

A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában

A pozitív szervezeti viselkedéshez köthető pszichológiai tőke újfajta fejlesztési lehetőséget jelent a pozitív pszichológia iskolai vonatkozásában. Összetevői, az énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia jól ismert és vizsgált fogalmak, amelyek külön-külön már mind bizonyították jelentőségüket a tanulók pszichológiai jólléte és iskolai teljesítménye szempontjából.

A pszichológiai tőke egységes vizsgálata idáig elsősorban szervezeti és felsőoktatási környezetben folyt. Az eredmények alapján négy összetevője egymást erősítve, együttesen járul hozzá igazán a munkahelyi és tanulmányi eredményességhez, jólléthez, elégedettséghez és más pszichológiai erőforrások fejlődéséhez (Avey és mtsai, 2011; Jafri, 2013). Ugyanakkor a szervezeti környezetben megjelenő, vizsgálható fogalmak (munkahelyi teljesítmény, szervezeti attitűdök, pozitív szervezeti viselkedés, támogató munkahelyi klíma) más formában, de iskolai környezetben is értelmezhetők, ezért feltehetően a pszichológia tőke egységes vizsgálata és fejlesztése hasonlóan jó eredményekkel járna általános és középiskolákban is. Cikkünkben ismertetjük a pszichológiai tőke elméleti hátterét, kutatási eredményeit és iskolai alkalmazási lehetőségeit. Kitérünk arra is, hogy a pszichológiai tőke miért több, mint összetevőinek egésze (Luthans és mtsai, 2007a), és milyen módon építhető be a tanítási gyakorlatba. Írásunk olyan gyakorlatok bemutatásával zárul, amelyek célzottan a pszichológiai tőke fejlesztésére irányulnak. Ezen gyakorlatok rendszerszemléletű alkalmazása, tanulási folyamathoz illesztése hozzájárulhat a tanulmányi eredményességhez, valamint a tanárok és diákok pszichológiai jóllétéhez is.

Bevezetés

A pozitív pszichológia megjelenése óta (Seligman és Csíkszentmihályi, 2000) egyre népszerűbbek azok a fogalmak és pszichológiai intervenciók, amelyek az egyéni, közösségi és társadalmi szintű fejlődést célozzák meg, illetve egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az általános jóllét, elégedettség, kiteljesedés kérdései is. A szociális és érzelmi készségek, kompetenciák fejlesztése hozzájárul a pszichológiai erősségek fejlődéséhez, az egyént olyan erőforrásokkal gazdagítva, amelyek a teljes élet és gyarapodás szempontjából elengedhetetlenek.

A pozitív szervezeti viselkedésből kibontakozó pszichológiai tőke hasonlóan jelentős erőforrásnak tekinthető, hiszen olyan ismert fogalmakat foglal magába (énhatékonyság, optimizmus, remény, reziliencia), amelyek külön-külön már számos pozitív pszichológiai kutatás alapját képezték a korábbiakban is. A pszichológiai tőkét mint pszichológiai „befektetési”, fejlődési lehetőséget eddig elsősorban szervezeti környezetben vizsgálták. A vizsgálatok eredményei alapján a pszichológiai tőke túlmutat a készségekre, képességekre vonatkozó humán és a kapcsolati hálót jelentő szociális tőkén, hiszen fejlesztése olyan pozitív pszichológiai erőforrásokon keresztül történik, amelyek nemcsak a teljesítményre, hanem az elégedettségre, a jóllétre és más pozitív pszichológiai erősségekre is kedvező hatást gyakorolnak (Luthans és mtsai, 2007a). A pszichológiai tőke mérhető és fejleszhető, ezért egyének és szervezetek számára is olyan erőforrást jelent, ami nagyban hozzájárulhat a teljesítményhez és a személyiségfejlődéshez egyaránt (Luthans és Youssef, 2004; Luthans és mtsai, 2007a).

A pszichológiai tőkét alkotó énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia a szervezeti környezet mellett iskolai eredményesség és jóllét szempontjából is működőképes lehet (Fodor és Korényi, 2019). Az iskola az egyik legmeghatározóbb közeg a kognitív, szociális és pszichés fejlődés szempontjából, ezért nagyon fontos, mit és hogyan tanít diákjainak, milyen pszichológiai erősségekkel felvértezve bocsátja el őket a felnőtt életbe.

Úgy gondoljuk, hogy a pszichológiai tőke fejlesztése olyan lehetőséget kínál az iskolák számára, ami hozzájárulhat a jó iskolai eredményekhez, a tanulók lelki egészségéhez, és megalapozhatja a későbbi boldogulást a munka világában. Áttekintésünkben a pszichológiai tőke fogalmát, valamint munkahelyi és iskolai teljesítménnyel kapcsolatos összefüggéseit ismertetjük, majd a tanítási gyakorlatban is jól alkalmazható, célzottan pszichológiai tőkét fejlesztő intervenciók lehetőségeit, gyakorlatokat mutatunk be, amelyek az olvasó hasznára válhatnak.

Pszichológiai tőke mint pozitív pszichológiai erőforrás

A pszichológiai tőke, melynek összetevői az énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia, a pozitív szervezeti viselkedésből (*positive organizational behaviour*) eredeztethető (Luthans, 2002a), és olyan befektetést jelent, ami jelentősen hozzájárulhat a szervezeti és az egyéni teljesítményhez egyaránt (Luthans és mtsai, 2004). A humán tőke egyre nagyobb értéket képvisel a munkahelyeken, ezért a hagyományosan befektethető anyagi javak mellett nagy hangsúlyt fektetnek a szervezetek a különféle képességek, készségek megtalálására, fejlesztésére. A 'tőke' fogalma olyan erőforrások összességét jelenti, amelyek befektethetők jövőbeli előnyökért. A hagyományos gazdasági tőke mellett beszélhetünk humán, szociális és újabban pszichológiai tőkéről is: a gazdasági tőke a kézzelfogható erőforrásokat, anyagi javakat jelenti („mivel rendelkezél?”), míg a humán tőke a tudásra, készségekre, képességekre vonatkozik („mit tudsz?”), ezért nehezebben pótolható és nagyobb értéket képvisel, mint a javak. A szociális tőke, vagyis a szűkebb és tágabb kapcsolati rendszer („kit ismersz?”) szintén meghatározó a sikeres működés szempontjából. Ezen is túlmutat a pszichológiai tőke fogalma, amely az egyén pszichológiai erőforrásait („ki vagy te?”) kiemelten fontosnak tartja a teljesítmény szempontjából (Luthans és mtsai, 2004).

A pszichológiai tőke a következőképpen definiálható:

„Az egyén pozitív pszichológiai fejlettségi állapota, amely az alábbiakkal jellemezhető: (1) magabiztosság a feladatok sikeres végrehajtásában a szükséges erőfeszítések által (*énhatékonyság*), (2) pozitív attribúciók a jelen és jövő sikereivel kapcsolatban (*optimizmus*), (3) kitartás a célok elérésben, és ha szükséges, irányváltogatás

a siker érdekében (*remény*), (4) problémák, nehézségek esetén kitartani és tovább küzdeni a célok eléréséért (*reziliencia*)” (Luthans és mtsai, 2007a. 3.).

A pszichológiai tőke négy összetevőjét a pozitív szervezeti viselkedés definíciójának megfelelően határozták meg. A pozitív szervezeti viselkedés olyan emberi erősségek és pszichológiai erőforrások tanulmányozására és alkalmazására irányul, amelyek mérhetőek, fejleszthetőek és hozzájárulnak a jó teljesítményhez (Luthans, 2002b. 59.). Ezeknek a kritériumoknak megfelel az énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia, amelyek külön-külön is a pozitív pszichológia egy-egy meghatározó fogalmának számítanak.

A pszichológiai tőke összetevői

Énhatékonyság

Az énhatékonyság (*self-efficacy*) fogalma Bandura (1986) nevéhez fűződik, aki szerint az észlelt énhatékonyság az egyén saját képességeibe vetett hitét jelenti, ami meghatározza, hogyan teljesít adott helyzetekben. Ennek összetevői különféle motivációs, érzelmi, kognitív és viselkedésszelektív tényezők, amelyek befolyásolják, hogyan érzünk, gondolkodunk és milyen viselkedésmódot választunk. Az énhatékonyság kognitív szinten az önkontrollon, a képességeinkbe vetett bizalmon keresztül nyilvánul meg. Azok az egyének, akik hisznek magukban, kihívást jelentő célokat állítanak fel, és az esetleges nehézségek ellenére is kitartanak. Emellett motiváltak a teljesítésre, a hibázást az erőfeszítés és nem képességeik hiányaként értelmezik. Az énhatékonyság érzése befolyásolja, mennyire tartja stresszesnek az egyén a nehéz helyzeteket, mennyire érzi azt, hogy az ő kezében van az irányítás. Ezeknek megfelelően alakul a viselkedése, környezetét saját észlelt képességeinek határait figyelembe véve alakítja (Bandura, 1994).

Luthans és mtsai (2007a) hasonlóképpen foglalják össze a magas énhatékonysággal rendelkező egyének jellemzőit a pszichológiai tőke vonatkozásában. Ezek a személyek kihívást jelentő célokat állítanak fel, magas motivációs szinttel rendelkeznek, megteszik a szükséges erőfeszítéseket céljaik elérésért, és nehézségek esetén is kitartanak. Jellemzően keresik a kihívásokat, nem riadnak meg a nehéz feladatoktól, és fejlődésük érdekében folyamatosan új célokat tűznek ki. A pszichológiai tőke keretein belül való értelmezéshez öt megállapítás fogalmazható meg. Az énhatékonyság (1) területspecifikus (hiszen nem minden helyzetben érezzük magunkat egyformán hatékonyaknak, magabiztosnak), (2) szintje függ attól, hogy az adott feladatot vagy készséget mennyit gyakoroltuk a múltban, vagyis az előzetes tapasztalattól, ezen kívül (3) mindig van lehetőség az énhatékonyság fejlesztésére akár olyan területeken keresztül, amelyekben még nem vagyunk elég kompetensek, (4) mások visszajelzései hatással vannak a hatékonyságérzésre, valamint (5) külső-belső tényezők hatására folyamatosan változik az énhatékonyság szintje (Luthans és mtsai, 2007a).

A felsorolt megállapítások alapján, a pszichológiai tőke többi összetevőjéhez hasonlóan, az énhatékonyság ebben a vonatkozásban sokkal inkább állapotjellegű (*state-like*) jellemzőként fogható fel, éppen ezért fejleszthető (Luthans és mtsai, 2007a). Ennek egyik módja a sikerélmény megtapasztalása (*mastery experiences*), vagyis annak az érzése, hogy az egyén képes bizonyos dolgokat véghezvinni, megvalósítani (Bandura, 1986, 1994). Ehhez olyan célok szükségesek, amelyek kihívást jelentenek az adott személy számára, ugyanakkor teljesíthetőek, jól meghatározottak és specifikusak, valamint időben közeli (Luthans és Youssef, 2004). Növelheti az énhatékonyságot egy-egy nagyobb feladat részekre bontása is, amelyek sikerélményeket jelentenek az egyén számára, ezért

növekedik a magabiztossága és a teljesítménye is egyre javul (Luthans és mtsai, 2007a). A feladat bonyolultsága mellett ugyanakkor az is meghatározza az éhatékonyság növekedését, hogy az egyén saját képességeinek tulajdonítja-e a sikert, vagyis hogyan értelmezi az adott szituációt (Bandura, 1994; Luthans és mtsai, 2004).

Egy másik lehetőség az éhatékonyság fejlesztésére a pozitív visszajelzés adása, vagyis mások hite abban, hogy képes az adott személy bizonyos dolgokat véghezvinni. Ha az egyén azt érzi, értékeli őt és a képességeit, valamint megfelelő visszajelzéseket kap erről, nemcsak az éhatékonysága, hanem a teljesítménye is nő (Bandura, 1994; Luthans és mtsai, 2007a).

Optimizmus

Az optimizmus Seligman (1998) meghatározása alapján egyfajta attribúciós stílus, melynek lényege, hogy az optimista személyek a pozitív történéseket belső, állandó és általános, míg a negatív eseményeket külső, ideiglenes és szituációspecifikus okokkal magyarázzák. A pesszimista személyek ezzel ellentétben úgy gondolják, a pozitív események külső, ideiglenes és helyzethez köthető indokokkal magyarázhatók, míg a negatívak személyes, állandó és hosszútávon fennmaradó okokkal. Az optimista magyarázó stílussal rendelkező személyek a pozitív történéseket internalizálják a jövőre nézve is, hiszen azok bekövetkezését belső és személyes okokkal magyarázzák, vagyis úgy érzik, kontrollálni tudják a bekövetkező eseményeket. A negatív események externalizálásán és racionalizálásán keresztül képesek a pozitív attribúció fenntartására nehéz helyzetek esetén is (Luthans és mtsai, 2007a, Seligman, 1998). Korábban az optimizmust egyesek olyan diszpozicionális jellemzőnek tartották, amely hajlamossá teszi az egyént arra, hogy a kedvező kimenetelben bízson a jövő eseményeit tekintve (Scheier és Carver, 1987). Az optimizmust összefüggésbe hozták olyan pozitív tényezőkkel, mint a testi-lelki jóllét, a hatékony megküzdőképesség és az egészségviselkedés (Scheier és Carver, 1987; 1992). Az irreális optimizmus ugyanakkor túlzott kontrollérzettel, kockázatvállalással járhat (Luthans és mtsai, 2007a), ezért az optimizmus rugalmas alkalmazása lehet célravezető (Peterson, 2000). A reális optimizmus

A pszichológiai tőkéhez kapcsolódó optimizmus reális és rugalmas, nem pedig egy illuzórikus kép arról, hogy minden kizárólag a lehető legjobban alakulhat. „A pszichológiai tőke optimizmusa önfegyelmet, a múlt eseményeinek elemzését, a lehetőségek tervezését és prevencióss viselkedésre való hajlandóságot jelent. Emellett átfogóan egyesíti az optimizmus legtöbb korábbi elméletét és sokrétű jellemzőit.” (Luthans és mtsai, 2007a. 96.)

A pszichológiai tőke vonatkozásában az optimista személyek képesek értékelni saját sikerüket és kontrollt gyakorolni az események felett anélkül, hogy túl nagy kockázatot vállalnának, vagy irreális elképzeléseik lennének a jövőre nézve. Ezen kívül fontos számukra, hogy fejlesszék képességeiket, megtalálják a lehetőségeket, és kudarc esetén tanuljanak hibáikból, vagyis összességében rugalmasan értelmezzék és kezeljék a helyzeteket, nem kizárólag külső vagy belső oktulajdonítással. Ez a fajta reális optimizmus hosszútávon jó teljesítményhez vezethet (Luthans és mtsai, 2007a).

nem huny szemet a hibák felett, nem készlet önbecsapásra, ugyanakkor lehetőséget ad arra, hogy saját lehetőségeinket reális határokon belül szemléljük annak reményében, hogy a lehető legtöbbet hozzuk ki adott helyzetből (Schneider, 2001).

A pszichológiai tőkéhez kapcsolódó optimizmus reális és rugalmas, nem pedig egy illuzórikus kép arról, hogy minden kizárólag a lehető legjobban alakulhat. „A pszichológiai tőke optimizmusa önfegyelmet, a múlt eseményeinek elemzését, a lehetőségek tervezését és prevenció viselkedésre való hajlandóságot jelent. Emellett átfogóan egyesíti az optimizmus legtöbb korábbi elméletét és sokrétű jellemzőit.” (Luthans és mtsai, 2007a. 96.) A pszichológiai tőke vonatkozásában az optimista személyek képesek értékelni saját sikerüket és kontrollt gyakorolni az események felett anélkül, hogy túl nagy kockázatot vállalnának, vagy irreális elképzeléseik lennének a jövőre nézve. Ezen kívül fontos számukra, hogy fejlesszék képességeiket, megtalálják a lehetőségeket, és kudarc esetén tanuljanak hibáikból, vagyis összességében rugalmasan értelmezzék és kezeljék a helyzeteket, nem kizárólag külső vagy belső oktatáson alapulva. Ez a fajta reális optimizmus hosszútávon jó teljesítményhez vezethet (Luthans és mtsai, 2007a).

Luthans és mtsai (2007a) szerint a pszichológiai tőke optimizmusa állapotjellegű és fejleszhető akár a már meglévő optimista attribúciós stílus további fejlesztésén keresztül, akár a pesszimista stílus átkeretezésével. Schneider (2001) a három idősíkhöz kapcsolódóan háromféle megnyilvánulási formáját fogalmazta meg a reális optimizmusnak, amely hasznos lehet az optimizmus pontosabb értelmezése és fejlesztése szempontjából: (1) a múlt elfogadása, (2) a jelen értékelése és (3) a jövő lehetőségeinek keresése. A múlt elfogadása egyfajta pozitív átkeretezést jelent a történetnek, mikor nem tagadjuk az események negatív aspektusait, de annak elfogadása és a hibákból való tanulás mellett igyekszünk meglátni a pozitív tényezőket is (Schneider, 2001), ezáltal olyan célokat tűzhetünk ki, amelyek reálisak és elérhetőek (Luthans és mtsai, 2007a). A jelenben lévő események pozitív aspektusainak észrevétele és azok értékelése növeli az elégedettséget, ezáltal fejleszti a reális optimizmust. Emellett a jövőbeli események kihívásként, lehetőségként való értelmezése hozzájárul a célok eléréséhez szükséges kreatív megoldási stratégiák kifejlesztéséhez, a helyzetek reálisabb és pozitívabb értelmezéséhez, a kitartáshoz és a nagyobb belső motivációhoz (Schneider, 2001).

Remény

A harmadik összetevő, a remény bizalmat jelent saját hatóerőnkben, amely szükség esetén segít abban, hogy alternatív megoldásokat keressünk céljaink eléréshez (Snyder és mtsai, 1991). Snyder és mtsai (2002) szerint a remény olyan pozitív gondolkodási mód, amelynek két összetevője a saját hatóerőnkben való hit (*agency*) és az ezáltal kialakuló bizalom abban, hogy céljaink elérhetőek alternatív lehetőségeken (*pathways*) keresztül. Az akaraterő és elszántság motiválja az egyént arra, hogy új utakat keressen, miközben az új megoldási módok felderítésével nő a kontrollérzete és a hatóereje, vagyis ezek kölcsönös egymásra hatása növeli a kitartást és a reményt (Luthans és mtsai, 2007a; Snyder, 2002).

Az előzőekben tárgyalt összetevők (énhatékonyság, optimizmus) és a remény hasonlítanak abban, hogy a motivációról, kitartásról és kontrollérzetről szólnak (Snyder és mtsai, 2002), míg a pszichológiai tőke remény fogalma leginkább az alternatív utak keresésében különbözik a másik két elemtől. Azok a személyek, akik probléma esetén meghátrálnak, és nem látnak semmilyen más lehetőséget a megoldásra, a reménytelenség, a tanult tehetetlenség (*learned helplessness*) (Seligman, 1998) felé közelítenek, amelynek ellenkezője a „tanult reménytelenség” (*learned helpfulness*) (Luthans és mtsai, 2007a. 67.).

A reményteljes egyén képes reális, de kihívást jelentő célokat felállítani, aminek elérésében segíti őt az elszántsága és kontrollérzete (Luthans és mtsai, 2007a). A kihívást jelentő, de elérhető célok felállítását az optimista attribúciós stílushoz is kapcsolható,

vagyis a két fogalom hasonlóságot mutat a lehetőségek felismerésében és kihasználásában, ugyanakkor a remény fogalma esetén hangsúlyosabb a célorientáció és a célhoz vezető lehetséges utak figyelembevétele (Snyder és mtsai, 2002).

Snyder és mtsai (2002) szerint az énhatékonyság és a remény is hasonlóságot mutatnak, hiszen az énhatékonyság érzése részben megfeleltethető a hatóerő fogalmának, és mindkettő lényeges eleme a célirányos gondolkodás. A kettő közti fő különbség, hogy míg az énhatékonyság azt az érzetet kelti az egyénben, hogy képes véghezvinni adott dolgot (*can*), a remény azt jelenti, hogy semmiképp sem adja fel, és mindenképp el fogja érni a célját (*will*), vagyis az előbbi a képességre, az utóbbi pedig a szándékra utal (Snyder és mtsai, 2002).

A reményhez kapcsolható továbbá a kitartás (*grit*) fogalma is, amely hasonlóan eltökéltséget jelent a hosszútávú célok megvalósításában. A szívós, kitartó (*gritty*) egyének elkötelezettek céljaik elérésében, kudarc vagy nehézség esetén is folytatják a küzdelmet. Ez a fajta eltökéltség a sikeresség alapja lehet, és feltételezhető, hogy összefüggéseket mutat a pszichológiai tőkéhez tartozó többi fogalommal is (Duckworth és mtsai, 2007).

Reziliencia

A negyedik összetevő, a reziliencia rugalmas ellenálló képességet vagy lélektani rugalmasságot jelent. Hagyományos és általános értelemben a következőképpen definiálható: „sokkhatás esetén megmutatkozó rugalmas ellenálló képesség, amely biztosítja a funkcionális fennmaradást” (Szokolszky és V. Komlósi, 2015. 12.). A pszichológia többi területéhez hasonlóan a rezilienciát is sokáig a negatív élethelyzetekkel való megküzdés felől közelítették meg. Vizsgálatai középpontjában elsősorban olyan problémás, traumát átélt személyek álltak, akik valamiért mégis képesek voltak a korábbi állapotukhoz visszatérni (*bouncing back*), sőt akár a „normál” szint felé emelkedni (*bouncing forth*), vagyis fejlődni, gyarapodni, teljes, boldog életet élni egy nagyobb megrázkódtatás után (Luthans és mtsai, 2007a; Szokolszky és V. Komlósi, 2015). Ebben a megközelítésben a reziliencia még inkább egy különleges és ritka képességnek tűnik, de mára egyértelművé vált, hogy a reziliencia „hétköznapi varázslat”, amely olyan mindennapi pszichológiai erőforrásokat foglal magában, amelyek mindenki számára fejleszthetők (Masten, 2001). A pszichológiai tőke vonatkozásában olyan jellemzőről beszélhetünk, ami nemcsak a nehézségekkel való pozitív megküzdést jelenti, hanem a fejlődést és gyarapodást, a változásra való hajlandóságot is: „a képesség arra, hogy nehézségekkel, konfliktusokkal, kudarcokkal vagy akár pozitív történésekkel, fejlődési folyamatokkal vagy megnövekedett felelősséggel meg tudjunk birkózni” (Luthans, 2002a. 702.).

Luthans és mtsai (2007a) szerint a rezilienciát meghatározzák a rendelkezésünkre álló erősségek (*assets*), a kockázati tényezők (*risk factors*) és a gondolkodásunkat, érzelmeinket, cselekedeteinket befolyásoló értékeink (*values*). Masten és mtsai (2004) az „alapvető erőforrások” (*core resources*) kifejezést használják, ami egyfajta nehézségek elleni védekezést jelent, de pozitív hatásához nem szükséges rizikótényező jelenléte, vagyis önmagában is a reziliencia fejlődéséhez járul hozzá.

A rezilienciához köthető erősségek közé tartozik az önbizalom, a kontroll és az énhatékonyság érzése, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén magabiztosan, megfelelő megküzdési stratégiákkal nézzen szembe a kihívásokkal. A reziliens személyekre jellemző ezen kívül az autonómia és a jó kapcsolatteremtő készség, ezért jó társas kapcsolati rendszerük szintén segítségükre lehet a nehézségekkel való megküzdésben (Skodol, 2010).

A kockázati tényezők megnövelhetik a kedvezőtlen események bekövetkeztének valószínűségét (Masten, 2001), ugyanakkor ezek jelenléte nem jár egyértelműen negatív következményekkel. Mindenki életében előfordulnak nehéz helyzetek, de az azokkal

való szembenézés, a kihívásokkal való megküzdés jelenti a fejlődés, az önmegvalósítás alapját. Az erőforrásaink felhasználásával könnyedén túljuthatunk a nehézségeken és gyarapíthatjuk képességeinket, személyiségünket (Luthans és mtsai, 2007a). „A különösen reziliens személyiség átlagon felül hajlamos egy helyzetnek, eseménynek a jövődre nézve aluldeterminált voltát felismerni, a helyzetet újraértelmezni és a szükségből erényt kovácsolva a váratlan lehetőségeket megpillantani.” (Békés, 2002, 221. old.)

Az erősségeken és kockázati tényezőkön kívül a személyes értékek, hiedelmek is formálhatják a rezilienciát. Az abban való hit, hogy a megfelelő erőbefektetéssel képesek vagyunk elérni céljainkat, motivál a fejlődésre és segít megbirkózni a kihívásokkal (Luthans és mtsai, 2007a). A reziliens személyek képesek a fejlődésre, változásra, mert szembe tudnak nézni a valósággal, hisznek abban, hogy az élet értelemtel, és rugalmasan alkalmazkodnak a változásokhoz (Coutu, 2002), ez a fajta életszemlélet pedig optimista, jó megküzdési készségekkel rendelkező személyre utal (Skodol, 2010). A reziliencia ezen kívül összefüggésbe hozható az éhatékonysággal is. Masten (2007) szerint a reziliens személy jellemzője a pozitív életszemlélet (amely az optimista attribúciós stílusnak feleltethető meg), a belső kontroll, az alacsony neuroticizmus és az éhatékonyság, de a jó társas viszonyok is fontos szerepet játszanak az alakulásában.

Ennek megfelelően a reziliencia fejleszthető különféle erősségeken keresztül, aminek része a humán tőke (oktatás, képességek) és a pszichológiai tőke (éhatékonyság, remény, optimizmus) fejlesztése, valamint a bekövetkező események, kockázati tényezők pozitív, fejlődésközpontú kezelésén keresztül is.

Négy elem – egy fogalom

A pszichológiai tőke a pozitív szervezeti viselkedés mellett a pozitív pszichológia fejlődésközpontú szemléletéből alakult ki, és összetevői olyan pszichológiai erőforrásokat jelentenek, amelyek külön-külön is hozzájárulhatnak a fejlődéshez, a jólléthez, a jó teljesítményhez és más pozitív pszichológiai jellemzőkhöz.

A pszichológiai tőke összetevőit elméletekkel megalapozott kutatások során fogalmazták meg, lényeges jellemzőjük, hogy mérhetők, fejleszthetők, ugyanakkor a pszichológiai tőke egységben vizsgálva túlmutat az egyes összetevők hatásán. Összetevői külön-külön is valid és mérhető konstruktumok, de közös működésükön keresztül fejtik ki igazán hatásukat (Avey és mtsai, 2011; Stajkovic, 2006). Az egyes dimenziók különféle modellezése után arra jutottak, hogy „az egész (pszichológiai tőke) több lehet mint a részek (éhatékonyság, optimizmus, remény, reziliencia) egésze” (Luthans és mtsai, 2007a. 19.), ezért a pszichológiai tőke egy többdimenziós konstruktumként fogható fel (Avey és mtsai, 2011).

Az egyes összetevők közös eredetére számos hasonlóság utal. Bandura (1998) alapján a jóllét a személyes hatékonyság optimista szemléletét jelenti, valamint a siker lényege, hogy a kudarc ellenére is kitartunk, amiben segítségünkre lehet az éhatékonyság rugalmassága (rezilienciája) (Bandura, 1998, idézi Avey és mtsai, 2011). Snyder (2002) a remény és az optimizmus hasonlóságát vizsgálva megállapítja, hogy „az optimizmus egy célorientált kognitív folyamat, amely működésbe lép, ha a kimenetelt jelentősnek értékeljük” (Snyder, 2002. 257.), vagyis nagyon hasonlóan működik, mint a remény, ami szintén a kitartás fontosságát hangsúlyozza. A reményteljes személyek, akik hisznek saját hatóerejükben és keresik a lehetséges megoldási módokat, feltehetően motiváltabbak lesznek a nehézségekkel való megküzdésben, vagyis reziliensebbnek tekinthetők. A magas éhatékonysággal rendelkezők használni tudják optimizmusukat, hatóerejüket és rugalmasságukat az élet kihívásai során. Az éhatékonyság, remény és reziliencia a kontrollérzetet keresztül rugalmas, reális optimista magyarázóstílushoz vezet (Luthans és mtsai, 2007a. 19.). Ezen kívül az egyes fogalmak között is találunk hasonlóságokat,

átfedéseket, hiszen például az énhatékonyság egy feladat végrehajtásában egyértelműen kapcsolható a remény hatóerő fogalmához, de a megfelelő utak, megoldási módok megtalálásához is (Stajkovic, 2006).

A pszichológiai tőke vizsgálata munkahelyi környezetben

A pszichológiai tőke vizsgálata idáig elsősorban a szervezeti viselkedés, teljesítmény és elégedettség vonatkozásában folyt. Különböző szervezeti környezetben végzett vizsgálatok támasztják alá, hogy a pszichológiai erőforrások nagyban hozzájárulnak a munkahelyi jólléthez, a teljesítményhez, az elégedettséghez és a jó szervezeti viselkedéshez.

Luthans és mtsai (2007b) a pszichológiai tőke négy összetevőjét vizsgálták a munkahelyi teljesítménnyel és elégedettséggel kapcsolatban. Feltételezték, hogy egységként vizsgálva a négy jellemzőt, jelentősebb összefüggéseket találnak, mint azok egyenkénti vizsgálatával. Ennek alátámasztására megalkották a Pszichológiai Tőke Kérdőívet (*Psychological Capital Questionnaire*, PCQ) (Luthans és mtsai, 2007b). Az eredmények alapján az énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia pozitív összefüggést mutat a munkahelyi teljesítménnyel és elégedettséggel, de azok egységes vizsgálatával még jelentősebb összefüggéseket találtak, vagyis a négy pszichológiai erősség egymást erősítve járul hozzá igazán a pozitív kimenetekhez.

Luthans és munkatársai (2008a) a pszichológiai tőke mediáló hatását is megvizsgálták a támogató szervezeti klíma és a teljesítmény között, valamint megnézték a támogató klíma és a pszichológiai tőke munkahelyi elégedettséggel, elkötelezettséggel kapcsolatos összefüggéseit is. Az eredmények alapján a támogató klíma összefüggést mutat az elégedettséggel és az elköteleződéssel, míg a pszichológiai tőke az elégedettség és elköteleződés mellett a teljesítménnyel is pozitív kapcsolatban áll. A pszichológiai tőke mediáló hatása a támogató klíma és a munkahelyi teljesítmény között szintén megmutatkozott, vagyis úgy tűnik, a dolgozóknál jelen lévő pszichológiai tőke magas szintje fontos közvetítő szerepet játszik a jó légkör és a teljesítmény között.

Avey és munkatársai (2011) metaanalízise alapján a pszichológiai tőke kapcsolatban áll olyan pozitív dolgozói attitűdökkel, mint a munkával való elégedettség, szervezeti elköteleződés és pszichológiai jóllét, valamint összefüggést mutat a pozitív szervezeti viselkedéssel és a teljesítménnyel. Ezen felül negatív kapcsolatot mutat az olyan negatív dolgozói attitűdökkel, mint a munkahelyi stressz és szorongás, valamint a deviáns munkahelyi viselkedéssel is.

Az ismertetett vizsgálatok alapján a pszichológiai tőke egyértelműen pozitív hatással bír különböző szervezeti attitűdökre, viselkedésmódokra és mindenekelőtt a teljesítményre. A pozitív pszichológiai erőforrások feltehetően az élet más területein is befolyásoló tényezőként jelenhetnek meg, ezért az iskolai környezet is alkalmas lehet hasonló vizsgálatok elvégzésére. A szervezeti környezetben megjelenő fogalmak (munkahelyi teljesítmény, szervezeti attitűdök, pozitív szervezeti viselkedés, támogató munkahelyi klíma) hasonlóképpen megjelennek az iskolában is, ezért a pszichológiai tőke feltehetően vizsgálható az iskolai teljesítmény és magatartás, de akár az iskolai légkör vonatkozásában is.

Pszichológiai tőke az iskolai teljesítmény és jóllét szolgálatában

Az iskola kiemelten fontos szerepet játszik a tanulók kognitív, érzelmi és szociális fejlődésében, a személyiség formálásában (Waters, 2011), a pozitív pszichológiai nézőpont térnyerésével pedig az oktatásban is egyre nagyobb figyelmet kap a tanulók erősségeinek fejlesztése (Fodor és Molnár, 2020). Azok az iskolai programok, amelyek a tanulók

szociális és emocionális fejlesztését célozzák meg, bizonyítottan jó hatással vannak e készségeken túl az osztálytermi viselkedésre, az agresszió és depresszió alacsony szintjére és az iskolai teljesítményre (Bernard és Walton, 2011), ezért valószínű, hogy a pszichológiai tőke fejlesztése is olyan beavatkozási pontot jelenthet az iskolai életben, amely a tanulóknak rejlő lehetőségekre építve bátorítja azok kibontakozását, és hozzájárulhat a jó iskolai eredményekhez. A pszichológiai tőke egyes összetevőinek pozitív hatása az iskolai teljesítményre és jóllétre külön-külön már több iskolai kutatásban is megmutatkozott, ezeket röviden be is mutatjuk, egységes vizsgálatára azonban még kevés példát találunk, pedig a munkahelyi teljesítménnyel kapcsolatos eredmények alapján valószínűleg érdemes lenne ezt a területet alaposabban megismerni.

Énhatékonyság

Az iskola alapvetően meghatározza, milyennek értékeli a tanuló saját kognitív képességeit, hiszen naponta visszajelzéseket kap hatékonyságáról a tanároktól és a társaitól egyaránt (akár osztályzatok formájában, akár szóban vagy nonverbálisan), valamint a társak jelenléte miatt a társas összehasonlítás is folyamatosan jelen van. Ezek a visszajelzések lehetnek motiválók és ösztönzők, vagy alááshatják az önbizalmat, hiszen az a mód, ahogyan a tanárok értelmezik a tanulók sikereit és kudarcait, nagyban meghatározza saját képességeikről kialakított képüket, vagyis az észlelt énéhatékonyságot (Bandura, 1994). A tanulási énéhatékonyság-érzése befolyásolja a tanulási tevékenységet, a motivációt és a tanulmányi eredményeket is. Ezért a jó tanulmányi eredményekhez nemcsak a tananyag elsajátítása szükséges, hanem a saját képességeinkben való hit is, ami segít a tudásunk kamatoztatásában (Bandura, 1993).

Ezt támasztja alá Zimmerman és munkatársai (1992) középiskolásokkal végzett kutatása is. Eredményeik alapján a tanulók saját képességeikbe vetett hite befolyásolja az észlelt énéhatékonyságot a tanulmányi eredmények tekintetében, és ez nagyban meghatározza, milyen célokat tűznek ki maguk számára, és végül milyen eredményeket érnek el. Ez alapján a saját magunkba vetett hit, az énéhatékonyság érzése („képes vagyok jó eredményeket felmutatni”) jelentősen hozzájárul a jó tanulmányi eredményekhez.

Optimizmus

A pszichológiai tőkéhez kapcsolódó optimizmus a kihívások keresésében, a képességekben való hitben és a sikerek értékelésében nyilvánul meg (Luthans és mtsai, 2007a), ami alapja lehet az iskolai jóllétnek és a jó tanulmányi eredményeknek.

Kutatási eredmények alapján a felmerülő akadályok reális és rugalmas kezelése fejlesztja a diákok optimizmusát (Seligman és mtsai, 2009), az optimizmus magas szintjével rendelkező diákok pedig könnyebben küzdenek meg az iskolai kihívásokkal (Boman és Yates, 2001). Éppen ezért a tanároknak érdemes biztatniuk a diákokat arra, hogy több szempontból közelítsék meg a problémákat, ami egyúttal a reményt is fejleszt (Snyder, 2002).

Az énéhatékonyság mellett az optimizmusra is hatással lehet a tanárok reális és építő jellegű visszajelzése, valamint kudarc esetén az erőfeszítés hiányának hangsúlyozása a képességek hibáztatása helyett (Boman és mtsai, 2009). Az optimizmus növelheti a tanulási motivációt, ami hatással van az iskolai teljesítményre is (Luthans és mtsai, 2013). A reális optimizmus segít az események helyes értelmezésében, a pozitív aspektusok észrevételében és a hibákból való tanulásban (Schneider, 2001), vagyis összességében kedvezőbb tanulási feltételeket biztosít.

Remény

A remény és kitartás szintén kiemelten fontos célja a tanítási gyakorlatnak, hiszen ha a tanulók hisznek saját hatóerejükben és sikerességükben, valamint keresik a lehetséges megoldási módokat, és nem adják fel akadályok esetén, jobb tanulmányi eredményeket érhetnek el (Snyder és mtsai, 1997). Gilman és mtsai (2006) kamaszokkal végzett vizsgálatukban arra jutottak, hogy a remény magas szintje nemcsak jobb osztályzatokkal jár együtt, hanem az élettél való elégedettséget is növeli, valamint csökkenti az érzelmi distresszt, vagyis a teljesítmény mellett a pszichológiai jóllétre is hatással van.

Reziliencia

A reziliencia, vagyis a rugalmas ellenálló képesség segít megküzdni a nehézségekkel, szembenézni az akadályokkal. Sok oldalról megközelíthető, de iskolai vonatkozásban elsősorban a pozitív pszichológiai erősségeken, valamint intraperszonális és interperszonális erőforrásokon keresztül tűnik leginkább fejleszhetőnek.

Masten (2007) rezilienciát alakító listáján többek között megjelenik az énhatékonyság, a pozitív életszemlélet, az önszabályozás és a teljesítménymotiváció is, de meghatározó az iskolai és otthoni környezet is. A szülők támogatása, a jó tanár-diák viszony és a szoros baráti kapcsolatok, valamint a pozitív iskolai légkör és az iskolához való kötődés mind hozzájárulnak a reziliencia magas szintjéhez. Ezeknek a feltételeknek a megteremtése alapját jelentheti a további kognitív és pszichés fejlődésnek és az iskolai eredményességnek. A Luthans és munkatársai (2006) által kidolgozott intervenció program (PCI) alapján a reziliencia fejlődéséhez járulhat hozzá az, ha az akadályokat, nehézségeket megtanulják a diákok újraértelmezni annak megfelelően, hogy mi az, ami felett kontrollt tudnak gyakorolni és hogyan, és mi az, amire nincs hatásuk. Ez a fajta átke-
retezés nemcsak a nehézségekkel való pozitív megküzdésben segít, hanem a továbblépést és fejlődést is serkenti.

A pszichológiai tőke egyes összetevőinek vizsgálata az oktatásban már régóta jelen van, külön-külön már mind bizonyította jelentőségét, ugyanakkor egységes pszichológiai tőkeként való vizsgálata idáig csak felsőoktatásban jelent meg. Ezen vizsgálatok

*Masten (2007) rezilienciát alakító listáján többek között megjelenik az énhatékonyság, a pozitív életszemlélet, az önszabályozás és a teljesítménymotiváció is, de meghatározó az iskolai és otthoni környezet is. A szülők támogatása, a jó tanár-diák viszony és a szoros baráti kapcsolatok, valamint a pozitív iskolai légkör és az iskolához való kötődés mind hozzájárulnak a reziliencia magas szintjéhez. Ezeknek a feltételeknek a megteremtése alapját jelentheti a további kognitív és pszichés fejlődésnek és az iskolai eredményességnek. A Luthans és munkatársai (2006) által kidolgozott intervenció program (PCI) alapján a reziliencia fejlődéséhez járulhat hozzá az, ha az akadályokat, nehézségeket megtanulják a diákok újraértelmezni annak megfelelően, hogy mi az, ami felett kontrollt tudnak gyakorolni és hogyan, és mi az, amire nincs hatásuk. Ez a fajta átke-
retezés nemcsak a nehézségekkel való pozitív megküzdésben segít, hanem a továbblépést és fejlődést is serkenti.*

eredményei alátámasztják, hogy az általános és középiskolai oktatásban is figyelemre méltó lehet a pszichológiai tőke, érdemes „befektetni” fejlesztésébe.

A pszichológiai tőkével kapcsolatos iskolai vizsgálatok

Luthans és munkatársai (2012) az elsők között vizsgálták a pszichológiai tőke egységes konstruktmánának és az egyetemi teljesítménynek az összefüggéseit. Vizsgálatukban jelentős kapcsolat mutatkozott a hallgatók pszichológiai tőkéjének szintje és elért tanulmányi eredményeik között, vagyis a magasabb pszichológiai tőke jobb osztályzatokkal járt együtt.

Jafri (2013) egyetemi hallgatókkal végzett vizsgálatában arra a következtetésre jutott, hogy a magas pszichológiai tőkével rendelkező hallgatók hisznek magukban és képességeikben, kitartók, jobb szervező- és megküzdőkészséggel rendelkeznek, és ezek összességében jobb tanulmányi eredményekben mutatkoznak meg (Jafri, 2013. 14.), vagyis hasonlóan bizonyítást nyert a tanulmányi eredmények és a pszichológiai tőke közötti összefüggés.

Luthans és munkatársai (2013) üzleti területen tanuló hallgatók pszichológiai tőke-szintjének fejlesztési lehetőségeit vizsgálták meg a Luthans és munkatársai (2006) által kidolgozott rövid intervenciók tréning (*Psychological Capital Intervention*) segítségével. A tréning alapja a remény fejlesztése kihívást jelentő célok felállításával. A célok elérésének lehetséges módjait csoportokban vitatják meg a résztvevők, folyamatosan visszajelvezve egymásnak az elképzelésekről. A közös gondolkodás és a visszajelzések növelik az énhatékonyság érzését és az optimizmust, valamint a reziliencia is fejlődik az esetleges akadályok leküzdésén keresztül. Az intervenciók tréning hatékonynak bizonyult, már rövid foglalkozásokon keresztül is fejlődött a pszichológiai tőke, ami hozzájárulhat a jó tanulmányi eredményekhez (Luthans és mtsai, 2013; Luthans és mtsai, 2010; Luthans és mtsai, 2008b).

Wang és munkatársai (2014) a tanári hatékonyságot vizsgálták a pszichológiai tőkével összefüggésben. Eredményeik alapján bizonyos háttértényezők mellett (pl. egészségügyi állapot, interperszonális kapcsolatok) a pszichológiai tőke szintje is nagyban befolyásolja az észlelt tanári énhatékonyságot, vagyis a tanulók vizsgálata és támogatása mellett érdemes hangsúlyt fektetni a tanárok pszichológiai erőforrásainak fejlesztésére is az oktatás minőségének növelésének céljából.

Annak ellenére, hogy általános és középiskolai környezetben még szinte egyáltalán nem jelent meg a pszichológiai tőke mint fejlesztési lehetőség, olyan új nézőpontot és gyakorlatot kínál az iskolák számára, amire alapozva magabiztos, jól teljesítő és kiegyensúlyozott tanulókat nevelhetnek, ami alapja lehet nemcsak a későbbi sikeres munkavállalásnak, karrierépítésnek, hanem a szociális kapcsolatok pozitív alakulásának is.

A következőkben olyan, más elméleti kontextusban már jól bevált, pozitív pszichológiához köthető gyakorlatokat mutatunk be, melyek a pszichológiai tőke egy részének vagy egészének fejlesztésére irányulnak, és más pozitív pszichológiai intervenciókhoz hasonlóan a tanulmányi eredmények mellett pozitív hatással lehetnek az iskolai légkörre, valamint a tanárok és diákok jóllétére egyaránt (Shankland és Rosset, 2017).

A pszichológiai tőke fejlesztése az iskolában – gyakorlatok, lehetőségek

A pszichológiai tőke és egyes összetevői mérhetőek és megváltoztathatóak, és a teljesítmény mellett más pszichológiai erőforrásokra is jó hatást gyakorolnak (Luthans és mtsai, 2007a). A pszichológiai tőke már rövid intervenciók foglalkozáson keresztül is fejleszhetőnek tűnik (Luthans és mtsai, 2006), ezért az iskolai gyakorlatba beépített fejlesztése hasonlóan pozitív eredményeket hozhat.

Mivel az utóbbi időben egyre nagyobb igény van a pozitív pszichológiai módszerek bevezetésére az iskolában, és több lelkes és elkötelezett tanár szeretné ezeket megismerni és használni, érdemes ezeket az eszközöket minél szélesebb körben elérhetővé tenni, hiszen a gyakorlatok nagy része könnyen és jelentősebb háttértanulmányok nélkül is megvalósítható osztálytermi környezetben. Más pozitív pszichológiai intervenciókhoz hasonlóan a pszichológiai tőke fejlesztése nemcsak a diákok és tanárok jóllétéhez, hanem az iskolai eredményességhez is jelentősen hozzájárulhat (Shankland és Rosset, 2017).

Az alábbi gyakorlatok használata segíthet a tanulóknak képességeik és lehetőségeik felmérésében, múltbeli eredményeik értékelésében, valamint fejleszthetik kitartásukat és alkalmazkodóképességüket, vagyis összességében hozzájárulhatnak a pszichológiai tőke fejlődéséhez. Ugyanakkor a pszichológiai tőke egyes elemeire irányuló intervenciók már a korábbiakban is megjelentek, ezért a felsorolt egyéni erősségeket fejlesztő gyakorlatok egy része már ismerős lehet az olvasó számára, leginkább ezek összerendezése, a pszichológiai tőke célzott, egységes fejlesztése jelent újdonságot. A gyakorlati példák leírása mellett (amelyek már önmagukban is használhatók) igyekszünk további tájékozódást segítő módszertani segítséget nyújtani a pedagógusok számára.

Iskolai célok kitűzése és megvalósítása

A tanév elején megkérjük a tanulókat, hogy írják össze minden egyes tantárgyra vonatkozóan a céljaikat, az elérni kívánt eredményeket, osztályzatokat az adott tanévre (esetleg félévre) vonatkozóan. Foglalják össze azt is, milyen út vezethet a kívánt eredményekhez, milyen nehézségek, kihívások elé néznek a tanév során, az osztálytársaktól és tanároktól milyen segítséget fogadnának szívesen, az adott tanuló miben tudna segíteni másoknak céljaik megvalósításában. Miután mindenki végzett a saját célok meghatározásával, kiscsoportokban megvitatják, hogyan látják az egymás által meghatározott célokat, milyen egyéb lehetőségeket tartanak megvalósíthatónak, hogyan tudnák segíteni egymást a tanév során. Fontos hangsúlyozni a diákok számára, hogy céljaik konkrétak és jól körülírtak legyenek, próbálják a lehető legjobb eredményeket elképzelni, ne pedig az elkerülés legyen a cél, valamint határozzanak meg kisebb célokat is, ami a végső nagy eredményhez vezethet.

A gyakorlat során a lehetséges utak meghatározása, a kihívások keresése fejleszt a reményt, miközben a lehetőségek közös megvitatása, az építő jellegű visszajelzések növelik az élnélvőség érzését és az optimizmust (Luthans és mtsai, 2006). A diákok elképzelik, hogy elérhetik a vágyott eredményeket, legyőzhetik a nehézségeket, ezért optimistábban és nagyobb magabiztossággal kezdhettek bele az iskolai tanévbe. Ez a gyakorlat Luthans és munkatársai (2006) rövid intervenciók tréningjén alapszik, ami már néhány órás foglalkozáson keresztül is hatékonyan bizonyult a pszichológiai tőke fejlesztése szempontjából, és hasonlóképpen megvalósítható iskolai környezetben is.

A célok kitűzése és elérése a pozitív pszichológia egyik fontos eleme, ugyanakkor jól illeszkedik a pszichológiai tőke egyes fogalmaihoz is. A pedagógusoknak készült *Boldogságóra* kézikönyvek (Bagdi és Bagdy, 2017; Bagdi és mtsai, 2017) egyik fő témája a célok kitűzése és megvalósítása, emellett tanulóknak készült gyakorlataik a pozitív pszichológia más témaköreit is érintik. Wellensiek (2014) *Reziliencia tréning* című könyve (bár elsősorban trénereknek és coachoknak íródott) szintén számos, iskolai oktatásba is beépíthető, reziliencia-fejlesztő gyakorlatot tartalmaz. A *Ki a dobozból* című gyakorlat lényege, hogy akkor tudunk igazán fejlődni, ha igyekszünk magunkon túlmutató, de elérhető célokat meghatározni, és ezek elképzelése, jelenlegi helyzetünkkel való összehasonlítása, lépésekre bontott megtervezése segíthet a vágyott célok elérésben (Wellensiek, 2014. 96.).

A lehető legjobb énem

Arra kérjük a tanulókat, hogy gondolják át, milyen lenne a lehető legjobb énjük a jövőben, miután minden a lehető legjobban alakult, mindent elértek, amit csak szerettek volna, hiszen keményen dolgoztak érte. Bátorítsuk őket álmaik, vágyaik megfogalmazására, majd kérjük meg őket, írják le gondolataikat. A gyakorlat befejezéséül arra kérjük a tanulókat, hogy csukott szemmel képzeljék is el néhány percben a leírtakat. Az elképzelt pozitív jövőkép hozzájárulhat az optimista gondolkodás kialakulásához, a tanulók várározással tekinthetnek a jövő kihívásai elé (Peters és mtsai, 2010).

Az események reális értelmezéséhez, a pozitívumok értékeléséhez, a személyes hatékonyság megéléséhez ugyanakkor fontos lehet, hogy tisztában legyünk személyes értékeinkkel, erősségeinkkel és határainkkal. A tanulók saját erősség-történeteiknek megismerése segíthet felmérni, mely helyzetekben tudják a legtöbbet kihozni magukból (Fodor és Molnár, 2020), vagyis mikor magas az észlelt énhatékonyságuk, ami hatással lehet a tanulmányi teljesítményre (Zimmerman és mtsai, 1992). A tanulók erősségeinek felismerését és fejlesztését célzó gyakorlatokat találhatunk Fodor és Molnár (2020) összefoglaló írásában.

Sikereim a múltban

Az előzőekhez kapcsolódik a következő gyakorlat, amely a múltbeli sikerek számbavételén keresztül fejlesztheti a pszichológiai tőkét. A sikerek felidézése által tudatosodik bennünk, hogy képesek vagyunk véghezvinni céljainkat, vagyis nő az énhatékonyság-érzésünk (Bandura, 1994), emellett segít a múlt pozitív átkeretezésében, ami az optimizmust növeli (Schneider, 2001), valamint képesek leszünk a reményteljes egyénre jellemző reális, de kihívást jelentő célokat felállítani (Luthans és mtsai, 2007a), a sikeres alkalmazkodás felismerése pedig a rezilienciát is növeli (Coutu, 2002).

A gyakorlat során megkérjük a tanulókat, hogy írják össze azokat a sikereiket, eredményeiket a múltból, amikre büszkék lehetnek, és vegyék számba azt is, milyen erősségek játszottak szerepet ezek megvalósulásában (Seligman és mtsai, 2005). Érdemes biztatni őket arra, hogy gondoljanak olyan eseményekre is, amikor dicséretet kaptak szüleiktől

A gyakorlat során megkérjük a tanulókat, hogy írják össze azokat a sikereiket, eredményeiket a múltból, amikre büszkék lehetnek, és vegyék számba azt is, milyen erősségek játszottak szerepet ezek megvalósulásában (Seligman és mtsai, 2005). Érdemes biztatni őket arra, hogy gondoljanak olyan eseményekre is, amikor dicséretet kaptak szüleiktől vagy tanáraiktól: milyen érzéssel töltötte el ez őket, és a múltból tanulva a jövőben milyen lépéseket fognak tenni a jó eredmények eléréshez. Donders (2019) reziliencia fejlesztését célzó kézikönyvében hét rezilienciafaktort határoz meg, ezek között található a „megbékélés a múlttal” faktor is. Seligman elképzeléséhez hasonlóan ő is úgy gondolja, hogy érdemes megnézni a sikerek számbavételekor, hogy azokhoz milyen mértékben járultak hozzá az egyéni képességek és a motíváló körülmények. Ezek összegzése segíthet magabiztosabban szembenézni a jövőbeli kihívásokkal (Donders, 2019).

vagy tanáraiktól: milyen érzéssel töltette el ez őket, és a múltból tanulva a jövőben milyen lépéseket fognak tenni a jó eredmények eléréshez. Donders (2019) reziliencia fejlesztését célzó kézikönyvében hét rezilienciafaktort határoz meg, ezek között található a „megbékélés a múlttal” faktor is. Seligman elképzeléséhez hasonlóan ő is úgy gondolja, hogy érdemes megnézni a sikerek számbavételekor, hogy azokhoz milyen mértékben járultak hozzá az egyéni képességek és a motiváló körülmények. Ezek összegzése segíthet magabiztosabban szembenézni a jövőbeli kihívásokkal (Donders, 2019).

„És mégis minden rendben ment”

A következő gyakorlat a rezilienciát fejleszti, ezáltal jótékony hatással van más hozzá köthető erősségekre is, ami alapját jelenti az optimista attribúciós stílus és az énhatékonyság fejlődésének (Masten, 2007). A reziliens személyek jellemzője, hogy nehéz helyzetekben sem uralkodik el rajtuk az aggodalom, úgy érzik, képesek kézben tartani a helyzetet. A gyakorlat a reziliens gondolkodásmód fejlesztésére irányul, ami azt fogalmazza meg, hogy a nehézségek ellenére minden rendben lesz, vagyis felesleges az aggodalom, hiszen „ez nem a világvége” (Bernard és Walton, 2011).

Arra kérjük a tanulókat, hogy idézzenek fel egy olyan eseményt, amikor a legrosszabbra számítottak, vagy valamitől nagyon tartottak, de végül kiderült, hogy aggodalmuk felesleges volt. A történetek feldolgozása megtörténhet akár rövid páros interjú formájában, vagy akár szerepjáték formájában is, ekkor érdemes lehet a legrosszabb és a legjobb forgatókönyvet is eljátszani (Bagdi és mtsai, 2017).

Három jó dolog

A pozitív pszichológia egyik jól ismert gyakorlata szintén működőképes lehet az énhatékonyság és az optimizmus fejlesztése szempontjából. A gyakorlat során megkérjük a diákokat, hogy írjanak le naponta három velük történt jó dolgot egy héten keresztül. Ezek lehetnek iskolai teljesítménnyel, vagy bármi mással kapcsolatos, személyes, fontos és kevésbé jelentős történések. Lényeges része a gyakorlatnak, hogy miután leírták a három jó dolgot, válaszolják meg a következő kérdéseket: „Miért történt ez velem?”, „Mit jelent ez számomra?”, „Mit tehetek, hogy a jövőben további jó dolgok történjenek velem?” (Seligman és mtsai, 2009).

A gyakorlat hozzájárul a reális optimizmus alakulásához a pozitív történések észrevételén keresztül (Schneider, 2001), valamint a tanulási énhatékonyságot is növelheti, ha a tanulók észreveszik, képesek jól teljesíteni, és az erről szóló visszajelzéseket tudatosítják (Bandura, 1994). Wellensiek (2014) *A nap tudatos kialakítása* című gyakorlata segíthet a tanulóknak mindennapjainak tudatosabb tervezésében, ezáltal világosabbak és átláthatóbbak lesznek a teendőik, több energiájuk marad a különböző tevékenységekre, és ez összességében hozzájárul a reziliens működéshez (Wellensiek, 2014. 182.).

Optimista-pesszimista szemléletmód gyakorlása

A gyakorlat előtt érdemes összefoglalni a tanulóknak az optimista és pesszimista szemléletmód sajátosságait. Ahogy a fentiekben részletesen is tárgyaltuk, az optimista személyek a pozitív történéseket személyes, állandó és általános okokkal magyarázzák (pl. „Jó tanuló vagyok, ezért jó lett a dolgozatom.” / „Azért van sok barátom, mert barátságos vagyok.”). Ezzel szemben a pesszimisták külső, szituációhoz köthető és rajtuk kívül álló magyarázatot keresnek pozitív történésekkor (pl. „Azért kaptam jó jegyet, mert szerencsém volt.” / „Azért barátoknak velem, mert kaptam egy új játékot.”). Negatív esemény bekövetkeztekor épp az ellenkezője igaz: a pesszimista személy hajlamosabb magát

hibázthatni és általánosítani a szerencsétlenséget, míg az optimista úgy gondolja, ez csak a helyzethez köthető, ami nem őt minősíti (Seligman, 1998). Ezek mellett ugyanakkor fontos tudatosítani a tanulókkal, hogy a mindennapi életben a reális optimizmus segíthet leginkább helyesen értelmezni az eseményeket (Schneider, 2001).

A feladat során dolgozhatnak a tanulók párokban vagy kiscsoportokban is. A tanár kioszt minden párnak/csoportnak egy-egy szituációkártyát, amin egy helyzet szerepel (pl. „A hétvégén nem tudunk strandolni, mert esni fog az eső.”). A tanulóknak kétféle reakciót kell írniuk a helyzetre, egyik esetben az optimista („Áthívhatom a barátaimat társasozni.”), másik esetben pedig a pesszimista („Sosem jutunk már el a strandra.”) szemléletmódot használva (Bagdi és mtsai, 2017). A gyakorlat végén kérdések használatával a téma alaposabban is megvitatható. (Pl.: Melyiket volt könnyebb megfogalmazni? Miért lehet kifizetődőbb az optimista szemléletmód használata?)

Donders (2019) könyvében a reális optimizmus szintén megjelenik mint rezilienciafaktor, amely többek között az önbizalmon keresztül fejleszhető. A könyv hasznos támpontokat tartalmaz reális optimizmust fejlesztő gyakorlatok tervezéséhez. Az optimista szemléletmód erősítéséhez használhatók ugyanakkor különféle relaxációs és meditációs módszerek is, Bagdy (2017) *Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek* című könyvében pedagógusok számára is hasznos, többek között optimizmust fejlesztő gyakorlatok szerepelnek különböző korcsoportokra bontva.

A bemutatott és ajánlott gyakorlatok egyszerűen, különösebb előképzettség vagy eszközkészlet nélkül alkalmazhatók tanórai keretek között. A feladatok korcsoporthoz igazíthatók (pl. „A lehető legjobb énem” kisiskolások esetén alkalmazható játékos formában is a következő címmel: „Ha szuperhős lennék...”), szabadon tovább gondolhatók, a dráma- és művészetpedagógia eszközeivel is megvalósíthatók. A pozitív pszichológiai szemléletmód jelenléte és a célzottan pszichológiai tőkét fejlesztő gyakorlatok mindamelllett, hogy színesebbé, érdekesebbé tehetik a tanítás-tanulás folyamatát, hozzájárulhatnak a tanulók eredményességéhez is a pszichológiai erősségek fejlődésén keresztül.

Ezeket a gyakorlatokat természetesen tovább lehet fejleszteni és a különböző felhasználói csoportok sajátosságaihoz és igényeihez alakítani. Egyrészt érdemes a témákat kifejezetten a tanulási folyamathoz, a tanulási sikerekhez, kudarcokhoz, illetve a tantárgyi tartalmakhoz is kötni, melyek ebben a formában célzottabban szolgálják a jó teljesítmény elősegítését. Másrészt fontos látni, hogy a beavatkozások akkor érnek el igazán tartós hatást, ha azok nem csak elszórtan, hanem rendszeresen, illetve az intézményi működés különböző szintjein is megjelennek, vagyis ha rendszerszemléletben gondolkodunk a pozitív pszichológiai intervenciókról. Ennek fényében nem csak a tanulókkal, hanem a tanárokkal is lehet hasonló gyakorlatokat végezni, és lehet beszélni a tanév tervezése során a kialakított személyes célokról, a korábbi tanítási sikerekről, vagy arról, hogy hogyan sikerült korábban egy nehéz iskolai helyzetet megoldani. Ezek a beszélgetések a kapcsolatépítés és a jóllét növelése mellett a tanítási tapasztalatok tudatosítását és átadását, vagyis a tanítási hatékonyságot is elősegíthetik.

Összefoglalás

Írásunk célja az volt, hogy megismertessük az olvasót a pozitív pszichológiához és pozitív szervezeti viselkedéshez köthető pszichológiai tőke fogalmával, eddigi kutatási eredményeivel, majd bemutassuk az iskolai kutatások és fejlesztések lehetőségeit. A pszichológiai tőke alkalmazhatósága munkahelyi és felsőoktatási környezetben már bizonyítást nyert nemcsak a teljesítményre, hanem más pszichológiai erősségekre vonatkozóan is, de általános és középiskolai környezetben idáig nem vizsgálták jelentőségét. Ugyanakkor a kognitív képességek fejlesztése mellett egyre inkább előtérbe kerül a

tanulók pszichológiai kompetenciáinak, szociális és érzelmi fejlesztésének fontossága, és a pszichológiai tőke egy olyan új beavatkozási lehetőséget jelent, ami hozzájárulhat a tanulók jóllétéhez és az iskolai eredményességhez egyaránt. A pszichológiai tőke egyes összetevőit (énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia) már a korábbiakban is vizsgálták iskolai környezetben, de úgy gondoljuk, azok egységes, célzott fejlesztése még látványosabb eredményekkel járhat. A bőséges elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása segíthet a tanulókat céltudatos, kitartó és alkalmazkodóképes felnőttekké nevelni, akik pszichológiai erősségeiknek köszönhetően megfelelően tudnak reagálni a kihívásokra. Írásunk végén ezért olyan intervenciós gyakorlatokat mutattunk be, amelyek beépíthetők a tanítási gyakorlatba, és alkalmazásuk hozzájárulhat a tanulók pszichológiai tőke-szintjének fejlődéséhez.

Szabó Renáta Krisztina

Debreceni Egyetem

Fodor Szilvia

Debreceni Egyetem

Irodalom

- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F. & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. DOI: [10.1002/hrdq.20070](https://doi.org/10.1002/hrdq.20070)
- Bagdi Bella & Bagdy Emőke (2017). *Boldogságóra: kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek (10-14 éveseknek)*. Budapest: Mental Focus.
- Bagdi Bella, Bagdy Emőke & Dobrova Zita (2017). *Boldogságóra: kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek (6-10 éveseknek)*. Budapest: Mental Focus.
- Bagdi Bella, Bagdy Emőke & Tabajdi Éva (2017). *Boldogságóra: kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek (3-6 éveseknek)*. Budapest: Mental Focus.
- Bagdy Emőke (2017). *Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373. DOI: [10.1521/jscp.1986.4.3.359](https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359)
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. DOI: [10.1207/s15326985ep2802_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachandran, V. S. (szerk.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4. New York: Academic Press. 71–81.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In Adair, J. G., Belanger, D. & Dion, K. L. (szerk.), *Advances in Psychological Science*, Vol. 1: Personal, Social and Cultural Aspects. Hove, UK: Psychology Press. 51–71.
- Békés Vera (2002). Reziliencia-jelenség avagy az ökológizáló tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In Forrai Gábor & Margitay Tihamér (szerk.), *Tudomány és történet*. Budapest: Typotex. 215–228.
- Bernard, M. E. & Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 22–37. DOI: [10.21913/jsw.v5i1.679](https://doi.org/10.21913/jsw.v5i1.679)
- Boman, P. & Yates, G. C. R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 401–411. DOI: [10.1348/000709901158587](https://doi.org/10.1348/000709901158587)
- Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lillies, E. & Jones, C. (2009). Optimism and the school context. In Furlong, M. J., Gilman, R. & Huebner, S. (szerk.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge. 129–170.
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46–50. <https://hbr.org/2002/05/how-resilience-works> Utolsó letöltés: 2020. 07. 06.
- Donders, P. (2019). *Reziliencia – Hogyan fejlesztjük lelki ellenálló képességünket, és előzzük meg a kiégést?* Budapest: Harmat Kiadó.
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. DOI: [10.1037/0022-3514.92.6.1087](https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087)
- Fodor Szilvia & Korényi Róbert (2019). Jóllét és teljesítmény az iskolában – A kibékíthető ellentét. In Polonyi Tünde, Abari Kálmán & Szabó Fruzsina (szerk.), *Innováció az oktatásban*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó. 83–103.

- Fodor Szilvia & Molnár Adrienn (2020). Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4-5), 20–39. DOI: [10.14232/iskkult.2020.4-5.20](https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.4-5.20)
- Gilman, R., Dooley, J. & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(2), 166–178. DOI: [10.1521/jscp.2006.25.2.166](https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.2.166)
- Jafri, H. M. (2013). A study of the relationship of psychological capital and students' performance. *Business Perspectives and Research*, 1(2), 9–16. DOI: [10.1177/2278533720130202](https://doi.org/10.1177/2278533720130202)
- Luthans, B. C., Luthans, K. W. & Avey, J. B. (2013). Building the leaders of tomorrow: The development of academic psychological capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 191–199. DOI: [10.1177/1548051813517003](https://doi.org/10.1177/1548051813517003)
- Luthans, B. C., Luthans, K. W. & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87(5), 253–259. DOI: [10.1080/08832323.2011.609844](https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609844)
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. DOI: [10.1016/j.orgdyn.2004.01.003](https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003)
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695–706. DOI: [10.1002/job.165](https://doi.org/10.1002/job.165)
- Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 57–72. DOI: [10.5465/ame.2002.6640181](https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181)
- Luthans, F., Avey, J. & Patera, J. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209–221. DOI: [10.5465/ame.2008.32712618](https://doi.org/10.5465/ame.2008.32712618)
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J. & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. DOI: [10.1002/hrdq.20034](https://doi.org/10.1002/hrdq.20034)
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B., Norman, S. & Combs, G. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387–393. DOI: [10.1002/job.373](https://doi.org/10.1002/job.373)
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. DOI: [10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x)
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45–50. DOI: [10.1016/j.bushor.2003.11.007](https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007)
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J. & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219–238. DOI: [10.1002/job.507](https://doi.org/10.1002/job.507)
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001)
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–38. DOI: [10.1037/0003-066x.56.3.227](https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227)
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930. DOI: [10.1017/s0954579407000442](https://doi.org/10.1017/s0954579407000442)
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1071–1094. DOI: [10.1017/s0954579404040143](https://doi.org/10.1017/s0954579404040143)
- Peters M. L., Flink I. K., Boersma K & Linton S. J. (2010). Manipulating optimism: can imagining a best possible self be used to increase positive future expectancies? *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 204–211. DOI: [10.1080/17439761003790963](https://doi.org/10.1080/17439761003790963)
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44–55. DOI: [10.1037/0003-066x.55.1.44](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.44)
- Scheier, M. & Carver, C. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55(2), 169–210. DOI: [10.1111/j.1467-6494.1987.tb00434.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00434.x)
- Scheier, M. & Carver, C. (1992). Effects of optimism on psychological and physical wellbeing: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201–228. DOI: [10.1007/bf01173489](https://doi.org/10.1007/bf01173489)
- Schneider, S. L. (2001). In search of realistic optimism. *American Psychologist*, 56(3), 250–263. DOI: [10.1037/0003-066x.56.3.250](https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.250)
- Seligman, M. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. DOI: [10.1037/0003-066x.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5)
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. DOI: [10.1080/03054980902934563](https://doi.org/10.1080/03054980902934563)

- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. DOI: [10.1037/0003-066x.60.5.410](https://doi.org/10.1037/0003-066x.60.5.410)
- Shankland, R. & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363–392. DOI: [10.1007/s10648-016-9357-3](https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3)
- Skodol, A. E. (2010). The resilient personality. In Reich, J. W., Zautra, A. J. & Hall, J. S. (szerk.), *Handbook of adult resilience*. New York: The Guilford Press. 112–125.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. DOI: [10.1207/s15327965pli1304_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1304_01)
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. & Harney, P. (1991). The will and the ways. Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. DOI: [10.1037/0022-3514.60.4.570](https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570)
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H. & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399–421. DOI: [10.1093/jpepsy/22.3.399](https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399)
- Snyder, C. R., Rand, K. L. & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. In Snyder, C. R. & Lopez, S. (szerk.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press. 257–276.
- Stajkovic, A. (2006). Development of a core confidence higher-order construct. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1208–1224. DOI: [10.1037/0021-9010.91.6.1208](https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1208)
- Szokolszky Ágnes & V. Komlósi Annamária (2015). A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 11–26. DOI: [10.17627/ALK-PSZICH.2015.1.11](https://doi.org/10.17627/ALK-PSZICH.2015.1.11)
- Wang, J. H., Chen, Y. T. & Hsu, M. H. (2014). A case study on psychological capital and teaching effectiveness in elementary schools. *International Journal of Engineering and Technology*, 6(4), 331–337. DOI: [10.7763/ijet.2014.v6.722](https://doi.org/10.7763/ijet.2014.v6.722)
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. DOI: [10.1375/aedp.28.2.75](https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75)
- Wellensiek, S. K. (2014). *Reziliencia tréning – A csapat pszichikai ellenálló képességének fejlesztésére*. Miskolc: Z-Press Kiadó Kft.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic achievement: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. DOI: [10.3102/00028312029003663](https://doi.org/10.3102/00028312029003663)

Absztrakt

A pozitív pszichológia térnyerésével egyre inkább előtérbe kerülnek azok az intervenciók, amelyek az egyéni és közösségi szintű fejlődést célozzák meg (Seligman és Csikszentmihályi, 2000). A pozitív szervezeti viselkedéshez köthető pszichológiai tőke újfajta fejlesztési lehetőséget jelent a pozitív pszichológia iskolai vonatkozásában. Összetevői, az énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia jól ismert és vizsgált fogalmak, amelyek külön-külön már mind bizonyították jelentőségüket a tanulók pszichológiai jólléte és iskolai teljesítménye szempontjából. A pszichológiai tőke egységes vizsgálata idáig elsősorban szervezeti és felsőoktatási környezetben folyt. Az eredmények alapján négy összetevője egymást erősítve, együttesen járul hozzá igazán a munkahelyi és tanulmányi eredményességhez, jólléthez, elégedettséghez, és más pszichológiai erőforrások fejlődéséhez (Avey és mtsai, 2011; Jafri, 2013). Ugyanakkor a szervezeti környezetben megjelenő, vizsgálható fogalmak (munkahelyi teljesítmény, szervezeti attitűdök, pozitív szervezeti viselkedés, támogató munkahelyi klíma) más formában, de iskolai környezetben is értelmezhetők, ezért feltehetően a pszichológiai tőke egységes vizsgálata és fejlesztése hasonlóan jó eredményekkel járna általános és középiskolákban is. Cikkünkben ismertetjük a pszichológiai tőke elméleti hátterét, kutatási eredményeit és iskolai alkalmazási lehetőségeit. Kitérünk arra is, hogy a pszichológiai tőke miért több, mint összetevőinek egésze (Luthans és mtsai, 2007a), és milyen módon építhető be a tanítási gyakorlatba. Írásunk olyan gyakorlatok bemutatásával zárul, amelyek célzottan a pszichológiai tőke fejlesztésére irányulnak. Ezen gyakorlatok rendszerszemléletű alkalmazása, tanulási folyamathoz illesztése hozzájárulhat a tanulmányi eredményességhez, valamint a tanárok és diákok pszichológiai jóllétéhez is.