

Magyar Pszichológiai Szemle, 2015, 70. 3/8. 633–647.

DOI: 10.1556/0016.2015.70.3.8

POZITÍV PSZICHOLÓGIA A TEHETSÉG- GONDOZÁSBAN

PÉTER-SZARKA SZILVIA

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék

E-mail: pszszilvia@gmail.com

Béérkezett: 2014. május 12. – *Elfogadva:* 2014. szeptember 30.

A pozitív pszichológia és a tehetség gondozás területe külön-külön számos eredménnyel és jelentős szakirodalmi háttérrel rendelkezik, ugyanakkor e két terület még kevésbé talált egymásra. A tanulmány célja elsősorban az, hogy áttekintést nyújtson a pozitív pszichológia olyan vonatkozásairól, melyek az oktatás, és ezen belül is a tehetség gondozás, területén új lehetőségeket és új irányt mutatnak a kutatás és a gyakorlat számára. A cikk első része röviden bemutatja a pozitív pszichológia alapelveit, melyek megalkotják a tanításban való alkalmazás lehetőségét. Ezután a pozitív pszichológia és a tehetség gondozás kapcsolatának részletesebb ismertetése következik. Néhány általános összefüggés mellett az egyéni tapasztalatok, a személyes erősségek és az intézmények vonatkozásában ismertetünk olyan kutatási eredményeket, melyek meggyőzően támasztják alá a pozitív pszichológia és a tehetség gondozás kapcsolatának továbbgondolását, annak létjogosultságát és szükségességét.

Kulcsszavak: *pozitív pszichológia, tehetség, tehetség gondozás, motiváció, tanulási tapasztalat, erősségek, környezet*

BEVEZETÉS

Tanulmányomban két terület, a pozitív pszichológia és a tehetség gondozás kapcsolódási pontjait mutatom be, melyek külön-külön már jelentős hagyománnyal rendelkeznek mind magyarországi, mind nemzetközi kutatásokban. Együtt azonban még ritkán jelennek meg (CHAN, 2010; SUBOTNIK és KNOTEK, 2009), pedig a pozitív pszichológia alapelvei a tehetség gondozás területén nagyon előremutatóak lehetnek. A pozitív pszichológia szerint a lélektannak nemcsak az élet rossz dolga-

inak a kijavítására kell törekednie, hanem „a pozitív tulajdonságok kialakítására és annak bemutatására, hogy milyen cselekvés és magatartás vezet jólléthez és gyarapodó közösségekhez... A szempontváltás lényege az, hogy előbbre visz a fejlesztesre, a kompetenciák kiépítésére fókuszálni, mint kizárólag a gyengeségek korrekciójára összpontosítani... A pozitív pszichológia tükrében az ember a saját sorsáért tenni tudó személy, aki képes a benne rejlő lehetőségek kibontakoztatására, a folyamatos növekedésre, fejlődésre.” (OLÁH, 2012, 6.) A két irányvonalat összekapcsolva könnyen felismerhetjük, hogy a pozitív pszichológiai perspektíva jelentősen gazdagíthatja, formálhatja a tehetséggondozással kapcsolatos nézőpontunkat, gondolkodási keretünket, illetve irányt mutathat a jövőbeli kutatások és tehetséggondozó programok kialakítása terén.

A tanulmányban először röviden bemutatásra kerülnek a pozitív pszichológia főbb alapelvei és történeti előzményei, majd a pozitív pszichológia és a tehetséggondozás kapcsolatának részletesebb ismertetése következik. Néhány általános összefüggés mellett az egyéni tapasztalatok, a személyes erősségek és az intézmények vonatkozásában mutatok be olyan kutatási eredményeket, melyek meggyőzően támasztják alá a pozitív pszichológia és a tehetséggondozás kapcsolatának továbbgondolását, annak létjogosultságát és szükségességét.

A POZITÍV PSZICHOLOGIA ALAPELVEI

A pozitív pszichológia a pozitív szubjektív tapasztalatok, személyiségvonások és intézmények tanulmányozásával az életminőség javítását és a patológiák kialakulásának megelőzését célozza (SELIGMAN és CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2000). Martin Seligmant 1998-ban választották meg az American Psychological Association (APA) elnökének, és programadó beszédében körvonalazta azokat a célokat, melyek a pozitív pszichológia alapjait jelentik: a pozitív érzelmek, emberi erősségek és pozitív intézmények tanulmányozását, az emberi erősségek tudományának létrehozását, a prevenció-központú gyakorlat kialakítását, az emberek életének boldogabbá és produktívabbá tételét (OLÁH, 2012). A pozitív pszichológia a 21. század jelentős kihívásának tartja, hogy egyéni és társadalmi szinten is segítsen felismerni a szubjektív jólléthez vezető utat. A pszichológia patológia-központú nézőpontját igyekszik kitágítani olyan fogalmak mentén, mint boldogság, pszichológiai jóllét, elégedettség, remény, optimizmus, flow-élmény, kreativitás, bátorság, kitartás, jövőorientáció, spiritualitás, bölcsesség, felelősségvállalás, altruizmus, tolerancia. A hagyományos pszichológiai gondolatmenettel szemben nagyobb jelentőséget tulajdonít a fejlődésorientált motívumoknak, a kíváncsiságnak és az önindította tevékenységeknek (lásd *1. táblázat*).

E nézőpont fontosságát az emberi személyiség formálódásában és az oktatás, nevelés területén a pozitív pszichológia két meghatározó alakja, Seligman és a magyar származású Csíkszentmihályi egy-egy személyes történettel, élménnyel illusztrálja (SELIGMAN és CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2000).

Seligman néhány hónappal az APA elnökévé történő megválasztása után a kertben gyomlált öt éves lányával, Nikkivel. Seligman a maga célorientált és időtu-

1. táblázat. A pozitív pszichológia és a hagyományos pszichológia vezető gondolatainak összehasonlítása (PLÉH, 2012, 14 alapján)

Pozitív pszichológiai gondolatmenet	Hagyományos gondolatmenet
A nem haszonelvű motivációk központi szerepe	Minden motiváció homeosztatisz jellegű
A tudásnak önmagában pozitív értéke van	A tudás pusztán hasznossága szempontjából értékelendő
Önindította tevékenységek	Reaktív szervezetek
A kíváncsiság és az unalomkerülés az emberi élet központi elemei	Az alapvető emberi motívumok a félelem és a szorongás

datos hozzáállásával egyszerűen csak szerette volna minél gyorsabban és hatékonyabban elvégezni a feladatot, míg kislánya élvezte a helyzetet: dobált, táncolt, énekelt. Az apa erőteljesen rászólt emiatt, mire Nikki elsétált, majd rövid idő múlva visszatért, és azt mondta édesapjának: „Emlékszel, milyen voltam az 5. születésnapom előtt? Háromtól ötéves koromig rengeteget nyafogtam, mindennap volt valami bajom. Aztán ötéves koromban elhatároztam, hogy többé nem hisztizek. Ez volt eddig életem legnehezebb feladata, de megtettem. Ha én meg tudtam ezt tenni, te is meg tudod állni, hogy ilyen mogorva légy velem.” Seligman számára ez a megvilágosodás pillanata volt: rájött, hogy a gyermeknevelés korántsem csak a „rossz tulajdonságok” kigyomlálását jelenti, hiszen erre a gyermek maga is képes volt, hanem sokkal inkább azoknak az egyedi és különleges tulajdonságoknak, erősségeknek az ápolását, támogatását, amelyek segíteni fogják magát a gyermeket abban, hogy a problémáin, gyengeségein felülkerekedjen. A gyermeknevelésen túl a pszichológiatudomány egészére nézve is azt a következtetést vont le Seligman, hogy a háborúkat követően a betegség- és gyógyításorientált nézőpont mellett elfeledkeztünk a produktív és fejlődésorientált, pozitív életminőséget és elégedettséget leíró fogalmakról.

Csikszentmihályi Mihály a pozitív pszichológia szükségességére a második világháborút követően ébredt rá: meglepve, megdöbbenve látta, hogy az általa sikeresnek, magabiztosnak látott emberek hogyan váltak megtörtté, tehetetlenné a háborút követően, míg mások, minden őket körülvevő nehézség ellenére, hogyan tudták megőrizni integritásukat. Mivel ezek az emberek nem feltétlenül a legjobb képességűek, legjobb képzettséggel bírók vagy legtisztéletreméltóbbnak tűnők közül kerültek ki, megfogalmazódott benne a kérdés: mi ezeknek az embereknek az erőssége?

Mindkét történet arra irányítja a figyelmünket, hogy az erősségek és erőforrások középpontba állításával, a sokféleség elfogadásával, a megszerzett tudásra és problémamegoldó gondolkodásra fókuszálva újszerű módon gazdagíthatjuk a személyiségfejlődés, illetve az ezt célzó tevékenységek, az oktatás, a nevelés, a tehetséggondozás folyamatát.

A POZITÍV PSZICHOLÓGIA TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI

A pozitív pszichológia előzményeként tarthatjuk számon a 20. század közepén megjelenő humanisztikus irányzatot, ezen belül is Maslow és Rogers munkásságát (OLÁH, 2012; PLÉH, 2012). MASLOW *Motiváció és személyiség* (1954) c. könyvében egy fejezet a *Toward a Positive Psychology* (Egy pozitív pszichológia felé) címet kapta, amiben már fél évszázaddal ezelőtt megfogalmazza, hogy bár a pszichológia sok betegségeinket, hiányosságunkat felfedte, de a lehetőségekből, célokból, eredményekből keveset mutatott. A pozitív pszichológia ebben az értelemben követője a humanisztikus nézőpontnak, és az érett, egészséges emberekkel való foglalkozást, az önkiteljesedés elősegítését és az erősségek fejlesztését helyezi a középpontba. Ugyanakkor – a humanisztikus nézőponttal ellentétben – felvállalja e felvetések empirikus úton történő tanulmányozását, tudományos vizsgálatát, mérését.

ROGERS *A tanulás szabadsága* (1969, 2007) c. könyvében a humanisztikus alapelveket az oktatásra nézve is megfogalmazta, és már évtizedekkel ezelőtt felhívta a figyelmet az elfogadó és reagáló környezet, a hiteles, empatikus és elfogadó pedagógusi jellemzők, valamint a pszichológiai biztonság és a pszichológiai szabadság fontosságára. A szerző szerint a terápiás helyzethez hasonlóan a pszichológiai biztonság, a kritikától mentes környezet lehetővé teszi, hogy az egyén felszabadultabb és spontánabb legyen, feltárja valóságos, belső énjét, míg a pszichológiai szabadság, a megengedő magatartás a képességek felhasználását, kibontakozását segíti elő azzal, hogy nem korlátozza a kifejezés szabadságát és lehetővé teszi a konvenciók figyelmen kívül hagyását.

A klinikai pszichológia is hozzájárult a pozitív pszichológia formálódásához. Maga Seligman is a depresszió tanulmányozása során ébredt rá a „tanult tehetlenség” mechanizmusának jelentőségére (SELIGMAN, 1975), melynek aztán a fordítottjaként leírta a „tanult optimizmus” fogalmát (SELIGMAN, 1990). E nézőpont alapján lett egyre hangsúlyosabb a klinikai pszichológiában is a prevenciót előtérbe helyező nézőpont, mely a preventív faktorok és folyamatok vizsgálatával az erősségek tanulmányozásának közvetlen előzménye.

POZITÍV PSZICHOLÓGIA AZ ISKOLÁBAN ÉS A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

A 2009-ben megjelent *Handbook of Positive Psychology in Schools* (GILMAN, HUEBNER és FURLONG, 2009) 35 tanulmányon keresztül mutatja be a pozitív pszichológia iskolai vonatkozásait. A könyv a prevenció, mentálhigiéne szemlélet, a remény és az elégedettség, az iskolai sikerességhez szükséges jellemerősségek, a pozitív énkép, az érzelemszabályozás, az empátia, a proszociális magatartás, a flow-élmény, a motiváció, az énhatékonyság és a kreativitás témakörének pozitív szemléletű áttekintésén túl több gyakorlati, iskolai programot is ismertet. Ezek között kap helyet SUBOTNIK és KNOTEK (2009) tanulmánya, mely kifejezetten a tehetségfejlesztés szempontjából tanulmányozza a pozitív pszichológiai alapelveket. A szerzők rámu-

tatnak, hogy az utóbbi évtizedekben a tehetségfejlődés folyamatával kapcsolatban született rengeteg elmélet, kutatás (BLOOM, 1985; GAGNE, 2005; ERICSSON, 2006; RENZULLI, 2005; TANNENBAUM, 1986; STERNBERG, 2005; SUBOTNIK és JARVIN 2005; ZIEGLER, VIALLE és WIMMER, 2013) egy pontban nagyon hasonló: lényegében mindenhol megjelenik az egy adott területen történő aktív tevékenység és tökéletességre törekvés valamilyen formája. Ez alapján az aktivitás, a tevékenység, a feladat iránti elkötelezettség, a kitartás mint az optimális fejlődés hajtóereje alapvető jelentőségűnek tűnik a képességek kibontakoztatásában (SUBOTNIK és CALDERON, 2008).

Ezen a ponton már egyértelműen összekapcsolhatjuk a két területet, a pozitív pszichológiát és a tehetséggondozást, hiszen a képességek kibontakoztatására, a fejlődésre, gyarapodásra irányuló vizsgálódások, illetve az ezt a folyamatot elősegítő erősségek tanulmányozása mindkét területen meghatározó jelentőségű. SUBOTNIK és KNOTEK (2005) öt olyan változót sorol fel, amelyek a tehetségfejlődés pszichoszociális oldalát ragadják meg, és amelyek kapcsolatba hozhatóak a pozitív pszichológiai alapelvekkel: önismeret és annak felhasználása a tehetség kibontakoztatásában; a tudás befogadása, lehetőség, tapasztalat; kockázatvállalás, bátorság, bölcsesség; szociális készségek és belső hajtóerő. Seligman az emberi kreativitás és önkiteljesítés optimális feltételeinek vizsgálatán és fejlesztésén keresztül ragadja meg a tehetség és a kiválóság támogatását (SUBOTNIK, 2000). A pozitív pszichológiai nézőpont tehát elsősorban azáltal tudja gazdagítani a tehetséggondozást, hogy azokra a pszichoszociális jellemzőkre, személyiségjegyekre és környezeti tényezőkre koncentrál, melyek a tehetség kibontakozásához szükséges belső motiváció, elkötelezettség, kitartás, a fejlődés és tanulás iránti nyitottság, kreativitás és a társadalmi felelősségvállalás hangsúlyozásában jelölik meg az optimális fejlődés feltételeit.

A pozitív pszichológia az optimális jóllét szempontjából három terület fontosságát emeli ki: a tapasztalatok, visszajelzések alapján kialakuló érzelmi jóllét, a temperamentum- és személyiségjegyekben gyökerező pszichológiai jóllét, és a tágabb környezet, a szociális jóllét területét (RYFF és KEYES, 1995). Ez a három szféra egyúttal a jóllét elérését garantálni képes stratégiák célrendszerét és a beavatkozások irányát is meghatározza, így a tapasztalatok-érzelmek, az egyéni erősségek, és a tágabb környezet, az intézmények, társadalom pozitív jellegének erősítését. Mit jelent ez a tehetséggondozásra nézve? A következő részben a pozitív pszichológia e három alappillére, a tapasztalatok, az egyéni erősségek és az intézmények mentén tekintem át, hogy miben találhatjuk meg a pozitív pszichológia és a tehetséggondozás kapcsolódási pontjait.

Tapasztalatok, érzelmek

A tanulási tapasztalatok pozitivitása szempontjából alapvető fontosságú, hogy a feladat nehézsége, a kihívás mértéke és a személy aktuális képességei összhangban legyenek egymással. A CSÍKSZENTMIHÁLYI (2001) által leírt flow-élmény a sikerél-

mény, a hatékonyságérzés alapjait rakja le, ezáltal pedig olyan belső motiváló erővé válik, amely a későbbi gyakorlás és fejlődés hajtóerejét jelenti. Az újra és újra átélt flow-élmény egy adott tevékenység során biztosítja azokat a hosszú távon megmaradó eredményeket, melyek a későbbi sikeresség alapjait jelentik: a kreatív tevékenységet, a mentális jóllétet, a pszichológiai erőforrásokat. A flow emellett magyarázatot kínál az optimális fejlődés menetére, mert a komplexitás irányába történő változásokat, azaz a fejlődést az optimális élmény átélésén keresztül ragadja meg. A tevékenységek során átélt flow-élmény a belső motiváció növelésével hosszú távon támogatja a tehetség kibontakozását, a kreatív teljesítményt, a lelki egészséget és a pszichés jóllétet (PETERSON, 2006), ezzel pedig azt a pszichés potenciált erősíti, mely átsegítheti a fiatalot a nehézségeken, az akadályokon, illetve alapot jelent a serdülőkor kihívásaival való küzdelemben is (CSÍKSZENTMIHÁLYI, RATHUNDE és WHALEN, 2010).

A flow-élmény eléréséhez a feladatnak kissé meg kell haladnia az egyén képességeit ahhoz, hogy a fejlődés beinduljon, ugyanakkor épp csak annyira kell nehéznek lennie, hogy a tanulónak még esélye legyen kellő erőfeszítéssel, vagy némi külső támogatással véghezvinnie azt, ezáltal sikerélményt elérnie. Ennél a pontnál egyértelműen tetten érhetjük Vigotszkij „legközelebbi fejlődési zóna” fogalmát (VIGOTSKIJ, 1971), mely az aktuális és potenciális fejlődési szint közti különbséget írja le. A legközelebbi fejlődési zóna rés aközött, amit a gyerek önállóan véghez tud vinni, és amire a nála hozzáértőbbekkel való interakciók révén képes. Ezzel a fogalommal Vigotszkij kapcsolatot teremt a gyermeki fejlődés és a pedagógiai gyakorlat között, rámutatva arra, hogy a tanítói beavatkozás, a pedagógiai instrukció hogyan célozhatja meg a legközelebbi fejlődési zónát, ezáltal pedig hogyan indíthatja be a belső fejlődési folyamatokat (HEDEGAARD, 2005). A fejlesztésnek tehát sosem a pillanatnyilag adottra, hanem a legközelebbi fejlődési zónára kell irányulnia.

A pozitív érzelmekkel kísért tanulási tapasztalat fontosságát több motivációs elmélet is hangsúlyozza. A klasszikus példa Maslow motivációs hierarchiája (MASLOW, 1954), melyben már megjelenik, hogy a boldogság nem pusztán a hiányszükségletek kielégítését jelenti, hanem a fejlődés iránti szükségletek betöltését is. Az öndeterminációs elmélet (DECI és RYAN, 1985) szerint a motiváció alakulása szempontjából meghatározó, hogy valaki külső hatás eredményeképpen, kívülről irányítottan, vagy saját értékei, érdekei mentén, belülről vezérelve végez egy tevékenységet. Ez utóbbi esetben az egyének több érdeklődést, nagyobb magabiztosságot, jobb teljesítményt, nagyobb fokú kitartást és kreativitást mutatnak. Alapvetően három belső szükséglet támogatja a természetes növekedés és integráció optimális működését: a kompetencia, az autonómia és a társas kapcsolódás szükséglete (KATONA, 2009). Az elmélet nagy jelentőséget tulajdonít annak a folyamatnak, amely során a kezdetben belsőleg nem motivált viselkedés hogyan válik belsővé. WEINER (1990) attribúcióelmélete a saját teljesítmény oki attribúcióiban látja a motiváció kiindulópontját. Meglátása szerint az, aki a sikereket képességeinek és erőfeszítéseinek tulajdonítja, pozitívabb érzelmeket és át és a jövőben is több sikert vár el, mint azok, akik kudarcaikat a képességhiánynak tulajdonítják. BANDURA

(1986) szerint a múltbeli és jövőbeli teljesítmény közt az énhatékonyság érzése teremt kapcsolatot. A saját hatékonyságra és sikerre vonatkozó elvárások játszanak elsődleges szerepet a célok kitűzésében, a tevékenységek megválasztásában, az erőfeszítés és a kitartás alakulásában. Az önszabályozó tanulás folyamatában is meghatározó szerepet játszanak az önkontroll, az önértékelés, az énhatékonysággal kapcsolatos elvárások mind a tervezés, a teljesítmény és az önreflexió szakaszában (ZIMMERMANN és KITSANTAS, 2005). Ezek a motivációelméletek a személy tanulási tapasztalatai és érzelmi állapota vonatkozásában már kimondva vagy kimondatlanul a pozitív pszichológia értékpreferenciáit hordozzák: az önaktualizáció, az intrinzik motiváció, a pozitív önértékelés, a hatékonyságérzés, vagy a képességek fejlődésébe vetett bizalom fontosságát.

A pozitív érzelmek a pozitív pszichológia szerint nemcsak tükröződései, jelzői, hanem aktív építői, kiváltó okai a jóllétnek, egészségnek (FREDERICKSON, 2004). Így funkciójuk nemcsak az, hogy jelzést nyújtsanak a pozitív lelkiállapotról, hanem az, hogy adaptív módon kiszélesítő, építő hatást gyakoroljanak az egyén kognitív és viselkedési lehetőségeire. Ezért a pozitív érzelmek, például az öröm, az érdeklődés, az elégedettség vagy a szeretet „egyfelől kiszélesítik az egyén gondolati és aktivitási repertoárját, másfelől pedig elősegítik a társas kapcsolatok kialakítását, növelik a kreativitást, valamint motiválják a személyt új ötletek megfogalmazására. A pozitív emóciók gazdagítják az egyén által felhasználható fizikai, intellektuális, társas és pszichológiai forrásokat, amelyek segítségével hatékonyabb alkalmazkodás és megküzdés válik lehetővé. Az öröm a játék iránti készletést aktiválja, az érdeklődés új dolgok felfedezésére ösztönöz, az elégedettség az integritás iránti igényt erősíti, a szeretet pedig biztonságos és szoros kapcsolatok keretein belül aktiválja a fent említett készletéseket.” (OLÁH és KAPITÁNY-FÖVÉNY, 2012, 33.) Ez azt jelenti, hogy a pozitív érzelmek az erőforrások gazdagításával növelik a nehéz helyzetekkel való megküzdés valószínűségét.

Az öröm mint pozitív érzelem hatalma CSÍKSZENTMIHÁLYI (2012) szerint olyan erős, hogy „egyszerűen muszáj, hogy az életet izgalmasnak és gyarapodónak érezzük, hogy életünk az előrehaladásról szóljon... A rossz hír az, hogy a mi társadalmunkban túl sok az olyan gyerek, aki úgy nő fel, hogy nincs része igazi örömeiben. Szinte egész nap az iskolában ülnek, számukra teljesen érdektelen, elvont feladatokkal elárasztva, és még tagjaikat sem tudják megmozgatni.” (52.) Emiatt elsődlegesnek tartja, hogy megtaláljuk, hogyan tehetjük a bolygónk túléléseért, a társadalmi igazságosság és a tudat komplexitásáért folytatott küzdelmet vonzó foglalatossággá, izgalmas, kalandos és értelmes tevékenységgé. Serdülők élményvilágának kutatása során szerzőtársával arra jutottak, hogy a serdülők örömet, boldogságot és vállalkozó kedvét két dolog jelzi viszonylag megbízhatóan előre: a követelmények jelenléte és az együttműködés mértéke (HUNTER és CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2003). Ha ezek a feltételek biztosítottak valamilyen produktív tevékenységen belül, akkor jó esélye van a pozitív érzelmek megjelenésének.

A pozitív tanulási tapasztalatok és a pozitív érzelmek tehát elsősorban a tanulási motiváció és a személyes, pszichés erőforrások támogatásán keresztül segíthetik a tehetség kibontakozásának hosszú és nehéz feladatát.

A személyiség, egyéni erősségek

A karakterben, a személyiségben rejlő erősségek többsége a személyiségfejlődés általános folyamatán túl a tanulásban, a képességek kibontakoztatásában is meghatározó szerepet játszik. PETERSON és SELIGMAN (2004) egy különleges rendszer létrehozásával azt szerették volna elérni, hogy ne csak a betegségek legyenek koherens rendszerbe foglalva, hanem azok a személyiségvonások, erények is, melyek épp a nehézségekkel való megküzdést, illetve az előrelépést, a fejlődést segítik elő. Az általuk megírt kézikönyv hat alapvető kategóriába sorolja azt a 24 személyiségvonást, melyek a pszichés egészség és a jóllét alapját jelentik.

Ezek a következők:

- Bölcsesség és tudás: kreativitás, kíváncsiság, nyitottság, a tanulás szeretete, perspektíva/bölcsesség;
- Bátorság, merészség (courage): bátorság (bravery), kitartás (persistence), hitelesség/integritás, vitalitás/lendület;
- Humanitás: kedvesség/altruizmus, szeretet, szociális intelligencia;
- Igazságosság/Méltányosság (justice): korrektség/becsületesség (fairness), vezetés, szociális felelősség/csapatmunka;
- Önmérséklet: megbocsátás, szerénység, körültekintés/óvatosság (prudence), önszabályozás;
- Transzcendencia: a szépség és kiválóság értékelése, hála, remény, humor, spiritualitás.

A Bölcsesség és tudás területéhez tartozó vonások az információ elsajátításával és felhasználásával kapcsolatos erősségeket jelölik. Ezeknek a vonásoknak egyértelmű a kapcsolatuk a megismeréssel, a kognitív folyamattal, így a képességek kibontakoztatásával. A *kreativitás* elsősorban a belső motivációval való összefüggése miatt és a produktivitás facilitálásában fontos, a *kíváncsiság* az érdeklődés fenntartását és a kihívások, újdonságok és változatosság keresését segíti elő. A *nyitottság* az elfogulatlanlanság, a rugalmasság, a széles látókör, a tapasztalatok iránti nyitottság és a kritikai gondolkodás együttesét jelenti, a *tanulás szeretete* az új ismeretek és tudás elsajátítására való készenlétre utal. A *bölcsesség* az információk szélesebb kontextusban, tágabb perspektívában történő értelmezését, ezzel pedig a saját és mások jóllétének támogatását eredményezi.

A többi kategóriába tartozó vonás is meghatározó lehet a tehetségfejlődés komplex folyamatának egy-egy időszakában vagy egy-egy területén. A Bátorság kategóriába azok a tulajdonságok kerültek, amelyek valamilyen formában a nehézségekkel való szembenézés erősségére, az akadályok leküzdésére való készenlétre, az eltántoríthatatlanságra utalnak. A Humanitás az interperszonális erősségeket, a személyes kapcsolatok kialakításában és fenntartásában szerepet játszó tulajdonságokat, az Igazságosság/Méltányosság pedig az egyén és közösség kapcsolatát támogató vonásokat tartalmazza. Az Önmérséklet az érzelmi folyamatok szabályozásán keresztül megóv bennünket a szélsőségektől és túlzásoktól, a kicsapongástól és a mértéktelenségtől, előrelátást és szerénységet eredményez, míg a

Transzcendencia vonásai a nagyobb egységhez, magasabb eszmékhez történő csatlakozásban, az élet értelmének megtalálásában segítik az egyént.

Az egyéni életutak sikerességében ezek a tulajdonságok egyértelműnek tűnnek, ugyanakkor az iskolai sikerességben betöltött szerepük még kevésbé kutatott. Néhány empirikus adat már megjelent, melyek közül talán a legjelentősebb az a tanulmány, amely Seligman és egy munkatársa tollából született (DUCKWORTH és SELIGMAN, 2005), és amely egyszerűen arra a következtetésre jut, hogy az önfegyelm fontosabb az iskolai sikerességben, mint az intelligencia. Ezzel az írással komoly kutatásokat inspirált, melyek elsősorban a kitartás, az akaraterő vizsgálatára irányulnak (DUCKWORTH, TSUKAYAMA és KIRBY, 2013; DUCKWORTH, QUINN és TSUKAYAMA, 2012; TSUKAYAMA, DUCKWORTH és KIM, 2013; DUCKWORTH, WEIR, TSUKAYAMA és KWOK, 2012). Ugyanakkor biztosak lehetünk benne, hogy a többi személyes erősség is meghatározó a tehetségfejlődésben, bár feltehetően a különböző tehetségterületeken és a fejlődés folyamatának szempontjából más-más mértékben és formában.

TOUGH (2013) érdekes gyakorlati törekvéseket mutat be a jellem fejlesztésének iskolai lehetőségével kapcsolatban: a New York-i KIP (Knowledge of Power) program iskolája és a szintén a városban található Riverdale középiskola is komoly jellemfejlesztési programot alkalmaz, melyet a Peterson ajánlása alapján hétre redukált jellemerőségek (állhatatosság, önuralom, lelkesedés, társas intelligencia, hála, optimizmus, kíváncsiság) támogatása mentén hajtanak végre.

Az egyéni jellemzők közé sorolhatjuk még a fentebbi személyiségvonásokon túl a képességek rugalmasságával, fejleszthetőségével kapcsolatos beállítódásokat (mindset). DWECK (2006) szerint a képességek fejleszthetőségére irányuló elképzelések, elvárások nagymértékben meghatározzák, hogy belekezdünk-e egyáltalán a tanulás, képességfejlesztés folyamatába. Kiindulási alapja, hogy a képességekből csak akkor lesz valódi teljesítmény, ha kitartás és gyakorlás épül rá. Rámutat, hogy a fejlődés lehetőségébe vetett bizalom meghatározó jelentőségű abból a szempontból, hogy ki hogyan értékeli sikereit és kudarcait, ezen keresztül pedig mennyire képes új feladatba kezdeni, hibáiból tanulni. Ez alapján Dweck két alapbeállítódást (mindset) különböztet meg: a Rögzült (Fixed) és a Fejlődő (Growth) beállítódást. A rögzült, reménytelen irányultságú tanuló alapvető elképzelése, hogy az intelligencia stabil és megváltoztathatatlan, ezért amikor hibázik, azt gondolja, hogy nem képes azt a feladatot megcsinálni, ezért a hasonló helyzeteket a jövőben elkerüli. Ezzel épp a fejlődést biztosító, nehézségeket, kihívást jelentő, de adott esetben a kudarc lehetőségét is hordozó tanulásélményeket távolítja magától. Ezzel szemben a fejlődő, gyakorlatszerző beállítódású ember az intelligencia és a képességek fejleszthetőségében, rugalmasságában bízva keresi a tanulás lehetőségeit, fontosabb számára a fejlődés, mint az, hogy a róla kialakult képzet fenntartsa. A siker kulcsának az erőfeszítést és a munkát tartja, kitartóbb a nehézségekkel szemben és keresi a kihívást jelentő feladatokat. Dweck és munkatársai több kutatás során igazolták a beállítódás jelentőségét a tanulás sikerességében (BLACKWELL, TRZESNIEWSKI és DWECK, 2007; GOOD, RATTAN és DWECK, 2007; GRANT és DWECK, 2003). A képességek fejlesztése, a fejlődésbe vetett bizalom, a kihívást kereső motivációs mintázat kulcstényezők lehetnek a tehetség kibontakozásában is.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a személyes erőforrások, a kitartás, az újdonságok felé történő nyitottság támogatása és a fejlődés lehetőségébe vetett bizalom megerősítése a tehetségfejlődés hosszú és nehéz folyamatában segíti a fiatalokat. Ezek a személyes erőforrások fogják lehetővé tenni, hogy a lehető legtöbbet profitáljanak a különböző oktatási környezetekből, és le tudják győzni az akadályokat, nehézségeket.

Intézmények, környezet

A pozitív pszichológia az egyéni erősségek mellett a szociális és intézményi környezet jelentőségére is nagy figyelmet fordít, hiszen a környezeti hatások meghatározó befolyással bírnak egyéni jóllétünkre, érzelmi és mentálhigiénés állapotunkra. A környezeti tényezőket előtérbe állító egyik első, jelentős pozitív pszichológiai elmélet CSÍKSZENTMIHÁLYI (2008) kreativitásmodellje, amely három fő összetevő rendszereként értelmezi a kreativitást. Az első komponens a tartomány, amely az emberiség tudáshalmazába ágyazódott szimbolikus szabályok és folyamatok rendszere. A második komponens a szakértői kör, ami azokat az embereket jelöli, akik annak eldöntésére hivatottak, hogy egy adott eredmény bekerüljön-e a tartományba. A harmadik elem az egyén, a maga sajátos személyiség- és képességstruktúrájával. Ez a nézőpont komoly hangsúlyt fektet arra a gondolatra, hogy az egyéni kreativitás mint személyes erősség kibontakozása nagymértékben függ a környezeti tényezőktől.

CSÍKSZENTMIHÁLYI (2009) a kreativitás rendszerelméletét továbbgondolva a társadalom egészére vonatkoztatva is megfogalmazza, hogy milyen a tehetségbarát és kreativitást támogató társadalom. A rendszer három elemének vizsgálatához olyan kérdéseket tesz föl, melyek megválaszolásával eldönthető, hogy egy adott társadalom mennyire tekinthető összességében tehetségbarát környezetnek. A tartomány (kultúra) tekintetében a fő kérdések: Mennyire könnyű az információhoz való hozzáférés az egyes személyeknek? Mennyire van lehetősége az egyéneknek a különböző gondolkodási és cselekvési módok megismerésére? Hány intézmény áll rendelkezésre a tanulásra, gyakorlásra a különböző képességterületeken? Mennyire könnyű vagy nehéz egy gyermek számára az, hogy speciális, érdeklődésének megfelelő tevékenységet végezzen? A társadalom (szakértői kör) szempontjából fontos kérdések: Mennyire támogatja általában a társadalom az új elgondolásokat? Mennyire biztosítanak a gyermekek számára kiválóságot és újdonságot jelentő élményeket, ingereket, iskolán belüli és kívüli, realiztikus helyzetekben? Mennyi lehetőség van a szervezetekben, munkahelyeken, egyetemeken, civil szervezetekben arra, hogy tagjaik új elgondolásokat fogalmazzanak meg és érvényesítsenek? Az egyén szempontjából legfontosabb kérdés pedig az, hogy milyen mértékben bátorítják az egyes embereket arra, hogy kíváncsiságuk, felfedezővágyuk, érdeklődésük mentén bevonódjanak különböző tevékenységekbe az életciklus különböző pontjain. Hasonló elemeket említenek Ziegler és munkatársai (ZIEGLER, VIALLE és WIMMER, 2013), akik az „educational capital” fogalmában sűrítik a személyt kö-

rülvevő környezeti tényezőket, melybe a gazdasági, a kulturális, a szociális, az infrastrukturális és a didaktikai jellemzőket sorolják.

Intézményi, iskolai szinten is feltehetjük a társadalomra vonatkozó kérdéseket. Ha a „társadalom” kifejezést „iskolával” helyettesítjük, máris körvonalazódik előttünk, hogy milyen a kreativitás- és tehetségbarát iskola. A pozitív pszichológia elsődlegesnek tartja ebből a szempontból az erősségeket támogató iskolai klíma kialakítását (SELIGMAN, STEEN, PARK és PETERSON, 2005), amely alapvető fontosságú a megjelenő tehetségpotenciál felismerésében és fejlesztésében. A tehetség pszichoszociális területének optimális fejlődéséhez kihívásokat tartalmazó, de gondoskodó légkör szükséges. HEMMELGAR, GLISSON és JAMES (2006) úgy fogalmazzák, hogy egyrészt szükséges *a*) a közös normák, hiedelmek és viselkedéses elvárások jelenléte, illetve *b*) az ennek talaján kialakuló szubjektív észlelések a pszichológiai biztonságérzet, a kihívások, az igazságosság, a konfliktus- és stresszkezelés vonatkozásában. A kreativitás támogató szervezeti légkör további jellemzői a kihívás (a szervezet tagjainak érzelmi bevonódása és elkötelezettsége a célokkal, élvezet és jelentésseliség a munkában), a szabadság (függetlenség és autonómia a feladatok meghatározásában, megoldásában), az új ötletek támogatása (új elgondolások kezelésének módja, figyelmesség, támogatás, lehetőség az új ötletek végiggondolására, kipróbálására), a bizalom, nyitottság (érzelmi biztonság a kapcsolatokban), dinamizmus, élénkség (változatosság, eseményteliség), játékoság, humor (könnyedség, spontaneitás, nyugodt légkör), a vita (vélemények ütköztetésére való lehetőség, egymás tapasztalatainak, nézőpontjainak megismerése), a kockázatvállalás, az elmélyüléshez szükséges idő biztosítása, illetve a konfliktusok, érzelmi és személyes feszültségek relatív hiánya (EKVALL, 1996). Ezek a jellemzők az iskolai, osztálytermi klíma szintjén is megragadhatóak és értelmezhetőek (PÉTER-SZARKA, 2014). A kreativitást facilitáló légkör lehetővé teszi, hogy a tanár észlelje és reagáljon azokra a pillanatokra és eseményekre, melyek a tanítás egy adott pillanatában történő döntéshelyezeten keresztül lehetőséget teremtenek a kreativitás támogatására (BEGHETTO, 2013). A pozitív iskolai légkör ugyanakkor számos egyéb területen, például a társas kapcsolatok, az iskolai erőszak vagy a motiváció terén is jó hatást gyakorolhat (BUDA és PÉTER-SZARKA, 2014).

A pozitív pszichológia környezeti orientáltságú kutatásai a képességek kibontakozásához szükséges feltételeket a személyes élmények, tapasztalatok és vonások mellett a környezet felelősségét is kiemelve, átfogó, komplex rendszerként értelmezik. Nem kérdőjelezzik meg a személyhez kötött erősségek jelentőségét, ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy ezek az egyéni kvalitások nem tudnak kibontakozni a megfelelő környezeti tényezők nélkül, illetve hogy a környezet erőteljesen támogathatja és fejlesztheti az egyéni képességeket is.

MIÉRT FONTOS MINDEZ?

Ez a tanulmány bizonyos értelemben több problémafelvetést és kérdést tartalmaz, mint nyilvánvaló és evidens válaszokat. Nem jelöl ki konkrét és egyértelmű lépéseket, de bemutat egy olyan lehetséges irányvonalat, mely az utóbbi évek meggyő-

ző mennyiségű és minőségű pszichológiai kutatásai eredményeként nagyon biztónak és használhatónak tűnik a tehetséggondozás területén is. A pozitív pszichológiai irányultságú kutatások kb. 15 évvel ezelőtt indultak meg, így most már a pszichológia tudománya rendelkezik azokkal az alapvető, bizonyítható és jól működő elméletekkel és fogalmakkal, melyekre lehet iskolai vonatkozású, tehetséggondozással kapcsolatos vizsgálódásokat is építeni. ZIEGLER, STOEGER és VIALLE (2012) amellet érvelnek, hogy a tehetséggondozásban paradigmaváltás szükséges, amely a definíciók újragondolása mellett elsősorban a holisztikus, tágabb környezeti faktorokat, egyén-környezet interakciókat is figyelembevevő, multidiszciplináris megközelítést alkalmazó és megfelelő, tudományos értékeléssel, alátámasztással bíró elméletek és gyakorlatok kialakítását jelenti. Ehhez szerintük elsősorban a tanulási útvonalak (learning pathways) azonosítása, hatékonyabb tehetséggondozó programok és nagyobb társadalmi elfogadottság szükséges. Úgy vélem, hogy a pozitív pszichológia gondolkodási kerete, fogalomrendszere nagymértékben segítheti ezt a folyamatot, gazdagíthatja a tehetséggondozás jövőjével kapcsolatos elképzeléseinket, irányvonalakat jelölhet ki a tehetséggel kapcsolatos kutatások számára, így hatékonyabbá, sikeresebbé teheti a képességek kibontakozásának folyamatát.

IRODALOM

- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- BEGHETTO, R. A. (2013). Expect the unexpected: Teaching for creativity in the micromoments. In M. GREGERSON, J. C. KAUFMAN, & H. SNYDER (Eds.), *Teaching creatively and teaching creativity* (133–148). New York: Springer Science.
- BLACKWELL, L., TRZESNIEWSKI, K., & DWECK, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.
- BLOOM, B. S. (Ed.) (1985). *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine.
- BUDA M. és PÉTER-SZARKA, Sz. (2014). Kreativitás és azon túl... A kreatív klíma mint lehetőség a 21. századi iskola számára. *Iskolakultúra*, 3, 33–40.
- CHAN, D. W. (2010). Talent development from a positive psychology perspective. *Educational Research Journal*, 25(1), 1–12.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2001). *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2008). *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találmányosság pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2009). A systems perspective on creativity and its implications for measurement. In E. VILLALBA (Ed.), *Can creativity be measured?* (407–414). International Conference volume. Directorate-General for Education and Culture, Centre for Research on Lifelong Learning.
<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/creativity/report/system.pdf>
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2012). A megszólított pszichológia. *Magyar Pszichológiai Szemle* 67(1), 47–56.

- CSÍKSZENTMIHÁLYI M., RATHUNDE, K. és WHALEN, S. (2010). *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DUCKWORTH, A. L., QUINN, P., & TSUKAYAMA, E. (2012). What *No Child Left Behind* leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 439–451.
- DUCKWORTH, A. L., & SELIGMAN, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ predicting academic performance in adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944.
- DUCKWORTH, A. L., TSUKAYAMA, E., & KIRBY, T. (2013). Is it really self-control? Examining the predictive power of the delay of gratification test. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(7), 843–855.
- DUCKWORTH, A. L., WEIR, D., TSUKAYAMA, E., & KWOK, D. (2012). Who does well in life? Conscientious adults excel in both objective and subjective success. *Frontiers in Personality Science and Individual Differences*, 3(356), 1–8.
- DWECK, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- EKVALL, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105–123.
- ERICSSON, A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In A. ERICSSON, N. CHARNES, D. J. FELTOVICH, & R. R. HOFFMANN (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (683–704). New York, NY: Cambridge University Press.
- FREDERICKSON, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1378.
- GAGNE, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. STERNBERG, & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (98–119). New York, NY: Cambridge University Press.
- HEDEGAARD, M. (2005). The zone of proximal development as basis for instruction. In H. DANIELS (Ed.), *An Introduction to Vygotsky* (223–247). London: Routledge.
- HEMMELGARN, A. L., GLISSON, C., & JAMES, L. R. (2006). Organizational culture and climate: Implications for services and interventions research. *Clinical Psychology Science in Practice*, 13, 73–89.
- GILMAN, R., HUEBNER, E. S., & FURLONG, M. J. (Eds.) (2009) *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge.
- GRANT, H., & DWECK, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541–553.
- GOOD, C., RATTAN, A., & DWECK, C. S. (2007). Theories of intelligence influence females' sense of belonging, intent to continue, and achievement in math. Unpublished data, Columbia University, 2007.
- HUNTER, J. P., & CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 22(1), 27–35.
- KATONA N. (2009). Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 7(36), 129–158.
- MASLOW, A. (1954). *Motivation and Personality*. NY: Harper.
- OLÁH A. (2012). A pszichológia napos oldala. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 3–11.
- OLÁH A. és KAPITÁNY-FÖVÉNY M. (2012). A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 19–45.

- PETERSON, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- PETERSON, C., & SELIGMAN, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford: Oxford University Press.
- PÉTER-SZARKA SZ. (2014). *Kreatív klíma - a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. Budapest: Gényusz Műhely, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- PLÉH Cs. (2012). A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 13–18.
- RENZULLI, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. STERNBERG, & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (246–279). New York, NY: Cambridge University Press.
- ROGERS, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- ROGERS, C. (2007). *A tanulás szabadsága*. Budapest: Edge 2000 Kft.
- RYFF, C. D., & KEYES, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 719–727.
- SELIGMAN, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- SELIGMAN, M. E. P. (1990). *Learned Optimism*. New York, NY: Pocket Books.
- SELIGMAN, M. E. P., & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- SELIGMAN, M. E. P., STEEN, T. A., PARK, N., & PETERSON, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- STERNBERG, R. J. (2005). The WISC model of giftedness. In R. J. STERNBERG, & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (327–342). New York, NY: Cambridge University Press.
- SUBOTNIK, R. F. (2000). Talent developed: Conversations with masters in the arts and sciences (Martin Seligman: Author and past-president, American Psychological Association). *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 97–108.
- SUBOTNIK, R. F., & CALDERON, J. (2008). Developing giftedness and talent. In F. KARNES, & K. STEPHENS (Eds.), *Achieving excellence: Educating the gifted and talented* (49–61). Columbus, OH: Pearson.
- SUBOTNIK, R. F., & JARVIN, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. In R. J. STERNBERG, & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (343–357). New York, NY: Cambridge University Press.
- SUBOTNIK, R. F., & KNOTEK, S. (2009). A positive psychology approach to developing talent and preventing talent loss in the arts and sciences. In R. GILMAN, E. S. HUEBNER, & M. J. FURLONG (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (433–445). New York, NY: Routledge.
- TANNENBAUM, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. STERNBERG, & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (21–52). New York, NY: Cambridge University Press.
- TOUGH, P. (2013). *Segítsük kibontakozni gyerekeinket! Kitartás, kíváncsiság és a személyiségben rejlő erő*. Budapest: HVG Kiadó.
- TSUKAYAMA, E., DUCKWORTH, A. L., & KIM, B. E. (2013). Domain-specific impulsivity in school-age children. *Developmental Science*, 16, 879–893.
- VIGOTSKIJ, L. SZ. (1971). *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Budapest: Gondolat.

- WEINER, B. (1990). History of motivation research in education. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616–622.
- ZIEGLER, A., STOEGER, H., & VIALLE, W. J. (2012). Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 194–197.
- ZIEGLER, A., VIALLE, W., & WIMMER, B. (2013). The actiotope model of giftedness. In S. PHILLIPSON, H. STOEGER, & A. ZIEGLER (Eds.), *Exceptionality in East Asia. Explorations in the actiotope model of giftedness* (1–17). New York: Routledge.
- ZIMMERMANN, B. J., & KITSANTAS, A. (2005). Dimension of personal competence: self-regulated learning and practice. In A. J. ELLIOT, & C. S. DWECK (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (509–527). London: The Guilford Press.

POSITIVE PSYCHOLOGY IN TALENT DEVELOPMENT

PÉTER-SZARKA, SZILVIA

Positive psychology and talent development each has a significant amount of research results and achievements by their own, although they are not in a close interaction so far. The main goal of this paper is to give an outline of those aspects of positive psychology that show a new direction and new opportunities for research and practice in gifted education. In the first part the main principles of positive psychology are introduced, which form the basis of educational application, and then the relation of positive psychology and gifted education is presented in a more detailed way. In addition to some general remarks about interconnection, recent theories and research results are presented about positive individual experiences, personal strengths and institutions, which underlie the necessity of a closer relationship between positive psychology and talent development.

Key words: *positive psychology, giftedness, talent, talent development, motivation, learning experience, strengths, environment*