

A POZITÍV PSZICHOLÓGIA PEDAGÓGIAI ÉS MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI ASPEKTUSAI ÉS A SZEMLÉLETVÁLTÁS IGÉNYE A KÖZOKTATÁSBAN

Bredács Alice
Pécsi Tudomány Egyetem Művészeti Kar
alice.bredacs@gmail.com

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

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

Kulcsszavak: pozitív paradigma, boldogság, jóllét, kiteljesedés, pszichológiai immunitás, megküzdő képesség, tanulási transzfer

E tanulmány szerzője arra világít rá, hogy miként alkalmazhatóak a pedagógiában – ezen belül különösen a művészetpedagógiában a pozitív pszichológiai irányzat elméletei és gondolatai. Rámutat arra is, hogy ezek a pedagógiában keletkezett gondolatok, illetve problémafelvetések vissza is hatnak a pszichológia területére, egy egységes diszciplínarendszert alkotva. Ezért a szerző e tanulmányban – integráló szándékkal – a „pozitív irányzat” kifejezést alkalmazza. A szerző a tanulmány legelején kifejti, hogy mi inspirálta gondolatainak rendszerbe foglalását, milyen céllal és milyen hipotézisek megalkotásával vizsgálja a pozitív irányzatot. A pozitív irányzat megértéséhez röviden végigvezeti az olvasót – összehasonlító szándékkal – a korábbi, jelentősebb, a pedagógiában is közismert és elfogadott irányzatok jellegzetességein. Összegyűjti a pozitív pszichológia főbb tanulságait és folyamatait a pedagógia, kiemelten a művészetpedagógia számára. Végül a kapott információk rendszerezése alapján összeállít egy olyan modellt, amely a szerző szerint jól alkalmazható a művészetpedagógiai kutatásokban a különböző programok, tantervek és kurzusok tartalmainak összeállításában, illetve módszertani megújításában.

Témainspiráció, kutatási cél és hipotézisek

Mivel jómagam a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán tanítok művésztanárokat és a művészet segítségével nevelő tanárokat (zenei és vizuális művészeti területeken) gyakran találok szembe magam azzal, hogy a hallgatójelöltek a felvételi vizsgán pozitív iskolai tapasztalatokat fogalmazznak meg, és ez inspirálja őket a tanári pályára. Pályaképükben később is egy hatékony és pozitív tanári kép dominál. Mindez a hallgatók és a tanulók jobb boldogulását, a tanuláshoz való lehető legeredményesebb hozzáállását, kiteljesedését helyezi középpontba. Minden iskolafokozaton tehát végső soron a cél a tanulók hatékony önkitaljesedésének segítése.

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

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

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

A pedagógia gyakran valamilyen általa aktuálisan elfogadott pszichológiai paradigma szerint határozza meg és rendszerezi a tanulással, tudásszerzéssel kapcsolatos főbb megállapításait. Ezek néha ellentétben állnak egymással, máskor inkább összegző, vagy szintetizáló szándékúak, összeépítve több paradigma kutatási eredményeit és gondolatait. A legfőbb különbséget a paradigmák szerinti modellezésben általában azok a kiindulópontok jelentetik, amelyeket elsődlegesnek tekintenek, amelyekre felépítik az adott modellnek megfelelő struktúrát. Egyes paradigmák időnként lecsengeni tűnnek, máskor pedig hosszabb ideig – elővéve és továbbfejlesztve a régebbi gondolatokat – újra virágzásnak indulnak, vagy az új gondolatokat és kutatási eredményeket paradigmaváltás nélkül kapcsolják önmagukhoz, de az is gyakori, hogy több paradigma egymás mellett hosszabb ideig fennmarad. Olykor „paradigmaviták”¹ is kialakulnak.

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

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

A biológiai paradigma a pszichés jelenségeket, illetve a tanulás mögött meghúzódó genetikai és evolúciós tényezőket helyezi a központba. Ez alapján elemzi az agyi struktúrákat és a személyiség tényezőit. Ez mellett a hormonműködés és a magatartás alakulása közötti kapcsolatok összefüggéseit is keresi (Oláh és Kiss, 2007). A kezdeti ikerkutatás-

¹ A paradigmavita a paradigmaváltások időszakában jellemző. Egy-egy paradigma képviselői nehezen fogadják el, egy másik virágzásnak indulását.

esettanulmányok és élménybeszámolók után a korszerű berendezések és az agy szerkezetét és működését vizsgáló műszerek és fejlett technológiák használata gyors és nagyszámú eredményt hozott e paradigmában és ezzel alapozza az összehasonlító, majd a nyomon követő elemzési módszerek elterjedését. E laboratóriumi feltételek között működő berendezések, műszerek és eljárások további finomodása várható. Rendelkezésre áll az ember génekészletének térképe. Segítségével összeegyeztethetők az ember tulajdonságai és génjei közötti kapcsolatok és meghatározhatók azon személyiségjegyek, amelyekhez többféle gén diszpozíciója szükséges. Ismertek a nemi különbségek viselkedést szabályzó fő jellegzetességei, és sokasodnak azok az információk is, amelyek a jobb és a bal agyféltekéről tudhatók (*Hámori, 2005; Sehringer és Vass, 2005; Csépe, 2006, 2014*). Ebben a paradigmában főleg a pedagógiában a „járványszerűen terjedő” olvasási, írási, számolási problémákkal és művészeti területeken problémát okozó kottaolvasási – írási, illetve a képfeldolgozási készségek fogyatékoságaival foglalkoznak (*Jankovics, 2015*).

A behavioristák szerint a viselkedés egy-egy inger-reakció kapcsolat nyomán alakul ki. Az ember a környezetből származó ingerekre igyekszik racionális, önmaga és a környezet számára is egyaránt elfogadható válaszokat adni. A viselkedés ezért célirányosan alakítható. Az irányzat képviselői azzal foglalkoznak, ami a viselkedésen és a cselekedeteken keresztül látható, de azzal kevésbé, ami a személyiségből nem látható, nem tapasztalható (*Nahalka 2002*). A sikeres tanulást jutalom (és önjutalmazás), a sikertelent büntetés (és önbüntetés) követi. Egy adott cselekvés során a feltételes és a feltétlen inger összekapcsolódik, ezért a megtanulandó dolgot operacionalizálni (kis lépésekre bontani) kell, ami egyben a programozott oktatásnak is alapja.

A kognitívizmus (megismeréstudomány) az értelem mibenlétének és fejlődésének megismerésére irányul. A tanulás ebben az értelemben egy szabályozott, sémák szerint működő, rendszerszemléletű és adaptív tudásváltozás. A séma egy mentális modell, vagy keret, gondolati általánosítás, azonosítás vagy begyakorlott tevékenység, amely a korábban kialakult fogalmi struktúrákon alapul. Így kerülnek feldolgozásra és beépülésre az új információk és tapasztalatok (*Statt, 1994; Csépe és mtsai., 2007-2008*). E működés az asszimiláció (hozzá hasonlítás) és akkomodáció (hozzáigazítás) váltakozásában zajlik (*Piaget, 1993*). Az általánosításnak a jelentéstulajdonításban van szerepe, amely (bizonyos részletek vesztése mellett) a lényeg kiemelésére koncentrál (*Virág, 2014*). A gyermek már kicsi korától „egészlegetesen” értelmezi a világot, úgy, hogy a hiányzó – még meg nem tapasztalt elemet – fantáziájával pótolja. E folyamatban egyes elemek összeépülhetnek, vagy tévképzetek alakulhatnak ki (*Csapó, 2002a*). E paradigmának kulcskifejezései a képességek és a kompetenciák. Egy-egy kompetencia kifejlődése a tanuló gondolkodása által irányított tevékenysége, amelyben az egyes pszichikus struktúrákhoz kapcsolódó képesség-, motívum- és tudatrendszer kiépül (*Nagy, 1996, 2002*). Az embernek a környezetével való kapcsolatát egyrészt a jelenségek tudatosítása, másrészt az alkalmazkodás, harmadrészt a környezet megváltoztatásának igénye jelenti.

A konstruktív tanulásszemléletben a meglévő sémák határozzák meg, hogy milyen típusú információkra fogékony a személy. A tanulás nem egy általános megértés, hanem saját értelmezési keret és egy konkrét területre vonatkozó specifikus tudás szervezettsége. Mindenki eltérő előzetes tudás segítségével értelmezi a világot. A tudást aktívan, de nem kumulálva konstruálja a személy, mert a tudástartomány egy konceptuális váltás következtében folyamatosan átszerveződik. A gondolkodás iránya elsősorban induktív, hipotézisalkotó és válaszkereső, nem pedig általánosító. A problémamentes tanulás azt jelenti, hogy a személy képes az új információt és az előzetes tudásrendszert tökéletesen összeépíteni.

Ezen kívül más többé – kevesebbé sikeres tanulási formák is vannak, amelyek nem adnak lehetőséget az információk és az előzetes tudásrendszer maradéktalan összeillesztésére. Ilyen például a magolás, az új információk kreatív mentése, vagy az új információnak a beépíthetőség érdekében történő meghamisítása, eltorzítása. E felsorolás a tanulásban alkalmazható transzformációk különböző formáit mutatja (Nahalka, 2002).

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

A pozitív pszichológia régi gyökerekkel rendelkező viszonylag fiatal tudományterület. Minden korábbi paradigma eredményeit felhasználja, de alapként a humanisztikus pszichológiára tekint (amely már a kezdetektől összegző igényű).

A hétköznapi értelemben vett pozitív gondolkodással sokáig főleg az ezoterikus pszichológia foglalkozik, mintha az valami kiváltságos, különleges vagy misztikus, a mai emberekből már általában „kivesző” dolog lenne. Az ilyen típusú írásokban megfogalmazznak néhány módszert, amellyel a pozitív gondolkodás birtokába lehet kerülni. Az egyik ilyen módszer az ima, a „kérd és megadatik” típusú gondolkodás. Ebben az esetben egy felsőbb erő segíti a megvalósulást. Ha a siker elmarad, a felelősség áthárítható. Egy másik módszerben a képzeletre bízzák a tervek, a vágyak, a remélt gyógyulás megvalósulását. Ekkor el kell képzelni a vágyott eseményt, vagy állapotot, mintegy lepörgetve a „lelki szemek” előtt. A harmadik módszer a mantrázás. Addig kell mondogatni a kívánt dolgot –, például azt, hogy „egyre jobban megy” valami –, amíg beépül a tudatba. A negyedik módszer, az önértékelés emelése, ilyen „a megérdemled”, vagy az erő benned van” típusú gondolkodás. Ez utóbbiak hátránya, hogy ha a kívánt hatás elmarad, a személy könnyen önmagát okolja és az önvádaskodás tovább rontja a helyzetét. Bár gyakran igazolódik vissza, hogy e módszerek jól működnek, e módszereket feltáró írásokból általában kimarad az, hogy a pozitív gondolkodás nem a már megjelenő baj, a probléma, a betegség megszüntetésére való „gyógyír”, hanem egy általános gondolkodási forma. E gondolkodási forma szintén úgy alakul ki, ahogy a többi gondolkodási forma is (például a problémamegoldó, vagy a kritikai gondolkodás), azaz tanulással, rendszeres gyakorlással, tapasztalattal, valamint a gondolkodásnak, az érzelmeknek és a cselekvéseknek a folyamatos összehangolásával. Ez eredményezi a fejlődést, az attitűdök, a tudás és a képességek rendszerré szerveződését, magasabb szintre jutását. A pozitív lelkiállapot és ennek nyomán kialakuló pozitív attitűd nem egyenlő az optimizmussal, bár az optimizmus a pozitív lelkiállapotnak fontos része, de nem az egésze, csak egy „szelete”. A pozitív lelkiállapot a hozzá szükséges külső és belső feltételek együttese. A külső feltétel a támogató környezet, vagyis az olyan szocializációs színterek és intézmények, ahol az egyén megvalósíthatja céljait. A belső feltétel a pozitív érzések, gondolatok, életcélok és az örömmel végzett tevékenységek megléte. A támogató környezet és a jó tapasztalatok segítik az egyén fejlődését, a pozitív tulajdonságok kialakulását (Oláh, 2012). (A paradigmák összegző összehasonlítását lásd az 1. táblázatban)

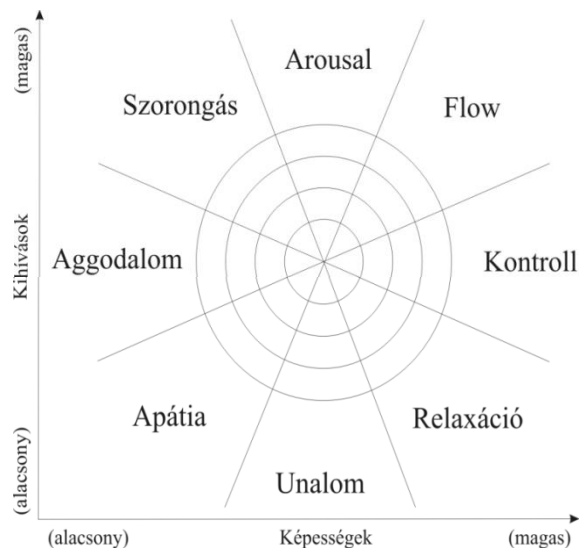
1. táblázat. A legfontosabb paradigmák összehasonlítása néhány szempont alapján

| Összehasonlítás szempontjai | | | | | | |
|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---|---|--|---|
| | Pszichoanalitikus | Biológiai | Behaviorista | Kognitív | Humanisztikus egzisztencialista fenomenológiai konstruktív | Pozitív |
| Emberkép | az ember passzív, tudattalan | a temperamentumot és a személyiség- | az ember a környezete által alakítható, | kódolási stratégiák és szubjektív értékei | az embert fejlődőképes, tudatos, kreatív, | az ember felelős saját aktivitásáért, döntéséért és |

| | | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|---|
| | erőknek kiszolgáltatott döntéseiben alig szabad és racionális | vonásokat a genetikai és az evolúciós tényezők határozzák meg | irányítható, manipulálható, a külvilág ingereire mechanikusan válaszol, | alapján tervezésre és önszabályozott viselkedésre képes, identitással, tudatos, megismerő, információfeldolgozó kompetenciákkal rendelkező ember | autonóm, szabad, öndeterminált, fejlődésre, önmegvalósításra képes személy | egészségéért, boldogságra, boldogulásra, kiteljesedésre képes |
| Tanulás-felfogás | a tanulás az agyi struktúrák működése | a tanulás a biológiai – kémiai – fiziológiai információk átvitele | a tanulás operáns kondicionálás | a tanulás az séma alapú, rendszerelvű adaptív tudásváltozás | a tanulás az a jelenségek egyéni értelmezése, az információk konstruktív beépítése | a tanulás az egészséges lelki – testi működés |
| Tanulási transzferhatás irányulása | stressz kezelés adaptálása | az agy több idődimenzióban, párhuzamosan raktározza el, kapcsolja össze az információkat | inger – válasz közti megerősítés / gátlás (kioltás) | egy korábbi szituációban elsajátított tudás alkalmazása új szituációban | a külső és belső információk egymásra hatása | a korábban rögzült érzések hatással vannak az aktuális érzésekre, gondolatokra, cselekvésekre |
| Fejlesztési / nevelési célok | vágyak, ösztönök kielégítésének szabályozása | a belső világ tudattartalmának kialakítása, kreatív működtetése | a viselkedés jó irányú megváltoztatása | képességek fejlesztése, értelem kiművelése, tévképzetek csökkentése | az önmegvalósítás támogatása, fejlődési gátak elhárítása | a jóléthez szükséges kompetenciák kifejlesztése, az erények kialakítása |

A pozitív irányzatnak vannak már ismert kidolgozott elméletei, mint a pszichológiai immunitás, vagy reziliencia, az áramlatélmény, a pozitív érzelmek és érzések, a boldogságteremtő képesség, a boldogság – jóllét-érzés képességcsoportjának elméletei. *Martin Seligman* 2011-ben teszi közzé az úgynevezett PERMA modellt, amely egy angol kezdőbetűkből álló mozaikszó és tulajdonképpen egy olyan boldogság modell, amely alapján pedagógiai vagy fejlesztő programokat is ki lehet dolgozni. Seligman szerint a boldogság összetevői: az élmények keltette élvezetek (*Pleasure*), az elmélyülés egy tevékenységben, azaz a flow (*Engagement*), a társas kapcsolatok (*Relationships*), az élet értelme, vagyis a küldetés (*Meaning*) és a sikerek és eredmények (*Accomplishments*).

A flow-elmélet közismerten *Csikszentmihályi Mihály* (1997, 2010) nevéhez kapcsolódik. Az áramlatélményt úgy definiálta, hogy az ember elveszti tér- és időérzékét, egy örömet és kihívást jelentő intenzív tevékenységben. Csikszentmihályi szerint az áramlatélmény megélésének feltételei az igen jó képességek és a komoly kihívások. A kutatások szerint az ember nyolcféle lehetséges lelkiállapotban éli pillanatait. Ez a nyolc lelkiállapot az arousal, a szorongás, az aggodalom, az apátia, az unalom, a relaxáció, a kontroll és végül a flow. A flow ellentéte az apátia. Vannak „flow-gyilkos” helyzetek, amelyek kizökkentik a megélést, a flow-csatornában való haladást. Az iskolában gyakran adódhatnak ilyen helyzetek, így felmerülhet az a kérdés, hogy az iskola közege alkalmas-e egyáltalán a flow megélésére. Ezt erősíti meg az a megállapítás is, hogy a flow egy olyan ritka állapot, amelyet nem is mindenki él át és nem is mindenki azonos szinten (*Csikszentmihályi*, 2009, 2010b, 2011). Sajnos gyakran használják a kifejezést az arra alkalmatlan szituációkra is, ugyanis nem beszélhetünk flow-ról – bár ugyancsak jól érezhetjük magunkat – egy szép tengerparton való sütkérezés során. A flow megélésének két szigorú feltétele van, az egyik valamely területhez kapcsolódó magas képességszint, a másik pedig az ezen a területen kínált kihívást jelentő feladat. (1. ábra)



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

Az érzést és az érzelmet már a köznyelv is megkülönbözteti. Ez szerint az érzés egy külső vagy belső inger keltette érzet. Az érzellem lehet főnév vagy melléknév. Főnévként olyan lelki jelenséget jelent, amelyben a környező világhoz és önmagunkhoz való viszonyunk tükröződik. Melléknévként viszont valakire leginkább jellemző érzellem. A téma publikálói egyre több pozitív „érzés-listát” állítanak össze. Ezekben olyan érzéseket sorolnak fel a pozitív alapérzéseken (például a szeretet, szerelem, öröm) kívül, mint a hála, áhitat, derű, megbocsájtás, motiváltság, optimizmus, önbecsülés, büszkeség, remény, vicceség, vidámság, elégedettség, fejlődés-, felszabadultság-, kompetencia-, megbecsültség-érzés.

Az irányzat kulcsfogalmai a boldogság, a megelégedettség, a jóllét és jó közérzet, a megküzdés és a kiteljesedés. E fogalmak azonban mindenkinek mást és mást jelentenek. Például egy tanuló boldog és megelégedett lehet a kitűnő bizonyítványa, az iskolai sikerei, a művészeti teljesítménye, a jó baráti társasága miatt, vagy azért, mert eredményes a felvételi vizsgája. Vajon a boldogság egy pillanatnyi zajos megjelenítés (például a facebookon), vagy egy csendes és hosszantartó megélés?

Az irányzat viszonylagos fiatalságát jól mutatja az is, hogy e fogalmak szakmai használata pontosításra szorul, hisz a hétköznapi szóhasználatban gyakran egymás szinonimái. Hasonló kérdéseket vetnek fel a tudományos kutatások is. Elsősorban a meghatározásokban való konszenzust sürgeti a szakma. A boldogság-teremtésre alkalmas képességek vizsgálati lehetőségei is kérdésesek még, bár vannak kidolgozott standard kérdőívek, például az érzelmek észlelésére, a stressz tűrésére, a pszichológiai immunitás, reziliencia, flow vizsgálatára. Számptalan kutatási eredményről számolnak be e témával kapcsolatban és hihetetlen iramban szaporodnak a vonatkozó szakkönyvek és publikációk. Azonban a következő kérdés is részben nyitott még: fejleszthetők-e a jóllét érzéséhez, boldoguláshoz kapcsolódó képességek, és ha igen, akkor mely képességterületek hány éves korban, sőt kérdés az is, hogy mely tantárgyakhoz kapcsolódóan, milyen módszerekkel lehet fejleszteni?

A pozitív érzelmvilág kialakulásának folyamata három lépésben írható le (Fredrickson, 2011). Az első lépés a pozitív élmények tudatosítása (mint az érzés, észlelet, gondolat, viselkedés, hatás, örömteli pillanat), a második az aktuális események és a korábbiak összekapcsolása és a harmadik a transzformációs praktikák kidolgozása. Sok fontos

transzformációs praktika van. Ilyenek a pozitív érzelmek ápolása („hálás vagyok, hogy ezt megélhettem” érzés), az időkitolás („bárcsak örökké tartana” érzés), az intenzitás-erősítés élménymegosztással, az élmény mentális fényképként való rögzítése, a saját szerep felnagyítása és az örömet, boldogságot leértékelő érzelmek, kételkedő gondolatok, kizárása. De ilyenek a komplexebb képességterületek, mint az áramlatba kerülés gyakoriságát növelő és a benne maradást segítő képességterületek; a jó kapcsolatok kialakításának, ápolásának, a szociális háló felhasználásának képességterületei; a képességekkel összehangolt életcélok kiválasztásának képessége, a megküzdő-képesség; valamint a tanult tehetetlenség leküzdésének képessége.

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

Több kutató (*Lykken és Tellegen*, 1996; *Lyubomirsky*, 2008;) a boldogságtérítő képesség fő összetevőit és ezek arányait a következőkben állapítják meg: az öröklött adottságok 50 százalékban, a körülmények 10 százalékban és a személy szándékos teremtése 40 százalékban járulnak hozzá a boldogsághoz. *Oláh Attila* (2005, 2012) szerint a boldogságszintet meghatározó tényezők 24 százalékban a boldogságtérítő képesség (mint az érzelmek szabályozni tudása, felerősítése, énesítése és mások – azaz a boldogság tanulásának stratégiái), 19 százalékban a pszichológiai immunitás (mint a kitartás, növekedésérzés, kontrollképesség és mások), 14 százalékban az anyagi helyzet, 11 százalékban a globális társadalmi jóllét és 32 százalékban még pontosan nem azonosított elemek is vannak.

A magas pszichológiai immunitással rendelkező emberre a következők illenek: az erősségei dominálnak, tehetséges, egészséges, eredményes, rugalmas, kiegyensúlyozott, vidám, érett, humoros személyiség, akiből árad az energia; a jó testi és lelki immunitás (ami azt jelenti, hogy fejlett énvédő mechanizmusai vannak, alkalmazkodó-, kontroll- és kompromisszumképes); jó megküzdési stratégiái vannak, így könnyen meg tud birkózni a feladatokkal és a feszültségekkel; én-hatékony, ami miatt meg tudja találni és fel tudja használni a saját és környezetének energiaforrásait, jól ismeri saját képességeit, gyorsabban ki is tudja bontakoztatni, képességeinek megfelelő világos, elérhető célokat képes kitűzni; önálló, döntésképes, autonóm és felelősséget vállalni tudó személy; bízik az intuícióiban; szubjektíve elégedett sorsával és eredményeivel; gyakran kerül áramlatélménybe; erős társas kapcsolatokat ápol (mert szociálisan és érzelmileg intelligens); kevésbé depressziós, neurotikus, reményvesztett, büntudatos; képes odafigyelni élményeire, megbecsülni és kiterjeszteni azokat.

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

| Ssz. | Pszichológiai immunkompetencia megküzdési képességei és alrendszerei | |
|------|---|--|
| 1 | Optimizmus | Megközelítő-monitorozó alrendszer |
| 2 | Koherenciaérzés | |
| 3 | Növekedésérzés | |
| 4 | Kontrollérzés | |
| 5 | Öntisztelet | |

| | | |
|----|-------------------------------------|---|
| 6 | Személyes forrásmonitorozó képesség | Mobilizáló-alkotó- végrehajtó alrendszer |
| 7 | Társas forrásmonitorozó képesség | |
| 8 | Személyes forrásmobilizáló képesség | |
| 9 | Személyes forrásteremtő képesség | |
| 10 | Társas forrásmobilizáló képesség | |
| 11 | Társas forrásteremtő képesség | Önszabályzó alrendszer |
| 12 | Kitartás | |
| 13 | Szinkronképesség | |
| 14 | Impulzivitáskontroll | |
| 15 | Érzelmi kontroll | |
| 16 | Ingerlékenységgyátlás | |

2. ábra. A pszichológiai immunitás szerkezete

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

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

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

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

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

Annak ellenére, hogy a pozitív paradigmára vonatkozó pszichológiai szakirodalom nagyon gyorsan növekszik és főbb pszichológiai elméletei és kulcsfogalmai már ismertek a pedagógiában is, a pedagógiában meglehetősen gyér a témát konkrétan érintő tudományos igényű írásk száma. Az ismertebb témák – a teljeség igénye nélkül – a pozitív fegyelmzés (Nelsen, Lott, Glenn, 2016), egy-egy pozitív módszer bemutatása, a pozitív pedagógia

kihívásai (Hamvai és Pikó, 2008), a flow az iskolában (Janurik és Pethő, 2009; Csíkszentmihályi, 2010b), az élményszerű tanulás (Dohány, 2009; Fenyvesi és Stettner, 2011), az együttműködés öröme (K. Nagy, 2012), az örömréning (Vidovszky, 2009), az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában (Bredács, 2009) és az attitűdök szerepének megerősödése (Vass, 2009), boldogságóra (Bagdi és Bagdy, ész.n.; Bagdi és Dezső, ész.n.).

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

Az oktatásban sokáig a legjellemzőbb a tanulás szűk értelmezése volt, ami csak az értelmi képességeket vette igénybe, úgy, hogy a figyelemre, a jó memóriára, a gyakorlásra, illetve a magolásra kívánt hagyatkozni. Később ezt kiegészül a megértés, a metakogníció², a különféle gondolkodásformák elkülönítése és definiálása, a deduktív³, az induktív⁴ – felfedező, a korrelatív⁵, a konvergens⁶, a divergens⁷ – kreatív, a kritikai, a problémamegoldó, és újabbnál újabb gondolkodásformákkal. Egy másik szálon a cselekvésekre épülő tanulás fut. Ilyen a próba – szerencse, az utánzásos, illetve a cselekvések globális ismétlésével, vagy operacionálásával végzett tanulás.

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

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

² **Metakogníció:** az egyén saját értelmi működésére (tanulásra, gondolkodásra, tudásra) vonatkozó tudás és az értelmi működés kontrollálására és irányítására vonatkozó képességek (és stratégiák). Fehér Irén és Lappins Árpád (1999) meghatározása alapján.

³ **A deduktív gondolkodási művelet:** következtetés az általánosról az egyesre.

⁴ **Az induktív gondolkodási művelet:** az egyes megállapításokból (ítéletekből) kiinduló általánosító, hipotézisalkotó gondolkodás.

⁵ **A korrelatív gondolkodási:** valószínűsítő, ha – akkor kapcsolatot teremtő gondolkodási művelet

⁶ **A konvergens gondolkodás:** összetartó, egyetlen megoldásra szűkítő gondolkodás.

⁷ **A divergens gondolkodás:** a kreatív, alternatívákat kereső gondolkodás.

hogy a problémák és a diszfunkciók kiiktatása nem jelent automatikusan jóllétet, mert a szemlélet teljes megváltoztatására van szükség (*Hamvai és Pikó, 2008*).

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

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

A pozitív pedagógia fő jellemzői a pozitív szemléletű tantestület, a tanulóközpontúság, a kreatív tanár, az érzelmi harmóniát teremtő osztálytermi környezet, a pozitív nevelői hatások, módszerek, feladatok (*Gottman és Declaire, 2016*), egyáltalán az érzelmi intelligencia fejlesztése (*Bredács, 2009*). Mindez képes feloldani a terápia – oktatás – nevelés anomáliáját és hidat építeni a kiteljesedés és lelki gyógyulás közé. Csak ezzel a szemlélettel kapcsolható össze a gyerekekkel foglalkozó intézményekben a tehetségfejlesztés és az inklúzió.

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

Rosenberg (2002) szerint a kamaszkor feladata az, hogy a fiatalok képesek legyenek megbirkózni a nehéz élethelyzetekkel és a céljaik elérését akadályozó a problémákkal. Az iskola a tanulóknak a legtöbb esetben a jó közérzet, harmonikus légkör helyett szorongást, unalmat, a tanulók képességeikhez mérten aránytalan kihívásokat, beilleszkedési nehézségeket nyújt (*Bredács, 2009, 2015*).

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

A művészetpedagógiai kutatásokban a pozitív irányzat célzott és rendszerelvű témái csak néhány éve érhetők tetten. Leggyakrabban az érzelmi intelligencia, a pszichológiai immunitás a kreativitás, a flow, a motiváció, a stressztűrés, a megküzdés, a szociális készségek és együttműködés vizsgálatai szerepelnek a kutatók programjában.

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

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

Egy lehetséges pozitív paradigmára épülő művészeti nevelési modell

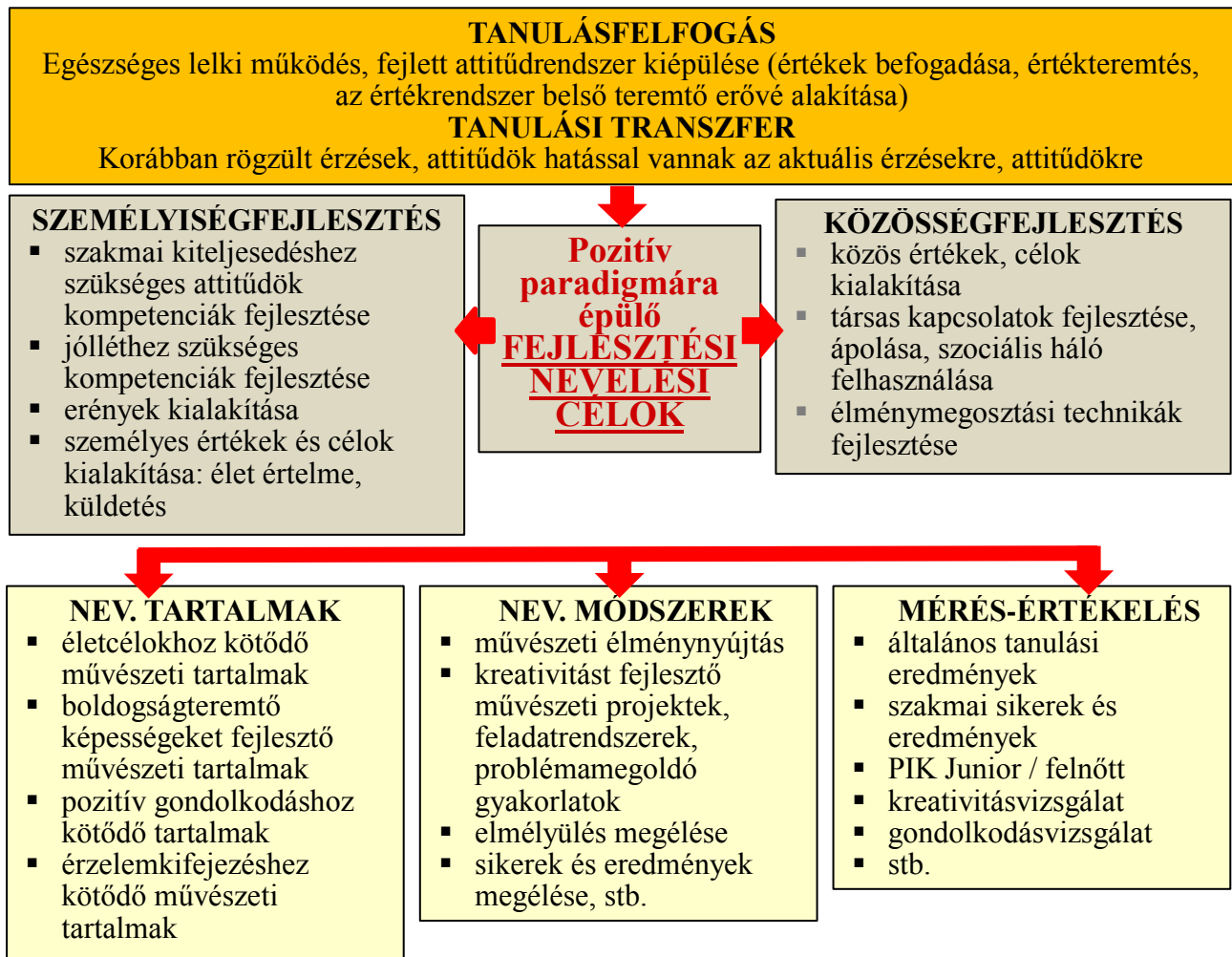
A vonatkozó szakirodalom feldolgozásából és a korábbi kutatási eredményeim számbavétele alapján a tanulmányom elején felsorolt kutatás által is inspirálva az alábbi lehetséges pozitív paradigmára épülő művészeti nevelési modell formálható ki. (4. ábra)

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

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

A fejlesztendő célok klasszikusan az egyén és a közösség szempontjából is megállapíthatóak. Az egyén szempontjából számba vehetők a szakmai kiteljesedéshez szükséges attitűdök kompetenciák fejlesztése, a jólléthez szükséges kompetenciák, a jó erények, a személyes értékek a rövid, közép, illetve a hosszú távú céltételezések. A hosszú távú célok alkalmasak az élet értelmének kifejezésére, illetve a személy küldetésének az összegzésére.

A közösségfejlesztés a közös értékek, célok megfogalmazására, a társas kapcsolatok fejlesztésére, ápolására, a szociális háló felhasználásának szükségességére és az élménymegosztási technikák fejlesztésére vonatkozik. A nevelési tartalmak az életcélokhoz kötődő művészeti, boldogságotteremtő képességeket fejlesztő, pozitív gondolkodáshoz kötődő és érzelmkifejezéshez kötődő művészeti tartalmak lehetnek. Természetesen a tartalmi felsorolás nem zárt rendszerű, további elemekkel bármikor kiegészíthető. A nevelési módszerek, a művészi élménynyújtás, a kreativitást fejlesztő művészeti projektek és feladatrendszerek, az elmélyülést, a sikerek megélését segítő módszerek és stratégiák lehetnek, de ez is kiegészíthető bármilyen további jó módszerrel. A mérés és értékelés eszközeivel és módszereivel az mutatható ki, hogy milyen változás, fejlődésjött létre egy-egy fejlesztő feladatsor, projekt, vagy program hatására a tanulóban vagy a tanulók csoportjaiban. A változást megmutatják az általános tanulási eredmények is, de a szakmai sikerek is. A személyes tulajdonságok változásai sztenderd mérőeszközökkel is vizsgálhatók (PIK Junior és felnőtt, gondolkodást vizsgáló tesztek), illetve más vizsgálatok is elvégezhetőek. (4. ábra)



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

Konklúzió

E tanulmányban arra igyekeztem rávilágítani, hogy az új pozitív paradigma alkalmas arra, hogy alapja legyen olyan pedagógiai modellnek, amely tantervi és módszertani fejlesztéseket tűz ki maga elé célként, egyben válaszokat kerestem a tanulmányom elején felvetett hipotetikus kérdéseimre. A szakirodalom feldolgozását összekapcsoltam olyan mérési módszerekkel és korábbi mérési eredményekkel, amelyekre fel lehet építeni a fejlesztő programokat, illetve amelyek lehetővé teszik a fejlesztő programok hatékonyságának megítélését. Tanulmányommal igyekeztem azt is nyilvánvalóvá tenni, hogy az új paradigma különösen jól használható a művészetpedagógiában, valamint a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben, mert e területek különösen érzékenyítettek e paradigma által közvetített felvetésekre és vannak is ilyen jellegű gyökerei e területeknek. A beválás után a művészetpedagógiai területek felől indulhat majd el az új pedagógiai paradigma gazdagítva, színesítve a 21. század pedagógiájának gyakorlatát. A modell mérési és értékelési összetevője tartalmaz olyan elemeket is, amely nem csak az egyes személyek, illetve csoportok fejlődéséről szolgálnak információkkal, hanem magukról a programokról is, amelyek e modell alapján készültek el.

A modell üzenete és a további kutatási irányok:

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

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

Irodalom

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

Bagdi Bella és Bagdy Emőke (ész.n.): Boldogságóra. A pozitív pszichológia lehetőségei a fiatalok személyiségfejlesztésében, 10-14 évesek. A pozitív pszichológia lehetőségei a fiatalok személyiségfejlesztésében, 14-20 éveseknek. Mental Focus Kft., Nyíregyháza.

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

- Bredács Alice** (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra*, (19)5–6. szám, 55–73.
- Bredács Alice** (2012): *A zene, tánc, színművészet, képző- és iparművészet területein képzésben részesülő 14–16 éves tehetséges tanulók csoportjaira jellemző tulajdonságok vizsgálata pszichometriai és pedagógiai eszközökkel*, PhD értekezés, kézirat, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Bredács Alice** (2015): *A pszichológiai immunitás vizsgálatának eredményei a szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez*. Kutatási beszámoló. In: Daruka Magdolna (szerk.): A tanári szerep változásának háttértényezői a szakképzésben. (TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012, „Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képtésfejlesztéséhez”) Kiadta a Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 87–128.URL: <http://www.phdkozosseg.hu/getDocument/1841>
- Csikszentmihályi Mihály** (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály** (2009): *Kreativitás. A flow és a felfedezés avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály** (2010a): *Az öröm művészete. Flow a mindennapokban*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály** (2010b): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály** (2011): *A fejlődés útjai. A flow folytatása*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály és Csikszentmihályi, Isabella Selega** (szerk., 2011): *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály és Halton, Eugene** (2011): *Tárgyaink tükrében. Az vagy, amit birtokolsz*. Libri Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály és Larson, Reed** (2012): *Kamasznak lenni. A felnőtté válás útjai*. Libri Kiadó, Budapest.
- Dohány Gabriella** (2009): Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra*, 10. szám, 70–79.
- Fehér Irén és Lappins Árpád** (1999): *Pedagógiai fogalomtár*, Comenius Bt. Kiadó, Pécs.
- Fenyvesi Kristóf és Stettner Eleonóra** (2011): *Hidak. Matematika kapcsolatok a művészetben, a tudományban és az élményközpontú oktatásban*. Kiadta a Kaposvári Egyetem, Kaposvár.
- Fredrickson, Barbara L.** (2011): *A pozitív érzelmek lass-gyarápíts elmélete*. In: Csikszentmihályi Mihály és Csikszentmihályi, Isabella Selega (szerk.): *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 114–137.
- Gottman, John és Declaire, Joan** (2016): *Gyerekek érzelmi intelligenciája. Nevelés szívvvel – lélekkel*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Hamvai Csaba és Pikó Bettina** (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108. évf. 1. szám 71–92.
- Jankovics Marcell** (2015): *A vizuális nevelésről*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Janurik Márta és Pethő Villó** (2009): Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 3. szám 193–226.
- K. Nagy Emese** (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kahneman, D.** (1999): *Objective happiness*. In: Kahneman, D. Diener, E. and Schwarz, N. (Eds.): *Wellbeing: Foundations of hedonic psychology*, Russell Sage Foundation Press, New York, 3–25.
- Keyes, C. L. M.** (2002): The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43. 207–222.

- Kiss László** (2009): a pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára. *Iskolakultúra*, (19)5–6. szám, 113-121.
- Lykken, D., and Tellegen, A.** (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological science*, 7(3), 186-189.
- Lyubomirsky, Sonja** (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának újai tudományos megközelítésben*. Ursus Libris Kiadó, Budapest.
- Mózes Tamás, Magyaródi Tímea, Soltész Péter, Nagy Henriett és Oláh Attila** (2012): A flow-élmény operacionalizálásának újai. 4. ábra. A flow-élmény nyolc élmény-csatornás megközelítése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67. 1. 57–76: 65.
- Nelsen, Jane, Lott, Lynn és Glenn, Stephen, H.** (2016): *Pozitív fegyelmzés az iskolában. Gyakorlati útmutató az eredményes tanár-diák kapcsolathoz. A kölcsönös tisztelet, az együttműködés és a felelősségteljes gondolkodás kialakítása a tanítás során*. Reneszánsz Könyvkiadó, Budapest.
- Oláh Attila** (2004): *Megküzdés és pszichológiai immunitás*. In: Pléh Csaba és Boross Otília (szerk.): Bevezetés a pszichológiába. Osiris Kiadó, Budapest, 631–663.
- Oláh Attila** (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila** (2012): A pszichológia napos oldala. *Magyar pszichológiai szemle*, 67. köt. 1. szám, 3–11.
- Oláh Attila** (2016): *Pozitív pszichológia, megküzdés, flow-élmény*. Előadás PPT. PTE BTK, 2012; URL: <http://fejermepsz.hu/teszt/wp-content/uploads/2016/05/OlahAttila.pdf>
- Pikó Bettina** (2005): *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba** (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*, 5. 57–61.
- Pléh Csaba** (2012): A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról. *Magyar pszichológiai szemle*, 67. köt. 1. szám, 13–18.
- Rosenberg, S. L.** (2002): Positive peers – Differential impact of a social intervention strategy on four personality subgroups. *School Psychology International*, 23. 397–415.
- Seligman, M. E. P. és Csíkszentmihályi M.** (2000): Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55. 5–14.
- Seligman, Martin E. P.** (2011): *Flourish – élj boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Szondy Máté** (2010): *A boldogság tudománya. Fejezetek a pozitív pszichológiából*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Vass Vilmos** (2009): Az attitűdök forradalma, *Iskolakultúra*, 7–8. szám, 84–87.
- Vidovszky Gábor** (2009): *Örömtrening. Hogy azzá válhass, aki lenni szeretnél*. Pilis-Print Kiadó, Budapest, URL: <http://oromtrenting.com/oromtrenting.html>