

LADNAI ATTILÁNÉ SZERENCSES ANITA

A „POZITÍV TELJESÍTMÉNY“ LEHETSÉGES ÖSSZETEVŐI

Az iskolák elsődleges helyszínei annak, ahol a kultúra értékeit a fiatalok elsajátíthatják. Amennyiben a tanárok pesszimizmust, bizalmatlanságot és az élet tragikus megjelenését közvetítik a diákok felé, azok világnézete óhatatlanul is ehhez fog igazodni. Amennyiben a tanárok optimizmust, bizalmat és reményt kínálnak fel diákjaik számára, ez kihathat a diákok jövőjére úgy, hogy pozitívan befolyásolhatja nézeteiket, vélekedésüket önmagukról és a világról. A remény, a bizalom és a boldogság növekménye; a jóllét-érzés fokozódását eredményezheti, amely segíti a teljesítmény mértékének növekedését is. A positive education/pozitív oktatás („PE”) irányadó hipotézise az, hogy a pozitív iskolák és a pozitív tanárok hozzásegíthetik a jóllét megteremtéséhez tanítványaikat, ezzel pedig segíthetik a tudás asszimilációs folyamatának kialakulását, megszilárdulását (Seligman–Adler, 2018).

A POSITIVE EDUCATION MODELLJE

A Positive Education („PE”) egy olyan modell, amelyet a világ számos országában adaptáltak annak érde-

kében, hogy a hagyományos oktatást kiegészítve (elsősleges célja a tanítás, tudáselsajátítás) az affektív tényezők hangsúlyozásával, a tanulási folyamatot hatékonyabbá tegyék. A „PE” célja rávilágítani az egyéni jóllét fontosságára a tudáselsajátítás folyamata során. A „PE”-nek hat fő alkotóeleme van, melyek további összetevők (melyek fejleszthetők, és növekményük globálisan hat) mentén írhatóak le (Norrish, 2015; Norrish–Williams–O’Connor–Robinson, 2013). Ezek az alábbiak: positive health (pozitív egészség), positive accomplishment (pozitív teljesítmény) területei részletesen kifejtve alább olvashatóak a tanulmányban. Positive emotions (pozitív érzelmek), positive relationships (pozitív kapcsolatok), positive purpose (pozitív célok), pozitív elköteleződés (engagement).¹ Jelen tanulmány témája a positive education (pozitív oktatás/nevelés) és positive accomplishment (pozitív teljesítmény) item tartalmának rövid bemutatása.

A POZITÍV TELJESÍTMÉNY

A pozitív oktatás lényeges célja, hogy segítse a tanulókat olyan potenciál (ki)

fejlesztésében, mely segítheti és hozzájárulhat törekvéseikhez az érdemi eredmények elérésében. A pozitív oktatás modelljében a jóllét és a virágzás középpontjában a tanulók tanulásának, céljaik elérésének, valamint készségeik és kompetenciák fejlesztésének erőfeszítései összekapcsolódnak. A célok egyfajta mentális jelzőoszlopokat nyújtanak, amelyek közvetítik és fenntartják a kognitív és viselkedési erőfeszítéseket.

A pozitív teljesítményre történő ösztönző fejlesztés az alábbi összetevők pallérozása által valósulhat meg Seligman és munkatársainak kutatásai alapján (Seligman–Adler, 2018; Norrish, 2015): gondolkodásmód, célelmélet (önazonos célok, elsajátításra és a teljesítmény elérésére vonatkozó célok), uralom a képességek felett, kiválóságra vagy egyre jobbá válásra való törekvés, az intelligencia implicit elmélete, reményelmélet, GRIT (Grant–Dweck, 2003) karaktererősségek (kitartási képesség, szenvedély); tolerancia és kölcsönös tisztelet (Osterman, 2000). Az érzelmi és szociális kompetenciák további markerek mentén (explicit módon) taníthatók.

A SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK, SZOCIÁLIS INTELLIGENCIA

E kompetenciák fejlesztése és pallorozása szintén több terminus keresztmetszeteként is értelmezhető. Bagdy Emőke a személyiségfejlesztés fontosságát sürgeti az iskolákban már az 1980-as évek óta, és saját terminust használ a szociális kompetencia fogalmaként, valamint számos (Bagdy–Telkes, 2002) gyakorlati ötletet is felkínál munkáiban a szociális kompetenciák fejlesztésére.

MOTIVÁCIÓ

A tevékenység hasznának vagy elvégzésének öröme és megtapasztalása (intrinzik motiváció) nem egyszerűen érzelmi kérdés, mint ahogyan az korábban vélték (Winne–Marx, 1989). Az utóbbi években egyre inkább ennek a folyamatnak a gondolkodási aspektusból történő vizsgálata került előtérbe. Walls és Little hipotézisként fogalmazták meg, hogy az intrinzik motiváció összefüggésbe hozható az iskolával kapcsolatban érzett pozitív érzelmekkel, melynek egyik feltétele (a tanulás élménnyé tétele mellett) az önszabályozás. Az önszabályozás mértékében kulcskérdés lehet az önismeret, melynek tanítása további hozamokkal kecsegtet. A kevésbé motivált – vagy talán csak meg nem értett, (többnyire negatív) érzelmi spirálba került – diák ugyanakkor visszahathat a tanárra is, aki elsősorban a diák bevonódása által válhat hatékonná (Pajor, 2015).² Az

érzelmi oldal által kínált megközelítési mód egy olyan tanítási célú, de érzelmi szempontú fókuszot jelent egy-egy tananyag kapcsán, amely közös nevezőt jelenthet a tanár és a diák számára, előkészítve és később megvalósítva ezzel a legfőbb részcelt, a motiváció fokozódását; így járulva hozzá a sikeres tanulási folyamathoz, mely a tulajdonképpen végcél (Fredrikson, 2015).

A GONDOLKODÁSMÓD

Az intelligencia implicit elmélete közvetett módon befolyásolja a gondolkodásmódot. Kutatások mutatnak rá arra, hogy a dicséret (vagy szélesebb körben maga az értékelés) milyen hatással lehet a növendékekre. Az értékelés többféle módon történhet. Ha egy gyermek jól végzi a dolgát, fontos, hogy az értékelés az erőfeszítéseit dicsérje (olyan keményen dolgozott), a képességei helyett (például ilyen okos vagy). Ha viszont egy másik, keményen dolgozó tanuló teljesítményét kell értékelni (aki kevésbé jól értékelhető végteljesítményt hozott létre), ott hangsúlyozni szükséges az értékelés során a cél érdekében megtett erőfeszítést. Ez közvetett módon bár, de mindenképp hozzá tud járulni a gyarapodó mindset kialakulásához (Dweck, 2006).

A CÉLELMÉLET

A pozitív teljesítmény egyik legfontosabb eleme, jelentése tulajdonképpen az, hogy az egyén képessé váljon cél-

jai elérésére. Lopez és mtsai (Lopez, 2009) szerint a kitűzött cél egy folyamat eredményeként valósul meg, amiben az egyén tapasztal dolgokat, létrehoz, kap, megtesz vagy vállal feladatokat a célért. A célok lehetnek rövid távúak (például napi feladat elvégzése) vagy hosszú távúak (például a kiválasztott karrier megvalósítása). Irányulhatnak tudományos ismeretekre (például új tudás/ismeret megszerzése); vagy atlétikai teljesítményre (pl. egy időtartam alatt mennyit gyakorol az egyén, ami alatt a szükséges képesség birtokába jut). Lehetnek továbbá extra tantervi célok: egy új hobbi, vagy társadalmi célok (találkozás vagy csatlakozás új emberekhez, csoporthoz). A célok erőteljes hajtóerők, mert ösztönzik az önszabályozást, a hatékony tervezést és az erőforrások mozgósítását (Covington, 2000). A motiváló célok (Lopez, 2009) jellemzőinek vizsgálata során azt találták, hogy az elkötelezettség akkor a legmagasabb, ha a célok egyedi, nagyra értékelt, és kihívást jelentenek az egyén számára, ugyanakkor elérhetőek számára. A leginkább motiváló célok jellemzői a SMART betűszóval írhatók le: konkrét (specific), mérhető (measurable), vonzó (attractive), realisztikus (realistic) és időszerű (timely) (vö.: Hassed, 2008). Lock és Latham (2002) rámutattak, hogy a célok négy mechanizmuson keresztül befolyásolják a teljesítményt: (1) a figyelem a céltevékenységekre irányul,





és távol tartja az egyént a nem célhoz kapcsolódó tevékenységektől; (2) a célok energizálják és elősegítik az erőfeszítések megvalósulását; (3) a célok elősegítik a kitartást és az elszántságot; és (4) a célok új ismeretek és készségek elsajátításához vezetnek. Jelentős bizonyíték van arra, hogy a célok kialakítása és a célok elérése fontos a jóllét és a siker szempontjából (Diener és mtsai, 1999). Azok a célok segítik elő a motivációt, melyek alapvetően egyeznek az egyénnel, illetve melyek hozzájárulnak az egyén alapvető érdekeinek és értékeinek összehangolásához (Sheldon–Elliot, 1999). Azok a célok, amelyek nem egyeznek meg az egyénnel, extrinzikusan motiválnak, és a befolyás a külső erők nyomására, vagy a mások iránti elköteleződésből következik be. Payne és mtsai (2007) meta-analitikus vizsgálat alapján megállapították, hogy az elsajátítási célorientáció a hatékony tanulási stratégiák használatával és a visszacsatolás elfogadására való hajlandósággal, alacsony szorongással (vizsgálati körülmények között) társultak, valamint a tanulási célok megjósolják a belső motiváció alakulását (Pajor, 2015). Például, a házi feladat megítélése kedvezőbbé válik (Froinland, 2011); csökken a halogatási kedv (Howell–Watson, 2007); és az egyén hajlandó és képes lesz segítséget kérni és keresni (Russel–Feltman, 2011) a feladat megoldásához. Az elsajátítási célok az intelligencia és a személyiség által előre jelezhető variancián túl mutatják a teljesítmény alakulását (Steinmayr–Spinath, 2011; Payne–Beaubien, 2007). A célok kitűzését támogatja az előzetes tudásra építés, illetve ennek folyamán az egyéni sajátosságok figyelembe vétele is.

AZ URALOM A KÉPESSÉGEK FELETT

A kiválóságra vagy egyre jobbá válásra való törekvés azt feltételezi, hogy az egyén teljes mértékben tisztában van a képességeivel és készségeivel, pontosan tudja, hogy mi számára az ideális kihívás. Ennek elősegítése többnyire indirekt módon érhető tetten a tantervi szabályozásban, ám mivel a szociális és érzelmi készségek palélrozása is a hatékonyabb tanulást és tudáselsajátítást hivatott megcélozni; ezért előfordul. Szorosan összefügg és támaszkodik ennek a fogalomkörnek az értelmezése az alábbi intelligenciaelmélet, és a köztük lévő szoros és építő jellegű átfedések mind a közös cél megvalósulását szolgálják.

A GONDOLKODÁSMÓD RUGALMASSÁGA (AZ INTELLIGENCIA IMPLICIT ELMÉLETE)

Dweck (2006) szerint az egyén alapvető hitei intelligenciája és képességei stabilitásáról nagymértékben befolyásolják az erőfeszítéseit, a motivációt és a teljesítményét. Véleménye szerint alapjában az határozza meg az emberek egész életét, hogy „fix” vagy „gyarapodó” (growth mindset) gondolkodásmódjuk van. Ennek lényege, hogy „valódi célok” (belső motivációból fakadó) kitűzése történik-e, vagy csak azok a feladatok lesznek célokként megjelölve, melyek biztosan jó eredménnyel teljesíthetőek. Ez utóbbi a fix gondolkodásmód jellemzője, mikor az egyén képességein belül tűz ki célokat annak érdekében, hogy bebizonyítsa értékeit és kompetenciáját (Good és mtsai, 2006). Míg a határok folyamatos feszegetését elváró, így a fejlődést is kilátásba helyező gyarapodó gondolko-

dásmód szempontjából a tehetség és az erőfeszítés, valamint az elszántság és a siker is alapvető kompetenciaelem. A gyarapodó gondolkodásmódot folytató egyének a kudarcokat mint tanulási és növekedési lehetőségeket fogják fel, és aktívan keresik azokat a visszajelzéseket, amelyek javíthatják teljesítményüket (vö. Dweck, 2006). Dweck négy lépést javasol a gyarapodó gondolkodásmód kialakításának elősegítésére: a diák tanulja meg azonosítani a rögzített gondolkodásmód hangját; ismerje fel, hogy a kihívások értelmezése között is lehet választani, ismerje fel és fogadja el a beazonosított gyarapodó gondolkodásmódú „hangot”; és tegyen lépéseket az új kihívások kitűzése és elfogadása felé.

REMÉNYTELISÉG - A REMÉNY-ELMÉLET

Ez az elmélet megelőzi a cél kitűzését, melyet a tervezett úton egy meghatározott stratégia mentén történő haladás követ. A folyamat a megvalósítást és a kidolgozást is érinti, amelyet olyan értelemben hat át a „remény”, hogy bármilyen nehézséggel találkozunk az egyén, képes azt megoldandó feladatként kezelni, nem pedig problémaként. A problémamegoldás lépési (Seligman, 2012): lassítás, nézőpontváltás, célkitűzés, a problémának megfelelő eljárás kiválasztása, reflexió. Bár ez némi átfedést mutat a vereségmentes konfliktuskezelési modellel, azonban ha már a probléma felmerülésekor tisztázásra kerülnek fenti pontok mentén a nézeteltérések (nem megvárva a tényleges konfliktus kialakulását), az előreívő lehet. A problémafókusz egyfajta gondolkodásmód eredményeként is létrejöhethet.

GRIT (JELLEMSZILÁRDSÁG, HATÁROZOTTSÁG)

A karaktererőségeken túl ennek a kategóriának a fejlesztése magába foglalja a képességek és az erőfeszítés szorzatának értékét. A GRIT a karaktererőségekre épülve fejleszti a képességeket. Az, hogy a képességek milyen mértékben növekednek (az erőfeszítés növekményének hatására), nagymértékben függ az önuralomtól, az önkontrollra való képességtől, és hogy mire tartja alkalmasnak magát az egyén (Locke–Latham, 2002).

ÖNÉRZET

A személyiség saját magához való viszonyát jeleníti meg, amikor a tudatos és tudattalan tartalmak akár önbecsülés, akár egy objektív énkép reális jelenlétét feltételezik. Ez az öngazgatás, vagy az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására és az érzelmek megfelelő kifejezésére való képesség; a saját test feletti uralom, önuralom fejlesztése mind-mind részei. A pozitív érzelmek hozzásegítik az egyént a gyorsabb döntéshozatalhoz kevesebb mérlegeléssel, valamint az ingerekre való nyitottság miatt a kreativitás nő, és a beszédképesség is javulhat általa.

A KONFLIKTUSKEZELÉSI ÉS MEGOLDÁSI KÉSZSÉGEK PALLÉROZÁSA

A vereségmentes konfliktuskezelés modellje asszertív szituációk segítségével felvezethető a tanulási folyamat során. Seligman négy lépéses gyakorlata biztosít segítséget benne, melyek fent említésre kerültek. Fontos a szituáció objektív leírása tényekkel, az érzések leírása a másik hibáztatása nélkül, változtatások leírása, amit szeretne az egyén, s végül annak leírása, hogyan változtatná meg az érzéseit az elképzelt változás (Seligman, 2012).

FELELŐSSÉGTELJES DÖNTÉSHOZATAL

Ez a cselekmények következményeire tekintettel szükséges döntéshozás hangsúlyának érzékeltetése, felismeretése. E sor alatt annak a képességeknek a fejlesztésére irányuló törekvések állnak, melyek a tudatos döntéseket

támogatják, s hozzájárulnak a cselekmények következményeinek várható hozadékainak felvállalására.

ELKÖTELEZŐDÉS

A diákok élethez való elköteleződéséhez, érdeklődéséhez és a számukra élvezetes élet megteremtéséhez szükséges képesség tudatosítását, az aktív tevékenység szerepének jelentőségét foglalja magába. Csíkszentmihályi és mtsai (1997) kutatásai alapján pozitív együttjárást figyeltek meg az osztályterekben megvalósuló „virágzás”³, illetve a tanárok és diákok egyéni elköteleződése, kíváncsisága és motiváltsága között. Rámutattak arra is, hogy az elkötelezettség a jóllét, valamint a mentális egészség fontos előrejelzője (Hunter – Csíkszentmihályi, 2003), továbbá elősegíti a fejlődést és a növekedést (Ryan–Deci, 2000).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Seligman M. E. P., Adler, A. (2018) *Positive Education*. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018*. (Pp.52–73). Global Happiness Council. https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education [18.07.12.]
- Martin Seligman (2012): *Az optimista gyermek (Védd meg a depressziótól – legyen boldog élete)*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 307, 316.
- Norrish, M. J. (2015) *Positive Education – The Geelong Grammar School Journey/Series of positive psychology*. Oxford University Press.
- Norrish, M. J., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013) *An applied framework for positive education*. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161.
- Osterman, K. F. (2000). *Students' need for belonging in the school community*. *Review of Educational Research*, 70, 323.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). *Clarifying achievement goals and their impact*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541–553.
- Bagdy Emőke–Telkes József (2002) *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Winne, P. H., Marx, R. W. (1989): *A Cognitive Processing Analysis of Motivation within Classroom Tasks*. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Education*. Goals and Cognitions. Vol. 3. Academic Press. 223–257.
- Pajor Gabriella (2015) „Gyorsabban, magasabban, bátrabban”- *De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*. Iskola-pszichológia Füzetek 34. sz. szerk.: N. Kollár Katalin. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó. 2015.

- Fredrikson B.(2015) *A pozitív érzelmek hatalma*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Good Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). *Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model*. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1, 75–86.
- Lopez, J. Shane (2009) *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Blackwell Publishing Ltd.
- Covington, M. V. (2000). *Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review*. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
- Hassed, C. (2008). *The essence of health*. North Sydney: Ebury Press
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey*. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Diener, E., Suh, E. S., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). *Subjective well-being: Three decades of progress*. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). *Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482–497.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). *A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net*. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128–150.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). *Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies*. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178.
- Steinmayr, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2011). *Goal orientations predict performance beyond intelligence and personality*. *Learning and Individual Differences*, 21, 196–200.
- Csíkszentmihályi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1997). *Schools, teachers and talent development*. In M. Csíkszentmihályi, K. Rathunde & S. Whalen (Eds.), *Talented teachers: The roots of success and failure* (pp.177–196). New York: Cambridge University Press.
- Csíkszentmihályi Mihály (2010) *Az áramlat, Flow a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Hunter, J. P., & Csíkszentmihályi, M. (2003). *The positive psychology of interested adolescents*. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 27–35.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55, 68–78.

¹ Az eredeti munka angolul elérhető, a terminusok a tanulmány szerzőjének interpretációi.

² A szerző első közlésű tanulmányából kiemelések, átirat.

³ A flourishing/virágzás fogalma: A flow és az áramlás a pozitív pszichológia egyik központi konstruktuma. A flow egy szubjektív állapot, amiről akkor számolnak be az emberek, amikor teljesen belemerülnek valamibe úgy, hogy elfeledkeznek az időről, a fáradságról, és minden másról, azt a bizonyos tevékenységet kivéve. A flow a kihívások (challenges) és a képességek (skills) közötti dinamikus egyensúly, aminek következménye az optimális élmény megvalósulása, átélése.