

KÖZÉPISKOLÁS TANULÓK VÉLEMÉNYE A BOLDOGSÁG ÉS A STRESSZKEZELÉS ISKOLAI TANÍTÁSÁRÓL

Author(s) / Szerző(k):

Ludnikné Pálfi Dorina (Ph.D.)
Miskolci Egyetem (Magyarország)

Molnár Balázs (Ph.D.)
Miskolci Egyetem (Magyarország)

E-mail:

dorina.ludnikne@uni-miskolc.hu

Cite: Idézés:

Ludnikné Pálfi Dorina és Molnár Balázs (2026). Középiskolás tanulók véleménye a boldogság és a stresszkezelés iskolai tanításáról. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/3. szám. 41-56.

Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.41>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0003

Reviewers: Lektorok:

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Lubinszki Mária (Ph.D.), Miskolci Egyetem (Magyarország)
2. Kovács Enikő (Ph.D.), Miskolci Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Absztrakt

A pozitív pszichológia és pedagógia korszerű alapot nyújt a mentális egészséget támogató iskolai környezet kialakításához és Magyarországon is több ígéretes kezdeményezéssel találkozhatunk. Kérdőíves kutatásunk azt vizsgálja egy gimnázium diákjai körében (n=181), hogy a tanulók mennyire nyitottak ezekre a törekvésekre. Eredményeink azt mutatják, hogy nem zárkoznak el a boldogság, stresszkezelés témái elől a serdülők, de a direkt módszerektől (pl. mindfulness gyakorlatok) már idegenkednek.

Kulcsszavak: pozitív pedagógia, pozitív pszichológia, gimnázium, mindfulness

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Abstract

*SECONDARY SCHOOL STUDENTS' OPINION
ON THE TEACHING OF HAPPINESS AND STRESS MANAGEMENT
IN SCHOOLS*

Positive psychology and pedagogy provide a modern foundation for creating a school environment that supports mental health, and there are several promising initiatives in Hungary as well. Our questionnaire-based study, conducted amongst students at a high school (n=181), examines the extent to which students are open to these initiatives. Our results show that adolescents are not averse to topics such as happiness and stress management, but they do have reservations about direct methods (e.g. mindfulness exercises).

Keywords: positive pedagogy, positive psychology, high school, mindfulness

Disciplines: pedagogy, psychology

„A történelem az élet tanítómestere.”; „Az iskola az életre tanít.”; „Az iskola maga az élet.”: különböző korok különböző jelmondatai, amelyek próbálják megragadni az iskola jelentőségét, feladatát, felelősségét. Az első mondat Cicerótól származik. Az ókori római filozófus üzenete, hogy ha megismerjük a múltat, bölcsőbb döntést hozhatunk a jövőről, tehát mintegy irányelvet ad a tanuláshoz is. A második mondat a 19-20. századi oktatáspolitikai gyakori jelmondata, eszménye volt, melynek mondanivalója, hogy az iskola nem csak a közismereteket közvetíti, hanem feladata, hogy olyan felnőttekké nevelje a gyerekeket, akik hasznos tagjai a társadalomnak. Az utolsó John Dewey pedagógiai filozófiája egy mondatba sűrítve. Szemlélete szerint az iskolát olyan környezetté kell alakítani, amely szimulálja a társadalmi, szociális helyzeteket és viszonyokat a gyer-

mekek számára (Pukánszky 2014, 2013; Pukánszky és Németh 1996).

A 21. században a rohamos ütemű technológiai fejlődés, a digitális eszközök elterjedése, az AI megjelenése, az iskola jelentőségének, feladatának, felelősségének úragondolását sürgeti (Csépe 2016). A környezetünk változásának hatására az iskolás korú gyerekek is változnak. Nevezhetjük őket Prensky (2001) kifejezésével digitális bennszülötteknek, „app-generációnak” (Davis és Gardner 2013) vagy a generáció kutatók által preferált Z vagy Alfa generációnak (Komár 2017; Tari 2011). A változásokból egyértelműen következik, hogy az új generációk számára új eszközök, módszerek, innovatív tanulási lehetőségek biztosíthatják a hatékony fejlesztést (Ludnikné Pálfi és Molnár 2026).

Az okoseszközök használata, a hatalmas információáramlás és -befogadás, a folyto-

nos online jelenlét olyan helyzetek megoldására és megélésére kényszeríti az embereket, amelyekre evolúciósan kevésbé vagyunk alkalmasak. A régi korok embereit sokkal kevesebb távoli információ érte el, sokan csak a közvetlen környezetüket ismerték, benne alig néhány tucatnyi ember életét és sorsát. Ma a fiatalok a legszegényebbek tragédiáit és a leggazdagabbak fényűzését is folyamatosan láthatják a digitális térben, a térbeli távolság az információáramlásban már nem akadály, mindenki tud(hat) mindenről. McLuhan (2001) kifejezésével élve a világ globális faluvá vált. Az információáramlás azonnali, mértéke pozitív értelemben is felbecsülhetetlen, azonban nem erre van „huzalozva” az emberi agy és psziché. Számos kutatás rámutat például arra, hogy a kamaszok mentális állapota romlást mutat a fokozott digitális eszköz-használat hatására (Princz és Pilinszki 2024; Bányai és tsai 2017). Természetesen ezen kívül egyéb tényezők is szerepet játszhatnak a folyamatokban, amely Magyarországon a sajátos nevelési igényű tanulók (ez magában foglalja a súlyos tanulási-, figyelem-, magatartászavarokat) arányának emelkedésében is egyértelműen tetten érhető (Petrikné Jánossy, 2022): a diagnosztikai kritériumok változásától kezdve az iskolai és családi nevelés jelenkori problémáin keresztül a globális kihívások okozta egzisztenciális szorongásokig. Az oki háttér mélyebb elemzésére jelen munkánkban nem vállalkozunk, de a megküzdés egy lehetséges irányát górcső alá vesszük.

A tanulmányban bemutatásra kerülő empirikus kutatás célja megvizsgálni egy megszokott helyen működő, „átlagosnak” mondható gimnázium diákjainak nyitottságát a pozitív pedagógiai ihletettségű, pszichés jóllétet erősítő programok iránt. Kutatásunk alapjául szolgáló elméleti háttér a pozitív pszichológia és az iskolában megjelenő (vagy megjelenni szükséges) pozitív pedagógia adja. Tanulmányunkban megjelenik a mindfulness meditációs szemlélet is, mely iskolai környezetben való alkalmazása javíthatja a gyermekek mentális egészségét (pl. Borbély 2018). Az elméleti háttér kifejtését követően az elvégzett vizsgálat bemutatását tesszük meg, majd az eredmények ismertetése után a következtetések megfogalmazása, illetve a további kutatási irány kijelölése következik.

A pozitív pszichológia perspektívája

A pozitív pszichológia a pszichológia egyik viszonylag fiatal irányzata, amely a 20. század végén, elsősorban Martin Seligman kezdeményezésére vált önálló kutatási területté. Míg a hagyományos pszichológiai megközelítések hosszú időn keresztül – körülbelül a második világháború időszakáig – elsősorban a mentális zavarok, a hiányállapotok és a pszichés problémák feltárására, illetve kezelésére összpontosítottak, addig a pozitív pszichológia a jól működő emberi élet feltételeit, az egyéni erősségeket, az optimális fejlődést és a jóllét tudományos vizsgálatát

helyezi a középpontba (v.ö.: Seligman 2010; Seligman 2002; Seligman és Csíkszentmihályi 2000).

A pozitív pszichológia alapvető célja annak feltárása, hogy milyen személyes, társas és környezeti tényezők járulnak hozzá az emberek boldogságához, elégedettségéhez, rezilienciájához és kiteljesedéséhez. Kiemelt figyelmet fordít az olyan pozitív pszichológiai erőforrásokra, mint az optimizmus, a remény, a hála, az érzelmi intelligencia, a kitartás, az önhatékonyság, valamint a pozitív emberi kapcsolatok. A megközelítés egyik alapvető tétele, hogy a mentális egészség nem pusztán a pszichés betegségek hiányát jelenti, hanem magában foglalja az egyén pszichológiai, érzelmi és társas jóllétének jelenlétét is (Seligman 2010; Seligman 2002).

A pozitív pszichológia jelentősége abban rejlik, hogy tudományos kutatásokra támaszkodva olyan szemléletet kínál, amely nem csupán a problémák megelőzésére és kezelésére irányul, hanem az emberi erősségek tudatos fejlesztésére és a pozitív működés elősegítésére is. Ennek köszönhetően napjainkban számos területen – többek között az oktatásban, az egészségpszichológiában, a szervezetpszichológiában, a sportpszichológiában és a mentális egészségfejlesztésben – alkalmazzák eredményeit. A pozitív pszichológia szemlélete nem tagadja a nehézségek és a pszichés problémák jelentőségét, hanem azok kezelése mellett hangsúlyozza az egyén belső erőforrásainak fejlesztését, amelyek elősegítik a sikeres alkalmazkodást, a mentális egészség megőrzését és a hosszú

távú jóllét kialakulását (Seligman 2010; Seligman 2002).

A pozitív pszichológia fogalmát Abraham Maslow vezette be a szakmai diskurzusokba az 1954-ben megjelent *Motivation and Personality* című művében. A kötet egyik fejezete – *A pozitív pszichológia felé* – arra hívta fel a figyelmet, hogy a pszichológia érdeklődésének nem csupán a mentális zavarokra és a hiányállapotokra kell irányulnia, hanem az emberi működés egészséges, pozitív aspektusaira és a kedvező lelki tapasztalatokra is. Ezzel a megközelítéssel Maslow a korábban meghatározó, elsősorban a patológiára összpontosító pszichológiai szemlélettel szemben egy új, humanisztikus irányvonal alapjait fektette le. Bár ez a gondolkodásmód már az 1950-es években megjelent, az egyre népszerűbbé váló humanisztikus pszichológiai irányzatban alaptételnek is számított, de a kibontakozása, szélesebb körű ismertsége az 1970-es évekre tehető, elsősorban az Egyesült Államokban.

A paradigmátikus szemléletváltás a 2000-es években zajlott le, amikor a pozitív pszichológia a pszichológia tudományának és praxisának egyik jelentős irányzatává nőtte ki magát (Horváth, 2023). Seligmant és Csíkszentmihályit (2000) tartják a pozitív pszichológia megalkotóinak, akik olyan elméleti alapokra építettek, mint Maslow és Rogers munkássága, vagy a még régebbi gyökerek esetében Jung és James írásai.

Martin Seligman *Authentic Happiness* című, 2002-ben megjelent művében a pozitív pszichológia három alapvető kutatási területét különítette el. Ezek közé sorolta a

pozitív érzelmek vizsgálatát (*study of positive emotion*), a pozitív személyiségjellemzők kutatását (*study of positive traits*), amely első sorban az egyéni erősségekre, értékekre és kapcsolódó képességekre irányul, valamint a pozitív intézmények, intézményi háttér tanulmányozását (*study of positive institutions*), ideértve többek között azok demokratikus működését, a szabad érdeklődés kibontakozási lehetőségeit, vagy éppen a stabil családi kapcsolatokat. Seligman ebben a munkájában hangsúlyozza, hogy az autentikus boldogság az egyén erősségeinek felismeréséből, tudatos fejlesztéséből és mindennapi alkalmazásából fakad. Álláspontja szerint a pozitív pszichológia központi fogalmai nem csupán a kedvező élethelyzetekben járulnak hozzá a személyes fejlődéshez és a lelki egyensúly fenntartásához, hanem a megpróbáltatásokkal teli időszakokban is fontos belső erőforrásként szolgálnak (Seligman, 2002). Ennek köszönhetően a pozitív pszichológia olyan szemléleti keretet kínál, amely az emberi élethelyzetek teljes spektrumának értelmezésére alkalmas.

Seligman később, a 2010-ben megjelent *Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions* című könyvében továbbfejlesztette korábbi elképzeléseit. Ebben rámutat arra, hogy a „boldogság” fogalma félrevezető lehet, mivel a hétköznapi értelmezés gyakran kizárólag a jókedvvel, a derűvel vagy az örömteli érzelmekkel azonosítja azt. Emiatt szükségesnek tartotta a fogalom újragondolását, hiszen nem kívánta, hogy a pozitív pszichológia cél-

rendszerét pusztán hedonisztikus megközelítésként értelmezzék. Míg korábban a pozitív pszichológia legfontosabb feladatának az étellel való elégedettség növelését tekintette, későbbi munkájában ennek helyébe egy átfogóbb jóllételeméletet állított. Értelmezésében a boldogság első sorban szubjektív élmény, ezzel szemben a jóllét sokkal összetettebb, több tényezőtől felépülő konstrukció. Ennek leírására dolgozta ki a PERMA-modellt, amely öt alapvető összetevőt foglal magában: a pozitív érzelmeket (*Positive Emotion*), az elmélyült bevonódást (*Engagement*), a támogató emberi kapcsolatokat (*Relationships*), az élet értelmességének megélését (*Meaning*) és a teljesítmény, valamint a célok elérésének élményét (*Accomplishment* – lásd: Seligman, 2010).

A modellt később a testi egészség és vitalitás dimenziójával (*Health*) egészítették ki, amelynek eredményeként létrejött a PERMAH-modell. Ez a kibővített keretrendszer már a pszichológiai jóllét mellett a fizikai egészség jelentőségét is hangsúlyozza (Beregi és Bognár, 2021). A pozitív pszichológia fejlődése során ugyanakkor számos további meghatározó fogalom is megőrizte jelentőségét. Ilyenek többek között a flow-élmény, a megküzdési stratégiák, az érzelmi intelligencia, a protektív személyiségvonások és a karaktererősségek, amelyek napjainkban egyaránt meghatározó szerepet töltenek be a pozitív pszichológiához kapcsolódó tudományos kutatásokban és a gyakorlati alkalmazásokban (Oláh, 2021).

Gyakorlati alkalmazás

a nevelés színterein:

pozitív pedagógia

A pozitív pedagógia olyan pedagógiai törekvések ernyőfogalma, amelyek tudatosan építenek a pozitív pszichológia eszköztárára, és a hagyományos ismeretközvetítő oktatási folyamatokat kiterjesztve a tanulók egyéni és társas kompetenciáit állítják a pedagógiai folyamatok középpontjába (Hamvai és Pikó 2008). Seligman és munkatársai is definiálták ezt a fogalmat 2009-ben, és szoros kapcsolatot tételeztek fel a jóllét fogalmkörével: „...but imagine if schools could, without compromising either, teach both the skills of well-being and the skills of achievement. Imagine Positive Education” („...de képzeljük el, mi lenne, ha az iskolák – anélkül, hogy bármelyiket is feláldoznák – mind a jóllét-, mind a teljesítményképességeket taníthatnák.”; Seligman és tsai., 2009, 293-294. o. [*a szerzők fordítása*]). Fontos azonban kiemelni, hogy a gyakorlati implementáció nemcsak filozófiai, hanem empirikus alapokon is nyugszik. White és Murray (2015) hangsúlyozza, hogy a pozitív pedagógia bizonyítékon alapszik, tudományosan megalapozott, ugyanakkor értékalapú.

A pozitív pedagógia lényege, hogy a tudásfejlesztés és a közismereti tárgyak tanítása mellett – ezt nem elhanyagolva – az iskola biztosítson olyan környezetet és tudást a diákoknak, amelyek mentális jóllétük fejlesztésére irányul. Az irányzat fő jellemzői: tanulóközpontú oktatás, pozitív hangulat a tantestületben, kreatív pedagógusok, az osztályteremben az érzelmi har-

mónia és nyugodt légkör megteremtése, társas és érzelmi intelligencia fejlesztése. Módszerek tekintetében azok kerülnek előtérbe, melyek tevékenységközpontúak és a diákok problémamegoldási készségét fejlesztik. Az inkluzív pedagógiai szemlélet követése is központi szerepet kap a pozitív pedagógiában (Horváth 2023; Ladnai 2018).

A pozitív pedagógia szemléletében kiemelt figyelmet kap a személyes (pl. önismeret, önértékelés, önbizalom, pozitív érzelmek megélése) és társas kompetenciák (pl. együttműködés, asszertivitás) fejlesztése. Ezek mellett „szakmai” kompetenciák (pl. érdeklődés kialakítása, kitartás, tartós figyelem, célorientált gondolkodás, optimista jövőkép) is jelen vannak, melyek a tudásfejlesztés elősegítésében vesznek részt (Horváth 2023).

Sajnos, hiába a megjelent kutatások eredményei, a külföldi jó gyakorlatok példái, a pozitív pedagógia tudományosan bizonyított előnyei, a hazai köznevelésben megjelenő pedagógiai gyakorlat domináns szemléletére még mindig a „hagyományos” tanítási attitűdök és szokások nyomják rá a bélyegüket: a tekintélyelvűség, a többségében frontális munkaformát alkalmazó tanórák szervezése, a lexikális tudás fejlesztésének előtérbe helyezése. A magyar iskolarendszer korszerűtlensége miatt a diákok egy része folyamatosan él meg egyéni kudarokat (Kapusai 2022). Vannak azonban Magyarországon is olyan pedagógiai programok, kezdeményezések, amelyek sikeres működése reményt jelenthet a változás irányában.

A Kék Madár személyközpontú pedagógiai program Veszprémben a Báthory István Sportiskolai Általános Iskolában bevezetett és 26 éve sikeresen működő pedagógiai kezdeményezés. A program 1-4. osztályban működik és elsődleges célja, hogy a gyermekek megtapasztalják az örömet a tanulásban. A program központba állítja a személyiségfejlesztést, értékközvetítést, képesség- és kompetenciafejlesztést. A programot jellemzi a szabadon és élvezettel való tanulás megélése, az egyéni célok és fejlődési tempó figyelembevétele, ebből következően a differenciálás, a társakkal való kapcsolat fejlesztése, a testi és lelki egészség előtérbe helyezése.

A diákok beszélgetőkörökkel kezdik napjukat, mely során megosztják egymással érzéseiket és a számukra fontos eseményeket, velük történt új dolgokat. Ezzel megteremtődik a bizalmi és családi légkör. A tanítók nagy szeretettel és odafordulással nevelik-tanítják a gyerekeket. Az ismeretek megszerzése elsősorban kooperatív technikákkal, csoportmunkában történik, de a diákok szabadságot kapnak abban a döntésben, hogy milyen módszerrel képesek hatékonyan elsajátítani a tananyagot. Emellett a program erősen épít a diák-szülő-pedagógus hármass közötti szoros kapcsolatra és együttműködésre, mely magában hordozza, hogy a szülők nagyobb befolyással rendelkeznek a tananyag, tanításszervezés meghatározásában, megtervezésében, kialakításában, mint a hagyományos iskolákban. Emellett tréningeket szerveznek a családoknak, melyek során kommunikációs készségek fejlesztésére és

gyermekükkel való hatékony együttműködésre tanítják a szülőket, nem elfelejtkezve a kapcsolódó motiváció erősítéséről sem (Kék Madár személyközpontú pedagógiai programja; Ladnai 2018).

Magyarországon a legismertebb és a legnagyobb népszerűségnek örvendő, a pozitív pedagógia elveire építő program a Boldogságóra program. Mára több, mint 1300 hazai óvoda és iskola csatlakozott a programhoz. A Boldogságóra program a Jobb Veled a Világ Alapítvány gondozásában született meg 2014-ben, szakmai kidolgozásához Bagdi Bella, Bagdy Emőke és Oláh Attila neve köthető, szakirodalmi alapjául leginkább Sonja Lyubomirsky *Hogyan legyünk boldogok?* című munkája szolgált. A program konkrét tananyagot és módszertani segédletet kínál a csatlakozni kívánó pedagógusoknak, iskoláknak. A „boldogság” szinte megfoghatatlan pszichés állapotnak tekinthető, de a programon belül a diákok 10 témakör (hála megélése, optimizmus gyakorlása, társas kapcsolatok ápolása, jó cselekedetek, célok kitűzése, megküzdési stratégiák, apró örömek élvezete, megbocsátás, testmozgás, fenntartható boldogság) megismerésével, saját tapasztalataik és reflexiójuk segítségével, játékos, inspiráló formában fedezik fel a boldogság megélését és fenntartását. A 10 témakör feldolgozása az iskolai tanév 10 hónapjában, egy-egy foglalkozás (pl. tanóra is lehet) keretein belül történik. A foglalkozások kezdetén és végén gyakran közös, rövid (maximum 5 perces) meditáció szerveződik, melynek jelentősége, hogy segítségével megteremtődhet a legopti-

málibbabb atmoszféra a közös munkához, kezeli a szorongást, fejleszti a gyermekek lelki egészségét és a meditációs, illetve mindfulness-alapú technikák megismerésével eszközt kínál számukra egy-egy stresszes időszak kezelésére. Emellett a foglalkozások szerves részét képezi a közös éneklés, melyre szintén felkínál a program dalokat, énekeket. A közös éneklés tevékenysége az ősi időktől kezdődően szerves részét képezte a közösségépítésnek. Énekléssel kifejezhető és javítható a lelkiállapot, növekedik a tüdő kapacitása, fejlődik a ritmusérzés és csökken a stressz (Horváth 2023; Dibuz-Pávics 2019; Bagdi és Bagdy 2017; Sződy 2016; Lyubomirsky 2008).

Vannak szkeptikusok (köztük szülők is), akik úgy vélik, hogy a Boldogságóra program feleslegesen elvett idő a gyerekektől, amely idő alatt a „rendes” tanulás kellene, hogy megtörténjen; sokan „bohózkodásnak”, játéknak tekintik a Boldogságóra alkalmakat (Ludnikné Pálfi és Molnár 2025). Szakemberek is vannak, akik kételkednek a módszerek hatékonyságában (pl. Gyarmathy, 2019), esetleg túl spirituálisnak tartják azokat. A kétkedő hangok ellenére is ez a legismertebb pozitív pedagógiai program Magyarországon.

Empirikus kutatásunk arra irányul, hogy – a fenti programok szellemiségére reflektálva, de azoktól függetlenül – felmérjük a középiskolás fiatalok nyitottságát a pozitív pszichológia és pedagógia direkter iskolai megjelenítésével kapcsolatban.

Minta

Az adatfelvétel 2026 márciusában történt egy miskolci gimnázium öt évfolyamán (8-12.), évfolyamonként legalább egy-egy teljes osztályt megcélózva. Az eredmények értelmezéséhez fontos tudnunk, hogy a gimnáziumban nem működik külön pozitív pedagógiai (például Boldogságóra) program.

A kiosztott mintegy 200 kérdőívből 181 értékelhető kérdőívet kaptunk vissza. A diákok életkora 13 és 20 év között mozgott, az átlagéletkoruk 15,9 év (SD=1,33). A válaszadók mintegy kétharmada lány volt (113 fő; 62,8%), és csak egyharmada fiú (67 fő; 37,2%). Ez nem a fiúk elzárkózásából fakadt, inkább abból, hogy a vizsgálati helyszínként szolgáló gimnázium osztályaiban jellemzően több lány, mint fiú tanul.

A diákok 61,9%-a (112 fő) miskolci, helyi lakos, azonban a környező városokból (18 fő; 9,9%) és falvakból (50 fő; 27,6%) is sokan érkeznek. Egy válaszadó pedig tanyán él.

A szülők többsége diplomás (113 fő; 62,8%), de legalábbis érettségizett (41 fő; 22,8%). Érettségi nélkül, de szakmával 9 (5,0%) tanuló szülei rendelkeznek, míg 5 (2,8%) tanuló esetében a legmagasabb szülői iskolai végzettség az általános iskola. 12 (6,7%) tanuló nem akart vagy nem tudott választ adni szülei legmagasabb iskolai végzettségére.

Módszer és eszközök

A vizsgálóeszközünk papíralapú, önkitöltős kérdőív volt, amely a szociodemográfiai alapadatok (nem, életkor, lakóhely, szülők legmagasabb iskolai végzettsége) mellett néhány tanulmányi információra (évfolyam, tanulmányi átlag, kedvenc tantárgy) kérdezett rá. Jelen tanulmányunk alapját hét állítás alkotja, amelyekkel kapcsolatban a tanulók ötfokozatú skálán fejthették ki az egyetértésüket (végpontok: egyáltalán nem értek vele egyet / teljesen egyetérték vele). A kérdések közül egy az iskola és az élet kapcsolatát vizsgálta („Azt gondolom, az iskola az életre tanít.”), kettő a stresszkezelés hagyományosnak tekinthető módszereivel (ima, meditáció) kapcsolatos gyakorlati tapasztalatokra kérdezett rá („Szoktam meditálni.”, „Szoktam imádkozni.”), négy kérdés pedig arra, hogy mennyire nyitottak arra a tanulók, hogy iskolai keretekben is tanuljanak a stresszkezelésről, a boldogságról és rövid gyakorlatok kipróbálásáról („Órák kezdetekor szívesen végeznék 2-3 perces gyakorlatokat, melyek segítenek, hogy nyugodtabb legyek.”).

A kérdőív összeállítása során figyeltünk arra, hogy rövid, gyorsan kitölthető kérdéssort kapjanak a tanulók, a nyelvezet pedig a témában járatlan, fiatalabb diákok számára is értelmezhető legyen.

A kérdőíveket órakeretben vettük fel, szaktárgyak óráiból néhány percet igénybe véve. Adatfeldolgozáshoz a Microsoft Excel 365 (2606-os verzió) és a Jamovi 2.7.31 szoftvereket használtuk.

Eredmények

Feltételeztük, hogy a szociodemográfiai háttérváltozókon kívül tanulmányi tényezők is összefüggésben állhatnak a boldogság és a stresszkezelés iskolai tanításával kapcsolatos véleményekkel. Ezért először az ezekkel kapcsolatos válaszokat mutatjuk be.

A vizsgált tanulói csoportban a 10. osztályba járó tanulók voltak a legtöbben (74 fő; 40,9%), a 8., 9., illetve a 11. és 12. osztályba járók aránya 10,5-17,1 % (19 és 31 fő) között mozgott.

Kirívó tanulmányi problémákkal nem küzdenek a tanulók, inkább a stabil négyes szint dominál (lásd: 1. táblázat).

1. táblázat: a válaszadó tanulók ($n=179$) tanulmányi átlaga (forrás: a Szerzők)

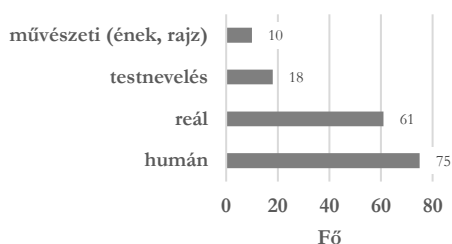
Tanulmányi átlag	Fő	%
3,00 alatt	1	0,6
3,00-3,50	4	2,2
3,51-4,00	28	15,6
4,00-4,50	87	48,6
4,50 felett	59	33,0
Összesen	179	100,0

A kedvenc tantárgyukra vonatkozó kérdésre 15 különböző tantárgyat soroltak fel a tanulók (angol, biológia, digitális kultúra, ének-zene, fizika, földrajz, francia, honvédelmi alapismeretek, kémia, magyar nyelv és irodalom, matematika, német, testnevelés, történelem, vizuális kultúra). A legnépszerűbb tantárgynak az angol bizonyult (28 fő; 17,1%), nem sokkal utána a biológia (24 fő; 14,6%) és a történelem

(24 fő; 14,6%) következett. 20 tanulónak a matematika (12,2%) a kedvenc tantárgya, 18 főnek pedig a testnevelés (11,0%). A többi tantárgy 10% alatti eredményt mutatott fel a vizsgálatunkban.

Amennyiben nagyobb tantárgycsoportokba szervezzük a válaszokat – követve a hagyományosnak tekinthető humán/reál logikát –, akkor azt láthatjuk (lásd: 1. ábra), hogy a humán tantárgyak a legnépszerűbbek (75 fő; 45,7%), de a reál tárgyak sem szakadnak le érdemben (61 fő; 37,2%).

1. ábra: a válaszadók (n=164) kedvenc tantárgyai (forrás: a Szexzők)



A kérdőíves vizsgálatba bevont tanulóknak hét állítást kellett értékelniük ötfokozatú (1-5) skála segítségével, amelyet az adatfeldolgozás során kvázi intervallum típusúként kezeltünk.

Az első öt állítás a „boldogság tanításának” egyes aspektusaira kérdezett rá az általánosabb állításoktól az iskolai szintérig haladva. A válaszok értelmezéséhez szükséges részletesebben is áttekintenünk az egyes állításokat, bemutatva az állítások kvalitatív jellemzőit, és az egymás között fennálló logikai kapcsolatokat.

Az első állítás arra vonatkozott, hogy mennyire érzik úgy a tanulók, hogy az iskola a tantárgyi tudás átadásán kívül az életre is felkészíti őket („1. Azt gondolom, az iskola az életre tanít.”). A második állítás a személyes érdeklődést vizsgálta a boldogság kérdései iránt („2. Érdekel, hogy milyen módon lehet az ember boldogabb”), majd két kérdés arra vonatkozott, hogy ez mennyire válik tanulási szükségletté is az egyéni (öröm) és a rendszerszintű (szükségesség) dimenziókban („3. Örülnék, ha megtanulhatnám az iskolában, hogyan kezeljem megfelelően a feszültséget. 4. Véleményem szerint szükséges lenne olyan dolgokat tanulni az iskolában, ami a stresszkezelést segíti.”). Az ötödik állítás („5. Órák kezdetekor szívesen végeznék 2-3 perces gyakorlatokat, melyek segítenek, hogy nyugodtabb legyek.”) ezt a gondolat-sort a konkrét, akár mindfulness-jellegű iskolai gyakorlat támogatásáig vitte. A válaszok főbb statisztikai jellemzőit a 2. számú táblázatban követhetjük nyomon.

A válaszokból jól látszik, hogy az iskolát a diákok életidegennek (1. *Azt gondolom, az iskola az életre tanít*) érzik (m=2,00). A tanulók mintegy 90%-ának (legalább 3-as érték) igénye lenne arra, hogy megismerje az emberi boldogság hátterét (2. *Érdekel, hogy milyen módon lehet az ember boldogabb.*; m = 3,65), és nyitottak lennének arra, hogy a saját feszültségeik kezelését iskolában tanult módszerek segítségével is erősítsék (3. *Örülnék, ha megtanulhatnám az iskolában, hogyan kezeljem megfelelően a feszültséget* [m= 3,87]; 4. *Véleményem szerint szükséges lenne olyan dolgokat tanulni az iskolában, ami a stresszkezelést*

2. táblázat: a tanulók nyitottsága a pozitív pedagógiai gyakorlatok irányában (forrás: a Szerzők)

Állítás	Skálaértékek (fő)					Átlag	Standard szórás
	1	2	3	4	5		
1. Azt gondolom, az iskola az életre tanít.	64	70	32	13	2	2,00	0,96
2. Érdekel, hogy milyen módon lehet az ember boldogabb	8	8	55	77	32	3,65	0,97
3. Örölnék, ha megtanulhatnám az iskolában, hogyan kezeljem megfelelően a feszültséget.	8	5	39	80	49	3,87	0,99
4. Véleményem szerint szükséges lenne olyan dolgokat tanulni az iskolában, ami a stresszkezelést segíti.	7	13	41	54	66	3,88	1,10
5. Órák kezdetekor szívesen végeznék 2-3 perces gyakorlatokat, melyek segítenek, hogy nyugodtabb legyek.	42	27	54	35	23	2,83	1,33

segíti. [$m=3,88$]). Ez a nyitottság még hangsúlyosabbá válik, ha belegondolunk, hogy serdülő korosztály válaszáiról van szó, amikor esetleg a boldogság, stresszkezelés témái kellemetlenek, „cikinek” is számíthatnának.

Fontos azonban azt is látnunk, hogy a pozitívabb érzelmi állapotokat nem feltétlenül direkt (pl. mindfulness-alapú) gyakorlatok segítségével szeretnék elérni (5. Órák kezdetekor szívesen végeznék 2-3 perces gyakorlatokat, melyek segítenek, hogy nyugodtabb legyek.; $m=2,83$). Ennél a kérdésnél volt az abszolút elzárkózók aránya (42 fő; 23,2%) is kiugróan a legmagasabb. Emögött – első rátekintés alapján – a tapasztalatlanság, a tapasztalatlanságból fakadó idegenkedés is állhatna, hiszen a 6. és 7. kérdésekből („6. Szoktam meditálni.”, „7. Szoktam imádkozni.”) az derült ki, hogy a diákok döntő része számára nem jelent valós tapasztalatot (lásd: 3. táblázat) a meditáció ($m =$

1,75; $SD=1,16$), de még a keresztény kultúrkörben (a vizsgált gimnázium nem egyházi fenntartású) közismert imádkozás sem jelenik meg határozottan ($m=2,54$; $SD=1,44$).

3. számú táblázat: Meditáció és imádkozás gyakorisága a vizsgált tanulók körében (a skála végpontjai: egyáltalán nem / rendszeresen) (forrás: a Szerzők)

Állítás	Skálaértékek (fő)					Átlag	Standard szórás
	1	2	3	4	5		
6. Szoktam meditálni.	113	29	20	10	9	1,75	1,16
7. Szoktam imádkozni.	62	31	41	19	27	2,54	1,44

Az adatok értelmezését azonban árnyalja az, hogy a hét állítás mintha egységes konstruktumot képezne (Cronbach-alfa = 0,668; McDonald's omega=0,702). Az első állítás kivételével szinte mindegyik állítás

szignifikánsan korrelál a többivel (2-7. állítások), amelyben a legerősebb összefüggés – nem meglepő módon – a 3. és 4. állítások között van ($p < 0,001$; $r = 0,665$), míg a leggyengébb is alig haladja meg a tolerálható 5%-os szignifikanciaszintet (3. és 6. állítás között: $p = 0,052$; $r = 0,144$). Az első állítással is pozitív(!) korreláció mutatható ki több esetben (2., 3., 5. kérdéseknél). Az eredmények arra utalnak, hogy a boldogság iránti érdeklődés, annak „tanítása”, de akár a gyakorlatok kipróbálása esetében is egyfajta általános nyitottsági szinttel kell kalkulálnunk: vannak, akik rendelkeznek ezzel a fajta téma iránti nyitottsággal, míg mások nem. Ebbe a nyitottságba még az is beletartozik, hogy a magasabb nyitottságú tanulók esetleg jobban felfedezik az iskola praktikusságát, hajlamosabbak feltételezni az iskola és az élet kapcsolatát.

A nyitottság az életkor emelkedésével azonban gyengül. Az életkor négy esetben mutatott szignifikáns kapcsolatot a hét skálával, valamennyi esetben negatív volt a korreláció („1. Az iskola az életre tanít.”: $p = 0,029$; $r = -0,164$; „3. Örülnek, ha megtanulhatnám az iskolában, hogyan kezeljem megfelelően a feszültséget.”: $p = 0,005$; $r = -0,212$; „4. Véleményem szerint szükséges lenne olyan dolgokat tanulni az iskolában, ami a stresszkezelést segíti.”: $p = 0,026$; $r = -0,167$; „5. Órák kezdetekor szívesen végeznék 2-3 perces gyakorlatokat, melyek segítenek, hogy nyugodtabb legyek.”: $p < 0,001$; $r = -0,265$). Ennek az eredménynek a pedagógiai vonzata igen erős: érdemes lehet bármilyen boldogság tanításával, minél

hamarabb elkezdni, kihasználni a fiatalabb korosztály nyitottságát.

Nemek vonatkozásában a hét állításból 4 esetben mutatható ki statisztikailag igazolható különbség a nemek között (lásd: 4. táblázat). A mintázat teljesen egységesen rajzolódik ki, ahol van különbség, ott a lányok mindig szignifikánsan magasabb pontszámot adtak az állításokra, mint a fiúk. A hatáserősség is jelentős, közepes tartományban (Cohen's $d = 0,50 - 0,65$) mozog. A lányok egyértelműen nyitottabban a boldogság kérdései, a boldogsággal kapcsolatos iskolai kezdeményezések iránt, mint a fiúk.

4. számú táblázat: nemek közötti szignifikáns különbségek Welch-féle kétmintás t -próba alapján (forrás: a Szerzők)

Állítások	p	Cohen's d
2. Érdekel, hogy milyen módon lehet az ember boldogabb.	0,002	-0,5023
3. Örülnek, ha megtanulhatnám az iskolában, hogyan kezeljem megfelelően a feszültséget.	<0,001	-0,5655
4. Véleményem szerint szükséges lenne olyan dolgokat tanulni az iskolában, ami a stresszkezelést segíti.	<0,001	-0,6508
5. Órák kezdetekor szívesen végeznék 2-3 perces gyakorlatokat, melyek segítenek, hogy nyugodtabb legyek.	<0,001	-0,5264

Megjegyzés: Mivel a férfiak (fiúk) kapták az 1-es kódot és a nők (lányok) a 2-es kódot, ezért a Cohen's d negatív értéke a nők (lányok) magasabb átlagpontszámát mutatja.

A rangkorrelációs vizsgálat azt mutatta, hogy a válaszok nem állnak szignifikáns összefüggésben a lakóhely (település)

feltételezhető méretével, viszont a szülők iskolai végzettségével (csak érdemi választ adók esetében: $n=168$), egy esetben már igen: pozitív kapcsolat áll fenn a szülők magasabb iskolai végzettsége és aközött, hogy egy tanuló mennyire gondolja azt, hogy „... az iskola az életre tanít.” ($p=0,005$; $\rho=0,216$). Úgy tűnik tehát, hogy a szülői minta erősíti az iskolai tanulás értelmébe vetett hitet, ez azonban nem jár együtt erősebb „boldogságkérés” igényel.

A tanulmányi jellemzőket megvizsgálva azt láthatjuk, hogy a jobb tanulmányi eredmény együttjár azzal a véleménnyel is, hogy „Azt gondolom, az iskola az életre tanít.” ($p=0,016$; $\rho=0,180$) és azzal a cselekvéssel is, hogy „Szoktam meditálni.” ($p=0,006$; $\rho=0,204$). Az ok-okozatiság a vizsgálatunk alapján nem tisztázható, de az eredmények arra utalnak, hogy a tananyag értelmének, praktikus céljának tisztázása mint didaktikai alapelv továbbra sem elhanyagolható feladat a pedagógusi munkában, illetve a meditáció is hatékony tanulástámogató módszer lehet a kezünkben.

A kedvenc tantárgyak esetében egy szignifikáns eredményt találhatunk, ez pedig az „Érdekel, hogy milyen módon lehet az ember boldogabb.” állítással kapcsolatban mutatható ki ($\chi^2(3)=8,81$; $p=0,032$; $\epsilon^2=0,054$). A DSCF post-hoc teszt futtatása alapján a humán és a reál tárgyak kedvelői között áll fenn ez a különbség ($W=-3,83$; $p=0,034$). A leíró statisztikák alapján a humán tárgyak kedvelői jelöltek szignifikánsan magasabb értékeket ($m=3,85$; me-

dian=4,00), mint a reál tárgyak kedvelőinek csoportjába tartozók ($m=3,34$; median =3,00).

Megvitatás

A vizsgált gimnáziumi tanulók ($n=181$) döntő része számára a meditáció és az imádkozás nem jelent valós tapasztalatot, és iskolai rövid gyakorlatokat sem feltétlenül szívesen próbálnának ki. Ennek ellenére jellemzően nem zárkoznak el az elől, hogy a boldogság kérdéseiről, a stressz- és feszültségkezelés technikáiról tanuljanak az iskolában. A válaszokból úgy tűnik, hogy emögött valamilyen általános nyitottság (vagy elzárkózás) állhat a témakör kapcsán: az érdeklődés, a kapcsolódó kérdések elméleti, de akár gyakorlatokkal gazdagított tanítása is együttjár. Mindez azonban életkorfüggő is, az idősebb diákok jobban elzárkoznak ettől, mint a fiatalabbak.

A nemi különbségeket is figyelembe kell vennünk: a lányok jellemzően nyitottabban a boldogság kérdései és a boldogság iskolai tanításával kapcsolatban, mint a fiúk. A humán tárgyak kedvelése is együttjárhat a boldogság témaköre – ha nem is feltétlenül iskolai tárgyalásával – iránt nyitottsággal.

Izgalmas és további kutatást igénylő eredménye a vizsgálatunknak, hogy az iskola praktikusságának megítélése és a tényleges meditációs tapasztalatok pozitívan korrelálnak az érdemjegyekben meg nyilvánuló iskolai eredményességgel.

Korlátozások

Vizsgálatunk inkább pilotnak tekinthető, egy konkrét gimnáziumban történt, így bármilyen további vizsgálat nélküli extrapolációja kétséges lehet.

A vizsgálóeszközünkben a pozitív pedagógia terminológiáját csak részben tudtuk precízen alkalmazni, szükséges volt egyszerűbb nyelvezetet használni a tanulók sajátosságaihoz igazodva, ez azonban torzíthatja a válaszok értelmezését. Még így is előfordult az adatfelvétel során, hogy a tanulók jelezték, nem minden kifejezés (pl. a meditáció) érthető a kérdőívben.

Eredményeinket a fentiek figyelembevételével szükséges értelmezni: érdekes és fontos irányvonalakat jelölhetnek ki a bemutatott adatok, de megalapozott véleményalkotáshoz szélesebb körű vizsgálatok szükségeltetnek, precízebbé téve a vizsgálóeszközt is.

Konklúziók

Empirikus vizsgálatunk eredményeinek elemzését követően megállapítható, hogy a vizsgálatban részt vett középiskolai tanulók összességében nyitottak arra, hogy megismerjék a mentális egészségük fejlesztésére és fenntartására irányuló módszereket, lehetőségeket. Erre egyértelműen építeni lehet, amennyiben ilyen jellegű programokat szeretnénk bevezetni a mindennapos iskolai gyakorlatba. Fontos azonban tudnunk azt is, hogy ez a nyitottság korlátozott, nem foglalja magában azt, hogy szívesen végeznének a diákok – legalábbis rendszeresen – tanórába ágyazott gyakorlatokat is. Ebből következően jelen-

tős eredményeket hozhat egy olyan jövőbeli kutatás, amely a pozitív pedagógia által nyújtott ismeretek megszerzésének és a kapcsolódó gyakorlatoknak pontos helyét tárja fel a tanítási-tanulási folyamatokban. Kulcskérdés tehát, hogy hova illeszkedik ez a – semmiképpen sem elhanyagolható – ismeretközvetítés és készségfejlesztés az intézményes oktatásba vagy miként lehet a kezdeti ellenállást megfelelő motiválással leküzdeni.

Kutatásunk tapasztalata, hogy a diákok – annak ellenére, hogy a vizsgálatban szereplő mintában középiskolás korosztály bevonása történt – nincsenek tisztában olyan fogalmak jelentéstartalmával, mint a meditáció, gyakorlati tapasztalataik pedig igencsak szűkre szabottak nemcsak a meditáció, de az imádkozás esetében is. Esetlegesen szégyenérzet, félreértelmességek vagy előítéletek jelennek meg ezeknek a tevékenységeknek az említésekor, mint ha ezek a mentális tevékenységek tabusítva lennének meg a tizenévesek körében. Ezek feloldására irányuló törekvések fontos fejlesztési területet jelentenének az oktatás területén.

Eredményeink és a feltárt hiányosságok egyaránt azt jelzik, hogy a pedagógiai gyakorlat számára a legfőbb kihívást a jövőben két alapvető kérdés megválaszolása jelenti: milyen módon és formában lenne hatékony fejleszteni a tizenéves gyermekek, fiatalok mentális egészségét, illetve milyen módszertan szükséges, hogy ők maguk képesek legyenek hatékony eszközökhöz nyúlni, amikor szükségük van rá.

Irodalom

- Bagdi, B., Bagdy, E. (2017): *Boldogságóra: Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek*. Metal Focus Kiadó, Budapest.
- Bagdy, E. (2020): Pozitív pedagógia? Avagy a pozitív pszichológia helye és szerepe a nevelésben, a személyiségformálásban. In. Szarka Emese (2020, szerk.): *Pozitív pedagógia és nevelés konferenciakötet I.*, Budapest, Mental Focus Kft., 21–29.
- Bányai, F. és tsai (2017): *Problematic social media use, Results from a large-scale nationally representative adolescent sample*. Letöltés: 2026-07-13 Web: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0169839>
- Bereg, E. és Bognár, J. (2021): Egészségközpontú nevelés és oktatás: a fizikai aktivitás növelésének módszerei és a pozitív pedagógiai lehetőségei. In. *Pozitív pedagógia és nevelés konferenciakötet II.*, Budapest, Mental Focus Kft., 33–44.
- Borbély, I. (2018): A tudatos jelenlét alapú stresszredukciós technika (MBSR) hatásairól az IPOO-modell aspektusából. *Különleges Bánásmód*, 4(2) pp. 45–54. DOI [10.18458/KB2018245](https://doi.org/10.18458/KB2018245)
- Csépe, V. (2016): *A 21. századi iskola feladatai – kihívások és lehetőségek*. Letöltés: 2026-07-13, Web: <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/9-kiadvany-2016/96-2016-prof-dr-csepe-valeria-1-a-21-szazadi-iskola-feladatai-kihivasok-es-lehetosegek>
- Davis, K. és Gardner, H. (2013): *The App Generation – How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy and Imagination in a Digital World*. Yale University Press, New Haven.
- Dibuz-Pávics, J. (2019): Pozitív oktatás, boldogságra nevelés a barcsi Széchenyi Ferenc Gimnáziumban. *Új Pedagógiai Szemle*, 69 (11-12) pp. 155-170.
- Gyarmathy Éva (2019) Öröm és boldogság az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 69 (9-10) pp. 112-121
- Hamvai, Cs. és Pikó, B. (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar pedagógia*, 108(1) pp. 71–92.
- Horváth, R. (2023): Pozitivitás a pedagógiában: A pozitív pedagógia főbb jellemzőinek bemutatása. *Danubius Noster*. 11 (4) pp. 39-58.
- Kapusi, A. (2022): Jól nevelni – Gondolatok a művészetalapú módszerek népszerűsítésének érdekében. *Új Pedagógiai Szemle*, 72 (11-12) pp. 68-76.
- Kék Madár személyközpontú pedagógiai program*. Letöltés: 2026-07-13 Web: https://vpbathory.edu.hu/kekmadar/kekmadar_pedprog.pdf
- Komár, Z. (2017): Generációelméletek. *Új Köznevelés*, 73 (8-9) pp. 14-16.
- Ladnai Attiláné (2018): A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség*. 4 (1-4) pp. 25-48.
- Ludnikné Pálfi, D. és Molnár, B. (2026): A tanárszerep újradefiniálása. *Tanít-tani Online* Letöltés: 2026-07-13 Web:

- https://www.tani-tani.info/a_tanarszerep_ujrdefinialasa
- Ludnikné Pálfi, D. és Molnár, B. (2026): A boldogság tanulható. *Tani-tani Online* Letöltés: 2026-07-13 Web: https://www.tani-tani.info/a_boldogsag_tanulhato
- Lyubomirsky, S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának újai tudományos megközelítésben*. Ursus Libris, Budapest.
- McLuhan, M. (2001): *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Trezor Kiadó, Budapest
- Oláh, A. (2021): A pozitív pszichológia térhódítása Magyarországon. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76 (2021) pp. 3–4, 803–808 DOI:[10.1556/00162021.00060](https://doi.org/10.1556/00162021.00060)
- Oláh, A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*. 14 (11) pp. 39-47.
- Petrikné Jánossy, Cs. (2022): Pillanatkép a sajátos nevelési igényű gyermekek és az őket oktató-nevelő pedagógusok helyzetéről a köznevelésben. In: *Doktorandusz hallgatók X. konferenciájának tanulmányai*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. pp. 159-187. DOI: [10.17048/EKKEIDIKonf.19.2022.159](https://doi.org/10.17048/EKKEIDIKonf.19.2022.159)
- Pléh, Cs. (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*. 14 (5) pp. 57–61.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9 (5) pp. 2-6.
- Princz, K. és Pilinszki, A. (2024): Kamaszkorú gyermekek pszichés jólléte és a digitális eszköz-használat. *Máltai Tanulmányok*, 6 (3) pp. 24-43.
- Pukánszky, B. (2013): *Pedagógiai eszmétörténet*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Pukánszky, B. (2014): *Iskola és pedagógusképzés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pukánszky, B. és Németh, A. (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tari, A. (2011): *Z generáció*. Tericum, Budapest.
- Seligman, M. E. P. (2002): *Authentic happiness*. Free Press, New York.
- Seligman, M. E. P. (2010): *Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions*. The University of Michigan.
- Seligman, M. E. P. és Csikszentmihályi, M. (2000): Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1) pp. 5–14.
- Seligman, M. E. és tsai (2009): Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3) pp. 293–311.
- Szűdy, J. (2016): Boldogságórák kicsiknek, nagyoknak. *Új Köznevelés*, 72 (5-6) pp Letöltés: 2026-07-15 Web: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/boldogsagorak-kicsiknek-nagyoknak>
- White, M. A. és Murray, S. A. (2015): *Evidence-Based Approaches in Positive Education Implementing a Strategic Framework for Well-being in Schools*. Springer Letöltés: 2026-07-14 Web: <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9667-5>