

Reinhardt Melinda

ELTE, PPK, Személyiség- és Egészségpszichológia
Tanszék – Csepeli Nevelési Tanácsadó

Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben?

A pozitív pszichológia hozzájárulása pedagógiai kérdésekhez

Barbara L. Fredrickson, az egyesült államokbeli Észak-Karolinai Egyetem professzora egy, a pozitív érzelmek jellemzőit és funkcióit leíró komplex modellt fejlesztett ki a '90-es évek közepétől folyó, a pozitív pszichológia szemléleti keretébe ágyazódó kutatásai során. Az úgynevezett 'broaden-and-build model' (a pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító modellje) alaptétele szerint a pozitív emóciók kitágítják, kiszélesítik a személy aktuális gondolat- és cselekvéskészletét, ami pedig megalapozza az egyén fizikális, intellektuális és szociális erőforrásainak megerősítését. Azaz a pozitív érzelmek nem pusztán jelzői az egyén optimális működésének, de létre is hozzák azt. Hatásuk így túlmutat a pillanatnyi kellemességen, adaptív értékük – mind evolúciós keretben szemlélve, mind az egyéni pszichés fejlődést tekintve – hosszú távon meghatározó.

Fredrickson felhívja a kutatók és a gyakorló szakemberek figyelmét a pozitív érzelmek fontosságára a negatív érzelmek keltette problémák megoldásában. Kutatásai-
ban az ökológiai validitást szem előtt tartva rámutat: a pozitív emóciók hatásmechanizmusainak részletes feltárása alapvető az olyan intervenciók kifejlesztésében, melyek az egyéni és a társas funkcionálást, valamint a pszichés jóllétet és a fizikai egészséget kívánják erősíteni.

A pozitív érzelmek elemzése a pedagógia számára is gyümölcsöző lehet. Evidenciával bír, és mindannyian tapasztaljuk, hogy a kellemes affektusok átélése – ahogyan a mindennapi élet számos területén, úgy az iskolai interakciókban is – emeli a szubjektív jóllétet, javítja a közérzetet. A pozitív emóciók szerepének tudományos igényű tanulmányozása az oktatásban-nevelésben olyan mechanizmusokat tudatosíthat, melyek visszacsatolása megkönnyítheti a gyakorlati munkát.

Bevezetés

A pozitív érzelmek kutatása a pozitív pszichológia indulásával, térnyerésével erősödött meg (Seligman és Csikszentmihályi, 2000). A pozitív emóciók szerepét egyre több területen vizsgálják (lásd például: Lopez és Snyder, 2002). Érdemes a kutatási eredményeket a pedagógia területére is átemelni, hiszen ez az új szempont olyan háttértényezőket tudatosíthat az oktatás-nevelés folyamatában, melyek visszacsatolása a gyakorlati pedagógia szemléletét, eszköztárát bővítheti. A pedagógia hasznos tudást meríthet a pozitív pszichológia eredményeiből: például a teljesítményt, a kognitív képességek javítását célzó vagy éppen a tanári bánásmódot formáló beavatkozásokhoz.

Az érzelmi intelligencia (*Salovey és Mayer, 1990*) – amely az iskolai sikeresség egyik főkomponense az „akadémiai” intelligencia mellett – is számos pozitív érzelemre támaszkodik. A saját érzelmeinkre és másokéra irányuló érzékenység, az emóciók megértése és kezelése akkor lehet sikeres, ha pozitív affektusokat is működtetünk. Egy szisztematikus áttekintés (*Satterfield és Hughes, 2007*) az orvostanhallgatók emocionális készségeit erősítő edukációs tréningek eredményességéről például a következő összetevőket emelte ki, melyek a hatékony orvos-beteg kapcsolatot segítették elő: nyitottság, rugalmasság, előítélet-mentesség, elfogadás, altruizmus, támogatás, az érzelmek őszinte kommunikációja, emocionális folyamatok megosztása a másikkal, pozitív önértékelés. Az érzelmi intelligencia ezen összetevői önmagukban is pozitív értéket képviselnek, működtetésük alapja az „egyszerű” pozitív érzelmek tartománya.

Egy másik, szintén amerikai kutatás (*Gumora és Arsenio, 2002*) középiskolás tanulók érzelmi jellemzőinek és tanulmányaikkal kapcsolatos vélekedéseinek összefüggéseit tárta fel iskolai teljesítményükkel. Kérdőíves módszerrel felmérték a hallgatók hangulatát és érzelemszabályozását, valamint azokat a negatív érzéseiket, melyeket az iskolai feladatok közben tapasztaltak. A tanárok megbecsülték tanulóik pozitív és negatív hangulatait, a diákok teszteredményeiből és érdemjegyeiből pedig egy kognitív és egy iskolai teljesítményfaktort képeztek. Az eredmények szerint – nem meglepően – a diákok érzelemszabályozási készségei és általános affektív diszpozíciói összefüggtek, azonban lényeges, hogy a kognitív képességektől függetlenül, önmagukban is jelentős szerepük volt az iskolai teljesítményben.

A pozitív affektivitás (*Watson, 2002*) olyan vonás, azaz az embereket stabilan jellemző tulajdonság – egyben fejleszthető terület is –, mely a pozitív érzelmi tapasztalatok átélési képességére vonatkozik. Azok, akik erősen jellemezhetők ezzel a dimenzióval, gyakori és intenzív epizódjait élik meg a kellemes hangulatoknak, általában kedvesek, lelkesek, energikusak és magabiztosak. Az érzelmi állapotokat pedig számos módon és területen tudatosan is hasznosíthatjuk (*Oláh, 2005*). A pozitív hangulatok például nagyobb valószínűséggel vezetnek pozitív kimenetekhez (*Mayer, Gaschke, Braverman és Evans, 1992*). A boldog hangulat a kreatív feladatmegoldást facilitálja, hiszen olyan mentális beállítódást segít elő, mely újszerű, szokatlan asszociációkat serkent (*Isen, Daubman és Nowicki, 1987*). Az önindukált pozitív hangulat pedig abban segíthet, hogy magabiztosak legyünk adott feladat megoldásában (*Oláh, 2005*).

A következőkben ezért a pozitív érzelmek egy átfogó modelljének ismertetésével vázoltam fel a pozitív pszichológia és a pedagógia lehetséges megtermékenyítő elméleti összefonódását, a pozitív pszichológia gyakorlati implikációit az oktatás-nevelés számára.

A pozitív érzelmek kutatása

Barbara L. Fredrickson tudományos érdeklődése leképezi azt a pályát, melyet az érzelmekutatás története is megjelenít: kutatói útja a negatív emóciók vizsgálatától vezetett a pozitív érzelmek tanulmányozásáig. 1990-ben szerzett pszichológia doktori fokozatot a Stanford Egyetemen, ekkor még a depresszív epizódok tartamának mintázata és a gondolkodási stílus összefüggései (*Nolen-Hoeksema, Morrow és Fredrickson, 1993*), a sírás pszichofiziológiája (*Gross, Fredrickson és Levenson, 1994*) vagy például az időskori hangulatzavar (*Wolfe, Morrow és Fredrickson, 1996*) foglalkoztatta. A pozitív érzelmekről 1998-ban publikált először: a pozitív emóciók szerepét vizsgálta a kardiovaszkuláris szövődményekből való felépülésben (*Fredrickson és Levenson, 1998*), illetve ebben az évben tette közzé a pozitív érzelmek úgynevezett „broaden-and-build model”-jét, a pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító elméletét (*Fredrickson, 1998*). Az ezredfordulót követően az Észak-Karolinai Egyetem professzoraként tovább folytatta a pozitív érzelmek testi és pszichés fejlődésben betöltött szerepének szisztema-

tikus tanulmányozását. Egyetemi hallgatók, doktoranduszok és munkatársai bevonásával megalapította és jelenleg is vezeti az egyetem Pozitív Érzelmek és Pszichofiziológia Laborját. Kutatási fókuszában a pozitív érzelmek, a humán növekedés-virágzás ('flourishing'), az egészség és az interperszonális folyamatok állnak. Mindezt legtöbbször evolúciós keretben szemléli.

A pozitív érzelmek elhanyagoltsága a kutatásokban

Fredrickson vizsgálatai során abból a felismerésből indult ki, hogy a pozitív érzelmek nem illeszthetők maradéktalanul bele az érzelmekutatás kurrens modelljeibe. Feltűnt számára: annak ellenére, hogy a '90-es években ismét felélenkült az érdeklődés az érzelmek vizsgálata iránt, a pozitív affektusok marginális helyre szorultak (Fredrickson,

1998). A pszichológiai szakirodalom érzelmekről szóló áttekintő tanulmányai mind az elméletalkotásban, mind a hipotézistesztelésben a negatív emóciókat helyezték előtérbe. Ennek eredményeképpen azonban a pszichológia nem volt képes kielégítő választ adni arra a kérdésre, hogy vajon mire valók, miért hasznosak számunkra a pozitív érzelmek. Olyan pozitív emóciók kerültek marginálisan kívülre, mint például az öröm, az érdeklődés, a megelégedettség vagy éppen a szeretet, azaz olyan érzelmek, melyek kellemes szubjektív élményt adnak az azokat átélők számára. Fredrickson (1998) szerint azonban a pszichológusoknak nem pusztán azért kell égető fontossággal a pozitív érzelmek tanulmányozása felé fordulniuk, hogy kiegyenlítődjön ismeretanyagunk a negatív érzelmekről tudottakhoz képest, hanem legfőképpen azért, hogy az vezérfonalként szolgáljon a gyakorlati alkalmazás számára. Olyan, a pozitív emóciókra alapozott intervenciók kialakítását szorgalmazza, melyek mind egyéni, mind közösségi-társadalmi szinten elősegítik az adaptív funkcionálást, a pszichés jóllétet és a testi egészséget. Ennek lehet kiemelt terepe az iskolai közeg, az oktatás-nevelés folyamata.

A fredricksoni gondolat jó elméleti alapvetését adja annak, hogy kreatív ötletek csakis oldott, pozitív érzelmekkel megalapozott helyzetekben szülehetnek (lásd a brainstorming módszert). Egy diák például jobban teljesíthet feleléskor, ha kevésbé fenyegető számára a helyzet (például a megszokott osztályteremben felel, a társak esetleges gúnyos bekiabálásainak a pedagógus határt szab, felelet közben is dicsér), és ha nem kell gyors döntéseket hoznia, azaz a lassabb pszichomotoros tempóval dolgozó tanulók is – ésszerű keretek között – megkapják a szükséges gondolkodási időt.

Fredrickson szerint elsőként azt hasznos megvizsgálni, hogy miért is kerültek indokolatlanul „oldalvonalra” a pozitív érzelmek a tudományos érdeklődésben. Ez az áttekintés ugyanis felfedheti az akadályokat, és ezzel egyidejűleg segíthet új utakat találni a pozitív emóciók értékének feltárásában.

Az első ok, amely miatt a pozitív érzelmek jóval kisebb kutatói figyelmet kapnak a negatív emóciókhoz képest, az lehet, hogy kevesebb számú pozitív érzelmet tudunk azonosítani, mint negatívát, ráadásul ezek a pozitív érzelmek meglehetősen diffúzak, azaz kevésbé differenciáljuk azokat. Vegyük például az alapérzelmek (diszkrét érzelmek) tudományos taxonómiáit (Ekman, 1992; Izard, 1977; Tomkins, 1982): csupán minden harmadik-negyedik negatív érzelmre jut egy pozitív. Ez a kiegyensúlyozatlanság megmutatkozik az angol (és feltehetően a magyar) nyelv érzelmeket kifejező szókészletében

is (Averill, 1980). Egy vizsgálatban (Ellsworth és Smith, 1988), például amikor a személyeknek kellemetlen múltbeli eseményeket kellett felidézniük, önbeszámolóikban sokféle negatív érzelmet említettek, ezzel szemben amikor kellemes múltbeli élményeikre gondoltak vissza, a különböző pozitív érzelmeket kifejező szavak nagymértékben átfedtek tartalmukban.

További lényeges eltérés tapasztalható az érzelmekhez társuló specifikus arcimimika terén is a negatív és a pozitív emóciók között. Míg adott negatív érzelmhez jellemzően specifikus arcimimika társul, mely egyedi és univerzálisan felismerhető jelértéket képvisel (Ekman, 1987), addig a pozitív emócióknak nincsen ilyen egyedi mimikai jelzőjük (Ekman, 1992). Ehelyett bármely pozitív affektus átélésekor az úgynevezett Duchenne-mosoly jelenik meg. Ennek során megemelkednek a szájsarkak, miközben összehúzódnak a szem körüli izmok. Tovább csökkenti a pozitív érzelmek mimikai jelértékét, hogy az úgynevezett nem Duchenne-mosoly, amikor hiányzik a szemek körüli mimikai izmok összehúzódnása, főként negatív érzelmekkel telített vagy érzelemmentes társas közegben, nehezen megkülönböztethető a laikus emberek számára a Duchenne-mosolytól, azaz a valódi örömtéléstől. Duchenne 19. századi francia neuroanatómus mutatott rá először arra, hogy az igazi mosoly, azaz az öröm mosolya két arcizom megfigyelésével jól megkülönböztethető a szándékolt mosolytól. A hamis nevetés, az erőltetett vidámság esetében ugyan akaratlagosan képesek vagyunk a járőrizom segítségével szájszögletünket felfelé húzni, azonban nem tudjuk ugyanezt megtenni külső szemizmainkkal. Ez utóbbi összehúzódnása csak kellemes lelki élmények hatására következik be – akaratlanul.

A pozitív érzelmek ráadásul nem mutatnak egymáshoz képest jól megkülönböztethető autonóm idegrendszeri válaszokat. Azok a pozitív emóciók, melyek nevetést váltanak ki, megnövekedett respirációs változásokkal jellemezhetők (például vidámság esetén sűrűbben vesszük a levegőt), ám számos pozitív affektus inkább az autonóm idegrendszeri aktiváció viszonylagos hiányával jellemezhető (például megelégedettség esetén) (Levenson, Ekman és Friesen, 1992).

A fenti adatokat figyelembe véve több kutató (például: Pratto és John, 1991; Rozin és Fallon, 1987) is úgy véli, a negatív érzelmek készlete azért differenciáltabb, mert súlyosabb az ára (például halál), ha egy fenyegető helyzetre nem megfelelően reagálunk, mint ha egy kihívásra nem adunk adekvát választ. Nesse (1990) szerint azért van több negatív, mint pozitív érzelmünk, mert többféle fenyegetéssel találkozunk, mint lehetőséggel.

Fredrickson (1998) azonban egy új szempontra mutat rá: a pozitív emóciók fontosságára a negatív érzelmek keltette problémák megoldásában, és ezzel ráirányítja a figyelmet a pozitív affektusok kutatásának ökológiai validitására.

Fredrickson javaslata a pozitív érzelmek adaptív értékére

Evolúciós nézőpontból az érzelmek adaptív funkciója: specifikus cselekvési tendenciákkal biztosítani az életet fenyegető szituációkban a szervezet védelmét. Ezek a specifikus viselkedési tendenciák azok közül a magatartásformák közül szelektálódtak ki, melyeket az ősember a leginkább fel tudott használni a fenyegetésekkel szembenézve. A negatív érzelmek beszűkítik a gondolkodást és a cselekvési repertoárt, hogy a figyelem fókuszálásával elősegítsék a túlélést az életet veszélyeztető helyzetekben, amelyek gyors és határozott tetteket kívánnak (Fredrickson, 2003a).

Fredrickson (1998, 2003a) azonban felhívja a figyelmet, hogy a legtöbb pozitív emóció nem illeszkedik ehhez a modellhez. Először is: a pozitív érzelmek jellemzően nem az életet fenyegető helyzetekben aktiválódnak. Másodsorban: általában nem indukálnak jól meghatározható specifikus cselekvési tendenciákat. Ez esetben felvetődik a kérdés: mi lehet a pozitív érzelmek funkciója? Van-e egyáltalán adaptív értékük? Fredrickson (1998) szerint igen, azonban ennek megvilágításához túl kell lépni a korábbi érzelmemodelleken.

A pozitív érzelmek olyan körülmények között keletkeznek, melyek nem fenyegetőek, és nem kell gyors döntéseket hozni, azaz nem szűkítik be a személy pillanatnyi gondolat- és cselekvéskészletét. Ezzel a pozitív érzelmek éppen arra sarkallhatják az egyéneket, hogy felhagyjanak a jól bevált magatartási sémáikkal, automatizálódott mindennapi rutinjaikkal, így a gondolatok és cselekvések új, kreatív és spontán módjait alkalmazzák. A fredricksoni perspektíva azt is demonstrálja, hogyan szolgálthatnak a pozitív érzelmek hatékony eszközt a negatív emóciók regulációjában.

A fredricksoni gondolat jó elméleti alapvetését adja annak, hogy kreatív ötletek csakis oldott, pozitív érzelmekkel megalapozott helyzetekben születhetnek [lásd a brainstorming módszerét (1)]. Egy diák például jobban teljesíthet feleléskor, ha kevésbé fenyegető számára a helyzet (például a megszokott osztályteremben felel, a társak esetleges gúnyos bekiabálásainak a pedagógus határt szab, felelet közben is dicséri), és ha nem kell gyors döntéseket hoznia, azaz a lassabb pszichomotoros tempóval dolgozó tanulók is – ésszerű keretek között – megkapják a szükséges gondolkodási időt. (2)

A pozitív érzelmek szerepe a személyes erőforrások kiaknázásában

Fredrickson (1998) innovatív modelljét négy pozitív érzelem: az öröm ('joy'), a kíváncsiság-érdeklődés ('interest'), a megelégedés ('contentment') és a szeretet ('love') elemzése kapcsán ismerteti. Két okból döntött e négy pozitív emóció bemutatása mellett. Egyrészt jól elkülöníthetők egymástól (a szeretet kivételével), másrészt minden kultúrában felismerhetők, azaz univerzális jelenségek. Mind a négy érzelem esetében leírja az előidéző körülményeket, az általuk okozott változásokat az aktuális gondolat-akció készletben, illetve a létrehozott változások kimenetét, következményeit. A következőkben ennek áttekintése történik.

1. Öröm

Gyakorta felváltva használatos a boldogság kifejezéssel (Lazarus, 1991) és más, magas arousalt kiváltó pozitív érzelmekkel, mint például az élvezettel, emelkedett, euforikus hangulattal. Az öröm pozitív érzelme csak biztonságos és ismerős körülmények között jelenik meg (Izard, 1977), olykor pedig valamely cél elérése érdekében véghezvitt teljesítmény kísérője. Paradigmatikus esete, amikor egy kisgyermek egy nap-sütéses reggel kiugrik az ágyból, és körbeszaladva a lakást, olyan dolgok után kutat, melyekkel élvezettel játszani tud. Az öröm a szó legtágabb értelmében játékoságra ösztönöz. Nemcsak fizikai és szociális, de intellektuális és művészi játékoságot, felfedezést, explorációt is magában foglal. A játékoság, különösen a képzeletbeli játék nagymértékben spontán dolog, számos formában megjelenhet, nem rendelhető hozzá specifikus gondolat-akció készlet. Habár a játék a leggyakrabban céltalan tevékenységnek tűnik, az etológusok egyetértenek abban, hogy elősegíti a készségek begyakorlását. A testi készségek a birkózós-verekezős játékokkal, a manipulatív-kognitív készségek a tárgyakkal történő manipulációval, míg a szociális-érzelmi készségek a szerepjátékok által fejleszthetők (Boulton és Smith, 1992). Így az öröm játékoságra motiváló hatásával nemcsak kitágítja az egyéni gondolat- és cselekvéskészletet, hanem közvetetten is hozzájárul a személyes fizikális, intellektuális és szociális készségek felépítéséhez. Különösen lényeges, hogy ezek az új készségek, erőforrások tartósan hozzáférhetőek, jóval azután is, hogy megtapasztaltuk az öröm érzését.

Ezt a folyamatot használják ki a játékos formába öntött feladatok, vagy éppen egy rövid játék közbeiktatása a tanórán. Fejlesztő hatásuk azon alapul, hogy az általuk keltett jó érzés, az öröm – felszabadítva, mozgósítva az egyéni gondolatrepertoár sokszínűségét – ötleteket inspirál, további felfedezésekre sarkall, ezzel is bővítve a készségeket.

Az öröm ötletadó, kognitív, pszichés dinamizáló hatása a drámapedagógia eszköztárának, szemléletének is az alapvonala. A dramatikus rögtönzés képessége, az improvizációs készség minden egészséges emberben benne rejlik, így ez az eljárás általános nevelési módszerként is alkalmazható (Gabnai, 1999). Használjuk akár bemelegítésként vagy pihentetésül, illetve a levezető fázis lazításában, a dramatikus rögtönzések játékosága – örömhormonok, endorfinok felszabadításával – testi, szellemi, emocionális szinteken egyaránt készséggazdagodáshoz vezet. Ezeknek a skilleknek a bővülése pedig kihat az iskolai és az iskolán kívüli életre is (Gabnai, 1999). A drámapedagógia és a tanulóinkkal folytatott közös, játékos tevékenységek még egy további szempontból is az örömkeltésre apellálnak: csoportos formák. Kihhasználják az együttes élmény örömét, a csoport tartó szerepét, a pozitív azonosulás (identifikáció) jelenségét (Kende, 2000). A csoport átmeneti térként szerepel, egy mintha-teret (Winnicott, 1999; Ogden, 2004) létrehozva megengedi különböző szerepek, készségek kipróbálását, begyakorlását – biztonságos közegben, a megítélés félelmétől mentesen.

Több csoportmódszert (például pszichodráma) alkalmazó szakember (például Rudas, 2004) egyetért abban, hogy a személyiségfejlesztő strukturált gyakorlatok esetében elsődlegesen azok játékosága, feszültségoldó, örömszerző vonásai vonzóak, s csak másodsorban az önismeret, a személyiség fejlesztése. Természetesen az előbbieket – a fent részletezett folyamatok révén – az utóbbi területek megújulását is elősegítik.

2. Kíváncsiság

A kíváncsisággal gyakran használják szinonimaként az érdeklődést, izgatottságot vagy a (rá)csodálkozást. Azonos fogalmi körbe tartozik a kihívással és az intrinsik motivációval (Deci és Ryan, 1985). Fredrickson (1998) szerint a Csíkszentmihályi Mihály (1990) által bevezetett 'flow' élménye is a kíváncsiság egy formája, amely akkor jelenik meg, amikor a személy meglévő készségei jól illeszkednek a helyzetben észlelt kihívásokhoz.

A kíváncsiság Izard (1977) elemzése szerint a leggyakrabban megtapasztalt érzelmünk, amely csak biztonságosnak értékelt, ugyanakkor újdonságot, változatosságot és a lehetőségek készletét felmutató környezetben jelenik meg. Az érdeklődés tehát erőfeszítést és figyelmet követel a személytől. Fredrickson (1998) Izardhoz (1977) nyúl vissza, amikor abból indul ki, hogy a pillanatnyi gondolat-akció repertoár a kíváncsiságon alapul: az exploráció kifejezett célja ugyanis az érdeklődés tárgyáról minél többet megtudni. A kíváncsiság nyomozásra sarkall, bevonódunk, vagy éppen kiterjesztjük énlünket azzal, hogy új információkat és tapasztalatokat gyűjtünk be azokról a személyekről vagy dolgokról, melyek kiváltották érdeklődésünket (Izard, 1977).

Az érdekesen, játékosan megfogalmazott instrukciók már önmagukban is felkeltik az érdeklődést. Magát a feladatvégzés folyamatát is számos módon tehetjük izgalmasabbá. A különböző reformpedagógiák egyik alapvetése éppen az, hogy a diákok érdeklődésének felkeltése által minél intenzívebben bevonják, érdekeltté tegyék őket a tanulásban. Például a projektoktatás és a projektorientált oktatás középpontjában a gyermek áll, egyéni preferenciáival, személyes érdeklődésével. A projektmunka tervezése, kivitelezése és bemutatása során a diákok felelőssége, önszerveződése érvényesül, a téma feldolgozásában az interdiszciplinaritás érvényesül, a tevékenység előrehaladása folyamán maga az érdeklődés is továbbfejlődik, miközben lehetőség adódik sokszínű mentális, szociális és fizikai tevékenységformák kipróbálására (Hunyady és M. Nádasi, 2000).

Fredrickson (1998) konklúziója szerint a kíváncsiság nem pusztán kiterjeszti az egyéni kognitív-akció készletet, hanem a fenntartott érdeklődés, exploráció hosszabb távon is növeli az egyén tudáskészletét, amely tartós forrásként szolgálhat a későbbi nehéz helyzetekben is. A kíváncsiság így a személyes növekedés, a kreatív erőfeszítés és az intelligencia fejlődésének elsődleges alapja. Ezért fontos azt intenzíven fenntartani és kiaknázni a pedagógiai folyamatban.

3. Elégedettség

Általában olyan, alacsony arousalal jellemezhető érzelmekkel használják felváltva az elégedettség terminusát, mint a nyugalom, a békesség vagy a derű. Azonos fogalmi körbe tartozik a mérsékelt öröm vagy bizonyos fokig a megkönnyebbülés kategóriájával. Megkülönböztetendő azonban a kielégüléstől, azaz a testi szükségletek (például éhség, szomjúság, pihenés, nemi szükségletek) kielégítését kísérő affektív választól. A megelégedettség csak biztonságos, minimális erőfeszítést kívánó környezetben jelentkezik (Fredrickson, 1998).

Egyes kutatók (például: Frijda, 1986; Lazarus, 1991) az inaktivitással, az éberség megszűnésével kötik össze. Fredrickson (1998) azonban rámutat: a változások, melyeket az elégedettség beindít, inkább kognitív, semmint fizikális szinten zajlanak, ezért nem olyan látványosak. Az elégedettség pozitív érzelme arra buzdítja az egyént, hogy átérezze életének aktuális körülményeit, sikereit, majd integrálja a jelen pozitívumnak megélt eseményeit, teljesítményét átfogó énképébe és világfelfogásába. Így a megelégedés érzése nem egyszerű passzív állapot, inkább világlátásunk és az önmagunkról alkotott képünk gondolati kiterjesztése. Sőt mi több,

az elégedettség érzése éppen a flow-élmény (Csikszentmihályi, 1990, 1997) kísérőjelenése, hiszen a flow átélése után énünk gazdagodását, komplexebbé válását tapasztalhatjuk meg, ami megelégedéssel tölt el.

Fredrickson (1998) elemzésében a megelégedés segít átérezni és integrálni az eseményeket, tapasztalatainkat, ezzel járulva hozzá én- és világképünk újjáalkotásához. A befogadóképesség, valamint az érintegritás és énkomplexitás növelésével részt vesz az egyéni aktuális gondolat-cselekvés repertoár és a személyes erőforrások kiszélesítésében.

A legegyszerűbb módon a dicsérettel tudunk megelégedettségérzést kiváltani hallgatóinkból. A – saját képességekhez képest – jól elvégzett munka elismerése ösztönzőleg hat, büszkeséggel tölt el. Ez nemcsak a kisiskolásoknál fontos visszacsatolás, hanem életünk végéig motiválóerővel bíró szociális megerősítés.

Egy másik példa lehet az úgynevezett köszönő-, illetve búcsúkörok közege a megelégedettség érzésének generálására. Több hazai oktatási intézményben is (ki)használ-

Éppen azokra a tanárainkra gondolunk vissza szívesen, akik szeretettel, megértően fordultak felénk. Gyakori az is, hogy a példaképként számon tartott pedagógus inspirálja a pályaválasztást. Ahhoz persze, hogy ilyen légkör kialakulhasson egy osztályban, a pedagógus és a tanulók személyiségjellemzőin, felkészültségén, szocioökonomiai hátterén, valamint az intézményi szervezet sajátosságain kívül az is szükséges, hogy a pedagógus a diákokat és a diákok egymást is jobban megismerhessék – tanórai, iskolai helyzeteken kívül is.

ják például a reggeli bemutatkozókörok erejét. Ezek segítenek ráhangolódni az iskola terére-idejére, „rituális” átmenetet biztosítanak iskolán kívül és belül között, biztosítják az aktuális egyéni érzések, hangulatok megjeleníthetőségét. Több alternatív iskolában népszerűek az úgynevezett problémamegoldó beszélgetőkörök is. Ezek célja konfliktus fennállása esetén, hogy a megbeszélés, az érdekek, vélemények ütköztetése közben azonosítsák a problémát, kialakítsanak egy tervet, amely megelőzi a konfliktus visszatérését, miközben gyakorolják a hatékony, építő problémamegoldás folyamatát (Peer, 2009). A csoportkörök az egymásra figyelés erejével, a közösen kialakított megoldás pozitív következményeinek kiemelésével, a végrehajtáshoz egymásnak adott tanácsok segítségével növelik a megelégedés érzését, ez pedig megalapozza a kapott információk hatékonyabb beépítését a mentális struktúrákba.

4. Szeretet

A legtöbb elméletalkotó egyetért abban, hogy a szeretet nem „egyszerű” érzelem, és abban is, hogy igen sokféle szeretet létezik (például romantikus szerelem, szülői szeretet, baráti szeretet) (Oatley és Jenkins, 1996). Mivel mindig adott személyre irányul, így természetszerűleg kapcsolati kontextusban értelmezhető.

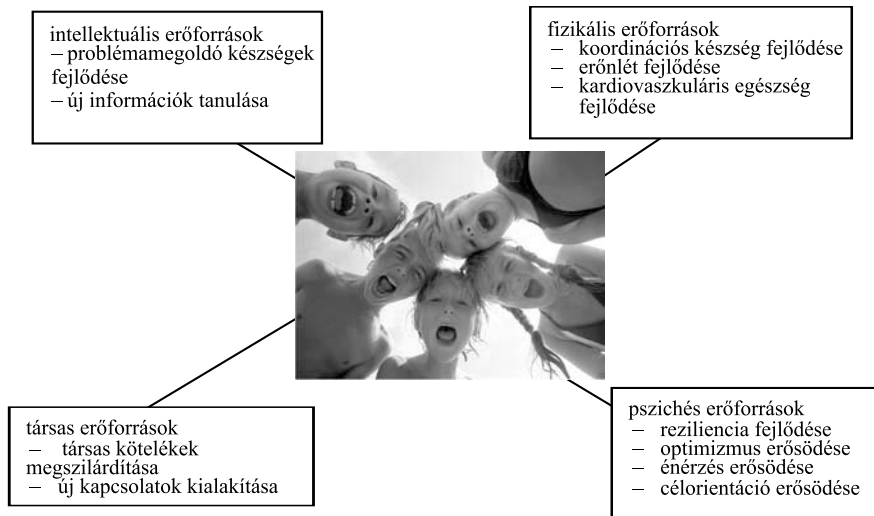
Fredrickson (1998) Izard (1977) gondolatmenetét követi akkor, amikor a szeretetet számos más pozitív érzelem (például öröm, érdeklődés, elégedettség) alapjaként értékeli. A szeretetkapcsolatokban ugyanis mindig újabb és újabb aspektusokat fedezhetünk fel a másik személyből, ami növeli az ismerősséget és a másik alaposabb ismeretét, ez pedig örömet és megelégedést eredményez, ami – mintegy cirkuláris folyamatként – erősíti magának a szeretetnek az érzését. A szeretet differenciálatlan, diffúz érzelmé ezzel utat nyit a specifikusabb pozitív emóciók átélésének, így részt vesz az aktuális gondolat-akció készlet kitágításában, egyben a szociális kötelekek, a társas támogatottság/támogatás megerősítésében. Ezáltal a szeretet és a szeretetkapcsolatokban megtapasztalt változatos pozitív érzelmek támogatják és megerősítik az egyén társas erőforrásait. A szociális erőforrások, hasonlóan az intellektuális és fizikai forrásokhoz, felhalmozhatók, így a későbbiekben is kiaknázhatók.

Így válthatja ki főként kisgyerekek, alsósok számára a szeretetet kifejező érintés, egy-egy simogatás, mosoly – a jó teljesítmény elismeréseként – a piros pont szerepét. Később pedig a szeretetteljes gesztusok, a pozitív érzelmekkel telített légkör az intrinszc motivációt erősítik. Éppen azokra a tanárainkra gondolunk vissza szívesen, akik szeretettel, megértően fordultak felénk. Gyakori az is, hogy a példaképként számon tartott pedagógus inspirálja a pályaválasztást. Ahhoz persze, hogy ilyen légkör kialakulhasson egy osztályban, a pedagógus és a tanulók személyiségjellemzőin, felkészültségén, szocioökonomiai hátterén, valamint az intézményi szervezet sajátosságain kívül az is szükséges, hogy a pedagógus a diákokat és a diákok egymást is jobban megismerhessék – tanórai, iskolai helyzeteken kívül is. Kirándulások, iskolán kívüli közös tevékenységek (például színházlátogatás, fotósorozat készítése a városról, ahol az iskola található) alkalmával a diákok egészen más oldalát ismerhetjük meg, kiegészítve, árnyalva a formális keretek között kapott képet. A tanulók komplexebb megismerése – többek között a pozitív érzelmek felkeltése révén – a differenciált pedagógiai munka alapját képezi (Kiss és Balogh, 2004).

A pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító modellje

A fenti gondolatmenetre alapozva Fredrickson (1998, 2001) kidolgozta a pozitív érzelmek szemléletszélesítő és erőforrás-gazdagító elméletét. Modelljében a pozitív érzelmek amelltt, hogy kitágítják az egyén pillanatnyi gondolat- és cselekvéskészletét, részt vesznek a személyes erőforrások kiépítésében is. A megerősödött kognitív flexibilitás ugyanis hosszú távon alapozza meg a fizikális, intellektuális, szociális és pszichés erőforrások felépítését (*l. ábra*). Ezek az erőforrások a későbbiekben pedig megnövelik az egyén túlélési esélyeit és reprodukív hatékonyságát.

Láthatjuk, hogy ebben a szemléleti keretben a pozitív érzelmek által támogatott személyes erőforrások jóval tartósabb hatást képviselnek, mint azok az átmeneti érzelmi állapotok, melyek kialakulásukat elősegítették. Ráadásul a pozitív érzelmek pozitív hatása átvihető más, térben és időben távolabbi helyzetre, kontextusra is. Az esetlegesen átélt pozitív érzelmek 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 érzelmek önmagukban rejlő értéket képviselnek a humán növekedésben és fejlődésben, így kiművelésük, a bennük való járatosság a teljesebb élet megélését segítheti elő.



1. ábra. A pozitív érzelmek kitágítják az aktuális gondolat- és cselekvéskészletet, ami hozzájárul az intellektuális, fizikális, társas és pszichés erőforrások megerősítéséhez (Fredrickson, 2003a)

Empirikus bizonyítékok a pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító elmélete mellett

Fredrickson számos korábbi vizsgálat bemutatásával, valamint a '90-es évek végétől folyó saját kutatási eredményeivel is demonstrálta a modell létjogosultságát. A következőkben azokat az aspektusokat emelem ki, melyek az oktatási-nevelési helyzet alappillérei is. Elemzem többek között a pozitív emócióknak az észlelési folyamatra, a figyelmi fókuszra, az ingerfeldolgozásra vagy éppen az intellektuális kapacitásra, illetve a viselkedésre kifejtett hatását is.

Pozitív érzelmek és figyelem

Már évtizedekkel ezelőtt Easterbrook (1959) demonstrálta azt a nagyon fontos tényt, hogy a negatív, különösen magas arousallal járó érzelmi állapotok (például szorongás, félelem, düh) beszűkítik a figyelmi fókuszot. Az emberek bizonyos negatív érzések átélése közben hajlamosak arra, hogy ne vegyék észre a fától az erdőt.

Derryberry és Tucker (1994) pedig arra mutattak rá, hogy a pozitív érzelmek, még a magas érzelmi arousallal járó euforikus és mániás állapotok is, éppen ellentétes hatáshoz, a figyelmi fókusz kiterjesztéséhez vezetnek. Klinikai kutatások szerint (például: *Andreason és Powers, 1975*) a mániás fázisban lévő betegek, hasonlóan a kreatív művészekhez, hajlamosak túlságosan divergens kategóriákban gondolkodni. Mi több, a gondolkodás expanzivitása a lítiumkezeléssel együtt variált: a lítium nem pusztán a hangulati ingadozást csökkentette, hanem a páciensek kreativitását is (*Shaw, Mann, Stokes és Manevitz, 1986*), ami – nem meglepően – nagyban hozzájárult a betegek lítiumkezeléssel szembeni ellenállásához.

Nem klinikai populáció bevonásával végzett laboratóriumi vizsgálatok (például: *Basso, Scheffé, Ris és Dember, 1996*) is abba az irányba mutattak, hogy a pozitív érzelmek összekapcsolhatók a kitágult figyelmi fókusszal. Ezek a vizsgálatok az úgynevezett globális-lokális paradigmát használták a figyelmi fókusz hibáinak felbecslésére. Az egyik típusú feladatban például azt kellett a vizsgálati személyeknek megítélniük, hogy

két alakzat közül melyik hasonlít jobban a sztenderde figurára. Az egyik feltételben az alakzatok általános jellemzőikben hasonlítottak a célfigurára (globális feltétel), a másikban inkább részleteikben (lokális feltétel). Negatív érzelmekkel társuló állapotok esetén (például szorongás, rossz hangulat) megnőtt a lokális hiba valószínűsége, ami összhangban van a beszűkült figyelmi fókusz hatásával: a rosszkedvű vizsgálati személyek nem voltak képesek a részletek alapos detektálására. Pozitív érzelmi feltétel esetén (a pszichés jóllét és optimizmus vonásával jellemezhető személyeknél) éppen ellentétes eredmények születtek: a kiszélesedett figyelmi fókusszal összhangban a globális hiba elkövetésének valószínűsége erősödött fel. Hasonlóképpen akkor, ha azt jelezték vissza egy feladat elvégzése után a személyeknek, hogy azt rosszul oldották meg, megnőtt a lokális hiba valószínűsége, míg ha sikerről tájékoztatták a vizsgálati személyeket, azok főként globális hibát vételek a következő tesztfeladatban (*Derryberry és Tucker, 1994*).

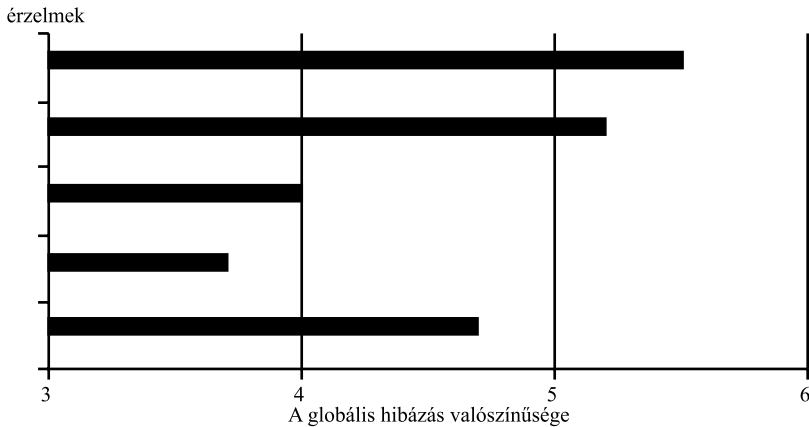
A fenti eredményeknek fontos implikációja van a tanórák, dolgozatok, felelések előtti, alatti teljesítmény, hibázás tekintetében: szorongás, negatív alaphangulat esetén megnő a kockázata a részletek figyelmen kívül hagyásának (például az instrukció szövegének egyes elemei a figyelmi fókuszon kívülre kerülnek). Ezek a folyamatok tehát tudattalan, automatikus szinten is folyhatnak, nem feltétlenül a diákok szándékos „oda nem figyelésének” következményei. Gyakran találkozunk olyan gyerekekkel, akik azért kapnak rendszeresen egy-két jeggyel rosszabbat, mert nem tudták az instrukció minden egyes részletét pontosan leképezni, értelmezni, elsiklottak egy-egy fontos információ felett. A fenti modell értelmében sokat segíthet ezeknek a tanulóknak már pusztán az is, ha nyugodt hangulatot, szorongásmentes légkört teremtünk számukra (például megvan a javítás lehetősége, a pedagógus nem szégyeníti meg a gyermeket mint olyan tanulót, aki „még egy egyszerű utasítást sem tud alaposan elolvasni”).

Fredrickson a fenti vizsgálatok egy lényeges hiányosságára hívja fel a figyelmet: a semleges, érzelmi állapotoktól mentes kontrasztcsoport alkalmazásának hiányára, hiszen enélkül nem tudjuk biztosan kijelenteni, hogy a pozitív érzelmek átélése következtében szélesedik ki a figyelmi fókusz, vagy a kitágult figyelmi fókusz indukál pozitív érzelmeket. Maga Fredrickson (1998) amellett érvel, hogy a pozitív érzelmeket kiváltó helyzetek és a pozitív érzelmek átélésének valószínűségét megnövelő vonások (például diszpozicionális optimizmus) alapozzák meg a figyelmi fókusz kiszélesedését.

A pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító modelljéből levezetett egyik központi hipotézis, a szemléletszélesítő modell ('broaden hypothesis', lásd: *Fredrickson és Branigan, 2005*) alaptétele szerint a diszkrét pozitív érzelmek kitágítják a figyelmi fókuszt és a kognitív kapacitást, ezzel pedig a gondolatok és a cselekvésimpulzusok szélesebb körének kialakításához járulnak hozzá. A negatív emóciók ellenben lecsökkentik a hasonló kognitív kapcsolatok kiépülésének lehetőségét.

Fredrickson és Branigan (2005) 104 egyetemista bevonásával két kísérletben erősítették meg a szemléletszélesítő modell implikációit. Az egyik feltételben a fentebb említett globális-lokális paradigmát felhasználva arra mutattak rá, hogy pozitív érzelmi állapotban nehézségekbe ütközik a bemutatott ingerek globális feldolgozása. A résztvevőkkel – akiket véletlenszerűen soroltak be az egyes feltételekbe – két-két pozitív és negatív érzelmet kiváltó, valamint egy érzelmileg semleges rövidfilmet nézettek meg. Az egyik filmben pingvinek ugráltak és úszkáltak a tengerben (a.: vidámságot indukáló feltétel), egy másikban mezők és hegyek látszottak napos, meleg időben (b.: megelégedést kiváltó feltétel), a harmadik filmben fiatalok gúnyolódtak zsidó járókelőkkel az utcán (c.: haragot és [morális] undort kiváltó feltétel), a negyedik esetben a résztvevők egy hegymászás közben történt balesetet láthattak (d.: szorongást és félelmet indukáló helyzet). Az ötödik rövidfilm (e.) egy semleges kontrollfeltételt tartalmazott: egymásra halmozott színes pálcikák absztrakt mintázata volt látható rajta. A rövidfilmek megtekintése után egy vizuális koncentrációt igénylő feladatot végeztek a vizsgálati személyek, ezzel becslték fel figyelmi fókuszuk

terjedelmét. Az egyes feladatokban egy célábra alatt két másik ábra volt található. A résztvevőknek az volt a feladatuk, hogy – lehetőleg első benyomásukra támaszkodva – eldöntés, a két ábra közül melyik hasonlatos leginkább a célábrához. Az összehasonlítási folyamatban mind a globális, mind a lokális összetevőket figyelembe kellett venni a sikeres válaszhoz. A szignifikáns szintű eredmények szerint a két pozitív érzelmet indukáló rövidfilm esetében (pingvinek és természet) mutatkozott a legnagyobb mértékű globális és a legalacsonyabb lokális hibázás a többi feltételhez viszonyítva (2. ábra). Ez megerősíti a kiindulási hipotézist, azt, hogy a pozitív érzelmek – a negatív érzelmekhez és a semleges állapothoz képest is – kiszélesítik a figyelmi kapacitást, a részletekre való érzékenységet. A kiszélesített figyelmi fókusz pedig a kognitív folyamatok megerősítéséhez járul hozzá azzal, hogy megnöveli a hozzáférhető információk előhívási valószínűségét.



2. ábra. A globális hibázás valószínűsége különböző érzelmi feltételek esetén (Fredrickson és Branigan, 2005)

A pozitív érzelmek hatása a kognícióra

Alice Isen már a '80-as években megtervezett egy kutatási programot a pozitív emóciók gondolkodásra gyakorolt hatásának vizsgálatára. Számos ötletes módon generalizált pozitív érzelmet, vizsgálati személyei például cukorkát vagy pozitív visszajelzést kaptak, humoros képregényeket vagy pozitív szavakat olvashattak, vagy éppen rövid vígjátékot nézhetek meg. Isen (1987) eredményei szerint a pozitív érzelmi állapot elősegíti a kognitív kontextus kiszélesedését. Egyik vizsgálatában például (Isen, Johnson, Mertz és Robinson, 1985) a pozitív érzelmi állapotba került vizsgálati személyek több szokatlan asszociációt adtak hívószavakra (például jármű kategóriában: teve és lift), mint semleges érzelmi állapotban lévő társaik. Isen (1987) konklúziója szerint a pozitív érzelmek átélésével az emberek képessé válnak a gondolatok, ötletek közötti kapcsolatok meglátására, a gondolkodási folyamatok így integráltabbá és flexibilisebbé válnak, ez serkenti az elaborációt, ami pedig felelős lehet a pozitív érzelmek emlékezetet facilitáló hatásáért.

Isen és munkatársai (1987) kísérletileg azt is megerősítették, hogy a pozitív affektusok serkentik a kreatív gondolkodást. Pozitív érzelmi állapotban kreatívabb válaszok születnek például a Torrance-Körök tesztben (Ziv, 1976). Ebből az is kitűnik, hogy a kreativitás bizonyos fokig állapot jellegű változó, amely nagyobb valószínűséggel tapasztalható meg pozitív emocionális állapotban. Ezt szem előtt tartva érdemes úgy megtervezni egy-egy tanórát, hogy az elején hagyunk egy kis időt a kreatív légkör megeremtésére, azaz pozitív érzelmi állapotot indukálunk bármilyen játékos bemelegítéssel (például az adott témakör kapcsán 3-4 kulcsszó activityszerű eljátszásával).

Fredrickson (1998, 2003a) összegzése szerint a pozitív emóciók serkentik a szokatlan asszociációkat, az összetettebb kognitív kategóriák használatát és a kreatív gondolkodást. Mindennek eredményeképp bővülnek az egyén gondolkodási sémái, tájékozottsága, ez pedig könnyedebbé teszi a problémamegoldást.

A pozitív érzelmek hatása a viselkedésre

A fenti eredmények indirekt bizonyítékként szolgálnak a pozitív érzelmek cselekvés-készletet is kibővítő hatására. Isen (1987) például több kísérletben is igazolta, hogy pozitív érzelmi állapotban a dolgok szokatlan használatával több helyes, illetve kreatív megoldás születik, mint semleges hangulatban. Pozitív érzelmek hatása alatt például inkább választunk új ízeket, próbálunk ki szokatlan ételeket (*Kahn és Isen, 1993*). Gyermekek játékát megfigyelve Renninger (1992) arra mutatott rá, hogy ha a játéktárgy érdekes volt, a gyerekek többféle és változatosabb módon, valamint hosszabb ideig játszottak azzal. Azaz a pozitív érzelmek átélése szokatlan és változatosabb reakciókra sarkall.

A pozitív érzelmek és a testi erőnlét kapcsolata

Az olyan, magas arousallal járó pozitív érzelmek, mint például a valami felett érzett öröm és a hozzá kapcsolódó hasonló, energiát adó pozitív érzelmek, játékra és játékosságra ösztökélnek bennünket, ami személyes erőforrásainkat gazdagítja (*Fredrickson, 1998*).

A mozgásos játékokat az etológusok nem úgy írják le ugyan, mint az öröm termékét, a nevetés és a mosoly, amely jellemzi, mégis támogatja ezt a kapcsolatot. Korábbi etológiai elméletek szerint a mozgásos játékok minden kultúrában és minden emlősnél az izomnövekedés elősegítésének, valamint az általános testi, illetve kardiovaszkuláris fitness serkentésének szolgálatában állnak. Később hozzátették, hogy a mozgásos játékok segítenek begyakorolni, így fejleszteni bizonyos specifikus fizikális képességeket, melyek a vadászathoz, a harchoz vagy a meneküléshez szükségesek. Afrikai fiatalok kedvelt játéka például, hogy futás közben a levegőbe felugorva hirtelen irányt váltanak. Ez hasonló ahhoz, ahogyan a felnőttek veszélyhelyzetben menekülnek (például kígyó elől). A játékbeli és a túlélési manőverek hasonlóságai arra a megállapításra vezették az etológusokat, hogy a játék elősegíti azoknak a speciális motoros készségeknek a begyakorlását, melyek a későbbi veszélyhelyzetekben hasznosak lehetnek. Ezek az eredmények megfigyeléseken alapulnak, azonban néhány kontrollált vizsgálat is született a játék és a testi erőforrások gazdagodása közötti oksági kapcsolat tisztázására. Az egyik kísérletben például fiatal patkányokat soroltak két csoportba. Az egyik csoport gyakorolhatta kortársaival a játékot, míg a másik csoportot megfosztották a szociális játék lehetőségétől. Később a deprivált állatok lassabban tanultak meg komplex motoros feladatokat (*Einion, Morgan és Kibbler, 1978*). Mindez azt sugallja, hogy a játék és a benne megtapasztalt öröm egyaránt hozzájárulnak a viselkedésbeli rugalmassághoz.

A pozitív érzelmek hatása az intellektuális erőforrásokra

A pozitív érzelmek intellektust erősítő hatásának igazolásakor Fredrickson (1998) a kötődéseméletből (*Bowlby, 1969*) indul ki. A kisgyermek számára az attachment-kapcsolat talaján válik biztonságossá a környezet felfedezése: az anya biztonsági bázist jelent a környezet felderítéséhez. Azaz a korai anya-gyermek kapcsolat alapot szolgáltat a kíváncsiságvezérelt explorációhoz, amely növeli a gyermek kognitív és intellektuális erőforrásait. A kötődésirodalomban számos vizsgálati eredmény alátámasztja ezt az érvelést. A biztonságosan kötődő gyermekek például kiegyensúlyozottabbak, lelkesebbek és

hatékonyabbak a problémamegoldásban, valamint rugalmasabbak és találékonyabbak, mint bizonytalanul kötődő társaik (*Matas, Arend és Sroufe, 1978*), továbbá új környezetben több önálló felfedezőutat tesznek, ezzel összetettebb kognitív térképet képesek kialakítani a térről (*Hazen és Durrett, 1982*). Ezek az eredmények rávilágítanak arra, hogy milyen törekeny állapot a kíváncsiság: ha a veleszületett kötődési szükséglet rosszul van vagy egyáltalán nincs kielégítve, könnyen elnyomódik. Pedig a kíváncsiság, az érdeklődés lényeges motivációforrás a tanulásban mind gyermek-, mind felnőttkorban. Az intrinszc motiváció óriási irodalma is arra mutat rá, hogy a belső érdeklődésen alapuló tanulási motiváció jóval hatékonyabb a külső ösztönzőkért folytatott tanulásnál. Az intrinszc motivációval folytatott tanulás jobb megértéssel, magasabb iskolai teljesítménnyel és hatékonyabb pszichés alkalmazkodással jár együtt (*Deci, Vallerand, Pelletier és Ryan, 1991*).

Több vizsgálati eredmény létezik arra vonatkozóan is, hogy a pozitív érzelmek az intellektuális erőforrásokat a tanulás és a teljesítmény stimulálásán keresztül növelik. Egy vizsgálatban (*Masters, Barden és Ford, 1979*) például 4 éves gyermekeket random csoportokba soroltak. Az egyik feltételben a gyerekeknek olyan helyzetre kellett visszaemlékezniük életükből, ami érzelmekkel (pozitív, negatív) átitatott volt, míg a másik feltételben az instrukcióval érzelmet nem indukáltak. Mindegyik feltételben különbség volt abban is, hogy az instrukció aktív vagy passzív tevékenység felidőzésére vonatkozott. Így például a pozitív érzelem, aktív tempó feltétel leginkább az örömhöz hasonlított, és a következő utasítást tartalmazta: „Vissza tudsz emlékezni olyan veled történt dologra, amely olyan nagyon boldoggá tett, hogy ugrálni lett volna kedved örömdobben?” Míg a pozitív érzelem, passzív tempó feltétel a megelégedés pozitív érzelmét indukálta a következő instrukcióval: „Vissza tudsz emlékezni olyan veled történt dologra, amely olyan boldoggá tett, hogy csak ülni és mosolyogni volt kedved?” Az érzelmi vs. nem érzelmi indukcióval kiváltott emlékek átgondolása után a gyerekeknek alakdiszkriminációs feladatot kellett megtanulniuk. Az eredmények szerint mind az aktív, mind a passzív pozitív érzelmi feltétel (öröm és megelégedés) esetében szignifikánsan gyorsabb volt a teljesítmény javulása a diszkriminációs feladatban a többi feltételhez képest. Azok a gyerekek, akiket előzőleg pozitív érzelmi állapotba hoztak, hamarabb begyakorolták a feladatot, tanulékonyabbnak bizonyultak.

Érdemes megemlíteni, hogy tanulók esetében pusztán az az instrukció, hogy egy percig gondoljanak életük valamely boldog eseményére, elég volt ahhoz, hogy az utána következő tesztfeladatban szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtsanak (!). Isen (1987) olvasata szerint a pozitív érzelmek elősegítik a komplex szituációk alaposabb megértését.

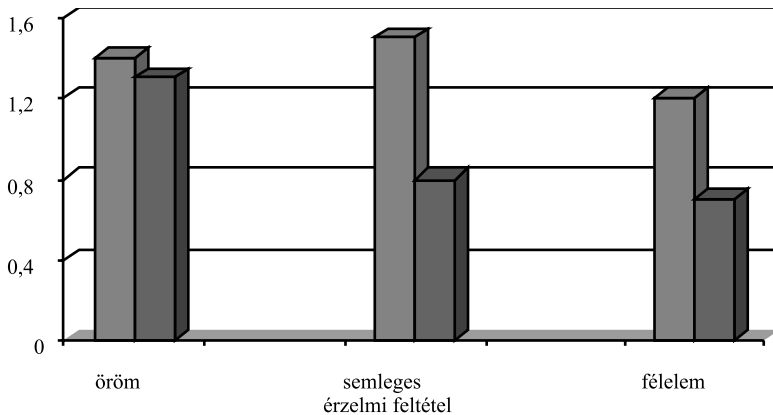
Összefoglalva elmondható, hogy a pozitív érzelmek – „rövid életük ellenére is” – serkentik a tanulást és a képességek-készségek elsajátítását, amelyekből az egyéni intellektuális erőforrások felépülnek (*Fredrickson, 1998*).

Pozitív érzelmek és társas erőforrások

A tartós társas kapcsolatok mind egyéni, mind társadalmi szinten kritikusak a túlélést tekintve. A pozitív érzelmek átélése kialakítja és fenntartja ezeket a szociális kapcsolatokat. A szeretetkapcsolatokon alapuló baráti és társas kötelékek olyan tartós erőforrássá válnak, amelyeket a személy későbbi szükséghelyzetben kiaknázhat.

A szociálpszichológiában gazdag irodalma van annak a jelenségnek is, miszerint a pozitív érzelmek átélése megnöveli annak valószínűségét, hogy másoknak altruista módon segítünk (*Isen, 1987*). A segítséget kapó személyben hálaérzés alakul ki, ami reciprocitásra sarkall, ezzel kedvezve a kooperativitásnak (*Oatley és Jenkins, 1996; Fredrickson, 2004*).

Johnson és Fredrickson (2005) egy elegáns kutatási paradigmában tesztelte a pozitív érzelmek „játékony” hatását a társas észlelési folyamatokra. Az „inkluzív társas gondolkodás” (‘inclusive social thinking’) jelensége egy markáns hatás a személypercepció folyamatokban. Lényege, hogy az emberek hajlamosak a saját rasszukhoz tartozók gyorsabb felismerésére és könnyebb megkülönböztetésére, ellenben a más rasszhoz tartozókat nehezebben tudják felismerni, és megkülönböztetni egymástól. Erre az észlelési sajátosságra gyakran mint a saját rassz-hibára (‘Own-Race Bias’) utalnak az arcfelismerésben (Meissner és Brigham, 2001; Slone, Brigham és Meissner, 2000). Johnson és Fredrickson (2005) kaukázusi származású egyetemistákat és egy kontrasztcsoport tagjait random módon három feltételbe sorolt. Az egyik esetben örömet (komédia), egy másikban félelmet (horror), a harmadikban pedig érzelmet nem keltő (semleges) rövidfilmet néztek meg a személyek. A kisfilmek szereplői minden esetben kaukázusi emberek voltak. Ezt követően minden vizsgálati személy arcfelismerési feladatot kapott. Az arcfelismerési feladatban 28 darab fekete-fehér igazolványképet mutattak be fehér és színes bőrű fiatalokról, akik arcán nem tükröződött semmiféle érzelem. A tanulási fázis után minden résztvevő semleges, érzelmet nem keltő rövidfilmet látott, majd az arcfelismerési feladat felidézési fázisa következett, ahol 56 kép közül kellett kiválasztani azt a 28-at, melyet a bevésési szakaszban láttak a személyek. A vizsgálat közben két önbeszámoló eljárással becsülték fel az érzelmi indukció hatékonyságát. Az arcfelismerési feladatnál mind a tanulási, mind a tesztfázis után két dimenzió mentén kellett értékelniük a személyeknek éppen átélt érzelmük értékét/minőségét és arousalszintjét (így például a pozitív minőség – magas arousal jelezte az öröm érzését). Ezután a résztvevők 7 érzelmmel (csodálkozás, düh, szorongás, félelem, boldogság, öröm, szomorúság) kapcsolatban azt ítélték meg, hogy milyen fokban (0–8) élték azt át a videofilmeik megtekintése közben. Az eredmények szerint (3. ábra) a pozitív érzelmi feltétel esetén az úgynevezett saját rassz-hiba eltűnt, azaz azok a személyek, akik a komédiát nézhették meg, és ezért pozitív érzelmekről számoltak be, az arcfelismerési feladatban hasonló arányban ismerték fel később a fekete és a fehér bőrű személyek arcát.



3. ábra. Az érzelmek hatása a fehér és a színes bőrű arcok diszkriminációjára (Johnson és Fredrickson, 2005)

Az eredmények a pozitív érzelmek szociális erőforrásokat felépítő hatásának egy lehetséges mechanizmusára mutattak rá. A pozitív érzelmek feltehetően – a saját rassz-hiba kiküszöbölésével – módosítják azt, ahogyan az emberek egymással kapcsolatba lépnek. Amint a pozitív érzelmek hatására nem vagy kevésbé emelkednek ki a különbségek és a megszokott határok a szociális csoportok között (például fehér bőrűek vs. fekete bőrűek), úgy bővíthet a társas háló. Az átélt pozitív érzelmek nemcsak a saját csoport-

identitást erősítik, de csökkentik a különböző csoportok észlelésének hibáit is (*Johnson és Fredrickson, 2005*). A mechanizmus pontos feltárása ugyan még a jövőbeni kutatások feladata, azonban az eredmények számos gyakorlati alkalmazási lehetőséget felvetnek. Hasznos szempontot képviselhetnek például a tanúvallomások pontosságát fejlesztő eljárások kialakításában vagy az iskolai, munkahelyi faji ellentétek csökkentését célzó intervenciók tervezésében (*Johnson és Fredrickson, 2005*). A hazai oktatásban is nehéz és kényes kérdés a különböző etnikumokhoz tartozó tanulók be- és elfogadása egy-egy osztály-, illetve iskolai közösségben. Annyi mindenesetre már az előző bekezdésekre alapozva is kijelenthető: a pozitív érzelmek növelik a befogadás és a beilleszkedés valószínűségét. A valódi inklúziónak a pozitív emóciók szintjén kell kezdődnie, ez az alapja, hogy a „rideg integráció” túllépjünk – de ne csak módszertani-technikai szinten.

Annak ellenére, hogy a pozitív érzelmek átélése aktuálisan tiszavirág-életűnek tűnik, hosszú távú hatásuk tartós változások forrásává válik. Az öröm és a játékoság például számos, később fontossá váló erőforrást épít fel. Annak a gyermeknek a motivációja, aki a többiekkel játszik az iskolaudvaron, egyszerűen hedonistának tűnhet: az adott pillanatot élvezi ki. Ugyanakkor a játék közben fizikális, intellektuális, pszichés és társas erőforrásait építi fel. A fizikai aktivitás hosszú távon erősíti az egészséget, a játékszbályok alkalmazása, átgondolása a problémamegoldó készségeket fejleszti, a bajtársiasság, az összetartozás érzése pedig a szociális kötelekeket teszi még szorosabbá.

Waugh és Fredrickson (2006) a pozitív érzelmek szociális kötelekeket megerősítő hatásának egy újabb bizonyítékáról is beszámoltak. Vizsgálatukban egyszerre tesztelték a pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító modelljét ('broaden-and-build theory of positive emotions', lásd: *Fredrickson, 1998*), valamint Aron és Aron (1986) énkiterjesztélméletét ('self-expansion theory'). Hipotézisük szerint a pozitív érzelmek kitágítják az én-másik észlelt átfedését egy új kapcsolat indulásakor. A pozitív emóciók hatására ugyanis növekszik az énkiterjesztés mértéke, melynek eredményeképp a másik személy reprezentációja bevonódik a saját énképbe (*Aron, Aron, Tudor és Nelson, 1991*). Egy prospektív kutatás keretében Waugh és Fredrickson (2006) elsőéves kollégistákat vizsgáltak. Eredményeik szerint a pozitív emóciók már a kollégiumba való beköltözés után egy héttel bejósolták az én-másik (a hallgató és az új szobatárs) kognitív reprezentációjának megnövekedett mértékű átfedését, ezzel együtt pedig az újonnan megismert szobatárs komplexebb ismeretét, valamint egy hónap elteltével a közöttük lévő jobb, mélyebb kapcsolatot is. Továbbá azok a

hallgatók, akik az első, kollégiumban töltött hónap során magasabb arányban számoltak be pozitív, mint negatív érzésekről, a többi tanuló komplexebb megértésével voltak jellemezhetőek.

Ezeknek az eredményeknek a háttérmechanizmusa az alábbiakban foglalható össze: a másik személy felé irányuló pozitív érzelmek – a szeretet, csodálat, öröm, hála – hatására az énről kialakított mentális-affektív struktúrába bevonódik a másik személyről megformált reprezentáció is. Ez az ismerőség érzetét erősíti, és vágyat ébreszt a másik minél alaposabb megismerésére. A pozitív érzelmek így alapvető szerepet játszanak az éppen kialakulóban lévő társas kapcsolatokban (*Waugh és Fredrickson, 2006*). Azok, akik rugalmasabb énképpel és permeábilisabb énhatárokkal bírnak, erősebb hajlamot mutat-

nak arra, hogy mások pozitív tulajdonságait saját énfogalmukba beépítsék (*Stapel és Koomen, 2000*). 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 sémájának kedvez. 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 hozzájárulnak a túléléshez (*Waugh és Fredrickson, 2006*). A közösen megélt pozitív érzelmek, a közösségi egység megtapasztalásának egyik fontos terepe az iskolán kívüli együttes tevékenységek széles skálája: az osztálykirándulások, kulturális és sportprogramok során felhalmozódó pozitív emóciók visszahatnak mind osztály-, mind egyéni szinten a teljesítményre, a képességstruktúrára – még ha a mechanizmus „szabad szemmel” láthatatlan is.

A pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító modelljének gyakorlati implikációi – a pozitív érzelmek egészségvédő hatása

A negatív érzelmek fizikai egészséget károsító hatásmechanizmusait jobban ismerjük, mint a pozitív érzelmek egészségmegőrző tulajdonságait (*Fredrickson és Levenson, 1998*). A pozitív érzelmek azonban képesek a negatív emóciók keltette negatív hatásokat semlegesíteni vagy megakasztani (*Fredrickson, 1998*). Gondoljunk csak a relaxációs terápiák – melyek többsége pozitív képzetekkel dolgozik – hatékonyságára a különböző testi és pszichés betegségek kezelésében. De megemlíthetjük a pozitív hangulat és a jó/javuló immunfunkciók közötti pozitív kapcsolatot is.

A pozitív érzelmek semlegesítik a negatív érzelmek káros utóhatásait

Már korábban is számos érzelemkutató felvetette, hogy a pozitív érzelmek helyreállítják, illetve semlegesítik a negatív érzelmek káros (utó)hatásait (például *Solomon, 1980*). *Fredrickson* és kollégái (*Fredrickson és Levenson, 1998; Fredrickson, Mancuso, Branigan és Tugade, 2000*) empirikusan is igazolták ezt a hipotézist („Undoing Hypothesis”: a pozitív érzelmek negatív emóciókat semlegesítő hatásának modellje), és eredményeik alapján annak egy lehetséges mechanizmusát is felvázolták. Eszerint a pozitív érzelmek mintegy megakadályozzák, hogy a többé már nem releváns negatív affektusok további, a fiziológiai és a pszichés reparációt megnehezítő hatásokat fejtsenek ki elménkre és testünkre.

Empirikusan is kimutatták, hogy a pozitív érzelmek helyreállítják az autonóm idegrendszer nyugalalmát a negatív érzelmek keltette arousalemelkedés után. Egyik vizsgálatukban (*Fredrickson és Levenson, 1998*) negatív érzelmi arousalt indukáltak egy félelemkeltő filmrészlettel. Természetesen a film megtekintésének hatására megemelkedett a résztvevők kardiovaszkuláris reaktivitása. Ezt követően a személyeket random 4 csoportba sorolták be. Mind a 4 csoport egy 4 másodperces rövidfilmet nézhetett meg, az egyik feltétellel megelégedést, egy másikkal enyhe csodálkozást, a harmadikkal szomorúságot váltottak ki, míg egy negyedik feltételben – absztrakt vizuális ingerek bemutatásával – nem keltettek érzelmeket. Eredményeik szerint a kezdeti félelemkeltő ingerhez képest mindegyik csoportban változott a kardiovaszkuláris aktivitás szintje, de a két pozitív érzelmi feltétel esetén szignifikánsan gyorsabb volt a felépülés, azaz hamarabb visszatért az alapszintre az átélt pozitív emóciók hatására a személyek kardiovaszkuláris aktivitása. Jellemző, hogy a pozitív érzelmi feltételek esetén átlagosan 20 másodperc, a semleges feltétel esetén átlag 40 másodperc, míg a szomorú feltétel esetén átlagosan 60 másodperc alatt rendeződött vissza a résztvevők kardiovaszkuláris reaktivitása a rájuk jellemző alapszintre.

A pozitív érzelmek stresszel szembeni védőhatása

Arra vonatkozóan, hogy a pozitív emóciók csökkentik a mindennapi élet stresszes eseményeinek negatív hatásait, csak indirekt, korrelációs bizonyítékok vannak. A nevetés és a humor mint megküzdési mód például összekapcsolódik azzal a képességgel, hogy valaki mennyire tudja magát eltávolítani a stresszes eseményektől (Martin, Kuiper, Olinger és Dance, 1993). Martin és munkatársai (1993) arra is rámutattak, hogy a jobb humorérzékű hallgatók stresszes vizsga során gyakrabban alkalmaznak problémafókuszú megküzdési módokat, és jobban képesek érzelmi távolságot tartani a helyzettől, azaz sikeresebbek a stresszhelyzetek kezelése során.

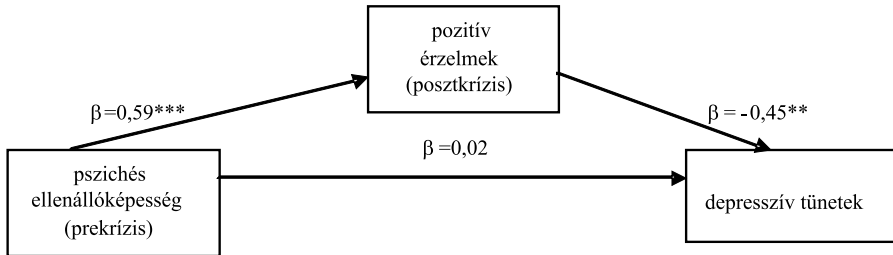
Eddig jórészt olyan példák kerültek előtérbe, melyekben a pozitív érzelmek szerepét a tanulók szempontjából elemeztük. Ugyanilyen fontos azonban a pedagógusok szemszögéből is rávilágítani a pozitív emóciók szerepére az oktatás-nevelés folyamatában. Ahhoz, hogy pedagógusaink – spontán és tudatosan is – alkalmazni tudják a pozitív affektusok indukcióját, maguknak is kiegyensúlyozottnak, a pozitív érzelmek széles skáláját átélni tudó és akaró személyeknek kell lenniük. Az egyre nehezebb és összetettebb feltételek között a kiégés megelőzése, a saját és a diákok fizikális, pszichés, mentális egészségének megtartása érdekében olyan intervenciók minél szélesebb körű bevezetése szükséges, melyek a pozitív érzelmek átélésén keresztül építik fel a személyes erőforrásokat. Gondoljunk itt pszichodramacsoportokra, melyek oktatási-nevelési helyzeteket, konfliktusokat dolgoznak fel, esetmegbeszélésekre, autogén vagy éppen agressziókezelési tréningekre. A pedagógusok és így a diákok egészségvédelme céljából az erre kiadott költségek – hosszú távon mindenképp – sokszorosan térülnének meg: egy hatékony primer prevenció eszközt képviselve.

Mire használhatók a pozitív érzelmek krízishelyzetben? Egy empirikus példa

A pozitív érzelmek jótékony hatása különösen az élet nehéz helyzeteiben válik nyilvánvalóvá. Fredrickson, Tugade, Waugh és Larkin (2003) a pozitív érzelmeket a reziliencia (3) mint vonás aktív, lényegi összetevőiként tartják számon. Hipotézisüket egy longitudinális vizsgálatban, egy nemzeti katasztrófa, a New York-i, 2001. szeptember 11-i terrortámadással kapcsolatban tesztelték. 2001 elején a Michigan Egyetemen végeztek egy átfogó felmérést az érzelmekről. 133 egyetemistának 2,5 órányi kérdőívkitöltésért 25 dollárt ígértek. A tesztbatteria eszközei felmérték az egorezilienciát, a személyiség alapvonásait, valamint a személy pszichés erőforrásait. A 2001. szeptember 11-i terrortámadás után ismét megkeresték a 2001 márciusa és júniusa között a vizsgálatba bevont hallgatókat, 47 fő vállalta a követéses felmérést. Ekkor 30 percnyi kérdőívcsomagot kellett 10 dollárért kitölteniük, mely tartalmazta az aktuális hangulat felmérését, a diszkrét pozitív és negatív érzelmek feltárását, illetve a pozitívjelentés-keresésre való hajlamot. Felmérték továbbá a depresszív tüneteket és a pszichés erőforrásokat (élettel való elégedettség, optimizmus, lelki nyugalom) is. A papír-ceruza tesztek kitöltése mellett a személyeknek röviden meg kellett fogalmazniuk azt is, hogy 2001. szeptember 11. óta milyen olyan stresszes szituáció történt velük, ami kapcsolatba hozható a terrortámadással.

A szerzők mediátorváltozók elemzésével megerősítették azt a hipotézisüket, miszerint a reziliens személyek a pozitív érzelmek révén védettebbek a depressziótól: a krízis után átélt pozitív emóciók közvetítenek a reziliencia jótékony hatása és a kevesebb depresszív tünet között (4. ábra).

A reziliens személyek a pozitív emóciók (például hála, érdeklődés, szeretet) átélésén keresztül gazdagodnak pszichológiai erőforrásaikban (Tugade és Fredrickson, 2004). Azt várhatnánk, hogy a krízisek során elvesznek a pszichés erőforrások, paradox módon azonban azok, akik a reziliencia tulajdonságával jellemezhetőek, krízis átélése után is képesek – a pozitív érzelmek közvetítése által – növekedést felmutatni.



4. ábra. A pozitív érzelmek mint közvetítő változók szerepelnek a pszichés ellenálló képesség és a depresszív tünettartalom viszonyában (** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$) (Fredrickson és mtsai. 2003)

A pozitív érzelmek szerepe ezzel beilleszthetővé válik a stressz és a megküzdés modelljébe is. A pozitív érzelmeknek elvitathatatlan funkciója van a krízishelyzetek alatt. Rövid távon a pszichológiai arousalt stabilizálják, hosszú távon pedig minimalizálják a depresszív tünetek megjelenését, és hozzájárulnak a pszichés erőforrások tartós gyarapodásához (Fredrickson és mtsai. 2003).

Újabb Fredrickson és munkatársai (2008) az idegrendszeri működés – a dopaminerg funkciókban bekövetkezett változások – szintjén is vizsgálják a pozitív affektusok és a problémafókuszú megküzdés, a személyközi bizalom, valamint a társas támogatás egymást facilitáló hatását. Az eredmények ugyan nem egyértelműek, de a jövőbeni kutatások számára mindenképpen irányadók.

A pozitív érzelmek spirálhatása a humán fejlődésben

Fredrickson (2001, 2003b), valamint Fredrickson és Joiner (2002) továbbgondolták a pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító elméletét, és kiegészítették egy fontos – már az alapmodellben is benne rejlő – aspektussal, nevezetesen a pozitív érzelmek „spirálhatásával”. Abból indulnak ki, hogy a pozitív érzelmek átélése jó dolog, mi több, a pozitív és a negatív érzelmek egyensúlya hozzájárul az étellel való elégedettség megítéléséhez (Diener és Larsen, 1993). Fredrickson és Joiner (2002) ezen az egyszerű összefüggésen túllépve azonban arra mutatnak rá, hogy a pozitív érzések nemcsak a jelenben segítenek jól érezni magunkat, hanem megnövelik annak a valószínűségét is, hogy ez a jövőben is megtörténjen. A pozitív érzelmek ugyanis azzal, hogy kitágítják a figyelmi és a kognitív kapacitást, valamint utat nyitnak a kreatív és flexibilis gondolkodásnak, elősegítik a stresszhelyzetekkel és nehézségekkel való megküzdést és a hosszú távú tervek, célok kialakítását is (Aspinwall, 1998).

Nehéz szituációkkal szembenézve a pozitív érzelmek megtapasztalásának egyik módja a mindennapi eseményeknek és magának a szerencsétlenségnek a kapcsán a pozitívjelentés-tulajdonítás (Fredrickson, 2000a, 2000b). A pozitívjelentés-keresés jó prediktornak bizonyult az egészségi mutatók javulásában és a pszichés jóllét növekedésében. Fredrickson (2003b) a pozitívjelentés-tulajdonítás és a pozitív emóciók között reciprokatételezt fel: nemcsak a nehézségeknek való pozitívjelentés-tulajdonítás eredményez pozitív érzelmeket, hanem a pozitív affektusok átélése is – éppen gondolkodást facilitáló hatásából fakadóan – megnöveli a valószínűségét a későbbi eseményekben való pozitívjelentés-találásnak.

Láthatjuk, hogy a pozitív érzelmek az adaptivitás szolgálatában állnak: kiszélesítik a figyelmi fókuszot, a gondolkodási folyamatokat és a cselekvési repertoárt, tovább erősítik a testi (például immunitás, alvásminőség), az intellektuális (például kreativitás, jelen tudatosság), a szociális (például társas támogatás) és a pszichés erőforrásokat (például optimizmus).

Annak ellenére, hogy a pozitív érzelmek átélése aktuálisan tisztavirág-életűnek tűnik, hosszú távú hatásuk tartós változások forrásává válik. Az öröm és a játékoság például számos, később fontossá váló erőforrást épít fel. Annak a gyermeknek a motivációja, aki a többiekkel játszik az iskolaudvaron, egyszerűen hedonistának tűnhet: az adott pillanatot élvezi ki. Ugyanakkor a játék közben fizikális, intellektuális, pszichés és társas erőforrásait építi fel. A fizikai aktivitás hosszú távon erősíti az egészséget, a játékszabályok alkalmazása, átgondolása a problémamegoldó készségeket fejleszti, a bajtársiasság, az összetartozás érzése pedig a szociális kötelekeket teszi még szorosabbá. Ezek mindegyike alapvető aspektus a későbbiekben (*Fredrickson, 2003b*). A fent bemutatott modell annak az egyszerű tapasztalati ténynek az elméleti alapvetését adja, hogy ha mind a diák, mind a pedagógus kölcsönösen jól érzi magát az iskolában, tisztelik egymást, pozitív érzelmek széles skáláját van lehetőségük megélni, akkor az „emocionális minőség” a számszerűsíthető teljesítmény, a képességek terén válik kézzelfoghatóvá.

A pozitív érzelmek révén megtapasztalhatjuk az élet valódi prioritásait. Az altruista cselekedetek megerősítik a társas kötelekeket, és megalapozzák azokat a készségeket, amelyekkel kifejezésre tudjuk juttatni szeretetünket és gondoskodásunkat. Ezek a hatások gyakran sokkal később jelentkeznek, és tovább fejtik ki hatásukat, mint az azokat felépítő, már réges-rég elenyészett pozitív érzelmek (*Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek és Finkel, 2008*).

Az iskola így azzal, hogy engedi, sőt facilitálja a pozitív emóciók átélését minden szereplője számára, megalapozza saját hosszú távú pozitív hatásait is – túl az iskolakapun: térben és időben egyaránt.

Jegyzet

(1) Az úgynevezett brainstorming technika (‘ötletbörze’) egy csoportos kreativitásfejlesztő módszer (*Rawlinson, 1989*), mely arra ösztönzi a résztvevőket, hogy szabadon mondják el a megoldandó problémával kapcsolatos ötleteiket, javaslatukat. Arra biztatja a csoportvezető a tagokat, hogy azok minden eszükbe jutó ötletüket kimondják, függetlenül attól, hogy azt milyennek (például hasznosnak vagy használhatatlannak) ítélik meg (*Litchfield, 2009*). Az ötletgyűjtés csakis oldott, ítélkezésmentes, kellemes légkörben működik, azaz ha pozitív érzelmeket indukálunk, a félelem (például a vezető megítélésétől) nem béklyózza meg a divergens gondolkodást. Tulajdonképpen ezt a metodikát alkalmazzák azok a pedagógusok, akik egy probléma megoldása kapcsán engedik, hogy diákjaik szabadon ötletelve, ötleteiket bekiabálva közösen – egymást is facilitálva – haladjanak a megoldás felé, míg a pedagógus feljegyzi a lehetséges megoldásokat a táblára. Az ötletek beérkezése után, az értékelési fázisban – megint csak együttesen – a tagok leszűkítik az ötletek sorát a ténylegesen megva-

lósíthatókra. Megakadásnál vagy az óra végén érdekes kiválasztani a legbizarrabb ötleteket, mert azok a legtöbb esetben derűtséget váltanak ki, oldják a légkört, és később akár újabb ötleteket indukálhatnak (*Düll és Varga, 1993*).

(2) Számomra az időkorlátot alkalmazó felelés egyik elriasztó formája volt, amikor egy oktató az egyes válaszok megadására csak annyi időt adott, ameddig a labdája a kezéből a földre esett. Elképzelhetjük, hogy ez az erősen leszűkített időkeret mire volt elegendő. Egy felelet megadására – a legtöbb esetben – biztosan nem.

(3) A pszichológiai reziliencia olyan dinamikus folyamatot jelöl, melyben a személy valamilyen jelentős veszélynek (például gyermekkori bántalmazás) vagy hátránynak van ugyan kitéve (például hátrányos szociális helyzet), azonban a fejlődési folyamat jelentős akadályoztatása ellenére is pozitív kimenet, pszichés növekedés valósul meg (*Luthar, Cicchetti és Becker, 2000*).

Irodalom

- Andreason, N. J. C. és Powers, P. S. (1975): Creativity and psychosis: An examination of conceptual style. *Archives of General Psychiatry*, 32. 70–73.
- Aron, A. és Aron, E. N. (1986): *Love as expansion of the self: Understanding attraction and satisfaction*. Hemisphere, New York.
- Aron, A., Aron, E. N., Tudor, M. és Nelson, G. (1991): Close relationships as including other in the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60. 241–253.
- Aspinwall, L. G. (1998): Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22. 1–32.
- Averill, J. R. (1980): On the paucity of positive emotions. In Blankstein, K. R., Pliner, P. és Polivy, J. (szerk.): *Advances in the study of communication and affect. Assessment and modification of emotional behavior*. Plenum Press, New York. 7–45.
- Basso, M. R., Scheffé, B. K., Ris, M. D. és Dember, W. N. (1996): Mood and global-local visual processing. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2. 249–255.
- Boulton, M. J. és Smith, P. K. (1992): The social nature of play fighting and play chasing: Mechanisms and strategies underlying cooperation and compromise. In Barkow, J. H., Cosmides, L. és Tooby, J. (szerk.): *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford University Press, New York. 429–444.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss*. Basic Books, New York.
- Burns, A. B., Brown, J. S., Sachs-Ericsson, N., Plant, E. A., Curtis, J. T., Fredrickson, B. L. és Joiner, T. E. (2008): Upward spirals of positive emotion and coping: Replication, extension, and initial exploration of neurochemical substrates. *Personality and Individual Differences*, 44. 360–370.
- Csikszentmihályi M. (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row, New York.
- Csikszentmihályi M. (1997): *Flow: Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. és Ryan, R. M. (1991): Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26. 325–346.
- Derryberry, D. és Tucker, D. M. (1994): Motivating the focus of attention. In Neidenthal, P. M. és Kitayama, S. (szerk.): *The Heart's Eye: Emotional Influences in Perception and Attention*. Academic Press, San Diego. 167–196.
- Diener, E. és Larsen, R. J. (1993): The experience of emotional well-being. In Lewis, M. és Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of Emotions*. Guilford Press, New York. 405–415.
- Düll A. és Varga K. (1993): *Általános pszichológiai gyakorlatok II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 183–186.
- Easterbrook, J. A. (1959): The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, 66. 183–201.
- Einon, D. F., Morgan, M. J. és Kibbler, C. C. (1978): Brief periods of socialization and later behavior in the rat. *Developmental Psychobiology*, 11. 213–225.
- Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., Krause, R., LeCompre, W. A., Ritcain, T., Ricci-Bitti, P. E., Scherer, K., Tomita, M. és Tzavras, A. (1987): Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53. 712–717.
- Ekman, P. (1992): An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6. 169–200.
- Ellsworth, P. C. és Smith, C. A. (1988): From appraisal to emotion: Differences among unpleasant feelings. *Motivation and Emotion*, 2. 271–302.
- Fredrickson, B. L. és Levenson, R. W. (1998): Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 2. 191–220.
- Fredrickson, B. L. (1998): What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2. 300–319.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. és Tugade, M. M. (2000): The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 4. 237–258.
- Fredrickson, B. L. (2000a): Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3. 2008. január 20-i megtekintés, <http://journals.apa.org/prevention>
- Fredrickson, B. L. (2000b): Cultivating research on positive emotion: A response. *Prevention and Treatment*, 3. 1. sz.
- Fredrickson, B. L. (2001): The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56. 218–226.
- Fredrickson, B. L. és Joiner, T. (2002): Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 2. 172–175.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. és Larkin, G. (2003): 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. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84. 365–376.
- Fredrickson, B. L. (2003a): The value of positive emotions. *American Scientist*, 91. 330–335.
- Fredrickson, B. L. (2003b): Positive Emotions and Upward Spirals in Organizations. In Cameron, K., Dutton, J. és Quinn, R. (szerk.): *Positive Organizational Scholarship*. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco. 163–175.
- Fredrickson, B. L. (2004): Gratitude, Like Other Positive Emotions, Broadens and Builds. In Emmons, R. A. és McCullough, M. E. (szerk.): *The Psychology of Gratitude*. Oxford University Press, New York. 145–166.

- Fredrickson, B. L. és Branigan, C. (2005): Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19. 313–332.
- Fredrickson, B. L. és Losada, M. F. (2005): Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60. 678–686.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J. és Finkel, S. M. (2008): Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95. 1045–1062.
- Frijda, N. H. (1986): *The emotions*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gabnai K. (1999): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gross, J. J., Fredrickson, B. L. és Levenson, R. W. (1994): The psychophysiology of crying. *Psychophysiology*, 31. 460–468.
- Gumora, G. és Arsenio, W. F. (2002): Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 5. 395–413.
- Hazen, N. L. és Durrett, M. E. (1982): Relationship of security of attachment and cognitive mapping abilities in 2-year-olds. *Development Psychology*, 18. 751–759.
- Hunyady Györgyné és M. Nádasi M. (2000): *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt., Pécs.
- Isen, A. M., Johnson, M. M. S., Mertz, E. és Robinson, G. F. (1985): The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48. 1413–1426.
- Isen, A. M. (1987): Positive affect, cognitive processes, and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20. 203–253.
- Isen, A. M., Daubman, K. A. és Nowicki, G. P. (1987): Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6. 1122–1131.
- Izard, C. E. (1977): *Human emotions*. Plenum Press, New York.
- Johnson, K. J. és Fredrickson B. L. (2005): „We all look the same to me”: Positive emotions eliminate the own-race bias in face recognition. *Psychological Science*, 16. 875–881.
- Kahn, B. E. és Isen, A. M. (1993): The influence of positive affect on variety seeking among safe, enjoyable products. *Journal of Consumer Research*, 20. 257–270.
- Kende B. H. (2000): *Gyermekpszichodráma*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kiss I. és Balogh L. (2004): Kellemes problémák. In N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 496–535.
- Lazarus, R. S. (1991): *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, New York.
- Levenson, R. W., Ekman, P. és Friesen, W. V. (1990): Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology*, 27. 363–384.
- Litchfield, R. C. (2009): Brainstorming rules as assigned goals: Does brainstorming really improve idea quantity? *Motivation and Emotion*, 1. 25–31.
- Lopez, S. J. és Snyder, C. R. (2002): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. és Becker, B. (2000): The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 3. 543–562.
- Martin, R. A., Kuiper, N. A., Olinger, J. és Dance, K. A. (1993): Humor, coping with stress, self-concept, and psychological well-being. *Humor*, 6. 89–104.
- Masters, J. C., Barden, R. C. és Ford, M. E. (1979): Affective states, expressive behavior, and learning in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37. 380–390.
- Matas, L., Arend, R. A. és Sroufe, L. A. (1978): Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49. 547–556.
- Mayer, J. D., Gaschke, Y., Braverman, D. L. és Evans, T. (1992): Mood-congruent judgment is a general effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63. 119–132.
- Meissner, C. és Brigham, J. (2001): Thirty years of investigating the own-race bias in memory for faces. *Psychology, Public Policy, and Law*, 7. 3–35.
- Nesse, R. M. (1990): Evolutionary explanations of emotions. *Human Nature*, 1. 261–289.
- Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J. és Fredrickson, B. L. (1993): Response styles and the duration of episodes of depressed mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 102. 20–28.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (1996): *Understanding emotions*. Blackwell, Cambridge.
- Ogden, T. H. (2004): A pontenciális tér. In Péley B. (szerk.): *A kapcsolatban bontakozó lélek*. Új Mandátum, Budapest. 237–253.
- Oláh A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Peer K. (2009): *Konstruktív konfliktuskezelés – egy lehetőség az agresszió megelőzésére*. Előadás: Erőszakmentes, biztonságos iskola konferencia. Budapest, 2009. február 19–20.
- Pratto, F. és John, O. P. (1991): Automatic vigilance: The attention-grabbing power of negative social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61. 380–391.
- Rawlinson, J. G. (1989): *A kreatív gondolkodás és az ötletbörze*. Novotrade, Budapest.
- Renninger, K. A., Hidi, S. és Krapp, A. (1992, szerk.): *The Role of Interest in Learning and Development*. Erlbaum, Hillsdale.
- Rozin, P. és Fallon, A. E. (1987): A perspective on disgust. *Psychological Review*, 94. 23–41.
- Rudas J. (2004): *Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlatok*. Dico Kiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Satterfield, J. M. és Hughes, E. (2007): Emotion skills training for medical students: a systematic review. *Medical Education*, 41. 935–941.

Salovey, P. és Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9. 185–211.

Seligman, M. E. P. és Csikszentmihályi, M. (2000): Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55. 1. sz. 5–14.

Shaw, E. D., Mann, J. T., Stokes, P. E. és Manevitz, A. Z. (1986): Effects of lithium carbonate on associative productivity and idiosyncrasy in bipolar patients. *American Journal of Psychiatry*, 143. 1166–1169.

Slone, A., Brigham, J. és Meissner, C. (2000): Social and cognitive factors affecting the own-race bias in Whites. *Basic and Applied Social Psychology*, 22. 71–84.

Solomon, R. L. (1980): The opponent-process theory of acquired motivation: The costs of pleasure and benefits of pain. *American Psychologist*, 35. 691–712.

Stapel, D., Koomen, W. (2000): Distinctiveness of others, mutability of selves: Their impact on self-evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79. 1068–1087.

Tomkins, S. S. (1982): Affect theory. In Ekman, P. (szerk.): *Emotions in the human face*. Cambridge University Press, New York. 353–395.

Tugade, M. M. és Fredrickson, B. L. (2004): Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86. 320–333.

Watson, D. (2002): Positive affectivity: the disposition to experience pleasurable emotional states. In Lopez, S. J. és Snyder, C. R. (szerk.): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York. 106–120.

Waugh, C. E. és Fredrickson, B. L. (2006): Nice to know you: Positive emotions, self-other overlap, and complex understanding in the formation of a new relationship. *Journal of Positive Psychology*, 1. 93–106.

Winnicott, D. W. (1999): *Játszás és valóság*. Animula Egyesület, Budapest.

Wolfe, R., Morrow, J. és Fredrickson, B. L. (1996): Affective disorders. In Carstensen, L. L., Edelman, B. A. és Dornbrand, L. (szerk.): *Practical Handbook on Clinical Gerontology*. Sage, New York. 274–303.

Ziv, A. (1976): Facilitating effects of humor on creativity. *Journal of Educational Psychology*, 68. 318–322.



A Gondolat Kiadó könyveiből