

Válóczi Marianna – Polcz Károly

Budapesti Gazdasági Egyetem  
Külkereskedelmi Kar  
Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék

## Idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés pozitív pszichológiai intervenciókkal

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.17>

*Az idegen nyelvi íráskészség egy rendkívül összetett produktív készség, amely a nyelvi kompetenciák mellett számos egyéb, szociolingvisztikai, kognitív, metakognitív, stratégiai kompetencia együttes működését igényli. Az idegen nyelvi írástanítási stratégia így nemcsak nyelvi szempontból fontos, hanem azért is, mert egy sor egyéb készség fejlesztésére ad lehetőséget. A tanulmány áttekinti az idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés elméleti és gyakorlati hátterére vonatkozó szakirodalmat, kitérve az íráskészség fejlesztésének a nyelvtanulási folyamatban betöltött kiemelkedő szerepére, az írásfeladatok komplexitására, a tudatosság, a felelősségvállalás, az érzelmek és a motiváció szerepének jelentőségére. A tanulmány továbbá megvizsgálja, hogy a pozitív pszichológia és pedagógia által kínált keretek és intervenciók hogyan tudják támogatni az idegen nyelvi íráskészség fejlesztését az új generációs fiatal felnőttek (egyetemista korosztály) esetében olyan „új típusú” írásfeladatokkal, amelyek figyelembe veszik az új hallgatói generációk sajátosságait és elsősorban is a 21. századi képességek fejlesztését helyezik a fókuszba. Egy kiscsoportban végzett mikroutatás azt mutatta, hogy érdemes a pozitív pszichológia eszköztárából meríteni az íráskészséget fejlesztő feladatok tervezésekor, mert a feladatok ilyen irányú, tudatos tervezése változást hozhat az írásfeladatok iránti gyakran nem túl pozitív nyelvtanulói attitűdben.*

*Kulcsszavak: íráskészség-fejlesztés, pozitív pszichológia, karaktererőségek, nyelvtanulási motiváció, felelősségvállalás*

### Bevezetés

A négy alapkészség – beszéd, olvasás, hallásértés, íráskészség fejlesztése – közül az utóbbi évtizedekben elsődlegesen a beszéd-készség került a nyelvoktatás módszertan fejlesztési irányainak fókuszába. Ennek több, nyilvánvaló oka is van. Az idegen nyelvi beszéd-készség a nyelvtudás szintjének leglátványosabb megnyilvánulása. A kommunikatív nyelvoktatási módszerek is elsősorban a szóbeli kommunikáció és az ehhez kapcsolódó készségek (interaktivitás, szociális, szociokulturális kompetenciák stb.) fejlesztését veszik célba. Az idegen nyelvi olvasás és hallásértés fejlesztése az internetes források robbanásszerű megnövekedésével leegyszerűsödött; szinte automatikussá vált a Z generáció (1995 és 2009 között születettek) és az alfa generáció (2009 után születettek) tagjai közül azoknak az aktív, nyitott, motivált középiskolás-egyetemista korú nyelvtanulóknak a számára, akik nagy mennyiségben fogyasztanak írott és méginkább hang- és videóalapú tartalmakat.

Az íráskészség fejlesztése némileg vesztesként kerül ki a folyamatból. Ennek csak az egyik oka a szóbeli készségek fejlesztésére tolodott hangsúly. További okokat találhatunk az új generációs fiatalok személyiség/attitűd/képességbeli jellemzőiben, tanulási folyamathoz való hozzáállásában is. A Z és az alfa generáció globális netgeneráció; több, intenzívebb impulzusra van szükségük, hogy motiváltak legyenek a tanulási folyamat során a középiskolában és az egyetemen, kevésbé kedvelik a hosszabb koncentrációt, nagyobb erőfeszítést igénylő feladatokat, pragmatikusak és céltudatosak.

Gyakori tapasztalat a középiskolás és egyetemista korosztálynál, hogy a feladatokat a legkevesebb energia- és időráfordítással igyekeznek megoldani, az írásfeladatokat túl nehéznek, túl nagy energiabefektetést igénylőnek érzik. Nem ritka, hogy egy-egy feladatot a netről „összeollózt” tartalmakkal igyekeznek kiváltani, amellyel éppen a feladat lényege – az önálló, kreatív produkció, számos kognitív, affektív és metakognitív stratégia aktív használatának lehetősége – veszik el.

Az egyetemista korosztályhoz tartozó nyelvtanulók nem igazán értik, illetve érzik át az írás (nyelv)tanulásban betöltött szerepének fontosságát, sem pedig azt a személyes elégedettséget, amit egy valóban önállóan, tudatos stratégiákkal, egyúttal személyesen mélyen bevonódva elkészített írás adhat.

Ugyanakkor az idegen nyelvi íráskészség, a tanárok íráskészség-fejlesztésre alkalmazott módszerei és ebben az irányban való tudatossága és elkötelezettsége igen fontos terület. Az írástanítási stratégia nem csak nyelvi szempontból fontos, számos egyéb készség fejlesztését teszi lehetővé az ún. 21. századi készségek közül is, mint például: kritikai gondolkodás, problémamegoldás, kutatási készségek, kérdésfeltevés, kreativitás, asszertív kommunikáció, együttműködés, kíváncsiság, kezdeményezőkézség, kitartás, rugalmasság, vagy akár vezetési készség, társadalmi és kulturális tudatosság.

A munkaerőpiac az üzleti életben elhelyezkedni kívánó, friss diplomásoktól a magas szintű szaknyelvi tudás és az ún. 21. századi képességek (pl. komplex problémamegoldás, kritikus gondolkodás, érzelmi intelligencia, empátia, rugalmas gondolkodás, együttműködés, szociális, kommunikációs és interkulturális képességek, tolerancia, tudatosság, önállóság, alkalmazkodóképesség, vezetői és döntéshozó képesség és felelősségvállalás) megléte és gyakorlati alkalmazása mellett elvárja a magas szintű érzelmi kompetenciák és az ehhez kapcsolódó *soft skillek* (puha készségek) meglétét is, amelyek fejlesztéséhez szintén jól kapcsolhatók idegen nyelvi írásfeladatok. Emellett a digitális oktatás előtérbe kerülése is lehetőséget teremt arra, hogy az íráskészség-fejlesztés technikáinak új irányt adjunk a webes felületek, technológiák által kínált lehetőségekre szélesebb körben és tudatosabban építve, a nyelvtanulók mélyebb bevonását, aktívabb szellemi részvételét igénylő, újragondolt feladatokkal.

A Z és alfa generációk tagjainak jellemzője az is, hogy a korábbi generációkhoz képest kreatívabbak, kifinomult informatikai érzék, erős információéhség és gyakorlatiasság jellemzi őket, kockázatvállalóbbak, jobban képesek szimultán tevékenységek végzésére és a kortárs csoportok kiemelkedően erős egymásra hatása érvényesül. Ezek mind olyan jellemzők, készségek, amelyekre jól építhetők lehetnek innovatív szemléletű íráskészség-feladatok.

A tanulmány áttekinti az idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés elméleti és gyakorlati hátterére vonatkozó szakirodalmat, kitérve arra a kérdésre, hogy miért érzélik nehéznek a fiatal felnőtt nyelvtanulók az idegen nyelvi írásfeladatokat. A tanulmány második részében az írás azt vizsgálja, hogy a pozitív pszichológia és pedagógia által kínált keretek és intervenciók hogyan tudják támogatni az idegen nyelvi íráskészség fejlesztését olyan „új típusú” írásfeladatokkal, amelyek figyelembe veszik az új hallgatói generációk sajátosságait, és elsősorban is a 21. századi képességek fejlesztését helyezik a fókuszba.

## Elméleti háttér

Az idegen nyelvi (L2) íráskészség-fejlesztés elméleti és gyakorlati hátterének jelentős szakirodalma született az elmúlt húsz évben (Hyland, 2016). A kutatók kiemelik, hogy a négy alapkészség közül, az íráskészség fejlesztésére azért is különösen érdemes hangsúlyt fektetni, mivel komplex, produktív készségről van szó (Golkova–Hubackova, 2015; Hasibuan, 2013; Langan, 2001), amelynek elsajátítása számos kognitív és metakognitív tanulási stratégia aktív használatát igényli (Cohen, 2014). Az írásfeladattal kapcsolatos tanulási élmény akkor lesz igazán hatásos és maradandó, ha a nyelvtanuló számára érdekes, aktuális, lehetőleg személyesen releváns témához kapcsolódik a feladat, illetve amennyiben az írásfeladat céljáról, megvalósításának lépéseiről pontos képet adunk a nyelvtanulóknak (Santangelo–Graham, 2015). A két utóbbi tényező jelentősen növelheti a feladat elvégzése során megélt motiváltságot.

### ***Nehézségek észlelése az írásfeladatok során***

Több kutatás is igazolja, hogy az íráskészség elsajátítása a legnehezebb a négy készség közül (Barkaoui, 2016; Daud et al., 2016; Hussain, 2017). Az írásfeladatok nehézsége egyrészt a megoldáshoz szükséges anyanyelvi íráskészség problémákból, másrészt a célnyelvi tudás hiányosságaiból, illetve a szöveg retorikai megközelítésének különbségeiből adódik (Archibald, 2001; Barkaoui, 2016). Nehézséget okoz, hogy az íráskészség feladatok a nyelvi készségeken túl számos kognitív, affektív, szociális, szociokulturális készség működésbe lépését is igénylik (Ellis, 2015).

A folyamat során a lexikai, morfológiai és mondattani alapok után a szövegkohézióra, a szintaktikai struktúrákra (McCutchen–Perfetti, 1982), illetve a tervezés és áttekintés kognitív stratégiáinak használatára (Abbott et al., 2010) is fókuszálnia kell a nyelvtanulónak. A szövegalkotáshoz problémamegoldó stratégiák alkalmazása is szükséges (Lee–Chodorow–Gentile, 2016) és a nyelvtanulónak figyelembe kell vennie a megalkotandó szöveghez kapcsolódó retorikai célokat is (Hussain, 2017). A kutatások arra is rámutattak, hogy az íráskészségbeli hiányosságok általában kritikai gondolkodási készség nehézségekkel is párosulnak (Sheldon, 2011).

### ***Írásfeladat motiváció – felelősségvállalás***

A klasszikus felfogás alapján az írásfeladatok megvalósításának szakaszai a tervezés, a vázlatkészítés, a szövegalkotás és az áttekintés fázisai (Hyland, 2003). Ugyanakkor, ha tanárként az íráskészség oktatásában szigorúan ezt a rendet követjük, akkor kizárjuk, hogy az írás, mint a szabad önkifejezés eszköze motiváló tényezőként működjön (Pfeiffer–Sivasubramaniam, 2016). Az írásfeladat az énkép fejlesztésének is fontos eszköze. Pfeiffer és Sivasubramaniam (2016) kvalitatív kutatása arra mutat rá, hogy a kifejezetten önkifejezés fókusszal végrehajtott írásfeladatok intenzíven fejlesztik a nyelvtanulók íráskészségét és a feladat iránti motivációjukat.

Emellett az is fontos, hogy a nyelvtanulóknak hangsúlyozzuk, hogy az írásfeladat egy kiemelten összetett folyamat, amelynek megvalósítása során felelősséget kell vállalniuk (Handayani, 2017). A feladatok fókuszában a kritikai gondolkodás és a problémamegoldás kell, hogy álljon. Amennyiben a nyelvtanulók folyamatként tekintenek az írásfeladatra, és nem a végeredményre, az „írástermékre”, a beadandó és értékelésre kerülő produktumra fókuszálnak, jobb minőségű írások kerülnek ki a kezük alól (Matthee–Turpin, 2019). Hyland (2003) az L2 íráskészség fejlesztéséhez egy tágabb megközelítést hangsúlyoz, amely elsődlegesen a megalkotandó szöveg szociális funkciójára, kontextusára, céljára és célközönségére fókuszál.

### ***Az érzelmek szerepe az írásfeladatban***

Számos kutatás bizonyította az attitűdök, meggyőződések és az érzelmek kiemelt szerepét az írás folyamatában (Burning–Horn, 2000; Cheng, 2002; Hu, 2022). Azok a nyelvtanulók, akik pozitívabb hozzáállással bírnak az írástevékenységhez, várhatóan sokkal elmélyültebben végzik el a feladatot. Az írás élvezete és az írásteljesítmény között pozitív korreláció mutatkozik (Zumbrunn et al., 2019). A pozitív érzelmek elősegítik a kreatív stratégiahasználatot, a szöveg kidolgozását, a kritikai értékelést és monitoring folyamatát is (Pekrun et al., 2002).

A szakirodalom foglalkozik a nyelvtanulók személyiségjegyei és az írásbeli szövegalkotási stratégiahasználat összefüggéseivel is. He (2019) arra a következtetésre jutott, hogy az extrovertált személyiségű nyelvtanulók, akik kevesebb negatív érzelmet, szorongást élnek meg, aktívabban használnak az írás során kognitív, metakognitív, szociális és affektív

stratégiákat is. Bailey (2019) hasonló eredményre jutott az idegen nyelvi szorongás és az írásbeli szövegalkotási stratégiahasználat összefüggéseit vizsgálva.

A fentiek alapján a tudatosság, a felelősségvállalás, a fókuszált figyelem a stratégiahasználatban, az érzelmek, a feladat élményként való megélése, az önkifejezés mind igen fontos tényezői az idegen nyelvi írásfeladat sikeres megvalósításának; ezért úgy véljük, hogy érdemes lehet megvizsgálni, hogy a pozitív pszichológia által kínált intervenciók hogyan vethetőek be az idegen nyelvi íráskészség fejlesztésének támogatására.

### **Pozitív pszichológia és idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés**

A pozitív pszichológia Martin Seligman és Csíkszentmihályi Mihály kutatásai nyomán indult útjára a 2000-es évek elején (Seligman–Csíkszentmihályi, 2000). Az eszméáramlat szellemi alapját egyrészt a humanisztikus pszichológia elméletei képezik, másrészt Csíkszentmihályi „flow” koncepciója (Csíkszentmihályi, 1991, 2015), Barbara Fredrickson (2002) pozitív érzelmek hatására kialakuló „jóllét” elgondolása és Seligman személyes fejlődéssel kapcsolatos PERMA modellje (Seligman, 2018). A pozitív pszichológia fő érdeklődési területei közé tartozik a pozitív szubjektív tapasztalatok hatása, a jóllét, virágzás, boldogság, flowélmény, pillanatok örömteli élvezetének (*savouring*) kérdései, az egyéni karaktererőségek vizsgálata és társadalmi szinten az ún. pozitív intézmények és szociális felelősség kérdésköre.

A cél elsősorban nem a meglévő pszichés problémák orvoslása (Seligman–Csíkszentmihályi, 2000), hanem a patológiás állapotok megelőzése, az életminőség javítása, a szubjektív pszichológiai jólléthez vezető út keresése egyéni és társadalmi szinten, az optimizmus, kitartás, felelősségvállalás, spiritualizmus, jövőorientáció, kreativitás, tolerancia kulcsfogalmak mentén. Eszményképe a saját sorsáért felelős ember, aki képes a fejlődésre, a benne rejlő lehetőségek kibontakoztatására (Oláh, 2012).

A pozitív pszichológia eszméáramlatának hatása és eredményei különleges jelentőségűek. Társadalmi szintű igény mutatkozik arra, hogy a pozitív pszichológia tudományos megalapozottsággal támogassa a minőségi és hatékony emberi létet, a személyes erősségek kibontakoztatását, a boldogulást az élet minden területén. Ez a megközelítés az elkötelezett és motivált, felelősséget vállaló, fejlődésre törekvő létet határozza meg a nehézségek leküzdésére és önmegvalósításra és öröme alkalmassá tevő állapotként (Bagdy, 2020).

A pozitív pszichológia képviselői arra is rámutattak, hogy egyértelmű kapcsolat áll fenn a jóllét és a tanulás között (Seligman et al., 2009). A pszichés jóllét hatékonyabb tanulási folyamatot eredményez (Seligman et al., 2009), így vélhetően a pozitív pszichológia elméleti elgondolásai (például a belső motiváció felkeltése, az önindította tevékenység, a kíváncsiság központi szerepe, a tudás pozitív értékének hangsúlyozása, a karaktererőségek, a fejlődésorientált gondolkodásmód és a kognitív, érzelmi, morális és szociális képességek fejlesztésének szükségessége) és gyakorlati intervenciói az oktatás, így a nyelvoktatás területén is érvényesek lehetnek.

A kutatások azt bizonyítják, hogy a pozitív pszichológia elvein alapuló pszichológiai és pedagógiai intervenciók segítik a személyiségfejlődést és támogatják a didaktikai célok és oktatási módszerek hatékony megvalósítását. Nemzetközi és hazai szinten is számos, a pozitív pszichológia eszmerendszerére építő, „*positive education*” program valósult már meg (Seligman–Adler, 2018; Ladnai, 2019), amelyek jótékony hatását a tanulás eredményességére (a koncentrációs képességre, kooperációra, problémamegoldási és megküzdő képességre) és a tanulói jóllétre (optimizmus, pozitív érzelmek megélése, empátia) számos empirikus kutatás igazolta (Parks–Layous, 2016; Seligman–Adler, 2018).

### ***Karaktererősségek és íráskészség-fejlesztés***

A pozitív pszichológia egyik fő érdeklődési területe a karaktererősségek vizsgálata. Seligman (1999) alapdefiníciói alapján, Peterson és Seligman (2004) megalkotta a *Values in Action* (VIA) klasszifikációt, amely összegzi a jó, egészséges emberi élet jellemzőit az alapvető emberi erényekre és erősségekre fókuszálva. Hat főerényhez tartozóan 24 karaktererősséget határoz meg: Bölcsesség/tudás erősségei: Kreativitás, Kíváncsiság, Ítéliképesség, A tanulás szeretete, Perspektíva; Bátorság erény erősségei: Bátorság, Kitartás, Őszinteség, Vitalitás; Emberiesség erősségei: Szeretet, Kedvesség, Társas intelligencia; Igazságosság erősségei: Csapatmunka, Méltányosság, Vezetői képesség; Mértékletesség erősségei: Megbocsátás, Alázatosság, Körültekintés, Önszabályozás; Transzcendencia erősségei: Szépség, Hála, Remény, Humor, Spiritualitás). Minden erősséghez konkrét szituációs témákat/viselkedési helyzeteket rendel; az erősségeket pontos és mérhető kritériumrendszer mentén rendszerezi. A kutatások bizonyították a karaktererősségek fejlesztésének jótékony hatását az élet különböző területein. Az eredmények azt mutatják, hogy a karaktererősségek fejlesztésére szolgáló intervenciók minden esetben pozitívan hatnak a jóllét valamely összetevőjére (Ghielen et al., 2017), a karaktererősségek használata növeli a teljesítményt és a problémamegoldó képességet (Cable et al., 2015), a motivációt (Peterson–Seligman, 2004), a feladat iránti elkötelezettséget, a megküzdést (Harzer–Ruch, 2015), és a kitartást (Govindji–Linley, 2007). Tanulási környezetben növelik a feladatba való bevonódást, a csoportkohéziót (Quinlan et al., 2015) és egyfajta jellemépítő élettapasztalattal bírnak (Peterson–Seligman, 2004).

A karaktererősségek fejlesztésének pedagógiai alkalmazására vonatkozóan is számos empirikus kutatás igazolta, hogy az ilyen irányú pedagógiai intervenciók növelik a tanulási folyamat hatékonyságát. A nyelvtanulás során a karaktererősségek tudatosítása és azok nyelvtanulási gyakorlatban való használata segítségével várhatóan fokozható az adott tevékenységbe való belemerülés, a belső motiváció, a pozitív érzelmek megtapasztalása a nyelvtanulási, illetve a nyelvórai tevékenységek alatt, a nyelvórai jóllét. A nyelvtanulóknak tudatosodhatnak újabb megküzdési, stresszkezelési és problémamegoldó technikák és javulhat a nyelvi csoportokban az együttműködés képessége (Válóczi, 2022). A karaktererősségekre számos nyelvórán alkalmazható, pozitív pszichológiai intervenció építhető, többek között írásfeladatok is.

Az erősségfókuszú oktatási módszer megvalósításához érdemes a felismerés és tudatosítás–tervezés–gyakorlás–önreflexió fázisait követni (Lavy, 2019); azaz először tudatosítani a nyelvtanulóknak a karaktererősségek fontosságát, a tanulási folyamat eredményességében betöltött szerepét; beszélgetni a saját erősségekről, kitölteni a VIA karaktererősségek kérdőívet<sup>1</sup>, majd reflektálni az eredményekre, eltérésekre vonatkozóan (Válóczi, 2022). A tervezés során a nyelvtanulók kiválaszthatnak egy-két karaktererősséget, amelyet pl. a nyelvórai feladatok megvalósítása során alkalmazni próbálnak majd. Példa lehet: a vezetői képesség vagy humor erősítése a csoportmunkában, a kreativitásé a szituációs feladatokban, az önszabályozásé az autonóm tanulás megtervezésében. Az írásfeladatokban jól érvényre juthatnak, kiemelhetőek, illetve erősíthetőek például a kritikus gondolkodás, a társadalmi felelősségvállalás, a kreativitás, a spiritualitás, a jövőorientáltság, a kitartás, vagy a perspektíva/holisztikus gondolkodás karaktererősségek.

Az írásfeladatokat mind a gyakorlás, mind a monitoring/önreflexió fázisába be lehet építeni. Például a VIA teszt alapján beazonosított öt fő karaktererősségük közül a nyelvtanulók kiválasztanak hármat és készítenek egy kb. 200 szavas esszét, arról, hogy ezek az erősségek milyen hatással voltak az eddigi életükre vagy hogyan tudják majd ezeket a szakmai karrierjükben kamatoztatni. A nyelvtanulók fogalmazhatnak múltbéli személyes élményekről is, olyan történetet mesgostva, amelyben valamely karaktererősségüket jól tudták kamatoztatni.

<sup>1</sup> <https://www.viacharacter.org/survey/account/register#adult>

A monitoring fázisában reflektálhatnak a csoport egy másik tagjának valamely erősségére, amelyet láthatóan jól tudott érvényre juttatni a félév során a csoportos és projektmunkákban, vagy amelyet meglepőnek tartottak.

Rövidebb, ugyanakkor hatékony és motiváló lehet a „napi írásos erősségtudatosítási gyakorlat” (Lavy, 2019) idegen nyelven: egy olyan adott napi tevékenység rövid leírása, ahol valamely karaktererősségét sikerült használnia, a hozzá kapcsolódó érzések megfogalmazásával, tudatosításával (Pl: „*Elégedettséget és megkönnyebbülést éreztem, miután bemutattam a marketingprezentációm spanyol nyelven*”). A tevékenység során használt karaktererősség azonosítása után értékeli 1-10-es skálán, hogy mennyire élvezte a tevékenységet, illetve szintén 1-10-es skálán, hogy mennyi energiát nyert a tevékenységből. A rövid írásos feladatot érdemes rendszeressé tenni, mert nagyon jól fejleszti az erősségek tudatosítását, egyúttal mélyebb bevonódást és motiváltságot is eredményez a saját erősségekről való gondolkodás.

A karaktererősségek használata és a munkahelyi környezetben való jóllét és sikeresség pozitív összefüggéseire több kutatás rávilágított (Meyers–van Woerkom, 2016), így várhatóan a karaktererősségek fontosságának tudatosításával, azokra fókuszáló nyelvórai gyakorlatokkal közvetetten a nyelvtanulók jövőbeli, munkahelyi jóllétéhez, sikerességéhez is hozzájárulhatunk.

### ***Mindfulness és íráskészség***

Egy jól alkalmazható „újgenerációs” stratégia lehet az íráskészség fejlesztésére a mindful tanulási modell is.

A mindfulness eredendően buddhista meditációs technika, majd a későbbiekben a pozitív pszichológia fontos elemévé vált. A mindfulness egyfajta jelen pillanatra fókuszáló, éber figyelem, jelentudatosság (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 2009; Kolb, 2009). Feldolgozás- és ítéletmentes, jelenközpontú tudatosságot lehetővé tevő metakognitív képességet értünk alatta, a figyelem gyakorlásának egy olyan specifikus módját, amely mentes a reaktivitástól és elfogadó, kíváncsi attitűddel párosul. Kapcsolódó társfogalmak az introspekció, a flow vagy az intrinzik motiváció, a két legfontosabb összetevője pedig a figyelem önszabályozása és az élményorientáltság (Bishop et al., 2004).

A mindfulness-t az 1980-as évektől alkalmazzák a pszichológiában stresszcsökkentő, mindennapi tudatosságot fejlesztő programként, illetve mára széles körben alkalmazzák iskolákban, cégeknél, vezetői tréningeken. A kutatások alapján bebizonyosodott, hogy a rendszeres éberségmeditáció fokozza az érzelmekkel kapcsolatos agyterületek működését, az érzelmi intelligencia növelését, az empátia képességét, hatással van az egyén számára releváns információk hatékony feldolgozására, javítja az immunrendszer működését (Bishop et al., 2004).

A mindfulness-t tanulási modellként is alkalmazzák, lévén, hogy a stratégia számos olyan készséget fejleszt, amely növeli a tanulási folyamat eredményességét (ld. figyelem fókuszálása, az érzelmi intelligencia, az általános jóllét és a stressztűrő képesség növelése, a kreativitás és a személyes készségek fejlesztése (Albrecht–Albrecht–Cohen, 2012)). A mindful tanulási modell alapja, hogy a tanulási folyamat során a tanuló a) képes megfigyelni és tudatosítani a saját gondolatait, érzéseit, észleléseit és érzelmeit; b) képes megfogalmazni ezeket az érzéseket; c) tudatosan működik; d) elfogadó, nem reaktív módon áll hozzá a személyes élményeihez; és nem ítélkezik, nem értékeli ezeket a személyes tapasztalásokat (Baer et al., 2006). Ez a hozzáállás önmagában is ösztönzi a kritikai gondolkodás kialakulását, elősegíti a saját tanulási folyamatokról való gondolkodást és a tanult elemek eredményesebb felhasználását (Teper et al., 2013; Wang–Liu, 2016).

A mindful osztályteremben a tanár megtanítja a nyelvtanulókat, hogy tudatosan kövessék és gondolják át a saját nyelvtanulási folyamatuk előrehaladását, releváns módon és tudatosan használják a tanultakat. Bátorítja a nyelvtanulókat a gondolkodásra, törekszik elérni, hogy érdekeltek legyenek abban, hogy a „tanulás” megtörténjen és erre erőfeszítést is tegyenek (Wang–Liu, 2016). A mindful tanulás fokozza a tanulási folyamat alatti bevonódást, támogatja az aktív részvételt és motiváltságot (Tuyan–Kabadayi, 2018; Piscayanti, 2018), és hatással van a nyelvi készségek eredményesebb fejlődése mellett a nyelvtanulók személyes készségeinek fejlődésére, a kommunikációs és együttműködési készségre, kritikai gondolkodásra és kreativitásra.

A mindfulness és az íráskészség-fejlesztés között számos kapcsolódási pontot találhatunk. Ahogyan a mindfulness, az írás is segít a gondolataink, érzéseink rendszerezésében. A mindful technikákkal mélyebb betekintést nyerünk a saját belső világunkba, gondolatainkba, másrészt módunk van arra, hogy egyfajta távolságtartással, tudatosan, ítélkezés és reakciómentesen figyeljük meg, hogy mi zajlik az elménkben. Ugyanerre kiválóan alkalmas az írás is. Mindkét folyamat hasonlóan lassú. Egy kreatív, jól átgondolt írásfeladat önmagában egy mindfulness gyakorlat. Mindkettő késleltetni igyekszik az inger és az arra adott válasz közötti időt, lehetőséget ad az elmélyülésre, az újragondolásra, újratervezésre. Made és társai (Made et al., 2020) kontrollcsoportos empirikus kutatásának eredményei azt mutatják, hogy a mindful stratégiával tanított csoport tagjai íráskészségének mért eredményei (nyelvtan, szókincs, tartalomszerkesztés és számos egyéb összetevő) a kísérleti időszak végén szignifikánsan jobbak voltak, mint a kontrollcsoporté.

A korábban idézett Wang és Liu (2016) szerzőpáros kutatása is azt bizonyította, hogy a mindful tanulás segíti a nyelvtanulókat, hogy az írásfeladatokban jobban elmélyüljenek, és azokat jobban átgondolják. A mindful tanulási folyamat fejleszti a tanulók nyitottságát az új információkra és a tanulói tudatosságot, egyúttal a gondolkodásmódjuk és a kreativitásuk is fejlődik (Noone et al., 2016; Rahman, 2017; Wang–Liu, 2016). Jobban tudnak koncentrálni, a feladatok során nagyobb az önbizalmuk és a motiváltságuk, aktívabban bevonódnak, képesek a dolgokat/témákat több perspektívából megvizsgálni és intenzívebben támaszkodnak a saját erőforrásaikra, gondolataikra, az önkifejezésre (Made et al., 2020; Wang–Liu, 2016). A tanulási folyamat tudatosításával a nyelvtanulók tudatosabban kezelik a saját gondolataikat, kreatívabbak, képesek a kritikus gondolkodásra.

Szerencsés, ha a mindful tanulási modellt alkalmazó írásfeladat projektjellegű: pontosan meghatározott céllal, tudatosan felépített feladatsor, egy közösen meghatározott, a csoport tagjai számára ösztönző, akár provokatív témával vagy problémával kapcsolatosan nagy mennyiségű célnyelvi információ begyűjtése után csoportokban vita és brainstorming szervezése, ahol a nyelvtanulók kifejezhetik a véleményüket, megoszthatják az ötleteiket, javaslataikat. A végeredmény, a célkitűzésben meghatározott írásfeladat ezáltal egy tudatosan felépített gondolkodási és tanulási folyamat terméke lesz, a felvetett problémát több szemszögből megvizsgáló, arra alternatív megoldásokat kínáló, a nyelvtanulót várhatóan aktívan bevonó munka, amely során számos 21. századi készsége fejlődhet (Noone et al., 2016; Saputra et al., 2020). A feladatokat alacsonyabb nyelvi szinteken is kipróbálhatjuk, egyszerűbb témákkal, szűkebb szókincsel, rövidebb és egyszerűbb írásproduktum elvárásával is hasonlóan elérhetjük a fenti célokat.

### ***Loop writing, személyes blog és social media***

A mindful modell elgondolásához közel áll egy már jóval a mindfulness irányzat megszületése előtt használt technika, a *loop writing* (Elbow, 1981), amely egyszerre épít a tudatosságra, a kontrollra és a kreativitásra. A loop technika lényege egy téma több perspektívából és

írás technikával való körbejárása, amely váltogatja a szabad írás és a gondolkodás–tudatos tervezés fázisait. Például:

1. *Határozz meg egy számodra releváns „kutatósi” kérdést, problémát (nyelvi szinttől függően egészen egyszerű kérdés is lehet, fontos, hogy egy problémára keresse a választ).*
2. *Írd le a gondolataidat szabadon, 10 perc alatt.*
3. *Keress metaforákat a problémára. Például: a kérdésed/ problémád milyen színű, milyen dal vagy videó tudná szimbolizálni, milyen érzelemhez kapcsolható?*
4. *Írj egy rövid dialógust (2-3 kérdés–válasz) két szereplő között a témáról, leírva a helyszínt is.*
5. *Írj a témáról két nyilvánvaló hazugságot/valótlan állítást, két nyilvánvaló tényadatot és két olyan állítást, ami nem igaz, de lehetne akár igaz is.*
6. *Végül írj egy tömör újsághírt a témáról. (Elbow, 1981., 8. fejezet).*

Kiváló gyakorlat perspektíva (és stílus-) váltásra, ha ugyanazt a témát megpróbáljuk egy másik ember szemszögéből látva leírni (pl. egy óvoda vagy egy politikus szemszögéből), vagy ha az írást több különböző célközönségnek készítjük el. Kérhetjük a nyelvtanulókat, hogy írják le a legmeghökkenőbb dolgokat, amelyek spontán eszükbe jutnak, vagy egy-egy témával kapcsolatban fogalmazzák meg kizárólag az ösztönösen felbukkanó érzelmeiket. A *loop writing* technika és a mindful írásfeladatok is építenek az introspekció hasznosságára: a saját érzelmi és mentális folyamatok észlelése és tudatosítása aktívabb bevonódást és motiváltságot eredményezhet.

Az internetes blogírás és social media felületek nyelvoktatásban való felhasználásáról is született már jó néhány kutatás; Nimmagadda és Abhishek (2018) könyve a digitális média nyelvoktatásban való felhasználási lehetőségeiről részletesen tárgyalja a lehetőségeket. A személyes blog és a social media felületek felhasználásának fő előnyei az idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés szempontjából, hogy erősítik a csoport összetartását, motiváló, ösztönző tartalmak kerülhetnek fel, amelyek kommentelésre, személyes véleménynyilvánításra sarkallhatják a nyelvtanulókat, illetve további, nyelvtanulásra alkalmas tartalmakat oszthatnak meg egymással gyorsan és hatékonyan a közös felületeken. Úgy tudják fejleszteni az íráskészségüket, hogy a társaikkal vannak interakcióban, számukra releváns témákról osztják meg a gondolataikat, amely fejleszti a kritikai gondolkodási képességüket, egyúttal a saját tanulási folyamatukért való felelősségvállalást is (személyesen releváns témákkal foglalkoznak, visszajelzést kapnak másoktól, rálátnak a saját fejlődésükre a blog felületén létrejött portfólióban stb.)

Valamely közösségi média felületen zárt csoportot alakíthatunk ki a nyelvtanulói csoportunknak, ahol előre meghatározott cél és pontrendszer mentén tölthetnek fel célnyelvi tartalmakat a hallgatók. Az ösztönző-értékelő pontrendszerben kiemelt hangsúlyt kap a feltöltött tartalmak célnyelven történő kommentelése.

### **Egyetemista nyelvtanulói csoport írásfeladatok iránti attitűdjeinek változása pozitív pszichológiai intervenciók nyomán**

Az írásfeladatok fejlesztésére alkalmas pozitív pszichológiai intervenciók közül néhányat egy kisebb pilot kutatás keretében alkalmaztunk egy hallgatói csoporton egy féléves üzleti szaknyelvi kurzus keretében. Arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon az írásfeladatokhoz való viszonyulásuk változik-e a kurzus megkezdése és vége között, miután a félév során négy alkalommal pozitív pszichológiai elvekre és technikákra építő írásfeladatokkal találkoznak.

A minta egy 19 fős, gazdaságtudományi területen, BA képzésen tanuló, harmadéves egyetemista csoport volt, 21-24 évesek. A hallgatók egy öt kérdésből álló, hét fokozatú Likert



skálás kérdőívet töltötték ki (1=legkevésbé jellemző, 7=nagyon jellemző) a szemeszter elején és végén, amelyben beszélték, hogy a) mennyire érzik nehéznek az idegen nyelvi írásfeladatokat; b) mennyire érzik azokat motiválónak; c) mennyire aktívak a feladatok elvégzése közben (mennyi energiát fektetnek bele, mennyire képesek bevonódni egy-egy feladat elvégzésekor); d) mennyire magabiztosan és önbizalommal fognak az írásfeladatokhoz és e) mennyire tudatosan végzik el azokat.

A mikrokutatás nem reprezentatív, csak az adott csoportra érvényes eredményei azt mutatták, hogy az adott hallgatói csoport tagjai viszonylag nehéznek érzékelik az írásfeladatokat (5,8-as átlag), általában nem érzik különösebben motiválónak a feladatokat (átlag: 4,4) és igyekeznek viszonylag kevés energiabefektetéssel elkészíteni azokat (átlag: 4,2). Relatíve alacsony az írásbeli feladatok elvégzéséhez a nyelvi önbizalmuk (átlag: 4,9) és kevésbé tudatosan végzik el azokat (4,6).

Az alkalmazott technikára – mindfulness modellre, karaktererőségek elméletére és *loop writingra* – építő írásfeladatok során a kezdeti bizalmatlanság és passzivitás után a hallgatók egyre motiváltabbakká váltak, egyre aktívabban vonódtak be a feladatok minőségi megvalósításába. A szemeszter végi kérdőívek tanúsága alapján, kisebb mértékben, pozitív irányba mozdult el az írásfeladatok iránti nyelvtanulói attitűd a vizsgált csoportban (nehézségészlelés átlag: 5,4, motiváltság a feladatok elvégzése közben: átlag 5,6; aktivitás-bevonódás átlaga: 5,1; nyelvi önbizalom átlag: 5,0; tudatosság átlag: 4,8). Viszonylag nagyobb mértékű attitűdbeli változás látható a motiváltságban és a feladatokba való bevonódás, aktivitás és energiabefektetés területén.

A pilotkutatást érdemesnek tartjuk a jövőben jelentősen nagyobb mintán elvégezni, illetve egyúttal érdemes lehet mérni a pozitív pszichológiai intervenciók alkalmazásának hatását az íráskészségbeli teljesítményre, például kontrollcsoportos kutatást végezni egy a szaknyelvi kurzuson egy mindful stratégiákkal támogatva oktatott csoport és egy hagyományos csoport önálló szövegalkotási feladat során elért eredményeit (nyelvhelyesség, szókincs, kohézió stb.) összevetve.

## Összegzés

A tanulmány megkísérelte áttekinteni az idegen nyelvi íráskészség-fejlesztésre vonatkozó szakirodalom pozitív pszichológia elveivel és lehetőségeivel összefüggésbe hozható fontosabb irányait, kitérve az íráskészség fejlesztésének a nyelvtanulási folyamatban betöltött kiemelkedő szerepére, az írásfeladatok komplexitására, a tudatosság, a felelősségvállalás, az érzelmek és a motiváció szerepének jelentőségére. A szakirodalmi források alapján kiemelte az írásfeladatok által fejleszthető készségek kiemelkedően széles körét, köztük a munkaerőpiac által nagyra értékelt 21. századi készségek sorát. Megvizsgált néhány olyan pozitív pszichológiai és pedagógiai intervenciót, amelyek alkalmasak lehetnek az íráskészség fejlesztésére az új fiatal felnőtt generációk (az egyetemista korosztály) számára, így például a karaktererőségekhez és a mindful tanulási modellhez kapcsolható feladatok. Egy kiscsoportban végzett empirikus mikrokutatás azt mutatta, hogy érdemes a pozitív pszichológiai és pedagógiai stratégiákkal, technikákkal megtámogatni az íráskészséget fejlesztő feladatokat, mert a feladatok ilyen irányú, tudatos tervezése változást hozhat az írásfeladatok gyakran nem túl pozitív megítélésében a nyelvtanulók körében.

## Hivatkozások

- Abbott, R.– Berninger, V. – Fayol, M. (2010): Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*. 102. 281-298
- Albrecht, N. J. – Albrecht, P. M. – Cohen, M. (2012): Mindfully Teaching in the Classroom: a Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*. 37(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
- Archibald, A. (2001): Targeting L2 Writing Proficiencies: instruction and areas of change in students' writing overtime. *International Journal of English Studies* 1(1). 153-174
- Baer, R. – Smith, G. T. – Hopkins, J., – Krietemeyer, J. – Toney, L. (2006): Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*. 13(1). 27–45  
<https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Bailey, D. R. (2019): Conceptualization of second language writing strategies and their relation to student characteristics. *Journal of Asia TEFL*. 16(1). 135. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.1.9.135>
- Barkaoui, K. (2016): What and When Second-Language Learners Revise When Responding to Timed Writing Tasks on the Computer: The Roles of Task Type, Second Language Proficiency, and Keyboarding Skills. *The Modern Language Journal*. 100(1). 320-340 <https://doi.org/10.1111/modl.12316>.
- Bishop, S. et al. (2004): Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 9. 76-80 <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Burning, R. – Horn, C. (2000): Developing motivation to write. *Educational Psychologist*. 35/1. 25-37.  
[https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4)
- Cable, D. – Lee, J.J. – Gino, F. – Staats, B. R. (2015): How Best-Self Activation Influences Emotions, Physiology and Employment Relationships. *NOM Unit Working Paper*. Harvard Business School. 16-29.  
<https://doi.org/10.2139/ssrn.2662057>
- Cheng, Y. S. (2002): Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign language annals*, 35(6), 647-656. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. 2nd edition. Routledge: London.  
<https://doi.org/10.4324/9781315833200>
- Csikszentmihályi M. (1991; 2015): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Libri Kiadó: Budapest
- Daud, N. S. M. – Daud, N. M. – Kassim, N. L. A. (2016): Second language writing anxiety: cause or effect? *Malaysian Journal of ELT Research*. 1(1). 1-19
- Elbow, P. (1981): *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. Oxford University Press: New York
- Ellis, R. (2015): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press: Oxford
- Fredrickson, B. L. – Joiner, T. (2002): Positive Emotions Trigger Upward Spirals toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*. 13. 172-175 <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Ghielen, S. T. S. – van Woerkom, M. – Meyers, M. C. (2017): Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*. 13/6. 1–13  
<http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164>
- Golkova, D. – Hubackova, S. (2015): Productive Skills in Second Language Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 143. 477–481 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.520>
- Handayani, N. (2017): Becoming the Effective English Teachers in the 21st Century: What Should Know and What Should Do? *1st English Language and Literature International Conference (ELLiC)*. 156–164
- Harzer, C. – Ruch, W. (2015): Your Strengths are Calling: Preliminary Results of a Web-Based Strengths Intervention to Increase Calling. *Journal of Happiness Studies*. 1-20 <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9692-y>
- Hasibuan, K. (2013): *Teaching Writing as Productive Skills*. Language Development Centre. 4(2). 1–22
- Hu, N. (2022): Investigating Chinese EFL Learners' Writing Strategies and Emotional Aspects. *LEARN Journal*. Language Education and Acquisition Research Network. 15(1). 440-468
- Hussain, S. S. (2017): Teaching Writing to Second Language Learners: Bench-marking Strategies for Classroom. *Arab World English Journal*. 8 (2). <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.15>
- Hyland, K. (2003): Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of second language writing*. 12(1). 17-29 [https://dx.doi.org/10.1016/s1060-3743\(02\)00124-8](https://dx.doi.org/10.1016/s1060-3743(02)00124-8)
- Hyland, K. (2016): Methods and methodologies in second language writing research. *System*. 59. 116-125  
<https://dx.doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>
- Kabat-Zinn, J. (2009): *Bárhova mész ott vagy. Éberségmeditáció a mindennapi életben*. Ursus Libris
- Kolb, D. (2009): Mindfulness and Experiential Learning. *OD Practitioner*. 41(3). 13–18
- Ladnai Attiláné (2019): A "pozitív pedagógia" lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség. Neveléstudományi folyóirat*. 4. 25-48
- Langan, J. (2001): *College Writing Skills*. The Mc Graw Hill Companies: New York

- Lavy, S. (2019): A Review of Character Strengths Interventions. In: Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research Quality Life*. 1–24.  
<https://dx.doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>
- Lee, Y.W. – Chodorow, M. – Gentile, C. (2016): Investigating Patterns of Writing Errors for Different L1 Groups through Error-Coded ESL Learners' Essays. *Foreign Languages Education*. 23(1). 169–190.  
<https://doi/10.15334/FLE.2016.23.1.169>
- Made, J.S. – Kadek, S. – Piscayanti; Dewa, A.E.A (2020): The Effect of Mindful Learning on Students' Writing Competency. *JPI*. 9 (4). 553-564 <https://dx.doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v9i4.25484>
- Meyers, M. C. – van Woerkom, M. (2016): Effects of a Strengths Intervention on General and Work Related Well-Being: The Mediating Role of Positive Affect. *Journal of Happiness Studies*. 1–19.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-016-9745-x>
- Mathee, M. – Turpin, M. (2019): Teaching Critical Thinking, Problem Solving and Design Thinking: Preparing IS Students for the Future Machdel Mathee. *Journal of Information Systems Education*. 30(4). 242–252
- Mccutchen, D. – Perfetti I, C. A.: 1982. Coherence and connectedness in the development of discourse production. *Text*. 2. 113–139. <https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.113>
- Nimmagadda, S.R. – Abhishek, K. (2018): *Digital Media Assisted Language Learning*. Cyberwit.net.
- Noone, C. – Bunting, B. – Hogan, M. J. (2016): Does Mindfulness Enhance Critical Thinking? Evidence for the Mediating Effects of Executive Functioning in the Relationship between Mindfulness and Critical Thinking. *Frontiers in Psychology*. 6(2043). 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02043>
- Oláh, A. (2012): A pszichológia napos oldala. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 67(1). 3–11. <https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.1.1>
- Parks, A. C. – Layous, K. (2016): Positive psychological interventions. In: Norcross, J. C. – VandenBos, G. R. – Freedheim, D. K. – Krishnamurthy, R. (eds.) (2016): *APA handbooks in psychology: Applications and methods*. American Psychological Association. 439–449. <https://doi.org/10.1037/14861-023>
- Pekrun, R. – Goetz, T. – Titz, W. – Perry, R. (2002): Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*. 37 (2). 91– 105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Peterson, C. – Seligman, M. E. P. (2004): *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association – Oxford University Press: Oxford
- Pfeiffer, V.F. – Sivasubramaniam, S. (2016): Exploration of self-expression to improve L2 writing skills. *Per Linguam*. 32.2. 95-108 <https://doi.org/10.5785/32-2-654>
- Quinlan, D. M. – Swain, N. – Cameron, C. – Vella-Brodrick, D. A. (2015): How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*. 10(1). 77–89 <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>
- Seligman, M. E. P. (1999): The President's Address (Annual Report). *American Psychologist*, 54(8). 559–562
- Seligman, M. E. P., Adler, A. (2018): Positive Education. In: Helliwell, J.F. – Layard, R. – Sachs, J. (Eds.) (2018): *Global Happiness Policy Report: 2018*. Global Happiness Council. 52–73
- Seligman, M. E. P. – Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 55(1). 5–14 <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 Intervention. *Oxford Review of Education*. 35. 293–311.  
<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Santangelo, T. – Graham, S. (2015): *How Writing Instruction, Interventions, and Assessment Can Improve Student Outcomes*. Middle School Matters Program No. 5. George W. Bush Institute. Education Reform Initiative.
- Saputra, M.J. – Piscayanti K.S. – Agustini, D.A.E. (2020): The Effect of Mindful Learning on Students' Writing Competency, *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*. 9(4):553  
<https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v9i4.25484>
- Piscayanti, K. S. (2018): The power of mindful learning in professional development course. *Global Conference on Teaching, Assessment, and Learning in Education (GC-TALE)*. 42. 1–5  
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200100>
- Sheldon, E. (2011): Rhetorical differences in RA introductions written by English L1 and L2 and Castilian Spanish L1 writers. *Journal of English for Academic Purposes*. 10(4). 238–251  
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.08.004>
- Rahman, M. A. (2017). *Writing to Be: Mindful Composition to Promote Writing Transfer*. St. Cloud State University.
- Tuyan, S. – Kabadayi, B. (2018): Cultivating Mindfulness in the EFL Classroom: An Exploratory Study. In: Barkhuizen, G. – Burns, A. – Kenan, D. – Wyatt, M. (Eds.) (2018): *Empowering Teacher- Researchers, Empowering Learners*. IATEFL. 67–73

- Teper, R. – Segal, Z. V. – Inzlicht, M. (2013): Current Directions in Psychological Science Inside the Mindful Mind: How Mindfulness. *Current Directions in Psychological Science*. 22(6). 449–454.  
<https://doi.org/10.1177/0963721413495869>
- Válóczy, M. (2022): Karaktererősítések a nyelvórán - Pozitív pszichológiai intervenciók az egyetemi nyelvoktatási gyakorlatban. *Modern nyelvoktatás*. 28/1-2. 6–17. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.6.17>
- Wang, Y. – Liu, C. (2016). Cultivate Mindfulness: A Case Study of Mindful Learning in an English as a Foreign Language Classroom. *The IAFOR Journal of Education*. 4(2). 142–155.  
<https://doi.org/10.22492/ije.4.2.08>
- Zumbrunn, S. – Marrs, S. – Broda, M. – Ekholm, E. – DeBusk-Lane, M. – Jackson, L. (2019): Toward a more complete understanding of writing enjoyment: A mixed methods study of elementary students. *AERA Open*. 5(2). 1–16. <https://doi.org/10.1177/2332858419850792>

### **Internetes források**

<https://positivepsychology.com/character-strength-examples-interventions-worksheets>  
<https://www.viacharacter.org/survey/account/register#adult>