téma kognitív érettséget igénylő jellegével magyarázható.

Külön figyelmet érdemel az a pedagógusi alcsoport (9,4%), akik egyetlen témát sem dolgoztak fel teljes egészében, vagy csak altémákat emeltek ki (5,7%). Ez a fajta szelektív implementáció felveti a programhűség és az adaptáció közötti egyensúly kérdését. Lendrum és munkatársai (2016) felhívták rá a figyelmet, hogy ha a megvalósítás gyakorisága csekély, az veszélyeztetheti a program várt hatását, ugyanakkor a pedagógusi adaptáció (pl. csak a legszükségesebb részek kivétele, a diákok szükségleteinek megfelelő részek megtartása) a rugalmasság és a fenntarthatóság eszköze is lehet (Miljević-Ridički et al., 2020).

A pedagógusok felkészültség-érzete az online tréning után

Az implementáció sikerességének egyik legfontosabb tényezője a pedagógusok észlelt felkészültsége. A kvantitatív adataink alapján a résztvevők 75,4%-a legalább közepes mértékben felkészültnek érezte magát a tréning után, ugyanakkor a „teljes mértékben" választ csupán a minta 15,1%-a jelölte meg, ami jelzi, hogy a felkészítésben maradtak hiányosságok. Sem az életkor, sem a pályán töltött idő, sem a tanított évfolyam nem befolyásolta szignifikánsan a felkészültség érzetét. Ebből arra következtethetünk, hogy a RESCUR program specifikus módszertana (pl. mindfulness) egy olyan újszerű pedagógiai terület hazánkban, amelyben a tapasztaltabb és a pályakezdő pedagógusok egyaránt „kezdőnek" számítanak, és hasonló támogatást igényelnek. A kvalitatív elemzés rávilágított arra, hogy mi áll a kvantitatív eredményekből származó „közepes" és „teljes" felkészültség-érzet között. A pedagógusok visszajelzései egyértelműen a gyakorlati demonstráció és a modellálás hiányát jelölték meg a bizonytalanság fő forrásaként (19 említés), a pedagógusok elméletben elsajátították a tananyagot, de a módszertan modellálása nélkül bizonytalanságot éltek meg az implementáció során. A *„jobb lett volna egy valós foglalkozást látni"* visszatérő igény volt a tanítók részéről, ami összhangban áll Darling-Hammond és munkatársai (2017) hatékony tanári továbbképzésekről szóló átfogó tanulmányával. A szerzők hangsúlyozták, hogy a pusztán elméleti alapozás nem elegendő, a sikeres készségelsajátításhoz elengedhetetlen az aktív tanulás és a modellezés, ahol a pedagógusok láthatják a módszert működés közben, mielőtt maguk is alkalmaznák. A válaszadó tanítók kiemelt problémaként jelezték a mindfulness gyakorlatok vezetését. A pedagógusok ezen a téren érezték magukat a legbizonytalanabbnak, ami a megvalósítási adatokban is tükröződik. A minta többsége (56,6%) a legtöbb vagy minden órán sikeresen végrehajtotta a mindfulness elemeket, azonban a válaszadók több mint egyharmada (34,1%) csak ritkán vagy egyáltalán nem tudta alkalmazni azokat. Az akadályozó tényezők vizsgálata a sikertelenség elsődleges okaként a tanulók nyitottságának hiányát (34%) és a pedagógusok felkészületlenség-érzését (24,5%) jelezte. A

narratív válaszok értelmezése szerint ez a két tényező szorosan összefügg, mivel a pedagógusok éppen a mindfulness esetében hiányolták leginkább a kisiskolás korosztályra szabott konkrét mintákat. Tehát a pedagógiai bizonytalanság gátolta a gyakorlatok játékos adaptálását, ami a tanulók részéről elutasításhoz vagy „döcögős" megvalósításhoz vezetett. A kvalitatív adatok azt sugallják, hogy a mindfulness-t nem lehet egy végrehajtandó feladatnak tekinteni, inkább a tanári énhatékonyság-érzésen keresztül ható intervenciónak. Ez az eredmény rávilágít a mindfulness iskolai alkalmazásának komplexitására. Semple és munkatársai (2016) rámutattak, hogy kisiskolás korban a klasszikus, csendes ülésre építő relaxáció gyakran idegen a gyermekek számára és ha a pedagógus nem rendelkezik kellő magabiztossággal az adaptáláshoz (pl. játékosabb, rövidebb formák), a diákok hamar elveszítik az érdeklődésüket. Emerson és kollégái (2017) is hangsúlyozták, hogy a mindfulness-alapú intervenciók iskolai alkalmazása speciális kompetenciákat igényel a tanítóktól. A pedagógusok gyakran érzik hiteltelennek vagy eszköztelennek magukat, ha nincs saját élményük a gyakorlatokról, vagy ha a képzés során nem kaptak lehetőséget a vezetés védett környezetben történő gyakorlására. A RESCUR képzés online, elméleti fókuszú jellege vélhetően nem biztosított elegendő teret a gyakorlaton alapuló tudás megszerzésére. Az Albrecht és munkatársai (2012) által készített szakirodalmi áttekintés igazolta, hogy a mindfulness oktatása „belülről kifelé" történik és ha a pedagógus nem éli meg hitelesen a jelenlétet, vagy technikai végrehajtásra redukálja a feladatot a saját bizonytalansága miatt, azt a tanulók azonnal megérzik és elutasítással reagálhatnak. Ezt támasztja alá saját eredményünk is, miszerint a technikai feltételek adottak voltak, a probléma gyökere a humán tényezőkben (attitűd, kompetencia) keresendő. Fontos megjegyezni, hogy ezek az akadályok (a korábbi eredményekhez hasonlóan) univerzálisnak tekinthetők a mintánkban. A statisztikai elemzések megerősítették, hogy a mindfulness megvalósításának sikere és a gátló tényezők észlelése független a pedagógusok életkorától, pályán töltött idejétől vagy az osztályfoktól. Ez arra utalhat, hogy a mindfulness-alapú módszerek bevezetése a magyar pedagógusok számára új kihívást jelentett, amelyhez a hagyományos tanítási rutin önmagában nem nyújtott elegendő fogódzót.

Az online, külföldi előadó által, tolmácsolással tartott képzés kapcsán felmerült kritikai észrevételek az implementáció kulturális és nyelvi akadályaira világítottak rá. A tolmácsolás biztosította a tartalom átadását, de a pedagógusok egy része ezt „időrablónak" és a folyamatot lassítónak élte meg. Hamilton és munkatársai (2025) a SEL programok eredményességével kapcsolatos tanári véleményeket elemezve hangsúlyozták, hogy a programok „felszíni struktúrájának" (pl. nyelv, közvetítés módja) a helyi kontextushoz való illeszkedése lényeges feltétele a tanári

elköteleződés megteremtésének. A hazai pedagógusok igénye a magyar nyelvű, hazai pedagógiai kultúrát ismerő trénerre azt jelzi, hogy a jövőben a fenntarthatóság érdekében érdemesebb lehet, ha már kiképzett hazai szakemberek adják át az ismereteket, kiküszöbölve a nyelvi és kulturális távolságot. Továbbá a tréningnek több gyakorlati, aktív tanulásra fókuszáló elemet kell tartalmaznia annak érdekében, hogy a pedagógusok magabiztosabban kezdhessék el az implementációt. Az implementációs folyamat minőségét befolyásolja a pedagógusoknak nyújtott folyamatos szakmai támogatás is. Kutatásunkban (humánerőforrásbeli korlátok miatt) ez a támogatás elsősorban igény szerinti formában, távoli eléréssel (e-mail, telefon, dedikált online felület) valósult meg. Tapasztalataink szerint azonban a pedagógusok csak elenyésző mértékben éltek a konzultáció lehetőségével. Durlak és DuPre (2008) a sikeres programmegvalósítás tényezői között azonosították a folyamatos tanári támogatást és hangsúlyozták, hogy a tréninget követő aktív utánkövetés nélkül a tanultak beépülése bizonytalan. Domitrovich és munkatársai (2008) arra is rámutattak, hogy a pedagógusok a leterheltség miatt ritkán kezdeményeznek segítségkérést proaktív módon, még akkor sem, ha bizonytalanságot élnek meg. A szakirodalom (pl. Andersen et al., 2025) szerint a helyszíni mentorálás hatékony eszköz a program eredményességének növelésére, ám ennek biztosítása a jelen kutatás keretei között nem volt megvalósítható, ami kutatásunk egyik limitációjának tekinthető.

A programeszközök minőségének megítélése

A pedagógusi kézikönyv, mint az implementáció legfontosabb eszköze, fontos szerepet játszik abban, hogy a programot mennyire tekintik a pedagógusok „felhasználóbarátnak". Kvantitatív eredményeink első ránézésre pozitív képet mutattak, a pedagógusok a kézikönyv nyelvi érthetőségét átlagosan 4,25-re, az áttekinthetőségét pedig 4,00-re értékelték az ötfokú skálán. A statisztikai elemzések igazolták, hogy ez a pozitív megítélés független a pedagógusok életkorától, tapasztalatától vagy az oktatott évfolyamtól, tehát a dokumentáció „felszíni" befogadhatósága általánosan jónak bizonyult. A kvalitatív elemzés azonban rávilágított arra, hogy milyen problémákkal szembesültek a felhasználók a kézikönyv alkalmazása során. A pedagógusok narratíváiban megjelent az információs túlterheltség problémája. A tanítók értékelték a részletességet *(„lépésről lépésre le van írva"*), azonban a dokumentumok töredezettsége (pl. alap- és haladó szint) és az anyag kezdeti mennyisége megnehezítette a tájékozódást. Ez az eredmény összecseng Durlak (2016) megállapításaival, aki a hatékony programfejlesztés egyik kritériumaként a könnyű használhatóságot emelte ki. Ha egy kézikönyv túl komplex vagy sok keresgélést igényel, az növeli a pedagógusok kognitív terhelését, ami (ahogy nálunk is látható volt) a

felkészülési idő növekedéséhez és az implementációs kedv csökkenéséhez vezethet. A kézikönyv nyelvi érthetőségének általánosan pozitív kvantitatív megítélését a kvalitatív elemzés fontos szempontokkal egészítette ki. A magas, Likert-skálán mért átlagok a szövegek alapvető érthetőségét igazolták, ám a pedagógusok szöveges visszajelzései rámutattak a nyelvi megformálás hiányosságaira. Kritikai észrevételként jelent meg a „magyartalan" szófordulatok és a mesék alacsonyabb irodalmi színvonala. Ez a tapasztalat összecseng a nemzetközi szakirodalom (pl. Castro-Olivo & Merrell, 2012; Castro-Olivo, 2014) azon megállapításával, miszerint a sikeres implementációhoz a fordításon túl az eszközöket (pl. kézikönyveket) a célkultúra igényeihez kell igazítani. A hazai alsó tagozatos pedagógiai kultúrában a mesélés központi szerepet tölt be, így a pedagógusok magas szintű anyanyelvi, stilisztikai elvárásai ütköztek a kézikönyv szövegezésével. A legkifejezettebb gyakorlati nehézséget az életkori megfelelés hiánya jelentette, különösen az első osztályosoknál, ahol az absztrakt fogalmak folyamatos tanári magyarázatot igényeltek, valamint a feladatlapok kitöltése nehézséget okozott az írni még nem tudó gyermekek számára (*„A feladatok nem elsős gyermekek számára készültek"*). A probléma megoldására a pedagógusok többsége az egyszerűsítést és a feladatok átalakítását választotta, ami bár többletmunkát jelentett, a tanulók szempontjából adaptív döntés volt. Jones és kollégái (2017) 11 széles körben használt SEL program értékelése során megállapították, hogy azok az általános iskolai beavatkozások, amelyek tartalmukat és céljaikat a gyermekek készségfejlődésének sorrendjéhez igazítják, sikeresebbek lehetnek azoknál a programoknál, amik kevésbé fókuszálnak a gyermekek aktuális fejlettségi szintjéhez. Esetünkben azonban nem a program fejlettségi szinthez való illeszkedése okozhatta a nehézséget, hanem a nemzetközi és a magyar beiskolázás életkori eltérései. Például a máltai közoktatásban az általános iskolai képzés már 5 éves korban kezdetét veszi, így a program célcsoportjának számító 6–7 éves gyermekek ott már a második tanévüket töltik, írástechnikai szempontból tapasztaltabbak, a magyar kisiskolások ezzel szemben ekkor kezdenek el ismerkedni a betűkkel (European Commission, 2020). Ezen tapasztalatok alapján világossá vált számunkra, hogy szükség van a segédanyagok strukturális és tartalmi revíziójára. A jövőbeli hatékony felhasználás érdekében a kézikönyvet nem csak nyelvi szempontból szükséges finomítani, hanem a pedagógusi terhek csökkentése és az életkori sajátosságok figyelembevétele érdekében a hazai iskolai gyakorlathoz illeszkedve tartalmilag és formailag is át kell dolgozni.

A szülői bevonódás vizsgálata

A SEL ökológiai megközelítése szerint a készségfejlesztés akkor a leghatékonyabb, ha az iskolai munka és a családi nevelés összhangban áll egymással (Albright & Weissberg, 2010). A RESCUR program ennek szellemében (Cefai et al., 2015b) szülői kézikönyvvel és otthoni feladatokkal igyekezett bevonni a családokat, ám eredményeink szerint ez a dimenzió bizonyult az implementáció egyik legkritikusabb pontjának. A kvantitatív adatok azt mutatták, hogy a pedagógusok kétharmada (66%) továbbította a szülői kézikönyvet és 62,3%-uk küldte haza a feladatokat. A tanulói aktivitás azonban elmaradt a várttól, az osztályok többségében (56,6%) a diákok kevesebb, mint 10%-a végezte el rendszeresen a házi feladatokat. Ez a tendencia nem egyedi jelenség, a nemzetközi szakirodalom (pl. Lendrum et al., 2009; Lee, 2022) is azonosította a szülők bevonását a SEL programok egyik nehézségeként. A hat országban zajlott RESCUR kutatásban (Cefai et al., 2015b) azt artikulálták a megkérdezett pedagógusok, hogy értékelték a szülők bevonását az otthoni tevékenységeken keresztül, de több tervezés és erőfeszítés lett volna szükséges a magasabb szintű szülői elköteleződés eléréséhez. Saját kvalitatív eredményeink (23 említés) rávilágítottak arra, hogy a pedagógusok jelentős része nem szakmai hanyagságból, hanem tudatos döntés alapján tekintett el az otthoni feladatok kiadásától (*„nem akartam terhelni őket”*). Ez az eredmény azt jelzi, hogy a pedagógusok észlelték a családok leterheltségét, és a program implementációja során a szülőkkel való jó viszony fenntartását prioritásként kezelték a programhűséggel szemben. Ez a jelenség összecseng Lendrum és munkatársai (2009) tapasztalataival, akik az angol SEAL program vizsgálatakor szintén azt találták, hogy a szülők bevonása csekély volt és a pedagógusok gyakran a gyermekek otthoni körülményeit (pl. a támogató háttér hiányát) észlelték az egyik fő akadályként. Azt is fontos kiemelni, hogy eredményeink szerint, ahol a szülői részvétel megvalósult, ott a szülők értékelték a minőségi interakciókat, amelyek pozitívan hatottak a családi klímára. Ez megerősíti Durlak és munkatársai (2011) meta-analízisének azt a megállapítását, hogy a szülői elköteleződés növelheti a program hatékonyságát a gyermekek szociális-érzelmi kompetenciájának fejlesztésében.

A tanulók érzelmi bevonódásának vizsgálata

A program beválásának egyik alapvető feltétele a tanulók érzelmi bevonódása. A RESCUR tanterv tanulói fogadtatása kettős képet mutatott a pedagógusok megítélése alapján, a narratív és interaktív elemek (történetek, bábok, beszélgetések) nagy sikert arattak, azonban a papíralapú feladatok és a csendes elmélyülést igénylő mindfulness gyakorlatok gyakran ellenállásba ütköztek. Ezek az eredmények összhangban állnak a tanulói önbevalláson alapuló adatokkal. A

kvantitatív adatok szerint a pedagógusok 83%-a úgy ítélte meg, hogy a tanulók kedvelték vagy nagyon kedvelték a történeteket. A Khí-négyzet-próbák megerősítették, hogy a mesék (64,2%) és a beszélgetések (66,0%) szignifikánsan izgalmasabbnak bizonyultak a diákok számára, mint a feladatlapok (1,9%). A kvalitatív elemzés rámutatott arra, hogy a mesehősökkel való érzelmi azonosulás lehetősége nagyon fontos volt a tanulók számára. A Zelda és Sherlock bábok iránti rajongás (*„harc folyik a bábukért”*) azt jelezheti, hogy a karakterek segítő tárgyként funkcionáltak, biztonságos távolságot teremtve a saját nehéz érzések kifejezéséhez (Bernier & O'Hare, 2005). Ez az eredmény összhangban áll Cefai és munkatársai (2015b) pilot kutatásának tapasztalataival, ahol a bábok szintén a program legnépszerűbb elemeinek bizonyultak. Szignifikáns összefüggést találtunk az eszközhasználat és a történetek izgalmasnak ítélése között ($p = 0,038$), ami igazolta, hogy a pedagógus játékos attitűdje és a szemléltetés lényeges szempont a tanulók figyelmének fenntartásához. A RESCUR program egyik lényeges célja a kommunikációs gátak feloldása, az érzelmi kommunikáció fejlesztése. Korrelációs vizsgálataink rámutattak, hogy a tanulók megnyílása nem véletlenszerű, hanem szoros összefüggést mutatott a tanítók felkészültség-érzetével ($r = 0,382$). Ezt az eredményt alátámasztja Jennings és Greenberg (2009), akik szerint a pedagógus saját szociális-érzelmi kompetenciája és magabiztossága közvetlenül meghatározza az osztálytermi légkört és a diákok érzelmi biztonságát. Amikor az osztálylétszámot és a tanulók megnyílási hajladóságát vizsgáltuk, a nagyobb létszámú osztályokban fokozottabb tanulói megnyílást tapasztaltunk. A statisztikai kontrollvizsgálatok (SNI és HH létszámra való szűrés) azonban feltárták, hogy a jelenség mögött valójában az osztályösszetétel állt. A kisebb csoportokban jellemzően magasabb volt a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulók aránya, akiknek érzelmi kommunikációja és önfeltárása állapotukból fakadóan gátoltabb lehet. Ezt a kvantitatív adatot a pedagógusi narratívák is megerősítik, melyek szerint ezen gyermekek „cipelt terhei” és hullámzó pszichés terhelhetősége gyakran felülírta a tervezett érzelmi munkát, így esetükben a megnyílás nem a csoportmérettől, hanem a speciális bánásmód igényétől függött. Szintén meghatározó tényezőnek bizonyult az időzítés. Minél inkább megfelelőnek érezte a pedagógus a RESCUR foglalkozás helyét az órarendben, annál nyitottabbak voltak a gyermekek ($r = 0,368$). A kvalitatív naplókban említett idői korlátok (ebédidő, elmaradt udvari játék) miatti feszültség tehát mérhetően rontotta a program észlelt hatásfokát. Ez az eredmény rávilágított a dedikált órakeret és a strukturális támogatás szerepére. A szakirodalom (pl. Durlak et al., 2011; Lendrum et al., 2013) egyértelműen alátámasztja, hogy a szociális-érzelmi fejlesztés nem lehet igazán hatékony, ha csak kiegészítő tevékenységként, az egyéb tanórai kötelezettségek közé beszorítva valósul meg.

A pedagógusok megítélése szerint a diákok mindkét évfolyamon hasonló mértékben kedvelték a különböző programelemeket (pl. mesék, beszélgetések), azonban a tanítók végrehajtási nehézségei terén különbség mutatkozott. A Khí-négyzet-próbák alapján az elsős tanítóknak szignifikánsan nehezebb volt a történetmesélés ($p = 0,022$), a beszélgetés ($p = 0,008$) és a közös tevékenységek ($p < 0,001$) levezetése. A kvalitatív adatok alapján az látható, hogy az elsősöket tanító pedagógusoknak jelentős többletenergiát kellett mozgósítaniuk a feladatok szóbeli vagy játékos adaptálására, hogy fenntartsák a gyermekek érdeklődését, ez magyarázhatja, hogy bár a gyermekek élvezték az órákat, a pedagógusok nehezebbnek élték meg a megvalósítást. A tanítók megítélése szerint a mindfulness gyakorlatok és a feladatlapok bizonyultak a program legkevésbé élvezetes és legnehezebben végrehajtható elemeinek. A pedagógusok 28,3%-a nehéznek találta a tudatos jelenlét gyakorlatok vezetését és megítélésük szerint csak a diákok 18,9%-a találta ezeket izgalmasnak. A kvalitatív visszajelzések (pl. *„nem köti le őket”*) és a Semple és munkatársai (2016) által leírtak egy irányba mutatnak, az elmélyülést igénylő feladatok a kisiskolás korosztály mozgásigényével és koncentrációs képességeivel gyakran nincsenek összhangban, különösen, ha a pedagógus maga sem mozog otthonosan a módszertanban.

(d) Mennyire tartják a programban közreműködő pedagógusok a RESCUR órákat beilleszthetőnek a hazai tantervbe?

Negyedik kutatási kérdésünk arra kereste a választ, hogy a pedagógusok mennyire tartják a RESCUR programot beilleszthetőnek a hazai tantervi keretbe. A magyar alsó tagozatos kerettanterv nem tartalmaz osztályfőnöki órát, ami strukturális kihívás elé állította az implementációt. Eredményeink szerint a program sikeressége és a pedagógusok elégedettsége szorosan összefüggött azzal, hogy az iskola milyen idősávban biztosított helyet a foglalkozásoknak. A kvantitatív adatok alapján a pedagógusok 41,5%-a kényszermegoldásként a délutáni (napközi) idősávba szorította a programot. Ez a megoldás bizonyult a legkevésbé hatékonynak, a tanítók 81,8%-a ítélte ezt az időpontot alkalmatlannak az implementációra ($p < 0,001$). A kvalitatív visszajelzésekből látszik, hogy a délutáni sávban a foglalkozások rivalizáltak a gyermekek szabad játékigényével és az udvari levegőzéssel. Más tapasztalatok (pl. Lendrum et al., 2013; Shi & Cheung, 2024**)** is azt mutatták, ha a SEL programok órarendi beillesztése és adagolása nem valósul meg megfelelően, az jelentősen csökkenti a bevonódást és a hatékonyságot. Ezzel szemben a délelőtti, tanórai keretek közötti megvalósítás (akár etika órán, akár dedikált órakeretben) szignifikánsan pozitívabb fogadtatásra talált. Az etika óra (amelyet a pedagógusok 75%-a tartott megfelelőnek, $p = 0,019$) tartalmi illeszkedése miatt ideálisnak bizonyult, bár a hittanos tanulók

részvétele nehézséget jelentett. A legmegfelelőbbnek azt ítélték a tanítók, amikor az iskolavezetés külön, órarendbe illesztett időkeretet biztosított a foglalkozások számára (ezt 100%-ban megfelelőnek ítélték a pedagógusok, p = 0,022). Durlak és DuPre (2008) szerint az intézményi szintű támogatás és a védett időkeret a programhűség és a fenntarthatóság egyik legfontosabb előrejelzője. A hazai pedagógusok által említett időért való küzdelem (pl. *„Mindig azzal küzdöttem, hogy hol tudok egy kis időt szakítani”*) befolyásolhatta a tanítók elköteleződését és a beavatkozás megítélését. Jones és Bouffard (2012) hangsúlyozták, hogy a szociális-érzelmi fejlesztésnek integráltnak, rendszerszintűnek és folytonosnak kell lennie. Ha a pedagógusnak „lopnia” kell az időt más órák rovására, az nem csak a tanár frusztrációját növeli, hanem a program hatását is jelentősen csökkenti.

Eredményeink rávilágítanak arra, hogy egy SEL program sikeres adaptációja Magyarországon nem csak módszertani, hanem szervezeti kérdés is. Rendszerszintű támogatás nélkül a legvonzóbb program is „konkurenciájává” válik a gyermekek alapvető szükségleteinek (mozgás, játék), ami hosszú távon veszélyezteti a fenntarthatóságot és a célkitűzések teljesülését. A jövőbeli hazai adaptáció során javasolt a programnak dedikált időkeretet kérni az iskolavezetéstől, a délelőtti etika órák keretrendszerébe integrálni, vagy azokban az osztályokban, ahol a hétfőt reggeli beszélgetőkörrel kezdik, ennek sávját meghosszabbítani, elkerülve a délutáni, fáradt időszakot.

(e) *Mennyire tartják a pedagógusok hasznosnak a RESCUR programot? (Feltárva a program észlelt hatásait a tanulók egyéni és társas készségeinek változására, a program folytatására és ajánlására vonatkozó attitűdöket, valamint a pedagógusok személyes adataival – pl. életkor, pályán töltött idő – való összefüggéseket.)*

A pedagógusok által észlelt változások a tanulók egyéni és társas készségeiben

Az (e) kutatási kérdésünk a program pedagógusok által észlelt hasznosságát vizsgálta. Eredményeink alapján a tanítók a RESCUR tantervet elsősorban szociális-érzelmi fejlesztő eszközként, nem pedig iskolai teljesítményt növelő programként értékelték. A kvantitatív adatok (ötfokú Likert-skálán mérve) szignifikáns különbséget mutattak a fejlődési területek között, a pedagógusok a legnagyobb előrelépést az érzések kifejezése (M = 3,83), a társas elfogadás (M = 3,82) és a kommunikációs készségek (M = 3,80) terén észlelték, a legkisebb változást pedig az iskolai teljesítmény (M = 2,86) és a célkitűzés, tervezés (M = 2,82) területén tapasztalták. Taylor és munkatársai (2017) meta-analízise rámutatott, hogy a SEL programok elsődleges hatása a szociális készségekben, az érzelmi szókincsben és a viselkedés javulásában jelentkezik, az iskolai

teljesítmény növekedése pedig gyakran a javuló magatartás következményeként jelenik meg. A pedagógusok szignifikánsan ($p = 0,011$) nagyobb fejlődést láttak a tanulók saját érzéseinek kifejezésében, mint a mások érzéseinek megértésében. Ennek magyarázata lehet, hogy az érzelmi fejlődés során a gyermekek előbb tanulják meg verbalizálni saját állapotukat (Cole & Cole, 2002), illetve a program hatása a kommunikációs készségekre és az érzelmi szókincs bővülésére látványosabb hatást gyakorolt, így a pedagógusok könnyebben azonosították a szóbeli megnyilvánulásokban tetten érhető változást, mint a mások érzései iránti megértés finomabb jeleit. A demográfiai háttérváltozók elemzése során megállapítottuk, hogy a pedagógusok életkora és szakmai tapasztalata nem befolyásolta szignifikánsan az észlelt tanulói változásokat. Az évfolyamok között azonban statisztikailag igazolható különbség rajzolódott ki, a pedagógusok a második osztályos tanulóknál jelentősebb változást tapasztaltak a konfliktuskezelés ($r = 0,325$, $p = 0,034$) és az önmagukért való kiállás ($r = 0,317$, $p = 0,036$) terén, mint az első évfolyamon. Ez az eredmény vélhetően a másodikosok érettebb szociális és kommunikációs készségeivel magyarázható, amelyek lehetővé tették ezen komplexebb társas készségek hatékonyabb elsajátítását. A fejlődéslélektani szakirodalom szerint a kisiskolás kor elején minőségi változás következik be a társas helyzetek megértésében és az azokra való reagálásban. Selman (1980, idézi Perry et al., 1995) modellje szerint a gyermekek ekkor lépnek át az egocentrikus nézőpontból a szubjektív és önreflexív nézőpontváltás magasabb szintjére, ami a sikeres konfliktuskezelés kognitív előfeltétele. Eredményeink arra engednek következtetni, hogy az első évfolyamos tanulók konfliktuskezelését gyakran még a korábbi fejlődési szakaszra jellemző felnőttre utaltság vagy impulzivitás határozta meg, a másodikosok pedig a fokozatosan érő végrehajtó funkcióknak és verbális készségeknek köszönhetően már sikeresebben alkalmazták a fizikai kényszerítés helyett a tárgyalásos stratégiákat és a verbális önérvényesítést. A biológiai érés mellett a korai környezeti tényezők szociális kompetenciát és azon belül a szociálisprobléma-megoldó képességet formáló hatása vitathatatlan. A nevelési stílus, a társadalmi, nemi szerepek és a kortársi hatások mellett az anya-gyermek kötődés bír jelentős meghatározó erővel, ugyanis a biztonságos kötődés hatékonyabb társas problémamegoldással párosul kisiskolás korban, mint a bizonytalan vagy elkerülő kötődési formák (Kasik, 2010). Jelen kutatás egyik limitációja, hogy nem terjedt ki ezen tényezők vizsgálatára, ezért nem állt módunkban feltárni, hogy a kötődési mintázatok és a családi szocializációs háttér milyen mértékben befolyásolták a változásokat, illetve magyarázták az egyéni fejlődési különbségeket.

A kvalitatív vizsgálat tapasztalatai szerint a program egyik jelentős hozadéka volt mindkét évfolyamon, hogy a mesék karakterei és a történetek tanulságai „közös nyelvvé" váltak az

interakciók során. Ez lehetővé tette, hogy a pedagógusok és a diákok a konfliktushelyzeteket a szereplőkre hivatkozva, a problémát a személytől eltávolítva oldják meg.

Közepesen erős, pozitív korrelációt találtunk a tanítók tréning utáni felkészültség-érzete és az észlelt tanulói változás több területe között (pl. kommunikáció: $r = 0{,}418$, $p = 0{,}004$), elmondható tehát, hogy a pedagógusok módszertani magabiztossága összefüggésben áll a program eredményesnek észlelésével (Jennings & Greenberg, 2009). Eredményeink szignifikáns, pozitív irányú kapcsolatot tártak fel az otthoni feladatok elvégzése és a tanulók készségeinek pedagógusok által észlelt fejlődése között. Azokban az osztályokban, ahol a családok aktívabban részt vettek a programban, a tanítók jelentősebb javulást tapasztaltak a kommunikáció ($r = 0{,}334$, $p = 0{,}029$), a konfliktuskezelés ($r = 0{,}328$, $p = 0{,}036$), a barátkozás ($r = 0{,}314$, $p = 0{,}046$) és a proszociális viselkedés, segítségnyújtás ($r = 0{,}362$, $p = 0{,}019$) terén. A legerősebb összefüggés az önérvényesítés (önmagukért való kiállás) képességénél ($r = 0{,}426$, $p = 0{,}005$) mutatkozott, ami arra utalhat, hogy a bátor fellépés elsajátításában segíthet a támogató családi háttér. A szociális-érzelmi tanulás során a készségek általánosíthatóságára kell törekedni, mert a foglalkozásokon tanult viselkedésminták akkor épülnek be tartósan a gyermek repertoárjába, ha azokat több színtéren megerősítik és gyakorolják (Albright & Weissberg, 2010; Cefai et al., 2015b). Amikor a szülő a gyermekével közösen elvégzi az otthoni feladatot, a készségek gyakorlásán túl értékazonosságot közvetít, legitimálva ezzel az iskolai programot, ami növelheti a tanuló motivációját és kompetenciaérzését (Patrikakou & Weissberg, 2007).

Az osztályösszetétel és a program során észlelt változások összefüggései

Vizsgálatunk egyik fontos eredménye, ami a hazai SEL szakirodalomban ritkán vizsgált aspektus, az osztályösszetétel és a program során észlelt változások összefüggésének feltárása. Eredményeink szerint a külföldi tanulók jelenléte pozitívan korrelált számos terület, például a kommunikációs készségek ($r = 0{,}380$, $p = 0{,}009$), az empátia ($r = 0{,}451$, $p = 0{,}002$) és a szorongás kezelésének ($r = 0{,}428$, $p = 0{,}007$) észlelt fejlődésével. Ebből arra következtethetünk, hogy a RESCUR univerzális, érzelmekre építő nyelve (bábok, arckifejezések) hatékony szerepet töltött be a multikulturális osztályokban, segítve a kulturális és nyelvi akadályok leküzdését. Ezt támasztják alá Jagers és munkatársai (2019), akik a „transzformatív SEL" fontosságát hangsúlyozták a kulturálisan sokszínű környezetben. Elmondható, hogy kutatásunkban megvalósult a RESCUR program egyik fő célkitűzése, miszerint a fejlesztésnek kulturálisan érzékenynek és inkluzívnak kell lennie, elősegítve ezzel a különböző etnikai és nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek társadalmi integrációját és pszichológiai jóllétét (Cefai et al., 2015b, 2022). Ezzel

szemben az SNI státuszú tanulók magasabb aránya negatív összefüggést mutatott hét fejlődési mutatóval (pl. barátkozás: r = - 0,397, p = 0,008). Ez a jelenség arra hívja fel a figyelmet, hogy az univerzális SEL programok nem mindig elegendőek a speciális nevelési igényű gyermekek számára, előnyösebb lehet, ha kombinálják egyéni vagy kiscsoportos célzott megsegítéssel (Adi et al., 2007). Más tanulmányok (pl. Weare & Nind, 2011) azt találták, hogy az iskolai SEL beavatkozások a vizsgált kimenetelek teljes skáláján erőteljesebb hatást mutattak a magasabb kockázatú gyermekek körében, mivel esetükben látványosabb a fejlődés, mint a már eleve fejlettebb társas és érzelmi kompetenciával rendelkező tanulóknál. Eredményeinket árnyalja, hogy kutatásunkban részt vettek olyan kislétszámú, kizárólag SNI tanulókat fogadó osztályok, ahol az autizmussal élő diákokkal való munka nem minden alkalommal volt megvalósítható az aktuális állapotuk miatt. A mintában szerepeltek olyan osztályok is, ahová beszédfogyatékossággal és tanulási zavarral küzdő tanulók jártak, számukra nagy kognitív terhelést jelentett, hogy a program erősen épít a verbalitásra. Az egyik pedagógus így fogalmazta meg ezt a nehézséget: *„Mivel iskolánk tanulói beszédfogyatékossággal és tanulási zavarral küzdenek, jelentős időt vett igénybe a történetek megértése, a mögöttes, absztraktabb tartalmak felfogása, valamint a beszélgetés. Figyelmi kapacitásukat ez a folyamat gyakran teljesen kimerítette, így a kijelölt feladatokra és tevékenységekre már nem maradt idejük vagy energiájuk."*

Összesen 17 fejlődési terület esetében mutatkozott pozitív irányú, közepes erősségű szignifikáns összefüggés aközött, hogy a tanítók milyennek ítélték a pedagógusi kézikönyv minőségét, illetve hogy milyen mértékű változást észleltek a tanulók készségeiben és képességeiben a RESCUR program során, például a kommunikációs készségek esetén (nyelvi érthetőség: r = 0,458, p < 0,001, követhetőség: r = 0,471, p < 0,001). Ez azt jelenti, hogy azok a pedagógusok, akik jobb minőségűnek észlelték a program segédanyagait, a program hatását is pozitívabbnak ítélték. Durlak és DuPre (2008) megállapítása szerint ha az intervenció anyagai világosak, logikus felépítésűek és könnyen adaptálhatók, az növeli a programhűséget, ami kedvezőbb fejlődési eredményekkel jár együtt.

A pedagógusok program iránti elkötelezettségének vizsgálata

A program hasznosságának pedagógusok általi megítélésnek vizsgálatakor relevánsnak tartottuk annak felmérését, hogy milyen arányban folytatnák az implementációt a tanítók a következő tanévben és ajánlanák-e a programot kollégáiknak. A válaszadók 28,3%-a folytatná és 18,9%-a inkább folytatná a beavatkozást, 39,6%-uk ajánlaná és 22,6%-uk kisebb átdolgozás után ajánlaná a programot kollégáinak. Elemzésünk azt mutatta, hogy a pedagógusok elköteleződése

nagyban függ a megvalósíthatóságtól. Szignifikáns kapcsolatot találtunk a program órarendbe való beilleszthetősége és a folytatási szándék között ($r = 0,305$, $p = 0,027$), valamint a tréning utáni felkészültség-érzet és a folytatási ($r = 0,389$, $p = 0,004$), ajánlási ($r = 0,427$, $p = 0,001$) hajlandóság között. Ez összhangban áll Han és Weiss (2005) fenntarthatósági modelljével, mely szerint az iskolai programok fennmaradását meghatározza az implementáció szervezeti illeszkedése (pl. az órarendbe való integrálhatósága), valamint a megvalósítást végző pedagógusok én-hatékonyság érzésének szintje. Lényeges szerepe volt a segédanyagok észlelt minőségének is, a kézikönyv nyelvi érthetősége és követhetősége összefüggést mutattak a folytatási (nyelvi érthetőség: $r = 0,472$, $p < 0,001$, követhetőség: $r = 0,321$, $p = 0,019$) és ajánlási (nyelvi érthetőség: $r = 0,438$, $p = 0,001$, követhetőség: $r = 0,489$, $p < 0,001$) szándékkal. Brackett és Rivers (2014) négy SEL program vizsgálata során szintén azt találták, hogy a fenntarthatóság egyik meghatározó tényezője a program eszközeinek jó minősége, ami elősegíti a pedagógusok és a diákok program iránti elköteleződését. Az otthoni feladatok elkészítésének aránya is együttjárt a pedagógusok folytatásra ($r = 0,341$, $p = 0,016$) és ajánlásra ($r = 0,331$, $p = 0,020$) vonatkozó attitűdjével, ahogy Albright és Weissberg (2010) is hangsúlyozták, a SEL programok fenntarthatósága jelentősen megnő, ha az iskola és a család között aktív együttműködés, partnerségi viszony jön létre. A program ajánlását és folytatását gátló tényezők közé tartozik az iskolai feladatlapok kitöltetése. Minél nagyobb terhet jelentett ez a pedagógusnak, annál kevésbé folytatná ($r = - 0,322$, $p = 0,019$) és ajánlaná ($r = - 0,482$, $p < 0,001$) a programot. A kvalitatív visszajelzések alapján a program akkor volt sikeres, amikor elszakadt a papíralapú munkától és a bábok, mesék világába lépett. Ahol a pedagógusoknak sikerült adaptálniuk a módszertant (pl. egyszerűsítették vagy elhagyták a feladatlapokat, a bábokra hivatkozva oldottak meg konfliktusokat), ott „csendesebb osztályokról" és csökkenő agresszióról számoltak be. Ez az eredmény megerősíti, hogy a program kontextushoz való igazítása során figyelembe kell vennünk a gyermekek életkori igényeit és a tanítók terhelését a minimálisra kell csökkentenünk. A foglalkozásokon tapasztalt „egyéb" kategóriába sorolt negatív tanulói viselkedések (pl. érdektelenség, feladatok elvégzésének megtagadása) szignifikánsan csökkentették program folytatására ($r = - 0,271$, $p = 0,049$) és ajánlására ($r = - 0,313$, $p = 0,023$) vonatkozó hajlandóságot. Ez azt jelezheti, hogy ha a program nem ad azonnali eszközt a váratlan helyzetek kezelésére, a pedagógus kompetenciaérzete sérül (Jennings & Greenberg, 2009). Az „egyéb kisebbséghez" (nem roma, nem nemzetiségi) tartozó tanulók magasabb száma növelte a folytatási kedvet ($r = 0,281$, $p = 0,041$). Ez arra utalhat, hogy a kulturálisan heterogén közegben a pedagógusok jobban érzékelték a RESCUR inkluzív, közösségépítő hasznát (Cefai et al., 2014, 2015b, 2022). A nagyobb osztálylétszám önmagában növelte a folytatási kedvet ($r = 0,313$, $p = 0,022$), azonban ez az

összefüggés eltűnt, ha az SNI tanulók számának hatását kontrolláltuk (p = 0,077). Ez a parciális korrelációs eredmény rámutatott arra, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókkal való munka leterhelte a pedagógus kapacitásait, ezért kevesebb erőforrása maradt, amit egy új program bevezetésére tudott fordítani. Avramidis és Norwich (2002) kutatása igazolta, hogy a pedagógusok inklúzióhoz (és az ezt támogató módszerekhez) kötődő attitűdje negatívabbá válhat, ha nem kapnak elég támogatást a speciális igények kezeléséhez. Eredményeinkhez az is hozzájárulhatott, hogy a pedagógusok kevesebb sikerélményt éltek meg az implementáció során azokban az osztályokban, ahol magasabb volt az SNI-státusszal bíró tanulók aránya. A demográfiai változók közül a pályán eltöltött idő mutatott negatív összefüggést az ajánlási hajlandósággal (r = -0,333, p = 0,027), tehát a kevesebb ideje pályán lévő kollégák inkább ajánlanák a programot másoknak. Ez az eredmény illeszkedik a Hargreaves (2005) által leírt pedagógus-életpálya modellhez, ami szerint a pályájuk elején álló tanárok gyakran keresik az új, innovatív módszereket és eszköztáruk bővítésének lehetőségét, a tapasztaltabb pedagógusoknál pedig megjelenhet az „innovációs fáradtság" vagy a rutinokhoz való ragaszkodás, különösen, ha az újítás jelentős módszertani, szemléletbeli váltást és sok adminisztrációt igényel.

(f) A tanulók szülei szerint a gyermekük részvétele a RESCUR programban milyen területen eredményezett változást a gyermek viselkedésében?

Az (f) kutatási kérdésünk során azt vizsgáltuk, hogy a szülők milyen területeken észleltek változást gyermekük viselkedésében a program során. Eredményeink azt mutatták, hogy a RESCUR tanterv nem csak az iskolai környezetben, hanem a családi szocializációs színtéren is pozitív változásokat eredményezett. A kvantitatív adatok alapján a szülők több, mint 50%-a minden vizsgált dimenzióban (kommunikációs készségek, kapcsolati készségek, optimizmus, erősségek felismerése, nehéz érzések kezelése, problémamegoldás) fejlődést tapasztalt, ami összhangban áll a nemzetközi szakirodalommal, mely szerint a SEL programok hatása transzferálódik az otthoni környezetre (Albright & Weissberg, 2010). A statisztikai adatok és a kvalitatív visszajelzések egyaránt azt mutatták, hogy a szülők szerint a legerőteljesebb fejlődés a kapcsolati készségek (72,8%) és a kommunikáció (71,9%) terén jelentkezett. A szülők szöveges beszámolói szerint gyermekeik elfogadóbbá váltak (*„Osztályon belüli konfliktusmegoldásban és a másokhoz való hozzáállása elfogadóbb."*), fejlődött az empátiás készségük („*Beláthatják, hogy milyen rossz, ha megbántanak valakit."*) és nyitottabbá vált az érzelmi kommunikációjuk (*„Megtanult az érzelmeiről nyíltabban kommunikálni."*). Eredményünk összhangban áll a RESCUR program szülői megítélését vizsgáló görög kutatással (Matsopoulos et al., 2020), ahol a szülők megítélése szerint a program témakörei közül a „Kommunikációs készségek

fejlesztése" segítette leginkább gyermekük fejlődését, ezt követte az „Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása" téma. A két kutatás hasonló eredményeiből arra következtethetünk, hogy a RESCUR program explicit módon fejleszti az érzelmi szókincset, ami Denham és munkatársai (2012) szerint az érzelmi kompetencia alapja és az a gyermek, aki képes megnevezni érzéseit, sikeresebben kommunikálja szükségleteit a felnőttek felé, csökkentve ezzel a frusztrációból fakadó konfliktusokat. Érdekes kettősség figyelhető meg a „nehéz érzések kezelése" dimenzióban. Kvantitatív szinten ez a terület mutatta a legalacsonyabb „sokat fejlődött" (8,2%) és „fejlődött" (51,2%) arányt, ugyanakkor a kvalitatív válaszokban az „önszabályozás és megküzdés" volt a leggyakrabban említett kategória (27%). Ez a látszólagos ellentmondás azzal magyarázható, hogy az érzelemszabályozás (pl. a düh és a szorongás kezelése) egy komplex, lassan érő funkció, amelynek teljes elsajátítása ebben az életkorban még folyamatban van (Diamond, 2013). A szülők a Likert-skálán reálisan jelezték, hogy az indulatosság vagy a szorongás kezelése nem valósult meg teljesen (ezért alacsonyabb a pontszám), viszont a szöveges válaszokban nagyra értékelték azokat a konkrét, kézzelfogható eszközöket (pl. légzőgyakorlatok, érzések hatékonyabb kifejezése), amelyeket a gyermekek kaptak. A szülői értékelések alapján a lányok szignifikánsan nagyobb fejlődést mutattak a problémamegoldás terén ($U = 39698{,}00$, $Z = -2{,}086$, $p = 0{,}037$) és trendszintű előnyük mutatkozott a nehéz érzések kezelésében is. Ez az eredmény illeszkedik a fejlődéslélektani tapasztalatokhoz, miszerint kisiskolás korban a lányok verbális és önszabályozó funkciói gyakran érettebbek, így ők gyorsabban képesek internalizálni és verbálisan alkalmazni a SEL programok stratégiáit, mint fiú társaik (Merrell & Gueldner, 2010). A többi területen nem találtunk szignifikáns különbséget az évfolyamok és a nemek között, ami azt jelzi, hogy a beavatkozás hatásait hasonlóan ítélték meg a szülők.

A tanulói és a szülői válaszok közötti együttjárás vizsgálata

Vizsgálatunk egyik fontos módszertani tanulsága a szülők és a gyermekek által észlelt fejlődés közötti kapcsolat gyengesége. Bár szignifikáns pozitív korrelációt találtunk több területen (pl. kommunikáció, kapcsolati készségek), az összefüggések ereje gyenge volt ($r < 0{,}2$), a nehéz érzések kezelése terén pedig nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat ($p = 0{,}065$). A gyermeki és a szülői megítélés eltérésének több oka is lehet, (1) a kisiskolás korosztály metakognitív képességei még korlátozottak, ezért nehezen ítélik meg reálisan saját belső változásaikat (Flavell, 1979); az önreflexiós képességeik még éretlenebbek, ami miatt a válaszaik kevésbé lehetnek pontosak (Humphrey et al., 2011); (2) a gyermekek hajlamosak a vágyott viselkedést valóságként bemutatni, illetve a tartalomtól függetlenül egyetérteni a kérdőív állításaival

(Duckworth & Yeager, 2015); (3) az önbevallásos kérdőívek kitöltése során előfordulhat, hogy a gyermekek nem értenek bizonyos fogalmakat (Khanna et al., 2024), emiatt az általuk adott válasz torzíthat. A fókuszcsoportos interjúk és a kvalitatív válaszok azt jelezték, hogy a RESCUR program karakterei (Sherlock és Zelda) és otthoni feladatai közös nyelvet teremtettek a családokban. Fontos megjegyezni a szülők azon észrevételét is, miszerint nehéz szétválasztani a program hatását a természetes biológiai, kognitív éréstől *(„sokat változott a gyerek egy év alatt"; „nem tudható, hogy minek a hatására"; „ a Rescur is közrejátszott"*). Ez a felismerés egybevág Cefai és munkatársai (2018) álláspontjával, akik szerint a reziliencia-programok akkor a leghatékonyabbak, ha ráépülnek a gyermek természetes fejlődési zónájára, erősítve a már meglévő és az éppen alakuló kompetenciákat.

(g) Milyen észlelt hatással volt a program az osztály szocioemocionális légkörére a pedagógusok percepciói szerint?

A (g) kutatási kérdésünk arra kereste a választ, hogyan formálta a RESCUR program az osztályok szocioemocionális légkörét. Eredményeink szintézise azt mutatta, hogy a beavatkozás a tanár-diák és a diák-diák kapcsolati hálóban is mérhető pozitív változásokat eredményezett, azonban a fejlődés eltérő mintázatot mutatott a különböző tanulói csoportok esetében.

A tanító-diák kapcsolatban történt változások a pedagógusok percepciói szerint

A tanító-diák kapcsolat változását értékelő kvantitatív vizsgálat (ötfokú Likert-skála) alapján a pedagógusok a legnagyobb mértékű fejlődést nem a tanulók viselkedésében, hanem a saját attitűdjeikben és a kapcsolat mélyülésében élték meg. A „Jobban megismertem a tanulókat" (M = 4,05), a „A kapcsolatom a tanulókkal pozitív irányban változott" (M = 3,87) és az „Empatikusabbá váltam a tanulók felé" (M = 3,71) tételek magas értékei alátámasztják Jennings és Greenberg (2009) „Proszociális Osztályterem" modelljét. Elméletük szerint a hatékony SEL programok elősegítik a pedagógus szocio-emocionális kompetenciájának növekedését, ami által javul a tanár-diák kapcsolat és az osztálytermi klíma minősége, ami visszahat a tanulók viselkedésére és fejlődésére. A kvalitatív elemzés rámutatott, hogy a RESCUR program csoportos feladatai (pl. érzelmek megosztása körben ülve) személyessé tették a foglalkozásokat, megteremtve ezzel azt a pszichológiai szempontból biztonságos légkört (Wanless, 2016), amiben a tanulók nyíltan ki merték fejezni belső tartalmaikat (pl. *„Sokszor olyanokat is megosztanak velem, amit alaphelyzetben nem mernek elmondani."*). A nemzetközi RESCUR-t értékelő vizsgálatok (pl. Cavioni et al., 2018) hasonló eredményekről számoltak be az osztálylégkör változásával kapcsolatban. Eredményeink szerint a tanár-diák kapcsolat bizalmibbá vált (M = 3,43),

azonban a tanulók szignifikánsan gyakrabban kértek segítséget tanulmányi (M = 3,05), mint otthoni/személyes (M = 2,47) problémák esetén a tanítótól (Z = - 3,528, p < 0,001, r = 0,484). Ez a jelenség azzal magyarázható, hogy az iskola elsődleges funkciója az ismeretek átadása, így a tanulói szerep keretein belüli segítségkérés adekvátabb a diákok számára, illetve a kisiskolások már képesek elhatárolni az iskolai és családi színtereket, a tanítót elsősorban a tanulás segítőjeként, nem pedig a családi konfliktusok megoldójaként definiálják (Marchand & Skinner, 2007). Továbbá, Lendrum és munkatársai (2013) kutatása rámutat, hogy a pedagógusok gyakran vonakodnak a mélyebb, személyes témák feldolgozásától. A tanárok attól tartanak, hogy a beszélgetések során olyan érzelmi problémák kerülnek felszínre, amelyek kezelésére nincsenek szakmailag felkészítve és amelyek meghaladják a pedagógusi kompetencia kereteit. Eredményeink szerint a segítségkérés otthoni problémák esetén és az otthoni feladatok elvégzése között szignifikáns összefüggés állt fent (r = 0,436, p = 0,004), amit magyarázhat az, hogy (1) a pszichológiailag biztonságos osztálylégkör, ahol a tanulók mernek segítséget kérni, együttjár a magasabb feladatvégzési hajlandósággal; (2) azok a pedagógusok, akik sikeresebbek voltak a bizalmi tanító-diák kapcsolat megteremtésében, elkötelezettebbek voltak a program iránt és hatékonyabban be tudták vonni a szülőket; (3) az otthoni feladatok során megvalósuló mélyebb szülő-gyermek beszélgetések elősegítették a tanulók nyíltabb odafordulását a pedagógus felé is. A tanító-diák kapcsolat minőségének változását szignifikánsan befolyásolta az osztályok tanulói összetétele és a tanulók szociokulturális háttere. A külföldi tanulók magasabb aránya pozitívan korrelált a kapcsolat fejlődésével (hét területen), ez az eredmény összhangban áll a RESCUR multikulturális szemléletével (Cefai et al., 2018), a non-verbális eszközök (pl. bábok), az együttműködést serkentő tevékenységek és a bizalmi légkör képesek voltak áthidalni a nyelvi és kulturális korlátokat, így a külföldi diákok sikeresen kapcsolódhattak a pedagógushoz. A sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulók magasabb arányú jelenléte több fejlődési területtel negatív összefüggést mutatott. Az SNI és a HH tanulók esetében tapasztalt negatív korrelációk magyarázata lehet, hogy a legsérülékenyebb csoportok számára az univerzális beavatkozás önmagában gyakran nem elegendő (Adi et al., 2007). Cefai és kollégái (2018a) két osztályban, összesen 11 fő, 6 és 11 év közötti érzelmi és viselkedési nehézségekkel küzdő gyermek részvételével végeztek vizsgálatot, amely során a tanulók a RESCUR programból, mint célzott tevékenységből részesültek kiscsoportos formában (az egész osztályt bevonó univerzális beavatkozás nem történt). Eredményeik, bár az alacsony elemszám (N = 11) miatt nem általánosíthatók, hasonlóak voltak a saját kutatásunk eredményeihez. Nem volt kimutatható az externalizáló, internalizáló viselkedési problémák és az érzelmi nehézségek csökkenése, valamint a tanulási elkötelezettség növekedése sem. A hátrányos helyzetű tanulók arányának

növekedésével a kommunikáció nyíltabbá válása (r = - 0,386, p = 0,012) és a segítségkérés otthoni problémák esetén (r = - 0,313, p = 0,041) kevésbé valósult meg, ami arra utalhat, hogy a bizalom kiépítéséhez és a szociokulturális távolság csökkentéséhez intenzívebb, célzott támogatásra és hosszabb időintervallumra lett volna szükség (Pianta, 1999). Elemzésünk rámutatott, hogy a RESCUR program egyes témakörei eltérő mértékben járultak hozzá a tanító-diák kapcsolat minőségének változásához. A legátfogóbb hatást a „Kihívások lehetőségekké alakítása" témakör gyakorolta, amely kilenc tétellel mutatott szignifikáns pozitív korrelációt. Ennek magyarázata a reziliencia-elméletekben keresendő. Masten (2025) a rezilienciát „hétköznapi varázslatnak" nevezte, amely gyakran egy gondoskodó felnőtt jelenlétéből fakad. A pedagógusok ezen a témakörön keresztül lehetőséget kaptak, hogy kilépjenek a tanítói szerepből és a nehézségek átkeretezését segítő támogatóként legyenek a tanulók mellett. A nehézségek bizalmi légkörben való nyílt felvállalása és a közös problémamegoldás során a pedagógusok a gyermekek számára elérhető érzelmi erőforrássá válhattak. Ez a témakör igényli a legmagasabb fokú személyes bevonódást, ami értelemszerűen a kapcsolat több dimenziójára (pl. tanulók megismerése, empátia, elfogadás) is hatással volt. A „Fejlődésorientált (növekedési) gondolkodásmód fejlesztése" témakör a tanulói kommunikáció nyíltságával (r = 0,387, p = 0,011) mutatott összefüggést. A növekedési szemlélet szerint a hibázás nem szégyen, hanem a tanulási folyamat része. Ha a pedagógus sikeresen átadja ezt a szemléletet, azzal megteremti a pszichológiai biztonságot az osztályban, amely előfeltétele a nyílt kommunikációnak, a tanulók őszintébben mernek beszélni, mert csökken a negatív megítéléstől való félelmük (Rattan et al., 2015). Az „Önszabályozás fejlesztése" témakör a tanító-diák kapcsolat bizalmi jellegével (r = 0,367, p = 0,014) korrelált. Ez az összefüggés valószínűsíthetően a ko-reguláció jelenségével magyarázható. Kisiskolás korban a gyermekek önszabályozása még fejlődik, így szükségük van a pedagógusra mint külső szabályozóra. Murray és munkatársai (2019) hangsúlyozták, hogy amikor a felnőttek segítenek a gyermekeknek az érzelmi viharok kezelésében (ahelyett, hogy büntetnék azokat), olyan támogatást nyújtanak számukra, ami egyensúlyt teremt az emocionális izgalom és az önszabályozó képességek között, ezáltal hatékonyan tudnak megbirkózni a helyzetekkel. A bizalom elmélyülése tehát azért állhat összefüggésben ezzel a témával, mert a tanulók megtapasztalták, hogy a pedagógus érzelmileg megterhelő helyzetekben is támogató maradt és segített a megküzdésben.

A tanulók közötti kapcsolatokban történt változások a pedagógusok percepciói szerint

A tanulók közötti kapcsolatokban a program legfőbb hozadéka az egymás megismerése (M = 3,66), a gyakoribb kommunikáció (M = 3,58) és segítségnyújtás (M = 3,51), a kooperáció erősödése (M = 3,56), és a társas kapcsolatok javulása (M = 3,54) volt. A statisztikai eredmény összhangban áll a kvalitatív elemzés során azonosított „Kohézió és egymásra figyelés" kategóriával (35 említés), ahol a pedagógusok olyan fogalmakkal írták le a változást, mint a „csapatmunka" és a „peremhelyzetűek bevonása". A naplóbejegyzések *(„Olyan gyerek mellett ültek, akivel még nem is beszéltek"*) megerősítik, hogy a RESCUR interaktív feladatai (pl. párcserék) elősegítették az összetartozás-érzés megteremtését és egymás mélyebb megismerését az osztályokban. A korrelációs elemzés szerint a „Kihívások lehetőségekké alakítása" témakör bizonyult a leginkább meghatározónak a kortársi kapcsolatok alakulásában (2 területtel mutatott összefüggést). A fókuszcsoportos beszélgetésen az egyik tanuló így mesélt erről: *„Egyszer beszélgettünk arról, hogy mitől szoktunk félni. Én a sötétben szoktam, de nagyon, csak ez elég ciki, mert már nyolcéves vagyok. És képzeld el, amikor ezt bevallottam, akkor mások is mondták, hogy ők is szoktak félni és nem is nevettek ki."*, egy másik gyermek pedig ezt emelte ki: *„Mondtam, hogy azért vagyok szomorú, mert hiányzik anya, és ezért rossz volt a kedvem, de N. néni és a többiek megvigasztaltak és meg is ölelt engem a Sári."* Ezek az eredmények a csoportlélektani szakirodalom alapján az egyetemesség élményével magyarázhatók. Amikor a tanulók megosztják egymással nehézségeiket, felismerik, hogy problémáikkal nincsenek egyedül. Ez a közös élmény nemcsak az izolációt csökkenti, hanem a kölcsönös empátia és a bizalom növelésével a csoportkohéziót is erősíti (Yalom, 2005). Ezt a folyamatot a kvalitatív eredményeknél az „Érzelmi biztonság" kategória (28 említés) tükrözte, a „titkok megosztása" és az „őszinteség" megjelenése jelezte, hogy a kihívások, nehéz érzések tematizálása mélyítette el a kapcsolatokat. Eredményeink részben egybevágnak a Simões és munkatársai (2021) által leírtakkal, melyek szerint a pedagógusok értékelése alapján a program két témakörének („Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása", „A kihívások lehetőségekké alakítása") volt szignifikáns pozitív hatása a tanulókra, ami elsősorban a társas kapcsolatok és az osztálylégkör javulásában, valamint a nehézségekkel való megküzdésben nyilvánult meg. Kutatásunkban a „Konfliktuskezelés és erőszakmentesség" kvalitatív dimenzió (23 említés) statisztikai megfelelőjét az „Önszabályozás fejlesztése" témakör és a fizikai bántalmazás csökkenése közötti szignifikáns kapcsolat ($r = 0{,}327$, $p = 0{,}035$) adta. Ez a párhuzam rávilágított arra, hogy az agresszió csökkenése nem kizárólag a szabályok betartásából fakad, hanem az önszabályozó képességek fejlődéséből. Ahogy a pedagógusok fogalmaztak: *„Csak elég utalni a mesékre, és*

tudják, hogyan béküljenek ki." Cefai (2008) szerint a tanulói reziliencia akkor fejlődik eredményesen, hogyha a pedagógus vezetési stílusa nem szigorú szabályok betartatásán alapul, hanem a pozitív kapcsolatokra és a tanulók belső erőforrásainak (pl. önszabályozás, pozitív énkép) mozgósítására épít. Az otthoni feladatok elvégzése számos, az osztálylégkört meghatározó területtel korrelált, a legszorosabb kapcsolatot az új barátságok kialakulásával, valamint a tanulók közötti empátia növekedésével mutatta. Ezeket az eredményeket a RESCUR program (és a SEL beavatkozások) azon hatása magyarázhatja, amelyet Cefai és Cavioni (2014) is hangsúlyoztak, miszerint a szülői bevonódás nem kizárólag az otthoni környezetet formálja, hanem visszahat az iskolai közösségre is azáltal, hogy a tanulók két legfontosabb szocializációs színtere, a család és az iskola értékei összehangolódnak. Az otthoni feladatok, beszélgetések során gyakorolt perspektívaváltás és érzelemfelismerés, -kifejezés készsége az iskolai környezetben is érvényesült, ami elősegítette a kortárskapcsolatok fejlődését.

A tanulók közötti kapcsolatok változásának összefüggései az osztályok tanulói összetételével

A kvantitatív elemzés figyelmeztető eredménye az SNI tanulók aránya és az elfogadás közötti negatív korreláció ($r = - 0{,}468$, $p = 0{,}001$). A kvalitatív adatokban megjelent a „peremhelyzetűek bevonása" mint sikerélmény, azonban a statisztika azt jelzi, hogy a speciális nevelési igényű tanulók integrációja kihívást jelentett, ami megerősíti a NESET II jelentés (Cefai et al., 2018) ajánlását a többszintű támogatási rendszerek szükségességéről. Ezzel szemben a külföldi diákok magasabb aránya pozitív összefüggésben állt a tanulók közötti kapcsolat több területével (pl. érzések kifejezése, együttműködés).

Kutatásunk egyik fontos eredménye, hogy a pedagógusok megítélése alapján a program beválása jelentős eltéréseket mutatott az egyes tanulói csoportok között. A külföldi tanulók esetében a tanítók kifejezett fejlődést tapasztaltak az egyéni, a társas készségek és a szociális integráció terén, ám a sajátos nevelési igényű tanulóknál a várt pozitív változások a pedagógusok beszámolói szerint elmaradtak vagy kevésbé voltak érzékelhetők. Ez a kutatási eredményünk egybecseng Lendrum, Humphrey és Wigelsworth (2013) megállapításával, akik a brit SEAL program implementációját vizsgálva hasonló következtetésre jutottak. Eredményeink azt támasztják alá, hogy az univerzális programok hatékonyak a pozitív légkör megteremtésében, de a komplexebb szükségletű (pl. SNI) tanulók számára önmagukban gyakran nem elegendőek. A pedagógusok által észlelt különbség vélhetően az implementáció sajátosságaiból is fakadt. A külföldi tanulók esetében a pedagógusok nem viselkedési vagy kognitív, hanem elsősorban kommunikációs vagy beilleszkedési akadályokat észleltek, amelyeket a RESCUR eszköztára hatékonyan

fejlesztett, így esetükben a programot a tanítók sikeresnek ítélték meg. Az SNI tanulók esetében a pedagógusok figyelmét gyakran a viselkedésszervezés és a tanulók figyelmének fenntartása kötötte le a foglalkozásokon, ami csökkenthette a fejlesztő folyamat minőségét számukra. Arra következtethetünk, hogy a RESCUR jelenlegi, univerzális formájában hatékonyan támogatja a tipikus fejlődésű és a nyelvi, kommunikációs hátránnyal küzdő tanulókat, azonban az SNI tanulók sikeresebb fejlesztéséhez a jövőben a szakirodalom (pl. Cefai et al., 2018) által is javasolt többszintű támogatási modell alkalmazása lenne indokolt. Lee és kollégái (2023) a *Toolbox Project* (Collin, 2015) nevű programot vizsgáló kutatásukban azt találták, hogy egy jól strukturált univerzális SEL program képes lehet az esélykiegyenlítő hatást kiváltani. Eredményeik szerint a sajátos nevelési igényű (N = 127) óvodás, első és második évfolyamos tanulók fejlődési üteme a program hatására meghaladta a tipikusan fejlődő társakét (N = 1456), ezzel cáfolva a Máté-hatás érvényesülését az adott mintán. Mindez felveti annak a lehetőségét, hogy az akadályt nem önmagában az univerzális beavatkozási forma képezte, hanem az alkalmazott oktatási módszerek és eszközök nem megfelelő illeszkedése a tanulók információfeldolgozási és önszabályozási képességeihez. Feltételezhető, hogy explicitebb eszközök (pl. vizuális támaszok, egyértelműen strukturált lépések és konkrétabb, kevesebb absztrakciót és verbalitást igénylő feladatok) alkalmazása esetén a program hatékonysága az SNI tanulók körében is növelhető lenne.

(h) Milyen észlelt hatással volt a program az osztály szocioemocionális légkörére a tanulók percepciói szerint?

A kvantitatív adatok szerint a tanulók kétharmada (66,6%) érzékelte úgy, hogy a program segítette a kedves és tisztelettudó bánásmód és a másság elfogadásának (67,9%) fejlődését, valamint hozzájárult a jó hangulat kialakulásához (66,9%). Ezt a statisztikai eredményt a kvalitatív elemzés kategóriái tartalmilag is alátámasztották, a diákok beszámolói szerint a fizikai agressziót felváltották a verbális békülési stratégiák (pl. *„…veszekedés helyett kibékülni”*), erősödött az iskolához való kötődés (pl. *„szeretek ide járni”*), az egymásra való odafigyelés (pl. *„mindenki elmesélhette”*), az érzelemkifejezés és az érzelmi biztonság (*„egymást nem nevettük ki”*). Ez az eredmény egybevág a nemzetközi RESCUR-kutatások tapasztalataival. Cefai és munkatársai (2015b) a program európai pilot vizsgálata során azt találták, hogy a tanterv alkalmazása szignifikánsan javította a kapcsolat- és konfliktuskezelési készségeket, a tanulók nyitottabbá váltak és könnyebben ki tudták fejezni érzéseiket. A szakirodalomban (pl. Durlak et al., 2011) konszenzus mutatkozik abban, hogy a SEL programok egyik első és leglátványosabb hatása a külsőleg is megfigyelhető agresszió csökkenése és a proszociális viselkedésformák

megerősödése. Kutatásunkban a tanulók a program szerepét a társaik mélyebb megismerésében szignifikánsan alacsonyabbra értékelték, mint a kedves és tisztelettudó viselkedés erősödésében ($Z = -2000$, $p = 0{,}046$, $r = 0{,}063$) vagy az elfogadás növekedésében ($Z = -2431$, $p = 0{,}015$, $r = 0{,}077$). A kvalitatív interjúkban megjelent a „Kohézió és egymásra figyelés" kategória (pl. *„többet tudtunk meg egymásról"*), a statisztikai adatok azonban arra utaltak, hogy a viselkedéses szintű változás (pl. kedvesnek lenni másokkal) hamarabb következett be, mint a társakról alkotott kép differenciálódása (valóban megismerni a másikat), azonban a hatásméret elhanyagolható, ami azt tükrözi, hogy a két terület valójában párhuzamosan és hasonló intenzitással alakult. Ezen eredmény értelmezése során azt is figyelembe kell venni, hogy az első évfolyamos tanulók szignifikánsan ($\chi^2 = 31{,}235$, $p < 0{,}001$, $V = 0{,}185$) nagyobb arányban válaszolták azt, hogy a RESCUR gyakorlatok során jobban megismerték az osztálytársaikat, tehát a hosszabb ideje egy közösséget alkotó másodikosok számára a társakról kialakított kép már a beavatkozás kezdetekor részletgazdagabb volt. A lányok és az első évfolyamosok minden vizsgált dimenzióban (kivéve az évfolyam és az elfogadás közötti kapcsolatot) szignifikánsan pozitívabb hatásról számoltak be ($p < 0{,}001$), amit az életkori sajátosságok (pl. Eccles, 1999) és a nemek közötti különbségek (pl. Chaplin & Aldao, 2013) magyarázhatnak.

Az adatok összevetése során különbség mutatkozott a pedagógusok és a tanulók visszajelzései között a társas kapcsolatok alakulását illetően. A tanítók a RESCUR foglalkozások egyik legjelentősebb eredményeként a tanulók egymás közötti megismerését emelték ki, azonban a gyermekek saját válaszaikban ezt a területet mérsékeltebbnek ítélték az elfogadás vagy a kedvesség dimenziójához képest. Ez a jelenség a következő módszertani és fejlődéslélektani szempontok alapján értelmezhető:

Az észlelt változások szubjektivitása: A pedagógusok külső megfigyelőként a csoportdinamika látható elemeire (fokozódó interakciók, közös feladatmegoldás) alapozták véleményüket. Ezzel szemben a tanulók belső megélése szerint az „egymás valódi megismerése" egy jóval lassabb és érzelmileg összetettebb folyamat lehet, amelynél szigorúbb mércét alkalmaztak saját magukkal és társaikkal szemben.

Az iskolai szocializáció fázisai: Az eredmények szerint az első évfolyamosok szignifikánsan intenzívebbnek érzékelték egymás megismerésének alakulását, mint a másodikos tanulók. Ez vélhetően azzal magyarázható, hogy számukra az iskolakezdés és a program megvalósítása egybeesett, ők ténylegesen ezen időszak alatt kezdték el kiépíteni kortársi kapcsolataikat, így a foglalkozások számukra az ismerkedés egyik színterét jelenthették. A másodikosoknál, ahol

már egy éve összeszokott közösségről beszélünk, az újdonságérték természetes módon alacsonyabb volt.

Kognitív válaszadási stílus: Ahogy azt korábban Khanna és munkatársai (2024) megállapításai kapcsán érintettük, a gyermekek szubjektív változás-értékelése és skálázása módszertani sajátosságokat hordoz. A tanulók számára az „elfogadás" és a „kedvesség" kézzelfoghatóbb viselkedési minták, az „egymás mélyebb megismerése" pedig absztraktabb fogalom, amelynél a válaszadók óvatosabban ítélhették meg az elmozdulást.

(i) Milyen észlelt hatással volt a program a családi klímára a szülők percepciói szerint?

Eredményeink azt mutatták, hogy a szülők a programhoz kapcsolódóan elsősorban a családi kommunikáció és az érzelmi légkör terén éltek meg pozitív elmozdulást, miközben a konkrét nevelési nehézségek kezelése és az otthoni feladatok megvalósítása vegyesebb fogadtatásra talált körükben. A szülők többsége (64,1%) érzékelte úgy, hogy a program pozitívan alakította a családi légkört, amit a kvalitatív elemzés is megerősít. A szülők szabad szöveges visszajelzései és a fókuszcsoportos interjúk résztvevői is kiemelték, hogy a program új kommunikációs csatornákat nyitott meg (pl. *„közös otthoni feladatokból kialakult beszélgetések"*). A tematikus beszélgetések minőségi időt teremtettek, ami az intimitás és a megértés növekedéséhez vezetett. Matsopoulos és munkatársai (2020) a RESCUR görögországi implementációját vizsgálva szintén azt találták, hogy a szülők (N = 100) a program legfőbb hozadékának a kommunikációs készségek fejlődését tartották, arról számoltak be, hogy „többet beszélgettek, többet nevettek" és a program lehetőséget adott arra, hogy olyan nehéz témákról is beszéljenek, amelyek korábban tabunak számítottak. Eredményeink tehát alátámasztották, hogy a RESCUR program, ahogy azt a fejlesztők tervezték, elősegíti a szülő - gyermek párbeszéd elmélyítését. Szignifikáns különbséget ($Z = -4{,}798$, $p < 0{,}001$, $r = 0{,}191$) tártunk fel a családi légkör javulásának és a nevelési nehézségekben kapott konkrét segítségnek a szülői megítélésében, a hatásméret azonban csekély. Ez arra utalhat, hogy a RESCUR hatása a beszélgetésindítás és a közös élmények terén némileg erősebb vagy gyorsabban érzékelhető, mint a nevelési problémák megoldásában nyújtott támogatás, amelyhez valószínűleg több, személyes formában zajló szülőkonzultációra lenne szükség. Azt is figyelembe kell venni, hogy a pedagógusok 66%-a juttatta el a szülői kézikönyvet és 62,3%-uk az otthoni feladatokat az osztály minden tanulójának családjához, ezért voltak olyan szülők, akik nem rendelkeztek a program otthoni támogatásához nélkülözhetetlen segédanyagokkal és információkkal, ami rámutat a programimplementáció egyik kritikus pontjára. A szülők motivációját csökkentette, hogy nem látták, hol tartanak a

folyamatban (pl. *„nem tudtuk, melyik témakörnél tartanak az iskolában”*), kevés információt osztottak meg velük a pedagógusok az iskolai foglalkozásokról és a gyermekek sem mindig kaptak visszajelzést a házi feladatokra (*„ez letörte a lelkesedést”*). A szakirodalom (pl. Cosso et al., 2022) szerint a szülői bevonódás a SEL programok sikerének egyik fontos tényezője, ám ez a hatás csak akkor érvényesül, ha az iskola és a család között valódi partnerség jön létre. Matsopoulos és kollégái (2020) kutatásában is megjelent az igény a gyakoribb, strukturáltabb iskola – szülő kommunikációra, amely nem merül ki a feladatlapok hazaküldésében. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a program hatékonyságának növelése érdekében a jövőbeli implementáció során nagyobb hangsúlyt kell fektetni a szülőkkel való aktív kommunikációra és a partnerségen alapuló bevonásra, hogy biztosítani tudjuk az iskola és a család közötti nevelési folytonosságot.

(j) Hogyan illeszkednek a magyarországi tanulók RESCUR programmal kapcsolatos megítélései a nemzetközi vizsgálat (Cavioni et al., 2018) eredményeihez?

A kérdés vizsgálata során az összehasonlítás lehetőséget adott arra, hogy a kulturális különbségeken túlmutató, univerzális programjellemzőket és a specifikus, helyi sajátosságokat is azonosítsuk. Azt találtuk, hogy a magyarországi és az olaszországi tanulók visszajelzései között jelentős átfedés mutatkozott a program módszertani elemeinek megítélésében. Cavioni és munkatársai (2018) vizsgálatában a kisiskolás korosztály a közös játékokat és a meséket preferálta leginkább, a hazai kvantitatív adatok szerint is a mesék (79,3%) és a játékos feladatok (75,9%) bizonyultak a legnépszerűbbnek. Ez a preferencia a fejlődéslélektani sajátosságokkal magyarázható, ebben az életkorban a tanulás meghatározó terepe a játék és a történetekbe ágyazott cselekvés, amely lehetővé teszi az elvont szociális fogalmak (pl. barátság, konfliktus) konkrét, átélhető formában történő feldolgozását (Kerekes et al., 2024). Az olasz kutatásban a dramatizálás a tanulók kedvelt tevékenysége volt, a hazai vizsgálatban ez a terület a pedagógusi megvalósítás eltérései (pl. tanítói bábozás a gyerekek szerepjátéka helyett) miatt nem volt mérhető, ami rámutatott a módszertani szabadság és a programhűség közötti feszültségre, amelyet a szakirodalom (pl. Durlak & DuPre, 2008; Lendrum et al., 2016) a SEL programok értékelésének egyik legfontosabb kérdéseként azonosított. A kvalitatív eredmények mindkét országban megerősítették a biztonságos tér fontosságát. Ahogy az olasz diákok értékelték, hogy *„megtanultak bízni”*, úgy a magyar tanulók is a *„senki sem nevetett ki”* és a *„mindenki elmesélhette”* élményét emelték ki. Ez azt jelzi, hogy a RESCUR program kultúrától függetlenül sikeresen megteremtette a pszichológiai biztonságot (Wanless, 2016), amely az érzelmi megosztás előfeltétele. Az olasz és a magyar eredmények egyaránt rámutattak az otthoni feladatok korlátaira. Az olasz

kisiskolás diákok pozitív közös élményként élték meg a szülőkkel való otthoni munkát, az idősebb tanulók kevésbé személyes jellegű, érdekesebb feladatokat igényeltek volna. A magyarországi kvalitatív adatokban is megjelentek pozitív élmények, de az időhiány és a „teher" motívuma is. Ebből arra következtethetünk, hogy a program otthoni kiterjesztése akkor működik jól, ha az nem iskolás jellegű feladatként, hanem kreatív, szórakoztató aktivitásként (pl. kézműveskedés) jelenik meg, ami az élményszerűségen keresztül elősegíti a mélyebb bevonódást.

(k) Hogyan illeszkednek a magyarországi pedagógusok RESCUR programmal kapcsolatos megítélései a nemzetközi vizsgálat (Cavioni et al., 2018) eredményeihez?

A pedagógusok általi értékelések összehasonlítása során fontos figyelembe venni a módszertani különbségeket (megvalósítás időtartama, egyéni és osztályszintű értékelés, eltérő skálák, pedagógusok felkészítése, oktatási rendszerek eltérése), ami a kutatásunk egyik limitációja. Az olasz pedagógusok az „Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása" témakört valósították meg a hat hetes intervenció során, míg Magyarországon a teljes tanévben folyt a fejlesztés, ami átlagosan három témakört fedett le. Olaszországban a tanítók kitöltötték a RESCUR téma végén található kérdőívet minden gyermekre vonatkozóan, hazánkban viszont a pedagógusok ezt túlzott teherként élték meg, ezért (a lemorzsolódás elkerülése érdekében) nem kértük tőlük ezt a pluszmunkát, tehát a két kutatás eltérő mérőeszközöket alkalmazott. Az olasz vizsgálatban az egyéni értékelés érzékenyebb lehetett a kis léptékű változásokra, a magyar osztályszintű értékelésnél azonban a pedagógusok hajlamosabbak lehettek az átlaghoz viszonyítani, így a finomabb egyéni fejlődéseket nem tudtuk kimutatni. Azt is lehetségesnek tartjuk, hogy a program intenzitása vagy a pedagógusok felkészítése és támogatása az olasz pilotban (ahol a fejlesztők, pl. Cavioni, közvetlenül irányítottak) intenzívebb volt, ami nagyobb hatást eredményezett. A kapott eredmények értelmezésekor a Vieluf és munkatársai (2012) által leírt elméleti keretet sem szabad figyelmen kívül hagyni. A szerzők rámutattak, hogy az oktatási gyakorlatok megítélése kultúrafüggő, ami az egyik rendszerben jó eredményként jelenik meg, azt máshol esetleg kevésbé értékelik pozitívan. Az ország-specifikus oktatási keretek és a hierarchikus viszonyok eltérései miatt elképzelhető, hogy a magyar és az olasz pedagógusok más elvárások, eltérő pedagógiai normák szerint értékelték a programot. Ezen okok hozzájárulhattak ahhoz, hogy míg az olaszországi vizsgálatában a pedagógusok kiemelkedően magas arányban (pl. együttműködés: 93,9%, társas kapcsolatok: 72,7%) számoltak be javulásról, addig a magyar pedagógusok értékelései visszafogottabbak voltak (pl. együttműködés: 49,1%, társas kapcsolatok: 47,2%). A különbségek ellenére az észlelt változások mintázata hasonló, mindkét országban a proszociális viselkedés (együttműködés, segítés), az osztálylégkör és a társas kapcsolatok javulása volt a

leginkább érzékelhető, a belső változások (pl. empátia, etikus viselkedés) megítélése alacsonyabb arányú volt. A narratív naplók tanúsága szerint mindkét országban a történetek és a bábok iránt lelkesedtek leginkább a gyermekek, valamint a pedagógusok egyöntetűen beszámoltak a tanító-diák kapcsolat minőségi javulásáról is. Az implementáció legfőbb gátjaként mindkét vizsgálat az időhiányt azonosította. A 45 perces időkeret gyakran nem bizonyult elegendőnek a tevékenységek befejezésére vagy a mélyebb feldolgozásra, ezen kívül hazánkban a dedikált óra hiánya is fokozta a problémát. Éles ellentét mutatkozott az otthoni feladatok megítélésében. Az olasz tapasztalatok szerint a hazavihető feladatok sikeresen támogatták a szülő-gyermek kommunikációt, a magyar tanítók többsége viszont a családok túlterheltségére hivatkozva a feladatok rendszeres elmaradását jelezte.

(l) Hogyan viszonyulnak a magyarországi szülők RESCUR programmal kapcsolatos megítélései a nemzetközi kutatás (Matsopoulos et al., 2020) eredményeihez?

A Matsopoulos és munkatársai (2020) által szülők (N = 100) körében végzett görögországi kutatás és a jelen hazai vizsgálat összevetése rámutatott a program kultúrákon átívelő értékeire és megmutatta az implementáció helyi, strukturális eltéréseit is. Eredményeink azt mutatták, hogy a RESCUR program fogadtatása a magyar szülők körében pozitív volt, ami egybecseng a görög tapasztalatokkal. A hazai szülők (M = 3,01 a négyfokú skálán) és a görög szülők megítélése a program hasznosságáról (M = 2,06 a négyfokú skálán) egyaránt azt igazolták, hogy a program sikeresen szólította meg a családokat. A korrelációs mintázatok is hasonlóan alakultak a két országban, a legszorosabb összefüggés mindkét vizsgálatban a nevelési nehézségekben nyújtott segítség és a családi légkör javulása között mutatkozott (magyar: $r = 0{,}702$, $p < 0{,}001$; görög: $r = 0{,}75$[21], $p < 0{,}001$), ami azt jelezte, hogy a RESCUR nem kizárólag a gyermekek kompetenciáit fejlesztette, hanem a szülői kompetenciaérzést is erősítette, ezáltal elősegítette a családi klíma harmonikusabbá válását. A kvalitatív elemzés során feltárt legmarkánsabb különbség a görög és a magyar szülők nézőpontjában a program által fejlesztett területek azonosításában és megfogalmazásában rejlik. A görög szülők képesek voltak pedagógiai fogalmakkal (pl. döntéshozatal, asszertivitás) leírni a fejlődést, a magyar szülők beszámolóiban pedig a program „látható", felszíni elemei (bábok, mesék, konkrét játékok) domináltak (31,1%). Ez az eltérés nem feltétlenül a magyar szülők kompetenciájának hiányát, inkább az információáramlás és az edukáció különbségeit tükrözi. A görög implementáció személyes formában megvalósuló szülői tájékoztatót és intenzívebb pedagógusi kommunikációt tartalmazott. Ezzel szemben a

[21] A szerzők a tanulmányban a korrelációs együttható értékeit két tizedesjegyig közlik.

hazai vizsgálatban a pedagógusok egy része nem, vagy csak kérésre biztosította a Szülői kézikönyvet és az otthoni feladatokat. Ennek hiányában a magyar szülőknek nem állt rendelkezésére az a fogalmi keret, amely segítségével a gyermek élménybeszámolóit (pl. „báboztunk") lefordíthatták volna a fejlesztett készségek nyelvére (pl. „érzelemkifejezés"). Garbacz és munkatársai (2016) is rámutattak, hogy megfelelő konceptuális felkészítés hiányában a szülők nem látják át a beavatkozás céljait és módszereit, ami gátolhatja a program hatásának otthoni érvényesülését, alááshatja a szülők motivációját és az iskolával való partnerségi viszony kialakulását. A kvantitatív adatok szerint a magyar szülők otthoni feladatokban való részvétele magas volt (82,4%). Ennél az adatnál ki kell térnünk a magyar pedagógusok által jelzett alacsony otthoni feladat elkészítési arány (56,6% nem készítette el a feladatokat) és a szülői kérdőív adatai közötti anomáliára. Ezt a különbséget vélhetően több tényező együttes hatása magyarázza, (1) feltételezhető, hogy a kérdőívet kitöltő szülők a szülői közösség motiváltabb, a gyermekeik tanulmányaiban aktívabban részt vevő rétegét reprezentálják; (2) a RESCUR program számos feladata (pl. beszélgetések) nem eredményez fizikai produktumot, így előfordulhatott, hogy a szülők a szóbeli feldolgozást részvételnek tekintették, de a pedagógusok a vissza nem hozott feladatlapok alapján ezt hiányként regisztrálták; (3) az önbevallásos módszernél számolni kell a szociális megfelelési vággyal, amely a szülői aktivitás felülbecsléséhez vezethet (Van de Mortel, 2008).

A magyar szülők kvalitatív válaszaiban megjelent a „családi leterheltség és időhiány" (10,4%), mint specifikus akadály, amely a görög mintában nem volt jelen önálló kategóriaként. Ez a jelenség arra utalhat, hogy a görög szülők az otthoni feladatokat a szülő-gyermek interakció lehetőségeként értelmezték, a magyar családok jelentős része számára pedig (vélhetően a társadalmi-kulturális és oktatási környezetből fakadó nagyobb leterheltség miatt) ezek gyakran többletfeladatként csapódtak le. A magyar szülők leggyakoribb (23,7%) javaslata a program továbbfejlesztésére vonatkozóan az intenzívebb pedagógusoktól jövő tájékoztatás volt, ami azt jelezte, hogy a bevonódás nem a szándék hiánya, hanem a kommunikációs csatornák elégtelensége miatt sérülhetett. Ahogy Hoover-Dempsey és Sandler (1997) modellje is hangsúlyozta, a szülői bevonódás egyik lényeges feltétele az invitáció az iskola részéről, ami jelen esetben gyakran nem volt egyértelmű vagy elégséges. A vizsgált gyermekek életkori sajátosságaival magyarázható a magyar szülők körében az önszabályozás (pl. mindfulness gyakorlatok) iránti pozitív fogadtatás (11,7%). A görög mintában, ahol idősebb diákok is voltak (1-6. évfolyam), az autonómia és a döntéshozatal volt a fókuszban, a hazai 1-2. osztályos gyermekek szülei számára pedig a szorongásoldás és a megnyugvás képessége értékelődött fel. Ez az eredmény

rávilágított arra, hogy a kisiskolás korú gyermekek szülei számára a viselkedésszabályozás és az érzelmi stabilitás prioritást élvez a kognitív döntéshozatallal szemben, ezért a jövőbeli szülői tájékoztatókban érdemes hangsúlyozni, hogy a RESCUR eszközöket ad a gyermeknek a szorongás oldására és az indulatok kezelésére, ami hozzájárulhat a nyugodtabb otthoni légkörhöz. Összehasonlító vizsgálatunk eredményei megerősítették a RESCUR program interkulturális relevanciáját, különösen a családi kommunikáció és a légkör javítása terén. A magyarországi és a görögországi adatok összevetése azonban arra is rámutatott, hogy a program sikeres otthoni kiterjesztésének lényeges feltétele a pedagógus-szülő kommunikáció minősége és mennyisége. A magyar implementáció tanulsága, hogy a jövőben nagyobb hangsúlyt kell fektetni a szülők aktív, élményalapú tájékoztatására, hogy a program ne az iskolai terhek növeléseként, hanem a családi életet támogató erőforrásként jelenjen meg a mindennapokban.

6. A kutatás korlátai

A disszertáció eredményeinek és következtetéseinek interpretálása során az alábbi limitációkat szükséges figyelembe venni:

Mintavétel, reprezentativitás és általánosíthatóság: A kutatás mintavételi eljárása következtében a vizsgált sokaság nem tekinthető országosan vagy regionálisan reprezentatívnak. Ebből kifolyólag a kapott eredmények elsősorban a vizsgált kontextusban érvényesek, a tágabb populációra (a hazai köznevelés egészére) történő általánosíthatóságuk korlátozott.

A vizsgálat jellege: Kiemelendő, hogy a jelen kutatás nem klasszikus értelemben vett, kontrollcsoporttal rendelkező hatásvizsgálat, hanem a program gyakorlati alkalmazhatóságát és a résztvevők megéléseit fókuszba állító implementációs vizsgálat. Ennek megfelelően az adatokból nem vonhatók le szigorú, ok-okozati következtetések a program hatékonyságára vonatkozóan, az eredmények sokkal inkább a résztvevők szubjektív tapasztalatait és észlelt változásait tükrözik.

Mérőeszközök: A kutatás során alkalmazott mérőeszközök nem széles körben validált, sztenderdizált tesztek, hanem a program specifikus célkitűzéseihez illesztett, saját fejlesztésű kérdőívek voltak. Továbbá a kvantitatív adatfelvétel önkitöltős eszközökre támaszkodott, amely magában hordozza a szubjektív torzítás, valamint a szociális megfelelési igény módszertani kockázatát mind a pedagógusok, mind a szülők és a tanulók esetében.

A tanulói célcsoport életkori sajátosságai: A gyermekektől származó adatok értelmezését árnyalják a célcsoport életkori sajátosságai. A vizsgált korosztály kognitív, nyelvi és önreflexiós fejlettsége esetenként hatással lehetett a kérdések pontos értelmezésére, a saját belső állapotaik (érzelmeik, attitűdjeik) megítélésére, valamint a fókuszált figyelem fenntartására az adatfelvétel során.

Szelekciós torzítás: Az adatfelvétel és a programba való bevonódás kapcsán számolni kell a szelekciós torzítás jelenségével. Mivel a kutatásban való részvétel, illetve a kérdőívek kitöltése az önkéntességen és a személyes bevonódáson alapult, az adatközlők között felülreprezentáltak lehetnek azok a pedagógusok és szülők, akik eleve motiváltabbak, nyitottabbak és érzékenyebbek a szociális-érzelmi nevelés témája iránt. Ez a meglévő affinitás a hazai átlagnál kedvezőbb, pozitív irányba torzított összképet eredményezhetett.

A megfigyeltség hatása (Hawthorne-effektus): A kutatás kimenetelét befolyásolhatta a Hawthorne-effektus is. A résztvevők (mind a pedagógusok, mind a tanulók) tudatában voltak annak, hogy egy célzott vizsgálat alanyai és egy új program kipróbálói. Ez a kitüntetett figyelem és a megfigyeltség ténye önmagában (a program konkrét tartalmától függetlenül is) viselkedésváltozást, fokozottabb együttműködést és a szociális elvárásokhoz jobban illeszkedő, „kívánatosabb” megnyilvánulásokat válthatott ki.

A pedagógusi hatás: Az implementációs jellegből fakadóan a kutatás egyik legmeghatározóbb, nehezen kontrollálható változója maga a programot megvalósító pedagógus volt. A tanítók személyisége, elkötelezettsége, módszertani rutinja, valamint az osztályukkal ápolt előzetes kapcsolatuk minősége alapvetően meghatározta a program befogadását és sikerességét. Ez a pedagógusi hatás olyan rejtett varianciát visz a rendszerbe, amelyet a vizsgálat során nem lehetett teljeskörűen izolálni vagy standardizálni.

Az implementáció és a mentorálás infrastrukturális keretei: A program megvalósításának egyik gyakorlati korlátját jelentette, hogy a részt vevő pedagógusok mentorálása és szakmai támogatása nem személyes jelenléttel, hanem online formában valósult meg. Ez a közvetettebb kapcsolattartás befolyásolhatta a módszertani elakadások azonnali, helyszíni kezelését. Emellett a pedagógusok a helyi igényekhez mérten szabadon szelektálhattak a megvalósítandó témakörök közül, amely az implementáció heterogenitásához vezetett, megnehezítve a különböző csoportok adatainak egységes és objektív összehasonlítását.

7. Összegzés

Kutatásunk eredményei megerősítették, hogy a nemzetközi fejlesztésű RESCUR „Hullámok hátán" reziliencia-tanterv a magyar általános iskolai környezetben is releváns és hatékony eszköz a gyermekek szociális és érzelmi kompetenciájának fejlesztésére. A kvantitatív és kvalitatív adatok szintézise rámutatott arra, hogy a program sikeres és fenntartható beillesztéséhez többszintű adaptációra és rendszerszintű változtatásokra van szükség. Az alábbiakban összegezzük a legfontosabb tanulságokat és javaslatokat.

A kutatás legfontosabb következtetése, hogy a szociális-érzelmi tanulás nem kezelhető csupán kiegészítő pedagógiai feladatként. A jelenlegi magyar köznevelési struktúrát jellemző erős ismeretátadási dominancia és a feszes tantervi követelmények mellett a „soft skill-ek" fejlesztése gyakran háttérbe szorul vagy esetlegessé válik. A RESCUR program fejlesztő hatása akkor érvényesülhetne igazán, ha a fejlesztés dedikált órakeretben, a tanterv szerves részeként valósulna meg. Ez az intézkedés a pedagógusok és a diákok terhelésének csökkentésén és motivációjának növelésén túl üzenetértékkel bírna a mentális egészségfejlesztés intézményi kontextusban történő fontosságáról is.

Az implementációs folyamat meghatározó szereplője a pedagógus. A visszajelzések alapján a jövőbeli felkészítő képzéseknek gyakorlatorientáltabbnak kell lenniük, az aktív és modellálással támogatott tanulás felé kell elmozdulniuk. Fontos a bábokkal támogatott történetmesélés és a közösségi élménymegosztás módszertani megerősítése, mivel ezek bizonyultak a legfontosabb hatásmechanizmusoknak az érzelmek externalizációja és a társas elfogadás terén. A tanítóknak az elméleti háttér alapos ismeretén kívül konkrét módszertani eszköztárra van szükségük a „nehezebb" témák feldolgozásához és az újdonságként ható technikák elsajátításához. Javasolt továbbá az iskolapszichológusok és a mentálhigiénés szakemberek szorosabb bevonása a folyamatba, akik szupervíziós támogatást nyújthatnak a pedagógusoknak az implementáció során felmerülő érzelmi megterhelések kezelésében. Szükségesnek látjuk a gyakrabban és személyes formában megvalósuló mentorálást is, hogy a pedagógusokat hozzásegítsük a minél magabiztosabb programvégrehajtáshoz.

A RESCUR tanterv tartalma univerzális, azonban a magyarországi alkalmazás során elengedhetetlen a mélyebb kulturális és a nyelvi adaptáció. A kézikönyvek szövegezését és a feladatok instrukcióit a magyar pedagógiai hagyományokhoz és a diákok nyelvi kompetenciáihoz kell igazítani. A pedagógusok munkájának megkönnyítése érdekében a segédanyagok átláthatóbb,

jobban strukturált szerkesztése szükséges, amely lehetővé teszi a gyorsabb felkészülést és az órai differenciálást. A mindfulness implementációját is újra kell gondolni, a csendes elmélyülést rövid, játékos és mozgással kombinált formákra kell adaptálni, saját élményen alapuló felkészítéssel támogatva a pedagógusokat.

A kutatás fontos tanulsága, hogy az univerzális, egész osztályt megszólító programok önmagukban nem mindig elegendőek a sajátos nevelési igényű tanulók számára, esetükben célzott, kiscsoportos támogatással lehet bővíteni az intervenciót. Az ő sikeres részvételükhöz a program kiegészítése, kisebb átalakítása szükséges, például az instrukciók és elvárások explicitebbé tétele, fokozott vizuális támogatás alkalmazása, a tevékenységek kisebb lépésekre bontása.

Eredményeink rávilágítottak, hogy a megfelelő információáramlás hiányában a program céljai és folyamatai rejtve maradtak a szülők előtt, ezért a jövőben az aktív, kétirányú kommunikációra kell helyezni a hangsúlyt. Rendszeres szülői értekezletek, interaktív workshopok és folyamatos visszajelzések szükségesek ahhoz, hogy a szülők partnernek érezzék magukat. Az otthoni feladatok koncepcióját át kell keretezni, el kell szakadni az iskolai „házi feladat" jellegtől, amely teljesítménykényszert szül. Ehelyett élményszerű, játékos otthoni tevékenységekre van szükség, amelyek nem terhet, hanem minőségi időt jelentenek a család számára.

A vizsgálat zárásaként elmondható, hogy a RESCUR tanterv magyarországi adaptációja sikeres kezdeményezés, amely hiánypótló szerepet tölt be a kisiskolások reziliencia, szociális és érzelmi kompetencia-fejlesztésében. A fenti javaslatok integrálásával a program a jövőben nemcsak egy módszertani lehetőséggé, hanem a magyar köznevelés mentálhigiénés prevenciójának szerves részévé válhat.

Az adaptálási munkát a kutatási eredményekre alapozva elkezdtük, és eddig számos, fent említett változtatást elvégeztünk. Például (1) megvalósult a pedagógusi kézikönyv strukturális átdolgozása az átláthatóság érdekében; (2) elvégeztük a teljes nyelvi adaptációt, javítva a fordítási hibákat és irodalmi szintre emelve a mesék szövegezését; (3) az iskolai feladatlapokat a korosztályi sajátosságokhoz igazítottuk, számos elvont vagy íráskészséget igénylő feladatlapot elhagytunk, és azokat drámajátékkal, valamint páros- és kiscsoportos feladatokkal helyettesítettük; (4) átdolgoztuk az otthoni feladatokat, amelyekhez most már rövid szülői tájékoztató is tartozik, a szülők számára világossá téve az aktuálisan fejlesztett területeket; (5) a szülői kézikönyv nyelvezetét is egyszerűsítettük, hogy a tartalom minden család számára könnyen hozzáférhető és befogadható legyen.

8. További kutatási lehetőségek

Jelen kutatás elsődleges fókusza a RESCUR „Hullámok hátán” rezilienciát, szociális és érzelmi kompetenciát fejlesztő tanterv hazai adaptációjának folyamatára, valamint az implementáció során felmerülő tanulói, pedagógusi és szülői tapasztalatok feltárására irányult. Az eredmények alapján kirajzolódó kép azonban számos új kutatási irányt jelölt ki, amelyek elengedhetetlenek a program rendszerszintű beágyazódásához és hatásmechanizmusának mélyebb megértéséhez. A jelen kutatás összegzésében megfogalmazott javaslatok alapján elvégzett korrekciókat követően egy újabb vizsgálatra van szükség. A „tervezés–bevezetés–értékelés–korrekció” ciklikus modellje biztosíthatja, hogy a végleges hazai programverzió a lehető legjobban illeszkedjen a magyar oktatási rendszer sajátosságaihoz. Ezzel párhuzamosan tovább kell haladnunk a leíró jellegű vizsgálatoktól az ok-okozati összefüggések feltárása felé. Érdemes lenne az adaptált magyar változatot és annak hatékonyságát kvázi-kísérleti elrendezésben, kontrollcsoport bevonásával vizsgálni. A validitás növelése érdekében sztenderdizált mérőeszközökkel végzett elő- és utómérésekre, valamint a tartós hatások ellenőrzésére késleltetett utómérésekre van szükség. Ezáltal pontosabb képet kaphatnánk arról, hogyan járul hozzá a program a tanulók rezilienciájának, érzelmi és szociális kompetenciájának fejlődéséhez hosszú távon. További kutatási irány a sajátos nevelési igényű tanulókra fókuszáló vizsgálatok kiterjesztése. A jelenlegi mintában is szerepeltek atipikus fejlődésű gyermekek, azonban szükséges lenne egy nagyobb elemszámú mintán célzottan vizsgálni, hogy a program mely elemei a leghatékonyabbak számukra és hol igényelnek további változtatást. Továbbá, tekintettel arra, hogy a reziliencia-fejlesztés a hátrányos helyzetű és traumatizált gyermekek számára kiemelt jelentőséggel bír, a kutatást ki kell terjeszteni az iskolai kereteken túlra. A gyermekvédelmi szakellátás intézményeiben (gyermekotthonok, lakásotthonok) és a szociális intézményekben történő próba-implementáció lehetőséget adna annak vizsgálatára, hogyan működik a program a családból kiemelt vagy a nehéz élethelyzetben lévő, veszélyeztetett gyermekek speciális szükségletei mentén. Kutatási irányként fogalmazzuk meg a krónikus betegséggel küzdő, tartós kórházi kezelésre szoruló gyermekek körében végzett implementáció vizsgálatát. A RESCUR program moduláris felépítése lehetőséget ad arra, hogy számukra a „Kihívások lehetőséggé alakítása” témakört emeljük ki és alkalmazzuk fókuszáltan. Mivel ez a modul olyan altémákat dolgoz fel, mint a betegséggel való megküzdés és a nehéz élethelyzetek átkeretezése, a program adaptációja támogathatná e sérülékeny célcsoport mentális jóllétét és a kórházi tartózkodás megpróbáltatásaival való megküzdést. A kutatás reprezentativitásának növelése érdekében elengedhetetlen a program kiterjesztése Magyarország vidéki régióira, különös tekintettel a hátrányos helyzetű térségek iskoláira.

A nagyobb és szocioökonómiai szempontból változatosabb minta lehetővé tenné a hatások rétegzett elemzését. Nemzetközi szinten is érdemes továbblépni, összehasonlító vizsgálatok indítása javasolt olyan európai partnerországok bevonásával, ahol a program bevezetése még nem történt meg vagy kezdeti fázisban tart. Ez lehetőséget adna a kulturális invariancia és a specifikus nemzeti sajátosságok elkülönítésére. A reziliencia fejlődése egy életen átívelő folyamat, ezért célunk a program több korosztályra történő kiterjesztése. A tanterv 3–4. évfolyamos tanulók számára készült változatának fordítása és szakmai lektorálása megtörtént, a program jelenleg két általános iskolában zajlik. A jövőbeli kutatások feladata a 3-4. évfolyamos korosztályt bevonó vizsgálat tapasztalatainak elemzése és a program országos kiterjesztése. Emellett a korai intervenció jegyében tervezzük a RESCUR óvodai változatának hazai adaptációját is, mivel a szociális-érzelmi alapozás ebben az életkorban a leghatékonyabb (Cefai et al., 2018a; Winkler et al., 2024). Végezetül, érdemes lenne a kutatási fókuszt kiterjeszteni a programot implementáló pedagógusokra is. A szakirodalom (pl. Collie et al., 2012; Zsolnai et al., 2015; Winkler & Zsolnai, 2022a) szerint a SEL programok nem csak a diákok, hanem a tanárok mentális egészségére is pozitív hatással vannak. Ennek hazai vizsgálata fontos érv lehetne a RESCUR tanterv rendszerszintű bevezetése mellett.

Irodalom

Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin, 101*(2), 213–232. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213

Achenbach, T. M., & Ruffle, T. M. (2000). The Child Behavior Checklist and Related Forms for Assessing Behavioral/Emotional Problems and Competencies. *Pediatrics In Review, 21*(8), 265–271. https://doi.org/10.1542/pir.21.8.265

Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K., & Stewart-Brown, S. (2007). Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education. Report 1: Universal approaches: non-violence related outcomes. *Database of Abstracts of Reviews of Effects (DARE): Quality-assessed Reviews*.

Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology, 11*(2), 231–239. https://doi.org/10.1016/s0959-4388(00)00202-6

Albrecht, N. J., Albrecht, P., & Cohen, M. (2012). Mindfully Teaching in the Classroom: a Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(12). https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2

Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships for promoting student competence* (pp. 246-265). Routledge.

Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. Professional Psychology. *Research and Practice, 36*(3), 238–245. http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.36.3.238

Andersen, S. C., Michel, B., & Nielsen, H. S. (2025). Coaching and implementation - insights from a field experiment in Danish schools. *Education Economics*, 1–16. https://doi.org/10.1080/09645292.2025.2491536

Andl, H. (2018). Az Arany János Program vizsgálata – kutatástörténeti vázlat. In Fehérvári, A., & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia És Inklúzió Az Arany János Programokban* (pp. 65–88). Pécsi Tudományegyetem.

Argyle, M. (1983). *The psychology of interpersonal behaviour.* Penguin, Harmontswork.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Bagdi, B., & Bagdy, E. (2017). *Boldogságóra – Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek. 10-14 éveseknek*. Jobb Veled a Világ Alapítvány.

Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. Guilford Press.

Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2015). The Hidden Efficacy of Interventions: Gene×Environment Experiments from a Differential Susceptibility Perspective. *Annual Review of Psychology, 66*(1), 381–409. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015407

Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében. *Iskolakultúra, 34*(4), 58–70. https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.4.58

Balogh-Pécsi, A., & Kasik, L. (2021). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisprobléma-megoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében. *Iskolakultúra*, *31*(7-8), 118-131.

Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall Inc.

Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and Adolescent Emotion Regulation: The Role of Parental Emotion Regulation and Expression. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(2), 198–212. https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5

Barry, M. M. (2019). Concepts and Principles of Mental Health Promotion. In Barry, M. M., Clarke, A. M., Petersen, I. & Jenkins, R. (Eds.), *Implementing mental health promotion* (pp.1-32). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23455-3

Barry, M. M., Clarke, A. M., Jenkins, R., & Patel, V. (2013). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC Public Health, 13*(1). https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-835

Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin, 136*(1), 39–64. https://doi.org/10.1037/a0017768

Bechara, A., & Damasio, A. R. (2005). The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision. *Games and Economic Behavior, 52*(2), 336–372. https://doi.org/10.1016/j.geb.2004.06.010

Benard, B. (1991): *Fostering Resiliency in Kids:Protective Factors in the Family, School, and Community.* Western Center for Drug-Free Schools and Communities.

Benard, B. (2000). From Risk to Resiliency: What Schools Can Do. In Hansen, W. B., Giles, S. M., & Fearnow-Kenney, M. (Eds.), *Imrovinging Prevention Effectiveness.* (pp. 19–30.). Tanglewood Research, Minnesota Prevention Resource Center.

Benzies, K., Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work, 14*(1), 103–114. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x

Bernal, G., & Sáez-Santiago, E. (2006). Culturally centered psychosocial interventions. *Journal of Community Psychology, 34*(2), 121–132. https://doi.org/10.1002/jcop.20096

Bernier, M. & O'Hare, J. (Eds.) (2005). *Puppetry in education and therapy: Unlockingdoors to the mind and heart*. Authorhouse.

Bertram, R. M., Blase, K. A., & Fixsen, D. L. (2014). Improving Programs and Outcomes. *Research on Social Work Practice, 25*(4), 477–487. https://doi.org/10.1177/1049731514537687

Berzina, S., & Martinsone, B. (2021). Changes in Teachers and Students' Perceived School Climate Through the Implementation of the Social Emotional Learning Program: A Longitudinal Study. *Human, Technologies and Quality of Education,* 2021, 44–59. https://doi.org/10.22364/htqe.2021.03

Bettelheim, B. (1985). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó.

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care

Centers. *JAMA Network Open, 1*(8), e185727. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727

Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13) (pp. 39-101). Erlbaum.

Borbáth, K., & Horváth H., A. (2021). A tanulói jóllét és a pedagógus/nők/ foglalkozási és pszichológiai jóllétének kapcsolódásai. *Neveléstudomány, 4*(3), 104‑114. https://doi.org/10.21549/ntny.34.2021.3.6/

Borgers, N., de Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as Respondents in Survey Research: Cognitive Development and Response Quality 1. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique, 66*(1), 60–75. https://doi.org/10.1177/075910630006600106

Brackett, M. (2019). *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*. Celadon Books.

Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning. In Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (Chapter 19). https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch19

Breton, J. J., Bergeron, L., Valla, J. P., Lepine, S., Houde, L., & Gaudet, N. (1995). Do Children Aged 9 through 11 Years Understand the DISC Version 2.25 Questions? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 34*(7), 946–956. https://doi.org/10.1097/00004583-199507000-00019

Bronfenbrenner, U. (2000). *Ecological systems theory*. American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development,* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities in the schools. *Children and Schools, 28*(2), 69‑76. https://doi.org/10.1093/cs/28.2.69

Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising Resilient Children: Fostering Strength, Hope, and Optimism in Your Child*. Contemporary Books.

Brody, L. (1999). *Gender, Emotion, and the Family*. https://doi.org/10.4159/9780674028821

Buda, M. & Péter-Szarka, Sz. (2015). A kreatív klíma: új irány az iskolai klíma és a konfliktus-kezelés kutatásában. *Iskolakultúra*, *25*(9), 3-17. https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.9.3

Budis, I. (2023). A tudatos jelenlét öt aspektusának mérésére alkalmas kérdőív (FFMQ-24) hazai adaptációja és 10. évfolyamos tanulók körében végzett előméréseinek eredményei. *Iskolakultúra, 33*(5), 21–45. https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.5.21

Bywater, T. & Sharples, J. (2012). Effective evidence-based interventions for emotional well-being: lessons for policy and practice. *Research Papers in Education, 27*(4), 389–408. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690242

Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers Are Parents, Too! Widening the Lens on Parenting for Children's Development. *Child Development Perspectives, 12*(3), 152–157. https://doi.org/10.1111/cdep.12275

Carelli, E., Lizzori, A. & Assunta, M. (2020). Resilience and Prosocial Behaviour in Italian Schools. In Cefai, C. & Spiteri, R. (Eds.), *Resilience in Schools: Research and Practice* (pp. 167-186). Centre for Resilience & Socio-Emotional Health, University of Malta.

Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind. *Child Development, 72*(4), 1032–1053. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00333

Carpendale, E. J., Green, M. J., Dix, K., Tzoumakis, S., Williams, K. E., White, S. L., Carr, V. J., & Laurens, K. R. (2025). An exploratory evaluation of universal social-emotional learning programs delivered during elementary school to Australian students. *Journal of school psychology, 110*, 101447. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2025.101447

Carpenter, J. K., Conroy, K., Gomez, A. F., Curren, L. C., & Hofmann, S. G. (2019). The relationship between trait mindfulness and affective symptoms: A meta-analysis of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Clinical Psychology Review, 74*, 101785. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101785

CASEL (2020). Casel's sel framework: what are the core competence areas and where are they promoted? CASEL. https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/ (2026.01.28.)

CASEL (2026). *Explicit SEL Instruction*. https://schoolguide.casel.org/focus-area-3/classroom/explicit-sel-instruction/ (2026.01.22.)

Castro, C., Barata, M. C., & Alexandre, J. (2025). Does school climate affect students' social and emotional skills? The importance of relationships. *European Journal of Psychology of Education, 40*(4). https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8

Castro, F. G., Barrera, M., & Martinez, C. R. (2004). The Cultural Adaptation of Prevention Interventions: Resolving Tensions Between Fidelity and Fit. *Prevention Science, 5*(1), 41–45. https://doi.org/10.1023/b:prev.0000013980.12412.cd

Castro-Olivo, S. M. (2014). Promoting social-emotional learning in adolescent Latino ELLs: A study of the culturally adapted Strong Teens program. *School Psychology Quarterly, 29*(4), 567–577. https://doi.org/10.1037/spq0000055

Castro-Olivo, S. M., & Merrell, K. W. (2012). Validating cultural adaptations of a school-based social-emotional learning programme for use with Latino immigrant adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, *5*(2), 78–92. https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.68919

Cavioni, V. & Rossi, F. (2020). *Handbook for policy-makers ENG*. https://www.researchgate.net/publication/346399888_7_Handbook_for_policy-makers_ENG (2026.01.24.)

Cavioni, V., Zanetti, M. A., Beddia, G., & Lupica Spagnolo, M. (2018). Promoting resilience: A European curriculum for students, teachers and families. In Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S., Mansfield, C. F. (Eds.), *Resilience in Education* (pp. 313-332). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_18

Cefai, C. (2008). *Promoting Resilience in the Classroom*. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.

Cefai, C., Arlove, A., Duca, M., Galea, N., Muscat, M. & Cavioni, V. (2018a). RESCUR Surfing the Waves: an evaluation of a resilience programme in the early years. *Pastoral Care in Education 36*(3), 189-204. https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1479224

Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni V. & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international*

evidence, NESET II report. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/664439

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4

Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., & Simoes, C. (2022a). RESCUR Surfing the Waves. In Liamputtong, P. (Ed.), *Handbook of Social Inclusion* (pp. 1937–1950). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89594-5_111

Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouilet, D., Pavin Ivanec, T., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Galea, K., Lebre, P., Kimber, B., & Eriksson, C. (2015b). Social inclusion and social justice. *Journal for Multicultural Education, 9*(3), 122–139. https://doi.org/10.1108/jme-01-2015-0002

Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Renati, R., Cavioni, V., Ivanec, T. P., Saric, M., Kimber, B., Eriksson, C., Simoes, C. & Lebre, P. (2014). A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: Enhancing quality education. *Croatian Journal of Education, 16*(2), 11–32. https://doi.org/10.15516/cje.v16i0.1241

Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Kimber, B. & Eriksson, C. (2015a). *RESCUR surfing the waves. A resilience curriculum for early years and primary schools. A teachers' guide*. Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.

Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Kimber, B. & Eriksson, C. (2022). *RESCUR Surfing the Waves. A Teacher's Guide. Revised Edition*. Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.

Cefai, C., Simões, C., Caravita, S. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. NESET report*. Publications Office of the European Union.

Çengel, M. & Türkoglu, A. (2016). Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates. *Educational*

Sciences: Theory and Practice,16(6), 1893–1919. https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0103

Chambers, C. T. (2002). Developmental Differences in Children's Use of Rating Scales. *Journal of Pediatric Psychology, 27*(1), 27–36. https://doi.org/10.1093/jpepsy/27.1.27

Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 139*(4), 735–765. https://doi.org/10.1037/a0030737

Chen, X. (2012). Culture, Peer Interaction, and Socioemotional Development. *Child Development Perspectives, 6*(1), 27–34. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00187.x

Chen, C. Y., Squires, J., & Scalise, K. (2020). Evaluating the Dimensionality and Psychometric Properties of a Social–Emotional Screening Instrument for Young Children. *Infants & Young Children, 33*(2), 142–159. https://doi.org/10.1097/iyc.0000000000000163

Cheon, S. H., Reeve, J. & Marsh, H. W. (2023). Autonomy-Supportive Teaching Enhances Prosocial andReduces Antisocial Behavior via Classroom Climate and Psychological Needs: A Multilevel Randomized Control Intervention. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 45*(1), 26–40. https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0337

Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek.* Osiris Kiadó.

Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2018). Sociometric perspectives. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 64–83). The Guilford Press.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M.,Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy,M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023).The state of evidence for social and emotional learning: Acontemporary meta-analysis of universal school-based SELinterventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev

Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programs in the UK.* WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.

Coelho, V. A., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2016). The Effectiveness of a Portuguese Elementary School Social and Emotional Learning Program. *The Journal of Primary Prevention, 37*(5), 433–447. https://doi.org/10.1007/s10935-016-0445-4

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. *Handbook of resilience in children* (pp. 411-423) Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_24

Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

Collin, M. A. (2015). *TOOLBOX™ Primer*. Dovetail Learning Inc.

Combs, K. M., Drewelow, K. M., Habesland, M. S., Lain, M. A., & Buckley, P. R. (2021). Does training modality predict fidelity of an evidence-based intervention delivered in schools? *Prevention Science*, *22*(7), 928-938. https://doi.org/10.1007/s11121-021-01227-6

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1),123–133. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004

Cosso, J., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social–emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology, 36*(8), 1329–1339. https://doi.org/10.1037/fam0000992

Crandall, V. C., Crandall, V. J., & Katkovsky, W. (1965). Children's Social Desirability Questionnaire [dataset]. In *PsycTESTS Dataset*. American Psychological Association (APA). https://doi.org/10.1037/t08084-000

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74–101. https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74

Cui, M., Darling, C. A., Lucier-Greer, M., Fincham, F. D., & May, R. W. (2018). Parental Indulgence: Profiles and Relations to College Students' Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Child and Family Studies, 27*(8), 2456–2466. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1076-6

Curtis, C., & Norgate, R. (2007). An Evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum at Key Stage 1. *Educational Psychology in Practice, 23*(1), 33–44. https://doi.org/10.1080/02667360601154717

Csendes, É. (1998). *Életvezetési ismeretek és készségek*. Calibra Könyvek.

D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*(1), 107–126. https://doi.org/10.1037/h0031360

Dadds, M. R., Perrin, S., & Yule, W. (1998). Social Desirability and Self-Reported Anxiety in Children: An Analysis of the RCMAS Lie Scale. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*(4), 311–317. https://doi.org/10.1023/a:1022610702439

Dam, G. T., & Volman, M. L. L. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education, 42*(2), 281-298. https://doi.org/10.1111/j.14653435.2007.00295.x

Damasio, A. R. (1995). Toward a Neurobiology of Emotion and Feeling: Operational Concepts and Hypotheses. *The Neuroscientist, 1*(1), 19–25. https://doi.org/10.1177/107385849500100104

Damon, W. (1983). *Social and personality development: Infancy through adolescence*. W.W. Norton.

Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review, 18*(1), 23–45. https://doi.org/10.1016/s0272-7358(97)00043-3

Dannlowski, U., Stuhrmann, A., Beutelmann, V., Zwanzger, P., Lenzen, T., Grotegerd, D., Domschke, K., Hohoff, C., Ohrmann, P., Bauer, J., Lindner, C., Postert, C., Konrad, C., Arolt, V., Heindel, W., Suslow, T., & Kugel, H. (2012). Limbic Scars: Long-Term

Consequences of Childhood Maltreatment Revealed by Functional and Structural Magnetic Resonance Imaging. *Biological Psychiatry, 71*(4), 286–293. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.10.021

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf (2026.02.05.)

Davidson, R. J., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin, 126*(6), 890–909. https://doi.org/10.1037//0033-2909.126.6.890

Davis, M. C., Luecken, L., & Lemery-Chalfant, K. (2009). Resilience in Common Life: Introduction to the Special Issue. *Journal of Personality, 77*(6), 1637–1644. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00595.x

De Chaisemartin, C., & Navarrete H, N. (2023). The Direct and Spillover Effects of a Nationwide Socioemotional Learning Program for Disruptive Students. *Journal of Labor Economics*, *41*(3), 729-769. https://doi.org/10.1086/720455

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2010*(128), 29–49. https://doi.org/10.1002/cd.267

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137–143. https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development, 74*(1), 238–256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays Nice With Others": Social–Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development, 21*(5), 652–680. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450

Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J., & Bassett, H. H. (2016). Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 299–317. https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1146659

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage publications.

Devine, R. T., & Hughes, C. (2014). Relations Between False Belief Understanding and Executive Function in Early Childhood: A Meta-Analysis. *Child Development, 85*(5), 1777–1794. https://doi.org/10.1111/cdev.12237

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology, 64*(1), 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Ding, H., Callaghan, P., Gu, Q., & Ebersöhn, L. (2024). Validation of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-R) in rural contexts in South Africa. *Journal of Child & Adolescent Mental Health, 36*(2), 287–298. https://doi.org/10.2989/17280583.2024.2438368

Dobson, D., & Cook, T. J. (1980). Avoiding type III error in program evaluation. *Evaluation and Program Planning, 3*(4), 269–276. https://doi.org/10.1016/0149-7189(80)90042-7

Doll, B., Brehm, K. & Zucker, S. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning.* Guilford Press.

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion, 1*(3), 6–28. https://doi.org/10.1080/1754730x.2008.9715730

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Stanley, K. C., Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development, 88*(2), 408-416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 157–197. Portico. https://doi.org/10.1023/a:1014628810714

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters. *Educational Researcher, 44*(4), 237–251. https://doi.org/10.3102/0013189x15584327

Dufrene, B. A., Noell, G. H., Gilbertson, D. N., & Duhon, G. J. (2005). Monitoring Implementation of Reciprocal Peer Tutoring: Identifying and Intervening With Students Who Do Not Maintain Accurate Implementation. *School Psychology Review, 34*(1), 74–86. https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12086276

Durlak, J. A. (2015). Studying Program Implementation Is Not Easy but It Is Essential. *Prevention Science, 16*(8), 1123–1127. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0606-3

Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 333–345. https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1142504

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3–4), 327–350. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 474–501. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W. B., Walsh, J., & Falco, M. (2004). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health Education Research, 20*(3), 308–313. https://doi.org/10.1093/her/cyg134

Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children, 9*(2), 30. https://doi.org/10.2307/1602703

Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 263–283). The Guilford Press.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 1017–1032). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57

Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 474–495. https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Emerson, L.-M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness, 8*(5), 1136–1149. https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4

Eriksson, C., Kimber, B., Skoog, T. (2018). Design and implementation of RESCUR in Sweden for promoting resilience in children: a study protocol. *BMC Public Health 18*, 1250. https://doi.org/10.1186/s12889-018-6145-7

Eriksson, C., Skoog, T., & Kimber, B. (2020). Supporting implementation of resilience training among school-aged children – RESCUR in Sweden. *European Journal of Public Health, 30*(Supplement 5). https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaa165.385

European Commission (2020). *The structure of the European education systems 2020/21 – Schematic diagrams*, Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/39049 (2026.02.10.)

Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin, 139*(6), 1342–1396. https://doi.org/10.1037/a0031808

Fallon, T., & Schwab-Stone, M. (1994). Determinants of Reliability in Psychiatric Surveys of Children Aged 6–12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(8), 1391–1408. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01282.x

Farina, E., & Belacchi, C. (2013). The relationship between emotional competence and hostile/prosocial behavior in Albanian preschoolers: An exploratory study. *School Psychology International, 35*(5), 475–484. https://doi.org/10.1177/0143034313511011

Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S. & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry, 1*(5), 377–387. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70312-8

Fehérvári, A. (2015). Az Arany János Program tanulóinak eredményessége. In Kállai, G. (Ed.), *Tehetséggondozó Programok* (pp. 20-48). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Fehérvári, A., & Varga, A. (2023). Resilience and inclusion. Evaluation of an educational support programme. *Educational Studies*, *49*(1), 147–165. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1835614

Fekkes, M., Van de Sande, M.C. E., Gravesteijn, J. C., Pannebakker, F. D., Buijs, G. J., Diekstra, R.F.W. & Kocken, P. L. (2016). Effects of the Dutch Skills for Life program on the health behavior, bullying, and suicidal ideation of secondary school students. *Health Education, 116*(1), 2–15. http://dx.doi.org/10.1108/HE-05-2014-0068

Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E. & Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychology, 6*(1), 1-17. https://doi.org/10.1186/s40359-018-0242-3

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 80–92. https://doi.org/10.1177/160940690600500107

Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology, 16*(4), 381–390. https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.381

Fink, E. (2021). Friendships and theory of mind in middle childhood and adolescence. In Devine, R. T., & Lecce, S. (Eds.), *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence* (pp. 122–141). https://doi.org/10.4324/9780429326899-9

Fisher, R. J. (1993). Social Desirability Bias and the Validity of Indirect Questioning. *Journal of Consumer Research, 20*(2), 303. https://doi.org/10.1086/209351

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906

Ford, K., Anderson, A., Abel, Y., & Davis, M. (2023). A Mixed Methods Approach to Exploring Social Emotional Learning Program Implementation in an Alternative High School. *School Psychology Review, 53*(5), 523–537. https://doi.org/10.1080/2372966x.2023.2251369

Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U. I., Marttunen, M. J., Koivisto, A., & Kaltiala-Heino, R. (2007). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence, 31*(4), 485–498. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.006

Garbacz, S. A., Hirano, K., McIntosh, K., Eagle, J. W., Minch, D., & Vatland, C. (2018). Family engagement in schoolwide positive behavioral interventions and supports: Barriers and facilitators to implementation. *School Psychology Quarterly, 33*(3), 448–459. https://doi.org/10.1037/spq0000216

Gartstein, M. A., Putnam, S. P., Aron, E. N., & Rothbart, M. K. (2016). Temperament and personality. In S. Maltzman (Ed.), *The Oxford handbook of treatment processes and outcomes in psychology: A multidisciplinary, biopsychosocial approach* (pp. 11–41). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199739134.013.2

Gelfand, M. J., Raver, J. L., Nishii, L., Leslie, L. M., Lun, J., Lim, B. C., Duan, L., Almaliach, A., Ang, S., Arnadottir, J., Aycan, Z., Boehnke, K., Boski, P., Cabecinhas, R., Chan, D., Chhokar, J., D'Amato, A., Subirats Ferrer, M., Fischlmayr, I. C., … Yamaguchi, S. (2011). Differences Between Tight and Loose Cultures: A 33-Nation Study. *Science, 332*(6033), 1100–1104. https://doi.org/10.1126/science.1197754

Goodman R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 38*(5), 581–586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

Goossens, F., Gooren, E., de Castro, B. O., Van Overveld, K., Buijs, G., Monshouwer, K. & Paulussen, T. (2012). Implementation of PATHS through dutch municipal health services: A quasi-experiment. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 234–248. https://doi.org/10.4119/ijcv-2915

Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of School-Based Prevention Programs: Results from a National Survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 39*(1), 3–35. https://doi.org/10.1177/002242780203900101

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243–268. https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243

Gómez J.A., Brown J.L. & Downer J.T. (2023). High quality implementation of 4Rs + MTP increases classroom emotional support and reduces absenteeism. *Frontiers of Psychology, 14*, 1065749. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1065749

Gőbel, O. (2012). *Csupa szépeket tudok varázsolni…avagy hogyan játsszuk a varázsjátékokat?* L'Harmattan Kiadó.

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, *24*(2), 105–112. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001

Granger, K.L., Sutherland, K.S., Conroy, M.A., Hetrick, A.A., & Parnell, E. (2020). Barriers and Facilitators to Implementation of BEST in CLASS. *Exceptionality, 28*, 209 - 221. https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727335

Greenberg M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*, 139–150. https://doi.org/10.1196/annals.1376.013

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist 58*(6–7), 466–474. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Greene, S., & Hogan, D. (2005). *Researching Children's Experience*. https://doi.org/10.4135/9781849209823

Gresham, F. M., Cook, C. R., Collins, T., Dart, E., Rasetshwane, K., Truelson, E., & Grant, S. (2010). Developing a Change-Sensitive Brief Behavior Rating Scale as a Progress Monitoring Tool for Social Behavior: An Example Using the Social Skills Rating System—

Teacher Form. *School Psychology Review, 39*(3), 364–379. https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087758

Griner, D., & Smith, T. B. (2006). Culturally adapted mental health intervention: A meta-analytic review. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 43*(4), 531–548. https://doi.org/10.1037/0033-3204.43.4.531

Groh, A. M., Fearon, R. M. P., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Roisman, G. I. (2017). Attachment in the Early Life Course: Meta-Analytic Evidence for Its Role in Socioemotional Development. *Child Development Perspectives, 11*(1), 70–76. https://doi.org/10.1111/cdep.12213

Gross, J. J. (2015). *Handbook of emotion regulation*. Guilford Publications.

Grotberg, E. H. (1996). *The International Resilience Project Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions*. https://eric.ed.gov/?id=ED419584 (2026.01.21.)

Gunaretnam, V. (2021). A Study on Increasing Positive Behaviors Using Positive Reinforcement Techniques. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 05*(07), 198–219. https://doi.org/10.47772/ijriss.2021.5706

Guralnick, M. J. (2010). Early Intervention Approaches to Enhance the Peer-Related Social Competence of Young Children With Developmental Delays. *Infants & Young Children, 23*(2), 73–83. https://doi.org/10.1097/iyc.0b013e3181d22e14

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching, 8*(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Hair, E., Halle, T. & Humen, E. T. (2006). Children's school readiness in the ECLS- K: Predictions to academic, health, and social outcomes in the first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(4), 431–454. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.005

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*(1), 79-119. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150

Hamilton, S., Boehnke, J. R., Humphrey, N., & Qualter, P. (2025). Teachers' perceptions of the differential impacts of a universal, school-based social and emotional learning intervention: A thematic framework analysis. *PLOS One, 20*(7), e0328482. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0328482

Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of Teacher Implementation of School-Based Mental Health Programs. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(6), 665–679. https://doi.org/10.1007/s10802-005-7646-2

Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and well-being? *Journal of Affective Disorders, 253*, 460–466. https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.03.046

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 967–983. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007

Harsányiné Petneházi, Á. (2023). Szociális és érzelmi intelligencia fejlesztése a családban. In Margitics, F. (Ed.), *Család-pszichológia* (pp. 142-182). Kery Publishing.

Hassani, S., & Schwab, S. (2021). Social-emotional learning interventions for students with special educational needs: A systematic literature review. *Frontiers in Education, 6*, 808566. Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.808566

Harter, S. (2015). *The construction of the self: A developmental perspective* (2nd Ed.). Guilford Press.

Haverman, L., Limperg, P. F., Young, N. L., Grootenhuis, M. A., & Klaassen, R. J. (2017). Paediatric health-related quality of life: What is it and why should we measure it? *Archives of Disease in Childhood, 102*, 393–400. https://doi.org/10.1136/archdischild-2015-310068

Hegedűs, Sz. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra, 29*(9), 21–37. https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.9.21

Higgen, S., Mueller, J. T., & Mösko, M. (2021). Review: Universal mental health interventions for young students in adverse environments – a systematic review of evaluated interventions. *Child and Adolescent Mental Health, 27*(3), 281–293. https://doi.org/10.1111/camh.12493

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2008). *A Mandate for Playful Learning in Preschool.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.003.0002

Hoagwood, K. E., & Johnson, J. (2003). School psychology: a public health framework. *Journal of School Psychology, 41*(1), 3–21. https://doi.org/10.1016/s0022-4405(02)00141-3

Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M., & Saka, N. (2007). Empirically based school interventions target at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(5), 66-94. https://doi.org/10.1177/10634266070150020301

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.* Cambridge University Press.

Holsen, I., Smith, B. H. &Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program second step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International, 29*(1), 71–88. https://doi.org/10.1177/0143034307088504

Holtgraves, T. (2004). Social Desirability and Self-Reports: Testing Models of Socially Desirable Responding. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(2), 161–172. https://doi.org/10.1177/0146167203259930

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3–42. https://doi.org/10.3102/00346543067001003

Horcsák-Szabó, K., Újvári, N., & Kovács-Berta, R. (2024). Az iskolai agresszió és zaklatás jelenségvilága, megjelenési formái. *Módszertani Közlemények, 64*(1), 35–49. https://doi.org/10.14232/modszertani.2024.1.35-49

House, B. R., Kanngiesser, P., Barrett, H. C., Broesch, T., Cebioglu, S., Crittenden, A. N., Erut, A., Lew-Levy, S., Sebastian-Enesco, C., Smith, A. M., Yilmaz, S., & Silk, J. B. (2019). Universal norm psychology leads to societal diversity in prosocial behaviour and development. *Nature Human Behaviour, 4*(1), 36–44. https://doi.org/10.1038/s41562-019-0734-z

House, B. R., Silk, J. B., Henrich, J., Barrett, H. C., Scelza, B. A., Boyette, A. H., Hewlett, B. S., McElreath, R., & Laurence, S. (2013). Ontogeny of prosocial behavior across diverse

societies. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 110*(36), 14586–14591. https://doi.org/10.1073/pnas.1221217110

Howe, N., Paine, A. L., Ross, H. S., & Recchia, H. (2022). Sibling relations in early and middle childhood. In Smith, P. K., & Hart, C. H. (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 443-458). John Wiley & Sons Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch24

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Humphrey, N. (2016). *HeadStart Intervention Implementation Survey.* The University of Manchester.

Humphrey, N. (2018). School-Based Social and Emotional Learning Interventions: Common Principles and European Applications. In Keefer, K. V. et al. (Eds.), *Emotional Intelligence in Education* (pp. 199–216). The Springer Series on Human Exceptionality. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_8

Humphrey, N., Barlow, A., & Lendrum, A. (2018). Quality Matters: Implementation Moderates Student Outcomes in the PATHS Curriculum. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research, 19*(2), 197–208. https://doi.org/10.1007/s11121-017-0802-4

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People. *Educational and Psychological Measurement, 71*(4), 617–637. https://doi.org/10.1177/0013164410382896

Hunsu, N. J., Oje, A. V., Tanner-Smith, E. E., & Adesope, O. (2023). Relationships between risk factors, protective factors and achievement outcomes in academic resilience research: A meta-analytic review. *Educational Research Review, 41*, 100548. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100548

Ijadi-Maghsoodi, R., Marlotte, L., Garcia, E., Aralis, H., Lester, P., Escudero, P., & Kataoka, S. (2017). Adapting and Implementing a School-Based Resilience-Building Curriculum Among Low-Income Racial and Ethnic Minority Students. *Contemporary School Psychology, 21*(3), 223–239. https://doi.org/10.1007/s40688-017-0134-1

Im-Bolter, N., & Cohen, N. J. (2007). Language Impairment and Psychiatric Comorbidities. *Pediatric Clinics of North America, 54*(3), 525–542. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.008

Jabborova, O. M. & Umarova, Z. A. (2020). Pedagogical conflicts in primary school students as an important socio-pedagogical problem. *Scientific Bulletin, 4*(50), 360–363.

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. *Educational Psychologist, 54*(3), 162–184. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032

Jármi, É. (2019). Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. *Educatio*, *28*(3), 542–555. https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.3.6

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jespersen, J. E., Hardy, N. R., & Morris, A. S. (2021). Parent and Peer Emotion Responsivity Styles: An Extension of Gottman's Emotion Socialization Parenting Typologies. *Children (Basel, Switzerland)*, *8*(5), 319. https://doi.org/10.3390/children8050319

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112–133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *Future Child, 27* (1), 49–72. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Child Policy Nexus, 26*(4), 1–33. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290. https://doi.org/10.2105/ajph.2015.302630

Jones, S. M. & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists.* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2025/05/FINAL_CDS-Evidence-Base.pdf (2026.01.22.)

Józsa, K. & Zentai, G. (2007a). Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle, 57*(5), 3–17.

Józsa, K. & Zentai, G. (2007b). Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER Programcsomaggal. In Nagy, J. (Ed.), *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia* (pp. 299-311). Mozaik Kiadó.

Karoly, L. A., Kilburn, M. R., & Cannon, J. S. (2005). Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promise [dataset]. In *PsycEXTRA Dataset*. American Psychological Association (APA). https://doi.org/10.1037/e475852006-001

Kärtner, J., Keller, H., & Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts. *Developmental Psychology, 46*(4), 905–914. https://doi.org/10.1037/a0019718

Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, *17*(11-12), 21-37.

Kasik, L. (2010). *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4-18 évesek körében*. PhD-értekezés, SZTE.

Kasik, L., Gál, Z., Havlikné Rácz, A., Özvegy, J., Pozsár, É., Szabó, É., & Zsolnai, A. (2017). *Társas problémák és megoldásuk 3-7 évesek körében*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/28278/1/Ovodasok_segedanyag_KOTET_Kasiketal..pdf (2026.01.24.)

Keller, H. (2022). *Cultures of Infancy* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003284079

Keltner, D., & Haidt, J. (1999). Social Functions of Emotions at Four Levels of Analysis. *Cognition and Emotion, 13*(5), 505–521. https://doi.org/10.1080/026999399379168

Kerekes, V., Böddi, Zs., & Bavalics L. (2024). *A gyermekek játéka – és ami mögötte van*. Móra Könyvkiadó.

Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2020). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal, 49*(1), 71–81. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4

Khanna, D., Lay, K., Khadka, J., Mpundu-Kaambwa, C., Ratcliffe, J., & Quality of Life in Kids: Key evidence to strengthen decisions in Australia (QUOKKA) project team (2024). How do children understand and respond to the EQ-5D-Y-3L? A mixed methods study in a community-based sample of 6–12-year-olds. *Health and Quality of Life Outcomes*, *22*(1), 105. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4981795/v1

Kiefer, M., Haynes, K., Kasper, K., & Dickson, A. (2021). Practitioner adaptations of a social and emotional learning curriculum in international contexts. In Talvio, M., & Lonka, K. (Eds.), *International Approaches to Promoting Social and Emotional Learning in Schools* (pp. 37–55). https://doi.org/10.4324/9781003093053-4

Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, S. (2007). Social and emotional training in Swedish schools for the promotion of mental health: an effectiveness study of 5 years of intervention. *Health Education Research, 23*(6), 931–940. https://doi.org/10.1093/her/cyn040

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(1), 1–11. https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1

Konta, I. & Zsolnai, A. (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kotsiou, A., Fajardo-Tovar, D. D., Cowhitt, T., Major, L., & Wegerif, R. (2022). A scoping review of Future Skills frameworks. *Irish Educational Studies, 41*(1), 171–186. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022522

Kövesdi, A., Soltész-Várhelyi, K., Törő, K., Csikós, G., Hadházi, É., Takács, S., Rózsa, S. & Földi, R. (2020). Reziliencia változása és támogató szerepe a szülő-gyerek kapcsolatban - longitudinális vizsgálat COVID-19. *Psychologia Hungarica Caroliensis, 8*(3), 7‑29.

Krähenbühl, S., & Blades, M. (2006). The effect of interviewing techniques on young children's responses to questions. *Child: Care, Health and Development, 32*(3), 321–331. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00608.x

Krull, J., Urton, K., Kulawiak, P. R., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2022). Social-relational classroom climate and its link to primary students' behavioral problems. *Empirische Sonderpädagogik*, *14*(2), 154-175. https://doi.org/10.25656/01:25769

KSH (2022). *Népszámlálás 2022*. https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/ (2026.05.06.)

KSH (2024). *Magyar Statisztikai Évkönyv. Oktatási intézmények fenntartó típusok szerint*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ksh.hu/evkonyvek/2024/magyar-statisztikai-evkonyv-2024/pdf/statevk2024_3_6.pdf (2026.05.06.)

KSH (2025). *A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya*. https://ksh.hu/s/kiadvanyok/fenntarthato-fejlodes-indikatorai-2023/1-24#2-abra (2025.07.28.)

Larkin, H., Felitti, V. J., & Anda, R. F. (2013). Social Work and Adverse Childhood Experiences Research: Implications for Practice and Health Policy. *Social Work in Public Health, 29*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/19371918.2011.619433

Larsen, J. T., To, Y. M., & Fireman, G. (2007). Children's Understanding and Experience of Mixed Emotions. *Psychological Science, 18*(2), 186–191. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01870.x

Lau, A. S. (2006). Making the Case for Selective and Directed Cultural Adaptations of Evidence-Based Treatments: Examples From Parent Training. *Clinical Psychology: Science and Practice, 13*(4), 295–310. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2006.00042.x

Laursen, B., & Hafen, C. A. (2009). Future Directions in the Study of Close Relationships: Conflict Is Bad (Except When It's Not). *Social Development, 19*(4), 858–872. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00546.x

Laursen, E. K., & Birmingham, S. M. (2003). Caring Relationships as a Protective Factor for At-Risk Youth: An Ethnographic Study. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 84*(2), 240–246. https://doi.org/10.1606/1044-3894.101

Lee, J. (2022). "I always tell my children to learn from me": Parental engagement in social and emotional learning in Malawi. *International Journal of Educational Research, 116*, 102090. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102090

Lee, J., Shapiro, V. B., & Kim, B.-K. E. (2023). Universal School-Based Social and Emotional Learning (SEL) for Diverse Student Subgroups: Implications for Enhancing Equity Through SEL. *Prevention Science, 24*(5), 1011–1022. https://doi.org/10.1007/s11121-023-01552-y

Lendrum, A., & Humphrey, N. (2012). The importance of studying the implementation of interventions in school settings. *Oxford Review of Education, 38*(5), 635–652. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.734800

Lendrum, A., Humphrey, N., & Greenberg, M. (2016). Implementing for success in school-based mental health promotion: The role of quality in resolving the tension between fidelity and adaptation. In R. H. Shute & P. T. Slee (Eds.), *Mental health and wellbeing through schools: The way forward* (pp. 53–63). Routledge/Taylor & Francis Group.

Lendrum, A., Humphrey, N., Kalambouka, A., & Wigelsworth, M. (2009). Implementing primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) small group interventions: recommendations for practitioners. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *14*(3), 229–238. https://doi.org/10.1080/13632750903073509

Lendrum, A., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health, 18*(3), 158–164. https://doi.org/10.1111/camh.12006

Lerner, R. M. (2011). Structure and Process in Relational, Developmental Systems Theories: A Commentary on Contemporary Changes in the Understanding of Developmental Change across the Life Span. *Human Development, 54*(1), 34–43. https://doi.org/10.1159/000324866

Li, A., Miller, F. G., & Williams, S. C. (2025). Cultural adaptations to social–emotional learning programs: A systematic review. *School Psychology, 40*(2), 108–120. https://doi.org/10.1037/spq0000649

Liebenberg, L., Ungar, M., & Vijver, F. V. D. (2012). Validation of the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research on social work practice, 22*(2), 219-226. https://doi.org/10.1177/1049731511428619

Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting Feelings Into Words. *Psychological Science, 18*(5), 421–428. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01916.x

Lilja, J. L., Kimber, B., Eriksson, C., Henriksson, B., & Skoog, T. (2021). Does the delivery system matter? The scaling-out of a school-based resilience curriculum to the social services sector. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 578048. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.578048

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*(1), 1–34. https://doi.org/10.1037/a0029321

Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L., Jagiellowicz, J., & Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry, 8*(1). https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6

Liu, J. J. W., Ein, N., Gervasio, J., & Vickers, K. (2019). The efficacy of stress reappraisal interventions on stress responsivity: A meta-analysis and systematic review of existing evidence. *PLOS ONE, 14*(2), e0212854. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212854

Longobardi, E., Spataro, P., Frigerio, A., & Rescorla, L. (2015). Language and social competence in typically developing children and late talkers between 18 and 35 months of age. *Early Child Development and Care, 186*(3), 436–452. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1039529

Lovett, J. M., Schonert-Reichl, K. A., Zinsser, K. M., & Lawlor, M. S. (2024). Beyond fidelity: unveiling the landscape of teacher adaptation in social and emotional learning programs. *Frontiers in Education, 9*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1444588

Lu, S., Huang, C.-C., & Rios, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review, 82*, 53–59. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.008

Malik, F., & Marwaha, R. (2018). *Developmental stages of social emotional development in children*. https://europepmc.org/article/nbk/nbk534819 (2026.01.16.)

Malti, T., Ribeaud, D. & Eisner, M. P. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behavior: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*(5), 677–692. https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597084

Mantz, L. S., Bear, G. G., Yang, C., & Harris, A. (2016). The Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S): Evidence of Validity and Reliability. *Child Indicators Research, 11*(1), 137–157. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9427-6

Marchand, G., & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 65–82. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.65

Marsh, H. W. (1986). Negative item bias in ratings scales for preadolescent children: A cognitive-developmental phenomenon. *Developmental Psychology, 22*(1), 37–49. https://doi.org/10.1037//0012-1649.22.1.37

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International, 34*(5), 488–500. https://doi.org/10.1177/0143034312472759

Martinez, C.R., & Eddy, J.M. (2005). Effects of culturally adapted parent management training on Latino youth behavioral health outcomes. *Journal of Community and Child Psychology, 75*(4), 841–851. https://doi.org/10.1037/0022-006x.73.5.841

Martinsone, B., Niedre, R., & Bērziņa, S. (2021). *Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei*. Valsts izglītības satura centrs | ESF projekts Nr.8.3.1.1/16/I/002 Kompetenču pieeja mācību saturā.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology, 19*(3), 921–930. https://doi.org/10.1017/S0954579407000442

Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology, 23*(2), 493–506. https://doi.org/10.1017/S0954579411000198

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

Masten, A. S. (2019). Resilience from a developmental systems perspective. *World Psychiatry, 18*, 101-102. https://doi.org/10.1002/wps.20591

Masten, A. S. (2020). Resilience of children in disasters: A multisystem perspective. *International Journal of Psychology, 56*(1), 1–11. https://doi.org/10.1002/ijop.12737

Masten, A. S. (2025). *Ordinary Magic. Resilience in development. Second Edition*. The Guilford Press.

Masten, A. S., Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children. *Developmental Perspectives. Children (Basel, Switzerland), 5*(7), 98. https://doi.org/10.3390/children5070098

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*(4), 425–444. https://doi.org/10.1017/s0954579400005812

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205–220. https://doi.org/10.1037/0003-066x.53.2.205

Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). *Resilience in development: The importance of early childhood.* https://www.researchgate.net/publication/252094504_Resilience_in_Development_The_Importance_of_Early_Childhood (2026.01.21.)

Masten, A. S., Narayan, A. J., & Wright, M. O. (2023). Resilience processes in development: Multisystem integration emerging from four waves of research. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (3rd ed., pp. 19–46). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14728-9_2

Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2001). Resilience in Development. In Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 74–88). Oxford Academic Books. https://doi.org/10.1093/oso/9780195135336.003.0006

Masten, A. S., & Wright, M. O. (1998). Cumulative Risk and Protection Models of Child Maltreatment. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 2*(1), 7–30. https://doi.org/10.1300/j146v02n01_02

Matos, M. G. de, Gaspar, T., & Simões, C. (2012). Health-related quality of life in portuguese children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25*(2), 230–237. https://doi.org/10.1590/s0102-79722012000200004

Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Griva, A. M. (2020). Parents' perceptions and evaluation of the implementation of a resilience curriculum in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology, 8*(2), 104–118. https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1724576

Matsumoto, D., & Hwang, H. S. (2011). Cooperation and competition in intercultural interactions. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(5), 677–685. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.02.017

Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2016). The cultural bases of nonverbal communication. In D. Matsumoto, H. C. Hwang, & M. G. Frank (Eds.), *APA handbook of nonverbal communication* (pp. 77–101). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14669-004

Mayring, P. A. E. (2023). Qualitative content analysis. In Tierney, R. J., Rizvi, F., & Ercikan, K. (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4th ed., pp. 314–322). Elsevier Science. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.11031-0

McEwen, B. S., Gray, J. D., & Nasca, C. (2015). Recognizing resilience: Learning from the effects of stress on the brain. *Neurobiology of Stress, 1*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2014.09.001

McEwen, B. S., Nasca, C., & Gray, J. D. (2016). Stress effects on neuronal structure: Hippocampus, amygdala, and prefrontal cortex. *Neuropsychopharmacology, 41*(1), 3–23. https://doi.org/10.1038/npp.2015.171

Mcleod, S., Berry, K., Taylor, P., & Wearden, A. (2024). Romantic attachment and support adequacy in new mothers. *The Journal of Social Psychology, 164*(1), 112-135. https://doi.org/10.1080/00224545.2021.2006125

Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1998). Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development, 69*(6), 1556–1576. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06177.x

Meggyesné Hosszu T. & Máténé Homoki T. (2015). *A társadalmi érzékenyítés módszertana kisgyermekkorban I. Szegedi Tudományegyetem JGYPK Mentor(h)áló 2.0 program - digitális tananyagok*. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tarsadalmi_erzekenyites_modszertana_kisgyermekkorban/ (2025.05.17.)

Meichenbaum, D., Butler, L., & Gruson, L. (1981). A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In Zsolnai, A. (Ed.), *Szociális kompetencia – társas viselkedés* (pp. 95-120). Gondolat Kiadó, Budapest.

Mellor, D., & Moore, K. A. (2014). The use of Likert scales with children. *Journal of pediatric psychology*, *39*(3), 369–379. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst079

Merrell, K. W., Carrizales, D., Feuerborn, L., Gueldener, B. A., & Tran, O. K. (2007). *Strong teens: A social & emotional learning curriculum.* Brookes.

Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success.* The Guilford Press.

Merrill, K. L., Smith, S. W., Cumming, M. M., & Daunic, A. P. (2016). A Review of Social Problem-Solving Interventions. *Review of Educational Research, 87*(1), 71–102. https://doi.org/10.3102/0034654316652943

Mesquita, B., & Walker, R. (2003). Cultural differences in emotions: a context for interpreting emotional experiences. *Behaviour Research and Therapy, 41*(7), 777–793. https://doi.org/10.1016/s0005-7967(02)00189-4

Miljević-Ridički, R., Simões, C., Kimber, B. (2020). Resilience in school children - a multicultural comparison between three countries - Croatia, Sweden and Portugal. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 29*(4), 555-574. https://doi.org/10.5559/di.29.4.03

Min, H. J., Park, S.-H., Lee, S.-H., Lee, B.-H., Kang, M., Kwon, M. J., Chang, M. J., Negi, L. T., Samphel, T., & Won, S. (2024). Building Resilience and Social–Emotional Competencies in Elementary School Students through a Short-Term Intervention Program Based on the SEE Learning Curriculum. *Behavioral Sciences, 14*(6), 458. https://doi.org/10.3390/bs14060458

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 361–388. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Meyer, A. L. (2019). An Applied Contextual Model for Promoting Self-Regulation Enactment Across Development:

Implications for Prevention, Public Health and Future Research. *The Journal of Primary Prevention, 40*(4), 367–403. https://doi.org/10.1007/s10935-019-00556-1

Müller, E., Naples, L.H., Cannon, L., Haffner, B., & Mullins, A. (2019). Using integrated arts programming to facilitate social and emotional learning in young children with social cognition challenges. *Early Child Development and Care, 189*, 2219 - 2232. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1445732

Myers, K., & Winters, N. C. (2002). Ten-Year Review of Rating Scales. I: Overview of Scale Functioning, Psychometric Properties, and Selection. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*(2), 114–122. https://doi.org/10.1097/00004583-200202000-00004

Nagy, E., & Jámbori, Sz. (2019). Az iskolai zaklatás jellemzői a boldogságóra programban részt vevő osztályokban. *Magyar Pedagógia, 119*(2), 131–150. https://doi.org/10.17670/mped.2019.2.131

Nagy I., Körmendi A. & Pataky N. (2012). A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia, 112*(3), 129–148.

Nagy, J. (1980). *Az 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.

Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.

Nagy, J. (2007). *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó.

Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.

Nagy, K. & Zsolnai, A. (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In Tóth, P. & Holik, I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – Az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa* (pp. 53-61). ELTE Eötvös Kiadó.

Nangle, D.W., Grover, R.L., Holleb, L.J., Cassano, M., Fales, J. (2010). Defining Competence and Identifying Target Skills. In Nangle, D., Hansen, D., Erdley, C., Norton, P. (Eds.), *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills. ABCT Clinical Assessment Series* (pp. 3-19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0_1

Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M., Koushede, V., & Holstein, B. (2015). Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health Education, 115*(3–4), 339–356. https://doi.org/10.1108/HE-03-2014-0039

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill. https://archive.org/details/dli.scoerat.1556psychometrictheorysecondedition/mode/2up (2026.05.07.)

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambidge Journal of Education, 46*(3), 277–297. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450

Pannebakker, F. D., Van Genugten, L., Diekstra, R. F. W., Gravesteijn, C., Fekkes, M., Kuiper, R. & Kocken, P. L. (2019). A Social Gradient in the Effects of the Skills for Life Program on Self-Efficacy and Mental Wellbeing of Adolescent Students. *Journal of School Health, 89*(7), 587–595. https://doi.org/10.1111/josh.12779

Papp-Zipernovszky, O., Kékesi, M. Z., & Jámbori, Sz. (2017). A Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív magyar nyelvű validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 18*(3), 230–262. https://doi.org/10.1556/0406.18.2017.011

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, *36*(1), 163–172. https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00076-x

Patányi, A. L., Vekety, B., Kassai, R., Takács, Zs. K., & Fodor, Sz. (2024). A végrehajtó funkciók szerepe és fejlesztési lehetőségei óvodáskorban és az iskolára való felkészítés során. *Alkalmazott Pszichológia, 26*(1), 119-148. https://doi.org./10.17627/ALKPSZICH.2023.1.119

Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2007). School-family partnerships to enhance children's social, emotional and academic learning. In R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias

(Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 49–61). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage publications.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179–185. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x

Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Perczel-Forintos, D., Horváth, A., & Lisincki, A. M. (2025). A tudatos jelenlét képzésének jelentősége a mentális egészségügyi szakemberek érzelemszabályozásának és pszichés jóllétének fejlesztésében. *Orvosi Hetilap, 166*(44), 1736–1745. https://doi.org/10.1556/650.2025.33409

Perry, D. G., Perry, L. C., & Kennedy, E. (1995). Conflict and the development of antisocial behavior. In Shantz, C. U., & Hartup, W. W. (Eds.), *Conflict in child and adolescent development.* Cambridge University Press.

Pérez, R. G., Ascaso, L. E., Doménech Massons, J. M., & De La Osa Chaparro, N. (1998). Characteristics of the Subject and Interview Influencing the Test-Retest Reliability of the Diagnostic Interview for Children and Adolescents-Revised. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(7), 963–972. Portico. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00399

Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 2*(3), 149–156. https://doi.org/10.1080/17439760701228938

Phelps, E. A. (2006). Emotion and Cognition: Insights from Studies of the Human Amygdala. *Annual Review of Psychology, 57*(1), 27–53. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070234

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10314-000

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review, 27*(3), 407–417. https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085925

Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology, 53*(5), 873–932. https://doi.org/10.1037/dev0000295

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127–152. https://doi.org/10.1080/17405620344000022

Promberger, M., Boost, M., Dagg, J. & Gray, J. (2020). Introduction: poverty, resilience and the European crisis. In Boost, M., Dagg, J., Gray, J. & Promberger, M. (Eds.), *Poverty, Crisis and Resilience* (pp. 2-18). Edward Elgar Publishing Limited. https://doi.org/10.4337/9781788973205.00009

Punamäki, R.-L., Qouta, S., Miller, T., & El-Sarraj, E. (2011). Who are the resilient children in conditions of military violence? Family- and child-related factors in a Palestinian community sample. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 17*(4), 389–416. https://doi.org/10.1080/10781919.2011.610722

Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R., & Jones, S. M. (2021). Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK-5 SEL Programs. *Frontiers in Education, 6*, 679467. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679467

Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C. S. (2015). Leveraging Mindsets to Promote Academic Achievement. *Perspectives on Psychological Science, 10*(6), 721–726. https://doi.org/10.1177/1745691615599383

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 10–26. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.001

Rebok, G., Riley, A., Forrest, C., Starfield, B., Green, B., Robertson, J., & Tambor, E. (2001). Elementary school-aged children's reports of their health: A cognitive interviewing study. *Quality of Life Research, 10*(1), 59–70. https://doi.org/10.1023/a:1016693417166

Rescur.eu (2025). About the project. https://www.rescur.eu/about-the-project/ (2025.07.28.)

Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., & Thorne, J. (2003). Factors Associated with Fidelity to Substance Use Prevention Curriculum Guides in the Nation's Middle Schools. *Health Education & Behavior, 30*(3), 375–391. https://doi.org/10.1177/1090198103030003010

Rocha, E. M., Marche, T. A., & Briere, J. L. (2013). The effect of forced-choice questions on children's suggestibility: A comparison of multiple-choice and yes/no questions. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement, 45*(1), 1–11. https://doi.org/10.1037/a0028507

Rogoff, B. (2014). Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors: An Orientation. *Human Development, 57*(2–3), 69–81. https://doi.org/10.1159/000356757

Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-Based Mental Health Services: A Research Review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 3*(4), 223–241. https://doi.org/10.1023/a:1026425104386

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2007). Temperament. In Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 99–166). John Wiley & Sons, Inc.. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0303

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. In M. H. Bornstein & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (7th ed., pp. 175–222). Wiley. doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy405

Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7), 992–1004. https://doi.org/10.1037/edu0000240

Russo, S. J., Murrough, J. W., Han, M.-H., Charney, D. S., & Nestler, E. J. (2012). Neurobiology of resilience. *Nature Neuroscience, 15*(11), 1475–1484. https://doi.org/10.1038/nn.3234

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*(8), 626–631. https://doi.org/10.1016/1054-139x(93)90196-v

Rutter, M. (2012a). Annual Research Review: Resilience – clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(4), 474–487. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x

Rutter, M. (2012b). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology, 24*(2), 335–344. https://doi.org/10.1017/s0954579412000028

Rutter, M. & The English and Romanian Adoptees Study Team (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(4), 465‑476. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00343

Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development* (pp. 115–162). University of Nebraska Press.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35–69). Basic Books.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141–164). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195119343.003.0007

Sameroff, A. (Ed.). (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11877-000

Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development, 81*(1), 6–22. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x

Sameroff, A., Gutman, L. M., & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks: Prospective research findings. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 364–391). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.017

Sameroff, A. J., Seifer, R., Zax, M., & Garmezy, N. (1982). Early Development of Children at Risk for Emotional Disorder. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 47*(7), 1. https://doi.org/10.2307/1165903

Sameroff, A. J., Seifer, R., Zax, M., & Barocas, R. (1987). Early Indicators of Developmental Risk: Rochester Longitudinal Study. *Schizophrenia Bulletin, 13*(3), 383–394. https://doi.org/10.1093/schbul/13.3.383

Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of Intelligence from Preschool to Adolescence: The Influence of Social and Family Risk Factors. *Child Development, 64*(1), 80. https://doi.org/10.2307/1131438

Sameroff, A. J., Bartko, W. T., Baldwin, A., Baldwin, C., & Seifer, R. (1998). Family and social influences on the development of child competence. In M. Lewis & C. Feiring (Eds.), *Families, risk, and competence* (pp. 161-186). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Schafer, E. S. (2022). Recognizing Resilience in Children: A Review. *Trauma Care, 2*(3), 469–480. https://doi.org/10.3390/traumacare2030039

Schaffer, D., & Brody, G. H. (1981). Parental and peer influences on moral development. In Henderson, R. W. (Ed.), *Parent-child interaction* (pp. 83- 124). Academic Press.

Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology, 11*(3), 157–165. https://doi.org/10.1016/J.APPSY.2005.05.001

Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 20–31. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.001

Schneider, B. H. (1993). *Childrens social competence in context*. Pergamon Press.

Schniering, C. A., Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2000). Issues in the diagnosis and assessment of anxiety disorders in children and adolescents. *Clinical Psychology Review, 20*(4), 453–478. https://doi.org/10.1016/s0272-7358(99)00037-9

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*(1), 52–66. https://doi.org/10.1037/a0038454

Schorr, L. B. (1997). *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*. Anchor Books.

Schutte, N. S., Malouff, J. M. & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education, 5*(1), 56−72.

Schweig, J., Hamilton, L. S., & Baker, G. (2019). *School and classroom climate measures: Considerations for Use by State and Local Education Leaders.* Rand Corporation. https://doi.org/10.7249/rr4259 (2026.01.11.)

Seibert, A., & Kerns, K. (2015). Early mother–child attachment: Longitudinal prediction to the quality of peer relationships in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 39*(2), 130-138. https://doi.org/10.1177/0165025414542710

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* Random House Australia Free Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.5

Semple, R. J., Droutman, V., & Reid, B. A. (2016). Mindfulness goes to school: things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools, 54*(1), 29–52. Portico. https://doi.org/10.1002/pits.21981

Sethi, D., Bellis, M., Hughes, K., Gilbert, R., Mitis, F., & Galea, G. (2013). *European report on preventing child maltreatment.* World Health Organization Regional Office for Europe.

Shi, J., & Cheung, A. C. K. (2024). Effective Components of Social Emotional Learning Programs: A Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 53*(4), 755–771. https://doi.org/10.1007/s10964-024-01942-7

Shi, Q., Liew, J., Ettekal, I., & Woltering, S. (2021). Childhood resilient personality trajectories and associations with developmental trajectories of behavioral, social-emotional, and academic outcomes across childhood and adolescence: A longitudinal study across 12 years. *Personality and Individual Differences, 177*, 110789. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110789

Siegler, A., Várnai, D. E., Hoffmann, T., Basa, B., & Jármi, É. (2021). ENABLE anti-bullying program in Hungarian schools. *Comparative School Counseling*, *1*(1), 87-98.

Silkenbeumer, J. R., Schiller, E.-M., & Kärtner, J. (2018). Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly, 44*, 72–81. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.014

Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Fonseca, A. M., Simões, A., Branquinho, C., Gaspar, T., & Matos, M., G. (2020). Resilience promotion in Portugal: RESCUR in action. In Cefai, C. & Spiteri, R. (Eds.), *Resilience in Schools: Research and Practice* (pp. 142-166). Centre for Resilience & Socio-Emotional Health, University of Malta.

Simões, C., Santos, A. C., Lebre, P., Daniel, J. R., Branquinho, C., Gaspar, T., & Matos, M., G. (2021). Assessing the impact of the European resilience curriculum in preschool, early and late primary school children. *School Psychology International, 42*(5), 539-566. https://doi.org/10.1177/01430343211025075

Škoda, J., Doulík, P. & Svobodová, J. (2022). Vliv míry agresivity žáků na klima školní třídy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok, 21*(1), 19–30. https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.1.19-30

Slagt, M., Dubas, J. S., Deković, M., & van Aken, M. A. G. (2016). Differences in sensitivity to parenting depending on child temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 142*(10), 1068–1110. https://doi.org/10.1037/bul0000061

Smith, T. B., Rodríguez, M. D., & Bernal, G. (2010). Culture. *Journal of Clinical Psychology, 67*(2), 166–175. https://doi.org/10.1002/jclp.20757

Sorokowska, A., Sorokowski, P., Hilpert, P., Cantarero, K., Frackowiak, T., Ahmadi, K., Alghraibeh, A. M., Aryeetey, R., Bertoni, A., Bettache, K., Blumen, S., Błażejewska, M., Bortolini, T., Butovskaya, M., Castro, F. N., Cetinkaya, H., Cunha, D., David, D., David, O. A., … Pierce, J. D. (2017). Preferred Interpersonal Distances: A Global Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 48*(4), 577–592. https://doi.org/10.1177/0022022117698039

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology, 5*(1). https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338

Spinrad, T. L., & Gal, D. E. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current Opinion in Psychology, 20*, 40–44. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.004

Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A congitive approach to solving real-life problems.* Jossey-Bass.

Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*(2), 300–309. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001

Stern, J. A., & Grossmann, T. (2024). The neuroscience of social relationships in early development. In M. A. Bell (Ed.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (2nd ed., pp. 11–30). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000406-002

Stiffman, A. R. (1988). Book Review: The Invulnerable Child. *Social Casework*, *69*(10), 647-649. https://doi.org/10.1177/104438948806901010

Sulkowski, M. L., & Simmons, J. (2017). The protective role of teacher–student relationships against peer victimization and psychosocial distress. *Psychology in the Schools, 55*(2), 137–150. https://doi.org/10.1002/pits.22086

Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture. *International Journal of Behavioral Development, 9*(4), 545–569. https://doi.org/10.1177/016502548600900409

Sütőné Koczka, Á. (2005). Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban. *Iskolapszichológia 25*. https://www.szaktars.hu/argumentum/view/sutone-koczka-agota-szocialis-keszsegek-fejlesztese-kamaszkorban-2005/?pg=0&layout=s (2026.01.05.)

Svraka, B. (2019). A prevenció fontossága az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában. In Szivák, J.& Csányi, K. (Eds.), *Jó gyakorlatok az óvoda-iskola átmenethez* (pp. 13-22). Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Szekeres Á. (2011). *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4., 5. és 6. osztályában*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Szokolszky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana.* Osiris Kiadó

Szondy, M. (2010). *A boldogság tudománya*. Jaffa Kft.

Szondy, M., Albu, M., & Denke, D. (2015). Tudatos jelenlét (mindfulness) alapú módszerek a pszichoterápiában és a rehabilitációban. [Mindfulness-based interventions in psychotherapy and in rehabilitation]. *Psychiatria Hungarica, 30*(4), 389-401.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2009). *Mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Tápai, D. (2015). Social and emotional learning – prevention and promotion. *Hungarian Educational Researcch Journal, 5*(1), 62-70. https://doi.org/10.14413/herj.2015.01.05

Țepordei, A.-M., Zancu, A. S., Diaconu-Gherasim, L. R., Crumpei-Tanasă, I., Măirean, C., Sălăvăstru, D., & Labăr, A. V. (2023). Children's peer relationships, well-being, and

academic achievement: the mediating role of academic competence. *Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1174127

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Thornberg, R., Wegmann, B., Wänström, L., Bjereld, Y., & Hong, J. S. (2022). Associations between Student–Teacher Relationship Quality, Class Climate, and Bullying Roles: A Bayesian Multilevel Multinomial Logit Analysis. *Victims & Offenders, 17*(8), 1196–1223. https://doi.org/10.1080/15564886.2022.2051107

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140*, 227–235.

Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny.* The Belknap Press of Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674988651

Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red Light, Purple Light: Findings From a Randomized Trial Using Circle Time Games to Improve Behavioral Self-Regulation in Preschool. *Early Education and Development, 22*(3), 489–519. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258

Topál, J. (2017). A társas tanulási képességek neurofiziológiai alapjai. *Opus et Educatio, 4*(1). https://doi.org/10.3311/ope.173

Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. A. (2000). Social competence: The social construction of the concept. In Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 29–39). Jossey-Bass.

Torrente, C., Alimchandani, A., & Aber, J. L. (2015). International perspectives on SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 566–587). Guilford Press.

Triandis, H. C. (2018). *Individualism and Collectivism*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429499845

Trommsdorff, G., & Cole, P. M. (2011). Emotion, self-regulation, and social behavior in cultural contexts. In X. Chen & K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional development in cultural context* (pp. 131–163). The Guilford Press.

Trower, P. (1982). Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. In Curran, J. P. & Monti, P. M. (Eds.), *Social skills training: A Practical Handbook for Assessment and Treatment* (pp. 427-599). Guilford Press.

Tsai, J. L. (2007). Ideal Affect: Cultural Causes and Behavioral Consequences. *Perspectives on Psychological Science, 2*(3), 242–259. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00043.x

Tudor, K., Maloney, S., Raja, A., Baer, R., Blakemore, S.-J., Byford, S., Crane, C., Dalgleish, T., De Wilde, K., Ford, T., Greenberg, M., Hinze, V., Lord, L., Radley, L., Opaleye, E. S., Taylor, L., Ukoumunne, O. C., Viner, R., … Montero-Marin, J. (2022). Universal Mindfulness Training in Schools for Adolescents: a Scoping Review and Conceptual Model of Moderators, Mediators, and Implementation Factors. *Prevention Science, 23*(6), 934–953. https://doi.org/10.1007/s11121-022-01361-9

Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). Program support matters: A systematic review on teacher- and school related contextual factors facilitating the implementation of social-emotional learning programs. *Frontiers in Education, 7*, 965538. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.965538

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work, 38*(2), 218-235. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343

Ungar, M. (2011). Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity. *Children and Youth Services Review, 33*(9), 1742-1748. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.04.027

Ungar, M. (2018). Systemic resilience: principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society, 23*(4). https://doi.org/10.5751/es-10385-230434

Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Mixed Methods Research, 5*(2), 126–149. https://doi.org/10.1177/1558689811400607

Ungar, M., & Theron, L. (2020). Resilience and mental health: how multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry, 7*(5), 441–448. https://doi.org/10.1016/s2215-0366(19)30434-1

Urbán, N., & Kovács, L. (2016). A pszichológiai reziliencia, mint integrált alkalmazkodó rendszer. *Honvédorvos, 68*(3–4), 43-50. https://doi.org/10.29068/HO.2016.3-4.43-50

Yalom, I. D. (2005). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy.* Basic Books.

Van de Mortel, T. F. (2008). Faking It: Social Desirability Response Bias in Self-report Research. *The Australian Journal of Advanced Nursing, 25*(4), 40–48. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.210155003844269

Vargha A., Zábó V., Török R. & Oláh A. (2020). A jóllét és a mentális egészség mérése: a Mentális Egészség Teszt. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 21*(3), 281–322. https://doi.org/10.1556/0406.21.2020.014

Verlinden, S., Hersen, M., & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review, 20*(1), 3–56. https://doi.org/10.1016/s0272-7358(99)00055-0

Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovations.* In TALIS. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264123540-en (2026.02.12.)

Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568–585). The Guilford Press.

Voltmer, K., & von Salisch, M. (2017). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences, 59*, 107–118. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006

Vorkapić, S. T., Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A., Grazzani, I., Cavioni, V., Cefai, C., & Camilleri, L. (2026). Implementing PROMEHS to Foster Social and Emotional Learning, Resilience, and Mental Health: Evidence from Croatian Schools. *Children*, *13*(1), 154. https://doi.org/10.3390/children13010154

Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, *42*(1), 1–18. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x

Walsh, F. (2016). Strengthening Family Resilience: Overcoming Serious Life Challenges. *Novos Desafios, Novas Competências: Contributos Atuais Da Psicologia* (pp. 11–22). https://doi.org/10.17990/axi/2016_9789726972679_011

Wang, F., King, R. B., & Zeng, L. M. (2024). Cooperative school climates are positively linked with socio-emotional skills: A Cross-National Study. *British Journal of Educational Psychology, 94*(2), 622–641. https://doi.org/10.1111/bjep.12670

Wanless, S. B. (2016). The Role of Psychological Safety in Human Development. *Research in Human Development, 13*(1), 6–14. https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141283

Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3*(1), 79–97. https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2

Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? Advice for Schools and Framework Document*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/uploads/files/ncb_framework_for_promoting_well-being_and_responding_to_mental_health_in_schools_0.pdf (2026.01.11.)

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International, 26*(1), 29-69. https://doi.org/10.1093/heapro/dar075

Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan, 95*(2), 8–13. https://doi.org/10.1177/003172171309500203

Werner, E. E. (2000). Protective Factors and Individual Resilience In Skonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed., pp. 115-132). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9780511529320.008

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds.* https://doi.org/10.7591/9781501711992

Wesley, P. W. & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(3), 351–375. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00044-9

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*(5), 297–333. https://doi.org/10.1037/h0040934

Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *The British journal of educational psychology*, *92*(3), 898–924. https://doi.org/10.1111/bjep.12480

Wilson, S. J., & Lipsey, M. J. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior. Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 33*(2), 130–143. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011

Winkler, Zs., Bacsa-Károlyi, B., & Zsolnai, A. (2024). Comparative analysis of US and European preschool social and emotional learning programs. *International Journal of Emotional Education, 16*(1), 169–184. https://doi.org/10.56300/tobc7553

Winkler, Zs., Lazsádi, Cs., & Zsolnai, A. (2026).[22] Promoting Resilience in Early School Years. Implementation and Feasibility of RESCUR 'Surfing the Waves' Curriculum in Hungary and Romania. In Liu, Y., & Khine, M. S. (Eds.), *Social and Emotional Learning Across Diverse Cultures. Research and Best Practices*. Springer.

Winkler, Zs., Móricz, A., Horváth, Zs., Kiss, K. B., Puskás, G. D., Rónai, E., Tóth, B., & Zsolnai, A. (2025). Alsó tagozatos osztályok szocioemocionális légkörének vizsgálata a tanítók percepciói alapján. *Neveléstudomány*, *13*(4), 50–81. https://doi.org/10.21549/NTNY.51.2025.4.3

Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022a). Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában: Nemzetközi SEL programok bemutatása. *Neveléstudomány, 10*(3), 5-23. https://doi.org/10.21549/NTNY.38.2022.3.1

Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022b). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra, 32*(8-9), 70-85.

Winkler, Zs., & Zsolnai, A. (2024). A Children and Youth Resilience Measure 5–9 éves gyermekek számára készült kérdőív nyelvi validálása magyar populáción. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 12*(2). https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.2.63.83

World Health Organization (2025a). *Joint call to strengthen policy and investment for child and youth mental health and well-being*. https://www.who.int/news/item/07-11-2025-joint-

[22] Megjegyzés: megjelenés alatt

call-to-strengthen-policy-and-investment-for-child-and-youth-mental-health-and-well-being (2026.01.11.)

World Health Organization (2025b). *Mental Health Atlas 2024*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240036703 (2026.01.11.)

World Health Organisation (2025c). *Improving the mental and brain health of children and adolescents*. https://www.who.int/activities/improving-the-mental-and-brain-health-of-children-and-adolescents (2026.01.11.)

Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development. In Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 17‑37). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2

Wu, G., Feder, A., Cohen, H., Kim, J. J., Calderon, S., Charney, D. S., & Mathé, A. A. (2013). Understanding resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, 7*(10), 1-15. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2013.00010

Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review, 38*, 55–68. https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.001

Zeman, J., Klimes-Dougan, B., Cassano, M., & Adrian, M. (2007). Measurement issues in emotion research with children and adolescents. *Clinical Psychology: Science and Practice, 14*(4), 377–401. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2007.00098.x

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools - a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5,* 603. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

Zentai, G. & Józsa, K. (2012). Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményei. In Benedek, A, Tóth, P. & Vedovatti, A. (Eds.), *A munka és nevelés világa a tudományban. Program és Összefoglalók* (pp. 154). XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: MTA Pedagógiai Bizottság.

Zentai, G. & Józsa, K. (2014). Óvodás gyermekek gondolkodási képességének fejlesztése: egy fejlesztő program módszerei és eredményei. *Fejlesztő Pedagógia, 25*(3), 9–14.

Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In Bear, G. G. & Minke, K. M. (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention. National Association of School Psychologists* (pp. 1-13). Bethesda, MD.

Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, *34*(12), 2295–2303. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009

Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M. & Schwab, S. (2021). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education, 27*(11), 1223–1238. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590

Zsolnai, A. (2003). *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Gondolat Kiadó.

Zsolnai, A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó.

Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó.

Zsolnai, A. (2012). A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, *22*(9), 12-23.

Zsolnai, A. (2014). Szociális tanulás – szociális viselkedés. In Benedek A., & Golnhofer E. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013* (pp. 55-77). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.

Zsolnai, A. (2019). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai nagydoktori thesis. ELTE.

Zsolnai, A. (2022). Kötődés, iskolai és pedagógiai kötődés. *Iskolakultúra, 32*(11), 142–149. https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.142

Zsolnai A. & Kasik L. (2008). *A szociális kompetencia integratív modellje*. SZTE Neveléstudományi Intézet (kézirat)

Zsolnai, A., Kinyó, L., & Jámbori, Sz. (2012). Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés. In Csapó, B. (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 327-365). Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zsolnai A., Rácz A., Rácz K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra, 25*(10), 59-68. https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.59

Mellékletek

1. melléklet

1. ábra

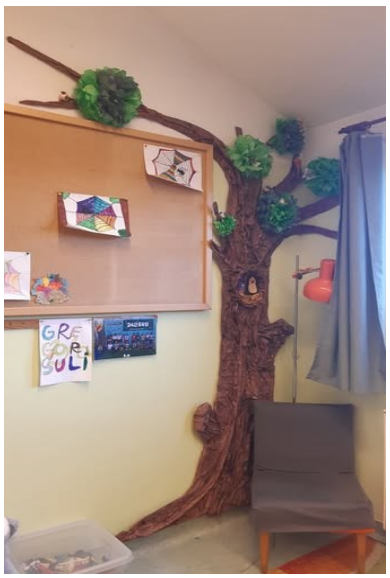
Bábok és tanulói mappák (a pedagógus és a tanulók engedélyével közölve).





2. ábra

RESCUR sarok az osztályteremben (a pedagógus engedélyével közölve).



2. melléklet

ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 1. téma: Kommunikációs készségek fejlesztése

ALTÉMA: Asszertivitás

LECKE: Kiállni önmagunkért

TEVÉKENYSÉG: Nem mindegy, milyen szavakat használunk!

Tanulási cél: A tanulók megtanítása arra, hogy a konfliktusok rendezése során asszertíven kommunikáljanak és ne bántsanak meg másokat.

Tanulási eredmény: A vélemény kifejezése anélkül, hogy megbántana másokat.

Szint: Alapszint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, „Érzések közlése” c. otthoni feladatlap, egy doboz, 5 db papír és ceruza, tábla és kréta/flipchart és filctoll, öntapadós papírok 5 különböző színben (a papírok száma egyezzen meg a tanulók számával), 5 db boríték, amiben az alábbi gyerekek jellemzéseit tartalmazó papírok vannak: 1. fiú, aki régi, kopott ruhát visel, 2. hallássérült lány, 3. külföldi fiú, aki nem érti a nyelvünket, 4. kerekesszékes fiú, 5. más bőrszínű lány.

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával.

Sherlock aludni szeretne, Zelda pedig játszani

A kis barátok egész nyáron játszottak, a fogócska és a bújócska volt a kedvencük és az erdő tökéletes hely volt ezekhez a mókákhoz! Azonban eljött az ősz és a fák, bokrok lehullatták a leveleiket. Így nehéz volt búvóhelyet találni, ezért már csak fogócskázni tudtak. Egy őszi reggelen Sherlock azt mondta Zeldának:

- Nagyon fáradt vagyok, le kell feküdnöm téli álmot aludni. Kérlek, ébressz fel tavasszal, amikor az első virágok kinyílnak! – ezzel betakarózott, és horkolni kezdett a nagy tölgyfa odvában.

Elérkezett a hideg tél, az első hó beborította az erdőt, nagy csend honolt mindenfelé.

- Ó, te jó ég, annyira unatkozom! – sóhajtott Zelda, akinek már nagyon hiányzott a barátja társasága.

Egy nap, amikor már nem bírta tovább az egyedüllétet, felébresztette Sherlock-ot.

- Mi az, talán itt a tavasz? Már nyílnak a virágok? – pislogott álmosan a mókus.

- Igen, igen, így van! – mondta lelkesen a kis sün.

Sherlock kidugta az orrát az odúból és kellemetlenül meglepte a csendes, hideg, fehér táj. Megfordult, visszabújt a vackába és újra horkolni kezdett.

A téli napok lassan vánszorogtak és Zelda egyre unottabbá, rosszkedvűbbé vált.

- Jaj, de unatkozom! – mondogatta folyton.

Aztán másodszor is elment Sherlock odújához és felébresztette a mókusfiút.

- Megérkezett a tavasz? – kérdezte álmosan Sherlock.

- Igen, az első virágok már kibújtak! – válaszolta Zelda örömmel a hangjában.

Azonban az öreg tölgyfa környékén Sherlock mindenütt csak havat és fagyos tájat látott.

- Te hazug! – kiáltotta a fiú dühösen és visszabújt a meleg odúba.

Néhány hét múlva végre elérkezett a várva-várt tavasz! Méhek zümmögtek, madarak énekeltek és az első virágok bontogatták szirmaikat. Zelda ment, hogy felébressze barátját.

- Gyerünk, ébresztő, kelj fel gyorsan! Megérkezett a tavasz! – harsogta a süni boldogan.

Sherlock Zeldára pillantott, majd a másik oldalára fordult és tovább aludt.

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Mit szeretett játszani a két barát?

- Mit akart csinálni Sherlock?

- Zelda unatkozott egyedül. Mit szeretett volna csinálni?

- Elérte a célját Zelda?

- Mit csinálhatott volna másképp Zelda?

4. A következő kérdésekkel segítse a tanulókat a történetet a saját tapasztalataikhoz kapcsolni:

- Helyesen cselekedett Zelda?

- Mi lett volna a helyes viselkedés?

- Te mit tettél volna Zelda helyében?

- Voltál már olyan helyzetben, mint Sherlock? Mit tettél akkor?

5. Kérjen meg minden tanulót, hogy húzzon egy öntapadós papírt a dobozból! A papírok színe alapján alakítsanak csoportokat. Miután a csoportok megalakultak, minden csoport húzzon egy borítékot, amely tartalmazza a csoport által képviselt gyermekről szóló leírást. Kérje meg a tanulókat, hogy írják le az összes olyan érzést, amit szerintük az általuk képviselt gyermek érezhet. Erre a feladatra hagyjon kb. 5-10 percet, hogy a tanulók nyugodtan tudjanak gondolkozni.

6. Miután elkészültek a tanulók, kérjen meg minden csoportból egy-egy diákot, hogy olvassa fel (E/1-ben) a leírt érzéseket. Közben ön írja fel a táblára az elhangzott érzéseket. Amikor az összes érzés felkerült a táblára, osztályozzák az érzéseket: kellemetlen („hideg”) és kellemes („meleg”) érzések.

7. Kérdezze meg a tanulókat, hogyan szokták kifejezni elégedetlenségüket az olyan megjegyzésekkel kapcsolatban, amik kellemetlen érzéseket keltenek bennük. Mondja el nekik (példákkal szemléltetve), hogy kifejezhetik magukat megfelelő és nem megfelelő módon is. Például:

- Megfelelő mód: „Dühös vagyok, amikor a ruhám miatt csúfolsz! Szeretném, ha figyelmet fordítanál a többi tulajdonságomra is!”

- Nem megfelelő mód: „Már megint csúfolsz engem?! Mindjárt megütlek!”

Beszélje meg a tanulókkal, hogy mi a különbség az érzéseink kifejezésének e két módja között. Magyarázza el nekik, hogy az én-közlésekkel/én-üzenetekkel egyértelműen ki tudják fejezni, hogyan esik nekik a másik fél viselkedése (milyen érzéseket, gondolatokat, cselekvéseket vált ki belőlük a másik fél közlése, viselkedése) és milyen elvárásaik vannak a másik fél viselkedésével kapcsolatban. Írja fel az én-üzenet képzését a táblára:

…….-nak/nek érzem magam, amikor……

Szeretném, ha ……

8. Zárja a foglalkozást azzal, hogy minden csoport találjon ki példákat arra, hogyan lehet a megfelelően reagálni, ha valaki olyan érzéseket kelt bennük, amiket összegyűjtöttek korábban. Amelyik csoport szeretné, eljátszhatja az osztály előtt a megfelelő reakciókat.

OTTHONI FELADATLAP

„ÉRZÉSEK KÖZLÉSE”

A szülőknek: Az iskolában ma gyermeke arról tanult, hogyan tudja hatékonyan kifejezni az érzéseit és nyíltan, de mégsem bántóan elmondani, mit vár el a másik féltől. Ezt a közléstípust én-közlésnek vagy én-üzenetnek nevezzük. Gondoljanak egy olyan szituációra, amikor valaki megbántotta a gyermekét vagy valakit a családból és alkossanak olyan mondatokat, amelyben kifejezik, az érzést, amit a másik viselkedése okozott és a másik fél viselkedésére vonatkozó kérést.

Rajz/esemény leírása:

PÉLDA: Mikor *elestem és te kinevettél*, *megalázottnak* éreztem magam. Azt szeretném, *ha bocsánatot kérnél és többé nem viselkednél így*.

1. MIKOR ……(a másik fél viselkedése),
   ……-NAK/NEK ÉRZEM MAGAM.
   AZT SZERETNÉM, HA ……(kérés a másik fél felé).

2. MIKOR ……(a másik fél viselkedése),
   ……-NAK/NEK ÉRZEM MAGAM.
   AZT SZERETNÉM, HA ……(kérés a másik fél felé).

ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 1. téma: Kommunikációs készségek fejlesztése

ALTÉMA: Asszertivitás

LECKE: Kiállni önmagunkért

TEVÉKENYSÉG: Hogyan mondjunk nemet?

Tanulási cél: A tanulók megtanítása az önmagukért és a jogaikért való kiállásra.

Tanulási eredmény: Nemet mondás képessége saját maga és a jogai megvédése érdekében.

Szint: Haladó szint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, „Nem akarom!” c. otthoni feladatlap.

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával. (A történet megegyezik az alapszinten található történettel - Sherlock aludni szeretne, Zelda pedig játszani.)

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Mit akart csinálni Sherlock?

- Zelda unatkozott egyedül. Mit szeretett volna csinálni?

- Elérte a célját Zelda?

- Hogyan reagált Sherlock Zelda viselkedésére?

4. A következő kérdésekkel segítse a tanulókat a történetet a saját tapasztalataikhoz kapcsolni:

- Voltál már olyan helyzetben, mint Sherlock?

- Mit tettél akkor?

- Szerintetek Sherlock másképpen is reagálhatott volna?

5. Ossza a tanulókat két csoportra. Az egyik csoport maradjon bent a teremben, a másik csoport egy rövid időre menjen ki az osztályterem elé. Kérje meg a bent maradt csoportot, hogy amikor ön jelt ad (pl. taps), szorítsák ökölbe a kezüket és semmiképpen se nyissák ki. Ezután menjen a kint várakozó csoporthoz, és kérje meg őket, hogy győzzék meg a benti csoportot,

hogy nyissák ki a öklüket. Használjanak olyan meggyőzési stratégiákat, amelyeket általában szoktak, amikor rá akarnak venni valakit valamire. Addig folytassák a másik csoportba tartozó tanulók meggyőzését, ameddig ön jelt nem ad a befejezésre. Miután visszatértek a terembe, ossza a tanulókat párokba, egy összeszorított öklű tanuló mellé egy olyan párt válasszon, aki rá akarja venni a társát, hogy nyissa ki az öklét. Adja a megbeszélt jelzést, amire a tanulók összezárják az öklüket. Várjon 3-5 percet, hogy a párok elvégezhessék a feladatot, majd jelezze a játék végét.

6. Üljenek le a beszélgetőkörbe. Tegye fel a tanulóknak a következő kérdéseket:

- Mit tettél azért, hogy a társad kinyissa az öklét? Hogyan érezted magad ezután?

- Melyik viselkedés nem segített abban, hogy rávedd a társadat, hogy kinyissa az öklét?

- Melyik viselkedés segített abban, hogy rávedd a társadat, hogy kinyissa az öklét?

- Milyen érzés volt, amikor a társad megpróbált rábeszélni arra, amit nem akartál megtenni?

- Történt olyan viselkedés a társad részéről, ami arra késztetett, hogy kinyisd az öklöd? Hogyan érezted magad akkor?

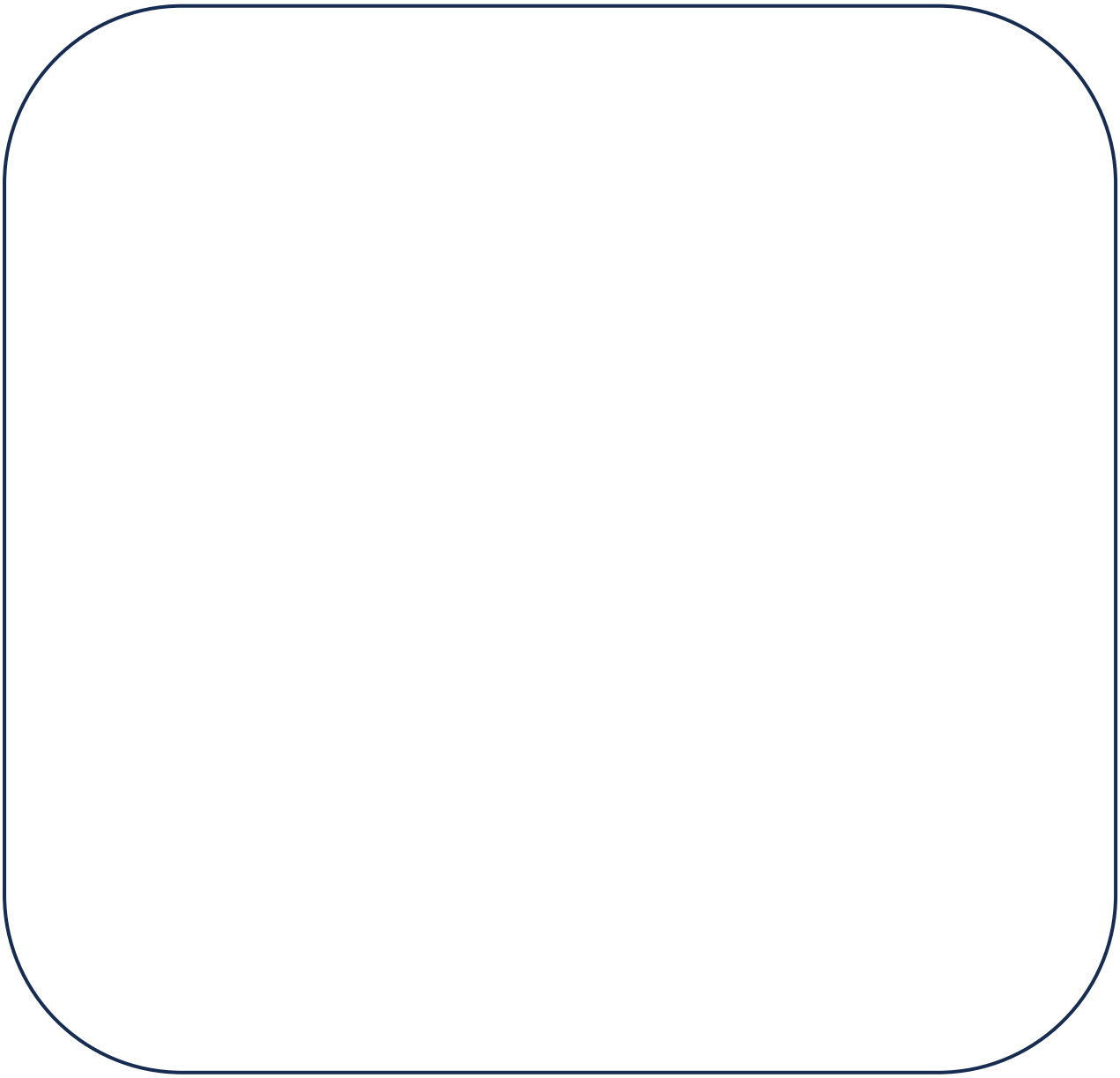
7. Zárja a beszélgetést a tanulók által elmondottak összegzésével. Hogyan, milyen viselkedéssel tudja valaki rávenni a tanulókat arra, hogy akaratuk ellenére tegyenek meg valamit? Beszéljék meg, hogy mit kell tenniük ilyen helyzetben!

OTTHONI FELADATLAP

„NEM AKAROM!”

A szülőknek: Segítsen gyermekének felidézni egy olyan helyzetet, amikor nem tudták őt rávenni, hogy olyasmit tegyen, amit nem akart. Rajzolják vagy írják le az eseményt! Beszéljék meg gyermekükkel, hogy mit kell tenni olyan esetben, ha valaki rájuk akar kényszeríteni egy olyan dolgot, amit ők nem szeretnének! Arról is beszélgessenek, hogyan lehet agresszió nélkül, a másik érzéseit és nézőpontját figyelembe véve elérni a céljainkat!

Rajz/esemény leírása:



ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 2. téma: Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása

ALTÉMA: Kooperatív és empátiás készség, erkölcsi érzék fejlesztése

LECKE: Együttműködés

TEVÉKENYSÉG: Dolgozzunk, mint a méhek!

Tanulási cél: A tanulók tudjanak együtt dolgozni társaikkal közös feladatokon.

Tanulási eredmény: Párban dolgozni közös feladatokon.

Szint: Alapszint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, szókártyák, „Csapatmunka” c. otthoni feladatlap.

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával.

Zümi, a méh titka

Zelda különleges feladatot kapott az iskolában: meg kellett figyelnie, hogyan élnek és dolgoznak a méhek. A kis süni nagyon izgatottan várta a megfigyelést, iskola után azonnal elment az erdőbe, hogy méheket keressen. Egy darabig sétálgatott, majd végül meglátott egy méhecskét, aki az egyik virágról a másikra repkedett. Azt is észrevette, hogy a méhecske nincs egyedül, több pajtása is van a környéken. Úgy tűnt Zeldának, mintha a méhek a kis csápjaikon keresztül beszélgetnének egymással. Az egyik kis sárga-fekete csíkos méhecske kíváncsian méregette a sünilányt, majd odarepült hozzá és így szólt:

- Helló, az én nevem Zümi, és te ki vagy? Mit csinálsz itt?
- Szia Zümi, Zelda vagyok. Szeretnék többet megtudni rólad és a családodról. Azt már tudom, hogy a méhek kicsik, de nagyon gyorsak és ügyesek a virágpor felkutatásában, a kaptárépítésben és a mézkészítésben. Teljesen le vagyok nyűgözve! Hogyan vagytok képesek erre? – kérdezte a süni.
- A titkunk a közös munka, mindig együtt dolgozunk. Egy méhecske nagyon apró, nem sok mindenre képes egyedül, de ha mindannyian együttműködünk, akkor erősek vagyunk!

Együtt bármit meg tudunk csinálni, például nehéz dolgokat tudunk mozgatni és meg tudjuk védeni magunkat.

Zelda nagyon örült, hogy felfedezte a méhek titkát! Az együttműködés, a közös munka tényleg nagyszerű ötlet!

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Milyen feladatot kapott Zelda az iskolában?
- Mit vett észre Zelda a megfigyelés során?
- Mit mondott Zümi, a méhecske Zeldának?
- Mi a méhek titka?

4. Ossza párokba a tanulókat és adjon nekik egy-egy csomag szókártyát (a szókártyák a mellékletben találhatók). A pár egyik tagja húz egy kártyát, amit nem mutat meg a társának, majd elmutogatja, eljátssza az adott szót, a társának pedig ki kell találnia, hogy mi a szó. Adott időn belül minél több szót kell kitalálniuk a párosoknak, az a csapat lesz a győztes, amelyik a legtöbb szót helyesen kitalálta.

5. A tevékenység feldolgozása:

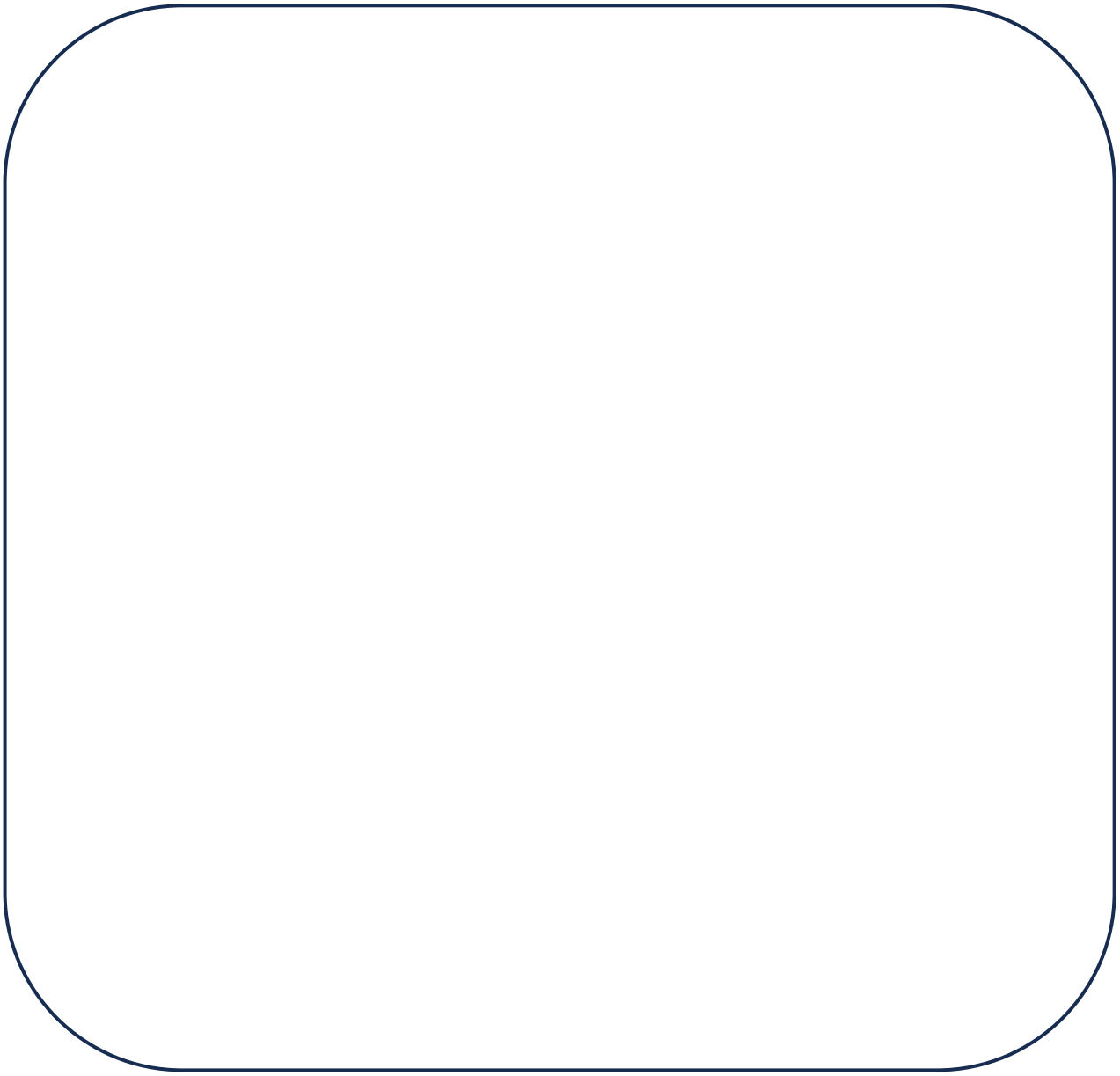
- Hogyan döntötted el, hogy melyik szerepet, a „mutogató” vagy a „kitaláló” szerepet választod?
- Milyen volt együtt dolgozni a társaddal?
- Milyen előnyei vannak annak, ha valaki mással együtt dolgozol egy feladaton?
- Milyen hátrányai lehetnek a közös munkának?

OTTHONI FELADATLAP

CSAPATMUNKA

A szüleiddel közösen válasszatok ki egy olyan állatot, amiről szívesen tudnátok többet! Beszéljétek meg, hogy eddig mit tudtok róla, majd közösen nézzetek utána egy könyvben vagy az interneten, gyűjtsetek még több ismeretet az állatról! Amikor már sokat tudtok róla, közösen készítsetek róla egy rajzot! *(Szülőknek: a hangsúlyt próbálják a csapatmunkára, az együttműködésre helyezni!)*

Rajz:



ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 2. téma: Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása

ALTÉMA: Kooperatív és empátiás készség, erkölcsi érzék fejlesztése

LECKE: Együttműködés

TEVÉKENYSÉG: Csapatként dolgozunk!

Tanulási cél: A tanulók tudjanak csapatként dolgozni társaikkal egy közös cél érdekében.

Tanulási eredmény: Csapatban dolgozni közös célokért.

Szint: Haladó szint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, „Papírállatok” c. otthoni feladatlap, újrahasznosítható anyagok (pl. WC-papír gurigák, műanyag palackok, újságok).

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával. (A történet megegyezik az alapszinten található történettel – Zümi, a méh titka).

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Milyen feladatot kapott Zelda az iskolában?

- Mit vett észre Zelda a megfigyelés során?

- Mit mondott Zümi, a méhecske Zeldának?

- Mi a méhek titka?

4. Ossza a tanulókat kisebb csapatokra, és adjon minden csoportnak újrahasznosítható anyagokat! A csapat feladata, hogy közösen megalkossanak egy tornyot az anyagokból. A legmagasabb tornyot építő csapat lesz a győztes.

5. A tevékenység feldolgozása:

- Hogyan oldottátok meg a feladatok megszervezését?

- Volt egy irányító a csapatban, aki megszervezte a feladatokat, kiosztotta a szerepeket a csoportban?

- Egyenlően sikerült elosztani a feladatokat?

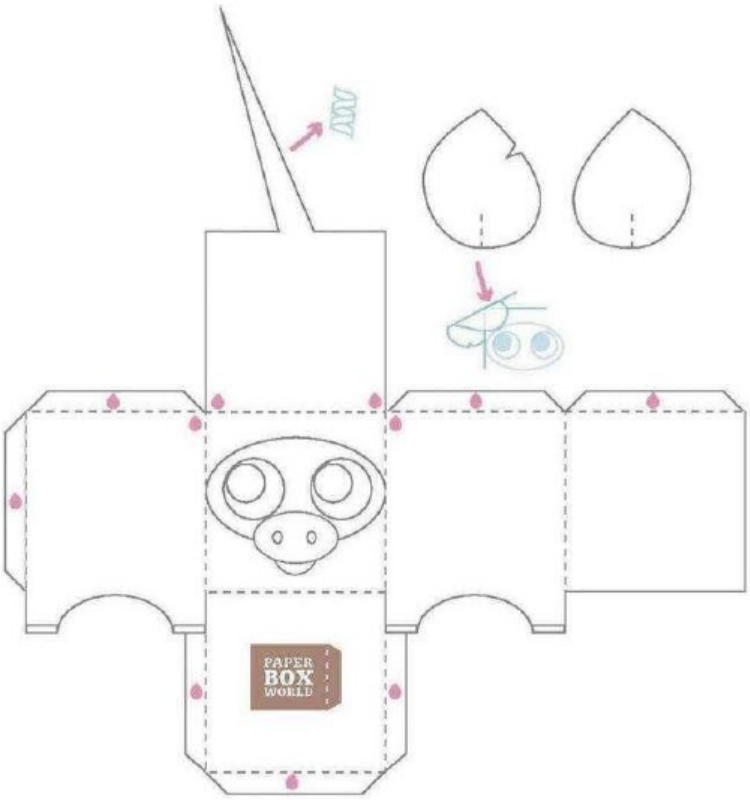
- Elégedettek vagytok a szerepetekkel?

6. Minden csapat készítsen egy listát a csapatmunkával kapcsolatos pozitív és negatív tapasztalatokról. Osztályszinten vitassák meg a listákat, és készítsenek közösen egy plakátot a tanulók javaslatai alapján, ami a csapatmunka pozitív szempontjait hangsúlyozza!

OTTHONI FELADATLAP

PAPÍRÁLLATOK

A szülőknek: Készítsenek közösen papírállatokat a mellékelt sablonokból! Miközben dolgoznak, beszélgessen gyermekével arról, hogy milyen előnyei és hátrányai lehetnek annak, ha közösen végeznek egy feladatot. A munka végeztével beszéljék meg, milyen érzés volt együttműködni. (Megjegyzés: az eredeti öt sablon helyett egy lekicsinyített sablonnal szemléltetjük a feladatot.)









ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 3. téma: Növekedési (fejlődésorientált) gondolkodásmód kialakítása

ALTÉMA: Pozitív, optimista gondolkodás

LECKE: Jó pozitívan gondolkodni!

TEVÉKENYSÉG: A legjobb dolgok

Tanulási cél: A tanulók képessé váljanak felismerni és elmondani pozitív érzéseiket.

Tanulási eredmény: Képesség a pozitív érzések azonosítására.

Szint: Alapszint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, „A legjobb dolgok" c. otthoni feladatlap, a „My favourite things" c. dal a „Muzsika hangjai c. filmből, festékek.

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával.

Verseny az erdőben

A szép napos őszi időben az állatok kedvenc elfoglaltsága a diógyűjtő verseny volt. A játékszabály nagyon egyszerű: aki a legtöbb diót találja, az nyer! Sherlock volt az egyetlen, aki nehéz szívvel gondolt erre a játékra. Biztosan tudjátok, hogy a mókusok nagyon ügyesek a diófélék gyűjtögetésében. Azonban Sherlock, a lila mókus, más volt, mint a többiek. A családjából mindenki halomszámra gyűjtötte a diót, kivéve őt… neki nem ment ez a feladat.

A lila mókus már napokkal a verseny előtt feszengett amiatt, hogy mi lesz, ha nem ő lesz a nyertes? Az összes erdei állat rajta fog nevetni! Az izgalom ellenére részt vett a játékban, összegyűjtött annyi diót, amennyit csak bírt, majd a végén megszámlálta őket:

- 1, 2, 3, 4, 5 – számolta. Jaj, ne! Ez borzasztó! Csak öt dió! Mekkora vesztes vagyok, egy lúzer! Soha nem nyerek meg egyetlen versenyt sem! A versenyek egyáltalán nem szórakoztatók!

A mókuska nagyon elszomorodott, leült egy kőre és csak sírt és sírt. Másnak érezte magát, mint a többiek. Ő miért nem olyan, mint a többi mókus? Micsoda szégyen! – gondolta.

- Mi történt, Sherlock? – kérdezte Zelda.

- Én egy vesztes vagyok, Zelda. Olyan mókus vagyok, aki még diót sem tud gyűjteni!

- Ó, Sherlock! Tudom, mit érzel, hiszen én sem vagyok olyan, mint a többi sün. A tüskéim töröttek és hiányosak, nézd! – mutatta Zelda a törött tüskéket. De tudod mit, Sherlock? – folytatta a süni. Másnak lenni jó dolog! Mindenki más, egyedi és különleges. Mondd csak, Sherlock, te miben vagy ügyes? – kérdezte Zelda.

- Hát, én végülis, azt hiszem, jól tudok hegyet mászni. És azt hiszem, jó barát is vagyok! És még eléggé fiatal vagyok, lehet, hogy idősebb koromban jobb leszek a diógyűjtésben is. – válaszolta a mókus.

A jó tulajdonságain való gondolkozás segített Sherlocknak, hogy jobban érezze magát, egészen felvidult. A nap végén a két jóbarát elment az erdei ünnepségre, ahol közösen megették az összes összegyűjtött diót.

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Milyen versenyt rendeztek az erdei állatok?

- Hány diót gyűjtött Sherlock?

- Mit gondolt magáról Sherlock, amikor nem nyert a versenyen?

- Jó vagy a rossz dolgok jártak a fejében?

- Hogyan érezte magát ezektől a gondolatoktól?

4. A következő kérdésekkel segítse a tanulókat a történetet a saját tapasztalataikhoz kapcsolni:

- Előfordult már olyan, hogy rosszat gondoltál magadról, amikor nem sikerült valami?

- Hogyan érezted magad ettől a gondolattól?

- Előfordult már olyan, hogy nem sikerült valami, vagy nehézség ért, de mégis sikerült jó dologra gondolnod?

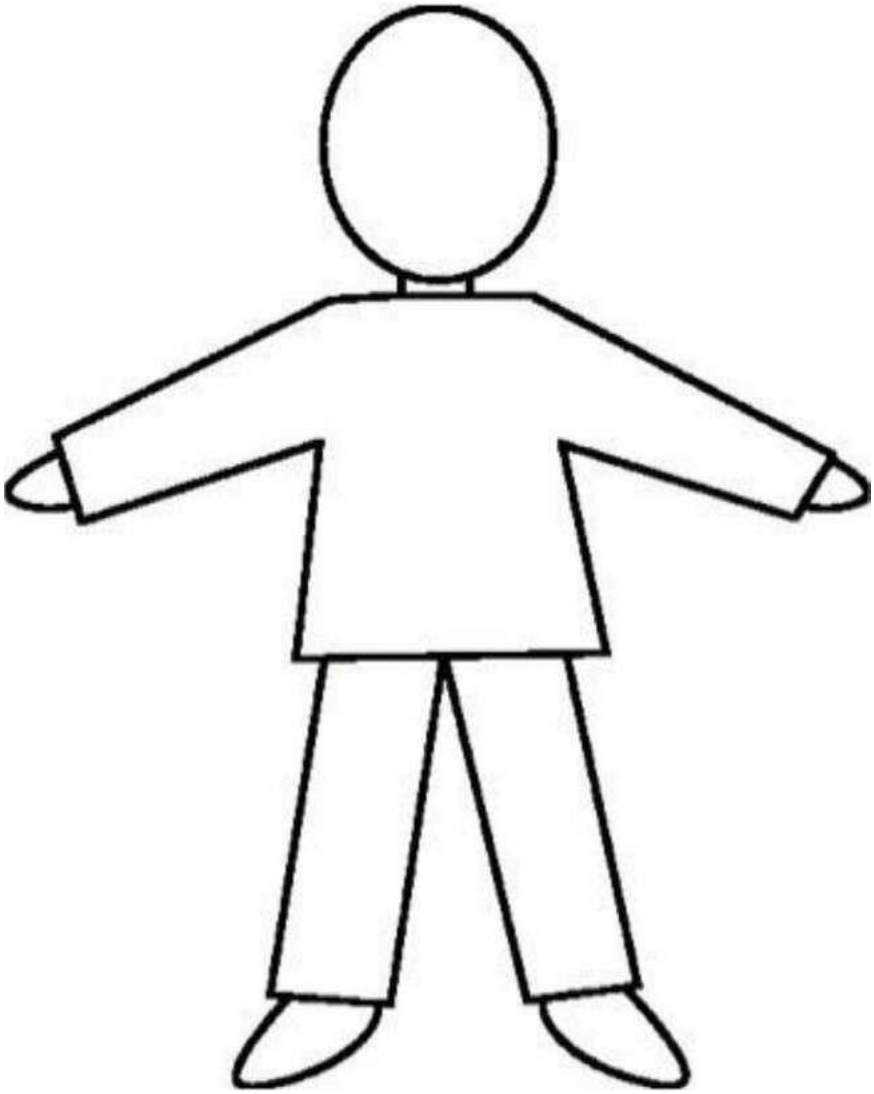
- Hogyan érezted magad ettől a gondolattól?

5. Hallgassák meg a „My favourite things” c. dalt, és ha a tanulóknak van kedvük, táncoljanak rá. https://www.youtube.com/watch?v=0IagRZBvLtw&list=RD0IagRZBvLtw&start_radio=1

6. Üljenek a beszélgetőkörbe és aki szeretné, ossza meg a többiekkel, melyek a kedvenc dolgai, amikre jó érzés gondolnia. Utána kérdezze meg a tanulókat, hogy érzik magukat.

7. Ossza ki a tanulóknak a testvázlat sablont és fessék le, mit éreznek a testükben, miután a kedvenc dolgaikra gondoltak. (A sablon használata nem kötelező.)

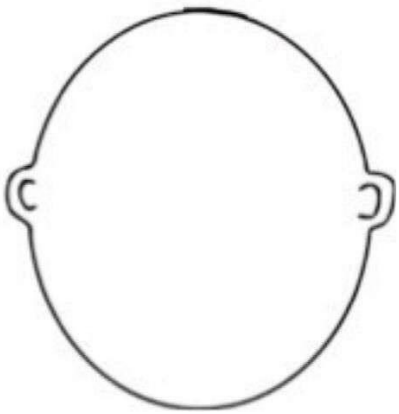
8. Készítsenek közösen egy plakátot, ami bemutatja a pozitív gondolatok és az érzések közötti kapcsolatot. Írják/rajzolják fel a plakátra a kedvenc dolgaikat és a plakát szélére ragasszák fel az elkészült festményeket. A plakátot ki lehet függeszteni az osztályteremben, hogy emlékeztesse a tanulókat arra, hogy a gondolatok hatással vannak az érzésekre.



OTTHONI FELADATLAP

A LEGJOBB DOLGOK

A szülőknek: Beszélgessen gyermekével arról, hogy melyek azok a dolgok, amikre gyermeke szívesen gondol. Rajzolják le az alábbi keretbe a pozitív gondolato(ka)t, az arcot pedig egészítsék ki úgy, ahogyan érzi magát a gyermek, amikor a kedvenc dolgaira gondol!



ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 3. téma: Növekedési (fejlődésorientált) gondolkodásmód kialakítása

ALTÉMA: Pozitív, optimista gondolkodás

LECKE: Jó pozitívan gondolkodni!

TEVÉKENYSÉG: Játsszuk el!

Tanulási cél: A tanulók képessé váljanak felismerni és elmondani azokat az érzéseket és cselekedeteket, amik egy pozitív gondolatot követnek.

Tanulási eredmény: Képesség a pozitív gondolatot követő érzések és cselekvések azonosítására.

Szint: Haladó szint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, „Gondolatok és cselekedetek" c. otthoni feladatlap, „Szerepjáték" c. iskolai feladatlap (csíkokra vágva).

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával. (A történet megegyezik az alapszinten található történettel – Verseny az erdőben.)

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Milyen versenyt rendeztek az erdei állatok?

- Mit gondolt magáról Sherlock, amikor nem nyert a versenyen?

- Jó vagy a rossz dolgok jártak a fejében?

- Hogyan érezte magát ezektől a gondolatoktól?

- Ki segített neki a jó dolgokra gondolni? Hogyan segített?

4. Írja fel a táblára a Gondolatok → Érzések → Cselekedetek sorrendet. Magyarázza el a tanulóknak, hogy egy nehézség során a gondolataink befolyásolják, hogy mit érzünk és mit teszünk.

5. A következő kérdésekkel segítse a tanulókat a történetet a saját tapasztalataikhoz kapcsolni:

- Miben vallott kudarcot Sherlock? Mit gondolt saját magáról? Hogyan érzett és mit tett ennek a gondolatnak a hatására?

- Milyen kudarcok érnek időnként az iskolában?

- Milyen jó, pozitív gondolatokat használhatunk ilyenkor?

- Hogyan hat az érzéseidre, amikor jó dolgokra gondolsz?

- Hogyan hat a cselekedeteidre, amikor jó dolgokra gondolsz?

6. Üljenek a beszélgetőkörbe. Tegyék a kör közepére a felvagdosott szerepjáték feladatlapot, írással lefelé. Az első önként jelentkező tanuló húzzon egy lapot, és játssza el a jelenetet úgy, hogy közben a pozitív gondolkodást hívja segítségül. Miután az összes jelenetet eljátszották, beszéljék meg, hogy milyen érzéseket és cselekedeteket segíthet elő a pozitív gondolkodás. A táblán lévő sorrend segítségével mutassa be a tanulóknak, hogyan kapcsolódnak egymáshoz a gondolataink, érzéseink és tetteink!

ISKOLAI FELADATLAP

SZEREPJÁTÉK

A szünetben játszotok és amikor nem te nyersz, néhány osztálytársad kicsúfol.

Matek órán nem érted a feladatot, de nem mersz szólni a tanítónak.

Énekelni szerettél volna az iskolai előadáson, de az egyik osztálytársadat választották ki helyetted a szerepre.

Az egyik osztálytársad pizsamapartit rendez, de téged nem hívott meg.

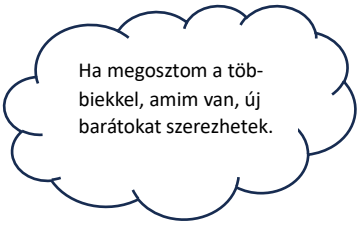
Most jöttél ebbe az iskolába, eddig máshová jártál. Az új osztályodban mindenki szeret kártyázni, de te nem ismered a szabályokat, ezért nem tudsz bekapcsolódni a játékba.

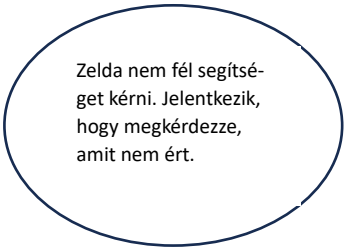
Új tanuló vagy az osztályban és senkit sem ismersz még.

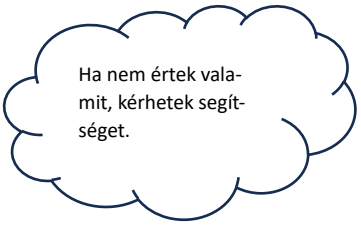
OTTHONI FELADATLAP

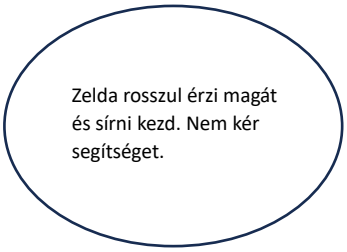
GONDOLATOK ÉS CSELEKEDETEK

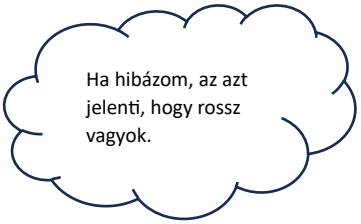
A szülőknek: Segítsen gyermekének összekötni Zelda gondolatait (felhők) az érzéseivel és cselekedeteivel (körök)!

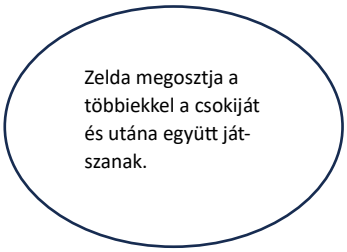












ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 4. téma: Az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség támogatása

ALTÉMA: Cselekvőképesség és autonómia

LECKE: Cselekvés és énhatékonyság

TEVÉKENYSÉG: Zelda bulit szervez

Tanulási cél: A tanulók tudjanak tervet készíteni és kitartóan dolgozni a vágyott eredmény eléréséig.

Tanulási eredmény: Tervezés és kitartás.

Szint: Alapszint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, „Elérheted a célodat” c. iskolai és otthoni feladatlap, papírlapok, színes ceruzák, filcek vagy festékek.

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával.

Sherlock születésnapi bulija

A két barát együtt bandukolt haza az iskolából. Zeldát büszkeséggel és boldogsággal töltötte el a matematika dolgozatának az eredménye. Így szólt:

- Köszönöm, barátom! Te segítettél abban, hogy ilyen jó jegyet kapjak! Csak azért tudtam hibátlanul megoldani a feladatokat, mert a múlt héten gyakoroltál velem. Annyira örülök!

Miután elbúcsúztak Sherlock háza előtt, Zelda egyedül folytatta hazafelé vezető útját és közben gondolkozott: „Sherlock mindig segít nekem, amikor szükségem van rá. Szeretnék én is tenni valamit érte. Ó, tudom már! Nemsokára szülinapja lesz, szervezek neki egy bulit! Ennek biztosan nagyon fog örülni!”

Az elkövetkező napokban Zelda részletes tervet készített a buli megszervezésére. Először beszélnie kellett Sherlock családjával, hogy megtudja, mit gondolnak az ötletéről. Utána engedélyt kell kérnie az anyukájától, hogy a garázsukban rendezhessék meg a mulatságot. El kell készítenie a meghívókat, ételt és innivalót kell készítenie. „Oké, Zelda, sok dolgod van, de meg tudod csinálni!” – suttogta magának.

Zelda lépésről lépésre követte a tervét, semmit sem hagyott ki. A mókuscsalád örült az ötletnek, az édesanyja megengedte, hogy a garázsban tartsák az ünnepséget, a meghívót elküldte a barátaiknak. Most azt kellett kitalálnia, hogyan készítse el a sok finomságot a bulira. „Ehhez segítségre lesz szükségem." – gondolta. „Azt hiszem, Bobó, a hód hozhat néhány halat, a madarak hozhatnak magokat és friss vizet a patakból, Mici, a róka megsütheti a finom zöldséges pitéjét, Tóni, a menyét tud salátát és tököt hozni, Hápi kacsa hozhat paradicsomot és almát, és anyukám biztosan segít a torta elkészítésében. Így minden elkészülhet időre!"

Sherlocknak élete legnagyobb meglepetésében volt része a születésnapján! Minden barátja eljött a partira és nagyon jól érezték magukat! Zelda boldog volt, hogy terve sikerült és örömöt tudott szerezni a legjobb barátjának.

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Miért találta ki Zelda, hogy meglepetés bulit szervez Sherlocknak?

- Mit tett, hogy elérje a célját?

- A buli után hogyan érezte magát Zelda? Miért?

4. A következő kérdésekkel segítse a tanulókat a történetet a saját tapasztalataikhoz kapcsolni:

- Volt már olyan ötleted, amit meg akartál valósítani?

- Készítettél tervet annak érdekében, hogy elérd a célodat?

- Miért jó előre megtervezni azokat a dolgokat, amiket meg szeretnénk valósítani?

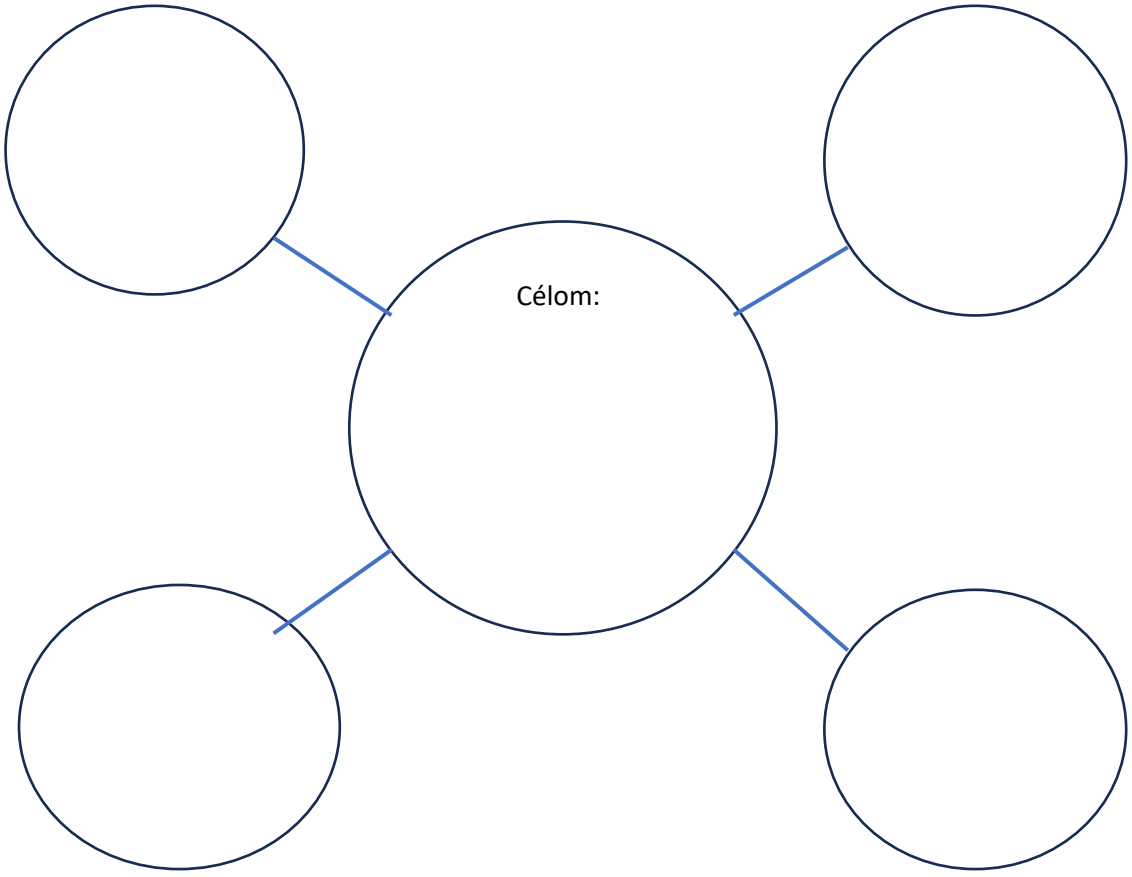
5. Adjon minden tanulónak egy feladatlapot és kérje meg őket, hogy találjanak ki egy célt, amit szeretnének megvalósítani. Ezután gondolják át, mit kell tenniük a megvalósítás érdekében. Hangsúlyozza, hogy a tevékenységeket bontsák kisebb részekre, mert azokat könnyebb megvalósítani. A kitöltött feladatlapot vigyék haza a tanulók és otthon beszélgessenek róla a szüleikkel.

ISKOLAI ÉS OTTHONI FELADATLAP

ELÉRHETED A CÉLODAT

Gondolj valamire, amit szeretnél elérni vagy megvalósítani, ezt írd be a középső körbe! A külső körökbe írd le azokat a részfeladatokat, amiket meg kell tenned azért, hogy elérd a célodat!

Szülőknek: Beszéljék meg gyermekükkel, hogy mit tehet az iskolában választott cél megvalósítása érdekében!



ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 4. téma: Az önálló döntéshozatal és cselekvőképesség támogatása

ALTÉMA: Cselekvőképesség és autonómia

LECKE: Cselekvés és énhatékonyság

TEVÉKENYSÉG: Zelda segítséget kér

Tanulási cél: A tanulók ismerjék fel, hogy mások segíthetnek nekik a céljaik megvalósításában.

Tanulási eredmény: A tanulók felismerik, hogy könnyebb egy cél elérése, ha segítséget kérnek.

Szint: Haladó szint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, „Segítségkérés” c. iskolai és otthoni feladatlap, madártollak (annyi, ahány tanuló van).

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával. (A történet megegyezik az alapszinten található történettel – Sherlock szülinapi bulija.)

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Miért találta ki Zelda, hogy meglepetés bulit szervez Sherlocknak?

- Mit tett, hogy elérje a célját?

- Kiktől kért segítséget az ötlet megvalósításához?

4. A következő kérdésekkel segítse a tanulókat a történetet a saját tapasztalataikhoz kapcsolni:

- Volt már olyan ötleted, amit meg akartál valósítani?

- Emlékszel olyan esetre, amikor segítséget kértél valakitől, hogy meg tudd valósítani az ötletedet?

- Miért tartod fontosnak, hogy tudj segítséget kérni?

- Kitől tudsz segítséget kérni, ha szükséged van rá?

5. Adjon minden tanulónak egy madártollat. A cél az, hogy minél tovább fent tartsák a levegőben. Próbálkozzanak egyénileg néhány percig, majd ossza őket párokba és ketten

próbálkozzanak tovább (egy tollat tartsanak a levegőben ketten). Néhány perc elteltével ossza a tanulókat kis csoportokba (3-4 tanuló/csapat) és közösen próbáljanak meg minél tovább a levegőben tartani egy madártollat. A gyakorlat végén beszéljék meg a tapasztalatokat. Hangsúlyozza, hogy időnként szükségünk van mások segítségére ahhoz, hogy elérjük a célunkat, néha pedig inkább egyedül szeretnénk dolgozni. Emelje ki, hogy nem baj, ha segítséget kérünk másoktól, pl. a családunktól, a tanárainktól, a barátainktól. Fontos annak felismerése és egyértelmű közlése, hogy milyen típusú támogatásra van szükségünk.

6. Ossza ki a tanulóknak a „Segítségkérés" c. feladatlapot és kérje meg őket, hogy a bal oldali oszlopba írjanak három célt, amit szeretnének elérni, a jobb oldalra pedig olyan személyeket, akik segíthetnek nekik ebben. A végén aki szeretné, megoszthatja válaszait az osztállyal. Küldje haza a kitöltött feladatlapot, hogy otthon a tanulók a szülőkkel közösen folytathassák az ötletelést és a feladatlap kitöltését.

ISKOLAI ÉS OTTHONI FELADATLAP

SEGÍTSÉGKÉRÉS

Ha hiszünk magunkban és próbálkozunk, akkor több esélyünk van arra, hogy elérjük a céljainkat. Időnként azonban nagyon jó, ha számíthatunk valaki segítségére. A bal oldali oszlopban sorolj fel olyan célokat, amiket szeretnél megvalósítani, a jobb oldalra pedig írd be azokat a személyeket, akik segíthetnek neked ebben!

Szülőknek: Beszéljék meg gyermekükkel, hogy ki segíthet nekik a választott célok megvalósításában. Mesélhetnek olyan élethelyzetekről, amikor önöknek volt szüksége segítségre ahhoz, hogy elérjék a céljukat.

DOLGOK, AMIKET SZERETNÉK ELÉRNI/MEGTENNI 		VALAKI, AKI TUD NEKEM SEGÍTENI 
1.	→	
2.	→	
3.	→	
4.	→	
5.	→	
6.	→	
7.	→	
8.	→	
9.	→	
10.	→	

ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 5. téma: Erősségek fejlesztése és kiaknázása

ALTÉMA: Pozitív énkép és önbecsülés

LECKE: Erősségeim felismerése

TEVÉKENYSÉG: Erősségeim

Tanulási cél: A tanulók képesek legyenek felismerni, milyen erősségekkel rendelkeznek.

Tanulási eredmény: Az erősségek felismerése.

Szint: Alapszint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, „Erősségeim” c. iskolai és otthoni feladatlap.

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával.

A kincsesláda

Zelda és a barátja, Bolyhos nyúl egy szép őszi napon eleséget keresgélt az erdőben. Bolyhos nem volt olyan ügyes a makk, a dió és a mogyoró felkutatásában, mint a süni, ezért megkérdezte Zeldától:

- Te olyan ügyes vagy a finomságok keresésében, hogyan csinálod?

A kis süni elmesélte Bolyhosnak, amit az édesanyja mondott neki:

- Koncentrálj arra, amihez a legjobban értesz. Mindenkinek van egy képzeletbeli kincsesládája, ami tele van olyan dolgokkal, képességekkel, amikben ügyes. Gondolj erősen erre a kincsesládára, vedd sorra azokat a dolgokat, amikben sikeres vagy, amik jól mennek neked.

- Ó, erre még nem is gondoltam! – válaszolta a nyuszi.

- Én olyan sok ennivalót találtam már, nem bírok többet enni! Most neked fogok gyűjteni, hogy te is jóllakhass! – ajánlotta fel Zelda.

- Ez nagyon kedves tőled, te mindig olyan nagylelkű vagy! – Bolyhos nagyon örült, hogy Zelda ilyen jó barát.

Amikor Bolyhos ezt kimondta, Zelda szívét és testét jó érzés járta át. „Milyen kellemes érzés, ha kedves dolgokat mondanak nekünk” – gondolta a sünilány. Azt szerette volna, ha a barátja is megtapasztalja ezt a nagyszerű érzést, ezért így szólt:

- Te olyan jó barát vagy, Bolyhos! Mindig megvigasztalsz, amikor szomorú vagyok, segítesz, amikor szükségem van rá és nagyon jó veled játszani is!

Zeldát ismét elöntötte a kellemes érzés. Meglepődött, milyen jó kedvesnek lenni valaki mással. Bolyhos azon kezdett gondolkodni, vajon mi lehet az ő kincsesládájában: „Jó barát vagyok, segítek másoknak, jól tudok játszani, el tudok bújni kis helyeken, gyorsan tudok futni, nagyokat ugrani, könnyen megtanulok új dolgokat, kedves vagyok másokkal, szerető családom van.” Ezekre a jó dolgokra gondolva Bolyhost is jó érzés töltötte el, el is felejtette, hogy nem volt olyan ügyes az élelemgyűjtésben. Fától-fáig szaladt, és mire észbe kapott, olyan sok ennivalót gyűjtött, ami az egész családjának elég lesz a télre!

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Mit csinált Zelda és Bolyhos?

- Mit mondott Bolyhos Zeldáról?

- Hogyan érezte magát Zelda, miután Bolyhos kedves dolgokat mondott neki?

- Hogyan segített Zelda Bolyhosnak, hogy ő is jobban érezze magát?

4. A következő kérdésekkel segítse a tanulókat a történetet a saját tapasztalataikhoz kapcsolni:

- Gondolkodtál már azon, hogy miben vagy ügyes, miben vagy jó?

- Milyen érzés volt erre gondolni?

- Miben vagy ügyes/jó?

- Elmondtad már valakinek, hogy miben vagy jó?

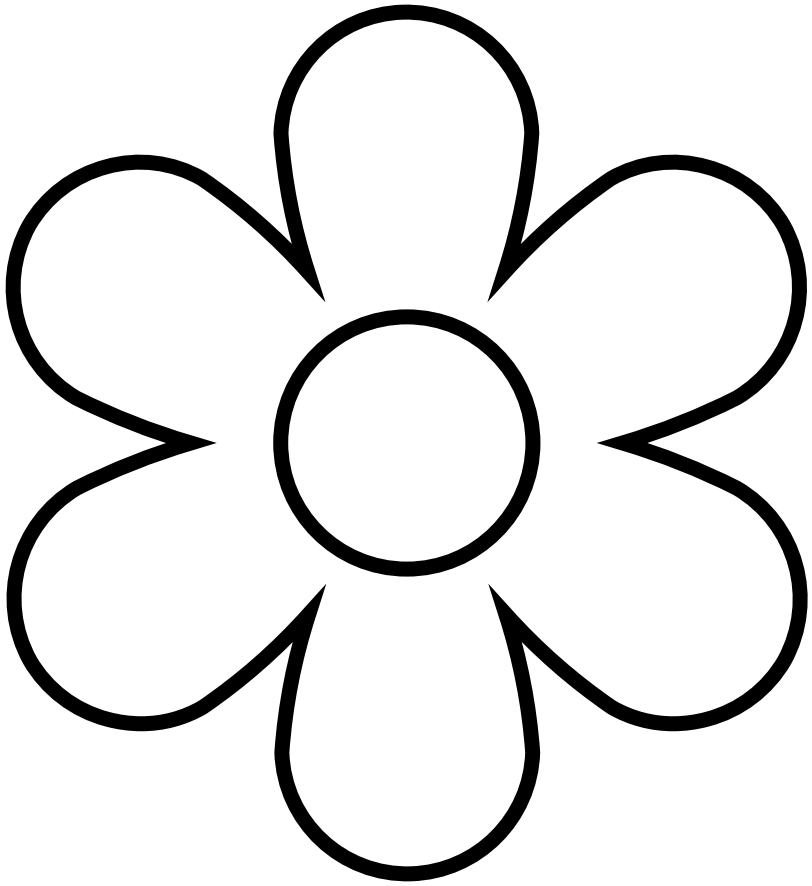
5. Ossza ki a tanulóknak az „Erősségeim” c. feladatlapot! A nevüket írják bele a virág közepébe, majd három sziromba írjanak egy-egy dolgot, amiről úgy gondolják, hogy ügyesek/jók benne! A maradék három szirmot otthon töltsék ki a szüleikkel.

ISKOLAI ÉS OTTHONI FELADATLAP

ERŐSSÉGEIM

Írd a virág közepébe a nevedet, majd minden sziromba írj/rajzolj egy olyan dolgot, amiben jó/ügyes vagy/

Szülőknek: Kérje meg gyermekét, hogy minden virágsziromba írjon/rajzoljon egy olyan dolgot, amiben jó/ügyes! Ha nem jut eszébe, miben ügyes, segítsen neki megfogalmazni az erősségeit!



ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 5. téma: Erősségek fejlesztése és kiaknázása

ALTÉMA: Pozitív énkép és önbecsülés

LECKE: Erősségeim felismerése

TEVÉKENYSÉG: A kincsesláda

Tanulási cél: A tanulók képesek legyenek felismerni, milyen erősségekkel rendelkeznek.

Tanulási eredmény: Az erősségek felismerése.

Szint: Haladó szint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, a „Bőrönd” c. iskolai és a „Kincsesláda” c. otthoni feladatlap.

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával. (A történet megegyezik az alapszinten található történettel – A kincsesláda.)

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Mit csinált Zelda és Bolyhos?

- Mit mondott Zelda, mire tanította az édesanyja?

- Milyen jó dolgok voltak Bolyhos kicsesládájában?

- Hogyan érezte magát Bolyhos, miután rájött, hogy neki is van kicsesládája?

4. A következő kérdésekkel segítse a tanulókat a történetet a saját tapasztalataikhoz kapcsolni:

- Gondolkodtál már azon, hogy miben vagy ügyes, miben vagy jó?

- Miben vagy ügyes/jó?

- Mások mondtak már rólad pozitív dolgokat? Milyen érzéssel töltött el ez téged?

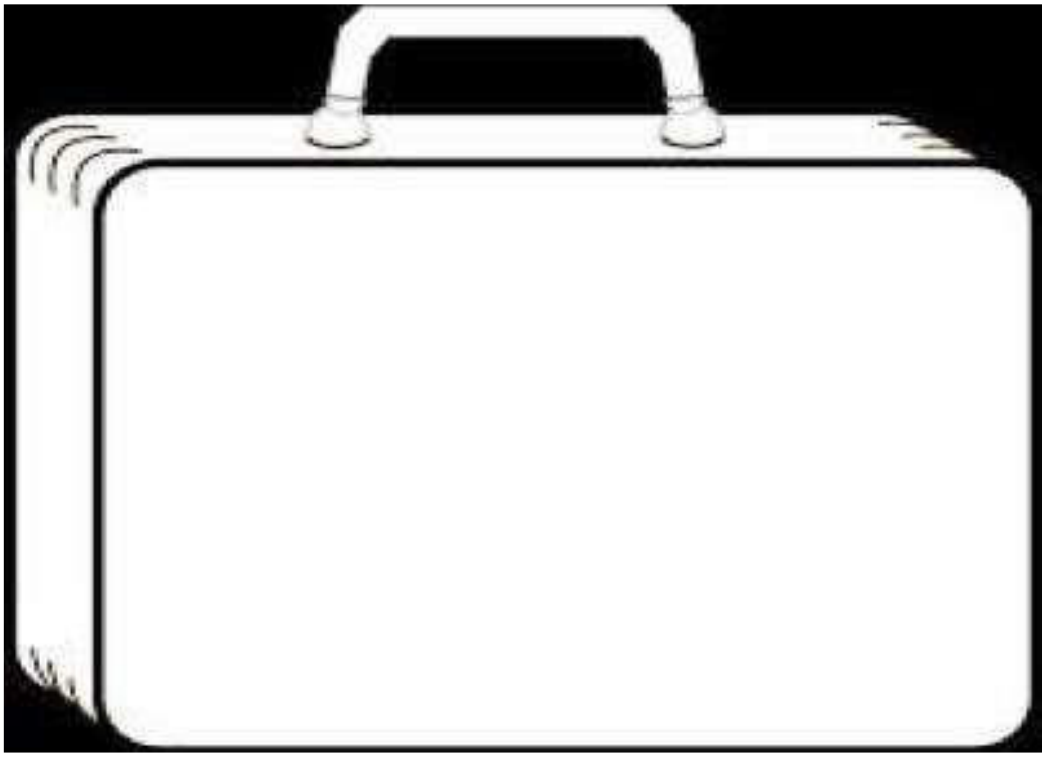
- Szoktál másoknak pozitívumokat mondani? Hogyan érzik magukat ettől?

5. Ossza ki a tanulóknak a „Bőrönd” c. feladatlapot és kérje meg őket, hogy töltsék meg a bőröndöt az erősségeikkel! Pár perc elteltével kérjen meg néhány tanulót, hogy olvassák fel, amit eddig írtak, ezzel segíthet azoknak a tanulóknak, akiknek nincsen annyi ötletük.

ISKOLAI FELADATLAP

BŐRÖND

Töltsd meg a bőröndöt azokkal a dolgokkal, amikben jó/ügyes vagy!



OTTHONI FELADATLAP

KINCSESLÁDA

Szülőknek: Ez gyermeke kincsesládája, amelyben az erősségei vannak. Kérje meg gyermekét, hogy töltse meg olyan dolgokkal, amikben jó/ügyes, majd ön is adjon hozzá további erősségeket, amikkel rendelkezik gyermeke!



ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 6. téma: Az önszabályozás fejlesztése

ALTÉMA: A harag kezelése

LECKE: A harag

TEVÉKENYSÉG: Dühös vagyok!

Tanulási cél: A tanulók képesek legyenek felismerni és kezelni a harag érzését.

Tanulási eredmény: A harag érzésének felismerése és kezelése.

Szint: Alapszint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, a „Gondolat-érzés-viselkedés” c. iskolai és a „Mi dühít fel otthon?” c. otthoni feladatlap.

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával.

Sherlock dühös

Egy hétfői napon Sherlock hazaért az iskolából. Volt egy kevés házi feladata, amit meg kellett csinálnia másnapra, de nem volt kedve hozzá, ezért megkérdezte az anyukáját:

- Anya, játszhatok?

- Igen, játszhatsz fél órát, de amikor szólok, be kell fejezed a játékot és el kell készítened a házi feladatodat! – válaszolta anya. Sherlock beleegyezett.

A kismókus elővett egy kirakóst, amit nemrég kapott és még sosem játszott vele azelőtt. Olyan sok darabból állt a puzzle és olyan jól érezte magát a játék közben Sherlock, hogy teljesen megfeledkezett róla, mit ígért az anyukájának.

- Sherlock, vége a játékidőnek, kérlek kezdj el összepakolni! – szólt anya.

- Nem akarok! Még játszani akarok! Olyan jó az kirakósom! – dacolt a fiú.

- Megegyeztünk, kisfiam. Azt beszéltük meg, hogy fél óra játék után megírod a leckédet.

- Ez nem igazságos! Minden barátom egész nap játszhat, csak én nem! – kiabált vissza Sherlock. Dühös volt, elvörösödött az arca és úgy érezte, hogy a szíve a torkában dobog.

- Soha nem hagysz játszani! Soha nem hagyod, hogy jól érezzem magam! Nem akarok leckét írni! – folytatta a fiú. Olyan mérges volt, hogy dühében a kirakós összes darabját az asztalról a padlóra söpörte.

- Rendben, Sherlock, látom, hogy nagyon mérges vagy, mert élvezted a játékot és nem szeretnéd abbahagyni. De most egy kis munka következik, aztán ha végeztél a leckével, folytathatod a kirakózást. – mondta nyugodt hangon anya.

- Gyere ide mellém és vegyél pár mély lélegzetet…lélegezz lassan…és számoljunk el tízig. – ajánlotta anya. Sherlock mély lélegzetet vett, és számolni kezdett: 1, 2, 3, 4…

- Jobban érzed magad? – kérdezte anya.

- Igen, anya! Sajnálom, hogy kiabáltam és a földre szórtam a puzzle darabjait!

- Megértem, hogy dühös voltál, időnként mindenkivel előfordul. Az a lényeg, hogy meg tudtál nyugodni. Most szedd össze a kirakóst, aztán írd meg a házi feladatot. Azután újra játszhatsz.

Sherlock megcsinálta a feladatait és utána egészen estig kirakózott, sikerült kiraknia az egész nagy képet!

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Mit szeretett volna csinálni Sherlock iskola után?

- Mit kellett volna csinálnia a játékidő letelte után?

- Hogyan érezte magát akkor Sherlock, amikor szólt az anyukája, hogy letelt a játékidő?

- Mit mondott és hogyan viselkedett, amikor dühös volt?

4. A következő kérdésekkel segítse a tanulókat a történetet a saját tapasztalataikhoz kapcsolni:

- Gondolj egy olyan helyzetre, amikor dühös voltál! Mi történt?

- Mire gondoltál, amikor dühös voltál?

- Hol érezted a haragot a testedben?

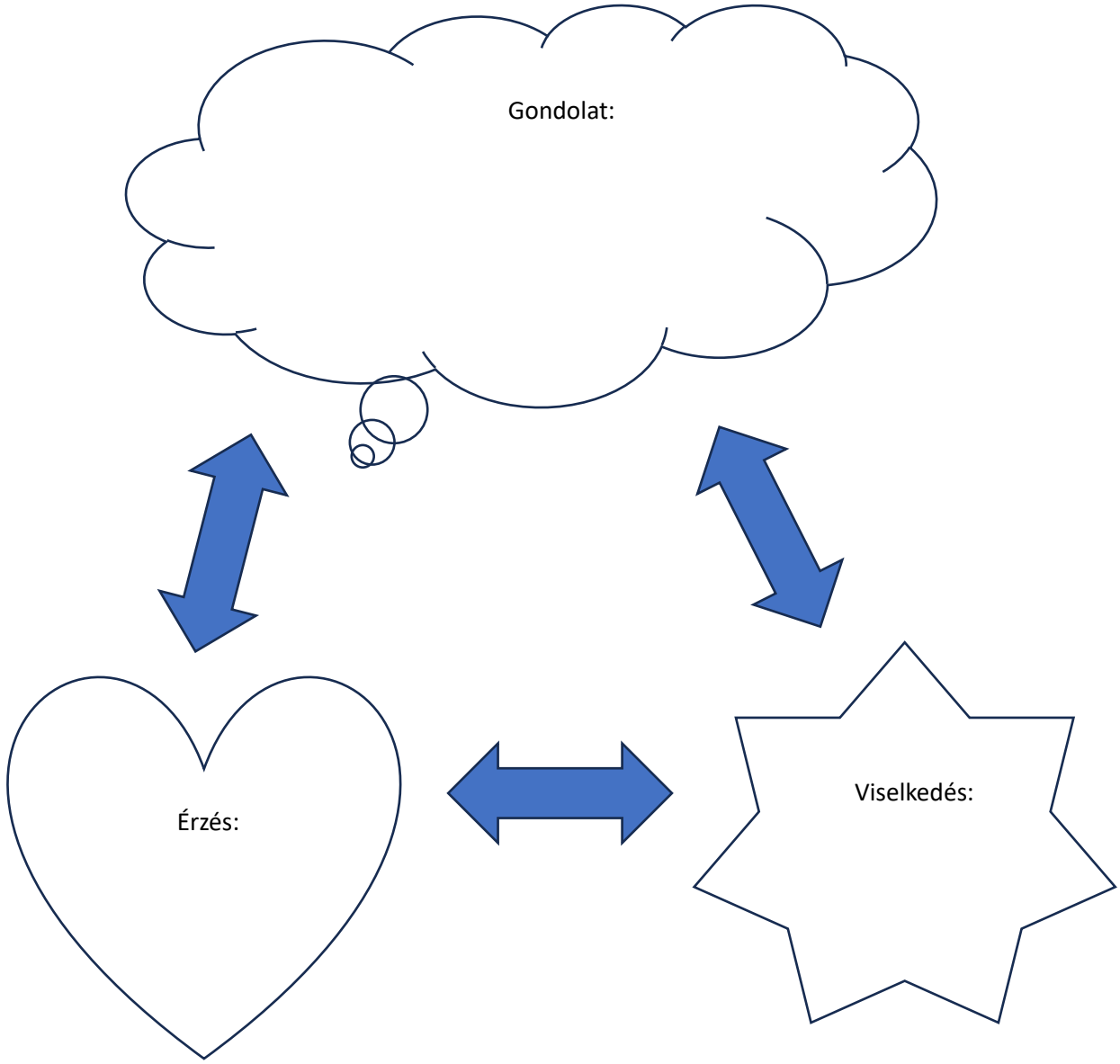
- Mit csináltál, hogyan viselkedtél, amikor dühös voltál?

5. Ossza ki a „Gondolat-érzés-viselkedés” c. feladatlapot a tanulóknak és kérje meg őket, hogy gondoljanak egy olyan helyzetre, amikor dühösek voltak. Ezt írják fel a lap tetejére (cím). Szükség esetén az ötletelésben segíthet a tanulóknak olyan képek mutatásával, amin gyermekek dühösek, vagy olyan helyzetek megemlítésével, amik feldühíthetik őket. Magyarázza el a tanulóknak, hogy amikor olyan helyzetbe kerülünk, ami feldühít minket, a testünk különböző módokon reagál a gondolatainkon, érzéseinken, viselkedésünkön keresztül.

ISKOLAI FELADATLAP

GONDOLAT – ÉRZÉS – VISELKEDÉS

CÍM: …….



OTTHONI FELADATLAP

MI DÜHÍT FEL OTTHON?

Szülőknek: Kérje meg gyermekét, hogy emlékezzen vissza egy olyan otthoni helyzetre, ami feldühítette őt! Írják le az alábbi helyre röviden, mi történt:

……
……
……
……
……
……

Segítsen gyermekének reflektálni a helyzetre úgy, hogy leírják/lerajzolják, mire gondolt, hogyan érezte magát és hogyan viselkedett, amikor dühös volt:

AMIRE GONDOLTAM

HOGYAN ÉREZTEM MAGAM



HOGYAN VISELKEDTEM



ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 6. téma: Az önszabályozás fejlesztése

ALTÉMA: A harag kezelése

LECKE: A harag

TEVÉKENYSÉG: Mit tehetek, ha dühös vagyok?

Tanulási cél: A tanulók képesek legyenek felismerni és konstruktívan kezelni a harag érzését.

Tanulási eredmény: A harag érzésének felismerése és konstruktív kezelése.

Szint: Haladó szint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, a „Mit tegyek, ha dühös vagyok?” c. iskolai és a „Dühkezelés” c. otthoni feladatlap.

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával. (A történet megegyezik az alapszinten található történettel – Sherlock dühös.)

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Mit szeretett volna csinálni Sherlock iskola után?

- Mit kellett volna csinálnia a játékidő letelte után?

- Hogyan érezte magát akkor Sherlock, amikor szólt az anyukája, hogy letelt a játékidő?

- Mit mondott és hogyan viselkedett, amikor dühös volt? Mit gondolsz erről a viselkedésről?

- Hogyan segített neki az anyukája megnyugodni?

- Mit gondolsz, hogyan érezte magát Sherlock utána?

4. A következő kérdésekkel segítse a tanulókat a történetet a saját tapasztalataikhoz kapcsolni:

- Gondolj egy olyan helyzetre, amikor dühös voltál! Mi történt?

- Mire gondoltál, amikor dühös voltál?

- Hol érezted a haragot a testedben?

- Mit csináltál, hogyan viselkedtél, amikor dühös voltál?

- Mi vagy ki segített abban, hogy megnyugodj? Hogyan érezted magad utána?

5. Ossza ki a „Mit tegyek, ha dühös vagyok?” c. feladatlapot a tanulóknak és kérje meg őket, hogy színezzék ki azokat a négyzeteket, amelyek a harag kezelésének pozitív módját mutatják be!

ISKOLAI FELADATLAP

MIT TEGYEK, HA DÜHÖS VAGYOK?

Színezd ki azokat a négyzeteket, amelyek olyan megoldásokat tartalmaznak, amikkel a düh érzését pozitívan tudjuk kezelni!

KIABÁLOK A BARÁTAIM-MAL	ELSÉTÁLOK	BÁNTÓ DOLGOKAT MONDOK A TÖBBIEK-NEK
LASSAN ELSZÁMOLOK 10-IG	ÖSSZETÖRÖK VALAMIT	KIABÁLOK A FELNŐT-TEKKEL
HISZEK MAGAMBAN ÉS ABBAN, HOGY MEG TU-DOM OLDANI A HELYZE-TET	TARTOK EGY KIS SZÜNE-TET ÉS ISZOM EGY PO-HÁR VIZET	ERŐSEN ÖSSZESZORÍ-TOM AZ ÖKLÖMET
KERESEK EGY CSENDES HELYET, AHOL MEGNYU-GODHATOK	MÉLY LEVEGŐT VESZEK ÉS LASSAN FÚJOM KI	MEGÜTÖK VALAKIT

OTTHONI FELADATLAP

DÜHKEZELÉS

Szülőknek: Az iskolában ma a konstruktív dühkezelési módokról tanult a gyermeke. Közösen készítsenek egy plakátot, amelyen lerajzolnak/megneveznek néhány pozitív módszert, amivel a gyermeke kezelni tudja a haragját. Tegyék ki a plakátot otthon egy jól látható helyre, hogy amikor szükség van rá, emlékeztesse gyermekét a konstruktív módszerekre!

ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 7. téma: A kihívások lehetőségekké alakítása

ALTÉMA: A társak általi zaklatás kezelése

LECKE: A zaklatás (bullying)

TEVÉKENYSÉG: Mindenkinek vannak erősségei!

Tanulási cél: A tanulók képesek legyenek felismerni a másokkal közös vonásaikat a zaklatás megelőzése érdekében.

Tanulási eredmény: A közös vonások, hasonlóságok felismerése.

Szint: Alapszint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, a „Közös erősségek” c. otthoni feladatlap, A/5 méretű papírlapok, ceruzák, filcek, zsírkréták, kalap/tál/doboz, kartonból készült jelvény/kitűző formák, díszítő elemek (pl. matricák, csillámpor, masni).

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával.

Zelda megvédi magát

Az udvari szünetben minden gyerek kint játszott a szabadban. Roki, a béka észrevette, hogy Zeldának hiányzik néhány tüskéje és elkezdte csúfolni:

- De csúnya vagy a hiányzó tüskéiddel, fúj! Menj innen, senki sem akar veled játszani! – kiabálta Roki, miközben gúnyosan a sünire mutatott. Szegény Zelda sírva fakadt és elszaladt. Ezt látva Sherlock azonnal utána sietett, hogy megvigasztalja a barátját.

- Jaj, Zelda, nagyon sajnálom, hogy Roki ilyen gonosz volt veled! – kezdte a mókus.

- Nem igaz, amit mond, te nem vagy csúnya! A hiányzó tüskék miatt vagy igazán különleges, nincs még egy ilyen süni, mint te! Senki sem lehet egyforma, az nagyon unalmas lenne! Tudod, a többiek engem is piszkáltak a színem miatt, mivel nem vagyok olyan, mint a többi mókus. De rájöttem, hogy másnak lenni nem rossz, sőt kifejezetten jó dolog! Mi különlegesek vagyunk! – folytatta Sherlock.

Zelda sokat gondolkozott azon, amit a barátja mondott neki, és elmesélte a történteket a szüleinek és a tanító néninek is. Miután megosztotta a bánatát másokkal, kicsit megkönnyebbült. Így már össze tudta szedni a bátorságát ahhoz, hogy kiálljon Roki elé és elmondja neki, hogyan érez:

- Lehet, hogy csúfolsz, de engem ez már nem bánt, mivel büszke vagyok a hiányos és törött tüskéimre! Ezek a tüskék tesznek azzá, aki vagyok. Mindannyian különbözőek és különlegesek vagyunk, és ez jó dolog!

Zelda nagyon büszke volt magára, hogy ki mert állni Roki elé. Boldog volt, hogy van egy olyan jó barátja, mint Sherlock, és vannak olyan felnőttek körülötte, akik meghallgatják, ha rosszul érzi magát. Roki soha többé nem csúfolta sem Zeldát, sem mást az osztályból.

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Mi történt az iskolaudvaron?

- Mit érzett Zelda, miután Roki kicsúfolta?

- Mit mondott Sherlock Zeldának, hogy segítsen neki megbirkózni a nehéz érzéseivel?

- Mit tett Zelda a csúfolódás ellen?

- Mit gondolsz, hogyan érezte magát Zelda utána?

4. A következő kérdésekkel segítse a tanulókat a történetet a saját tapasztalataikhoz kapcsolni:

- Tudsz más példákat is említeni a zaklatásra?

- Voltál már valaha zaklatás áldozata?

- Mit tehetünk, ha csúfolnak, bántanak minket?

- Mit tehetünk, ha látjuk, hogy másokat zaklatnak?

5. Adjon minden tanulónak egy papírlapot és kérje meg őket, hogy gondolkodjanak el azon, milyen erősségek alkotják a jellemüket! Hangsúlyozza, hogy ne a tehetségüket/tudásukat tekintsék most erősségnek (pl. tudok zongorázni, jól megy a matek), hanem azokra a jó tulajdonságaikra gondoljanak, amik azzá teszik őket, akik és segítenek nekik a jó kapcsolatok fenntartásában (pl. őszinte vagyok, szeretek másokat megnevettetni, szeretek új dolgokat megtanulni). Minden tanuló írjon fel egy erősséget a papírlapra és dobja bele a kalapba/tálba/dobozba.

Húzzon ki egy papírt és olvassa fel, ami rá van írva. A tanulók feladata, hogy kitalálják, ki írhatta magáról azt a tulajdonságot. Addig folytassa, amíg van papírlap a kalapban. Ezután ossza a tanulókat párokba. Minden gyermeknek adjon egy jelvényt és díszítő elemeket, amit a párjának kell elkészítenie úgy, hogy felírja rá a társa erősségeit és kiszínezi, kidíszíti a jelvényt. Ezután a tanulók mutassák be az osztály előtt a jelvényüket.

6. A tevékenység feldolgozása:

- Mit éreztél, amikor a többiek megtudták, milyen erősségeid vannak?

- Vannak közös erősségeid más tanulókkal?

- Hogyan segíthet a zaklatás kezelésében az, ha tudod milyen erősségeid vannak?

- Hogyan segíthet a zaklatás megelőzésében az, ha tudod, hogy másoknak hasonló erősségei vannak, mint neked?

Hangsúlyozza, hogy a különbségek helyett a hasonlóságokra koncentráljanak, és ha valaki zaklatja őket, az erősségeikre fókuszáljanak.

OTTHONI FELADATLAP

KÖZÖS ERŐSSÉGEK

Szülőknek: Akinek van kedve csatlakozni a családból, az írja fel egy lapra a 3 legfontosabbnak vélt erősségét. Ne a tehetségüket/tudásukat tekintsék most erősségnek (pl. tudok zongorázni, jól megy a matek), hanem azokra a jó tulajdonságaikra gondoljanak, amik azzá teszik önöket, akik és segítenek nekik a jó kapcsolatok fenntartásában (pl. őszinte vagyok, szeretek másokat megnevettetni, szeretek új dolgokat megtanulni). Ezután hasonlítsák össze az erősségeiket és készítsenek egy listát a közös családi erősségekről! Beszéljék meg, hogy ezek az erősségek hogyan segíthetnek abban, hogy meg tudjanak birkózni a nehéz helyzetekkel, például az iskolai zaklatással (csúfolódás, kirekesztés, bántalmazás). Hangsúlyozza, hogy a zaklatás helytelen és azonnal szólni kell a felnőtteknek, ha a gyermek ilyet tapasztal – akár áldozat, akár szemtanú.

Közös erősségek:

ÓRAVÁZLAT

TÉMA: 7. téma: A kihívások lehetőségekké alakítása

ALTÉMA: A társak általi zaklatás kezelése

LECKE: A zaklatás (bullying)

TEVÉKENYSÉG: A zaklatás kezelése

Tanulási cél: A tanulók képesek legyenek meghatározni a zaklatás fogalmát, és kezelni azt áldozatként vagy szemlélőként.

Tanulási eredmény: A zaklatás meghatározása és kezelése.

Szint: Haladó szint.

Szükséges eszközök: Kéz- vagy ujjbábok, „A zaklatás kezelése” c. otthoni feladatlap, nagy méretű papírlapok, ceruzák, filcek, zsírkréták.

1. Kezdje a foglalkozást mindfulness gyakorlattal. (A mindfulness instrukciók és videók a megosztott drive mappában találhatók.)

2. Olvassa fel a történetet a tanulóknak kéz- vagy ujjbábok használatával. (A történet megegyezik az alapszinten található történettel – Zelda megvédi magát.)

3. Segítsen feldolgozni a történetet a tanulóknak a következő kérdések segítségével:

- Mi történt az iskolaudvaron?

- Hogyan bántotta Roki Zeldát?

- Mit érzett Zelda, miután Roki kicsúfolta?

- Mit mondott Sherlock Zeldának, hogy segítsen neki megbirkózni a nehéz érzéseivel?

- Mit tett Zelda a zaklatás ellen?

- Mit gondolsz, hogyan érezte magát Zelda utána?

4. A következő kérdésekkel segítse a tanulókat a történetet a saját tapasztalataikhoz kapcsolni:

- Mit nevezünk zaklatásnak? Tudsz más példákat is említeni a zaklatásra? (Ha a tanulók nem sorolnak fel elég példát, segítsen nekik: verbális, fizikai, internetes, kapcsolati zaklatásról hozzon a korosztályuknak megfelelő példákat.)

- Honnan lehet tudni, hogy valaki zaklat? Voltál már valaha zaklatás áldozata?

- Mit érzel, amikor zaklatnak? Hol érzed ezt az érzést a testedben?

- Mit tehetünk, ha zaklatnak minket?

- Mit tehetünk, ha látjuk, hogy másokat zaklatnak?

Hangsúlyozza a következő megoldási módokat: szólj egy felnőttnek, maradj egy barátod mellett, hogy ne legyél egyedül a zaklatóval, mondd meg a zaklatónak, hogy hagyja abba, álljatok ki csoportosan a zaklatás ellen.

5. Vezesse fel a következő játékot: „Tegyetek úgy, mintha egy tévéműsor meghívott szereplői lennétek, akik arról beszélgetnek, hogy mit lehet tenni az iskolai zaklatás ellen. Én leszek a műsorvezető, aki interjút fog készíteni veletek."

- Mi az a zaklatás? Milyen fajtái vannak?

- Mit tehet valaki, akit zaklatnak? Hogyan védheti meg magát?

- Mit tehet valaki, ha látja, hogy másokat zaklatnak?

- Kinek szóljon az, aki zaklatást tapasztal, vagy zaklatás szemtanúja?

6. Kérje meg a tanulókat, hogy a nagyméretű lapra készítsenek egy plakátot a zaklatás kezelésére vonatkozó stratégiákkal. Miután elkészült, függesszék ki az osztályteremben, hogy a tanulók bármikor láthassák.

OTTHONI FELADATLAP

A ZAKLATÁS KEZELÉSE

Szülőknek: Beszélgessen gyermekével az iskolai zaklatás különböző formáiról (verbális – pl. csúfolódás, fizikai – pl. bántalmazás, online – pl. olyan képek megosztása, amibe a képen lévő személy nem egyezett bele, kapcsolati – pl. kirekesztés) és arról, hogy mit lehet tenni a zaklatás ellen akár áldozatként, akár szemtanúként (pl. szólni egy megbízható felnőttnek, csoportosan fellépni a zaklatás ellen, nem egyedül maradni a zaklatóval stb.). Kérdezze meg gyermekét, hogy tapasztalt-e már zaklatást az iskolában (vagy máshol) áldozatként vagy szemtanúként. Készítsenek rajzot a különböző zaklatás elleni stratégiákról!

Hogyan állítsuk meg a zaklatást?

3. melléklet

Kedves Tanuló!

Szeretnénk megkérni, hogy a kérdőív kitöltésével segítsd munkánkat, hogy értékelni tudjuk a RESCUR programot, amelyben részt vettél ebben a tanévben. A kérdőív kitöltése nem kötelező és bármikor abbahagyható. Köszönjük, hogy válaszaiddal segítesz nekünk!

Minden alma egy-egy választ jelképez: az egész alma azt jelenti, hogy a válaszod **igen**, a fél alma azt jelenti, hogy **kicsit** egyetértesz, az almacsutka bekarikázásával pedig a **nem** választ jelölheted. Minden kérdésnél **karikázd be** azt az almát, amelyiket leginkább igaznak gondolod a kérdésre!

Iskola kód:……..Osztály kód:…….Tanuló kód: ……

KÉRDÉS JELE	KÉRDÉS	VÁLASZ		
	1. Úgy gondolom, hogy a RESCUR órákon érdekes dolgokról tanultunk és beszélgettünk.	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	2. Tetszettek a történetek Sherlockról, a mókusról és Zeldáról, a süniről.	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	3. Szívesen vettem részt a RESCUR órákon szervezett játékos feladatokon.	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	4. Szerettem az órák elején a légzést, befele figyelést elősegítő gyakorlatokat.	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	5. Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem a barátkozásban.	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	6. Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy az érzéseimről beszéljek.	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	7. Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy odafigyeljek az iskolában.	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	8. Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy higgyek magamban és a tudásomban.	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	9. Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy kedvesen és tisztelettudóan bánjak másokkal.	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	10. Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy elfogadjak másokat, akik különböznek tőlem (pl. más országból érkezett emberek, mozgássérült emberek).	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	11. Szerintem a RESCUR órákon tanultak segítenek abban, hogy az osztályban jó legyen a hangulat (pl. segítünk egymásnak, megbeszéljük a vitás helyzeteket, elfogadjuk egymást).	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	12. A RESCUR gyakorlatok során jobban megismertem az osztálytársaimat.	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	13. Megoldottam az otthoni feladatokat a szüleimmel/nevelőimmel közösen.	Igen	Kicsit/Néha	Nem
	14. Jó lenne, ha a következő tanévben is lennének RESCUR órák az iskolában.	Igen	Kicsit/Néha	Nem

Köszönjük válaszaidat!



4. melléklet

1. dokumentum

Szülő kódja: ……..

Kedves Szülők, Gondviselők!

Kérjük Önöket, hogy segítsék munkánkat a gyermekük osztályában zajlott RESCUR fejlesztő program értékelésében azzal, hogy kitöltik az alábbi kérdőívet. A kérdőívre adott válaszok kizárólag kutatási célra lesznek felhasználva, harmadik fél számára az adatok nem lesznek hozzáférhetőek. Kérjük, hogy a kitöltött kérdőívet juttassák vissza az osztályfőnöknek, aki továbbítja számunkra.

Köszönjük szíves együttműködésüket!

Winkler Zsófia, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

A kitöltő (a megfelelő válasz aláhúzandó):

Anya Apa Nagyszülő Nevelőszülő Egyéb, éspedig: ……..

A kitöltő születési éve: ……

A kitöltő legmagasabb iskolai végzettsége: ……

Kérjük, hogy a következő kérdések esetén jelölje meg aláhúzással/karikázással azt a választ, amelyet leginkább igaznak gondol!

	KÉRDÉS	VÁLASZ			
1	**Milyen gyakorisággal oldották meg együtt az otthoni RESCUR feladatlapokat a gyermekével?**	Mindig	Gyakran	Néha	Soha
2	**Mennyire tartotta hasznosnak az otthoni RESCUR feladatlapokat?**	Nagyon hasznos	Hasznos	Kevésbé hasznos	Nem hasznos
3	**Gyermeke mesélt otthon az iskolai RESCUR órákról?**	Mindig	Gyakran	Néha	Soha
4	**Segítettek-e a közös otthoni feladatok jó beszélgetések kialakulásában vagy hozzájárultak-e a jó családi légkörhöz?**	Sokat segítettek	Segítettek	Kevésbé segítettek	Nem segítettek
5	**Segítettek-e Önnek a RESCUR program során (szülői kézikönyv, otthoni feladatlapok kitöltése a gyermekkel) kapott információk a neveléssel kapcsolatos nehézségekkel való megküzdésben?**	Sokat segítettek	Segítettek	Kevésbé segítettek	Nem segítettek
6	**Fejlődött-e a gyermeke a RESCUR program során a következőkben:**				
6a	*Kommunikációs készségek*	Sokat fejlődött	Fejlődött	Kevésbé fejlődött	Nem fejlődött
6b	*Kapcsolati készségek*	Sokat fejlődött	Fejlődött	Kevésbé fejlődött	Nem fejlődött
6c	*Pozitív gondolkodásmód, optimizmus*	Sokat fejlődött	Fejlődött	Kevésbé fejlődött	Nem fejlődött
6d	*Saját erősségek, jó tulajdonságok felismerése*	Sokat fejlődött	Fejlődött	Kevésbé fejlődött	Nem fejlődött
6e	*A nehéz érzések (harag, szomorúság, félelem) kezelése*	Sokat fejlődött	Fejlődött	Kevésbé fejlődött	Nem fejlődött
6f	*Problémamegoldó képesség*	Sokat fejlődött	Fejlődött	Kevésbé fejlődött	Nem fejlődött
6g	*Egyéb készség, képesség, amiben úgy érzi, fejlődött gyermeke:*				
7	**Milyen mértékben tartja hasznosnak a RESCUR fejlesztő programot?**	Nagyon hasznos	Hasznos	Kevésbé hasznos	Nem hasznos
8	**Milyen mértékben elégedett a RESCUR program iskolai megvalósításával?**	Nagyon elégedett	Elégedett	Kevésbé elégedett	Elégedetlen

Kérjük, hogy a következő kérdések esetén válaszoljon saját szavaival!

I. Miről mesélt gyermeke az iskolai RESCUR órák kapcsán?……

II. Mit/miket tart hasznosnak a RESCUR programból?……

……

III. Kérjük, írja meg, hogy Ön szerint van-e olyan területe a RESCUR programnak, amely javításra, változtatásra szorul a jövőben! ……

……

IV. Egyéb észrevétel, javaslat: ……..

Köszönjük együttműködését!

2. dokumentum

Beleegyező nyilatkozat hangfelvétel rögzítéséhez

Alulírott, ……. nyilatkozom, hogy beleegyezem, hogy a RESCUR programot értékelő vizsgálat során a velem készült interjú hanganyaga rögzítésre kerüljön.
(A hangfelvételt kóddal zárt számítógépen tároljuk és a kutatás lebonyolítása után maximum 12 hónappal megsemmisítjük.)

Dátum: ……

Aláírás

5. melléklet

1. dokumentum

Szülői Tájékoztató és Beleegyező Nyilatkozat

Az Ön gyermekének iskolai osztálya lehetőséget kapott, hogy a 2024/25-ös tanévben részt vegyen a RESCUR elnevezésű, lelki ellenállóképességet (rezilienciát) elősegítő, valamint szociális és érzelmi készségeket fejlesztő programban. A RESCUR program törekvései közé tartozik a korai iskolaelhagyás, az iskolai kudarcok, a társadalmi kirekesztés csökkentése, valamint a mentális egészség támogatása. A program lebonyolítását az iskola pedagógusai végzik és az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója segíti. A pedagógusok a program előtt felkészítő tréningen vesznek részt, tanári kézikönyv és a doktori hallgató támogatja munkájukat. A szülők számára ingyenes szülői kézikönyvet biztosítunk, amely segítséget nyújt abban, hogy támogatni tudják gyermeküket a nehézségekkel való megbirkózásban, valamint abban, hogy könnyebben kommunikáljon és szerezzen barátokat, bízzon saját képességeiben, ezáltal eredményesebb legyen az iskolában és képes legyen célok kitűzésére és megvalósítására.

A RESCUR órák az iskolában zajlanak, az intézményvezető és az osztályfőnök által meghatározott időben (pl. az osztályfőnöki óra keretén belül). A programban való részvétel **ingyenes**.

A következő témákat tartalmazza a RESCUR tanterv:

1. Kommunikációs készségek fejlesztése;
2. Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása;
3. A pozitív gondolkodásmód kialakítása;
4. Az önismeret fejlesztése;
5. Erősségekre építés (a saját képességek felismerése, önbecsülés fejlesztése);
6. A kihívások lehetőségekké alakítása (a kudarcok kezelése, a változások kezelése).

Az órák után a tanulók hazavihető feladatlapot kapnak, melyekkel otthon is folytatható a tanult készségek és képességek gyakorlása.

A programról további információ a https://www.rescur.eu/ honlapon található, kérdés esetén pedig e-mailben Winkler Zsófia nyújt tájékoztatást (winkler.zsofia@ppk.elte.hu).

A program megvalósítását a tanév végén értékelni fogjuk kérdőíves vizsgálattal és fókuszcsoportos interjúkkal. A kérdőíves vizsgálat során a tanulókat és a szülőket kérdezzük meg a programmal kapcsolatos tapasztalataikról, véleményükről. A vizsgálat vezetője **Dr. Zsolnai Anikó** (zsolnai.aniko@ppk.elte.hu) egyetemi tanár, lebonyolítója **Winkler Zsófia,** óvoda- és iskola szakpszichológus, PhD hallgató.

A tanulói kérdőív kitöltése az iskolában valósul meg és kb. 15-20 percet vesz igénybe. A tanulói kérdőív 20 kérdést tartalmaz, melyre a gyermekek önállóan válaszolnak, az általuk megítélt válasz megjelölésével. A kérdőívkitöltés során lehetőség van annak megszakítására, hogy az ne legyen fárasztó. A vizsgálatot bármikor indoklás nélkül akár végleg is megszakíthatja a gyermek, vagy a kérdések megválaszolását megtagadhatja. A kérdőív kitöltése a

gyermek osztályában fog zajlani, csoportos formában. A kérdéseket hangosan fogja felolvasni a vizsgálat lebonyolítója (doktori hallgató), a gyermekek egyénileg jelölik a válaszokat.

A szülői kérdőívet az osztályfőnök juttatja el a szülőknek, válaszborítékot mellékelve, a kérdőív 14 kérdést tartalmaz, a kitöltés kb. 15 percet vesz igénybe. A szülők a válaszborítékban az osztályfőnöknek juttatják vissza a kitöltött kérdőívet, aki továbbítja azt a programot értékelő vizsgálat vezetőjének.

A fókuszcsoportos interjú 6-8 fővel zajló beszélgetés, ahol a résztvevők szabadon kifejthetik érzéseiket, gondolataikat és véleményüket a programmal kapcsolatban. Az interjú az arra önként jelentkező tanulók és szülők körében valósul meg a tanév végén az iskolában, kb. 60 percet vesz igénybe. Az interjúk során hangfelvétel készül az érintett felek beleegyezésével.

A vizsgálatban történt részvételért anyagi javadalmazás nem jár.

A kérdőíves vizsgálat és a fókuszcsoportos interjú elvégzésének káros következménye nincs.

A RESCUR programban és a programot értékelő kutatásban való részvétel teljesen önkéntes.

A kutatás során kapott eredményekről később publikációk jelennek meg, és tudományos konferenciákon kerülnek ismertetésre. Ezekről a kívánságnak megfelelően szóbeli vagy írásos tájékoztatást adunk.

Szigorúan bizalmasan kezelünk minden olyan információt (ide értve audio adatot is), amit a kutatás keretén belül gyűjtünk össze. A kutatás során nyert adatokat kóddal ellátva biztonságos számítógépen, a papírformátumú anyagot (pl. válaszlapokat) elzárt szekrényben őrizzük szintén kódolt formában. Az egyéni kódot minden esetben a kutatásban résztvevő asszisztens adja, csak ő ismeri és ő fér hozzájuk. A kutatás során nyert adatokon statisztikai elemzéseket végzünk, amelyekből egyetlen résztvevő azonossága sem állapítható meg. A papíralapú adatkezelési, tájékoztató és beleegyező nyilatkozatokat a vizsgálat lebonyolítása után maximum 6 hónappal megsemmisítjük. A papíralapú kérdőíveket és az interjúk során készült jegyzeteket a vizsgálat lebonyolítása után maximum 12 hónappal megsemmisítjük. A már feldolgozott és anonimizált adatokat a vizsgálat lebonyolítása után maximum 12 hónappal megsemmisítjük. Csatoljuk az adatkezeléssel kapcsolatos részletes tájékoztatót.

A vizsgálat eredményéről orvosi jellegű zárójelentés, laborlelet nem készül. A vizsgálat során találtakról a kívánságnak megfelelően szóbeli tájékoztatást adunk.

Kérjük, amennyiben egyetért a fenti feltételekkel, és hozzájárul a kutatásban való részvételhez, ezt aláírásával igazolja. Együttműködését előre is köszönjük!

Alulírott .....……..... kijelentem, hogy gyermekem, …… (gyermek neve) RESCUR programban és az azt értékelő kutatásban való részvételének körülményeiről részletes tájékoztatást kaptam, a feltételekkel egyetértek / nem értek egyet, a részvételhez hozzájárulok / nem járulok hozzá (a megfelelő rész aláhúzandó). Hozzájárulok / nem járulok hozzá (a megfelelő rész aláhúzandó) továbbá ahhoz, hogy a vizsgálat során a gyermekemről felvett, személye azonosítására nem alkalmas adatok más kutatók számára is hozzáférhetők legyenek. Fenntartom a jogot arra, hogy a vizsgálat során annak folytatásától bármikor elállhassak. Ilyen esetben a gyermekemről addig felvett adatokat törölni kell.

Gyermekemet nem kezelik neurológiai vagy pszichiátriai betegség miatt, és korábban sem állt ilyen jellegű kezelés alatt.

....., 20... év ……hó……nap …….....

Szülő aláírása

Szülői beleegyező nyilatkozat

Alulírott .....(szülő neve) beleegyezem / nem egyezem bele (a megfelelő rész aláhúzandó), hogy gyermekem, ... (gyermek neve), aki a(z) ..... Általános Iskola ..... osztályos tanulója részt vegyen az iskolában megvalósuló RESCUR programban és az azt értékelő kutatásban, amelynek vezetője Dr. Zsolnai Anikó egyetemi tanár és lebonyolítója Winkler Zsófia, az ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Valamint beleegyezem / nem egyezem bele (a megfelelő rész aláhúzandó) abba, hogy a program lezárulta után részt veszek a programot értékelő kérdőíves felmérésben. Aláírásommal igazolom, hogy a mellékelt tájékoztatót elolvastam és elfogadom / nem fogadom el.

Dátum: ....

szülő aláírása

2. dokumentum

A program megvalósítása előtti interjú a pedagógussal:

1. Hogyan jellemezné az osztályban uralkodó hangulatot a tanórákon és a szünetekben?
2. A tanulók milyen mértékben keresik egymás társaságát (pl. együtt játszanak szünetben, tanórán szívesen végeznek kooperatív feladatot)?
3. Előfordul az osztályban csúfolódás, egymás kinevetése, esetleg iskolai zaklatás?
4. Ha igen, milyen gyakran, mennyire általános jelenség?
5. Milyen gyakran adódik konfliktus a tanulók között?
6. Hogyan tudják ezt megoldani?
7. A konfliktusos esetek milyen gyakran igényelnek tanári beavatkozást?
8. Van olyan tanuló az osztályban, aki valamilyen tekintetben (testi, mentális) problémákkal küzd, vagy származási, vallási tekintetben eltér a többségtől?
9. Ha igen, őt hogyan tudják elfogadni a többiek az osztályban?
10. Előfordul, hogy a tanulók Önhöz fordulnak, ha problémájuk adódik?
11. Milyen esetekben volt erre példa?
12. Előfordul, hogy a tanulók segítenek egymásnak, támogatják egymást az iskolában?
13. Ki szokták fejezni a diákok a véleményüket az iskolával kapcsolatosan (akár pozitív, akár negatív a vélemény)?
14. Előfordul, hogy a tanórákon nehéz lekötni a tanulók figyelmét?
15. Milyen eszközöket alkalmaz a figyelem fenntartására?
16. Gyakran kell fegyelmeznie a tanulókat?
17. Milyen eszközökkel szokta ezt megtenni?
18. Kialakultak az osztályban tartós barátságok?
19. Van olyan tanuló az osztályban, aki peremhelyzetben van (nincsen barátja, nem szívesen választják a többiek csapatversenynél csapattársnak stb.)?
20. Milyen gyakran van alkalma beszélgetni a tanulókkal nem iskolai témákról (pl. család, ünnepek, iskolán kívüli programok, hobbik, egyéb személyes témák)?
21. Mennyire értékeli bizalminak a kapcsolatát a tanulókkal?
22. Megítélése szerint tisztelettudóan viselkednek a tanulók Önnel szemben?
23. Egymással szemben?

6. melléklet

A fókuszcsoportos interjúk vázlatai

Fókuszcsoportos interjút tervezünk (1) az osztályokban, ahol a tanulók elmondhatják saját tapasztalataikat és véleményüket az iskolai és az otthoni RESCUR tevékenységekről, valamint megkérdezzük őket, hogy tapasztaltak-e változást az osztálytermi klímával kapcsolatban.

1. dokumentum A tanulói fókuszcsoportos interjú kérdései:

- A tanév során az osztályotok részt vett a RESCUR nevű programban, ami során hetente volt egy olyan órátok, amikor megismertetek egy történetet Sherlock-ról és Zeldáról, majd beszélgettetek, játszottatok és alkottatok (rajz, festés). Erről a programról szeretnék veletek beszélgetni, ha beleegyeztek. Hogyan éreztétek magatokat ezeken az órákon?

- Milyen jó élmények értek benneteket a program során?

- Voltak rossz élményeitek is?

- Milyen érzés volt beszélgetni az érzésekről, a félelmekről, a nehézségekről, a barátkozásról stb. a tanító nénivel? Milyen volt meghallgatni a többi gyerek véleményét ezekről a témákról? Máskor is szoktatok beszélgetni ilyen témákról, vagy csak a RESCUR órák során volt erre lehetőség?

- Tetszett nektek a két főszereplő, Sherlock és Zelda? Kíváncsiak voltatok, milyen újabb kalandba fognak keveredni?

- Az otthoni feladatokat megcsináltátok? Kivel, a szüleitekkel? A feladatok közben vagy után beszélgettetek a szüleitekkel arról a témáról, amiről az aznapi feladat szólt? Milyen volt velük az érzéseitekről, gondolataitokról beszélgetni?

- Milyen érzés ennek az osztálynak/közösségnek a tagja lenni?

- Vannak barátaitok az osztályban? Van olyan, akivel nehéz kijönni, vagy aki csúfolódik, esetleg bánt? Gyakran van vita, veszekedés az osztályban?

- Szoktátok alkalmazni azokat a módszereket, amiket a program során tanultatok (pl. hogyan kérj bocsánatot; hogyan mondd el másoknak, amit érzel; hogyan bízz magadban; stb.)?

- Amikor vita alakul ki az osztályban néhány gyerek között, hogyan szoktátok megoldani? Előfordult, hogy olyan módon oldottátok meg a vitás helyzetet, ahogyan a program során tanultátok?

- Pár szóval meséljétek el, milyen volt részt venni a programban (mondhattok jó és rossz dolgokat is), az őszinte véleményetekre vagyok kíváncsi!

A szülőkkel (6-8 fő) tervezett fókuszcsoportos interjú során azt szeretnénk feltárni, hogy az otthoni környezetben érezhető volt-e a program hatása, a hazavihető feladatok végzése során hogyan érezték magukat gyermekükkel, valamint az otthoni gyakorlatok hatására többet beszélgetnek-e a családban.

2. dokumentum: A szülői fókuszcsoportos interjú kérdései:

- Az Önök gyermekei a tanév során részt vettek a RESCUR programban, amelynek célja a lelki ellenállóképesség, a reziliencia elősegítése, valamint a szociális és érzelmi készségek fejlesztése. Az Önök programmal kapcsolatos tapasztalatairól szeretnék beszélgetni, hogy értékelni tudjuk a program eredményességét. Mennyit és mit mesélt el otthon gyermekük az iskolai RESCUR órákról?

- A hazavihető feladatlapokat megoldották otthon? A gyermek egyedül, vagy Önökkel közösen csinálta meg? Előfordult, hogy mindkét szülő részt vett a feladatlapok megoldásában? Volt, hogy bevonták a testvér(eke)t, a nagyszülőket, vagy más rokonokat is?

- Előfordult, hogy a feladatlapok megoldása közben vagy után olyan téma került elő, amiről korábban még nem beszélgetett gyermekével? Milyen volt ezekről a témákról beszélgetni?

- Szívesen oldotta meg a gyermek az otthoni feladatokat? És Önök szívesen bekapcsolódtak?

- Volt a témák között olyan, amiről nem szívesen beszélgettek, ami valamilyen oknál fogva nehézséget jelentett Önöknek vagy a gyermeknek?

- Amióta nem visz haza feladatlapot a gyermek (mivel már véget ért a program), azóta is többet beszélgetnek otthon, vagy csak a feladatlapok kapcsán tették?

- Szeretné, ha továbbra is többet beszélgetnének otthon az érzéseikről, mélyebb gondolataikról?

- Történt-e változás a több beszélgetés és a feladatok hatására az otthoni légkörben (pl. nyitottabbak lettek-e a családtagok, könnyebben kommunikálnak-e, jobban odafigyelnek-e a másik igényeire stb.)?

- Történt-e változás a gyermek viselkedésében a program hatására?

- Önöknek, mint szülőknek segített-e valamiben a program? Hasznosnak tartják a szülői kézikönyvet?

- Ajánlanák a programot másoknak is? Van-e olyan eleme a programnak, amin Önök szerint változtatni kellene?

Táblázatjegyzék

1. táblázat Az érzelmi kompetencia fejlődése Saarni (1999) modellje szerint (forrás: Zsolnai, 2019. 48.).... 28
2. táblázat A RESCUR tanterv témái és altémái. (Saját szerkesztés).... 56
3. táblázat. A RESCUR tantervet értékelő vizsgálatok (saját szerkesztés). 65
4. táblázat. A kutatás ütemezése. 75
5. táblázat. Az értekezésben szereplő mérések és funkcióik. 76
6. táblázat. A vizsgálatban résztvevő iskolák, osztályok, tanulók, pedagógusok és szülők. 77
7. táblázat. Az osztályok tanulói összetétele. 81
8. táblázat. A vizsgálatban résztvevő tanulók eloszlása nem és évfolyam szerint (fő). 82
9. táblázat. A pedagógusok pályán eltöltött ideje. 83
10. táblázat. A programot megvalósító pedagógus osztályban betöltött szerepe. 83
11. táblázat. Szülői eloszlás a gyermekük évfolyama szerint (fő). 84
12. táblázat. Szülői eloszlás az iskolai végzettség szerint (fő). 84
13. táblázat. Adatgyűjtési eszközök a kutatási kérdések szerint bemutatva. 89
14. táblázat. A tanulók attitűdjei és megítélései a programban használt feladatokkal és tevékenységekkel kapcsolatban. 103
15. táblázat. A program során a tanulók egyéni, valamint a társas és érzelmi készségeikben, képességeikben történt változások a tanulók észlelése szerint. 107
16. táblázat. A 2024/25. tanév során feldolgozott RESCUR témák. 110
17. táblázat. A 2024/25. tanév során összesen feldolgozott témák száma. 112
18. táblázat. A pedagógusok implementációra való felkészültség-érzete az online tréning után. 112
19. táblázat. A pedagógusi kézikönyv nyelvi érthetőségének és áttekinthetőségének, követhetőségének megítélése a pedagógusok szerint. 113
20. táblázat. A pedagógusok életkorának és pályán töltött idejének összefüggése a kézikönyv nyelvi érthetőségének és követhetőségének megítélésével. 114
21. táblázat. A szülői kézikönyv és az otthoni feladatok szülőkhöz való eljuttatása a pedagógus által. 115
22. táblázat. Az otthoni feladatok elkészítésének aránya. 116
23. táblázat. A történetolvasás közben a pedagógusok által használt szemléltető eszközök. 118
24. táblázat. A mindfulness gyakorlatok megvalósítása. 119
25. táblázat. A mindfulness gyakorlatok sikertelen megvalósításának okai. 120
26. táblázat. A tanulók történetek iránti vonzalma a pedagógusok megítélése alapján. 121
27. táblázat. A tanulók megnyílásának mértéke a beszélgetések során. 122
28. táblázat. A tanulók beszélgetések során való megnyílásának összefüggései egyéb releváns változókkal. 123
29. táblázat. A tanulók számára izgalmas programelemek a pedagógusok megítélése szerint. 125
30. táblázat. A pedagógusok megítélése szerint nehezen végrehajtható programelemek. 126
31. táblázat. A RESCUR foglalkozások beillesztése az órarendbe. 128
32. táblázat. Megfelelőnek érezték-e a pedagógusok az időpontot a RESCUR foglalkozások megtartására. 129
33. táblázat. A tanulók egyéni és társas készségeiben, képességeiben történt változások a program során, a pedagógusok megítélése szerint (az átlagok szerint csökkenő sorrendben). 131

34. táblázat. Szignifikáns összefüggések a pedagógusi kézikönyv nyelvi érthetősége és követhetősége, valamint a tanulók készségeiben és képességeiben történt változások tanítói percepciói között. 135
35. táblázat. Szignifikáns összefüggések a feldolgozott RESCUR témakörök és a tanulók készségeiben és képességeiben történt változások tanítói percepciói között. 136
36. táblázat. A program folytatására és ajánlására vonatkozó pedagógusi attitűdök. 137
37. táblázat. A gyermek viselkedésében a program során bekövetkezett változások a szülők percepciói szerint. 142
38. táblázat. A pedagógus és a tanulók közötti kapcsolat minőségének változása a RESCUR program során a pedagógusok percepciói szerint (az átlagok szerint csökkenő sorrendben). 145
39. táblázat. A program során a tanító-diák kapcsolatban észlelt változások pedagógusi percepciói és egyéb változók közötti szignifikáns összefüggések. 147
40. táblázat. A program során a tanító-diák kapcsolat változásának pedagógusi percepciói és a megvalósított témák közötti szignifikáns összefüggések. 148
41. táblázat. A tanulók közötti kapcsolat minőségének változása a RESCUR program során a pedagógusok percepciói szerint (az átlagok szerint csökkenő sorrendben). 150
42. táblázat. A program során a tanulók közötti kapcsolat változásának pedagógusi percepciói és egyéb változók közötti szignifikáns összefüggések. 152
43. táblázat. A program során a tanulók közötti kapcsolat változásának pedagógusi percepciói és a megvalósított témák közötti szignifikáns összefüggések. 153
44. táblázat. A program észlelt hatása az osztály szocioemocionális légkörére a tanulók percepciói szerint. 155
45. táblázat. A program észlelt hatása a családi klímára a szülők percepciói szerint. 157
46. táblázat. Tanulói válaszok közötti korrelációs együtthatók. 159
47. táblázat. A tanulók és a szülők által adott válaszok közötti korrelációs együtthatók és szignifikancia értékek. 160
48. táblázat. A szülők által adott válaszok közötti korrelációs együtthatók. 166
49. táblázat. A narratív naplók kvalitatív tartalomelemzése során azonosított kategóriák. ... 170
50. táblázat. A pedagógusi kérdőív nyitott végű kérdéseire adott válaszok kvalitatív tartalomelemzése során azonosított kategóriák. 173
51. táblázat. A RESCUR program hasznosságának megítélése a pedagógusok szerint, kvalitatív elemzés. 176
52. táblázat. A RESCUR tanterv észlelt hatása a tanulók viselkedésére a szülők percepciói szerint, kvalitatív elemzés. 178
53. táblázat. Az osztály szocioemocionális légkörének program során történt változása a pedagógusok percepciói szerint, kvalitatív elemzés. 181
54. táblázat. Az osztályok szocioemocionális légkörének változása a pedagógusok észlelése alapján: a kvalitatív adatforrások (interjú, napló, kérdőív nyitott végű kérdések) összehasonlító elemzése. 184
55. táblázat. Az osztály szocioemocionális légkörének program általi változása a tanulók percepciói szerint, kvalitatív elemzés. 185
56. táblázat. A RESCUR tanterv észlelt hatása a családi klímára, kvalitatív elemzés. 187
57. táblázat. A tanulók által otthon említett RESCUR-témák és tevékenységek összehasonlító elemzése a görög (Matsopoulos et al., 2020) és a magyar szülői válaszok alapján, kvalitatív elemzés. 195
58. táblázat. A RESCUR program hasznosságának szülői megítélése, a görög (Matsopoulos et al., 2020) és a magyar eredmények összevetése, kvalitatív elemzés. 198

59. táblázat. A görög (Matsopoulos et al., 2020) és a magyar szülők javaslatai a RESCUR jövőbeli megvalósításának módosítására és a tanterv fejlesztésére, kvalitatív elemzés. 200

Ábrajegyzék

1. ábra. Rose-Krasnor (1997) szociális kompetencia modelljének és Payton és munkatársai (2000) szociális-érzelmi tanulás modelljének adaptációja és integrációja (Denham & Brown, 2010. p. 655 alapján). 15
2. ábra. A SEL-t és a rezilienciát elősegítő iskolai programok elméleti keretrendszere (saját szerkesztés)..... 40
3. ábra. A RESCUR tanterv elméleti keretrendszere. (Cefai et al., 2014, p. 15. alapján) 54
4. ábra. A két kabala, Sherlock és Zelda (forrás: Cefai et al., 2015a, p. 24). 55