

Doktori (Ph.D.) értekezés

Erősségek az oktatásban: a
karaktererősségek alkalmazása és
fejlesztési lehetőségei iskolai
környezetben

Molnár Adrienn



Debreceni Egyetem

Humán Tudományok Doktori Iskola

2026

**ERŐSSÉGEK AZ OKTATÁSBAN: A KARAKTERERŐSSÉGEK ALKALMAZÁSA ÉS
FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI ISKOLAI KÖRNYEZETBEN**

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a Pszichológia tudományágban

Írta: **Molnár Adrienn** okleveles Pszichológus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok doktori iskolája
(Pszichológia programja) keretében

Témavezető: Dr.
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 202...

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 202...

NYILATKOZAT

Én, Molnár Adrienn teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Debrecen, 2026. 06. 30.

.....

Molnár Adrienn

TARTALOMJEGYZÉK

Táblázatok jegyzéke.....	1
Ábrák jegyzéke	3
Rövidítések jegyzéke	4
1. BEVEZETÉS	5
2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS ¹	8
2.1. A pozitív pszichológia	8
2.1.1. A pozitív pszichológia gyökerei, kialakulása	8
2.1.2. A pozitív pszichológia fejlődése, kritikái, hullámai	9
2.1.3. Pozitív pszichológia az oktatásban	13
2.2. A jóllét fogalma és jellemzői	14
2.2.1. A jóllét értelmezése	14
2.2.2. A PERMA jóllét modell	16
2.2.1. PERMA modell kritikái, bővülése	17
2.2.2. PERMA modell értelmezési lehetőségei a pedagógusoknál	18
2.3. Az erősségek fogalma és jellemzői, karaktererősségek	21
2.3.1. A karaktererősségek rendszerezésének folyamata	23
2.3.2. Karaktererősségek és a jóllét kapcsolata	27
2.3.3. Karaktererősségek vonásjellegű megközelítése, életkori alakulása	28
2.3.4. Karaktererősségek vizsgálata különböző kontextusban	30
2.3.4.1. Pedagógusok karaktererősségei	32
2.4. Az erősségek használata	33
2.4.1. Jellegzetes erősségek használata	33
2.4.2. Optimális erősséghasználát	34
2.4.3. Erősséghasználát iskolai környezetben	36
2.4.4. Munkahelyi erősséghasználát	37
2.4.5. Erősséghasználát észlelt szervezeti támogatása	38
2.5. Pozitív pszichológiai intervenciók, az erősségek fejlesztését célzó beavatkozások jellemzői	39
2.5.1. Pozitív pszichológiai intervenciók hatásossága	40
2.5.2. Erősségfokuszú intervenciók	42
2.5.2.1. Erősségekkel való pszichológiai munka jellemzői	42
2.5.2.2. Erősségalapú intervenciók iskolai környezetben	44
2.5.2.3. Erősségalapú intervenciók szervezeti kontextusban	47
3. A VIZSGÁLATOK CÉLKITÚZÉSEI	50
4. A KARAKTERERŐSSÉGEK MÉRÉSÉRE SZOLGÁLÓ VIA-IS-M KÉRDŐÍV VALIDÁCIÓJA ³	52

4.1. Bevezetés	52
4.2. Elméleti háttér	52
4.2.1. Karaktererősségek mérésével kapcsolatos nehézségek	52
4.2.2. Faktorszerkezet.....	54
4.3. Célkitűzések, módszer	55
4.4. Első adatfelvétel.....	57
4.4.1. Minta	57
4.4.2. Mérőeszközök	58
4.4.3. Adatok elemzése, eredmények.....	59
4.4.4. Összegzés	62
4.5. Második adatfelvétel	63
4.5.1. Minta	63
4.5.2. Mérőeszközök	63
4.5.3. Adatok elemzése, eredmények.....	64
4.5.4. Összegzés	67
4.6. Harmadik adatfelvétel	67
4.6.1. Minta	67
4.6.2. Mérőeszközök	67
4.6.3. Adatok elemzése, eredmények.....	68
4.6.4. Összegzés	70
4.7. Negyedik adatfelvétel	71
4.7.1. Minta	71
4.7.2. Mérőeszközök	71
4.7.3. Adatok elemzése, eredmények.....	72
4.7.4. Összegzés	74
4.8. Faktormegoldások közötti egyezőség	75
4.9. A vizsgálat eredményeinek megvitatása	77
5. PEDAGÓGUSOK KARAKTERERŐSSÉGEINEK, MUNKAHELYI JÓLLÉTÉNEK ÉS KIÉGÉSÉNEK ELEMZÉSE⁵	80
5.1. Bevezetés	80
5.2. Elméleti háttér	81
5.2.1. Pedagógusok jóllétének vizsgálata a PERMA modell keretében.....	81
5.3. Célkitűzések, hipotézisek.....	82
5.4. Résztvevők és eljárás	83
5.5. Mérőeszközök	83
5.6. Adatok elemzése, eredmények.....	84

5.7. A vizsgálat eredményeinek megvitatása	95
6. A MUNKAHELYI ERŐSSÉGHASZNÁLAT, MINT ERŐFORRÁS? A MUNKAHELYI ERŐSSÉGHASZNÁLAT ÉS A MUNKAHELYI JÓLLÉT FELTÁRÓ ELEMZÉSE⁵	101
6.1. Bevezetés	101
6. 2. Elméleti háttér	102
6.2.1. Erősséghasználat és a munkahelyi követelmény-erőforrás modell.....	102
6.2.3. Az erősséghasználat mérési lehetőségei	103
6.3. Célkitűzés, hipotézisek	104
6.4. Részvevők és eljárás	104
6.5. Felhasznált eszközök, módszerek	105
6.6. Adatok elemzése, eredmények.....	107
6.7. A vizsgálat eredményeinek megvitatása	115
7. PEDAGÓGUSOK KARAKTERERŐSSÉGEINEK ALKALMAZÁSÁRA IRÁNYULÓ ONLINE INTERVENCIÓ HATÁSVIZSGÁLATA.....	118
7.1. Bevezetés.....	118
7.2. Elméleti háttér	118
7.2.1. Online pozitív pszichológiai intervenciók	118
7.3. Célkitűzések és hipotézisek.....	119
7.4. Részvevők és eljárás	120
7.5. Vizsgálat felépítése és elrendezése.....	121
7.6. Méréseszközök	123
7.7. Adatok elemzése, eredmények	124
7.8. A vizsgálat eredményeinek megvitatása	128
8. DISZKUSSZIÓ	133
8.1. A karaktererősségek mérésével, rendszerezésével kapcsolatos megállapítások	133
8.2. A karaktererősségek és a jóllét összefüggései, pedagógusok karaktererősségei, jólléte.	135
8.3. Erősséghasználat vizsgálatával kapcsolatos megfontolások	137
8.4. Karaktererősségek fejlesztését célzó intervenciók	139
8.5. Összegzés	141
KÖSZNETNYILVÁNÍTÁS	143
IRODALOMJEGYZÉK	144
MELLÉKLETEK	178

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat. Erősségkonceptiók összehasonlító táblázata Biswas-Diener és munkatársai (2017) alapján.....	22
2. táblázat. A karaktererősségek és erények rendszere Peterson és Seligman (2004) nyomán.....	24
3. táblázat. A VIA-IS-M-H validációjára végzett adatfelvételek áttekintése.....	56
4. táblázat. Leíró statisztikai mutatók és Spearman-féle rangkorrelációs elemzések az első adatfelvételre vonatkozóan.....	59
5. táblázat. A három adatfelvétel során végzett többszörös lineáris regressziós elemzések eredményei.....	61
6. táblázat. A VIA-IS-M-H leíró statisztikája és megbízhatósági értékei a 2. adatfelvételben.....	64
7. táblázat. Feltáró faktoranalízisek eredményei a három adatfelvételben.....	66
8. táblázat. Leíró statisztikai értékek és Spearman-féle rangkorrelációs elemzések a harmadik adatfelvételre vonatkozóan.....	69
9. táblázat. Leíró statisztikai értékek és Spearman-féle rangkorrelációs elemzések a negyedik adatfelvételre vonatkozóan.....	73
10. táblázat. A feltáró faktoranalízis eredményei a három adatfelvétel során és McGrath és munkatársai (2018) javasolt osztályozás, szemléltetve a köztük lévő átfedés mértékét.....	76
11. táblázat. A változók leíró statisztikai értékei és kapcsolata demográfiai változókkal	85
12. táblázat. A karaktererősségek és a munkahelyi jóllét elemeinek kapcsolata Spearman-féle rangkorrelációs elemzés alapján.....	86
13. táblázat. Munkahelyi jóllét skálái alapján képzett klaszterek átlaga és standardizált értékei (Z-értékek).....	87
14. táblázat. Karaktererősségek átlaga és szórása az egyes klaszterekben, klaszterek közötti különbségek.....	89
15. táblázat. A karaktererősségek és a munkahelyi jóllét az érzelmi kimerülés függvényében.....	91
16. táblázat. Az érzelmi kimerüléssel, mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredménye.....	93
17. táblázat. A mediációs modell statisztikáit értékei	94
18. táblázat. A változók leíró statisztikai értékei és korrelációja az életkorral	107
19. táblázat. A feltáró faktoranalízis eredménye a faktortöltésekkel együtt	108

20. táblázat. Spearman-féle rangkorrelációs elemzések a Munkahelyi Erősséghasználat kérdőív alskáláival	110
21. táblázat. Spearman-féle rangkorrelációs elemzések a munkahelyi jóllét skáláival	111
22. táblázat. A munkahelyi jóllét különböző elemeivel, mint függő változóval végzett regresszioelemzés eredménye.....	112
23. táblázat. 1. Mediációs modell statisztikai értékei.....	113
24. táblázat. 2. Mediációs modell statisztikai értékei.....	114
25. táblázat. Az intervenciós alkalmak és feladatok összefoglalása	122
26. táblázat. A változók átlaga és szórása a feltételek és időponton mentén	124
27. táblázat. Az átlagok varianciájának eltérése a mért változóknál, valamint a kapott értékek szignifikanciája és hatásmérete a mérési időpont, a csoporttagság és azok interakciós hatásának függvényében.....	125

Ábrák jegyzéke

1. ábra. A pozitív pszichológiai témákkal foglalkozó publikációk trendjei 1999 és 2021 között Wang és munkatársai (2023a, 3.o.) alapján.....	10
2. ábra. A pozitív pszichológia három fő hulláma (Lomas és mtsai, 2021; Mohácsi, 2022, 98.o.)	12
3. ábra. A karaktererősségek használatának kontinuum (Niemi, 2019, 7.o.).....	35
4. ábra. Az erősségek fejlesztésének integratív modellje szervezeti környezetben Miglianico és munkatársai (2020, 757.o.) összefoglalása alapján	48
5. ábra. McGrath és munkatársai (2018) által javasolt faktormodell az erények és erősségek rendszerére.....	54
6. ábra. A munkahelyi jóllét alapján létrehozott klaszterek vizuális ábrázolása	88
7. ábra. Mediációs modell a Vitalitás és a Remény a pozitív érzelmeken keresztül az érzelmi kimerülésre gyakorolt hatásáról.	94
8. ábra. A Munkahelyi erősséghasználat kérdőív átlagai a munkatapasztalat alapján.	110
9. ábra. Mediációs modell az erősséghasználat munkában észlelt stressz által közvetített teljesítményre gyakorolt hatásáról.....	113
10. ábra. Mediációs modell az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása munkában észlelt stressz által közvetített pozitív kapcsolatokra gyakorolt hatásáról.....	114
11. ábra. Az intervenció felépítésének folyamatábrája	121
12. ábra. A kísérleti- és a kontrollcsoport munkahelyi teljesítményének változása az intervenció előtt és után.....	126
13. ábra. A kísérleti és a kontrollcsoport észlelt munkahelyi stresszszintjének a változása az intervenció előtt és után.....	127

Rövidítések jegyzéke

CFI: Komparatív illeszkedési mutató (*Comparative fit index*)

EFA: Feltáró faktorelemzés (*Exploratory Factor Analysis*)

LLC: Konfidencia intervallum alsó értéke (*Lower level of confidence interval*)

MLR: Maximum Likelihood Estimation Robust elemzési mód

oPPI: Online pozitív pszichológiai intervenciók (*online Positive Psychology Interventions*)

POSSU: Erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása (*Perceived organisational support for strengths use*)

PP: Pozitív pszichológia (*Positive psychology*)

PPI: Pozitív pszichológiai intervenciók (*Positive Psychological Interventions*)

RMSEA: A megközelítési négyzetes középérték hiba (*Root Mean Square Error of Approximation*)

SRMR: Reziduális négyzetes középérték (*Standardized Root Mean Square Residual*)

SUB: Erősséghasználatra vonatkozó viselkedés (*Strengths use behavior*)

TLI: Tukey-Lewis Illeszkedési mutató (*Tukey-Lewis Fit Index*)

ULCI: Konfidencia intervallum felső értéke (*Upper level of confidence interval*)

VIF: Variancia inflációs faktor (*Variance Inflation Factor*)

1. BEVEZETÉS

A pedagógusok jóllétének a vizsgálata az elmúlt években egyre nagyobb figyelmet kapott (Hascher és Waber, 2021; Dreer, 2023). A tanári munka érzelmi megterheléssel, fokozott felelősséggel és magas interperszonális igénybevétellel jár, amely hosszú távon jelentős kockázati tényezőt jelenthet a kiégés, az érzelmi kimerülés szempontjából (Haydon és mtsai, 2018; Travers 2017), valamint a tanárhiány és a nagymértékű pályaelhagyás hazai és nemzetközi szinten is jelentős mértéket öltött (Toropova és mtsai, 2021; Varga, 2023; Lanner és Németh, 2023), így egyre fontosabbá válik azoknak a tényezőknek a feltárása, ami segíti a pedagógusokat a mentális egészségük és hatékonyságuk megőrzésében. A pedagógusok jólléte ugyanakkor nem csupán egyéni kérdés, hanem hatással van a diákok jóllétére (McCallum és Price, 2010) és a tanulmányi teljesítményére (Briner és Dewberry, 2007), továbbá Dreer (2023) áttekintő tanulmányában megerősíti a pedagógusok jóllétének pozitív hatásait a munkavégzés és a tanulók szempontjából is. Ennek következtében a pedagógusok jóllétének a vizsgálata egyszerre bír egyéni, szervezeti és társadalmi jelentőséggel.

A pedagógusokkal kapcsolatos hazai kutatások többsége hagyományosan a problémák, hiányok és rizikótényezők feltárására koncentrált, elsősorban a stressz, a kiégés és vizsgálatán keresztül (pl. Mihálka és Pikó, 2018; Salavecz és mtsai, 2006; Szabó és Jagodics, 2016). Bár ezek a megközelítések nélkülözhetetlenek, egyre erőteljesebben jelenik meg az igény olyan erőforrás-alapú szemléletek iránt, amelyek nem kizárólag a munkában átélt stressz és terhek csökkentésére, hanem az optimális működés feltételeinek feltárására és erősítésére is fókuszálnak. A pozitív pszichológia keretrendszere lehetőséget kínál arra, hogy a pedagógusokat ne csupán, mint túlterhelt szakembereket, hanem mint meglévő pszichológiai erőforrásokkal rendelkező személyeket vizsgáljuk. Ebben az összefüggésben a karaktererőségek konstruktuma különösen releváns, aminek vizsgálata a jelen értekezés egyik központi témáját képezi.

A karaktererőségek és erények rendszerének kidolgozása Peterson és Seligman (2004) által vezetett kutatócsoport munkájához köthető, a rendszerezés pedig a hamar a pozitív pszichológiai kutatások egyik központi témájává vált. Bár a karaktererőségek vizsgálata jelentős nemzetközi népszerűségnek örvend, a hazai pozitív pszichológiai kutatásokban eddig kevésbé kapott hangsúlyt, különösen a pedagógusok körében. Ennek egyik oka, hogy nem állt rendelkezésre olyan magyar nyelvű, validált mérőeszköz, amely megbízható módon alkalmas a karaktererőségek felmérésére. A dolgozat egyik fontos hozzájárulása éppen e módszertani hiány pótlása, a VIA-IS-M kérdőív magyar változatának validációja olyan eszközt biztosít a kutatók számára, amely megalapozhatja a témához kapcsolódó jövőbeli hazai vizsgálatokat.

A pozitív pszichológia térnyerésével párhuzamosan a jóllét vizsgálata is egyre hangsúlyosabbá vált, amelyet jól jelez a jóllét különböző aspektusait megragadó elméleti modellek számának növekedése (Zábó és mtsai, 2023b). Az értekezés másik központi fogalma a jóllét, amelyet Martin Seligman PERMA modellje (Seligman, 2011) alapján határoztunk meg. A karaktererősségek definíciója alapján feltételezhető, hogy az erősségek hozzájárulnak az optimális működéshez (Peterson és Seligman, 2004), valamint Seligman (2011) szerint a karaktererősségek a jóllét alapját képezik. A dolgozat egyik fő kutatási kérdése a karaktererősségek és a jóllét összefüggéseinek a feltárása pedagógusok körében. A PERMA modell (Seligman, 2011) lehetőséget ad arra, hogy a jóllétet többdimenziós konstruktumként vizsgáljuk, és így differenciáltabban értelmezzük a karaktererősségek és a jóllét elemei közötti kapcsolatokat.

Az erősségek egyik lényeges sajátossága, hogy az egyén képes azokra reflektálni, azokat céljai és tervei alakításába beépíteni, valamint mindennapi cselekvései során alkalmazni (Park és mtsai, 2004). A közelmúlt kutatásai azonban arra hívják fel a figyelmet, hogy fontos különbséget tenni az erősségek birtoklása – vagyis az egyes erősségek magasabb vagy alacsonyabb szintje – és az erősségek tényleges használata között, amely az erősségek alkalmazását jelenti különböző élethelyzetekben (Dubreuil és mtsai, 2021). Számos empirikus vizsgálat támasztotta alá az erősséghasználat pozitív hatását (pl. Schutte és Malouff, 2019; van Woerkom és mtsai, 2016c; Harzer és Ruch, 2012), ennek következtében az erősséghasználat vizsgálata egyre inkább a tudományos érdeklődésünk középpontjába került. Az erősséghasználat vizsgálata során a szervezetpszichológiai aspektusok kerültek előtérbe, hiszen az erősséghasználatot munkahelyi közegben, egy általános dolgozói mintán vizsgáltuk. Hazánkban szintén kevésbé vizsgált terület a munkahelyi erősséghasználat, így eredményeinek a szervezetpszichológia kutatások spektrumát is bővíteni tudják.

A pozitív pszichológiai intervenciók célja a pozitív érzések, viselkedések és kogníciók elősegítése és a jóllét növelése (Sin és Lyubomirsky, 2009), ezen intervenciók egyik klasszikus témája pedig a karaktererősségek azonosítása és fejlesztése (Parks és Layous, 2016). A dolgozat egy másik, jelentős törekevése volt a korábban kapott eredmények gyakorlatba történő átültetése volt, amit egy általunk kidolgozott, pedagógusoknak szóló online pozitív pszichológiai intervenció kidolgozásával és hatásvizsgálatával valósítottuk meg. A négy hetes intervenció a pedagógusok karaktererősségeinek a tudatos alkalmazásának az elősegítését célozta.

A kutatások elsődleges célcsoportját a pedagógusok alkották, akik számára az iskola egyszerre jelenti az oktatási tevékenység terét és egy sajátos szervezeti környezetet. Ennek megfelelően a dolgozat tematikája mindvégig az iskolapszichológiai és a szervezetpszichológiai szempontok metszéspontjában helyezkedik el, tükrözve a kutatói érdeklődés e két terület közötti folyamatos

alakulását. A pedagógusok munkaterhelése, jólléte és kiégése a nemzetközi és a hazai szakirodalomban is kiemelt jelentőséggel bíró kérdéskör, így a karaktererőségek és munkahelyi jóllét összefüggéseinek feltárása fontos gyakorlati relevanciával bír és a dolgozat egyik fő kutatási kérdését képezi.

A dolgozat első része, a szakirodalmi áttekintés a kutatások elméleti hátterét mutatja be, külön kitérve a téma iskolai és a szervezeti eltérő, de mégis egymással összefonódó aspektusaira. Az értekezés ezután négy egymásra épülő empirikus fejezeten keresztül tárgyalja a kutatási eredményeket, minden esetben az adott vizsgálathoz szorosan kapcsolódó szakirodalmi háttér bemutatásával kezdve. Az első empirikus fejezet a VIA-IS-M kérdőív magyar nyelvű validációját ismerteti, ahol az elemzések kizárólag a mérőeszköz validációjára fókuszálnak. Az ebben fejezetben bemutatott négy adatfelvétel egyikének (a harmadik adatbázisnak) az adatait a második empirikus fejezetben új szempontok szerint elemezzük, itt kerül sor a pedagógusok karaktererőségeinek és munkahelyi jóllétének feltárására a PERMA-modell keretében, kiemelt figyelmet fordítva a karaktererőségek, a jóllét és a kiégés közötti összefüggésekre. A harmadik empirikus fejezet a szervezetszichológia felé nyit, célja a munkahelyi erősséghasználat vizsgálata, valamint a Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív magyar változatával készült első eredmények bemutatása. Emellett elemezzük az erősséghasználat és a munkahelyi jóllét kapcsolatát is. A negyedik, záró empirikus fejezetben az előző eredményekre építve egy általunk összeállított online intervenció program hatásvizsgálatát végeztük el, melynek célja a pedagógusok karaktererősség használatának elősegítése volt. Az értekezés záró fejezete, a Diskusszió összegzi a vizsgálatok eredményeit, bemutatja azok gyakorlati jelentőségét, és javaslatokat fogalmaz meg a további kutatások és alkalmazások számára.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS¹

2.1. A pozitív pszichológia

A pozitív pszichológia (*Positive psychology, PP*) a pozitív szubjektív tapasztalatok, személyiségvonások és intézmények tanulmányozásával az életminőség javítását és a patológiák kialakulásának megelőzését célozza (Seligman és Csíkszentmihályi, 2000). Célja egy átfogó szemléletmód kialakítása, mivel „a pszichológia legalább olyan mértékben az erő és az emberi kiválóság tudománya, mint a gyógyítás” (Oláh, 2004, 40.). A pozitív pszichológia a 21. század jelentős kihívásának tartja, hogy egyéni és társadalmi szinten is segítsen felismerni a szubjektív jólléthez vezető utat, így a pszichológia patológia-központú nézőpontját igyekszik kitágítani olyan fogalmak mentén, mint boldogság, pszichológiai jóllét, elégedettség, remény, optimizmus, flow-élmény, kreativitás, bátorság, kitartás, jövőorientáció, spiritualitás, bölcsesség, felelősségvállalás, altruizmus, tolerancia. A PP emberképében „az ember a saját sorsáért tenni tudó személy, aki képes a benne rejlő lehetőségek kibontakoztatására, a folyamatos növekedésre, fejlődésre” (Oláh, 2012, 6.o.). A pozitív pszichológia tehát a pozitív élmények, tapasztalatok, érzelmek hatásainak vizsgálata mellett lehetőséget nyújt arra is, hogy a bennünk rejlő erősségekre koncentrálna megelőzzük a problémákat, ezáltal olyan prevenciókat beavatkozást jelent, amely segít az egészséges működésmód és a további fejlődés fenntartásában (Oláh, 2012). Az irányzat nagy népszerűségnek örvend nem csak nemzetközi szinten, hanem hazánkban is, számos kutatás támasztja alá a terület létjogosultságát (pl. Magyaródi, 2012; Oláh és Kapitány-Fövény, 2012; Magyaródi és Harmat, 2020).

2.1.1. A pozitív pszichológia gyökerei, kialakulása

Az emberi kiválóság és a jó élethez hozzájáruló tényezők vizsgálata mélyen gyökerezik a pszichológia és a filozófiatörténetben (Linley és Joseph, 2004). Gondolhatunk Arisztotelész eudaimonia-konceptiójára, Aquinói Szent Tamás erényelméletére, Jung (1933) individuáció fogalmára, Allport (1997) érett személyiségmodelljére, valamint a humanisztikus pszichológia, különösen Maslow (1954) önmegvalósítás és Rogers (1963) teljességgel működő személyiség-konceptiójára, ami mind a PP eszmei előfutárainak tekinthető (Szondy, 2008).

¹ A szakirodalmi áttekintéshez az alábbi elméleti tanulmányainkat vettük alapul:

Fodor, Sz., & Molnár, A. (2020). Karaktererősségek az iskolában: Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4-5), 20-39.

Molnár, A., & Fodor, Sz. (2022). Pozitív pszichológia a munkahelyen: Az erősségek használata és fejlesztési lehetőségei a szervezetekben. *Alkalmazott Pszichológia*. 22(1), 147-176.

A pozitív pszichológia kifejezést is elsőként Maslow használta *Motivation and Personality* című művében (1954), amelynek zárófejezete a *Toward a Positive Psychology* (Egy pozitív pszichológia felé) címet viseli. Maslow (1954, 354. o.) kritikusan rámutatott, hogy a pszichológia „sokkal sikeresebb a negatív, mint a pozitív oldalon”. Számos ismeretünk van az emberek hiányosságairól, betegségeiről és bűneiről, viszont jóval kevesebbet tudunk az emberi lehetőségekről, erényekről és csúcsteljesítményekről. A PP épít a humanisztikus pszichológia emberképére, hiszen az érett, egészséges személyiséggel való foglalkozást, az emberi erősségek fejlesztését, az önkiteljesedést a helyezi középpontjába és felvállalja ezen konstruktumok empirikus alapon történő vizsgálatát (Péter-Szarka, 2015).

A 20. század második felében több kutatási irány is a pozitív pszichológia későbbi alapelveinek előkészítője volt. A „jó élet” kritériumait kereső életminőség-kutatások (Veenhoven, 1996) a materiális jólét fogalmán túlmutatva hangsúlyozták a társadalmi és pszichológiai tényezők szerepét. Antonovsky (1987) salutogenezis-konceptiójában pedig kiemelte, hogy az egészség megőrzése és az erőforrások feltárása ugyanolyan tudományos figyelmet érdemel, mint a betegségek megelőzése és kezelése. Seligman (2002a) rávilágít arra is, hogy a pozitív pszichológia kialakulásában társadalomtörténelmi okok is szerepet játszottak. A 20. században dúló háborúk és traumatikus események következtében a tudomány képviselő főképpen a károk enyhítésére fókuszáltak. Azonban felfigyeltek olyan személyekre, akik az átélt nehézségek és traumatikus élmények ellenére is egészségesek maradtak, ami a pozitív fordulat szükségességét támasztja alá (Pikó, 2004).

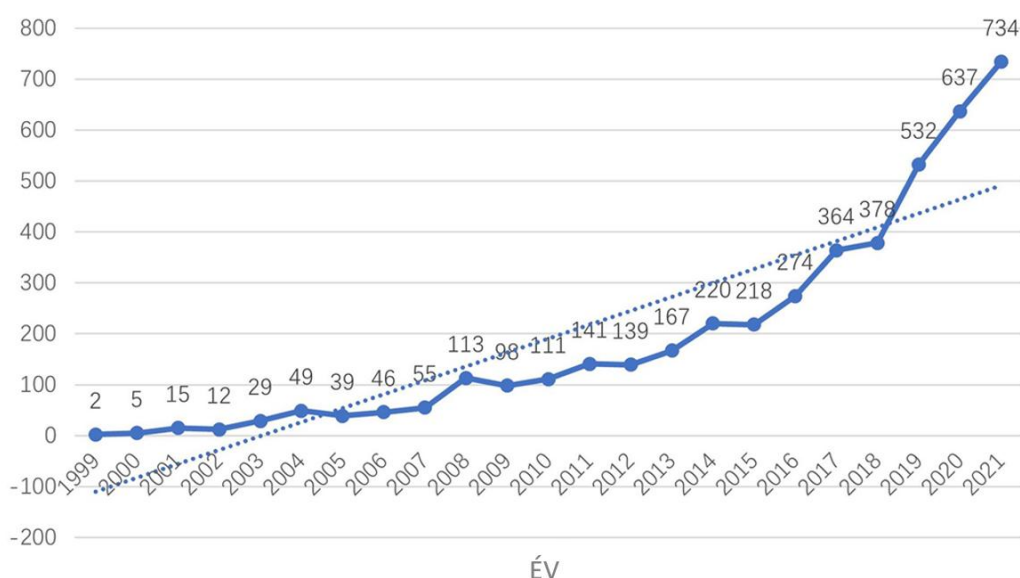
A PP, mint önálló irányzat kialakulása a 20–21. század fordulójára tehető, tudománytörténeti megjelenését gyakran Seligman (1998) programadó APA-elnöki beszédéhez, továbbá Seligman és Csíkszentmihályi (2000) tanulmányának megjelenéséhez kötjük (Oláh, 2012). Az elnöki beszédben Seligman kijelölte a pozitív pszichológia alapvető kutatási területeit, a pozitív érzelmek, az emberi erősségek és a pozitív intézmények tanulmányozását, ezen felül felhívja a figyelmet az emberi erősségek tudományos tanulmányozásának és prevencióközpontú gyakorlatok létrehozásának a fontosságára (Oláh, 2012). A zászlóbontó írásként számontartott publikációban Seligman és Csíkszentmihályi (2000) rámutattak arra az egyensúlyvesztésre, hogy a pszichológia tudománya sokáig elhanyagolta pozitív működések vizsgálatát, ezzel párhuzamosan pedig kijelölték a PP törekvéseit és céljait (Oláh, 2012).

2.1.2. A pozitív pszichológia fejlődése, kritikái, hullámai

A PP a kétezres évek elején dinamikus fejlődésnek indult (Seligman és mtsai, 2005) tértnyerését számos publikáció, könyv tematikus konferencia és az alkalmazott pozitív pszichológia megjelenése bizonyítja (Szondy, 2008). Wang és munkatársai (2023a) áttekintése alapján az 1. ábra szemlélteti,

hogy milyen mértékben növekedett a pozitív pszichológiai témákkal foglalkozó publikációk száma 1999-es évektől a napjainkig. A hazai kutatásokban már a kezdetektől megjelentek a pozitív pszichológia által fókuszba helyezett témák, mint például a flow, a jóllét, az érzelmi intelligencia, az erősségek és a protektív személyiségtényezők vizsgálata. A nemzetközi trendekhez hasonlóan Magyarországon is a pszichológia egyik legdinamikusabban fejlődő területévé vált, amit jelez, hogy a témában született magyar nyelvű publikációk száma 2012 és 2020 között megháromszorozódott (Oláh, 2021).

1. ábra. A pozitív pszichológiai témákkal foglalkozó publikációk trendjei 1999 és 2021 között Wang és munkatársai (2023a, 3.o.) alapján



A pozitív pszichológiát a gyors a térnyerése és széleskörű alkalmazhatósága mellett számos kritikával illették. Held (2004) szerint az irányzat által megtestesített szemléletmód, miszerint pozitívan kell viselkednünk, éreznünk és gondolkodnunk a boldog élet eléréséhez a hétköznapi élettől elrugaszkodott és nem kivitelezhető. A vizsgálódás középpontjába helyezett pozitív tulajdonságot is lehetnek negatívak, például az irreális optimizmus egészséget kockáztató magatartáshoz vezethet (Weinstein és mtsai, 2005). Pawelski (2016a, 2016b) két tanulmányban fejtette ki kritikáját, miszerint a "pozitív" szó egységes definiáláshoz lenne szükség ahhoz, hogy a terület igazán fejlődni tudjon (Pawelski, 2016a). A továbbiakban kiemeli (Pawelski, 2016b), hogy a virágzás (*flourishing*) teljes körű feltárásához interdiszciplináris kutatásokra van szükség, beleértve az elméleti, empirikus és alkalmazott pozitív pszichológiát. A PP visszatérő kritikája a pozitív és negatív közötti polarizáció (Pawelski 2016b). Ezentúl fennáll a veszély, hogy a pozitív pszichológia által vizsgált témák túlságosan leegyszerűsödnek, a helyzetek és élmények értelmezésénél háttérbe szorul a kontextus meghatározó szerepe, a negatív érzelmi állapotokat pedig problémásnak minősítenek, ami toxikus pozitív gondolkodást erősítheti (Fodor, 2022).

Van Zyl és munkatársai (2024) szisztematikus áttekintő tanulmányukban a pozitív pszichológiát érő legfontosabb kritikákat foglalták össze. Több problématerületet is azonosítottak, köztük az egységes metateória hiányát, amely megalapozhatná a terület filozófiai és elméleti kereteit. Kritika éri továbbá a kulcsfogalmak (pl. jóllét, erények) pontatlan és sokszor következetlen definiálását. Módszertani szempontból kifogásolják a fogalmak nem megfelelő operacionalizálását, valamint a kvalitatív, longitudinális és kísérleti kutatási megközelítések viszonylagos alulreprezentáltságát. Emellett a területet reprodukálhatósági problémákkal, a beavatkozások empirikus alátámasztásának hiányosságaival, az eredmények túlzott általánosításával és felnagyításával is összefüggésbe hozzák. További kritikaként jelenik meg hogy a pozitív pszichológia az optimális működést elsősorban egyéni felelősségként kezeli, miközben alulértékeli a társadalmi, gazdasági és kulturális kontextus meghatározó szerepét (van Zyl és mtsai, 2024).

A PP irányzata az évek során folyamatosan alakult, fejlődött, valamint reagált felmerülő kritikákra, aminek köszönhetően három hullámot különböztethetünk meg (Lomas és mtsai, 2021). Az első hullám a terület kialakulásának, formálódásának az időszaka, fókuszában az olyan pozitív élmények és állapotok tanulmányozásával (Lomas és Ivztan, 2016), mint az étellel való elégedettség, pozitív érzések, hála vagy a karaktererőségek (Hefferon és Boniwell, 2011). Ez az első hullám az az individualista világképben gyökerezett, amely nagyrészt a nyugati pszichológiai hagyományokat tükrözte (Lomas és Ivztan, 2016; Wong, 2011).

A PP második hulláma (*Second wave of positive psychology, SWPP*) a területet ért kritikákra adott válaszként alakult ki. E kritikák lényege, hogy az irányzat kezdeti formája kevés figyelmet szentelt az emberi tapasztalatok fájdalmasabb dimenzióinak (pl. szenvedés, veszteség és egzisztenciális kérdések) fejlődésben és a jóllétben betöltött szerepére (Lomas és Ivztan, 2016). A második hullám, amit először Wong (2011) nevezett „pozitív pszichológia 2.0-nak”, már hangsúlyozza, hogy a pszichológiai virágzás a pozitív és negatív érzelmek összetett kölcsönhatásán alapul, továbbá a negatív élmények, megpróbáltatások is hozzájárulhatnak a személyes fejlődéshez és növekedéshez (Lomas és Ivztan, 2016). Lomas (2016) négy alapelvet fogalmazott meg, amelyek a pozitív pszichológia második hullámát jellemzik:

1. Az események és érzelmek pozitívként vagy negatívként történő meghatározása kontextusfüggő.
2. Minden átélt jelenségnek lehetnek pozitív és negatív aspektusai.
3. Pozitív és a negatív élmények egymás kiegészítői.
4. A bináris kategorizálás helyett a pozitív és a negatív érzelmi állapotok árnyalt vizsgálatára és szintézisére kell törekedni.

A terület folyamatos fejlődését és alkalmazkodását jelzi, hogy mindössze öt évvel a második hullám megjelenése után Lomas és munkatársai (2021) megnevezték a pozitív pszichológia harmadik hullámának az alapjait, amit a jelenlegi kutatási irányvonalak kiszélesítéseként írnak le. Felismerték, hogy a pozitív pszichológiai kutatások nagy része csak az egyénekre összpontosít (Kern és mtsai, 2019), így a harmadik hullám célkitűzése az egyénen túlmutatóan a csoportok, szervezetek és szélesebb rendszerek vizsgálata. Mindemelett megjelent a törekvés arra, hogy interdiszciplinárisabbá és multikulturálisabbá váljon a PP, hiszen az eddigi elméletek és koncepciók nagyrészt a nyugati kultúra termékei. A kutatásokban alkalmazott módszertanok szélesítését is a zászlójára tűzte a harmadik hullám (Lomas és mtsai, 2021), válaszul arra a kritikára, miszerint az irányzat nehezen operacionalizálható változókat alkalmaz, és kutatásai módszertanilag kevésbé változatosak (van Zyl és mtsai, 2024). A harmadik hullám kiterjeszti a PP küldetését, így az inkluzívabbá, kulturálisan érzékenyebbé és korunk globális kihívásaihoz jobban igazodóvá válik (Arslan, 2025).

A pozitív pszichológia hullámain a 2. ábra foglalja össze, melyben az első hullám fókusza a pozitivitáson, a pozitív élmények megélésén volt, a második hullámban a polarításra került a hangsúly, a harmadik hullám pedig a komplexitás, a nagy rendszerek összetett vizsgálata felé mozdult el (Lomas és mtsai, 2021).

2. ábra. A pozitív pszichológia három fő hulláma (Lomas és mtsai, 2021; Mohácsi, 2022, 98.o.)



Ez a fejlődési ív jól demonstrálja, hogy a pozitív pszichológia kezdeti, viszonylag egyszerű kérdésfelvetéséből, mint a „Hogyan lehetünk boldogabbak?”, fokozatosan olyan összetettebb problémák megválaszolása felé tolódott a hangsúly, mint például „Hogyan virágozhatunk együtt, fenntartható módon?” kérdés felé (Arslan, 2025).

2.1.3. Pozitív pszichológia az oktatásban

A pozitív pszichológia oktatásban történő alkalmazása a 2000-es évek végén jelent meg önálló területként, amelyet pozitív oktatásnak (*positive education*) vagy pozitív pedagógiának neveznek (Seligman és mtsai, 2009). A pozitív pedagógiai kialakulásának egyik úttörő kutatása Seligman és munkatársai (2009) nevéhez fűződik, akik arra hívták fel a figyelmet, hogy míg a szülők gyermekeik számára elsősorban boldogságot, elégedettséget, önbizalmat, egyensúlyt és egészséget kívánnak, addig az iskolarendszer hagyományosan inkább a teljesítményhez kapcsolódó kompetenciák fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. A pozitív oktatás ebből a különbségből kiindulva arra törekszik, hogy a tradicionális iskolai célok mellett a jóllét fejlesztése is az oktatás szerves részévé váljon (White és Kern, 2018).

A pozitív pedagógia elméleti alapját elsősorban a pozitív pszichológia eredményei adják, a jóllét meghatározását pedig Martin Seligman (2011) PERMA-modelljére építik (Magyaródi és Harmat, 2020). A pozitív oktatási programok rendszerint három alapvető elemet foglalnak magukban: a pozitív oktatás intézményi szintű stratégiájának kidolgozását, a pozitív pszichológiai intervenciók alkalmazását, valamint a jóllét és a tanulmányi eredményesség mérését (Seligman és mtsai, 2009). A pozitív oktatás megvalósulhat explicit módon külön tanórák és foglalkozások keretében, illetve implicit módon az iskolai kultúra, a pedagógiai gyakorlat és az intézményi működés részeként is (White és Kern, 2018). A pozitív pedagógia egyik legismertebb programja a Geelong Grammar School projekt, amely meghatározó szerepet játszott a terület kialakulásában és fejlődésében. Az intézmény a PERMA-modellre építve egy egész iskolára kiterjedő megközelítést alakított ki, amelynek központi eleme a „*learn it, live it, teach it, embed it*” elv volt. Ennek értelmében a pedagógusok először saját életükben alkalmazták a pozitív pszichológia eredményeit, majd tanították azokat a diákoknak, végül pedig az iskola működésének különböző területeibe is integrálták. A jóllét fejlesztése így nemcsak a tanórákon, hanem az iskolai rendezvényeken, sporttevékenységekben, zenei programokban és a szülőkkel való együttműködésben is megjelent (Norrish, 2015).

A pozitív oktatás napjainkra számos területet és megközelítést foglal magában. Ide sorolható többek között a szociális és érzelmi tanulás (SEL), a karaktererőségek támogatása, a fejlődési szemléletmód kialakítása, a reziliencia fejlesztése, mindfulness és jóllétet támogató gyakorlatok, valamint a traumaérzékeny pozitív oktatás is (Slemp és mtsai, 2017). A karaktererőségek fejlesztése a pozitív oktatás egyik alapterületévé vált, a karaktererőségek és erények rendszere (Peterson és Seligman, 2004) számos pozitív pedagógiai program alapját képezi, és az óvodától a felsőoktatásig széles körben alkalmazzák (Green és mtsai, 2021). Erre egy példa a *Strath Haven Positive Psychology Curriculum*, amely a karaktererőségek azonosítására és tudatos alkalmazására épül,

vagy a KIPP (*Knowledge is Power Program*), amely a Kíváncsiság, a Hála, az Önszabályozás, a Kitartás, a Társas intelligencia és a Vitalitás karaktererősségeinek a fejlesztését integrálja a tantervi követelmények közé (Green és mtsai, 2021).

A pozitív pszichológiai pedagógia relevanciája hazai kutatásokban is megjelent, fontosságát már a pozitív pszichológia kezdeti éveiben is tárgyalták (Oláh, 2004; Reinhardt, 2009), azonban Magyaródi (2020) áttekintése rámutatott arra, hogy a pozitív pedagógiával kapcsolatos kutatások elsősorban a tanulók jóllétére és fejlődésére fókuszálnak, miközben a pedagógusokkal és a szülőkkel kapcsolatos vizsgálatok száma továbbra is alacsony.

2.2. A jóllét fogalma és jellemzői

A pozitív pszichológia egyik központi témája és dinamikusan fejlődő területe a jóllét (*well-being*) vizsgálata (Seligman 2002b; Seligman, 2011). A boldogság és az emberi optimális működés tanulmányozása nem újkeletű, hiszen filozófiai gyökerei egészen az ókorig nyúlnak vissza, már Arisztotelész, Platon vagy Szent Ágoston munkásságában is megjelent ennek a kérdéskörnek a vizsgálata. A PP térnyerésével azonban folyamatosan bővül a tudásunk a jóllétről, számos új keretrendszer látott napvilágot (Zábó és mtsai, 2023b). A különböző elméleti megközelítések miatt a jóllét fogalmát általában ernyő-fogalomként kezelik (*umbrella term*), ami sokféle, a jólléhoz kapcsolódó tényezőt foglalhat magába (Kun, 2022). Jelen fejezetben rövidben áttekintjük a jóllét értelmezésének alakulását, majd a kutatásaink alapjául szolgáló PERMA modellt (Seligman, 2011) részletezzük, bemutatva a modellel kapcsolatos empirikus eredményeket, kritikákat és alkalmazhatóságát a pedagógusok jóllétének a vizsgálatában.

2.2.1. A jóllét értelmezése

A jóllét konceptualizálásában, már a PP térnyerése előtt megkülönböztették a szubjektív- és pszichológiai jóllét konstruktumát. A szubjektív jóllét fogalma Diener nevéhez köthető (2000), aki a személy saját elétével kapcsolatos affektív és kognitív értékelésének összeségeként definiálta azt. A szubjektív jóllét komponenseiként a pozitív érzelmek gyakori jelenlétét, a negatív érzelmek viszonylagos hiányát, valamint az élettel való általános elégedettségérzetet adta meg (Diener, 1984). Az élettel való elégedettséget, a szubjektív jóllét kognitív komponensét, nem csak általánosan vizsgálhatjuk, hanem speciálisabb területeket is fel lehet mérni, mint a munkával vagy a szociális kapcsolatokkal való elégedettséget (Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). A pszichológiai jóllét többtényezős modelljét Ryff (1989) az optimális öregedéssel és fejlődéssel kapcsolatban írta le, ami sokoldalúan és komplexen közelíti meg a jóllét komponenseit. Elmélete szerint a jóllét hat összetevője az (1) önelfogadás, vagyis az egyén pozitív értékelése önmaga és az élete iránt, a (2) személyes növekedés, a személyiség fejlődésének érzete, (3) az életcélok jelenléte, vagyis az a

meggyőződés, hogy az egyén élete céltudatos és jelentésteli, (4) a minőségi pozitív kapcsolatok, (5) a környezet feletti uralom és a világ hatékony irányítására való kapacitás, valamint az (6) autonómia, az önmeghatározás képessége (Ryff és Keyes, 1995).

A pozitív pszichológiai jóllételeméleteknek egyik forrása a hedonikus és eudaimonikus filozófiai hagyományokban keresendő (Zábó és mtsai, 2023b), ami alapján megkülönböztetünk hedonikus, vagyis élvezetközpontú és eudaimonikus, azaz önkiteljesedéssel jellemezhető jóllétet (Huta, 2015). Hedonikus jóllét esetében a pozitív érzelmek vannak túlsúlyban és a személy igyekszik kerülni a negatív érzéseket, az örömet és a szükségletei kielégülését keresi (Veenhoven, 2012). A hedonikus jóllétre az olyan pozitív érzések jellemzőek, mint az öröm és ez elégedettség, így a szubjektív jólléttel állítható párhuzamba (Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Az eudaimonikus jóllét nem a pillanatnyi boldogság elérésére törekszik, hanem az intrinzik célokkal és a személyes potenciálokkal összhangban lévő viselkedés következtében alakul ki (Waterman és mtsai, 2010). Az eudaimonikus jóllétet a pszichológiai jólléttel lehet összekapcsolni (Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Ide kapcsolódik még Peterson és munkatársai (2005) boldogságorientációk fogalma is, akik boldogság elérésének a különböző útjait határozták meg, ahol

Keyes (1998) felhívja a figyelmet, hogy az optimális működés tanulmányozásához figyelembe kell venni a társas aspektusokat is. A szociális jóllét modelljében 5 alapidimenziót ír le: a szociális integráció, szociális elfogadás, szociális kiteljesedés, szociális koherencia és szociális hozzájárul. A magas szociális jólléttel jellemezhető személy törődik a közösségével és aktívan részt vesz a közösségi életben, értékeli és bízik a társadalomban és annak intézményeiben, valamint megérti az alapvető társadalmi összefüggéseket (Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Az újabb jóllét-megközelítésekhez tartozik Huppert és So (2013) modellje. A virágzás új elméleti modelljének leírásához a mentális betegségeket kategorizáló rendszereket vették alapul, és a depressziós epizód és a generalizált szorongásos zavar leírásából kiindulva ezek ellentétéként határozzák meg a jóllétet. Szerintük a virágzáshoz legalább 8 összetevő jelenléte szükséges a következőkből: pozitív érzelmek, kompetencia, érzelmi stabilitás, elköteleződés, értelem, optimizmus, pozitív kapcsolatok, reziliencia, önértékelés és vitalitás.

Összefoglalva: a különböző elméletek más elemekkel, komponensekkel írják le a jóllétet, viszont abban egyetértenek, hogy multidimenzionális modellekre van szükség az optimális pszichológiai működés komplexitásának a megragadásához (pl. Huppert és So, 2013; Seligman, 2011; Ryff és Keyes, 1995). Ezentúl konszenzus van abban is, hogy a jóllét növelhető, fejleszthető, és ennek a folyamatnak az alapjait a személy rendelkezésére álló egyéni vagy környezeti erőforrások képezik.

2.2.2. A PERMA jóllét modell

A fentebb bemutatott elméletek tükrözik, hogy a jóllétnek számos megközelítése van, a dolgozatban a jóllét munkadefiníciójához a kurrens kutatásokban gyakran alkalmazott, Martin Seligman (2011) nevéhez fűződő PERMA jóllét koncepciót vettük alapul. Az elméleti keret alapjait Seligman az Autentikus életöröm (*Authentic Happiness*, 2002) című könyvében fektette le, ahol kifejtette, hogy a PP fő tárgya a boldogság vizsgálata. A boldogságot szinonimaként használta az étellel való elégedettséggel, a pozitív pszichológia céljának pedig az étellel való elégedettség növelését tűzte ki. Az autentikus életöröm elméletben a boldogságot három elemre bontotta: a pozitív érzelmek, elmélyülés és értelem. Ezeket az elemeket önmagukért választjuk, valamint a tudomány számára sokkal könnyebben kezelhetőek, mint a boldogság hétköznapi fogalma, mivel jól operacionalizálhatóak és mérhetőek (Seligman, 2002b).

Ahogy a korábbi fejezetben rávilágítottunk a pozitív pszichológia folyamatos fejlődésen ment keresztül, amely jól nyomon követhető Martin Seligman munkásságában is. A 2011-ben megjelent könyvében „*Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*” (magyarul: *Flourish - Éljen boldogan. A boldogság és jóllét radikálisan új értelmezése*) több kritikát fogalmazott meg az autentikus életöröm elméletével kapcsolatban. Ezen kritikák közé tartozik, hogy a boldogság mérésben az étellel való elégedettség túlságosan privilegizált helyet foglalt el, valamint a pozitív érzések, az értelem és az elmélyülés önmagukban nem fedik le mindazon elemeket, amelyeket az emberek önmagukért választanak. Seligman újradefiniálja a pozitív pszichológiáról alkotott nézeteit és fókuszpontjába a boldogság helyett, ami egy tapasztalati jelenség (*real thing*) a jóllét vizsgálata kerül, ami egy összetett, számos mérhető elemmel leírható konstrukció (*construct*) (Seligman, 2011).

A modelljében a pozitív érzelmek, az elmélyülés, a pozitív kapcsolatok, az értelem-jelentésseliség, és a teljesítmény adja a jóllét pilléreit, amit a következőképpen lehet definiálni (Varga és mtsai, 2022):

- *Pozitív érzelmek*: Hozzájárulnak ahhoz, hogy az életünket megfelelő minőségben tudjuk élni, olyan fogalmak tartoznak ide, mint az öröm, élvezetek, a jó élmények és érzések.
- *Elmélyülés*: A tevékenységekbe való teljes mértékű belefeledkezést és bevonódást jelenti, ami a flow állapothoz (Csíkszentmihályi, 2010) hasonló élmény.
- *Pozitív kapcsolatok*: Ez a dimenzió a szociális kapcsolatok fontosságát emeli ki, a kölcsönös, pozitív, jelentőségteljes kapcsolatok szerepét hangsúlyozza.
- *Értelem*: Olyan tevékenység végzése, vagy fölérendelt cél követése tartozik ide, ami túlmutat önmagunkon.

- *Teljesítmény*: Személyes hatóerőként lehet értelmezni, amit az egyén a saját céljai elérése, megvalósítása érdekében tesz.

Az angol elnevezések (*Positive emotion, Engagement, Meaning, Positive relationships, Accomplishment*) kezdőbetűiből alkotott mozaikszó adja a PERMA elnevezést. Ez az öt elem a jóllét alkotó részeinek, mintegy építőkövének tekinthető, de önmagában egyik elem sem definiálja azt. A jóllét komponenseire az emberek önmagáért törekednek, a többi elemtől függetlenül definiálhatóak és mérhetőek (Seligman, 2011). A PERMA-modell egy integratív keretet kínál, amely egyesíti a szubjektív és pszichológiai jóllét, valamint a hedonikus és eudaimonikus megközelítések különböző hangsúlyait (Oláh és Kapitány-Fövény, 2012).

A PERMA modellel végzett empirikus kutatások eredményeit Cabrera és Donaldson (2024) összegezték szisztematikus áttekintő cikkükben, ami alapján a jóllét valamennyi dimenziója negatív kapcsolatban áll a depresszióval, a szorongással és a kiégéssel, továbbá a pozitív érzelmek, az elmélyülés és a teljesítmény pedig negatív kapcsolatot mutatott az észlelt stresszel. A PERMA modell számos más pozitív kimenettel kapcsolatba hozható, például Choi (2021) kutatásában az életminőséggel és az élettel való elégedettséggel talált pozitív összefüggést, Kun és Gadanez (2022) a pszichológiai tőkével, Asebedo (2019) idősebb felnőttek körében a pénzügyi énhatékonysággal tárt fel pozitív kapcsolatot. Lai és munkatársai (2018) vizsgálata szerint általános iskolás diákok körében a PERMA dimenziói (a pozitív kapcsolatok kivételével) pozitív hatással voltak az élettel és az iskolával való elégedettségre. A modellt széles körben alkalmazzák intervenciós kutatásokban is, ami alátámasztja az alkalmazhatóságát a jóllét fejlesztésébe (Cabrera és Donaldson, 2024). Gander és munkatársai (2016) online pozitív pszichológiai intervenciója kis hatásméret mellett növelte a résztvevők szubjektív boldogságát. Emellett Shoshani (2021), valamint Tu és munkatársai (2021) kimutatták, hogy a PERMA-alapú beavatkozások serdülők és fiatal felnőttek körében elősegítik a poszttraumás növekedést, a remény erősödését és a mentális egészség javulását, jellemzően kis–közepes hatásméretekkkel.

2.2.1. PERMA modell kritikái, bővülése

Goodman és munkatársai (2018) éles kritikával illették Seligman jóllétről alkotott elképzeléseit, miszerint a PERMA modell nem járul hozzá a jóllét szakirodalmához, mert a szubjektív jólléttel egyenértékű. Seligman (2018) kifejtette, hogy a célja nem egy újfajta „jóllét” kidolgozása volt, hanem az általa megfogalmazott komponenseket, mint a jóllét alkotórészeiként kell értelmezni, ami hozzájárul a szubjektív jólléthez. Emellett hangsúlyozta, hogy az öt elem nem kizárólagos, a jóllétnek lehetnek további összetevői is, és kifejezetten bátorította a kutatókat annak vizsgálatára, hogy más dimenziók beemelése növelheti-e a PERMA keretrendszer prediktív erejét. Ezek a

pontosítások lényeges elméleti elmozdulást jeleznek, a PERMA-t a jóllét definíciójától vagy mérőeszközétől egyre inkább a jóllét előzményeinek keretrendszereként kezdik értelmezni (Cabrera és Donaldson, 2024).

Az újabb empirikus eredmények alapján az 5 komponenshez gyakran hozzáadódik hatodik elemként a fizikai egészség, a vitalitás összetevője (Lai és mtsai, 2018). Donaldson és Donaldson (2020) a PEMA +4 modellben a jóllét további négy építőelemét határozta meg: a fizikai egészséget, a pénzügyi biztonságot, a szemléletmódot (*mindset*) és környezetet (természeti környezet közelsége, biztonságos és egészséges környezet). A szerzők ezt a holisztikusabb megközelítést a munkahelyi jóllét vizsgálatára alkalmazták, a modell bővített változatának a relevanciáját friss vizsgálatok támasztották alá (Cabrera és Donaldson, 2004).

Összegezve a jólléttel kapcsolatos elméleti kérdéseket, Butler és Kern (2016) kiemeli, hogy nincs egy átfogó, „legjobb” modell a jóllét vizsgálatára. A különböző meghatározások, elméleti keretek azonban segítenek a jóllét absztrakt fogalmának a konkretizálásában, a többdimenziós modellek pedig kijelölik a jóllét mérhető, fejleszthető területeit. Az utóbbi években a PERMA modell a jóllét konceptualizálásának és mérésének az egyik legelfogadottabb megközelítésévé vált (Pezirkianidis és mtsai, 2019), emellett a keretrendszer különösen értékes és jól használható elméleti alap a jóllét különböző elemeit célzó intervenciós beavatkozások számára (Cabrera és Donaldson, 2024).

2.2.2. PERMA modell értelmezési lehetőségei a pedagógusoknál

A pedagógusok jóllétének a vizsgálata az utóbbi években egyre inkább fókuszba került (Hascher és Waber, 2021). Az empirikus eredmények alátámasztották, hogy pedagógusok magas jólléte nem csak a munkavégzés szempontjából lényeges (Dreer, 2023), hanem hatást gyakorol a tanulók jóllétére (McCallum és Price, 2010) és összefüggésben van diákok iskolai teljesítményével is (Briner és Dewberry, 2007). A pedagógusok jóllétének a meghatározásánál szintén nincs egységes munkadefiníció (Hascher és Waber, 2021; Dreer, 2023), Hascher és Waber (2021) szisztematikus áttekintő cikkünkben 5 kategóriát tudtak elkülöníteni a pedagógusok jóllétének a definiálásában, ebből az egyik a pozitív pszichológiai fogalmakat használó, PERMA modellt alapul vevő megközelítés volt. A továbbiakban az egyes PERMA elemek jelentőségét vizsgáljuk meg a pedagógusok szempontjából.

Annak ellenére, hogy a pedagóguspályát gyakran kihívásokkal teli körülmények jellemzik, a tanári munka számos lehetőséget kínál a *pozitív érzelmek* átélésére, mint például az öröm vagy a büszkeség érzése (Hargreaves, 2005). A pozitív érzelmek jelentőségét Barbara Fredrickson (2001) „bővíts és építs” (*broaden & build*) elmélete is nyomatékosítja, amely szerint a pozitív érzelmek kiszélesítik az egyén gondolkodás- és cselekvési repertoárját, elősegítve ezzel az alkalmazkodást a

változó környezethez, valamint a proaktív megküzdési stratégiák kialakítását. Frenzel (2014) hangsúlyozza, hogy azok a pedagógusok, akik gyakrabban élnek át pozitív érzéseket nyitottabbak a nem hagyományos oktatási módszerek alkalmazására, kreatívabbak, rugalmasabban kezelik a váratlan helyzeteket, valamint sikeresebbek a tanulókkal való pozitív kapcsolatok kiépítésében. Hasonlóképpen, Alarcon és munkatársai (2009) rámutatnak arra, hogy a gyakori pozitív és ritkább negatív érzelmeket megélő tanárok nagyobb valószínűséggel érzik úgy, hogy képesek megfelelően ellátni feladataikat, és elérni munkájával kapcsolatos céljaikat. A pozitív érzelmek hatása a célkitűzésben is megmutatkozik, Trigwell (2012) szerint a pozitív érzelmeket gyakran átélő pedagógusok inkább tűznek ki tanulóközpontú, kihívást jelentő tanulási célokat. A pozitív érzelmek a munkával való elégedettséghez is hozzájárulnak, amit Dreer (2024) német pedagógusok körében végzett kutatása támasztott alá.

Az *elmélyülés* fogalmának használata a szakirodalomban nem egységes, a pedagóguskutatásokban gyakran az elköteleződéssel vagy a munkába való bevonódással szinonim módon jelenik meg. Skaalvik és Skaalvik (2014) 2500 norvég általános és középiskolai pedagógus bevonásával végzett vizsgálatában kimutatták, hogy a magasabb tanári énhatékonyság előre jelzi a munkában való elmélyülés mértékét. A tanári énhatékonyság és az elmélyülés pozitív kapcsolatát más vizsgálatok is megerősítették (Klassen és mtsai, 2013; Perera és mtsai, 2018). Azonban a longitudinális eredmények arra utalnak, az elmélyülés nemcsak következménye, hanem előzménye is lehet az énhatékonyság alakulásának, Salanova és munkatársai (2011) alapján a magasabb fokú elmélyülés előre jelzi a pedagógusok későbbi énhatékonyságát. Az elmélyülés emellett szoros pozitív kapcsolatban áll a munkával való elégedettséggel, amit számos empirikus vizsgálat igazolt (Høigaard és mtsai, 2012; Klassen és mtsai, 2012; Perera és mtsai, 2018). Hazai kontextusban Szabó és Fehérvári (2023) kvalitatív kutatása hangsúlyozta a pálya iránti elköteleződés motivációs szerepét, rámutatva arra, hogy a hivatásuk iránt erősebben elkötelezett pedagógusokra magasabb belső motiváció és alacsonyabb mértékű kiégés jellemző, szemben azokkal, akik kevésbé kötődnek a pályához, és nem választanák újra ezt a hivatást.

A pedagógusok *pozitív kapcsolata*i az iskolai környezetben több dimenzióban értelmezhetők, így például a tanár–diák interakciók minőségében, a vezetőkkel, valamint a kollégákkal kialakított viszonyokban. A megfelelő tanár–diák kapcsolat protektív faktorként szolgál a kiégéssel szemben (Skaalvik és Skaalvik 2011) és hozzájárul a pedagógusok munkájával való elégedettségéhez (Admiraal és mtsai, 2019). A diákokkal való pozitív kapcsolat az öröm és a motiváció egyik legfontosabb forrása a pedagógusok számára, azonban a konfliktusos tanár–diák kapcsolat csökkentheti a pedagógusok énhatékonyságát és tehetetlenség érzését válthatja ki (Spilt és mtsai, 2011). A tanár–diák kapcsolatok fontossága a tanári életpálya során eltérő, a fiatalabb és kevesebb

tapasztalattal rendelkező tanárok, valamint az általános iskolai pedagógusok érzékenyebbné bizonyultak a tanár-diák kapcsolat minőségére (Collie és mtsai, 2016). A pedagógus-igazgató kapcsolat minősége is befolyással van a jóllétre, az igazgatóktól származó dicséret és támogatás pozitív összefüggést mutat a munkával való elégedettséggel és az elkötelezettséggel (Bogler és Nir, 2015). Ezentúl a kollegiális kapcsolatokról származó társas támogatás hozzájárul az átélt stressz csökkentéséhez és a munkával való elégedettség növeléséhez (Travers 2017; Vangrieken és mtsai, 2015).

A munkavégzés során átélt *értelem* érzése fontos hajtóereje a munkával való elégedettségnek (Allan és mtsai, 2019a). A pedagógusok többsége a hivatás értelmét belső, pedagógiai motivációk adják, például annak lehetősége, hogy támogatni tudják tanítványaik fejlődését és kibontakozását (Struyven és mtsai, 2013). Empirikus kutatások következetesen azt mutatják, hogy az értelmesség és jelentőségteljesnek észlelt munka összefügg a pedagógusok elköteleződésével (Ugwy és Onyishi, 2018; Van Wingerden és Poell, 2019), valamint rezilienciájával (Van Wingerden és Poell, 2019), míg azok, akik nem tekintik hivatásukat jelentőségteljesnek, gyakrabban számolnak be pályaelhagyási szándékról (Fouché és mtsai, 2017). Egy Finnországban, reprezentatív mintán végzett kutatás rámutatott arra, hogy az értelmesebbnek megélt munka magasabb szubjektív egészségi állapottal társul, még akkor is, ha megterhelő munkakörnyezet (Minkkinen és mtsai, 2020). Lavy és Bocker (2018) vizsgálatában a munka értelmessége és a munkával való elégedettség kapcsolatát a pozitív tanár-diák kapcsolat mediálta.

A PERMA modell *teljesítmény* komponense személyes hajtóerőként értelmezhető, amely a kitűzött célok elérésére irányul (Varga és mtsai., 2022). A pedagógusok esetében ezt a fogalmat leginkább a tanári énhatékonysággal (*teacher self-efficacy*) kapcsolhatjuk össze, amelyet a szakirodalom gyakran a hatékonyság (*teacher efficacy*) szinonimájaként használ (Fejes és mtsai, 2022). A pedagógusok énhatékonyság-érzete nemcsak a saját önértékelésük és munkával való elégedettségük (Caprara és mtsai, 2006; Harun, 2017) szempontjából jelentős, hanem a diákok tanulmányi teljesítményével is szoros kapcsolatban áll (Perera és John, 2020). Zee és Koomen (2016) áttekintő tanulmánya alapján magasabb énhatékonyság esetén a pedagógusok hatékonyabb tanítási stratégiákat alkalmaznak, alacsonyabb kiegészéről számoltak be és a diákjaik is motiváltabbak voltak.

Azon túl, hogy a PERMA modell egyese elemei külön-külön is értelmezhetőek a pedagógusok szempontjából, a modell egészét is alkalmazták a pedagógusok jóllétnek a vizsgálatára (pl. Kern és mtsai, 2014 Zeng és mtsai, 2019; Kun és Gadanez, 2022; Dreer, 2024). Fontos megjegyezni, hogy a pedagógusokra irányuló kutatások többsége olyan munkadefiníciót alkalmaz a jóllétre, ami nem veszi figyelembe a tanári szakma jellemzőit (Hascher és Waber, 2021), továbbá a kutatások az

egyéni jóllét-szintre koncentrálnak, és kevésbé arra, hogy miként lehet fejleszteni szervezeti szinten a jóllétet, vagy hogyan lehet a jóllétről intézményi szinten gondolkodni (Roffey, 2012). Összeségében a pedagógusok jóllétének elősegítése érdekében nem csak az egyéni jellemzők vizsgálatát és támogatását előtérbe helyező, hanem az egész iskolára kiterjedő, szervezeti megközelítéseket lenne érdemes alkalmazni (McCallum és mtsai, 2017).

2.3. Az erősségek fogalma és jellemzői, karaktererősségek

A személyes erősségek vizsgálata, feltárása és osztályozása a pozitív pszichológiai vizsgálatok egyik alappillére, Seligman már az irányzat alakulásakor rámutat az erősségek központi jellegére (Seligman, 1998), valamint az erősségeket a jóllét növelésében betöltött szerepét is hangsúlyozza, hiszen az erősségeket a jóllét építőköveinek tekinti (Seligman, 2011).

Az erősségek meghatározására több keretrendszer jött létre, egyes megközelítések az erősségek pontos definícióit és osztályozását alkották meg (Peterson és Seligman, 2004), míg mások tágabb és inkluzívabb megközelítést alkalmaztak (Linley, 2008). A pszichológiai erősségeket vizsgáló szakirodalmak alapján az erősségmozgalmakból három olyan meghatározó elméleti keretrendszer emelkedik ki, amelyek közismertek és a gyakorlatban is alkalmazhatóak: (a) a Gallup Intézet által kidolgozott erősségkoncepció (Buckingham és Clifton, 2001), (b) Alex Linley és munkatársai erősség megközelítése (Linley, 2008), valamint (c) a Peterson és Seligman (2004) által kidolgozott Erények és erősségek rendszere. Az erősségmegközelítéseket az 1. táblázat foglalja össze.

A Gallup Intézet nevéhez fűződik az első átfogó, erősségek leírására szolgáló fogalomrendszer. Clifton és munkatársai (Buckingham és Clifton, 2001) évtizedeken keresztül tanulmányozták a különböző szektorokban megnyilvánuló kiválóságot. Munkájuk eredményeként pedig 34 olyan tehetségterületet azonosítottak, amelyek a személy természetes és tartós gondolkodási, érzelmi és viselkedési mintáira utalnak. A tehetségterületek erősséggé fejleszthetők azáltal, hogy ismeretek és készségek kapcsolódnak az adott területhez (Hodges és Clifton, 2004). Az erősségeket úgy határozzák meg, mint állandó, szinte tökéletes teljesítményt egy adott tevékenységben (Clifton és Harter, 2003). Az elmélet alapján az erősségfejlesztés kulcsa a tehetségterületek azonosításában és az ezekhez kapcsolódó ismeretek bővítésében és készségek fejlesztésében rejlik (Asplund és mtsai, 2014).

1. táblázat. Erősségkoncepciók összehasonlító táblázata Biswas-Diener és munkatársai (2017) alapján

	Gallup Intézet erősségkoncepciója (Buckingham és Clifton, 2001)	Alex Linley erősség megközelítése (Linley, 2008)	Erények és erősségek rendszere (Peterson és Seligman, 2004)
Fő hozzájárulás	Tehetséggel kapcsolatos témák	Teljesítménycategóriák	Közös nyelvezet megteremtése
Célzott területek	Munka, iskola	Munka, iskola	Iskola, munka, kapcsolatok
Személyiséggel való kapcsolat	Teljesítmény	Kontextusban nyújtott teljesítmény	Identitás
Alapvető kérdése	Mi az, amit jól csinálsz?	Mi az, amit jól csinálsz?	Ki vagy?
Mérőeszköz	StrengthsFinder 2.0, Rath, 2007	Strengths Profiler, Linley és mtsai, 2010	Működő Értékek Kérdőív (VIA), Seligman és Peterson, 2004
Mit azonosít?	Tehetség, képességek	Erősségek, gyengeségek, tanult viselkedés	Alapvető jellemzők és karakter
Fókusz	A top 5 erősség, de mind a 34 erősség számít	Változó listák 4 fogalmi kategóriából	Jellegzetes erősségek, de mind a 24 erősség lényeges
Mért attribútumok száma	36	60	24

Az Alex Linley (2008) nevéhez fűződő Strengths Profile szerint az erősségek az egyén specifikus viselkedési, gondolkodási és érzelmi jellemzői, amelyek lehetővé teszik az optimális működést, fejlődést és teljesítményt, használatuk hiteles és energizáló az egyén számára. Az erősségek az emberi természet részét képezik, és mindenki birtokol legalább néhány erősséget. Linley az erősségekre az egyén legnagyobb fejlődési potenciáljaként tekint, a sikeresség kulcsát azok megfelelő alkalmazásában, 'kiaknázásában' határozza meg. Az erősségek megfelelő alkalmazása nagyban függ az egyéni tudatosságtól és attól, hogy a személy mennyire ismeri a saját erősségeit. Ez egy kevésbé szigorú keretrendszer az erősségek definiálására és mérésére, amely elismeri ugyan, hogy az erősségek meghatározása a különböző kritériumrendszerek alapján létre tud hozni egy jól körülhatárolt struktúrát, de ezt kissé korlátozónak tartja (Linley és Harrington, 2006). Egy tevékenység végzése közben az energizáltság, a hitelesség érzése, az információk gyors elsajátítása, az időérzék elvesztése utal arra, hogy az egyén egy vagy akár több erősségét is alkalmazza (Linley, 2008).

Ezek a megközelítések kölcsönösen hatottak egymásra, aminek következtében az erősségek leírására hasonló, ám fókuszukban részben eltérő definíciókat és osztályozásokat fogalmaztak meg

(Miglianico és mtsai, 2020). Bár az erősségek azonosítására több keretrendszer is használatos, a kutatások többsége a karaktererősségek és erények rendszerére támaszkodik. A karaktererősségek nagyobb empirikus beágyazottságához hozzájárult, hogy az erősségek mérésére szolgáló Működő Értékek Kérdőív (*Values in Action (VIA)*), Seligman és Peterson, 2004) ingyenes hozzáférhető, így a kutatók számára könnyen elérhető és széles körben alkalmazható eszközzé vált. A dolgozatban a karaktererősségek és erények rendszerét vettük alapul az erősségek vizsgálatához, így a továbbiakban ez a rendszerezés kerül részletes bemutatásra.

2.3.1. A karaktererősségek rendszerezésének folyamata

Az erősségek és erények rendszerének kialakítása Peterson és Seligman (2004) által vezetett kutatócsoport nevéhez fűződik, az egyes erősségek részletes bemutatásában 40 szerző több évi munkája jelenik meg. A több mint 800 oldalas *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification (Karaktererősségek és erények: Kézikönyv és rendszerezés)* című mű elkészítésére az inspirálta a szerzőket, hogy legyen egy olyan, tudományos alapokon nyugvó összefoglaló kötet, ami a mentális zavarok osztályozásához (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM*) hasonlóan szisztematikus áttekintést ad azokról az egyéni jellemzőkről, amelyek a mentális betegségek megelőzését, az egészség megőrzését, illetve a jóllét elérését segítik elő (*'a manual of the sanities'*). Emellett egy olyan fogalomkészletet nyújt, amely megteremti a közös 'nyelv' alapjait a pozitív pszichológiai kutatásokban és gyakorlatokban. A rendszerezés lehetővé teszi, hogy operacionalizálni és mérni tudjuk az erősségeket és az erősségalapú intervenciókat, lehetőséget ad, hogy definiáljuk a kibontakozó és fejleszteni kívánt területeket, és hogy megértsük az erősségek az egyedi mintázatát. Mindezek mellett a közös nyelv hozzájárul az erősségek megismeréséhez, ami azért fontos, mert az erősségekhez illeszkedő, azokkal hiteles tevékenységek a pszichológiai jóllét felé vezető út meghatározó építőkövei.

Az erősségek és erények rendszerének kialakítása során az első lépés az volt, hogy a kutatók egyrészt a saját elképzeléseik, ismereteik és olvasmányaik alapján összegyűjtötték számos erősséget, valamint átnézték különböző erősségekkel kapcsolatos szakmai kategóriarendszert (a Gallup rendszere, lovagi erények, Benjamin Franklin, William Bennett és Sir John Templeton elképzelései). Jelentősebb csapatok, csoportok kritériumrendszereit (cserkészek, oktatási programcélok rendszere), illetve a mindennapokban hozzáférhető, általánosan értékelt pozitív tulajdonságokat és „hősök” jellemzőit (filmek, jókivánságok, üdvözlőlapok stb.) is figyelembe vették. Ezután az egyes tulajdonságok nagyobb kategóriákba rendezése céljából megfogalmazták azokat a kritériumokat, melyek alapján 'erősségnek' lehet nevezni egy pozitív jellemzőt. Ilyen kritériumok például, hogy az erősségek hozzájárulnak a saját és mások jobb életminőségéhez, az erősségeknek lehetnek pozitív

következményeik, de önmagukban is értékesek és fontosak, az emberi megnyilvánulások több területén (gondolkodás, érzelmek, viselkedés) is jelentkezniük kell, ezáltal mérhetőek. Vonásjellegűek abban az értelemben, hogy van egy stabilitás és egy általánosítható egyéni kifejezőmód a különböző élethelyzetekben, emellett vannak olyan személyek, akiknél már nagyon korán megfigyelhető egy-egy erősség jelenléte, míg másoknál szinte teljesen hiányzik valamelyik erősség. Ezen kritériumok mentén alakították ki a 24 karaktererősségből és hat fő erényből álló *Values in Action (VIA)* elnevezésű erősségrendszer (Peterson és Seligman, 2004).

A rendszerezés három szintje

Peterson és Seligman (2004) rendszerezése három szinten jeleníti meg az erősségeket. A legfelső szinten található a hat átfogó erény (*virtues*), a Bölcsesség és tudás, a Bátorság, az Emberiesség, az Igazságosság, a Mértékletesség és a Transzcendencia. Ezek lényegében minden kultúrában és minden történelmi korban hasonlóan jelennek meg, valószínűleg biológiai alapokon nyugszanak, és a környezethez való alkalmazkodást és a túlélést segítik. A szerzők úgy vélik, hogy mind a hat fő erénynek jelen kell lennie minimum átlagos szinten egy személyben ahhoz, hogy 'jó karakterűnek' nevezhessük. Ezek az erények absztrakt jellegűek, kevésbé megfoghatóak, ezért a kutatásokhoz, a mérésekhez leginkább a hierarchiában eggyel ez alatti szinten jelenlévő karaktererősségeket használják. A hat erényt összesen 24 karaktererősség (*character strengths*) alkotja, melyek lényegében az erények különböző megjelenési formái (lásd. 2. táblázat).

2. táblázat. A karaktererősségek és erények rendszere Peterson és Seligman (2004) nyomán

Erény	Karaktererősség	Karaktererősség jellemzői
Bölcsesség és tudás	Kreativitás	kreatív személynek tartják; hasznos dolgokat csinál, hoz létre; egyedi módon gondolkodik a problémák megoldásáról és a produktivitásról
	Kíváncsiság	felfedező; keresi az újdonságot; érdeklik az új tevékenységek, elképzelések, emberek; nyitott az új élményekre, tapasztalatokra
	Ítélnőképesség	analitikus; minden szempontból megvizsgálja a dolgokat; nem von le elhamarkodott következtetést, hanem megpróbálja mérlegelni az összes adatot a döntéshozatalsorán.
	Tanulás szeretete	gyakran megtalálja a módját a tudása és tapasztalatai elmélyítésére; rendszeresen keresi az új lehetőségeket a tanulásra; szenvedélyesen gyarapítja a tudását
	Perspektíva	mindig az összképet nézi; mások hozzá fordulnak bölcs tanácsért; segít másoknak megérteni a világot; tanul a hibáiból
Bátorság	Bátorság	szembenéz a félelmeivel és felülkerekedik a kihívásokon és nehézségeken; kiáll azért, ami helyes; nem riad vissza a fájdalomtól, belső feszültségtől és a zavartól
	Kitartás	kitartóan halad a kitűzött cél felé; megpróbál felülkerekedni minden akadályon; befejezi, amit elkezdett.

	Őszinteség	becsületes és hiteles személy; akkor is az igazat mondja, ha az fájdalmas; őszinte módon mutatja be saját magát; felelősséget vállal a cselekedeteiért
	Vitalitás	lelkesedik az élet iránt; energetikus és aktív; legnagyobb mértékben kihasználja az energiáját
Emberiesség	Szeretet	gyengéd és őszinte másokkal; nem csak megosztja a szeretetét másokkal, hanem el is tudja fogadni a szeretetet; megbecsüli a közeli és meghitt kapcsolatot másokkal
	Kedvesség	jó dolgokat tesz másokért; segít és törődik másokkal; nagylelkű és odaadó; jószívű
	Társas intelligencia	különös figyelmet fordít a szociális helyzetek árnyalataira, mások érzelmeire; jól ráérez arra, hogy mi mozgatja az embereket; tudja, mit kell mondani, tenni társas helyzetekben
Igazságosság	Csapatmunka	Együttműködő és aktív résztvevője a csoportnak, a csapatnak; hűséges a csoportjához; erős felelősséget érez a csoport iránt; mindig kiveszi a részét a munkából
	Méltányosság	erősen hisz abban, hogy egyenlő és igazságos lehetőségek illetnek meg mindenkit; nem hagyja, hogy a személyes érzelmei vagy elfogultság döntsön másokról; úgy bánik másokkal, ahogy szeretné, hogy vele bánjanak.
	Vezetői képesség	Pozitív hatással van azokra, akiket vezet; előnyben részesíti a vezetést a követés helyett; nagyon jó a szervezésben és abban, hogy átvegye irányítást a csoport kollektív érdekében
Mértékletesség	Megbocsátás	Könnyen elengedi a sértettséget, miután megbántották; ad második esélyt az embereknek; nem bosszúálló vagy haragtartó; elfogadja mások hiányosságait
	Alázatosság	Hagyja, hogy az eredményei önmagukért beszéljenek; tudatában van a saját jóságának, de jobban szereti, ha a figyelem másra irányul; nem látja magát különlegesebbnek másoknál; elismeri a saját hiányosságait
	Körültekintés	Óvatos és elővigyázatos; leleményes és lelkiismeretes; óvakodik a felesleges kockázatvállalástól vagy, hogy olyan dolgot tegyen, amit később megbánhat
	Önszabályozás	Nagyon fegyelmezett; jól kezeli a hibáit és rossz szokásait; nyomás alatt nyugodt marad; megfelelően kezeli az érzelmeit és impulzusait
Transzcendencia	Szépség és kiválóság értékelése	észreveszi a szépséget és a kiválóságot maga körül, gyakran lenyűgözi a szépség, a nagyszerűség és/vagy az erkölcsi jóság, amit tapasztal, sokszor tölti el csodálat
	Hála	Rendszeresen megtapasztalja és kifejezi a hálát; nem veszi magától értetődőnek az életében történő jó dolgokat; sok esetben áldottnak érzi magát
	Remény	Optimista, arra számít, hogy a legjobb fog megtörténni; hisz benne és dolgozik egy pozitív jövőért; több utat is tud a céljai eléréséhez
	Humor	Játékos, szeret mások arcára mosolyt csalni és megnevettetni az embereket; a humorérzéke segít kapcsolódni másokhoz; a nyomasztó helyzeteket mókával és viccekkel teszi derűsebbé
	Spiritualitás	Van egy hitrendszere - akár vallásos jellegű, akár nem - arról, hogy az élet valami nagyobbnak és jelentősebbnek a része; ez a hit formálja viselkedését, valamint biztonságérzetet, értelmet és célt nyújt számára

A Bölcsesség és tudás olyan kognitív erősségeket foglal magában, amelyek a tudás megszerzésére és alkalmazására irányulnak. A Bátorság erénye azokat az érzelmi erősségeket tartalmazza, amik segítségével az egyén belső vagy külső akadályokkal szemben is képes kitartani céljai mellett. Az Emberiesség az interperszonális erősségeket fogja össze, amik mások támogatásában és a kapcsolatok ápolásában nyilvánulnak meg. Az Igazságosság a közösségi élethez kapcsolódó erősségeket jelöli, amelyek az együttélés és az optimális társas működés alapját biztosítják. A Mértékletesség erénye azon erősségeket foglalja magában, amik a túlzásokkal szemben védenek és egyensúlyt teremtenek. Végül a Transzcendencia olyan erősségeket tartalmaz, amelyek segítenek kapcsolatot teremteni a tágabb világgal, valamint értelmet és célt adnak az életnek (Dahlsgaard és mtsai, 2005).

A karaktererősségek általánosan nagyra értékelt tulajdonságok a különböző kultúrákban, ugyanakkor nem valószínű, hogy ezek mindegyike meg tud jelenni egy emberben. Feltehetően minden erényhez kapcsolódva 1-2 erősség tud dominánsan jelen lenni. Az erényekhez képest a karaktererősségek szintje már kevésbé absztrakt, jól körülírható és operacionalizálható tulajdonságokat jelenít meg (Peterson és Seligman, 2004). A karaktererősségek olyan pozitív tulajdonságokként határozhatók meg, amelyek megnyilvánulnak a gondolatokban, érzések és viselkedésben (Park és mtsai, 2004).

Végül a legszűkebb kategóriát a szituációs témák (*situational themes*) jelentik. Azokra a szokásokra és viselkedéses helyzetekre utalnak, amelyekben a különböző karaktererősségek megnyilvánulhatnak. Például a munkahelyen a kollégák felé mutatott empátias viselkedés a 'Kedvesség' karaktererősség egyik megnyilvánulása. A szituációs témák szintje már az adott térhez és időhöz kötődik, így az erősségektől és az erényektől eltérően, igen jelentős kulturális különbségek lehetnek a megnyilvánulásukban. Az empirikus kutatások során az összehasonlíthatóság és az univerzalitás miatt ritkán vizsgálják a szituációk témák szintjét (Peterson és Seligman, 2004).

A karaktererősségeket rangsorolni lehet az alapján, hogy mennyire képezik alapvető részét az egyén személyiségének. Peterson és Seligman (2004) szerint a legtöbb ember esetében öt, legfeljebb hét erősség lehet, ami a személyiség alapvető identitását képezi, ezeket jellegzetes erősségeknek (*signature strengths*) nevezzük. A kutatások a jellegzetes erősségek meghatározó szerepét hangsúlyozzák, mivel ezek alkalmazásakor az egyén a hitelesség érzését és energizáló hatást tapasztal meg, ami az erősség használatának belső motivációjához vezet (Peterson és Seligman, 2004). Niemiec (2018) a jellegzetes erősségek mellett kiemeli a boldogsághoz kapcsolódó erősségek (*happiness strengths*) szerepét, melyek az élettel való elégedettséggel állnak szoros kapcsolatban. Emellett megkülönböztet kevésbé jellegzetes erősségeket (*lower strengths*), valamint támogató

erősségeket (*middle strengths* vagy *supportive strengths*), amelyek a jellegzetes erősségek kifejeződését segítik elő.

2.3.2. Karaktererősségek és a jóllét kapcsolata

A karaktererősségekkel kapcsolatos kutatások egyik legtöbbet vizsgált területe az erősségek és a jóllét, vagy a jólléthez kapcsolódó konstruktumok (virágzás, étellel való elégedettség) összefüggéseinek a vizsgálata (Niemiec és Pearce, 2021). Ez nem véletlen, hiszen a karaktererősségek definíciójában is megjelenik, hogy azok hozzájárulnak az egyén kiteljesedéséhez, virágzásához (Peterson és Seligman, 2004). Quinlan, Swain és Vella-Brodrick, (2012) szerint az erősségek felismerése és használata lehetővé teszi, hogy az emberek magasabb szinten teljesítsenek és kibontakozzanak, ami összességében a jóllétet is növeli, Niemiec (2018) pedig a határozottan állást foglal az erősségek jóllétet növelő funkciójáról. Az erősségek és a jóllét kapcsolatát már az erősségekkel kapcsolatos korai vizsgálatok (Peterson és mtsai, 2005) is alátámasztották, a korrelációs vizsgálatok (Wagner és mtsai, 2020a) és a különböző intervenciós kutatások is hasonló eredményre jutottak (Gander és mtsai, 2013).

A kutatások szerint néhány karaktererősségnek kiemelt szerepe van az étellel való elégedettség tekintetében, ezen erősségekre úgynevezett „boldogság-erősségekként” (*happiness strengths*) hivatkoznak. Boldogság-erősségnek a Reményt, a Vitalitást, a Szeretetet, a Hálát és a Kíváncsiságot nevezzük, mert számos vizsgálat eredménye alapján ezek a karaktererősségek mutattak legerősebb kapcsolatot az étellel való elégedettséggel (Littman-Ovadia és Lavy, 2012; Park és mtsai, 2004, Buschor és mtsai, 2013). Ezeket az összefüggéseket Bruna és munkatársai (2019) metaanalízise is megerősítette.

A karaktererősségek és a boldogságorientációk kapcsolatát Peterson és munkatársai (2007) vizsgálták, eredményeik szerint a legtöbb karaktererősség pozitív kapcsolatban áll a boldogságorientációkkal, azonban specifikus mintázatok is kirajzolódtak. Az élvezetes élet orientációval a Remény, a Vitalitás és a Humor, a jelentésteli élet orientációval a Spiritualitás és a Hála, az elkötelezett élet boldogságorientációval a Vitalitás, a Kíváncsiság, a Remény és a Kitartás mutatta a legerősebb kapcsolatot.

Seligman (2011) szerint a karaktererősségek a jóllét alapját képezik, a jellegzetes erősségek alkalmazása pozitív érzelmekhez, elköteleződéshez, jobb teljesítményhez és kapcsolatokhoz, valamint az értelem érzetéhez vezet. Wagner és munkatársai (2020a) a karaktererősségek és a PERMA jóllét elemeke összefüggéseit vizsgálva alátámasztották Seligman (2011) feltevését, miszerint az erősségek a jóllét aspektusaival pozitív kapcsolatban állnak. A munkahelyi kontextusban végzett vizsgálatok szerint a legerősebb összefüggések a karaktererősségekkel a

teljesítmény dimenzióban mutatkoznak, különösen a Kitartás és az Önszabályozás erősségeivel. A pozitív kapcsolatok szempontjából a Csapatmunka, míg a munka során átélt pozitív érzelmek esetében a Remény, a Vitalitás és a Hála bizonyultak meghatározónak (Casali és Feraco, 2024).

A karaktererősségek definíciója alapján feltételezhető, hogy mindegyik erősség hozzájárul az optimális működéshez (Seligman és Peterson, 2004). Casali és Feraco (2025) nagyszabású metaanalízise, amely 130 kutatás eredményeit szintetizálta, megerősítette ezt a felvetést, hiszen 24 karaktererősség közül 23 szignifikáns kapcsolatban állt a jólléttel, egyedül az Alázatosság esetében nem volt kimutatható összefüggés. Hasonló eredményekről számoltak be Bruna és munkatársai (2019) a karaktererősségek és az élettel való elégedettség vizsgálatakor az Alázatossággal találták a leggyengébb kapcsolatot, míg Wagner és munkatársai (2020a) a PERMA-modell dimenziói és az Alázatosság között gyenge vagy nem szignifikáns kapcsolatokat írnak le. Ezek alapján az Alázatosság közvetlenül nem járul hozzá az optimális működéshez, de közvetve a negatív tapasztalatok elkerülésében játszhat szerepet (Wagner és mtsai, 2020a). Casali és Feraco (2025) továbbá kiemelik a Remény és a Vitalitás szerepét, mivel ezek a karaktererősségek mutatták a legszorosabb kapcsolatot a különböző jóllét változókkal. Elemzésük szerint a karaktererősségek szorosabb kapcsolatban állnak a pszichológiai jólléttel, mint a szubjektív jólléttel (Casali és Feraco, 2025, 2024).

Összességében a karaktererősségek értékes kiindulópontnak tűnnek a jóllét növelését célzó intervenciók számára (Ghielen és mtsai, 2018).

2.3.3. Karaktererősségek vonásjellegű megközelítése, életkori alakulása

A karaktererősségeket vonásjellegű egyéni jellemzőként (*trait-like personal attributes*) lehet meghatározni, melyek megjelenésében és alkalmazásában van egy jellegzetes, általános egyéni mintázat, ugyanakkor a gyakorlás és rendszeres használat által az erősségek fejleszthetőek (Gander és mtsai, 2013). Peterson és Seligman (2004) a karaktererősségek között tónusos (*tonic*) és fázisos (*phasic*) erősségeket különítettek el. Tónusos erősségek sokféle helyzetben megnyilvánulhatnak, és nem igényelnek speciális szituációs ingereket, áthatják a hétköznapi interakciókat. Tónusos karaktererősség például a Kedvesség, Vitalitás vagy a Kíváncsiság. Ezzel szemben a fázisos erősségek megjelenése konkrét szituációhoz köthető, mint például a Megbocsátás és a Bátorság erősségét is csak megfelelő szituációban lehet kifejezni. Arbenz és munkatársai (2023) szakértői értékelések alapján vizsgálták, hogy az egyes erősségek inkább tónusosnak vagy fázisosnak tekinthetők-e. Eredményeik szerint a fázisos erősségekhez a Megbocsátás, Bátorság, Csapatmunka és Vezetői képesség tartozik, míg a Kedvesség, Alázatosság, Öszinteség, Remény, Kíváncsiság, Spiritualitás, Szociális intelligencia és Perspektíva inkább tónusos karaktererősségnek tekinthető.

Wagner és Gander (2025) amellett érveltek, hogy a karaktererősségek nemcsak vonásként (*trait*) értelmezhetők, ami egy karaktererősség általános, helyzeteken és időn átívelő megnyilvánulási formájaként ragadható meg, hanem állapotként (*state*) is, vagyis az adott pillanatban megjelenő, konkrét viselkedéses megnyilvánulásként. Eredményeik szerint az egyén több pozitív érzelemtől számol be, amikor átlagosnál több karaktererősség-állapotot élnek meg, függetlenül attól, hogy a vonásszintjük milyen. Gander, Wagner és Niemiec (2024) kutatásai igazolták, hogy a karaktererősségekre épülő intervenciók valóban képesek fejleszteni az adott karaktererősséget nemcsak állapot, hanem vonásszinten is, bár az előbbinél erősebb hatással. Míg a karaktererősség-állapotok gyorsabban közvetlenebbül fejleszthetők intervenciók által, addig a karaktererősség-vonások, amik a viselkedés mellett az énképet is magukban foglalják, (pl. „kreatív embernek tartom magam”), tartósabb és intenzívebb beavatkozást igényelnek a változáshoz.

Peterson és Seligman (2004) szerint az karaktererősségek vonásjellegűek, de fejleszthetők, azonban nem definiálták az erősségek alakulását az élethosszon keresztül. Emiatt különösen érdekes kérdés, hogy a karaktererősségek hogyan alakulnak az életkorral összefüggésben. Brown és munkatársai (2020) 10 és 17 év közötti serdülőknél vizsgálták a karaktererősségek alakulását, és azt találták, hogy a legtöbb erősség átlagos szintje az életkor előrehaladtával enyhén csökkent, kivéve az Alázatosság, a Szépség és kiválóság értékelése és a Méltányosság karaktererősségét, amelyek esetében növekedést figyeltek meg. Owens és munkatársai (2018) szerint a jellegzetes erősségek alapvetően stabilak maradnak az élettartam során, ugyanakkor az erősségek átlagos szintje az életkor előrehaladtával változhat. Általánosságban elmondható, hogy a karaktererősségek és az életkor gyenge, de szignifikáns pozitív összefüggést mutatnak (Baumann és mtsai, 2020). Hasonló eredményekről számoltak be Ruch és munkatársai (2010b), akik szintén azt találták, hogy a legtöbb erősség átlagos szintje az életkorral növekszik. A legerőteljesebb összefüggéseket az életkorral kapcsolatban a Kíváncsiság, a Megbocsátás, az Alázatosság, a Körültekintés, az Önszabályozás, Szépség és a kiválóság értékelése és a Spiritualitás terén találták. Ezek a vizsgálatok alátámasztják az életkor szerinti különbségeket bizonyos karaktererősségek tekintetében, ugyanakkor szem előtt kell tartani, hogy az életkori jellemzők keresztmetszeti összehasonlítása nem tudja maradéktalanul megkülönböztetni a valódi fejlődésből adódó különbségeket a társadalmi és környezeti változásoktól és a kohorszok hatásától, valamint nem képes tisztán megragadni az egyéni belüli fejlődési pályákat (Heintz és Ruch, 2022).

Heintz és Ruch (2022) nagyszabású metaanalízisükben több mint 1 millió résztvevő adatait elemezve kisebb életkori különbségeket találtak, mint a Gander és munkatársai (2020) felnőtt mintán (25-55 év) végzett longitudinális vizsgálatuk során. Ez arra utal, hogy az adatok keresztmetszeti jellege inkább alábecsülhette a változás valódi szintjét. Valószínűleg nem egyenletesen növekszik

vagy csökken mind a 24 karaktererősség szintje, hanem inkább az erősségek egy részhalmozában tapasztalható változás. Például nagyobb növekedés figyelhető meg azon erősségekben, amik kapcsolódnak bizonyos fejlődési feladatok megoldásához, vagy az egyes társadalmi szerepek betöltéséhez (pl. Kitartás a munkahelyhez, a Tanulás szeretete az egyetemi tanulmányokhoz, a Szeretet a szülővé váláshoz stb.), továbbá azokon a területeken, amelyeket az adott kultúra rituáléi és intézményei a leginkább elősegítenek (pl. Önszabályozás az iskolában, Spiritualitás a vallási eseményekben és intézményekben). Az intézmények és rituálék közül néhány normatív, mint például a család, az iskola és a munka, és így hozzájárulhatnak a karaktererősségek normatív, átlagos szintű növekedéséhez, mások inkább az egyéni fejlődési pályákat befolyásolhatják, mint például a vallási hovatartozás vagy az önkéntes tevékenység végzése (Heintz és Ruch, 2022).

Összefoglalva a karaktererősségek és az életkor általában gyenge, de szignifikáns pozitív kapcsolatban áll (Baumann és mtsai, 2020). A karaktererősségek az életkoron keresztül viszonylagos stabilitást mutatnak (Heintz és Ruch, 2022; Gander és mtsai, 2020) de az élettartam során változhatnak (Owens és mtsai, 2018) és bizonyos mintázatok megfigyelhetők pl. a Humor (Ruch és mtsai, 2010a) Kíváncsiság, Megbocsátás és Önszabályozás magasabb szintje az időseknél (Ruch és mtsai, 2010b; Baumann és mtsai, 2020). Azonban meg kell jegyezni, hogy ezek tanulmányok az erősségek birtoklásáról szólnak és arról nem adnak információt, hogy a karaktererősségeket milyen mértékben és milyen szituációkban tudták alkalmazni a résztvevők.

2.3.4. Karaktererősségek vizsgálata különböző kontextusban

A karaktererősségekkel kapcsolatos kutatások különböző kontextusokban mérték fel az erősségek szerepét, a legtöbb eredmény munka és az oktatás világából származik, valamint a karaktererősségek párkapcsolatokban betöltött funkciójáról is vannak adatok.

A karaktererősségek *munkahelyi környezetben* történő vizsgálata során számos kutatási eredmény bizonyította az karaktererősségek és a pozitív munkahelyi élmények kapcsolatát (pl. Harzer és Ruch, 2012; Smith 2011; Peterson és munkatársai 2010; Littman-Ovadia és Lavy, 2015). Ezek a tanulmányok többnyire olyan specifikus erősségeket azonosítanak, amelyek bizonyos munkával kapcsolatos kimenetekhez kapcsolódnak, valamint rámutatnak arra, hogy szinte az összes karaktererősség összefüggésbe hozható a munkavállalók produktivitásával és a munkában tapasztalt értelem érzésével. Littman-Ovadia és Lavy (2015) vizsgálatában a Kitartásnak volt kulcsszerepe a munkahelyi teljesítmény előrejelzésében, Smith (2011) szerint a munkával való elégedettség a Reménnyel, a Vitalitással és a Társas intelligenciával mutat szoros kapcsolatot, a munkával kapcsolatos hivatástudat pedig az Önszabályozás, Remény, Vitalitás, Szeretet, Öszinteség és Hála erősségével áll összefüggésben (Elangovan és mtsai, 2010). Peterson és munkatársai (2010)

különböző foglalkozásokat vizsgálva megállapították, hogy a karaktererőségek közül a Vitalitás, a Remény, a Kíváncsiság és a Hála jelzik előre leginkább a munkával való elégedettséget, ami átfedésben van az étellel való elégedettséggel összefüggésbe hozható karaktererőségekkel (Heintz és Ruch, 2020). Az Alázatosság a kontraproduktív munkamagatartás tekintetében lényeges, a Vitalitás, a Csapatmunka és a Társas intelligencia pedig fontos előrejelzője a szerepen belüli és a szerepen kívüli teljesítménynek (Harzer, 2020). Huber és munkatársai (2020) eredményei pedig arra világítanak rá, hogy az Ítéloképesség erősségének az alkalmazása a munkavégzés során nagyobb munkahelyi elkötelezettséggel, valamint az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció alacsonyabb szintjével függött össze.

A karaktererőségek *iskolai kontextusban* betöltött szerepét leginkább serdülőknél vizsgálták. Weber és Ruch (2012) pozitív összefüggést talált a karaktererőségek és az iskolai elégedettség, a tanulmányi énhatékonyság, az iskolai teljesítmény és a pozitív viselkedés között. Az iskolai elégedettséggel a Vitalitás, Hála és a Kitartás erősségét hozták összefüggésbe, míg a Tanulás szeretete, a Kitartás és a Körültekintés erősségeinek közvetett hatása volt a diákok tanulmányi átlagra a pozitív osztálytermi viselkedésen keresztül. Wagner és Ruch (2015) általános- és középiskolás diákok esetében figyelte meg a következő kapcsolatokat: a Tanulás szeretete, a Kitartás, a Vitalitás, a Hála és a Remény az iskolai teljesítménnyel állt pozitív kapcsolatban, az osztályteremi viselkedéssel pedig a Perspektíva, a Kitartás, az Önszabályozás a Körültekintés és a Szociális intelligencia. Összefoglalva az iskolai teljesítménnyel elsősorban a Kitartást és a Tanulás szeretete mutatott szoros kapcsolatot (Wagner és Ruch, 2015; Weber és Ruch, 2012), a pozitív érzelmi élmények esetében a Vitalitás és a Remény játszik szerepet (Weber és mtsai, 2016), az osztályteremi viselkedés esetében a mértékletesség erényéhez kapcsolódó erősségek, mint az Önszabályozás és a Körültekintés tűnnek fontosnak (Ruch és mtsai, 2014; Shoshani és Slone, 2013; Wagner és Ruch, 2015). Az egyetemista diákokkal végzett vizsgálatok alapján a Kitartásnak volt a legnagyobb hatása a tanulmányi eredményekre (Lounsbury és mtsai, 2009; Karris Bachik és mtsai, 2020).

A *párkapcsolatok* vonatkozásában Karris Bachik és munkatársai (2020) főiskolásokból álló mintán figyelték meg, hogy a romantikus kapcsolatban élőkre jellemzőbb volt a Szeretet, Hála és Remény karaktererősége, Baumann és munkatársai (2020) pedig egy idősebb felnőttekből álló mintán találták azt, hogy a társukkal együtt élő idősekre jellemzőbb volt a Szeretet és a Csapatmunka erőssége az egyedül élőkhez képest. Ruch és munkatársai (2010b) pozitív kapcsolatot írtak le a Szeretet, a Csapatmunka, a Méltányosság, a Hála és a Remény és párkapcsolattal való elégedettség között. Wagner és munkatársai (2021) a Kedvesség, Hála és a Remény erősségeinek alkalmazását tartják fontosnak a párkapcsolatban.

2.3.4.1. Pedagógusok karaktererősségei

A karaktererősségek vizsgálata oktatási környezetben inkább a tanulóira fókuszál (pl. Wagner és Ruch, 2023b; Weber és mtsai, 2016) kevesebb kutatás helyezi a középpontba a pedagógusok erősségeit. Majid és munkatársai (2014) szerint a tanároknak „jó karakterrel” kell rendelkezniük, mivel cselekedeteik hatással vannak a diákjaikra és felelősek a tanulók a holisztikus fejlődésért. A pedagógusok saját erősségeinek a tudatosítása mellett érvelnek, mert ezeknek az ismerete befolyásolhatja a tanítás során átélt érzéseket, gondolkodást és viselkedésüket, ezáltal pedig a diákokét is.

A pedagógusok karaktererősségeivel foglalkozó kutatások jellemzően korrelációs elemzéseken alapulnak, amelyek központi témája az erősségek és az élettel való elégedettség közötti összefüggések feltárása (Gradišek, 2012; Chan, 2009; Abasimi és Xiaosong, 2016). Szlovén pedagógusokkal végzett kutatásban a legjellemzőbb erősségeknek az Igazságosság, az Őszinteség és a Kedvesség bizonyultak, a legkevésbé jellemző a Spiritualitás volt. Az élettel való elégedettséggel a Remény, a Vitalitás és a Kíváncsiság, a Hála és a Szeretet állt a legszorosabb pozitív kapcsolatban (Gradišek, 2012). Hasonló eredményeket kapott Chan (2009), a Reménynek és a Vitalitásnak volt a legnagyobb hatása a pedagógusok élettel való elégedettségére. Abasimi és Xiaosong (2016) ghánai pedagógusok esetében eltérő összefüggéseket figyelt meg, az élettel való elégedettségre a Körültekintésnek volt a legnagyobb hatása. Heintz és Ruch (2020) 8 különböző foglalkozási csoportnál vizsgálta a karaktererősségek és a munkával való elégedettség viszonyát. A Reménynek és a Vitalitásnak volt a legerősebb kapcsolata a munkával való elégedettséggel, ez a tendencia a pedagógusoknál is megfigyelhető volt, valamint ők magasabb értékeket értek el az Igazságosság és a Vezetői képesség erősségek esetében a többi foglalkozási csoporthoz viszonyítva. Harzer (2016) eredményei tovább hangsúlyozták a Remény és a Vitalitás jelentőségét a pedagógusok esetében, mivel ezek az erősségek az alacsonyabb érzelmi kimerüléssel álltak összefüggésben.

Shoaib és munkatársai (2024) mediációs elemzései szerint a pedagógusok karaktererősségei pozitívan hatnak a tanítás eredményességére, amely összefüggést mediálja a tanári énhatékonyság. A legerősebb hatás a Vitalitás, a Vezetői képesség, a Kíváncsiság és a Kedvesség esetében mutatkoztak. Az eredmények arra utalnak, hogy azon a pedagógusok, akikre jellemzőek a fentebb említett karaktererősségek, magasabb énhatékonyságról számolnak be, ami hozzájárul az eredményesebb tanításhoz. Egy újabb kutatás az angol, mint idegen nyelv tanításának kontextusában, mesterséges intelligenciával támogatott tanulási környezetben elemezte a

pedagógusok karaktererősségeinek szerepét. Az eredmények szignifikáns pozitív kapcsolatot tártak fel a pedagógusok karaktererősségei, valamint a tanulók motivációja és jólléte között (Wang, 2026).

2.4. Az erősségek használata

Az erősségek egyik fontos jellemzője, hogy képesek vagyunk azokra reflektálni, beépíteni a terveinkbe és ez alapján cselekedni (Park és mtsai, 2004). A saját erősségekről való tudás azok alkalmazásának, használatának a természetes előfeltétele, így akik tudatában vannak a saját erősségeiknek, azok nagyobb valószínűséggel fogják ezeket a mindennapokban alkalmazni (Govindji és Linley, 2007), ez pedig az optimális teljesítmény egyik alappillére (Peterson és Seligman, 2004). Az erősségek felismerése az első lépés azok alkalmazása és a jó teljesítmény irányába, habár önmagában az erősségek tudatosításának is pozitív hatása lehet a jóllétre és az optimizmusra (Dolev-Amit és mtsai, 2020). Megfigyelhető az a tendencia, hogy amikor az egyének a fejlődés és fejlesztés érdekében elsősorban gyengeségeikre összpontosítanak, az erősségeik olyan természetesnek és magától értetődőnek tűnhetnek, hogy azok felismerése nehézkessé válik (Biswas-Diener és mtsai, 2011). Ezt a jelenséget Niemiec (2014) erősség-vakságnak nevezte el (*strengths blindness*). Éppen ezért különösen hasznosak az erősségek rendszerezésére szolgáló keretrendszerek, mivel egy értelmezési rendszert és fogalomkészletet biztosítanak az erősségek meghatározására, ez pedig erősségekkel való egyéni és szervezeti szintű munka alapját képezi.

Az erősségekkel kapcsolatos kezdeti kutatások az erősségek meghatározására, osztályozására és mérésére fókuszáltak (Clifton és Harter, 2003; Linley, 2008; Peterson és Seligman, 2004). Az újabb vizsgálatok már felhívják a figyelmet az erősségek birtoklása (egyes erősségek magas vagy alacsony szintje) és az erősségek használata (az erősségek alkalmazása a különböző kontextusokban) közötti különbségre (Dubreuil és mtsai, 2021). A kutatási eredmények alapján az erősségek használata jobb előre jelzője az élettel való elégedettségnek, mint az erősségek pusztá birtoklása (Littman-Ovadia és Steger, 2010). Az erősséghasználát pozitív kapcsolatban áll a munkavállalók jóllétével és munkahelyi elkötelezettségével (Harzer és Ruch 2012, 2013; Botha és Mostert, 2014; Stander és mtsai, 2014) az önbecsüléssel (Wood és mtsai, 2011), az énhatékonyssággal (van Woerkom és mtsai, 2016c), a szervezetipolgár-viselkedéssel (Lavy és Littman-Ovadia, 2017), valamint negatív kapcsolatot mutat a stresszel (Wood és mtsai, 2011).

2.4.1. Jellegzetes erősségek használata

A kutatások szerint a jellegzetes erősségek használata magasabb önértékeléssel, énhatékonyssággal és jólléttel van összefüggésben (Proctor és mtsai, 2011a; Proyer és mtsai, 2013), valamint serkentő hatással van a célok elérésére is (Linley és mtsai, 2010). A Gardner és munkatársai (2013) által végzett intervenció vizsgálatban a résztvevőknek néhány napon keresztül új módon

kellett alkalmazni a jellegzetes erősségeiket, ami csökkentette a depressziós tüneteket és szignifikáns növekedést eredményezett a boldogság szintjében. Az intervenció hatásai hat hónap múlva is fennálltak. Hasonló eredményeket ír le Schutte és Malouff (2019) a metaanalízisükben, miszerint a jellegzetes erősségek alkalmazása növeli az élettel való elégedettséget, a megtapasztalt pozitív érzelmeket, valamint csökkenti a depressziós tüneteket.

Szervezeti közegben vizsgálva, ha a valaki alkalmazni tudja a jellegzetes erősségeit a munkavégzés során, az szoros kapcsolatban áll a munkahelyen megtapasztalt pozitív élményekkel, például a munkával való elégedettséggel, elköteleződéssel és a munkával kapcsolatos pozitív érzelmekkel (Harzer és Ruch, 2013). Littman-Ovadia, Lavy és Boiman-Meshita (2017) vizsgálatában a jellegzetes erősségek alkalmazása következtében a dolgozóknak javult a munkahelyi teljesítménye, elégedettebbek voltak a munkájukkal és kevesebb kontraproduktív munkahelyi viselkedést tanúsítottak, mint például szándékos teljesítményrontás, vagy durva viselkedés az ügyfelekkel. Harzer (2020) szerint ajánlatos megismerni a munkavállalók erősségeit és olyan feladatokat és környezetet biztosítani számukra, ahol alkalmazni tudják az erősségeiket a különböző munkafolyamatok során (Harzer, 2020).

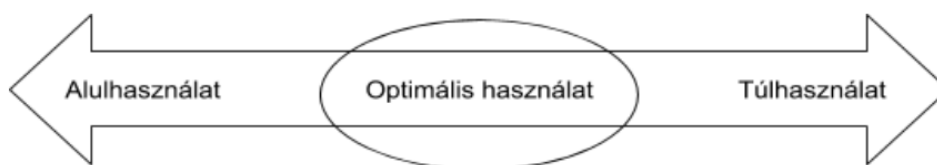
Bár a jellegzetes erősségek felismerése és használata kiemelt jelentőségű a fejlesztési folyamat során, mégis ajánlatos az erősségek szélesebb körét is figyelembe venni, nem csak a jellegzetes erősségeket, mivel a kevésbé jellegzetes erősségek is társulhatnak pozitív kimenetekkel (Rust és mtsai, 2009; Littman-Ovadia és mtsai, 2017). Rust és munkatársai (2009) intervenciók kutatásukban két csoportra osztották a résztvevőket. Az egyik csoportban öt jellegzetes erősségük közül kettőt kellett alkalmazniuk a résztvevők, a másik csoportot pedig arra ösztönözték, hogy egyet a jellegzetes erősségeik közül, egyet pedig a legkevésbé jellemzők közül használjanak. Az intervenció során heti rendszerességgel kellett beszámolni az erősséghasználatról, ami alapján szignifikánsan magasabb mértékben nőtt az élettel való elégedettségük azoknak a személyeknek, akik a kevésbé jellegzetes erősségeiket is alkalmazták (Rust és mtsai, 2009). A kevésbé jellegzetes erősségek mellett érdemes a korábban már említett boldogság-erősségeket is számba venni az erősségalapú gyakorlatok tervezésénél. Erre Littman-Ovadia és munkatársai (2017) vizsgálata hívja fel a figyelmet, melyben a boldogság-erősségek szorosabban kapcsolódtak a munkavégzés érzelmi-pszichológiai aspektusaihoz (munkával elégedettség, elkötelezettség, munka értelme), mint a jellegzetes erősségek.

2.4.2. Optimális erősséghasználat

A fentebb bemutatott kutatási eredmények bizonyítják az erősséghasználat általános fontosságát, ám arra nem térnek ki, hogy az erősségek alkalmazása során célszerű az erősségek optimális

mértékű, szituációs követelményeknek megfelelő módon való kifejezésére is törekedni (Niemic, 2014). Az optimális erősséghasználat megértéséhez fontos áttekinteni az erősséghasználatban megjelenő szélsőségeket. Niemic (2019) az erősséghasználatot egy kontinuum mentén képzei el, ahol az optimális erősséghasználat a kontinuum közepén helyezkedik el, ez az adott kontextusban az erősségek megfelelő mértékű használatát jelenti. A kontinuum két szélső értéke az erősségek alulhasználatát és túlhasználatát jelöli (lásd 3. ábra).

3. ábra. A karaktererősségek használatának kontinuumja (Niemic, 2019, 7.o.)



Az alulhasználat (*underuse*) során az erősség olyan szituációkban nem kerül kifejezésre, ahol adekvát lenne, míg a túlhasználat (*overuse*) esetén túl gyakran vagy túl nagy intenzitással használja a személy az erősséget. Például a Bátorság erősségének túlhasználatra vakmerő, meggondolatlan cselekedetekben nyilvánulhat meg, alulhasználat pedig félénk, bátortalan, döntésképtelen viselkedésben. A Remény túlhasználat irreális, túlzott optimizmus, míg alulhasználat pesszimista, negatív gondolkodáshoz vezethet. Az alul- és túlhasználat minden erősség esetében fennállhat, nem csak a legkevésbé vagy leginkább jellegzetes erősségek esetében, ezek oka a kontextuális és személyiségbeli tényezők interakciójában kereshető, nem pedig egy erősség abszolút mértékében vagy hiányában. Az optimális használat során a szituáció és az egyén által adott válaszok összeillenek, tehát az optimális erősséghasználat egy tudatos erősséghasználaton alapszik, ahol a kontextust és a benne lévő személyek interakcióját is megfelelően értelmezve alkalmazza az egyén az erősségeit (Niemic, 2019).

A kutatások bizonyítják, hogy az erősségek alul- és túlhasználat létező jelenség, ami összefüggésben áll az alacsonyabb életteli való elégedettséggel és magasabb szintű depresszióval. Az eredmények alapján az erősségek alulhasználat a jellemzőbb, az optimális erősséghasználat pedig magasabb életteli való elégedettség, virágzással és alacsonyabb mértékű depresszióval jár együtt (Freidlin, Littman-Ovadia, és Niemic, 2017; Littman-Ovadia és Freidlin, 2019). Egy újabb kutatásban Kamushadze és Martskvishvili (2021) az erősségek alul- és túlhasználatának a kapcsolatát tárta fel a különböző megküzdési stratégiákkal. Az alul- és a túlhasználat is pozitív kapcsolatban állt a negatív megküzdési stratégiákkal és a pozitív kapcsolatban a szorongással és a stresszel, míg az optimális használat a pozitív megküzdési stratégiákkal és a rezilienciával volt

összefüggésben. Továbbá az erősségek alulhasználatának több negatív hatása volt, mint a túlhasználatának.

2.4.3. Erősséghasználat iskolai környezetben

Az erősséghasználat vizsgálata egy új terület iskolai környezetben, diákok és pedagógusok erősséghasználatát célzó kutatások száma alacsony, azonban Vuorinen és munkatársai (2020) eredményei bizakodásra adnak okot, hiszen a diákok erősséghasználatát pozitívan hatott az iskolai elköteleződésre és a boldogság-szintre. Wagner és Ruch (2023b) serdülők karaktererősségének alkalmazását mérték fel, az iskolával való elégedettség és a pozitív érzelmek tekintetében a Kreativitás, a Kíváncsiság, a Vitalitás, a Remény és a Hála alkalmazásának volt szerepe. A Vezetői képességek iskolában történő alkalmazásának fontosságára is rávilágított a tanulmány, hiszen az iskolai elégedettséggel, a megtapasztalt pozitív érzelmekkel és a szubjektív teljesítménnyel is összefüggésben állt. A diákok általál megítélt szubjektív teljesítménnyel, valamint a tényleges iskolai teljesítménnyel a Kitartás és a Kedvesség erőssége mutatta a legszorosabb pozitív kapcsolatot. Az erősséghasználat és a tanulmányi eredményesség kapcsolatát vizsgálva Tang és munkatársai (2019) szintén arra a következtetésre jutottak, hogy az erősséghasználat pozitívan hat az iskolai teljesítményre, miközben szoros összefüggést mutat a jólléttel is. Az erősséghasználat jóllétben betöltött szerepét erősítette meg Adebayo és munkatársai (2025) kutatása is, amely szerint a serdülők erősséghasználatát pozitív kapcsolatban áll a virágzással, továbbá mediátor szerepet tölt be egyes karaktererősségek, mint a Kreativitás, a Tanulás szeretete, a Humor és a virágzás közötti kapcsolatban.

A különböző tanulási helyzetekben más-más karaktererősség alkalmazása lehet a célra vezető. Wagner és munkatársai (2020b) frontális oktatásban, egyéni feladatmegoldásban és csoportmunkában vizsgálták a karaktererősségek és a tanulói teljesítmény közötti összefüggéseket. A teljesítményt tanári értékelések és a diákok önértékelése alapján határozták meg. Az egyéni feladatmegoldás során a Tanulás szeretete és a Kitartás bizonyult kiemelkedően fontosnak, míg a frontális oktatásban a Vitalitás volt meghatározó mind a diákok, mind a tanárok szempontjából. A csoportos feladatvégzésnél a Perspektíva és a Csoportmunka erőssége emelkedett ki a tanárok és a diákok értékelése alapján is. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a különböző tanulási helyzetben való sikeres teljesítés eltérő karaktererősségek alkalmazását igényli (Wagner és munkatársai, 2020b). Tovább árnyalja az összefüggéseket Wagner és munkatársai (2021) eredményei, akik különböző életterületeken (munka, szabadidő, kapcsolatok, oktatás) mérte fel a karaktererősségek alkalmazását. A felsőoktatásban a Kíváncsiság, a Tanulás szeretete, a Körültekintés és az Önszabályozás karaktererősségeit gyakrabban alkalmazták, mint más

életterületeken, továbbá a Kíváncsiság, az Ítézőképesség, a Tanulás szeretete, a Kitartás és az Önszabályozás erősségeit különösen fontosnak ítélték meg felsőoktatási környezetben.

Míg a diákokra vonatkozó kutatások elsősorban a tanulmányi eredményekre és a jóllétre fókuszálnak, addig a pedagógusok körében végzett vizsgálatok az erősséghasználat munkahelyi szerepére helyezik a hangsúlyt. Wei és munkatársai (2024) a pedagógusok erősséghasználatát mérték fel, ami hozzájárult a hedonikus és az eudaimonikus jólléthez, valamint az alapvető pszichológiai szükségletekhez kielégüléséhez a munkavégzés során. Lavy és munkatársai (2024) pedig a pedagógusok erősséghasználatát és a munkával való elégedettségük és munka iránti elkötelezettségük között írt le pozitív kapcsolatot. Összességében kevesebb empirikus eredmény áll rendelkezésünkre az oktatási területről, több vizsgálatra lenne szükség a diákok és a pedagógusok szempontjából az erősséghasználat szerepének és mechanizmusainak mélyebb megértésére.

2.4.4. Munkahelyi erősséghasználat

Az erősséghasználatot felmérő kutatások nagy része munkahelyi kontextusban valósult meg, ugyanakkor a vizsgálatok többsége az erősségek általános definícióját vette alapul, és nem egy erősségeket leíró keretrendszer (pl. karaktererősségek) alapján határozta meg. Hone és munkatársai (2015) több mint 5000 új-zélandi munkavállaló bevonásával végeztek országosan reprezentatív vizsgálatot. Az eredményeik szerint, ha a munkavállalók magas mértékű erősséghasználatról számolnak be, 18-szor nagyobb valószínűséggel éri el a pszichológiai virágzás állapotát azon a társaikhoz képest, akik esetében alacsony az erősséghasználat szintje. Van Woerkom, Oerlemans és Bakker (2016) vizsgálatukban heti szinten követték, hogy a dolgozók a munkavégzésük során milyen mértékben alkalmazzák az erősségeiket. Az erősséghasználat megnövekedett énhatékonysággal járt együtt és facilitáló hatással volt a munkahelyi elköteleződésre és a proaktív munkamódra. Ezek szerint a dolgozók pozitívabbak, energikusabbak és aktívabbak, amikor kihasználják erősségeiket. Bakker és munkatársai (2019) hasonló jellegű vizsgálatában a résztvevők 30 munkanapon keresztül naplózták az erősséghasználatukat. Az eredmények alapján a napi erősséghasználat pozitív érzésekhez és munkában való elköteleződéshez vezet, a dolgozók az egyéni erősségeik felhasználásával proaktív módon növelhetik munkájuk iránti elkötelezettségüket. Ezen felül az erősséghasználat pozitív hatását a munkahelyi teljesítményre számos további vizsgálat alátámasztotta (pl. Harzer és Ruch, 2014; Dubreuil és mtsai, 2014; Kong és Ho, 2016; van Woerkom és mtsai, 2016c). A pozitív érzelmek és erősséghasználat kapcsolatáról Dubreuil és munkatársai (2021) megállapították, hogy az erősséghasználat amellett, hogy növeli a pozitív érzelmeket, csökkenti az átélt negatív érzelmeket is. A pozitív érzelmek mediátorként működhetnek az

erősséghasználat, munkahelyi teljesítmény és a szervezetipolgár-viselkedés között (Littman-Ovadia és mtsai, 2017; Van Woerkom és Meyers, 2015).

2.4.5. Erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása

Az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása (*perceived organisational support for strengths use, POSSU*) azt jelöli, hogy a munkavállalók milyen mértékben érzékelik a munkáltatójuk támogatását a személyes erősségeik munkahelyen történő alkalmazásában (Keenan és Mostert, 2013; van Woerkom és mtsai, 2016a). Az erősséghasználatot vizsgáló kutatások újabb irányvonalában az erősséghasználatra vonatkozó észlelt szervezeti támogatást is felméri, az eredmények pedig alátámasztják ezen konstrukció jelentőségét. Az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása következtében a munkavállalók könnyebben megbirkóztak a felhalmozódó munkakövetelményekkel (van Woerkom és mtsai, 2016a), emellett szoros pozitív kapcsolatban áll az étellel való elégedettséggel és az elkötelezettséggel, továbbá csökkentette a dolgozók kiegészít (Meyers és mtsai, 2019a). Az erősséghasználat szervezeti támogatásának az elkötelezettségen keresztül pozitív indirekt hatása volt a munkahelyi teljesítményre, valamint csökkentette a munkavállalók fluktuációs szándékát (Mubashar és Harzer, 2023). Az eredmények azt sugallják, hogy azok a munkavállalók, akik a munkakörnyezetet megfelelőnek, biztonságosnak érzékelik, hajlamosak pozitív attitűdöt kialakítani a munka különböző aspektusai iránt, például elkötelezettebbek a munkájuk iránt, ami pedig magasabb munkateljesítményt eredményez (Meyers és mtsai, 2020). Hasonló eredményeket írtak le pedagógusok esetében is, akik úgy érezték, hogy az intézményvezetők támogatják a munkavégzésük során az erősségeik használatát, azok magasabb erősséghasználatról, munkával való elégedettségről és elköteleződésről számoltak be (Lavy és mtsai, 2024). A fiatalabb munkavállalóknál nagyobb jelentősége van az észlelt szervezeti támogatásnak, erősebb a kapcsolat az munkahelyi elkötelezettséggel, mint idősebb munkavállalók esetében (Meyers és mtsai, 2020).

Az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása a munkavállalók saját perecepciója arról, hogy mennyire érzik támogatónak a szervezeti közeget az erősségeik alkalmazására, azonban arról is fontos szót ejteni, hogy miben nyilvánulhat meg az erősségek szervezeti szintű támogatása. Ez kifejeződik abban, hogy bátorítják a munkavállalókat a saját erősségeik azonosítására, lehetővé teszik számukra, hogy olyan feladatokat végezzenek, amik az erősségeikkel összhangban vannak, vagy olyan munkacsoportokat alakítanak ki, ahol a dolgozók erősségei kiegészítik és összhangban vannak egymással (van Woerkom és Meyers, 2015). Az olyan klíma, ahol megvalósul az erősségek szervezeti szintű támogatása, pozitívan hat a munka iránti elköteleződésre (Botha és Mostert 2014; Mphahlele és mtsai, 2018), a munkahelyi teljesítményre (van Woerkom és Meyers, 2015), serkenti

a pozitív interakciókat a vezetők és a beosztottak között (Els és mtsai, 2016), valamint összefüggésben áll az alacsonyabb mértékű hiánnyal, különösen akkor, ha az alkalmazottak nagy terheléssel és érzelmi igénybevétellel néznek szembe (Van Woerkom és mtsai, 2016a).

2.5. Pozitív pszichológiai intervenciók, az erősségek fejlesztését célzó beavatkozások jellemzői

A pozitív pszichológiai intervenciók (*Positive Psychological Interventions; PPI*) általános célja a pozitív érzések, viselkedések és kogníciók elősegítése és a jóllét növelése (Sin és Lyubomirsky, 2009). Az intervenció célja akkor lehet „pozitív”, ha javítani akarja az életminőséget, nem pedig orvosolni problémákat, éppen ezért a pozitív pszichológiai beavatkozásokban részt vevő egyének alapvetően az egészséges populációból kerülnek ki. A PPI-k a hétköznapi életet kívánják gazdagítani, ezáltal pedig segíthetik a negatív eseményekkel és érzésekkel való megküzdést is. Azonban a pozitív pszichológia intervenciók célja árnyaltabb, túlmegy a pozitív érzelmek általános növelésén, az optimális érzelmi egyensúly beállítására is törekszik (Nagy, 2019b).

A fentebb leírt általános jellemzők még nem feltétlenül elegendők ahhoz, hogy a pozitív pszichológiai intervenciókat elkülönítsük a jó, vagy jónak tűnő gyakorlatoktól. Parks és Biswas-Diener (2013) meghatározták, hogy pontosan milyen további kritériumok alapján nevezhetünk egy beavatkozást pozitív pszichológiai intervenciónak. Ezek a kritériumok a következők:

- kutatási adatok támasztják alá a megbízhatóságát,
- a pozitív pszichológia egy vagy több konstruktumának fejlesztését célozzák,
- tudományosan bizonyított és empirikusan támogatott,
- hosszútávú hatásai vannak.

Ki kell emelni, hogy csak a tudományosan igazolt és bizonyított beavatkozásokat tekinthetjük PPI-nek. Lehet, hogy vannak jól működő és hasznos gyakorlatok, de ezek csak a hatékonyságuk tudományos igazolása után nevezhető pszichológiai beavatkozásnak (Parks és Biswas-Diener, 2013). A pozitív pszichológiai gyakorlatok közül a legtöbb empirikus hatásvizsgálattal a *három áldás gyakorlat* (pl.: Seligman és mtsai, 2005; Lyubomirsky és mtsai, 2005) *személyes erősségek alkalmazása* (Seligman és mtsai, 2005; Harzer és Ruch, 2016; Dubreuil és mtsai, 2016), *savoring* (Seligman és mtsai, 2006; Jose és mtsai, 2012) *hálanapló vezetése, hálaorientált gondolkodás kialakítása* (pl.: Froh és mtsai, 2009; Martínez-Martí és mtsai, 2010; Boehm és mtsai, 2011) és a *lehető legjobb énnel való munka* (Peters és mtsai, 2013; Loveday és mtsai, 2018) rendelkezik. Fontos azonban megjegyezni, hogy a pozitív pszichológiai intervenciók kutatása, alkalmazása és fejlesztése még mindig egy kidolgozás alatt álló terület, az intervenciók hosszútávú hatásosságáról a mai napig kevés adat áll a rendelkezésünkre (Nagy, 2019b).

Nagy (2019a) szerint a pozitív pszichológiai intervenciókat csoportosíthatjuk az alapján, hogy (a) a gyakorlatok az egyénre vagy másik emberre fókuszálnak; (b) milyen pozitív érzelmeket hívnak elő; (c) konkrét viselkedésre, vagy inkább önreflexióra épülnek. Kun (2022) a PPI-k csoportosításában megkülönböztet olyan intervenciókat, amik általános céllal rendelkeznek, így szinte mindenki számára hasznosak lehetnek (*one-fits-all approach*), valamint olyan beavatkozásokat, amik személyre szabottak és az egyéni igényekre építenek (*individualized approach*). Van Woerkom (2021) szervezeti közegben alkalmazott intervenciók négy típusát különbözteti el: az intervenció jellegét tekintve lehet egyszeri, ami az egyéni jellemzőkre fókuszál, vagy strukturális, ami a munkakörnyezet megváltoztatását is magában hordozza, célcsoportját tekintve pedig irányulhat az egyéni szintre vagy csoportokra. Parks és Layous (2016) szerint az intervenciók hét fő kategóriába sorolhatók a tartalmuk alapján, vagyis aszerint, hogy pontosan mire irányulnak. Ezek a (1) savoring ('ízlelgetés', pozitív élményállapotok előidézése, fenntartása, növelése), (2) hála, (3) kedvesség, (4) empátia, (5) optimizmus, (6) erősségek és (7) a jelentésteliség növelése.

2.5.1. Pozitív pszichológiai intervenciók hatásossága

A PPI-k hatékonyságának vizsgálatára több átfogó metaanalízis született (Sin és Lyubomirsky, 2009; Bolier és mtsai, 2013; Weiss és mtsai, 2016; Carr és mtsai, 2021). Az első Sin és Lyubomirsky (2009) nevéhez fűződik, akik 51 tanulmány elemzése alapján megállapították, hogy a pozitív pszichológiai intervencióknak szerepe van a depresszív tünetek csökkentésében és a jóllét növeléséhez is hozzájárultak. A megfigyelt hatáserősségek gyenge- közepes mértékűek voltak. Bolier és munkatársai (2013) hasonló eredményekről számoltak be a 40 vizsgálat alapján készült metaanalízisükben, viszont szigorúbb beválogatási kritériumokat alkalmaztak, valamint nem csak a közvetlenül az intervenció után mért értékeket, hanem későbbi, 3-6 hónap elteltével mért utánkövetéses eredményeket is figyelembe vették. Carr és munkatársai (2021) nevéhez fűződik a legtöbb kutatást bevonó metaanalízis, amiben 347 tanulmányt elemeztek. Tágabban definícióval dolgoztak, az elemzésbe gyerek- és felnőtt, valamint klinikai populációban végzett vizsgálatok is bekerültek. Az előző tanulmányokhoz hasonlóan, szintén kis-és közepes mértékű változásokat figyeltek meg a jóllét, a depresszió és a szorongás kapcsán, azonban a hatásméretetek csökkentek az intervenció után 7 hónappal. Az eredmények általánosíthatóságát nagyban megnehezíti, hogy az intervenciók kivitelezésében nagy különbségek voltak, számos kutatásban nem alkalmaztak kontrollcsoportot, és a hosszútávú után követés sem valósult meg. Ezek alapján Carr és munkatársai (2021) a jövőbeli kutatások minőségének a növelése érdekében szigorúbb intervenciók protokollokat és hosszabbtávú utánkövetést javasolnak. Az általánosabb hatások felmérésén túl, több specifikus metaanalízis született, ami egy-egy intervenció típus hatásosságát vizsgálja, például a jellegzetes erősségek (Schutte és Malouff, 2019), kedvesség (Curry és mtsai, 2018), megbocsátás (Akhtar és

Barlow; 2018), hála (Davis és mtsai, 2016) vagy az optimizmus (Malouff és Schutte, 2017) mérésére fókuszálva.

Az intervenciók konkrét hatásának felmérése mellett, egyre nagyobb hangsúly kerül a kutatások során arra, hogy azonosítsák az intervenciók hatásosságát befolyásoló különböző tényezőket (Nagy, 2019a), és megállapítsák, hogy milyen körülmények között működnek az intervenciók a legjobban (Proyer és mtsai, 2015b). Lyubomirsky és Layous (2013) a PPI-k hatásmechanizmusait a *pozitív aktivitási modellel* próbálják megragadni. Különböző moderátor tényezőket állapítottak meg, amik befolyásolják az intervenciók hatásosságát, mint például a tevékenység jellemzői, az egyéni jellemzők és a tevékenység és egyén közötti illeszkedés. A tevékenység jellemzői közé tartozhat maga az intervenció hossza és intenzitása, milyen típusú és mennyire változatos gyakorlatokat alkalmaznak, mennyire lehetett bevonódni, elmerülni az adott tevékenységben. Az egyéni jellemzők közé a személy motivációját, erőfeszítéseit, énhatékonyságát és különböző személyiségvonásokat (pl. extravertió/ introverzió), a jóllét alapszintjét, valamint az intervenció során kapott társas támogatást sorolják (Lyubomirsky és Layous, 2013). A személyiségvonásokat tekintve Schuller (2012) alátámasztotta, hogy az extrovertált és az introvertált emberek másképpen hasznosíthatják a különböző intervenciós gyakorlatokat. Az introvertált személyeknél nagyobb hatása volt a személyes erősségek alkalmazásának és a három áldás gyakorlatnak, míg az extrovertáltak esetében a savoring gyakorlatok és a köszönő látogatás bizonyultak hatásosabbnak.

A pozitív aktivitás modell (Lyubomirsky és Layous, 2013) harmadik moderátor tényezője a tevékenység és egyén közötti kölcsönhatás, amit személy-aktivitás-illeszkedésnek is neveznek. Személy-aktivitás-illeszkedés azt írja le, hogy az adott beavatkozás mennyire felel meg az egyén preferenciáinak, az intervenció tartalmát mennyire érzi a saját személyiségéhez értékéhez hasonlóknak, mennyire végzi élvezettel az adott intervenció során kapott feladatokat. Proyer és munkatársai (2015b) három és fél évig tartó utánkövetéses vizsgálata személy-aktivitás-illeszkedés kiemelt szerepét támasztja alá. Az eredményeik alapján a jóllét hosszútávú alakulása szempontjából meghatározó volt, hogy (1) a személy folytatta-e az intervenció befejeztével az adott feladat gyakorlását, (2) mekkora erőfeszítést tett a gyakorlatokba, (3) mennyire preferálta a kapott a gyakorlat és a (4) korai reaktivitás. Az intervenció végeztél történő gyakorlás kedvező hatását Lyubomirsky és munkatársai (2005) azzal magyarázzák, hogy a feladatok folyamatos gyakorlása elősegíti a szokás kialakulását és az adott tevékenység beépítését a mindennapokba, ami pedig lehetővé teszi a megnövekedett jóllétszint fenntartását. Ezt támasztják alá Seligman és munkatársai (2005) eredményei is, akik azt találták, hogy azoknál a résztvevőknél, akik az intervenció befejezése után is folytatták a gyakorlatok végzését, nagyobb mértékű növekedés volt megfigyelhető a boldogságszintjükben. A korai reaktivitás az intervenció hatására bekövetkezett pozitív érzelmek

gyors ütemű növekedését jelzi. Cohn és Fredrickson (2010) arról számol be, hogy a korai reaktivitás előrejelzője volt az intervenció utáni a tanult gyakorlatok végzésének. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a korai reaktivitás a megfelelő személy-aktivitás-illeszkedés egy mutatója lehet.

Az intervenciók időtartamára vonatkozóan a kutatási eredmények egyetértenek abban, hogy a hosszabbtávú intervenciók bizonyultak hatásosabbnak. Ennek egy lehetséges magyarázata, hogy a hosszabb időtartam lehetőséget biztosít a résztvevőknek arra, hogy az intervenció során megtanult pozitív tevékenységek, gyakorlatok szokássá alakuljanak (Sin és Lyubomirsky, 2009; Bolier és mtsai, 2013; Carr és mtsai, 2021). Összefoglalva az intervenciók sikerességét számos tényező határozza meg, az egyik legalapvetőbb a személy motivációja és az erőfeszítése a gyakorlatokban való részvételre (Lyubomirsky és Layous, 2013; Lyubomirsky és mtsai, 2011). Nem szabad figyelmen kívül hagyni az egyéni tényezőket és preferenciákat sem, egyes gyakorlatokból többet fognak profitálni bizonyos személyek, míg más beavatkozásokból pedig kevesebbet (Proyer és mtsai, 2015b).

2.5.2. Erősségfokuszú intervenciók

A pozitív pszichológiai intervenciók egyik klasszikus témája az erősségek felismerése és fejlesztése (Parks és Layous, 2016). Az első empirikusan alátámasztott karaktererősség-intervenció Seligman és munkatársai (2005) nevéhez fűződik. Eredményeik alapján a jellegzetes erősségek azonosítása és azok egy héten keresztüli rendszeres, tudatos használata növeli a boldogságot és csökkenti a depressziós tüneteket. Ez a kutatás megannyi vizsgálat alapjául szolgált, melyek különböző kontextusban (középiskola, felsőoktatás, munkahely) és különböző életkori csoportokban vizsgálják az erősség intervenciók hatását (Ghielen és mtsai, 2018). A témában végzett szisztematikus áttekintő cikk alapján (Ghielen és mtsai, 2018) az erősségalapú intervenciók növelték az élettél való elégedettséget, az átélt pozitív érzelmeket és csökkentették a depressziós tüneteket. Szervezeti kontextusban vizsgálva az erősségintervenciók pozitív hatással voltak a munkahelyi teljesítményre és elköteleződésre, valamint a csoporton belüli információ megosztásra (Ghielen és mtsai, 2018).

2.5.2.1. Erősségekkel való pszichológiai munka jellemzői

Az erősségek működési mechanizmusainak az ismerete nélkülözhetetlen az erősségalapú gyakorlatok, intervenciók megvalósításához. Biswas-Diener és munkatársai (2011) megfogalmaztak néhány mérvadó irányelvet az erősségalapú munkához. Szerintük az erősségek alkalmazása során mindenképp szükséges tudatosítani a szituációs tényezők hatását, tehát mérlegelni, hogy az adott kontextusban melyik erősség milyen mértékben alkalmazható a legoptimálisabb módon. Fontos

kiemelni, hogy a személyes érdeklődés és értékrendszer is befolyásolja az erősségek használatának sikerességét, valamint az interperszonális jellemzők is hatást gyakorolnak arra, hogy az egyén hogyan értelmezi és alkalmazza az erősségeit. Ezentúl figyelembe kell venni, hogy bizonyos élethelyzetekben az erősségekkel való munka nem megfelelő, akár káros is lehet a személy számára, az egyéb pszichológiai beavatkozásokhoz hasonlóan átgondoltan és megfontoltan kell alkalmazni az erősségekkel való munkát is (Biswas-Diener és mtsai, 2011).

Ha bármilyen erősségalapú gyakorlatot, intervenciót tervezünk, szem előtt kell tartani, hogy az egyén elképzelései, hiedelmei az erősségek fejleszthetőségével kapcsolatban jelentős hatást gyakorolnak a beavatkozás sikerességére. Az erősségek fejleszthetőségét ezért lényeges kiemelni már az erősségekkel való munka kezdetén (Biswas-Diener és mtsai, 2011), lényegében a fejlődésorientált beállítódásmód (*growth mindset*) (Dweck, 2006) kialakítására kell törekedni. Dweck (2006) két különböző gondolkodásmódot ír le, melyek a képességek fejleszthetőségével kapcsolatban a stabilitás vagy a megváltoztathatóság alapgondolataira épülnek. A fejlődésorientált beállítódásmódra jellemző a képességek fejleszthetőségébe vetett hit, míg a rögzült beállítódásmód (*fixed mindset*) a képességeket megváltoztathatatatlannak tartja. A két szemléletmód más viselkedési kimenetekhez vezet, pl. a rögzült szemléletmóddal rendelkezők kerülnek a kihívást jelentő helyzeteket, mert az ilyen szituációkban kudarcot vallhatnak, ami pedig a képességeik hiányáról árulkodik. A fejlődésorientált gondolkodásmód összefügg a tanulás és gyakorlás iránti pozitív attitűddel, a visszajelzések iránti nyitottsággal, a kudarcok hatékonyabb kezelésével (Blackwell és mtsai, 2007). Louis (2011) kutatásában azt vizsgálta, hogy az erősségek azonosítására, valamint az erősségek fejlesztésére összpontosító intervenció hogyan hat a rögzült és a fejlődésorientált beállítódásmódra. Az eredményei szerint, ha a résztvevők csak az erősségek azonosítására fókuszáltak, szignifikánsan nőtt a rögzült beállítódásmód, míg az erősségfejlesztési feltétel esetén nem talált változásokat a beállítódásmódok tekintetében. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy az erősségek azonosításán túl kifejezetten szükséges a fejlesztésükre és fejleszthetőségükre vonatkozó információk átadása. Szervezeti környezetben értelmezve ez egyúttal azt is jelenti, hogy a dolgozók saját elképzelései mellett meghatározó a vezetők fejlődésorientált beállítódásmódja, mivel ezzel kialakíthatnak egy olyan szervezeti kultúrát, ahol támogatott és elfogadott a gyakorlás, valamint a képességek és erősségek tudatos fejlesztése.

Az erősségek felismerésének, azonosításának azonban láthattuk, hogy további fejlesztések nélkül csak rövidtávú hatása van (Dubreuil és mtsai, 2016; Meyers és mtsai, 2015), így az erősségek optimális használatának elősegítésére mindenképp szükség van az intervenciók során (Niemiec, 2019). A karaktererősségek fejlesztését célzó gyakorlatokat a következőképpen lehet csoportosítani (Linkins és mtsai, 2015):

- karaktererősség-alapú nyelvezet és gondolkodásmód kialakítása,
- mások erősségeinek a felismerése és az azokról való gondolkodás,
- saját erősségek azonosítása és az erről való gondolkodás fejlesztése,
- az erősségek alkalmazása és gyakorlása,
- csoport (osztály, iskola, munkaközösség) erősségeinek azonosítása, fejlesztése.

Az intervenciók során érdemes minél több típusú gyakorlatot alkalmazni, továbbá a választott tevékenységeknek relevánsnak és a személy élethelyzetéhez illeszkedőnek kell lenniük, ugyanakkor támogatniuk kell az olyan újszerű viselkedések és szokások kialakítását, amelyek elősegítik az erősségek folyamatos használatát az intervenció után is (Dubreuil és mtsai, 2016; Meyers és mtsai, 2015). Az erősségek működéséről nyújtott megfelelő információ, a folyamatos támogatás és visszacsatolás az erősségek fejlesztésénél kulcsfontosságú, amiket a beavatkozások tervezésénél figyelembe kell venni (Linley, 2008). Az újabb kutatások ráadásul azt is kiemelik, hogy az intervenciók sikeressége nem csak magától a beavatkozástól függ, hanem legalább annyira attól is, hogy kinek és milyen körülmények között nyújtják azt, azaz nem csak arra kell fókuszálni, hogy milyen mechanizmusok, milyen konkrét gyakorlatok tesznek sikeressé egy intervenciót, hanem arra is, hogy az milyen résztvevői csoport számára és milyen feltételekkel működik (Nielsen és Miraglia, 2017).

2.5.2.2. Erősség-alapú intervenciók iskolai környezetben

Az iskolai környezetben az erősség-alapú intervenciók megcélozhatják a tanulók erősségeinek a fejlesztését, a pedagógusok erősségeire vagy fókuszálhatnak akár az egész iskola, iskola, mint intézmény erősségeinek a fejlesztésére is (Lavy, 2020). Az egyénre irányuló intervenciókon túl a pozitív pszichológiai intervenciók szervezeti, azaz iskolai szinten is lehet alkalmazni. Ebben az esetben a központi értékek és fogalmak kollektív szinten megjelennek az intézményekben (Peterson, 2006).

A *tanulókra irányuló* komplex intervenciók általában több foglalkozásból tevődnek össze, és az erősségeket átfogóan, szisztematikusan fejlesztik. Ezen programok nagy hangsúlyt fektetnek az erősségek feltérképezésére, definiálására, valamint bátorítják a diákokat az erősségeik új módon, új perspektívából való alkalmazására a napi kihívások során (Oppenheimer és mtsai, 2014; Quinlan és mtsai, 2012, 2015). Quinlan és munkatársai (2015) kutatásában a résztvevő általános iskolás diákok 6 alkalmon keresztül foglalkoztak karaktererősségekkel, ahol többek között megtanulták felismerni saját magukban és másokban az erősségeket. Bővítették az információikat a saját erősségeikről, az erősség-használat jelentőségéről, ezeknek a kapcsolatokban betöltött szerepéről. A beavatkozás eredményeként az intervenció csoportban részt vevő diákok többet használták az erősségeket, ami

növelte az átélt pozitív érzelmeket. Az osztály kohéziójára is pozitívan hatott az intervenció, összetartóbbnak élték meg az osztályközösséget, és kevesebb súrlódást, nézeteltérést tapasztaltak a kontrollcsoporthoz képest. A diákokkal végzett intervenciós programok hatással lehetnek a tanulásra, a teljesítményre (Ledertoug 2016; Rashid és mtsai, 2013), az étellel való elégedettségre (Proctor és mtsai, 2011b), a szociális képességekre (Rashid és mtsai, 2013). Waters (2011) eredményei is azt támasztják alá, hogy a pozitív pszichológiai intervenciók sokkal hatásosabbak, ha azokat az iskolában tanító pedagógus végzi, nem pedig külsős tréner. E mögött nem a külső tréner inkompetenciája húzódik meg, hanem az, hogy ha pedagógus maga végzi ezeket az intervenciós gyakorlatokat, akkor ezt a témát jobban a sajátjának érzi. Így könnyebben be lehet építeni a tanítás mindennapjaiba ezt a szemléletet, ezáltal hatást gyakorol nem csak az adott, erről szóló tanórára, hanem az általános tanítási klímára és az osztálytermi kommunikációra, ami már a szervezeti szintű, 'whole school' beavatkozások egyszerűbb formáját jelenti.

A *pedagógusokkal végzett* erősségfókuszú intervenciók azon alapulnak, hogy a tanárok személyisége, motivációi és gondolkodásmódja jelentősen befolyásolja a tanítási folyamatot, a tanulókkal való kapcsolatot és a viselkedésükre gyakorolt hatást (Noddings, 2015). Palmer (1998) szerint azt tanítjuk, akik vagyunk, ezért az igazi karakterfejlődés az oktatásban a tanárokkal kezdődik. Ha valaki az erősségeit tudja alkalmazni a munkája során, az pozitív hatást fejt ki a motivációjára, munkateljesítményére és jobban élvezi a munkáját (Lavy és Littman-Ovadia, 2017; Littman-Ovadia és mtsai, 2017). Éppen ezért kiemelten fontos, hogy pedagógusok megismerjék az erősségeiket, és alkalmazni tudják őket az oktatás során. Waters (2011) szisztematikus áttekintő tanulmányában hangsúlyozta a pedagógusok szerepét a pozitív pszichológiai intervenciók iskolai alkalmazásában. Eredményei szerint, ha a pedagógusok aktívan részt vesznek a diákokkal végzett intervenciókban, az hozzájárulhat a beavatkozások hosszabb távú hatékonyságának fenntartásához, mivel a pedagógusok képesek az intervenciós elemeket beépíteni a mindennapi tantermi gyakorlatukba. Ezt a megállapítást Quinlan és munkatársai (2019) is alátámasztották, akik kimutatták, hogy a pedagógusok erősségmegfigyelése növelte az intervenciók sikerességét, valamint mediáló hatást gyakorolt a diákok átélt pozitív érzelmeire és autonómiaérzetére. A tanulók összességében többet profitálhatnak a karaktererősségek fejlesztését célzó beavatkozásokból, ha tanáraik az erősségmegfigyelést és az erősségekkel való munkát az osztálytermi gyakorlatuk részeként alkalmazzák.

A pedagógusokat célzó intervenciós programok általában erősségekkel kapcsolatos ismeretek megalapozására fókuszálnak, kezdve a pedagógusok saját erősségeinek azonosításával, az erősségalapú gondolkodás kialakításával és az erősségek új módon történő használatának ösztönzésével (Haslip és Donaldson, 2021; Lottman és mtsai, 2017). Ezen túl hangsúlyt fektetnek

az erősségmegfigyelés fejlesztésére is, hogy a pedagógusok képesek legyenek saját magukban és a diákjaikban is felismerni az erősségeket (Lottman és mtsai, 2017). Ezek a lépések összhangban vannak Niemiec (2014) „*aware-explore-apply*”, azaz „tudatosítás–feltárás–alkalmazás” modelljével, ami szerint első lépésben tudatosítanunk kell az erősségek jelenlétét és fontosságát, azután feltárni és megismerni az erősségek működését és szerepét az életünkben, végül pedig alkalmazni őket. Tobias és munkatársai (2023) az életkor szerepét emelik ki az intervenciók hatásossága kapcsán, az eredményeik alapján az erősségek fejlesztésére irányuló gyakorlatokból az idősebb pedagógusok (40 év felett) hatásosabbak voltak, az ő esetükben találtak szignifikáns növekedést vitalitásban, ami pedig pozitív hatással volt a teljesítményükre. Összeségében kevés empirikus adat áll a rendelkezésünkre a célzottan pedagógusokra fókuszáló erősségintervenciók kapcsán, azonban a meglévő korrelációs vizsgálatok alátámasztják a karaktererősségek kiemelt szerepét a tanárok körében is (Chan, 2009; Gradiesk, 2012; Kim és Lim, 2014). Az iskolai környezetben megvalósított erősségintervencióknak egyik kiaknázatlan területe a pedagógusokra fókuszáló beavatkozások.

A teljes iskolára kiterjedő (*'whole school'*) modellek a korábban bemutatott pozitív oktatás elveire építenek, közül a két legismertebb a Seligman (2011) és munkatársai által kidolgozott Penn Rugalmassági Program (Penn Resiliency Program), valamint a Geelong Gimnáziumi Projekt. A Penn Rugalmassági Program a mentális egészség megőrzését és a depresszió megelőzését célozza az optimizmus, a rugalmasság és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésén keresztül. A Geelong Projekt ennél tovább lépve először általános pozitív pszichológiai tartalmakat tanít a pedagógusoknak, majd azok megélését és oktatásba integrálását célozza meg (Hoare és mtsai, 2017). A jóllét támogatásának első lépéseként az erősségorientált nevelést és gondolkodást alakítják ki, majd ehhez kapcsolódva a PERMA jóllét modell (Seligman, 2011) elemeit helyezik a nevelés középpontjába, és az egész iskola szintjén a pozitív érzelmek, a kapcsolatok, a célok, a bevonódás, a teljesítmény és az egészség fejlesztését kívánják elérni. A teljes iskolát érintő programok természetesen nagyobb elkötelezettséget és energiabefektetést kívánnak, de emiatt a tanulói jóllétre gyakorolt hatásuk is jelentősebb. Az iskolai szintű intervenciók többsége nem csupán a karaktererősségekre összpontosít, hanem inkább egy általános pozitív pszichológiai szemléletet alkalmaz, amelyben a karaktererősségek a fejlesztendő területek csak egy részét képezik. A pozitív pszichológiai szemléletmód iskolai kultúrába történő beépítése azért fontos, mert így hosszabb távon fenntarthatóvá válnak az egyébként rövidebb életű, ezáltal a hatásukat előbb-utóbb elvesztő beavatkozások (Orosz és mtsai, 2017).

Lavy (2020) szerint, ahhoz, hogy hatékonyan végbe menjen iskolai környezetben egy erősségalapú intervenció a következő kulcselemeket kell integrálni a fejlesztési folyamat során:

1. Elméleti tudás biztosítása, karaktererősségek konceptualizálása (erősségek meghatározása, leírása, erősségalapú nyelvezet tanítása, kialakítása).
2. Karaktererősségek felismerése (*strength spotting*) önmagunkban vagy másokban (példák biztosítása, erősségek felismerése könyvekben, filmekben, a mindennapi életben).
3. Olyan cselekvések ösztönzése, amelyekben gyakorolhatóak az erősségek (erősségek használata újszerű formában).
4. Önreflexió bátorítása a saját vagy mások erősséghasználatáról (az erősséghasználat körülményeinek, eredményeinek végig gondolása)

2.5.2.3. Erősségalapú intervenciók szervezeti kontextusban

Az erősségalapú intervenciók a szervezetekben egyéneket segítő személyes fejlesztési programok részeként, kiscsoportos workshopok/tréningek formájában vagy online módon jelenhetnek meg. Tartalmukat tekintve legtöbbször az erősséghasználat elősegítésére irányulnak a munkavégzés közben és inkább egyéni szinten valósulnak meg, kevés az egész szervezetet átható, komplexebb intervenció program (Harzer, 2020).

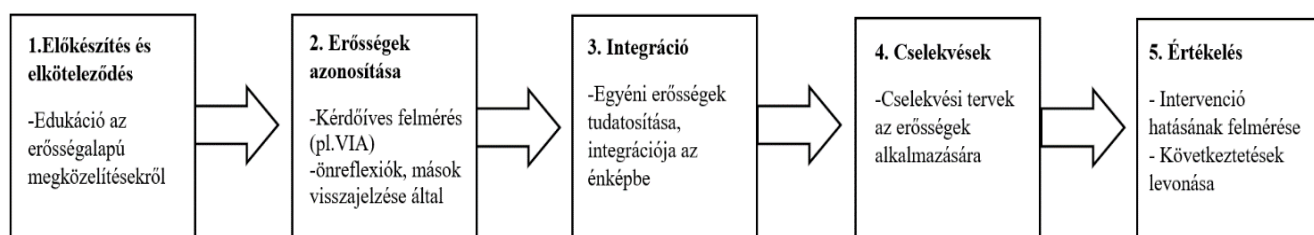
A konkrét intervenció vizsgálatok eredményeit tekintve Harzer és Ruch (2016) online kutatásában a résztvevők először az erősségeiket azonosították a VIA-IS kérdőív kitöltésével, majd reflektáltak az erősségeik alkalmazására a napi szintű feladatok során. A beavatkozás következő szakaszában a jellegzetes erősségek új módon történő alkalmazására került a hangsúly, mely során arra voltak bátorítva a dolgozók, hogy munkájukban négy héten keresztül új módon használják az erősségeiket. Az intervenció programban résztvevő munkavállalóknak nőtt a hivatástudata és az étellel való elégedettsége, ez az eredmény pedig hat hónappal később is fennmaradt.

A Dubreuil és munkatársai (2016) által megvalósított intervenció három fő elemből állt: az erősségek azonosítása, az integráció és a cselekvés. A résztvevők először azonosították az erősségeiket a VIA kérdőív segítségével, ezután egy háromórás tréningen vettek részt. A képzés első részében a jelenlévők az erősségeikre kellett reflektálni, elsősorban arra, hogy miként járultak hozzá az erősségek a korábbi és jelenlegi sikereikhez (integráció). A tréning második részében cselekvési tervek készítették arról, hogy hogyan tudnák jobban kihasználni erősségeiket jelenlegi munkájukban (cselekvés). Három hónappal a beavatkozás után az eredmények az erősségek használatának jelentős növekedését jelezték.

Miglianico és munkatársai (2020) a munkahelyi erősséghasználattal kapcsolatos szakirodalmi áttekintő cikkükben egy öt lépésből álló, integratív modellt javasolnak az erősségek szervezeti környezetben történő fejlesztésére. A modell összefoglalását a 4. ábra tartalmazza. Miglianico és

munkatársai (2020) szerint az első lépés az *előkészítés és az elköteleződés*, melyben megtörténik az edukáció az erősségalapú megközelítésekről, valamint megfelelő mértékű információ nyújtása a tervezett intervencióról. Kritikus fontosságú, hogy az intervencióban résztvevők megértsék a megközelítés lényegét és a folyamat lépéseit, ezért egy átfogó képet kell biztosítani az erősségekkel való munka előnyeiről, lehetőségeiről, de emellett a hátrányait is ismertetni kell, illetve a felmerülő kérdésekre, kételyekre szakszerű választ nyújtani (Dubreuil és Forest 2017). Ez a nyitó lépés segíti bevonni a résztvevőket az intervenció folyamatba.

4. ábra. Az erősségek fejlesztésének integratív modellje szervezeti környezetben Miglianico és munkatársai (2020, 757.o.) összefoglalása alapján



A következő lépés az *erősségek azonosítása* (2), ami történhet mérőeszközök (pl. Működő Értékek Kérdőív (VIA-IS), Peterson és Seligman, 2004) vagy kevésbé strukturált módon önreflexió által (pl. olyan tevékenységek azonosításával, amelyben az egyén jól teljesített, hitelesség érzését, flow élményt tapasztalt meg), vagy másoktól kapott visszajelzések segítségével. A módszerek önmagukban is hasznos információt nyújthatnak, azonban célszerű a különböző módszerek kombinációja (pl. kérdőív és a mások visszajelzései), mivel pontosabb és teljesebb képet nyújthat az erősségekről (Miglianico és mtsai, 2020).

A harmadik lépés az *erősségek integrálása* az egyén identitásába (3). Az intervenció sikeressége szempontjából ez nélkülözhetetlen folyamat, mivel lehetővé teszi az új információk beépítését, a cselekedetek okának megértését, továbbá a saját viselkedés erősségek tükrében történő megfigyelését (Miglianico és mtsai, 2020). Ez a folyamat elősegíthető célzott kérdésekkel, ami az erősségeket összekapcsolja a múltbéli sikerekkel (Dubreuil és mtsai, 2016), önreflexiók gyakorlatokkal (Forest és mtsai, 2012) valamint olyan feladatokkal melyek az erősségek tudatosítására és működési mechanizmusaik mélyebb megértésére fókuszálnak (Niemiec, 2018).

A negyedik lépés a *cselekvések* (4) megvalósítása. Erre a szakaszra már kialakul a résztvevőkben egy átfogó kép az erősségek működéséről, természetéről, így képesek változtatni azon, ahogyan alkalmazzák azokat. Ahhoz, hogy az elméletből megvalósuljon a gyakorlati alkalmazás, ajánlatos az erősségeket összekapcsolni egyéni, csoport- vagy szervezeti szintű célokkal, kezdeményezésekkel, új projekttel, feladatokkal. Emellett javasolt a kollégáknak (vagy akár a felettesnek) figyelni egymás erősséghasználatára, és segíteni, támogatni a folyamatot (Linley, 2008).

Végül az utolsó lépés az *értékelés* (5). Az intervenció lezárultával az elért eredményeket értékelhetjük a résztvevők szubjektív élményei alapján (pl. saját megítélésük szerint mennyiben változott az erősséghasználatuk, szubjektív jóllétük) vagy objektíven, a vizsgálat előtt mérőeszközökkel felmért változókkal (pl. jóllét, munkahelyi teljesítmény, elköteleződés, motiváció, elégedettség stb). Azonban meg kell jegyezni, hogy a mérőeszközök többsége önbevalláson alapon működik, tehát a kitöltők szubjektív élményeire épít, ezért javasolt a különböző módszerek kombinálása (Miglianico és mtsai, 2020).

Ennek az integratív modellnek az elemei összhangban állnak a tapasztalati tanulás kulcslépéseivel, mely során az általános, elméleti tudás elsajátítását követően konkrét tapasztalat szerzésére kerül a hangsúly, amit önreflexió, absztrakció és a tanultak új helyzetben történő alkalmazása követ. Az ilyen típusú tanulás hatékonyan elősegíti a gondolatok és a viselkedés változását, továbbá ösztönzi az új szokások kialakítását (Kolb, 2014). A karaktererősségek építéséhez, fejlesztéséhez nagyban hozzájárul a saját cselekvésekre történő visszaemlékezés, a különböző szituációkban megnyilvánuló erősségekre történő reflexió, valamint az erre épülő szokások, viselkedések kialakítása (Peterson és Seligman, 2004), ezért, ha tartós viselkedésváltozást szeretnénk elérni az erősségalapú intervenció által, fontos a tapasztalati tanulás elveit figyelembe véve megtervezni azt.

Összességében azt látjuk, hogy az intervenciók egymásra épülő lépései egy jól felépített rendszert alkotnak, melyeket követve a munkahelyek eljuthatnak az egyéni erősségek fejleszthetőségének artikulálásán keresztül azok felismeréséig, használatáig, az egyénhez illeszkedő feladatok választásáig, majd egy erősségalapú munkahelyi kultúra kialakításáig. Ezek az elemek részben természetesen már eddig is jelen voltak a szervezetekben, ugyanakkor az erősségek tudatos diagnosztizálása vagy a pozitív pszichológiai intervenciók lépéseinek követése a munkavállalói teljesítmény és jóllét növelésének újszerű módjait kínálja (Molnár és Fodor, 2022).

3. A VIZSGÁLATOK CÉLKITÚZÉSEI

Az értekezés központi témája a karaktererősségek vizsgálata, valamint a karaktererősségek és a jóllét kapcsolatának feltárása. A kutatás elsődleges célcsoportját a pedagógusok alkották. Ennek megfelelően az iskolai kontextus mellett szervezeti szempontokat is érintünk, hiszen az iskola nemcsak az oktatás terepe, hanem munkahelyként is meghatározó szerepet tölt be a pedagógusok életében. Magyarországon a karaktererősséggel kapcsolatos publikációk többnyire a téma elméleti aspektusait vizsgálták (pl. Fodor és Molnár, 2020) kevesebb empirikus adat áll rendelkezésre (pl. Holecz és Molnár, 2014; Zábó és mtsai, 2023a) ezentúl a kutatásunk kezdetekor még nem volt elérhető olyan validált, magyar nyelvű kérdőív, amely alkalmas lett volna a karaktererősségek mérésére². A további vizsgálatok megalapozásához így az első lépés egy megbízható mérőeszköz kialakítása volt a karaktererősségek mérésére. Ennek megfelelően az első empirikus vizsgálatban a VIA-IS-M kérdőív validációja és a faktorszerkezetének az elemzése zajlott, amelyet négy adatfelvétel során valósítottunk meg.

Az értekezés egyik sarkalatos pontja a karaktererősségek és a jóllét kapcsolatának elemzése, hiszen a karaktererősségek a jóllét alapvető építőköveinek tekinthetők (Seligman, 2011). A második empirikus fejezet célja a karaktererősségek és a munkahelyi jóllét kapcsolatának feltárása pedagógusok körében. Egyrészt arra törekszünk, hogy azonosítsuk, mely karaktererősségek járulnak hozzá a munkahelyi jóllét különböző aspektusaihoz, másrészt személyközpontú elemzéssel kívánjuk meghatározni a munkahelyi jóllét jellegzetes mintázatait. Emellett vizsgáljuk a karaktererősségek és a pedagógusok kiégésének az összefüggéseit, célunk, hogy meghatározzuk azokat a karaktererősségeket, amik protektív tényezőként szolgálhatnak az érzelmi kimerüléssel szemben.

Az erősségek vizsgálatának kurrens kutatási irányjaiban már különbségét tesznek az erősségek birtoklása és alkalmazása között (Dubreuil és mtsai, 2021). Ez a megközelítés új perspektívát hozott kutatásunkba, ezért a harmadik empirikus fejezet célja az erősséghasználat vizsgálata volt. Az erősséghasználattal kapcsolatos irodalmak elemzése alapján célszerűbb az erősséghasználatot egy specifikus tevékenységhez, területhez kötötten felmérni, valamint a kutatások többsége általánosan, nem egy keretrendszerhez kapcsolódóan definiálta a fogalmat. Ezek alapján a munkahelyi erősséghasználat vizsgálata mellett döntöttünk.

² 2023-ban jelent meg Zábó Virág és munkatársai által validált Karaktererősségek Teszt (VIA-H), ami 24 itemmel méri fel az erősségeket.

Mivel hazánkban korábban még nem vizsgálták a munkahelyi erősséghasználatot, és nem állt rendelkezésre magyar nyelvű validált mérőeszköz, elsődleges célunk a Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív validálása és az ezzel nyert első eredmények bemutatása volt. A fejezet további célja a munkahelyi erősséghasználat és a munkahelyi jóllét összefüggéseinek a feltárása.

A karaktererősségek vizsgálatával kapcsolatos eredmények gyakorlati alkalmazását is célul tűztük ki, ezért az értekezés záró empirikus fejezetében, a korábbi eredményekre építve, egy általunk kidolgozott, pedagógusok számára készült intervenció hatásvizsgálatát valósítottuk meg. Az intervenció négy héten át zajlott, és elsődleges célja a résztvevő pedagógusok erősséghasználatának támogatása, elősegítése volt. A vizsgálat pilot jellegűnek tekinthető, elsősorban az intervenció megvalósíthatóságának és kezdeti hatékonyságának feltérképezésére irányult, további célunk volt még olyan javaslatok megfogalmazása, amelyek a későbbi beavatkozások tervezését támogatják, mivel kevés intervenció irányul a pedagógusok karaktererősségeire.

4. A KARAKTERERŐSSÉGEK MÉRÉSÉRE SZOLGÁLÓ VIA-IS-M KÉRDŐÍV VALIDÁCIÓJA³

4.1. Bevezetés

A karaktererősségek mérésére a Peterson és Seligman (2004) által kifejlesztett Működő Értékek (Values In Action Inventory of Strengths (VIA-IS)) kérdőív szolgál. Ez egy önkitöltős kérdőív, ami 10-10 itemmel méri fel az egyes erősségeket, tehát összesen 240 itemet tartalmaz. A kérdőívnek két rövidített verziója van a 120 itemes (VIA-120) és a 72 tételből (VIA-72) álló kérdőív, valamint a 10-17 éves korosztály erősségeinek felmérése is dolgoztak ki egy változatot VIA-Youth néven. A VIA-IS széles körben alkalmazott eszköz a karaktererősségek vizsgálatára, nemzetközi ismertségét jelzi, hogy számos adaptációja született, például német (Ruch és mtsai, 2010b), spanyol (Azañedo és mtsai, 2014), hindi (Singh és Choubisa, 2010) vagy japán (Otake és mtsai, 2005) nyelven is elérhető a kérdőív.

Annak ellenére, hogy a mérőeszköz a nemzetközi kutatásokban is nagy népszerűségnek örvend, nincs validált magyar nyelvű verziója. Az értekezés ezen fejezetében a karaktererősségek felmérésére alkalmas kérdőív validációját fogjuk részletesen és négy adatfelvételen keresztül bemutatni.

4.2. Elméleti háttér

4.2.1. Karaktererősségek mérésével kapcsolatos nehézségek

A VIA-IS megannyi empirikus vizsgálat alapjául szolgált és széles körben alkalmazott eszköz a karaktererősségek felmérésére, azonban a kérdőívet több kritika érte és a működésében problémák merültek fel (McGrath, 2019). McGrath (2019) szerint a következő sarkalatos pontok alapján lehetne javítani, módosítani a kérdőívet:

- A mérőeszköz csak pozitív tételeket tartalmaz, ezért gyakran előfordult az alsóhatárnál a plafonhatás.
- Kevés információ áll rendelkezésre az itemek fejlesztéséről és kiválasztási módszeréről.
- Gyakorlati célokra még a rövidített kérdőívek is túl hosszúnak bizonyultak.
- A rendszerezésben meghatározott 6 erőnyre nem dolgoztak ki skálát.

³ A fejezet a Molnár, A., Kurucz, Gy., & Fodor, Sz. (2025). Assessing character strengths in Hungary: exploring factor structure and reliability of VIA-IS-M. *BMC psychology*, 13(1), 823. cikk fordított változata kisebb módosításokkal.

- Egyes tételek olyan érzékeny információkra irányulnak, mint a vallás gyakorlása, ami megnehezíti a skála tartalmának általánosíthatóságát, valamint a spiritualitást konkrét vallásgyakorlással kapcsolja össze.
- Több alskála esetében tartalmi ellentmondások álltak fenn, ami megnehezítette az értelmezést. Például a Vezetői képesség alskála itemei inkább a méltányos vezetői viselkedésre, és a csoport erőfeszítésének az előmozdítására irányultak és nem az általános vezetői képességeket mérik fel.

A fentebb megfogalmazott problémák orvosolására a VIA intézet munkatársai nagyszabású revízióknak vetették alá a VIA-IS kérdőívet. Egy olyan karaktererősségek mérésére alkalmas mérőeszközcsomag létrehozása volt a cél, ami rövidebb, tartalmaz fordított itemeket, jobban differenciál a mért konstruktumok között, különböző nehézségű itemeket tartalmaz és pontosan dokumentált fejlesztési folyamattal rendelkezik. A revíziós munka első lépése a már meglévő itemek teljes felülvizsgálata volt, amit az új tételek generálása követett, nagy hangsúlyt fektetve a fordított itemek fejlesztésére. Összesen 429 itemmel dolgoztak, amiből 157 tétel az eredeti VIA-IS-ben is megtalálható, a fennmaradó 272 item pedig újonnan fejlesztett vagy az eredeti itemek módosított változata volt (McGrath, 2019).

Az új eszköz neve VIA Inventory of Strengths-Revised (VIA-IS-R; McGrath, 2019), amely 192 itemből áll, minden karaktererősséget nyolc-nyolc kérdéssel mér fel. A VIA-IS-R-nek két rövidített formáját dolgozták ki: a VIA-IS-P ("Pozitív") és VIA-IS-M (Mixed) „Vegyes”), amelyek 96 tételből állnak, minden erősséget négy-négy itemmel mérve. A VIA-IS-P az eredeti mérőeszközhöz hasonlóan csak pozitív itemeket alkalmaz. A használata előnyös lehet akkor, ha a válaszadóknak nehézséget okoz a fordított tételek értelmezése. A VIA-IS-M karaktererősségenként két pozitív és két negatív tételt tartalmaz, kivéve a Csapatmunka esetében, ami egy negatív és három pozitív itemből áll. A VIA-IS-M akkor lehet megfelelő választás, ha a kutatási célokhoz a 192 tételt tartalmazó változat túl hosszú lenne, és el akarjuk kerülni a csak pozitív itemek által okozott esetleges plafonhatásokat (McGrath és Wallace, 2021).

A VIA-IS-R validálását McGrath és Wallace (2021) végezték el, az eredményeik alapján megbízhatóan működő mérőeszközt sikerült létrehozni, ami magas konvergenciát mutatott a VIA-IS rövidített változatával. Vylobkova és munkatársai (2023) német mintán tesztelték a VIA-IS-R-t és hasonlították az eredeti VIA-IS kérdőívvel. A VIA-IS-R esetében a skálák magasabb belső konzisztenciát mutattak, az eredmények arra utalnak, hogy mindkét eszköz megbízható és érvényes a 24 karaktererősség felmérésére. A két rövidebb verzió (VIA-IS-P és VIA-IS-M) is megfelelő megbízhatósági mutatókkal rendelkezett (McGrath és Wallace, 2021; McGrath és mtsai, 2022).

Összességében, a VIA-IS-R számos előnnyel rendelkezik az eredeti VIA-IS-hez képest, mint a kevesebb item/állítás, az átfogóbb kritériumokon alapuló itemválasztás, valamint az átlátható fejlesztési folyamat (McGrath és Wallance, 2021). Az empirikus vizsgálatok alátámasztják a VIA-IS-R pszichometriai megfelelőségét és érvényességét, ami alapján alkalmas a 24 karaktererősség mérésére (McGrath és Wallance, 2021; Vylobkova és mtsai, 2023; McGrath és mtsai, 2022).

4.2.2. Faktorszerkezet

A VIA-IS kérdőív és rövidített változatok faktorszerkezetének meghatározásában nincs egyetértés a szakirodalomban, a tanulmányok főként négy (Anjum és Amjad, 2021; Brdar és Kashdan, 2010; Casali és mtsai, 2021; Macdonald és mtsai, 2008; Najderska és Cieciuch, 2018) vagy ötfaktoros megoldásokat (Höfer és mtsai, 2019; Littman-Ovadia és Lavy, 2012; McGrath, 2014; Pezirkianidis és mtsai, 2020; Ruch és mtsai, 2010b) ajánlanak. McGrath (2015; McGrath és mtsai, 2018) háromfaktoros megoldás mellett érvelt (lásd 5. ábra), a Gondoskodás (*Caring*), a Kíváncsiság (*Inquisitiveness*) és az Önkontroll (*Self-control*) faktorokat határozta meg.

5. ábra. McGrath és munkatársai (2018) által javasolt faktormodell az erények és erősségek rendszerére

Gondoskodás	Kíváncsiság	Önkontroll
Méltányosság	Kreativitás	Őszinteség
Hála	Kíváncsiság	Ítéloképesség
Kedvesség	Perspektíva	Kitartás
Szeretet	Bátorság	Körültekintés
Csapatmunka	Ítéloképesség	Alázatosság
Megbocsátás	Tanulás szeretete	Perspektíva
Szépség és kiválóság értékelése	Vitalitás	Önszabályozás
Vezetői képesség	Szépség és kiválóság értékelése	Ítéloképesség
Humor	Remény	
Spiritualitás	Humor	
	Társas intelligencia	

Annak ellenére, hogy ezt a háromfaktoros szerkezetet sikerült több reprezentatív mintán is reprodukálni (McGrath és mtsai, 2022), kiemelendő, hogy ez a faktormegoldás sem teljesen mértékben illeszkedik, öt karaktererősség (Szépség és kiválóság értékelése, Méltányosság, Humor, Ítéloképesség és Perspektíva) két faktorban is magas a faktortöltést mutat (McGrath és mtsai, 2018). Az empirikus eredmények alapján a javasolt faktorok száma egytől egészen hatig terjed, ami arra utal, hogy nincs stabil faktorstruktúrája a mérőeszköznek (Wagner és Ruch, 2023a), habár az újabb,

nagymintás vizsgálatok a háromfaktoros struktúra mellett foglalnak állást (McGrath és Wallace, 2021; McGrath és mtsai, 2022).

A faktorszerkezettel kapcsolatos ellentmondásos eredmények miatt fontos megjegyezni, hogy a karaktererősségek és erények rendszerének a létrehozása során magára a konstruktum kidolgozására került a nagyobb hangsúly és nem a mérőeszköz faktorszerkezetére, bár az osztályozás hierarchikus szerkezete (6 erény, 24 karaktererősség) faktoros modellre emlékeztet. Továbbá, a karaktererősségek mérésére szolgáló kérdőívek a karaktererősségek szintjére fókuszálnak nem az erények mérésére, az itemek tartalma nem tükrözi a hat erény definícióját. Ennek alapján a hatfaktoros struktúra megvalósításának sikere vagy sikertelensége nem szolgál információval a VIA osztályozás megfelelőségéről (Wagner és Ruch, 2023a).

4.3. Célkitűzések, módszer

Az értékezés jelen fejezetének célja a VIA-IS-M kérdőív magyar nyelvűre történő adaptálása, belső konzisztenciájának és kritériumvaliditásának felmérése, valamint a karaktererősségek faktorszerkezetének vizsgálata volt, amit négy adatfelvétel keretében végeztünk el. Az újabb, revízió átesett mérőeszközök közül még egyik sem elérhető magyar nyelven, így a kutatásunk alapot adhat a karaktererősségek szélesebb körű hazai vizsgálatához. Az újabb kérdőívek közül, a VIA-IS-M validálása mellett döntöttünk, egyrészt a hossza miatt (VIA-IS-R 192 iteme helyett 96 tételt tartalmaz), ami praktikusabb felhasználást tesz lehetővé. Másrészt a karaktererősségek szociálisan kíváncsi tényezők, a VIA-IS kérdőív itemei esetében gyakori jelenség volt a plafonhatás (McGrath, 2019). Lényeges szempont volt, hogy a választott eszköz tartalmazzon negatív tételeket, így a VIA-IS-M megfelelőbb választásnak tűnt, mint a csak pozitív itemeket tartalmazó VIA-IS-P, továbbá McGrath és munkatársai (2022) kiemelték a VIA-IS-M kutatási célokra való alkalmasságát.

A mérőeszköz fordítását a VIA Intézet által meghatározott hivatalos protokoll szerint végeztük. Három egymástól független fordító készítette el az eredeti angol itemek magyar nyelvű változatát, köztük egy olyan személy is volt, aki laikusként nem rendelkezett előzetes ismeretekkel a karaktererősségek és erények rendszeréről. A tételek visszafordításában anyanyelvű fordító segédkezett. A kérdőív végleges változatát a VIA Intézet munkatársaival szoros együttműködésben alakítottuk ki.

A validációs folyamat négy vizsgálatból állt, amikben a VIA-IS-M kérdőívet (továbbiakban VIA-IS-M-H kérdőívként fogunk rá hivatkozni) felnőtt populációban teszteltük, a 3. táblázat ad áttekintést a vizsgálatok céljáról és az alkalmazott mérőeszközökről, statisztikai módszerekről. Az adatfelvételek online, önkéntes formában zajlottak, közösségi média felületeken értük el a válaszadókat. A vizsgálatba való bekerülés kritériuma a betöltött 18. életév volt (3. vizsgálatban

aktív pedagógusi munkaviszony általános vagy középfokú intézményben). A kutatások az etikai normáknak megfelelően, az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság (EPKEB) engedélyével zajlottak (referencia szám: 2020-127). A harmadik vizsgálatra külön etikai engedélyt kértünk (referencia szám: 2021-15).

3. táblázat. A VIA-IS-M-H validációjára végzett adatfelvételek áttekintése

	1. Adatfelvétel	2. Adatfelvétel	3. Adatfelvétel	4. Adatfelvétel
Mintanagyság	N=1001 ^a	N=262	N=223	N=392
Mérőeszközök	VIA-IS-M ^b PERMA Jóllét Profil SWLS	VIA-IS-M ^c	VIA-IS-M ^c Munkahelyi Jóllét rdőív MBI	VIA-IS-M PERMA Jóllét Profil SWLS Mentális Egészség Teszt
Nem (férfi/nő)	150/851	36/226	17/206	73/319
Életkor	<i>M</i> =38,5 <i>SD</i> =14,05 18-76 év	<i>M</i> =35,7 <i>SD</i> =13,28 18- 73 év	<i>M</i> =47,79 <i>SD</i> =9,32 24 -71 év (tanári minta)	<i>M</i> =40,1 <i>SD</i> =15,15 18-79 év
Vizsgálat célja	skálák megbízhatóságának tesztelése, konzisztencia vizsgálata	skálák megbízhatóságának tesztelése, konzisztencia vizsgálata faktoranalízis	skálák megbízhatóságának tesztelése, konzisztencia és kritérium validitás vizsgálata, faktoranalízis	skálák megbízhatóságának tesztelése, konzisztencia és kritérium validitás vizsgálata, faktoranalízis

Megjegyzések: ^a = mintanagyság a résztvevők szűrése után; ^b=VIA-IS-M első fordítása; ^c=Módosított és a bővített verziója a VIA-IS-M-H kérdőívnek; ^d = végső verziója a VIA-IS-M-H kérdőívnek; SWLS= Élettel való elégedettség skála; MBI= Maslach Kiegész Kérdőív

Az első vizsgálatban a VIA-IS-M kérdőív magyar fordítását teszteltük egy nagyobb, felnőtt mintán. Célunk a skálák megbízhatóságának a vizsgálata volt, valamint a karaktererősségek és a kritériumváltozók (jóllét és az élettel való elégedettség) közötti összefüggéseket feltárása, annak meghatározása, hogy a karaktererősségek milyen mértékben képesek előre jelezni a kritériumváltozókat.

Az első adatfelvétel eredményei alapján a kérdőív több alszála nem mutatott megfelelő megbízhatóságot, így a második vizsgálatban egy módosított VIA-IS-M-H kérdőívet dolgoztunk ki, amihez további itemeket adtunk. A cél egy olyan végleges kérdőívváltozat létrehozása volt, amely megfelelő megbízhatósággal méri a karaktererősségeket. Ebben a vizsgálatban csak a karaktererősségeket mértük. Az itemszelekció után, az eredetihez hasonló, 96 tételből álló kérdőívváltozatot alakítottunk ki, emellett feltáró faktoranalízist is végeztünk.

A harmadik adatfelvétel célja a VIA-IS-M-H kérdőív javasolt végleges változatának megbízhatóságát és érvényességének a vizsgálta egy speciális populáció - általános és középiskolai tanárok - körében. Felmértük a karaktererőségek és a kritériumváltozók (munkahelyi jóllét és kiégés) közötti összefüggéseket, valamint a második vizsgálathoz hasonlóan feltáró faktorelemzést is végeztünk.

A negyedik adatfelvétel során általános felnőtt populáción teszteltünk a VIA-IS-M-H kérdőívet. Ebben a kutatásban más kritériumváltozókat is alkalmaztunk, mint az előző vizsgálatban (pl. mentális egészség), szintén feltáró faktoranalízist végeztünk. Ezentúl a második, harmadik és negyedik vizsgálatban feltárt faktorszerkezetek közötti konzisztencia is megvizsgáltuk. Ez lehetőséget biztosított arra, hogy felmérjük a VIA-IS-M-H faktorstruktúrájának stabilitását különböző mintákban.

A statisztikai elemzésből kizártuk azokat a résztvevőket, akik inkonzisztens válaszokat adtak. Az inkonzisztens válaszok azonosításához a VIA-IS-M-H kérdőívben olyan tételpárokat használtunk, ami egy pozitív és egy negatív megfogalmazású, egymásnak közvetlenül ellentmondó tételből álltak (pl. "Mindig betartom az ígéreteimet" és "Gyakran megszegem az ígéreteimet"). Összesen hét ilyen tételpárt található a kérdőívben. Egy résztvevőt akkor tekintettünk inkonzisztens válaszádnak és zártuk az elemzésből, ha az ilyen tételpárok közül legalább az egyikben mindkét itemmel „egyáltalán nem jellemző rám” vagy a „teljes mértékben jellemző választ adta”. Mivel ezek a tételpárok a VIA-IS-M-H minden verziójában változatlanok maradtak, mind a négy vizsgálatban ugyanazokat a tételpárokat alkalmaztuk az inkonzisztens válaszadók kiszűrésére.

A dolgozat ezen fejezetében bemutatott elemzések csak a VIA-IS-M-H kérdőív validációjához szükséges statisztikai próbákra korlátozódnak. Az értekezés további részében a 3. adatfelvételtől származó adatokat más szempontok alapján részletesen elemezzük (lásd. 5. fejezet).

4.4. Első adatfelvétel

4.4.1. Minta

Az első adatfelvételben összesen 1221 fő vett részt, a résztvevők szűrése után 219 főt zártunk ki a vizsgálatból, így a végleges minta 1001 főből állt. A vizsgálat online zajlott, a résztvevőket a közösségi média platformokon keresztül toboroztuk, az egyetlen részvételi kritérium a betöltött 18. életév volt. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim volt, a kitöltést bármikor, indoklás nélkül megszakíthatták a vizsgálati személyek. A minta demográfiai adatait tekintve a válaszadók átlagéletkora 38,5 év volt ($SD=14,05$), a legfiatalabb kitöltő 18, a legidősebb pedig 73 éves volt. A nők felül voltak reprezentálva a mintában (85%, $N=851$). A válaszadók nagy része (68,2%, $N=683$)

felsőfokú végzettséggel rendelkezett, párkapcsolati státuszt tekintve pedig a többség párkapcsolatban él (65,9%, N=660).

4.4.2. Méréseszközök

A karaktererősség mérésére a *VIA-IS-M-H⁴* kérdőívet alkalmaztuk (McGrath, 2019), ami a 24 karaktererősség felmérésére alkalmas eszköz. Összesen 96 itemet tartalmaz, alskálánként négy-négy itemmel méri fel az erősségeket, minden skála esetében két pozitív és negatív kulcsú itemet tartalmaz (kivéve a Csapatmunka erősségét, ami csak egy fordított itemet tartalmaz pl. „*Nem szeretek csoportok tagja lenni*”). A kitöltőknek egy 5-fokú Likert-skálán kell értékelniük az állításokat, a magasabb pontszámok arra utalnak, hogy az egyénre jellemzőbb az adott állítás. Az egyes erősségekre vonatkozó értékeket a tételek pontszámainak átlagolásával számítottuk ki. A mérőeszköz nemzetközi vizsgálatokban megbízhatóan működött (McGrath és Wallace, 2021).

PERMA Profil kérdőív (Butler és Kent, 2016) 23 itemet tartalmazó multidimenzionális mérőeszköz, ami a jóllét 5 komponensét (Pozitív érzelmek, Elmélyülés, Pozitív kapcsolatok, Értelmes célok, Teljesítmény) méri fel Seligman PERMA (2011) elméletére alapozva. A kérdőívben 3-3 item méri jóllét komponenseit (pl. „*Milyen gyakran veszíti el az időérzését olyan tevékenység közben, amit élvezettel végez?*”). További 8 itemet tartalmaz, ami a negatív érzelmeket (3 item), fizikai egészséget (3 item), magányosságot (1 item) és globális jóllétet (1 item) méri fel. A válaszadóknak 11 fokú Likert skálán kell értékelniük, hogy mennyire értenek egyet az adott állításokkal (0=egyáltalán nem – 10= teljes mértékben; 0= soha – 10= mindig; 0=borzasztó – 10= kiváló). Az 5 jóllét komponens összesítésével egy összesített jóllét skála is alkalmazható. Ebben a vizsgálatban a mérőeszköz egy általunk fordított verzióját alkalmaztuk. A fordítási folyamat során két független fordító fordította le a tételeket, a visszafordítást pedig anyanyelvi fordító segítségével végeztük. Az első vizsgálat idején nem volt tudomásunk PERMA-Profil kérdőív folyamatban lévő hivatalos magyar adaptációjáról.

Élettel Való Elégedettség Skála (SWLS-H) (Diener és mtsai, 1985; Martos és mtsai, 2014) 5 itemmel méri fel az élettel való globális elégedettséget. 7 fokú Likert skálán adhatják meg a válaszadók, hogy mennyire értenek egyet az adott állításokkal (1 = egyáltalán nem értek egyet, 7 = teljes mértékben egyetértek, pl. „*Az életem a legtöbb tekintetben közel van az ideálishoz*”). A skála összpontszámán elért magasabb értékek nagyobb elégedettséget jeleznek.

⁴A *VIA-IS-M* kérdőív magyar adaptációja a viacharacter.org oldalon érhető el és a *VIA* intézet hozzájárulásával lehet felhasználni kutatási célokra, így a dolgozatban nem található meg a teljes kérdőív.

4.4.3. Adatok elemzése, eredmények

A statisztikai elemzéseket az R 4.1.2 statisztikai program segítségével végeztünk. Elsőnek a változók normalitását tesztültük Kolmogorov-szmirnov próbával, ami alapján a változók nem követnek normál eloszlást, így ahol szükséges volt, nem paraméteres eljárásokat alkalmaztunk. Ezután a karaktererősségek leíró statisztikai értékeit vizsgáltuk meg, amit a 4. táblázat mutat be.

4. táblázat. Leíró statisztikai mutatók és Spearman-féle rangkorrelációs elemzések az első adatfelvételtre vonatkozóan

Karaktererősség	M	SD	Ferdeség	α	P	E	R	M	A	SWLS
Kreativitás	3,81	0,80	-0,56	0,78	0,32***	0,37***	0,16***	0,39***	0,38***	0,24***
Kíváncsiság	4,37	0,66	-1,49	0,80 ^a	0,36***	0,51***	0,19***	0,38***	0,40***	0,27***
Ítézőképesség	3,43	0,70	-0,11	0,59	0,14***	0,07	0,07	0,18***	0,20***	0,10
Tanulás szeretete	4,39	0,75	-1,45	0,88 ^a	0,27***	0,47***	0,13**	0,33***	0,36***	0,23***
Perspektíva	3,79	0,79	-0,53	0,81 ^a	0,30***	0,22***	0,20***	0,41***	0,42***	0,26***
Bátorság	3,60	0,83	-0,35	0,77	0,38***	0,26***	0,21***	0,45***	0,47***	0,26***
Kitartás	3,38	0,89	-0,48	0,76	0,40***	0,22***	0,24***	0,47***	0,60***	0,34***
Őszinteség	4,33	0,65	-1,17	0,79 ^a	0,26***	0,18***	0,16***	0,34***	0,41***	0,19***
Vitalitás	3,21	0,99	-0,38	0,82	0,67***	0,32***	0,40***	0,59***	0,54***	0,48***
Szeretet	3,76	1,02	-0,54	0,87	0,51***	0,22***	0,48***	0,46***	0,41***	0,37***
Kedvesség	4,04	0,71	-0,78	0,66	0,29***	0,21***	0,28***	0,30***	0,28***	0,19***
Társas intelligencia	3,86	0,82	-0,83	0,78	0,36***	0,20***	0,28***	0,40***	0,40***	0,26***
Csapatmunka	3,59	0,88	-0,43	0,78 ^a	0,36***	0,20***	0,31***	0,32***	0,26***	0,23***
Méltányosság	3,71	0,85	-0,56	0,81	0,23***	0,12**	0,18***	0,23***	0,17***	0,15***
Vezetői képesség	3,35	1,00	-0,31	0,80 ^a	0,37***	0,23***	0,25***	0,41***	0,43***	0,27***
Megbocsátás	3,17	0,89	-0,06	0,72	0,38***	0,12**	0,29***	0,30***	0,23***	0,30***
Alázatosság	2,97	0,72	-0,19	0,54	-0,12**	-0,02	-0,09	-0,12**	-0,13**	-0,09
Körültekintés	3,52	0,81	-0,34	0,75	0,21***	0,11*	0,15***	0,30***	0,34***	0,20***
Önszabályozás	3,45	0,75	-0,47	0,65	0,27***	0,13**	0,16***	0,36***	0,41***	0,22***
Szépség és kiválóság értékelése	3,96	0,78	-0,58	0,63 ^a	0,21***	0,33***	0,15***	0,21***	0,20***	0,18***
Hála	3,74	0,68	-0,52	0,53 ^a	0,56***	0,33***	0,43***	0,49***	0,41***	0,42***
Remény	3,93	0,89	-0,89	0,80	0,77***	0,32***	0,51***	0,74***	0,69***	0,61***
Humor	3,49	0,94	-0,45	0,78	0,41***	0,17***	0,25***	0,33***	0,30***	0,27***
Spiritualitás	3,26	1,19	-0,30	0,85 ^a	0,21***	0,15***	0,15***	0,23***	0,20***	0,14***

Megjegyzések: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ^a= itemszelekció által javítható; P=pozitív érzések, E=elmélyülés; R= pozitív kapcsolatok; M=értelem; A= teljesítmény; SWLS= élettellel való elégedettség

A karaktererősségek közül a legmagasabb átlag pontszámot a Tanulás szeretete ($M=4,39$) és a Kíváncsiság ($M=4,37$) esetében tapasztaltuk, a legalacsonyabbakat pedig az Alázatosság ($M=2,97$), a Megbocsátás ($M=3,17$) és a Vitalitás ($M=3,21$) esetében kaptunk. Néhány alskálánál a pontszámok szélsőséges eloszlását (ferdeség) találtuk, ami a Kíváncsiság, a Tanulás szeretete és az Öszinteség karaktererősségénél a magasabb pontszámok felé való markáns elmozdulást jelzi.

Megbízhatóság

A PERMA-Profilér skálák esetében a Cronbach α értékeik 0,79 - 0,91 között mozogtak, kivéve az elmélyülés skálát, amelynek Cronbach α értéke 0,50 volt, ami gyenge megbízhatóságot jelez. Az étellel való elégedettség skálának magas volt a megbízhatósági mutatója (Cronbach $\alpha=0,88$).

A VIA-IS-M skálák eredményei vegyesek voltak, a legtöbb alskála elérte a minimum 0,6-os Cronbach α értéket, azonban alacsony, de még elfogadható értékeket vett fel Kedvesség ($\alpha=0,66$), Önszabályozás ($\alpha=0,65$), Szépség és kiválóság értékelése ($\alpha=0,63$) alskála. Kifejezetten alacsony megbízhatóság mutatókkal rendelkezik az Ítéloképesség ($\alpha=0,59$), az Alázatosság ($\alpha=0,54$) és a Hála ($\alpha=0,53$) skála. Ezen kívül több skála esetében a megbízhatóság javítható bizonyos itemek elhagyásával, mint például a Szépség és kiválóság értékelése esetében vagy a Hála skálánál (lásd 4. táblázat). Összeségében a mérőeszköz megbízható működése érdekében szükséges volt módosítani az említett alskálákat.

Konvergens validitás

A konvergens validitás vizsgálatához Spearman-féle rangkorrelációs elemzést alkalmaztunk annak érdekében, hogy feltárjuk a karaktererősségek és az étellel való elégedettség, illetve a jóllét különböző dimenziói közötti kapcsolatokat (lásd 4. táblázat). Korábbi kutatások igazolták a karaktererősségek és a jóllét (Wagner és mtsai, 2020a), valamint az étellel való elégedettség (Buschor és mtsai, 2013) közötti együttjárást, ezért pozitív kapcsolatot feltételeztünk a változók között. Az eredmények alapján, majd minden esetben szignifikáns pozitív összefüggést mutattak a karaktererősségek az étellel való elégedettséggel ($r_s = 0,14-0,61$), valamint a jóllét aspektusaival is ($r_s = 0,12-0,77$). Ez alól kivételt képezett Alázatosság, ami szignifikáns negatív kapcsolatban állt a pozitív érzelmekkel ($r_s = -0,12$; $p < 0,01$), az értelemmel ($r_s = -0,12$; $p < 0,01$) és a teljesítménnyel ($r_s = -0,13$; $p < 0,01$), valamint nem mutatott szignifikáns együtt járást az étellel való elégedettséggel, ami eltér az előzetes feltevéseinktől. Az Ítéloképesség szintén nem mutatott szignifikáns kapcsolatot az elmélyüléssel, a pozitív kapcsolatokkal és az étellel való elégedettséggel. A legerősebb együttjárásokat a Remény esetében tapasztaltuk ($r_s = 0,32-0,77$), továbbá a Vitalitás, a Remény, a Hála, a Szeretet és a Kíváncsiság karaktererősségek esetében is magas korrelációs együtthatókat kaptunk. Összességében, a jóllét és a karaktererősségek közötti korrelációs együtthatók robusztusabbak voltak, mint az erősségek és az étellel való elégedettség közötti összefüggések.

5. táblázat. A három adatfelvétel során végzett többszörös lineáris regressziós elemzések eredményei.

Model paraméterei	Függő változók						
	1.vizsgálat		2.vizsgálat		4.vizsgálat		
			Munkahelyi				
	Jóllét	SWLS	Jóllét	Kiegész	Jóllét	SWLS	M
Metszéspont	-15,83***	1,14**	-5,28***	6,27***	-12,34***	0,94	-8,83***
Karaktererősség							
Kreativitás	0,08	0,02	-0,14	0,17	-0,33*	-0,20*	-0,09
Kíváncsiság	0,25	0,06	0,17	-0,43*	0,07	0,24*	0,26*
Ítézőképesség	-0,09	-0,11	-0,05	-0,17	-0,03	0,11	0,05
Tanulás szeretete	0,06	0,00	-0,04	0,32	0,20	-0,22*	-0,04
Perspektíva	0,04	0,05	-0,16	0,03	0,34	0,17	0,11
Bátorság	0,02	-0,14*	-0,23*	0,18	0,09	0,12	0,23*
Kitartás	0,26**	0,11*	-0,04	-0,09	-0,27	-0,08	-0,12
Öszinteség	0,02	-0,11	-0,26	0,25	0,24	0,12	0,00
Vitalitás	0,57***	0,17***	0,52***	-0,63***	0,55***	0,18*	0,18*
Szeretet	0,52***	0,12**	0,08	0,02	0,38**	0,09	0,13
Kedvesség	0,13	-0,01	0,10	-0,06	-0,16	-0,14	-0,14
Társas intelligencia	0,04	-0,04	-0,07	-0,14	-0,05	-0,07	0,15
Csapatmunka	0,07	-0,07	0,13	0,13	-0,03	0,02	0,02
Méltányosság	-0,29***	-0,10*	0,15	-0,06	-0,17	-0,12	-0,02
Vezetői képesség	-0,02	0,02	0,09	-0,17	0,17	0,13	0,00
Megbocsátás	0,15	0,15***	0,23**	-0,08	0,20	0,20**	0,26***
Alázatosság	-0,20*	-0,05	-0,18	-0,01	-0,13	-0,04	0,03
Körültekintés	0,34**	0,14*	0,23	-0,01	-0,13	0,01	0,04
Önszabályozás	0,08	0,00	0,04	0,14	0,40*	0,15	0,17
Szépség és kiválóság értékelése	-0,01	0,01	0,21	-0,03	0,00	-0,09	0,04
Hála	0,70***	0,27***	0,00	-0,17	0,00	-0,04	-0,02
Remény	1,69***	0,65***	0,69***	-0,79***	1,87***	0,66***	0,84***
Humor	0,04	0,01	0,09	-0,01	0,14	-0,01	0,35***
Spiritualitás	-0,09	-0,07*	-0,14*	0,10	0,04	0,11	-0,01
Kontroll változók							
Nem	-0,16	0,09	0,15	-0,25	0,54*	0,41**	0,12
Életkor	-0,02***	-0,01*	-0,01	-0,01	-0,02**	-0,02***	0,00
R^2_{adj}	0,71***	0,43***	0,59***	0,50***	0,66***	0,46***	0,65***

Megjegyzések: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001; nem standardizált paraméterek;

A többszörös lineáris regresszióelemzések elvégzéséhez először a PERMA-Profilér öt fő skáláján alapuló, összesített jóllét mutatót hoztunk létre főkomponens-analízissel. Az elemzésből kapott első főkomponens az eredeti skálák varianciájának 70,5%-át magyarázta, a skálák töltései pedig a

következőképpen alakultak: Pozitív érzelmek (0,52), Elmélyülés (0,21), Pozitív kapcsolatok (0,47), Értelmes célok (0,56) és a Teljesítmény (0,4). Az első főkomponensen elért magasabb pontszámok magasabb szintű jóllétet jeleznek. A regresszióanalízisek eredményei alapján szignifikáns modelleket kaptunk, a karaktererősségek a jóllét varianciájának 72%-át, míg és az élettel való elégedettség varianciájának 42%-át magyarázták. Az eredményeket az 5. táblázat szemlélteti. Mindkét modellben a Remény, a Hála, a Kedvesség, a Szeretet, az Körültekintés, a Kitartás és a Méltányosság erősségeknél volt szignifikáns hatása. Ezzel szemben a Bátorság, a Megbocsátás és a Spiritualitás csak az élettel való elégedettségre volt szignifikáns hatással, az Alázatosság pedig csak a jóllétre. Érdekes megjegyezni, hogy a Bátorságnak, az Alázatoságnak és a Spiritualitásnak szignifikáns negatív hatása volt a függő változókra, ami előzetes elvárásoknak ellentmond. A modellekben a multikollinearitás mérsékelt volt, a variancia inflációs faktor (VIF) értéke a karaktererősségek esetében 1,15 és 2,75 közé tehető.

4.4.4. Összegzés

Az első adatfelvétel célja a VIA-IS-M-H kérdőív első változatának a tesztelése egy nagyobb mintán (N=1001), különös tekintettel a kérdőív belső konzisztenciájának a vizsgálatára. Az eredmények alapján, a skálák többségénél elfogadható megbízhatóságot találtunk ($\alpha < 0,6$), azonban a Hála ($\alpha = 0,53$), az Alázatosság ($\alpha = 0,54$) és az Ítéloképesség ($\alpha = 0,59$) skálák alacsony megbízhatósági értéket mutattak. A Kedvesség ($\alpha = 0,66$), az Önszabályozás ($\alpha = 0,65$), valamint a Szépség és kiválóság értékelése ($\alpha = 0,63$) skálák alacsony, de még elfogadható belső konzisztenciával rendelkeztek. Emellett több skála megbízhatósága javítható lenne bizonyos tételek eltávolításával (lásd 4. táblázat).

A konvergens validitás vizsgálata során a karaktererősségek többsége az előzetes várakozásokkal összhangban szignifikáns pozitív kapcsolatot mutatott a jólléttel és az élettel való elégedettséggel. Kivételt jelentett az Alázatosság, amely gyenge, de szignifikáns negatív korrelációban állt a jóllét egyes dimenzióival. Ez az eredmény összhangban áll Wagner és munkatársai (2020a) megállapításaival, akik szerint az Alázatosság nem, vagy csak gyenge negatív kapcsolatban áll a jóllét különböző aspektusaival. A regressziós modellek szerint a jóllét varianciájának 71%-át, míg az élettel való elégedettség varianciájának 43%-át magyarázták a karaktererősségek, amelyek közül a Remény, a Vitalitás és a Hála bizonyultak a legerősebb prediktoroknak. Ez összhangban van a korábbi kutatásokkal, amelyek ezen erősségeket a boldogságerősségek közé sorolták (Littman-Ovadia és Lavy, 2012; Buschor és mtsai, 2013). A Méltányosság karaktererősségének a regressziós modellben negatív hatása volt a jóllétre és az élettel való elégedettségre. A Méltányosság más vizsgálatokban is gyengébb kapcsolatot mutatott a jóllét aspektusaival (pl. Wagner és mtsai, 2020a).

Az eredmények alapján mindenképpen szükséges módosítani az alacsony megbízhatóságot mutató skálákat (Hála, Alázatosság, Ítéloképesség), hogy megfelelő belső konzisztenciával rendelkező mérőeszközt tudjunk kialakítani, ezekre a módosításokra pedig a második adatfelvételben kerül sor

4.5.Második adatfelvétel

Az első adatfelvétel eredményei alapján a VIA-IS-M-H megbízhatósága több alskála esetében alacsonynak bizonyult (pl. Alázatosság, Hála), ami szükségessé tette a mérőeszköz módosítását. A második adatfelvétel célja az volt, hogy létrehozzunk egy megfelelő belső konzisztenciával rendelkező mérőeszközt. Ebben az adatfelvételben a VIA-IS-M-H bővített változatát alkalmaztuk, a VIA-IS-R-ből származó tételekkel bővítettük ki, továbbá felülvizsgáltuk és módosítottuk azon tételek fordítását, amelyek korábbi elemzések alapján alacsony item–reteszt korrelációval rendelkeztek. Célunk itemszelekció elvégzésével és a skálákhoz a legjobb illeszkedő itemek kiválasztásával a kérdőív végleges, 96 ítemes változatának az elkészítése volt.

4.5.1.Minta

307 fő vett részt az online vizsgálatban, az inkonzisztens válaszadók kiszűrése után 262 fő maradt a mintában. Öt résztvevőt azért zártunk ki az elemzésből, mivel 18 év alattiak voltak, és további 45 résztvevőt pedig az ellentmondásos válaszadás miatt. A résztvevőket közösségi média felületeken értük el. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim volt, egyetlen kritérium a betöltött 18. életév volt. A minta átlagéletkor 35,7 év volt (SD=13,28, 18 és 73 év között). A kitöltők nagy része nő (86,3%, N=226), valamint a felsőfokú végzettségű válaszadók is felülreprezentáltak (72,9%, N=191) a mintában.

4.5.2. Mérőeszközök

Ebben az adatfelvételben csak a VIA-IS-M-H kérdőív módosított, 119 tételre kibővített változatát alkalmaztuk. A kérdőívnek ezen változatában egyes skálák 5 tételből álltak (Kíváncsiság, Bátorság, Kitartás, Öszinteség, Vezetői képesség, Szépség és a kiválóság értékelése), néhányat 6 ítemre bővítettünk ki (Ítéloképesség, Tanulás szeretete, Kedvesség, Csapatmunka, Megbocsátás, Önszabályozás, és Hála) és egy alskála állt 7 ítemből (Alázatosság). Célunk az ítemek hozzáadásával az volt, hogy az alacsonyabb megbízhatóságú alkálák belső konzisztenciáján esetlegesen az ítemek cserével javítani tudjunk. Ezen túl egyes, nehezebben érthető és az előző vizsgálat alapján alacsony item-totál korrelációval rendelkező ítemek fordításán módosítottunk, összesen 13 ítem esetében. A módosítások szoros együttműködésben történtek VIA Intézet munkatársaival és az ő jóváhagyásukkal alakítottuk ki a mérőeszköz végleges verzióját.

4.5.3. Adatok elemzése, eredmények

A statisztikai elemzéseket az item szelekció elvégzésével kezdtük, aminek a célja a megbízhatósági mutatók maximalizálása volt figyelembe véve a VIA-IS-M szerkezetét, vagyis a két pozitív és két fordított item megtartását alskálánként. Ez alól kivételt képezett a Csapatmunka skála, ami az eredeti verzióban is csak egy negatív tételt tartalmazott. A Kitartás skála esetében pedig három negatív tételt megtartásával tudtuk elérni a legmagasabb megbízhatósági mutatót ($\alpha=0,85$). Összesen 7 itemet helyessítettünk a VIA-IS-R kérdőívől származó új itemmel (lásd. 6. táblázat).

6. táblázat. A VIA-IS-M-H leíró statisztikája és megbízhatósági értékei a 2. adatfelvételen

Karaktererősség	M	SD	Ferdeség	Módosított itemek	α
Kreativitás	3,95	0,78	-0,60	1 módosított*	0,82
Kíváncsiság	4,44	0,60	-1,50	2 módosított	0,75
Ítézőképesség	3,35	0,78	-0,22	1 módosított	0,68
Tanulás szeretete	4,56	0,63	-1,64	1 módosított	0,86
Perspektíva	3,81	0,80	-0,92	1 módosított	0,81
Bátorság	3,70	0,76	-0,37	2 módosított	0,72
Kitartás	3,74	0,97	-0,64	1 cserélt	0,85
Őszinteség	4,29	0,71	-1,31	-	0,84
Vitalitás	3,21	0,99	-0,31	1 módosított	0,84
Szeretet	3,73	1,05	-0,57	-	0,87
Kedvesség	4,23	0,59	-0,50	2 cserélt	0,62
Társas intelligencia	3,95	0,81	-0,71	1 módosított	0,77
Csapatmunka	3,25	1,00	-0,26	1 cserélt	0,80
Méltányosság	3,81	0,84	-0,46	-	0,80
Vezetői képesség	3,35	1,02	-0,20	-	0,81
Megbocsátás	3,16	0,83	0,08	1 módosított, 1 cserélt	0,67
Alázatosság	3,32	0,85	-0,21	-	0,71
Körültekintés	3,57	0,85	-0,54	1 módosított	0,77
Önszabályozás	3,42	0,81	-0,42	-	0,69
Szépség és kiválóság értékelése	4,10	0,76	-0,87	1 módosított	0,67
Hála	3,81	0,78	-0,46	2 cserélt	0,69
Remény	3,96	0,88	-0,77	-	0,77
Humor	3,46	0,87	-0,29	-	0,74
Spiritualitás	3,43	1,12	-0,45	-	0,83

* A „módosított” jelző az itemek magyar fordításában
történő módosításokra utal

Az 6. táblázat szemlélteti leíró statisztikai adatokat és a megbízhatósági mutatókat. A leíró statisztikai eredményeket tekintve, az előző vizsgálathoz hasonlóan a legmagasabb átlagértéket a Kíváncsiság ($M=4,44$) és a Tanulás szeretete ($M=4,56$) skálák esetében találtuk, habár a Kedvesség ($M = 4,23$) és a Szépség és kiválóság értékelése ($M = 4,10$) skálákon is viszonylag magas átlagértékeket értek el. A legalacsonyabb átlagértéket ebben a vizsgálatban a Megbocsátás alskála ($M=3,16$) kapta. Néhány karaktererősség esetében (Tanulás szeretete, Kíváncsiság, Őszinteség) a ferdeséget jelző mutató magas, ami enyhe plafonhatásra utal, a magasabb pontszámok irányába való markáns elmozdulást jelzi.

A skálák belső konzisztenciájának növelése érdekében végrehajtott módosítások eredményesnek bizonyultak. Az előző vizsgálatban a legalacsonyabb megbízhatósággal rendelkező Hála alskála is meghaladta az elfogadható megbízhatósági kritériumot ($\alpha=0,69$). A további korábban alacsony reliabilitású skálák, mint az Ítéloképesség, Szépség és a kiválóság értékelése, Alázatosság esetében szintén magasabb belső konzisztencia figyelhető meg (lásd. 6. táblázat). Összességében mindegyik alskála elérte a minimum megbízhatósági kritériumot, ugyanakkor a Kedvesség alskála továbbra is viszonylag alacsony megbízhatósági értéket mutatott ($\alpha = 0,62$).

Feltáró faktoranalízis

A Kaiser-Meyer-Olkin-féle mutató alapján ($KMO=0,83$) az adatok alkalmasak a faktorelemzésre. A párhuzamos elemzés alapján az ideális faktorszám hat, míg a Velicer-féle MAP-kritérium három faktor esetén érte el a minimális értéket. Az elemzés során a háromfaktor megoldás mellett döntöttünk, aminek az eredményeit a 7. táblázat mutatja be részletesen.

A három faktor együttesen a változók varianciájának 41%-át magyarázza. A faktorok között gyenge vagy mérsékelt korreláció tapasztalható. A kapott faktorstruktúra többnyire összhangban áll a McGrath (2015) által javasolt háromfaktoros modellel (lásd 5. ábra). Az 1. faktor a Kíváncsiság, a 2. faktor az Önkontroll, a 3. faktor pedig a Gondoskodás dimenziójához hasonlóak. Azonban bizonyos karaktererősségek faktortöltése viszonylag alacsony volt (pl. Alázatosság, Remény, Humor és Spiritualitás), valamint néhány erősségnél több faktorban is magasabb faktortöltések voltak jellemzőek, mint a Kitartás, a Perspektíva, a Vitalitás, a Méltányosság és Remény esetében.

7. táblázat. Feltáró faktoranalízisek eredményei a három adatfelvételen

Karaktererősség	2.adatfelvétel			3.adatfelvétel			4.adatfelvétel		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Kreativitás	0,77	-0,05	-0,09	0,83	-0,14	-0,03	0,88	-0,15	-0,07
Kíváncsiság	0,66	-0,16	0,13	0,71	-0,04	-0,01	0,79	-0,03	-0,09
Ítézőképesség	0,00	0,80	-0,28	-0,01	0,85	-0,25	-0,12	-0,02	0,67
Tanulás szeretete	0,51	-0,08	0,10	0,46	0,00	0,09	0,67	-0,14	0,01
Perspektíva	0,53	0,31	0,03	0,51	0,29	-0,04	0,67	-0,14	0,30
Bátorság	0,68	0,14	-0,02	0,77	0,02	-0,06	0,72	-0,06	0,01
Kitartás	0,41	0,53	-0,01	0,14	0,52	0,09	0,34	0,10	0,45
Öszinteség	0,04	0,54	0,25	0,08	0,58	0,02	0,19	0,14	0,45
Vitalitás	0,36	0,05	0,40	0,25	0,01	0,37	0,26	0,48	0,08
Szeretet	0,14	0,01	0,51	0,07	-0,03	0,54	-0,14	0,73	0,06
Kedvesség	0,11	0,03	0,54	0,15	0,07	0,55	0,27	0,24	0,15
Társas intelligencia	0,22	0,06	0,47	0,29	0,10	0,29	0,45	0,17	0,10
Csapatmunka	-0,03	-0,19	0,42	-0,02	-0,10	0,45	0,10	0,38	-0,08
Méltányosság	-0,24	0,35	0,51	0,02	0,35	0,37	-0,08	0,38	0,39
Vezetői képesség	0,62	0,10	0,02	0,77	-0,05	-0,09	0,70	0,01	0,00
Megbocsátás	-0,20	0,09	0,49	0,00	0,04	0,50	-0,24	0,58	0,13
Alázatosság	-0,35	0,22	0,17	-0,45	0,41	0,17	-0,23	-0,15	0,44
Körültekintés	-0,09	0,85	-0,07	-0,05	0,92	-0,15	0,03	-0,03	0,76
Önszabályozás	0,20	0,80	-0,14	-0,05	0,97	-0,15	0,22	-0,03	0,74
Szépség és kiválóság ékelése	0,11	-0,24	0,47	0,07	-0,13	0,46	0,06	0,42	-0,11
Hála	0,06	0,05	0,73	-0,07	0,00	0,81	-0,14	0,81	0,07
Remény	0,39	0,13	0,37	0,24	0,13	0,39	0,31	0,50	0,04
Humor	0,28	0,07	0,16	0,26	0,07	0,14	0,36	0,15	-0,08
Spiritualitás	0,06	-0,04	0,32	-0,20	-0,11	0,56	0,10	0,32	-0,15
Magyarázott variancia	0,15	0,13	0,13	0,14	0,14	0,12	0,18	0,12	0,11
Faktor korrelációk									
1	-			-			-		
2	0,17	-		0,35	-		0,64	-	
3	0,47	0,38	-	0,55	0,47	-	0,21	0,29	-
Faktorstruktúra közötti egyezés									
2. adatfelvétel	-								
3. adatfelvétel	0,88 (0,72)			-					
4. adatfelvétel	0,75 (0,42)			0,84 (0,63)			-		

Megjegyzések. A 0,40 feletti faktortöltések vannak vastaggal szedve; a faktormegoldások közötti egyezőséget Rand-index méri, a zárójelben lévő értékek a korrigált Rand-index-et jelölik.

4.5.4. Összegzés

A második vizsgálat célja a VIA-IS-M-H kérdőív belső konzisztenciájának javítása, különös tekintettel az alacsony megbízhatóságot mutató alskálákra (pl. Hála, Ítélnőképesség, Alázatosság), valamint a mérőeszköz véglegesített változatának kidolgozása volt. A fordításban történt módosításoknak és az egyes itemek cseréjének köszönhetően a korábban alacsony megbízhatóságot mutató skálák értéke javult, és minden skála elfogadható belső konzisztenciát mutatott ($\alpha > 0,6$), azonban a Kedvesség esetében még mindig viszonylag alacsony a reliabilitás ($\alpha = 0,62$) értéket vett fel. A megbízhatósági mutatók elemzésén túl feltáró faktoranalízist is végeztünk, ami alapján a háromfaktoros megoldás illeszkedik a legjobban az adatokhoz, hasonlóan a McGrath (2015) által javasolt modellhez. Néhány karaktererősség (pl. Alázatosság, Remény, Humor, Spiritualitás) azonban alacsony faktortöltéseket mutatott, vagy nem illeszkedett egyértelműen a meghatározott faktorstruktúrába.

Összességében, a VIA-IS-M-H a módosításoknak köszönhetően elfogadható megbízhatósági értékeket mutatott, de további vizsgálatokra volt szükség ahhoz, hogy ezt a módosított változatot véglegesnek tekintsük.

4.6. Harmadik adatfelvétel

A harmadik vizsgálatban a VIA-IS-M-H kérdőív módosított változatának a működését teszteltük pedagógus mintán. Célunk a kérdőív véglegesnek szánt verziójának megbízhatóságáról, validitásáról és faktorszerkezetéről adatokat gyűjteni.

4.6.1. Minta

Az online adatgyűjtésbe általános és középiskolában dolgozó pedagógusokat vontunk be, a vizsgálatba való bekerülés kritériuma a jelenleg is aktív pedagógusi munkaviszony volt. A pedagógusokat online felületeken keresztül értük el, összesen 264 fő töltötte ki a kérdőíveket, a válaszadók szűrése után 223 fő maradt a végleges mintában. A demográfia adatokat nézve, az átlagéletkor 47,7 év volt ($SD = 9,32$). A mintában a nők erősen felülreprezentáltak voltak (92,4%, $N = 206$), a válaszadók 79,8%-a ($N = 178$) házas vagy párkapcsolatban él.

4.6.2. Mérőeszközök

A VIA-IS-M-H mellett a *Munkahelyi Jólét Kérdőívet* (Kun és mtsai, 2017) alkalmaztuk, ami Seligman PERMA modellje (2011) alapján definiálja a jóllétet. Összesen 35 itemet tartalmazó mérőeszköz, az 5 jóllét elem mellett (Pozitív érzelmek, Elmélyülés, Pozitív kapcsolatokat, Értelem, jelentés és Teljesítmény, siker), 8 itemmel méri fél a munka negatív aspektusait. Az itemek munkahelyi környezetre vannak megfogalmazva (pl. "Fontos számomra, hogy a munkám értelmet

adjon az életemnek.”). A válaszadóknak egy 5 fokú Likert-skálán kellett értékelniük az adott tételeket, a magasabb értékek nagyobb jóllét-érzetre utalnak.

Maslach-féle Kiegészítés Kérdőív (MBI, Maslach és Jackson, 1981) pedagógusok számára megalkotott változatát alkalmaztuk. A mérőeszköz 22 itemből áll, ami a kiegészítés három dimenzióját méri fel, az érzelmi kimerültséget (9 tétel), a deperszonalizációt (5 tétel) és a személyes hatékonyság csökkenésének szubjektív mértékét (8 tétel). A tételeket egy 7 fokú Likert-skálán kell értékelni a válaszadóknak.

4.6.3. Adatok elemzése, eredmények

Az adatok elemzése leíró statisztikai vizsgálatokkal kezdődött, aminek az eredményeit a 8. táblázat szemlélteti. A legmagasabb átlagértékeket a Tanulás szeretete ($M = 4,55$), az Őszinteség ($M = 4,54$) és a Kíváncsiság ($M = 4,40$) karaktererőségek esetében figyelhető meg. Ugyanakkor több karaktererősség esetében is magas, 4 feletti átlagpontszámokat értek el (pl.: Kitartás, Szeretet, Kedvesség, Méltányosság, Szépség és kiválóság értékelése, Hála). A legalacsonyabb átlagértékeket az Alázatosság ($M=3,19$) és a Spiritualitás ($M=3,26$) vette fel. Három karaktererősség (Tanulás szeretete, Kíváncsiság, Őszinteség) esetében 1 feletti ferdeség volt jellemző, ami a magasabb pontszámok felé való enyhe elmozdulást jelzi.

Megbízhatóság

Maslach-féle Kiegészítés kérdőív alskálái esetében a belső konzisztencia megfelelő volt az érzelmi kimerültség ($\alpha = 0,88$), a deperszonalizáció ($\alpha = 0,72$) és a személyes teljesítmény ($\alpha = 0,81$) vonatkozásában is. A Munkahelyi Jóllét kérdőív alskáláinak a Cronbach-alfa mutatói ($\alpha=0,7-0,92$) szintén megbízhatóak voltak. A karaktererőségek tekintetében minden alskála elérte a minimum 0,6-os megbízhatósági értéket (lásd 8. táblázat), azonban viszonylag alacsony megbízhatóságot mutat a Szépség és kiválóság értékelése ($\alpha=0,61$) és a Hála ($\alpha=0,62$) skála.

Konstruktum validitás

A konvergens validitás vizsgálatához a karaktererőségek és a munkahelyi jóllét közötti kapcsolatot elemeztük, míg a divergens validitáshoz a karaktererőségek és a kiegészítés közötti összefüggéseket vizsgáltuk, ahol negatív kapcsolatot feltételeztünk. A kritériumváltozókra főkomponens-analízist végeztünk, a munkahelyi jóllét indexet a Munkahelyi Jóllét Kérdőív hat alskálája alapján alakítottuk ki. Az első főkomponens az eredeti skálák varianciájának 64,1%-át tette ki, a komponens töltései pedig a következőképpen alakultak: Pozitív érzelmek (0,54), Elmélyülés (0,49), Értelme (0,29), Teljesítmény (0,26), A munka negatív aspektusai (-0,35). Az első főkomponens magasabb értékei magasabb munkahelyi jóllétnek felelnek meg. A kiegészítés esetében a főkomponens-analízis eredményeként kapott első főkomponens az MBI-ES három

dimenziójának varianciájának körülbelül 70,4%-át tette ki. Az érzelmi kimerültség (0,84), a deperszonalizáció (0,43) és a személyes teljesítmény (-0,32) komponenstöltése voltak, ami azt jelzi, hogy az első főkomponens magasabb értékei a kiégés magasabb szintjét jelzik.

8. táblázat. Leíró statisztikai értékek és Spearman-féle rangkorrelációs elemzések a harmadik adatfelvételre vonatkozóan

Karaktererősségek	M	SD	Ferdeség	α	Munkahelyi jóllét	Kiégés
Kreativitás	3,93	0,70	-0,46	0,79	0,15*	-0,21**
Kíváncsiság	4,40	0,56	-1,19	0,76	0,22**	-0,25***
Ítézőképesség	3,47	0,76	-0,39	0,72	0,17*	-0,17*
Tanulás szeretete	4,55	0,61	-1,55	0,84	0,15*	-0,12
Perspektíva	3,85	0,67	-0,73	0,76	0,19**	-0,23***
Bátorság	3,67	0,79	-0,31	0,77	0,26***	-0,30***
Kitartás	4,13	0,72	-0,73	0,74	0,21**	-0,25***
Őszinteség	4,54	0,49	-1,04	0,75	0,12	-0,14*
Vitalitás	3,55	0,84	-0,46	0,77	0,62***	-0,63***
Szeretet	4,09	0,83	-0,74	0,84	0,40***	-0,31***
Kedvesség	4,26	0,62	-0,87	0,70	0,34***	-0,34***
Társas intelligencia	3,84	0,71	-0,57	0,71	0,27***	-0,28***
Csapatmunka	3,46	0,90	-0,35	0,87	0,28***	-0,14*
Méltányosság	4,10	0,69	-0,42	0,76	0,30***	-0,27***
Vezetői képesség	3,44	0,81	-0,31	0,70	0,30***	-0,32***
Megbocsátás	3,63	0,83	-0,51	0,71	0,42***	-0,31***
Alázatosság	3,19	0,81	-0,08	0,73	-0,09	0,04
Körültekintés	3,53	0,84	-0,29	0,82	0,23***	-0,18**
Önszabályozás	3,61	0,73	-0,62	0,69	0,22**	-0,22**
Szépség és kiválóság ékelése	4,12	0,67	-0,59	0,61	0,22**	-0,17*
Hála	4,05	0,66	-0,51	0,62	0,35***	-0,36***
Remény	4,05	0,78	-0,92	0,78	0,69***	-0,66***
Humor	3,65	0,83	-0,33	0,76	0,29***	-0,27***
Spiritualitás	3,26	1,19	-0,18	0,84	0,06	-0,06

Megjegyzések: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

A karaktererősségek a munkahelyi jólléttel gyenge, illetve közepes erősségű pozitív kapcsolatban álltak (lásd 8. táblázat), a Remény ($r_s=0,69$) és a Vitalitás ($r_s=0,62$) mutatta a legszorosabb kapcsolatot. Az Őszinteség, az Alázatosság és a Spiritualitás pedig nem áll szignifikáns kapcsolatban a munkahelyi jólléttel. A karaktererősségek többsége szignifikáns negatív kapcsolatot mutatott a kiégéssel, a legerősebb szintén a Remény ($r_s= -0,66$) és a Vitalitás ($r_s=0,63$) erősségeivel áll fent. A Tanulás szeretete, a Spiritualitás és az Alázatosság pedig nem áll kapcsolatban a kiégéssel. Az összefüggések nagyrészt az előzetes várakozásoknak megfelelően alakultak, pozitív irányú korreláció a jólléttel és negatív a kiégéssel.

A többszörös lineáris regresszioelemzés eredményei alapján (lásd. 4. Táblázat) a karaktererőségek szignifikánsan magyarázták a jóllét és a kiégés varianciáját, a modell magyarázó ereje 59%, illetve 50% volt. A jóllét esetében szignifikáns pozitív hatása volt a Reménynek, a Vitalitásnak, a Megbocsátásnak és negatív hatása a Bátorságnak és a Spiritualitásnak. A kiégésre szignifikáns negatív hatással volt Remény, a Vitalitás és a Kíváncsiság. A modellekben a multikollinearitás mérsékelt volt, a variancia inflációs faktorok 1,23 és 3,62 között mozogtak a karaktererőségek esetében.

Feltáró faktoranalízis

A Kaiser-Meyer-Olkin-féle mutató alapján ($KMO=0.83$) az adatok alkalmasak voltak a faktorelemzésre. A párhuzamos elemzés öt faktort javasolt, míg a Velicer-féle MAP-kritérium három faktor esetén érte el a minimális értéket. Az ajánlott faktorszámokkal ellentétben tovább vizsgáltuk a háromfaktoros struktúrát, hogy az eredményeinket a második tanulmányban kapott eredményekkel és a McGrath (2015) által javasolt faktorstruktúrával is össze lehessen vetni.

A három faktor együttesen a változók varianciájának körülbelül 40%-át tette ki (lásd a 7. táblázat). A faktorok között mérsékelt korrelációk állt fenn. A kapott faktorstruktúra nagymértékben megfelel a McGrath (2015) által javasolt modellnek, az 1. faktor a Kíváncsiság, a 2. faktor az Önkontroll a 3. faktor pedig a Gondoskodás dimenzióinak felel meg. Egyes karaktererőségek esetében a faktortöltések viszonylag alacsonyak voltak (Vitalitás, Társas intelligencia, Remény és Humor), míg egyes erősségeknél több faktorban is magasabb faktortöltést mutattak (pl. Társas intelligencia és Méltányosság).

4.6.4. Összegzés

A harmadik vizsgálat célja a VIA-IS-M-H javasolt végleges változatának pszichometriai tulajdonságainak tesztelése volt, különös tekintettel a belső konzisztenciára, validításra és faktorszerkezetre. A VIA-IS-M-H összes alszkálájának Cronbach α értékei meghaladták a 0,6-os elfogadható küszöbértéket, ami megfelelő belső konzisztenciáról tanúskodik. Bár a Szépség és kiválóság értékelése ($\alpha=0,61$) és a Hála ($\alpha=0,62$) alszkálák megbízhatósága alacsonyabb, ezek még mindig elfogadható határon belül mozognak. A validitási vizsgálatok alapján a karaktererőségek többsége gyenge vagy közepes erősségű korrelációt mutatott a munkahelyi jóllét, valamint a kiégés változóival, amely összhangban áll a korábbi empirikus eredményekkel és elméleti előfeltevésekkel (pl. Wagner és mtsai, 2020a; Casali és Feraco, 2025; Allan és mtsai, 2019b). A legerősebb összefüggések a Vitalitás és a Remény alszkálák esetében mutatkoztak meg mind a jóllét, mind a kiégés tekintetében. Ezzel szemben az Öszinteség, az Alázatosság és a Spiritualitás alszkálák gyenge vagy nem szignifikáns kapcsolatot mutattak a jólléttel, ami arra utalhat, hogy ezek az erősségek

kevésbé relevánsak a pedagógusok munkahelyi jólléte szempontjából. A feltáró faktoranalízis alapján hasonló az előző vizsgálathoz a háromfaktoros struktúrára illeszkedtek a legjobban az adatok, amely nagyrészt átfedésben a McGrath (2015) által leírtakkal. Ugyanakkor néhány karaktererősség (Vitalitás, a Társas intelligencia, a Méltányosság, a Remény és a Humor) viszonylag alacsony vagy diffúz faktortöltéssel rendelkezett.

A VIA-IS-M-H kérdőív ebben a vizsgálatban megfelelő pszichometriai tulajdonságokat mutatott, azonban az eredmények értelmezését korlátozza, hogy a mintát pedagógusok egy viszonylag kis, specifikus csoportja alkotta, így a kérdőív egy általános populációban történő tesztelése is szükséges.

4.7. Negyedik adatfelvétel

A validációs vizsgálatsorozat záró adatfelvétele során a VIA-IS-M-H végleges verzióját egy általánosabb felnőtt mintán teszteltük. A kutatás célja az volt, hogy a speciális populáció (pedagógusok) vizsgálatát követően egy szélesebb mintán is igazoljuk a mérőeszköz megbízhatóságát és megfelelő működését.

4.7.1.Minta

Az online vizsgálatban összesen 478 személy vett részt, az adatok szűrése után 392 fő maradt a végleges mintában. A résztvevőket közösségimédia platformokon keresztül értük el, a vizsgálatba való bekerülés kritériuma a betöltött 18. életév volt. A kitöltés anonim és önkéntes módon zajlott. A minta átlagéletkora 40,1 év volt ($SD=15.15$), többségében női kitöltők (81,4%, $N=319$), felsőfokú végzettséggel rendelkezők vagy folyamatban lévő felsőfokú tanulmányokat végző személyek (75,3 %, $N=295$), valamint házasságban vagy párkapcsolatban élők (65,6%, $N=257$) vettek részt az adatfelvételben.

4.7.2. Mérőeszközök

A VIA-IS-M-H kérdőív mellett a korábban már bemutatott Eléttel való elégedettség skálát (Martos és mtsai, 2014) és PERMA Jóllét Profil kérdőívet (Butler és Kern 2016) alkalmaztuk. Ebben az adatfelvételben a PERMA Jóllét Profil kérdőív Varga és munkatársai (2022) által adaptált magyar verzióját vettük fel a kitöltőkkel.

Ezenkívül a *Mentális Egészség Tesztet* (MET) (Vargha és mtsai, 2020) használtuk, amely a személy érzelmi, pszichológiai, szociális és spirituális jellemzőit méri öt alskála segítségével: Jóllét, Savoring, Alkotó-végrehajtó hatékonyság, Önreguláció és Reziliencia. A mérőeszköz 17 itemből tevődik össze, a válaszadóknak egy 6 fokú Likert-skálán kell értékelniük tételeket, az alapján, hogy mennyire tartják jellemzőnek saját magukra vonatkozóan. A skálák magasabb pontszámai jobb

mentális egészséget jeleznek. Az egyes alskálák jelentése a következő:

- Jóllet (J): a szubjektív jóllet felmérésére alkalmas (3 item).
- Savoring (S): az élet pozitív megismerési folyamataira fókuszál (3 item)
- Alkotó-végrehajtó hatékonyság (AV): azokra a stratégiákra, cselekvésekre utal, amik segítik az egyént a nehéz helyzetekhez való alkalmazkodásban/ vagy a körülmények megváltoztatásában, hozzásegítik a célok eléréshez és terveit végrehajtásához (5 item).
- Önreguláció (Ö): a kogníció, a figyelem és az érzelmek ellenőrzésére utal (3 item).
- Reziliencia (R): pszichológiai rugalmasságot, ellenállóképességet mér (3 item).

4.7.3. Adatok elemzése, eredmények

Az adatok leíró statisztikai értékei tekintve (lásd 9. táblázat) a Tanulás szeretete ($M=4,39$), az Öszinteség ($M=4,3$) és a Kíváncsiság ($M=4,14$) kapta a legmagasabb átlagpontszámot, a Csapatmunka ($M=3,11$) a Megbocsátás ($M=3,22$) és a Spiritualitás ($M=3,22$) pedig legalacsonyabbat. Három karaktererősség (Öszinteség, Kíváncsiság és Tanulás szeretete) esetében a ferdeségindex plafonhatásra utal, a pontszámok eloszlása a magasabb értékek felé tolódott el.

Megbízhatóság

A megbízhatósági mutatók megfelelőek volt az élettől való elégedettség ($\alpha = 0,89$) és a Mentális Egészség Teszt alskálái ($\alpha=0,76-0,91$) esetében is. A PERMA Profil kérdőív alskálái többnyire jó megbízhatóságról tanúskodtak ($\alpha=0,73-0,89$), egyedül az Elmélyülés mutatott alacsony a Cronbach-alfa értéket ($\alpha=0,52$). A VIA-IS-M-H kérdőív skáláit vizsgálva, minden esetben magasabb volt a megbízhatósági mutatót a minimum 0.6-os értéknél (lásd 9. táblázat). Az Ítéletképeség alskála esetében 4 item helyett technikai okokból 3 itemet került felvételre, ami felelős lehet az alacsonyabb reliabilitás értékért ($\alpha=0,62$), továbbá a Hála ($\alpha=0,65$) esetében kaptunk még alacsonyabb értéket.

Konvergens validitás

A konvergens validitás vizsgálatához az első adatfelvételhez hasonlóan a jólletet a PERMA modell alapján és élettől való elégedettséget alkalmaztunk. Ebben az adatfelvételben a Mentális Egészség Tesztet is alkalmaztunk és feltételeztük, hogy a karaktererősséggel pozitív együtt járás fog mutatni. A Mentális Egészség Teszt estében főkomponenst analízissel hoztunk létre az összesített skálát, az első főkomponens 50.9% magyarázza a teljes varianciának. Az alskálák komponens töltései az alábbiak szerint alakultak: Jóllet (0,57), Savoring (0,4), Alkotó-végrehajtó hatékonyság (0,29), Önreguláció (0,32), Reziliencia (0,57).

9. táblázat. Leíró statisztikai értékek és Spearman-féle rangkorrelációs elemzések a negyedik adatfelvételre vonatkozóan

Karaktererősség	M	SD	Ferdeség	α	P	E	R	M	A	SWLS	MET
Kreativitás	3,89	0,82	-0,50	0,81	0,34***	0,28***	0,13	0,34***	0,35***	0,24***	0,39***
Kíváncsiság	4,28	0,73	-1,16	0,80	0,42***	0,37***	0,17	0,40***	0,39***	0,30***	0,48***
Ítéliképesség	3,22,	0,83	0,01	0,62	0,07	-0,11	0,08	0,06	0,18	0,13**	0,13**
Tanulás szeretete	4,39	0,69	-1,15	0,83	0,29***	0,31***	0,08	0,29***	0,33***	0,15**	0,31***
Perspektíva	3,85	0,73	-0,53	0,78	0,35***	0,14	0,23**	0,36***	0,40***	0,29***	0,41***
Bátorság	3,68	0,85	-0,39	0,76	0,43***	0,19*	0,19*	0,38***	0,37***	0,34***	0,47***
Kitartás	3,92	0,85	-0,75	0,80	0,36***	0,07	0,21**	0,38***	0,58***	0,33***	0,40***
Öszinteség	4,33	0,69	-1,42	0,81	0,27***	0,06	0,18	0,27***	0,46***	0,25***	0,30***
Vitalitás	3,28	0,97	-0,34	0,79	0,62***	0,30***	0,41***	0,56***	0,53***	0,48***	0,57***
Szeretet	3,83	1,03	-0,59	0,89	0,45***	0,14	0,44***	0,40***	0,31***	0,35***	0,44***
Kedvesség	4,14	0,63	-0,74	0,66	0,23**	0,13	0,13	0,22**	0,26***	0,50***	0,26***
Társas intelligencia	3,92	0,78	-0,77	0,76	0,35***	0,11	0,28***	0,35***	0,31***	0,28***	0,44***
Csapatmunka	3,11	0,99	-0,18	0,86	0,26***	0,16	0,2*	0,18	0,13	0,18***	0,28***
Méltányosság	3,73	0,89	-0,62	0,82	0,28***	0,12	0,12	0,24***	0,28***	0,21***	0,34***
Vezetői képesség	3,33	0,99	-0,18	0,79	0,42***	0,20**	0,28***	0,39***	0,41***	0,36***	0,43***
Megbocsátás	3,22	0,87	-0,08	0,69	0,38***	0,17	0,25***	0,29***	0,23***	0,33***	0,41***
Alázatosság	3,23	0,87	-0,11	0,72	-0,15	-0,21**	-0,19*	-0,17	-0,07	-0,14**	-0,14**
Körültekintés	3,53	0,84	-0,25	0,78	0,15	-0,08	0,13	0,17	0,32***	0,19***	0,22***
Önszabályozás	3,50	0,77	-0,44	0,66	0,32***	-0,04	0,22**	0,34***	0,51***	0,30***	0,35***
Szépség és kiválóság értékelése	3,93	0,77	-0,89	0,69	0,20*	0,27***	0,18	0,23***	0,14	0,15**	0,24***
Hála	3,85	0,77	-0,54	0,65	0,43***	0,19*	0,32***	0,40***	0,31***	0,32***	0,41***
Remény	3,95	0,89	-0,81	0,79	0,75***	0,28***	0,47***	0,74***	0,64***	0,63***	0,75***
Humor	3,53	0,91	-0,31	0,76	0,41***	0,16	0,24***	0,25***	0,24***	0,25***	0,48***
Spiritualitás	3,22	1,16	-0,25	0,84	0,23***	0,21**	0,10	0,24***	0,18*	0,24***	0,20***

Megjegyzések: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; P=pozitív érzések, E=elmélyülés; R= pozitív kapcsolatok; M=értelem; A= teljesítmény; SWLS= étellel való elégedettség; MET= mentális egészség

A korrelációs elemzések alapján a karaktererősségek gyenge- és közepes erősségű kapcsolatot mutattak a jólléttel, az étellel való elégedettséggel és a mentális egészséggel, ami összhangban van az előzetes elvárásainkkal. A Remény mutatta mindhárom változóval a legszorosabb együttjárást ($r_s = 0,63-0,75$). A karaktererősségek és a jóllét dimenzióinak korrelációs mintázatai többnyire hasonlóak voltak az első vizsgálatban megfigyelttekhez. Az Alázatosságnak jelen adatfelvételben is negatív kapcsolatban állt a jóllét dimenzióival, az elmélyülés ($r_s = -0,21$, $p < 0,01$) és a pozitív kapcsolatok esetében ($r_s = -0,19$, $p < 0,05$) volt szignifikáns az együttjárás. Az Ítéliképesség nem

mutatott szignifikáns kapcsolatot a PERMA egyik dimenziójával sem, továbbá egyes karaktererősségek esetében, mint Csapatmunka, Körültekintés és Méltányosság gyengébb korrelációkat figyeltünk meg.

A lineáris regresszióanalízisek elvégzésekor a PERMA Profil kérdőív skáláiból létrehozott főkomponenst alkalmaztuk, ami a variancia 65,5 %-át magyarázza az alábbi komponens töltésekkel: Pozitív érzelmek (0,54), Elmélyülés (0,2), Pozitív kapcsolatok (0,5), Értelme (0,57) és Teljesítmény (0,3) eredményei alapján (lásd 5. táblázat) a karaktererősségek szignifikáns magyarázóerőt mutattak a jóllét ($R^2 = 0,66$), az élettel való elégedettség ($R^2 = 0,46$) és a mentális egészség ($R^2 = 0,65$) tekintetében. A Reménynek és a Vitalitásnak mindhárom modellben szignifikáns pozitív hatása volt. A jóllétre az Önszabályozásnak és a Szeretetnek volt még szignifikáns pozitív hatása. A Megbocsátás az élettel való elégedettségre és a mentális egészségre is pozitívan hatott. A Humor és a Bátorság pedig csak a mentális egészségre volt szignifikáns pozitív hatással. Az előzetes elvárásoknak ellentmond, hogy a Kreativitás a jóllétre és az élettel való elégedettségre, a Tanulás szeretete pedig az élettel való elégedettségre szignifikáns negatív hatással volt. A modellek mérsékelt mértékű multikollinearitást mutattak, a variancia inflációs faktorok (VIF) 1,18 és 3,04 között mozogtak.

Feltáró faktoranalízis

A Kaiser-Meyer-Olkin mutató ($KMO=0.87$) ebben a vizsgálatban is megfelelő volt, ami alapján az adatok alkalmasak a faktorelemzés elvégzésére. A párhuzamos elemzés szerint az ideális factorszám 7, míg a Velicer-féle MAP-kritérium minimális értékét három faktor esetében érték el. A korábbi adatfelvételekhez hasonlóan a háromfaktoros megoldás tesztelése mellett döntöttünk. A három faktor együttesen a változók varianciájának körülbelül 39%-át magyarázza (lásd 7. táblázat). A faktorok között mérsékelt korreláció tapasztalható. Az előző elemzésekhez hasonlóan a kapott faktorstruktúra többnyire átfedésben van McGrath (2015) által javasolt faktorszerkezettel, azonban a faktortöltés viszonylag alacsony volt több karaktererősség esetében (Ítéloképesség, Kedvesség, Csapatmunka, Humor és Spiritualitás).

4.7.4. Összegzés

A negyedik adatfelvétel célja volt, hogy a VIA-IS-M-H kérdőív végleges verziójának pszichometriai jellemzőit egy általános felnőtt mintán is teszteljük. A korábbiakhoz hasonlóan megfelelő megbízhatósági értékeket tapasztaltunk a VIA-IS-M-H összes alskálájánál, az Ítéloképesség esetében pedig az alacsonyabb reliabilitás ($\alpha=0,62$) valószínűleg a technikai probléma miatt történhetett (3 itemet vettük fel a 4 helyett). A korrelációs elemzések során a Remény mutatta a legszorosabb kapcsolatot a jóllét, az élettel való elégedettség és a mentális egészség dimenzióival

($r_s=0,63-0,78$). Ez az eredmény összhangban van a korábbi kutatásokkal, amelyek a Remény kiemelt szerepét hangsúlyozzák a jóllét különböző aspektusaiban tartoznak (Littman-Ovadia és Lavy, 2012; Buschor és mtsai, 2013). A PERMA jóllételelemek és a karaktererőségek kapcsolatát vizsgálva a korrelációs mintázat hasonlóan alakult az első adatfelvételben, azonban néhány karaktererősség esetében gyengébb együttjárások figyelhetők meg (pl. Csapatmunka, Körültekint, Méltányosság). A feltáró faktoranalízis során kapott háromfaktoros megoldás a McGrath (2015) által javasolt struktúrával többnyire összhangban állt, azonban néhány karaktererősség esetében alacsonyabb faktortöltések tapasztalható (pl. Ítéloképesség, Kedvesség, Humor).

4.8. Faktormegoldások közötti egyezés

A második, harmadik és negyedik vizsgálatban feltárt faktorstruktúrák közötti egyezés elemzése során Rand-indexeket és korrigált Rand-indexeket számítottunk. Ezen indexek magas értékei (0,75 és 0,88 között) a faktorstruktúrák közötti nagyfokú hasonlóságot jelzik. A korrigált indexek 0,42-0,72 közötti értékei a factorszerkezetek közötti olyan mértékű egyezésre utalnak, amely meghaladja a pusztán véletlen alapján létrejövő egyezés szintjét. Az eredmények alapján a factorszerkezetek egyezőségét mutatnak (lásd. 7. táblázat).

Mindhárom mintában a következő karaktererőségek kerültek közös faktorba: Kreativitás, Kíváncsiság, Tanulás szeretete, Perspektíva, Bátorság, Vezetői képesség és Humor. Ezenkívül az Ítéloképesség, a Kitartás, az Öszinteség, a Körültekintés és az Önszabályozás erősségei, valamint a Vitalitás, a Szeretetet, a Csapatmunka, a Megbocsátás, a Szépség és kiválóság értékelése, a Hála és a Spiritualitás is tartozik közös faktorba. Ezek a faktorok egybevágnak McGrath (2015) által leírt Kíváncsiság, Önkontroll és Gondoskodás dimenzióival. A 10. táblázat foglalja össze az általunk végzett három adatfelvételben a faktoranalízis eredményét és hasonlítja össze a McGrath (2015) által leírt factorszerkezettel.

A jelen vizsgálatokban feltárt factorszerkezet nagyrészt illeszkedik McGrath (2015, McGrath és mtsai, 2018) által empirikusan leírt faktorstruktúrájához, azonban több karaktererősség esetében is azonosítottunk eltéréseket. McGrath és munkatársai (2018) eredményei alapján a Kitartás erőssége az Önkontroll faktor alá rendeződik, ami eredményeink szerint a 2. vizsgálatban a Kíváncsiság és az Önkontrollra faktorba is magas faktortöltést mutatott ($\lambda > 0,4$), míg a 3. és 4. adatfelvételben csak Kíváncsiság faktorhoz kapcsolódott. Az Öszinteség következtelen elhelyezést mutatott, a 2. és 4. adatfelvételben az Önkontroll faktorhoz míg a 3. vizsgálatban a Kíváncsiság faktorhoz kapcsolódott. A Vitalitás, amit McGrath, Greenber és Hall-Simmonds (2018) a Kíváncsiság faktorhoz sorolt, a 2. és 4. vizsgálatban a Gondoskodás faktorban jelent meg, míg a 3. vizsgálatban alacsony faktortöltést mutatott és nem kapcsolódott egyik faktorhoz sem. A Remény, a Humor és a Spiritualitás legalább

két adatfelvétel során alacsony faktortöltéssel rendelkezett ($\lambda > 0,4$), ami arra utal, hogy nem illeszkednek konzisztensen a három faktoros struktúrába. Eredményeink egy tágabb értelmezésű Kíváncsiság faktor jelenlétét valószínűsítik, amely magában foglalja az olyan karaktererőségeket, mint a Vezetői képesség és a Kitartás, ami McGrath és munkatársai (2018) modelljében jellemzően más faktorokhoz kapcsolódtak.

10. táblázat. A feltáró faktoranalízis eredményei a három adatfelvétel során és McGrath és munkatársai (2018) javasolt osztályozás, szemléltetve a köztük lévő átfedés mértékét.

Karaktererősség	2. adatfelvétel	3. adatfelvétel	4. adatfelvétel	McGrath és mtsai (2018) által javasolt faktormodell
Kreativitás	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Kíváncsiság
Kíváncsiság	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Kíváncsiság
Ítézőképesség	Önkontroll	Önkontroll	Önkontroll	Kíváncsiság, Önkontroll
Tanulás szeretete	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Kíváncsiság
Perspektíva	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Kíváncsiság, Önkontroll
Bátorság	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Kíváncsiság
Kitartás	Kíváncsiság, Önkontroll	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Önkontroll
Öszinteség	Önkontroll	Kíváncsiság	Önkontroll	Önkontroll
Vitalitás	Gondoskodás	-	Gondoskodás	Kíváncsiság
Szeretet	Gondoskodás	Gondoskodás	Gondoskodás	Gondoskodás
Kedvesség	Gondoskodás	Gondoskodás	-	Gondoskodás
Társas intelligencia	Gondoskodás	-	Kíváncsiság	Kíváncsiság
Csapatmunka	Gondoskodás	Gondoskodás	-	Gondoskodás
Méltányosság	Gondoskodás	-	-	Önkontroll, Gondoskodás
Vezetői képesség	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Kíváncsiság	Gondoskodás
Megbocsátás	Gondoskodás	Gondoskodás	Gondoskodás	Gondoskodás
Alázatosság	-	Kíváncsiság, Önkontroll	Önkontroll	Önkontroll
ÖKörültekintés	Önkontroll	Önkontroll	Önkontroll	Önkontroll
Önszabályozás	Önkontroll	Önkontroll	Önkontroll	Önkontroll
Szépség és kiválóság értékelése	Gondoskodás	Gondoskodás	Gondoskodás	Kíváncsiság, Gondoskodás
Hála	Gondoskodás	Gondoskodás	Gondoskodás	Gondoskodás
Remény	-	-	Gondoskodás	Kíváncsiság
Humor	-	-	-	Kíváncsiság, Gondoskodás
Spiritualitás	-	Gondoskodás	-	Gondoskodás

Megjegyzések: A feltáró faktorelemzés eredményei alapján, csak akkor szerepel egy karaktererősség az adott faktorban, ha a faktorok töltése legalább $>0,4$. A faktorok elnevezése a McGrath és munkatársai (2018) alapján történt.

Összességében, a három adatfelvétel során feltárt faktorszerkezet egymással nagyfokú hasonlóságot mutat, azonban néhány ponton eltér McGrath és munkatársai (2018) által leírt faktorstruktúrától. A karaktererőségek többsége konzisztens faktortöltéseket mutatott a vizsgálatokban, ami a McGrath, Greenberg és Hall-Simmonds (2018) által javasolt struktúra relatív stabilitását támasztja alá a jelen magyar mintákon is.

4.9. A vizsgálat eredményeinek megvitatása

Az értékezés első empirikus vizsgálatsorozatának célja a karaktererősségek mérésére szolgáló VIA-IS-M kérdőív adaptációja. Annak ellenére, hogy karaktererősségek vizsgálata a pozitív pszichológiai kutatások egyik központi témája, nem állt még rendelkezésre magyar nyelvű validált mérőeszköz, ami alkalmas a karaktererősségek mérésére, amikor elkezdtük az adatfelvételeket.

A VIA-IS-M-H kérdőívet 4 adatfelvétel során teszteltük, az inkonzisztens válaszadók kiszűrése után összesen 1867 résztvevővel. A leíró statisztikai értékekben hasonlóságok mutatkoztak az adatfelvételek között, a legmagasabb átlagértékeket a Tanulás szeretete, a Kíváncsiság és az Őszinteség erősségek esetében kaptuk, ami összhangban van McGrath és Wallace (2021) eredményeivel. A Spiritualitás minden mintában alacsony értékeket értett fel ($M=3,26-3,43$) valamint a Megbocsátás szintén alacsony átlagértékeket mutatott ($M=3,16-3,63$). A Kíváncsiság, a Tanulás szeretete és az Őszinteség skálák esetében mind a négy vizsgálatban a pontszámok szélsőséges eloszlását (ferdeség) találtuk. A karaktererősségek társadalmilag kíváncsok jellemzők (Peterson és Seligman, 2004), ami magyarázatot adhat a magasabb pontszámok felé való torzításra.

A kérdőív megbízhatóságát vizsgálva, az első adatfelvétel során kimondottan alacsony belső konzisztenciát találtunk a Hála, az Alázatosság és az Ítéloképesség skálánál ($\alpha < 0,6$), a Kedvesség, az Önszabályozás, valamint a Szépség és kiválóság értékelése skálák esetén is viszonylag alacsony volt a megbízhatóság mutató ($\alpha < 0,7$). Ezen eredmények alapján a 2. vizsgálatban a skálák belső konzisztenciájának javítására törekedtünk. Az itemek fordításában végzett módosítások és az alacsonyabb megbízhatósággal rendelkező skáláknál egyes itemek cseréje összességében javították a belső konzisztenciát, valamennyi alskála elérte a minimális megbízhatósági értéket, azonban a Kedvesség ($\alpha=0,62$) Cronbach-alfa mutatója még mindig viszonylag alacsony maradt. A további két vizsgálat során a VIA-IS-M-H, módosított, véglegesnek szánt változatát teszteltük. A 3. vizsgálatban Hála ($\alpha = 0,62$) és a Szépség és kiválóság értékelése ($\alpha=0,61$) 4. vizsgálatban pedig az Ítéloképesség ($\alpha = 0,62$), a Hála ($\alpha=0,65$) és a Kedvesség ($\alpha=0,66$) esetében kaptunk alacsonyabb megbízhatóságot. Ezeket az eredményeket figyelembe véve érdemes lenne az említett skálák (Hála, Kedvesség, Ítéloképesség) tételeit tartalmilag felülvizsgálni.

Az új, revízió átesett VIA kérdőívvel végzett kutatásokban (McGrath és Wallace, 2021; McGrath és mtsai, 2022) a VIA-IS-M több alskálája alacsonyabb megbízhatósággal rendelkezett a másik két átdolgozott, vagyis a VIA-IS-R és VIA-IS-P kérdőívekhez képest. McGrath és munkatársai (2022) a Hála, a Megbocsátás és a Szépség és kiválóság értékelése esetében találtak alacsony reliabilitást, az Alázatosság és az Ítéloképesség esetében pedig skálák nem érték el a minimum megbízhatósági értékeket. McGrath 2023-ban folytatott vizsgálatban szintén az

Alázatosság és Ítéletképesség skálánál számolt be gyengébb belső konzisztenciáról, ami hasonlatos az általunk kapott eredményekhez. A VIA-IS-M valamivel gyengébb megbízhatósága a VIA-IS-R-hez képest a kevesebb tételnek (8 helyett 4 item), valamint a VIA-IS-P-hez képest a fordított tételek nehezebb értelmezésével magyarázható. Összeségében a VIA-IS-M a néhol alacsonyabb megbízhatósága ellenére is kutatási célokra jól használható és praktikusabb alternatívája a VIA-IS-R-nek (McGrath és mtsai, 2022; McGrath, 2023).

Korrelációs elemzéseket végeztünk a karaktererősségek és a kritériumváltozók közötti kapcsolat feltárására, gyenge- és közepes erősségű korrelációs együtthatókat kaptunk, a korrelációk iránya többségében megfelelt a várakozásoknak. A legerősebb kapcsolat a jóllét változókkal a Remény ($r_s=0,61-0,78$) és a Vitalitás ($r_s=0,48-0,64$) között volt. A karaktererősségek és a PERMA-dimenziók közötti korrelációs mintázat gyenge vagy közepes pozitív kapcsolatokat mutatott, hasonlóan Wagner és munkatársai (2020a) eredményeihez. Kivételt jelentett az Alázatosság, amely mindkét vizsgálatban negatív összefüggést mutatott a jóllét dimenzióival. Hasonló mintázatot tárt fel Casali és Feraco (2025) metaanalízise is, ahol a karaktererősségek közül egyedül az Alázatosság nem állt kapcsolatban a jólléttel, Bruna és munkatársai (2019) szintén gyenge kapcsolatot találtak az Alázatosság és az élettel való elégedettség között. Az Alázatosság mellett az Ítéletképesség sem mutatott szignifikáns kapcsolatot a jólléttel, ami arra utalhat, hogy ezek az erősségek nem közvetlenül járulnak hozzá a jó élethez; inkább a negatív tapasztalatok elkerülésében játszhatnak szerepet (Wagner és mtsai, 2020a). Többszörös lineáris regressziós elemzéseket végeztünk annak megállapítására, hogy a karaktererősségek milyen hatással vannak a kritériumváltozókra. A regressziós modellekben a karaktererősségeket prediktív változóként használtuk, és kontrolláltuk az életkort és a nemet. A karaktererősségek minden vizsgálatban szignifikáns hatással voltak a kritériumváltozóra ($R^2 = 0,43-0,71$), és a legnagyobb magyarázott variancia az első vizsgálat összesített jóllétmutatója esetében volt ($R^2 = 0,71$). A korrelációs elemzésekhez hasonlóan a regressziós modellekben is a Remény és a Vitalitás karaktererőssége emelkedett ki, szinte az összes modellben ennek a két karaktererősségnek volt a legnagyobb hatása. A Remény és a Vitalitás az úgynevezett boldogságerősségek közé tartoznak, több kutatás is alátámasztotta a szoros kapcsolatukat a jólléttel (Littman-Ovadia és Lavy, 2012; Buschor és mtsai, 2013).

Az elemzések során a VIA-IS-M-H faktorstruktúráját a 2., 3. és 4. vizsgáltuk meg. A feltáró faktorelemzések eredményei alapján a 3-faktoros modell tűnt a legmegfelelőbbnek, ami összhangban vannak a karaktererősségek faktorszerkezetét vizsgáló, közelmúltban megjelent tanulmányokkal (McGrath és mtsai, 2018; Partsch és mtsai, 2022). Habár egy friss, a VIA-IS-M kérdőívet latin-amerikai kontextusban tesztelő kutatás eredményeiben kritizálták a háromfaktoros megoldást a faktorok közötti magas korreláció miatt (Perez, 2023).

A kapott 3-faktoros modell nagyfokú hasonlóságot mutat a McGrath és munkatársai (2018) által javasolt faktorokkal (Gondoskodás, Kíváncsiság és Önkontroll), de adataink nem teljes illeszkedést mutatnak; egyes erősségek esetében alacsony faktortöltés volt a jellemző (pl. Humor, Spiritualitás) más karaktererősségek pedig több faktorban is viszonylag magas faktortöltést mutattak (pl. Társas intelligencia, Méltányosság). A három vizsgálatban kapott faktormegoldások közötti egyezés a Rand-indexet szerint közepes mértékű, ami alapján a faktorszerkezetek közötti hasonlóság nagyobb, mint a véletlen, tehát egyezésről lehet beszélni. A karaktererősségek empirikus alapokon nyugvó faktorszerkezetét tekintve nincs összhang a szakirodalomban (Wagner és Ruch, 2023a), az adataink még a nem teljes egyezséget figyelembe véve is a háromfaktoros megoldást támogatják.

A vizsgálat limitációja, hogy minta nem reprezentatív, annak ellenére, hogy viszonylag nagy elemszámmal sikerült az adatfelvételeket végrehajtani. A vizsgálatokban erősen felülreprezentáltak voltak a nők és a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők. Az általánosíthatóbb adatok érdekében érdemes lenne a VIA-IS-M-H kérdőívet nemek szerint kiegyensúlyozott mintán és különböző foglalkozási csoportokban is tesztelni. Emellett a vizsgálatok keresztmetszeti adatokra támaszkodtak, a longitudinális adatok hasznosak lennének a teszt-reteszt megbízhatóságok összehasonlításához. Továbbá a VIA-IS-M-H kérdőívet nem vizsgáltuk együtt, más karaktererősségek mérésére szolgáló mérőeszközzel, így konvergens validitás nem lett tesztelve.

A további kutatásokban érdemes lehet összevetni a karaktererősségek mérésére alkalmas standardizált teszteket és más kapcsolódó konstruktumokkal, mint az Erősséghasználat Skála (Govindji és Linley, 2007), vagy az erősségek alul – illetve túlhasználatával (Freidlin és mtsai, 2017). Egy másik érdekes vizsgálati területe lehet a karaktererősségeknek az önbevallásos értékelések és a jelenetős mások (pl. családtagok, felettesek) értékelései közötti (pl. Buschor és mtsai, 2013) összehasonító vizsgálatok.

Összességében, a VIA-IS-M-H alkalmas eszköz a karaktererősségek felmérésére, megerősítve a korábbi vizsgálatok eredményeit. (McGrath és Wallace, 2021; McGrath és mtsai, 2022).

5. PEDAGÓGUSOK KARAKTERERŐSSÉGEINEK, MUNKAHELYI JÓLLÉTÉNEK ÉS KIÉGÉSÉNEK ELEMZÉSE⁵

5.1. Bevezetés

A szervezeti kutatásokban egyre gyakrabban alkalmazzák az erősségfókuszú megközelítésmódokat (Molnár és Fodor, 2022) ez a tendencia kevésbé jelenik meg az iskolai szervezeti vizsgálatokban. A pedagógusokkal végzett kutatások gyakran a foglalkozással járó nehézségeket emelik ki, a pedagógusok kiégésére, megterheltségére és a munkavégzés során fellépő stresszre fókuszálnak (Haydon és mtsai, 2018; Travers 2017). Bár néhány hazai vizsgálat a pedagógusok erősségeit (Holecz és Molnár, 2014) vagy a munkához kapcsolódó boldogságát tárgyalja (Kun és Szabó, 2017), de a tanulmányok többsége még mindig a szakma veszélyeztetettségére hívja fel a figyelmet (pl. Mihálka és Pikó, 2018; Salavecz és mtsai, 2006; Szabó és Jagodics, 2016). A tanárhiány és a nagymértékű fluktuáció hazai és nemzetközi szinten is aggodalomra ad okot (Toropova és mtsai, 2021; Varga, 2023; Lanner és Németh, 2023), éppen ezért még lényegesebb azoknak a tényezőknek a feltárása, ami segíti a pedagógusokat a munkaterhekkel való megküzdésben és hozzájárul a mentális egészségük és hatékonyságuk megőrzéséhez a kihívást jelentő körülmények között is.

Jelen fejezet célja a pedagógusok esetében a karaktererősségek és munkahelyi jóllét közötti összefüggések feltárása. Tudomásunk szerint hazai pedagógusmintán még nem született olyan vizsgálat, ami a munkahelyi jóllétet és a karaktererősségeket vizsgálná, így az eredményeink a későbbi jóllét növelését célzó intervenciós vizsgálatok alapjául szolgálhatnak. Emellett a pedagógusok kiégését is felmértük, azzal a célzattal, hogy a meghatározzuk, hogy a karaktererősségek és a jóllét elemei közül melyek szolgálhatnak protektív faktorként. A karaktererősségek és a kiégés kapcsolatának az elemzése nem képezi a karaktererősségekkel kapcsolatos kutatások fő vonalát, azonban a meglévő eredmények alátámasztják ezen két konstruktum együttes vizsgálatának relevanciáját (Allan és mtsai, 2019b; Huber és mtsai, 2020).

⁵ A fejezet egy része Molnár, A., & Fodor, Sz. (2024). Pedagógusok karaktererősségeinek és munkahelyi jóllétének feltáró elemzése. *Iskolakultúra*, 34(9), 39-60. cikkre épül.

5.2. Elméleti háttér

5.2.1. Pedagógusok jóllétének vizsgálata a PERMA modell keretében

A pedagógusok jóllétének vizsgálatánál szintén fennáll a jóllét kutatásával már korábban megfogalmazott nehézség, hogy nincs egy egységes munkadefiníció (Dreer, 2023), valamint az alkalmazott elméleti megközelítések többsége nem veszi figyelembe a pedagógus hivatás specifikumait (Hascher és Waber, 2021). Az előzőek hasonlóan, az értekezés jelen fejezetében is a PERMA modell (Seligman, 2011) alapján konceptualizáltuk a jóllétet. Az elméleti keretet több pedagógus vizsgálatban is alapul vették, az egyik első kutatást Kern és munkatársai (2014) végezték, akik a jóllét munkahelyi aspektusait mérték fel. Az étellel való elégedettségre az értelemnek, a munkával való elégedettségre az elmélyülésnek, míg a szervezeti elkötelezettségre a munkahelyi pozitív kapcsolatoknak és az elmélyülésnek volt a legnagyobb hatása. Kun és Gadanecz (2022) a pedagógusok munkahelyi jóllétét vizsgálták a pszichológiai tőkével összefüggésben. Az eredményeik szerint a pozitív értelemnek és a teljesítménynek van a legszorosabb kapcsolata a pszichológiai tőke elemeivel, a pozitív értelem az optimizmussal, míg a teljesítmény az énhatékonysággal és a reménnyel mutat szoros együtt járást. Egy német pedagógusokkal végzett vizsgálat szintén a pozitív érzelmek meghatározó szerepét támasztja alá, a munkával való elégedettségre ugyanis ennek volt a legnagyobb hatása a jóllét elemek közül (Dreer, 2024). Zeng és munkatársai (2019) pedig kínai pedagógusoknál növekedési szemléletmód pozitív kapcsolatát állapították meg a PERMA dimenziókkal.

Turner és Thielking (2019) kvalitatív kutatása a jóllétet támogató stratégiák tudatos alkalmazásának a hatását mérték fel 5 ausztrál pedagógus bevonásával. A résztvevő tanárok 15 napon keresztül négy a PERMA modellhez kapcsolható stratégiát alkalmaztak: az erősségek használatát, értelemkeresést, társas támogatás nyújtását és a pozitívumok tudatos észlelését. A pedagógusok naponta reflektív naplót vezettek, ezen túl három interjún is részt vettek. Az eredmények alapján a pedagógusok alacsonyabb szintű stresszről, valamint fokozott pozitivitásról, nyugalomról számoltak be a tanítás során. Emellett magasabb mértékű bevonódást éltek meg a tanítási folyamatban, javultak a tanár-diák kapcsolatok, a pedagógusok érzékenyebbé váltak a tanulók szükségleteire, és gyakoribbá vált a pozitív visszajelzés nyújtása. A tanórák a diákok számára élvezetesebbé váltak, továbbá pozitív változásokat figyeltek meg a tanulói viselkedésben és attitűdökben is. Bár egy nagyon szűk mintán készült kutatásról van, az eredmények előrevetítik, hogy a jóllétet támogató stratégiák alkalmazása a tanteremben a pedagógusok és a diákok számára egyaránt előnyösek. Magyar pedagógusokkal végzett kvalitatív kutatásukban Kun és Szabó (2017) a munkaboldogságot meghatározó tényezőket vizsgálták, melyek közül a legmeghatározóbbnak az

elért eredmények és sikerek bizonyultak, de lényeges tényező volt még a munkába való bevonódás, a motiváció, a munka értelmesnek való megélése és a társas kapcsolatok, ezek a faktorok pedig párhuzamba állíthatóak a PERMA modell elemeivel.

A PERMA modell a jóllét különböző mintázatainak a feltárását is lehetővé teszi. Erre Wagner és munkatársai (2020a) világítottak rá, akik négy különböző jóllét-klasztert állapítottak meg az öt jóllét-elem különböző szintjének mintázatai alapján. Ezek (1) a „*languishers*” a küszködők csoportja akik minden jóllételem tekintetében alacsony értékeket mutatnak, (2) a helytálló „*unsocial eudemonics*” csoport, ahol alacsonyabb értékek jelennek meg a pozitív érzelmek és a pozitív kapcsolatok esetében, míg átlagos értékek a többi dimenzióban, (3) a társasági és egyéb pozitív élményeket előtérbe helyező „*social hedonics*” személyek, akik esetében alacsonyabbak az értékek az értelem, elmélyülés és teljesítmény esetén, míg a másik két elemnél átlagosak, valamint (4) a „*flourishers*”, a virágzó csoport, akik magas értékekkel jellemezhetőek minden jóllét elem szempontjából. A klaszterek között jelentős különbségeket találtak a karaktererőségek tekintetében, ezek feltárása pedig a későbbi célzott intervenciók beavatkozások alapjául szolgálhat.

5.3.Célkitűzések, hipotézisek

Kutatásunk során a pedagógusok karaktererőségeit szeretnénk felmérni, egy átfogó képet kapni a jellemző erősségeikről és megvizsgálni, hogy milyen kapcsolatban állnak a karaktererőségek a munkahelyi jólléttel. Szeretnénk feltérképezni, hogy milyen erősségek járulnak hozzá a munkahelyi jóllét különböző aspektusaihoz, valamint személyközpontú elemzés által a munkahelyi jóllét mintázatait meghatározni. Emellett szeretnénk meghatározni a karaktererőségek és a munkahelyi jóllét elemei közül, hogy az érzelmi kimerüléssel szemben melyek szolgálhatnak protektív faktorként.

A szakirodalom alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Feltételezzük, hogy a karaktererőségek pozitív kapcsolatban állnak a munkahelyi jóllét különböző elemeivel (Wagner és mtsai, 2020a)

H2: Feltételezzük, hogy a munkahelyi jóllét alszálaín elért pontszámok alapján a vizsgálati személyek különböző klaszterekbe rendeződnek és a klaszterek között eltérés van a karaktererőségek pontszámában (Wagner és mtsai, 2020a)

H3: Az érzelmi kimerüléssel negatív kapcsolatban állnak a karaktererőségek (Allan és mtsai, 2019b) és a munkahelyi jóllét aspektusai (Choi és mtsai, 2019; Cabrera és Donaldson, 2024)

5.4. Résztevők és eljárás

Az adatgyűjtés 2021 áprilisában zajlott online. A kérdőíveket a közösségi média felületeken osztottuk meg (Facebook, Messenger), több kifejezetten pedagógusoknak szóló csoportba is kikerült a felhívásunk. A kutatásba általános- és középiskolában dolgozó pedagógusokat vontunk be, a beválogatás kritériuma a jelenleg aktív munkaviszony volt. A kérdőívcsomag kitöltése anonim volt, kb. 15-20 percet vett igénybe, amit bármikor indoklás nélkül megszakíthattak a résztvevők. A kutatást az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság (EPKEB) jóváhagyásával végeztük el (referenciaszám: 2021-15).

A vizsgálatban összesen 264 pedagógus vett részt, ebből 243 nő (92%) és 21 férfi (8%). A minta átlagéletkora 47,79 év volt ($SD=9,42$), átlagosan 22,85 éve dolgoznak pedagógusként a kitöltők ($SD=11,12$). A mintából összesen három főt zártunk ki, mert nem feleltek meg annak a kritériumnak, hogy aktív munkaviszonnyal rendelkezzenek általános- vagy középfokú oktatási intézetben. Iskola típusok szerint alapfokú intézményben 147 fő (55,6%), középfokú intézményben 106 fő (40,1%) és mindkét iskola típusban pedig 11 fő (4,2%) dolgozik. Családi állapot szerint a válaszadók közül 32 fő (12,1%) egyedülálló, 21 fő (7,9 %) elvált, 166 fő (62,9%) házas, valamint 45 fő (17%) párkapcsolatban él. Lakóhely szerint a fővárosban 46 fő (17,04%) nagyvárosban, megyeszékhelyen 82 fő (31%), kisvárosban 89 fő (33,7%) és községben, faluban 47 fő (17,8 %) él.

5.5. Méréseszközök

A karaktererőségeket az előző vizsgálatban részletesen bemutatott *VIA-IS-M-H* kérdőívvel vizsgáltuk, ami alskálánként 4-4 itemmel méri fel a 24 karaktererőséget. Mind a 24 alskála esetén elfogadható volt a megbízhatóság ($\alpha=0,6-0,87$).

A *munkahelyi jóllét* mérésére Munkahelyi Jóllét Kérdőívet (Kun és mtsai, 2017) alkalmaztuk. A kérdőív Seligman PERMA modelljére (2011) építve definiálja a jóllétet. Az összesen 35 itemet tartalmazó mérőeszköz az 5 jóllét elem mellett (Pozitív érzelmek, Elmélyülés, Pozitív kapcsolatokat, Értelem, jelentés és Teljesítmény, siker), 8 állítással méri fél a munka negatív aspektusait. Az itemek munkahelyi környezetre vannak megfogalmazva (pl. *Fontos számomra, hogy a munkám értelmet adjon az életemnek.*). A válaszadóknak egy 5 fokú Likert-skálán kellett értékelniük az adott tételleket, a nagyobb pontszámok magasabb jóllét jelentenek. A kérdőív belső konzisztenciája megfelelő volt hazai (Kun és Gadanez, 2022) és nemzetközi vizsgálatokban is (Goh és mtsai, 2022).

Maslach-féle Kiegészítő Kérdőív (MBI, Maslach és Jackson, 1981) pedagógusok számára megalkotott változatát alkalmaztuk. A mérőeszköz 22 itemből áll, ami a kiegészítő három dimenzióját méri fel, az érzelmi kimerültséget (9 tétel), a deperszonalizációt (5 tétel) és a személyes hatékonyság csökkenésének szubjektív mértékét (8 tétel). A tételeket egy 7 fokú Likert skálán kell értékelni (0-6) a válaszadóknak. A személyes teljesítmény csökkenésére vonatkozó tételek fordítva mérnek (minél magasabb, annál nagyobb a személyes teljesítmény). A könnyebb értelmezhetőség kedvéért az ehhez a skálához tartozó itemeket megfordítottuk, hogy minden skála egyirányba mérjen, tehát a magasabb értékek a kiegészítő magasabb fokát jelzik.

5.6. Adatok elemzése, eredmények

Az adatok elemzését Jasp 0.17.2. statisztikai programok segítségével végeztük. Az elemzéseket, a változók normalitásának az ellenőrzésével kezdtük, amihez Kolmogorov-Szmirnov próbát alkalmaztunk. A változók döntő többsége nem követ normál eloszlást, ezért a továbbiakban, ahol szükséges volt, nemparaméteres eljárásokat alkalmaztunk. Ezt követően a változók leíró statisztikai elemzése és a mért demográfiai változókkal (életkor, munkatapasztalat) való kapcsolat vizsgálata következett, aminek az eredményeit a 11. táblázat szemlélteti.

Az átlagokat tekintve a karaktererőségek közül az Öszinteség ($M=4,54$) és Tanulás szeretete ($M=4,52$) esetén voltak a legmagasabb átlagértékek, a legalacsonyabb érték pedig a Vezetői képességnél ($M=2,57$) jelent meg. A munkahelyi jóllét elemei közül a legmagasabb átlagértéket az értelem ($M=4,47$) változó esetében kaptunk, a kiegészítést vizsgálva pedig az érzelmi kimerülés ($M=2,45$) volt legjellemzőbb a mintára. A megbízhatóságokat tekintve az összes változó elérte a minimum értéket, de viszonylag alacsony megbízhatósági értékeket mutatott a Hála ($\alpha=0,6$) és a Szépség és kiválóság értékelése ($\alpha=0,63$). A demográfia változók közül az életkor és a munkatapasztalat kapcsolatát vizsgálatuk meg a mért változókkal. Egyedül a munka negatív aspektusának változója mutatott szignifikáns, de gyenge pozitív kapcsolatot az életkorral és a munkatapasztalattal ($r_s=0,13$; $p<0,05$). Tehát minél idősebb a pedagógus és minél régebb óta van a pályán, annál inkább érezni fogja a munkavégzés negatív aspektusait, annál negatívabbak a munkamegéléseit.

11. táblázat. A változók leíró statisztikai értékei és kapcsolata demográfiai változókkal

	M	SD	α	Életkor (r_s)	Munka- tapasztalat (r_s)
Szépség és kiválóság értékelése	4,1	0,68	0,63	0,02	-0,00
Bátorság	3,66	0,80	0,77	-0,00	-0,03
Kreativitás	3,91	0,72	0,79	0,02	0,00
Kíváncsiság	4,33	0,56	0,77	0,02	-0,02
Méltányosság	4,12	0,70	0,77	0,01	-0,00
Megbocsátás	3,62	0,82	0,68	0,05	-0,01
Hála	4,02	0,66	0,60	0,10	0,07
Őszinteség	4,54	0,66	0,76	0,04	0,04
Remény	4,05	0,77	0,77	-0,02	-0,05
Humor	3,62	0,85	0,77	0,04	0,06
Ítéliképesség	3,48	0,74	0,70	0,00	0,02
Kedvesség	4,19	0,61	0,69	0,06	0,03
Vezetői képesség	2,57	0,66	0,66	-0,08	-0,07
Tanulás Szeretete	4,52	0,63	0,80	-0,04	-0,04
Szeretet	4,04	0,87	0,85	0,11	0,10
Alázatosság	3,23	0,81	0,73	0,02	0,04
Kitartás	4,12	0,72	0,72	-0,02	-0,00
Perspektíva	3,86	0,66	0,73	0,05	0,06
Körültekintés	3,56	0,84	0,82	0,01	0,02
Önszabályozás	3,62	0,73	0,68	0,05	0,04
Társas Intelligencia	3,82	0,74	0,71	0,07	0,07
Spiritualitás	3,23	1,18	0,82	0,09	0,05
Csapatmunka	3,45	0,92	0,87	0,05	0,04
Vitalitás	3,54	0,84	0,74	-0,04	-0,04
Elmélyülés	3,92	0,74	0,86	-0,09	-0,12
Pozitív érzelmek	3,82	0,80	0,82	-0,09	-0,08
Pozitív kapcsolatok	3,91	0,87	0,92	-0,02	-0,01
Teljesítmény, siker	4,20	0,53	0,79	-0,04	-0,04
Értelem	4,47	0,50	0,79	-0,06	-0,65
A munka negatív aspektusa	1,92	0,62	0,72	0,12*	0,13*
Érzelmi kimerülés	2,45	1,33	0,87	0,02	0,06
Deperszonalizáció	0,74	0,89	0,69	-0,01	-0,00
Személyes teljesítmény csökkenése	2,04	0,82	0,82	-0,03	-0,03

Megjegyzések: * $p < 0,05$

Az első hipotézisünkben a karakterösszegek és a munkahelyi jóllét pozitív kapcsolatát feltételeztük. A hipotézis vizsgálatára Spearman-féle korrelációs elemzéseket végeztünk el, aminek az eredményeit a 12. táblázat tartalmazza.

12. táblázat. A karaktererőségek és a munkahelyi jóllét elemeinek kapcsolata Spearman-féle rangkorrelációs elemzés alapján

	Pozitív érzelmek	Elmélyülés	Pozitív kapcsolatok	Értelem, jelentés	Teljesítmény, siker
A szépség és kiválóság értékelése	0,16**	0,27***	0,11	0,30***	0,20***
Bátorság	0,23***	0,20***	-0,00	0,21***	0,39***
Kreativitás	0,12	0,19**	-0,03	0,23***	0,31***
Kíváncsiság	0,15**	0,27***	0,08	0,30***	0,34***
Méltányosság	0,19**	0,23***	0,13*	0,29***	0,22***
Megbocsátás	0,43***	0,23***	0,36***	0,29***	0,15*
Hála	0,30***	0,29***	0,17**	0,33***	0,28***
Őszinteség	0,05	0,10	-0,05	0,19**	0,29***
Remény	0,73***	0,56***	0,36***	0,47***	0,57***
Humor	0,33***	0,20***	0,21***	0,18**	0,27***
Ítéloképesség	0,09	0,11	0,00	0,09	0,27***
Kedvesség	0,32***	0,30***	0,26***	0,35***	0,30***
Vezetői képesség	0,23***	0,22***	0,16*	0,17**	0,29***
Tanulás Szeretete	0,07	0,19***	0,03	0,31***	0,30***
Szeretet	0,33***	0,28***	0,29***	0,29***	0,31***
Alázatosság	-0,11	-0,07	-0,13*	0,00	-0,04
Kitartás	0,14*	0,22***	0,00	0,28***	0,43***
Perspektíva	0,13*	0,16**	0,08	0,20***	0,33***
Körültekintés	0,14*	0,12	0,08	0,15*	0,26***
Önszabályozás	0,15*	0,11	0,05	0,18**	0,27***
Társas Intelligencia	0,19**	0,19**	0,25***	0,21***	0,20***
Spiritualitás	0,08	0,03	-0,02	0,09	0,07
Csapatmunka	0,28***	0,18**	0,36***	0,21**	0,11
Vitalitás	0,60***	0,57***	0,26***	0,51***	0,46***

*Megjegyzések: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$*

A jóllét aspektusai közül, a pozitív érzelmek esetében erős korrelációt tapasztaltunk a Reménnyel ($r_s = 0,73$, $p < 0,001$) és a Vitalitással ($r_s = 0,6$, $p < 0,001$). Az elmélyülés szintén a Reménnyel ($r_s = 0,56$, $p < 0,001$) és a Vitalitással ($r_s = 0,57$, $p < 0,001$) áll legszorosabb kapcsolatban, valamint az értelem esetében is a Reménnyel ($r_s = 0,47$, $p < 0,001$) és a Vitalitással ($r_s = 0,51$, $p < 0,001$) áll fenn a legszorosabb pozitív korreláció. A pozitív kapcsolatok a Csapatmunkával ($r_s = 0,36$, $p < 0,001$), a Megbocsátással ($r_s = 0,36$, $p < 0,001$) és a Reménnyel ($r_s = 0,36$, $p < 0,001$) mutatnak szoros kapcsolatot. A teljesítmény a Remény ($r_s = 0,57$, $p < 0,001$) és a Vitalitás ($r_s = 0,46$, $p < 0,001$) mellett a Kitartással ($r_s = 0,42$, $p < 0,001$) és a Bátorsággal ($r_s = 0,39$, $p < 0,001$) mutat együttjárást. Az előzetes elvárásokkal ellentétben gyenge, de szignifikáns negatív korreláció áll fenn az Alázatosság és pozitív kapcsolatok között ($r_s = -0,11$; $p < 0,05$). Szintén az előzetes feltételeseknek ellentmond, hogy van olyan

karaktererősség, ami egyik munkahelyi jóllételemmel sem áll szignifikáns kapcsolatban (Spiritualitás), vagy csak egy-egy jóllételemmel mutattak szignifikáns, de gyenge kapcsolatot (pl. Alázatosság, Ítéloképesség).

Összességében, a Remény ($r_s=0,36-0,73$) és a Vitalitás ($r_s=0,26-0,6$) állt a legszorosabb kapcsolatban a munkahelyi jóllét különböző aspektusaival. A pozitív kapcsolatok változónál kevesebb és gyengébb kapcsolatot találtunk a karaktererőségekkel a többi jóllételemmel képest. A hipotézisünk részben igazolódott, a karaktererőségek többsége szignifikáns pozitív kapcsolatban áll a munkahelyi jóllét elemeivel, azonban vannak olyan erősségek, amik egyáltalán nem, vagy csak egy-egy jóllét aspektussal állnak összefüggésben.

A második hipotézisben feltételeztük, hogy a munkahelyi jóllét alszállái elért pontszámok alapján klasztereket tudunk képezni a vizsgálati személyekből. Wagner és munkatársai (2020a) vizsgálatához hasonlóan négyklaszteres megoldást alkalmaztunk, amihez Ward-féle hierarchikus klaszterelemzést alkalmaztunk négyzetes Euklideszi távolsággal. A klaszterek kialakítása során figyelembe vettük a silhouette-mutató értékét (0,23), valamint hogy a faktormegoldás a variancia hány százalékát magyarázza ($R^2=0,584$), ami alapján a négyklaszteres megoldást tűnt a legideálisabbnak. A klaszterelemzés eredményeit a 13. táblázat foglalja össze, amiben klaszterekre lebontva láthatóak a kitöltők munkahelyi jóllét átlagai, a Z érték pedig azt mutatja, hogy hány szórással tér el a klaszter értéke a minta átlagértékétől.

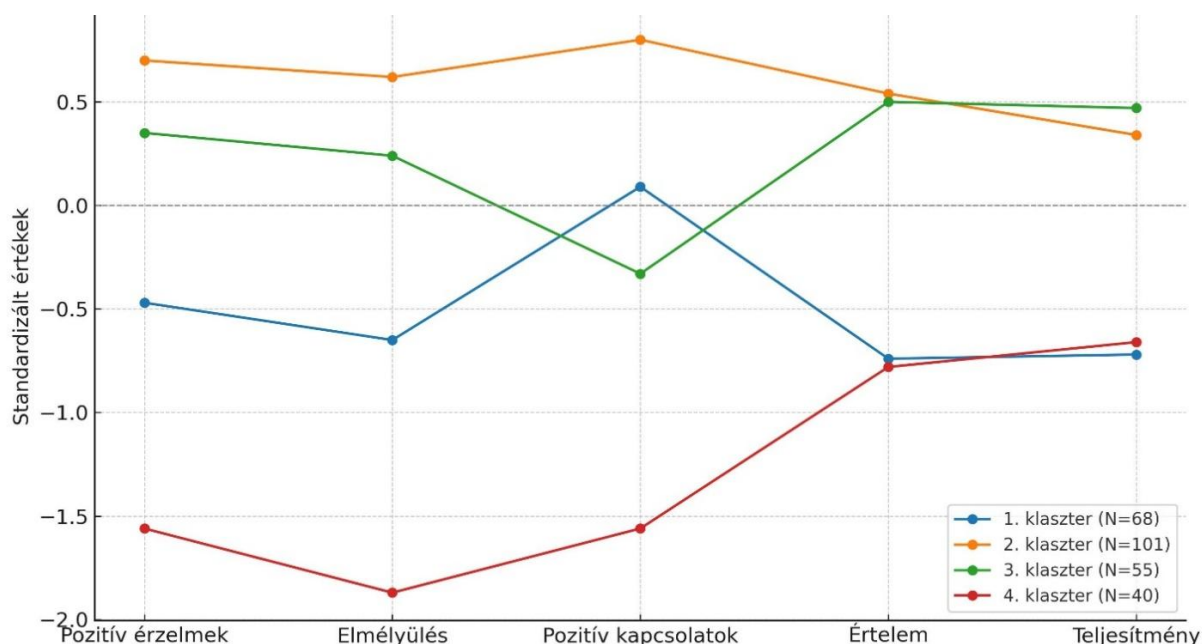
13. táblázat. Munkahelyi jóllét skálái alapján képzett klaszterek átlaga és standardizált értékei (Z-értékek)

	1.klaszter		2.klaszter		3.klaszter		4.klaszter	
	N=68		N=101		N=55		N=40	
	M	Z	M	Z	M	Z	M	Z
Pozitív érzelmek	3,44	-0,47	4,38	0,70	4,10	0,35	2,55	-1,56
Elmélyülés	3,40	-0,65	4,34	0,62	4,41	0,24	3,07	-1,87
Pozitív kapcsolatok	3,96	0,09	4,61	0,80	3,62	-0,33	2,55	-1,56
Értelem	4,10	-0,74	4,74	0,54	4,72	0,50	4,08	-0,78
Teljesítmény	3,82	-0,72	4,38	0,34	4,45	0,47	3,85	-0,66

A létrehozott klaszterek vizuálisan az 6. ábra szemlélteti. Az első klaszterben lévő pedagógusoknak a pozitív kapcsolatokban voltak átlagos értékeik, a többi jóllételelem tekintetében átlag alatti értékeket értek el. Ők a 'szociálisan megtartott' csoport, akik az általános alacsony munkahelyi jóllét mellett egyedül a kapcsolatokban érik el az átlagos szintet. A második klaszterbe tartozó személyek minden jóllét dimenzióban magas értékeket értek el, ők a 'virágzó', a magas jólléttel jellemezhető csoport, amelynek a legnagyobb az elemszáma. A harmadik klaszterben levő

tanárok a pozitív kapcsolatok kivételével a többi dimenzióban átlag feletti értékeket mutattak. Ők a 'munkára motivált' csoport, akik a munkafolyamat kapcsán pozitív élményeket élnek meg, azt értelmesnek találják, abba bevonódnak, ám a munkahelyi kapcsolatok ehhez a pozitív megéléshez nem járulnak jelentősen hozzá. A negyedik klaszterhez tartozó személyeknek kifejezetten alacsony átlaga volt a pozitív érzelmek, elmélyülés és a pozitív kapcsolatok skálán, másfél szórással alacsonyabb a minta átlagánál. A teljesítmény és az értelem skálán a minta átlagtól alacsonyabb értékek figyelhetők meg, és bár itt a különbség nem éri el az egy szórást, mégis meglehetősen alacsony értékeket érnek el, így őket nevezhetjük a 'küszködő' csoportnak.

6. ábra. A munkahelyi jóllét alapján létrehozott klaszterek vizuális ábrázolása



A klaszterek létrehozása után megvizsgáltuk, hogy klaszterek között van-e különbség az egyes karaktererősségeket és a kiegészítő dimenziókat tekintve. Ennek az ellenőrzésére Kruskal-Wallis tesztet alkalmaztunk, a páronkénti különbségek megállapítása érdekében pedig Dunn-féle poszt hoc elemzést végeztünk. Az eredményeket a 14. táblázat tartalmazza.

Az eredmények alapján majdnem az összes karaktererősségnél találtunk szignifikáns különbségeket a klaszterek között, egyedül az Alázatosság és a Spiritualitás esetében nem voltak különbségek az átlagértékekben. Az összes klaszterre jellemző erősség volt az Őszinteség, a Tanulás szeretete és a Kíváncsiság, míg mindegyik klaszterben alacsony átlagértéke volt a Vezetői képességnek, a Spiritualitásnak és az Alázatosságnak.

A klasztereket tekintve a 2. klaszterben kaptunk majdnem minden erősség esetében legmagasabb átlagértékeket, a legalacsonyabbakat pedig a 3. és 4. klaszterben. A 2. és 3. klaszterre magas jóllét-értékek voltak jellemzőek, a különbség csak a pozitív kapcsolatokban tekintetében tapasztalható, hiszen ez a harmadik klaszterben lényegesen alacsonyabb ($M=3,62$). Ezen két klaszter közötti

különbségeket vizsgálva azt találtuk, hogy a 2. 'virágzó' klaszterbe tartozó pedagógusoknak olyan karaktererőségekben voltak szignifikánsan magasabb értékei, melyek a pozitív társas kapcsolatok fenntartásához járulnak hozzá, mint például a Megbocsátás, a Humor, vagy a Csapatmunka. Azonban a 3. 'munkára motivált' klaszterben jellemzőbb volt a Kreativitás és a Bátorság.

14. táblázat. Karaktererőségek átlaga és szórása az egyes klaszterekben, klaszterek közötti különbségek

	1.klaszter 'szociálisan megtartott'		2.klaszter 'virágzó'		3. klaszter 'munkára motivált'		4.klaszter 'küszködő'		Kruskal-Wallis teszt ^a	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	Post-hoc
Szépség és kiválóság										
értékelése	3,89	0,63	4,21	0,65	4,19	0,56	3,98	0,85	12,44**	2,3 >1
Bátorság	3,45	0,77	3,66	0,82	3,95	0,72	3,58	0,79	12,12**	3,2>1; 3>2,4
Kreativitás	3,69	0,65	3,92	0,65	4,16	0,70	3,91	0,85	14,19**	2,3,4>1; 3>2
Kíváncsiság	4,14	0,56	4,51	0,45	4,50	0,54	4,36	0,69	25,62***	2,3,4>1
Méltányosság	3,89	0,70	4,31	0,67	4,15	0,65	3,98	0,72	17,20***	2,3>1; 2>3,4
Megbocsátás	3,42	0,80	3,96	0,65	3,63	0,85	3,20	0,85	32,74***	2>1,3,4; 3>4
Hála	3,87	0,58	4,18	0,60	4,10	0,66	3,80	0,80	12,59**	2,3>1; 2>4
Őszinteség	4,36	0,57	4,58	0,48	4,64	0,46	4,63	0,45	11,15*	2,3,4>1
Remény	3,73	0,72	4,41	0,52	4,40	0,47	3,20	0,79	86,95***	2,3>1; 1,2,3>4
Humor	3,50	0,79	3,85	0,83	3,69	0,83	3,17	0,80	22,41***	2>1,3; 1,2,3>4
Ítélnőképesség	3,32	0,69	3,62	0,76	3,38	0,77	3,56	0,66	9,60*	2,4>1; 2>3
Kedvesség	3,99	0,51	4,38	0,53	4,27	0,56	3,88	0,81	28,09***	2,3>1,4
Vezetői képesség	2,48	0,65	2,69	0,61	2,59	0,65	2,37	0,62	7,58*	2>1,4
Tanulás Szeretete	4,30	0,71	4,58	0,54	4,67	0,50	4,49	0,79	13,35**	2,3,4>1
Szeretet	3,85	0,83	4,30	0,78	4,11	0,85	3,60	0,96	24,33***	2,3>1,4
Alázatosság	3,19	0,80	3,21	0,82	3,15	0,81	3,48	0,83	3,50	4>3
Kitartás	3,84	0,72	4,23	0,65	4,25	0,77	4,14	0,72	16,75***	2,3,4>1
Perspektíva	3,68	0,66	3,93	0,61	3,97	0,59	3,82	0,80	9,36*	2,3>1
Körültekintés	3,32	0,81	3,71	0,82	3,52	0,77	3,60	0,96	9,69*	2,4>1
Önszabályozás	3,42	0,75	3,77	0,70	3,59	0,76	3,61	0,70	9,89*	2>1
Társas Intelligencia	3,65	0,71	4,01	0,66	3,86	0,75	3,57	0,81	17,24***	2,3>1,4
Spiritualitás	3,15	0,72	3,28	0,53	3,26	0,47	3,20	0,80	0,40	-
Csapatmunka	3,35	0,82	3,79	0,77	3,35	0,94	2,90	1,08	27,33***	2>1,3,4; 1,3>4
Vitalitás	3,15	0,72	3,90	0,68	3,90	0,72	2,85	0,82	70,92***	2,3>1,4
Érzelmi kimerülés	2,91	1,18	1,80	0,96	2,12	1,19	3,88	1,23	38,25***	1>2,3; 4>1,2,3
Deperszonalizáció	0,91	0,80	0,45	0,57	0,61	0,71	1,36	1,39	13,08***	1>2; 4>1,2,3
Személyes teljesítmény csökkenése	2,37	0,78	1,74	0,63	1,79	0,65	2,49	1,15	15,01***	1>2,3; 4>1,2,3

Megjegyzések: ^a = szabadsági fok=3; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Az 1. és a 4. klaszterben alacsonyabb jóllét értékek voltak a jellemzőek, a 4. 'küszködő' a klaszterben kifejezetten alacsony volt a pozitív érzelmek és a pozitív kapcsolatok pontszáma. Ebben

a két klaszterben lényeges különbségek voltak a Remény és a Vitalitás tekintetében, a 2. és a 3. klaszterhez képest szignifikánsan alacsonyabb volt ennek a két erősségnek az átlagértéke. Az 1. és a 4. klasztert összevetve a 4. klaszterben az olyan erősségeknél, amik a pozitív érzésekhez és kapcsolatokhoz kötődnek, mint a Humor, a Remény, Csapatmunka, szignifikánsan alacsonyabb átlagértékek voltak jellemzőek. Viszont más erősségek, amik inkább a teljesítményhez kapcsolódhatnak, mint a Kitartás, Kíváncsiság, Ítéliképesség és Tanulás szeretete, a 'küzdő' klaszterre volt jellemzőbb.

A kiegészítő aspektusait vizsgálva a legalacsonyabb értékek mindhárom esetben a 'virágzó' klaszternél voltak, a legmagasabbak pedig a 'küszködő' klaszter esetében figyelhetők meg. Az összes klaszterben az érzelmi kimerülés mutatott a legmagasabb értékeket és a deperszonalizációnál voltak a legalacsonyabb átlagok. Összességében, sikerült elkülöníteni a jóllét alsóskálái alapján négy klasztert, a klaszterek között pedig majdnem az összes karaktererősség tekintetében szignifikáns különbségeket tapasztaltunk, így ez a hipotézisünk beigazolódott.

A harmadik hipotézisben a kiegészítő összefüggéseit vizsgáltuk a munkahelyi jóllét és a karaktererősségek vonatkozásában. A mintára a legjellemzőbb az érzelmi kimerülés volt ($M=2,45$), így a további elemzéseket az érzelmi kimerüléssel kapcsolatban végeztük el. Elsőnek körben megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a karaktererősségekben és a munkahelyi jóllét alsóskálái között az érzelmi kimerülésben érintett, illetve az érzelmi kimerülésben nem szenvedő pedagógusok között. Három csoportot hoztunk létre az érzelmi kimerültségben érintettség alapján (alacsony, közepes, magas). A csoportok létrehozásához a Szigeti (2023) dolgozatában javasolt vágó értéket vettük alapul, ami szerint a magas érzelmi kimerüléssel jellemezhető csoportba átlagtól fél szórással magasabb pontszámot elért személyek tartoznak ($M > 3,1$). Az alacsony csoportba az átlagtól fél szórással alacsonyabb értéket elérő pedagógusok kerültek ($M < 1,8$). A csoportok átlagait és szórásait a karaktererősségek és a munkahelyi jóllét vonatkozásában és az elvégzett statisztikai próbák eredményeit 15. táblázat mutatja be.

Mivel a változók nem követtek normáeloszlást, ezért Kruskal-Wallis teszttel vizsgáltuk meg, hogy van-e a csoportok közötti különbség, a páronkénti összehasonlítást pedig Dunn-féle post hoc teszttel végeztük. Az érzelmi kimerülés szintje alapján kialakított három csoportot összehasonlítva szignifikáns különbségeket találtunk a Remény ($H=81,37$; $p < 0,001$), a Vitalitás ($H=66,82$; $p < 0,001$) és a Humor ($H=17,34$; $p < 0,001$) erősségeknél.

Több karaktererősség esetében a különbségek a következőképpen rajzolódtak ki: az érzelmi kimerülés szempontjából nem érintett és a közepesen érintett csoport szignifikánsan magasabb értékkel rendelkezett az érzelmi kimerülésben érintett csoporthoz képest (pl. Hála, Megbocsátás, Kitartás, Kedvesség, Önszabályozás, Társas intelligencia). Összesen hét olyan karaktererősséget

azonosítottunk, ahol a csoportok közötti páronkénti összehasonlításban sem találtunk különbséget, ezek az erősségek pedig a Szépség és kiválóság értékelése, Kreativitás, Kíváncsiság, Öszinteség, Ítézőképesség, Tanulás szeretete, Alázatosság és Spiritualitás, ami alapján az érzelmi kimerülés szintje nem befolyásolja ezeket a karaktererősségeket.

15. táblázat. A karaktererősségek és a munkahelyi jóllét az érzelmi kimerülés függvényében

	Érzelmi kimerülés szintje						Kruskal-Wallis		Érzelmi kimerülés (r _s)
	1.Alacsony		2.Közepes		3.Magas		teszt ^a		
	(N=95)		(N=90)		(N=79)				
	M	SD	M	SD	M	SD	H	Post-hoc	
Szépség és kiválóság értékelése	4,12	0,65	4,22	0,62	3,92	0,73	7,49*	2>3	-0,08
Bátorság	3,85	0,71	3,61	0,83	3,46	0,83	10,06**	1>2,3	-0,22***
Kreativitás	3,99	0,69	3,93	0,68	3,79	0,77	2,76	-	-0,11
Kíváncsiság	4,45	0,52	4,67	0,51	4,26	0,65	5,24	-	-0,16*
Méltányosság	4,29	0,64	4,05	0,73	4,01	0,71	8,85*	1>2,3	-0,17**
Megbocsátás	3,85	0,71	3,67	0,84	3,32	0,82	19,29***	1,2>3	-0,29***
Hála	4,19	0,58	4,05	0,69	3,85	0,65	14,16***	1,2>3	-0,21***
Őszinteség	4,63	0,44	4,51	0,53	4,48	0,55	3,71	-	-0,12*
Remény	4,52	0,41	4,09	0,69	3,46	0,79	81,37***	1>2,3; 2>3	-0,59***
Humor	3,86	0,83	3,62	0,86	3,36	0,79	17,34***	1>2,3; 2>3	-0,25***
Ítézőképesség	3,59	0,73	3,45	0,72	3,39	0,77	3,31	-	-0,13*
Kedvesség	4,35	0,54	4,25	0,58	3,92	0,65	22,96***	1,2>3	-0,27***
Vezetői képesség	2,72	0,64	2,56	0,61	2,41	0,64	9,66**	1>3	-0,21***
Tanulás Szeretete	4,55	0,55	4,53	0,65	4,46	0,71	0,19	-	-0,04
Szeretet	4,31	0,72	4,00	0,85	3,77	0,98	15,01***	1>2,3	-0,22***
Alázatosság	3,15	0,78	3,28	0,87	3,29	0,81	1,08	-	0,06
Kitartás	4,36	0,62	4,06	0,72	3,91	0,76	18,53***	1>2,3	-0,23***
Perspektíva	4,02	0,53	3,80	0,65	3,73	0,77	7,94**	1>2,3	-0,17**
Körültekintés	3,75	0,69	3,44	0,84	3,47	0,96	6,95*	1>2,3	-0,15*
Önszabályozás	3,86	0,63	3,51	0,79	3,46	0,73	17,03***	1>2,3	-0,23***
Társas Intelligencia	4,01	0,72	3,74	0,71	3,69	0,76	10,22**	1>2,3	-0,18**
Spiritualitás	3,19	1,67	3,37	1,13	3,13	1,26	1,64	-	-0,00
Csapatmunka	3,54	0,80	3,56	0,95	3,23	0,97	8,00*	2>3	-0,11
Vitalitás	3,95	0,63	3,64	0,82	2,95	0,75	66,82***	1>2,3; 2>3	-0,53***
Pozitív érzelmek	4,32	0,53	3,87	0,67	3,12	0,72	101,34***	1>2,3; 2>3	-0,56***
Elmélyülés	4,29	0,53	4,02	0,58	3,36	0,80	67,91***	1>2,3; 2>3	-0,66***
Pozitív kapcsolatok	4,19	0,71	4,02	0,80	3,46	0,94	31,95***	1,2>3	-0,37***
Értelem	4,64	0,36	4,51	0,47	4,23	0,59	25,28***	1,2>3	-0,37***
Teljesítmény, célok	4,37	0,41	4,21	0,45	3,91	0,62	29,96***	1>2,3; 2>3	-0,34***
A munka negatív aspektusa	1,52	0,43	1,87	0,53	2,44	0,55	89,58***	1>2,3; 2>3	0,61***

Megjegyzések: ^a = szabadsági fok 3; *p <0,05; **p <0,01; ***p <0,001

A munkahelyi jóllét skáláit vizsgálva a pozitív érzelmek ($H=101,34$; $p<0,001$), az elmélyülés ($H=67,91$; $p<0,001$) és a teljesítmény ($H=29,96$; $p<0,001$) változóknál jelentős különbségek tapasztalhatóak, a páronkénti összehasonlításnál is minden csoport között szignifikáns különbség áll fel. A legalacsonyabb értékeket az érzelmi kimerülésben magasan érintett csoport mutatta. A pozitív kapcsolatok esetében ($H=31,95$; $p<0,001$) is szignifikáns különbségek állnak fent, a páronként összehasonlítást vizsgálva az alacsony és közepes csoportnál nincs különbség ($p=0,19$). Hasonló eredményeket kaptunk az értelem változónál ($H=25,28$; $p<0,001$), ahol szintén az alacsony és közepes csoport között nincs szignifikáns különbség ($p=0,055$). A munka negatív aspektusait nézve is szignifikáns különbség állnak fent, az érzelmi kiégésben érintett csoportnak voltak a legmagasabb átlagértékei. Összeségében markáns különbségek figyelhetők meg az érzelmi kimerülés alapján létrehozott csoportok között egyes karaktererőségek (pl. Remény, Hála) és a munkahelyi jóllét minden dimenziója esetében.

A csoportok közötti különbségek feltárását követően korrelációs elemzéseket végeztünk az érzelmi kimerülés, a karaktererőségek és a munkahelyi jóllét közötti kapcsolatok vizsgálata céljából. Az összefüggések elemzésére Spearman-féle rangkorrelációs eljárást alkalmaztunk, melynek eredményeit szintén a 15. táblázat tartalmazza. A karaktererőségek többsége gyenge- illetve közepesen erős negatív kapcsolatban áll az érzelmi kimerüléssel ($r_s=-0,12-0,59$) a legerősebb negatív kapcsolatot a Remény ($r_s=-0,59$) és a Vitalitás ($r_s=-0,53$) mutattak. Egyes karaktererőségek (Kreativitás, a Spiritualitás, Alázatosság és a Csapatmunka, Tanulás szeretete) nem mutattak szignifikáns kapcsolatot az érzelmi kimerüléssel, ami arra enged következtetni, hogy ezek az erősségek nem játszanak lényeges szerepet az érzelmi kimerülés megjelenésében vagy mértékében. A munkahelyi jóllét összes dimenziója szignifikáns negatív kapcsolatot mutatott az érzelmi kimerüléssel, a legerősebb kapcsolat az értelem ($r_s=-0,66$) és a pozitív érzelmek ($r_s=-0,56$) között mutatkozott. A munka negatív aspektusa pedig az elvárásoknak megfelelően közepesen erős pozitív kapcsolatban állt a kimerüléssel ($r_s=0,61$).

Ahhoz, hogy a karaktererőségek és a munkahelyi jóllét hatását felmérjük az érzelmi kimerülésre lineáris regresszióanalízist végeztünk. A modellbe prediktor változóként bekerült mind a 24 karaktererősség és a munkahelyi jóllét dimenziói, a végleges regressziós modellt Stepwise módszer segítségével alakítottuk ki. Az eredményeket a 16. táblázat ismerteti. Szignifikáns modellt kaptunk ($F=58,03$; $p<0,001$), ami viszonylag magas magyarázó erővel bír, a prediktor változók az érzelmi kimerülés 57%-át magyarázzák. A legerősebb negatív hatása az pozitív érzelmeknek volt ($\beta=-0,28$; $p<0,001$). A karaktererőségek közül a Remény ($\beta=-0,13$; $p=0,049$). és a Vitalitás ($\beta=-0,16$; $p=0,005$) volt szignifikáns negatív hatással az érzelmi kimerülésre.

A munka negatív aspektusainak az előzetes elvárásokkal összhangban közepesen erős pozitív hatása volt ($\beta=0,31$; $p<0,001$), miszerint, ha a pedagógus észleli a munkája negatív vonatkozásait, az növeli az érzelmi kimerülés mértékét. Értelemnek a feltételezettel ellentétben szignifikáns pozitív hatása van az érzelmi kimerülésre ($\beta=0,25$; $p=0,001$). Ezek alapján az a pedagógus, aki értelmesnek és jelentéstelnek éli meg a munkáját, jobban ki van téve az érzelmi kimerülés veszélyeinek. A 16. táblázat tartalmazza a variancia inflációs faktorokat is, ami alapján az elmélyülés ($VIF=3,29$) és a pozitív érzelmek ($VIF=3,29$) esetében közepesen erős multikollenialitásról beszélhetünk.

16. táblázat. Az érzelmi kimerüléssel, mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredménye

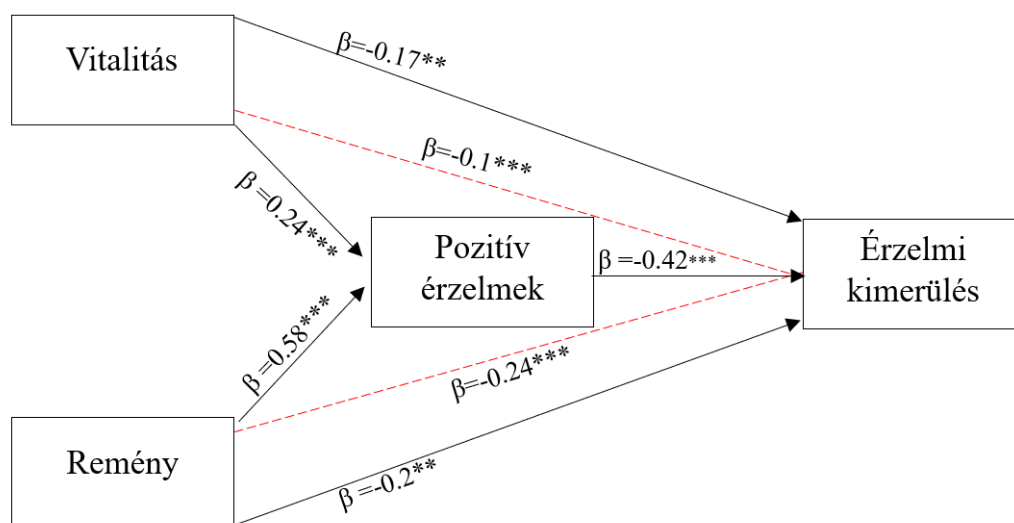
Érzelmi kimerülés			
$R^2_{adj} = 0,57$			
$F=58,03$; $p<0,001$			
	β	p	VIF
Értelem	0,25	<0,001	2,32
Pozitív érzelmek	-0,28	<0,001	3,03
Vitalitás	-0,16	0,005	1,92
A munka negatív aspektusai	0,31	<0,001	1,85
Elmélyülés	-0,23	0,003	3,29
Remény	-0,13	0,049	2,51

Megjegyzés: VIF=Varianciai inflációs faktor

A lineáris regresszióanalízisen túlmenően mediációelemzést is végeztünk a változók komplex összefüggéseinek feltárása érdekében. A mediációs modellben az érzelmi kimerülést kezeltük kimeneti változóként. A modell megalkotásánál az volt a kérdésfelvetésünk, hogy a karaktererőségeknek van-e indirekt hatása is a kiégésre a munkahelyi jóllétén keresztül. A feltevésünket arra építettük, hogy a karaktererőségeket a jóllét alapjának tekintik (Seligman, 2011), így a modellünkbe prediktor változóként kerültek be. A regresszióanalízis eredményei alapján a munkában átélt pozitív érzéseknek volt a legerősebb negatív hatása az érzelmi kimerülésre, így a modellben mediátor változóként kezeltük. A modellt a 7. ábra mutatja be, a statisztikai értékei pedig 17. táblázatban találhatóak.

A mediációs modellben a karaktererőségek közül a Remény és a Vitalitás prediktor változóként volt jelent. Mindkét erősségnek szignifikáns pozitív hatása van a munkában átélt pozitív érzelmekre, ez a hatásméret a Remény esetében sokkal erősebb ($\beta=0,58$; $p<0,001$) volt.

7. ábra. Mediációs modell a Vitalitás és a Remény a pozitív érzelmeken keresztül az érzelmi kimerülésre gyakorolt hatásáról.



A Reménynek és a Vitalitásnak szignifikáns negatív direkt hatása volt az érzelmi kimerülésre. A direkt hatáson túl mindkét változónak indirekt hatása is volt a kimeneti változóra, a Vitalitásnak alacsonyabb hatáserősséggel ($\beta = -0,1$; $p < 0,001$) mint a Reménynek ($\beta = -0,24$; $p < 0,001$). A változók mediációs hatásának elemzése alapján a Reménynek magasabb (54,45%) mediáló hatása volt, mint a Vitalitásnak (37,4%), ami szerint a Remény érzelmi kimerülésre gyakorolt hatásának több mint a fele a pozitív érzelmeken keresztül valósul meg.

17. táblázat. A mediációs modell statisztikait értékei

Hatás	β	SE(β)	t	p	LLC	ULCI
Remény → Érzelmi kimerülés (total)	-0,44	0,06	-7,34	<0,001	-0,56	-0,32
Vitalitás → Érzelmi kimerülés (total)	-0,27	0,06	-4,43	<0,001	-0,39	-0,15
Remény → Pozitív érzések	0,58	0,05	11,18	<0,001	0,48	0,68
Vitalitás → Pozitív érzések	0,24	0,05	4,6	<0,001	0,14	0,34
Remény → Érzelmi kimerülés (Direkt)	-0,20	0,07	-2,95	<0,01	-0,34	-0,07
Vitalitás → Érzelmi kimerülés (Direkt)	-0,17	0,06	-2,8	<0,01	-0,29	-0,05
Pozitív érzések → Érzelmi kimerülés	-0,42	0,07	-6,2	<0,001	-0,55	-0,28
Remény → Pozitív érzések → Érzelmi kimerülés (Indirekt)	-0,24	0,04	-5,43	<0,001	-0,33	-0,15
Vitalitás → Pozitív érzések → Érzelmi kimerülés (Indirekt)	-0,10	0,30	-3,7	<0,001	-0,15	-0,47

Megjegyzések: SE(β)=Béta érték standard hibája; LLC=konfidencia intervallum alsó értéke; ULCI=konfidencia intervallum felső értéket

A vizsgált mediációs modell alapján a Remény és a Vitalitás szignifikánsan és negatívan befolyásolják az érzelmi kimerülés szintjét, mind közvetlenül, mind pedig közvetetten, a pozitív érzelmeken keresztül. A Remény erősebb prediktorként jelenik meg, hiszen mind az összesített, mind az indirekt hatása nagyobb, mint a Vitalitásé. A pozitív érzések mediáló szerepe különösen fontos, mivel mindkét prediktor hatásának jelentős részét ezen az útvonalon keresztül fejti ki. Az eredmények arra utalnak, hogy a Remény és a Vitalitás karaktererősségeinek fejlesztése, valamint a munkában átélt pozitív érzések elősegítése hatékony eszköz lehet az érzelmi kimerülés csökkentésében.

5.7. A vizsgálat eredményeinek megvitatása

Kutatásunk célja a pedagógusok karaktererősségei és a munkahelyi jólléte közötti összefüggések feltárása volt, valamint pedagógusok kiégést is vizsgáltuk az erősségek és a munkahelyi jóllét tükrében. Habár a karaktererősségek vizsgálata nemzetközileg igen nagy irodalommal rendelkezik, hazánkban kevés empirikus eredmény áll rendelkezésre (Holecz és Molnár, 2014; Zábó és mtsai, 2023a), a pedagógusok munkahelyi jóllétével és kiégésével összefüggésben eddig nem vizsgálták még, így ebből a szempontból a vizsgálatunk úttörőnek számít. Az adatok elemzését a leíró statisztikai és korrelációs elemzésekkel kezdtük, majd a pedagógus mintán klasztereket képeztük a jóllét alszkálái mentén, amivel a célunk a jóllét mintázatainak a feltárása volt.

A karaktererősségeket tekintve a pedagógusokra a legjellemzőbb erősség az Őszinteség ($M=4,54$) a Tanulás szeretete ($M=4,52$) és a Kíváncsiság ($M=4,33$) volt. Korábbi vizsgálatokhoz viszonyítva részben egyező eredményeket kaptunk. A Tanulás szeretete több kutatásban is az egyik jellemzőbb erősség volt a pedagógusok között (Gradišek, 2012; Heinz és Ruch, 2020; Holecz és Molnár, 2014; Abasimi és Xiaosong, 2016), hasonlóan a Kíváncsisághoz (Gradišek, 2012; Heinz és Ruch, 2020). Az Őszinteség kevésbé volt jellemző a pedagógusokra a korábbi kutatások alapján, azonban egy hazai pedagógusokkal végzett vizsgálatban (Holecz és Molnár, 2014) ezt az erősséget tudták a leginkább alkalmazni a pedagógiai munka során.

A pedagógusokra legkevésbé a Vezetői képesség volt jellemző ($M=2,57$), ami ellentmond a korábbi eredményeknek, hiszen Heintz és Ruch (2020) német pedagógusoknál más foglalkozási csoportokhoz viszonyítva is jellemzőnek találta ezt az erősséget. A hatékony tanításban szerepet játszik a pedagógus vezetői képessége, szükséges az osztályközösségek irányításához, fegyelmezéséhez (Warren, 2021), így felmerül a kérdés, hogy a hazánkban a pedagógusok vezetői képessége mennyire kívánatos tényező, mennyire támogatja, segíti elő az adott iskola kultúrája ezen erősség alkalmazását. A Spiritualitás karaktererőssége sem volt jellemző a mintára ($M=3,23$), ami

szintén ellentmond a korábbi adatoknak, mivel Holecz és Molnár (2014) vizsgálatában ez az egyik legjellemzőbb erősség volt. A Spiritualitás skála nem az egyén vallásosságára irányul, hanem arra, hogy van-e egy olyan hitrendszere, ami saját magán túlmutat. A Csapatmunka erőssége is viszonylag alacsony volt ($M=3,45$), holott ez Chan (2009) kínai pedagógusokkal végzett vizsgálatában az egyik legjellemzőbb erősség. Ennek a különbségnek lehetnek kulturális gyökerei is, illetve a magyar iskolarendszer nem kedvez az együttműködés kialakításának és támogatásának a pedagógusok között (Lanner, 2023).

A karaktererősségek és a jóllét kapcsolatát vizsgálva, a Teljesítmény a Reménnyel, a Vitalitással és a Kitartással mutatta a legerősebb kapcsolatot. A Kitartás meghatározó szerepét a munkahelyi feladatvégzésben Harzer és Ruch (2014) vizsgálata is alátámasztotta, a Reménynek és a Vitalitásnak pedig a célok elérésében lehet szerepe. Az elmélyülés a teljesítményhez hasonló korrelációs mintázatot mutatott a karaktererősségekkel, ami összhangban van Wagner és munkatársai adataival (2020a). Az eredmény hátterében az állhat, hogy mindkét konstruktum kapcsolódik a feladatvégzéshez, aminek munkahelyi kontextusban különösen nagy jelentősége van. Az elmélyülés a magára a munkafolyamatra összpontosít és a folyamat közben megtapasztalt érzésekre, míg a teljesítmény inkább az elért eredményre (Wagner és mtsai, 2020a).

A pozitív kapcsolatok esetében kevesebb és gyengébb összefüggéseket találtunk a karaktererősségekkel a többi jóllételelemhez képest. A pozitív kapcsolatok a Csapatmunkával ($r_s=0,36$; $p<0,001$) állt az egyik legszorosabb kapcsolatban, hasonlóan Casali és Feraco (2024) eredményeihez. A Csapatmunka munkahelyi kontextusban előre jelezheti a pozitív és a csoport számára építő viselkedésformákat és a szervezet iránti lojalitást (Harzer és Ruch, 2014; Ruch és mtsai, 2018), azonban ez az erősség kevésbé jellemző a pedagógusokra. A munkahelyi pozitív kapcsolatok elősegítése érdekében érdemes végiggondolni, hogy hogyan lehet a pedagógusok együttműködését támogatni. A pozitív érzelmekkel a legerősebb kapcsolatban a Remény és a Vitalitás volt, ezeknek az erősségeknek a szerepét a pozitív érzelmi állapotokban Güsewell és Ruch (2012) is megerősítette. Az értelemnek szintén a Vitalitással és a Reménnyel volt a legszorosabb kapcsolata.

Wagner és munkatársai (2020a) eredményeit megerősítve, az karaktererősségek többsége szignifikáns pozitív kapcsolatban áll a munkahelyi jóllét elemeivel. Azonban vannak olyan erősségek melyek egyáltalán nem, vagy csak egy-egy jóllét aspektussal vannak kapcsolatban (pl. Alázatosság, Ítéliképesség). Ez felveti a kérdést, hogy a pedagógus pálya szempontjából mennyire relevánsak, vagy az adott karaktererősség mennyire kívánatos az pedagógia közegben, mennyire támogatják annak az erősségnek az alkalmazását. A pontosabb megértés érdekében célszerű lenne más munkakörökben is vizsgálni a karaktererősségek és a munkahelyi jóllét kapcsolatát, hiszen

jelenlegi eredményeinkből nem dönthető el egyértelműen, hogy a gyenge vagy hiányzó összefüggések általános munkahelyi jelenséget, vagy kifejezetten a tanári hivatás sajátosságait tükrözik. Ezzel összefüggésben fontos kiemelni, hogy az Alázatosság az előző vizsgálatunkban negatív kapcsolatban állt a jólléttel. Más kutatások eredményei is hasonló mintázatot mutattak, gyenge vagy egyáltalán nem volt szignifikáns összefüggés az Alázatosság és a jóllét között (Wagner és mtsai, 2020a; Bruna és mtsai, 2019; Casali és Feraco, 2024, 2025), ami arra utal, hogy ez az erősség kevésbé tekinthető meghatározónak a jóllét szempontjából.

Összességében, a Reménynek ($r_s = 0,36-0,73$) és a Vitalitásnak ($r_s = 0,26-0,6$) volt a legerősebb kapcsolata a munkahelyi jóllét különböző aspektusaival. Ennek a két karaktererősségnek a kiemelt szerepét már több kutatás alátámasztotta, hiszen az úgynevezett boldogság-erősségekhez tartoznak (Littman-Ovadia és Lavy 2012; Park, Peterson és Seligman, 2004, Buschor és mtsai, 2013), valamint a pedagógusok élettel való elégedettségével is ez a két erősség mutatta a legszorosabb kapcsolatot (Chan és mtsai, 2009; Gradišek 2012). Ez a kapcsolat a munkával való elégedettség esetében is megfigyelhető volt a munkavégzés típusától függetlenül (Heintz és Ruch, 2020).

Az általános összefüggések feltárásán túl személyközpontú elemzést is végeztünk, amivel a pedagógusok munkahelyi jóllétének mintázatait tárjuk fel. A klaszterelemzés az egyes mintázatok megragadásával olyan információt szolgáltat, ami a későbbi pszichológiai beavatkozások, az intervenciós munka alapját képezheti. Összesen négy klaszter sikerült elkülöníteni, hasonlóan Wagner és munkatársai eredményeihez (2020a). Voltak olyan karaktererősségek, melyek klasztertagságtól függetlenül magas értékeket vettek fel, mint az Öszinteség vagy a Tanulás szeretete, míg a Spiritualitás és az Alázatosság egyik klaszterre sem volt jellemző. A 'virágzó' és a 'munkára motivált' klaszterben magas munkahelyi jóllét volt jellemző, egyedüli különbség a pozitív kapcsolatokban állt fent, ami 'munkára motivált' klaszterben jóval alacsonyabb volt. A két klaszter között azon karaktererősségekben volt szignifikáns különbség, amik a társas kapcsolatok kialakításához és fenntartásához járulhatnak hozzá, mint a Csapatmunka, az Ítéloképesség, a Humor vagy a Megbocsátás. A 'munkára motivált' klaszterben jellemzőbb a Bátorság erőssége. Ezek a pedagógusok kevésbé kapcsolódnak a munkatársaikhoz, és valószínűleg kevésbé játszanak szerepet a saját viselkedésük megítélésében a társas normák, így jobban támaszkodhatnak a Bátorság erősségére. A Bátorság skálában több olyan kérdés van, ami arra irányul, hogy a személy a csoport ellenzése ellenére is felvállalja, kiáll a véleménye mellett.

Az 1. a 4. klaszterben alacsonyabb jóllétértékek voltak a jellemzőek, a 4. 'küszködő' klaszterben kifejezetten alacsony volt a pozitív érzelmek és a pozitív kapcsolatok. Ebben a két klaszterben a Remény és a Vitalitás erőssége lényegesen alacsonyabb a másik két klaszterhez képest. A 'küszködő' klaszterben a pozitív érzésekhez és kapcsolatokhoz köthető erősségekben, mint a Humor, a Remény,

Csapatmunka voltak a legalacsonyabb átlagértékek. Viszont a teljesítményhez kapcsolható karaktererőségek, mint a Kitartás, Kíváncsiság, Ítélnőképesség és Tanulás szeretete, a negyedik klaszterre jellemzőbb volt a harmadikhoz képest. Összeségében a munkahelyi társas kapcsolataikban és a munkához köthető pozitív érzések megélésben nehézségeik lehetnek ezen pedagógusoknak, de ez nem vezet a teljesítmény jelentős mértékű romlásához.

A vizsgálatunk a pedagógusok kiégésének a mérésére is kiterjedt. A pedagógusok az érzelmi kimerülésben voltak a legérintettebbek a kiégés dimenzióiból, a minta 32,95%-a számolt be magas érzelmi kimerülésről, ami összhangban van a korábbi hazai eredményekkel (Paksi, 2015). Az érzelmi kimerülés szintje jelentős szerepet játszik a pedagógusok munkával való elégedettségében és a pályaelhagyásban is (Skaalvik és Skaalvik, 2011) ezért kiemelt jelentősége van azon tényezők azonosításában, amik a segíthetnek megelőzni, illetve csökkenteni az érzelmi kimerültség mértékét.

Az elemzéseket az érzelmi kimerülés skálából kialakított három csoport összehasonlításával kezdtük és a korrelációs elemzésekkel folytattuk. A Remény esetében találtuk a legmarkánsabb különbségeket a három csoport között, ami alapján a jövőhöz való optimista, pozitív hozzáállás csökken az érzelmi kimerülés jelenlétekor. Az eredmények alapján néhány karaktererősség nincs összefüggésben a pedagógusok érzelmi kimerülésével. Ezen erősségek közé tartozik a Kreativitás, a Spiritualitás, az Alázatosság, a Csapatmunka és a Tanulás szeretete, melyek esetében az érzelmi kimerülés alapján képzett csoportok között nem találtunk szignifikáns eltéréseket és nem álltak szignifikáns kapcsolatban az érzelmi kimerüléssel. A Tanulás szeretete az érzelmi kimerülés szempontjából érintett csoportban is magas maradt ($M=4,47$) maradt, ami alapján ez a karaktererősség az érzelmi kimerülés fennállásakor jellemző. A tanulás szeretete definíciójában benne van a tudás és a tapasztalatok elmélyítésre iránti vágy, a meglévő ismeretek folyamatos bővítése, ami a pedagógusok munkavégzéséhez szorosan kapcsolódik. Az Alázatosság ($M=3,23$) Spiritualitás ($M=3,23$) és a Csapatmunka ($M=3,45$) pedig az egész mintára nem volt jellemző, mindhárom erősségnek alacsony az átlagértéke, így nem meglepő, hogy nem találtunk különbségeket a csoportok között.

A karaktererőségek és a kiégés kapcsolatát vizsgálva a legtöbb erősséggel szignifikáns negatív kapcsolat áll fenn, a legerősebb együttjárások a Remény ($r_s=-0,59$) és a Vitalitás ($r_s=-0,53$) karaktererőségeivel voltak. A korábbi kutatási eredményekben is megjelent a Remény és a Vitalitás szerepe a kiégés kapcsán (Allan és mtsai, 2019b; Gander és mtsai, 2012), például egy tanácsadókval végzett vizsgálatban a Remény negatív hatással volt a kiégés mértékre, a Vitalitás pedig szignifikáns negatív kapcsolatban állt a kiégéssel (Allan és mtsai, 2019b). Egyes karaktererőségek, mint a Vitalitás, a Kitartás, a Remény és a Kíváncsiság összefüggésbe hozhatók az egészséges munkavégzéssel kapcsolatos viselkedéssel, például az aktív coping stratégiák alkalmazásával és a

kiegész alacsonyabb kockázatával (Gander és mtsai, 2012). Huber és munkatársai (2020) a karaktererőségek alkalmazását és a kiegész összefüggéseit elemezték. Az Ítéloképesség alkalmazása munkavégzés során negatív hatással volt az érzelmi kimerülésre, azonban a mi adataink nem támasztották alá az Ítéloképesség kiemelt szerepét, hiszen csak gyenge negatív kapcsolatban állt az érzelmi kimerüléssel ($r_s=-0,13$; $p<0,05$). Azt fontos hozzátenni, hogy Huber és munkatársai vizsgálata (2020) kórházi dolgozók mintáján történt és ők az erősségek birtoklásán túl az alkalmazásukat is mérték, ami alapján nem lehet egyértelmű párhuzamot vonni az általunk leírt eredményeinkkel.

A munkahelyi jóllét minden alsóskálája esetében jelentősen alacsonyabb értékeket értek el az érzelmi kimerülésben érintett pedagógusok és a több negatív aspektusát észlelték a munkájuknak. A korrelációs elemzések eredményeit nézve, szignifikáns negatív kapcsolat van a munkahelyi jóllét dimenziói és az érzelmi kimerülés között ($r_s=-0,34$ - $-0,66$), ami egybecseng a szakirodalomban korábban leírt eredményekkel (Choi és mtsai, 2019; Cabrera és Donaldson, 2024).

A lineáris regresszióanalízis eredményei alapján a munkahelyi jóllét elemei közül az értelemek szignifikáns pozitív hatása volt az érzelmi kimerülésre ($\beta=0,25$; $p<0,001$), ami alapján az a pedagógus, aki a tanítást jelentéstelnek éli meg, fokozottabban ki van téve az érzelmi kimerülés kockázatának. Ez eredmény némileg ellentmond a korábbi szakirodalmi adatoknak, amelyek szerint a munkájukat értelmesnek megélő tanárok nagyobb mértékű elköteleződést és rezilienciát mutatnak (Van Wingerden és Poell, 2019), míg azok, akik nem tekintik munkájukat jelentőségtesnek, magasabb pályaelhagyási szándékról számoltak be (Fouché és mtsai, 2017). Ezen ellentmondásos eredmények magyarázata lehet, hogy azok a pedagógusok, akik jelentőségtesnek tekintik a munkájukat, nagyobb érzelmi bevonódást és megterhelést élhetnek át a munkavégzésében közben, ami fokozhatja az érzelmi kimerülést.

Az érzelmi kimerüléssel szemben protektív tényező lehet a munkavégzés során átélt pozitív érzelmek, mivel a regressziós modellben szignifikáns negatív hatása volt ($\beta=-0,34$; $p<0,001$). A pozitív érzelmek jelentőségre Dreer (2024) is felhívta a figyelmet, kutatásában a pozitív érzelmeknek volt a legnagyobb hatása a tanárok munkával való elégedettségére. A regresszióanalízis alapján a munka negatív aspektusainak erős pozitív hatása volt ($\beta=0,48$; $p<0,001$) az érzelmi kimerülésre. Ha a munkavégzés negatív aspektusai előtérbe kerülnek, mint például a kollégákkal való rossz kapcsolat, érdektelenség a munka iránt, az kockázati tényező lesz az érzelmi kimerülés szempontjából.

A statisztikai próbákat kiegészítettük egy mediációs elemzéssel is, amelyben a Vitalitás és a Remény prediktor változóként szerepelt, a pozitív érzelmek mediátor szerepét töltötték be, míg az

érzelmi kimerülés függő változóként jelent meg. Az eredmények alapján mind a Reménynek, mind a Vitalitásnak közvetlen hatása van az érzelmi kimerülés szintjére, továbbá közvetett hatásuk is megfigyelhető, amelyet a munkában átélt pozitív érzelmeken keresztül fejtenek ki. Ezek az eredmények tovább hangsúlyozzák a pozitív érzések szerepét az érzelmi kimerülés megelőzésében, valamint azt, hogy a Vitalitás és a Remény karaktererősségek fejlesztésére irányuló beavatkozások nemcsak közvetlenül csökkenthetik az érzelmi kimerülést, hanem közvetetten is, a pozitív érzelmek fokozásán keresztül.

A kutatás limitációi közé tartozik a minta nagysága, valamint a nők erősen felülreprezentáltak voltak a résztvevők között, azonban hozzá kell tenni, hogy ez nem csak a jelen minta, hanem a hazai pedagógus populáció jellegzetessége is. Feltáró jellegű vizsgálatot végeztünk, így a mintába bevontunk általános és a középfokú intézményben dolgozó pedagógusokat is. Érdekes lenne iskolatípusonként is feltárni, hogy milyen erősségek jellemzőek a pedagógusokra, továbbá milyen erősségeket tudnak alkalmazni a munkájuk során. Az adatgyűjtés az online oktatás ideje alatt zajlott, ami felveti a kérdést, hogy a 'munkahelyi pozitív kapcsolatok' változó mennyire értelmezhető. Az aktuális nehézségek és bizonytalanság, ami a pandémiás helyzetben meghatározó volt, valószínűleg befolyásolta a pedagógusok jóllét érzetét és teljesítményét. Egy ausztrál pedagógusokkal végzett kutatás is arról számol be, hogy a Covid-19 járvány időszakában a tanítás során sokkal kevesebb átélt pozitív érzésről számoltak be a pedagógusok (Billett és mtsai, 2023). Ezek alapján a hosszútávú következtetések levonása érdekében több vizsgálatra lenne szükség, ahol a pedagógusok jóllétét 'átlagos' tanítási körülmények között mérjük fel. További limitációja a vizsgálatnak, hogy egyes változók (pl. Hála, Szépség és kiválóság értékelése) alacsonyabb belső konzisztenciát mutattak, így az ezen skálákkal bemutatott eredményeket fenntartásokkal kell kezelni.

A jóllét definiálásánál egy általános koncepciót vettünk alapul, ami nem veszi figyelembe pedagóguspálya specifikumát. Ez a probléma jellemző a pedagógusok jóllétét vizsgáló kutatásokra, melyek általában más szervezeti kontextusban kifejlesztett, ezért bizonyos szempontból limitáltan értelmezhető modelleket használnak (Roffey, 2012). A tovább lépést jelentheti egy olyan komplex jóllétmodell kidolgozása, ami a tanári munka speciális jellemzőire épít, és nem csak egyéni, hanem szervezeti mutatókat is tartalmaz.

A pedagógusok személyes erősségei függvényében vizsgáltuk a munkahelyi jóllétet, azonban a munkahelyi jóllétérzetre számos más kontextuális és szervezeti tényező hatással lehet, mint a szervezeti klíma és kultúra, a pedagógus-igazgató viszonya és a közöttük zajló interakciók, a támogató kollegiális kapcsolatok vagy a tanár-diák kapcsolat minősége (Harzer és mtsai, 2020). További kutatási iránya lehet a karaktererősségek és a pedagógusok munkahelyi jóllétnek a vizsgálatában ezen szervezeti és kontextuális tényezőknek a bevonása.

6. A MUNKAHELYI ERŐSSÉGHASZNÁLAT, MINT ERŐFORRÁS? A MUNKAHELYI ERŐSSÉGHASZNÁLAT ÉS A MUNKAHELYI JÓLLÉT FELTÁRÓ ELEMZÉSE⁵

6.1. Bevezetés

Az erősségekkel kapcsolatos kezdeti kutatások az erősségek konceptualizálására, osztályozására és mérésére helyezte a hangsúlyt (pl.: Linley, 2008; Peterson és Seligman, 2004), az újabb vizsgálatok azonban már különbséget tesznek az erősségek birtoklása (egyes erősségek magas vagy alacsony szintje) és az erősségek használata (az erősségek alkalmazása a különböző kontextusokban) közötti különbségre (Dubreuil és mtsai, 2021). Az erősségek használata két feltételtől függ (Harzer és Ruch, 2013). Először (mint minden tulajdonság, vonás esetében), az egyénnek bizonyos mértékben birtokolnia, rendelkeznie kell az adott erősséggel ahhoz, hogy az erősséggel kapcsolatos viselkedést tanúsíthasson (azaz alkalmazhassa). Másodszor, a kontextusnak (pl. a munkahely, iskola, család stb.) lehetővé kell tenniük, az erősségek alkalmazását, tehát olyan szituációs körülményekre van szükség, amiben megengedett és elfogadott az erősségek megnyilvánulása (Mubashar és Harzer, 2023).

A korábban bemutatott eredményeink alapján láthatjuk, hogy a karaktererősségeknek szerepe van a pedagógusok jóllétében és mint egy erőforrásként szolgálhatnak az érzelmi kimerüléssel szemben. Ugyanakkor a legújabb kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy az erősségek megléte önmagában nem elegendő; azok aktív használata az, ami kedvezőbb eredményekhez vezethet, például a megnövekedett munkahelyi elkötelezettséghez (Höge és mtsai, 2020) vagy jobb teljesítményhez (Harzer és Ruch, 2014). A dolgozat ezen fejezetében az erősséghasználatnak a vizsgálata kerül a fókuszba kiegészítve az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatásának felmérésével. Az erősséghasználat mérésére tudomásunk szerint még nincs magyar nyelvű mérőeszköz, így a fejezet célja, hogy bemutattassa a Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív adaptációját, valamint feltárja a munkahelyi erősséghasználat és a munkahelyi jóllét kapcsolatát.

⁵ A fejezet a Molnár, A., & Fodor, S. (2024). Erősséghasználat mint erőforrás? A munkahelyi erősséghasználat és a munkahelyi jóllét kapcsolatának feltáró elemzése. *Alkalmazott Pszichológia*, 26(1), 37-60. cikkre épül kisebb módosításokkal.

6. 2. Elméleti háttér

6.2.1. Erősséghasználat és a munkahelyi követelmény-erőforrás modell

A munkahelyi követelmény-erőforrás elmélet (Job Demands–Resources Theory, Bakker és Demerouti, 2007, 2017) alapján a munkaköri jellemzőket két csoportba sorolhatjuk: a munkakövetelményekre és munkahelyi erőforrásokra. A munkakövetelményeket (pl. munkamennyiség, érzelmi leterheltség) lehet a munkahelyi stressz és a kiégés egyik fő okozójaként megnevezni, az erőforrások (pl. visszajelzések, munkavégzés feletti kontroll, felettesek támogatása) pedig a motivációs erővel bírnak és elősegítik a munkahelyi teljesítményt. Az elmélet később bővült a személyes erőforrások fogalmával, ami olyan pozitív vonásokat takar, ami segítségével az egyén képes a környezetére hatással lenni. Ilyen személyes erőforrás lehet például a reziliencia, énhatékonyság vagy az optimizmus. A személyes erőforrások a munkahelyi erőforrásokhoz hasonlóan csökkentik a munkakövetelmények negatív hatását a munkavállalókra (Bakker és mtsai, 2023).

A munkakörnyezetben történő erősséghasználatot a munkahelyi követelmény-erőforrás elméletbe (Bakker és Demerouti, 2007) illesztve személyes erőforrásként lehet értelmezni, ami hozzájárul a munkahelyi erőforrások növeléséhez, az erőforrások pedig a munkahelyi motiváció és elköteleződés fenntartásában játszanak kiemelkedő szerepet (Bakker és Van Woerkom, 2018). Ahogyan a kutatások rávilágítottak, az erősségek rendszeres használata elősegíti a pozitív munkahelyi tapasztalatokat (pl. Höge és mtsai, 2020; Mubashar és Harzer, 2023) valamint az erősségek alkalmazása általában pozitív érzelmi állapotot (például elkötelezettséget, örömet, értelmet) eredményez, így az rendszeres alkalmazásuk csökkentheti a munkavégzés közben átélt negatív érzelmeket (Dubreuil és mtsai, 2021). Az erősséghasználat további pozitív hatásait vizsgálva, hozzájárul a különböző munkahelyi követelményekkel (pl. munkában megtapasztalt stressz) szembeni hatékony megküzdéshez és így csökkentve a leterheltség teljesítményre gyakorolt káros hatásait. Újabb kutatások alapján az erősséghasználatnak moderáló hatása van a munkahelyi erőforrások és a teljesítmény között, sőt bizonyos kontextusban az erősséghasználat akár helyettesíteni tudja a munkahelyi erőforrásokat (Tisu, 2022). Az erősségek rendszeres használata elősegíti a pozitív munkahelyi tapasztalatokat, de a stabil személyiségjellemzők (pl. extraverzió) határozzák meg, hogy az egyén mennyire képesek a napi erősséghasználatot pozitív élménnyé alakítani (Bakker és Van Woerkom, 2018).

A munkahelyi erőforrások általánosságban segítik a munkavállalókat abban, hogy elérjék a munkában kitűzött céljaikat, megbirkózzanak a munkahelyi követelményekkel, valamint fejlesszék a készségeiket és kompetenciáikat (Bakker és Demerouti, 2007). Az erősséghasználat észlelt

szervezeti támogatását a munkahelyi-követelmény erőforrás elméletben munkahelyi erőforrásként lehet értelmezni (van Woerkom, és mtsai, 2016a). Feltételezhető, hogy az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása más munkahelyi erőforrásokhoz hasonlóan hozzájárul az alapvető pszichológiai szükségletek, mint az autonómia, kompetencia és a kapcsolati szükségletek kielégítéséhez (Bakker és Demerouti 2007). Az erősségek használatának támogatása a kompetencia szükségletének a kielégítésével függ össze a leginkább (Meyers és mtsai, 2019b), hiszen a munkavállalókat arra ösztönözzük, hogy olyan tulajdonságaikat, képességeiket alkalmazzanak, amik természetesek számukra és energizáló hatásuk van (Linley és Harrington, 2006).

6.2.3. Az erősséghasználat mérési lehetőségei

Az erősséghasználat mérésének két megközelítése van az szakirodalomban. Az egyik konkrét erősségrendszeresítésre építve (pl. karaktererősségek) méri fel az előre meghatározott erősségek alkalmazását. Ezt az elvet követi a Harzer és Ruch (2013) nevéhez fűződő Applicability of Character Strengths Rating Scales (ACS-RS) mérőeszköz. A skála mind a 24 karaktererősséghez kapcsolódóan ad egy rövid leírást, a válaszadóknak el kell döntenie, hogy mennyire fontos, mennyire bátorítják, mennyire segíti őt az adott viselkedés és milyen mértékben cselekszik-e szerint. Minden karaktererősséghez négy kérdés tartozik, tehát a skála összesen 96 itemből áll, a mindennapokra és a munkavégzésre vonatkozóan is lehet alkalmazni. A másik megközelítés az erősséghasználatot általánosságban méri fel, nincs konkrétan definiálva, hogy mit értenek erősségek alatt, hanem a válaszadóra van bízva. A legismertebb és legszélesebb körben alkalmazott mérőeszköz a Strengths Use Scale (Govindji és Linley, 2007), ami 14 itemmel, kontextustól függetlenül méri fel az erősséghasználatot. A skála validálását Wood és munkatársai (2011) végezték el felnőtt mintán, az eredményeik alapján megbízhatónak találták a működését. Van Woerkom és munkatársai (2016b) által fejlesztett Strengths Use and Deficit Correction (SUDCO) kérdőív szintén nem épít egyik erősségrendszeresítésre sem, kifejezetten munkahelyi környezetre vonatkozóan méri fel az erősséghasználatra vonatkozó viselkedést. Ezentúl az erősséghasználat észlelt támogatására is vonatkozik egy alskála, ami a munkavállalók percepcióját méri fel arról, hogy mennyire érzik támogatónak a közeget az erősségek alkalmazására. Emellett kiegészült kettő, a gyengeségek korrekciójára vonatkozó alskálával is. A mérőeszközt német nyelven is alkalmazzák, az adaptáció megfelelő pszichometriai jellemzőkkel rendelkezik (Lorenz és mtsai, 2021). Összességében, a SUDCO (van Woerkom és mtsai, 2016b) ragadja meg legkomplexebben az erősséghasználat vizsgálatát, mert beemeli az erősséghasználat észlelt támogatását, ezzel is jelezve, hogy az erősségek alkalmazása egy adott kontextusban, a környezettel interakcióban zajlik.

6.3. Célkitűzés, hipotézisek

A kutatásunknak kettős célkitűzése volt, egyrészt a Strengths Use and Deficit Correction (SUDCO, van Woerkom és mtsai, 2016b) kérdőív két alskálájának, az erősséghasználatra vonatkozó viselkedés és az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása skálának a működését hazai mintán bemérni. A két skálára a továbbiakban a Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőívként fogunk hivatkozni. Az erősséghasználat mérésére alkalmas kérdőív kiválasztása során több szempont mérlegelése alapján esett a SUDCO-ra. Mivel magyar mintán még nincs adat az erősséghasználattal kapcsolatosan, egy szélesebb körben alkalmazható mérőeszközt szerettünk volna, ami általános jelenségek leírására alkalmas és megalapozhat a későbbi, konkrét erősségrendszereszen alapuló vizsgálatoknak. Másrészt a SUDCO előnye, hogy nem csak az erősséghasználatra vonatkozó viselkedést ragadja meg, mint Govindji és Linley (2007) mérőeszköze, hanem az erősséghasználatra vonatkozó észlelt szervezeti támogatást is vizsgálja.

További célunk a munkahelyi erősséghasználat és a munkahelyi jóllét kapcsolatát elemzése, szeretnénk meghatározni a jóllét azon elemeit, amire az erősséghasználat hatással van. Úgy gondoljuk, hogy a munkahelyi erősséghasználat és a jóllét kapcsolatának a feltárása a későbbi, erősséghasználatot célzó szervezeti intervenciók alapjául szolgálhatnak. A szakirodalom alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1: Feltételezzük, hogy a Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív belső konzisztenciája és kritérium validitása megfelelő, valamint az alskálák itemei két külön faktorba különülnek el (van Woerkom és mtsai, 2016b; Lorenz és mtsai, 2021).
- H2: Feltételezzük, hogy az erősséghasználat, és az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása
 - 2a: negatív kapcsolatban áll a kiégéssel és a munkában észlelt stresszel (Meyers és mtsai, 2019a).
 - 2b: pozitív kapcsolatban áll a munkába való bevonódással és a munkával való elégedettséggel (Lavy és Littman-Ovadia, 2017; Harzer és Ruch, 2013).
 - 2c: pozitív hatással van a munkahelyi jóllétre elemeire (Höge és mtsai, 2020).

6.4. Részvevők és eljárás

Az adatgyűjtés online 2022 szeptember és 2023 márciusa között zajlott. A kitöltőket közösségi média felületeken toboroztuk (Facebook, Messenger) és kényelmi mintavétel zajlott. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim volt, a részvevők részletes tájékoztatást kaptak a kutatás a céljáról. A kitöltés kb. 10-15 percet vett igénybe, amit bármikor indoklás nélkül megszakíthattak. A vizsgálat beválogatási kritériuma a betöltött 18. életév, valamint a jelenleg aktív munkavégzés volt. A

vizsgálati személyeknek lehetőségük volt elektronikus formában felkeresni minket, ha bármilyen kérdésük adódott volna kutatással kapcsolatban. A résztvevők közül senki sem élt ezzel a lehetőséggel. A kutatást az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság jóváhagyásával végeztük el (referencia szám:2022-97).

A vizsgálatban összesen 334 fő vett rész ($M=40,93$; $SD=11,15$), ebből 73 férfi és 261 nő. A minta nagy rész felsőfokú végzettséggel rendelkezik (261 fő, 78,1%), középfokú végzettséggel 71 fő (21%), alacsonyfokú végzettséggel mindössze 1 fő rendelkezik. Lakóhely szerint a többség nagyvárosban él (144 fő, 41,8%), 116 fő (33,7%) kisvárosban, 48-an (13,9%) a fővárosban élnek, legkevesebben pedig községben laknak (26 fő, 0,07%). A munkavégzésre vonatkozóan felmértük, hogy résztvevők milyen beosztásban, milyen területen és hány éve dolgoznak az adott munkahelyen. A kitöltők túlnyomó többsége beosztottként dolgozik (243 fő, 73%), 79 fő (22,9 %) dolgozik valamilyen vezetői pozícióban, 12 fő (3,4%) pedig egyéb beosztásban.

A munkahelyi tapasztalat szerint 37 fő (11%) fő dolgozik kevesebb mint egy éve, 69 fő (20,6%) 1-3 éve, 53 fő (16%) 3-5 éve, 63 fő (18,9%) 5-10 éve, 32 fő (9,5%) 10-15 éve, 34 fő (10%) 15-20 éve, és 56 fő (16,7%) több mint 20 éve a jelenlegi munkahelyén. Munkavégzést területét tekintve a kitöltők közül a legtöbben az oktatás/ képzés területén dolgoznak, összesen 83 fő (24%), emellett az egészségügyi területen dolgozók aránya volt még magasabb (47 fő, 13,6 %), valamint az értékesítés/ kereskedelem (23 fő 6,9%) dolgozóké. Összességében a mintában felülreprezentáltak a nők, a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők és a beosztottként dolgozók.

6.5. Felhasznált eszközök, módszerek

Munkahelyi Erősséghasználát Kérdőív (van Woerkom és mtsai, 2016b): A munkahelyi erősséghasználát felmérésére a van Woerkom és munkatársai (2016b) által fejlesztett Strengths Use and Deficit Correction (SUDCO) kérdőív két alsóskáláját alkalmaztuk. Az *erősséghasználatra* vonatkozó viselkedés 7 itemmel méri fel, hogy munkavállaló milyen mértékben tudja alkalmazni, kihasználni az erősségeit a munkavégzése során. (pl. „A munkám során a legtöbbet hozom ki az erősségeimből.”). Az *erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása* munkavállalók percepcióját méri fel 6 itemmel, azzal kapcsolatban, hogy mennyire érzik támogatónak az adott szervezetet az erősségük munkavégzés közbeni alkalmazására (pl. „Ez a szervezet biztosítja, hogy a munkaköri feladataim az erősségeimmel összhangban legyenek”). A kérdőív megbízhatósága igen magas volt német ($\alpha=0,89-0,95$) és dél-afrikai ($\alpha=0,92-0,96$) munkavállalókkal végzett vizsgálatokban (Lorenz és mtsai, 2021; van Woerkom és mtsai, 2016b). A kérdőív fordítása a szerzők beleegyezésével történt, két független fordítót vontunk be a munkálatok, majd egy anyanyelvi fordító segítségével történt a visszafordítást. A mérőeszközt a 1. melléklet tartalmazza.

A munkahelyi jóllét mérésére a dolgozat korábbi fejezetében ismertetett *Munkahelyi Jóllét Kérdőív* (Kun és mtsai, 2017) alkalmaztuk.

A *Mini-Oldenburg Kiegészítő Kérdőívet* (Ádám és mtsai, 2020; Demerouti és mtsai, 2003) használtuk a kiegészítő felmérésére, aminek a fejlesztésekor kifejezetten ügyeltek arra, hogy a Maslach-kérdőívvel kapcsolatos elméleti és tartalmi kritikákat kiküszöböljék. Az állítások konkrétak, egyenletesen oszlanak el az alsókálákon belül, és a pozitív és negatív itemek aránya is kiegyenlített. A kérdőív a kiegészítő két dimenzióját méri fel 5-5 itemmel. A kimerülés a munkával kapcsolatos fáradtságot és a munkavégzés közbeni kognitív, érzelmi és fizikai terhelést méri fel (pl. „*A munkám során rám nehezedő nyomást nagyon jól bírom.*”), a kiábrándultság pedig a munkában tapasztalat érdeklődésvesztést, az elszemélytelenedést, és a munkával kapcsolatos esetlegesen fellépő cinizmust vizsgálja (pl. „*Egyre gyakrabban fordul elő, hogy rosszallóan beszélek a munkámról*”). Az itemeket egy négyfokú Likert skálán kell értékelnie a válaszadóknak, a kérdések fele fordított. Kimerültnak akkor lehet tekinteni valakit, ha a válaszok átlaga $\geq 2,25$; kiábrándultnak, ha a skála átlaga $\geq 2,1$; kiegészítettnek pedig akkor, ha egyszerre jellemző a kimerülés és a kiábrándultság is. A mérőeszköz megbízhatósága megfelelő volt Ádám és munkatársai (2020) vizsgálatában ($\alpha=0,76-0,79$).

A *munka-család konfliktus kérdőív*ből (Makra és mtsai, 2012) csak a munkába való bevonódás skálát alkalmaztuk. A skála négy itemmel méri fel a munkába való involváltság mértékét (pl. „*Szerintem a munkám nagy részben meghatározza azt, hogy ki vagyok én.*”) A válaszadóknak egy négyfokú skálán kellett eldönteni, hogy az tételt mennyire tartják jellemzőnek, a magasabb értékek nagyobb mértékű bevonódást jelölnek. A skála megbízhatósága megfelelő volt Makra és munkatársai (2012) kutatásában ($\alpha=0,83$).

Munkával Való Elégedettség Skála: A munkával való elégedettség felmérésére az öttételes Élettel Való Elégedettség Skála (Martos és mtsai, 2014; Diener és mtsai, 1985) tétéleit fogalmaztuk át munkahelyi környezetre (pl. „*A munkám a legtöbb tekintetben közel van az ideálhoz*”, lásd 2. melléklet) Fényszárosi és munkatársai (2018) kutatásához hasonlóan. Az itemeket egy hétfokú Likert skálán kellett értékelnie a válaszadónak, a magasabb pontszámok nagyobb elégedettséget jeleznek. A skálát nem validálták, de Fényszárosi és munkatársai (2018) és Csordás és munkatársai vizsgálatában (2022) is megfelelő volt a megbízhatósága ($\alpha=0,85-0,87$).

Rövid Észlelt Stressz Skála a Munkában: a munkában észlelt stresszt szintén Fényszárosi és munkatársai (2018) vizsgálata alapján a négytételes Rövid Észlelt Stressz Skála (Stauder és Konkoly Thege, 2006; Cohen és Williamson, 1988) instrukciójának átfogalmazásával, munkahelyi környezetre vonatkozóan mértük fel (lásd 2. melléklet). A skála négy tétellel méri, hogy az adott stresszkeltő esemény mennyire volt jellemző az elmúlt egy hónapban (pl. „*Milyen gyakran érezte úgy, hogy a munkájában a nehézségek úgy felhalmozódtak, hogy már nem tud úrrá lenni rajtuk?*”).

A tételeket négyfokú Likert skálán kellett értékelni a kitöltőknek, a magasabb pontszámok nagyobb mértékű észlelt stresszt jeleznek. Fényszárosi és munkatársai (2018) vizsgálatában a módosított skála megbízhatósága elfogadható volt ($\alpha=0,69$).

6.6. Adatok elemzése, eredmények

Az adatok elemzést az JASP 0.17.2. statisztikai program segítségével készítettük el. A változók normalitásának a vizsgálatára Kolmogorov-Szmirnov próbát alkalmazunk, ami alapján egyik változó sem követ normál eloszlást, így ahol szükséges volt, nemparaméteres eljárásokat alkalmaztunk. Ezután a változók átlagát és szórását vizsgáltuk a leíró statisztikai eredményeket a 18. táblázat tartalmazza

18. táblázat. A változók leíró statisztikai értékei és korrelációja az életkorral

	Átlag	SD	Min.	Max.	α	Életkor (r_s)
SUB	4,23	0,79	1	5	0,91	0,05
POSSU	3,74	1,03	1	5	0,95	0,05
Elmélyülés	3,51	0,99	1	5	0,90	0,14*
Pozitív kapcsolatok	3,84	0,91	1	5	0,91	-0,03
Pozitív érzelmek	3,69	0,92	1	5	0,85	0,13*
Teljesítmény, siker	4,03	0,67	1,2	5	0,78	0,07
Értelem, jelentés	4,20	0,72	1,3	5	0,83	0,17***
A munka negatív aspektusai	2,14	0,77	1	4,87	0,78	-0,16**
Bevonódás	2,40	0,82	1	4	0,87	-0,02
Kiábrándultság	2,20	0,78	1	4	0,79	-0,15**
Kimerülés	2,40	0,80	1	4	0,79	-0,10
Munkában észlelt stressz	1,20	0,81	0	4	0,79	-0,14*
Munkával való elégedettség	4,40	1,50	1	7	0,89	0,00

Megjegyzések: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; SUB= erősséghasználatra vonatkozó viselkedés;
POSSU= Erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása

Az erősséghasználatra vonatkozó viselkedés esetében magasabb átlagértékek voltak jellemzőek ($M=4,23$), mint az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása esetében ($M=3,74$). A jóllét különböző elemeit vizsgálva a legmagasabb érték az értelem skálán ($M=4,2$), a legalacsonyabb érték pedig az elmélyülés skálán ($M=3,51$) jelent meg. A kiégés két aspektusát vizsgálva mindkét átlagérték az Ádám és munkatársai (2020) által javasolt kiégés érték felett van (kimerültség 2,25; kiábrándultság 2,1 feletti átlaga). A munkával való elégedettségnek viszonylag magas átlagértéke volt ($M=4,4$). A minimum és maximum értékek a kitöltők által adott skálán elért legalacsonyabb és legmagasabb értékeket tartalmazza. A megbízhatóságokat tekintve a Cronbach- α mutató alapján az összes változónak megfelelő volt a belső konzisztenciája. Ezen túl Spearman-féle

korrelációelemzéssel elemeztük az életkor kapcsolatát a változókkal. Több esetben is kaptunk szignifikáns együttjárásokat, de a korrelációs együtthatók mérték alacsonynak ($r_s=0,13-0,17$) tekinthető. Az eredmények alapján az életkor előrehaladtával a munkavállalók jobban elmélyülnek a munkájukba, több pozitív érzést élnek át munkavégzés közben és értelmesebbnek élik meg, viszont a munkának több negatív aspektusát észlelik és nagyobb mértékű stresszt és kiábrándultságot tapasztalnak.

Az első hipotézisben a Munkahelyi Erősséghasználát Kérdőív strukturális elemzése zajlott. A kérdőív faktorszerkezetének a meghatározására feltáró faktoranalízist végeztünk. A faktoranalízis feltételeinek az ellenőrzésére a Bartlett-teszt eredményét ($p<0,01$) és a Kaiser–Meyer–Olkin-mutatót ($KMO=0,93$) vettük alapul, ami alapján a minta alkalmas faktoranalízis elvégzésére. A feltáró faktorelemzés során párhuzamos elemzéssel határoztuk meg a faktorok számát. Az elemzéshez maximum likelihood módszert és oblimin rotációt használtunk, ami alapján a tételek két faktorba rendeződtek (lásd 19. táblázat).

19. táblázat. A feltáró faktoranalízis eredménye a faktortöltésekkel együtt

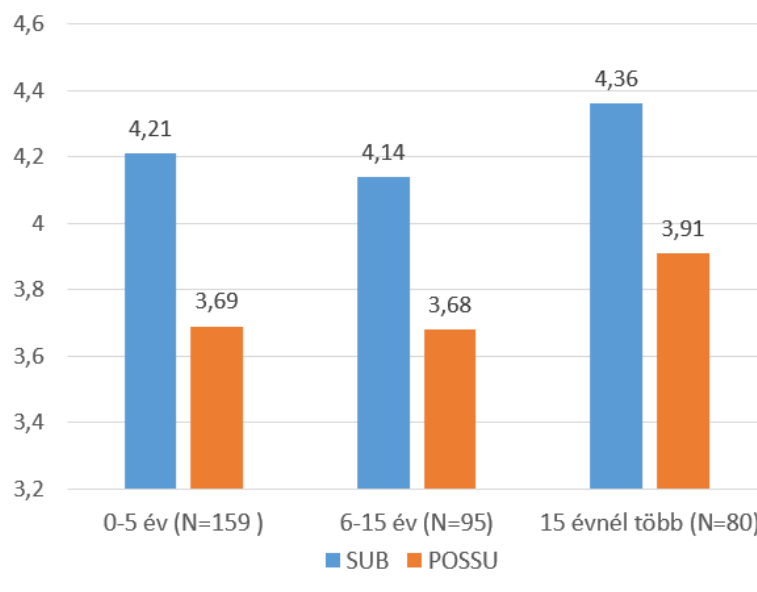
Item	Faktor	
	1.	2.
3. Ez a szervezet biztosítja, hogy a munkaköri feladataim az erősségeimmel összhangban legyenek	0,93	-0,09
5. Ebben a szervezetben arra összpontosítanak, amiben jó vagyok.	0,93	-0,03
1. Ebben a szervezetben lehetőséget kapok arra, hogy azt csináljam, amiben jó vagyok.	0,88	-0,00
2. Ez a szervezet lehetővé teszi számomra, hogy alkalmazzam az erősségeimet.	0,87	0,04
7. Ez a szervezet lehetővé teszi számomra, hogy a munkámat a képességeimnek megfelelő módon végezzem.	0,82	0,00
6. Ebben a szervezetben építenek az erősségeimre	0,77	0,10
4. Ez a szervezet a legtöbbet hozza ki a képességeimből.	0,75	0,16
12. A munkám során igyekszem a lehető legnagyobb mértékben kamatoztatni a képességeimet.	-0,19	0,94
13. A munkámban alkalmazom az erősségeimet	0,00	0,86
8. A munkám során a legtöbbet hozom ki az erősségeimből.	0,15	0,68
11. Keresem a lehetőségeket, hogy a munkámat a képességeimnek megfelelő módon végezhessem	0,02	0,66
10. A munkám során kihasználom az erősségeimet	0,19	0,65
9. Úgy szervezem a munkámat, hogy az erősségeimnek megfeleljen.	0,30	0,54
Magyarázott variancia (összesen: 70,4%)	43%	27.3%

A faktorok megegyeztek a két alskála, az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása (1. faktor) és az erősséghasználatra vonatkozó viselkedés (2. faktor) itemeivel. A faktortöltéseket tekintve magas értékek voltak a 1. (0,74-0,94) és a 2. faktor esetében is (0,54-0,94), alacsonyabb faktortöltést (0,54) egyedül a 9. item esetében találtunk („*Úgy szervezem a munkámat, hogy az erősségeimnek megfeleljen*”). A feltáró faktoranalízis által javasolt faktorstruktúrát egy megerősítő faktorelemzéssel is teszteltük ($\chi^2=335,35$; $p<0,01$; $df=64$; $RMSEA=0,11$; $CFI=0,985$; $TLI=0,98$; $SRMR=0,04$). Habár az RMSEA mutató inkább gyenge illeszkedésre utal, a többi mutatónak (CFI, TLI, SRMR) megfelelő volt az értéke, így ezeket figyelembe véve összeségében elfogadható illeszkedésűnek találtuk a modellt. A feltáró és megerősítő faktoranalízis eredményei alapján a Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív tételei két faktorba különülnek el, ami megegyezik a mérőeszköz két alskálájával és az előzetes feltevéseinkkel.

A faktorszerkezet ellenőrzése után demográfiai változók mentén vizsgáltuk meg a mérőeszköz jellemzőit. Mivel egyik alskála sem követ normáloszlást, ezért Mann-Whitney-féle U próbával ellenőriztük, hogy a nemek tekintetében van-e a különbség. Az eredmények alapján nem találtunk szignifikáns különbséget az erősséghasználatra vonatkozó viselkedés ($M_{ff}=4,1$; $M_{nő}=4,26$; $U=9225$; $p=0,68$), sem az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása esetében ($M_{ff}=3,69$; $M_{nő}=3,76$; $U=9572$; $p=0,95$) a nemek között.

Munkatapasztalat szerint 3 csoportba osztottuk a résztvevőket, amit a 8. ábra szemléltet. Az első csoportba azok tartoztak, akiknek 0-5 év közötti munkatapasztalatuk van ($N=159$), második csoportba az 6-15 évnyi munkatapasztalattal ($N=95$) rendelkezők kerültek, az utolsó csoportba pedig azok, akiknek 15 évnél több munkatapasztalatuk van az adott munkakörben ($N=80$). A csoportok közötti különbségeket Kruskal-Wallis teszttel vizsgáltuk meg. Nem találtunk szignifikáns különbséget az erősséghasználatra vonatkozó viselkedés ($H=4,24$; $p=0,12$) és az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása esetében sem ($H=1,7$; $p=0,48$). A páronkénti összehasonlítás tekintetében a Dunn-féle post hoc teszt alapján az erősséghasználatra vonatkozó viselkedésben a 2. és a 3. csoport között van szignifikáns különbség ($p=0,04$). Összeségében a demográfiai változók tekintetében nem találtunk különbségeket a Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív skálái esetében.

8. ábra. A Munkahelyi erősséghasználat kérdőív átlagai a munkatapasztalat alapján.



Megjegyzések: SUB=erősséghasználatra vonatkozó viselkedés; POSSU=erősséghasznált észlelt szervezeti támogatása.

A Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív konvergencia validitásának a tesztelése érdekében, kiégéssel, a munkában észlelt stresszel, a munkába való bevonódással és az elégedettséggel vizsgáltuk meg az erősséghasználatra vonatkozó viselkedés és az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatásának a kapcsolatát, amire Spearman-féle rangkorrelációt alkalmaztunk (lásd 20. táblázat). Az eredmények alapján szignifikáns, közepes erősségű kapcsolat van mind az erősséghasználatra vonatkozó viselkedés mind az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása és a mért változók között, a korrelációk az elvárásoknak megfelelő irányúak voltak. A legerősebb, pozitív kapcsolat a mindkét esetben a munkával való elégedettséggel volt ($r_s=0,65-0,76$; $p<0,001$). A kiégés két aspektusa közül a kiábrándultsággal erősebb negatív kapcsolat áll fent ($r_s=-0,53- -0,52$; $p<0,001$), mint a kimerüléssel ($r_s=-0,33- -0,42$; $p<0,001$).

20. táblázat. Spearman-féle rangkorrelációs elemzések a Munkahelyi Erősséghasználat kérdőív alskáláival

	SUB	POSSU
Kiábrándultság	-0,53***	-0,52***
Kimerülés	-0,33***	-0,42***
Munkában észlelt stressz	-0,44***	-0,50***
Bevonódás	0,41***	0,39***
Munkával való elégedettség	0,65***	0,76***

*Megjegyzések: *** $p < 0,001$, SUB= erősséghasználatra vonatkozó viselkedés; POSSU= Erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása*

A második hipotézis a és b részében a munkahelyi jóllét és az erősséghasználat, valamint az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatásának az összefüggéseit vizsgáltuk meg. Először a kapcsolatok feltárása érdekében Spearman-féle korrelációs elemzéseket végeztük el, melynek az eredményét a 21. táblázat tartalmazza.

21. táblázat. Spearman-féle rangkorrelációs elemzések a munkahelyi jóllét skáláival

	Elmélyülés	Pozitív kapcsolatok	Pozitív érzelmeik	Teljesítmény	Értelem
Erősséghasználatra vonatkozó viselkedés	0,72***	0,42***	0,55***	0,72***	0,68***
Erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása	0,74***	0,52***	0,59***	0,60***	0,59***
Bevonódás	0,60***	0,30***	0,23***	0,38***	0,53***
Kiábrándultság	-0,68***	-0,35***	-0,55***	-0,53***	-0,60***
Kimerülés	-0,45***	-0,32***	-0,57***	-0,45***	-0,33***
Munkában észlelt stressz	-0,52***	-0,44***	-0,59***	-0,55***	-0,40***
Munkával való elégedettség	0,81***	0,58***	0,70***	0,62***	0,63***

*** $p < 0,001$

Az elemzések alapján megállapítható, hogy a munkahelyi jóllét minden eleme, szignifikáns, közepes, illetve erős kapcsolatban áll az erősséghasználattal és az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatásával. A legszorosabb kapcsolat a jóllét elemek közül mindkét esetben az Elmélyüléssel volt ($r_s=0,72-0,74$; $p < 0,001$).

A többszörös kapcsolatok kizárása érdekében regresszióanalízist végeztünk mind a munkahelyi jóllét aspektusaival, mint függő változókkal. A regresszióanalízis eredményei a 22. táblázatban láthatóak. Az elemzésekbe bevontunk minden mért változót, nem csak a Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív két alszkaláját. A regressziós modellek minden esetben jó magyarázóerővel rendelkeztek ($R^2=0,35-0,80$). A jóllét elemei közül a változók az elmélyülésre voltak a legnagyobb hatással, a regressziós modell a variancia igen nagy százalékát (80%) magyarázta meg, a legnagyobb hatása a munkába való bevonódásnak volt ($\beta=0,28$; $p<0,001$), de az erősséghasználatnak ($\beta=0,25$; $p<0,001$), és az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatásának esetében is szignifikáns pozitív hatást tapasztaltunk ($\beta=0,27$; $p<0,001$). Az erősséghasználatra vonatkozó viselkedésnek a pozitív kapcsolatokon kívül szignifikáns pozitív hatása volt a munkahelyi jóllét elemeire, a legerősebb hatása a teljesítményre volt ($\beta=0,53$; $p<0,001$). Az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatásának pedig a pozitív kapcsolatokra volt a legerősebb hatása ($\beta=0,38$; $p<0,001$). A további vizsgált változók közül a munkában észlelt stressznek volt szignifikáns negatív hatása az értelem kivételével az összes jóllételelemre ($\beta=-0,17- -0,25$; $p<0,001$), egyedül a

munkával való elégedettségnek nem volt szignifikáns hatása a jóllét különböző aspektusaira. A kiégés hatásait vizsgálva, a kiábrándultságnak az elmélyülésre ($\beta=-0,21$; $p<0,001$) és az értelemre ($\beta=-0,23$; $p<0,001$) volt szignifikáns negatív hatása, a kimerülésnek pedig a pozitív érzelmekre ($\beta=-0,24$; $p<0,001$) és a teljesítményre ($\beta=-0,14$; $p<0,001$). A variancia inflációs faktorok a 1,01 és 2,59 között mozogtak, ami a modellben szereplő prediktor változók közötti mérsékelt multikollinearitásra utalnak.

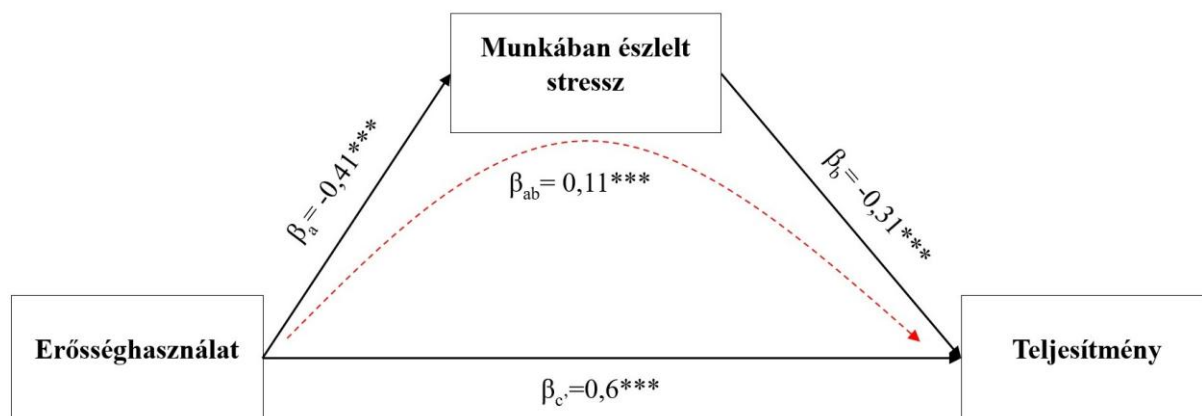
22. táblázat. A munkahelyi jóllét különböző elemeivel, mint függő változóval végzett regresszióelemzés eredménye

	Pozitív érzelmek		Elmélyülés		Pozitív kapcsolatok		Értelem		Teljesítmény		
	$R^2_{adj}=0,57$		$R^2_{adj}=0,81$		$R^2_{adj}=0,35$		$R^2_{adj}=0,59$		$R^2_{adj}=0,63$		
	$F=63,32^{***}$		$F=203,57^{***}$		$F=25,32^{***}$		$F=70,50^{***}$		$F=82,85^{***}$		
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	VIF
SUB	0,20	<0,001	0,25	<0,001	0,02	0,77	0,41	<0,001	0,53	<0,001	2,49
POSSU	0,17	0,003	0,27	<0,001	0,38	<0,001	0,03	0,56	-0,05	0,34	2,59
Bevonódás	0,06	0,14	0,29	<0,001	0,06	0,23	0,25	<0,001	0,10	0,005	1,37
Kiábrándultság	-0,09	0,06	-0,21	<0,001	-0,03	0,67	-0,23	<0,001	-0,06	0,20	2,01
Kimerülés	-0,24	<0,001	-0,03	0,38	-0,05	0,45	0,01	0,78	-0,14	0,003	1,91
Munkában észlelt stressz	-0,25	<0,001	-0,17	<0,001	-0,21	<0,001	-0,08	0,06	-0,25	<0,001	1,67
Munkával való elégedettség	0,03	0,42	-0,00	0,85	0,01	0,73	0,04	0,20	0,02	0,66	1,01

Megjegyzések: $***p < 0,001$, SUB= erősséghasználatra vonatkozó viselkedés;
POSSU= Erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása

A lineáris regresszióanalízisen túl mediációs elemzéseket is végeztünk a változók komplex elemzésének érdekében. Két mediációs modellt készítettünk, aminek a kérdésfelvetése az volt, hogy az erősséghasználat, illetve az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatásának van-e indirekt hatása a munkahelyi jóllét különböző aspektusaira. A regresszióanalízisek alapján az erősséghasználatra vonatkozó viselkedésnek a teljesítményre volt a legerősebb hatása, ezért az első mediációs modellben prediktor változóként kezeltük az erősséghasználatot, kimeneti változóként a teljesítményt, és a mediátorként pedig a munkában észlelt stresszt. Az így kialakított modellt a 9. ábra szemlélteti, a statisztika értékek pedig 23. táblázatban láthatóak.

9. ábra. Mediációs modell az erősséghasználát munkában észlelt stressz által közvetített teljesítményre gyakorolt hatásáról



*** $p < 0,001$

Az eredmények alapján az erősséghasználát szignifikáns pozitív hatással van a teljesítményre mind közvetlenül, mind közvetett módon, a munkában észlelt stressz csökkentésén keresztül. A közvetlen hatás ($\beta = 0,6$; $p < 0,001$) sokkal erősebb, mint az indirekt hatás ($\beta = 0,11$; $p < 0,001$), de a stressz mediáló szerepe szintén szignifikáns. Ez arra utal, hogy az erősséghasználát nemcsak közvetlenül segíti a teljesítmény javítását, hanem a munkában észlelt stressz enyhítésével további pozitív hatást gyakorol. A mediációs modell a 60,08%-át magyarázta a teljesítmény varianciájának, a modellben a mediációs hatás 16,44% volt.

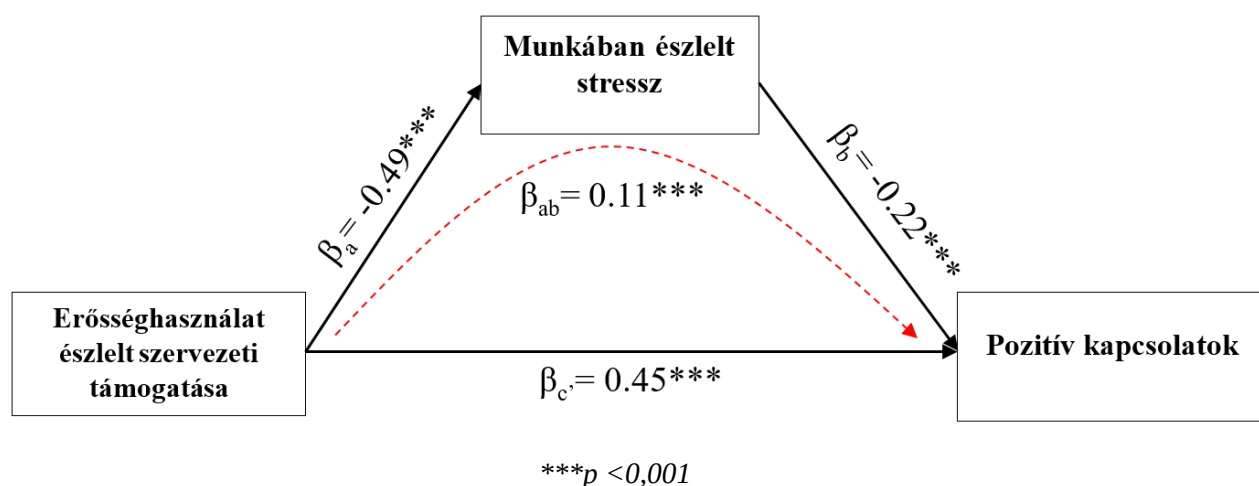
23. táblázat. 1. Mediációs modell statisztikai értékei

Hatás	β	SE(B)	t	p	LLC	ULCI
Erősséghasználát → Teljesítmény (total)	0,73	0,04	19,38	<0,001	0,65	0,80
Erősséghasználát → Stressz	-0,41	0,05	-8,13	<0,001	-0,51	-0,31
Stressz → Teljesítmény	-0,31	0,04	-8,10	<0,001	-0,38	-0,23
Erősséghasználát → Teljesítmény (Direkt)	0,60	0,40	16,03	<0,001	0,53	0,68
Erősséghasználát → Stressz → Teljesítmény (Indirekt)	0,11	0,02	5,78	<0,001	0,08	0,17

Megjegyzések: $SE(\beta)$ = Béta érték standard hibája; LLC = konfidencia intervallum alsó értéke; ULCI = konfidencia intervallum felső értéket

A regresszioanalízisek alapján az erősséghasználát észlelt szervezeti támogatásának a pozitív kapcsolatokra volt a legerősebb hatása, ezért a második mediációs modellben prediktor változóként az erősséghasználát észlelt szervezeti támogatását, kimeneti változóként a pozitív kapcsolatokat, és a mediátorként pedig a munkában észlelt stresszt kezeltük. Az így felépített modellt a 10. ábra szemlélteti.

10. ábra. Mediációs modell az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása munkában észlelt stressz által közvetített pozitív kapcsolatokra gyakorolt hatásáról



Az eredmények szerint az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatását és a pozitív kapcsolatok közötti kapcsolatot szignifikánsan részlegesen mediálja a munkában észlelt stressz, a modell a variancia 34,5%-át magyarázza. Az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása közepesen erős pozitív hatással van a munkahelyi pozitív kapcsolatokkal ($\beta = 0,45$; $p < 0,001$). A teljes hatás nagyrészt a közvetlen hatásból ered, az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása gyenge, de szignifikáns indirekt hatással ($\beta = 0,11$; $p < 0,001$) bírt a munkában észlelt stresszen, a mediációs hatása 20% volt. A modell statisztikai mutatói a 24. táblázat szemlélteti.

24. táblázat. 2. Mediációs modell statisztikai értékei

Hatás	β	SE(B)	t	p	LLC	ULCI
Erősséghasználat támogatás → Pozitív kapcsolatok (total)	0,55	0,05	12,14	<0,001	0,46	0,64
Erősséghasználat támogatása → stressz	-0,49	0,05	-10,3	<0,001	-0,59	-0,40
Stressz → pozitív kapcsolatok	-0,22	0,05	-4,35	<0,001	-0,33	-0,12
Erősséghasználat → pozitív kapcsolatok (Direkt)	0,45	0,05	8,70	<0,001	0,35	0,54
Erősséghasználat támogatása → stressz → teljesítmény (Indirekt)	0,11	0,03	4,02	<0,001	0,06	0,16

Megjegyzések: $SE(\beta)$ =Béta érték standard hibája; LLC=konfidencia intervallum alsó értéke; ULCI= konfidencia intervallum felső értéket

Az eredmények alapján az erősséghasználat támogatása jelentős pozitív hatással van a pozitív kapcsolatokra mind közvetlenül, mind közvetetten, a munkában észlelt stressz csökkentésén keresztül. Ez rámutat arra, hogy az erősségek szervezeti szintű támogatása nemcsak az egyéni jóllétet segítheti elő, hanem a munkatársak közötti kapcsolatok minőségét is javítja.

6.7. A vizsgálat eredményeinek megvitatása

A korábbi eredményeink alapján az egyik továbblépési lehetőség az erősségek bizonyos mértékű birtoklása mellett az erősségek különböző kontextusban történő alkalmazásának feltárása. Az értékezés jelen fejezetének a célja egyrészt a Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív tesztelése volt hazai munkavállalók körében, mivel magyar nyelven nincs elérhető mérőeszköz, ami alkalmas ezen konstruktum felmérésére. A Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív alskáláinak a megbízhatósága magas volt, a konvergens validitás esetében a mért változókkal elvárt irányú és erősségű kapcsolatok álltak fenn. A demográfiai változók mentén, mint a nem, az életkor vagy a munkatapasztalat, nem volt szignifikáns különbség az erősséghasználat és az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása esetében sem. Az adatokra a kétfaktoros faktorszerkezet illet, ami összhangban van a korábbi vizsgálatok eredményeivel (van Woerkom és mtsai, 2016b; Lorenz és mtsai, 2021). Összeségében a mérőeszköz megfelelően működött, viszont a minta nagysága és homogenitása miatt csak a jelen vizsgálatra vonatkozóan találjuk alkalmasnak a munkahelyi erősséghasználatra vonatkozó viselkedés és az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatásának a felmérésére.

A kutatás másik célja a munkahelyi az erősséghasználat és az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatásának a kapcsolatának feltárása volt a munkahelyi jóllét vonatkozásában. Az erősséghasználatnak a pozitív kapcsolatok kivételével a jóllét összes aspektusára szignifikáns pozitív hatása van, különösen nagy hatása volt a teljesítményre és az értelemre. Az erősségek alkalmazása energizáló hatású, hiteles az egyén számára, valamint megkönnyíti az új információk elsajátítását (Linley, 2008). Az erősségek használatának ezen jellemzőit a munkahelyi közegbe áttűtetve pedig láthatjuk, hogy munkavégzésben közben az erősségek alkalmazásának energizáló hatása elősegíti a munkavégzés közben átélt pozitív érzelmeket, ami pedig hozzájárul a teljesítmény növeléséhez. Az adataink alátámasztják, hogy az erősségek használata hozzájárul ahhoz, hogy a munkájukat értelmesnek és jelentéstelnek éljék meg a dolgozók. Ez az eredmény összhangban van Höge és munkatársai (2020) elemzéseivel, ami szerint az erősséghasználat szorosabb kapcsolatban van a jóllét olyan aspektusaival, amik az önmegvalósítás, a beteljesülés és az értelemteliség élményével kapcsolatosak.

A jóllét elemeivel, mint függő változóval végzett lineáris regresszió analízisek alapján a változók az elmélyülésre voltak a legnagyobb hatással, a variancia 80%-át magyarázták, ami igen magasnak

számít. Ennek a magas varianciának egyik oka lehet, hogy a modellbe bekerült a munkába való bevonódás is, és a két konstruktum között átfedés tapasztalható. Az értelem kivételével az összes jóllételelemre szignifikánsan negatívan hatott a munkában észlelt stressz. Ez felhívja a figyelmet arra, hogy a munkahelyi jóllét vonatkozásában milyen romboló hatása van a stressznek, ami implicálja, hogy a dolgozók személyes erőforrásainak, megküzdési stratégiáinak a támogatása és fejlesztése még mindig kiemelten fontos dolog. A kiégés aspektusai közül a kiábrándultságnak volt szignifikáns negatív hatása az elmélyülésre és az értelemre. A munkában tapasztalt érdeklődésvesztés és elszemélytelenedés következtében a munkavállalók nehezebben találnak értelmet a munkájukban és kevésbé tudnak elmélyülni, belemerülni az adott munkafeladatba.

A mediációs modell eredményei alapján a munkahelyi erősséghasználatnak közvetlen pozitív hatása van a teljesítményre, valamint a munkában észlelt stressz csökkentésén keresztül is kifejti pozitív hatását a teljesítményre. Ez megerősíti azt a feltevést, hogy az erősséghasználat a követelmény-erőforrás modellben (Bakker és Demerouti, 2017) személyes erőforrásként van jelen, mivel ezek az erőforrások csökkentik a munkakövetelmények negatív hatását a munkavállalókra (Bakker és mtsai, 2023). Ha a munkavállalókat támogatják az erősségeik alkalmazásában, akkor úgy érezhetik, hogy a saját, egyedi tulajdonságaik miatt értékelik őket, ami pedig a kompetenciaszükséglet kielégítéséhez járul hozzá (Deci és Ryan, 2008). Ez egy pozitív motivációs folyamatot indít be, elősegítve a dolgozók elmélyülését a munkában.

Az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatásának a pozitív kapcsolatokra és az elmélyülésre volt erős pozitív hatása, ami alapján megállapíthatjuk, hogy az erősségek használatának támogatása hozzájárul a munkatársakkal való pozitív kapcsolatok kialakításához. Az erősségek használata energizáló hatású, és növeli a munkavégzés közben átélt pozitív érzelmeket (Dubreuil és mtsai, 2021), pozitív érzelmi állapotban pedig az egyénnek kiszélesedik a gondolkodás- és cselekvésmódja (Fredrickson, 2001), ami megkönnyítheti a munkatársakkal való kapcsolódást és a pozitív kapcsolatok kiépítését. A mediációs elemzés alapján az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása közvetlenül a munkában átélt stressz csökkentésén keresztül is pozitívan hatott a pozitív kapcsolatok változóra. Ezek alapján az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatási szintén beilleszthető a munkahelyi követelmény-erőforrás elméletbe (Bakker és Demerouti, 2017).

A kutatás limitációi közé tartozik a minta nagysága és összetétele. A továbbiakban célszerű lenne a Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőívet nagyobb és reprezentatív mintán tesztelni. Jelen vizsgálat általánosíthatóságát nagyban korlátozza, hogy a mintában erősen felülreprezentáltak voltak a nők, valamint a felsőfokú végzettséggel rendelkezők, így a kérdőív alkalmazhatóságát csak a jelen vizsgálatra korlátozva tudjuk megfogalmazni. Mivel a különböző foglalkozások eltérő készségeket és képességeket igényelnek, érdemes lenne megvizsgálni, hogy a különböző foglalkozási

csoportokban van-e különbség az erősséghasználatban, továbbá mennyire teszi lehetővé az adott munkakör a dolgozók személyes erősségeinek az kibontakoztatását.

Összegezve az adataink alátámasztják az erősséghasználat munkahelyi jóllét kialakításában betöltött lényeges szerepét, valamint felhívják a figyelmet, hogy a szervezeteknek nagyobb hangsúlyt kell fektetni az erősségalapú légkör és működés kialakítására, és támogatni a munkavállalókat a személyes erősségeik munkavégzés közbeni alkalmazásában.

7. PEDAGÓGUSOK KARAKTERERŐSSÉGEINEK ALKALMAZÁSÁRA IRÁNYULÓ ONLINE INTERVENCIÓ HATÁSVIZSGÁLATA

7.1. Bevezetés

A korábbi pedagógusokkal végzett vizsgálatunk eredményei rávilágítottak a karaktererősségek szerepére a munkahelyi jóllét kialakításában, valamint arra is, hogy egyes erősségek (pl. Remény, Vitalitás) protektív tényezőként szolgálhatnak érzelmi kimerüléssel szemben. Az erősséghasználat felmérésére szolgáló vizsgálatunk pedig kiemelte az erősségek alkalmazásának pozitív hatását a munkahelyi jóllét különböző aspektusaira. Ezen eredmények alapján a karaktererősségekkel kapcsolatos vizsgálatokban továbblépési lehetőséget jelentene egy intervenciós kutatás megvalósítása. A karaktererősségek fejlesztését célzó intervenciók hatékonyságát a nemzetközi szakirodalomban számos kutatás igazolja (pl. Lavy, 2020; Miglianico és mtsai, 2020) viszont hazánkban ez kevésbé vizsgált terület, néhány, a pozitív pszichológia más konstruktumait célzó intervencióról vannak empirikus eredmények (pl. Pál és Sebestyén, 2023). Az értekezés utolsó empirikus fejezetében egy pedagógusok körében végzett, karaktererősségek azonosítására és alkalmazására irányuló pilot intervenciós kutatást szeretnénk ismertetni.

7.2. Elméleti háttér

7.2.1. Online pozitív pszichológiai intervenciók

A pozitív pszichológiai intervenciók általános célja a pozitív érzések, viselkedések és kogníciók elősegítése és a jóllét növelése (Sin és Lyubomirsky, 2009), ezen intervenciók egyik klasszikus témája az erősségek felismerése és fejlesztése. A témában végzett szisztematikus áttekintés alapján (Ghielen és mtsai, 2018) az erősségalapú intervenciók növelik az étellel való elégedettséget, a pozitív érzelmeket, csökkentik a depressziós tüneteket, szervezeti kontextusban vizsgálva az erősségintervenciók pozitív hatással vannak a munkahelyi teljesítményre és elköteleződésre. A beavatkozások megvalósításának egyre elterjedtebb formáját jelentik az online pozitív pszichológiai intervenciók (*online Positive Psychology Interventions*, oPPI-k) (Bolier és Abello, 2014).

Online intervenciók általános definíciója szerint olyan, többnyire önirányított, interaktív és a felhasználó igényeihez igazítható programokról van szó, amelyek a viselkedésváltozás pszichológiai működés javítását célozzák a digitális technológiák nyújtotta lehetőségek kihasználásával (Bolier és Abello, 2014). Az online formában megvalósított beavatkozások már a pozitív pszichológiai intervenciók korai alkalmazása során is megjelentek (Seligman és mtsai, 2005). Az oPPI-k egyik legfontosabb előnye a széles körű hozzáférhetőség, az információs és kommunikációs technológiák lehetővé teszik, hogy alacsony költségek mellett nagyszámú felhasználót érjenek el (Túróczy és Kun, 2025).

Az online pozitív pszichológiai intervenciók hatékonyságát több kutatás is alátámasztotta, az eredmények szerint az oPPI-k alkalmazását követően a résztvevők magasabb jóllétről számoltak be (Schueller és Parks, 2012), amit metaanalízisek eredményei is megerősítenek (Bolier és mtsai, 2013; Sin és Lyubomirsky, 2009). Az online és a személyes formában megvalósított intervenciók összehasonlítása ugyanakkor vegyes eredményeket mutat. Ghielen és munkatársai (2018) metaanalízise, valamint Layous és munkatársai (2013) vizsgálata nem talált szignifikáns különbséget az online és a személyesen végzett beavatkozások hatékonysága között. Ezzel szemben Carr és munkatársai (2021) metaanalízisében a személyes jelenléttel megvalósuló intervenciók nagyobb hatásmérettel rendelkeztek.

Az online pozitív pszichológiai intervenciók egyik legjelentősebb kihívása a résztvevők elköteleződésének fenntartása. Bár az online programok rendkívül költséghatékonyak és széles körben hozzáférhetők, gyakran személyes támogatás nélkül működnek, ami hozzájárulhat a részvételi motiváció csökkenéséhez és végső soron a lemorzsolódáshoz (Bolier és Abello, 2014; Kelders, 2019). Az intervenciók hatékonyságának fenntartása szempontjából kiemelt jelentőséggel bír a felhasználóbarát kezelőfelület és a megfelelő technikai biztonság (Bolier és Abello, 2014), valamint az emlékeztetők, automatikus üzenetek és személyre szabott visszajelzések alkalmazása (Kelders és mtsai, 2012).

Összességében az online pozitív pszichológiai intervenciók ígéretes és költséghatékony eszközt jelentenek a jóllét támogatására, ugyanakkor sikerességük jelentős mértékben függ a résztvevők bevonódását támogató tervezési megoldásoktól, a személyre szabhatóságtól és a hosszú távú elköteleződést elősegítő technológiai elemek alkalmazásától (Bolier és Abello, 2014; Ghielen és mtsai, 2018; Kelders, 2019).

7.3. Célikitűzések és hipotézisek

A nemzetközi szakirodalomban számos karaktererőségek fejlesztésre irányuló intervenciót dokumentáltak (Ghielen és mtsai, 2018), hazánkban kevés kutatás foglalkozik ezzel a kérdéskörrel, a meglevő tanulmányok is inkább a téma elméleti aspektusait tárják fel (pl. Nagy, 2019b, Fodor és Molnár, 2020). A kutatásunk célja, hogy a pedagógusok körében megvalósítsunk egy online, karaktererőségek alkalmazását célzó intervenció vizsgálatot. A négy hétig tartó intervenció során a pedagógusok megismerkedtek a karaktererőségek fogalmával, visszajelzést kapnak a saját karaktererőség-profiljukról, valamint a jellegzetes erősségeik alkalmazására bátorítottuk őket a hétköznapijaik, valamint a munkavégzésük során. A vizsgálat pilot jellege abban rejlik, hogy elsőnek kisebb mintán szeretnénk volna felmérni a tervezett intervenció hatásosságát, valamint megérteni az

intervenció hatásmechanizmusát, ami alapján javaslatokat tudunk tenni a további beavatkozások kivitelezésére.

A vizsgálatunkhoz a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Feltételezzük, hogy az intervenció hatására:

1.a: A kísérleti csoportban részt vevő pedagógusoknak szignifikánsan magasabb a munkahelyi jóllétük a kontrollcsoportéhoz képest.

1.b. A kísérleti csoportban résztvevők magasabb munkahelyi erősséghasználatról, énhatékonyságról, valamint munkával való elégedettségéről számolnak be a kontrollcsoportéhoz képest.

H2: Feltételezzük, hogy az intervenció hatására, a kísérleti csoportban résztvevő pedagógusoknak szignifikánsan csökken a munkában észlelt stressz szintjük a kontrollcsoportéhoz képest.

7.4. Résztvevők és eljárás

Az adatgyűjtés online 2023. áprilisban zajlott. A kitöltőket közösségi média felületeken toboroztuk (Facebook, Messenger), több pedagógusoknak szóló csoportban osztottuk meg a felhívást, valamint számos intézményvezetőt kértünk meg arra, hogy továbbítsa a pedagógusoknak a kutatásunkat. A kutatási toborzó plakát a 3. mellékletben található. Az intervenciós vizsgálatban való részvétel önkéntes, a kitöltők részletes tájékoztatást kaptak a kutatás a céljáról és lebonyolításáról. A perteszthez tartozó kérdőívek kitöltése kb. 15-20 percet vett igénybe. A vizsgálat beválogatási kritériuma jelenleg aktív munkavégzés volt általános vagy középfokú oktatási intézményben. A kutatás lebonyolításához a résztvevők e-mail címére volt szükségünk, más személyes adatot nem kértünk el. A résztvevőkkel való kapcsolattartás érdekében létrehoztunk egy külön e-mail címet, amit csak a vizsgálat céljainak eléréséhez használtunk fel. A kutatás lezárultával töröltük a résztvevők e-mail címét, valamint az e-mail fiók is inaktíválva lett. Minden résztvevőnek generáltunk egy négy számjegyből álló kódot, ezzel biztosítva az adatok összekapcsolhatóságát. A kutatást az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság jóváhagyásával végeztük el (referencia szám: 2023-20).

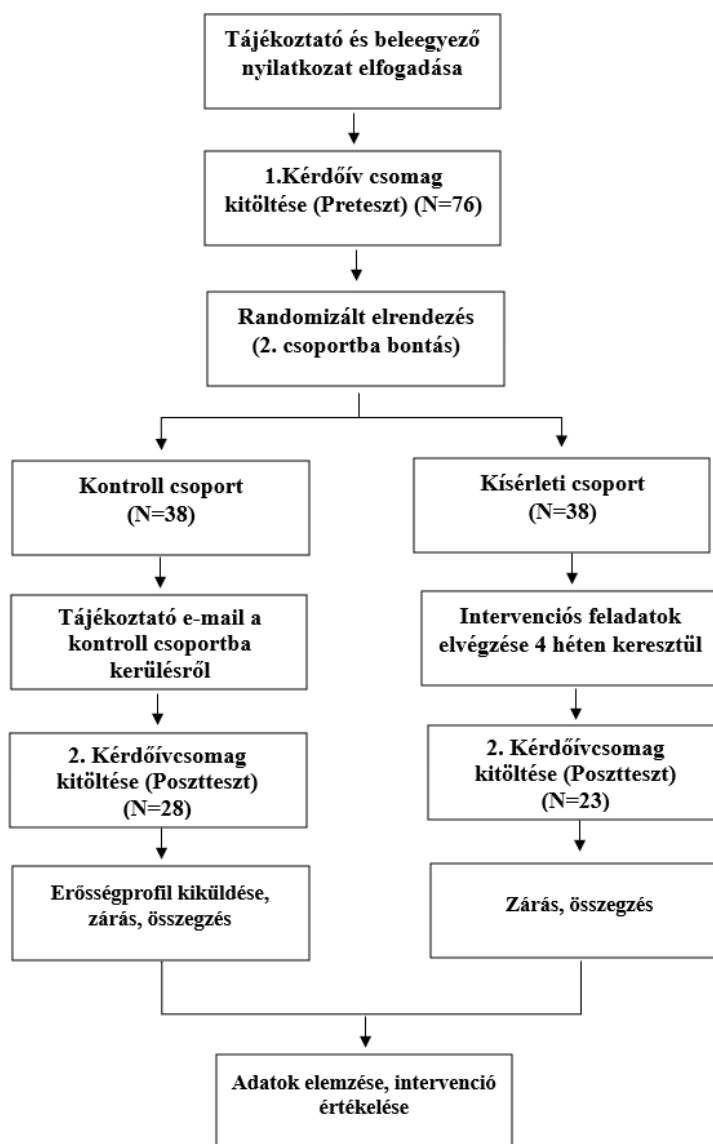
Az első mérésben összesen 78 pedagógus vett részt ($M_{kor}=46,74$; $SD_{kor}=7,86$), ebből 4 férfi és a 74 nő. Lakóhely szerint a pedagógusok nagyobb része kisvárosban él (39,7%, $N=31$), 21 fő él nagyvárosban, megyeszékhelyen (26,9%), a fővárosban 14 fő (17,9%) és a legkevesebben pedig községben, faluban élnek (12 fő 15,4%). Családi állapot szerint a többség házas (61,5%, $N=48$), 11 élnek párkapcsolatban (14,1%), 13 fő egyedülálló (16,6%) 5 fő elvált (6,4%) és egy fő özvegy. Az általános demográfiai adatokon túl a tanítással kapcsolatban is tettünk fel kérdéseket. A minta pedagógusai átlagosan 19,45 éve dolgoznak a pályán ($SD=9,52$), a legtöbben középiskolában

tanítanak (33,3%, N=26). Általános iskolát tekintve 11 fő tanít csak alsó tagozaton (14,1%) 25-en felső tagozaton (32%) 8 pedagógus az alsó és felső tagozaton is tanít (10,3%) és szintén 8 fő tanít felső tagozaton és középiskolás korosztályban egyaránt (10,3%). Összeségében a mintában nagyon erősen felülreprezentáltak voltak a nők, és az nagyobb munkatapasztalattal rendelkező pedagógusok.

7.5. Vizsgálat felépítése és elrendezése

A résztvevőket random módon kísérleti és kontrollcsoportba osztottuk, 38-38 fő került az egyes feltételekbe. Passzív kontrollcsoporttal dolgoztuk, a résztvevők tájékoztatást kaptak arról, hogy ők a kontrollcsoportba kerültek és egy hónap múlva fogják megkapni az utánkötő kérdőívcsomag. A posztteszt kitöltése után biztosítottuk számukra a saját erősségprofiljukkal kapcsolatos visszajelzést és az intervenció során végrehajtott gyakorlatokat. Az intervenció lebonyolítását és időbeli felépítését a 11. ábra szemlélteti.

11. ábra. Az intervenció felépítésének folyamatábrája



Az intervenciós vizsgálatunkhoz Niemiec (2014) „aware-explore-apply”, azaz „tudatosítás-feltárás-alkalmazás” modellje adta az elméleti alapot. A modell első lépése a személyes erősségek tudatosítását hangsúlyozza, ezután az erősségek működésének a megismerésére kerül a fókusz, majd az erősségek különböző kontextusban történő alkalmazására. A négy héten át tartó intervenció során heti két feladatot küldtünk a résztvevőknek, vasárnap és péntek délután. Az első héten az erősségek tudatosítására és feltárására került a hangsúly a második héttől pedig a karaktererősségek alkalmazására. A 25. táblázat tartalmazza a gyakorlatok részletes leírását, heti lebontásban.

25. táblázat. Az intervenciós alkalmak és feladatok összefoglalása

	Intervenciós alkalmak leírása
1.hét Karaktererősségek megismerése és tudatosítása	1. alkalom: A résztvevők egy 4 oldalas, személyre szóló visszajelzést kaptak, amiben egy rövid elméleti bevezető során megismerkedhettek a karaktererősségek és erények rendszerével. A visszajelzés tartalmazta a 24 karaktererősségről szóló átfogó leírást és a személy egyedi karaktererősség profilját. Ezután a résztvevőknek önreflexiós kérdéseket kellett megválaszolniuk a karaktererősség profiljukkal kapcsolatban (pl. <i>„Mit gondol az erősségprofiljáról? Megerősítik az eddig tudását Önmagáról? Volt-e valami meglepő az eredményekben? Mely erősségeket alkalmazza a tanítás során? Írjon néhány példát erre!”</i>) 2. alkalom: Karaktererősségek megfigyelése a mindennapokban. A feladat során a pedagógusoknak vissza kellett gondolniuk, hogy az elmúlt héten milyen tevékenységeket végeztek szívesen és azonosítani a tevékenység végzése közben alkalmazott karaktererősségeket. A gyakorlat célja a karaktererősségek különböző szituációban történő azonosítása, erősségekkel kapcsolatos tudás elmélyítése volt.
2. hét Jellegzetes erősségek fogalmának megismerése, 1. jellegzetes erősség alkalmazása	1. alkalom: A résztvevők megkapták a jellegzetes erősségeikről szóló dokumentumot, amiben megismerkedtek a jellegzetes erősségek fogalmával. Minden résztvevő a saját erősségprofilja alapján az első legjellemzőbb erősségéről kapott egy részletes leírást, ami az erősség rövid bemutatását, önreflexiós kérdéseket, és ötleteket tartalmazott arra vonatkozóan, hogyan lehet az adott erősséget a tanításban/hétköznapi tevékenységek során alkalmazni. A résztvevők miután megismerkedtek az első jellegzetes erősségükkel, válaszoltak az adott karaktererősségre vonatkozó önreflexiós kérdésekre, majd az erősség alkalmazását kértük az elkövetkező héten: <i>„Arra kérjük, hogy a következő héten próbálja meg ezt az erősséget új módon alkalmazni, olyan tevékenységeket végezni, amik az erősséggel összhangban állnak. Ez a tevékenység kapcsolódhat a munkavégzéséhez, hobbijához, egyszerű hétköznapi tevékenységekhez stb. Erre az e-mailben csatolt dokumentumban talál példákat.”</i> 2. alkalom: A résztvevők átgondolták, hogyan tudták a hét folyamán alkalmazni az adott jellegzetes erősséget a következő önreflexiós kérdések mentén: <i>„Milyen tevékenységekben tudta alkalmazni ezt az erősséget? Írjon erre konkrét példákat! A munkavégzése során tudta alkalmazni az adott erősséget? Ha igen, milyen tevékenységek során? Ütközött-e nehézségekbe az erősség alkalmazása során? Ha igen, mik voltak ezek a nehézségek?”</i>
3. hét 2. jellegzetes erősség megismerése és alkalmazása	1. alkalom: A résztvevők az erősségprofiljukban a második jellegzetes erősségükről kaptak részletes leírást. Az adott karaktererősséggel kapcsolatos önreflexiós kérdések megválaszolása után az erősségek alkalmazására kértük a pedagógusokat. 2. alkalom: Önreflexió a 2. jellegzetes erősség alkalmazásával kapcsolatban.
4. hét 3. jellegzetes erősség megismerése és alkalmazása	1. alkalom: A résztvevők az erősségprofiljukban a harmadik jellegzetes erősségükről kaptak részletes leírást. Az erősséggel kapcsolatos önreflexiós kérdések megválaszolása után az erősségek alkalmazására kértük a pedagógusokat. 2. alkalom: Önreflexió a 3. jellegzetes erősség alkalmazásával kapcsolatban.

A minden résztvevő a saját erősségprofiljában az első három karaktererősségről (jellegzetes erősségek) kapott részletes leírást. A gyakorlatokat mindig ugyanabban az időben kapták meg a résztvevők, és az összes feladathoz készítettünk egy Google Forms felületet, ahol az önreflexiós kérdésekre tudtak válaszolni. Minden gyakorlat során kértük a résztvevőket, hogy adják meg az egyéni azonosító kódjukat is az adatok összekapcsolhatósága érdekében. A kódot emlékeztetésképpen minden e-mailben feltüntettük.

A második kérdőívsomagot, ami az intervenció hatásának a felmérése szolgált, a feladatok befejezése után kapták meg a résztvevők. A kísérleti és a kontrollcsoport egy időben kapta meg az utánkövető kérdőívet, annyi különbséggel, hogy intervencióval kapcsolatos kérdések csak a kísérleti csoport kérdőívsomagjába kerültek bele. A posztteszt nem tartalmazta a VIA-IS-M kérdőívet, mivel ezt csak a résztvevők jellegzetes erősségeinek az azonosítására használtuk fel az intervenció első szakaszában.

7.6. MÉRŐESZKÖZÖK

A vizsgálatban több olyan mérőeszközt alkalmaztunk, amit dolgozat korábbi fejezeteiben részletesen bemutatunk, ezért itt csak felsoroljuk őket. A karaktererősségek mérésére a *VIA-IS-M-H* kérdőívet alkalmaztuk, ez csak a preteszt során került felvételre. Az erősséghasználat és az észlelt szervezeti támogatás felmérésre *Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőívet* (Molnár és Fodor, 2024) vettük fel. A munkahelyi jóllét felmérése a *Munkahelyi Jóllét Kérdőívet* használtuk (Kun és mtsai, 2017). A munkával való elégedettséget a *Munkával Való Elégedettség Skála* (Fényszárosi és mtsai, 2018) vizsgálatuk, emellett mértünk még *Rövid Észlelt Stressz Skála Munkában* (Fényszárosi és mtsai, 2018) a munkában észlelt stressz mértékét.

Énhatékonyság skála (Kopp, Schwarzer és Jerusalem, 1993) 10 itemmel vizsgálja az általános, személyes énhatékonyságot (pl. „Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.”). Az itemeket egy 4-fokú Likert skálán kell értékelni, a magasabb pontszámok nagyobb énhatékonyságot jelentenek.

A négy hetes intervenció lezártaival a kísérleti csoportban résztvevőket megkértük, hogy a következő kérdések mentén értékeljék a beavatkozást:

- Mennyire tartotta érdekesnek a feladatokat?
- Mennyire tetszettek Önnek a feladatok?
- Mennyire tartotta hasznosnak a feladatokat?
- Az elmúlt 4 hét során mennyire volt motivált a kapott feladatok elvégzésére?
- Mennyire voltak érhetőek a feladatok?

A válaszokat egy 10-fokú Likert skálán értékelnie a kitöltőknek. Ezentúl feltettünk még két kötelező jellegű nyitott kérdést, az egyik intervencióval kapcsolatos általános gondolatokra irányult (*Mit gondol az intervencióról? Mi az, ami tetszett / kevésbé tetszett Önnek*) a másik pedig a változásokra kérdezett rá (*Tapasztalt-e bármilyen változást az elvégzett feladatok hatására?*). Feltettünk még egy opcionális kérdést, ahol a résztvevők további gondolatokat oszthattak meg az intervencióval kapcsolatban (*Bármilyen egyéb, amit szívesen megosztana velünk az intervenció kapcsán*).

7.7. Adatok elemzése, eredmények

Az adatok elemzését a JASP 0.18.1 statisztikai program segítségével végeztük. Először a változók megbízhatóságát és leíró statisztikai értékeit vizsgáltuk meg, a 26. táblázat szemlélteti a kísérleti és kontrollcsoport átlagát és szórását az elő- és az utótesztben. A megbízhatósági mutatók az elő- és utóteszt esetében is megfelelőnek bizonyultak minden változó esetében, egyedül a munkahelyi jóllét értelem alskálája mutatott alacsony, de még elfogadható reliabilitási értéket az utótesztben ($\alpha=0,61$). A hipotézisek vizsgálata előtt ellenőriztük, hogy az első mérés esetében van-e különbség a kísérleti és a kontrollcsoport átlagértékei között. A Mann-Whitney próbák eredményei alapján egyik változó esetében sincs szignifikáns eltérés (lásd. 26. táblázat).

26. táblázat. A változók átlaga és szórása és megbízhatósága a feltételek és időponton mentén

	Kísérleti csoport				Kontrollcsoport				α		Mann-Whitney próba*
	(N=23)				(N=28)						
	Előteszt		Utóteszt		Előteszt		Utóteszt		Pre	Poszt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Pozitív érzelmek	3,70	1,08	3,74	0,89	3,50	0,92	3,52	0,91	0,79	0,79	U=362; p=0,45
Elmélyülés	3,88	0,95	4,03	0,83	3,72	0,92	3,72	0,81	0,85	0,88	U=347,5 p=0,62
Pozitív kapcsolatok	3,72	1,08	3,70	1,10	3,67	0,98	3,48	0,96	0,91	0,93	U=339,5; p=0,75
Értelem	4,45	0,43	4,61	0,35	4,40	0,63	4,42	0,54	0,69	0,61	U=324; p=0,97
Teljesítmény	3,94	0,66	4,16	0,65	3,85	0,58	3,97	0,65	0,75	0,81	U=359; p=0,49
A munka negatív aspektusa	1,97	0,63	1,99	0,65	2,07	0,64	2,07	0,70	0,69	0,71	U=286; p=0,51
POSSU	3,85	1,60	3,89	1,23	3,55	1,07	3,55	1,16	0,87	0,91	U=364,5; p=0,42
SUB	4,40	0,46	4,46	0,45	4,11	0,85	4,11	0,87	0,96	0,97	U=370; p=0,36
Értelemkonyság	3,38	0,48	3,41	0,60	3,21	0,55	3,30	0,50	0,86	0,89	U=382,5 p=0,25
Észlelt munkahelyi stressz	1,78	1,28	1,61	1,19	1,99	1,12	2,79	0,41	0,80	0,82	U=279,5; p=0,43
Munkával való elégedettség	4,33	1,88	4,37	1,85	4,03	1,50	3,86	1,50	0,88	0,92	U=360; p=0,47

Megjegyzések: SUB= erősséghasználatra vonatkozó viselkedés; POSSU= Erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása, *A próbák az első mérés során a kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségekre vonatkoznak.

Az első hipotézis során azt feltételeztük, hogy a kísérleti csoportban résztvevő pedagógusok az intervenciót követően magasabb munkahelyi jólléttel, elégedettséggel és énhatékonysággal rendelkeznek, valamint magasabb erősséghasználatra vonatkozó viselkedést mutatnak a kontrollcsoporthoz képest. A hipotézis ellenőrzésére az idői különbségeket a kísérleti feltételek figyelembevételével kevert mintás varianciaanalízist alkalmazunk minden függő változó esetében. Tukey-próbával végeztünk el a post hoc analíziseket, valamint parciális eta négyzetet alkalmaztunk a hatásméret leírására. A varianciaanalízis eredményeit minden mért változóra 27. táblázat foglalja össze.

27. táblázat. Az átlagok varianciájának eltérése a mért változóknál, valamint a kapott értékek szignifikanciája és hatásmérete a mérési időpont, a csoporttagság és azok interakciós hatásának függvényében

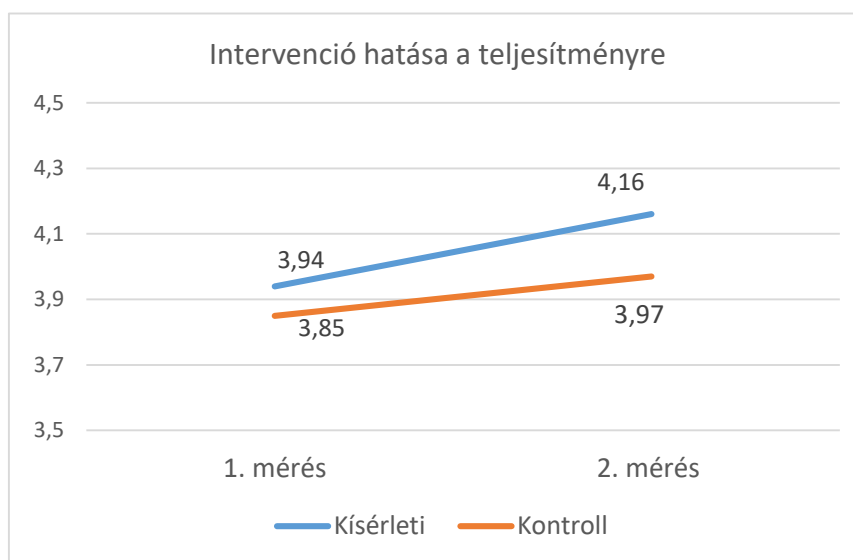
	Mérési időpont hatása (df=1)		Interakció hatása (df=1)		Csoporttagság hatása (df=1)	
	F	η^2p	F	η^2p	F	η^2p
Pozitív érzelmek	0,14	0,00	0,00	0,00	0,74	0,02
Elmélyülés	0,52	0,01	1,19	0,02	0,59	0,01
Pozitív kapcsolatok	1,18	0,02	0,81	0,02	0,24	0,00
Értelem	1,70	0,03	0,79	0,02	1,27	0,03
Teljesítmény	9,10**	0,157	0,49	0,01	0,59	0,01
A munka negatív aspektusa	0,17	0,00	0,11	0,00	0,28	0,00
POSSU	0,04	0,00	0,07	0,00	1,03	0,02
SUB	0,12	0,00	0,12	0,00	2,98	0,06
Énhatékonyság	1,36	0,03	0,22	0,00	1,07	0,02
Munkával való elégedettség	0,24	0,00	0,58	0,01	0,78	0,01

Megjegyzések: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$; df=50; SUB= erősséghasználatra vonatkozó viselkedés; POSSU= Erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása

A kevert mintás varianciaanalízis alapján egyedül a munkahelyi jóllét teljesítmény alskálája esetében kaptunk szignifikáns eredményt, így ezzel a változóval elvégeztünk post hoc elemzéseket. A teljesítmény esetében a mérési időpont szignifikáns főhatást mutatott ($F = 9,01$; $p = 0,004$; $\eta^2p = 0,157$), ami arra utal, hogy a teljesítmény az idő előrehaladtával változást mutatott. Ugyanakkor sem az időpont és a csoporttagság interakciójának ($F = 0,49$; $p = 0,49$; $\eta^2p = 0,01$), sem a csoporttagságnak önmagában ($F = 0,59$; $p = 0,44$; $\eta^2p = 0,001$) nem volt szignifikáns hatása. A Tukey-féle post hoc elemzés eredményei alapján a kísérleti csoportban nem mutatkozott szignifikáns

különbség az első ($M = 3,95$) és a második ($M=4,16$) mérés között ($t = -2,51$; $p = 0,07$). Hasonlóképpen, a kontrollcsoportban sem volt szignifikáns eltérés a preteszt ($M = 3,85$) és a posztteszt ($M = 3,97$) eredményei között ($t = -1,73$; $p = 0,32$). A 12. ábra szemlélteti a teljesítmény változó értékeinek alakulását az intervenció és a kontrollcsoportban.

12. ábra. A kísérleti- és a kontrollcsoport munkahelyi teljesítményének változása az intervenció előtt és után

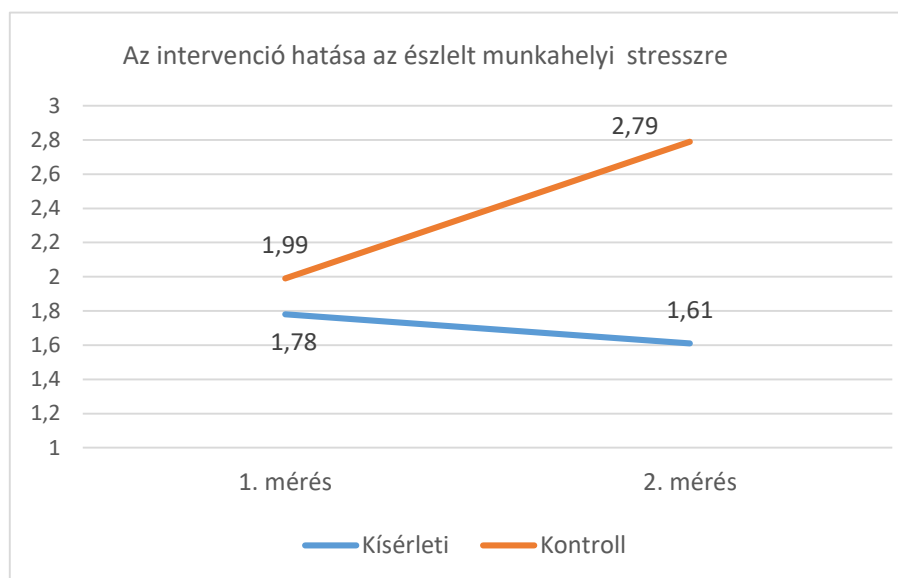


Az eredmények azt mutatják, hogy a munkahelyi jóllét teljesítmény alsóskáláján a mérési időpont szignifikáns főhatást gyakorolt, vagyis a résztvevők teljesítményértékei összességében változtak a preteszt és a posztteszt között, ugyanakkor sem a csoporttagság főhatása, sem a mérési időpont és a csoporttagság interakciója nem bizonyult szignifikánsnak. Ez arra utal, hogy a megfigyelt változás mindkét csoportban hasonló mértékben következett be, ezért nem tulajdonítható egyértelműen az intervenciónak. Ezek alapján az első hipotézist nem sikerült igazolni.

A második hipotézis során feltételeztük, hogy a kísérleti csoportban részt vevő pedagógusoknak szignifikánsan csökken a munkában észlelt stressz szintjük a kontrollcsoportéhoz képest. Ennek az ellenőrzésére az előző hipotézishez hasonlóan kevert mintás varianciaanalízis végeztük, aminek az eredmény alapján a mérési időpontnak ($F = 4,65$; $p = 0,036$; $\eta^2p = 0,087$), az időpont és a csoporttagság interakciójának ($F = 11,21$; $p = 0,002$; $\eta^2p = 0,186$), és a csoporttagságnak főhatása ($F = 7,52$; $p = 0,008$; $\eta^2p = 0,133$) egyaránt szignifikánsnak bizonyult. A hatásméretet elemezve a mérési időpont, valamint a csoporttagság esetében is közepes hatásméretet találtunk. Az időpont és a csoporttagság interakcióját vizsgálva azt találtuk, hogy az interakció hatása a munkában észlelt stressz varianciájának 18,6%-át magyarázza, ami nagy hatásméretnek felel meg. Ez azt jelzi, hogy a mérési időpont és a csoporttagság közötti kapcsolat erős, és az észlelt stressz változása eltérően alakul a két csoportban. A Tukey-féle post hoc elemzése alapján elmondható, hogy az észlelt

munkahelyi stressz értékeiben a kísérleti csoport esetében nem volt különbség a pre- ($M=1,78$) és a posztteszt ($M=1,61$) értékei között ($t= -3,45$; $p=0,85$). A kontrollcsoport értékeiben viszont szignifikáns különbséget tapasztaltunk az első ($M=1,99$) és a második ($M=2,8$) mérés között ($t=-4,1$; $p<0,001$), a második mérés esetében magasabb észlelt munkahelyi stresszről számoltak be a kontrollcsoport tagjai. Az észlelt munkahelyi stressz változásait a 13. ábra mutatja be.

13. ábra. A kísérleti és a kontrollcsoport észlelt munkahelyi stresszszintjének a változása az intervenció előtt és után



Az eredmények arra utalnak, hogy az intervenció hozzájárult a kísérleti csoport észlelt munkahelyi stresszszintjének fenntartásához, míg a kontrollcsoportban az idő előrehaladtával szignifikáns stressznövekedés következett be. Bár a második hipotézis vizsgálata során szignifikáns eredményeket kaptunk, az eredeti feltevésünket nem sikerült igazolni, mivel a kísérleti csoport stresszszintje nem csökkent, hanem stabil maradt, míg a kontrollcsoportban szignifikáns emelkedés volt megfigyelhető.

A hipotézisek vizsgálatán túl kiegészítő elemzéseket végeztünk, ahol azt vizsgáltuk, hogy az életkornak és a munkatapasztalatnak van-e hatása az intervenció során bekövetkező változásokra. A változás mértékét a két mérési időpont, tehát a posztteszt és a preteszt egyes kimeneti változóinak különbségéből kaptuk meg. A Spearman-féle korrelációs elemzések szerint az életkor tendencia szintű kapcsolatot mutat az értelem ($r_s=-0,38$; $p=0,07$) és a munka negatív aspektusai ($r_s=-0,4$; $p=0,055$) változásában. A munkatapasztalat esetében egyedül a munka negatív aspektusai ($r_s=-0,44$; $p=0,036$) változásával volt szignifikáns együttjárás. Lineáris regresszióanalíziseket is végeztünk, ahol a függő változó a kísérleti csoportban bekövetkezett változási értékek voltak, független változók pedig a munkatapasztalat és az életkor. Két esetben kaptunk szignifikáns a regressziós modellt, a munka negatív aspektusa ($F= 4,78$; $p=0,04$) és az értelemben ($F=7,47$; $p=0,012$)

bekövetkező változások esetében. A munka negatív aspektusában bekövetkezett változásokra a munkatapasztalatnak volt szignifikáns negatív hatása ($\beta = -0,43$; $p = 0,004$), a modell a variancia 14,7%-át magyarázza meg. Az értelem változóban bekövetkezett változásokra pedig az életkornak volt szignifikáns negatív hatása ($\beta = -0,51$; $p = 0,012$). A modell a variancia 22,7%-át magyarázza.

A kísérleti csoport tagjainak a posztteszt során válaszolniuk kellett az intervencióval kapcsolatos kérdésekre (pl.: „*Mennyire tartotta hasznosnak a feladatokat?*”). Megvizsgáltuk, hogy a résztvevők szubjektív értékelése az intervencióról előre jelezte-e a kimeneti változóban bekövetkező változásokra. Elsőnek Spearman-féle korrelációs elemzéseket végeztünk, ami alapján egyedül a munkában észlelt stressz esetében tapasztaltunk szignifikáns összefüggéseket. A munkában észlelt stressz változása szignifikáns kapcsolatban állt azzal, hogy résztvevőknek mennyire tetszettek az intervenció feladatok ($r_s = 0,46$; $p = 0,025$), míg tendencia szintű összefüggést az intervenció gyakorlatok érthetőségével ($r_s = 0,4$; $p = 0,06$) és érdekességével ($r_s = 0,35$; $p = 0,01$) figyeltünk meg. Ezt követően lineáris regresszióanalíziseket végeztünk. Az előző elemzésekhez hasonlóan a modellekben a függő változót a bekövetkezett változás mértéke, míg a független változókat az intervencióval kapcsolatos szubjektív vélemények jelentették. Egyetlen kimeneti változó esetében sem kaptunk szignifikáns regressziós modellt, ami arra utal, hogy a résztvevők intervenció gyakorlatokkal kapcsolatos szubjektív értékelése nem magyarázta szignifikánsan a kimeneti változóban bekövetkezett változások mértékét.

7.8. A vizsgálat eredményeinek megvitatása

A dolgozat jelen fejezetében egy négy hetes, karaktererősségek tudatosítására és alkalmazására irányuló online intervenció vizsgálatot végeztünk el a pedagógusok körében. A karaktererősségalapú intervenciók megvalósításáról kevés információnk van hazai környezetben, így a vizsgálatunk hozzájárulhat a későbbi erősségek fejlesztését célzó intervenció programok kidolgozásához.

Előzetes hipotéziseink alapján a kísérleti csoportban növekedést feltételeztünk a munkahelyi jóllét, erősséghasználat, énhatékonyság és munkával való elégedettség vonatkozásában és alacsonyabb munkában észlelt stresszt, azonban az eredmények nem az előzetesen elvártak szerint alakultak, egyedül a munkában észlelt stressz változónál találtunk szignifikáns különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport között. A kísérleti csoportban az észlelt stressz szintje enyhén csökkent, bár ez a változás nem bizonyult szignifikánsnak, ezzel szemben a kontrollcsoportban jelentős növekedést figyeltünk meg. Mindezek alapján feltételezhető, hogy intervenció preventív szerepet játszhatott a munkahelyi stressz fokozódásának megakadályozásában. A pedagógusok stressz szintje a tanév során jelentősen növekszik, von der Embse és Mankin (2020) eredményei szerint októbertől

júniusig tartó időszakban a tanárok stressz szintje 20%-kal emelkedett, míg a tanítási hatékonyságuk 15%-kal csökkent. Az intervenciós vizsgálatot májusban bonyolítottuk le, így a tanév végével járó stressz szint fokozódását sikerült a kísérleti csoportban megelőzni. Von der Embse és Mankin (2020) hangsúlyozzák, hogy a pedagógusok stressz szint növekedése és a hatékonyság csökkenése jelentős a tanév alatt, és rendszerszintű beavatkozásokkal kell támogatni a pedagógusokat, hogy elkerüljük a tanév végére a kimerülést.

A kísérleti csoportban megvizsgáltuk, hogy az életkornak, munkatapasztalatnak, illetve az intervenciókkal kapcsolatos vélekedéseknek volt-e hatása az intervenció során bekövetkező változásokra. E kiegészítő elemzések célja azoknak a tényezőknek a feltárása volt, amelyek befolyásolhatták az intervenció hatásosságát, összhangban Nielsen és Miraglia (2017) ajánlásaival, miszerint fontos azonosítani, hogy egy beavatkozás milyen feltételek mellett és mely résztvevői csoportok esetében működik hatékonyan. Az életkornak és a munkatapasztalatnak az értelem és a munka negatív aspektusaiban bekövetkező változásokra volt negatív hatása. Az életkor hatása az értelem dimenzióban jelenik meg, míg a munkatapasztalat a munka negatív aspektusainak változását befolyásolta. Ezek alapján minél idősebb egy pedagógus és minél nagyobb tanári munkatapasztalattal rendelkezik, annál nehezebben változik a munka értelmességének és a negatív aspektusainak a megítélése. Egy beavatkozás tervezésénél érdemes figyelembe venni a résztvevők életkori sajátosságait és szakmai tapasztalataikat, erre Tobias és munkatársai (2023) is felhívták a figyelmet a pedagógusokkal végezett intervenciós vizsgálatuk során, amely szerint az intervenció hatásossága eltérhet a pályán eltöltött idő és az életkor függvényében.

Az intervenció kedvezőbb szubjektív megítélése csupán a munkában észlelt stressz változásával mutatott összefüggést, akik hasznosabbnak, érdekesebbnek és érthetőbbnek értékelték a feladatokat, azoknál nagyobb mértékű stresszcsökkenés volt megfigyelhető. Ugyanakkor a regresszióanalízisek nem igazolták, hogy az intervenciós gyakorlatok szubjektív értékelése szignifikánsan előre jelezte volna a kimeneti változóban bekövetkezett változások mértékét. Ez némileg ellentmond a szakirodalomnak, hiszen a korábbi eredmények alátámasztották, hogyha a személynek tetszenek és élvezik az intervenciós gyakorlatokat az pozitívan befolyásolhatja a beavatkozás hatékonyságát (Proyer és mtsai, 2015b). Viszont az eredményeink értelmezésénél figyelembe kell venni, hogy alacsony elemszámmal dolgoztunk és a létrehozott változás indexek is alacsony átlagértékűk volt, amiknek torzító hatása lehet.

A vizsgálat kivitelezése és időzítése kapcsán több tényező is felmerült, amik befolyásolhatták az intervenció hatékonyságát. Elsősorban a résztvevők alacsony száma jelenthetett problémát: a kutatásban mindössze 78 fő vett részt, ami a kísérleti és kontrollcsoportok kis elemszámát eredményezte. Továbbá, az egy hónap alatt bekövetkezett lemorzsolódás mértéke is jelentős volt, a

kontrollcsoportból 10 fő, a kísérleti csoportból pedig 15 fő morzsolódott le, ami a teljes minta 32%-ának elvesztését jelenti. Ez a lemorzsolódási arány azonban nem számít kirívónak, a pozitív pszichológiai intervenciók többségénél viszonylag magas lemorzsolódási arányról számolnak be (Carr és mtsai, 2021).

Az intervencióban a jellegzetes erősségek alkalmazására fókuszáltunk, hiszen több vizsgálat is alátámasztotta ezen beavatkozások pozitív hatását a jóllétre (Schutte és Malouff, 2019; Gander és mtsai, 2024), továbbá több karaktererősség alapú intervenció összehasonlítása alapján a jellegzetes erősségek új módon történő alkalmazása bizonyult a leghatásosabbnak (Gandner és mtsai, 2024). Ugyanakkor a pedagógusoknál a fejlesztés fogalma inkább a gyengeségekhez kapcsolódott hozzá és nehezen értelmezték azt az elgondolást, hogy miért szükséges a már meglévő erősségeik további alkalmazására és fejlesztésére fókuszálni. Ezt az intervenció értékelésénél többen kifejtették, például: *„Értem, hogy az erősségekre fókuszáltunk, de amiben a legjobb vagyok, azt kevésbé tartom fontosnak erősíteni, segítséget az jelentett volna, ha azt tudom erősíteni, amiben nem vagyok annyira erős.”* Egy másik résztvevő szerint: *„Jó lett volna, ha nem a már meglévő legjobb képességek további „erősítéséről” szólt volna, hanem a gyengeségek fejlesztéséről. Számomra az intervenció ezt jelenti.”* A visszajelzésekből az is kirajzolódott, hogy sokszor olyan tevékenységek végzésére buzdítottuk a résztvevőket, amik már a mindennapjaik részét képezték. A résztvevők visszajelzése egybeesik Gander és Wagner (2024) eredményeivel, akik arra mutattak rá, hogy az emberek inkább az általuk hiányosságnak vagy gyengeségként értelmezett tulajdonságok fejlesztésére koncentrálnak. Emiatt elképzelhető, hogy a jellegzetes erősségek fejlesztésére irányuló intervenciók kevésbé motiválóak a résztvevők számára, mintha más karaktererősségek (pl. kevésbé jellegzetes erősségek) kerültek volna a fókuszba (Gander és mtsai, 2024). Proyer és munkatársai (2015a) intervenció vizsgálatában azt találták, hogy a karaktererősségekben magas átlagértékekkel rendelkező személyek jobban profitáltak a kevésbé jellegzetes erősségeik alkalmazására irányuló beavatkozásokból. Ezzel szemben az alacsonyabb átlagértékekkel rendelkező résztvevők számára hatásosabbak voltak azok az intervenciók, amelyek a meglévő, jellegzetes erősségeik alkalmazására és továbbfejlesztésére összpontosítottak. Ez alapján a személyes karaktererősségek szintje meghatározhatja, milyen típusú intervenció az eredményesebb, amit pedig érdemes a beavatkozások tervezésénél figyelembe venni.

Bár a jellegzetes erősségek felismerése és használata kiemelt jelentőségű a fejlesztési folyamat során, mégis ajánlatos az erősségek szélesebb körére fókuszálni, mivel a kevésbé jellegzetes erősségek is társulhatnak pozitív kimenetekkel (Rust és mtsai, 2009) vagy a boldogság-erősségeket számba venni az erősség alapú gyakorlatok tervezésénél (Littman-Ovadia és mtsai, 2017). Emellett egyes specifikus erősségek moderátorként befolyásolhatják a karaktererősség intervenciók és a jóllét közötti kapcsolatot, mint a Kitartás, valószínűleg azért, mert a kitartó emberek következetesen

képesek dolgozni erősségeik fejlesztése érdekében (Proyer és mtsai, 2015a). Összegzőként elmondható, hogy célszerűbb lett volna alaposabb tájékoztatást nyújtani a pedagógusok számára a jellegzetes erősségekről, valamint részletesebben megindokolni azok fejlesztésének szükségességét. A jövőbeni intervenciók tervezésénél érdemes lenne fontolóra venni olyan beavatkozásokat is, amelyek a kevésbé jellegzetes erősségekre helyezik a hangsúlyt.

A feladatok jellege is közrejátszott a csekély hatásokban. Az intervenció során a résztvevők ugyan különböző jellegzetes erősségekre összpontosítottak hétről hétre, azonban a feladatok szerkezete és az erősségek alkalmazására irányuló önreflexiók kérdések változatlanok maradtak, ami valószínűleg csökkentette a feladatok érdekességét és újdonságértékét. Egy résztvevő visszajelzése alapján *„egy idő után egysíkúak voltak a feladatok”*. Ahogy ezt már korábban is kifejtettük a feladatvégzés élvezete hatással van az intervenció hatásosságára (Proyer és mtsai, 2015b). Így lényegesnek szempontnak tűnik a változatos, pozitív érzéseket kiváltó gyakorlatok alkalmazása.

Az intervenciók hosszával kapcsolatban, több metaanalízis is alátámasztotta, hogy a hosszabb beavatkozások általában hatásosabbak (Car és mtsai, 2021; Bolier és mtsai, 2013; Sin és Lyubomirsky, 2009). A tartósabb változások előidézése érdekében időre van szükség, valamint így tudnak az intervenció során alkalmazott gyakorlatok akár szokásként beépülni az egyén mindennapjaiba (Lyubomirsky és mtsai, 2005).

Az intervenciót online formában, e-mail és Google Forms felületek segítségével valósítottuk meg. A résztvevői visszajelzések alapján célszerűbb lenne a feladatokat egy egységes platformon keresztül közvetíteni, mivel a különböző felületek párhuzamos használata néhány résztvevő számára zavarónak bizonyult. A jövőben érdemes lehet az intervenciót egy erre a célra kialakított alkalmazás vagy weboldal segítségével megvalósítani. Ghielen és munkatársai (2018) metaanalízise szerint nincs jelentős különbség az online és a személyesen végzett beavatkozások hatékonysága között, azonban Car és munkatársai (2021) metanalízisükben a személyes jelenléttel megvalósított intervenciók kivitelezése mellett érvelnek. Bár az online intervenciók hatékonyságát több kutatás is alátámasztotta (Schueller és Parks, 2012; Bolier, 2015), a résztvevők elkötelezettségének és motivációjának fenntartása online környezetben nagyobb kihívást jelent (Bolier és Abello, 2014), amit mi is tapasztaltunk. Úgy véljük, hogy az online intervenciókat érdemes lehet kiegészíteni kiscsoportos megbeszélésekkel és reflexióval (akár online formában), amit segíti a karaktererősségek kapcsán szerzett ismeretek és tapasztalatok elmélyítését, valamint lehetőséget adni a résztvevőknek az egymással való kapcsolódásra is.

Az intervenció időzítése kapcsán is több kérdés merült fel. Egyrészt a gyakorlatokat májusban kapták meg a résztvevők, ami nagyon a tanév végébe nyúlt, és a visszajelzések alapján több pedagógusnak is nehézséget okozott a feladatokra való koncentráció a többi teendőjük mellett.

Másrészt a feladatok hétvégén (pénteken és vasárnap) történő kiküldését is kifogásolták néhányan. A jövőben célszerűbb lenne az intervenciót a tanév korábbi szakaszára időzíteni, mivel a tanév vége felé a megnövekedett stresszszint (von der Embse és Mankin, 2020) negatívan befolyásolhatja a részvételi hajlandóságot és a motivációt. A vizsgálatunk limitációja a fentebb említett tényezőkön túl, hogy nem követtük után a résztvevőket, így az intervenció hosszabb távú hatásait nem tudtuk felmérni. Az intervenciók tervezésénél mindenképpen lényeges hosszabb távú utánkövetéssel dolgozni, ami magába foglalhat több mérést is (van Zyl és mtsai, 2019).

Összességében, bár az intervenció vizsgálatunk kizárólag a munkában észlelt stresszre gyakorolt hatást, mégis kiindulópontként szolgálhat a jövőbeli, karaktererőségek fejlesztésére irányuló kutatások számára. Több sarkalatos pontot is meg tudunk fogalmazni, ami befolyásolhatta az intervenció hatásosságát és amit a későbbi kutatások tervezésénél érdemes lehet megfontolni.

8. DISZKUSSZIÓ

Az értekezés záró fejezete az eredmények összegzésére, a további kutatási irányok kijelölésére, valamint az eredmények gyakorlati jelentőségének áttekintésére vállalkozik. A doktori disszertáció a pozitív pszichológia elméleti kereteire építve, ugyanakkor szervezeti és iskolai kontextusban értelmezve vizsgálta a karaktererőségek szerepét, amelyet négy empirikus kutatás keretében valósítottunk meg. A vizsgálatssorozat első lépését a VIA-IS-M kérdőív magyar nyelvű validációja jelentette, mivel a kutatás megkezdésekor nem állt rendelkezésre hazai, validált mérőeszköz a karaktererőségek megbízható mérésére, ez pedig alapot teremtett a disszertáció további empirikus vizsgálataira számára. A dolgozat egyik központi célkitűzése a karaktererőségek és a jóllét kapcsolatának feltárása volt, különös tekintettel a pedagógusok karaktererőségeire és munkahelyi jóllétére. A disszertáció egy további, hazai kontextusban újszerű témaként vonta be az erősséghasználat vizsgálatát és mérését, bemutatásra került a Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív validációja, valamint az erősséghasználat és a munkahelyi jóllét összefüggéseinek elemzése. Az utolsó empirikus vizsgálatban a korábbi eredményeket alapul véve és ezeket átültetve egy pedagógusoknak szóló karaktererőségek fejlesztésére irányuló intervenció valósítottunk meg.

8.1. A karaktererőségek mérésével, rendszerezésével kapcsolatos megállapítások

A karaktererőségek vizsgálata az évek alatt a pozitív pszichológiai kutatások egyik központi témájává nőtte ki magát (Wang és mtsai, 2023a). Az értekezés első kutatása a karaktererőségek mérésére szolgáló VIA-IS-M kérdőív magyar nyelvű validációját tűzte ki céljául. Összesen négy adatfelvételt végeztünk 1867 fő bevonásával, az ismételt adatfelvételt az egyes alskálák (pl. Hála, Alázatosság, ítélőképesség) alacsony megbízhatósága indokolta. Az eszközölt módosítások alapján, mind a 24 alskála elérte a minimum elfogadható 0,6-os Cronbach-alfa értéket, de néhány karaktererősség esetében, mint Hála vagy a Szépség és a kiválóság értékelése még mindig viszonylag alacsony ($\alpha < 0,7$) maradt a megbízhatóság. A revízió átesett kérdőívek közül a VIA-IS-M kérdőívénél találták a legalacsonyabb megbízhatósági mutatókat (McGrath és Wallace, 2021; McGrath és mtsai, 2022), ami köszönhető a rövidebb hosszúnak, illetve a fordított tételek okozta esetleges értelmezési nehézségeknek. A további vizsgálatokban érdemes lehet az alacsonyabb belső konzisztenciával rendelkező itemeket tartalmilag felülvizsgálni, valamint felmerül a kérdés, hogy a gyengébb megbízhatóságok mögött állhatnak-e a kulturális különbségek. Habár a karaktererőségek univerzális jellemzőnek tekinthetők, de az egyes erősségek értelmezésében és relevanciájában lehetnek különbségek.

A VIA-IS kérdőív faktorszerkezetével kapcsolatban inkonzisztens eredmények vannak jelen a szakirodalomban. Az újabb, nagy mintán végzett vizsgálatok (pl. Partsch és mtsai, 2022; McGrath

és Wallace, 2021; Vylobkova és mtsai, 2023) a McGrath (2015) által javasolt három faktormodell részeseit előnyben, amit nagyrészt a mi adataink is megerősítettek. Azonban az illeszkedés nem tökéletes, hiszen McGrath (2015) is több olyan karaktererősséget talált, amit nem lehetett csupán egy faktorhoz besorolni. Az újabb kutatások felhívják arra a figyelmet (Wagner és Ruch, 2023a; Ruch és Stahlmann 2024) hogy a karaktererősségek- és erények kapcsolatának feltárására nem alkalmas a faktoranalízis módszere. A rendszerezés, habár hierarchikusnak tűnik, a karaktererősségek mérésére alkalmas eszközök nem faktoriális szerkezet figyelembevételével lettek létrehozva, valamint a karaktererősség skálák tartalmukban nem tükrözik az erényeket (Wagner és Ruch, 2023a). Ruch és Stahlmann (2024) is hangsúlyozza, hogy a karaktererősségek és az erények kapcsolatának a vizsgálatához és árnyaltabb módszertani megközelítések szükségesek a faktoranalízisnél. A karaktererősség kutatások egyik további irányát képezhetik az erények- és erősségek összefüggéseinek további, mélyebb feltárása.

A karaktererősségek népszerűsége és a széleskörű vizsgálata ellenére merültek fel nyitott kérdések a rendszerezéssel kapcsolatban. Park (2021) kiemelte, hogy Peterson és Seligman (2004) eredetileg nem tekintette lezártnak a karaktererősségek és erények rendszerét, hanem az empirikus adatok függvényében folyamatosan változónak gondolta. Ennek megfelelően bizonyos erősségek kikerülhetnek, mások összevonhatók, míg új erősségek is bekerülhetnek a rendszerezésbe, ilyen potenciális jelöltek például az együttérzés, a türelem és a nyugalom. Maga a szerzőpáros is úgy fogalmazott, hogy a rendszerezés „hasonló módon fejlődik majd, bizonyos karaktererősségek hozzáadásával vagy elhagyásával, az átfedések összevonásával, az erények szerinti újraszervezéssel, valamint a tíz kritérium mentén történő szisztematikusabb értékelés révén” (Peterson és Seligman, 2004, 31 o.). Bár az elmúlt két évtizedben viszonylagos stabilitást mutatott a karaktererősségek és erények rendszere, a szerzők óvatosságra intő felhívása nagyrészt figyelmen kívül maradt a mai napig (Ruch és Stahlmann, 2024).

A karaktererősségek és erények rendszerében Peterson és Seligman (2004) megkülönböztették a tónusos és a fázisos erősségeket, azonban ezeknek az erősségtípusoknak a részletesebb vizsgálata, valamint az alkalmazásukban megfigyelhető különbségek feltárása eddig kevésbé jelent meg az kutatásokban (Ruch és Stahlmann, 2024). Empirikus eredmények (Arbenz és mtsai, 2023; Harzer és Ruch, 2013; Wagner és Gander, 2025) megerősítették, hogy bizonyos erősségek inkább szituációfüggők (pl. Bátorság, Megbocsátás), míg más erősségek (pl. Kíváncsiság, Öszinteség, Kedvesség) számos élethelyzetben kifejeződéhetnek és áthatják a mindennapi interakciókat. A legtöbb karaktererősség mérésére alkalmas kérdőív azonban nem különbözteti meg a tónusos és fázisos erősségeket, hanem feltételezi, hogy minden karaktererősség tónusos jellegű, ami mérési hibához vezethet. Ruch és Stahlmann (2024) hangsúlyozzák, hogy a karaktererősségekkel

kapcsolatos jövőbeli kutatásoknak figyelembe kell venniük a tónusos–fázisos különbségtételt, különösen a mérőeszközök validitásának javítása érdekében. Továbbá az erősséghasználat értelmezésénél és mérésénél is lényeges lenne figyelembe venni e különbséget, hiszen jelentős eltérés mutatkozhat egy tónusos és egy fázisos erősség alkalmazásának gyakoriságában és megnyilvánulási formájában.

8.2. A karaktererősségek és a jóllét összefüggései, pedagógusok karaktererősségei, jólléte

A karaktererősségek és a jóllét kapcsolatának feltárása a dolgozat egyik központi kutatási kérdését képezte. A VIA-IS-M kérdőív validációja során vizsgáltuk a jóllét különböző megközelítései (PERMA-modell, étellel való elégedettség és a mentális egészség) valamint a karaktererősségek közötti összefüggéseket, valamint pedagógus mintán elemeztük a munkahelyi jóllét és az erősségek közötti kapcsolatot. A munkahelyi jóllét a PERMA modell (Seligman, 2011) alapján lett meghatározva.

Az általános összefüggések tekintetében eredményeink összhangban állnak a korábbi nemzetközi kutatásokkal, amelyek következetesen szignifikáns pozitív kapcsolatot tártak fel a karaktererősségek és a jóllét között (pl. Casali és Feraco, 2025; Wagner és mtsai, 2020a). A legerősebb kapcsolatot a jóllét különböző dimenzióival a Remény és a Vitalitás mutatta. Ezen túl specifikus kapcsolatok is megfigyelhetővé váltak a PERMA modell egyes elemei és a karaktererősségek között, például pozitív érzések dimenziójával legerősebben a Humor, a Szeretet és a Kíváncsiság korrelált, míg az elmélyüléssel legerősebb kapcsolatot a Kíváncsiság mutatott. A pozitív kapcsolatok dimenziójában a Szeretet emelkedett ki, az értelem esetében pedig a Hála és a Kíváncsiság. A teljesítményhez a Kitartás és az Önszabályozás kapcsolódott legszorosabban. Összességében a boldogságerősségek, mint a Remény, Vitalitás, Kíváncsiság, Szeretet és Hála (Littman-Ovadia és Lavy, 2012; Buschor és mtsai, 2013) domináns szerepe rajzolódott ki, továbbá specifikus összefüggéseket is meg lehetett figyelni, mint teljesítmény szoros kapcsolatát a Kitartással és az Önszabályozással. Nem minden karaktererősség mutatott azonban pozitív kapcsolatot a jóllét dimenzióival, az Alázatosság több jóllét mutatóval is szignifikáns negatív kapcsolatban állt, ami összhangban van más vizsgálatok eredményeivel (pl. Casali és Feraco, 2025; Bruna és mtsai, 2019; Wagner és mtsai, 2020a). Hasonlóképpen, az Ítézőképesség sem mutatott szignifikáns kapcsolatot a jólléttel, ami arra utalhat, hogy ezek az erősségek inkább a negatív tapasztalatok elkerülésében játszhatnak szerepet és nem közvetlenül hatnak az egyén jóllét érzetére (Wagner és mtsai, 2020a).

A pedagógusok karaktererősségei és munkahelyi jólléte közötti összefüggések vizsgálata során a szintén a Remény és a Vitalitás mutatta a legszorosabb kapcsolatot a jóllét minden elemével. Ez összhangban áll korábbi eredményekkel, amelyek szerint ugyanezen két erősség mutatja a legszorosabb kapcsolatot a pedagógusok étellel való elégedettségével is (Chan és mtsai, 2009;

Gradišek, 2012). Összességében a munkahelyi jóllét teljesítmény dimenziója mutatta a legtöbb szignifikáns összefüggést a karaktererőségekkel. A specifikus kapcsolatok vizsgálata alapján a pozitív érzelmekkel a Megbocsátás állt szoros kapcsolatban, míg a Pozitív kapcsolatok esetében a Csapatmunka emelkedett ki, ami összhangban van Casali és Feraco (2024) megállapításaival, akik a Csapatmunka szerepét hangsúlyozták a munkahelyi pozitív kapcsolatok alakulásában. Az előző eredményekkel összhangban az Alázatosság a munkahelyi jólléttel is vagy negatív, vagy nem szignifikáns kapcsolatot mutatott.

A két vizsgálat eredményeit összevetve megállapítható, hogy a karaktererőségek és a munkahelyi jóllét közötti kapcsolatok gyengébbnek bizonyultak, mint az általános jóllét esetében. Míg például a Kreativitás, a Bátorság, a Perspektíva és az Őszinteség az általános jóllét több dimenziójával is szignifikáns kapcsolatban álltak, a munkahelyi jóllét vonatkozásában ezek az erőségek csak a teljesítmény dimenzióval mutattak kapcsolatot. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezekből az eredményekből nem vonhatók le messzemenő következtetések az általános és a munkahelyi jóllét közötti különbségekre vonatkozóan, mivel az összehasonlítás alapját kizárólag pedagógusmintán született adatok képezik. A jövőbeli kutatásokban ezért célszerű lenne nagyobb és heterogénebb mintán, több foglalkozási csoport bevonásával vizsgálni a karaktererőségek és a munkahelyi jóllét kapcsolatát. Ez lehetővé tenné azoknak a karaktererőségeknek az azonosítását, amelyek a munkahelyi jóllétérzet kialakulásában szerepet játszhatnak.

A dolgozat során a pedagógusok karaktererőségeit vizsgáltuk, viszont azt nem mértük fel, hogy mely karaktererőségeket tudják alkalmazni a munkavégzésük során. Az erősséghasználat vizsgálata kevésbé jelenik meg iskolai kontextusban, azonban egy friss vizsgálat eredményei bizakodásra adnak okot, hiszen alátámasztotta pedagógusok munkahelyi erősséghasználatának a hatását a jóllétre (Wei és mtsai, 2024). A pedagógusok erősséghasználatának a kutatása még nagyon új terület, így továbblépési irányt nyújthat annak felmérése, hogy a pedagógusok milyen erősségeket tudnak a munkavégzésük során alkalmazni, és ez hogyan függ össze különböző munkahelyi kimenetekkel. Újabb irányba lehet az iskola szervezeti vizsgálatoknak a karaktererőségek és a szervezeti klíma és kultúra kapcsolatának a feltárása. Höge és munkatársai (2020) a kontextuális tényezők szerepét emelik ki és szorgalmazzák az erősségek alkalmazását támogató klímátényezők feltárását. Az iskolák szervezeti klímájának a vizsgálatával fény derülhet arra, hogy milyen környezeti tényezők járulhatnak hozzá a különböző karaktererőségek alkalmazásához. Az iskola klíma vizsgálata a jóllét szempontjából is lényeges, hiszen az, ahogyan a pedagógusok észlelik az iskolai klímát, hatással van a jóllétükre (Zhang és mtsai, 2023).

Az adataink szintén alátámasztották a pedagógusok munkahelyi jóllétének kiemelt jelentőségét, legfőképp a pozitív érzelmek szerepét hangsúlyozták, ami felveti a kérdést, hogy milyen gyakorlati

eszközök állnak rendelkezésre ennek támogatására, hogyan tudnak a pedagógusok több pozitív érzelmet átélni a munkavégzés közben. Turner és Thielking (2019) a PERMA-modellt alapul véve fogalmaztak meg olyan stratégiákat, amelyeket a pedagógusok saját tanítási gyakorlatukban alkalmazhattak és szorosan nyomon követték ezeknek az alkalmazását és hatását. A jövőbeni kutatások szempontjából célszerű lenne a Turner és Thielking (2019) vizsgálatához hasonló, kvalitatív kutatások megvalósítása, amelyek révén pontosabb képet kaphatnánk arról, hogy milyen konkrét stratégiák ültethetők át a hazai tantermekbe, illetve melyek járulhatnak hozzá az egyes karaktererőségek és a jóllét fejlesztéséhez. Az ilyen kutatások eredményei iránymutatást adhatnak ahhoz, hogy a pedagógusok és a diákok optimális működését hatékonyabban támogathassuk.

8.3. Erősséghasználat vizsgálatával kapcsolatos megfontolások

A karaktererőségekkel végzett újabb vizsgálatok különbségét tesznek az erősségek birtoklása és alkalmazása között (Dubreuil és mtsai, 2021). Jelen értékezésben is hangsúlyt fordítottunk az erősséghasználat vizsgálatára, amit munkahelyi vonatkozásban mértük fel. A harmadik empirikus vizsgálatban a Strengths Use and Deficit Correction (SUDCO, van Woerkom és mtsai, 2016b) kérdőív két alskálájának, az erősséghasználatra vonatkozó viselkedés és az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása skálának validálása mellett döntöttünk. Tudomásunk szerint korábban nem készült hazai kutatás az erősséghasználat mérésére, továbbá a nemzetközi vizsgálatok jelentős része nem kötődik specifikus elméleti keretrendszerhez, ezért döntöttünk az általános, kontextusfüggetlen megközelítés mellett. A hazai erősséghasználati kutatások egyik kézenfekvő továbblépési iránya a karaktererőségek alkalmazásának célzott mérése lehet. Ehhez megfelelő eszközt kínál Harzer és Ruch (2013) 96 tételből álló „Applicability of Character Strengths Rating Scales” (ACS-RS) kérdőíve, amely minden karaktererőséghez egy rövid leírást ad, majd el kell döntenie a kitöltőnek, hogy mennyire fontos az adott erősség, mennyire bátorítják, mennyire segíti őt az adott viselkedés és milyen mértékben cselekszik-e szerint. Meg kell jegyezni, hogy a 96 ítemes ACS-RS és a szintén 96 ítemes VIA-IS-M együttes alkalmazása megterhelő lehet a kitöltőknek, valamint az ACS-RS ugyanazt a 4 kérdést alkalmazza mind a 24 karaktererőség esetében, ami repetitív kitöltési élményt eredményezhet. Ezek alapján indokoltnak tűnik a karaktererőséghasználat felmérésére rövidebb, a karaktererőségek szituációs megnyilvánulásaira építő mérőeszközök kidolgozása.

Az erősséghasználat kapcsán érdemes az erősség alul és túlhasználatát is megemlíteni. Az alulhasználat során az adott karaktererőség olyan szituációban nem kerül kifejezésre, ahol annak az alkalmazása adekvált lenne, a túlhasználat esetén pedig a túl gyakran, túl nagy intenzitással vagy az adott szituációs körülményeknek nem megfelelően használja a személy az erősségét. Az optimális használat az erősségek megfelelő, szituációs követelményekhez igazodó alkalmazását jelenti

(Niemiec, 2019). Az erősséghasználattal kapcsolatos kutatások újabb irányvonala az erősségek különböző kontextusban (pl. munka, párkapcsolat) történő optimális, alul vagy túlhasználatának a vizsgálata, amihez a frissen megjelent Golden Mean Inventory (GMI) adhat alapot (McGrath és mtsai, 2025).

Kutatásunk során munkahelyi kontextusban mértük fel az erősséghasználatra vonatkozó viselkedést és az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatását. Az eredmények alapján kirajzolódott, hogy a munkáltatóknak érdemes a dolgozók erősségeire fókuszálni, és olyan környezetet teremteni, ahol kamatoztatni tudják a személyes erősségeiket. A munkavállalók erősséghasználatát és az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatását több módon is elősegíthetjük (Meyers és mtsai, 2019b). Az erősségekkel való munka mind egyéni, mind szervezeti szinten az erősségek azonosításával és tudatosításával kezdődik (Miglianico és mtsai, 2020). Harzer (2020) is felhívja a figyelmet arra, hogy ajánlatos megismerni a munkavállalók erősségeit és olyan feladatokat és környezetet biztosítani számukra, ahol alkalmazni tudják az erősségeiket a különböző munkafolyamatok során. A munkáltatók elősegíthetik az dolgozók erősséghasználatát, azáltal, hogy megfelelő autonómiát biztosítanak, ami megnyilvánulhat abban, hogy a munkavállalók változtatni tudnak a saját munkavégzésükön és hatással tudnak lenni a saját munkafolyamataikra (Meyers és mtsai, 2019b). Továbbá a teljesítményértékelési rendszerbe is érdemes a dolgozók erősségeit beemelni (Bouskila-Yam és Kluger, 2011), valamint a már a kiválasztási folyamat során ajánlatos a munkavállaló erősségei és a munkakör közötti illeszkedésre törekedni. Ahhoz, hogy az erősségek használata beépüljön egy szervezet mindennapjaiba fontos kiindulási alapot nyújthatnak az erősségek fejlesztésére irányuló intervenciós beavatkozások, amik megvalósulhatnak egyéni, csoportos szinten vagy akár az egész szervezetre kiterjedően (Harzer, 2020). Azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni a vezetők szerepét sem az erősségalapú légkör kialakításában, megteremtésében, hiszen kulcsfontosságú szerepük van, mivel a viselkedésük hatást gyakorol a szervezet minden szintjére (Boehm és mtsai, 2015). Éppen ezért elengedhetetlen, hogy saját magukénak érezzék az erősségalapú filozófiát és ezzel szerepmódként is szolgálhatnak a dolgozók számára (van Woerkom és mtsai, 2022).

Az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatásának a pozitív hatását a munkavállalókra a saját eredményeinken túl több kutatás is megerősítette (Mubashar és Harzer, 2023; Meyers és mtsai, 2020) azonban a kialakulásáról még keveset tudunk. Érdemes lenne feltárni, hogy milyen munkakörből fakadó tényezők vagy a szervezeti kultúra mely aspektusai járulnak hozzá, hogy a munkavállalók úgy észlelik, hogy támogatják és elismerik a személyes erősségeik alkalmazását. A személyiségvonások szerepét is célszerű lenne mélyebben vizsgálni az erősséghasználat és az észlelt támogatás esetében is. Höge és munkatársai (2020) a kontextuális tényezők, valamint a szervezeti klíma szerepét

hangsúlyozza az erősséghasználat vonatkozásában és szorgalmazza azon tényezők feltárását, amik az erősséghasználat előfeltételeiként szolgálhatnak.

Viszonylag új irány a szervezetpszichológiai kutatásokban a felettesek erősségalapú vezetési stílusának a vizsgálata és munkavállókra gyakorolt hatásának felmérésre (Wang és mtsai, 2023b). A területen végzett kutatások alapján az erősségalapú vezetés elősegíti a munkavállók erősséghasználatát és pozitívan hat a munkahelyi elköteleződésre és a dolgozók jóllétére (Ding és Yu, 2022a; Wang és mtsai, 2023b; Ding és Yu, 2022b). Meyers és munkatársai (2019a) kutatásából kiderül, hogy felettesek többféle módon segíthetik elő a beosztottaik erősséghasználatát. Például, ha a vezetők nagyobb fokú autonómiát biztosítanak a dolgozóknak, az megnövekedett mértékű erősséghasználatához vezet (Kong és Ho, 2016) vagy ha a vezetők észreveszik, kiemelik (úgynevezett „*strengths spotting*”), és megfelelő módon kommunikálnak a beosztottak erősségeiről, az segíti a dolgozókat a saját erősségeik tudatosításában, a tudatosság pedig az erősségek alkalmazásának alapvető feltétele (Harzer, 2020). Ez az elgondolás például erősségeken alapuló teljesítményértékelésben köszön vissza, melynek célja a dolgozók egyedi, a feladatok szempontjából releváns tulajdonságainak, erősségeinek felfedezése, ezzel a vezetők maximalizálják a munkavállalók számára a lehetőséget arra, hogy olyan munkakört hozzanak létre, amelyben erősségeiket felhasználva hozzájárulhatnak a csoport- és szervezeti célok megvalósulásához (Bouskila-Yam és Kluger, 2011). Az alkalmazottak erősségeire való összpontosítás kevésbé természetes a vezetők számára, általában a teljesítménybeli problémák megelőzése és korrigálása kerül a fókuszba (van Woerkom és mtsai, 2016c), így a további kutatások alapjául szolgálhat az erősségalapú vezetés kialakításának vizsgálata és az erősségalapú vezetés hatása a szervezeti klímára és a munkavállalók jóllétére, valamint teljesítményére való hatás felmérése.

8.4. Karaktererősségek fejlesztését célzó intervenciók

A dolgozat utolsó empirikus fejezete egy pedagógusoknak szóló karaktererősségintervenció hatásvizsgálatát mutatta be. Az intervenció kivitelezése során számos nehézségbe ütköztünk, az eredmények sem az elvártak szerint alakultak, egyedül a munkában észlelt stresszre volt hatással a beavatkozás. A nehézségek és a csekély hatásméret ellenére számos kérdés és javaslat fogalmazódott meg bennünk, melyek értékes kiindulópontot jelenthetnek a későbbi intervenciók tervezéséhez.

Az intervenció során nehézséget jelentett a pedagógusok elérése és bevonása, mivel a részvétel négyhetes elköteleződést igényelt. Emellett talákoztunk a pozitív pszichológiai intervenciókat általánosan érintő problémával, a magas lemorzsolódási aránnyal (Carr és mtsai, 2021). Esetünkben a minta 32%-a morzsolódott le. Mindezek alapján a jövőbeli vizsgálatokban érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni azoknak a tényezőknek a feltárására, amelyek befolyásolják a résztvevők hosszú

távú motivációját és elköteleződését. A motiváció ugyanis kiemelt szerepet tölt be a változás folyamatában (Hennecke és mtsai, 2014), így fontos kérdés annak vizsgálata is, hogyan lehet a beavatkozásokat még személyre szabottabbá és a résztvevők számára relevánsabbá tenni.

A személyre szabott intervenciók kialakításában szerepet játszat az is, ha figyelembe vesszük a résztvevők karaktererősség-szintjét. Proyer és munkatársai (2015a) rámutatnak, hogy jellegzetes erősségekre irányuló intervenciók az alacsonyabb karaktererősség értékekkel rendelkező személyek esetében volt hatásosabb. Ezek alapján, ha valaki magas karaktererősség értékekkel rendelkezik, nekik inkább a kevésbé jellegzetes erősségekre irányuló beavatkozások lehetnek célravezetőek, ami összekapcsolható Gander és Wagner (2024) eredményeivel, miszerint az emberek inkább az általuk hiányosságként, vagy gyengeségként értékelt jellemzők fejlesztésére fókuszálnak.

Az intervenciók személyre szabásának egy másik megközelítése, hogy nem előre határozzuk meg, mely erősségekre épül a beavatkozás, hanem lehetővé tesszük, hogy a résztvevők maguk válasszák ki azokat a karaktererősségeket, amelyek alkalmazására, fejlesztésére fókuszálni szeretnének (Gander és mtsai, 2024). Ígéretes stratégia lehet az egyének által fejleszteni kívánt tulajdonságokra építeni, ezáltal növelve a beavatkozás iránti elköteleződést. Ugyanakkor a karaktererősség intervenciók többsége továbbra is a jellegzetes erősségek alkalmazására irányul (Schutte és Malouff, 2019), kevésbé jelenik meg a szabad választás lehetősége a vizsgálatokban.

A személyközpontú elemzések segíthetnek azonosítani azokat a csoportokat, akik a legtöbbet profitálhatnak egy intervencióból, ami tovább támogathatja a beavatkozás személyre szabását. Ennek egy módja lehet, hogy a mintán klasztereket képezünk, és az adott csoport fejlesztendő területeire fókuszálunk. A pedagógusokkal végzett klaszterelemzésünket alapul véve (lásd 13. táblázat. Munkahelyi jóllét skálái alapján képzett klaszterek átlaga és standardizált értékei (Z-értékek), például a 3. 'munkára motivált' klaszterben lévő pedagógusoknál a pozitív kapcsolatok erősítése kerülhetne előtérbe, a Csapatmunka és a Megbocsátás karaktererősségeire fókuszálva. A 4. klaszternél a pozitív érzések előmozdítása, a Remény, Humor és a Szeretet erősségeire építve.

Az általunk végzett intervencióban Niemiec (2014) „aware–explore–apply”, azaz „tudatosítás–feltárás–alkalmazás” modelljére építettük fel a gyakorlatokat. Másik megközelítés lehet az intervenciók kivitelezésében az általános modelleken túl azoknak a speciális karaktererősségeknek a fejlesztésére, alkalmazására fókuszálni, amelyek a legerősebb kapcsolatban vannak a jóllét elemeivel, mint például a Remény és a Vitalitás. Az intervenció fókuszálhat továbbá egy-egy jóllételelem fejlesztésére, figyelembe véve, hogy az adott jóllét aspektushoz mely karaktererősségek kapcsolódnak szorosan, például a pozitív kapcsolatokhoz a Csapatmunka, a teljesítményhez a Kitartás, a pozitív érzelmekhez a Remény.

Az erősségalapú intervencióknál lényeges figyelembe venni az általános lépések megvalósításán túl az adott intézmény egyedi jellegzetességeit, szükséges feltérképezni a résztvevők érdeklődését, annak érdekében, hogy a megvalósítandó intervenció valóban igazodjon az adott csoporthoz és intézményhez (Molnár és Fodor, 2022). Fontos megjegyezni, hogy az egyénre irányuló beavatkozásoknak a hatása hosszabb távon akkor tartható fent, ha az iskolai kultúrába is beépül a pozitív pszichológiai szemléletmód (Orosz és mtsai, 2017). Emellett érvel van Woerkom (2021) is, aki szerint nem elégséges az intervenciók során csak az egyéni szintre fókuszálni és a beavatkozások hatásait nem fognak fennmaradni, ha a munkakörnyezet változatlan maradni.

Összegezve a karaktererősségalapú fejlesztések tervezésénél érdemes komplexen, rendszerekben gondolkodva az egyéni szint (pedagógusok) mellett az egész iskolára kiterjedő megoldásokat kialakítani (Lavy, 2020), melyekhez érdemes alkalmazni a pozitív oktatás mára már egyre ismertebbé és elfogadottabbá vált alapelveit és gyakorlatát (Seligman és mtsai, 2009).

8.5. Összegzés

Jelen értekezés több szinten is gazdagítja a hazai, karaktererőségekkel kapcsolatos empirikus eredményeket, különös tekintettel a karaktererőségek mérésére, a jólléttel való összefüggéseik feltárására, valamint a pedagógusmintán végzett vizsgálatokra. A disszertáció egyik legjelentősebb módszertani hozzájárulása a VIA-IS-M kérdőív magyar nyelvű validációja volt. A mérőeszköz hiánya korábban jelentős akadályt jelentett a karaktererőségek hazai empirikus vizsgálataiban, a validáció eredményeként azonban lehetővé vált a karaktererőségek megbízható mérése magyar mintán, ami alapot teremthet a jövőbeli hazai kutatások számára, és elősegíti a nemzetközi eredményekkel való összehasonlíthatóságát is.

A dolgozat témájában az iskolai és a szervezetpszichológiai aspektusok egyaránt megjelentek. Nemzetközi viszonylatban is újszerűnek tekinthető a pedagógusok kiégésének és karaktererőségeinek együttes vizsgálata, ahol kiemelkedett a Remény és Vitalitás karaktererőségének a szerepe. A kiégés pozitív pszichológiai keretrendszerben történő értelmezése új perspektívát kínál a kiégés prevenciójában, az eredmények pedig rámutatnak arra is, hogy a munkavégzés során átélt pozitív érzelmek meghatározó szerepet játszanak az érzelmi kimerülés megelőzésében.

A disszertáció további újszerű eleme a munkahelyi erősséghasználat, valamint az erősséghasználat észlelt szervezeti támogatásának vizsgálata. Bár ez a kutatási irány nemzetközi szinten egyre nagyobb figyelmet kap, hazai szervezetpszichológiai vizsgálatokban eddig alig jelent meg. Ennek megfelelően az értekezés keretében sor került a Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív validációjára is. A munkakörnyezetben történő erősséghasználat a munkahelyi követelmény-

erőforrás elméletbe (Bakker és Demerouti, 2007) illetve személyes erőforrásként lehet értelmezni, ami hozzájárul a munkahelyi erőforrások növeléséhez és a munkakövetelményekkel való megküzdéshez. Az eredmények alapján a munkahelyi erősséghasználat pozitív hatással van a munkahelyi jóllétre és a negatív hatással a kiégésre. A kiégés megelőzéséhez tehát hozzájárulhat, hogyha a munkavállalók alkalmazni tudják a személyes erősségeiket a munkavégzés kapcsán, valamint úgy érzékelik, hogy a vezetőik támogatják őket az erősségeik használatában. Különösen fontos lenne a pedagógusok szempontjából is, hogy a tanítás során az erősségeikre és tudjanak építeni és ehhez megfelelő támogató környezet társuljon, így az iskolai szervezetpszichológiai kutatások fontos továbblépési iránya lehet a pedagógusok erősséghasználatának és az iskolai klímának az együttes vizsgálata.

Az értekezésben hangsúlyos szerepet kapott az empirikus eredmények gyakorlati alkalmazhatósága is. Ennek keretében egy pedagógusok számára kidolgozott, karaktererősségek használatára épülő intervenciót valósítottunk meg, amely rávilágított arra, hogy az intervenciók hatékonysága nagymértékben függ azok személyre szabottságától és attól, mennyiben képesek figyelembe venni a résztvevők egyéni igényeit és élethelyzetét. Az eredmények alapján a beavatkozások akkor lehetnek igazán hatékonyak, ha a résztvevők számára releváns, jelentésteli módon kapcsolódnak a mindennapi munkavégzéshez.

Összességében az értekezés rámutat arra, hogy a karaktererősségek kutatása számos további, eddig kevésbé kiaknázott lehetőséget rejt magában, különösen a kiégés megelőzésében betöltött szerepük, valamint a karaktererősségek fejlesztésére irányuló pozitív pszichológiai intervenciók megvalósítása és hatásmechanizmusainak feltárása terén.

KÖSZNETNYILVÁNÍTÁS

Jelen doktori értekezés nem jöhetett volna létre témavezetőm, dr. habil. Fodor Szilvia szakmai iránymutatása és folyamatos támogatása nélkül. Nehéz szavakba önteni hálámat a közel egy évtizedes közös munkáért, amely során biztatása és ösztönzése meghatározó szerepet játszott abban, hogy az akadémiai pályára léptem. Köszönöm, hogy mindig nyitott volt ötleteimre, segítette azok megvalósítását és az alapképzéstől kezdve figyelemmel kísérte szakmai utamat.

Köszönettel tartozom dr. Kurucz Győzőnek a statisztikai elemzésekben nyújtott értékes segítségéért, valamint azért, hogy megmutatta a statisztika érthető és szerethető oldalát.

Hálás vagyok a Pszichológiai Intézet oktatóinak a megszerzett tudásért és szemléletmódért, amelyet pszichológusként és kutatóként egyaránt képviselek. Köszönöm a tanszéken dolgozó munkatársak biztató szavait és támogató hozzáállását. Külön köszönettel tartozom dr. Cs. Kiss Lucának a tanácsaiért és támogatásáért, aki számos alkalommal segített eligazodni a doktori képzés útvesztőiben.

Hálával tartozom családomnak, akik lehetővé tették számomra a tanulást, és mindvégig bíztattak céljaim elérésére. Külön köszönet illeti férjemet, aki türelmével és támogatásával folyamatosan mellettem állt.

Végezetül köszönöm mindazoknak, akik bármilyen formában hozzájárultak jelen értekezés elkészítéséhez.

IRODALOMJEGYZÉK

- Abasimi, E., & Xiaosong, G. (2016). Character strengths and life satisfaction of teachers in Ghana. *Humanities and Social Sciences Letters*, 4(1), 22-35. DOI: 10.18488/journal.73/2016.4.1/73.1.22.35
- Ádám, S., Dombrádi, V., Mészáros, V., Bányai, G., Nistor, A., Bíró, K. (2020). Az Oldenburg Kiegészítő Kérdőív és rövidített változatának összehasonlító elemzése. *Ideggyógyászati Szemle*, 73(7-8), 231-240. DOI: 10.18071/isz.73.0231
- Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: Their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education*, 22(2), 337-355. doi:10.1007/s11218-018-09477-z
- Akhtar, S., & Barlow, J. (2018). Forgiveness therapy for the promotion of mental well-being: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 19(1), 107-122. <https://doi.org/10.1177/1524838016637079>
- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23(3), 244-263. doi:10.1080/02678370903282600
- Allan, B. A., Batz-Barbarich, C., Sterling, H. M., & Tay, L. (2019a). Outcomes of meaningful work: A meta-analysis. *Journal of management studies*, 56(3), 500-528. doi:10.1111/joms.12406.
- Allan, B. A., Owens, R. L., & Douglass, R. P. (2019b). Character strengths in counselors: Relations with meaningful work and burnout. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1069072717748666>
- Allport, G.W. (1997). *A személyiség alakulása*. Kairosz Kiadó, Budapest
- Anjum, A., & Amjad, N. (2021). Values in action inventory of strengths: Development and validation of short form-72 in Urdu. *Current Psychology*, 40(5), 2039-2051. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0102-6>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. Jossey – Bass, San Francisco
- Arbenz, G. C., Gander, F., & Ruch, W. (2023). Breadth, polarity, and emergence of character strengths and their relevance for assessment. *The Journal of Positive Psychology*, 18(3), 383-393. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.2018026>

- Arslan, G. (2025). Beyond happiness: The three waves of positive psychology and the future of wellbeing. *Journal of Happiness and Health*, 5(2), 42-474. 2–47. <https://doi.org/10.47602/johah.v5i2.121>
- Asebedo, S. D. (2019). Psychosocial attributes and financial self-efficacy among older adults. *Journal of Financial Therapy*, 10(1). <https://doi.org/10.4148/1944-9771.1196>
- Asplund, J., Agrawal, S., Hodges, T., Harter, J., Lopez, S. J. (2014). *The Clifton StrengthsFinder® 2.0 technical report: Development and validation*. Gallup, Washington, DC
- Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G., & Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample. *Clínica y Salud*, 25(2), 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2014.06.002>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., & van Woerkom, M. (2018). Strengths use in organizations: A positive approach of occupational health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 59(1), 38–46. <https://doi.org/10.1037/cap0000120>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25-53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bakker, A. B., Hetland, J., Olsen, O. K., & Espevik, R. (2019). Daily strengths use and employee well-being: The moderating role of personality. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(1), 144–168. <https://doi.org/10.1111/joop.12243>
- Baumann, D., Ruch, W., Margelisch, K., Gander, F., & Wagner, L. (2020). Character strengths and life satisfaction in later life: an analysis of different living conditions. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 329-347. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9689-x>
- Billett, P., Turner, K., & Li, X. (2023). Australian teacher stress, well-being, self-efficacy, and safety during the COVID-19 pandemic. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1394-1414. <https://doi.org/10.1002/pits.22713>

- Biswas-Diener, R., Kashdan & T. B. Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *Journal of Positive Psychology*, 6(2), 106–118. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.545429>
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., Lyubchik, N. (2017): Psychological strengths at work. In L. G. Oades, M. F. Steger, A. Delle Fave, J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Positivity and Strengths-Based Approaches at Work* (pp. 34-47). Wiley Blackwell.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Boehm, J. K., Lyubomirsky, S., & Sheldon, K. M. (2011). A longitudinal experimental study comparing the effectiveness of happiness-enhancing strategies in Anglo Americans and Asian Americans. *Cognition and Emotion*, 25(7), 1263–1272. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.541227>
- Boehm, S. A., Dwertmann, D. J. G., Bruch, H., Shamir, B. (2015). The missing link? Investigating organizational identity strength and transformational leadership climate as mechanisms that connect CEO charisma with firm performance. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 156–171. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.07.012>
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 541–560. doi:10.1177/1741143214535736
- Bolier, L. (2015). *Positive psychology online: Using the internet to promote flourishing on a large scale*. Doctoral dissertation, University of Twente.
- Bolier, L., & Abello, A. M. (2014). Online positive psychological interventions: State of the art and future directions. In A. C. Parks & S. M. Schueller (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of positive psychological interventions* (pp. 286–309). Wiley & Sons
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13, 1-20. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Botha, C., & Mostert, K. (2014). A structural model of job resources, organizational and individual strengths use and work engagement. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1–11. DOI:0002212476; 10.4102/sajip.v40i1.1135

- Bouskila-Yam, O., & Kluger, A. N. (2011). Strength-based performance appraisal and goal setting. *Human Resource Management Review*, 21(2), 137–147. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.09.001>
- Brdar, I., & Kashdan, T. B. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality*, 44(1), 151–154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.12.001>
- Briner, R., & Dewberry, C. (2007). *Staff wellbeing is key to school success. A research study into the links between staff wellbeing and school performance*. London: Worklife Support.
- Brown, M., Blanchard, T., & McGrath, R. E. (2020). Differences in self-reported character strengths across adolescence. *Journal of adolescence*, 79, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.008>
- Bruna, M. O., Brabete, A. C., & Izquierdo, J. M. A. (2019). Reliability generalization as a seal of quality of substantive meta-analyses: The case of the VIA inventory of strengths (VIA-IS) and their relationships to life satisfaction. *Psychological Reports*, 122(3), 1167–1188. <https://doi.org/10.1177/0033294118779198>
- Buckingham, M., Clifton, D. O. (2001). *Now, Discover Your Strengths*. Free Press, New York, NY.
- Buschor, C., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2013). Self- and peer-rated character strengths: How do they relate to satisfaction with life and orientations to happiness? *Journal of Positive Psychology*, 8(2), 116–127. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.758305>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. DOI: <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Cabrera, V., & Donaldson, S. I. (2024). PERMA to PERMA+ 4 building blocks of well-being: a systematic review of the empirical literature. *The Journal of Positive Psychology*, 19(3), 510–529. DOI: 10.1080/17439760.2023.2208099
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-

- analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749-769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Casali, N., & Feraco, T. (2024). Which character strengths may build organizational well-being? Insights from an international sample of workers. *Plos one*, 19(10), e0312934. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0312934>
- Casali, N., & Feraco, T. (2025). Bridges over troubled water: A meta-analysis of the associations of character strengths with well-being and common mental health disorders. *European Journal of Personality*, 39(6), 878-896. <https://doi.org/10.1177/08902070251366765>
- Casali, N., Feraco, T., Ghisi, M., & Meneghetti, C. (2021). “Andrà tutto bene”: Associations between character strengths, psychological distress and self-efficacy during Covid-19 lockdown. *Journal of Happiness Studies*, 22(5), 2255–2274. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00321-w>
- Chan, D. W. (2009). The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 867-875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.010>
- Choi, M. Y. (2021). Mental and physical factors influencing wellbeing among South Korean emergency workers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 70. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010070>
- Choi, S. P., Suh, C., Yang, J. W., Ye, B. J., Lee, C. K., Son, B. C., & Choi, M. (2019). Korean translation and validation of the workplace positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment (PERMA)-profiler. *Annals of Occupational and Environmental Medicine*, 31(1). <https://doi.org/10.35371/aoem.2019.31.e17>
- Clifton, D. O., & Harter, J. K. (2003). Investing in strengths. In: K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (pp. 111-121). Berret-Koehler.
- Cohen, S., & Williamson, G. M. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), *The social psychology of health: Claremont symposium on applied social psychology* (pp. 31–67). Sage.
- Cohn, M. A., & Fredrickson, B.L. (2010). In search of durable positive psychology interventions: Predictors and consequences of long-term positive behavior change. *The Journal of Positive Psychology*, 5(5), 355–366. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.508883>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers’ psychological functioning in the workplace: exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and

- personal characteristics. *Journal of educational psychology*, 108(6), 788. DOI: 10.1037/edu0000088.
- Curry, O. S., Rowland, L. A., Van Lissa, C. J., Zlotowitz, S., McAlaney, J., & Whitehouse, H. (2018). Happy to help? A systematic review and meta-analysis of the effects of performing acts of kindness on the well-being of the actor. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 320-329. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.02.014>
- Csikszentmihályi, M. (2010). *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai kiadó
- Csordás, G., Matuszka, B., Sallay, V., & Martos, T. (2022). Assessing meaningful work among Hungarian employees: testing psychometric properties of work and meaning inventory in employee subgroups. *BMC psychology*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00749-0>.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9(3), 209–213. doi:10.1037/1089-2680.9.3.203
- Damilola Fisayo Adebayo, Intan Hashimah Mohd Hashim & Suzanna Awang Bono (2025) Character strengths and adolescent flourishing in Nigeria: examining the mediating role of strengths use and moderating role of gender, *International Journal of Adolescence and Youth*, 30(1), 2502556, DOI: 10.1080/02673843.2025.2502556
- Davis, D. E., Choe, E., Meyers, J., Wade, N., Varjas, K., Gifford, A., Quinn, A., Hook, J. N., Van Tongeren, D. R., Griffin, B. J., & Worthington, E. L., Jr. (2016). Thankful for the little things: A meta-analysis of gratitude interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 20–31. <https://doi.org/10.1037/cou0000107>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.19.1.12>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.

- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Ding, H., & Yu, E. (2022a). How and when does follower's strengths-based leadership contribute to follower work engagement? The roles of strengths use and core self-evaluation. *German Journal of Human Resource Management*, 36(2), 180-196. <https://doi.org/10.1177/23970022211053284>
- Ding, H., & Yu, E. (2022b). Strengths-based leadership and employee psychological well-being: A moderated mediation model. *Journal of Career Development*, 49(5), 1108-1121. <https://doi.org/10.1177/08948453211018807>
- Dolev-Amit, T., Rubin, A., Zilcha-Mano, S. (2020). Is Awareness of Strengths Intervention Sufficient to Cultivate Wellbeing and Other Positive Outcomes? *Journal of Happiness Studies*, 22(1), 645–666. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00245-5>
- Donaldson, S. I., & Donaldson, S. I. (2020). The positive functioning at work scale: Psychometric assessment, validation, and measurement invariance. *Journal of Well-Being Assessment*, 4(2), 181-215. <https://doi.org/10.1007/s41543-020-00033-1>
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1205179
- Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational studies*, 50(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Dubreuil, P., Ben Mansour, J., Forest, J., Courcy, F., Fernet, C. (2021). Strengths use at work: Positive and negative emotions as key processes explaining work performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 38(2), 150–161. <https://doi.org/10.1002/cjas.1595>
- Dubreuil, P., Forest, J. (2017). "Choose a job you love, and you will never have to work a day in your life": A strengths-based leadership approach to optimal functioning at work. In K. Kelloway, K. Nielsen, & J. Jimoff (Eds.), *Leading to occupational health and safety: How leadership behaviours impact organizational safety and well-being* (pp. 281–302). John Wiley & Sons Ltd.
- Dubreuil, P., Forest, J., Courcy, F. (2014). From strengths use to work performance: The role of harmonious passion, subjective vitality, and concentration. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 335–349. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.898318>

- Dubreuil, P., Forest, J., Gillet, N., Fernet, C., Thibault-Landry, A., Crevier-Braud, L., Girouard, S. (2016): Facilitating well-being and performance through the development of strengths at work: Results from an intervention program. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1(1–3), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s41042-016-0001-8>
- Dweck, C. S. (2006): *Mindset: the new psychology of success*. Random House, New York.
- Elangovan, A. R., Pinder, C. C., McLean, M. (2010). Callings and organizational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 428–440. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.009>
- Els, C., Viljoen, J., de Beer, L., Brand-Labuschagne, L. (2016). The mediating effect of leader-member exchange between strengths use and work engagement. *Journal of Psychology in Africa*, 26(1), 22–28. <https://doi.org/10.1080/14330237.2016.1149278>
- Fejes, J. B., Mezei, T., Vigh, T., Szenczi, B., & Rausch, A. (2022). A Tanári Felelősség Kérdőív és a Tanári Hatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 3-26. DOI: 10.14232/ISKKULT.2022.5.3
- Fényszárosi, É., Sallay, V., Matuszka, B., & Martos, T. (2018). Munkával kapcsolatos motivációk és elégedettség–Személyorientált elemzés. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(3), 411-434. <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.3.3>
- Fodor Sz., & Molnár A. (2020). Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4–5). 20–39. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20>
- Fodor, Sz. (2022). Aranyaló Törésvonalak. A traumák és nehézségek elfogadása és beemelése a pozitív pszichológiába: a második hullám. *Magyar Tudomány*, 183(7), 861-871. DOI: 10.1556/2065.183.2022.7.3
- Forest, J., Mageau, G. A., Crevier-Braud, L., Bergeron, É., Dubreuil, P., Lavigne, G. L. (2012). Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths’ use and well-being at work: Test of an intervention program. *Human Relations*, 65(9), 1233–1252. <https://doi.org/10.1177/0018726711433134>
- Fouché, E., Rothmann, S. S., & Van der Vyver, C. (2017). Antecedents and outcomes of meaningful work among school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 43(1), 1-10.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.

- Freidlin, P., Littman-Ovadia, H., & Niemiec, R. M. (2017). Positive psychopathology: Social anxiety via character strengths underuse and overuse. *Personality and Individual Differences*, 108, 50–54. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.003>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp.494-519). Routledge.
- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 408–422. <https://doi.org/10.1080/17439760902992464>
- Gander, F., & Wagner, L. (2024). Which positive personality traits do people want to change? *European Journal of Personality*, 38(4), 657-676. <https://doi.org/10.1177/08902070231211957>
- Gander, F., Hofmann, J., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2020). Character strengths—Stability, change, and relationships with well-being changes. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 349-367. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9690-4>
- Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2016). Positive psychology interventions addressing pleasure, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment increase well-being and ameliorate depressive symptoms: A randomized, placebo-controlled online study. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00686>
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2012). The good character at work: An initial study on the contribution of character strengths in identifying healthy and unhealthy work-related behavior and experience patterns. *International archives of occupational and environmental health*, 85(8), 895-904. <https://doi.org/10.1007/s00420-012-0736-x>
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241–1259. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0>
- Gander, F., Wagner, L., & Niemiec, R. M. (2024). Do Character Strengths-Based Interventions Change Character Strengths? Two Randomized Controlled Intervention Studies. *Collabra: Psychology*, 10(1). <https://doi.org/10.1525/collabra.108604>
- Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M., & Christina Meyers, M. (2018). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 573-585. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164>

- Goh, P. S., Goh, Y. W., Jeevanandam, L., Nyolczas, Z., Kun, A., Watanabe, Y., ... & Jiang, J. (2022). Be happy to be successful: A mediational model of PERMA variables. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 60(3), 632-657. doi:10.1111/1744-7941.12283
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321–332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143–153.
- Gradišek, P. (2012). Character strengths and life satisfaction of Slovenian in-service and pre-service teachers. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(3), 167-180.
- Green, S., Leach, C., & Falecki, D. (2021). Approaches to positive education. In: M. Kern & M. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 21-48). Springer International Publishing.
- Güsewell, A. & Ruch, W. (2012). Are only emotional strengths emotional? Character strengths and disposition to positive emotions. *Applied Psychology. Health and Well-Being*, 4(2), 218–239. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2012.01070.x>.
- Hargreaves, A. (2005). *The emotions of teaching and educational change*. In *Extending educational change: International handbook of educational change* (pp. 278-295). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Harun, Ş. (2017). Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107–1111. DOI: 10.5897/err2017.3385
- Harzer, C. & Ruch, W. (2013). The application of signature character strengths and positive experiences at work. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 965–983. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9364-0>
- Harzer, C. (2016). *The relationships between character strengths and work-related outcomes in teachers*. In M. Weber (Chair), *Character strengths and positive schooling: Focusing on teachers and students*. Symposium at the 8th European Conference on Positive Psychology, Angers, France.
- Harzer, C. (2020). Fostering character strengths to promote thriving and flourishing in organizations. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 27(1), 37–50. <https://doi.org/10.1007/s11613-020-00636-w>

- Harzer, C., & Ruch, W. (2012). When the job is a calling: The role of applying one's signature strengths at work. *Journal of Positive Psychology*, 7(5), 362–371. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.702784>
- Harzer, C., & Ruch, W. (2014). The role of character strengths for task performance, job dedication, interpersonal facilitation, and organizational support. *Human Performance*, 27(3), 183–205. <https://doi.org/10.1080/08959285.2014.913592>
- Harzer, C., & Ruch, W. (2016): Your strengths are calling: preliminary results of a web-based strengths intervention to increase calling. *Journal of Happiness Studies*, 17(6), 2237–2256. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9692-y>
- Harzer, C., Weber, M., & Huebner, S. (2020). School as a positive learning and working environment, In: C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology*. Oxford university press.
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Haslip, M. J., & Donaldson, L. (2021). How Early Childhood Educators Resolve Workplace Challenges Using Character Strengths and Model Character for Children in the Process. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 337–348. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01072-2>
- Haydon, T., Leko, M. M., & Stevens, D. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2), 99–108.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. McGraw-Hill Education (UK).
- Heintz, S., & Ruch, W. (2020). Character strengths and job satisfaction: differential relationships across occupational groups and adulthood. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 503–527. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9691-3>
- Heintz, S., & Ruch, W. (2022). Cross-sectional age differences in 24 character strengths: Five meta-analyses from early adolescence to late adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 17(3), 356–374. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1871938>
- Held, B. S. (2004). The Negative Side of Positive Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(1), 9–46. <https://doi.org/10.1177/0022167803259645>

- Hennecke, M., Bleidorn, W., Denissen, J. J. A., & Wood, D. (2014). A three-part framework for self-regulated personality development across adulthood. *European Journal of Personality*, 28(3), 289–299. <https://doi.org/10.1002/per.19452>
- Hoare, E., Bott, D. & Robinson, J. (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 7(3), 56–71. <https://doi.org/10.5502/ijw.v7i3.645>
- Hodges, T., Clifton, D. O. (2004). Strengths-based development in practice. In P. A. Linley & Joseph S. (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 256-268). Wiley and Sons.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Holecz A. & Molnár S. (2014). Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 24(10), 3–14.
- Hone, L. C., Jarden, A., Duncan, S., & Schofield, G. M. (2015). Flourishing in New Zealand workers: Associations with lifestyle behaviors, physical health, psychosocial, and workrelated indicators. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 57(9), 973–983. DOI: 10.1097/JOM.0000000000000508
- Höfer, S., Hausler, M., Huber, A., Strecker, C., Renn, D., & Hoge, T. (2019). Psychometric characteristics of the German values in action inventory of strengths 120-item short form. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 597–611. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9696-y>
- Höge, T., Strecker, C., Hausler, M., Huber, A., & Höfer, S. (2020). Perceived socio-moral climate and the applicability of signature character strengths at work: a study among hospital physicians. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 463-484. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9697-x>
- Huber, A., Strecker, C., Hausler, M., Kachel, T., Höge, T., & Höfer, S. (2020). Possession and applicability of signature character strengths: what is essential for well-being, work engagement, and burnout? *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 415-436. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9699-8>

- Huppert, F. A. & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Huta, V. (2015). An overview of hedonic and eudaimonic well-being concepts. In L. Reinecke & M. B. Oliver (Eds.), *Handbook of media use and well-being* (pp. 14-33). Routledge.
- Jose, P. E., Lim, B. T. & Bryant, F. B. (2012). Does savoring increase happiness? A daily diary study. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 176–187. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.671345>
- Jung, C.G. (1933) *Modern man in search of soul*. Harcourt, New York.
- Kamushadze, T., & Martskvishvili, K. (2021). Character Strength at Its Worst and Best: Mediating Effect of Coping Strategies. *Trends in Psychology*, 29(4), 655-669. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00085-z>
- Karris Bachik, M. A., Carey, G., & Craighead, W. E. (2020). VIA character strengths among U.S. college students and their associations with happiness, well-being, resiliency, academic success and psychopathology. *The Journal of Positive Psychology*, 16(4), 512-525. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1752785>
- Keenan, E. M., & Mostert, K. (2013). Perceived organisational support for strengths use: The factorial validity and reliability of a new scale in the banking industry. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(1), 1-12. <https://hdl.handle.net/10520/EJC136765>
- Kelders, S. M. (2019). Design for engagement of online positive psychology interventions. In L. E. van Zyl & S. Rothmann Sr. (Eds.), *Positive psychological intervention design and protocols for multi-cultural contexts* (pp. 297–313). Springer International Publishing.
- Kelders, S. M., Kok, R. N., Ossebaard, H. C., & Van Gemert-Pijnen, J. E. W. C. (2012). Persuasive system design does matter: A systematic review of adherence to web-based interventions. *Journal of Medical Internet Research*, 14, e152. doi:10.2196/jmir.2104
- Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J. A., Sharp, S., Siokou, C., & Oades, L. G. (2019). Systems informed positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 705–715. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799>
- Kern, M., Waters, L., Adler, A. & White, M. (2014). Assessing Employee Wellbeing in Schools Using a Multifaceted Approach: Associations with Physical Health, Life Satisfaction, and Professional Thriving. *Psychology*, 5(6), 500-513. doi: 10.4236/psych.2014.56060.
- Keyes, C.L.M (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 63. 264-279.

- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F., Wong, M. W., & Woods-McConney, A. (2012). Teachers' engagement at work: An international validation study. *The journal of experimental education*, 80(4), 317-337. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.678409>
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52.
- Kolb, D. A. (2014): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press, Upper Saddle River, NJ.
- Kong, D. T., & Ho, V. T. (2016). A self-determination perspective of strengths use at work: examining its determinant and performance implications. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1), 15–25. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1004555>
- Kopp, M. S., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). Hungarian questionnaire in psychometric scales for cross-cultural self-efficacy research. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
- Kun, Á. (2022). Jól tudni idősödni – A boldog idősödés pozitív pszichológiája. In: Á. Bene & M. Mór (Eds.), *Pozitív Idősödés 1.* (pp. 12-81). DUPress.
- Kun, A., & Gadanez, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*, 41(1), 185-199. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>
- Kun, Á., & Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3), 281-310. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.001>
- Kun, Á., Balogh, P., & Krasz, K. G. (2017). Development of the workrelated well-being questionnaire based on Seligman's PERMA model. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 25(1), 56-63. <https://doi.org/10.3311/PPso.9326>
- Lai, M. K., Leung, C., Kwok, S., Hui, A., Lo, H., Leung, J., & Tam, C. (2018). A multidimensional PERMA-H positive education model, general satisfaction of school life, and character strengths use in Hong Kong senior primary school students: Confirmatory factor analysis and path analysis using the APASO-II. *Frontiers in Psychology*, 9, 1090. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01090>
- Lannert, J. (2023). Mit és hogyan tanítsunk a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 73(1-2), 13-30.

- Lannert, J., & Németh, S. (2023). A tanárhiány kezelésének helyi gyakorlatai–pedagógusi, intézményvezetői és szakértői interjúk alapján. *Educatio*, 32(1), 121-135. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.8>
- Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 573-596. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>
- Lavy, S., & Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485-1503. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9>
- Lavy, S., & Littman-Ovadia, H. (2017). My better self: Using strengths at work and work productivity, organizational citizenship behavior, and satisfaction. *Journal of Career Development*, 44(2), 95-109. <https://doi.org/10.1177/0894845316634056>
- Lavy, S., Abu Ahmad, M., & Naama, E. (2024). Let them shine: Associations of schools’ support for strengths use with teachers’ sense of meaning, engagement, and satisfaction. *Sustainability*, 16(9), 3832. <https://doi.org/10.3390/su16093832>
- Layous, K., Nelson, K. S., & Lyubomirsky, S. (2013). What is the optimal way to deliver a positive activity intervention? The case of writing about one’s best possible selves. *Journal of Happiness Studies*, 14, 635–654. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9346-2>
- Ledertoug, M. M. (2016). Strengths-based learning– Children’s Character Strengths as a means to their learning potential. PhD thesis. DPU/Aarhus University, Denmark.
- Lim, Y. J., & Kim, M. N. (2014). Relation of Character Strengths to Personal Teaching Efficacy in Korean Special Education Teachers. *International Journal of Special Education*, 29(2), 53-58.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., & Mayerson, D. (2015). Through the lens of strength: a framework for educating the heart. *Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64-68. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>
- Linley, P. A. (2008). *Average to A+* CAPP Press, Coventry.
- Linley, P. A., Harrington, S. (2006). Strengths coaching: A potential-guided approach to coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 1(1), 37–46.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R. & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and

- implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 6–15.
- Linley, P.A., Joseph, S. (2004). *Toward a theoretical foundation for positive psychology in practice*. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 713 – 731). Wiley.
- Littman-Ovadia, H., & Freidlin, P. (2019). Positive psychopathology and positive functioning: OCD, flourishing and satisfaction with life through the lens of character strength underuse, overuse and optimal use. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 529–549. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9701-5>
- Littman-Ovadia, H., & Lavy, S. (2012). Character strengths in Israel: Hebrew adaptation of the VIA inventory of strengths. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 41–5. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000089>
- Littman-Ovadia, H., Lavy, S. (2015). Going the extra mile: Perseverance as a key character strength at work. *Journal of Career Assessment*, 24(2), 240–252. <https://doi.org/10.1177/1069072715580322>
- Littman-Ovadia, H., Lavy, S., Boiman-Meshita, M. (2017). When theory and research collide: Examining correlates of signature strengths use at work. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 527–548. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9739-8>
- Littman-Ovadia, H., Steger, M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *The Journal of Positive Psychology*, 5(6), 419–430. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.516765>
- Lomas, T. (2016). Positive psychology- the second wave. *The Psychologist*, 29, 536–539.
- Lomas, T., & Ivtzan, I. (2016). Second wave positive psychology: Exploring the positive–negative dialectics of wellbeing. *Journal of happiness studies*, 17(4), 1753–1768. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9668-y>
- Lomas, T., & Ivtzan, I. (2016). Second wave positive psychology: Exploring the positive–negative dialectics of wellbeing. *Journal of happiness studies*, 17(4), 1753–1768. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9668-y>
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., & Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology*, 16(5), 660–674. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>

- Lorenz, T., Heinitz, K., Beer, C., & van Woerkom, M. (2021). Adaptation and validation of a German version of the Strengths Use and Deficit Correction (SUDCO) questionnaire. *Plos one*, 16(1), e0245127. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245127>
- Lottman T.J., Zawaly S., & Niemiec R. (2017). Well-Being and Well-Doing: Bringing Mindfulness and Character Strengths to the Early Childhood Classroom and Home. In C. Proctor (Ed.), *Positive Psychology Interventions in Practice*. (pp. 83-105). Springer.
- Louis, M. C. (2011). Strengths interventions in higher education: The effect of identification versus development approaches on implicit self-theory. *The Journal of Positive Psychology*, 6(3), 204-215. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.570366>
- Lounsbury, J. W., Fisher, L. A., Levy, J. J., & Welsh, D. P. (2009). An investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research*, 7(1), 52-69.
- Loveday, P. M., Lovell, G. P., & Jones, C. M. (2018). The best possible selves intervention: A review of the literature to evaluate efficacy and guide future research. *Journal of Happiness Studies*, 19(2), 607-628. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9824-z>
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62. <https://doi.org/10.1177/0963721412469809>
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J.K., & Sheldon, K.M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11(2), 391–402. <https://doi.org/10.1037/a0022575>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.11>
- Macdonald, C., Bore, M., & Munro, D. (2008). Values in action scale and the Big 5: An empirical indication of structure. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 787–799. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.10.003>
- Magyaródi, T. (2012). Pozitív pszichológiai témák megjelenése a magyar szakfolyóiratokban és könyvekben (2000–2011). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 183-191. DOI: 10.1556/MPSzle.67.2012.1.11.

- Magyaródi, T., & Harmat, L. G. (2020). A pozitív pedagógia koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai eredmények magyar gyerek-, szülő-és pedagóguspopulációkról. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(3), 79-100. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2020.3.79
- Majid, R. A., Ali, M. M. & Alias, A. (2014). Teacher Character Strengths and Talent Development. *International Education Studies*, 7(13), 175-183. doi:10.5539/ies.v7n13p175
- Makra, E., Farkas, D., Orosz, G., (2012). A munka-család konfliktus kérdőív magyar validálása és a munka-család egyensúlyra ható tényezők. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(3), 491-518. <https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.3.5>
- Malouff, J. M., & Schutte, N. S. (2017). Can psychological inter- ventions increase optimism? A meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(6), 594–604. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1221122>
- Martínez-Martí, M. L., Avia, M. D., & Hernández-Lloreda, M. J. (2010). The effects of counting blessings on subjective well-being: A gratitude intervention in a Spanish sample. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 886–896. doi:10.1017/S1138741600002535
- Martos, T., Sallay, V., Désfalvi, J., Szabó, T., & Ittész, A. (2014). Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői= Psychometric characteristics of the Hungarian version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS-H). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 289-303. <https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.9>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. NY: Harper.
- McCallum, F. & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19–34. <https://doi.org/10.21913/JSW.v4i1.599>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Australia. Association of Independent Schools of NSW.
- McGrath, R. E. (2014). Scale- and item-level factor analyses of the VIA inventory of strengths. *Assessment*, 21(1), 4–14. <https://doi.org/10.1177/1073191112450612>
- McGrath, R. E. (2015). Integrating psychological and cultural perspectives on virtue: The hierarchical structure of character strengths. *The Journal of Positive Psychology*, 10(5), 407–424. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.994222>

- McGrath, R. E. (2019). The VIA assessment suite for adults: Development and initial evaluation revised edition. Cincinnati, OH: VIA Institute on Character.
- McGrath, R. E. (2023). A summary of construct validity evidence for two measures of character strengths. *Journal of Personality Assessment*, 105(3), 302-313. <https://doi.org/10.1080/00223891.2022.2120402>
- McGrath, R. E., & Wallace, N. (2021). Cross-validation of the VIA Inventory of Strengths-Revised and its short forms. *Journal of Personality Assessment*, 103(1), 120–131. <https://doi.org/10.1080/00223891.2019.1705465>
- McGrath, R. E., Brown, M., Westrich, B., & Han, H. (2022). Representative sampling of the VIA assessment suite for adults. *Journal of Personality Assessment*, 104(3), 380-394. <https://doi.org/10.1080/00223891.2021.1955692>
- McGrath, R. E., Greenberg, M. J., & Hall-Simmonds, A. (2018). Scarecrow, Tin Woodsman, and Cowardly Lion: The three-factor model of virtue. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 373–392. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1326518>
- McGrath, R. E., Niemiec, R. M., & Westrich, B. (2025). The Golden Mean Inventory: A new approach to studying character strengths imbalances across contexts. *Personality and Individual Differences*, 234, 112951. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112951>
- Meyers, M. C., Adams, B. G., Sekaja, L., Buzea, C., Cazan, A. M., Gotea, M., Stefenel, D. & van Woerkom, M. (2019a). Perceived organizational support for the use of employees' strengths and employee well-being: a cross-country comparison. *Journal of Happiness Studies*, 20(6), 1825-1841. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0026-8>
- Meyers, M. C., Kooij, D., Kroon, B., de Reuver, R., & van Woerkom, M. (2020). Organizational support for strengths use, work engagement, and contextual performance: *The moderating role of age*. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 485-502. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9702-4>
- Meyers, M. C., Van Woerkom, M., de Reuver, R. S. M., Bakk, Z., Oberski, D. L. (2015). Enhancing psychological capital and personal growth initiative: Working on strengths or deficiencies. *Journal of Counseling Psychology*, 62(1), 50–62. <https://doi.org/10.1037/cou0000050>
- Meyers, M.C., Dubreuil, P., Harzer, C. (2019b). Nurturing happiness at work through strengths use. In J. Marques (Ed.), *The Routledge Companion to Happiness at Work* (pp. 224-235). Routledge.

- Miglianico, M., Dubreuil, P., Miquelon, P., Bakker, A. B., Martin-Krumm, C. (2020). Strength use in the workplace: A literature review. *Journal of Happiness Studies*, 21(2), 737–764. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00095-w>
- Mihálka, M., & Pikó, B. (2018). Pedagógusok étellel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 19(2), 140-157. <https://doi.org/10.1556/0406.19.2018.006>
- Minkinen, J., Auvinen, E., & Mauno, S. (2020). Meaningful work protects teachers' self-rated health under stressors. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 140-152. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.209>
- Mohácsi B. (2022): A pozitív pszichológia kialakulása és elterjedése. In Á. Bene & M. Mórén (Eds.), *Pozitív Idősödés 1.* (pp. 82-102). DUPress.
- Molnár A., & Fodor, Sz. (2022). Pozitív pszichológia a munkahelyen: az erősségek használata és fejlesztési lehetőségei a szervezetekben. *Alkalmazott Pszichológia*, 22(1), 147-176. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2022.1.147>
- Molnár, A., & Fodor, S. (2024). Erősséghasználat, mint erőforrás? A munkahelyi erősséghasználat és a munkahelyi jóllét kapcsolatának feltáró elemzése. *Alkalmazott Pszichológia*, 26(1), 37-60. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2024.1.37>
- Molnár, A., Kurucz, G. & Fodor, S. (2025). Assessing character strengths in Hungary: exploring factor structure and reliability of VIA-IS-M. *BMC Psychology* 13(1), 823. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03141-w>
- Mphahlele, P., Els, C., De Beer, L. T., Mostert, K. (2018). Investigating strengths and deficits to increase work engagement: A longitudinal study in the mining industry. *SA Journal of Human Resource Management*, 16(1), 1–16. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v16i0.900>
- Mubashar, T., & Harzer, C. (2023). It takes two to tango: Linking signature strengths use and organizational support for strengths use with organizational outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 96(4), 897-918. <https://doi.org/10.1111/joop.12455>
- Nagy, H. (2019a). *A pozitív pszichológia alkalmazása a klinikai és egészségpszichológiában.* ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Nagy, H. (2019b). Pozitív pszichológia: az elmélettől a gyakorlatig. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3), 289-299. <https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.3.2>

- Najderska, M., & Cieciuch, J. (2018). The structure of character strengths: Variable- and person-centered approaches. *Frontiers in Psychology*, 9, 153. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00153
- Nielsen, K., Miraglia, M. (2017). What works for whom in which circumstances? On the need to move beyond the ‘what works?’ question in organizational intervention research. *Human Relations*, 70(1), 40–62. <https://doi.org/10.1177/0018726716670226>
- Niemiec, R. M. (2014). *Mindfulness and Character Strengths: A Practical Guide to Flourishing*. Hogrefe, Boston, MA.
- Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe Publishing, Boston, MA.
- Niemiec, R. M. (2019). Finding the golden mean: the overuse, underuse, and optimal use of character strengths. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(3–4), 453–471. <https://doi.org/10.1080/09515070.2019.1617674>
- Niemiec, R. M., Pearce, R. (2021). The practice of character strengths: Unifying definitions, principles, and exploration of what’s soaring, emerging, and ripe with potential in science and in practice. *Frontiers in Psychology*, 11:590220. doi: 10.3389/fpsyg.2020.590220
- Noddings, N. (2015). *The challenge to Care in Schools*, 2nd Edition. Teachers College Press.
- Norrish, J. M. (2015). *Positive education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford: Oxford University Press.
- Oláh A. (2012). A pszichológia napos oldala. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 3–11. DOI: 10.1556/MPSzle.67.2012.1.1.
- Oláh, A. & Kapitány-Fövény, M. (2012). A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 67(1), 19-45. <https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.1.3>
- Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14(11), 39-47.
- Oláh, A. (2021). A pozitív pszichológia térhódítása Magyarországon. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76 (3–4), 803–808. DOI: 10.1556/0016.2021.00060
- Oppenheimer, M. F., Fialkov, C., Ecker, B. & Portnoy, S. (2014). Teaching to strengths: Character education for urban middle school students. *Journal of Research in Character Education*, 10(2), 91–105.
- Orosz, G., Péter-Szarka, Sz., Bőthe, B., Tóth-Király, I. & Berger, R. (2017). How Not to Do a Mindset Intervention: Learning from a Mindset Intervention among Students with Good Grades. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00311>

- Otake, K., Shimai, S., Ikemi, A., Utsuki, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2005). Development of the Japanese version of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS). *Shinrigaku Kenkyu: Japanese Journal of Psychology*, 76(5), 461-467. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.76.461>
- Owens, R. L., Baugh, L. M., Barrett-Wallis, R., Hui, N., & McDaniel, M. M. (2018). Strengths across the lifespan: A qualitative analysis of developmental trajectories and influential factors. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(3), 265-276. <http://dx.doi.org/10.1037/tps0000164>
- Paksi, B., Veroszta Zs., Schmidt A., Magi A., Vörös A., Endrődi-Kovács, V., Felvinczi K. (2015). Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei. Oktatási Hivatal.
- Pál, L., & Sebestyén, N. (2023). Egy ikigai elemekkel bővített „legvágyottabb én” típusú online intervenció hatásvizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78(2), 187-202. <https://doi.org/10.1556/0016.2023.00026>
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Park, N (2021). Classifying and measuring strengths of character. In: C. R. Synder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 1-19). Oxford University Press.
- Park, N., Peterson, C., Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.
- Parks, A. C. & Biswas-Diener, R. (2013). Positive interventions: Past, present, and future. In T. B. Kashdan & J. Ciarrochi (Eds.), *The Context Press mindfulness and acceptance practica series. Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being* (pp. 140-165). Context Press/New Harbinger Publications.
- Parks, A. C. & Layous, K. (2016): Positive psychological interventions. In J. C. Norcross, G. R, VandenBos, D. K. Freedheim, & R. Krishnamurthy (Eds.), *APA handbook of clinical psychology: Applications and methods* (pp. 439-449). American Psychological Association.
- Partsch, M. V., Bluemke, M., & Lechner, C. M. (2022). Revisiting the hierarchical structure of the 24 VIA character strengths: Three global dimensions may suffice to capture their essence. *European Journal of Personality*, 36(5), 825-845. <https://doi.org/10.1177/0890207021101776>

- Pawelski, J. O. (2016a). Defining the ‘positive’ in positive psychology: Part I. A descriptive analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 11(4), 339–356. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137627>
- Pawelski, J. O. (2016b). Defining the ‘positive’ in positive psychology: Part II. A normative analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 11(4), 357–365. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137628>
- Perera, H. N. & John, J. E. (2020). Teachers’ self-efficacy beliefs for teaching math: Relations with teacher and student outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101842. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101842
- Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178. doi:10.1016/j.paid.2017.08.034.
- Perez, C. (2023). *VIA-IS-M and Latinx Cultural Strengths: A Study Validation & Confirmatory Factor Analysis* Docotoral dissertation, The University of North Dakota.
- Peters, M. L., Meevissen, Y. M., & Hanssen, M. M. (2013). Specificity of the Best Possible Self intervention for increasing optimism: Comparison with a gratitude intervention. *Terapia psicológica*, 31(1), 93-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100009>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25–41.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149–156. <https://doi.org/10.1080/17439760701228938>
- Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press, New York, NY.
- Peterson, C., Stephens, J. P., Park, N., Lee, F., Seligman, M. E. P. (2010): Strengths of character and work. In P. A. Linley, S. Harrington, & N. Garcea (Eds), *Oxford handbook of positive psychology and work* (pp.221-231). Oxford University Press.
- Péter-Szarka, Sz. (2015). Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(3), 633-647. DOI: 10.1556/0016.2015.70.3.8.

- Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., Stalikas, A., Moraitou, D., & Charalambous, V. (2020). Character strengths and virtues in the Greek cultural context. *Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 35–54. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25335
- Pezirkianidis, C., Stalikas, A., Lakioti, A., & Yotsidi, V. (2019). Validating a multidimensional measure of wellbeing in Greece: Translation, factor structure, and measurement invariance of the PERMA Profiler. *Current Psychology*, 40(4), 3030–3047. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00236-7>
- Pikó, B. (2004). A pozitív pszichológia missziója a modern társadalomban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 5(4), 289-299.
- Proctor, C., Maltby, J., Linley, P. A. (2011a). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 153–169. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9181-2>
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F. & Linley, P. A. (2011b). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>
- Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2015a). Strengths-based positive psychology interventions: A randomized placebo-controlled online trial on long-term effects for a signature strengths-vs. a lesser strengths- intervention. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00456>
- Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., Ruch, W. (2013). What good are character strengths beyond subjective well-being? The contribution of the good character on self-reported health-oriented behavior, physical fitness, and the subjective health status. *The Journal of Positive Psychology*, 8(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777767>
- Proyer, R. T., Wellenzohn, S., Gander, F., & Ruch, W. (2015b). Toward a better understanding of what makes positive psychology interventions work: Predicting happiness and depression from the person× intervention fit in a follow-up after 3.5 years. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(1), 108-128. <https://doi.org/10.1111/aphw.12039>
- 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>

- Quinlan, D., Swain, N. & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145–1163. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9311-5>
- Quinlan, D., Vella-Brodrick, D. A., Gray, A., & Swain, N. (2019). Teachers matter: Student outcomes following a strengths intervention are mediated by teacher strengths spotting. *Journal of happiness studies*, 20(8), 2507-2523. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0051-7>
- Rashid, T., Anjum, A., Lennox, C., Quinlan, D., Niemiec, R. M., Mayerson, D. & Kazemi, F. (2013). Assessment of character strengths in children and adolescents. In C. Proctor & P. A. Linley (Eds.), *Research, applications, and interventions for children and adolescents* (pp. 81-115). Springer.
- Reinhardt M. (2009): Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? *Iskolakultúra*, 19(9), 24–45.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8-17.
- Rogers, C.R. (1963). The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy: Therapy, Research, and Practice*, 1, 17 – 26.
- Ruch, W., & Stahlmann, A. G. (2024). Ten dos and don'ts of Character Strengths Research. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9(3) 1-35. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00155-4>
- Ruch, W., Gander, F., Platt, T., & Hofmann, J. (2018). Team roles: Their relationships to character strengths and job satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 13(2), 190-199. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257051>
- Ruch, W., Proyer, R. T., & Weber, M. (2010a). Humor as a character strength among the elderly: Theoretical considerations. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 43(1), 8-12. <https://doi.org/10.1007/s00391-009-0090-0>
- Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2010b). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and Validation of the German Version and the Development of a Peer-Rating Form. *Journal of Individual Differences*, 31(3), 138-149. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000022>
- Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of

- Strengths for Youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 57–64. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000169>
- Rust, T., Diessner, R., Reade, L. (2009). Strengths only or strengths and relative weaknesses? A preliminary study. *The Journal of Positive Psychology*, 143(5), 465–476. <https://doi.org/10.3200/JRL.143.5.465-476>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). “Yes, I can, I feel good, and I just do it!” On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255–285. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x>
- Salavecz, G., Neculai, K., & Jakab, E. (2006). A munkahelyi stressz és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(2), 95–109.
- Schueller, S. M., & Parks, A. C. (2012). Disseminating self-help: Positive psychology exercises in an online trial. *Journal of Medical Internet Research*, 14(3), e1850. doi:10.2196/jmir.1850
- Schuller, S. M. (2012). Personality fit and positive interventions: Extraverted and introverted individuals benefit from different happiness increasing strategies. *Psychology*, 3(12), 1166–1173. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.312A172>
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The impact of signature character strengths interventions: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1179–1196. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9990-2>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P. (2002a). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reiv-ich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. DOI: 10.1080/03054980902934563

- Seligman, M. E. P., Rashid, T. & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774–788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M.E.P. (1998). Building human strength: Psychology's forgotten mission. *APA Monitor*, 29, 2.
- Seligman, M.E.P.(2011) *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press
- 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.
- Seligman, M.E. P.(2002b). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Simon and Schuster
- Shoaib, S., Ahmed, M., & Kanwal, F. (2024). Teaching Effectiveness and Character Strengths of Secondary School Teachers: Mediating Role of Teacher'Sense of Self-Efficacy. *Pakistan Social Sciences Review*, 8(3), 719-731. [https://doi.org/10.35484/pssr.2024\(8-III\)57](https://doi.org/10.35484/pssr.2024(8-III)57)
- Shoshani, A. & Slone, M. (2013). Middle School Transition from the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-Being, and School Adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163–1181. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y>
- Shoshani, A. (2021). Transcending the reality of war and conflict: Effects of a positive psychology school-based program on adolescents' mental health, compassion and hopes for peace. *The Journal of Positive Psychology*, 16(4), 465–480. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1752778>
- Sin, N., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Singh, K., & Choubisa, R. (2010). Empirical validation of values in action-inventory of strengths (VIA-IS) in Indian context. *Psychological Studies*, 55(2), 151-158. <https://doi.org/10.1007/s12646-010-0015-4>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional

- exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports* 114(1), 68–77. doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0.
- Slemp, G. R., Chin, T. C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. G., ... & Waters, L. (2017). Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions. In E. Frydenberg, A. E. Martin, & J. R. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 101–122). Springer International Publishing.
- Smith, M. R. (2011). *The relationship between character strengths and work satisfaction*. Doctoral dissertation, Massachusetts School of Professional Psychology, Newton, MA
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. doi:10.1007/s10648-011-9170-y
- Stander, F. W., Mostert, K., de Beer, L. T. (2014). Organisational and individual strengths use as predictors of engagement and productivity. *Journal of Psychology in Africa*, 24(5), 403–409.
<https://doi.org/10.1080/14330237.2014.997007>
- Stauder A., & Konkoly Thege B. (2006). Az észlelt stressz kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 203–216.
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European journal of psychology of education*, 28(3), 1007-1022. doi:10.1007/s10212-012-0151-4.
- Szabó, É. & Jagodics, B. (2016). Erőforrások és követelmények. A tanári kiegésző munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.11.3>
- Szabó, É., & Fehérvári, G. (2023). Hivatás vagy kényszer?: A gyakorló pedagógusok pályaelköteleződési motivációjának vizsgálata. *Iskolakultúra* 33(5), 3-20.
<https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.5.3>
- Szigeti, R. (2023). *A kiegésző vizsgálata tanárok körében*. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Szondy, M. (2008). *Optimizmus, pesszimizmus, egészség és magatartás*. Doktori disszertáció. Eötvös Lóránd Tudományegyetem.

- Tang, X., Li, Y., Duan, W., Mu, W., & Cheng, X. (2019). Character strengths lead to satisfactory educational outcomes through strength use: A longitudinal analysis. *Frontiers in psychology*, 10, 1829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01829>
- Tisu, L., Rusu, A., Sulea, C., & Virga, D. (2022). Job resources and strengths use in relation to employee performance: A contextualized view. *Psychological Reports*, 125(3), 1494-1527. <https://doi.org/10.1177/0033294121997783>
- Tobias, V. Y., van Woerkom, M., Meyers, M. C., Runhaar, P., & Bakker, A. B. (2023). Thriving on strengths: Effects of a strengths intervention for younger and older teachers. *Journal of Happiness Studies*, 24(3), 1121-1144. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00638-2>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In T. McIntyre, S. McIntyre, & D. Francis (Eds.) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being* (pp. 23-54). Springer.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607-621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>
- Tu, M., Wang, F., Shen, S., Wang, H., & Feng, J. (2021). Influences of psychological intervention on negative emotion, cancer-related fatigue and level of hope in lung cancer chemotherapy patients based on the PERMA framework. *Iranian Journal of Public Health*, 50(4), 728-736. <https://doi.org/10.18502/ijph.v50i4.5>
- Turner, K., & Theilking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938-960.
- Turóczi, H., & Kun, Á. (2025). A digitális jóllét pozitív pszichológiai megközelítésben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 79(4), 727-753. <https://doi.org/10.1556/0016.2024.00098>
- Ugwy, F. O., & Onyishi, I. E. (2018). Linking perceived organizational frustration to work engagement: The moderating roles of sense of calling and psychological meaningfulness. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 220-239. <https://doi.org/10.1177/10690727176927>
- Van Wingerden, J., & Poell, R. F. (2019). Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. *PloS one*, 14(9), e0222518. doi:10.1371/journal.pone.0222518.

- van Woerkom, M. (2021). Building positive organizations: A typology of positive psychology interventions. *Frontiers in Psychology*, 12, 769782. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769782>
- van Woerkom, M., Bakker, A. B., Nishii, L. H. (2016a). Accumulative job demands and support for strength use: Fine-tuning the JD-R model using COR theory. *Journal of Applied Psychology*, 101(1), 141–150. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2015.321>
- van Woerkom, M., Meyers, C., & Bakker, A. (2022). Considering strengths use in organizations as a multilevel construct. *Human Resource Management Review*, 32(3), 100767. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2020.100767>
- van Woerkom, M., Meyers, M. C. (2015). My strengths count! Effects of a strengths-based psychological climate on positive affect and job performance. *Human Resource Management*, 54(1), 81–103. <https://doi.org/10.1002/hrm.21623>
- Van Woerkom, M., Mostert, K., Els, C., Bakker, A. B., De Beer, L., & Rothmann Jr, S. (2016b). Strengths use and deficit correction in organizations: Development and validation of a questionnaire. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(6), 960-975. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1193010>
- van Woerkom, M., Oerlemans, W., Bakker, A. B. (2016c). Strengths use and work engagement: A weekly diary study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(3), 384–397. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1089862>
- van Zyl, L. E., Efendic, E., Rothmann, S., & Shankland, R. (2019). Best-practice guidelines for positive psychological intervention research design. In L. E. Van Zyl & S. Rothmann, S. (Eds.) *Positive psychological intervention design and protocols for multi-cultural contexts* (pp. 1-32). Springer.
- van Zyl, L. E., Gaffaney, J., van der Vaart, L., Dik, B. J., & Donaldson, S. I. (2024). The critiques and criticisms of positive psychology: A systematic review. *The Journal of Positive Psychology*, 19(2), 206-235. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2178956>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Varga, B. A., Oláh, A., & Vargha, A. (2022). A magyar nyelvű PERMA Jólét Profil kérdőív megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 23(1), 33-64. DOI: 10.1556/0406.23.2022.001

- Varga, J. (2023). A pedagógushíány területi különbségei. *Educatio*, 32(1), 107-120. DOI: 10.1556/2063.32.2023.1.7
- Vargha, A., Zábó, V., Török, R., & Oláh, A. (2020). A jóllét és a mentális egészség mérése: a Mentális Egészség Teszt. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 21(3), 281-322. DOI: 10.1556/0406.21.2020.014
- Veenhoven, R. (1996) Happy – life expectancy: a comprehensive measure of quality – of – life in nations. *Social Indicators Research*, 39, 1-58.
- Veenhoven, R. (2012). Happiness: Also known as “life satisfaction” and “subjective well-being”. In K. C. Land, A. C. Michalos, & M. J. Sirgy (Eds.), *Handbook of social indicators and quality of life research* (pp. 63–77). Dordrecht: Springer.
- von der Embse, N., & Mankin, A. (2020). Changes in teacher stress and wellbeing throughout the academic year. *Journal of Applied School Psychology*, 37(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804031>
- Vuorinen, K., Hietajärvi, L., & Uusitalo, L. (2021). Students’ usage of strengths and general happiness are connected via school-related factors. *Scandinavian journal of educational research*, 65(5), 851-863. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.175536>
- Vylobkova, V., Heintz, S., Gander, F., Wagner, L., & Ruch, W. (2023). Convergence and psychometric properties of character strengths measures: The VIA-IS and the VIA-IS-R. *Journal of Personality Assessment*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/00223891.2022.2044342>
- Wagner, L. & Ruch, W. (2023b). Displaying character strengths in behavior is related to well-being and achievement at school: Evidence from between-and within-person analyses. *The Journal of Positive Psychology*, 18(3), 460-480. <https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2109196>
- Wagner, L., & Gander, F. (2025). Character strength traits, states, and emotional well-being: A daily diary study. *Journal of Personality*, 93(2), 341-360. DOI: 10.1111/jopy.12933
- Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in psychology*, 6, 610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00610>
- Wagner, L., & Ruch, W. (2023a). Assessment of character strengths. In W. Ruch, A. B. Bakker, L. Tay, & F. Gander (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment* (pp. 101-121). Hogrefe.

- Wagner, L., Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W. (2020a). Character strengths and PERMA: Investigating the relationships of character strengths with a multidimensional framework of well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 307-328. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9695-z>
- Wagner, L., Holenstein, M., Wepf, H., & Ruch, W. (2020b). Character strengths are related to students' achievement, flow experiences, and enjoyment in teacher-centered learning, individual, and group work beyond cognitive ability. *Frontiers in psychology*, 11, 1324. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01324>
- Wagner, L., Pindeus, L., & Ruch, W. (2021). Character strengths in the life domains of work, education, leisure, and relationships and their associations with flourishing. *Frontiers in psychology*, 12, 59753. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.597534>
- Wang, F., Guo, J., & Yang, G. (2023a). Study on positive psychology from 1999 to 2021: A bibliometric analysis. *Frontiers in psychology*, 14, 1101157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1101157>
- Wang, J., van Woerkom, M., Breevaart, K., Bakker, A. B., & Xu, S. (2023b). Strengths-based leadership and employee work engagement: A multi-source study. *Journal of Vocational Behavior*, 142, 103859. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103859>
- Wang, Y. (2026). The Relationship Between Teachers' Character Strengths and Students' Motivation and Well-Being in AI-Supported Classrooms. *European Journal of Education*, 61(2), e70611. <https://doi.org/10.1111/ejed.70611>
- Warren, L. L. (2021). The importance of teacher leadership skills in the classroom. *Education Journal*, 10(1), 8-15. DOI: 10.11648/j.edu.20211001.12
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Bede Agocha, V., Kim, S., Y. & Brent Donnellan, M. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The journal of positive psychology*, 5(1), 41-61.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychological interventions. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of character strengths in adolescent romantic relationships: An initial study on partner selection and mates' life satisfaction. *Journal of adolescence*, 35(6), 1537-1546. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.06.002>

- Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17, 341-355. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>
- Wei, C., Su, J., Zhao, J., Ding, K. & Kong, F. (2024). Strength Use and Well-Being at Work among Teachers: The Mediating Role of Basic Need Satisfaction. *Behavioral Sciences*, 14(2), 95. <https://doi.org/10.3390/bs14020095>
- Weinstein, N. D., Marcus, S. E., & Moser, R. P. (2005). Smokers' unrealistic optimism about their risk. *Tobacco Control*, 14(1), 55–59. <https://doi.org/10.1136/tc.2004.008375>
- Weiss, L. A., Westerhof, G. J. & Bohlmeijer, E. T. (2016). Can we increase psychological well-being? The effects of interventions on psychological well-being: A meta-analysis of Randomized Controlled Trials. *PLoS One*, 11(6), e0158092 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158092>
- White, M. A., & Kern, M. L., (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17. doi:10.5502/ijw.v8i1.588
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 52(2), 69–81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., Hurling, R. (2011): Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>
- Zábó, V., Oláh, A., & Vargha, A. (2023a). A felnőtt magyar lakosság karaktererősségei—A Karaktererősségek Teszt magyar változatának (VIA-H) validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 24(1), 1-23. <https://doi.org/10.1556/0406.2023.00014>
- Zábó, V., Oláh, A., & Vargha, A. (2023b). Történeti tábló a pozitív pszichológiai jóllét és mentális egészség elméletekről és előzményeiről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78(2), 291-315. <https://doi.org/10.1556/0016.2023.00041>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/003465431562680>

- Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., & Peng, K. (2019). Teachers' growth mindset and work engagement in the Chinese educational context: Well-being and perseverance of effort as mediators. *Frontiers in Psychology, 10*, 839. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00839>
- Zhang, L. J., Fathi, J. & Mohammaddokht, F. (2023). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy, and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills, 130*(5), 2269-2299. DOI: 10.1177/00315125231182269

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Munkahelyi Erősséghasználat Kérdőív

Az alábbi állítások a mindennapi munkájára vonatkoznak. Kérem, jelölje, hogy mennyire ért egyet az állításokkal.

Egyáltalán nem értek egyet	Teljes mértékben egyetértek				
1	2	3	4	5	
Ebben a szervezetben lehetőséget kapok arra, hogy azt csináljam, amiben jó vagyok.	1	2	3	4	5
Ez a szervezet lehetővé teszi számomra, hogy alkalmazzam az erősségeimet.	1	2	3	4	5
Ez a szervezet biztosítja, hogy a munkaköri feladataim az erősségeimmel összhangban legyenek.	1	2	3	4	5
Ez a szervezet a legtöbbet hozza ki a képességeimből.	1	2	3	4	5
Ebben a szervezetben arra összpontosítanak, amiben jó vagyok.	1	2	3	4	5
Ebben a szervezetben építenek az erősségeimre.	1	2	3	4	5
Ez a szervezet lehetővé teszi számomra, hogy a munkámat a képességeimnek megfelelő módon végezzem.	1	2	3	4	5
A munkám során a legtöbbet hozom ki az erősségeimből.	1	2	3	4	5
Úgy szervezem a munkámat, hogy az erősségeimnek megfeleljen.	1	2	3	4	5
A munkám során kihasználom az erősségeimet.	1	2	3	4	5
Keresem a lehetőségeket, hogy a munkámat a képességeimnek megfelelő módon végezhessem.	1	2	3	4	5
A munkám során igyekszem a lehető legnagyobb mértékben kamatoztatni a képességeimet.	1	2	3	4	5
A munkámban alkalmazom az erősségeimet.	1	2	3	4	5

Erősséghasználat észlelt szervezeti támogatása: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Erősséghasználatra vonatkozó viselkedés: 8, 9, 10, 11, 12, 13

2. melléklet: A 4. vizsgálatban alkalmazott átfogalmazott kérdőívek

Munkával Való Elégedettség Kérdőív

Az alábbiakban öt állítást talál, melyekkel kapcsolatban a véleményét kérdezzük. Arra kérjük, minden állítás esetében jelölje bekarikázással, hogy milyen mértékben ért vele egyet.

Egyáltalán nem értek egyet					Teljes mértékben egyetértek		
1	2	3	4	5	6	7	
1. A munkám a legtöbb tekintetben közel van az ideálishoz.							
2. A munkakörülményeim kitűnőek							
3. Elégedett vagyok a munkámmal.							
4. Eddig minden fontosat megkaptam a munkámban, amit csak akartam.							
5. Ha újra leélhetném az életem, szinte semmin sem változtatnék a munkámban.							

Rövid Észlelt Stressz Skála a Munkában

Az alábbi kérdések azokra az érzésekre és gondolatokra vonatkoznak, amelyek Önt AZ ELMÚLT HÓNAP SORÁN jellemezték. Kérjük, hogy minden egyes kérdésnél írja be, hogy az elmúlt hónap során MILYEN GYAKRAN volt jellemző Önre az adott érzés vagy gondolat! Néhány kérdés ugyan hasonlóan tűnik, de valójában különbözőek, ezért kérjük, hogy valamennyit külön kérdésként kezelje! A legjobb, ha minden kérdésre gyorsan válaszol. Tehát ne próbálja megszámlolni, hogy hányszor érezte magát egy adott módon, hanem írja be azt a választ, ami a leginkább jellemzőnek tűnik!

- 0= Soha
1= Szinte Soha
2= Néha
3= Elég gyakran
4= Nagyon gyakran

1. Úgy érezte, hogy képtelen kézben tartani azokat a dolgokat, amelyek fontosak a munkájában.	0	1	2	3	4
2. Milyen gyakran bízott magában, hogy képes megoldani a munkahelyi problémáit?	0	1	2	3	4
3. Milyen gyakran érezte úgy, hogy a munkájában a dolgok az Ön kedve szerint alakulnak?	0	1	2	3	4
4. Milyen gyakran érezte úgy, hogy a munkájában a nehézségek úgy felhalmozódtak, hogy már nem tud úrrá lenni rajtuk?	0	1	2	3	4

3. melléklet. A pedagógusoknak szóló intervenciós kutatás toborzó plakátja



Felhívás kutatásban való részvételre



DEBRECENI
EGYETEM

Kedves Pedagógusok !

Egy intervenciós kutatáshoz szeretnénk a segítségét kérni, ami pozitív pszichológia egyik központi fogalmára, a **KARAKTERERŐSSÉGEK** megismerésére és fejlesztésére irányul. Az intervenciót **általános és középiskolában tanító pedagógusok** számára terveztük.



A kutatás menete

1. Kérdőívek kitöltése, amiben felmérjük az erősségeit (kitöltési idő kb. 20 perc)
2. Visszajelzés a karaktererősségekről (5 oldalas személyes visszajelzés)
3. **Négy héten keresztül**, heti két önreflektív feladatot kap, amik az erősségei fejlesztésére vonatkoznak. A feladatokat péntek és vasárnap délutánonként küldjük el e-mailben. A feladatokat elvégzése hetente kb. 2x15 percet vesz igénybe.
4. **Utánkövetés:** az intervenció lezárulta után 2 alkalommal fogunk kérdőíveket kiküldeni (kitöltési idő kb. 10 perc), illetve lehetőség lesz igény esetén személyes konzultációra.

A kutatást Molnár Adrienn doktorandusz (Debreceni egyetem) végzi Dr. habil. Fodor Szilvia (ELTE PPK) felügyeletével

✉ molnar.adrienn@unideb.hu



Kutatás linkje:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewLFvzrtg9PnnqZJC887aavssamVQb1D_XbnpyX0IBITMKxQ/viewform

Miért előnyös a kutatásban való részvétel?

- ✓ Személyes visszajelzést adunk a karaktererősségeiről
- ✓ Személyre szabott feladatokat kap az erősségei fejlesztéséhez
- ✓ Aktívan tehet a saját jólléte növelésért
- ✓ A megismert feladatokat a tanulóival is használhatja



Amennyiben felkeltette az érdeklődését a kutatás, töltsse ki a kérdőívet a posztban szereplő linken vagy a QR kódon keresztül!



4. melléklet. Példa a kísérleti csoport karaktererősségekről szóló személyes visszajelzésére



Erények és erősségek rendszere

A karaktererősségek rendszerének kidolgozása Peterson és Seligman (2004) nevéhez fűződik. A céljuk a mentális zavarok osztályozásához hasonlóan (DSM gyűjtemények) egy tudományos alapokon nyugvó, szisztematikus áttekintés létrehozása volt az egészség megőrzését és a jóllét elérését elősegítő egyéni jellemzőkről. Az erősségek megismerése azért jelentős, mert az erősségekhez kapcsolódó tevékenységek a pszichológiai jóllét felé vezető út meghatározó elemei.

Peterson és Seligman (2004) az erősségek és erények rendszerében hat fő erényt határozott meg; a Bölcsesség és tudás, a Bátorság, az Emberiesség, az Igazságosság, a Mértékletesség és a Transzcendencia erényét, melyek a különböző kultúrákban és történelmi korokban egyaránt fontosnak és meghatározónak tűnnek a sikeres, teljes élet és a „jó karakter” vonatkozásában. Mivel az erények absztrakt jellegűek és kevésbé megfoghatóak, ezért a tudományos kutatásokban és mérésekben inkább a hat fő erényt alkotó 24 karaktererősség (*character strengths*) jelenik meg, melyeket tulajdonképpen az erények különböző megjelenési formájaként lehet értelmezni.

Karaktererősségek jellemzői

- Hozzájárulnak a saját és mások jobb életminőségéhez,
- Kognitív, viselkedéses és érzelmi szinten is megnyilvánulnak, ezáltal mérhetőek
- Önmagában is fontos, morálisan értékes jellemzők
- Vonásjellegűek abban az értelemben, hogy van egy stabilitás és egy általánosítható egyéni működésmód a különböző élethelyzetekben, de gyakorlás által fejleszthetőek

Erények és erősségek rendszere



24 Karaktererősség leírása



Kreativitás: kreatív személynek tartják; hasznos dolgokat csinál, hoz létre; egyedi módon gondolkodik a problémák megoldásáról és a produktivitásról



Kíváncsiság: felfedező; keresi az újdonságot; érdeklik az új tevékenységek, elképzelések, emberek; nyitott az új élményekre, tapasztalatokra



Ítéloképesség/ kritikus gondolkodás: analitikus; minden szempontból megvizsgálja a dolgokat; nem von le elhamarkodott következtetést, hanem megpróbálja mérlegelni az összes adatot a döntéshozatal során.



Tanulás szeretete: gyakran megtalálja a módját a tudása és tapasztalatai elmélyítésére; rendszeresen keresi az új lehetőségeket a tanulásra; szenvedélyesen gyarapítja a tudását



Perspektíva/ bölcsesség: mindig az összképet nézi; mások hozzá fordulnak bölcs tanácsért; segít másoknak megérteni a világot; tanul a hibáiból



Bátorság: szembenéz a félelmeivel és felülkerekedik a kihívásokon és nehézségeken; kiáll azért, ami helyes; nem riad vissza a fájdalomtól, belső feszültségtől és a zavartól



Kitartás: kitartóan halad a kitűzött cél felé; megpróbál felülkerekedni minden akadályon; befejezi, amit elkezdett.



Őszinteség: Becsületes és hiteles személy; akkor is az igazat mondja, ha az fájdalmas; őszinte módon mutatja be saját magát; felelősséget vállal a cselekedeteiért



Vitalitás: lelkesedik az élet iránt; energikus és aktív; legnagyobb mértékben kihasználja az energiáját



Szeretet: gyengéd és őszinte másokkal; nem csak megosztja a szeretét másokkal, hanem el is tudja fogadni a szeretetet; megbecsüli a közeli és meghitt kapcsolatot másokkal



Kedvesség: jó dolgokat tesz másokért; segít és tördődik másokkal; nagylelkű és odaadó; jószívű



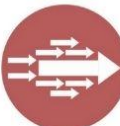
Társas intelligencia: különös figyelmet fordít a szociális helyzetek árnyalataira, mások érzelmeire; jól ráérez arra, hogy mi mozgatja az embereket; tudja, mit kell mondani, tenni társas helyzetekben



Csapatmunka: Együttműködő és aktív résztvevője a csoportnak, a csapatnak; hűséges a csoportjához; erős felelősséget érez a csoport iránt; mindig kiveszi a részét a munkából



Méltányosság: erősen hisz abban, hogy egyenlő és igazságos lehetőségek illetnek meg mindenkit; nem hagyja, hogy a személyes érzelmei vagy elfogultság döntsön másokról; úgy bánik másokkal, ahogy szeretné, hogy vele bánjanak.



Vezetői képesség: Pozitív hatással van azokra, akiket vezet; előnyben részesíti a vezetést a követés helyett; nagyon jó a szervezésben és abban, hogy átvegye irányítást a csoport kollektív érdekében



Megbocsátás/ Könyörületesség: Könnyen elengedi a sértettséget, miután megbántották; ad második esélyt az embereknek; nem bosszúálló vagy haragtartó; elfogadja mások hiányosságait



Alázatosság/ Szerénység: Hagyja, hogy az eredményei önmagukért beszéljenek; tudatában van a saját jóságának, de jobban szereti, ha a figyelem másra irányul; nem látja magát különlegesebbnek másoknál; elismeri a saját hiányosságait



Körültekintés: Óvatos és elővigyázatos; leleményes és lelkiismeretes; óvakodik a felesleges kockázatvállalástól vagy hogy olyan dolgot tegyen, amit később megbánhat



Önszabályozás: Nagyon fegyelmezett; jól kezeli a hibáit és rossz szokásait; nyomás alatt nyugodt marad; megfelelően kezeli az érzelmeit és impulzusait



Szépség és kiválóság értékelése: észreveszi a szépséget és a kiválóságot maga körül, gyakran lenyűgözi a szépség, a nagyszerűség és/vagy az erkölcsi jóság, amit tapasztal, sokszor tölti el csodálat



Hála: Rendszeresen megtapasztalja és kifejezi a hálát; nem veszi magától értetődőnek az életében történő jó dolgokat; sok esetben áldottnak érzi magát



Remény: Optimista, arra számít, hogy a legjobb fog megtörténni; hisz benne és dolgozik egy pozitív jövőért; több utat is tud a céljai eléréséhez



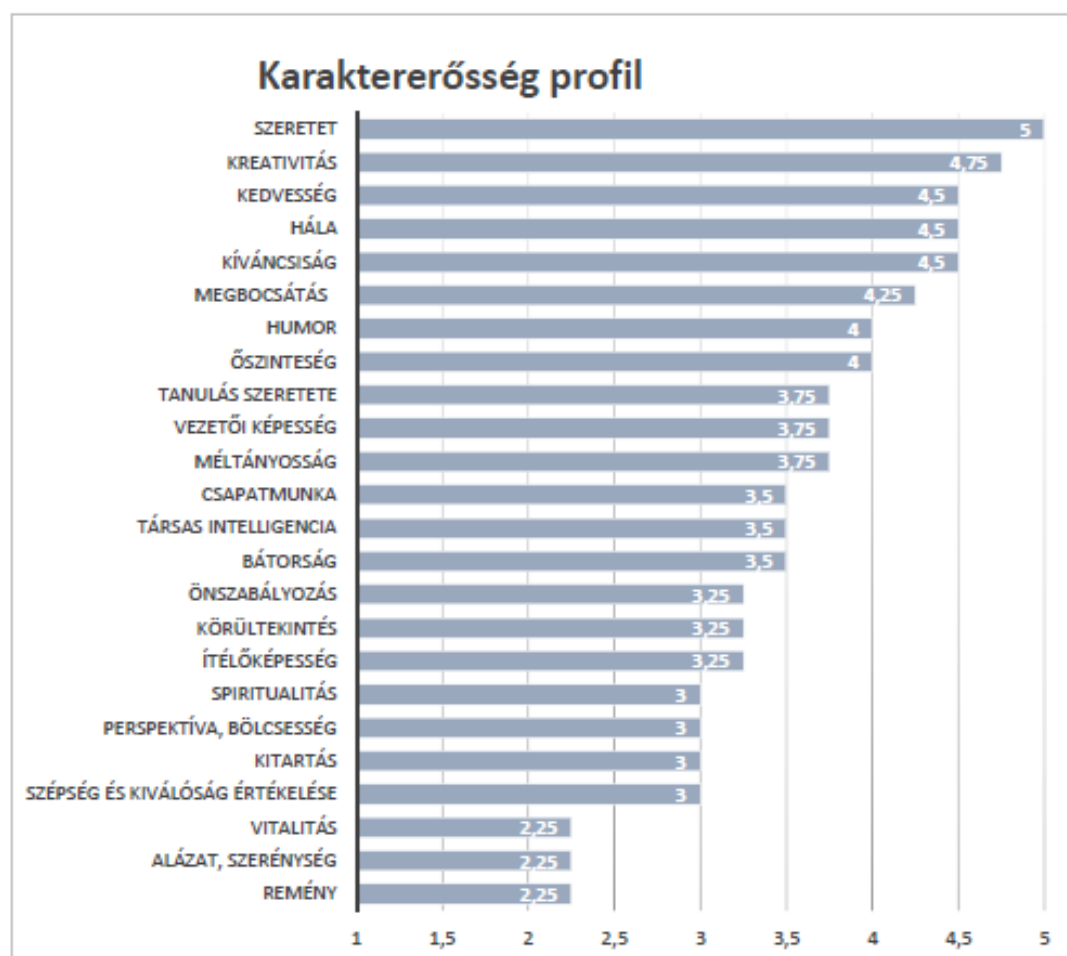
Humor: Játékos, szeret mások arcára mosolyt csalni és megnevettetni az embereket; a humorérzéke segít kapcsolódni másokhoz; a nyomasztó helyzeteket mókával és viccekkel teszi derűsebbé



Spiritualitás/ Értelemteliség: Van egy hitrendszere - akár vallásos jellegű, akár nem - arról, hogy az élet valami nagyobbak és jelentősebbnek a része; ez a hit formálja viselkedését, valamint biztonságérzetet, értelmet és célt nyújt számára

Karaktererősség profil

Az alábbiakban az Ön személyre szabott karaktererősségprofilját láthatja, melyben a 24 erősséget sorbarendeztük, az alapján, hogy mennyire jellemzőek Önre.



1 = Egyáltalán nem jellemző rám 3= Semleges 5 =Teljes mértékben jellemző rám

Az Ön legjellemzőbb erősségei:



Szeretet



Kreativitás



Kedvesség



Hála



Kíváncsiság

5. melléklet. Jellegzetes erősségek leírása



Jellegzetes erősségek a fókuszbán

Az erősségeket rangsorolni lehet az alapján, hogy mennyire alapvető részei az egyén személyiségének. Peterson és Seligman (2004) szerint a legtöbb ember esetében *három, legfeljebb hét erősség* lehet, ami a személyiség alapvető identitását képezi. A legtöbb kutatás a jellegzetes erősségek (*signature strengths*) meghatározó erejét emeli ki az erősségekkel való munka során, mivel ezek alkalmazásakor az egyén a hitelesség érzetét, energizáló hatást tapasztal meg, ami az erősség használatának belső motivációjához vezet.

Kutatások szerint a jellegzetes erősségek alkalmazása...



- magasabb önértékeléssel, énhatékonysággal és jóllétel van összefüggésben
- serkentő hatással van a célok elérésére
- növeli az élettel való elégedettséget, a megtapasztalt pozitív érzelmeket, csökkenti a depressziós tüneteket
- ha munkavégzés közben alkalmazni tudjuk az erősségeinket az szoros kapcsolatban áll munkával való elégedettséggel, elköteleződéssel és a munkával kapcsolatos pozitív

A következők hetekben az Ön három jellegzetes karaktererősségét fogjuk részletesen ismertetni. Minden erősség esetében egy általános leírás, erősségmottó, kutatási eredmények bemutatása, valamint erősségépítő kérdések és gyakorlatok fognak szerepelni.



Az erősségépítő kérdések önreflexiós jellegű kérdések, amik segítenek az adott erősség működésének és megnyilvánulásának a mélyebb megértését, és az életünkben betöltött szerepét feltárni.



Az erősségépítő gyakorlatok rövid, egyszerűen kivitelezhető gyakorlatok leírását tartalmazzák, melyek elősegítik az adott erősség alkalmazását

6. melléklet. Példa a karaktererőségeket részletesen bemutató dokumentumra



Tanulás szeretete

Mottó: „Minden helyzetből tanulj valami újat!”

A tanulás szeretete magában foglalja az új készségek, témák és ismeretanyag elsajátítását a mindennapi eseményeken keresztül vagy formális, intézményekben történő tanuláson, képzési programokon keresztül.

Azok, akikre jellemző a tanulás szeretete, élvezik, ha bővíthetik a tudásukat, ha többet tudnak meg egy bizonyos témáról és ezeket az információkat megoszthatják másokkal. A tanulás iránti szeretet a kíváncsiság erősségéhez kapcsolódik, de többet jelent az ismeretanyag szisztematikus gyűjtésénél. Míg a kíváncsiság az a motiváló erő, amely az új információk felkutatására késztet, a tanulás szeretete arra a vágyra utal, hogy elmélyítsük ezeket az információkat.

A tanulás szeretetét tehát a tudás bővítése, az új ismeretek megszerzése iránti szenvedély, a tanulás kedvért való tanulás motiválja. Ön valószínűleg élvezi, ha elmélyülhet egy adott témában és valóban megtanulhat egy új készséget vagy elsajátíthat egy új ismeretanyagot. Ez megnyilvánulhat akár témához kapcsolódó irodalmak olvasásában, tanfolyam elvégzésében, vagy a téma új szemszögéből való újragondolásában.

Kutatások szerint a tanulás szeretete....

- összefügg a tanulmányi sikerességgel
- hozzájárul a pozitív élményekhez
- mélyebb tudásbázis kialakulásához vezet, ami növeli az énhatékonyságot és a kompetenciaérzetet



Erősségépítő kérdések

- *A tanulás mely területei (pl. tényyszerű tudás, emberek, készségek, filozófia, spiritualitás) érdeklik a legjobban? Melyek a legkevésbé érdekes területek?*
- *Mi az, amit szeret a tanulásban?*
- *Milyen új területen tudná alkalmazni a tanulás szeretete erősségét?*
- *Hogyan nyilvánul meg a tanulás szeretete a munkavégzése során?*

Erősségépítő gyakorlatok

Kapcsolatokban

- *Egy Önhöz közelálló személlyel fedezzenek fel, tanuljanak meg egy új hobbit vagy tevékenységet*

Munkában

- *Olvasson utána és merüljön el egy olyan oktatással kapcsolatos témakörben, ami érdekli. Készítsen listát azokról az ötletekről, amit meg tudna valósítani az osztályteremben.*
- *Keressen ötleteket, gyakorlatokat arra, hogyan lehet a diákokban felébreszteni a tanulás iránti vágyat.*

Hétköznapiakban

- *Válasszon ki egy olyan területet, ami jelenleg a leginkább érdekli, foglalkoztatja. Keressen a témához kapcsolódó irodalmat, videókat. Az új információk alapján hogyan tudná bővíteni az érdeklődési területét?*
- *Olvasson el három online cikket egy olyan témában, amiről viszonylag kevés tudása van.*

