

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
„OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM” NEVELÉSTUDOMÁNYI
DOKTORI ISKOLA

LADNAI ATTILÁNÉ

Tartalmi szabályozók vizsgálata a Positive Education modell alapján
a hazai közoktatás egy szegmensében

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

Dr. habil. Bálint Ágnes egyetemi docens

Pécs, 2020

Tartalom

1. Bevezetés	3
2. Elméleti keret	5
2.1 Interdiszciplináris kapcsolódások.....	5
2.2 Neveléstudomány	10
2.3 A Positive Education	16
2.4 Tantervi szabályozás rendszerének áttekintése	41
3. A Positive Education modell indikátorai	48
3.1 Elővizsgálatok	79
3.2 A minta kiválasztásának indoklása.....	86
4. Módszertan	88
5. A kutatás	97
5.1 Kutatói kérdések.....	97
5.2 A Positive Education a kerettantervben.....	97
5.3 A Positive Education jelenléte a hagyományostól eltérő iskolákban	102
5.3.1 Az oktatás tartalmából kiinduló koncepciók	102
5.3.2 A pedagógiaelmélet érvényes összefüggéseiből kiinduló koncepció	112
5.3.3 Utólagosan racionalizálható koncepció	120
5.3.4 Elméletileg komplexen megalapozott koncepció	127
5.3.5 A hétköznapi elméletekre épülő iskolakoncepció	143
6. A kutatói kérdésekre adott válaszok	157
7. Eredmények	158
8. További kutatási irányok, javaslatok	170
9. Összegzés	171
Köszönetnyilvánítás	174
Ábrák jegyzéke	177
Táblázatok jegyzéke	180
Hivatkozások	181
Felhasznált irodalom	181
Jogszabályi helyek.....	198
Intézmények elérhetőségei, dokumentációi.....	199
Mellékletek	200

1. Bevezetés

Jelen disszertáció a tartalmi szabályozók vizsgálatát tűzte ki céljául a Positive Education modell alapján, a hazai közoktatás egy szegmensében. A Positive Education modell célja a tanulók egyéni jóllét szintjének növelése, mely a teljesítmény növekedésével jár együtt. A PE modell legmeghatározóbb építőeleme a XX. században a figyelem fókuszába kerülő érzelem fogalom, pozitív jelzővel ellátva. Plutchik (2003) rámutat, hogy az érzelmek vizsgálatának tudományos eredményeit felhasználva (Darwin evolúciós, William Jameshez a pszicho-szociológiai, Walter Cannon neurobiológiai, Sigmund Freud a pszicho-dinamikai) az érzelmek megérthetőek, és az egyén fejlődésének szolgálatába állíthatók (idézi Plutchik, 2003). A Positive Education a pedagógia és pszichológia számos kapcsolódási pontjainak egyike: a pozitív pszichológia vívmányait és fejlesztési területeit hasznosítja az oktatásban, mely a hazai közoktatási rendszerben explicit módon nem található meg. A témaválasztást ennek a hiátusnak a vizsgálata iránti tudományos kíváncsiság indukálta. Bizonyára vannak és megtalálhatók a magyar közoktatás szegmenseiben olyan- törekvések, kezdeményezések, amelyek az oktatás-nevelés pozitívumait hangsúlyozva és felhasználva tesznek az oktatással szemben uralkodó (többnyire inkább negatív) trendek ellenében. Jelen disszertáció témája és célkitűzése, hogy feltárja egy részét azoknak a jelenleg (és több évtizede is) működő pedagógiai metódusoknak, amelyek a Positive Education elemeit és indikátorait tartalmazzák, és jelenlétük elősegítheti a PE irányába történő elmozdulás detektálását az oktatási-nevelési folyamatban.

A disszertáció segítségével elsődlegesen arra kíván a kutató választ találni, hogy fellelhetőek-e egyes iskolatípusok tantervi szabályozásában (kerettanterv, pedagógiai program) a Positive Education (PE, Martin Seligman PERMA modellje alapján a kutató által létrehozott) elemei, indikátorai. A disszertáció felépítését tekintve először a társtudományokból merítkező elméleti háttér kapcsolódási pontjainak feltárása történik - az összehasonlító neveléstudomány szemléletmódját (Kozma, 2006; Győri-Gordon, 2004) és megközelítésmódját felhasználva -, majd a kutatási folyamat bemutatása olvasható, mely során a Positive Education elemeinek és indikátorainak operacionalizálására kerül sor. A munka segítségével három fő kérdéskör kerül megválaszolásra: a tartalmi szabályozás és a PE viszonya, a pozitív pszichológia egyik központi elemének a (flow/flourish élmény megtapasztalása) jelenléte, továbbá Boldogságóra program és az Életrevaló 7 szokás program lehetséges szerepe a PE irányába történő elmozdulás tekintetében.

A tanulás, mint folyamat az élet minden pillanatában jelen van. A felnőttek maguk választhatják az élethosszig tartó tanulást, a diákok azonban nem dönthetnek. Ma fiatalon tanulni - többek szerint - inkább gyötrelmes kötelesség, mintsem öröm. Akkor válhatna a tanulás örömmé, ha a diákok élvezhetnék ezt a szakaszát életüknek, és a tudás elsajátításának folyamata nem kényszer, hanem kihívás lehetne számukra. A szorongás az iskolai helyzetben dominál, az apátia és az unalom is jellemzőbb az iskolában, mint a családban vagy a barátok társaságában. (Oláh, 1999) A (hagyományos) pszichológia a stressz és a betegség kapcsolatának vizsgálatát helyezi előtérbe. A pozitív pszichológia azonban arra mutat rá, hogy a tanulás lehet örömteli, az iskola pedig stresszmentes. Seligman és Mtsai (2009) kiemelték, hogy „a jóllétet tanítani kellene az iskolában, még hozzá három területen: a depresszió ellenpontjaként, az étellel való elégedettség növelésének eszközeként, és a hatékonyabb tanulás, illetve a kreatívabb gondolkodás elősegítőjeként.” Csíkszentmihályi Mihály (2012) szerint a flow (áramlás) a belső motiváció motorja, és ez az, ami kedvezően tud hatni az iskolai teljesítményre. Ahhoz, hogy a pedagógia hatékonyan alkalmazhassa a pozitív pszichológia vonatkozó eredményeit, le kell azokat fordítani a pedagógia világára.

Fenti megközelítés hozzájárulhat a tanulás, illetve a tanár-diák kapcsolat pozitív feltételeinek hangsúlyosabbá tételéhez, illetve ahhoz, hogy pozitív tanári gyakorlatok beazonosításának felmutatására helyezze át a pedagógia fókuszpontját. Arra gondolva, hogy a pszichológiában hasonló pozitív „fordulatot”, mint új irányzatot mely tényezők hívták életre, könnyen lehet a pedagógia vonatkozásában is párhuzamot találni arra, hogy nézőpontváltás lenne szükséges az oktatásban is. Az iskolai teljesítmény nem meglepő módon negatív érzelmi színezettel bír – még a tanárjelöltek körében is! (Vö. Héjj, 2013) „Patologikus testi tüneteket is létrehozó feszültség gerjed a tanárjelöltekben, ha az iskolai teljesítményre gondolnak.” Csoda-e tehát, ha a diákok hasonlóképpen éreznek? Héjj (2013) szerint, ha az iskola az unalom és stresszes félelem közötti frusztráló kudarcélmény, akkor a nevelépszichológiának minden tudását be kell vetnie e baj orvoslására. Szerinte a kedvtelen teljesítés helyett arra kell ösztönözni a diákokat, hogy örömeiket leljék a megtanulandóval való foglalatosságban. Véleménye szerint létfontosságú lehet a siker és az azt kísérő pozitív érzelmek megélése tanítási órák alatt. Jelenleg is léteznek jó tanári gyakorlatok, pozitív tanári attitűdök és a tanulás örömét szolgáló módszerek. Ezek szélesebb körű felderítése, bemutatása, tanulmányozása és közzététele további kutatások feladata, ezen az úton indul el jelen disszertáció.

2. Elméleti keret

A disszertációban feldolgozott elméleti háttér többoldalú, holisztikus felvázolásra ad lehetőséget. A munka alappillére egyrészt a pozitív pszichológiai irányzat térhódítása, szemlélete és eredményei, melyek a pedagógia nyelvére „lefordítva” jelentős mértékben hozzájárulhatnak az oktatás trendjeinek megváltoztatásához, tudatosan pozitívabb irányba történő tereléséhez (Positive Education modell). Másrészt meghatározó eleme a disszertációnak az a XX. század elején (1920-as évek) a neveléstudományban tapasztalható szemléletváltás és súlyponteltolódás, amely új oldalról (a gyermekéről) közelíti meg a nevelést („ún. reformpedagógiák”), továbbá a fekete pedagógia jelensége, amely viszont (egyesek szerint) a neveléssel egyidős. Jelentős pillére továbbá a kutatásnak a nevelés- és oktatásszociológia által kínált megközelítésmód(ok) – hiszen míg előbbi számára az iskola, utóbbi számára az oktatási rendszerbe illeszkedett iskola kerülhet a vizsgálatok fókuszába. Az elmélet áttekintésénél ezért megjelenik az oktatási rendszer is, közvetetten a tartalmi szabályozás kérdésének vonatkozásában.

2.1 Interdiszciplináris kapcsolódások

A pszichológia sokáig a betegség felől indulva próbálta megérteni az egészséget. Maslow (1954; idézi Oláh 2012:7) kezdeményezésére elindul egy olyan folyamat, mely ezt a szemléletet lassan árnyalni kezdi. A humanisztikus pszichológia talaján a XXI. század elején 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 ellensúlyozza (2004:3-5). A szociálpszichológia központi kérdései közé tartozik, hogy a szociális valóság mi alapján alakul ki az egyénben. Fő kérdésfeltevései közé tartozik, hogy a társak véleményének hatása hogyan csapódik le az egyén önértékelésében, továbbá, hogy a többi embert az egyén hogyan és mi alapján ítéli meg, értékek vagy normák mentén és ez hogyan befolyásolja önmaga értékelését.

A pozitív pszichológia bár dinamikusan fejlődő, ám nagyon fiatal (mindössze néhány évtizedes múltra visszatekintő) irányzat. Egységes fogalomtára és elméleteinek egzakt, mindenki által elfogadott terminusai még hiányoznak, illetve kidolgozás alatt vannak.

Oláh Attila úgy véli (2004:134) 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. Úgy véli, a pozitív szemlélet kialakulásának fogalmi előzményei Maslow (1954 idézi Oláh, 2012) és Rogers (2008) munkásságára vezethetők 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, 2012:7). További hasonlóság a két pszichológiai irányzat között az erények és bűnök mentén történő szelektálás, illetve annak az elvnek az érvényesülése, hogy az egyes helyzetekben a negatív vonások mentén történő megküzdés a személyiség pozitív jegyei köré integrálva valósulhat meg sikeresen (Pléh, 2004). Seligman, aki az egyént aktív döntéshozónak tekinti, erősségek, erények, önmegvalósítás és jóllét (Seligman, 2011:24) megélése mentén képzei el az egyén optimális működését. Oláh (2012), miközben áttekinti az új pszichológiai paradigma amerikai előzményeit, rámutat, hogy ennek üzenete a nevelés számára a flow élmények gyakoriságának növelése. Cloninger (2004) a pozitív pszichológiát a jóllét tudományának nevezi, melyet a jóllét spirál, és egy háromszakaszos modell (negatív emóció mentesség, allocentrikus perspektíva, elmélkedés szintje) jellemez. Összetevőit tekintve a jóllét tudománya a spirituális értékek, valamint társas kapcsolatok, az egyén, illetve azok kognitív folyamatainak együtteseként értelmezhető. Megvalósulási módjai az önirányítottság, transzcendencia élmény, együttműködés és az önszeretet. Kahneman (1999) a pozitív pszichológiát az objektív boldogsággal és a jó-rossz dimenziók mentén definiálta kezdetben. Diener (2000) a hedonikus jóllét konstruktumot nevezte a pozitív pszichológia lényegi elemének, és a boldogságot a pozitív és negatív érzelmek egyensúlyi állapotával írta le. Ryff (1989) eudaimonikus és hedonikus jóllét fogalmakat használja a pozitív pszichológia lényegi elemének meghatározásaként, melyeket az önfogadás, életcél, személyes növekedés, másokkal való pozitív kapcsolat, kiválóság elérése, autonómia megvalósulásai által ír le. Seligman (2002, 2011) a pozitív pszichológia meghatározó elemeként a boldogságot írja le, amit a szubjektív jólléttel azonosít (ennek célja az élettől való elégedettség növekedése), tárgya pedig a virágzás, amit flourishingnek nevez (cél, ennek minél gyakoribb megélésének előmozdítása). Keyes (2002) a szociális jóllétben véli a pozitív pszichológia lényegét, ahol az ún. virágzás egy állapot, amelyben az emberek pozitívan viszonyulnak az élethez, valamint pszichológiai és szociális mutatók alapján is kimutathatóan jól működnek.

Lyubomirsky (2008) a boldogság megvalósulását az alábbi összetevők fejlesztése által képzei: hála és pozitív gondolkodás, optimizmus, társas kapcsolatok ereje, nehézségek kezelése, rágódás elkerülése, jelentudatoság, apró örömök élvezete, célok, testi-lelki egészség, mozgás, meditáció. 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, érteles célok (belemerülés a tevékenységbe, elszántság, jelentudatoság, harmónia, tervek) által lehetséges. Az autotelikus személyiséget Csíkszentmihályi (1998) kutatásai alapján úgy határozza meg, hogy az autotelikus embernek nincs szüksége anyagi javakra, hiszen jutalma a tevékenységéből származik, képes egyedülléte idején is áramlathoz jutni, csekélyebb mértékben kiszolgáltatott az ezt nem gyakorló társaival szemben. Az ilyen ember kevésbé befolyásolható extrinzik módon, tág érdeklődési körrel rendelkezik, és önállóbb, függetlenebb az átlagnál (idézi Boros Otília és Pléh Csaba, 2004). Oláh (2012) úgy véli, a globális jóllét az érzelmi egészség tablója, ami három összetevőre épül: pozitív érzések (pozitív affektus, boldogság, megelégedettség), pozitív működés (pszichológiai-szociális), spirituális jóllét. Kiemeli a flow és a coping, valamint a savoring tevékenységek szerepét a mindennapokban. A coping (megküzdés) egyfajta stresszkezelő folyamat, amely a negatív állapotok megszüntetésére, a kihívások kezelésére (helyreállítására, leküzdésére) irányul. Célja az élhető élet szférájába juttatni az embert. (Oláh és mtsai 2012) A megküzdési képesség azon viselkedési módok összefoglaló elnevezése, amelyeket a nehézségek legyőzése, az azokon történő uralkodás érdekében alkalmaz az egyén. Szabó és Szabó (2011) azt az erőfeszítést nevezi megküzdésnek, amelyet a stresszel való szembeszállás során tesz az egyén. Fontos, hogy a megküzdés mindig a stressz kiváltó okának csökkentésére vagy megszüntetésére irányul, nem pedig a stressz tüneteinek kezelésére. A pozitív és problémafókuszú megküzdés az időgazdálkodás optimalizálásában, a célok kitűzésében, az asszertivításban, illetve a szükségletek udvarias delegálásában nyilvánul meg. Ugyanez a pozitív stratégia érzelemfókuszú megküzdésnél lehet testmozgás, önmagára figyelés vagy társasági részvétel. Amennyiben az egyén negatív és problémafókuszú megküzdési módot alkalmaz, akkor halogatás, passzivitás vagy agresszivitás jelenhet meg. Negatív érzelemfókusz esetén inaktivitás, önbántalmazás vagy visszahúzódás (társas összejövetelektől vagy az eseményektől) lehet a stratégia, mely könnyen túlsúlyba is kerülhet az egyén életében (Zimbardo, 2018a). A savoring technikák a pozitívítás fokozásra irányulnak. A pozitívítás célként értelmeződik a jóllét gyakoribb és hasznosabb megélésének tekintetében.

Tulajdonképpen egyfajta „boldogságteremtés” vagy jóllétnövelő folyamat, amely a pozitív állapotok megteremtésére irányuló küzdelem és erőfeszítés az élvezettel teli életért, mely a kihívások „gyártását” és az azoknak történő megfelelést az optimális működés által valósítja meg. Autotelikus személyiségnek nevezi Csíkszentmihályi azt a személyt, akinek olyan képességei vannak, amelyek segítik az áramlatba (flow) kerülést, illetve az áramlat fenntartását (általános kíváncsiság, állhatatosság, kevésbé énorientált viselkedés). Az áramlat-élmény a self fejlődésével jár, ezáltal az önbecsülésre is jótékony hatással van. Az áramlatot gátló tényező: a relaxáció preferálása, az áramlatot segítő tényezők: a világos célok megfogalmazása, azonnali visszajelzés, a képességek és készségek szintjének megfelelő kihívások, koncentráció, tiszta tudat, önuralom, éntudat megszüntetése, időérzékelés megváltozása, a tevékenység öröme (Csíkszentmihályi, 1998).

A disszertációban Seligman (2011) jóllét-értelmezése kerül használatra, melyben a jóllét egy olyan konstruktként fogható fel, amelynek öt eleme van (feltételezése szerint ezek önmagukért választhatók, és egymástól elkülönülten mérhetők): pozitív érzelem (*positive emotion*), elmélyülés (*engagement, finding flow*), pozitív emberi kapcsolatok (*positive relationships*), értelmes élet (*meaning, purposeful existence*) és teljesítmény (*achievement a sense of accomplishment*). 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. A pozitív pszichológia képviselői ugyanakkor (pl. Fredrickson és Johnson, 2005; 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 tanulóval.” A jóllét (wellbeing) egy összetett konstruktkum, elemei mérésével kapható átfogó kép a jelenség mértékéről. Az elemek jellemzője, hogy együttes hatásuk eredményezi az étellel való elégedettséget, a jóllét tartós érzését. A fogalmat a pozitív pszichológia kutatói eltérő módon értelmezik. Seligman a PE elemek mentén és azok meglétének mértékével definiálja (Seligman, 2011). Norrish (2015) szerint a jóllét az egészség, boldogság és a kényelem meglétének foka, melyben döntési képességgel rendelkezik valaki mindezek fölött; valami olyan állapot, amikor lelki, társas, egyéni és fizikai állapotát tekintve is jól érzi magát az ember. Hazai kutatók (Deutsch és mtsai 2015:63) szerint a jóllét vizsgálati eredményei is azt erősítik, hogy a „munka-magánélet egyensúly és a munkahelyi elégedettség egyaránt befolyásolja a jóllét-érzetet”. A jóllét modellekben szereplő komponenseket Oláh Attila és mtsai (Oláh, Kapitány, Fövény, 2012) három fő összetevőre bontották: szociális-, érzelmi-, pszichológiai jóllét.

Ezek változói az alábbiak: szociális jóllét: szociális elfogadás, szociális aktualizáció, szociális hozzájárulás, szociális koherencia, szociális integráció; pszichológiai jóllét: önfogadás, személyes növekedés, célok az életben, környezetkezelési képesség, autonómia, pozitív kapcsolat másokkal; érzelmi jóllét: pozitív affektusok, boldogság, étellel való elégedettség (Oláh és mtsai, 2012). A mentális egészség a pozitív és negatív gondolatok egészséges összhangját jelenti. A társas kapcsolatok (mint a PE modell egyik alkotója), a többi elem hatását kiegészítve és megsokszorozva hatékonyan tudja támogatni az egyént a jóllét kialakításában, és annak minél gyakoribb megélésében. A boldogság – mivel mindenkinek minden pillanatban akár teljesen ellentétes dolgokat is jelenthet - használhatatlan fogalom Kahneman Nobel-díjas kutató szerint. Munkásságában a boldogság objektív mérésére szentelt kiemelt figyelmet, modellje a csúcs-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, ezzel kihatva egy esemény összetett értékelésére - a boldogság tekintetében -. Ezért különösen szükséges figyelni arra, hogy a sajátos élményrögzítési mód mindig pozitív irányba terelődjön (vö.: Oláh 2012). A pozitív pszichológia álláspontja szerint a boldogság a globális jóllét mentális állapota, és annak függvényében alakul, hogy az érzelmi, a pszichológiai, a szociális és a spirituális jóllét milyen szintjein áll az egyén. A mentális jóllét egyik indikátora a globális jóllét, mely fenntartásához a boldogság adja a szükséges energiát” – vélekedik Oláh Attila (2004). Lybomirsky (2008:44) szerint „boldogság a világ legkifizetődőbb munkája”. A boldogság egyik formája a flow, amelyet elsőként Csíkszentmihályi Mihály határozott meg. Lyubomirsky, Sheldon és Schake (2005, idézi Kun, Szabó 2017:7) kutatásaik alapján úgy vélik, hogy a boldogság mértékét leginkább három tényező alakítja: 50%-ban a genetikai, 10%-ban a környezeti tényezők (pl. végzettség és képzettség, kultúra), és 40%-ban az egyén. Mindez hasonlóságot mutat Seligman (2002) boldogság formulájával – véli Kun-Szabó (2017:6-7), mely szerint: „adott egyén boldogságát a biológiailag meghatározott boldogság szintjének, az életkörülményeinek és mindennapi önkéntes tevékenységeinek, választásainak összessége határozza meg”. A boldogság hozadékát Shawn (2015) kutatásai alapján az üzleti eredményességének tekintetében is meghatározónak találta: minél boldogabb valaki, annál eredményesebb (vö. Fredrickson, 2015 *broaden and built* folyamat).

A „munka paradoxonát” Csíkszentmihályi - hasonlóan az Oláh által megfogalmazott „boldogság” fogalom definiálási nehézségeihez¹ - úgy határozza meg, hogy annak ellenére, hogy az emberek lottó nyeremény ellenére is dolgoznának tovább, az ESM felvételekor munkaidőben mégis azt jelezték, hogy szívesebben lennének máshol (Csíkszentmihályi, 1997). A személyes értékek megőrzése, az élvezettel és sikerrel végzett szakmai teljesítmény maximális volta akkor érhető el, ha az egyéni (flowra való képessége és hajlandósága) valamint a szervezetszociológiai feltételek is adottak (Csíkszentmihályi és mtsai, 2008). Shawn (2015) hét alapelv mentén tárgyalja a boldogság elérésének módját, melyek közül több jelentős átfedést mutat a PE elemeivel (pozitív egészség, pozitív célok, pozitív teljesítmény és pozitív kapcsolatok) valamint az pl. optimizmus indikátorral, és az emberek szokásrendszerének tudatosításával, megváltoztatásával (ld. később 5.3.5 fejezet Covey munkássága).

2.2 Neveléstudomány

A tanulásfelfogások változásával kapcsolatban Nahalka (1997) úgy véli, hogy a XX. század előtti pedagógiák mögött meghúzódó különféle ismeretelméleti rendszerek (empirizmus, szenzualizmus, racionalizmus) egyfajta objektív külső valóság tudatban létrejövő leképeződései, illetve, hogy a tudásreprezentáció és a valóság között egyfajta megfelelési viszony kialakítható. A megismerési folyamatot a konstruktív pedagógia másként definiálja. Itt a tanulás a megismerő embert érő információk értelmezése, rendszerbe illesztése, ahol kulcskérdés, hogy adaptív-e az ismeret, hiszen ez határozza meg a tudás továbbélését is. A tanulás tulajdonképpen nem a készen kapott tudás befogadását jelenti, hanem a tudás a környezettel való „interakció révén konstruálódik meg” (Csapó, 2004:22). A Nahalka által közvetített konstruktivista tanulásfelfogás arra mutat rá, hogy amennyiben a befogadó kognitív struktúrái nem felelnek meg egy tanított tartalomnak, az nagyban okozója lehet a meg nem értésnek, a tanulási/iskolai kudarcoknak. Például az egyes szövegek olvasásakor a jelentést nem kizárólagosan a szöveg hordozza, hanem azt a befogadó tulajdonítja a szövegnek, aki megértve azt, elfogadja a sokféle olvasat lehetőségét, ezáltal járulva hozzá értelmezői keretének (melyeket kognitív sémák alkotnak) alakulásához.

¹ Boldog az ember, ha várja a vendégeket, de akkor is, ha elmennek. Ugyanazt érzést (ami a boldogság) egymással ellentétes dolog váltja ki. Prof. Dr. Oláh Attila előadása az Erkel Színházban https://www.youtube.com/watch?v=pfE8JoHH_VA&feature=emb_title (lt.2020.04.01.)

Az értelmezői keret megváltozásában segíthetnek a gondolkodási stratégiák, mint például a kritikai gondolkodás, amit Csapó Benő a tapasztalati bizonyítékok és az elsajátítani kívánt elmélet összevetésére irányuló készségrendszerként határoz meg (Csapó, 2004). A kritikai gondolkodás egyfajta összetett értelmezői keret, mely segítségével képes lesz az egyén arra, hogy összefüggéseket ismerjen fel, lásson át, valamint értékelés után az adott helyzetre reflektálva megfelelő döntést hozzon. Feltétele a passzív befogadói szinten történő túllépés szándékának megléte. A kritikai gondolkodás tulajdonképpen eredmény is, ahol aktív folyamatként éli meg a tanuló a megtanulandó információ feletti vizsgálódást (Temple-Steele-Meredith, 1988). Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (2011) kutatásai megerősítik, hogy a tanárok érzékelnek egyfajta paradigmaváltást, távolodnak a „hosszú ideig jellemző hagyományos (itt tekintélyelvű) nevelési modelltől” (Hunyady, M. Nádasi, 2011:80) és előnyben részesítik például a reformpedagógiai ihletésű „személyiségközpontú pedagógiák bizonyos elemeit”; ám a valódi megújuláshoz az iskolának, mint szervezetnek kell gyökeres változást kialakítania. Az iskolai élmények vizsgálata kapcsán a kutatók megállapítják, hogy a pozitív élményeket eredményező nevelő hatások jelentős része nem szándékos, a pozitív élmények egyfajta „melléktermékei” a tudatos, értéktelített pedagógiai munkának. Kijelentik, hogy a 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 Béla, 2001:131; Miller Alice, 2002:57 idézi M. Nádasi Mária, Hunyady Györgyné, és Serfőző Mónika, 2006) a gyakorlat olykor rácsáfol. Ezt nevezik fenti szerzők nyomán Hunyady Györgyné és mtsai (2006) fekete pedagógiának. Meghatározásuk szerint a fekete pedagógia egy hatásrendszer, amely magába foglalja a pedagógiai ártalmak intézményes nevelésben megmutatkozó formáit, egyben tudatos és nem tudatos pedagógiai diszfunkcionális részhalmoz, ami időben távolra ható módon is negatív nyomot hagy a nevelésben. A fekete pedagógia fogalmát legelőször 1977-ben Katherina Rutschky (idézi Hunyadyné és mtsai, 2006) használja abban az értelemben, hogy a felnőttek nevelői szerepben és a családban, valamint az intézményes nevelés keretein belül is visszaélhetnek a gyermekek alárendelt helyzetével. 1991-ben Vincze László neveléstörténeti kontextusban mutatja be a gyerekek ellen elkövetett visszaélések történetét az ókortól kezdve (vö. Hunyadyné és mtsai, 2006). A kifejezés tehát új, viszont a probléma annál régebbi.

Definícióira az alábbi meghatározások születtek (Vö. Hunyadyné és mtsai, 2006):

- A gyermek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő, a nevelést a gyermek rovására mindenáron észszerűsíteni akaró törekvések összessége.
- Alice Miller (2002) szerint egyrészt nevelési módszer, másrészt komplex beállítódás (családi nevelési módszerek átadása generációkon át – megfélemlítés, izolálás, szeretetmegvonás).
- Krumm Volker szerint (2003) – Az a negatív kommunikációs tevékenység, amely legalább egy fél éven keresztül legalább heti egyszeri gyakorisággal fordul elő.
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi M. – Serfőző M. (2006) szerint egy hatásrendszer, a pedagógiai ártalmak intézményes nevelésben megmutatkozó formáit jelenti, mely tudatos és nem-tudatos pedagógiai diszfunkcionális részhalmoz, ami időben távolra ható módon is negatív nyomot hagy a neveltben, annak testi-lelki-szellemi egészségét veszélyezteti, vagy éppen sérülést okoz, és spontánul vagy támogató körülmények között felidézhető.

A fenti szerzők a fekete pedagógia hatásait kétféleképpen csoportosították: megélt és átélt élmények. Előbbi bár ártó, de elszenvedője nem tudja, hogy másképp is lehetne (pl. megfelelési kényszer a szülőnek, iskola kedvezőtlen egészségügyi helyzete). Az „átélt” élmény ezzel szemben ártó hatású, melyre a diák azonnal reagál, továbbá intenzív negatív közegbe ágyazódik a sérelem, és az életet aktuálisan megkeseríti. Előfordul az is, hogy ez eltemetődik, de idővel előjön a sérelem, és a legerősebbek még felnőtt korban is felidézhetőek, felidéződőek maradnak. A dolgok feketének megélése mindazonáltal egyéni élettörténet, és személyiség kérdése is! A kimutatott fekete pedagógiai hatások az alábbi tárgyközökhöz kapcsolhatók (Hunyadyné és mtsai 2006): a tanítási-tanulási folyamat, a formális és informális teljesítményértékelés, társas együttélés szabályainak megsértése, kortársak közötti rivalizálás, hatalmi helyzet érzékeltetéséből adódó konfliktusok, valamint a pedagógus nevelési stílusához tartozó nézeteltérések. Legsúlyosabb hatásként a sérelmet elszenvedők személyiségében, testi-lelki egészségében bekövetkező károsodásokat említik.

A pedagógia döntéselőkészítő munkájában meghatározó szerepe van a nevelésszociológiának, mely kutatási eredményei felhasználásával törvényszerűségeket tár fel, kutatási eredményeket, megállapításokat közvetít a nevelés-oktatás, az oktatási rendszer egésze számára. Eredményei segítséget nyújtanak a döntéselőkészítési folyamathoz (Kozma, 1984) a nevelésszociológiában.

A nevelésszociológia és az oktatási rendszer viszonya hagyományosan informális és formális nevelésről (tanulásról, szocializációról) szól, ugyanakkor a formális nevelésen a tanulás, szocializáció minden szervezett keretét érti. A nevelést, mint tanulási és szocializációs folyamatot (szervezett keretek között) vizsgálja. A nevelésszociológia szempontjából nem az a fontos, hogy a nevelés szervezett keretei milyen módon és lehetőségek által valósulnak meg. A nevelésszociológia számára az iskola közege az elsődleges a nevelés szempontjából és másodlagos az az oktatási rendszer, amelybe az iskola intézményként beleilleszkedik (Kozma, 2015). Hunyady Györgyné és mtsai (2011) kutatásaiban vizsgálják 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 (mikro környezetét tekintve) lehet a tanítási óra, forrása pedig lehet a tanulás. Hunyadyné és mtsai (2011) kiemelik, hogy az oktatás személyiségfejlesztő (nevelő) hatása is hangsúlyos kell hogy legyen az oktatási-nevelési folyamatban, rámutatnak a nyitottság szerepére, mely lehetőséget ad olyan tevékenységek gyakorlására, amelyek a diákok számára örömforrásokká válnak. Hunyadyné és mtsai (2011) kutatásai megerősítik, hogy a tanulóhoz való pozitív attitűd kialakulásában meghatározó tényező a tanárral való személyes és bizalomteli kapcsolat, valamint az építő jellegű közösségi és csoportélmények, illetve a pozitív élmények kirajzolódása az iskolában. A Positive Education a tanuló és a tanár saját erőforrásait felhasználva kínál alternatívákat a sikeres és eredményes tanulóhoz, mely záloga lehet az életben való „beválásnak”, és hatékonyan járulhat hozzá az oktatás nemzetközi élmezőnyéhez való felzárkózáshoz is.

A reformpedagógiák² kialakulásának neveléstörténeti hátterét Németh András (2001) munkájában részletesen áttekinti. Jelen részfejezetben a XIX-XX. században kibontakozó, autentikus pedagógiai válaszokat kereső törekvések összefoglalása történik. Az „új”³ szemléletű nevelésfelfogásból gyökerező, a Herbart-iskola ellenpólusaként

² A reformpedagógia kifejezés – Németh 2001:5 alapján – olyan pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat, amely gyermekközpontú megújításra törekszik, elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók elnevezése, amelyek a 19. század végétől a 20. század végéig jöttek létre. Kizárólag a tradicionális reformpedagógiai koncepciók történeti keretek közé foglalt bemutatása történik jelen munkában, az alternatív iskolák nemzetközi és hazai áttekintésére jelen munka nem vállalkozik.

³ Az új itt a korban előzőleg uralkodó „hallgatás és leckefelmondás világa” (30.o.), merevség és módszertani egyoldalúság helyett kívánt társadalmi gyakorlatból és újszerű szellemi áramlatok mentén (pl. pragmatizmus) megvalósított jelöl.

megfogalmazódó irányzatok indukálták az iskolakép lényeges átalakulását és tanulásfelfogásának változását.

Az áttekintés célja annak összefoglalása, hogyan változtak és alakultak mindezek. Dewey elképzelései szerint az élet, a társadalom, és nevelés folyamata adja (és határozza meg) a nevelés célját. A gyermeket az életre kell felkészíteni, amihez elengedhetetlen az ismeretszerzés készségeinek kialakítása, valamint az, hogy önálló erőfeszítést tanuljon meg megtenni a diák az ismeretek elsajátításáért. Dewey iskolakoncepciójában megszűnik az addig uralkodó térelrendezés (pl. a katedra), helyébe laboratóriumok, műtermek kerülnek, illetve konyha, ebédlő, könyvtár, múzeum is helyet kap. Iskolája tantervi kereteinek meghatározásakor a cél nem az ismeretek halmozása, hanem a képességek (ki)fejlesztése (vö.: Németh, 2001). Ezzel párhuzamosan a gyermektanulmány, a pszichofizikai-fiziológiai lélektan és az experimentális (kísérleti) pszichológia térhódítása is megkezdődött (Németh, 2001:35), melyek eredményeit felhasználva Wilhelm A. Lay és Ernst Meumann megteremtette az experimentális pedagógia alapjait. Ez az új pedagógiai diszciplína nem más, mint empirikus alapokon nyugvó kutatás, amely a tapasztalati kutatás eszközeit (tömeges vizsgálat, kísérleti megfigyelés, matematikai-statisztikai mérés) a pedagógiai vizsgálódás szolgálatába állítja (Meumann, 1974, idézi Németh, 2001). Az experimentális pedagógia egyik jeles képviselője a svájci származású Claparede, aki el is kezdte ennek a szemléletű neveléstudománynak a széles körű terjesztését, oktatására főiskolát hozott létre (1912 Genf). Claparede legfontosabb pedagógiai elve: a nevelés alapvető tényezője a gyermek (1905). Megfogalmazta a funkcionális nevelés gondolatát, melyben kiemelkedő szerepe van annak, hogy megértésre kerüljön a gyermek belső világa. Szükséges látni és érteni a funkcióját annak, mi készíthette a gyermeket egy adott dolog elvégzésére, és ezáltal megértetni vele tettei jelentését, következményeit, biztosítva egyéni módon történő fejlődésének feltárását. Ezek szerint az elvek szerint működő, gyermek- és cselekvésközpontú „új iskolák” (a századforduló után), az egyes reformpedagógiai irányzatok iskolakoncepcióit teremtik és valósítják majd meg (Németh, 2001:35). Egyre inkább előtérbe kerül a gyermekkor funkciójának kérdése, illetve az ehhez, valamint az egyéni fejlődések mentén történő sajátosságokhoz való igazodás is elkezdődhet ennek a szemléletnek a segítségével.

Ez lesz az alapja a reformpedagógiai irányzatok iskolakoncepcióinak, mely sajátosságait összefoglalva elmondható, hogy:

- a gyermek áll a célok és a módszertani megfontolások középpontjában,
- a feladat iránti érdeklődés, mint jutalom értelmezhető,
- munkavágyból adódó belső fegyelem kíséri,
- tekintettel van a gyermekek fejlődési szakaszaira, egyéni sajátosságokra,
- értelmi és erkölcsi funkciót fejlesztő, nem kizárólag és elsődlegesen ismeret fókuszú,
- aktív, játékos cselekedtetés, tanulás mentén működik,
- életszerűség jellemzi,
- a benne tevékenykedő pedagógus segítő társként jelenik meg,
- az egyéni képességek fejlesztését végzi. (Németh, 2001)

A reformpedagógia történetének Németh András (2001) három szakaszát különíti el. Az elkülönítés fő szempontjait a kronológia, illetve a törekvések irányultsága adja. Az első szakasz 1889-1918-ig tartott, legfőbb törekvése a gyermeki önkibontakoztatás, illetve a hagyományos módszerek, tananyag és az iskola intézményi világának megváltoztatása volt. A második szakasz 1918-1945-ig tartott, legfőbb törekvésének a reform gondolatok népszerűsítését, a nemzeti törekvések összehangolását tekinti Németh András (2001:78). A harmadik szakasz időintervallumát 1945-1989-ig tekinti át Németh András. Véleménye szerint terminológiailag a reformpedagógia és alternatív pedagógia fogalmak elkülönítése szükséges. Reformpedagógián azokat a pedagógiai munkásságokat és iskolákat érti, akik megőrzik az alkotó (alapító) pedagógiai felfogásának alapvető elveit; ám erre a korszakra már az alternatív iskolák (alternatív pedagógiák mentén működő iskolák) megjelenése is jellemző. Az alternatív iskolák ezzel szemben szabadon használják fel a különféle tradicionális irányzatok lényegesnek vélt elemeit azért, hogy a tömegiskolától jelentős mértékben eltérő pedagógiai arculatot tudjanak kialakítani. E korszak törekvéseit a gyermekközpontúság visszaszorítása, az oktatás-gazdaságtani szempontú megközelítés, az esélyegyenlőség, curriculumfejlesztés, valamint a tudományos-technikai fejlődés és annak szükségletei mentén létrejövő expanzió határozza meg (Németh, 2001:142). Az 1. mellékletben az első és második szakasz összefoglalásra került, korszakonként, jeles képviselővel, az általa létrehozott iskolakoncepció(k) elnevezéseivel, valamint a vallott alapelvek mentén. *Dőlt betűvel* a kapcsolódó magyarországi érintettség – vagyis a magyarországi tendenciák, adaptációk - kerültek jelölésre. A harmadik szakaszban az alternatív iskolák elterjedése, a tradicionális reformpedagógiák megszilárdulása, illetve az egyes törekvések egymásba integrálása valósul meg.

Az alternatív pedagógia és a reformpedagógia a hazai szakirodalomban szinonimaként használt fogalmak, ennek megfelelően jelen munkában is így kezelendők. Az alternativitás⁴ értelmezése igen sokrétű, jelen munkában az alábbi módon kerül értelmezésre a fogalom. Az alternatív iskola jelzőként egyfajta tömegoktatástól eltérő speciális célokat és oktatási tartalmakat, szervezeti kereteket, oktatási-nevelési eszközöket és módszereket felhasználó intézmény, amely a kötelező iskolai idő egészére kínál alternatívát, és olyan differenciált társadalmi igényekre született, amelyeknek más iskolák nem tudtak megfelelni (Horváth, 1997; Németh 1998 idézi Németh, 2001). A két iskola (hagyományos és alternatív iskola) nem tekinthető egymás ellentétének, inkább egyrészt a választási szabadságot biztosítják, másrészt más jellegű nevelést, más szemléletű iskolát ígérnek, adnak, mint a többiek, ezért valódi konkurenciái a többieknek, és egymásnak is (Brezsnyánszky, 2004). Meghatározó az alternatív iskolában a kritikai gondolkodást támogató kívánatos iskolai gyakorlat alkalmazása, mely Bárdossy és mtsai (2007:128) szerint olyan közeg, ahol a tudásszerzés aktív és produktív folyamat, az értelemképzésben az egyéni jelentések megteremtésének van lehetősége, a tanulás-tanítás pedig metakognitív. A tudás reflektív jellegű, és egy probléma megoldására fókuszál, valamint folyton alakul. Hangsúlyos az interperszonális intelligencia fejlesztése is ezekben az intézményekben, az interaktivitás széles skálája megvalósul, valamint közös döntések és életközelség jellemzi ezeket az intézményeket, módszereik adaptálhatóak.

2.3 A Positive Education

A Positive Education világhódításáról számol be Seligman 2018-as cikkében. A folyamatba sajátosságai felvállalásával bekapcsolódott: Ázsia: Bhutan (1), Dél-Kína: Zheng Cheng, Peking (2), India (3), Jordánia és Szaúd-Arábia (4), Ausztrália (5), az Egyesült Arab Emírátsok, Dubai (6), Latin és Észak-Amerika (7), USA (8), Nagy-Britannia (9), Izrael (10). Az egyes törekvésekről készült összefoglaló táblázat szemlélteti (ld. 1. táblázat), hogy melyik területen milyen eredmények kerültek dokumentálásra. A vizsgálat szempontjából legfontosabb a program jóllétre gyakorolt detektált hatása, amely például Peruban (2014-2015-ös) iskolai szintű felmérések elemzése szerint jelentősen megnövelte a serdülők jóllétét (Cohen $d = 0,24$, $t(692) = 2,81$, $P = 0,004$).

⁴ Az alternatív pedagógia és iskola számos további együttes értelmezése él együtt, vannak olyanok, melyek az oktatás tartalmának kivitelezése tekintetében használják a jelzőt, s olyanok is, amelyek fenntartói vagy egyéb pedagógiai eszközrendszerre értelmezik. Lángerné Buchwald, 2011

Izraelben csökkentek a depresszió és a szorongás tünetei, a tanulók önhatékonyasága, önbecsülése és optimizmusa nőtt, valamint az emocionális és szociális készségeik jelentősen gyarapodtak, a hovatartozás, pozitív érzelmek, a szociális kapcsolatok mennyisége és minősége is pozitív változást mutatott. Kínában a IV. Nemzetközi Pozitív Pszichológiai Konferencián (2017) ismertették a PE hatékonyságra vonatkozó empirikus adatokat, mely szerint a sikeres főiskolai felvételik (2012) 69,6% -ról (2015) 75% -ra emelkedtek. Bhutánban a PE jelentősen megnövelte a serdülőkorú jóllétet (Cohen $d = 0,59$, $t(16) = 3,54$, $P = 0,002$) mely hatására jelentősen növekedtek a „hagyományos oktatásban” elért eredmények (Cohen $d = 0,53$, $t(16) = 2,37$, $P = 0,031$). Indiában a PE program hatására az optimizmus és a proszociális viselkedés növekedése, viselkedési problémák csökkenése volt tapasztalható. A PE tanterv hatása a pszichoszociális mutatók növekedésében, a pszichológiai és a szociális jóllétben mutatkoztak meg, valamint a vizsgálat előtti és utáni értékelések jelentős változásokat mutattak a pszichoszociális és fizikai egészségmutatók változásában is. (Seligman és mtsai, 2018)

Hely	Kormányszati törekv és	A tanárok és személyzet képzése	A tanulóképzés	Intézmény típus	A tanulmányi teljesítményre gyakorolt hatás kimutatható	A jóllétre gyakorolt hatás kimutatható	Az eredménye k mérhető	Bővíthető-sége	Sajátos adaptáció
Bhutan 1.	✓	✓	✓	kp.isk.	✓	✓	✓	✓	✓
Dél-Kína 2.	✓	✓	✓	óvoda, ált. és kp.isk.	✓	✓	✓	✓	✓
India 3. ⁵	nem	✓	lányok	ált.isk.	✓	✓	✓	✓	✓
Jordánia 4.	✓	✓	✓	nincs	nincs	nincs	nincs	nincs	✓
Egyesült Arab Emírátságok 5.	nem	✓	✓	8-kp.isk.	✓	✓	✓	✓	✓
Dubai 6.	✓	✓	✓	kp.isk.	✓	✓	✓	nincs	✓
Észak-Amerika 7.	✓	✓	✓	7-12 évf.	✓	✓	✓	nincs	✓

⁵ Leventhal és Gillham 2015

Hely	Kormányzati törekv és és	A tanárok és személyzet képzése	A tanulók képzése	Intézmény típus	A tanulmányi teljesítményre gyakorolt hatás kimutatható	A jóllétre gyakorolt hatás kimutatható	Az eredménye k mérhető	Bővíthetősége	Sajátos adaptáció
USA 8. ⁶	nincs	✓	✓	óvoda - felsőokt.	nincs információ	✓	✓	✓	✓
Nagy-Britannia 9.	✓	✓	✓	kp.isk.	✓	✓	✓	✓	✓
Izrael 10. ⁷	nincs	✓	✓	óvoda- kp. isk.	✓	✓	✓	nincs	✓

1. táblázat PE világvizonylatban (nemzetközi áttekintés Seligman és mtsai 2018, alapján) (Saját készítésű táblázat)

Seligman (2018) a pozitív oktatást a hagyományos oktatás és a jóllétet tápláló (a mentális egészség előmozdítására irányuló) oktatási megközelítés egységeként határozza meg. Az oktatási trendek között egyre inkább elterjedté válik az elképzelés, hogy a diákok iskolai teljesítménye és jólléte kiemelkedő feladata és célja kell legyen az oktatásnak (Masten, Coastworth 1998). A modell helyzetét és lehetőségét áttekintve úgy véli, hogy bár nem lehet egyelőre lenyűgöző széles körű elterjedésről beszámolni világszerte, ám jó esélyek vannak erre. Mivel a tanárok és diákok száma, akik változtatni akarnak megdöbbentően nagy, várhatóan a növekvő tendencia folytatódik, és valószínűleg felgyorsul. Reméli, hogy az eredmények a több millió iskolás gyerek számára magasabb jóllétet és stabil felsőoktatási eredményeket garantálnak majd (ennek mérésére longitudinális vizsgálatok szükségesek). Ugyanakkor tudatában van annak, hogy fontos hangsúlyozni, hogy a pozitív szemléletű oktatás „nem hóbot” (Seligman, 2018). Javaslati arra vonatkozóan, hogyan lehet fenntarthatóvá tenni a Positive Educationt, és annak nyereségét az alábbiak (Seligman és mtsai, 2018): folyamatos mérés, szigorú értékelés, tudományosan megtervezett programok, kutatási eredmények, beavatkozások, ellenőrzés és egymás számára elérhető aktív segítségnyújtás.

Az ausztrál Geelong Grammar School referencia intézménye a PE működésének. A PE modell gyakorlati kivitelezését az alábbi pontok és tematikus egységek tananyagba integrálása mentén valósítják meg:

⁶ Durlak és mtsai 2011, Taylor és mtsai, 2017

⁷ Shoshani és mtsai 2016; Shoshani, Steinmetz, 2014

- A feldolgozandó tananyagot és tartalmat a tanulók képességéhez igazítják (Seligman, 2011).
- A pozitív pszichológiai ismeretekbe mindenki bevezetést kap.
- A pedagógusok a pozitív teljesítményt hangsúlyozzák, a pozitív gondolkodásmódot például a *What Went Well*, vagy a köszönőlevél gyakorlatok segítségével is a mindennapi oktatási rutin részévé teszik.
- A flow átélésére történő elköteleződés minden pillanatban jelen van.
- Az oktatási folyamatban az aktív és konstruktív válaszadás, és visszajelzés hangsúlyosan jelenik meg.
- A reziliencia fejlesztése az ABCD-modell segítségével, a karaktererőségek felismerése és fejlesztése például a családfa gyakorlattal történik.
- Az egyén saját felfedezéseinek szerepe, céltudatosság az egyes életszakaszokon át.

A gyakorlati alkalmazás során angol nyelv és irodalom órán a karaktererőségek mentén dolgozzák fel például a Lear királyt. Retorika órán például a „beszélj egy olyan esetről, amikor másoknak segítettél” gyakorlat segít a karaktererőségek felismerésében. A zenét felhasználják a reziliencia és az optimizmus témakörök gyakorlatba ültetésére, a művészetet a szépség élvezetének megfigyelésére, az atlétikát a „kihagyott lehetőségek” tanulmányozására. A vallás és erkölcstan órák alkalmával például értelemdialogusokat használnak. A földrajz tantárgynál vizsgálják a nemzetek jóllét kritériumait, mely alapján összehasonlításokat és okfejtéseket fogalmaznak meg. Seligman a PE-t úgy írja le, hogy olyan intézmények részvételével megvalósított oktatás (education), amely az alábbi területeket kiemelten hangsúlyosan kezeli és fejleszti, annak érdekében, hogy a teljesítmény elérése hatékonyabban történjen.

- *What went well* (Mi ment jól gyakorlat - Seligman, Rashid és Parks, 2006, Norrish, 2015). Ebben a beavatkozásban a diákok jellemzően három olyan eseményt rögzítenek, amelyek végrehajtása öröm volt számukra, kiemelten reflektálva annak okára.
- Hálalátogatás (Emmons, 2007). A diákok leírják kinek-miért hálásak, és ezt megosztják a címmel.
- Aktív, konstruktív válasz (Gable, Reis, Impett, és Asher, 2004, Norrish, 2015). A diákok megtanulnak konstruktívan reagálni egymásra.

- Karaktererősségek (Peterson, Seligman, 2004). A diákok új módon azonosítják és használják erősségeiket.
- A legjobb én (Roberts, Dutton, Spreitzer, Heaphy, Quinn, 2005). A diákok a legjobb teljesítményükről, életük büszke pillanatairól számolnak be.
- Meditáció és gondosság (Davidson mtsai, 2003). A diákok a különböző mediációs és mindfulness technikákat gyakorolják.
- „Empátiaképzés” (Bryant, 2003). A diákok megtanulják, használják az empátia növelésére szolgáló technikákat.
- Az érzelmekekkel való küzdelem (Deci, Ryan, 2008): A diákok azonosítják, megértik és kezelik az érzelmeiket, különösen a pozitív érzelmeiket.
- Döntéshozatal (Albert, Steinberg, 2011). A diákok megtanulják, hogy a rendelkezésre álló lehetőségek alapján cselekvési tervet készítsenek, és azok közül a legjobbat választják.
- Problémamegoldás (Steinberg, 2014). A diákok hatékony heurisztikát használnak az elméleti és gyakorlati problémák megoldására.
- Kritikus gondolkodás (Marin, Halpern, 2011). A diákok elképzelik, szintetizálják, alkalmazzák és értékelik az információkat, azonosítják hiedelmeiket, tetteik és a cselekvések útmutatóit meghatározzák.

A „fekete pedagógia” szó inverze, a „fehér pedagógia” nem gyökerezett meg a hazai szakirodalomban, viszont a pozitív pszichológia mintájára született „Positive Education” (magyarul: pozitív pedagógia/oktatás/nevelés) már használatban van. A fekete pedagógiáról való diskurzus jelen van a neveléstudományban, annak ellenére, hogy egyes neveléstudósok a pedagógia eredeti törekvéseivel ellentétesnek tartják. A disszertációban célként fogalmazódik meg e diskurzustól függetlenül azokra a pozitívumokra helyezni a kutatás fókuszát, amelyek pozitívabbá tehetik a jelen kor egyes pedagógiai törekvéseinek megvalósulását, egyúttal egy másfajta diskurzus -pozitív szemléletű - létrejöttét is indukálva ezáltal. Az egyik meghatározó fogalom, amit a pozitív pszichológiától a pozitív fókuszú pedagógiának mindenképp el kell sajátítania, az a flow gyakorlati megtapasztalása⁸. Oláh és további kutatók számos vizsgálattal is bizonyították a flow osztálytermi megélésének pozitív hatásait (pl. Oláh, 2005, Kádár-Somodi 2011, Holecz-Molnár 2014).

⁸ Erre konkrét példákat az egyén saját maga tud meghatározni, tekintettel a flow egyéni megélésének is. Amennyiben a tanári jóllét mértéke magas, az korrelál a tanítványok jóllétének mértékével is (vö.: Holecz-Molnár 2014). A PE fentiekben bemutatott ausztráliai gyakorlatai ennek minél gyakoribb megéléséhez járulhatnak hozzá.

Oláh szerint az „addig terhelem, ameddig flowban tudom tartani elv” alkalmazásával az oktatás olyan pozitív élményt teremtő eljárássá alakítható, amely segítheti a tudás-asszimiláció és személyiségfejlesztés folyamatának megvalósulását. A Positive Education (PE) rendszere a karaktererőségek fejlesztésére épül. A pedagógiában Seligman szerint alapvető fejlesztési cél, hogy létrejöjjön a PE elemeinek pallérozása. A PERMA modell megismerése, tanítása, és gyakorlatba ültetése folytán válik a Positive Education az oktatás jobbá tételének eszközévé. A fenti elemek egymást kölcsönösen erősítve eredményezik a jóllét megtapasztalását és mértékének növekedését az egyén életében. A karaktererőségek fogalmmeghatározása Peterson és Seligman (2004) kutatásaihoz kapcsolódik, akik ezzel együtt alkották meg a humán erősségek rendszertanát. Az erénykatalógusokban⁹ arra kerestek választ, hogy melyek azok az erények és erősségek, melyek univerzálisan, kultúrától függetlenül mindegyik írásban megtalálhatóak. 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 Peterson és mtsai azokat az indikátorokat vizsgálták, amelyekből következtetni lehet arra, hogy mindez működik-e valakiben. Például a bölcsesség egy erény, ennek erősségindikátora a kíváncsiság, ami akár vonásszinten¹⁰ mérhető. Amikor az erősségek működnek, akkor jó érzés keletkezik az egyénben, ezek tehát önjutalmazó tevékenységek (Oláh, 2004). Fontos külön kezelni az erősség és az adottság kérdését. Erősség lehet például a kedvesség, adottság az abszolút hallás. Ugyanakkor a negatív „élmények” jelentősége sem elhanyagolható, hiszen a negatív gondolatokkal vitázni is lehet. Ezek szembesítése a realitással nem ugyanazt jelenti, mint a „dolgok rózsaszínbe öltöztetése” (uo. 221). A kellemetlen dolgok nem csak rossz hatással lehetnek a fejlődésre, hiszen az egyes életesemények megélése, átélése, és a rájuk adott reakció a személyiség fejlődésében előrébb is vihet az erősségek fejlődésének útján (Fredrickson, 2015). Egy konfliktus feldolgozása és kimenetele például egy következő élethelyzetben megoldási sémaként is funkcionálhat.

⁹ 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).

¹⁰ A *trait*, azaz személyiségvonás a személyiségpszichológia egyik fogalma. A trait-elméletek szerint a személyiséget különféle személyiségvonások sajátos mintázata rajzolja ki. Az egyes traitek jelenléte a személyiségben erre kifejlesztett személyiségtesztekkel mérhető.

Ebből tanulva, az önismeret és a megküzdési képesség, valamint az önbizalom is fejlődhet. A kutatók által meghatározott karaktererőségek az alábbiak: *bölcsesség és tudás* (1), *bátorság* (2), *emberség és szeretet* (3), *igazságosság* (4), *mértékletesség* (5), *transzcendencia* (6). Az erősségek összetevőit az alábbiak szerint határozták meg. (vö. Seligman – Peterson, 2004)

Bölcsesség és tudás (1. erény): a tudás alaptétele a bölcsességnek, megjelenésének módjai:

- A legegyszerűbb alapelem a világra való nyitottság (1. karaktererősség), ami egyfajta kíváncsiság a világ iránt, olyan értelemben, hogy az egyén jelentős mértékben kedveli a bizonytalanságot, izgalmas lehetőségként tekint rá. A kíváncsiság kétfajta lehet, egyrészt specifikus (valami iránti kíváncsiság) másrészt globális (minden aktív érdeklődést vált ki, a passzív információ „felszívása pl. tv nézés nem tartozik ide”) (vö. Seligman, 2011:252).
- A tudásszomj, a tanulás szeretete (2. karaktererősség), a tudás önmagáért való elsajátítása (nem intrinzik motiváció által vezérelt).
- Az ítélőképesség (3. karaktererősség) (kritikus gondolkodás, nyitottság az álláspont megváltoztatására bizonyítékok, vagy érvek alapján); objektív és racionális ítéletalkotás, valóságorientáció: a saját akarat és szükségletek, valamint a világ tényeinek különválasztására való képesség. Ellentéte a részrehajló gondolkodás pl. mindig minden saját hibára vezethető vissza (túlperszonalizálás).
- Találékonyosság (4. karaktererősség): eredetiség, praktikus intelligencia, hétköznapi bölcsesség, célok elérése kevésbé konvencionális utak felhasználásának segítségével.
- Társas intelligencia (társas, személyes és érzelmi intelligencia) (5. karaktererősség), az egyénnek önmagára és másokra irányuló ismerete, motivációinak és érzéseinek helyes felmérése, reagálás az emberi különbözőségekre. Olyan választások, amelyek során a legjobb képességek nap mint nap maximális mértékben kihasználásra kerülnek.
- A legérettebb alapelem a nézőpontváltás (perspektíva) (6. karaktererősség), mely a bölcsességhez leginkább közel áll. Egy olyan látásmódot ért rajta Seligman, amely segítségével az egyén képes értelmet adni mások tetteinek és azok következményeinek, és ez vonatkozik önmagára is. Akik erre képesek, azok „az élet szakértői” (uo.256).

Bátorság (2. erény): az akarat tudatos gyakorlásának tükröződése egy cél megvalósulásáért. Kultúránként eltérő hősök a példaképek, akik ennek az erénynek a jelképei is egyben. Három lépcsőfoka van:

- A helytállás (és a merészség) (7. karaktererősség). A helytállás szembeszállás a nehézségekkel, morális, fizikai és pszichikai értelemben; míg a merészség azt jelenti, ha valaki képes szétválasztani az érzelem és a félelem magatartás komponenseit.
- Kitartás (igyekezet, szorgalom) (8. karaktererősség) az egyén véghezviszi, amit elkezd, nem megszállottan, de igyekezve és a cél megvalósulásáért mindent megtéve. Az igazi igyekvő rugalmas és realista, nem perfekcionista, ám ambiciózus (pozitív és negatív értelemben is).
- Integritás (őszinteség, józanság) (9. karaktererősség), gyakorlatiasság és hitelesség együtt van jelen az egyén életvitelében.

Emberség és szeretet (3. erény) a szociális interakciókban nyilvánul meg.

- A kedvesség (nagyelkűség) (10. karaktererősség) érvényesül mindenkire kiterjedően. A másik ember értékének elismerése, a másik érdekeinek (sajáton felül is) előtérbe helyezése. Komponensei az empátia és szimpátia.¹¹
- Képesség a szeretet adására, valamint annak elfogadására (11. karaktererősség).

Igazságosság (4. erény): a polgári „aktivitásban” (uo.261) mutatkozik meg, az egyén viszonyát tükrözi a nagyobb közösséghez, pl. nemzet, világ.

- Kötelességérzet (állampolgári öntudat, csapatmunkára képesség, lojalitás) (12. karaktererősség) a csoportban történő együtt „dolgozás” (uo.261), jogos pozíciók elfogadása, automatikus engedelmesség, tekintélytisztelet.
- Becsületesség (egyenlő bánásmód) (13. karaktererősség) Morális elvek tekintetében annak szem előtt tartása, hogy hasonló esetek hasonló módon legyenek kezelve, és a személyes érzések figyelmen kívül hagyása az emberekről alkotott vélemény kialakítása, formálása során.
- Vezetői képességek (14. karaktererősség): megfelelő munkaszervezés és felügyelet tekintettel a csoporttagok közötti ideális kapcsolatra. Nem az egyének, hanem a helyes álláspont mellett foglal állást az egyén, aki megbocsátásra képes. Felelősségvállalásra kész és képes, békeszerető, aki rendelkezik vele.

¹¹ Férfiaknál harc és menekülés mintáiban határozta meg Taylor (2011), míg a nőknél gondoskodásban és támogatásban

Mértékletesség (5. erény) a vágyak, kívánságok és szükségletek beteljesülésének kivárására való képesség.

- Önkontroll (15. karaktererősség) ellenőrzés alatt tartja indíttatásait, tudja mi a helyes, és aszerint cselekszik. Az érzéseit képes egyensúlyban tartani.
- Megfontoltság, óvatosság, nem tesz olyat, amit később megbánná, előrelátó, mérlegelésre kész és képes. A rövid távú célokat a hosszú távú célok alá rendeli. Körültekintő, minden információt figyelembe vesz a döntést megelőzően. (16. karaktererősség)
- Szerénység: amikor a teljesítmények alapján történő megítélést kedveli az egyén, nem tekinti magát különlegesnek, s mindez belső meggyőződésből gyökerezik (nem felszínes), és a létezés lényegeként kezelendő. Alázat jellemzi az egyént, amely ebben az értelmezésben azt jelenti, amikor a saját dolgait lényegtelennek tekinti, azokat egy nagyobb egységre vonatkoztatva képes kezelni. (17. karaktererősség)

Transzcendencia (6. erény) jelentése túlmutat az egyénen, valami nagyobb, állandóbb dologgal történő egységre törekvést ért rajta Seligman.

- Szépség (és tökéletesség) értékelése (18. karaktererősség) értékeli minden területen a szépet és a hibátlant, képes azt teljes valójában látni, többnyire áhítat és csodálat, valamint emelkedettség is társulhat hozzá.
- Hálaérzet (19. karaktererősség) annak tudatos kezelése, hogy ami történik, az nem természetes, képesség a köszönet és a hála kifejezésére, megtapasztalására és megélésére. Irányulhat személyes (hálásnak lenni valakinek valamiért) és személytelen (hálásnak lenni a békéért) illetve nem emberi források felé is (hálásnak lenni a természetért), de soha nem irányulhat az egyéntől önmaga felé.
- A remény során a legjobbakat várja (bízik benne), és a megvalósulásáért tenni is kész. Optimizmus, jövőirányultság és egyfajta olyan pozitív jövőkép, ami a jelen célirányított életének megélésével jár együtt, melyben az egyén értékeli és élvezi a pillanatot, és bízik az erőfeszítés erejében, az egyre jobb élet elérésére törekszik. (20. karaktererősség)
- Spiritualitás, értelmes cél, erős és koherens hit, mely vigaszforrás, és cselekedetet irányító is. Rendelkezik az egyén valamiféle artikulált életfilozófiával, ami lehet vallásos vagy világi, és hozzájárul ahhoz, hogy az egyén tágabb értelemben értelmezze életét. (21. karaktererősség)

- A megbocsátás során a könyörület a vezető elem, nem pedig a bosszú. (22. karaktererősség) A megbocsátás során játékos változások mennek végbe az emberben.
- Humor (játékosság) (23. karaktererősség) során vidámság, képesség van az emberben a mosolygásra és mások megmosolyogtatására.
- Temperamentum (szenvedély, lelkesültség) amikor valaki mindent megtesz: „testestül-lelkestül” veti bele magát az új napba, és ez a legtöbb elvégzett tevékenységnél megnyilvánul. (24. karaktererősség) (részletesen Seligman, 2011: 251-272)

Egy másik megközelítés – Haidt kutatásai alapján – fentiekhez hasonlóan – szintén azt igazolta, hogy létezik az emberrel született erkölcs. Öt területen definiálta ennek „csíráit” az emberi lélekben. Ezek az alábbiak: oltalom/törődés, igazságosság/kölcsönösség, csoporton belüli lojalitás/hűség, tekintélytisztelet, tisztaság és feddhetetlenség. (Haidt, 2008, idézi Fűzi, 2013). A két elmélet által megnevezett erősségeket áttekintve megállapítható, hogy nagymértékű átfedések vannak köztük. Haidt elmélete összecseng C.G. Jung elképzelésével is, mely szerint létezik kollektív tudattalan, amelyben az emberiség genetikusan öröklött tartalmi várnak arra, hogy megjelenhessenek és szabályozzák az egyén viselkedését. Fűzi (2013) felhívja a figyelmet arra, hogy ezek létezésével tisztában kell lenni, hiszen jelentős mértékben befolyásolják az egyén viselkedését. Fűzi –kutatásai alapján – hangsúlyozza azt is, hogy amennyiben a tanár sérti ezeket a karaktererősségeket diákjaiban, könnyen elvesztheti tekintélyét, s ez kihathat a tanár-diák kapcsolatrendszerre is. Park és Peterson, Seligman és munkatársaik rámutattak például, hogy a legkevésbé gyakori erősségek a kisgyermek és a serdülő körében azok, amelyekre kognitív érésköz is szükség van, például a szépség és a kiválóság megbecsülése, megbocsátás, szerénység és nyitottság (Park, Peterson, 2004; Park, Peterson és Seligman, 2006). Kutatásai alapján rámutattak, hogy a jó karakter a különböző hatások által ötvözve tud a leginkább fejlődni, ezek pedig a génnek, családnak, iskolának, társak és közösségek által fejlődhetnek. Más megközelítésből, de hasonló eredményre jutottak magyar kutatók is pl. Nagy és mtsai (2019), felhasználva Hascher (2004 a, b) iskolai jóllét forrásainak és feltételeinek többszemponútú megközelítésére készített méréseit. Seligman és mtsai (2011) kutatásai eredményeik birtokában kijelentik, hogy a karaktererősségek tulajdonképpen szokások¹² (és nem csak látens entitások), amelyek a

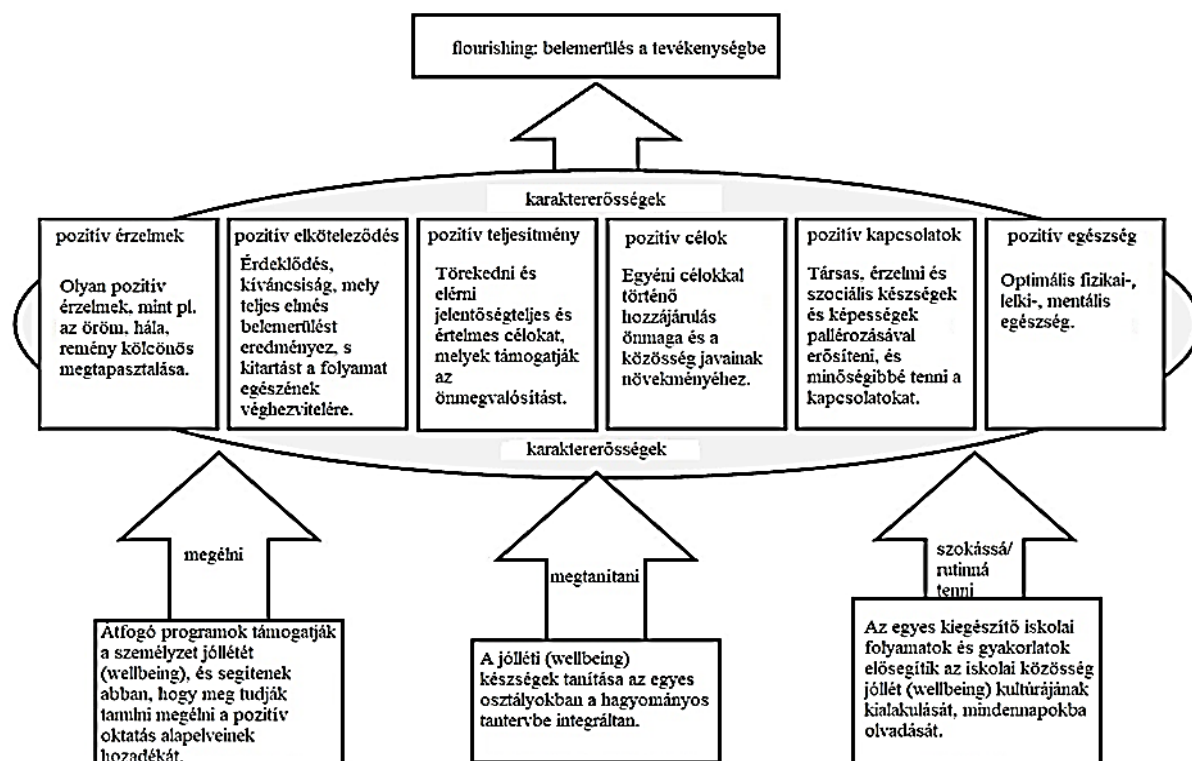
¹² vö.: Covey: A kiemelkedően sikeres emberek 7 szokása

gondolatokban, érzésekben gyökereznek, és cselekedetekben nyilvánulnak meg (Park, Peterson 2009).

A karaktererőségekkel kapcsolatos kutatások túlmutatnak a problémákon és azok hiányára történő összpontosításon, előtérbe helyezik az egészséges fejlődésre történő törekvés fontosságát. A VIA projekt (a karaktererőségek meghatározása és fejlesztése) a PE előfeltétele, amely a hangsúlyt arra helyezi, amiben egy adott személy jó, amilyen tevékenységet jól tud végezni, és ezáltal segít más megvilágításba helyezni számára az élet értékét.

Positive Education modell

A seligmani modell elemeinek terminusai az alábbi ábrában, majd az azt követő szövegben kerülnek összefoglaló bemutatásra. Ezt a kutató Norrish (2015) munkáját is felhasználva saját interpretációi alapján készítette el (nagyítva ld. 2. melléklet).



1. ábra A seligmani modell elemeinek terminusai, Norrish (2015) munkáját is felhasználva saját interpretációk alapján¹³

¹³ A munka első közlése Ladnai Attiláné: A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai, ld. Ladnai 2019a

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 PRP¹⁴ hatékonyságát, teljesítményét, eredményét 1991-től 2011-ig 21 kutatás értékelt, ezek alapján a „világ leghatékonyabban kutatott depresszió megelőzési programjának” is minősítették (Seligman, 2011:88), mely véletlenszerű vizsgálataiban mintegy háromezer 8 és 22 év közötti fiatal vett részt. 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 arra, 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). Penn Rugalmassági Program (Penn Resilience Program) fő célja a diákok szociális problémamegoldó képességének növelése volt. Az optimista magyarázó stílus kialakítását célozták meg, illetve az erre irányuló képesség fokozását használták fel a kutatók (Karen Reivich és Jane Gillham). Emellett az asszertivitás, reziliencia, kreativitás fejlesztését segítő készségek fejlesztését is megfogalmazták célként. Fontosnak tartották továbbá a diákok kognitív viselkedési készségeinek fejlesztését is. Az, hogy automatikussá váljon a negatív gondolatok megvitatása, és az alternatív cselekvések generálásának képessége a kihívásokkal szemben, szintén kiemelt tanítási feladat volt (Gillham és mtsai, 2007). A PRP-ben résztvevők kevesebb depressziós tünetről számoltak be a hat hónapos utánpövezések időpontjaiban. Longitudinális mérésekkel (2 év múlva) Gillham, Reivich, Jaycox és Seligman (2009) megállapították, hogy a PRP csoport diákjainál csökkentek a depressziós tünetek. Fejlesztése óta a PRP-t különböző mintákban vizsgálták, beleértve a depresszióval is veszélyeztetett gyermekeket (Gillham és mtsai, 2007). Brunwasser, Gillham és Kim (2009) tizenhét tanulmány metaanalízise alapján kimutatta, hogy a PRP-t teljesítő diákoknak szignifikánsan alacsonyabb depressziós tünetei jelentkeztek a beavatkozást követő 12 hónapon át, mint a kontrollcsoportnak. A független értékelések alapján a program legfontosabb eredményei az alábbiak:

- a.) Csökkenti és megelőzi a depresszió tüneteit: utánpövezés és az adatok metaanalízise alapján hatása legalább két évig tart (Brunwasser és mtsai, 2008).

¹⁴ Penn Resiliency Program (PRP, Gillham mtsai, 2008)

- b.) Csökkenti a reményvesztettséget, és növeli az optimizmus és a jóllét érzését.
- c.) Megakadályozza a depresszió és a szorongás klinikai szintjének kialakulását, orvosi kísérleti környezetben az erős depresszív tüneteket mutató kamaszok mintáiban megelőzte a depresszió és a szorongásos rendellenességek kialakulását (Gillham és mtsai, 2007,2009, 2011).
- d.) Hatására szignifikáns mérséklődés volt tapasztalható a magatartási problémák (3 éves longitudinális vizsgálat eredményei igazolták) alakulásában (Gillham és Chaplin, 2011).
- e.) Különböző etnikai háttérű gyerekek különböző közösségekből vettek részt a programban, esetükben egyaránt működött a program (Brunwasser és mtsai, 2008).
- f.) Javítja az egészségtudatos magatartás kialakulását és fenntartását: a résztvevők testi tünetei és betegségei mérséklődtek, testmozgási aktivitásuk növekedett.

A PRP hatékonyságának mérésekor megállapításra került, hogy az eredményekben meghatározó a csoportvezető szerepe, és az, hogy mennyi és milyen továbbképzésen vesznek részt a tanárok. A hatás akkor volt a legjelentősebb, ha szoros szakmai felügyelet (tréning és szupervízió) mellett és alatt dolgoztak a csapatvezetők. Ugyanakkor a csoportvezetők elkötelezettségének mértéke is nagyban meghatározza az eredményességet: ott volt tartósabb az eredmény, ahol a kitartás és elkötelezettség magasabb fokon volt mérhető (Brunwasser és mtsai 2008). A kísérlet folytatásaként megtörtént Strath Haven-ben (Philadelphia mellett) a PRP szemléletének tantervbe integrálása. 347 fő 9. és 10. évfolyamos (14-15 éves) diákokat randomizált módon besoroltak nyelv és irodalom csoportokba. A szülők, diákok és tanáraik a program előtt, után, és két évvel később is kérdőíveket töltöttek ki, amelynek segítségével a diákok erősségeit és társas képességeit, magatartási problémáit, és az iskolához való viszonyait vizsgálták a kutatók. Mindemellett a kutatók a diákok tanulmányi eredményeit és érdemjegyeinek alakulását is figyelemmel kísérték. Célként a karaktererősségek azonosítása, ezek gyakorlati használata, illetve a reziliencia növelése fogalmazódott meg. Közvetett módon a társas kapcsolatok, a céltudatosság, pozitív érzelmek és értelmes tevékenységek gyakoriságának növelése is megjelent. A diákok egyik fele úgynevezett pozitív pszichológiai tanterv szerint haladt, mely több mint 20 alkalommal 80 perces órát tartalmazott az évfolyamban. A diákok másik fele az iskola szokásos tanterve szerint tanult.

A tanárok (akik a vak kísérlet miatt nem ismerték az értékelt diákok státuszát) úgy nyilatkoztak, hogy a pozitív pszichológiai tanterv szerint tanuló diákok kíváncsisága, tanulásszeretete és kreativitása nőtt (Seligman, 2009: 293-311). Továbbá növekedést tapasztaltak a diákok iskolai örömeztetének mértékében és bevonódásában is. A későbbiekben a tanulás céljainak erősödését és az eredmények javulását is a pozitív szemléletmód hatására vezették vissza. A társas készségek javultak, és a viselkedési problémák csökkentek, empátia, együttműködés, asszertivitás és az önkontroll mértéke pedig nőtt. A program eredményei láttán Seligman egy teljes iskolát érintően szeretne volna elérni a jóllét tanítását, ezt a tervét azonban nem az Egyesült Államokban, hanem Ausztráliában sikerült megvalósítani. Az ausztráliai Geelong Grammar School-ban (GGS) kezdte el komplex programjának kidolgozását; ahol az iskola mérnököi közül a negyedikként tartják számon a pozitív oktatás (Positive Education, továbbiakban: PE) 2008-ban elkezdődött megvalósulását. Tudományos bizonyítékok¹⁵ támasztják alá, hogy amit a pozitív pszichológia hangsúlyoz, működik a mindennapokban. A pozitív pszichológia eredményeit a pedagógia eszköztárába és módszertanába integrálva pozitív eredmény várható. Közvetett módon ezt már számos kutató (például: Klein Sándor személyközpontú iskolakoncepciójával, Pikó Bettina¹⁶ az egészségmegőrzés és a boldogság kapcsolatának feltárásával, Pajor Gabriella a motiváció kutatásainak eredményeivel) is megerősítette. Klein Sándor, Carl Rogers pszichológiájának magyarországi képviselője (Vö. Klein, 2012) sikeresen azonosított 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, 2012). A pozitív pedagógia elméleti forrásai a pozitív pszichológiában keresendőek. Klein szerint a pedagógia és a pszichológia taníthatná egymást (Klein, 2007:242) A pozitív pszichológia meggyőzően bizonyította, hogy a pozitív szemlélet hasznos lehet az oktatási-nevelési folyamatban is, mégis a „pozitív” szó elcsépelett volt, és például a „boldogság” szó köznapi, nehezen definiálható jelentése a kételkedőket tovább erősíti abban a hitben, hogy talán csak egy múltó divatról van szó a pedagógiában is.

¹⁵ Kísérletek, longitudinális vizsgálatok, véletlen besorolású placebo kontrollcsoportos tesztekben kipróbált és bevált módszerek, mérések és beavatkozások, melyek hatékonyságát vagy hatékonytalanságát kiszűrve kerülnek fejlesztésre a hatásos eljárások (Seligman 2011:77).

¹⁶ Pikó Bettina megközelítése az egészségpszichológiától indul, ami alighanem közös gyökerű a pozitív pszichológiával, erre utalnak a pozitív pszichológia és az egészségpszichológia közös használatú fogalmai is pl. coping.

Ugyanakkor kevés annak tudomásul vétele, hogy az oktatás eredményességét mérő nemzetközi teszteken a magyar tanulók (relatív) gyenge eredményeket produkálnak, valamint, nem megoldás, hogy az oktatást alakító aktorok (tanár, diák stb.) egymásra mutogatnak a saját felelősségükre való reflektálás helyett. A PE pozitív fókuszú oktatás/nevelés/pedagógia a személyiség karaktererősségeinek fejlesztését is célozza, melynek eredményeként megvalósulhat a környezetét és önmagát építő módon alakító „autotelikus személyiség” kialakulása. A tanulást affektív pszichológiai nézőpontból tekintve számos bizonyíték van az érzelmi és értelmi működés kapcsolatára pl. Harlow-féle majomkísérletek, szeparáltan nevelt állatok vizsgálata, hospitalizáció, amygdala-sérülések. A pozitív érzelmek hozzájárulhatnak a gyorsabb döntés meghozatalához, a kevesebb mérlegeléshez, illetve az ingerekre való nyitottsághoz, kreativitás növeléséhez, és a beszédképesség javulásához is. A negatív érzelmek ezek ellentéteit okozhatják „hatásként”. A tanulói érzelmekkel összefüggő tantermi jelenségek például a sikerorientáltság és kudarckerülés, társas serkentés és gátlás, sikerfélelem, valamint a konstruktivista tanulás érzelmi elemei. A pozitív érzelmeknek jelentős szerepe van a fogalmak tartalmi gazdagításában, viszont az interferencia ronthatja a teljesítményt, ahogyan a sikertől való félelem is. (Füzi, 2013) Az érzelmek terén eligazodáshoz, döntéshez, nélkülözhetetlen az objektivitás és a reális önértékelés, és a kettő közötti különbségtételre való képesség. Összehasonlítva a pozitív és negatív élményeket Hunyady Györgyné és mtsai (2011) megállapítják, hogy ezek tartalmukat, jellegüket tekintve nem egymás tükörképei, „inkább komplementer, egymást kiegészítő jelenségei” (uo.19). Az élmények érzelmi vonatkozásait mindenképpen számba kell venni, akár az iskolai teljesítményről, akár az ottani közérzetről, vagy a kapcsolatok minőségéről legyen szó. A pozitív pedagógia lehetséges munkadefiníciója (vö. Ladnai, 2015) a következő: a pozitív pedagógia egy hatásrendszer, mely magába foglalja a pedagógusok által tudatosan alakított és használt, összetett egészet alkotó pozitív kommunikációs, attitűd- 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, továbbá összetett módon a nevelési stílusra is.

A seligmani modell 6 fő pillért tartalmaz, melyeket összesen további 26 indikátor alkot. Az egyes indikátorokat magyar oktatáspolitikai környezetben szükséges külön meghatározni.

Ugyanakkor a PE modell bemutatásakor szerepe van az egyes itemek eredeti „helyén” történő bemutatásának is. Az indikátorelemek rendszerét részletesen ld. a 18. mellékletben.

Pozitív kapcsolatok (*relationships*)

A (PE) modell pozitív kapcsolati tartalmainak rögzített célja, hogy segítsen a tanulóknak az erős és tápláló kapcsolatok megteremtésében és előmozdításában. Az emberi társas kapcsolatok jelentős mértékben összefüggnek a szellemi és fizikai egészséggel, hiszen az ember alapvető biológiai és pszichológiai szükségletei közé tartoznak a társas interakciók és kapcsolatok (Baumeister, Leary, 1995). Ryan és Deci (2000) a kompetencia és az autonómia mellett a kapcsolatban létet (*relatedness*) a három alapvető emberi szükséglet egyikeként határozta meg. A másokhoz való tartozás kiemelt szerepét a kötődéelmélet is hangsúlyozza, amely szerint az embernek kisgyermekkorától kezdve erős szüksége, hogy érzelmileg és fizikailag biztonságban érezze magát a fizikai és érzelmi kötődéseiben gondozói és mások iránt (Kennedy, Kennedy, 2004). A pozitív oktatás alapvető célja, hogy segítse a diákokat a szociális és érzelmi készségek fejlesztésében. Az életben a kapcsolatok szerepe kiemelt, hiszen a gyermekek és serdülőkorúak nem elszigetelten fejlődnek, kapcsolataik alakulására a társadalmi közeg erős hatást gyakorol, például az adaptív és egészséges fejlődés, szellemi és szociális gyarapodás tekintetében (Bronfenbrenner, 2005). A társas és szociális kapcsolatok szerves részét képezik a boldogságnak (flow és a boldogság nem minden pozitív pszichológusnál definiálódik egymástól elkülönülten) és a virágzásnak (*flourish*). A pozitív kapcsolatok egyrészt hatásosak a depresszió és az önpusztító életformák ellen (Hassed, 2008), másrészt védelmet jelentenek a serdülőkori érzelmi feszültség és bizonytalanság idején (Resnick és mtsai 1997). A társas támogatás hatásának vizsgálata során kutatók rámutatnak, hogy a minőségi kapcsolatoknak ún. „lökharító” szerepe van a stresszes- és káros élettapasztalatok idején (ld. buffering hipotézis), így hozzájárulnak a megküzdéshez és a reziliencia alakulásához (Cohen, Wills, 1985). A támogató iskolai kapcsolatok összefüggést mutatnak a gyermekek és a serdülők jóllétével (Nagy és mtsai 2019) és rezilienciájával (Forray, 2015), miközben a zavaró iskolai környezet (turbulent) hatását a kedvezőtlen mentálhigiénés kimenetekkel kapcsolják össze (Stewart, Sun, Patterson, Lemerle és Hardie, 2004). A társas kapcsolatok minősége fontos előrejelzői a szubjektív jóllétnek (Myers, 2000), az értelmes életnek (Hicks, King, 2009; Lambert és mtsai, 2010), illetve hatásuk kimutatható a fizikai egészség tekintetében is (Uchino, Cacioppo és Kiecolt-

Glaser, 1996 idézi Hassed 2008). A társas elszigeteltség számos fizikai, egészségügyi problémával jár együtt, beleértve a szívbetegségeket, a fertőző betegségeket és az egészségtelen életmód veszélyeit (Hassed, 2008). A kapcsolatok hozzájárulnak a jó közérzethez, növelik a vágyat arra, hogy az egyén gondoskodjon önmagáról. A pozitív kapcsolatok növelik a pozitív érzelmek gyakoriságát, amelyek kedvező hatást gyakorolnak a testi rendszerekre (Cohen, 2005). A diákok egymással fenntartott kapcsolatainak minősége szoros együtt járást mutat az iskolai elkötelezettség és az iskolai teljesítmény alakulásával (Furrer and Skinner, 2003; Wentzel, 1998; Wentzel and Caldwell, 1997). További kutatások eredményei megerősítik, hogy azok a gyermekek és serdülők, akiknek erős és támogató kapcsolataik vannak, jobban tanulnak, mint azok, akik ilyen támogatás nélkül teszik ezt (Wentzel, 1991; Wentzel, Caldwell, 1997). Fentiekre tekintettel különösen fontos olyan iskolai környezet kialakítása, amely elősegíti a pozitív kapcsolati modell elemeinek megvalósulását (Norrish, 2015), ahol az inklúzió és a kölcsönös tisztelet természetes kívánalmak (Osterman, 2000).

Területei:

- a diákok érzelmi és szociális intelligenciájának komplex fejlesztése, flowra való képesség kialakításának elősegítése,
- kiemelt terület a megbocsátás és a hála megélésének, játékos szerepének tudatosítása,
- hatékony kommunikáció képességének megalapozása,
- együttműködési készség és képesség fejlesztése.

Pozitív érzelmek (*emotions*)

Az érzelmi oldal által kínált megközelítési mód olyan tanítási célú, de érzelmi szempontú fókuszot jelent a tananyag kapcsán, amely közös nevezőt kínál tanár és diák számára, megalapozva és megvalósítva az egyik rész cél, a motiváció megjelenését az oktatási folyamatban (Fredrickson, 2015:303). Az érzelmi pozitívítás egy út, és nem pedig cél. Formái (relatív gyakoriságuk sorrendjében): hála, derű, érdeklődés, remény, büszkeség, vidámság, inspiráció, áhítat, és szeretet. A megélésükhöz szükséges képesség fejleszthető. Danner, Snowdon és Friesen (2001) rámutattak, hogy a pozitív érzelmi tartalmakat megélő és erre reflektáló személyek átlagosan hosszabb ideig élnek, mint kevésbé pozitív társaik.

Pressman és Cohen (2005) szerint a pozitív érzelmek megtapasztalása arra ösztönözheti az egyéneket, hogy értékeljék életüket és egészségüket, melyet proaktív magatartással tudnak megőrizni. A pozitív érzelmek hozzájárulhatnak olyan hormonok és a neurotranszmitterek felszabadulásához, amelyek védelmet és jótékony hatást gyakorolnak a hangulatra és az egészségre (pl. opiátok, szerotonin stb.). Számos olyan vizsgálat is történt, amely az előidézett pozitív érzelmek és a megnövekedett immunműködés pozitív összefüggését igazolta (Pressman, Cohen, 2005). Quiodbach és mtsai (2010) rámutatnak, hogy a pillanatnyi jelenlét megélésére és átélésére koncentráció stratégiák, pozitív események élénk és gyakori felidézése vagy annak várása, hogy a dolgok kimenetele pozitív lesz, összefügg a szubjektív jóllét növekedésével. Ezzel ellentétben a hibakeresés, bizonytalanság és zavartság a szubjektív jóllét csökkenését idézi elő. Fredrickson (2009) eszközkészlete 12 stratégiát tartalmaz¹⁷ a pozitív és negatív érzelmek kezelésére. A pozitív érzelmek az elme kiterjesztését eredményezhetik, az ellenálló képesség (tkp. az immunrendszer) „motorját” hatékony működésre készíthetik, így az élet spirálját egy felfelé ívelő irányba terelhetik: ez az úgynevezett a *broaden and built folyamat* (Fredrickson, 2015:85). A pozitív érzelmek kibővítik a figyelem, megismerés és cselekvés hatókörét, kiterjesztve a pillanatnyilag szem előtt tartott észleléseket, gondolatokat és cselekvéseket (vö.: Isen, 1990; Ashby, Isen, Turken, 1999; idézi Fredrickson és Johnson, 2005). A pozitív érzelmek hatására az észlelés holisztikussá válik (szemben az analitikussal). Ennek eredményeként kiszélesednek az emberek szokásos gondolkodási vagy cselekvési módjai (bővülnek a repertoárok), és megteremtődik az egyes erőforrások személyiségbe történő integrálódásának lehetősége. A személyes erőforrások hosszú távú hatásai tartósak, túlmutatnak az átmeneti érzelmi állapotokon és később tartalékként, erőforrásként 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, 2015:28). Amennyiben a tanulók gyakran élnek meg pozitív érzelmeket az iskolai környezetben, pozitív légkörben találják magukat.

¹⁷ A tizenkét stratégia: (1) Az egyén nyitott és kíváncsi a környezetre és az ott szerzett tapasztalatokra. (2) Az egyén elkötelezett a magas színvonalú, tiszteletteljes és kölcsönös kapcsolatok ápolása mellett. (3) Kedvesség és az altruizmus gyakorlása. (4) Egészséges stratégiák kifejlesztése túlzott lelki igénybevétel vagy elhatalmasodó negativitás idején. (5) A vitatható, negatív gondolkodási minták megkérdőjelezése, megvitatása. (6) Jelentős mennyiségű idő eltöltése a természetben, és a környezet szépségeinek élvezete. (7) Saját erősségek feltárása és alkalmazása. (8) Meditáció és lelki tudatosságra törekvés. (9) A loving-kindness (szeretet és kedvesség meditáció) gyakorlása. (10) Hálásnak lenni, és értékelni az élet jó dolgait. (11) Nyitottság a mindennapos élvezetek felé. (12) A jövőbeli lehetőségek felidézése, álmok és célok sikeres megvalósítása (Fredrickson, 2009).

Motiváltak lesznek a felfedezésre, képessé válnak a figyelem kiterjesztésére, optimális kognitív kapacitással rendelkeznek. Alkalmasak lesznek rugalmas gondolkodásra, készen állnak az új ismeretek megszerzésére, ezzel párhuzamosan a tanáraik is hatékonyabbnak érzik magukat. Lyubomirsky, King és Diener (2005) megállapították, hogy a pozitív érzelmek oki hatást gyakoroltak az egyének társadalmi helyzetére, kapcsolataik alakulása által. A pozitív érzelmek kihatnak a munkában elért eredményekre (például hatékonyság, termelékenység, munkakedv¹⁸), a fizikai egészségi állapotok (pl. immunműködés és vitalitás) minőségére; és a személyes eredmények (például kreativitás és energia) minőségére is. Összefüggést mutattak ki a reziliencia, önbizalom, önszabályozás és az érzelmek vonatkozásában is. Lyubomirsky és mtsai (2005) arra a következtetésre jutottak, hogy a pozitív érzelmek magas mértékének megőrzésével az egyének fizikailag, pszichológiailag és szociálisan is jobban felkészültek az élet kihívásaival való szembesülésre és megbirkózásra. A negatív érzelmek gyakran zárkózottságot és a környezettől való távolságtartást eredményezhetnek; a pozitív érzelmek megtapasztalása viszont azzal jár, hogy az egyén adaptív módon reagál környezetére (Fredrickson, 2009). Összegezve, a pozitív oktatás modelljének alkalmazása során fontos ösztönözni az egyéneket a pozitív érzelmek ápolására és növelésére anélkül, hogy elkerülnék, elnyomnák vagy megtagadnák a negatív reakciókat vagy negatív érzelmeiket életük során. Kiemelten fontos tudni, hogy minden érzelem normális, érvényes és fontos része az életnek. Ben-Shahar (2007) úgy fogalmazza meg: mindenki engedje meg magának, hogy szabadon megtapasztalja az emberi érzelmek teljes skáláját. A pozitív érzelmek átmenetiek az életben, a legfontosabb nem túlságosan szorosan megragadni a pozitív állapotokat, hanem növelni a pozitív érzelmek gyakoriságát a mindennapi élet során (Fredrickson, 2009). A pozitív érzelmek megtapasztalása azt feltételezi, hogy az egyén adaptív módon reagál környezetére, hiszen a negatív érzelmek gyakran zárkózottságot, és a környezettől való távolságtartást eredményezhetnek (Fredrickson, 2009, 2015). Ez az adaptív reakció hosszú távon az egyén szociális-társadalmi, pszichológiai és kognitív erőforrásainak növekedését eredményezheti, mely közvetetten ahhoz járulhat hozzá, hogy az egyének a kihívásokkal teli környezet ellenében is képesek legyenek a virágzó állapot (*flourishing*) megtapasztalására. Empirikus kutatások eredményei azt támasztják alá, hogy a pozitív érzelmek oksági szerepet játszanak a szellemi és fizikai egészség előmozdításában és a társadalmi, munkahelyi, valamint tudományos területeken való siker elérésében (Lyubomirsky és mtsai, 2005).

¹⁸ Vö. Acher, 2015

A pozitív érzelmek megtapasztalása az alábbi részterületek fejlesztésével lehetséges (a modell alapján):

- savoring technikák ismerete és alkalmazása, proaktív, preventív, promotív alkalmazkodás,
- képessé válás a saját „boldogság” megteremtésére (pozitivitási- és negativitási arány, annak szerepe, haszna),
- a megbocsátás „tanulása,”
- az erények által vezérelt viselkedés szerepének tudatosítása,
- nyitottság a flowra való képesség növelésére.

Pozitív elköteleződés (*engagement*)

A pozitív nevelés modelljének lényeges eleme, mely a diákok élethez való elköteleződéshez, érdeklődéshez és a számukra élvezetes élet megteremtéséhez szükséges képességek tudatosítását, az aktív tevékenységvégzés szerepének kiemelt jelentőségét foglalja magába. Csíkszentmihályi és Mtsai (1997) kutatásaik alapján pozitív együtt járást figyeltek meg az osztályterem tanulói környezetként megvalósuló „virágzása”, illetve a tanárok és diákok elköteleződése, kíváncsisága, motiváltsága között. A virágzó tanulói környezet olyan iskolai környezet, amely az elkötelezettséget és az érdeklődést ösztönzi, ápolja, támogatja, felfogható egyfajta inkluzív környezetként. Az inkluzív környezet hat eleme Varga (2015) szerint az alábbi összetevők és rövid tartalmak mentén ragadható meg a leginkább. Egyrészt a folyamatos megújulásra való képesség azzal, ahogy a sokféleségre reagálás történik, tehát, egyfajta befogadás által tud megvalósulni az inkluzív környezet. Másrészt, a tárgyi környezet és a tér is az elfogadó és befogadó sokszínűséget hangsúlyozza az inkluzív térben. Mindez szintén a sajátos szemlélet megvalósulása, mely az értékelésben is érvényesül, ahol karöltve kíséri egymást a teljesítmény értékelése és a személyre szabottság. Az inkluzív környezetben tevékenykedő szakmai megvalósítók pedagógiai szakmai felkészültséggel rendelkeznek. Ennek segítségével, és ezt felhasználva képesek a személyre szabott egyéni utak biztosítására, továbbá az egyének megértése és segítése által személyre szabott cselekvésekkel képesek, akarnak és tudnak is reagálni a felmerült nehézségekre. Olyan partneri hálóval rendelkezik a környezet és tágan értelmezve a szakmai közössége is, amely az inkluzivitást messze menően képes figyelembe venni. (Varga, 2015) A PE és az inkluzív környezet hasonlóságai a 14. mellékletben kerültek összevetésre.

Az inkluzív környezet és az inkluzív nevelés az intézményi kultúrával együtt hozzájárulhat a PE céljainak megvalósulásához. Bár az inkluzív nevelés alapelveit világszerte a sajátos nevelésű tanulók oktatásáról szóló Szalamankai nyilatkozat és cselekvési tervzet határozza meg, ezzel szakmai bázist képezve a pedagógia és az oktatáspolitikai között; szemlélete a PE modellben is jelentős. A társadalmi kirekesztés jelenségéhez értéktartalmat rendelhet pl. a pedagógia (Varga Aranka, 2010,2013,2014,2015), és az iskolai kizáródási (lemorzsolódási) folyamatok megelőzésére is irányulhat. Az inkluzivitással sikeres beavatkozások valósíthatók meg eltérő kultúrájú tanulók nevelésében. Nemzetközi törekvések irányulnak egyes csoportok egyre szélesebb körű bevonására, és a társadalom egyéb szegmenseiben is értelmeződik az inklúzió fogalma a társadalmi integráció fogalmát kiterjesztve (Varga, 2010). Az intézményi kultúra kereteit nem a tárgyiasult szerveződések adják, hanem a szervezetek mentális közössége. Az emberi egységből álló szervezetek közös cél mentén, együttesen életre keltett törekvések. Alkotói csoportok, amelyek programokat tűznek ki, a szükséges tevékenységben együttesen vesznek részt. Elérendő céljaikat saját és kollektív magatartásuk befolyásolásával, mindenkire kiterjedően, közösen valósítják meg (Beare és mtsai 2009). Az áramlatélménybe kerülés elősegítheti a készségek és a kihívás közötti optimális egyensúly létrejöttét, mely által könnyebb a célok pontos meghatározása. Ehhez egyértelmű, gyakori visszajelzés szükséges (Shernoff és mtsai, 2003). A diákok erősségeinek feltárására, alkalmazására való törekvések olyan folyamatokat eredményezhetnek, amelyek összhangban állnak a diákok értékeivel és érdekeikkel. Kutatások bizonyítják (Anderson, Christenson, Sinclair, Lehr, 2004; Ntoumanis, Standage, 2009), hogy a tanár-diák kapcsolat különösen erős hatással van a diák szerepvállalására és belső motivációjának alakulására. Az önállóság, a kompetenciaelemek fejlesztése iránti igények támogatása, valamint az érdekek és a szenvedélyek ápolásának ösztönzése elengedhetetlen a pozitív tanulási környezet megteremtéséhez, mely bár közvetetten hat, hozzájárul az elköteleződés létrejöttéhez. Ryan és Deci (2000) rámutat, hogy az elkötelezett egyének kíváncsiak, érdeklődőek, motiváltak és kitartóak a kihívásokra adott válaszaikkal kapcsolatban, ezzel szemben a kevésbé elkötelezett diákok gyakran unatkoznak, apatikusak és társas kapcsolataikban elidegenedésre hajlamosak. Az elkötelezettséghez szorosan kapcsolódik az áramlás (*flow*) fogalma, amely intenzív elmélyüléssel hozzájárul a belső indíttatású részvételből származó optimális tapasztalathoz (vö. motiváló kihívás – in. Csíkszentmihályi, 1990). Az áramlás az elkötelezettség csúcstapasztalata, hiszen, amikor az emberek leginkább belemerülnek a tevékenységbe, összpontosítanak, ám energiavesztés helyett energianyeres következik be (Bakker, 2005).

Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy amennyiben az egyének megtapasztalhatják mindezt, gyakran áldozatává is válhatnak (például szerencsejáték, online játék, magas kockázatvállalással járó tevékenységek – extrém sportok stb.) mindennek (Vallerand és mtsai, 2003). A flow és flourishing, PERMA- elemek fejlesztésének, holisztikus egységének szemléletmódja, illetve a motiváció szerepe meghatározó az elkötelezettség alakulásában. Shernoff, Csíkszentmihályi, Schneider és Shernoff (2003) szerint az elkötelezettség három további összetevője a koncentráció, mindfulness, érdeklődés és az élvezet (teljesítmény okozta elégedettség érzése). A pozitív nevelés célja, hogy segítse a diákok élethez való elköteleződéséhez, érdeklődéséhez és a számukra élvezetes élet megteremtéséhez szükséges képességek tudatosítását. Ezen felül az aktív tevékenység szerepének tudatosítását és szerepének fontosságát is hangsúlyozza. Csíkszentmihályi és mtsai (1997) kutatásaik alapján pozitív együtt járást figyeltek meg az osztályterekben megvalósuló „virágzás”, illetve a tanárok és diákok elköteleződése, kíváncsisága és motiváltsága között. Rámutattak arra is, hogy az elkötelezettség a jóllét, valamint a mentális egészség fontos előre jelzője (Hunter és Csíkszentmihályi, 2003), továbbá elősegíti a fejlődést és a növekedést, mivel az egyének időt fordítanak a számukra értékes tevékenységekre, mely által új készségeket tanulnak és erőforrásokat építenek a jövőbeli sikereikhez (Ryan, Deci, 2000). A pozitív elköteleződés fejlesztése az alábbi részterületek fokozása által lehetséges (a modell alapján):

- az önismeret (erősségek ismerete),
- motiváció,
- flow, flourishing.

Pozitív teljesítmény (*accomplishment*)

A Positive Education lényeges célja, hogy segítse a tanulókat olyan potenciál (ki)fejlesztésében, amely segítheti és hozzájárulhat törekvéseik megvalósulásához, melyek a számukra érdemi eredmények elérésében nyilvánulnak meg. A pozitív oktatás modelljében a jóllét és a virágzás áll a tanulás középpontjában. A tanulók céljaik elérésének, valamint készségeik és kompetenciák fejlesztésének erőfeszítései összekapcsolódnak. Érdemi (pozitív) eredménynek az tekinthető, ami segít a tanulónak megragadni a lehetőséget, hogy képessé váljon megtanulni a csaldásokból, amit meg kell neki tanulnia, és képes legyen folytatni az erőfeszítéseket az esetlegesen adódó nehézségek ellenére is, céljai eléréséért, és teljesítménye növekedéséért.

Ezáltal a diákok olyan célokat követnek, amelyek kedvező hatással járnak önmaguk és egy nagyobb közösség számára is, hiszen megszerzésük többnyire túlmutat az egyéni boldoguláson.

A pozitív eredmények integrálása, hozzájárulhat az egyén céljainak eléréséhez. A célok egyfajta mentális jelzőoszlopként működnek, amelyek közvetítik és fenntartják a kognitív és viselkedési erőfeszítéseket (Covington, 2000). A diákok ösztönzése összehangolt céljaik meghatározására, (ki)fejlesztésére erőteljesen növeli a motivációt és a kitartást (Sheldon, Elliot, 1999). A tanulási célok és a „gyarapodó” (*growth mindset*) gondolkodásmód ápolása segíthetnek abban, hogy a diákok a visszajelzéseket és az ezzel kapcsolatban tapasztalt érzéseket, vélekedéseket tanulási és növekedési lehetőségeknek tekintsék (Grant, Dweck, 2003). Ez egyfajta remény ápolása is, mely mellett a diákok egyre inkább lelkesebbé válnak jövőbeli lehetőségeik iránt, megértik, hogy a kihívások és kudarcok vagy buktatók elkerülhetetlen részei az életnek (Snyder és mtsai, 1997; Duckworth, Peterson, Matthews, Kelly, 2007).

Fejlesztésében segítségül szolgálhatnak:

- intelligencia implicit elméletének interiorizálása, (Dweck 2006,2007)
- remény-elmélet megértése és megértetése, alkalmazása a tanulási folyamatban, (Peterson, Seligman, 2004)
- cél-elmélet interiorizálása révén a tanulók tanítása (Seligman, Adler, 2018; Norrish, 2015)
- érzelmi és társas/szociális kompetenciák fejlesztése, tovább bontva az alábbi összetevőkre:
 - (a) önérzet,
 - (b) saját érzelmek megértése, irányítása, kifejezése;
 - (c) értékek és erősségek megértése,
 - (d) önigazgatás,
 - (e) társas tudatosság, empátia (Osterman,2000).
 - (f) Képesség a dolgok mások szemszögéből való látására,
 - (g) hatékony kommunikációs készségek,
 - (h) hatékony hallgatási és konfliktuskezelési és megoldási készségek,
 - (i) felelősségteljes döntéshozatal (tekintetbe véve a következményeket).

Pozitív egészség (*health*)

A PE modellen belül az egészség a fenntartható szokások gyakorlása által valósul meg, melynek célja az optimális fizikai és pszichológiai egészség létrejötte, fenntartása, ami tudatos cselekvés, szándékos erőfeszítés által jön létre (Seligman, 2002). E meghatározás szerint a pozitív egészség több összetevőből áll, a teljes egészség akkor valósul meg, amikor egy személy fizikailag, szellemileg, szociálisan és érzelmileg is jól van. A pozitív oktatás modelljében az egészség úgy határozható meg, mint a fenntartható szokások gyakorlása az optimális fizikai és pszichológiai egészség érdekében, amelyeket szigorúan tudományos tudásbázisra alapulva fejlesztenek ki (Hupper and Johnson, 2010). A pozitív oktatási modell pozitív egészség területe elismeri a fizikai egészség és a tanulói „virágzás,” valamint a tanulás közötti explicit kapcsolatok jelentőségét és szerepét. A cél ebben a vonatkozásban a diákok olyan szemléletmóddal történő felvértezése, amellyel világosan megértik saját testi és szellemi működésüket, elkötelezik magukat arra, hogy rendszeresen gyakorolják az egészségmegőrző viselkedéseket. Ilyen cél lehet például az, hogy a tanulók megértik az elme-test kapcsolatát (jelentőségét), és hogy hogyan befolyásolják a gondolataik a fizikai testüket, és fordítva. (Huppert és Johnson, 2010) Az egészség a hatékony tanulás eszköze is, hiszen a fizikailag és pszichológiailag jól boldoguló diákok jól teljesítenek tanulmányaikban (World Health Organization, 2015). A pozitív oktatás modellje a diákok egészségét és jóllétét helyezi középpontba. Összességében, az elköteleződés a diákok mentális és fizikai egészsége és jólléte mellett segít virágzó (*flourish*) életben/életet élni. A pozitív egészség legfontosabb elemei közé tartozik a mindfulness, az optimizmus és a reziliencia. Az optimizmus, amelyet a jó dolgok elvárásaként definiálnak, következetesen összekapcsolódik a jó egészséggel, az egészséges magyarázó stílus alkalmazásával (Seligman, 2006, 2011). Az önismeret növelése és a kognitív, valamint a szociális készségek elsajátítása segítheti az embereket abban, hogy rugalmasabbá váljanak az életesemények feldolgozása során, és ellenálljanak a depresszióknak, valamint az elégtelen mentális egészségi állapotnak. A modell elemének célja az egészség ápolása explicit tanítással és tanulással, valamint olyan implicit stratégiák révén, amelyek elősegítik a biztonságos és egészséges viselkedés kialakítását és elsajátítását, valamint annak gyakorlati alkalmazását. Kiemelten hangsúlyos például a táplálkozás, a testmozgás, az alvás és a stresszkezelés szerepének tudatosítása, el-, és felismerése. A pozitív egészség mértéke fejleszthető az alábbiak segítségével:

- mindfulness (jelentudatosság, tudatos jelenlét)
- optimizmus,

- reziliencia,
- önuralom,
- test és a lélek egysége (táplálkozás, testmozgás, alvás; elme és a test kapcsolata=hollisztikus egészség).

Pozitív célok (*purpose*)

A pozitív célok tanulmányozása Arisztotelész idejére vezethető vissza, aki az emberi potenciálról és az élet értelmének jelentőségéről is írt (Ryan és Deci, 2000). A jóllét eudaimoni értelemben való felfogása tükröződik Maslow (1954) koncepciójában az önmegvalósító egyén, Rogers (2003) koncepciójában a jól (komplexitásában egészében) funkcionáló személyek kapcsán. Az eudaimonia gyakran ellentétben áll a hedonizmussal, amely az örömet és élvezetet (vagy az öröm maximalizálását és a fájdalom minimalizálását) célozza (Deci és Ryan, 2008). A PE modell azt sugallja, hogy az élet megélése az eudaimonia szerint ajánlott. Az értelmes célok kiterjesztik az embereket, segítenek gyarapodni, elérni potenciáljuk kiterjesztését (Kosine, Steger és Duncan 2008). Fontos, hogy az emberek felfedezzék, meghatározzák egyéni küldetésüket (pl. hivatás vagy hivatástudat), valamint lássák, hogy az élet komplexitásában is megtapasztalható. Ez a célirány érzés (Ryff, Keyes, 1995), mely keretet ad más egyének céljai és viselkedései megértéséhez (McKnight, Kashdan, 2009). A cél gyakran pro-szociális vagy altruista szándékot foglal magába, például elkötelezettséget és szennvedélyt a mások segítésére vagy a világ javítására (Hill, Burrow, Amanda és Thornton, 2010). Az életben megvalósított cél fontos szerepet játszhat a fizikai egészség elérésében, megtartásában. Az értelmetlenség érzése komoly kockázati tényező a depresszió, szomatikus panaszok, és a rossz társas kapcsolatok szempontjából (Damon, Menon és 2003; Sone és mtsai, 2008) is. A pozitív cél központi felvetése, hogy az emberek tudatosan át- és megélik a folyamatot, amikor „virágoznak”, hisznek magukban, és valami fenkölt, nemes ügyet szolgálva élnek (pl. segítenek másokon, másoknak), miközben saját céljaik megvalósításáért küzdenek. Fontos, hogy az iskolák segítséget nyújthassanak diákjaik céljainak eléréséhez. A pozitív oktatás a pozitív célok kapcsán azt hangsúlyozza, hogy az életben való „virágzás” több mint jó érzést jelent: olyan értelmes és rendszeres tevékenységekben való részvétel, amely hozzájárul az egyén és a közösség életéhez is.

Területei:

- értelem és cél az életben,
- társas/szociális tudatosság,

- elköteleződés,
- célok, projektek, közösségi szolgálat.

2.4 Tantervi szabályozás rendszerének áttekintése

Alábbiakban a tantervi szabályozás magyarországi rendszere kerül bemutatásra, amely a PE mellett a dolgozat kontextusát, értelmezési keretét is meghatározza. Magyarországon a tartalmi szabályozás jelenleg három szintű (1995-ben a NAT-ot a helyi tanterv követte, 2000-ben ékelődött a két tartalmi szabályozó közé a kerettanterv). A tantervi szabályozás legfelső szintjén a Nemzeti Alaptanterv áll, melyet az intézmény által választott (vagy maga, esetleg más által készített) kerettanterv követ. A kutatás idején a 2012-es tartalmi szabályozó határozza meg és tölti be a magtanterv funkcióját, feladatát. A 2020/2021-es tanévvel azonban a 2019-ben megalkotott és a 2020. évi Magyar Közlöny 17. számában közzétett NAT a szabályozó válik hatályossá. A tantervi szabályozás következő szintjén a helyi tanterv található, mely a pedagógiai program része. Ezt a tanárok egyéni tanmenete, esetleg diákokra speciálisan készített egyéni fejlesztési terve követi (Kaposi, 2012). A kurrikulum-szabályozás rendszerét, az egyes kerettantervek jelentőségét Perjés, (2011) úgy mutatja be, hogy annak legfelső (szupra) szintjén, az értelmezési környezetet tekintve a nemzetközi és az összemérhetőséget biztosító tantervi szint áll, melyet a makro-szintű (rendszer, társadalom, nemzet, tartomány) követ. Ebből a megközelítésből szemlélve mezo-szinten az iskola, intézmény vagy program helyezkedik el, az osztály (csoport) lesz a mikro - szint, melyet a nano (egyéni, személyes szabályozó) szint követ. A tanterv oktatáspolitikai eszköz és pedagógiai dokumentum, mivel a tanítási-tanulási folyamat tervezését és megvalósítását befolyásolja, valamint kihat a tanulás-tanítási folyamat tartalmára, értékelésére és szabályozására is. A Nemzeti Alaptanterv (NAT) mindenkire kötelező érvényű. A NAT 2012 jellemzője, hogy egyfajta decentralizált szabályozás valósul meg általa, nem szabja meg a konkrét tantárgyi kereteket (csak műveltségterületeket). Nem ad kötelező tantárgyi óraszámokat (csak arányokat javasol) illetve évfolyamokra lebontott tartalmakat, követelményeket határoz meg. Szerkezetében műveltségterületekre bontható, és azon belül képzési szakaszonként bontva határoz meg kiemelt fejlesztési feladatokat, amelyek minden műveltségterületnél megjelennek, valamint kulcskompetencia-területeket is kijelöl (vö.: Ballér, 2001).

A NAT 2020 több területen eszközöl változásokat. A matematikai kompetenciát kiegészítette, így matematikai gondolkodási kompetenciát határoz meg fejlesztendő területként, személyes és társas kapcsolati kompetenciának a fejlesztését irányozza elő (a szociális és állampolgári kompetenciák helyett), továbbá például kommunikációs kompetenciákként: anyanyelvi és idegen nyelvi kompetencia fejlesztését szabja meg a korábbi NAT-ban anyanyelvi kommunikáció és idegen nyelvi kommunikációs kompetencia helyett. Az óraszámok tekintetében általánosságban elmondható, hogy csökkenés történt a 2012-es NAT-hoz képest, amelyet arányosítva a tananyagtartalom csökkenése nem teljes mértékben követett le.¹⁹ A megújítás legfőbb célja elsődlegesen az volt, hogy tanulóra fókuszáló, versenyképes, értékközvetítő és méltányos magtanterv jöjjön létre a 21. század kihívásainak megfelelően. A disszertációban bemutatott vizsgálat a 2012-es magtanterv szabályozásán alapuló kerettantervek egy részét tekinti át. A tantervi szabályozás dokumentumait tekintve a kerettanterv részletes, tantárgyra és évfolyamokra vonatkozó követelményeket meghatározó tanterv (51/2012 EMMI rendelet). „A Nat-ban foglaltak érvényesülését a kerettantervek biztosítják. Az egyes iskolatípusokban és oktatási szakaszokban a kerettantervek tartalmazzák: a nevelés és oktatás céljait, a tantárgyi rendszert, az egyes tantárgyak témaköreit, tartalmát, a tantárgyak egy vagy két évfolyamra vonatkozó követelményeit, továbbá a tantárgyközi tudás- és képességterületek fejlesztésének feladatait, és meghatározzák a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló kötelező, valamint az ajánlott időkeretet” (NAT 2012). A kerettanterv általános jellemzője, hogy centralizált szabályozást teljesít be, jelenleg többfajta kerettanterv közül lehet választani. Közvetlenül meghatározza a helyi tanterveket, iskolafokozatonként külön-külön. Konkrét tárgyakat és tantervi modulokat szab meg, illetve évfolyamokra lebontott kötelező óraszámokat tartalmaz. Szerkezetét tekintve általános célrendszert fogalmaz meg, majd az adott iskolafokozatra vonatkozó műveltségképet és általános fejlesztési feladatok leírása után tartalmazza az éves óraszámokat tantárgyakra, célokra és feladatokra, valamint fejlesztési követelményekre és képességfejlesztési lehetőségekre bontva. Többnyire szabályozza a belépő tevékenységformákat; témaköröket és tartalmaikat; valamint a továbbhaladás feltételeit a tantárgyi követelmények által. 2012. novemberében miniszteri rendelet alapján általános iskolai (alsó és felső tagozat), gimnáziumi (négy, hat, nyolc

¹⁹ NAT 2020

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes>
(2020.10.01)

évfolyamos) és szakközépiskola, valamint szakiskolai kerettantervek léteztek²⁰. Ezeken kívül a tartalmi szabályozás részei az ún. alternatív kerettantervek is. Az alternatív kerettantervek (2011. évi CXC. Törvény a nemzeti köznevelésről) egyik legfontosabb tulajdonsága a központi szabályozással előírt és ellenőrzött egységesség. A törvény szövegének kivonata alapján: 9.§ (8) Az alternatív óvodák, iskolák az általuk készített és az oktatásért felelős miniszter által jóváhagyott óvodapedagógiai programban, kerettantervben meghatározottak szerint készítik el pedagógiai programjukat. Az alternatív óvodapedagógiai programban, az alternatív iskolai kerettantervben lehet meghatározni az általános szabályoktól eltérő, sajátos, az adott intézményben folyó óvodai nevelés és az óvodai élet megtervezésének elveit, a nevelés tevékenységi formáit, a pedagógus feladatait, az iskolában oktatott tananyagot, követelményeket, a felkészítést az állami vizsgákra, a tanulók számára előírt heti kötelező óraszámot, a pedagógusok kötött és kötetlen munkaidejének szabályait, az alkalmazott építésügyi előírásokat, eszközöket és felszereléseket, a minőségpolitika rendszerét, módszereit és eszközeit, működő vezetési modellt, nevelés- és oktatásszervezést, elfogadott pedagógus végzettséget és szakképzettséget. (9) Az óvodapedagógiai program, kerettanterv a (8) bekezdésben meghatározott körben eltérhet az e törvényben meghatározottaktól, valamint az e törvény végrehajtására kiadott rendeletektől azzal a megkötéssel, hogy az alternatív intézmények költségvetési támogatásának alapja óvodapedagógiai programjukban, kerettantervben foglalt kötelező feladatellátás, ezen felül a működésükkel járó többletköltségekhez központi költségvetési többlettámogatás nem igényelhető. A törvény által biztosított lehetőség alapján jöttek létre az alternatív kerettantervek, melyek adaptálhatóak az alkotó engedélyével. A helyi tanterv a helyi sajátosságoknak, az iskola arculatának megfelelően kialakított, a kerettanterv előírásait figyelembe vevő tanterv. A helyi tanterv a pedagógiai program része a nevelőtestület hozza létre a központi előírások és a helyi elvárások alapján (kettős legitimáció), ez minden évfolyam minden tantárgyának programja. Lehetőséget teremt, hogy az iskola feltételrendszere figyelembe vettessék, igazodik a nevelőtestület értékrendjéhez, az egyéni érdekekhez, valamint a pedagógusokat saját pedagógiai elveik megfogalmazására sarkallja. A tanmenet meghatározott tanulócsoport számára egy tanévre készített időterv.

²⁰ A jogszabályi változások hatására az intézmények nevei és fenntartói, valamint képzési lehetőségei is eltérően alakulnak a döntések következtében. A szakképzés átalakítása napjainkra sem zárult le.

Tartalma tükrözi a tanár szándékát a tanítási folyamatra vonatkozóan, illetve mindenképpen a tanár egyéniségét is. Természetesen a fentebbi szintek tartalmi szabályozói alapján készült követelmény- és tananyag rendszert szem előtt tartva készül (Kaposi, 2012).

	NAT 2020	NAT 2012
kerettanterv	Konkrét tartalom: évfolyam (életkor), iskolai szint és típus szerint. Az alternatív tantervek specifikus tartalommal (tantárggyal) bővíthetők, ez nem érinti azonban a közismereti tartalom kötelező összetevőit.	Az egyes iskolatípusokban és oktatási szakaszokban a kerettantervek rögzítik nevelés-oktatási céljait, a tantárgyait, a tantárgyak témaköreit, tartalmát, évfolyamonkénti követelményeit, a feldolgozáshoz ajánlott időkeretet.
helyi tanterv	kerettantervekben meghatározott szabályok	kerettantervben meghatározott kötelező tantárgyak és óraszámok + nevelőtestület dönti el a szabad órakeret felhasználását
kompetenciák	7 (9 tanulási terület)	8 (10 műveltségterület)
nevelési feladatok	egységesség-differenciáltság, tanulási környezet, alapkészségek fejlesztése, standerdek	frappáns szöveget írni!

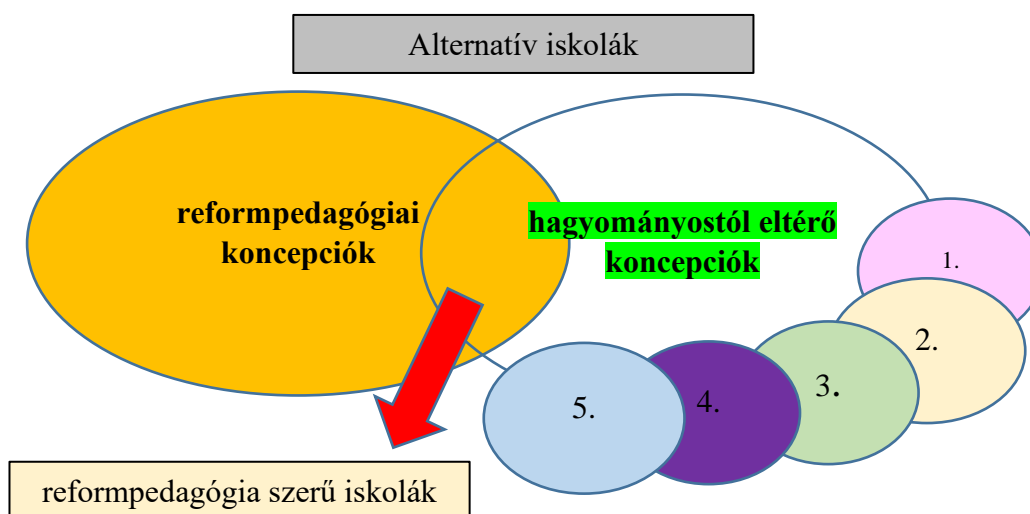
2. táblázat A Nat 2012 és a Nat 2020 néhány összefüggését párhuzamba állító saját készítésű táblázat

Az alternatív iskolákat jogi szabályozás tekintetében Langerné (2020) két csoportba sorolja. Az iskolák működési feltételeit szabályozó és az iskolákban folyó pedagógiai munka tartalmi kereteit meghatározó szabályozókra. Az alternatív iskolák jogi szabályozásának változása tekintetében a jelenlegi szabályozóból az „alternatív” meghatározást az „oktatás tartalmi részeire vonatkozó egyedi megoldás” kifejezés váltja fel. Az alternatív kerettanterv nyilvánítás feltétele - a vizsgálat idején - annyiban van meghatározva, hogy a kerettantervtől minimálisan szükséges eltérés adott: 20%. Az új szabályozás értelemben az iskolák közötti átjárhatóság kiemelt szempontjaira tekintettel, valamint az alternatív kerettanterv szerint működő iskolákból történő továbbtanulás biztosítása érdekében az oktatási miniszter által kiadott központi kerettanterv tantárgyi struktúrájától való eltérés mértékét 30%-ban maximalizálták – vö. KNT 2019. Jelenleg a nyilvántartott alternatív kerettantervek száma 10. (Langerné, 2020).

Ezek közül a vizsgálatba egyetlen intézmény került bevonásra, amely általános és középiskolai kerettantervét is – a korábbi törvényi szövegezés szerint – „alternatív” formában valósítja meg. A tantervi kereteken kívül, az alternatív iskolák közös jellemzőinek meghatározása az alábbiak szerint foglalható össze: a közös és egységes filozófia, szellemiség, célok mentén tevékenykednek az oktatás nevelés érdekében, melyek a gyermekközpontúság, személyiségfejlesztés, képességfejlesztés köré rendeződnek (Vekerdy 2002). Ezek az intézmények támogatják a gyermek szabadságát, köré szervezik az iskolát. A kimenet helyett a nevelési folyamat az elsődleges, és a tanítás során figyelembe veszik az életkori sajátosságokat, valamint a gyermek megismerését tekintik kiindulási pontnak az oktatási-nevelési folyamat során.

Az alternatív iskolák széles körű, egyéni igényeknek megfelelő, egy vagy több meghatározott tevékenységrendszer segítségével működnek. Intézményi működésüket határozott szervezeti keretek és formák segítségével megvalósuló tanulási folyamat jellemzi, amelyben elvárt a műhelyszerű munka, közös megoldáskeresés a felmerült problémákra, az együttműködés és az aktív szülői részvétel. Célja a tantárgyakon túl ívelő oktatás megvalósítása (epocha, projekt, kultúrkör) mely keretében eszközei a következők: megváltozott tantárgyszerkezet, komplex tanulmányi egységek, blokkokban történő tudáselsajátítási folyamat. Az oktatási módszerek és munkaformák egyediek (kooperatív, interaktív, horizontális tanulás, vertikális csoportok, együttműködést igénylő tevékenységek előtérbe helyezése mellett történik). Az oktatás tartalma és az értékelés kauzális kapcsolatban áll egymással. Fő szempont nem a tudáselsajátítás mennyisége, hanem minősége és mélysége. Az értékelés a képességfejlesztés tekintetében és figyelembevételével zajlik, többnyire szövegesen (az új törvényi változásoknak megfelelően). Az alternatív iskolák pedagógusait egyfajta megváltozott tanárszerep jellemzi, a tanár tréner, szervező, animátor és partner. Tekintélyelvűség nem jellemzi, a tekintély és tisztelet megteremtése belső erőből történik. Új szereplők is részt vesznek a tanulási folyamatban pl. osztálytanító, segítő, patrónus, mentor, tanulópár, illetve személyesebb társas kapcsolatok (tanár, diák, szülő, iskola személyzete). Speciális és egyedi külső környezet jellemzi ezeket az iskolákat, melyben esztétikus, sajátos tér elrendezés és berendezés, bárki számára elérhető eszközök segítik a pedagógiai munkát. Kertész, 2006:49-50) Ebben a megközelítésben az iskolakoncepciók azon sajátosságai szerint történik a különbségtétel, hogy „milyen fokú elméleti megalapozottsággal épülnek fel”.

Ily módon három alternatív iskolatípus különíthető el (M. Nádasi, 1995, idézi Kertész, 2006:47), amit a 3. ábra szemléltet.



2. ábra Összefoglaló ábra az alternatív iskolák lehetséges csoportosításáról (M. Nádasi, 1995 alapján) (Saját készítésű ábra)

A fenti megközelítés szerint a reformpedagógiai koncepciók mentén létrejövő iskolák tisztán egy nemzetközi reformpedagógiai mozgalom szülöttei, határozott pedagógiai elmélettel és iskolai gyakorlattal. (Ilyennek tekinthető a Rudolf Steiner koncepciója mentén megvalósuló Waldorf iskola). Az ún. reformpedagógia szerű iskolák nem a teljes koncepciót veszik át egy-egy reformpedagógiai mozgalomból, de annak gondolköréből táplálkoznak. Ugyanakkor számos reformtörekvés használ hagyományos pedagógiai elemeket is. A hagyományostól eltérő koncepciók az alternatív iskolák egy olyan csoportját képezik, amelyben megtalálhatóak a reformpedagógia-szerű (egy-egy reformpedagógiai gondolkör felhasználása) és a reformpedagógiai koncepciók elemei is (határozott reformpedagógiai elméletet követ). Ezeket további elméletek (programok) felhasználásával bővítik a mindennapok pedagógiai munkája során, így tulajdonképpen hagyományostól eltérő koncepciót hoznak létre. A hagyományostól eltérő koncepcióknak további csoportosítása az alábbiak szerint lehetséges (M. Nádasi 1995 alapján):

1. „Az oktatás tartalmából kiinduló koncepciók a sajátos képzési célokhoz igazodó „képzési profilt” választó iskolák, saját tanterveket dolgoznak ki, vagy speciális

központi kerettantervek szerint működnek. (Kertész: 2006:48).” A munkában példa erre a Rogers Iskola és Óvoda²¹.

2. „A pedagógiaelmélet egy-egy érvényes összefüggéséből kiinduló koncepciók egy-egy érvényesnek tartott elméleti megállapításból indulnak ki, nem készítenek a gyakorlatra vonatkozó előzetes, részletes szakmai koncepciót” (Kertész 2006:48). A dolgozatban példa erre a Kék Madár Személyközpontú Pedagógiai Program.
3. „Az utólagosan racionalizálható koncepció, melyben a sikeres innováció forrása egy olyan, pedagógiaileg tehetséges személy, aki nem fogalmazta meg előre gyakorlati koncepciójának elméleti alapjait, „egyedi, látens koncepció” alapján dolgozik. A verbalizálás hiánya miatt ezek a gyakorlatok általában nagyon erősen az alapító személyéhez kötöttek, és az utólagos racionalizáláshoz külső szakemberek közreműködése szükséges”. (Kertész: 2006: 48) A disszertációban példa erre a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolája.
4. „Az elméletileg komplexen megalapozott koncepció egy meghatározott pedagógiai-pszichológiai nézetrendszer gyakorlati megvalósításával jönnek létre, elsődlegesen az iskola céljából kiindulva kerül meghatározásra a közvetítendő tartalom²² és az iskola működésének sajátosságai.” (M. Nádasi, 1995²³) Elméletileg komplexen megalapozott iskola-koncepcióknak azt tekinti M. Nádasi (1995), amikor egy elméleti pedagógiai vagy pszichológiai nézetrendszer gyakorlatban való megvalósítására vállalkozik a koncepció. Ebben az esetben egy jártas vezető köré szerveződik az őt követni kész és képes pedagógusok köre. Az elméletet megvalósító gyakorlat lehet előíró, értelmezve előíró, és a pedagógusok értő-alkotó megoldásaira számító. Megvalósulásához segédletek készülhetnek, és rendszeres kontroll kíséri a folyamatot (beválási tapasztalatok, kontroll-vizsgálatok). Maga az iskolakoncepció jól dokumentált, megismerhető, eredményeit és tapasztalatait rendszeresen szaknyelven publikálja az intézmény. Vagyis, a programban résztvevő intézmény abból az okból tekintendő ebbe a kategóriába tartozónak, mert a tudatos pozitív

²¹ Természetesen az alternatív kerettantervet készítő intézmények tekintetében számos választási lehetőség kínálkozott a vizsgálat lefolytatásának helyszínéül, a Rogers Iskola vezetősége elsőként jelezte részvételi szándékát a kutatásban. Érdekes lenne további alternatív kerettantervet készítő intézményekkel történő összehasonlítás elkészítése a jövőre nézve, pl. Gyermek Háza, Zöld Kakas líceum stb.

²² Nyilván a kötelező szabályozók figyelembevétele mellett.

²³ A szerző művében rámutat, több szempontot is figyelembe lehet venni a csoportosítások meghatározásakor a szakirodalom alapján pl. demokratikus és liberális elvek mentén szerveződő intézmények, vagy célok, de akár ideológiák, illetve pedagógiai folyamatok jellegzetességei szerint is elkülöníthetők az alternatív iskolák. (M. Nádasi, 1995:9)

pszichológiai alapelvekre és elméleti- gyakorlati útmutatásokra történő tudatos építkezés vélhetően jelen van a programban. A vizsgálat során példa erre a Boldogságóra program.

5. „A hétköznapi elméletekre épülő koncepciókat olyan gyakorlati érzéssel rendelkező pedagógusok hívják életre, akik az elgondolásaikhoz nem keresnek tudományos elméleti háttérrel. A gyakorlatra orientált tudományos megalapozottság hiánya vagy hiányosságai növelik a rutin elemek jelenlétét, a próba-szerencse típusú, a divatot követő, a presztízs alapon bevezetett megoldások arányát a pedagógiai gyakorlatban, amelyek gyakran nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket.” (M. Nádasi, 1995, idézi Kertész 2006:48) Példaként a disszertációban az *Éltrevaló Életvezetési készségek erősítésén alapuló iskolakultúra-fejlesztő program-ot* (ld.5.3.5 fejezet) program kerül bemutatásra, mely sikeres emberek összegyűjtött szokásain alapul.

Az elméleti rész összegző megállapításai: a reformpedagógia szemléletmódja bőséges lehetőséget kínál arra, hogy a diákok igényeit figyelembe vevő oktatási-nevelési-tanulási folyamat valósulhasson meg a közoktatási intézményekben. A pozitív pszichológia „szemléletváltása” a pszichológiában korszakalkotó, az oktatásban ennek hatására használható lehetőségeket foglalja magába a PE modell. A PE modellt a világ számos országában sikerrel adaptálták, köszönhetően annak, hogy alapja, az univerzális karaktererőségek, amelyet (Seligman és Peterson, 2004) „kultúrafüggetlen” értéként tart számon. A PE diskurzusába történő csatlakozáshoz, illetve annak detektálásához, hogy hol tart Magyarország közoktatása ebben a folyamatban, vélhetően hasznos információkat fog szolgáltatni a következőkben részletesen ismertetett kutatás.

3. A Positive Education modell indikátorai

A PE modell nem teljes mértékben adaptálható a hazai viszonyokra. Hiszen a bevezetés tapasztalatainál megjelentek nehézségek, melyek az országok oktatási rendszereinek sajátosságaiból fakadtak. Seligman áttekintő cikkében összegzi a PE adaptációit és eredményeit. Például Mexikóban (Latin-Amerika) a Pennsylvania-i Egyetem Pozitív Pszichológiai Központja és a Jalisco Oktatási Minisztérium közös kidolgozása által valósult meg a tantervi adaptáció a helyi oktatási sajátosságokra tekintettel.

A Szauz-Arábiai királyság és Jordánia vezetői 2018-ban egyességet kötöttek a Pennsylvania-i egyetemmel a PE program speciális kidolgozására, és a PE 2030-as bevezetésében egyeztek meg. Adaptációk, a PE megvalósulását segítő programok például a „Boldog Kertész” program, amely a Pekingi Boldogság Alapítványnak köszönhetően ingyenesen képezi az iskolavezetőket vagy Angela Duckworth vezetésével (Pennsylvania Egyetem) létrejött Character-lab (2007), mely a karaktererősségek eredményeinek detektálását végzi, továbbá a Nagy-Britanniában megvalósuló Healthy-Minds projekt (How to Thrive project) vagy Izraelben a Maytiv-program. Az adaptációt a legtöbb országban egy segítő folyamat kíséri, mely kiterjed az oktatási rendszer folyamatainak megismerésére, a tanárok képzésére és az oktatási tendenciák áttekintésére, valamint a nemzetközi sajátosságok programba integrálására. (vö: Seligman és mtsai 2018) Györi-Gordon (2004) az összehasonlító pedagógiai vizsgálatok tanulságaként rámutat arra a Magyarországon tapasztalható hiátusra, hogy a kulturális alapozottságú irányokra kevés hangsúly kerül a komparatiztikán belül. Jelen kutatás alapja is (kultúrafüggetlen karaktererősségek) a közös kulturális gyökerekre vezethető vissza.

Az oktatási célok tekintetében fenti programok a PE alapelveire épülve jöttek létre, a hasonlóságok nem kétségesek, ám ha mérhető adatok kinyerése a cél, akkor célszerű olyan indikátorlistát létrehozni a modell segítségével, amely alkalmas arra, hogy a magyar neveléstudomány szaknyelvén megfogalmazott szövegekben is kereshetők, megtalálhatóak legyenek a Seligman-modelljéhez illeszkedő definíciók, és a mögöttük meghúzódó célok, törekvések, alapelvek. A disszertáció célitűzése egy olyan mérőeszköz létrehozása volt, mely a kutatói kérdések megválaszolását lehetővé teszi. Ehhez szükség volt egyrészt az egyes indikátorok magyar nyelvű szakterminusainak ismeretére, másrészt a seligmani modell elemeinek pontos fogalmi, tartalmi és szakirodalmi interpretációjára. Az így létrehozott mérőeszköz (ld. 3. sz. táblázat, kérdőív formájában a 10. melléklet) alkalmas arra, hogy explicit módon láthatóvá tegye a PE elemeinek és indikátorainak jelenlétét a disszertációban vizsgált hazai közoktatási intézményekben és elemzési egységekben.

Helye a PE modellben	sorszám	A magyar indikátor rövid elnevezése	Az indikátor jelentése
pozitív kapcsolatok	1	sikeres kapcsolatok	örömteli és építő jellegű kapcsolatok pozitív hatása az egyénre, társaira, a környezetében élőkre egyaránt
pozitív célok	2	értelem az életben	céltudatos létezés, ami megnyilvánul a dolgok, események öntudatos megélésben, átélésben

pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok pozitív célok	3	szociális készségek /szociális intelligencia	szociális készségek és a szociális intelligencia egyénre szabott fejlesztése
pozitív kapcsolatok pozitív teljesítmény	4	hatékony kommunikáció és hallgatás, konfliktuskezelési és megoldási készségek	aktív hallgatás, kommunikációs gátak feloldása, hatékony kommunikációs technikák, képesség a dolgokat mások szemszögéből történő látásmódra
pozitív kapcsolatok pozitív érzelmek	5	érzelmi intelligencia fejlesztése	érzelmek megtapasztalása, kezelése, reagálás (+ és -) érzelmek szerepe, pozitivitási arány
pozitív kapcsolatok pozitív érzelmek	6	megbocsátás	tudni (másoknak, és az egyénnek önmagának) megbocsátani, elengedni a haragot vagy épp megélni azt
pozitív célok pozitív kapcsolatok	7	kooperativitás, csapatmunka, projektek	kooperáció, építő és ösztönző egymásrautaltság, csoport és projekttevékenységek
pozitív érzelmek pozitív kapcsolatok	8	hála	felismerése és megtapasztalása a hála érezésének, jótékony hatásainak tudatosítása
pozitív érzelmek pozitív kapcsolatok	9	savoring technikák alkalmazása	boldogságteremtés, hálaadás, erények által vezérelt viselkedés, megküzdési képesség
pozitív érzelmek pozitív kapcsolatok pozitív elköteleződés	10	flow, flourish	áramlás és áramlat tevékenységek megélése
pozitív elköteleződés pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok	11	motiváció	a tevékenység teljes értékének megtapasztalása, (intrinzik motiváció felkeltése, fenntartása)
pozitív elköteleződés pozitív célok	12	elkötelezettség	belemertülés a cselekedetekbe, egyfajta szenvedélyes cselekedet
pozitív elköteleződés	13	erősségek felfedezése	GRIT ²⁴ karaktererősségek megismerése, tudatosítása
pozitív teljesítmény pozitív érzelmek	14	gondolkodásmód, és annak rugalmassága	nyitott gondolkodásmód, törekvés az előzetes tudás mozgósítására, kreativitás, kritikai attitűd, <i>fixed</i> és <i>growth mindset</i>
pozitív teljesítmény pozitív célok	15	céltudatosság (célelmélet)	önazonos, elsajátításra és teljesítmény elérésére vonatkozó célok, „ <i>performance</i> ” célok

²⁴ GRIT: A karaktererősségekre épülve ez a kategória fejleszti a képességeket, azáltal, ahogy a képességek növekednek az erőfeszítés növekményének hatására, mely nagymértékben függ az önuralomtól, az önkontrollra való képességtől, és hogy mire tartja alkalmasnak magát az egyén.
<https://www.authenticpappiness.sas.upenn.edu/learn/grit>

pozitív teljesítmény pozitív elköteleződés	16	a képességek irányítása	kiválóságra (egyre jobbra válásra való törekvés)
pozitív teljesítmény pozitív elköteleződés	17	reményteliség	remény a cél-út-stratégia kidolgozásának és megvalósításának képességére
pozitív egészség pozitív kapcsolatok	18	optimizmus	pozitív jövőbe tekintés, átkeretezés képessége
pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok pozitív érzelem pozitív elköteleződés	19	GRIT (~erősségek) karaktererősségek fejlesztése /	GRIT = képesség * erőfeszítés, szenvedély, jellemzilárdság, határozottság, kitartás valaminek a megvalósítására
pozitív teljesítmény pozitív célok pozitív kapcsolatok	20	társas/szociális kompetenciák, tudatosság, empátia, tolerancia	társas/ szociális tudatosság pallérozása, empátia, tolerancia, kölcsönös tisztelet, közösségi szolgálat szerepe
pozitív teljesítmény pozitív célok pozitív kapcsolatok	21	önéret, öngazgatás, önuralom	képesség az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására, megfelelő kifejezésére, saját test feletti uralom, fejlesztése
pozitív egészség	22	mindfulness	mindfulness, jelentudatosság, tudatos jelenlét
pozitív egészség	23	reziliencia	lelki ellenállóképesség, rumináció elkerülése
pozitív egészség	24	testtudatosság	egészséges táplálkozás, alvás, mozgás (elme és a test kapcsolata), ezek hatása az egyénre
pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok pozitív célok	25	felelősségvállalás	felelősségteljes döntéshozatal tekintettel azok következményekre (mások hibáztatásának elkerülése)
pozitív egészség pozitív célok pozitív elköteleződés	26	holisztikus szemlélet	Az oktatásban a globális jóllét minél szélesebb körben történő megvalósulására való törekvés.

3. táblázat A magyar indikátorok áttekintése és a PE elemeinek kapcsolata a kutatás során létrehozott indikátorlistában (Saját készítés)

Ezek együttes megléte és fejlesztése hozzájárulhat a kritikai gondolkodást támogató kívánatos iskolai gyakorlat megvalósulásához. Fenti elemek a következőkben részletes ismertetésre kerülnek.

1. Sikeres kapcsolatok indikátor: A PE modellben a *pozitív kapcsolatok* részeként jelenik meg. Az indikátor a tanulók családjukkal, tanáraikkal és társaikkal való viszonyát foglalja magába. A kapcsolatok és a tanulói teljesítmény hatását Wentzel (Wetzel, 1991; Wentzel, Caldwell, 1997) mutatta ki, ahogy a társak, tanárok és szülők támogatásának szerepének kapcsolatát is, mely összefügg a tanulók motivációjának alakulásával (Wentzel, 1998). Hattie (2011) rámutatott, hogy a teljesítményt elsődlegesen befolyásoló tényezők, a tanárok diákokkal szemben támasztott elvárásai.

Cummins kiemeli, hogy a kapcsolatok segíthetnek a gazdasági vagy a társadalmi szakadékok áthidalásában, amelyek egyaránt érintik az iskolákat és más közösségeket (Cummins, 1996). Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalmat szűk és tág értelemben lefedik. Például: „nyílt kommunikáció”, „nem egy tanári szerepet játszunk, hanem törekszünk valódinak lenni” Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „konfliktus kezelés tanulása.” Ilyen esetben az indikátorlista 4-es értéke növekedett, ahol a konfliktuskezelés az adott indikátor leginkább jellemzője. A sikeres kapcsolatok a konfliktuskezelés eredményeként értelmeződnek, ebben az esetben. A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben találhatók²⁵.)

- 2. Értelme az életben indikátor:** A PE modellben a *pozitív célok* modellelem részeként jelenik meg. Az *értelme az életben* egy olyan komplex gondolkodás és látásmód, melyhez szükséges az egyénnek a világról egy önmagán túlmutató szemlélet mentén célokat megfogalmazni. Ezek a célok az egyén saját boldogulása által egy magasabb (közösség javát is szolgáló cél által bekövetkező), jobb lét megvalósulásához járulnak hozzá. Az élet értelmét rövid távon egy fontos cél elérése is jelentheti. Azt azonban az értelem határozza meg, hogy mi, hol, és hogyan érhető el a világban a rövidtávú célok megvalósítását követően (Steger, Kashdan, Sullivan, Lorentz, 2008). Steger és mtsai az alábbi négy tényezőt ajánlják figyelembe venni annak érdekében, hogy az emberek meg tudják tapasztalni az élet értelmének szerepét mindennapjaikban. Az egyén önmaga megértése (1), az egyént körülvevő világ megértése (2), ennek elfogadása (3), valamint a saját élethelyzet valódi, racionális látásmódja (4), illetve mások pozicionálása a világban (ki hol helyezkedik el a világban a másikkal képest). Az élet értelme szorosan kapcsolódik a célok meghatározásához, az egyén szintjén. A konstrukciók meghatározása, és működtetése között átfedések és különbségek találhatók (Damon mtsai, 2003; Steger, Kashdan, Sullivan mtsai, 2008). Lényeges különbség lehet az indikátor jelentésének tekintetében, hogy a cél kizárólag az egyén számára hordoz-e jelentőséget, vagy olyan külső összetevőkkel is rendelkezik, mint például a másokon való segítségnyújtás vágya (Damon mtsai, 2003).

²⁵ Jelen fájll mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

Frankl (1948, idézi Steger és mtsai 2008) szerint az, hogy az ember mennyire érzi magát jelentősnek, meghatározza szükségleteit, melyek kiindulópontjai lehetnek egy erős és reziliens életnek, továbbá segítenek elkerülni a disz-stresszt és az ebből adódó esetleges hibás cselekvések elkövetését. A diákok ösztönzése az eudaimoni és hedonista tevékenységekben való részvételre kiemelkedően értékes stratégia az értelmes élet eléréséhez (Steger, Kashdan, Oishi, 2008). Az iskolák egyedülálló szerepet töltenek be abban, hogy a tanulókat különböző tapasztalatok és tudások megszerzésében segítsék. Hozzásegítve mindezzel a tanulókat, hogy célt és jelentőséget tulajdonítsanak a világ értelmének, azáltal és azok után, hogy a világban saját helyüket megtalálják. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például:” egyre realisabb elképzelései vannak saját jövőjét illetően.” Nem ebbe a kategóriába kerültek például az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „ismeri saját erőforrásait a mindennapi életben.” Ilyen esetben az indikátorlista 16-os indikátorának értéke növekedett, amely a *képességek irányítását* jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben²⁶ találhatóak.)

- 3. Szociális készségek, illetve a szociális intelligencia indikátor:** A PE modellben a *pozitív kapcsolatok, pozitív célok és pozitív teljesítmény* modellelemek részeként is megjelenik. A szociális intelligencia a karaktert meghatározó értékek (24 karaktererősség) (részletesen ld. 2.3.fejezet) egyike. Jelentése, hogy az egyén önmaga és mások motivációjának tudatában van, ennek értelmében egyes szociális helyzetekben megfelelően jár el, és ezzel a saját virágzásra (*flow, flourish*) való képességéhez is hozzájárul (Park, Peterson, 2006, Peterson, Seligman, 2004). A diákok segítése a szociális intelligencia fejlesztésében hozzájárul ahhoz, hogy hatékonyan kommunikáljanak egymással, kezeljék és irányítsák magatartásukat társas helyzetekben, sikeresen oldják meg a konfliktusaikat (Elbertson, Brackett és Weissberg, 2009; Greenberg és mtsai 2003). A szociális intelligencia fejlesztése az én számára azért is előnyös, mert közvetett módon bár, de csökkenti a problémás interakciók valószínűségének bekövetkezését, beleértve a zaklatást és az agressziót (Elbertson és mtsai, 2009; Greenberg és mtsai 2003).

²⁶ Jelen fájll mellékleteként az 1-es indikátor (sikeres kapcsolatok) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

Az iskolák hozzájárulhatnak tanulóik szociális intelligenciájának növeléséhez, azzal, hogy olyan iskolai környezetet teremtenek, amely elősegíti a befogadás, tolerancia és kölcsönös tisztelet (Osterman, 2000) kialakulását. Casel hangsúlyozza, hogy a szociális kompetenciák alakulását elősegítő készségek kifejezetten taníthatók. Például a szociális és érzelmi tanulással foglalkozó ajánlás (Casel, 2003) javasolja a szociális és érzelmi készségek tanítását. A szociális intelligencia meghatározása nem egységes. Seligman nevéhez csak közvetetten köthető, tekintettel arra, hogy a modell egyes elemei pusztán a rendszeren belül, a megközelítéssel számítanak újnak. Goleman (2008) és Seligman szociális intelligencia fogalmait összehasonlítva látható, hogy Goleman az érzelmi intelligencia elemei közé sorolta az én-tudatosságot, az önszabályozást (21-es indikátor), az empátiát, és a társas készségeket (20-as indikátor). Ezek egy része a seligmani PE modellben a *pozitív teljesítménynél* kap helyet. A motivációt (11-es indikátor) a *pozitív elköteleződés* összetevőjeként jelöli ki Seligman, míg Goleman az érzelmi intelligenciához sorolja. Goleman szerint az „érzelmi analfabetizmus” (Goleman, 2008:343-389) 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). A szociális kompetenciát „a társas viselkedést szervező, az interperszonális célok eléréséhez szükséges pszichikus (szociális, kognitív és emocionális) elemeket aktiváló, az életkor előrehaladtával folyamatosan változó motívum- és képességrendszer-”ként is definiálják (Nagy-Zsolnai, 2001:231, Zsolnai és mtsai 2007). Rámutatnak, hogy a szociális kompetenciát alkotó motívumok, képességek, készségek, szokások, ismeretek és minták megfelelő működésének tudatos segítését elő kell irányozni a pedagógiai munka során (uo.233.). Szükséges a szociális és érzelmi intelligencia és kompetencia viszonyok folyamatos monitorozása, reflexió, és mindezek hiányosságai esetén, a fejlesztendő területek pallérozása. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre, amelyek a fenti jelentéstartalomnak megfelelnek. Például: „segítünk, hogy a közösségben éléshez szükséges magatartásformákat elsajátítsa”, „szociális készségek, kompetenciák fejlesztése”, „a tanulói együttműködés segítése.” Nem tartozott ide, ha mindez előíró hangnemben jelent meg: „meg kell tanulnia, mi a helyes” Nem ebbe a kategóriába kerültek továbbá az ilyen és ehhez hasonló gondolatok: „egyén és a közösségek iránti tisztelet.”

Ilyen esetben az indikátorlista 20-as indikátorának értéke növekedett, amely a *társas és szociális tudatosság, empátia és tolerancia*. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben²⁷ található.)

4. Hatékony kommunikáció, konfliktus kezelési-, és megoldási készségek pallérozása

indikátor: A PE modellben a *pozitív kapcsolatok* és a *pozitív teljesítmény* modellelemek részeként is megjelenik. A sikeres kommunikációra való képesség az élet minden egyes területén szükséges tulajdonság, mely az eredményesség záloga lehet (Parker, Summerfeldt, Hogan és Majeski, 2004). Az indikátor magába foglalja az aktív hallgatást, kommunikációs gátak feloldására irányuló szándékot, a hatékony kommunikációs technikák alkalmazását. Képességet jelent e kontextusban, mely által az egyén képes a dolgokat mások szemszögéből is átgondolni, ennek megfelelően cselekedni. Gable, Gonzaga és Strachman (2006) kutatásai arra mutatnak rá, hogy a jó hír megosztása egymással, a jó esemény hatásán túlmutató jóllétet eredményez („lefölözés”). Kutatásukban 79 házaspárt figyeltek meg. Megállapították, hogy a partnerek jó hírre adott válaszai (két hónapon át) pozitívan befolyásolták a párok egymással való elégedettségének és elkötelezettségének mértékét, mint a partnerek negatív eseményekre adott válaszainak hatására (Gable és mtsai, 2006). A kutatók szerint (Gable és mtsai 2004) a jó hírekre adott válaszok általában az alábbi négy választípus valamelyikéből születnek:

- (1) aktív konstruktív vagy támogató, kommunikatív és lelkes;
- (2) passzív konstruktív vagy támogató, de csendes és nem kommunikatív;
- (3) aktív destruktív vagy hangvételeiben és más tekintetben sem támogató és kritizáló;
- (4) passzív destruktív vagy destruktív és kritikus, de csendes és nem kommunikatív

válaszok. Rámutattak továbbá, hogy az aktív és konstruktív reagálási mód - a jóllét és a kapcsolati elégedettség hatásmechanizmusát tekintve - bizonyult a legkedvezőbbnek (Gable és mtsai, 2006; Gable és mtsai, 2004) a kutatási eredmények vonatkozásában.

Ennek okán kiemelten fontos arra ösztönözni a tanulókat, hogy szánjanak időt az érdemi és őszinte támogatás nyújtására, egymás tényleges megértésére, ezzel hozzájárulva kapcsolatuk minőségének alakulásához (Gable és mtsai, 2004).

²⁷ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

Az aktív-konstruktív válaszra Seligman (2011:55-58) stratégiaként tekint, amely megfelelő időben és módon támogatja a feleket, ezáltal erősíti a kapcsolatok stabilitását, valamint hozzájárul a hatékony kooperáció létrejöttéhez. Rogers, a kliensközpontú terápiát alkalmazva és annak hatását vizsgálva megfigyelte, hogy a terápia során a kliens hozzáállása megváltozik. A terápia miatt máshogy áll önmagához, elfogadóbb lesz, önbizalma megerősödik, realisabb célokat képes maga elé tűzni, és nyitottabbá válik a tényekre. A folyamat szakaszait Rogers az alábbiak szerint jelöli ki: szembesülés a problémával (1), kongruencia (2), feltétel nélküli pozitív elfogadás (3), empatikus megértés (4) amelyek révén a sikeres és hatékony kommunikáció (5) megvalósul a két fél között. (Rogers, 2003) A hatékony kommunikáció során fontos a szituáció objektív, tények mentén történő meghatározása, az érzések leírása a másik hibáztatása nélkül, a szándékolt változtatások leírása, végül annak meghatározása, hogyan hatna érzéseikre az elképzelt változás bekövetkezése (Seligman, 2012). Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „Fejlesztő értékelés alkalmazása a tanulási motiváció kialakítása, fenntartása érdekében”, „kommunikációs készség fejlesztése különböző tantárgyak során”, „helyes érvelés és vitakultúra kialakítására, fejlesztésére történő törekvés”. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „szerepfeszültségek feloldása,” „nehézségekkel való megküzdés.” Ilyen esetekben az indikátorlista 9-es indikátorának értéke növekedett, amely a *savoring technikákat* jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben²⁸ található.)

- 5. Érzelmi intelligencia fejlesztése indikátor:** A PE modellben a *pozitív kapcsolatok* és a *pozitív érzelmek* modellelemek részeként is megjelenik. Az érzelmi intelligencia fejlesztése Oláh Attila (2005) megfogalmazásában azt jelenti, hogy az egyén képes önmaga és mások érzéseinek felismerésére, valamint arra, hogy érzelmeire megfelelő módon tudjon reagálni. Oláh Attila képességalapú-, és tulajdonságalapú koncepciókat különböztet meg az érzelmi intelligencia tekintetében, melyek fejlesztésére ajánlásokat is megfogalmaz. Cooper és Sawaf (1997, idézi Oláh, 2005:76) érzelmi intelligencia modellje négy emocionális elemre épül: emocionális „fitnessz”, rugalmasság és érzelmi

²⁸ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

kitartás (szociálisan ragaszkodás). Emocionális mélység, intenzitás és differenciáltság az érzelemlámpában. Emocionális műveltség, saját érzelmekről és azok működéséről való tudás. Emocionális „alkímia”, az érzelmekek kreatívban való felhasználásának képessége. Goleman érzelmi intelligencia modellje a személyes- és szociális kompetenciákra épül. Goleman struktúrája alapján Arató (2017) táblázatba foglalva rendszerezte az érzelmi kompetenciára vonatkozó elméleteket, melyet személyes kompetencia (éntudatosság, önszabályozás, motiváció), és szociális kompetencia (empátia és társas készségek) struktúrák mentén tárgyal (Nagy-Zsolnai, 2001). Az önfeltárás szintjei a kapcsolatelmélyülés elmélete szerint úgy alakulnak, hogy minél inkább megismerik a felek egymást, annál inkább tárulkoznak fel egymás előtt. Az önfeltárás szintjeit koncentrikus körökkel szemlélteti a neves szociálpszichológus, melyekben egynél az élettrajzi adatok, míg a hatodik (legbelső körben lévő) szintnél az énfogalom helyezkedik el. (Zimbardo, 2018b:194-197) A tanulók bizalmának elnyerése, és egyes mélyen gyökerező viselkedésükre gyakorolt hatás elérése hosszútávú, kizárólag hiteles, őszinte folyamat eredményeként valósulhat meg. Szükséges tudni, hogy a diákok önbecsülésének mértékét az őket ért előítéletek befolyásolják. William James (1890) önbecsülés- képletében (mely a siker és az elvárás hányadosaként írja le az önbecsülést), úgy fogalmaz, hogy az önbecsülés egy érzelmi állapot, mely „a világgal való együttműködésben is gyökerezik” (idézi Seligman, 2012). Az önbecsülés növelése fokozható, ha az egyén megválogathatja, milyen tevékenységekben, foglalatosságokban vesz részt, és mely személyes cselekvések és értékek, erősségek mentén teszi mindezt. Fontos, hogy az egyén maga határozhassa meg, hogy kikkel és milyen mértékben köt barátságot, kiben bízik meg. Mayer, Salovey, Caruso és Sitarenios (2001) szerint, az érzelmi intelligencia négy összetevője a következő: érzelmekek érzékelésének képessége (egyénnek önmagában és másokban). Annak megértése, hogy az érzelmekek hogyan befolyásolják a gondolkodást és döntéshozatalt. Saját és mások érzelmeinek megértése, kezelése és szabályozása (Mayer és munkatársai, 2001). Empirikus vizsgálatok tanúsága szerint az érzelmi intelligencia összefügg a jólléttel (Gallagher, Vella-Brodrick, 2008), az iskolai teljesítménnyel (Parker és mtsai, 2004), a sikeres továbbtanulással (Downey, Mount Stephen, Lloyd, Hansen és Stough, 2011, Parker és mtsai, 2004). Az emberek gyakran lényegesen kritikusabbak saját cselekedeteik, megjelenésük, választásuk és kudarcuk miatt önmagukkal szemben, mint mások ugyanezen tevékenységei esetében (Shapira, Mongrain, 2010). Neff (2003) az egyén önmaga iránt érzett empatikus önmegértésének

self compassion mértékét, a szellemi intelligencia egyik formájaként értelmezi, ami az én irányába tart. Az önmaga iránti együttérzés magába foglalja az egyén önmaga iránti kedvességét, a túlságosan kemény önkritika elkerülését, valamint annak megértését, hogy a fájdalmas élmények, az elutasítás, kudarc vagy szégyen, az élet normális részei. Fontos területe az érzelmi intelligenciának az érzelmek kezelése, megtapasztalása. Fredrickson és Branigan (2005) amerikai főiskolai hallgatókat vizsgált (filmet készítettek róluk melyben az egyes érzelmeket pl. elégedettség, harag, szorongás tanulmányozták). Összefüggést találtak a pozitív érzelmek és a széleskörű kreatív gondolkodás között. Kutatásuk első szakaszában az érzelmek által keltett megfigyelhető vizuális ingereket vizsgálták, majd a kutatás második szakaszában a teljesítmény alakulását tekintették át, és ez alapján megállapították, hogy a pozitív érzelmek szélesítik a gondolkodási repertoárt. Emellett további jelentős bizonyítékot találtak (Isen, Daubman, Nowicki, 1987) arra vonatkozóan, hogy a pozitív érzelmek a rugalmas és kreatív gondolkodás megvalósulását fokozzák. A kiterjedt figyelem fokozza a környezet iránti elkötelezettséget (Fredrickson, 2005). Az egyes érzelmek hatásrendszerének tanulmányozását Richards és Huppert (2011) végezte el, melyben több mint 3000 fiatalos (13-15 éves) longitudinális vizsgálata során megállapították, hogy a serdülőkori érzelmi egészség, a társas érintkezés gyakorisága és a később mért szociális és társadalmi élet minősége között szignifikáns, pozitív összefüggés van. Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek és Finkel (2008) a pozitív érzelmeket szeretetkedvesség dimenziók mentén vizsgálták, és kutatásukban azok a résztvevők, akik szeretetet és kedvességet „alkalmaztak” a vizsgálat idején, megnövekedett pozitív határról, az önmegvalósítás növekményéről és magasabb mértékű élettel való elégedettségről számoltak be. Ezzel együtt a résztvevők pozitív kapcsolatainak száma és minősége növekedett, valamint javult fizikai egészségük, csökkentek depressziós tüneteik. Fredrickson és Joiner (2002) rámutat, hogy a pozitív érzések megtapasztalása szerves része a virágzásnak (*flow, flourish*), amely hozzájárulhat a jóllét felfelé irányuló spiráljának előidézéséhez. Pressman és Cohen (2005) kutatásaik alapján kijelentik, hogy pozitív érzelmek jó hatással vannak a fizikai egészségre (különösen a hosszú élettartam, és a fájdalom csökkenését eredményezhetik). Az indikátorok beazonosítása során felhasználásra került Fredrickson (2009) eszközkészlete, amely 12 stratégiát tartalmaz a pozitív és a negatív érzelmek kezelésére. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre, amelyek e komplex fogalom jelentésének megfelelnek.

Például: „egyén önmagához való viszonyának kialakítása”, „hangsúlyos az érzelmi nevelés és a szocializáció területe”, „érzelmi intelligencia” (2 db szó szerinti előfordulás a szövegben). Nem kerültek ebbe a kategóriába azok a szemantikai jelentéstartalom alapján nem ide tartozó kijelentések, melyek bár utaltak rá, mégsem az indikátorban megfogalmazott jelentéstartalommal bírtak a szöveg kontextusában. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben²⁹ találhatóak.)

- 6. Megbocsátás indikátor:** A PE modellben a *pozitív kapcsolatok* és a *pozitív érzelmek* modellelemek részeként is megjelenik. Bono és McCullough (2006) szerint a megbocsátás negatív vagy bosszúhoz kapcsolódó gondolatok csökkentését és a jóindulatú vagy meleg, együttérző gondolatok növekedését vonja maga után. A megbocsátásról megállapították, hogy összefüggésben van a megnövekedett boldogsággal, az étellel való pozitív meglegedettséggel (Bono, McCullough, Root, 2008; Maltby, Day, Barber, 2005; McCullough, 2000). A kapcsolatokra gyakorolt hatás tekintetében a megbocsátás megnövekedett elkötelezettséggel, elégedettséggel és a közelséggel függ össze (Bono és mtsai 2008, Maltby és mtsai 2005, McCullough, 2000). A megbocsátás összefügg a másokkal létrejövő kapcsolatok minőségével, valamint a proszociális viselkedéssel (például önkéntesség) (Karremans, Van Lange, Holland, 2005). A megbocsátás fokozása érdekében a tanulókat ösztönözni lehet arra, hogy empátiás képességeiket fejlesszék, valamint azt a képességet is elsajátítsák, hogy a dolgokat mások perspektívájából tudják szemlélni, ezáltal tudatosítsák önmagukban, hogy ők is hibázhatnak (Exline, Baumeister, Zell, Kraft és Witvliet, 2008; Peterson, Seligman, 2004). Hasonló fogalom az egyén önmagának való megbocsátási képessége *self forgiveness*, ami egyrészt az egyén maga iránt érzett keserősége *self resentment*, illetve az önhibáztatás csökkentése, másrészt a maga irányába fordított empátia és együttérzés növelése (Hall, Fincham, 2005) által valósul meg. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „pozitív odafordulás jellemezze minden esetben a gyerek felé, melyben fő irányelv, hogy a gyereket elfogadja olyannak amilyen”, „feltételekhez nem kötött pozitív odafordulás minden ember felé”.

²⁹ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „elérjük, hogy a tanulóink tudjanak visszajelzéseket adni és fogadni, képesek legyenek az önreflexióra” Ilyen esetben az indikátorlista 9-es indikátorának értéke növekedett, amely a savoring indikátort jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben³⁰ található.)

7. Kooperativitás, csapatmunka, projektek indikátor: A PE modellben a *pozitív kapcsolatok* és a *pozitív célok* modellelemek részeként is megjelenik. Az építő és ösztönző egymásrautaltság szerepe szorosan összefügg az együtt tevékenykedéssel, ami a modellben az *szociális és érzelmi kompetenciák és intelligenciáknál* (3-as indikátor) jelenik meg. Ennek az indikátornak a megléte azért fontos és kezelendő külön, mert ha nem is történik meg egyik – másik elem tudatos fejlesztése (megnevezetten), a módszerek (projekt, és kooperatív csapatmunka) mégis a komplexitás jegyében hathatnak a szociális és érzelmi kompetenciák fejlődésére. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „Célunk, hogy minden szempontból heterogén, csoportként együttműködni képes osztályokat hozzunk létre”. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „másokkal együttműködve érvényesülnek az életben.” Ilyen esetben az indikátorlista 12-es, 3-as és 2-es indikátorainak értéke növekedett, amely az *elkötelezettséget, szociális készségek/szociális intelligencia, értelem az életben* indikátorokat jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben³¹ található.)

8. Hála indikátor: A PE modellben a *pozitív kapcsolatok* és a *pozitív érzelmek* modellelemek részeként is megjelenik. A hála, a kedvesség és a megbocsátás olyan erősségek, amelyek segítik a virágzó *flourish* egyéneket és közösségeket ezen állapotuk megélésében, és fenntartásában, illetve az én viszonyának objektív (ki)alakulásához is hozzájárulnak. Az olyan erősségek, mint a hála és a megbocsátás jelentős mértékben hozzájárul továbbá a kapcsolatok ápolásához is. (Algoe, Gable, Maisel, 2010).

³⁰ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

³¹ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

A hála kihat a barátságkötésekre azok kibontakozása által (Algoe, Haidt, Gable, 2008), az empátiára (Breen, Kashdan, Lenser, Fincham, 2009), bizalomra, illetve a proszociális viselkedésre (Bartlett, DeSteno, 2006) egyaránt. Wood, Froh és Geraghty (2010) rámutatnak, hogy a hálájukat kifejező egyének hamarabb észreveszik és értékelik a világ jó dolgait. Jelentős pozitív korrelációs együttjárás van továbbá a hála és a mentális, valamint fizikai egészség között (Wood mtsai, 2010). Számos jele van annak, hogy a hálát a pozitív érzelmek és a jó közérzet milyen módon befolyásolják pozitívan. Például, a hálát a pozitív élmények élvezete ösztönzi, ezáltal maximalizálja az ezekből származó elégedettséget (Froh, Kashdan, Ozimkowski, Miller, 2009). A hála az egyén figyelmét a pozitív tapasztalatokra irányíthatja, és ellensúlyozhatja a negativitás torzító hatását. A hálával és az elszántsággal rendelkező egyének kevésbé összpontosítanak a materialisztikus törekvésekre, és elégedettebbek a már rendelkezésre álló javakkal, mint a kevésbé hálás emberek (Froh, Emmons, Card, Bono és Wilson 2011, Polak és McCullough, 2006). Továbbá a hála meghatározó szerepet játszik a kapcsolat építésben, ápolásban, fejlesztésben (Algoe, Haidt, Gable, 2008). Froh, Bono és Emmons (2010) 700 serdülőt tanulmányozott (10-14 évesek) mely során megállapították, hogy a jelentős mértékű háláról beszámoló serdülők jobb minőségű életet és magasabb mértékű társadalmi jóllétet értek el hat hónappal később, mint azok, akik a kezdeti méréseknél kevésbé rendelkeztek ezzel az erősséggel. A hála ápolása rendkívül hatékony stratégia azoknak az egyéneknek, akik alacsony mértékben élnek meg pozitív érzelmeket. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének közvetett és közvetlen módon megfelelnek. Például: „hála”, „képes szeretetet adni és kapni” - közvetve hálás. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „elérjük, hogy a tanulóink tudjanak visszajelzéseket adni és fogadni, képesek legyenek az önreflexióra”. Ilyen esetben az indikátorlista 9-es indikátorának értéke növekedett, amely a savoring technikákat jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben³² található.)

9. Savoring technikák alkalmazása indikátor: A PE modellben a *pozitív elkötelezettség és a pozitív kapcsolatok* modellelem részeként is megjelenik.

³² Jelen fájll mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

A savoring ernyőfogalma mindazoknak a stratégiáknak, amelyek a boldogság megteremtésére és fokozására, az egyéni jóllét növelésére szolgálnak. A lelki egészség a globális jóllét folyamatosan magasán tartott szintje, coping és savoring technikák együttes alkalmazásának hatásaként érhető el. Amennyiben egy kognitív reflexiót kiváltó élmény a külső világra irányul (hála vagy büszkeség érzése a „belső világ-” ban), akkor a külső világ fókuszát tekintve az az élvezetben való elmerülés formájában jelenhet meg, például: áhítat. A pozitív élmények átélésének gyakoriságát is lehet fokozni, olyan egyszerű technikákkal, mint például mosoly, ölelés, vagy mások támogató jelenléte. (Oláh, 2004) Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „Megtapasztal stressz- és feszültségoldó technikákat, képes légzőgyakorlatok és egyszerű tornagyakorlatok (például reggeli torna) önálló elvégzésére”. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „hála.” Ilyen esetben az indikátorlista 8-as indikátorának értéke növekedett, amely a *hálát* jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben³³ találhatóak.

10. Flow, flourish indikátor: A PE modellben a *pozitív kapcsolatok*, *pozitív érzelmek*, *pozitív elkötelezettség* modellelem részeként is megjelenik. (A terminus itt a PE modell vonatkozásában értelmezve kerül bemutatásra.) A flow az az állapot, amikor az ember annyira belemerül a tevékenység végzésébe, hogy minden más megszűnik körülötte. Szorongása és önkritikája háttérbe szorul, és képessé válik arra, hogy az erőfeszítés érzése nélkül fókuszáljon az adott tevékenységre. A kutatók a folyó áramlásával azonosították ezt érzést. Magyarul talán a „lebegés” szó közelíti meg leginkább a jelenség tartalmának leírását. A flow és az áramlás a pozitív pszichológia egyik központi konstruktuma. A flow a kihívások (*challenges*) és a képességek (*skills*) közötti dinamikus egyensúly, aminek következménye az optimális élmény megvalósulása, átélése (Csíkszentmihályi, 2010). Ennek az egyensúlynak a fenntartása belsőleg jutalmazóvá válik, a tapasztalás két dimenziója közötti egyensúly pedig fokozatos növekedést tesz lehetővé a képességek terén, ami a kompetencia növekedéséhez vezet (Hefferon, Bonivell, 2011). Oláh (2004: 73) rámutat, hogy: „az addig terhelem, amíg

³³Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

flowban tudom tartani elv alkalmazásával a tanulás örömszerző tevékenységgé alakítható, mely állapotban az agy fele annyit fogyaszt, miközben kétszer annyit teljesít”. Az egyik fontos fogalom, amit a pozitív pszichológiától a pozitív pedagógiának mindenképp el kell sajátítania, az a flow gyakorlati megtapasztaltatása. A flourishing virágzás arra való törekvés, hogy a flowt minél többször folyamatba ágyazva tapasztalja meg az egyén. Ilyenkor az időérzékelés megszűnik, fizikai szükségletei elhalványulnak. A flourishing az az állapot amikor az ember üde és friss, boldog és elégedett állapotban létezik. Az áramlatélményt azonosítják a szubjektív jólléttel is, melyet Lybomirsky (2008:55) a boldogság szinonimájaként értelmez. Ennek egyre többszöri bekövetkezése elősegíti a jelentőségteljes/értelmes (*meaningful*) élet megvalósulását, amikor értelmes célokat valósít meg valaki, melyek számára (és az őt körülvevő közösség számára is) fontos tartalmakat hordoz, s amely összhangban van egyéni készségeivel, képességeivel (Norrish, 2015). A *flow* közösségi vonatkozásait tekintve megállapítható, hogy interakció esetén az egyik szereplő jólléte pozitív hatást tud gyakorolni a másik szereplő állapotára. Békési (2006) kutatási eredményei alapján a diákok többsége jól érzi magát az iskolában, csak a tanulási folyamat során tapasztalt kényelmetlenségeket viselik nehezen (vö. fekete pedagógia részletesen ld. 2.2. fejezet). Amennyiben a jó érzést sikerülne megfelelő „eszközökkel” és módon hangsúlyozni, valamint a csoport pozitív erejét „befogni” a tudáselsajátítási folyamat „vitorlájába”, akkor többes haszon jöhetne létre, egyszeri ráfordítással. Hasonló eredményekre jutott Oláh Attila (1999), aki a flow élmények tanulmányozása kapcsán megállapítja, hogy: „a serdülők pozitív gondolkodásának, koherenciaérzésének, én-hatékonyságának, leleményességének, problémamegoldó, valamint önregulációs képességének a fejlesztésével lehetőség van hozzájárulni ahhoz, hogy azok minél inkább képesek legyenek a tökéletes élményekben dús élet megteremtésére (Oláh Attila, 1999:24).” Természetesen, mindezek felismeréséhez és felismertetéséhez szükséges az érzelmi és szociális intelligencia magas foka és jelenléte; melyek tudományos eredmények alapján jó eséllyel fejleszthetőek (Oláh, 2004; Oláh-Nagy, 2013). Összességében, a *flow* kulcsfontosságú szerepet játszik a fizikai és mentális egészség megőrzésében az egyén egész életén át. A pozitív érzelmek erőteljes jelei annak, hogy az élet megfelelő mederben folyik (Fredrickson, 2009). A pozitív érzelmek előrejelzői továbbá a minőségi életnek, a jó mentális egészségnek, a kompetencia érzés kialakulásának, és a cél elérésének. Fredrickson és Losada (2005) rámutattak, hogy a pozitív és a negatív érzelmek aránya fontos a jóllét szempontjából.

Kutatásukban vizsgálták a virágzó *flow*, *flourish* egyénekről szóló irodalmat, és azt találták, hogy a pozitív és a negatív érzelmek aránya 2,9 érték fölött előre jelzi a virágzást *flow*, *flourish*. Vagyis a pozitív érzelmek gyakoriságának túl kell lépnie a negatív érzelmek gyakoriságát, ebben az esetben jelentős mértékű jóllét, rugalmasság, jól-működés és növekedés tapasztalható. Ez a Losada-egyenlet. Mivel a negatív érzelmek védelmet nyújtanak a veszély ellen, gyakran erősebbek és nagyobb befolyással bírnak, mint a pozitív érzelmek (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer és Vohs, 2001). Ennek értelmében a pozitív érzelmek nagyobb gyakorisága szükséges a negatív élmények jelentőségének leküzdéséhez és a jóllét érzésének fenntartásához. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „a tanulás folyamatába szeretnénk a diákokat a lehető legjobban bevonni, ezért amikor csak tehetjük, a foglalkozást az ő általuk behozott témákra építjük-” közvetett utalás. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „fontosnak tartjuk az élmények átélését valamennyi tanulónk esetében fontosnak tartjuk”, „szeressenek iskolába járni” Ilyen esetben az indikátorlista 26-os indikátorának értéke növekedett, amely a holisztikus szemlélet/globális jóllétre törekvést jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 9.2. mellékletben³⁴ találhatóak.)

11. Motiváció indikátor: A PE modellben a *pozitív kapcsolatok*, *pozitív elkötelezettség*, *pozitív teljesítmény* modellelemek részeként is megjelenik. A motiváció nem egyszerűen érzelmi kérdés, mint ahogyan azt korábban vélték (Winne-Marx, 1989). Az utóbbi években egyre inkább ennek a folyamatnak a gondolkodási aspektusból történő vizsgálata került előtérbe. Létezik ugyanakkor, az egyének intrinzik motivációja, melyet szükséges megkülönböztetni az extrinzik motivációtól. Könnyen belátható, hogy az iskolai tevékenységek túlnyomó része nem szerez önmagában örömet a diákok számára. Belátható 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.

³⁴ Jelen fájll mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

Kutatásaik gyenge kapcsolatot igazoltak a pozitív érzelmek és az intrinzik motiváció között, azonban megállapították, 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 az önismeret, melynek fejlesztése további hozamokkal járhat. A kevésbé motivált – vagy 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). Rogers, az általa végzett pszichoterápia lehetőségeit vizsgálva jutott a „lényeges tanulás” szociális tényezőihez, mely alapján rávilágított, hogy a pszichoterapeuta munkája is „több és más, mint pusztán adatok gyűjtése” (Rogers, 2003:350). Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „A tanulási motiváció kialakítása, fejlesztése. Az érdeklődés, a megismerési vágy fenntartása.” Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „amíg kedveli a tanulást, fent is tartjuk figyelmét”. Ilyen esetben az indikátorlista 12-es indikátorának értéke növekedett, amely az elkötelezettséget jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben³⁵ található.)

12. Elkötelezettség indikátor: A PE modellben *pozitív célok, pozitív elkötelezettség* modellelemek részeként is megjelenik.

³⁵³⁵ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

A diákok élethez való elköteleződéséhez, érdeklődéséhez és a számukra élvezetes élet megteremtéséhez szükséges képesség tudatosítását, az aktív tevékenység szerepének jelentőségét foglalja magába. Csíkszentmihályi és mtsai (1997) kutatásaik alapján pozitív együtt járást figyeltek meg az osztálytermekben megvalósuló „virágzás” (*flow*, *flourish*), illetve a tanárok és diákok egyéni elköteleződése, kíváncsisága és motiváltsága között. Rámutattak arra is, hogy az elkötelezettség a jóllét, valamint a mentális egészség fontos előrejelzője (Hunter és Csíkszentmihályi, 2003). Az elkötelezettség elősegíti a fejlődést és az egyéni növekedést (Ryan és Deci, 2000). A céltudatos élet hozzájárul a pszichés egészség pozitív alakulásához, és a célok Ryff pszichológiai jóllét modelljének egyik eleme is (Ryff, Keyes, 1995). McKnight és Kashdan (2009) kutatásaik alapján azt fogalmazzák meg, hogy a célok hozzá tudnak járulni az ellenálló képesség növekménye által a stresszes életeseményekkel való sikeres megbirkózáshoz. Mindez aktív és őszinte elköteleződést, kitartást kíván. Kutatók egyetértenek abban, hogy a serdülőkor a legfontosabb időszak a célokkal kapcsolatos attitűdök feltárására és ápolására (Damon mtsai, 2003). Kashdan és McKnight (2009) szerint a céltudatos elköteleződés fejlesztése négyféleképpen valósulhat meg: proaktív, reaktív, szociális tanulás és hibrid módon. A proaktív fejlesztés aktív és erőteljes feltáráson alapszik. Itt a cél az érdeklődési területek és a kíváncsiság területeinek azonosítása és ápolása, mely többnyire az új élmények és gondolkodásmódok hatásának köszönhető. A reaktív fejlődés a véletlen események, különösen a traumás és transzformatív eseményeknek tudható be, például betegség vagy gyász miatt. Az ilyen események prioritások, a célok újraértékeléséhez vezetnek, hozzájárulnak az erősebb céltudatosság kialakulásához, a kitartóbb elköteleződéshez. Kashdan és McKnight szerint a célfejlesztés harmadik formája a szociális tanulás fejlesztése, ahol olyan személyek és egyének megfigyelése történik, akik az egyén számára fontos értékeket és hivatásokat mintaként testesítenek meg. Ebből a szempontból a fejlődő cél egy olyan alternatív élmény, amely magába foglalja a csodált emberek viselkedését, és az ennek érdekében az egyénben történő megvalósítási utak kitűzését is. A hibrid fejlesztés magába foglalja a proaktív, reaktív és szociális tanulás fejlesztésének kombinációt, felismeri, hogy a célfejlesztés összetett, dinamikus és fejlődő jelenség. Az oktatási intézmények kötelessége, hogy a tanulókat ösztönözzék arra, hogy feltárják, megvizsgálják és megkérdőjelezzék az élet célját, s benne saját céljaikat is. A különböző életkorú diákok eltérő tapasztalatokra és filozófiákra való nyitottsága szélesítheti ismereteiket, és segíthet nekik azonosítani azokat a célokat és eszméket, amelyek

összhangban vannak önmagukkal. A szerepmodellek széles körével való ismerkedési lehetőségek segíthetnek a diákoknak azonosítani egyéni irányultságukat, hozzájárulhatnak sajátos érdeklődési területeik megtalálásához, és ezáltal a céltudatosság, elkötelezettség kialakításához. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „világ megismerésére való törekvés igényének kialakítása”. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „A tanítás folyamatában arra keresünk választ, hogy „hogyan, mikor, miért tanul egy diák, és hogyan látszik, érződik a tanulás belülről.” Ilyen esetben az indikátorlista 17-es indikátorának értéke növekedett, amely a *reményteliséget* jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben³⁶ található.)

13. Erősségek felfedezése indikátor: A PE modellben *pozitív elkötelezettség* részeként jelenik meg. Az indikátor az erősségek megismerésére és felfedezésére való törekvéseket foglalja magába. A karaktererősségek a modell alapját is képezik (részletesen ld.2.2.fejezet), azonban hozadékát és felfedezésének hasznát célszerűnek tartom itt is bemutatni. Az, hogy képességeivel, egyéni erősségeivel milyen mértékben van tisztában az egyén, nagymértékben függ attól, hogy mit jelez vissza számára környezete (ld. 1-es és 3-as indikátornál leírtak). Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „saját magukra jellemző módon (a számukra szükséges idő felhasználásával, a szükséges egyéni szakszerű fejlesztésekhez való hozzáférés lehetőségével) valósíthassák meg önmagukat, találhassák meg saját útjukat” Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: olyan környezetet biztosítsunk, ahol a közös életünk során a diákjaink széles értelemben véve állandóan fejlődnek”. Ilyen esetben az indikátorlista 19-es indikátorának értéke növekedett, amely a GRIT fejlesztése indikátort jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben³⁷ található.)

³⁶ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

³⁷ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája

14. Gondolkodásmód és a gondolkodásmód rugalmassága indikátor: A PE modellben *pozitív teljesítmény és pozitív érzelmek* részeként jelenik meg. Dweck (2006) szerint az egyén alapvető hitei intelligenciája és képességei stabilitásáról nagymértékben befolyásolják erőfeszítéseit, motivációját és teljesítményét. Véleménye szerint alapjában az határozza meg az emberek egész életét, hogy „fix” (*fixed mindset*) gondolkodásmódjuk vagy „gyarapodó” (*growth mindset*) gondolkodásmódjuk van. Ennek lényege, hogy „valódi célok” (belső motivációból fakadó) kitűzése történik-e, vagy csak azok a feladatok lesznek célokként megjelölve, amelyek biztosan jó eredménnyel teljesíthetőek. Ez utóbbi a fix gondolkodásmód jellemzője. Az egyén az általa ismert képességei határain belül tűz ki célokat annak érdekében, hogy bebizonyítsa értékeit és kompetenciáját (Dweck, 2007). A határok folyamatos feszegetését elváró, így a fejlődést is kilátásba helyező gyarapodó gondolkodásmód szempontjából a tehetség és az erőfeszítés, valamint az elszántság és a siker is alapvető kompetenciaelem. A gyarapodó gondolkodásmód szerint élő (akár explicit vagy implicit módon) egyének a kudarcokat, mint tanulási és növekedési lehetőségeket fogják fel, és aktívan keresik azokat a visszajelzéseket, amelyek javíthatják teljesítményüket (vö. még Mangels és mtsai, 2006 és Dweck 2007). Dweck (2006) négy lépést javasol a gyarapodó gondolkodásmód kialakításának elősegítésére: (a) tanulja meg a diák azonosítani a rögzített gondolkodásmód hangját, (b) ismerje fel, hogy a kihívások értelmezése között is lehet választani (c) ismerje fel és fogadja el a beazonosított gyarapodó gondolkodásmódú „hangot”; és (d) tegyen lépéseket az új kihívások kitűzése, és elfogadása felé. Kutatók rámutattak, hogy a fiatalok életében szerepet játszó felnőttek, például: szülők, tanárok, mentorok, coachok kiemelkedő szerepet játszanak a gondolkodásmód kialakulásában (nem meglepő módon a saját korosztályukba tartozó „véleményvezérek” hatása is meghatározó). Dweck (2007) rámutat, hogy az erőfeszítésekre és a kitartásra összpontosító visszajelzések vagy dicsérek szerepe rendkívüli módon meghatározó az oktatási intézményekben. Ezek pedig nem a képességekre, hanem az erőfeszítésekre kell hogy irányuljanak, amennyiben cél a diákok növekedési gondolkodásának kialakítása. Az intelligencia implicit elmélete közvetett módon befolyásolja a gondolkodásmódot. Kutatások arra mutatnak rá, hogy a dicséret (vagy szélesebb körben maga az értékelés) milyen hatással lehet a növendékekre (vö. Arató 2017 – visszajelzés a tanulás módjával).

266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

Mueller és Dweck (1998) megállapították, hogy az intelligencia vagy a képesség dicsérete csökkentett motivációhoz és erőfeszítéshez vezetett, míg a kemény munka és erőfeszítés dicsérete fokozott motivációt eredményezett. Ez pedig jelentős hatást gyakorolt a képességek megítélésére, és a gondolkodásmódra; akár az egyénnek önmagával, akár a tanulmányaival kapcsolatban. Ez közvetett módon, de mindenképp hozzá tud járulni a gyarapodó *mindset* kialakulásához. A kreativitás fejlesztése és a nyitottságra való törekvés is ennél az indikátorelemnél jelenik meg a vizsgálat során. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „mestermunka egy teljes tanévi önálló kutatás eredménye.” Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „ökológiai gondolkodásmód, személyes felelősségen alapuló környezetkímélő magatartás.” Ilyen esetben az indikátorlista 25-ös indikátorának értéke növekedett, amely a felelősségvállalást jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben³⁸ találhatóak.)

15. Céltudatosság – célelmélet indikátor: A PE modellben *pozitív teljesítmény és pozitív célok* részeként jelenik meg. A pozitív teljesítmény egyik legfontosabb eleme, jelentése, hogy az egyén képessé váljon céljai elérésére. Locke és Latham (Locke és Latham, 2002) szerint, a kitűzött cél egy folyamat eredményeként valósulhat meg, amiben az egyén dolgokat tapasztal, létrehoz, kap, megtesz vagy feladatokat vállal a cél elérése érdekében. A cél lehet rövid távú vagy hosszú távú, irányulhat tudományos ismeretekre vagy atlétikai teljesítményre. Covington megnevez továbbá extra tantervű, társadalmi célt is. A célok erőteljes hajtóerők, mert ösztönzik az önszabályozást, a hatékony tervezést, és az erőforrások mozgósítását (Covington, 2000). Lopez és Shane (2009) megállapították, hogy az elkötelezettség akkor a legmagasabb, ha a célok egyedi, nagyra értékelték, és kihívást jelentenek az egyén számára, de még elérhetőek. A leginkább motiváló célok jellemzői a SMART betűszóval írhatók le: konkrét (*specific*), mérhető (*measurable*), vonzó (*attractive*), realisztikus (*realistic*) és időszerű (*timely*) (vö.: Hasted, 2008). Locke és Latham (2002) rámutattak, hogy a célok négy mechanizmuson keresztül befolyásolják a teljesítményt: figyelem a céltevékenységekre

³⁸ Jelen fájll mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

irányul, és távol tartja az egyént a cél eléréséhez szervesen nem kapcsolódó tevékenységektől. A célok energizálják és elősegítik az erőfeszítések megvalósulását, valamint a kitartást és az elszántságot. A célok új ismeretek és készségek elsajátításához vezetnek. Jelentős bizonyíték van arra, hogy a célok kialakítása és a célok elérése fontos a jóllét és a siker szempontjából (Diener mtsai, 1999). Azok a célok segítik elő a motivációt, amelyek alapvetően egyeznek az egyénnel, illetve melyek hozzájárulnak az egyén alapvető érdekeinek és értékeinek összehangolásához. Azok a célok, amelyek nem egyeznek meg az egyénnel, extrinzikusan motiválnak, és a befolyás a külső erők nyomására, vagy a mások iránti elköteleződésből következik be. Sheldon és Elliot szerint az önazonos vagy önmegfeleltető célok két alapvető előnnyel bírnak: egyrészt az egyénnek több időt és erőfeszítést biztosítanak a feladatra, ami növeli a cél elérésének valószínűségét. Másrészt a célok elérése kielégíti a pszichológiai szükségleteket, ezért kedvező hatással vannak a jóllét alakulására. (Sheldon – Elliot, 1999) Szükséges megkülönböztetni elsajátítási és „*performance*” célokat. Az elsajátítási célok új készségek fejlesztésére, információszerzésre és kompetenciaépítésre irányulnak (Covington, 2000). Azok az egyének, akik az elsajátítási célokat preferálják, kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak a megszerzett információknak. Bizonyíték van arra, hogy ezek a célok igen motiváló hatásúak. Payne és mtsai (2007) megállapították, hogy az elsajátítási célorientáció a hatékony tanulási stratégiák használatával, és a visszacsatolás elfogadására való hajlandósággal, alacsony szorongással (vizsgálati körülmények között) társultak. A tanulási célok megjósolják a belső motiváció alakulását (Grant, Dweck, 2003). Például, a házi feladat megítélése kedvezőbbé válik (Froiland, 2011); csökken a halogatási kedv (Howell, Watson 2007); és az egyén hajlandó és képes lesz segítséget kérni és keresni (Roussel, Elliot, Feltman, 2011) a feladat megoldásához. A kutatás bizonyítja, hogy az elsajátítási célok az intelligencia és a személyiség által előre jelezhető variancián túl mutatják a teljesítmény alakulását (Steinmayr, Bipp, Spinath, 2011). Erős szerepe van az elsajátítási céloknak, amikor valamilyen „kudarc” éri a diákot. Amennyiben a kitűzött cél eléréséhez vezető úton tanulási lépésnek tekinti mindezt, és ezt megerősítő építő jellegű visszajelzést kap, akkor közelebb kerülhet céljának megvalósításához. A „*performance* célok” a képesség és tehetség bemutatására/előadására/megjelenítésére irányulnak. Bár a kutatók nem hitték olyan hatékonyak, mint a tanulási célokat, kutatásuk rámutatott, hogy a *performance* célok hasznosak bizonyos kontextusban, és javíthatják a motivációt.

Ezek olyan helyzetekben jelenthetnek előnyt, amikor a feladatok nem igazodnak a diákok valódi érdeklődéséhez (amikor a feladat vagy a cél fontos, de a belső motiváció alacsony). Ilyenkor a *performance* célok ösztönözhetik az erőfeszítéseket és a kitartást; ugyanakkor fokozhatják a halogatását, és idegességet is kiválthatnak. (Grant, Dweck, 2003) Fontos, hogy helytelen következtetések levonását is támogathatják ezek a célok, ha a diákok magukat társaikkal összehasonlítva a *performance* teljesítményük alapján ítélik meg. Összességében elmondható, hogy a tanulási célok jelentősebb szereppel bírnak a tanulási folyamatban, mint a *performance* célok, de azok is támogatóak lehetnek, ha megfelelő helyen és időben, megfelelő módon használják őket (Payne, Young Court, Beaubien, 2007). A célok kitűzését támogatja az előzetes tudásra építés, illetve ennek folyamán az egyéni sajátosságok figyelembevétele is. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „közösségfejlesztés, mind a személyiségfejlesztés sikerének alapja a pedagógusaink műveltsége, intelligenciája, fegyelmezett céltudatossága.” Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „projektek, érdekes, motiváló, kiszámítható tanulási helyzeteket teremtenek, egyúttal a heurisztikus tanulás terepei is” Ilyen esetben az indikátorlista 16-os indikátorának értéke növekedett, amely a *képességek irányítását* jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben³⁹ találhatóak.)

16. Képességek irányítása indikátor: A PE modellben *pozitív teljesítmény és pozitív elkötelezettség* részeként jelenik meg. Az egyre jobbra válni akarás képessége, amely tudatosan kerül az egyén uralma alá. A képesség-készletrendszerének tudatos, célorientált irányítása. A kiválóságra, vagy egyre jobbra válásra való törekvés azt feltételezi, hogy az egyén teljes mértékben tisztában van a képességeivel és készségeivel, pontosan tudja, hogy mi számára az ideális kihívás. Tisztában van továbbá azzal, hogy számára a *flourish* élmény minél gyakoribb bekövetkezése minek a hatására jön létre. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „Ismeri a közösségi élet sajátosságaiból fakadó korlátokat”

³⁹ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

Nem csak ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „kitartás, a szorgalom, a céltudatosság, az elkötelezettség a személyes képességekbe vetett hit kialakítása és megerősítése.” Ilyen esetben az indikátorlista 12-es indikátorának értéke növekedett, amely az elkötelezettséget jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben⁴⁰ található.)

17. Reményteliség indikátor: A PE modellben *pozitív teljesítmény és pozitív elkötelezettség* részeként jelenik meg. A reményteliség egy erős meggyőződés, amely megelőzi a cél kitűzését, melyet a tervezett úton egy meghatározott stratégia mentén történő haladás követ. Fredrickson (2015) az érzelmi pozitivitás egyik formájaként ír a reményről. A reményteliségre való képesség a cél-út-stratégia folyamat megvalósítását és kidolgozást érinti, amelyet olyan értelemben hat át a „remény”, hogy bármilyen nehézséggel találkozik az egyén, képes azt megoldandó feladatként kezelni, nem pedig problémaként. A problémafókusz ugyanakkor tulajdonképpen egyfajta gondolkodásmód eredményeként is létrejöhet. A reményre való képességnek ebben a szellemben történő fejlesztését jelöli az indikátor. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „gyakorlatot szerez teljesítményének és képességeinek reális értékelésében, hisz önmagában.” Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „attitűdje pozitív.” Ilyen esetben az indikátorlista 18-as indikátorának értéke növekedett, amely az optimizmust jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben⁴¹ található.)

18. Optimizmus indikátor: A PE modellben *pozitív kapcsolatok és pozitív egészség* részeként jelenik meg. Az optimizmus magába foglalja az emberek jövőbeli elvárásait (Seligman, 2006). Egy optimista ember reménykedik jövőbeli lehetőségeivel kapcsolatban, és bízik benne, hogy képes lesz leküzdeni a kihívásokat és elérni jövőbeli céljait (Carver, Scheier és Segerstrom, 2011). Az optimizmus a perzisztenciával és a csalódottságokkal szembeni ellenálló képességgel (Seligman, 2011) kapcsolatos.

⁴⁰ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

⁴¹ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulása csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen adathordozón rendelkezésre áll.

Ezzel szemben a pesszimizmus a reménytelenség, az alacsony önbizalomhoz és a csekély mértékű önhatékonyság érzéséhez kapcsolódik. Az optimista gondolkodásmód esetében a cél az, hogy az alacsony önérzést és/vagy irracionális hiedelmeket önmagával és a világgal szemben az egyén gondolkodásában a reális optimizmus váltsa fel, amikor az én jövőjét ígéretesnek tekinti (Schneider, 2001, Seligman, 1995). Az optimizmus középpontjában az attribútumok vagy az értelmező stílus megértése (Seligman, 1995, 2006) kulcskérdés lehet. A gyermek három dimenziót alkalmaz, amikor magyarázatot ad arra, ami történik vele: állandóság (permanencia), generalizáció (pervasivitás) és személyre vonatkoztatás (perszonalizáció). Seligman tanult optimizmus elméletét (a tanult tehetetlenség ellenében) megalapozó tézisét keresve kidolgozta az ABCDE-modellt. A modell abból indul ki, hogy két egyén ugyanazt az eseményt megélve, másként vonja le annak konzekvenciáit. Más keretben újraértelmezve egyes történéseket, azonosított hiedelmeket, és a konzekvenciákkal számolva tudatosan reflektálva azokra, könnyebb a történések kimenetelének feldolgozása. Seligman, 2012 Az egészség és az optimizmus korrelációjára Peterson, Seligman és Vaillant (1988) kutatási eredményei mutatnak rá, melyek alapján a fizikai egészség erős prediktora az optimizmusnak. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „gyakorlatot szerez teljesítményének és képességeinek reális értékelésében.” Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „Lényeges, hogy a gyermeknek sikerélményt nyújtson a feladatok megoldása, hiszen ez növeli az érdeklődését, fokozza az erőfeszítést” Ilyen esetben az indikátorlista 10-es indikátorának értéke növekedett, amely a *flow*, *flourisht* jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben⁴² található.)

19. GRIT fejlesztése indikátor: A PE modellben *pozitív kapcsolatok*, *pozitív érzelmek*, *pozitív elkötelezettség*, *pozitív teljesítmény* részeként jelenik meg. A karaktererőségeken túl ennek a kategóriának a fejlesztése magába foglalja a képességek és az erőfeszítés szorzatának értékét. A karaktererőségek a modell alapját is képezik (ld. 2.3. fejezet), azonban hozadékát és fejlesztésének hasznát célszerű itt is bemutatni.

⁴² Jelen fájll mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

Az, hogy a képességek milyen mértékben növekednek (az erőfeszítés növekményének hatására), nagymértékben függ az önuralomtól, az önkontrollra való képességtől, és hogy mire tartja magát alkalmasnak az egyén. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „készségek és jártasságok folyamatosan fejlődését biztosítjuk”. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „Terveket készít céljai megvalósításához, és – esetenként segítséggel meg tudja ítélni ezek realitását.” Ilyen esetben az indikátorlista 13-as indikátorának értéke növekedett, amely az erősségek felfedezését jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben⁴³ található.)

20. Társas/szociális tudatosság: empátia, tolerancia indikátor: A PE modellben *pozitív kapcsolatok, pozitív célok, pozitív teljesítmény* részeként jelenik meg. Jelentése kiterjed a társas/szociális tudatosság pallérozására, társakkal szemben tanúsított empátiára, toleranciára. A 3-as indikátorhoz képest (*szociális készségek/szociális intelligencia*) jelen indikátor tartalma kiterjed továbbá a kölcsönös tiszteletre, és a közösségi szolgálat pozitív hatásaira. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „egyetemes emberi jogok tiszteletben tartása, az egyenjogúság elismerése, egészséges nemzettudat, tolerancia, a másság elfogadása, az állampolgári feladatok vállalása”. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „magas szintű szociális kompetenciával, másokkal együttműködve érvényesülnek az életben. Céljaink elérését elsősorban biztonságot nyújtó, bizalomra épülő és tevékenységre ösztönző légkör megteremtésével biztosítjuk.” Ilyen esetben az indikátorlista 17-es indikátorának értéke növekedett, amely a reményteliséget jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben⁴⁴ található.)

⁴³ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

⁴⁴ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

- 21. Önérzet, önuralom, öngazgatás indikátor:** A PE modellben *pozitív kapcsolatok, pozitív egészség, pozitív elköteleződés, pozitív teljesítmény* részeiként jelenik meg. Az önuralom uralmat jelent a képességek felett. Az önérzet a személyiség saját magához való viszonyát foglalja magába. Az öngazgatás az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására és az érzelmek megfelelő kifejezésére való képesség. A pozitív érzelmek hozzásegítik az egyént a gyorsabb döntéshez kevesebb mérlegeléssel, valamint az ingerekre való nyitottság miatt általuk a kreativitás nő és a beszédkézség is javulhat. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „önkifejezési formák kipróbálása”, „önismeret fejlesztése.” Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „pozitív odafordulás”, „empátia” Ilyen esetben az indikátorlista 5-ös és 20-as indikátorainak értéke növekedett, amely az *érzelmi intelligenciát* és a *társas tudatosságot* jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben⁴⁵ található.)
- 22. Mindfulness indikátor:** A PE modellben *pozitív egészség* részeként jelenik meg. Az elme hajlamos arra, hogy a jövőbeli gondokra vagy korábbi csalódásokra összpontosítson, a mindfulness állapotában azonban az aktuális szenzoros élményekre fókuszál. Mindfulness állapotában az a cél, hogy az aktuális állapot teljeskörűen elfogadásra kerüljön, beleértve az érzelmeket, gondolatokat és észleléseket (Kabat-Zinn, 2003). A mindfulness pozitív hatással van a fizikai testre, különösen a stresszválasz tudatos tompítására, valamint az immunműködés javítására (Hassed, 2008). A rendszeres mindfulness gyakorlása mélyebb öntudatot és növekvő képességet eredményez az érzelmi válaszok hatékony kezelésében is (Black, Milam, Sussman, 2009). Gyermekeken és serdülőkön végzett mindfulness kutatás alapján Burke (2010), és Black és mtsai (2009) megállapították, hogy a 16 és 18 éves fiatalok körében a mindfulness gyakorlása kedvező hatással volt a fizikai egészség alakulására (pl. szív- és érrendszeri működés), a mentális egészségre (pl. kevesebb tünet megjelenése és szorongás csökkenése), valamint a viselkedési kimenetek (pl. szociális készségek, figyelem, problémás iskolai magatartás) alakulására (Black mtsai, 2009). Burke (2010) ajánlásokat fogalmazott meg az iskolák számára a mindfulness gyakorlatok kapcsán:

⁴⁵ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

kiemelte a meditáció és a jóga alkalmazását, valamint a tekintélyszemélyek bevonását javasolta a mindfulness folyamatba, abból a célból, hogy megerősítsék és nyomatékosítsák az egyes gyakorlatok szerepét és hatását a diákok számára. A mindfulness fogalma a stressz kezelésére szolgáló terápiák irodalmában terjedt el, kutatása egyre inkább fontos a pozitív pszichológia területén. A mindfulness önálló pszichológiai konstruktum, és a jóllét és a spiritualitás egyik korrelátumaként is fontos. Balogh (2020) kutatásában a jóllét komponenseire (érzelmi jóllét, pszichológiai jóllét, szociális jóllét, spirituális jóllét) kiterjedően elemzi a jelentudatoság és a spiritualitás hatását. Megállapítja, hogy az életkor hatással van az egyén jóllétének, illetve spiritualitásának mértékére. (Balogh, 2020) Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „valóság komplex megragadását,” „táncos mozgás, a fiúknál pedig a küzdősport valamelyik formája. Mindkettő módszer lehet az önfegyelem, kitartás, akarat, bizalom, másokkal szembeni tisztelet, testérzet, koordináció, hajlékonyság, rugalmasság, lazaság, az önismeret fejlesztésére irányuló tevékenység.” Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „miféle időbeosztás kedvez az elmélyülésnek” Ilyen esetben az indikátorlista 10-es indikátorának értéke növekedett, amely a flowt jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben⁴⁶ található.)

23. Reziliencia indikátor: A PE modellben *pozitív egészség* részeként jelenik meg. A reziliencia egyfajta lelki ellenállóképesség, melyet Norrish (2015) a személy azon képességekként definiál, ahogyan a kihívásokra reagál. Azokat a cselekvéseket sorolja továbbá a reziliencia körébe, amit az egyén megtesz, hogy ismét áramlatba kerüljön; az adott stressz (vagy egyszerű életesemény) ellenére. Reivich és mtsai (2010) szerint: „egyfajta növekedési képesség a kihívásokkal szemben, amely táplálkozik és erőt merít a nehézségekből, lehetővé téve a reális kockázatok kiszámítását és a kínálkozó lehetőségek kihasználását”. A negatív és stresszes életesemények kellemetlen érzelmeket eredményeznek, a reziliens egyén erőfeszítést tesz, és reményt képes érezni a nehézségek felmerülésekor is.

⁴⁶ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

A reziliens egyén kockázatot is vállal, például segítséget kér olyan esetben is, amikor ideges vagy nyugtalan. A reziliencia alacsony szintje gyakran társul depresszióval (Gillham, Brunwasser, Freres, 2008; Seligman, Schulman, DeRubeis, Hollon, 1999). Reivich és Shatté (2002) a reziliencia növelését az alábbi hét összetevő mentén javasolja: (1) érzelmek kezelése és szabályozása; (2) impulzusok helyes és tudatos kezelésére szolgáló kapacitás; (3) optimizmus; (4) reziliens gondolkodás; (5) empátia; (6) önismeret, öntudatosság, bizalom a képességekben; (7) kapcsolat kialakítási és fenntartási képesség. A Penn Resiliency Program (PRP, Gillham mtsai, 2008) az iskolai reziliencia-szint növelését tűzte ki céljául (részletesen ld. 2.3. fejezet). Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „öszönzik, garantálják az állandó információ visszajelentéseket, a folyamatos önfejlesztést”. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „hajlékonyság, rugalmasság, lazaság, az önismeret fejlesztésére.” Ilyen esetben az indikátorlista 21-es indikátorának értéke növekedett, amely az *önérzet, önuralom, öngazgatást* jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben⁴⁷ találhatóak.)

24. Testtudatosság indikátor: A PE modellben *pozitív egészség* részeként jelenik meg. Bár történetileg az elme és a fizikai test külön-külön került vizsgálatra, a közelmúltban egyre nagyobb hangsúlyt kapott a holisztikus egészség fogalma, mely értelmében a személy integrált entitásként értelmezhető (Hassed, 2008). Keyes (2002, 2005) szerint a teljes egészségre több tényezőtől álló egységként kellene tekinteni. Az egészség fizikai, pszichológiai, társadalmi és érzelmi összetevőinek feltárása mellett szükség van annak belátására, hogy különböző közösségek hogyan egészítik ki és kölcsönösen hogyan befolyásolják egymást. A tudományos és egészségügyi szervezetek egyre inkább felismerik az elme-test kapcsolatának szerepét és jelentőségét, továbbá azt is, hogy a gondolatok és az érzések jelentősen hatnak az egyén élettani rendszerére, és fordítva (Novack, Cameron és Epel, 2007). Az egészséges viselkedésnek a fizikai és mentális egészségre gyakorolt jótékony hatása kutatásokkal alátámasztott (Hassed, 2008). A megfelelő étrend (Dauchet, Amouyal, Herzberg és Dal Longueville, 2006) és a testedzés

⁴⁷ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

(Warburton, Whitney Nicol és Bredin, 2006) komoly hatást fejtenek ki az egészségi állapotra. A szükséges alvás (Moseley, Gradisar, 2009; Pasch, Laska, Lytle, Moe, 2010) és a kockázatvállaló életvitel (Kelley, Schochet, Landry, 2004) olyan egészségügyi témák, amelyek meghatározó szerepet játszhatnak a serdülőkorúak megfelelő fejlődésében. Az indikátor célja az egészségtudatos viselkedés ösztönzése explicit és implicit iskolai gyakorlatokon keresztül. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „Az egészségnevelés számunkra tehát a lelki egészség lehetőségének a megteremtését, és a testi egészséghez kapcsolódó tevékenységek biztosítását, kipróbálását, megélését jelentik”. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „tanulók harmonikus testi, lelki és értelmi fejlődését segíti elő”. Ilyen esetben az indikátorlista 26-os indikátorának értéke növekedett, amely a holisztikus szemlélet/globális jóllétre való törekvést jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben⁴⁸ található.)

25. Felelősségvállalás indikátor: A PE modellben *pozitív kapcsolatok, pozitív célok, pozitív teljesítmény* részeként jelenik meg. A cselekmények következményeire tekintettel szükséges döntéshozatal hangsúlyainak érzékeltetése, felismertetése. Az indikátornál azoknak a képességnek a fejlesztésére irányuló törekvések jelennek meg, melyek a tudatos döntések meghozatalát támogatják, s hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén képessé váljon cselekményeinek következményeit előre látni, felvállalni. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „választás, döntés, felelősségvállalás fejlesztése”, „választás, döntés, felelősségvállalás fejlesztése”. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „olyan közösségi helyszínt alakítsunk ki, ahol a résztvevők együttműködnek a tevékenységekben; olyan biztonságos légkört teremtsünk, amelyben mindenki hitelesen, a változásra nyitottan tud együtt élni a többiekkel.” Ilyen esetben az indikátorlista 12-es indikátorának értéke növekedett, amely az elkötelezettség indikátort jelöli.

⁴⁸ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

(A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben⁴⁹ található.)

26. Holisztikus szemlélet/globális jóllétre való törekvés indikátor: A PE modellben *pozitív egészség, pozitív célok, pozitív elkötelezettség* részeként jelenik meg. A mentális egészség és a jóllét előnyei mellett döntő bizonyíték van arra, hogy a társas támogatás kedvezően hat a fizikai egészségre is. Rogers (2003) szerint annak a tanulásnak van tartós hatása, melynek folyamatában az egész ember – az érzelmei és gondolkodása együtt – vesz részt. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azok az indikátorelemek kerültek ide tartozónak megjelölésre az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „olyan környezetet biztosítunk, ahol a közös életünk során a diákjaink széles értelemben véve állandóan fejlődnek”; a WHO meghatározása: Az egészség nemcsak a betegség-, illetve fogyaték nélküliséget jelenti, hanem a teljes testi, szellemi és szociális jólét állapotát, „az emberre és a környezetre egymással szoros kölcsönhatásban létező egységként tekint.... Célunk tehát, hogy ebben az egységben harmóniát teremteni képes embereket neveljünk”, a lelki egészség lehetőségének a megteremtését, és a testi egészséghez kapcsolódó tevékenységek biztosítását, kipróbálását, megélését jelentik.” Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „fittség mérés”, „egészségfejlesztő – szemléletformáló – iskolai programokat valósítunk meg a tanulókkal, szülőkkel közösen.” Ilyen esetben az indikátorlista 24-es indikátorának értéke növekedett, amely a *testtudatosságot* jelöli. (A kiemelések és a tartományba tartozó egyes találati egységek részletesen a 4. mellékletben⁵⁰ található.)

3.1 Elővizsgálatok

Az elméleti háttér feldolgozása után elővizsgálatokra került sor. Szükséges volt a létrehozott kategóriák kereshetőségének tesztelésére, abból a célból, hogy későbbiekben gördülékenyen tudjon megvalósulni az adatok elemzése, feldolgozása.

⁴⁹ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

⁵⁰ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

Elsőként a Kék Madár programban, majd a Rogers Iskola és Óvoda kerettantervében, ezt követően a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolájában került sor a vizsgálatokra. Az alábbiakban ez a folyamat kerül bemutatásra. Ennek eredményeit követően a további vizsgálatba bevont intézmények kiválasztására került sor.

Kék Madár Személyközpontú Pedagógiai Program

Kutatói kérdés: A Kék Madár személyközpontú pedagógiai programban jelen vannak-e a fentiekben bemutatott PE modell elemei, indikátorai?

Az elővizsgálat célja: a probléma körülhatárolása, hipotézis(ek) megfogalmazása, a kutatási módszer(ek) kiválasztása, valamint a kvantifikálhatóság problémakörének áttekintése a gyakorlatban, esetleges további nehézségek számbavétele.

Az elővizsgálat mintaválasztása: A magyarországi tantervi szabályozás többszintű, a kutatás körvonalazódásakor a kiindulási pontot az jelentette, hogy mely intézmények foglalkoztak meg sajátos célokat önmaguk számára, melyet egy-egy jó gyakorlat kidolgozása, vagy átvétele, segítségével kívántak megvalósítani. A jó gyakorlat terminológiájának tanulmányozása után kézenfekvőnek tűnt azon intézmények mélyebb megismerése, melyek reprezentatív mintaként szolgálhatnak a kutatás során. A korosztályt tekintve mindenképpen a legszélesebb réteg számára elérhető jó gyakorlatok kerültek a szűrőbe, a cél a szociális kompetenciák és a pozitív pszichológia megjelenési lehetőségeinek minél szélesebb körű tanulmányozása volt. Azok a jó gyakorlatok, amelyek referencia intézményeknél kerültek kidolgozásra, összegyűjtésre és leírásra, adaptálhatóságot is jelenthetnek, így bővítésre került a szűrési feltételek skálája. Így jött létre egy országos jó gyakorlat lista, mely 12 intézményben 19 jó gyakorlat megfigyelését és dokumentációjának tartalmi elemzését jelentette volna (5. és 6. melléklet). Elindultak a megkeresések (e-mail üzenetben mind a 12 intézmény vezető). A megkeresésekre pozitív reakciók érkeztek, ám a konkrétumok felé közeledve egyre inkább csökkenő tendenciát mutatott a részvételi szándék, a válaszadási és időpont egyeztetési hajlandóság. Így kezdődött el a megfigyelés az egyetlen, konkrétumoktól sem elriadó intézményben a veszprémi Báthory iskolában, ahol egymás mellett működik a Kék Madár programban résztvevő alsó tagozat, és a program nélküli, általános pedagógiai program szerint tevékenykedő alsó tagozat is. Tartalmi szabályozóikat tekintve csak a pedagógiai programban van/volt eltérés a két alsó tagozat működésében, kerettantervük azonos.

Kézenfekvőnek tűnt a tartalmi szabályozás rendszerének áttekintése, így került a látómezőbe a Rogers Iskola, mely intézmény a második elővizsgálat tárgya lett, hiszen az intézmény saját alternatív kerettantervet készített, melyet sikerrel használ munkája során. Ezáltal vélhetően láthatóvá válhat az alternatív és a hagyományos kerettanterv esetleges különbsége, és az is, hogy a pedagógiai program szerepe mi is azonos kerettanterv esetén.

Az elővizsgálat lépései: A kapcsolatfelvétel után előre egyeztetett időpontban felkeresésre került az intézmény a program működésének megfigyelése, (2018 tavasz adatfelvétel) illetve a programvezetővel készítendő mélyinterjú céljából. A megfigyelés előre rögzített szempontrendszer alapján történt, melyben a hat PE elem gyakorlati megvalósulásának megfigyelésére került sor. A mélyinterjú készítésénél annak tartalmi és formai kívánalmait betartva a hangfelvétel anyaga rögzítésre került későbbi elemzés céljából (ld. 7. melléklet). Lehetőség nyílt szóbeli kikérdezés módszerével strukturálatlan interjút készíteni az iskola igazgatójával (ld. 8. melléklet) is. Az intézmény a Veszprémi Báthory István Sportiskolai Általános Iskola, mely történetében a 2019/20-as tanév a 42. Az iskola Ökoiskola, Örökös Boldog Iskola, Mentoráló Intézmény, Jó gyakorlatok megvalósítója (Öröm a tanulás, Mesés Hármás, Egészségnap), Tehetségpont. Sportiskolai, általános iskolai és a Kék Madár program szerint működő osztályokat is indít szinte minden tanévben, több évfolyamon. Az intézmény saját sportuszodával rendelkezik, infrastruktúrája jó. Számos pályázat: Határtalanul, EFOP-1.8.5-17, EFOP-3.3.5-17, EFOP-3.2.4-HUNG2016, TÁMOP 3.1.15 részvevője és megvalósítója⁵¹.

Vizsgálati egységek, elemzés: A program vezetőjével készült mélyinterjú (a), és az intézmény igazgatójával készült strukturálatlan interjú (b) adják az elemzési egységeket. Mindkét esetben a módszer jellegéből adódóan az információk feltárása volt a cél, abban a tekintetben, hogy a PE modell egyes elemei hogyan jelennek meg a Kék Madár program működésében. Annak vizsgálat arra irányult továbbá, hogy a rögzített interjúszövegekben hogyan lelhetőek fel/fellelhetőek-e az egyes PE elemek.

Az (a) vizsgálati egység alapján elmondható: a kutatói objektivitást meglehetősen nehéz megőrizni, amikor olyan elkötelezett és szakmailag magasán képzett pedagógussal nyílik alkalom találkozni, akinek attitűdje és habitusa magával ragadhatja a kutatót.

⁵¹ <http://www.vpbathory.sulinet.hu/> (lt. 20.01.18)

Elkerülhetetlen volt a saját tapasztalatok, élmények, érzések, és a szubjektív vélemények előtérbe kerülése is. Természetesen, mindezek segítségére voltak a vizsgálatnak abban a tekintetben, hogy a program egyes jelenségeinek, összefüggéseinek mélyebb, és átfogóbb feltárása tudjon megtörténni. Az interjú alkalmával lehetőség nyílt bepillantani az interjúalany személyes élményeibe, érzéseibe, valamint betekinteni és megismerni talán kissé megérteni az általa képviselt szakmai álláspontokat. A mélyinterjú kiemelkedő élmény és hatalmas pozitívum volt a kutatónak, a válaszadó őszintén és rendkívül koherens módon tudta megfogalmazni mondanivalóját. Az interjú szövege egyéni életutakra, tapasztalatokra, véleményekre is irányult, ezért az eredmények általánosíthatósága meglehetősen korlátozott. Megállapításra került, hogy a kapott adatok feldolgozása rendkívül nehéz, a tudományos vizsgálódás kritériumaival nehezen lenne összeegyeztethető.

A (b) vizsgálati egység - az intézményvezetővel készített strukturálatlan kikérdezésből létrejött szöveg - általános érvényű, az intézmény stratégiáit és szemléletmódját bemutató vizsgálati-szöveget eredményezett. A vezető elkötelezett, innovatív szemlélettel, nyitottan áll a változó világ kihívásai elé, segítőkész, pozitív attitűddel végzi munkáját. A kutatói kérdés tekintetében ez az út nem rejteget csak közvetetten hasznosítható információkat.

Eredmények: Megállapításra került fentiek alapján, hogy a mélyinterjúban a PE elemei és indikátorai jelen vannak, a Kék Madár program eszmerendszere mélyen áthatja a programban részt vevők pedagógiai kultúráját, ám annak detektálása, hogy az egyes indikátorok alakulása hogyan és milyen mértékben számszerűsíthető, ezekből az elemzési egységekből nem megállapítható.

Rogers Iskola és Óvoda

Az elővizsgálat célja: A létrehozott indikátorlista tesztelése. Az egyes definíciók kereshetőségének, és tartalmának ellenőrzése a Rogers Iskola és Óvoda alternatív kerettantervében.

Kutatói kérdés: A PE modell elmélete alapján létrehozott indikátorlista egyes indikátorai beazonosíthatóak-e az intézmény tekintetében releváns vizsgálati egységekben?

Az elővizsgálat mintaválasztása: kézenfekvőnek tűnt a tartalmi szabályozás rendszerének áttekintése az után, hogy a jó gyakorlatok felé közeledés szerény eredménnyel járt. A fókusz az alternatív kerettanterveket készítő intézményekre került át.

Ezek az intézmények nyitottan és együttműködésre készen, kutatásra és megfigyelésre is vállalkozó attitűddel egytől egyig hajlandók voltak – lettek volna - a kutatás (saját intézményeikben történő) lefolytatására. A megfigyelések ennek alapján kezdődtek, és a Belvárosi Tanodában interjú is készült az egyes kutatásba bevont diákokkal. Ezek feldolgozására nem került sor – a Kék Madárban készült interjúk kvantifikálhatósági nehézségei okán.

Az elővizsgálat lépései: Az elmélet alapján az egyes indikátorok pontos meghatározására került sor, (ekkor 33 darab), amelyek megjelölése kézi kódolással történt a Rogers Iskola és Óvoda által készített alternatív kerettantervben.

Az intézmény: Carl Rogers Személyközpontú Iskola Alapítvány, mely a 25860-1/2013/KOIR jóváhagyó határozat számon engedélyeztetett „A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív, alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára” című kerettantervet használja.⁵² Az intézmény 30 éves fennállásáról honlapjukon így számolnak be: 791 iskolába járó diák, 930 előadás az ünnepeken, 23.730 szöveges értékelés, 13.840 kiállított gyermeki alkotás, 480 elkészült mestermunka. A Carl Rogers Személyközpontú Iskola Alapítvány alapítóinak célja egy olyan intézmény létrehozása volt, ahova a gyermekek szívesen járnak. Tulajdonképpen ebből a célból jött létre a Rogers Iskola és Óvoda.

Vizsgálati egységek, elemzés: A kódolás elkészítése elsőként a fenti alternatív kerettantervben történt (2019 nyár). Ekkor 33 indikátor szerepelt az indikátorlistában. A kódolás folyamán azonban nem várt nehézségek adódtak. A *szenvedélyes cselekedetek* indikátor beazonosítása gyakorlatilag lehetetlen volt, hisz a szenvedély a PE modell kontextusában inkább egyfajta jellemzilárdságból (GRIT) adódó elkötelezettségre, kitartásra utal. Az *önérzet* indikátor esetében szintén problémák akadtak a detektálás során, hiszen a modellben az *önismeret* és az *önigazgatás* fogalomkörök egymás hatását kiegészítve értendők.

⁵² Személyközpontú Iskola Alapítvány által (25860-1/2013/KOIR jóváhagyó határozatszám) engedélyeztetett „A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív, alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára” című kerettanterv https://www.rogersiskola.hu/images/2_kerettanterv.pdf (letöltés: 2019.10.01.) A kidolgozásban részt vevő iskolák: Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium Kincskereső Tagiskola, 1119 Budapest, Fogócska utca 6., Carl Rogers Személyközpontú Óvoda, Általános Iskola, Középiskola és Alapfokú Művészeti Iskola, 1113 Budapest, Aga utca 10., Humánus Alapítványi Általános Iskola, 1114 Budapest, Kanizsai utca 6. Palánta Általános Iskola, 2085 Pilisvörösvár, Fő út 134. Rákospalotai Meixner Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, 1155 Budapest, Tóth István utca 100.

A tantervi dokumentációban is leggyakrabban együtt voltak fellelhetőek ezek a terminusok. A *testtudatosság*, valamint az *elme és a test kapcsolata (táplálkozás, alvás, mozgás)* először külön indikátorként jelentek meg a próba-vizsgálatban, és egy harmadik hasonló jelentésű kategória is volt: *globális jóllét: fizika, lelki, szellemi, szociális, érzelmi jóllét* elnevezéssel. Ezeknek a „fogalmaknak” a szakirodalom ismételt, célirányos (a probléma gyökerét feltáró) tanulmányozása után a pontosítása megtörtént. Így indikátorszám csökkenés történt. Pontosításra volt szükség ezen felül a *gondolkodásmód szerepe és az intelligencia implicit elmélete* indikátorok esetében is. Itt annak átgondolására volt szükség, hogy a *growth mindset*-re (a fogalom pontos meghatározását ld. a 3.fejezet elején) való képesség az ok, vagy inkább az események és törekvések láncolataként értelmezhető okozat. Dweck intelligencia implicit elméletében (Dweck, 2006) szintén előfeltétel a nyitott gondolkodásmód, a kreativitásra való hajlandóság. Így e kettő kategória szintén egy közös indikátorelemként került meghatározásra a későbbiekben. Ezek alapján az eredeti 33 elemből álló indikátorlista 28 elemre redukálódott. Ezek ismételt kódolásra kerültek a Rogers Iskola és Óvoda alternatív kerettantervében. A kapott eredmények ismertetése megtörtént a Rogers Iskola és Óvoda 25. évfordulójára megjelent kötetben.⁵³

Eredmények: A második elővizsgálat folyamatának eredményeként létrejött a már-már végleges, 28 indikátort tartalmazó indikátorlista, melyben az egyes fogalmak/kategóriák egyértelműbben elkülöníthetőek egymástól, mint a korábbiakban.

Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolája

Az elővizsgálat célja: a kvantifikálhatóság tesztelése a gyakorlatban, az intézményi gyakorlat megfigyelése, az interjú struktúrájának és tartalmának pontosítása, továbbá a kutatás során felmerülő nehézségek számbavétele volt.

Kutatói kérdés: A szakirodalom tanulmányozása során az inkluzív szemlélet és a Positive Education elemei közötti átfedések egyre inkább nyilvánvalóvá váltak (Ladnai, 2020). Így került sor egy inkluzív iskolában megvalósuló vizsgálatra. A kutatói kérdés arra irányult, hogy a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános iskolában jelen vannak-e a PE modell elemei és indikátorai?

⁵³ vö.: Taní-tani könyvek A Rogers iskola csodája. (2020) (szerk.) Dobos Orsolya. <http://mek.oszk.hu/21100/21199/21199.pdf> p. 33-53 lt.2020.09.12.

Az elővizsgálat mintaválasztása: A Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolája az Oktatási Hivatal Bázisintézménye (2003-tól).

Ezen felül Inkluzív iskola 2004-től, HEFOP 2.1.6. Kompetencia alapú programcsomagok alkalmazója (2006-tól). Céljaikat az intézmény vezetője igazgatói pályázatában így határozta meg: „Munkánk során minden tevékenységünket a gyerekek szeretete hassa át. Olyan mértékben és színvonalon kell biztosítani iskolánkban a tárgyi és személyi feltételeket, szakmai munkát, hogy a gyerekek és a szülők egyaránt érezzék, minden esély megvan gyermekük értelmi és érzelmi fejlődésére”⁵⁴. Az intézmény részt vett a TÁMOP 3.1.4, TÁMOP 3.3.3. TÁMOP 3.1.7. és a TÁMOP 3.3.8 pályázatokban, melyek segítségével kitűnő infrastruktúra teszi lehetővé az integrált helyi tanterv (többségi tantervbe integrált enyhe értelmi fogyatékosok tanterve) megvalósulását. 2010-től PTE BTK NTI (pedagógia és romológia szakos hallgatók számára) Gyakorló Iskolája az intézmény, valamint 2011-től a PTE Dél-dunántúli Regionális Pedagógusképzési Szolgáltató és Kutatóközpont számára tanárképzéshez kapcsolódó csoportos és egyéni gyakorlat lebonyolításához gyakorlóléhely, továbbá Referencia Intézmény (iskola és óvoda, 2011-től).⁵⁵

Az elővizsgálat lépései: A kapcsolatfelvétel után előre egyeztetett időpontban került sor a megkeresésre (intézmény vezetője, 2019 ősz). Megfigyelés történt a tanórak működése, az intézmény környezete és az intézményi kultúra vonatkozásában.

Vizsgálati egységek, elemzés: A pedagógiai programban a kódolási folyamat során a korábban létrejött 28 indikátor beazonosítása kezdődött meg, mely során megállapítást nyert, hogy további indikátorok fogalma még mindig nem teljesen és határozottan elkülöníthető egymástól a kódolási folyamat során, ami az eredmények torzulásához vezethet. Újra átgondolásra és pontosításra került tehát a 28 felkutatásra váró indikátor. Ennek eredményeként a *konfliktuskezelési és megoldási készségek pallérozása* és a *hatékony kommunikáció és hallgatás* indikátorelemek a *hatékony kommunikáció, konfliktuskezelési és megoldási készségek* elnevezés alatt kerültek összevonásra. Ezen felül szükség volt a *társadalmi kompetenciák fejlesztése és pallérozása*, valamint a *társadalmi tudatosság* indikátorelemek újragondolására is. A szakirodalom ismételt tanulmányozása után e két indikátor egy indikátorként való keresése tűnt a továbbiakban logikusnak.

⁵⁴ <http://www.konradignac.hu/archivum>, igazgatói pályázat 3. oldal (lt. 2020.01.12)

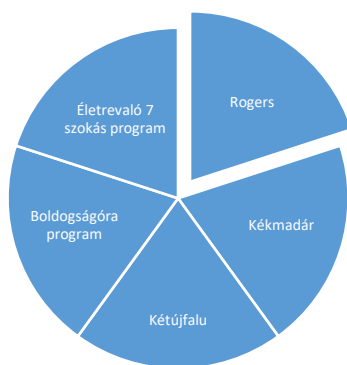
⁵⁵ <http://www.konradignac.hu/archivum>, igazgatói pályázat 7-10. oldal (lt. 2020.01.12)

Az igazgatónővel történt szóbeli kikérdezés alkalmával pontosításra kerültek a későbbi írásbeli interjúban lekérdezett fogalmak meghatározásai, valamint az interjú kérdései is, ezzel megtörtént annak előkészítése.

Eredmények: Az elővizsgálat harmadik lépcsőjének eredményeként létrejött az immár végleges, 26 indikátort tartalmazó indikátorlista, melyben az egyes fogalmak/kategóriák egyértelműen elkülöníthetők egymástól, tartalmuk között nincs átfedés. Kódolásuk egyértelmű. A kutatás aktuális állása az ONK 2019-es konferencián bemutatásra került. Elkészült továbbá az írásbeli interjú alapja, így az interjú a későbbiekben online formában minden vizsgált intézménynél lekérdezésre alkalmassá vált.

3.2 A minta kiválasztásának indoklása

A kutatás egyik célkitűzése annak felmutatása, hogy léteznek a jelenlegi magyar oktatási rendszerben – nem csak alternatív kerettantervvel rendelkező - intézmények, amelyek implicit vagy kevésbé explicit módon a PE modell elemei és indikátorai mentén tevékenykednek. A kutatásba részvételi hajlandóságot viszont kizárólag az alternatív iskolák mutattak, a Báthory és a Kétújfalui iskola kivételével. Ugyanakkor meghatározó lehet a kapott eredmények tekintetbe vételekor az is, hogy milyen mintán történik a vizsgálat, melyet célszerű a hagyományos értelemben vett iskolákra is (erre jó példa volt a Kék Madár program) kiterjeszteni, ezért további szempontok menték történt a szelekció. Ennek során került fókuszba a hagyományostól eltérő iskolai koncepciók M. Nádasi Mária (1995) nevéhez fűződő kategorizálása. Ezt a terminológiát felhasználva pontosításra került, hogy milyen intézmények fogják jelenteni a vizsgálandó iskolák (és a bennük működő programok) körét.



3. ábra A hagyományoshoz képest más koncepciót és megoldásokat kereső alternatív iskolák csoportjai a kutatás vonatkozásában (M. Nádasi 1995 alapján) (Saját készítésű ábra)

Az alábbi tábla az elméleti részben (ld. részletesen 2.2. fejezet) bemutatott koncepció mentén készült összefoglaló, a vizsgálat tárgyához igazítva. Bemutatja az egyes hagyományostól eltérő alternatív iskolák csoportjai koncepciók alapvetéseit. Az összehasonlítás szempontjait a működést meghatározó koncepció iránya, a vezető és a követett gyakorlat, valamint a tudományosság és dokumentáltság adták, továbbá a kutatásban való részvételi szándék.

Az összehasonlítás szempontjai	hagyományostól eltérő alternatív iskolák csoportjai				
	oktatás tartalmából kiinduló koncepció	pedagógia egy-egy érvényes összefüggésére épülő koncepció	utólagosan racionalizálható koncepció	elméletileg komplexen megalapozott koncepció	„hétköznapi elméletekre” épülő koncepció
A működést meghatározó koncepció irányultsága	A tartalom sajátos képzési profil által, saját kerettanterv alapján valósul meg.	Egy-egy érvényes pedagógiai állítás felől indul, változást indukál a gyakorlatra.	Látens koncepciók alapján, melyek van, hogy utólag tisztulnak ki.	A céltól halad a tartalom felé a megvalósítás koncepciója.	Egyéntől halad az iskolai szint felé.
A vezető	vezető, és szakember	kutató vagy gyakorlati szakember	pedagógiailag tehetséges személy, egyedi koncepciók mentén	szakember, kutató, és követői	vezető és szakember
A követett gyakorlat	módszerek átvétele, hagyományos struktúra átalakítása	példákra építkezik, és a pedagógusra	személyhez kötött	előíró, értelmezve előíró, értő-alkotó megoldásra számító	„saját hétköznapi tudásra épít – másnak is bejött alapon”
Tudományosság	alternatív pedagógiai koncepció	elmélet és a gyakorlat hat egymásra	szakemberek bevonása	folyamatos kontroll és mérés	társtudományok ismereteit is alkalmazza
Dokumentáltság	jól dokumentált	Évkönyv, továbbképzések	többnyire utólagos, alapos	jól dokumentált	nincs információ

A kutatásban példa	Rogers Iskola és Óvoda	Kék Madár program, (Báthory)	Kétújfalui Iskola (Konrád)	Boldogság-óra program (Báthory)	Hét szokás program (Kesjár)
Részvételi szándék	jelen van	jelen van	jelen van	jelen van	jelen van

4. táblázat A hagyományozhoz képest más koncepciót és megoldásokat kereső alternatív iskolák csoportjainak jellemzői (M. Nádasi 1995:9-12 alapján) (Saját kiegészítésekkel kiegészített és elkészített táblázat)

4. Módszertan

Az emberi társadalom jelenségei rekurzív természetűek, mely tulajdonság – tekintettel a neveléstudomány sajátos voltára – más tudományos kutatási területeket kevésbé jellemez. Tekintetbe kell venni az elemzések és vizsgálatok során, hogy az egyén önmagáról megtapasztalt tudása minden esetben visszahat arra, amilyen módon viselkedik, amilyen, és ahogy „működik” – sokszor érvénytelenítve egyúttal az így megszerzett tudás tartalmát (Babbie, 2003:45). Éppen emiatt a rendkívül érzékeny közeg miatt volt szükség a kutatás komplex és holisztikus szemléletű megvalósítására, mely a módszertani trianguláció (a kvalitatív és kvantitatív rész hatásmechanizmusainak) segítségével valósult meg. Mivel a pozitív pszichológia történései, változásai a szubjektumban zajlanak, hosszú távon válnak csak mérhetővé. A tudomány szigora és egzakt volta ellenére a pozitív pszichológia hatásmechanizmusának kvantifikálhatósága nem mindig egyenesen arányos a valóságban, tapasztalati úton nyerhető hozamokkal. A módszertani trianguláció alatt jelen munkaközegben az értendő, hogy a kvalitatív szemléletű kutatásban kvantitatív elemek (írásbeli interjú) is alkalmazásra kerülnek, amire a vizsgálandó jelenség mérési nehézségei szolgáltatnak okot. A kutatás leíró jellegű kutatás abban a tekintetben, hogy egyes változók természetének, gyakoriságának, eloszlásának kimutatására irányul. A mérőeszköz érvényességének tesztelése úgy történt, hogy a kódolási folyamat többször elvégzésre került, így az indikátorok is többkörös folyamat eredményeként jöttek létre. A megbízhatóság fogalmi érvényessége úgy került biztosításra, hogy a fogalmi jegyek jelenléte többszörös méréssel (több dokumentumban, elemzési egységben) került feltárára (Falus és mtsai, 2011).

A kutatásban deduktív elméletalkotás történt, az alábbiak mentén: A téma meghatározása pozitív pszichológiai kutatások vizsgálatának tanulmányozása az egyes oktatási

plattformokon, érintve a társadalomtudomány, pszichológia, neveléstudomány egyes részterületeit.

A deduktív kutatás Babbie (2003) szerint az elmélet próbájaként értelmezhető, ahol sejtések, illetve hipotézisek elméletből történő levezetése zajlik. A determinizmus szerepe ugyanakkor meghatározó a kutatásban. A társadalomtudomány valószínűségi oksági modell alapján dolgozik, nem állít, csak felhívja a figyelmet, hogy mely tényezők növelik, és mely más tényezők csökkentik esetlegesen bizonyos bekövetkezések valószínűségét. (Babbie, 2003) Így a disszertáció esetében az adott Positive Education elemek és Positive Education indikátorok megjelenése sem jelenti, hogy pozitív oktatás folya az egyes intézményekben. Azt mindenesetre jelentheti, hogy amennyiben az egyes vizsgált Positive Education elemek/indikátorok megjelenése jelentős mértékű a vizsgált tartalmi szabályozókban, akkor annak gyakorlati leképződésére is több az esély, mint azokban az esetekben, ahol a vizsgált előfordulás alacsony, illetve az elemek egyáltalán nem jelennek meg. A magyarázat keresésénél a determinisztikus logikát kell alkalmazni, ám a magyarázat monotetikus modellje alapján ugyanakkor „nem kell felsorolni az összes tényezőt, amely egy adott konkrét esethez vagy cselekedethez vezetett, csak a valószínűségi okság révén relevánsakat. Így, a magyarázat monotetikus modelljét „arra tervezték, hogy segítségével felderíthetővé váljanak események, illetve cselekedetek általános osztályainak legfontosabb magyarázó tényezői” (Babbie, 2003:94). A kutatási részben, egyes intézmények esetében ilyen magyarázó tényezőként a tantervi előfordulást tekintendő. Abban az értelemben, ahogyan az szemantikai jelentésmezők vizsgálata által láthatóvá válhat. A modell az okság valószínűségi megközelítését jelenti (Babbie, 2003), vagyis nagy valószínűséggel be fog következni valami. Az oksági kapcsolat kritériumai: két változót akkor tekintendő általában oksági kapcsolatban állónak a társadalomtudósok szerint, ha az ok időben megelőzi az okozatot (tenni akarnak az oktatás tantervi szabályozói szintjén a vezetők, hogy pozitív változás következzen be intézményükben), a kettő között empirikus együttjárás van (hogy az milyen szoros, és az mire hat, az egy következő vizsgálat lépése lehet). A kutató úgy véli, amennyiben az adott indikátorok megjelennek a vizsgált intézmények tantervi szabályozóiban, akkor valószínűsíthető az alkalmazásuk is a mindennapi oktatási-nevelési munkafolyamat metódusai során.

Alkalmazott kutatási módszerek:

- Szóbeli kikérdezés: sajátossága, hogy a kérdező és a kérdezett(ek) között személyes interakció van (Kontra, 2011 idézi Ösz Rita, Holik Ildikó, 2015). Kutatóként egy világosan meghatározott cél által irányított beszélgetés és kérdezés által kerültek feltárára az adatok, információk, amelyek a megkérdezettek saját tapasztalataira, élményeire, érzéseire, szubjektív véleményére irányultak. A módszer előnye, hogy az összefüggések egyes jelenségek, történések között mélyebben, átfogóbban feltárhatóak, valamint, hogy a válaszadó saját maga fogalmazhatja meg mondanivalóját. Hátránya, hogy a szubjektivitás miatt alacsony megbízhatósága, és a kérdező és a kérdezett közötti személyes kapcsolat befolyásolhatja az interjú igazságtartalmát (Falus és mtsai, 2011).
- Megfigyelés: fajtái közül a kódolás nélküli feljegyzés került kiválasztásra, mely alapján lehetőség nyílt kötetlen megfigyelésre. Ehhez a szempontrendszer a Positive Education indikátorok, és a Positive Education elemei adták, ám a kódolás helyett a gyerekcsoport belső kapcsolatrendszerét és az osztálytermi munkavégzés került a megfigyelés fókuszába. Megfigyelésre kerültek azokat a történések, amelyek az érzelemlágra hatnak, és a nonverbális jegek megfigyelése is meghatározó volt. A kutatói nyitottság révén új, nem várt jelenségek megragadására, rögzítésére is sor került, illetve a kutatás komplexitásának szellemében arra is választ keresett a kutató, mennyire megbízható ez a kutatási módszer jelen kutatás vonatkozásában (Falus és mtsai, 2011).
- Mélyinterjú: a kvalitatív interjúkészítés egyik legtradicionálisabb formája, ahol az interjú alanyának személyisége és identitásának témái is szóba kerülhetnek. A beszélgetés folyamán általában a kérdező is involválódik, hiszen a kölcsönös bizalmi légkör alapfeltétele ennek a kutatási módszernek. Fontos, hogy világosan megfogalmazott kutatási kérdés mentén meghatározott szempontok szerint történjen az interjú (Szokolszky, 2004).
- Strukturált írásbeli interjú: kérdőíves adatfelvételhez hasonlít, a kérdések sorrendje kötött, azokra kötelező a válaszadás (Falus és mtsai, 2011).
- Tartalomelemzés: során a cél az volt, hogy a vizsgált szövegeket kvantifikálhatóvá, mérhetővé, elemezhetővé váljanak. Ennek a kutatási eljárásnak a segítségével szövegadatokból következtetések vonhatók le, amelyek az elemzési egységben

nyíltan nincsenek kimondva, de az elemek együttes előfordulásából visszatérő sajátosságaiból kiolvashatók (Szokolszky, 2004).

- Szemantikai tartalomelemzés: során megválaszolhatóvá válik, hogy az adott szövegben hányszor utalnak a vizsgált tárgyra (jelen esetben fogalomra). Az azonosított, illetve feltárt tartalmak lehetnek manifeszt vagy látens tartalmak. Ilyen esetben a lappangó, nem a szöveg elsődleges jelentésében szereplő tartalmak is bekerülnek az elemzésbe (Héra, Ligeti, 2005).

A kutatásban klaszteres mintavétel történt, mely az egyes elemek csoportjait (melynek rendeltetése és határa van) tekinti mintavételi egységnek. Egy valamilyen csoport kiválasztása során a kutató annak minden elemét beveszi a mintába, a szegmentálás kritériumainál ugyancsak a klaszterezés elveit követi (Krippendorf, 1995). A kutatás többrétű, módszertana is összetett, ezt mutatja be az alábbi 5.táblázat.

kiindulópont	adatforrás	módszer	célja	várt eredmény
A pozitív pszichológia alapvetései, fogalmi.	pozitív pszichológia szakirodalma	desk research, systematic literature review	alapfogalmak meghatározása, a jóllét hangsúlyossága, szerepének feltárása az életben	kutatók, akik mindezt ki is mondják, kutatások, melyekkel mindezt igazolják
Milyen alappilléreket jelöl ki a pozitív pszichológia a pozitív megközelítést hangsúlyozó oktatás számára? A PE indikátorok kapcsolatának vizsgálata.	Martin Seligman PE modellje, (Norrish, 2015)	dokumentum-elemzés (magyar források) – mi van jelen a hazai szakirodalomban tartalomelemzés (angol forrás) az egyes itemek tartalmi	itemek megfelelői indikátorok kinyerése az angol modellből	PE indikátorok magyar megfelelőinek meghatározása

kiindulópont	adatforrás	módszer	célja	várt eredmény
A tartalmi elemzés eredménye összevetve a jelenleg használatos magyar megfelelőikkel.	szakirodalom	tartalomelemzés	az egyes indikátorok kereshető tartalmak mentén történő rövid meghatározásának létrehozása	indikátorlista – magyar forrásokban kutatható indikátorlista létrejötte
Elővizsgálatok	Kék Madár program Rogers kerettanterv Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolája	megfigyelés, interjú desk research megfigyelés, interjú	módszerek meghatározása, indikátorok kereshetőségének próbája	az indikátorlista tesztelése, az interjú pontosítása
Vannak a pozitív oktatás szellemében elindult kezdeményezések, melyek működnek.	szakirodalom	desk research	minta meghatározása	lehető legszélesebb szegmensben megvalósuló minta kereteinek létrehozása
Hogyan mutatható ki a PE a hazai intézményi működésben?	tantervi dokumentáció (kerettanterv, pedagógiai program, alternatív kerettanterv programvezető programok (munka) könyvei	szemantikai tartalomelemzés, MAXQDA-val támogatott számítógépes tartalomelemzés interjú (kvantitatív)	az elmélet megjelenik-e a gyakorlatban, illetve mely indikátorok igen- melyek nem az eredeti modellbe történő visszahelyettesít és	annak megjelenítése, hogy mely indikátorok milyen mértékben jelennek meg, és annak kiemelése, hogy ez(ek) a modell struktúrájára hogyan hatnak tartalomelemzés validálása, összefüggések feltárása

kiindulópont	adatforrás	módszer	célja	várt eredmény
		szemantikai tartalomelemzés		
Minden PE elem és indikátor jelen van a hazai oktatásban?	kutatási jelentések	saját eredmények	következtetések	eredmények elemzése

5. táblázat A disszertáció munkafázisainak áttekintése: kiindulópont, adatforrás, módszer, cél, eredmény tekintetében, (Saját készítés)

A kutatási folyamat során először a fellelhető szakirodalmak beszerzése, összegyűjtése, áttekintése, elméleti háttér meghatározása történt. Ezt követően a PE elemeinek feltárása, indikátorrendszer meghatározása valósult meg a hazai oktatási – nevelési – szociológiai – pszichológiai és oktatáspolitikai vonatkozások figyelembevételével. A jó gyakorlatok rendszerének tanulmányozása során megfigyelés valósult meg a Kék Madár programban, illetve mélyinterjú készítésére került sor a program vezetőjével. Eközben a Boldogságóra rendszerének megismerése képzővé válás (Tanúsítvány ld.3.melléklet) az oktatási anyagok elsajátítása, tréningek tartása is megvalósult. A kutatási minta körülhatárolásának szempontjai a 3.2. fejezetben részletesen bemutatásra kerülnek. Fő tényező a kiválasztásnál az volt, hogy elsődlegesen ne alternatív iskolák kerüljenek a mintába, hanem „hagyományos” intézmények, melyek hosszú ideje alkalmazzák „jobbító törekvéseiket”, így M. Nádasi (1995) meghatározása alapján a hagyományostól eltérő (alternatív) iskolák egyes kategóriája alapján történt a kiválasztás. Az elemzésbe nem került bevonásra az alternatív oktatás azon új formája, fajtái, melyek működése nem egy meghatározott pedagógiai program iránymutatásai alapján valósul meg, azonban önmagukat a hagyományos tömegoktatás alternatívájaként definiálják pl. tanulócsoporthok, tanuló közösségek, magán- és otthontanuló csoportok, melyekben a tanulók nem ritkán egy hagyományos iskolában meglévő magántanulói státuszuk mellett tanulnak. A Rogers Iskola és Óvoda tartalmi szabályozóinak vizsgálata során az itemek validálása, dupla kódolás, majd az itemek pontosítása után a tartalmi elemzés valósult meg gépi kódolás segítségével. Ezt követően a Kék Madár programban és a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolájában meghatározott vizsgálati egységek mentén került sor a kutatás lefolytatására.

Ezek után a Kerettanterv vizsgálata történt a meghatározott PE elemek és indikátorok alapján (ld. 7,8,9-es ábra). A folyamat feltárási részét a 7 szokás program megismerése zárta. Végül a kapott információk dokumentálása, a kutatás eredményeinek rögzítése valósult meg kutatási jelentések mentén. Seligman (2002, 2011) meghatározta a Positive Education hat elemét melyekről részletesen ír és bemutatja a PE struktúrájának felépülését, melyről azonban magyar nyelvű szakirodalom nem áll rendelkezésre. A PE elemek kapcsolatának bemutatása a disszertáció 2.3. fejezetében olvasható. Ezt követően a PE modell elemeinek felépítését, az indikátorok beazonosítását volt szükséges elvégezni, tisztázni és feltérképezni az indikátorok pontos jelentését. Az egyes elemek tartalmi összetevői között ugyanakkor átfedések találhatók, ezek meghatározása szintén elengedhetetlen volt (részletesen a 2.3. fejezetben és a 18. mellékletben, és 6. sz táblázatban).

PE elem neve és jelölése	kapcsolódó indikátor
A. pozitív kapcsolatok	1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,18,19,20,21,25
B. pozitív célok	2,3,7,12,15,20,25,26
C. pozitív egészség	18,21,22,23,24,26
D. pozitív elkötelezettség	10,11,12,13,16,17,19,21,26
E. pozitív teljesítmény	3,4,11,14,15,16,17,19,20,21,25
F. pozitív érzelmek	5,6,8,9,10,14,19

6. táblázat A PE elemek és a PE indikátorok kapcsolata a saját kutatás eredményei alapján, (Saját készítésű összefoglaló táblázat)

A mérhetővé tétel a kutatásban a PE modell és a PE indikátorok esetében desk research módszerrel, a konceptualizálást követően pedig abszolút gyakoriság alapján került operacionalizálásra, MAXQDA-val támogatott szemantikai tartalomelemzéssel. Vizsgálati egységekként az intézmények által használt kerettantervek és pedagógiai programok kerültek meghatározásra. Az eredmények validálására az intézményvezetővel (programvezetővel) készített írásbeli interjú szolgált, valamint a programleírással nem rendelkező intézmények esetében a program gyakorlati megvalósítását segítő kötetek (tanári kézikönyv, munkafüzet, munkatankönyv) elemzésére is sor került. Az egyes tantervekben a PE indikátorainak előfordulási gyakoriságai darabszámban kerültek meghatározásra. Ezt követően – mivel feltárásra került korábbiakban, hogy melyik PE indikátor melyik PE elemet alkotja (ld. 6. sz. táblázat), az adatok újrastrukturálása történt. Az így kapott összehasonlítható adathalmaz intézményekre, programokra vonatkoztatva láttatja a PE elemeit, indikátorait. Az egységes szabályozókkal együtt öt intézményben, 21 elemzési egység vizsgálata valósult meg az alábbiak szerint:

- Rogers Iskola és Óvoda: saját készítésű alternatív kerettanterv (*kt.s.*), általános kerettanterv (*kt.á*), pedagógiai program (*pp.*), írásbeli interjú az igazgatóval (*ki.*).
- Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola: általános kerettanterv (*kt.á*), pedagógiai program (*pp.*), Boldogságóra (továbbiakban rövidítve: BÓ) - program kötetei, írásbeli interjú BÓ. szakmai vezetővel (*prv.bó.*) és az iskolai szakmai vezetővel (*prv.i.*).
- Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola Kék Madár programja: általános kerettanterv (*kt.á_alsós*), Kék Madár program (kekmadar program), írásbeli interjú a szakmai vezetővel (*ki.*).
- Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolája: általános kerettanterv (*kt.á*), pedagógiai program (*pp.*), írásbeli interjú az igazgatóval (*ki.*).
- Kesjár Csaba Általános Iskola: általános kerettanterv (*kt.á*), pedagógiai program (*pp.*), Életrevaló 7 szokás program kötetei, írásbeli interjú a program szakmai vezetőjével (*ki.*).

A vizsgálati egységek eltérőségének oksági magyarázata: Az alternatív kerettantervet a Rogers Iskola és Óvoda esetében szükséges volt a „hagyományos” kerettantervvel összehasonlítva megjeleníteni (a kutatásban *kt.á* = általános kerettanterv és *kt.s.*= saját készítésű kerettanterv) azért, hogy láthatóvá váljon annak az esetleges kutatási témára vonatkozó többlettartama. A vizsgálati egység meghatározásakor a pedagógiai program vonatkozó részei kerültek vizsgálatra, miután ezek tantervi szabályozásban betöltött szerepe pontosan meghatározásra került (ld. 2.4. fejezet). A Boldogságóra program viszont a korábbi várakozásoktól eltérően az iskolák tartalmi szabályozóinak tekintetében csak olyan mértékig jelenik meg, hogy a pedagógiai programban szükséges a Boldogságóra program melletti elköteleződés vállalása. Ezek értelmében szükséges volt a program munkatankönyveinek tartalmi elemzés alá vonása is. Az elemzési egységek itt Likert skálás értékek mentén kerültek meghatározásra. Az elemzésben a skálák értelmezési tartományai és keretei az alábbiak voltak:

- 0% *egyáltalán nem jellemző* abban az esetben, amikor sem közvetett módon, sem közvetlenül nem jelent meg az adott indikátor a programban.
- A második az 1-20%, a *nem jellemző* kategóriát jelöli, ez akkor történt, ha csekély elméleti szinten és/vagy csekély gyakorlattal volt megtalálható a kötetben az indikátor.

- A 21-40%, a *kicsit jellemző* értéktartományt jelenti, amely arra utal, hogy az indikátor közvetett módon elméletben és/vagy gyakorlatban jelenik meg a kötetben.
- A 41-60%-os tartomány a *jellemző* skálát jelöli, ide a közvetlen módon, elméletben és/vagy gyakorlatban megjelenő indikátor terminusok kerültek.
- Az utolsó előtti a 61-80%-os érték, ami a *nagyon jellemző* elnevezéssel arra utal, hogy itt az elméletben és gyakorlatban is megjelenik az indikátor, azonban, nem teljeskörűen (pl. egy bizonyos szegmenségre koncentrálnak a szakirodalomnak).
- A 81-100% *teljes mértékben jellemző* elméletben és gyakorlatban is, teljeskörűen megtalálható az adott indikátor.

Ezek alapján ezeknek az adatoknak is százalékos meghatározása történt, az összehasonlíthatóság érdekében. Ugyanez az eljárás mód került alkalmazásra a 7 szokás program vizsgálatokor. A kötetek elemzése egy saját szempontrendszer alapján (a kutató által készített) történt. (ld. 9. és 12. melléklet).

Az interjú kitöltői a programvezetők (ebben a kontextusban az iskola, illetve intézmény vezetői) a programok szakmai vezetői vagy kidolgozói voltak. A Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola esetében (ahol a Kék Madár és a Boldogságóra program is működik) mind a két program szakmai vezetője elkészítette az interjú kitöltését. A tartomelemzés során a tantervi szabályozók vizsgálatának eredményeként létrejött a MAXQDA-ban indikátorelemenként egy adatbázis, amely az indikátorokra jellemző szövegtöredékeket tartalmazza (ld. 4. melléklet⁵⁶).

A disszertáció célja a meghatározott elemzési egységekben felmutatni a PE elemeket, indikátorait, valamint a kapott eredmények elemzésével és összegzésével hozzájárulni ahhoz, hogy a magyar közoktatási intézmények számára lehetőség adódjon a PE nemzetközi diskurzusába történő mielőbbi csatlakozásra.

⁵⁶ Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor (*sikeres kapcsolatok*) MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg. A teljes vizsgálati anyag természetesen rendelkezésre áll.

5. A kutatás

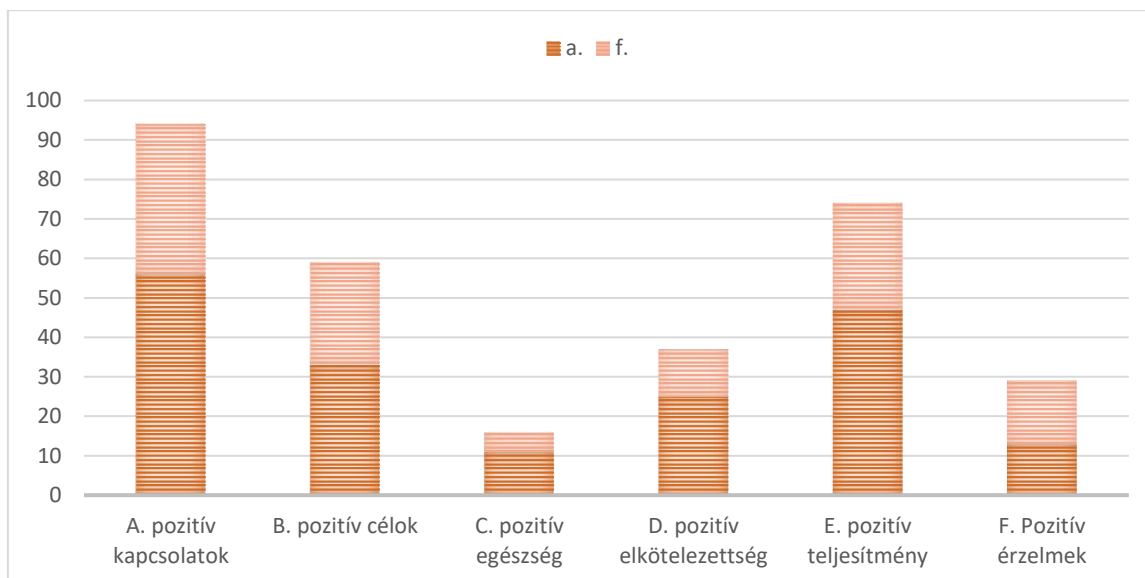
5.1 Kutatói kérdések

- A kerettantervek vizsgálata alapján kijelenthető-e, hogy az alternatív kerettantervben hangsúlyosabban jelennek meg a PE elemei, mint a hagyományos kerettantervekben?
- A tartalmi szabályozók tartalomelemzése alapján megállapítható-e, hogy a hagyományostól eltérő koncepciót képviselő – a kutatásban alternatív iskolaként definiált – intézmények mindegyikében megjelenik a PE összes eleme és indikátora?
- Kijelenthető-e az elemzés alapján, hogy a pozitív pszichológia jóllétre való törekvését, és a flow/flourish élmény gyakoriságának növelését kevésbé érzik feladatuknak az intézmények?
- A hagyományos kerettanterv alapján működő iskolákban a Boldogságóra program és az Életrevaló 7 szokás program jelenléte a PE irányába történő olyan elmozdulást eredményez-e, amely a PE elemei és indikátorai révén kimutatható?

5.2 A Positive Education a kerettantervben

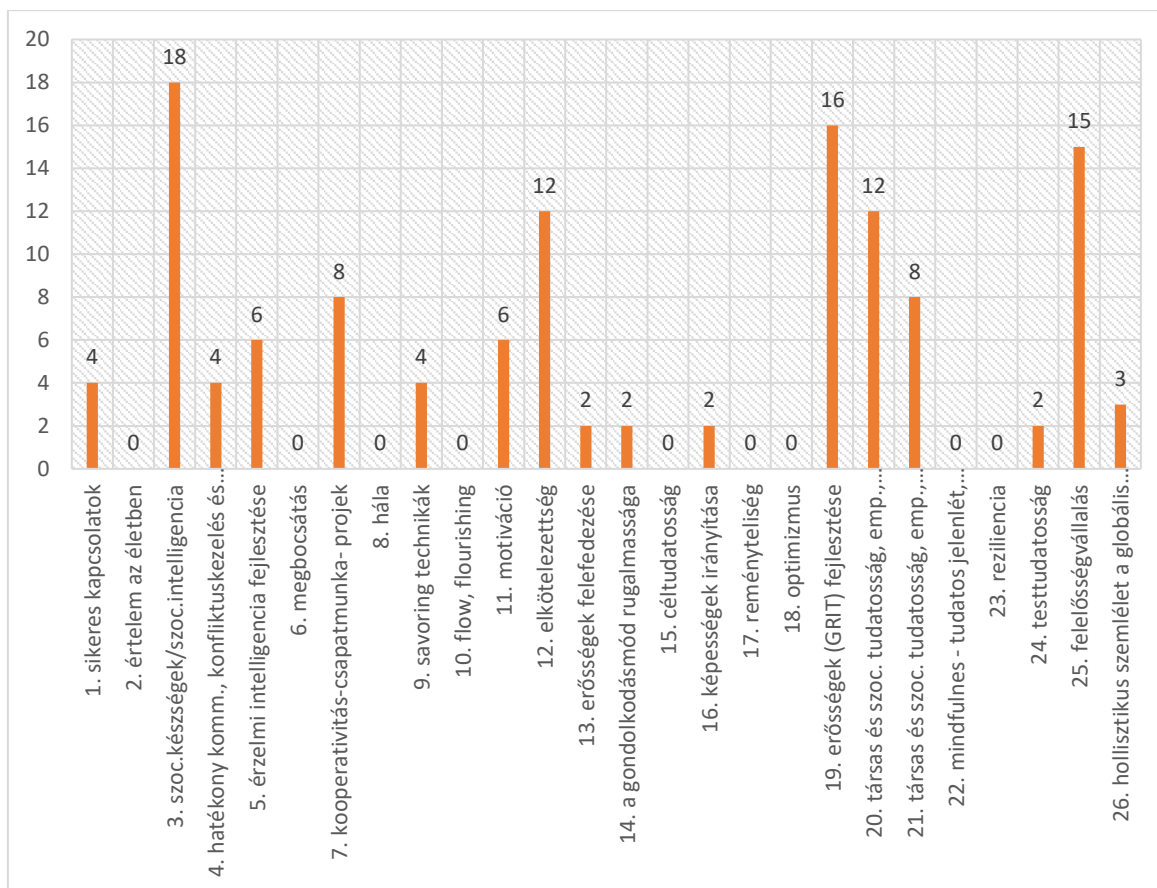
A kutatás során a fenti szempontok alapján meghatározott általános iskolákban került sor a modell elemeinek és indikátorainak beazonosítása. A kerettanterv alsós és felsős évfolyamokra elkülönítve tartalmazza iránymutatásait, ennek megfelelően elemzése is külön történt, és külön kerül bemutatásra a feltárt eredmény is. Továbbiakban először a PE elemek, majd az ebből kibontható PE indikátorok megjelenése kerül bemutatásra a kerettanterv elemzése során nyert eredmények alapján.

A PE elemek tekintetében elmondható, hogy leginkább a *pozitív kapcsolatok*, legkevésbé a *pozitív egészség* van jelen az eredeti modell felosztása szerint vizsgált alsós és felsős kerettantervben. Jelentős a *pozitív teljesítmény* megjelenése is. Jól látszik az alábbi ábrán a két korosztálynál megjelenő hangsúlyeltolódás. Sajnálatos a *pozitív elkötelezettség* felsős évfolyamokon bekövetkezett (a többi elemhez képest aránytalan) csökkenése (ld. 4. ábra).



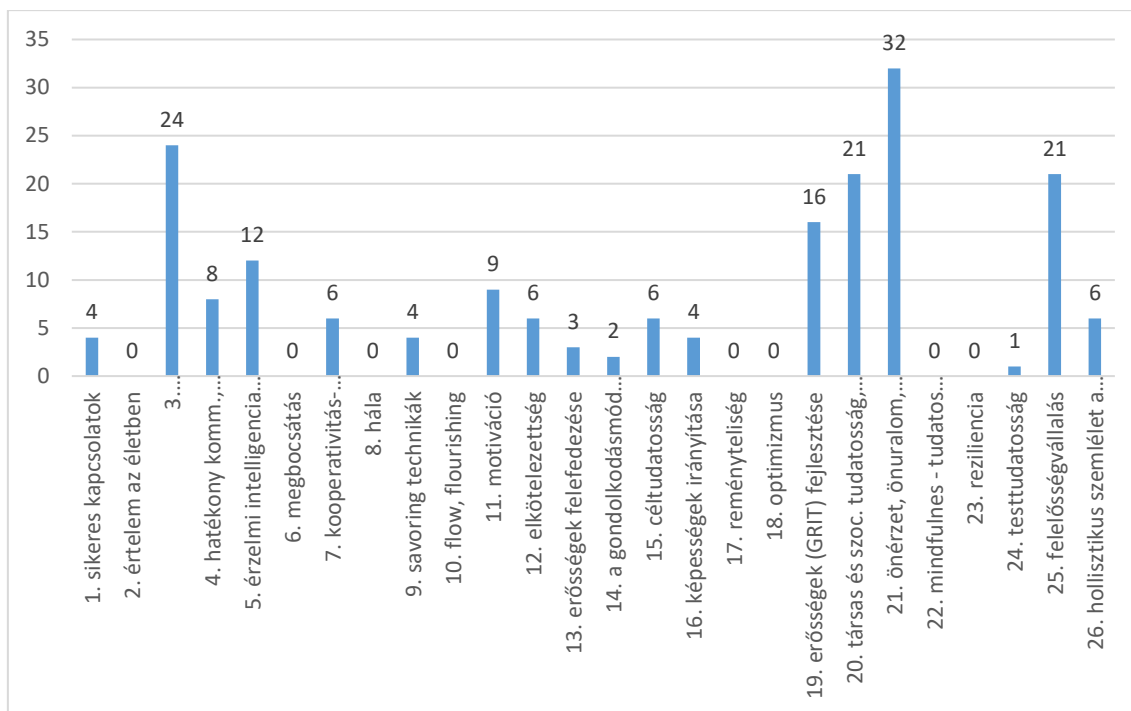
4. ábra PE elemeinek jelenléte az általános iskolák alsós és felsős évfolyamai számára készült kerettantervben, az elemzés eredményei alapján (Saját készítés)

A PE indikátorainak tekintetében a kutatás alapján az alsós tantervben az alábbi indikátorok nem jelentek meg: 2,6,8,10,15,17,18,22,23. A legjelentősebb mértékben a 3,15,19-es indikátorok vannak jelen. (Ezekből csekély mértékben marad csak le a 25-ös indikátor.) (ld. 5. ábra). Örvedetes, hogy a *szociális készségek/szociális intelligencia* (3-as indikátor) és a *céltudatosság* (15-ös indikátor), valamint az *erősségek fejlesztés-ére* (19-es indikátor) irányuló előírások törekvések szintjén megjelennek a tartalmi szabályozóban. A csekély mértékben lemaradó *felelősségvállalás* (25-ös indikátor) szintén érthető módon hangsúlyos mértékben jelenik meg. Az alsósok életkori sajátosságait és személyiségük fejlődési tendenciáit figyelembe véve megfontolandó lenne az összes indikátor jelenlétének szükségessége, és fejlesztési területként való megfogalmazása már ebben a korban is. A kutatás során vélhetően bővebb információval szolgál majd a pedagógiai program ezeknek az indikátoroknak a tekintetében, valamint felmerül a kérdés, hogy ezeket a hiányosságokat képes-e és milyen mértékben képes kompenzálni, kiegyensúlyozni, hangsúlyozni a szűkebb szintet érintő tartalmi szabályozó.



5. ábra A PE indikátorainak jelenléte az általános iskolák alsó évfolyamai számára készült kerettantervben, az elemzés eredményei alapján (Saját készítés)

A felsős tantervben az indikátorok nem az alsóshoz hasonló módon szóródnak. Az alábbi indikátorok az elemzés során nem jelentek meg: 2,6,8,10,17,18,22,23. A feltérési folyamat során a felsős tantervi szabályozóban leginkább a *szociális készségek/szociális intelligencia* (3-as) és az *önérzet, önuralom, önigazgatás* (21-es) indikátorok jelentek meg (ld.6.ábra). Mindkét tantervben magas az értéke a *szociális készségek/szociális intelligencia, társas és szociális, tudatosság, empátia, tolerancia*, valamint a *felelősségvállalás* indikátornak. Egyik tantervben sem jelentek meg az alábbi indikátorok: 2,6,8,10,17,18,22,23. A meg nem jelent indikátorelemek aránya 31%-a az összes indikátorelemek számának, ami meglehetősen magas.



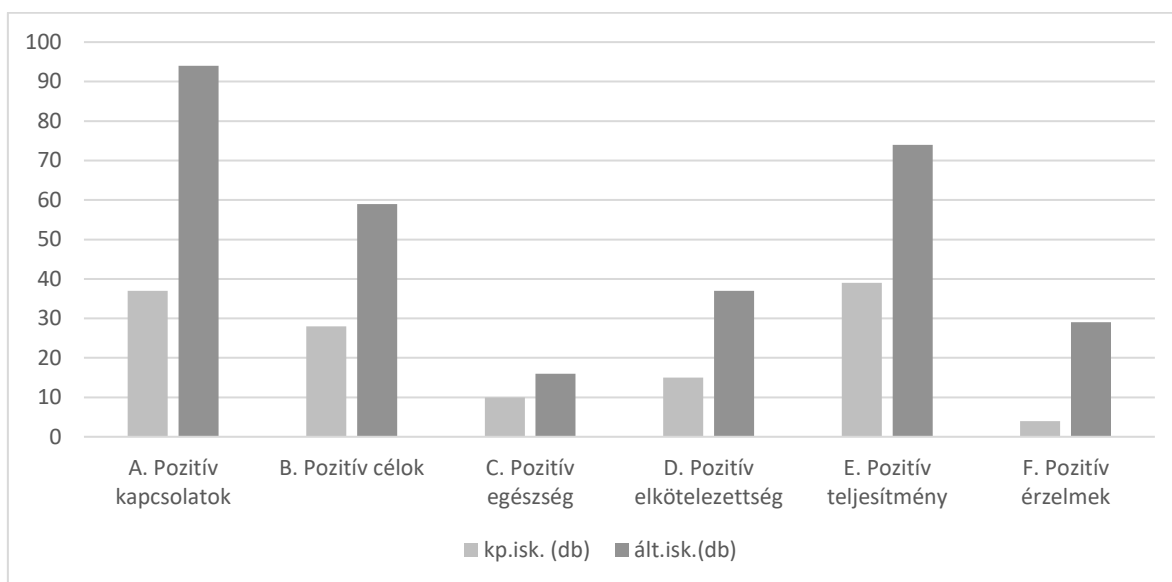
6. ábra PE indikátorainak jelenléte az általános iskolák felsős évfolyamai számára készült kerettantervben, elemzés eredményei alapján (Saját készítés)

A kerettantervet szükségesnek tűnt összehasonlítani a PE elemek és indikátorok előfordulása tekintetében általános és középiskola⁵⁷ vonatkozásában is. Jelen munkában a középiskola nem kerül vizsgálatra, azonban fontos adattal szolgálhat az összehasonlítás a két iskolatípus közötti esetleges további hangsúlyeltolódásra nézve. Másrészt a PE modell nemzetközi térhódítása több korosztály számára létrejött közoktatási intézményekben valósul meg, így a tendencia megállapításához is szükséges látni, hogyan áll a vizsgált középiskolás kerettanterv e tekintetben.

A PE elemek megléte általános és középiskolák vonatkozásában komparatív megközelítés segítségével kerül bemutatásra. Jelentős eltérés a *pozitív érzelmek* és a *pozitív kapcsolatok* esetében mutatkozott. Az általános iskolában a vizsgálat alapján nagyobb hangsúlyt fektetnek az összes PE elem fejlesztésére. A *pozitív teljesítmény* vizsgálati eredményénél a középiskola relatív jobban megjeleníti ennek az elemnek a fejlesztési kívánalmait (a kimeneti követelmények tekintetében érthető módon) (ld. 7. ábra). A szakirodalom feltárásával nyilvánvalóvá vált, hogy mindegyik elem fejlesztése minden iskolatípus

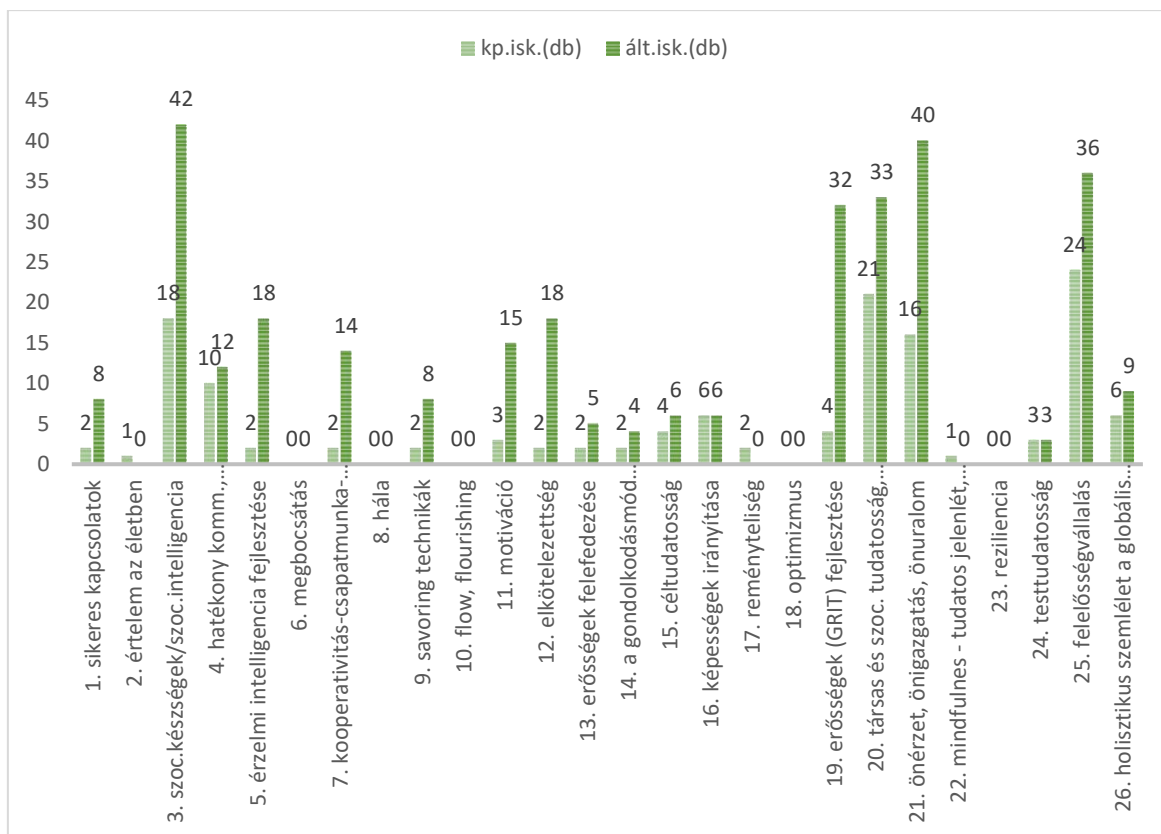
⁵⁷ A dolgozatban csak az általános tantervű szakközépiskolai kerettanterv került vizsgálatra, a 4 osztályos. A kutató tisztában van a „középiskolák” elnevezésének átalakulásával, itt mindössze a cél az, hogy a két iskolafokozat közötti különbség láthatóvá váljon. További komparatív vizsgálatok lehetőségét rejti magába az egyes szakgimnáziumok 4-6-8 évfolyamos érettségét adó képzések elemzése.

tekintetében nélkülözhetetlen, amennyiben a cél a jóllét élmény fokozása, és közvetett módon ezzel együtt a teljesítmény növekménye. A *pozitív egészség* arányait tekintve erőteljesebbnek mondható megjelenése ugyanakkor meglepő. Legégetőbbnek a *pozitív érzelmek* fejlesztése mutatkozik, hiszen ezáltal az *érzelmi intelligencia*, *megbocsátás* és *hála* stb. elemek pozitív hozadéka is várható. Az indikátoroknál fellelt 0-s értékek eredményezik a meglepően alacsony értéket, melyet célszerű lehet figyelemfelhívásként értelmezni.



7. ábra A PE elemek a középiskolás és az általános iskolás kerettanterv vizsgálatának eredménye alapján (Saját készítés)

Az indikátorok alakulását tekintve elmondható, hogy a *megbocsátás*, *hála*, *flow*, *flourishing*; *optimizmus* és *reziliencia* egyáltalán nem jelennek meg egyik tantervi szabályozó vizsgálatában sem. Ugyanakkor a *szociális készségek/szociális intelligencia*, *önérzet*, *önuralom*, *önigazgatás* hasonlóan magas arányban jelennek meg mind a két iskolatípusra vonatkozó tartalmi szabályozóban. Az *erősségek (GRIT) fejlesztése* a legjelentősebb mértékben tér el egymástól, és szintén érdekes, hogy az *elkötelezettség* és az *érzelmi intelligencia* ugyanolyan mértékű eltérést mutat. Mindkét vizsgált esetben a *felelősségvállalás* szerepe jelentős. Legjelentősebb mértékű eltérés az *erősségek fejlesztésénél* tapasztalható, amelyre a középiskolában a tanterv alapján igen csekély hangsúly kerül, a szakirodalmi ajánlások ellenében (ld. 8.ábra).



8. ábra PE indikátorok jelenléte az általános iskolák és a középiskola évfolyamai számára készült kerettantervekben az elemzés alapján) (Saját készítés)

Összefoglalva a kutatás alapján megállítást nyert, hogy az általános iskolai kerettantervben fellelhető PE elemek és indikátorok mértéke jelentősen meghaladja a középiskolai kerettantervben található előfordulásokat. Ebből következően az általános iskolás korosztály számára már a tantervi szabályozók szintjén is jelentős előny leképeződése várható a PE elemei és indikátorainak hozadékaiból. A kutatási eredmények alapján a fiatalabb diákok jelentősebb mértékben részesülhetnek a PE hozadékában, mint középiskolás társaik.

5.3 A Positive Education jelenléte a hagyományostól eltérő iskolákban

5.3.1 Az oktatás tartalmából kiinduló koncepciók

A disszertáció elméleti részében bemutatásra került az egyes iskolakoncepciók pontos jelentése és meghatározása (részletesen ld. 2.4. fejezet), illetve a minta kiválasztásánál (részletesen ld. 3.2. fejezet) egy összefoglalást is készült - az elmélet főbb megállapításairól. A Rogers Iskola és Óvoda esetében az alábbi táblázat mutatja, hogy az egyes kategóriák jellemzőek-e a vizsgált intézményben (ld. 7. táblázat).

Kategóriák	Az oktatás tartalmából kiinduló koncepciók jellemzői	Jellemző-e?
A működést meghatározó koncepció irányultsága	A tartalom sajátos képzési profil által, saját kerettanterv alapján valósul meg.	igen
A vezető szerepe	vezető, és szakember	igen
A követett gyakorlat	módszerek átvétele, hagyományos struktúra átalakítása	igen
Tudományosság	alternatív pedagógiai koncepció / humanisztikus pszichológia és reformpedagógiai megközelítésmódok	igen

7. táblázat Az oktatás tartalmából kiinduló koncepció a Rogers Iskolában (M. Nádasi M.1995 alapján) (Saját készítésű táblázat)

Az elővizsgálatnál a Rogers Iskola és Óvoda kerettanterve már megjelent az indikátorok pontosításának eszközeként. Jelen fejezetben a vizsgálat bemutatása történik, melyben először az intézmény kerül bemutatásra, majd a kutatói kérdés ismertetésére kerül sor. Ezt követően a vizsgálati egységek és az elemzés leírása történik. Végül a feltárást követően kapott eredmények ismertetésére kerül sor.

A kutatás lépései

A kutatásban a PE modell és a PE indikátorok desk research módszerrel, a konceptualizálást követően pedig abszolút gyakoriság alapján kerültek operacionalizálásra, MAXQDA-val támogatott szemantikai tartalomelemzéssel. Első lépésként a PE modell és a PE indikátorok ismeretében a Rogers Iskola és Óvoda alternatív kerettantervének szövegében kerültek beazonosításra a korábbiakban meghatározott magyar nyelvű indikátorok. Az így létrejött 26 tételből álló lista részletesen ld. 3. fejezetben található. A továbbiakban ezeknek az indikátoroknak az előfordulási gyakorisága került vizsgálatra az egyes – ennél a koncepciónál relevánsnak vélt – elemzési egységekben. Ezek után írásbeli strukturált interjú készült az intézmény vezetőjével. Végül az adatok alapján az elemzés elkészítése, az összefüggések feltárása történt.

Az intézmény

Az intézmény az együttműködés, bizalom és a sokoldalú tudás iskolájaként határozza meg magát. Elindulására 1990-ben kapott engedélyt (22 gyermekkel). Saját alternatív kerettanterv alapján történő működésre 2013-ban szerzett jóváhagyást. A pedagógiai program meghatározása szerint: „Nem egy tanári szerepet játszunk, hanem törekszünk

valódinak lenni, viselkedésünk életszerű (kiemelés a pedagógiai programból, 6.o.)” Amire nagyon büszke az intézmény, hogy tanulói 2008 óta mindkét kompetencterületen az országos átlag felett teljesítettek a kompetenciaméréseken. 2019-es teljesítményük is kiemelkedő volt az országos kompetenciamérésen (hatodikos és nyolcadikos évfolyamok is magasan az országos és a budapesti átlag feletti eredményeket érték el matematikában és szövegértésben)⁵⁸.

Kutatói kérdések

A kerettantervek vizsgálata alapján kijelenthető-E, hogy az alternatív kerettantervben hangsúlyosabban jelennek meg a PE elemei, mint a hagyományos kerettantervekben?

Az elemzés alapján kijelenthető-e, hogy a pozitív pszichológia jóllétre való törekvését, és a *flow/flourish* élmény gyakoriságának növelését kevésbé érzi feladatának a vizsgált intézmény?

A PE modell elemeinek és a PE indikátorainak előfordulási gyakorisága igazolja-e azt az előfeltevést, hogy a Rogers Iskola és Óvoda kerettanterve és a PE modell átfedésben vannak egymással. Elmondható-e ez alapján az, hogy a vizsgált alternatív kerettanterv összhangban van a Positive Education törekvéseivel, céljaival, alapelveivel?

Vizsgálati egységek, elemzés

Vizsgálati egységek az alábbiak voltak: a Rogers Iskola és Óvoda esetében az elkészített és engedélyezett alternatív kerettanterv⁵⁹ (jelölése: *kt.s.*), a minden iskolatípusra érvényes általános kerettanterv (jelölése: *kt.á.*), valamint az intézmény pedagógiai programjának az iskolára vonatkozó részei (jelölése: *pp.*), továbbá a vezetővel készített írásbeli, strukturált interjú (jelölése: *ki.*).

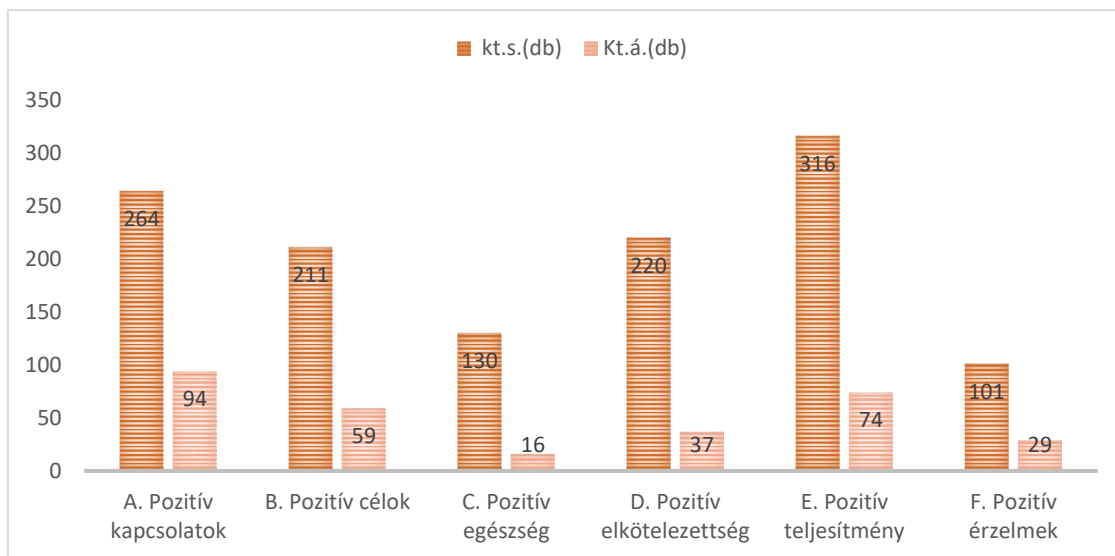
A PE elemek megjelenése a két kerettantervben

A saját készítésű kerettantervben a *pozitív teljesítmény* elem kiemelkedő mértéket mutat a hagyományos kerettantervhez képest. Ezt követi a *pozitív kapcsolatok*, *pozitív elkötelezettség* és *pozitív célok* elemek. Az összehasonlítást tekintve a legnagyobb eltérés is a *pozitív teljesítmény*nél mutatkozik, ezt a *pozitív elkötelezettség* követi.

⁵⁸ vö.: <https://www.rogersiskola.hu/hogyan-tanitunk/eredmenyeink.html> (lt. 2020.05.14)

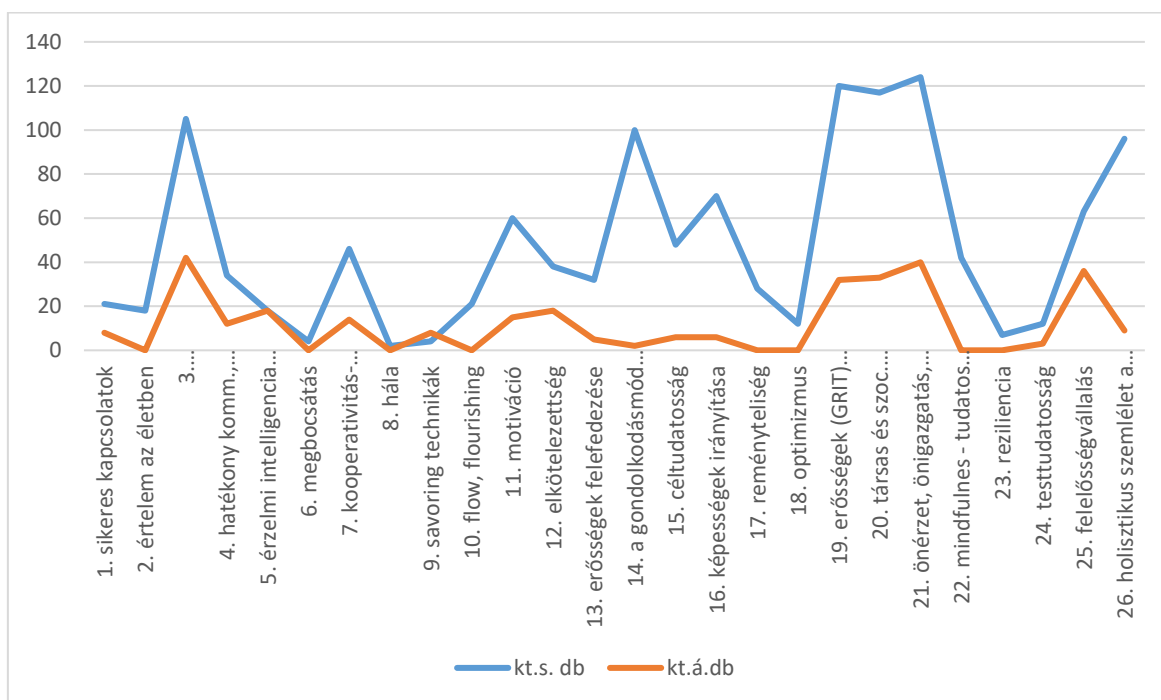
⁵⁹ pontos adatait ld. az elővizsgálatnál 4.3. fejezet

Az indikátorok magas megjelenéséből várható volt, hogy a különbség a PE elemek esetében hatványozottan fog megjelenni (ld.9. ábra).



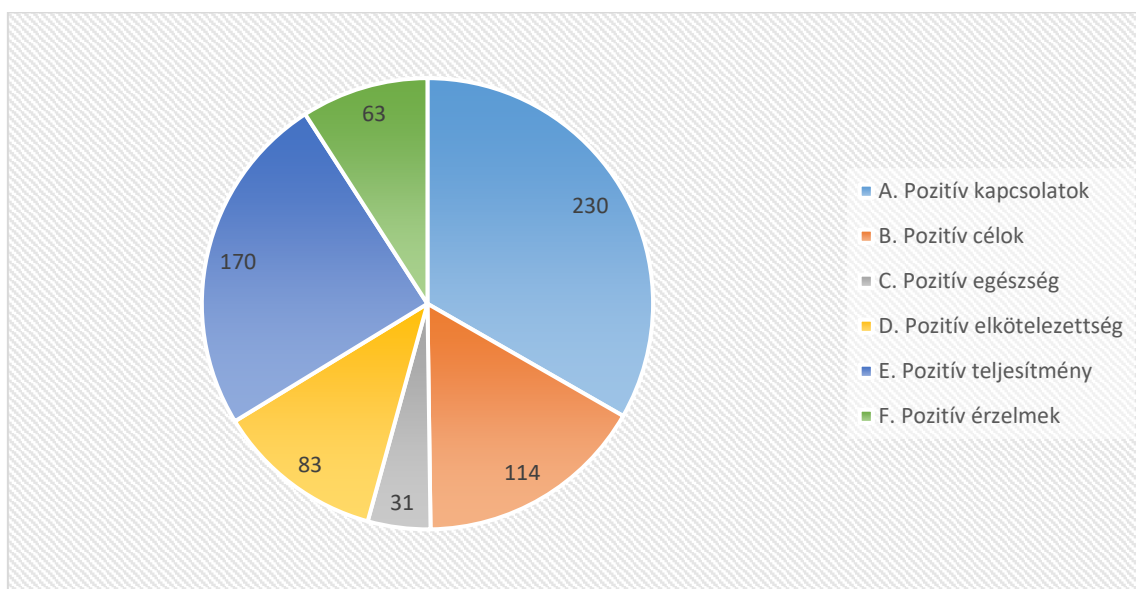
9. ábra A saját készítésű kerettanterv és az általános kerettanterv elemzésének eredménye a PE elemek mentén történő összehasonlítás (Saját kutatás alapján)

A két (általános és alternatív) kerettantervben előforduló indikátorok gyakorisága összehasonlításra került, melyet az alábbi 10. ábra szemléltet.



10. ábra A kerettanterv és a saját készítésű kerettanterv összehasonlítása indikátorelemenként a kutatás alapján (Saját készítés)

Ez alapján a Rogers Iskola és Óvoda kerettanterve szinte minden indikátor tekintetében felette van, a hagyományos kerettantervben talált értékeknek. A legalacsonyabb előfordulást a *hála* (2 db), *megbocsátás* és a *savoring technikák* (4-4 db) esetében talált a vizsgálat a saját kerettantervénél. A hagyományos tanterv esetében 8 db 0-ás előfordulást talált a vizsgálat az alábbi indikátoroknál: *mindfulness*, *reziliencia*, *reményteliség*, *optimizmus*, *flow*, *flourish*; *hála*, *megbocsátás*, *értelem az életben*. Leginkább a *szociális készségek/szociális intelligencia* (105 előfordulás), *gondolkodásmód rugalmassága* (100 előfordulás), *erősségek (GRIT) fejlesztése* (120 előfordulás) *társas és szociális tudatosság, empátia., tolerancia* (117 előfordulás); *önérvet, önigazgatás, önuralom* (124 előfordulás), *holisztikus szemlélet a globális jólétre törekvés* (96 előfordulás) indikátorok jelenléte mutatható ki a tanterv elemzése által. Feltételezhető, hogy a Rogers teljesítménye – ld. fent hivatkozott kompetencia eredmények – ennek a kerettantervhez viszonyítottan jelentős eltérésnek a következményei. A pedagógiai programban megjelenő PE elemek az alábbiak szerint alakultak. Leginkább a *pozitív kapcsolatok* elem jelenléte detektálható, melyet a *pozitív teljesítmény* és a *pozitív célok* követ. Tekintettel a szociális kompetencia szemléletű megközelítésre, amelyet a Rogers Iskola és Óvoda nyíltan felvállal, a kapott eredmények relevánsak (ld. 11. ábra). Legcsekélyebb mértékben a *pozitív egészség* jelent meg az elemek közül, melyet a *pozitív érzelmek* követnek (ld. 11. ábra).



11. ábra PE elemek a pedagógiai programban (Saját készítés)

A pedagógiai programban megjelenő indikátorok az alábbi táblázatban kerülnek szemléltetésre (ld. 8. sz. táblázat).

Helye a PE modellben	sorszám	A magyar indikátor elnevezése	Az indikátor jelentése	PP előfordulás
pozitív kapcsolatok	1	sikeres kapcsolatok	örömteli és építő jellegű kapcsolatok pozitív hatása az egyénre, és társaira egyaránt	28
pozitív célok	2	értelem az életben	céltudatos létezés, ami megnyilvánul az öntudatos megélésben, átélésben	4
pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok pozitív célok	3	szociális készségek /szociális intelligencia	szociális készségek és a szociális intelligencia egyénre szabott fejlesztése	111
pozitív kapcsolatok pozitív teljesítmény	4	hatékony kommunikáció és hallgatás, konfliktuskezelési és megoldási készségek pallérozása	aktív hallgatás, kommunikációs gétek feloldása, hatékony kommunikációs technikák, képesség a dolgokat mások szemszögéből történő látására	50
pozitív kapcsolatok pozitív érzelmek	5	érzelmi intelligencia fejlesztése	ézelmek megtapasztalása, kezelése, reagálás (+ és -) ézelmek szerepe, pozitívítási arány	58
pozitív kapcsolatok pozitív ézelmek	6	megbocsátás	tudni (másoknak, és az egyénnek önmagának) megbocsátani, elengedni a haragot vagy épp megélni azt	8
pozitív célok pozitív kapcsolatok	7	csapatmunka, projektek, kooperativitás	kooperáció, építő és ösztönző egymásrautaltság	14
pozitív ézelmek pozitív kapcsolatok	8	hála	felismerése és megtapasztalása a hála ézésének, jótékony hatásainak megismerése	4
pozitív ézelmek pozitív kapcsolatok	9	savoring technikák alkalmazása	boldogságeremtés, hálaadás, erények által vezérelt viselkedés, megküzdési képesség)	8

pozitív érzelmek pozitív kapcsolatok pozitív elköteleződés	10	flow, flourish (áramlás)	áramlás és áramlat tevékenységek megélése	12
pozitív elköteleződés pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok	11	motiváció	a tevékenység teljes értékének megtapasztalása, (intrinzik motiváció felkeltése, fenntartása)	51
pozitív elköteleződés pozitív célok	12	elkötelezettség	belemerülés a cselekedetekbe, egyfajta szenvedélyes cselekedet	28
pozitív elköteleződés	13	erősségek felfedezése	GRIT ⁶⁰ karaktererősségek megismerése, tudatosítása	6
pozitív teljesítmény pozitív érzelmek	14	gondolkodásmód, és annak rugalmassága	nyitott gondolkodásmód, törekvés az előzetes tudás mozgósítására, kreativitás, kritikai attitűd, <i>fixed</i> és <i>growth mindset</i>	10
pozitív teljesítmény pozitív célok	15	céltudatosság (célelmélet)	önazonos, elsajátításra és teljesítmény elérésére vonatkozó célok, „performance” célok	14
pozitív teljesítmény pozitív elköteleződés	16	a képességek irányítása	kiválóságra (vagy egyre jobbá válásra való törekvés)	14
pozitív teljesítmény pozitív elköteleződés	17	reményteliség	remény a cél-út-stratégia kidolgozásának és megvalósításának képességére	14
pozitív egészség pozitív kapcsolatok	18	optimizmus	pozitív jövőbe tekintés, átkeretezés képessége	16

⁶⁰ GRIT: A karaktererősségekre épülve ez a kategória fejleszti a képességeket, azáltal, ahogy a képességek növekednek az erőfeszítés növekményének hatására, mely nagymértékben függ az önuralomtól, az önkontrollra való képességtől, és hogy mire tartja alkalmasnak magát az egyén.
<https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/learn/grit>

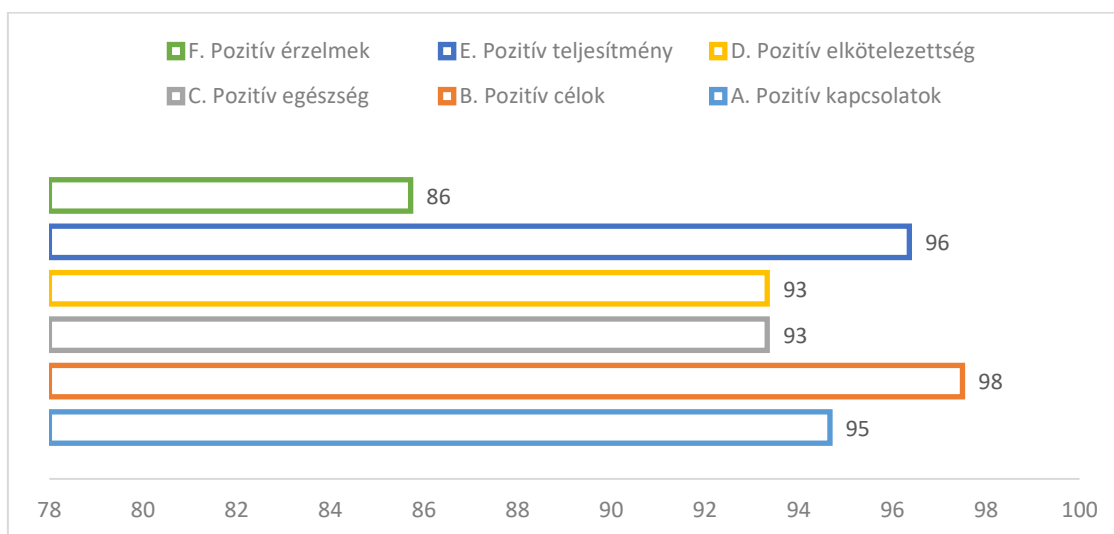
pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok pozitív érzelem, pozitív elköteleződés	19	GRIT (~erősségek) karaktererősségek fejlesztése /	grit= képesség * erőfeszítés, szenvedély	60
pozitív teljesítmény pozitív célok pozitív kapcsolatok	20	társas kompetenciák fejlesztése	társas/ szociális tudatosság pallérozása, empátia, tolerancia, kölesönös tisztelet, empátia, közösségi szolgálat szerepe	78
pozitív teljesítmény pozitív célok pozitív kapcsolatok	21	önéret, önigazgatás, önuralom	képesség az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására, megfelelő kifejezésére, saját test feletti uralom, fejlesztése	52
pozitív egészség	22	mindfulness vagy tudatos jelenlét	mindfulness, jelentudatosság	0
pozitív egészség	23	rugalmasság (reziliencia)	lelki ellenállóképesség, rumináció elkerülése	3
pozitív egészség	24	testtudatosság	egészséges táplálkozás, alvás, mozgás (elme és a test kapcsolata), ezek hatása az egyétre	6
pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok pozitív célok	25	felelősségvállalás	felelősségteljes döntéshozatal tekintettel azok következményekre (mások hibáztatásának elkerülése)	33
pozitív egészség pozitív célok pozitív elköteleződés	26	holisztikus szemlélet	Az oktatásban a globális jóllét minél szélesebb körben történő megvalósulására való törekvés.	9

8. táblázat A magyar indikátorok és előfordulási gyakoriságuk a Rogers Iskola és Óvoda pedagógiai programjában (saját készítésű táblázat)

Az indikátorok közül a 22-es *mindfulness* értéke jelenik meg 0 előfordulással, illetve a 2-es *értelem az életben* indikátor, valamint a 4-es *hála* indikátor 4-4 előfordulással a legcsekélyebb mértékben. Figyelemre méltó, hogy a 23-as *reziliencia* indikátor értéke 3, ami

igen alacsony. Tekintettel arra, hogy ennek a képességnek a növelése hozzájárul a sikeres megküzdéshez, kiemelten fontos lehet pallérozására hangsúlyt fektetni. A 13-as *erősségek felfedezése* indikátor és a 24-es *testtudatosság* indikátor azonosan alacsony 6-6-os értékkel szintén az alsó tendenciát erősíti. A leginkább jelen lévő indikátor a 3-as *szociális készségek /szociális intelligencia* (111-es értékkel). A 20-as társas kompetenciák fejlesztése (78-as értékkel) az élmezőny részese, tekintettel a fogalomkörök egymáshoz fűződő viszonyára szintén nem meglepő eredmény. Viszont, a szociális kompetencia fejlesztésére irányuló tanterv esetében az eredmény azon része meglepő, hogy a hála tudatosításának ilyen minimális jelentőséget tulajdonítottak a készítők, amely közvetetten, de jelentős mértékben hathat az egyén jóllétének alakulására.

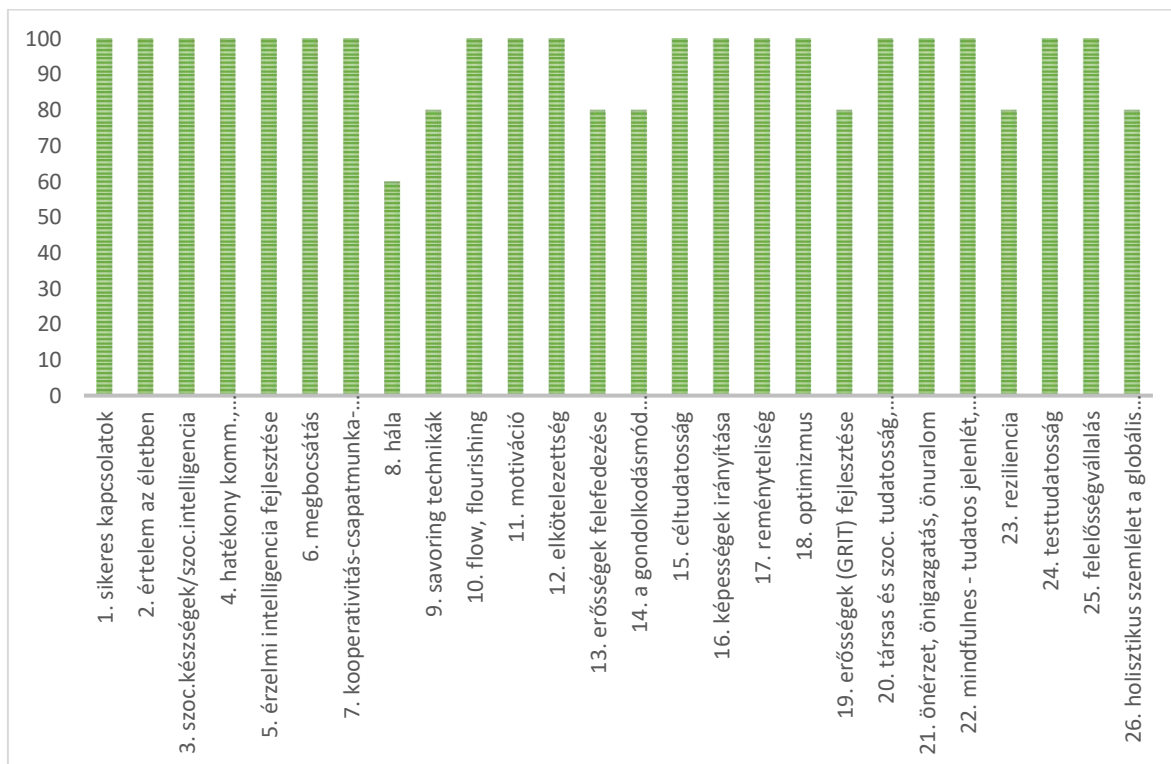
A szakmai vezetők Google Forms felületen (írásbeli strukturált interjú keretében) válaszoltak a kutatói kérdésekre. A 26 kérdésből álló interjú 6 fokú Likert skálán történő értékelés segítségével arra kérte a vezetőket, minősítsék a programot az egyes indikátorok megjelenésének tekintetében. A kitöltést és az egységes értelmezést egy röviden megadott definíció is segítette az egyes indikátorelemeknél (10. melléklet az interjúról, 11. melléklet a válaszokról). Az írásbeli strukturált interjú eredményeit az alábbi ábra (12. ábra) szemlélteti. Az interjúban hatfokú Likert skálás értékeléssel történt a válaszok értékelése, ahol 0 azt jelenti, hogy az adott indikátor egyáltalán nem jelenik meg (0%), az 5-ös pedig azt, hogy teljes mértékben megjelenik (100%-ot jelent). A közöttük megjelölt 1-es érték 20%, a 2-es 40%, a 3-as 60%, a 4-es 80%-ot jelöl. Az írásbeli strukturált interjú eredményeit az alábbi ábra a PE elemeinek vonatkozásában szemlélteti, mely az adatközlő válaszai alapján került elkészítésre (12. ábra).



12. ábra PE elemek megjelenése az interjú alapján (Saját készítés)

A legkevésbé jelen lévő PE elem a *pozitív érzelmek*, leginkább jellemző pedig a *pozitív célok* voltak a vizsgált elemzési egységben. A leginkább jelenlévő elemet (az elemzés és az adatfeldolgozás után) a *pozitív kapcsolatok* és a *pozitív teljesítmény* szorosan követi. Jól látszik a szemléletmód eltolódásának szükségessége a *pozitív érzelmek* tekintetében.

A PE indikátorainak tekintetében (ld. 13-as ábra) a válaszadó a *hála* indikátor megjelenését vélte a legkisebb mértékűnek, illetve nem minősítette 100%-nak a 9,13,14,19 és 22-es indikátorokat sem. A 100%-ra értékelt indikátorok száma 19, ami 73%-a az összes indikátornak. A *hála* minimális jelenlétét a kerettanterv és a pedagógiai program elemzésének eredményei is igazolták. Ebből valószínűsíthető, hogy az adatközlő értékelése objektív volt. Ez látható a 13-as és 22-es indikátor esetében is, viszont a 19-es esetében nem. A 13-as indikátor az erősségek megismerését foglalja magába, a 19-es pedig annak fejlesztését akár explicit, akár implicit módon. A kutatás alapján a saját kerettanterv és a pedagógiai program is jelentős mértékben épít és alkalmazza az indikátor hatásrendszerét, mechanizmusait. Fentiekből jól látható, hogy az interjúalany maximálisan reálisan (sőt, talán inkább alul) értékelt az iskola tevékenységét az indikátorok megjelenésének tekintetében. A kerettantervi összehasonlítás eredményei jelentős fölényt igazolnak a Rogers tantervének javára, melyet a kutatás többi elemzési egysége is igazol.



13. ábra PE indikátorok az adatközlő szerint az írásbeli interjú eredményei alapján (saját készítés)

A vizsgált iskolakoncepció eredményei

Jelen mikrokutatás keretében a PE elemeit és a PE indikátorait négy elemzési egység mentén kerültek feltárássra, ezek eredményei komparatív módon lettek bemutatva.

A hat PE elem tekintetében elmondható, hogy az elemzési egységekben egyaránt csekély mértékben jelenik meg a pozitív egészség és a pozitív érzelmek, a legmeghatározóbb pedig a pozitív célok és a pozitív teljesítmény PE elem.

A 26 PE indikátor tekintetében elmondható, hogy az elemzési egységekben egyaránt csekély mértékben jelennek meg a *megbocsátás*, *hála*, *mindfulness* (6,8,22-es) indikátorok, a legmeghatározóbb pedig az *önérzet önigazgatás*, *önuralom*, *valamint a szociális készségek* 3 és 21-es indikátorok. Az eredmények alapján elmondható, hogy a Rogers Iskola és Óvoda kritikai gondolkodást támogató iskolai gyakorlat. A 26 indikátor szinte mindegyike megjelenik a tantervi szövegezésben, megállapítható, hogy a vizsgált dokumentum átfedésben van a Positive Education modell indikátoraival és elemeivel. Kiemelkedő szerepe lehet az eredményeknek a saját készítésű tantervnek, és a sajátos pedagógiai környezetnek és kultúrának, amelyek lehetővé teszik, hogy nem csak a pszichológiai tőke mentén történjen a szociális kompetenciák növekménye, hanem az inkluzív megközelítésnek köszönhetően mindenkire, egyénileg érezhetővé válják a pozitív fordulat hozadéka. A kerettanterv és az alternatív kerettanterv vizsgálata alapján kijelenthető, hogy az alternatív kerettantervben hangsúlyosabban jelennek meg a PE elemei, mint a hagyományos kerettantervben. A kutatási eredmények alapján láthatóvá vált, hogy a *flow/flourish* indikátor jelentős mértékben van jelen a vizsgálati egységekben.

5.3.2 A pedagógiaelmélet érvényes összefüggéseiből kiinduló koncepció

A disszertáció elméleti részében bemutatásra került a pedagógiaelmélet érvényes összefüggéseiből kiinduló koncepció pontos jelentése, és meghatározása (részletesen ld. 2.4 fejezet) tartalmazza. A minta kiválasztásánál (részletesen ld. 3.2. fejezet) egy összefoglalás készült az elmélet főbb megállapításairól. A Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola ad otthont a dolgozat elővizsgálati részében (részletesen ld. 3.1 fejezet) már bemutatott Kék Madár Személyközpontú pedagógiai programnak.

Az alábbi táblázatban összefoglalásra kerültek a pedagógiaelmélet érvényes összefüggéséből kiinduló koncepció esetében, hogy az egyes szempontok jellemzőek-e az adott intézmény vizsgált programjára.

Kategóriák	A pedagógiaelmélet érvényes összefüggéséből kiinduló koncepció	Jellemző-e?
A működést meghatározó koncepció irányultsága	Egy-egy érvényes pedagógiai állítás felől indul, változást indukál a gyakorlatra.	igen
A vezető szerepe	kutató vagy gyakorlati szakember	igen
A követett gyakorlat	példákra építkeznek, és a pedagógusra	igen
Tudományosság	elmélet és a gyakorlat hat egymásra	igen

9. táblázat Az oktatás tartalmából kiinduló koncepció a Báthory Iskola Kék Madár személyközpontú pedagógiai programjában (M. Nádasi M. 1995 alapján) (Saját készítésű táblázat)

Az elővizsgálatnál már megjelent a Kék Madár program a mélyinterjú feldolgozhatóságának kérdésköre tekintetében. Jelen fejezetben a vizsgálat bemutatása történik. Először a kutatás lépései, ezt követően az intézmény és a programok, majd a kutatói kérdés és a vizsgálati egységek kerülnek ismertetésre. Végül a feltárást és elemzést követően a kapott eredmények bemutatására kerül sor.

A kutatás lépései

A megfigyelés 2018 tavaszán készült. A mélyinterjú során rögzítettek leíró narratív feldolgozása elkészült abból a célból, hogy ezzel az interjú szövegek manifeszt tartalmának feltárása is létrejöhessen. Az adatredukció segítségével azonban nem sikerült teljes mértékben a szöveget felhasználni arra, hogy a jó gyakorlat rá tudjon világítani mely tényezők vannak jelen, és mely továbbiak beemelése szükséges a PE-ből a hazai köznevelés vizsgálatba bevont intézményének rendszerébe. A kutatásban a PE modell és a PE indikátorok desk research módszerrel, a konceptualizálást követően pedig abszolút gyakoriság alapján kerültek operacionalizálásra, MAXQDA-val támogatott szemantikai tartalomelemzéssel. Első lépésként a PE modell és a PE indikátorok a kerettantervben kerültek beazonosításra. A továbbiakban ezeknek az indikátoroknak az előfordulási gyakorisága került vizsgálatra az egyes – ennél az iskolakoncepciónál releváns – elemzési egységekben.

Írásbeli strukturált interjú készült továbbá a program szakmai vezetőjével, aki a program megalkotója és egyben életre hívója. Végül az adatok alapján elemzés készült, mely segítségével az összefüggéseket feltárása megtörtént.

Az intézmény

A Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola alsó tagozatán 26 éve sikeresen működő Kék Madár program néhány főbb ismérve (igazgatói interjú alapján, ld. 9.6.melléklet): szöveges értékelés, eredményeket igazoló attitűdvizsgálatok. Szakminisztériumi ajánlást követően engedélyezte a program indítását az akkori településvezetés. Négy évig egy osztályban kísérleti jelleggel kezdték meg a működést, utána pedig mérések következtek, melyek eredményekkel bizonyították a sikert. Így indulhatott el minden évfolyamon egy-egy osztály. A Kék Madár program módszereinek törekvéseit a 90-es évek reformjai (Gáspár László munkássága) hívták életre. Az alkotók nemzetközi reformpedagógiai példákból, továbbá Rogers és Gordon (1970,1974,1998) munkásságából, valamint személyes tapasztalataikból építkeztek. A program legfőbb célja, hogy a gyermekek számára igazolást nyerjen: öröm a tanulás! (ld. szakmai vezető mélyinterjú kivonat 7. melléklet)

Kutatói kérdés

A PE modell elemeinek és a PE indikátorainak előfordulási gyakorisága igazolja-e azt az előfeltevést, hogy a Kék Madár program pedagógiai programja és a PE modell átfedésben vannak egymással? Elmondható-e ez alapján, hogy a program összhangban van a Positive Education törekvéseivel, céljaival, alapelveivel, indikátoraival?

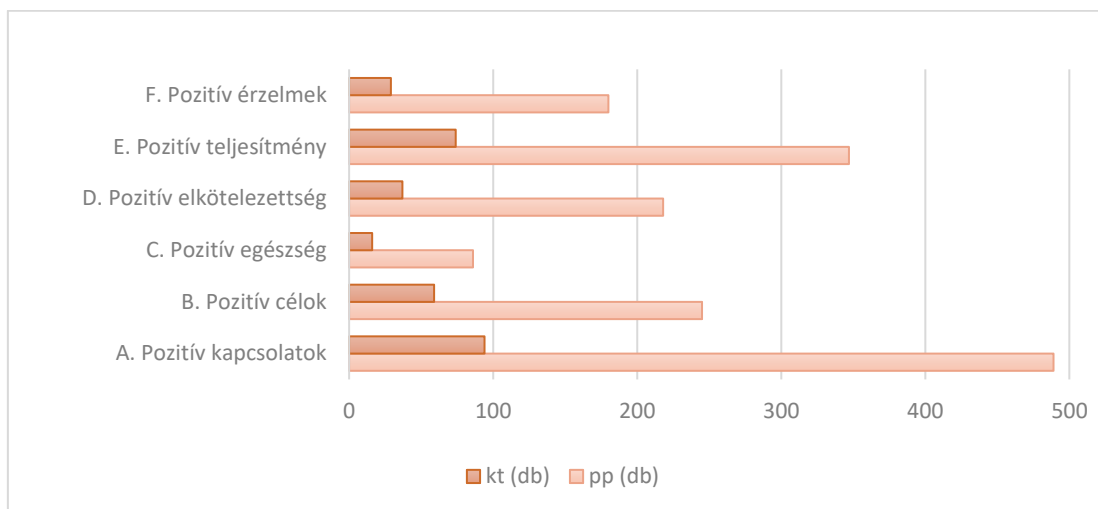
Az elemzés alapján kijelenthető-e, hogy a pozitív pszichológia jóllétre való törekvését, és a *flow/flourish* élmény gyakoriságának növelését kevésbé érzi feladatának az intézmény?

Vizsgálati egységek, elemzés

Vizsgálati egységek az alábbiak voltak: a minden iskolatípusra érvényes általános kerettanterv, az intézmény pedagógiai programjának vonatkozó részei (jelölése: *pp.*), valamint a szakmai vezetővel készített írásbeli, strukturált interjú (jelölése: *ki.*, az interjú a 10. mellékletben, az interjúra adott válaszok pedig a 11. mellékletben tekinthetőek meg).

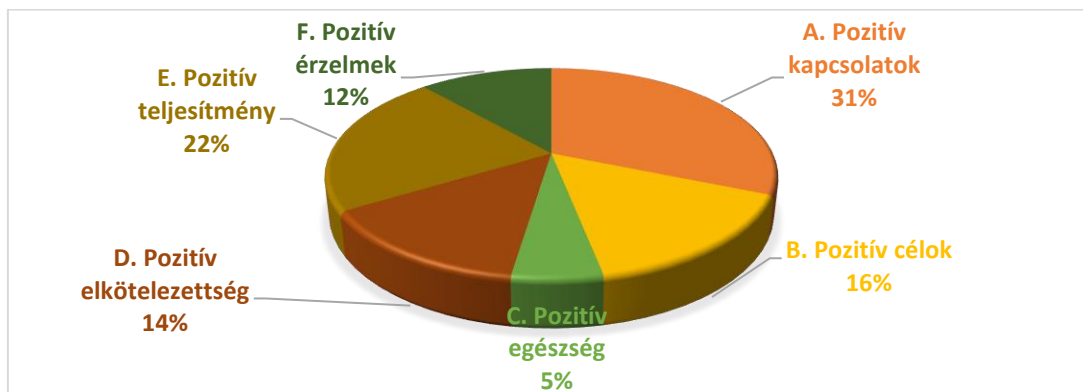
Az általános iskolai kerettanterv elemzése ezt megelőzően bemutatásra került (részletesen ld. 5.2 fejezet). Fontos ugyanakkor a kerettanterv pedagógiai programhoz való viszonyának láttatása is annak érdekében, hogy láthatóvá váljanak az esetlegesen háttérben meghúzódó

tendenciák. A kerettanterv és a pedagógiai program az indikátoroknál már kimutatott különbségeket halmozottan igazolja a PE elemek tekintetében. A *pozitív kapcsolatok* megjelenése a leginkább jellemző, melyet a *pozitív teljesítmény* követ. A *pozitív célok*, *pozitív elkötelezettség* és a *pozitív érzelmek* nagyjából azonos mértékben találhatóak meg, a *pozitív egészség* az összes PE elem közül itt is a legcsekélyebb mértékben jelenik meg (ld.14. ábra).



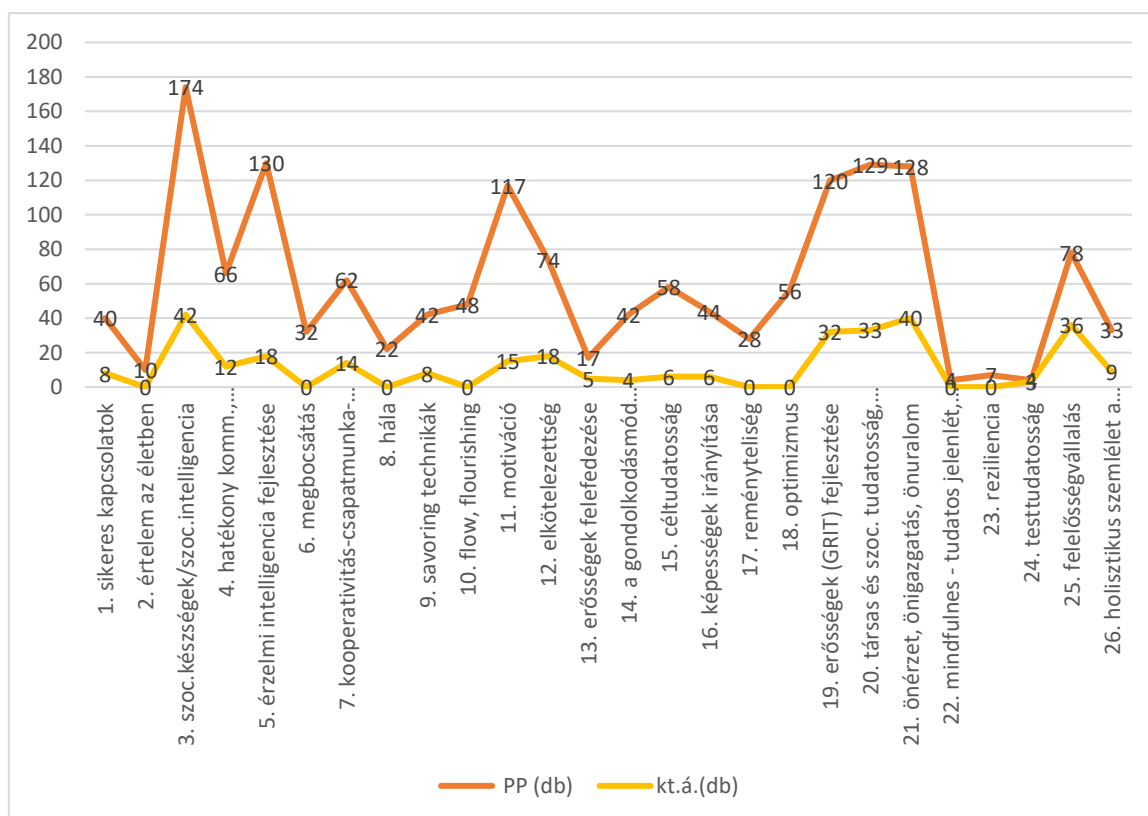
14. ábra A PE elemeinek eloszlása a Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola alsó tagozatán a kerettanterv és a pedagógiai program elemzése alapján (Saját készítés)

A Kék Madár Személyközpontú pedagógiai programban megjelenő PE elemek számszerűsítését követően megállapítást nyert, hogy a PE elemek közül a *pozitív kapcsolatok* elem jelenik meg a leginkább, legkevésbé a *pozitív egészség*. Kiemelkedő a *pozitív érzelmek* (12%), a *pozitív elkötelezettség* (14%) és a *pozitív célok* (16%) elemeinek nagyságrendileg értékek mentén történő megjelenése. (ld.15.ábra).



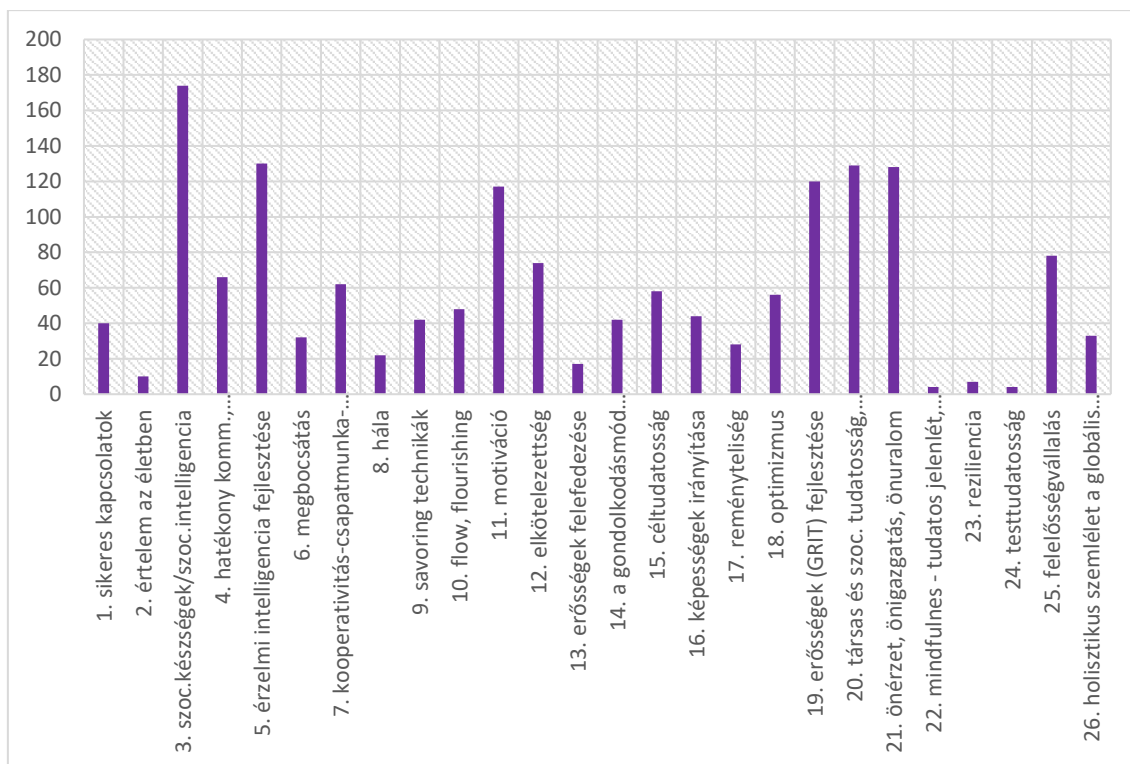
15. ábra A PE elemeinek eloszlása a Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola alsó tagozatán, az elemzés alapján (Saját készítés)

Az indikátorok tekintetében megállapításra került, hogy az *értelem az életben* (2-es), *mindfulness - tudatos jelenlét* (22-es), *reziliencia* (23), *testtudatosság* (24-es) indikátorok egyetlen elemzési egységben sem fordultak elő. Jóval száz fölötti (174 db) az előfordulás gyakorisága a *szociális készségek és szociális intelligencia* esetében, ami több mint négyszerese a kerettantervben talált értéknek (42db). Több indikátor esetében, mint az *érzelmi intelligencia* (5-ös), *savoring technikák* (9-es) és a *motiváció* (11-es) akár hétszeres eltérés is előfordult. A *flow, flourishing* (10-es indikátor) esetében a *kt. á.*-ban 0, míg a pedagógiai programban 48 előfordulást találtam. A többi indikátornál átlagban kétszeres értékkülönbséget találtam, minden esetben a pedagógiai program javára (ld.16.ábra).



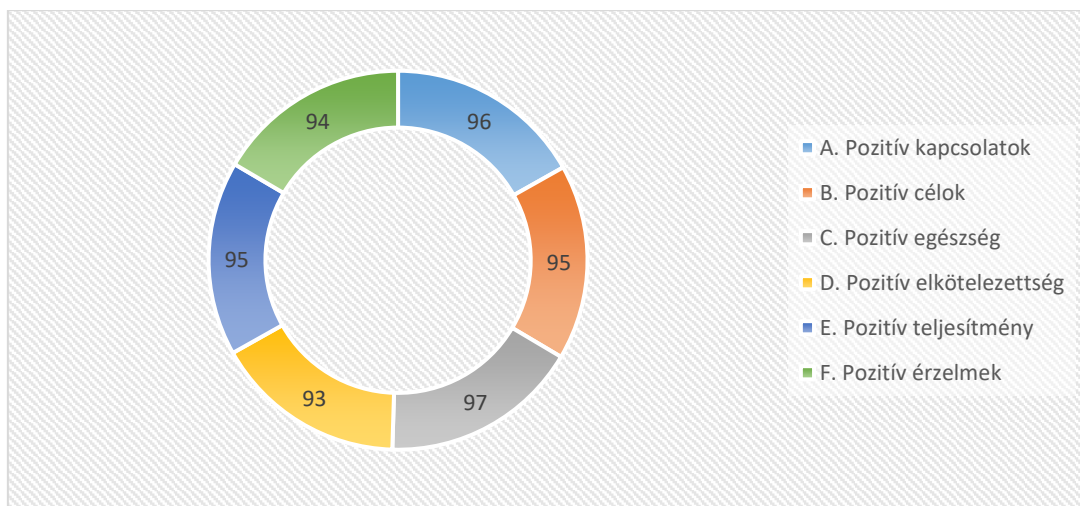
16. ábra A PE indikátorainak eloszlása a Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola alsó tagozatán a kerettanterv és a pedagógiai program elemzése alapján (Saját készítés)

A pedagógiai program vizsgálata során megállapítást nyert, hogy a *szociális készségek / szociális intelligencia* indikátor gyakorisága a legmagasabb. Ezt követően szinte azonos gyakoriságú a pedagógiai programban az *érzelmi intelligencia fejlesztése* (5-ös), *motiváció* (11-es), *erősségek (GRIT) fejlesztése* (19-es), *önérzet, öniszég, önuralom* (21-es) indikátorok. Legalacsonyabb gyakorisággal fordulnak elő az *értelem az életben* (2-es), *mindfulness - tudatos jelenlét*, (22-es), *reziliencia* (23-as), *testtudatosság* (24-es) indikátorok voltak megtalálhatók a vizsgált pedagógiai programban (ld. 17. ábra).



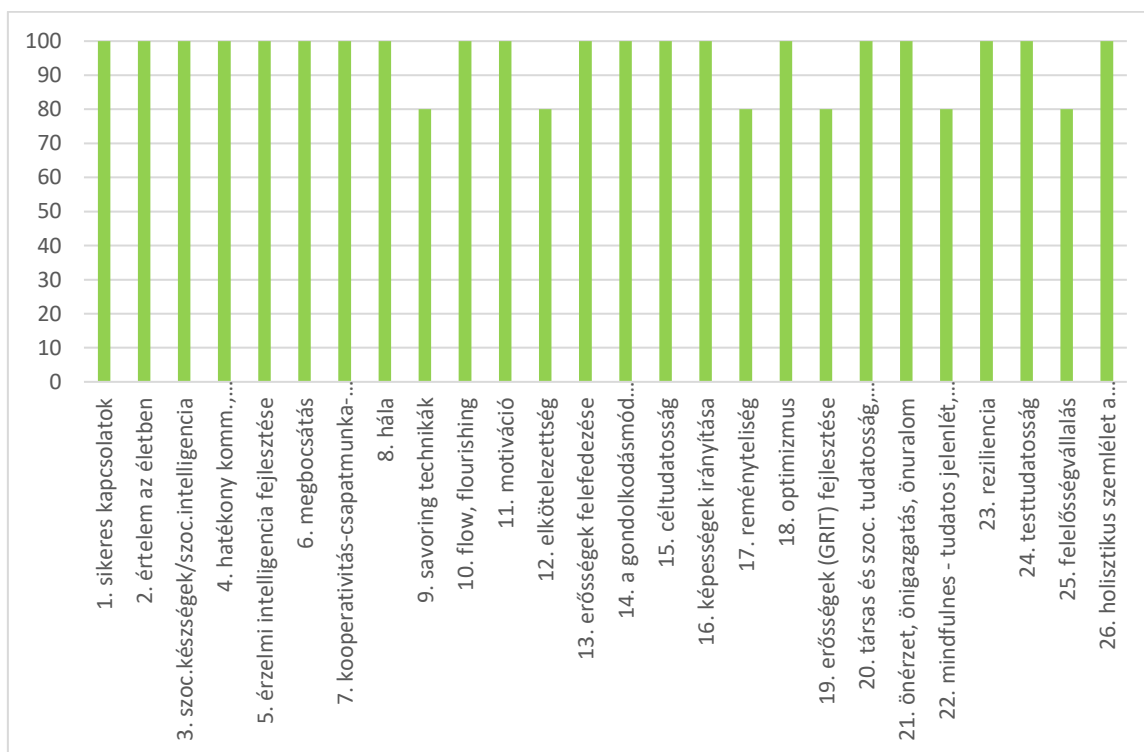
17. ábra A PE indikátorainak eloszlása a Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola Pedagógiai programja alapján, (alsó tagozat) saját elemzés alapján (Saját készítés)

A szakmai vezetők Google Forms felületen (írásbeli strukturált interjú keretében) válaszoltak a kutatói kérdésekre. A 26 kérdésből álló interjú 6 fokú Likert skálán történő értékelés segítségével arra kérte a vezetőket, minősítsék a programot az egyes indikátorok megjelenésének tekintetében. A kitöltést és az egységes értelmezést egy röviden megadott definíció is segítette az egyes indikátorelemeknél (10. melléklet az interjúról, 11. melléklet az adott válaszokról). Az interjú 6-fokú Likert skálás értékelést kért a válaszadótól, ahol 0 az egyáltalán nem jelenik meg (0%), az 5-ös a teljes mértékben megjelenik (100%). A közöttük megjelölt 1-es érték 20%, a 2-es 40%, a 3-as 60%, a 4-es 80%-ot jelöl. Az interjú válaszait összesítve, és a PE elemek értékeibe a (részletesen ld.3.táblázat) módon leírtak alapján visszahelyettesítve megállapítást nyert, hogy a PE elemek szinte csaknem azonos mértékben fordulnak elő a vizsgált az interjú eredményei alapján. (ld.18. ábra). A 93-94-95-96%-os előfordulási arány meglehetősen magas, és az eltérés is igen alacsony az egyes elemek között.



18. ábra A PE elemeinek eloszlása a Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola alsó tagozatán az írásbeli interjú elemzésének eredményei alapján (saját készítés)

Az írásbeli interjú eredményeit tekintve a PE indikátorok vonatkozásában az elemzés alapján elmondható, hogy hat eset kivételével maximális értéket jelölt a program vezetője a kérdezett indikátorok tekintetében. Ezek az indikátorok a *savoring technikák*, *elkötelezettség*, *reményteliség*, *erősségek fejlesztése*, *mindfulness* voltak. Egyöntetűen 80%-ra értékelte jelenlétüket a válaszadó (ld. 19. ábra).



19. ábra A PE indikátorainak eloszlása a Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola alsó tagozatán az írásbeli interjú elemzésének eredményei alapján (Saját készítés)

A vizsgált iskolakoncepció eredményei

A hat PE elem tekintetében elmondható, hogy az elemzési egységekben egyaránt csekély mértékben jelenik meg a *pozitív elkötelezettség* a legmeghatározóbb pedig a *pozitív kapcsolatok* PE elem. A *pozitív egészség* szerepe az összes elemzési egységben nem egyöntetűen alacsony (jellemzően az interjú értékének tendenciái különülnek el az többi elemzési egység adatainak elemzési eredményeitől), de alacsony.

A 26 PE indikátor tekintetében elmondható, hogy az elemzési egységekben egyaránt csekély mértékben jelenik meg az *értelem az életben*, *hatékony kommunikáció*, *elkötelezettség*, *mindfulness*, *reziliencia*, *testtudatosság* (2,4,12,22,23,24-as) indikátorok, a legmeghatározóbb pedig a *szociális készségek* (3-as) indikátor. Megfontolandó az a vizsgálati eredmény, hogy azzal szemben, hogy a kerettanterv nem említi a *hála*, *flow*, *reziliencia*, *mindfulness* indikátorokat, a pedagógiai program ennek ellenére jelentős mértékben tartalmaz ezek fejlesztésére közvetlenül vagy közvetett módon történő utalásokat. Kiemelten meghatározó lehet tehát a pedagógiai program tartalmának megfelelő ismerete, és a pedagógiai munka ez alapján történő szervezése, mely így a kerettanterv kiegészítéseként is értelmezhető.

A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a PE elemei és indikátorai az oktatási-nevelési folyamatba építés által kétségtelenül pozitív módon hatnak a tanulási-tanítási folyamatra, a formális és informális értékelésre, a társas együttélés szabályainak alakulására, minőségére, a kortársak közötti együttműködésre, valamint a hatalmi helyzet konfliktusaira, továbbá összetett módon a nevelési stílusra is. Az indikátorok igazolták a kritikai gondolkodást támogató iskolai gyakorlat jelenlétét az intézmény programjában. Jelen mikrokutatás keretében a PE elemei és a PE indikátorai öt elemzési egység mentén kerültek feltárássra, ezek az eredmények komparatív módon kerültek ismertetésre. A kutatási eredmények alapján láthatóvá vált, hogy a *flow/flourish* indikátor csekély mértékben van jelen a vizsgált elemzési egységekben. Továbbá, az eredmények alapján elmondható, hogy a Kék Madár személyközpontú pedagógiai program a kritikai gondolkodást támogató iskolai gyakorlat. A 26 indikátor csaknem mindegyike megjelenik a tantervi szövegezésben, megállapítható, hogy a vizsgált dokumentum összességében átfedésben van a Positive Education modell indikátoraival és elemeivel.

5.3.3 Utólagosan racionalizálható koncepció

A disszertáció elméleti részében bemutatásra került az utólagosan racionalizálható koncepció pontos jelentése, és meghatározása (részletesen ld.2.4 fejezet). A minta kiválasztásánál (részletesen ld.3.2. fejezet) összefoglalás készült a koncepció főbb tulajdonságainak, elemeinek megállapításairól. Az utólagosan racionalizálható koncepció esetében az alábbi 10. táblázat mutatja, hogy az egyes kategóriák jellemzőek-e a vizsgálatra kijelölt intézményben.

Kategóriák	Utólagosan racionalizálható koncepció	Jellemző-e?
A működést meghatározó koncepció irányultsága	Látens koncepciók alapján, melyek van, hogy utólag tisztulnak ki.	igen
A vezető szerepe	Tehetséges pedagógus, egyedi koncepciók mentén végzi tevékenységét.	igen
A követett gyakorlat	személyhez kötött	igen
Tudományosság	szakemberek bevonása alapján történik	igen

10. táblázat Az oktatás tartalmából kiinduló koncepció jellegzetességei (M. Nádasi M. 1995 alapján) (Saját készítésű táblázat)

Az elővizsgálatnál a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolája, mint az indikátorok pontosításának eszköze jelent meg. Jelen fejezetben a vizsgálat bemutatására kerül sor. Először a kutatás lépései, ezt követően az intézmény és a program, majd a kutatói kérdés és a vizsgálati egységek kerülnek ismertetésre. Végül a feltárást és elemzést követően a kapott eredmények bemutatására kerül sor.

A kutatás lépései

A kutatásban a PE modell és a PE indikátorok desk research módszerrel, a konceptualizálást követően pedig abszolút gyakoriság alapján kerültek operacionalizálásra, MAXQDA-val támogatott szemantikai tartalomelemzéssel. Első lépésként a PE modell és a PE indikátorok ismeretében a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolájának pedagógiai programjában kerültek beazonosításra a magyar nyelvű indikátorok, melyek meghatározására korábban került sor. A továbbiakban a PE elemeinek és a PE indikátorainak az előfordulási gyakorisága került vizsgálatra az egyes – ennél a koncepciónál releváns – elemzési egységekben.

Ezek után írásbeli strukturált interjú készült az intézmény vezetőjével. Végül az adatok alapján elemzés készült, és az eredmények feltárása valósult meg.

Az intézmény

Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolája 12 km-re található Szigetvártól. Az óvodázási és beiskolázási körzete nyolc településből áll: Bürös, Endróc, Gyöngyösmellék, Kétújfalú, Szörény, Teklafalu, Várad, Zádor; melyek közül hét szerepel a társadalmi – gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott települések országos jegyzékében. Mind a nyolc települést az átlagos munkanélküliséget (1,5-szeres mértékben) meghaladó munkanélküliséggel sújtott települések közé sorolták. A munkalehetőségek hiánya erősen befolyásolja az intézmény tanulóinak szociális körülményeit. Az intézmény vezetője az alábbi „varázsszavak” -ra építve körvonalazta munkáját: helyzetelemzés, pályázatok, integráció - együttnevelés - inklúzió, élethosszig tartó tanulás. Az elővizsgálat harmadik részében (részletesen ld. 3.1. fejezet) felsorolásra került az intézmény néhány törekvése, és működésének meghatározó elemei. Kiemelten fontos a pedagógiai munka szempontjából az inkluzív pedagógia alapelveinek alkalmazása az intézményben. Az elmúlt 15 évben a tantestület szemléletváltása az alábbi mérőkövetkezők megvalósulása nyomán következett be. Kidolgozott integrált tanterv (horizontálisan és vertikálisan is átjárható) az enyhe értelmi fogyatékosok és ép társaik integrált oktatása, és a roma kisebbségi oktatás mely a komplex művészeti tantárgyak segítségével valósult meg. A hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedése érdekében az intézmény integrációs stratégiát készített a 2003/2004-es tanévben. Ennek keretében a tantestület megismerkedett az IPR-rel, és az azt meghatározó törvényi szabályozások tartalmával, működésével. Az oktatási folyamatban heterogén osztályokban folyik az oktató-nevelő tevékenység, kompetenciafejlesztő programok mentén, az önálló tanulást segítő tevékenységközpontú foglalkozásokkal, differenciált tanulásszervezéssel, és a kooperatív tanulási technikák alkalmazásával valósítják meg az intézményben dolgozók sikereiket.⁶¹

Kutatói kérdés

A PE modell elemeinek, és a PE indikátorainak előfordulási gyakorisága igazolja-e azt az előfeltevést, hogy a Dél-Zselic Általános Iskola Konrád Ignác Általános Iskolájának pedagógiai programja és a PE modell elemei, indikátorai átfedésben vannak egymással?

⁶¹ vö.: http://www.konradignac.hu/archivum/igazgato_i_palyazat (lt.20.01.18)

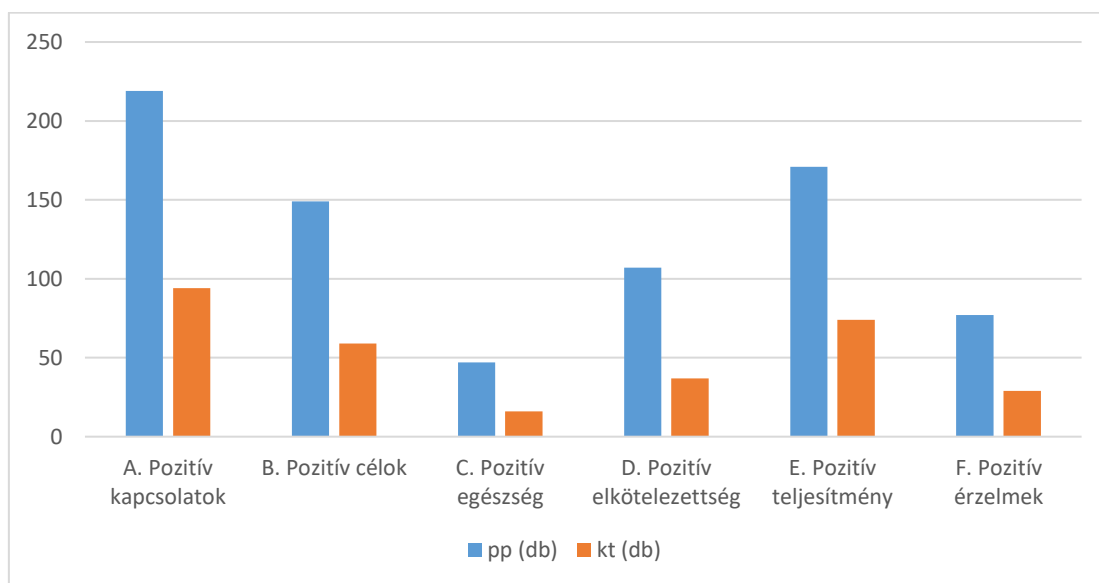
Elmondható-e ez alapján az, hogy a vizsgált pedagógiai program összhangban van a Positive Education törekvéseivel, céljaival, alapelveivel?

Az elemzés alapján kijelenthető-e, hogy a pozitív pszichológia jóllétre való törekvését, és a *flow/flourish* élmény gyakoriságának növelését kevésbé érzi feladatának az intézmény?

Vizsgálati egységek, elemzés

Vizsgálati egységek voltak: a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolájának Pedagógiai programja, az általános kerettanterv (alsós és felsős évfolyamok számára készült) elemzése, illetve az intézmény vezetőjével készített írásbeli interjú.

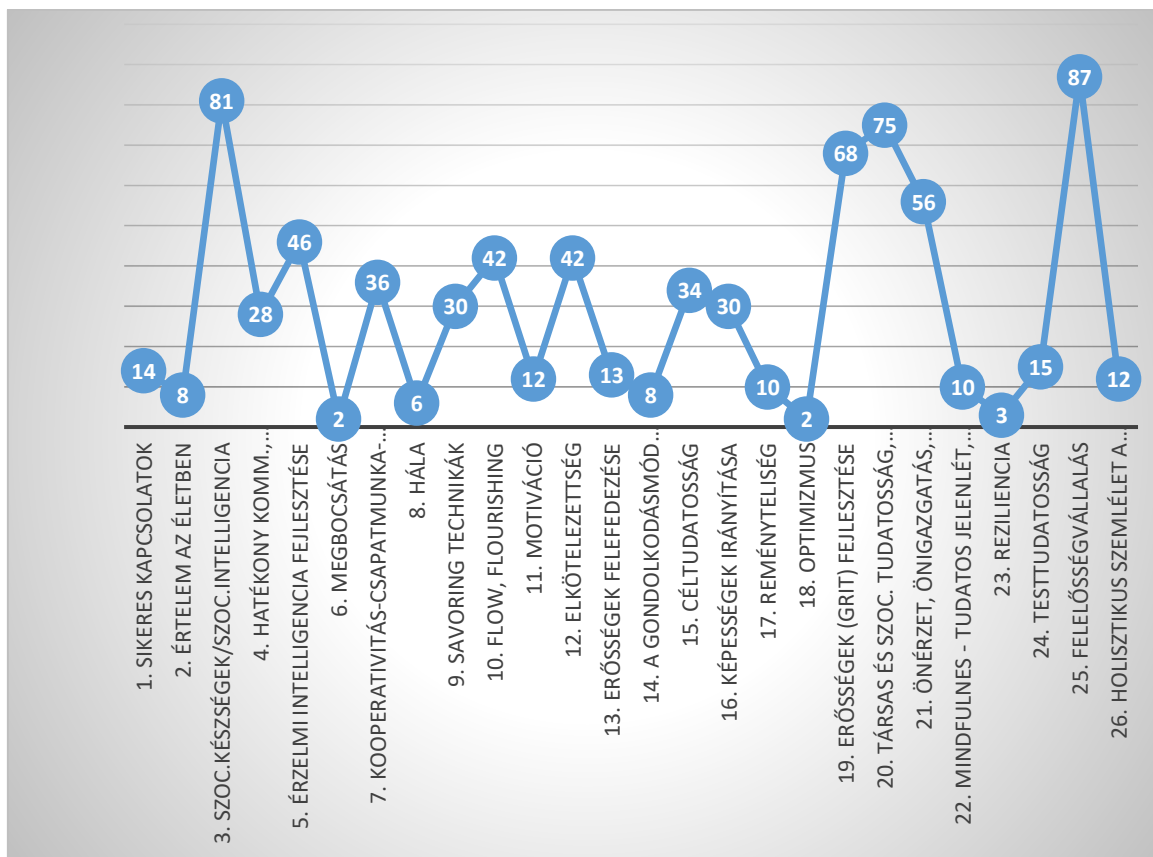
A PE elemeinek eloszlása a pedagógiai programban és a kerettantervben számos eltérésre hívják fel a figyelmet. Több mint kétszeres különbség található mind a hat elem esetében, szélsőségek nincsenek. Tendenciáit tekintve az elemzés alapján ebben az esetben is megállapítható, hogy leginkább a *pozitív kapcsolatok*, legkevésbé a *pozitív egészség* jelenléte mutatható ki a tantervi szabályozók elemzéséből (ld. 20. ábra).



20. ábra A PE elemeinek eloszlása a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolájának Pedagógiai programjában az elemzések eredményei alapján (Saját készítés)

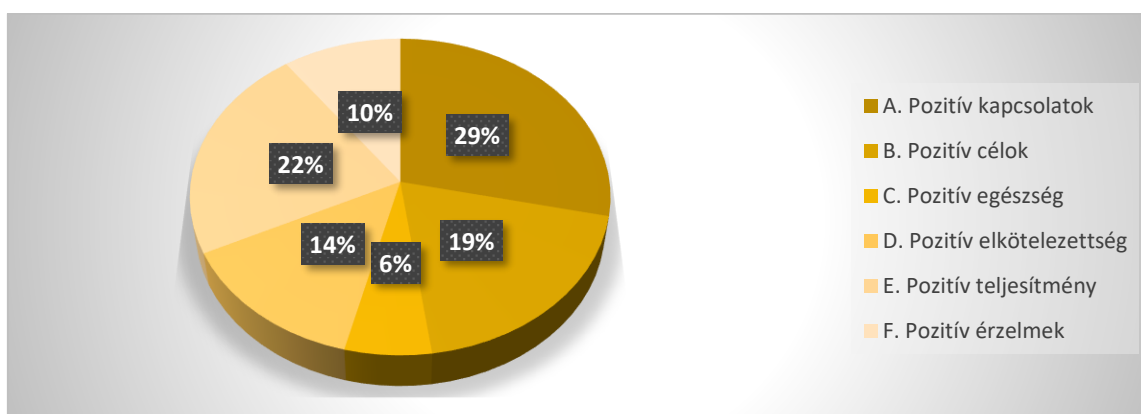
Az indikátorok tekintetében a pedagógiai program és a kerettanterv elemzésének eredményeit összehasonlítva láthatóvá válik, hogy az intézmény pedagógiai programjában leggyakrabban a *felelősségvállalás* (25-ös) és a *szociális készségek /szociális intelligencia* (3-as) indikátorok jelentek meg. Szorosan követi őket a *társas kompetenciák fejlesztése* (20-as) és az *önérvet, öngazgatás, önuralom* (21-es) indikátorok.

A legalacsonyabb gyakoriságot az előfordulások tekintetében a *megbocsátás* (6-os), *optimizmus* (18-as), *reziliencia* (23-as) indikátoroknál talált az elemzés (ld. 21. ábra).



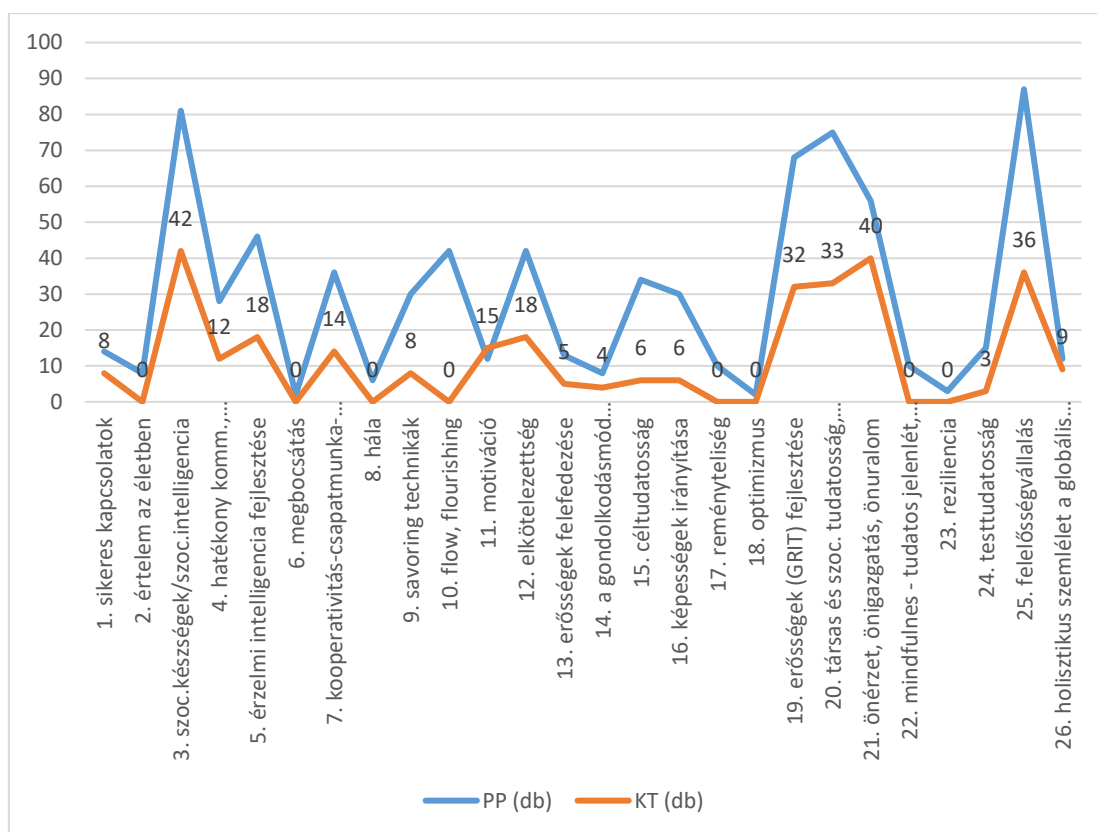
21. ábra A PE indikátorainak eloszlása a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolájának Pedagógiai programjában az elemzések eredményei alapján (Saját készítés)

A pedagógiai program vizsgálata alapján a PE elemeinek megjelenése ugyanazt a tendenciát követi, ami az eddigi intézményeknél is megfigyelhető. Leginkább a *pozitív kapcsolatok*, legkevésbé a *pozitív egészség* van jelen a pedagógiai programban (ld. 22. ábra)



22. ábra A PE elemeinek eloszlása a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolájának Pedagógiai programjában az elemzések eredményei alapján (Saját készítés)

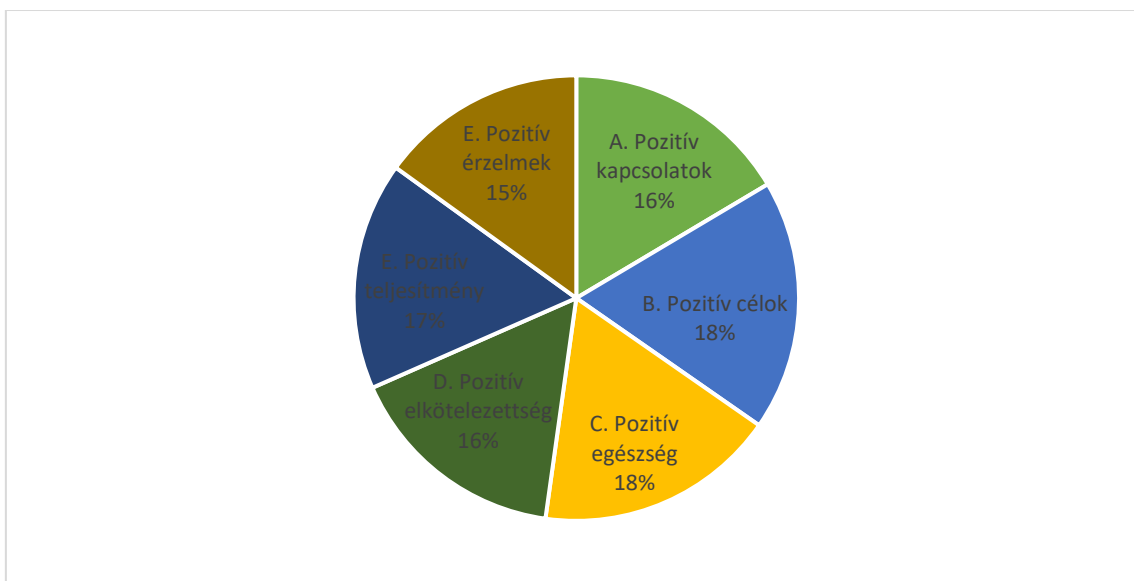
Az egyes indikátorok megjelenését tekintve, a pedagógiai programban végzett elemzés eredményei összevetésre kerültek a kerettanterv elemzésének eredményeivel. Az összevetés során megállapítást nyert, hogy a *megbocsátás* (6-os) és az *optimizmus* (18-as) indikátorok egyikben sem találhatóak meg. Leginkább jellemző volt a *szociális készségek/szociális intelligencia* (3-as) *társas és szociális tudatosság, empátia, tolerancia* (20-as), és a *felelősségvállalás* (25-ös) indikátorok előfordulása. Szembetűnő a különbség a *flow, flourishing* (10-es) indikátor esetében van, ami visszaigazolja az igazgatónő által leírt szemléletváltást, és a pozitív pszichológia jelenlétét (ld. 23. ábra).



23. ábra A PE indikátorainak eloszlása a Dél-Zselic Általános Iskola Kénújfalui Konrád Ignác Általános Iskolájának Pedagógiai programjában és a kerettantervben az elemzések eredményei alapján (Saját készítés)

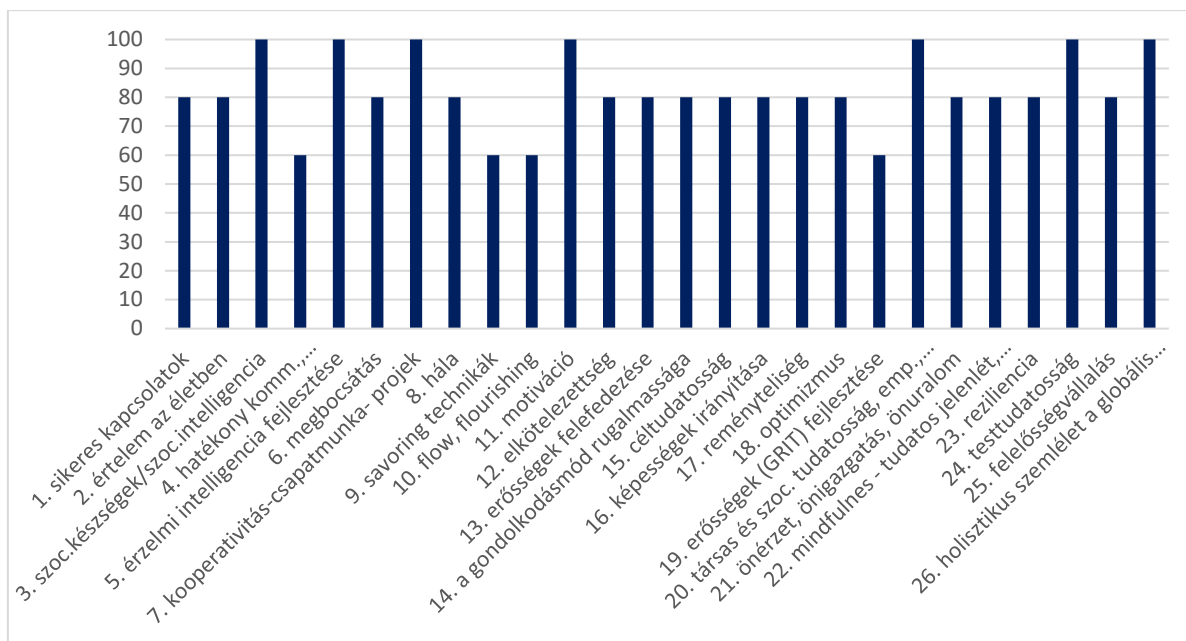
A szakmai vezetők a Google Forms felületen (írásbeli strukturált interjú keretében) válaszoltak a kutatói kérdésekre. A 26 kérdésből álló interjú 6 fokú Likert skálán történő értékelés segítségével arra kérte a vezetőket, minősítsék a programot az egyes indikátorok megjelenésének tekintetében. A kitöltést és az egységes értelmezést egy röviden megadott definíció is segítette az egyes indikátorelemeknél (9.8. melléklet az interjúról, 9.9. melléklet a válaszokról).

Az indikátorok értékeit a PE elemekbe korábbiakban meghatározottak szerint (részletesen ld.3. fejezet) visszahelyettesítve megállapítást nyert, hogy az összes elem körülbelül azonos mértékű megjelenése rajzolódik ki az elvégzett írásbeli interjú adatainak feldolgozása során. Leginkább a *pozitív célok* és a *pozitív egészség* (18%) ezt követően a *pozitív teljesítmény* (17%) majd a *pozitív kapcsolatok* és a *pozitív elkötelezettség* egyenlő arányban (16-16%) fordul elő a vizsgálati egységben az elvégzett elemzés alapján. Jól látható a szélsőségektől mentesség, és a kiegyensúlyozottság az elemek megjelenésének tekintetében.



24. ábra A PE elemeinek eloszlása a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolájának intézményi vezetőjével készített írásbeli interjú alapján az elemzések eredményei alapján (Saját készítés)

Az intézmény vezetőjével készített írásbeli interjú alapján (a korábbiaktól eltérően) három érték köré rendeződött a válaszadó megítélése az indikátorok jelenléte tekintetében. Hét esetben (27%) jelölte meg az igazgatónő a 100%-os értéket (3,5,7,11,20,24,26-os indikátorok). Tizenöt esetben 80%-os értéket határozott meg (1,2,6,8,12,13,14,15,16,17,18,21,22,23,25 indikátorok), ez az összes indikátor 58%-a. Négy esetben (4,9,10,19 indikátorok) jelölte meg a 60%-os értéket, ami 15%-a az összes indikátornak (ld.25.ábra).



25. ábra A PE indikátorainak eloszlása a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolájának intézményi vezetőjével készített írásbeli interjú alapján az elemzések eredményei alapján (Saját készítés)

A vizsgált iskolakoncepció eredményei

A hat PE elem tekintetében elmondható, hogy az elemzési egységekben egyaránt csekély mértékben jelenik meg *pozitív egészség*, *pozitív érzelmek*, a legmeghatározóbb pedig a *pozitív kapcsolatok* PE elem.

A 26 PE indikátor tekintetében elmondható, hogy az elemzési egységekben egyaránt csekély mértékben jelenik meg a *megbocsátás* (6-os) indikátor, a legmeghatározóbb pedig a *felelősségvállalás* (25-ös) indikátor.

Az intézmény közel 20 éve az inkluzív környezet kialakítására törekszik. Rugalmas tanrenddel és innovatív szemléletmóddal sikerült a tanulók iskolai eredményességének növelése, a lemorzsolódás csökkentése. Az alacsony lemorzsolódási adatok (Kovácsvecsné, 2018), és az érettségit szerzettek magas aránya, valamint a 40-50 %-os nemzetiségi tanulói arány mellett a sikeres beilleszkedés érdekében megvalósult stratégiák (IPR) eredményesek. Több mint 30 adaptáló iskola alkalmazza sikeresen mindazt, amit az intézményben létrehozta, megvalósítottak.

A kutatás vonatkozásában PE elemek a Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolájának pedagógiai programjának rendszerében számszerűen teljes mértékben megjelennek, az egyes indikátorok tartalmában azonban eltérések mutathatók ki.

A kritikai gondolkodást teljes mértékben támogató iskolai gyakorlatként értelmezhető, hiszen a reflektivitást támogatja, a kritikai észrevételeket a pedagógus szakmai jártasságának megfelelően tudja kezelni, erre instrukciót minden esetben kap a tantestületi munka által kidolgozott orientáló jellegű segédanyagokban. A kerettanterv feladata elsődlegesen az oktatási és nevelési folyamatban irányok meghatározása az intézmények számára. Jól látszik az indikátorok megjelenési gyakoriságának többlete az egyéni sajátosságok mentén készült pedagógiai programban. Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógiai program szerepe meglehetősen nagy abban, hogy az oktatási-nevelési folyamat miként valósul meg a gyakorlatban, nem csak az előírások szintjén. A kutatási eredmények alapján láthatóvá vált, hogy a *flow/flourish* indikátor csekély mértékben van jelen a vizsgált elemzési egységekben. A PE modell elemeinek és a PE indikátorainak előfordulási gyakorisága igazolja azt az előfeltevést, hogy a vizsgált intézmény elemzési egységei és a PE modell átfedésben vannak egymással. Elmondható ez alapján az, hogy a vizsgált egységek alapvetően összhangban vannak a Positive Education törekvéseivel, céljaival, alapelveivel.

5.3.4 Elméletileg komplexen megalapozott koncepció

A disszertáció elméleti részében bemutatásra került az egyes iskolakoncepciók pontos jelentése és meghatározása (részletesen ld. 2.2 fejezetben), illetve a minta kiválasztásáról (részletesen ld. 3.2. fejezetben) egy összefoglalás készült az elmélet főbb megállapításával. A Boldogságóra program esetében (vizsgált intézmény a Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola) az alábbi táblázat mutatja, hogy az egyes kategóriák jellemzőek-e a vizsgált intézményben.

kategóriák	elméletileg komplexen megalapozott koncepció jellemzői	megjelenik-e
A működést meghatározó koncepció irányultsága	A céltól halad a tartalom felé a megvalósítás koncepciója.	igen
A vezető	szakember, kutató, és követői	igen
A követett gyakorlat	előíró, értelmezve előíró, értő-alkotó megoldásra számító	igen
Tudományosság	folyamatos kontroll és mérés	igen
Dokumentáltság	jól dokumentált	igen

11. táblázat Az elméletileg komplexen megalapozott koncepció és a Boldogságóra program viszonya (M. Nádasi 1995 alapján) (Saját készítésű táblázat)

A vizsgált intézmény azért tartozik ebbe a kategóriába, mert tudatosan épít a pozitív pszichológia gyakorlati eredményeire, melyet az iskola pedagógiai programjában is rögzített. Ezáltal vehet részt a Boldogságóra programban. Továbbiakban először a kutatás lépései, ezt követően az intézmény és a program, majd a kutatói kérdés és a vizsgálati egységek kerülnek ismertetésre. Végül a feltárás és az elemzést követően a kapott eredmények bemutatása történik.

A kutatás lépései

A kutatásban a PE modell és a PE indikátorok desk research módszerrel, a konceptualizálást követően pedig abszolút gyakoriság alapján kerültek operacionalizálásra, MAXQDA-val támogatott szemantikai tartalomelemzéssel. Első lépésként a PE modell és a PE indikátorok ismeretében az iskola kerettantervének szövegében kerültek beazonosításra a magyar nyelvű indikátorok, melyek korábban meghatározásra kerültek. A továbbiakban ezeknek az indikátoroknak az előfordulási gyakorisága került vizsgálatra az egyes – ennél a koncepciónál relevánsnak vélt, illetve rendelkezésre álló – elemzési egységekben. Ezek után strukturált írásbeli interjú készült az intézmény vezetőjével. Végül az adatok alapján az elemzés elkészítése, az összefüggések feltárása történt.

A Boldogságóra program, és a vizsgált intézmény bemutatása

A Boldogságóra program 2014-től indult, és népszerűsége egyre nő. Mára már több mint 1300 intézmény (óvodától iskoláig) vesz részt a programban, ami több mint 7500 csoportban tevékenykedőt jelent. Egyéni szinten ez több mint 100.000 gyermeket érint – a kidolgozók adatai alapján.⁶² A program koncepcióját Oláh Attila és Bagdy Emőke is felkarolta. Bagdy Emőke számos munkájában érvel (2017:24-25) a lelki egészségre történő edzés fontossága mellett. Azt állítja, hogy a változást a szocializációs színtereken, a családi élet kereteiben és az iskolában mielőbb el kell kezdeni. Néhány erre irányuló törekvést fel is sorol, mint a mesepszichológia⁶³, az érzelmi intelligencia-fejlesztő „Varázsjátékok⁶⁴”, a Boldog-iskolák stb. – melyek célja, a boldogság fejlesztésére szolgáló képességeket fejlesztő módszerek népszerűsítése, elterjesztése. Úgy véli, a jelenlegi és a jövőbeli szakemberek ez irányú szakmai ismeretekkel történő felvértezése elengedhetetlen része lehet ennek a folyamatnak. Oláh Attila szerint „A boldogságóra a teljes jóllét elérését elősegítő gyakorlati és elméleti

⁶² <https://boldogsagora.hu/tajekoztato> (lt. 2020.04.10.)

⁶³ vö.: Kádár Annamária (2013) *Mesepszichológia - Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk kiadó, Budapest.

⁶⁴ vö.: Göbel Orsolya (2014): *Varázsjátékok* könyvsorozat. LHarmattan Kiadó, Budapest

tudást, *saját élményre* alapozva átadó életkor-specifikus program.”⁶⁵ A programot Bagdi Bella és egy pedagógus alkotóközösség együttesen dolgozta ki. A felnőtteknek szóló boldogságprogram és a később ez alapján létrejött boldogságórák tematikájának összeállításakor Bagdi Bella Sonja Lyubomirsky-ra alapozott, aki boldogságfokozó technikákat határozott meg. Bagdi Bella először önmaga számára keresett és talált életmód vezetési technikákat Lyubomirsky (2008) munkájában, majd bővítette a programot felnőttek részére. A gyakorlati sikereken elindulva számos szülő kérte a gyermekek részére történő tematika kidolgozását, ami már kis óvodás kortól a fiatal felnőttkorig, illetve tanulási nehézséggel küzdők számára is elérhető és megvalósítható segítséget nyújt a mindennapokban. A programot használó pedagógusok önkéntes alapon végzik munkájukat. Elsődlegesen osztályfőnöki óra kereteibe ágyazva használják fel a boldogságórák témáinak kapcsolódási pontjait tanmenetükkel egyeztetve. Ennek segítségével megtapasztaltathatják a gyermekekkel az egyes feladatok jótékony hatását életvezetésükre. Bagdi Bella, Lyubomirsky kategóriái közül választott tíz hónapnyi tartalmat, kihagyva belőle a kényszeres gondolkodás (rágódás) és a társas összehasonlítás elkerülését; az áramlatélmény fokozását; vallásgyakorlás és a spirituális életre irányuló témaköröket. A tíz hónap megegyezik a közoktatásban töltött hónapok számával, melyeket az egyes diákok életkori szintjeihez igazodó gyakorlatok rendszerébe illesztve dolgoztat fel kézikönyvei – munkafüzetei által. Tematikailag egyrészt a stresszkezelés, relaxáció, illetve ezek mozgásos és képzeleti, mentális úton történő módszerek felhasználását; másrészt a „boldogságra nevelés” tudományos rendszertanát követik a feladattípusok. A programban szoros együttműködés jött létre az ELTE Pozitív Pszichológia Laboratóriumával, amelynek vezetője Oláh Attila. Ő írta a kötetek előszavát, és kutatócsoportja segíti a program munkáját. A szakmai anyagokat kutatócsoportjának tagjai, például Mogyoródi Tímea is lektorálta. A program szakmai vezetője 2019 óta dr. Szarka Emese, a képzők összefogását Prof. Vargha András koordinálja, aki szintén 2019-ben csatlakozott a programhoz. Prof. Varga András kutatócsoportjával a Boldogságórák gyermekekre gyakorolt longitudinális hatását vizsgálja. Kezdetben bárki tarthatott boldogságórát, aki regisztrált a Boldogságóra program online rendszerébe. Ennek gyakorlata a 2019/20-as tanévtől kezdődően megváltozott, mára már csak az tarthat boldogságórát, aki: (1) Boldog Óvoda vagy Iskola pedagógusa és intézményi keretek között, az intézményvezető és a szülők hozzájárulásával

⁶⁵ Prof. Dr. Oláh Attila előadása az Erkel Színházban
https://www.youtube.com/watch?v=pfE8JoHH_VA&feature=emb_title (lt.2020.04.01.)

tartja a boldogságórákat. (2) Pedagógusként vagy pedagógiai szakszolgálat pedagógusa és pszichológusaként elvégzi a 30 órás akkreditált képzést és intézményi keretek között, az intézményvezető és szülők hozzájárulásával tartja a boldogságórákat. A program készítői szorgalmazzák, hogy intézményileg történjen a csatlakozás a Boldogságóra programhoz, a 2019/20-as tanévtől kezdődően már csak a Boldog Óvodák és Iskolák pedagógusai regisztrálhatnak a weboldalra és érhetik el az oktatási segédanyagokat (aki azonban 2019 júliusa előtt regisztrált a programba és bejelentkezett az oldalra 2019 szeptember 30-ig, annak továbbra is biztosított erre a lehetőség.) A Boldog Óvodák és Iskolák hálózatához egy pályázat benyújtásával lehet csatlakozni, melyben az intézmény vállalja, hogy a Boldogságóra program bekerül az intézmény pedagógiai programtervébe, valamint legalább egy csoportban elindulnak a boldogságórák, és legalább egy pedagógus a tantestületből elvégzi a boldogságórák módszertanáról szóló 30 órás akkreditált képzést, élményeiről és tapasztalatairól, az elsajátított ismeretekről és módszerekről beszámol a tantestület tagjainak.

Az iskola rövid bemutatása: Az első Örökös Boldog Iskola 2014 óta tagja a Boldogságóra programnak. A veszprémi intézmény ad otthont a Kék Madár programnak is, mely alsó évfolyamon működik, és ott nyújt egyfajta alternatívát a diákok és szülők számára. Az iskola részletes bemutatása az elővizsgálatnál (részletesen ld.3.1 fejezet), és a Kék Madár programnál (részletesen ld.5.3.2. fejezet) megtörtént.

Kutatói kérdés

A PE modell elemeinek és a PE indikátorainak előfordulási gyakorisága igazolja-e azt az előfeltevést, hogy a Boldogságóra (BÓ) programot használó intézmény elemzési egységei és a PE modell átfedésben vannak egymással? Elmondható-e ez alapján az, hogy a vizsgált egységek összhangban vannak a Positive Education törekvéseivel, céljaival, alapelveivel?

Az elemzés alapján kijelenthető-e, hogy a pozitív pszichológia jóllétre való törekvését, és a *flow/flourish* élmény gyakoriságának növelését kevésbé érzi feladatának az intézmény?

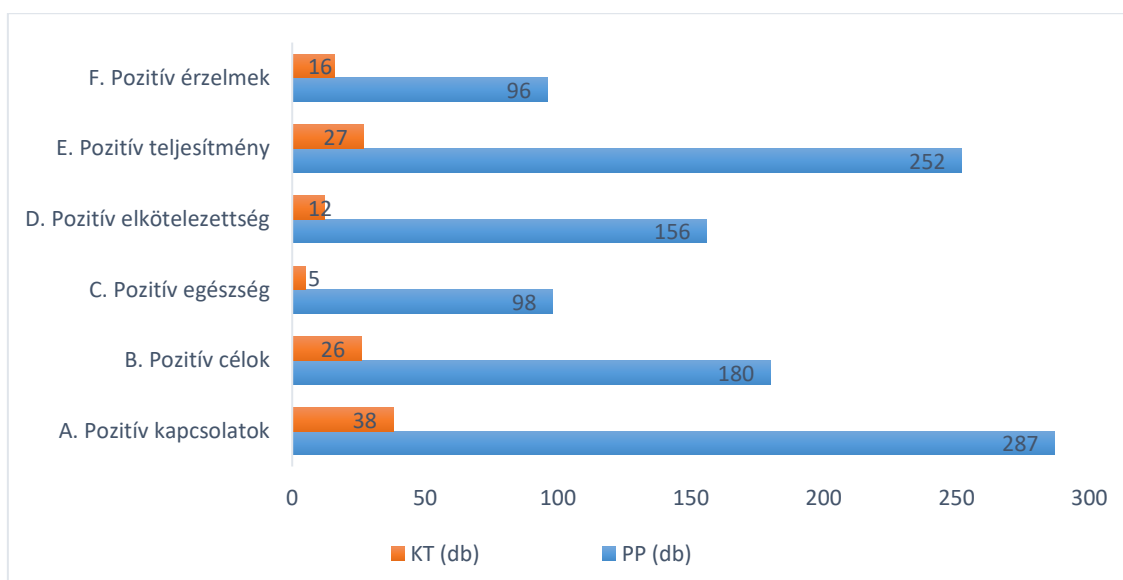
A hagyományos kerettanterv alapján működő iskolákban a Boldogságóra program jelenléte a PE irányába történő olyan elmozdulást eredményez, amely a PE elmei és indikátorai révén kimutatható?

Vizsgálati egységek, elemzés

Elemzési egységként jelen esetben egyrészt a kerettantervet, másrészt az intézmény pedagógiai programját, harmadrészt az általános iskolás Boldogságóra tanításhoz készített

tanári kézikönyvek és munkatankönyve vizsgálata történt. Mindezek mellett interjúk készültek a Boldogságóra program, és az intézményben megvalósuló Boldogságóra program szakmai vezetőivel.

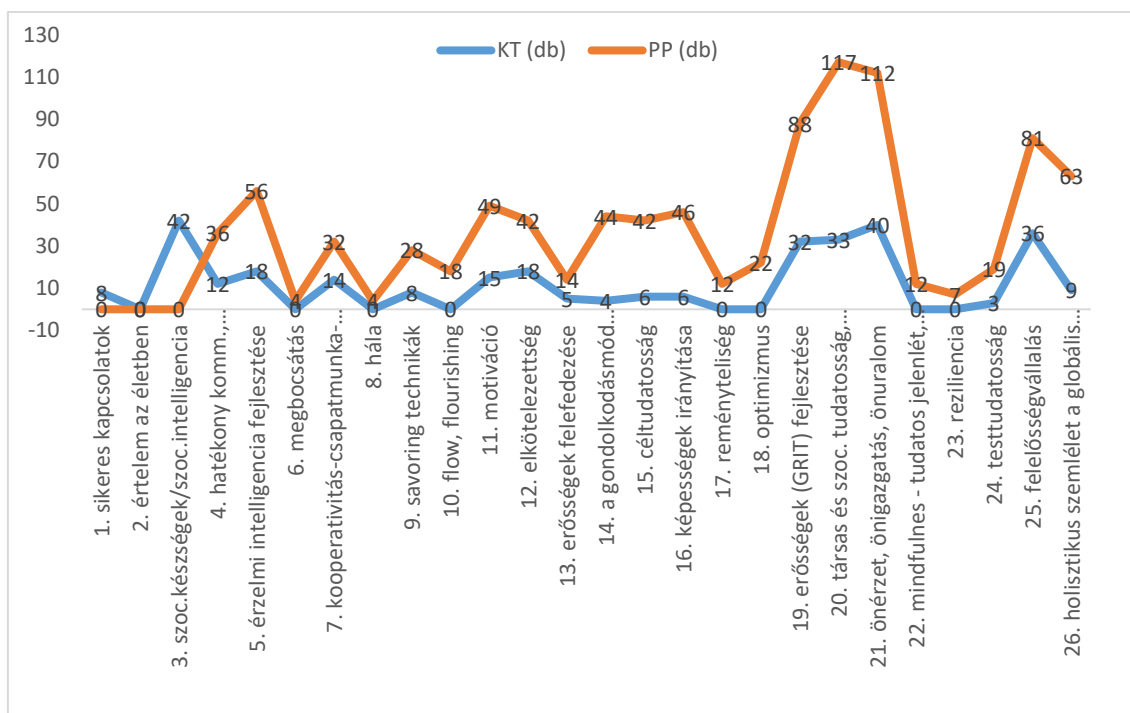
A kerettanterv, mint minden intézményre vonatkozó tantervi szabályozó a 2.4. fejezetben részletesen bemutatásra került. A PE modell elemeinek áttekintésekor (ld. 26. ábra) az egyes elemek gyakoriságát összevetve megállapításra került, hogy hatból öt esetben együtt változtak az arányok. A legnagyobb gyakorisággal jelen lévő modellelem a *pozitív kapcsolatok*, és a *pozitív teljesítmény*. Nem mutat együtt járást a többi elem alakulásától eltérően a *pozitív célok*. Ugyanakkor minden PE elem megjelenik mindkét dokumentumban. A legkisebb gyakorisággal a *pozitív egészség*, *pozitív elkötelezettség* és a *pozitív érzelmek* jelennek meg a vizsgált elemzési egységekben.



26. ábra A PE elemei a pedagógiai programban és a kerettantervben a tartalomelemzés alapján (saját készítés)

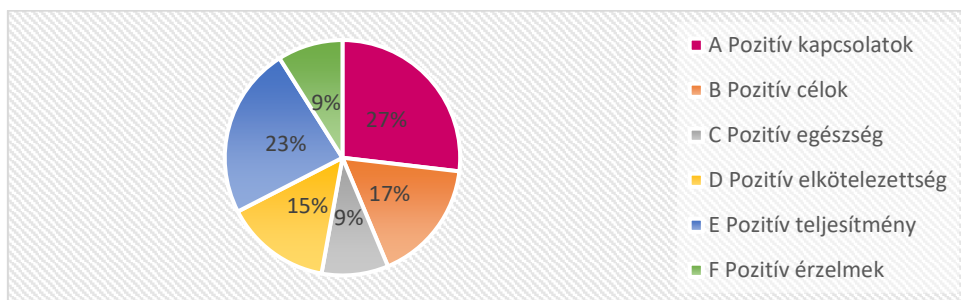
A Pedagógiai program tematikáját tekintve a jogszabályi előírásoknak megfelelően épül fel. Tartalmazza a nevelési programot (itt kerül feltüntetésre a Boldogságóra program is), a helyi tantervet, valamint a Kék Madár programot és annak helyi tantervét is. A tantervi szabályozók (kerettanterv, pedagógiai program) komparatív elemzése alapján a PE indikátorainak tekintetében az alábbiak váltak láthatóvá. A kerettantervben nem szereplő indikátorok megtalálhatóak a pedagógiai programban. Kiemelkedő és lényeges az eltérés minden indikátor esetében, kivétel ez alól az *értelem az életben*. A kerettanterv feladata elsődlegesen az oktatás és nevelési folyamatban az irányok meghatározása az intézmények számára, ennek ellenére jól látszik, hogy mennyivel több megjelenés lelhető fel az egyéni sajátosságok mentén készült pedagógiai programban.

Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógiai program szerepe meglehetősen nagy abban, hogy az oktatási-nevelési folyamat miként valósul meg (ld. 27. ábra).



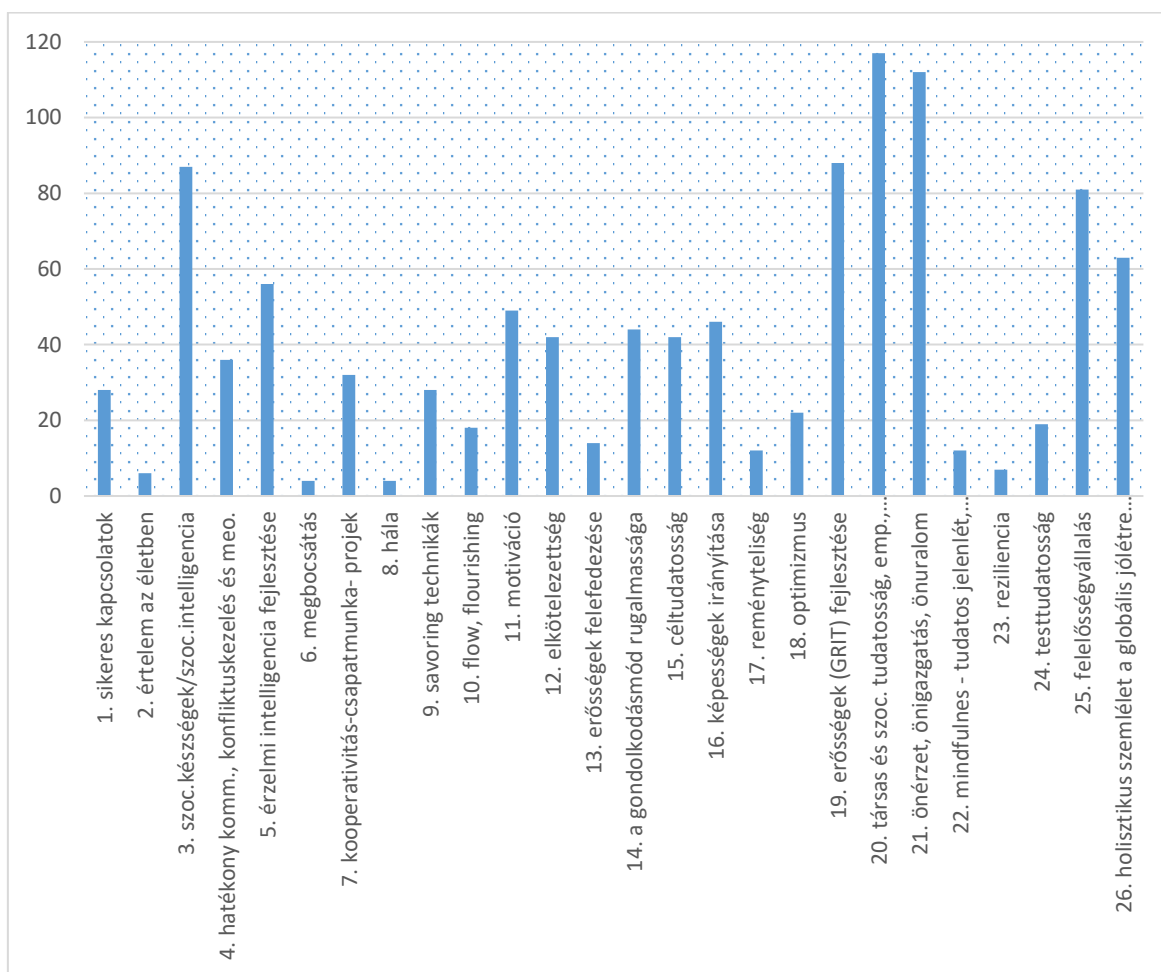
27. ábra A PE indikátorai pedagógiai programban és a kerettantervben a tartalomelemzés alapján (Saját készítés)

A PE elemei a pedagógiai programban az eredeti modellbe visszahelyettesítve az indikátorokat (az egyes indikátorok és a modell elemeinek kapcsolata részletesen bemutatásra került a 3. fejezetben), az alábbi 28. ábra azt teszi láthatóvá, hogy az eredeti elemek milyen mértékben vannak jelen a vizsgált intézmény pedagógiai programjában. Ez alapján megállapítható, hogy leginkább a *pozitív kapcsolatok* és a *pozitív teljesítmény*, legcsekélyebb mértékben pedig a *pozitív egészség* és a *pozitív érzelmek* jelennek meg. Az indikátorok tekintetében valószínűleg igazolódni fog az együttjárás, és a vizsgálat a korábbiakban a többi iskolánál felmutatott eredményt fogja erősíteni.



28. ábra A PE modell elemeinek előfordulása %-os megoszlásban a pedagógiai programban (Saját készítésű ábra)

A pedagógiai programban vizsgált indikátorok elemzésének eredményei az alábbi 29.ábra segítségével kerülnek bemutatásra. Az *értelem az életben* (6 db előfordulás), a *megbocsátás* (4 db előfordulás) és *hála* (4 db előfordulás), valamint a *reziliencia* (7 db előfordulás) azok, amelyek legcsekélyebb mértékben jelentek meg a vizsgált dokumentumban. A vizsgálat megállapítása szerint legjellemzőbb a *társas és szociális tudatosság, empátia* (117 db előfordulás), *toleranciakészségek fejlesztésére irányuló törekvés*, valamint az *önérvet, önuralom önigazgatás* (112 db előfordulás) *pallérozása*.



29. ábra A PE indikátorainak eloszlása a Veszprémi Báthory István Sportiskola Általános Iskola pedagógiai programjában, az elemzések eredményei alapján (Saját készítés)

A Boldogságóra kézikönyvek és a munkafüzetek⁶⁶ elemzése

A fent ismertetett programnak tantervszerű leírása nincs. A program működéséről az interneten elérhető honlap⁶⁷ segítségével bárki részletesen tájékozódhat. Kaposi (2012) úgy határozza meg a tankönyvek funkciójának változásából adódó tényezőket, hogy például az oktatási segédleteket is a tanulást támogató eszközök közé sorolja. A kötetek iránt érdeklődő a megfelelő korcsoport számára elkészített segédleteket tanulmányozhatja, a hozzájuk tartozó köteteket megrendelheti. A kötetek az alábbi tematika szerint épülnek fel (Lyubomirskytól választott boldogságfokozó pszichológiai képességterületek alapján): hála, optimizmus, társas kapcsolatok, a jó cselekedetek gyakorlása, célok kitűzése, a megküzdés gyakorlása, apró örömek élvezete, a megbocsátás gyakorlása, a testmozgás gyakorlása, fenntartható boldogság. Az egyes témakörök szerkezete megegyezik a korosztályok számára készült kötetekben. A kézikönyvben és munkafüzetben először (a vizsgált korosztály tekintetében a 6-10, és 10-14 évesek számára készült) először az alapfogalmak meghatározása, majd reflektivitást segítő szövegek és példák feldolgozása történik. Az adott témakörhöz további feldolgozási lehetőségekre is mód van. Az egyes elméletek szövegezései többnyire azonosak a kötetekben, korosztálytól gyakorlatilag függetlenül. Szöveges magyarázat a munkafüzetben minimális. A kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek készült. Tartalmát tekintve a két kézikönyv összesen 463 személyiségfejlesztő gyakorlatot tartalmaz. Ezen felül összesen 21 témafeldolgozó mese, 33 meditáció, 490 oldalnyi hasznos tartalom, 92 relaxáció található meg a kötetekben.⁶⁸ PE indikátorainak vizsgálata a kötetekben az alábbi értelmezési tartományok mentén kerültek végrehajtásra:

0% *egyáltalán nem jellemző* abban az esetben, amikor sem közvetett módon, sem közvetlenül nem jelent meg az adott indikátor a kötetben.

1-20%, a *nem jellemző* kategóriát jelöli, ez akkor történt, ha csekély elméleti szinten és/vagy csekély gyakorlattal volt megtalálható a kötetben az indikátor/ közvetve a PE elem.

⁶⁶ Bagdi Bella-Bagdy Emőke (2017): Boldogságóra kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek 10-14 éveseknek. Bagdi Bella (2017): Boldogságóra munkafüzet 10-14 éveseknek. Bagdi Bella, Bagdy Emőke, Dobrova Zita (2017): Boldogságóra kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek 6-10 éveseknek. Bagdi Bella, Bagdy Emőke, Dobrova Zita: Boldogságóra munkafüzet 6-10 éveseknek. Bagdi Bella, Dezső Anita: Boldogságóra 14-20 éveseknek. Imi Print nyomda, Nyíregyháza

⁶⁷ <https://boldogsagora.hu/> (lt.19.11.12)

⁶⁸ <https://bagdibella.hu/boldogsagora-konyvek> (lt.18.11.13)

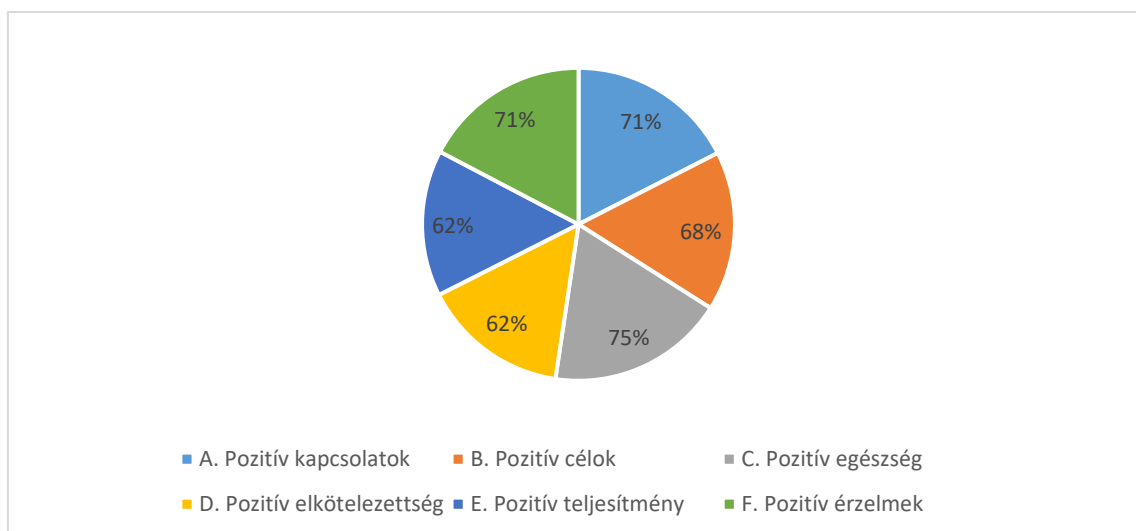
21-40%, a *kicsit jellemző* értéktartományt jelenti, amely arra utal, hogy az indikátor közvetett módon elméletben és/vagy gyakorlatban jelenik meg a kötetben.

41-60%-os tartomány a *jellemző* skálát jelöli, ide a közvetlen módon, elméletben és/vagy gyakorlatban megjelenő indikátor terminusok kerültek.

61-80%-os érték, a *nagyon jellemző* elnevezést kapta, arra utal, hogy itt az elméletben és gyakorlatban is megjelenik az indikátor, azonban, nem teljeskörűen (pl. egy bizonyos szegmensre koncentrál a szakirodalomnak). Ilyen volt a *hála* például, ami Seligman szerint soha nem irányulhat az egyéntől önmaga felé (ld. a karaktererőségeknél 2.3.fejezet), a kötet viszont tartalmaz ilyen jellegű utalásokat.

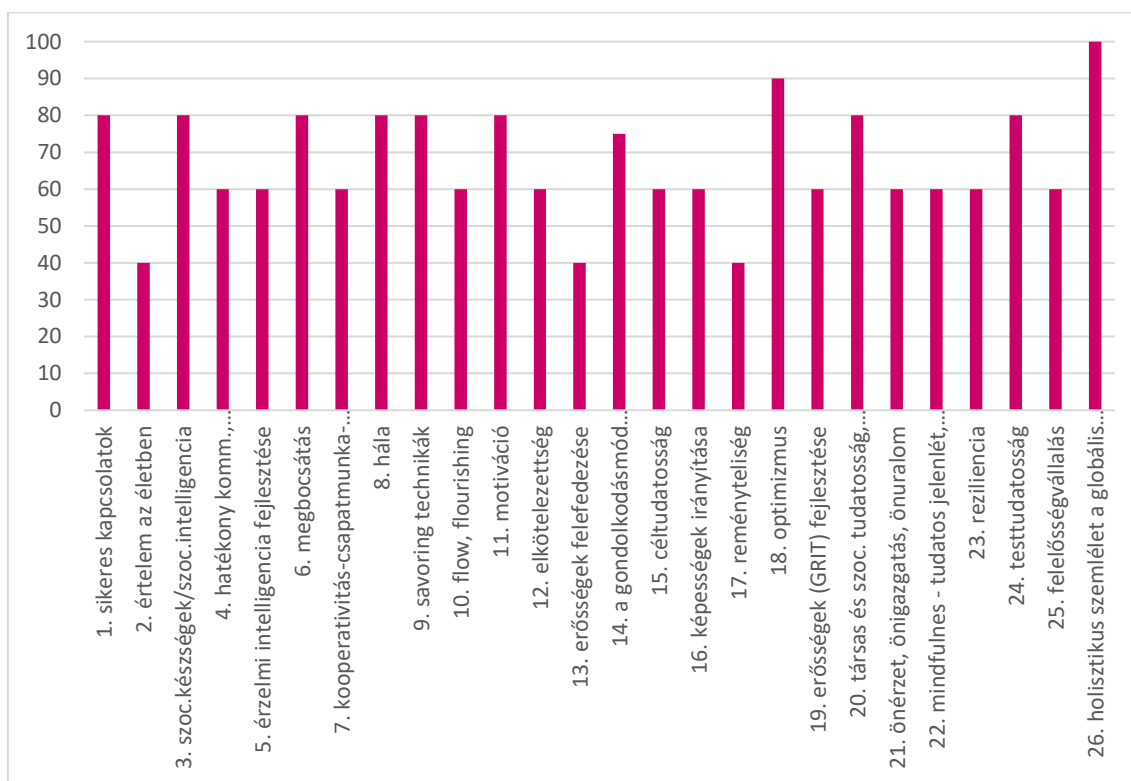
81-100% *teljes mértékben jellemző* elméletben és gyakorlatban is, teljeskörűen megtalálható az adott indikátor / közvetve a PE elem. Az elemzés részleteit a 9. melléklet mutatja be.

A PE elemeinek tekintetében végzett elemzés alapján megállapítható, hogy legcsekélyebb mértékben a *pozitív teljesítmény* és a *pozitív elkötelezettség* van jelen, míg a leginkább a *pozitív egészség* jelenik meg a vizsgálat alapján (részletesen ld. 30.ábra) a vizsgálati egységekben. Meglepő módon az eredmények egysíkon mozognak a 60-70%-os értékhatár biztonsággal jelzi, hogy a kötetek eredeti céljuknak megfelelően a tartalomelemzés alapján jelentős mértékben alkalmasak a boldogságfokozó technikák megjelenítésére, vélhetőleg használatuk hozzájárul a jobb érzések megvalósulásához az oktatási-nevelési folyamat során.



30. ábra A BÓ kötetben megjelenő PE elemek gyakorisága (Saját készítés)

A PE indikátoraira irányuló vizsgálat eredményeként megállapításra került, hogy a legjellemzőbb a *holisztikus szemlélet* (100%), legkevésbé az *értelem az életben*, *erősségek felfedezése*, *reményteliség* (40%) megjelenése jellemző a vizsgált kötetekben (ld. részletesen 31.ábra).



31. ábra PE indikátorok a vizsgált Boldogságóra kötetekben (Saját készítés)

A vizsgálat során kevés alkalommal jelent meg a 17-es *reményteliség* indikátor alacsony volta.

A tankönyv multifunkcionalitása F. Dárdai Ágnes (1999) munkája alapján került áttekintésre, kiegészítve a fenti -indikátorok és elemek mentén történő- vizsgálatot. A kötet multifunkcionalitása át az alábbi négy szegmens alapján került vizsgálatra. (1) Diszciplináris funkció (azaz a tankönyv, mint informatorium) keretében vizsgálandó, hogy a tudáskonstrukció eszközeként a kötet alkalmas-e arra, hogy elősegítse a fogalmi váltás létrejöttét. A mérhetővé tétel érdekében egy saját vizsgálati eszköz is létrehozásra került a tanításhoz készített kézikönyvek és munkafüzetek elemzésére. Excel táblába rögzítésre kerültek az alábbi szempontok, indikátoronként: *kézikönyv és munkafüzet kapcsolódási pontja* (ahol megjelenik az indikátor), *megjelölt hivatkozások* (itt csak az adott fejezetnél megjelölt hivatkozások feltüntetése történt), *feladattípusok* (gyűjtőkategória), megjelölt

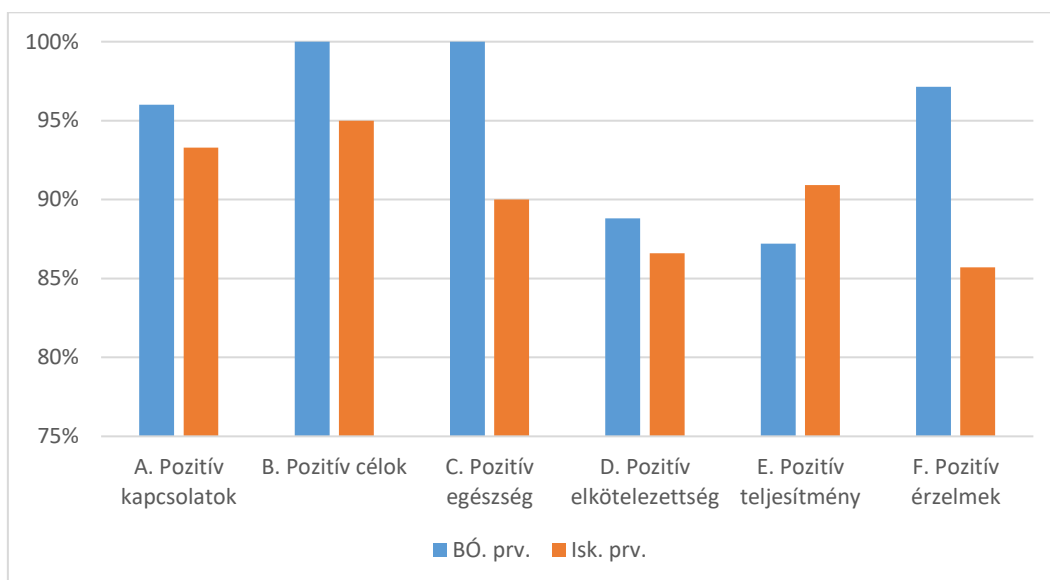
feladatok, valamint jelölésre került a *kapcsolatok az egyes témák között* (itt az egymásra épülések fejezetcímekkel, gondolati egységek megjelölésével kerültek jelzésre). Részletesen ld. 9. melléklet. A diszciplináris funkció tekintetében az elkészült elemzés alapján elmondható, hogy az ismeretek és a tudományos megismerés módszertanát többnyire megfelelően közvetíti a vizsgált kötet, érték- és kultúraközvetítési feladatot is ellát. (2) Pedagógiai funkció (a tankönyv, mint pedagogicum) akkor teljesül, ha az egyén saját motivációját a munkaforma függvényében tudja teljesíteni, melyhez a tanulásirányítás segítségével partner a tanár. A szelektivitás és a differenciálás tanulócsoportok függvényében megvalósulhat a kötet segítségével. Rugalmas, önálló, problémamegoldó gondolkodásra és nevelésre alkalmas a kötet, szemléletformálás megvalósulhat általa. A ráhangolódást biztosító feladatok, és az egyéni élethelyzetek bemutatása lehetőséget teremtenek a perszonalizáció megvalósulására, illetve a reflektálás is többoldalú visszacsatolásokkal támogatott. Ezt a célt szolgálja például a fenntartható boldogság (10. témakör) is, amely tulajdonképpen az alkalmazott tudást várja el a korábban elsajátított és interiorizált ismeretek és ráébredések segítségével. (3) Politikai funkció (a tankönyv, mint politikum): oktatáspolitikai célok biztosítására mérsékeltent teremt lehetőséget a kötet, a tanulási tartalmak szabályozása (kerettantervi megfelelés) ugyanakkor létrejön általa. A bázistudás és bázisképességek –amennyiben biztosítottak – jelenléte által alkalmas az esélyegyenlőség, a szocializációs folyamat pozitív irányba történő elősegítésére (F.Dárdai, 1999). Ugyanakkor az egyenlő esélyek biztosítására korlátozottan ad módot, (egyelőre) nem rendelhető a kötet tankönyvlistáról, ára meglehetősen magas. A Stein féle hármas funkció áttekintése mellé F. Dárdai Ágnes a „konstruktorium” – szempontrendszerét is javasolja áttekinteni a tankönyvelemzés folyamata során. A konstruktoriumban a tankönyvi tudás olyan tudáskonstrukciót jelöl, amelyet társadalmi szereplők konstruálnak, és különböző érdekek befolyásolnak (F. Dárdai, 1999). A vizsgált kötet a pedagógusok és szülők csoportja által és az ő jól felfogott érdekeik mentén a konstruktorium feltételeinek is megfelel. A kötetet tananyagként szemlélve fontos, hogy abban nem elsősorban az ismeretátadás, hanem a tanulók alkalmazott tudásának fejlesztése kerül fókuszba, tehát alkalmas a „tartalomba ágyazott képességfejlesztésre” (Csapó, 2004). Ugyanakkor a vizsgált kötet nyelvhasználata nem, vagy csak igen esetlegesen alkalmazkodik (egyes témakörök egyes részleteiben) az adott korosztály nyelvhasználatához. Korszerű tankönyvi tartalom, számos színes illusztráció van jelen a kötetben, ám kétséges, hogy mindez mennyire vonzó az adott korosztály számára. Így lényegében nem állítható, hogy a kötet maximálisan és maradéktalanul megfelelné a legújabb tanulási-tanítási stratégiáknak.

Az életkori sajátosságokat tekintve a felsősök köteté inkább kisebbek oktatása céljából lenne használható (például a feldolgozott mesék tartalmilag nem túl vonzóak a korosztály számára, a motiváció fokozására korlátozottan alkalmasak. (F. Dárdai, 1999; Kaposi, 2012) A kötetekben külön fejezetet kapott a *hála*, mely hatásának pozitív voltát (három jó dolog gyakorlat) kutatási eredmények támasztják alá (Froh, Sefick és Emmons (2008), és Emmons, McCullough, 2003; Seligman, Steen, Park, Peterson, 2005). A kötetben javasolt feladat például a hála-látogatás. Hatásának eredményeit vizsgálva, Seligman mtsai (2005) megállapították, hogy a látogatásra véletlenszerűen elkülönített kísérletben részt vevő egyének a kezelést követő egy hónapon belül jóllétének szintje emelkedett, és depressziós tüneteik csökkent megjelenést mutattak a kontrollcsoportéhoz képest. A legjobb én gyakorlatban (Roberts, Dutton, Spreitzer, Heaphy, Quinn, 2005) a diákok a legjobb teljesítményükről, életük büszke pillanatairól számolnak be egymásnak, ennek a gyakorlatnak a pozitív hatását szintén detektálták a kutatók. A vizsgált kötetekben rendre megjelennek a fenti feladatok (részletesen ld. 9.melléklet).

A szakmai vezetők Google Forms felületen (írásbeli strukturált interjú keretében) válaszoltak a kutatói kérdésekre. A 26 kérdésből álló interjú 6 fokú Likert skálán történő értékelés segítségével arra kérte a vezetőket, minősítsék a programot az egyes indikátorok megjelenésének tekintetében. A kitöltést és az egységes értelmezést egy röviden megadott definíció is segítette az egyes indikátorelemeknél (10. melléklet az interjúról, 11. melléklet az interjúra adott válaszokról).

Ennél az iskolakoncepciónál két programvezető is értékelte a PE elemek megjelenését. A PE elemek tekintetében a Boldogságóra program szakmai vezetője (az ábrában *BÓ.prv.*-ként jelölve, dr. Szarka Emese) úgy alakul értékelte az elemek megjelenését, hogy (visszahelyettesítésük a korábbiakban elvek alapján), kettő elem *pozitív célok*, *pozitív egészség* gyakorisága 100%, további kettő elem *pozitív kapcsolatok* 96%, *pozitív érzelmek* 97%; valamint a *pozitív elkötelezettség* 89% és a *pozitív teljesítmény* 87%-os mértékben jelenik meg (ld. 32. ábra). A PE elemek tekintetében a Boldogságóra program intézményi szakmai vezetője ugyanakkor (az ábrában *Isk.prv.*-ként jelölve, Fábíánné Morvai Dóra) az elemek tekintetében úgy nyilatkozott (visszahelyettesítésük a korábbiakban elvek alapján), hogy a *pozitív célok* 95% és a *pozitív kapcsolatok* 93%, a további kettő elem *pozitív egészség* 90% és a *pozitív teljesítmény* 91%; valamint a *pozitív elkötelezettség* 87% és a *pozitív érzelmek* 86%-os arányban jelennek meg a programban (ld. 32. ábra). Összegezve tehát, a PE modell elemeinek megjelenése az alábbiak szerint alakult.

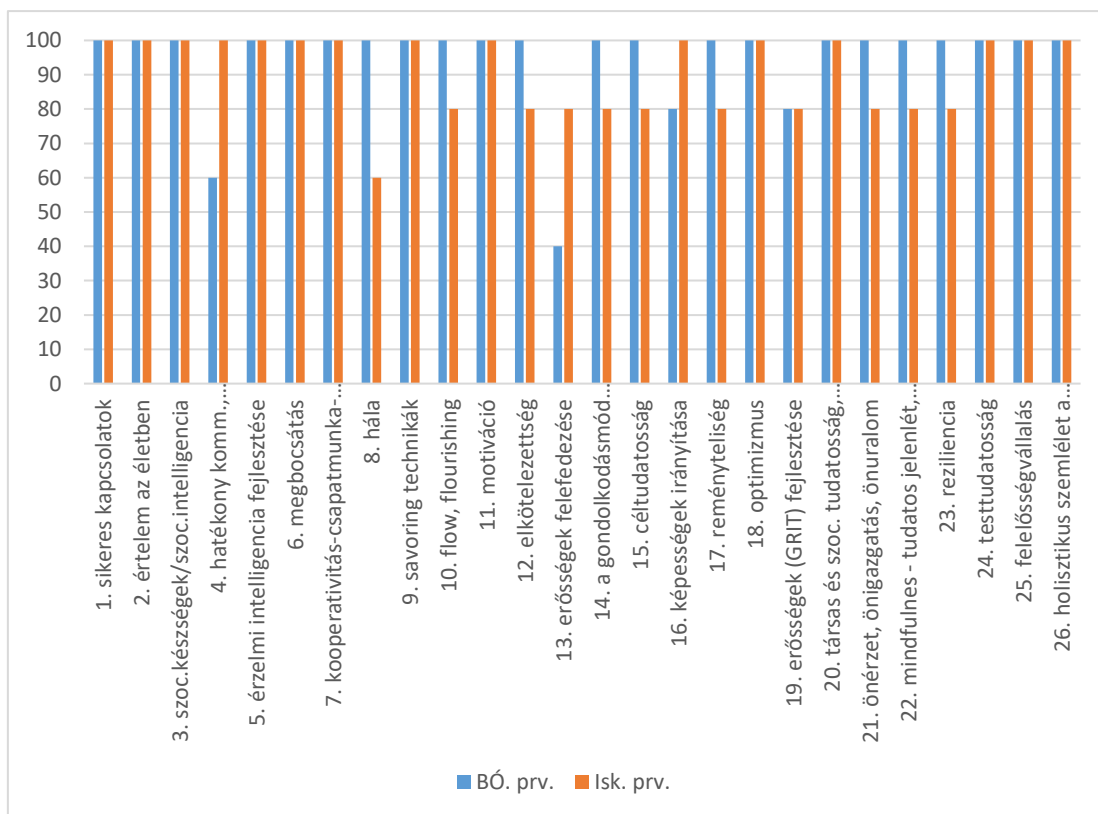
A két kitöltő által egyelőre gyakorisággal 100%-ot kapott elem nincs. Jelentős eltérés mutatkozik a *pozitív érzelmek* és a *pozitív egészség* esetében, a *pozitív célok* és a *pozitív kapcsolatok* viszonylag kis mértékben térnek el egymástól (ld. 32. ábra). Az eltérés okának magyarázatát az indikátoroknál célszerű keresni.



32. ábra A Boldogságóra program szakmai vezetőinek megítélése a PE elemeinek megjelenéséről a programban (Saját készítés)

A PE indikátorainak alakulását a Boldogságóra program intézményi szakmai vezetője (az ábrában *Isk.prv.*-ként jelölve, Fábiánné Morvai Dóra) az alábbiak szerint jelölte az írásbeli interjúban. A feltett 26 kérdés 57%-ára (15 kérdés) adott 100%-ot. Ezek az interjú: 1,2,3,4,5,6,7,9,11,16,18,20,24,25,26-os kérdései (melyek az indikátorokat jelölik). 80%-ot tíz kérdés (10,12,13,14,15,17,19,21,22,23-es), 60%-ot egy kérdés (8-as) esetében adott a kitöltő. Ez alapján elmondható, hogy a *hála* az, amit a kitöltő a program legkevésbé erős oldalaként határozott meg (ld. 33. ábra). Az indikátorelemek tekintetében kapott válaszok a Boldogságóra program szakmai vezetőjének kitöltése alapján az alábbiak szerint alakultak (az ábrában *BÓ.prv.*-ként jelölve). A kitöltő a 26 kérdés (amely az indikátorokat jelöli) 84%-ára (22 kérdés) adott 100%-ot. Ezek az interjú: 1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,17,18,20,21,22,23,24,25,26-os kérdései. 80%-ot két kérdés (16,19-es), 60%-ot egy kérdés (4-es), 40%-ot egy kérdés (13-as) esetében adott a kitöltő. Ez alapján elmondható, hogy a *hatékony kommunikációs technikák*, és az *erősségek felfedezése* az, amit a programvezető (dr. Szarka Emese) a program legkevésbé erős oldalaként határozott meg (ld. 33. ábra). Az indikátorok megjelenésének tekintetében a szakmai vezetők által közölt válaszok feldolgozott eredményei komparatív módon kerülnek szemléltetésre.

Az indikátorok tekintetében jól látható eltérés van a 4-es *hatékony kommunikáció, konfliktuskezelési és megoldási technikák*, a 8-as *hála* és a 13-as *erősségek felfedezése* elnevezésű indikátorok esetében. Ez utóbbi az egyetlen olyan indikátor, amit mindkét kitöltő kisebb arányban jelenlevőként tüntetett fel az adatközlés során. Számos eltérés figyelhető meg a 100%-os gyakoriságú indikátorok esetében is. A programban használt kötetek elemzésének adatai inkább az iskolai programvezető értékeléséhez közelítenek (ld. 33. ábra). Vélhetően az *erősségek fejlesztése* (19-es indikátor) esetében szükséges lenne tovább vizsgálni, hiszen az erősségek felfedezése indikátor jelenlétét a két kitöltő ambivalens módon ítéli meg. Logikailag amennyiben a 13-as indikátor megjelenése alacsony – vagyis nem irányítja rá a figyelmet az erősségek felfedezésére a munkafolyamat, akkor a 19-es indikátor értéke sem bírhat kétszer olyan magas mértékű megjelenéssel (ha nem fedezi fel az erőiséget, nincs mit fejleszteni).

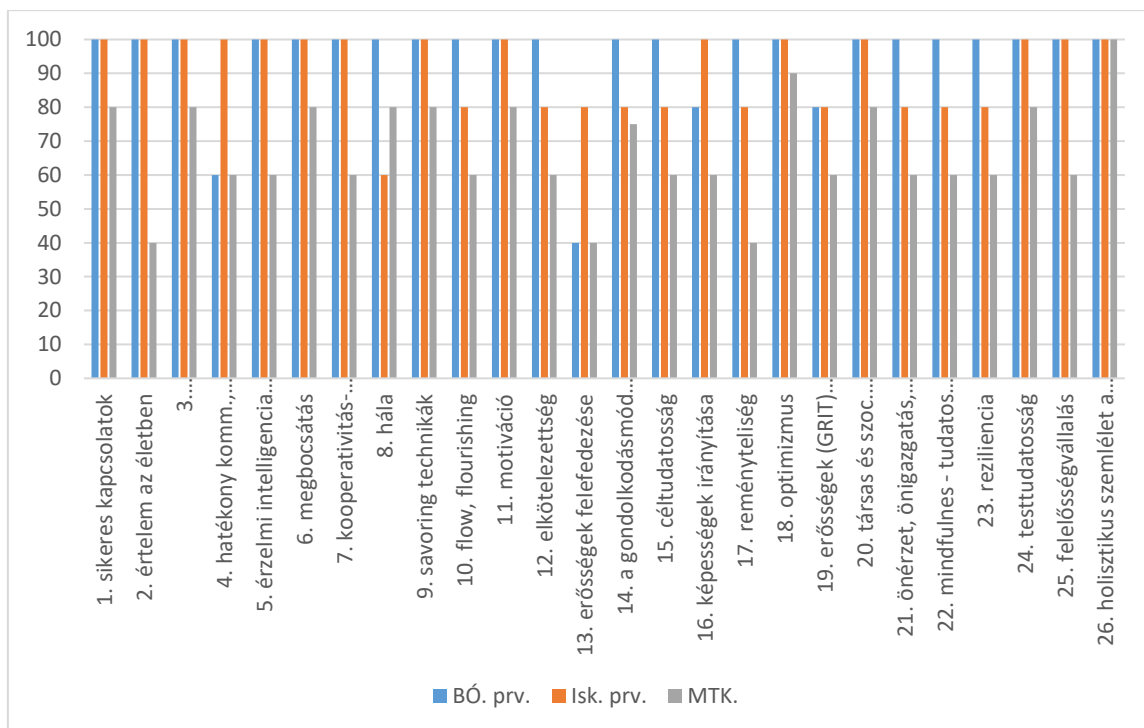


33. ábra A Boldogságóra program szakmai vezetőinek megítélése a PE indikátorainak megjelenéséről a programban (Saját készítés)

A vizsgált iskolakoncepció eredményei

Az indikátorok előfordulási arányainak alakulása a további három vizsgálati egységben az alábbiakban kerül bemutatásra (ld.34.ábra) Egyetlen esetben (26. indikátor) teljesült az, hogy mindhárom elemzési egység ugyanazt az eredményt adta.

Tendenciaként mutatkozik, hogy a vizsgált kötetek eredményei alacsonyabb gyakoriságot mutatnak, mint egyébként a másik két vizsgálati egységben feltárt eredmények (1,2,3,5,6,7,9,11,18,19,20,24,25-ös indikátorok). Egymással azonos módon alacsonyabb érték jelent meg az alábbi esetekben 4-es indikátor *hatékony kommunikáció* és 13-as indikátor, *erősségek felfedezése* amikor a Boldogságóra programvezetője értékelte jóval magasabban az adott indikátorok megjelenését a programban, mint amit a többi elemzési egységben kimutatható. A 13-as *erősségek felfedezése* indikátor ugyanakkor azon kevés indikátorok közé tartozik, amely gyakoriságánál a Boldogságóra programvezető sem jelölt meg 100%-ot az írásbeli interjú alkalmával. A 8-as *hála* és a 24-es *testtudatosság* ugyanakkor eltérő mértékben jelenik meg mindhárom elemzési egységben. A munkatankönyv elemzése rendre alacsonyabb gyakoriságot mutat, itt a 100%-ot csak abban az esetben történt a 100%-os érték megadása, amikor az elmélet teljes mértékben (tartalmi, fogalmi, utalás, hivatkozás szintjén) megjelent a vizsgálati egységben (ez épp egyedül a 26-os indikátor esetében történt). A PE indikátorainak meghatározása során a szakirodalom tanulmányozása adta a kiindulási alapot, a Boldogságóra program kötetének vizsgálata során megállapítást nyert, hogy az elemzett kötetek nem minden esetben és nem maradéktalanul közvetítik a legfrissebb tudományos eredményeket. A fent bemutatott tendenciákból az látszik, hogy az egyes vizsgálati egységek megbízhatósága érvényesnek tekinthető.



34. ábra A Boldogságóra program iskolai és szakmai vezetőjének írásbeli interjúja és a tankönyvelemzés eredményei (Saját készítés)

A hat PE elem tekintetében elmondható, hogy az elemzési egységekben egyaránt csekély mértékben jelenik meg a pozitív érzelem, a legmeghatározóbb pedig a pozitív kapcsolat PE elem.

A 26 PE indikátor tekintetében elmondható, hogy az elemzési egységekben egyaránt csekély mértékben jelennek meg a 2-es és 13-as *értelem a életben*, *erősségek felfedezése* indikátorok, a legmeghatározóbb pedig a 20-as *társas és szociális tudatosság* indikátor.

PE elemek a BÓ program rendszerében teljes mértékben megjelennek, az egyes indikátorok tartalmában azonban eltérések mutathatók ki. A Boldogságóra program a kritikai gondolkodást részben támogató iskolai gyakorlatként értelmezhető, hiszen támogatja a reflektivitást, ám a kritikai észrevételek kezelésére a pedagógus számára nem minden esetben nyújt instrukciót a segédanyag. A kutatási eredmények alapján láthatóvá vált, hogy a *flow/flourish* indikátor csekély mértékben van jelen a vizsgált elemzési egységekben. A hagyományos kerettanterv alapján működő iskolákban a Boldogságóra program jelenléte elősegíti a PE elmeinek és indikátorainak megjelenését az oktatási-nevelési folyamatban. Összességében: A PE modell elemeinek és a PE indikátorainak előfordulási gyakorisága igazolja azt az előfeltevést, hogy a Boldogságóra (BÓ) programot használó intézmény elemzési egységei és a PE modell átfedésben vannak egymással.

Elmondható ez alapján az, hogy a vizsgált egységek alapvetően összhangban vannak a Positive Education törekvéseivel, céljaival, alapelveivel.

5.3.5 A hétköznapi elméletekre épülő iskolakoncepció

A disszertáció elméleti részében bemutatásra került a hétköznapi elméletekre épülő iskolakoncepció pontos jelentése és meghatározása (részletesen ld. 2.4. fejezet). A minta kiválasztásánál (részletes ld. 3.2. fejezet) összefoglalás készült ennek az elméleti iskolakoncepciónak a főbb megállapításairól. A hétköznapi elméletekre épülő iskolakoncepció esetében (M. Nádasi, 1995) úgy fogalmaz, hogy a felmerülő változtatási szándék az egyéntől halad az iskolai szint felé, vagyis, ha elindul a változás egyéni szinten, akkor az a nagyobb közösség (iskola) változását is eredményezni fogja. E típusú iskolakoncepció „saját hétköznapi tudásra épít – másnak is bejött alapon” (M. Nádasi, 1995) követett gyakorlatát a társtudományok beépült ismereteinek alkalmazása jellemzi, előnyben részesítve a hétköznapi elméleteket.

Először a kutatás lépései, ezt követően az intézmény és a program, majd a kutatói kérdés és a vizsgálati egységek kerülnek ismertetésre. Végül a feltárás és elemzés, majd ezt követően a kapott eredmények bemutatására kerül sor.

A kutatás lépései

A kutatásban a PE modell és a PE indikátorok desk research módszerrel kerültek feltárásra. A konceptualizálást követően abszolút gyakoriság alapján történt az operacionalizálás, MAXQDA-val támogatott szemantikai tartalomelemzés segítségével a tantervi szabályozókban. Első lépésként az általános kerettantervben kerültek felmutatásra a PE modell elemei és a PE indikátorai. Második lépésként a Kesjár Csaba Általános Iskola pedagógiai programjának szövegében kerültek beazonosításra a magyar nyelvű PE elemek és indikátorok, melyek meghatározására korábban került sor. A továbbiakban ezeknek az indikátoroknak az előfordulási gyakorisága került vizsgálatra az egyes – ennél az iskolakoncepciónál releváns – elemzési egységekben (kötetek és írásbeli interjú).

A program és az intézmény bemutatása

A program bemutatása: FranklinCovey a világ egyik legnagyobb felnőttképzési vállalata. Küldetésének célja, hogy fejlessze az emberi és a szervezeti „kiválóságot”, egyéntől vállalati szintig. 160 országban több mint 2000 munkatárs vesz részt ebben a munkában.

Anyagaikat több mint 30 nyelvre fordították le. Magyarországon a program hét szakterületen működik. A vezetés (*leadership*), megvalósítás (*execution*), produktivitás (*productivity*), bizalom (*trust*), értékesítési teljesítmény (*sales performace*), ügyfélhűség (*customer loyalty*), és oktatás-nevelés (*education*) (Sean Covey, 2014:265). Stephen R. Covey részben Benjamin Franklin munkásságát⁶⁹ és alapvetéseit is felhasználva készített saját kutatást, és hozta létre munkáját: *A kiemelkedően eredményes emberek 7 szokása* címmel⁷⁰. A munka később alapja lett a FranklinCovey felnőttképzési vállalat küldetésének. A FranklinCovey 1997-ben vásárolta fel Stephen R. Covey által létrehozott vállalatot, a FranklinCovey alelnöke Stephen R. Covey fia, Sean Covey lett. A disszertáció ezen részében Sean Covey munkának vizsgálatára kerül sor: *A kiemelkedően eredményes fiatalok 7 szokása*, illetve *A vidám gyerekek 7 szokása* címmel. *A kiemelkedően eredményes fiatalok 7 szokása* című kötetet 15 nyelvre fordították le, és világszerte ötmillió példányban értékesítették (vö. a kötet ismertetője). A szerző a *Harward Business Shool*-on szerezte mesterdiplomáját. Munkáiban a sikeres emberek szokásait, szokásrendszerét tanulmányozta, és alkotta meg a *Sikeres emberek 7 szokása* címet viselő kötetét. A program gyakorlati megvalósulásában szokások mentén alakul át az iskolai gyakorlat, és válik általa az egyén (dolgozók, szülők, tanulók) egy holisztikus egészet alkotó iskolai kultúra részévé. „Az Éltrevaló program egy észak-karolinai iskolában kezdődött, és mára a világ 80 országában iskolák ezreihez jutott el *Leader in Me* néven”⁷¹. A program csomópontjai: *vezetés és eredményesség*, melyek a diákok életkorához illeszkedően indirekt módon integrálódnak a tananyagba. A szokásrendszer, amit *közös nyelv*ként kezelnek, *mintát* ad egyes élethelyzetek lényegének kiemeléséhez és értékeléséhez, illetve egy bizonyos *tudást* is biztosít az élethelyzetek megoldásához, kezeléséhez. A program és a szokásrendszer egyik alapvetése, hogy a tanuló képes önmaga irányítására és szilárd kapcsolatok kiépítésére, egyéni erősségei mentén. A program fejlesztési területei: aktív kezdeményezés, felelősségvállalás, jövőkép és értékek meghatározása, a teendők rangsorolása, eredményes együttműködés, asszertív

⁶⁹ *Benjamin Franklin számadása életéről*; ford., utószó, jegyz. Bartos Tibor; Európa, Bp., 1961 (*Világirodalmi kiskönyvtár*). A polihisztor saját életéről készített számadása során 13 „erényt” (itt követendő útmutatást) határozott meg, melyek betartása a sikeres élet feltétele. Ezek: mértékletesség, csönd (felesleges beszédől óvakodni) rend (értsd mindennek van helye és ideje), határozottság (mit-miért kell tenni), takarékoság (más javait is figyelembe véve, megfontoltan költekezni), szorgalom (célirányosság, kitartás), őszinteség, igazság, mérséklet (türelem, megbocsátás), tisztaság (testi, lelki értelemben egyaránt), nyugalom (önuralom), makulátlanság, alázat (elsősorban Jézus és Szókratész útmutatásainak követése). Benjamin Franklin idézetére hivatkozik a pozitív érzelmek összefoglalásában Norrish (2015) is. Figyelmet érdemel, hogy a www.ggs.vic.edu.au/PosEd szerzője is Franklint idézi.

⁷⁰ Stephen R. Covey doktori disszertációjában a „siker irodalmait” tanulmányozta 1776-tól (Timothy K. Smith, 1994)

⁷¹ vö: <https://franklincovey.hu/eletrevalo-oktatas/> (lt. 20.05.02)

kommunikáció, kölcsönös megértés, egyéni különbségek értékelése, összhang és egyensúly megteremtésére való képesség a mindennapi életben, és az élet egyes részterületei között. A program licenzdíjas, a csatlakozó iskolák részévé válnak a programot alkalmazó iskolai hálózatnak, mely lehetőséget biztosít a tapasztalatok, módszerek, ötletek megosztására. Magyarországon tíz év alatt több mint 60 köznevelési intézmény – óvoda, általános és középiskola – ismerkedett meg az „Éltrevaló” nevet viselő programmal. A 7 szakáson alapuló Éltrevaló program egyfajta fogalom- és eszközrendszert kínál a pedagógusok számára. Ez segíthet a nevelőknek abban, hogy az eredményes életvezetéshez szükséges gondolkodás- és viselkedésformákat sikeresen tudják közvetíteni diákjaik felé. A program szakaszokra tagolódik, az első szakasz az érzelmi intelligenciát fejleszti a döntés és felelősségvállalás, a jövőképzés és tervezés, az értékalapú idő- és energiagazdálkodás alapelveinek bemutatásával (kötetben az első és második rész) kezdődik. A második szakasz fókuszában a társas intelligencia erősítése áll: a következetesen kölcsönös előnyökre törekvés az élet mindennapi helyzeteiben, az empátikus és erőszakmentes kommunikáció, valamint a kreatív csoportos problémamegoldás (kötetben harmadik rész). A harmadik szakaszban a modellt a személyes megújulás módszeres és következetes gyakorlata teszi teljessé (kötetben negyedik rész).

Az iskola bemutatása: A kutatásba bevont intézmény 1990-től megyei bázisközpont testnevelésből és egészségnevelésből, a Zsámbéki Tanítóképző Főiskola külső gyakorló iskolájaként tevékenykedett 1992-ig, évfolyamonként egy testnevelés tagozatos és egy általános tantervű osztállyal. „Az iskolakultúránkban jelentős minőségi változást hozott 2010-ben az Önkormányzat támogatásával elindított "7 szakás- életvezetési program", amely azóta is komoly támogatást nyújt diákjaink önfejlesztésében, továbbtanulásában, felnőtt életre való készülésében”. Az intézményben egészségnevelési bázisiskolaként kialakult az egészséges életre nevelés, mint tantárgyi program és nevelési szemlélet, a FranklinCovey Hungary szervezetnek 2010 óta referencia iskolája az intézmény (vö. az intézmény pedagógiai programja 9.o). Jelenleg 17 osztállyal, és közel 500 fő tanulói létszámmal működik az intézmény⁷², amely 2019-ben a Károli Gáspár Református Egyetem partneriskolája lett, ami az iskola történetében korszakhatárt jelent.⁷³ A pedagógiai program alapján az intézményben személyiségfejlesztő munkát négy kompetenciaterületen végeznek:

⁷² vö.: <https://www.kesjarcsabaiskola.hu/index.php/iskolank/iskolankrol/torteneti-attekintes> (2020.05.01.)

⁷³ vö.: <https://www.kesjarcsabaiskola.hu/index.php/features/kozerdeku/2011-07-09-04-52-44/776-egyetem-kapcsolat-2019> (2020. 05. 10.)

Az értelem kiművelése, egészséges és kulturált életmódra nevelés (egészségfejlesztő program), a „7 szokás” életvezetési program megvalósítása, valamint az én harmóniája, önismeret – önfejlesztés, társas kapcsolatok (vö. az intézmény pedagógiai programja 9.o.). A pedagógiai program alapján minden osztályban heti egy alkalommal sor kerül 7 szokás foglalkozásra, mely elemei bármilyen tantárgy keretei közé is beépíthetők. A 7 szokás szelleme mindent áthat: ott van a faliújságon, a tanmenetben, az órarendben, az órák tervezésében és anyagában, és ami a legfontosabb: a gyerekek és a pedagógusok fejében is (vö. az intézmény pedagógiai programja 18.o.). Olyan közös nyelv és hivatkozási rendszer, ami mindenki számára ugyanazt jelenti, és ugyanazzal a tartalommal bír. Tapasztalatok és eredmények: közös nyelvet jelent, erős „MI”-tudatot ad, jóval kevesebb a felmerülő, kezelést igénylő „megalázás” a gyerekek között, csökkent a sebezhetőség, nőtt a másság iránti tolerancia (vö. pedagógiai program vonatkozó részei).

Kutatói kérdés

A PE modell elemeinek és a PE indikátorainak előfordulási gyakorisága igazolja-e azt az előfeltevést, hogy a Kesjár Csaba Általános Iskola kerettanterve és a PE modell átfedésben vannak egymással. Elmondható-e ez alapján az, hogy az intézmény és az általa választott program törekvései összhangban van a Positive Education törekvéseivel, céljaival, alapelveivel?

Az elemzés alapján kijelenthető-e, hogy a pozitív pszichológia jóllétre való törekvését, és a *flow/flourish* élmény gyakoriságának növelését kevésbé érzi feladatának az intézmény?

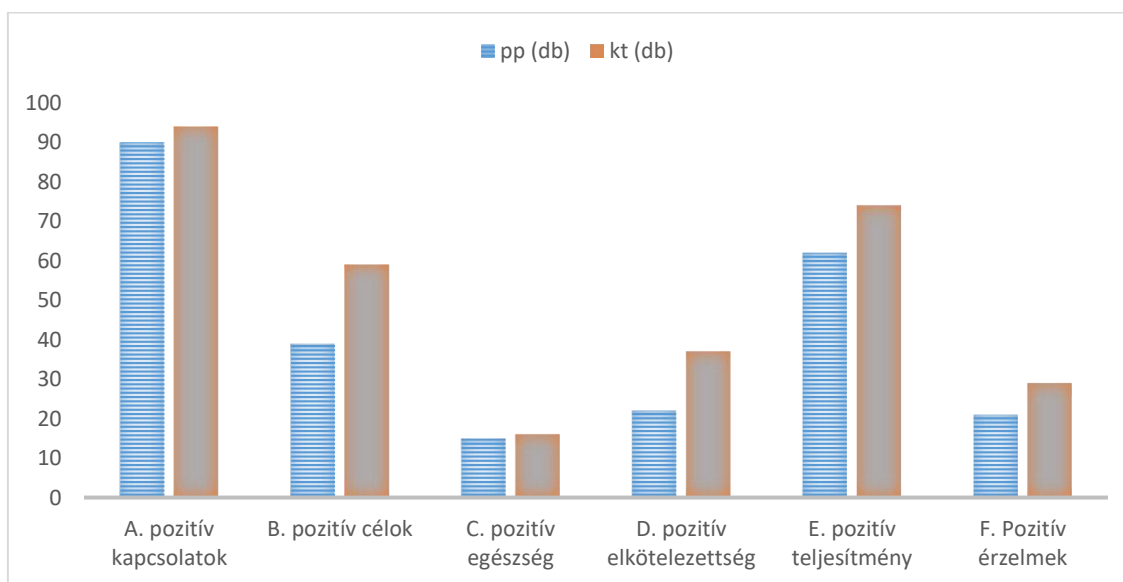
A hagyományos kerettanterv alapján működő iskolákban az Életrevaló 7 szokás program jelenléte a PE irányába történő olyan elmozdulást eredményez-e, amely a PE elmeinek és indikátorai révén kimutatható?

Vizsgálati egységek, elemzés

Az elemzési egységek ennél a koncepciónál a kerettanterv, a pedagógiai program, a program leírását tartalmazó kötetek, és az írásbeli interjú voltak. Az írásbeli strukturált interjú a 7

szokás program képzési vezetőjével készült⁷⁴. Végül az adatok alapján elemzés és az összefüggések feltárása készült el.

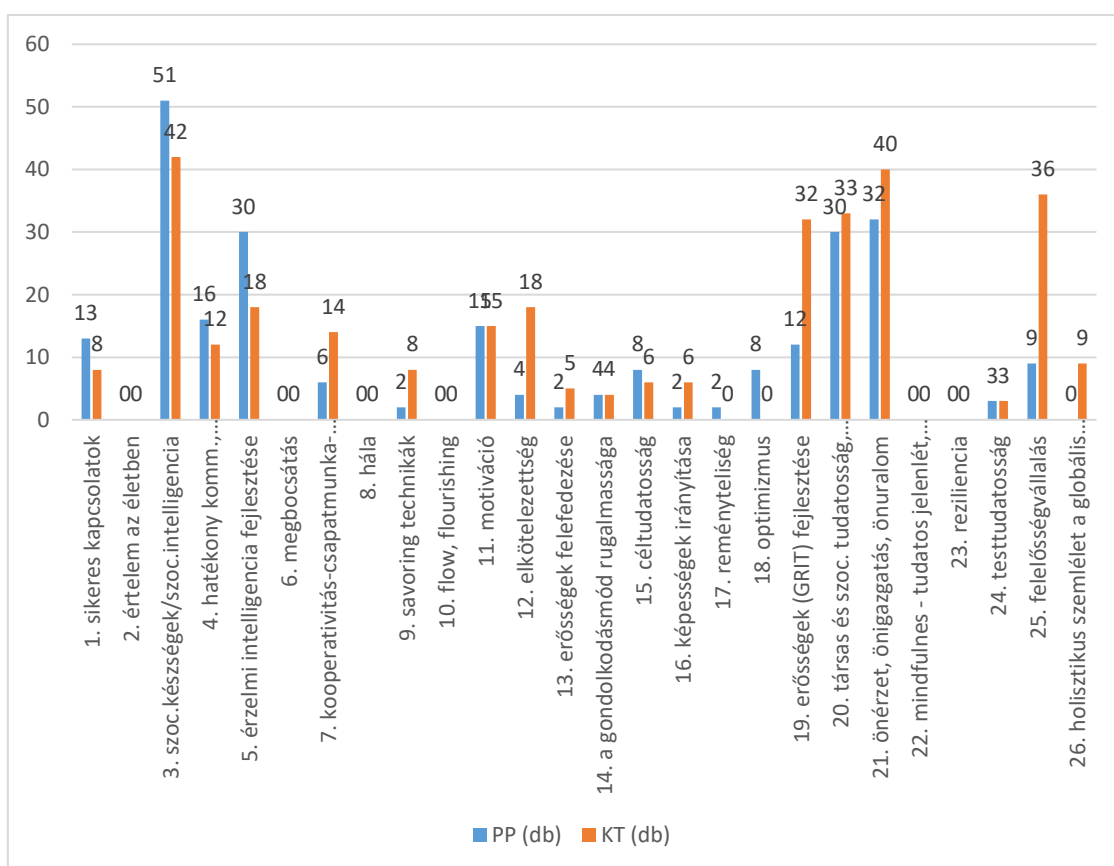
A kerettanterv és a pedagógiai program a PE elemeinek vonatkozásában az elemzés eredménye közel azonos mértékű megjelenést mutat a *pozitív egészség* elemnél (pedagógiai program 15 db, kerettanterv 16 db). A többi öt esetben a kerettantervi gyakoriságok mutatják a magasabb előfordulási arányt, a vizsgált intézmények közül először tapasztalható ez a fordított arányosság. A *pozitív kapcsolatok* (pedagógiai program 90 db, kt 94 db) esetében az eltérés igen alacsony mértékű, de ettől függetlenül a pedagógiai program mutatja az alacsonyabb elemszámot. Jelentős különbség tapasztalható azonban a *pozitív célok* (pedagógiai program 39 db, kerettanterv 59 db) esetében, mely szintén a pedagógiai program kevésbé hatékony voltát támasztja alá. A *pozitív érzelmek* gyakorisága szintén kis mértékben (pedagógiai program 15 db, kerettanterv 16 db) tér el egymástól, ám a kapott érték ezzel együtt is meglehetősen minimálisnak mondható. A *pozitív elkötelezettség* (22 db pedagógiai program és kerettanterv 37 db) és a *pozitív teljesítmény* (pedagógiai program 62 db, kerettanterv 74 db) esetében közel azonos mértékű az eltérés. Leginkább a PE elemek közül a *pozitív kapcsolatok*, legkevesebbé pedig a *pozitív egészség* jelenik meg a kutatás alapján az elemzési egységben. (ld.35. ábra).



35. ábra A PE elemek komparatív ábrázolása a kerettanterv és a pedagógiai program tekintetében, a kutatási eredmények alapján (Saját készítés)

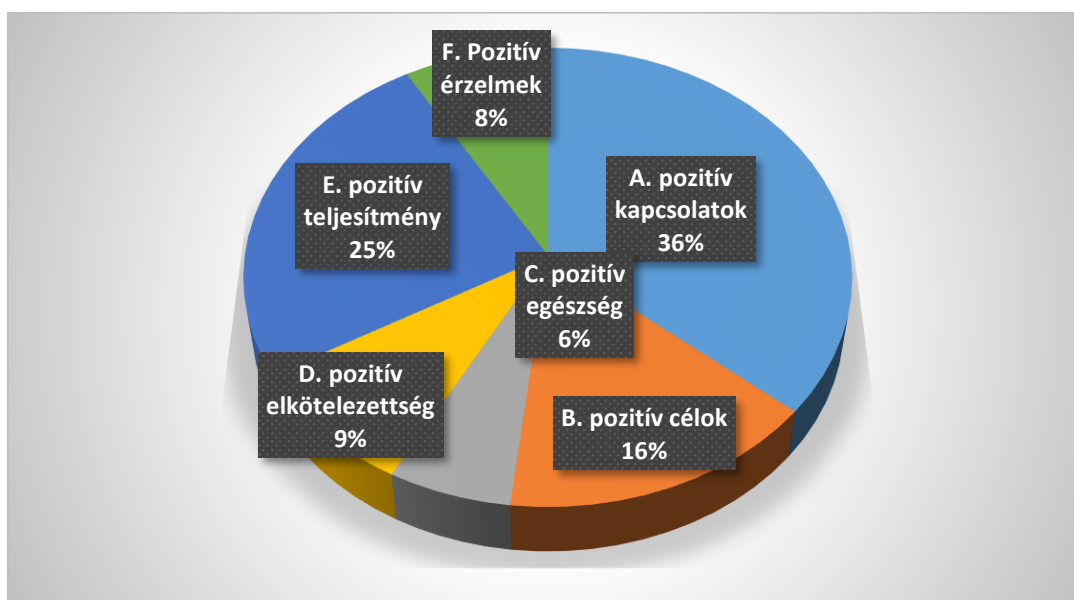
⁷⁴ A megkeresés elektronikus formában a honlapon keresztül történt, <https://franklincovey.hu/kapcsolat/>. Készségesen és segítőkészen szinte azonnal eljutottam a képzési vezetőhöz: Dr. Julianna, Education Leader

Az indikátorok esetében a kerettanterv és a pedagógiai program komparatív elemzéséből megállapítást nyert, hogy az egyes indikátorok trendvonala egymáshoz illeszkedően hasonlóságot mutat. Lényeges (négyeszeres) eltérés a két vonal között a *felelősségvállalás* (25-ös indikátor) esetében tapasztalható, ám - fentiek tekintetében nem meglepő módon - a kerettanterv javára. Kiemelkedik továbbá az *erősségek (GRIT) fejlesztése* (19-es indikátor) esetében a különbség, amely még a kerettantervi előírások alapján is jóval magasabb mértékben jelenik meg, mint a pedagógiai programban. A pedagógiai programban a gyakoriságot tekintve a 26-ból kizárólag három (11%!) a *sikeres kapcsolatok* (1-es) *szociális készségek/szociális intelligencia* (3-as) és az *érzelmi intelligencia* 5-ös indikátorok esetében jelennek meg hangsúlyosabban a kerettantervnél, ami utalhat a 7 szokás program elemeinek beemelésére is (36-os ábra). Az *értelem az életben, megbocsátás, hála, flow, mindfulness* és *reziliencia* (a 2-es, 6-os-8-as, 10-es, 22-es és 23-as) indikátorok esetében mindkét tantervi szabályozó esetében 0 előfordulás volt detektálható, ami az eddigiekben vizsgált intézmények esetében egyiknél sem volt elmondható. A pedagógiai program és a kerettanterv a *motiváció* (11-es indikátor) előfordulási gyakoriságában és a *gondolkodásmód rugalmassága* (14-es indikátor) egyezik meg mindössze (eltekintve a 0-ás értékektől).



36. ábra A kerettanterv és a pedagógiai program eredményeinek összehasonlító ábrája (Saját készítés)

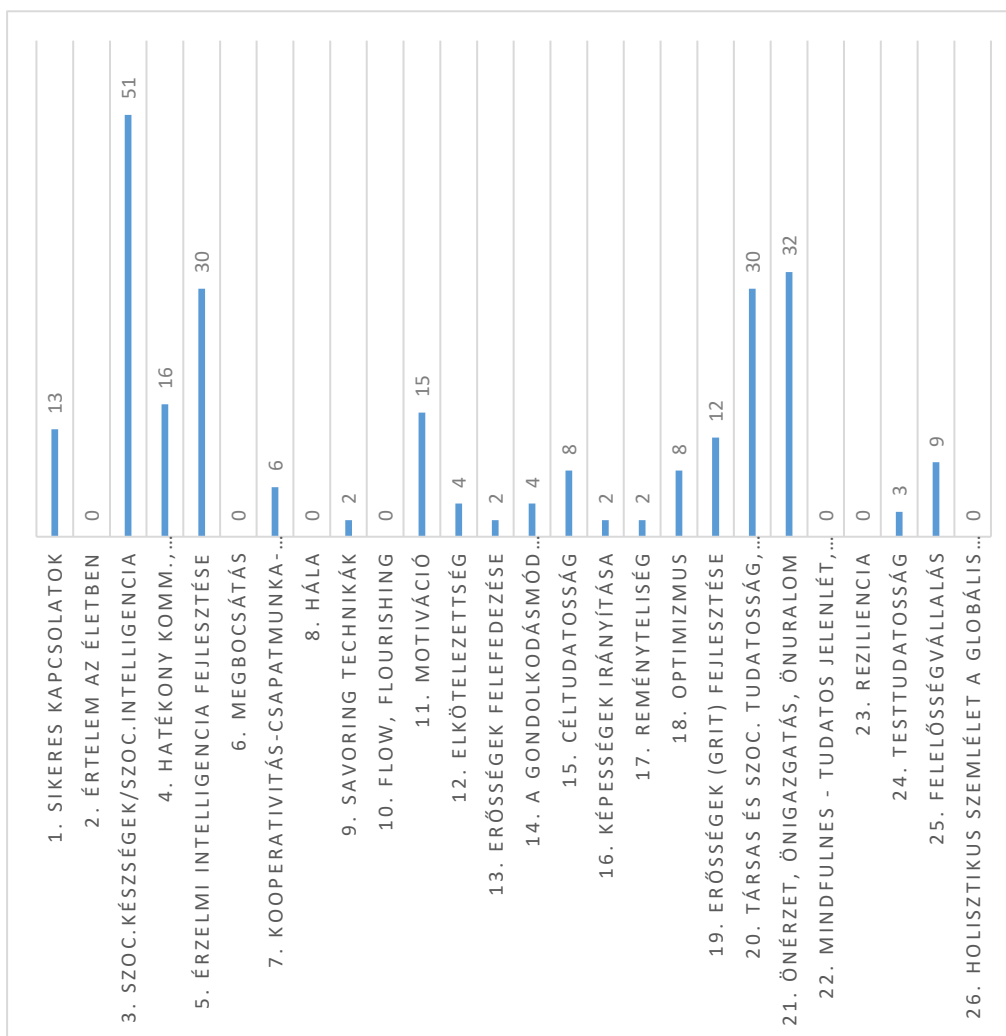
A PE elemeinek vizsgálata a pedagógiai programban az alábbi eredményeket adta. A PE elemek 50%-a 8-9 %-os arányban jelenik meg az egészhez viszonyítva, ami meglehetősen alacsonynak mondható, ezek az elemek a *pozitív érzelmek*, *pozitív egészség*, *pozitív elkötelezettség*. Az iskola profiljának ismeretében meglepő a kapott gyakoriság. Az előfordulási gyakoriságot tekintve középen helyezkedik el *pozitív célok*, *pozitív teljesítmény*. A legmagasabb arányban a *pozitív kapcsolatok* jelenik meg a vizsgált tantervi szabályozóban (ld. 37. ábra). A *pozitív érzelmek* és a *pozitív egészség* követi a többi vizsgált intézmény által felvázolni látszódnó trendet, hogy ezek értéke a legcsekélyebb a PE elemeinek tekintetében, ami azt erősíti, hogy az ide tartozó indikátorok jelenlétének oktatásbeli hangsúlyosabbá tétele mindenképpen kívánatos lenne.



37. ábra A PE elemek megjelenésének aránya a vizsgálati egységben (Saját készítés)

A PE indikátorok esetében a pedagógiai program elemzése során megállapításra került, hogy az *értelem az életben* (2-es) *megbocsátás* (6-os), *hála* (8-as), *flow*, *flourishing* (10-es), *mindfulness - tudatos jelenlét*, (22-es), *reziliencia* (23-as), *holisztikus szemlélet a globális jólétre törekvés* (26-os) indikátorok nem jelentek meg a tartalmi szabályozóban. A *savoring technikák* (9-es), *erősségek felfedezése* (13-as), *képességek irányítása* (16-os), *reményteliség* (17-es) indikátorok (mind)összesen két alkalommal fordultak elő, igen minimális mértékben találhatóak meg a tantervi dokumentumban. A leggyakoribb előfordulást az indikátorok közül a *szociális készségek/szociális intelligencia* (3-as indikátor) esetében talált a vizsgálat. Hasonló gyakorisággal jelent meg a vizsgálat során az *érzelmi intelligencia fejlesztése* (5-ös), *társas és szociális tudatosság, empátia, tolerancia* (20-as), és az *önérzet, önismeret*,

önuralom (21-es). Közel azonos (30 körüli) előfordulással jelentek meg a pedagógiai programban az *érzelmi intelligencia fejlesztése* (5-ös), *társas és szociális tudatosság, empátia, tolerancia* (20-as), és az *önérzet, önuralom, önismeret* (21-es) indikátorok. (ld. 38. ábra).



38. ábra A pedagógiai program elemzésének eredménye a PE indikátorainak tekintetében (Saját készítés)

A PE indikátorainak vizsgálatára Sean Covey: *A kiemelkedően eredményes fiatalok 7 szokása* (2014) illetve *A vidám gyerekek 7 szokása* (2015) című munkáiban is sorkerült. A vizsgálat az alábbi értelmezési tartományok mentén valósult meg:

81-100% *teljes mértékben jellemző* elméletben és gyakorlatban is, teljeskörűen megtalálható az adott indikátor / közvetve a PE elem. Ebbe a kategóriába nem került besorolásra egyik indikátor sem a kötet elemzése során. Az indikátorok (ld.3.fejezet) létrehozásakor felhasznált elméleti háttérnek köszönhetően széleskörűen sikerült elsajátítani a kutatás során felhasznált szakirodalom fogalmait, azok használatát.

A teljeskörű megjelenés rendkívül nehéz és maximalista kategória, tekintettel a terminusok gyors változására, és arra, hogy az elemzett munka nem a legfrissebb szakirodalmi alapvetéseket tartalmazza.

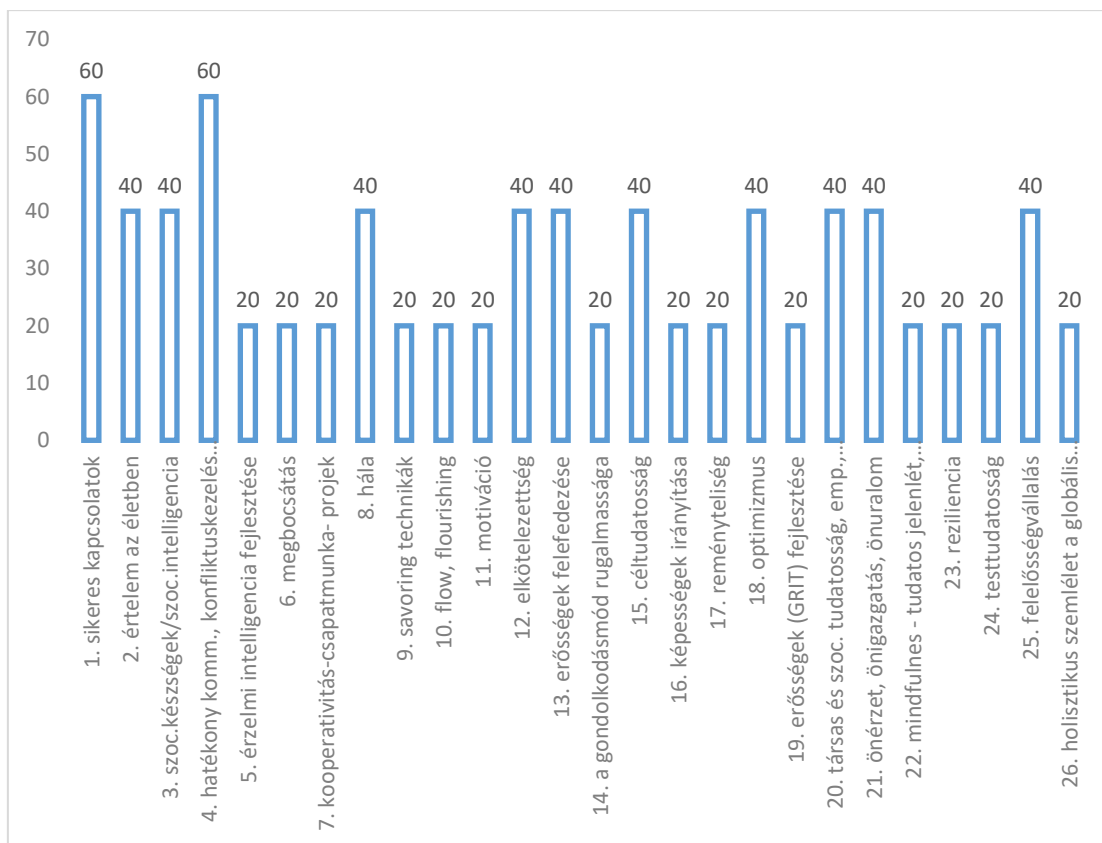
61-80% *nagyon jellemző* elnevezést kapta, arra utal, hogy itt az elméletben és gyakorlatban is megjelenik az indikátor, azonban, nem teljeskörűen (pl. egy bizonyos szegmenségre koncentrálnak a szakirodalomnak). Olyan tartalmat, amelyre ez igaz lenne, nem talált a vizsgálat. Az elmélet és a gyakorlat összhangja kiemelten fontos szempont, hiszen egymás hatását felerősítik, így hiányuk esetén a fogalmi váltás bekövetkezése kétséges.

A kötet elemzése során 60%-os gyakoriságot kettő indikátor esetében: *sikeres kapcsolatok, hatékony kommunikáció, konfliktuskezelési és megoldási képességek* mutatott a vizsgálat. Ez az értéktartomány-skálán a *jellemzőt* jelöli (41-60%), ide a közvetlen módon, elméletben és/vagy gyakorlatban megjelenő indikátor terminusok kerültek.

A következő értéktartomány (21-40%), a *kicsit jellemző* elnevezést kapta, amely arra utal, hogy az indikátor közvetett módon elméletben és/vagy gyakorlatban jelenik meg a kötetben. 40%-os gyakoriságot az indikátorok 38%-ánál talált az elemzés (10 indikátor esetében). Ezek az *értelem az életben, szociális készségek/szociális intelligencia, hála, elkötelezettség, erősségek felefedezése, céltudatosság, optimizmus, társas és szociális tudatosság, empátia, tolerancia, önérték, öngazgatás, önuralom, felelősségvállalás*.

20%-os értékelést a megjelenésre az indikátorok 54%-a kapott (ez 14 indikátort jelent). Ezek az *érzelmi intelligencia fejlesztése, megbocsátás, kooperativitás-csapatmunka- projektek; savoring technikák, flow, flourishing; motiváció; a gondolkodásmód rugalmassága, képességek irányítása, reményteliség, erősségek (GRIT) fejlesztése, mindfulness-tudatos jelenlét, reziliencia, testtudatosság, holisztikus szemlélet a globális jólétre törekvés* elnevezésű indikátorok. Az értéktartomány (1-20%), a *nem jellemző* elnevezést kapta. Akkor tartozott ide az indikátor, ha minimális elméleti szinten és/vagy minimális gyakorlattal volt megtalálható a kötetben.

0% *egyáltalán nem jellemző* volt a tartomány abban az esetben, amikor sem közvetett módon, sem közvetlenül nem jelent meg az adott indikátor a kötetben. Erre nem talált példát az elemzés. (39. ábra)



39. ábra Az elemzett kötetekben feltárt PE indikátorok aránya (Saját készítés)

A kötetek nem tankönyvek és nem munkatankönyvek, ezért a tankönyvelemzés szempontrendszere mentén nem releváns vizsgálatuk elvégzése. A mérhetővé tétel érdekében egy saját vizsgálati eszköz került létrehozásra a kötetek elemzésére. Excel táblába rögzítésre kerültek az alábbi szempontok, indikátoronként: *leginkább jellemző szokás* (ahol megjelenik az indikátor), *megjelölt hivatkozások* (itt csak az adott fejezetnél megjelölt hivatkozások feltüntetése történt), *feladattípusok* (gyűjtőkategória), megjelölt *feladatok*, valamint megjelölésre került a *kapcsolatok az egyes témák között* (itt az egymásra épülések fejezetcímekkel, gondolati egységek megjelölésével kerültek feltüntetésre). A két kötet elemzése együttesen, és fenti szempontok mentén részletesen a 12. számú mellékletben található, az *Éltrevaló kötetek elemzése* címmel. Erre azért volt szükség, mert MAXQDA-val elemezhető programja nincs az *Éltrevaló 7 szokás* programnak, és a kutatásban vizsgált korosztály e két kötet⁷⁵ mentén kaphat segítséget, tájékozódást a program használatához

⁷⁵Sean Covey (2014,2018): A kiemelkedően eredményes fiatalok 7 szokása; Sean Covey: A vidám gyerekek 7 szokása. Harmat Kiadó, Budapest

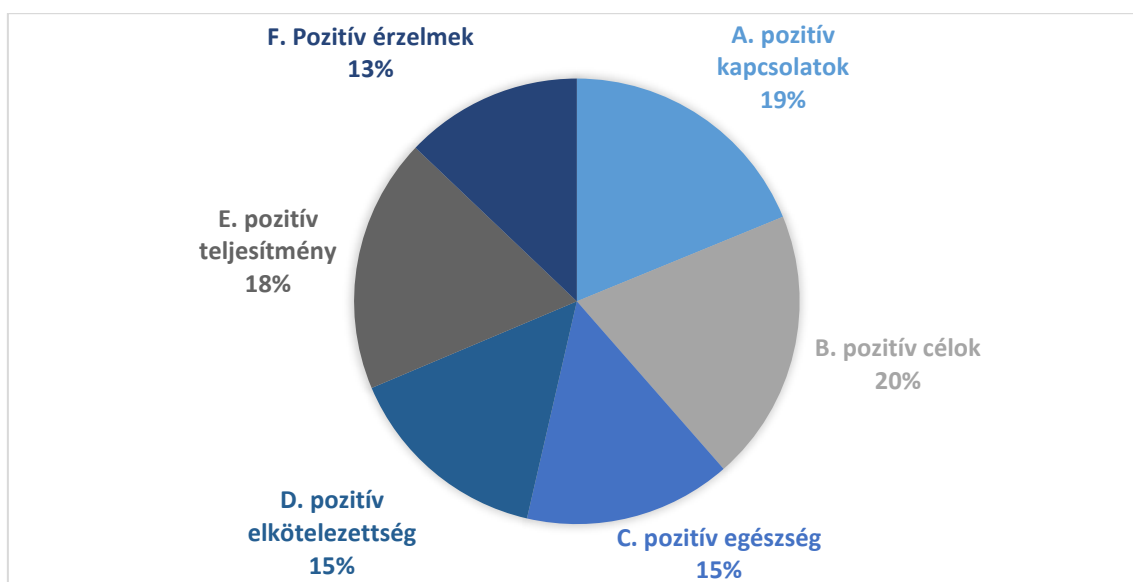
(kvázi tankönyvként értelmezhetőek a munkák jelen kontextusban, annak ellenére, hogy a tankönyvi kívánalmaknak teljeskörűen nem felelnek meg).

A kiemelkedően eredményes fiatalok 7 szokása című kötet rövid elemzése, összefoglaló bemutatása: A kötet első szakaszában (1-3. szokás) az intraperszonális intelligencia fejlesztésére, a döntés és felelősségvállalás (1.), a jövőképzés és tervezés (2.), az érték alapú idő- és energiagazdálkodás (3.) alapelveinek bemutatására helyeződik a hangsúly. A második szakasz fókuszában az interperszonális intelligencia erősítése áll: a következetesen kölcsönös előnyökre törekvés az élet mindennapi helyzeteiben és rendszereiben (4.), az empátikus és erőszakmentes kommunikáció (5.) és a kreatív csoportos problémamegoldás (6.) alapelveinek és eszközeinek (nem teljeskörű) ismertetésével. A modellt a személyes megújulás módszeres és következetes gyakorlata (7.) teszi teljessé a kötet végén. A könyv nyelvezete olvasható, a korosztály számára a figyelem megragadására és fenntartására alkalmas szófordulatokat és képregényre emlékeztető elemeket használ. Ezek vélhetően segítik az értelmezést. A kötet átlátható, logikus felépítésű. Az elméleti háttér gyakran nehezen azonosítható, és olykor félrevezető állításokat is tartalmaz pl. „az összehasonlítás a versengés ikertestvére, és pont olyan pusztító is” (Covey, 2018:169). A pusztító melléknévvel téves kontextusba helyezi a versengést, az összehasonlítást, mely a karakter erősségei mentén történő megvalósulása esetén a kihívásokra adott adekvát válaszból, és az önbizalom növelésében is az egyén segítségére lehet. Ez a kiragadott téves párhuzam végigvonul a fejezeten, és helytelen következtetések levonását is támogatja, amely a performance teljesítmény alapján történő megítélésre sarkall (Grant, Dweck, 2003).

A vidám gyerekek 7 szokása (2015) című kötet rövid elemzése, összefoglaló bemutatása: Az illusztrációt Stacy Curtis készítette a kötethez. A Héttőlgyes lakóinak életét, azok egyes élethelyzeteit mesészerű keretek között dolgoztatja fel a szerző, amelyek fejezetenként a 7 szokásokra épülnek. A kötet az alsós korosztály számára készült, a fejezetek címei érdeklődést felkeltőek gyermekek számára, hiszen a diákok által végzett foglalatosságokra (bogárgyűjtés, kertészkedés, tollbamondás, lustálkodás) építi fel a történeteket a szerző. Minden történet színes, jól áttekinthető, kedves képeket tartalmaz. A fejezetek végén a történetek feldolgozását kérdések segítségével könnyíti meg a szerző. Először a történet hőseire vonatkoztatva a szokás használatát (*Beszélgessünk!*) mutatja be, majd az *Apró léptek* kérdései a gyermekre vonatkoztatva vetik fel a szokások használatának pozitív voltát. A kérdések egy egységes szokásrendszer létrejöttének kialakítására irányulnak, az

önreflektivitást elvárva és felhasználva. Az egyes szokások magyarázata érthető, célirányos, a történetek kedvesek és barátságosak, a szöveg olvasmányos, az ábrák és rajzok vidámak, színesek.

A PE elemeit tekintve az elemzés alapján elmondható, hogy a kötetben a PE elemei csekély mértékben ugyan, de mind megjelennek. A legkisebb gyakorisággal a *pozitív érzelmek* (13%), ezt követi a *pozitív egészség* és a *pozitív elkötelezettség* (15-15%), majd a *pozitív teljesítmény* (18%), a *pozitív kapcsolatok* (19%) és a *pozitív célok* (20%) (részletesen ld. 12. melléklet) követi. A közel azonos 20% körüli szórás biztató, ugyanakkor itt is igazolódott a többi intézménynél kirajzolódó trend (pozitív érzelem a legcsekélyebb). Viszont a trend értelmében a *pozitív kapcsolatok* lenne a leggyakoribb ezzel szemben itt a *pozitív célok* a leginkább hangsúlyosan megjelenő PE elem. (részletesen ld. 40. ábra).

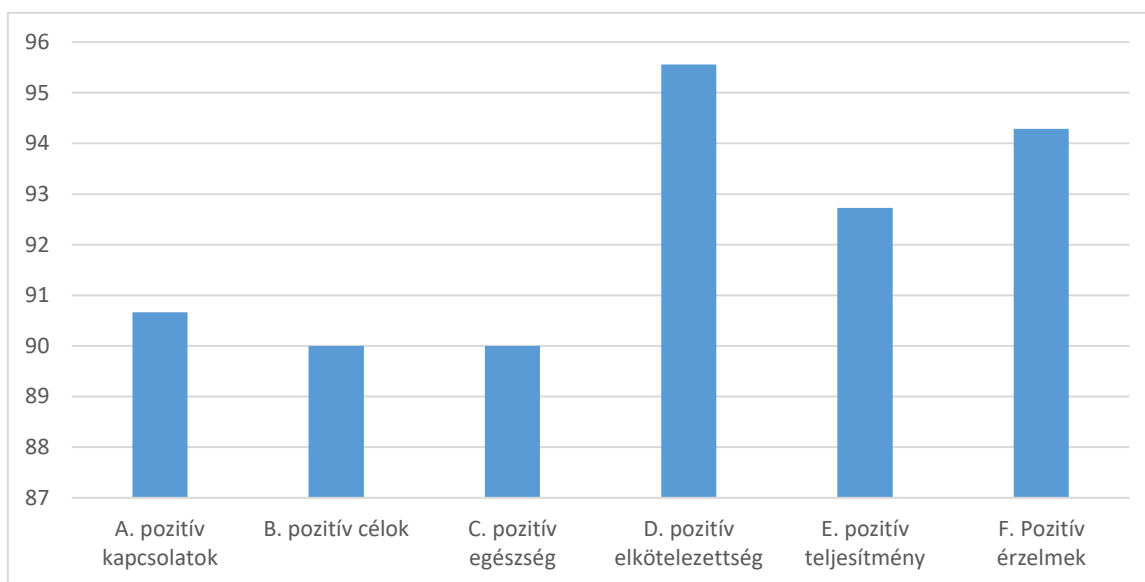


40. ábra A PE elemei az interjú elemzésének adatai alapján, a kutatási elemzések alapján (Saját készítés)

Az oktatási vezető (Dr. Jakab Julianna) Google Forms felületen (írásbeli strukturált interjú keretében) válaszolt a kutatói kérdésekre. A 26 kérdésből álló interjú 6 fokú Likert skálán történő értékelés megtételével arra kérte a vezetőt, hogy minősítse a programot az egyes indikátorok megjelenésének tekintetében. A kitöltés és az egységes értelmezés egy röviden megadott definíció is segítette az egyes indikátorelemeknél (9.8. melléklet az interjúról, 9.9.melléklet a válaszokról).

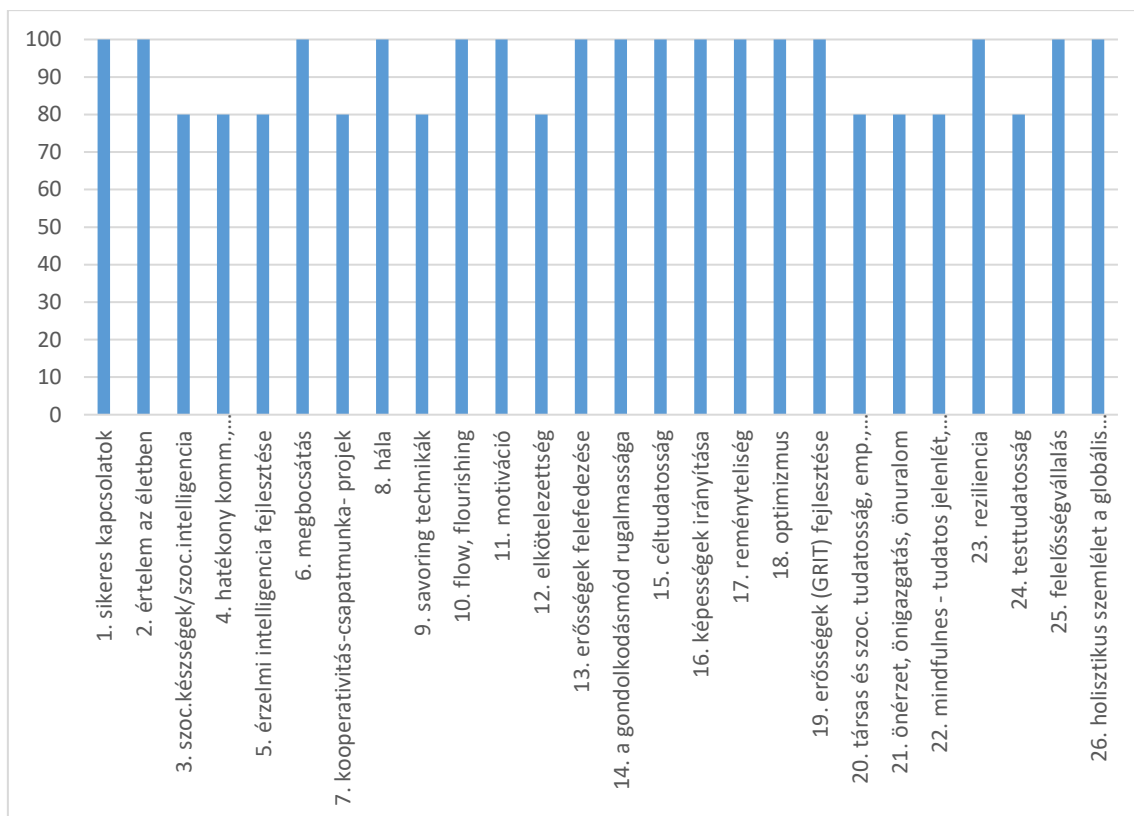
A PE elemek az interjún adott válaszok eredményei tekintetében az alábbiak szerint alakultak. A PE elemek közül a *pozitív elkötelezettség* (96%) vezeti a képzeletbeli ranglistát.

Ezt a *pozitív érzelmek* (94%) és a *pozitív teljesítmény* követi (93%). A további három PE elem *pozitív kapcsolatok* (91%), *pozitív célok* (90%), és a *pozitív egészség* (90%) szinte azonos mértékben „alacsonyabb” megjelenésű a programban az adatközlő megítélése szerint. A legkevésbé a vizsgálat alapján a *pozitív célok* és *pozitív egészség*, a leginkább pedig a *pozitív elkötelezettség* jelenik meg a vizsgálati egység. (ld. 41.ábra). A *pozitív kapcsolatok* PE elem meglepő módon itt a középmezőnyben található.



41. ábra Az írásbeli interjú válaszai a PE elemek tekintetében, a kutatás adatai alapján (Saját készítésű)

A PE indikátorok alakulása az alábbiak szerint történt az interjúra adott válaszok elemzése alapján. Az oktatási vezető 62% esetében (16 db) értékelt az egyes indikátorok megjelenését 100%-ra (ezek a 1,2,6,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,23,25,26-es indikátorok voltak). Ez a -kissé talán túlzó értékelés – szinte minden interjúnál megtalálható volt az elemzésbe bevont intézmények esetében (a Kétújfalui értékelés mondható a leginkább objektívnek ebben a tekintetben). A 26 indikátorból 38% esetében (10 db) értékelt az oktatási vezető 80%-ra az indikátor megjelenését. (Ez az érték meglepő, hiszen a kötet elemzése során ezekbe az értelmezési tartományokba nem került érték.) Ugyanakkor ezek az indikátorok azok, amelyek a program „gyengeségeiként” is értelmezhetők amennyiben úgy kerülnek figyelembevételre, hogy a program vezetője nem ítélte maximálisnak megjelenését a programban. A 3,4,5-ös indikátorok *szociális készségek*, *hatékony kommunikáció* és *érzelmi intelligencia*, megjelenését maga a szakmai vezető is kisebb mértékűre értékelt, ahogyan a kötet elemzése is ezt az eredményt hozta. (ld.42.ábra)



42. ábra A PE indikátorainak jelenléte a kutatási eredmények alapján (Saját készítés)

A vizsgált iskolakoncepció eredményei

A hat PE elem tekintetében elmondható, hogy az elemzési egységekben egyaránt csekély mértékben jelenik meg a *pozitív egészség* a legmeghatározóbb pedig a *pozitív kapcsolatok* PE elem.

A 26 PE indikátor tekintetében elmondható, hogy az elemzési egységekben egyaránt csekély mértékben jelenik meg a *megbocsátás*, *hála*, *mindfulness* indikátor, a legmeghatározóbb pedig egyöntetűen nem beazonosítható.

A vizsgálat alapján megállapítást nyert, hogy az alkalmazó iskola nem kifejezetten követi a kritikai gondolkodást támogató iskolai gyakorlatot, mivel egy szokásrendszer megtanulásán, és annak mindenki általi elfogadásán alapszik. Az interiorizáció amennyiben nem egyezik az egyén értékrendjével, valószínűleg nem fog megtörténni, ugyanakkor a választás lehetősége is korlátozott. A programhoz nincs önálló kerettanterv. A pedagógiai program tartalmazza a PE indikátorait és a PE elemeket (a kutatás alapján minimális mértékben). A kutatási eredmények alapján láthatóvá vált, hogy a *flow/flourish* indikátor csekély mértékben van jelen a vizsgált elemzési egységekben.

A hagyományos kerettanterv alapján működő iskolákban az Életrevaló 7 szokás program jelenléte elősegíti a PE elmeinek és indikátorainak megjelenését az oktatási-nevelési folyamatban. Összességében: A PE modell elemeinek és a PE indikátorainak előfordulási gyakorisága igazolja azt az előfeltevést, hogy az Életrevaló 7 szokás programot használó intézmény elemzési egységei és a PE modell minimális átfedésben vannak egymással. Elmondható ez alapján az, hogy a vizsgált egységek némileg, de összhangban vannak a Positive Education törekvéseivel, céljaival, alapelveivel.

6. A kutatói kérdésekre adott válaszok

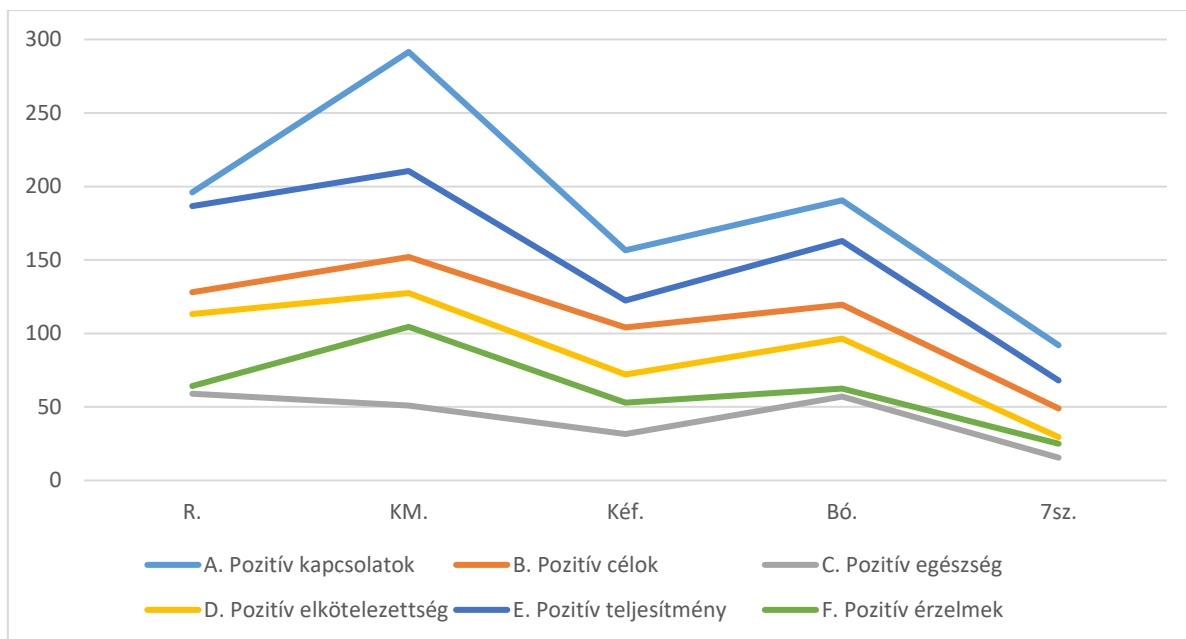
- A kerettantervek vizsgálata alapján kijelenthető, hogy az alternatív kerettantervben hangsúlyosabban jelennek meg a PE elemei, mint a hagyományos kerettantervekben (részletesen ld. 3.5.1. fejezet).
- A tantervi szabályozók tartalomelemzése alapján egyértelműen megállapítható, hogy a hagyományostól eltérő koncepciót képviselő – a kutatásban alternatív iskolaként definiált – intézmények mindegyikében, *hiánytalanul megjelennek a PE elemei.*
- A tantervi szabályozók tartalomelemzése alapján egyértelműen megállapítható, hogy a hagyományostól eltérő koncepciót képviselő – a kutatásban alternatív iskolaként definiált – intézményekben a *PE összes indikátora nem jelenik meg.*
- Az elemzés alapján kijelenthető, hogy a pozitív pszichológia jóllétre való törekvését, és a *flow/flourish* élmény gyakoriságának növelését kevésbé érzik feladatuknak az intézmények. A kutatási eredmények alapján láthatóvá vált, hogy a *flow/flourish* indikátor csekély mértékben vannak jelen a vizsgált tantervi szabályozókban.
- A hagyományos kerettanterv alapján működő iskolákban a Boldogságóra program és az Életrevaló 7 szokás program jelenléte a PE irányába történő olyan elmozdulást eredményez, amely a PE elmei és indikátorai révén kimutatható.

7. Eredmények

Kutatási eredmények összehasonlítása Positive Education elemenként

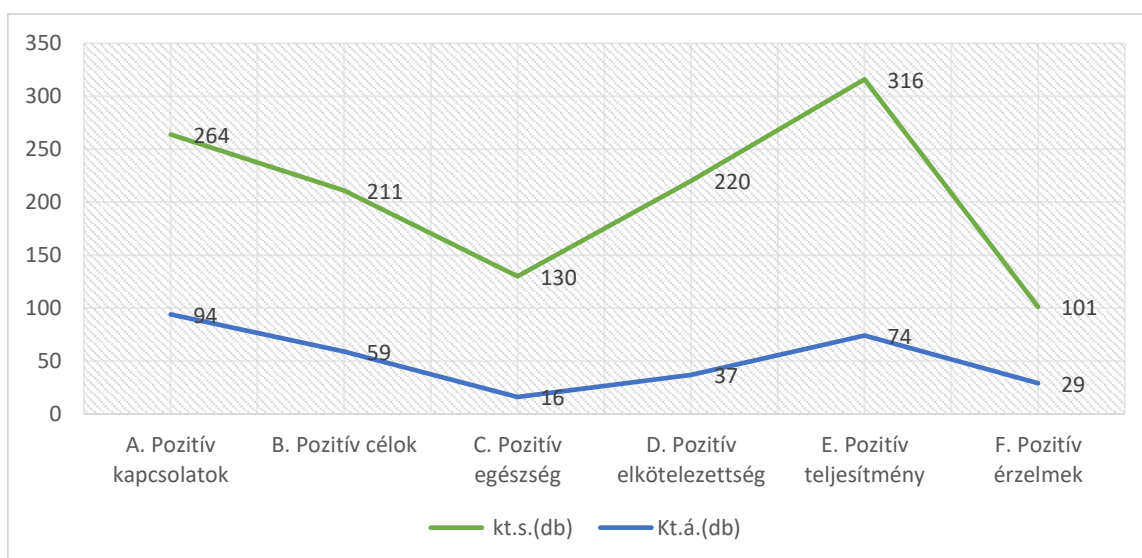
A tantervi szabályozók komparatív megközelítésű elemzése azt a célt szolgálta, hogy láthatóvá váljon a PE elemek megjelenésének aránya a vizsgált intézmények/programok tekintetében.

A grafikonon jól kirajzolódó tendencia egyértelműsíti az elemzés eredményeit. A megjelenítés semmiképpen sem rangsor, és csak egy szempontú, egy lehetséges megközelítés mentén készült állapot szemléltetésére szolgál. A vizsgálat alapján elmondható, hogy a Kék Madár program és a Rogers alternatív kerettantervet vizsgáló elemzési egységekben lelhető fel leginkább a PE elemek jelenléte. Az összes intézmény esetében a *pozitív egészség*, *pozitív érzelmek*, *pozitív elkötelezettség* és a *pozitív célok* jelenléte a leginkább alacsony, és a *pozitív kapcsolatok* és *pozitív teljesítmény*, amelyek leginkább jellemzik a vizsgálati egységek szövegezését a PE elemek tekintetében. A kutatás során 19 vizsgálati egység tekintetében a detektált elemek 66%-a 20 % vagy az alatti megjelenést mutat. A hat elemből kettő (33%) esetében *pozitív érzelmek* és *pozitív egészség* (57%) 10%-os vagy az alatti értékeket mutat az elemzés. Az előbbi esetében 47% míg utóbbi esetében 67%-a az összes indikátornak tehát 10% alatti előfordulást mutat. (vö. 15. melléklet). Jól látszik, hogy a készített kerettanterv nem feltétlen garanciája az elemek magas előfordulásának, viszont a megfelelő módon részletes és alapos pedagógiai program a Kerettanterv ellenére – és azzal együtt is nyilván – de jelentős szerepet tölthet be az oktatási-nevelési folyamatban. Az eredményt érdemes lenne tovább vizsgálni, esetleg megfigyelésekkel, rögzített óralátogatásokkal, felvételekkel alátámasztani, megerősíteni vagy éppen cáfolni az elemzés által felmutatott kutatási eredményeiket (ld. 43. ábra).



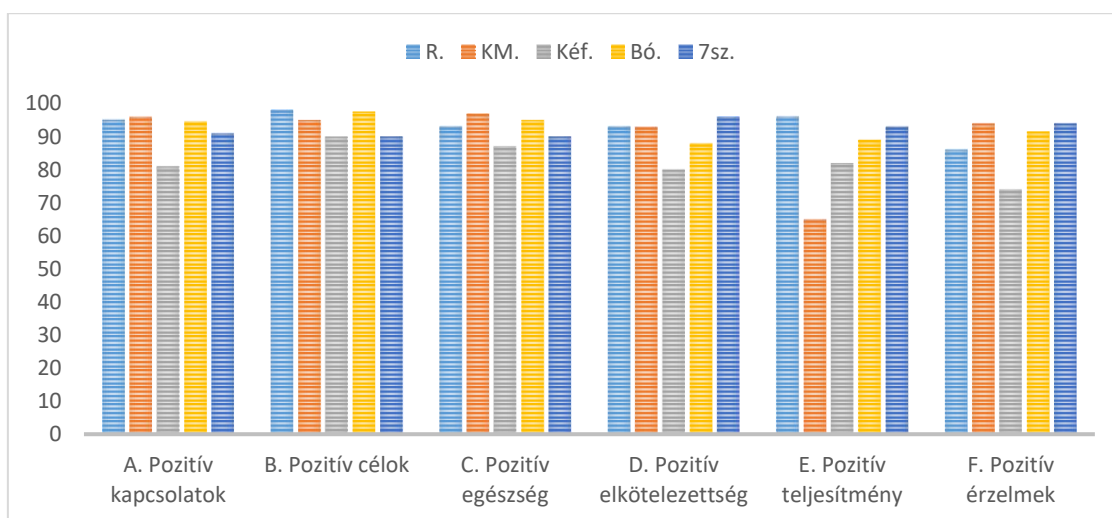
43. ábra A Positive Education elemeinek komparatív szemléltetése a vizsgált intézmények pedagógiai program elemzése során kapott adatok alapján (Saját készítés)

Az egyes kerettantervek és pedagógiai programok összevetése az egyes iskolakoncepcióknál olvasható, fontos kiemelni a hagyományos kerettanterv és az alternatív kerettanterv eltéréseinek mértékét a PE elemek tekintetében. Leginkább a *pozitív teljesítmény* és a *pozitív kapcsolatok* jelennek meg hangsúlyosan, viszont ennél a tantervnél is a *pozitív egészség* és a *pozitív érzelmek* megjelenésének mértéke a legkevésbé csekély (ld. 44. ábra).



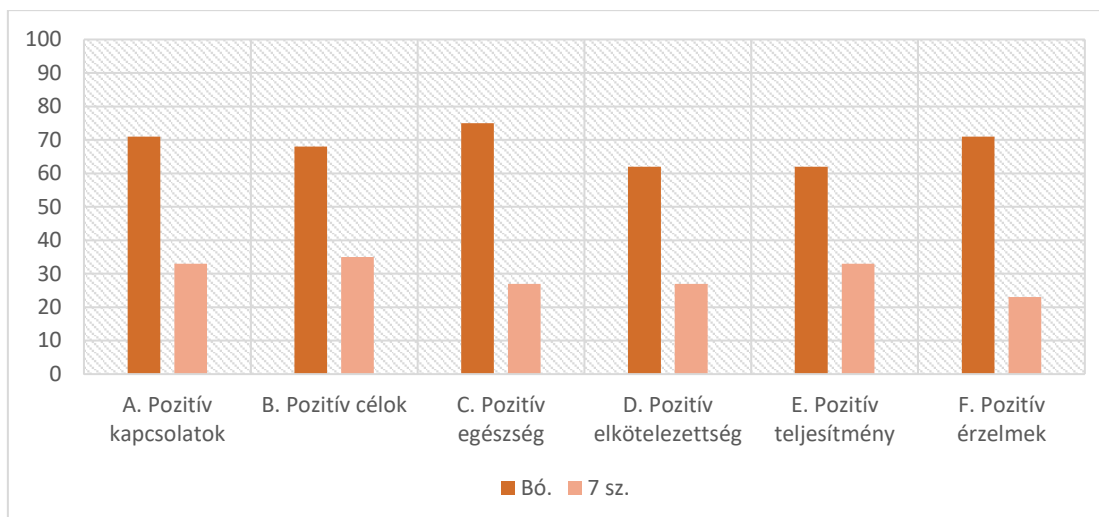
44. ábra A kerettanterv (kt.á.) és a Rogers (kt.s) által készített alternatív kerettanterv komparatív elemzésének eredményeit szemléltető grafikon (saját készítés)

Az interjúk elemzésének eredménye komparatív megközelítésben azt a célt szolgálja, hogy a kutatás összegzéseként egy ábrában váljék láthatóvá, hogyan alakultak az egyes elemek az egyes vizsgálatba bevont intézményekben. Az írásbeli interjú adatközlői egyaránt magas gyakoriság mentén dimenzionálták iskolák programjait. A kutatás eredményeinek összevetése jól láttatja, hogy az eredmények jól mutatják a saját bevallású adatok megbízhatóságát. Ugyanakkor a programokban tevékenykedő elhivatott szakemberek természetes módon elkötelezettek tevékenységük célrendszerével, erre is utalhat a megjelölt magas gyakoriság (részletesen ld. 45. ábra).



45. ábra A Positive Education elemeinek komparatív szemléltetése a vizsgált interjúk elemzése során kapott adatok alapján (Saját készítés)

A vizsgált kötetek elemzése az elméletileg komplexen megalapozott és a hétköznapi elméletekre épülő iskolakoncepciók esetében valósult meg. A kutatói kérdés megválaszolásának érdekében itt a komparatív megközelítés azt mutatja, hogy minden elem megjelenik a vizsgált elemzési egységekben, de ennek mértéke eltérő (ld. 46. ábra). Az eredmények a Boldogságóra program tekintetében a 70%-osan jelennek meg, míg a 7. sz. program tekintetében 40% ugyanez az érték. Az interjúk esetében itt is jelentős mértékű elfogultság tapasztalható, azonban összességében ugyanazt az eredményt húzzák alá ezek a részeredmények is: a 100% elérésének érdekében mindkét program tekintetében további utak segíthetik a jobbá válást, melyhez a segítséggel járulhat hozzá jelen kutatás által létrehozott indikátorlista.



46. ábra A PE elemeinek megjelenése a vizsgált kötetekben saját kutatás alapján (Saját készítés)

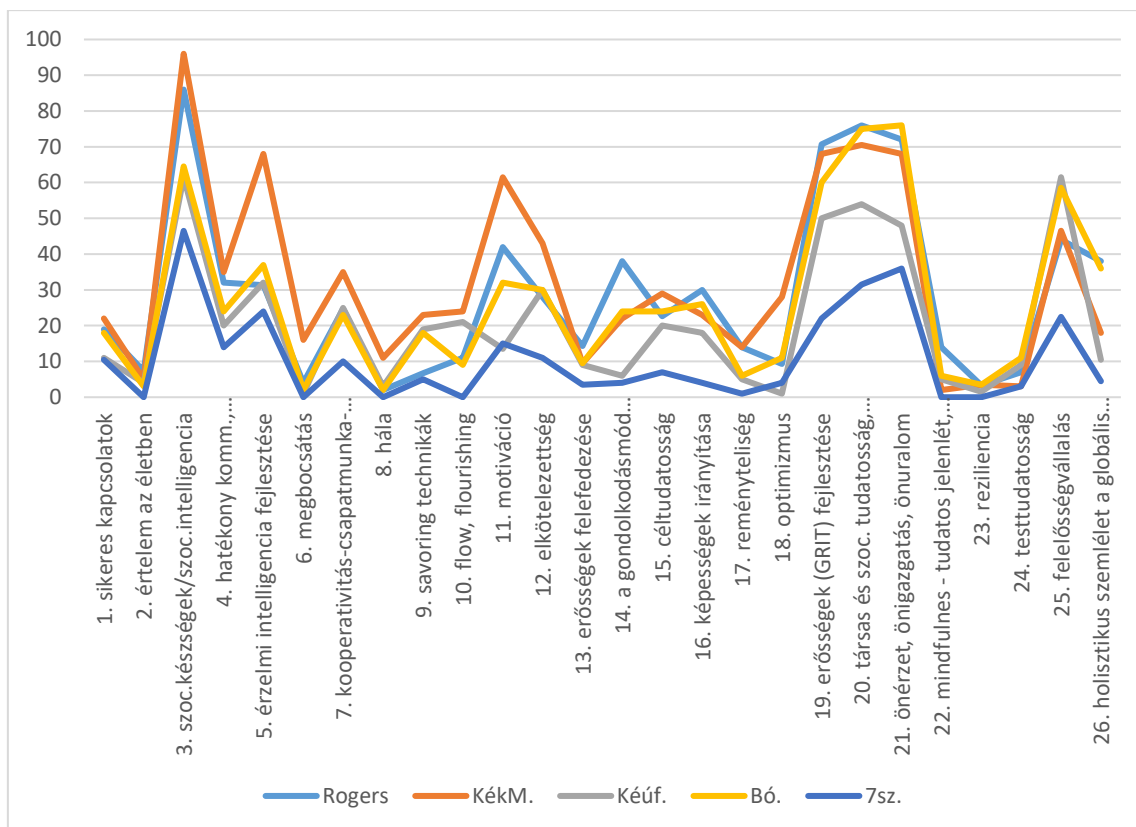
Az elvégzett vizsgálatok alapján elmondható, hogy a PE elemek mindegyike megjelent a vizsgálati egységekben. Leginkább jellemzően a *pozitív teljesítmény* és legkevésbé a *pozitív egészség* és a *pozitív érzelmek* jelenléte mutatható ki az elvégzett elemzések alapján. A PE indikátorok tekintetében jelentős elérések tapasztalhatóak a vizsgálati egységekben, és a vizsgált intézmények mentén is. Legkevésbé a *hála*, *megbocsátás*, *mindfulness* jelentek meg a meghatározott PE elemek közül a vizsgálati egységekben. Az oktatási intézményekben oktatók-nevelők kötelessége, hogy a tanulókat ösztönözzék arra, hogy feltárják, megvizsgálják és megkérdőjelezzék az élet célját, s benne saját céljaikat is.

Kutatási eredmények összehasonlítása Positive Education indikátorelemenként

A vizsgált tantervi szabályozók elemzését a 47. ábra szemlélteti komparatív megközelítésben (13. melléklet az összehasonlítást tartalmazó táblázatról). Kiemelkedően alacsony megjelenés volt detektálható a legtöbb intézmény esetében a vizsgálatok során a 2, 6, 8, 10, 17, 18, 22, 23-as indikátoroknál. Az öt intézményben, 11 vizsgálati egység tekintetében a vizsgálat eredményei szerint az *értelem az életben* (63%-ban nem volt jelen), a *megbocsátás* (54%-ban nem volt jelen), a *hála* (54%-ban nem volt jelen), a *flow* (54%-ban nem volt jelen), a *reményteliség* (36%-ban nem volt jelen), az *optimizmus* (36%-ban nem volt jelen), a *mindfulness* (63%-ban nem volt jelen), valamint a *reziliencia* (54%-ban nem volt jelen) vö. 13. melléklet. Az hiány oka többértű lehet. Egyrészt az újszerű – affektív tényezőket előtérbe helyező - oktatási paradigma kevésbé általános volta. Másrészt a pszichológia és a pedagógia közös nyelvének kidolgozatlansága – melyben talán egy lépést tehet ez a munka-

Harmadrészt, az oktatási keretek során a pedagógusok innovációra és szakmai fejlődésre való nyitottságának mérsékelt volta. A megnövekedett adminisztrációs terhek, és a tananyag szervezése és egyéb oktatáspolitikai tényezők nem kedveznek és segítik elő azt a nyugodt légkört az intézményekben, amelyek a pedagógusok egyéni szintjén történő jóllét mértékének fokozódását eredményezhetik. Így kevésbé megalapozott elvárás lehet az *értelem az életben*, a *mindfulness*, *flow*, *reziliencia*, valamint a fenti indikátorok megélése, és közvetítése diákjaik felé. A PE modell (ld. 1. ábra, 25. oldal, nagytíva 2. melléklet) azt hangsúlyozza, hogy elsőként a tanároknak kell megélni a pozitív hozadékát a PE-nek, ezt követően tudják megtanítani és szokássá tenni az egyes elemek és indikátorok „használatát.” Az *optimizmus* indikátor esetében különösen fontos távolodni a tanult tehetetlenség elméletétől, mely szerint a valóság értelmezése tanulható, és a cselekvések kimenetele ennek fényében jelenik meg elvárásként (vö: *optimizmus* indikátor meghatározása, Seligman, 2012).

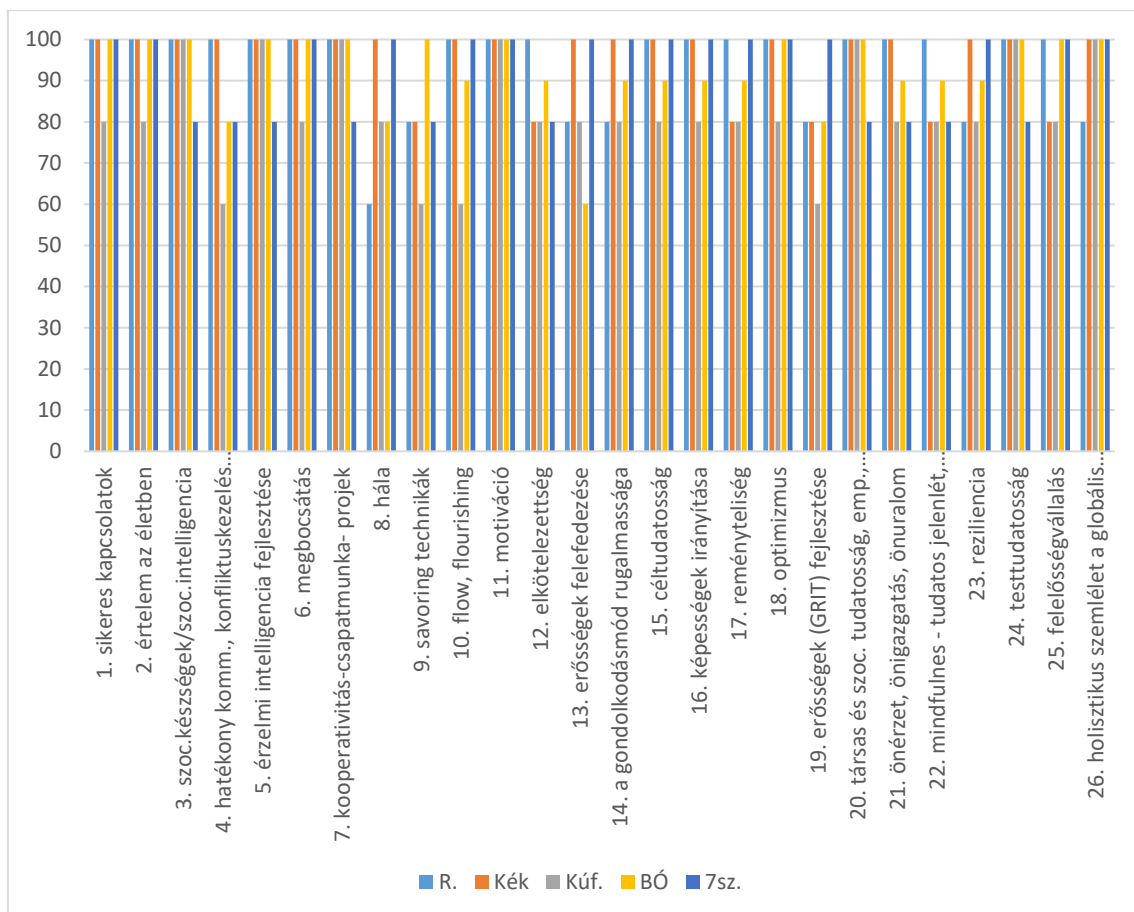
Kiemelkedő magaslatokat mutat a Kék Madár program több indikátor esetében is. Tendenciákat tekintve elmondható, hogy az intézmények eredményei nagyságrendileg együtt mozognak, kivétel a 7 szokás program. Jól látható a Kék Madár program által nyújtotta többlet az indikátorok számának növekményében a BÓ.-hoz viszonyítva. Tekintettel arra, hogy a két program egy intézményben valósul meg, mindez különösen érdekes lehet. A Kék Madár alsóban, a Bó program használata pedig alsóban és felsőben is megvalósulhat, így némelyik diák többszörös haszonélvezője elehet az intézmény által felkínált lehetőségeknek. A kirajzolódott trendvonal a 7 szokás program esetében többször közelít (és el is éri a 0-s értéket), a kerettantervtől a legtöbb vizsgált indikátor esetében kevesebbet irányoz elő a pedagógiai program. A kétújfalui iskola megközelítése extrém magas a felelősségvállalás tekintetében, amely elengedhetetlen a felelős társadalom tagjává váláshoz.



47. ábra A PE indikátorainak megjelenése a vizsgált intézmények tantervi szabályozóiban a kutatás adatai alapján (Saját készítés)

A kutatás során készített írásbeli interjúk elemzésének eredménye (komparatív megközelítésben) láthatóvá teszi, az egyes intézmények/vagy programvezetők saját vélekedését az indikátorok alakulásának tekintetében.

A legtöbb válaszadó a legtöbb esetben 100%-ra értékelte az indikátor megjelenését, ami vitathatatlan elfogultságot szemléltet. Kivétel ez alól a Dél-Zselic Általános Iskola Dél-Zselic Általános Iskola Kétújfalui Konrád Ignác Általános Iskolája, ahol a több gyakoriságot is 100%-tól eltérő mértékben határozott meg a válaszadó. Nem volt olyan indikátor a 26-ból, amelyet az összes kitöltő egyaránt 100%-tól eltérő mértékűnek ítélt. Érdekes viszont, hogy 100%-os is csak egy indikátornak adott egyöntetűen minden válaszadó, a *motivációnak* (11-es indikátor). Átlagot számítva a *savoring technikák, erősségek (GRIT) fejlesztése* kapta a legalacsonyabb gyakoriságot, melyet a *hatékony kommunikáció, konfliktuskezelés és megoldásai* (4-es), *hála* (6-os) és az *erősségek felefedezése* (13-as) indikátorok követnek a sorban. Viszonylag azonos módon találták eltérőnek a kitöltők az alábbi indikátorok megjelenését is: *flow, flourishing* (10-es), *gondolkodásmód rugalmassága* (14-es), *reményteliség* (17-es), *önérzet, önigazgatás, önuralom* (21-es) (ld. 48. ábra).



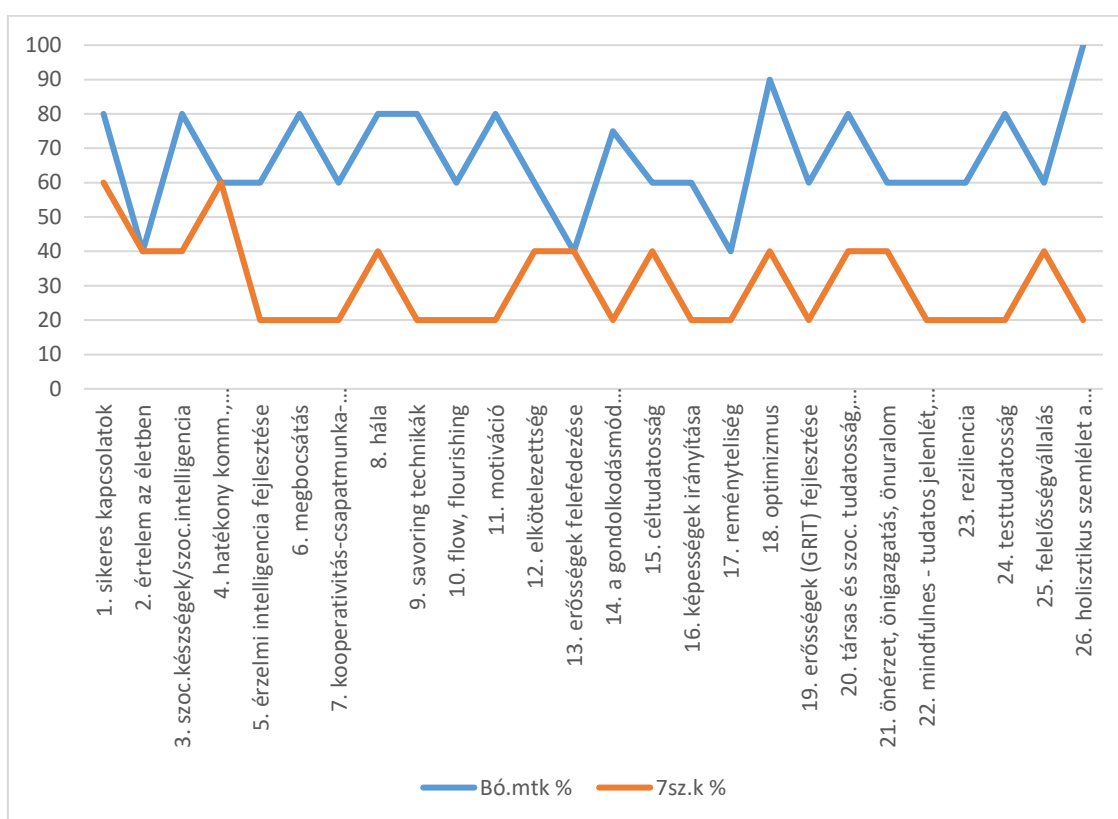
48. ábra A kutatás során készített írásbeli interjúk elemzésének eredménye a PE indikátorainak tekintetében a kutatás alapján (Saját készítés)

A kutatásban összesen hat vizsgálati egységben került detektálásra a 26 indikátor, százalékos értékek vonatkozásában átlagot számolva megállapításra került, hogy az *erősségek felfedezése* és az *erősségek fejlesztése* (13 és 19-es indikátorok) amelyeket 80%-os megjelenésre értékelték programjaikban – intézményeikben a kitöltők. Ez a legalacsonyabb érték, ami igen magas. A következő 83%-os érték a *hatékony kommunikáció*, *hála*, és a *savoring technikák* (4-es, 8-as és 9-es indikátorok) vö. 11. melléklet.

A tartalomelemzés eredményével összevetve egyedül a *hála* alacsony értéke mutat egyezést. A vizsgált kötetek komparatív megközelítésű elemzése azonosságot mutat a 2,4,13-as indikátoroknál, melyek az *értelem az életben*, *hatékony kommunikációs készségek*, *erősségek felfedezése*. A többi indikátor esetében jelentős eltérések láthatóak a két kötet között, amely a programok szellemiségéből is következhet (részletesen ld. 49. ábra). Mindkét vizsgálati egységben relatív magas a sikeres kapcsolatok gyakorisága, és a 22,23,24 (*mindfulness*, *reziliencia*, *testtudatosság*) indikátorok megközelítőleg együtt mozognak.

Nagyságrendileg azonos eltérés tapasztalható mindkét vizsgálati egységnél a *megbocsátás* (6) és az *optimizmus* (18) indikátorelemek tekintetében, mindkét esetben a Boldogságóra program javára.

A legjelentősebb mértékű eltérés a két vizsgálati egység között a 26-os indikátor esetében *holisztikus szemlélet, globális jólétre törekvés* esetében tapasztalható. A 7 szokás program kötetét tekintve az indikátorok 53%-as 20-os értéket kapott az elemzés során, a Boldogságóra tekintetében pedig az összes indikátor 30%-a 80%-ban jelenik meg a vizsgált kötetekben, továbbá van 90% és 100%-os értéktartomány is. A többsége az indikátoroknak 46% a 60%-os értéktartományba került az elemzés elvégzése során.



49. ábra A Boldogságóra kötet és az Éltrevaló 7 szokás program kötetének összehasonlító vizsgálata során kapott eredmények összevetése (Saját készítés)

A kutatási eredmények összegzése

A kutatásban öt intézményben, elemzési egységenként (összesen 21 darab) történt feltáró elemzés. Az elemzésben a MAXQDA segítségével kinyert kódok tartalmi egységeit tartalmazó Word dokumentum terjedelme 266 oldal (részletesen ld. 4. és 18. melléklet),

mely 5648 db kódolt egységet tartalmaz összesen a 26 PE indikátor és 6 PE elem vonatkozásában.

Ezek alapján megállapítást nyert, hogy a létrehozott PE indikátorlista, amely közvetve a PE elemeinek előfordulását is jelzi, jól használható arra, hogy tantervi szabályozókban láthatóvá és mérhetővé tegye a Positive Education (Seligman modellje alapján) előfordulását. A kutatás alapján elmondható, hogy mind az öt intézményben megjelenik az összes PE elem: *pozitív kapcsolatok, pozitív teljesítmény, pozitív elkötelezettség, pozitív egészség, pozitív érzelmek, pozitív célok*. A PE indikátorainak tekintetében megállapítható, hogy a *mindfulness, hála, megbocsátás, flow* találhatóak meg legkevésbé a vizsgálati egységekben.

A kutatás a PE elemek esetében az általános és középiskolai összehasonlítás alapján rávilágít, hogy a legégetőbbnek a *pozitív érzelmek* fejlesztése mutatkozik, hiszen ezáltal az *érzelmi intelligencia, megbocsátás és hála* stb. elemek pozitív hozadéka is várható. Az indikátoroknál fellelt 0-s értékek eredményezik a meglepően alacsony értéket, melyet célszerű lehet figyelemfelhívásként értelmezni. A kerettanterv alsós és felsős elemzéséből láthatóvá válik, hogy egyik tantervben sem jelentek meg az alábbi indikátorok: 2,6,8,10,17,18,22,23. A meg nem jelent indikátorelemek aránya 31%-a az összes indikátorelem számának, ami meglehetősen magas. Ezt a pedagógiai programok a vizsgált intézmények legtöbbjeinek esetében ellensúlyozták. Az indikátorok alakulását tekintve elmondható, hogy a *megbocsátás, hála, flow, flourishing; optimizmus és reziliencia* egyáltalán nem jelennek meg egyik tantervi szabályozó vizsgálatában sem. A Rogers intézmény büszkesége (kiváló teljesítmény a kompetenciaméréseken) talán kerettantervük minőségére is visszavezethető.

A Boldogságóra program kötetei és Az Életrevaló 7 szokás program kötetei számos közös vonást tartalmaznak. Vannak személyek pl. Benedek Tibor, aki a Boldogságóra kötetben is megjelenik (Célok fejezetnél) illetve *A kiemelkedően eredményes fiatalok 7 szokása* című kötethez ő is írt ajánlást. Bagdy Emőke a BÓ fővédnöke, *A kiemelkedően eredményes fiatalok 7 szokása* című kötetnek pedig előszavát írta. Előfordulnak azonos történetekre és kapcsolódó anyagokra történő hivatkozások a kötetekben (pl. az idő szerepének tudatosítása esetében). Az egyes elméleteket feldolgozó feladatok között szintén gyakoriak az áthallások. Összességében a Boldogságóra és az Életrevaló 7 szokás programok koncepciója, közös gyökerei elvitathatatlanok. A PE alapja az univerzális karaktererőségek (részletesen kifejtve ld. 2.3.fejezet), amelyek Benjamin Franklin 13 pontjában is megtalálhatóak.

Az interjúkról azok vizsgálata alapján elmondható, hogy kevésbé megbízható eszköz a mérés objektivitása tekintetében, mint a tartalomelemzés.

Az írásbeli interjúban meghatározott 26 kérdés mindazonáltal alkalmas arra, hogy megválaszolását követően bárki képet alkothasson magáról (intézményéről/programjáról) a tekintetben, hogy a PE elemei és indikátorai az általa folytatott oktatási-nevelési folyamatban, megjelennek-e, illetve ha megjelennek, milyen arányban. Ennek ismeretében további fejlesztési irányok kijelöléséhez is hozzájárulhatnak az interjúban feltett kérdések.

A kutatás SWOT analízise

A kutatás *erőssége*, hogy létrejött egy olyan indikátorlista, ami a PE elemekre épül, a szakirodalom jelentős részét alapul véve egyértelmű fogalmakkal beazonosíthatóvá téve ezzel a PE indikátorait. Szabadon használható minden intézmény számára, és általa további fejlesztési irányok mentén történhetnek intézkedések az intézményekben esetlegesen jelenlévő hiányosságok orvoslására. Az indikátorlista bázisként szolgálhat, mely által láthatóvá válik, mennyire valósítja meg az intézmény a PE alapú oktatást. Az indikátorlista vizsgálata a pozitív pszichológia elemeinek oktatásban való megjelenését is mutatja (a PE elemek mentén) így az egyes elemek megjelenéséről is képet kaphat általa egy adott intézmény.

A kutatás *gyengesége*, hogy kizárólag a tantervi szabályozók vizsgálatára terjed ki. A szubjektumban történt változás kimutatása pszichológusi kompetenciákat igényel, ezért (mivel a kutató ezzel nem rendelkezik) a kutatás célja nem is erre irányult. Ugyanakkor a pozitív pszichológia hatása hosszú távon mérhető, a változás folyamata lassú, és összetett változók vizsgálatával lehetne mérhetővé tenni. A vizsgálatban a hagyományostól eltérő iskolakoncepciót képviselő intézmények tantervi szabályozóinak elemzése történt, nem kerültek górcső alá a tantárgyspecifikus törekvések pl. Fegyverneki Gergő, nem minősített programok pl. KIP., vagy az MQ programok sem. Ez esetleg további vizsgálatok tárgyát képezheti.

A kutatás *fenyegetettsége*, hogy a téma populáris, kiemelten szükséges hangsúlyozni, hogy nem a *sirupos happy* (Oláh, 2004) a fontos, hanem az egyéni jóllét mértékének növelése, amely a tanulás szolgálatába állítható. A vizsgált intézmények tekintetében csak rájuk szabva és vonatkoztatva lehet megállapításokat megfogalmazni, a minta keretei sajátosak.

A kutatás *lehetőségei*, hogy a változásra való igény már jelen van az oktatásban. A paradigmaváltás előszeleként értelmezve a kutatást, első összegzőként tekinthető a témában. A felsőoktatásban már elindult a pozitív pszichológia elemeinek beépítése a tantervi keretek közé integrálva. Selye Egyetemen már bevezetésre került a BÓ néhány eleme (Csehikova, Nagy, 2019 a, b) a tanítóképzés során a pedagógusjelöltek szociális kompetenciáinak fejlesztése érdekében. A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karon a 2018/2019. tanév I. félévében indították el *A léleknek idő kell* című szabadon választható tantárgy keretében a tanítójelöltek érzelmi intelligenciájának fejlesztésére és a Boldogságóra módszer tanára fókuszáló tantárgyat. A kutatás megosztása további lehetőségeket kínálhatna minkét fél számára⁷⁶.

A kutatási eredmények hasznosíthatósága a gyakorlati praxis számára

Egy nemzetközi vizsgálat (Currie et al, 2008 idézi Török és mtsai, 2012) eredményei rámutattak, hogy más országokhoz képest Magyarországon kimagaslóan alacsony azon tanulók aránya, akik jó vagy nagyon jó teljesítményűnek tartják magukat (Currie et al., 2008). A diákok önértékelése bizonyos mértékben a tanároktól függ. A tanulási környezet támogató jellegének fontosságát igazolták a tanulás érzelmi előfeltételeit taglaló tanulmányok (Kiss, 2009; Samu–Grossmann, 2009 idézi Török és mtsa, 2012) A kutatás mindezt csak megerősíteni tudja eredményei alapján. A kutatásban létrehozott indikátorlista a gyakorlati praxis során is jelentős segítséget nyújthat az oktatási folyamat során. A munka összefoglalja és szabatosan rögzíti a karaktererőségek rendszerét és az egyes erények meghatározását, melyek jól hasznosíthatóak és beépíthetőek az oktatási-nevelési sikeressé tételébe. A kutatás során elemezett programok heti egy órában (főleg osztályfőnöki óra keretében) irányozzák elő a fejlesztési folyamat megvalósulását. A PE arra épít, hogy a karaktererőségek mentén akár minden pillanatban – implicit és explicit módon is – megvalósítható a PE szemléletének segítségével történő oktatás. Az erőségek ismeretével, a PE indikátorelemeinek tudatos használatával az indikátorokra lebontott és beazonosított feladattípusok (Boldogságóra és 7 szokás kötetek elemzésének eredményei 9. és 12. mellékletek) remekül felhasználhatók akár matematika feladatok leírásának készítésekor, vagy a magyar órán kötelező olvasmányok elmezésekor. Minimális kreativitással a többi tantárgy keretébe integráltan számos kulcskompetencia fejlesztését is elősegíthetik.

⁷⁶ <https://boldogsagora.hu/hirek/egyetemi-tananyag-lett-a-boldogsagora/> (lt.20.01.12)

A PE gyakorlatának néhány további aspektusa (tanórán történő megvalósítási lehetőségek, tananyagba integrálhatóság) is kiemelésre és röviden leírásra kerültek (vö. 17-18 oldal) mely gyakorlatok magyarul eddig nem voltak fellelhetőek és elérhetőek, tekintettel arra, hogy a PE irodalma jelenleg csak angolul áll rendelkezésre. A közoktatásban az új NAT bevezetésével a kommunikációs készségek méginkább hangsúlyosan kell hogy megjelenjenek az oktatásban, előtérbe helyezve a szociális kompetenciák és az érzelmi és társas készségek fejlesztését. Az értelem az életben, a testtudatosság természettudományos tantárgyak tanításakor is előkerülhetnek, amennyiben hollisztikus szemléletet követ az oktató, saját kongruens viselkedésével és céltudatosságával felelősséget felvállalva mutat példát tanítványainak. A kutatás legfőbb mondanivalója, hogy a szükséges ismeretekkel célirányos és elkötelezett változtatási szándékkal a negatív trendek felülírhatóak az oktatásban. Bár egyfajta negatív folyamat alapvetően jelen volt és jelen lehet az oktatásban, ugyanakkor a szeretet nyelve és a karaktererőségek fejlesztése mindenki számára értéket képviselnek, ezért fejlesztésük mentén a tananyag elsajátítási folyamat is kedvezőbben alakulhat, amely hozzájárul az oktatás eredményességéhez, amely erős szignifikáns kapcsolatban áll a gazdasági eredményességgel is (Hanushek, 2012). Hanushek és Woessmann (2007) kutatásai azt is bizonyították, hogy egy ország GDP növekedését is jelentősen meghatározza a tanulók matematika és természettudományos teljesítménye. Mindezzel együtt és a jóllét fokozásával, a karaktererőségek fejlesztése révén a PE indikátorai mentén, a pedagógus-oktató is hozzájárulhat. A Boldogságóra és a 7 szokás kötetek elemzésére készített szempontrendszer további tájékoztató pontokat kínál a témában elmélyülni kívánóknak, és az értékelés segítségével az is láthatóvá vált a kutatás által, hogy az adott ismeret milyen szintű feldolgozása történik a kötetekben (vö.%-os értéktartományok). Amennyiben valakit kifejezetten az implicit intelligencia elmélete érdekel például, további lehetőségeket találhat a feladatok megkeresésével, az indikátor értelmezésénél, illetve saját interpretációi által kiegészítve is remekül használható a kutatás. Hasonló módon integrálhatóak a PE-ben használt gyakorlatok is (vö.: 17-18 oldal).

8. További kutatási irányok, javaslatok

További kategorizálás mentén tanulmányozásra alkalmas lenne a PE elemek és a PE indikátorok jelenlétének vizsgálata a létrehozott indikátorlista alapján az alábbi oktatáspolitikai szegmensekben is.

Szupra szinten az EU 2020 (*soft skills*), az UNESCO (inkluzív környezet) iránymutatása, vagy a legújabb tanulásfelfogások és tanulást könnyítő és az oktatási-nevelési folyamat eredményességét javító célzatú nemzetközi trendek vizsgálata (Positive Education különböző országokban). Makro szinten a NAT iránymutatásainak tanulmányozása, IPR rendszer KIP, Nemzetközi jó gyakorlatok tematizálása, egyes országoként végzett eredményességi mutatók összehasonlítása. Mezo szinten a kerettantervek (minden engedélyezett alternatív kerettantervet használó intézmény) és a pedagógiai programok iránymutatásainak vizsgálata, összehasonlítása. Mikro szinten az OFI nem minősített jó gyakorlatok, sajátos, működő törekvések vizsgálata. Nano szinten az intézményekben megvalósuló tantárgyspecifikus törekvések (MQ program, Fegyverneki); valamint egyes tanulásmódszertani programok (Lantos)⁷⁷ használatának vizsgálata, elemzése.

A 2020/2021-es tanévben elindult az Erősségközpontú Oktatási Program (EKOP Jobb Veled a Világ Alapítvány) pilot verziója a Boldogságóra program mellett. Ez „a program egy olyan, a pozitív pszichológián belüli erősségközpontú módszertanon alapul, amellyel segíthetünk a gyerekeknek és a fiataloknak felfedezni és használni az erősségeiket, valamint kifejleszteni az alkalmazáshoz szükséges alapvető készségeket. A program a Martin Seligman és Christopher Peterson által meghatározott 24 karaktererősségre és a gamification módszertanára épül”. A program célja, hogy a fiatalok számára felismerhetővé tegye, hogy minden fiatal rendelkezik saját megoldással és értelemmel a változáshoz. „Az igazi kihívás abban rejlik, hogy a neveléssel-oktatással foglalkozók hajlandók-e magukhoz ölelni ezt a szemléletet a diákokkal való munkában.”⁷⁸ Mindez azért kiemelten fontos, mert a szervezett és ellenőrzött keretek között hozzájárulhatnak és elősegíthetik a folyamat elterjedését. Vélhetően szélesebb körben is elindul a folyamat, amely kutatási eredményeivel igazolni fogja tudni a más országokban már igazolt eredményeket.

⁷⁷ Lantos Mihály (2018) *Lépéselőny. Tanulj meg tanulni!* Bioenergetic kiadó. Budapest.

⁷⁸ A boldogságóra programtól 2020. aug. 26-án érkezett levél, melyet a hálózatban részt vevő Boldog Intézményeknek küldtek meg, egyúttal csatlakozási lehetőséget felkínálva a programban történő részételre.

Másrészt az EKOP gyakorlati segítséget és iránymutatást nyújt számos pedagógus és oktatási nevelési intézményben tevékenykedő szakember számára, ami hozzájárulhat a szemléletmód minél szélesebb körben történő elterjedéséhez. Így akár a kutatás kiterjesztésére is lehetőség kínálkozik a közoktatás egyéb intézményeinek vonatkozásában (felsőoktatás, középfokú oktatás különféle intézményei, kollégiumi nevelés, óvoda), hisz a PE elemei és indikátorai igazán hatékonyan óvodától-egyetemi szintig, egymás hatását erősítve még teljesebb jóllétet eredményezhetnének.

A disszertáció véglegesítésének idején jött létre a <https://teachpeec.com/curriculum/> oldal, amely a PE tantervi háttérét témánként feldolgozó oktatási adatbázis, 4-18 éves korig kínál fel óraterveket a GGS tapasztalatai alapján, melyek segíthetnek a PE szemléletű oktatás kivitelezésében. A hatalmas adatbázis tanulmányozása kincseshány a téma tovább gondolásának és adaptációs lehetőségeinek tekintetében.

9. Összegzés

Babbie (2003) rámutat, hogy a társadalomtudomány valószínűségi oksági modell alapján arra törekszik, hogy felhívja a figyelmet, mely tényezők növelik, és mely más tényezők csökkentik bizonyos események bekövetkezésének valószínűségét.

Jelen kutatás szintén felhívja a figyelmet arra, hogy a PE elemeinek és indikátorainak megjelenése a tantervi szabályozók szintjén valószínűségi-oksági kapcsolatban áll azzal, hogy a tudáselsajátítási folyamatban minőségi változás következhesse be. A PE indikátorainak tekintetében jól látszik, hogy a *mindfulness*, *hála*, *megbocsátás* indikátorok a tantervek szintjén (többnyire) szerény gyakorisággal jelennek meg, a legújabb kutatási eredmények ugyanakkor számos további lehetőséget kínálnának. Seligman modelljének leírásában részletes útmutatást ad, melyet további feldolgozásra és esetleges adaptációra is felkínál. Amennyiben megvalósulna az adaptáció, úgy Magyarország közoktatási intézményeinek is lehetőség kínálkozna bekapcsolódni a PE nemzetközi diskurzusába. A PE adaptációja során eredményeinek mérhetősége, nyomon követhetősége az intézmények/oktatók számára is meghatározó szerepet kell, hogy betöltsön annak érdekében, hogy végzett tevékenységük, elsősorban saját maguk számára és mások számára is hiteles legyen.

A PE elemeinek és indikátorainak hozadéka akkor lehet maximális, ha megélik- szokássá teszik – és meg is tudják tanítani önmaguk és diákjaik számára (vö.: ld.1. ábra) a PE szemléletmódját. Ahogyan a PRP hatékonyságának mérésekor is megállapításra került, az oktatási folyamat során elért eredményekben kiemelkedő szerepe van a pedagógusnak. A program hatása akkor lehet a legjelentősebb, ha szoros szakmai felügyelet mellett valósul meg a folyamat (Seligman, 2018). A vizsgált programok esetében az interiorizáció megvalósulását nem követi szoros szakmai felügyelet. A szakmai munkában részt vevők elkötelezettségének mértéke is nagyban meghatározhatja az eredményességet (a PRP eredményei is ott voltak tartósabbak, ahol a kitartás és elkötelezettség magasabb fokon volt mérhető – vö: Brunwasser, 2008). A kutatás eredményei felhívják továbbá a figyelmet arra, hogy milyen meghatározó szerepe lehet a tantervi szabályozóknak. Megállapítható volt a kerettanterv és a pedagógiai programok összehasonlításából, hogy a pedagógiai program szinte minden esetben magasabb mértékben tartalmazta a PE elemeket és indikátorait. Kivétel ez alól az alternatív kerettantervet készítő Rogers Iskola és Óvoda volt. A XXI. században, ismerte az EU 2020 TOP 10 skills stratégiát⁷⁹, mely egyre inkább az affektív képességek fejlesztését hangsúlyozza, szükséges lehet a pedagógia (pozitív) feladatait is át- vagy éppen újra-gondolni. Radó (2017) munkájában a tanulás-szervezés: formális-informális-non formális 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) figyelembevételével jellemez. Erre szolgál példaként a vizsgált intézmény Kék Madár Személyközpontú pedagógiai programja. Gyarmathy (2018) a „6K”⁸⁰ elemeket jelöli meg a siker kulcsaként, míg Mitra szerint „...az oktatás egy önszervező rendszer, melyből a tanulás, mint felszínre törő jelenség következik.”⁸¹Ezek az elvek szintén tetten érhetőek az intézmény vizsgált elemzési egységeiben. A pozitív pszichológia szemléletének és kutatási eredményeinek konvertálása a pedagógia világára szükségszerű, és tekintettel az ötévente megkétszereződő tudásanyag hatékony feldolgozásának szükségességére (vö. Héjj 2013) előbb utóbb elengedhetlenné válik.

⁷⁹ (sorrendben: komplex problémamegoldás, kritikus gondolkodás, kreativitás, emberi erőforrás menedzsment, kooperáció, érzelmi intelligencia, igazságosság a döntéshozatalban, szolgáltatás orientáció, tárgyalóképesség, megismerés alapú rugalmasság)

⁸⁰ kommunikáció, együttműködés, társas helyzetek; kritikai gondolkodás, értelmezés, saját tudás kialakítása, keretek: közösen kialakított szabályok; kavalkád, sokféleség; kezdeményezés, a választás lehetősége, kreativitás, alkotó tevékenység.

⁸¹https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud?language=hu [18.11.12.]

Célszerűnek tűnik feltárása és beépítése a mindennapi oktatási-nevelési folyamatba azoknak a már meglévő jó gyakorlatoknak, amelyek a jövő generációjának minél szélesebb körű elégedettségét fokozhatják. Seligman úgy véli, hogy a pozitív oktatás valószínűleg egyre jobb és meggyőzőbb eredményeket fog prezentálni, amelyek megerősítik ezt az oktatási paradigmát, és boldogabb, tájékozottabb, kiegyensúlyozottabb generáció fog élni a világban, ahol az emberek felkészültek egy boldogabb élet létrehozására (Seligman, 2018).

Rezümé - A kutatás új tudományos eredményei

A kutatásban öt intézményben, elemzési egységenként (összesen 21 darab) történt feltáró elemzés. Az elemzésben a MAXQDA segítségével kinyert kódok tartalmi egységeit tartalmazó Word dokumentum terjedelme 266 oldal (részletesen ld. 4. és 18. melléklet), mely 5648 db kódolt egységet tartalmaz összesen a 26 PE indikátor és 6 PE elem vonatkozásában.

Ezek alapján megállapítást nyert, hogy a kutatás által létrehozott PE indikátorlista, amely közvetve a PE elemeinek előfordulását is jelzi, jól használható arra, hogy tantervi szabályozókban láthatóvá és mérhetővé tegye a Positive Education (Seligman modellje alapján) előfordulását. A kutatás alapján elmondható, hogy mind az öt intézményben megjelenik az összes PE elem: *pozitív kapcsolatok, pozitív teljesítmény, pozitív elkötelezettség, pozitív egészség, pozitív érzelmek, pozitív célok*. A PE indikátorainak tekintetében megállapítható, hogy a *mindfulness, hála, megbocsátás, flow* találhatóak meg legkevésbé a vizsgálati egységekben. A kutatás a PE elemek esetében az általános és középiskolai összehasonlítás alapján rávilágít, hogy a legégetőbbnek a *pozitív érzelmek* fejlesztése mutatkozik, hiszen ezáltal az *érzelmi intelligencia, megbocsátás és hála* stb. elemek pozitív hozadéka is várható. A kerettanterv alsós és felsős elemzéséből láthatóvá válik, hogy egyik tantervben sem jelentek meg az alábbi indikátorok: 2,6,8,10,17,18,22,23. Ezt a pedagógiai programok a vizsgált intézmények legtöbbjeinek esetében ellensúlyozták. A Boldogságóra program kötetei és Az Éltrevaló 7 szokás program kötetei számos közös vonást tartalmaznak. Előfordulnak azonos történetekre és kapcsolódó anyagokra történő hivatkozások a kötetekben (pl. az idő szerepének tudatosítása esetében). Az egyes elméleteket feldolgozó feladatok között szintén gyakoriak az áthallások. Összességében a Boldogságóra és az Éltrevaló 7 szokás programok koncepciója, közös gyökerei elvitathatatlanok. Az írásbeli interjúban meghatározott 26 kérdés alkalmas arra, hogy megválaszolását követően bárki képes alkothasson magáról (intézményéről/programjáról) a tekintetben, hogy a PE elemei és indikátorai az általa folytatott oktatási-nevelési folyamatban, megjelennek-e, illetve ha megjelennek, milyen arányban. Ennek ismeretében további fejlesztési irányok kijelöléséhez is hozzájárulhatnak az interjúban feltett kérdések.

kulcsszavak: Positive Education elemei és indikátorai, tartalmi szabályzók elemzése

In the research, exploratory analysis was carried out in five institutions, per unit of analysis (21 in total). The word document containing the content units of the codes extracted from MAXQDA for analysis is 266 pages, containing 5648 encoded units in total for the 26 PE indicators and 6 PE elements. On this basis, I found that the PE indicator list I created, which indirectly indicates the occurrence of PE elements, is suitable to make the prevalence of Positive Education (based on Seligman's model) visible (measurable) in curriculum regulators. Based on the research, all PE elements appear in all five institutions: *positive relationships, positive performance, positive engagement, positive health, positive emotions, positive purposes*. About pe indicators, it can be concluded that *mindfulness, gratitude, forgiveness and flow* are the least found in the test units. The volumes of the *Boldogságóra* program and the volumes of the *7 szokás program* contain many things in common. There are references to the same stories and related material in volumes (e.g. in case of awareness of the role of time). Crosstalk is also common among the tasks that process each theory. In summary the stem concept of the *Boldogságóra program* and the *Életrevaló 7 szokás programs* are common. PE is based on universal character strengths, which can also be found in Benjamin Franklin's 13 points. Interviews can be considered as less reliable in terms of measurement objectivity than content analysis. The 26 questions set out in the written interview may be suitable for anyone to have an idea of themselves (their institution/program) after answering it, whether the elements and indicators of PE would appear in the education and the education process they are in, or if they appear, in what proportion. In view of this, the interview questions of this research may also contribute to the designation of further development directions.

keywords: Positive education – PE indicators and elements, hungarian curriculum regulators

Köszönetnyilvánítás

Hálával és szeretettel köszönöm Férjemnek és Gyermekeimnek az öt év alatt tanúsított mérhetetlen toleranciát, empátiát és megértést, valamint töretlen érdeklődést és buzdítást, amit számomra nyújtottak.

Köszönöm professzor Dr. Forray R. Katalin professzor emeritának, hogy őszinte és markáns véleményével lelkesen segített megfelelő irányba haladni munkám során.

Örömökre szolgál, és hálás szívvel köszönöm, hogy Ambrus Attiláné professzor dr. Kéri Katalin mindig támogató és segítőkész hozzáállását, mérhetetlen jóindulatát, szeretetét.

Hálás vagyok Dr. habil. Bálint Ágnes egyetemi docens témavezetőmnek a mindig biztató, s folyamatosan megújuló pozitív megerősítésekért, amelyekkel kitartóan indukálta és moderálta fejlődésemet.

Köszönöm Dr. Arató Ferencnek a kutatás irányvonalainak meghatározásában nyújtott ötleteit, és Dr. Orsós Annának, hogy szeretetteljes felém fordulásával és józanságával segítette a kutatási terület objektiválódását.

Hálával tartozom opponenseimnek: Dr. Endrődy-Nagy Orsolyának a disszertáció szerkezetének tökéletesítésére tett javaslataiért és építő kritikájáért; valamint Dr. Sanda István Dánielnek, hogy részletes és alapos, pozitív kicsengésű és támogató bírálatokért, melyekkel segítettek a munka végleges változatának elkészülését, jobbá válását.

Köszönöm a kutatásban részt vevő intézményvezetőknek, külön Kovácsevicsné Tóth Mariannának és Lipták Erikának, valamint a programok vezetőinek: Jegesné Rémes Irénnek, Fábiánné Morvai Dórának, dr. Jakab Juliannának és Dr. Szarka Emesének segítő együttműködését és a kutatás iránt tanúsított pozitív attitűdjét.

Végezetül, és nem utolsó sorban hálás vagyok Tanítványaimnak, akik minden nap tanítanak!

Ábrák jegyzéke

1. ÁBRA A SELIGMANI MODELL ELEMEINEK TERMINUSAI, NORRISH (2015) MUNKÁJÁT IS FELHASZNÁLVA SAJÁT INTERPRETÁCIÓK ALAPÁN	26
2. ÁBRA ÖSSZEFOGLALÓ ÁBRA AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK LEHETSÉGES CSOPORTOSÍTÁSÁRÓL (M. NÁDASI, 1995 ALAPJÁN) (SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ ÁBRA).....	46
3. ÁBRA A HAGYOMÁNYOSHOZ KÉPEST MÁS KONCEPCIÓT ÉS MEGOLDÁSOKAT KERESŐ ALTERNATÍV ISKOLÁK CSOPORTJAI A KUTATÁS VONATKOZÁSÁBAN (M. NÁDASI 1995 ALAPJÁN) (SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ ÁBRA)	86
4. ÁBRA PE ELEMEINEK JELENLÉTE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK ALSÓS ÉS FELSŐS ÉVFOLYAMAI SZÁMÁRA KÉSZÜLT KERETTANTERVBEN, AZ ELEMZÉS EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	98
5. ÁBRA A PE INDIKÁTORAINAK JELENLÉTE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK ALSÓ ÉVFOLYAMAI SZÁMÁRA KÉSZÜLT KERETTANTERVBEN, AZ ELEMZÉS EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	99
6. ÁBRA PE INDIKÁTORAINAK JELENLÉTE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK FELSŐS ÉVFOLYAMAI SZÁMÁRA KÉSZÜLT KERETTANTERVBEN, ELEMZÉS EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	100
7. ÁBRA A PE ELEMELK A KÖZÉPISKOLÁS ÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁS KERETTANTERV VIZSGÁLATÁNAK EREDMÉNYE ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	101
8. ÁBRA PE INDIKÁTOROK JELENLÉTE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK ÉS A KÖZÉPISKOLA ÉVFOLYAMAI SZÁMÁRA KÉSZÜLT KERETTANTERVEKBEK AZ ELEMZÉS ALAPJÁN) (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	102
9. ÁBRA A SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ KERETTANTERV ÉS AZ ÁLTALÁNOS KERETTANTERV ELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYE A PE ELEMELK MENTÉN TÖRTÉNŐ ÖSSZEHASONLÍTÁS (SAJÁT KUTATÁS ALAPJÁN)	105
10. ÁBRA A KERETTANTERV ÉS A SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ KERETTANTERV ÖSSZEHASONLÍTÁSA INDIKÁTORELEMENKÉNT A KUTATÁS ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	105
11. ÁBRA PE ELEMELK A PEDAGÓGIAI PROGRAMBAN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	106
12. ÁBRA PE ELEMELK MEGJELENÉSE AZ INTERJÚ ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	110
13. ÁBRA PE INDIKÁTOROK AZ ADATKÖZLŐ SZERINT AZ ÍRÁSBELI INTERJÚ EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	111
14. ÁBRA A PE ELEMEINEK ELOSZLÁSA A VESZPRÉMI BÁTHORY ISTVÁN SPORTISKOLA ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATÁN A KERETTANTERV ÉS A PEDAGÓGIAI PROGRAM ELEMZÉSE ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	115
15. ÁBRA A PE ELEMEINEK ELOSZLÁSA A VESZPRÉMI BÁTHORY ISTVÁN SPORTISKOLA ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATÁN, AZ ELEMZÉS ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	115
16. ÁBRA A PE INDIKÁTORAINAK ELOSZLÁSA A VESZPRÉMI BÁTHORY ISTVÁN SPORTISKOLA ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATÁN A KERETTANTERV ÉS A PEDAGÓGIAI PROGRAM ELEMZÉSE ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	116
17. ÁBRA A PE INDIKÁTORAINAK ELOSZLÁSA A VESZPRÉMI BÁTHORY ISTVÁN SPORTISKOLA ÁLTALÁNOS ISKOLA PEDAGÓGIAI PROGRAMJA ALAPJÁN, (ALSÓ TAGOZAT) SAJÁT ELEMZÉS ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	117

18. ÁBRA A PE ELEMEINEK ELOSZLÁSA A VESZPRÉMI BÁTHORY ISTVÁN SPORTISKOLA ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATÁN AZ ÍRÁSBELI INTERJÚ ELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	118
19. ÁBRA A PE INDIKÁTORAINAK ELOSZLÁSA A VESZPRÉMI BÁTHORY ISTVÁN SPORTISKOLA ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATÁN AZ ÍRÁSBELI INTERJÚ ELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	118
20. ÁBRA A PE ELEMEINEK ELOSZLÁSA A DÉL-ZSELIC ÁLTALÁNOS ISKOLA KÉTÚJFALUI KONRÁD IGNÁC ÁLTALÁNOS ISKOLÁJÁNAK PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁBAN AZ ELEMZÉSEK EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	122
21. ÁBRA A PE INDIKÁTORAINAK ELOSZLÁSA A DÉL-ZSELIC ÁLTALÁNOS ISKOLA KÉTÚJFALUI KONRÁD IGNÁC ÁLTALÁNOS ISKOLÁJÁNAK PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁBAN AZ ELEMZÉSEK EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	123
22. ÁBRA A PE ELEMEINEK ELOSZLÁSA A DÉL-ZSELIC ÁLTALÁNOS ISKOLA KÉTÚJFALUI KONRÁD IGNÁC ÁLTALÁNOS ISKOLÁJÁNAK PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁBAN AZ ELEMZÉSEK EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	123
23. ÁBRA A PE INDIKÁTORAINAK ELOSZLÁSA A DÉL-ZSELIC ÁLTALÁNOS ISKOLA KÉTÚJFALUI KONRÁD IGNÁC ÁLTALÁNOS ISKOLÁJÁNAK PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁBAN ÉS A KERETTANTERVBEN AZ ELEMZÉSEK EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	124
24. ÁBRA A PE ELEMEINEK ELOSZLÁSA A DÉL-ZSELIC ÁLTALÁNOS ISKOLA KÉTÚJFALUI KONRÁD IGNÁC ÁLTALÁNOS ISKOLÁJÁNAK INTÉZMÉNYI VEZETŐJÉVEL KÉSZÍTETT ÍRÁSBELI INTERJÚ ALAPJÁN AZ ELEMZÉSEK EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	125
25. ÁBRA A PE INDIKÁTORAINAK ELOSZLÁSA A DÉL-ZSELIC ÁLTALÁNOS ISKOLA KÉTÚJFALUI KONRÁD IGNÁC ÁLTALÁNOS ISKOLÁJÁNAK INTÉZMÉNYI VEZETŐJÉVEL KÉSZÍTETT ÍRÁSBELI INTERJÚ ALAPJÁN AZ ELEMZÉSEK EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	126
26. <i>ÁBRA A PE ELEMEI A PEDAGÓGIAI PROGRAMBAN ÉS A KERETTANTERVBEN A TARTALOMELEMZÉS ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)</i>	131
27. ÁBRA A PE INDIKÁTORAI PEDAGÓGIAI PROGRAMBAN ÉS A KERETTANTERVBEN A TARTALOMELEMZÉS ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	132
28. <i>ÁBRA A PE MODELL ELEMEINEK ELŐFORDULÁSA %-OS MEGOSZLÁSBAN A PEDAGÓGIAI PROGRAMBAN (SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ ÁBRA)</i>	132
29. ÁBRA A PE INDIKÁTORAINAK ELOSZLÁSA A VESZPRÉMI BÁTHORY ISTVÁN SPORTISKOLA ÁLTALÁNOS ISKOLA PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁBAN, AZ ELEMZÉSEK EREDMÉNYEI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	133
30. ÁBRA A BÓ KÖTETBEN MEGJELENŐ PE ELEMELK GYAKORISÁGA (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	135
31. ÁBRA PE INDIKÁTOROK A VIZSGÁLT BOLDOGSÁGÓRA KÖTETEKBN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	136
32. ÁBRA A BOLDOGSÁGÓRA PROGRAM SZAKMAI VEZETŐINEK MEGÍTÉLÉSE A PE ELEMEINEK MEGJELENÉSÉRŐL A PROGRAMBAN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	139
33. ÁBRA A BOLDOGSÁGÓRA PROGRAM SZAKMAI VEZETŐINEK MEGÍTÉLÉSE A PE INDIKÁTORAINAK MEGJELENÉSÉRŐL A PROGRAMBAN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	140
34. <i>ÁBRA A BOLDOGSÁGÓRA PROGRAM ISKOLAI ÉS SZAKMAI VEZETŐJÉNEK ÍRÁSBELI INTERJÚ ÉS A TANKÖNYVELEMZÉS EREDMÉNYEI (SAJÁT KÉSZÍTÉS)</i>	142

35. ÁBRA A PE ELEMEL KOMPARATÍV ÁBRÁZOLÁSA A KERETTANERV ÉS A PEDAGÓGIAI PROGRAM TEKINTETÉBEN, A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	147
36. ÁBRA A KERETTANERV ÉS A PEDAGÓGIAI PROGRAM EREDMÉNYEINEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ÁBRÁJA (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	148
37. ÁBRA A PE ELEMEL MEGJELENÉSÉNEK ARÁNYA A VIZSGÁLATI EGYSÉGBEN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	149
38. ÁBRA A PEDAGÓGIAI PROGRAM ELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYE A PE INDIKÁTORAINAK TEKINTETÉBEN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	150
39. ÁBRA AZ ELEMZETT KÖTETEKBEN FELTÁRT PE INDIKÁTOROK ARÁNYA (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	152
40. ÁBRA A PE ELEMEL AZ INTERJÚ ELEMZÉSÉNEK ADATAI ALAPJÁN, A KUTATÁSI ELEMZÉSEK ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	154
41. ÁBRA AZ ÍRÁSBELI INTERJÚ VÁLASZAI A PE ELEMEL TEKINTETÉBEN, A KUTATÁS ADATAI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	155
42. ÁBRA A PE INDIKÁTORAINAK JELENLÉTE A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	156
43. ÁBRA A POSITIVE EDUCATION ELEMELNEK KOMPARATÍV SZEMLÉLTETÉSE A VIZSGÁLT INTÉZMÉNYEK PEDAGÓGIAI PROGRAM ELEMZÉSE SORÁN KAPOTT ADATOK ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	159
44. ÁBRA A KERETTANERV (KT.Á.) ÉS A ROGERS (KT.S) ÁLTAL KÉSZÍTETT ALTERNATÍV KERETTANERV KOMPARATÍV ELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYEIT SZEMLÉLTETŐ GRAFIKON (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	159
45. ÁBRA A POSITIVE EDUCATION ELEMELNEK KOMPARATÍV SZEMLÉLTETÉSE A VIZSGÁLT INTERJÚK ELEMZÉSE SORÁN KAPOTT ADATOK ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	160
46. ÁBRA A PE ELEMELNEK MEGJELENÉSE A VIZSGÁLT KÖTETEKBEN SAJÁT KUTATÁS ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	161
47. ÁBRA A PE INDIKÁTORAINAK MEGJELENÉSE A VIZSGÁLT INTÉZMÉNYEK TANTERVI SZABÁLYOZÓIBAN A KUTATÁS ADATAI ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	163
48. ÁBRA A KUTATÁS SORÁN KÉSZÍTETT ÍRÁSBELI INTERJÚK ELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYE A PE INDIKÁTORAINAK TEKINTETÉBEN A KUTATÁS ALAPJÁN (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	164
49. ÁBRA A BOLDOGSÁGÓRA KÖTET ÉS AZ ÉLETREVALÓ 7 SZOKÁS PROGRAM KÖTETEINEK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA SORÁN KAPOTT EREDMÉNYEK ÖSSZEVETÉSE (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	165

Táblázatok jegyzéke

1. TÁBLÁZAT PE VILÁGVISZONYLATBAN (NEMZETKÖZI ÁTTEKINTÉS SELIGMAN ÉS MTSAI 2018, ALAPJÁN) (SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ TÁBLÁZAT)	18
2. TÁBLÁZAT A NAT 2012 ÉS A NAT 2020 NÉHÁNY ÖSSZEFÜGGÉSÉT PÁRHUZAMBAN ÁLLÍTÓ SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ TÁBLÁZAT	44
3. TÁBLÁZAT A MAGYAR INDIKÁTOROK ÁTTEKINTÉSE ÉS A PE ELEMINEK KAPCSOLATA A KUTATÁS SORÁN LÉTREHOZOTT INDIKÁTORLISTÁBAN (SAJÁT KÉSZÍTÉS).....	51
4. TÁBLÁZAT A HAGYOMÁNYOSHOZ KÉPEST MÁS KONCEPCIÓT ÉS MEGOLDÁSOKAT KERESŐ ALTERNATÍV ISKOLÁK CSOPORTJAINAK JELLEMZŐI (M. NÁDASI 1995:9-12 ALAPJÁN) (SAJÁT KIEGÉSZÍTÉSEKKEL KIEGÉSZÍTETT ÉS ELKÉSZÍTETT TÁBLÁZAT)	88
5. TÁBLÁZAT A DISSZERTÁCIÓ MUNKAFÁZISAINAK ÁTTEKINTÉSE: KIINDULÓPONT, ADATFORRÁS, MÓDSZER, CÉL, EREDMÉNY TEKINTETÉBEN, (SAJÁT KÉSZÍTÉS)	93
6. TÁBLÁZAT A PE ELEMÉK ÉS A PE INDIKÁTOROK KAPCSOLATA A SAJÁT KUTATÁS EREDMÉNYEIN ALAPJÁN, (SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ ÖSSZEFOGLALÓ TÁBLÁZAT)	94
7. TÁBLÁZAT AZ OKTATÁS TARTALMÁBÓL KIINDULÓ KONCEPCIÓ A ROGERS ISKOLÁBAN (M. NÁDASI M. 1995 ALAPJÁN) (SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ TÁBLÁZAT)	103
8. TÁBLÁZAT A MAGYAR INDIKÁTOROK ÉS ELŐFORDULÁSI GYAKORISÁGUK A ROGERS ISKOLA ÉS ÓVODA PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁBAN (SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ TÁBLÁZAT).....	109
9. TÁBLÁZAT AZ OKTATÁS TARTALMÁBÓL KIINDULÓ KONCEPCIÓ A BÁTHORY ISKOLA KÉK MADÁR SZEMÉLYKÖZPONTÚ PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁBAN (M. NÁDASI M. 1995 ALAPJÁN) (SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ TÁBLÁZAT)	113
10. TÁBLÁZAT AZ OKTATÁS TARTALMÁBÓL KIINDULÓ KONCEPCIÓ JELLEGZETESSÉGEI (M. NÁDASI M. 1995 ALAPJÁN) (SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ TÁBLÁZAT)	120
11. TÁBLÁZAT AZ ELMÉLETILEG KOMPLEXEN MEGALAPOZOTT KONCEPCIÓ ÉS A BOLDOGSÁGÓRA PROGRAM VISZONYA (M. NÁDASI 1995 ALAPJÁN) (SAJÁT KÉSZÍTÉSŰ TÁBLÁZAT)	127

Hivatkozások

Felhasznált irodalom

Albert, D., Steinberg, L. (2011) *Judgment and decision making in adolescence. Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 211-224. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00724.

Algoe, S. B., Haidt, J., és Gable, S. L. (2008) *Beyond reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life*. *Emotion*, 8, 425-429.

Algoe, S. B., Gable, S. L., Maisel, N. C. (2010) *It's the little things: Everyday gratitude as a booster shot for romantic relationships*. *Personal Relationships*, 17, 217-233.

Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A. (2004) *Check, Connect*. The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95-113.

Arató Ferenc (2017) *Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlat*. Autómia 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)

Babbie, Earl (2003) *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó

Bakker, A. (2005). *Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences*. *Journal of Vocational Behavior*. 66. 26-44. 10.1016/j.jvb.2003.11.001.

Ballér Endre (2001) *Tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás tartalmának szabályozásában és fejlesztésében*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest.

Balogh Bettina Kata (2020) *A globális jóllét, a jelentudatoság és a spiritualitás vizsgálata*

Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika (2007) (szerk.) *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. (2007) PTE, Pécs*

Bartlett, M. Y., DeSteno, D. (2006). *Helping when it costs you* *Psychological Science*, 17(4), 319-325.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995) *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., és Vohs, K. D. (2001). *Bad is stronger than good*. *Review of General Psychology*, 5, 323-370.

Black, D. S., Milam, J., és Sussman, S. (2009). *Sitting meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy*. *Pediatrics*, 124, 532-541.

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> (lt: 2016.07.02.)

Bono G., McCullough, M. E. (2006) *Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy*. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 147-158.

Bono G., McCullough, M. E., Root, L. M. (2008) *Forgiveness, feeling connected to others, and wellbeing: Two longitudinal studies*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 182.

Békési K. (2006) *Tanulási környezet – a diákok szemével*. In: Lannert Judit, Nagy Mária szerk. *Eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

Breznysnyánszky László (2004) *Alternatívok és alternatívák, Az alternatív iskolák értelmezéséhez*. Új Pedagógiai Szemle 2004 június. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Breznysnyanszky-Alternativok.html> (lt. 20.09.12)

Breen, William & Kashdan, Todd & Lenser, Monica & Fincham, Frank. (2010). *Gratitude and forgiveness: Convergence and divergence on self-report and informant ratings*. *Personality and individual differences*. 49. 932-937. 10.1016/j.paid.2010.07.033.

Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications Ltd.

Ben-Shahar, Tal (2007). *Happier Learn the Secrets to Daily Joy and Lasting Fulfillment: Learn the Secrets to Daily Joy and Lasting Fulfillment*. McGraw Hill Professional. ISBN 978-0-07-151096-7.

Bryant, F. B. (2003) *Savoring Beliefs Inventory (SBI): A scale for measuring beliefs about savouring*. *Journal of Mental Health*, 12, 175-196

Burke, C. A. (2010) *Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field*. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 133-144.

Kelley AE, Schochet T, Landry CF. (2004) *Risk taking and novelty seeking in adolescence: introduction to part I*. *Ann N Y Acad Sci*. 2004; 1021:27-32. doi:10.1196/annals.1308.003

Black, David & Milam, Joel & Sussman, Steve. (2009). *Sitting-Meditation Interventions Among Youth: A Review of Treatment Efficacy*. *Pediatrics*. 124. e532-41. 10.1542/peds.2008-3434.

Carver, Charles & Scheier, Michael & Segerstrom, Suzanne. (2010). *Optimism*. *Clinical psychology review*. 30. 879-89. 10.1016/j.cpr.2010.01.006.

Casel (2003) *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional (SEL) programs* Chicago IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Cummins, R.A (1996) *The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos*. *Soc Indic Res* 38, 303–328 <https://doi.org/10.1007/BF00292050>

Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2004). *What Do You Do When Things Go Right? The Intrapersonal and Interpersonal Benefits of Sharing Positive Events*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 228–245. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.228>

Gable, S. L., Gonzaga, G. C., & Strachman, A. (2006). *Will you be there for me when things go right? Supportive responses to positive event disclosures*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 904–917. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.5.904>

Gillham, J. E., & Chaplin, T. M. (2011). *Preventing girls' depression during the transition to adolescence*. In T. J. Strauman, P. R. Costanzo, & J. Garber (Eds.), *Duke series in child development and public policy. Depression in adolescent girls: Science and prevention* (p. 275–317). The Guilford Press.

Cloninger, C.R. (2004) *Feeling Good. The Science of Well-Being*. New York: Oxford University Press

Cohen, S., és Wills, T. A. (1985). *Stress, social support, and the buffering hypothesis* Psychological Bulletin, 98, 310. Content analysis of parental descriptions. Journal of Happiness Studies, 7, 323-341.

Cornelius, R.- White, J. (2007) *Learner-centred teacher–student relationships are effective*. A meta- analysis. Review of Educational Research, 77(1), 113–143. (lt.16.04.02.)

Covington M. V. (2000) *Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review* Annual Review of Psychology, 51, 171-200.

Csapó Benő (2004) *Tudás és Iskola*. Műszaki Könyvkiadó

Csehi Ágota, Kanczné Nagy Katalin (2019b): *Az élménypedagógia helye és szerepe a felsőoktatásban*. Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben / Pedagogical Research in the Carpathian Basin Educational Space (Tóth Péter szerk.) In: https://www.academia.edu/41411438/Neveléstudományi_kutatások_a_Kárpát-medencei_oktatási_térben_Pedagogical_Research_in_the_Carpathian_Basin_Educational_Space

Csehi Ágota, Katalin Kanczné Nagy (2019a): *Élmény-foglalkozások a Selye János Egyetemen „Művészet-Pedagógia pszichológia”* In: https://www.researchgate.net/publication/337565348_ELMENY-FOGLALKOZASOK_A_SELYE_JANOS_EGYETEMEN_MUveszet-PEdagogia-PSZIchologia

Csikszentmihályi, M. (1990) *Flow The psychology of optimal experience*. New York: Harper, Row.

Csikszentmihályi, M. (1997) *Finding flow The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.

Csikszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1997) *Schools, teachers and talent development*. In M. Csikszentmihályi, K. Rathunde, S. Whalen (Eds.), *Talented teachers: The roots of success and failure* (pp.177-196). New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihályi Mihály (1997) *Az öröm művészete*. Libri kiadó. Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (1998) *Az autotelikus személyiség* In: *És addig éltek, amíg meg nem halta*. Bp, 1998, Kulturtrade, 118-132. Ford. Boross Ottilia In: Pléh Csaba, Boros Otília (2004) *Bevezetés a pszichológiába*, Budapest, Osiris. 466-476.

Csikszentmihályi, M., Damon, W., Hardner, H. (2008) *Jó munka. Amikor a kiválóság és az etika találkozik*. Libri Kiadó. Budapest

Csikszentmihályi Mihály (2010) *Az áramlat, Flow a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai kiadó, Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (2012): *A megszólított pszichológia*. In: *A pozitív pszichológia világa*. (Szerk. Oláh Attila) Akadémiai kiadó, Budapest.

Damon W., Menon, J., Bronk, K. C. (2003) *The development of purpose during adolescence*. Applied Developmental Science, 7(3), 119-128.

Danner, D. D., Snowdon, D. A., és Friesen, W. V. (2001) *Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study*. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 805-813.

Dauchet, L., Amouyel, P., Hercberg, S., és Dallongeville, J. (2006). *Fruit and vegetable consumption and risk of coronary heart disease: A meta - analysis of cohort studies*. Nutritional Epidemiology, 136, 2588-2593.

Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., és Sheridan, J. F. (2003). *Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation*. Psychosomatic Medicine, 65(4), 564-570.

Deci, E. L., és Ryan, R. M. (2008). *Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction*. Journal of Happiness Studies, 9(1), 1-11.

Deutsch Sz., Kun Á., Fejes E., Medvés D. (2015) *A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata szakdolgozók körében*. In: http://ap.elte.hu/wontent/uploads/2015/07/AP_2015_2_DEUTSCH_etal.pdf (lt.18.04.12.)

Diener, E., Suh, E. S., Lucas, R. E., Smith, H. L. (1999) *Subjective well-being: Three decades of progress*. Psychological Bulletin, 125, 276-302. doi:10.1080/03054980902934563

Diener, E. (2000) *Science Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index*. American Psychologist, 55(1), 34-43.

Diener, E., Lucas, R. E., Scollon, C. N. (2009). *Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being* American Psychologist, 61, 305-314.

Downey, Luke & Mountstephen, Jessica & Lloyd, Jenny & Hansen, Karen & Stough, Con. (2011). *Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents*. Australian Journal of Psychology. 60. 10 - 17. 10.1080/00049530701449505.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., Kelly, D. R. (2007) *Grit: Perseverance and passion for long-term goals*. Journal of Personality and Social Psychology, 92(6), 1087-1101.

Dweck, C. S. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.

Dweck, C. S. (2007) *The perils and promises of praise*. Educational Leadership, 65, 34-39

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., Weissberg, R. P. (2009) *School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives*. Second International Handbook of Educational Change, 1017-1032.

Emmons, R. A. (2007) *Thanks! How the New Science of Gratitude Can Make You Happier*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.

Exline, J. J., Baumeister, R. F., Zell, A. L., Kraft, A. J., Witvliet, C. V. O. (2008) *Not so innocent: Does seeing one's own capability for wrongdoing predict forgiveness?* Journal of Personality and Social Psychology, 94, 495

F.Dárdai Ágnes (1999): Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. In:

Falus Iván, Tóth Istvánné Környei Márta, Bábosik István, Réthy Endréné, Szabolcs Éva, Nahalka István, Csapó Benő, Mayer Miklósné Nádasi Mária: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (2011) Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_531_pedagogia/ch01s03.htm 1 (lt.20.03.10)

Forray Katalin (2015): Reziliencia cigány, roma hallgatók körében https://www.academia.edu/23440671/Reziliencia_cig%C3%A1ny_roma_hallgat%C3%B3k_k%C3%B6r%C3%A9ben (2019.05.01)

Fredrickson, B. L. (2009) *Positivity*. New York: Random House.

Fredrickson B.L. (2015) *A pozitív érzelmek hatalma*. Akadémiai kiadó, Budapest.

Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., és Finkel, S. M. (2008). *Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources*. Journal of Personality and Social Psychology, 95, 1045-1062.

Fredrickson, B. L., és Joiner, T. (2002). *Positive emotions trigger upward spirals towards emotional well-being*. Psychological Science, 13, 172-175.

Fredrickson, B. L., és Branigan, C. (2005). *Positive emotions broaden the scope of attention and thoughtaction repertoires*. Cognition and Emotion, 19, 313-332.

Fredrickson, B. L., és Losada, M. F. (2005). *Positive affect and the complex dynamics of human flourishing*. American Psychologist, 60, 678-686.

Johnson, Kareem & Fredrickson, Barbara. (2005). "We All Look the Same to Me": *Positive Emotions Eliminate the Own-Race Bias in Face Recognition*. Psychological science. 16. 875-81. 10.1111/j.1467-9280.2005.01631.x.

Froh, Jeffrey & Sefick, William & Emmons, Robert. (2008). *Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being*. Journal of school psychology. 46. 213-33. 10.1016/j.jsp.2007.03.005.

Froh, Jeffrey & Kashdan, Todd & Ozimkowski, Kathleen & Miller, Norman. (2009). *Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator*. The Journal of Positive Psychology. 4. 408-422. 10.1080/17439760902992464.

Froh, J. J., Bono, G., és Emmons, R. (2010) *Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents*. Motivation and Emotion, 34, 144-157.

Froh, J. J., mtsai (2010) *The benefits of passion and absorption in activities: Engaged living in adolescents and its role in psychological well-being* Journal of Positive Psychology, 5(4), 311-332.

Froh, J.J., Emmons, R.A., Card, N.A., Bono, G., & Wilson, J.A. (2011). *Gratitude and the reduced costs of materialism in adolescents*. Journal of Happiness Studies, 12(2), 289—302.

Froiland, J. M. (2011). *Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention*. Child Youth Care Forum,

Furrer, C., és Skinner, E. (2003) *Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance*. Journal of Educational Psychology, 95, 148-162.

Füzi Beatrix (2013) *Pszichológia és személyiségfejlesztés*. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013002_pszichologia_es_szemelyisegfejlesztes_ii/tananyag/JEGYZET-12-2.1._Moral_es_kapcsolat_I_re.scorml (lt.18.08.15.)

Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). *Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being*. Personality and Individual Differences, 44(7), 1551–1561. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011>

Gillham, J. E., Brunwasser, S. M., és Freres, D. R. (2008) *Preventing depression in early adolescence* In J. R. Z. Abela és B. L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents*: The Guilford Press.

Goleman, D. (2008): *Érzelmi intelligencia*. Háttér kiadó, Budapest.

Gordon (1970,1974) magyarul megjelent *A PET és TET címmel Tanári hatékonyság fejlesztése, A szülői eredményesség tanulása* Gondolat Kiadó (1998)

Grant, H., Dweck, C. S. (2003) *Clarifying achievement goals and their impact*. Journal of Personality and Social Psychology, 85, 541-553.

Greenberg, M. T., mtsai (2003) *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning*. American Psychologist, 58, 466-474.

Gyarmathy Éva (2018) *Az ideális iskola hat jellemzője*. In: https://hvg.hu/elet/20180125_Gyarmathy_Eva_Az_idealis_iskola_hat_jellemzoje. [18.06.12.]

Győri-Godron János (2004) *A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a mai magyar pedagógiában*. In: http://real.mtak.hu/60488/1/EPA00011_iskolakultura_2004_02_066-075.pdf (lt.20.11.10)

Hascher, T. (2004a). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag.

Hascher, T. (2004b, szerk.). *Schule positiv erleben*. Bern: Haupt Verlag

Hassed, C. (2008). *The essence of health*. North Sydney: Ebury Press

Hanushek, Eric A. – Woessmann, Ludger (2012): *“Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation.”* Journal of Economic Growth, 17(4) 267–321

Hanushek, Eric A. – Woessmann, Ludger (2007): *The Role of Education Quality in Economic Growth*. World Bank Policy Research Working Paper 4122

Headley Beare- Brian J. Caldwell – Ross M. Millikan (2009): *Az iskolai kultúra fejlesztése* In: <http://regi.ofi.hu/tudastar/oktatasmenedzsment/iskolai-kultura> (lt.19.10.01)

Hefferon, K.– Boniwell, I (2011): *Positive Psychology. Theory, Research and Applications*. Open University Press.

Héjj A. (2013): Mikor figyel a diák? Egy kibernetikai modell és a valóság. In: Andl Helga, Molnár-Kovács Zsófia (szerk.) Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012.: I. kötet. Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécs. (letöltés: 2015. június 13.)

Héra G.- Ligeti Gy. (2005) *Módszertan* Osiris Kiadó Bp.

Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. New York: Routledge.

Hall, Julie & Fincham, Frank. (2005). *Self? Forgiveness: The Stepchild of Forgiveness Research*. Journal of Social and Clinical Psychology - J SOC CLIN PSYCHOL. 24. 621-637. 10.1521/jscp.2005.24.5.621.

Hicks, J. A., és King, L. A. (2009). *Positive mood and social relatedness as information about meaning in life*. Journal of Positive Psychology, 4, 471-482.

Hill, Patrick & Burrow, Anthony & O'Dell, Amanda & Thornton, Meghan. (2010). *Classifying adolescents' conceptions of purpose in life*. The Journal of Positive Psychology. 5. 466-473. 10.1080/17439760.2010.534488.

Holecz Anita – Molnár Szandra (2014) *Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán*. Iskolakultúra. 2014/10/3-014. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00189/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_10_003-014.pdf (17.01.12.)

Howell, A. J., Watson, D. C. (2007). *Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies*. Personality and Individual Differences, 43, 167-178.

Alkalmazott Pszichológia, 15(2):49–71

http://real.mtak.hu/61710/1/EPA00011_iskolakultura_1999_04_044-053.pdf
(lt.19.04.12)

Hunter, J. P., Csíkszentmihályi, M. (2003). *The positive psychology of interested adolescents*. Journal of Youth and Adolescence, 32, 27-35.

Hunyady Györgyné, M. Nádasi M., Serfőző M. (2006): „Fekete pedagógia” *Értékelés az iskolában*. Budapest. Argumentum Kiadó, 11-16.o.

Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária (2011) *Az iskolakép változatai és változásai*. In: http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady_Nadasi_Az-iskolakep_READER.pdf

Huppert, F. A., és Johnson, D. M. (2010). *A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being*. Journal of Positive Psychology, 5, 264-274.

Isen, A. M., Daubman, K. A., és Nowicki, G. P. (1987). *Positive affect facilitates creative problem solving*. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 1122-1131.

K. S. Leventhal, Jane Gillham, L. M. DeMaria, G. Andrew, J. W. Peabody, and S. Leventhal. (2015). *"Building Psychosocial Assets And Wellbeing Among Adolescent Girls: A Randomized Controlled Trial"*. Journal Of Adolescence. Volume 45, 284-295. DOI: 10.1016/j.adolescence.2015.09.011

Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.

Kádár Annamária – Somodi Hajnal (2011) *Örömet adó tevékenységek áramlatában. Flow-élmény megélése diákok és pedagógusok körében*. *Fordulópont* 13. évf. 3. (53.) sz. / 2011

Kahneman, D. (1999) *Objective happiness*. In D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology* (pp.3-25). New York: Russell Sage.

Kaposi József (2012): *A tankönyv szerepének változásai*. http://real.mtak.hu/56566/1/EPA00011_iskolakultura_2012_12_056-070.pdf (lt.19.11.13)

Karremans, J. C., Van Lange, P. A. M., Holland, R. W. (2005). *Forgiveness and its associations with prosocial thinking, feeling, and doing beyond the relationship with the offender*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31.1, 1315.

Kashdan, T. B., Rose, P., Fincham, F. D. (2004). *Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities*. *Journal of Personality Assessment*, 82, 291-305.

Kashdan, T. B., és Mc Knight, P. E. (2009). *Origins of purpose in life: Refining our understanding of a life well lived*. *Psychological Topics*, 18(2), 303-316.

Kasser, T., Ryan, R. M. (1996). *Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.

Kennedy, Eilis Kennedy, E. (2004) *Child and adolescent psychotherapy: A systematic review of psychoanalytic approaches*. NCL SHA: London. *Psychology in the Schools* 41(2):247 - 259

DOI: 10.1002/pits.10153

Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*, Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 120 p

Kertész Zsuzsa (2006): *Az AKG mint alternatív iskola, Alternativitás az iskola elméletében és gyakorlatában* In: *Miért jó egy alternatív iskola? Az AKG pedagógiai hatásrendszerének vizsgálata* (2006) (szerk. Falus Iván) Budapest, Gondolat kiadó

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.

Keyes, C. L. M. (2002) *The mental health continuum: From languishing to flourishing in life*. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207-222.

Krippendorff K. (1995) *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.

Klein Sándor (2007) *Gyermekközpontú iskola* Edge 2000 Kft. Érd.

Klein Sándor, Soponyai Dóra (2011) *A tanulás szabadsága Magyarországon* Edge 2000 Kft.

Klein Sándor (2012) *Tanulni jó. Egy pszichológus a pedagógiáról.* Edge 2000 Kiadó Kft, Érd.

Kosine, Natalie & Steger, Michael & Duncan, Sandra. (2008). *Purpose-Centered Career Development: A Strengths-Based Approach to Finding Meaning and Purpose in Careers. Professional School Counseling.* 12. 133-136. 10.5330/PSC.n.2010-12.133.

Kovácsné Tóth Marianna (2018) *Esélyteremtés és hátránykompenzáció.* In: Orsós Anna (szerk.) Fókuszban az akácliget. PTE, BTK, WHSzakkollégium

Kozma Tamás (1984): *A nevelésszociológia alapjai.* <http://mek.oszk.hu/11200/11283/11283.pdf>. (lt. 2014. július 2).

Kozma Tamás (2006) (szerk.): *Összehasonlító pedagógia,* Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest

Kozma Tamás (2015) Az oktatási rendszer szociológiája In: Varga Aranka (szerk.) *A nevelésszociológiai alapjai.* <http://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf>

Kun, Ágota Szabó, Anett (2017) *Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában.* Magyar Pszichológiai Szemle, 72 (3). pp. 281-310. ISSN 0025-0279

Langerné Buchwald Judit (2020) Az alternatív iskolák helyzetének változása a rendszerváltástól napjainkig. *Iskolakultúra* 2020/1-2.

Ladnai Attiláné (2019a) *A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai.* In: http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/_af_09_beliv_01.pdf [19.06.30] p.25-48

Ladnai Attiláné: *A pozitív teljesítmény az alternatív kerettantervek vonatkozásában.* In: Hera Évkönyvek IV. Szerk.: Hideg G., Virág I., Simándi Sz. e-book, https://dea.lib.unideb.hu/dea/static/pdf_viewer/pdf.js/web/viewer.html?f=Mjg2NzQwL0hFUKFfVklJLnBkZj9zZXF1ZW5jZT0zJmlzQWxs3dlZD15 (lt.20.05.30)

Lambert, N. M., et al. (2010) *Family as a salient source of meaning in young adulthood.* Journal of Positive Psychology, 5, 367-376.

Langerné Buchwald, Judit (2011) *Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben.* *Iskolakultúra*, 11 (12). pp. 92-105. ISSN 1215-5233

Larson, R., Csíkszentmihályi, M. (1983) *The Experience Sampling Method.* New Directions for Methodology of Social, Behavioral Science, 15, 41-56.

Lee, E. (2005) *The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students.* Journal of Genetic Psychology, 166, 5-15.

Linley, A., Harrington, S. (2006) *Playing to your strengths.* Psychologist, 19, 86-89.

Locke, E. A., Latham, G. P. (2002) *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey.* American Psychologist, 57(9), 705-717.

Lopez, J. Shane (2009) *The Encyclopedia of Positive Psychology.* Blackwell Publishing Ltd.

Lyubomirsky S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok?* Ursus Libris Kiadó, Budapest.

Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005). *The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?* Psychological Bulletin, 131, 803-835.

M. Csíkszentmihályi, K. Rathunde, S. Whalen (Eds.), *Talented teachers: The roots of success and failure* (pp. 177-196). New York: Cambridge University Press.

M. Makádi (2009) *A kommunikációs kompetenciák fejlesztése – A kompetenciaalapú pedagógiai lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban.* Mozaik Kiadó, Szeged. 10-29.

M. Nádasi Mária (1995) *Úton a pedagógiai többszólamúság felé* In: Több út Alternatívitás az iskolázás első éveiben 1995. Tanítók kiskönyvtára. IFA-MKM-BTF 5-29

Maltby, J., Day, L. Barber, L. (2005). *Forgiveness and happiness. The differing contexts of forgiveness using the distinction between hedonic and eudaimonic happiness.* Journal of Happiness Studies, 6, 1-13

Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., és Dweck, C. S. (2006). *Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model.* Social Cognitive and Affective Neuroscience, 1, 75-86.

Marin, L. M., és Halpern, D. F. (2011). *Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains.* Thinking Skills and Creativity, 6(1), 1-13.

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.

Maslow Abraham H. (1943). *A theory of human motivation.* Psychological Review, 50(4), 370-396.

Maslow Abraham H. (1954) *Motivation and Personality* Harper, Row, Publishers, Inc.

Masterman, Margarite (1970) *The Nature of a Paradigm.* In Lakatos I. – Musgrave, A. szerk.: *Criticism and the Growth of Knowledge.* Cambridge: University Press.

Masten, Ann & Coatsworth, J. (1998). *The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children.* The American psychologist. 53. 205-20. 10.1037/0003-066X.53.2.205.

Polak, Emily & McCullough, Michael. (2006). *Is Gratitude an Alternative to Materialism?* Journal of Happiness Studies. 7. 343-360. 10.1007/s10902-005-3649-5.

Moseley, L., és Gradisar, M. (2009) *Evaluation of a schoolbased intervention for adolescent sleep problems.* Sleep, 32(3), 334-339.

Mueller, C. M., Dweck, C. S. (1998) *Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance.* Journal of Personality and Social Psychology, 75, 33-52.

Myers, David. (2000). *The Funds, Friends, and Faith of Happy People.* The American psychologist. 55. 56-67. 10.1037/0003-066X.55.1.56.

Nagy K. és Gál Z. és Jámbori Sz. és Kasik L. és Fejes J.B. (2019) *A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében.* Iskolakultúra,

29. évfolyam, 2019/6. szám.
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31874/31560> [19.06.02]

Nagy József – Zsolnai Anikó (2001): *Szociális kompetencia és nevelés*. In Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 251–269.

Nahalka István (1997) *Konstruktív pedagógia – egy új paradigmát a láthatáron*, Iskolakultúra, 1997/2

Nansook Park, Christopher Peterson (2009) *Character Strengths: Research and Practice*, *Journal of College and Character*, 10:4, DOI: 10.2202/1940-1639.1042

Neff, K., (2003) *Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself*. *Self and Identity*, 2: 85–101, Psychology Press 1529-8868/2003 \$12.00 + .00 DOI: 10.1080/15298860390129863

Németh András (2001) *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

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., Ader R., Waldstein S.R., Levenstein S., Antoni M.H., Wainer A.R. (2007) *Psychosomatic medicine: The scientific foundation of the biopsychosocial model*. *Academic Psychiatry*, 31 (5), pp. 388-401.

Ntoumanis, N., Standage, M. (2009). *Motivation in physical education classes. Theory and Research in Education*, 7, 194-202.

Oláh A. (1999) *A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtegyezők serdülőkorban*. Iskolakultúra 1999/6-7.sz. In: http://real.mtak.hu/61651/1/EPA00011_iskolakultura_1999_06_07_015-027.pdf (lt.19.01.10)

Oláh A. (2004): *Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának?* Iskolakultúra, 2004/11 http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_11_039-047.pdf (14. 03.02.)

Oláh A. (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 A. - Nagy H. (szerk.) (2013): *Flow, Emotional intelligence and Psychological Immunity. Empirical Studies in Positive Psychological Perspectives*. Eötvös Kiadó, Budapest.

Osterman, K. F. (2000) *Students' need for belonging in the school community* Review of Educational Research, 70, 323.

Ősz Rita, Holik Ildikó (2015) *Pedagógiai kutatómódszertan*, Óbudai Egyetem

Pajor Gabriella (2015) „*Gyorsabban, magasabbra, bátrabban*” - *De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben.* Iskolapszichológia Füzetek 34. sz. szerk.: N. Kollár Katalin. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó.

Park, N., Peterson, C. (2006). *Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth.* Journal of Adolescence.

Park, N., Peterson, C. (2006) *Character strengths and happiness among young children*

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). *Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university.*

Parker, J. D. A., Creque, R. E., Sr., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). *Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter?* Personality and Individual Differences, 37(7), 1321–1330. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>

Personality and Individual Differences, 36(1), 163–172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)

Pasch, K. E., Laska, M. N., Lytle, L. A., és Moe, S. G. (2010) *Adolescent sleep, risk behaviors, and depressive symptoms: Are they linked?* American Journal of Health Behavior, 34(2), 237-248.

Payne, S. C., Youngcourt, S. S., Beaubien, J. M. (2007). *A meta - analytic examination of the goal orientation nomological net.* Journal of Applied Psychology, 92, 128-150.

Perjés István, (2011) *A tantervi szabályozás nemzetközi és hazai jellemzői a programcsomagok bevezetése idején.* In: SOKARCÚ IMPLEMENTÁCIÓ Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban <http://mek.oszk.hu/15800/15840/15840.pdf>

Peterson, C., Seligman, M. E., és Vaillant, G. E. (1988) *Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study.* Journal of Personality and Social Psychology, 55, 23-27.

Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004) *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* New York: Oxford University Press, Washington, DC: American Psychological Association.

Peterson C., 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.

Peterson, C., Park, N., Seligman, M. E. P. (2005) *Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life.* Journal of Happiness Studies, 6, 25-41.

Peterson, C., Park, N., Seligman (2006) *Greater strengths of character and recovery from illness.* The Journal of Positive Psychology, 1(1), 17–26. <https://doi.org/10.1080/17439760500372739>

Plutchik R. (2003) *Emotions and Life: Perspectives From Psychology, Biology, and Evolution.* (18.07.23.)

Pressman, S. D., és Cohen, S. (2005). *Does positive affect influence health?* Psychological Bulletin, 131, 925-971.

Pukánszky Béla és Zsolnai A. (szerk.) (1998): *Pedagógiák az ezredfordulón.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.

Roberts, Laura & Dutton, Jane & Spreitzer, Gretchen & Heaphy, Emily & Quinn, Robert. (2005). *Composing the Reflected Best-Self Portrait: Building Pathways for Becoming Extraordinary in Work Organizations.* Academy of Management Review. 30. 10.5465/AMR.2005.18378874.

Quinn, R. E. (2005). *Composing the reflected best-self portrait: Building pathways for becoming extraordinary in work organizations.* Academy of Management Review, 30(4), 712-736.

Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M., és Mikolajczak, M. (2010). *Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies.* Personality and Individual Differences, 49, 368-373.

Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., Wild, T. C. (2010) *Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes.* Journal of Educational Psychology, 102, 577-587.

Radó Péter (2017) *Az iskola jövője* Noran Libro Kft.

Rathunde, K., Csikszentmihályi, M. (1993) *Undivided interest and the growth of talent: A longitudinal study of adolescents.* Journal of Youth and Adolescence, 22, 385-405.

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., Ryan, R. M. (2000). *Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness.* Personality and Social Psychology Bulletin, 26, 419-435.

Reivich et al. (2010). *Master Resilience Training Manual. Pennsylvania: The University of Pennsylvania.*

Reivich, K., és Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles.* New York: Broadway Books. Report of a meeting. In: <https://www.who.int/healthpromotion/publications/global-school-health-initiatives-report-meeting-2015/en/> (lt.18.04.01)

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., Antaramian, S. (2008). *Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning.* Psychology in the Schools, 45, 419-431.

Resnick, M. D., et al. (1997). *Protecting adolescents from harm.* JAMA, 278, 823-832.

Richards, M., és Huppert, F. A. (2011). *Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study.* The Journal of Positive Psychology, 6, 75-87.

Roberts, L. M., Dutton, J. E., Spreitzer, G. M., Heaphy, E. D., és Rogatko, T. P. (2009). *The influence of flow on positive affect in college students.* Journal of Happiness Studies, 10, 133-148.

Rogers C.R. (2003) *Valakivé válni. A Személyiség születése.* Fordította: Klein Sándor Edge 2000 Kft.

Roussel, P., Elliot, A. J., Feltman, R. (2011) *The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context*. Learning and Instruction, 21, 394-402.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000) *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, 55, 68-78.

Ryff, C.D. (1989) Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

Ryff, C. D., és Keyes, C. L. M. (1995). *The structure of psychological well-being revisited*. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 719-727.

Shawn, A. (2015) *A boldogság, mint versenyelőny - Hogyan legyünk sikeresek a munkában a pozitív pszichológia eszközeivel?* HVG Könyvek kiadó, Budapest.

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). *Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model*. Journal of Personality and Social Psychology, 76(3), 482–497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>

S.M.Brunwasser és J.E. Gillham (2008): *A Meta-Analytic Review of the Penn Resilience Programme* A Society for Prevention Research kongresszusán elhangzott előadás, San Francisco, CA.

Schneider, S. L. (2001) *In search of realistic optimism: Meaning, knowledge, and warm fuzziness*. American Psychologist, 56, 250-263.

Schueller, S. M., Seligman, M. E. P. (2010). *Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being*. Journal of Positive Psychology, 5, 253-263.

Seligman, M. E. P. (1995). *The effectiveness of psychotherapy: The Consumer Reports study*. American Psychologist, 50(12), 965–974. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.12.965>

Seligman, M. E. P., Schulman, P., DeRubeis, R. J., és Hollon, S. D. (1999). *The prevention of depression and anxiety*. Prevention és Treatment, 2, 1-24.

Seligman M.E.P. (2002) *Az erősségek és erények újjáélesztése*. In: Authentic happiness. New York, Free Press, 125-161. Ford. Szondy Máté. In: Pléh Csaba, Boros Otília (2004) *Bevezetés a pszichológiába*, Budapest, Osiris. 664-693.

Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006) *Positive psychotherapy*. American Psychologist, 61(8), 774–788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>

Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.

Seligman M.E.P., R.M. Ernst, J.Gillham, K. Reivich és M. Linkins: *Positive Education* (2009): *Positive Psychology and classroom Intervention*. Oxford Review of Education 35

Seligman M.E.P. (2011): *Flourish – Éljen boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. 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., 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 [18.07.12.]

Shapira, L. B., & Mongrain, M. (2010). *The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression*. *The Journal of Positive Psychology*, 5(5), 377–389. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.516763>

Sheldon, K. M., Elliot, A. J. (1999). *Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.

Shernoff, D. J., Csíkszentmihályi, M., Schneider, B., Shernoff, E. S. (2003). *Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory*. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-176.

Snyder, C. R., mtsai (1997). *The development and validation of the Children's Hope Scale*. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.

Snyder, C. R., Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*: Oxford University Press, USA.

Stewart, Donald & Sun, Jing & Patterson, Carla & Lemerle, Kate & Hardie, Michael. (2012). *Promoting and Building Resilience in Primary School Communities: Evidence from a Comprehensive 'Health Promoting School' Approach*. *International Journal of Mental Health Promotion*. 6. [10.1080/14623730.2004.9721936](https://doi.org/10.1080/14623730.2004.9721936).

Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., Lorentz, D. (2008). *Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning*. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228.

Steger, Michael & Kashdan, Todd & Oishi, Shigehiro. (2008). *Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being*. *Journal of Research in Personality*. 42. 22-42. [10.1016/j.jrp.2007.03.004](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.03.004).

Steinberg, L. (2014). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.

Steinmayr, R., Bipp, T., Spinath, B. (2011) *Goal orientations predict performance beyond intelligence and personality* *Learning and Individual Differences*, 21, 196-200.

Szabó Éva és Szabó Gyözőné (2011) *Szociálpszichológia közoktatási vezetőknél*. In: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_szocialpsziho/444_a_megkzds_coping_stratgii.html (lt. 19.01.11.)

Szokolszky Ágnes (2004) *Kutatómunka a pszichológiában*. Metodológia, módszerek, gyakorlat. Budapest, 2004, Osiris.

Taylor, S.E., Broffman, J.I. (2011). *Psychosocial resources: Functions, origins, and links to mental and physical health*. In J.M. Olson and M.P. Zanna (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 1-57). New York: Academic Press.

Temple, Charles Steele, Jeannie L. Meredith, Kurtis S. (1988): *A teljes tantervre kiterjeszhető kritikai gondolkodás elméleti kerete*, A kritikai gondolkodás fejlesztése

olvasással és írással projekt számára készült, *Hogyan tanulnak a gyermekek?* című elméleti alapelveket összegző fejezet, valamint tankönyvek I-VIII. kézirat.

Thoits, P. A., Hewitt, L. N. (2001) *Volunteer work and well-being*. Journal of Health and Social Behavior, 42, 115-131.

Török Balász, Szekszárdi Júlia, Mayer József (2012) *Az iskolák belső világa* <https://ofi.oh.gov.hu/7-az-iskolak-belso-vilaga-torok-balasz-szekszardi-julia-mayer-jozsef> (lt.20.10.01)

Vallerand, R. J., mtsai (2003). *Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion*. Journal of Personality and Social Psychology, 85, 756-767

Varga Aranka (2010) *Inkluzív társadalom és iskola*. In: Varga Aranka (2010, szerk.): *Esélyegyenlőség a felsőoktatásban 1. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 25-66.*

Varga Aranka (2013) *Az esélyegyenlőség értelmezési kerete*. In: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/02-Varga-Aranka-szerk-Eselyegyenloseg-a-mai-Magyarorszagon-pte-btk-nti-2013.pdf> (lt.19.12.14.)

Varga Aranka (2014) *Az inkluzivitás vizsgálati modellje*. In: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/05-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2014-01szam.pdf> (lt.18.02.11)

Varga Aranka (2015) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Inkluzív pedagógiai környezet*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium Pécs, 2015

Vekerdy Tamás (2002) *Kérdezz, Felelek...2* Park kiadó, Budapest.

Warburton, Darren & Nicol, Crystal & Bredin, Shannon. (2006). Warburton DER, Nicol CW, Bredin SSDHealth benefits of physical activity: the evidence. Can Med Assoc J 174: 801-809. CMAJ: Canadian Medical Association journal = journal de l'Association medicale canadienne. 174. 801-9. 10.1503/cmaj.051351.

Wentzel, K. R. (1991). *Relations between social competence and academic achievement in early adolescence*. Child Development, 62(5), 1066–1078. <https://doi.org/10.2307/1131152>

Wentzel, K., & Caldwell, K. (1997). *Friendships, Peer Acceptance, and Group Membership: Relations to Academic Achievement in Middle School*. Child Development, 68(6), 1198-1209. doi:10.2307/1132301

Wentzel, K. R. (1998) *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers* Journal of Educational Psychology, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

WHAT'S SO EFFECTIVE about STEPHEN COVEY? The author of *The Seven Habits of Highly Effective People* sells a message of moral renewal, and corporate America is buying it. Is this a good thing? WHO (2015) *Global school health initiatives: achieving health and education outcomes*

Winne, 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.

Wood, A. M., Froh, J. J., és Geraghty, A. W. A. (2010). *Gratitude and well-being: A review and theoretical integration*. *Clinical Psychology Review*, 30, 890-905.

Zimbardo, Philip G. - Johnson, Robert L. - McCann, Vivian (2018a) *Pszichológia mindenkinek 4. - Zavarok - Terápiák - Stressz – Stratégiák*. Libri Publishing. Budapest.

Zimbardo, Philip G. - Johnson, Robert L. - McCann, Vivian (2018b) *Pszichológia mindenkinek 3. - Motiváció – Érzelmek- Személyiség - Közösség*. Libri Publishing. Budapest.

Zsolnai A., Lesznyák M. Kasik L. (2007) *A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban*. *Magyar Pedagógia* 107. évf. 3. szám 233–270. In: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Zsolnai_MP1073.pdf (lt 18.10.10.)

Jogszabályi helyek

51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről

In: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200051.EMM,txtreferer=A1400017.EMM>
(lt.20.05.27)

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról In: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (lt.20.05.27)

2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről

In: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (lt.20.05.27)

Törvényjavaslat a szakképzésről (2019). T/8014. számú törvényjavaslat a szakképzésről szóló 2019. 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról

In: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor> (lt.20.05.27)

2020. jan. 31. — MAGYAR KÖZLÖNY • 2020. évi 17. szám. III. Kormányrendeletek. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.

In: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> (lt.20.09.12)

Intézmények elérhetőségei, dokumentációi

Személyközpontú Iskola Alapítvány által (25860-1/2013/KOIR jóváhagyó határozatszám) engedélyezett „A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív, alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára” című kerettanterv

https://www.rogersiskola.hu/images/2_kerettanterv.pdf (lt. 18.01.01)

<http://www.vpbathory.sulinet.hu/> (lt. 20.01.18)

<https://www.rogersiskola.hu/hogyan-tanitunk/eredmenyeink.html> (lt. 2020.05.14)

http://www.konradignac.hu/archivum/igazgatoi_palyazat (lt.20.01.18)

<https://boldogsagora.hu/> (lt.19.11.12)

<https://bagdibella.hu/boldogsagora-konyvek> (lt.18.11.13)

<https://www.kesjarcsabaiskola.hu/index.php/iskolank/iskolankrol/torteneti-attekintes>
(2020.05.01.)

<https://www.kesjarcsabaiskola.hu/index.php/features/kozerdeku/2011-07-09-04-52-44/776-egyetemi-kapcsolat-2019> (2020. 05. 10.)

<https://franklincovey.hu/eletrevalo-oktatas/> (lt. 20.05.02)

Mellékletek

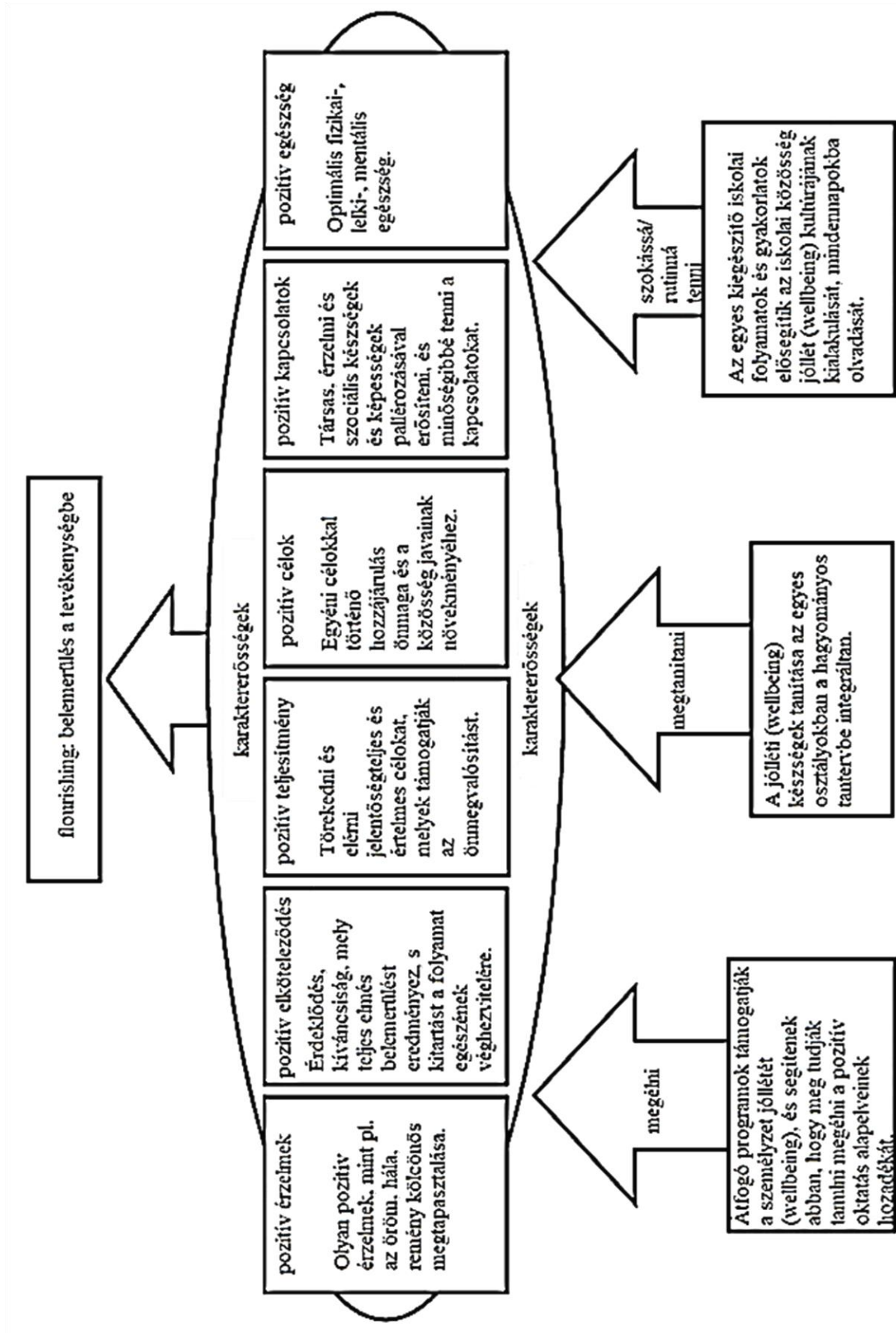
1. melléklet: Összefoglaló a reformpedagógiai irányzatokról (Németh András, 2001 alapján) (Saját készítés)

időpont	képviselő	mű	iskola	alapelvek
1889	Cecil Reddie	Félrevelés napjainkban Modern” Mis-education”	New School	„vidéki nevelőotthon- nevelőintézet”
1910	Nagy László, Domonkos Lászlóné	1916,1921 A Gyermek, Didaktika gyermek- fejlődéstani alapon-	budapesti „Új Iskolája”	gyermeki fejlődés szakaszai az alapja az iskolaszervezeti reformtervnek, nem tudományos alap
1860	Lion Walter Anton Reé		„Szabad levegős” és erdei iskolák	személyiségfejlesztés a természetben, egészségmegóvás
1918	Szombathely		Erdei iskolák	
1842- 1923	Julius Langbehn James Sully	Rembrandt, mint nevelő Tanulmányok a gyermekkorról Studies on Childhood	Művészetpedagógiai irányzat	képzőművészeti oktatás módszertani alapelvei, a gyermeki alkotást előtérbe helyezve
1909	Maria Montessori	Módszerem kézikönyve Dr. Montessori’s own Handbook	Montessori-módszer	a gyermeki méretek, a gyermeki aktivitás, önmaga építőmestere, belső rend – figyelem polarizáció
1912	Burchard-Bélaváry Erzsébet Kenyeres Elemér	Magyar Montessori Egyesület (1933)	Montessori-óvoda	1930-tól Az Óvónőképzőkben tanfolyamok
1914	Ovide Decroly	A nevelő játékok Les jeux éducatifs	Ovide Decroly pedagógiája École, de l Ermitage	ösztöntendenciák alakulása, érdeklődési központok, megfigyelés

időpont	képviselő	mű	iskola	alapelvek
1915-1943	Nemesné Müller Márta	1915. Budapest, majd több helyszínen A Jövő Útjain	Családi Iskola	Winetka Plannal is rokon törekvések, projektműdszert is használ, korosztály tananyagtartalma
1912	Georg Kerschensteiner	A munkaiskola fogalma Der Begriff der Arbeitsschule	Kerschensteiner munkaiskolája	jó állampolgárok nevelése, felnőtt élet feladatainak megfelelés
	Edouard Claparede	A genfi Rousseau Intézet pedagógiája (Piaget)	Kicsinyek háza	tudományos gyermekismeret, empirikus tapasztalat, pedagógia elmélet
1922	Adolphe Ferrière	A tevékeny iskola L'École active	Genfi Nemzetközi Iskola	gyermekpszichológiai alapú iskolák, érzelem, értelem, akarat
1894	Rudolf Steiner	Szabadság filozófiája Philosophie der Freiheit	Waldorf-pedagógia	antropofózia, teozófia
1924	Nagy Emilné dr. Göllner Mária		1926. I. Németországon kívüli Waldorf-iskola, Svájc	első kéttannyelvű magániskola
1920	Celestin Freinet		A Modern Iskola (tevékenységgel az életre az élet által)	természetközeli, természetes és gyermekközpontú nevelés
1922	Helen Parkhurst	Nevelés a Dalton Terv alapján Education on the Dalton Plan	Dalton Plan	szabadság, egyéniség, közös szellem, bukás mentesség, nyitott osztályok, szerződéses a diákokkal
1922	Carleton W. Washburne		Winetka Plan	általános és továbbtanuláshoz szükséges ismeretek, alkotó- és csoportmunkák. Eltérő tudásszint osztályonként.
1918	William Heard Kilpatrick	The Project Method		problémahelyzettel való komplex találkozás - érdeklődés – projekt
1960	Alexander Sutherland Neill	Az autoriter nevelés	„Summerhill” iskola	liberális „szabadságpädagógia”

időpont	képviselő	mű	iskola	alapelvek
		elmélete és gyakorlata		
1925	Peter Petersen	Jénai Egyetem gyakorló iskolája	Jena Plan iskola	az egyén és közösség viszonya (beszélgetőkör, csoportmunka)
1930	<i>Kenyeres Elemér</i>	<i>Az új iskola és pedagógiája</i>		<i>Reform pedagógia korai szakaszának összefoglalása</i>

2. melléklet: A PE modell – saját készítésű ábra



3. melléklet: Tanúsítvány a Boldogságóra program keretében elvégzett továbbképzésről, a trénerre válás tanúsítványa



4.melléklet: A szemantikai elemzés eredménye, MAXQDA-val végzett tartalomelemzés eredménye, az indikátorok tartalmi elemeivel

(Jelen fájl mellékleteként az 1-es indikátor MAXQDA-val létrehozott keresési eredményeit jelenítem csak meg, tekintettel arra, hogy az elkészített elemzés programból kinyert teljes listája 266 oldalt foglal magába, ahol a 26 indikátor tantervi szabályozókban fellelt előfordulását csaknem 5648 találati egységként jelenik meg.)

Code	Coded segments	Summary
A. pozitív kapcsolatok\1. sikeres kapcsolatok	<p>a humanisztikus szemléletet tűztük zászlónkra: az emberi méltóság tiszteletét szem előtt tartó, az egyén sokoldalú, harmonikus és szabad fejlődését elősegítő életérzést. rogers_pp: 6: 914 - 6: 1085 (0)</p> <p>Nem egy tanári szerepet játszunk, hanem törekszünk valódinak lenni, viselkedésünk életszerű. rogers_pp: 6: 2387 - 6: 2481 (0)</p> <p>Nyílt kommunikáció rogers_pp: 6: 2490 - 6: 2507 (0)</p> <p>Bizalom alatt azt értjük, hogy elfogadjuk a partner autonómiáját, gondolat- és érzésvilágát rogers_pp: 7: 41 - 7: 131 (0)</p> <p>szorongásmentes, bizalommal teli és biztonságot nyújtó légkör rogers_pp: 7: 1486 - 7: 1546 (0)</p> <p>empátiájukkal, feltételhez nem kötött pozitív odafordulásukkal, hitelességükkel, nyíltan kommunikációjukkal, bizalmukkal rogers_pp: 7: 1613 - 7: 1734 (0)</p> <p>szülő felelőssége, hogy rogers_pp: 8: 2164 - 8: 2186 (0)</p> <p>operatív kommunikáció és kapcsolatépítés elsajátítását; rogers_pp: 9: 1112 - 9: 1168 (0)</p> <p>foglalkozások időtartama lehetőségek szerint a tanulókhöz igazodik. rogers_pp: 11: 352 - 11: 419 (0)</p> <p>a kommunikáció tanulására, rogers_pp: 11: 1418 - 11: 1443 (0)</p> <p>ek azok a munkaformák, amelyek fejlesztik a diákokban a csoportban dolgozás képességét. rogers_pp: 12: 979 - 12: 1068 (0)</p> <p>személyiségének komplex fejlesztését rogers_pp: 14: 341 - 14: 378 (0)</p> <p>a szociális kompetenciákon belül a tanulóink ön- és társismeretének, önkifejezésének fejlesztése, a kommunikáció és a konfliktuskezelés tanítása; rogers_pp: 14: 947 - 14: 1093 (0)</p> <p>a szülőket folyamatosan tájékoztassuk a gyermekük fejlődéséről, szükség esetén bevonjuk a problémamegoldásba; rogers_pp: 14: 1206 - 14: 1316 (0)</p> <p>Rogers Iskola minden diákja, a diákok szülei, a pedagógusok és más iskolai alkalmazottak együtt képviselik a Rogers Iskola közösségét. Munkánk fontos alappillére a teljes iskolai közösség együttműködése. Hangsúlyt fektetünk arra, hogy mindenki megértse és elfogadja a</p>	

szabályokat, és
ennek tudatában együttműködjenek velünk és egymással. Az együttműködésbe
beletartozik a
mások meghallgatása és megértése, a saját vélemény elmondásának technikája, a
különböző
helyzetekben a saját reakcióink elemzése és érzelmeink kezelése, a mások véleményének
és jogainak
tisztelőben tartása, személyiségének elfogadása. Ezért fontosnak tartjuk, hogy a
részvevők a
lehetőségekhez képest a lehető legjobban megismerjék egymást. Szemléletünket a külsős
partnereink felé is képviseljük
rogers_pp: 14: 1655 - 14: 2439 (0)

A pedagógusaink személyisége és hozzáállása miatt a diákokkal közvetlen, szoros
kapcsolatot tudunk
kiépíteni
rogers_pp: 14: 2474 - 14: 2583 (0)

felelősségteljes véleményezési és javaslattevő jogukat;
rogers_pp: 16: 103 - 16: 158 (0)

szülőkkal való kapcsolattartásra a következő fórumokon van lehetőség:
· szülői találkozó osztályonként (évente minimum ötször);
· félévnyi egyéni beszélgetés a pedagógusok és a szülők jelenlétével (évente minimum
egyszer);
· iskolaszék: saját ügymenet szerint (évente minimum háromszori üléssel);
· a családok bevonása az ünnepeinken, foglalkozásokon, bármilyen rendezvényünkön;
· Gordon tréning vagy szülőcsoport szervezése igény szerint;
· egyéni egyeztetés alapján egyéni beszélgetés az év során bármikor
rogers_pp: 16: 840 - 16: 1349 (0)

A WHO meghatározása: Az egészség nemcsak a betegség-, illetve fogyaték nélküliséget
jelenti,
hanem a teljes testi, szellemi és szociális jólét állapotát.
rogers_pp: 17: 364 - 17: 519 (0)

érzelmi és fizikai biztonságon, a bizalmon és a hitelesen közvetített értékeken
alapszik.
rogers_pp: 18: 961 - 18: 1052 (0)

A pszichés fejlődés zavarai és magatartási problémákkal küzdő tanulókat logopédus és
iskolapszichológus segíti, szükség esetén bevonunk más szakembert is, vagy a szakszolgálat
segítségét kérjük.
rogers_pp: 22: 974 - 22: 1175 (0)

osztálykereteken belül oldjuk meg a fejlesztését.
rogers_pp: 26: 2297 - 26: 2347 (0)

Az érintett pedagógus és a logopédus követik egymás munkáját, együtt állapítják meg,
hogyan meddig
és milyen terápiára van szükség
rogers_pp: 26: 2561 - 26: 2690 (0)

A terápia megkezdésekor az iskola terápiás szerződést köt a
diákkal, mely tartalmazza a terápia fajtáját, idejét, gyakoriságát, a célkitűzést, a vállalt
feladatokat, a

szülővel és esetleg a tanítóval való együttműködést és a kontroll időpontja
rogers_pp: 27: 42 - 27: 288 (0)

személyiségfejlesztés (pozitív énkép, jó kommunikációs képesség; idegrendszer fejlődésének biztosítása; mozgásfejlődés; érzelmi élet fejlődése; beszéd fejlődése; érzékszervek fejlődése; prevenció, re edukáció);
rogers_pp: 28: 543 - 28: 756 (0)

kombinációjával a tanulók, a pedagógusok és a lehetőségek szempontjai szerint alakul ki az egyéni gondoskodás.
rogers_pp: 28: 1852 - 28: 1963 (0)

ha a szülő is megtesz minden, a pedagógusokkal egyeztetett lépést a gyermeke optimális fejlődése érdekében
rogers_pp: 33: 299 - 33: 406 (0)

Szempár nevű programunkon lehetősége van a pedagógusoknak egymás tapasztalataiból és közvetlenül egymástól tanulni.
rogers_pp: 38: 544 - 38: 660 (0)

Megerősíti a humánus magatartásformákat, szokásokat
660 (: 4 - 4 (0)

tanuló képes az együttműködésre, az empátiára, átérzi és gyakorolja a segítségnyújtást.
4 (: 14 - 14 (0)

kapcsolatteremtés, kapcsolatépítés kultúráját, rendelkezik az
14 (: 14 - 14 (0)

Együttműködik különböző szakemberekkel, a gyógypedagógus iránymutatásait, javaslatait beépíti a pedagógiai folyamatokba. A sajátos nevelési igényű tanulók számára szükséges többlétszolgáltatásokhoz tartozik a speciális tankönyvekhez és tanulási segédletekhez
segédletekhez: 56 - 56 (0)

humánus magatartás az önkritika és a környezeti visszajelzések egységében, képes elemezni, feltárni a jóra ösztönző
ktá_felső: 15 - 15 (0)

értéknek tekinti a gondosan kiválasztott, mély társas kapcsolatot
ktá_felső: 17 - 17 (0)

társaival kölcsönösen egymásra vannak utalva
ktá_felső: 21 - 21 (0)

Együttműködik különböző szakemberekkel, a gyógypedagógus iránymutatásait, javaslatait beépíti a pedagógiai folyamatokba.
ktá_felső: 57 - 57 (0)

személyesség, az interaktív pedagógiai szemlélet
kékmadár_program: 165: 1434 - 165: 1481 (0)

A szülői körökön, a szülői értekezleteken a pedagógus - szülő közti kommunikációnak a gyerek minősítő megítélése helyett megértőnek kell lennie, a megismerő érdeklődésből, megértő, odaforduló attitűdből kell következnie

kékmadár_program: 166: 297 - 166: 519 (0)

őszinte, toleráns, szeretetteljes, a próbálkozásokhoz (és a tévedésekhez is) biztosságot nyújtó légkör

kékmadár_program: 166: 1242 - 166: 1347 (0)

ugyanakkor

olyan társas viszonyrendszert teremt, amelyben mindenki önmaga által segíthet

kékmadár_program: 166: 1411 - 166: 1500 (0)

Az ilyen iskolában a tanulás

olyan folyamattá válhat, ahol a gyermek büntetés nélkül cselekedhet, kutathat, csalódhat és

fejlődhet

kékmadár_program: 166: 2209 - 166: 2342 (0)

kölcsönösen

megtalálják egymás nyugalmát, megbecsülik egymást, és az együttműködés során partnerekként az épülést tekintik alapvető céljuknak.

kékmadár_program: 167: 312 - 167: 457 (0)

egyéni és társas

konfliktusait alkotó módon kezelje.

kékmadár_program: 167: 1057 - 167: 1110 (0)

Olyan meleg, vidám pedagógiai légkör kialakítása a célunk, amelyet a tudatos "társas intelligencia" formálhat, és amelyben segítőkészségünkkel a tágabb és szűkebb környezet (a természet és a társadalom) jelenségeit a gyermekekkel számukra elfogadható módon (és komplexen) tudjuk megragadni, feldolgozni.

kékmadár_program: 169: 1407 - 169: 1720 (0)

Az iskola alapfunkcióit figyelembe véve (személyiségfejlesztés, értékközvetítés, képesség-, kompetenciafejlesztés) kisiskoláskorban arra törekszünk, hogy a tanulás boldogan, szabadon végzett elsajátítással folytatódjon, a személyes motívumok erősödjenek meg a tanulásra, alkotásra.

kékmadár_program: 169: 1931 - 169: 2217 (0)

Személyközpontú, személyiségfejlesztő nevelésben (iskolában) gondolkodni annyi, mint sikerorientált, együttműködő és egymást tisztelő, kooperatív problémamegoldó életformát választani, amelyet pozitív lelki beállítódás vezérel

kékmadár_program: 171: 372 - 171: 601 (0)

Ismerőssé válni, megérteni és együtt gondolkodni kell azokkal a családokkal, akiknek az életével összehoz a munka.

kékmadár_program: 171: 605 - 171: 719 (0)

nevelésben partnerekké lesznek

kékmadár_program: 171: 829 - 171: 858 (0)

hiteles kapcsolata van a gyerekekkel, és ehhez teszi hozzá tárgyi tudását,

kékmadár_program: 171: 2697 - 171: 2770 (0)

kultúra- és értékközvetítés szempontjából ezért fontos, hogy a tanítók is alkotó pedagógiai közösséget alkossanak.

kékmadár_program: 172: 843 - 172: 958 (0)

A
nevelés során olyan személyes viszonyt kell kialakítani, amiben elfogadás van jelen, és
ebben teljesebben ki a személyiség
kékmadár_program: 172: 2386 - 172: 2513 (0)

az egyik ember szabadságának legfőbb korlátja a
másik ember szabadsága, és ahhoz, hogy ne a korlát érvényesüljön, együttműködés,
kooperáció, demokrácia kell.
kékmadár_program: 173: 141 - 173: 300 (0)

szerepet csak meghatározott pedagógiai szituációban
érvényesülhet, ahol a kommunikáció és a kapcsolat
kékmadár_program: 173: 2437 - 173: 2538 (0)

a megújult demokrácia viszonyai között igencsak fontos a szülők szerepének növekedése
kékmadár_program: 174: 1246 - 174: 1327 (0)

A gyermek
fejlődése a gyermek, a szülő és a tanító közös alkotása.
kékmadár_program: 174: 1598 - 174: 1665 (0)

A tanító szerepe ebben a felfogásban több szempontú. Meg kell ismernie a gyerekek
érdeklődését, hogy hozzáköthesse azt, amit meg akar tanítani nekik
kékmadár_program: 176: 1532 - 176: 1681 (0)

irányítása feleslegessé válik.
Számunkra a képzés azt is jelenti, hogy a benne résztvevők együttese képes meghatározni
a
problémáit, képes ezekre megoldási alternatívákat keresni, miközben együttműködési
módokat
tanul és használ, átéli és tudatosítja a csoportfejlődés szakaszait.
kékmadár_program: 178: 449 - 178: 733 (0)

ezen keresztül más emberekhez való viszonyának kiépítésében;
kékmadár_program: 178: 1356 - 178: 1415 (0)

a verbális és motoros tanulási feladatokkal együtt, de azoktól
elkülönítve is - állandóan tanulunk valamit az emberek különböző szerepeiből, az emberi
viszonyulásokról, a társas kapcsolatokról, az értékről, sőt eme értékek szándékos vagy
éppen
szándéktalan (rejtett) kinyilvánítása révén. Érdeklődéseinket, rokon- és ellenszenveinket,
értékelő viszonyulásainkat (attitűdjeinket) a dolgokhoz, intézményekhez és személyekhez a
szociális érintkezésben interakciók révén sajátíthatják el. Ezt a bonyolult, alig körülírható
tanulási folyamatot nevezik szociális tanulásnak." /Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás,
Tankönyvkiadó, Bp. 1985./
kékmadár_program: 179: 936 - 179: 1582 (0)

Együttműködik különböző
kékmadár_program: 184: 2763 - 184: 2785 (0)

csoportos munkára, a problémamegoldásokra és a

186
megbeszélésekre fordított időkeret. (

kékmadár_program: 185: 2664 - 186: 41 (0)

társas együttműködési képességeket

kékmadár_program: 191: 445 - 191: 478 (0)

A problémák megoldása, szabadidejük megszervezése során

jobban, több oldalról megismerhetik egymást és ezzel együtt önmaguk képességeit is

kékmadár_program: 192: 359 - 192: 498 (0)

A dráma a közös, aktív tevékenységek élménye révén segíti elő a tanulók alkotó- és kapcsolatteremtő készségének kibontakozását, összpontosított, megtervezett munkára szoktatását.

kékmadár_program: 196: 356 - 196: 537 (0)

drámajátékokkal a kellemes csoportlétkör kialakítása, a

gátlások feloldása, az önkifejező képesség és szociális érzékenység fejlesztése

kékmadár_program: 196: 2218 - 196: 2354 (0)

kapcsolatteremtő játékok,

kékmadár_program: 197: 76 - 197: 102 (0)

A hatékony és önálló tanulás megvalósítása érdekében képessé kell tenni

tanítványainkat mind az egyéni, mind a különböző társas munkaformák során történő együttműködési készség kialakítására.

kékmadár_program: 199: 465 - 199: 659 (0)

Rendkívül fontos a szülővel való harmonikus

együttműködés, mert a tanulási magatartást a szülői attitűdök jelentős mértékben deformálhatják

kékmadár_program: 199: 1434 - 199: 1577 (0)

Alapelvünk, hogy nemcsak a pedagógustól, hanem egymástól is tanulnak a gyerekek.

kékmadár_program: 201: 2332 - 201: 2412 (0)

segítő kamera” az osztálytermi

o kommunikáció hatékonyabbá tételére

kékmadár_program: 207: 1450 - 207: 1517 (0)

felmutatás örömét, a sikerélmény

kékmadár_program: 209: 1721 - 209: 1752 (0)

szerepet, empátia, tolerancia, kongruencia, boldogság, sikerkeresés, felelősség, szabadság, közös döntések, kölcsönösség, nyilvános problémakezelés, ötletgyűjtés, célok megfogalmaztatása, tanár-szülő közös Gordon tréning, mindennapos beszélgető kör a gyerekek

aktuális állapotának megismerésére, tolerálására - a tolerancia mindennapi gyakorlására., szülői

alapítvány, érzelmi intelligencia

kékmadár_program: 215: 158 - 215: 556 (0)

kommunikációs játékok, „énközlő” beszéd gyakorlása

kékmadár_program: 215: 1154 - 215: 1203 (0)

kommunikációs hangulatát. Ebben a

rendszerben létrejön egy egymást támogató, segítő szülői háló, ami a közös döntések és nyilvános problémakezelések hatékony színterévé válik

kékmadár_program: 218: 1122 - 218: 1299 (0)

természetesen ebben a pedagógusnak sajátos szerep jut! Támogatnia kell az egyéni vélemények kimondását, biztosítania kell a véleményt mondók védelmét
kékmadár_program: 221: 2001 - 221: 2152 (0)

Pedagógia Műhely

kékmadár_program: 222: 1093 - 222: 1108 (0)

környezettel

rogers_kts: 4: 1466 - 4: 1477 (0)

kompetenciákat fejlesztő

rogers_kts: 6: 995 - 6: 1018 (0)

magatartásminták és életvezetési szokások

rogers_kts: 6: 1819 - 6: 1859 (0)

Ezen

időkeretben zajlanak a kötelező szaktárgyak foglalkozásai/tanórái, az ezekhez az órákhoz kapcsolódó egyéb szakórák, a szociális kompetenciák fejlesztését központba helyező foglalkozások, valamint a szabadidős tevékenységek is. A választhatóság is ebben a kötelező

időkeretben jelenik meg. A tanulók esetenként választhatnak a tanórán a feladatok és munkaformák közül, valamint a tantárgystruktúrában megjelenhetnek kötelezően választott tanórák.

rogers_kts: 7: 1187 - 7: 1646 (0)

szociális kompetenciák

rogers_kts: 8: 198 - 8: 219 (0)

tanulók integrálása,

rogers_kts: 8: 630 - 8: 649 (0)

szociokulturális hátrányok leküzdését célzó

rogers_kts: 8: 1522 - 8: 1564 (0)

A testi egészségre nevelés az

iskola egészére hatással van, beleértve az iskola biztosította étkezési lehetőségeket, közösségi

összejöveteleket is

rogers_kts: 12: 776 - 12: 925 (0)

megmozdulások szervezése vagy ahhoz csatlakozás, takarító-, öko-, egészségnapok rendezése).

rogers_kts: 13: 94 - 13: 186 (0)

napi beszélgetőkörökkel

rogers_kts: 14: 1281 - 14: 1303 (0)

együttműködni

rogers_kts: 15: 1378 - 15: 1390 (0)

kommunikációra

rogers_kts: 16: 474 - 16: 487 (0)

Erőszakmentes kommunikáció vagy együttműködő kommunikáció módszere
rogers_kts: 21: 1096 - 21: 1163 (0)

visszajelző funkcióval
rogers_kts: 25: 230 - 25: 252 (0)

megérezhetik a kapcsolatok hatását
rogers_kts: 25: 710 - 25: 723 (0)

kapcsolatától
rogers_kts: 27: 1521 - 27: 1533 (0)

szeressenek iskolába járni;
rogers_kts: 34: 546 - 34: 572 (0)

tanulják meg az asszertív, együttműködő kommunikációt;
rogers_kts: 34: 917 - 34: 969 (0)

szóbeli
rogers_kts: 43: 1133 - 43: 1139 (0)

egészségnevelés a gazdasági és
rogers_kts: 46: 1259 - 46: 1288 (0)

Az osztálykeretben zajló foglalkozás kiemelt célja az ön- és társismeret fejlesztése, valamint csoportépítés. A foglalkozást tartó pedagógusok
rogers_kts: 46: 2179 - 46: 2322 (0)

**önállóan megtalálni helyüket a
társadalomban.**
konrád_pp: 5: 736 - 5: 782 (0)

**egymást (a másik világát és kultúráját) megismerve és elfogadva tudjanak együtt élni
és együttműködni**
konrád_pp: 6: 392 - 6: 496 (0)

tanuló személyiségének
konrád_pp: 8: 583 - 8: 604 (0)

**szülői közösséggel közösen, hogy jó tanuló és
gyermekközösséget alakítsunk ki**
konrád_pp: 8: 747 - 8: 825 (0)

**harmonikus családi élet kialakítására és a
családtervezésre**
konrád_pp: 8: 1083 - 8: 1143 (0)

a társadalmi beilleszkedés segítése
konrád_pp: 8: 2183 - 8: 2217 (0)

**A társas kapcsolatokkal összefüggő értékek közül a humanizmus, az emberi méltóság
tisztelőben tartása, a nyitottság, szolidaritás, pluralizmus.**
konrád_pp: 9: 386 - 9: 531 (0)

egyetemes emberi jogok tiszteletben tartása, az egyenjogúság elismerése, egészséges nemzettudat, tolerancia, a másosság elfogadása, az állampolgári feladatok vállalása.

konrád_pp: 9: 656 - 9: 828 (0)

tanulni vágyó, fegyelmezett, felelősségvállaló, munkaszerető, érzelmileg gazdag, empátiával bíró, kezdeményező, toleráns, közösségi tartású, probléma megoldásában jártas.

konrád_pp: 9: 1267 - 9: 1442 (0)

Tartalmas, színes tagintézményi diákközösségi élet kialakítása

konrád_pp: 12: 704 - 12: 769 (0)

lehetőségeink függvényében, külső támogatók bevonásával, felnőtt és gyermek közösségeink mozgatásával fejlesztjük, alakítjuk az intézmény -tárgyi környezetét.

konrád_pp: 23: 1128 - 23: 1287 (0)

egészségnevelés kiterjed a testi (szomatikus), a lelki (pszichés) és a szociális egészség védelmére, a társas társadalmi kapcsolatok harmóniájának alakítására.

konrád_pp: 23: 2348 - 23: 2512 (0)

kötődéseket alakíthat ki,

konrád_pp: 27: 5 - 27: 29 (0)

szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenység

konrád_pp: 34: 607 - 34: 657 (0)

Iskolánk olyan iskola legyen, ahol a diák, a szülő, a tanár és az iskola minden dolgozója jól érzi magát.

kesjár_pp: 7: 236 - 7: 342 (0)

segítőkézséget és az együttműködési képességet

kesjár_pp: 8: 281 - 8: 327 (0)

Jó kapcsolat kialakítása a szülőkkel, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központtal, az Önkormányzattal, hogy egyaránt érezzék: közösek a céljaink, érdekeink.

kesjár_pp: 8: 1015 - 8: 1172 (0)

kedvesek, barátságos természetűek

kesjár_pp: 8: 1371 - 8: 1403 (0)

A szülőkkel a kapcsolatot változatos formában tartjuk. Elérjük, hogy a szülők partnerei legyenek a nevelésben a pedagógusnak, ismerjék az iskola nevelési- oktatási célkitűzéseit, és azok megvalósításában aktívan működjenek közre.

kesjár_pp: 8: 2026 - 8: 2258 (0)

társas kapcsolatok.

kesjár_pp: 9: 343 - 9: 361 (0)

jó kommunikációs készség

kesjár_pp: 11: 800 - 11: 823 (0)

pozitív magatartásforma, kapcsolattartás jellemző

kesjár_pp: 11: 1470 - 11: 1519 (0)

Mire kikerülnek iskolánk falai közül, segítőkész, együttérző emberekké válnak.

kesjár_pp: 11: 1921 - 11: 1999 (0)

közösségfejlesztés, mind a személyiségfejlesztés sikerének alapja a pedagógusaink műveltsége, intelligenciája, fegyelmezett céltudatossága

kesjár_pp: 13: 1792 - 13: 1931 (0)

A tanulók iskolai életének legfontosabb jellemzője a kiszámíthatóság, a pedagógusok iránti bizalom, a nyugodt, kiegyensúlyozott légkör, a diáktársakkal és a pedagógusokkal kialakított jó kapcsolat.

kesjár_pp: 15: 1902 - 15: 2102 (0)

együtműködik a szülőkkel

kesjár_pp: 17: 2323 - 17: 2347 (0)

Képviseletet magukat az iskolai alapítvány Kuratóriumában.

kesjár_pp: 21: 1187 - 21: 1249 (0)

a szülőkkel való együtműködés

báthory_pp: 17: 396 - 17: 426 (0)

tanuló személyiségét tiszteletben

báthory_pp: 17: 1312 - 17: 1344 (0)

iskola életében szeretetteljes, partneri emberi kapcsolatok kialakítására törekszünk:

báthory_pp: 18: 52 - 18: 137 (0)

egyén és a közösségek iránti tisztelet

báthory_pp: 18: 1325 - 18: 1363 (0)

tartalmas és tartós kapcsolatok

báthory_pp: 20: 765 - 20: 791 (0)

viselkedése udvarias,

o beszéde kulturált,

báthory_pp: 20: 798 - 20: 841 (0)

Fogékonyság az emberi kapcsolatokra, a barátságra. Hűség, önzetlenség, megértés, tapintat, őszinteség, egymás elfogadása, udvariasság, figyelmesség.

báthory_pp: 21: 1350 - 21: 1499 (0)

Anyanyelvi kommunikáció

o Idegen nyelvi kommunikáció

báthory_pp: 22: 1414 - 22: 1467 (0)

személyes és társas kompetenciák fejlesztése
érdekében

báthory_pp: 24: 1916 - 24: 1971 (0)

érzelmi kapcsolatok

báthory_pp: 27: 940 - 27: 946 (0)

iskolánk gyermekek – pedagógusok - szülők közös iskolája. Mindhárom szereplő

személyiség béli jogait tiszteletben tartjuk, és érdekeik érvényesítésének színteret biztosítsunk.

báthory_pp: 28: 94 - 28: 268 (0)

szegregációmentes, együttnevelést biztosító környezet kialakítása

báthory_pp: 31: 1667 - 31: 1730 (0)

a tanulók ön- és társértékelési kompetenciájának kialakítását, fejlesztését,

báthory_pp: 32: 881 - 32: 956 (0)

AZ EMBERI KAPCSOLATOK ÉS KOMMUNIKÁCIÓ FEJLESZTÉSE

báthory_pp: 33: 10 - 33: 58 (0)

társas kapcsolatok

fontosságának tudatosítása, az együttműködési készség kialakítása

báthory_pp: 36: 137 - 36: 221 (0)

Kapcsolatok ápolása

báthory_pp: 38: 1903 - 38: 1922 (0)

kapcsolataira

báthory_pp: 39: 647 - 39: 659 (0)

Ezen túl szinte elsődlegesnek tartjuk a szülőkkel való

együttműködést, kapcsolattartást, tájékoztatást.

báthory_pp: 41: 275 - 41: 379 (0)

iskolának a gyermekekre gyakorolt hatása többretegű, komplex kommunikáció

báthory_pp: 41: 2037 - 41: 2110 (0)

iskolai egészségügyi szolgálat hatékony munkájához azonban

elengedhetetlen az iskolavezetés és a tantestület támogatása, bizalma.

báthory_pp: 44: 23 - 44: 153 (0)

A tanulói személyiségfejlesztésére irányuló nevelő és oktató munka iskolánkban egyrészt

a nevelők és a tanulók közvetlen, személyes kapcsolata révén valósul meg,

báthory_pp: 48: 99 - 48: 261 (0)

tanulói közösségek tevékenységének megszervezése.

báthory_pp: 48: 1537 - 48: 1585 (0)

A tanulói közösségre jellemző, az összetartozást erősítő erkölcsi, viselkedési

normák, formai keretek és tevékenységek rendszeressé válásának kialakítása, ápolása

báthory_pp: 49: 635 - 49: 798 (0)

szülőkkel való

hatékony kapcsolat kiépítése

báthory_pp: 57: 329 - 57: 372 (0)

nevelők és a tanulók személyes kapcsolatának

báthory_pp: 61: 120 - 61: 164 (0)

tanulók egymás közötti személyes kapcsolatának, – szorgalmas segítőkész tanulók,

sokat tudnak lendíteni gyenge társaikon, ha együtt tanulnak (tanulópárok)

báthory_pp: 61: 215 - 61: 371 (0)

Ennek alapja a gyermek iránt érzett közös felelősség, amelynek feltétele a kölcsönös bizalom és tájékoztatás, az őszinteség. Megvalósulási formái a kölcsönös támogatás és a koordinált pedagógiai tevékenység. Eredménye a családi és az intézményi nevelés egysége, és

ennek nyomán a gyermeki személyiség kedvező fejlődése.

báthory_pp: 70: 231 - 70: 555 (0)

szülők részéről elvárható:

báthory_pp: 72: 181 - 72: 206 (0)

5. melléklet: A jó gyakorlatok keresésének eredménye

Típus	Név	Feladatellátási hely neve	Megye	Település
Bevált jó gyakorlat	1956-os történelmi séta Budapesten (Genius loci - a hely szelleme)	Budapesti Műszaki Szakképzési Centrum Neumann János Számítástechnikai Szakközépiskolája	Budapest	Budapest
Bevált jó gyakorlat	ÖKO-sok a GYAXI-ban	Eötvös József Főiskola Gyakorló Általános Iskolája	Bács-Kiskun	Baja
Bevált jó gyakorlat	Tehetséggondozás	Haller János Általános Iskola, Szakközépiskola és Szakiskola	Győr-Moson-Sopron	Mosonmagyaróvár
Bevált jó gyakorlat	Játsszunk! Mit? Mikor? Hogyan? Miért?	Hemád-Pusztavaos Általános Iskola	Pest	Hemád
Bevált jó gyakorlat	Hatékony együttnevelés korszerű módszerek, eszközök, eljárások alkalmazásával (projekt, differenciálás, kooperatív, portfólió)	Kiskőrösi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Integrált Óvoda, Általános Iskola, Előkészítő Szakiskola	Bács-Kiskun	Kiskőrös
Bevált jó gyakorlat	Hurrá kezdődik az iskola, avagy az akadálymentes iskolakezdés témahét keretében	Kiskőrösi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Integrált Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola	Bács-Kiskun	Kiskőrös
Bevált jó gyakorlat	Szociális kompetenciafejlesztés projექtekkel (tanórai, egyhetes, tanórán kívüli)	Kiskőrösi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Integrált Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola	Bács-Kiskun	Kiskőrös
Bevált jó gyakorlat	Szülők bevonásának lehetséges módjai 13 tételben	Kiskőrösi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Integrált Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola	Bács-Kiskun	Kiskőrös
Bevált jó gyakorlat	Kreatív tanulás és kísérletezés IKT eszközökkel támogatva	Kiskunhalasi Fazekas Mihály Általános Iskola	Bács-Kiskun	Kiskunhalas
Bevált jó gyakorlat	Szociális kompetencia fejlesztése a szövegértés és -alkotás képességén keresztül	Kiskunhalasi Fazekas Mihály Általános Iskola	Bács-Kiskun	Kiskunhalas
Bevált jó gyakorlat	Tanulásmódszertan- és gondolkodásfejlesztés tudástérképek segítségével	Kiskunhalasi Fazekas Mihály Általános Iskola	Bács-Kiskun	Kiskunhalas
Bevált jó gyakorlat	Szemétszüret	Miskolci II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola Győri Kapui Tagiskolája	Borsod-Abaúj-Zemplén	Miskolc
Bevált jó gyakorlat	Informatika oktatása gyakorlatorientáltan, virtuális gépen	Neumann János Számítástechnikai Szakközépiskola	Budapest	Budapest
Bevált jó gyakorlat	SNI tanulók beilleszkedését segítő mentorprogram	Neumann János Számítástechnikai Szakközépiskola	Budapest	Budapest
Bevált jó gyakorlat	Környezetvédelem gyermekszemmel	Perkátai Hunyadi Mátyás Általános Iskola és AMI	Fejér	Perkát
Bevált jó gyakorlat	Ha a ma lesz a holnap tegnapja	Pusztaszabolcsi József Attila Általános Iskola	Fejér	Pusztaszabolcs
Bevált jó gyakorlat	Föld napi projekthét	Székesfehérvári István Király Általános Iskola	Fejér	Székesfehérvár
Bevált jó gyakorlat	Iskolába csalogató	Szentendre Barcsay Jenő Általános Iskola	Pest	Szentendre
Bevált jó gyakorlat	"Öröm a tanulás" Projektmunka a Kék Madár	Veszprémi Báthory István Általános Iskola és	Veszprém	Veszprém

6. melléklet: A jó gyakorlatok kapcsán készült megkereséseket összesítő tábla

sorozóm int. azonosító	intézmény neve	székhely	iskolajelöltség	város	cím	Tételek		terv	igazgató	elérhetőség	
						cím	alk.			irél	telefon
1	1	BMSZC. Neumann János	Számítástech	Székelym.	Buda pest	144	ok.		Mernhárt Érika	eko.ha@nygy.hu	1783-6529
1	2	BMSZC. Neumann János	Számítástech	Székelym.	Buda pest	144	ok.		Mernhárt Érika	eko.ha@nygy.hu	1783-6529
1	3	BMSZC. Neumann János	Számítástech	Székelym.	Buda pest	144	ok.		Mernhárt Érika	eko.ha@nygy.hu	1783-6529
2	4	Erdős József Főiskola Gyakorló Általános Iskola	Általános / jog	AI	Baja	630	ok.		Rudnai Miklós	rudnai@jmail.com	79425444
3	5	Győri Széchy Ágnes SZC. H. Lőr János	alk. technológi	AI	Mosonmagyaróvár	920	ok.	085	Nemesnép Fircsik Erika	elofalcsok@ymail.com	96213222
4	6	Hernád-Paoztarcsa Általános Iskola	Általános	AI	Hernád	2376	ok.	Wárfony utáni	Ráczné Kovács Kriszta	hernad.sfo@openail.hu	29374117
5	7	Kiskőrös Égőszes Gyógykezelője	moderizant	Ó. Al., szak	Kiskőrös	620	ok.	02.26. hírné	Markó Erika	egymu@nygy.m.hu	78513021
5	8	Kiskőrös Égőszes Gyógykezelője	moderizant	Ó. Al., szak	Kiskőrös	620	ok.		Markó Erika	egymu@nygy.m.hu	78513021
5	9	Kiskőrös Égőszes Gyógykezelője	moderizant	Ó. Al., szak	Kiskőrös	620	ok.		Markó Erika	egymu@nygy.m.hu	78513021
5	10	Kiskőrös Égőszes Gyógykezelője	moderizant	Ó. Al., szak	Kiskőrös	620	ok.		Markó Erika	egymu@nygy.m.hu	78513021
6	11	Kiskunhalas Fazekas Mihály Általános Iskola	Általános	AI	Kiskunhalas	640	ok.	nyó b. kold (02.27)	Nagy Cz. Erik Lászlóné	ncmuad@jmail.com	73521973
6	12	Kiskunhalas Fazekas Mihály Általános Iskola	Általános	AI	Kiskunhalas	640	ok.		Nagy Cz. Erik Lászlóné	ncmuad@jmail.com	73521973
6	13	Kiskunhalas Fazekas Mihály Általános Iskola	Általános	AI	Kiskunhalas	640	ok.		Nagy Cz. Erik Lászlóné	ncmuad@jmail.com	73521973
7	14	Mokos Il. Rákóczi F. Al Győr Kapu Iskolaközp.	Általános	AI	Moson	334	ok.	-	Mátsoné Kovács Zsuzsa	kapu@mosoncsanak.hu	4633383
8	15	Perkátai Hartyán Mátyás Általános Iskola és AMI	Általános	AI	Perkát	241	ok.		Szilágyi László	szilagyi@ank-perkata.sulinet.hu	2552350
9	16	Paoztarcsa József Attila Általános Iskola	Általános	AI	Paoztarcsa	240	ok.	04.23-03.15	Kocson József	eko.ha@nygy.hu-pzohtarcsa.sulinet.hu	25234017
10	17	Székelyfehérvári István Király Általános Iskola	Általános	AI	Székelyfehérvár	3000	ok.	ok. ír	Kubliné Kovács Tünde	kublinjan@istvaniskola.hu	22504442
11	18	Szentendrei Barsóy Jenő Általános Iskola	Általános	AI	Szentendre	2000	ok.	szózatív, vagy ír		szentendrei@ecmail.hu	26785008
12	19	Vesoprémi Haltray István	alk. csopontos	AI, Sp. alk.	Vesoprémi	620	ok.	13.márc	Bartaik Istváné	haltray@vesopre.sulinet.hu	30811350

7.melléklet: A Kék Madár programban a program vezetőjével készült mélyinterjú szöveggé feldolgozott formája

Jegesné Rémesi Irén – Kék Madár program – Mélyinterjú szövege

Szóval a kerettanterv nagyobb szabadságot ad a pedagógusnak is, mer az, hogy rugalmas időbeosztással dolgozunk, nincs megkötve a 45perc ez nekem is könnyebbség, mert mehetek addig ameddig bírják másrészt addig ameddig nem végeztünk. Ez is motivál, mert tudja a gyerek, hogy addig úgyszincs kimenetel amíg nem fejeztük be a dolgainkat.

Tehát, hogy egyfajta saját teljesítmény

hát igen, azt ők nagyon jól tudják, mindig óra elején megbeszéljük, hogy most meddig kell eljutni, és akkor mindig szoktam mondani, amikor, tudod úgy egy kicsit úgy szétfolyna, hogy oké a saját időtökkel játszotok, tudjátok. Ezt úgyis szeretném, hogy megoldjuk, tehát addig nem tudunk mással foglalkozni. És akkor ennek van egy ilyen hajtóereje is, hogy jusson idő mindenre. Aztán, ami ...

nem tudom...

tehát én a szülőket emelném ki,

hogy nagyon erős közösségformáló, és ez minden irányba igaz. Tehát a gyerekközösség szempontjából is rengeteg élmény, a szülők szempontjából ugyanúgy őő nagyon sok kirándulásunk van együtt vagy ajándékot készítünk együtt közösen a gyerekeknek vagy bábozunk közösen vagy elmegyünk együtt közösen kirándulni, együtt az egész család 80 fővel vagy csak egy napi túrára elmegyünk. Tehát hogy ilyen értelemben a szülők közt is közösség van és hát nekünk is, pedagógusoknak is muszáj teamben dolgoznunk, ez a program máshogy nem működik. Tehát ott is.

Tehát nincs olyan hogy valaki pedagógusként elkezd ezzel dolgozni....és nincs olyan hogy érzi nem jó neki?

hát, őőőő, eddig az az igazság, hogy nem nagyon volt fluktuáció.

Aha

Nem, mer azért megérzi annak az ízét, hogy itt nagyon erősen segítjük egymást.

Hát, ezt nem is lehet másképp.

Ühümm. Igen. Igen. Tehát, hogy hogy én tényleg azt gondolom, hogy a munkában is, de ha kell akkor az egyéni dolgokban is segítünk, ez máshogy nem megy. Ugye kevesen vagyunk. 8-an vagyunk, egy gyógypedagógiai asszisztens, aki azért van mert mindig van egy disz típus hol kevésbé hol erőteljesebben egy kisfiú, aki melljük jár, a másik pedig, őő az alapítvány finanszírozza, ő nem csak a gyerekekkel való együttlében segít meg az ilyen papír dolgokban, beszerzésekben. Ő az, aki közvetít a könyvelő felé

uhmmm

pályázatkezeléseknél, tehát egy idő után ezt meg ...

de akkor igazából kell hozzá egy erős pedagógus affinitás is, ugye

hát, a nélkül nem megy

mert aki ezt nem tudja úgy kezelni, mint nem munka vagy nem tudja hivatásként kezelni,
úgy nem lehet

ugye

úgy ezt nem lehet csinálni. Tehát itt azért nagyon sok plusz munkát kell tenni. őőőőő, ahhoz,
hogy a szülők is választanak bennünket, tehát a mi esetünkben nagyon igaz ez, hogy
szolgáltatás

uhhmm

tehát, ő,őket is ki kell szolgálni. Mert ha idehozta a gyereket, akkor nyilván azért hozta ide,
mert elvár bizonyos dolgokat, és ennek az elvárásoknak meg kell felelni, ha azt akarjuk,
hogy hosszútávon működjön, akkor ezeknek meg kell felelni.

uhhmmm

többet akar kapni, azért hozza ide

hát igen, meg

vagy mást, most a többet nem feltétlenül tudásban gondolom meg minőségileg, hanem
figyelembe, kapcsolatban

igen, emberi kapcsolatokban

és ...

és például az értékelési rendszer, hogy rugalmasabb ott nincs, mondjuk nem tudom, nálunk
30-40%-nál van a kettes vonala, nincs ilyen és ebből később

ezt hogy fogadják el?

negyedikben már van, sőt egy idő után ő azért már tudja, hogy mondjuk a 80% az minnek
felel meg, de nem jegyesítjük. pont ezért nem, mer lehet, hogy mit tudom én az egyiknek a
75 is nagyon jó, a másiknak meg a 90-re se vagyok elégedett.

és egymáshoz nem mérik magukat?

dehogynem. dehogynem, egy idő után nyilván

És ők azt, hogy veszik, hogy az enyém mit tudom én 70% az magamhoz képest jó,

ezt meg szoktuk fogalmazni, nem baj gyerekek, majd neked is lesz jobb, lehet neked egy
kicsit több időre van szükséged. Nyilván méri és azért negyedikre kialakul a reális
önértékelése. Első és másodikban ilyen még nincs. Én ezért is nem szeretem őket minősíteni,
én még csak első másodikban %-ot sem adok. Merthogy nem akarom, hogy egymáshoz
mérjék magukat, és akinek gyengébben megy annak egyből elmenjen a kedve.

uhhm, igen, mert nekem van egy olyan erős meglátásom, vagy nem tudom, hogy annyira a
jegyek hajtják őket, hogy vagy az a lényeg, hogy megvan a 2-es és nem érdekel tovább,
holott pont az lenne a lényeg, hogy tanuljunk a hibáinkból vagy nézzük meg hogy ...és most
már én nem találkozom azzal, hogy vagy hogy a pontthárok érdekelnék őket, vagy az, hogy
a hibáik, és hogy ez hol veszik el? Valószínűleg az önértékelésnél

Mindig azt nézzük meg, és a szülőknél is egyébként ezt folyamatosan így alakítjuk ki, mert
az elején ezt kérdezik, hogy de ez hányas lett, és én mindig azt mondom, hogy de nem ez a
lényeg. Nézd meg hogy mi az, amit tudott, és mi az, ami még nem megy. Ami nem ment azt

kell még gyakorolni, ez a lényege. És a gyerekeknek is ezt mondjuk, meg ezt írom oda, hogy az ékezetekre figyelj jobban, tehát ez a lényeg. Hogy azt tudja meg, hogy mi az, amire még figyelnie kell.

És akkor a hibákat is ugyanúgy megbeszéljük.

persze, persze

ez nem azt jelenti azért, mert sokszor azt mondják, hogy nálunk minden rózsaszín, mert nem erről szól a dolog...szembesítjük a hibáikkal is, csak oly módon nincs következménye, hogy annak nincs kijavíthatatlan következménye.

és akkor azt egy kicsit talán jobban sajátjának tudja talán érezni

igen, nem skatulyázza be magát, hogy én csak ennyit tudok, hogy én hármás vagyok, hanem mindig azt mondjuk nekik – mikor már nagyok, és olyan jópofák- mindig már akkor szekálnak így időközönként tudod kifiguráznak bennünket, de tudod az ember sokszor mondja, de meg tudod tenni, képes vagy rá, csak szánj rá több energiát. S akkor tudom, Irénke néni meg tudom csinálni, igen, meg tudod tenni. Képes vagy rá. Csak úgy kell hozzá állni.

Vagy akarni kell.

Persze, olyan is van azért, aki egy kicsikét úgy elsiklana, el lavírozgatna, nem nagyon hagyjuk.

uhhmmm

tehát.

A csoportalakítás az gondolom teljesen tudatos

nagyon változó, öööö, - mármint amikor osztályon belüli csoportok vagyunk?

igen

van, amikor spontán, van, amikor meghatározott szabály szerint alakítjuk. Hogy akkor most legyenek benne erősebbek is gyengébbek is...

na, erre gondoltam...

de van, amikor meg teljesen úgy csináljuk, hogy ugye akkor meg a feladatot differenciáljuk, lényegébe akkor nekik az ő szintjüknek megfelelő feladatot adunk

uhmmm

tehát hogy ez nagyon nagyon változó.

és akkor pont ebből adódik a rengeteg plusz munka

igen

mert hogy ugye nincs két egyforma

hát igen, igen, tehát hogy azért itt mindig ...tehát ugye differenciálás nélkül ma már nem nagyon lehet én azt gondolom tanítani. Illetve lehet, csak eredményesen nem lehet.

És mi számít eredményesnek?

Hát, ha minden gyerek azt kapja meg, ami az ő képességét fejleszti. Amiben őóóó tud fejlődni. Mert tudod, ha magasan van, akkor elvesztem a gyengéket. Ha lent van, akkor elvesztem a tehetségeseket. Tehát, ezt szoktuk mondani, hogy a magyar iskolarendszer a közepesekre van kitalálva.

Igen, mer az mindenhova tud.

na de az nagy hiba. Akkor én még mindig azt mondom, hogy egy kicsit fölé menjünk, még mindig jobbnak látom mer azért abból is több minden megmarad. De ez nagyon nehéz. Vagy nálunk ugye azért ülünk így most nem láttad a termet, de úgy vagyunk berendezve, hogy van egy ilyen kis belső ív mindjárt itt elől és akkor van egy középső és akkor van a szélén egy nagy félkör

aha

és akkor nyilván, akiknek több segítség kell (tehát pont megfordul) a problémások, ők ülnek közel

hát persze

hát mer őnekik kell segíteni, nem ültethetem őket hátra. De ugye azok sokszor problémások magatartásilag is, mer egy idő után unatkozik, mer nem tudja követni, és persze hogy elkezdi mással foglalkozni, vagy magára terelni a figyelmet

és olyan – nem tudom – kritika, vagy olyan észrevétel nem érkezett- mer akkor itt végül is valamilyen szinten csak kiválasztott gyerekek vannak

igen

hogy azt mondják, hogy mindig az alapanyagtól is függ, hogy mit főzünk

de tudod milyen érdekes, nálunk a városban mégis az a hír, hogy ide az azok a gyerekek járnak, akik problémások

igen?

uhmmm

mer van egy ilyen nagyon erős a Waldorffal is

uhmmm

mer a szülő sokszor mondja, hogy a kék madárba akarod – miért mi a baj vele. hogy ez még mindig így megy, hogy az alternatívba a problémások. és nem igaz. illetve, ha azt veszem minden gyerek problémás valamilyen területen. A nagyon okos azért, mert az valamilyen területen folyamatosan ki kell szolgálni, nézd hiszen itt van a Józsa is, hiszen valamilyen területen egy zseni, na de a másikon meg iszonyú, mer bepisil, meg amit el tudsz képzelni minden előfordul

neki nem a sok tesó?

de az is van

de..., nem tudni, hogy igazán mi minden van mögötte, tehát hogy érted, most ki a problémás, kérdem én?

hát meg ki minősíti és mi alapján

és persze vannak autisztikus gyerekeink, vannak erősebben vagy kevésbé erősen, van természetesen, mint minden osztályban már egyébként diszlexiás, diszlexiás, figyelemzavaros vagy van egy kis Lujzink, aki totál éretlen, és nem tudom, hogy egyáltalán megéri-e valaha is.

De ő, a korától, vagy?

ööö, ő már évvesztesként került ide. Ő ilyen, ő elvárásolt. ő ilyen, igen, ilyen.

Tehát hogy azért mondom, hogy. és hát ott van persze a rengeteg nagyon tehetséges gyermekünk. Mer most is tényleg megyei matekversenyeken is második helyezett lett az egyik kisgyerek, a másik negyedik, akkor a másik matek versenyen ugyanígy 5. és 6. Tehát hogy rengeteg színes...sakkversenyen első lett a kis Zsófi, megy az országosra. Tehát hogy uhmmm, minden féle van.

és akkor mi alapján válasszák a szülők?

hát vagy azért válasszák mer nagyon érzékeny a gyerek, azért tudod, a tehetséges gyereknek olyan a szülői közege, hogy mondjuk azért, mert itt minden a demokráciára épül, a megbeszélésre, féltik a hagyományos iskolarendszertől. Hogy ott letörrik, hogy ott megszegyenül, hogy ott .te is tudod, na.

tudom

vagy hogy úgy büntetik, hogy...

erre nagyon nagyon kell figyelni. Tehát, vagy azért hozzák mer nagyon érzékeny, vagy azért hozzák mert, pont a másik, olyan is van, hogy mivel látják, hogy nagyon teljesítmény orientált és attól féltik, a kudarctól féltik. És akkor ott a másik még, ami szintén ott van, és azt gondolom, hogy beletartozik, hogy azért azt látják, (és ezt meg is fogalmazzák,) hogy azt akarják, hogy minél tovább hagy legyen gyerek.

uhmmm, tehát hogy a taposómalom...

ahha, igen. igen, mer tudják, hogy egyébként amúgy meg értelmes, akkor meg minek kelljen meggyötörni már mindjárt az elején, kap még egy kis időt. Érdekes, mert azért a családok (mondjuk osztályonként változó), de hát 60-70%-ában mindkét fél kereső. Mer sokan nem értik, hogy 5kor még minek strázsálunk itt, mire nem viszi el a szülő? mondom azért, mer fél5-ig vagy 5-ig dolgozik. Hova vigye? Ott könnyű, ahol.

meg ugye azért van a beszélgető kör is, mer nálunk lehet egy kicsit késni. mert ha 5kor tud csak érte jönni, akkor ne kelljen már szegénynek itt lennie már fél 8-kor, akkor legalább a reggelük legyen nyugodt.

uhmmm, hát persze mert azok a családi kapcsolatok is Fontosak

igen, tehát hogy akkor, ilyen szempontból azt gondolom, hogy próbálunk amennyire lehet alkalmazkodni a társadalmi, ami körülveszi őket.

És milyen fokú – nyilván szabályokat látnak- ki van írva, mégis egy bizonyos fokú szigorúság, az muszáj

nyilván le kell állítani őket, ha úgy van, megbeszéljük. igen, megbeszéljük. Ő...nagyon ritka, tényleg nagyon ritka – én mondjuk nem is alkalmazom- az már kivételes, hogy ha egy egy tevékenységre azt mondjuk, hogy most nem tudtad betartani a szabályt, akkor ki kell, hogy maradj belőle.

és akkor az a büntetés

és akkor az a büntetése, hogy nem vehet részt benne.

És akkor addig mit csinál?

hát, ő, elfoglalja magát.

és elfoglalja magát?

naaa, nem bohóckodik, azt azért érzi, hogy olyankor – ugye 4 évig vagyunk velük, és annyira szoros a kapcsolat, tehát többet vagyunk velük sokszor, mint a szülők. Ugye azért, hogy magunk szabályozzuk ezt az egészet, tehát hogy nem kell ide, tehát ha ő érzi tudod, hogy amikor meg bajban van akkor meg tudod a segítségére vagyunk, akkor ő is azon van, hogy ne bosszantson fel, direkt. ettől még bele-bele csúszik, de akkor azt mondom, hogy ez most nekem nagyon nagyon rossz, ne haragudj, de ez most nekem rossz érzés. és akkor érti, hogy a francba akkor nem kéne. Olyankor a saját érzéseinkkel szembesítjük, hogy ez most nekem rosszul esik, mer azt gondolom, hogy én igyekszem mélyen odafigyelni rád, akkor te miért csinálod velem, miért nehezíted meg az én dolgomat. én üzenetek. Nagyon ritkán előfordul, nagyon ritkán, amikor elmérgesedik egy helyzet, nem is velünk, hanem inkább a társakkal, hogy akkor leülünk, szülő-gyerekek és mi. és akkor megbeszéljük. Mindenki,

ha Pistike piszkálta Juliskát, akkor az egész osztállyal?

de ez csak akkor, ha nagyon nagyon. Az osztállyal nem, csak az érintettel. Pistike meg az anyuka, meg a Juliska meg az anyuka meg mi. Mer ugye a gyerek sokszor mást mond otthon. Tehát ezért nem jó, ha bármelyik fél kimarad. Mert akkor vannak a félreértések. Így meg nem mer mást mondani, mint ami történt, meg ott van mindkét fél és van visszajelzés, hogy így volt. De ez azért nagyon ritka. Megpróbáljuk együtt a gyerekek meg mi, és ha nagyon nem megy, akkor. Muszáj mer valami probléma van, akkor ez a szülőt is érinti, akkor ülünk le, beszéljük meg. Hogy valamit lépünk, találjuk ki, meg a gyerekek is mondják meg, hogy miben kéne nekünk is változni, vagy miért nem sikerült együttműködni a többiekkel. És akkor tudod próbáljuk ezt felgöngyölíteni

És ezt az úgymond technikákat úgymond mind te raktad össze, vagy te találtad ki. Hogy ez erre jó az arra jó...?

hát, ez azért ez nem így működött, úgy működött, hogy amikor ezt elkezdtük, Pécsre jártam én is az egyetemre a barátnőmmel, és akkor ott volt egy nagyon nagy, erőteljes 80-as évek vége, 90-es évek eleje az egy ilyen nagy reform – amik születettek azok akkor születtek – azóta nagyon kevés, azóta csak a tanodák, ha belegondolunk- más nem nagyon született. Vastag tanárúr meg a Klein tanárúr. Meg ugye a Bárdossy Ildikó, mint tantárgy vagy tantervfejlesztő és akkor végül is ez nekünk a szakdolgozatunk volt mer akkor főleg a Klein meg a Vastag tanárúr meg hát még a Gáspár Laci bácsi is ott volt (ő volt a szentlőrinci iskolakísérlet megalapítója), nevelésfilozófiát még - hát ő még tanított nekünk- és akkor mi ott így megfertőződünk. És nagyon jó volt mer vittek minket mer megmutattak nekünk egy Waldorf iskolát, akkor Pestre felvittek minket megnézni a Winkler Márta iskoláját, akkor a Benda József ő a nagy humanisztikus, öneki néztük meg egy iskoláját. Tehát hogy ő, ő, ő pedagógia szakra jártunk akkor mi is egyetemi kiegészítőn, és akkor ezzel így meg is fertőződünk. És akkor mindig azt mondtuk, hogy akkor írjunk szakdolgozatot, írjunk egy programot, rúgjuk fel az egészet, és írjuk meg, hogy milyen iskolát álmodnánk meg. És akkor így megírtuk, és mondták, hogy na, lányok akkor tessék, lehet csinálni. Nagyon rendesek voltak, mert segítettek is abban, hogy beajánlottak a minisztériumba, hogy fogadjanak bennünket, tehát érdekes, hogy az önkormányzat (akkor még önkormányzat volt)

nem támogatta, akkor négy évig csak úgy mehetett, hogy egy osztály volt, akkor mindenféle vizsgálatot kellett csinálni (és az alapítvány támogatta ezeket a kutatásokat) és akkor 4 év után mikor jött ide a koma és akkor mindent kellett eredménnyel bizonyítanunk, és akkor utána indulhatott minden évben egy egy osztály. Úgyhogy így. És akkor persze nem magunk találtuk ki, hanem persze szemezgettünk Gordontól, Waldorf pedagógiából és egyébként a szülőknek is van két évenként beszervezzük a Gordont a szülőknek a gordont- épp most is zajlik egy- az én üzenetek, a konfliktuskezelés, hogy ők is értsék. És persze próbálják ők is ezt használni, mert az a jó, ha egy irányba megyünk. Meg annak is van egyébként egy nagyon jó kis közösségépítő ereje.

Így van.

Mer azért ez egy 30 órás tréning.

És ez úgy kötelező?

Nem kötelező, ajánljuk mindig. De nem mindenki végzi el.

De igazából ez úgy van gondolom, hogy közös a cél.

persze, mindig nagyon nehéz rábeszélni őket, de amikor mennek akkor már jó és akkor így adják tovább, hogy tényleg jó. Meg mondjuk erre mi mind pályázunk, és akkor pl. most is csak 12 ezret kellett nekik csak fizetni, a többi az pályázatból van. Tehát mi amennyire lehet igyekszünk ebben is könnyíteni. Igen, igen, igen...Hát, úgyhogy így. És akkor hát persze a módot azt meg úgy folyamatában végül is úgy alakultatott. De a legtöbb eleme végül is a reformpedagógia, elmész bármelyik alternatív iskolába, megtalálod. Amitől a miénk egy kicsit talán más, ezt mondják így a többiek is, ő, őőő, hogy nálunk tényleg nagyon erős a szülőkkel a kapcsolat.

uhhm. Tehát hogy az valóban egy sarkalatos pont.

igen. ez ő, mi több ő, beleszólást engedünk, mint egy Waldorf, mert az úgy kötöttebb nyilván elmondhatja a véleményét?

igen, meg tehet javaslatot

elmondja, hogy akkor ezt, hogy kéne

hát igen azért van ilyen is de hát azért ezt nyilván meg szoktuk beszélni, hogy hát nyilván igen, lehet, hogy otthon ez így, de itt azért ez nem egészen így megy, meg itt más gyerekekkel is. meg egyébként is, tehát azért ez benne van...de mondjuk olyanban is, hogy akár a szülő is javasolhat, hogy na most ide menjünk, ezt nézzük meg, vagy akár ő ajánlja, hogy akkor most megtartok szívesen egy foglalkozást a gyerekeknek, és akkor mi beengedjük, akkor ő tart egy órát.

uhhmm

tehát hogy többet benn vannak

és mivel nekik ez nem teher

igen, ez mindenkinek jó én azt gondolom. Meg a gyerekeknek is jó, mer lát mást is. Mintákat.

Neked vannak gyerekeid?

Nekem iker lányaim vannak, ők már nagyok. Ők voltak az első kék madarasok. Tehát rájuk találdott igazán ki.

Iker lányok? Akkor onnan van ennyi türelmed...

Hát, igen-igen, igen, igen...mer az az igazság tudod, uhmmm, hogy - nem akarom, hogy félreértsd- én nem voltam jó gyerek. Általános iskolában, nem voltam rossz gyerek, csak nem bírtam nyugton maradni. Tehát, nekem ezek a merev korlátok nem működtek. Én nem tudtam 45pig megülni, még felső tagozatban sem talán.

8. melléklet: A Kék Madár programban az intézmény vezetőjével készült interjú lejegyzett vázlat

Iskolaigazgató – Bartákné – Kék Madár programról

Az iskola három részre osztható működése tekintetében:

- infó a honlapon az iskoláról
- meghatározó a jó hangulat
- kedves és figyelmes
- 1. sporttagozat (felvételi) – a osztály
- 2. sakk – b osztály – körzetes gyerekek (infó kiegészítés)
- 3. kék madár / felvételi, kérdőív, elbeszélgetés (családi), díja havi 8eft, alapítványi befizetés

KLIK-es intézmény

- egyfajta híd van az osztályok között

Tanterv: helyi, keret, és saját PP

Erdei iskola nagyon fontos – 11 ált, isk. körzet, van, akit köteles felvenni

26-26 a kötelező létszám

Miért nem terjedt el a Kék M. program?

/ sok a munka vele, a felkészülés és az értékelés

/ ugyanaz a fizetés

/ felsőbe „rendes” – akkor meg minek? többségi mentalitás

/ valamilyen szinten válogatott gyerekek és osztályok kerülnek a KM.-ba

9.melléklet: Boldogságóra kézikönyv és munkafüzet elemzése

Kérdőív a Positive Education (PE) indikátorainak (saját megítélés alapján történő) megjelenéséről

Tisztelt Kötöltő!

Készülő disszertációmhoz kérem segítségét az alábbi kérdőív kitöltésével.

Kutatásomban a Positive Education (PE) indikátorainak közoktatási intézményekben fellelhető megjelenését vizsgálom. A feltett kérdéseknél az egyes indikátorok elnevezései idézőjelben szerepelnek, közvetlenül ezt követi rövid definíciójuk, megkönnyítve az azonos értelmezést.

Tisztelttel kérem, legyen kedves a kérdőívet 2020.05.01-ig visszaküldeni.

Építő együttműködését tisztelettel megköszönöm!

***Kötelező**

1. E-mail-cím *

2. 1. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "sikeres kapcsolatok." Rövid definíció: örömteli és építő jellegű kapcsolatok pozitív hatása az egyénre, és társaira egyaránt. *

Soronként csak egy oválit jelöljön be.

0 1 2 3 4 5

egyáltalán nem jelenik meg teljes mértékben megjelenik

3. 2. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "értelen az életben." Rövid definíció: céltudatos létezés, ami megnyilvánul a pillanat és a cselekvés öntudatos megélésében, a dolgok ítéletében. *

Soronként csak egy oválit jelöljön be.

0 1 2 3 4 5

egyáltalán nem jelenik meg teljes mértékben megjelenik

4. 3. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "szociális készségek /szociális intelligencia." Rövid definíció: szociális készségek és a szociális intelligencia egyénre szabott fejlesztése. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

5. 4. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "hatékony kommunikációs technikák." Rövid definíció: Konfliktus-, kezelési és megoldási készségek használata, aktív hallgatás, kommunikációs gátak feloldása, hatékony kommunikációs technikák, képesség a dolgokat mások szemszögéből történő látásmód elsajátítására. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

6. 5. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "érzelmi intelligencia." Rövid definíció: érzelmek megtapasztalása, kezelése, reakálás (+ és -) érzelmek szerepének tudatosítása, pozitívítási arány. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

7. 6. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "megbocsátás képessége." Rövid definíció: tudni (másoknak, és az egyénnek önmagának) megbocsátani, elengedni a haragot vagy épp megélni azt. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

8. 7. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "csapatmunka, projektek, kooperativitás." Rövid definíció: kooperáció, építő és ösztönző egymásrautaltság. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

9. 8. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "hála." Rövid definíció: felismerése és megtapasztalása a hála érzésének, továbbá a hála jótékony hatásainak megismerése, tudatosítása, gyakorlása. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

10. 9. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "savoring technikák alkalmazása." Rövid definíció: boldogságtreemtés, hálaadás tudatos szerepe és hatása, erények által vezérelt viselkedés, megküzdési képesség. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

11. 10. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "flow, flourish." Rövid definíció: belemerülés a tevékenység végzésébe, és ennek megélése minél hosszabb ideig történő fentartása. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

12. 11. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "motiváció." Rövid definíció: a tevékenység teljes értékének és hozadékának megtapasztalása, (intrinzik motiváció felkeltése, fentartása). *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

13. 12. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "elkötelezettség." Rövid definíció: , egyfajta szenvedélyes tevékenység kitarató és elhivatott végzése. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

14. 13. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "erőségek felfedezése." Rövid definíció: GRIT, saját karaktererőségek tudatos megismerésére irányuló törekvések. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

15. 14. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "gondolkodásmód és annak rugalmassága." Rövid definíció: nyitott gondolkodásmód, törekvés az előzetes tudás mozgósítására, kreativitás, kritikai attitűd, fixed és growth mindset fejlesztése iskolai keretek között. *

Soronként csak egy oválst jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

16. 15. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "céltudatosság." Rövid definíció: önazonos, elsajátításra és teljesítmény elérésére vonatkozó célok, „performance” célok kitűzése, objektív reflektálási képesség a célok megvalósulására. *

Soronként csak egy oválst jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

17. 16. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "képességek irányítása." Rövid definíció: kiválóságra vagy egyre jobbra válásra való törekvés, megatamlni uralni és irányítani a saját képességeket. *

Soronként csak egy oválst jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

18. 17. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "reményteliség." Rövid definíció: remény a cél-út-stratégia kidolgozásának és megvalósításának képességére, önreflektivitás. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

19. 18. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "optimizmus." Rövid definíció: pozitív, ugyanakkor reális jövőbe tekintés, képesség a dolgok átkeretezésére. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

20. 19. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "GRIT (erőségek) karaktererőségek." Rövid definíció: GRIT= képesség és erőfeszítés, szenvedély szorzata. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

21. 20. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "társas kompetenciák." Rövid definíció:társas/ szociális tudatosság pallérozása, tolerancia, kölcsönös tisztelet, empátia, közösségi szolgálat szerepének tudatosítása. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

22. 21. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "önéretet, önigazgatás, önuralom." Rövid definíció: képesség az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására, megfelelő kifejezésére, saját test feletti uralom fejlesztése. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

23. 22. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "mindfulness, tudatos jelenlét." Rövid definíció: mindfulness, jelentudatosság (koncentrált figyelem). *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

24. 23. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "reziliencia." Rövid definíció: a változásokkal való adaptív megbirkózás, lelki ellenállóképesség, rumináció elkerülése. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

25. 24. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "testtudatosság." Rövid definíció: egészséges táplálkozás, alvás, mozgás (elme és a test kapcsolata), ezek hatása az egyénre. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

26. 25. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "felelősségvállalás." Rövid definíció: felelősségteljes döntéshozatal tekintettel azok következményeire (mások hibáztatásának elkerülése). *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

27. 26. Kérem jelölje az alábbi skálán, hogy az Ön intézményében megjelenik-e az alábbi indikátor fejlesztése: "holisztikus szemlélet." Rövid definíció: Az oktatásban a globális jövlét minél szélesebb körben történő megvalósulására való törekvés. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	0	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem jelenik meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	teljes mértékben megjelenik

11. melléklet: Írásbeli interjúra (jelölve= Ki) és a kötetek elemzésére kapott (jelölve= MTK) kapott válaszokat összesítő tábla (R= Rogers, Kék=Kék Madár, Kúf.=Kétújfalú, BÓ= Boldogságóra program, 7sz.= Éltrevaló 7 szokás program, a válaszok %-ban feltüntetve)

	R.	Kék	Kúf.	BÓ			7sz.	
	Ki.	Ki.	Ki.	MTK.	Ki.1	Ki.2	MTK.	Ki.
1. sikeres kapcsolatok	100	100	80	80	100	100	60	100
2. értelem az életben	100	100	80	40	100	100	40	100
3. szoc.készségek/szoc.intelligencia	100	100	100	80	100	100	40	80
4. hatékony komm., konfliktuskezelés és meo.	100	100	60	60	60	100	60	80
5. érzelmi intelligencia fejlesztése	100	100	100	60	100	100	20	80
6. megbocsátás	100	100	80	80	100	100	20	100
7. kooperativitás-csapatmunka- projek	100	100	100	60	100	100	20	80
8. hála	60	100	80	80	100	60	40	100
9. savoring technikák	80	80	60	80	100	100	20	80
10. flow, flourishing	100	100	60	60	100	80	20	100
11. motiváció	100	100	100	80	100	100	20	100
12. elkötelezettség	100	80	80	60	100	80	40	80
13. erősségek felefedezése	80	100	80	40	40	80	40	100
14. a gondolkodásmód rugalmassága	80	100	80	75	100	80	20	100
15. céltudatosság	100	100	80	60	100	80	40	100
16. képességek irányítása	100	100	80	60	80	100	20	100
17. reményteliség	100	80	80	40	100	80	20	100
18. optimizmus	100	100	80	90	100	100	40	100
19. erősségek (GRIT) fejlesztése	80	80	60	60	80	80	20	100
20. társas és szoc. tudatosság, emp., tolerancia	100	100	100	80	100	100	40	80
21. önérzet, önigazgatás, önuralom	100	100	80	60	100	80	40	80
22. mindfulness - tudatos jelenlét, koncentrált figyelem	100	80	80	60	100	80	20	80
23. reziliencia	80	100	80	60	100	80	20	100
24. testtudatosság	100	100	100	80	100	100	20	80
25. felelősségvállalás	100	80	80	60	100	100	40	100
26. holisztikus szemlélet a globális jólétre törekvés	80	100	100	100	100	100	20	100

12. melléklet: A 7 szokás életvezetési program kötetének elemzése

13. melléklet: A tantervi szabályozók összehasonlító táblája

db	Rogers			Kék Madár		Kétújfalú		BÓ		7 szokás	
	KT. á.	KT.s.	PP	KT.	PP	KT.	PP	KT.	PP	KT.	PP
1. sikeres kapcsolatok	8	21	28	4	40	8	14	8	0	8	13
2. értelem az életben	0	18	4	0	10	0	8	0	0	0	0
3. szoc.készségek/szoc.intelligencia	42	105	111	18	174	42	81	42	0	42	51
4. hatékony komm., konfliktuskezelés és meo.	12	34	50	4	66	12	28	12	36	12	16
5. érzelmi intelligencia fejlesztése	18	18	58	6	130	18	46	18	56	18	30
6. megbocsátás	0	4	8	0	32	0	2	0	4	0	0
7. kooperativitás-csapatmunka- projek	14	46	14	8	62	14	36	14	32	14	6
8. hála	0	2	4	0	22	0	6	0	4	0	0
9. savoring technikák	8	4	8	4	42	8	30	8	28	8	2
10. flow, flourishing	0	21	12	0	48	0	42	0	18	0	0
11. motiváció	15	60	51	6	117	15	12	15	49	15	15
12. elkötelezettség	18	38	28	12	74	18	42	18	42	18	4
13. erősségek felefedezése	5	32	6	2	17	5	13	5	14	5	2
14. a gondolkodásmód rugalmassága	4	100	10	2	42	4	8	4	44	4	4
15. céltudatosság	6	48	14	0	58	6	34	6	42	6	8
16. képességek irányítása	6	70	14	2	44	6	30	6	46	6	2
17. reményteliség	0	28	14	0	28	0	10	0	12	0	2
18. optimizmus	0	12	16	0	56	0	2	0	22	0	8
19. erősségek (GRIT) fejlesztése	32	120	60	16	120	32	68	32	88	32	12
20. társas és szoc. tudatosság, emp., tolerancia	33	117	78	12	129	33	75	33	117	33	30
21. önérzet, öngazgatás, önuralom	40	124	52	8	128	40	56	40	112	40	32
22. mindfulness	0	42	0	0	4	0	10	0	12	0	0
23. reziliencia	0	7	3	0	7	0	3	0	7	0	0
24. testtudatosság	3	12	6	2	4	3	15	3	19	3	3
25. felelősségvállalás	36	63	33	15	78	36	87	36	81	36	9
26. holisztikus szemlélet a globális jólétre törekvés	9	96	9	3	33	9	12	9	63	9	0

jelmagyarázat

KT.s.	kerettanterv saját (alter)
KT. á.	kerettanterv ált.
PP.	ped.program
MT.	munkatankönyv
Ki.	kérdőív

14. melléklet: Inklúzió és a Positive Education hasonlóságai

Helye a PE modellben	sor-szám	A magyar indikátor elnevezése	Az indikátor jelentése	inkluzív értékek, inkluzív környezet lehetséges összefüggések
pozitív kapcsolatok	1	sikeres kapcsolatok	örömteli és építő jellegű kapcsolatok pozitív hatása az egyénre, és társaira egyaránt	sokszínűség tisztelete, közösség, részvétel, őszinteség, öröm, szeretet, befogadó szemlélet
pozitív célok	2	értelem az életben	céltudatos létezés, ami megnyilvánul az öntudatos megélésben, átélésben	megvalósítók felkészültsége, személyre szabott tartalmak, öröm, szeretet
pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok	3	szociális készségek /szociális intelligencia	szociális készségek és a szociális intelligencia egyénre szabott fejlesztése	együttérzés, bizalom, részvétel, szépség, tárgyi környezet, befogadó szemlélet
pozitív kapcsolatok, pozitív teljesítmény	4	hatékony kommunikáció és hallgatás, konfliktuskezelési és megoldási készségek pallérozása	aktív hallgatás, kommunikációs gétek feloldása, hatékony kommunikációs technikák, képesség a dolgokat mások szemszögéből történő látására	együttérzés, bizalom, őszinteség, erőszakmentesség, felkészültség
pozitív kapcsolatok, pozitív érzelmek	5	érzelmi intelligencia fejlesztése	érzelmek megtapasztalása, kezelése, reagálás (+ és -) érzelmek szerepe, pozitív arány	őszinteség, öröm, szeretet

pozitív kapcsolatok pozitív érzelmek	6	megbocsátás	tudni (másoknak, és az egyénnek önmagának) megbocsátani, elengedni a haragot vagy épp megélni azt	bátorság, bizalom, együttérzés, közösség, egyenlőség, őszinteség, megújulási képesség, befogadó szemlélet
pozitív célok pozitív kapcsolatok	7	csapatmunka, projektek, kooperativitás	kooperáció, építő és ösztönző egymásrautaltság	partneri háló, közösség, részvétel, egyenlőség
pozitív érzelmek, pozitív kapcsolatok	8	hála	felismerése és megtapasztalása a hála érzésének, jótékony hatásainak megismerése	együttérzés, bizalom, megújulási képesség, tárgyi környezet
pozitív érzelmek, pozitív kapcsolatok	9	savoring technikák alkalmazása	boldogságteremtés, hálaadás, erények által vezérelt viselkedés, megküzdési képesség)	őszinteség, bizalom, fenntarthatóság
pozitív érzelmek, pozitív kapcsolatok	10	flow , flourish (áramlás)	áramlás és áramlat tevékenységek megélése	optimizmus, tárgyi környezet, partneri háló, befogadó szemlélet
pozitív elköteleződés pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok	11	motiváció	a tevékenység teljes értékének megtapasztalása, (intrinzik motiváció felkeltése, fenntartása)	megújulási képesség, optimizmus, fenntarthatóság, tárgyi környezet
pozitív elköteleződés, pozitív célok	12	elkötelezettség	belemerülés a cselekedetekbe, egyfajta szenvedélyes cselekedet	befogadó szemlélet, felkészültség, őszinteség

pozitív elköteleződés	13	erősségek felfedezése	GRIT karaktererősségek megismerése, tudatosítása	személyre szabott tartalmak, partneri háló, szeretet, bizalom
pozitív teljesítmény	14	gondolkodásmód, és annak rugalmassága	nyitott gondolkodásmód, törekvés az előzetes tudás mozgósítására, kreativitás, kritikai attitűd, fixed és growth mindset	optimizmus, megvalósítók felkészültsége
pozitív teljesítmény, pozitív célok	15	céltudatosság (célelmélet)	önazonos, elsajátításra és teljesítmény elérésére vonatkozó célok, „performance” célok	fenntarthatóság, közösség, befogadó szemlélet, személyre szabottság
pozitív teljesítmény	16	a képességek irányítása	kiválóságra (vagy egyre jobbra válásra való törekvés)	optimizmus, megújulási képesség, felkészültség
pozitív teljesítmény	17	reményteliség	remény a cél-út- stratégia kidolgozásának és megvalósításának képességére	partneri háló, szeretet, szépség, sokszínűség
pozitív egészség pozitív kapcsolatok	18	optimizmus	pozitív jövőbe tekintés, átkeretezés képessége	optimizmus
pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok	19	GRIT (~erősségek) karaktererősségek fejlesztése /	grit= képesség * erőfeszítés, szenvedély	személyre szabott tartalmak, erőszakmentesség, együttérzés
pozitív teljesítmény pozitív célok	20	társas kompetenciák fejlesztése és pallérozása	tolerancia, kölcönös tisztelet, empátia, közösségi szolgálat szerepe	tárgyi környezet, jogok, sokszínűség

pozitív kapcsolatok		társas/ szociális tudatosság, empátia, tolerancia		tisztelte, befogadó szemlélet
pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok	21	önérzet, önigazgatás, önuralom	képesség az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására, megfelelő kifejezésére, saját test feletti uralom, fejlesztése	optimizmus, személyre szabott tartalmak, bizalom, együttérzés, bátorság, felkészültség
pozitív egészség	22	mindfulness vagy tudatos jelenlét	mindfulness, jelentudatosság (koncentrált figyelem)	befogadó szemlélet, felkészültség
pozitív egészség	23	rugalmasság (reziliencia)	lelki ellenállóképesség, rumináció elkerülése	befogadó szemlélet, fenntarthatóság
pozitív egészség	24	testtudatosság	egészséges táplálkozás, alvás, mozgás (elme és a test kapcsolata), ezek hatása az egyénre	megújulási képesség, erőszakmentesség, szeretet
pozitív teljesítmény, pozitív kapcsolatok	25	felelősségvállalás	felelősségteljes döntéshozatal tekintettel azok következményekre (mások hibáztatásának elkerülése)	tárgyi környezet, partneri háló, személyre szabott tartalmak, bizalom, fenntarthatóság

15. melléklet: Összehasonlító tábla a vizsgálati eredményekről

	%	Rogers				Kék Madár			Kétújfalu			BÓ					7 szokás			
		KT.á	KT.s.	PP	Ki.	KT.	PP	Ki.	KT.	PP	Ki.	KT.	PP	MTK.	Ki.1	Ki.2	KT.	PP	MTK.	Ki.
A	Pozitív kapcsolatok	31	21	33	95	31	31	96	31	29	81	31	27	71	96	93	31	36	33	91
B	Pozitív célok	20	17	17	98	21	16	95	20	19	90	20	17	68	100	95	20	16	35	90
C	Pozitív egészség	5	10	4	93	4	5	97	5	6	87	5	9	75	100	90	5	6	27	90
D	Pozitív elkötelezettség	11	18	12	93	9	14	93	11	14	80	11	15	62	89	87	11	9	27	96
E	Pozitív teljesítmény	23	26	25	96	22	22	95	23	22	82	23	23	62	87	91	23	25	33	93
F	Pozitív érzelmek	10	8	9	86	13	12	94	10	10	74	10	9	71	97	86	10	8	23	94

jelmagyarázat

KT.s.	kerettanterv saját (alter)
KT. á.	kerettanterv ált.
PP.	ped.program
MT.	munkatankönyv
Ki.	interjú
Ki.1	BÓ. Szakmai vezető
Ki.2	Iskolai Bó. Szakmai vezető



16. melléklet: Kék Madár programban készített megfigyelés

8 előtt 5p mindenki bent ül, váltócipőben

Mi lesz ma – ismétlés, mi volt eddig – megbeszélés

Körbe ülnek, macival beszélgetnek, 20 gyerek

Mindenki elmeséli, mi volt a jó

1 ped. ül és beszélget, a másik készülődik

új padrend kialakítása, szabályok közös tisztázása (az beszél, akinél a maci van, a többi csendben figyeli)

Részletes programot elmondja az 1-es ped, ekkor már a 2-es ped. is figyel

felezőcsoport – NagyMagyarország – kupakos játék, megyefoglaló az egyik csoportnál, a másiknál kör, labda és vértanus szerepjáték indul el (egy fő kiáll a körből, de néhány perc múlva magától visszakapcsolódik)

Szerepkártyák – a gyerekek írták korábban, ezekre kell most másoknak válaszolni

- csoportban hoznak döntést, de nem beszélük meg
- a feladatoknál van, amit a tanár se tud, ez nem szégyen (huszár szó jelentése)
- rávezetés - „most logikusan kell gondolkodni”
- nincs elég idő, végig kell várni, amíg valaki olvas, nehézkes

Csoportforgó: Pilvax-kávéház (2-es ped.)

- Kossuth-kiflit esznek a közös éneklés után
- saját maguk által készített ppt 4c-sek készítették, bemutatása
- informatika ekkor jön be
- előadás – inf.t.közöl, és nem magyaráz, frontális
- 40p-ig ppt van, 3 gyerek fekszik a padon, de figyel, kb. 2 fő figyelme kalandozik el
- memóriajáték (képek megfigyelése után)
- tanár mindig elvette a szót az előadó diáktól („mondjátok ti a könnyebbeket”)
- tanár hiányos tárgyi tudás?
- ellenőrzés eredményei: 9ből 3-nak jó, a többiek kapkodtak – kevés idő

Ruhák, öltözékek

- aktív ppt
- szemléletes játékok (kalap, baba)
- egyértelmű feladatkijelölés és fogalommeghatározás
- szavaznak arról, hogy oldják meg a feladatot, közös munka a fiúk és lányok között, mindenki enged kicsit, gyorsan dűlőre jutnak

A kis dobos

- diafilm felolvasása a netről (tanár olvas)
- nem tud olvasni..... (A-Á nem egyeztet)

- csssst...egyfolytában
- éneklés, szöveg, olvasás- magyar- szé.
- zenélés
- kimehet inni
- Farkas Lujza / Kossuth, márciusi ifjú

Összefoglalva:

- pedagógiai szabadság
- rugalmas időbeosztás
- meddig kell eljutni, mindenki tudja
- szülők és a tanárok viszonya erős (60-70% értelmiségi)
- értékelés rugalmas
- közösségformáláson a hangsúly
- nehézségek hamarabb jelentkeznek a kötetlen formának köszönhetően
- 8 fő + 2 asszisztens van a programban (4 osztály – 2 tanítónként, és rájuk, hozzájuk 2 fő, aki segít
- teremben félkörös elrendezés
- gyerekek szívesen vannak itt
- érzékenység, kudarckerülés
- ősök: Klein, Vastagh-Bárdossy- Gáspár

17. melléklet: Code system list – A MAXQDA-listázása a PE elemek és indikátorok mennyiségéről

Code System	Memo	#
Code System		5648
A. pozi v kapcsolatok		0
1. sikeres kapcsolatok		152
3. szoc.készségek/szoc.intelligencia		217
4. hatékony komm., konfliktuskezelés és meo.		121
5. érzelmi intelligencia fejlesztése		178
6. megbocsátás		25
7. koopera vitás- csapatmunkaprojek	célok és kapcs.	104
9. savoring technikák		61
8. hála		19
10. flow, flourishing		47
11. mo váció		107
18. optimizmus		58
19. erősségek (GRIT) fejlesztése		122
20. társas és szoc. tudatosság, emp., tolerancia		191
21. önérzet, önigazgatás, önuralom		136
25. felelősségvállalás	telj. és kapcs.	128
B. pozi v célok		0
2. értelem az életben		46
3. szoc.készségek/szoc. intelligencia		217

7. koopera vitás-csapatmunkaprojek		105
12. elkötelezettség	elköt. és célok	119
15. céltudatosság		104
20. társas és szoc. tudatosság, emp., tolerancia		155
25. felelősségvállalás		129
26. hollisztikus szemlélet a globális jólétre törekvés		80
C. pozi v egészség		0
18. optimizmus		48
21. társas és szoc. tudatosság, emp., tolerancia		136
22. mindfulness		68
23. reziliencia		27
24. testtudatosság		62
26. hollisztikus szemlélet a globális jólétre törekvés		80
Code System	Memo	#
D. pozi v elkötelezettség		3
10. flow, flourishing		47
11. mo váció	elköt. és telje.	105
12. elkötelezettség		107
13. erősségek felefedezése		89
16. képességek irányítása		106
17. reményteliség		47
19. erősségek (GRIT) fejlesztése	telj. és kapcs.	98
21. társas és szoc. tudatosság, emp., tolerancia		136
26. hollisztikus szemlélet a globális jólétre törekvés		71

E. pozi v teljesítmény	0
3. szoc.készségek/szoc.intelligencia	217
4. hatékony komm., konfliktuskezelés és meo.	121
11. mo váció	107
14. a gondolkodásmód rugalmassága	106
15. céltudatosság telj. és célok	99
16. képességek irányítása	99
17. reményteliség	27
19. erősségek (GRIT) fejlesztése	95
21. társas és szoc. tudatosság, emp., tolerancia	115
20. társas és szoc. tudatosság, emp., tolerancia telj. és cél	154
21. önérzet, öngazgatás, önuralom	21
25. felelősségvállalás	129
F. Pozi v érzelmek	0
5. érzelmi intelligencia fejlesztése	178
12. elkötelezettség	6
6. megbocsátás	25
8. hála	19
9. savoring technikák	61
10. flow, flourishing	47
14. a gondolkodásmód rugalmassága	106
19. erősségek (GRIT) fejlesztése	65

18. melléklet: MAXQDA – code system with creative coding

The screenshot displays the MAXQDA 2018 software interface. The main window shows a network diagram titled "Document Browser: Creative Coding (9)". The diagram illustrates a code system with five main nodes: "A.pozitív kapcsolatok", "B.pozitív célok", "C.pozitív egészség", "D.pozitív elkötelezettség", and "E.pozitív teljesítmény". These nodes are interconnected with numerous sub-codes, such as "1. sikeres kapcsolatok", "2. ártalom az életben", "3. szociális támogatás / szociális támogatás", "4. hatékony kommunikáció / kommunikáció", "5. érzelmi intelligencia / érzelmi intelligencia", "6. megbecsülés", "7. kooperativitás-csapatmunka", "8. hálátudás", "9. savoring technikák", "10. flow, flourishing", "11. motiváció", "12. elkötelezettség", "13. mentális egészség", "14. a gondolkodás / gondolkodás", "15. célkitűzés", "16. hálátudás", "17. eredményesség", "18. optimizmus", "19. erősségek (GRIT) felfedezése", "20. társas és szociális tudás", "21. mentális egészség", "22. mentális egészség", "23. mentális egészség", "24. hálátudás", "25. hálátudás", "26. hálátudás", "27. hálátudás", "28. hálátudás", "29. hálátudás", "30. hálátudás", "31. hálátudás", "32. hálátudás", "33. hálátudás", "34. hálátudás", "35. hálátudás", "36. hálátudás", "37. hálátudás", "38. hálátudás", "39. hálátudás", "40. hálátudás".

The interface includes a "Code System" panel on the left with a list of codes and their counts. The "Documents" panel on the top left shows a list of documents and their counts. The "Code System" panel on the left lists the following codes and counts:

- A.pozitív kapcsolatok: 0
- 1. sikeres kapcsolatok: 152
- 3. szociális támogatás / szociális támogatás: 217
- 4. hatékony kommunikáció / kommunikáció: 121
- 5. érzelmi intelligencia / érzelmi intelligencia: 178
- 6. megbecsülés: 25
- 7. kooperativitás-csapatmunka: 104
- 9. savoring technikák: 61
- 8. hálátudás: 19
- 10. flow, flourishing: 47
- 11. motiváció: 107
- 18. optimizmus: 58
- 19. erősségek (GRIT) felfedezése: 122
- 20. társas és szociális tudás: 191

The "Documents" panel on the top left lists the following documents and counts:

- rogers_pp: 663
- ktá_alsós: 124
- ktá_felső: 187
- kékmadar_program: 1535
- rogers_kts: 1055
- konrad_pp: 770
- kesjár_pp: 245
- báthory_pp: 1069
- Creative Coding (9): 0

The "Code System" panel on the left also shows the following codes and counts:

- 1. sikeres kapcsolatok: 152
- 3. szociális támogatás / szociális támogatás: 217
- 4. hatékony kommunikáció / kommunikáció: 121
- 5. érzelmi intelligencia / érzelmi intelligencia: 178
- 6. megbecsülés: 25
- 7. kooperativitás-csapatmunka: 104
- 9. savoring technikák: 61
- 8. hálátudás: 19
- 10. flow, flourishing: 47
- 11. motiváció: 107
- 18. optimizmus: 58
- 19. erősségek (GRIT) felfedezése: 122
- 20. társas és szociális tudás: 191