

Komplex iskolai kommunikációs program szülők, diákok és pedagógusok bevonásával – a megvalósítás tapasztalatai Sepsiszentgyörgyön

¹ Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS), tudományos főmunkatárs; MTMT-azonosító: 10032705; levelező szerző: Székely András, szekely.andras@koppmariaintezet.hu

² Végeken Egészségilektani Alapítvány, szakmai vezető, MTMT-azonosító: 10045666

DOI-hivatkozás: <https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2025.3-4.7>

Absztrakt

Bár a fiatalok mentális egészségére az utóbbi években kiemelkedő figyelem irányul, a korosztály lelki egészségével kapcsolatos adatok továbbra is aggasztóan alakulnak. Világossá vált, hogy a helyzet kezelése komplex megközelítést kíván, ami az egészségügyi rendszer mellett aktívan épít a család, az iskola és az egyéb közösségek szerepére. Az iskolákban alkalmazott, társas-érzelmi tanulásra épülő programok az interperszonális készségek és az érzelemszabályozás fejlesztésén keresztül mind egyéni, mind közösségi szinten hozzájárulhatnak a lelki egészség megőrzéséhez. Jelen tanulmány a Velem Lehet Beszélgetni (VLB) komplex kommunikációs program sepsiszentgyörgyi megvalósításának tapasztalatait mutatja be, amely három iskolában, három célcsoport (diákok, pedagógusok és szülők) együttes bevonásával zajlott. A program célja a kommunikációs, érzelmi és társas készségek fejlesztése, a tabutémák oldása, valamint az iskolai és családi kapcsolatok erősítése volt, tematikus, élményalapú osztályfoglalkozások, pedagógusképzés, valamint szülői workshop segítségével. A kutatás kvalitatív módszertannal, a pedagógusok bevonásával készült fókuszcsoporthozos beszélgetések segítségével vizsgálta a program indokoltságát és hatását. Az eredmények alapján a résztvevők egyértelműen hasznosnak és szükségesnek ítélték a beavatkozást: a pedagógusok gyakorlati, azonnal alkalmazható eszközökkel és egyfajta új szemléletmóddal gazdagodtak, a diákok kommunikációs és önismereti készségei fejlődtek, míg a szülők megerősítést és támogatást kaptak serdülő gyermekeikkel való kommunikációs repertoárjukban és szülői szerepükben. A VLB program tapasztalatai azt jelzik, hogy a SEL (Social and Emotional Learning, szociális és érzelmi tanulás) elvei alapján kialakított, kommunikációra épülő, több szereplőt bevonó iskolai beavatkozások hatékonyan segíthetik a fiatalok mentális egészségének fejlesztését és a prevenciós szemlélet iskolai gyakorlatba való beépítését.

Kulcsszavak: társas-érzelmi tanulás, kommunikáció, iskolai program, pedagógus, szülő, diák

Abstract

Although considerable attention has been devoted to young people's mental health in recent years, the psychological well-being of this age group remains a concern. It has become evident that addressing this issue requires a complex, multi-level approach that actively involves families, schools, and other communities, in addition to the healthcare system. School-based programs grounded in Social and Emotional Learning (SEL) can promote mental health at both individual and community levels by fostering interpersonal skills and emotional regulation. This study presents the experiences of implementing the Velem Lehet Beszélgetni ("You Can Talk to Me", VLB) comprehensive communication program in Sepsiszentgyörgy (Sfântu Gheorghe), carried out in three schools with the joint participation of students, teachers, and parents. The program aimed to develop communication, emotional, and social skills; break down taboo

topics; and strengthen relationships between schools and families through thematic, experience-based classroom activities, teacher training sessions, and parent workshops. Qualitative methodology was applied using focus group discussions with teachers, to examine the rationale and impact of the program. The findings indicate that participants perceived the intervention as both useful and necessary: teachers acquired practical, immediately applicable tools and a new mindset; students developed communication and self-awareness skills; and parents gained reinforcement and support in communicating with their adolescent children and in their parental roles. Overall, the feedback suggests that the program contributed to strengthening community cohesion, trust, and dialogue, enhancing interpersonal skills and awareness, and supporting mental well-being. The experiences of the VLB program demonstrate that communication-based, SEL-oriented, multi-level school interventions can effectively improve young people's mental health and help integrate preventive approaches into everyday school practice.

Keywords: social-emotional learning, communication, school program, teacher, parent, student

A fiatalok mentális egészsége

A mentális egészség napjainkra egyre inkább olyan tényezőként jelenik meg, amely nem csupán az egyéni jóllét szempontjából fontos, hanem a társadalom működésének és a gazdasági fejlődésnek is alapfeltétele (WHO 2022). Ez különösen a serdülők és a fiatal felnőttek körében válik hangsúlyossá, mivel ebben az életkorban a legmagasabb a pszichés zavarok kialakulásának kockázata. Az ilyen problémák hosszabb távon befolyásolhatják az életpálya alakulását, az oktatásban való részvételt, a munkaerőpiaci lehetőségeket és a társas kapcsolatokat alakulását (Kessler et al. 2005, Sawyer et al. 2012). A fiatakorban megjelenő pszichés nehézségek következményei így túlmutatnak az egyénen, és komoly terhet jelentenek az egészségügyi és szociális ellátórendszerek számára, különösen akkor, ha a problémák nem kerülnek időben felismerésre, vagy nem társul hozzájuk megfelelő beavatkozás (OECD 2015).

Az Európai Unió ifjúságpolitikájában mind nagyobb hangsúlyt kap a lelki egészség támogatása, ezzel elismerve annak szerepét a társadalmi kohézió, az esélyegyenlőség és a fenntartható fejlődés biztosításában is (European Commission 2023). Az uniós adatok szerint már a COVID19-járvány előtt is minden hatodik ember élt valamilyen mentális nehézséggel (OECD & European Commission 2018). A pandémia azonban felerősítette a fiatalokat érintő problémákat: a társas kapcsolatok beszűkülése, az oktatás átalakulása és a mindennapi korlátozások következtében megnőtt a szorongás, a depresszió és a magányosság előfordulási gyakorisága (Loades et al. 2020, Racine et al.

2021). Noha Európában az öngyilkosságok száma összességében csökkenést mutat (Eurostat 2023), a tizenöt–huszonkilenc évesek körében továbbra is a második leggyakoribb halálokként tartják számon (WHO 2022). A WHO európai régióra kiterjedő jelentései szintén arra figyelmeztetnek, hogy a serdülők körében növekvő arányban jelentkeznek pszichés problémák, különösen a lányoknál és a társadalmi hátrányokkal élő csoportokban (WHO Regional Office for Europe 2023).

A fiatalok érzelmi zavarainak kezelése komplex szemléletet kíván (Weare és Nind 2011). Az iskolai mentálhigiénés programok és a társas-érzelmi tanulás (SEL, Social and Emotional Learning) keretrendszere kiemelt szerepet játszanak ebben, mivel fejlesztik az érzelmi szabályozást és a rezilienciát, ezáltal mérsékelve a depresszió és más hangulatzavarok kialakulásának kockázatát. Hasonlóan, a szorongásos zavarok megelőzésében és kezelésében is kulcsfontosságúak ezek a programok, amelyek elősegítik a szorongáskezelést, a stresszcsökkentést és a pszichés ellenálló képesség erősítését (Durlak et al. 2011). A komplex megközelítés így nem csupán a tünetek enyhítésére, hanem a fiatalok érzelmi és társas készségeinek fejlesztésére is irányul, ami hosszú távon támogatja a mentális egészség fenntartását és a pszichoszociális problémák megelőzését (Weare és Nind 2011).

A társas támogatás, különösen a baráti és családi kapcsolatok minősége jelentős védőfaktorként működik a magányosság pszichés következményei ellen. A pozitív társas interakciók csökkentik a depresszió és a szorongás kialakulásának

kockázatát, valamint növelik az érzelmi reziliencia szintjét (Lakey és Orehek 2011). Ezért a lelki egészségfejlesztő programoknak, különösen az iskolai és közösségi szinten megvalósuló prevenciók kezdeményezéseknek kiemelt szerepet kell szentelniük a társas kapcsolatok építésének és a szociális izoláció csökkentésének (Weare és Nind 2011).

A lelki egészség alakulását befolyásoló tényezők között a kommunikációs készségek is kiemelkedő jelentőséggel bírnak (Segrin 2000). A fiatalok esetén a hatékony kommunikáció alapozza meg a stabil kortárs és családi kapcsolatokat (Lakey és Orehek 2011). A kommunikációs készségek komplex, többdimenziós képességek, amelyek magukban foglalják többek között az aktív hallgatást, az érzelmek kifejezését, a verbális és nonverbális kifejezésmódokat, valamint a konfliktusmegoldó stratégiák alkalmazását. Ezek a készségek segítik a fiatalokat abban, hogy megfelelően fejezzék ki gondolataikat és érzéseiket, empatikusan reagálnak másokra, és konstruktívan oldják meg a társas helyzetekből adódó kihívásokat (Rose-Krasnor 1997, Segrin 2000). Az érzelmi intelligencia, amely a saját és mások érzelmeinek felismerését és szabályozását jelenti, szoros kapcsolatban áll a kommunikáció minőségével és meghatározó szerepet játszik a szociális kapcsolatok sikerességében (Mayer és Salovey 1997). Az erős, támogató kapcsolatok, amelyekben az egyén megtapasztalhatja a nyílt és őszinte kommunikációt, segítenek csökkenteni a stresszt, növelik a rezilienciát és javítják az érzelmi stabilitást (Laursen és Hartl 2013).

Az iskola nem csupán az ismeretek átadásának helyszíne, hanem a fiatalok szociális és érzelmi fejlődésének is az egyik legfontosabb színtere. Az oktatási intézmények naponta biztosítanak lehetőséget arra, hogy a tanulók közösségi környezetben gyakorolják a társas interakciókat, érzelmi készségeiket, valamint fejlődjön konfliktuskezelő és problémamegoldó képességük (Eccles és Roeser, 2011). Az iskolai közeg strukturált és biztonságos keretet biztosít, ahol a pedagógusok és az iskolapszichológusok koordinálhatják a lelki egészség megőrzését és fejlesztését célzó beavatkozásokat, ezáltal elősegítve a fiatalok pszichés jóllétét (Fazel et al. 2014). Az ilyen jellegű támogatás különösen fontos, mivel az iskolai környezet közvetlenül befolyásolja a tanulók önértékelését, motivációját és társas kapcsolatait, amelyek mind kulcsfontosságú tényezők a mentális egészség szempontjából

(Wang és Degol 2016). Ennek egy eszköze lehet a társas és érzelmi tanulás, ami egy olyan integrált megközelítésként jelenik meg, ami hozzájárulhat a fiatalok lelki egészségének erősítéséhez az iskolai közegben. A SEL-programok célja, hogy támogassák a tanulók érzelmi intelligenciájának, szociális készségeinek és önszabályozó képességeinek fejlődését, ezáltal elősegítve a mentális jólét fenntartását és a pszichés problémák megelőzését (Durlak et al. 2011).

A szociális és érzelmi készségek, az egymáshoz való kapcsolódás képessége – röviden az érzelmi intelligencia – alapvető szerepet játszik a szociális viselkedésben. A társas viselkedés hatékonysága, a mentális és testi egészség, a munkahelyi vagy iskolai teljesítmény, a sikeresség nagymértékben függ ezen készségek meglétéről és gazdagságától (Kasik 2010, 2015). A szociális és érzelmi tanulás modellje átfogó lehetőséget kínál az érzelmi intelligencia, a társas és önszabályozó készségek és képességek fejlesztésére. A SEL során a gyermekek és felnőttek elsajátítják az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának készségét, a másokkal való kapcsolattartás, kapcsolódás képességét és szabályait és a társas problémamegoldást (Zins és Elias 2006, Elias et al. 1997)

A „társas-érzelmi tanulás” kifejezés többféle értelmezéssel bírhat, de egy SEL-alapú iskolai program szigorúbban szabályozott, konkrét erőforrásokat, tanári támogatást és részletesen kidolgozott tevékenységeket tartalmaz. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a SEL nem kizárólag az iskolai oktatásban játszik szerepet, hanem hasznos eszköze lehet például szülői képzéseknek vagy a mentálhigiénés ellátásnak is (Dussault és Thompson, 2024) – előbbi a Velem Lehet Beszélgetni komplex iskolai program kulcselemeként is megjelenik.

A szakirodalom több mint százharminchat különböző SEL-keretrendszerrel ismerteti, amelyek együttesen több mint hétszáz kapcsolódó kompetenciát foglalnak magukban (Cipriano et al. 2023). Ennek a töredezettségnek a kezelésére törekszik a CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). A CASEL-modell egy átfogó megközelítésnek tekinthető, egy olyan általános módszertani és elvi keretrendszernek, amelybe többféle program is beilleszthető, de nem célja, és nem is képes lefedni a társas-érzelmi tanulás fogalmának teljes spektrumát. Bár a CASEL által javasolt modell hatékonyságát számos kutatás alátámasztja,

fontos megjegyezni, hogy sem ez, sem más SEL-megközelítés nem tekinthető kizárólagos érvényűnek (Dussault és Thompson 2024). Mindezek ellenére, hasznos támpontot biztosít SEL-alapú programok kidolgozásakor.

A CASEL célja, hogy tudományos alapokra építve támogassa a SEL rendszerszintű megvalósítását az oktatásban és más társadalmi területeken. A CASEL által kidolgozott keretrendszer öt alapvető társas-érzelmi kompetenciaterületre épül: önismeret, önmenedzsment, társas tudatosság, kapcsolati készségek, valamint felelős döntéshozatal. E kompetenciák fejlesztése együttesen szolgálja a tanulók társas beilleszkedését, érzelmi jóllétét és iskolai sikerességét (CASEL 2023), így a Velem Lehet Beszélgetni program kidolgozásakor mi is ezekre a területekre építettünk.

A kommunikációs készségek kiemelt szerepet kapnak a CASEL-féle „kapcsolati készségek” komponensén belül, amely a hatékony kommunikáció, az aktív hallgatás, az együttműködés, az asszertív önérvényesítés és a konstruktív konfliktuskezelés elsajátítását foglalja magában. E készségek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek tartalmas kapcsolatokat kialakítani társaikkal, pedagógusaikkal, családjukkal és a közösség más tagjaival. A kommunikáció itt nemcsak technikai képességgént, hanem a társas kapcsolatok fenntartásának és fejlesztésének egyik kulcs tényezőjeként jelenik meg. A keretrendszer szerint a kapcsolati és kommunikációs kompetenciák fejlesztése hozzájárul az inkluzív, elfogadó és támogató tanulási környezet kialakulásához, amely pozitív hatással van az iskolai közérzetre és az általános pszichés jóllétre is.

A CASEL-modell egyúttal rendszerszintű megközelítést is képvisel, több szempontból is. Egyrészt nem csupán az osztálytermi fejlesztésre összpontosít, hanem a családi környezetet és a tágabb közösségi kontextust is bevonja a SEL megvalósításába. A társas-érzelmi tanulás hatása akkor lehet igazán tartós, ha az iskolán kívüli színterek és szereplők (különös tekintettel a szülőkre) is részt vesznek a közös szemléletformálásban. Másrészt a keretrendszer hangsúlyozza, hogy a társas-érzelmi tanulás akkor lehet igazán hatékony, ha annak támogatása az oktatási intézmény minden szintjén megjelenik – az iskolavezetéstől kezdve a pedagógiai gyakorlaton és tanterven át a szülőkkel való együttműködésig, tehát külön hangsúlyt

fektet arra, hogy a társas-érzelmi tanulás lehetőleg ne önálló, elkülönült programként, hanem az iskolai élet egészét átszöve valósuljon meg (CASEL 2023).

Ezt a megközelítést számos kutatási eredmény támasztja alá. Drew és munkatársai (2024) a szülők iskolai SEL-programok iránti attitűdjét vizsgálták. Eredményeik alapján a legtöbb szülő pozitívan viszonyul a SEL-hez, és szívesen támogatná gyermeke fejlődését, azonban ezt akadályozza, hogy gyakran hiányzik az iskolák részéről az átlátható kommunikáció és a partneri szemléletmód. Az információmegosztás és a szülők tudatos bevonása ezért jelentős mértékben erősítheti a programok hatását, hiszen a gyerekek így következetes támogatást kapnak otthon és az iskolában egyaránt. Sun és Zhang (2023) azt találta, hogy a családi részvétel a tanulók szociális-érzelmi fejlődését elsősorban közvetetten, az iskolai elköteleződésen keresztül segíti elő: a szülők támogatása fokozza a diákok iskolához való kötődését, ami kevesebb viselkedési problémát és jobb érzelmi önszabályozást eredményez. Niehaus és Adelson (2014) eredményei szerint különösen azoknál a tanulóknál figyelhető meg ez a hatás, akik nem anyanyelvi környezetben tanulnak; az iskolai támogatás és a szülői együttműködés együttesen javítja az érzelmi-szociális alkalmazkodást és a társas készségeket. Yang és munkatársai (2023) átfogó szakirodalmi elemzése kiemeli, hogy a szülői részvétel különböző formái (pl. kommunikáció, otthoni tanulási környezet támogatása, pozitív elvárások és aspirációk közvetítése) mind hozzájárulnak a tanulók tanulási motivációjához és a SEL-célok fenntartható megvalósításához. Ma és munkatársai (2024) metaanalízise pedig megerősíti, hogy a szülői önhatékonyság és az iskola-otthon partnerség pozitív korrelációt mutat a tanulók érzelmi jóllétével és viselkedéses alkalmazkodásával, ami a családi bevonódás pszichológiai alapját is alátámasztja. A pedagógusok felkészítésének jelentőségét Benner és munkatársai (2023) hangsúlyozták, akik kimutatták, hogy a tanári tanulócsoporthoz (*teacher study groups*) hatékonyan segítik a SEL-alapú pedagógiai gyakorlat fejlesztését. Ezek a műhelyek a kollégák közötti együttműködésre, a tapasztalatok megosztására, a jó gyakorlatok modellezésére és a rendszeres visszajelzésre építettek, valamint coaching formájában biztosítottak folyamatos szakmai támogatást. Az ilyen közös tanulási formák elősegítették a pedagógusok

módszertani kompetenciáinak bővülését, a SEL-elvek tudatosabb integrálását a tanórai munkába, továbbá növelték a tanárok önhatékonyágát a szociális-érzelmi tanulás támogatásában. Fontos azonban azt is megjegyezni, hogy ez az megközelítés sem minden nehézségtől mentes. Bacsikai Katinka (2020) tanulmányában az iskola és a szülők közötti kommunikáció és együttműködés jellemzőit vizsgálta a KINCS *Értékkeremtő gyermeknevelés* című kutatásának adatai alapján. A vizsgálat hetvenkét intézmény, száznegyvennégy pedagógus és 1157 szülő bevonásával zajlott negyedik évfolyamos tanulók körében. Eredményei alapján, bár a pedagógusok a szülők többségét együttműködőnek látja, a kommunikációra jellemző, hogy gyakran a problémás helyzetekhez kötődnek. Emellett az is megfigyelhető, hogy a szülői részvétel mértéke összefügg a társadalmi háttérrel: a magasabb iskolai végzettségű, jobb anyagi helyzetű és vallásos családok aktívabban kapcsolódnak be az iskolai életbe, és a lánygyermek szülei is gyakrabban tartoznak az aktív részvételű csoportba. Csók Cintia (2020) szülőket és pedagógusokat vizsgáló munkájából pedig az derül ki, hogy bár mind a családok, mind a pedagógusok részéről nagyfokú igény mutatkozik a szociális és pedagógiai segítők támogatására, mindkét csoportnál jellemző az egyéni segítségnyújtás preferálása, míg a preventív, közösségi tevékenységekre vonatkozó igény nem rajzolódott ki.

Az ajánlások szerint a SEL-t integrálni kell a mindennapi oktatási gyakorlatba, a tanórai tanulásba éppúgy, mint az iskolai kultúrába, kapcsolatrendszerekbe és döntéshozatalba. Ez magában foglalja a pedagógusok támogatását, a pozitív osztálytermi légkör tudatos alakítását, valamint azt, hogy a tanulók aktív részesei legyenek a közösségformálásnak. Fontos szempont az is, hogy a tantermi fejlesztések mellett az egész iskola szervezeti kultúrája is támogassa a társas-érzelmi készségek megerősítését (például a szabályok, értékek és kommunikációs normák szintjén). A hatékony kommunikációs készségek szerepe ebben kiemelkedő: a CASEL szemlélete szerint ezek nemcsak a tanulók közötti együttműködés, hanem a pedagógus–diák és az iskola–család kapcsolat minőségének is az alapját képezik. A programok hatékonyságát az is növeli, ha az iskolák tudatosan együttműködnek helyi partnerekkel, közösségi szervezetekkel, és lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanulók társas-érzelmi készségei a való életben is gyakorolhatóvá váljanak.

A CASEL tehát egy olyan átfogó szemléletet kínál, amely nem csupán készségeket fejleszt, hanem az egész iskolai környezetet arra hangolja, hogy a társas kapcsolatok, az érzelmi biztonság és a tanulási motiváció szervesen összekapcsolódjanak. Ez fontos része programunkban is, hiszen mi is hangsúlyozzuk a helyi megvalósítás szerepét a sikeresség és fenntarthatóság szempontjából, kiemelkedőnek tartjuk, hogy az iskola és a szülők együttműködjenek a gyerekek érdekében és hogy ehhez a szülők támogatást is kapjanak, hogy a megvalósítás lehetőleg az intézmény minél szélesebb körére terjedjen ki, valamint hogy a résztvevők (beleértve a diákokat is) aktív jelenlévők legyenek, akik tapasztalás útján, valós helyzetekhez illeszkedve tanulnak, gyakorolnak (CASEL 2023).

A SEL iskolai programjának hatékonyságát számos kutatás bizonyította. Egy kétszáz kutatást összehasonlító elemzés alapján iskolákban a *bullying* a harmadára csökkent, és a teljesítmény átlagosan több mint 10%-kal nőtt, valamint a tanulók kapcsolódása és az iskolához való kötődése szignifikánsan megerősödött (Durlak et al. 2011). Az iskolában bevezetett SEL-program hatására kialakulnak erős tanár–diák kapcsolatok, proaktív osztálytermi normák és biztonságos, rendezett környezet, ami támogatja a konstruktív osztálytermi viselkedést (Blum és Libbey 2004, Hamre és Pianta 2006, Jennings és Greenberg 2009).

Az iskolai beavatkozások különböző megközelítéseket alkalmaznak a tanulók szociális és érzelmi kompetenciáinak fejlesztésére. Azok a programok, amelyek explicit oktatást tartalmaznak, jellemzően egész osztálynak szóló, sorozatszerűen felépített órákból állnak, és egy vagy több kompetencia fejlesztésére összpontosítanak. Az óratervek általában tartalmazzák a célkészségek magyarázatát, azok élő vagy videós bemutatását, a gyakorlás lehetőségét szerepjáték vagy más gyakorlatok formájában, majd visszajelzést és támogatást a készségek elsajátításának elősegítésére. Ezek az órák lehetnek önállóak vagy beépülhetnek a tantárgyi oktatásba is (CASEL 2023). Programunknak mindkét változat elemét képezi.

A pozitív tanulási környezet kialakítását célzó programok általában olyan osztálytermi vagy iskolaszintű stratégiákat alkalmaznak, amelyek javítják az iskolai légkör különböző mutatóit. Ezek közé tartozik a tanárok, diákok és iskolai dolgozók közötti kapcsolatok és támogatás minősége, az

iskolai biztonság, vagy a tisztelethez, a sokszínűséghez és a pozitív állampolgári értékekhez kapcsolódó normák (Thapa et al. 2013). Emellett az osztálytermi környezet alakítására az egyik leggyakoribb stratégia a tanárok képzése. A képzés célja a gyermekek pszichés fejlődéséhez igazodó oktatási technikák (pl. kooperatív tanulás) elsajátítása, az osztályterem menedzselése és az érzelmileg támogató tanítási gyakorlatok megismerése (Dusenbury et al. 2015a). Az iskolaszintű stratégiák is többféle formában lehetnek jelen egy intézményben. Ilyen lehet például az

iskola olyan jellegű megváltoztatása, ami támogatja a közösségi érzés erősítését (pl. kisebb osztálylétszám, célzott iskolai programok). Az olyan keretek bevezetése, amelyek elősegítik a hatékony tanítási gyakorlatok a pedagógusok körében történő elterjedését, valamint az olyan természetes lehetőségek megteremtése a tanulók számára, amik támogatják, hogy szociális-érzelmi készségeket tanuljanak és gyakoroljanak, szintén gyakori, intézményi szintű megközelítések (Dusenbury et al. 2015b).

Módszertan

Kutatásunk során arra kerestünk a választ, vajon megvalósítható-e, valamint mennyire ad választ az igényekre egy olyan rövid beavatkozás az iskolákban, amely – a szakirodalomban meghatározottakkal összhangban – az egész rendszert (a pedagógusokat, diákokat, szülőket, az egész intézményt) bevonva, holisztikus szemlélettel tanórán és tanórán kívül is alkalmazható, életkorokra, igényekre adaptálható, rugalmas módszertant ad át. A megvalósított program ehhez a megközelítéshez is több

elemében is kapcsolódik (pl. VLB iskola koncepció, pedagógusképzés, kommunikációbarát iskolai környezet kialakítása, kommunikációra való nyitottságot mutató jelzések viselése a közösségben), amely elemek együttesen fejtik ki szinergikus hatásukat. A cél elérése érdekében a SEL-re építő Velem Lehet Beszélgetni (www.velemlehetbeszelgetni.hu, VLB) programot alkalmaztuk három iskolában 2025 áprilisában Sepsiszentgyörgyön (Erdély, Románia).

1. táblázat. A programban részt vevő diákok megoszlása az évfolyamok között

	1. foglalkozás	2. foglalkozás	3. foglalkozás
1. iskola	5. osztályosok	6. osztályosok	7. osztályosok
	25 fő	27 fő	21 fő
2. iskola	6. osztályosok	6. osztályosok	6–8. osztályosok (diák segítők)
	25 fő	26 fő	14 fő
3. iskola	8. osztályosok	8. osztályosok	5–8. osztályosok (diák segítők)
	14 fő	19 fő	16 fő

A program során mindhárom iskolában három csoportnak tartottunk foglalkozásokat a következő módon:

- Három tematikus, diákoknak szóló foglalkozás iskolánként, egy iskolában három osztálynak, két iskolában két osztálynak, illetve külön a diáksegítőknél (egyenként ötven perc, iskolánként három foglalkozás) pedagógusok jelenlétében. A foglalkozásokon összesen 187 diák vett részt, azaz a három iskola tanulóinak (2120 fő) a 8,8%-a. A diákok megoszlását az évfolyamok között az 1. táblázat mutatja.
- Egy interaktív, sajátélmény-alapú workshop pedagógusoknak a Velem Lehet Beszélgetni program iskolai bevezetéséről (kilencven perc).

A workshopokon összesen harminckét pedagógus vett részt.

- Egy interaktív, tematikus beszélgetés szülőkkal a serdülőkori kommunikációs nehézségekről, megoldásokról (kilencven perc). A tematikus beszélgetéseken összesen hetvenöt szülő vett részt, valamint jelen voltak a programot szervező pedagógusok is.

Minden iskolában egy nap állt rendelkezésre az összes foglalkozás kivitelezésére. Az osztályfoglalkozások témáját az adott iskola szakembereivel egyeztetve határoztuk meg (közösségben működés, erőforrások, nemet mondás). A programok felépítése a fő pontokban megegyezett az iskolákban (foglalkozások diákoknak, workshop pedagógusoknak

és interaktív beszélgetés a szülővel), a különbség az egyes osztályfoglalkozások konkrét tematikájában volt, amit az adott iskola pedagógusai választottak ki egy előre megadott tematikalistából. Az órák felépítése minden esetben egy rövid, az életkornak megfelelő, a kommunikációt érintő ismeretátadás volt, amit az adott tematikához kapcsolódó interaktív foglalkozás és feldolgozás követett. Az osztályfoglalkozások és a pedagógus workshopok, valamint a tematikus beszélgetések után azonnal kitöltöttünk egy visszajelző kérdőívet a résztvevőkkel, amely a programmal kapcsolatos véleményeket, hasznosságot felmérő kérdéseket tartalmazott. A programok végrehajtása után három fókuszcsoport keretében gyűjtöttük össze az átfogó tapasztalatokat. Két fókuszcsoportra a részt vevő pedagógusokat, a harmadikra a program szervezőit (az iskolák pszichológusait) hívtuk meg. Habár

a fókuszcsoportban való részvételre több esetben is kértük a pedagógusokat, összesen három plusz három fő, illetve a három szervező (két iskolapszichológus, illetve egy pedagógus) vett részt ezeken az alkalmakon. A fókuszcsoportokon mindhárom iskolából voltak résztvevők, közülük mindössze egy férfi. A kis létszám lehetővé tette, hogy a résztvevők részletesebben fejtsék ki tapasztalataikat a programmal kapcsolatban.

Jelen elemzésben arra keressük a választ a fókuszcsoportok alapján, hogy a résztvevők mennyire tartják indokoltnak, fontosnak a programot. Bár a program során rövid visszajelző kérdőívet is kitöltöttek a résztvevők, azoknak az elemzését jelen tanulmányban nem végeztük el. Ennek oka, hogy a kérdőívben a program indokoltságára nem kérdeztünk rá.

A program indokoltsága a fókuszcsoportos interjúk alapján

Kommunikációs nehézségek és mentálhigiénés problémák

A fókuszcsoportos visszajelzések szerint a programra egyértelműen nagy szükség van. A pedagógusok rámutattak, hogy a kamaszkorú gyerekekkel gyakran nehéz a kommunikáció, otthon és az iskolában egyaránt, mivel a tinédzserek sokszor inkább elzárkóznak, kerülnek a találkozásokat, beszélgetéseket („...*kínlódnak egymással vagy a korosztályukkal, amikor kommunikációra kerülne sor, vagy inkább kikerülik, vagy leegyszerűsítik, vagy próbálják elkerülni a találkozásokat, ami kommunikációval jár*”). Ez általános jelenséggé vált megfigyelhető: a diákok egymás közti kommunikációja is akad, gyakoriak a konfliktusok és a félreértések. A pedagógusok nap mint nap szembesülnek ezekkel a kihívásokkal, és szeretnének segíteni a helyzeten. A program éppen ezért a hatékony kommunikáció és a másik megértésének témájára épült, ami találkozott a résztvevők igényeivel.

Eszközök hiánya, tabutémák

A tanárok őszintén beszéltek arról is, hogy számos tabutémával (pl. családi válság, gyász, bántalmazás, szexualitás) nehezen boldogulnak. Sok diák ezeket a terheket magába zárja, részben mert a pedagógusok sem tudják, hogyan kezdeményezzenek beszélgetést az ilyen kényes témákról. Többen

elmondták, hogy az ő generációjuk sem tanulta meg nyíltan kezelni ezeket a kérdéseket, így bizonytalanul mozognak ezen a terepen. Ugyanakkor mindannyian egyetértettek abban, hogy fontos lenne e témák tabumentesítése, vagyis, hogy a gyerekek merjenek a tanárokhoz fordulni, ha valami nyomasztja őket, és legyen megfelelő tere ezeknek a beszélgetéseknek. Konkrét példák hangzottak el a probléma súlyosságára vonatkozóan: „*Azt sem gondolják, hogy egy bántalmazó helyzet mondjuk elfogadhatatlan, mert nincsenek rá megküzdési stratégiáik, mert nem tanítottuk meg őket*”. Mások nem mernek megszólalni az osztály előtt, és ha mégis muszáj, akkor erős stresszt élnek át, társaságban szoronganak. Mindez rávilágít arra, hogy a tabutémák kezelése terén komoly beavatkozási igény van. A program ennek az igénynek a kielégítéséhez is hozzájárult: a résztvevők megfogalmazása szerint a tréning egyik fő üzenete számukra az volt, hogy a pedagógus legyen nyitott, empátikus és türelmes, figyeljen a gyerekre tisztelettel és kíváncsisággal – így érheti el, hogy a diák megnyíljon („*De ha sikerül annyira elnyerni a bizalmukat, hogy már rögtön az elején hozzánk fordulnak és bíznak abban, hogy a tanárok azért vannak ott, hogy őket segítsék, akkor kommunikációban már sokkal több minden hamarabb megoldódik*”). Összességében tehát a program szükségességét a tanárok azzal indokolták, hogy

azon keresztül segítséget kapnak a serdülőkorúakkal való kommunikáció javításához és a lelki problémák kezeléséhez. Emellett igény mutatkozott a pedagógiai módszertani eszköztár bővítésére is: a tanárok igénylik a gyakorlati ötleteket a konfliktuskezeléshez, a közösségépítéshez és a diákok motiválásához, mert ezeket a problémákat csak újszerű megközelítésekkel lehet hatékonyan orvosolni – a program ebben is támogatja őket a résztvevők véleménye szerint.

Szülői igények

Nemcsak az iskolákon belül, de a szülők körében is komoly igény mutatkozott a program iránt. A szervezők visszajelzése szerint a szülői részvétel minden

intézményben a várt létszám kétszerese volt (*„A szülőket is érdekelte ez a téma, és őket is foglalkoztatja ez a dolog, hogy hogy lehetne javítani a kamaszokkal való kommunikációs problémákon”; „...én leginkább ezt emelném ki, hogy itt nálunk is nagyon nyitottak voltak és kíváncsiak voltak a szülők erre a lehetőségre”).* Ez a rendkívüli érdeklődés azt mutatja: a program valódi, korábban nem kezelt hiányt pótol a szülők körében, hiszen a serdülőkkel való kommunikáció témája iránt óriási az igény. A program iránti lelkesedésük jelezte, hogy a szülők nyitottak a segítségre, valamint, hogy szükségük van útmutatásra és megerősítésre szülői szerepükben, amit eddig nem nagyon kaptak meg. Ez is indokolja a program létét és azt, hogy a szülőket is bevonjuk a folyamatba.

Milyen problémákra ad választ a program?

A végrehajtott program a fókuszcsoportos visszajelzések alapján több konkrét problématerületre kínál választ. A legfontosabb megcélzott kihívások a következők voltak:

- **Serdülőkori kommunikációs akadályok.** A program egyik fő célja a diákok és a felnőttek (tanárok, szülők) közötti párbeszéd javítása. A serdülőkkel való nehéz kommunikáció számos félreértést és konfliktust szül, rontva az iskolai légkört és a fiatalok közérzetét. A tréning ezt a problémát az őszinte, nyitott kommunikáció módszereinek átadásával kezelte, hogy a tinédzserek kevésbé zárkózzanak el, rendelkezzenek a kapcsolódáshoz szükséges, megfelelő társas, érzelmi és kommunikációs készségekkel, és könnyebben megnyílnak a felnőttek felé (*„Nekem az jött le, hogy nyitottnak kell lennünk ahhoz, hogy a másikat megértsük és valamilyen szinten, sőt jó magas szinten empátikusnak és türelmesnek, hogy a másik embert megértsük, és közelebb engedjen magához, és így a kommunikáció is könnyebb lesz, hogy a másik embert tényleg tisztelettel és kíváncsisággal nézzük. Tehát legyünk türelmesek, hogy megnyíljon a másik, adjunk neki lehetőséget bizonyos helyzetekben.”*).
- **Tabuk oldása.** Sok érzékeny téma (családi krízisek, veszteségek, bántalmazás) tabu az iskolai és az otthoni beszélgetésekben. A program választ ad erre azzal, hogy segít tabumentesíteni ezeket a kérdéseket: ösztönzi a pedagógusokat (és rajtuk keresztül a diákokat) az ilyen témákról való bátrabb és őszintébb

kommunikációra. Célja, hogy a gyerekek tudják: bizalommal fordulhatnak tanáraikhoz, és van tér az efféle beszélgetésekre. Ezáltal a program pótolja azt a hiányt, hogy a diákok sokszor otthonról sem kaptak útmutatást a megküzdési stratégiákra vonatkozóan, és nincsenek tisztában azzal, mi számít rendellenes vagy káros helyzetnek (pl. az erőszak a családban, *„...ez a szabad beszéd vagy a kommunikációnak ez a tabutlanítása, ezt nagyon-nagyon fontosnak, sőt életbevágóan fontosnak tartom”).*

- **Diákok önbizalomhiánya és közösségi kohéziója.** A tréning foglalkozik a tanulók szorongásával és önbizalomhiányával is, amely gyakran megnyilvánul abban, hogy nem mernek megszólalni a társaik előtt. A program játékos, együttműködésre építő gyakorlatai (pl. bizalomjátékok, csoportos feladatok) azt a célt szolgálják, hogy fejlesszék a diákok kommunikációs készségeit és hogy „jobban érezzék magukat a közösségükben”. A közös élmények erősítik a csoportkohéziót, ami a lelki jólét fontos védőfaktora. A program impulzust ad a közösségépítéshez, ami végső soron a tanulók magabiztosságát és lelki egészségét is javítja (*„Ebben a módszerben azt látom, hogy alkalmas arra, hogy anélkül, hogy prédikálnánk, vagy anélkül, hogy megneveznénk, elvonja a diákokat, hogy máshogy, máshova tegyék a fókusz, hogy más szeletet mutat meg a világból, és megérezzék azt, hogy a belső örömforrások máshonnan is jöhetnek.”*).

- **A pedagógusok eszköztárának bővítése.** A program közvetlenül reagál a tanárok által jelzett problémákra is, új, játékos, élményalapú pedagógiai eszközöket mutat be, amelyekkel a nehéz témákat is könnyebben lehet feldolgozni az osztályban. A tanárok szerint a bemutatott eszközök felhasználhatók, sok gyakorlati játékot és módszert kaptak, amelyeket ki lehet próbálni („*nekem az nagyon tetszett, hogy rengeteg volt az igazán felhasználható dolog... Nem csak elméleti síkon hangzottak el meghatározások vagy észrevételek, vagy módszerek, hanem azokat megkaptuk a kezünkbe, vagy ha nem is a kezünkbe, de azokban a dokumentumokban, füzetekben...*”). Többen sajnálták, hogy a workshop alatt nem jutott több idő a kipróbálásukra, de jelezték, hogy a közeljövőben a diákokkal szeretnék használni a kapott eszközöket.
- **A szülők szemléletformálása és bevonása.** Végül a program választ ad a szülők támogatásának hiányára is. A serdülőkori viselkedés és kommunikáció megértése terén sok szülő bizonytalan. Többen hangsúlyozták, hogy a szülők szeretnék javítani ezen, és fontos számukra, hogy segítséget kapjanak a kommunikációs problémák kezeléséhez. Ezt a hiányosságot pótolja a tréning, ahol új szemszögből kaptak támpontokat a gyerekeik megértéséhez és támogatásához („*a szülők esetében azt hiszem, a serdülőkorról kaptak olyan meglátásokat, információkat, akár élményeket, amiket megosztottak a szülők egymás között vagy velünk is, ami biztos, hogy nagyon sokat számított nekik, és úgy mentek haza, hogy ők kompetensebbnek érezték magukat a szülői szerepükben...*”).

Mit igazolnak a program megvalósításának tapasztalatai?

A program megvalósításának többretű pozitív tapasztalatai voltak, ideértve a mindenkire vonatkozó, közös pozitív tapasztalatokat, valamint a diákokra, a pedagógusokra és a szülőkre gyakorolt hatásokat.

Közös pozitív tapasztalatok

A program végrehajtását követően lefolytatott fókuszcsoporthoz beszélgetések egybehangzóan igazolták a program létjogosultságát és sikerét. Minden résztvevő csoport kiemelte a rendkívül támogató, bizalomra épülő légkört és az élményszerű, játékos eszköztárat, amely végig jellemezte a foglalkozásokat. A workshopokat a pedagógusok hangulatos, barátságos, családi környezetként írják le, ahol mindenki felszabadultan tud megszólalni. Ez a nyitott atmoszféra nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevők befogadják az új ötleteket és aktívan tanuljanak. A program gyakorlatorientált megközelítése hatékony volt, és a résztvevők valódi értéket kaptak, amit be tudnak építeni a mindennapi pedagógiai gyakorlatba („*Talán a könnyedségnek a hatása, vagy a fontossága, szerepe. Hogy a vidámság, a könnyedség, a játékoság a tanuláshoz egy módja vagy a tanulási folyamatban nagyon fontos szereppel bír.*”).

A diákokra gyakorolt hatás

A fókuszcsoporthoz tanúsága szerint a program kézzelfogható pozitív változásokat indított el a diákok körében. A tanulók szokatlanul aktívan és lelkesen

vettek részt a foglalkozásokon, sokkal inkább, mint ha hagyományos tanórai keretek között tették volna. Több visszajelzés utalt arra, hogy a gyerekek aktivizálódtak, bevonódtak – a sajátjuknak érezték a programot és örömmel kapcsolódtak be („*De én ebben nagyon-nagyon sok lehetőséget látok, és a gyerekek is nagyon nyitottak voltak erre*”). Külön kiemelték a diákönkéntesek szerepét: a diákönkéntesek képzése rendkívül sikeres volt, sikerült bevonni, támogatni és motiválni a tanulókat, akik nagy lelkesedéssel vitték tovább a meg tapasztaltakat. Vagyis a program nem passzív befogadóként kezelte a fiatalokat, hanem aktív szereplővé tette őket, ami a felelősségvállalásukat is erősítette („*A diákönkormányzattal szuper volt, olyan lelkesek voltak a gyerekek, ők nagyon bevonódtak... tehát akár meg is válthattuk a sulit ott ötven perc után. Ők ott is maradtak még, nem mentek el. Szerintem egy nagyon jó vonala lehet ez a kortárs segítőknek, hogy nagyobb gyerekek bemenjenek a kisebb gyerekekhez.*”).

A diákok számára a tréning újszerű élményt nyújt, mivel partneri, nem frontális jellegű megközelítéssel zajlik. A gyerekek és a tréner között a partneri viszony kiemeli a tanulók saját felelősségét a kommunikációjukban és lelki egészségükben. Ennek hatására a pozitív élmények gyorsan továbbgyűrűzhetnek a közösségben: egy pedagógus arról számolt be, hogy nagyon gyorsan jó közérzetet tud

adni a gyerekeknek, közösséget épít. A program tehát nemcsak egyéni szinten hat, hanem a diákok közösségét is erősítheti, elősegítve az együttműködést és a jobb osztálylégkört. *(„Én ezt a karkötőt¹ én úgy adtam nekik oda, mint egy féltve őrzött kincset, és ők is úgy vigyáztak rá, és vissza is kértem. És most András úgy lazán adta ezeknek a gyerekeknek. Hát azok annyira élvezték, még most is ott van a kezükön.”)* Összefoglalva, a diákok esetében a program igazolta, hogy szükség van egy ilyen beavatkozásra.

A pedagógusokra gyakorolt hatás

A pedagógusfókuszú beszélgetésekből kiderült, hogy a tanárok számára a program nagyon is indokolt és hasznos. Egyik fő eredményként azt említették, hogy a tréningen megismert új módszertani eszközök teljes mértékben illeszkednek a gyakorlati igényeikhez. Többen hangsúlyozták, mennyire értékelik, hogy a tanult játékos technikák teljes mértékben felhasználhatók a saját óráikon, és valóban segítenek a nehéz helyzetek kezelésében. Már a fókuszcsoport beszélgetés idején is többen tervezték, hogy a következő hetekben kipróbálják az új technikákat az osztályukban, ami jól jelzi a program azonnali gyakorlati hasznosíthatóságát *(„És nekem az tetszett, hogy azok a játékok, amiket úgy hoztál és bemutattál, meg amiket olvashattunk is, érdekesek, egyesek olyan nagyon egyszerűek és mégis olyan mélyek. Tetszett, hogy el lehet gondolkozni: »Fú, ez ilyen egyszerű, de mégis, hogy milyen komplex!«; „Volt egy csoportmunka is, ahol meg kellett beszéljenek alcsoportokban bizonyos kérdéseket. Számomra az volt nagyon érdekes és akár újszerű is, hogy utána nem kellett elmondani azt, hogy mit beszélünk egymás között... ez például számomra egy sokkal barátságosabb, közvetlenebb, akár lazább, elfogadóbb hangulatot teremtett, mint ahogy például én szoktam.”)*

A pedagógusok kiemelték, hogy a program során rengeteg olyan igazán felhasználható, gyakorlati módszert és játékot kaptak, amelyeket a saját munkájukban is be tudnak vezetni. Hangsúlyozták, hogy a foglalkozások segíthetnek abban, hogy a diákok megértsék: bizonyos helyzetek – például bántalmazó szituációk – nem elfogadhatók, és

fontos, hogy legyenek megküzdési stratégiáik. A résztvevők szerint hasznos lenne a tabutémák (pl. halál, szexualitás, válás) feldolgozása is, mert ezekkel a kérdésekkel a diákok a mindennapi életükben is találkozhatnak – úgy érzik, ezek segíthetik őket a diákokkal való kommunikációban, a konfliktusok kezelésében és a közösségépítésben. A pedagógusok hangsúlyozták, hogy a program során nemcsak elméleti ismeretek hangzottak el, hanem rengeteg gyakorlati, valóban felhasználható módszer és játékot is kaptak.

Összességében a pedagógusok úgy érezték, hogy a program értékes eszközökkel gazdagította pedagógiai repertoárjukat, növelte a motivációjukat és megerősíti őket abban, hogy új szemlélettel folytassák a munkájukat. Mindez a program indokoltságát támasztja alá: egy jelentős igényt elégített ki azzal, hogy támogatást nyújtott a tanároknak.

A szülőkre gyakorolt hatás

A résztvevők kiemelték a szülők jelenlétét a programban: szép számban, a várakozást felülmúlva jelentek meg, egy alkalommal például negyvenöt fő vett részt a beszélgetésen. Ez önmagában mutatja, hogy a szülőket is érdekelte a téma, és foglalkoztatja őket, hogyan lehetne javítani a kamaszokkal való kommunikációs problémákon.

Összkép és hosszú távú indokoltság

A fókuszcsoportok résztvevői egyetértettek abban, hogy a program lényegi eredményeket hozott és széles körben fejtett ki pozitív hatást. Többen is jelezték, hogy a látottakat hosszabb távon érdemes lenne megerősíteni – például több gyakorlással, utólagos emlékeztetővel vagy további alkalmak szervezésével –, mivel szívesen vettek volna még több időt a tanultak elmélyítésére. Ez arra utal, hogy a program annyira hasznosnak bizonyult, hogy a résztvevők igénylik a folytatást. Sem a szervezők, sem a pedagógusok részéről nem merült fel érdemi kritika a program céljaival vagy tartalmával kapcsolatban; mindannyian elismerték, hogy a tréning jelentős igényt elégít ki. Úgy látták, hogy a kezdeti sikerek intézményi támogatással fenntarthatók és akár szélesebb körben is terjeszthetők.

¹ A karkötő jelzés arra, hogy a viselőjével a program keretében lehet beszélgetni, lásd: <https://velemlehetbeszelgetni.hu/vlbjelzesek/>

Összefoglalás

Vizsgálatunk célja a Velem Lehet Beszélgetni komplex, mind a szülők, mind a pedagógusok, mind pedig a diákok bevonásával zajló, SEL-alapú kommunikációs program iskolai kivitelezése, majd annak felmérése volt, hogy mennyire hatékonyan reagált a részt vevő csoportok egyes szükségleteire. Ahogyan az fentebb bemutatásra került, számos SEL-alapú iskolai program működik szerte a világon, amelyek ugyan különböző sajátosságokkal rendelkeznek, de mind hasonló pozitív hatásokat eredményeznek a tanulók lelki egészségében, a személyközi készségeik fejlesztésében, az iskolai közösségek formálásában, a tanár–diák és a szülő–gyerek kapcsolat alakításában, az iskolai agresszió és a lemorzsolódás csökkentésében, valamint a tanulmányi sikerességben (Durlak et al. 2011). A vizsgálatban részt vevő iskolák pedagógusai, iskolapszichológusai is megfogalmazták problémaként az iskolai agressziót, a diákok rossz lelki állapotát, valamint azt, hogy nehezen kapcsolódnak hozzájuk pedagógusként. Ugyanakkor úgy érezték, hogy a program hatására mind olyan, azonnal alkalmazható és könnyen adaptálható eszközökkel gazdagodtak, amelyek választ adhatnak ezekre a nehézségekre a pedagógiai munkájuk során, mind pedig egy olyan szemléletmódot kaptak, ami alakított a tanár–diák kapcsolatról alkotott addigi, formálisabb elképzelésükön. A szülők igénye is nyilvánvaló volt arra, hogy támogatást kapjanak

a serdülőkkel való kommunikáció terén – a szülői foglalkozásról pedig új eszközökkel, új ismeretekkel, sorstársoktól érkező támogatással, a szülői szerepükben megerősödve távoztak. Végezetül pedig a diákok élményalapú, partneri együttműködésre, az egyéni aktivitásukra és felelősségükre épülő foglalkozásokon vehettek részt, ahol olyan témákról volt szó, ami az ő közösségüket aktuálisan érinti. Elmondhatjuk tehát, hogy a VLB komplex iskolai programjának keretében mindhárom csoportnak sikerült olyan szükségletére reagálni, ami életkori sajátosságaiból, aktuális közegéből, szülői vagy tanári szerepéből, vagy az általa megélt nehézségekből fakad. Ennek köszönhetően a csoportok visszajelzései pozitívak voltak a programmal kapcsolatban, több visszajelzés vonatkozott arra, hogy néhány változás már azonnal, a beavatkozást követően megfigyelhető volt. Sokan fejezték ki igényüket a folytatásra, motiváltságukat arra, hogy ezért ők maguk személyesen is tegyenek, valamint javasoltak további ötleteket annak érdekében, hogy a megvalósítás és a program fenntarthatósága még sikeresebb legyen. Mindezek alapján jelenlegi célunk a program továbbfejlesztése a visszajelzések és tréneri tapasztalatok alapján, majd annak minél több iskolában történő, az intézmény tagjainak minél szélesebb körét elérő megvalósítása, valamint a fenntartás támogatása a már elért iskolai közösségekben.

Felhasznált irodalom

- Bacsikai, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13-22 <https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2020.2.2>
- Benner, G. J. – Rock, M. L. – Strycker, L. A. – Lee, E. O. – Bailey, P. – Virgin, A. S. (2022). Working Together: Leveraging Teacher Study Groups to Improve Social and Emotional Learning in the Classroom. *Beyond Behavior* 32(1), 24-35. <https://doi.org/10.1177/10742956221143497> (Original work published 2023)
- Blum, R. W. – Libbey, H. P. (2004). School connectedness—Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health* 74(7), 229–299. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08278.x>.
- CASEL (2023). *What is the CASEL framework?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>.
- 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(4), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>.
- Csók, C. (2020). Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs* 3(2), 117-132 <https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2020.2.11>
- Dussault, M. – Thompson, R. B. (2024). Fundamental Themes in Social–Emotional Learning: A Theoretical Framework for Inclusivity. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 21(4), 506. <https://doi.org/10.3390/ijerph21040506>

- Drew, A.L. – Rhoades, K. A. – Eddy, J. M. – Smith Slep, A. M. – Kim, T. E. – Currie, C. (2024). What do parents know about social-emotional learning in their children's schools? Gaps and opportunities for strengthening intervention impact. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy* Volume 4, 2024, 100065, ISSN 2773-2339. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100065>
- Durlak, J. A. – Weissberg, R. P. – Dymnicki, A. B. – Taylor, R. D. – Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Dusenbury, L. – Calin, S. – Domitrovich, C. E. – Weissberg, R. P. (2015a). What does evidence-based instruction in social and emotional learning actually look like in practice? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://drc.casel.org/uploads/sites/3/2019/02/What-Does-Evidence-Based-Instruction-in-Social-and-Emotional-Learning-Actually-Look-Like-in-Practice_.pdf.
- Dusenbury, L. A. – Newman, J. Z. – Weissberg, R. P. – Goren, P. – Domitrovich, C. E. – Mart, A. K. (2015b). The case for preschool through high school state learning standards for SEL. In Durlak, J. A. – Domitrovich, C. E. – Weissberg, R. P. – Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 532–548). The Guilford Press.
- Eccles, J. S. – Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 21 (1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>.
- Elias, M. J. – Zins, J. E. – Weissberg, R. P. – Frey, K. S. – Greenberg, M. T. – Haynes, N. M. – Kessler, R. – Schwab-Stone, M. E. – Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning — Guidelines for educators*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>.
- European Commission. (2023). *A comprehensive approach to mental health*. Brussels: Directorate-General for Health and Food Safety. https://health.ec.europa.eu/publications/comprehensive-approach-mental-health_en.
- Eurostat. *Causes of death — standardised death rate by NUTS 2 region of residence*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/hlth_cd_asdr2/default/table.
- 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).
- Hamre, B. K. – Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In Bear, G. G. – Minke, K. M. (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists, 59–71.
- 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>.
- Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In Zsolnai, A., Kasik, L. (Eds.) *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 97–114.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kessler, R. C. – Berglund, P. – Demler, O. – Jin, R. – Merikangas, K. R. – Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry* 62(6), 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>.
- Lakey, B. – Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: A new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychological Review* 118(3), 482–495. <https://doi.org/10.1037/a0023477>.
- Laursen, B. – Hartl, A. C. (2013). Understanding loneliness during adolescence: Developmental changes that increase the risk of perceived social isolation. *Journal of Adolescence* 36(6), 1261–1268. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.06.003>.
- Loades, M. E. – Chatburn, E. – Higson-Sweeney, N. – Reynolds, S. – Shafran, R. – Brigden, A. – Linney, C. – McManus, M. N. – Borwick, C. – Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 59(11), 1218–1239.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>.
- Ma, T. – Tellegen, C. L. – Hodges, J. – R. Sanders, M. (2024). The Associations Between Parenting Self-Efficacy and Parents' Contributions to the Home-School Partnership Among Parents of Primary School Students: a Multilevel Meta-analysis. *Educ Psychol Rev* 36, 93 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09937-3>.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P. – Sluyter, D. (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Niehaus, K. – Adelson, J. L. (2014). School support, parental involvement, and academic and social-emotional outcomes for English language learners. *American Educational Research Journal* 51(4), 810–844. <https://doi.org/10.3102/0002831214531323>

- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OECD & European Commission. (2018). *Health at a glance: Europe 2018 – State of health in the EU cycle*. OECD Publishing.
- Racine, N. – McArthur, B. A. – Cooke, J. E. – Eirich, R. – Zhu, J. – Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics* 175 (11), 1142–1150. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6 (1), 111–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>.
- Sawyer, S. M. – Afifi, R. A. – Bearinger, L. H. – Blakemore, S.-J. – Dick, B. – Ezeh, A. C. – Patton, G. C. (2012). Adolescence: A foundation for future health. *The Lancet* 379(9826), 1630–1640. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60072-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60072-5).
- Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review* Volume 20, Issue 3, 2000, ISSN 0272-7358, 379–403. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00104-4](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00104-4).
- Sun, X. – Zhang, W. (2023). Teacher emotions and professional development: A case study of three first-year EFL teachers. *Issues in Educational Research* 33(3), 1190-1209. <http://www.iier.org.au/iier33/sun.pdf>
- Thapa, A. – Cohen, J. – Guffey, S. – Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research* 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>.
- Wang, M. T. – Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review* 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>.
- Weare, K. – Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International* 26 (Suppl 1), i29–i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/daro75>.
- WHO (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>.
- WHO Regional Office for Europe. (2023). *Adolescent and reproductive health*. Retrieved from <https://www.who.int/europe/news-room/fact-sheets/item/adolescent-health>
- Yang, D. – Chen, P. – Wang, K. – Li, Z. – Zhang, C. – Huang, R. (2023). Parental Involvement and Student Engagement: A Review of the Literature. *Sustainability* 15(7), 5859. <https://doi.org/10.3390/su15075859>
- Zins, J. E. – Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In Bear, G. G. – Minke, K. M. (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). National Association of School Psychologists.