

HRABÉCZY ANETT

A méltányosság mint karaktererősség fejlesztése a köznevelésben

Bevezetés

A pozitív pszichológia – az ember pozitív vonásaira helyezve a hangsúlyt – arra az igényre reagál, hogy a pszichológia tárja fel a pozitív funkcionális törvényszerűségeit, és ezzel járuljon hozzá az egyén fejlődéséhez (FODOR–KORÉNYI 2019). Pozitív tulajdonságok kialakítására törekszik tehát, és annak bemutatására, hogy milyen cselekvés és magatartás vezetheti az embert és a közösséget a jólét és a gyarapodás felé (FODOR–KORÉNYI 2019). Az oktatás tömegesedésének kialakulása óta a gyermekek ébren töltött idejük jelentős részét az iskolában töltik, így az, hogy milyen mennyiségű és minőségű intra- és intergenerációs kapcsolatokkal rendelkeznek, tehát milyen a kapcsolatuk kortársaikkal és pedagógusaikkal, meghatározó jelentőségű számukra (FODOR–MOLNÁR 2020). Jelen írás célja egy lehetséges irányt mutatni, amelynek segítségével pedagógiai keretek között elősegíthető a tanulók erényeinek fejlesztése, kiemelten fókuszálva a méltányosságra mint karaktererősségre, s ezáltal a pozitív iskolai légkör mint a hatékony és jól működő tanulási folyamatok és a jó teljesítmény eléréséhez szükséges egyik feltétel megteremtésére.

Oktatásszociológiai, valamint pszichológiai kutatások sora világított már rá a kortárs közeg befogadó attitűdjének összefüggéseire az eredményességgel és tanulmányi előmenetellel. Ezen kutatások alapján az eredménytelen szocializáció (amely a következménye lehet az adott közösséget alkotó egyének egyes erényei alacsony fejlettségi szintjének is) negatív hatással van az előmenetelre, és a lemorzsolódás hátte-

rében is dominánsan meghúzódnak tekintik (PUSZTAI 2018, TINTO 1975, 1993). A kapcsolatrendszer összefüggését a különféle tanulmányi eredménymutatókkal vizsgálta többek között Pusztai (2011), Bourdieu (1988), Coleman (1988) és Astin (1993), s arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulók jelentősen jobban teljesítenek, ha harmóniában vannak környezetükkel. Több kutatás is bizonyította tehát, hogy a tanulói kapcsolathálókat által teremtett társadalmi tőke elősegíti a sikeres iskolai pályafutást. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében is kutatások sora bizonyítja, hogy a tanulócsoporthoz feljüket támogató pozitív attitűd – a pedagógusoké mellett – kiemelkedő jelentőséggel bír, valamint a sikeres integrációnak is fontos feltétele (PONGRÁCZ 2015, MAJOROS 2009, NÉMETHNÉ 2009, PETŐ–CEGLÉDI 2012).

Az oktatásszociológiai kutatások vizsgálatán belül egy nem tradicionális tanulói csoporttal, a sajátos nevelési igényű tanulókkal szembeni attitűdökön keresztül látványosan megragadható, hogy a méltányosság mint karaktererősség hogyan hat nem csupán az ezen erősséget birtokló egyén előmenetelére, hanem az egyén környezetében élők eredményességére, jóllétére egyaránt. Hrabéczy (2019) fogyatékossgal élő egyetemi hallgatókkal készített interjú vizsgálatai alapján is kiderült, hogy az interjúalanyok tanulmányi előmenetele és a felsőoktatást megelőző tanulmányi életútjuk során a kortársak felől tapasztalt attitűd között összefüggés van. Azon interjúalanyok, akik elfogadó, pozitív attitűddel jellemezhető kortársak közül érkeztek a felsőoktatásba, sikeresebbek voltak tanulmányaikban, valamint önmaguk és a saját képességeik megítélése is jelentősen pozitívabb volt, mint azon interjúalanyoké, akik a köznevelésben töltött évek alatt negatív tapasztalatokat szereztek e tekintetben (HRABÉCZY 2019). Az esélyegyenlőség vonatkozásában szintén ezzel összefüggésben további fontos megállapítás, hogy noha az intézmények különböző oktatáspolitikai és szervezeti eszközöket igyekeznek biztosítani, ezek csak egy adott pontig képesek előmozdítani az esélyegyenlőséget, onnantól kezdve ez már az egyén és a közösség tagjainak a feladata (DURÁCZKY 2014). Ezen jelenség azonban nem csupán a különböző, nem tradicionális tanulói csoportok esetében figyelhető meg, a korábbi kutatások a többségi tanulók esetében is rávilágítottak ennek fontosságára.

Ezen korábbi kutatási eredmények alapján lehet fontos az iskolában töltött évek alatt az igazságosság erényét, azon belül a méltányosságot mint karaktererősséget fejleszteni a tanulók esetében, hiszen látható, hogy ahol ezen erősség fejlettebb egy adott közösség tagjainál, ott nem csupán az egyén profitál e jellemvonás fejlesztéséből, hanem az adott közösség tagjaira nézve is pozitív hatással bír.

Karaktererősségek definiálása

A hat legfőbb erény, valamint ezeken belül a huszonnégy karaktererősség osztályozási rendszerének megalkotása Seligman (2003) nevéhez fűződik (FODOR–KORÉNYI 2019). Kutatótársaival három évezredre visszamenőleg tárták fel, mely karaktervonások voltak a legfontosabbak a világ különböző kultúráiban, s ma is kiemelt fontossággal bírnak (FODOR–KORÉNYI 2019). Ezen erények a bölcsesség és tudás, a bátorság, szeretet és emberiség, igazságosság, mértékletesség, spiritualitás és transzcendencia (SELIGMAN 2003, FODOR–KORÉNYI 2019). Ezen erények és az ezeket alkotó huszonnégy karaktererősség leírásával Peterson és Seligman (2004) szisztematikus áttekintést nyújtanak azon egyéni jellemzőkről, amelyek szerepet játszanak a mentális betegségek megelőzésében és az egészség megőrzésében, valamint a jóllét elérését segítik elő (FODOR–MOLNÁR 2020). A karaktererősségek tehát egyéni jellemzők, amelyek megjelenésében és alkalmazásaiban jellegzetes és általános egyéni mintázatok figyelhetők meg, és amelyek gyakorlás és rendszeres használat útján fejleszthetők, fejlesztésükön keresztül pedig elérhető a jóllét növelése (GANDER és mtsai 2013, FODOR–MOLNÁR 2020). Mindez nem csupán a tudományos kutatások terén jelentett mérföldkövet, de az erősségek és erősség alapú intervenciók operacionálizálhatóságának és mérhetőségének lehetővé tételével a pedagógusoknak és a szülőknek is lehetőséget teremtett arra, hogy definiálják és megértsék a gyermekek erősségeinek egyedi mintázatait és a fejleszteni kívánt területeket (LOTTMAN és mtsai 2017, FODOR–MOLNÁR 2020). Ezen erősségek pszichológiailag is hitelesített mérőeszköze a *Values-InAction* (VIA) kérdőív, amely a hat fő erény megnyilvánulásaiént azo-

nosítja a huszonnégy karaktererősség viselkedésbeli megnyilvánulásait (FODOR–KORÉNYI 2019).

Azon viselkedésformákat, megnyilvánulásokat nevezzük erősségeknek, amelyek segítségével az erények kifejezésre juttatjuk. A méltányosság erényén belül szereplő erősségek a társadalmi elkötelezettség, a lojalitásra való törekvés, a méltányosság gyakorlása és az egyenlőség képviselése, valamint a vezetői képességekre utaló magatartás (FODOR–KORÉNYI 2019). A méltányosság tehát azon karaktererősségek egyike, amelyek segítségével az igazságosság mint erény kifejezésre juttatható. Niemiec (2018) megfogalmazása szerint az igazságosság elvének betartását jelenti, részrehajlás nélkül biztosítva mindenki számára az egyenlő lehetőségeket (FODOR–MOLNÁR 2020).

A karaktererősségek összefüggése a jólléttel és a teljesítménnyel

Ahogy a korábbiakban említettem, a pozitív pszichológia alapján a gyermeknevelés célja és feladata, hogy felismerjük és tovább tápláljuk a legerősebb tulajdonságokat, és segítsük a tanulókat abban, hogy megtalálják azon területeket, ahol a legjobban fel tudják használni képességeiket (FODOR–KORÉNYI 2019). A nevelés és oktatás folyamatában a pozitív pszichológia célja, hogy a személyiségformálás folyamatát a pozitív érzelmek alkalmazása jellemezze, ezek segítségével érhető el ugyanis, hogy az ismeretszerzés, a képességek és a kompetenciák kiépítésének folyamata energizálódjon (FODOR–KORÉNYI 2019). A pozitív pszichológia képviselőinek kutatásai által bizonyítottá vált, hogy a karaktererősségek védőfaktorok jelenthetnek számos élethelyzettel szemben. Friedrickson (1998, 2001) eredményei alapján a pozitív érzelmek gazdagítják erőforrásainkat, a szorongás és a düh pedig beszűkíti a figyelmi fókuszot. Ezzel összhangban Basso és munkatársainak (1996) eredményei azt mutatják, hogy a pozitív érzelmek összekapcsolhatók a kitágult figyelmi fókusszal (REINHARDT 2009). A tanulmányi teljesítményt több kutatás szerint is meghatározza a kitartás, a szeretet, hála, remény, önszabályozás, körütekintés, ítélőképesség és a tanulás szeretete is (PARK–PETERSON 2009, LOUNSBURY és mtsai 2009). A karaktererősségek gyakorlati

alkalmazásáról szóló első eredmények Seligman, Steen, Park és Peterson (2005) nevéhez fűződnek (FODOR–MOLNÁR 2020). Eredményeik alapján a fő erősségek azonosítása és azok rendszeres alkalmazása növelte a boldogságot, és csökkentette a depressziós tüneteket a kutatás résztvevői körében, a hatás pedig fél évvel később is fennállt azok esetében, akik továbbra is tudatosan használták erősségeiket (FODOR–MOLNÁR 2020). A diákokkal végzett intervenciós programokra vonatkozó kutatások eredményei alapján szintén elmondható, hogy hatással lehetnek a tanulásra és a teljesítményre, az étellel való elégedettségre, a szociális képességekre és az erősségek használatára (LEDERTOUG 2016, RASHID és mtsai 2013, PROCTOR és mtsai 2011, QUINLAN és mtsai 2015). Ezek a hatások erőteljesebbek azonban, ha az osztály által jól ismert pedagógus végzi az intervenciót, s ez az adott közösségben használatos nyelvre és klímára is hatást gyakorol (FODOR–MOLNÁR 2020, LEDERTOUG 2016).

Gyakorlatok

Általában a karaktererősség-gyakorlatok segítségével megcélozható a karaktererősség-alapú nyelvezet és gondolkodásmód kialakítása, a mások erősségeinek felismerése és az azokról való gondolkodás, a saját erősségek azonosítása és az erről való gondolkodás fejlesztése, az erősségek alkalmazása és gyakorlása, valamint az adott csoport erősségeinek azonosítása, fejlesztése (FODOR–MOLNÁR 2020, LINKINS és mtsai 2015). A következőkben olyan gyakorlatokat mutatunk be, amelyek mások erősségeinek azonosításán, valamint a méltányosság mint karaktererősség gyakorlásán és megértésén keresztül elősegítik az egyén és a közösség jóllétének elérését.

1. gyakorlat: 360 fokos erősségértékelés

Korosztály: általános iskola felső tagozatától fölfelé

A feladat célja:

A gyakorlat célja, hogy a tanulók több külső forrásból kapjanak visszajelzést saját erősségeikre vonatkozóan. Ezzel egyidőben segít a kapcsolatok építésében is.

A feladat leírása:

A tanulók kiválasztanak öt embert, akiket az életük különféle területeiről jól ismernek (lehetnek családtagok, osztálytársak, barátok, pedagógusok stb.), és meg kell kérniük őket, hogy azonosítsák az ő erősségeiket a VIA rendszer alapján. Lényeges, hogy a megkérdezett személyek őszintén válaszoljanak, és olyan erősségeket jelöljenek meg, amelyek a legjobban jellemzik az adott tanulót. A megjelölhető erősségek száma limitálható, határozhatunk úgy, hogy a feladat során minden megkérdezett személy öt-öt erősséget jelöljön meg.

A feladat következő lépéseként a tanulók megkérlik a megkérdezett személyeket, hogy írjanak/mondjanak konkrét példát, amikor az adott erősségek megnyilvánultak a tanuló esetében.

A gyakorlat folytatásaként összevethető, hogy a mások által jelölt erősségek és a tanulók saját maguknak tulajdonított erősségei megegyeznek-e, vagy találhatók-e különbségek abban, ahogyan a tanulók a saját erősségeiket látják, és ahogyan azt látják mások. Az önreflexió tovább folytatható azzal, hogy a tanulók végiggondolják, hogyan fogják ezt az újonnan szerzett tudást alkalmazni.

Tapasztalatok:

A gyakorlat kezdetekor érdekes kérdés lehet minden résztvevő számára, hogy kik ismernek bennünket legjobban, és vajon úgy látnak-e ők is bennünket, mint mi magunkat, vagy csupán bizonyos csoportokban betöltött szerepeinket ismerik. A gyakorlat elvégzése alatti egy héten könnyen szembesülhetünk azzal, hogy ahogyan a családtagunk lát minket, az nem feltétlenül ugyanaz, mint ahogyan egy osztálytárs, vagy egy pedagógus lát. Elsőre könnyen érezheti úgy ezután az ember, hogy az adott személyek nem ismerik minden oldalát, és ezért nem ítélik meg megfelelően, fontos tapasztalatként kell tekintenünk azonban erre, hiszen rávilágíthat, hogy az életünk különböző szinterein mely erősségeinket érvényesítjük leginkább.

2. gyakorlat: Titkos erősség-megfigyelés

Korosztály: általános iskola felső tagozata, középiskola

A feladat célja:

E gyakorlat célja, hogy a tanuló motivált és képes legyen másokban is felfedezni az erősségeket, ezáltal rávilágítani arra, hogy a közösség minden tagja egyformán értékes. Segít az erősségek felismerésében és tudatosításában, és lehetővé teszi az erősségalapú nyelvezet gyakorlását is.

A feladat leírása:

A gyakorlatot érdemes akkor alkalmazni, amikor a tanulóknak már van alapvető tudásuk a karaktererősségekről. A gyakorlat során minden tanuló kap egy titkos partnert az osztályból, akit egy héten keresztül meg kell figyelnie. A tanulóknak célszerű lejegyezniük, hogy a titkos partnerük milyen erősségeket használ, azokat hogyan használja, és milyen kimenetele volt azon erősség használatának.

A hét végén a tanulók megosztják az addig titkos partnerükkel a megfigyeléseiket, valamint reflektálnak arra, hogy milyen volt megfigyelni másokat az erősségeiken keresztül, és visszajelzéseket kapni a saját erősségeikről.

Tapasztalatok:

A gyakorlat akkor lehet különösen izgalmas tapasztalat, ha olyan párosítások alakulnak ki a tanulók között, ahol a két fél nem ismeri egymást igazán, nincsenek közeli kapcsolatban, vagy éppen rosszabb közöttük a viszony. Ekkor a feladat nehezebb, azonban mélyebb tapasztalatot jelent, mintha egy számára kedves ember erősségeit figyelné meg a tanuló, ugyanígy, ha olyan személytől kap visszajelzést és megerősítést a saját erősségeire vonatkozóan, akit nem kedvel, vagy csak kevésbé ismer.

3. gyakorlat: Sebtapasz-gyakorlat

Korosztály: általános iskola alsó tagozatától fölfelé

A feladat célja:

A feladat célja ráébreszteni a tanulókat a méltányos bánásmód fontosságára. A feladat elvégzése után annak felismertetése, hogy noha sokszor egyforma bánásmódban részesül egy-egy csoport minden tagja, az nem minden esetben jelent méltányosságot.

A feladat leírása:

A feladat elvégzéséhez szükség lesz annyi sebtapaszra, ahány résztvevővel végezzük a gyakorlatot. Öntapadás cédulákra felírt különböző betegségekre, sérülésekre, szintén a résztvevők számával megegyezően. Ezen betegségek vagy sérülések a legapróbbtól az igen súlyos sérülésekig is terjedhetnek.

Először a játék vezetője minden tanulónak ad egy cédulát, amelyeken egy-egy különböző betegség vagy sérülés áll. Miután minden tanuló kapott egy cédulát, kezdjék el megbeszélni ezeknek a betegségeknek és sérüléseknek a kezelését. Ezt követően minden tanuló kapjon 1-1 sebtapaszt. A sebtapaszok kiosztása után folytatódjon tovább a beszélgetés: megoldja-e a sebtapasz az adott problémát? Ha nem, miért nem? Mi lett volna a megfelelő kezelési mód az adott betegség, sérülés esetén? Hogyan érezted magad, amikor kézbe kaptad a sebtapaszt?

Tapasztalatok:

A gyakorlat könnyen alakítható a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően, így fiatalabb és idősebb korosztály körében is alkalmazható. A gyakorlat kivitelezése és szabályai egyszerűek, azonban nagyon szemléletes párhuzamot jelent a mindennapi életben megtapasztalható méltánytalan szituációkkal, így az idősebb korosztály esetében kiváló témaindító lehet, mélyebb beszélgetések felvezetéseként is.

4. gyakorlat: „Middle school game”

Korosztály: általános iskola felső tagozatától fölfelé

A feladat célja:

A gyakorlat célja rávilágítani a közösség jóllétéért való fellépés fontosságára, valamint a vezetői képességek és lehetőségek gyakorlásának felismerésére.

A feladat leírása:

A résztvevők egy lehetőleg nyitott, szabad mozgásteret engedő térben helyezkedjenek el. Ezt követően a pedagógus olvassa fel a következő feladatleírást:

„Mindannyian hatodikos, hetedikos és nyolcadikos iskolások vagytok. Először mind hatodikosként kezditek a játékot. A hatodikosoknak nin-

csenek jogaik a játék során. Csukott szemmel kell ülniük, és nem beszélhetnek, hacsak valaki fel nem szólítja őket. A hetedikesek felállhatnak, de nem nyithatják ki a szemüket, nem sétálhatnak, és nem beszélhetnek, amíg valaki fel nem szólítja őket. A nyolcadikosok azt csinálhatnak, amit csak akarnak. Amikor valaki vállát megérintik, akkor a következő, eggyel fentebbi évfolyamra lép.”

Ezt követően megkezdődik a gyakorlat, és a gyakorlatvezető időt hagyva, fokozatosan érinti meg egyre több tanuló vállát.

Megjegyzés: A gyakorlat a vezetői képességek felismerését és gyakorlását is próbára teszi. Fontos szempont, hogy a nyolcadikos szerepben lévő tanulók felismerik-e, hogy ők is megérinthetik mások vállát, hogy eggyel magasabb évfolyamba segítsék őket anélkül, hogy ezt az információt közölnék velük. Az instrukciót fontos szó szerint felolvasni, hiszen annak megfogalmazása alapján a nyolcadikosok azt csinálnak, amit csak akarnak. További lényeges instrukció, hogy a gyakorlat során a gyakorlatvezető ne érintse meg az összes tanuló vállát, és a játék végére maradjanak tanulók a hatodikosok és a hetedikesek szerepében is. Érdemes időt hagyni rá, hogy a nyolcadikos szerepben lévő tanulók rájöjjenek, ők is megérinthetik a társaik vállát. Segítséget jelenthet, ha a gyakorlatvezető a nyolcadikosokat megkéri, ismételjék el a szabályokat. Amint valakinek sikerül rájönnie, hogy ők maguk is megérinthetik a társaik vállát, a gyakorlat lezárható.

A játék végeztével beszéljék meg, hogyan érezték magukat az egyes „évfolyamokon”.

Ehhez a következő kérdések segítséget jelenthetnek:

- Ki volt a gyakorlat legnagyobb részében a hatodikosok szerepében? Milyen érzés volt?
- Ki volt a gyakorlat legnagyobb részében a hetedikesek szerepében? Milyen érzés volt?
- És ki a nyolcadikosok szerepében? Mikor jutott eszedbe, hogy te is megérintheted a többiek vállát? Mit éreztél, amikor ez eszedbe jutott? Mit gondolsz, miért került több időbe, amíg erre rájöttél?
- Mit mond számodra ez a gyakorlat arról, hogy hogyan használhatod az erőd/hatalmad a való életben?

Tapasztalatok:

Az instrukció szó szerinti felolvasása kifejezetten fontos elem. Idővel az is segítséget jelenthet, ha a gyakorlatvezető igyekszik bizonyos szavak hangsúlyozásával segíteni a tanulókat, ha úgy látja, nehézséget jelent felismerni, hogy a nyolcadikosok milyen lehetőségekkel rendelkeznek valójában. A gyakorlat kivitelezése egyszerű, azonban épp a lényeg jelentheti a legnagyobb nehézséget a gyakorlat elvégzése során.

5. gyakorlat: Mit tehetünk?

Korosztály: általános iskola felső tagozatától fölfelé

A feladat célja:

Rávilágítani, hogy mit tehetnek a tanulók, amikor valakivel az iskolai közösségben méltánytalan dolog történik.

A feladat leírása:

A gyakorlatvezető pedagógus a játék kezdetekor olvassa fel a következőt: „Iskola után még mindig nagyon sok tanuló van az iskola területén. Egy csapat hetedikes lány elhagyja a tornatermet kosárlabdaedzés után, és egy ötödikes fiú felé veszik az irányt, aki egyedül kosarazik. A lányok közül kettő elkezdti őt piszkálni. Néhány negyedikes és ötödikes gyerek látja ezt, és segíteni akarnak a fiúnak, de félnek, hogy a lányok őket is bántani fogják. Egy hetedikes lány, aki épp a testvérét hintáztatja, észreveszi őket. Nem szeretné, ha holnap őt is bántanák, ezért megpróbál elbújni a testvére mögött, noha tudja, hogy gonoszul viselkednek. A lányok tovább piszkálják a fiút, amíg az egyikük közli, hogy neki haza kell mennie. Elsétálnak, a többi tanuló megkönnyebbül.

Mit gondoltok, ki felelőssége tenni valamit egy ilyen helyzetben? Lehet-e tenni valamit egy ilyen incidens után?”

Ezt követően beszélgessenek a tanulók, történt-e már valaki környezetében hasonló, valamint arról, ki és hogyan változtathat a méltánytalan szabályokon, viselkedéseken, gyakorlatokon?

Tapasztalatok:

A gyakorlat inkább vitaindító és elgondolkodtató, mintsem interaktív jellegű. Olyan közegben, ahol előfordult már a gyakorlatban felolvasott szituációhoz hasonló eset, akár felkavaró is lehet, így a pedagógusnak

nagy szerepe van abban, hogy biztosítsa, a gyakorlat végzése biztonságos közegben történik.

IRODALOM

- ASTIN, Alexander W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. CA: Jossey-Bass, San Francisco
- BASSO, M. R.–SCHEFFT, B. K.–RIS, M. D.–DEMBER, W. N. (1996): Mood and global-local visual processing. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2., 249–255.
- BOURDIEU, Pierre (1988): *Homo Academicus*. Stanford University Press, Stanford.
- COLEMAN, James S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94. 1. sz., 95–120.
- DURÁCSZKY Bálint (2014): Fogyattékkal élő frissdiplomások munkaerő-piaci integrációja, *Felsőoktatási Műhely*, 4. sz., 55–65.
- FODOR Sz.–KORÉNYI R. (2019): Jólét és teljesítmény az iskolában – A kibékíthető ellentét. In POLONYI T.–ABARI K.–SZABÓ F. (szerk.): *Innováció az oktatásban*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest, 83–103.
- FODOR Sz.–MOLNÁR A. (2020): Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30 (4–5), 20–39.
- FREDRICKSON, B. L. (1998): What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2., 300–319.
- GANDER, F.–PROYER, R. T.–RUCH, W.–WYSS, T. (2013): Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14 (4), 1241–1259.
- HRABÉCZY, Anett (2019): Discovering factors influencing study success of students with disabilities and learning difficulties in an interview study. *ACTA MEDICINAE ET SOCIOLOGICA*, 10 : 28 pp. 31–44., 14 p.
- LEDERTOUG, M. M. (2016): Strengths-based learning – Children’s Character Strengths as a means to their learning potential. PhD thesis. DPU/Aarhus University, Denmark
- LINKINS, M.–NIEMIEC, R. M.–GILLHAM, J.–MAYERSON, D. (2015): Through the lens of strength: a framework for educating the heart. *Journal of Positive Psychology*, 10 (1), 64–68.
- LOTTMAN, T. J.–ZAWALY, S.–NIEMIEC, R. (2017): Well-being and well-doing: Bringing mindfulness and character strengths to the early childhood classroom and home. In *Positive Psychology Interventions in Practice*. Springer International Publishing, 83–105.
- LOUNSBURY, J. W.–FISHER, L. A.–LEVY, J. J.–WELSH, D. P. (2009): Investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research*, 7 (1), 52–69.
- MAJOROS Alíz Edit (2009): Semmirekellők, naplopók... avagy az iskolai integráció egy dél-magyarországi kistérségben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37., 4. sz., 239–253.
- NÉMETHNÉ Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 109., 2. sz., 105–120.
- NIEMIEC, R. M. (2018): *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe Publishing
- PARK, N.–PETERSON, C. (2009): Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10 (4), 1–10.

- PETERSON, C.–SELIGMAN, M. E. P. (2004): *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association–Oxford University Press
- PETŐ Ildikó–CEGLÉDI Tímea (2012): A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE). *Iskolakultúra*, 22., 11. sz., 66–82.
- PONGRÁCZ Kornélia (2015): Tanulók fogyatékosággal élő társaikkal szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43., 4. sz., 290–304.
- PROCTOR, C.–TSUKAYAMA, E.–WOOD, A. M.–MALTBY, J.–EADES, J. F.–LINLEY, P. A. (2011): Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6 (5), 377–388.
- PUSZTAI Gabriella (2011): *A láthatatlan kezektől a baráti kezekig*. Új mandátum kiadó, Budapest
- PUSZTAI Gabriella (2018): Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In PUSZTAI Gabriella–SZIGETI Fruzsina (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen
- QUINLAN, D. M.–SWAIN, N.–CAMERON, C.–VELLA-BRODRICK, D. A. (2015): How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 10 (1), 77–89.
- RASID, T.–ANJUM, A.–LENNOX, C.–QUINLAN, D.–NIEMIEC, R. M.–MAYERSON, D.–KAZEMI, F. (2013): Assessment of character strengths in children and adolescents. In PROCTOR, C.–LINLEY, P. A. (szerk.): *Research, applications, and interventions for children*
- REINHARDT M. (2009): Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? *Iskolakultúra*, 19 (9), 24–45.
- SELIGMAN, M. E. P. (2003): *Authentic happiness*. Free Press, New York
- SELIGMAN, M. E. P.–STEEN, T. A.–PARK, N.–PETERSON, C. (2005): Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- TINTO, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45., 1. sz., 89–125.
- TINTO, V. (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press, Chicago