

Magyar pedagógusok és oktatók szakmai jóllétének vizsgálata

Tartalom

Absztrakt	2
1. Bevezetés	4
1.1. <i>Aktuális változások a pedagóguspályán</i>	4
1.2. <i>Szakmai jóllét</i>	6
1.3. <i>Munkahelyi Követelmények – Erőforrások Modell</i>	7
1.4. <i>A kiégés-szindróma</i>	8
1.5. <i>Kiégés-szindróma kialakulásának okai és megjelenése a tanári professziókban</i> ..	11
2. Célkitűzések és hipotézisek	13
3. Módszer	15
3.1. <i>Mérőeszközök</i>	15
3.2. <i>Eljárás</i>	19
3.3. <i>Etikai szempontok</i>	19
3.4. <i>Vizsgálati személyek</i>	20
3.5. <i>Adatfeldolgozás és statisztikai eljárás</i>	23
4. Eredmények	24
4.1. <i>Különböző munkahelyi tényezők és a kiégés kapcsolata</i>	24
4.2. <i>A munkahelyi erőforrások és követelmények kapcsolata a kiégéssel</i>	29
4.3. <i>A munkahelyi erőforrások–követelmények és a tanárok elkötelezettségének kapcsolata, a kiégés mediáló hatása</i>	32
5. Megvitatás	34
6. Korlátok	36
7. Összefoglaló	36
8. Kitekintés	37
Szakirodalom	38

Absztrakt

Bár a tanárok szakmai jólléte a színvonalas oktatási rendszer alapvető pillére, a szakmát érintő legújabb változások óta nem készült átfogó hazai kutatás ebben a témában. Jelen kutatásomban a magyar, állami szférában dolgozó pedagógusok és oktatók szakmai jóllétét vizsgálom, a kiégés-szindróma, a munkahelyi erőforrások és követelmények, illetve különböző munkahelyi tényezők szempontjából. *Célok:* Kutatásom fő célja a különböző munkahelyi tényezők - mint a támogatottság, a megbecsültség, az oktatási rendszer által nyújtott biztonság és a közvetlen munkahelyi környezet - és a kiégés közötti lehetséges összefüggések jobb megértése. Vizsgálom továbbá, hogy miként hatnak a munkahelyi erőforrások és követelmények a kiégésre, emellett mediációs elemzéssel vizsgálom, hogy miként befolyásolja a kiégés a munkahelyi erőforrások és követelmények pályaelhagyási szándékra való hatását. *Hipotézisek:* Feltételezéseim szerint (1) a támogatottság, a megbecsültség, az oktatási rendszer által nyújtott biztonság és a közvetlen munkahelyi környezet összefüggésben áll a kiégettséggel. (2) A munkahelyi erőforrások és követelmények, illetve ezek aránya hatással van a kiégés tüneteinek megjelenésére. Hipotézisem szerint (3) a kiégés mediálja a munkahelyi erőforrások és követelmények arányának pályaelhagyási szándékra való hatását, vagyis az erőforrások hiánya a kiégésen keresztül van hatással a tanárok jövőképeire. *Minta:* $N = 205$ pedagógus és oktató, akik jelenleg állami fenntartású intézményben tanítanak. *Módszer:* A vizsgálat során online kérdőíves módszerrel mérem fel a tanítók és tanárok szakmai jóllétét. A szakmai környezettel való megelégedettségre vonatkozó kérdőívet Bakos (2019) készítette, saját kérdéseimmel kiegészítve használom fel. A munkahelyi tényezőket saját kérdésekkel vizsgálom, emellett a *Társas támogatás* kérdőívet használom a támogatottság mérésére. A munkahelyi követelmények és erőforrások vizsgálatához a *követelmény-erőforrás* kérdőívet használom. Végül a kiégést a széles körben alkalmazott *Maslach Kiégés Leltár* (MBI-ES) segítségével mérem. *Eredmények:* Eredményeim szerint a munkahelyen tapasztalt támogatottság, a megbecsültség és az oktatási rendszerrel való megelégedettség hatással van a kiégésre, csak úgy, mint a munkahelyi-követelmények és erőforrások jelenléte. A munkahelyi környezet és a kiégés között nem találtam szignifikáns hatást. Emellett megfigyeléseim alapján a követelmények és erőforrások aránya hatással van a pálya iránti elkötelezettségre, mely hatást a különböző kiégés-faktorok különböző arányban mediálnak. Eredményeim felhívják a figyelmet a biztos lábakon álló oktatási rendszer fontosságára, emellett rávilágítanak azokra a területekre, melyeket intézményi szinten érdemes lehet fejleszteni a kiégés-prevenció

érdekében, mint például a támogató munkahelyi közösség és a megfelelő erőforrások biztosítása.

Kulcsszavak: jóllét, kiégés, erőforrások, követelmények, megbecsültség, pedagógusok

1. Bevezetés

1.1. Aktuális változások a pedagóguspályán

A pedagógusok helyzete az utóbbi időszakban sok embert megmozgatott Magyarországon. Laikus körben is felkeltette a tanári professziók iránti érdeklődést a pedagóguséletpálya-modell bevezetése (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről), a szakképzésben dolgozó pedagógusok jogállásának változtatása (2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről), illetve a köznevelésben foglalkoztatottak jogviszonyának újraszabályozása (2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról). Az intézkedések több célt kívántak megvalósítani, melyek elsősorban a pálya vonzónak tétele, a jó pedagógusok megtartása, a kiszámítható karrierpálya megalapozása, a pedagóguspálya presztízsének növelése, valamint a teljesítményelven alapuló differenciált bérezés megvalósulása.

2020 július 1-étől a szakképzésben dolgozó oktatók, pedagógusok és egyéb munkavállalók kikerültek a közalkalmazotti törvény hatálya alól, a Szakképzési törvény életbe lépése óta munkaviszonyban vagy megbízási jogviszonyban láthatják el tevékenységüket. Az jogállásváltozást vegyes reakciók követték, sokakban komoly aggodalmakat keltett. A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének jogi állásfoglalása szerint az aggodalmak egy része jogos, hiszen az érintett munkavállalók alapvetően hátrányosabb jogi környezetben dolgozhatnak tovább, ezzel ellentétben az új jogállás lehetőséget ad a magasabb, piaci alapú bérezésre (PDSz, 2020). A közalkalmazotti státusz elvesztése sokakban csalódást keltett, melynek oka, hogy a megígért „egyéni megállapodás” a bérrel kapcsolatban a legtöbb szakképzésben oktató tanár esetében nem hozott jelentős béremelést, cserébe a közalkalmazotti kiváltságokkal sem élhetnek többé (ez jelentősen megnehezíti a szakszervezetek munkáját is a szakképzésben) (Tóth, 2023).

Hasonló visszhangot keltett a pedagógusok és a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő (NOKS) dolgozók jogállásának közalkalmazottról köznevelési foglalkoztatotti jogviszonnyá változtatása is 2023-ban. Az új ágazati szabályozás pozitív és negatív változásokat egyaránt hozott a korábbi közalkalmazotti státuszhoz képest. A törvénymódosítás fő célja a régóta szóban forgó bérrendezés volt, ám sok pedagógus szerint az őket érintő negatív változtatásokat (pl.: növekvő munkaidő, hosszabb lemondási idő, lehetőség kötelező áthelyezésre) a meghatározott béremelés nem egyensúlyozza ki. Bár a Belügyminisztérium szerint 2023 szeptember 29-ig csak 1205 pedagógus nyilatkozott úgy, hogy nem lép át az új életpályatörvény hatálya alá (Baranyai, 2023), ezzel ellentétben a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete

kiemeli, hogy július 1. és augusztus 1. között 670 pedagógus adta be a lemondását (PDSZ, 2023a), de májusban is sokan hagyták el a pályát, így a pályaelhagyó tanárok száma valójában sokkal magasabb (Székács, 2023). A legfrissebb adatok szerint ez a szám az NOKS dolgozókat beleszámítva a 2500-hoz közelít (PDSZ, 2023b). Oktatókutatók arra is rámutatnak, hogy az évente alig 2000 pályakezdővel még a nyugdíjba vonulókat (átlagosan 3000-4000 fő évente) sem lehet pótolni (Lukács, 2023; Nahalka, 2022), így a felmondások valós problémát jelentenek, az eddig is jelentős tanárhiányt tovább fokozzák.

2023-ban az oktatási szférában mozgók közhangulatát erőteljesen meghatározta a sokak által igazságtalannak vélt módosítások bevezetése. A tanártüntetések, az érdekérvényesítő közösségek fellépése, majd az ezt követő elbocsátások médiavisszhangja bizalmatlansággal töltötte el a tanárokat, a diákokat és az egész magyar társadalmat az oktatási rendszer jövőjével kapcsolatban. 2024-re viszont a témát érintő feszültség visszaszorulni látszik, a bérrendezés hatására az elégedetlenség is jelentősen csökkent. Összességében viszont elmondható, hogy a pedagógusoknak és oktatóknak nőtt a kiszolgáltatottsága a munkáltatóval szemben, nőttek munkaterheik, a pályán maradók és a pályakezdők jövőképe bizonytalan. Úgy gondolom, a közoktatásban dolgozók szakmai jóllétének tudományos megközelítése ennél nem is lehetne időszerűbb.

Amikor a tanári szakmákról beszélünk, a többes szám használata indokolt, ugyanis Magyarországon – ahogy a legtöbb országban – nem egységes szakmaként jelenik meg a tanárság, hanem egy hierarchikusan tagolt szakmákból álló oktatási rendszerbe illeszkednek mind a pedagógusként, mind az oktatóként dolgozó tanárok (Fónai és Dusa, 2014). Bár az oktatás minden szintjén elmondható, hogy a tanárok kifejezetten magas mentális leterheltséggel állnak szemben nap mint nap munkájuk teljesítése közben, ugyanakkor a tanárokat és egyéb közalkalmazottakat célzó kutatások és prevenciós módszerek csak a 90-es évektől kaptak teret. A rendszerváltás előtt ez a téma tabusítva volt, ezért kevés átfogó, feltáró kutatás készült a hazai pedagógusok általános közérzetével kapcsolatban. A legújabb kutatások a témában a tanárok kiégettségére fókuszálnak (Szabó és Jagodics, 2019; Szabó és mtsai., 2020). Jelen vizsgálatom keretein belül a tanárok mindennapjait meghatározó munkakörülményeit, észlelt elismertségét és társas támogatottságát vetem össze a tanárok körében megjelenő kiégettség mértékével. Célom a tanári pálya kihívásainak és a tanári szakmákban megjelenő kiégés tényezőinek jobb megértése.

1.2. Szakmai jóllét

A tanárok szakmai jólléte az oktatási rendszer alapvető pillére, amely meghatározza az oktatás minőségét és hosszú távú fenntarthatóságát. Bár az elmúlt években egyre inkább előtérbe került az a felismerés, hogy a tanárok fizikai és mentális egészsége, valamint motivációja közvetlen hatással van diákjaik tanulási eredményeire és általános jóllétére (Tatar és Yahav, 1999), a mai napig kevés olyan hazai kutatás született, mely komplex módon vizsgálja az oktatók és pedagógusok szakmai jóllétének témáját. Ezen felismerések alapján a tanárok és tanítók szakmai jóllétének kutatása és a szükséges támogató mechanizmusok kidolgozása elengedhetetlen a magas színvonalú oktatási rendszer fenntartásához és a pedagógusok hosszú távú elkötelezettségének biztosításához.

A jóllét széles körben használt fogalom, melyben az életminőség különböző aspektusai jelennek meg objektív (pl.: szocioökonómiai státusz) és szubjektív (pl.: észlelt boldogság) szempontokból egyaránt. Bár a jóllét mérése rendszeresen felbukkanó téma társadalomtudományi és pszichológiai tanulmányokban, a terület kutatói eltérő jóllét-definíciókkal dolgoznak, nincs egyetértés azzal kapcsolatban, hogy a jóllétnek ténylegesen milyen összetevői vannak (Szántó és mtsai., 2016). A kutatók nagy része több dimenzió mentén írja le a jóllét fogalmát. Ami a jelenség mérését illeti, Warr (1994) szerint a jóllét mértékét nem lehet egy skála használatával megállapítani. Két szintet különböztet meg: a kontextustól független, általános jóllét mérése, illetve a jóllét kontextusspecifikus aspektusában való vizsgálata, például az egyén családi vagy munkahelyi környezetében megtapasztalt jólléte. A szakmaspecifikus jóllétet angol nyelvű irodalmakban többféle terminusban használják, például: *job-related wellbeing* (Warr, 1994), *work-related well-being* (van Horn és mtsai., 2004), *occupational well-being* (van Horn és mtsai., 2004), *professionals' satisfaction* (Briones és mtsai., 2010), *professional well-being* (Aelterman és mtsai., 2007; Yıldırım, 2014). Ezen kifejezések a munkavállaló összesített jóllétének egy dimenziójaként értelmezhetőek, elsősorban a munkával kapcsolatos érzelmi, motivációs, viselkedéses, kognitív és pszichoszomatikus tényezőket foglalják magukban (van Horn és mtsai., 2004). Hazai kutatásokban a tanárok szakmai jóllétének vizsgálatakor főleg a kiégés-szindróma, illetve az iskolai légkör jelenik meg, mint a tanárok közérzetét befolyásoló tényezők (lásd: Horváth, 2009), ezzel szemben a nemzetközi szakirodalomban szélesebb körben definiálják a szakmai jóllétet, nagyobb hangsúlyt fektetnek a munkahelyi erőforrások elérhetőségére, a vezetők általi és a kollégák közötti társas támogatásra, az élnélvezetiségre (lásd: Aelterman és mtsai., 2007).

A tanárok szakmai közérzete a saját magukról és szakmai helyzetükről alkotott kép, amelyet az egyéni tulajdonságaik, a csoporthoz tartozás élménye, illetve a társadalmi megítélés is formál. A közérzet mind az egyéni, mind a társadalmi értelmezésben szubjektív jellegű, mivel az egyén (vagy csoport) minden esetben az általa elképzelt ideálokhoz vagy referenciaszemélyekhez viszonyítja magát és csoportját. Fináncz és Csima értelmezése szerint a pedagógusok szakmai közérzete a következőképpen definiálható: *„a pedagógusok szakmájukhoz kapcsolódó helyzetértékelése, a pedagógusléttel és -léthelyzettel való elégedettség, valamint az ezzel kapcsolatos pozitív és negatív érzelmek összessége; mindez magában foglalja azokat az attitűdöket, érzelmeket, percepciókat, amelyek meghatározzák mindennapi tevékenységüket”* (Fináncz és Csima, 2020; 250.o.). Yildirim (2014) konceptuális modelljében a pedagógusok szakmai jóllétét a következő tényezők alkotják: munkával kapcsolatos elégedettség, énhatékonyság, aspirációk, motiváltság, szakmai önállóság. Aelterman és munkatársainak (2007), valamint Briones és munkatársainak (2010) kutatásai alapján Yildirim (2014) a szakmai jóllétet eredményező tényezőket három, egymástól jól elkülöníthető csoportba sorolta: egyéni tényezők (nem, pedagógiai tapasztalat, alkalmazási forma, képzettség), szakmai tényezők (pedagógiai hitvallás, pedagógiai gyakorlatok, szakmai fejlődést támogató tevékenység), szervezeti tényezők (iskolai klíma, osztálytermi környezet, támogató vezetés, értékelés és visszajelzés, munkatársakkal való együttműködés, leterheltség). Amikor a szakmai jóllétet eredményező tényezők nem állnak rendelkezésre megfelelő mértékben, a munkavállaló könnyen veszélyeztetetté válhat a kiégés-szindrómával szemben.

1.3. Munkahelyi Követelmények – Erőforrások Modell

Demerouti, Bakker, Nahreiner és Schaufeli (2001) szerint a munkahelyi jólléttel és a kiégés-szindrómával összefüggésbe hozható tényezők két csoportba oszthatók. Az egyik csoport az erőforrások, melyek csökkentik a munkavállalók terheit és segítik sikerességüket. Ezzel szemben a követelmények növelik a leterheltséget és a stresszt, így az átélt szorongást is. Demerouti és munkatársai (2001) e csoportosítás alapján hozták létre ma már széleskörben használt elméleti modelljüket, a Munkahelyi Követelmények-Erőforrások Modellt (*Job Demands and Resources Model, JD-R*). A kiégés-szindrómát kutatók szoros összefüggést figyeltek meg a kiégés kialakulása és a munkavállalót terhelő tényezők között (például: Maslach és Goldberg, 1998). Demerouti és munkatársai (2001) a munkahelyi követelmények közé soroltak minden olyan környezeti, társas vagy szervezeti tényezőt, amelynek kezelése a munkavégzés során fizikai, érzelmi vagy mentális erőfeszítést igényel a munkavállaló részéről.

A pedagógusok esetében ilyen mentális és fizikai leterheltséget okozó tényező lehet a munka mennyisége - a magas óraszám, az órákra való felkészülés és dolgozat javítás -, az állandó figyelem és készenlét az órákon, a megfelelő eszközök hiánya, de akár a folyamatos zajt és az egész nap talpon levést is ide sorolhatjuk. Kifejezetten a pedagógus pályára specifikus követelmény a szerepkonfliktus, melyet számos helyzetben át kell élniük a tanároknak, hiszen a támogató-gondoskodó, valamint az értékelő-ellenőrző-fegyelmező szerepek párhuzamosan vannak jelen a munkában. Mindezek mellett gyakori probléma, hogy a tanári közösségekben az egyik legfontosabb erőforrás, a társas támogatás sok esetben hiányzik, a konfliktusok feloldására nincs lehetőség (Jagodics és Szabó, 2014; Szabó és Jagodics, 2016). A Modell keretein belül négy fontos hatást állapítottak meg, kifejezetten tanárokat vizsgálva. Először is, hogy az észlelt leterheltség, vagyis a követelmények túlsúlya bejósolja a kiégés-szindróma tüneteinek súlyosságát, míg az erőforrások elérhetősége csökkenti azokat (Hakanen és mtsai., 2006). Később bizonyították, hogy az erőforrások megfelelő aránya és elérhetősége növelni tudja az elkötelezettséget a szakma iránt („*boosting effect*”¹), kifejezetten akkor, amikor az átlagnál magasabb követelményekkel kell szembenéznie a munkavállalóknak (Bakker és mtsai., 2007). Emellett Bakker és munkatársai (2005) megfigyeltek egy puffer hatást is („*buffering effect*”²), miszerint az erőforrások képesek moderálni a követelmények hatását a mentális leterheltségre. Dicke és munkatársai (2018) longitudinális kutatásuk során mindkét hatás jelenlétét meg tudták erősíteni.

1.4. A kiégés-szindróma

A kiégés-szindróma (angol szakirodalomban: *burnout-syndrome*) fogalmát először Herbert J. Freudenberger (1974) pszichoanalitikus határozta meg, kórházi személyzet pszichológiai terhelésének vizsgálatakor. Megállapítása szerint a kiégés (angol szakirodalomban: *burnout*) a hosszú távon jelenlévő munkahelyi stressz káros következményeként jelenik meg. A kiégés-szindrómában szenvedő egészségügyi dolgozókon a fáradtság, kimerültség, könnyű megbetegedés, fejfájás, emésztési problémák és alvási zavarok tüneteit figyelte meg. Emellett sokszor frusztráltak és ingerültek, gyakoriak náluk az impulzív válaszok, melyek jellegzetes, érzelmileg túlfűtött reakciók a kiégett dolgozónál (Szabó és Jagodics, 2016). Maslach és Goldberg 1998-as vizsgálata szerint a kiégés-szindrómában szenvedők kevésbé toleránsak,

¹ fokozó hatás

² pufferhatás

rosszul reagálnak a nehézségeket okozó helyzetekben, jellemző rájuk a negatív hozzáállás és a cinizmus, melyek a közvetlen környezetük számára is megnehezítik a munkát.

Freudenberger (1974) kutatása után a kiégés-szindróma felkapott témává vált a munkahelyi jólléttel kapcsolatos vizsgálatokban. A kezdeti kiégés-kutatások klinikai oldalán a hangsúly a kiégés tüneteinek és a mentális egészséggel kapcsolatos kérdéseken volt. Szociális aspektusból a középpontban a szolgáltató és az igénybe vevő (például: orvos-kliens) kapcsolata, valamint a szolgáltatási foglalkozások szituációs kontextusa állt. Éppen ezért a kiégés-kutatás legelőször a gondozási és szolgáltatói foglalkozásokat ölelte fel, amelyekben a munka magja a szolgáltató és az igénybe vevő közötti kapcsolat. A munka ezen interperszonális kontextusa azt jelentette, hogy a kiégést kezdetől fogva nem egyéni stresszreakcióként, hanem az egyén munkahelyi kapcsolatainak szempontjából vizsgálták. A kiégés tehát a munkakörnyezetre jellemző probléma, ellentétben például a depresszióval, amely az ember életének minden területét áthatja (Maslach és mtsai., 2001).

A kiégés témakörét kutatók közül kiemelkedik Christina Maslach neve, aki 1976-ban kezdte vizsgálni a jelenséget. Maslach és Schaufeli (1993; idézi: Szabó és mtsai., 2018) szerint a munkába való érzelmi bevonódást igénylő foglalkozást végzők a leginkább veszélyeztetettek. Így a kiégés tekintetében kiemelt rizikófaktorba sorolhatók a segítő munkakörben, oktatásban tevékenykedők, illetve az egészségügyi dolgozók. A kiégést kezdetben a munkahelyi stressz egyik formájának tekintették, mely összefüggésben áll a munkával való elégedettséggel, a szervezeti elkötelezettséggel és a fluktuációval. Maslach 1982-es definíciója szerint (idézi: Szabó és mtsai., 2018) a kiégés-szindróma a munkahelyen újra és újra megjelenő vagy huzamosan jelen lévő, krónikus érzelmi és interperszonális stresszhelyzetekre adott válaszreakció. Tehát a kiégés egy folyamat, ami lassan, fokozatosan alakul ki és egy reakciólánc végső szakasza (Skaalvik és Skaalvik, 2009). A kiégési pontszámok meglehetősen stabilak az idő múlásával, ami alátámasztja azt az elképzelést, hogy a kiégés hosszan tartó válasz a krónikus munkahelyi stresszorokra. Maslach a tünetek három dimenzióját különítette el: az érzelmi kimerülés állapotát, az elszemélytelenedést és a csökkent teljesítmény, inkompetencia érzését. Később, 1997-ben Maslach és Leiter (idézi: Maslach és mtsai., 2001) újrakeresték a kiégés fogalmát, a munkával való elköteleződés elmúlásaként írták le. A kiégés folyamatában a kezdetben fontos, értelmes és kihívásokkal teli munka kellemetlenné, teljesíthetetlenné és értelmetlenné válik az egyén számára. Az energia kimerültségbe, a személyes érintettség cinizmusba fordul, az észlelt hatékonyság helyét pedig az inkompetencia érzése veszi át. Ennek megfelelően az elkötelezettséget az energia, a személyes érintettség és a hatékonyság jellemzi,

a három kiégés dimenzió közvetlen ellentéte. Ezek a dimenziók egymással összefüggenek, ugyanakkor független entitások (Brouwers és mtsai., 2011).

1.4.1. Elsőprő kimerültség

A kimerülési komponens a kiégés alapvető egyéni stresszdimenzióját jelenti. Arra az érzésre utal, amikor feszültek, túlterheltek vagyunk, kimerültek érzelmi és fizikai erőforrásaink, különösen, amikor a munka hosszútávon, krónikusan túlterhelő (Maslach és mtsai., 2001). A munkában való kifáradás időnként minden ember életében megjelenik. Hatására felmerülhet az egyénben, hogy amit csinál valójában nem az „igazi” vagy esetleg jobb lenne egyáltalán nem is dolgozni. Ha azonban ez az érzés a mindennapok része, az már több, mint egyszerű fáradtság, a kiégés kezdeti jele is lehet (Szabó és Jagodics, 2016). Maslach és munkatársai (2001) a kimerültséget jelölik meg a kiégés-szindróma központi tulajdonságaként és a szindróma legnyilvánvalóbb megnyilvánulásaként. Bár a kimerültség a kiégés-szindróma kritériuma, mégsem elégséges ezzel az egy dimenzióval körülírni a jelenséget. A kimerültség nem csak egy tapasztalat, hanem cselekvésekre késztet, hogy érzelmileg és kognitívan elhatárolódjunk a munkától, így segítve a túlterheltséggel való megbirkózást.

1.4.2. Deperszonalizáció és cinizmus

A cinizmus (vagy deperszonalizáció) komponens a kiégés interperszonális kontextusának dimenzióját képviseli. A munka különböző aspektusaira adott negatív, érzéketlen vagy túlzottan távolságtartó válasza utal. A cinikus beszédstílus, amikor az egyén lekezelően, megvetéssel, leértékeléssel beszél munkájáról és szolgáltatását igénybe vevőkről. A cinizmus egy eszköz arra, hogy a személy távolságot tartson önmaga és a szolgáltatás igénybevevői között, a személy aktívan figyelmen kívül hagyja azokat a tulajdonságokat, amelyek egyedivé és vonzóvá teszik őket. A súlyos kiégésben szenvedők hajlamosak dehumanizálni ügyfeleiket, vagyis szinte nem is emberként tekintenek rájuk (Maslach és mtsai., 2001). A deperszonalizáció vagy elszemélytelenedés negatív, érzéketlen és elzárkózott hozzáállást jelent azokhoz az emberekhez, akikkel az egyén dolgozik, azaz a betegekhez, ügyfelekhez vagy diákokhoz (Evers és mtsai., 2004).

1.4.3. Teljesítménycsökkenés és inkompetencia érzése

A kiégés önértékelési dimenziója a csökkent személyes hatékonyság érzésében jelenik meg. A hozzá nem értés érzésére, valamint a teljesítmény és a termelékenység hiányára utal a

munkahelyen (Hakanen és mtsai., 2006; Maslach és mtsai., 2001). Amikor a munkavállaló alkalmatlannak és demotiváltnak érzi magát, kevésbé hajlandó erőfeszítéseket tenni szakmai fejlődése érdekében (Jagodics és Szabó, 2014). A munkahelyi teljesítmény és kompetencia érzésének csökkenésével negatív önértékelés jelenik meg az egyén munkateljesítményével kapcsolatban (Evers és mtsai., 2004; Fernet és mtsai., 2012), megjelenik az általános érzés, hogy már nem végeznek értelmes és fontos munkát (Skaalvik és Skaalvik, 2009). Több kutató úgy találta, hogy a személyes teljesítmény gyengén korrelál a másik két dimenzióval (pl.: Lee és Ashforth, 1996), ezért egyes kutatók az érzelmi kimerültséget és a deperszonalizációt tekintik a kiégés meghatározó elemeinek (pl.: Schaufeli és Salanova, 2007).

1.5. Kiégés-szindróma kialakulásának okai és megjelenése a tanári professziókban

A kiégés-szindróma szinte minden munkakörben előfordulhat, azonban a segítő szakmák terén a legelterjedtebb. Kialakulásában fontos szempont, hogy az egyén munkavégzés során mennyire van kapcsolatban más emberekkel. A legveszélyeztetettebb csoportba azok tartoznak, akik hosszú távon olyan munkát végeznek, amely magában foglalja az emberekkel való kapcsolatot, koncentrációt igényel, és erőteljes érzelmi terheléssel jár, vagyis akik a humán szférában dolgoznak (Szabó és mtsai., 2020). Az imént leírt foglalkozások jellemzően magasabb szintű stresszel járnak a másokért érzett felelősség miatt is. A pedagógusi pályán a diákokkal való munka jelenti az egyik legnagyobb kihívást, ezen belül a magatartási problémákat és a fegyelmezési helyzetekhez fűződő konfliktusokat tartják az egyik elsődleges stresszforrásnak a tanárok. Ehhez hozzájárul a feladatok mennyiségéből adódó leterheltség, illetve az adminisztratív jellegű kötelezettségek (Szabó és mtsai., 2020). A követelmények emelkedéséhez nem társul a munkafeltételek vagy a szakma által biztosított életminőség javulása, így ezt a társadalmi csoportot jelentősen veszélyezteti a kiégés jelensége.

A pedagógusok kimerültsége több, mint személyes probléma. A motiváció és az elkötelezettség az oktatás irányába a diákok és a szülők életére is hatással van (Szabó és Jagodics, 2016). Ez egy kifejezetten bonyolult képlet, szinte egyfajta „ördögi kör”. A társadalom elvárja a pedagógusoktól a magas hivatástudatot, a hibátlan munkavégzést. Idealizált elvárásoknak kell megfelelniük, úgy, mint az állandó jókedv, biztonságteremtés és a magas intelligencia, ám az elvárásokhoz gyakran kritikus, kevésbé jutalmazó és aligha elismerő társadalmi megítélés társul. A gyermekekkel és a szüleikkel való foglalkozás elkerülhetetlenül vonzza az erős érzelmi bevonódást, ezzel párhuzamosan ritkán kapnak a munkájukra vonatkozó visszajelzéseket és sok esetben kevés a sikerélményük (Szabó és mtsai., 2018). A

pedagógusoknak nyújtott támogatás, amely segíthet nekik megbirkózni mindezzel, alig észrevehető. A Szabó és munkatársai által végzett kvalitatív vizsgálatból (2020) kiderül, hogy bár rengeteg nehézséggel találkoznak a tanárok karrierjük során, mégis a társadalmi és anyagi megbecsülés hiányát találják a legnyomasztóbbnak munkájukban. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a megjelenő motivátlanság és hatékonyságcsökkenés gyakran vezet ahhoz, hogy távolságtartóvá válnak a diákokkal szemben, ennek következtében a tanulók elveszítik saját érdeklődésüket a tantárgy iránt, és a negatív élmények hatására csökkentik erőfeszítéseiket a pedagógussal való közös munka során (Evers és mtsai., 2004; Tatar és Yahav, 1999).

Hare, Pratt és Andrews (1988) három csoportot különítettek el kiégésért felelős tényezők között: szituációs (demográfiai jellemzők és a munkavégzés sajátosságai), interperszonális (észlelt társas támogatás), illetve az intraperszonális (egyéni jellemző megküzdési stratégiák) kategóriákat különböztették meg. A demográfiai adatok tekintetében Maslach és munkatársai (2001) az életkor és a pályán eltöltött évek között találták a legszorosabb összefüggést a kiégéssel. Eredményeik szerint a fiatalok (20 és 40 év közötti tanárok), illetve a karrierjük elején tartók veszélyeztetettebbek, mint a régóta pályán lévők. Kocsis (2003) hazai kutatásának eredményei szerint pedig a pályaelhagyás is 20 és 40 éves kor között a legmagasabb.

Amerikai kutatások eredményei szerint az USA-ban dolgozó pedagógusok körülbelül 5%-20% százaléka (Farber, 1991; idézi: Hakanen és mtsai., 2006) szenved kiégés-szindrómában, hazai eredmények szerint viszont ugyan ez csak a pedagógusok 5-8%-áról mondható el (Paksi és mtsai., 2015; Szabó és mtsai., 2018; Szabó és Jagodics, 2016). Paksi és munkatársai (2015) kiemelik, hogy ez ellentmond a pedagógusokkal kapcsolatos általános tapasztalatoknak, az alacsony számok valószínűleg a szociális megfelelési kényszernek tudhatók be, Szabó és Jagodics (2016) szerint elképzelhető, hogy azok döntöttek a munkahellyel kapcsolatos kérdőívek kitöltése mellett, akik kevésbé érintettek a kiégés kapcsán, és hajlandóak időt és energiát fordítani nem kötelező feladatokra.

Paksi és munkatársai 2015-ben az Oktatási Hivatal megbízásából a pedagógusjelöltek pályaválasztási motivációinak, a gyakorló pedagógusok pályamotivációinak és a pályaelhagyás okainak meghatározása céljából vizsgálta a pedagógusok lelki egészségét, kiégését, valamint a külső körülményekben rejlő, segítő és gátló tényezőket. Átfogó kutatásuk során 4 részkutatást végeztek. A gyakorló pedagógusok körében végzett vizsgálat kvalitatív és kvantitatív kutatást is tartalmazott. 40 fős mintán készítettek strukturált interjút, majd 1078 fős mintán vettek fel standardizált kérdőíveket. A kiégés vizsgálatára a *Maslach-féle Kiégés Leltárt* (Maslach *Burnout Inventory-Educators Survey*, MBI-ES, Maslach és Jackson, 1986) alkalmazták.

Vizsgált mintájukban a Maslach és Jackson (1986) által meghatározott cut-off pontok alapján a gyakorló pedagógusok körében legnagyobb arányban az „*érzelmi kimerültség*” területén figyelhető meg kockázat, 32,2%-uk ért el magas pontszámot az alskálán, ezt követi „*egyéni teljesítmény csökkenése*” 26,5%-kal, majd a „*deperszonalizáció*” 12,4%-kal. Eredményeik szerint a kiégés prevalenciája a Maslach és Jackson (1986) által javasolt kritériumok mentén 5,4%, mely a humán szférában dolgozók körében közepes értéknek tekinthető. Eredményeik szerint a kiégés összefügg a tanított tárgy típusával, elsősorban a természettudományi és matematika tárgyakat tanítók vannak legjobban kitéve a kiégés kockázatának.

Szabó és Jagodics 2016-os vizsgálata a kiégést a munkahelyi erőforrások és követelmények modellel (JD-R, Demerouti és mtsai., 2001) összefüggésben vizsgálta. A kiégés vizsgálatára szintén az MBI-ES kérdőívet használták, az erőforrások és követelmények mérésére pedig saját szerkesztésű mérőeszközüket (Jagodics és Szabó, 2014) használták. 337 pedagógusból álló mintán vettek fel adatokat. Eredményeik megerősítik Paksi és munkatársai 2015-ös eredményeit, a kiégettség az érzelmi kimerültség területén mutatkozott meg legerősebben. A különböző oktatási intézmények összehasonlítása során azt találták, hogy a legnagyobb mértékben a szakközépiskolákban (ma technikumokban) tanítókat érintette a kiégés.

2. Célkitűzések és hipotézisek

Kutatásom célja a magyar, állami szférában dolgozó pedagógusok és oktatók szakmai jóllétének vizsgálata a kiégés-szindróma, a munkahelyi erőforrások és követelmények, az észlelt megbecsültség, támogatottság, oktatási rendszer által nyújtott biztonság és a munkahelyi körülményekkel való megelégedettség szempontjából. E tényezők közötti lehetséges összefüggések jobb megértése a kiégés-prevenció céljából is hasznos lehet.

Első hipotézisem (H1) arra vonatkozik, hogy a munkahelyi tényezők mely aspektusa hozható leginkább összefüggésbe a kiégettséggel. Szabó és munkatársainak (2020) kvalitatív kutatásából kiderült, hogy a legtöbb tanár a társadalmi és anyagi megbecsülés hiányát tartja leginkább nyomasztónak a munkájában. Ebből az eredményből kiindulva vizsgálom (H1a) a *szociális támogatottság*, (H1b) *az oktatási rendszerrel kapcsolatos elégedettség és az általa nyújtott biztonságérzet*, (H1c) *a munkahelyi infrastruktúra* és (H1d) *az észlelt megbecsültség* hatását a kiégésre. A munkahelyi tényezőket vizsgáló kérdéseim között találhatóak a *teljesítményért kapott jutalomra* vonatkozó kérdések, azonban ezt a faktort a nem megfelelő megbízhatósági mutatók miatt kihagytam az elemzésből.

Bár Szabó és Jagodics 2016-ban létrehozta a JD-R magyar adaptációját és tanárok mintáján, a kiégéssel összefüggésben alkalmazták a modellt, azóta nem terjedt el a külföldön népszerű modell használata a magyar szakirodalomban. Ezért második hipotézisem (H2) a JD-R modell köré építem fel, miszerint az erőforrások, a követelmények és ezek aránya a munkahelyen hatással vannak a kiégésre.

Végül a pedagógusok és oktatók elkötelezettségét vizsgálom a tanári szakma iránt. Hipotézisem szerint (H3) az erőforrások és követelmények aránya hatással van arra, hogy a tanárok mennyire látják valószínűnek, hogy ezen a pályán maradnak a nyugdíjkorhatár eléréséig, ezt a hatást pedig a kiégés mediálja. Feltételezésem szerint, ha az arány eltolódik a követelmények irányába, csökken az elkötelezettség, viszont nő a kiégés-szindróma kialakulásának valószínűsége, ami tovább csökkentheti annak a valószínűségét, hogy a tanárok a tanításban lássák a jövőjüket.

3. Módszer

3.1. Méréseszközök

Két fő mérőeszközöm *A követelmény-erőforrás kérdőív* és a *Maslach Kiegészítő Leltár Pedagógusoknak* magyar adaptált verziója. A munkahelyi tényezők méréséhez saját szerkesztésű kérdőívet használtam, emellett felhasználtam Bakos (2019) szakmai környezettel való megelégedettségre vonatkozó kérdőívét és Jagodics és Szabó (2014) *Társas támogatás* kérdőívét is.

A Jagodics és Szabó (2014) által fejlesztett *A követelmény-erőforrás kérdőív* összesen 24 kérdésből épül fel, tizenkettő a munkahelyi követelményekre, tizenkettő a munkahelyi erőforrásokra vonatkozik. Mind a követelményekhez, mind az erőforrásokhoz 4 faktor tartozik, minden faktor 3 tételt tartalmaz. A követelmények faktorai a *Munkamód* (például: „*Feszített tempóban kell dolgoznom.*”), a *Mentális követelmények* (például: „*A munkavégzés folyamatos figyelmet igényel részemről.*”), az *Emocionális követelmények* (például: „*A munkám során olyan helyzetekbe kerülök, amelyek érzelmileg felzaklatnak.*”) és az *Interperszonális konfliktusok* (például: „*Sok konfliktusom van a kollégáimmal.*”). Az erőforrások a *Személyes fejlődés* (például: „*A munkám lehetőségeket biztosít, hogy szakmailag fejlődjek.*”), az *Információ* (például: „*A munkám során elég visszajelzést kapok az elvégzett feladataimról.*”), a *Kontroll* (például: „*A munkám során eldönthetem, hogyan oldom meg a feladataimat.*”) és a *Felettestől érkező segítség* (például: „*Ha szükséges, kérhetek segítséget a felettesemtől.*”) alskálákból épül fel. A skálák 5-fokú Likert-skálákon válaszolhatóak meg, ahol 1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljes mértékben egyetértek. A skálákon elért pontszámok mellett a követelmények-erőforrások arányát is megkapjuk, mely a „*követelmények aránya*” nevű változó. Jagodics és Szabó (2014) eredményei szerint az alskálák Cronbach- α értékei 0,65 és 0,95 között voltak. Saját eredményeim alapján a követelmények faktor megbízhatósága $\alpha = 0,73$; az erőforrásoké 0,78. Ezek alapján *A követelmény-erőforrás kérdőív* megbízhatósága megfelelő.

A kiegészítést a széles körben használt *Maslach Kiegészítő Leltár* pedagógusoknak szóló (MBI-ES *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*) magyar adaptált verziójával mérem. Az eredeti, humán szférában dolgozóknak szóló verziót (később: MBI-HSS) Maslach és Jackson, 1981-ben alkotta meg, majd a kérdőív pedagógusokat célzó (MBI-ES) és általános (MBI-GS) változatát is kiadták (Maslach és mtsai., 1996). A magyar adaptációt Szigeti és mtsai. (2017) készítették el. A pedagógusoknak szóló verzió csupán megfogalmazási módban tér el az MBI-HSS-től, például az „*igénybe vevő*” (az eredeti angol verzióban: „*recipient*”) szót „*tanuló*”-ra

(GS angol verzióban: „*student*”) cserélték. Az MBI a kiégés három dimenzióját méri: érzelmi kimerültség, deperszonalizáció, alacsony személyes teljesítmény érzése. A kérdőív összesen 22 tételből áll. Az érzelmi kimerültséget 9 tétellel mérik, köztük például: „*A munkám által érzelmileg kiszípolyozottnak érzem magam.*”. A deperszonalizáció skála 5 tételből áll, például: „*Valójában nem törődök azzal, hogy mi történik azokkal a gyerekekkel, akikkel foglalkoznom kell.*”. A személyes teljesítmény 8 tételből tevődik össze, melyek ellentétes irányban mérik a kiégés erősségét, mint az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció (például: „*Úgy érzem, a munkámon keresztül pozitívan tudom befolyásolni a gyerekek életét.*”). Ezek nem fordított tételek, a pontszámok megfordítása nem szükséges. Így az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció alskálák magasabb pontszámai magasabb kiégést jeleznek, míg a személyes teljesítmény magasabb pontszáma alacsonyabb kiégést jelent. A három alskála pontjai nem adhatók össze egy összesített kiégés pontszámmá, mert a skálák teljesen külön álló egységek, így minden válaszadót a három értékkel lehet jellemezni. Szigeti és munkatársai (2017) kutatásában a belső megbízhatóság értékei megfelelőnek bizonyultak: a Cronbach- α érték = 0,86 az érzelmi kimerültség; 0,64 a deperszonalizáció; 0,76 a személyes teljesítmény és 0,67 az általános kiégés esetében. Saját eredményeim szerint a *Maslach Kiégés Leltár Pedagógusoknak* megbízhatósága $\alpha = 0,82$; az érzelmi kimerültség faktoré 0,91; a deperszonalizációé 0,79; a teljesítménycsökkenésé 0,80. Ez alapján mindegyik faktort megbízhatónak tekintem.

A munkahelyi tényezőket saját szerkesztésű kérdőívvel mértem. Az iskolai infrastruktúrával való elégedettség felméréséhez Bakos (2019) kérdőíve alapján állítottam össze saját kérdéseim (például: „*Az iskola felszereltsége elektronikus eszközökkel*”, „*Az oktatási rendszer átláthatósága, kiszámíthatósága*”). A társas (avagy szociális) támogatottságot mérő kérdéssor kialakításához Jagodics és Szabó (2014) *Társas támogatás* kérdőívét használtam fel. Jagodics és Szabó (2014) eredeti kérdőíve a társas támogatás két alskáláját különíti el, az érzelmi támogatást (4 tétel, például: „*Szeretek a kollégáimmal beszélgetni egy nehéz nap után.*”) és a professzionális támogatást (3 tétel, például: „*Számíthatok a kollégáim segítségére, ha nehézségeket tapasztalok a munkám során.*”). Jagodics és Szabó (2014) eredményei szerint az alskálák jó megbízhatósággal rendelkeznek, Cronbach- $\alpha = 0,79$ és $0,85$ értékekkel. A kérdőívben a válaszadók 5-fokú Likert-skálán jelölik az egyetértésüket/elégedettségüket, ahol 1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljes mértékben egyetértek. A kérdéssort (szakmai környezetre, megbecsültségre és támogatottságra vonatkozó kérdések) főkomponens elemzéssel vizsgáltam, hogy megtudjam, pontosan milyen faktorokba sorolhatóak az általam mért munkahelyi tényezők. Az elemzés célja a kérdéssor struktúrájának feltárása, az alskálák

azonosítása, és az elemzés eredményeként kapott alskálák további elemzésekbe való bevonása. A kérdéssor 27 itemek tartalmaz, melyek ötfokú Likert skálán mérődnek, $N = 205$. A főkomponens elemzést megelőzően ellenőriztem az itemek ferdeségét. Nincs olyan tétel, ahol a kitöltők több, mint 90%-a ugyanazt a választ adta volna. Mivel a faktorok között korreláció várható, ezért a főkomponens elemzést ferde, oblimin forgatással végeztem. A Kaiser-Mayer Olkin érték alapján az elemszám a megfelelő, a főkomponens elemzés eredményei értelmezhetőek ($KMO = 0,804$). A Bartlett teszt alapján feltételezhetjük, hogy az itemek között megfelelően erősek a korrelációk, $\chi^2(df = 351 \ N = 205) = 1964,345$, $p < 0,001$. A korrelációs tábla alapján nincs kollinearitás (a korrelációk erőssége $r = -8,361 \times 10^{-20}$ és $r = 0,725$ között van). A létrejövő főkomponensek közül a Kaiser-kritérium alapján azokat tartottam meg, melyeknek sajátértéke 1 fölött van. Az így kapott 5 komponens az itemek teljes varianciájának 57,6%-át magyarázza. A komponensek forgatás előtti és azt követő sajátértékeit, valamint az általuk megmagyarázott varianciát az alábbi 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: Kaiser kritérium alapján megtartott komponensek.

Komponens	Forgatás előtt		Forgatás után	
	Sajátérték	Megmagyarázott variancia (%)	Sajátérték	Megmagyarázott variancia (%)
1	5,876	21,8	5,026	18,6
2	3,84	14,2	2,871	10,6
3	2,344	8,7	2,692	10,0
4	1,848	6,8	2,57	9,5
5	1,654	6,1	2,403	8,9
A kumulált megmagyarázott variancia 57,6%				

Ahogy a 2. táblázat is szemlélteti, az első komponens 9 tételt tartalmaz, melyek a munkahelyen kapott támogatás köré csoportosulnak pl.: „*A munkatársaim segítenek elviselni a munkahelyi stresszt.*”. Így a komponens a „*Szociális támogatottság*” elnevezést kapta. Eredményeim szerint a faktor megbízhatósága jó, Cronbach- $\alpha = 0,88$. A második komponens 4 tételből áll, a fizetéssel és az oktatási rendszerrel kapcsolatos kérdések alkotják, pl.: „*A biztonság, amit az oktatási rendszer ad...*”. Elnevezése „*Az oktatási rendszerrel kapcsolatos elégedettség és az általa nyújtott biztonságérzet*”, Cronbach- α értéke 0,83; vagyis a faktor megbízható. A harmadik komponens 5 item alkotja, a témája a közvetlen munkahelyi környezet és a munkahely által biztosított munkaeszközökkel való megelégedettség, vagyis a „*Munkahelyi infrastruktúra*”. Példa item: „*Osztálytermek nagysága, minősége...*”. Megbízhatósága alacsonyabb, de még elfogadható, $\alpha = 0,73$. A negyedik komponens szintén 5 tétel, a „*Megbecsültség*” nevet kapta. Példa tétel: „*A családom szerint értékes a munkám.*” A faktor megbízhatónak mondható, $\alpha = 0,76$. Az ötödik komponens a „*Teljesítményért kapott jutalom*”, pl.: „*Ha vállalom extra feladatot, mindig kapok érte jutalmat*”. A faktor

megbízhatósága nem megfelelő, $\alpha = 0,67$; ezért ezt a faktort kihagytam az elemzésből. A teljes kérdőív megbízhatósága $\alpha = 0,83$. Minden vizsgálati személyhez 5 pontszám tartozik az 5 komponens mentén, melyeket a komponensekhez tartozó tételek pontszámainak összeadásával számoltam ki.

2. táblázat: A 27 elemű kérdőív itemeinek komponensöltés értékei oblimin forgatást követően

Komponens	1	2	3	4	5
Komponens neve	Szociális támogatottság	Az oktatási rendszerrel kapcsolatos elégedettség és biztonságérzet	Munkahelyi infrastruktúra	Észlelt megbecsültség	Teljesítményért kapott jutalom
A munkatársaim segítenek elviselni a munkahelyi stresszt.	0,818				
Számíthatok a kollégáim segítségére, ha nehézségeket tapasztalok a munkám során.	0,809				
A kollégáimmal segítünk egymásnak a problémás tanulókkal kapcsolatban.	0,788				
Szeretek a kollégáimmal beszélgetni egy nehéz nap után.	0,769				
Úgy érzem, a kollégáim elismerik a munkámat.	0,752				
A kollégáim barátságosan viselkednek velem.	0,741				
A munkatársaimmal megosztjuk egymással tanítási tapasztalatainkat.	0,705				
Az iskola légköre	0,532				
Úgy érzem, az iskola vezetősége megfelelőképp értékeli a munkám.	0,459				
A biztonság, amit az oktatási rendszer ad		0,852			
A munkájáért járó anyagi ellenszolgáltatások		0,818			
Az oktatási rendszer átláthatósága, kiszámíthatósága		0,771			
A rendszeres fizetésem tükrözi a munkám értékét.		0,739			
Osztályterem nagysága, minősége			0,76		
Az iskola felszereltsége elektronikus eszközökkel			0,743		
Az iskola tárgyi felszereltsége			0,741		
Az iskola épületének állapota			0,701		
Saját hely mérete a tanárban/irodában			0,419		
A családom szerint értékes a munkám.				0,873	
A barátaim szerint értékes a munkám.				0,783	
Értékesnek látom a saját munkám.				0,703	
Úgy érzem, a társadalom elismeri a hivatásom.				0,448	
Úgy érzem, a diákjaim megbecsülik a munkám.				0,446	
Ha válllok extra feladatot, mindig kapok érte jutalmat.					0,826
Kapok pénzbeli/tárgy béli jutalmakat, melyek tükrözik a munkám értékét.					0,749
Ha jól teljesítek van lehetőségem fizetés emelést kapni.					0,7
A munkahelyem támogat anyagilag a rendszeres fizetésemén kívül.					0,629

3.2. Eljárás

A vizsgálati személyek egy részét közösségi médián keresztül kerestem fel. Személyes oldalamra, illetve tanárokat megszólító Facebook-csoportokba tettem ki a kérdőívet, kitöltésre bízva a pedagógusokat és oktatókat. Emellett véletlenszerűen kiválasztott intézményeket kerestem fel emailen keresztül. Az általános iskolák email címe összegyűjtve az oktatás.hu weboldalán, a középiskolák listája a tankerületek (avagy Klebelsberg Központok) honlapján, email címük az iskolák saját weboldalain találhatóak meg. Megkeresésemben arra kértem az intézmények vezetőit, hogy tegyék elérhetővé a kérdőívemet az ott tanító kollégáik számára.

Tanulmányom kvantitatív, online kérdőíves vizsgálat keretein belül vizsgálja a tanári szakmákban megjelenő kiegészítés lehetséges okait. A kérdőívcsomag több részből tevődik össze, összesen 90 kérdést tartalmaz. A kérdőív elején három, a végzettségükkel és szakmai képzettségükkel kapcsolatos kérdést olvashatnak a vizsgálati személyek, melyek az elvégzett felsőoktatási képzésre, a pedagógus-életpályamodell elért minősítésére, illetve a szakmában töltött évekre vonatkoznak. Ezután a munkavégzésre vonatkozó kérdések következnek. A következő változókat mérem: a munkahely településének típusa, a jogviszony (pedagógus/oktató), a beosztás, a tanári kar mérete, az intézmény típusa, illetve az évfolyam, amiben tanít a kitöltő. Ezeken kívül kérdéseket teszek fel a tanított tárgyra, a heti munkaórákra, a jövőképre vonatkozóan, illetve azzal kapcsolatban, hogy a kitöltő osztályfőnök-e. A kérdőív harmadik és negyedik blokkja a munkahelyi tényezőket méri fel. A harmadik blokk a tanárokat körülvevő szakmai környezettel kapcsolatos kérdéseket, a negyedik blokk az észlelt megbecsültségről és támogatottságról szóló kérdéseket tartalmazza. Az ötödik blokk a szakmai jóllét két aspektusát, a munkahelyi követelmények és erőforrások arányát és a kiégettség szintjét méri. A kérdőívcsomagom végére a demográfiai adatok kerültek, ugyanis nem szerettem volna, ha az anyagi helyzettel kapcsolatos kérdés negatív attitűdöt vetít elő a kérdőív többi részéhez, így az anyagi helyzet megítélése került az utolsó helyre. További változók, amelyeket figyelembe veszek, a vizsgálati személyek neme, életkora és lakóhelyének típusa.

3.3. Etikai szempontok

A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim, mellőzve bármilyen olyan adat kérését, amely alapján a vizsgálati személy vagy a vizsgálati személyt foglalkoztató oktatási intézmény beazonosítható lenne. Emiatt a vizsgálat eredményeiről személyes visszajelzésre a vizsgált személyek felé nincs lehetőségem. A részvételért cserébe a vizsgálati személyek semmilyen jutalmazásban nem részesültek. A vizsgálati személyek bármikor, következmények nélkül

megszakíthatták a kérdőív kitöltését, ezzel visszavonva a kutatásban való részvétel szándékát. A kérdőívet a vizsgálati személyek online, Google Űrlap formában töltik ki. A kitöltők a kérdőív kitöltésének megkezdése előtt egy tájékoztatót olvashatnak el a kutatásról és az etikai szempontokról, majd az „*A fentieket elolvastam, megértettem és vállalom a kutatásban való részvételt, valamint kijelentem, hogy elmúltam 18 éves*” válasz megjelölésével elfogadják a tájékoztatóban olvasottakat és megkezdhetik a kitöltést. A kitöltés 20-25 percet vesz igénybe. Az adatokat a jelenleg hatályban lévő adatkezelési szabályoknak megfelelően, bizalmasan kezeljük. A nyers adatokat fél évig tárolom jelszóval ellátott számítógépen, betekintést csak a vizsgálatvezető hallgató és a témavezető tanár kap. Az eredményeket feldolgozó tudományos dolgozatot a PPKE Pszichológiai Intézetében őrizzük, illetve a későbbiekben az eredmények publikálására is sor kerülhet. A kutatást a PPKE Pszichológiai Kutatásetikai Bizottsága engedélyezte. A kutatás etikai engedélyének iktatószáma: 2023_58.

3.4. Vizsgálati személyek

Kérdőívcsomagom kitöltésére jelenleg aktívan állami fenntartású alapfokú vagy középfokú oktatási intézményben dolgozó pedagógusokat és oktatókat kértem fel. Így a mintám lefedi az általános iskola alsó- és felső évfolyamaiban, a gimnáziumokban, szakgimnáziumokban és technikumokban dolgozó pedagógusokat és oktatókat. Emellett kollégiumban tanító pedagógusok és könyvtáros pedagógusok válaszait is beleveszem az elemzésbe. Ezzel ellentétben a pedagógia szakszolgálatokban dolgozó pedagógusokat jelen kutatásba nincs lehetőségem belefoglalni. Kutatásom keretein belül felkerestem EGYMI (Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény) rendszerben működő szakiskolákat is, viszont sajnos ilyen típusú intézményekből nem érkezett egy kitöltés sem.

Bár korábbi empirikus vizsgálatok jóval több (300-1000) tanárból álló mintát vizsgáltak, jelen kutatás cél elemszámát körülbelül 200 főben határoztam meg az adatfelvételre szánt idő szűke okán. Az adatgyűjtés lezárásakor összesen 207 válasz érkezett be, a végleges minta $N = 205$ fő elemszámú lett. 2 kitöltőt hagytam ki teljesen az elemzésből, akik közül az egyik a kérdőív végén jelezte, hogy a pedagógiai szakszolgálatban dolgozik, így az ő eredményei nem relevánsak a kutatásom szempontjából. A másik törölt kitöltő a kérdőív második felében csak az első válaszlehetőséget jelölte be, így feltételezhetően nem olvasta végig a kérdőívet, eredményei nem értelmezhetőek.

A szakma, ezáltal a populáció elnöiesedése miatt a vizsgált mintában a nemek reprezentációja nem egyenlő, 161 női (78,5%), 42 férfi (20,5%) kitöltés érkezett, emellett 2 fő (1%) az „*egyéb / nem szeretnék válaszolni*” opciót választotta. A minta átlag életkora 48,3 év; szórása 10,4 év. A kitöltők átlagosan 22,4 éve vannak a tanári pályán, melynek szórása 11,7 év. A nők átlagosan több ideje dolgoznak a pedagógusi pályán (23,9 év, szórás: 11,2 év), mint a férfiak (21,8 év, szórás: 12,9 év) vagy az egyéb kategória (19,5 év, szórás: 10,6 év). 181 pedagógus (88,3%) és 24 oktató (11,7%) töltötte ki a kérdőívet, akik közül 1 kutatótanár (0,5%), 28 mesterpedagógus (13,7%), 78 pedagógus II. (38%), 87 pedagógus I. (42,4%) minősítéssel rendelkezik, 9 fő gyakornok (4,4%) és 2 fő az „*egyik se*” (1%) opciót jelölte be. A fő demográfiai (életkor, lakhely településének típusa) és munkavégzéssel kapcsolatos adatokat (pályán eltöltött idő, munkahely településének típusa, jogviszony, beosztás, pedagógus életpálya-modell fokozat) az alábbi 3., 4. és 5. táblázatok foglalják össze:

3. táblázat: Nemi eloszlás, életkor, pályán eltöltött évek

	Összesen	Nő	Férfi	Egyéb / NA
Elemszám	205	161	42	2
Százalék	100%	78,5%	20,5%	1%
Életkor (év)	Átlag	48,3	48,9	51,5
	Szórás	10,4	9,6	5
Pályán eltöltött idő (év)	Átlag	22,4	23,9	19,5
	Szórás	11,7	12,9	10,6

4. táblázat: Lakó- és munkahely településének típusa

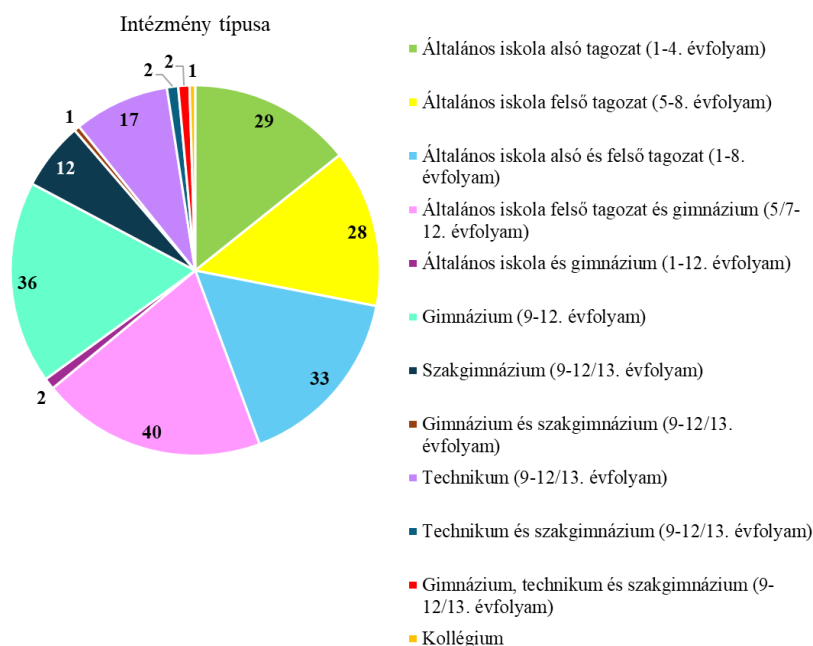
	Lakóhely		Munkahely	
	Elemszám	Százalék	Elemszám	Százalék
Főváros	76	37,1%	88	42,9%
Megyeszékhely	47	22,9%	49	23,9%
Város	56	27,3%	50	24,4%
Község	25	12,2%	17	8,3%
Tanya	1	0,5%	1	0,5%

5. táblázat: Jogviszony, beosztás, pedagógus életpálya-modell fokozat

		Elemszám	Százalék	Elemszám	Százalék	Elemszám	Százalék
Jogviszony	Pedagógus	181	88,3%				
	Oktató	24	11,7%				
Beosztás	Óraadó			6	2,9%		
	Beosztott			156	76,1%		
	Közép-vezető			27	13,2%		
	Vezető			16	7,8%		
Pedagógus életpálya-modell fokozat	Gyakornok					9	4,4%
	Pedagógus I.					87	42,4%
	Pedagógus II.					78	38,0%
	Mesterpedagógus					28	13,7%
	Kutatótanár					1	0,5%
	Egyik se					2	1,0%

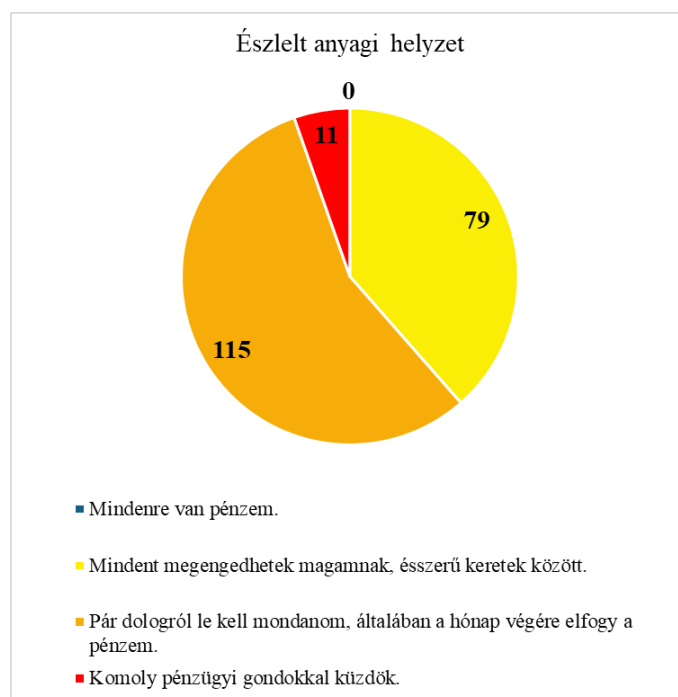
Az 1. ábra szemlélteti, hogy a vizsgálati személyek közül hányan tanítanak az adott intézménytípusban, általános iskolát külön véve alsó- és felső tagozat szerint. Kevert kategóriákat hoz létre, hogy a legtöbb nevelési-oktatási intézmény több, különböző típusba tartozó szakot indít párhuzamosan, ezért például: ha az adott tanár oktat gimnáziumos és technikumos osztályban is, mindkét kategóriát bejelöli.

1. ábra: A tanított évfolyamok és a munkahely intézményének típusa (elemszám eloszlása)



A 2. ábra a vizsgálati személyek észlelt anyagi helyzetét mutatja be. A megkérdezettek közül senki nem jelölte be a „Mindenre van pénzem.” választ. A minta legnagyobb részének (115 fő) - válaszuk szerint - általában hónap végére elfogy a pénze, vagyis a háztartása keresete pont elég arra, hogy a havi kiadásait fedezze. A 79 főből, akik saját meglátásuk szerint jó anyagi körülmények között élnek, többen jelezték a kérdőív végén megadható megjegyzésnél, hogy ez a válasz nem a tanári keresetük elégségességét tükrözi, hanem párjuk magas fizetése / a háztartásukban élők össz keresete miatt engedhetnek meg maguknak mindent ésszerű keretek között.

2. ábra: Észlelt anyagi helyzet (elemszám eloszlása)



3.5. Adatfeldolgozás és statisztikai eljárás

Az adatok feldolgozását az adattisztítással kezdtem. Javítottam az elírásokat az évszámokban (pl.: „1994.” javítása „1994”-re), illetve a *munkaórák* változónál töröltem két adatot, mert irreálisan nagy, egyértelműen hibás munkaóra adatok voltak (5. v. sz. heti munkóra száma 65, 13. v. sz. heti tanórán kívüli munkaóra száma 150). A kitöltőktől azt kértem, adják meg az évszámot, amióta tanítanak. 2023-ból kivontam ezt az évszámot, így kaptam meg a *pályán eltöltött évek száma* változót.

Az outlier-keresésnél módosított határokat alkalmaztam (Hoaglin és Iglewicz, 1987), 2,2-szel szoroztam az interkvartilist, az alsó és felső határok megállapításához az egyes változóknál. Ez alapján egy adatnál volt szükség winzorizálás (Dixon, 1980) alkalmazására: a *megbecsültség* változónál a legalacsonyabb érték 5 volt, a legalacsonyabb nem outlier érték pedig 10, így az 5-öt 9-re javítottam. A *tanórán kívüli munkaóra* változó esetében több outlier-t találtam, viszont a visszajelzések alapján nem volt egyértelmű, hogy mire vonatkozott a kérdés, illetve a kitöltők nem tudták pontosan megítélni, hány órát dolgoznak a hivatalos munkaidejükön kívül, ezért ezt a változót kihagytam az elemzésekben. A deperszonalizáció változó esetében szintén több outlier-t találtam, ezeket viszont benne hagytam az elemzésben, mert valószínűsíthető, hogy ezek a nem kiugróan magas értékek a populációt tekintve nem outlier-ek, itt a minta kis elemszáma és nem teljeskörű reprezentativitása miatt tűnnek outlier-nek.

Adattisztítást követően az adatok feldolgozására a JASP nevű statisztikai programot használtam. Bár a vizsgálati személyek között előfordulat, hogy többen egy intézményben dolgoznak, így az intézmény biztosította körülmények befolyásolják a válaszaikat, ennek hatása a kapott eredményre elhanyagolható, így a kitöltőket függetlennek tekintem.

4. Eredmények

4.1. Különböző munkahelyi tényezők és a kiégés kapcsolata

Első hipotézisem vizsgálatakor a *szociális támogatottság* és a kiégés három aspektusának kapcsolatát korrelációs, illetve ANOVA elemzéssel vizsgáltam. Az érzelmi kimerültséget, a deperszonalizációt és a teljesítménycsökkenést külön-külön tesztel vizsgáltam, ugyanis ez a három kiégés-faktor nem adható össze egy összesített kiégés pontszámmá. A minta szórása semelyik tényezőt tekintve sem felel meg a normál eloszlás feltételének, ezért a korreláció vizsgálatához a nem parametrikus Spearman-korrelációt választottam. Az ANOVA elemzéshez a mintát három csoportba osztottam alacsony, közepes és magas *szociális támogatottság* szerint. Ugyan így jártam el a többi vizsgált tényező elemzésekor, melyek *az oktatási rendszerrel kapcsolatos elégedettség és az általa nyújtott biztonságérzet, a munkahelyi körülményekkel és a munkahely által biztosított – a munkavégzéshez szükséges – eszközökkel való megelégedettség és az észlelt megbecsültség. A teljesítményért kapott jutalom* tényező Cronbach-alfája $\alpha = 0,67$, mely nem felelt meg a kritériumnak felállított $\alpha = 0,70$ -es értéknek, így ezt a tényezőt kihagytam az elemzésből. Az eredmények összesített táblázatát a 4. és az 5. melléklet tartalmazza.

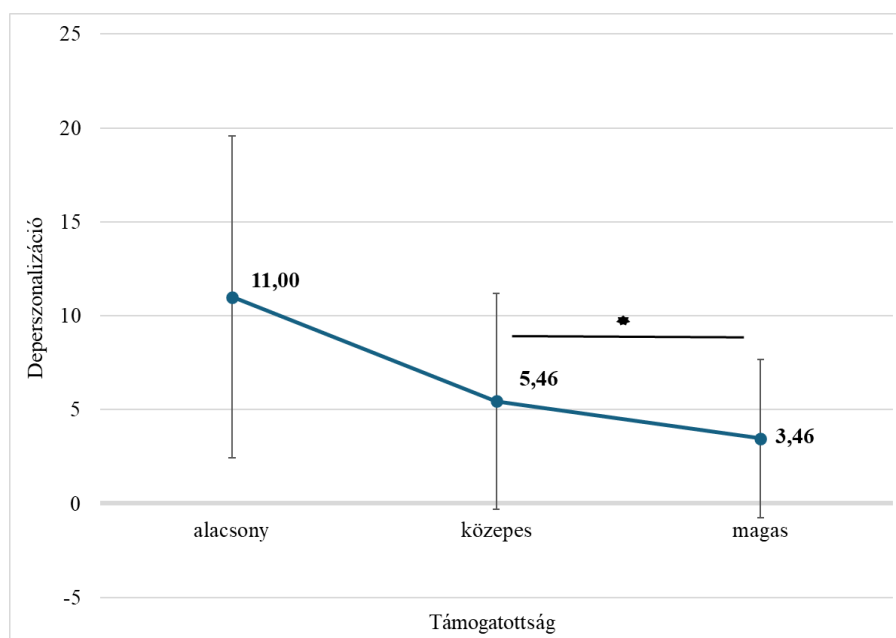
4.1.1. Szociális támogatottság

A Spearman-korreláció teszt szignifikáns, gyenge-közepes negatív korrelációt mutatott ki a *szociális támogatottság* és a deperszonalizáció között ($r_s(203) = -0,26, p < 0,001$). Ezzel ellentétben az érzelmi kimerültség ($r_s(203) = -0,14, p = 0,043$) és a teljesítmény ($r_s(203) = 0,19, p = 0,006$) csak elhanyagolhatóan gyenge korrelációt mutatott a *támogatottsággal*.

Az alacsony, közepes és magas *szociális támogatottság* pontszámú csoportokat ANOVA elemzéssel hasonlítottam össze, mely az érzelmi kimerültséget ($F(2,202) = 2,69, p = 0,071$) tekintve nem hozott szignifikáns eredményt. A *támogatottság* három csoportjának (alacsony, közepes, magas) deperszonalizáció értéke között szignifikáns különbséget találtam (3. ábra). A csoportok nem feleltek meg a szóráshomogenitás feltételének, ezért Brown-Forsythe tesztet

futtatam, mely robosztus a szóráshomogenitás sérülésére ($F(2,12) = 5,02, p = 0,027, \omega^2 = 0,080$). A post-hoc elemzéshez Games-Howell tesztet alkalmaztam, mely szignifikáns különbséget mutatott a közepes ($M = 5,46, SD = 5,75$) és magas pontszámú csoportok között ($M = 3,46, SD = 4,21$). Ez alapján feltételezhetjük, hogy az alacsony és magas pontszámú csoportok között is van különbség a populációban, ám ezzel ellentétben a teszt szerint nincs szignifikáns különbség az alacsony ($M = 11,00, SD = 8,56$) és a közepes vagy magas pontszámú csoportok között. Mivel az alacsony pontszámú csoport elemszáma nagyon kicsi ($n = 7$), így valószínűleg a tesztnek ezért nem sikerült megtalálnia a különbséget az alacsony és magas pontszámú csoport között.

3. ábra: Különbség a „Támogatottság” csoportok deperszonalizációra való hajlamossága között



A következő elemzéshez szintén Brown-Forsythe elemzést alkalmaztam a szóráshomogenitás sérülése miatt. A *támogatottság* hatását vizsgáltam a teljesítményre az alacsony, közepes és magas támogatottság feltételeket összehasonlítva. A Brown-Forsythe teszt eredménye nem szignifikáns ($F(2,21) = 2,81, p = 0,083$).

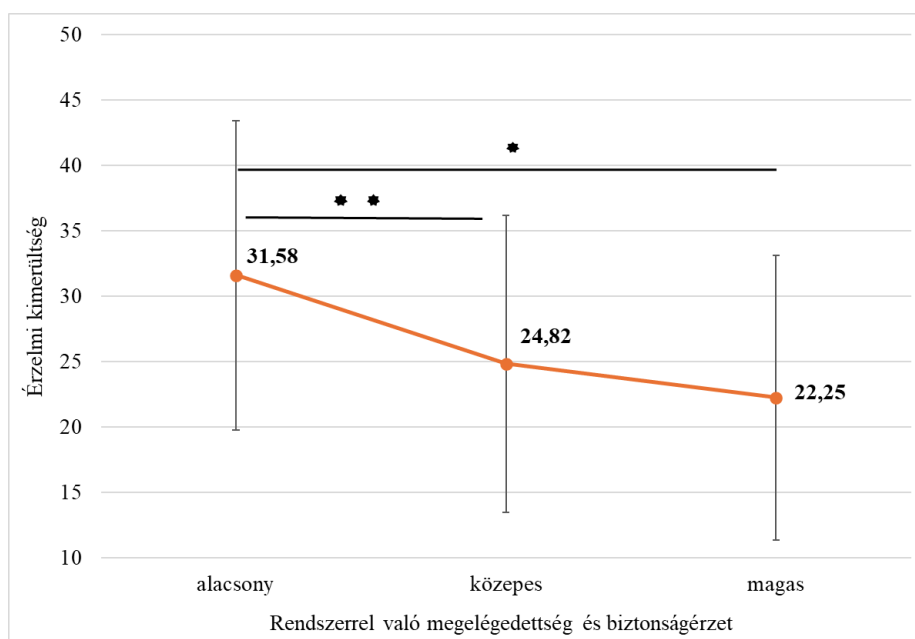
4.1.2. Az oktatási rendszerrel kapcsolatos elégedettség és az általa nyújtott biztonságérzet

Az oktatási rendszerrel kapcsolatos elégedettség és az általa nyújtott biztonságérzet érzelmi kimerültséggel való kapcsolatát egyértelműen kimutatta a Spearman-korreláció, mely eredménye szignifikáns, közepes erősgű negatív hatást mutatott ($r_s(203) = -0,29, p < 0,001$). A deperszonalizációval ($r_s(203) = -0,13, p = 0,057$) és a teljesítménnyel ($r_s(203) = 0,067, p =$

0,341) nem mutatott szignifikáns kapcsolatot a *rendszerrel kapcsolatos elégedettség és biztonságérzet* változó.

ANOVA elemzéssel vizsgáltam az alacsony, közepes és magas *rendszerrel kapcsolatos elégedettség és biztonságérzet* pontszámú csoportok érzelmi kimerültsége közötti különbséget (4.ábra). A csoportok a szóráshomogenitás feltételének megfeleltek, a teszt eredménye szignifikáns lett ($F(2,202) = 7,77$, $p < 0,001$, $\omega^2 = 0,062$). A post-hoc elemzést Holm-korrektcióval végeztem, eredményéből kiderült, hogy különbség van az alacsony ($M = 31,58$, $SD = 11,81$) és közepes ($M = 24,82$, $SD = 11,35$) értékekkel rendelkező csoportok között és az alacsony és a magas ($M = 22,25$, $SD = 10,872$) értékekkel rendelkező csoportok között is. A közepes és magas értékekkel rendelkező csoportok között nem figyelhető meg szignifikáns különbség.

4. ábra: Különbség a „Rendszerrel való megelégedettség és biztonságérzet” csoportok érzelmi kimerültsége között



A csoportok teljesítmény pontszáma között nem találtam szignifikáns különbséget az ANOVA elemzéssel ($F(2,202) = 0,77$, $p = 0,466$). Szintén nem találtam szignifikáns különbséget a deperszonalizáció pontszámokban a csoportok között az itt alkalmazott Brown-Forsythe teszttel ($F(2,31) = 1,86$, $p = 0,173$).

4.1.3. Munkahelyi infrastruktúra

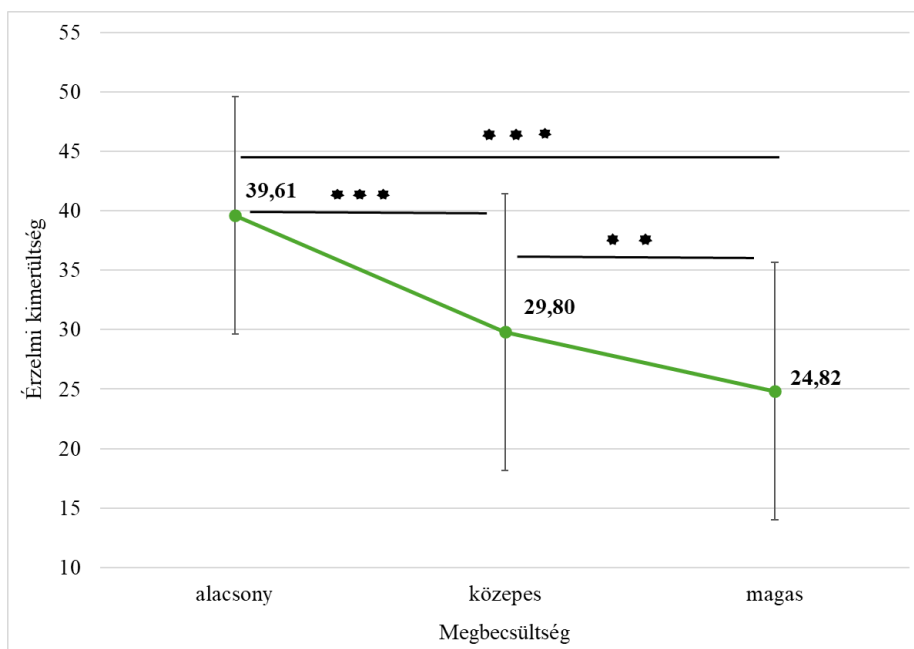
A következőkben a *munkahelyi infrastruktúra* és a kiégés összefüggéseit vizsgáltam. Arról kérdeztem a kitöltőket, hogy mennyire elégedettek intézményük épületével, a közvetlen

munkakörnyezetükkel, illetve az iskola által biztosított eszközökkel, melyek szükségesek a mindennapi munkájuk elvégzéséhez. Eredményeim által nem tudtam bizonyítani, hogy ezen tényezők közvetlenül befolyásolnák a kiégettség bármely aspektusát. A Spearman-korreláció sem az érzelmi kimerültség ($r_s(203) = -0,14, p = 0,050$), sem a deperszonalizáció ($r_s(203) = -0,01, p = 0,168$), sem a teljesítmény ($r_s(203) = 0,00, p = 0,967$) aspektusában sem lett szignifikáns.

4.1.4. Észlelt megbecsültség

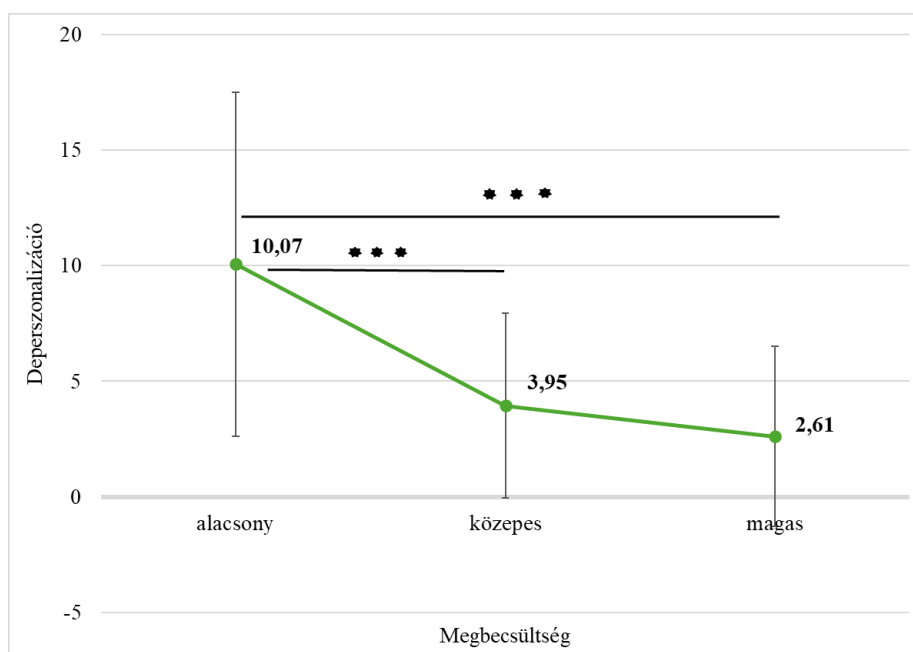
Eredményeim szerint az *észlelt megbecsültség* mindhárom kiégés-faktossal összefüggésbe hozható. A *megbecsültség* és az érzelmi kimerültség között közepesen erős negatív korrelációt mutatott a szignifikáns Spearman-korreláció ($r_s(203) = -0,401, p < 0,001$). ANOVA elemzéssel vettem össze az alacsony, közepes és magas *megbecsültség* pontszámmal rendelkező csoportokat (5.ábra), melynek eredménye szignifikáns lett ($F(2,202) = 18,16, p < 0,001, \omega^2 = 0,143$). A Holm-korrekciós post-hoc teszt különbséget mutatott az alacsony ($M = 39,61, SD = 10,00$) és a közepes ($M = 29,80, SD = 11,63$), illetve a magas ($M = 24,82, SD = 10,81$) feltétel között is. A közepes-magas pontszámú csoportok között szintén szignifikáns különbség figyelhető meg.

5. ábra: Különbség a „Megbecsültség” csoportok érzelmi kimerültsége között



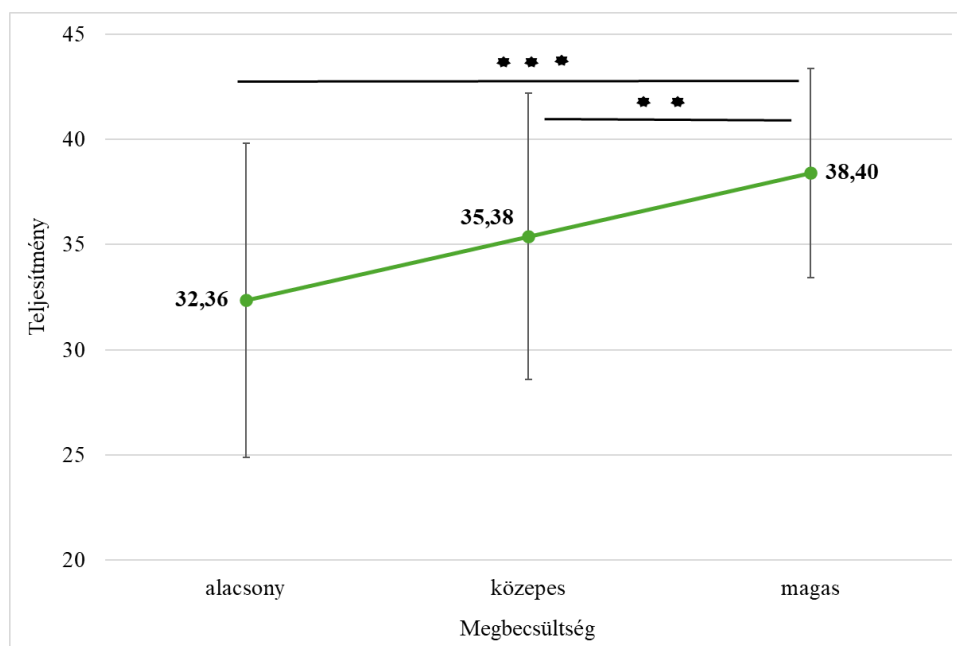
A *megbecsültség*-deperszonalizáció esetében az eredmények hasonló összefüggésre engednek következtetni. A Spearman-korreláció tesztje szignifikáns, közepes erősségű negatív korrelációt mutatott eredményül ($r_s(203) = -0,37, p < 0,001$). Az alacsony, közepes és magas pontszámú csoportok közötti különbséget a szóráshomogenitás sérülése miatt Brown-Forsythe tesztel vizsgáltam, mely szignifikáns, erős különbséget mutat a csoportok között ($F(2,55) = 18,71, p < 0,001, \omega^2 = 0,210$) (6. ábra). A Games-Howell post-hoc teszt megmutatta, hogy a különbség az alacsony ($M = 10,07, SD = 7,45$) és a közepes ($M = 3,95, SD = 3,98$), illetve az alacsony és magas ($M = 2,61, SD = 3,90$) *megbecsültség* pontszámú csoportok között található, ezzel ellentétben a közepes-magas összehasonlítás nem szignifikáns.

6. ábra: Különbség a „Megbecsültség” csoportok deperszonalizációra való hajlamossága között



A teljesítmény skálázása fordított, mint a kiégés másik két faktoráé, ez magyarázza a közepes erősségű pozitív korrelációt, melyet a Spearman-korrelációs teszt eredményeként kaptam ($r_s(203) = 0,27, p < 0,001$). A csoportokat Brown-Forsythe tesztel hasonlítottam össze a szóráshomogenitás sérülése miatt, mely eredménye szignifikáns (7. ábra), a Games-Howell utótesztelés eredményei szerint különbség van az alacsony ($M = 32,36, SD = 7,47$) – közepes ($M = 35,38, SD = 6,81$), alacsony – magas ($M = 38,40, SD = 4,97$) és a közepes - magas *teljesítmény* pontszám feltételek között is.

7. ábra: Különbség a „Megbecsültség” csoportok teljesítménye között



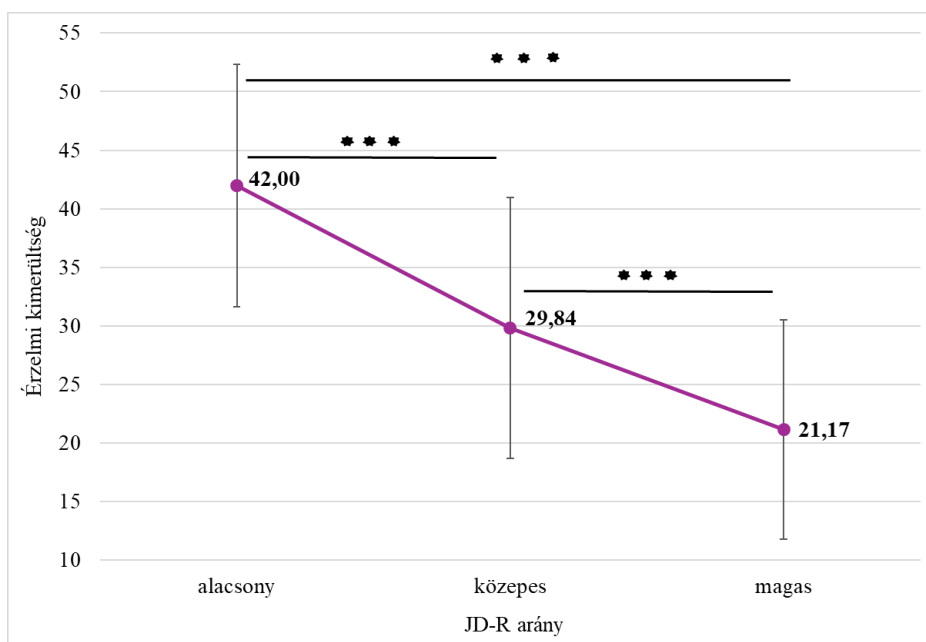
4.2. A munkahelyi erőforrások és követelmények kapcsolata a kiégéssel

Második hipotézisem vizsgálatakor a Munkahelyi Követelmények-Erőforrások kérdőív eredményeit vettem össze a kiégés kérdőív eredményeivel. Spearman-korrelációt alkalmaztam, hiszen a minta szórása egyik változó esetében sem felelt meg a normál eloszlás feltételének. Először az *erőforrás* pontszámokat vettem össze az érzelmi kimerültség ($r_s(203) = -0,28, p < 0,001$), a deperszonalizáció ($r_s(203) = -0,24, p < 0,001$) és a teljesítmény ($r_s(203) = 0,21, p = 0,003$) pontszámokkal, mindhárom elemzés szignifikáns eredményt hozott, közepes erősségű hatással. Előbbi kettő esetében negatív, utóbbi esetében pozitív korreláció figyelhető meg, a fordított skálázás miatt. A *követelményekkel* az érzelmi kimerültség ($r_s(203) = 0,56, p < 0,001$) közepes-erős erősséggel, pozitívan, a deperszonalizáció ($r_s(203) = 0,28, p < 0,001$) közepes erősséggel pozitívan korrelál, viszont a teljesítmény ($r_s(203) = -0,03, p = 0,720$) nem korrelál szignifikánsan a *követelményekkel*.

A *JD-R arány* pontszám kiszámításához kivontam az *erőforrások* pontszámból a *követelmények* pontszámot, majd a három csoportba (alacsony, közepes, magas) osztottam a mintát az így kapott *JD-R arány* pontszámok szerint. ANOVA elemzéssel vizsgáltam a csoportok közötti különbséget. Az érzelmi kimerültség tekintetében a csoportok megfeleltek a szóráshomogenitás feltételének, a különbség közöttük szignifikáns, a hatás erős ($F(2,202) = 26,57, p < 0,001, \omega^2 = 0,200$) (8. ábra). A post-hoc vizsgálathoz Holm-korrekción alkalmaztam, mely mind az alacsony ($M = 42,00, SD = 10,34$) - közepes ($M = 29,84, SD = 11,15$), az alacsony

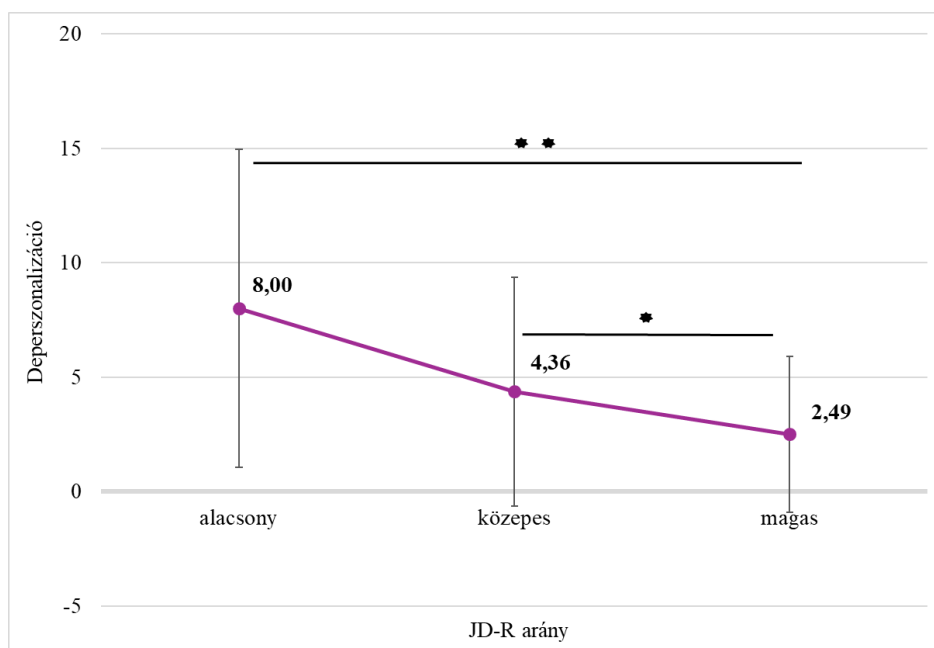
- magas ($M = 21,17$, $SD = 9,37$) és a közepes - magas pontszámú csoportok összehasonlításakor szignifikáns különbséget mutatott.

8. ábra: A JD-R arány és az érzelmi kimerültség összefüggése



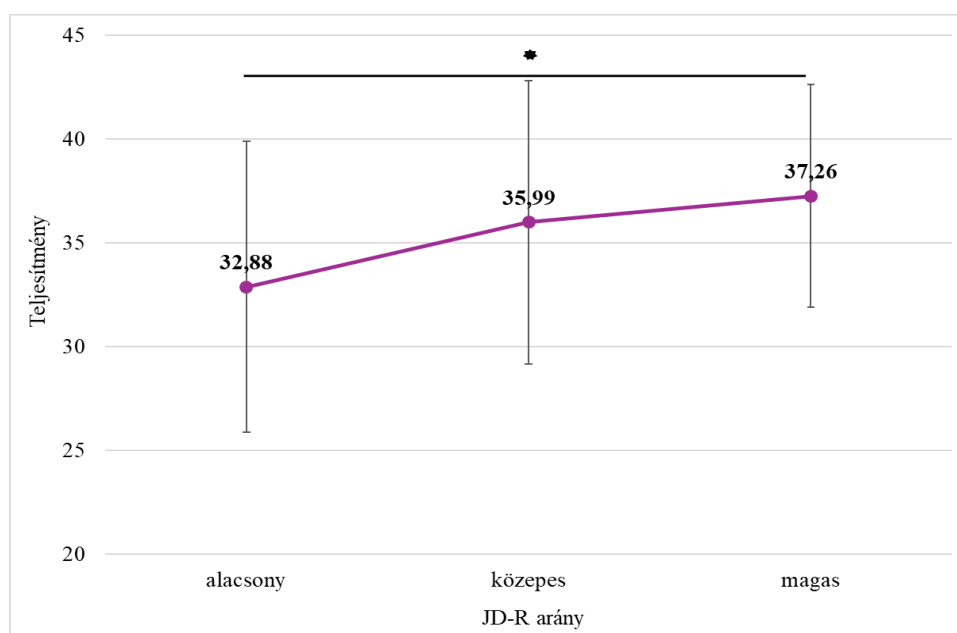
Ugyan így jártam el a deperszonalizáció esetében, ahol a szóráshomogenitás feltétele nem teljesült (9.ábra). A Brown-Forsythe teszt szignifikáns ($F(,) = , p = , \omega^2 =$), a Games-Howell post-hoc teszt szerint az alacsony ($M = 8,00$, $SD = 6,95$) és közepes ($M = 4,36$, $SD = 5,00$) pontszámú csoportok közötti különbség nem szignifikáns. A magas ($M = 2,49$, $SD = 3,42$) pontszámú csoport szignifikánsan különbözik az alacsony és a közepes pontszámú csoportoktól is.

9. ábra: A JD-R arány és a deperszonalizáció összefüggése



A teljesítmény tekintetében a szórászhomogenitás feltétele teljesül, az ANOVA elemzés szignifikáns ($F(2,202) = 3,24, p = 0,041, \omega^2 = 0,021$) (10. ábra). A Holm-korrekciós post-hoc teszt egyedül az alacsony ($M = 32,88, SD = 7,00$) és magas ($M = 35,99, SD = 6,82$) pontszámú csoportok között mutatott szignifikáns különbséget. A közepes ($M = 37,26, SD = 5,37$) pontszámú csoport nem különbözik szignifikánsan sem az alacsony, sem a magas pontszámú csoporttól.

10. ábra: A JD-R arány és a teljesítmény összefüggése



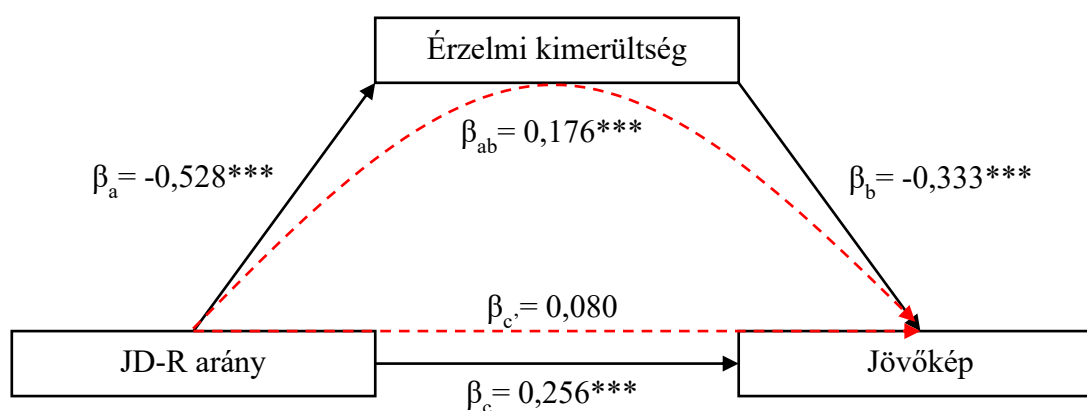
Az eredmények összesített táblázatát a Spearman-korrelációk esetében a 6., az ANOVA tesztek esetében a 7. melléklet tartalmazza.

4.3. A munkahelyi erőforrások–követelmények és a tanárok elkötelezettségének kapcsolata, a kiégés mediáló hatása

Harmadik hipotézisem mediációs elemzéssel vizsgáltam. A kiégés három különálló aspektusa miatt itt is három külön elemzésre volt szükségem, hogy részletes képet kapjak arról, miként mediálja a kiégés az erőforrások és követelmények arányának (*JD-R arány*) hatását arra, hogy a tanárok mennyire látják esélyesnek, hogy a tanári pályán maradnak a nyugdíjazásukig (*jövőkép*). Az eredményeket az alábbi ábrák és táblázatok szemléltetik az érzelmi kimerültséget (11. ábra, 6. táblázat), a deperszonalizációt (12. ábra, 7. táblázat), és a teljesítményt (13. ábra, 8. táblázat) tekintve.

4.3.1. Az érzelmi kimerültség mediáló hatása

11. ábra: Érzelmi kimerültség mediáló hatása



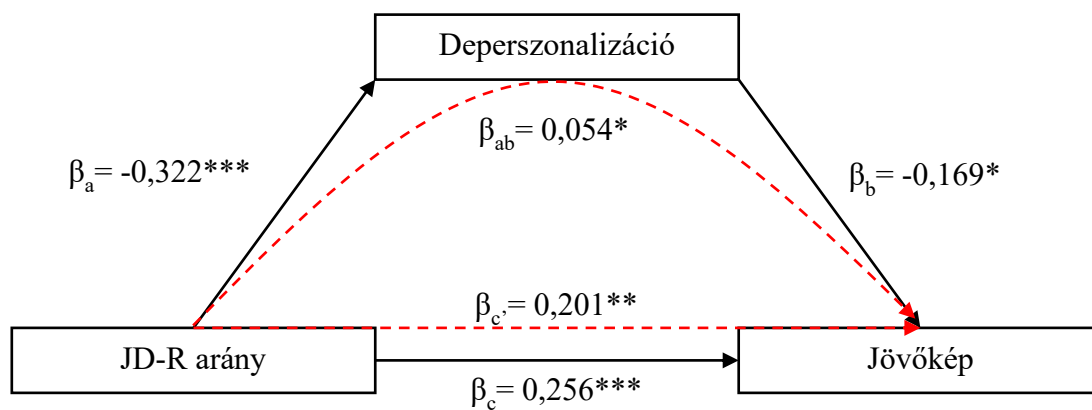
1. táblázat: Mediációs elemzés: JD-R arány, Érzelmi kimerültség, Jövőkép

X	Y	Út	β	Standard Hiba (B)	t	p	Konf. int. min.	Konf. int. max.
JD-R arány	Jövőkép	Út c (Total)	0,256	0,068	3,768	<0,001	0,122	0,389
JD-R arány	Érzelmi kimerültség	Út a	-0,528	0,060	-8,852	<0,001	-0,645	-0,410
JD-R arány	Jövőkép	Út b	-0,333	0,077	-4,353	<0,001	-0,484	-0,182
Érzelmi kimerültség		Út c' (Direkt)	0,080	0,077	1,042	0,298	-0,071	0,231

JD-R arány (az É.k.-en át)	Jövőkép	Út ab (Indirekt)	0,176	0,045	-	<0,001	0,088	0,264
-------------------------------	---------	---------------------	-------	-------	---	--------	-------	-------

4.3.2. A deperszonalizáció mediáló hatása

12. ábra: Deperszonalizáció mediáló hatása

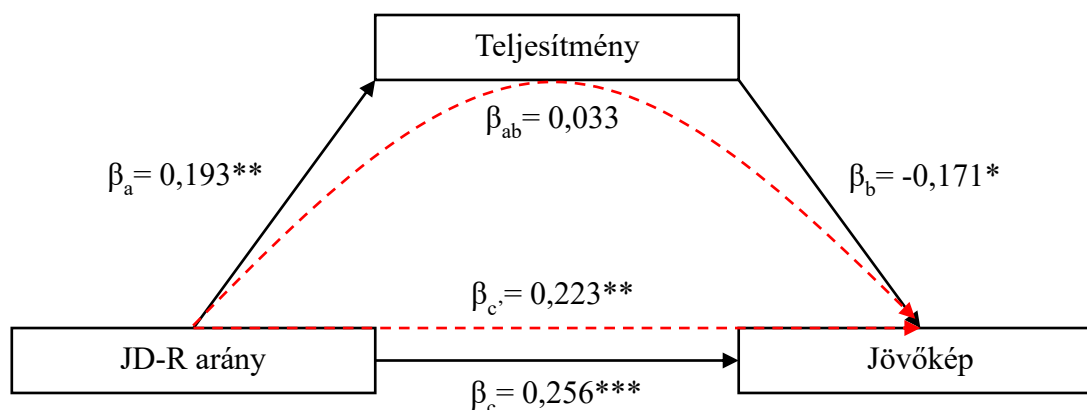


2. táblázat: Mediációs elemzés: JD-R arány, Deperszonalizáció, Jövőkép

X	Y	Út	β	Standard Hiba (B)	t	p	Konf. int. min.	Konf. int. max.
JD-R arány	Jövőkép	Út c (Total)	0,256	0,068	3,768	<0,001	0,122	0,389
JD-R arány	Depersz.	Út a	-0,322	0,066	-4,838	<0,001	-0,453	-0,190
JD-R arány Deperszonalizáció	Jövőkép	Út b Út c' (Direkt)	-0,169 0,201	0,071 0,071	-2,386 2,842	0,018 0,005	-0,309 0,062	-0,029 0,341
JD-R arány (az Dep.-n át)	Jövőkép	Út ab (Indirekt)	0,054	0,025	-	0,031	0,005	0,104

4.3.3. A teljesítmény mediáló hatása

13. ábra: Teljesítmény mediáló hatása



3. táblázat: Mediációs elemzés: JD-R arány, Teljesítmény, Jövőkép

X	Y	Út	β	Standard Hiba (B)	t	p	Konf. int. min.	Konf. int. max.
JD-R arány	Jövőkép	Út c (Total)	0,256	0,068	3,768	<0,001	0,122	0,389
JD-R arány	Teljesítmény	Út a	0,193	0,069	2,805	0,006	0,057	0,329
JD-R arány	Jövőkép	Út b	0,171	0,068	2,510	0,013	0,037	0,306
Teljesítmény	Jövőkép	Út c' (Direkt)	0,223	0,068	3,260	0,001	0,088	0,357
JD-R arány (az Telj.-en át)	Jövőkép	Út ab (Indirekt)	0,033	0,018	-	0,060	-0,001	0,068

5. Megvitatás

Feltételezéseim szerint a támogatottság, a megbecsültség, az oktatási rendszer által nyújtott biztonság és a közvetlen munkahelyi környezet összefüggésben áll a kiégettséggel. Eredményeim szerint a szociális támogatottság a legerősebb kapcsolatot a kiégés deperszonalizáció aspektusával mutatta (H1a). Az eredmény alapján elmondható, hogy azok a tanárok, akik magas, vagy legalább közepes szociális támogatottsággal rendelkeznek, szignifikánsan kevesebbszer kezelik diákjaikat deperszonalizálva. Az eredmények azt mutatják, hogy az oktatási rendszerrel kapcsolatos elégedettség és az általa nyújtott biztonságérzet jelentősen befolyásolja a tanárok érzelmi kimerültségét, így fogékonyságukat a kiégés-szindrómára (H1b). Azok a tanárok, akik nem elégedettek a rendszerrel és/vagy a rendszer nem nyújt kellő biztonságot számukra, erősebb érzelmi kimerültséget tapasztalnak. Ezáltal levonhatjuk azt a következtetést, hogy az oktatási rendszernek közvetlen szerepe van abban, hogy működése által biztonságot nyújtson a tanároknak és figyelembe vegye igényeiket, így megbízható munkáltató legyen és biztos talpakon álló munkahelyet teremtsen a tanárok számára. Ha a munkahely nem tudja biztosítani a megfelelő eszközöket vagy a biztosított

eszközök régiek, elavultak, rosszul működnek, az elakadásokat okoz a mindennapokban, mely könnyen hozzájárul a munkavállaló által megélt stresszhez (H1c). Sajnos ez a jelenség a legtöbb tanár mindennapjainak része. Bár ezzel kapcsolatos eredményeim nem lettek szignifikánsak, fontos figyelmet fordítani az iskolai felszerelések modernizálására és karbantartására a tanárok és a diákok érdekében is. Az eredményeim arra engednek következtetni, hogy a felsorolt tényezők közül a megbecsültség van leginkább befolyással a kiégésre (H1d). A diákok, a környezet (család, barátok, kollégák) és az egész társadalom által éreztetett megbecsültség a kiégés mindhárom aspektusára erős hatással van, ez főleg az alacsony és a magas megbecsültséget érző csoportok között figyelhető meg.

Második hipotézisem szerint a munkahelyi erőforrások és követelmények, illetve ezek aránya hatással van a kiégés tüneteinek megjelenésére. Az eredményeim azt mutatják, hogy a munkahelyi erőforrások a kiégés mindhárom aspektusára hatással vannak. A követelmények szignifikánsan csak az érzelmi kimerültségre és a deperszonalizációra hatnak. Összességében elmondhatjuk, hogy amíg a megfelelő erőforrások megléte pozitívan befolyásolja a teljesítményt és segít visszaszorítani az érzelmi kimerültséget és a deperszonalizációt, addig a követelmények erősítik az érzelmi kimerültséget és a deperszonalizációt, viszont a teljesítményt nem csökkentik jelentősen, mely oka lehet az erőforrások pufferként működése vagy a személyes erőforrások bevetése, amikor arról van szó, hogy sok követelmény alatt kell jól teljesítenie a tanároknak – elsősorban a diákok érdekében.

Végül a feltételezésem szerint a kiégés mediálja a munkahelyi erőforrások és követelmények arányának pályaelhagyási szándékra való hatását, vagyis az erőforrások hiánya a kiégésen keresztül van hatással a tanárok jövőképre. Az első mediációs elemzésben az érzelmi kimerültség mediáló hatását vizsgáltam a követelmények és erőforrások arányának a jövőképre való hatásán (11. ábra, 6. táblázat). Az eredmény szerint bár a JD-R aránynak önmagában szignifikáns hatása van a jövőképre, ezt a hatást teljes mértékben mediálja az érzelmi kimerültség, vagyis, ha a követelmények túlnyomó arányban vannak jelen az erőforrásokhoz képest, az arány eltolódása az érzelmi kimerültségen keresztül okozhatja azt, hogy a tanárok nem látják magukat a tanári pályán maradni nyugdíjazásukig. Ezt értelmezhetjük úgy is, hogy a tanárok nem a magas követelmények miatt hagynák el a pályát, hanem a követelmények okozta érzelmi kimerültség (azaz kiégés) miatt. A deperszonalizáció esetében részleges mediációt kaptam eredményül (12. ábra, 7. táblázat), mely szerint az, hogyha a tanárok már a kiégésük miatt nem képesek emberként/gyerekként tekinteni a diákjaikra - hanem kezdik őket inkább tárgyként kezelni - részben felelősségre vonható a pályaelhagyási

szándék kialakulásáért. Másik részben pedig az erőforrások-követelmények arányának felborulása közvetlenül okozza a pályaelhagyási szándékot. Ez alapján elmondhatjuk, hogyha a tanárok a diákjaikat emberként, gyerekekként látják, és nem pedig tárgyként vagy feladatként, akkor sokkal nagyon eséllyel maradnak önszántukból a tanári pályán. A teljesítmény vizsgálatakor nem találtam szignifikáns mediációs hatást (13. ábra, 8. táblázat). Ez azt jelenti, hogy a túl sok követelmény közvetlenül (vagy más tényezőkön keresztül) van hatással a jövőképre, és nem a kiégéssel járó teljesítménycsökkenésen keresztül.

6. Korlátok

A kutatás során felmerültek bizonyos korlátok. Az adatfelvétel során a tanárok közvetlen elérése nem volt lehetséges, a legtöbb kitöltés az intézmények email címére küldött felhíváson keresztül érkezett. A kitöltések számát nagyban befolyásolta, hogy az adott intézmény email fiókjának kezelője továbbította-e a felhívást az ott dolgozó tanároknak. A közösségi médián keresztüli megkeresés által – bár csak tanárokat megszólító csoportokba került fel a felhívás – nem lehetünk teljesen biztosak abban, hogy a kitöltők valóban csak tanárok. Ugyanakkor kicsi a valószínűsége, hogy ilyen módon hamis kitöltések érkeztek volna. Az eredmények általánosíthatóságát korlátozza, hogy valószínűleg a témához nyitottabban hozzáálló intézményvezetőség küldi el a felhívást tanárainak, és a tanárok közül is jó eséllyel csak azok töltik ki a kérdőívet, akik nyitottak és nem tartják tehernek egy nem kötelező feladat elvégzését. Az adatfelvételre szánt idő szűkössége miatt az elemszám nem megfelelően nagy a populáció megfelelő reprezentálásához, viszont betekintést nyújt a tanárok szakmai jóllétébe, következtethetünk jelen dolgozat eredményei alapján arra, hogy mely területeket érdemes alaposabban megvizsgálni a jövőben. Az eredmények általánosíthatóságát tovább korlátozza, hogy a mintát alkotó tanárok közül többen egy intézményben dolgoznak, így a kitöltők nem tekinthetők teljesen függetlennek, így sérül a statisztikai eljárások függetlenségre vonatkozó feltétele. Ennek kikerülésére viszont módszertanilag nincs lehetőség, hiszen csak az intézményeken keresztül lehet hatékonyan eljutni a tanárokhoz.

7. Összefoglaló

Műhelymunkámban a magyar állami fenntartású iskolákban tanító pedagógusok és oktatók szakmai jóllétét vizsgálom. Kutatásom a szakmai jóllét több területét lefedi, például a kiégést, a munkahelyi erőforrások és követelmények arányát, a megbecsültséget és egyéb munkakörülményeket. Vizsgálatom alanyai a jelenleg is oktatásban dolgozók, beleértve az

általános- és középiskolákban tanítókat. Mintámba az iskolákban dolgozó fejlesztőt, napközit tartó, könyvtáros és kollégiumi pedagógusok is beletartoznak, viszont a pedagógiai szakszolgálatban dolgozó pedagógusokat jelen kutatásba nincs lehetőségem belevenni. Eredményeim szerint a munkahelyen tapasztalt támogatottság, a megbecsültség és az oktatási rendszerrel való megelégedettség hatással van a kiégésre. Így a tanári közösségek javítása, a társadalom érzékenyítése a tanárok helyzetével kapcsolatban és az oktatási rendszer pedagógusfókuszú szemléletmódja mind hatékony eszköz lehet a kiégés prevalenciájának csökkentésére, ezáltal a tanárok pályán tartására és a fiatalok pályamotivációjának növelésére is. Eredményeim mindenképpen megengednek felvetni egy olyan kérdést, hogy ha egy tanár észreveszi a kiégés-szindróma tüneteit magán, vajon van-e lehetősége adekvát segítséget kapni az intézményen vagy a rendszeren belül, vagy az egyetlen lehetősége kiszabadulni a mókuserékből a karrierváltás lenne? Bár a kiégésre a leghatékonyabb „gyógymód” a megelőzés, a fennálló kiégés-szindróma kezelése rendszerszinten épp olyan fontos lenne.

8. Kitekintés

Amikor azt mondjuk „pedagógus” sajnos kevés ember asszociál a szakszolgálatban dolgozókra, ezért rendkívül kevés kutatás érinti az ő helyzetüket. A pedagógiai szakszolgálatban dolgozókat viszont semmiképp sem szabad figyelmen kívül hagyni, az ő szakmai közérzetük vizsgálata további kutatások témája lehet. Emellett a tanári szakos egyetemi hallgatók jövőképe és motivációja is kiváló kiegészítés lehet a jövőbeli kutatásokhoz.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném megköszönni a sok segítséget témavezetőmnek, Dr. Kővágó Pálnak és mindenkinek, aki hozzájárult a kutatásom megvalósulásához a kérdőívem megosztásával.

Szakirodalom

2011. Évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, Pub. L. No. CXCV., 162. 2011. 39622 (2012).
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, Pub. L. No. CXCV., 162. 2011. 39622 (2012).
2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről, Pub. L. No. LXXX., 191. 2019. 8155 (2020).
2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról, Pub. L. No. LII., 100. 2023. 4994 (2023).
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170–180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bakos K. (2019). Hargita megyei magyar pedagógusok szakmai életminősége. *Doktori (PhD) disszertáció*. Humán Tudományok Doktori Iskola Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program, Debrecen. <https://dea.lib.unideb.hu/items/a74fe384-8456-4702-b4af-490ecca6676a>
- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 26(2), 115–122. <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n2a3>
- Brouwers, A., Tomic, W., & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17–39.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131–148. <https://doi.org/10.1177/0143034304043670>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fináncz J., & Csimá M. (2020). Pedagógusok szakmai közérzetének konceptuális megközelítése és vizsgálata a koragyermekkorai pedagógiai professzióban. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 247–268. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.3.247>
- Fónai M., & Dusa Á. R. (2014). A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 24(6), 41–49.

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hare, J., Pratt, C. C., & Andrews, D. (1988). Predictors of burnout in professional and paraprofessional nurses working in hospitals and nursing homes. *International Journal of Nursing Studies*, 25(2), 105–115.
[https://doi.org/10.1016/0020-7489\(88\)90078-8](https://doi.org/10.1016/0020-7489(88)90078-8)
- Horváth K. (2009). Az iskolai szervezet klímája. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(4), 43–50.
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2014). Job demands versus resources: Workplace factors related to teacher's burnout. *Practice and Theory in Systems of Education*, 9(4), 377–390.
- Kocsis M. (2003). *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123–133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>
- Lukács P. (2023). Mi változott és mi nem a pedagógushíány újratermelésében? *Educatio*, 32(1), 41–54.
<https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.3>
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63–74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual (2nd ed.)*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory (3rd ed.)*. Consulting Psychologists Press. <https://www.researchgate.net/publication/277816643>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001(52), 397–422.
- Nahalka I. (2022). Közoktatás-politika 2018–2022. *Educatio*, 31(1), 14–29.
<https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.2>
- Paksi B., Veroszta Z., Schmidt A., Magi A., Vörös A., & Felvinczi K. (2015). *Pedagógus – pálya – motiváció* (Köt. 1). Oktatási Hivatal.
https://viselkedeskutato.hu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=51&lang=hu
- Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete. (2020, május 7). *Ezeket kell tudni a szakképzésben dolgozókat érintő jogállásváltozásról | NE dolgozz ingyen!* <https://nedolgozzingyen.hu/2020/05/07/ezeket-kell-tudni-a-szakkepzesben-dolgozokat-erinto-jogallasvaltozasrol/>
- Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete. (2023a, augusztus). *Mennyi az annyi? | NE dolgozz ingyen!* [nedolgozzingyen.hu. https://nedolgozzingyen.hu/2023/10/03/mennyi-az-annyi/](https://nedolgozzingyen.hu/2023/10/03/mennyi-az-annyi/)
- Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete. (2023b, november). *Sehogy sem jön ki a matek | NE dolgozz ingyen!* [nedolgozzingyen.hu. https://nedolgozzingyen.hu/2023/11/05/sehogy-sem-jon-ki-a-matek/](https://nedolgozzingyen.hu/2023/11/05/sehogy-sem-jon-ki-a-matek/)
- Baranyai G. (2023, október 5). *A pedagógusok kilencvenkilenc százaléka nem ült fel a baloldálnak*. Magyar Nemzet. <https://magyarnemzet.hu/belfold/2023/10/a-pedagogusok-kilencvenkilenc-szazleka-nem-ult-fel-a-baloldalnak>

- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner, & D. P. Skarlicki (Szerk.), *Research in social issues in management (Volume 5): Managing social and ethical issues in organizations* (o. 135–177). Information Age Publishers.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Szabó É., Bátor B., Bobor P., Korláth P., Szappanos C., & Jagodics B. (2020). Mi van a kiégés-fogékonyság mögött? *Iskolakultúra*, 30(3), 3–17. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.3.3>
- Szabó É., & Jagodics B. (2016). Erőforrások és követelmények: A tanári kiégés munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.11.3>
- Szabó, É., & Jagodics, B. (2019). Teacher burnout in the light of workplace, organizational, and social factors. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 539–559. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.44>
- Szabó É., Litke M., & Jagodics B. (2018). Az óvodapedagógusok kiégésének vizsgálata a munkaértékek tükrében. *Iskolakultúra*, 28(7), 51–63. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.7.51>
- Szántó Z., Susánszky É., Berényi Z., Sipos F., & Murányi I. (2016). A jól-lét fogalmának értelmezése az európai szakirodalomban (2009–2014). *Metszetek*, 5(1), 16–47. <https://doi.org/10.18392/metsz/2016/1/6>
- Székács L. (2023, október 5). Közoktatás: Megvan, hány pedagógus hagyta el a pályát szeptemberben. *EDULINE.hu*. https://eduline.hu/kozoktatas/20231005_felmondas_statusztorveny_szeptember_Retvari_Bence
- Szigeti, R., Balázs, N., Bikfalvi, R., & Urbán, R. (2017). Burnout and depressive symptoms in teachers: Factor structure and construct validity of the Maslach Burnout inventory-educators survey among elementary and secondary school teachers in Hungary. *Stress and Health*, 33(5), 530–539. <https://doi.org/10.1002/smi.2737>
- Tatar, M., & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 457–468. <https://doi.org/10.1348/000709999157824>
- Tóth E. (2023, 27). Az oktatók szerint ilyen a szakképzés helyzete belülről. *Momentum Mozgalom*. <https://momentum.hu/az-oktatok-szerint-ilyen-a-szakkepzes-helyzete-belulrol/>
- van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress*, 8(2), 84–97. <https://doi.org/10.1080/02678379408259982>
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153–163. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>