

## POZITÍV ÉRZELMEK A TANULÁS SZOLGÁLATÁBAN

Ágota FEHÉR<sup>1</sup> – Szilvia FODOR<sup>2</sup>

### ABSTRACT

For each educator, a defining element of his or her vocation is to develop the best skills of the students while enriching the resources of their personality. Research on positive psychology helps educators to fulfill their vocation with important messages, especially to support their belief in the development potential of students based on this, the realization of development. In our work, we focus on the role of positive emotions in learning, with particular reference to social relationships, learning motivation, and emotion regulation. We are looking for the answer to how the emotional world of young people with outstanding cognitive abilities is related to the commitment to the task, the motivational background, and how educators can help them to experience positive feelings at school.

**KEYWORDS:** positive psychology, positive emotions, positive resonance, learning motivation, personality strengths, talent management

### BEVEZETÉS

Minden pedagógus hivatásának kiemelt meghatározója a tanítványok képességeinek kibontakoztatása, személyiségük erőforrásainak gazdagítása. A pozitív pszichológia kutatási eredményei fontos üzenetekkel segítik ennek során a pedagógusokat, leginkább a fejlődés- és erősségorientált gondolkodásmód középpontba állításával, valamint a jóllét és a teljesítmény kapcsolódási pontjainak hangsúlyozásával. Tanulmányunkban a pozitív pszichológia fogalomkörén belül a jóllét, ezen belül is a PERMA-modell egyik összetevője, a pozitív érzelmek jelenségére fókuszálunk, kiemelve ennek a tanulásban betöltött szerepét. Arra keressük a választ, hogy a pozitív érzelmek milyen összefüggésben állnak a tanulási és motivációs folyamatokkal, az iskolai kapcsolatokkal, illetve hogy e folyamatok ismerete és iskolai vonatkozásai milyen támpontot nyújthatnak a motívumok tartósabbá válásában és a képességek kibontakoztatásában.

Tanulmányunkban először röviden bemutatjuk, hogy a pozitív pszichológia milyen területeken gazdagítja a tanítás-tanulás folyamatát, és milyen beavatkozási pontokat kínál az iskola világában. Ezután a pozitív érzelmek tanulással kapcsolatos aspektusait ismertetjük, elsősorban Fredrickson 'bővíts-építs' elméletére [14] építve. Ezt követően három területen, a társas kapcsolatok, a motiváció és az érzelemszabályozás területén keresztül részletezzük a pozitív érzelmek teljesítményhez kapcsolódó összetevőit. Példaként ismertetjük a Magyar Templeton Program 10-19 éves jelentkezőjének (2097 fő) a programba történő beválogatás során adott válaszait, melyek jól tükrözik a pozitív érzelmek jelenlétét a különböző tevékenységek motivációs hátterében. Végül néhány praktikus javaslatot fogalmazzunk meg

---

<sup>1</sup> Fehér Ágota: Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, feher.agota@kre.hu

<sup>2</sup> Dr. Fodor Szilvia PhD: Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, fodor.szilvia@arts.unideb.hu

arra nézve, hogy hogyan lehet a tanórákon olyan pozitív érzelmeket generálni, melyek a jóllét és a jó érzések kialakítása mellett a tanulási teljesítményre is pozitív hatást gyakorolnak.

### **A tanulás és a képességek kibontakoztatása a pozitív pszichológia tükrében**

A tanulás egy olyan folyamat, „amelynek során a tapasztalatok, az élmények hosszú távú változásokat produkálnak a viselkedésben, illetve a mentális folyamatokban” [53: 10]. E folyamat lényeges kísérője a változás, amely iskolai kontextusban elsősorban a teljesítményben való változásra vonatkozik, így „tanulásra következtetünk szinte mindig, ha a viselkedésben újfajta teljesítmény jelenik meg: egy újfajta válasz vagy egy korábban jelen lévő válasz elnyomása” [8: 26]. A teljesítmény kifejezést „az élőlény adott időpontban megjelenő viselkedésmutatójának, akciójának megnevezésére használjuk... A teljesítményt a tanuláson kívül meghatározza többek között a lehetőség, a motiváció, illetve szenzoros és motoros képességek” [8: 26]. A képességek kibontakoztatása tehát nem valósítható meg a pozitív erőforrások aktivizálása nélkül, amelyben különösen fontos a motivációs hajtóerő jelenléte. Ez megmutatkozik a világ irányában kifejeződő nyitottságában, az összefüggések keresésben, a felfedezési vágy és a kíváncsiság megjelenésében. A pedagógusok is csak akkor tudják hatékonyan segíteni a kibontakozást, amennyiben lelkesítő erőt, pozitív támaszt és bizalmat adó kötődési pontot jelentenek tanítványaik számára, egyúttal olyan környezetet biztosítanak tanulási folyamatukhoz, amelyből újabb lendületet meríthetnek. E külső és belső erőforrások szoros kísérői az egyéni képességek megmutatkozásának, hiányukban a képességek fejlődésének folyamata, s alapjaiban a tanulás eredményessége is megakadhat.

A *pozitív oktatás-nevelés* lényeges célja, hogy támogassa a tanulókat olyan potenciálok megerősítésében és kifejlesztésében, melyek hozzájárulhatnak a jó és egészséges személyiségműködéshez, a mentális egészséghez és a képességeknek megfelelő teljesítmény eléréséhez. A pozitív iskolai légkör és abban működő, pozitív szemléletű pedagógusok nagyban hozzájárulhatnak tanítványaik lelki jóllétének megteremtéséhez, ezzel pedig segíthetik a tudás asszimilációs folyamatának kialakulását, megszilárdulását is [43]. A pozitív oktatás tehát a jóllét és a teljesítmény kölcsönös egymásra hatását felismerve támogatja az oktatási folyamat résztvevőiben rejlő képességpotenciál kibontakoztatását [11].

Seligman és Adler [43] ezt a tanulást és eredményes fejlődést lehetővé tevő légkört a jóllét ún. PERMA-modelljének következő pontjai mentén látja megvalósíthatónak:

- pozitív érzelmek (**Positive emotions**), melynek főbb meghatározói: hála, megbocsátás, erények által vezérelt viselkedés, proaktív alkalmazkodás, flow, képesség az érzelmek kezelésére és megtapasztalására, azokra megfelelő módon történő reagálás;
- elköteleződés (**Engagement**), melynek meghatározói: öröm, a tevékenységbe való bevonódás megtapasztalása, intrinzik motiváció, erősségek felfedezése;
- kapcsolatok (**Relationships**), fejlesztésük az alábbi területek által valósulhat meg: érzelmi és szociális készségek, kommunikáció, megbocsátás, csapatmunka;
- teljesítmény (**Meaning**), melynek közvetlen része többek között a gondolkodásmód, törekvés a meglévő tudás mozgósítására, az egyre jobbá válásra, nyitottság és kreativitás;
- célok (**Achievement**), területei: tudatosság, cél(ok) kitűzése és szerepének tudatosítása az egyén számára, az egyéni kompetenciák mentén kitartás a cél megvalósításában, előrehaladás a kivitelezés útján.

Ezek az elemek külön-külön, illetve az egymással történő folyamatos interakciók révén határozzák meg az egyéni jóllétét. A modell elemein kívül jelentős szerepet játszik még ebben a folyamatban a fizikai jóllét (physical well-being), a jelentudatosság (mindfulness) és a

karaktererősségek (character strengths) jelenléte. A jóllétet segítő folyamatok kiindulópontját a karaktererősségek jelentik, mivel azok felismerésére és használatára épül számos további jóllét-összetevő, így az erősségek tudatosítása és fejlesztése a pozitív oktatás egyik központi eleme kell, hogy legyen [13]. A karaktererősségek Peterson és Seligman VIA (Values in Action) erősségrendszer alapján [2004: In: 13] a következő erényeket tartalmazzák: bölcsesség és tudás, bátorság és merészség, emberiség, igazságosság, mértékletesség, valamint transzcendencia. Közös mindezekben, hogy hozzájárulnak az egyén és mások jobb életminőségéhez, önmagukban való értékességük megragadható, stabilak, és az emberi megnyilvánulások több területén (érzelmeik, gondolkodás, viselkedés) kifejeződnek.

A jóllét fogalomkörének összetettségét, fizikai-lelki-szellemi-szociális-érzelmi vonatkozásait a „Positive Education” modell is megerősíti, szerepét a tudáselsajátítás folyamata során kiemeltnek tekinti [32, 33]. Ez a modell az egyén pozitív egészségét (positive health) is kiemelten kezeli, amelynek támogatásához segítségül szolgál többek között a koncentrált figyelem, a jelentudatosság, a testtudatosság, az önuralom, az optimizmus és a rugalmasság (reziliencia) is.

Összességében láthatjuk tehát, hogy a pozitív oktatás-nevelés alap gondolatai egyaránt érintik a személyiség érzelmi és társas készségeit, ezeken keresztül pedig alapvető hatással vannak a tanulás összetett folyamatára. A pozitív érzelmeiknek a PERMA-modell alapján főként abban van szerepük, hogy a személyiség erősségeire építve a bevonódást, elköteleződést, a társakhoz való kötődést támogassák, mely által a jobb teljesítőképesség, célok kitűzése és az egyéni jóllét is megvalósulhat.

### **Pozitív érzelmeik a teljesítmény növelésében**

A pozitív érzelmeik meghatározó szerepével kapcsolatban egyre több területen jelennek meg kutatási eredmények [28]. A tanulásra és képességfejlődésre vonatkozóan mindezek között alapvető elméleti kiindulópontként tekinthetünk Fredrickson *szemléletstabilizáló és erőforrás-gazdagító hatásmechanizmust* körvonalazó elméletére [17, 20, 21], melyben a pozitív érzelmeik amellet, hogy kitágítják az egyén pillanatnyi gondolat- és cselekvéskészletét, részt vesznek a személyes erőforrások kiépítésében is. „Az átélt pozitív érzelmeik hatása így túlnő a jelen pillanaton: a pszichés-társas-testi-intellektuális tőkefelhalmozás révén megnyitják az utat az egyéni átalakulás, fejlődés felé. Az elmélet egyik legfontosabb implikációja tehát az, hogy a pozitív érzelmeik önmagukban rejlő értéket képviselnek a humán növekedésben és fejlődésben, így kiművelésük, a bennük való járatosság a teljesebb élet megélését segítheti elő” [41: 31].

Ez a teljesség abban is megmutatkozik, ahogyan a pozitív érzelmi állapot hatására a személyiség egyes készségei *összhangba* kerülnek, a pozitív érzelmi élmény egyfajta húzóerőként aktivizál további készségeket. Kitágítja a figyelem fókuszát és a kognitív kapacitást, s ezzel gondolatok és cselekvésimpulzusok szélesebb köréhez járul hozzá. Az emberek pozitív érzelmi állapotban képessé válnak gondolatok, ötletek közötti kapcsolat, kreatív megoldás találására, bővül a cselekvési repertoár, az egyén szokatlanabb viselkedésmódokat valósít meg. Fredrickson „építs-bővíts” elmélete alapján a pozitív érzelmi állapot képessé tesz bennünket arra, hogy kapcsolódjunk a környezetünkhöz, új információkat integráljunk, tanuljunk, alkotó módon legyünk jelen [12: 3].

A pozitív érzelmeik leginkább azáltal támogatják a kognitív kibontakozást, hogy *nyitottabbá* teszik a személyt, mindez pedig az információfelvétel és -feldolgozás folyamataiban is megmutatkozik. A nyitottabbá válás a befogadókészséget is megsegíti, az egyén számára ezáltal biztosítja az ingerekkel való közvetlen kapcsolatba lépést. A pozitív,

nyitott tudatállapot kiszélesíti a látóteret, kiterjeszti a gondolkodást, további felfedezésre készítet és elősegíti a tapasztalati tanulást, ami sokkal pontosabb mentális képet eredményez a világról. Az információk tudatos feldolgozása segítséget jelent akár további célzottabb, mélyebb információk követésében, akár döntéshelyzetekben való megfelelő válasz megtalálásában, s mindezek által a világ megismerését is hatékonyabbá, az egyéni fejlődés, növekedés élményét átélhetőbbé teszik [14].

A pozitív érzelmek emellett segítik az *intellektuális erőforrások* megtapasztalását, komplexebb helyzetek mélyebb megértését, s már a boldog eseményre való rá gondolás is segítséget jelent a jobb teljesítmény elérésében [41]. A pozitív emóciók evolúciós funkciója az, hogy energizálják az ismeretszerzést, a képességek és kompetenciák kiépítésének folyamatát, meggyorsítják az énhatékonyság kialakulását és annak érzésében való megerősödést [36].

A pozitív emóciók „gazdagítják az egyén által felhasználható fizikai, intellektuális, társas és pszichológiai forrásokat, amelyek segítségével hatékonyabb alkalmazkodás és megküzdés válik lehetővé” [34: 33]. A megküzdés hatékonysága ugyanakkor jelentősen függ attól, hogy *értelmet adva* a helyzetnek, megtaláljuk-e azt a belső motivációt, ami beindítja a személyes értékeknek megfelelő aktivitást. A helyzet értékelése szorosan összefügg a képességek és a feladatok észlelt összhangjával, s amennyiben megvalósul a feladatok, kihívások és a személyes adottságok harmóniája, a személy áramlat- (flow-) élményt élhet át, vagyis további lendülettel, bevonódásának mélyítésével gazdagítja előrehaladását a problémamegoldásban. A kogníció abban is segítséget nyújt a személy számára, hogy szükség esetén módosíthassa a helyzetről való gondolkodását, és ezáltal formálja az érzelmi választ, melyek eredményeként az elégedetlenséget felválthatja az elégedettség érzése [30].

Az értelemadás mint kognitív feldolgozásmód tehát a nehéz helyzetekkel való szembenézéshez kapcsolódóan gazdagítja az egyén eszköztárát: a pozitív jelentés keresése jó prediktornak bizonyul egészségi mutatók javulásában és a pszichés jóllét növekedésében is [17], továbbá akik életüket értelmesnek élik meg, reziliensebbek, jobban teljesítenek tanulmányaikban és munkahelyükön, sőt, tovább is élnek [45]. Magas fokú rezilienciával jellemezhető személyek több tulajdonságuk mentén is hasonlítanak a jól teljesítő tehetségekhez, pl. a feladat iránti elkötelezettség, a reflektivitás, a kockázatvállalás területein egyaránt [5].

Azt már tehát látjuk, hogy a pozitív érzelmek milyen mechanizmusokon keresztül gyakorolnak hatást a teljesítményre. De miért kell ezekre ennyire tudatosan odafigyelni és célzottan beépíteni a tanítás folyamatába? Egyrészt kevesebb pozitív érzést tudunk azonosítani, szavaink is kevésbé vannak azok árnyalataira. Ennek hátterében meghatározó lehet, hogy a negatív helyzeteknek nagyobb károsító hatása is van, illetve, hogy életünkben többféle fenyegetéssel találkozunk, mint lehetőséggel [41: 26–27]. Fontos továbbá, hogy pozitív érzések ingerküszöbe sokkal magasabb, mint a negatívaké [12], ezért erősebbnek, gyakoribbnak és hosszabbnak kell lennie a pozitív élményeknek ahhoz, hogy tudatosan is megtapasztaljuk, észleljük őket. Így a pozitív érzelmek kialakítása tudatos erőfeszítést igényel, a hatása viszont nemcsak a jó érzések kialakulásában érhető tetten, hanem a teljesítményt és az iskolai kötődést is növeli. A továbbiakban három területen, a kapcsolatok/kötődés, a motiváció, valamint az érzelemszabályozás kapcsán tekintjük át a pozitív érzelmek teljesítményre gyakorolt jótékony hatását.

### **Pozitív érzelmek és társas kapcsolatok**

A pozitív érzelmek a társas kapcsolatok megerősítésének a lehetőségét is hordozzák, ami pedig a tanárhoz, a kortársakhoz, ezen keresztül pedig a tanuláshoz és iskolához való kötődést

is eredményezi. A *szeretetkapcsolatokon* alapuló baráti és társas kötelékek olyan tartós erőforrássá válnak, amelyeket a személy későbbi szükséghelyzetben kiaknáthat, növeli továbbá az altruizmus megmutatkozását és a hála átélését [41]. Pozitív érzelmi állapotban kinyílunk a környezetünk felé, képesekké válunk szociális kapcsolatok építésére, empatikusan tudjuk átélni embertársaink gondjait, érzéseit, hosszú távon gondolkodunk, és nyerő-nyerő interakciókba kezdünk [12].

A társas kapcsolatok személyiségfejlődés folyamán történt változásait követve a pozitív érzelmek növelő, építő és megtartó hatása akkor a leghatékonyabb, ha a gyermek megtapasztalhatja a szülőkhöz való *biztonságos kötődést*, vagyis azt, hogy az ő gondolatai, jelzései, szükségletei a szülők számára fontosak, figyelnek rá, azokat törekszenek beteljesíteni, s nem a saját elvárásaik megvalósítása az elsődleges számukra [42]. Ilyenkor a biztonságérzés talaján kialakuló pozitív érzelmek serkentik az explorációt, általa a gyermek egyfajta uralmat nyer környezetére felett, ez a hatékonyságérzés pedig további pozitív érzelmeket indukál, elindítva ezzel egy emelkedő spirált a képességek kiaknázása felé. Amikor a gyermekek pozitív érzelmeket élnek át, akkor átbillennek egy másik gondolkodás- és cselekvésmódba, gondolkodásuk nyitott lesz és kreatív, a tetteik pedig kalandkeresővé és exploratívává válnak. A kitérített cselekvési repertoár segítségével jobban le tudják győzni a kihívásokat, amelyek további pozitív emóciók átéléséhez segítenek [36: 46]. A tanulás folyamata során tehát a pozitív érzelmek és kötődések támogatása lényeges kísérője az eredményességnek.

A társas készségek sajátosságait az érzelmi készségekkel összefüggésbe állítva kiemelendő, hogy a pozitív emóciók hatására növekszik az énkiterjesztés mértéke, mely által a másik személy reprezentációja bevonódik a saját énképbe [1]. Ezzel a másik személy felé irányuló pozitív érzelmek – pl. szeretet, csodálat, öröm, hála – hatására az énről kialakított mentális-affektív struktúrába bevonódik a másik személyről megformált reprezentáció is. Mindez az ismerőség érzetét erősíti, és a másik személy minél alaposabb megismerésére ösztönöz. A pozitív érzelmek így alapvető szerepet játszanak a társas kapcsolatokban [51], más személyek pozitív érzelmek által megalapozott jobb megértése pedig hozzájárul a kapcsolatok fejlődéséhez és az azzal való nagyobb elégedettséghez. Az „én” és a „te” kategóriája helyett a „mi” gondolkodási sémája valósulhat meg. Ezek az eredmények is azt erősítik, hogy a pozitív érzelmek nem pusztán az aktuális jólléthez kapcsolódnak, hanem a társas közelség erősítésével, a tartós kapcsolatok megszilárdításával és a többi személy alaposabb megismerésére való motivációval a túlélésnek, eredményes helytállásnak is közvetlen kísérői [51]. A közösen megélt pozitív érzelmek, a közösségi élmények megtapasztalásának tehát kiemelt segítő szerepe mutatkozik a képességek kibontakoztatásának folyamatában egyaránt.

### *Pozitív rezonancia*

Mindez az összetartozási élmény a pozitív érzelmek tükrében egy különleges, testi reakciókban és lelki élményekben egyaránt kifejeződő összehangolódásban is megmutatkozik, amelyet a szeretet átélése és a pozitív rezonancia tesz teljessé.

A szeretet élménye Fredrickson pozitív pszichológiai megközelítésében [15] nemcsak önmagában a mély kötődés és bizalom kifejeződése, hanem ennél sokkal összetettebb, „dinamikus pozitivitás-rendszer” [15: 23]. „A szeretet megengedi, hogy igazán lássuk a másikat a maga teljességében, törődéssel, együttérzéssel és részvétellel. Szerető kapcsolatban őszintén a másik jól-létébe investálunk, egyszerűen csak az ő érdekében. És ez az érzés kölcsönös, mert a szeretetteli pillanatokban felismerjük, hogy a másik is őszintén a mi jól-létünkbe investál, és igazán törődik velünk” [15: 24]. Ez a fajta ráhangolódó, gondoskodó, kölcsönös törődés a

bensőséges szereteteli kapcsolat, s abban a pozitív rezonancia kialakulásának elengedhetetlen feltétele.

Megvalósulásához alapvetően szükséges az, hogy a felek fizikailag egy térben legyenek, mert nélkülözhetetlen az interakcióban résztvevő két személy között egyfajta szinkronizáció létrejötte, amelyhez a személyek közvetlen jelenlétében megvalósuló fiziológiai szintű összehangolódás is szükséges. Az ún. tükroneuronok teszik lehetővé, hogy ugyanazok a folyamatok játszódjanak le két egymással kommunikáló emberben. Az oxitocin hormon a bizalom érzését, s ezáltal a kapcsolatban megjelenő kötődést erősíti, az ún. bolygóideg pedig a tekintettartás és a mimika finommozgásait szinkronizálja. Ezen fiziológiai meghatározók együtt alakítják a szeretet pillanatnyi megélését, s általuk teljesedik ki annak evolúciós funkciója, valamint a kapcsolatokat gazdagító, összehangolódást, pozitív rezonanciát megalapozó légköre Frederickson elmélete [15] nyomán.

### *Tanár-diák kapcsolat*

A pozitív pszichológia az ismeretek gyarapodását is „a tudás szeretet útján való átadásának folyamatoként tekinti. ... Sem a szeretetünk, sem a meglévő tudásunk, tapasztalatunk nem vész el, még csak nem is apad azáltal, hogy másokkal megosztjuk vagy átadjuk azt, amink van; az egyetlen dolog, amire hangsúlyt kell helyeznünk, hogy az a befogadókban is szeretetet és tudásszomjat ébresszen” [36: 46] tanár-diák interakciók, a kettejük közötti kötődés és a pozitív érzelmekkel (is) jellemezhető kapcsolat tehát a tanulási folyamat meghatározó eleme, a pedagógus személyének nagy jelentősége van abban, hogy a tudás átadásának folyamatában a gyermekek hogyan érintődnek meg. Az *elfogadás* élménye alapvető összetartó erővel bír, „a tanítványok akkor fordulnak bizalommal nevelőikhez, ha feltétel nélküli elfogadást éreznek, ha nem kell attól tartaniuk, hogy a felnőtt elítéli viselkedésüket, ha nem tapasztalnak megszégyenítő, kioktató reagálást” [26: 423]. A bizalom, az elfogadottság megélésén túl a pedagógus *megértő* figyelmének, a megértettség élményének megtapasztalása további lényeges kísérője kell, hogy legyen az iskolai életnek. Mindez kiemelten a pedagógus érzelmi készségei által valósítható meg, a gyermekek érzelmi világára való ráhangolódásán, annak elfogadásán, követésén keresztül. Amennyiben a gyermek átéli, hogy pedagógusa igazán törődik vele, figyel az érzéseire, hogy ő fontos a pedagógus számára, akivel meg lehet osztani élményeket, gondolatokat, érzéseket, s az ő személye alapvetően elfogadást kap, úgy egy alapvető *biztonságélmény* élhető át. A biztonság pedig a szeretetnek forrását is jelenti [15]. „A gyermekek azoktól a tanároktól tanulnak a legtöbbet, akiket szeretnek” [200: 422], ez a szeretetkapcsolat pedig a másikkal való törődésnek, a kötődés élményének forrása, amelyre építve a pedagógus a tanulási-tanítási folyamatot gazdagítja.

### *Kortárskapcsolat*

Az iskolai életben a pedagógussal való kapcsolaton túl a kortársak szerepe is jelentős. Az iskola olyan szocializációs színteret jelent a gyermekek számára, ahol nemcsak ismereteik gyarapodnak, hanem a társas interakciók során fejlődnek a szociális készségeik, önismeretük és személyiségük is [Konta–Zsolnai, 2002, In: 49: 111]. Mindez azonban csak azáltal teljesedhet ki, ha megvalósul a kötődés élménye az iskola irányában. Az ún. iskolai kötődés fogalomköre eleinte az iskolához mint intézményhez, valamint a pedagógusokhoz való kötődésre vonatkozott, azonban később kiemelt részévé vált a társak felé való nyitottság, az érdeklődés tanúsítása, a szociális kapcsolatok ápolása is [49].

Az iskolához való kötődés erősségét leginkább a társakhoz és a tanárokhoz fűződő kapcsolat határozza meg, valamint megjelenik benne a tantárgyakhoz való viszony is [48]. A

kortársaknak kiemelt szerepe van a kapcsolati és az érzelmi készségek formálásán túl a kognitív helytállásban is: amennyiben pozitív érzelmek kísérik az iskola helyszínét, úgy a nyitottságon és elfogadókészségen keresztül az ún. viszonyító célok pozitív hatása is kibontakoztatható, vagyis a társas összehasonlítás, az egymással való összemérés által a teljesítőképeség is növekedhet [48]. Mindennek lényeges szerepe van a kiemelkedő kognitív képességű személyek számára, akik néha nehezebben kapcsolódnak társaikkal, főként kortársaikkal [24], így számukra még lényegesebb a pozitív iskolai légkör, a pozitív kapcsolatok és érzések megtámogatása.

### **Pozitív érzelmek és tanulási motiváció**

Az emóciók kifejezése már annak gyökereiben is magában hordja a mozgást, mozogni, mozgatni szót, amellyel a motivációval szoros összefüggése is kifejeződik. A mozgató, s egyfajta húzóerő ugyanakkor sajátos lehet az érzelmek típusától függően: amíg a negatív érzelmek (pl. félelem) alapvetően a távolodás, az elkerülés reakcióit hívják elő, addig a pozitívak (pl. öröm) a közeledést a vonzódást fokozzák [52].

Fredrickson szemléletszélesítő és erőforrás-gazdagító hatásmechanizmust körvonalazó elmélete [14] igazolta számunkra, hogy a pozitív érzelmek mellett, hogy kitérítik az egyén pillanatnyi gondolat- és cselekvéskészletét, megsegítik a személyes erőforrások, a bevonódás, a hosszabb és mélyebb elköteleződés megvalósulását is. A képességek kibontakoztatása nem volna megvalósítható a *feladatok iránti elköteleződés*, a *tanulás iránti motiváció* ezen meghatározó folyamatai hiányában [2].

A teljesítménymotiváció „sajátos, csak emberre jellemző, a sikerre, tanulásra való törekvések összessége. Olyan hajtóerők, amelyek folyamatos tanulásra, új képességek elsajátítására ösztönöznek” [2: 58]. „A tanulási tevékenységre készítető belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulást” [Réthy, 2001, In: 7: 24], így különösen lényeges megismerni és megteremteni a motivált viselkedés külső és belső meghatározóit annak érdekében, hogy a tanulás eredményesebb legyen, létrejöjjön és fennmaradjon a belső elköteleződés és kitartás a feladat és a tanulás céljainak teljesebb körű megvalósulásában. „Ha a diákok motiváltak, akkor kevesebb pszichés energia szükséges a feladat elvégzéséhez, valamint a teljesítményszintjük is magasabb” [Balogh, 1987, In: 7: 24].

### *Intrinzik motiváció és bevonódás*

A tananyag átadása csak megfelelő érzelmi bevonódással valósulhat meg: az érzelmi oldal egy olyan tanítási célú, de érzelmi szempontú fókuszú jelenti egy-egy tananyag kapcsán, amely közös nevező a tanár és a diák számára. Pozitív érzéseket átélve egymás és a tananyag irányában is nyitottság, be- és elfogadás, elköteleződés valósulhat meg, ami további, a folyamatban bent tartó erőt is képvisel. Walls és Little [In: 38] hipotézisként fogalmazták meg, hogy az intrinzik motiváció összefüggésbe hozható az iskolával kapcsolatban érzett pozitív érzelmekkel, melynek egyik feltétele (a tanulás élményé tétele mellett) az önszabályozás. Az önszabályozás mértékében kulcskérdés lehet az önismeret, a kevésbé motivált – vagy talán csak meg nem értett, érzelmi spirálba került – diák pedig visszahat a tanárra is, aki elsősorban a diák elköteleződése által válhat sikeressé, hatékonyá. Mindezzel tehát a pozitív érzelmek közvetlenül hozzájárulnak a legfőbb rész cél, a motiváció fokozódásához, így segítve a sikeres tanulási folyamat megvalósulását mint végső célt [14].

### *Sikerhez és kudarchoz kapcsolódó érzelmek*

A teljesítménymotiváció megvalósulását az eddigieken túl további tényezők is meghatározzák: például az egyén önmagáról alkotott „tanulási énképe”; a kíváncsiság, érdeklődés, tudásvágy; a cél elérésének erőteljessége a kudarc kerülésének ellenében; a társas megerősítés megvalósulása, a társas környezetben elfoglalt hely; a környezet iránti pozitív attitűd [7: 24–25; 9: 315]. A tanuláshoz és teljesítményhez kapcsolódó sikerélmények során általában pozitív érzelmeket élünk át, melyek elősegítik a tanulási folyamattal kapcsolatos énhatékonyság megélését, a sikerkereső motívumok erősödését.

Fredrickson elmélete [14] nyomán alátámasztható, hogy akik pozitív érzéseket élnek át, azok fokozottabban keresik a változatosságot, figyelmük szélesebb, nyitottabbak, mind gondolkodásuk, mind viselkedésük elfogadóbb. Ezen sajátosságok abban is segítséget nyújtanak számukra, hogy adott helyzetben rugalmasabb megoldási lehetőségeket találjanak, így pedig a *siker* könnyebben elérhető számukra. Amennyiben céljaikat következetesen tudatosítják, úgy azok elérése és a hozzá kapcsolódó sikerélmény is átélhetővé válik. Negatív érzelmi állapotok, akár szorongás, depresszió, kudarc élménye beszűkültté teszik a figyelmet, a viselkedést, korlátozzák a gondolkodást, és így további negatív érzéseket generálnak [16].

### *Érzelmi légkör*

A tanulási sikerhez vagy kudarcokhoz köthető érzelmek kapcsán kiemelten tekinthetünk az iskolai klíma szerepére. Az iskolai légkör „megteremti az egészséges tanulás helyét, támogatja a gyerekek és szülők álmait és törekvéseit, ösztönzi a tanárok kreativitását és lelkesedését, emeli a csapat minden tagját” [22: 11]. Buda Mariann megközelítése alapján [6] összetevőiként az iskolához fűződő érzelmi viszonyulást, a tanulási, valamint a társas klímát azonosíthatjuk, vagyis annak kognitív, érzelmi és kapcsolati vonatkozásai is vannak. A pozitív iskolai kultúra „olyan, amelyben a tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közösek az értékeik, normáik, céljaik; úgy érzik, odatartoznak; együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést” [4: 234]. Mindezekkel összefüggésben már Olweus kutatásai nyomán [37] is alátámasztást nyert, hogy a meleg és pozitív érzelmeket nyújtó iskolai klíma növeli a gyermekek biztonságérzetét, ez az adott osztályközösség megnyugvását is elősegíti, ezáltal pedig csökken a csoportban előforduló agresszív cselekedetek mennyisége is. Egy bizalmat éreztető, nyugalmas légkörben pozitív élményekkel gazdagodnak a tanulók, ami a kognitív kibontakozás számára is erőforrást jelent.

### *Flow*

A pozitív érzelmek intenzitása és minősége attól is függ, hogy milyen kihívások legyőzésével, követelmények teljesítésével teremtjük meg pozitív élményállapotainkat [36]. A legmegfelelőbb a képességek és kihívások egyensúlyának megvalósulása [10], vagyis ha a képességek fejlesztése követi a fokozatosan növekvő követelményeket. A tanulás folyamata a pozitív pszichológia gondolatai alapján akkor optimális, ha a követelmények teljesítését a belső megelégedettség élménye kíséri, vagyis az elvárások elsősorban a személyes erősségeket ismerve határozhatóak meg [13]. Amennyiben a személyiség számára ezek összhangjára épülő pozitív élmények elérhetők, úgy a tudás-asszimiláció és új tudáselemek beépülése egyaránt megvalósulhat, mindemellett a személyiségfejlesztés folyamata ugyancsak támogatást kap.

*A motivált tevékenység érzelmi jellemzői kiemelkedő kognitív képességű fiataloknál*



A motiváció mint a feladatok iránti elkötelezettség a tehetségfejlődés egyik jelentős meghatározója, így tanulmányozása igen hasznos és érdekes lehet olyan kivételes kognitív képességű fiatalok esetében, akik magas szinten jellemezhetőek a motiváció mutatóival. A Magyar Templeton Program 2015–2017 között szólított meg 10–19 éves fiatalokat (2097 fő), akiknek körében kiemelkedő kognitív képességük azonosítását követően motivációvizsgálat is történt az iskolai, valamint az iskolán kívüli programok motivációihoz kapcsolódóan [39]. A kapott eredmények alátámasztották a belső motiváció számottevő jelentőségét a képességek kibontakoztatásának folyamatában, másrészt számos további motivációs szempont jelenlétét is igazolták, például társas vonatkozásban, a motiváló társas klíma szerepére vonatkozóan, valamint alátámasztást nyert, hogy „a motiváció változékonysága fizikai, szociális és érzelmi tényezőknek köszönhető, melyek erősen kontextusba ágyazottak” [39: 129].

A többrétű és több fázisú adatfelvétel során felmért résztvevők az Elfoglaltságok c. kérdőív nyitott kérdésére egyrészt leírták, hogy milyen tevékenységeket végeznek az iskolai tanulmányaik mellett akár az iskolában, akár az iskolán kívül, majd a legkedvesebb tevékenységüket kiválasztva arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy *miért* szeretik ezt az adott tevékenységet. Az erre a kérdésre adott válaszok több szakaszban kódolásra kerültek, melynek eredményeként a következő motivációs kategóriák rajzolódtak ki:

1. táblázat: Motivációs kategóriák tartalmi körei és példák

Tanulási és teljesítmény-motiváció	<p>Érdeklődés pl. <i>Tananyagom túl mutató, érdekes dolgokat is tanulunk.</i> <b>Imádom</b>, hogy az iskolától eltérő módon mozgatják meg az agyamat.</p> <p>Kompetencia pl. <i>Szerintem egy nagyon jó és eredményes csapatot alkotunk együtt és <b>inspiráljuk egymást</b>, hogy egyre jobbak és jobbak legyünk.</i></p> <p>Siker pl. <b>Boldogsággal</b> tölt el, amikor meg tudok oldani egy nehéz feladatot.</p>
Társas motívumok	<p>Identifikáció pl. <i>A kémiaért szeretek mert <b>imádom</b> a tanárnőt és a kémiát is tehát ez nekem kikapcsolódás. Azért jó mert a tudásomat nem hagyom így elveszni.</i></p> <p>Affiliáció: csapatban való munka, társas törődés, függés pl. <i>Közösen oldunk meg <b>izgalmas</b> feladatokat, aminek <b>öröm</b> részese lenni. A gyermekvasutat azért szeretem, mert mindig más posztra vagyok beosztva, és mert <b>imádom</b> a vasutat. Jó a társaság is.</i></p>
Extrinzik, instrumentális motívumok	<p>Instrumentális pl. <i>...azért szeretem, mert tudom, hogy most ugyan sok időmet felemésztek, a jövőben kamatozó lesz.</i> <b>...nyugodtabb</b> vagyok, hogy nem marad az utolsó percekre.</p> <p>Ego-célok: én-ideál, versengés, hatalom, státusz pl. <i>Fejleszti a logikámat, problémamegoldó képességemet, felkészít a különböző versenyekre.</i></p>

	<i>A fizika szakkörön más dolgokat csinálunk, mint órán. <b>Imádom</b>, amikor kísérletezünk, mérünk és itt tudunk rendesen felkészülni a versenyekre is.</i>
Motiváló környezet	<p>Tanulási és teljesítménymotiváció kielégítése  pl. érdeklődésnek teret adó tanulási környezet:  <i>Tananyagot túl mutató érdekes dolgokat is tanulunk.</i>  haladás élménye: <i>Gyorsabban tudunk fejlődni.</i>  elmélyülés lehetősége: <i>Több plusz tudást ad át a tanár.</i></p> <p>Kreatív klíma  pl. változatos aktivitási lehetőségek  szabadság: <i>Nincs hibáztatás, a tévedés segít, hogy új dolgokat fedezzünk fel. Szabadon magadat adhatod. <b>Nincs szorongás.</b></i>  több perspektíva: <i>Egy témát számos oldalról körbejárunk.</i></p> <p>Társas támogatás, inspiráció  pl. figyelemben részesülés: <i>Meghallgatják az ötleteimet.</i>  csapatban való munka: <i>Egy jó közösségben könnyebb és <b>vidámabb</b> a tanulás.</i>  kis létszám: <i>Kevesebben vagyunk és így több idő jut egy gyerekre.</i></p>

Látható, hogy a kedvelt tanórán kívüli tevékenységek motivációs háttéréhez kapcsolódóan a megfogalmazott gondolatkörök szempontjai egyaránt vonatkoznak többek között kognitív tényezőkre (pl. érdeklődés), társas összetartozást, kötődést megerősítő élményekre (pl. affiliáció, identifikáció), valamint többféle irányból a környezettel való kapcsolódásra.

A különböző megfogalmazások rendre valamilyen érzést, *érzelmi töltetet* is kifejeznek, s mindezek leginkább pozitív élménnyel kísérődnek a válaszadók gondolataiban, pl. az öröm és a boldogság érzése a sikerélményben, a vidámabb tanulásban, az összetartozás élményében, valamint a szorongás hiányában, továbbá az inspiráció és szabadság élménye, amelyek egyfajta új lendületet, motiváló erőt is jelenthetnek a képességek kibontakoztatásában.

Jellemző továbbá, hogy a tehetségek gyakran kifejezik érzelmi bevonódásukat, egyúttal mindez fokozott nyitottsággal társul, érdeklődési sokszínűségük mellett nem feltétlenül tudnak választani ezen területek között: *„Mindegyik elfoglaltságomat imádom.” „Nem tudok dönteni, hisz azért csinálom, mert mindet imádom.”* A fokozott bevonódás tehát inkább jelenthet befogadókészséget, egyúttal érzelmi megérintődést, mint tartalmi specializálódást.

Fontos mindemellett kiemelni, hogy az érzelmi bevonódás, mélyebb elköteleződés, egyfajta elhivatottság, szenvedély, „érzelmi befektetés” [Csíkszentmihályi, 1998, In: 39: 135] a kutatás alapján a tanórán kívüli tevékenységekhez kapcsolódóan jelent meg ennyire erőteljesen, így érdemes a pedagógiai gyakorlat szempontjából célzottan is törekedni arra, hogy az ilyen átélésének lehetősége a tanórai keretekhez illeszkedőbb területeken, akár az iskolai tanórákon is megmutatkozhasson. A személy pozitív élményeinek tudatosítása, s leginkább belső erőforrásainak célzott megerősítése segítséget nyújthat mindebben.

### **Pozitív érzelmek és érzelemszabályozás**

Az érzelmek sokrétű hatásmechanizmusán, a világ megismerésével, felfedezésével és társas készségekkel való összefonódáson túl a tanulási folyamatok eredményesebbé válásához fontos megvizsgálnunk az érzelmek észleléséhez, az általuk hordozott információk megértéséhez és az érzelmek kezeléséhez kapcsolódó érzelmi intelligencia [47] fogalomkörét.

Az érzelmi intelligencia „az érzelmi információfeldolgozás olyan formája, amely magában foglalja a saját érzelmek és mások érzelmeinek pontos értékelését, az érzelmek megfelelő kifejezését, valamint az érzelmek olyan adaptív szabályozását, amely javítja az élet minőségét” [29: 186]. Az érzelmi stabilitás kiemelt segítséget jelent a kitartás, a fegyelmezetttség megvalósulásában, mindezzel pedig a feladat iránti elkötelezettség, a tanulás iránti motiváció megerősítésében, amelyek a képességek kibontakozásának, s általa a tehetséggondozásnak igen lényeges támogató erőforrásaiként is szolgálnak [2].

„Az érzelmi intelligencia alapvetően a belső érzelmi élet feletti uralmat és a társas kapcsolatokban jelentkező érzelmek irányítását biztosító képességek együtteseként” [35: 28] is tekinthető. E megközelítés is rámutat arra az összerendező, szervező, irányító készségekre, ami az érzékenységet magasabb szinten gazdagítja, s ezzel a tehetségek számára is hatékonyabb helytállást tesz lehetővé. Jó érzelmi intelligenciájú személyek magasabb szintű érzelmi, személyes és társas készségekkel rendelkeznek, társas kapcsolataik gazdagabbak, jobb minőségűek, feszültséghelyzetek esetén pedig mindezekre építve adaptívabb megküzdési mechanizmusokat alakítanak ki [3].

### *Érzelmi és szociális készségek*

Az érzelmi és szociális kompetenciák egymással összhangban, az alábbi területek mentén azonosíthatóak: a. önérzet és saját érzelmek, általa értékek és erősségek megértése; b. önigazgatás, az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására és az érzelmek megfelelő kifejezésére való képesség, c. társadalmi tudatosság, empátia, képesség arra, hogy a dolgokat mások szemszögéből látni tudja az egyén; d. hatékony kommunikációs, hallgatási, konfliktuskezelési és -megoldási készségek; és e. felelősségteljes döntéshozatal a cselekmények következményeire tekintettel [Seligman–Adler, 2018, In: 27: 93].

Mindezen készségterületek egyaránt irányulnak az egyén személyiségén belüli, önmaga belső világával, mind másokkal való kapcsolódásában kifejeződő készségekre. Kiemelkedő kognitív képességű tehetségek érzelmi készségeiben jelentős mélységű bevonódás és átélés, s egyúttal túlérzékenység is megmutatkozhat [24], így számukra még lényegesebb, hogy alapvetően pozitív élményekben részesülhessenek. Az érzelmekhez való viszonyulás tudatos követése és szükség esetén tudatos pozitívvá formálása segítséget jelenthet mind önmaga eszköztárának, mind ezáltal a társakkal való kapcsolatnak fejlesztésében, s ezeken keresztül a képességek kibontakoztatásában, a jobb teljesítmény elérésében.

Az iskola világa elsősorban a gyermekek kognitív készségeinek fejlesztését helyezi a középpontba, pedig az elmúlt évtizedek kutatásai rávilágítottak, hogy az érzelmi és társas készségek közvetlenül is bejósolják a tanuló iskolai előmenetelét. Azokban az intézményekben, ahol az oktatás a tanulók pszichológiai szükségleteivel és készségfejlesztésével is foglalkozik, a diákoknak sokkal pozitívabb érzéseik vannak az iskolával és a tanulmányaikkal kapcsolatban, jobban teljesítenek és nagyobb valószínűséggel tanulnak tovább felsőoktatásban [Friedlaender et al., 2014; Zsolnai, 1998, In: 11: 86]. Emiatt az érzelmi és társas készségekre való odafigyelés a tanulási folyamat eredményesség szempontjából sem elhanyagolható.

### *Érzelemszabályozás*

Megfelelő érzelmi készségek nélkül a gyermekek nem tudják viselkedésüket szabályozni, kevésbé tudnak mások felé empátiával fordulni, illetve a tanulással kapcsolatban is alacsony motivációjuk várható [Brackett–Rivers–Salovey, 2011, In: 11: 86]. A gyermekek pszichológiai jólléte, társas kapcsolatainak és interakcióiknak minősége, tanulmányi előmenetelük egyaránt

függ az érzelmek felismerése, megértése, megnevezése, kifejezése és szabályozása készségeitől [Brackett, Rivers, Maurer, Elbertson, Kremenitzer, 2011, In: 11: 87].

A tanulási folyamat vonatkozásában ez utóbbit, az érzelmszabályozás képességét az iskolai teljesítménnyel összefüggésben közvetlenül is vizsgálták. Középiskolás diákok érzelmszabályozásának az általános affektív diszpozíciókkal való összefüggésének megerősítése mellett a kutatási eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált érzelmi készségeknek önmagukban, a kognitív képességektől függetlenül is jelentős szerepük van az iskolai teljesítményben [23].

Az érzelmileg intelligens személyek magas szinten képesek hasznosítani a saját és mások érzelmi állapotaiban rejlő lehetőségeket, képesek felismerni, hogy érzelmeik és hangulataik milyen hatást gyakorolnak megismerő folyamataikra és társas kapcsolataikra, valamint képesek kivédeni az érzelmek lehetséges romboló hatásait. Ehelyett az érzelmeiket úgy hasznosítják, hogy azok kognitív és társas működésüket támogathassák, fejlődésüket előmozdítsák, továbbá problémák megoldásában, nehézségekkel való megküzdésben egyaránt segítségül szolgálhassanak [31]. Fontos volna tehát, hogy az érzelmi készségek fejlődését célzottan segíthessük, sokrétű hatásukat a képességek kibontakoztatásában pozitívvá formálhassuk.

#### *Pozitív affektivitás*

A saját és mások érzelmeire irányuló érzékenység, az emóciók megértése és kezelése akkor lehet azonban leginkább sikeres, ha pozitív affektusokat is működtetünk [41: 25]. A pozitív affektivitás az embereket stabilan jellemző tulajdonság – egyben fejlesztendő terület is –, mely a pozitív érzelmi tapasztalatok átélési képességére vonatkozik [50]. Azok, akikre mindez jellemző, azok általában kedvesek, lelkesek, energikusak és magabiztosak [35]. A boldog hangulat a kreatív feladatmegoldást facilitálja, hiszen olyan mentális beállítódáshoz segít, mely újszerű, szokatlan asszociációkat serkent [25].

#### **Pozitív érzelmek kialakítása az iskolában**

„Pozitivitás akkor lép fel, amikor egy pozitív érzelem megérint és megnyitja a szívünket” [14: 33]. Az iskolának kiemelt szerepe van abban, hogy ez a megérintődés és megnyílás, el- és befogadási készség megerősítést kaphasson. Tanulmányunk utolsó részében a pedagógusok eszköztárát törekszünk gazdagítani annak reményében, hogy a pozitív érzelmek tudatos támogatásával annak széleskörű jótékony hatásmechanizmusát is megtapasztalhatják a gyermekekkel végzett munka során.

Ahogy korábban hangsúlyoztuk, a pozitív érzelmek *tudatos megerősítésére* fokozottan szükség van. A pedagógusok részéről mindez kifejeződik azáltal, ha megvalósult pozitív történéseket, eredményeket, célzottan szavakkal is *megneveznek*, nemcsak a történést, hanem a mögöttes érzések szintjén is kifejeznek. Fontos az örömet, helyzetekhez kapcsolódó érzéseket a gyermekekkel is megneveztetni, hiszen nemcsak saját érzelmi szókincsük fejlődhet ezáltal, hanem az adott történéshöz kapcsolódó érzelmek magasabb feldolgozási szintje is támogatást kap. Tekintettel továbbá arra, hogy a negatív érzelmekre alapvetően jobban figyelünk, jobban emlékszünk rájuk, sajnos több szavunk is intenzívebben él bennünk, mindezért lényeges, hogy a sikerek, örömeik mélyén átélt élményekre ugyancsak fókuszáljunk. A figyelem tudatos irányításával, valamint a pozitív élmények gyakoribb kiemelésével azt is megsegítjük, hogy ne sodorjanak el bennünket negatív helyzeteink.

Fredrickson a kutatásaiban érzések átéléséhez kapcsolódóan pozitív és negatív érzelmi állapotok esetében is azt tapasztalta, hogy változékonyság, viszonylag rövid megmaradás, és

egyfajta *hullámvás* ragadható meg [14]: felemelkedés, sodródás, intenzív bevonódás, majd megnyugvás, és akár szertefoszlás. Mindez azt jelenti, hogy egyrészt folyamatos ugyanazon érzést hosszú időn keresztül nem lehetséges átélni, bármennyire pozitív is, az óhatatlanul változni, formálódni fog bennünk. Másrészt amennyiben tartósabban is szeretnénk a pozitív élményeket átélni, akkor ezeknek az alapvetően rövid távú pozitív érzelmeknek a minél gyakoribb megélésére, megerősítésére fontos törekednünk. A pedagógusok tehát akár minden nap tehetnek a kisebb élethelyzetekhez kapcsolódó érzelmi megerősítésért, így inkább várható hatékonyságuk, mint ha jelentősebb, szinte állandóságra törekvő akár célzott fejlesztést törekednének megvalósítani.

A pozitív érzelmekhez kapcsolódóan Fredrickson tízféle érzelmet különített el [14]: öröm, vidámság, derű, hála, érdeklődés, remény, büszkeség, inspiráció, áhítat, szeretet. Ezeknek mindegyikét igen lényeges célzottan is *megerősíteni, tudatosabbá tenni*. A pedagógus számára fontos *eszköz* mindebben a közvetlenül helyzethez kapcsolt szavakká fordítás, megnevezés, s ezek által már azáltal is segítséget nyújt, hogy a kapcsolódó helyzetekben megállásra, a figyelem célzottan belső élmények irányába fordítására késztesse. Természetesen mindvégig csak a gyermekek nyelvén keresztül lehet eredményes, így kisebbek esetében fontos még mesei elemekkel, a játék, a rajz, a mozgás csatornájának bevonásával dolgozni. Minél kisebb életkorú gyermekekkel foglalkozik a pedagógus, annál könnyebb számukra az állati figurákkal való azonosulás, így ezek bevonása, az általuk „kimondott” szavak is segítik a közvetlenebb átélést. Az iskolába lépést követően, a fejlődéssel előrehaladva természetesen egyre inkább az emberi figurák, s a valós élethelyzetek megjelenítése is bevonható. A személyes szükségletek természetesen meghatározzák az érzelmekkel kapcsolatos pedagógiai munkát, így például szorongóbb gyermek számára mindenképpen elsődleges a bezáródás oldása, majd (akár játékeszközök vagy a bábok bevonásával) egy védett közegben, biztonságban, ám fokozatosan mégis megélni a 'bátorodást', ami által lehetővé válhat a pozitív érzések önmagához közel engedése is. Kisebbségi gyermekek alapvetően kevésbé a szavak útján, annál inkább a rajzok, a játékos szabad cselekvések által tudják kifejezni magukat, s a szabadság ilyen jellegű megtapasztalását követően válnak befogadóbbá a pedagógus kezdeményezéseire.

A közvetlenül átélt érzelmekről való beszéd a pedagógusok eszköztárában azért is jelent fontos lehetőséget, mert mintául szolgál a gyermekek számára. Amennyiben a pedagógus *megosztja érzéseit*, és nemcsak a történések szintjének ad teret, úgy várható, hogy a gyermekek önmaguk is követik, főként, ha a környezet ugyanezt a megosztási, közösségi tételt hajlandóságot támogatja. Lényeges például egy csoport számára, ha az érzelmekről való beszéd akár közvetlen napirendi pontként, körbe ülés során valósulhat meg. A kör ugyancsak támaszt jelent az összetartozás megtapasztalásában, az egyenrangúság, így a belső egyensúly megsegítése érdekében is.

Ezen érzésmegosztás közben a *pozitív rezonancia* fogalmkörére építve fontos és mély segítséget adhatnak a pedagógusok a gyermekek számára, amennyiben a szavakon túli rezdülésekre is figyelnek, s ezek figyelemmel követését a gyermekek számára ugyancsak mintaként nyújtják. A pozitív rezonancia a fiziológiai reakciók követését is magában hordozza, így mindez azt üzeni a pedagógia gyakorlata számára, hogy a test jelzéseire irányuló figyelem és azok tudatos követése szintén segítséget jelent az érzelmi készségek fejlesztésében, kiemelten a szeretet tudatos kifejezésében. A testi jelzésekre való fókuszálás természetesen önmagunk, valamint a másik fél hasonló jelzéseinek közvetlen követésében is megnyilvánulhat. Érdekes akár célzott játékokat arra építeni, hogy a másik testi jelzései szerint akár szoborrá válva, majd ebben az állapotban egy gondolatot kifejezve irányuljon a

figyelem az adott testtartásra, gesztusra. A szóbeli élménymegosztáshoz kapcsolódó pl. megérintés lehetősége tovább mélyíti a rezonanciát, s ezáltal a szeretet kifejezését, annak közvetlenebb megélését is lehetővé teszi.

A szeretet élményének megéléséhez Fredrickson elmélete [15] nyomán a *biztonság* alapvetően szükséges. Amennyiben a pedagógus tudatosan is törekszik a pozitív érzések megalapozására, úgy leginkább azt az élményt fontos nyújtania a gyermekek számára, hogy azt érezhesse, fontos valakinek, törődést, a személyes jelzéseire való közvetlen, érzékeny választ kap. Amennyiben a gyermekek mindezt átélik, úgy a nyitottságuk is megalapozódhat, ezáltal pedig saját egyéni erőforrásaik kifejezése, hasznosulás és fejlődése is lehetővé válik.

## ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a pozitív pszichológia elméleti gondolataira és kutatási eredményeire építve arra kerestük a választ, hogy hogyan nyújthatnak segítséget a pozitív érzelmek a tanulás sikeresebbé válásában, az egyéni teljesítmények eredményesebbé formálásában. Megállapítottuk, hogy bár az érzelmek időben és térben behatárolt jelenségek, a „bővíts-építs” elmélet alapján megfogalmazhatjuk, hogy különböző pozitív érzelmek átélése olyan kognitív nyitottságot eredményez, ami a későbbiekben is fennmarad, és a tanuláshoz, ismeretsajátításhoz kapcsolódó folyamatokat gazdagítja. Az érzelmekkel való iskolai munka során fejlődnek az érzelmi-szociális készségek, gazdagodnak a kapcsolatok, az újra átélni kívánt pozitív érzelmek pedig hajtóerőt és motivációt jelentenek bizonyos tevékenységek végzéséhez. A tanulmány végén néhány gyakorlati lehetőséget villantottunk fel, melyek egyszerű, de mégis hatékony eszközöket jelenthetnek a pedagógusok számára abban, hogy az érzelmeket jobban bevonják a tanítási-tanulási folyamatba. Bízunk abban, hogy a pozitív érzelmek hatásmechanizmusait árnyalva és a pedagógiai gyakorlatba építve a tanulás eredményessége fokozódik, a tanulók és a tanárok képességei jobban kibontakoznak, jóllétük pedig növekszik.

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] ARON, A., ARON, E.N., TUDOR, M., NELSON, G. *Close relationships as including other in the self*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, 60. pp. 241–253. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.2.241>
- [2] BALOGH, László, RÉVÉSZ, György *Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai*. In: BALOGH, L. *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, pp. 44–79. ISBN 978-615-00-6636-3. [http://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk\\_mind\\_0.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf)
- [3] BAR-ON, R. *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 1997. <https://doi.org/10.1037/t04985-000>
- [4] BARR, J.J., HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. *Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture*. In: *Journal of Genetic Psychology*, Sept. 2007, 168. 3. pp. 231–250. <https://doi.org/10.3200/gntp.168.3.231-250>
- [5] BLAND, L.C., SOWA, C.J. *An overview of resilience in gifted children*. In: *Roeper Review*, 1994, 17. 2. 77 p. <https://doi.org/10.1080/02783199409553629>
- [6] BUDA, Mariann *Közérzet és zaklatás az iskolában*. Habilitációs értekezés. Debrecen, 2010.
- [7] CEGLÉDI, Erzsébet – MÁTH, János *Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata*. In: *Alkalmazott Pszichológia*, 2013, 13. évf 4. sz. pp. 23–46. [http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2014/01/APA\\_2013\\_4\\_Czegledi\\_Math1.pdf](http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2014/01/APA_2013_4_Czegledi_Math1.pdf)

- [8] CSÉPE, Valéria, GYŐRI, Miklós, RAGÓ, Anett *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest: Osiris Kiadó, 2007–2008. ISBN 978-963-389-919-9.  
[https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_altalanos\\_pszichologia\\_2/index.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_altalanos_pszichologia_2/index.html)
- [9] CSIBI, Monika *A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői*. In: *Magyar Pedagógia*, 2006, 106. évf. 4. sz. pp. 313–327.  
[http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csibi\\_MP1064.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csibi_MP1064.pdf)
- [10] CSIKSZENTMIHÁLYI, Mihály *A fejlődés útjai – a flow folytatása*. Budapest: Libri Kiadó, 2016. ISBN 978-963-3108-3-90.
- [11] FODOR, Szilvia, KORÉNYI, Róbert *Jóllét és teljesítmény az iskolában – A kibékíthető ellentét*. In: POLONYI, T., ABARI, K., SZABÓ, F. (szerk.): *Innováció az oktatásban*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó, 2019, pp. 83–103.
- [12] FODOR, Szilvia, KOVÁCS, Eszter, SOMKÖVI, Bernadett *Pozitív pszichológia a tanteremben – a „bővíts-építs” léggör megteremtése a nyelvórákon*. In: POLONYI, T., ABARI, K. (szerk.): *Pszichológia – Pedagógia – Technológia*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó, 2018, pp. 9–21. ISBN 978-615-5443-94-7.  
<https://orioldbooks.com/termek/pszichologia-pedagogia-technologia/>  
<https://lira.hu/hu/konyv/ismeretterjeszo-1/tarsadalomtudomany/pszichologia-pedagogiatechnologia>
- [13] FODOR, Szilvia, MOLNÁR, Adrienn *Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók*. In: *Iskolakultúra*. 2020, 4–5. pp. 20–39.
- [14] FREDRICKSON, B. *A pozitív érzelmek hatalma*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2015. ISBN: 978-963-05-9640-4.
- [15] FREDRICKSON, B. *Love 2.0 A határtalan szeretet*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2014. ISBN 978-963-05-9479-0.
- [16] FREDRICKSON, B. *A pozitív érzelmek lass-gyarapíts elmélete*. In: CSÍKSZENTMIHÁLYI M., CSÍKSZENTMIHÁLYI, I.S. (szerk.): *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2011, pp. 114–136. ISBN 978-963-05-9161-4
- [17] FREDRICKSON, B.L., TUGADE, M.M., WAUGH, C.E., LARKIN, G. *What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, 84. pp. 365–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- [18] FREDRICKSON, B.L. *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*. In *Prevention and Treatment*, 2000a, 3. <http://journals.apa.org/prevention>  
<https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- [19] FREDRICKSON, B.L. *Cultivating research on positive emotion: A response*. In: *Prevention and Treatment*, 2000b, 3. 1. p. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.37r>
- [20] FREDRICKSON, B.L., LEVENSON, R.W. *Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions*. In: *Cognition and Emotion*, 1998, 2. pp. 191–220. <https://doi.org/10.1080/026999398379718>
- [21] FREDRICKSON, B.L. *What good are positive emotions?* In: *Review of General Psychology*, 1998, 2. pp. 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- [22] FREIBERG, H. J. (Ed.) *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer, 1999.
- [23] GUMORA, G., ARSENIU, W. F. *Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children*. In: *Journal of School Psychology*, 2002, 5. pp. 395–413. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(02\)00108-5](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(02)00108-5)

- [24] HARMATINÉ OLAJOS Tímea *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Budapest: Didakt Kiadó, 2011. ISBN 978-615-5212-00-0.  
[http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg\\_es\\_szocio-emocionalis.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg_es_szocio-emocionalis.pdf)
- [25] ISEN, A.M., DAUBMAN, K.A., NOWICKI, G.P. *Positive affect facilitates creative problem solving*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 6. pp. 1122–1131.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122>
- [26] KÓSÁNÉ, ORMAI Vera *Mit üzen Gordon a pedagógusoknak?* In: MÉSZÁROS, A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2002, pp. 419–429.
- [27] LADNAI, Anita „Pozitív teljesítmény” az alternatív kerettantervek vonatkozásában. In: BUKOR, TÓTH, J.P., NAGY, M., PUKÁNSZKI, B., CSEHIOVÁ, A., TÓTH-BAKOS, A., JÓZSA, K., SZŐKÖL, I. (szerk.): *11th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections*, Komarno: Janos Selye University, 2019, pp. 91–105. ISBN: 978-80-8122-333-4.  
<http://uk.ujs.sk/dl/3334/8LADNAI.pdf>; <https://doi.org/10.36007/3334.2019.91-105>
- [28] LOPEZ, S.J., SNYDER, C.R. *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 2002. ISBN 978-0195135336.
- [29] MAYER, J., SALOVEY, P. *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 1990, pp. 185–211. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>; <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- [30] McRAE, K., CIESIELSKI, B., *Unpacking cognitive reappraisal: Goals, tactics and outcomes*. In: *Emotions*, 2012, 12. pp. 250–255. <https://doi.org/10.1037/a0026351>  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.687.7760&rep=rep1&type=pdf>
- [31] NAGY, Henriett *A Salovey–Mayer-féle érzelmi intelligencia modell érvényességének elemzése*. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012, 67. pp. 105–124.
- [32] NORRISH, M. J. *Positive Education – The Geelong Grammar School Journey. Series of positive psychology*. Oxford University Press, 2015. ISBN: 9780198702580. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198702580.001.0001>
- [33] NORRISH, M. J., WILLIAMS, P., O’CONNOR, M., ROBINSON, J. *An applied framework for positive education*. In: *International Journal of Wellbeing*, 2013, 3. 2. pp. 147–161.
- [34] OLÁH, Attila, KAPITÁNY-FÖVÉNY, Máté *A pozitív pszichológia tíz éve*. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012, 1. pp. 19–45.
- [35] OLÁH, Attila *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest: Trefort Kiadó, 2005. ISBN 963-446-348-7.
- [36] OLÁH, Attila *Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának?* In: *Iskolakultúra*, 2004, 11, pp. 39–47.  
[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2004\\_11\\_039-047.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_11_039-047.pdf)
- [37] OLWEUS, D. *Bullying among schoolchildren: intervention and prevention*. In: PETERS, R. D. V et al: *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Sage Publications. Newbury Park, 1992. pp. 100–125.
- [38] PAJOR, Gabriella „Gyorsabban, magasabban, bátrabban” – *De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*. In: N. KOLLÁR, Katalin (szerk.): *Iskolapszichológia Füzetek 34. sz.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2015. ISBN 978-963-2846-774.



- [39] PÁSKUNÉ KISS, Judit, FODOR, Szilvia *A tehetséges tanulók motivációi*, In: POLONYI, T., ABARI, K., SZABÓ, F. (szerk.): *Innováció az oktatásban*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó, 2019, pp. 131–150.
- [40] PÉTER-SZARKA Szilvia *Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban*. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2015, 3/8, pp. 633–647.  
<http://real.mtak.hu/37472/1/0016.2015.70.3.8.pdf>
- [41] REINHARDT, Melinda *Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? A pozitív pszichológia hozzájárulása pedagógiai kérdésekhez*. In: *Iskolakultúra*, 2009, 9. sz. pp. 24–45. [http://real.mtak.hu/58062/1/9\\_EPA00011\\_iskolakultura\\_2009-9.pdf](http://real.mtak.hu/58062/1/9_EPA00011_iskolakultura_2009-9.pdf)
- [42] RÉVÉSZ, György *Szülői szerepek a tehetséggondozásban*. Génusz Műhely sorozat 15, Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2015.  
[http://tehetseg.hu/sites/default/files/mentorok\\_es\\_mentoraltak/nwp15.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/mentorok_es_mentoraltak/nwp15.pdf)
- [43] SELIGMAN, M.E.P., ADLER, A. *Positive Education*. In: HELLIWELL, J.F., LAYARD, R., SACHS, J. (Eds.): *Global Happiness Policy Report: 2018*. pp. 52–73. Global Happiness Council. ISBN: 9780996851381.  
[https://www.researchgate.net/publication/323399593\\_Positive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education)
- [44] SELIGMAN, Martin *Az optimista gyermek*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2012. ISBN 978-963-0592-6-97.
- [45] SELIGMAN, Martin *Flourish – Élj boldogan!* Budapest: Akadémiai Kiadó, 2011. ISBN 978-963-0591-5-08.
- [46] SELIGMAN, M. *Authentic Happiness*. London, United Kingdom: Simon & Schuster Ltd., 2004. ISBN 9780743222983.
- [47] STERNBERG, R. *Models of Emotional Intelligence*. In: MAYER J.D., SALOVEY, P., CARUSO, D.R. *Handbook of Intelligence*. England: Cambridge University Press, 2000. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511807947.019>
- [48] SZABÓ, Éva, ZSADÁNYI, Zsuzsa, SZABÓ HANGYA, Lilla *Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata*. In: *Iskolakultúra*, 2015, 10. sz. pp. 5–20.  
[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00198/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2015\\_10\\_02.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00198/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_10_02.pdf)
- [49] SZABÓ, Éva, VIRÁNYI, Barbara *Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata*. In: *Magyar Pedagógia*, 2011, 2. sz. pp. 111–125.  
[http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szabo\\_MP1112.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szabo_MP1112.pdf)
- [50] WATSON, D. *Positive affectivity: the disposition to experience pleasurable emotional states*. In: LOPEZ, S.J., SNYDER, C.R. (Eds.): *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 2002, pp. 106–120.
- [51] WAUGH, C.E. FREDRICKSON, B.L. *Nice to know you: Positive emotions, self-other verlap, and complex understanding in the formation of a new relationship*. In: *Journal of Positive Psychology*, 2006, 1. pp. 93–106. <https://doi.org/10.1080/17439760500510569>
- [52] ZIMBARDO, Ph., JOHNSON, R., McCANN, V. *Pszichológia mindenkinek 3. Motiváció, érzelmek, személyiség, közösség*. Budapest: Libri Kiadó, 2018. ISBN 978-963-433-197-1.
- [53] ZIMBARDO, Ph., JOHNSON, R., McCANN, V. *Pszichológia mindenkinek 2. Tanulás, emlékezés, intelligencia, tudatosság*. Budapest: Libri Kiadó, 2017. ISBN 978-963-433-162-9.