

**Bredács Alice**

PTE Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet

# A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban

*És érzed, milyen ragadós a szó?  
Rám is ragad. – Az Isten is megáld:  
Terjeszd el ezt a bűbájos ragályt,  
Ezt a gyermeki, drága, szent dacot:  
„Boldog vagyok”.*

*Reményik Sándor: Boldog vagyok című versének részlete  
1933. október 12.*

**E** tanulmány szerzője azt kutatja, hogy miként alkalmazhatóak a pedagógiában – ezen belül főleg a művészetpedagógiában a pozitív pszichológiai irányzat elméletei és gondolatai. Rámutat arra, hogy ezek a pedagógiában keletkezett gondolatok, illetve problémafelvetések vissza is hatnak a pszichológia területére, azzal egy egységes diszciplínarendszert alkotva. Ezért a szerző e tanulmányban – integráló szándékkal – a „pozitív irányzat” kifejezést alkalmazza. A szerző a tanulmány elején azt fejt ki, hogy mi inspirálta gondolatainak rendszerbe foglalását, milyen céllal és milyen hipotézisek megalkotásával vizsgálja a pozitív irányzatot. A pozitív irányzat megértéséhez röviden végigvezeti az olvasót – összehasonlító szándékkal – a korábbi, jelentősebb, a pedagógiában is közismert és elfogadott irányzatok főbb jellegzetességein, mint például egy adott irányzat emberképe, tanulásfelfogása, a tanulás transzferhatásainak jellemzői és a tanulók fejlesztésének, nevelésének legfontosabb deklarált céljai.

Összegyűjti a pozitív pszichológia főbb tanulságait és folyamatait a pedagógia, kiemelten a művészetpedagógia számára. Végül a kapott információk rendszerezése alapján összeállít egy olyan modellt, amely – a szerző szerint – jól alkalmazható a művészetpedagógiai kutatásokban a különböző programok, tantervek és kurzusok tartalmainak összeállításában, illetve módszertani megújításában.

## Témainspiráció, kutatási cél és hipotézisek

Mivel jómagam a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán tanítok művésztanárokat és a művészet segítségével nevelő tanárokat (zenei és vizuális művészeti területeken) gyakran találok szembe magam azzal, hogy a hallgatójelöltek a felvételi vizsgán pozitív iskolai tapasztalatokat fogalmazznak meg, és ez inspirálja őket a tanári pályára. Pályaképükben később is ez a hatékony és pozitív tanárkép dominál, amely alapvetően meghatározza a tanítással kapcsolatos nézeteiket, illetve szemléletüket. A nézet, illetve a

szemléletmód minden esetben filterként szűri meg a tanítással kapcsolatos tapasztalatokat, reflexiókat és az ezek következtében keletkező döntéseket, kihatva az egész tanítási gyakorlatra. Mindez a hallgatók és a tanulók jobb boldogulását, a tanuláshoz való lehető legeredményesebb hozzáállását, kiteljesedését helyezi a középpontba. Minden iskolafokozaton tehát a cél a tanulók hatékony önkiteljesedésének segítése.

Ezért választottam olyan – a pedagógia számára is fontos és igen aktuális üzeneteket hordozó – szakirodalmakat, amelyek tematikus feldolgozása során a következő kérdésekre adhatók meg a válaszok:

- A pozitív paradigma hozzájárulhat-e a művészetpedagógia iskolai gyakorlat megújításához, megalapozásához?
- Az új paradigma hasznosítható-e a művészeti tanárképzésben és a tanártovábbképzésben?
- Milyen vizsgálható eredmények jelezhetik a tartalmi és a módszertani fejlesztések és innovációk bevalását – e paradigma alapján?
- Végső soron létrehozható-e egy olyan pozitív paradigmára épülő művészeti nevelési modell, amely alkalmazható a művészeti nevelés különböző szintjein, és alkalmas arra is, hogy a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben kurzusprogramok kidolgozásához segítséget adjon?

### **A pozitív irányzat és az ezt megelőző irányzatok pszichológiai és pedagógiai aspektusai**

A pedagógia gyakran valamilyen általa aktuálisan elfogadott pszichológiai paradigma szerint határozza meg és rendszerezi a tanulóval, tudásszerzéssel kapcsolatos főbb megállapításait (*Kron, 1997; Kozma, 2001; Nahalka, 2001, 2002; Nádasi, 2010; Bredács, 2012; Hideg, 2012; N. Kollár Katalin és Szabó Éva, 2004; 2017; Virág, 2014* és mások).

Ezek néha ellentétben állnak egymással, máskor inkább összegző, vagy szintetizáló szándékúak, összeépítve több paradigma kutatási eredményeit és gondolatait (*Kuhn, 2000; Bredács, 2012*). A legfőbb különbséget a paradigmák szerint a tanulás modellezésében általában azok a kiindulópontok jelentik, amelyeket elsődlegesnek tekintenek, amelyekre felépítik az adott modellnek megfelelő struktúrát. Egyes paradigmák időnként lecsengenek, máskor pedig hosszabb ideig – elővéve és továbbfejlesztve a régebbi gondolatokat – újra virágzásnak indulnak, vagy az új gondolatokat és kutatási eredményeket paradigmaváltás nélkül kapcsolják önmagukhoz, de az is gyakori, hogy több paradigma egymás mellett hosszabb ideig fennmarad. Olykor „paradigmavíták” is kialakulnak (*Kuhn, 2000*).

Az alábbiakban összehasonlító szándékkal a pedagógiában is közismert pszichológiai paradigmákat hasonlítom össze, hogy végül eljussak a pozitív paradigma elterjesztésének szükségességéig.

A tanulás pszichoanalitikus megközelítésével az iskola a mai napig csak közvetetten tud foglalkozni, részint azért mert ez az irányzat a legkevésbé sem egységes, részint azért mert inkább a fegyelmezésre, a betegségekre, a nehézségekre, a patológiákra és a pszichés problémák kezelésére koncentrá<sup>1</sup>. Ezért e paradigma a inkább a pszichológia hatáskörében tartja a tanulók problémáinak megoldását. E felfogás szerint az ember az ösztöneinek és környezetének kiszolgáltatott, mert az agyi struktúrák a biológiai és a kémiai meghatározók alapján működnek, és mert ilyen módon kísérlik meg feldolgozni a gyermekkori eseményeket (főleg traumákat). E rendszerben a tanulás a különböző helyzetek és okok analizálását, az érzelmek megélését, feldolgozását és a stressz kezelését jelenti, vagy éppen az elfojtás módjait tanulja meg a személy. Az iskola köztudottan egy stresszel, értékítélettel teli közeg, ahol a neveléssel a vágyak, az ösztöntörekvések kielégítését kell szabályozni, később pedig a *szociális érzék kialakítását* kell segíteni.

A biológiai paradigma a pszichés jelenségeket, illetve a tanulás mögött meghúzódó genetikai és evolúciós tényezőket helyezi a központba. Ezek alapján elemzi az agyi struktúrákat és a személyiség tényezőit. Ez mellett a hormonműködés és a magatartás alakulása közötti kapcsolatok összefüggéseit is keresi (*Gyöngyösiné és Oláh, 2007*). A kezdeti ikerkutatás-essétanulmányok és élménybeszámolók után a korszerű berendezések és az agy szerkezetét és működését vizsgáló műszerek és fejlett technológiák használata gyors és nagyszámú eredményt hozott e paradigmában és ezzel alapozza az összehasonlító, majd a nyomon követő elemzési módszerek elterjedését. E laboratóriumi feltételek között működő berendezések, műszerek és eljárások további finomodása várható. Rendelkezésre áll az ember génekészletének térképe. Segítségével összeegyeztethetők az ember tulajdonságai és génjei közötti kapcsolatok és meghatározhatók azon személyiségjegyek, amelyekhez többféle gén diszpozíciója szükséges. Ismertek a nemi különbségek viselkedést szabályzó fő jellegzetességei, és sokasodnak azok az információk is, amelyek a jobb és a bal agyféltekéről tudhatók (*Hámori, 2005; Sehringer és Vass, 2005; Csépe, 2006, 2014*). A pedagógiában ebben a paradigmában főleg a „járványszerűen terjedő” olvasási, írási, számlási problémákkal és művészeti területeken problémát okozó kottaolvasási – írási, illetve a képfeldolgozási készségek fogyatékoságaival foglalkoznak (*Gyarmathy, 2007, 2010, 2013; Jankovics, 2015*).

A behavioristák szerint a viselkedés egy-egy inger-reakció kapcsolat nyomán alakul ki. Az ember a környezetből származó ingerekre igyekszik racionális, önmaga és a környezet számára is egyaránt elfogadható válaszokat adni. A viselkedés ezért célirányosan alakítható (*Nádasi, 2010; N. Kollár Katalin és Szabó Éva, 2004; 2017; Csépe, 2006, 2014; Virág, 2014*).

Az irányzat képviselői azzal foglalkoznak, ami a viselkedésen és a cselekedeteken keresztül látható, de azzal kevésbé, ami a személyiségből nem látható, nem tapasztalható (*Nahalka, 2002*). A sikeres tanulást jutalom (és önjutalmazás), a sikertelent büntetés (és önbüntetés) követi. Egy adott cselekvés során a feltétlen és a feltételes inger összekapcsolódik, ezért a megtanulandó dolgot kis lépésekre kell bontani, ami egyben a programozott oktatásnak is alapja.

A kognitívizmus (megismeréstudomány) az értelem mibenlétének és fejlődésének megismerésére irányul. A tanulás ebben az értelemben egy szabályozott, sémák szerint működő, rendszerszemléletű és adaptív tudásváltozás (*Bredács, 2017*). A séma egy mentális modell, vagy keret, gondolati általánosítás, azonosítás vagy begyakorlott tevékenység, amely a korábban kialakult fogalmi struktúrákon alapul. Így kerülnek feldolgozásra és beépülésre az új információk és tapasztalatok (*Statt, 1994; Csépe és mtsai., 2007-2008; Virág, 2014*). A tanulás az asszimiláció (hozzá hasonlítás) és akkomodáció (hozzáigazítás) váltakozásában zajlik (*Piaget, 1993*). Az általánosításnak a jelentéstulajdonításban van szerepe, amely (bizonyos részletek vesztese mellett) a lényeg kiemelésére koncentrálna (*Virág, 2014*). A gyermek már kicsi korától „egészlegesen” értelmezi a világot, úgy, hogy a hiányzó – még meg nem tapasztalt elemet – fantáziájával pótolja. E

---

*A konstruktív tanulás szemléletben a meglevő sémák határozzák meg, hogy milyen típusú információkra fogékony a személy. Még a beszéd tanulása is konstruktív, mert minden nyelv maga is „konstrukció”, amelynek jelentése, formája vagy funkciója nem határozható meg egészen pontosan. Hogy ki mit ért meg belőle azt az életkora, a megélt események és a szociális folyamatok, a kultúra, amelyben él határozzák meg (Goldberg, 2006).*

---

folyamatban egyes elemek összeépülhetnek, vagy tévképzetek alakulhatnak ki (Csapó, 2002). E paradigmának kulcskifejezései a képességek és a kompetenciák. Egy-egy kompetencia kifejlődése a tanuló gondolkodása által irányított tevékenysége, amelyben az egyes pszichikus struktúrákhoz kapcsolódó képesség-, motívum- és tudatrendszer kiépül (Nagy, 1996, 2002). Az embernek a környezetével való kapcsolatát egyrészt a jelenségek tudatosítása, másrészt az alkalmazkodás, harmadrészt a környezet megváltoztatásának igénye jelenti.

A konstruktív tanulásszemléletben a meglévő sémák határozzák meg, hogy milyen típusú információkra fogékony a személy. Még a beszéd tanulása is konstruktív, mert minden nyelv maga is „konstrukció”, amelynek jelentése, formája vagy funkciója nem határozható meg egészen pontosan. Hogy ki mit ért meg belőle azt az életkora, a megélt események és a szocializációs folyamatai, a kultúra amelyben él határozzák meg (Goldberg, 2006).

A tanulás nem egy általános megértés, hanem saját értelmezési keret és egy konkrét területre vonatkozó specifikus tudás szervezettsége. Mindenki eltérő előzetes tudás segítségével értelmezi a világot. A tudást aktívan, de nem kumulálva konstruálja a személy, mert a tudástartomány egy konceptuális váltás következtében folyamatosan átszerveződik. A gondolkodás iránya elsősorban induktív, hipotézisalkotó és válaszkereső, nem pedig általánosító. A problémamentes tanulás azt jelenti, hogy a személy képes az új információt és az előzetes tudatrendszert tökéletesen összeépíteni. Ezen kívül más többé – kevesebbé sikeres tanulási formák is vannak, amelyek nem adnak lehetőséget az információk és az előzetes tudatrendszer maradéktalan összeillesztésére. Ilyen például a magolás, az új információk kreatív mentése, vagy az új információk a beépíthetőség érdekében történő meghamisítása, eltorzítása. E felsorolás a tanulásban alkalmazható transzformációk különböző formáit mutatja (Nahalka, 2002; Virág, 2014).

A pozitív irányzat az ember érzelmei által meghatározott viszonyulásait tekinti a tanulás alapvető kiindulópontjának, mert minden tanulási szituációhoz tartozik valamilyen érzés, vagy érzelem (Oláh, 2012).

A hétköznapi értelemben vett pozitív gondolkodással sokáig főleg az ezoterikus pszichológia foglalkozik, mintha az valami kiváltságos, különleges vagy misztikus, a mai emberekből már általában „kivesző” dolog lenne. Az ilyen típusú írásokban megfogalmaznak néhány módszert, amellyel a pozitív gondolkodás birtokába lehet kerülni (Murphy, 1994; Silva és Miele, 1994; Sorel, 1994). Az egyik ilyen módszer az ima, a „kérd és megadatik” típusú gondolkodás. Ebben az esetben egy felsőbb erő segíti a megvalósulást. Ha a siker elmarad, a felelősség áthárítható. Egy másik módszerben a képzeletre bízzák a tervek, a vágyak, a remélt gyógyulás megvalósulását. Ekkor el kell képzelni a vágyott eseményt, vagy állapotot, mintegy lepörgetve a „lelki szemek” előtt. A harmadik módszer a mantrázás. Addig kell mondogatni a kívánt dolgot –, például azt, hogy „egyre jobban megy” valami –, amíg beépül a tudatba (Silva és Miele, 1994; Sorel, 1994). A negyedik módszer, az önértékelés emelése (például: Bagdi, 2002, 2017; Gyöngyösiné, 2007; Johnson, 2008; Pál, 2012; Spadaro, 2015), ilyen „a megérdemled”, vagy „az erő benned van” típusú gondolkodás. Ez utóbbiak hátránya, hogy ha a kívánt hatás elmarad, a személy könnyen önmagát okolja és az önvádaskodás tovább rontja a helyzetét. Bár gyakran igazolódik vissza az, hogy e módszerek jól működnek. Azonban e módszereket feltáró írásokból gyakran kimarad az, hogy a pozitív gondolkodás nem a már megjelenő baj, a probléma, a betegség megszüntetésére való „gyógyír”, hanem egy általános gondolkodási forma. E gondolkodási forma szintén úgy alakul ki, ahogy a többi gondolkodási forma is (például a problémamegoldó, vagy a kritikai gondolkodás), azaz tanulás, rendszeres gyakorlással, tapasztalatszerzéssel, valamint a gondolkodásnak, az érzelmeknek és a cselekvéseknek a folyamatos összehangolásával (Bagdy és Telkes, 2002; Bagdy, 2002; Gyöngyösiné, 2007; Bagdi és Bagdy, ész.n.; Bagdi és Dezső, ész.n.).

Ez eredményezi a fejlődést, az attitűdök, a tudás és a képességek rendszerré szerveződését, magasabb szintre jutását. A pozitív lelkiállapot és ennek nyomán kialakuló pozitív attitűd nem egyenlő az optimizmussal, bár az optimizmus a pozitív lelkiállapotnak fontos része, de nem az egésze, csak egy szelete. A pozitív lelkiállapot a hozzá szükséges külső és belső feltételek együttese. A külső feltétel a támogató környezet, vagyis az olyan szocializációs színterek és intézmények, ahol az egyén megvalósíthatja céljait. A belső feltétel a pozitív érzések, gondolatok, életcélok és az örömmel végzett tevékenységek megléte. A támogató környezet és a jó tapasztalatok segítik az egyén fejlődését, a pozitív tulajdonságok kialakulását (Oláh, 2012).

A pozitív pszichológia szakít a passzív, hedonisztikus, reaktív emberképpel és azzal az elképzeléssel, hogy az ember egész életére kihatnak a gyermekkorban elszenvedett traumák. Elveti a pszichológia és a pedagógia eddigi elsődlegesen preferált szerepét, amely szerint ezeknek a területeknek az a dolga, hogy feltárják a patológiákat, a diszfunkciókat és elhárítsák azokat. Ezek helyett a tanulásban és a fejlődésben lelt örömet, az önbecsülést, a siker jutalomként való megélését, a fejlődés érdekében tett aktív erőfeszítést és a kíváncsiság fontosságát hangsúlyozza (Pléh, 2004, 2012; Seligman, 2008; 2012). Az irányzat képviselői szerint az élet pozitív oldalát kell hangsúlyozni, azt, hogy az ember képes a boldogságra, a jóllétre (beleértve a harmonikus társas kapcsolatokat is) és az önmegvalósításra, valamint képes ezzel kapcsolatban helyes döntéseket hozni (Seligman és Csikszentmihályi, 2000, Seligman, 2002; Oláh, 2004; 2012; Szondy, 2010). A figyelem, így átkerül az ember külső és belső erőforrásainak, az ember (gyengeségei helyett az) erősségeinek feltárására és kiaknázására (Oláh, 2010).

Hazai kutatások sora bizonyítja, hogy a megküzdőképes pozitív életszemlélet jótékonyan hat az egészségre, jó testi, lelki és szellemi szinten tartja az egyént és kitolja az öregedést (például Pikó, 2005; Pikó és Keresztes, 2007; Kyriacou, 2009; Kopp, 2010; Susánszky, Susánszky, Szántó és Kopp, 2010; Ádám, Cserhádi, Balog és Kopp, 2010).

(A paradigmák összefüggő összehasonlítását lásd az 1. táblázatban)

*A tanulás nem egy általános megértés, hanem saját értelmezési keret és egy konkrét területre vonatkozó specifikus tudás szervezettsége. Mindenki eltérő előzetes tudás segítségével értelmezi a világot. A tudást aktívan, de nem kumulálva konstruálja a személy, mert a tudástartomány egy konceptuális váltás következtében folyamatosan átszerveződik. A gondolkodás iránya elsősorban induktív, hipotézisalkotó és válaszkereső, nem pedig általánosító. A problémamentes tanulás azt jelenti, hogy a személy képes az új információt és az előzetes tudásrendszert tökéletesen összeépíteni. Ezen kívül más többé – kevesebbé sikeres tanulási formák is vannak, amelyek nem adnak lehetőséget az információk és az előzetes tudásrendszer maradtalan összeillesztésére. Ilyen például a magolás, az új információk kreatív mentése, vagy az új információnak a beépíthetőség érdekében történő meghamisítása, eltorzítása. E felsorolás a tanulásban alkalmazható transzformációk különböző formáit mutatja (Nahalka, 2002; Virág, 2014).*

1. táblázat. A legfontosabb paradigmák összehasonlítása néhány szempont alapján (Saját szerkesztés, 2017)

Fejlesztési / nevelési célok	Tanulási transzferhatás irányulása	Tanulás-felfogás	Emberkép	Összehasonlítás szempontjai	
				Pszichoanalitikus	A főbb pszichológiai paradigmákra épülő pedagógiai irányzatok
vágányak, ösztönök kielégítésének szabályozása	stressz kezelés adaptálása	a tanulás az agyi struktúrák működése	az ember passzív, tudattalan erőknek kiszolgáltatott döntéseiben alig szabad és racionális		
a belső világ tudattartalmának kialakítása, kreatív működtetése	az agy több idődimenzióban, párhuzamosan raktározza el, kapcsolja össze az információkat	a tanulás a biológiai – kémiai – fiziológiai információk átvitele	a temperamentumot és a személyiség-vonásokat a genetikai és az evolúciós tényezők határozzák meg	Biológiai	
a viselkedés jó irányú megváltoztatása	inger – válasz közti megerősítés / gátlás (kioltás)	a tanulás operáns kondicionálás	az ember a környezete által alakítható, irányítható, manipulálható, a külvilág ingereire mechanikusan válaszol	Behaviorista	
képességek fejlesztése, érelem kiművelése, tévképzetek csökkentése	egy korábbi szituációban elsajátított tudás alkalmazása új szituációban	a tanulás az séma alapú, rendszerezvű adaptív tudásvaltozás	kódolási stratégiák és szubjektív értékei alapján tervezésre és önszabályozott viselkedésre képes, identitással, tudatos, megismerő, információfeldolgozó kompetenciákkal rendelkező ember	Kognitív	
az önmegvalósítás támogatása, fejlődési gátak elhárítása	a külső és belső információk egymásra hatása	a tanulás az a jelenségek egyéni értelmezése, az információk konstruktív beépítése	az embert fejlődőképes, tudatos, kreatív, autonóm, szabad, öndeterminált, fejlődésre, önmegvalósításra képes személy	Humanisztikus egzisztencialista fenomenológiai konstruktív	
a jóléthez szükséges kompetenciák kifejlesztése, az erények kialakítása	a korábban rögzült érzések hatással vannak az aktuális érzésekre, gondolatokra, cselekvésekre	a tanulás az egészséges lelki – testi működés	az ember felelős saját aktivitásáért, döntéséért és egészségéért, boldogságra, boldogulásra, kiteljesedésre képes	Posztív	

A pozitív pszichológia régi gyökerekkel rendelkező viszonylag fiatal tudományterület. Már a 19. század közepén és végén kibontakozó filozófiai elképzelések előjelzik (pél-

dául a fenomenológia, egzisztencializmus és kifejezetten a pozitívizmus), de alapként Abraham Maslow, Erich Fromm és Carl Rogers nevével fémjelzett humanisztikus pszichológiára tekint (amely már a megjelenésétől kezdve összegző igényű) (Goldberg és Casenhiser, 2006; Oláh, 2012; Pléh, 2004, 2010, 2012). A kezdeti időszak pozitívista felfogása a gazdaságilag megerősödő, jóléti, virágzásnak induló, politikailag stabilizálódó társadalmakban indul útjára, ahol a tudományok is jelentős szerepet kapnak (elsősorban Németországban, Angliában és Franciaországban, de hatása megfigyelhető más európai országokban is). Az irányzat változatai beépülnek az akkortájt divatos pedagógiai alternatívákba is (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005). Napjainkra azonban a felújított változatának a közoktatásba történő bevonulása is aktuális lenne.

A pozitívista nevelés fő alap gondolatai szerint az a leghelyesebb, ha az egymással együttműködő, egymás eredményeit elfogadó tudományok a fizikai és társadalmi valóságot vizsgálják. Ezért a neveléssel kapcsolatos jelenségeket nem a spekulatív, normatív szabályzók, hanem az empirikus kutatásokra hivatkozó tények írják le jól. Csak ezekből következtethetők ki a nevelés-oktatás törvényszerűségei. A pozitív gondolkodásra és a tudományokra épülő nevelés hatására a társadalom tagjai belátják, hogy érdekeiket és szükségleteiket, valamint az igazságosságot, a célszerűséget és a kölcsönös alkalmazkodást legjobban a rendezett társadalmi és kapcsolati viszonyok, valamint a személyes fejlődés és felelősségvállalás biztosítja. A nevelésben-oktatásban a teljes személyiség aktivitását megkivánó kooperáló és problémamegoldó módszerekre kerül a hangsúly a tantárgyközpontúság helyett (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005). A pozitív szemléletű gondolkodás ezeket az alapvetéseket ma is szem előtt tartja.

A pozitív irányzatnak vannak már ismert, kidolgozott elméletei, például a pszichológiai immunitás<sup>2</sup>, vagy reziliencia<sup>3</sup>, az áramlatélmény, a pozitív érzelmek és érzések, a boldogságtéremető képesség, a boldogság – jóllét-ézés képességszortájának elméletei.

A pszichológiában 1998-ban Martin Seligman indít el egy „földindulásszerű változást”, illetve egy tudományos és szakmai mozgalmat<sup>4</sup>, amelynek a (nem betegségcentrikus) szemlélete arra keresi a választ, hogy a mentális és fizikai egészség miből fakad és hogyan tartható fenn sokáig (Seligman, 2008). Ennek érdekében az ember, saját sorsát tudatosan és felelősséggel képes alakítani, képes a jóllétérzésbe, az áramlatérzésbe kerülés és az optimizmus módjait elsajátítani, az esetleges traumák feldolgozása után ismét örömteli életet tud élni (Seligman, 2008, 2011). Azonban mindez nem alakul ki spontán, lelki munka nélkül, mert az embereket a tanult tehetetlenség jellemzi, ugyanis sokan képesek a negatív életérzésekben tartósan bennragadni (Seligman, 2008).

Seligman 2011-ben teszi közzé az úgynevezett PERMA modellt, amely egy angol kezdőbetűkből álló mozaikszó és tulajdonképpen egy olyan jól-lét modell, amely alapján pedagógiai vagy fejlesztő programokat is ki lehet dolgozni.

A modell nem előzmény nélküli, egy korábbi Seligman-féle modellnek – az Autentikus életöröm modellnek – a továbbfejlesztése. Az autentikus életöröm az egyén jó tulajdonságainak birtokában megélt, hiteles és valódi, az egyén által definiált örömet, boldogságot jelent. Az Autentikus életöröm modellnek hat fő erénye van, amelyet – egy adott személyre jellemző – 24 tulajdonság alkot. Többek között ezeket kellene kialakítani az iskolában.<sup>5</sup> Ezek a következők:

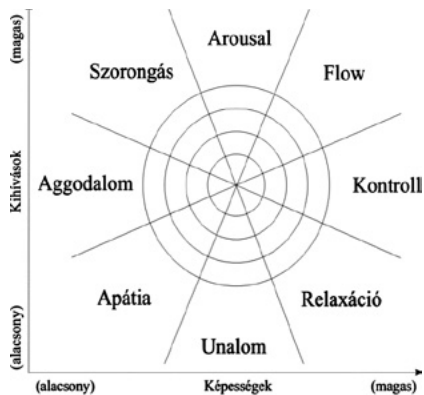
(1) *bölcsesség*: kreativitás és eredetiség, kíváncsiság és érdeklődés, nyitott és kritikai gondolkodás azaz a jó megítélőképesség, tudásvágy, perspektívalátás vagyis előrelátás; (2) *bátorság*: helytállás, kitartás, vitalitás; (3) *emberiség*: szeretetadás és -elfogadás, kedvesség, társas és érzelmi intelligencia; (4) *igazságosság*: megbocsájtás, becsületesség, állampolgári és társas felelősségvállalás, vezetői képesség és hitelesség; (5) *mértékletesség*: önkontroll, megfontoltság, szerénység; (6) *transzcendencia*: a szépség értékelése és befogadása, hálaérzés, remény, spiritualitás, jó kedély vagyis a humor és a játékoság (Seligman és Peterson, 2004; Seligman, 2008).

E modellnek Seligman három mutatóját határozza meg (a pozitív érzéseket és érzelmeket, az elmélyülést és az élet értelmét). Mindhárom összetevő meghatározható és mérhető. Ezt a három összetevőt egészíti ki Seligman további kettővel, így alakul ki a Jól-lét (azaz a PERMA) modell és a hozzá tartozó elmélet.

Seligman szerint a PERMA modellben a boldogság összetevői: az élmények keltette élvezetek, azaz a pozitív érzések és érzelmei (*Pleasure*), az elmélyülés egy tevékenységben, azaz a flow (*Engagement*), a társas kapcsolatok (*Relationships*), az élet értelme, vagyis a küldetés (*Meaning*) és a sikerek és eredmények (*Accomplishments*). A jól-lét egy fogalmi konstruktum, amelynek részelemei operacionalizálhatók, vagyis speciális fokmérőkkel meghatározhatók és így objektívebben vagy szubjektívebben, de mindenképpen mérhetőbbek, mint maga a boldogságérzés, vagy a jóllétérzés. Azonban csak együttesen képesek meghatározni a jól-létet, külön-külön nem. Mindegyik jól-lét összetevőnek három feltétele van. Az első az, hogy járuljon hozzá a jól-léthez, a második, hogy önmagáért és nem egy másik dolog (például gazdagság, társ szerzése, győzelem) eléréseért legyen fontos, a harmadik pedig az, hogy az adott meghatározó minden más tényezőtől független legyen (*Seligman, 2011*).

A flow-elmélet közismerten Csíkszentmihályi Mihály nevéhez kapcsolódik. Az áramlatélményt úgy definiálható, hogy az ember elveszti tér- és időérékét, egy örömet és kihívást jelentő intenzív tevékenységben. A flow átélésének öröme jelen idejű, de az állapotot csak utólag lehet értelmezni (*Seligman, 2011*).

*Csíkszentmihályi* (1997, 2010) szerint az áramlatélmény megélésének feltételei az igen jó képességek és a komoly kihívások. A kutatások szerint az ember nyolcféle lehetséges lelkiállapotban éli pillanatait. Ez a nyolc lelkiállapot az arousal, a szorongás, az aggodalom, az apátia, az unalom, a relaxáció, a kontroll és az áramlat-állapot (flow). A flow ellentéte az apátia. Vannak „flow-gyilkos” helyzetek, amelyek kizöklentik a megélést, a flow-csatornában való haladást. Az iskolában gyakran adódhatnak ilyen helyzetek, így felmerülhet az a kérdés, hogy az iskola közege alkalmas-e egyáltalán a flow megélésére. Ezt erősíti meg az a megállapítás is, hogy a flow egy olyan ritka állapot, amelyet nem mindenki él át és valószínűleg nem is azonos szinten (*Csíkszentmihályi, 2009, 2010b, 2011*). Sajnos gyakran használják a kifejezést az arra alkalmatlan szituációkra is (például nem beszélhetünk flow-ról egy szép tengerparton való sütikézés során, ámbar ugyan-csak jól érezhetjük magunkat ott, és nem is a meglévő képességek és a célok összhangjáról van szó). A flow megélésének két szigorú feltétele van, az egyik valamely területhez kapcsolódó magas képességszint, a másik pedig az ezen a területen kínált kihívást jelentő feladat. (1. ábra)



1. ábra. A személyiség állapotai a kihívások és a képességek kapcsolatában  
Forrás: Mózes, Magyaródi, Soltész, Nagy és Oláh (2012): 65. oldal



Az érzést és az érzelmet már a köznyelv is megkülönbözteti. A Magyar értelmező Kéziszótárban (Juhász, Szőke, O. Nagy és Kovalovszky, 1975) azt találjuk, hogy az érzés egy külső vagy belső inger keltette érzet. Az érzelem lehet főnév vagy melléknév. Főnévként olyan lelki jelenséget jelent, amelyben a környező világhoz és önmagunkhoz való viszonyunk tükröződik. Melléknévként viszont valakire leginkább jellemző érzelem. A különböző pszichológiával és mentálhigiénéiával foglalkozó honlapokon és blogokon egyre több pozitív „érzés-listával” lehet találkozni. Ezekben olyan érzéseket sorolnak fel a pozitív alapérzéseken (például a szeretet, szerelem, öröm) kívül, mint a hála, áhitat, derű, megbocsájtás, motiváltság, optimizmus, önbecsülés, büszkeség, remény, vicceség, vidámság, elégedettség, fejlődés-, felszabadultság-, kompetencia-, megbecsültség-érzés.

A pozitív érzelmvilág kialakulásának folyamata három lépésben írható le (Fredrickson, 2011). Az első lépés a pozitív élmények tudatosítása (mint az érzés, észlelet, gondolat, viselkedés, hatás, örömteli pillanat), a második az aktuális események és a korábbiak összekapcsolása és a harmadik a transzformációs praktikák kidolgozása. Sok fontos transzformációs praktika van, mint a pozitív érzelmek ápolása („hálás vagyok, hogy ezt megélhettem” érzés), az időkitolás („bárcsak örökké tartana” érzés), az intenzitás-erősítés élménymegosztással, az élmény mentális fényképként való rögzítése, a saját szerep felnagyítása és az örömet, boldogságot leértékelő érzelmek, kétkedő gondolatok kizárása. De ilyenek a komplexebb képességterületek, mint az áramlatba kerülés gyakoriságát növelő és a benne maradáshoz segítő képességterületek; a jó kapcsolatok kialakításának, ápolásának, a szociális háló felhasználásának képességterületei; a képességekkel összehangolt életcélok kiválasztásának képessége, a megküzdő-képesség; valamint a tanult tehetetlenség leküzdésének képessége (Oláh, 2005, 2012; Seligman, 2002, 2008, 2011; Csikszentmihályi, 1997, 2009, 2010a, 2010b, 2011; Seligman és Csikszentmihályi, 2000; Csikszentmihályi és Csikszentmihályi, 2011; Csikszentmihályi és Larson, 2012).

Az agy az események átélése során a helyzetet: jó, rossz vagy semleges érzelmi üzenettel értékeli, és egy semleges, tapasztalati alapon kialakított – érzelmi referenciatartományhoz –, nézőponthoz – viszonyítja, ami viszonylag stabil és erősen identifikációs erejű (Kahneman, 1999). E referenciatartományt külső és belső tényezők határozzák meg. A külső tényezőt a környezettel kapcsolatos tapasztalat adja. A belső tényező több összetevőből áll: az öröklött tulajdonságokból (amelyek felelnek a pozitív érzésekért, gondolatokért), az örömmel végzett tevékenységekből, az életcélokból, valamint a nemi és életkori jellemzőkből.

Több kutató (Lykken és Tellegen, 1996; Lyubomirsky, 2008) a boldogságteremtő képesség fő összetevőit és ezek arányait a következőkben állapítják meg: az öröklött adottságok 50 százalékban, a körülmények 10 százalékban és a személyi szándékos teremtése 40 százalékban járulnak hozzá a boldogsághoz. Tehát az egyéni és társadalmi jólléthez szükséges képességek részben öröklöttek, részben pedig tanulással fejleszthetők.

Oláh Attila (2005, 2012) szerint a boldogságszintet meghatározó tényezők 24 százalékban a boldogságteremtő képesség (mint az érzelmek szabályozni tudása, felerősítése, énesítése – azaz a boldogság tanulásának stratégiái), 19 százalékban a pszichológiai immunitás (mint a kitartás, növekedésérzés, kontrollképesség, és mások), 14 százalékban az anyagi helyzet, 11 százalékban a globális társadalmi jóllét és 32 százalékban még pontosan nem azonosított elemek is vannak.

A fentiek szerint a jól-lét kérdést erősen meghatározza a pszichológiai immunitás. A magas pszichológiai immunitással rendelkező emberre a következők illenek: az erősségei dominálnak, tehetséges, egészséges, eredményes, rugalmas, kiegyensúlyozott, vidám, érett, humoros személyiség, akiből árad az energia; a jó testi és lelki immunitás (ami azt jelenti, hogy fejlett énvédő mechanizmusai vannak, alkalmazkodó-, kontroll- és kompromisszumképes); jó megküzdési stratégiái vannak, így könnyen meg tud birkózni a feladatokkal és a feszültségekkel; én-hatékony, ami miatt meg tudja találni és fel

tudja használni a saját és környezetének energiaforrásait, jól ismeri saját képességeit, gyorsabban ki is tudja bontakoztatni, képességeinek megfelelő világos, elérhető célokat képes kitűzni; önálló, döntésképes, autonóm és felelősséget vállalni tudó személy; bízik az intuícióiban; szubjektíve elégedett sorsával és eredményeivel; gyakran kerül áramlatélménybe; erős társas kapcsolatokat ápol (mert szociálisan és érzelmileg intelligens); kevésbé depressziós, neurotikus, reményvesztett, büntudatos; képes odafigyelni élményeire, megbecsülni és kiterjeszteni azokat.

A fejlett pszichológiai immunitás hatására beindul egy öngeneráló folyamat. Nő a motiváltság, ezzel együtt az alkotóképesség, valamint a flow-képesség. Fokozódik a pszichikus energia, a munka- és teljesítőképesség. Mindez sikert és megelégedettséget hoz (Oláh, 2012; Bredács és Kárpáti, 2012). (A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív szerkezetét a 2. ábra mutatja be.)

Ssz.	<i>Pszichológiai immunkompetencia megküzdési képességei és alrendszerei</i>	
1	Optimizmus	Megközelítő-monitorozó alrendszer
2	Koherenciaérzés	
3	Növekedésérzés	
4	Kontrollérzés	
5	Öntisztelet	
6	Személyes forrásmonitorozó képesség	
7	Társas forrásmonitorozó képesség	
8	Személyes forrásmobilizáló képesség	Mobilizáló-alkotó-végrehajtó alrendszer
9	Személyes forrásteremtő képesség	
10	Társas forrásmobilizáló képesség	
11	Társas forrásteremtő képesség	
12	Kitartás	Önszabályzó alrendszer
13	Szinkronképesség	
14	Impulzivitáskontroll	
15	Érzelmi kontroll	
16	Ingerlékenységátlás	

2. ábra. A pszichológiai immunitás szerkezete

*Forrás: Oláh Attila (2005): Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei. Trefort Kiadó, Budapest.*

A tudományos irányzat kulcsfogalmai a boldogság, a megelégedettség, a jól-lét és jó közérzet, a megküzdés és a kiteljesedés. Azonban e fogalmak egy része a hétköznapi szóhasználatban egymás szinonimái. Például egy tanuló boldog és megelégedett lehet a kitűnő bizonyítványa, az iskolai sikerei, a művészeti teljesítménye, a jó baráti társasága miatt, vagy azért, mert eredményes a felvételi vizsgája. Már a közgondolkodásban is felmerül, hogy vajon a boldogság egy pillanatnyi zajos megjelenítés (például a facebookon), vagy egy csendes és hosszantartó megélés?

A tudományos kutatások elsősorban a meghatározásokban való konszenzust sürgetik, de ezt nehezíti, hogy a boldogság-teremtésre alkalmas képességek vizsgálati lehetőségei is kérdésesek még (főleg az iskolás korosztálynál), bár vannak kidolgozott standard kérdőívek, például az érzelmek észlelésére, a stressz türéseire, a pszichológiai immunitás, reziliencia, flow vizsgálatára.<sup>6</sup>

Azonban a következő – főleg az iskolával és a nevelődéssel kapcsolatos – kérdések részben nyitottak: Milyen mértékben fejleszthetők a jól-lét érzéséhez, boldoguláshoz kapcsolódó képességek? Mely képességterületek hány éves korban fejleszthetők a legha-

tékonyabban? Mely tantárgyakhoz kapcsolódóan, milyen módszerekkel lehet fejleszteni ezeket a közoktatásban?

A jól-lét és a boldogságérzés tanulási transzferhatásai szintén csak részben „kikutatottak”. Kutatásra várnak még a boldogság és jól-lét tanulási transzferei és további élményt fokozó stratégiák feltárása és „az eltanulás” módjainak felderítése. A transzferhatások keretei között vizsgálni kell a felszíni és a mélystrukturális hatások közötti eltéréseket, az érzések, érzelmek, attitűdök és a személyes tulajdonságok hatásait a tapasztalatszerzésre, azonosításra, a gondolkodásra és a viselkedésre is.

### A pozitív pszichológia főbb tanulságai és folyamatai a pedagógia és a művészetpedagógia számára

Keyes (2002) szerint a pozitív irányzat meghonosodására a pszichológia mellett más tudományterületek pozitív szemléletű fókuszváltására is szükség van, mint a pedagógiának, a szociológiának, a kommunikáció-tudománynak, a közgazdaságtannak és más tudományterületeknek.

Annak ellenére, hogy a pozitív paradigmára vonatkozó pszichológiai szakirodalom nagyon gyorsan növekszik és főbb pszichológiai elméletei és kulcsfogalmi már helyel-közzel ismertek a pedagógiában is, a pedagógiában meglehetősen gyér a témát konkrétan érintő tudományos igényű írások száma. Az ismertebb témák – a teljesség igénye nélkül – a pozitív fegyvelmezés (Nelsen, Lott és Glenn, 2016), egy-egy pozitív módszer bemutatása, a pozitív pedagógia kihívásai (Hamvai és Pikó, 2008), a flow az iskolában (Jamurik és Pethő, 2009; Csikszentmihályi, 2010b), az élményszerű tanulás (Dohány, 2009; Fenyvesi és Stettner, 2011), az együttműködés öröme (K. Nagy, 2012), az örömtréning (Vidovszky, 2009), az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában (Bredács, 2009) és az attitűdök szerepének megerősödése (Vass, 2009), boldogságra (Bagdi és Bagdy, ész.n.; Bagdi és Dezső, ész.n.).

A kutatási eredmények közzétételének ellenére a közoktatás gyakorlatában sok helyen még az értékelés és a tanítás a főszerep, egy viszonylag szűk, bár már nem a legszűkebb tanulásértelmezés mellett. Jankovics Marcel (2015) például azt írja, hogy még az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetenciáját is a tudatosság, a megismerés, az elismerés, a felismerés, az ismeret és az önismeret képesség-elvárásaival jellemzi az oktatáspolitikát.

Az oktatásban sokáig a legjellemzőbb a tanulás szűk értelmezése, amely csak az értelmi képességeket veszi igénybe, úgy, hogy a figyelemre, a jó memóriára, a gyakorlásra, illetve a magolásra kíván hagyatkozni. Később ez kiegészül a megértés, a metakogníció<sup>7</sup>, a különféle gondolkodásformák elkülönítése és definiálása, a deduktív<sup>8</sup>, az induktív<sup>9</sup> – felfedező, a korrelatív<sup>10</sup>, a konvergens<sup>11</sup>, a divergens<sup>12</sup> – kreatív, a kritikai, a problémamegoldó, és újabbnál újabb gondolkodásformákkal. Egy másik szálon a cselekvésekre épülő tanulás fut. Ilyen a próba – szerencse, az utánzásos, illetve a cselekvések globális ismétlésével, vagy operacionálásával végzett tanulás.

A pedagógia elméletében a kognitív pedagógia vonulatára (az iskolai tudásra és iskolai műveltségre) fűzhető fel a legtöbb kutatás (például Csapó, 1998, 2002; Nagy, 1992; 2002; Kárpáti, 2002; Dohány, 2010; Asztalos, 2012).

A mai tanulásértelmezés nem szűkül le az iskola világára, hiszen a megfogadás pillanatától mindenki azonnal tanulni kezd, és ezt teszi élete végéig. Egyáltalán nem lehet meghatározni, hogy mi az, amit az iskolában tanul meg valaki, mert az összemosódik azzal, amit az iskola előtti időszakban, illetve, amit informálisan az iskola mellett tanul meg. Az iskolai és az iskolán kívüli tanulás abban különbözik egymástól, hogy az iskolai formális, tervezett, szervezett és célirányos. Igyekszik (kisebb-nagyobb sikerrel) maximális hatékonyságot elérni.

Először Bloom és munkatársai (*Bloom, Englehart, Furst, Hill, Krathwohl, 1956*) kapcsolják össze az értelmi, érzelmi és a motoros elemeket. Ez a taxonómikus rendszer azonban még évtizedeken keresztül „értelemhangsúlyos”. Mára azonban szállóigévé válik két gondolat, az egyik az, hogy az ember mindig tanul, azaz „nem tud nem tanulni”, a másik az, hogy „érzelem nélkül nincs tanulás”, mert folyamatosan viszonyulunk valahogyan önmagunkhoz és a befogadásra váró jelenségekhez. A tanulással kapcsolatos attitűdjeinkre, érdeklődésünkre, motivációinkra, érték- és normarendszerünkre ez a viszonyulás meghatározó. Viszonyulásaink (azaz attitűdjeink) irányai részben öröklöttek, részben a szocializációs folyamatban alakulnak ki. A mai nézetek szerint ezek az irányulások (például az optimizmus, a helyzet pozitív megítélése, az érdeklődés irányai és mértékei) – a szándékos tanulásba is beépíthetők, bár olykor nehezen tudatosíthatók. Ebből a szempontból a fő kérdés az, hogy pontosan hol, kitől, hogyan, milyen életkorban tanulhatók meg a jól-léthez szükséges kompetenciák? A kérdés megválaszolása után azonban fontos azt is elfogadni, hogy a problémák és a diszfunkciók kiiktatása nem jelent automatikusan jól-létet, mert a szemlélet teljes megváltoztatására van szükség (*Hamvai és Pikó, 2008*).

A pozitív irányzat – mint több másik – szintén az amerikai pszichológusok által került kidolgozásra. E helyzet azonban most is felveti az ilyenkor szokásos problémákat, nevezetesen, hogy meg kell keresni a magyar sajátosságokat, a család, az iskola és a tanuló kompetenciáit és lehetőségeit hazánkban is, valamint ezek vizsgálatának lehetőségeit is ki kell dolgozni. Továbbá feladat lesz az új pozitív irányzatra épülő programok, módszerek és szervezési formák bevalásának vizsgálata.

A pozitív pedagógia célja feltárni, hogy a tanulás milyen feltételek, pozitív tapasztalatok, hatások és tevékenységek mellett segíti a jól-léthez szükséges kompetenciák, pozitív jellemvonások kialakulását a fiatalokban, milyen közösségek, módszerek és kommunikációk vezetnek kiteljesedéshez, jól-léthez, boldoguláshoz (*Bredács, előadás, 2017*).

A pozitív pedagógia fő jellemzői a pozitív szemléletű tantestület, a tanulóközpontság, a kreatív tanár, az érzelmi harmóniát teremtő osztálytermi környezet, a pozitív nevelői hatások, módszerek, feladatok (*Seligman, Ernst, Gillham, Reivich és Links, 2009; Gottman és DeClaire, 2016*), egyáltalán a társas és az érzelmi intelligencia fejlesztése (*Nagy, 2006; Nagy, Oláh, G.Tóth, 2009; Bredács, 2009; Nagy, Magyaródi, Séllei, 2015*). Mindez képes feloldani a terápia – oktatás – nevelés anomáliáját és hidat építeni a kiteljesedés és lelki gyógyulás közé. Csak ezzel a szemlélettel kapcsolható össze a gyerekekkel foglalkozó intézményekben a tehetségfejlesztés és az inklúzió.

A pozitív szemléletű pedagógiai kutatásokban azt kell vizsgálni, hogy milyen egy jól működő iskola, melyek a főbb rendszersajátosságai, összetevői és hogyan kell működni, valamint azt, hogy melyek a nevelésben és az oktatásban kifejleszhető személyes, társas és szakmai kompetenciák. A személyes kompetenciák fejlesztése az egészséges önismeretre, önbizalomra, önértékelésre, növekedés, kontroll és koherencia érzésre és a pozitív érzések és érzelmek kiépülésére irányulnak. A társas kompetenciák a környezet monitorozását, mozgósítását, a beilleszkedést, vagy más szóval az alkalmazkodást segítik. A szakmai kompetenciák az érdeklődés és a motiváció kinyilvánításához, az önkiteljesedéshez és a flow megéléséhez járulnak hozzá. A szakmai kompetenciák alapját az érdeklődés adja, amely lehetővé teszi a kitartást, a tartós figyelmet, a célorientációt, azaz a pozitív, optimista jövőképet. A fejlett kompetenciáknak boldogságfokozó, testi és lelki egészséget óvó szerepe is van (*Oláh, 2004, 2005, 2010; Pikó, 2005; Bredács, 2012*).

*Rosenberg (2002)* szerint a kamaszkor feladata az, hogy a fiatalok képesek legyenek megbirkózni a nehéz élethelyzetekkel és a céljaik elérését akadályozó problémákkal. Az iskola a tanulóknak a legtöbb esetben a jó közérzet, harmonikus légkör helyett szorongást, unalmat, a tanulók képességeikhez mérten aránytalan kihívásokat, beilleszkedési nehézségeket nyújt és ez egy ...kutatás szerint még a közoktatásbeli énekórákon is így van (*Bredács, 2009, 2015; Janurik, 2009 Janurik és Pethő, 2009*).

A művészetpedagógiában a tanárok viszonylag hamar felismerik és beépítik programjaikba és tevékenységeikbe a pozitív irányzat elemeit, de a programokban általában nem kerül azonosításra a pozitív irányzathoz való tartozás és nem is rendszerszintű a megjelenésük. Főleg az élményt adó, a felfedező, a kreativitást, érzelmi intelligenciát fejlesztő programok terjednek. Több közülük az alternatív irányokhoz, a tanórán kívüli tevékenységekhez, vagy valamely civil kezdeményezéshez kapcsolódik. Ilyenek például a Boldogságóra mozgalom, a kézműves táborig programok, az élmény és kreatív műhelyek, a dráma-, múzeum-, koncert- és játékpédagógiai programok.

A művészetpedagógiai kutatásokban a pozitív irányzat célzott és rendszerelvű témái csak néhány éve érhetőek tetten. Leggyakrabban az érzelmi intelligencia, a pszichológiai immunitás, a kreativitás, a flow, a motiváció, a stressztűrés, a megküzdés, a szociális készségek és együttműködés vizsgálati szerepelnek a kutatók programjában (Nagy, 2006; Forrai, 2010; Bredács, 2009, 2012, 2015, 2016, 2017, 2018; Bredács és Kárpáti, 2012).

A magam részéről 2004 óta több kutatást is végeztem az érzelmi intelligencia, a pszichológiai immunitás, a motiváció és a kreativitás témakörében általános és középiskolás tanulói mintákkal. Eddigi eredményeim közül jó néhány megfontolandó lehet egy iskolai program kialakításában. E feladathoz elsősorban a következő kutatási eredményeim ajánlom:

- A tanulók pozitív tulajdonságokkal kapcsolatos elvárásai életkori sajátosságokat mutatnak, azaz nem minden életkorban szenitív egy tanuló bármely tulajdonságának intenzív fejlesztésére. (Például a koherencia érzés, vagy az impulzivitás gátlás a 16 évesnél idősebb tanulóknál eredményesebb.)
- A pozitív érzelmek inspirálják a célkitűzés pontos megfogalmazását és ezért feltételezik elérésének sikerét is.
- A külső megerősítésekkel szemben, a kamaszkorban levőknél már dominál azoknak a belsővé vált értékeknek és céloknak a követése, amelyek a művészeti tevékenységek felé hívják őket.
- A fiatalok „céltartása” gyenge, ennek oka az az elbizonytalanító helyzet lehet, hogy a közoktatásban a tanulói célok és a szükségletek tanári és a tanulói megítélése eltérő, mert a tantervi célok kitzítésébe a tanulók nincsenek bevonva.

### **Egy lehetséges pozitív paradigmára épülő művészeti nevelési modell**

A vonatkozó szakirodalom feldolgozásából és a korábbi kutatási eredményeim számbavétele alapján a tanulmányom elején felsorolt kutatás által is inspirálva az alábbi lehetséges pozitív paradigmára épülő művészeti nevelési modell formálható ki. (4. ábra)

Ezzel az is állítható, hogy valóban kidolgozható olyan modell, amely alkalmas a pozitív szemléletű (azaz a pozitív paradigmára épülő) művészeti nevelési programok támogatására. Ez a modell azonban a személyiségközpontúságra és nem a tananyag központú logikára épül. Központi elemét az olyan tanulással kapcsolatos érzések, érzelmek és attitűdök adják, amelyek célként a boldogságot, a boldogulást és a kiteljesedést fogalmazzák meg.

E modell a pozitív paradigma tanulásfelfogására épül és figyelembe veszi az ahhoz kapcsolódó emberképet, a tanulás következtében fellépő transzferhatásokat, valamint az itt használható, jellemző fejlesztési és nevelési célokat.

A fejlesztendő célok klasszikusan az egyén és a közösség szempontjából is megállapíthatók. Itt vehetők figyelembe a tanulmányban végigkísér modellek (például Seligman, Oláh, Csíkszentmihályi és mások modelljei). Az egyén szempontjából számba vehetők a szakmai kiteljesedéshez szükséges attitűdök kompetenciák fejlesztése, a jól-léthez szük-

séges kompetenciák, a jó érények, a személyes értékek a rövid, közép, illetve a hosszú távú céltételezések. A hosszú távú célok alkalmasak az élet értelmének kifejezésére, illetve a személy küldetésének az összegzésére.

A közösségfejlesztés a közös értékek, célok megfogalmazására, a társas kapcsolatok fejlesztésére, ápolására, a szociális háló felhasználásának szükségességére és az élménymegosztási technikák fejlesztésére vonatkozik. A nevelési tartalmak az életcélokhoz kötődő művészeti, boldogságtերemő képességeket fejlesztő, pozitív gondolkodáshoz kötődő és érzelemkifejezéshez kötődő művészeti tartalmak lehetnek. Természetesen a tartalmi felsorolás nem zárt rendszerű, további elemekkel bármikor kiegészíthető. A nevelési módszerek, a művészi élménynyújtás, a kreativitást fejlesztő művészeti projektek és feladatrendszerek, az elmélyülést, a sikerek megélését segítő módszerek és stratégiák lehetnek, de ez is kiegészíthető bármilyen további jó módszerrel. A mérés és értékelés eszközeivel és módszereivel az mutatható ki, hogy milyen változás, fejlődés jött létre egy-egy fejlesztő feladatsor, projekt, vagy program hatására a tanulóban vagy a tanulók csoportjaiban. A változást megmutatják az általános tanulási eredmények is, de a szakmai sikerek is. A személyes tulajdonságok változásai sztenderd mérőeszközökkel is vizsgálhatók (PIK Junior és felnőtt, gondolkodást vizsgáló tesztek), illetve más vizsgálatok is elvégezhetőek. (3. ábra)



3. ábra. Egy lehetséges pozitív paradigmára épülő művészeti nevelési (programtervezési) modell

## Konklúzió

E tanulmányban arra igyekeztem rávilágítani, hogy az új pozitív paradigma alkalmas arra, hogy alapja legyen olyan pedagógiai modellnek, amely tantervi és módszertani fejlesztéseket tűz ki maga elé célként, egyben válaszokat kerestem a tanulmányom elején felvetett hipotetikus kérdéseimre. A szakirodalom feldolgozását összekapcsoltam olyan

mérési módszerekkel és korábbi mérési eredményekkel, amelyekre fel lehet építeni a fejlesztő programokat, illetve amelyek lehetővé teszik a fejlesztő programok hatékonyságának megítélését. Tanulmányommal igyekeztem azt is nyilvánvalóvá tenni, hogy az új paradigma különösen jól használható a művészetpedagógiában, valamint a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben, mert e területek különösen érzékenyítettek e paradigma által közvetített felvetésekre és vannak is ilyen jellegű gyökerei e területeknek. A beválás után a művészetpedagógiai területek felől indulhat majd el az új pedagógiai paradigma gazdagítva, színesítve a 21 század pedagógiájának gyakorlatát. A modell mérési és értékelési összetevője tartalmaz olyan elemeket is, amely nem csak az egyes személyek, illetve csoportok fejlődéséről szolgálnak információkkal, hanem magukról a programokról is, amelyek e modell alapján készültek el.

A modell üzenete és a további kutatási irányok:

- Az új generáció általános és művészeti nevelésében eljött az idő a pozitív paradigma szerinti szemléletváltásra a közoktatásban is.
- Ennek érdekében olyan új módszereket és programokat kell kidolgozni, amelyek az iskolában eddig nem preferált teljesítményekre, személyiségjegyek kifejlődésére buzdítanak.
- Ki kell kutatni, hogy mely pozitív tulajdonságok fejlesztésére, mely életkori szakaszok a legalkalmasabbak.
- Figyelembe kell venni, illetve tovább kell kutatni a pozitív paradigmának megfelelő tanulási transzfer szerepét.
- A két kutatási téma – egy kutatási modellben összeegyeztethető, mert a pozitív paradigma valóban megalapozza a művészetpedagógia iskolai gyakorlatának megújítását a különböző oktatási szinteken.
- Arra, hogy milyen vizsgálható eredmények jelezhetik a tartalmi és a módszertani fejlesztések és innovációk beválását a pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív mutatói mellett –, e paradigma alapján, a modell segítségével – a kipróbálás során adható majd meg a válasz.
- A pozitív paradigma szakirodalmának feldolgozása során a következő tanulói fejlesztésekkel lenne érdemes foglalkozni a vizuális nevelés órákon: az érzelmi képességek négy faktorának fejlesztésével (az érzelmi percepció, integráció, megértés és szabályozás), a boldogságteremtő képesség öt faktorának a fejlesztésével (melyek az élmények keltette élvezetek, a flow, a társas kapcsolatok, az élet értelme, és a sikerek és eredmények) és ezek stratégiáival, a pozitív gondolkodás (optimizmus, fejlődés, célok, jövőkép) kialakításának fejlesztésével.
- Az új paradigma a kutatásokon, a tantervi programok kidolgozásán és tanárképzési, valamint tanár-továbbképzési kurzusokon keresztül építhető be a tanárképzésbe.
- A művészetpedagógiai tartalmi és módszertani kutatások a pozitív irányzat elterjesztésében mintaadó szerepet töltenek be.

Ez a tanulmány, illetve a benne bemutatott saját modell – egyelőre – csupán egy rendszerező gondolkodás lenyomata, a szakirodalom kutatásának, a saját tapasztalatimnak és a korábbi kutatási eredményeim összegyűjtésének következménye. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy egy szakirodalom feltárára és saját tapasztalatokra épülő, de íróasztal mellett megszülető modell-javaslat. A gyakorlati kipróbálás során finomodhatnának, alakulhatnak az iskolák és a tanárképzők, a tanártovábbképzők programjai (visszacsatolva e modellhez) és végül a pozitív paradigma, benne a pszichológiai immunitás vizsgálatok elnyerhetik méltó helyüket az oktatás és az iskolai élet kutatásainak és programalkotásainak pondrán.

## Irodalom

**Ádám Szilvia, Cserhádi Zoltán, Balog Piroska és Kopp Mária** (2010): Nemi különbségek a stressz szintjében és a pszichoszociális jóllét mutatóiban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, (11)4., 277–296.

**Asztalos Kata** (2012): A zenei képességek és a zenei műveltség kutatása. *Iskolakultúra*, (22)10., URL: [http://real.mtak.hu/56592/1/EPA00011\\_Iskolakultura\\_2012-10\\_076-092.pdf](http://real.mtak.hu/56592/1/EPA00011_Iskolakultura_2012-10_076-092.pdf)

**Bagdi Bella** (2017): *Sorsfordító önbecsülés – önszeretet – tesztszeretet – pozitív énkép – önbizalom*. Mental Focus Kft. Nyíregyháza.

**Bagdi Bella és Bagdy Emőke** (ész.n.): *Boldogságóra. A pozitív pszichológia lehetőségei a fiatalok személyiségfejlesztésében, 10-14 évesek*. Mental Focus Kft., Nyíregyháza.

**Bagdi Bella és Dezső Anita** (ész.n.): *Boldogságóra. A pozitív pszichológia lehetőségei a fiatalok személyiségfejlesztésében, 14-20 éveseknek*. Mental Focus Kft., Nyíregyháza.

**Bagdy** (2002): *Utak Önmagunkhoz*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

**Bagdy Emőke és Telkes József** (2002): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

**Báthory Zoltán és Falus Iván** (1997): *Pedagógiai lexikon*. III., Keraban Kiadó, Budapest.

**Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H., and Krathwohl, D. R.** (1956): Taxonomy of educational Objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company, New York.

**Bredács Alice** (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetség gondozására. *Iskolakultúra*, (19)5–6., 55–73.

**Bredács Alice** (2012): *A zene, tánc, színművészet, képző- és iparművészet területein képzésben részesülő 14–16 éves tehetséges tanulók csoportjaira jellemző tulajdonságok vizsgálata pszichometriai és pedagógiai eszközökkel*, PhD értekezés, kézirat, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. Az összefoglaló URL címe: [http://www.ppk.elte.hu/file/doktorjelolt\\_bredacs\\_alice\\_tezi.pdf](http://www.ppk.elte.hu/file/doktorjelolt_bredacs_alice_tezi.pdf)

**Bredács Alice** (2015): *A pszichológiai immunitás vizsgálatának eredményei a szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez*. Kutatási beszámoló. In: Daruka Magdolna (szerk.): A tanári szerep változásának háttértényezői a szakképzésben. (TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012, „Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez”) Kiadta a Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 87–128. URL: <http://www.phdkozosseg.hu/getDocument/1841>

**Bredács Alice** (2017): *Rendszervlívás, mérési és értékelési modellezés és stratégiák a művészeti nevelésben*. In: Károly Krisztina és Homonnay Zoltán (szerk.): A tanulás és a tanítás értékelése. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 284–296.

**Bredács Alice** (2018): A pszichológiai immunitás és a megküzdő képesség fejlesztése a művészetpedagógiai eszközeivel: problémák és lehetőségek. *Parlando* (digitális Zenepedagógiai folyóirat), (59)1., URL: [http://www.parlando.hu/2018/2018-1/Bredacs\\_Alice.pdf](http://www.parlando.hu/2018/2018-1/Bredacs_Alice.pdf)

**Bredács Alice és Kárpáti Andrea** (2012): A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia*, (112)4., 197–219. URL: [http://www.magyarpedagogia.hu/document/1\\_Bedacs\\_MP1124.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Bedacs_MP1124.pdf)

**Csapó Benő** (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

**Csapó Benő** (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.

**Csépe Valéria** (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

**Csépe Valéria** (2014): *Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei*. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1-2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

**Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett** (2007–2008): *Általános pszichológia 1–3*. Oziris Kiadó, Budapest.

**Csikszentmihályi Mihály** (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

**Csikszentmihályi Mihály** (2009): *Kreativitás. A flow és a felfedezés avagy a találmányosság pszichológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest.

**Csikszentmihályi Mihály** (2010a): *Az öröm művésze. Flow a mindennapokban*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

**Csikszentmihályi Mihály** (2010b): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

**Csikszentmihályi Mihály** (2011): *A fejlődés útjai. A flow folytatása*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

**Csikszentmihályi Mihály és Csikszentmihályi, Isabella Selega** (szerk., 2011): *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

**Csikszentmihályi Mihály és Halton, Eugene** (2011): *Tárgyaink tükrében. Az vagy, amit birtokolsz*. Libri Kiadó, Budapest.

**Csikszentmihályi Mihály és Larson, Reed** (2012): *Kamasznak lenni. A felnőtté válás útjai*. Libri Kiadó, Budapest.



- Dohány Gabriella** (2009): Zenei élmény az ének-órán? *Iskolakultúra*, (19)10., 70–79. URL: [http://www.iskolakultura.hu/iol/iol\\_2009\\_70-79.pdf](http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_70-79.pdf)
- Dohány Gabriella** (2010): A zenei műveltség értelmezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, (110)3., 85–210. URL: [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Dohany\\_MP1103.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Dohany_MP1103.pdf)
- Fehér Irén és Lappins Árpád** (1999): Pedagógiai fogalomtár, Comenius Bt. Kiadó, Pécs.
- Fenyvesi Kristóf és Stettner Eleonóra** (2011): *Hidak. Matematika kapcsolatok a művészetben, a tudományban és az élményközpontú oktatásban.* Kiadta a Kaposvári Egyetem, Kaposvár.
- Forrai Márta** (2010): *Az érzelmi intelligenciának, a megküzdő-képességnek és a családi háttér szerepének vizsgálata és a tanulmányi eredményességgel történő összehasonlítása a különböző típusú iskolákban tanuló serdülő diákok körében.* Doktori Disszertáció. PTE, BTK, Pszichológia Doktori Iskola Személyiséglélektan Program.
- Fredrickson, Barbara L.** (2011): *A pozitív érzelmek láss-gyarapíts elmélete.* In: Csikszentmihályi Mihály és Csikszentmihályi, Isabella Selega (szerk.): *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 114–137.
- Goldberg, Adele E.** (2006): *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language.* Oxford University Press, Oxford
- Goldberg, Adele E., and Casenhiser, Devin** (2006): Learning Argument Structure Constructions. In Clark, E. and Kelly, B. (eds.): *Constructions in Acquisition.* Center for the study of Language and Information, Stanford. 185–204.
- Gottman, John és Declaire, Joan** (2016): Gyerekek érzelmi intelligenciája. Nevelés szívvvel – lélekkel. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva** (2007): Diszlexia. A specifikus tanítási zavar. Lélekkben Otthon Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva** (2010): *Diszlexiás tanulókról – felsőfokon.* Kiadta az MTA Pszichológiai Kutatóintézete, Budapest. URL: <https://www.scribd.com/document/60628392/A-diszlexia-kialakulasa>
- Gyarmathy Éva** (2013): Diszlexia, a tanulás/tanítás és a tudományok a digitális kultúrában: egy tranzíziós korszak dilemmái. *Magyar Tudomány*, (174)9., 1086–1093.
- Gyöngyösiné Kiss Enikő** (2007): *Az önmegvalósítás és pozitív önértékelés szükségletei Maslow és Rogers pszichológiájában.* In: Gyöngyösiné Kiss Enikő és Oláh Attila (szerk.): *Vázlatok a személyiségről* a személyiség-lélektan alapvető irányzatainak tükrében. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Gyöngyösiné Kiss Enikő és Oláh Attila** (2007): *Vázlatok a személyiségről - A személyiség-lélektan alapvető irányzatainak tükrében.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Hámori József** (2005): *Az agy aszimmetriái.* Dialóg-Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Hámori József** (2006): Az emberi agy fejlődésének története, *Magyar Tudomány*, 1453–1463.
- Hamvai Csaba és Pikó Bettina** (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, (108)1., 71–92. URL: [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Hamvai%20-%20Piko\\_MP1081.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Hamvai%20-%20Piko_MP1081.pdf)
- Hideg Éva** (2012): *Jövő kutatási paradigmák.* Aula Kiadó Kft., Budapest.
- Jankovics Marcell** (2015): *A vizuális nevelésről.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Janurik Márta** (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, (59) 7., 47–64. URL: [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00134/pdf/EPA00035\\_upsz\\_200907\\_047-064.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00134/pdf/EPA00035_upsz_200907_047-064.pdf)
- Janurik Márta és Pethő Villő** (2009): Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, (109)3., 193–226. URL: [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik\\_MP1093.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MP1093.pdf)
- Johnson, Maarit** (2008): *Önbecsülés és alkalmazkodás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor és Kovalovszky Miklós** (1975): *Magyar értelmező kéziszótár I.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- K. Nagy Emese** (2012): *Több mint csoportmunka.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kahneman, D.** (1999): *Objective happiness.* In: Kahneman, D. Diener, E. and Schwarz, N. (Eds.): *Wellbeing: Foundations of hedonic psychology,* Russell Sage Foundation Press, New York, 3–25.
- Kárpáti Andrea** (2002): *A vizuális műveltség.* In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.*
- Keyes, C. L. M.** (2002): The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43. 207–222. DOI: [10.2307/3090197](https://doi.org/10.2307/3090197)
- Kiss László** (2009): A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára. *Iskolakultúra*, (19)5–6., 113–121. URL: <http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00138/pdf/2009-5-6.pdf>
- Kopp Mária** (2010): Boldog tanárok, boldog diákok – illúzió vagy lehetőség? *Miskolci Keresztény Szemle*, (24)4., 16–25. URL: [http://keresztenszemle.hu/wp-content/uploads/2017/03/Szemle-2010\\_4.szam\\_web.pdf](http://keresztenszemle.hu/wp-content/uploads/2017/03/Szemle-2010_4.szam_web.pdf)
- Kozma Tamás** (2001): Paradigmáink. *Iskolakultúra*, (11)10., 3–14. URL: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2001/10/tanulm2001-10.pdf>

- Kron, Friedrich W.** (1997): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kuhn, Thomas** (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest: Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kyriacou, Chris** (2009): *Stresszoldás tanároknak*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Lykken, D., and Tellegen, A.** (1996). **Happiness is a Stochastic Phenomenon. Psychological science, 7(3), 186-189. DOI: 10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x**
- Lyubomirsky, Sonja** (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának újjai tudományos megközelítésben*. Ursus Libris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla** (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mózes Tamás, Magyaródi Tímea, Soltész Péter, Nagy Henriett és Oláh Attila** (2012): A flow-élmény operacionalizálásának újjai. 4. ábra. A flow-élmény nyolc élmény-csatornás megközelítése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (67)1., 57–76.
- Murphy, Joseph** (1994): *Tudatalattid csodálatos hatalma*. Maecenas Könyvkiadó, Budapest.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva** (2004): *Pszichológiai pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva** (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. I–III*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nádasi András** (2010): *Oktatásmélet és technológia*. Elektronikus jegyzet. EKF Médiainformatikai Intézet, Eger. URL: <http://www.okt.ektf.hu/?teacher=13&func=nappali>
- Nagy Henriett** (2006): Az érzelmi intelligenciáról. Kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. *Iskolakultúra*, (16)4., 74–84. URL: [http://real.mtak.hu/57690/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2006\\_04\\_074-084.pdf](http://real.mtak.hu/57690/1/EPA00011_iskolakultura_2006_04_074-084.pdf)
- Nagy Henriett, Magyaródi Tímea, Séllei Beatrix** (2015): A képességalapú érzelmi intelligencia: új paradigmák a tesztfejlesztésben és pontozásban. Hazai tapasztalatok az érzelemmegértés és érzelem-szabályozás szituációs tesztekkel. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (70)4., 827–846. DOI: [10.1556/0016.2015.70.4.7](https://doi.org/10.1556/0016.2015.70.4.7)
- Nagy Henriett, Oláh Attila, G. Tóth Kinga** (2009): Az érzelmi intelligencia mérésének néhány problémája a fejlődési kritérium tesztelése. *Pszichológia*, (29)2., 165–186. DOI: [10.1556/pszicho.29.2009.2.5](https://doi.org/10.1556/pszicho.29.2009.2.5)
- Nagy József** (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy József** (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nahalka István** (2001): *Modellek és pedagógia*. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 39–54.
- Nahalka István** (2002): *A tanulás*. In: Didaktika (Falus Iván, szerk.). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.
- Nelsen, Jane, Lott, Lynn és Glenn, Stephen, H.** (2016): *Pozitív fegyelmzés az iskolában. Gyakorlati útmutató az eredményes tanár-diák kapcsolathoz. A kölcsönös tisztelet, az együttműködés és a felelősségteljes gondolkodás kialakítása a tanítás során*. Rendszer Könyvkiadó, Budapest.
- Oláh Attila** (2004): *Megküzdés és pszichológiai immunitás*. In: Pléh Csaba és Boross Otília (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris Kiadó, Budapest, 631–663.
- Oláh Attila** (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila** (2006): Az egészséges személyiségfejlődés és a pszichológiai immunitás szociális kontextusa: longitudinális elemzés. Kutatási beszámoló, OTKA kutatások. ELTE PPK, Budapest.
- Oláh Attila** (2010): *A pozitív pszichológia központi témáinak empirikus vizsgálata: A flow elektrofiziológiájától az érények tanulmányozásáig*. In: Vargha András (szerk.): *Egyén és kultúra: a pszichológia válasza napjaink társadalmi kihívásaira*. A Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos tudományos nagygyűlésének konferenciakötete. Kiadta a Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest.
- Oláh Attila** (2012): A pszichológia napos oldala. *Magyar pszichológiai szemle*, (67)1., 3–11.
- Oláh Attila** (2016): *Pozitív pszichológia, megküzdés, flow-élmény*. Előadás PPT. PTE BTK, 2012; URL: <http://fejermepsz.hu/teszt/wp-content/uploads/2016/05/OlahAttila.pdf>
- Ollé János** (2010): *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban*. Magánkiadás. Budapest.
- Pál Ferenc** (2012): *A szorongástól az önbecsülésig*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Piaget Jean** (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina** (2005): A szubjektív jóllét egészségpszichológiai vizsgálata fiatalok körében. Az étellel való elégedettség és az egészség összefüggése. *Alkalmazott pszichológia*, (7)4., 87–99.
- Pikó Bettina** (2005): *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina és Keresztes Noémi** (2007): Serdülők egészségmagatartása két szociális megküzdési (coping) mechanizmus tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (62)2., 203–214. DOI: [10.1556/mpszle.62.2007.2.4](https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.2.4)

- Pléh Csaba** (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*, (14)5., 57–61. URL: [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00082/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2004\\_05\\_057-061.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00082/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_05_057-061.pdf)
- Pléh Csaba** (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba** (2012): A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról. *Magyar pszichológiai szemle*, (67)1., 13–18.
- Rosenberg, S. L.** (2002): Positive Peers – Differential Impact of a Social Intervention Strategy on Four Personality Subgroups. *School Psychology International*, 23.397–415. DOI: [10.1177/0143034302234003](https://doi.org/10.1177/0143034302234003)
- Sehringer, Wolfgang és Vass Zoltán** (2005): *Lelki folyamatok dinamikája a képi világ diagnosztikában és terápiában - A képi világ diagnosztikában és terápiában*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Seligman, M. E. P.** (2002): *Autentic Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press, New York.
- Seligman, M. E. P. and Peterson, C.**, (2004): *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Seligman, M. E. P. és Csíkszentmihályi M.** (2000): Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55. 5–14. DOI: [10.1037//0003-066x.55.1.5](https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.5)
- Seligman, M. E. P., Ernst R. M., Gillham J., Reivich K., Links M.** (2009): *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*. *Oxford Review of Education* (35)3, 293–311. DOI: [10.1080/03054980902934563](https://doi.org/10.1080/03054980902934563)
- Seligman, Martin E. P.** (2008): *Autentikus életöröm - A teljes élet titka*. Laurus Kiadó, 2008
- Seligman, Martin E. P.** (2011): *Flourish – élj boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Silva, José és Miele, Philip** (1994): *Agykontroll Silva módszerével. Életünk megváltoztatásának Döbbenetes Módja*. Magánkiadás, Budapest.
- Sorel, Maria** (1994): *Teljesebb élet – Agykontrollal*. Agykontroll Kft. Kiadó, Budapest.
- Spadaro, Patricia** (2015): *Az önbecsülés művészete – Tanulj meg adni és elfogadni*. Libri Kiadó, Budapest.
- Statt, David A.** (1994): *Psychology and the World of Work*. Macmillan, London.
- Susánszky Anna, Susánszky Éva, Szántó Zsuzsa és Kopp Mária** (2010): Vezetők életminősége és életstílusa. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, (11)4., 371–389.
- Szokolszky Ágnes és V. Komlósi Annamária** (2015): A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia folyóirat különszáma*. Kiadta az ELTE PPK, Budapest, 11–27.
- Szondy Máté** (2010): *A boldogság tudománya. Fejezetek a pozitív pszichológiából*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Vass Vilmos** (2009): Az attitűdök forradalma, *Iskolakultúra*, (19)7–8., 84–87. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00139/pdf/2009-7-8.pdf#page=84>
- Vidovszky Gábor** (2009): *Örömtrening. Hogy azzá válhass, aki lenni szeretnél*. Pilis-Print Kiadó, Budapest, URL: <http://oromtrening.com/oromtrening.html>
- Virág Irén** (2014): *Tanulásméletek és tanítási-tanítási stratégiák*. Médiainformatikai kiadványok. EKFP Liceum Kiadó, Eger. URL: [www.tanarkepzo.hu/sites/default/files/Pepszitematika.docx](http://www.tanarkepzo.hu/sites/default/files/Pepszitematika.docx)

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A Báthory Zoltán és Falus Iván (1997) által szerkesztett Pedagógiai lexikonban olvasható pszichológiai vonatkozásokra. *Nádasi András* (2010) vagy *Virág Irén* (2014) – hogy csak néhányat említsék – könyvükben szintén foglalkoznak több pszichológiai irányzat pedagógiai vonatkozásával, de a pszichológiai elemzést ők sem említik meg. Más – a témát érintő – pedagógiai tanulmányal szintén ez a helyzet.

<sup>2</sup> A pszichológiai immunrendszer egy védő- mozgósító-megelőző rendszer, mely integrál bizonyos kompetenciákat, kiegyensúlyozza és felerősíti a személy és környezete közötti kölcsönhatásokat. „Védekezőképességünket a változó feltételekhez igazodóan folyamatosan fejleszti és irányítja önmagunk és környezetünk átalakításának folyamatát, szavatolva ezáltal

hatékonyágunkat és jól működésünket (egészséges-ségünket)” (*Oláh*, 2006. 1. o.).

<sup>3</sup> „A reziliencia sokkhatás esetén megmutatkozó rugalmas ellenálló képesség, amely biztosítja a funkcionális fennmaradást” (*Szokolszky és V. Komlósi*, 2015:12).

<sup>4</sup> Martin Seligman 1998-ban az Amerikai Pszichológiai Társaság elnöke. Jelenleg a Pennsylvanai Egyetemen működő Pozitív Pszichológiai Centrum vezetője.

<sup>5</sup> Seligman által vezetett Pozitív Pszichológia Központjának irányításával a Geelong Általános Iskolában (Viktória városában, Ausztráliában) 2008-ban a pozitív pszichológiára épülő kísérleti oktatás kipróbálásra került (*Seligman, Ernst, Gillham, Reivich*

and Links, 2009). *A lényege ennek az oktatásnak a korábbi jól-lét fogalom megváltoztatása az iskolában, az új értékek, szokások és az erényes tulajdonságok kialakításával. Az, hogy a tanulók ne a tárgyi, hanem az emberi erkölcsi értékekre tekintsenek értékként. Azonban hazai viszonyok között nem vált ismertté.*

<sup>6</sup> E kérdőívek bemutatása Oláh Attila (2005) *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei* című könyvében olvasható.

<sup>7</sup> **Metakogníció:** az egyén saját értelmi működésére (tanulásra, gondolkodásra, tudásra) vonatkozó tudás és az értelmi működés kontrollálására és irányítására vonatkozó képességek (és stratégiák). Fehér Irén és Lappins Árpád (1999) meghatározása alapján.

<sup>8</sup> **A deduktív gondolkodási művelet:** következtetés az általánosról az egyesre.

<sup>9</sup> **Az induktív gondolkodási művelet:** az egyes megállapításokból (ítéletekből) kiinduló általánosító, hipotézisalkotó gondolkodás.

<sup>10</sup> **A korrelatív gondolkodási:** valószínűsítő, ha – akkor kapcsolatot teremtő gondolkodási művelet

<sup>11</sup> **A konvergens gondolkodás:** összetartó, egyetlen megoldásra szűkítő gondolkodás.

<sup>12</sup> **A divergens gondolkodás:** a kreatív, alternatívákat kereső gondolkodás.