

A POZITÍV PEDAGÓGIA KONCEPCIÓJA ÉS KAPCSOLÓDÓ POZITÍV PSZICHOLÓGIAI EREDMÉNYEK MAGYAR GYEREK-, SZÜLŐ- ÉS PEDAGÓGUSPOPULÁCIÓKRÓL



MAGYARÓDI Tímea
Eszterházy Károly Egyetem
ELTE PPK Pszichológiai Intézet
magyarodi.timea@uni-eszterhazy.hu

HARMAT László
Eszterházy Károly Egyetem, Pszichológia Intézet
Linnaeus University, Department of Psychology
harmat.laszlo@uni-eszterhazy.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A pozitív pszichológia irányzata elméleti keretet adott a pozitív pedagógia és oktatás paradigmájának, amelynek célja a jóllét és a hagyományos készségek tanítása, fejlesztése az iskolában. Célunk a pozitív pedagógiai gyakorlatok háttérének, kritériumainak áttekintése, valamint a nemzetközi és hazai pozitív pedagógiai programok ismertetése. Annak érdekében, hogy a pozitív pedagógia által érintett populációk kutatásának helyzetét megvizsgáljuk, kitérünk a kapcsolódó magyarországi vizsgálatokra, amelyek a gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációk valamely pozitív pszichológiai szempontú tanulmányozását tűzték ki célul.

Eredmények: Az áttekintett kutatások célzottan, az iskolai környezethez kapcsolódóan leginkább a tanulói jóllét, iskolai boldogság, valamint a szociális és érzelmi intelligencia jelenségeit vizsgálták.

Következtetések: A pozitív pedagógiai programok egyik alapkritériuma a hatékonyságuk tudományos kutatással történő ellenőrzése – a magyar nyelvű programok esetében is. Az esetleges hatékonyságvizsgálatokban alkalmazható mérőeszközökre, illetve lehetséges magyar nyelvű adaptációkra teszünk javaslatot.

Kulcsszavak: pozitív pszichológia, pozitív pedagógia, program, empirikus, jóllét

BEVEZETŐ

A hagyományos pszichológia a 2000-ben megszülető pozitív pszichológia irányzatáig nagyobb hangsúlyt fektetett a patológiára, diszfunkcionális működésre (Seligman és Csikszentmihalyi, 2000). A pozitív pszichológiai felfogás, amely a mentális egészség, jóllét, virágzás empirikus vizsgálatára és fejlesztési lehetőségeire koncentrálnak, megjelent a pedagógia szakterületén is, mind tudományos, mind alkalmazott vonatkozásban (Hamvai és Pikó, 2008).

A pozitív pszichológia irányzatának egyik alapítója, Martin Seligman és kollégái egyik kutatásukban azt kérdezték a résztvevő szülőktől (Seligman és mtsai, 2009), hogy mit kívánnának leginkább a gyerekeik számára. A válaszok: boldogságot, magabiztosságot, elégedettséget, egyensúlyt, jó dolgokat, kedvességet, egészséget. Az iskola azonban leginkább a teljesítményhez szükséges eszközöket tanítja meg a gyerekeknek, mint a gondolkodási készségeket, a sikert, a konformitást vagy a tudományokat. A kutatók számára felmerült a kérdés, hogy miért nincs átfedés a két lista között: a pozitív oktatás/pedagógia gondolata ebből a különbségből fakad, célja, hogy a hagyományos iskolai értékek mellett a jóllétre is megtanítsák a gyerekeket (White és Kern, 2018).

A jelen munka célja, hogy bemutassuk a pozitív pedagógia és oktatás koncepcióját, a kidolgozott programokat, valamint azok kritériumait. Mivel a pozitív pedagógiai programokhoz egy empirikus hatékonyságvizsgálati kritérium kapcsolódik (Seligman és Adler, 2018), ezért ismertetjük azokat a magyarországi kutatási eredményeket is,

amelyek pozitív pszichológiai aspektusból vizsgálják a pozitív oktatáshoz kapcsolódó populációkat: a diákokat, a tanárokat és a szülőket.

A pozitív pedagógiai koncepciók Seligman a mentális egészséget összefoglaló ún. PERMA modelljére támaszkodnak a jóllét definiálásakor (Seligman, 2011). A modell a jól működés komponenseit integrálja: a pozitív érzelmek (hedonisztikus élet) (P: *Positive emotion*), elköteleződés (flow-élménnyel teli élet) (E: *Engagement*), pozitív kapcsolatok (R: *Relationships*), jelentéstelenség (az élet céljának megtalálása, önmegvalósítása) (M: *Meaning*), és teljesítmény (cél felé haladás a mindennapi tevékenységekben, teljesítmény érzés) (A: *Accomplishments*) faktorokat jelölik (Seligman, 2011). Később a PERMA-modellt kiegészítették az egészség faktorról (H: *Health*) (PERMAH) (Norrish, 2015). Ez a kielégítő alváásra, a testmozgásra és a megfelelő táplálkozásra való edukációt foglalja magában, ami szintén lényeges része a pozitív edukációs programoknak.

A jóllét 40%-át szándékos tettek alkotják (Lyubomirsky, 2008). Így az iskola segíthet a tanulóknak abban, hogy saját jóllétüket támogassák az elsajátított eszközökkel és attitűdökkel. A hagyományos érekek elsajátítását a pozitív pszichológia a tanulás és fejlődés örömteliségének kiemelésével támogatja (Nagy, 2019). A pozitív érzelmi állapotok fokozzák a kreatív probléma- és feladatmegoldást (Fredrickson, 2013). Így azok a pedagógiai programok és intervenciók, amelyek a pozitív élményállapotokat segítik elő, és a diákok jóllétét, megküzdési repertoárját tágtják, az ún. pozitív pedagógia (Seligman és mtsai, 2009) elvét követik.

POZITÍV PEDAGÓGIA

A pozitív oktatás és pedagógia mozgalma egy olyan irányadó hipotézis, amely szerint a pozitív pedagógiát képviselő iskolák és tanárok jelentik a jóllét megteremtésének alapját a különböző kultúrákban (Seligman és Adler, 2018). Célja a jóllét megteremtése mellett a tradicionális készségek oktatása (Seligman és mtsai, 2009).

A pozitív oktatás és pedagógia ernyőfogalom: azokat az empirikusan validált intervenciókat és programokat foglalja össze, melyek a tanulók jóllétére hatnak (White és Murray, 2015). White és Kern (2018) hat indokot foglalnak össze a pozitív pedagógia oktatási rendszerbe való integrálására vonatkozóan

1. Filozófiai: a jóllét és az erények etikája fontos filozófiai téma (ld. Arisztotelész). Ezen témákra fókuszálás nemcsak a diákok témában való jártasságát támogatja, hanem a társadalom aktív, résztvevő tagjává is válhatnak ezáltal.
2. Pszichológiai: az iskola a mentális problémák megelőzésében elsődleges. Minél előbb történik a prevenció, annál kisebb lesz a későbbi kockázatok (pl. iskolaelhagyás, kevés társas kapcsolat, fizikai és mentális egészség problémák) valószínűsége.
3. Szociális: a szociális készségek, az érzelmszabályozási technikák elsajátítása

a pozitív kapcsolatok kialakítására, jobb akadémiai teljesítményre sarkall.

4. Kognitív: az iskolai elköteleződést (viselkedéses, pszichológiai, kognitív aspektusok) a pozitív pszichológiai intervenciók támogatják, kevesebb az iskolaelhagyás, az antiszociális viselkedésforma.
5. Gazdasági: a mentális problémák kezelése költséges, a preventív megközelítések ezeket a költségeket hosszú távon csökkenthetik.
6. Kulturális: az iskolák kultúraváltását teszi a szemlélet lehetővé. Változhat, hogy a diákok hogyan gondolkodnak magukról, egymásról, hogy értelmezik a körülöttük lévő világot.

A pozitív oktatási programok a következő részletekre terjednek ki (Seligman és mtsai, 2009).

- Stratégia: a pozitív oktatás beépítése a pedagógiai programba, folyamat kidolgozása.
- Intervenciók: pozitív pszichológiai eszköztár (validált eszközök), a pozitív érzelmek, gondolatok, viselkedés támogatását szolgáló aktivitások (Sin és mtsai, 2011).
- Mérés: boldogság, boldogtalanság (szorongás, depresszió), tanulmányi teljesítmény.

A pozitív pedagógiai tananyag a pozitív pszichológiai intervenciókat alkalmazza (White és mtsai, 2019), néhány példagyakorlatot *1. táblázatban* ismertetünk.

1. táblázat. A validált programok néhány gyakorlatának ismertetése
(Seligman és mtsai, 2009; Seligman és Adler, 2018)

Gyakorlat	Leírás	Pozitív pedagógiai modellben való alkalmazása (pl.)
Empátiatréning	A diákok empátiatechnikákat sajátítanak el.	Penn Reziliencia Program (Gillham és Reivich, 2009)
Hálalevél írása	A diákok hálalevelet írnak, és felolvassák a levél címzettjének.	Penn Reziliencia Program (Gillham és Reivich, 2009); Boldogságóra program (Bagdi és Bagdy, 2017)
Kritikus gondolkodás	A hiedelmek és viselkedés irányításához szükséges információ konceptualizálás–szintetizálás–alkalmazás–értékelés tanulása.	Penn Reziliencia Program (Gillham és Reivich, 2009)
Három áldás gyakorlat/ jó dolog napló	Egy héten keresztül a tanulók minden nap leírják azt a három jó dolgot, ami aznap velük történt. Majd minden esemény mellé válaszolnak a következő kérdésekre: Miért történhetett meg ez a pozitív esemény? Mit jelent ez számodra? Hogyan tudnád növelni a gyakoriságát ennek az eseménynek?	Strath Haven-i Pozitív Pszichológiai Tanterv (Seligman és mtsai, 2009); Boldogságóra program (Bagdi és Bagdy, 2017)
Jellemző erősségek új módon való alkalmazása	A tanulók kitöltik az erősségeket mérő Működő Értékek Kérdőív (<i>VIA Signature Strengths Test for Children</i>) gyerekváltozatát (Toner és mtsai, 2012), majd számos tanóra az erősségek azonosítását és alkalmazását célozza meg.	Geelong Grammar School (Norrish és mtsai, 2013) által alkalmazott pozitív oktatási modell része

Az intervenciók gyakorlása növeli az elköteleződés mértékét a tanulásban, az iskola élvezetét, a teljesítményt, a szociális készségek szintjét: az eredmények indokolják a jóllét oktatását az iskolákban (Seligman és mtsai, 2009).

A program hatékonyságának empirikus értékelését a következő konstruktumok méréséhez szükséges eszközökkel végezzük (Seligman és Adler, 2018), amelyeket gyermekpopulációk vizsgálatára fejlesztettek ki: boldogság mint érzelmi jóllét (Diener, 1984), azaz a pozitív és negatív érzések optimális

aránya (Fredrickson és Losada, 2005), vagy a PERMA-modell (Seligman, 2011) komponenseinek mérése (Seligman és Adler, 2018), boldogtalanság (pl. depresszió, szorongás), iskolai teljesítmény. Kutatásmódszertani szempontból lényeges, hogy a mérőeszközök minden esetben az adott kultúrára adaptált kérdőívek legyenek (Hernández és mtsai, 2020). Ehhez rendelkezésre kell állnia gyermekpopulációt mérő, validált eszközöknek – a kutatás és a gyakorlat interakciója a hatékonyságvizsgálatokhoz szükséges módszerek kidolgozásakor is megjelenik.

Pozitív pedagógiai programok

A pozitív oktatás megjelenhet explicit foglalkozások, tanórák, és/vagy implicit módon is, az iskolai kultúra különböző szempontjaiban (White és Kern, 2018). A pozitív paradigma tantervi programokba való beillesztése kulcsfontosságú a gyakorlati alkalmazás érdekében (Bredács, 2018). A pozitív oktatás és pedagógia a pozitív pszichológiai tudományos kutatásokra épül. Szükség van arra, hogy az eredmények, a programok és a döntéshozás interakcióban működjön, hiszen a programok integrálása sokszor választás vagy elköteleződés elé állítja az intézményvezetőket, mivel időre, erőforrásokra van szükség az alkalmazásukhoz (White és Kern, 2018).

Martin Seligman dolgozta ki a pozitív pedagógia alapkonceptióját, az első pedagógiai program a *Penn Reziliencia Program* (*Penn Resiliency Program, PRP*) (Gillham és Reivich, 2009) a Pennsylvania Egyetem programjának tanterve a teljes élethez (Peterson és mtsai, 2005) szükséges készségeket tanítja a 10–14 éves diákoknak, 12 héten keresztül (pl. kreativitás, optimizmus, relaxáció, döntéshozatal, problémamegoldás). A hatásvizsgálata szerint (Brunwasser és mtsai, 2009; Seligman és mtsai, 2009) a programban részt vevő diákoknál szignifikánsan csökkent a depresszió, a reménytelenség és a szorongás érzése, valamint rassztól és etnikai hovatartozástól függetlenül hatékonyan működött a program. A hatásvizsgálat azt is kimutatta, hogy a program hatékonyabb, amikor a tanárok megfelelő felkészítésben és képzésben részesülnek, és a teljes folyamatot végigkövetik.

Egy másik pozitív pedagógiai program a *Strath Haven-i Pozitív Pszichológiai Tanterv* (*Strath Haven Positive Psychology Curriculum, SHPPC*) a karaktererőségek (Peterson és Seligman, 2004) azonosítását (pl. tanulás szeretete, a szépség megbecsülése, hála), azok minél gyakoribb, tantermen belüli és kívüli alkalmazását tűzi ki célul, 14–15 éves diákokkal, 25 tanórán keresztül.

Közismert pozitív edukációs program még az Ausztráliában népszerűvé vált „Pattanj vissza” (*Bounce Back*) program¹ (Noble és McGrath, 2015), ami a jóllét, a reziliencia és a szociális-érzelmi kompetenciák fejlesztését tűzte ki célul az általános iskolák alsóbb osztályaiban.

Egy másik program személyes jóllételeckéket tartalmaz 11–14 éves tanulók számára (*Personal Well-Being Lessons for Secondary Schools*) (Boniwell és Ryan, 2012), mely a PRP és SHPPC programokhoz hasonlóan a karaktererőségek, az optimizmus és a reziliencia fejlesztését tűzte ki célul.

Az amerikai iskolák után több ország csatlakozott a pozitív oktatás gyakorlatához, pl. Bhután, Kína, India, az Egyesült Arab Emírátságok, Izrael, Jordánia, Ausztrália. Ezekben az országokban az intervenciókhoz saját programokat dolgoztak ki. Számos pedagógiai programban a stratégia, az intervenció és a hatékonyságmérés mellett a szülőcsoportok számára meghirdetett foglalkozásokat is beemelik a folyamatba, a közösség jóllétének támogatása érdekében (Seligman és Adler, 2018).

Magyarországon a Jobb Veled a Világ Alapítvány által gondozott *Boldogságóra program* (www.boldogsagora.hu) működik

¹ Lásd: www.bounceback-program.com (Letöltés ideje: 2020. december 28.)

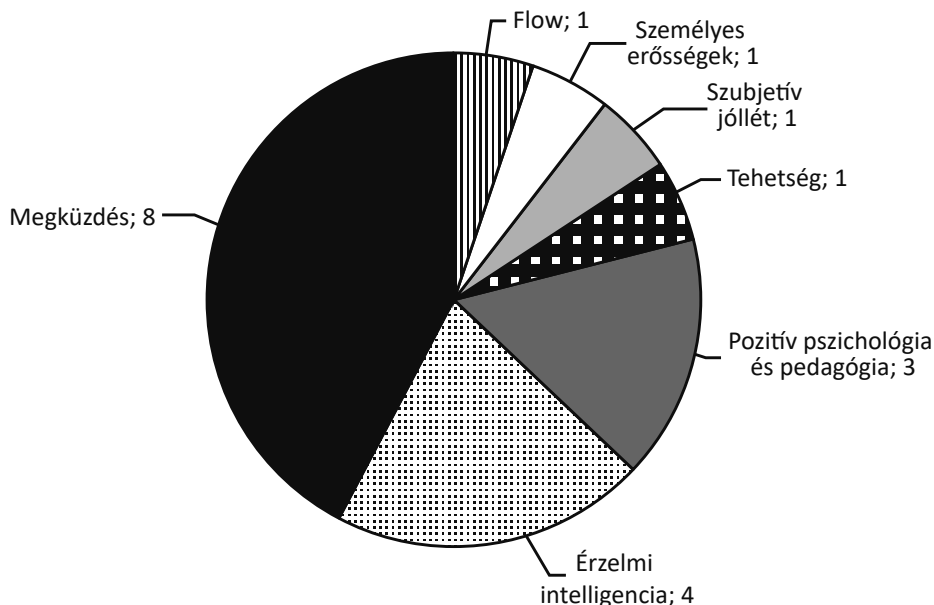
pozitív pszichológiai alapokon megalkotott pedagógiai programként. Ez a tanév hónapjaiban különböző témákat (pl. hála, optimizmus, megküzdés, megbocsátás) jár körül, eszközök, kapcsolódó technikák elsajátítását megcélózva (Bagdi és mtsai, 2017; Bagdi és Bagdy, 2017). A program alapját Sonja Lyubomirsky munkája adja (2008), amely a jóllét növelés különböző lehetőségeit foglalja össze. A programban jelenleg több, mint 1300 óvoda és iskola vesz részt, tehát az óvodás-, kisiskolás- és serdülőkorú gyerekekre fókuszálnak. A résztvevőkkel kapcsolatban született eddigi empirikus eredmények (Vargha és mtsai, 2019) szerint azok a tanulók, akik mind otthon, mind az iskolában jól érezték magukat, magasabb boldogság- és mentálisegészség-szintről számoltak be, valamint magasabb osztályokban a tanulók szubjektív jóllétszintje alacsonyabb volt. A program hatásvizsgálata ez idáig nem ismert.

MAGYARORSZÁGI EMPIRIKUS EREDMÉNYEK

Ugyan a pozitív oktatás koncepciója keretében született magyarországi program, a gyakorlatok hatásvizsgálata nem ismert. A hazai gyerek- (és szülő-), illetve tanárpopulációt, valamint az iskolai, pedagógiai környezetet érintő publikációk közül azon-

ban számos fókuszál különböző pozitív pszichológiai tényezők fejlesztésére. A pozitív pszichológia pedagógiai relevanciáját többen tárgyalták a pozitív pszichológia első évtizedében (Oláh, 2004; Reinhardt, 2009). A pozitív pedagógia, elsősorban megküzdéshez kötődő gyakorlatai kapcsán Hamvai Csaba és Pikó Bettina értekezett elsőként (Hamvai és Pikó, 2008). Később egy 2018-as tanulmány (Bredács, 2018) már mozgalomként utal a pozitív irányzatra, hivatkozva arra, hogy a pedagógia gyakran egy pszichológiai paradigma alapján határozza meg a megállapításait.

Egy 2012-es áttekintés (Magyaródi, 2012) szerint a megküzdési módok és az érzelmi intelligencia jelentették a témánkat érintő magyarországi kutatások leggyakoribb kulcsszavait 2000 és 2011 között. Összesen 19 cikk és könyv foglalkozott a jelen kézirat által is tárgyalt populációkkal: óvodások (Zsolnai és Lesznyák, 2006); gyerekek (Csík-szentmihályi, 2010; Szélesné Ferencz, 2008); pedagógusok (Holecz, 2006, 2010); iskolások (Bredács, 2009; Hamvai és Pikó, 2008; Janurik és Pethő, 2009; Oláh, 2004; Reinhardt, 2009; Riesz, 2006; Szitó, 2009); serdülők (Bödecs és mtsai, 2009; Brassai és Pikó, 2007; Forrai, 2011; Fülöp és Berkics, 2007; Margitics és Pauwlik, 2006; Pikó és Keresztes, 2007; Szondy, 2004). Az *1. ábra* ismerteti a 2000–2011-ig született kapcsolódó kéziratok téma szerinti gyakorisági eloszlását.



1. ábra. Magyar nyelvű, a gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációt vizsgáló pozitív pszichológiai publikációk száma és témája 2000–2011 között (Magyaródi, 2012)

Mivel a pozitív pszichológia bő első évtizedének magyar nyelvű publikációinak áttekintése ismert, így jelen munkánkban a 2012 és 2020 közötti időszakra fókuszálunk. A pozitív pedagógiához kapcsolható publikációját a *Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisa* (www.matarka.hu), valamint az Akadémiai Kiadó tartalomjegyzékei segítségével vizsgáltuk (áttekintett pszichológiai és pedagógiai folyóiratok: *Magyar Pedagógia*, *Új Pedagógiai Szemle*, *Iskolakultúra*, *Alkalmazott Pszichológia*, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, *Magyar Pszichológiai Szemle*). A tartalomjegyzékek-

ben szereplő kéziratcímeket exploratív céllal, induktív módon tekintettük át (Bengtsson, 2016), aszerint, hogy a pozitív pszichológiához, pozitív pedagógiához, serdülő/pedagógus/szülő populációhoz kapcsolódtak-e. A pozitív pszichológiai jelenségek azonosítását a *Pozitív pszichológia Oxford-i Kézikönyvének (Oxford Handbook of Positive Psychology)* (Snyder és mtsai, 2016) tartalom- és kulcsszójegyzéke segítette. A 18 db megjelent, pozitív pszichológiához, pedagógiához, valamint serdülő/pedagógus/szülő populációhoz kapcsolódó újabb témákat és eredményeket a 2. táblázatban mutatjuk be.

2. táblázat. Magyar nyelvű pozitív pszichológiai kutatások pedagógus/serdülői/szülő populációkon

Vizsgálat	Vizsgálati minta	Téma	Mérőszközök	Eredmények
Bredács és Kárpáti, 2012	<ul style="list-style-type: none"> 300 fő, 14–16 éves diák (240 művészeti képzésben részt vett diák és 60 kontrollcsoport) 	Pszichológiai immun-kompetenciák	<ul style="list-style-type: none"> Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (Oláh, 2005) 	A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív összeredményei alapján a művészettel foglalkozók pontértéke szignifikánsabb magasabb, mint a művészettel nem foglalkozóké.
Hamvai és Plikó, 2013a	<ul style="list-style-type: none"> 236 fő, 12–14 éves diák 	Megküzdési stratégiák	<ul style="list-style-type: none"> Kritikus gondolkodás kvalitatív vizsgálata Életszemlélet Teszt (<i>Life Orientation Test</i>) (Bérdi és Kóteles, 2010; Scheier és Carver, 1985) magyar változata 	Az alacsony szintű optimizmussal bíró csoport több negatív automatikus gondolatról számolt be, mint a közepesen és magas szinten optimisták.
Hamvai és Plikó, 2013b	<ul style="list-style-type: none"> 236 fő, 7–8. osztályos diákok 	Megküzdési stratégiák	<ul style="list-style-type: none"> Serdülőkori Megküzdés Skála (<i>Adolescent Coping Scale, ACS</i>) (Frydenberg és Lewis, 1993) magyar változata 	A megközelítő, problémafókuszú coping-stratégiák pozitív prediktorai az egészségvédő viselkedéseknek, negatív prediktorai az egészségkárosító viselkedéseknek.
Harsányiné Petneházi és mtsai, 2017	<ul style="list-style-type: none"> 559 fő, hátrányos helyzetű diák (13. évfolyam) 581 fő, nyelvi tagozatos diák mint kontrollcsoport (13. évfolyam) 	Szociális és érzelmi intelligencia hátrányos helyzetű tanulóknál	<ul style="list-style-type: none"> Szociális és Érzelmi Intelligencia Tesztet (SZEMIQ) (Oláh, 2005) 	A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetség gondozó Programjában és a kontrollcsoportban a tanulók érzelmi és szociális intelligenciája között nem találtak jelentős különbséget, a szociokulturális hátrányok ellenére sem.
Holecz és Molnár, 2014	<ul style="list-style-type: none"> 435 fő, pedagógus 	Érzelmi jóllét az iskolában	<ul style="list-style-type: none"> Flow Kérdőív (Oláh, 2005) Működő Értékek Kérdőív (<i>Values in Action</i>) (Peterson és Seligman, 2004) magyar változata 	A pedagógusok munkával való elégedettsége összefüggést mutatott a pedagógus pálya iránti elköteleződéssel, valamint az emberiség és a szeretet erényének alkalmazásával.

Vizsgálat	Vizsgálati minta	Téma	Mérőszközök	Eredmények
Jámbori és mtsai, 2019	<ul style="list-style-type: none"> 164 fő, középiskolás diák 184 fő, egyetemi hallgató 	Tervek, aspirációk	<ul style="list-style-type: none"> Zimbardo-féle Rövidített Időperspektíva Kérdőív (<i>Time Perspective Inventory</i>) (Orosz és mtsai, 2017; Zimbardo és Boyd, 1999) Aktív-Passzív Halogatás Kérdőív (<i>Active Procrastination Scale</i>) (Choi és Moran, 2009; Szabó, 2012) 3 × 2 Teljesítés-Cél Kérdőív (<i>3 × 2 Achievement-Goal Questionnaire</i>) (Elliot és mtsai, 2011; Urbán és mtsai, 2014) Tanulási Stratégiák Kérdőív (<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i>) (D. Molnár, 2013; Pintrich és mtsai, 1991) 	A középiskolások körében gyakrabban megfigyelhető a jelenhedonista és a jelenfatalista időperspektíva, míg az egyetemisták esetén a jövőorientált idődimenzió jelent meg határozottabban.
Kriston és Pikó, 2017	<ul style="list-style-type: none"> 1245 fő, 12–23 év közötti általános és középiskolás diákok 	Pszichológiai jóllét és fizikai egészség	<ul style="list-style-type: none"> Kognitív Érzelem Reguláció Kérdőív (<i>Cognitive Emotion Regulation Questionnaire</i>) (Garnetski és mtsai, 2001; Miklósi és mtsai, 2011) Gyermek Depresszió Kérdőív (<i>Child Depression Scale</i>) (Kovacs, 1981; Rózsa és mtsai, 1999) 	A lányok gyakoribb depressziós és pszichoszomatikus tüneteiről, valamint alacsonyabb étellel való elégedettségéről számoltak be, mint a fiúk.
Kun és Szabó, 2017	<ul style="list-style-type: none"> 297 fő, pedagógus 	Boldogság	<ul style="list-style-type: none"> „Mikor él át/érez boldogságot a munkája során?” nyílt kérdés Szubjektív Boldogság Skála (<i>Subjective Happiness Scale</i>) (Lyubomirsky és Lepper, 1999) magyar változat 	A pedagógus munka-boldogság-élményében a legmarkánsabb meghatározók az eredményesség és siker tényezői, a munkájukra vonatkozó értékelés és visszajelzés, a munka-élményt jelentő tényezők, valamint a társas kapcsolatok. A vizsgált háttérváltozók (pl. a nem, az elégedettség, a munkastressz, az egészségi és családi állapot) közül több is értelmezhető kapcsolatot mutat a Szubjektív Boldogság Skála globális boldogság mutatójával.

Vizsgálat	Vizsgálati minta	Téma	Mérőszközök	Eredmények
Láng, 2019	<ul style="list-style-type: none"> 758 fő, 14–19 év közötti középtiskolás diák 	Pszichológiai jóllét	<ul style="list-style-type: none"> EPOCH-kérdőív (Kern és mtsai, 2016) magyar változata (EPOCH-H) WHO Jóllét Kérdőív 5 tételes változata (<i>Well-being Inventory</i>; <i>WB1-5</i>) (Bech és mtsai, 1996; Susánszky és mtsai, 2007) Élettel Való Elégedettség Skála (<i>Satisfaction With Life Scale</i>) (Diener és mtsai, 1985; Martos és mtsai, 2014) Alapvető Pszichológiai Szükségletek Kielégítettsége Skála (<i>Basic Psychological Need Satisfaction Scale</i>) (Csókási és Láng, 2018; Deci és Ryan, 2000) Közvetlen Kapcsolatok Élményei – Kapcsolati Struktúrák (<i>Experiences in Close Relationships – Relationship Structures Questionnaire</i>) (Fraley és mtsai, 2011; Jantek és Vargha, 2016) 	<p>Az EPOCH-H-kérdőív dimenziói a hagyományos jólétszámítók hatásait kontrollálva is szignifikáns kapcsolatot mutattak az általános kötődés és a pszichológiai szükséglet-kielégítettség dimenzióival.</p>
Markó és mtsai, 2019	<ul style="list-style-type: none"> 249 fő, szülő 	Szülői reziliencia (kérdőív-adaptáció)	<ul style="list-style-type: none"> Szülői Reziliencia Kérdőív (<i>Parenting Resilience Elements Questionnaire, PREQ16</i>) (Suzuki és mtsai, 2015) 	<p>A megerősítő faktorelemzés igazolta magyar mintán az eredeti Szülői Reziliencia Kérdőív 3 faktoros struktúráját, az összpontszám Cronbach-alfa-értéke magas (0,84) volt.</p>
Mihálka és Pikó, 2018	<ul style="list-style-type: none"> 2068 fő, pedagógus 	Élettel való elégedettség és kiégés	<ul style="list-style-type: none"> Maslach Kiégés Kérdőív (<i>Maslach Burnout Inventory</i>) (Maslach és Jackson, 1981) magyar nyelvű, pedagógus változata 	<p>Különösen a fiatal és férfi pedagógusok kitétek a kiégésnek. Az étlettel való elégedettség negatív összefüggést mutatott a teljesítménycsökkenéssel, az érzelmi kimerültséggel, valamint a pszichoszomatikus tünetekkel.</p>

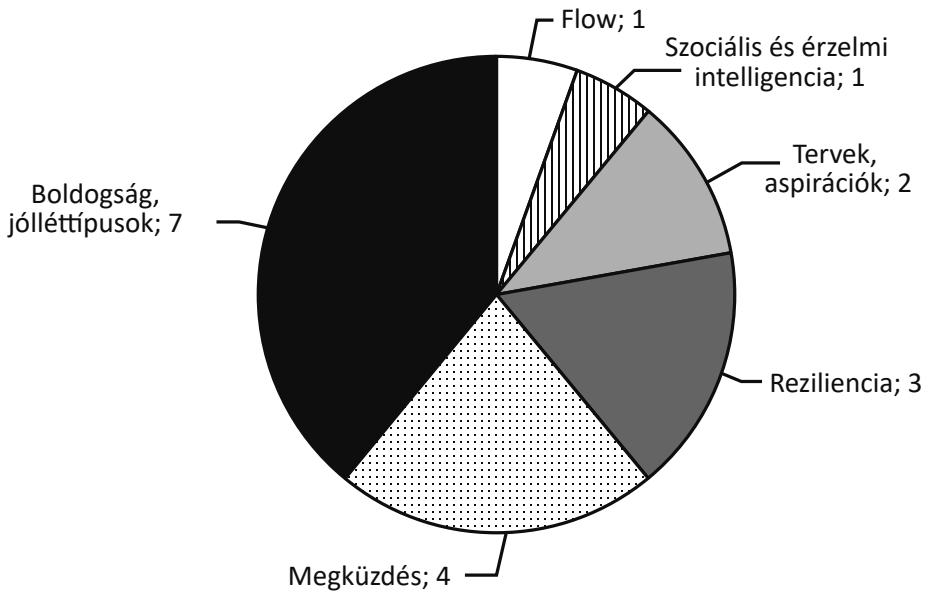
Vizsgálat	Vizsgálati minta	Téma	Mérőeszközök	Eredmények
Nagy és mtsai, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • 164 fő, középiskolás diák • 184 fő, egyetemi hallgató 	Tanulói jóllét és önértékelés	<ul style="list-style-type: none"> • Iskolai jóllét Kérdőív (<i>Wohlbefinden in der Schule</i>) (Hascher és Lobsang, 2004) magyar változata • Rosenberg Önértékelés Skála (<i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i>) (Rosenberg, 1965; Sallay és mtsai, 2014) 	Az önértékelés pozitív faktora szignifikáns összefüggést mutatott a jóllét minden tényezőjével, különösen a pozitív attitűddel, valamint szignifikáns negatív összefüggést mutatott a jóllét negatív faktoraival.
Pinczés és Pikó, 2014	<ul style="list-style-type: none"> • 214 fő, sporttagozatos diák • 199 fő, középiskolás diák (9–12. osztályosok) 	Flow-élmény vizsgálata sportoló serdülőknél	<ul style="list-style-type: none"> • Eysenck-fele Személyiség Kérdőív magyar változata – EPQH (<i>Eysenck Personality Questionnaire</i>) (Eysenck és Matolcsi, 1984) • Szituációspszichikus Flow Kérdőív (Oláh, 1999) 	A sporttagozatos serdülők (akik versenyszerűen sportolnak) személyiségtényezőik alapján az általános tagozatos diákokkal szemben nyitottabbak, szociálisanabbak, jobban kedvelik a kockázatot, impulzívabbak, és extravertáltabbak. A sporttagozatos diákok gyakrabban élnek át flow-élményt, azonban rendszeresebbek szorongásos élményeik is.
Pikó és Hamvai, 2012	<ul style="list-style-type: none"> • 263 fő, 7. és 8. osztályos diák 	Reziliencia	<ul style="list-style-type: none"> • Serdülőkori Megküzdés Skála (<i>Adolescent Coping Scale, ACS</i>) (Frydenberg és Lewis, 1993) magyar változata • Észlelt Stressz Skála (<i>Perceived Stress Scale</i>) (Cohen és mtsai, 1983; Stauder és Konkoly Thege, 2006) • Életszemlélet Teszt (<i>Life Orientation Test</i>) (Béridi és Koteles, 2010; Scheier és Carver, 1985) • Élettel való elégedettség Skála (<i>Satisfaction With Life Scale</i>) (Diener és mtsai, 1985; Martos és mtsai, 2014; Pauwlik és Margitics, 2008) 	A magas stressz-szint összefüggést mutatott a reziliencia hiányával, és a maladaptív coping-módszerek alkalmazásával.

Vizsgálat	Vizsgálati minta	Téma	Mérőeszközök	Eredmények
Szalma, 2013	<ul style="list-style-type: none"> Szakiskolás és speciális szakiskolás diákok (hiányszakmát tanuló szakiskolások: 2350 fő, életkor: nem ismert) 	Tervek, aspirációk	<ul style="list-style-type: none"> Felteváltásos kérdések a szakiskolákban és a speciális szakiskolákban tanuló diákok szakmaválasztásukkal való elégedettségéről, aspirációikról és jövőbeli kilátásairól. 	A belső motiváció tekinthető fontos tényezőnek a tervek meghatározásakor, és azok, akik tudatosan választottak egy szakmát, az átlagosnál elégedettebbek választásukkal, kisebb eséllyel gondolnak arra, hogy végzettség nélkül otthagyják az iskolát.
Tóth és mtsai, 2016	<ul style="list-style-type: none"> 4322 fő, diák (longitudinális vizsgálat 1–8. évfolyamig követve) 	Oktatási reziliencia (A kedvezőtlen családi körülmények mellett elért eredményességet a szakirodalom oktatási rezilienciának, a nehéz feltételek között jól teljesítőket reziliens tanulóknak nevezi)	<ul style="list-style-type: none"> DIFER-teszt (Nagy és mtsai, 2004) szövegértés, számolási készség, matematikai intuitív gondolkodás mérésére szolgáló tesztek. 	A különböző vizsgált tudásterületeken a reziliens tanulók aránya számottevően eltér egymástól.
Vargha és mtsai, 2019	<ul style="list-style-type: none"> 1415 fő, 3–8. osztályos diák 	Iskolai boldogságmérés	<ul style="list-style-type: none"> Ivens-féle Iskolai Gyerekboldogság Kérdőív (<i>School Children's Happiness Inventory</i>) (Ivens, 2007) magyar változata (IGYBKH) Mentális Egészség Teszt (Oláh és mtsai, 2018) Gyermekváltozata (METGy) 	Az elvégzett pszichometriai elemzések (megerősítő faktorelemzés, item-analízis) alátámasztották mindkét teszt szerkezeti megfelelését.
Zsolnai és Kasik, 2012	<ul style="list-style-type: none"> 167 fő, 4., 6. és 8. évfolyamos diák 	Megküzdési stratégiák	<ul style="list-style-type: none"> Megküzdési stratégiák választásának mérése (Tremblay és mtsai, 1992; Zsolnai és Lesznayk, 2006) 	12 évesek stratégiaválasztása jelentősen eltér a 8–10 évesektől, 12 évesek körében a legnagyobb az agresszív jellegű stratégiák választásának aránya.

A 2. táblázatból kitűnik, hogy az elvégzett kutatások célzottan, az iskolai környezethez kapcsolódóan a tanulói jóllét (Nagy és mtsai, 2019), az iskolai boldogság (Vargha és mtsai, 2019), valamint a szociális és érzelmi intelligencia (Harsányiné Petneházi és mtsai, 2017) konstruktumait vizsgálták.

A populációk tekintetében a serdülő diákok mintái voltak a leggyakoribbak (Bredács és Kárpáti, 2012; Hamvai és Pikó, 2013a, 2013b; Harsányiné Petneházi és mtsai, 2017; Jámbori és mtsai, 2019; Kriston és Pikó, 2017; Láng, 2019; K. Nagy és mtsai,

2019; Pikó és Hamvai, 2012; Pinczés és Pikó, 2014; Zsolnai és Kasik, 2012), majd a nagyobb életkori sávot átfogó tanulók, pedagógusok (Holecz és Molnár, 2014; Kun és Szabó, 2017; Mihálka és Pikó, 2018), egyetemi hallgatók (Jámbori és mtsai, 2019; K. Nagy és mtsai, 2019), végül a szülők (Markó és mtsai, 2019). A témákat illetően a vizsgált populációkat leginkább a jóllét különböző aspektusai és a megküzdés, illetve reziliencia jelenségei mentén vizsgálják (a vizsgált témák gyakorisági eloszlását a 2. ábra ismerteti).



2. ábra. Magyar nyelvű, a gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációt vizsgáló pozitív pszichológiai publikációk száma és tematikája 2012–2020 között

Mindössze 18 cikk vizsgálta tehát empirikusan is 2012–2020 között a pozitív pszichológiai jelenségeket a pozitív pedagógiához kapcsolható populációkon. Míg 2000–2011-ig a megküzdés és érzelmi intelligencia álltak a kutatások fókuszában, addig 2012–2020-ig a jóllét különböző aspektusai és a megküzdés

dés voltak a leggyakrabban vizsgált konstruktumok.

A pozitív pedagógiai programok hatás-vizsgálatához szükség van megbízható és érvényes mérőeszközökre. Áttekintésünk szerint a pedagógus-, illetve szülőpopuláció vizsgálata jellemzően az adaptált, felnőtteket

vizsgáló mérőeszközökkel történik (pl. Kun és Szabó, 2017). A magyarországi, gyerekekre vonatkozó pozitív pszichológiai mérő-

eszköz-fejlesztések és -adaptációk eredményeként született kérdőíveket a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat. Magyar nyelvű, gyermekpopuláció vizsgálatára alkalmas pozitív pszichológiai mérőeszközök

Mérőeszköz	Vizsgált populáció	Tétel-szám	Válaszadási mód	Skálák
Szituációs-specifikus Flow Kérdőív (Oláh, 1999)	10–12. osztályos tanulók	22	5-fokú Likert-skála (Nagyon kevésbé / Majdnem soha / Nagyon lassú / Nem / Alacsony szintűek – Nagyon / Majdnem mindig / Nagyon gyors / Teljes mértékben / Magas szintűek)	Flow; antiflow (szorongás, unalom, apátia)
Rövidített WHO jól-lét kérdőív (Szabó, 2006)	4–6. osztályos tanulók	5	5-fokú Likert-skála (Egyáltalán nem jellemző – teljesen jellemző)	Az egyén általános közérzete (összpontszám)
A serdülőkori pszichológiai jóllét multidimenzionális mérőeszköze (EPOCH-H) (Láng, 2019)	9–12. osztályos tanulók	20	5-fokú Likert-skála (Szinte sohasem igaz – Szinte mindig igaz)	Elmélyülés; kitartás; optimizmus; kapcsolódás; boldogság
Ivens-féle Iskolai Gyerekboldogság Kérdőív (Vargha és mtsai, 2019)	5–8. osztályos tanulók	30	4-fokú Likert-skála (Nagyon nem jellemző – nagyon jellemző)	Pozitív érzelmek; negatív érzelmek
Mentális Egészség Teszt gyerekváltozata (Vargha és mtsai, 2019)	5–8. osztályos tanulók	20	6-fokú Likert-skála (Egyáltalán nem jellemző – teljes mértékben jellemző)	Jóllét; savoring; alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság; önreguláció; reziliencia

A pozitív pedagógiai programok hatékonyságvizsgálatához a rendelkezésre álló eszközök közül az Ivens-féle Iskolai Gyerekboldogság Kérdőív (Vargha és mtsai, 2019) vagy a Rövidített WHO jól-lét kérdőív (Szabó, 2006) használható a jóllét mérésére, a Gyermek Depresszió Kérdőív (Rózsa és mtsai, 1999) a depresszió, a Spielberg Állapotszorongás Leltár Gyermekverziója (Sipos és

Sipos, 1983) a szorongás mérésére alkalmazható, magyar gyermekpopuláción.

KONKLÚZIÓ

A jelen munka célja a pozitív pedagógia koncepciójának ismertetése, magyarországi megjelenéséhez kapcsolása, valamint a hazai,

kapcsolódó pozitív pszichológiai kutatási eredmények feltárása és összefoglalása volt. Magyarországon 2012 óta 18 olyan publikáció született, mely az iskolarendszerhez kapcsolható gyerek-, szülő- és pedagóguspopuláció pozitív pszichológiai megközelítésű, empirikus kutatásának ismertetését vállalta, ezek közül 3 vizsgálódott az iskolai környezethez kapcsolódóan (Harsányiné Petneházi és mtsai, 2017; K. Nagy, 2005; Vargha és mtsai, 2019). Ezek a kutatások informálhatnak a pedagógia által érintett populációk pozitív pszichológiai mutatóinak aktuális kimunkáltságáról. A gyerekeket, szülőket és pedagógusokat megcélzó kutatások számossága és a pozitív pedagógiai koncepció beépítése a pedagógiai programokba azonban az út elején jár. A pedagógusokat és szülőket érintő kutatások száma kifejezetten kevés, mindössze 3 vizsgálat foglalkozik az első (Holecz és Molnár, 2014; Kun és Szabó, 2017; Mihálka és Pikó, 2018), míg 1 a második populációval (Markó és mtsai, 2019).

Fontos kiemelnünk, hogy a bevezetett, és a jövőben bevezetendő pozitív pedagógiai programok hatékonyságvizsgálatához rendelkezésünkre állnak a mérőeszközök. Így azok fejlesztésének és alkalmazásának együtt kell

járnia a hatás szigorú, tudományos értékelésével (Seligman és Adler, 2018). A már meglévő, magyarra adaptált kérdőívek alkalmazásával, illetve egyéb mérőeszközök adaptációjával megvalósítható az alkalmazott intervenciók hatékonyságvizsgálata – ezek a kutatások a nemzetközi gyakorlatban is hiányosak (Schiavon és mtsai, 2020). Az adaptálható mérőeszköz lehet a boldogság tényezőinek mérésére a PERMA-Profilér (Butler és Kern, 2016).

Amennyiben bármilyen pozitív pedagógiai programot a jövőben kidolgoznak és alkalmaznak, akkor a magyar iskolai populációkat érintő kutatásoknak érdemes a hatékonyság vizsgálatára és utánkövetésére fókuszálni, ezzel is biztosítva a programok valós hatását a jóllétre és az erősségekre.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A jelen összefoglaló áttekintés „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” (EFOP-3.1.2-16-2016-00001) – „Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben” című pályázati program keretében készült.

SUMMARY

POSITIVE EDUCATION AND RELATED POSITIVE PSYCHOLOGICAL RESULTS ABOUT THE POPULATION OF HUNGARIAN ADOLESCENTS, PARENTS AND TEACHERS

Background and aims: Positive psychology offered a framework for positive education, which aims to teach and improve well-being and traditional skills at the school. Our aim is to review the background and criteria of the positive educational programs. We introduce the international and Hungarian programs, and collect Hungarian research from 2012 which studied the population of adolescents, parents or teachers from a positive psychological perspective.

Results: The reviewed studies, which focused on the school environment, mainly analyzed the concepts of the students' well-being, school happiness, social and emotional intelligence.

Discussion: One basic criterion for the positive educational programs is the evidence-based, empirical checking of their effectiveness – in the case of Hungarian programs as well. We suggest some Hungarian measuring instruments that can be used in these studies, and some English ones, which can be adapted for this aim.

Keywords: positive psychology, positive education, program, empirical, well-being

IRODALOM

- BAGDI B., BAGDY E. (2017): *Boldogságóra. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek – 10–14 éveseknek*. Jobb Veled a Világ Alapítvány, Budapest.
- BAGDI B., BAGDY E., DOBROVA Z. (2017): *Boldogságóra. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek – 6–10 éveseknek*. Jobb Veled a Világ Alapítvány, Budapest.
- BECH, P., GUDEX, C., STAEHR JOHANSEN, K. (1996): The WHO (ten) well-being index: Validation in diabetes. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(4). 183–190.
- BENGTSSON, M. (2016): How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14.
- BÉRDI M., KÖTELES F. (2010): Az optimizmus mérése: Az Életszemlélet Teszt átdolgozott változatának (LOT-R) pszichometriai jellemzői hazai jellemzői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2). 273–294.
- BÓDECS T., CSER K., SÁNDOR J., HORVÁTH B. (2009): A stressz és a coping-stratégiák hatása a kevert depresszív-szomatiform tünetek gyakoriságára hazai serdülő populációban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 10(1). 63–76.
- BONIWELL, I., RYAN, L. (2012): *Personal Well-being Lessons for Secondary Schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. Open University Press, Maidenhead.
- BRASSAI L., PIKÓ B. (2007): Protektív pszichológiai jellemzők szerepe a serdülők egészséggel kapcsolatos magatartásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 8(3). 211–227.
- BREDÁCS A. (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra*, 19(5–6). 55–72.
- BREDÁCS A. (2018): A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban. *Iskolakultúra*, 27(1–2). 3–22.
- BREDÁCS A., KÁRPÁTI A. (2012): A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia*, 112(4). 197–219.
- BRUNWASSER, S. M., GILLHAM, J. E., KIM, E. S. (2009): A Meta-Analytic Review of the Penn Resiliency Program's Effect on Depressive Symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6). 1042–1054.
- BUTLER, J., KERN, M. L. (2016): The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3). 1–48.

- CHOI, J. N., MORAN, S. V. (2009): Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *Journal of Social Psychology, 149*(2). 195–212.
- COHEN, S., KAMARCK, T., MERMELSTEIN, R. (1983): A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4). 385–396.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2010): *Tehetséges gyerekek*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- CSÓKÁSI K., LÁNG A. (2018): Az Alapvető Pszichológiai Szükségletek Kielégítettsége Skála magyar változatával szerzett tapasztalatok. Közöletlen nyersadat.
- D. MOLNÁR É. (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4). 227–268.
- DIENER, E. (1984): Subjective Well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3). 542–575.
- DIENER, E., EMMONS, R. A., LARSEN, R. J., GRIFFIN, S. (1985): The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1). 71–75.
- ELLIOT, A. J., MURAYAMA, K., PEKRUN, R. (2011): A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3). 632–648.
- EYSENCK, B. G. S., MATOLCSI Á. (1984): Az Eysenck-féle Személyiség Kérdőív (EPQ) magyar változata: a magyar és az angol felnőttek összehasonlító vizsgálata. *Pszichológia, 4*(2). 231–240.
- FORRAI M. (2011): A személyiség erősségeinek és a családi háttér szerepének vizsgálata a serdülők iskolai alkalmazkodásában. *Iskolakultúra, 11*(6–7). 98–111.
- FRALEY, R. C., HEFFERNAN, M. E., VICARY, A. M., BRUMBAUGH, C. C. (2011): The Experiences in Close Relationships-Relationship Structures Questionnaire: A Method for Assessing Attachment Orientations Across Relationships. *Psychological Assessment, 23*(3). 615–625.
- FREDRICKSON, B. L. (2013): Positive Emotions Broaden and Build. *Advances on Experimental Social Psychology, 47*, 1–53.
- FREDRICKSON, B. L., LOSADA, M. F. (2005): Positive affect and the complex dynamic of human flourishing. *American Psychologist, 60*(7). 678–686.
- FRYDENBERG, E., LEWIS, R. (1993): *Manual: The Adolescent Coping Scale Melbourne: Australian Council for Educational Research*. Australian Council for Educational Research, Camberwell.
- FÜLÖP M., BERKICS M. (2007): A győzelemmel és a veszteséssel való megküzdés mintázatai serdülőkorban. *Pszichológia, 27*(3). 199–220.
- GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V., SPINHOVEN, P. (2001): Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8). 1311–1327.
- GILLHAM, J., REIVICH, K. (2009): The Penn Resiliency Project. In Lopez, S. J. (ed.): *Encyclopedia of Positive Psychology*. Wiley-Blackwell, Chicester. 676–678.
- HAMVAI C., PIKÓ B. (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia, 108*(1). 71–92.
- HAMVAI C., PIKÓ B. (2013a): A szituációs megküzdés kognitív elemzése korai serdülők körében. *Iskolakultúra, 23*(5–6). 8–21.

- HAMVAI C., PIKÓ B. (2013b): Korai serdülőkori coping-stílusok mint az egészségkockázati és egészségprotektív magatartás magyarázó változói. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 14(2). 115–137.
- HARSÁNYINÉ PETNEHÁZI Á., PÁSKUNÉ KISS J., LESTYÁN E., KÓS N., SZABÓNÉ BALOGH Á. (2017): Hátrányos helyzetű tanulók szociális és érzelmi intelligenciájának vizsgálata az Arany János tehetséggondozó programban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(4). 463–489.
- HASCHER, T., LOBSANG, K. (2004): Das Wohlbefinden von Schülerinnen. In Hascher, T. (ed.): *Schule positive erleben*. Haupt Verlag, Bern. 203–228.
- HERNÁNDEZ, A., HIDALGO, M. D., HAMBLETON, R. K., GÓMEZ-BENITO, J. (2020): International Test Commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32(3). 390–398.
- HOLECZ, A. (2006): Pedagógusjelöltek és pedagógusok személyiség- és megküzdési jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 8(4). 22–40.
- HOLECZ A. (2010): Temperamentum- és karakertípusok, megküzdési stílusok a pedagógus-pályán. *Alkalmazott Pszichológia*, 12(3–4). 55–68.
- HOLECZ A., MOLNÁR S. (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 24(10). 3–14.
- IVENS, J. (2007): The development of a happiness measure for schoolchildren. *Educational Psychology in Practice*, 23(3). 221–239.
- JÁMBORI S., FEJES J. B., GÁL Z., KASIK L., SZABÓ HANGYA L., NAGY K. (2019): Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében. *Iskolakultúra*, 29(6). 18–35.
- JANTEK G., VARGHA A. (2016): A felnőtt kötődés korszerű mérési lehetősége. A közvetlen kapcsolatok élményei – kapcsolati struktúrák (ECR-RS) kötődési kérdőív magyar adaptációja párkapcsolatban élő felnőtt személyeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(3). 447–470.
- JANURIK M., PETHŐ V. (2009): Flow élmény az énekórákon. A többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 3(109). 193–226.
- K. NAGY E. (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15(5). 16–25.
- KERN, M. L., BENSON, L., STEINBERG, E. A., STEINBERG, L. (2016): The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5). 586–597.
- KOVACS, M. (1981): Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatrica*, 46(5–6). 305–315.
- KRISTON P., PIKÓ B. (2017): A kognitív érzelmi önszabályozás szerepe serdülőkorbán a depresszió, a pszichoszomatikus tünetek és a szubjektív jóllét szintjében. *Psychiatria Hungarica*, 32(2). 168–177.
- KUN Á., SZABÓ A. (2017): Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3). 281–310.
- LÁNG A. (2019): A serdülőkori pszichológiai jóllét multidimenzionális mérőeszköze. Az EPOCH kérdőív magyar változatának (EPOCH-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 20(1). 12–34.

- LYUBOMIRSKY, S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának újai tudományos megközelítésben* (Turóczy A. ford.). Ursus Libris Kiadó, Budapest.
- LYUBOMIRSKY, S., LEPPER, H. S. (1999): A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2). 137–155.
- MAGYARÓDI T. (2012): Pozitív pszichológiai témák megjelenése a magyar szakfolyóiratokban és könyvekben (2000–2011). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1). 183–191.
- MARGITICS F., PAUWLIK Z. (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106(1). 43–62.
- MARKÓ É., BANDI SZ., KISS E. CS. (2019): A 16 ítemes szülői reziliencia kérdőív (PREQ16) magyar adaptációja – első hazai mérési tapasztalatok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4). 447–462.
- MARTOS T., SALLAY V., DÉSFALVI J., SZABÓ T., ITTZÉS A. (2014): Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3). 289–303.
- MASLACH, C., JACKSON, S. E. (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2). 99–113.
- MIHÁLKA, M., PIKÓ, B. (2018): Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2). 140–157.
- MIKLÓSI, M., MARTOS, T., KOCSIS-BOGÁR, K., PERCEL FORINTOS, D. (2011): A Kognitív Érzelm-Reguláció Kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica*, 26(2). 102–111.
- NAGY, H. (2019): *A pozitív pszichológia alkalmazása a klinikai és egészségpszichológiában*. ELTE PPK, Budapest.
- NAGY, J., FAZEKASNÉ FENYVESI, M., JÓZSA, K., VIDÁKOVICH, T. (2004): *Diagnosztikus fejlődés- vizsgáló rendszer*. 2. kiadás. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY, K., GÁL, Z., JÁMBORI, S., KASIK, L., FEJES, J. B. (2019): A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 29(6). 3–17.
- NOBLE, T., McGRATH, H. (2015): PROSPER: A New Framework for Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 5(1). 1–17.
- NORRISH, J. M. (2015): *Positive education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press, Oxford.
- NORRISH, J. M., WILLIAMS, P., O'CONNOR, M., ROBINSON, J. (2013): An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2). 147–161.
- OLÁH A. (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 9(6–7). 15–27.
- OLÁH A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11(11). 39–47.
- OLÁH A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- OLÁH A., NAGY H., MAGYARÓDI T., TÖRÖK R., VARGHA A. (2018): Egy új mentális egészséget mérő kérdőív, a MET kidolgozása. In Lippai E. (szerk.): *Változás az állandóságban*.

- A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése.* Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest. 80–81.
- OROSZ, G., DOMBI, E., TÓTH-KIRÁLY, I., ROLAND-LÉVY, C. (2017): The Less is More: The 17-Item Zimbaro Time Perspective Inventory. *Current Psychology*, 36(1). 39–47.
- PAUWLK Z., MARGITICS F. (2008): Személyes törekvések kapcsolata a szubjektív jólléttel főiskolai hallgatóknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(1). 1–33.
- PETERSON, C., SELIGMAN, M. E. P. (2004): *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification.* Oxford University Press, Oxford.
- 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(1). 25–41.
- PIKÓ B., HAMVAI C. (2012): Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 22(9). 24–33.
- PIKÓ B., KERESZTES N. (2007): Serdülők egészségmagatartása két szociális megküzdési (coping) mechanizmus tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62(2). 203–214.
- PINCZÉS T., PIKÓ B. (2014): Flow- és antiflow-élmények az Eysenck-féle személyiségdimenziók tükrében sportoló serdülők és kontrollcsoport körében. *Magyar Pedagógia*, 114(4). 221–236.
- PINTRICH, P. R., SMITH, D. A. F., GARCIA, T., MCKEACHIE, W. J. (1991): *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).* National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.
- REINHARDT M. (2009): Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? *Iskolakultúra*, 19(9). 24–45.
- RIESZ M. (2006): Érzelmi képességek vizsgálata tanulásban akadályozott tanulók körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 8(2). 4–62.
- ROSENBERG, M. (1965): *Society and the adolescent self-image.* Princeton University Press, Princeton, NJ.
- RÓZSA S., VETRÓ Á., VÁRFINÉ KOMLÓSI A., GÁDOROS J., KÓ N., CSORBA J. (1999): A gyermek- és serdülőkorú depresszió kérdőív mérésének lehetősége a klinikai és normatív mintán szerzett tapasztalatok alapján. *Pszichológia*, 19(4). 459–482.
- SALLAY V., MARTOS T., FÖLDVÁRI M., SZABÓ T., ITTÉS A. (2014): A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): Alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3). 259–275.
- SCHEIER, M. F., CARVER, C. S. (1985): Optimism, Coping and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4(3). 219–247.
- SCHIAVON, C. C., TEIXEIRA, L. P., GURGEL, L. G., MAGALHÃES, C. R., REPPOLD, C. T. (2020): Positive education: Innovation in educational interventions based on positive psychology. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, 1–8.
- SELIGMAN, M. E. P. (2011): *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being.* Free Press, New York, NY.
- SELIGMAN, M. E. P., ADLER, A. (2018): Positive Education. In Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. (eds): *Global Happiness Policy Report: 2018.* Global Happiness Council. 52–73.

- SELIGMAN, M. E. P., CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000): Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1). 5–14.
- SELIGMAN, M. E. P., ERNST, R. M., GILLHAM, J., REIVICH, K., LINKINS, M. (2009): Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3). 293–311.
- SIN, N. L., DELLA PORTA, M. D., LYUBOMIRSKY, S. (2011): Tailoring positive psychology interventions to treat depressed individuals. In Donaldson, S. I., Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J. (eds): *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society*. Routledge, New York, NY. 79–96.
- SIPOS, K., SIPOS, M. (1983): The development and validation of the Hungarian form of the Test Anxiety Inventory. In Spielberger, C. D., Dia-Guerrero, R. (eds): *Cross-Cultural Anxiety*. Hemisphere Publishing Corporation, New York, NY. 27–39.
- SNYDER, C. R., LOPEZ, S. J., EDWARDS, L. M., MARQUES, S. C. (eds) (2016): *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. 3rd edition. Oxford University Press, Oxford.
- STAUDER A., KONKOLY THEGE B. (2006): Az Észlelt Stressz Kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3). 203–216.
- SUSÁNSZKY É., KONKOLY THEGE B., STAUDER A., KOPP M. (2007): A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 8(4). 259–276.
- SUZUKI, K., KOBAYASHI, T., MORIYAMA, K., KAGA, M., HIRATANI, M., WATANABE, K., YAMASHITA, Y., INAGAKI, M. (2015): Development and evaluation of a Parenting Resilience Element Questionnaire (PREQ) measuring resiliency in rearing children with developmental disorders. *PLoS ONE*, 10(12). 1–12.
- SZABÓ D. F. (2006): A rövidített WHO jól-lét kérdőív gyermekek körében való alkalmazásának lehetőségei. *Iskolakultúra*, 26(11). 113–118.
- SZABÓ L. (2012): Az aktív és passzív halogatás háttértényezői egyetemi hallgatók körében. In Szabó É., Fülöp M. (szerk.): *A pszichológia mint társadalomtudomány. A 70 éves Hunyady György tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 523–532
- SZALMA I. (2013): Tervek, aspirációk, elégedettség szakiskolások és speciális szakiskolások körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(1–2). 36–45.
- SZÉLESNÉ FERENCZ E. (2008): A pszichológiai immunrendszer vizsgálata a kora gyermekkori emlékek individuálpszichológiai értelmezésén keresztül. *Alkalmazott Pszichológia*, 9(2). 55–72.
- SZITÓ I. (2009): *Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában*. Edition Nove, Sopron.
- SZONDY M. (2004): A szubjektív jóllét és a törekvések kapcsolata késő serdülőkorban. *Alkalmazott Pszichológia*, 6(4). 53–72.
- TONER, E., HASLAM, N., ROBINSON, J., WILLIAMS, P. (2012): Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences*, 52(5). 637–642.
- TÓTH E., FEJES J. B., PATAI J., CSAPÓ B. (2016): Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3). 339–363.

- TREMBLAY, R. E., MASSE, B., PERRON, D., LEBLANC, M., SCHWARTZMAN, A. E., LEDINGHAM, J. E. (1992): Early Disruptive Behavior, Poor School Achievement, Delinquent Behavior, and Delinquent Personality: Longitudinal Analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1). 64–72.
- URBÁN G., OROSZ G., KEREPES L., JÁNVÁRI M. I. (2014): A 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, 34(1). 73–97.
- VARGHA A., TÖRÖK R., DIÓSI K., OLÁH A. (2019): Boldogságmérés az iskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3). 327–346.
- WHITE, C. A., UTTL, B., HOLDER, M. D. (2019): Meta-analyses of positive psychology interventions: The effects are much smaller than previously reported. *PLoS ONE*, 14(5). e0216588.
- WHITE, M., KERN, M. L. (2018): Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1). 1–17.
- WHITE, M., MURRAY, A. S. (2015): Well-being as freedom: Future directions in well-being. In White, M., Murray, A. S. (eds): *Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-Being in Schools*. Springer Netherlands, Dodrecht. 167–175
- ZIMBARDO, P. G., BOYD, J. N. (1999): Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6). 1271–1288.
- ZSOLNAI A., KASIK L. (2012): Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 22(4). 3–19.
- ZSOLNAI A., LESZNYÁK M. (2006): Megküzdési stratégiák kérdőív – adaptált változat.