

A POZITÍV FIATALKORI FEJLŐDÉS ELMÉLETE ÉS MODELLJEI



KÖRÖSSY Judit

judit.korossy@psy.u-szeged.hu

Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A tanulmány célja, hogy bemutassa a pozitív fiatalkori fejlődés elméleti kereteit, fontosabb jellemzőit és három modelljét. *Módszerek:* A pozitív fiatalkori fejlődés megközelítéseinek kulcsjellemzői és három modellje kerülnek áttekintésre. *Eredmények:* Az elmélet lényeges téziseinek bemutatása kiemeli, hogy a serdülők képesek kialakítani és fejleszteni az erősségeiket, kompetenciáikat a felnőttkorba való átmenet során. A fiatalok aktívan szabályozzák saját fejlődésüket, amelynek során nemcsak a saját kibontakozásukhoz járulnak hozzá, hanem a közösség és a társadalom fejlődéséhez is. A pozitív fiatalkori fejlődés modelljei közül az 5 C modell, a Fejlődési források, a Kezdeményezés megközelítés ismerhető meg részletesen. *Következtetések:* A modellek különbségei ellenére az erősségekkel és a környezeti forrásokkal kapcsolatos tartalmi hasonlóságok jelentősnek tűnnek. A pozitív fiatalkori elmélet és a hozzá kapcsolódó gyakorlat igazolásához szükség lenne kulturközi vizsgálatokra.

Kulcsszavak: pozitív fiatalkori fejlődés, kompetenciák, fejlődési források

BEVEZETÉS

MIT JELENT A POZITÍV FIATALKORI FEJLŐDÉS KIFEJEZÉS?

Damon (2004) azzal kezdi sokat idézett cikkét, hogy minden gyereknek van tehetsége, erőssége és érdeklődése, ami a sikeres jövő lehetőségét biztosítja a számára. A pozitív

fiatalkori fejlődés (*positive youth development*) szemléletmódja a gyermek- és serdülőkori képességek és erősségek változását vizsgálja, valamint azt, hogy milyen feltételek szükségesek a sikeres fejlődéshez, a kibontakozáshoz vagy növekedéshez (*thriving*).

Az 1990-es évektől megjelenő irányzat olyan különböző tudományterületek eredményeit integrálja, mint a fejlődéslélektan,

orvostudomány, közegészségügy, szociológia, szociális munka, oktatásügy. A határozottan fejlődéslélektani szemléletű megközelítés egyszerre elmélet és alkalmazásmód is. Elsősorban a fiatalok pozitív fejlődési kiemelésének feltételeit, kontextusát kívánja elősegíteni és támogatni, amelynek során a fiatal a saját fejlődésében aktívan és szándékosan részt vevő személyt definiálja.

A pozitív fejlődési eredmény definiálása-kor és vizsgálatok az a gondolat került a középpontba, hogy minden serdülőnek van lehetősége a pozitív fejlődésre, a felnőttkorba való átmenet sikeres megvalósítására. A pozitív fejlődés kifejezés azt jelenti, hogy a fiatal – megfelelő környezeti feltételek esetén – képes kialakítani és fejleszteni belső erősségeit, képességeit és kiaknázni fejlődési lehetőségeit. Az új szemlélet arra irányul, hogy a gyerekek és serdülők fejlődését a produktív aktivitás során értse meg, és ne a sérült gyerekek problémás viselkedése és annak korrekciója, terápiája álljon a figyelem központjában (Damon, 2004). Ez a szemléletmód szembe megy azzal a korábbi felfogással, amely a serdülőkorot viharos és feszültséggel teli korszaknak látta, és amely elsősorban a fiatalok nehéz alkalmazkodását, problémás és kockázatos viselkedését hangsúlyozta (Damon, 2004; Lerner et al., 2005a).

A pozitív fiatalkori pszichológia új koncepciót fogalmaz meg a serdülőkről. Ez a szemlélet elismeri a fejlődési kihívásokat és nehézségeket, de a fejlődést nem úgy koncipiálja, mint a hiányok és a kockázatok legyőzését. Ehelyett a fiatalot képességekkel rendelkező, folyamatosan exploráló, kompetens személynek tartja, aki lényegesen hozzá tud járulni a környezete fejlődéséhez (Damon, 2004). Az új szemlélettel egy új szótár is megjelent, amely tartalmazza például a következő szavakat és kifejezéseket:

„erősségek, fejlődési forrás, állampolgári részvétel, kibontakozás” (Lerner et al., 2005b: 20).

A pozitív fiatalkori fejlődés elmélete a fejlődési rendszer elmélet keretei között formálódott, és így hangsúlyozza az emberi fejlődést szabályozó különböző szerveződési szintek dinamikus és szisztematikus kapcsolatát. Az egyén és környezete közötti, kétirányú és kölcsönösen ható kapcsolatot jelölik a következő módon: egyén ↔ kontextus (Lerner et al., 2005b). Ez a kapcsolat szabályozza, irányítja az egyén fejlődésének pályáját: sebességét, irányát, eredményét (Lerner, Lerner és Benson, 2011). Ebben a felfogásban plasztikus az egyén, akinek a fejlődését befolyásolja a sokféle környezeti hatás (biológiai, pszichológiai, környezeti, történelmi), és az ezekkel kapcsolatba kerülő egyén maga. Az egyén és a környezet közötti kölcsönösen előnyös kapcsolat teszi lehetővé az adaptív fejlődésszabályozást, melynek során az egyén aktívan szabályozza a saját fejlődését. Akkor adaptív a fejlődésszabályozás, ha egyensúly alakul ki az egyén kapacitása és erősségei, illetve a fejlődést segítő társas hatások között, amelynek során egészséges, pozitív egyéni és társadalmi fejlődés jöhet létre (Lerner et al., 2005b; Benson, Scales, Hamilton és Sesma, 2006, Bowers et al., 2015). A pozitív fiatalkori fejlődés fogalmát tesztelő vizsgálatok azt a feltételezést fogalmazták meg, hogy ha a fiatalok erősségei (pl. iskolai elköteleződés, elvárások, célok) támogató családi, iskolai, közösségi forrásokkal találkoznak, akkor a fiatalok fejlődése, kibontakozása optimális lesz, ezáltal a környezetük fejlődéséhez is hozzájárulnak, sőt a kockázatos, deviáns viselkedés is kevésbé lesz valószínű (Lerner, Lerner és Benson, 2011).

A pozitív fiatalkori fejlődés szemléletében a fejlődési rendszer elmélet mellett a re-

zilienciakutatások eredményei is felefedezhetők olyan szakkifejezések mentén, mint kitartás, remény, célirányultság, sikerorientáció, teljesítménymotiváció, hit a jövőben, koherenciaérzés. A nehézségek és hátrányok legyőzésére alkalmas képességek vizsgálata mögött viszont mégis egy olyan szemlélet húzódik meg, amely a fejlődéssel kapcsolatos veszélyt és stressztényezőket hangsúlyozza. A rezilienciakutatások a sikeres fejlődést tehát a kedvezőtlen fejlődéssel szemben határozzák meg, és nem úgy fogják fel, mint ami a kihívásokra adott normális alkalmazkodás, így nem tud átfogó, univerzális modellt adni a fiatalkori fejlődésről (Damon, 2004).

A pozitív fiatalkori fejlődésnek többféle modellje jött létre, de a következő központi gondolatok hasonlóan tűnnek az eltérő koncepciókban (Benson, Scales, Hamilton és Sesma, 2006). Minden fiatalnak inherens kapacitása van a pozitív fejlődésre, ami akkor valósulhat meg, ha a fiatal beágyazódik a fejlődését segítő környezetbe, kapcsolatokba és kontextusokba, sőt ezekben aktívan részt vesz. A közösségi támogatás és részvétel minden fiatalnak lehetőséget biztosít kibontakozásra, a képességek kiteljesítésére, de a támogatás stratégiája és taktikája a fiatal társadalmi helyzetétől függően változhat. A közösség működőképes és kritikus közvetítője a pozitív fejlődésnek, a fiatalok pedig a legfontosabb szereplői a saját fejlődésüknek, és fontos forrásai a kibontakozást segítő kapcsolatok kialakításának.

A következőkben három olyan modell kerül bemutatásra, amely az előbbi gondolatok mentén hasonlóságot mutat, de különbözik abban, hogy milyen erősségeket és képességeket emel ki a sikeres serdülőkori fejlődés folyamatában, továbbá hogy milyen feltételeket lát fontosnak a kibontakozás során.

A POZITÍV FIATALKORI FEJLŐDÉS MODELLJEI

Az „5 C modell”

Részben korábbi eredményekre támaszkodva a 2000-es évek elején kialakult a pozitív fiatalkori fejlődés 5 C modellje. Az öt c betűvel kezdődő fogalom (*competence, confidence, caring, connection, character*) mindegyike több mentális, szociális és viselkedéses elemet tartalmaz, és ez az öt fogalom együtt megtestesíti a pozitív fiatalkori fejlődést, tehát a sikeres alkalmazkodást, a személyiség és a belső erőforrások kibontakozását (Lerner et al., 2006b5). A pozitív fejlődés következménye a hozzájárulás (*contribution*), ami a hatodik c betűs fogalom Lerner modelljében. Ez azt jelenti, hogy a kibontakozás egyik eredménye a társadalom fejlődéséhez való hozzájárulás lehet. Másik sikeres fejlődési eredmény a kockázatos és problémás viselkedés hiánya, illetve ritka és gyenge megjelenése. Az öt pszichológiai konstrukció akkor fejlődhet a legjobban, ha a serdülő olyan képességeket építő közösségben vesz részt, ahol a felnőtt-serdülő kapcsolat pozitív, hosszan tartó, és ahol vagy vezetőként, vagy tagként a fiatal maga is hozzájárulhat a közösség értékes aktivitásához (Lerner et al., 2005a). A *kompetencia* kategória tartalmazza a megfelelő társas (pl. társas konfliktus megoldás), kognitív (pl. döntéshozás), iskolai (pl. jó tanulmányi előmenetel) és pályaválasztási (pl. pályaválasztási lehetőségek feltérképezése) képességeket. Az *önbizalom* azt a globális pozitív önértékelést, önértékelést és énhatékonyt jelenti, ami feltétele a kezdeményezésnek, aktivitásnak, a sikeres társas kapcsolatoknak. A *gondoskodás* a másokkal kapcsolatos szimpátia és empátia képességét fedi le, míg a *kapcsolatok* fogalom

a szülőkkel, kortársakkal, iskolával és közösségekkel folytatott pozitív és kölcsönösen fenntartott köteléket jelenti. A *karakter* kifejezés a moralitást és integritást foglalja magába, a helyes viselkedési és morális szabályok ismeretét és tiszteletét. Az öt kategória együttes előfordulása biztosítja a hatodik fogalom, a *hozzájárulás* kialakulását, aminek szemléleti, ideológiai és viselkedéses oldala is van egyszerre. Az a serdülő, aki hisz abban, hogy ő is aktív formálója a saját maga és a közösség jobbá tételének, és úgy gondolja, hogy valamit vissza kell adni a környezetének (szemléleti aspektus), illetve eszerint is cselekszik (segít másoknak, önkéntes munkát végez valamely közösségben, vezetőként vagy mentorként tevékenykedik) az elősegíti a további fejlődését önmagának és a közösségének is (Lerner et al., 2005b).

Az empirikus vizsgálat igazolta a hat kategória létezését 11 éves fiataloknál (Lerner et al., 2005; Phelps et al., 2009), sőt a longitudinális vizsgálatok azt bizonyították, hogy ugyanezek a kategóriák megjelentek a 10. és 11. osztályos fiataloknál is (Lerner et al., 2010, Lerner et al., 2011). Az első mérésekben az öt C kategória elsőrendű látens faktorként jelent meg, és másodrendű látens faktorként kapcsolódott ehhez az általános pozitív fiatalkori fejlődés konstrukciója (Lerner et al., 2005b). Újabban viszont több tanulmány is a kétfaktoros elrendeződést igazolja, a változók egy része ugyanis jobban kapcsolódott az általános területet jelentő pozitív fiatalkori fejlődés konstruktumhoz, míg más tételek inkább tartoztak a specifikus 5 C faktor valamelyik kategóriájához (Geldhof et al. 2013; Erentaitė és Raižienė, 2015).

A fejlődés környezeti feltételeinek vizsgálata azt mutatta, hogy más-más tényezők hozhatók kapcsolatba a kibontakozás és a problémaviselkedés egyes elemeivel (Bowers et

al., 2011). A longitudinális vizsgálatban a pozitív fejlődés mutatója azoknál a serdülőknél volt tartósan magas szintű, ahol gyakori volt a családi közös aktivitás (pl. együtt étkezés), a szülő elérhetősége megfelelő volt, és ahol aktív közösségként működött a lakóhelyi környezet. A gyakori szabályszegést elkövető fiataloknál viszont az iskolai környezet hatása bizonyult meghatározónak: a problémás serdülők kevésbé vettek részt az iskola oktatási segítséget nyújtó, rekreációs és délutáni programjaiban, és az ő esetükben nagy volt a tanuló-tanár arány.

Fejlődési források (developmental assets) modellje

Scales (1999) szerint nyilvánvaló, hogy az egészséges fejlődés szempontjából szükséges a kockázatok csökkentése. De még ha csökkentjük is a fejlődési kockázatot, akkor is felmerül az a kérdés, hogy milyen pozitív dolgot szeretnénk adni a fiataloknak, milyen pozitív fejlődést szeretnénk számukra lehetővé tenni. Scales (1999) hangsúlyozza, hogy meg kell találni a fiatalok számára szükséges pozitív építőköveket, vagyis azokat a fejlődési forrásokat és erősségeket, amelyek tartalmazzák, de meg is haladják a problémás fejlődés felismerését és csökkentését. A fejlődés, kibontakozás nem egyenlő a túléléssel vagy az egyszerű felnövekedéssel, a felnőttkorba lépéssel. A kibontakozás a lehetőségek, potenciálok teljes elérését jelenti (Benson et al., 1999).

Benson és munkatársai kétféle nagyobb csoportját különböztetik meg a fejlődést támogató tényezőknek: külső vagy környezeti források, és belső források (Benson et al., 1999; Scales, 1999). Ez utóbbiak olyan pszichés jellemzőket tartalmaznak, mint elkötelezettség, értékek, kompetenciák. A külső és belső forrásokhoz kapcsolódó tényezőket

a prevenció- és a rezilienciakutatásokból emelték ki a kutatók (Scales, 1999). A 20 külső és 20 belső forrás négy-négy nagyobb kategóriába rendeződik.

A külső források olyan sajátos tapasztalatokat jelentenek, amelyek akkor hatásosak, ha a fiatal gyakran, sok helyzetben, kontextusban és következetesen találkozik ezekkel. A négy külső fejlődési forrás kategóriái a következők.

Támasz: támasz, gondoskodás és szeretet – ezt kell megtapasztalnia a gyerekeknek a családban, iskolában és sok más felnőttel kapcsolatban is. A családban a pozitív kommunikáció, az iskolában a gondoskodó iskolai klíma adhatja meg az elfogadás érzését. Az intézményeknek, szervezeteknek is pozitív, támaszt nyújtó környezetet kell biztosítani a kibontakozás eléréséhez.

Felhatalmazás (empowerment): a közösségnek értékelnie kell a fiatalt, és lehetőséget kell adni, hogy a fiatal is hozzájáruljon a közösséghez. A közösség számára hasznos szerep betöltéséhez és a másoknak nyújtott segítség és önkéntes feladatok ellátásához viszont szükség van arra, hogy a fiatal biztonságosan érezze magát e közösségekben.

Határok, elvárások: a fiatalnak ismerni kell, hogy mit várnak el tőle, és tudnia kell, hogy a viselkedése e határokon belül van-e. Túl az elvárások világos megfogalmazásán és a figyelemmel követésen, a pozitív és felelősséget vállaló szülői és tanári modellnyújtás is segíti a szabályok megismerését.

Konstruktív időfelhasználás: gazdag és konstruktív alkalmakat kell biztosítani a fejlődésre, kreatív aktivitást a fiataloknak szánt programok (klubban, sportkörben) és otthoni tevékenységek által.

A belső források olyan képességek, amelyek nem fejlődnek ki automatikusan, hanem minden fiatallal foglalkozó közösség-

nek, fórumnak erősítenie kell ezeket a képességeket.

Tanulással kapcsolatos elkötelezettség: ez a kategória a tanulással, oktatással való élethosszig tartó elköteleződést jelöli, amit segít az iskolai kötődés és bevonódás, illetve a teljesítménymotiváció.

Pozitív értékek: olyan értékek (pl. segítségnyújtás, becsületesség) kialakítása kell a fiataloknak, amelyek irányítják a választásukat. A személyes felelősség elfogadása és gyakorlása is ilyen pozitív értéknek tartható.

Szociális kompetencia: ide tartoznak a pozitív választásokat, a kapcsolatok építését és a sikerek elérését lehetővé tevő képességek és kompetenciák (tervezés, döntéshozás, interperszonális kompetencia).

Pozitív identitás: saját erejét, céljait, értékét éreznie kell a fiatalnak, emellett pozitívan kell látnia a személyes jövőjét. Ez akkor lehetséges, ha pozitív önértékelés és személyes kontrollérzet alakul ki a fiataloknál.

Benson és munkatársai szerint a külső és belső fejlődési források pozitív választ adnak a serdülőkori kihívásokra és kockázatokra (Benson et al., 1999). A következő három szerep betöltése teszi ezt lehetővé. 1. A fejlődési források olyan védőfaktorok, amelyek a nagyon kockázatos viselkedéssel szemben (pl. drogfogyasztás, problémás alkoholfogyasztás, antiszociális viselkedés) oltásként hatnak. 2. Emellett erősítő, fokozó tényezők is, mert növelik a kibontakozás (pl. iskolai sikeresség, vezetői szerep, egészség megőrzése, nehézségek legyőzése, segítségnyújtás másoknak) lehetőségét. 3. Rezilienciafaktorokként is működnek a fejlődési források, hiszen a fejlődéssel interferáló deficitek (pl. fizikai vagy szexuális abúzus) negatív hatását tudják csökkenteni. A fejlődési források jótékony hatásával kapcsolatban ugyanakkor a korlátokat is megemlítik a szerzők. A fejlődési

források hatásosak ugyan, de nem feltétlenül nyújtanak garanciát. Egyrészt nagyon sok egyéb tényező is befolyásolja az egyén viselkedését. Másrészt a források hiánya vagy kisebb jelenléte nem jelent egyértelmű kudarcot és fejlődési elakadást, sőt a deficiteket és kockázatos viselkedést kiváltó körülmények sem determináló tényezők, és sokszor a kockázatos viselkedés sem vezet egyértelműen súlyos következményhez. A fejlődési források tehát inkább valószínűsítő és nem meghatározó tényezők.

Több vizsgálat is azt igazolta, hogy ha a meglévő fejlődési forrás pozitívabbra változott, akkor csökkent a serdülők rizikómagatartása, illetve a forrásban gazdag feltételek között nevelkedő fiatalok sokkal nagyobb valószínűséggel mutatták a kibontakozás, sikeres fejlődés jeleit (Benson et al., 1999; Benson et al., 2004; Scales et al., 2006).

Kezdeményezés modell

Larson (2000) szerint a pozitív fejlődés központi komponense a kezdeményezés, amit empirikus adatok eredményei alapján határozott meg. A középosztálybeli fehér amerikai minta önbeszámolás vizsgálata szerint a fiatalok nagy része motiválatlan, unatkozik, és nem érdekli a saját élete sem. A napi életesemények és tapasztalatok random módon vizsgált pillanatainak 27%-ában a fiatalok unalomról számoltak be, és ez még a becsületes, nem törvénszegő fiatalokra is jellemző volt.

Larson azt írja, hogy az unalom, elidegenedés, értelmetlen kihívások nélküli állapot élménye ugyan nem patológiás, de mindenképpen a pozitív fejlődés hiányának a jeleként értelmezhető. Ezen túl a korábban családi stressznek, emocionális zavarnak vagy maladaptív kognitív működésnek tulajdonított serdülőkori problémaviselkedés

és kisebb törvénszegő magatartás is a pozitív életpálya megélésének a hiányaként fogható fel.

Az unalommal és motiválatlansággal szemben a kezdeményezés lehet az a képesség, amely segíti a pozitív fejlődés kialakulását a fiataloknál. A kezdeményezés során a serdülő motivált arra, hogy a kihívást jelentő cél felé fordítsa a figyelmét, és erőfeszítést tegyen a cél elérésére. A kezdeményezés (hasonló fogalom, mint az ágencia, vagy autonóm aktivitás) szükséges a pozitív fejlődés olyan más elemeihez is, mint például a kreativitás, vezetői szerep, altruizmus, állampolgári részvétel.

Három feltétel teljesülésekor alakulhat ki a kezdeményezés képessége (Larson, 2000). Az egyik az intrinzik motiváció, ami aktivitási, cselekvési vágyat és erőfeszítést foglal magába. A másik feltétel a környezettel való összehangolt elköteleződés, ahol tényleges feladatban, valódi kihívás során tapasztalja meg a fiatal a konstruktív figyelem gyakorlását, vagyis a feladat elvégzéséhez szükséges rendezettség és a szabályok kialakításának lehetőségét. Harmadik feltételként a szerző az idői dimenziót jelöli meg, ami olyan fontos tapasztalatokhoz juttatja a serdülőt, mint a feladatmegoldási stratégia módosítása, a visszaesés, újraértékelés, akadályok leküzdése és a kitartás.

Larson azt is részletesen elemézi, hogy milyen feladat és milyen környezet segíti a kezdeményezés két elemének, az intrinzik motivációnak és a koncentrált figyelemnek a megjelenését és tartós fennmaradását. A korábbi vizsgálatok azt bizonyították, hogy a szándékos, önként vállalt, strukturált tevékenység az, ami ezt lehetővé teszi, például a sport, hobbi, művészeti vagy szervezetben végzett tevékenység. Az iskolai feladatok és a baráti kapcsolatok azért nem alkalmasak

e két elem gyakorlására, mert az előbbi a koncentrált figyelmet ugyan valamennyire működteti, de az intrinzik motivációt nem mozgatja meg, a baráti találkozások pedig éppen fordítva hatnak, a belső motiváltság erős, de a figyelem működése gyenge a közös tevékenység során. A feladat sajátosságai mellett a strukturált környezet általános leírását is megadja a szerző. Elsősorban az a fontos, hogy jelen legyen egy támaszt nyújtó, mentoráló felnőtt, aki segíti a feladatmegoldást, de a célok kijelölése, a szabályok kialakítása már a fiatalok szerepéhez tartozik. A csoportban végzett tevékenységet valódi környezetben, igazi korlátok és kényszerítő körülmények között kell megtapasztalni, és hosszabb időszak alatt kell a csoportnak együttműködni ahhoz, hogy egy kész produkció vagy eredmény elkészülhessen. Larson szerint az ilyen strukturált tevékenység azzal járul hozzá a pozitív fejlődéshez, hogy fokozza a teljesítményt, erősíti az énhatékonyságot és az önkontrollt, illetve csökkenti a szabályszegést. Ugyanakkor ezek a kedvező fejlődési eredmények nem elsősorban a csoport jótékony hatásának köszönhetőek.

Larson későbbi munkáiban a pozitív fejlődés kapcsán az ágencia képességét hangsúlyozza, ami egy hosszú távú cél felé szervezi és szabályozza az egyén saját vagy másokkal együtt kivitelezett viselkedését az időben (Larson, 2006, 2011). Az emberi pozitív irányú fejlődést egy beépített motivációs rendszer irányítja. Ezt a motivációs rendszert igazolják az olyan korábban megnevezett pszichológiai konstrukciók is, mint belső kontroll, énhatékonyság érzés, érdeklődés, autonómia- és kompetenciaszükséglet. Jóllehet az ágencia belső motivációját több tényező is akadályozhatja, a fiatal kezdeményezését az egyéni jóllét és a társadalomban

kifejtett konstruktív aktivitás felé kell irányítani. Ebben az irányításban van nagy szerepe a felnőtt környezetnek, amely akkor segíti a pozitív változást, ha a felnőttek *autoritativ stílusban* lépnek interakcióba a fiatalokkal, *instrumentális állványzatot* biztosítanak a feladatmegoldás során, vagyis a serdülő képességeihez igazodva segítik a fiatal figyelmét a kulcselemek irányába fordítani, és a következő lépés felé terelni a megoldás folyamatát. A *motivációs állványzat* is segítséget adhat, ha a felnőttek jelzik, bíznak az erőfeszítés sikerességében. Ilyen motivációt fenntartó támasz még a képességet kicsit meghaladó feladat kijelölése, és a fiatal számára reálisan elérhető cél kitűzése. Az önszabályozott tanulás során a *tanulási ciklusok támogatása* az, ami a felnőttek feladata lehet, mégpedig a tanulás utolsó elemének, a reflexiónak a segítése, és a legfontosabb tanulságok levonásának támogatása. Emellett még a *fejlődési források* biztosítása is jelentős irányítói feladata a felnőtteknek, akár a prevenció általi kockázatcsökkentésre gondolunk, akár a pozitív fejlődési lehetőségek (munka, iskola utáni elfoglaltság, sportolás) biztosítására.

A MODELLEK FONTOSABB HASONLÓSÁGAI ÉS KÜLÖNBSÉGEI

A három modell, jóllehet a pozitív fiatalkori fejlődés sajátosságait és feltételeit írja le, különbözőképpen határozza meg azokat a képességeket és feltételeket, amelyek a pozitív fejlődésben a legfontosabb szerepet játsszák. Lerner modellje hat, egyéni képességet és kompetenciát tartalmazó kategóriát lát megfelelőnek a pozitív fejlődés leírására (Lerner et al. 2005b), és kevésbé dolgozza ki és vizsgálja meg a kibontakozást segítő környezeti

tényezőket (Bowers et al., 2011). Benson és munkatársai az egyéni jellemzőkön kívül azokat a külső tényezőket is a pozitív fejlődés alapjaként, forrásaként tekintették, amik hozzájárulnak a kibontakozáshoz (Benson et al., 1999). Amíg Lerner 6 C modelljének hangsúlya az egyéni pozitív fejlődés meghatározásán van (Lerner et al., 2005b), addig Larson (2000, 2006) az egyetlen belső tényező (kezdeményezés, ágencia) mellett elsősorban azt emeli ki, hogy milyen felnőtt szerepek és tevékenységek alakíthatják és tarthatják fenn a belső motivációként működő kibontakozást, növekedést.

Ugyanakkor Lerner és Benson modellje az egyéni tényezők mentén sok rokon vonást mutat. Az 5 C modell kompetencia kategóriája hasonló megfogalmazást mutat, mint a bensoni szociális kompetencia és tanulással kapcsolatos elköteleződés. Az önbizalom, pozitív önértékelés, pozitív identitás mindkét megközelítésben szerepel, és a karakter, illetve a pozitív értékek is hasonló vonásokat tartalmaznak (pl. felelősségvállalás). A larsoni meghatározás az egyén oldalán csak a kezdeményezést, illetve az ágencia belső motívumát emeli ki, mint a pozitív fejlődés alapját. A mentorként segítő felnőtt feladatai azonban több ponton is hasonlóknak tűnnek a bensoni külső forrásokhoz: Larsonnál (2006) az autoritatív nevelés és a külső források párhuzamba állíthatók a Támasz, a Határok és elvárások, és a Konstruktív idő-

felhasználás forrásokkal (Benson et al., 1999). Mindhárom magyarázat egyetért abban, hogy relatíve pasztikusnak, aktívnak, a saját fejlődését befolyásoló szereplőnek látja a serdülőket, akik sokszorosan kapcsolódnak a különböző társas környezethez. Abban is hasonló álláspontot képviselnek, hogy a sikeres fejlődést, a képességek kibontakozását a külső optimális feltételek, elsősorban a támogató társas környezet mentén látják biztosítottnak. További lényeges hasonlóságnak tartható, hogy mindegyik megközelítésben az egyéni aktivitás mellett az éhatékonyság pszichológiai konstruktuma is szerepet kapott a belső tényezők között.

A pozitív fiatalkori fejlődés kutatása eddig jórészt USA központú volt, Európában eddig egy litvániai vizsgálat igazolta az 5 C modell érvényességét. Hogy az elmélet és a gyakorlati következmények érvényessége igazolható legyen, mindenképpen szükség lenne kultúrközi vizsgálatokra is, amelyek nemcsak fontos információval szolgálhatnának a különbségeket és hasonlóságokat tekintve, hanem jelentős mértékben hozzájárulhatnának a fiatalkori fejlődés általános elméletének formálódásához is. Ugyanakkor a pozitív fiatalkori fejlődés szemléletének komoly érdeme, hogy az elméleti alapokat és megfontolásokat lefordítják az ifjúsági és iskolai fejlesztőprogramok nyelvére is, így közvetlen visszacsatolás kapható az elmélet és gyakorlat helyességéről és kapcsolatáról.

SUMMARY

THEORIES AND MODELS OF POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT

Background and aims: The aim of this study is to discuss the main characteristics and theoretical framework of positive youth development, and to present its three models. *Method:* The key features and the three models of positive youth development approaches are reviewed.

Results: The positive youth development perspective accentuates that every adolescent is capable of developing and building their strengths and competencies during the transition to adulthood. Young people actively regulate their own development, and their thriving has beneficial effect not only on the individual but also on community and society. Three models of positive youth development are discussed in detail in the second part: Five Cs model, Developmental assets, and Initiative. *Discussion:* The similarities are significant in the content of the strengths and developmental conditions despite the differences of models. Cross-cultural studies are needed to control the theory and the practice of positive youth development.

Keywords: positive youth development, competencies, developmental assets

IRODALOM

- ARBEIT, M. R., JOHNSON, S. K., CHAMPINE, R. B., GREENMAN, K. N., LERNER, J. V., LERNER, R. M. (2014): Profiles of problematic behaviors across adolescence: Covariations with indicators of positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 971–990. DOI 10.1007/s10964-014-0092-0.
- BENSON, P. L., MANNES, M., PITTMAN, K., FERBER, T. (2004): Youth development, developmental assets, and public policy. In: LERNER, R. M., STEINBERG, L. (eds.): *Handbook of Adolescent Psychology*. (2nd ed.) Wiley, New Jersey. 781–814.
- BENSON, P. L., SCALES, P. C., HAMILTON, S. F., SESMA, A. (2006): Positive youth development: Theory, research, and applications. In: DAMON, W. (Editor-in-Chief), LERNER, R. M. (Vol. ed.): *Handbook of Child Psychology*. 1–4. (6th ed.) *Theoretical models of human development*. (Vol. 1.). Wiley, New York. 894–941.
- BENSON, P. L., SCALES, P. C., LEFFERT, N., ROEHLKEPARTAIN, E. C. (1999): *A fragile foundation. A state of developmental assets among American youth*. Search Institute, Minneapolis.
- BOWERS, E. P., GELDHOF, G. J., JOHNSON, S. K., HILLARD, L. J., HERSHBERG, R. M., LERNER, J. V., LERNER, R. M. (2015): Applying research about adolescence in real-world settings: The sample case of the 4-H study of positive youth development. In: BOWERS, E. P., GELDHOF, G. J., JOHNSON, S. K., HILLARD, L. J., HERSHBERG, R. M., LERNER, J. V., LERNER, R. M. (eds.): *Promoting positive youth development. Lessons from the 4-H study*. Springer, Heidelberg. 1–18.
- BOWERS, E. P., VON EYE, A., LERNER, J. V., ARBEIT, M. R., WEINER, M. B., CHASE, P., AGANS, J. P. (2011): The role of ecological assets in positive and problematic developmental trajectories. *Journal of Adolescence*, 34, 1151–1165.
- DAMON, W. (2004): What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 591, 13–24.
- ERENTAITĖ, R., RAIŽIENĖ, S. (2015): Lithuanian version of measure of positive youth development based on the Five Cs model. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(6), 701–717.
- GELDHOF, G. J., BOWERS, E. P., BOYD, M. J., MUELLER, M. K., NAPOLITANO, C. M., SCHMID, K. L., LERNER, J. V., LERNER R. M. (2013): Creation of Short and Very Short Measures

- of the Five Cs of Positive Youth Development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 163–176. DOI: 10.1111/jora.12039.
- LARSON, R. W. (2000): Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183. DOI: 10.1037//0003-066.X.55.1.170.
- LARSON, R. W. (2006): Positive youth development, willful adolescents, and mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 677–689. DOI: 10.1002/jcop.20123.
- LARSON, R. W. (2011): Positive Development in a Disorderly World. *Journal of Research on Adolescence*, 21(2), 317–334.
- LERNER, R. M., LERNER, J. V., BENSON, J. B. (2011): Positive youth development: Research and application for promoting thriving in adolescence. In: LERNER, R. M., LERNER, J. V., BENSON, J. B. (eds.): *Advances in Child Development and Behavior*. Elsevier, London. 1–18.
- LERNER, R. M., ALMERIGI, J. B., THEOKAS, C., LERNER, J. V. (2005a): Positive youth development. A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10–16. DOI: 10.1177/0272431604273211.
- LERNER, R. M., LERNER, J. V., VON EYE, A., BOWERS, E. P., LEWIN-BIZAN, S. (2011): Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of Adolescence*, 34, 1107–1114.
- LERNER, R. M., VON EYE, A., LERNER, J. V., LEWIN-BIZAN, S., BOWERS, E. P. (2010): Special issue introduction: The meaning and measurement of thriving: A view of the issues. *Journal of Adolescence*, 39, 707–719. DOI 10.1007/s10964-010-9531-8.
- LERNER, R. M., LERNER, J. V., ALMERIGI, J. B., THEOKAS, C., PHELPS, E., GESTSDOTTIR, S., NAUDEAU, S., JELCIC, H., ALBERTS, A., MA, L., SMITH, L. M., BOBEK, D. L., RICHMAN-RAPHAEL, D., SIMPSON, I., DIDENTI CHRISTIANSEN, E., VON EYE, A. (2005b): Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Finding from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. DOI: 10.1177/0272431604272461.
- PHELPS, E., ZIMMERMAN, S., WARREN, A. E. A., JELIČIĆ, H., VON EYE, A., LERNER, R. M. (2009): The structure and developmental course of Positive Youth Development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 571–584.
- SCALES, P. C. (1999): Reducing risk and building developmental assets: Essential action for promoting adolescents health. *Journal of School Health*, 69(3), 113–119. DOI: 10.1111/j.1746-1561.1999.tb07219.x.
- SCALES, P. C., BENSON, P. L., ROEHLKEPARTAIN, E. C., SESMA, A., VAN DULMEN, M. (2006): The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29, 691–708.