

LADNAI ATTILÁNÉ

# A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai

*Jelen munka a humanisztikus és pozitív pszichológiai irányzat térhódítása nyomán elindult újszerű pedagógiai megközelítésmódokat vizsgálja, tekinti át azok egy szegmensének hozadékát pedagógiai kontextusban. A tanulmányban a pszichológiai tőke individuális szinten fejlesztett seligmani modellje kerül bemutatásra, hozzákapcsolva feltáró jellegű kvalitatív kutatási eredményeket, melyek kutatás közbeni jelentéseken alapulnak. Az elméleti háttér feltárása során a cél az volt, hogy a kinyert indikátorok alapján a megfigyelés, a mélyinterjú, valamint az adatredukció eszközeivel végzett kvalitatív adatelemzés segítségével láthatóvá váljanak jelentős tartalmi egyezőségek a pozitív pedagógia elemei mint elmélet, és egy hazai modell – a Kék Madár – jó gyakorlat között. További kutatási irányként kínálkozik a pozitív pedagógia egyén felől vizsgált pszichológiai tőkájének és az inkluzív pedagógiai környezet hatásának összehasonlító, összefüggéseket kereső vizsgálata.*

*Kulcsszavak: fekete pedagógia, pozitív pszichológia, pozitív pedagógia, érzelmi intelligencia, PERMA modell*

## Problémafelvetés

A pozitív pszichológia szellemisége és eredményei „új” vagy inkább „más” irányt mutatnak a nevelés és az oktatás iránt elkötelezett kutatóknak és gyakorlati szakembereknek, mint az a „hagyományos”<sup>1</sup> értelemben megszokott. Az „új” itt a Radó (2017) által felvázolt értelemben értendő, aki leginkább a szemléletváltás szükségességét emeli ki a tényezők közül, melyek egy új szemléletmódon nyugvó iskola kívánalmait vetítik elő. Munkájában külön fejezetben mutatja be a „hagyományos iskola” jellemzőit: új eljárásokra zárt vagy rugalmatlan, teljesítményorientált, a deklaratív tudás szerepét hangsúlyozza. Ezzel szemben az új iskola a változatos tanulási kontextusok, kultúrák és terek helyszíne, ahol személyre szabott, aktív és növekvő mértékben önvezérelt tanulás jön létre a gyermek köré rendezve. A hatékony tanulás offline és online, iskolai és iskolán kívüli egyéni tanulási környezetet is ki- és felhasználva zajlik, ezúton járulva hozzá a tudáselsajátítási folyamat eredményességéhez.

Hunyady (2011) kutatásai megerősítik, hogy a tanárok érzékelnek egyfajta paradigmaváltást, távolodnak a „hosszú ideig jellemző hagyományos tekintélyelvű nevelési modelltől” (uo.80.) és előnyben részesítik például a reformpedagógiai ihletésű „személyiség-központú pedagógiák bizonyos elemeit”; ám az iskolának, mint szervezetnek kell a gyökeres változást kialakítania, annak tényleges megvalósulásához az iskolai élmények vizsgálata kapcsán Hunyady (2011) megállapítja, hogy a pozitív élményeket okozó nevelő hatások jelentős része nem szándékos; a pozitív élmények egyfajta „melléktermékei” a tudatos, értéktelített pedagógiai munkának. Megfogalmazza, hogy jó pedagógiai gyakorlat olykor a pozitív rutin következménye, melynek forrása a támogató tanári attitűd (uo.92). Hiszen a pedagógia célja eredendően pozitív, ami a nevelést illeti, azonban

erre (PUKÁNSZKY, 2001:131; MILLER, 2002:57; KRUMM 2003:33 idézi M. NÁDASI, HUNYADY, ÉS SERFŐZŐ, 2006),<sup>2</sup>a gyakorlat olykor rácafol. Ezt nevezi fenti szerzők nyomán Hunyadyné és mtsai (2006) fekete pedagógiának. Meghatározásuk szerint a fekete pedagógia egy határendszer, amely magába foglalja a pedagógiai ártalmak intézményes nevelésben megmutató formáit, egyben tudatos és nem-tudatos pedagógiai diszfunkcionális részhalmoz, amely időben távolra ható módon is negatív nyomot hagy a neveltben.

A „fekete pedagógia” szó inverze, a „fehér pedagógia” nem gyökerezett meg a szakirodalomban, viszont a pozitív pszichológia mintájára született „positive education” (magyarul: pozitív pedagógia) már használatban van. A pozitív pszichológia meggyőzően bizonyította, hogy a pozitív szemlélet hasznos lehet az oktatási-nevelési folyamatban is, mégis a „pozitív” szó elcsépeledt, és például a „boldogság” szó köznapi jelentése a kételkedőket tovább erősíti abban a hitben, hogy talán csak egy múló divatról van szó a pedagógiában is. Ugyanakkor kevés annak tudomásul vétele, hogy az oktatás eredményességét mérő nemzetközi teszteken a magyar tanulók (relatív) gyenge eredményeket produkálnak, valamint, hogy az oktatást alakító aktorok (tanár, diák stb.) egymásra mutogatnak a saját felelősségükre való reflektálás helyett. Hunyadyné (2001, 2013) kutatásaiban vizsgálja az egyes aktorok iskolaképét. A diák számára az a jó iskola, amely széles, a tanulók motivációját, szükségleteit, a választást is lehetővé tevő tevékenységrepertoárt biztosít, amelyben a diákok átélhetik, hogy kompetensek valamiben, tapasztalatokat szerezhetnek saját tudásbeli fejlődésükről. Ennek színtere (mikrokörnyezetét tekintve) igenis lehet a tanítási óra, forrása pedig lehet a tanulás. Kiemeli, hogy az oktatás személyiségfejlesztő (nevelő) hatása is hangsúlyos kell legyen az oktatási-nevelési folyamatban. Hangsúlyozza a nyitottság szerepét, mely lehetőséget ad olyan tevékenységek gyakorlására, amelyek a diákok számára örömforrásokká válnak. Hunyadyné (2011) kutatásai megerősítik, hogy a tanuláshoz való pozitív attitűd kialakulásában meghatározó a tanárral való személyes és bizalomteli kapcsolat, valamint a közösségi- és csoportélmények, illetve a pozitív élmények kirajzolódása.

## A pozitív pedagógia

A pozitív pedagógia a tanuló és a tanár saját erőforrásait felhasználva kínál alternatívákat a sikeres és eredményes tanuláshoz, mely záloga lehet az életben való „beválásnak”, és hatékonyan járulhat hozzá az oktatás nemzetközi élményéhez való felzárkózáshoz is. A pozitív pedagógia továbbá a személyiség karaktererősségeinek<sup>3</sup> fejlesztését is célozza, melynek eredményeként megvalósulhat a környezetét és önmagát építő módon alakító „autotelikus személyiség”<sup>4</sup> kialakulása.

Az erősségek azért is váltak sarkalatos konstrukttá, mert a pedagógiában alapvető fejlesztési cél, hogy létrejöjjen ezek pallérozása. A karaktererősségek Peterson és Seligman (2004) kutatásaihoz kapcsolódnak, akik együtt alkották meg a humán erősségek rendszerét. Átvizsgálták az erénykatalogusokat arra keresve választ, hogy melyek azok az erények és erősségek, melyek univerzálisan, kultúrától függetlenül mindegyikben megjelennek. Végül, hat erény (ami mozgatja a cselekvést), és huszonnégy erősség adta a taxonómiát, mely operacionalizálását is elvégezték, a VIA karakter kérdőív segítségével. Az erények és az értékek (ami mentén a cselekvés történik) ugyanakkor értékítélettel terhelt kategóriák. Ezért Petersonék azokat az indikátorokat vizsgálták, amiből következtetni lehet arra, hogy mindez működik-e valakiben. Például a bölcsesség egy erény, ennek erősség indikátora a kíváncsiság, ami akár vonásszinten mérhető. Amikor az erősségek működése történik, akkor jó érzés keletkezik, ezek tehát önjutalmazó tevékenységek (pl. ha annak ellenére jelzés történik a pénztáros részére, hogy az anyagi különbözet az egyén javát szolgálja, s ez a jó érzés máskor is hasonló cselekvést generál). (OLÁH, 2004b)

Ugyanakkor a negatív „élmények” jelentősége sem elhanyagolható. Nem mintha a kellemetlen dolgok csak rossz hatással lehetnének a fejlődésre, hiszen az egyes életesemények megélése, átélése, és a rájuk adott reakció a személyiségfejlődésben előrébb is vihet (FREDRIKSON, 2015). Egy konfliktus feldolgozása és kimenetele egy következő élethelyzetben megoldási sémaként is funkcionálhat. Ebből tanulva, az önismeret és a megküzdési képesség valamint az önbizalom is fejlődhet. A negatív gondolatokkal ugyanakkor vitázni is lehet. Ezek szembesítése a realitással nem ugyanazt jelenti, mint a „dolgok rózsaszínbe öltöztetése” (uo. 221). Mindezekhez nélkülözhetetlen az objektivitás és a reális önértékelés, és kettő közötti különbségtételre való képesség.

Összehasonlítva a pozitív és negatív élményeket (HUNYADYNÉ, 2001), tartalmukat, jelleget tekintve ezek nem egymás tükörképei, „inkább komplementer, egymást kiegészítő jelenségei” (uo.19). Az élmények érzelmi vonatkozásait tehát mindenképpen számba kell venni, akár az iskolai teljesítményről, akár az ottani közérzetről, vagy a kapcsolatok minőségéről essék szó.

A pozitív pedagógia munkadefiníciója (vö. LADNAI, 2015) a következő: a pozitív pedagógia egy hatásrendszer, mely magában foglalja a pedagógusok által tudatosan alakított és használt, összetett egészét alkotó pozitív kommunikációs, attitúd- és viselkedési mintázatokat. Bázisa a pozitív pszichológia. Hatása pozitív irányú, elősegíti mind a hatékony tanulást, mind a tanuló testi-lelki-szellemi egészségének fejlődését. Eredménye pozitív módon hat a tanulási-tanítási folyamatra, a formális és informális értékelésre, a társas együttélés szabályainak kialakítására, minőségére, a kortársak közötti együttműködésre, valamint a hatalmi helyzet konfliktusaira, összetett módon a nevelési stílusra is.

## Nézőpontváltás a pszichológiában

A pozitív pedagógia elméleti forrásai a pozitív pszichológiában keresendők. A pszichológia sokáig a betegség felől indulva próbálta megérteni az egészséget. Maslow (1954; idézi OLÁH 2012:7) felvetésére elindul egy olyan folyamat, mely ezt a szemléletet lassan árnyalni kezdi. A humanisztikus pszichológia talaján kinövő pozitív pszichológia paradigmaváltást jelent a pszichológiában: pozitív megközelítéssel kíván hozzájárulni a lelki jelenségek, pszichológiai folyamatok értelmezéséhez, hogy a lélektudomány oly sokáig a betegség és a patológiák felől közelítő látásmódját kiegyensúlyozza (uo.2012:3-5). Bár dinamikus fejlődő, de nagyon fiatal (mindössze két évtizedes múlta visszatekintő) tudományágról lévén szó, egységes fogalomtára és elméleteinek egzakt, mindenki által elfogadott terminusai még hiányoznak, illetve kidolgozás alatt vannak.

Kiemelkedő a munkásság a magyar kontextusban Oláh Attilának,<sup>5</sup> aki a pozitív szemlélet kialakulásának fogalmi előzményeit Maslow (1954 idézi Oláh, 2004b) és Rogers (2008, idézi Oláh uo.) munkásságára vezeti vissza. „A pozitív pszichológia befogadja a humanisztikus pszichológia emberfelfogását és az érett, egészséges emberekkel való foglalkozást, az erősségek fejlesztését, az önkiteljesedés előmozdítását központi célként fogalmazza meg” (Oláh, 2004b:7). További hasonlóság, az a „vezérelv”, hogy: „az erények és a bűnök listájának gondolata a kultúránk egyik vezető elve, a személyiség és a helyzetek negatív vonásaival történő megküzdés és a pozitív jegyek köré integrálása pedig legalább a humanisztikus pszichológia óta vezérelv.” (PLÉH, 2012:13)<sup>6</sup>

Oláh szerint Maslow és Rogers nyomdokaiban manapság Seligman és Csíkszentmihályi tevékenykedik. Erre érvként az a párhuzam szolgál, hogy Seligman konstruktum-<sup>7</sup>ai és rendszerei Maslow-hoz hasonlóan értelmezhetők. Továbbá Csíkszentmihályi (1997) és Rogers<sup>8</sup> (2008) személyiségről alkotott terminusainak hasonlóságai is kézenfekvők. Seligman, aki az egyént aktív döntéshozónak tekinti, erősségek, erények, önmegvalósítás, és jóllét

(SELIGMAN, 2011:24) megélése mentén és hatására képzelet el annak optimális működését. Ennek kapcsán Oláh hozzát teszi, (2004b:134) hogy a „pozitív pszichológia igazi hivatása az ember fejlesztéséhez való hozzájárulás”. A pozitív pszichológia fontos küldetése, hogy a diszfunkciók és patológiás jelenségek megfigyeléséről az emberi erősségek, erények feltárására és kiaknázására helyezze át a pszichológia fókuszpontját. Oláh (2004b:25) miközben áttekinti az új pszichológiai paradigma amerikai előzményeit, kitér arra is, hogy mi mindennek az üzenete a nevelés számára. Az egyik fontos fogalom, amit a pozitív pszichológiától a pozitív pedagógiának mindenképp el kell sajátítania, az a flow gyakorlati megtapasztaltatása. Oláh és további kutatók számos vizsgálattal is bizonyították a flow osztálytermi megélésének pozitív hatását ( pl. Oláh, 2005, Kádár-Somodi 2011, Holecz-Molnár 2014) stb. Oláh szerint az „addig terhelem, ameddig flowban tudom tartani elv” alkalmazásával az oktatás olyan pozitív élményt teremtő eljárás alakítható, amely segítheti a tudás-asszimiláció és személyiségfejlesztés folyamatának megvalósulását.

A pozitív pszichológia központi elemeinek (fogalma,összetevői stb.)jelenleg igen eltérő értelmezései élnek egymás mellett.

Clonigen (2004) a pozitív pszichológiát a jóllét tudományának nevezi, melyet a jóllét spirál, és egy háromszakaszos modell (negatív emóciómentesség, allocentrikus perspektíva, elmélkedés szintje) jellemez. Összetevőit tekintve a jóllét tudománya a spirituális értékek valamint társas kapcsolatok, az egyén, illetve a kognitív folyamatok együtteseként értelmezhető. Megvalósulási módjai az önrányítottság, transzcendencia élmény, együttműködés, és az önszeretet. Kahneman<sup>9</sup>(1999) a pozitív pszichológiát az objektív boldogsággal, és a jó-rossz dimenziók mentén definiálta kezdetben. Diener (1984, 2000) a hedonikus jóllét konstruktmot nevezte a pozitív pszichológia lényegi elemeként, és a boldogságot a pozitív és negatív érzelmek egyensúlyi állapotával írta le. Ryff (1989) eudaimonikus és hedonikus jóllét fogalmakat használ a pozitív pszichológia lényegi elemeiként, melyeket az önfogadás, életcél, személyes növekedés, másokkal való pozitív kapcsolat, kiválóság elérése, autonómia megvalósulásai által ír le. Seligman (2002,2011) a pozitív pszichológia lényegi elemeként a boldogságot írja le, amit a szubjektív jólléttel azonosít (ennek célja az étellel való elégedettség növekedése), tárgy pedig a virágzás, amit flourishingnek nevez (cél, ennek minél gyakoribb előmozdítása).Keyes,1998, 2007 a szociális jóllétben véli a pozitív pszichológia lényegét, ahol a virágzás egy állapot, amelyben az emberek pozitívan viszonyulnak az élethez, valamint pszichológiai és szociális viselkedéses mutatók alapján kimutathatóan jól működnek. Lyubomirsky(2008) a boldogság megvalósulását az alábbi összetevők fejlesztése által képzelet: hála és pozitív gondolkodás, optimizmus, társas kapcsolatok ereje, nehézségek kezelése, rágódás elkerülése, jelentudatoság, apró örömekek élvezete, célok, testi lelki egészség, mozgás, meditáció, társas kapcsolatok. Csíkszentmihályi (2010, 1998) az autotelikus élmény megélése, és a személyiség köré rendezi a pozitív pszichológia fogalmait, illetve az eudaimoni tevékenységek végzését emeli ki mint segítőt az élmény megéléséhez. Ennek megvalósulása az öröm, értelem, célok (belemerülés a tevékenységbe, elszántság, jelentudatoság, harmónia, tervek által lehetséges. Oláh (2002) az emberi erősségek, erények feltárását és kiaknázását is a pozitív pszichológia feladatának tartja. Úgy véli, a globális jóllét az érzelmi egészség tablója három összetevőre épül: pozitív érzések (pozitív affektus, boldogság, megelégedettség), pozitív működés (pszichológiai-szociális), spirituális jóllét. Kiemeli a flow és coping, valamint a savoring tevékenységek szerepét a mindennapokban. (Oláh és Kapitány-Fövény (2012) alapján)

Jelen tanulmány Seligman (2011) értelmezését használja, melyben a jóllét egy olyan konstruktmként fogható fel, amelynek öt eleme van (feltételezése szerint ezeket önmagukért választhatók, és egymástól elkülönülten mérhetők): pozitív érzélem (*positive emotion*), elmélyülés (*engagement, finding flow*), értelmes élet (*meaning, purposeful existence*), teljesítmény (*achievement a sense of accomplishment*), és pozitív emberi kapcsolatok (*positive*



*relationships*). Az összetevők egyes kezdőbetűi a PERMA szót adják ki, ezért maga Seligman is a jóllét PERMA-modelljeként hivatkozik rá. A PERMA-modell később került kiegészítésre az egészség összetevővel.<sup>10</sup> A pozitív pszichológia képviselői ugyanakkor (pl. FREDRICKSON, 1998; ROWE ROWE és mtsai, 2007; idézi SELIGMAN és mtsai, 2009:294-295) rámutattak arra is, hogy egyértelmű kapcsolat áll fenn a jóllét és a tanulás között. Seligman és mtsai (uo. 294) azt állítják, hogy „a nagyobb jóllét együtt jár az eredményesebb, hatékonyabb tanulással.”

A fekete pedagógia jelenségének feltárása a magyar közoktatásban már a kétezres évek elején megtörtént (Vö. HUNYADY, M. NÁDASDIÉS SERFŐZŐ; 2006), azonban a pozitív pedagógia kezdeményeire való reflexió még csak nyomokban fedezhető fel (HAMVAI és PIKÓ, 2008:75 utal rá). Klein Sándor, mint Rogers pszichológiájának magyarországi folytatója (Vö. KLEIN, 2012) sikeresen beazonosított több tucat jó gyakorlatot a hazai alternatív iskolák pedagógusainak praxisa alapján, ugyanakkor a hagyományos oktatási intézmények oktatási-nevelési módszertanának feltérképezésére kutatása nem terjedt ki. (Vö. KLEIN 2007, 2011).

A PERMA-modell egyik építőeleme a XX. században a figyelem fókuszába kerülő érzelem fogalom, pozitív jelzővel ellátva, ami ugyanakkor hatásként is érthető, hiszen a negatív érzelmeknek is lehetnek – és vannak is – pozitív hozadécai. Plutchik (2003:35) így fogalmaz: „Tudósként, és terapeutaként azt vallom, hogy hasznosak és meg is érthetők az érzelmek. Vannak tudományos eredmények, amely intellektuálisan segítik az elemzési, és megértési folyamatot. Példaként megemlítenéd és Darwinhoz köthetők az evolúciós, William Jameshez a pszicho-szociológiai, Walter Cannonhoz a neurobiológiai, Sigmund Freudhoz a pszicho-dinamikai kutatási előzmények”.

Az érzelmi oldal által kínált megközelítési mód olyan tanítási célú, de érzelmi szempontú fókuszot jelent egy-egy tananyag kapcsán, amely közös nevezőt jelenthet a tanár és a diák szempontjából előkészítve, -és később megalapozva és megvalósítva ezzel az egyik rész cél, a motiváció bekövetkezését (FREDRICKSON, 2015:303). Az érzelmi pozitivitás egy út, és nem cél. Formái (relatív gyakoriságuk sorrendjében): hála, derű, érdeklődés, remény, büszkeség, vidámság, inspiráció, áhítat, és a szeretet (uo.245-270). Ezek megélésének képessége fejleszthető, megfelelő nyitottsággal (minőségi kapcsolatteremtéssel), kedvességgel, de úgy is, hogy a tanuló portfóliót készít az erősségeiről<sup>11</sup>, vagy a *loving-kindness* (szeretet és kedvesség) meditáció gyakorlásával (uo.271-300). Mindezek a gyakorlatban (akár tanári, akár az egyén saját életében) az elme kiterjesztését eredményezhetik, valamint az ellenálló képesség (tkp. az immunrendszer) „motorját” is hatékony működésre készíthetik, és így az élet spirálját egy felfelé irányuló irányba terelhetik: ez az úgynevezett *broaden-and-built* folyamat (uo.85). Ennek folyamata és hatása az alábbiak szerint alakul: pozitív érzelmek kibővítik a figyelem, a megismerés és a cselekvés hatókörét, kiterjesztve a pillanatnyilag szem előtt tartott észleléseket, gondolatokat és cselekvéseket (vö.: Isen (1990), Ashby, Isen és Turken (1999), Fredrickson (2015). A pozitív érzelmek hatására az észlelés holisztikussá válik (szemben az analitikussal). Ennek eredményeként szélesednek az emberek szokásos gondolkodási vagy cselekvési módjai (kibővülnek a repertoárok), és megteremtődik az egyes erőforrások személyiségbe történő integrálódásának lehetősége. A személyes erőforrások hosszú távú hatásai tartósak, túljutnak az átmeneti érzelmi állapotokon és később tartalékként működhetnek, javítva az optimális megküzdést. „A pozitív érzelmek tapasztalatai révén az emberek maguk is átalakulnak, egyre kreatívabbak, tájékozottabbak, rugalmasabbak, társadalmilag integráltabbak és egészségesebbek lehetnek.” (Fredrickson, 2015)

Mindennek oktatási következményei, hogy a diákok megtapasztalják a pozitív légkört, motiváltak lesznek a felfedezésre, képessé válnak a figyelem kiterjesztésére, optimális kognitív kapacitással rendelkeznek, képesek rugalmas gondolkodásra, valamint készen állnak az új ismeretek megszerzésére. A tanárok pedig hatásosnak, és hatékonynak érzik magukat.

Ugyanakkor, a motiváció például nem egyszerűen érzelmi kérdés, mint ahogyan az korábban vélték (WINNE-MARX,1989), az utóbbi években egyre inkább ennek a folyamatnak a gondolkodási aspektusból történő vizsgálata került előtérbe. Ez nem azt jelenti ugyanakkor, hogy az egyének intrinzik motivációja nem létezik, csak szükséges megkülönböztetni az extrinzik motivációtól. Könnyen belátható, hogy az iskolai tevékenységek túlnyomó része nem szerez önmagában örömet a diákok számára. Továbbá az is, „hogyan az a tanuló sem ritka, akit semmilyen iskolai tevékenység és cél nem vonz, mert az iskola nem képvisel értéket számára, és családja számára sem” (PAJOR, 2015:10).

Walls és Little hipotézisként fogalmazták meg, hogy az intrinzik motiváció összefüggésbe hozható az iskolával kapcsolatban érzett pozitív érzelmekkel, s bár kutatásaik gyenge kapcsolatot igazoltak köztük, elmondható, hogy a tanulás élménnyé tétele mellett az önszabályozás legalább olyan mértékben szükséges feltétel (idézi PAJOR, 2015) az iskolában érzett pozitív érzelmek bekövetkezéséhez. Az önszabályozásban kulcskérdés lehet az önismeret, melynek fejlesztése további hozamokkal járhat. A kevésbé motivált – vagy talán csak meg nem értett, érzelmi spirálba került – diák ugyanakkor visszahathat a tanárra is, aki elsősorban a diák bevonódása által válhat sikeressé/ hatékonyá (PAJOR, 2015). Nem különösebben forradalmi elképzelés, hogy a pozitív kapcsolatok (tanár-diák, diák-tanár, szülő-tanár-diák) az iskolákban támogatják diákok pozitív eredményeit. Egy kutatás adatainak metavizsgálata (CORNELIUS és WHITE, 2007) igazolta, hogy az iskolát elvégző gyermekek várt és tényleges eredményei között érzékelhető kapcsolat van, mely mind a tanulói eredményekben, mind a fokozott részvételben, a kritikus gondolkodásban, az önbecsülésben és az elégedettségben is megmutatkozik. Ennek a szemléletmódnak (pozitív megközelítés, pozitív pszichológiai eredmények), és az alkalmazott pozitív attitűdnek a hatására csökken az iskolai lemorzsolódás is. Mindennek hozadéka a tanárok számára (MARTIN és DOWSON, 2009) az, hogy a pozitív kapcsolatok és visszajelzések (motiváció és a teljesítmény) hozzájárultak az ő egyéni, személyes jóllétük növeléséhez (BLACK és ROBINSON 2016). (idézi PAJOR 2015)

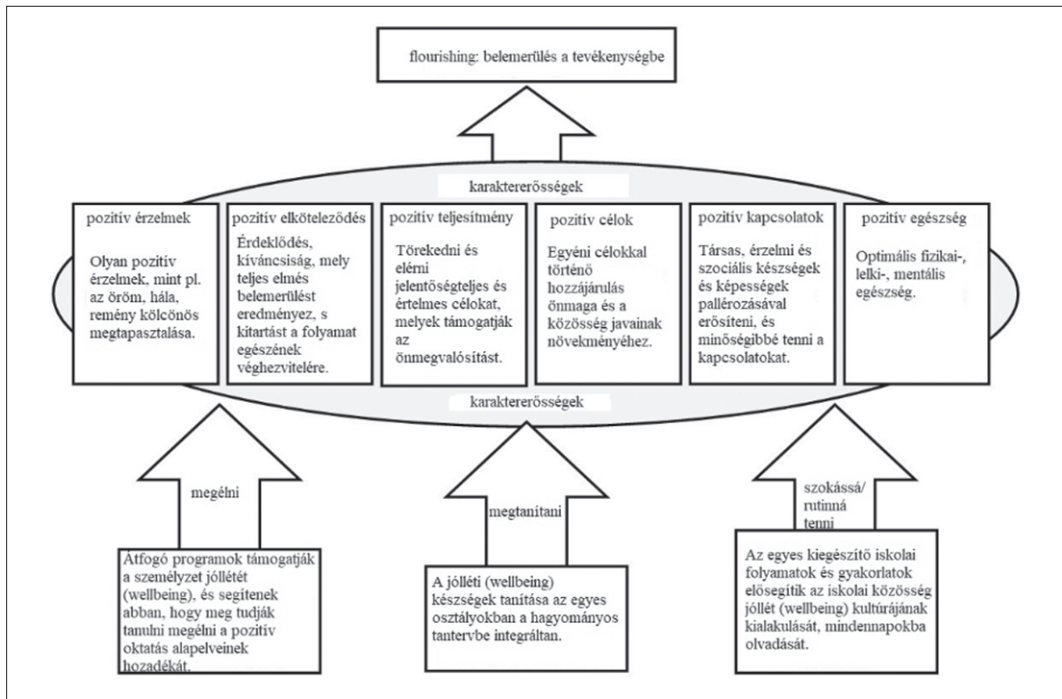
Goleman szerint az „érzelmi analfabetizmus” (GOLEMAN, 2009:343-389) ára túl nagy (iskolai agresszió, gyermekkori nehézségek fokozódása), s aggályosnak tartja, hogy a tantervi keretek „szót sem ejtenek ennek a rettenetes elmaradottságnak az orvoslásáról” (uo. 343). Ő a rossz érzelmi környezetet (társas problémák, a figyelem és a gondolkodás problémái, bűnözés, agresszió); és a külső stressz megnövekedését említi e globális jelenség meghatározó okaiként. Amellett érvel, hogy szükség lenne az agresszió proszociális irányba történő átcatornázására, a depresszió megelőzésére, az azt okozó gondolkodásmód megváltoztatására. Mint írja, „edzeni kellene a barátságra” (uo. 370), és az aktív összetevők (kognitív, magatartásbeli és érzelmi készségek) fejlesztésére. Ez utóbbi alatt nem mást ért, mint az önfigyelést, az érzelmek megfelelő felismerését, azonosítását és kifejezését, valamint a vágyteljesítés késleltetését. Nem utolsó sorban ide érti a stressz és a szorongás kezelését is (uo.343-390). Mindezek ellensúlyozása céljából érzelmi nevelés kurzusok segítségével (leckével az együttműködésről, önismereti órákkal, továbbá haragról szóló kurzusokkal), és ezek tapasztalatainak felhasználásával megalkotta az „érzelmi intelligencia ABC-jét” (uo.399). Célul tűzte ki, hogy osztályzat helyett a nagybetűs életre való felkészítés legyen oktatási tevékenységének kimenetele. Az indulati kontrollra vonatkozóan megalkotta például a „közlekedési lámpa” technikáját, melyen a piros azt jelzi: stop, higgadj le, gondolkodj, mielőtt lépnél! A sárga négy állomást jelent: mondd ki, mi a gond és mit érzel (1). „Tűzz ki pozitív célt (2), gondolj ki rengeteg megoldást (3), és gondold végig a lehetséges következményeket” (4)! Ezek után a zöld jelzés következik, vagyis „törekedj a legjobb terv megvalósítására” (uo. 409)! Az érzelmi nevelést tehát egyértelműen prevenciósszándékkal kell alkalmazni, mely esélyt teremthet a kreatív konfliktuskezelésre, valamint a harag és agresszió feletti uralkodásra, közvetett módon küszöbölve ki ezek további kö-

vetkezményeit. Mindennek tudatos alkalmazása a tanárképzésben és az iskolában tágabb nézőpontot, perspektívát követel meg, ugyanakkor Goleman eredményei alátámasztják rendszere hatékonyságát. Külön hangsúlyozza, hogy „az érzelmi pallérozottság növeli az oktatás hatékonyságát” (uo.421). Rogers tanítványai (Gordon TET, Rosenberg NVC) megalkották az érzelmi asszertivitásra épülő kommunikáció nyelvi-pszichológiai modelljeit, amelyeket Goleman rendszere is javasol. A Dewey munkásságára is támaszkodógordoni modellen belül a vereségmentes konfliktuskezelés módszere (*no lose method*) hat lépésre épül, mely nem hatalom, hanem konszenzussegítségével hoz létre közös megoldást egy adott probléma kezelésére. Míg a *win-win*, győztes-győztes helyzetekre érdemes törekedni, addig biztos garancia az asszertív vereségmentes modellek segítségével, azaz a *no lose* helyzetek elérésére történő törekvéssel vállalható. Ezek célja, hogy a konfliktusok megoldásának, a közös döntéseknek ne legyenek vesztesei. Gordon modellje a gyakorlatban is megállja a helyét, alkalmazása konkrét pedagógiai helyzetben is dokumentált (vö. például Sipos 2015, Tornai 2014).

### Forradalom az oktatásban

Seligman egyik legújabb cikkében (SELIGMAN, 2018) úgy összegzi a jelenleg zajló trendeket, hogy forradalom zajlik az oktatásban. Seligman a pozitív pszichológia területén végzett kutatásai során már korán felismerte, hogy mi ennek az új pszichológiai iskolának az üzenete az oktatás számára. A Penn Rugalmassági Program (Pennsylvania, USA) keretében véletlenszerű kontrollcsoportos mérések és longitudinális utókövetés segítségével a program (ami a reziliencia kezelésében hozott újat) eredményeit is kutatta. A beavatkozás eredményei a következők: a depresszió/reményvesztettség/szorongás/magatartási problémák előfordulása csökkent a részvevő diákok körében, a jóllét, optimizmus, egészség mértéke pedig növekedett, a tudatos beavatkozás hatására. Seligman felhívja a figyelmet, hogy a program különböző etnikai háttérű gyermekeknél egyaránt működik, illetve, hogy a tanár szerepe óriási a folyamat sikerében (SELIGMAN, 2011:88-90, 2012: 127-143). A kísérlet folytatásaként a Strath Haven-ben (Philadelphia mellett) 347 fő 9. és 10. évfolyamos (14-15 éves) diákok 20 alkalommal heti 80 perces osztálytevékenységet végeztek, amelyről házi feladat keretében számoltak be. A diákok egyik fele úgynevezett pozitív pszichológiai tanterv szerint haladt, a másik fele az iskola szokásos tanterve szerint. A beavatkozás eredményeképpen abban a csoportban, a pozitív pszichológiai tanterv szerint haladtak, növekedtek a kíváncsiság, tanulásszeretet, kreativitás, örömméret, bevonódás, tantárgyi eredmények, társas készségek értékei, sőt, egyes technikák alkalmazása rutinná is vált a program hatására (uo.90-92).

A program eredményei láttán Seligman egy teljes iskolát érintően szeretne volna elérni a jóllét tanítását, s az ausztráliai Geelong Grammar School-ban kezdte el programjának kidolgozását; ahol az iskola mérföldkövei közül a negyedikként tartják számon a pozitív oktatás (*positive education*, továbbiakban PE)<sup>12</sup> 2008-ban történt megvalósulását. Seligman a Positive Education fő területeit a pozitív egészséggel kiegészített PERMA-modell alapján fejlesztette ki (SELIGMAN, 2011:13-35). Hangsúlyozza, hogy a PE hatékony megvalósítását három szinten egyszerre kell végezni: „tanítani, beépíteni, megélni” (ld. 1. ábra).



1. ábra: A positive education modellje (In.: *Applied framework for positive education* NORRISH, WILLIAMS, O'CONNOR, & ROBINSON, 2013) [18. 10.02.] / a szerző saját interpretációja

A Seligman-féle modell alapja a fentebb ismertetett karaktererősségek (hat), melyeket Seligman és mtsai, (PLÉH, 2004:671) közös kutatásaik során hoztak létre.

Ennek segítségével hat erényt (karakterjegyet) azonosítottak be, amelyet további négy részre, (azaz összesen huszonnégy erősségre (az erények viselkedésbeli megnyilvánulásai) bontottak. Ez a hat erény az alábbi: bölcsesség és tudás, bátorság, szeretetés emberiség, igazságosság, mértékletesség, transzcendencia. Haindt kutatásai –fentiekhez hasonlóan - azt igazolták, hogy létezik az emberrel született erkölcs, ő öt területen definiálta ennek „csíráit<sup>13</sup>”, az emberi lélekben. Ez az elmélet összecseng C.G. Jung elképzelésével, mely szerint létezik kollektív tudattalan, amelyben az emberiség genetikusan öröklött tartalmi várnak arra, hogy megjelenhessenek és szabályozzák az egyén viselkedését. Ezek a területek: oltalom/törődés, igazságosság/kölcsönösség, csoporton belüli lojalitás/hűség, tekintélytisztelet, tisztaság és feddhetetlenség. Célszerű tehát ezek létezésével tisztában lenni, mert befolyásolják az egyén viselkedését. Fúzi szerint: Amennyiben a „tanár sérti ezeket diákjaiban”, vagy nem tartja be őket, könnyen elveszheti tekintélyét diákjainál, ami kihathat a velük létrejövő kapcsolatrendszerre is, mindezek mellett még rossz példát is mutatva, kapcsolatukra is -véli összességében Fúzi.(FŰZI, 2013)

Seligman a fent részletezett és operacionalizált karaktererősségekre építi modelljét, mely alapján meg is kezdte az átfogó oktatási anyagok tervezését és fejlesztését, amelyek segítik a pozitív oktatás fogalmának megértését, terjesztik ismeretét és gyakorlatát, valamint tudományos mérésekkel történő legitimálásához is hozzájárulnak. O'Connor és mtsai (2013) az ausztráliai projekt longitudinális adatainak elemzése során megerősítették, hogy a GGS-modell<sup>14</sup> hat eleme hozzá tud járulni a pozitív mentális egészség mértékének növeléséhez a serdülőkorban, az egyes elemek pedig együttesen a tartományok ígéretes, hosszú távú növekedésének érvényességét vetítik előre. Ez egyértelműen igazolja és tá-



mogatja a pozitív oktatás szükségességét, valamint indokolja, hogy átfogó és sokoldalú megközelítéseket fogadjanak el a döntéshozók a fiatalok lelki egészségének megteremtése és védelme érdekében.

A PE egyik tananyag vázlatát, mely a tananyag tartalom és képesség fejlesztés tanítását is tartalmazza, Seligman könyve tíz pontba foglalva ismerteti (SELIGMAN, 2011:97). Ezek a következők: bevezetés a pozitív pszichológiába, pozitív teljesítmény és gondolkodásmód, pozitivitás megértése és hangsúlyozása a mindennapok során, elköteleződés flow állapotra, aktív és konstruktív válasz (és ugyanilyen visszajelzés), reziliencia, célok kiszabása (egymás különbségeinek elfogadása), karaktererőségek tudatosítása (pl. erősségek családja) felfedezéstől az életig (tudatos tervezés szerepe), bearanyozás (reflektálás a folyamatra, a gyakorlatok mindennapivá tétele). A gyakorlatban néhány tantárgy alapján látható is, hogyan kivitelezik mindezt: angol nyelv és irodalom: karaktererőségek (nyelvtanárok 6 folklór és kultúra) teszt a Lear király alapján. Retorika: „beszélj egy olyan esetről, amikor másoknak segítettél”. Zene: rugalmasság, optimizmus átgondolása és vizsgálata a zeneszámokban. Művészet: a szépség élvezete, ennek az örömmnek az átélése, megélésének tudatosítása. Atléтика: a „kihagyott lehetőségek” áttekintése, elemzése, megbeszélése. Vallás: erkölcs és az élvezet viszonya (Arisztotelész vs. Mill vs. modern agyutatóások), értelemdialógusok folytatása. Földrajz: nemzetek jóllét kritériumainak vizsgálata, összehasonlítása, okfejtések. 1-6. osztály: jó volt az, hogy..., a hét erőssége, három jó dolog gyakorlat, *What Went Well* napló.

Néhány eredmény: az *Australian Council for Educational Research* - empirikusan validált mérőeszköz - 7-9-11 éves diákoknál 3 év alatt 16%-os szociális és érzelmi jóllét növekményt mutatott ki, s a diákok flourishing élménye is több volt. Az *Individual Flourishing Questionnaire* kérdőívvel vizsgáltak (15 itemben, 3 évig) mindenkit. A 9 évesek 31%-os flourishingje kiemelkedő volt (NORRISH, 2015:279). Részletezve, 2011-ben a diákok: 26%-a, a dolgozók: 44%-a, 2012-ben a diákok 19%, míg a dolgozók 49%-a; illetve 2013-ban a diákok 23%-a, míg a dolgozók 46%-a produkált javuló eredményeket (uo:280). Longitudinális kutatási programmal, kvalitatív és kvantitatív mérések segítségével, melyeket a Melbourne-i egyetem koordinált további eredményeket hoztak napvilágra. Random komparatív próbákkal ellenőrizték a kurrikulumok célrendszerét, és megállapították a mentális egészség növekedését. Az egyes komponensek hozzáférhetőségét vizsgálva is igazolódott a jóllét érzés és a mentális egészség növekedése (a közösségen belül, és azon túl is)! A mintákban szociális és demográfiai tekintetben azonos háttérrel rendelkező, korosztályban azonos tanulók kerültek összehasonlításra (9,10,11 évesek); és a legnagyobb pozitív mértékű eltérést a Timbertopról<sup>15</sup> érkező diákoknál tapasztalták (uo.283-284). A Timbertop a GGS campusa, ahol a diákok természetes körülmények között tanulják és gyakorolják és élnek a rezilienciával, a hálával, a kooperativitással. Nap mint nap vizsgálják és elemzik például saját, és mások karaktererőségeit. Ugyanakkor, mint arra Johnson és Johnson (1999, idézi Arató, 2014) is rámutat, nagyobb mértékű változásokhoz strukturális változások is szükségesek. Ezzel elérhető, hogy a flourishing ne csak reziliens pszichológiai tőkeként tudjon érvényesülni, hanem a tervezett tanulási folyamatok, keretek és struktúrák döntően befolyásolják a minden egyes tanulóra kiterjedő eredményesség, és nagyobb mentális kiegyensúlyozottság javulását. Az értékelés negyedik dimenziója Arató (2017) alapján éppen ennek szerepére világít rá, ahol az értékelés az egyediség, az értelmez és pedig a kooperatív, reflektív, kritikai, konstruktív keretek között történnek; s a visszajelzés - negyedik dimenzióként - a tanulás szervezés formájával valósul meg. Ebben a dimenzióban érti meg az egyén, vagy legalábbis reflektál rá, hogy ki ő a tanulási folyamatban, hogy mi a szerepe a tanulásnak egyéni boldogulása „jólléte” érdekében. A pozitív pedagógia is éppen erre építve céloz változást.

A PE modell alapja az univerzális karaktererőségek, melyek fejleszthetőek, és hozzá járulhatnak a flourish<sup>16</sup> állapot bekövetkezéséhez, és egymást erősítve az egyén virágzó ál-

lapotához. Mindez (vagy inkább az erre fogékonyabbá válás képessége) pedig akkor válik taníthatóvá, ha az egyén saját maga megéli, szokásává teszi, és tudatosan közvetíti is ezeket az „értékeket”. Ez a megközelítés az individuális pszichológiai tőke seligmani hangsúlyát emeli ki –erre épül jelen tanulmány is –, hozzákapcsolva feltáró jellegű kvalitatív kutatási eredményeket és kutatás közbeni jelentéseket. Mindemellett szükséges (a jövőre nézve) a környezet által mozgósított, generált és fejlesztett pszichológiai tőketényezők áttekintése is, hiszen együttes hatásukat felhasználva szélesebb körben érvényesíthető pozitív hozadékuk.

## Positive Education és a Kék Madár személyközpontú pedagógiai program

Alábbiakban egy konkrét gyakorlati modell kvalitatív vizsgálatának részeként elkészült mélyinterjú alapján, abból vett részletekkel illusztrálva, kerül bemutatásra, a PE alap elemeinek megjelenése, és iskolai gyakorlatban történő működése.

A Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola alsó tagozatán 26 éve sikeresen működő program néhány főbb ismérvei például a szöveges értékelés, és az eredményeket igazoló attitűdvizsgálatok. A program legfőbb célja, hogy a gyermekek számára igazolódjon: öröm a tanulás! Szakminisztériumi ajánlással (önkormányzati döntés ellenében) többedik nekifutásra engedélyezte a program elindítását az akkori településvezetés. Négy évig egy osztályban kísérleti jelleggel kezdték meg a működést, utána pedig mérések következtek, melyek eredményekkel bizonyították a sikert, ez után indulhatott el minden évfolyamon egy-egy osztály. A módszer törekvéseit a 90-es évek reformjai hívták életre, és nemzetközi szinterről is merítettek a reformpedagógiákból, továbbá Rogers és Gordon munkásságát, valamint személyes példáikat és tapasztalataikat is felhasználták. Jól tükrözi mindezt az interjúalany, akinek belső motivációját, saját személyes fejlődésének ön-reflektív vizsgálatát mutatja be az alábbi rövid részlet. Ez az a professzionális szint, amikor a pozitív fordulatban kulcsszerepben lévő pedagógus képes a pozitív és negatív tapasztalatokból egyaránt, a saját szakmai- és programja fejlődését meghatározó tanulságokat levonni.

*A „mesés hármas: gyermek - pedagógus - szülő egységét emeli ki a program kulcsa”-ként annak egyik megalkotója Jegesné, az interjú alanya. A programot együtt hívták életre Darabos Györgyivel. Klein, Vastagh, Bárdossy, Gáspár – óráin a pécsi egyetemen „megfertőződöttünk”- mondja a vezető pedagógus. „Meglátogattuk a képzésünk során a bécsi Waldorf iskolát, a budapesti Winkler Márta féle Kincskereső iskola programjait, valamint Benda József kooperatív pedagógiája ihletésével saját „álom iskola” programot hoztunk létre. „...Nem voltam jó gyermek, rossz sem, csak nem bírtam nyugodtan maradni., (..) a merev korlátok nekem sem működtek, (...) elsőben odakötöztek a székhez, mert nem tudtam negyvenöt percig egy helyben ülve maradni ! Ez volt az egyik fő motivációm a program megálmodásakor. Megértem azokat a gyermekeket, akik ilyenek, álljon fel, menjen ki a mosdóba, vagy valamelyik társához, akkor meg fog nyugodni.”*

A továbbiakban a feldolgozott mély-interjú a Seligman-modell struktúrájának megfelelő elemek mentén, és azon definíciók értelmezésében kerül bemutatásra abból a célból, hogy vizsgálja abban a *Positive Education* (PE) indikátorainak megjelenését. A vizsgálat módszere kvantitatív szöveg- és tartalomelemzés, mellyel lehetőség nyílik az egyes interjú szövegek manifeszt tartalmainak feltárására. Az adatredukció segítségével a jó gyakorlat segíthet rávilágítani arra, hogy mely tényezők vannak jelen, és mely továbbiak beemelése szükséges még a PE-ből a hazai köznevelés rendszerébe. A kutatás e megközelítésének segítségével

felmutatásra kerülhetnek deklaráltan, direkt – és indirekt módon (ennek hiányában is) működő módszerek, melyek jelentős mértékben elősegíthetik az oktatás (jelenleg többnyire inkább negatív) trendjének átalakulását. Arra, hogy mi is a „titok”, Norrish úgy felel, a titok az, hogy tulajdonképpen nincs titok! A szenvedély, elkötelezettség és a kemény munka nem csak Norrish (2015: 227) óta a siker záloga. A megfigyelés 2018 tavaszán készült és a mélyinterjú során rögzítettek leíró narratív feldolgozása olvasható alább; az interjú alányának szó szerint idézett kijelentései külön bekezdésben, dőlt betűvel olvashatók.

A PE Elemeinek terminusai (saját fordítás alapján) az alábbiak: pozitív kapcsolatok, érzelmek, elköteleződés, teljesítmény, egészség, célok.

### *Pozitív kapcsolatok*

A konstruktum elismeri és támogatja a sikeres kapcsolatok fontosságát, segít a tanulóknak olyan szociális és érzelmi készségek (ki)fejlesztésében, amelyek az önmagával és a másokkal való kapcsolatot táplálják, erősítik. Lehetséges alkalmazási területek: szociális és érzelmi intelligencia<sup>17</sup>, kommunikáció (asszertivitás, aktív és konstruktív válasz), megbocsátás, hála, együttműködési képesség (csapatmunka), empátia. Ez utóbbit Goleman a szociális kompetenciához sorolja. Érdekes párhuzam állítható fel Goleman (2002) munkájában megjelöltekkel, ahol az érzelmi intelligencia elemei az én-tudatosság, önszabályozás, motiváció, empátia és társas készségek. Ezek egyrésze a seligmani modellben a pozitív teljesítmény alatt kerülnek elő részletesen. A motivációt az elköteleződés indikátoraként jelöli ki Seligman, míg Goleman az érzelmi intelligenciánál tárgyalja. Ugyanakkor ez a bevonódás, a saját értékekre, pozitív pszichológiai tőke mozgósítására és fejlesztésére is irányul.

*„Kiemelt szerepe van az együttműködésnek a programban. Ha például munkaidőn túl dolgozik a szülő, mi megoárjuk, amíg ő a gyermekért jön. Ugyanakkor viszont, reggel elnézőbbek vagyunk a késéssel. Szeretnénk, ha a délutáni rohanást kicsit kompenzálni, ezért reggel lehet kicsit késni, a reggelük legyen nyugodt, legalább.” Igyekszünk bevinni a szülőket, van, hogy 80 fős „családi” kirándulás jön létre, és például mind egy erdei iskolába vonulunk el. Esetenként arra is sor kerül, hogy a szülő tesz javaslatot, vagy akár bele is szól az egyes programok alakulásába. Ha tud valami érdekességet, ami a témához kapcsolódhat, jelzi. Mivel a szemlélet az „én mit tudok adni”, többet beadnak a „közösbe”, és ez mindenkinek jó. Így a gyermek is más mintát lát.”*

A Kék Madár programba járó gyermekek kb.60-70%-az értelmiségi szülők (nem ritkán második ott tanuló) gyermeke, melynek számos előnyét és olykor hátrányát is élvezik az ott tanítók. Ez azzal is együtt jár, hogy a szülők igényei és elvárásai magasak a gyermekeik természetes fejlődési ütemét illetően, ugyanakkor szeretnék minél tovább megőrizni gyermekük gyermeki létét is. A pedagógusok alkalmazkodnak a gyermeket körülvevő közeghez, fontosnak tartják, hogy szolgáltató szerepet töltsenek be. A programban kiemelt a szülők szerepe, és meglehetősen hangsúlyos bevonódásuk az iskolai mindennapok folyamataiba. Minél kisebb a gyerek, annál inkább közös felelősségként tekintik a gyermek személyiségének fejlesztését. Az együttműködést érzi a diák. Számos közösségformáló tényező közül kiemelendő például a gyermekek, szülők, tanárok együttes kirándulása. Jeles alkalmakra tanár és szülő együtt készít ajándékot a gyermeknek, erősítve és szimbolikusan is kifejezve közös, felelős szerepük megszilárdulását. Az évszakünnepeken, projektzárókon mindig szép számmal vesznek részt a szülők, testvérek is, de az előkészület folyamataiba is gyakran beemelik speciális tudásukat. Alapelv, hogy tevékenységüket szolgáltatóként értelmezik a tanárok, ahol a szakmaiság mellett a szülői elvárásoknak megfelelnek. Hangsúlyos az egymásra figyelés, a partneri viszony, az építő együttműködés a kapcsolatokban.

A szülők anyagi terheinek mérséklésére igyekeznek a tanárok (a pedagógiai asszisztens segítségével) pályázati forrásokból a tanfolyamokhoz<sup>18</sup> szükséges előadói díjak egy részét előteremteni. Ez jelentősen hat a tanár-szülő kapcsolatra (a szülő szakértőbb lesz). A szülő-diák-tanár hármas, mint a szociális intelligencia pallérozásának egyik eszköze jelentős eleme a programnak. Ennek eredményeként a nyílt és szeretetteljes, kölcsönösen alakított és elfogadott szabályokon alapuló kommunikáció valósul meg, a kölcsönös megbocsátás, a csapatmunkában dolgozás készségeinek megalapozása és elsajátítása észrevétlenül alakul ki a növendékekben.

### Pozitív érzelmek

A tanulóknak a pozitív érzelmi tapasztalatok előrejelzésére, kezdeményezésére, megtapasztalására, meghosszabbítására és építésére, valamint a negatív érzelmekre való egészséges reagálás fontosságára hívja fel a figyelmet. Fő alkalmazási területek címszavakban: hála, savoring (boldogságteremtés, megbocsátás, hálaadás, erények által vezérelt viselkedés, proaktív, preventív, promotív alkalmazkodás, flow) pozitivitási, negativitási arány és ezek haszna, flow.

*„Ehhez a munkához személyes és szociális kompetenciáiban erős személyiség szükséges, elhivatottság nélkül ezt nem lehet csinálni, hiszen nagyon sok a plusz munka, ami természetesen bőségesen megtérül, ám ez mégsem mindig vonzó azonnal. Visszatérő diákjaim gyakran emlegetik fel, mennyit hallották tőlem: „Meg tudod tenni, képes vagy rá, csak szánj rá több energiát! Minden megy, csak úgy kell nekiállni!” A program nagy pozitívuma a feltétel nélküli elfogadás: aki a megfelelő figyelem hiányában elsikkadna, mi azt sem hagyjuk”. Érdekes hogy a nyugdíjba vonult kollégák helyett képzett szülők jönnek, akik gyermeke ide jár(t), mert látják, hogy a program (és persze mi mind együtt) mit tudunk tenni gyermekeinkkel. A hagyományosnak tartott fegyelmezési módok, mint pl. a beírás, fekete pont, hangemelés használatára nincs szükség. Hiszen mit írnek be? Amit én itt nem tudok itt megoldani, azzal mit kezd otthon a szülő? A dicséret viszont, - természetesen egyénre szabottan, és megérdemelten – hangsúlyosan jelen van a programban.*

A Kék Madárban reggelenként beszélgető-kör keretében közösen megismerik az aktuális élményeket, történeket, mindent, ami történt, mióta nem látták egymást, így a családi légkör gyakorlatilag magától alakul, ahogy az egymás meghallgatása, és az egymás iránt érzett aggodás is. A nélkülözhetetlen harmadik tényező (a fent említett szülő és diák mellett) a pedagógusok, akik szintén kölcsönösen segítik egymást, facilitátor a beszélgetésen. A reggeli szokásos történet mesélés a tanulóknak a pozitív érzelmi tapasztalatok előrejelzését segíti, ahol egymás érzelmeit ismerik meg és reflektálnak rá, mindezt bátran és tisztelettel kommunikálva. A diákokat a nevelők sajátjukként kezelik. (Előfordul, hogy egy gyermekét ott taníttató szülő képi át magát, és áll be tanárnak!) Ez a munka csak hivatásként élhető, és fontos a csoportkohézió ereje, és az egymásból, egymásra építkezés. A dolgozók nem a rendszertől várják a változást, maguk tesznek érte. Vallják, ha a csapat és a kollégák támogatják egymást, akkor az hosszú távon eredményes lesz, ilyen közegben tud jól működni egy ilyen jó gyakorlat. A kollegiális viszonyok alakulása a program során jelentősen nem változott, bár a kidolgozás után nem volt önkéntes jelentkezés. Majd felső vezetői döntésre, egy alsós 4 évfolyamot végigtanítva, s ezt megerősítve egy 120 órás képzéssel oszlopos tagokkal bővült a tanári kar. A képzésen kommunikációs tréningen vettek részt, ahol önismeret, konfliktuskezelés, tanulászervezés, értékelési rendszer hangsúlyos elemekként szerepeltek. Jelenleg 8 fő tanár, 2 asszisztens dolgozik a 4 évfolyamon, a fluktuáció nem jelentős. A közös cél vagy feladat természetesen hozzájárul a sikerekhez, de szellemiségbeli hasonlóság is elengedhetetlen. A pozitív megerősítés személyiségre gy-



korolt hatására és a feltétel nélküli elfogadásra Rogers irányította rá figyelmet, ahogyan számos golemáni elem is felbukkan és mutat átfedést jelen tanulmányban újként tárgyalt elemekkel, melyek újszerűsége ennek fényében tekinthető át objektíven.

### *Pozitív elköteleződés*

Arra összpontosít, hogy a tanulók megértsék és csúcsmélységként megtapasztalják a tevékenységek teljes „bevételét” azáltal, hogy megismerik az elkötelezettség természetét, az útvonalakat, ahogyan eljutnak egy egy feladat befejezéséhez, ezzel járulva hozzá, az egyéni (és akár a csoportos) jóllét növekedéséhez is. Főbb témák, melyeket magába foglal (s melyekre építkezik) ez a fogalomkör: áramlás, motivációs elmélet, önismeret, saját erősségek, felfedezése, szenvedély. Goleman (2002) az áramlás (flow) és a szenvedély kivételével ezeket az érzelmi kompetencia szerkezeténél tárgyalja munkájában.

*„Nálunk a feladat mindig az első, amíg az nincs kész, nincs mással foglalkozás. A gyermekek közös szintjének megállapítása nehéz, mert ha magasan van a léc, elvesztem a gyengéket, ha alacsonyan, akkor meg a jókat. Szerintem, mindig kicsit fölé kell lőni annak, amire az adott csoport adott pillanatban, együtt képes. Ez nem könnyű. A terem elrendezése dinamikusan változik, ugyanakkor mindig a problémásabbak ülnek közel hozzám, így azonnal és gyorsan lehetséges visszazökkenteni őket, még az egyéni munka esetén is. Viszont, biztos, hogy ha nem veszi el a fonalat, nem fog a növendék unatkozni. Mivel szoros a kapcsolat köztünk, érzik a gyerekek, hogy ha rosszat tesznek, ez bántja is őket. Tudják, hogy ránk mindig mindenben számíthatnak, a saját érzéseinket is mindig elmondjuk nekik: Miért csináltad ezt velem, nekem nagyon rosszul esik, ha ezt teszed, vagy ha így viselkedsz. Ha mégsem rendeződne így egy konfrontáció, akkor együtt ülünk le megbeszélni a felmerült problémát. De ilyenre alig néhányszor került sor a számos év alatt. Mivel többnyire szabadon döntenek, ki-miről írna vagy gyűjtene szívesen, nem gond a motiváció: ha sok mindent mutatunk nekik, akkor mindenki megtalálja, ami neki tetszik. Sokan jönnek hozzánk pedagógusok, számos elem átvétele megtörténik, de az egész program mégsem terjedt el más intézményben. Talán, a kollégák nem merik elengedni a megszokottat. Az biztonságot ad a napi rutin során, s pedagógusként sokan nem merik felvállalni, ha valaki valamiben elsőre nem tökéletes” (vs. BÁNRÉTI, 2002- a szerző megjegyzése). Ahol lehetőség van rá, mi éneklünk, ahol előjöhét számolunk, mert az nem csak az órákra tartozik, hanem, az élethez. A tárgyak közötti kompetencia területek hasznosítása (pl. a matek és az ének kapcsolata) remek szolgálatot tehet nekünk a tanteremben. Nem értem, nem tudom, mi, hol, mikor és miért romlik el a tanároknál, hogy ezt olyan ritkán használják ki. Talán a képzésben? Sajnos azt tapasztalom, hogy a fiatalok hamar „átállnak”, bár lelkesen jönnek, de látom, hogy már két hónap után, ugyanúgy ő is kiállítja a sorból a rendetlenkedő gyermeket, s megszégyeníti. Nálunk a programmal párhuzamosan „nem madaras” évfolyamok is vannak, ahol teljes mértékben a „hagyományos kereteknek” megfelelően működik minden. Annak ellenére, hogy például a beszélgető-körhöz sincs szükség semmilyen szokatlan feltételre, mégsem alkalmazzák. Pedig jó! Az előző közoktatási törvény nagy teret engedett mindenkinek, mégsem éltek vele. Gyakran mondom a tanulóknak, én segíteni tudok, hogy nyugodt feltételek között tudjatok tanulni, játszani, magatok látjátok kárát, ha nem haladtok a dolgokkal. És ezt meg is tanulják, mert tapasztalják, így van.”*

A Kék Madár programban a tananyagtartalmak, a képességfejlesztés struktúrája úgy kerül kialakításra, hogy az motiváló legyen tanárnak és diáknak. Az órák nem 45 percesek, hanem előre tervezetten, tananyag egységhez- feldolgozandó és elsajátítandó ismeretanyaghoz, képességfejlesztéshez kerülnek meghatározásra. A diákok pontosan tudják, mikor meddig kell eljutniuk. Mivel kialakul (a közös munka eredményeként), hogy a diák a saját szabadidejét befolyásolja munkateljesítménye segítségével, a közös munka, közös felelős-

séggel, így hatékonyan zajlik. A fegyelmezés és a figyelem végig aktív maradt a foglalkozásokon, a belső fegyelemre épít a tudatos tervező. A diákok egymást is figyelemre, és akár együttműködésre is ösztönzik. A szülőknek két évente kommunikációs és konfliktuskezelő tanfolyamot szerveznek, ahol megtanítták nekik is pl. az én üzenetek használatát, valamint ez hozzájárul egy közösségépítő erő kovácsolódásához is. A tréningen a részvétel ajánlott, tanulságait maguk is reflektálják. Ennek köszönhetően informális keretek között rendszeresen találkoznak a szülők a későbbiekben is. A munkaszervezés során az osztályban lévő csoportokat folyamatosan változtatják a tanárok, van, hogy a csoport, van, hogy a feladat kerül módosításra, ahogy a helyzet (és-vagy a gyerek) kívánja. Eredményesnek azt tartják, ha minden gyermek azt a munkaformát, módszert, információforrást, feladatot kapja meg differenciáltan, amiben ő a lehető leghatékonyabban tud fejlődni (vö. Arató 2014 - visszajelzés a tanulás formájával). Magatartással kapcsolatos nehézségek többnyire nincsenek, ritkán van szükség nyomtatékos beavatkozásra, ilyenkor a legnagyobb „büntetés” a részvétel megvonása az egyes tevékenység végzése alól. Ekkor a teremben marad a gyermek, s csendben elfoglalja magát. Az értelmi intelligencia mellett az érzelmi intelligencia fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektetnek a programban tevékenykedő szakemberek, hiszen vallják, hogy ez a sikeresség egyik legfontosabb eleme. Jelentős a programban az olvasás szerepe, ezzel is egymásra hatnak a tanulók. Megosztják olvasási élményeiket egymással, termékeny beszélgetések, kritikai észrevételek és reflexiók bővítik ezeket a beszámolókat. Ösztönző erőként is merít ezekből mindenki, ennek hatására például meseíró pályázatra jelentkeznek a tanulók, – melyen való részvételük további növeli készségeik fejlesztését.

A belső motiváció egyértelmű kialakulását támasztja alá, hogy a tanulók irigykednek egymásra, jutalomzámba megy, ha valaki pl. lapbookot készíthet. Többnyire csoportmunka során használatos ez a fajta számonkérési mód, ám manapság önként kezdtek el készíteni a diákok, önmaguk számára. Ennek megvannak a szigorú tartalmi és formai feltételei, de a témát a tanulók választhatják, s a tanári segítségnyújtás ezután kapcsolódik be a folyamatba. A saját témaválasztást vázlat készítése követi, ahol a források számbavétele is megtörténik, figyelembe véve a többiek véleményét. A kidolgozandó munkára használt értékelési szempontrendszer mindenki ismeri, mint a feladatot is (terjedelem, arányok, stilisztikai és formai követelmények), s a folyamat végén közös véleményezés (értékelés) van. Pozitív elköteleződés akár a témaválasztás bőséges lehetőségei, akár a szíves jelenlét, a közösségi jóllét érzés meglétét feltételezi, ugyanakkor a motiváció és a saját erősségek, felfedezése, szenvedélyes munkavégzés is támogatott a program keretében. Az egyes témák felosztása egymás között demokratikus úton valósul meg, egyénileg, saját tetszés szerint. Lehetőség van sportolni, a néphagyományok, művészet, környezetvédelem keretében projekteknél részt venni, mindennek van felelőse. Amióta a program működése engedélyezve lett, eredményeik legitímálják célkitűzéseik megvalósulását.

A jó gyakorlattá minősített program, referencia- és mentoráló intézményként működő iskolában zajlik, melyben megfordul sok szemlélődő fiatal, ami bizakodásra ad okot továbbélésének kérdését tekintve. Ugyanakkor, a gyakorlott pedagógus továbbképző úgy tapasztalja, hogy a program egyes elemeit építik csak be munkájukba a látogatók, de a tanítás egész rendszerében nem történik változás.

### *Pozitív teljesítmény*

Az egyéni potenciál kifejlesztése az érdemi eredmények elérése és értékelése révén valósul meg a PE-ben. Fő témák, lehetséges alkalmazási területek: implicit intelligencia-elmélet, cél-, remény elmélet, dicséret, szociális és érzelmi készségek, ezen belül önérték, öngazgatás, társadalmi tudatosság, konfliktuskezelés és kommunikáció, valamint aktív döntéshozatal és felelősségvállalás. Goleman ezeket az elemeket az érzelmi kompetencián belül a személyes és szociális kompetenciák keretében részletezi. Gordon<sup>19</sup> (1998) az értékeléssel

kapcsolatban tesz javaslatokat: azt hangsúlyozza, hogy a tanár visszajelzése, ha pozitív, irányulhat a személyiségre és a teljesítményre is; viszont ha az negatív, akkor csak a teljesítményt szabadna, hogy minősítse.

*„Nálam lehet süggni, – segíts neki, ha te most ezt tudod” – ezzel is az elfogadó szemlélet, a megértés, amit tanulhatnak; továbbá azt, hogy senki nem tud mindig mindent.” Ami mindenképpen tilos, az az agresszió bármilyen formája. Mindenképpen azt szeretnénk, hogy tudják, az nincs rendjén. Voltak autista, aspergeres gyermekeink is, akik elvesztek volna a hagyományos rendszerben. A szociális együttműködést kellett nekik leginkább megtanulni. Végül, a diákok egyike például közgazdasági egyetemet végzett, most az Innovációs és Technológiai Minisztériumban dolgozik, az országos menetrendet felügyeli ma már. Mindig is a közlekedés volt fontos neki. A másik tanítványunk a keszthelyi Pannon Egyetem Georgikon Karán természetvédelmi mérnöki szakon tanul, és sorolhatnám. A legnagyobb szó az ilyen sorsokban, hogy hozzá tudunk járulni a gyermek önálló élethez és életre alkalmassá tételéhez, ez minden fizetésnél, elismerésnél többet jelent számomra!”*

A Madárban különösen fontos, hogy a társaiktól milyen visszajelzéseket, élményeket, megerősítéseket kapnak a tanulók, s mit vesznek természetesnek magukkal szemben. A sokszínű tevékenységrendszerben mindenki megtalálja azt a területet, amiben sikeres, s ez kihat a többi készség és képesség fejlődésére is. Kezdetben, fontos a szülő számára is annak hangsúlyozása, hogy nem az elért teljesítmény százalékos mértéke a lényeg, hanem hogy meglegyen az a terület, amit erősíteni kell. A teljesítmény elismerése, az esetleges hibák hangsúlyozása megfelelő módon kell, hogy történjen. Az értékelés nem csak hogy szöveges, de egyénre szabott, és elsődleges célja, hogy negyedik évfolyamra kialakuljon a gyermek reális önértékelése. Negyedik osztályban kezdik el szoktatni a tanítványokat a felsős szabályokhoz, amit többnyire zökkenőmentesen fogadni is tudnak a növendékek. Ennek az oka épp az, hogy egy idő után tudja a gyermek saját maga, hogy mit ért el, még ha nincs is jegyesítve teljesítménye. A tanár mindig önmagához viszonyítja a gyermeket. A kritika a tanuló számára ugyanakkor világosan megfogalmazásra kerül. Az egymáshoz viszonyítást elkerülik a tanárok, és mindent meg is tesznek ellene. Kiemelten hangsúlyos a pedagógusok számára, hogy arról kapjon visszajelzést a tanítvány, ami az erőssége, illetve, hogy miben kell még fejlődnie.

Ezzel együtt „nem minden rózsaszín” (FREDRIKSON, 2015:221), szembesítve vannak a tanuló a hibáikkal, de pontosan tudják, hogy annak soha nincs kijavíthatatlan következménye. Pozitív teljesítmény egy vers kapcsán például, az önértékelés és a reális elvárások kialakítása, illetve a jobb eredményre való törekvés, mely a világos célok kialakításához is segítséget nyújt. Az egzakt szabályrendszer segít a célok megvalósításában, a reális önértékelés kialakulásában, s a mentális és pszichés, fizikai egészség minél gyakoribb jelenlétében is.

### *Pozitív egészség*

Területe arra összpontosít, hogy segítsen a tanulóknak olyan fenntartható szokások fejlesztésében, rutinná tételében, kialakításában, amelyek az optimális fizikai és pszichológiai egészséghez hozzá tudnak járulni, ugyanakkor megbízható tudásbázisból származnak. Főbb témái: teljes elmés figyelem, reziliencia, rugalmasság, test tudatosság, saját test feletti tudatos uralom – önuralom fejlesztése. Lelki-fitness, meditáció, odafordulás. Míg korábban az elmét és a fizikai testet külön-külön vizsgálták és tanulmányozták, a közelmúltban nagyhangsúlyt kap a holisztikus egészség fogalma, melynek során az egész személyt integrált és összekapcsolt entitásnak tekintik (HASSED, 2008). Ez a holisztikus megközelítés összhangban áll az Egészségügyi Világszervezet (1948) egészségügyi definíciójával, mely szerint ez a „ teljes fizikai, mentális és társadalmi jóllét állapota, és nem pusztán beteg-

ség vagy fogyatékoság hiánya". Keyes szerint (2002, 2005) az egészség több tényezőbből álló konstruktumként tekintendő, mely elemei a (1) a fizikai egészség, optimális fiziológiai rendszerek; (2) a szubjektív (érzelmi egészség) vagy pozitív érzelmi viszonyulások az életben, valamint az érzelmelek hatékony kezelése és szabályozása; (3) a szociális egészség avagy a megbízható kapcsolatok jelenléte és a másokkal való hatékony együttműködés, és (4) pszichológiai egészség, beleértve a jövőre vonatkozó optimizmust és bizalmat a jövő kihívásainak és érzéseinek kezelése. Az egészség fizikai, pszichológiai, társadalmi és érzelmi összetevőinek feltárása mellett fontos annak megértése, hogy a különböző emberi csoportok, közösségek hogyan egészítik ki, és kölcsönösen hogyan befolyásolják egymást. A tudományos és egészségügyi szervezetek egyre inkább felismerik az elme-test kapcsolatának szerepét és jelentőségét, illetve, hogy a gondolatok és az érzések jelentősen hatnak az élettani rendszerekre, és fordítva (NOVACK, CAMERON és EPEL, 2007).

*„A Kék Madárban a hiányzás egészen egyszerűen nem jellemző. Érdekes módon a betegeskedés nem sokat szól bele a dolgunkba. Gyakran a kis diák még maradhatna otthon betegség után, de jönni akar, s erre kiemelkedő figyelmet fordítunk. Jönni akar, mert jól érzi itt magát.”*

Sokan sportolnak rendszeresen, fontos a testi-lelki egészség. Mivel az intézmény kiválóan felszerelt, számos lehetőség kínálkozik erre. A lányoknak balett, fiúknak taekwondo, foci, korcsolyázás, uszoda, kerékpártúra, balatoni biciklikör biztosított. Lehetőség szerint minél több időt töltenek a friss levegő (délelőtt is, délután is kint vannak) kihasználva a szabad játék örömeit és felszabadító erejét. A mozgást egyéni és csapatjáték formájában is élvezettel és örömmel végzik, szeretettel játszanak. Az optimális fizikai és pszichológiai egészséghez hozzá tud járulni akár a sport, akár a légtér, amit a programban dolgozók biztosítanak, a test tudatosság, önuralom fejlesztése mind-mind a szociális kompetenciák fejlődésén keresztül is megmutatkoznak a diákoknál.

#### *Pozitív célok*

Ennél a fogalomkörnél nem pusztán a saját célok, hanem a mások céljainak tiszteletben tartása is kiemelt szerepet kap. Megérteni, hinni és szolgálni valami nagyobbat, mint az egyén önmaga, és szándékosan részt venni a mások előnyeinek kiaknázásában, tenni azok növekményéért kiemelten fontos a diákoknál. A modell alkalmazási területei: értelem és cél az életben, társadalmi tudatosság, célprojektek, közösségi szolgálat, eudaimoni tevékenység<sup>20</sup>, spiritualitás. A tanulmányban bemutatott jó gyakorlattal szembeni vélekedés ambivalens.

*„Van egy olyan megközelítés, hogy a „problémások járnak ide”, ennek oka, az a téves közhi-e-delem, hogy alternatívába a problémások járnak. Ha egy szülő elmeséli, hogy az intézménybe akarja járattatni a gyermekét, gyakran megkérdezik tőle: miért, mi a baj veled? Én azért vissza kérdeznék: ki a problémás, ki szerint, mi alapján? Mindenféle „problémás” jár(t) a program-ba, van, aki egyszerűen csak éretlen, de vannak (voltak) diszesek, és vannak (voltak) nagyon tehetséges növendékek (matek, sakk, írás, olvasás...stb.) is. Vannak, akik egyszerűen csak érzékenyek. Nem ritka, hogy a szülő épp ezért választja a Madarat. A szülő gyakran a demok-ráciára épít otthon, félti gyermekét, hogy a „hagyományos iskolarendszerben” érzékenységét nem tudják kezelni, vagy esetleg büntetik, vagy csak nemkezelik megfelelően. Azért is hozzák őket az intézménybe, mert féltik őket a korai kudarctól. A szülők célkitűzése, hogy a diák minél tovább maradhasson gyermek, hiszen értelmes és jó képességű, ne kelljen mindjárt az elején meggyötörni. A teljesítmény értékelésénél kiemelten fontos, hogy a számonkérés ne stressz forrása legyen. Nem értem, hogy ha az egyetemen előre felkészülhetsz, amikor akarsz, miért elvárás az általános iskolában, hogy: gyere ki, és mondd? Nálunk is vannak erre is szabályok,*



*és természetesen idő, mire megértik, megtanulják: ezek értük vannak, de kialakul a belső fegyelem, és nem félnek a megmérettetéstől. Az elért eredményeink tekintetében azt tartom a legfontosabbnak, hogy többnyire megtalálták az útjukat, s beépítették a program értékeit mindennapjaiba. Ők úgy vélik magukról ugyanolyanok, mint mások, de mégis kicsit mások lettek. Gyakran, ha spontán összefutunk, elmondják, hogy mennyire nem értik, ha valakinek ez a dolga, miért nem csinálja ezt meg, a tőle telhető legjobb módon. Kicsit másként élik az életüket a Madarasok, az életmódjukra azt mondják, hogy: „mi azért kicsit mégis mások lettünk, mint a többiek”. Azt tapasztalom, szinte minden gyermek oda került, ami az útja, ahol boldogan él.”*

A közös cél a Madárban az, hogy a növendék profitáljon abból, hogy a számára legitim személyek együttműködnek, érte! Mindezt személyesen élményén át is részletesen bemutatja és megerősíti az interjúalany, hiszen iker lányai voltak az első Kék Madár programosok. Ugyanakkor, vannak, akik úgy vélik, válogatott értelmiségi gyermekekkel együtt tanulva a programban, nem is lehet nehéz!

A célok, bevonódás és az elköteleződés megalapozása és megerősítésének segítése elsődleges és folyamatos a Madárban. A számonkérés nagymértékben mindezek objektív és reális kialakulását, jelenlétét támogatja. A programban megjelenő számonkérési módok közül az egyik a tudományos kidolgozat, ami szintén saját téma kiválasztásával kezdődik, így arról készít a tanuló egy kis esszét, ami érdekli. Ezt be is mutatják egymásnak, hiszen a harmadik osztálytól már kiegészül a beszélgető-körben, és ott minden nap bemutatják egymásnak választott témájukat. Ennek megvitatása, valamint a javaslatok mérlegelése már a tanuló feladata. A folyamat során többrétű és többszintű építő kritikával verteződnek fel a diákok. Ezáltal folyamatosan és spontán valósul meg az egymástól tanulás. Negyedikben már ppt-t is készítenek, szintén egymás számára, és nagyélvezettel, büszkén és alaposan felkészülten teszik mindezt. A folyamat részeként természetesen le kell adni mindig egy kézzel készített verziót is, de a technikát is jó, ha felhasználják a feladat teljesítésre. Fontos az íráskészség fejlesztése is, ugyanakkor a saját kreativitás is benne van a feladatban. Jelentős szereppel bővül a feladatkör, amikor már ki is kell állniuk a többiek elé, ám még mindig, érdemjegy nélkül. A tanuló ezzel is elindul egy úton, amikor is hozzá kell szokni ennek a körülményeihez. Kiállni, elmondani, megnézni, megismerni, megvitatni ki, hogyan viselkedik egy-egy ilyen közegben. Ez is hozzájárul önmaguk megismeréséhez, az énkép objektív alakulásához. Hagyományos értelemben vett dolgozatot is írnak, mindazonáltal a tanári tekintély szerepe és jelenléte nem nyomasztja őket, „puska” használata engedélyezett. Ez többnyire ugyanakkor csak egy vázlat, vagy néhány kulcsszó, melynek terjedelme többnyire fix, célja azonban az értelmes tanulásra szoktatás (vázlatkészítés, kulcsszavas kiemelés).

A stressz, a feszélyezés szinte idegen fogalmak az itt tanuló diákok körében a jó gyakorlatnak hála, mert nem találkozik a növendék velük. Így a tanulók kiegyensúlyozottak, vannak saját céljaik, és pontosan tudják, mikor mi vár rájuk; mint ahogyan azt is, hogy ha nem elég számukra néhány hibával felmondani a feladott verset, addig tehetik ezt meg, amíg nem sikerül hibátlanra; vagy épp amíg önmaguknak elég. Saját maguk miatt. Ez pedig visszahat a közösségre is. A pozitív célok segítenek megérteni és megértetni önmagukat és a világot. Elhinni és szolgálni valami nagyobbat, társadalmi tudatosságra felkészülni, célprojektekben, közösségi szolgálatban részt venni, hiszen a korosztálynak megfelelően szintén megtapasztalható elemek ezek a programban. Állami ünnepek alkalmával például (Aradi vértanúk) felkeresik az utcákat, melyek az áldozatok neveit viselik, megnézik, hogy milyen intézményeket neveztek el a mártírokról, és reflektálnak arra, hogy milyen érzéssel teszik mindezt. A több irányból tapasztalt logikus következetesség és az idő, sok mindenben segít, tanárnak-diáknak egyaránt.

## Összegzés

Fentiek ismeretében könnyedén belátható, hogy az igen mértéktartó terjedelemben ismertett magyarországi jó gyakorlat – bár nem tudatosan a pozitív pszichológia szellemében született – mégis annak az oktatási modellnek a jellegzetességeit hordozza magán, és illeszkedik a seligmani modell alapvetésihez. A pozitív érzelmek, egészség, célok, kapcsolatok vagy az elköteleződés teljesítmény mind-mind tetten érhetők a program elméletében és gyakorlatában. Ezzel együtt pedig (a kutatás során készült megfigyelések és fotók bizonyága alapján), a gyermekek szívesen járnak az intézménybe, mely a programban való részvétel lehetőségét biztosítja számukra. Ezzel együtt, a program mégsem terjedt el szélesebb körben.

*„Nehéz belülről feszíteni a kereteket”. „Sokan azt mondták, válogatott gyermekkel könnyű, de én itt mindenkit ismernek, ki mire allergiás, miben sikeres, milyen területen vannak kudarcái, ez nem olyan egyszerű. Itt is vannak nehézségekkel küzdő gyermekek is. Mi mindennek ellenére, akarjuk meglátni bennük a jót!”*

Mint a fentiekben meghatározásra került, a Kék Madár program hatása egyértelműen pozitív a nevelésben, tudását, testi-lelki-szellemi egészségét elősegítő módon jelent meg. Eredménye kétségtelenül pozitív módon hat a tanulási-tanítási folyamatra, a formális és informális értékelésre, a társas együttélés szabályainak alakulására, minőségére, a kortársak közötti együttműködésre, valamint a hatalmi helyzet konfliktusaira, összetett módon a nevelési stílusra is.

A program elterjedésének korlátaihoz vélhetően hozzájárultak a program létrehozójának tapasztalatai által megfogalmazottak, illetve a kor aktuális tanítási tanulási paradigmáinak kötöttségei is. Napjainkban, ismerve az EU 2020 TOP 10 skills stratégiáit<sup>21</sup>, és a NAT 2018-as tervét, melyek egyre inkább az affektív képességek fejlesztését hangsúlyozzák, talán szükséges lehet a pedagógia (pozitív) feladatait is át- vagy éppen újragondolni. Radó (2017) munkájában a tanulásszervezés: formális-informális-nonformális útjait, valamint a tudás és tanulás személyre szabottságát nyomatékosítja, egy új pedagógiai praxis megvalósulása által, melyet egy új értékelés, készségorientáltság, és a külső kapcsolatok (új szerepek) figyelembevétele jellemez. Gyarmathy (2018) a „6K”<sup>22</sup> elemeket jelöli meg, míg Mitra<sup>23</sup> szerint „...az oktatás egy önszervező rendszer, melyből a tanulás, mint felszínre törő jelenség következik.”

## További kutatási lehetőségek

Seligman (2012:307) a sikeren felbátorodva könyvének zárszavában olyan kérdéseket fogalmaz meg, mint: tanítható-e a történelem úgy, hogy, az emberi fejlődést hangsúlyozza, mely elképesztően jó, remek, sőt kiváló dolog? Vagy tanítható-e úgy a matematika, hogy azt nyomatékosítsa a diákokban, hogy az igazság legtökéletesebb formájának megjelenése ez a tantárgy? Sőt, mi több, tanítható-e a biológia egy olyan eszmerendszerbe ágyazva, mely szerint az emberi evolúció nem csak rosszat (háború, fegyverkezés, éhínség); hanem jót is (együttműködés, önfeláldozás, szeretet) eredményezett?

2018-as művében (SELIGMAN, 2018) már egyenesen forradalmat említ, s összegzi modelljének adaptációját. E szerint már Ázsia: Bhutan, Kína, Zhengcheng, Beijing, India sikeresen adaptálta, és működteti. Csatlakozott a folyamathoz a Közel-Keletről: Dubai, Jordánia, Szaúd-Arábia, Egyesült Arab Emírátságok, valamint az Amerikai kontinens egyes részei (Latin-Amerika, Észak-Amerika, USA), valamint Anglia és Ausztrália. Ebbe a diskurzusba

formálisan Magyarország még nem kapcsolódott be, ugyanakkor a folyamat hullámai már a magyar oktatás állóvizét is felkavarták.

További kutatási irányként említhető a Boldogságórák programjainak áttekintése, és komparatív összevetése a PE elemeivel. A program az ELTE kutatócsoportjának támogatásával országos népszerűségnek örvend, tudományos eredményeik vizsgálata folyamatban van. Szükséges lehet annak meghatározása, hogy a fent vázolt elméleti keretrendszerbe mely módon illeszkedik a program. A pedagógiai környezet jelentőségével kapcsolatos eredményekkel (Varga, 2015) történő összevetés, szintén releváns eredményeket hozhat. Ezek célja, hogy maga környezet is mozgósítsa, generálja és fejlessze a szükséges kompetencia elemeket. Ezáltal összeadódhatna a kooperatíván strukturált inkluzív környezet és a pozitív pedagógiai fordulat hozadéka, és a mindenkire kiterjedő magasabb tanulási teljesítmény mellett, a magasabb mentális kiegyensúlyozottság is szélesebb körben jelenhetne meg az iskolás gyerekek körében. Így lehetőség kínálkozik arra, hogy a tanulói és pedagógusi csoportok fejlődése ne csak részében legyen kimutatható, hanem a környezetfókuszú megközelítésekkel összekapcsolva, minden egyes tanulóra, és pedagógusra is kiterjedjen a pozitív fordulat hozadéka.

### *Jegyzetek*

- 1 A „hagyományos” jelző itt Ellen Key szerint értendő: a hagyományos iskola teljes mértékben kiöli a gyermek természetes tudásvágyát, megfigyelőképességét, önállóságát. A gyermekek lélekgyilkolása zajlik az iskolában, ahol életük nagy részét töltik, amely nem igazi értéket és tudást nyújt a korának gyermeke (1976) számára sem! Új nevelést, új iskolát, az új emberek számára kell létrehozni. (Key, 1976:125, idézi Németh 1996:8)
- 2 Pukánszky szerint A gyermek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő, a nevelést annak rovására mindenáron ésszerűsíteni akaró törekvések összessége. Alice Miller szerint egyrészt nevelési módszer, másrészt komplex beállítódás. Krumm alapján: Az a negatív kommunikációs tevékenység, amely legalább egy fél éven keresztül legalább heti egyszeri gyakorisággal fordul elő. Hunyady és mtsai szerint egy hatásrendszer, a pedagógiai ártalmak intézményes nevelésben megmutatózó formáit értik ezalatt.
- 3 Seligman beszámol arról, hogy a kultúrákban meglévő kétszáz „erénykatalógus” alapján Katherine Dahsgaard irányításával „olvasták át Arisztotelészt és Platón Aquinói Szent Tamást és Szent Ágostont, Konfuciuszt, Buddhát, Lao-cét, Benjamin Franklint, valamint az Ótestamentumból, a Talmudból, a Bushidóból, a Koránból és az Upanisadokból stb., s legnagyobb meglepetésünkre a mintegy háromezer évet és a földkerekséget lefedő kultúrák mindegyike számára ugyanaz a hat erény volt fontos.” Természetesen az egyes fogalmak jelentése nem teljesen azonos, de az átfedések kétségtelenek – véli Seligman. (vö.:Peterson, Seligman, 2004).
- 4 Csíkszentmihályi amerikai pszichológus, az MTA külső tagja, az emberi fejlődés professzora, az emberi hangulatszabályozás kiemelkedő kutatója, flow-elméletével a „feladatba belefeledkező” aktivitások örömszerző jellegét állította előtérbe az individuum életében. Kutatásai alapján az autotelikus embernek nincs szüksége anyagi javakra, hiszen jutalma a tevékenységéből származik (képes egyedül léte idején is áramlathoz jutni, csekélyebb mértékben kiszolgáltatott ezt nem gyakorló társaival szemben. Kevésbé befolyásolható extrinzik módon, tág érdeklődési körrel rendelkeznek, és önállóbbak és függetlenebbek az átlagnál. Azonosításuk legcélravezetőbb módszere, ha hosszabb időn keresztül, változatos helyzetekben kerülnek górcső alá. (Boros és Pléh, 2004)
- 5 A pozitív pszichológia mozgalom legmeghatározóbb magyarországi képviselője. Az

- ELTE PPK Pozitív Pszichológia Kutatócsoportjának vezetője, professzor, egyetemi tanár, az ELTE PPK Személyiség- és Egészségpszichológiai Tanszékének oktatója.
- 6 Professzor, nyelvész, pszichológus, az MTA rendes tagja
  - 7 konstruktum: összetett fogalom, ami tapasztalati jelenségekből áll, melyek együttes hatása által operacionalizálható maga az összetett fogalom. Seligman az időjárás vagy a szabadság példáján keresztül szemlélteti a konstruktum definícióját, melyek mértékéről tényezői által tudunk többet. (Seligman, 2011:23)
  - 8 Rogers szerint az egyént feltétel nélkül elfogadó, hiteles, empatikus másik személy segítheti hozzá személyisége optimális fejlődéséhez.
  - 9 10 évig a pozitív pszichológia missziója a boldogság volt, mint tudományos konstruktum, mely használhatatlan fogalom Kahneman Nobel-díjas kutató szerint. Munkásságában a boldogság objektív mérésére szentelt kiemelt figyelmet, és próbálta megragadni annak lényegét. Modellje a csúc-s-vég modell. Szerinte két különböző entitás van, a tapasztaló én és az emlékező én. A tapasztalati én öröme nem vezet egyenesen az emlékező én boldogságához. Az emlékező én nem azt mondja meg, hogy milyen boldogan él valaki, hanem azt, hogy mennyire elégedett, amikor az életére gondol. A rossz pillanatok képesek átírni az élmény egészét, ami a hosszú távú memóriába kerül. Ezért különösen szükséges figyelni arra, hogy a sajátos élményrögzítési mód pozitív irányba terelődjön. (vö.: Takács2005; Oláh 2019 idézi Varga 2019)
  - 10 szemléltetve ld. 1. sz. ábra
  - 11 A saját erősségeken itt akár a diák előfeltevésein, akár a tanult ismeretin keresztül megfogalmazott erősségek értendőek, melyek vélhetően a karaktererősségek közé sorolhatóak.
  - 12 Fordítási problematika education és a magyar oktatás fogalom nem teljesen azonos jelentéssel bír. Pedagógia, neveléstudomány, oktatás: egyes kontextusban szinonimaként is kezelhetőek. A nyelvi eltérések és a terminológiai, jelentésbeli különbözőségek is figyelembe veendőek a téma tárgyalásakor. Pedagógia és az education nem teljesen azonos jelentésben értelmezendő. A szerző megjegyzései.
  - 13 Ez az öt véleménye szerint az alábbi: 1. oltalom/törődés, 2. igazságosság/kölcsönösség, 3. csoporton belüli lojalitás/hűség, 4. tekintélytisztelet, 5. tisztaság és feddhetetlenség. vö.: (Haidt, 2008 idézi Fúzi 2013)
  - 14 Geelong Grammar School, Ausztrália <https://www.ggs.vic.edu.au/>
  - 15 Részletesen vö: <https://www.ggs.vic.edu.au/School/Campuses/timbertop> (19.01.17) A diákok itt egy közösségként élnek.
  - 16 A virágzást a mentális egészség csúc-s állapotaként is leírható, amelyet a pozitív érzelmek dominanciája, az optimális működés és a globális jóllét magas szintje együttesen jellemez. (Oláh, 2016)
  - 17 Érdekes párhuzam állítható fel Goleman 2002-es munkájában megjelöltekkel (Érzelmi intelligencia a munkahelyen címmel), ahol az érzelmi intelligencia elemei az én-tudatosság, önszabályozás, empátia, társas készségek. Ezek egy része a Seligman-féle modellben a pozitív teljesítmény alatt kerülnek elő. A motivációt az elköteleződés indikátoraként jelöli Seligman, míg Goleman e helyütt.
  - 18 Goleman-i kommunikációs tréning
  - 19 Munkái Golemanhoz hasonlóan kevésbé populárisak a ma diskurzusaiban, pedig érdemei a TET-PET könyvek megalkotásában, és azok gyakorlati hozadéka a praxis számára meglehetősen jelentősek.
  - 20 Személyiség személyes fejlődése a fontos, nem kifejezetten a pozitív érzelem, hanem a fejlődő személyiség a cél és a képesség kongruenciája révén és hatására valósul meg. (vö.: Csikszentmihályi, Gardner és Damon, 2016)



- 21 (sorrendben: komplex problémamegoldás, kritikus gondolkodás, kreativitás, emberi erőforrás menedzsment, kooperáció, érzelmi intelligencia, igazságosság a döntéshozatalban, szolgáltatás orientáció, tárgyalóképesség, megismerés alapú rugalmasság)
- 22 kommunikáció, együttműködés, társas helyzetek; kritikai gondolkodás, értelmezés, saját tudás kialakítása, keretek:közös kialakított szabályok; kavalkád, sokféleség; kezdeményezés, a választás lehetősége, kreativitás, alkotó tevékenység.
- 23 [https://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_build\\_a\\_school\\_in\\_the\\_cloud?language=hu](https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud?language=hu) [18.11.12.]

### Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2014) *Deconstruction of education*. HERJ/2014Vol. 4 (2014) No. 2 Learning-centered Education - Autonomy and Responsibility. Guest editor: Julianna Mrázik <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/55d32820864ef> [19.01.18.]
- ARATÓ Ferenc (2017) Az értékes gyermek - az értékelés negyedik dimenziója egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlata. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat* 2évf.201714sz.6.6 In.:<http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/03-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2017-01-04szam.pdf> [19.01.17.]
- BÁNRETI Zoltán (2002) *Modern nyelvészet és korszerű oktatáspolitiká*. [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zYVwE1xghA0J:mta.hu/fileadmin/I\\_osztaly/eloadastar/Banreti\\_mnyk.rtf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zYVwE1xghA0J:mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/Banreti_mnyk.rtf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu) [15.12.08.]
- BLACK, M.- ROBINSON J. (2016) *How can we create positive teacher and students relationships?* In.: <https://www.ggs.vic.edu.au/institute/blog/blog-posts/lessons-from-letters> [17.11.13.]
- BOROS Otília - PLÉH Csaba (2004)*Bevezetés a Pszichológiába*. In.: [https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_bevezetes\\_a\\_pszichologia/ch05s02.html](https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_a_pszichologia/ch05s02.html) [16.11.12.]
- CORNELIUS, R.- WHITE, J. (2007) *Learner-centred teacher-student relationships are effective. A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. [16.04.02.]
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2010) *Az áramlat, Flow a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, GARDNER H., DAMON W. (2016) *Jó munka - Amikor a kiválóság és az etika találkozik*. Libri. Budapest.
- FREDRIKSON B.(2015) *A pozitív érzelmek hatalma*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- FÜZI Beatrix (2013) *Pszichológia és személyiségfejlesztés*. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_pszichologia\\_es\\_szemelyisegfejlesztes\\_ii/tananyag/JEGYZET-12-2.1.\\_Moral\\_es\\_kapcsolat\\_I\\_re.scorml](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_pszichologia_es_szemelyisegfejlesztes_ii/tananyag/JEGYZET-12-2.1._Moral_es_kapcsolat_I_re.scorml) [18.08.15.]
- GOLEMAN D.(2009) *Emotional Intelligence / Why it can matter more than IQ / First published In Great Britain 1996*, Bloomsbury Publishing Plc, 2 Soho Square, London W1V6HB
- GOLEMAN, D. (2002) *Érzelmi intelligencia a munkahelyen* EDGE 2000, Budapest.
- GYARMATHY Éva (2018) *Az ideális iskola hat jellemzője*. In.: [https://hvg.hu/élet/20180125\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Az\\_idealis\\_iskola\\_hat\\_jellemzoje](https://hvg.hu/élet/20180125_Gyarmathy_Eva_Az_idealis_iskola_hat_jellemzoje). [18.06.12.]
- HAMVAI Csaba-Pikó Bettina (2008) *Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai*. *Magyar Pedagógia*, 108. 1. sz. p.71-88.
- HOLECZ Anita - MOLNÁR Szandra (2014) *Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán*. *skolakultúra*. 2014/10/3-014. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00189/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2014\\_10\\_003-014.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00189/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_10_003-014.pdf) [17.01.12.]
- HASSED, C. (2008) *The essence of health*. North Sydney: Ebury Press.
- HUNYADY Györgyné, M. NÁDASDI Mária, SERFŐZŐ Mónika (2006) *„Fekete pedagógia” Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.

- HUNYADYNÉ - M. Nádasi Mária (2011) *Az iskola a pedagógusok a gyerekek és a szülők szemével* 35-56 In. Hunyady Györgyné M. Nádasi Mária (2014): *Az iskolakép változatai és változásai*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest [http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady\\_Nadasi\\_Az-iskolakep\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady_Nadasi_Az-iskolakep_READER.pdf) [17. 05.06.]
- HUNYADYNÉ - M. NÁDASI Mária (2013) *Szülők és gyerekeik iskolaképe- 2012*. In. Hunyady Györgyné M. Nádasi Mária (2014): *Az iskolakép változatai és változásai*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest [http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady\\_Nadasi\\_Az-iskolakep\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady_Nadasi_Az-iskolakep_READER.pdf) [17. 05.06.]
- KÁDÁR Annamária – SOMODI Hajnal (2011) *Örömet adó tevékenységek áramlatában. Flow-élmény megélése diákok és pedagógusok körében*. Fordulópont 13. évf. 3. (53.) sz. / 2011
- KEYES, C. L. M. (2002) *The mental health continuum: From languishing to flourishing in life*. Journal of Health and Social Behavior, 43, 207-222.
- KEYES, C. L. M. (2005) *Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73, 539-548.
- KLEIN Sándor (2007) *Gyermekközpontú iskola* Edge 2000 Kft. Érd.
- KLEIN Sándor (2012) *Tanulni jó. Egy pszichológus a pedagógiáról*. Edge 2000 Kiadó Kft, Érd.
- KLEIN Sándor, Soponyai Dóra (2011): *A tanulás szabadsága Magyarországon*. Edge 2000 Kft.Érd.
- LADNAI Attiláné (2015) *Álmodjuk meg a pozitív pedagógiát!* In.: <http://www.peme.hu/userfiles/PEME%20XI.%20Konferencia.pdf> [16.10.01]150-156.
- M. NÁDASI Mária- Hunyady Györgyné- Serfőző Mónika (2001) *Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata 9-20* In. Hunyady Györgyné M. Nádasi Mária (2014): *Az iskolakép változatai és változásai*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest [http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady\\_Nadasi\\_Az-iskolakep\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady_Nadasi_Az-iskolakep_READER.pdf) [17. 05.06.]
- MARTIN, A. J. – DOWSON, M. (2009) *Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice*. Review of Educational Research, 79(1), 327-365.
- NÉMETH András (1996) *A reformpedagógia múltja és jelene* NTK, Budapest.
- NORRISH, M. J.(2015) *Positive Education – The Geelong Grammar School Journey/Series of positive psychology*. Oxford University Press.
- NORRISH, M. J., Williams, P., O’Connor, M., & Robinson, J. (2013) *An applied framework for positive education*. International Journal of Wellbeing, 3(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2 In.: <http://internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250/358> [18.10.02.]
- NOVACK, D. H., Cameron, O., Epel, E. (2007) *Psychosomatic medicine: The scientific foundation of the biopsychosocial model*. Academic Psychiatry, 51, 388-401.
- OLÁH Attila (2004a) *Megküzdés és pszichológiai immunitás*. In: Pléh Csaba, Boros Otília (2004) *Bevezetés a pszichológiába*, Budapest, Osiris.631-663.
- OLÁH Attila (2004b) *Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának?* Iskolakultúra, 2004/11 [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2004\\_11\\_039-047.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_11_039-047.pdf) [14. 03.02.] 39-47.
- OLÁH Attila (2005) *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk Megismerésének módszerei*, Trefort Kiadó, Budapest
- OLÁH Attila, KAPITÁNY-FÖVÉNY Máté (2012) *A pozitív pszichológia tíz éve*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2013,67.1.19-45.
- OLÁH Attila (2016) *Pozitív pszichológia, Megküzdés Flow, Élmény*. <http://fejermepsz.hu/teszt/wp-content/uploads/2016/05/OlahAttila.pdf> [17.11.13.]
- PAJOR Gabriella (2015) *„Gyorsabban, magasabbra, bátrabban”- De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*. Iskolapszichológia Füzetek 34. sz. szerk.: N. Kollár Katalin. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó. 2015.

- PLUTCHIK, R. (2003) *Emotions and Life: Perspectives From Psychology, Biology, and Evolution*. fordítás: <https://www.gondolatolvasas.hu/erzelmi-tudatosság/r-plutchik-az-erzelmek-termeszete/> [18.07.23.]
- RADÓ Péter (2017) *Az iskola jövője* Noran Libro Kft.
- ROGERS C.R. (2003) *Valakivé válni. A Személyiség születése*. Fordította: Klein Sándor Edge 2000 Kft.
- PETERSON Christopher - SELIGMAN Martin E. P. - PARK Nansook (2004) Strengths of character and well-being. In.: *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 23, No. 5. 603-619.
- SELIGMAN M. E. P. (2009) *Positive education: positive psychology and classroom interventions*. In.: *Oxford Review of Education* vo.35, No.3, June. p. 293-311.
- SELIGMAN M.E. P. (2011) *Flourish- élj boldogan!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SELIGMAN M.E. P. (2012) *Az optimista gyermek (Védd meg a depressziótól – legyen boldog élete)* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SELIGMAN M.E.P. (2002) *Az erősségek és erények újjáélesztése*. In: *Authentic happiness*. New York, 2002, Free Press, 125-161. Ford. Szondy Máté. In: Pléh Csaba, Boros Otília (2004) *Bevezetés a pszichológiába*, Budapest, Osiris. 664-693.
- SELIGMAN, M. E. P., Adler, A. (2018) *Positive Education*. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018*. (Pp.52 - 73). Global Happiness Council. [https://www.researchgate.net/publication/323399593\\_Positive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education) [18.07.12.]
- TORNAI Katinka (2014) „Gordonka” Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat 2014/01. In.: <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/09-autonomia-es-felelosseget-btk-ni-2014-01szam.pdf> [19.01.02.]
- TAKÁCS Dávid (2005) *A boldogság közgazdaságtana*. In.: *A boldogság fogalmáról és mérhetőségéről takacs\_david\_\_a\_boldogsag\_kozgazdasag\_tana\_\_a\_boldogsag\_fogalmarol\_es\_merhetosegerol\_\_erzelmek\_es\_indulatok\_a\_gazdasagban.pdf* [19.01.11.]
- VARGA Aranka (2015) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Inkluzív pedagógiai környezet. (49-63) In.: [http://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal\\_mo/inklu\\_02\\_beliv\\_nyomda.pdf](http://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal_mo/inklu_02_beliv_nyomda.pdf). [18.02.12.]
- VARGA Zoltán (2019) *Minden jó, ha a vége jó – prof. dr. Oláh Attila a boldogságról* In.: <https://mindsetpszichologia.hu/2019/02/05/minden-jo-ha-a-vege-jo-prof-dr-olah-attila-a-boldogsagrol/> [19.03.10]
- WINNIE, P. H., MARX, R. W. (1989) *A Cognitive Processing Analysis of Motivation within Classroom Tasks*. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions*. Vol. 3. Academic Press. 223–257. [17.11.13.]