



A CSALÁD, AZ ISKOLA ÉS A KARAKTERERŐSSÉGEK SZEREPE A POZITÍV FIATALKORI FEJLŐDÉS SZEMPONTJÁBÓL

Leist Balogh Brigitta¹, Jámbori Szilvia²

¹ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

² Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

A pozitív fiatalkori fejlődés (*Positive Youth Development*, PYD) az elmúlt néhány évtizedben került előtérbe a serdülőkori pozitív változások és a pozitív fejlődés támogatásának hangsúlyozásával (Lerner et al., 2015). Ez az erősségorientált megközelítés a fejlődésben rejlő lehetőségekre helyezi a hangsúlyt a hiányosságok helyett (Damon, 2004; Kőrössi, 2016; Lerner et al., 2011). Damon (2004) értelmezésében a serdülők aktív résztvevői a fejlődésüknek, sorsukat és jövőjüket hatékonyan tudják irányítani, valamint rendelkeznek olyan erőforrásokkal, amelyek megfelelő gondozása és alakítása megalapozza a sikeres átlépést a következő életszakaszba. A PYD mint irányzat központi céljaként tűzi ki, hogy támogassa a belső vagy külső környezetből eredő forrásokat, melyek elősegítik a pozitív fejlődési kimeneteket, és olyan erőforrásként tekint a fiatalokra, akik megfelelő támogatással pozitívan járulhatnak hozzá a társadalomhoz (Benson et al., 2006; Damon, 2004; Kőrössi, 2016).

A PYD a pozitív pszichológia alapjait és rendszerszemléletű megközelítést alkalmaz a fiatalkori fejlődés megértésére, elismeri a család, az iskolai közösség kölcsönhatását a fiatalkori fejlődés formálásában (Lerner et al., 2015), melyben kiemelt szerepet kap a fiatalok és a felnőttek kapcsolatának építése (Catalano et al., 2004). Ezen kívül az irányzat kiemeli a karaktererősségek fejlesztésének jelentőségét (Park & Peterson, 2009). A családi támogatás, a pozitív érzelmek és a megfelelő kommunikáció szorosan kapcsolódik a serdülők jóllétéhez és az étellel való elégedettséghez (Hamvai & Pikó, 2009). Az iskola szerepe ebben az életszakaszban szintén kiemelt szerepet kap, mivel a támogató iskolai környezet és a közösség a serdülők teljesítményére és mentális egészségére is hatással van (Fodor & Korényi, 2019; Nagy et al., 2019). A karaktererősségek fejlesztése pedig a pozitív fiatalkori fejlődés megközelítése szerint hozzájárul a jólléthez, a jobb iskolai teljesítményhez és a nehézségek hatékonyabb leküzdéséhez (Lavy, 2020; Niemiec, 2012; Park & Peterson, 2009).

Jelen tanulmány célja azon kutatási eredmények bemutatása a külföldi és a hazai szakirodalom alapján, amelyek a pozitív pszichológia és a pozitív fiatalkori fejlődés szemléletét alkalmazták, illetve az ezekhez kapcsolható pszichológiai konstrukciókat vizsgálták. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a serdülőket legszorosabban körülvevő szociális környezet, a család és az iskola, valamint a saját egyéni erőforrások hogyan járulhatnak hozzá a pozitív fiatalkori fejlődéshez. Az áttekintés során először a pozitív fiatalkori fejlődés keretrendszerét és legfontosabb jellemzőit mutatjuk be a pozitív fiatalkori fejlődés vizsgálatára irányuló empirikus kutatások eredményeinek és kihívásainak összegzésével. Ezt követően kitérünk a családi tényezők és az iskola szerepére a pozitív fiatalkori fejlődés előmozdítása szempontjából,

kihangsúlyozva azt, hogyan támogathatják leghatékonyabban a fiatalokat. Végezetül a karaktererőségek és a pozitív fiatalkori fejlődés kapcsolatát tárjuk fel, különösképp arra vonatkozóan, hogy a karaktererőségek hogyan járulhatnak hozzá a serdülőkori fejlődéshez és jóllétéhez. A PYD szemlélete szerint az egyéni és a pozitív környezeti tényezők együttesen befolyásolják a fiatalkori fejlődést és a jóllétet (Bowers et al., 2011; Geldhof et al., 2013), ezért fontosnak tartottuk az említett tényezők és a pozitív fiatalkori fejlődés kapcsolatának átfogó összefoglalását.

A pozitív fiatalkori fejlődés értelmezése

A pozitív pszichológia (*positive psychology*, PP) megalapozói, Seligman és Csikszentmihályi (2000) az emberi erősségek, erények és az optimális működés tanulmányozását helyezték munkájuk középpontjába. Úgy vélik, szükség van a pozitív érzelmek és emberi tulajdonságok szerepének megértésére is a mentális betegségek megértése és kezelése mellett. A pozitív pszichológia továbbá arra törekszik, hogy elősegítse az egyén és a közösség jóllétét, pozitív élményeik megélését, ami a virágzás állapotához vezet (Oláh, 2012; Oláh & Kapitány-Fövényi, 2012). Fontos szerepet tulajdonítanak az irányzat képviselői a pozitív erényeknek, a pozitív egyéni jellemzők és a pozitív intézmények hatásának, és rámutatnak a pozitív pszichológia lehetőségeire az oktatás, az egészségügy és az üzleti élet területein is (Seligman & Csikszentmihályi, 2000). A PP kutatási területei felölelik a kreativitás, a remény, a jövőorientáció, a felelősség, a kitartás és az egyéni erősségek témaköreit. Az irányzat központi eleme ezen kívül a jóllét, annak mérése és fejlesztésének lehetőségei (Oláh, 2012; Seligman et al., 2005; Seligman & Csikszentmihályi, 2014).

A PYD elmélete nagyban támaszkodik a PP alapjaira, hatására elindult egy új hullám a serdülőkor tanulmányozásában, ami a fiatalok erősségeire fókuszált a hiányosságok és a gyengeségek helyett (Benson et al., 2006; Damon, 2004; Lerner et al., 2015). Ahogy a pozitív pszichológiában előtérbe került az erősségek jelentősége, a serdülőkori kutatások is arra irányultak, hogy a fiatalok erőforrásait feltárják. A fejlődési források és a serdülők erősségei protektív faktorok lehetnek, melyek segíthetnek az ártalmas tényezők semlegesítésében, ezért fontos a rizikótényezők és a veszélyek azonosítása mellett a védőfaktorokat is figyelembe venni (Pikó, 2012; Shek et al., 2019). A korábbi nézetek gyakran úgy fogalmaztak, hogy a serdülőkör többnyire viharos és problémás időszak (Hall, 1904). Shek és munkatársai (2012) szerint hosszú ideig nagyobb hangsúly került a fejlődés során felmerülő problémák és deficitiek felismerésére és megelőzésére, és kevesebb figyelem irányult a fiatalok erősségeinek, érdeklődésének és lehetőségeiknek megismerésére. Az 1990-es évektől az egészséges fejlődéshez szükséges tényezők és a pozitív tulajdonságok megerősítése előtérbe kerültek, a PYD a fejlődés formálhatóságára mutatott rá (Damon, 2004; Lerner, 2005; Lerner et al., 2009). Ha a serdülők támogató közeggel találkoznak, jó kapcsolatokat tudnak kialakítani (családban, iskolában, kortársakkal), emellett biztosítottak lehetőségek erősségeiknek az alkalmazására, ők maguk is hozzájárulnak a környezetük fejlődéséhez, és képesek lesznek a kibontakozásra, virágzásra (Lerner et al., 2011; Scales et al., 2011).

Az utóbbi néhány évtizedben a szakirodalomban több PYD-modell is megjelent, melyek a fejlődés folyamatát kedvezően befolyásoló tényezők megismerése és megértésére irányulnak. A legtöbb modell egyetért abban, hogy a fiatal számos erőforrás birtokában van, a fejlődés folyamata pedig lehetőségeket tartogat a kibontakozásra (Damon, 2004; Shek et al., 2019). A PYD a legtöbb esetben a korai serdülőkortól a fiatal felnőttkorig tartó életszakaszban említi a fiatalokat, amelybe a 10–25 éves korcsoport tartozik (Damon, 2004; Lerner et al., 2015). A

pozitív fiatalkori fejlődés szakirodalmában a fiatal kategória meghatározása általában az élet második évtizedét öleli fel, a kutatásokban jellemzően nagy hangsúlyt kap a serdülőkorúak vizsgálata, ugyanis ebben az érzékeny időszakban több változás következik be: kognitív, érzelmi és szociális fejlődés, énkép, jövőkép, értékek alakulása és a kapcsolatok átstrukturálódása zajlik (Benson et al., 2006). Lerner (2005) a fiatalokat a 12–18 éves korosztályban vizsgálta, de kutatásai a 25 éves korcsoportig kiterjednek (Lerner et al., 2011). A PYD tanulmányozása során és a pozitív fiatalkori fejlődést támogató programok esetében a célcsoport életkori sajátosságai mellett a tágabb kontextust is figyelembe kell venni, például az életpaszta-
latot és a kulturális környezetet (Geldhof et al., 2013).

A pozitív fiatalkori fejlődés szakirodalmában fellelhető modellek közül jelen tanulmányban kettőt mutatunk be, majd hasonlítunk össze – ezeket alkalmazzák a leggyakrabban a kutatásokban, illetve iskolai programok kidolgozásához. Elsőként a Lerner és munkatársai (2005) által kidolgozott 5C modellről lesz szó, mely széles körben elterjedt a pozitív fiatalkori fejlődés feltárásához, valamint fejlődést támogató programok alapjául is szolgál. A modell szerint a fejlődés olyan növekedési folyamat, amelyet a kompetenciák bővítésére és a lehetőségek feltárására törekvés jellemez minden gyermeknél, és ez a hajtóerő mozgatja a leghátrányosabb helyzetből érkezőket is (Benson et al., 2006; Damon, 2004; Larson, 2000). A fiatalok abban az esetben tudnak a pozitív fejlődés irányába tartani, ha fel vannak készülve azokra a kihívásokra, amelyek a jelenben és a jövőben várják őket, ehhez az 5C modell szerint öt tényező szükséges (Lerner et al., 2005; Roth & Brooks-Gunn, 2003). Az öt angol kifejezés (*competence, confidence, caring, connection, character*) magyar megfelelője a kompetencia, az önbizalom, a gondoskodás, a kapcsolatok és a karakter, a pozitív fiatalkori fejlődés öt komponense. Az öt komponens kiegészíthető még egy hatodikkal, mely a pozitív fejlődés következményeképp értendő – ez a hozzájárulás (*contribution*) a Lerner által leírt modellben (Jámbori et al., 2022; Kőrössy, 2016). Az öt pszichológiai alkotóelem fejlődése abban az esetben valósul meg, ha a serdülőt építő és támogató közeg veszi körül, a felnőttek és a fiatal kapcsolata hosszan tartó és pozitív, és ahol adott a lehetőség, hogy ő maga is hozzájáruljon a közösséghez (Kőrössy, 2016; Lerner et al., 2005). További pozitív eredmény lehet a problémás viselkedés hiánya, vagy annak enyhébb formájú megjelenése (Zhu & Shek, 2020). A kompetencia arra utal, hogy az egyén pozitívan értékeli az iskolai, társas és később a jövőbeli karrierlehetőségeket, melyek lehetővé teszik a sikert a szociális életben, problémamegoldás terén és a jelentős döntések meghozásában. Az önbizalom arra vonatkozik, hogy az egyén pozitívan vélekedik a saját képességeiről, mely magában foglalja a pozitív énkép kialakulását és az énhatékonyságot. A karakter a szociális szabályok és normák befogadásának képességére utal, a helyes és a helytelenről való megítélés képességére, a morális integritásra. A kapcsolatok az egyént körülvevő fontos mások összességének kölcsönös viszonya a családban, az iskolában és a közösségben. Végül a gondoskodás a közelség és az együttérzés jelenléte a társas kapcsolatokban (Jámbori et al., 2022; Kőrössy, 2016; Lerner et al., 2005).

Benson és munkatársai (2006) a Fejlődési Források modell leírásával járultak hozzá a PYD elméletéhez, mely 40 fejlődési forrást mutat be. A modell szerint az emberi fejlődés forrásai belső és külső tényezőkből tevődnek össze, melyek előremozdítják a pozitív fejlődést és a jóllétet. A belső források az egyéni erősségek, készségek, értékek, érdeklődések, hiedelmek és személyiségjegyek, míg a külső források az egyének számára elérhető lehetőségek, például a baráti kapcsolatok, a családi kapcsolatból eredő támogatás, az oktatás, a munka és a különböző intézmények. A modell hangsúlyozza az egyéni erősségek és a külső források kölcsönhatását és azt a tényt, hogy a pozitív fejlődéshez mindkettőre szükség van (Benson et al., 2006; Benson et al., 2011). A modell alkotóelemei különösen meghatározóak serdülőkorban, mivel ilyenkor a fiatalok számára fontos saját erősségeik és készségeik megismerése, miközben elérhető külső

forrásokat használnak fel a pozitív fejlődéshez. A 40 fejlődési forrásból 20 külső és 20 belső forrást különítettek el, ezeket további kategóriákba sorolták. A négy külső forrás: Támasz, Felhatalmazás, Határok és elvárások, Konstruktív időfelhasználás. A belső források négy kategóriája: Pozitív értékek, Tanulással kapcsolatos elköteleződés, Szociális kompetencia és Pozitív identitás. A források egymással kapcsolatban állnak, együttesen hozzájárulnak a pozitív fejlődési eredményekhez. A támasz például megjelenik családi, baráti vagy közösségi szinten, és biztosítja az ifjúság számára a biztonság és a támogatás érzését. A felhatalmazás a pozitív visszajelzések, az elfogadás és az elismerés révén támogatja a serdülők pozitív önértékelését és önbecsülését (Kőrössy, 2016). A modell azt is hangsúlyozza, hogy az egyéni erősségek és külső források más-más arányban vannak jelen különböző életkorokban, így fontos figyelembe venni a korcsoport jellemzőit és szükségleteit az intervenciók tervezése során (Benson et al., 2006; Geldhof et al., 2013; Lerner et al., 2015).

A PYD-re épülő empirikus kutatások célja megvizsgálni, hogy az egyén és az őt körülvevő környezet kölcsönhatása (pl. iskola, társas kapcsolatok, család) hogyan vezet a kibontakozáshoz és a jólléthez. A PYD elismeri továbbá azt, hogy a fiatalok fejlődése rugalmas és formálható, ami pozitív és optimista képet ad a serdülőkről és a fejlődésben rejlő lehetőségeket hangsúlyozza. Értelmezésében minden fiatal képes a pozitív fejlődésre akkor, ha a személyes erősségeik összhangban vannak a környezetükben adódó lehetőségekkel és erőforrásokkal (Kőrössy, 2016; Lerner et al., 2009). A szemléletmód hatására a fejlődést kutatók a fiatalabb nemzedékben már nemcsak megoldandó problémák kezelését látták, hanem arra keresik a választ, hogy a rendelkezésükre álló erőforrásaikat fejlesztve hogyan növekedhetnek legoptimálisabban és léphetnek a sikeres fejlődés útjára (Roth & Brooks-Gunn, 2003). Damon (2004) hasonlóan vélekedik, a fiataloknak arra van szükségük a kibontakozás érdekében, hogy megértsék őket, jó oktatásban részesüljenek és produktív tevékenységekbe tudjanak bevonódni. A PYD egy fontos gondolata, hogy a problémák hiánya önmagában nem jelenti azt, hogy a fejlődés optimális. Kizárólag a rizikótényezők eltávolítása a serdülők életéből nem elég az egészséges fejlődés eléréséhez, ezért a PYD fő célja egy kompetens és felkészült fiatal, legyen szó szociális, morális, érzelmi vagy kognitív területről (Thomas & Joseph, 2013).

Egy kutatás (Tomé et al., 2021) arra kereste a választ, hogy milyen kapcsolat van az 5C és a serdülők jólléte, mentális egészsége között. Az eredmények jelentős különbségre mutattak rá a mentális egészség és jóllét területén a nemek között. Egyik ilyen különbség, hogy a fiúknál minél magasabb szintű a kompetencia, annál több szorongással összefüggő tünetről számoltak be. Lányoknál éppen az ellenkezőjét tapasztalták, amit a szerzők a nemekkel szemben megfigalmazott társadalmi elvárásokkal magyaráztak. A karakter erősebb kapcsolatot mutatott a jólléttel a fiúk esetében, a lányoknál pedig magasabb jelentőséggel bír a másokhoz való kapcsolódás érzése. A kapcsolódás a lányoknál összefügg az alacsonyabb mértékű szorongással és a magasabb jóllét megélésével. A mentális egészség és a jóllét legerősebb prediktora az önbizalom, mely mindkét nemnél jelentős. A szerzők kiemelik, hogy ez az eredmény még inkább rávilágít arra, hogy az önbizalom esetében rengeteg támogatást igényelnek a serdülő fiúk és lányok ebben a szenzitív életszakaszban. A nemek közötti különbségek megfigyelésekor Lerner és munkatársai (2013) szerint a lányok a legtöbb esetben mind az öt faktoron magasabb pontszámot érnek el. Mintájukon a lányok a karakter, a kapcsolatok és a gondoskodás faktorokon értek el legmagasabb pontszámot, míg a fiúk az önbizalom és a kompetencia faktorokon.

Abdul Kadir és Mohd (2021) Ázsiában vizsgálta a pozitív fiatakkori fejlődés öt alkotóelemének jelentőségét a jóllét, a remény, az életcélok és a mentális egészség kapcsán egyetemisták körében. Eredményeik azt mutatták, hogy az 5C közül az önbizalom és a kapcsolatok járulnak hozzá legjelentősebben a jólléthez. Indirekt kapcsolatot azonosítottak az önbizalom és

a kapcsolatok mentén az életcélok és a remény esetében is. A PYD faktorai együttvéve fontosak a mentális egészség és a jóllét szempontjából, alkotóelemeinek külön megfigyelésével pedig részletesebb képet kapunk. Az önbizalom faktor esetében az egyén hisz abban, hogy képes megvalósítani a céljait, leküzdeni az akadályokat és jó szociális kapcsolatokat teremteni. A kapcsolatok faktor pedig azért jelentős, mert az egyén így képes másokkal kapcsolatokat kezdeményezni, ami számos helyzetben előnyös lehet. Szoros kapcsolatok építésével a fiatalok a saját életük mellett az őket körülvevők életét is képesek jobbá tenni. A szerzők úgy vélik, az önbizalom, a kapcsolatok, az életcélok és a remény olyan témák, amelyek áttekintésével támogatják a fiatalokat a mentális egészséggel foglalkozó szakemberek.

Magyarországi vonatkozásban fontos lépés volt a PYD 5C komponensének vizsgálatához kapcsolódó rövid, megbízható mérőeszköz fordítása. Jámbori és munkatársai (2022) kutatásukban hazánkban elsőként alkalmazták a pozitív fiatalkori fejlődés öt komponensét mérő PYD kérdőív rövid verzióját. A szerzők a vizsgálatban a kérdőív kipróbálása mellett a PYD komponenseinek kapcsolatát szerették volna feltárni az étellel való elégedettség, az élet értelme és a szubjektív jóllét kognitív és érzelmi összetevői mentén. Vizsgálták továbbá az életkori és a nemi különbségeket is a fent említett változók tükrében. Kutatócsoportjuk először a kérdőív fordítását végezte el, majd annak kipróbálását valósította meg magyar középiskolások körében. Eredményeik szerint a kérdőív pszichometriai mutatói megfelelőek, alkalmas további kutatásokban való használatra. A Karakter faktorra vonatkozóan fogalmazódott meg javaslatként egyes tételek átfogalmazása vagy kihagyása annak érdekében, hogy a kérdőív pontosabb képet adjon a pozitív fiatalkori fejlődés jelenségéről, és jobban illeszkedjen a magyar fiatalok szubkultúrájához. Vizsgálatuk rámutatott, hogy a pozitív serdülőkori fejlődés jellemzői kapcsolatban állnak a pszichológiai jóllét bizonyos elemeivel, mint amilyen az élet értelmének keresése és megélése, az étellel való elégedettség és a pozitív érzelmek megélése. Különbséget figyeltek meg a serdülőkor korábbi (14–17 évesek) és későbbi szakaszában (18–20 évesek) járó résztvevők között az 5C faktoraiban: az idősebb korcsoport magasabb mértékű Önbizalom és Kompetencia megélését tapasztalta. A nemi eltérések vizsgálata során az Önbizalom és a Kompetencia faktor esetében is a fiúk értek el magasabb pontszámot.

A pozitív fiatalkori fejlődés empirikus vizsgálata azon kutatási eredményeket bővíti, amelyek hozzájárulnak a PYD jelenségének megismeréséhez hazai kontextusban, az eredmények pedig a fiatalokkal foglalkozó szakemberek számára is iránymutatásként szolgálnak.

A családi tényezők szerepe a pozitív fiatalkori fejlődésben

A családi tényezők számos módon segíthetik a pozitív fiatalkori fejlődést. A család támogatása, a szeretet, a biztonság és a kölcsönös tisztelet érzése lehetővé teszi a fiatalok számára, hogy magabiztosabbak legyenek és pozitívan lássák a jövőt (Peterson, 2005). A családi támogatás és a pozitív családi kommunikáció segítheti a serdülőket abban, hogy célokat tűzzenek ki maguknak, hatékonyan kezeljék a stresszt és ellenállóbbak legyenek az élet nehézségeivel szemben (Hodge et al., 2017). Ha kedvező családi légkör veszi körül a gyermeket ebben az életszakaszban, hozzájárul a fiatalok szociális készségeinek és kapcsolati hálójának fejlődéséhez (Shek et al., 2019). A családi támogatás fontos aspektusa ezen kívül a szülői ellenőrzés, ami azt jelenti, hogy a szülők figyelemmel kísérik a gyermekük tevékenységeit és viselkedését (Moore et al., 2009). A megfelelő szülői kontroll csökkentheti a kockázatos viselkedés megjelenését és javítja a szülő-gyermek kapcsolatot (Bronfenbrenner, 1986; Fletcher et al., 2004; Stattin & Kerr, 2000). A családi támogatás mellett az is fontos, hogy a család egy pozitív

szemléletű környezetet biztosítson, ami segíti a gyermeket abban, hogy pozitív képet alakítson ki magáról és a világról (Moore et al., 2009; Youngblade et al., 2007).

A serdülőkorban a gyermek és a felnőtt közötti kapcsolat jellege sokat változik, a fiatalok nagyobb függetlenségre és önállóságra vágnak, és a kortárskapcsolatok jelentősége megnő (Obál et al., 2021). Ebben a változással teli időszakban nagyobb kihívásnak van kitéve a serdülő–szülő kapcsolat. A társas kapcsolati struktúra fokozatosan megváltozik, azonban a család továbbra is fontos támogató szociális közeg a fiatalok életében (Hamvai & Pikó, 2009). A serdülőknél szükségük van érzelmi támogatásra és az egészséges korlátok meghúzására, melyek a pozitív fejlődés elősegítésének fontos részei. A szülők szerepe nélkülözhetetlen a serdülőkorú gyermekük egészséges érzelmi, fizikai és szociális fejlődése szempontjából (Hodge et al., 2017; Youngblade et al., 2007).

A család védőhálót jelentő tulajdonságait emelték ki több esetben, ugyanakkor bizonyos tényezők negatívan befolyásolják a serdülőkori fejlődést és a jóllétet. Ilyen negatív tényezők lehetnek a szülői elutasítás vagy elhanyagolás, a rendszeres családi konfliktusok, erőszak vagy a túlvédő és túlságosan korlátozó nevelés (Kanišonytė et al., 2014; Macková et al., 2019). A családon belül átélt krízisek (pl. családi konfliktusok, válás, szülői szerhasználat) a serdülők egészséges fejlődésére tekintve kockázati tényezők (Macková et al., 2019). Macková és munkatársai (2019) eredményei szerint több esetben vannak jelen a családban krízisek, de nem egyforma mértékben hatnak a pozitív fiatalkori fejlődés és a jóllét alakulására, ezért fontos a megtapasztalt nehézségek jellegének és hatásának mélyebb megismerése további kutatások révén. A serdülők által észlelt kedvezőtlen szülői nevelés, a gyakori családi konfliktusok negatív kapcsolatot mutattak a PYD-faktorokkal, még az észlelt pozitív nevelés és a gyakori közös családi programok pozitívan hatottak a serdülők egészséges fejlődésére.

Lőrincz (2020) kutatásában az 5C modell két elemének (önértékelés, énhatékonyság) összefüggését vizsgálta a szülői neveléssel és a családi szocializációs tényezőkkel a kezdődő felnőttkor időszakában. Kutatási eredményei rámutattak, hogy az inkonzisztens, manipulatív nevelés az önértékelés alacsonyabb szintjével járt együtt – tehát a konfliktusos légkör negatív irányban befolyásolja a fejlődés kimenetelét és alacsony önértékelést eredményezhet. Az észlelt támogató nevelés a pozitív önértékeléssel vonható párhuzamba, annak kialakulását segíti. A pozitív fejlődést mutató magas önértékelés és énhatékonyság a szülői támogatással, önállóságra neveléssel, konfliktusmentes családi légkörrel, a manipulatív és korlátozó nevelés alacsonyabb szintjével jár együtt. Az összefüggés még fiatal felnőttkorban is kimutatható, ami arra utal, hogy a serdülőkorban megtapasztalt élmények meghatározóak hosszú távon. Az énhatékonyság és a következetes nevelés között gyenge kapcsolatot vélt felfedezni, azonban felvetette a nagyobb mintán történő vizsgálatát a kérdéskörnek.

Hamvai és Pikó (2009) magyar középiskolás mintán vizsgálta a szülők, az iskola és a társas tényezők kapcsolatát a szubjektív jólléttel és az étellel való elégedettséggel. Eredményeik szerint a problémák megbeszélése a szülőkkel a fiúk és a lányok esetében egyaránt fontos tényező az étellel való elégedettség és a szubjektív jóllét megélésének szempontjából. A fiúk számára a szülői támogatás és a közös családi tevékenységek járultak hozzá leginkább a jólléthez, még a lányok esetében a szülői értékrend elfogadása és az alacsonyabb szülői kontroll. A lányok esetében ebben az életkorban a támogató barátok száma mutat szorosabb összefüggést a vizsgált tényezőkkel, melynek magyarázata a szerzők szerint az, hogy a lányokra jellemzőbb a társas támogatás keresése. Egy szintén hazai, serdülő lányok körében végzett kutatás (Obál et al., 2021) a szülői nevelés és a pszichológiai és egészségjellemzők kapcsolatát vizsgálta. Eredményeik szerint a reflektív szülői nevelés pozitív kapcsolatot mutat az optimizmussal, a proaktív megküzdéssel, az önértékeléssel, a testbecsüléssel és az étellel való megelégedettség érzésével. A reflektív (más néven autoritativ, követelő) nevelési stílusra jellemző, hogy a szülők

szabályokat állítanak és megfelelő kontrollt alkalmaznak a nevelés során. Fontos, hogy ezek a szabályok átláthatóak a gyermek számára, a kontroll pedig nem korlátozza teljesen a kibontakozást és az autonómiát. Ez a szülői odafigyelés és a szabályok egyértelmű kommunikálása a megfelelő énkép és önértékelés fejlődését támogatja.

Az előző eredményekhez kapcsolódik egy európai kutatás is (Novak et al., 2021), melyben az iskolai és a családi faktorok és a mentális egészség kapcsolatát vizsgálva járták körbe a pozitív fiatalkori fejlődés aspektusait. A kutatás szerint a családon belüli kommunikáció szerepe kiemelten fontos, hiszen alacsonyabb mértékű depresszió, szorongás és stressz meglétéről számoltak be a fiatalok, és a fiúknál szignifikánsabb volt a fontosság. A családdal való elégedettség a lányok esetében emelkedett ki jelentősebben. A családtagok közötti kommunikáció minőségének jelentőségét több tanulmány is kiemelte, hiszen a családi légkört nagymértékben befolyásolja, hogyan zajlanak az interakciók nap mint nap (Shek et al., 2022).

A pozitív fiatalkori fejlődést támogató közösségi és környezeti feltételek meghatározóak a fejlődési kimenet irányának szempontjából. Jelentős tényezők a negatív viselkedés visszaszorításában, ezen kívül a család a pozitív viselkedési formák támogatásával kedvezően hat a fiatalok fejlődésére (Youngblade et al., 2007). A szülői nevelés módja olyan tényező, amely meghatározó a serdülők és fiatalok fejlődésében (Jámbori & Sallay, 2003; Zsolnai et al., 2012). Ez nem meglepő, hiszen a szülők elsőként mutatják meg a serdülőknek, fiataloknak a célokat, irányokat és ötleteket a jövőkéjük kirajzolódásához (Jámbori & Sallay, 2003). Shek (2016) longitudinális kutatása a pozitív fiatalkori fejlődés és a család működése szempontjából vizsgálta kínai serdülőkorú fiatalok jóllétét, az eredmények pedig kapcsolódnak a korábbi feltételezésekhez, és alátámasztották, hogy a pozitív fiatalkori fejlődés attribútumai és a családi működések meghatározók a serdülőkorúak jóllétében.

Az áttekintett kutatások rámutatnak a családi környezet fontos szerepére a pozitív fiatalkori fejlődés és a jóllét alakulásának szempontjából, és arra is, hogy a szülők támogatása serdülőkorban is szükséges. Moore és munkatársai (2009) négy olyan családi erősséget emeltek ki, amelyek a fiatalok fejlődésére kedvező hatással vannak: (1) gondoskodás és közelség szülők részéről, mely biztosítja a szükséges segítséget és támogatást, és magában foglalja a családi kommunikáció minőségét; (2) szülői kontroll és monitoring, amely a szabadidős tevékenységek kontrollja mellett az egyértelmű szabályok és a biztonság megteremtésével járulnak hozzá a fejlődéshez; (3) szülők bevonódása, amelynek szintén fontos eleme a közelség és a kommunikáció, a szülők így nyomon követik az iskolai tevékenységeket, beszélgetnek a gyermekkel a jövőbeli terveiről, az aktuális eseményekről, és kimutatják érdeklődésüket a fiatal számára fontos témák iránt; (4) a szülők a pozitív példakép szerepét is betöltik a gyermek életében, ha olyan viselkedést mutatnak a fiataloknak, amelyet követve ők is egészséges szokásokat, viselkedési mintákat sajátíthatnak el (pl. sportolás, önkéntesség, hírek követése, káros szerek kerülése).

Az összefoglalt eredmények mindegyikében megfigyelhető egy-egy családi erősség. A családokat támogató intervenciók, a serdülők és a családok számára kialakított programok és közös időtöltés segítheti a pozitív fiatalkori fejlődés konstruktumainak megerősítését. A szülői nevelés, a család támogatásának érzése, a kommunikáció minősége a családban és a közösen eltöltött idő mind pozitívan hatnak a serdülők fejlődésére. A konfliktusok kezelése olyan terület, mely sok szülő számára okoz nehézséget a mindennapokban. A családi intervenciók célja lehet a szülők edukációja és tanácsadása, a nevelési stratégiák támogatása, a serdülők megfelelő felügyeletének és ellenőrzésének kialakítása és az együtt töltött időre vonatkozó célok kitűzése. Az időben nyújtott segítség a nagyobb nehézségeket átélő családok esetében is hozzájárulhat a pozitív fejlődési kimenet eléréséhez (Mackova et al., 2019).

Az iskola szerepe a pozitív fiatalkori fejlődés támogatásában

Az oktatásban töltött hosszú időszak indokoltá teszi az iskolával kapcsolatos tényezők bevonását a fiatalkori fejlődés vizsgálatába, és azoknak a tényezőknek a feltárását, amelyek segíthetik a pozitív fejlődést. Az iskolai környezet lehetőséget biztosít a diákok számára a tanulásra, a fejlődésre és a szociális kapcsolatok építésére (Eccles & Roeser, 2011). Fontos szintér továbbá az ifjúság számára ahhoz, hogy megismerjék egymást, barátságokat kössenek, kapcsolatokat építsenek és rálássanak a különböző kultúrákra és értékekre. Az iskoláskorú gyermekek idejük jelentős részét az iskolában töltik, a családot követően az iskola válik azzá a környezetté és közeggé, ahol magukról és a világról alkotott képüket megerősíthetik és kiszélesíthetik. Ezen kívül az iskola képviseli az egyik legjelentősebb közösséget, mely a fiatalok mentális egészségére hatással van (Novak et al., 2021). Az ott kialakult kapcsolat a társaikkal, tanáraikkal, valamint magával az iskolával, és a tanulási folyamat minősége egy életre szóló és meghatározó élmény marad számukra (Fehér & Fodor, 2020; Fodor & Molnár, 2020). Az értékek, nézetek és viselkedési mintázatok, melyek a serdülőkorban alakulnak ki és szilárdulnak meg, végigkísérik őket életük során (Novick et al., 2018).

Egy iskolai intervenciókat áttekintő tanulmány (Curran & Wexler, 2017) kiemeli, hogy a pozitív fiatalkori fejlődésre irányuló intervenciók az iskolában növelik a tanulói jóllétet, a szociális készségeket és önbizalmat, valamint az egészséges viselkedésformák elsajátítását erősítik. Nagyon fontos lenne, hogy ezekbe a programokba sokszínűbb háttérrel rendelkező személyek vagy csoportok kerülhessenek be, mivel a vegyes háttérrel rendelkező fiatalokból álló csoportok az elfogadást és a társakkal való pozitív légkör kialakulását segíthetnék. A kortársak egymás mentoraként is működhetnek, és egy felnőtt vezető facilitálása mellett a felnőttekkel és a kortársakkal való kapcsolat is erősödik. A serdülőkori viselkedési mintázatoknak és tapasztalatoknak életre szóló hatásai lehetnek, ezért a kutatásokban gyakran megjelenik a rizikótényezők feltérképezése és a prevenció, az újabb kutatási területek pedig a védőfaktorok azonosítása és megerősítése mellett az egyéni erősségekre is fókuszálnak (Curran & Wexler, 2017).

Youngblade és munkatársai (2007) kutatásukban azt vizsgálták, hogy a serdülők legközelebbi környezete, a család, az iskola és a közösség milyen kapcsolatot mutat a rizikótényezőkkel és problémásnak vélt viselkedéssel, illetve milyen faktorok játszanak szerepet abban, hogy a fejlődés iránya pozitív vagy negatív lesz-e. Eredményeik szerint több családdal kapcsolatos tényező is összefügg a serdülők szociális kompetenciájával, az önértékeléssel, valamint a tanulási problémák megjelenésével. A családon belüli kommunikáció, a szabályok megfogalmazása és a szülők egészségtudatos magatartása szintén kapcsolatban áll a serdülők egészségtudatos viselkedésének kialakulásával, és az ehhez társuló viselkedés elsajátításával, ami az előző részben összefoglalt eredményeket támasztja alá. A biztonságérzet az iskolában és a közösségben szintén hozzájárult a szociális kompetencia elemeinek fejlődéséhez – teret ad azok biztonságos környezetben történő kipróbálásához, alkalmazásához, megerősítéséhez. Az iskolában jelen levő erőszak és agresszió egyértelműen az alacsony iskolai teljesítményhez, alacsony önbecsüléshez és ennek a viselkedésnek az elsajátításához kapcsolható az eredmények szerint. Nem elhanyagolható a környezet szerepe, melyben a fiatal fejlődik, a viselkedési normákat tanulja, és az, hogy milyen megerősítést kap. Azok a fiatalok, akik környezetükben pozitív forrásokkal találkoztak, és a számukra jelentős személyek is a pozitív erőforrásokat ösztönözték (szülők, iskolai társak és iskolai dolgozók, közösség), nemcsak kisebb mértékben mutattak rizikós magatartást, hanem sokkal inkább a pozitív fiatalkori fejlődés bizonyítékait erősítik meg. Youngblade és munkatársainak (2007) eredményei azért is jelentősek, mert felhívják a figyelmet arra, hogy azok az erőfeszítések, amelyek a fiatalok fejlődését támogatják,

megtérülnek, valamint hozzájárulnak, hogy pozitív, kompetens és egészséges felnőtté válhassanak. Mindemellett pedig hangsúlyozza a szülői és az iskolai tényezők együttes szerepét.

A pozitív pszichológia az erősségorientált gondolkodásmódot támogatja, mely fontos üzenetet továbbít a jóllét és a teljesítmény kapcsolatáról a pedagógusok számára is. Fehér és Fodor (2020) a PERMA-modell egyik összetevőjét, a pozitív érzelmeket kiemelve keresték a választ arra, milyen szerepet töltenek be a tanulásban, a tanulási motiváció alakulásában, van-e összefüggés az iskolai kapcsolatokkal, és mindez hogyan segítheti a képességek kibontakozását. A jóllét Seligman meghatározásában öt alkotóelemből épül fel: pozitív érzelem (*positive emotion*), elmélyülés (*engagement, finding flow*), értelmes élet (*meaning, purposeful existence*), teljesítmény (*achievement a sense of accomplishment*) és pozitív emberi kapcsolatok (*positive relationships*). Az angol nyelvű megnevezések kezdőbetűi a PERMA szót adják, ezért PERMA-modellként hivatkozik rá a legtöbb tanulmány. Később egy hatodik összetevővel (egészség) bővült a jóllétet alkotó modell, ami a lelki és a testi egészséget is magában foglalja, és nélkülözhetetlen eleme a jóllétnek (Seligman, 2011, 2018). A jóllétre és a teljesítményre úgy is tekinthetünk, mint olyan tényezőkre, amelyek kölcsönösen támogatják a tanulóknak rejlő képességek kibontakozását. A PERMA-modell alapján a pozitív érzelmelek az a legjelentősebb funkciója, hogy a személyiség erősségeire alapozva támogassák az elmélyülést, a társakhoz való kötődést és az elköteleződést – melyek által a célok kitűzése és az egyéni jóllét is megvalósulhat. A pozitív érzelmelek átélése kognitív nyitottságot eredményez, és ez a nyitottság hosszú távon megmarad, elősegítve a tanulóhoz, új ismeretek elsajátításához kapcsolódó folyamatokat (Fehér & Fodor, 2020).

Fodor és Korényi (2019) hangsúlyozzák, hogy a pozitív iskolai légkör és a pozitív szemléletű pedagógusok olyan környezetet alkothatnak, ami nagyban hozzájárul a diákok jóllétének megteremtéséhez, ez pedig eredményesen segíti a tudás megszilárdulását is. A szerzők szerint a tanulási motiváció és a tanulóhoz kapcsolódó flow-élmények megteremtése, a kreativitás vagy a képességek kibontakozása olyan kérdéskörök, amelyek szorosan kapcsolódnak a pozitív pszichológia iskolai alkalmazási lehetőségeihez, az ezeket támogató módszerek alkalmazása pedig hozzájárulhat a diákok jóllétéhez.

Boldog Iskola Program – A Boldogságórák Magyarországon

A pozitív fiatalkori fejlődés keretébe illeszkedő programok különböző módszereket alkalmaznak, például az érzelmi intelligencia fejlesztése, a szociáliskészség-fejlesztő programok vagy a mentorálás kortársak bevonásával. Ezek a programok olyan környezetet teremtenek, ahol a fiatalok biztonságban érezhetik magukat, támogató kapcsolatokat alakíthatnak ki, és ahol lehetőségük van a fejlődésre és a kreativitásuk kibontakoztatására. Roth és Brooks-Gunn (2003) szerint a PYD elmélete és modelljei jó alapot nyújtanak a fiatalok fejlődését támogató programoknak, ugyanis meghatározzák a kívánt fejlődési eredményeket. A szerzők szerint ezek a programok három pillérre épülnek: pozitív fiatalkori fejlődés fókuszú célok, pozitív légkör és saját élményű tevékenységek. A PYD-programok célja nem merül ki a rizikótényezők megelőzésében, arra törekszik, hogy a résztvevők kompetenciái fejlődjenek. Ennek megvalósulása érdekében olyan környezetet kell teremteni, amelyben elmélyülve számos lehetőség adódik a fiatalok számára a különböző készségek elsajátítására, gyakorlására és saját élményű tapasztalatok szerzésére (Roth & Brooks-Gunn, 2003).

Bagdi Bella nevéhez köthető a 2012-ben felnőtteknek kidolgozott boldogságprogram, melynek folytatásaként a Jobb Veled a Világ elnökeként 2014-ben dolgozta ki a Boldogságóra Programot gyermekek és serdülők számára a Boldog Óvoda és Boldog Iskola Program keretében. A program a pozitív pszichológia elméleti alapjaira épül, és a gyakorlatok alkalmazása

megerősíti a pozitív orientációt, melyben a pedagógusok közvetítő szerepet játszanak (Bagdi & Bagdy, 2017). A program fő célja az, hogy a tanulók könnyebben nézzenek szembe a kihívásokkal, képesek legyenek hatékonyan megbirkózni a problémákkal, valamint a testi-lelki egészségmegőrzés tényezőit is megismerjék. A hangsúly a személyiségfejlesztésen van a beépített témák és gyakorlatok segítségével (Bagdi & Bagdy, 2017).

A Boldogságóra Program tíz – egymásra épülő – témát tartalmaz, amit tíz hónap alatt dolgoznak fel havonta legalább egy boldogságóra keretében az osztályok vagy csoportok. A témakörök a következők: a hála gyakorlása, az optimizmus gyakorlása, a kapcsolatok ápolása, jó cselekedetek gyakorlása, célok kitűzése és elérése, megküzdési stratégiák, apró örömök élvezete, a megbocsátás gyakorlása, testmozgás és fenntartható boldogság. A témákat élménypedagógiai elemekkel játékosan, kreatív gyakorlatokon keresztül dolgozzák fel. Lényeges tényező a program felépítésében a tágabb környezet – iskola, család – együttműködésének serkentése. Az ELTE Pozitív Pszichológiai Kutatócsoportja a program hatékonyságát vizsgálta (Oláh, 2017). A 2016–2017-es tanévben zajló kutatás eredményei alátámasztották, hogy a programban részt vevő diákok szignifikánsan jobb teljesítményt értek el olyan feladatokon és teszteken, amelyek például a divergens gondolkodást és az ötletgazdagságot mérték. Ezen kívül jobb eredmények rajzolódtak ki az érzelmek felismerésének képességében és az önszabályozásban, mint azoknál a társaiknál, akik nem vettek részt a programban. Később a program tovább formálódott, és 2017-ben relaxációs kezdéssel és meditációs befejezéssel egészült ki. Bagdy (2017) úgy tartja, hogy ezek a típusú gyakorlatok hozzájárulnak az önszabályozás tudatosításához, fejlesztéséhez. A Boldog Óvodák és Iskolák hálózatához egy pályázat benyújtásával tudnak csatlakozni az intézmények.

Azok a beavatkozások lehetnek sikeresek a pozitív fiatalkori fejlődés és jóllét támogatásában, amelyek a mentális egészséget több oldalról támogatják, segítséget nyújtanak a problémák internalizálásának megelőzésében, ehhez pedig szükséges mind az iskolai, mind a családi környezet aktív részvétele. A szubjektív jóllét fejleszthető és tanítható, ezért fontos szerepe van a fiatal életkorban elérhető intervencióknak, amelyre jó hazai példa a Boldogságórák alkalmazása. Novak és munkatársai (2021) javaslatként azt fogalmazták meg, hogy érdemes megfontolni olyan preventív tevékenységek kidolgozását és alkalmazását, amelyek segítenék az iskola és a szülők kölcsönös kapcsolatának megerősítését.

A karaktererősségek jelentősége a pozitív fiatalkori fejlődésben

A pozitív pszichológia átfogóan a boldogság és az emberi erősségek tudományaként magyarázza önmagát (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000). Ez az irányzat az optimális jóllétet a virágzás (*flourishing, thriving*) állapotának nevezi (Chen et al., 2022; Seligman, 2011). A pozitív pszichológia ehhez a célállapothoz – többek között – a személyes erősségek fejlesztésével, a boldogságmegőrző stratégiák kiépítésével tud leginkább hozzájárulni. Az elmúlt két évtizedben megnőtt az érdeklődés az erősségfókuszú megközelítések iránt a fiatalkori fejlődés, a jóllét és az oktatás területén is (Catalano et al., 2004; Lavy, 2020; Seligman & Csíkszentmihályi, 2000).

Az erősségek és erények rendszerének kialakítása Peterson és Seligman (2004) nevéhez fűződik, munkájuk eredményeképp megszületett a 24 karaktererősségből és hat egyetemes erényből álló VIA (*Values in Action*, 1. táblázat) erősségrendszer.

1. táblázat. Az erények és a karaktererőségek hierarchikus rendszere (Peterson & Seligman, 2004 alapján)

Bátorság	Igazságosság	Emberiesség és szeretet	Mértékletesség	Bölcsesség és tudás	Spiritualitás és transzcendencia
Bátorság	Kötelességtudat	Kedvesség	Megbocsátás	Kíváncsiság	Szépség értékelése
Állhatatosság	Méltányosság	Szeretet	Önkontroll	Tanulás szeretete	Hála
Integritás	Vezetői képesség	Szociális intelligencia	Óvatosság	Jó ítélőképesség	Optimizmus
Lelkesedés			Alázatosság	Találékonyág	Spiritualitás
				Bölcsesség	Játékosság

A karaktererőségek tartós attribútumok, kultúrközi vizsgálatok szerint bizonyos fokig univerzálisak, és egyéni különbségek figyelhetők meg a karaktererőségek jelenlétének mértékében (Park et al., 2009; Peterson & Seligman, 2004). A csoportosítás felső szintjén található a hat erény (*virtues*): Bölcsesség, Bátorság, Emberiesség, Igazságosság, Mértékletesség és Transzcendencia. Különböző kultúrákban valamilyen formában megjelennek ezek az erények, és fellelhetők a hasonlóságok is, viszont ezek kevésbé mérhetőek vagy megfogalmazhatóak. A hierarchiában egy szinttel alatta találhatóak az erőségek, melyek kutatásokhoz sokkal inkább használhatóak. A hat erény alkotóelemei a 24 karaktererősség (*character strengths*), melyek az erények különböző megjelenési formáit foglalják magukban. Az erőségek működése különböző szinteken valósulhat meg – egyén és a közösség közötti kapcsolatok szintjén, valamint a társadalmi és kulturális szinten is (Peterson & Seligman, 2004).

Az erőségekkel való foglalkozás lehetőséget ad arra, hogy az egyének jobban megismerjék önmagukat, megerősítsék a pozitív tulajdonságaikat, és ezen keresztül boldogabb, kiegyensúlyozottabb és sikeresebb életet éljenek. Az erőségek használata a szubjektív jóllét egyik legerősebb prediktora, ezen kívül szoros összefüggést mutattak ki az önértékelés, éhhatékonyág kapcsán is (Proctor et al., 2011). Az erőségek fontosságára egyre több kutatás hívja fel a figyelmet.

Seligman (2005) arról számolt be, hogy a fő erőségek azonosítása és egy héten keresztül tudatos használata növelte a boldogságot és csökkentette a résztvevőkben a depressziós tüneteket. Park és Peterson (2009) azt találták, hogy a kitartás, a szeretet, a hála és a remény határozzák meg leginkább a tanulmányi teljesítményt a középiskolások és a felsőoktatásban tanuló körében. Egy másik kutatásban a kitartás, az önszabályozás, az ítélőképesség és a tanulás szeretete volt a teljesítményt meghatározó faktor (Lounsbury et al., 2009).

Gillham és munkatársai (2011) azt vizsgálták, hogy a karaktererőségek előrejelzik-e a fiatalok jóllétét a jövőben. Ennek érdekében serdülőkkel a VIA kérdőív alapján meghatározták az erőségeiket, majd egy, a jóllétre vonatkozó kérdőívet vettek fel velük (depresszió, boldogság, étellel való elégedettség faktorok). Kilencedik osztályosokkal kezdték meg az adatfelvételt, majd egészen a 10. osztályig kísérték őket, közben többször megismételték az adatfelvételt. A kutatás eredményei feltárták, hogy azok a karaktererőségek jósolták be leginkább a jövőben a jóllétet, amelyek a sikeres kapcsolatok építéséért felelősek, és a selftől nagyobb célok eléréséhez köthetők.

Wagner és munkatársai (2019) a PERMA-modell dimenziói és a karaktererőségek kapcsolatát vizsgálták. Mind az öt dimenzió esetében kiemelték azt a két karaktererőséget, amely az adott komponenssel a legerősebb kapcsolatban állt. A pozitív érzelmek esetében a remény

és a lelkesedés, az elmélyülés esetében a kreativitás és a kíváncsiság, a pozitív kapcsolatoknál a szeretet és a kedvesség, az értelmes élet esetében a kíváncsiság és a jó ítélőképesség, a teljesítménynél a kitartás és a jó ítélőképesség mutatták a legszorosabb kapcsolatot. Megfigyelték továbbá, hogy mindegyik karaktererősségnél felfedezhető összefüggés a jóllét dimenzióit tekintve.

Egy másik kutatásban (Chérif et al., 2020) 24 napon keresztül mutatták be a résztvevőknek a karaktererősségeket, így mindennap egy másik erősséggel foglalkoztak. A nap folyamán megbeszélték, miért fontos az adott erősség, ki hogyan gondolkodik róla, milyen helyzetekben lehet hasznos, és mit tehetnek azért, hogy fejlődjön az adott erősség. Egy hónap elteltével azt találták, hogy magasabb boldogságról számoltak be a résztvevők, emellett azt is segítette a tevékenység, hogy saját magukat jobban megismerjék.

A nemzetközi, kiemelten az amerikai kutatások és intervenciók nagy erőfeszítéseket tesznek, hogy a karaktererősségek és pozitív fejlődési komponensek ismeretét, gyakorlását beemeljék az oktatásba. Lavy (2020) tanulmányában a karaktererősségek iskolai fejlesztésének és alkalmazásának lehetőségét tekinti át, és érveivel alátámasztja, hogy a 21. századi iskola felelőssége óriási a jövő nemzedékének formálása tekintetében. A legnagyobb kihívást az jelenti, hogyan lehetne fejleszteni a tanulók képességeit, és segíteni őket abban, hogy ki tudjanak teljesedni a bennük rejlő erőforrások által. Ebben a karaktererősségek fejlesztése nyújthat megoldást. Peterson és Seligman (2004) úgy fogalmaztak, hogy a karaktererősségek olyan nézőpontot adnak az egyéneknek, csoportoknak és az intézményeknek, melyek segítségével növelhető a jóllét és a hatékony működés. Az oktatás kontextusában a karaktererősségek elméletének bevonása szükségszerű, ha a fiatalok számára színvonalas oktatást-nevelést szeretnénk biztosítani, ami lehetővé teszi, hogy kibontakozzanak és hozzá tudjanak járulni a közösséghez a 21. század kihívásai közepette. A jövő technológiai jelenleg ismeretlenek, a munkahelyi elvárások és foglalkozások jövője is számos újdonságot hoz. Az iskolai tananyag nem biztos, hogy teljesen felkészíti a gyermekeket arra, hogyan legyenek sikeresek és hogyan boldoguljanak, amikor felnőttek lesznek (Lavy, 2020). Lavy (2020) érdekesnek találta, hogy a 24 karaktererősség mennyire összecseng a legtöbb 21. századi kompetenciával, melyekre nagy hangsúlyt fektetnek az oktatásban. A közös pontot abban véli felfedezni a karaktererősségekkel, hogy a 21. századi kompetenciák lényege, hogy a diákok képesek legyenek tudásukat, képességeiket a még ismeretlen, jövőben rájuk váró helyzetekre kiterjeszteni és alkalmazni, ami a karaktererősségek alkalmazásának is fontos eleme – hozzájárulva az egyén pszichológiai tőkájéhez, gondolkodásához, viselkedéséhez, valamint a virágzás és kiteljesedés eléréséhez (Peterson & Seligman, 2004).

Lavy (2020) több olyan iskolai programot tekintett át, amelynek célja a karaktererősségek fejlesztésére irányul, és meghatározta azok kulcselemeit. Ilyen elem a tanulás, ami a karaktererősségek megértését segíti elméleti tudás átadásával; a felismerés, ami segítségével a résztvevők magukban és más személyekben felismerik, mely erősségeket hogyan és mikor használják; a visszatükrözés, amikor a saját vagy más személy esetében emelik ki az erősségeket, valamint a visszatükrözés és kifejezés bátorítása, hogy felismerje, mikor milyen következményei voltak egy-egy erősségek használatának. A tanulási folyamat a tudás elmélyítését segíti, hatásos facilitátora a gondolkodás és a viselkedés változásának és új szokások kialakításának. A tanulók számára alkalmazott intervenciók általában több egymást követő alkalomból állnak, amit vagy egy külső szakember tart, vagy olyan pedagógus, aki képzett a témában. A gyakorlati feladatok esetében először kötetlenül beszélgetnek a karaktererősségekről, kérdőívet használnak, kérdéseket tesznek fel a tanulóknak. Ehhez feladatokat is kapnak a későbbiekben, amiben például egy történetet kell írniuk egy erősségről, felkérlik őket, hogy tudatosan használják

valamelyik erősséget az iskolában vagy más tevékenységben, keressenek új lehetőségeket, ahol tudják használni az adott erősséget (Lavy, 2020).

Az egyénre leginkább jellemző karaktererőségek csoportja egy karakterprofil alkot, ami adott szituációban a legoptimálisabbnak bizonyul (Peterson & Seligman, 2004; Park & Peterson, 2009). Az egyénre jellemző karaktererőség-profil tudatos alkalmazásáról Schutte és Malouff (2019) gyűjtötték össze a legfontosabb kutatási eredményeket. A szerzők számos pozitív hatást fedeztek fel, mint a magasabb szubjektív jóllét, magasabb önértékelés és énhatékonyság. Az is informatív eredmény, hogy a célok elérését, a jobb teljesítményt a munka és a tanulmányok esetében egyaránt megfigyelték azoknál, akik a személyes erősségprofil alkalmazására támaszkodtak.

Magyarországon jelenleg kurrens téma a karaktererőségek kutatása, mivel hosszú ideig nem állt rendelkezésre olyan valid mérőeszköz, amely ezeket mérné. A karaktererőségeket mérő VIA kérdőív (McGrath, 2014; McGrath & Wallace, 2021) 96 itemből és 24 alskálából áll, amit Molnár és Fodor (2021) adaptáltak magyar nyelvre. Ezzel egyidejűleg vizsgálták felnőttek körében a karaktererőségek összefüggéseit a jólléttel elsők között a kérdőív segítségével. A jóllét vizsgálatához a Perma Profil Kérdőívet (Kern et al., 2016) alkalmazták, ami a PERMA jóllét-modell dimenzióinak mérésére alkalmas. A VIA-IS-M karaktererőségeket mérő kérdőív alskálái megfelelően működnek, további kutatásokat javasoltak a szerzők néhány alskála megbízhatóságának vizsgálata érdekében (pl. Alázatosság: $\alpha = 0,5$; Hála: $\alpha = 0,53$).

A kérdőív rövidített (20 tételes) változatát Zábó és munkatársai (2022) készítették el magyar nyelven. Felnőtt populáción vizsgálták a magyar lakosság karaktererőségeit, ez a kérdőív a VIA-H néven ismert. Az összesített mintán elvégzett feltáró faktorelemzés magyar mintán négy faktor meglétét igazolta: Emberiesség, Bölcsesség és tudás, Mértékletesség, Spiritualitás és transzcendencia. A négy alskála mindegyike a vizsgálatban kiváló belsőkonzisztencia-értékeket mutatott. A kutatás rávilágított továbbá arra is, hogy felnőtt magyar mintán a legjellemzőbb három karaktererőség a Méltányosság, az Integritás és a Kedvesség. A résztvevők a legkevésbé tartották magukra jellemzőnek a Mértékletesség, a Spiritualitás és a Szépség értékelése karaktererőségeket (Zábó et al., 2022).

A fiatalabb korosztály a kérdőívet a számukra kialakított változatban is kitöltheti. A 18 éves kor alatt alkalmazható VIA Youth kérdőív magyar nyelven a <https://www.viacharacter.org> oldalon érhető el, és a felnőtteknek kialakított kérdőívhez hasonlóan ugyanúgy 96 itemet tartalmaz (Park & Peterson, 2006). A magyar nyelvű verziót továbbra is fejlesztés alatt álló változatnak tekintjük, mivel eddig kevés vizsgálatban használták. További kutatásokban történő alkalmazás erősítheti meg a kérdőív struktúrájának megbízhatóságát, ezért az új eredmények megosztását az eredeti szerzők is támogatják.

Az eddigi eredmények fontos üzenetet közvetítenek a fiatalokkal kapcsolatba kerülő személyeknek, pedagógusoknak, szülőknek, oktatóknak, mentális egészség megőrzésén dolgozóknak, valamint a döntéshozóknak is, akik közvetlenül hozzájárulnak a fiatalok fejlődési irányának követéséhez (Lavy, 2020). Az oktatási intézményekben gyakran a hiányosságok és a gyengeségek keresése, majd korrigálása a kiindulási pont. A tanulóknak rejlő lehetőségek, erősségek feltárása a pozitív fiatalkori fejlődést támogatná. A karaktererőségek rendszerének megismerése ahhoz is hozzájárul, hogy fogalomrendszerével segítsen egy közös nyelv kialakításában, hogy árnyaltan tudjunk beszélni az egyén erősségeiről, azok jelentéséről (Park & Peterson, 2008). A pozitív pszichológián belül a karaktererőségekre irányuló vizsgálatok azt mutatják, hogy a hatása megmutatkozik az egyéni, közösségi és intézményes szinten a szubjektív jóllétben és az eredményesebb működésben (Seligman, 2002; Worth, 2022).

Összegzés

Az ezredfordulót követően kialakuló pozitív pszichológia nem kis célt tűzött ki maga elé. A kihívás az, hogy segítse felismerni egyéni és társadalmi szinten is a szubjektív jólléthez vezető utat. Schulman és Davies (2007) hangsúlyozta, hogy a pozitív fiatalkori fejlődés több annál, mint a serdülőkori problémás viselkedés hiánya. Mindannak a tudásnak, készségnek, kompetenciának és tapasztalatnak a megszerzésére irányul, amely szükséges ahhoz, hogy a serdülőkorból a fiatal felnőttkorba történő átlépés sikeres legyen. A fiatalokat célzó programok tekintetében szintén változás figyelhető meg, a pozitív erőforrások támogatása nagyobb hangsúlyt kap a negatív tényezők megelőzésével szemben (Roth & Brooks-Gunn, 2000).

A pozitív fiatalkori fejlődést leíró modellek és a karaktererőségek segítségével átfogó kép tárulhat elénk a pozitív fiatalkori fejlődés sajátosságairól. A fiatalok fejlődését nagyban befolyásolják társas kapcsolataik, melyek elsődleges környezete a család és az iskola. A szociális kapcsolatok hatásának vizsgálata során Zhu és munkatársai (2022) rámutattak, hogy a pozitív szülői faktorok és a támogató iskolai kapcsolatok jelentősen segítik a karakterfejlődést. A családi működést a családtagok interakciói, a kommunikáció, a kötődés és a nevelési stílusok együttesen meghatározzák. A család protektív szerepe fontos ebben az életkorban, és a PYD attribútumai szintén védelmezően hatnak a fejlődés során jelentkező lehúzó erőkkkel szemben. Ennek értelmében a családi működés minősége és a PYD elemeinek megerősítése védőhálót jelenthet a problémás viselkedés kialakulásával szemben (Shek et al., 2022).

Az iskola nem kizárólag az oktatás és a tudás elsajátításának célját szolgáló intézmény, ezért fontos, hogy a fiatalok az iskolás éveik alatt képesek legyenek felismerni és alkalmazni a bennük rejlő erőforrásokat. A pozitív önértékelés kialakítása fontos, azok a tanulók, akik önértékelése magasabb, pozitívabban értékelték a saját iskolai teljesítményüket, nagyobb tanulási motivációról számolnak be, és az iskolához való viszonyukat is jobbnak értékelik (Nagy et al., 2019). Az iskolához kapcsolódó pozitív érzelmek és a jó iskolai teljesítmény összefüggést mutat fiúk és lányok esetében is a jólléttel (Piko & Hamvai, 2010).

Magyarországon a pozitív pszichológia elméleti keretét alkalmazó kutatások száma az utóbbi időben egyre több, valamint előrelépést jelent, hogy az elmúlt néhány évben több új mérőeszköz adaptálása megtörtént, vagy éppen folyamatban van. Nemzetközi viszonylatban a pozitív fiatalkori fejlődés dimenzióinak, valamint a serdülők jóllétét befolyásoló tényezők kapcsolatának vizsgálata hangsúlyos. Qi és munkatársai (2022) áttekintették az elmúlt két évtizedben fellelhető tanulmányokat a pozitív fiatalkori fejlődés területén azzal a céllal, hogy feltárják, mely országok, intézmények és szerzők munkássága a leggyümölcsözőbb. Ebből a tanulmányból kiderül, hogy a legtöbb publikáció a PYD kutatásban az Egyesült Államokban, ezt követően Kínában és Kanadában született. Két szerző emelkedett ki, akik a legjelentősebben hozzájárultak a szakirodalom bővítéséhez, Lerner és Shek amerikai és kínai kutatók. A szakirodalomban domináns a nyugati országok kutatási eredményeinek megjelenése, hiszen maga a PYD-modell is a nyugati kultúra kontextusában született (Shek et al., 2019). Kínában a PYD kutatása Sheknek köszönhetően az ázsiai kultúrára is szélesebben kiterjedt, de még hiányosak a további kultúrközi vizsgálatok. Benson és munkatársai (2006) kiemelték, hogy a külső források (pl. kultúra, környezet) szintén fontos meghatározói a fejlődésnek. A jövőben lényeges cél a kutatások kiterjesztése változatosabb környezetre, szem előtt tartva a diverzitást (Qi et al., 2022; Wiium & Dimitrova, 2019).

A pozitív fiatalkori fejlődés szemléletét alkalmazó kutatások nagyobb része keresztmetszeti kutatásokból vagy rövidebb időtartamot felölelő vizsgálatokból áll. Egyelőre kevés információ áll rendelkezésünkre, hogy az eredmények hogyan változnának az idő előrehaladásával. Ezen kívül a fiatalok jólléte és mentális egészsége már hosszabb ideje kutatott, de az

olyan vizsgálatok, amelyek a pozitív fiatalkori fejlődés aspektusai szempontjából tanulmányoznak, még gyerekcipőben járnak világszerte (Tomé et al., 2021). Vella-Brodrick és munkatársai (2022) kiemelik, hogy a jóllét megfigyelése hosszú távú vizsgálatban bizonyítékként és motiváló erőként szolgálhat, mely megerősítheti a pozitív pszichológiába és a jóllétet célzó intervenciókba vetett hitet. A pozitív fiatalkori fejlődés elemeinek megerősítése nemcsak az elkötelezett tanulást segítenék elő a serdülőkoriaknál az iskolában, hanem hosszan tartó előnyök és rendszerszintű hatások is megfigyelhetőek lennének a későbbiekben. A pozitív fejlődést támogató források megismerésébe fektetett kitartó munka rávilágíthat, hogy mely tényezők alakítják kedvezően serdülőkori a fiatalok fejlődését, és felhívhatja a figyelmet a serdülők jóllétének nagyobb megbecsülésére.

Irodalom

- Abdul Kadir, N. B., & Mohd, R. H. (2021). The 5Cs of positive youth development, Purpose in life, hope, and well-being among emerging adults in Malaysia. *Frontiers in Psychology*, *12*. doi:[10.3389/fpsyg.2021.641876](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641876)
- Bagdi, B. (2017). Miért fontos, hogy a gyerekek fejlesszék a boldogságra való képességüket? In B. Bagdi, E. Bagdy, & É. Tabajdi (Eds.), *Boldogságóra. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek. 3–6 éveseknek*. Mental Focus Kiadó.
- Bagdy, E. (2017). Módszertani útmutató a boldogságórákhoz és a boldogságóra foglalkozásokhoz kapcsolódó relaxgyakorlatok alkalmazásához. In B. Bagdi, E. Bagdy, & É. Tabajdi (Eds.), *Boldogságóra. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek. 3–6 éveseknek*. Mental Focus Kiadó.
- Bagdi, B., & Bagdy, E. (2017). *Boldogságóra kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek 10–14 éveseknek*. Mental Focus Kiadó.
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, *41*, 197–230. doi: [10.1016/b978-0-12-386492-5.00008-7](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-386492-5.00008-7)
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr., A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Vol. 1, 6th ed.* (pp. 894–941). John Wiley & Sons Inc. doi: [10.1002/9780470147658.chpsy0116](https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116)
- Bowers, E. P., von Eye, A., Lerner, J., Arbeit, M. R., Weiner, M. B., Chase, P. A., & Agans, J. P. (2011). The role of ecological assets in positive and problematic developmental trajectories. *Journal of Adolescence*, *34*(6), 1151–1165. doi: [10.1016/j.adolescence.2011.07.007](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.007)
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, *22*, 723–742. doi: [10.1037/0012-1649.22.6.723](https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723)
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. In *Annals of the American Academy of Political and Social Science* (vol. 591, pp. 98–124). doi: [10.1177/0002716203260102](https://doi.org/10.1177/0002716203260102)
- Chen, Y., Weziak-Bialowolska, D., Lee, M. T., Bialowolski, P., McNeely, E., & VanderWeele, T. J. (2022). Longitudinal associations between domains of flourishing. *Scientific Reports*, *12*(1), Article 2740. doi: [10.1038/s41598-022-06626-5](https://doi.org/10.1038/s41598-022-06626-5)
- Chérif, L., Wood, V. M., & Watier, C. (2020). Testing the effectiveness of a strengths-based intervention targeting all 24 strengths: Results from a randomized controlled trial. *Psychological Reports*, *124*(3), 1174–1183. doi: [10.1177/0033294120937441](https://doi.org/10.1177/0033294120937441)
- Curran, T., & Wexler, L. (2017). School-based positive youth development: A systematic review of the literature. *Journal of School Health*, *87*(1), 71–80. doi: [10.1111/josh.12467](https://doi.org/10.1111/josh.12467)
- Damon, W. (2004). What Is positive youth development? In *Annals of the American Academy of Political and Social Science* (vol. 591, pp. 13–24). doi: [10.1177/0002716203260092](https://doi.org/10.1177/0002716203260092)

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. doi: [10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x)
- Fehér, Á., & Fodor, Sz. (2020). Pozitív érzelmek a tanulás szolgálatában. In A. Németh, Y. Orsovics, A. Csehiová, & A. Tóth-Bakos (Eds.), *12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical sections. Conference proceedings* (pp. 265–281). doi: [10.36007/3730.2020.265](https://doi.org/10.36007/3730.2020.265)
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75(3), 781–796. doi: [10.1111/j.1467-8624.2004.00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00706.x)
- Fodor, Sz., & Korényi, R. (2019). Jólét és teljesítmény az iskolában - A kibékíthető ellentét. In T. Polonyi, K. Abari, & F. Szabó (Eds.), *Innováció az oktatásban* (pp. 83–103). Oriold és Társai Kiadó.
- Fodor, Sz., & Molnár, A. (2020). Karaktererősségek az iskolában. *Iskolakultúra*, 30(4–5), 20–39. doi: [10.14232/iskkult.2020.4-5.20](https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.4-5.20)
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. (2013). Special section introduction: Thriving in context: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1–5. doi: [10.1007/s10964-012-9855-7](https://doi.org/10.1007/s10964-012-9855-7)
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., Winder, B., Peterson, C., Park, N., Abenavoli, R., Contero, A., & Seligman, M. E. P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31–44. doi: [10.1080/17439760.2010.536773](https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536773)
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education: Vol. 2*. doi: [10.1037/10618-000](https://doi.org/10.1037/10618-000)
- Hamvai, C., & Pikó, B. (2009). Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(4), 30–42.
- Hodge, C. J., Kanters, M. A., Forneris, T., Bocarro, J. N., & Sayre-McCord, R. (2017). A family thing: Positive youth development outcomes of a sport-based life skills program. *Journal of Park and Recreation Administration*, 35(1), 34–50. doi: [10.18666/jpra-2017-v35-i1-6840](https://doi.org/10.18666/jpra-2017-v35-i1-6840)
- Jámbori, S., & Sallay, H. (2003). Parenting styles, aims, attitudes, and future orientation of adolescents and young adults. *Review of Psychology*, 10(2), 131–140.
- Jámbori, S., Bohner-Beke, A., & Kőrössy, J. (2022). A pozitív fiatalkori fejlődés vizsgálata az étellel való elégedettség, az élet értelme és a szubjektív jóllét kognitív és érzelmi összetevői tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*, 22(1), 7–35. doi: [10.17627/ALKPSZICH.2022.1.7](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2022.1.7)
- Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R., & Truskauskaitė, I. (2014). *Family context and positive youth development*. doi: [10.13140/2.1.1385.7283](https://doi.org/10.13140/2.1.1385.7283)
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). *The EPOCH Measure of Adolescent Well-being*. doi: [10.1037/t50588-000](https://doi.org/10.1037/t50588-000)
- Kőrössy, J. (2016). A pozitív fiatalkori fejlődés elmélete és modelljei. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(2), 9–18. doi: [10.17627/ALKPSZICH.2016.2.9](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2016.2.9)
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183. doi: [10.1037/0003-066x.55.1.170](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.170)
- Larson, R., & Wilson, S. (2004). Adolescence across Place and Time. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*. doi: [10.1002/9780471726746.ch10](https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch10)
- 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. doi: [10.1007/s11482-018-9700-6](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6)
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development, Vol. 1, 3rd ed.* (pp. 524–558). John Wiley & Sons, Inc. doi: [10.1002/9780470479193.adlpsy001016](https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001016)
- Lerner, R. (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases* [White paper]. National Research Council/Institute of Medicine. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?jsessionid=70D07E9778E689E98F0A3FE0CA85039E?doi=10.1.1.514.836&rep=rep1&type=pdf>

- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E., & John Geldhof, G. (2015). Positive youth development and relational-developmental-systems. In *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (pp. 1–45). John Wiley & Sons, Inc. doi: [10.1002/9781118963418.childpsy116](https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy116)
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., & Benson, J. B. (2011). Positive youth development: Research and applications for promoting thriving in adolescence. *Advances in Child Development and Behavior*, *41*, 1–17. doi: [10.1016/B978-0-12-386492-5.00001-4](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00001-4)
- 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*, 52–69.
- Lőrincz, A. K. (2020). Az önértékelés és az énhatékonyság összefüggései a családi szocializációs tényezőkkel. *Impulzus*, *6–7*(1).
<http://www.pszich.u-szeged.hu/impulzus/wp-content/uploads/2020/11/4-lorincz.pdf>
- Macková, J., Veselska, Z. D., Bobakova, D. F., Gecková, A. M., van Dijk, J. V., & Reijneveld, S. (2019). Crisis in the family and positive youth development: The role of family functioning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(10), Article 1678. doi: [10.3390/ijerph16101678](https://doi.org/10.3390/ijerph16101678)
- McGrath, R. E. (2014). Scale- and item-level factor analyses of the VIA Inventory of Strengths. *Assessment*, *21*(1), 4–14. doi: [10.1177/1073191112450612](https://doi.org/10.1177/1073191112450612)
- 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)
- Molnár, A., & Fodor, Sz. (2021). Az erősségek, mint a jóllét alapjai: a VIA karaktererőségek és a PERMA jóllételek összefüggései. *Út a reziliens jövő felé. A Magyar Pszichológiai Társaság XXIX. Országos Tudományos Nagygyűlése* (pp. 85–86).
- Moore, K. A., Whitney C., & Kinukawa, A. (2009). *Exploring the links between family strengths and adolescent outcomes* [Research brief]. Child Trends. https://cms.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/10/Child_Trends-2009_04_16_RB_FamilyStrengths.pdf
- Nagy, K., Gál, Z., Jámberi, S., Kasik, L., & Fejes, J. B. (2019). A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, *29*(6), 3–17. doi: [10.14232/iskkult.2019.6.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.6.3)
- Niemiec, R. M. (2012). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In *Well-being and cultures: Perspectives from positive psychology* (pp. 11–29). Springer. doi: [10.1007/978-94-007-4611-4_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4611-4_2)
- Novak, M., Parr, N. J., Ferić, M., Mihić, J., & Kranželić, V. (2021). Positive youth development in Croatia: School and family factors associated with mental health of Croatian adolescents. *Frontiers in Psychology*, *11*. doi: [10.3389/fpsyg.2020.611169](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611169)
- Novick, E. R., Kim, J. I., Mazloomdoost, Y., Barthle, C., & Hays, L. (2018). Adolescent health: Think, act, grow (TAG) – A strengths-based approach to promoting health in youth. *Journal of Youth Development*, *13*(3), 97–110. doi: [10.5195/jyd.2018.598](https://doi.org/10.5195/jyd.2018.598)
- Obál, A., Hamvai, C., Merve, B., & Pikó, B. F. (2021). A szülői nevelési stílus összefüggése pszichológiai és egészségjellemzőkkel serdülő lányok körében. *Iskolakultúra*, *31*(3), 3–18. doi: [10.14232/ISKKULT.2021.03.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.03.3)
- Oláh, A. (2012). A pszichológia napos oldala. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *67*(1), 3–11. doi: [10.1556/MPSzle.67.2012.1.1](https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.1.1)
- Oláh, A. (2017). Előszó a boldogságórákhoz. In B. Bagdy, E. Bagdy, & É. Tabajdi (Eds.), *Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek. 3–6 éveseknek*. Mental Focus Kiadó.
- Oláh, A., & Kapitány-Fövény, M. (2012). A pozitív pszichológia tíz éve. [Ten years of positive psychology.] *Magyar Pszichológiai Szemle*, *67*, 19–45. doi: [10.1556/MPSzle.67.2012.1.3](https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.1.3)
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, *29*, 891–905. doi: [10.1016/j.adolescence.2006.04.011](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.011)

- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling* 12, 85–92.
doi: [10.5330/psc.n.2010-12.85](https://doi.org/10.5330/psc.n.2010-12.85)
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4). doi: [10.2202/1940-1639.1042](https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042)
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (vol 1, 1st ed.). American Psychological Association. doi: [10.1037/e316352004-001](https://doi.org/10.1037/e316352004-001)
- Peterson, G. W. (2005). *Family influences on adolescent development*. In T. P. Gullotta & G. R. Adams (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment* (pp. 27–55). Springer Science + Business Media. doi: [10.1007/0-387-23846-8_3](https://doi.org/10.1007/0-387-23846-8_3)
- Pikó, B. (2012). *Fiatalok lelki egészsége és problémaviselkedése a rizikó- és protektív elmélet, a pozitív pszichológia és a társadalomlélektan tükrében* [Akadémiai Doktori Értekezés]. Magyar Tudományos Akadémia Könyvtár és Információs Központ.
http://opac.mtak.hu/F/UES7JNQRBCEBBAX82T9I7BACUH39D7N8M4CXVM4D1GELQ2DTB2-24306?func=direct&local%5Fbase=MTA01&doc%5Fnumber=000741010&pds_handle=GUEST
- Piko, B. F., & Hamvai, C. (2010). Parent, school and peer-related correlates of adolescents' life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1479–1482.
doi: [10.1016/J.CHILDYOUTH.2010.07.007](https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2010.07.007)
- 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)
- Qi, S., Hua, F., Zhou, Z., & Shek, D. T. L. (2022). Trends of positive youth development publications (1995–2020): A scientometric review. *Applied Research in Quality of Life*, 17, 421–446.
doi: [10.1007/s11482-020-09878-3](https://doi.org/10.1007/s11482-020-09878-3)
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94–111.
doi: [10.1207/S1532480XADS0702_6](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6)
- Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2000). What do adolescents need for healthy development? Implications for youth policy. *Social Policy Report*, 14(1), 1–20.
doi: [10.1002/j.2379-3988.2000.tb00012.x](https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2000.tb00012.x)
- Scales, P. C., Benson, P. L., & Roehlkepartain, E. C. (2011). Adolescent thriving: The role of sparks, relationships, and empowerment. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 263–277.
doi: [10.1007/s10964-010-9578-6](https://doi.org/10.1007/s10964-010-9578-6)
- Schulman, S., & Davies, T. (2007). *Evidence of the impact of the 'Youth development model' on outcomes for young people – a literature review* [Online publication], Academia.
https://www.academia.edu/988532/Evidence_of_the_impact_of_the_youth_development_model_on_outcomes_for_young_people_a_literature_review
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The impact of signature character strengths interventions: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 20, 1179–1196. doi: [10.1007/s10902-018-9990-2](https://doi.org/10.1007/s10902-018-9990-2)
- Seligman M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In M. Csikszentmihályi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 279–298). Springer Netherlands.
doi: [10.1007/978-94-017-9088-8_18](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18)
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. The Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. The Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5)

- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, *60*(5), 410–421. doi: [10.1037/0003-066X.60.5.410](https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410)
- Shek, D. T. L., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, *10*, 131–141. doi: [10.2147/AHMT.S179946](https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946)
- Shek, D. T. L., Leung, K. H., Dou, D., & Zhu, X. (2022). Family functioning and adolescent delinquency in Mainland China: Positive youth development attributes as a mediator. *Frontiers in Psychiatry*, *10*. doi: [10.3389/fpsy.2022.883439](https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.883439)
- Shek, D. T. L., Sun, R. C. F., & Merrick, J. (2012). Positive youth development constructs: Conceptual review and application. *The Scientific World Journal*, Article 152923. doi: [10.1100/2012/152923](https://doi.org/10.1100/2012/152923)
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, *71*(4), 1072–1085. doi: [10.1111/1467-8624.00210](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00210)
- Thomas, N. R., & Joseph M. V. (2013). Positive adolescent development: Relevance of family interventions. *Rajagiri Journal of Social Development*, *5*(2), 115–134.
- Tomé, G., Gaspar de Matos, M., Reis, M., Gomez-Baya, D., Coelho, F., & Wiium, N. (2021). Positive youth development and wellbeing: Gender differences. *Frontiers in Psychology*, *12*. doi: [10.3389/fpsyg.2021.641647](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641647)
- Vella-Brodrick, D. A., Gill, A., & Patrick, K. (2022). Seeing is believing: Making wellbeing more tangible. *Frontiers in Psychology*, *13*. doi: [10.3389/fpsyg.2022.809108](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.809108)
- Wagner, L., Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2019). Character strengths and PERMA: Investigating the relationships of character strengths with a multidimensional framework of wellbeing. *Applied Research in Quality of Life*, *15*, 307–328. doi: [10.1007/s11482-018-9695-z](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9695-z)
- Wiium, N., & Dimitrova, R. (2019). Positive youth development across cultures: Introduction to the special issue. *Child and Youth Care Forum*, *48*(2), 147–153. doi: [10.1007/s10566-019-09488-7](https://doi.org/10.1007/s10566-019-09488-7)
- Worth, P. (Ed.). (2022). *Positive psychology Across the lifespan: An existential perspective*. Routledge. doi: [10.4324/9781003132530](https://doi.org/10.4324/9781003132530)
- Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I.-C., & Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, *119*(Supplement 1), 47–53. doi: [10.1542/peds.2006-2089H](https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089H)
- Zábó, V., Oláh, A., & Vargha, A. (2022). *A felnőtt magyar lakosság karaktererősségei - A Karaktererősségek Teszt magyar változatának (VIA-H) validálása*. doi: [10.1556/0406.2023.00014](https://doi.org/10.1556/0406.2023.00014)
- Zhu, X., & Shek, D. T. L. (2020). Predictive effect of positive youth development attributes on delinquency among adolescents in Mainland China. *Frontiers in Psychology*, *11*. doi: [10.3389/fpsyg.2020.615900](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.615900)
- Zhu, X., Shek, D. T. L., & Yu, L. (2022). Parental and school influences on character attributes among Chinese adolescents. *Frontiers in Pediatrics*, *10*. doi: [10.3389/fped.2022.817471](https://doi.org/10.3389/fped.2022.817471)
- Zsolnai, A., Kinyó, L., & Jámbori, Sz. (2012). Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 327–365). Nemzeti Tankönyvkiadó.

ABSTRACT


THE ROLE OF FAMILY, SCHOOL, AND CHARACTER STRENGTHS IN POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT


Brigitta Leist Balogh & Szilvia Jámbori

Keywords: positive youth development, adolescence, well-being

Positive youth development (PYD) is an approach that derived from positive psychology (PP) over the last few decades. This field focuses on the strengths and the opportunities young people have. Martin Seligman was a leading advocate of positive psychology in the late 20th century, who suggested a shift toward studying the good qualities in life that are worth living for. Adolescence has been a widely researched developmental stage, but research and youth policy mainly focused on adolescents' problem behaviors, deficits, and preventing risk factors. The main goal of PYD is to support healthy, productive, and engaged youths as they grow into adulthood, and help them reach their full potential to thrive in the diverse settings where they live (Damon, 2004). The transition to the world of adulthood is extremely complex and demanding (Larson & Wilson, 2004). Some important tasks of this period are developing vocational interest, choosing future career, nurturing their well-being, build supportive relationships, and at the same time contribute to the community. Seligman and Csikszentmihalyi (2014) identified that PP is based on three pillars: positive institutions, positive personality characteristics, and positive experiences. The aim of this article is to review literature on positive youth development and its determining factors along these lines, including family, school, and individual levels. Perceived parenting, meaningful relationships with family and school, positive role models and institutions, encouraging the use of character strengths promote well-being and shape the development of adolescents. Positive youth development is a relatively new aspect in Hungary, the ongoing integration of research and practice can support professionals answer complex questions related to the promotion of PYD, the structure of character strengths, and how certain factors contribute to positive youth development and enhance well-being. New empirical results can also be used to develop youth programs to optimize positive development among all youths.

Magyar Pedagógia, 122(4). 235–254. (2022)
doi: 10.14232/mped.2022.4.235

Leist Balogh Brigitta:  <https://orcid.org/0009-0006-2794-2358>
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–32.
brigitte.leist@gmail.com

Jámbori Szilvia:  <https://orcid.org/0009-0006-2794-2358>
Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet
H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.
szilvia.jambori@psy.u-szeged.hu