

Mentalizáció és érzelemszabályozás fejlesztése gimnazisták körében - Az ÉRTEM Projekt hatásvizsgálata

Készítette: Harta Zsófia, Stranigg Bendegúz, Székely Kata

Témavezető: Dr. Matuszka Balázs

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar

Pszichológia MA

2025.01.07.

TARTALOMJEGYZÉK

I. BEVEZETÉS	3
II. ELMÉLETI HÁTTÉR.....	5
2.1. A serdülőkori normatív krízis és annak megoldásához szükséges készségek	5
2.2. Iskolai, szociális készségeket fejlesztő programok, hazánkban és külföldön	6
2.3. A szociális- érzelmi tanulás (SEL) elősegítése az iskolai készségfejlesztésben	8
2.4. Az ÉRTEM Projekt által fejlesztendő készségek.....	9
2.5. Foglalkozás módszertani ismeretek	10
2.6. Hipotézisek és kutatási kérdések.....	12
III. MÓDSZEREK	13
3.1. Vizsgálati személyek.....	13
3.3. Méréseszközök	13
3.4. Eljárás	16
3.5. Adatfeldolgozás.....	18
IV. EREDMÉNYEK	19
4.1. Leíró statisztika	19
4.2. Kvantitatív eredmények	21
4.3. Kvalitatív eredmények	23
V. MEGVITATÁS	28
5.1. Hipotézisek.....	29
5.2. Fókuszcsoporthoz tartozó interjú.....	31
5.3. Összefoglalás.....	33
VI. LIMITÁCIÓK.....	34
VII. KITEKINTÉS	34
FELHASZNÁLT IRODALOM	35

ABSZTRAKT

Háttér: A mentalizáció, érzelemszabályozás fejlesztése, valamint az énkép tisztaságának növelése kiemelt fontosságot képvisel a serdülő korosztályban, a későbbi mentális egészség és pszichológiai jóllét szempontjából. Jelen kutatás egy 11 alkalmas mentális egészségfejlesztő foglalkozás (ÉRTEM Projekt) hatásvizsgálatát foglalja magába. A program a serdülők számára fejlődéslélektani szempontból releváns témák mentén, élmény alapú és frontális technikákkal a mentalizáció, érzelemszabályozás és önértékelés fejlesztését és az énkép egyértelműségének növelését tűzte ki céljául.

Cél: A kutatás tárgya az ÉRTEM Projekt hatásosságának vizsgálata volt a mentalizáció, az érzelemszabályozás, az önértékelés és az énkép egyértelműség szempontjából, valamint, azon szubjektív elemek vizsgálata, amelyek a diákok szerint pozitív, vagy negatív irányba hatottak a program hatásosságának szempontjából.

Módszerek: A vizsgálati csoport (36 fő) és kontroll csoport (47 fő) tagjai egy pest megyei gimnázium 9-11.-es osztályaiból kerültek ki, ahol a vizsgálati csoport részesült a 11 alkalmas foglalkozássorozatban. A program megkezdése előtt és után (2024. február-június) egy tesztbattériát vettünk fel, majd a program végeztével fókuszcsoportos interjút alkalmaztunk a vizsgálati csoport osztályaiból 10-10 emberrel.

Eredmények: A kevert mintás ANOVA és összefüggő mintás t-próbák alapján csak a vizsgálati csoportban találtunk szignifikáns változást ($p < 0.001$ - $p = 0.034$), a mentalizáció konstruktumai közül a *Reflektivitás* és *Kapcsolati összehangolódás*, a kognitív-érzelemszabályozás szempontjából *Tervezés*, *Rumináció* és *Önvád* növekedésében. A *Rumináció* növekedése a *Reflektivitás* növekedésével, az *Önvád* a *Rumináció* növekedésével korrelált. A diákok az önmagukban való elmélyülés mértékében, a másokkal kapcsolatos kommunikációjuk minőségében, és a viselkedés ok-okozati összefüggéseinek megértésében tapasztaltak változást. Megnevezték továbbá a program pozitív (pl.: releváns témák, élményalapú technikák) és hátráltató elemeit (pl.: nehezen érthető célok, túl sok téma).

Következtetések: A program hatására változás indult meg a saját és mások élményvilágának komplexebb értelmezésében, ám feltételezhetően a változás következtében megnövekedő distressz adaptív szabályozásához a program nem mutatkozott elég effektívnek, ami éretlenebb érzelemszabályozás megjelenéséhez vezethetett. A diákok visszajelzése a hatásossággal kapcsolatban validálhatják a kvantitatív eredményeket, továbbá fontos támpontot nyújthatnak a program revíziójának szempontjából.

Kulcsszavak: iskolai mentális egészségfejlesztés, mentalizáció, kognitív-érzelemszabályozás

I. BEVEZETÉS

Magyarországon napjainkban is aktuális témakör az oktatás, valamint a gyermekek fejlesztése, és ennek intézményes háttere. 2020-ban az új Nemzeti Alaptanterv létrehozásával elindult egy előremutató folyamat, amely már hangsúlyt fektet a gyermekek széleskörű edukációjára, az eddig megszokott kereteken és tudománykörökön túlmenően is. Ezen új kerettantervek között szerepel a Családi életre nevelés címet viselő tervezet, amelynek középpontjában a gyermekek emocionális, individuális és társas kompetenciáinak fejlesztése, és az ezekhez kapcsolódó ismeretek átadása áll. A tanterv tematikája által inspirálva jöhetett létre a jelen tanulmány is, amely újfajta pszichoedukációs programot hivatott bemutatni, melynek neve az ÉRTEM Projekt. A névválasztás már önmagában utal a projekt céljára, tartalmára, ugyanis a foglalkozás egyaránt szeretné kialakítani a diákokban az „*értem* magamat és másokat” valamint az „*értem* jött létre a foglalkozás” élményét.

A projekt 2023-ban indult, 6 pszichológus hallgató kezdeményezése által született és egy saját fejlesztésű munka eredménye. Célunk, hogy komplex pszichoedukációs foglalkozássorozatot dolgozzunk ki és tartsunk meg különböző korosztályú gyermekeknek és serdülőknek, iskolai közegben. Az alkalmazott szemléletmódot a prevenciót hangsúlyozó jelleg jellemzi, hiszen elsődleges célunk, hogy olyan készségekhez és képességekhez segítsük hozzá a tanulókat, amelyek segítségével jobban meg tudnak küzdeni a mindennapi élethelyzetekkel, és így kisebb eséllyel alakuljanak ki náluk mentális vagy interperszonális nehézségek. Elsőként egy 10. osztályosoknak szóló foglalkozássorozatot alkottunk meg és vezettünk le egy befogadó gimnáziumban. A program hatásosságának mérése érdekében egy kutatást építettünk fel a foglalkozások köré, kontroll csoport bevonásával, azzal a céllal, hogy megnézzük, a program jelenlegi formájában megfelelő eszközökkel képes-e fejleszteni a diákok egyéni pszichés, és társas képességeit, készségeit.

Dolgozatunkban az ÉRTEM Projekt hatásvizsgálatának eredményeit, illetve a program módszertanát, valamint az annak háttérét képező elméleteket szeretnénk ismertetni.

II. ELMÉLETI HÁTTÉR

2.1. A serdülőkori normatív krízis és annak megoldásához szükséges készségek

A serdülőkor a 10–18 éves kor közötti időszak, amelynek normatív krízise az eriksoni fejlődésmodell (Erikson, 1958/1991) alapján az identitás köré szerveződik. Ahogy arra Christie és Viner (2005) is utalnak, ez egy fontos bio-pszicho-szociális átmeneti időszak, hiszen radikális átalakuláson megy keresztül a testi és idegrendszeri szerveződés, a személyiségstruktúra, a szociális kapcsolatrendszer és az ezekhez kapcsolódó szociokulturális elvárások. Példaként említhető a kockázatkereső magatartás növekedése, a hormonális érés, amely szorosan összefügg a szexualitás és a nemi identitás témáinak előtérbe kerülésével, a személyiség szerveződést érintő identitáskrízis, valamint a szociális szintén a családtól való eltávolodás és a kortársak szerepének felértékelődése (Christie & Viner, 2005). A személyiség ilyen szintű, radikális újjászerveződése újabb készségek, megküzdési és alkalmazkodási stratégiák alkalmazását követeli meg. Ha a serdülő ezeket adaptívan képes elsajátítani, annak végkimeneteleként érettebbé, integráltabbá válik a személyisége, könnyebben határozza meg a céljait, és a szilárd identitás talaján inkább lesz képes a felnőttkori életfeladatoknak adekváтан megfelelni (Knight, 2017). Mindezek következtében fontos, hogy növeljük a tudatosságukat a bennük végbemenő folyamatokkal és azok kezelési lehetőségeivel kapcsolatban.

Az említett folyamatok egyik kulcseleme a mentalizációs képesség és annak megfelelő használata. Gori és kutatócsoportja (2021) szerint a mentalizációs képesség fejletlensége, elhanyagolása esetén az egyén hajlamos lehet hasítást alkalmazni a mentális állapotok figyelembevételénél, azaz csak a saját, vagy csak a mások állapotaira reflektálni. Ezek a jellemzők rugalmatlanságot eredményeznek a gondolkodásban és a viselkedésszervezésben, valamint nem megfelelő érzelmszabályozásban nyilvánulnak meg. Megfigyelhető továbbá kapcsolati diszkomfort is, amely magában foglalja a félreértettség percepcióját és tévesen a megbántottság érzését, továbbá megjelenik a bizalmatlanság, mely rugalmatlanságot és előítéletességet is von maga után. Az affektív diszreguláció is kifejeződésre jut, mégpedig az érzelmi elárasztottságban és az impulzivitásban (Gori et al., 2021). Ezen említett nehézségek megelőzése érdekében kifejezetten fontos a tudatos érzelmi nevelés, valamint a mentális eszköztár fejlesztése és bővítése.

Az ÉRTEM foglalkozássorozatot a korábban említett készségek (pl. mentalizáció, érzelmszabályozás) fejlesztését tűzi ki célul egy integratív elméleti keretben, amely megfelelően tudja támogatni az identitásfejlődési folyamatot is. A fejlesztendő készségek kiválasztásában alapul veszi az interperszonális hatékonyság elősegítését, a szociális-érzelmi

tanulás (SEL) szempontjait, az identitáskeresés normatív kríziséhez tartozó fő témákat (pl. pályaorientáció, párkapcsolat), valamint egyéb, az adaptív megküzdést elősegítő készségeket. A következőkben ezért először ismertetjük néhány, az iskolában történő társas készségfejlesztést elősegítő program hatékonyságát, ezzel alátámasztva az ilyen programok interperszonális készségeket illető hasznát. Ezután bemutatjuk a szociális-érzelmi tanulás (SEL) modelljét, majd az ÉRTEM projekt által beépített készségeket és módszertani elemeket, amelyek mindezekre alapulnak.

2.2 Iskolai, szociális készségeket fejlesztő programok, hazánkban és külföldön

2.2.1. Magyarországi fejlesztő programok

A nemzetközi közegen túl hazánkban is tapasztalható az a tendencia, mely szerint érdemes és szükséges a gyermekek és fiatalok körében fokozott figyelmet szentelni az emberi működés különböző folyamatainak tudatosítására és fejlesztésére, nem csak egyén, de csoport szinten is egyaránt. A magyarországi tudományos és oktatási szinten 2 jelentősebb kezdeményezés indult, melyek az oktatási rendszer keretei között kívántak pszichoedukációt folytatni: a Sulinyugi (<https://sulinyugi.hu/cikk/a-sulinyugi-programrol>, letöltve 2025.01.02), illetve a Boldogságóra (<https://boldogsagora.hu/kutatas/>, letöltve 2025.01.02) programok. A Sulinyugi az empowerment pozitív pszichológiai filozófia alapján került megalkotásra. Céljuk megtanítani a gyermekeknek a bennük létrejövő feszültséget felismerni, tudatosabbá tenni, kezelni és kommunikálni azt a külvilág felé. A Boldogságóra szintén a pozitív pszichológia témakörei alapján építi fel a foglalkozásokat. Többek között olyan témákat érintenek, mint a hála, megbocsátás, társas kapcsolatok ápolása, célok kitűzése, megküzdési stratégiák. Mindkét program a pedagógusok képzése által kívánta megvalósítani a foglalkozásokat.

A Boldogságóra érthette volna el a legnagyobb eredményt, ugyanis az elmúlt években majdnem sikerült kötelező jelleggel beépülnie az oktatási rendszerbe, azonban végül megghiúsultak az ilyen irányú tervek, így Magyarországon a mai napig nem érhető el olyan komplex fejlesztő program, ami a gyermekek és fiatalok mentális egészségét hivatott támogatni országsszerte, mindenki számára.

2.2.2. Nemzetközi fejlesztő programok

Világszinten már elterjedté váltak napjainkra az olyan jellegű fejlesztő programok, amelyek elsődleges célja a gyermekek és fiatalok emocionális és szociális képességeinek fejlesztése. Európán belül Skóciában például online csoportfoglalkozások (Chill-out! - <https://www.sensationall.org.uk/our-history>, letöltve 2025.01.02.) keretein belül fektetnek

hangsúlyt a gyermekek érzelmi tudatosságának és regulációjának fejlesztésére. Spanyolországban a Move this World (<https://www.movethisworld.com/testimonials>, letöltve 2025.01.02) amerikai program került bevezetésre, amely iskolai keretek között segít a gyermekeknek a korosztályuk számára releváns szociális és emocionális képességek elsajátításában és fejlesztésében, valamint fokozza a rezilienciát is. A programnak különféle megvalósulási formái között megtalálható személyes, hibrid és online tréning is egyaránt. Az Amerikai Egyesült Államokban került kifejlesztésre az egyik legátfogóbb program a Strong kids (Neth, Caldarella Richardson & Heath, 2020). A Strong kids célja, hogy olyan technikákat, gyakorlatokat és tudásanyagot adjon át a gyermekeknek, amely segítségével megértik az emóciók, a viselkedés, valamint az interperszonális kapcsolatok működésének mechanizmusát. Az említett programok mind pedagógusok bevonásával, az ő képzésükön keresztül kerülnek megvalósításra.

További, a különböző életkorú iskolás gyerekeknek szóló csoportos intervenciók foglalkozások közé sorolható a Hundert (1999) által kifejlesztett program is, amely az alábbi öt terület fejlesztésére összpontosít: *figyelem, segítségnyújtás és segítségkérés, verbális és érzelmi kommunikáció, valamint szociális problémamegoldás*. Ennek a programnak a fő célja az volt, hogy megelőzze az interperszonális problémákat, segítse a konfliktusok hatékony kezelését. A vizsgálatok eredményei az első év után azt mutatták, hogy csökkent az agresszív viselkedést mutató tanulók száma, és nőtt a proszociális viselkedést mutatók aránya, valamint a nehezen alkalmazkodó gyermekek szociometriai státusza is kedvezőbb lett. A két évvel későbbi eredmények azt mutatták, hogy ezek a fejlesztések tartós hatással voltak. Tehát elmondható, hogy az ilyen fókuszú intervenciók foglalkozások egyaránt segítenek egyéni és interperszonális szinten, elősegítve nemcsak az egyének jóllétét, de a csoportkohéziót, társas jóllétet is.

Ehhez hasonló célokat tűztek ki Cox és Gunn (1980) foglalkozássorozatukkal. Ők a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást állították iskolai fejlesztőprogramjuk középpontjába. Az elsők között voltak, akik a transzferálhatóságot (generalizálhatóságot) tartották a legfontosabb fejlesztési célnak. Az interaktív szerepjátékok segítségével a gyerekek nemcsak motorikusan tapasztalhatták meg és gyakorolhatták be a szociálisan kívánatos, ezáltal pedig számukra is nagyobb eséllyel sikeres viselkedést, de meg is figyelhették azt kortársaikon is. Ezekhez a programokhoz hasonlóan az ÉRTEM projektnek szintén fontos célja az interperszonális készségek különböző eszközökkel történő fejlesztése, szituatív megjelenítése.

2.3. A szociális- érzelmi tanulás (SEL) elősegítése az iskolai készségfejlesztésben

Hogy a serdülőkorra jellemző normatív krízis (Erikson, 1958/1991) sikerrel zárulhasson és a gyerekek adekvát stratégiákat tudjanak elsajátítani, fontos az intrapszichés és interperszonális megküzdési stratégiák, önismeret, társas készségek fejlesztése. Ennek iskolai közegbe való beépítését célozzák a szociális-érzelmi tanulást elősegítő (Social-Emotional Learning) programok is, amelyek az utóbbi években egyre inkább előtérbe kerültek az oktatási rendszerekben, mivel felismerik, hogy az érzelmi intelligencia és a szociális készségek fejlesztése kulcsfontosságú a diákok teljesítményének és jóllétének javításában (Bierman & Motamedi, 2015). Az ÉRTEM Projekt kidolgozásakor sok tekintetben a SEL-szemléletet követtük, akár a fejlesztendő készségek, akár a kitűzött célok terén.

A SEL-programok célja ugyanis az, hogy segítsék a tanulókat az érzelmi önazonosság, az empátia, a problémamegoldás és a kapcsolatteremtés terén, ezzel hozzájárulva a személyes és társas fejlődésükhöz (Denham & Burton, 2003). Az SEL-programok mögött álló tudományos alapokat számos kutatás támasztja alá, amelyek feltárják az érzelmi intelligencia és a szociális készségek fejlesztésének hosszú távú előnyeit. A kutatások azt mutatják, hogy azok a diákok, akik részt vesznek a SEL programokban, javulást mutatnak az iskolai teljesítményben, az érzelmi egészségben és a társas kapcsolatokban (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012), valamint a jólléttel kapcsolatos mutatóik is jobbak, vagy akár olyan készségük is, mint a tudatos szexuális viselkedés (Taylor et al., 2017).

Az SEL 5 kulcskompetenciát azonosít, amelyek mindegyike az érzelmi és társas kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódik: (1) *éntudatosság* (önismeret, intrapszichés mentalizáció), (2) *önszabályozás* (érzelem- és viselkedésszabályozás), (3) *önérvényesítés* (felelős döntéshozatal, problémamegoldás), (4) *társas tudatosság* (társas mentalizáció, empátia), (5) *társas készségek* (kapcsolatkezelés, interperszonális készségek, kommunikáció) (Murphy, 2023).

Ezek a kompetenciák együttesen járulnak hozzá a diákok érzelmi, szociális és akadémiai sikeréhez. Az érzelmi kompetencia a saját érzelmi állapot megértéséből, a másik fél érzelmi állapotának felismeréséből (empátiából), az érzelmek megfelelő kezeléséből és kimutatásából áll (Jones & Bouffard, 2012). Ezen kompetenciák mérhetetlenül fontosak a szociális helyzetek értelmezésekor, és kiemelt szerepet játszanak a világról és másokról alkotott tudásunk kialakításában és folyamatos formálásában. A személyiségből fakadó tényezők (a biológiailag részben determinált temperamentum (Calkins & Mackler, 2011), az öröklött szabályozók (Blair & Diamond, 2008) mellett az egyén közvetlen környezete és a kulturális hatások (főként ezek

családi leképezései) (Hecht & Shin, 2015) határozzák meg ezeknek a kompetenciáknak kialakulását és működését. Az érzelmi intelligencia és érzelem-, illetve viselkedésszabályozás kompetenciáinak fejlesztése szorosan összefügg a társas kompetenciák fejlesztésével (Kasik, 2007). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás, a kommunikációs készség fejlesztése szintén cirkularitásban van az érzelmi tudatossággal és érzelemszabályozás képességével (Hannula, 2015). A szociális interakciók elégtelen kezelésének megelőzése, a problémamegoldó képesség mindennapi élethelyzetekben történő fejlesztése így fontos szempont a fiataloknak szóló intervenciós foglalkozásoknál. Az érzelmi és társas kompetenciák együttes fejlesztését a SEL-modellnek megfelelően az ÉRTEM Projekt is célként tűzte ki.

Mivel a szociális és emocionális (én és a másikkal kapcsolatos) tudatosság implicálja az elsajátított intra- és interperszonális mentalizációs (metakognitív) készségeket, fontos célként tűztük ki az ÉRTEM projektben, hogy implicit és explicit módon is segítsük a mentalizációs készségek elsajátítását és fejlesztését. A reflektív funkciónak (avagy mentalizációs képességnek) a szelftől és a másiktól való kölcsönös függőségét Cooley emeli ki: „Ami büszkeséggel vagy szégyennel tölt el bennünket, azt nem önmagunkról alkotott mechanikus reflexió okozza, hanem egy másoknak tulajdonított érzés, a reflexiónak a másokra gyakorolt elképzelt hatása”. (Cooley, 1902, p. 2). A mentalizációs készségekben való jártasság - a teljesség igénye nélkül - csökkentheti a szociális szorongás tüneteit (Ballespí et al., 2018), az agresszió, az iskolai bullying, valamint a zavaró iskolai viselkedés megjelenését (Fonagy et al., 2009). A mentalizáció fenntartása a szociális interakciókban, azon belül is a konfliktusos helyzetben egyrészt segít, hogy az érzelemreguláció és viselkedésszabályozás fennmaradjon, másrészt, hogy a konfliktusos helyzet is kontrollált körülmények között tudjon maradni (Daubney & Bateman, 2015).

2.4. Az ÉRTEM Projekt által fejlesztendő készségek

Figyelembe véve a fentiekben ismertetett megközelítést és eredményeket, valamint a serdülőkori krízishez tartozó normatív témákat, az ÉRTEM foglalkozássorozat céljaként a következő készségek és képességek fejlesztését tűztük ki:

- Metakognitív és önreflektív készségek
- Érzelem- és viselkedésszabályozási készségek
- Interperszonális és kommunikációs készségek

Mindehhez integratív módszertani háttérrel alkalmaztunk, amelyben a következő megközelítéseket és stratégiákat használtuk fel:

- Kognitív módszertani elemek (pl. érzelmek és kogníciók azonosítása, validitásának ellenőrzése, átkeretezése);
- Mentalizációs elemek (pl. saját és mások motívumainak, szükségleteinek, viselkedésének értelmezése az elméleti mentén, filmek és médiatartalmak alkalmazása);
- Modellkövetésből eredő tanulás (a csoportvezetők viselkedésének és reakciómódjainak integrálása, pl. a következő dimenziók mentén: szerepmodell nyújtása a csoportvezetők egymással és a csoporttagokkal való kommunikációja által, csoportos helyzetkezelési képességekre vonatkozó modell nyújtása);
- Mindfulness (a tudatos jelenlét mentén stresszredukció és fókuszálás fejlesztése);
- Pszichodramatikus elemek (pl. hatképes történet módszere, helyzetgyakorlatok);
- Narratív pszichológiai és meseterápiás elemek (pl. szimbólumok és metaforák analógiája mentén való gondolkodás, mesék alkalmazása a megküzdési stratégiák narratív formájú szemléltetésére);
- Pozitív pszichológiai elemek (növekedésfókuszú nézőpont).

2.5. Foglalkozás módszertani ismeretek

2.5.1. Csoportdinamikai háttér

Nemcsak a foglalkozások tartalma, hanem maga a csoportdinamika is fontos hatótényező a folyamatban, ezért az összeállítás és a felkészülés során különös hangsúlyt helyeztünk a csoportdinamika megfelelő kezelésére. Ezt elősegítendő feldolgoztuk a pszichoeducációs serdülő- és gyermek csoportfoglalkozások főbb sajátosságait, főként Delucia-Waack *Leading Psychoeducational Groups for Children and Adolescents* (2006) című könyve mentén. Ennek nyomán hangsúlyt helyeztünk néhány olyan jellemzőre, amelyekre érdemes külön odafigyelni a csoportok szervezésekor:

- A serdülőkorúak még nem rendelkeznek olyan csoportszocializációs tapasztalattal, mint amilyen egy felnőttcsoportban várható. Emiatt szükséges figyelembe venni, hogy *a foglalkozások célja egyben a csoportszocializáció is*, tehát megtanítani a résztvevőket arra, hogy miként szükséges és lehetséges egy csoportban működni. Ennek egy fontos eszköze a csoportszabályok közös felállítása, amely része a foglalkozássorozatnak is.
- Annak szem előtt tartása, hogy a serdülők kisebb csoportszocializációs tapasztalattal bírnak, fontos a foglalkozásblokkok jellegének és időtartamának meghatározásában is. Érdemes *több nonverbális eszközt* alkalmazni, és abból kiindulva segíteni elő a verbális önreflexiót, hiszen az ilyen korú személyeknek nem feltétlen van tapasztalata abban,

hogy rögtön verbálisan reflektáljanak egy-egy témára. Szükséges vizuális és helyzetalapú eszközöket alkalmazni ehhez.

- A serdülőkorúak társas szorongásának oldása érdekében szükséges, hogy a csoportfoglalkozásokat úgy építsük fel, hogy *fokozatosan növeljük a szükséges érzelmi bevonódás mértékét*. A kezdeti foglalkozásokon érdemes alacsonyabb intenzitású módszereket és kevésbé személyes témákat alkalmazni, majd a csoportszocializáció és a csoportvezetőkkel való kapcsolat mélységének növekedésével haladni tovább a nagyobb affektív bevonódást igénylő témák iránt.
- Külön odafigyelést igényel, hogy összhangba hozzuk, hogy az információátadásnak van kognitív és affektív síkja is. Ezek egyensúlyban tartása fontos volt a foglalkozások összeállításánál.

A csoportdinamikai háttér biztosításához, valamint ahhoz, hogy a csoportvezetők be tudják tölteni a szerepmodell szerepet, külön felkészítés történt a csoportvezetői kooperáció elősegítése érdekében. A kooperációt a Jones és Pfeiffer (1975) által kidolgozott *Co-Facilitation Inventory* (Kofacilitációs kérdőív) magyarra való lefordításával és együttes feldolgozásával és megbeszélésével végeztük. A kérdőív egy kvalitatív eszköz, amelynek révén minden csoportvezetőnek szükséges beazonosítani a személyes motivációit a csoportvezetésben, azt, hogy milyen intervenciókat tart hatékonynak a csoportvezetés során, hogy milyen tipikus technikái vannak a kritikus helyzetek kezelésére. Ez elősegíti mind a csoportvezetői diádok jó együttműködését a csoporthelyzetek kezelésében, mind a különböző csoportok csoportvezetőivel való jó kommunikációt és az egymástól való tanulást.

Emellett a csoportvezetőkkel közösen feldolgozásra kerültek azok a tipikus problémás helyzetek, amelyek intervenciót igényelnek, és amelyek kezelésében fontos egy egységes stratégia kialakítása a csoportvezetők részéről. Ezen helyzetek leírásához Tyson és munkatársai (2004) *Critical Incidents in Group Counseling* című könyvének releváns részeit használtuk fel, amelyben többek közt olyan témák kezeléséről van szó, mint hogy miként reagáljunk, ha valaki a csoport dinamikájához képest túlzottan megnyílik a csoportban, mennyire beszéljünk magunkról csoportvezetőként, mit kezdjünk a csendes vagy éppen domináns tagokkal, és így tovább.

A foglalkozások között rendszeres, heti szintű megbeszélést tartottunk a csoportvezetőkkel, amelynek célja a csoportfolyamatok előrehaladásának nyomon követése, az alkalmazott módszerek hatékonyságának kiértékelése, esetleges további vagy módosítandó intervenciók meghatározása volt. Emellett a közös feldolgozó alkalmakon reflektáltunk a

csoportvezetői dinamikából eredő kihívásokra, jól bevált taktikákra, nehézségekre, esetleges elakadásokra is.

Mindezek fényében az ÉRTEM Projekt módszertanának és struktúrájának megalkotása során egyaránt vettük figyelembe a serdülőkre jellemző fejlődéslelektani sajátosságokat, a serdülőkori identitás fejlődéshez elengedhetetlen képességeket és készségeket, a modern érzelmi-tanulás elméleteket, valamint csoportszocializációs irányelveket, és szükséges csoportvezetői készségeket. Ezen alapok mentén alakult ki a végleges foglalkozássorozat, amelynek felépítését és tartalmát részletesebben az *eljárásban*, valamint a 6. *mellékletben* ismertetjük.

2.6. Hipotézisek és kutatási kérdések

Kutatásunk célja volt, hogy az ÉRTEM projekt diákokra gyakorolt hatásosságát megvizsgáljuk, valamint a foglalkozások módszertanával kapcsolatban tanulságokat vonhassunk le, a későbbi tökéletesítés érdekében. A vizsgálat során egyaránt mértük a célzott képességek és készségek változását, valamint tártuk fel a programmal kapcsolatos szubjektív élményeket és visszajelzéseket. A foglalkozások során olyan témaköröket jártunk körbe, amelyek relevánsak a korosztály számára, illetve olyan eszközöket alkalmaztunk, amelyek egyaránt fejthetnek ki hatást a csoportkohézióra, illetve az olyan egyéni képességekre, mint a mentalizáció érzelemszabályozás, énkép, valamint önértékelés. Mindezek alapján kutatásunkban a következő kérdésekre és hipotézisekre kerestük a választ:

K1 - Az osztályközösség érettségében tapasztalható-e valamiféle változás a foglalkozások hatására? (szociometria)

K2 - Milyen tényezők megváltoztatása mentén lehetne hatékonyabb, bevonóbb a program? (szubjektív beszámolók alapján)

K3 - Milyen hatást fejtett ki a diákokra a program? (szubjektíven)

H1a - A mentalizáció multidimenzionális konstruktumaiban mérhető változás jön létre a foglalkozás hatására. (Reflektivitás, Énerő, Kapcsolati összehangolódás, Kapcsolati diszkomfort, Bizalmatlanság, Érzelmi diszkontroll).

H1b - A jellemzések (önjellemezés, pozitívan és negatívan értékelt személyek jellemzése) mentalizációs eszköztárának tartalmi elemzéséből létrejövő kvantifikálható pontszámokban növekedés jön létre. Tehát a jellemzésekben a második mérés során komplexebb mentalizációra utaló kifejezések jelennek meg.

H2 - Az érzelemszabályozás mértékében növekedés mutatkozik (Elfogadás, Pozitív fókuszváltás, Tervezés, Pozitív átértékelés, Perspektívába helyezés)

H3 - A diákok énkép egyértelműségében pozitív változás mérhető.

H4 - A diákok önértékelésében pozitív változás mérhető.

III. MÓDSZEREK

3.1. Vizsgálati személyek

A vizsgálati személyek közé egy Budapest környéki elit gimnázium 9-11.-es tanulói tartoztak. A vizsgálati személyek kiválasztása két fázisban történt, a következő kritériumok mentén: A kutatáshoz az iskola által kijelölt három tizedikes (vizsgálati csoport) és kettő kilencedikes és egy tizenegyedikes (kontroll csoport) osztályba tartozó gyermekek kerülnek kiválasztásra. A kiválasztás feltétele volt, hogy a diákok nem rendelkezhetek semmilyen diagnosztizált tanulási nehézséggel, pszichiátriai zavarral, valamint a gyermekek szüleinek bele kellett egyezniük, a szülői beleegyezői nyilatkozatban foglaltakba (2. *Melléklet*). A fókuszcsoportos interjún részt vevő diákokkal külön informált beleegyező nyilatkozatot íratunk alá. (3. *Melléklet*).

Az adattisztítás előtt a vizsgálati csoport elemszáma 110 fő, a kontroll csoporté 112 fő volt. Az adattisztítás során azonban töröltük azon személyek adatait, akik csak elő- vagy utótesztet töltöttek ki, vagy a vizsgálati csoport esetében 7-nél kevesebb foglalkozáson vettek részt.

A kutatás elvégzéséhez az intézményvezető engedélyezte a vizsgálatot (1. *Melléklet*). A vizsgálat megkezdése előtt az intézmény képviselői és a szülők informált beleegyező nyilatkozatot írtak alá, mely a kutatás rövid leírását és a gyermekek adatai védelmének biztosítását foglalta magába (2. *Melléklet*). A beleegyező nyilatkozat tartalmazta ezen túl a gyermekükkel kapcsolatos vizsgálatok kereteit, valamint célját is. A kutatást az Etikai Bizottság engedélyezte, az engedély iktatószáma: 2023_84.

3.3. Mérészközök

A vizsgálati személyek által kitöltendő kérdőívcsomag elején a vizsgálati személyeknek meg kellett adni az édesanyjuk nevének kezdőbetűjéből és a telefonszámuk három utolsó számjegyéből álló kódot. A kódot az elő- és utóteszt összepárosítására használtuk fel. A szociogramhoz szükséges volt elkérnünk a vizsgálati személyek nevét is. A demográfiai kérdések az egyének nemére, életkorára, édesanyjuk és édesapjuk iskolai végzettségére kérdeztek rá. Rákérdeztünk a vizsgálati személyek jövővel, munkával és céljaival kapcsolatos

attitűdjére is. A kérdőívcsomagban szereplő kérdőíveket az “5. Melléklet” tartalmazza. Ezeken túl a kérdőívcsomag a következő mérőeszközökből áll:

3.3.1. *A Mentalizáció Multidimenzionális Kérdőíve (MMQ-H)*

A második kérdőív (5. Mellékelt /2. kérdőív) Gori és munkatársai (2021) által kidolgozott „Multidimensional Mentalizing Questionnaire” (MMQ) magyar nyelvre adaptált verzióját tartalmazza, amelyet Szél és munkatársai készítettek el 2023-ban. Ez a papír-ceruza kérdőív 33 tételt tartalmaz, amelyekre 5 fokú Likert skálán kell a válaszokat megadni, ahol az 1 az „Egyáltalán nem igaz”, míg az 5 a „Teljes mértékben igaz rám” értékkel bír. A 33 tétel hat alskálába rendeződik: *reflektivitás* (események, mentális állapotok megértésének igénye), *énerő* (mindennapi problémák hatékony kezelése és reziliencia), *kapcsolati összehangolódás* (ráhangolódás mások érzelmi és kognitív állapotára), *kapcsolati diszkomfort* (félreértettség percepciója, megbántottság érzése), *bizalmatlanság* (rugalmatlanság, bizalmatlanság, előítélet), *érzelmi diszkontroll* (érzelmi elárasztottság, impulzivitás).

3.3.2. *Énkép Egyértelműség Kérdőív (SCCS)*

A harmadik kérdőívet (5. Mellékelt /3. kérdőív) Campbell és munkatársai (1996) dolgozták ki, magyar nyelvre Hargitai és munkatársai adaptálták 2021-ben. Az Énkép Egyértelműség Kérdőív 12 tételt tartalmaz, melyek az énkép egyértelműségének felmérésére szolgálnak (pl. „A magamról alkotott hiedelmeim / gondolataim úgy tűnik, nagyon gyakran változnak.”). A tételeket a vizsgálati személynek 5-fokú Likert-skálán kell értékelnie, ahol az 5-ös érték jelenti a teljes egyetértést („Teljesen egyetértek), míg az 1-es teljes elutasítást („Egyáltalán nem értek egyet”) fejezi ki. A skála összpontszáma 60, ahol a magasabb pontérték stabilabb, jobban artikulált és egyértelműbb énképre utal.

3.3.3. *Érzelmi Regulációs Kérdőív (CERQ-H)*

A negyedik kérdőív (5. Mellékelt /4. kérdőív) Garnefski és Kraaij (2007) által kidolgozott „Cognitive Emotion Regulation Questionnaire” (CERQ) magyar nyelvre adaptált verzióját tartalmazza, amelyet Miklósi és munkatársai készítettek el 2011-ben. A kérdőív 36 tételből áll, amelyekre 5 fokú Likert skálán kell a válaszokat megadni, ahol az 1 az „Szinte soha”, míg az 5 a „Szinte mindig” értékkel bír. A kérdőív a stresszreakciót kiváltó helyzetekben alkalmazott kognitív érzelemszabályozási stratégiákat méri, amelyek a mérőeszköz 9 alskálájaként azonosíthatóak. Ezek közül öt az adaptív (*elfogadás, pozitív fókuszváltás, tervezés, pozitív átértékelés, perspektívába helyezés*) négy pedig maladaptív (*önvád, rumináció, katasztrofizálás, mások hibáztatása*) mechanizmusok közé sorolható. Minél magasabb pontszámot ér el a vizsgált személy, annál jellemzőbb rá az adott stratégia alkalmazása.

3.3.4. Írásos Jellemzések

A vizsgálati személyek saját magukkal és másokkal kapcsolatos attitűdjeit és reprezentációik komplexitását három rövid szöveges kérdéssel mértük fel. Jellemezniük kellett saját magukat, egy jó barátjukat és egy olyan személyt, akit nem kedvelnek. A jellemzések célja volt továbbá a diákok mentalizációs eszköztárának mérése is (5. Melléklet/Írásos Jellemzések).

3.3.5. Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H)

A Rosenberg (1965) által kidolgozott Önértékelési Skála (5. Melléklet /5. kérdőív) 10 tétel segítségével méri a globális önértékelést és az önelfogadást. A tételeket 4-fokú Likert skálán értékeli a kitöltő, ahol az 1 az egyet nem értést („Egyáltalán nem értek egyet”), míg az 5 a teljes egyetértést jelöli („Teljes mértékben egyetértek”). A kérdőívet Sallay és munkatársai (2014) validálták magyar nyelvre.

3.3.5. Szociometria

A többszemponútú szociometria eljárást az iskolai közösségek vizsgálatára dolgozta ki Mérei Ferenc (1996). A szociometria megmutatja az egyén helyét a társas mezőben és lehetővé teszi a közösség összetételének jellemzését. A kérdőív (5. melléklet/Szociometria) összesen 15 kérdést tartalmazott. A vizsgálati személyek minden kérdéshez három osztálytársuk nevét írhatták oda. A szociometria kérdőívben három szempont szerint állítottuk össze a kérdéseket, minden szemponthoz 5-5 kérdés tartozott. A kérdések a közösségi funkcióra (vezetői, szervezői, csapatmunkában betöltött szerepek), egyéni tulajdonságokra, képességekre (műveltség, humor, sport) és közösségi helyzetre, népszerűsége vonatkoztak.

3.3.6. Foglalkozásra vonatkozó kérdések

Az utóteszthez tartozó kérdőív csomag a vizsgálati csoport esetében tartalmazott a foglalkozásra vonatkozó kérdéseket (5. Melléklet/ Foglalkozásokra vonatkozó kérdések). A vizsgálati személyek bejelölték, hogy mely foglalkozásokon vettek részt, majd 7-fokú Likert skálán értékelték a foglalkozáshoz való viszonyulásukat a foglalkozások elején és végén (1= „Egyáltalán nem vártam őket, nem voltam motivált a részvételre”, 7= „Nagyon vártam őket, motivált voltam a részvételre”). Ezt követően a részvétellel kapcsolatos motivációkra vonatkozó kérdéseket értékelték 5-fokú Likert skálán (1= „Egyáltalán nem ez motivált”, 5= „Leginkább ez motivált”). A vizsgálati személyeknek egy 4-fokú Likert skálán kellett értékelniük a foglalkozáshoz kötődő általános motivációjukat és az odafigyelést, bevonódást (1= „Egyáltalán nem igaz”, 4= „Nagyon igaz”). Végül a tanulmányi eredményekre vonatkozó kérdésre kellett válaszolniuk („Az elvárásaidhoz / terveidhez képest hogyan sikerült ez a tanév

számokra (a tanulmányi eredmények szempontjából)?”), melyet szintén 5-fokú Likert skálán kellett értékelniük (1= „Jelentősen rosszabbul”, 5= „Jelentősen jobban”).

3.3.7. Fókuszcsoporthoz Interjúk

A fókuszcsoporthoz interjúk a foglalkozás sorozat után kerültek felvételre az iskola által kijelölt időpontban. Minden osztályból 10-10 véletlenszerűen kiválasztott ember vett részt. Az interjút nem a foglalkozásokat vezető csoportvezetők vették fel, a vizsgálati személyek biztosítva lettek arról, hogy az elhangzottakat bizalmasan kezeljük. Az interjú során az alkalmakkal, a vezetők személyével és a foglalkozásokra ható egyéb tényezőkkel kapcsolatban tettünk fel kérdéseket (4. Melléklet). Az interjú célja volt felmérni, hogy a diákok szubjektív megélése alapján milyen tényezők mentén lenne érdemes megváltoztatni, tovább fejleszteni a foglalkozás sorozatot, hogy hatékonyabb és bevonóbb legyen a program, valamint jelen formájában milyen gyakorlatban is hasznosítható tudásra tettek szert a foglalkozások hatására.

3.4. Eljárás

A vizsgálati személyek kiválasztása az iskolával való egyeztetés útján történt. Az iskola által meghatározott osztályok közül két kilencedikes és egy tizenegyedikes osztály a kontroll csoport tagjait, a három tizedikes osztály pedig a kísérleti csoport tagjait képezték. Az Etikai Szempontok részben tárgyaltak alapján, a tesztfelvétel és a program megkezdése előtt, az iskolával és a gyermekek szüleivel beleegyező nyilatkozatot írtunk alá. A kérdőívcsomag felvételére a 11 alkalmas programsorozat megkezdése előtt került sor. Ezt követően következett a 11 alkalmas foglalkozás (6. Melléklet), amelynek a végén felvételre került újból a fent említett tesztbatteria (2024. június). A hipotézisek tesztelésére kevert mintás ANOVA-t, illetve a tendencia jellegű eredmények esetén összefüggőmintás t-próbát alkalmaztunk. Az elemzést a JASP XXX és R-4.4.2 programmal végeztük. Az írásos jellemzések elemzésére NarrCat programot terveztünk használni.

3.4.1. A programsorozat

A programsorozat megalkotásában és lefolytatásában Harta Zsófia (MA hallgató), Formanek Laura (diplomás pszichológus), Ruscsák Péter (diplomás pszichológus), Stranigg Bendegúz (MA hallgató), Székely Kata (MA hallgató) és Ungvári Brigitta (diplomás pszichológus és PHD hallgató) vettek részt. A kutatás lefolytatása pedig Harta Zsófia, Stranigg Bendegúz és Székely Kata nevéhez fűződik. Kezdetekben minden résztvevő hallgatóként vett részt a projekt megalkotásában, azóta három fő lediplomázott, így szupervízió alatt folytak a foglalkozások, illetve ők a kutatásban nem vettek részt.

A 11 alkalmas foglalkozássorozat 2024. február és 2024. június között került megtartásra, mely során a serdülők normatív fejlődése szempontjából releváns témákat dolgoztunk fel. Ilyenek voltak pl. a közösségben betöltött szerep, a pályaorientáció és a párkapcsolat. Ezen kívül bizonyos alkalmak konkrét készségek elsajátítását és fejlesztését célozták (Mentalizáció, negatív érzelmek és maladaptív megküzdés, kihívások és megoldási eszközök).

Minden alkalom 45 percet vett igénybe, 1-3 hetente kerültek megtartásra. Az alkalmak időpontját az iskola jelölte ki, így a tervezett kétheti rendszeresség nem minden esetben volt biztosított. Az alkalmak az osztályfőnöki óra idejében voltak, ami a diákoknak az utolsó, 7. órájuk lett volna.

A foglalkozások egymásra épültek, az általánosabb témák felől haladtunk az egyre személyesebb témák felé. A foglalkozássorozat első felében a közösséghez tartozásról volt szó, ezalatt értendő, hogy miként reflektálnak a környezetük érzéseire, gondolataira és milyen szerepeket vesznek fel az osztályközösségen belül. Ezt követően a serdülők életében hangsúlyos két nagy témát: a pályaválasztást és a párkapcsolatot dolgoztuk fel. Végül a saját életükben észlelt krízisek, félelmek, negatív érzelmi állapotok, maladaptív megküzdési minták megváltoztatására különböző adaptív megküzdési stratégiákat kínáltunk. Az utolsó két alkalom fókuszában az elsajátított készségek gyakorlása és a foglalkozássorozat egészére való reflektálás állt.

Az alkalmak a kiszámíthatóság érdekében hasonló felépítést követtek. Minden alkalmat rövid Mindfulness alapú relaxációval kezdtünk és zártunk, ezzel lehetőséget teremtve a relaxációs gyakorlattal való megismerkedésre és a gyakorlat elsajátítására. Ezen kívül az alkalmak elején és végén a diákoknak ki kellett választani az első alkalommal kiosztott Munkafüzetben található érzelmi, hangulati állapotokat ábrázoló képek közül, hogy melyik jellemzi őket azon a napon leginkább. Ezt követően röviden átvettük az előző foglalkozáson elhangzottakat, majd felvettük az új témát. Az új téma bevezetése és definiálása után pszichoedukatív rész következett, frontális előadás formájában.

A foglalkozás és az előadások témáját interaktív, élményalapú eszközökkel (pl. filmrészletek, szituatív feladatok, kiscsoportos feladatok) dolgoztuk fel, melyek segítették a diákokat a bevonódásban és az elsajátítandó készségek gyakorlásában. A foglalkozások végén rátértünk a házi és szorgalmi feladatok ismertetésére, melyet a kiosztott Munkafüzetben találhattak meg a diákok. A házi és szorgalmi feladat lehetőséget adott a diákok számára, hogy elmélyítsék a készségeket és a következő alkalom előkészítésére is szolgáltak.

3.5. Adatfeldolgozás

3.5.1. A kvantitatív adatok feldolgozása

3.5.1.1. Adatellenőrzés és adattisztítás

A felvett adatokat a kérdőívek elején található kódok segítségével párosítottuk. A kizárólag elő- vagy utótesztet kitöltő diákok adatai törlésre kerültek. Továbbá a vizsgálati csoportba kerülés feltétele volt, hogy 7 vagy több alkalommal vegyenek részt a programon. Ezen kívül töröltük azon vizsgálati személyek adatait, akik a foglalkozáshoz kötődő motivációjukat 1-esre értékelték a 4-fokú Likert skálán, mivel feltételezhető, hogy ők nem vettek részt megfelelő aktivitással a foglalkozásokon, így torzítanák az eredményeket (Evans & Boucher, 2015).

A hiányzó adatokat az adott skála átlagértékeivel pótoltuk. Ezt követően az adatokat a tesztek kiértékelési útmutatója alapján készített algoritmus segítségével egy excel táblázatban összegeztük.

Az összesített skálák, valamint alszálák pontszámaival Hoaglin és Iglewitz (1987) alapján a módosított outlier labeling rule-t alkalmazva az outlier értékek az eltérés mértékének, valamint az eltérő értékek mennyiségének függvényében winzorizálásra kerültek. Az outlierszűrést csoportokra és osztályokra bontva is elvégeztük.

3.5.1.2. Hipotézistesztesztelés

A hipotézisteszteszteléséhez többszemponútú kevert mintás ANOVA, illetve Összefüggő mintás t-próba került alkalmazásra. Ezt megelőzően ellenőriztük a próbák feltételeit. A normalitás ellenőrzéséhez Ghasemi és Zahediasl (2012) útmutatását követve a Shapiro-Wilk normalitás teszt (8. Melléklet) és Z-teszt (9. Melléklet) került alkalmazásra. A normalitás feltétele nem teljesült a *MMQ Énerő*, *Kapcsolati Diszkomfort* alszálája és a *CERQ Elfogadás és Tervezés* alszálája, és az *Önértékelés* pontszámok esetében.

Az MMQ összértéke esetében a vizsgálati csoport utóteszt pontszámai, az *Kapcsolati összehangolódás* alszála vizsgálati csoport előteszt pontszámai, az *Érzelmi diszkontroll* vizsgálati csoport előteszt pontszámai, a *CERQ Önvád* alszálája esetében a vizsgálati csoport utóteszt pontszámai, a *Pozitív fókuszváltás* alszála esetében a kontroll csoport utóteszt pontszámai, a *Pozitív átértékelés* alszála esetében a vizsgálati csoport utóteszt pontszámai, a *Katasztrófizálás* alszála esetében a vizsgálati és kontroll csoport előteszt pontszámai, a kontroll csoport utóteszt pontszámai, a *Hibáztatás* alszála esetében a vizsgálati csoport utóteszt pontszámai, a *CERQ összpontszám* esetében a kontroll csoport előteszt pontszámai és az *Önértékelés* skála esetében a vizsgálati csoport előteszt pontszámai a Shapiro-Wilk teszt alapján

eltérnek a normál eloszlástól, azonban Z-teszt alapján ($-1,96 < Z_{\text{skew}}, Z_{\text{kurt}} < 1,96$) feltételezhető a normalitás.

A szóráshomogenitás feltételét Levene-tesztel ellenőriztük, ami a *CERQ Hibáztatás* alskáláján nem teljesült (10. Melléklet).

3.5.1.3. *Fel nem használt adatok*

A kérdőívecsomagban felvett Jellemzések nem voltak értékelhetőek. A vizsgálati személyek vagy nem adtak egyáltalán válaszokat, vagy elviccelték a válaszaikat, nem vették komolyan a feladatot. Emiatt a jellemzéseken nem lehetett elemzéseket végezni.

A szociometria elkészítéséhez nem gyűlt össze elegendő adat, mivel az osztályokon belül kevesen töltötték ki elő- és utótesztet is és nem feleltek meg a vizsgálati csoportba kerülés egyéb feltételeinek. A felvett adatok alapján nem lehetett az egész osztályközösségre értelmezhető szociometriát létrehozni.

A jövővel kapcsolatos, a diákok év végi tanulmányi eredményeire vonatkozó kérdések és a vizsgálati csoport foglalkozássorozathoz kötődő attitűdjére és a részvételhez kötődő motivációs tényezőkre vonatkozó kérdések kontroll tényezőként kerültek volna felhasználásra. Azonban a lemorzsolódás miatt alacsony lett a minta elemszáma, így nem valósulhatott meg az elemzés.

3.5.2. *Kvalitatív adatok feldolgozása*

A fókuszcsoportos interjúkat Tematikus Analízis segítségével elemeztük. Az analízist a Ráczy féle (2023) elemzési mód szerint végeztük, amely hat fázis mentén történik. Elsőként leírtuk az interjúkn elhangzottakat, majd többszöri átolvasást követően 2 személy külön-külön ellátta a folyószövegeket szöveghű címkékkel, vagyis kódokkal, a kutatási kérdések mentén. Ezután a külön kódolásokat összevetettük és kialakítottunk összefogó témaköröket, amelyekbe besorolhatóak az addigi kódok. Negyedik lépésként újra átnéztük az elsődleges kódokat, valamint a témaköröket, hogy biztosan adekvát volt-e a csoportosítás, és minden megjelenő címke besorolásra került egy témacsoportba. Ötödik lépésként röviden összefoglaltuk a kirajzolódott nagy témaköröket, végül pedig bővebben kifejtve írásba foglaltuk a témaköröket, és alátámasztó idézetekkel láttuk el az adott témakört.

IV. EREDMÉNYEK

4.1 *Leíró statisztika*

Az eljárásban említett szűrések után a vizsgálati csoport három osztályából 12-12 és 12 fő került a „vizsgálati csoportba”, míg a kontroll csoport három osztályából 17-18-12 fő kerülhetett be.

A vizsgálati csoportot így (N=36) 15-17 életév közötti személyek (M=16,486; SD=0,658), míg a kontroll személyek csoportját (N=47) 15-17 életév közötti személyek adták (M=16,043; SD=0,658). A nemi eloszlás szempontjából a vizsgálati csoport (férfi=37,14%; nő=62,86%), valamint a kontroll csoport (férfi=38,3%; nő=61,7%) tagjai között is a többség nő nemű volt, valamint a tanulók túlnyomó többségének szülei felsőfokú végzettséggel rendelkeznek mind az anyai, mind az apai oldalon, mely tendencia mind két csoportra általánosítható. A vizsgálati csoport tagjai átlagosan megközelítőleg kilenc foglalkozáson vettek részt. A részletes leíró statisztikát az 1. táblázat mutatja.

	Vizsgálati csoport	Kontroll csoport
Elemszám (db fő)	36	47
Életkor (Átlag/Szórás)	M = 16,486; SD = 0,658	M = 16,043; SD = 0,658
Nem (%)	Férfi = 37,14%; Nő = 62,86%	Férfi = 38,3% Nő = 61,7%
Anya végzettsége (%)	Középfokú = 8,8% Felsőfokú = 91,2%	Középfokú = 10,4% Felsőfokú = 89,6%
Apa végzettsége (%)	Érettségi = 2,9% Középfokú = 5,9% Felsőfokú = 91,2%	Középfokú = 6,4% Felsőfokú = 93,6
Osztályok elemszáma (db fő)	12, 12, 12	17, 18, 12
Jelenlét a foglalkozásokon (Átlag/Szórás)	M = 8,83; SD = 1,15	-

1. Táblázat: Leíró statisztika

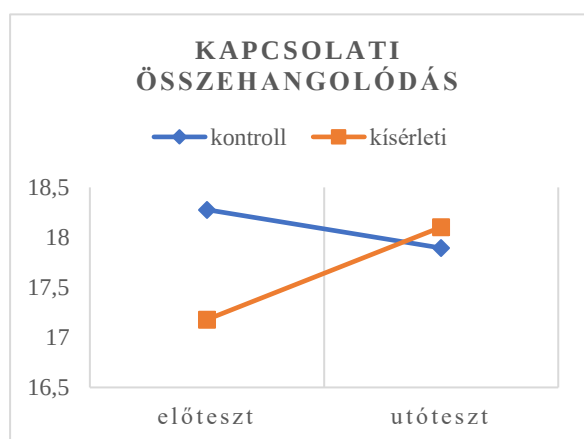
Az MMQ, CERQ, SCCS, RSES kérdőívek átlag, szórás és medián értékeit és reliabilitás mutatóit a vizsgálati, valamint kontroll csoportokra vonatkoztatva a 11.-18. melléklet tartalmazza. Az említett kérdőívek standard átlagait összevetettük az általunk kapott átlag értékekkel t-transzformáció segítségével (19. Melléklet). Összességében elmondható, hogy a vizsgálati csoport eredményei egy szórás értéken belül vannak a magyar standardokhoz képest minden említett kérdőív tekintetében, kivéve az Énkép Egyértelműség Skálát (SCCS), amely esetében mind az elő-, mind az utóteszt 2 szórással alacsonyabb, mint a magyar standard átlag érték. A kontroll csoport esetében hasonló tendencia bontakozott ki, a SCCS kérdőív esetben egy szórással alacsonyabb értéket kaptunk a standard átlaghoz képest, valamint ezen csoport esetében a CERQ elfogadás skálán mind az elő- mind az utóteszt egy szórással magasabb értéket mutatott. A kérdőívek a vizsgálati és kontroll csoportok elő- és utótesztjeinek értékeiben is megbízhatónak bizonyultak (0,615-0,920). Kivételt képez ez alól a kontroll csoport esetében a CERQ elfogadás skála, amely az előteszt esetében 0,467, az utóteszt esetében 0,479 értékkel bír.

4.2. Kvantitatív eredmények

4.2.1. A foglalkozássorozat hatása a Mentalizációra

Az *Kapcsolati összehangolódás* a mérés ideje és a kísérleti kondíció (vizsgálati vs. kontroll) közötti interakció szignifikánsnak mutatkozott, $F(1, 81) = 6,740$ $p = 0,011$ part. $\eta^2 = 0,077$. A Simple effects teszt eredményei alapján a vizsgálati csoportnál a *Kapcsolati összehangolódás* mértékében szignifikáns különbség mutatkozott, $F(df1) = 14,641$ $p < 0,001$; míg a kontroll csoport pontszámai nem változtak szignifikánsan, $F(df1) = 0,771$ $p = 0,384$ (1. ábra).

A *Reflektivitás* pontszámok esetében a kevert mintás elrendezésben nem kaptunk szignifikáns eredményt a mérés ideje és a kísérleti kondíció (vizsgálati vs. kontroll) közötti interakciót illetően $F(1, 81) = 3,836$ $p = 0,054$. összefüggő mintás t-próbával vizsgálva a vizsgálati csoportot, szignifikáns különbséget találtunk a *Reflektivitás* alskála előteszt ($M=32,743$ $SD=5,731$) és utóteszt ($M=34,00$ $SD=5,190$) pontszámai között, $t = -2,205$ $p=0,034$ (1-tailed) Cohen's $d=0,373$ (2. ábra).



1. ábra: Kapcsolati összehangolódás



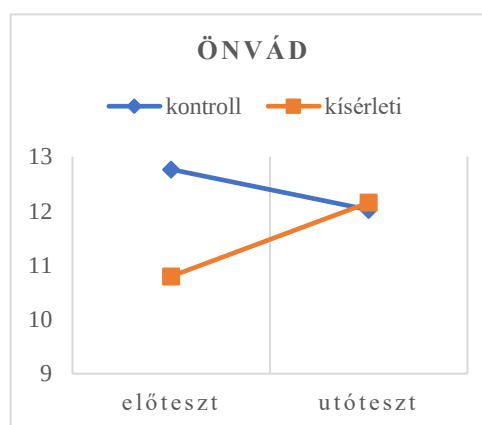
2. ábra: Reflektivitás

Az foglalkozásoknak nem volt szignifikáns hatása se a *Bizalmatlanság* ($F(1, 81) = 0,031$ $p = 0,860$), se az *Érzelmi diszkontroll* alskálára ($F(1, 81) = 0,008$ $p = 0,929$).

Az *Énerő* és a *Kapcsolati diszkomfort* vizsgálatára nem használhattunk parametrikus teszteket, ugyanis az *Énerő* a kontroll csoport előteszt pontszámai ($W(47) = 0,945$ $p = 0,029$), a *Kapcsolati diszkomfort* vizsgálati csoport utóteszt pontszámai ($W(36) = 0,921$ $p = 0,013$) szignifikánsan eltérnek a normál eloszlástól. Az R-ben nemparametrikus ANOVA vizsgálat alapján a foglalkozássorozatnak nem volt szignifikáns hatása az *Énerőre* ($F(1, 81)=0,178$ $p = 0,674$) és a *Kapcsolati diszkomfortra* ($F(1, 81)=0,112$ $p=0,738$).

4.2.2. A foglalkozássorozat hatása a Kognitív Érzelemszabályozásra

Az *Önvád*at vizsgálva a kísérleti kondíció és a mérés ideje közötti interakció szignifikánsnak mutatkozott, $F(1, 81) = 10,821$ $p = 0,001$ part. $\eta^2 = 0,118$. A Simple Effects tesztet használva az *Önvád* mértékében szignifikáns különbséget találtunk az elő- és utóteszt pontszámai között, $F(df1) = 7,568$ $p = 0,009$; a kontroll csoportnál nem mutatható ki szignifikáns eltérés, $F(df1) = 3,303$ $p = 0,076$ (3. ábra).



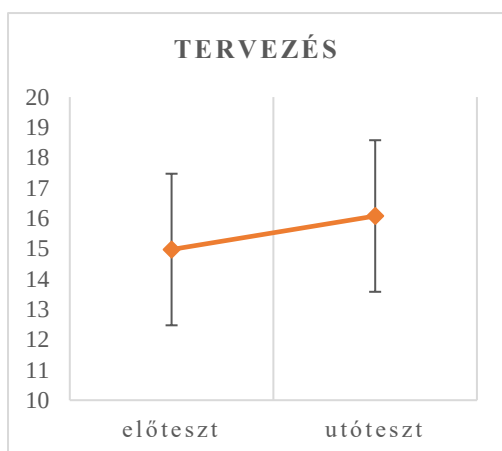
3. ábra: *Önvád*

A kontroll csoport előtesztjében *Elfogadás* pontszámai ($W(47) = 0,948$ $p = 0,036$) szignifikánsan eltérnek a normál eloszlástól. Az R-ben nemparametrikus ANOVA vizsgálat alapján a foglalkozássorozatnak nem volt szignifikáns hatása az *Elfogadás*ra ($F(1, 81) = 0,497$ $p = 0,483$).

A *Rumináció* tekintetében az interakciónak nem volt szignifikáns hatása, $F(1, 81) = 3,572$ $p = 0,062$. Azonban a grafikonon látható emelkedés, párosított mintás t-próbával kimutatható volt a vizsgálati csoport elő- és utóteszt pontszámai között, $t = -2,660$, $p = 0,006$ (1-tailed), Cohen's $d = 0,443$, míg a kontroll csoport esetében nem volt szignifikáns változás, $t = -0,166$, $p = 0,434$.

Említésre méltó, hogy a vizsgálati csoport *Reflektivitás* és *Rumináció* pontszámaiban ($r_s = 0,533$ $p < 0,001$), illetve az *Önvád* és *Rumináció* pontszámaiban ($r_s = 0,352$ $p = 0,035$) érzékelhető változás között közepesen erős szignifikáns kapcsolat mutatkozott, melyet Spearman korrelációs próbával vizsgáltunk a normalitás feltételének sérülése miatt.

A *Tervezés* esetében a normalitás feltétele nem teljesül ($W(47) = 0,94$ $p = 0,017$), így R-ben



4. ábra: *Tervezés*

végeztük el a szükséges statisztikai próbát, mely során nem találtunk szignifikáns különbséget ($F(1, 81) = 3,783$ $p = 0,055$), ugyanakkor ez az alacsony mintaszámnak is betudható. Párosított t-próbával vizsgálva szignifikáns különbséget találtunk a tervezésben a foglalkozás előtti ($M = 14,944$ $SD = 2,495$) és a foglalkozás utáni ($M = 16,019$ $SD = 2,606$) pontszámokban, $t = -3,197$ $p = 0,003$, Cohen's $d = 0,533$ (4. ábra).

A foglalkozásoknak nem volt szignifikáns hatása a *Kognitív Érzelemszabályozás* alábbi alszálkálainak pontszámaira: *Pozitív fókuszváltás* ($F(1, 81) = 0,421$ $p = 0,747$), *Pozitív átértékelés*

($F(1, 81) = 0,098$ $p = 0,754$), *Perspektíva váltás* ($F(1, 81) = 8,253 \times 10^{-4}$ $p = 0,997$), *Katasztrófizálás* ($F(1, 81) = 0,961$ $p = 0,330$) és *Adaptív érzelemszabályozás* ($F(1, 81) = 0,346$ $p = 0,558$).

A *Hibáztatás* esetében a szóráshomogenitás feltételének sérülése miatt R-ben végzett nemparametrikus ANOVA eredményei alapján a foglalkozásnak nem volt szignifikáns hatása ($F(1, 81) = 0,712$ $p = 0,401$).

Szignifikánsnak mutatkozott az interakció hatása a *Nonadaptív érzelemszabályozás* pontszámait illetően is $F(1, 81) = 5,247$ $p = 0,025$ $\eta^2 = 0,061$. Az interakció természetét vizsgálva Simple Effects tesztelést végeztünk, melynek eredményei alapján a vizsgálati csoportnál a *Nonadaptív érzelemszabályozás* mértékében szignifikáns, pozitív irányú eltérés mutatkozott az utóteszten, $F(df1) = 124,478$ $p = 0,020$; a kontroll csoportnál nem mutatható ki szignifikáns eltérés, $F(df1) = 14,044$ $p = 0,445$.

A *Kognitív Érzelemszabályozás összepontszámait* illetően, az foglalkozássorozatnak nem volt szignifikáns hatása, $F(1, 81) = 3,607$ $p = 0,061$. Párosított mintás t-próbával vizsgálva közepes szignifikáns különbséget találtunk az előteszt ($M=105,796$, $SD=14,677$) és utóteszt ($M=110,074$, $SD=13,016$) eredmények között, $t = -2,638$, $p = 0,006$, $r = 0,440$.

4.2.3. A foglalkozássorozat hatása az Énkép Egyértelműsége és az Önértékelésre

Nem mutatható ki szignifikáns változás az *Énkép Egyértelműség* tekintetében, $F(1, 81) = 0,169$ $p = 0,682$. Az *Önértékelés* esetében a normalitás feltétele nem teljesül a vizsgálati csoport utóteszt pontszámainál ($W(36) = 0,935$ $p = 0,036$), így R-ben végeztük el a szükséges statisztikai próbát, mely során nem találtunk szignifikáns különbséget ($F(1, 81) = 0,438$ $p = 0,510$).

4.3. Kvalitatív eredmények

A fókuszcsoportos interjúk Tematikus Analízise során kettő fő témakör bontakozott ki, amelyekből választ kapunk arra, hogy milyen igények, gondolatok, javaslatok, tapasztalatok merültek fel a diákokban a foglalkozások során. A két nagy témakört az *Elmélyülés igénye*, valamint a *Kapcsolódás igénye* fedi le. Mindkét fő témakörhöz tartoznak fontos altémák is melyeket a következőkben részletesen is szemléltetünk. A témaköröket alátámasztó idézetek a 7. Mellékletben olvashatóak.

4.3.1. Elmélyülés igénye

Az interjúalanyok különböző szempontok alapján járták körbe azt a kérdést, hogy milyen feltételek voltak adottak, vagy épp melyek hiányoztak ahhoz, hogy a foglalkozássorozat által

felvetett témák révén az önismeret és a pszichológia iránti igényük az interjúalanyoknak kielégüljön, az átadott ismeretek integrálásra kerülhessenek. Az elmélyülés iránti igény fő témája alá azok az altémák, azon belül pedig azok a meglátások tartoznak, melyek teljesülése esetén azok fontos előfeltételeivé válhattak annak, hogy az ismereteket elsajátításra, integrálásra, később pedig hasznosításra kerülhessenek.

4.3.1.1. Idői perspektíva

Az idői perspektíva altémája az előadások és előadássorozat időzítésére, és az azokkal kapcsolatos észrevételekre, kérésekre, pozitív vagy negatív kritikákra vonatkozik. A foglalkozássorozat megvalósítása szempontjából hangsúlyt kell fektetni a jövőben arra, hogy a szervezők számba vegyék az alkalmak sűrűségének, hosszának, tanévbe való illesztésének kérdéseit. Az idővel, időzítéssel, sűrűséggel és kiszámíthatósággal kapcsolatos észrevételek alapján az látszik körvonalazódni, hogy az interjúalanyok figyelme, motivációja, kapacitása vagy felkészültsége részben függvénye annak, mikor, milyen időközönként és mennyi ideig tartanak a foglalkozások.

Az egyik ilyen kulcsfontosságú kérdés, hogy a foglalkozás hossza mennyi teret és időt enged az elmélyülésre, a tudás átadására és befogadására. A visszajelzések alapján arra lehet következtetni, hogy egyfajta befejezetlenség, felszínesség, sietség élménye fakadhatott abból, hogy mindösszesen 40-45 perc állhatott egy alkalom megtartására. Többen megfogalmazták, hogy akár a témák mennyiségének kárára lehetne, lehetett volna kevesebb témával, ám több ideig foglalkozni. A beszámolókból úgy tűnik, a mennyiség a minőség rovására ment. A másik, szintén többeknél felmerülő problémát a napvégi időzítés jelentette, mely szorosan kapcsolódik az órarendbe, és így a tanrendbe való illesztés, illeszthetőség kérdéséhez. A fiataloknak nehézséget jelentett a hetedik órában fenntartani a figyelmüket, mely koncentrációt hol a hosszú nap okozta fáradtság, hol pedig a mihamarabbi hazamenetel gondolata nehezítette többeknél. Egy általános kimerülésről is beszámoltak az interjúalanyok, amelyet elsősorban nem az aktuális tanítási nap, hanem maga a tanév okozott. Úgy tűnik továbbá, hogy míg egyeseknek az órarendbe illesztett foglalkozássorozat segítette volna az elmélyedést, addig másoknak éppen az nyújtotta volna a segítséget, ha a részvétel szabadon választható.

4.3.1.2. A foglalkozás témái

Az interjúk alapján úgy tűnik, hogy az általunk előzetesen kiválasztott és kidolgozott témák többnyire fedték a célközönség érdeklődését. Az elemzés során jól láthatóvá vált a(z) - többnyire kielégített - igény, nevezetesen, hogy az elmélyedést segítő, ha a témák olyanok, melyekben szívesen, és lehetőség szerint a foglalkozásoktól függetlenül is elmélyednének a

fiatalok. Voltak természetesen olyan témakörök, melyek kifejtésének iránti szükségességében nem volt konszenzus - pl. a pályaorientáció témája. Abban viszont egyértelműen látszik egy tendencia, hogy a témák önmagukban is befolyásoló tényezői annak, mennyire tudtak involválódni a diákok.

A megértés folyamatához az is szorosan hozzátartozik, hogy az interjúalanyok hogyan helyezik el elméleti síkon az adott alkalom során fókuszba helyezett témákat, tudást, hogyan illesztik össze az eddigi, korábban megszerzett tudásukhoz fejben az új ismeretet, továbbá hova és hogyan építik be majdan a hétköznapiakba - és mindezt hogyan tudják elősegíteni a foglalkozások megalkotói és előadói. Az interjúk alapján úgy tűnik, teljesülnie kell néhány előfeltételnek: a diákok egyrészt szeretnék minél pontosabban megérteni az óra elején, hogy pontosan mit takar a hozott témakör, másrészt fontos számukra annak is az előzetes megértése, tudatosítása, hogy mi az egész foglalkozássorozat, azon belül pedig az éppen aktuális foglalkozás célja, végül pedig, hogy a hozott témáknak mi a relevanciája az interjúalanyok életére, mentális jóllétére vonatkozólag.

4.3.1.3. A foglalkozások formája

Az alkalmak megvalósításának körülményei, a használt eszközök vagy a csoportlétszám, tehát a foglalkozássorozat és egy adott alkalom formai keretei nagyban befolyásolták azt, milyen mértékben, mélységben tudtak involválódni a folyamatban az interjúalanyok. A foglalkozások formájával kapcsolatosan megfogalmazott egyik kiemelkedően fontos szempont a csoportlétszám. Egyöntetűen és sokan megfogalmazták a kiscsoportos megbeszélések, sőt, a kis létszámú foglalkozások iránti igényt. Míg egyesek úgy érezték, hogy a nagy létszám, az egész osztályos részvétel mintegy cenzori szerepet tölt be, ezáltal is akadályozva a szabad, őszinte megnyilvánulásokat, addig másokat inkább más szempontok miatt szorgalmazták a jövőre való tekintettel az intimebb, bensőségebb légkörű foglalkozást. Az interjúalanyok szerint a foglalkozások csendesebbek, gördülékenyebbek lehetnének, illetve nagyobb lehetőség nyílna kölcsönös párbeszédet folytatni, és valóban meghallani és befogadni a néhány másik ember véleményét, amennyiben több lenne a kiscsoportos megosztás vagy lenne osztálybontás. Látens tartalomként mindegyik mögött ugyanaz a vágy bontakozott ki: a hozott témáknak és az önmaguk, illetve a másik működésének, gondolkodásának megértése iránti vágyé.

A kiscsoportos bontáshoz szorosan kapcsolódik még a résztvevők differenciálása iránt körvonalazódó igény: többnyire nem (volt) mindegy a fiatalok számára, hogy kikkel vannak együtt egy ilyen foglalkozáson. Ez a probléma pedig szintén szorosan kapcsolódik a szabadon választható, opcionális foglalkoztatási forma, illetve a kötelezővé tett foglalkozások

kérdésköréhez. Akkor tudnak, tudtak elmélyedni a témákban a fiatalok igazán, amikor úgy érezték, “maguk között vannak”. Az intimebb, családi légkör (és a körben ülés!) segítette az elmélyedést és a megnyílást, az elmerülést és a reflexiót, egyszóval az öncenzúrától mentes, őszinte és nyílt beszélgetést. Tehát az elmélyülést előmozdító, részben be is teljesült igény, hogy a foglalkozásban résztvevőknek legyen lehetőségük az aktív részvételre párbeszéd útján. A diákok hasonlóképpen pozitívan, hasznosnak élték meg azokat a formai megoldásokat, melyek az interakciókat biztosították: a helyzetgyakorlatokat vagy a játékokat. Az ilyen élményalapú foglalkozások, eszközök közelebb tudták vinni a szóban forgó témát a fiatalokhoz, mintegy életszerűvé és plasztikussá téve azt. A játékos, eszközigenyű (kártyákkal, képekkel, filmrészlettel megsegített), interaktív (így pedig sokszor párbeszédese) gyakorlatok szinte egyöntetűen közel álltak a diákok igényeihez. Közelebb álltak hozzájuk az ilyen interaktív, gondolkodást és akár megszólalást aktivizáló megoldások, mint az elméleti részek, ahol a lexikális megosztások kevésbé vagy nehezebben tudták felkelteni, vagy lekötni a diákok érdeklődését.

4.3.1.4. Hasznosítható tudás

A foglalkozássorozattal kapcsolatban konkrét megfogalmazásra kerültek azok az üzenetek, ismeretek, melyeket sikerült mind elméleti síkon integrálni, mind pedig a gyakorlati síkon a hétköznapiakban használni.

Körvonalazódni látszik, hogy a foglalkozássorozat több síkon értelmezhető, ugyanis eltérő módokon fejtette ki hatását, amit a diákok eltérő beszámolóí is alátámasztanak. Ahogy korábban már említésre került, a foglalkozássorozat azáltal adott hozzá a fiatalok megéléséhez, tudásához akár, hogy egy meghatározott idői és téri keretet kaptak az egyéni és közös gondolkodásra. Fontos kiemelni, hogy önmagukban a foglalkozások, tehát a pszichológiai témájú órák teret és időt engedtek a fiataloknak arra, hogy elmélyedjenek a témákban, és azokon keresztül magukban és a másik megismerésében.

A fiatalok számára a közös témafelvetés és fejtegetés megtapasztalása, és az ez által nyert lehetőség az önmagukba való elmélyülésre olyan képességekre vezették rá őket, vagy fejlesztették bennük, mint a gondolkodás perspektívájának kiszélesítése, ok-okozati következtetések levonása egy viselkedéssel kapcsolatban, kommunikáció módja. Ezek pedig mind olyan területek, amelyek közvetlenül kapcsolódnak, vagy akár konkrét tényezői is az önreflexiónak, mentalizációnak, énközlésnek.

4.3.2. Kapcsolódás igénye

A foglalkozások másik kiemelkedő szerepe, az *Elmélyülés igénye* mellett, az emberi kapcsolódásokban nyilvánult meg. A fiatalok számára fontos jelentőséggel bír, hogy a különböző feladatokat és témakörök által felmerült kérdéseket, beszélgetés, közös feldolgozás formájában éljék meg és oldják meg. Fokozott igényük van a kapcsolódásra, legyen szó a csoportvezetőről, az osztálytársaikról, közeli barátaikról, vagy éppen önmagukról. Ezen inter- és intraperszonális interakciókon keresztül tudják kielégíteni a kíváncsiság, a gondolkodás és a megértés vágya szülte igényeiket.

4.3.2.1. Csoportvezető személye és szerepe

A folyamat során két fontos szereplő határozta meg a foglalkozások megélését, valamint az azokon való jelenlétet: az osztály maga és a csoportvezetők. Ebből kifolyólag a csoportvezetők személye és szerepe nagy hangsúlyt kapott a diákok élményvilágában a foglalkozások kapcsán. Több tényező is felmerült, amely közvetlenül befolyásolja a kapcsolódást. Ide sorolandó a csoportvezetők száma, együttműködése, kifejezőmódja, jelenléte, kapcsolódási igénye az osztályhoz, valamint az érdeklődés és kölcsönösség érzésének erősítése a diákokban.

A beszámolók alapján a diákok pozitívan értékelik és igénylik is a kedves, elfogadó légkört, amelyben azt érzik, hogy szabadon megnyilvánulhatnak. Fontos számukra a csoportvezetők közvetlen jelenléte, egyszerű, de mégis professzionális kifejezőmódja, valamint a laza fegyelmezési módja. Pozitívan élték meg, ha nem egy autoritást képviseltek a vezetők, hanem teret engedtek néha a viccelődésnek, elkalandozásnak, csendes oda nem figyelésnek. Ezek ugyanis elősegítették számukra, hogy amennyiben odafigyelnek, hatékonyabb módon tudjanak kapcsolódni a foglalkozásokhoz.

Kiemelték továbbá a vezetők együttműködésének fontosságát is. A foglalkozást tartók közös munkájában elengedhetetlennek mutatkozik a jó munkamegosztás, összhang, egymásra figyelés és egymás kiegészítése. A vezetőkhez való kapcsolódást elősegíti még az elérhetőség és kölcsönösség érzése, azaz a diákok szeretnék azt érezni, hogy a foglalkozást tartó személyek könnyen megszólíthatóak, ők is őszintén megfogalmaznak gondolatokat egy téma felvetés kapcsán, válaszolnak a feltett kérdésekre és akár saját tapasztalatokat is megosztanak. Ez utóbbi külön igényként és pozitívumként is megfogalmazásra került. A diákoknak segítette a kapcsolódást a vezetők korosztályos közelsége, mert így életszerűbbek voltak számukra a foglalkozások során feldolgozott témakörök, technikák és elméletek.

4.3.2.2. Intrapszichés és interperszonális kapcsolódás

A diákok közösség élménye és ennek fokozott igénye volt a másik témakör, amely kiemelkedően megnyilvánult. A fiatalok alapvető hétköznapi működése is egy közösségi kontextusba ágyazódik, amely nagy mértékben befolyásolja saját magukat is, mint individuumokat. Ennek következtében megjelenik bennük egy igény arra, hogy meghallgassák és megértsék a másik ember aspektusát is egy adott helyzetben, amely kisebb csoportos közegben tud a leghatékonyabban megvalósulni, ugyanis ebben a formában komfortos számukra az önmegosztás és jut elég kapacitás a másik gondolatainak érdemi értelmezésére is.

A foglalkozások egész osztályt bevonó formában valósultak meg, amelyek nem hagytak elegendő teret az intim, megosztásra ösztönző környezet kialakításának. A fiatalok kiemelték a kisebb csoportok jelentőségét, valamint az azok iránti igényt. A részvétel hatékonyság és bevonódás élményét segítik a kisebb létszámú beszélgetések, a barátokkal folytatott megbeszélések, valamint a kisebb csoportban történő közös beszélgetés a vezetőkkel. Hasznos elemnek bizonyult továbbá a körbeülés technikája, ez ugyanis egy bensőségebb tér élményt tud eredményezni, illetve megbontja a szokásos tanórak menetét, ezzel is jelezve, hogy az ÉRTEM foglalkozásoknak nem a frontális edukáció a célja, nem azon keresztül szeretne tudást átadni, hanem a közös feldolgozás és megosztás segítségével.

V. MEGVITATÁS

Jelen kutatás egy iskolai mentális egészségfejlesztő program (ÉRTEM Projekt) hatásvizsgálatát foglalja magába. A projektet a serdülő korosztály számára fejlődéslélektani szempontból releváns témák mentén hoztuk létre, és a mentalizációs képesség és érzelmszabályozás fejlesztését tűztük ki céljául. A hatásvizsgálat során a program előtt és lezárultával egy tesztcsomagot vettünk fel, majd a vizsgálati és kontroll csoportok között és csoporton belül elemeztük a változásokat a mentalizációs képesség, a kognitív érzelem szabályozás, az énkép egyértelműség, valamint az önértékelés függvényében. A vizsgálati és a kontroll csoportban is egyaránt magasabb volt a lányok aránya a fiúkhoz képest, továbbá a gyermekek szüleinek túlnyomó többsége felsőoktatási végzettséggel rendelkezett. Összességében tehát, ebből kifolyólag valószínűsíthető, hogy mind két csoport esetében a gyermekek magas vagy közepes szocioökonómiai státuszba sorolhatóak, amely az adott középiskolát alapvetően is jellemzi. A kérdőívek eredményei mind egy szórásonyi értéken belül voltak a magyar standard átlag értékeikhez képest. Ez alól kivételt képez a vizsgálati, valamint kontroll csoportok esetében az Énkép Egyértelműség Skála, amely az előteszt és utóteszt esetében is kettő (vizsgálati csoport) és egy (kontroll csoport) szórással alacsonyabb értéket mutatott. Utóbbi összefüggés alapján

alapján a vizsgált személyek a magyar átlaghoz képest kevésbé stabil, kevésbé koherens énképpel rendelkeznek, valamint ezen instabilitás a vizsgálati csoportban magasabb, a kontroll csoporthoz képest. A serdülő korosztályra alapvetően jellemző, hogy az énkép egyértelműsége instabilabb, mint az idősebb korosztályokban (Keltikangas-Järvinen, 1990; Tamm et al., 2024). Tekintettel arra viszont, hogy a magyar standard értékek felnőtt mintán lettek bemérve, amelynél az átlagéletkor 27 év volt, feltételezhetően a normatív értéktől való eltérés mértéke kisebb lehet jelen kutatás vizsgálati alanyainak, és az énkép stabilitásának hiányossága az imént említett összefüggés alapján bizonyos mértékben normatívnak is tekinthető. Mindeközben azonban jelzi a terület fejlesztésének kiemelt fontosságát, hiszen az énkép egyértelműségének stabilitása protektív faktorként funkcionál egyes mentális zavarokkal szemben (Van Dijk et al., 2014), valamint hozzájárulhat a pszichológiai jóllét növekedéséhez és a hatékonyabb önszabályozáshoz (Light, 2017).

5.1. Hipotézisek

Az első hipotézisünk, amely szerint a mentalizáció multidimenzionális konstruktumaira fejlesztő hatással bír a program, csak részlegesen teljesült. Szignifikáns változást a reflektivitás, valamint a kapcsolati összehangolódás skálák esetében tudtunk kimutatni a vizsgálati csoport esetében, míg a kontroll csoport esetében nem mutatkozott szignifikáns változás. Tekintettel arra, hogy előbbi, az adott személlyel történő belső és külső folyamatokra való fokozottabb fókuszálást, míg utóbbi a mások lelki állapotára való ráhangolódási képességet jelenti (Szél et al., 2023), feltételezhető, hogy a program hatására a mentalizációs képességük saját és mások lelki folyamatainak értelmezése szempontjából fejlődésnek indult, amely egyfajta kognitív-affektív integrációs képesség növekedését is jelentheti (Szél et al., 2023). Ezen hatás összekapcsolható lehet az élmény alapú technikákkal, amely tapasztalati alapon növelhette az általunk facilitált mentalizációs stratégiák és fókusz elsajátítását. Mindez összhangban áll Chelouche-Dwek és Fonagy (2024) metaanalízisének eredményeivel, amely alapján az iskolai mentalizációt fejlesztő programok esetének többségében az interaktív feladatok nagyban hozzájárultak az említett konstruktum fejlődéséhez.

A második hipotézisünk, amely szerint a program hatására érzelemszabályozási stratégiák mértékében növekedés mutatkozik szintén részleges, paradox eredményeket mutatott. A kontroll csoport esetében itt sem mutatkozott szignifikáns változás, a vizsgálati csoport esetében viszont szignifikáns növekedést találtunk, a rumináció, önvád, tervezés, non-adaptív stratégiák és a teljes kérdőív összpontszáma esetében. A non-adaptív szabályozás szignifikáns növekedése valószínűleg a rumináció és önvád növekedésének következtében

jöhetett létre. Ugyanezen összefüggés állhat a teljes összpontszám növekedésének hátterében, mivel a tervezés esetében szignifikáns, egyéb adaptív érzelmszabályozási stratégiák többségénél pedig tendencia szerűen pozitív növekedés látható (19. Melléklet), amelyek szintén hozzájárulhattak a teljes pontszám növekedéséhez. A rumináció, valamint az önvád esetében három kontextuális összefüggés emelendő ki. Egyrészt, hogy a rumináció esetében a növekedés a reflektivitás tendenciájának növekedését, míg az önvád emelkedése a rumináció növekedésének tendenciáját követte, másrészt, hogy a vizsgálati csoport a legtöbb érzelmszabályozási stratégiát kisebb mértékben alkalmazta, mint a kontroll csoport. A harmadik összefüggéssel kapcsolatban pedig visszautalnánk arra, hogy a kísérleti csoport énkép egyértelműségének stabilitása átlagban alacsony értéket vesz fel. Ezen három összefüggés alapján feltételezhető, hogy a vizsgálati csoport átlagban éretlenebb személyiséggel rendelkezik (Clarkin et al., 2004). Ebből kifolyólag bár hatást értünk el a tekintetben, hogy komplexebb módon lettek képesek reprezentálni/értelmezni saját belső élményeiket, viszont az ebből fakadó fokozottabb distressz szabályozása éretlenebb regulációs formákat hívhatott életre (önvád, rumináció) (Clarkin et al., 2004; Kozubal et al., 2023). Tehát, a reflektivitás növelhette a rumináció mértékét, utóbbi pedig az önvád mértékét. További magyarázatként említendő, hogy az önreflektivitás abban az esetben jár együtt az adaptív érzelmszabályozással, amennyiben a személy érzelmei külső perspektívából vannak megközelítve és nem pedig egy belemerülés történik az adott érzelmi élménybe perspektíva váltás nélkül (Ayduk és Kross, 2010). Mindezek fokozottan jelzik, hogy a foglalkozássorozat során az érzelmszabályozás fejlesztésére irányuló feladatok nem bizonyultak elég effektívnek, illetve nem tartottak elég ideig, hogy szignifikáns változást érjenek el az adaptív érzelmszabályozás megváltozásának szempontjából, továbbá nem helyeztek elég hangsúlyt, az emocionális folyamatok külsőbb perspektívájából való megközelítésére. A tervezéses viselkedésszabályozás növekedése valószínűleg a program azon elemeinek tudható be, amelyek a viselkedés ok-okozati összefüggéseire helyezték a fókusz, integrálva a gondolatok-érzelmei-viselkedés közötti összefüggést, és ezek következményeit. Tekintettel arra, hogy a foglalkozások során ezt minden alkalommal hangsúlyoztuk, azt valószínűsítjük, hogy a különböző témák mentén való frekventált ismétlés járult hozzá nagyban ezen változás létrejöttéhez. Ezt alátámaszthatják a kognitív pszichológiai intervenciókkal kapcsolatos összefüggések, amely alapján adott stratégiák fokozott ismétlése, a stratégia mélyebb elmélyülését és automatikusabb alkalmazhatóságát teszik lehetővé (Beck, 2020).

Az énkép egyértelműség, valamint az önértékelés változásának mértékében nem tapasztaltunk szignifikáns változást. Előbbi esetében valószínűleg a program nem tartott elég

ideig és nem tartalmazott elegendő gyakorlatot/elemet, ami explicit módon az én-reprezentáció stabilizálásával foglalkozott volna. Az énkép egyértelműség változatlansága, a reflexiós képesség növekedésének ellenére azon lehetséges állapotra utalhat, hogy a diákok belső élményeikre fokozottabban figyelnek, de az élmények közötti esetleges ambivalenciának feloldását és ennek integrálását a személyiségstruktúrába még nem tudják elérni. Említendő továbbá, hogy ehhez az affektus-reguláció elégtelen volta is hozzájárulhat (Parise et al., 2019). Mindez a program jövőbeli revíziója szempontjából fontos fókuszpontokat ad. Az önértékeléssel kapcsolatban elmondható, hogy nagyobb fókuszt kell helyeznünk a belső erőforrások és pozitív tulajdonságok tudatosítására. Feltehetőleg a hangsúly túlságosan a mentalizáció és érzelemszabályozás mechanizmusára helyeződött és így azon gyakorlatok hatása, amelyek a pozitív tulajdonságok és képességek tudatosítására vonatkoztak, nem tudtak érvényesülni elegendő mértékben és/vagy nem tudtak ezekhez megfelelően kapcsolódni.

5.2 Fókuszcsoportos interjú

5.2.1. A diákok által érzékelt változások

A fókuszcsoportos interjúban megfogalmazásra kerültek a program azon hatásai, amelyek validálják a kapott kvantitatív eredményeket. A diákok az önmagukban való elmélyülés mértékét, a másokhoz való kapcsolódást, valamint a viselkedés ok-okozati összefüggések megértését emelték ki, mint olyan tényezők, amelyekben fejlődést érzekeltek önmagukkal kapcsolatban. Mindhárom említett tényező reflektál a kapcsolati összehangolódás és reflexivitás faktorok növekedésére, így nem csak kvantifikált eredményekben, hanem a szubjektív megélés szintjén is tapasztalható a saját és mások belső élményeinek értelmezésében bekövetkező pozitív változás. A viselkedés ok-okozati összefüggésének megértésében tapasztalt változás mind a mentalizációs képesség fejlődésére, mind a tervezési viselkedésszabályozásra reflektálhat, hiszen hangsúlyt fektettünk a viselkedést motiváló tényezők folyamatos monitorozására, illetve cselekedeteiknek önmagukra és másokra való hatására. Az ezen ok-okozati összefüggésekre való fokozottabb rálátás növelhette a tervezési viselkedésszabályozás fejlődését (Schwarzer et al., 2021).

5.2.2. A diákok által kiemelt tényezők, amelyek befolyásolták a program hatásosságát

Az interjúk során megfogalmazták azon tényezőket, amelyek a bevonódás iránti, elmélyülés iránti, valamint másokhoz való kapcsolódásuk iránti igényeiket elősegítették, valamint azon tényezőket, amelyekről úgy érezték, hogy az említett igényekkel szemben hátráltató tényezőként léptek fel. Az involválódásra azért fontos nagy hangsúlyt fektetnünk, mert az

nagyban befolyásolja azt, hogy az adott személy milyen mértékben képes elsajátítani, megérteni és integrálni a kapott információkat (Dawes & Larson, 2011). A témákba való bevonódás mértékét nagyban befolyásolta az adott témák mennyisége és az azokra szánt idő összefüggése. Jelen foglalkozássorozat más hasonló programokhoz képest bár hasonló időintervallum alatt (45 perc) (Kim et al., 2022), átlagosan több témát és megközelítésmódot próbál feldolgozni, amik a beszámolók alapján felszínesebbé és kevésbé érthetővé tették az alkalmakat, valamint nehezítették a csoportvezetőkhez való kapcsolódást, amelyek a bevonódásuk mértékének és a program hatékonyságának csökkenéséhez vezethettek (Dawes & Larson, 2011). A jövőben tehát a tematika átalakítása lehet ezen probléma megoldása, mivel a 45 perces időintervallumban megtartható és ezzel a tanrendbe illeszthető foglalkozás az egyik fő célja jelen projektnek. Másik fontos tényező a diákok számára releváns tematika volt, amely elősegítette az involválódásukat. Ennek egyik fő okaként azt emelték ki, hogy a foglalkozásoktól függetlenül is szeretnének foglalkozni az adott témákkal, amely igazolja a projekt azon törekvését, hogy az adott pszichés képességek fejlesztését a korosztály számára fejlődéslélektani szempontból releváns témák mentén vezesse végig, amely így a programmal kapcsolatos motiváció fenntartását eredményezheti, közvetetten növelve a program hatékonyságát (Pollak et al., 2023). A tematikával kapcsolatos kritikák alapján viszont a jövőben törekednünk kell a világosabb célok megfogalmazására, hogy az ebből fakadó értetlenség ne befolyásolja a bevonódásukat. További tényezőket a foglalkozás formájával kapcsolatban említettek, részben azt, hogy önmagában már az is segített számukra, hogy a program teret és időt engedett arra, hogy elmélyedjenek a témákban, és azokon keresztül magukban és a másik megismerésében. Az egyéb formai elemekkel kapcsolatos konklúzió alapján pedig a jövőben törekednünk kell, hogy kisebb létszámú csoportokat képezzünk, fokozzuk az aktivitás és élményalapú technikákat, párbeszédet, játékokat az elméleti részekkel szemben, valamint, hogy az ülésrendet megbontva, körkörösén helyezkedjünk el. Mindezen elemek hangsúlya a szakirodalomban is megjelenik, amely szerint bevonódás és hatásosság növelése szempontjából kiemelten fontosak az experimentális technikák, valamint a kisebb csoportokban megteremtődő bizalmi légkör (Chelouche-Dwek & Fonagy 2024; Toews et al., 2024). Jelen program alapján pedig 45 perc is elegendő, hogy az ehhez szükséges lexikális tudás átadása mellett, az említett ülésrend és aktivitási formák is megvalósulhassanak. Összességében tehát a visszajelzések alapján a program tematikájának és formai elemeinek revíziója szükséges, jobban artikulált és aktualizált témákkal, valamint több élmény alapú feladattal megreformálva.

A kapcsolódási igényükkel kapcsolatban a diákok a csoportvezető szerepét emelték ki, azok kifejezőmódját, kapcsolódását az osztály felé, amely ezen szempontból más

programokban szereplő diákok által is szintén releváns faktornak bizonyult (Lochman et al., 2009). A csoportvezetők mellett a terem/ülésselrendezés merült fel ismételten, mint kapcsolódást facilitáló tényező, amely így a saját és mások belső élményeihez való kapcsolódást segítette elő.

5.3. Összefoglalás

Összességében kutatásunk során az ÉRTEM projekt hatásosságát, valamint azon szubjektív tényezőit elemeztük, amelyek a fókuszcsoportos interjúk alapján befolyásolták a program megítélését, élvezhetőségét, hasznosíthatóságát. Pozitívumként említendő, hogy a diákoknak nőtt az önreflexivitásuk, a másokkal kapcsolatos összhangjuk, valamint a tervezés alapú érzelemszabályozási képességük. Ezen változások a mentalizációs képességük fejlődését mutathatják mind önmagukkal, mind a külvilággal kapcsolatban, valamint utóbbi kiemeli a célirányos viselkedés kialakításában bekövetkező pozitív változásokat. Mindezeket a fókuszcsoportos interjú eredményei is megerősítik, amelyek szerint a foglalkozás hatására pozitív változást érzektek az önmagukban való elmélyülés mértékében, a másokkal kapcsolatos kommunikációjukban, valamint az ok-okozati összefüggések megértésében. Ez utóbbi mind a mentalizációs képesség fejlődésére, mind a tervezéses viselkedésszabályozásra reflektálhat. Tekintettel arra, hogy a ruminatív érzelemszabályozás a reflektivitás növekedésének tendenciáját követte, feltételezhető, hogy a diákok bár képesebbek komplexebb módon tudatosítani magukban aktuális belső élményeiket, az ebből fakadó érzelmi distressz adaptív szabályozásához még nem elég érett a személyiségük. Ehhez kapcsolódóan feltételezzük, hogy a foglalkozássorozat meg nem tartott elég ideig, vagy nem volt elég effektív az adaptív érzelemszabályozás számottevő változtatásához, hiszen ez csak nem szignifikáns mértékben tudott növekedni. A diákok a teret és időt, az élmény alapú feladatokat és ezek kisebb csoportokban megvalósított voltát emelték ki pozitívumként, amelyek lehetőséget biztosítottak számukra, hogy saját belső, és mások élményeihez jobban tudjanak kapcsolódni. Kritikai észrevételeikben továbbá jelezték, hogy a tematika felépítésében, mennyiségében és fókuszában változásokat eszközöljünk, valamint a frontális és élmény alapú tartalmakban még nagyobb hangsúlyt fektessünk az experimentális elemekre.

VI. LIMITÁCIÓK

A kutatás limitációi között említendő, hogy alacsonyabb elemszámmal tudtunk csak méréseket végezni a tényleges létszámhoz képest, amely következtében a kevert mintás varianciaanalízis sokszor valószínűleg statisztikai erő híján nem tudott megfelelően mérni, így összefüggő mintás t-próbákat kellett alkalmaznunk az elő-utótesztek összehasonlításához, veszítve ezzel a kevert mintás varianciaanalízis ennél komplexebb potenciális eredményeiből. Kiemelendő, hogy a vizsgálati csoport esetében 4 ember, aki egyáltalán nem volt motivált kikerült a csoportból, ám a program hatásosságának generalizálhatóságával kapcsolatban limitációként fogható fel, hiszen ezen eredmények csak a részvételre motivált személyek esetében értelmezhetőek. A fókuszcsoportos interjúval kapcsolatban említendő, hogy az osztályokból csak 10-10 személy vett részt ezeken, amely az osztályok 1/3-át jelenti. Mindez bizonyos mértékig szintén óvatosságot követel az interjúkban elhangzottak reprezentativitásával kapcsolatban, ám ennek mértékét a randomizált interjú alany választás bizonyos mértékben csökkenti. A program limitációi között említendő, hogy a kéthetente megvalósuló alkalmak rendszeressége rajtunk kívül álló okok miatt sokszor csorbultak, és igazodván az iskola működéséhez volt, hogy egy hét, volt, hogy három hét telt el két találkozás között, amely befolyásolhatta az átadott információ és átélt élmények elmélyülését a gyermekeken. Torzító tényezőként említendő, hogy az osztályfőnökök a teremben tartózkodtak, amely befolyásolhatta a gyermekek mentális jelenlétét, nyitottságát és figyelmét. A figyelemük kapacitására szintén negatív hatást gyakorolhatott, hogy utolsó órában voltak a foglalkozások megtartva, amelyre a fókuszcsoportos interjú során is reflektáltak, mint hátráltató tényező. Végezetül a program hatásosságának generalizálhatóságát korlátozza, hogy a vizsgálati személyek többsége feltételezhetően magasabb szocioökonómiai státuszba tartozik, amely következtében mind a pszichés funkcionálásuk, mind az esetleges problémáik eltérőek lehetnek alacsonyabb szocioökonómiai csoportba tartozó diákokhoz képest, valamint a mentális egészséggel kapcsolatos informáltságuk és hasonló programokra való előzetes szocializációjuk is megkönnyíthette a program lebonyolítását.

VII. KITEKINTÉS

Összességében a program alapvetően biztató jeleket mutat a célzott területek fejlesztő hatásában, és részlegesen bár, de a reflektivitás és a másokhoz való kapcsolódás növelésével egyfajta önismereti folyamatot indíthatott el a diákokban. Ez alapvetően kedvezőnek mondható, de kiemeli a program azon aspektusát, mely szerint egy jelenleg is fejlesztés alatt álló

foglalkozássorozatról van szó és jelzi a program revíziójának és fejlesztésének elengedhetetlen voltát. Azon faktorok, amelyekkel kapcsolatban nem született szignifikáns változás újabb fókuszpontokat határozhatnak meg, amelyeket a jövőben a program felépítésének és formájának átalakításában szeretnénk orvosolni. Ilyen fókuszpont lehet például az ágencia növelésére és a pozitív érzelemszabályozási technikákra fordított (az eddigieknél) fokozottabb hangsúly, és az énkép koherenciáját stabilizáló gyakorlatok és ezzel kapcsolatos pszichoedukáció alkalmazása. Az említett két konstruktumra gyakorolt hatás azért is fontos, mert feltételezhetően egy bidirekcionális hatás állhat fenn az énképegyértelműség, valamint az affektusreguláció között (Parise et al., 2019), tehát az egyik fejlesztése maga után vonhatja a másik fejlődését. A jövőben az imént említett konklúzió és a gyermekek visszajelzései alapján szeretnénk a programot átalakított formában megvalósítani, például kisebb csoportokra bontani őket fokozva ezzel a bizalmasabb légkör megteremtését és a csoport kezelhetőségét, nagyobb hangsúlyt szeretnénk fektetni az élmény alapú feladatokra, továbbá a témákat és a foglalkozások céljait fókuszáltabb és artikuláltabb módon szeretnénk kidolgozni. Az ÉRTEM projekt tehát a jövőben alkalmasnak bizonyulhat, hogy az iskolai oktatás 45 perces óráiban is megvalósítható alternatívaként legyen jelen, mint mentális egészséget fejlesztő program, ám ezt még újabb átalakítások és hatásvizsgálatok kell megelőzzék, hogy a foglalkozások hatásossága és élvezhetősége a gyermekek számára a lehető legjobb színvonalat érhesse el.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozunk a kutatás alapját képező ÉRTEM Projekt megalkotásában és levezénylésében résztvevő társainknak, Formanek Laurának, Ruscsák Péternek és Ungvári Brigittának, nélkülük nem valósulhatott volna meg jelen dolgozat sem. Valamint köszönjük dr. Matuszka Balázsnak, a témavezetőnknek a mentorálást.

MI Nyilatkozat

Alulírott, Harta Zsófia, Stranigg Bendegúz és Székely Kata, ezúton nyilatkozunk, hogy a kutatás elkészítése során mesterséges intelligencia segítségét nem vettük igénybe.

Budapest, 2025. 01. 07.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ayduk, Ö., & Kross, E. (2010). Analyzing negative experiences without ruminating: The role of self-distancing in enabling adaptive self-reflection. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 841-854.
- Ballespí, S., Pérez-Domingo, A., Vives, J., Sharp, C., & Barrantes-Vidal, N. (2018). Childhood behavioral inhibition is associated with impaired mentalizing in adolescence. *PloS one*, 13(3), e0195303.
- Beck, J. S. (2020). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford Publications.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Calkins, S. D., & Mackler, J. S. (2011). Temperament, emotion regulation, and social development. *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence*, 2011, 44-70.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141–156.
- Chelouche-Dwek, G., & Fonagy, P. (2024). Mentalization-based interventions in schools for enhancing socio-emotional competencies and positive behaviour: a systematic review. *Eur Child Adolesc Psychiatry*.
- Christie, D., & Viner, R. (2005). Adolescent development. *Bmj*, 330(7486), 301-304.
- Clarkin, J. F., Caligor, E., Stern, B., & Kernberg, O. F. (2004). Structured interview of personality organization (STIPO). *Weill Medical College of Cornell University*.
- Cooley, C. H. (1902). *Looking-glass self. The production of reality: Essays and readings on social interaction*, 6, 126-128.
- Cox, R. D., & Gunn, W. B. (1980). Interpersonal skills in the schools: Assessment and curriculum development. In *Social Competence: Interventions for Children and Adults*, (pp. 113-132). Pergamon.
- Daubney, M., & Bateman, A. (2015). Mentalization-based therapy (MBT): an overview. *Australasian Psychiatry*, 23(2), 132–135.

- Dawes, N. P., & Larson, R. (2011). How Youth Get Engaged: Grounded-Theory Research on Motivational Development in Organized Youth Programs. *Developmental psychology*, 47(1), 259-269.
- Delucia-Waack, J. L. (2006). *Leading Psychoeducational Groups for Children and Adolescents*. London: Sage Publications.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York: Kluwer-Plenum.
- 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.
- Erikson, E. H. (1958/1991). *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Könyvkiadó.
- Evans, M., & Boucher, A. R. (2015). Optimizing the power of choice: Supporting student autonomy to foster motivation and engagement in learning. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 87-91.
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D., & Sargent, J. A. (2009). A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 607–616.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European journal of psychological assessment*, 23(3), 141-149.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism*, 10(2), 486–489.
- Gori, A., Arcioni, A., Topino, E., Craparo, G., & Lauro Grotto, R. (2021). Development of a new measure for assessing mentalizing: The multidimensional mentalizing questionnaire (MMQ). *Journal of Personalized Medicine*, 11(4), 305.
- Hannula, M. S. (2015). Emotions in problem solving. In *Selected regular lectures from the 12th international congress on mathematical education* (pp. 269-288). Springer International Publishing.
- Hargitai, R., Rózsa, S., Hupuczi, E., Birkás, B., Hartung, I., Hartungné Somlai, E.,... & Kállai, J. (2021). Énkép egyértelműség mérése és korrelátumai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 75(4), 557-580.

- Hecht, M. L., & Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 50–64). The Guilford Press.
- Hoaglin, D. C., & Iglewicz, B. (1987). Fine-tuning some resistant rules for outlier labeling. *Journal of the American statistical Association*, 82(400), 1147-1149.
- Hundert, J. (1999). Program of Social Skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25. 385–400.
- Jones, J. E., & Pfeiffer, W. E. (1975). *The 1975 Annual Handbook for Group Facilitators*. University Associates Publishers: California.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. Volume 26, Number 4. *Society for Research in Child Development*.
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11-12), 21-37.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1990). The stability of self-concept during adolescence and early adulthood: a six-year follow-up study. *J Gen Psychol*. Oct;117(4):361-8.
- Kim, D., Lim, J.H., & An, J. (2022). The quality and effectiveness of Social-Emotional Learning (SEL) intervention studies in Korea: A meta-analysis. *PLOS ONE* 17(6): e0269996.
- Knight, Z. G. (2017). A proposed model of psychodynamic psychotherapy linked to Erik Erikson's eight stages of psychosocial development. *Clinical psychology & psychotherapy*, 24(5), 1047-1058.
- Kozubal, M., Szuster, A., & Wielgopalan, A. (2023). Emotional regulation strategies in daily life: the intensity of emotions and regulation choice. *Frontiers in Psychology*, 14, 1218694.
- Light, A.E. (2017). Self-Concept Clarity, Self-Regulation, and Psychological Well-Being. In: Lodi-Smith, J., DeMarree, K. (eds) *Self-Concept Clarity*. Springer, Cham.
- Lochman, J. E., Powell, N. P., Boxmeyer, C. L., Qu, L., Wells, K. C., & Windle, M. (2009). Implementation of a school-based prevention program: Effects of counselor and school characteristics. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 476–482.
- Mérei, F. (1996). *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Miklósi, M., Martos, T., Kocsis-Bogár, K., & Perczel Forintos, D. (2011). A Kognitív Érzellem-Reguláció Kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Psychiat Hung*, 26 (2):102-111.
- Murphy, B. (2023). Social Emotional Learning and STEM. *Connected Science Learning*, 5(3).

- Neth, E.L., Caldarella, P., Richardson, M. J. & Heath, M. A. (2020). Social-Emotional Learning in the Middle Grades: A Mixed-Methods Evaluation of the *Strong Kids* Program, *RMLE Online*, 43:1, 1-13.
- Parise, M., Canzi, E., Olivari, M. G., & Ferrari, L. (2019). Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 138, 363–365.
- Pollak, I., Mitic, M., Birchwood, J. *et al.* (2023). A Systematic Review of Intervention Programs Promoting Peer Relationships Among Children and Adolescents: Methods and Targets Used in Effective Programs. *Adolescent Res Rev* 8, 297–321.
- Rácz, J., Karsai, S., Tóth, V., & Sallay, V. (2023). *Kvalitatív pszichológia*. ELTE Kvalitatív Pszichológiai Kutatócsoport. Budapest.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T., & Ittész, A. (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás= Hungarian version of the Rosenberg self-esteem scale (RSES-H): An alternative translation, structural invariance, and validity. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259-275.
- Schwarzer, N. H., Nolte, T., Fonagy, P., & Gingelmaier, S. (2021). Mentalizing and emotion regulation: Evidence from a nonclinical sample. *International Forum of Psychoanalysis*, 30(1), 34–45.
- Szekeres, Á. (2012). Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra*, 12(11), 3-23.
- Szél, E., Kóródi, K., Gori, A., Jámori, S., és Szabó, É. (2023). A mentalizáció multidimenzionális kérdőívének (MMQ) magyar nyelvű adaptációja serdülők és fiatal felnőttek körében [Hungarian validation of the Multidimensional mentalization Questionnaire (MMQ) among adolescents and young adults]. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78(2), 221-249.
- Tamm, A., Tõugu, P., & Tulviste, T. (2024). Self-concept at different stages of life: How do early and late adolescents and young, middle-aged, and older adults describe themselves? *International Journal of Behavioral Development*, 48(5), 434-441.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.

- Toews, A.J., Letourneau, N., Pohl, C. *et al.* (2024). Effective strategies and interventions for engaging at-risk youth: a rapid systematic review of the literature. *Discov Psychol* **4**, 34.
- Tyson, L. E., Perusse, R., & Whitledge, J. (2004). *Critical Incidents in Group Counseling*. American Counselling Association: Alexandria.
- Van Dijk, M. P., Branje, S., Keijsers, L., Hawk, S. T., Hale, W. W., & Meeus, W. (2014). Self-concept clarity across adolescence: Longitudinal associations with open communication with parents and internalizing symptoms. *Journal of youth and adolescence*, *43*, 1861-1876.