

# A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban

*A reziliencia és a szociális, érzelmi készségek meghatározó szerepet játszanak a mentális problémák megelőzésében, illetve súlyosságuk csökkentésében. Ha támogatjuk a gyermekek lelki ellenálló készségének fejlődését, azzal elősegítjük, hogy képesek legyenek pozitívan reagálni a változásokra, kihívásokra és az életük során felmerülő nehézségekre. A szociális és érzelmi készségek fejlesztése hozzájárul, hogy a tanulók sikereket érjenek el az iskolában és a magánéletben egyaránt, képesek legyenek egészséges kapcsolatok kialakítására, és felkészüljenek a társadalom által elfogadott felnőtt szerepek betöltésére (Cefai és mtsai, 2015; Fenwick-Smith, 2018; Zolkoski és Bullock, 2012; WHO, 2022).*

## Bevezetés

Az Európai Bizottság kisgyermekkori nevelésről és gondozásról szóló közleménye a hatékony koragyermekkori neveléshez és gondozáshoz való hozzáférés biztosítását és fokozását ajánlja annak érdekében, hogy a gyermekek olyan készségekkel és képességekkel felruházva kezdhessék meg tanulmányaikat, melyek protektív tényezőként működnek a korai iskolaelhagyás tekintetében, megalapozzák a sikeres társadalmi integráció, a személyes fejlődés és a későbbi hatékony munkavégzés alapjait (European Commission, 2011). A gyermek- és serdülőkor kulcsfontosságú időszak a mentális egészség kialakulásában, mivel ekkor olyan kognitív, szociális és érzelmi készségek elsajátítása zajlik, melyek elengedhetetlenek a lelki egészség eléréséhez és a társadalom által elfogadott felnőtt szerepek betöltéséhez (WHO, 2022). Az Európában kialakult társadalmi, gazdasági válság a családok és a közösségek számára olyan rizikófaktorokat rejt, melyek szociális, gazdasági, kulturális és oktatási egyenlőtlenségekhez vezethetnek (Cefai és mtsai, 2014; Promberger és mtsai, 2020). A szociális-gazdasági lemaradás a civilizált országokban meghatározó egészségügyi veszélyeztető tényező, igen szoros kapcsolatban áll a mentális betegségek (például a depressziós tünetegyüttes) kialakulásával (Kopp és mtsai, 1999). Egyre nagyobb aggodalomra ad okot a háborús helyzet, a világjárványok, az éghajlatváltozás, a természeti katasztrófák és az ezekhez a jelenségekhez kapcsolódó lakóhelyelhagyási kényszernek a gyermekek jóllétére gyakorolt hatása (Masten és Barnes, 2018). A WHO által közölt adatok szerint a gyermekeket és serdülőket érintő lelki eredetű zavarok száma világszerte nőtt (WHO, 2021), a mentális egészség elősegítése és támogatása, a lelki ellenálló képesség, a reziliencia növelése tehát ezekben az életszakaszokban elengedhetetlen. Az európai gyermekek helyzetére reagálva az EU több tagállamában egy olyan, rezilienciát fokozó tanterv (*RESCUR: Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools*) bevezetése valósult meg,

amely többek között az iskolai lemorzsolódás, az iskolai kudarcok, a társadalmi kirekesztés és a mentális problémák kockázatának kitett gyermekek tanulmányi, érzelmi és szociális tanulásának elősegítésére törekszik (Cefai és mtsai, 2014; Cefai és mtsai, 2015; Simões és mtsai, 2021). Tanulmányunkban a hat európai egyetem együttműködése révén kifejlesztett RESCUR reziliencia-tantervet mutatjuk be, amely óvodások és általános iskolások reziliencia-, szociális és érzelmi készségeinek fejlődését segíti elő.

### **A reziliencia és a szociális-érzelmi készségek meghatározása és főbb jellemzői**

A reziliencia olyan adaptációs folyamat, melynek segítségével az egyén hatékonyan tud megküzdeni egy trauma vagy egy negatív életesemény által kiváltott distressz tüneteivel (Urbán és Kovács, 2016). Olyan sikeres alkalmazkodási módokat foglal magában, mint a pozitív szociális viselkedés, a nemkívánatos viselkedések hiánya vagy a megfelelő megküzdési stratégiák alkalmazása a nehézségekkel szemben (Masten, 2011). Reziliensnek nevezünk azon egyéneket, akik olyan erősségekkel és védőfaktorokkal rendelkeznek, amelyek képessé teszik őket arra, hogy a nehézségek és a kedvezőtlen körülmények ellenére boldoguljanak és sikereket érjenek el (Zolkoski és Bullock, 2012). A reziliencia számos olyan külső és belső tényező együttese, amelyek különböző mértékben segítik az egyént a problémákkal való megbirkózásban (Alvord és Grados, 2005) és a jó eredmények elérésében, annak ellenére, hogy az egyén az átlagosnál nagyobb kockázatnak van kitéve (Brooks, 2006). Ezen védőfaktorok, készségek és képességek közé sorolhatjuk többek között a szociális kompetenciát, a problémamegoldó készséget, az autonómiát, a cél- és jövőtudatosságot, a gondoskodó és támogató környezetet, a pozitív elvárásokat, valamint az értelmes bevonódás lehetőségeit (Benard, 2000). A reziliens személyekre jellemző az optimizmus, az empátiás készség, a türelem, a nehézségek humorral való kezelése, a pozitív énkép és az énhatékony viselkedés (Kövesdi és mtsai, 2020). Az ellenálló képességet nem tekintjük vonásnak vagy tulajdonságnak, hanem olyan dinamikusan változó faktorként definiálhatjuk, amelyre az egyén egy adott időpontban és környezetben támaszkodhat az előtte álló jelenlegi vagy jövőbeli kihívásokra való reagálás során. Ez az alkalmazkodási potenciál nagyban függ attól, hogy az egyén milyen kapcsolatban áll másokkal, számíthat-e támogató külső kapcsolatokra, illetve milyen előzetes tapasztalatokkal rendelkezik (Masten és Barnes, 2018). Számos kutatás igazolja a reziliencia protektív szerepét a mentális egészséget veszélyeztető, például a szorongásos és depresszív állapotokkal szemben (Aspinwall és Tedeschi, 2010; Erim és mtsai, 2010; Kövesdi, 2018; Kövesdi és mtsai, 2020). A rezilienciára aktív folyamatként tekintünk, amely növelhető pozitív élmények, érzések átélésével, más védőfaktorok (például a szociális és érzelmi készségek) fejlesztésével, illetve pszichoterápiás folyamat által (Boiler és mtsai, 2013; Brooks, 2006; Feder és mtsai, 2009).

Gyermekek esetében a reziliencia elsősorban a pozitív szociális és tanulmányi viselkedésen keresztül figyelhető meg. Az ellenálló képesség megnyilvánulásának tekinthető például a jó iskolai teljesítmény, a képesség az egészséges kapcsolatok kialakítására és fenntartására, a jóllét érzése, az internalizált és externalizált viselkedési problémák hiánya, valamint az életkornak megfelelő szociális és érzelmi készségek (Fenwick-Smith és mtsai, 2018; Simões és mtsai, 2021; Wright és Masten, 2005). A reziliencia-készségek már kisgyermekkorától fejleszthetők, ezért a gyermek életére hatással lévő rendszereknek (például a családnak és az iskolának) meghatározó szerepük van abban, hogy a gyermek testi, szociális, érzelmi és kognitív fejlődését kezdettől fogva egészséges irányba tereljék (Cefai és mtsai, 2015).

A reziliencia-kutatások során hamar 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 (Masten és Wright, 1998). A halmozott kockázati tényezők az esetek többségében csökkent reziliencia-készségekkel járnak együtt, ezért lényeges a kumulatív rizikófaktorok vizsgálata a fejlődési kimenetel pontosabb előrejelzése és megértése érdekében (Sameroff és mtsai, 2003). A nehéz életkörülmények ellenére is sikereket elérő gyermekek körében végzett vizsgálatok (például Masten és mtsai, 1990; Rutter és mtsai, 1998; Werner és Smith, 1992) azt sugallják, hogy a leghatékonyabban úgy támogathatjuk a gyermekek fejlődését és jóllétét, ha az erősségeikre, nem pedig a gyengeségeikre összpontosítunk (Cefai és mtsai, 2015).

A társas interakciók sikeressége és hatékonysága nagymértékben függ a szociális és érzelmi készségek fejlettségétől és gazdagságától. A komponensrendszer-elmélet szerint a szociális készségek tanult elemek, melyek specifikus tartalmú és célú viselkedések kivitelezésében (például versengés, együttműködés) játszanak szerepet (Nagy, 2000). Gresham és munkatársai (2001) szerint a szociális készségek megfelelő működése járul hozzá legfőképpen az adaptív és eredményes viselkedéshez. Ezen pszichikus tényezők verbális és nonverbális viselkedési formákat határoznak meg, szituációfüggőek, és hatnak rájuk a szociális követelmények (Zsolnai és mtsai, 2007). Trower (1978) elmélete szerint a szociális készségek teszik képessé az egyént arra, hogy társas szempontból elfogadható módon érje el vágyott céljait, nem pedig másoknak kárt okozva (Fülöp, 1991). A társas interakciók eredményességét nagymértékben befolyásolja, hogy milyen módon közvetítjük érzéseinket mások felé, hogyan tudunk érzelmileg alkalmazkodni a szituációhoz, képesek vagyunk-e megfigyelni, értelmezni mások érzéseit, illetve szabályozni saját érzelmeinket (Zsolnai és mtsai, 2007). Az eredményes szociális viselkedés egyik feltétele az érzelmekről való hatékony verbális és nem verbális kommunikáció, amely nagymértékben hozzájárul a pozitív énkép kialakulásához, ami szintén elengedhetetlen feltétele a sikeres társas interakciónak (Kasik, 2007; Zsolnai, 2006). Az emocionális készségek kulcsfontosságú szerepet töltenek be a szociális helyzetek értelmezése, valamint a világról és másokról létrehozott tudásunk kialakítása és folyamatos módosulása során. Ezen készségek kialakulását és működését az öröklött szabályozók (például a temperamentum) mellett az egyént erő kulturális (főleg ezek családi reprezentációja) és a közvetlen környezeti hatások határozzák meg (Zsolnai és mtsai, 2007).

### **A reziliencia és a szociális, érzelmi tanulás elősegítése az oktatásban**

A szociális és érzelmi tanulás a gyermekkor során a legintenzívebb, amikor a kognitív, a szociális és az érzelmi képességek és készségek szimultán fejlődnek, serkentik és kiegészítik egymás működését, melynek eredményeképpen kialakul a hatékony szociális viselkedés (Zsolnai és mtsai, 2015). A társas viselkedés öröklött tényezői (szociális hajlamok és rutinok) a szociális tapasztalatok és a nevelés hatására kiegészülnek tanult elemekkel, az értékek és a normák ismerete és elfogadása által az egyén képessé válik önmaga érzéseinek, gondolatainak, cselekedeteinek és az adott szituációnak az értelmezésére, valamint mások céljainak és érdekeinek figyelembevételére. A szociális viselkedés lehet lojális vagy antiszociális, attól függően, hogy a viselkedés biológiailag meghatározott, öröklött elemekre milyen szerzett motívumok, szociális attitűdök, hiedelmek és értékek épülnek (Nagy, 2000). A szociális készségek fejlesztése történhet szándékos gyakoroltatás útján is, melynek jól megtervezett lépései a következők: (a) Azon készségek kiválasztása és elsődleges fejlesztési feladatként kezelése, melyeket a legfontosabbnak tartunk a több száz szociális készség közül. (b) A társas közeg olyan miliővé formálása, amely megfelel a kívánatos szociális készségek megjelenésének és működésének, ezáltal ezen készségek kialakítása és megerősítése lehetővé válik. (c) Szociális készségfejlesztő

gyakorlatok alkalmazása (Nagy, 2010). Gyermekkorban, amikor az idegrendszer és az egyén személyisége erőteljes változáson, fejlődésen megy keresztül, a rezilienssé válást is elősegíthetjük (Diamond és Lee, 2011). A kisgyermek gondozójához fűződő biztonságos kötődése és a hatékony szülői nevelés olyan faktorok, melyek elősegítik az ellenálló képesség kialakulását (Masten és Barnes, 2018). Később az egyéni, rezilienciát fokozó beavatkozásokon kívül a gyermekek ellenálló képessége csoportos interakció útján is növelhető. Ez a fejlesztési forma magában foglalja a védőfaktorok azonosítását, a szabad játékot, a különböző viselkedésformák kipróbálását, a relaxációs és önszabályozó technikák elsajátítását, a megszerzett készségek és képességek begyakorlását, valamint a szülők aktív bevonását (Alvord és Grados, 2005). Mivel a gyermekek idejük jelentős részét nevelési-oktatási intézményben töltik, az óvodák és iskolák kiemelten fontos szerepet töltenek be a gyermekek szociális-érzelmi fejlődésében (Cefai és mtsai, 2021; Zsolnai, 2018) és reziliensebbé válásának támogatásában (Benzies és Mychasiuk, 2009).

A rezilienciát fokozó beavatkozások a szociális és érzelmi tanulás (SEL) elősegítésére létrejött intervenciós megközelítésből erednek (Simões és mtsai, 2021), amely magában foglalja az olyan alapvető készségek fejlesztését, mint az érzelmek felismerésének, kezelésének, szabályozásának, a másokkal való pozitív kapcsolatok kialakításának és a szociális problémák megoldásának képességét (Weissberg és Cascarino, 2013). A hatékonyan értékelt beavatkozások többsége a fejlesztést lépésről lépésre megvalósító, szekvenciális megközelítést követi, amelyet a „SAFE” betűszó képvisel:

- Soros: összekapcsolt és összehangolt tevékenységek a készségek egymásra épülő fejlesztése érdekében;
- Aktív: tevékenység alapú 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 (CASEL, 2022; Durlak és mtsai, 2011).

Az általános tantervbe integrált és az iskolában a tanárok által vezetett programok hosszútávon hatékonyabbnak bizonyulnak a tanulói eredmények szempontjából, mint a külső szakemberek által végzett, kiegészítő tevékenységként működő beavatkozások (Greenberg és mtsai, 2003; Hoagwood és mtsai, 2007). A pedagógus által megvalósított intervenció során erősödik a tanár és a tanulók közötti bizalmi kapcsolat (Weare, 2015, 2018), ami támogatást nyújt a diákok számára, mivel a gyermekek fejlődése szempontjából a megbízható felnőttekkel kialakított kapcsolatok protektív faktort jelentenek (Benard, 1991; Pianta és Walsh, 1998; Schorr, 1997).

Az osztály összes tanulóját bevonó megközelítéssel elkerülhető a címkézés és a megbélyegzés kockázata, és a gyermekek olyan tevékenységekben vehetnek részt, melyek tükrözik a csoport sokszínűségét, erősítik az elfogadást és az összetartozást, valamint javítják az osztálytermi klímát (Cefai és mtsai, 2015). Számos kutatás bizonyítja, hogy a jól megvalósított SEL programok növelik a gyermekek szociális és érzelmi készségeit, proszocialitását (Greenberg és mtsai, 2001), pozitív hatással vannak a tanulmányi teljesítményre és a mentális egészségre (Catalano és mtsai, 2002; Horowitz és Graber, 2007), illetve csökkentik a viselkedési, érzelmi problémákat, a szorongásos és a depresszív tüneteket (Cavioni és Zanetti, 2015; Wilson és mtsai, 2001).

A pedagógusok mentális egészsége hatással van a tanulók jóllétére és a minőségi tanítás-tanulás folyamatára, ezért a tanárok jóllétének elősegítése elengedhetetlen (Borbáth és Horváth, 2021). Az iskolai szociális, érzelmi és reziliencia-készséget fejlesztő programok a tanulók kompetenciáinak fejlesztésén túl a beavatkozást végző pedagógusok mentális egészségének támogatására is nagy hangsúlyt fektetnek (Jones és Kahn, 2017;

Zsolnai és mtsai, 2015). Fontos, hogy a SEL programok tartalmi elemei harmonizáljanak az azt átadó tanárok értékeivel, szükségleteivel, kultúrájával és komfortszintjével (Jones és Kahn, 2017). A programok eredményes végrehajtásához nélkülözhetetlen a beavatkozást végző felnőttek szakszerű felkészítése és a számukra biztosított szakmai támogatás (Jones és mtsai, 2018).

Az amerikai CASEL szervezet (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) az iskolai SEL programok hatékony megvalósítása és fenntarthatósága érdekében elengedhetetlennek tartja a családdal és a közösséggel való partnerség kialakítását. Tapasztalataik szerint a tanulók családjainak bevonása a SEL programok sikerének egyik lényeges eleme (Elbertson és mtsai, 2010). A szülőkkel való együttműködés pozitívan befolyásolja a tanulók iskolai eredményességét (Wang és Sheikl-Khalil, 2014), javítja a diákok írni-olvasni tudását (LaRocque és mtsai, 2011), támogatja a pozitív osztálytermi viselkedést (Bokhorst-Heng, 2008), valamint elősegíti a gyermekek reziliensebbé válását (Hoover-Dempsey és mtsai, 2009).

Az iskolai SEL programok abban az esetben működnek a legeredményesebben, ha az iskola vezetősége, a tanárok és a szülők is elfogadják, hogy a szociális, érzelmi és reziliencia-kompetenciák fejlesztése az iskolában legalább olyan fontos, mint a tantárgyi tudás átadása (Cefai és mtsai, 2021; Zsolnai és mtsai, 2015).

---

*Az amerikai CASEL szervezet (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) az iskolai SEL programok hatékony megvalósítása és fenntarthatósága érdekében elengedhetetlennek tartja a családdal és a közösséggel való partnerség kialakítását. Tapasztalataik szerint a tanulók családjainak bevonása a SEL programok sikerének egyik lényeges eleme (Elbertson és mtsai, 2010). A szülőkkel való együttműködés pozitívan befolyásolja a tanulók iskolai eredményességét (Wang és Sheikl-Khalil, 2014), javítja a diákok írni-olvasni tudását (LaRocque és mtsai, 2011), támogatja a pozitív osztálytermi viselkedést (Bokhorst-Heng, 2008), valamint elősegíti a gyermekek reziliensebbé válását (Hoover-Dempsey és mtsai, 2009).*

---

### A RESCUR tanterv elméleti kerete

A RESCUR tantervet hat európai egyetem (Máltai Egyetem, Krétai Egyetem, Lisszaboni Egyetem, Paviai Egyetem, Örebro Egyetem és Zágrábi Egyetem) együttműködése révén fejlesztették ki, azokra a társadalmi, kulturális és gazdasági kihívásokra reagálva, amelyekkel napjainkban az európai gyermekek szembesülnek. A RESCUR olyan, óvodások és iskolások számára kifejlesztett rugalmas tanterv, amely a gyermekek reziliensebbé válását, valamint a korai iskolaelhagyás, az iskolai kudarcok, a társadalmi kirekesztés és a mentális problémák kockázatának kitett gyermekek kognitív, szociális és érzelmi tanulását segíti elő (Cefai és mtsai, 2015). A tanterv preventív szemléletű, a megelőzésre helyezi a hangsúlyt a viselkedési problémák kezelésében. Célja, hogy pozitív változást hozzon létre az egész iskola kultúrájában, támogassa az iskolában dolgozók mentális egészségéről való gondolkodását, segítse őket abban, hogy a tanulók (és önmaguk) mentális egészségére és ellenálló képességére kiemelten fókuszáljanak (Cefai és mtsai, 2014).



A pedagógusok számára készült gyakorlati útmutató részletesen ismerteti a tanterv céljait, elméleti keretét és szerkezetét, a főbb tartalmi elemeket (témákat), valamint a megvalósítás és az értékelés menetét. Az útmutató kiter a pedagógusok jóllétének és reziliensebbé válásának elősegítésére is (Cefai és mtsai, 2015).

A RESCUR tanterv fejlesztése során a szakemberek arra törekedtek, hogy a program során a tanulók elsajátíthassák azon ismereteket és készségeket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az életük során felmerülő kihívásokat leküzdjék, tanulmányi sikereket érjenek el, valamint szociális és érzelmi jóllét jellemezze őket (Rescur.eu, 2022). A kiszolgáltatott, hátrányos helyzetben lévő gyermekek (például etnikai kisebbséghez tartozó, fogyatékkal élő, menekült vagy bevándorló státuszú gyermekek) szükségleteinek kielégítése, az inkluzív, társadalmi előítéletektől mentes környezet megteremtése a program egyik kulcsfontosságú eleme (Cefai és mtsai, 2014). A hátrányos helyzetű gyermekek nagyobb valószínűséggel tapasztalják meg a diszkriminációt, az elszigeteltséget, a korlátozott tanulási lehetőségeket, a családi támogatás hiányát és a negatív életeseményeket (Simões és mtsai, 2009; Unicef.org, 2021), ezért különösen fontos, hogy az óvoda és az iskola olyan légkört biztosítson, amely előmozdítja ezen gyermekek ellenálló képességének fejlődését. A RESCUR abban a szellemiségben készült, amely hangsúlyozza, hogy minden gyermeknek joga van a minőségi oktatáshoz, elkötelezett a társadalmi igazságosság és az egyéni oktatási szükségletek kielégítése mellett (Cefai és mtsai, 2014).

A tanterv magában foglalja a reziliencia mint alapvető kompetencia pedagógus általi, osztálytermi környezetben megvalósuló oktatását, valamint a fejlődési és kulturális szempontból megfelelő, ellenálló képességet elősegítő készségek valós helyzetekben való alkalmazásának gyakorlását (Simões és mtsai, 2021). A program a reziliencia-készségek strukturált oktatásán kívül a különböző mikrorendszeren (család, közösség) belüli reziliencia-folyamatok elősegítésére is fókuszál, ezért a szülők bevonása a RESCUR egyik lényeges eleme (Matsopoulos és mtsai, 2020). A szülők számára kézikönyv készült, amely kiegészíti és megerősíti az osztályteremben végzett munkát. Az útmutató a reziliencia meghatározása után bemutatja a tanterv tartalmi felépítését, és számos olyan stratégiát javasol, melyek segítségével a szülők segíthetnek gyermekeiknek abban, hogyan tudják az iskolában tanult készségeket különböző helyzetekben alkalmazni (Cefai és mtsai, 2015).

### **A RESCUR tanterv tartalmi felépítése**

A RESCUR tanterv hat fő témából és hozzájuk kapcsolódó altémákból áll, melyeket a rezilienciával kapcsolatos szakirodalom és a projektben részt vevő európai országokban élő gyermekek jelenlegi társadalmi, gazdasági, oktatási és kulturális szükségleteinek elemzése alapján határoztak meg. A témák spirális felépítést követnek, a tanulók fejlődésének megfelelően haladnak az egyre összetettebb szintek felé (Cefai és mtsai, 2014; Cefai és mtsai, 2015). A programot 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 órák időtartama 45–90 perc, amit ajánlott két alkalomra bontva megtartani. Óvodások számára a tevékenységek bizonyos idő elteltével történő megismétlése hasznosnak bizonyul a tanultak megszilárdítása érdekében (Cefai és mtsai, 2015).

A RESCUR alkalmak egy rövid mindfulness-tevékenységgel kezdődnek, amely során a gyermekek ráhangolódnak az elkövetkező órára, és fokozódik az éberségük (Eriksson és mtsai, 2018). A Zenner és munkatársai által végzett, 24 tanulmányt átfogó metaanalízis eredményei szerint a mindfulness-alapú iskolai beavatkozások ígéretesnek bizonyulnak, különösen a kognitív teljesítmény és a stresszel szembeni ellenálló képesség

erősítése terén (Zenner és mtsai, 2014). Az aktuális témát a pedagógus történetmeséléssel vezeti fel. Az óvodás és kisiskolás korú gyermekek számára készült történetek főhősei Sherlock és Zelda, a két speciális jellemzőkkel bíró kabala (1. ábra), az idősebb tanulók pedig emberi szereplőkkel és a valós életből eredő történetekkel ismerkednek meg (Cefai és mtsai, 2015). A szövegek olyan témákat járnak körül, melyek tükrözik a tanulók sokszínűségét és a különféle csoportok körében előforduló nehézségekkel kapcsolatosak, mint például az előítélet, a bullying, az elszigeteltség és a kulturális különbségek (Cefai és mtsai, 2018). A történet meghallgatását beszélgetés, reflexió, majd gyakorlati, multiszenzoros tevékenységek követik, például drámajáték, rajz, festés. A gyermekek minden RESCUR óra után hazavihető feladatlapokat kapnak, melyek a tanulókat és a szülőket is arra ösztönzik, hogy folytassák az osztályteremben tanult készségek gyakorlását. A tanulók az elkészült rajzaikat, munkalapjaikat és egyéb írásbeli feladataikat portfólióban gyűjtik, melyet végiglapozva nyomon követhető a gyermek fejlődése. Minden témához önértékelő és tanári ellenőrző lista tartozik, amely szintén a fejlődés monitorozására szolgál (Cefai és mtsai, 2015).

*A RESCUR alkalmak egy rövid mindfulness-tevékenységgel kezdődnek, amely során a gyermekek ráhangolódnak az elkövetkező órára, és fokozódik az éberségük (Eriksson és mtsai, 2018). A Zenner és munkatársai által végzett, 24 tanulmányt átfogó metaanalízis eredményei szerint a mindfulness-alapú iskolai beavatkozások ígéretesnek bizonyulnak, különösen a kognitív teljesítmény és a stresszel szembeni ellenálló képesség erősítése terén (Zenner és mtsai, 2014). Az aktuális témát a pedagógus történetmeséléssel vezeti fel.*



1. ábra. Sherlock és Zelda, a RESCUR kabalák (forrás: Cefai és mtsai, 2015. 24.)

A RESCUR tanterv témái és altémái a reziliensebbé válást elősegítő készségek mentén szerveződnek (1. táblázat).

### *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 és mtsai, 2014; Cefai és mtsai, 2015).

## *2. téma: Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása*

A kortárskapcsolatok a gyermekek ellenálló képességének fontos forrásai, segítenek a stressz hatásainak csökkentésében és közvetítésében, ugyanakkor információt és támogatást nyújtanak a nehézségek kezeléséhez (Doll és mtsai, 2004). A második téma első altémája az egészséges 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 és mtsai, 2014; Cefai és mtsai, 2015).

## *3. téma: A növekedésre irányuló gondolkodásmód kialakítása*

A növekedésre irányuló gondolkodásmód kialakítása nemcsak a kihívások sikeres kezeléséhez elengedhetetlen, hanem ahhoz is, hogy azokat a fejlődés, gazdagodás lehetőségeivé alakítsuk (Peterson és mtsai, 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 és 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 pedig a téma érzelmi fókuszát alkotja (Cefai és mtsai, 2014). Az első altéma fókuszában a kudarcok optimizmussal való kezelése, a kihívások pozitív attitűddel való leküzdése áll. A második altéma, a „Remény, Boldogság és Humor”, lehetőséget ad a tanulóknak a pozitív érzelmek tudatosítására, azonosítására és szabályozására (Cefai és mtsai, 2015). A pozitív érzelmek növelik a gyermekek tudatosságát, építik személyes és társadalmi erőforrásaikat és pufferként szolgálnak a lelki problémákkal szemben (Seligman, 2011).

## *4. téma: Az önmeghatározás fejlesztése*

A negyedik téma első altémája a problémamegoldás, ami a nehézségek kezelésének egyik alapvető készsége, mivel mérsékli a negatív életesemények jóllétre gyakorolt hatását (Cefai és mtsai, 2015). 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 és Smith, 1992). A második altéma az önállóság és az autonómia fejlesztését valósítja meg, miközben kitér az önrendelkezés, az énhatékony és az önérvényesítés területekre is, segítve a tanulókat annak felismerésében, hogy képesek elérni céljaikat és leküzdni az akadályokat (Cefai és mtsai, 2015).

## *5. téma: Az erősségekre építés*

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 és mtsai, 2014; Cefai és mtsai, 2015).

### 6. 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 hatodik fő téma hat altémát foglal magában, melyek az olyan nehézségekkel való megbirkózásra készítik fel a tanulókat, mint a kudarcok, az elutasítás, a családi konfliktusok, a veszteség, a *bullying* (iskolai zaklatás), valamint a változások és átmenetek (Cefai és mtsai, 2014; Cefai és mtsai, 2015).

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

Forrás: [https://www.rescur.eu/wp-content/uploads/2014/07/POSTER\\_English\\_Version.pdf](https://www.rescur.eu/wp-content/uploads/2014/07/POSTER_English_Version.pdf)

Kommunikációs készségek fejlesztése	Egészséges kapcsolatok kialakítása, fenntartása	Növekedésre irányuló gondolkodásmód kialakítása	Az önmeghatározás fejlesztése	Erősségekre építés	A kihívások lehetőségekké alakítása
Hatékony kommunikáció	Egészséges kapcsolatok kialakítása	Pozitív, optimista gondolkodás	Problémamegoldás	Pozitív énkép és önbecsülés	Viszontagságok és kudarcok kezelése
Asszertivitás	Kooperatív- és empátias készség, erkölcsi érzék fejlesztése	Pozitív érzelmek	Képességtétel és autonómia	Erősségekre építés az iskolában és az interakciók során	Az elutasítás kezelése
					A veszteségek kezelése
					Családi konfliktusok kezelése
					A <i>bullying</i> kezelése
					A változások és átmenetek kezelése

### A RESCUR tanterv értékelése

A RESCUR tanterv hatásvizsgálata a részt vevő országokban megtörtént. Az eredmények alapján elmondható, hogy a program hozzájárult a tanulók mentális egészségét érintő problémák csökkentéséhez, a tanulásban elért eredmények javulásához, valamint pozitív változás volt mérhető a reziliencia-készségek, a proszociális viselkedés, a kommunikációs készségek, az önismeret és a szülő-gyermek kapcsolatok terén (Matsopoulos és mtsai, 2020; Simões és mtsai, 2021). Ezek az eredmények összecsengenek más tanulmányokkal, melyek az iskolai SEL programokat a mentális egészség és a tanulmányi

eredményesség szempontjából is vizsgálták (például Clarke és mtsai, 2015; Durlak és mtsai, 2011; Oberle és mtsai, 2016). Az óvodások és iskolások körében is folytatott RESCUR hatásvizsgálatok során az a fejlesztési szempont is világossá vált, hogy minél korábbi életkorban vezetik be a szociális, érzelmi és reziliencia-készséget elősegítő tantervet, a pozitív eredmények annál erősebbek lesznek (Cefai és mtsai, 2018).

A gyermekek, tanárok és szülők programmal kapcsolatos visszajelzései pozitívak voltak. A pedagógusok arról számoltak be, hogy javulást tapasztaltak a gyermekek magatartásában, az osztályklimában, gyarapodtak a tanulók szociális és érzelmi készségei, önállóbbak lettek, nőtt a problémamegoldó képességük, valamint viselkedésük proszociálisabbá vált (Simões és mtsai, 2021). Ezen vélemények egybevágóan azon iskolai mentálhigiénét és a rezilienciát elősegítő programokat szisztematikusan áttekintő tanulmányok eredményeivel (például Fenwick-Smith és mtsai, 2018; Leppin és mtsai, 2014), melyek szerint a SEL és a reziliencia-készségeket elősegítő programok pozitívan befolyásolják a tanulók készségeit, képességeit, és hatással vannak a jólléttel kapcsolatos eredményekre is.

A RESCUR tanterv értékelésére végzett vizsgálatok a projektben részt vevő országokban eltérő kutatási kérdések megválaszolására vállalkoztak és különböző módszertant alkalmaztak. Máltán 97 fő óvodáskorú gyermek körében végezték a vizsgálatot, melynek célcsoportját állami óvodába járó, főleg alacsony társadalmi-gazdasági háttérű gyermekek alkották. A kutatók három mérőeszközzel, az Erősségek és Nehézségek Kérdőívvel (SDQ), egy 11 kérdéses osztálytermi elkötelezettséget mérő kérdőívvel, illetve a RESCUR tanári értékelési ellenőrző listával mérték fel a gyermekeket a program bevezetése előtt és annak végétével. Az eredmények szerint a RESCUR elősegíti a reziliencia-készségek és a proszocialitás fejlődését, valamint a tanulás iránti érdeklődést a kisgyermekek körében, ám az externalizált és internalizált viselkedésekre nem volt hatással (Cefai és mtsai, 2018). A Cavioni és munkatársai által folytatott, olaszországi iskolákban végzett felmérésben 84 pedagógus, valamint 738 óvodás és iskolás gyermek vett részt. A diákokkal folytatott fókuszcsoporthoz, a pedagógusok reflektív naplói és a tanári interjúk összesített eredményei azt mutatták, hogy a tanárok és a diákok is hasznosnak, relevánsnak és élvezetesnek találták a RESCUR tevékenységeket. A pedagógusok visszajelzései alapján elmondható, hogy a program során fejlődött a tanulók kooperációs képessége és gyarapodtak szociális és emocionális készségeik (Cavioni és mtsai, 2018). Cefai és Cavioni kiemeli, hogy kutatásuk módszertani korlátai miatt további, robusztusabb vizsgálatokra is szükség van, melyek kontrollcsoportot, nagyobb mintát, több mérőeszközt és több forrásból származó adatot használnak a RESCUR tanterv eredményességének vizsgálata során (Cavioni és mtsai, 2018; Cefai és mtsai, 2018). Portugáliában 1084 fő 4–15 éves gyermek és tanáraik (64 fő) bevonásával értékelték a RESCUR tanterv hatását a mentális egészségre, a proszocialitásra, a tanulmányi teljesítményre, az életminőségre és a rezilienciával kapcsolatos készségekre. A tanulmány kísérleti intervenció csoportok eredményeit hasonlította össze várólistás kontrollcsoportok eredményeivel. A csoportok demográfiai változói között nem álltak fent szignifikáns különbségek. A pedagógusok értékelték a gyermekek általános kockázati kitérttségét, beszámoltak a tanulmányi teljesítményükről, kitöltötték az SDQ portugál adaptációjának (Fleitlich és mtsai, 2004) tanári verzióját, valamint a RESCUR tanári értékelési ellenőrző listát. Az iskolás diákokat a tanulói RESCUR értékelő ellenőrző lista kitöltése után a CYRM-12 gyermekek és fiatalok számára készült reziliencia-kérdőívvel (Liebenberg és mtsai, 2013), valamint az életminőséget és egészségi állapotot lekérdező KIDSCREEN kérdőív portugál változatával (Maltos és mtsai, 2012) mérték fel. Az SDQ tanulói változatát csak a felsőbb osztályokba járó diákok töltötték ki. A vizsgálat eredményei szerint a program hozzájárult a tanulók mentális egészségét érintő problémák csökkenéséhez és a tanulmányi teljesítmény javulásához, különösen a fiatalabb korú

gyermekes esetében. Az összes RESCUR által fejlesztett, rezilienciához kötődő készség tekintetében különbséget találtak a vizsgálati és a kontrollcsoport között, melyek a legjelentősebbek az „egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása” és a „kihívások lehetőségekké alakítása” témakörben voltak (Simões és mtsai, 2021). Görögországban Matsopoulos és munkatársai 100 fő szülő programmal való elégedettségét vizsgálták kérdőíves kutatással. A felmérésben részt vevő krétai általános iskolákba járó gyermekek szülei a program hatásait és a programmal kapcsolatos szülői vélekedéseket feltérképező kérdőíveket levélben kapták meg, majd kitöltve visszaküldték őket a tanároknak, akik továbbították azokat a kutatócsoportnak. A kérdőívek eredményei szerint szignifikáns összefüggés mutatható ki a RESCUR program és a családi légkör javulása között. Azok a szülők, akik rendszeresen megcsinálták gyermekükkel az otthoni rezilienciát fejlesztő gyakorlatokat, úgy érezték, hogy a tevékenységek hasznosak voltak saját maguk és a gyermek számára is, feltehetően azért, mert a feladatlappal töltött közös alkalmak elősegítették az egymáshoz való viszony pozitív alakulását és elmélyítették a kötődés érzését. A családi klíma javulását a RESCUR program három témája magyarázta leginkább, a „kommunikációs készségek fejlesztése”, az „egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása” és az „önmeghatározás fejlesztése” (Matsopoulos és mtsai, 2020). Svédországban kontrollált, utánkövetéses vizsgálattal mérték a módszer protektív faktorokra és rezilienciára gyakorolt hatását, valamint, hogy a demográfiai jellemzők tekintetében eltérően működik-e a beavatkozás a különböző csoportoknál (Eriksson és mtsai, 2018), Horvátországban pedig három részt vevő ország (Horvátország, Svédország, Portugália) vizsgálati eredményeit hasonlították össze, a RESCUR programban részt vevő gyermekek reziliencia-készségének és mentális egészségi állapotának tekintetében. Eredményeik szerint a tanterv alkalmas mindhárom vizsgált nemzet gyermekeinek fejlesztésére, ám a kutatók megjegyzik, hogy indokolt lehet a tananyag helyi viszonyokhoz igazítása, a különböző országok társadalmi, gazdasági és kulturális adottságait figyelembe véve (Miljević-Ridički és mtsai, 2020).

A RESCUR tanterv értékelését végző tanulmányokból kiderül, hogy a program alkalmas az óvodás és kisiskolás korú gyermekek reziliencia-készségeinek fejlesztésére, képes a tanulók mentális egészségének, szociális és érzelmi kompetenciájának, valamint iskolai eredményességének növelésére (Cefai és mtsai, 2018; Simões és mtsai, 2021). Mivel a tantervet több európai országból érkező szakember együttműködése révén fejlesztették ki, a RESCUR különlegessége a kontextuális és kulturális sokszínűségekre való odafigyelés (Cavioni és mtsai, 2018) és a rugalmasság, mely megkönnyíti a program különböző iskolai környezetekben történő adaptálását.

## Összegzés

A gyermekek és serdülők körében előforduló, mentális egészséget érintő problémák előfordulása világszerte nőtt (WHO, 2021), ezért napjainkban kiemelt jelentőségű az ellenálló képesség támogatása és a jóllét elősegítése ezekben az életszakaszokban. Számos hatékony iskolai program létezik a mentális egészség terén meglévő egyenlőtlenségek csökkentésére, melyek együttműködő, támogató és részvételen alapuló módon, a gyermekek szociális és érzelmi készségeinek és képességeinek fejlesztése által segítik elő az egyének és csoportok jóllétét (Domitrovich és mtsai, 2017; Greenberg és mtsai, 2001; Llopis és mtsai, 2005).

A hat európai egyetem együttműködése révén kifejlesztett RESCUR programcsomagot azokra a társadalmi, kulturális és gazdasági kihívásokra reagálva alkották meg, amelyekkel napjainkban sok, európai országban élő gyermek szembesül. A RESCUR olyan, óvodások és iskolások számára kifejlesztett rugalmas tanterv, amely a gyermekek

reziliensebbé válását, szociális és érzelmi tanulását segíti elő, valamint véd a korai iskolaelhagyás, az iskolai kudarcok és a társadalmi kirekesztés ellen. A tanterv egyik lényeges eleme a hátrányos helyzetű tanulók azon készségeinek és képességeinek gyarapítása, melyek segítségével leküzdhetik az akadályokat, valamint sikereket érhetnek el a tanulásban és az élet egyéb területein (Cefai és mtsai, 2015). A program a pedagógusok jóllétének és reziliensebbé válásának elősegítését is célozza, mivel a tanárok jólléte szoros kapcsolatban áll a diákok jóllétével és a minőségi tanítás-tanulás folyamatával (Borbáth és Horváth, 2021). A szülői kézikönyv és az otthoni feladatlapok arra motiválják a szülőket, hogy folytassák az iskolában elsajátított készségek gyakorlását otthoni környezetben, s ez az időtöltés javítja a családi klímát, erősíti a szülő-gyermek kapcsolatot. A RESCUR tanterv pozitív hatása kimutatható volt a reziliencia-készségek, a proszociális viselkedés, a tanulásban való elkötelezettség, a kommunikációs készségek, az önismeret, az osztálytermi klíma, a családi légkör és a szülő-gyermek kapcsolatok terén (Cefai és mtsai, 2018; Matsopoulos és mtsai, 2020; Simões és mtsai, 2021), viszont további vizsgálatok szükségesek ezen eredmények alátámasztására és egyéb összefüggések kimutatására.

**Winkler Zsófia**

Érdi Szivárvány Óvoda

**Zsolnai Anikó**

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

## Irodalom

- Alvord, M. K. & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology. Research and Practice*, 36(3), 238–245. DOI: 10.1037/0735-7028.36.3.238
- Aspinwall, L. G. & Tedeschi, R. G. (2010). The value of positive psychology for health psychology: Progress and pitfalls in examining the relation of positive phenomena to health. *Annals of Behavioral Medicine*, 39(1), 4–15. DOI: 10.1007/s12160-009-9153-0
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. WestEd Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (2000). From Risk to Resiliency: What Schools Can Do. In Hansen, W. B., Giles, S. M. & Fearnow-Kenney, M. (szerk.), *Increasing Prevention Effectiveness*. Tanglewood Research. 19–30.
- Benzies, K. & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work*, 14(1), 103–114. DOI: 10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x
- Bokhorst-Heng, W. (2008). School-home partnerships to nurture adolescent literacy. *Middle School Journal*, 39(5), 40–49. DOI: 10.1080/00940771.2008.11461652
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(1), 119. DOI: 10.1186/1471-2458-13-119
- Borbáth, K. & Horváth H., A. (2021). A tanulói jóllét és a pedagógus/nők/ foglalkozási és pszichológiai jóllétének kapcsolódásai. *Neveléstudomány*, 4(3), 104–114. DOI: 10.21549/ntny.34.2021.3.6/
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities in the schools. *Children and Schools*, 28(2), 69–76. DOI: 10.1093/cs/28.2.69
- CASEL (2022). *Explicit SEL Instruction*. <https://schoolguide.casel.org/focus-area-3/classroom/explicit-sel-instruction/> Utolsó letöltés: 2022. 06. 18.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(15a). DOI: 10.1037/1522-3736.5.1.1515a
- Cavioni, V. & Zanetti, M. A. (2015). Social emotional learning and the transition from kindergarten to primary school in Italy. In Askill-Williams, H. & Lawson, M. J. (szerk.), *Transforming the Future of Learning with educational research*. IGI Global. 241–256. DOI: 10.4018/978-1-4666-7495-0.ch013

- Cavioni, V., Zanetti, M. A., Beddia, G. & Lupica Spagnolo, M. (2018). Promoting resilience: A European curriculum for students, teachers and families. In Wosnitzka, M., Peixoto, F., Beltman, S. & Mansfield, C. F. (szerk.), *Resilience in Education*. Springer. 313–332. DOI: 10.1007/978-3-319-76690-4\_18
- 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. DOI: 10.2766/664439
- 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., Simões, 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.
- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Ivanec, T. P., 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 teacher's guide*. 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. DOI: 10.2766/50546
- 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 programmes in the UK. *WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research*, (February). National University of Ireland Galway.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964. DOI: 10.1126/science.1204529
- Doll, B., Brehm, K. & Zucker, S. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. Guilford Press, New York.
- 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. DOI: 10.1111/cdev.12739
- 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. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- 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., Fullman, M. & Hopkins, D. (szerk.), *Second International Handbook of Educational Change*. Springer US. 1017–1032. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6\_57
- 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. DOI: 10.1186/s12889-018-6145-7
- Erim, Y., Tagay, S., Beckmann, M., Bein, S., Cicinnati, V., Beckebaum, S., Senf, W. & Schlaak, J. F. (2010). Depression and protective factors of mental health in people with hepatitis C: a questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 47(3), 342–349. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2009.08.002
- European Commission (2011). *Communication from the Commission. Early childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. European Commission.
- Feder, A., Nestler, E. J. & Charney, D. S. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 446–457. DOI: 10.1038/nrn2649
- 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. DOI: 10.1186/s40359-018-0242-3
- Fleitlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A. & Gaspar, F. (2004). *Strengths and difficulties Questionnaire—Portuguese version [Questionário do SDQ, versão traduzida e adaptada Para a população Portuguesa (SDQ-Por)]*. <http://www.sdqinfo.com/d23ahtlm>
- Fülöp, M. (1991). A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 41(3), 49–58.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1), 1–62. DOI: 10.1037/1522-3736.4.1.41a
- 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. DOI: 10.1037/0003-066x.58.6-7.466
- Gresham, F. M., Sugai, G. & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331–344. DOI: 10.1177/001440290106700303
- 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. DOI: 10.1177/10634266070150020301
- Hoover-Dempsey, K. V., Ice, C. L. & Whitaker, M. C. (2009). We're way past reading together: Why and how parental involvement in adolescence makes sense. In Hill, N. E. & Chao, R. K. (szerk.), *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*. Teachers College. 19–36.
- Horowitz, J. L. & Garber, J. (2007). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 401–415. PMID:16822098 DOI: 10.1037/0022-006x.74.3.401
- Jones, S. M., Bailey, R., Brush, K., Kahn, J. (2018). *Preparing for Effective SEL Implementation*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Preparing-for-Effective-SEL-Implementation.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 12. 31.
- 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*. <https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-11.1.17.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 12. 31.
- Leppin, A. L., Bora, P. R., Tilburt, J. C., Gionfriddo, M. R., Zeballos-Palacios, C., Dulohery, M. M., Sood, A., Erwin, P. J., Brito, J. P., Boehmer, K. R. & Montori, V. M. (2014). The efficacy of resiliency training programs: a systematic review and meta-analysis of randomized trials. *PLoS one*, 9(10), e111420. DOI: 10.1371/journal.pone.0111420
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11–12), 21–37.
- Kopp, M., Skrabski, Á. & Szedmák, S. (1999). A testi és a lelki egészség összefüggései országos reprezentatív felmérések alapján. *Demográfia*, 42(1–2), 88–119.
- Kövesdi, A. (2018). A személyiségfaktorok és a reziliencia összefüggése az anorexia nervosában. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 4(2), 7–22.
- 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.
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 53(3), 115–122. DOI: 10.1080/10459880903472876
- Liebenberg, L., Ungar, M. & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health* ¼ *Revue Canadienne de Santé Publique*, 104(2), e131–e135. DOI: 10.1007/bf03405676
- Llopis, E. J., Barry, M. M., Hosman, C. M. H. & Patel, V. (2005). Mental health promotion works: A review. *Promotion & Education*, 12(S2), 9–25, 61, 67. DOI: 10.1177/10253823050120020103x
- Matos, M. G., Gaspar, T. & Simoes, C. (2012). Health-related quality of life in Portuguese ~ children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 230–237. DOI: 10.1590/s0102-79722012000200004
- 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. DOI: 10.1017/s0954579411000198
- Masten, A. S. & Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children. *Developmental Perspectives. Children (Basel, Switzerland)*, 5(7), 98. DOI: 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. DOI: 10.1017/s0954579400005812
- Masten, A. S. & Wright, M. O. (1998). Cumulative risk and protection models of child maltreatment. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 2(1), 7–30. DOI: 10.1300/j146v02n01\_02
- 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. DOI: 10.1080/21683603.2020.1724576
- 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. DOI: 10.5559/di.29.4.03
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.
- 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. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1>
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149–156. DOI:10.1080/17439760701228938
- 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. DOI: 10.1080/02796015.1998.12085925

- 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. (szerk.), *Poverty, Crisis and Resilience*. Edward Elgar Publishing Limited. 2–18. DOI: 10.4337/9781788973205.00009
- Rescur.eu (2022). *About The Project*. <https://www.rescur.eu/about-the-project/> Utolsó letöltés: 2022. 06. 20.
- 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. DOI: 10.1017/S0021963098002236
- Sameroff, A., Gutman, L. M. & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks. In Luthar, S. (szerk.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press. 364–391. DOI: 10.1017/cbo9780511615788.017
- Schorr, L. B. (1997). *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*. Anchor Books.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Random House Australia Free Press.
- Seligman, M. E. P. & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. DOI: 10.1037/0003-066x.55.1.5
- Simões, C., Matos, M. G., Tome, G. Ferreira, M. & Diniz, J. A. (2009). *Risco e Resiliência em adolescentes com NEE: Da teoria à prática*. Aventura Social e Saúde/Faculdade de Motricidade Humana.
- 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*, 0(0), 1–28. DOI: 10.1177/01430343211025075
- Unicef.org (2021). *The State of the World's Children 2021*. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021> Utolsó letöltés: 2022. 06. 20.
- Urbán, N. & Kovács, L. (2016). A pszichológiai reziliencia, mint integrált alkalmazkodó rendszer. *Honvédtörvos*, 68 (3–4), 43–50. DOI: 10.29068/ho.2016.3-4.43-50
- Wang, M. & Sheikl-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610–625. DOI: 10.1111/cdev.12153
- 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. In *Advances in School Mental Health Promotion*. <https://www.chilypep.org.uk/uploads/pdfs/NCB framework promoting EWB in schools.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 01. 23.
- Weare, K. (2018). Promoting mental health and well-being. What can schools do? In Bhugra, D., Bhui, K., Wong, S. Y. & Gilman, S. E. (szerk.), *Oxford Textbook of Public Mental Health*. Oxford University Press. Chapter 42. DOI: 10.1093/med/9780198792994.003.0042
- Weissberg, R. P. & Cascarino, J. (2013). Academic learning+social-emotional learning=national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8–13. DOI: 10.1177/003172171309500203
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell University Press. DOI: 10.7591/9781501711992
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247–272. DOI: 10.1023/a:1011050217296
- World Health Organization (2021). *Adolescent mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> Utolsó letöltés: 2021. 12. 22.
- World Health Organisation (2022). *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> Utolsó letöltés: 2022. 01. 03.
- Wright, M. O. & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development. In Goldstein, S. & Brooks, R. B. (szerk.), *Handbook of Resilience in Children*. Springer. 17–37. DOI: 10.1007/0-306-48572-9\_2
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1–20. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00603
- Zolkoski, S. M. & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303. DOI: 10.1016/j.childyouth.2012.08.009
- Zsolnai, A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó.
- Zsolnai, A. (2018). A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. *Akadémiai doktori értekezés*. Budapest.
- Zsolnai, A., Lesznyák, M. & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107(3), 233–270.
- Zsolnai, A., Rácz, A. & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25(10), 59–68. DOI: 10.17543/iskult.2015.10.59

### Absztrakt

A mentális egészség kialakulása és megalapozása szempontjából a gyermek- és serdülőkor kritikus időszak, mivel az egyén személyisége erőteljes változáson, fejlődésen megy keresztül. A lelki ellenálló képesség és a szociális-érzelmi készségek elősegítik a pszichés egészség és jóllét elérését, ezért fejlesztésük nélkülözhetetlen ezekben az életszakaszokban. Az óvodák és iskolák kiemelt szerepet töltenek be a gyermekek és fiatalok szociális, emocionális fejlődésének és reziliensebbé válásának elősegítésében, mivel a gyermekek idejük jelentős részét ezen intézményekben töltik. Az európai fejlesztésű, óvodások és általános iskolások számára készült RESCUR tanterv célja, hogy gyarapítsa a gyermekek azon készségeit és képességeit, melyek szükségesek a kihívások leküzdéséhez, valamint a tanulmányi sikerek és a szociális-érzelmi jóllét eléréséhez. A hátrányos helyzetben lévő gyermekek szükségleteinek kielégítése, az inkluzív, társadalmi előítéletektől mentes környezet megteremtése a program egyik kulcsfontosságú eleme. A tanterv olyan kompetenciák fejlesztését valósítja meg, mint például a kommunikációs készség, az egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása, a saját erősségek felismerése és az azokra való támaszkodás, valamint a kihívások és akadályok leküzdése. A tantervet bevezető országokban a hatásvizsgálatok eredményei szerint a RESCUR program pozitív változást idézett elő a reziliencia-készségek, a tanulásban való elkötelezettség, a proszocialitás, az önismeret, a kommunikációs készségek, az osztálytermi klíma, a családi légkör és a szülő-gyermek kapcsolatok terén. Tanulmányunkban áttekinjtjük a RESCUR projekt elméleti keretét, tartalmi felépítését, valamint a tantervet értékelő vizsgálatok főbb eredményeit.

**Kulcsszavak:** reziliencia, RESCUR, szociális és érzelmi, jóllét, általános iskola, óvoda, SEL