

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Doktori (PhD) disszertáció

Az értekezés tézisei

SCHÜSZLER Tamara

USING POSITIVE PSYCHOLOGY-BASED TASKS IN THE SECONDARY ENGLISH AS A FOREIGN  
LANGUAGE (EFL) CLASSROOM:

THE POTENTIAL OF MINDFULNESS-BASED ACTIVITIES

<https://doi.org/10.15476/ELTE.2025.041>

Doctoral School of Education

A doktori iskola vezetője: Prof. Dr. RAVASZNÉ ZSOLNAI Anikó, DSc, habil.

Nyelvpedagógia Doktori Program

Programvezető: Prof. Dr. KÁROLY Krisztina, DSc, habil.

Témavezető: Dr. Uwe Jens POHL, PhD

Budapest, 2025

## Tartalomjegyzék

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Tartalomjegyzék.....                                                   | 2  |
| Bevezetés .....                                                        | 3  |
| A kutatás háttere.....                                                 | 3  |
| A “rakomány”: a kutatásban használt angolórai feladatok tartalma ..... | 3  |
| A “szállító jármű”: angolórai feladatok .....                          | 4  |
| A “célállomás”: a tanterem .....                                       | 4  |
| Kutatási rés és indoklás.....                                          | 6  |
| A kutatás felépítése .....                                             | 8  |
| Study 1: főbb eredmények .....                                         | 11 |
| Study 2: főbb eredmények .....                                         | 12 |
| Következtetések és implikációk.....                                    | 14 |
| A témához kapcsolódó publikációk .....                                 | 16 |
| Felhasznált irodalom.....                                              | 17 |

## Bevezetés

A pozitív pszichológia (*Positive Psychology, PosPsy*) viszonylag új terület a pszichológián belül, és érezteti hatását az oktatásban: egyre több nemzetközi egyesület alakul és dolgozik a pozitív nevelés (*Positive Education, PE*) népszerűsítésén, amelynek célja, hogy az oktatásban a hangsúlyt a rossz viselkedésmódokról, hiányosságokról és azok javításáról a működő dolgokra és azok segítésére helyezze át (Bott, 2017). Így végső soron az oktatás egy eszköz lehet arra, hogy megőrizzük, ápoljuk a tanulók jólétét (*wellbeing*), és stratégiákkal lássuk el őket ahhoz, hogy jóllétüket egész életükön át fenntarthassák.

A disszertáció célja annak feltárása, hogy magyar középiskolás diákok és angol mint idegen nyelv (*English as a foreign language, EFL*) tanárok hogyan vélekednek olyan tanórai feladatokról, amelyek angolórai használatra kerültek kidolgozásra annak érdekében, hogy a diákok jólétét növeljék. Emellett a kutatás célja annak vizsgálata is, hogy mit gondolnak a tanárok a pozitív pszichológia tanárképzésbe való integrálásáról.

## A kutatás háttere

A kutatás hátterét a disszertáció részletesen ismerteti. Annak érdekében, hogy itt csak a legfontosabb pontok logikus áttekintése szerepeljen, az egyes fogalmak történelmi hátterére vagy fejlődésére való tekintet nélkül, az alább, az alfejezet végén található ábrát használom szemléltetésre.

### A “rakomány”: a kutatásban használt angolórai feladatok tartalma

A kutatás gerincét képező angolórai feladatok a humanisztikus nyelvtanítás hagyományán alapulnak, így elsőként a humanisztikus oktatás (*humanistic teaching*) szorul magyarázatra. A humanisztikus oktatásban a fő cél „az én fejlesztése, vagy egyszerűbben: annak fejlesztése, hogy mit is jelent embernek lenni” (Herron, 1983, 535. o.). Ez, a nyelvoktatásban alkalmazva, a humanisztikus nyelvoktatás (*Humanistic Language Teaching*). Kemp (1994) szerint a humanisztikus nyelvtanár a gyakorlatában az együttérzés és az érzékenység fő szerepű, az ilyen tanár tudatában van a diákok érzelmi és lelki szükségleteinek, melyekre azért derülhet fény az angolórán, mert a nyelvtanítás és a nyelvtanulás az egész emberi mivoltot érintik, kilépnek a tantárgyi keretek közül.

A humanisztikus irányzattal gyakran versengő és azzal szembehelyezkedő, újkeletű mozgalom a pszichológiában a pozitív pszichológia (*positive psychology*), melyet először mint „a pozitív szubjektív tapasztalatok, a pozitív egyéni tulajdonságok és a pozitív intézmények tudományát” Seligman és Csíkszentmihályi definiálta (Seligman és Csíkszentmihályi, 2000, 5. o.). A *pozitív pszichológia* kifejezést azonban valójában sokkal korábban éppen a humanisztikus pszichológia egyik kulcsfigurája, Abraham Maslow (1970, először 1954-ben jelent meg) alkotta meg. Ő használta a kifejezést először azzal szembe helyezkedve, ahogy a pszichológusok hagyományosan viszonyultak a mentális diszfunkciókhoz. Ezért elmondható, hogy a pozitív pszichológia valójában a humanisztikus pszichológiából nőtt ki, nagyon eltérő

filozófiai alapokon (Waterman, 2013), mivel a pozitív pszichológia a tömeges adatokra és a hipotézisek tesztelésére specializálódott, míg a humanisztikus irányzat konkrét egyének nehézségeivel foglalkozik mélyrehatóan, mikroperspektívából tekinti az egyes jelenségeket.

Ami a pozitív pszichológia történetét illeti a nyelvoktatáson belül, bár viszonylag új lehet, ez az áramlat máris nagy kutatási érdeklődésre tart számot. Mercer és munkatársai (2018) a pozitív pszichológiát a nyelvoktatásban, azaz a pozitív nyelvoktatást (*Positive Language Education, PLE*) tárgyalva Cookot idézik, aki szerint a nyelvtanításnak számos egyéb területen kifejtett hatása van a nyelvfejllesztés mellett (Cook, 2013, 51. o.). Ahogy Mercer és társai (2018) állítják, a nyelvtanárok már most is a pozitív pszichológiából kölcsönzött stratégiákat alkalmazzák, ami a szerzők szerint a jóllét tanítását jelenti annak gyenge formájában (*weak form*): egy tantárgyba integrálva és valamilyen elsődleges anyagon keresztül tanítva. Ezzel szemben a jóllét erős formában (*strong form*) történő tanítása azt jelenti az ő fogalmi rendszerükben, hogy a jóllét önálló tantárgyként jelenik meg az iskolai órarendben.

A pozitív pszichológia azonban egy egyre növekvő terület, számtalan különböző technikával, amelyekkel jólétünkért tehetünk. Ezért jelen esetben a kutatás egyetlen technikára szűkül - és így a kutatásban használt feladatok tartalmát is ez az egy fogalom határozza meg - ez pedig a *mindfulness*. (lásd még Ivtzan, 2016). Kabat-Zinn szerint „a mindfulness azt jelenti, hogy a figyelmet egy meghatározott módon gyakoroljuk: célzottan, a jelen pillanatban és ítéletmentesen” (Kabat-Zinn, 1994, 3-4. o.).

### **A “szállító jármű”: angolórai feladatok**

A fentiekben értékes rakomány elemei kerültek bemutatásra. A továbbiakban fontos meghatározni, hogy milyen járművel lehet ezt a rakományt eljuttatni az angol nyelvi osztályterembe. Ebben a disszertációban ezt a tehervivő járművet tíz feladat jelenti. A *feladat* mint fogalom azonban meglehetősen terhelt az angoltanításban, ezért fontos meghatározni, ez a kutatás melyik definíciót alkalmazza. Skehan (2004) szerint a *feladat* „olyan tevékenység, amelyben a jelentés az elsődleges, van valamilyen kapcsolat a való világgal, a feladat elvégzése valamilyen prioritást élvez, és a feladat teljesítésének értékelése a feladat végterméke alapján történik” (Skehan, 2009, 38. o.).

### **A “célállomás”: a tanterem**

A disszertációban felhasznált feladatok angol nyelvórákra készültek. A kutatás célja az is, hogy kiderüljön, hogyan kapcsolódhat egy feladatsor a tanulók jóllétének (*wellbeing*) fenntartásához vagy akár annak növeléséhez. Ehhez először azonban itt a jóllét fogalmát fontos meghatározni, majd mind a tanulók, mind a tanárok tanulói jóléthez való viszonyát kibontani.

A jóllétet definiálni szándékozók gyakran csupán leírást adnak annak jellemzőiről, mivel meghatározása nehéz feladat. Dodge és munkatársai egy libikóka metaforájával világítanak rá a mibenlétére: „a jóllét új definícióját szeretnénk javasolni, mint az egyén erőforráskészlete és a kihívások közötti egyensúlyi

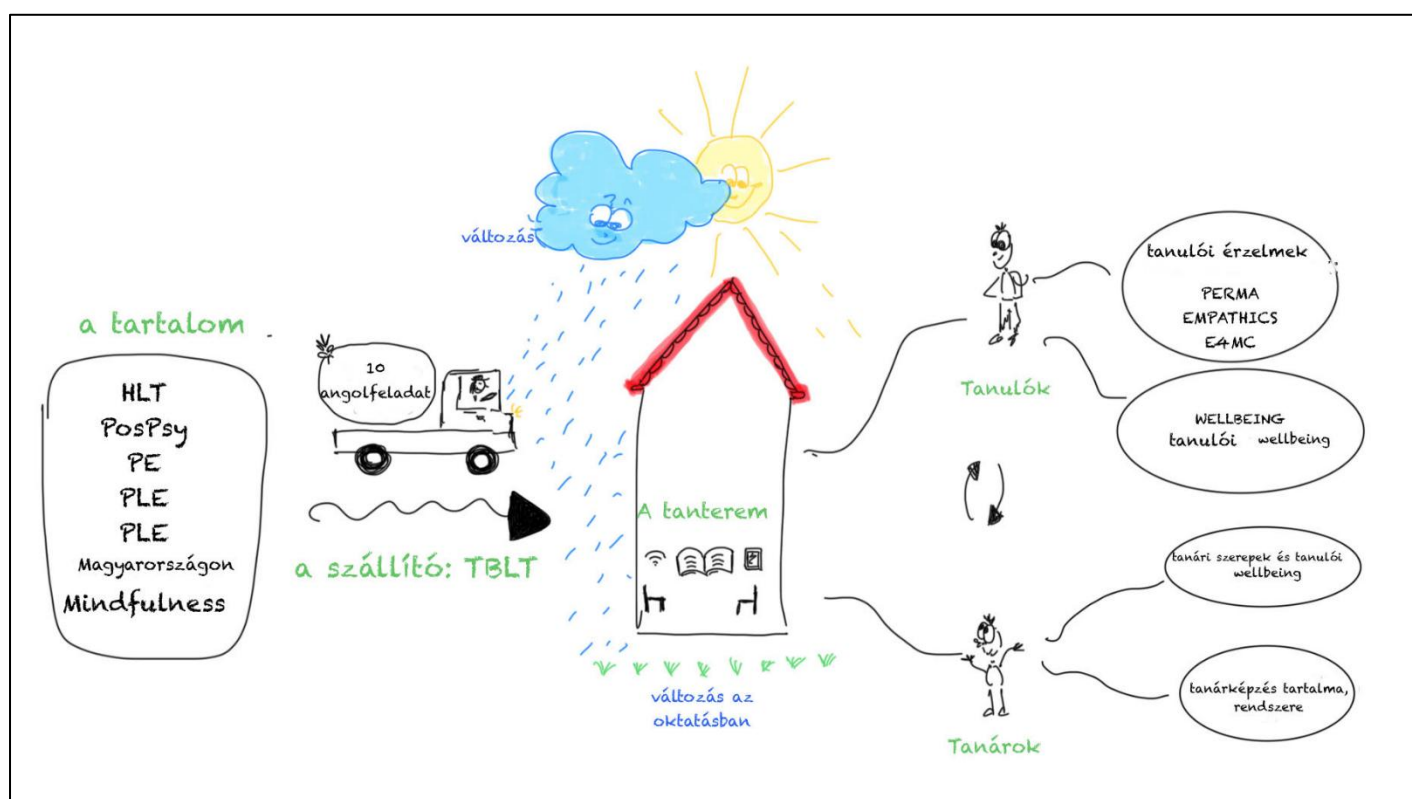
pontot” (Dodge és mtsai, 2012, 230. o.). Az ember jólléte számos módon növelhető, ezek rendszerbe foglalásához Seligman (2011) egy olyan modellt javasol, amelyet később az oktatásra is adaptáltak. Ez az úgynevezett PERMA-modell öt olyan területet nevez meg (*positive emotion, engagement, relationships, meaning, accomplishments*; ld. Seligman, 2011). A modell alapjául szolgál egy oktatásban használt továbbinak, ez az EMPATHICS, amely az egyént is komplex dinamikus rendszerként tekinti (Oxford, 2018). Ez az Oxford (2016) által EMPATHICS-modellnek nevezett adaptáció ötnél jóval több elemet tartalmaz, középpontjában az áll, hogy kifejezetten egy nyelvtanuló hogyan tud boldogulni az osztályteremben. A modell eredetileg 18 dimenziót tartalmazott, végleges változatában 21 szerepel (*emotions, meaning and motivation, agency and autonomy, time, hardiness and habits of mind, intelligences, identity, investment, imagination, character strengths, and self-components such as self-efficacy, self-concept, self-esteem, self-regulation*; lásd még Oxford, 2018). Alrabai és Dewaele (2023) azzal a kritikával illeti az EMPATHICS modellt, hogy a nevében foglalt betűszó határozza meg leginkább, mi szerepelhet benne (2023). Ezért a modellt egyszerűsítve 3 dimenzióra (*empathy, emotions, emotional intelligence, engagement, motivation, character strengths*) a tanulói wellbeing úgynevezett **E4MC modelljét** dolgozták ki a közelmúltban (Alrabai és Dewaele, 2023).

Az angolóra másik szereplői a tanárok. Velük kapcsolatban a következő területek emelkednek ki, ha a tanulói jóllétről van szó: a tanárszerepek kapcsolata a diákok jóllétével, valamint az, hogy a tanulói jóllét fenntartására oktatás hogyan jelenhet meg a tanárképzésben. Ami az idegennyelv-tanár munkája és a diákok jólléte közötti kapcsolatot illeti, a különféle tanári szerepmodellek közül Underhill (1999) tipológiája irányadó lehet. Ő a tanítás három megközelítését különbözteti meg: a *Lecturer* magára a tantárgyra koncentrál, ami az angoltanítás esetében a nyelv alapos ismeretét jelenti. Ezen túlmenően a *Teacher* nemcsak a tantárgyának szakértője, hanem rendelkezik a szükséges tanítási módszertani ismeretekkel is, amelyek segíthetnek neki átadni a mondanivalóját, és segítenek a diákoknak megérteni a tananyagot. Végezetül, a harmadik tanártípus, a *Facilitator*, aki amellett, hogy rendelkezik a fenti tulajdonságokkal, a tanulási szituációban résztvevők gondos megfigyelésével olyan légkört képes teremteni, amely segíthet a tanulóknak a tanulási szituációban való fejlődésben és tanulási lehetőségeik teljes kihasználásában. Úgy tűnik, ez utóbbi megközelítés áll a legközelebb ahhoz, amit a pozitív nevelés célként tűzött ki maga elé. Ezek azonban csak nagyjából kapcsolódnak a disszertációban alkalmazott PE definícióhoz, miszerint a pozitív oktatás célja „az egyének és közösségek bátorítása és támogatása a boldogulásukban” (Bott, 2017, 16. o.).

De hogyan segítheti a tanár a diákjait a boldogulásban? Itt fontos kérdés, hogy a tanárok tisztában vannak-e a fent említett fogalmakkal mint kiindulópontokkal. Ez azt jelentheti, hogy a jóllétről, a diákok érzelmeiről és a pozitív pszichológiáról szóló információkat szükséges beépíteni a tanárképzésbe. Ezen a pontos fontos képet adni a magyarországi tanárképzés jelenlegi struktúrájáról.

Magyarországon jelenleg a tanárokat egyszerre képzik az egyetemen és az iskolákban a tanítási gyakorlatuk révén (vö. pl. Halász, 2023), ami saját önismereti munkájukkal kiegészülve azt jelenti, hogy különböző területek vannak, amelyeken új irányzatok és megközelítések felé szélesíthetik a látókörüket. Ilyen

új irányzat lehet a pozitív nevelés, amely a pozitív pszichológia eredményeit használja fel az egész iskola közösségének jólléte érdekében. Bár Magyarországon is találhatunk alulról jövő kezdeményezéseket a pozitív pszichológia tantervi alkalmazására, (pl. Ladnai, 2019a, 2019b, 2020; Fodor és tsai, 2018; komplex programokról lásd még Füz és Hegedűs, 2020), az oktatási rendszer és a tanárképzés rendszerszinten egyelőre nem integrálta ezt a megközelítést. A különböző oktatási szinteken dolgozó tanárok munkaköri leírásából és a közoktatásban dolgozó pedagógusnak kötelezően előírt kompetenciák listájából azonban kiderül, hogy a tanulók jóllétének fenntartása Magyarországon az angoltanár feladatkörébe tartozik (Symeonidis, 2019, 407. o., a 8/2013(I. 30.) EMMI rendelet, 2013 és 326/2013.(VIII. 30.) Kormányrendelet, 2023 alapján). Ezért lehet jelentősége a tanárok továbbképzéseinek e kompetenciák fejlesztésében, és ezért kérdeztem a jelen kutatásban részt vevő tanárokat arról is, hogy szerintük miként lehetne ezeket a látszólag újkeletű fogalmakat a tanárképzésbe építeni.



### Kutatási rés és indoklás

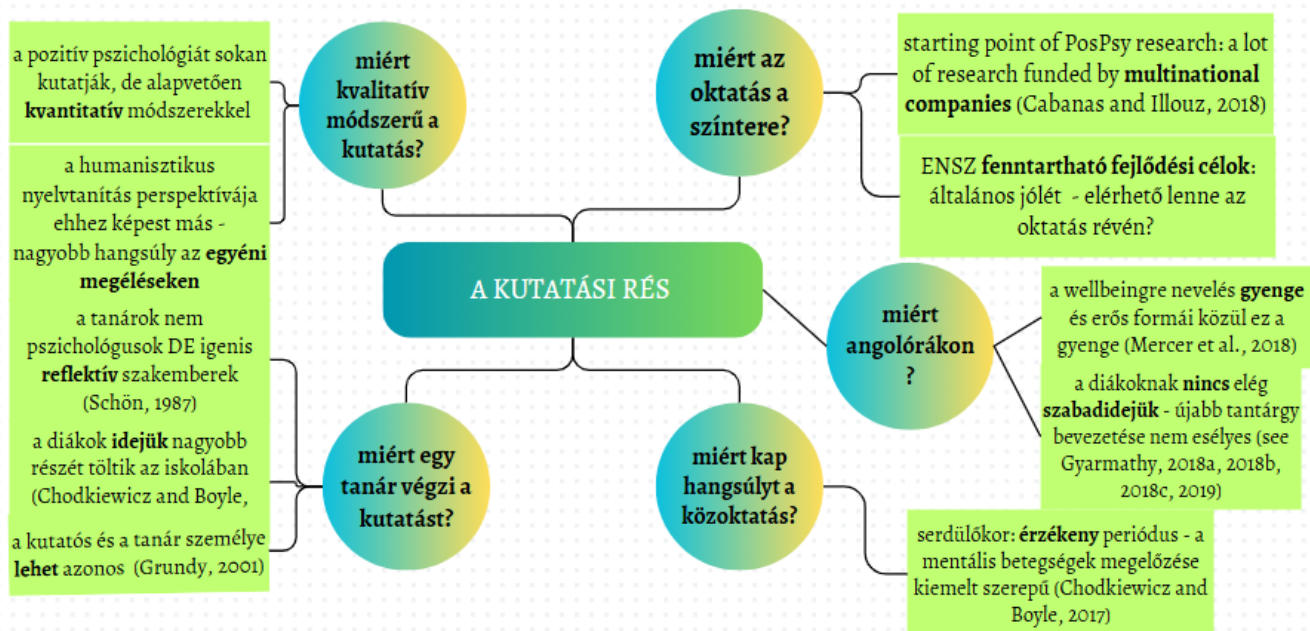
Felmerülhet a kérdés, hogy ebben a kutatásban miért éppen az angolórák szolgálnak színtérül annak vizsgálatára, hogyan lehetne a PosPsy-t bevezetni az iskolákban. Mercer és munkatársai (2018) különbséget tesznek a jólétre nevelés gyenge és erős formája között: az utóbbi, minthogy azt jelenti, hogy egy teljesen új tantárgy kerülne be a tantervbe *wellbeing* tartalommal, többletmunkát és nagyobb terhet jelenthet a tanulók számára az iskolában, ahol már így is túl sok időt töltenek (lásd Gyarmathy, 2018a, 2018b, 2018c, 2019). Emellett elmondható, hogy a nyelvtanárok már most is alkalmaznak a pozitív pszichológiából kölcsönzött stratégiákat a saját tantárgyi óráik keretein belül (Mercer et al., 2018), illetve már elérhetőek lehetnek számukra olyan nyelvkönyvek, amelyek egyes életvezetési készségeket integrálnak a nyelvtanulásba (erről

lásd Mercer és tsai, 2018, 23. o.), de hiányzik ennek kutatási háttere, amelyben megalapozott hipotézisek kerülnének megfogalmazásra és tesztelésre erre a témára vonatkozóan. Éppen ezért egy kvalitatív vizsgálat elvégzése gyakorlatban megvalósuló, pozitív pszichológia alapú feladatok angolórákon való alkalmazásáról bővíthetné ismereteinket, és szilárdabb alapot adhatna az ilyen gyakorlatok angolórai használatához a jövőben.

A kutatás lefolytatását nehezítette az a tényező, hogy a disszertáció alapjául szolgáló két tanulmány közül az elsőben a résztvevők a kutató és fiatalkorú diákjai voltak. fiatalkorú (tizenéves) résztvevők azért kerültek bevonásra a kutatásba, mert életük egy nagyon érzékeny szakaszában lévő tanulóknak számítanak (Chodkiewicz és Boyle, 2017), ami egyedivé teszi a nézőpontjukat. Chodkiewicz és Boyle (2017) szerint a PosPsy-alapú feladatokat azért tanárok révén az iskola világába bevezetni, mivel „monopóliumuk van a tanuló ideje felett” (Chodkiewicz és Boyle, 2017, 75. o.), ami azt jelenti, hogy a tanároknak közvetlen útjuk van a tinédzserekhez az óráik által.

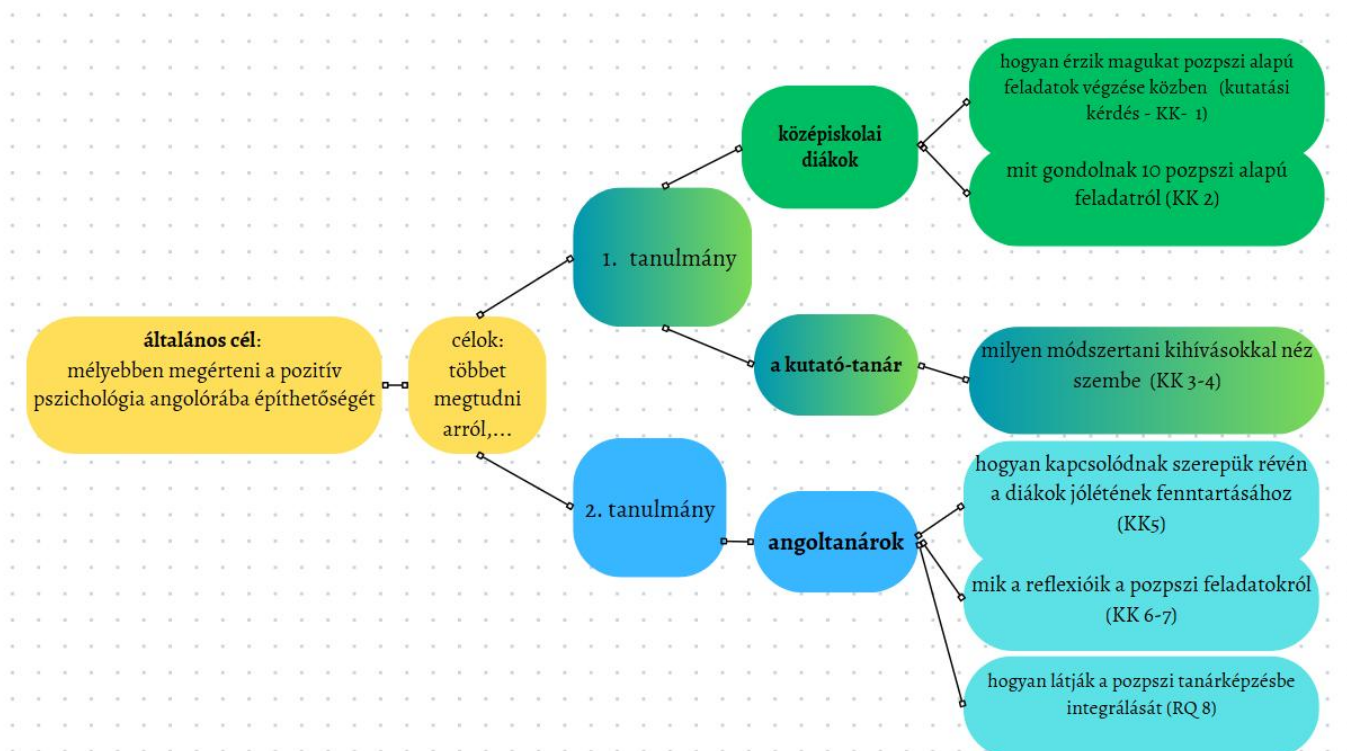
Ha azonban a tanárok az óráikon a tinédzser korosztály körében szeretnék a pozitív pszichológia vívmányait alkalmazni, akkor a pozitív pszichológia területén első körben képzést kellene számukra elérhetővé tenni, különösen azért, mert a gyakorló tanárok gyakran nem férnek hozzá az egyes oktatáskutatási területek legújabb eredményeihez. Emellett fontos szempont volt jelen kutatás elindításában, hogy a serdülők elérésével a mentális betegségek megelőzése mellett a tanulmányi eredmények javítása is lehetséges lenne (Chodkiewicz és Boyle, 2017). Ezt Layard és Clark (2015) is megerősíti, akik szerint a mentális betegségek jelentős anyagi terheket rónak az egész társadalomra, ezért a korai beavatkozásokat, megelőzést kellene támogatni az iskolákban, hogy mind a diákok életben való boldogulását, mind jobb iskolai teljesítményét elősegítsük.

Bár a tanárok nem feltétlenül képzett kutatók, mint reflektív szakemberek (Schön, 1987), implicit módon minden nap hipotéziseket állítanak fel saját osztálytermeikről az órai tapasztalataik, azaz az általuk gyűjtött adataik alapján, és ezeket az adatokat kvantitatív és kvalitatív módon is folyamatosan elemzik. Éppen ezért, ahogy Grundy (2001) állítja, a tanárok és a kutatók közötti szakadékot több módon lehetne áthidalni. Egyrészt létrejöhet egy együttműködés tanár és kutató között, másrészt a tanár mint egyszersmind kutató mindkét típusú tevékenységet folytathatja egymaga, ezáltal másfajta szemszögből is megvizsgálva a saját osztálytermi világát. Ennek a disszertációnak a célkitűzése ez utóbbi: a tanári és kutatói szerepek egy személyben összpontosulnak.



### A kutatás felépítése

A disszertáció két tanulmány eredményeit foglalja össze, amit az egyes tanulmányok konkrét céljai mellett az alábbi ábra mutat be. Az 1. tanulmány egy középiskolai angolcsoportra összpontosít, ahol tíz pozitív pszichológián alapuló feladatot oldottak meg a diákok több tanórán. Az ebben a kontextusban gyűjtött adatok a kutató-tanár reflektív feljegyzéseiből és a tanítványai utólagos írásbeli visszajelzéseiből, valamint a velük készített egyéni interjúkból állnak. A 2. tanulmány más angoltanárokat állít a középpontba. A kutatásnak ebben a részében a kutatásban részt vevő, köz- és felsőoktatási szinten dolgozó tanárokat arra kértem, hogy próbálják ki az 1. tanulmányban használt feladatsort, és dokumentálják tapasztalataikat órák utáni írásbeli reflexiók és egyéni szóbeli interjúk segítségével. Az adatokat tematikus tartalomelemzésnek vetettem alá, és ennek alapján hipotéziseket állítottam fel a kutatás témáját illetően.



A disszertáció két tanulmányból épül fel. Az 1. tanulmányt színtere egy budapesti középiskola, ahol a kutatás folytatásakor angoltanárként dolgoztam - így én magam is a saját tanulmányom résztvevője voltam. A fenti ábrában is megjelenő, különböző nézőpontoknak megfelelően az alábbi kutatási kérdésekre kerestem a választ.

Az 1. tanulmányban (Study 1) a saját gimnáziumi csoportommal próbáltuk ki a vizsgáldóság alapjául szolgáló 10 feladatot, és a diákok véleményét kutattam, illetve a saját tapasztalataim szolgáltattak adattal.

#### **GIMNÁZIUMI TANULÓK NÉZŐPONTJA**

RQ1 Mit mondanak a diákok, hogyan érzik magukat pozitív pszichológián alapuló nyelvi feladatok elvégzése során egy középiskolai angolórán?

RQ2 Milyennek látják a diákok ezeket a feladatokat?

#### **A KUTATÓ-TANÁR NÉZŐPONTJA**

RQ3 Milyen módszertani kihívásokkal találkozok egy középiskolai angoltanár pozitív pszichológián alapuló feladatok alkalmazása során angol mint idegen nyelv órákon?

RQ4 Milyen rövid és hosszú távú hatásokat észlel egy középiskolai angoltanár a csoportjában, ha pozitív pszichológián alapuló feladatokat alkalmaz?

A 2. tanulmányban (Study 2) különböző háttérű angol nyelvtanárokat toboroztam először kritérium-, majd hólabda-mintavételezéssel (Dörnyei, 2007). Ebben a tanulmányban az alábbi négy kutatási kérdés állt a középpontban.

#### ANGOLTANÁROK NÉZŐPONTJA (AZ OKTATÁS KÜLÖNBÖZŐ SZINTJEIN)

RQ5 Mit gondolnak egyes angoltanárok az angol nyelvtanár szerepéről a diákok jóllétének fenntartásában?

RQ6 Mit gondolnak egyes angoltanárok pozitív pszichológián alapuló feladatok angolórákba építéséről?

RQ7 Mik egyes angoltanárok reflexiói egy feladatsorral kapcsolatban, amely azért készült, hogy a pozitív pszichológia eredményeit az angolórákba is be lehessen építeni?

RQ8 Mit gondolnak egyes angoltanárok arról, hogy a pozitív pszichológia az angoltanári képzésbe bekerüljön?

## Study 1: főbb eredmények

Az 1. tanulmány két fázisból állt. A kutatást kettős szerepben, kutató-tanárként 19 középiskolás diákkal végeztem egy budapesti középiskolában. Először a pozitív pszichológián alapuló feladatsort végeztük el 3 egymást követő tanórán 2023 októberében. Az egyes órák végén a diákokat arra kértem, hogy három Google-úrlapon keresztül (minden órára egyet előkészítve, hogy az adatok ne keveredjenek) adjanak írásos visszajelzést. Ezután 6 diák abba is beleegyezett, hogy iskolaidőn kívül zárt Microsoft Teams-meetingben online, félig strukturált interjúkat készítek velük arról, milyen benyomásaik voltak a feladatokkal kapcsolatban.

Hogy egy másik nézőpont is érvényesüljön, angoltanárként reflexiós naplót is vezettem a pozitív pszichológián alapuló órákról; minden egyes óra után és hosszabb idő elteltével is írtam bejegyzéseket, végiggondolva a hosszú távú hatásokat, amelyeknek tanúja lehettem. Az összes adaton tematikus tartalomelemzést végeztem (lásd Dörnyei, 2007; Friedman, 2012).

Az 1. tanulmány főbb megállapításait az alábbiakban az egyes kutatási kérdések mentén ismertetem.

*KK1 Mit mondanak a diákok, hogyan érzik magukat pozitív pszichológián alapuló nyelvi feladatok elvégzése során egy középiskolai angolórán?*

A feladatok elvégzése előtt a tanulónak többnyire negatív érzéseik voltak, amelyek a feladatok elvégzése közben és azok befejezése után a beszámolók szerint megváltoztak. Emellett a diákok gyakran számoltak be fáradtságról, ami megerősítheti azt, amit Németh (2022) a magyarországi tizenévesek általános fizikai állapotáról állapított meg.

*KK2 Milyennek látják a diákok ezeket a feladatokat?*

A diákok a pozitív pszichológia-alapú feladatokat hasznosnak találták olyan, nem angol nyelvfejlesztéssel kapcsolatos célokra, mint a relaxáció, a jobb osztálytermi légkör kialakítása és a csoportdinamika fejlesztése. A diákok interjúi és a kutató-tanár jegyzeteinek tanúsága szerint azonban ezen feladatok elvégzése nem járult hozzá kellőképpen a diákok angol nyelvfejlesztéséhez. A diákok még azt is hozzátették, hogy több témához kapcsolódó szókinszre lett volna szükségük ahhoz, hogy a feladatokat jól el tudják végezni. Ezenkívül a megkérdezett diákok egyetértettek abban, hogy a feladatokban való részvételnek önkéntesnek kell lennie.

*KK3 Milyen módszertani kihívásokkal találkozik egy középiskolai angoltanár pozitív pszichológián alapuló feladatok alkalmazása során angol mint idegen nyelv órákon?*

A kutató-tanár feljegyzései szerint a fegyelmi problémák egyedül az ilyen jellegű tevékenységek ismeretének, a feladatrutin hiánya miatt merültek fel. Ráadásul ezen feladatok esetében nehéz eldönteni, hogy mikor és hogyan fejeződnek be, mi a végproduktuma, az mikor nevezhető késznek, és így a feladat teljesítésének

ellenőrzése további nehézségeket okozott, ami azt jelentheti, hogy a feladat elvégzését, valamint a tanár szerepét a tanulók tevékenységben való vezetésében újra kellene definiálni.

*KK4 Milyen rövid és hosszú távú hatásokat észlel egy középiskolai angoltanár a csoportjában, ha pozitív pszichológián alapuló feladatokat alkalmaz?*

A pozitív pszichológia alapú feladatok több nehézséggel járhatnak, és így jobban fárasztják az angol nyelvtanárt, mint a rutinszerű angolórai feladatok. Ezzel szemben a tanár-diák kapcsolat javulhat azáltal, hogy a ezek a feladatok különlegesnek tekinthetők, és így a diákoknak az egyediség érzését adhatják. Továbbá, ahogy a tanári feljegyzésekben említett egyik eset tanúsítja, a pozitív pszichológia és a *mindfulness*-alapú tevékenységek végzése egy csoportban hatással lehet az osztály többi tagjára is azáltal, hogy a tanulók továbbadhatják ennek hírét a más tanulócsoportokhoz tartozó társaik között.

## **Study 2: főbb eredmények**

Az 1. tanulmányhoz hasonlóan ez a tanulmány is két szakaszt ölelt fel. Az elsőben az oktatás különböző szintjeiről érkező tanárokat kértem meg arra, hogy az 1. tanulmányban használt bookletben leírt feladatok közül 2 vagy 3 feladatot oldjanak meg a diákjaikkal angolórán, majd adjanak visszajelzést egy Google-úrlapon keresztül (lásd a P. és Q. függelékben a disszertációban). Ennek eredményeképpen összesen 12 résztvevő töltötte ki a Google-úrlapot (néhányan közülük többször is kitöltötték).

A vizsgálat 2. szakaszában felvettem a kapcsolatot azokkal a résztvevőkkel, akik a Google-úrlapon keresztül jelezték, hogy szívesen részt vennének post-hoc interjúkban. Velük félig strukturált interjúkat rögzítettem zárt Microsoft Teams meetingekben, a diákinterjúkhoz hasonlóan.

Szintén az 1. tanulmány által meghatározott gyakorlatot követve, az interjúkat Alrite segítségével átírtam, majd az adatokat tematikus tartalomelemzésnek vettem alá.

*KK5 Mit gondolnak egyes angoltanárok az angol nyelvtanár szerepéről a diákok jólétének fenntartásában?*

A megkérdezett tanárok nem ugyanúgy definiálják a jólétet. A pozitív pszichológia esete hasonló, különösen azért, mert a *pozitív* jelzőt különböző emberek különbözőképpen értelmezik - egyesek számára némiképp az *optimista* szinonimája, ami egyfajta értékítéletet is jelent. Az, hogy disszertáció kulcsfogalmait a tanárok különféle módokon értelmezik, azt jelzi, hogy a gyakorló tanárok között bizonyos közös álláspontot kellene kialakítani e fogalmakkal kapcsolatban, mielőtt olyan tevékenységekbe fognak, amelyek nagyobb közösségeket vonnak be és oktatási változásokra törekszenek.

KK6 *Mit gondolnak egyes angoltanárok pozitív pszichológián alapuló feladatok angolórákba építéséről?*

Bár az interjúk nem mutattak egységességet a pontos részleteket illetően, a tanárok mind egyetértettek abban, hogy a pozitív pszichológiát be lehet építeni az idegennyelv-órákba. Az azonban, hogy milyen módon lehet integrálni, egyéni és csoportos tényezőktől egyaránt függ. Ezért ezen a ponton még nincs egységes leírásunk arról, hogy milyen osztály alkalmas a pozitív pszichológia integrálására, és ezáltal a pozitív nyelvoktatás bevezetésére. Ahogy fentebb kiderült, ezeknek a feladatoknak, amelyekben a *mindfulness* áll a középpontjában, nincs meghatározható, behatárolható végeredményük, amelyhez a tanulóknak el kell jutniuk. Ennek ellenére a tanári interjúk tanúsága szerint, ezeket a feladatokat meglehetősen rugalmasan be lehet építeni a rendszeres órai munkába, mivel korcsoportokon és szinteken átívelően működhetnek, feltéve, hogy megvan a szükséges mennyiségű nonverbális támogatás hozzájárul a tanár részéről.

KK7 *Mik egyes angoltanárok reflexiói egy feladatsorral kapcsolatban, amely azért készült, hogy a pozitív pszichológia eredményeit az angolórákba is be lehessen építeni?*

A megkérdezett tanárok szerint a pozitív pszichológia alapú feladatok elvégzése és a *mindfulness* gyakorlása előnyökkel jár, de kihívásokat is jelent. Az előnyök között szerepel, hogy a diákok kevésbé szoronganak, kevésbé lehet honvágyuk, mivel a feladatok révén felidézhetik otthonukat, vagy akár kevésbé is stresszesek, különösen egy-egy vizsga előtt, de sokkal jobban belemerülnek az órai feladatokba, és talán jobban élvezik is az órai munkát. Emellett a tanárok is profitálhatnak a helyzetből, hiszen bővíthet a módszertani repertoárjuk, és jobb kapcsolatot alakíthatnak ki a diákokkal a feladatok önreflexiós tartalma révén, ami végső soron segít a tanárnak jobban megismerni és megérteni a diákjait.

Emellett viszont több dolog is kihívást jelenthet, amikor valaki úgy dönt, hogy a *mindfulness*-t angolórai-feladatokon keresztül próbálja ki vagy gyakorolja a diákokkal. Ezeknek a feladatoknak a megfigyelése és modellezése nemcsak nehezebb, hanem több órai előkészítést is igényel. Annál is inkább igaz ez, mivel a tanárnak össze kell hangolnia a feladatokat a szokásos tananyaggal: a tanároknak a tantervet kell követniük, és a pozitív pszichológia integrálása a szokásos munkájukhoz képest egy többletfeladat.

KK8 *Mit gondolnak egyes angoltanárok arról, hogy a pozitív pszichológia az angoltanári képzésbe beépüljön?*

Ami a pozitív pszichológia lehetséges helyét illeti az állami oktatásban, három fő területet fontos megvizsgálni. A gyakorló tanárok szerint mindhárom oktatási szinten (alap-, közép- és felsőoktatás) a tantervek reformjára van szükség, különös figyelmet fordítva a *jóllét (wellbeing)* fenntartásának az oktatásba való kifejezett integrálására. Ez a reform a tanárok számára elérhető egyetemi kurzusok és továbbképzések szervezése mellett történhet, amelyek a *wellbeing*, a *mindfulness*, a pozitív pszichológia, a pozitív oktatás és a pozitív nyelvoktatás témáival foglalkoznak. Ezenkívül egy mentális egészségre összpontosító projekthétnék helye lenne az iskolákban, abban azonban a 2. tanulmány résztvevői nem egységesen gondolkodtak, hogy egy

ilyen projekthétnek milyen hosszúnak kellene lennie, és milyen témákat kellene felölelnie. Végezetül az interjúk adatok szerint ahhoz, hogy az angol nyelvtanárok magukra vállalhassák a diákjaik és saját jólétükkel kapcsolatos felelősséget, lehetőséget kellene kapniuk arra, hogy különböző, akár mentálhigiénével foglalkozó egészségügyi szakemberekkel dolgozzanak együtt.

### **Következtetések és implikációk**

A disszertációs nyomán további kutatási és pedagógiai irányok is kirajzolódnak. Ezeket az alábbi táblázat ismerteti, az értekezés végére megfogalmazott hipotézisek mellé rendelve. Mivel a két tanulmány egy része az *action research* struktúráját követte, itt fontos megjegyezni, hogy az *action research* egy ciklust ír le, a probléma megállapításától a konkrét tantermi módszer kipróbálásán át az eredményértékelésig (lásd Cirocki, 2013). Ez a ciklus a disszertáció esetében még nem teljes. Egy 2024 júliusában egy budapesti nyelviskolában spanyol, lett, máltai és francia résztvevőkkel megvalósuló Erasmus-képzés pilotjával a cél az volt, hogy közelebb kerüljünk egy ilyen ciklus végéhez, de a magyarországi kontextusban még több ilyen lehetőségre van szükség, amelyek jobban igazodnak a gyakorló tanárok igényeihez és előzetes ismereteihez.

A disszertáció a kutatói közösség hasznára válhatott azáltal, hogy hipotéziseket állított fel, és mélyebb betekintést nyújtott a pozitív pszichológia alapú feladatoknak az angol nyelvórán történő, a tanulók jólétének fenntartására irányuló alkalmazásába. Azzal is hozzájárulhatott pedagógiai ismereteinkhez, hogy információkat szolgáltatott a résztvevő tanároknak az idegennyelv-oktatás egy irányzatáról, a pozitív nyelvoktatásról, amely az elvégzett kutatás idején olyan lehetett, mint a disszertációban a 21. ábrán látható növény: egy új életforma, amely olyan körülmények között kezdi meg életét, amelyeket eredetileg nem a létezésének elősegítésére hoztak létre. Végezetül a disszertációs kutatás, remélhetőleg, hasznos volt a résztvevők számára: a diákok, amint azt az reflexióik mutatják, jobb hangulatot és örömet tapasztaltak az angolórán, míg a tanárok a feladatbank és a reflektív interjúk révén olyan eszközöket kaphattak, amelyeket a jövőben az idegennyelv-oktatásban használhatnak.

Ezen túlmenően ez a kutatás nekem mint kutatónak és mint tanárnak is hasznomra vált. Fontos ismeretekre tettem szert korábbi tanítványaimról, saját gyakorlatomról és a köztünk lévő tanár-diák kapcsolatról, ami segített abban, hogy angoltanárként visszanyerjem a fókuszot a munkámban és reflektívebbé váljak.

| a disszertációs kutatás generálta hipotézisek                                                                                                                                                                                                            | pedagógiai implikációk                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | további kutatási irányok                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. A diákok gyakran fáradtak, és arra van szükségük, hogy tanórai keretek között tudjanak felfrissülni.                                                                                                                                                  | A diákoknak rendszeresen szünetet kell biztosítani, nem csak a nyelvórák vagy tanórák közt, hanem tanóra közben is.                                                                                                                                                                                                                                                        | Kutatás az angolórák energetizáló hatásáról (1) olyan angolórák esetében, ahol warmer, breaker, cooler feladatok vannak, de nem pozitív pszichológián alapulnak, (2) olyan angolórákon, ahol bizonyos órai tevékenységek PosPsy alapúak                                                            |
| 2. A diákok a PosPsy alapú feladatok elvégzésekor sokféle érzelmi állapotot élnek át, de nem tudnak feltétlenül különbséget tenni az érzelmi és fizikai állapotok között.                                                                                | Fontos a diákok érzelmi szókincsét fejleszteni az iskolában, főképp azért, mert az anyanyelvükön is nehézséget okozhat, hogy különbséget tegyenek érzelmi és fizikai állapotok között.                                                                                                                                                                                     | egy feltáró kutatás arról, a diákok mennyire könnyen tesznek különbséget testi érzetek és érzelmek között, illetve hogy ez min múlik                                                                                                                                                               |
| 3. Ahhoz, hogy megfelelően ki tudják magukat fejezni PosPsy-alapú feladatok végzésekor, fontosabb, hogy a diákok megfelelő szókincsel rendelkezzenek, mint az általános nyelvi szintjük vagy a koruk.                                                    | Fontos lenne, hogy a tanárok PosPsy-alapú feladatokkal maguk is próbálkozzanak az angolórán különböző korú és nyelvi szintű diákokkal azért, hogy kiderüljön, mi a legmegfelelőbb a saját csoportjaik számára, szem előtt tartva a diákok egyéni sajátosságait is.                                                                                                         | ezt a hipotézist nagy minta bevonásával lenne hasznos tesztelni, ezenkívül fontos lenne feltárni, pontosan milyen szókincs szükséges a diákoknak a PosPsy-feladatok elvégzéséhez; kor és nyelvi szint vizsgálatára korreláció és regresszió analízise statisztikai eszközökkel                     |
| 4. A diákok jobban szeretik, ha önkéntes alapon vehetnek részt PosPsy-alapú feladatokban.                                                                                                                                                                | A diákokkal fontos kiépíteni egy partnerséget, valamint az önismeretük fejlesztésére hangsúlyt helyezni ahhoz, hogy (PosPsy-alapú) angolórai feladatokat tudjanak megoldani.                                                                                                                                                                                               | fontos lenne feltérképezni, mi módon lehetne a diákokat a feladatokban részvételre motiválni                                                                                                                                                                                                       |
| 5. A PosPsy-alapú feladatok esetében a sikeres feladatmegoldást újra kell definiálni, a <i>task-based language teaching</i> (feladat alapú nyelvoktatás) szemszögéből nézve.                                                                             | Az angoltanároknak, akik PosPsy-alapú feladatokat szeretnének a gyakorlatukba építeni, újra kell a maguk számára értelmezni, mikor tartanak egy órai feladatvégzést sikeresnek és lezárultnak.                                                                                                                                                                             | mélyinterjúk angoltanárokkal, akik feladat alapú nyelvoktatási módszereket használnak, és PosPsy-alapú feladatokat is kipróbáltak az óráikon azért, hogy lássuk, gyakorlott tanárok hogyan értelmezik a feladat elvégzését, illetve miként monitorozzák azt órán                                   |
| 6. Egy angoltanár számára fárastöbb PosPsy-alapú feladatokat bevinni a tanórára, mint hagyományos angolórai feladatok.                                                                                                                                   | Fontos lenne segítséget nyújtani az angoltanároknak abban, hogyan építsék be a PosPsy- az óráikba egyrészt képzés formájában, másrészt <i>special interest group</i> (SIG, munkacsoport) létrehozása révén.                                                                                                                                                                | milyen készségekre van szükség ahhoz, hogy egy tanár pontosan képes legyen a PosPsy-alapú tevékenységek vezetésére az osztályteremben, és milyen képzéssel lehet ezt a legjobban elsajátítani; a tanári szerepek újra gondolása - különös tekintettel a diákok jóllétével kapcsolatos felelősségre |
| 7. Olyan jólléttel kapcsolatos fogalmakról, mint például a mentális egészség, a pozitív pszichológia, a pozitív oktatás vagy akár maga a jóllét, a tanároknak információra van szükségük ahhoz, hogy képesek legyenek a pozitív oktatás megvalósítására. | Továbbképzéseket volna szükséges szervezni a témában azért, hogy a tanárok meglévő tudását strukturálják, és integrálják a fogalmak új értelmezését. Emellett új módszereket kell találni a diákok jóllétre való nevelésére a PosPsy használatával, miközben a tanárok munkaterhét csökkenteni kell, hogy ennek az új elemnek a gyakorlatukban helye lehessen.             | fontos lenne felmérni, a tanárok mit gondolnak és mit tudnak már a jóllétről és a PosPsy-ról                                                                                                                                                                                                       |
| 8. Lehetséges a PosPsy integrálása az EFL-be, és ez egyaránt jár előnyökkel és kihívásokkal.                                                                                                                                                             | Az idegennyelv-tanároknak a diákjaik igényeit és egyéni különbségeit figyelembe véve kell eldönteniük, hogy számukra roblémát jelent-e, hogy a PosPsy-feladatok előnyei inkább nem az idegennyelv-fejlesztést érintik.                                                                                                                                                     | több kutatás a PosPsy-alapú feladatok megfelelő gyakoriságáról és időzítéséről az idegennyelv-órákon, valamint az ezeket befolyásoló tényezőkről.                                                                                                                                                  |
| 9. Az angoltanárok úgy vélik, hogy a pozitív oktatás eléréséhez a változásokat alulról kell kezdeményezni.                                                                                                                                               | Az aktívan tanító tanárok számára szükségesnek tűnnek a témával kapcsolatos továbbképzések, míg a jelenleg tanárképzésben tanulók számára kétféle módon jelenhetne meg a PosPsy a képzésben: saját kurzusaik során szerzett első kézből származó tapasztalatokként (résztevőként úgy, hogy a kurzus oktatója maga is használ ilyen feladatokat) és a tanterv részeként is. | az oktatási legalsó szintjén, egy iskolai közösségben megvizsgálni, kik a gladwelli terminológia szerint a <i>maven</i> -ök, <i>salesperson</i> -ök, <i>connector</i> -ök (vö. 4.7.3.2. rész és Gladwell, 2002).                                                                                   |

### A témához kapcsolódó publikációk

Schüszler, T. (2022). The vehicle for bringing Positive Education into the English-as-a-foreign-language classroom: Task-Based Language Teaching. *Central European Journal of Educational Research*, 4(2), 80-89. <https://doi.org/10.37441/cej/2022/4/2/11340>

Schüszler, T. (2022). Távolléti oktatás egy krízishelyzetben: egy kvalitatív elemzés. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 15 (2), 145-160.

Schüszler, T. (2023). *Positive Psychology in the secondary EFL classroom*. *Humanising Language Teaching* 25 (5), last retrieved 9th Jan 2025 from <https://www.hltmag.co.uk/oct23/positive-psychology>

Schüszler, T. (2024). A pozitív pszichológia alkalmazhatósága angolórai feladatokban: egy interjú kutatás eredményei. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 17 (1), 143-156.

Huszákné Vendégh, A. & Schüszler, T. (2024) Enhancing student well-being in the EFL classroom: A workshop for teachers. *31st IATEFL-Hungary Conference Selections*. Éva Illés, Zsuzsanna Soproni, Árpád Farkas, & Anna Szegedy-Maszák (Eds.). pp. 28-49.

Szegedy-M, A. & Schüszler, T. (2024). Where mentoring and positive psychology meet – Take a deep breath... and explore. Alenka Tratnik (Ed.). *IATEFL Slovenia Magazine* 19 (1), pp. 7-9.

### Felhasznált irodalom

- Alrabai, F. & Deawele, J-M. (2023). Transforming the EMPATHICS model into a workable E4MC model of language learner well-being. *Journal for the Psychology of Language Learning* 5(1), 1-14.
- Bott, D. (2017). Case studies in positive education. Geelong Grammar School, Victoria, Australia. In E. E. Larson, (Ed.), *The state of positive education*. International Positive Psychology Association. Last retrieved 7<sup>th</sup> January 2021 from <https://www.ippanetwork.org/2017/03/08/the-state-of-positive-education-report-published/>.
- Cabanas, E. & Illouz, E. (2018). *Manufacturing happy citizens: How the science and industry of happiness control our lives*. Polity.
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2016). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60–86. <https://doi.org/10.1002/rev3.3080>
- Cirocki, A. (2013). Teacher Development – Conducting research in the classroom. *Modern English Teacher*, 22 (2), April, 2013 Last retrieved 13<sup>th</sup> August 2024 from <https://www.modernenglishteacher.com/teacher-development-conducting-research-in-the-classroom>
- Cook, V. (2013). What are the goals of language teaching? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 44–56.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. doi:10.5502/ijw.v2i3.4
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fodor, Sz., Kovács, E., & Somkövi, B. (2018): Pozitív pszichológia a tanteremben – A „bővíts-építs” légkör megteremtése a nyelvórákon. In T., Polonyi, & K., Abari (Eds.), *Pszichológia – Pedagógia – Technológia* (pp. 9–21). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Friedman, D. A. (2012). How to collect and analyze qualitative data. In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 180-200). Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Füz, N. & Hegedüs, Sz. (2020). A pozitív pedagógia lehetőségei és kihívásai a köznevelésben. In *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia Kötet I.* Szarka, E. (Ed.) (2020). Mental Focus Kiadó. pp. 132-143.

- Grundy, P. (2001). When out of sight is not out of mind - theoretical research, applied research and professional writing in English Language Teaching. *novELTy* 8 (1), 22-37.
- Gyarmathy, É. (2018a). Tanóra a boldogtalan magyar gyerekeknek. HVG Élet+Stílus. Last retrieved 29th July 2022 from [https://hvg.hu/elet/20180426\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Tanora\\_a\\_boldogtalan\\_magyar\\_gyerek\\_eknek](https://hvg.hu/elet/20180426_Gyarmathy_Eva_Tanora_a_boldogtalan_magyar_gyerek_eknek)
- Gyarmathy, É. (2018b). Gyarmathy Éva: Pótszerek – még egyszer a Boldogságóráról. HVG Élet+Stílus. Last retrieved 29th July 2022 from [https://hvg.hu/elet/20180503\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Potszerek\\_meg\\_egyszer\\_a\\_Boldogsagorakrol](https://hvg.hu/elet/20180503_Gyarmathy_Eva_Potszerek_meg_egyszer_a_Boldogsagorakrol)
- Gyarmathy, É. (2018c). Vegyük komolyan a boldogságot! HVG Élet+Stílus. Last retrieved 29th July 2022 from [https://hvg.hu/elet/20180510\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Vegyuk\\_komolyan\\_a\\_boldogsagot](https://hvg.hu/elet/20180510_Gyarmathy_Eva_Vegyuk_komolyan_a_boldogsagot)
- Gyarmathy, É. (2019). Öröm és boldogság. *Új Pedagógiai Szemle* 9-10, 112-121.
- Gyarmathy, É. (2018a). Tanóra a boldogtalan magyar gyerekeknek. HVG Élet+Stílus. Last retrieved 29th July 2022 from [https://hvg.hu/elet/20180426\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Tanora\\_a\\_boldogtalan\\_magyar\\_gyerek\\_eknek](https://hvg.hu/elet/20180426_Gyarmathy_Eva_Tanora_a_boldogtalan_magyar_gyerek_eknek)
- Gyarmathy, É. (2018b). Gyarmathy Éva: Pótszerek – még egyszer a Boldogságóráról. HVG Élet+Stílus. Last retrieved 29th July 2022 from [https://hvg.hu/elet/20180503\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Potszerek\\_meg\\_egyszer\\_a\\_Boldogsagorakrol](https://hvg.hu/elet/20180503_Gyarmathy_Eva_Potszerek_meg_egyszer_a_Boldogsagorakrol)
- Gyarmathy, É. (2018c). Vegyük komolyan a boldogságot! HVG Élet+Stílus. Last retrieved 29th July 2022 from [https://hvg.hu/elet/20180510\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Vegyuk\\_komolyan\\_a\\_boldogsagot](https://hvg.hu/elet/20180510_Gyarmathy_Eva_Vegyuk_komolyan_a_boldogsagot)
- Gyarmathy, É. (2019). Öröm és boldogság. *Új Pedagógiai Szemle* 9-10, 112-121.
- Halász, G. (2023). Képzés és gyakorlat: Partnerség a pedagógusok fejlődésében. *Magyar Tudomány* 184(2), 152-162. <https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.3>
- Herron, C. (1983). The foreign language teacher – a “humanist”? *The French Review*. 56(4), 535-545.
- Ladnai, A. (2019a). A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és felelősség. Neveléstudományi Folyóirat* 4 (1-4). pp.25-47.
- Ladnai, A. (2019b). Let us dream of positive pedagogy! *Hungarian Educational*

- Research Journal* 9 (3) pp. 527–538). Akadémiai Kiadó Zrt.  
<https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.43>
- Ladnai, A. (2020). *Tartalmi szabályozók vizsgálata a Positive Education modell alapján a hazai közoktatás egy szegmensében*. [Doctoral dissertation]. Pécsi Tudományegyetem.
- Ladnai, A. (2020). A Positive Education (PE) indikátorainak megjelenése a Rogers Iskola kerettantervében. Dobos, O. (Ed.). *A Rogers Iskola csodája*. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
- Ivtzan, I. & Lomas, T. (2016). *Mindfulness in positive psychology: the science of meditation and wellbeing*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: mindfulness meditation for everyday life*. New York, NY: Hyperion.
- Kemp, J. B. (1994). Arousing the sixth emphasis within humanism in English language teaching. *ELT Journal*, 48(3), 243–252. <https://doi.org/10.1093/elt/48.3.243>
- Layard, R., & Clark, D. M. (2015). *Thrive*. Princeton University Press.
- Maslow, A. 1970. *Motivation and personality*. New York: Harper and Row
- Mercer, S., MacIntyre, P., Gregersen, T., & Talbot, K. (2018). Positive Language Education: Combining Positive Education and Language Education. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4(2). 11–31.
- Németh, Á. (2022). Egészséget támogató magatartások. *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása 2022 - A WHO-val együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás Nemzeti jelentés – legújabb adatok és trendek az elmúlt húsz évben. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) - A WHO-collaborative Cross-National Study 2022 National Report – newest data and trends from the last twenty years*. Németh, Ágnes. (Ed.). pp. 67-89.
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The “EMPATHICS” vision. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 10–87). Multilingual Matters.
- Oxford, R. L. (2018). EMPATHICS: A complex dynamic systems (CDS) vision of language learner well-being. In J. I. Lontos & M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–9). John Wiley & Sons.  
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0953>
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Seligman, M. E. P., & Csíkszentmihályi, M. (2000). *Positive psychology*: An

- introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Skehan, P. (2009). A framework for the implementation of task based instruction. In Van den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. M. (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (Vol. 1) (pp. 83-107). John Benjamins Publishers.
- Sustainable Development Goals*. (n.d.). United Nations Foundation. Last retrieved 30th November 2022 from [https://unfoundation.org/what-we-do/issues/sustainable-development-goals/?gclid=Cj0KCQIAm5ycBhCXARIsAPldzoXGFEYAmr-feriEEed9q9v1qQnJCrpwnj7CzUi1q6c85RvDuCYvyFqcaAvz1EALw\\_wcB](https://unfoundation.org/what-we-do/issues/sustainable-development-goals/?gclid=Cj0KCQIAm5ycBhCXARIsAPldzoXGFEYAmr-feriEEed9q9v1qQnJCrpwnj7CzUi1q6c85RvDuCYvyFqcaAvz1EALw_wcB)
- Symeonidis, V. (2019). Teacher competence frameworks in Hungary: A case study on the continuum of teacher learning. *European Journal of Education* 54(3), pp. 400–412). Wiley. <https://doi.org/10.1111/ejed.12347>
- Underhill, A. (1999). Facilitation in language teaching. In Arnold, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 1-24.
- Waterman, A. S. (2013). The humanistic psychology–positive psychology divide: Contrasts in philosophical foundations. *American Psychologist* 68(3) 1244–133). American Psychological Association (APA). <https://doi.org/10.1037/a0032168>