

**Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola**

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

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2026.008

A DOKTORI DISSZERTÁCIÓ TÉZISEI

Winkler Zsófia

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



Tartalomjegyzék

Elméleti háttér	2
A kutatás célkitűzései	5
Kutatási kérdések	6
Kutatási keret és módszer	7
Minta	8
Az iskolai intervenció bemutatása	8
Mérőeszközök	9
Pedagógus kérdőív	9
Tanulói kérdőív	10
Szülői kérdőív	10
Félig strukturált interjú	11
Fókuszcsoportos interjú	11
Narratív napló	11
Adatgyűjtés és -elemzés	11
Eredmények	13
A tanterv résztvevők általi megítélése, az implementációval összefüggő tapasztalatok, valamint a program megvalósítása során a tanulók készségeiben észlelt változások	13
A program résztvevők által észlelt hatása az osztály szocioemocionális légkörére és a családi klímára	15
Az eredmények összevetése a nemzetközi vizsgálatok eredményeivel	16
Az eredmények összegzése	17
Következtetések, a kutatás korlátai, gyakorlati hasznosíthatósága és további kutatási irányok	18
A disszertáció témájához kapcsolódó saját publikációk	20
Irodalom	21

Elméleti háttér

A mentális egészség 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, 2025). A mentális egészség elérésében és támogatásában kiemelkedő szerepe van a családnak, amely a kisgyermekkorai társas és érzelmi fejlődés elsődleges színtere. Az intézményes nevelés kezdete után azonban 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). Világszerte egyre több szociális és érzelmi tanulást (social and emotional learning, a továbbiakban SEL) segítő program (a továbbiakban SEL program) épül be az iskolák tantervébe a tanulók és a pedagógusok szociális és érzelmi jóllétének, mentális egészségének támogatására (Wigelsworth et al., 2022). Az Európai Unió tagállamaiban számos bevált gyakorlat és program került bevezetésre, melyek célja a mentális egészség és jóllét támogatása, a mentális problémák megelőzése (Cefai et al., 2021), ám a magyarországi általános iskolákban jelenleg kevés olyan SEL program működik, amely eleget tenne a nemzetközi szervezetek (pl. CASEL) által felállított értékelési szempontoknak (Zsolnai et al., 2015).

Kutatásunk célja a RESCUR „Hullámok hátán” (Cefai et al., 2015, 2022) európai fejlesztésű óvodai és iskolai SEL programcsomag korai általános iskolai évekre (1-2. évfolyam) kidolgozott változatának adaptálása, amely megfelel a nemzetközi elvárásoknak, képes rugalmasan alkalmazkodni a környezeti sajátosságokhoz, és az eddigi kutatások alapján (pl. Cefai et al., 2018; 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, fókuszcsoporthos 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 értékelését. 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 programnak a résztvevők általi megítélésére vonatkoznak, hanem gyakorlati támpontokat nyújtanak egy nemzetközi SEL programcsomag hazai adaptációjához és implementációjához.

A RESCUR „Hullámok hátán” tanterv bemutatása

A RESCUR 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 Lisszaboni 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. 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 (Cefai et al., 2014).

A program hatékonysága nagyban függ az implementáció minőségétől, ezért a fejlesztés megkezdése előtt a pedagógusok komplex felkészítésen vesznek részt. A képzés során a program elméleti koncepcióját, tematikáját, a tevékenységek végrehajtásának gyakorlatát és a pozitív osztálytermi légkör kialakításának módszereit sajátítják el. A rendszerszemlélet jegyében a program 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 hét fő témából és a hozzájuk szervesen kapcsolódó altémákból áll (1. táblázat), amelyek a tanulók fejlődésének megfelelően haladnak az egyre összetettebb szintek felé. Az altémák leckékre bomlanak, amelyek magukban foglalják az egy-egy foglalkozáson megvalósítandó tevékenységeket. Minden lecke megtalálható alap- és

haladó szinten, hogy a pedagógusok a tanulók fejlettségi szintjének megfelelően tudják implementálni a programot. 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 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 tuskéjú süni kalauzolja végig a kalandokon, a meseolvasás közben ajánlott a bábhasználat, amivel elősegíthető a gyermekek bevonódása és a figyelmük fenntartása. 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. 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 feladatlapot kapnak, melyek a gyermekeket és a szülőket is arra ösztönzik, hogy folytassák az osztályteremben tanult ismeretek, készségek gyakorlását, elmélyítését (Cefai et al., 2015, 2022).

A program hatásvizsgálata a fejlesztésben résztvevő országokban megtörtént, és az eredmények alapján elmondható, hogy a RESCUR hozzájárul a gyermekek mentális egészségét veszélyeztető problémák csökkentéséhez, a tanulmányi eredmények javulásához, pozitívan hat a reziliencia, a kommunikációs készségek és a proszociális viselkedés fejlődésére, valamint kedvező hatást gyakorol a tanító-tanuló és szülő-gyermek kapcsolatokra (Cefai et al., 2018; 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 segítő programokat a mentális egészség és a tanulmányi eredményesség szempontjából vizsgálták (pl. Durlak et al., 2011; Clarke et al., 2015; Oberle et al., 2016).

1. 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 empátias készség, erkölcsi érzék fejlesztése	Pozitív érzelmek	Képessé tétel és autonómia	Erősségekre építés az iskolában és az interakciók során	A harag kezelése A szorongás kezelése	A betegség 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 kutatás célkitűzései

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; a program azon elemeinek azonosítása, 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.

Kutatási kérdések

A kutatás célkitűzéseiből kiindulva kutatási kérdéseink három nagy csoportba sorolhatóak:

1. A program résztvevők általi megítélése, implementációja és a program során észlelt változások a tanulók egyéni és társas készségeiben
 - (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?

Kutatási keret és módszer

A kutatás kevert metodológián alapult, kvalitatív és kvantitatív módszerek párhuzamos alkalmazására épült. Ez a megközelítés számos előnnyel járt a vizsgálat számára, mivel lehetővé tette a jelenségek mélyebb és átfogóbb megértését (Creswell & Plano Clark, 2018). A kvantitatív adatok objektív és mérhető információkat szolgáltatottak a mintáról és a változók közötti összefüggésekről, míg a kvalitatív adatok gazdag kontextuális betekintést nyújtottak, a mögöttes okokról és folyamatokról (Johnson et al., 2007). 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 vizsgálat során a nemzetközi program hazai

implementációjára, gyakorlati megvalósításának folyamatára, a feltételek feltérképezésére, valamint a résztvevők szubjektív tapasztalataira, élményeire és percepcióira fókuszáltunk.

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

Minta

A vizsgálatban 17 budapesti általános iskola vett részt. Az iskolák toborzása 2024. márciusának elején zajlott szemi-random módszerrel, melynek legfontosabb szempontjai a területi elhelyezkedés és a fenntartó típusa voltak. E szempontok figyelembevételével budapesti állami, egyházi és alapítványi fenntartású iskolákat kerestünk fel, arra törekedve, hogy minden típusú iskola képviselve legyen a mintában. A mintát 26 első és 31 második osztály képezte (445 első és 541 második évfolyamos tanuló), a tanulók száma összesen 986 fő (496 fiú, 490 lány). A kutatásban továbbá 21 első osztályban és 32 második osztályban tanító pedagógus (51 nő, 2 férfi, életkor $M = 46,340$ év, $SD = 11,465$), valamint 302 első és 325 második évfolyamos gyermeket nevelő szülő (531 anya, 78 apa, 8 nagyszülő, 4 fő egyéb – testvér, nevelőszülő, hiányzó adat: 6) vett részt.

Az iskolai intervenció bemutatása

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

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, számos osztályban pedig a tanulók helyezkedtek a mesehősök szerepébe és közösen elevenítették meg a történetet.

Több osztályban a pedagógusok RESCUR-sarkot rendeztek be, amely olvasó- és beszélgetőhelyként funkcionált. Itt a pedagógus felolvasta a mesét, 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, ami lehetővé tette a fejlődésük nyomon követését, a tanulási folyamat dokumentálását.

Mérőeszközök

Pedagógus kérdőív

A pedagógusok programmal kapcsolatos tapasztalatainak feltérképezésére saját fejlesztésű, online kérdőívet alkalmaztunk (46 kérdés). A mérőeszköz fókuszában a program hatásai, a megvalósítás kihívásai, valamint a hazai tantervbe való beilleszthetőség vizsgálata állt. A kérdőív a vegyes módszertani stratégiához illeszkedve kvantitatív (demográfiai adatok, Likert-skálák, zárt kérdések. Pl. „Felkészültnek érezte magát a program végrehajtására az online tréning után?”) és kvalitatív (részletes kifejtést igénylő nyílt végű kérdések. Pl. „Mi az, amiről

még részletesebben hallott volna az online tréningen?") elemeket is tartalmazott. A 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: Cronbach-alfa = 0,982, N = 34.

Pedagógus - diák kapcsolat változása alskála: Cronbach-alfa = 0,980, N = 37.

Tanulók közötti kapcsolat változása alskála: Cronbach-alfa = 0,978, N = 38.

Tanulói kérdőív

A 6–8 éves tanulók véleményét saját fejlesztésű, 14 kérdésből álló, korosztályspezifikus, papíralapú kérdőívvel vizsgáltuk. Az életkori sajátosságokhoz igazodva vizuálisan támogatott, háromfokozatú Likert-skálát alkalmaztunk (ahol a válaszokat egész, fél és almacsutka szimbólumok jelölték). Az önkéntes, önkitöltős kérdőív az órák élvezhetőségére, a különböző tevékenységek megítélésére, a jövőbeli részvételi szándékra, valamint a diákok által önmagukon és az osztályközösségen észlelt változásokra fókuszált (Pl. „Úgy érzem, hogy a RESCUR órákon tanultak segítenek nekem abban, hogy kedvesen és tisztelettudóan bánjak másokkal.”). A tanulók egyéni és társas fejlődésükkel kapcsolatos percepcióit mérő alskála magas belső konzisztenciát mutatott: Cronbach-alfa = 0,843, N = 870.

Szülői kérdőív

A gondviselők perspektívájának és a RESCUR program otthoni hatásainak vizsgálatára saját összeállítású, papíralapú kérdőívet alkalmaztunk. A mérőeszköz kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtést is lehetővé tett. Az első blokk a demográfiai háttéradatokat rögzítette, ezt követte egy nyolc fő kérdésből (és további alpontokból) álló, Likert-skálás kvantitatív rész (pl. „Segítettek-e Önnek a RESCUR program során - szülői kézikönyv, otthoni feladatlapok kitöltése a gyermekkel - kapott információk a neveléssel kapcsolatos nehézségekkel való megküzdésben?"). A kérdőív utolsó szekciójában négy nyílt végű kérdés biztosított lehetőséget a kvalitatív tapasztalatok (pl. a gyermekek otthoni beszámolóit a foglalkozásokról, a program leghasznosabbnak ítélt elemei és a javaslatok) részletes kifejtésére. A szülők programba való bevonódását, valamint az otthoni feladatok megvalósítását mérő alskála megbízhatósága jónak mutatkozott: Cronbach-alfa = 0,807, N = 535. A gyermekek szociális és érzelmi fejlődésével kapcsolatos szülői percepciókat vizsgáló alskála belső konzisztenciája szintén magasnak bizonyult: Cronbach-alfa = 0,891, N = 512.

Félig strukturált interjú

A program megvalósítása előtti kiinduló osztálytermi szocioemocionális klíma felmérésére egy 23 kérdésből álló félig strukturált interjút alkalmaztunk a pedagógusok körében. A mérőeszköz a tanulók társas kapcsolataira (barátkozás, agresszió, proszociális viselkedés, társak elfogadása), a pedagógusok osztályterem-vezetési és fegyelmezési módszereire, valamint a tanár-diák kapcsolat minőségére fókuszált (pl. „Milyen gyakran van alkalma beszélgetni a tanulókkal nem iskolai témákról?”).

Fókuszcsoporthoz tartozó interjú

A program szubjektív tapasztalatainak mélyebb megismerése érdekében fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseket folytattunk önként jelentkező első (N = 11) és második (N = 7) évfolyamos tanulókkal, valamint szülőkkel (N = 4). A tanulói interjúk az órai élményekre, a tanult konfliktuskezelési és érzelemszabályozási technikák mindennapi alkalmazására, illetve az osztályklíma változásaira irányultak. A szülői interjúk a program otthoni hatásait, az elvégzett feladatok nyomán alakuló családi kommunikációt, valamint a bevonódás mértékét vizsgálták (pl. „Előfordult, hogy a feladatlapok megoldása közben vagy után olyan téma került elő, amiről korábban még nem beszélgetett gyermekével? Milyen volt ezekről a témákról beszélgetni?”).

Narratív napló

A program megvalósításának folyamatkövetésére négy első és három második évfolyamon tanító pedagógus bevonásával narratív naplót alkalmaztunk. A résztvevők Cavioni és munkatársai (2018) kutatásának szempontrendszer alapján értékelték a foglalkozások legsikeresebb és legkevésbé jól működő elemeit, ami biztosította a nemzetközi adatokkal való összehasonlíthatóságot.

Adatgyűjtés és -elemzés

A pedagógusokkal történő kérdőíves adatfelvétel 2025. májusában, online felületen valósult meg. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt, a résztvevők egyéni kódot kaptak e-mailben. A félig strukturált interjút a második évfolyamon tanítókkal a 2024. szeptember - októberi időszakban, az első évfolyamon tanítókkal 2025. január - februárban, az iskolakezdést követő fél év elteltével készítettük. Ez az időzítés lehetővé tette, hogy a pedagógusok megismerjék a diákokat, már kialakult képük legyen az osztályközösség dinamikájáról és a tanulók közötti interakciókról. A narratív naplókat az önként jelentkező pedagógusok (N = 7) a tanév során folyamatosan vezették, majd 2025. júniusában e-mailben juttatták el a kutatásvezetőhöz.

A tanulókkal történő önkéntes, anonim (egyéni kód) 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 tanulókkal történő fókuszcsoporthoz beszélgetésre a tanítóval előre egyeztetett időpontban, 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. Az interjú során hangfelvétel nem készült.

A papír alapú szülői kérdőívek kiosztása és gyűjtése a pedagógusok közreműködésével zajlott 2025. májusában. A szülők egyéni kódot kaptak, így az adatelemzést anonimizált adatokkal folytattuk le. A szülőkkel (N = 4) folytatott fókuszcsoporthoz beszélgetés online, a Zoom felületen valósult meg 2025. május 20-án, az interjú során hangfelvétel nem készült.

A kvantitatív adatok statisztikai elemzését IBM SPSS Statistics 28.0 szoftverrel végeztük. Mivel az adatbázis változóinak többsége ordinális skálájú volt és a normalitás feltételei több esetben nem teljesültek, jellemzően nem-parametrikus eljárásokat alkalmaztunk ($p < 0,05$ szignifikanciaszint mellett). A csoportkülönbségek (pl. évfolyamok, pedagógusok felkészültsége) és az eloszlások vizsgálatára Mann-Whitney U próbát, Kruskal-Wallis H-próbát és Chi-négyzet próbát használtunk. A változók közötti kapcsolatok feltárása (pl. programimplementáció és demográfiai adatok összefüggései) Spearman-féle rangkorrelációval, a belső különbségek vizsgálata Wilcoxon előjeles rangpróbával történt. A tanulói fejlődés dimenzióinak azonosítására főkomponens-elemzést (PCA) hajtottunk végre, az eredményeket pedig független mintás t-próbával elemeztük.

A szöveges adatok feldolgozása során a kutatási kérdésekhez igazodva induktív és deduktív kvalitatív tartalomelemzést egyaránt alkalmaztunk.

Induktív elemzés: A program hazai specifikumainak feltárása során közvetlenül az adatokból hoztunk létre kódrendszert és kategóriákat, majd az eredményeket összevetettük a korábbi, nemzetközi RESCUR-vizsgálatok (pl. Cavioni et al., 2018) megállapításaival. Az osztálylégkör változásának vizsgálatát adat- és módszertani triangulációval (interjúk, naplók, kérdőívek együttes elemzésével) végeztük.

Deduktív és hibrid elemzés: A szülői tapasztalatok vizsgálatakor egy hibrid megközelítést alkalmaztunk. Első lépésben Matsopoulos és munkatársai (2020) görögországi kutatásának előre meghatározott kategóriái mentén kódoltuk az adatokat a nemzetközi összehasonlíthatóság

érdekében, majd a magyar adatokban megjelenő új, specifikus szempontokat induktív kategóriákba soroltuk.

Eredmények

A tanterv résztvevők általi megítélése, az implementációval összefüggő tapasztalatok, valamint a program megvalósítása során a tanulók készségeiben észlelt változások

- 1.) A tanulók tapasztalatai és attitűdjei: A tanulói kérdőívek és fókuszcsoporthoz tartozó interjúk adatai alapján a diákok körében a legkedveltebb programelemek a történetek (79,3%), a játékos tevékenységek (75,9%) és a vezetett beszélgetések (75,3%) voltak. Az eredmények rávilágítottak a bábozás kiemelt szerepére, a bábok jelenléte szignifikánsan növelte a történetek kedveltségét, pszichológiai védőhálót biztosítva a nehéz érzések biztonságos, externalizált kifejezéséhez (Bernier & O'Hare, 2005). A csendes elmélyülést igénylő mindfulness gyakorlatok megítélése bizonyult a leginkább megosztónak (59,9%), ami a hazai oktatási kultúrában a módszer újszerűségével magyarázható (Budis, 2023). A diákok önbevalláson alapuló értékelése szerint a program során a legjelentősebb változás a társas elfogadás (67,9%), az önbizalom (66,8%) és a tiszteletudó bánásmód (66,6%) terén következett be, amit a fókuszcsoporthoz tartozó narratívák is megerősítettek. Az évfolyamok és a nemek összehasonlítása igazolta, hogy az első osztályos tanulók és a lányok szignifikánsan pozitívabban értékelték a program tevékenységeit és az észlelt változásokat.
- 2.) A program pedagógusok általi megítélése és az implementáció kihívásai: A pedagógusi adatfelvétel (N=53) rávilágított a hazai implementáció legfőbb strukturális és módszertani kihívásaira. A megvalósítás „lemorzsoló” mintázatot mutatott, a pedagógusok túlnyomó többsége (81,1%) sikeresen implementálta az első témakört és jelentős arányban (73,6%) valósult meg a második témakör is. A tanév során leggyakrabban (37,7%) összesen három témakör megvalósítására került sor, a teljes tantervet (mind a hét témát) pedig az időhiány miatt csupán a minta 5,7%-a tudta befejezni. Az eredmények azt mutatták, hogy az órarendi beillesztésnek meghatározó szerepe van a beavatkozás végrehajtásának és a program fenntarthatóságának szempontjából. A délutáni (napközi) időszakra a pedagógusok 81,8%-a alkalmatlannak ítélte az implementációra ($p < 0,001$), ezzel szemben a délelőtti tanórai megvalósítás szignifikánsan sikeresebbnek bizonyult. Az etika óra keretében (annak terhére) megtartott foglalkozásokat a tanítók 75%-a értékelte megfelelőnek ($p = 0,019$), a legideálisabb keretet (100%-os elégedettség, $p = 0,022$) azonban egyértelműen az

jelentette, amikor az iskolavezetés önálló, dedikált RESCUR-órát biztosított a foglalkozások számára az órarendben. Ennek jelentőségét alátámasztja, hogy a megfelelő órarendi beilleszthetőség közepes erősségű, szignifikáns pozitív összefüggést mutat a pedagógusok programfolytatási hajlandóságával ($r = 0,305$, $p = 0,027$), a kollégáknak való programajánlási hajlandósággal pedig a szignifikanciahatárt közelítő, pozitív tendenciát jelez ($p = 0,053$). A pedagógusok a tanulói készségekben észlelt változásokat ötfokozatú Likert-skálán értékelve elsősorban a saját érzések kifejezése ($M = 3,83$), a társas elfogadás ($M = 3,82$) és a kommunikációs készségek ($M = 3,80$) dimenzióiban jelezték. Korrelációs vizsgálataink igazolták, hogy a program hasznosságának megítélése szorosan összefügg a pedagógusok implementációra való felkészültség-érzetével (pl. kommunikációs készségek fejlődése – tanítói felkészültség: $r = 0,418$, $p = 0,004$). Az implementáció gátló tényezőjeként azonosítottuk a felkészítő online képzés elméleti fókuszát és a gyakorlati modellálás hiányát, ami kifejezett tanítói bizonytalanságot eredményezett az újszerű mindfulness gyakorlatok vezetésében. Emellett komoly nehézséget okozott a segédanyagok és a kézikönyv nyelvi-strukturális töredezettsége, valamint a feladatok első osztályos (írni - olvasni még nem tudó) korosztályra való adaptálása, ami a hazai és a nemzetközi beiskolázási életkorok eltéréséből fakadt (European Commission, 2020). A pedagógusok beszámolóí alapján az otthoni feladatokba való szülői bevonódás jelentette a program egyik leggyengébb pontját (az osztályok 56,6%-ában a tanulók kevesebb, mint 10%-a végezte el az otthoni feladatokat), azonban a tanítói visszajelzésekből kiderült, hogy csak a pedagógusok kétharmada (66%) továbbította a szülői kézikönyvet és 62,3%-uk küldte haza a feladatokat. Kutatásunk egyik fontos eredményeként azonosítottuk az osztályösszetétel hatását a tanulók pedagógusok által észlelt fejlődésére. Az adatok alapján a külföldi tanulók jelenléte szignifikánsan pozitív együttjárást mutatott számos terület, például a kommunikációs készségek ($r = 0,380$, $p = 0,009$), az empátia ($r = 0,451$, $p = 0,002$) és a szorongáskezelés ($r = 0,428$, $p = 0,007$) észlelt fejlődésével, ami a program univerzális nyelvének (pl. bábok) multikulturális és inkluzív erejét igazolja. Ezzel ellentétben a sajátos nevelési igényű (SNI) státuszú tanulók magasabb aránya hét fejlődési mutatóval (pl. barátkozás: $r = -0,397$, $p = 0,008$) negatív összefüggést mutatott. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a program erős verbális fókusza túlzott kognitív terhelést jelenthet a sajátos nevelési igényű (pl. beszéd- és nyelvi zavarral küzdő vagy autizmussal élő) gyermekek számára, így esetükben a beavatkozást célzott, kiscsoportos

megsegítéssel, illetve a verbalitást csökkentő adaptációkkal és fokozott vizuális támogatással szükséges kombinálni.

- 3.) A szülők által észlelt változások a tanulók viselkedésében: A szülők több, mint 50%-a minden vizsgált dimenzióban (pl. kommunikáció, problémamegoldás, nehéz érzések kezelése) változást észlelt gyermekénél. A szülők szerint a legerőteljesebb változás a kapcsolati készségek (72,8%) és a kommunikáció (71,9%) terén mutatkozott. A szülői értékelések alapján a lányok szignifikánsan nagyobb változást mutattak a problémamegoldás terén ($U = 39698,00$, $Z = -2,086$, $p = 0,037$), ami egybevág az életkori és nemi szocializációs sajátosságokkal (Merrel & Gueldner, 2010).

A program résztvevők által észlelt hatása az osztály szocioemocionális légkörére és a családi klímára

- 4.) Változások a tanító-diák kapcsolatban és a pedagógusok önreflexiójában: A kvantitatív és kvalitatív adatok szintézise igazolta Jennings és Greenberg (2009) „Proszociális osztályterem” modelljének érvényesülését, a pedagógusok a legnagyobb mértékű fejlődést nem a tanulók viselkedésében, hanem saját attitűdjeikben és a kapcsolat mélyülésében élték meg. A legmagasabb átlagértékeket a „Jobban megismertem a tanulókat” ($M = 4,05$) és a „Kapcsolatom a tanulókkal pozitív irányban változott” ($M = 3,87$) dimenziók mutatták (ötfokozatú skálán értékelve). A tanító-diák kapcsolat minőségének javulásához a legátfogóbban a „Kihívások lehetőségekké alakítása” témakör járult hozzá, amely kilenc tétellel mutatott szignifikáns pozitív korrelációt. A pszichológiai szempontból biztonságos légkör (Wanless, 2016) kialakulását jelezte, hogy a diákok gyakrabban mertek segítséget kérni a pedagógustól, jóllehet ez elsősorban az iskolai, tanulmányi ($M = 3,05$) és kevésbé az otthoni ($M = 2,47$) problémákra korlátozódott ($Z = -3,528$, $p < 0,001$). Kutatásunk egyik fontos eredményeként, a pedagógusok megítélése alapján azonosítottuk az osztályok demográfiai heterogenitásának osztálylégkörre gyakorolt hatását. A külföldi tanulók magasabb aránya több dimenziót tekintve pozitívan korrelált a kapcsolat változásával, azonban a sajátos nevelési igényű tanulók magasabb aránya negatív összefüggést mutatott a tanító-diák és a tanulók közötti kapcsolat több dimenziójával.
- 5.) Változások a diákok közötti kapcsolatokban: A tanulói önbevallás alapján a diákok 67,9%-a érzékelte a másság elfogadásának, 66,6%-a pedig a tisztelettudó bánásmódnak a fejlődését. Ezt a pedagógusok megfigyelései is megerősítették (pl. elfogadás: $M = 3,48$ – 5 fokú skálán jelölve). A tartalomelemzés során azonosított „Kohézió és egymásra

figyelés” kategória (35 említés) igazolta, hogy az interaktív feladatok (pl. páros, csoportos munka) elősegítették a peremhelyzetű tanulók bevonását. Fontos eredmény, hogy a fizikai agresszió csökkenése szignifikáns kapcsolatot mutatott az „Önszabályozás fejlesztése” témakörrel ($r = 0,327$, $p = 0,035$), ami bizonyítja, hogy a konfliktusok mérséklődése nem pusztán a szabálykövetésből, hanem a belső önszabályozó funkciók és a verbális békülési stratégiák (pl. bocsánatkérés) erősödéséből fakadt.

- 6.) Változások a családi klímában: A szülők többsége (64,1%) számolt be a családi légkör pozitív irányú változásáról. A tematikus otthoni feladatok új kommunikációs csatornákat nyitottak meg, lehetővé téve a korábban tabunak számító, nehéz témák (pl. félelmek, konfliktusok, veszteségek) megbeszélését. Szignifikáns különbség ($Z = -4,798$, $p < 0,001$) mutatkozott a légkör javulása és a konkrét nevelési nehézségekben kapott segítség megítélése között, ami arra utalhat, hogy a RESCUR hatása a beszélgetésindítás és a közös élmények terén erősebb vagy gyorsabban érzékelhető, mint a nevelési problémák megoldásában nyújtott támogatás, amelyhez valószínűleg több, személyes formában zajló szülőkonzultációra lenne szükség. A házi feladatok rendszertelen hazaküldése (a pedagógusok csupán 62,3%-a biztosította ezt teljeskörűen) és a szülői visszajelzések hiánya rámutatott, hogy az otthoni transzferhatás maximalizálásához a jövőben strukturáltabb és folyamatosabb pedagógus-szülő partnerség kialakítása szükséges.

Az eredmények összevetése a nemzetközi vizsgálatok eredményeivel

- 7.) A tanulói és pedagógusi tapasztalatok összevetése az olaszországi (Cavioni et al., 2018) eredményekkel: A magyar adatok Cavioni és munkatársai (2018) vizsgálatával való összevetése rámutatott az élménypedagógiai elemek (mesék, játékok) univerzális vonzerejére a kisiskolás korosztályban. A kvalitatív eredmények mindkét országban megerősítették, hogy a program sikeresen megteremtette az érzelmi megosztáshoz szükséges biztonságos teret (pl. „*megtanultak bízni*” / „*senki sem nevetett ki*”). A pedagógusok észlelései alapján a változások mintázata hasonló volt, mindkét országban a proszociális viselkedés, a kooperáció és a tanár-diák kapcsolat minőségi javulása volt a leglátványosabb. Markáns különbség mutatkozott azonban az észlelt fejlődés arányaiban. Az olasz pedagógusok kiemelkedően magas arányban (pl. együttműködés: 93,9%) számoltak be javulásról, a magyar értékelések visszafogottabbak voltak (49,1%). Ez az eltérés a módszertani különbségek mellett Vieluf és munkatársai (2012)

elmélete alapján a kultúrafüggő pedagógiai normákkal és az oktatási rendszerek hierarchiájában mutatkozó különbségekkel magyarázható. Az implementáció legfőbb gátjaként mindkét minta az időhiányt azonosította, ami Magyarországon a dedikált órakeret hiányával párosulva még kifejezettebb problémát jelentett.

- 8.) A szülői bevonódás összevetése a görögországi (Matsopoulos et al., 2020) eredményekkel: A magyar szülői tapasztalatok Matsopoulos és munkatársai (2020) görögországi kutatásával való összehasonlítása igazolta, hogy a program kultúrától függetlenül sikeresen támogatja a családi légkör harmonikusabbá válását. A korrelációs mintázatok a két országban hasonlóak voltak, a legszorosabb összefüggés a nevelési nehézségekben nyújtott segítség és a családi légkör javulása között mutatkozott (magyar: $r = 0,702$, $p < 0,001$; görög: $r = 0,75$, $p < 0,001$). A tartalomelemzés lényeges különbségeket tárt fel a szülői reflexiók mélységében. A görög szülők pedagógiai fogalmakkal (pl. aszertivitás, döntéshozatal) írták le a gyermekükönél tapasztalt változást, a hazai narratívákban pedig a program felszíni elemei (bábok, mesék) domináltak (31,1%). Ez a különbség a hazai implementáció információhiányára vezethető vissza, a magyar pedagógusok a szülők túlterheltségére hivatkozva gyakran nem biztosították a Szülői kézikönyvet és az otthoni feladatokat, így a családok nem kaptak megfelelő konceptuális keretet a beavatkozás céljainak megértéséhez. Továbbá, a görög mintában az otthoni feladatok a minőségi szülő-gyermek interakció eszközei voltak, azonban a magyar szülők gyakran az iskolai terhek növekedéseként élték meg azokat. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a jövőbeli hazai adaptáció során elengedhetetlen a szülők strukturáltabb, élményalapú tájékoztatása és az iskola-család partnerség tudatosabb építése.

Az eredmények összegzése

A pedagógusok, a tanulók és a szülők szubjektív észleléseire támaszkodó eredményeink azt mutatják, hogy a RESCUR program eredményesen támogathatta az 1. és 2. évfolyamos tanulók intra- és interperszonális kompetenciáinak kibontakozását. A program hazai implementációjának sikerességét alapvetően meghatározta az alkalmazott élménypedagógiai módszertan (mesék, bábozás), a strukturális keretek (órarendbe illesztés), valamint a pedagógusok módszertani felkészültség-érzete.

A tapasztalatok alapján a RESCUR program időszakában kedvezően alakult az osztályok szocioemocionális légköre, a csoportkohézió és a tanulók közötti elfogadás, azonban e

változások dinamikája szorosan összefüggött az osztályok tanulói összetételével. A szülők visszajelzései szerint a program az otthoni környezetben leginkább a családi kommunikáció elmélyülését és a minőségi idő megteremtését támogatta, míg a konkrét nevelési nehézségek kezeléséhez a megítélésük alapján kevésbé nyújtott közvetlen segítséget.

Az összehasonlító elemzések igazolták a RESCUR program kultúrákon átívelő, univerzális szerepét a pszichológiai biztonság megteremtésében és a társas kapcsolatok fejlesztésében. A hazai adatok a nemzetközi eredményekhez (olasz és görög vizsgálatok) képest specifikus implementációs akadályokra (pl. az információátadás hiányosságaira, az oktatási rendszer sajátosságaiból fakadó időhiányra és a családok fokozott leterheltségére) világítottak rá.

Következtetések, a kutatás korlátai, gyakorlati hasznosíthatósága és további kutatási irányok

Kutatásunk eredményei megerősítették, hogy a nemzetközi fejlesztésű RESCUR „Hullámok hátán” reziliencia-tanterv a magyar köznevelési környezetben is releváns, hiánypótló és hatékony eszköz. Ahhoz azonban, hogy a program a hazai mentálhigiénés prevenció szerves részévé válhasson, többszintű, rendszerspecifikus adaptációra van szükség.

A kutatás legfontosabb következtetése, hogy a szociális-érzelmi tanulás nem kezelhető csupán kiegészítő pedagógiai feladatként az iskolában. A program fejlesztő hatása akkor érvényesülhetne igazán, ha azt az adott iskolák vezetése a tantervbe illesztve, dedikált órakeretben biztosítaná, elkerülve a pedagógusok és a diákok túlterhelését.

A jövőbeli implementációra való felkészítő képzéseknek el kell mozdulniuk az elméleti fókusz felől a gyakorlatorientált, modellálásra épülő oktatás felé. Az implementáció során elengedhetetlen a tanítók folyamatos mentorálása, valamint az iskolapszichológusok bevonása a pedagógusokat érő érzelmi megterhelések kezelésébe.

A pedagógusi kézikönyvek nyelvezetét és struktúráját a hazai pedagógiai hagyományokhoz kell igazítani. Kiemelten fontos az univerzális, egész osztályt bevonó program differenciálása, a sajátos nevelési igényű tanulók sikeres bevonásához fokozott vizuális támogatásra, az instrukciók explicitebbé tételére és célzott, kiscsoportos megsegítésre van szükség. Az otthoni feladatokat mentesíteni kell a teljesítménykényszertől, a klasszikus „házi feladat” jelleg helyett a közös, játékos minőségi időt kell fókuszba helyezni, amihez elengedhetetlen az iskola és a szülők közötti aktív, kétirányú kommunikáció.

Az eredmények értelmezése során több módszertani korlátot is figyelembe kell venni. A kutatás keresztmetszeti, poszt-teszt elrendezésben valósult meg kontrollcsoport bevonása nélkül, ami korlátozza az ok-okozati következtetések levonását a program hatásmechanizmusáról (Anderson-Cook, 2005). A mintavétel a fővárosi intézményekre korlátozódott, ezért a minta sajátosságai miatt az eredmények nem általánosíthatók a teljes hazai általános iskolai populációra. Emellett az adatok gyűjtése során alkalmazott önbevallásos mérőeszközök (a 6-8 éves tanulók, a szülők és a pedagógusok esetében) magukban hordozzák a szubjektivitás és a szociális megfelelési vágy torzító hatását (Podsakoff et al., 2003), továbbá számolni kell a szelekciós torzítással és a pedagógusi hatással is.

Az adaptálási munkát a kutatási eredményekre alapozva elkezdtük, és eddig számos 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) végezetül a szülői kézikönyv nyelvezetét is egyszerűsítettük, hogy a tartalom minden család számára könnyen hozzáférhető és befogadható legyen.

A jelen kutatás által kijelölt adaptációs javaslatok beépítését követően a vizsgálatokat az alábbi irányokba érdemes kiterjeszteni: A validitás növelése érdekében a hazai verzió hatékonyságát kvázi-kísérleti elrendezésben, kontrollcsoport bevonásával, sztenderdizált mérőeszközöket alkalmazó elő- és utómérésekkel, valamint a tartós hatásokat vizsgáló longitudinális követéssel szükséges tesztelni. Tervezzük a program kiterjesztését az óvodai korosztályra és a 3–4. évfolyamos tanulókra. A reziliencia fejlesztés kiemelt fontossága miatt a beavatkozást érdemes az iskolai kereteken túl, a gyermekvédelmi szakellátásban (gyermekotthonokban, lakásotthonokban) élő gyermekek körében is vizsgálni. A jövőbeli kutatások fontos iránya annak vizsgálata, hogy a RESCUR program implementálása milyen mértékben hat vissza a tanárok mentális jóllétére és a kiegészítő prevenciójára.

A disszertáció témájához kapcsolódó saját publikációk

- Winkler, Zs., Lazsádi, Cs., & Zsolnai, A. (2026).¹ 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., & Zsolnai, A. (2025). A reziliencia, a szociális és érzelmi tanulás elősegítése az általános iskola alsó tagozatán. Egy nemzetközi tanterv hazai adaptálása. In *Neveléstudomány tegnap és ma – a jövő kihívásai. XXV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program, előadás-összefoglalók* (pp. 576–576).
- Winkler, Zs., Móricz, A., Horváth, Zs., Kiss, K. B., Puskás, G. D., Rónai, E., ... Zsolnai, A. (2025). Alsó tagozatos osztályok szocioemocionális légkörének vizsgálata a tanítók percepciói alapján. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 13(4), 50–81. <https://doi.org/10.21549/NTNY.51.2025.4.3>
- 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. <http://doi.org/10.56300/TOBC7553>
- Winkler, Zs., & Zsolnai, A. (2024a). A Children and Youth Resilience Measure 5–9 éves gyermekek számára készült kérdőív nyelvi validálása magyar populáción. *Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat*, 12(2), 63–83. <http://doi.org/10.31074/gyntf.2024.2.63.83>
- Winkler, Zs., & Zsolnai, A. (2024b). A reziliencia és a szociális-érzelmi készségek fejlesztése az általános iskola első és második évfolyamán. In *XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia : Absztraktkötet* (p. 475).
- Winkler, Zs., & Zsolnai, A. (2023). A Children and Youth Resilience Measure (CYRM-R) 5-9 éves gyermekek számára készült változatának magyar mintán történő pilot vizsgálatának eredményei. In *ONK2023 Absztraktkötet : Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban* (p. 229).

¹ Megjegyzés: megjelenés alatt

- Winkler, Zs., & Zsolnai, A. (2022b). Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában. Nemzetközi SEL programok bemutatása. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 10(3), 5–23. <http://doi.org/10.21549/NTNY.38.2022.3.1>
- Winkler, Zs., & Zsolnai, A. (2022a). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-Tudományos Folyóirata*, 32(8–9), 70–85.

Irodalom

- Anderson-Cook, C. M. (2005). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference. *Journal of the American Statistical Association*, 100(470), 708–708. <https://doi.org/10.1198/jasa.2005.s22>
- 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>
- Bernier, M. & O'Hare, J. (Eds.) (2005). *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart*. Authorhouse.
- 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>
- 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.
- 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., Arlove, A., Duca, M., Galea, N., Muscat, M. & Cavioni, V. (2018). 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., 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. (2015). *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.
- 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: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *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.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- 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>
- 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>
- 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.)
- 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](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70312-8)
- 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>
- 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>
- 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>
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. The Guilford Press.
- 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>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended

- remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- 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>
- 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>
- 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.)
- 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>
- 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>
- World Health Organisation (2025). *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.)
- 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>

