

**Molnár Adrienn<sup>1</sup> – Fodor Szilvia<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet<sup>2</sup> ELTE PPK Pszichológia Intézet

# Pedagógusok karaktererősségeinek és munkahelyi jóllétének feltáró elemzése

*Kutatásunk a pedagógusok erősségeire fókuszál, célunk a munkahelyi jóllét és a karaktererősségek kapcsolatának feltárása, valamint személyközpontú elemzés által a munkahelyi jóllét mintázatainak feltérképezése. A kutatásunk a tanári hatékonyság és jóllét vizsgálatának egy perspektivikus irányát mutatja be, amely felhívja a figyelmet a karaktererősségek fejlesztésén alapuló pszichológiai intervenciók lehetőségeire.*

## Bevezetés

**A** pozitív pszichológia az optimális humán működés és a jóllét tanulmányozásának központba helyezésével alapvetően arra a kérdésre keresi a választ, hogy mi vezet a jó élethez, mi teszi az embereket boldoggá és elégedetté (Seligman, 2011). Az irányzat térnyerésével előtérbe kerültek az egyéni erősségeket felmérő vizsgálatok (Peterson és Seligman, 2004), így a szervezetpszichológiában is hangsúlyossá váltak azok a kutatások, amelyek a munkavállalók jóllétét mérik fel és a jóllét fejlesztésére fókuszálnak (Guest, 2017; Van De Voorde és mtsai, 2011), valamint a dolgozók egyéni erősségeinek a munkavégzés közben betöltött szerepét vizsgálják (Meyers és mtsai, 2020).

Habár a szervezeti kutatásokban egyre gyakrabban alkalmazzák az erősségfókuszú megközelítésmódokat (Molnár és Fodor, 2022b), ez a tendencia kevésbé jelenik meg az iskolai szervezeti vizsgálatokban. A pedagógusokkal végzett kutatások gyakran a foglalkozással járó nehézségeket emelik ki, a pedagógusok kiegészére, megterheltségére és a munkavégzés során fellépő stresszre fókuszálnak (Haydon, Stevens és Leko, 2018; Travers, 2017). Néhány hazai kutatás foglalkozik ugyan a pedagógusok erősségeivel (Holecz és Molnár, 2014) vagy a munkához köthető boldogságával (Kun és Szabó, 2017), de a tanulmányok többsége még mindig a szakma veszélyeztettségére hívja fel a figyelmet (pl. Mihálka és Pikó, 2018; Salavecz és mtsai, 2006; Szabó és Jagodics, 2016). A tanárihiány és a nagymértékű fluktuáció hazai és nemzetközi szinten is aggodalomra ad okot (Toropova, Myrberg és Johansson, 2020), éppen ezért még lényegesebb azoknak a tényezőknek a feltárása, amelyek segítik a pedagógusokat a munkaterhekkel való megküzdésben, és hozzájárulnak a mentális egészségük és hatékonyságuk megőrzéséhez a kihívást jelentő körülmények között is. Jelen kutatás célja a pedagógusok munkahelyi jóllétének felmérése, valamint a jóllét és a karaktererősségek kapcsolatának feltárása. Tudomásunk szerint hazai pedagógusmintán még nem született olyan vizsgálat, ami a munkahelyi jóllétet és a karaktererősségeket vizsgálná, így az eredményeink a jóllét növelését célzó későbbi intervenciók alapjául szolgálhatnak.

## A jóllét meghatározása

A pszichológiai vizsgálatok már a '80-as években foglalkoztak a jóllét kérdéskörével (pl. Diener, 1984; Ryff, 1989), azonban a pozitív pszichológia térnyerésével számos jólléttel kapcsolatos új elmélet látott napvilágot. A különböző elméletek más-más elemekkel írják le a jóllétet, és jelenleg még nincs egyetértés abban, hogy pontosan milyen komponensek alkotják azt. Ezekben az új megközelítésekben közös, hogy multidimenzionális jellegűek, az optimális pszichológiai működés komplexitását és a jóllét fejleszthetőségét hangsúlyozzák (pl. Huppert és So, 2013; Seligman, 2011; Keyes, 2007), ennek a folyamatnak az alapjait pedig a személy rendelkezésére álló egyéni és környezeti erőforrások képezik.

A vizsgálatunkban a kurrens kutatásokban gyakran alkalmazott, Martin Seligman (2011) nevéhez fűződő PERMA jóllét-modellt vettük alapul. A modell a következő összetevőkre bontja a jóllétet: pozitív érzelmek, elmélyülés, pozitív kapcsolatok, értelem és teljesítmény. Ezt az öt dimenziót a következőképpen lehet értelmezni (Varga és mtsai, 2022):

1. *Pozitív érzelmek:* Hozzájárulnak ahhoz, hogy az életünket megfelelő minőségben tudjuk élni, olyan fogalmak tartoznak ide, mint az öröm és élvezetek, illetve a jó élmények és jó érzések.
2. *Elmélyülés:* A tevékenységekbe való teljes mértékű belefeledkezést és bevonódást jelenti, ami a flow-állapothoz (Csikszentmihályi, 2010) hasonló élmény.
3. *Pozitív kapcsolatok:* Ez a dimenzió a szociális kapcsolatok fontosságát emeli ki, a kölcsönös, pozitív, jelentőségteljes kapcsolatok szerepét hangsúlyozza.
4. *Értelem:* Olyan tevékenység végzése, vagy fölérendelt cél követése tartozik ide, ami túlmutat önmagunkon.
5. *Teljesítmény:* Személyes hatóerőként lehet értelmezni, amit az egyén a saját céljai elérése, megvalósítása érdekében tesz.

Az angol elnevezések kezdőbetűiből alkotott mozaikszó adja a PERMA elnevezést. Ez az öt elem a jóllét alkotórészének, mintegy építőkövének tekinthető, de önmagában egyik elem sem definiálja a jóllétet. Ezen komponensek megélésére, kiteljesítésére az emberek önmagáért törekednek, valamint a többi elemtől függetlenül definiálhatók és mérhetőek. Seligman a PERMA jóllét-modelljében integrálta a szubjektív és pszichológiai jólétet, valamint a hedonikus és az eudaimonikus megközelítéseket (Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Az újabb kutatások beemelnek egy hatodik elemet a modellbe, a fizikai egészséget, a vitalitás összetevőjét (Lai és mtsai, 2018). A PERMA modellt átfogó jellege és komplex megközelítése miatt nem csak az általános jóllét felmérésére, hanem munkahelyi kontextusban is alkalmazzák (pl. Kun és mtsai, 2017; Watanabe és mtsai, 2018).

Butler és Kern (2016) szerint 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. A PERMA modell a jóllét különböző mintázatainak a feltárását is lehetővé teszi. Erre Wagner és munkatársai (2020) 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 jóllételem szempontjából. A klaszterek között jelentős különbségek vannak a karaktererőségek

tekintetében, ezek feltárása pedig a későbbi célzott intervenciók beavatkozások alapjául szolgálhat. Összefoglalva a PERMA modell különösen értékes és jól használható elméleti alap lehet a jóllét különböző elemeit célzó támogató beavatkozások számára.

### Pedagógusok jólléte

A pedagógusok jóllétének a meghatározásánál az általános jólléthez hasonlóan szintén nincs egységes munkadefiníció (Dreer, 2023), és kevés olyan elméleti munka létezik, amely kifejezetten figyelembe veszi a tanári szakma jellemzőit (Hascher és Waber, 2021). A fentebb bemutatott PERMA modellt (Seligman, 2011) vette alapul Kun és Gadanez (2022) a tanárok munkahelyi jólléte és a pszichológiai tőke összefüggéseinek vizsgálata során. Az eredményeik azt mutatják, hogy a pozitív érzelmeknek és a teljesítménynek van a legszorosabb kapcsolata a pszichológiai tőke elemeivel, a pozitív érzelmek az optimizmussal, míg a teljesítmény az énhatékonysággal és a reménnyel mutat szoros kapcsolatot. Egy német pedagógusokkal végzett vizsgálat szintén a pozitív érzelmek meghatározó szerepét támasztja alá, a munkával való elégedettségre ugyanis ennek volt a legnagyobb hatása a jóllételemelek közül (Dreer, 2021). 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 értelmességének való megélése és a társas kapcsolatok, ezek a faktorok pedig párhuzamba állíthatóak a PERMA modell (Seligman, 2011) elemeivel.

A pedagógusok jólléte a tanulók jóllétére és teljesítményére is hatást gyakorol (McCallum és Price, 2010). Briner és Dewberry (2007) nagyszabású vizsgálata több mint 24 000, általános és középiskolában dolgozó pedagógus jóllétét mérte fel, az eredményeik pedig erős, pozitív korrelációt mutattak a dolgozók jólléte és a diákok eredményei között. Az ausztrál pedagógusok 29%-a szerint a személyes jóllétük befolyással van a tanulók jóllét-érzetére (Roffey, 2012), Dreer (2023) szisztematikus áttekintő cikkében pedig megerősíti a pedagógusok jóllétének pozitív hatásait a munkavégzés és a tanulók szempontjából, és felhívja a figyelmet a jóllét-érzet csökkenésének negatív következményeire. Mindezek alapján elmondható, hogy a tanári jóllét kiemelten fontos lehet a tanulók számára kialakítandó stabil és motiváló környezet szempontjából, ennek az összefüggésnek a mélyebb megértéséhez azonban további vizsgálatokra lenne szükség.

Fontos még megjegyezni, hogy a pedagógusokra irányuló kutatások többsége az egyéni jóllét-szintre koncentrált, és kevésbé arra, hogy miként lehet fejleszteni szervezeti szinten a jóllétet, vagy hogy hogyan lehet a jóllétről intézményi szinten gondolkodni (Roffey, 2012). Összeségében azonban a pedagógusok jóllétének elősegítése érdekében nem csak az egyéni jellemzők vizsgálatát és támogatását előtérbe helyezni, hanem az egész iskolára kiterjedő, szervezeti megközelítéseket is érdemes lenne alkalmazni (McCallum és mtsai, 2017).

### A karaktererőségek fogalma

A karaktererőségek és erények rendszerének a kidolgozása a Peterson és Seligman (2004) által vezetett kutatócsoporthoz fűződik. Céljuk egy tudományos alapokon nyugvó, szisztematikus áttekintés létrehozása volt az egészség megőrzését és a jóllét elérését elősegítő egyéni jellemzőkről. A rendszerezésben hat erényt határoztak meg: a Bölcsesség és tudás, a Bátorság, az Emberiség, 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 az erények különböző megjelenési formájaként lehet értelmezni (ld. 1. melléklet).

Az erősségekkel való pszichológiai munka kapcsán az egyik lényegi jellemző, hogy a 24 karaktererősséget rangsorolni lehet az alapján, hogy mennyire alapvető részei az egyén személyiségének. Peterson és Seligman (2004) szerint a legtöbb ember esetében öt, legfeljebb hét erősség lehet az, ami a személyiség alapvető identitását képezi. A legtöbb kutatás a jellegzetes erősségek (*signature strengths*) meghatározó erejét emeli ki, mivel ezek alkalmazásakor az egyén a hitelesség érzetét, energizáló hatást tapasztal meg, ami az erősség használatának belső motivációjához vezet (Peterson és Seligman, 2004). Ezen túl a jellegzetes erősségek használata magasabb önértékeléssel, énhatékonyssággal és jóllétel van összefüggésben (Proctor, Maltby és Linley, 2011; Proyer és mtsai, 2013). A téma nemzetközi népszerűsége ellenére hazánkban inkább áttekintő tanulmányok születtek (Fodor és Molnár, 2020; Molnár és Fodor, 2022a), és viszonylag kevés empirikus eredmény áll rendelkezésre a karaktererősségek megjelenésével és használatával kapcsolatban (pl. Holecz és Molnár, 2014; Zábó és mtsai, 2023).

### Pedagógusok karaktererősségei

A karaktererősségek vizsgálata oktatási környezetben elsősorban a tanulókra fókuszál (pl. Wagner és Ruch, 2023; Weber és mtsai, 2016), kevesebb vizsgálat 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 holisztikus fejlődéséért. Ők a pedagógusok saját karaktererősségeinek a megismerése és tudatosítása mellett érvelnek, mert ezeknek az ismerete befolyásolhatja az érzéseiket, gondolkodásukat, viselkedésüket és ezáltal a diákokét is.

A pedagógusok karaktererősségeivel kapcsolatos kutatások többsége az erősségek és az étellel való elégedettség közötti összefüggéseket vizsgálja (Gradišek, 2012; Chan, 2009; Abasimi és Xiaosong, 2016). Egy szlovén tanárokkal végzett kutatásban a legjellemzőbb erősségek az Igazságosság, az Őszinteség és a Kedvesség, a legkevésbé jellemző a Spiritualitás volt, az étellel való elégedettséggel pedig a Remény, a Vitalitás, a Kíváncsiság, a Hála és a Szeretet állt a legszorosabb pozitív kapcsolatban (Gradišek, 2012). Hasonló eredményeket kapott Chan (2009), az ő vizsgálatában a Reménynek és a Vitalitásnak volt a legnagyobb hatása a pedagógusok étellel való elégedettségére. Abasimi és Xiaosong (2016) ghánai pedagógusok esetében más összefüggéseket figyelt meg: az étellel való elégedettségre a Körültekintésnek volt a legnagyobb hatása. Holecz és Molnár (2014) hazai pedagógusok körében a Szépség és Kiválóság értékelését, a Tanulás szeretetét és a Spiritualitást találta a legjellemzőbb erősségnek. Azt is vizsgálták, hogy a pedagógiai közvetítő folyamat során mely erősségeket tudták a leginkább alkalmazni, ebben viszont az Őszinteség, a Humor és a Szeretet volt a legjellemzőbb. Ezek alapján különbség van a birtokolt erősségek és a pedagógiai folyamatban alkalmazott erősségek között.

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 esetében a többi foglalkozási csoporthoz viszonyítva. Lim és Kim (2014) a gyógypedagógusok énhatékonyságában emeli ki a karaktererősségek szerepét. Egy friss kutatásban Wei és munkatársai (2024) a pedagógusok erősséghasználatát vizsgálták, ami

hozzájárult a hedonikus és az eudaimonikus jólléthez, továbbá az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítéséhez a munkavégzés közben.

## A karaktererősségek és a jóllét kapcsolata

Az erősségekkel kapcsolatos kutatások egyik legtöbbet vizsgált területe az erősségek és a jóllét, vagy a jólléthez kapcsolódó konstruktumok (virágzás [*flourishing*]), étellel való elégedettség összefüggéseinek a vizsgálata (Niemi és Pearce, 2021), mivel a karaktererősségek definíciójában megjelenik, hogy azok hozzájárulnak az egyén kiteljesedéséhez, virágzásához (Peterson és Seligman, 2004). Quinlan és munkatársai (2012) szerint az erősségek felismerése és használata lehetővé teszi, hogy az emberek magasabb szinten teljesítsenek és kibontakozzanak, ami összességében a jóllétet is növeli, és Niemi (2018) is határozottan állást foglal az erősségek jóllétet növelő funkciójáról. Az erősségek és a jóllét kapcsolatát már az erősségekkel kapcsolatos korai vizsgálatok (Peterson és mtsai, 2005b) is alátámasztották, de napjaink kutatásai (Wagner és mtsai, 2020) és a különböző intervenciós vizsgálatok is hasonló eredményre jutottak (Gander és mtsai, 2013).

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 (2020) a karaktererősségeket és a PERMA jóllételemekeket vizsgálva alátámasztották Seligman (2011) feltevését, miszerint az erősségek kapcsolatban állnak a jóllét különböző aspektusaival: a Vitalitásnak, a Reménynek és a Kíváncsiságnak volt a legerősebb hatása a jóllét dimenzióra. A kutatások szerint néhány erősségnek kiemelt szerepe van az étellel való elégedettség tekintetében, ezekre az erősségekre úgynevezett boldogság-erősségek-ként (*happiness strengths*) hivatkoznak. Boldogság-erősségnek a Reményt, a Vitalitást, a Szeretetet, a Hálát és a Kíváncsiságot nevezzük, mert számos vizsgálat eredménye alapján ezek az erősségek mutatnak a legerősebb kapcsolatot az étellel való elégedettséggel, (Littman-Ovadia és Lavy 2012; Park és mtsai, 2004, Buschor és mtsai, 2013). Mindezek alapján az erősségek értékes kiindulópontnak tűnnek a jóllét növelését célzó intervenciók számára (Ghielen és mtsai, 2017).

## A vizsgálat

### Kérdésselvetés

A karaktererősségek és a jóllét összefüggéseit már számos kutatás vizsgálta, azonban ezekről az összefüggésekről a pedagógusok körében viszonylag kevés adat áll rendelkezésre. Feltáró jellegű kutatásunkban így elsősorban arra keressük a választ, hogy milyen kapcsolatban állnak a karaktererősségek a munkahelyi jólléttel. Az átfogó összefüggések feltárásán túl személyközpontú elemzéssel szeretnénk megvizsgálni, hogy a jóllétnak vannak-e mintázatai, el lehet-e különíteni pedagógusok különböző csoportjait a jóllét-alskálákon elért pontszámok alapján, és hogy a klaszterek között vannak-e különbségek a karaktererősségek vonatkozásában.

A szakirodalom alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

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

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

## Minta

Az adatgyűjtés 2021 áprilisában zajlott online formában. A kérdőíveket a közösségimédia-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 kérdőívesomag kitöltése anonim volt, kb. 15-20 percet vett igénybe, amit bármikor indoklás nélkül megszakíthattak a résztvevők. A kutatást az Egyesített Pszichológiai Kutatás-értékelési 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. Iskolatípusok szerint alapfokú intézményben 147 fő (55,6%), középfokú intézményben 106 fő (40,1%), mindkét iskolatípusban 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 (17,4%), nagyvárosban, megyeszékhelyen 82 fő (31%), kisvárosban 89 fő (33,7%) és községben, faluban 47 fő (17,8%) él.

## Felhasznált eszközök, módszerek

A karaktererőségek mérésére a VIA-IS-M kérdőívet alkalmaztuk (McGrath, 2019), ami a számos nemzetközi vizsgálatban alkalmazott VIA-IS (Values in Action – Inventory of Strengths, Működő Értékek Kérdőív, Peterson és mtsai, 2005a) kérdőív módosított és rövidített változata. A VIA-IS-M alsóként négy-négy itemmel méri fel a 24 karaktererőséget, így összesen 96 itemből áll. Minden skála két pozitív és negatív kulcsú itemet tartalmaz (kivéve a Csapatmunkát, ami csak egy fordított itemből áll, 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. A mérőeszköz nemzetközi vizsgálatokban megbízható volt (McGrath és Wallace, 2021), magyar mintán az első eredmények alapján szintén megfelelően működött (Molnár és Fodor, 2021).

A munkahelyi jóllét mérésére a *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 öt jóllételem mellett (Pozitív érzelmek, Elmélyülés, Pozitív kapcsolatok, Értelem, jelentés és Teljesítmény, siker) 8 állítással méri fel 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 kell értékelniük az adott tételket, a nagyobb pontszámok magasabb jóllét-érzetet jelentenek. A kérdőív belső konzisztenciája megfelelő volt hazai (Kun és Gadanez, 2022) és nemzetközi vizsgálatokban is (Goh és mtsai, 2022).

Ezen túl rákérdeztünk néhány demográfiai jellemzőre, melyek közül az életkor és a pedagógusi munkakörben eltöltött idő években megadott, folytonos változójával dolgoztunk az elemzések során.

### Adatok elemzése, eredmények

Az adatok elemzését Jasp 0.17.2. statisztikai program 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 az 1. táblázat mutatja be.

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

	M	SD	Cronbach $\alpha$	Életkor (r)	Munkatapasztalat (r)
Szépség és kiválóság értékelése	4,1	0,68	0,63	0,02	-0,006
Bátorság	3,66	0,8	0,77	-0,008	-0,03
Kreativitás	3,91	0,72	0,79	0,02	< 001
Kíváncsiság	4,33	0,56	0,77	0,02	-0,02
Méltányosság	4,12	0,7	0,77	0,01	-0,004
Megbocsátás	3,62	0,82	0,68	0,05	-0,01
Hála	4,02	0,66	0,6	0,1	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
Ítéloképesség	3,48	0,74	0,7	0,006	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	0,8	-0,04	-0,04
Szeretet	4,04	0,87	0,85	0,11	0,1
Alázat	3,23	0,81	0,73	0,02	0,04
Kitartás	4,12	0,72	0,72	-0,02	-0,004
Perspektíva	3,86	0,66	0,73	0,05	0,062
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	0,8	0,82	-0,09	-0,08
Pozitív kapcsolatok	3,91	0,87	0,92	-0,02	-0,01
Teljesítmény, siker	4,2	0,53	0,79	-0,04	-0,04
Értelem	4,47	0,5	0,79	-0,06	-0,65
A munka negatív aspektusai	1,92	0,62	0,72	0,12*	0,13*

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Az átlagokat tekintve a karaktererőségek közül az Öszinteség ( $M = 4,54$ ) és a 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 megbízhatóságokat tekintve az összes változó elérte a minimumértéket, de viszonylag alacsony megbízhatósági értékeket mutatott a Hála (Cronbach  $\alpha = 0,6$ ) és a Szépség és kiválóság értékelése (Cronbach  $\alpha = 0,63$ ). A demográfiai 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. Tehát minél idősebb a pedagógus, és minél régebb óta van a pályán, annál inkább érzékelti fogja a munkavégzés negatív aspektusait, annál negatívabbak a munkamegélései.

Az első hipotézisben a karaktererőségek és a munkahelyi jóllét pozitív kapcsolatát feltételeztük. A hipotézis vizsgálatára Spearman-féle rangkorrelációs elemzéseket végeztünk el, aminek az eredményeit a 2. táblázat foglalja össze.

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 együtt járást.

Az előzetes elvárásokkal ellentétben gyenge, de szignifikáns negatív korreláció áll fenn az Alázatosság és a pozitív kapcsolatok között ( $r_s = -0,11$ ;  $p < 0,05$ ). Szintén ellentmond az előzetes feltéveseknek, hogy van olyan karaktererősség, ami egyik munkahelyi

*Az átlagokat tekintve a karaktererőségek közül az Öszinteség ( $M = 4,54$ ) és a 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 megbízhatóságokat tekintve az összes változó elérte a minimumértéket, de viszonylag alacsony megbízhatósági értékeket mutatott a Hála (Cronbach  $\alpha = 0,6$ ) és a Szépség és kiválóság értékelése (Cronbach  $\alpha = 0,63$ ). A demográfiai 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. Tehát minél idősebb a pedagógus, és minél régebb óta van a pályán, annál inkább érzékelti fogja a munkavégzés negatív aspektusait, annál negatívabbak a munkamegélései.*



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 jóllételelemhez 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.

2. táblázat. A munkahelyi jóllét és a karaktererőségek korrelációs elemzése

	Pozitív érzelmek	Elmélyülés	Pozitív kapcsolatok	Teljesítmény, siker	Értelem, jelentés
Szépség és kiválóság értékelése	0,16**	0,27***	0,11	0,2***	0,3***
Bátorság	0,23***	0,2***	-0,004	0,39***	0,21***
Kreativitás	0,12	0,19**	-0,03	0,31***	0,23***
Kíváncsiság	0,15**	0,27***	0,08	0,34***	0,3***
Méltányosság	0,19**	0,23***	0,13*	0,22***	0,29***
Megbocsátás	0,43***	0,23***	0,36***	0,15*	0,29***
Hála	0,3***	0,29***	0,17**	0,28***	0,33***
Őszinteség	0,05	0,1	-0,05	0,29***	0,19**
Remény	0,73***	0,56***	0,36***	0,57***	0,47***
Humor	0,33***	0,2***	0,21***	0,27***	0,18**
Ítéloképesség	0,09	0,11	0,004	0,27***	0,09
Kedvesség	0,32***	0,3***	0,26***	0,3***	0,35***
Vezetői képesség	0,23***	0,22***	0,16*	0,29***	0,17**
Tanulás szeretete	0,07	0,19***	0,03	0,3***	0,31***
Szeretet	0,33***	0,28***	0,29***	0,31***	0,284***
Alázatosság	-0,11	-0,07	-0,13*	-0,04	0,003
Kitartás	0,14*	0,22***	0,001	0,43***	0,28***
Perspektíva	0,13*	0,16**	0,08	0,33***	0,2**
Körütekintés	0,14*	0,12	0,08	0,26***	0,15*
Önszabályozás	0,15*	0,11	0,05	0,27***	0,18**
Társas intelligencia	0,19**	0,19**	0,25***	0,2***	0,21**
Spiritualitás	0,08	0,03	-0,02	0,07	0,09
Csapatmunka	0,28***	0,18**	0,36***	0,11	0,21**
Vitalitás	0,6***	0,57***	0,26***	0,46***	0,51***

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

A második hipotézisben feltételeztük, hogy a munkahelyi jóllét alszámláján elért pontszámok alapján klasztereket tudunk képezni a vizsgálati személyekből. Wagner és munkatársai (2020) vizsgálatához hasonlóan négyklaszteres megoldást alkalmaztunk, amihez Ward-féle hierarchikus klaszterelemzést alkalmaztunk négyzetes euklideszi távolsággal. A klaszterelemzés eredményeit a 3. táblázat foglalja össze, amiben klaszterekre lebontva láthatóak a kitöltők munkahelyi jóllétátlagai, a Z érték pedig azt mutatja, hogy hány szórással tér el a klaszter értéke a minta átlagértékétől.

3. táblázat. Munkahelyi jóllét alapján létrehozott klaszterek

	1. klaszter N = 68		2. klaszter N = 101		3. klaszter N = 55		4. klaszter N = 40	
	M	Z	M	Z	M	Z	M	Z
<b>Pozitív érzelmek</b>	3,44	-0,47	4,38	0,7	4,1	0,35	2,55	-1,56
<b>Elmélyülés</b>	3,4	-0,65	4,34	0,62	4,41	0,24	3,07	-1,87
<b>Pozitív kapcsolatok</b>	3,96	0,09	4,61	0,8	3,62	-0,33	2,55	-1,56
<b>Teljesítmény</b>	3,82	-0,72	4,38	0,34	4,45	0,47	3,85	-0,66
<b>Értelem</b>	4,1	-0,74	4,74	0,54	4,72	0,5	4,08	-0,78

Az első klaszterben lévő pedagógusoknak a pozitív kapcsolatokban voltak átlagos értékeik, a többi jóllételem 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 értékek átlagánál. A teljesítmény és az értelem skálán a minta átlagától alacsonyabb értékek figyelhetők meg, és bár itt a különbség nem éri el az egy szórást, összességében mégis meglehetősen alacsony értékeket érnek el, ezért őket nevezhetjük a 'küzdőknek'.

A klaszterek létrehozása után megvizsgáltuk, hogy a klaszterek között van-e különbség az egyes karaktererőségeket tekintve. Ennek az ellenőrzésére Kruskal–Wallis-tesztet alkalmaztunk, a páronkénti különbségek megállapítása érdekében pedig Dunn-féle poszt hoc elemzést végeztünk. Az eredményeket a 4. táblázat szemlélteti.

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

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 jólléértékek voltak jellemzőek, a különbség csak a pozitív kapcsolatok tekintetében tapasztalható, hiszen ez a harmadik klaszterben lényeges 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.

Az 1. és a 4. klaszterben alacsonyabb jólléértékek voltak a jellemzőek, a 4. 'küzdő' 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,

4. táblázat: Karaktererősségek átlaga és szórása az egyes klaszterekben, klaszterek közötti különbségek

	1. klaszter 'szociálisan megtartott'		2. klaszter 'virágzó'		3. klaszter 'munkára motivált'		4. klaszter 'küzdő'		Kruskal-Wallis-teszt		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p	Post-hoc
Szépség és kiválóság értékelése	3,89	0,63	4,21	0,65	4,19	0,56	3,98	0,85	12,44	<,01	2,3 > 1
Bátorság	3,45	0,77	3,66	0,82	3,95	0,72	3,58	0,79	12,12	<,01	3, 2 > 1; 3 > 2, 4
Kreativitás	3,69	0,65	3,92	0,65	4,16	0,7	3,91	0,85	14,19	<,01	2, 3, 4 > 1; 3 > 2
Kíváncsiság	4,14	0,56	4,51	0,45	4,5	0,54	4,36	0,69	25,62	<,001	2, 3, 4 > 1
Méltányosság	3,89	0,7	4,31	0,67	4,15	0,65	3,98	0,72	17,2	<,001	2, 3 > 1; 2 > 3, 4
Megbocsátás	3,42	0,8	3,96	0,65	3,63	0,85	3,2	0,85	32,74	<,001	2 > 1, 3, 4; 3 > 4
Hála	3,87	0,58	4,18	0,6	4,1	0,66	3,8	0,8	12,59	<,01	2, 3 > 1; 2 > 4
Öszinteség	4,36	0,57	4,58	0,48	4,64	0,46	4,63	0,45	11,15	<,05	2, 3, 4 > 1
Remény	3,73	0,72	4,41	0,52	4,4	0,47	3,2	0,79	86,95	<,001	2, 3 > 1; 1, 2, 3 > 4
Humor	3,5	0,79	3,85	0,83	3,69	0,83	3,17	0,8	22,41	<,001	2 > 1, 3; 1, 2, 3 > 4
Ítéloképesség	3,32	0,69	3,62	0,76	3,38	0,77	3,56	0,66	9,6	<,05	2, 4 > 1; 2 > 3
Kedvesség	3,99	0,51	4,38	0,53	4,27	0,56	3,88	0,81	28,09	<,001	2, 3 > 1, 4
Vezetői képesség	2,48	0,65	2,69	0,61	2,59	0,65	2,37	0,62	7,58	0,05	2 > 1, 4
Tanulás szeretete	4,3	0,71	4,58	0,54	4,67	0,5	4,49	0,79	13,35	<,01	2, 3, 4 > 1
Szeretet	3,85	0,83	4,3	0,78	4,11	0,85	3,6	0,96	24,33	<,001	2, 3 > 1, 4
Alázat	3,19	0,8	3,21	0,82	3,15	0,81	3,48	0,83	3,5	0,3	4 > 3
Kitartás	3,84	0,72	4,23	0,65	4,25	0,77	4,14	0,72	16,75	<,001	2, 3, 4 > 1
Perspektíva	3,68	0,66	3,93	0,61	3,97	0,59	3,82	0,8	9,36	<,05	2, 3 > 1
Körütekintés	3,32	0,81	3,71	0,82	3,52	0,77	3,6	0,96	9,69	<,05	2, 4 > 1
Önszabá- lyozás	3,42	0,75	3,77	0,7	3,59	0,76	3,61	0,7	9,89	<,05	2 > 1
Társas Intelligencia	3,65	0,71	4,01	0,66	3,86	0,75	3,57	0,81	17,24	<,001	2, 3 > 1, 4
Spiritualitás	3,15	0,72	3,28	0,53	3,26	0,47	3,2	0,8	0,4	0,9	-
Csapatmunka	3,35	0,82	3,79	0,77	3,35	0,94	2,9	1,08	27,33	<,001	2 > 1, 3, 4; 1, 3 > 4
Vitalitás	3,15	0,72	3,9	0,68	3,9	0,72	2,85	0,82	70,92	<,001	2, 3 > 1, 4

a Remény, Csapatmunka, szignifikánsan alacsonyabb átlagértékek voltak jellemzőek. Viszont más erősségek, amik inkább a teljesítményhez kapcsolódhatnak, mint a Kitartás, Kíváncsiság, Ítéloképesség és Tanulás szeretete, a 'küzdő' klaszterre voltak jellemzőbbek.

Összességében sikerült elkülöníteni a jóllét alsókálai alapján négy klasztert, a klaszterek között pedig majdnem az összes karaktererősség tekintetében szignifikáns különbségeket tapasztaltunk, így ez a hipotézisünk beigazolódt.

## Diszkusszió

Kutatásunk célja a pedagógusok karaktererősségei és munkahelyi jólléte közötti összefüggések feltárása volt. Habár a karaktererősségek vizsgálata nemzetközileg igen nagy irodalommal rendelkezik, hazánkban kevés empirikus eredmény áll rendelkezésünkre (Holecz és Molnár, 2014; Zábó és mtsai, 2023), a pedagógusok munkahelyi jóllétével 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 alskálái mentén, amivel a célunk a jóllét mintázatainak a feltárása volt.

A karaktererősségeket tekintve a pedagógusokra a legjellemzőbb erősség az Öszinteség ( $M = 4,54$ ), 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 Öszinteség 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 hazánkban a pedagógusok vezetői képessége mennyire kívánatos tényező, mennyire támogatja, segíti elő az adott iskola kultúrája ezen erősség alkalmazását. A Spiritualitás erőssége 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 (2020). Az eredmény háttérben az állhat, hogy mindkét konstruktum kapcsolódik a feladatvégzéshez, aminek munkahelyi kontextusban különösen nagy jelentősége van. Az elmélyülés magára a munkafolyamatra összpontosít, és a folyamat közben megtapasztalt érzésekre, míg a teljesítmény inkább az elért eredményre (Wagner és mtsai, 2020).

A pozitív kapcsolatok esetében kevesebb és gyengébb összefüggéseket találtunk a karaktererősségekkel a többi jóllételelemhez képest. A pozitív kapcsolatok értelemszerűen a Csapatmunkával ( $r_s = 36$ ,  $p < 0,001$ ) áll az egyik legszorosabb kapcsolatban. 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. Éppen azért

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 már Güsewell és Ruch (2012) is megerősítette. Az értelemnek szintén a Vitalitással és a Reménnyel volt a legszorosabb kapcsolata.

Wagner és munkatársai (2020) eredményeit megerősítve, az erősségek 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, Ítéloképesség). Ezeknél az erősségeknél felmerül a kérdés, hogy a pedagógus pálya szempontjából mennyire relevánsak, vagy az adott erősség mennyire kívánatos az pedagógiai közegben, mennyire támogatják annak az erősségnek az alkalmazását. Ennek pontosabb megválaszolása érdekében érdemes lenne más munkakörökben dolgozók esetében is megnézni a munkahelyi jóllét és az erősségek kapcsolatát, mert a jelenlegi adataink alapján nem egyértelmű, hogy általában a munkahelyi közegben, vagy kifejezetten a pedagógusi munkában jelenik meg ez a vártnál gyengébb összefüggés.

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 is alátámasztotta, hiszen az úgynevezett boldogság-erősségekhez tartoznak (Littman-Ovadia és Lavy, 2012; Park és mtsai, 2004, Buschor és mtsai, 2013), valamint a pedagógusok élettél 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 (Heinz 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 intervenciók munka alapját képezheti. Összesen négy klasztert sikerült elkülöníteni, hasonlóan Wagner és munkatársai eredményeihez (2020). Voltak olyan karaktererősségek, melyek klasztertagságtól függetlenül magas értékeket vettek fel, mint az Őszinteség vagy a Tanulás szeretete, míg a Spiritualitás és az Alázatosság

---

*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 intervenciók munka alapját képezheti. Összesen négy klasztert sikerült elkülöníteni, hasonlóan Wagner és munkatársai eredményeihez (2020). Voltak olyan karaktererősségek, melyek klasztertagságtól függetlenül magas értékeket vettek fel, mint az Őszinteség 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 társas kapcsolatokban állt fent, ami a 'munkára motivált' klaszterben jóval alacsonyabb volt.*

---

egyik klaszterre sem volt jellemző. A 'virágzó' és a 'munkára motivált' klaszterben magas munkahelyi jóllét volt jellemző, egyedüli különbség a pozitív társas kapcsolatokban állt fent, ami a 'munkára motivált' klaszterben jóval alacsonyabb volt. A két klaszter között azon karaktererőségekben 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. és a 4. klaszterben alacsonyabb jólléértékek voltak a jellemzőek, a 4. 'küzdő' 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 'küzdő' 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, Ítéloképesség és Tanulás szeretete, a negyedik klaszterre jellemzőbbek voltak a harmadikhoz képest. Összességében a munkahelyi társas kapcsolataikban és a munkához köthető pozitív érzések megélésében nehézségeik lehetnek ezen pedagógusoknak, de ez nem vezet a teljesítmény jelentős mértékű romlásához.

### Gyakorlati implikációk

A vizsgálatunk eredményei rávilágítanak arra, hogy a karaktererőségek szerepet játszhatnak a pedagógusok munkahelyi jóllétében, így lényeges lehet az olyan stratégiák kidolgozása, melyek bátorítják, ösztönzik a pedagógusokat a saját erősségeik feltárására és alkalmazására. Ennek egyik útja az erősségalapú pozitív pszichológiai intervenciók oktatási környezetben történő alkalmazása lehet (Lavy, 2020). A pozitív pszichológiai intervenciók általános célja a pozitív érzések, viselkedések és kogníciók elősegítése, valamint a jóllét növelése (Sin és Lyubomirsky, 2009), az intervenciók egyik klasszikus, központi témája pedig a karaktererőségek azonosítása és fejlesztése (Parks és Layous, 2016).

A pedagógusokkal való karaktererőségek fejlesztésére irányuló munka épülhet Niemiec (2014) *aware-explore-apply*, azaz „tudatosítás–feltárás–alkalmazás” modelljére. A modell első lépésként az erősségek tudatosítását nevezi meg, amihez kiindulási alap lehet az erősségek azonosítására szolgáló kérdőív (pl. VIA kérdőív) kitöltése. A második lépés az erősségek feltárása, ami az erősségek működési mechanizmusának a megértésére, az erősségekkel kapcsolatos információk integrálására, a harmadik elem pedig a karaktererőségek új módon és különböző szituációkban történő alkalmazására irányul (Fodor és Molnár, 2020). Egy másik fejlesztési megközelítés lehet az erősségekkel kapcsolatos általános tudás bővítésén túl azoknak a speciális erősségeknek a fejlesztésére, alkalmazására fókuszálni, amelyek a legszorosabb kapcsolatban vannak a jóllét elemeivel, mint például a Remény és a Vitalitás.

A fejlesztő beavatkozás fókuszálhat továbbá egy-egy jóllételem fejlesztésére, figyelembe véve, hogy az adott jóllét-aspektushoz mely erősségek kapcsolódnak szorosan, például a pozitív kapcsolatokhoz a Csapatmunka, a teljesítményhez a Kitartás, a pozitív érzelmekhez a Remény. Továbbá a személyközpontú elemzések segíthetnek azonosítani azokat a csoportokat, amelyek tagjai a legtöbbet profitálhatnak egy intervencióból. Ez a megközelítés támogathatja a beavatkozás személyre szabását azzal, hogy az adott

csoporton belül az alacsonyabb jóllételemekek és karaktererősségek fejlesztésére fókuszál. Az eredményeinket alapul véve, például a 3. 'munkára motivált' klaszterben lévő pedagógusoknál a pozitív kapcsolatok elősegítése kerülhetne előtérbe, a 4. klaszternél a pozitív érzések előmozdítása, fókuszálva a Remény, Humor és a Szeretet erősségeire.

Az erősségalapú intervencióknál lényeges figyelembe venni az általános lépések megvalósításán túl az adott intézmény egyedi jellegzetességeit, szükséges feltérképezni a résztvevők érdeklődését, motivációját annak érdekében, hogy a megvalósítandó intervenció valóban igazodjon az adott csoporthoz és intézményhez (Molnár és Fodor, 2022b). 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). Összegezve az erősségalapú 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).

### **Limitációk, további kutatási irányok**

A kutatás limitációi közé tartozik a minta nagysága. 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 középfokú intézményben dolgozó pedagógusokat is. Érdemes lenne iskolatípusonként is feltárni, hogy milyen erősségek jellemzőek a pedagógusokra, 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. Továbbá az aktuális nehézségek és bizonytalanság, ami a pandémiás helyzetben meghatározó volt, valószínűleg befolyásolta a pedagógusok jóllétét és teljesítményét, így a hosszú távú következtetések levonása érdekében több vizsgálatra lenne szükség. További limitációja a vizsgálatnak, hogy egyes változók (pl. Hála, Szépség és kiválóság értékelése) igen alacsony belső konzisztenciát mutattak, így az ezen skálákkal bemutatott eredményeket fenntartásokkal kell kezelni.

A kutatás során a pedagógusok karaktererősségeit mértük fel, hogy az adott erősség mennyire jellemző az egyénre. A karaktererősségek kutatásának további iránya, hogy az erősségek bizonyos mértékű birtoklásán túl az erősségek különböző kontextusban történő alkalmazását is vizsgálják (Dubreuil és mtsai, 2021). Lényeges fókuszváltás ez az erősségek kutatásában, hiszen valaminek a birtoklása és az alkalmazása között lényeges különbségek lehetnek. Továbbá az empirikus adatok alátámasztották, hogy az erősségek alkalmazása pozitívabb kimenetekkel van összefüggésben, mint az erősségek pusztán birtoklása (Miglianico és mtsai, 2020; Dubreuil és mtsai, 2021). Egy friss vizsgálat már pedagógusok körében is vizsgálta a munkahelyi erősséghasználatot, és alátámasztotta az erősséghasználat hatását a jóllétre (Wai és mtsai, 2024). A pedagógusok erősséghasználatának 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 iránya lehet az iskolai szervezeti vizsgálatoknak a karaktererősségek 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 vizsgálatával fény derülhet arra, hogy milyen környezeti tényezők járulhatnak hozzá a különböző karaktererősségek alkalmazásához. Az iskolai klíma vizsgálata a jóllét szempontjából is lényeges, hiszen

az, ahogyan a pedagógusok észlelik az iskolai klímát, hatással van a jóllétükre (Zhang és mtsai, 2023).

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

Összességében úgy véljük, hogy a kutatásunk a tanári hatékonyság és jóllét fejlesztésének egy perspektivikus irányát mutatja be, amely felhívja a figyelmet a karaktererőségek fejlesztésére irányuló pszichológiai intervenciók lehetőségeire.

## Irodalom

- 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](https://doi.org/10.18488/journal.73/2016.4.1/73.1.22.35)
- Briner, R. & Dewberry, C. (2007). *Staff wellbeing is key to school success. A research study into the links between staff wellbeing and school performance*. Worklife Support.
- 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. DOI: [10.1016/j.tate.2009.01.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.010)
- Csikszentmihályi, M. (2010). *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. DOI: [10.1037/0033-2909.95.3.542](https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542)
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational studies*, 1–17. DOI: [10.1080/03055698.2021.1940872](https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872)
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher well-being: a systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14. DOI: [10.3389/fpsyg.2023.1205179](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179)
- 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. DOI: [10.1002/cjas.1595](https://doi.org/10.1002/cjas.1595)
- Fodor, S. & Molnár, A. (2020). Karaktererőségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4–5), 20–39. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20)
- 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. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20)
- Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M. & Christina Meyers, M. (2017). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 573–585. DOI: [10.1080/17439760.2017.1365164](https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164)
- Goh, P. S., Goh, Y. W., Jeevanandam, L., Nyolczas, Z., Kun, A., Watanabe, Y., Noro, I., Wang, R. & 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](https://doi.org/10.1111/1744-7941.12283)
- 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. DOI: [10.26529/cepsj.379](https://doi.org/10.26529/cepsj.379)
- Guest, D. E. (2017). Human resource management and employee well-being: Towards a new analytic framework. *Human Resource Management Journal*, 27(1), 22–38. DOI: [10.1111/1748-8583.12139](https://doi.org/10.1111/1748-8583.12139)
- Güeswell, A. & Ruch, W. (2012). Are only emotional strengths emotional? Character strengths and disposition to positive emotions. *Applied Psychology. Health and Well-Being*, 4, 218–239. DOI: [10.1111/j.1758-0854.2012.01070.x](https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2012.01070.x)
- Harzer, C. & Ruch, W. (2014). The role of character strengths for task performance, job dedication, interpersonal facilitation, and organizational support. *Human Performance*, 27, 183–205. DOI: [10.1080/08959285.2014.913592](https://doi.org/10.1080/08959285.2014.913592)
- 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. DOI: [10.1016/j.edurev.2021.100411](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411)
- Haydon, T., Leko, M. M. & Stevens, D. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2), 99–108.



- Heintz, S. & Ruch, W. (2020). Character strengths and job satisfaction: differential relationships across occupational groups and adulthood. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 503–527. DOI: [10.1007/s11482-018-9691-3](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9691-3)
- Holecz A. & Molnár S. (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 24(10), 3–14.
- 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, 463–484. DOI: [10.1007/s11482-018-9697-x](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9697-x)
- 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: DOI: [10.1007/s11205-011-9966-7](https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7)
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95. DOI: [10.1007/s11205-011-9966-7](https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7)
- Kun, Á. & Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3), 281–310. DOI: [10.1556/0016.2017.001](https://doi.org/10.1556/0016.2017.001)
- Kun, Á. & Gadanez, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*, 41(1), 185–199. DOI: [10.1007/s12144-019-00550-0](https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0)
- Kun, Á., Balogh, P. & Krasz, K. G. (2017). Development of the work related well-being questionnaire based on Seligman's PERMA model. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 25(1), 56–63. DOI: [10.3311/PPSo.9326](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. DOI: [10.3389/fpsyg.2018.01090](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01090)
- Lannert, J. (2023). Mít és hogyan tanítsunk a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 73(1–2), 13–30.
- 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, 573–596. DOI: [10.1007/s11482-018-9700-6](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6)
- 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.
- 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. DOI: [10.1007/s10902-016-9739-8](https://doi.org/10.1007/s10902-016-9739-8)
- 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](https://doi.org/10.5539/ies.v7n13p175)
- McCallum, F. & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19–34. DOI: [10.21913/JSW.v4i1.599](https://doi.org/10.21913/JSW.v4i1.599)
- McCallum, F., Price, D., Graham, A. & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW.
- McGrath, R. E. (2019). *The VIA assessment suite for adults: Development and initial evaluation revised edition*. VIA Institute on Character.
- 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. DOI: [10.1080/00223891.2019.1705465](https://doi.org/10.1080/00223891.2019.1705465)
- 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, 485–502. DOI: [10.1007/s11482-018-9702-4](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9702-4)
- 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, 737–764. DOI: [10.1007/s10902-019-00095-w](https://doi.org/10.1007/s10902-019-00095-w)
- Mihálka, M. & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiegészítő, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140–157. DOI: [10.1556/0406.19.2018.006](https://doi.org/10.1556/0406.19.2018.006)
- Molnár, A. & Fodor, Sz. (2021). Az erősségek, mint a jóllét alapjai: a VIA karaktererőségek és a PERMA jóllételelemek összefüggései. In Sass, J. (szerk.), *Út a reziliens jövő felé. A Magyar Pszichológiai Társaság XXIX. Országos Tudományos Nagygyűlése*. Magyar Pszichológiai Társaság. 85–86.
- Molnár, A. & Fodor, Sz. (2022a). A karaktererőségek fogalma, jellemzői és fejlesztési lehetőségei időskorban. In Bene, Á & Mór, M. (szerk.), *Pozitív idősödés I*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 107–135.
- Molnár, A. & Fodor, Sz. (2022b). Pozitív pszichológiai a munkahelyen: az erősségek használata és fejlesztési lehetőségei a szervezetekben. *Alkalmazott Pszichológia*, 22(1), 147–176. DOI: [10.17627/ALK-PSZICH.2022.1.147](https://doi.org/10.17627/ALK-PSZICH.2022.1.147)
- Niemiec, R. M. (2014). *Mindfulness and character strengths: A practical guide to flourishing*. Hogrefe. DOI: [10.1027/00376-000](https://doi.org/10.1027/00376-000)

- Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe. DOI: [10.1027/00492-000](https://doi.org/10.1027/00492-000)
- 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*, 3863. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.590220](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590220)
- Oláh, A. & Kapitány-Fövény, M. (2012). A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 19–45. DOI: [10.1556/mpszle.67.2012.1.3](https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.1.3)
- Orosz, G., Péter-Szarka, Sz., Bóthe, 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. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.00311](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00311)
- Parks, A. C. & Layous, K. (2016): Positive psychological interventions. In Norcross, J. C., Vanden-Bos, G. R., Freedheim, D. K. & Krishnamurthy, R. (szerk.), *APA handbook of clinical psychology: Applications and methods*. American Psychological Association. 439–449. DOI: [10.1037/14861-023](https://doi.org/10.1037/14861-023)
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2005a). Assessment of character strengths. *Psychologists' desk reference*, 2, 93–98.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2005b). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25–41. DOI: [10.1007/s10902-004-1278-z](https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z)
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- Proctor, C., Maltby, J. & Linley, P. A. (2011). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 153–169. DOI: [10.1007/s10902-009-9181-2](https://doi.org/10.1007/s10902-009-9181-2)
- 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. DOI: [10.1080/17439760.2013.777767](https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777767)
- Quinlan, D., Swain, N. & Vella-Brodick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145–1163. DOI: [10.1007/s10902-011-9311-5](https://doi.org/10.1007/s10902-011-9311-5)
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29, 8–17. DOI: [10.53841/bpsecp.2012.29.4.8](https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8)
- 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, 190–199. DOI: [10.1080/17439760.2016.1257051](https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257051)
- 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. DOI: [10.1037/0022-3514.57.6.1069](https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069)
- Salavecz, G., Neculai, K. & Jakab, E. (2006). A munkahelyi stressz és az énéhatékonyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(2), 95–109. DOI: [10.1556/Mental.7.2006.2.2](https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.2.2)
- Seligman, M. E. P. (2011) *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. DOI: [10.1080/03054980902934563](https://doi.org/10.1080/03054980902934563)
- 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. DOI: [10.1002/jclp.20593](https://doi.org/10.1002/jclp.20593)
- Szabó, É. & Jagodics, B. (2016). Erőforrások és követelmények. A tanári kiegésző munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.11.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.11.3)
- 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. DOI: [10.1080/00131911.2019.1705247](https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247)
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. *Educator Stress*, 23–54. DOI: [10.1007/978-3-319-53053-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_2)
- Van De Voorde, K., Paauwe, J. & Van Veldhoven, M. (2011). Employee well-being and the HRM-organizational performance relationship: A review of quantitative studies. *International Journal of Management Reviews*, 14(4), 391–407. DOI: [10.1111/j.1468-2370.2011.00322.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00322.x)
- Varga, B. A., Oláh, A. & Vargha, A. (2022). A magyar nyelvű PERMA Jóllét Profil kérdőív megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 23(1), 33–64. DOI: [10.1556/0406.23.2022.001](https://doi.org/10.1556/0406.23.2022.001)
- Wagner, L. & Ruch, W. (2023). 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. DOI: [10.1080/17439760.2022.2109196](https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2109196)

- Wagner, L., Gander, F., Proyer, R. T. & Ruch, W. (2020). 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. DOI: [10.1007/s11482-018-9695-z](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9695-z)
- 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](https://doi.org/10.11648/j.edu.20211001.12)
- Watanabe, K., Kawakami, N., Shiotani, T., Adachi, H., Matsumoto, K., Imamura, K., ... & Kern, M. L. (2018). The Japanese Workplace PERMA-Profilers: A validation study among Japanese workers. *Journal of Occupational Health*, 60(5), 383–393. DOI: [10.1539/joh.2018-0050-OA](https://doi.org/10.1539/joh.2018-0050-OA)
- 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. DOI: [10.1007/s10902-014-9597-1](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. DOI: [10.3390/bs14020095](https://doi.org/10.3390/bs14020095)
- Zábó, V., Oláh, A. & Vargha, A. (2023). A felnőtt magyar lakosság karaktererősségei – A Karaktererősségek Teszt magyar változatának (VIA-H) validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 24(1), 1–23. DOI: [10.1556/0406.2023.00014](https://doi.org/10.1556/0406.2023.00014)
- 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](https://doi.org/10.1177/00315125231182269)

## Mellékletek

1. melléklet. A karaktererősség 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
	Ítéloképesség	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	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	becsületos 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

Erény	Karaktererősség	Karaktererősség jellemzői
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 az 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
	Körütekintés	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 nagyobbak és jelentősebbnek a része; ez a hit formálja viselkedését, valamint biztonságérzetet, értelmet és célt nyújt számára

### Absztrakt

Háttér és célkitűzések: A pedagógus szakma nehézségeire számos vizsgálat felhívta a figyelmet, viszont kevésbé jelenik meg a kutatásokban a pozitív pszichológiai szemléletmód alkalmazása és a személyes erősségek szerepének vizsgálata. Kutatásunk a pedagógusok erősségeire fókuszál, célunk a munkahelyi jóllét és a karaktererősségek kapcsolatának feltárása, valamint a jóllét mintázatainak feltérképezése. Tudomásunk szerint hazai pedagógusmintán még nem született olyan vizsgálat, ami a karaktererősségeket és a munkahelyi jóllétet vizsgálná, így az eredményeink a későbbi jóllét növelését célzó intervenciós vizsgálatok alapjául szolgálhatnak. Módszer: A kutatásban összesen 264 ( $M = 47,79$ ;  $SD = 9,42$ ), általános és középfokú intézményben dolgozó pedagógus vett részt. Az online adatgyűjtés során a Munkahelyi Jóllét Kérdőívet (Kun és mtsai, 2017), ami a PERMA jóllét modell alapján méri fel a munkahelyi jóllétet, és a 24 karaktererősség mérésére szolgáló VIA-IS-M kérdőívet (McGrath, 2019; Molnár és Fodor, 2021) alkalmaztuk. Eredmények: A pedagógusokra a legjellemzőbb karaktererősségek az Öszinteség ( $M = 4,54$ ) és a Tanulás szeretete ( $M = 4,52$ ) voltak. Az előzetes elvárásokkal összhangban majdnem az összes karaktererősség pozitív kapcsolatban állt a munkahelyi jóllét elemeivel, az erősségek közül pedig kiemelkedett a Remény ( $r_s = 0,36-0,73$ ) és a Vitalitás ( $r_s = 0,26-0,6$ ). A jóllét alszkálái alapján négy klasztert sikerült elkülöníteni a vizsgálati személyekből, a klaszterek között pedig jelentős különbségek vannak a karaktererősségek tekintetében. Következtetések: A vizsgálatunk eredményei rávilágítanak arra, hogy a karaktererősségek szerepet játszhatnak a pedagógusok munkahelyi jóllétében, éppen ezért lényeges lehet olyan stratégiák kidolgozása, melyek bátorítják, ösztönzik a pedagógusokat a saját erősségek feltárására és alkalmazására.

**Kulcsszavak:** pozitív pszichológia, munkahelyi jóllét, karaktererősségek, pedagógusok