

AKADÉMIAI DOKTORI ÉRTEKEZÉS

A tanári kiégés, mint a pedagógusok társadalmi
közérzetének tükröződése

*A relatív depriváció, a társas identitás és a
rendszerkritikus attitűdök szerepe a tanári kiégésben*

Szabó Éva Zsuzsanna

2024

Tartalom

1	PROBLÉMAFELVETÉS	5
1.1	A DOLGOZAT FELÉPÍTÉSE	9
2	A TANÁRI KIÉGÉS, MINT TUDOMÁNYOS PROBLÉMA.....	10
2.1	MIÉRT VESZÉLYEZTETETTEK A TANÁROK A KIÉGÉS SZEMPONTJÁBÓL?	11
3	A TANÁRI KIÉGÉS KUTATÁSÁNAK FŐBB IRÁNYAI	14
3.1.	A SZEMÉLYES JELLEMZŐKRE FÓKUSZÁLÓ MEGKÖZELÍTÉS A TANÁRI KIÉGÉS MEGÉRTÉSÉBEN	14
3.1.1	<i>Demográfiai jellemzők kapcsolata a kiégéssel: a nem az életkor és munkában eltöltött évek szerepe</i>	15
3.1.2	<i>Egyes személyiségvonások, mint a kiégés prediktorai</i>	17
3.1.3	<i>A megküzdési módok, a reziliencia és pszichológiai tőke szerepe a kiégés kialakulásában..</i>	21
3.1.4	<i>Összegzés - A személyes tulajdonságok és egyéni jellemzők kapcsolata a kiégéssel.....</i>	24
3.2	MUNKAHELYI JELLEMZŐKET ELŐTÉRBE HELYZŐ KUTATÁSOK	24
3.2.1	<i>Munkával való elégedettség és az elkötelezettség kapcsolata a kiégéssel</i>	26
3.2.2	<i>A munka folyamata, eredménye és körülményei felett érzett kontroll kapcsolata a kiégéssel</i>	29
3.2.3	<i>A szervezeti klíma kapcsolata a kiégéssel</i>	32
3.2.4	<i>Egyensúly alapú modellek: Jutalom-befektetés egyensúly és a követelmény-erőforrás (JD-R) modell</i>	34
3.3	A SZEMÉLY ÉS A MUNKAHELY ÖSSZEILLÉSE, MINT A KIÉGÉS LEHETSÉGES MAGYARÁZATA	37
3.3.1	<i>A környezet és személy illeszkedés modell.....</i>	38
3.3.2	<i>A személy és a munkahelyi értékek illeszkedésének kapcsolata a kiégéssel.....</i>	39
3.3.3	<i>Munkaértékek illeszkedésének kapcsolata a kiégéssel – Saját kutatás</i>	41
3.4	INTEGRÁLÓ TÖREKVÉSEK A KIÉGÉS KUTATÁSBAN: AZ EGYÉNI ÉS MUNKAHELYI JELLEMZŐK ÖSSZEKAPCSOLÁSA	50
4	PROBLÉMAFELVETÉS – EGY HIÁNYZÓ LÁNC SZEM: SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI SZEMPONTOK BEEMELÉSE A TANÁRI KIÉGÉS JELENSÉGÉNEK KUTATÁSÁBA	52
5	A KIÉGÉS TÁRSADALMI KÖZÉRTET MUTATÓKKAL VALÓ KAPCSOLATÁT FELTÁRÓ KUTATÁS BEMUTATÁSA.....	56
5.1	A MINTA JELLEMZŐI	57
5.2	A VIZSGÁLT VÁLTOZÓK ÉS ALKALMAZOTT MÉRŐESZKÖZÖK	58
6	A KIÉGÉS JELLEMZŐI ÉS KAPCSOLATA A DEMOGRÁFIAI JELLEMZŐKKEL, A MUNKÁVAL VALÓ ELÉGEDETTSÉGGEL ÉS A PÁLYÁN-MARADÁSI MOTIVÁCIÓVAL	60
6.1	ALKALMAZOTT MÓDSZEREK	60
6.1.1	<i>Kiégés – Mini Oldenburg Burnout Inventory – MOLBI magyar változata</i>	61

6.1.2	<i>Munkával való elégedettség: Minnesota Munkával való elégedettség kérdőív</i>	61
6.1.3	<i>Pályán maradási befolyásoló tényezőket vizsgáló kérdőív – Pályán-maradási motiváció</i> ...	61
6.1.4	<i>Pályaelhagyási szándék felmérése</i>	63
6.2	EREDMÉNYEK: A TANÁRI KIÉGÉS JELLEMZŐI A TELJES MINTÁBAN	63
6.2.1	<i>A pályaelhagyási gondolatok és a kiégés kapcsolata</i>	64
6.2.2	<i>A demográfiai jellemzők és a kiégés kapcsolata</i>	65
6.2.3	<i>A munkával való elégedettség és a munkaórák számának kapcsolata a kiégéssel</i>	66
6.2.4	<i>A munkával való elégedettség és a kiégés kapcsolata</i>	68
6.2.5	<i>A pályán maradás motivációs jellemzői és kapcsolata a kiégéssel</i>	69
6.3	ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK	72
7	A TÁRSAS IDENTITÁS SZEREPE A TANÁRI KIÉGÉSBEN	73
7.1	A TÁRSAS IDENTITÁS KAPCSOLATA A MUNKÁVAL VALÓ ELÉGEDETTSÉGGEL, ELKÖTELEZETTSÉGGEL ÉS A KIÉGÉSEL	74
7.1.1	<i>Társas identitás szerepe a tanári pályán</i>	75
7.2	A TÁRSAS IDENTITÁS (TANÁRI IDENTITÁS) JELLEMZŐI ÉS LEHETSÉGES SZEREPE A KIÉGÉSBEN	77
7.2.1	<i>Módszerek a társas identitás szerepének vizsgálatában</i>	77
7.3	LEÍRÓ STATISZTIKAI ELEMZÉS	80
7.4	AZ IDENTITÁS A PÁLYÁN-MARADÁSI MOTIVÁCIÓ ÉS A MUNKÁVAL VALÓ ELÉGEDETTSÉG KAPCSOLAT A KIÉGÉSEL	82
7.4.1	<i>A tanári identitás szerepe a kiégésben – az elméleti modell tesztelése (SEM elemzés)</i>	84
7.5	A TANÁRI KIÉGÉS MINTÁZATA AZ IDENTITÁS FÜGGVÉNYÉBEN - SZEMÉLY ORIENTÁLT ELEMZÉS	86
7.5.1	<i>A kiégés és a klasztertagság kapcsolata</i>	87
7.5.2	<i>Klaszterek demográfiai jellemzői</i>	88
7.6	ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK	89
8	A PÁLYA PRESZTÍZSÉNEK MEGÍTÉLÉSE ÉS ANNAK KÖVETKEZMÉNYEI: A RELATÍV DEPRIVÁCIÓ MEGJELENÉSE ÉS KAPCSOLATA A TANÁRI KIÉGÉSEL	92
8.1	A TANÁRI PÁLYA PRESZTÍZSE	93
8.2	A RELATÍV DEPRIVÁCIÓ FOGALMA ÉS ELMÉLETI HÁTTERE	95
8.2.1	<i>A relatív depriváció dimenziói és mérésének lehetőségei</i>	97
8.2.2	<i>A relatív depriváció két formájának kapcsolata a kiégéssel és a kiégéssel összefüggő változókkal</i>	100
8.3	ÖSSZEGZÉS - KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK MEGFOGALMAZÁSA	104
8.4	MÓDSZEREK	106
8.4.1	<i>A relatív depriváció kognitív komponensének vizsgálata: a tanári pálya presztízsének és hasznosságának megítélése</i>	106
8.4.2	<i>Egoisztikus relatív depriváció skála (E-RD)</i>	107
8.4.3	<i>Fraternalisztikus Relatív depriváció skála (F-RD) – saját fejlesztésű mérőeszköz</i>	108
8.4.4	<i>A társas összehasonlítás érzelmi aspektusának feltárására szolgáló módszer</i>	109

8.5	EREDMÉNYEK.....	110
8.5.1	<i>A relatív depriváció élményére utaló változók leíró jellemzői.....</i>	110
8.5.2	<i>A relatív depriváció kapcsolata a vizsgált változókkal.....</i>	112
8.5.3	<i>A tanári pálya hasznosságának és elismertségének megítélése.....</i>	113
8.5.4	<i>A relatív depriváció és a tanári identitás kapcsolata és együttes szerepük a tanári kiégésben – az elméleti modell tesztelése.....</i>	127
8.6	A RELATÍV DEPRIVÁCIÓ ÉS A TANÁRI IDENTITÁS MINTÁZATAI.....	129
8.6.1	<i>A kiégés jellemzői a relatív depriváció bevonásával kialakult klaszterekben.....</i>	130
8.6.2	<i>A klaszterek demográfiai és munkahelyi jellemzői.....</i>	131
8.7	ÖSSZEGZÉS, KONKLÚZIÓK	133
9	A TANÁRI PÁLYA TÁRSADALMI KÖRNYEZETE: A RENDSZERATTITÚDOK FOGALMA ÉS LEHETSÉGES SZEREPE A TANÁRI KIÉGÉSBEN	136
9.1	AZ IGAZSÁGOS VILÁGBA VETETT HIT, MINT TÁRSADALMI REPREZENTÁCIÓ ÉS MINT IMPLICIT MOTIVÁCIÓS TÉNYEZŐ 137	
9.2	A RENDSZERIGAZOLÁSTÓL A RENDSZERKRITIKÁIG – A FOGALOM GENEZISE ÉS VIZSGÁLATA	138
9.3	A RENDSZERATTITÚDOK KAPCSOLATA A KIÉGÉSSSEL - KUTATÁSI KÉRDÉSEK, LEHETSÉGES ÖSSZEFÜGGÉSEK	141
9.4	MÓDSZEREK ÉS ELEMZÉSI STRATÉGIA	142
9.4.1	<i>Igazságos világba vetett hit vizsgálata</i>	143
9.4.2	<i>Az élettel való elégedettség</i>	143
9.4.3	<i>Rendszerattitűdöt mérő kérdőív – Rendszerkritika Kérdőív (RK).....</i>	143
9.5	EREDMÉNYEK.....	145
9.5.1	<i>A rendszerkritika az igazságos világba vetett hit és az élettel való elégedettség jellemzői a vizsgált tanári mintán</i>	145
9.5.2	<i>A rendszerkritika kapcsolata a kiégéssel, és a vizsgálatba bevont változókkal</i>	147
9.5.3	<i>Az rendszerkritika szerepe a kiégésben – elméleti modell tesztelése.....</i>	148
9.6	A TANÁRI KIÉGÉS MINTÁZATAI A RENDSZERKRITIKUS ATTITÚDDEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN.....	150
9.6.1	<i>A kiégés jellemzői a rendszerkritikus attitűddel összefüggő klaszterekben</i>	151
9.6.2	<i>A rendszerkritikus attitűddel összefüggő klaszterek demográfiai jellemzői.....</i>	152
9.7	ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK	153
10	TÁRSADALMI ÉS EGYÉNI TÉNYEZŐK KAPCSOLATRENDSZEREINEK FELTÁRÁSA - KÖVETKEZTETÉSEK 155	
10.1	A TANÁRI SZAKMA TÁRSADALMI BEÁGYAZOTTSÁGÁVAL ÖSSZEFÜGGŐ VÁLTOZÓK SZEREPÉNEK KOMPLEX VIZSGÁLATA A KIÉGÉSSSEL ÉS AZ ÉLETTEL VALÓ ELÉGEDETTSÉGGEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN	155
10.1.1	<i>A tanári kiégést és az élettel való elégedettséget meghatározó tényezők elméleti modellje 157</i>	

10.1.2	<i>Mintázatorientált elemzés – szociálpszichológiai szempontból eltérő csoportok azonosítása</i>	161
10.2	ÖSSZEGZÉS - A TANÁRI KIÉGÉS ÉS A TANÁROK TÁRSADALMI KÖZÉRZETE – A KIÉGÉS KUTATÁS ÚJ PERSPEKTÍVÁJA	168
11	A DOLGOZAT HOZZÁJÁRULÁSA A TANÁRI KIÉGÉS PROBLÉMÁJÁNAK KOMPLEXEBB ÉRTELMEZÉSÉHEZ – TÉZISEK	171
11.1	A DOLGOZAT TÉZISEI	173
11.2	LEHETSÉGES GYAKORLATI MEGFONTOLÁSOK	179
11.2.1	<i>Az iskolapszichológusok szerepe a tanári kiégés megelőzésében és az intervencióban</i>	180
11.2.2	<i>Az egyéni és szervezeti szinteken túl</i>	181
11.3	LIMITÁCIÓK	182
12	KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	183
13	IRODALOMJEGYZÉK	185
14	TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	211
15	ÁBRÁK JEGYZÉKE	214
16	MELLÉKLETEK	215

1 Problémafelvetés

A kiégés, mint egyéni pszichológiai jellemző, később mint egészségügyi probléma került a kutatások fókuszába (Freudenberger, 1974). A fogalomnak számos definíciója született, de a legelterjedtebb a Maslach és Jackson (1981) nevéhez fűződő tünehármaszt magába foglaló meghatározás, amelyet a WHO is elfogadott (2019). E szerint a kiégés a tartós munkahelyi stressz hatására kialakuló állapot, amely érzelmi kimerültséggel, a munkától való elidegenedéssel (deperszonalizáció), és csökkent teljesítmény érzésével társul. A 70'-es évektől egyre gyarapodó kutatási eredmények bizonyították, hogy a kiégés olyan pszichoszomatikus tünetekhez vezethet, mint az alvási problémák, a fejfájás vagy az emésztési zavarok (Ekstedt et al., 2006). Ezen kívül gyakran találtak összefüggést a kiégés, a depresszió és szorongás között is (Koutsimani et al., 2019). Ezek a jelenségek azonban nemcsak az egyén, de a szervezet szintjén is problémát okoznak. A depressziós, szorongással küzdő, vagy rossz alvásminőséggel élő munkavállaló munkateljesítménye egyértelműen csökken, ami rontja a szervezet eredményességi mutatóit, nem is szólva a kieső munkaórákról, amelyek a pszichés és szomatikus problémák miatt keletkeznek. Ez utóbbi tényezők hosszabb távon már nemcsak a munkáltató, de közvetve az egész társadalom számára problémát jelentenek, például az egészségügyi rendszer terhelése, vagy a kiesett jövedelem táppénzzel való helyettesítése miatt. A kiégéssel szintén összefüggő korai nyugdíjba vonulás és/vagy a pályaelhagyás is komoly veszteség a társadalom számára (Rudow, 1999).

A kiégés problémája erőteljesen jelen van a pedagógusok körében is. Amerikai vizsgálatokban a tanárok közel egyharmadánál találtak magas kimerültségi értéket, egynegyedük pedig a teljesítménycsökkenés skálán ért el magas eredményt. A holland vizsgálatok más vágóértéket használtak, de hasonlóan magas kiégés pontszámokat tapasztaltak, mint az amerikaiak. Egy 2015-ben publikált hazai reprezentatív mintán végzett kutatás a tanárok 5-8%-át találta erősen kiégés-veszélyeztetettnak (Paksi et al., 2015). Mivel az önkitöltős kérdőívek eredményeinek értelmezésénél nem tekinthetünk el a szociális kíváncsiság torzító hatásától, ezért feltehető, hogy a probléma valójában súlyosabb. Ugyanakkor véleményem szerint a közel 10%-os érték is elegendő ahhoz, hogy hazánkban is nagyobb figyelmet fordítsunk a tanári kiégés vizsgálatára.

A pedagógusok helyzete ebből a szempontból azért is figyelemreméltó, mert az ő munkájuk „alanya” nem egy eszköz vagy tárgy, hanem különböző életkorú gyerekek,

fiatalok, akikre jelentős szocializációs hatást gyakorol a pedagógusok viselkedése, munkához való hozzáállása és teljesítménye is. Kutatások bizonyítják, hogy a kiégésben érintett tanárok távolságtartóbban, feszültebben viszonyulnak munkájukhoz és a diákokhoz, aminek következtében a diákok kevésbé érzik hitelesnek őket, iskolai motivációjuk, tantárgyi érdeklődésük is csökken (Evers et al., 2004; Q. Zhang & Sapp, 2009). Azok a tanárok viszont, akiket a diákok kiválónak tartanak, magasabb általános mentális jólléttel jellemezhetők (Oláh, 2015), kevésbé érintettek a kiégés problémájában. A kapcsolat tehát a tanári kiégés és a diákok attitűdje között kölcsönös és kétirányú. A diákok reakciója az észlelt tanári kiégésre a későbbiekben visszahat a pedagógusok munkával kapcsolatos elégedettségére, és így a folyamat egy káros körre alakul, amelyben mind a diákok, mind a pedagógusok pszichológiai értelemben áldozatai lesznek a kiégés jelenségének.

Személyes inspirációm a tanári kiégés problémájának jobb megértésére és jelen értekezés megírására az iskolapszichológusi és az iskolapszichológusokkal végzett munkám, valamint a szociálpszichológiai nézőpont melletti elköteleződéselem összekapcsolódása jelentette. Pszichológusi pályámat *iskolapszichológusként* kezdtem, ami akkor a szakterület hazai kialakítását és meghonosítását is jelentette. A gyakorló iskolapszichológusi tevékenységem során, később az iskolapszichológusokkal való szakmai együttműködés közben szerzett tapasztalataimat a szociálpszichológiai tudásom szemüvegén át szemlélve hamar felismertem, hogy a tanítás sikerességének kulcsfigurája a pedagógus, akinek mentális jólléte meghatározza az iskolai munka eredményességét és légkörét. Ezért kutatásaim fókuszába a tanári kiégés vizsgálatát állítottam különböző szinten és változatos módszertan alkalmazásával. Az elmúlt közel tíz éves kutatási periódus során kifejezetten a tanári kiégés problémájára fókuszáltam. Munkatársaimmal feltártuk a tanárok kiégésének munkahelyi fakorait, ezen belül a követelmények és erőforrások szerepét (Jagodics & Szabó, 2014; Szabó & Jagodics, 2016), a kiégés hátterében meghúzódó nehézségeket (Szabó et al., 2020), a munkaértékek és a kiégés összefüggését (Szabó et al., 2018), valamint a tanárok pályán maradáshoz segítő motivációit (Szabó & Fehérvári, 2023). Ezek a kutatások számos fontos összefüggésre rámutattak, de mégis hagytak hiányérzetet a probléma megértése kapcsán. Ugyanis korábbi, a tanárokkal kapcsolatos sztereotípiákat (Szabó, 1999a, 2002), valamint a nevelés sikercéljának és értékeinek feltárását (Szabó, 1999b, 2007; Szabó & Váriné Szilágyi, 2007) célzó kutatásaim azt sugallták, hogy a tanárok munkahelyi stresszel összefüggő problémáinak

megértése a társadalmi és szociálpszichológiai szempontok bevonása nélkül nem lehet teljes. Ezért erős igényként jelentkezett annak tudományos igényű feltársa, hogy a tanári kiégést milyen mértékben és milyen összefüggéseken keresztül határozzák meg a társadalmi tapasztalatok és az a mód, ahogy a társadalmat és benne saját csoportjukat észlelik.

Azt a gondolatot, hogy a tanári kiégés felfogható egyfajta implicit rendszerkritikaként is, egy 2022-ben megjelent tanulmányban vettem fel először (Szabó, 2022), amelyben egy korábbi kutatásunk (Szabó et al., 2020) adatainak második elemzésével bizonyítottam, hogy a pedagógusok kiégésében azoknak a tényezőknek és nehézségeknek van legnagyobb szerepe, amelyek felett a legkevesebb kontrollt érznek. Az alacsonyabb kontrollérzetnek pedig az az oka, hogy ezek a nehézségek oktatásirányítási és rendszerszintű döntések következményei, amelyeket a pedagógusok nem tudnak közvetlenül befolyásolni. Ez a felismerés vezetett el jelen dolgozat főbb elméleti kereteinek meghatározásához a kérdés szisztematikus vizsgálatának igényéhez.

A tanári kiégés kutatásának tanulmányozása során nyilvánvalóvá vált számomra, hogy a téma szakirodalma az elmúlt 50 év alatt szinte feldolgozhatatlan mennyiségűre nőtt (közel 500 000 találat csak a Google Scholar adatbázisában a „teacher burnout” kereső kifejezésre). A jelenség számos aspektusát megragadták, különböző tényezőkkel való összefüggését bizonyították, leírták kialakulásának folyamatát és következményeit. Ugyanakkor ezekben a munkákban elvétele, vagy csak áttételesen jelentek meg szociálpszichológiai szempontok, a tanári lét erős társadalmi beágyazottsága és ennek lehetséges hatása a tanárok munkával kapcsolatos közérzetére és a kiégésre.

Dolgozatomban a tanári kiégés kutatás fő irányait és kiemelkedő fókuszait kívánom bemutatni azzal a céllal, hogy rámutassak egy olyan szempontra, amely nem, vagy csak érintőlegesen jelenik meg a kiégés kutatásában általában és azon belül a pedagógusok kiégését feltáró munkákban. Ez a szempont nem más, mint azoknak a hatásoknak a beemelése a jelenség megértésébe, amelyek abból adódódnak, hogy a munkavállalók nemcsak egyénként, vagy egy kisebb munkacsoport, esetleg egy szervezet tagjaként élnek át örömeket, sikereket, frusztrációkat egy munkahelyen, de egyszersmind tagjai egy népes foglalkozási csoportnak (a pedagógusok esetében ez egy társadalmi réteg), amely beágyazódik a társadalomba, amelynek működése hatással van vagy lehet a munkavégzés minőségére, a munkavállalók közérzetére is. A tanári munka társadalmi beágyazottságának markáns eleme, hogy munkájuk egyik célja, hogy elősegítsék tanítványaik beilleszkedését

a társadalomba, egy olyan rendszerbe, amelynek működési mechanizmusait maguk is tapasztalják, és ahhoz valamilyen attitűdökkel viszonyulnak.

Munkámban tehát a hagyományosan ismert kiégést meghatározó és azzal összefüggő tényezők, mint a munkával való elégedettség és a pályamotiváció, mellett további szempontok vizsgálatát vettem fel és végeztem el. Egyrészt fókuszba helyezem a *tanári identitás* erősségének szerepét a kiégés megjelenésében, választ keresve arra a kérdésre, hogy miként függ össze a pedagógusok társas identitásának erőssége, szakmájukkal való azonosulásuknak mértéke a kiégés jelenségével? Ezzel összefüggésben felteszem azt a kérdést is, hogy az identitás erőssége miként kapcsolódik a pálya *társadalmi presztízsének* és hasznosságának észleléséhez. Feltételezem, hogy a tanárok viszonylag alacsonynak észlelik pályájuk társadalmi megítélését, ugyanakkor magasra értékelik annak hasznosságát. Ez a kognitív feszültség (amennyiben valóban fennáll) különösen erős hatást gyakorolhat a kiégésre azok esetében, akinek fontos a pályával való azonosulás. Ebből a feltételezett összefüggésből következik a másik fontos terület, amelyet szintén vizsgálni kívánok. Ez nem más, mint a *relatív depriváció* jelenségének bevonása a kiégés problémájának megértésébe. Kiemelkedően fontos kutatási kérdésként fogalmazódik meg, hogy a tanári identitás erőssége miként kapcsolódik a relatív depriváció érzéséhez, amelynek mindkét formája (egyéni és csoport szintű) feltárásra kerül. Feltételezésem szerint a relatív depriváció mindkét formája (egoisztikus és fraternalisztikus) egyértelműen jelen van a pedagógusok életében és összefüggést mutat a tanári kiégéssel, főként azok esetében, akiknek a tanári pálya az önmeghatározásuk szempontjából kiemelkedően fontos.

Végül a harmadik tényező, amelynek vizsgálatát célul tűztem ki, a *rendszerattitűd* (Hunyady, 2021) fogalmához kapcsolódik. Úgy vélem rendkívül fontos feltárni, hogy a pedagógusok, akiknek elsődleges feladata, - ha úgy tetszik munkájuk eredményességének mutatója - a gyerekek társadalomba való beilleszkedésének segítése, hogyan látják a társadalmat, amely kijelöli számukra a nevelési célt? Ennek megfelelően célom a rendszerattitűdök és azon belül is a rendszerkritika vizsgálata és a kiségéssel való összefüggésének feltárása. Feltételezem, hogy a tanárok rendszerkritikus attitűdje együtt jár a magasabb kiégés-értékkel, valamint az igazságos világba vetett hit alacsonyabb szintjével is.

Meggyőződésem, hogy az általam beemelt társadalmi hatásokat mérő változók együttesen szerepet játszanak a kiégés megjelenésében, mind közvetlenül, mind az egymással való kapcsolatukon keresztül. Ezért disszertációm célja ezen tényezők kiégéssel

való kapcsolatának feltárása, és egy olyan elméleti modell megalkotása, amelyben a hagyományosan vizsgált változók (munkával való elégedettség, pálya motiváció) és a társadalmi aspektusok is egyaránt helyet kapnak.

1.1 A dolgozat felépítése

Munkám hagyományos értelemben vett monografikus műnek tekinthető, amelyben egy összetett tudományos probléma néhány elemét vizsgáltam, egy olyan kutatásban, amelyben törekedtem az általam fontosnak vélt összes változót beemelni, és ezek kapcsolatrendszerét vizsgálni. A bevezető fejezet után a második fejezetben bemutatom a kiégés fogalmát és a tanári kiégés kutatás jelentőségét.

A harmadik fejezetben áttekintem a kiégés vizsgálatának fontosabb trendjeit, ezen belül kitérek a személyiségjellemzőkre fókuszáló kutatások eredményeire, majd a munkahelyi körülményeket előtérbe helyező megközelítésekre és a személy-munkahely kapcsolatát kiemelő kutatásokra. Ebben a részben bemutatom egy saját kutatásom eredményeit is, amelyek a kiégés és munkaérték diszkrepancia kapcsolatát tárták fel. A negyedik fejezetben rámutatok azokra a szempontokra, amelyekkel szükségesnek tartom kiegészíteni a téma kutatását. Ezen belül felvetem a társas identitás, a presztízs, a relatív depriváció és a rendszerattitűdök szerepét és megfogalmazom a kutatásom főbb felvetéseit. Az ötödik fejezetben bemutatom kutatásomat, a minta jellemzőit és a kutatásban alkalmazott módszereket. A hatodik fejezetben bemutatom a korábbi kutatási trendekhez illeszkedő elemzéseket és ismertetem azok eredményeit.

Majd ezt követi a három, egymással összefüggő, de mégis önálló fejezet, amelyekben az általam fontosnak és újszerűnek tekintett szempontok jelennek meg. A fejezetek elején áttekintem az adott terület elméleti hátterét, majd megfogalmazom kutatási kérdéseimet, hipotéziseimet. Ezt követően bemutatom a kutatás módszereit, amelyek az adott szemponthoz kapcsolódnak, majd rátérek a kapott eredményekre és azok értelmezésével zárom a fejezetet. Ennek megfelelően, a hetedik fejezetben a társas identitás szerepét vizsgálom a kiégéssel összefüggésben. A nyolcadik fejezetben bemutatom a tanári pálya presztízsének és hasznosságának kérdését, valamint az ennek kapcsán megjelenő relatív depriváció és a kiégés kapcsolatának elméleti keretét és kutatási eredményeimet. A kilencedik fejezetben a kiégés és rendszerkritika kapcsolatát helyezem fókuszba. Végül a

10. fejezetben bemutatom az általam felállított komplex elméleti modellt, valamint összegzem és értelmezem a kapott eredményeket.

2 A tanári kiegészés, mint tudományos probléma

A kiegészés fogalma a pszichológiába Freudenberger munkája nyomán került be múlt század 70-es éveiben (1974). Az eltelet ötven évben ez a probléma nem csökkent, sőt még inkább előtérbe került. Olyannyira, hogy a WHO 2019-ben hozzáadta a Betegségek Nemzetközi Osztályozásának felülvizsgált változatához és a kiegészés szindróma önálló kódot kapott, kinyilvánítva ezzel, hogy világméretű, az alkalmazottakat és az alkalmazásban nem állókat is érintő, egészségügyi problémáról van szó. A jelenség WHO által is elfogadott definíciója Christina Maslach (1981) által meghatározott három fő tünetegyüttes megjelenésével írható le. E szerint a tartós stressz következtében a személy egyre inkább úgy érzi, hogy kifáradt, és nem képes regenerálódni, fizikai és mentális értelemben is kimerültnek érzi magát. A második tünetcsoport, hogy a személy igyekszik eltávolodni a munkájától, minél kevésbé bevonódni abba, amit csinál, egyfajta cinizmus, távolságtartás jelenik meg a munkával kapcsolatban, ami a kapcsolatok szintjén a deperszonalizáció fogalmával jellemezhető. Mindemellett egyre gyakrabban érzi úgy, hogy munkájában nem elég hatékony, kevés a sikerélménye és csökken a teljesítménye. A szakirodalomban ez a tünehármas: érzelmi kimerülés, deperszonalizáció(cinizmus) és csökkent teljesítmény lett a kiegészés legelterjedtebb definíciója. Ennek megfelelően a leggyakrabban alkalmazott mérőeszköz az MBI (*Maslach Burnout Inventory*) – Maslach féle kiegészés leltár, amely erre az elméleti keretre épül (Maslach & Jackson, 1981).

Azonban a szakirodalomban számos eltérő hangsúlyú kiegészés definícióval találkozhatunk. Akad, aki azt állítja, hogy csak az érzelmi kimerülés, a tartósan magas stresszhormonszint áll a krónikus kiegészés hátterében (Melamed et al., 1999). Demerouti és Bakker (2001) a kiegészés komplex követelmény-erőforrás modelljére alapozva azt hangsúlyozza, hogy az alacsony teljesítmény nem szükségszerűen társul a kiegészés jelenségéhez, ezért a jelenség leírásánál sem tekinthető meghatározó kritériumnak. Ennek megfelelően alkották meg a két faktoros OLBI (*Oldenburg Burnout Inventory*) kérdőívet, amelynek egyik eleme az érzelmi, mentális és fizikai kimerülést (*exhaustion*), míg a másik eleme a munkával való kapcsolat kiüresedését, az elidegenedést, kiábrándulást (*disengagement*) méri (Demerouti & Bakker, 2008). Véleményük szerint a hatékonyságérzet csökkenése egyfajta következmény, de lehet általános

személyiségjellemző is, ami nem csupán a kiégéssel függ össze. Ezt az elképzelést erősítette meg egy metaanalízis is, amely rámutatott, hogy az alacsony teljesítmény minden foglalkozási csoportban megjelenik, függetlenül attól, hogy a két másik MBI faktoron milyen magas pontszámot érnek el (Lanners, 2020). Az OLBI-t számos nyelvre lefordították és ma már széleskörben alkalmazzák. Kutatásomban én is a kiégés kétfaktoros modelljét tekintem kiindulópontnak, és az Oldenburg kérdőív rövidített változatának (MOLBI) hazai adaptációját használom (Mészáros et al., 2020), amelyet a módszertani fejezetben bemutatok.

A definíciók sokszínűsége ellenére a szerzők álláspontjában közös, hogy a munkához kapcsolódó tartósan fennálló magas szintű érzelmi megterhelést (stresszt) és ennek mentális és fizikai következményeit tekintik a kiégés legfőbb forrásának. Ennek megfelelően nem meglepő, hogy a komplex jelenséget először egészségügyi dolgozók és a tűzoltók körében írták le (Freudenberger, 1974). A későbbi vizsgálatok bizonyították, hogy a jelenség nem csak ebben a két foglalkozási csoportban, hanem lényegében minden munkahelyen kialakulhat. Különösen veszélyeztetettek azok a foglalkozási csoportok, ahol a tevékenység végzése emberek sorsáért, fejlődésért, gyógyulásáért való felelősségvállalással jár. Így például fokozottabb a kiégés kockázata a gyermekvédelemben, a szociális ellátásban (Lloyd et al., 2002; McFadden, 2020) vagy a repülésirányításban dolgozók esetében (Demerouti et al., 2001a).

2.1 Miért veszélyeztetettek a tanárok a kiégés szempontjából?

A tanári pálya jellegzetességei több szempontból is növelik a kiégés kockázatát. Ha csak a munkavégzés körülményire és nehézségeire gondolunk, könnyen azonosíthatunk számos stresszforrást (Greenglass & Burke, 2003). Ilyenek például a magas zajszint, az állandó mentális készenléti állapot (Hakanen et al., 2006a), a tanórákon való aktív folyamatos figyelem, tervezés, döntés és kontroll. A diákok gyakran érzelmileg megterhelő helyzetekbe kerülnek, amelyekben a pedagógusok megértésére, segítségére számítanak (Navickienė et al., 2018). Ezen kívül a fegyelmezés nehézségei is magas frusztrációhoz vezethetnek (Lewis, 1999; Aldrup et al., 2020). További stresszfaktornak tekinthetők még az oktatási körülmények, a diákok alacsony szocializáltsági foka (Heus & Diekstra, 1999), a kollégákkal való konfliktusok lehetősége, valamint a munkával való általános elégedetlenség (Petróczi, 2007; Ryan, 2008; Lubinski, 2013).

Hazai kutatások, köztük saját kutatásaink is megerősítik, hogy a pedagógusok számos okból érznek stresszt a munkájuk során. Eredményeink szerint (Szabó et al., 2020) ezek négy nagyobb csoportba rendezhetők. Az első a diákok viselkedésével és tanulási motivációival kapcsolatos nehézségek csoportja, amely főként arra utal, hogy a diákok gyakran alulmotiváltak, kevésbé tisztelik a tanárokat, nem fektetnek elég energiát a tanulásba. A második nehézségcsoport a vezetőikkel, kollégákkal való konfliktusok, a szervezeten belüli információhiány és a vezetőktől kapott visszajelzés hiánya köré rendezhető. A stresszforrások harmadik csoportja egyfajta túlterheltségre utal, amely nem annyira a közvetlen oktatási feladatokkal kapcsolatos, sokkal inkább oktatásirányítási, az iskola szervezetén túlmutató döntések negatív következményeire vonatkozik. Ilyenek például a túlzott mértékű adminisztrációs terhelés, teljesíthetetlen határidők, a nagy mennyiségű tananyag, a magas osztálylétszámok, a tanári pálya társadalmi elismerésének hiánya. És végül kutatásunkban a negyedik azonosított nehézségforrás a regenerációra való képtelenség, az általános kimerültség volt, ami miatt gyakran már nem képesek az órákra új dolgokkal készülni, feltölteni szellemi és érzelmi tartalékaikat. Kvalitatív és kvantitatív módszertanra épülő kutatásunk egyértelműen azt mutatta, hogy a tanári kiégés mind a négy feltárt tényezővel összefügg, azon belül is legerősebben a konkrét tanári munkán túlmutató, társadalmi, oktatásirányítási szintű problémák észlelésével (Szabó et al., 2020).

A tanári pályát más szakmákkal összehasonlító kutatások nem hoztak egybehangzó eredményt azzal kapcsolatban, hogy nagyobb-e ezen a területen a kiégés kockázata. Egyes szerzők úgy találták, hogy lényegében hasonló mértékű kiégettség jellemzi a pedagógusokat, mint a humán szféra más területein dolgozókat (Van Droogenbroeck et al., 2014). Lanners (2020) szisztematikus szakirodalmi áttekintése alapján arra a következtetésre jutott, hogy az egészségügyi, a szociális dolgozók, valamint a tanárok hasonló mértékben érintettek a kiégésben, de a különböző foglalkozások esetében más-más tünetetek látszanak súlyosabbnak. E szerint a pedagógusokra kevésbé volt jellemző a deperszonalizáció, mint az orvosokra és a nővérekre, míg az alacsony teljesítmény egyformán jellemző volt minden foglalkozási csoportnál. Elemzésének további tanulsága, hogy a kiégés kutatásában nem lehet minden szakmára érvényes kijelentéseket tenni, mert ezen a területen a földrajzi és kulturális tényezők is erőteljes hatást gyakorolnak az eredményekre.

Habár a szisztematikus elemzések szerint, a pedagógusok jólléte és stresszterhelése bizonyíthatóan nem tér el jelentősen más szakmákban tapasztalt jellemzőktől (Hascher &

Waber, 2021), mégis súlyos és kiemelten kezelendő problémával állunk szemben. Több hazai kutatás rámutatott a pedagógusok kiégésnek magas szintjére (Petróczi, 2007; Paksi et al., 2015; Piko & Mihálka, 2018), ami egyértelműen összefügg a tanárok pályalehagyási és a korai nyugdíjba vonulási szándékával (Henkens & Leenders, 2010; Szabó et al., 2018, 2020). Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a stressztényezőkön kívül a tanári pályaelhagyás leggyakoribb okai között találjuk a karrier lehetőségekkel és az iskolai adminisztrációval való elégedetlenséget (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017). A 2018-as TALIS kutatás is rámutat, hogy az OECD országok pedagógusainak csak 26% gondolja úgy, hogy a társadalom kellően értékeli a munkájukat, és az 50 év feletti tanárok 14%-a gondolkodik korai nyugdíjba vonuláson (OECD, 2020). A hazai vizsgálatok hasonló problémákat tártak fel a pályaelhagyási szándék hátterében, amelyek közül első helyen az anyagi megbecsülés hiánya szerepelt (Paksi et al., 2015). Ezen túlmenően azonban az is kiderült, hogy a pályaelhagyási szándék mögött összetett okok húzódnak meg, és a belső motivációs erőket sok esetben felemészti az egyre nehezedő külső feltételek (Paksi, 2023).

Mindez arra utal, hogy nem elegendő a tanári pálya jellemzőit és a munkahelyi stressz faktorokat figyelembe venni, ha meg akarjuk érteni, hogy miért jelent egyre nagyobb problémát a pedagógusok pályán tartása, miért egyre nehezebb a felsőoktatásban a tanárképzés irányába terelni a fiatalokat, és miért okoz egyre súlyosabb gondot a tanári kiégés. Dolgozatomban megkísérlem a tanári kiégés komplex, a társadalmi kontextusba ágyazott vizsgálatát, a napi stresszhelyzeteken túlmutató általános professzionális közérzetjellemzők azonosítását, amelyek hozzájárulnak, a tanári kiégés jelenségének jobb megértéséhez és ezáltal új szempontokkal gazdagíthatják a kiégés megelőzésének stratégiáját.

A továbbiakban röviden áttekintem a kiégés és a tanári kiégés kutatásának legjellemzőbb megközelítéseit és azok legfontosabb megállapításait.

3 A tanári kiégés kutatásának főbb irányai

Ahogy azt már a bevezetőben is jeleztem, a kiégés fogalmának kimunkálása óta a tanári kiégés vizsgálata a pszichológiai és egészségpszichológiai kutatások egyik központi témájává vált. A területhez kapcsolódó számtalan vizsgálatot sokféle szempontból lehetne csoportosítani. Az egyik ilyen lehetséges szempont az okok fókuszja lehet. Jelen dolgozatban ebből a szempontból tekintem át a főbb irányokat, melynek nyomán két alapvető megközelítés bontakozik ki. Az egyik az egyéni jellemzőkre helyezi a hangsúlyt, a másik a munkahely különböző aspektusaira fókuszál. Mindkét megközelítésben számos kutatás és modell született, amelyek értékes hozzájárulást jelentenek a téma jobb megértéséhez. Találunk néhány olyan kutatást is, amelyek ezek integrálására törekszenek. A következőkben áttekintem ezeket a főbb irányokat és azok jellemző paradigmáit és eredményeit, azzal a céllal, hogy ezt követően rá tudjak mutatni azokra a pontokra, amelyek nem, vagy csak áttételesen jelennek meg a kiégés kutatásában, de kapcsolhatók az eddigi kutatásokhoz és kiegészíthetik azok nézőpontját.

3.1. A személyes jellemzőkre fókuszáló megközelítés a tanári kiégés megértésében

A pszichológiai kutatások egy része hagyományosan a személy jellemzőire fókuszál amikor egy jelenség, főként nehézség vagy zavar megértésére törekszik. Érthető tehát, hogy a kiégés kutatás egyik markáns ágában is olyan vizsgálatokat találunk, amelyek a személy egyéni jellemzőivel keresnek összefüggéseket. Ezek között megjelennek a személy szempontjából kevésbé befolyásolható jellemzők, mint az életkor, a nem, a munkában töltött évek száma, valamint egyes személyiségvonások vagy karakterjellemzők is. De kerestek kapcsolatot olyan tényezőkkel is, amelyek megfelelő intervencióval befolyásolhatók, így építhető rájuk egyéni tanácsadás vagy kiégés prevenciós program. Ezek közé tartoznak a viszonylag sokat vizsgált perfekcionizmus és a preferált megküzdési jellemzők is, amelyeket különböző eszközökkel tudatos életmódformálással, esetleg pszichoterápiás munkával befolyásolni lehet. Ebben a fejezetben áttekintem ezeknek a kutatásoknak a főbb tanulságait kifejezetten a pedagógusokra fókuszálva.

3.1.1 Demográfiai jellemzők kapcsolata a kiégéssel: a nem az életkor és munkában eltöltött évek szerepe

A demográfiai jellemzők közül az egyik legtöbbet vizsgált tényező az *életkor szerepe a kiégés kialakulásában*, amelynek korrelációja a munkatapasztalatokkal általában erős. Joggal feltételezhetnénk, hogy minél hosszabb ideje dolgozik valaki egy adott pályán, annál kevésbé lesz képes fenntartani érdeklődését és lelkesedését, fokozatosan kifárad vagy kiábrándul az adott munkából. Az életkor (és a pályán eltöltött idő) kiégésben játszott szerepe azonban a vizsgálatok tükrében nem egyértelmű. Néhány vizsgálat azt állítja, hogy semmilyen kapcsolat nincs a két változó között (Hascher & Waber, 2021). Ugyanakkor mások az érzelmi kimerülés komponens és az életkor, valamint a szakmában eltöltött évek között gyenge negatív kapcsolatot találtak (Brewer & Shapard, 2004; Marchand et al., 2018). Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy az életkor és a tapasztalatok hatására kialakul egy védekező stratégia, ami segít abban, hogy a munkával járó érzelmi megterhelést az idő előrehaladtával egyre jobban kezeljék.

A tanárok esetében az életkor és a kiégés kapcsolatát vizsgáló kutatások szintén ellentmondásos eredményeket hoztak. A legtöbb kutatás szerint nincs lineáris kapcsolat a kiégés és a pályán eltöltött idő, illetve az életkor között (Bayani et al., 2013). Találtak azonban olyan eredményt is, miszerint az idősebb tanárok erőteljesebben mutatják a kimerülés és a deperszonalizáció jeleit, mint a fiatalabbak (Paksi & Schmidt, 2006; Song, 2008; Kashahu Xhelilaj et al., 2021). Más kutatások felhívták a figyelmet a pályakezdő tanárok sérülékenységre ezen a területen (Koruklu et al., 2012). A fiatal tanárok helyzete sok szempontból speciális, ugyanis viszonylag kevés munkatapasztalattal, ugyanakkor vélhetően nagy elvárásokkal indulnak a pályán, ami a valós szituációkkal való találkozaskor egyfajta realitás sokkot okoz és az ezzel való megküzdés vezethet érzelmi kimerüléshez (Cady et al., 2006; Fisher, 2011; Pearce & Morrison, 2020). Ehhez járul még, hogy viszonylag gyakorlatlanok a problémák megoldásában, ezért gyakran hoznak impulzív döntést az első néhány évben, ami csalódást és frusztrációt eredményezhet. Ezt a kezdeti kiábrándulási hatást mérsékelheti az erős belső motiváció, a megfelelő támogatás és ha maguk is elkötelezettek a tanári identitásuk aktív felépítésében (Voss & Kunter, 2020). Mindez azt jelenti, hogy bár a pályakezdés időszaka veszélyeztetettnek tekinthető a gyors kiégés kapcsán, megfelelő egyéni feltételek mellett ez a negatív hatás mérsékelhető.

Saját hazai mintán végzett vizsgálataink is arra mutatnak, hogy a tapasztalat és/vagy az életkor kapcsolata a kiégéssel nem egyértelmű. Találtunk bizonyítékot arra, hogy a kapcsolat pozitív jellegű, azaz minél régebben van a pályán a tanár annál magasabb kiégés értékeket mutat (Jagodics & Szabó, 2014), míg egy későbbi kutatásban ezzel éppen ellentétes eredményt kaptunk (Szabó et al., 2018).

Egy további gyakran vizsgált kérdés, hogy vajon a *pedagógusok neme* kapcsolatba hozható-e a kiégéssel. Az eredmények ebben a tekintetben sem egyértelműek. Kézenfekvőnek látszik az a feltevés, hogy a munka-család egyensúly megtartásának nehézsége komolyabb stresszt eredményez a nők, mint a férfiak esetében, így a pedagógus nők kiégés veszélyeztetettsége is fokozottabb lehet. Ezt a feltevést több kutatás is megerősítette. E szerint a nők gyakrabban szenvednek depressziós tünetektől, fejfájástól és szerepkonfliktustól, mint a férfiak (Greenglass & Burke, 1988), valamint magasabb munkahelyi stresszről számoltak be, elsősorban a társas kapcsolati (kollégákkal, diákokkal) konfliktusok miatt (Antonioni et al., 2006). Egy hazai, pedagógusokat érintő kutatásban mi is hasonló eredményeket kaptunk (Jagodics & Szabó, 2014). Bayani és munkatársai (2013) ugyanakkor ennek az ellenkezőjét találták. Eredményeik szerint a férfi tanárok magasabb kimerültség és deperszonalizáció értéket mutattak, és csak a teljesítménycsökkenés terén nem volt különbség a két nem között. Egy viszonylag friss kutatás szintén azt mutatja, hogy a kiégés és a nem kapcsolata összetett. A férfi tanárok kiégés-összpontszáma alacsonyabb, mint a nőké, de elsősorban az érzelmi kimerülés különbsége miatt, míg a deperszonalizáció és a teljesítmény csökkenés a férfiaknál magasabb (Melguizo-Ibáñez et al., 2023). Ehhez az eredményhez hasonlóan egy hazai kutatás is arról számolt be, hogy a férfiak legalább olyan mértékű problémaként élik meg a munka-család interferenciát, mint a nő tanárok (Piko & Mihálka, 2018). Az egymásnak ellentmondó eredmények alapján valószínűnek látszik, hogy a nem és a kiégés kapcsolata nem közvetlen, ha van is hatása a nemi különbségeknek a kiégésre, az más tényezőkkel összekapcsolódva érvényesül és esetenként kiolthatja vagy erősítheti ezeket a hatásokat. A nemi különbségek hatásának tisztázását vélhetően az is nehezíti, hogy a pedagógus pályán relatíve kevesebb férfi, mint nő dolgozik, ráadásul az is ismert tény, hogy a nők részvételi hajlandósága a kérdőíves vizsgálatokban rendszeresen felülmúlja a férfiakét (Becker, 2022).

További demográfiai tényezők hatását is próbálták azonosítani, mint például az *oktatási szint*, amelyen a pedagógus dolgozik (általános vagy középiskola). Az eredmények ebben az esetben sem voltak egyértelműek. Van olyan eredmény, amely arra utal, hogy

mindkét oktatási szinten hasonló stressz jellemző (Aflakseir & Nemati, 2018), míg mások azt találták, hogy az általános iskola alsóbb osztályaiban tapasztalnak magasabb stresszt a tanárok (Antoniou et al., 2013). Ugyanakkor a középiskolai tanárok magasabb kiégés értékeket mutatnak, mint a felsőoktatásban tanítók (Speranskaya et al., 2021). Az ellentmondásos eredmények háttérében részben az állhat, hogy az oktatási szint esetleges hatását olyan munkahelyi jellemzők is befolyásolhatják, amelyek nem feltétlenül kötődnek magához az oktatási szinthez, sokkal inkább az intézmény klímájához és nagyságához. Hasonlóképpen nem igazolható egyértelműen a *tanított tárgy* jellemzőinek és a kiégés mértékének összefüggése sem, bár Paksi és munkatársai (2015) egy hazai vizsgálatban azt találták, hogy a természettudományos tárgyakat tanító tanárok nagyobb mértékben ki vannak téve a kiégés kockázatának, mint mások. Eredményük egybecsengett egy hasonló célú korábbi ausztrál vizsgálat következtetésével is (Shukla & Trivedi, 2008).

Összességében elmondható, hogy a kiégés jelenségét a biografikus (demográfiai) jellemzők önállóan kevésbé magyarázzák. Ezek hatása a tanári kiégésre inkább a pszichológiai és munkahelyi tényezők összhatásán keresztül érvényesül (Pierce & Molloy, 1990).

3.1.2 Egyes személyiségvonások, mint a kiégés prediktorai

A személyiségjellemzők meghatározzák az egyén reakcióit egy adott szituációra, ennek megfelelően a munkahelyi stresszre sem minden dolgozó egyformán reagál. Ugyanazon a munkahelyen még azonos pozícióban is eltérő lehet a dolgozók kiégettségének mértéke, jóllehet hasonló munkafeltételekkel és követelményekkel néznek szembe. Ennek háttérében az eltérő megküzdési módok is állhatnak, amelyek nagymértékben függenek olyan egyéni sajátosságoktól, mint egyes személyiségvonások, valamint a szocializáció során kialakult vagy tanult viselkedésformák és attitűdök, mint például a perfekcionizmus, a megküzdési módok, az énhatékonyság érzés vagy a reziliencia.

A kiégés fogalmának „atyja”, Freudenberg (1975), már egyik korai munkájában megfogalmazta, hogy vannak olyan személyiségtípusok, illetve karakterjellemzők, amelyek fogékonyabbá teszik az egyént a kiégésre, mint mások. Elmélete szerint az első ilyen karaktertípus a „*túl elkötelezett-magányos*” típus, aki leginkább azért kötődik túlzottan a munkahelyéhez, mert nem kielégítő a magánélete, és minden örömforrást és megerősítést a munkájától remél, ezért jelentősen több időt tölt a munkahelyén, gyakran

túlhajszolja magát az újabb elismerésért. Az ilyen dolgozónak nincs ideje feltöltődni és nem tud a munkán kívüli életterületekből erőt meríteni. A kiégés ebben az esetben a kimerülés és az esetleges csalódás miatt következik be, ami főként akkor jelentkezik, ha a személy nem kapja meg a vágyott elismerést. Az sem ritka, hogy az ilyen típusú dolgozó a túlzott elköteleződés miatt konfliktusba kerül azokkal a kollégákkal, aki törekszik a magánélet és munka egyensúly megtartására. A második típus, amit Freudemberger leírt, az ún. „*tekintélyelvű*” karakter, aki bizalmatlan mások munkájának sikerességével kapcsolatban, erős kontrollt szeretne tartani minden munkafolyamat felett, aminek hátterében az a gondolat áll, hogy ő az, aki a legjobban el tudja végezni a feladatokat. Ez az attitűd nem csak túlterheléshez, de a munkahelyi kapcsolatok megromlásához is vezethet. A harmadik veszélyeztetett típus a „*buzgó adminisztrátor*”, aki hajlamos magát túlhajszolni, nem tud vagy nem akar nemet mondani. Kezdetben a munka iránti lelkesedés elfedi a kifáradás tüneteit, de később a munkatevékenységek rutinná válnak, kevesebb örömet okoznak számára. A negyedik típust Freudemberger „*szakember*”-nek nevezte. Ezek olyan dolgozók, akinek a munkáján más emberek élete, jólléte is múlik, ezért nehezen tudnak távolságot tartani klienseik problémáitól, gyakran a munka után is az ő helyzetükre keresnek megoldást, így eltávolodnak saját magánéletüktől. Ebbe a típusba tartoznak gyakran a kiégéssel küzdő orvosok, nővérek, pszichológusok vagy szociális segítők, de akár a tanárok is.

Jóllehet az ilyen tipológiák leegyszerűsítőek, de alkalmasak arra, hogy rámutassanak, hogy a munkahelyi kiégésben a munkakörülmények és az egyén jellemzői dinamikus kapcsolatba lépnek össze, ezért a kiégés okainak a különböző személyek esetében más-más kombinációi lehetnek, ugyanakkor hasonló tünetekhez vezetnek. Ezt a tipológiát későbbi empirikus kutatásokban nem ellenőrizték, de a tapasztalatok sok esetben alátámasztják, hogy ezek a típusok, ha nem is „tisztá formájukban”, de megfigyelhetők a munkahelyeken.

A személyiségvonások szerepét a kiégésben tudományosan a BIG-five elméletre építve, már empirikus bizonyítékok is alátámasztják. A legátfogóbb és széles körben elfogadott személyiségvonás elmélet szerint a személyiség főbb jellemzőit leginkább öt faktor együttesen írja le, ezek az extravertizáció, a barátságosság, a lelkiismeretesség, az érzelmi stabilitás, és a nyitottság (Costa & McCrae, 1992). Egy metaanalízis eredménye szerint (Alarcon et al., 2009) a kutatások egyértelmű kapcsolatot találtak a kiégés és a BIG-Five minden alszkálája között. A személyiségvonások rendszere összességében 29%-ban

magyarázta a kimerülés faktor, 26%-ban a deperszonalizáció és 23%-ban a csökkent teljesítmény vagy alkalmatlanság érzés varianciáját. Az egyes dimenziókat tekintve az látszik, hogy az érzelmi kimerülést minden faktor negatívan jósolja be, kivéve a nyitottságot, amely pozitív kapcsolatban áll vele. A deperszonalizáció kapcsán is lényegében ugyanezeket a tendenciákat lehet látni. A személyes alkalmatlanság vagy csökkent teljesítmény dimenzió esetében azt találták, hogy a BIG-five minden alszála pozitív módon jósolja be ennek értékét. Ezen túlmenően kiemelik, hogy az érzelmi stabilitás erős negatív kapcsolatban van az érzelmi kimerüléssel, azaz, a labilisabb személyek nagyobb mértékben veszélyeztetettek az érzelmi kimerülés dimenzióban. Szintén találtak erős egyedi kapcsolatot a deperszonalizáció és az alkalmatlanság érzés esetében az extroverzióval, de ez a jellemző mindkét változót pozitívan jósolja be, azaz minél extrovertáltabb a személy, annál inkább érintett lehet a deperszonalizáció és a személyes alkalmatlanság érzés területén.

A tanárok kiégésében is szerepet játszanak a személyiségvonások, azon belül is a BIG-five kérdőív által vizsgált faktorok (Liu et al., 2022). Az érzelmi kimerülést és deperszonalizációt az ő esetükben is pozitívan jósolja be az érzelmi labilitás (neuroticizmus) és negatívan a másik négy vonás. Ha a tanári kiégés mérésére a kétfaktoros modellre épülő mérőeszközt (OLBI/MOLBI) használták, akkor azt találták, hogy az öt vonás közül az érzelmi labilitás és a barátságosság pozitívan jósolta be a kiégés érzelmi kimerülés faktorát, a kiábrándulásra viszont egyik vonáscsoport sem volt hatással (Ruggieri et al., 2018).

Egyes kutatások arra is rámutattak, hogy a BIG-Five által mért vonások szerepét más tényezők így pl. *énhatékonyság* érzés, bizonyos mértékig moderálni képes. A kutatások szerint a magas *énhatékonyság* védőfaktornak bizonyul az érzelmi labilitás negatív hatásával szemben az alkalmatlanság érzés kialakulására. A Bandura (1997) által leírt *énhatékonyság* azonban nemcsak moderáló, de direkt hatással is bír a kiégés megelőzésére, illetve az *énhatékonyság* csökkenése magasabb kiégés fogékonysággal jár együtt (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Schwarzer & Hallum, 2008). Az *énhatékonyság* fontosságát kiemeli, hogy hatása a kiégés megelőzésére erősebb, mint az érzelmszabályozásé, ami szintén erős pszichológiai jellemző, és joggal várhatnánk, hogy a kiégés egyik fő meghatározó tényezőjeként működik (Bing et al., 2022).

Az *énhatékonyság* érzés nehezen választható el a kontroll fogalmától, így érthető, hogy a *külső-belső kontroll*, mint személyiségjellemző szintén a kutatások előterébe került

a kiégés jelenségének vizsgálata kapcsán. A külső-kontroll hit alapvetően arra a feltevésre épül, hogy a velünk történő eseményeket viszonylag kis mértékben tudjuk csak befolyásolni. A magasabb külső-kontroll erősebb érzelmi kimerüléssel és a csökkent teljesítményszleléssel jár együtt, míg a belső-kontroll esetében éppen fordított a helyzet (Akça & Yaman, 2010).

Bizonyos mértékig az énhatékonyság a és kontrollhely sajátos kombinációja jellemzi az ún. *A-típusú személyiség*-eket, akik számára rendkívül fontos, hogy folyamatos kontrollt gyakoroljanak a munka felett és minden munkafolyamatban megélik hatékonyságukat is (Friedman & Rosenman, 1971). Az A-típusú személyiségek több jellemzője is összefüggésbe hozható a kiégéssel, mint pl. hogy hajlamosak rosszindulatot feltételezni a munkahelyen, impulzívok, időnként agresszívok és úgy alakítják a munkafeltételeket, hogy az még stresszesebbé válik számukra (Burke & Deszca, 1982). Mindezek alapján nem meglepő, hogy számos kutatás igyekezett alátámasztani azt, hogy az A-típusú személyiség csoportba tartozók inkább veszélyeztetettek a kiégés szempontjából. Ezt az egyértelmű kapcsolatot azonban nem sikerült bizonyítani (vö: Naisberg-Fennig et al., 1991; Hallberg et al., 2007; Alarcon et al., 2009). Tanárok körében az A-típusú személyiség és a kiégés kapcsolatát alig vizsgálták, de Mazur és Lynch (1989) azt találták, hogy ez a személyiségtípus magasabb pontszámot ér el elsősorban az érzelmi kimerülés és a deperszonalizáció alskálán. Áttekintve az A-típusú személyiség és a kiégés kapcsolatát vizsgáló kutatásokat elmondható, hogy a két tényező viszonya összetett, amelyet erőteljesen befolyásolhat a munka jellege és körülményei is.

A munkához való viszony egyik lényeges jellemzője, hogy a személy milyen mértékben törekszik arra, hogy a feladatot a legjobban, vagy esetleg tökéletesen végezze el, ezért a *perfekcionizmus*, mint személyiségvonás, szintén összefüggésbe hozható a kiégéssel (Tashman et al., 2010). A perfekcionizmust sokáig alapvetően egydimenziós és negatív jellemzőnek tartották (Adler, 1956), amely gyakran vezet szorongáshoz, depresszióhoz vagy szerhasználatához (Hewitt et al., 1996; Flett et al., 2004). A későbbi kutatások azonban rámutattak arra, hogy a perfekcionizmus nem csak negatív következményekkel járhat, hanem pozitívan is hathat a teljesítménycélok elérésére (Hamachek, 1978). Ezt az elgondolást fejlesztette tovább Frost, aki rámutatott a perfekcionizmus multidimenzionális természetére (Frost et al., 1990). Az adaptív és maladaptív formák megkülönböztetése differenciáltabb lehetőséget kínál a jelenség értelmezésére és a kiégésben betöltött szerepének vizsgálatára is. A kutatások alapvetően

alátámasztják azt a feltételezést, hogy a perfekcionizmus pozitív kapcsolatban áll a kiégéssel, mivel a magas elvárások sebezhetővé teszik a személyt, különösen azokon a munkahelyeken, ahol a munkateljesítmény megítélése meglehetősen szubjektív.

A tanári munka minőségének megítélése is többnyire szubjektív elemeket tartalmaz, a diákok, a felettesek és a szülők minősítésében, értékelésében, így nem meglepő, hogy a tanárok esetében a perfekcionizmus hatását a kiégés egyes dimenzióiban számos kutatás azonosította. Egy metaanalízis, amely 43 tanulmányt dolgozott fel azt találta, hogy a perfekcionizmus minden dimenziója pozitívan kapcsolódik a kiégéshez (Hill & Curran, 2016). Ugyanakkor ezt a hatást más tényezők is befolyásolják, amelyek közül az egyik a korábban említett énhatékonyság, amelynek alacsony értéke együtt jár a maladaptív perfekcionizmussal, így növeli a kiégés kockázatát, míg a magas énhatékonyság az adaptív perfekcionizmussal való kapcsolatán keresztül alacsonyabb kiégéshez vezet (Comerchero, 2008).

3.1.3 A megküzdési módok, a reziliencia és pszichológiai tőke szerepe a kiégés kialakulásában

A korábban tárgyalt személyiségvonások mellett a *megküzdési módok*, mint egyéni jellemzők kaptak nagy figyelmet a kiégés kutatások kapcsán, elsősorban azért, mert ezeknek a stratégiáknak nemcsak a személyes kapcsolatokban, de a munkahelyi stressz csökkentésében is nagy szerepük van. A sikeres megküzdés segíti a munkahelyi elégedettség kialakulását és csökkenti ezáltal a kiégés kockázatát (Brown, 1996; Brown, 2002), valamint a kiégéssel párhuzamosan gyakran megjelenő depressziós tünetek prevalenciáját is (Mészáros et al., 2013). A megküzdési stratégiák szisztematikus rendszerezése Lazarus és Folkman nevéhez fűződik (Lazarus & Folkman, 1986), ők írták le a megküzdés különböző elemeit és vizsgálták azok hatékonyságát a stresszcsökkentésben. Elméletükben megkülönböztették a problémafókuszú és az érzelmi alapú megküzdést. Minden megküzdési stratégia lehet adaptív bizonyos helyzetekben, de az érzelem alapú, elkerülő stratégiában megjelennek a kifejezetten egészségkárosító tevékenységek is, mint pl. a dohányzás, alkohol fogyasztás vagy szerhasználat, ami gyakran előfordul, mint nem adaptív megküzdési mód, még az egészségügyben dolgozók (Xu et al., 2019) és a tanárok körében is (Piko & Mihálka, 2018). Ugyanakkor a proaktív megküzdési módok a pedagógusok esetében is csökkentették a stresszt, a diákok viselkedése kapcsán megjelenő

negatív érzelmek hatékonyabb kezelésén keresztül (Chang, 2013), míg az elkerülő copingot preferáló pedagógusok jóval magasabb kiégés-pontszámot értek el (Antoniou et al., 2013). A tanárok megküzdési stratégiáját vizsgáló longitudinális kutatás arra is rámutatott, hogy a személy neme is befolyásolja a megküzdési stratégiák hatékonyságát a kiégés csökkentésében. E szerint az aktív vagy problémafókuszú megküzdési módok kedvezőbb hatásúak a kiégés csökkentésében, mint az érzelmi fókuszúak, ugyanakkor ez az előny a férfiak esetében jóval nagyobb mértékű. Meglepő módon a társas támasz keresés sem volt hatásosabb a nők esetében a kiégés csökkentésében, ami ellentmondani látszik a korábbi megküzdés és nem összeillés hipotézisnek, amely szerint a nemi szocializációhoz illeszkedő megküzdési módok mindig kedvezőbbek az egyén számára (González-Morales et al., 2010). Ezek az eredmények azt sugallják, hogy a jellemzően nők által gyakorolt foglalkozások (mint például a pedagógus pálya) esetében, a kiégés csökkentésében nem egyértelműen érvényesülnek a hagyományos sztereotip szocializációra épülő stratégiák, és ismételten aláhúzzák a nem, mint egyéni jellemző ellentmondásos szerepét a kiégés és az azzal való megküzdés terén. Ez azt is jelentheti, hogy a megküzdési módok megválasztását és eredményességét a nemi szerepen kívül más tényezők is befolyásolhatják. Az egyik ilyen tényező lehet a korábban tárgyalt perfekcionizmus is, melynek hatása a kiégésre és a megküzdési módokra erőteljesen függ attól, hogy mely szereplő részéről észleli a nyomást a pedagógus. A diákoktól és a szülőktől érkező elvárások pozitív kapcsolatban állnak a stresszel és a kiégéssel, míg a kollégák felől érkező elvárásoknak nincs ilyen hatása. A tanári tevékenységre adott negatív reakciók szintén pozitív viszonyban állnak az érzelmi megküzdéssel és a kiégéssel, míg a tökéletességre törekvés inkább az aktív problémafókuszú megküzdést hívja elő és negatív kapcsolatban áll a kiégéssel is (Stoeber & Rennert, 2008).

A megküzdéshez hasonló, de annál összetettebb jelenségre utal, a napjainkban kifejezetten gyakran használt *reziliencia* fogalma. A fogalom részletes bemutatása, számos értelmezésének teljes áttekintése messze túlmutat jelen dolgozat keretein, ugyanakkor fontosnak tartom megemlíteni ezt a személyes jellemzőt, elsősorban azért, mert a fogalom önmagában pozitív megközelítést teszi lehetővé a pszichológiai problémáknak, köztük a kiégés vizsgálatának is. Ez a megközelítés nem arra a kérdésre keresi a választ, hogy kik égnének ki, sokkal inkább azt próbálja megvizsgálni, hogy mi jellemzi azokat, akik nem szenvednek ettől a problémától. Így valójában a reziliencia az erőforrásokra irányítja a figyelmet és ezzel a preventív szemléletet képviseli. A fogalom a 80-as években került be

a pszichológiai köztudatba és a sebezhetetlenség (*invulnerability*) kifejezés helyett kezdték el használni (Rutter, 1985). Az elmúlt közel negyven év alatt számtalan kutatást végeztek, többféle modellt építettek a jelenség megértésére. A legismertebb Connor és Davidson modellje, amely rámutat a reziliencia multidimenzionális jellegére és arra, hogy az egyes tényezők egyedi kombinációjának köszönhető az a belső ellenállóképesség és rugalmasság, amely az egyént átsegíti a különböző stresszhelyzeteken, sőt traumákon is (Connor & Davidson, 2003). Kézenfekvő tehát, hogy a kiégéssel, mint a tartós stressz következtében létrejövő állapot megjelenésével is kapcsolatba hozták a reziliencia jelenségét. Számos kutatás igazolta, hogy a pedagógusok reziliens jellemzői összefüggenek a kiégéssel (Gu & Day, 2007; Yonezawa et al., 2011; Gloria et al., 2013; Richards et al., 2016; Daniilidou et al., 2020; Karimi, & Adam, 2023). Az egyes kutatások más-más hangsúlyú reziliencia definíciókat és ennek megfelelően egymástól eltérő mérőeszközöket használtak, de ettől függetlenül az eredmények lényegében minden esetben alátámasztották azt a pszichológiai evidenciát, mely szerint a rugalmas megküzdés és alkalmazkodás képessége, a társas és egyéni erőforrások aktív használata, azaz a magasabb reziliencia egyértelműen protektív hatású a kiégéssel szemben.

Végül szükségesnek tartom az egyéni jellemzők vizsgálatának sorában megemlíteni a kétezres években felbukkanó *pszichológiai tőke* fogalmát is, amelyet kifejezetten a munkahelyi környezetben való jóllét és teljesítmény eléréséhez szükséges személyes erőforrásként határozhatunk meg (Luthans et al., 2007). A fogalom magában foglalja a korábban már említett énhatékonyságot, a rezilienciát, emellett a reményt és az optimizmust, mint egyéni jellemzőket. A szervezet szempontjából a pszichológiai tőke egyfajta erőforrásnak tekinthető, amelyet a munkavállaló ad hozzá a cég sikerességéhez és ezért is vizsgálták a pszichológiai tőke hatását számos kutatásban az utóbbi években. Több átfogó metaanalízis is megjelent, amelyekben igyekeztek szisztematikusan összegezni az igen nagyszámú kutatás eredményét. Az elemzések bizonyították, hogy a pszichológia tőke kisebb vagy nagyobb mértékben, de egyértelműen szerepet játszik a szervezeti klíma, a vezetési stílus, a munkahelyi közérzet, a munkával kapcsolatos elégedettség és elköteleződés, valamint a munkahelyi stressz alakulásában is (Ardichvili, 2011; Avey et al., 2011; Kong et al., 2018). Ezek a jellemzők pedig egyértelműen összefüggésbe hozhatók a kiégés kialakulásával (ld. a 3.2. fejezet).

A pszichológiai tőke jelentőségét a tanári munka területén is egyértelműen bizonyították, a kutatások rámutattak, a tanárok életében is pozitív szerepet játszanak ezek

a tényezők, segítik a munkahelyi stresszel való megküzdést és egyértelműen csökkentik a kiégés veszélyeztetettségét (Freire et al., 2020). Továbbá sikerült bizonyítani azt is, hogy a pszichológiai tőke a vezetésbe vetett bizalommal és a munkával való elköteleződéssel együtt már nemcsak a kiégést, de a pályaelhagyási szándékot is csökkenti (Kavgaci & Öztürk, 2023). A pszichológiai tőke jelentőségét a pedagógusok munkahelyi jóllétében és áttételesen a kiégés megelőzésében hazai vizsgálatokban is sikerült bizonyítani, amelyek szerint a pszichológiai tőke a tanárok esetében is szerepet játszik a munkahelyi jóllétben, különösen a remény és optimizmus mértéke az, ami meghatározza ezt az összefüggést (Kun & Gadanez, 2022).

3.1.4 Összegzés - A személyes tulajdonságok és egyéni jellemzők kapcsolata a kiégéssel

Az egyéni jellemzők, mint a nem, az életkor, a személyiségvonások, a megküzdési módok, a reziliencia vagy egyes demográfiai tényezők kiégéssel való kapcsolatát számtalan kutatás támasztja alá. A jobbra korrelációs vagy regressziós modellekre épülő kutatások arra mutattak rá, hogy ezek a jellemzők önmagukban csak csekély mértékben vagy ellentmondásosan kapcsolódnak a kiégés jelenségéhez, prediktív értékük vagy közvetlen hatásuk alacsony. Úgy tűnik, hogy ezek a tényezők egymással és a munkahelyi jellemzőkkel összekapcsolódva fejtik ki hatásukat, vagy nem lineáris kapcsolatban állnak a kiégéssel. A kiégéssel való összefüggésüket az egyéni jellemzők bonyolult interakciója határozza meg inkább és nem az egyes jellemzők abszolút mértéke, megléte vagy hiánya. Ezt különösen egyértelműen mutatják a rezilienciával és a pszichológiai tőkével kapcsolatos kutatások, mert mindkét fogalom olyan összetett jellemzőkre utal, amelyek egyértelműen kapcsolhatók a kiégés követelmény-erőforrás modell megközelítéséhez (Demerouti et al., 2001a), és az is bizonyítást nyert, hogy hatásukat számos további tényező mediálja (Pu et al., 2017; Y. Zhang et al., 2019).

3.2 *Munkahelyi jellemzőket előtérbe helyező kutatások*

A kiégés személyes jellemzőkkel való kapcsolatának kutatását bemutató fejezetben már utaltam arra, hogy az elemzésekbe egyre inkább bevontak olyan tényezőket is, amelyek már nemcsak az egyén személyiségéhez kötődnek, hanem érintik a személy munkahelyi társas környezetével való kapcsolatát is (pl. kollégáktól vezetőtől kapott társas támogatás).

Mivel a kiégést alapvetően a munkahelyen jelentkező negatív stressz következményének tekintjük, elengedhetetlen, hogy a jelenség mélyebb megértése érdekében rávilágítsunk a munkahelyi jellemzők, illetve a személy és a munkahely kapcsolatának szerepére és összefüggéseire is. Ezen a kutatási trenden belül is találunk egyfókuszú és több tényező együttes hatását feltételező kutatásokat is. Az egyfókuszú kutatásokban az egyik gyakran vizsgált változó a munkával való elégedettség mértéke, ami szoros kapcsolatban áll az elköteleződéssel, a munkában megélt örömmélnnyel, amelyek szintén gyakran kerültek a kiégés-kutatások fókuszába. További jelentős kutatási irányt képvisel a kontrollal kapcsolatos vizsgálatok köre, mert a stressz kezelését és negatív hatásainak mértékét régóta összefüggésbe hozzák a helyzet felett gyakorolt kontrollal (Lazarus, 1966). A munkahelyen megélt stressz negatív hatásait is vélhetően befolyásolja a személy kontrollérzete, ami indokolja, hogy a munkafolyamatok és a szervezeti döntések felett érzett kontroll is a kiégés vizsgálatok látókörébe került. A kontroll érzet nemcsak a munka, de a döntésekkel összefüggésben is megjelenhet és ez része lehet egy tágabban értelmezett szervezeti jellemzőnek, amit munkahelyi klíma gyűjtőfogalommal szoktak leírni.

A kiégés és a klíma kapcsolatát is számos kutatás bizonyította, de az egyes tényezők kiégéssel való kapcsolatát feltáró vizsgálatok nem adtak kellő magyarázatot a jelenségre, ezért egyre inkább előtérbe került az megközelítés, amely a gazdasági szemlélethez hasonló befektetés-nyereség arány mintájára kezdte értelmezni a munka és a személy kapcsolatát. Ezeknek a modelleknek közös jellemzője, annak feltételezése, hogy a kiégés akkor következik be, ha a személy számára a helyzet valamiképpen egyensúlytalanná válik, vagy abban az értelemben, hogy nem kap kellő juttatást a befektetésekért cserébe, vagy azért, mert nincs elegendő erőforrása a követelmények teljesítéséhez.

Ezek az elméleti megközelítések a legösszetettebbek és közelebb visznek a munkahelyi kiégés jelenségének mélyebb megértéséhez is, azonban ezekben a modellekben sem jelenik meg az a szempont, hogy a munkahelyen megélt elégedetlenséget és stresszt nagymértékben befolyásolhatja a munkahely elvárásainak és jellemzőinek a személy saját elvárásaihoz, értékeihez vagy más egyéni vonásaihoz való illeszkedésének mértéke. Ezt a hiányt igyekeznek pótolni a személy-munkahely összeillést vizsgáló kutatások, amelyek főként az értékek összhangjára fókuszálnak. A továbbiakban áttekintem a tanári kiégésnek a munkahelyi jellemzőkkel való kapcsolatát elemző kutatások főbb irányait és eredményeit.

3.2.1 Munkával való elégedettség és az elkötelezettség kapcsolata a kiégéssel

Egy felnőtt ember átlagosan legalább napi nyolc órát tölt a munkájával, illetve a munkahelyén. Ha ez a hosszú idő olyan környezetben vagy olyan feladatokkal telik, amelyek kellemetlenek vagy nem okoznak örömet, sikerélményt, az egyértelműen kihat a munkával kapcsolatos attitűdjükre, teljesítményükre és az általános közérzetükre is. A *munkával való elégedettség* hatását a munkahelyi elköteleződésre, motivációra és teljesítményre számos kutatás bizonyította az üzleti szférában, (Judge et al., 2001; Jalagat, 2016; Kleine et al., 2019) ugyanakkor az is látszik, hogy a tanári munkára és az iskolai munkakörnyezetre ezek a vállalati vagy üzleti modellek nem teljesen alkalmazhatók (Bracey, 2002). Bracey munkájában, jóllehet elismerte F. Taylor érdemeit az elégedettség, elkötelezettség és motiváció kapcsolatának feltárásában, ugyanakkor hibás megközelítésnek tartotta az üzleti elégedettség modell iskolai szervezetekre történő egyszerű alkalmazását. Munkájában hangsúlyozta, hogy számos különbség mellett fontos, hogy a tanári munka esetén az elégedettség összetett jellemzőkre épül és a munkahelyi sikeresség nemcsak a tanárok teljesítményétől, de a diákok eredményességétől is függ.

A munkahelyi elégedettség fogalmát specifikusan a tanári pályára vonatkoztatva a 90-es évek végén fogalmazták meg. Dinham és Scott (1998) dinamikus jellemzőként definiálták a tanárok munkahelyi elégedettségét, amely három fő terület köré összpontosul, melyek közül az első az ún. alaptevékenység terület, amelybe beletartozik a diákok teljesítménye, a tanárok számára a személyes fejlődés lehetősége, azaz a közvetlen munkával összefüggő faktorok. A második területet az iskolai szintű változók csoportja jelenti, amelybe a vezetéssel, klímával, infrastruktúrával való elégedettség tartozik bele. A harmadik elégedettségforrás a rendszerszintű vagy társadalmi tényezők köre, amelybe olyan elemek tartoznak, mint a munkaterhelés, az előmeneteli lehetőség és a státusz. A három tényezős modellre épülő kutatási eredmények szerint a tanárok leginkább az alaptevékenység szintjén elégedettek a munkájukkal, a legváltozatosabb képet pedig az iskolai szinten való elégedettség mutatta.

A különböző munkaterületeken végzett egyre gyarapodó elégedettséggel kapcsolatos vizsgálatok számos alternatív modellel próbálkoztak, amelyek leírják az adott munkahely elégedettségi jellemzőit. Ennek eredménye azonban az lett, hogy egyre több és egyre specifikusabb tényező került a vizsgálatok fókuszába (Lee & Cummings, 2008; Hayes et al., 2010). Hasonló helyzet jellemzi a tanári elégedettség forrásait feltáró

vizsgálatokat is. Különböző kutatások más-más faktorokat azonosítottak. Ezek között leginkább a diákokkal való munka, mint elégedettségforrás jelent közös pontot (Cooper, 2001; Hean & Garrett, 2001; Huysman, 2008; Crisci et al., 2019). Az egyre részletesebb vizsgálatok végül kezelhetetlen számú változót tártak fel, amelyek befolyásolhatják adott területen az elégedettséget, és így ezek mérése is egyre nehezebbé vált. Talán ez indokolta, hogy az ezredfordulótól kezdve a munkahelyi elégedettséget befolyásoló tényezőket leggyakrabban a motivációs elméletek mintájára, két átfogó faktor (extrinzik és intrinzik) mentén határozták meg, amelyeken keresztül viszonylag általánosítható módon, a munkahely specifikumaitól függetlenül megragadhatóvá vált az elégedettség mértéke. Erre a modellre épül az egyik legáltalánosabban használt elégedettség mérő kérdőív, a Spector (1997) által kidolgozott Minnesota Satisfaction Questionnaire. A 20 tételes kérdőív egyik faktora az intrinzik tényezőket tömöríti, amelyek a személy munkával és annak jellegével kapcsolatos érzelmeit és attitűdjét méri, az extrinzik tényezők pedig a munkavégzést meghatározó körülményekhez való viszonyát vizsgálják. A kérdőív rövidített verziójának validitási mutatói is megfelelnek az elvárásoknak (Hirschfeld, 2000), ezért saját kutatásomban én is ennek a mérőeszköznek a magyar nyelvű változatát (Deutsch et al., 2015) alkalmaztam a munkával való elégedettség mérésére.

A tanári kiégés és a munkával való elégedettség kapcsolatát a kétezres évek óta számos kutatás vizsgálta. Ezek legfőbb tanulsága, hogy a két tényező dinamikus jellegű, kölcsönös viszonyban van egymással. Egyrészt a kutatások egyértelműen bizonyították, hogy a kiégés előre jelzi a munkával való elégedettség csökkenését és az alacsonyabb elkötelezettséget, (Leung & Lee, 2006; Desrumaux et al., 2015; den Brok et al., 2017) ugyanakkor a kapcsolat fordítva is működik, a munkával való elégedetlenség hosszútávon vezethet kiégéshez és az elköteleződés csökkenéséhez is (Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2020).

A kiégés egyes aspektusai eltérő erősségű kapcsolatban állnak a munkával való elégedettséggel, e szerint az elégedettség az érzelmi kimerüléssel és a csökkent teljesítménnyel közepes, míg a deperszonalizációval gyenge negatív kapcsolatot mutat (Yorulmaz et al., 2017). Az is nyilvánvalóvá vált a kutatások során, hogy a kiégés szempontjából nagyobb jelentőséggel bírnak a munkával való elégedettség intrinzik, mint az extrinzik tényezői (Koustelios & Tsigilis, 2005) és ez az összefüggés még akkor sem változik, ha az extrinzik tényezők közé beemeljük a fizetést, mint motivációs tényezőt (Judge et al., 2010). A munkához kapcsolódó érzelmek szerepe meghatározónak bizonyult

a munkával való elégedettség és a kiégés kapcsolatában, e szerint a munkával kapcsolatos negatív érzelmek növelik a kiégést, míg a pozitív érzelmek az elégedettséget valószínűsítik (Atmaca et al., 2020)

A hazai vizsgálatokban elsősorban az egészségügyi dolgozók elégedettségének hatását vizsgálták a jóllétre és a munkahelyi teljesítményre (Piko, 2006), míg a tanárok munkahelyi elégedettsége és a kiégés közötti kapcsolat viszonylag ritkán kerül a hazai pedagógiai pszichológiai kutatások fókuszába (Mihálka, 2023), holott a jelenség összefüggéseire már Petróczi (2007) korai munkáiban is felhívta a figyelmet. A viszonylag kis számú hazai kutatás a nemzetközi trendekhez hasonló eredményeket hozott. A tanárok legfőbb elégedettség vagy boldogság forrása a diákokkal, kollégákkal való kapcsolat (Kun & Szabó, 2017), tanári kiégés és a pályalehagyási szándék pedig gyakran összefügg a munkahelyi elégedettség csökkenésével (Lubinszki, 2013; Szabó et al., 2020; Paksi, 2023).

3.2.1.1 A munkával való elkötelezettség szerepe a kiégésben

A munkával való elégedettség erőteljesen összefügg a munkahellyel és a *munkával való elkötelezettséggel* is. Aki elégedett a munka természetével és annak körülményeivel és a kapott juttatásokkal, sokkal kevésbé gondolkodik pályaelhagyáson vagy munkahelyváltáson, mint aki elégedetlen (Abraham, 2012). Azt is bizonyították, hogy az elkötelezettebb dolgozó kevésbé törekszik korai nyugdíjba vonulásra (De Simone et al., 2018; K. A. Park & Johnson, 2019).

A tanári munka területén viszonylag ritkán vizsgálják az elköteleződés mértékét, mert a fogalom operacionalizálása nem könnyű feladat, mivel az elköteleződés inkább egy attitűd vagy érzés és kevés viselkedéses jellel kapcsolható össze. Az elköteleződés több szinten is megvalósulhat, beszélhetünk például általános és specifikus elköteleződésről, amelyek szoros kapcsolatban állnak a munkával való elégedettséggel és a munkában megélt énhatékonysággal is (Perera et al., 2018). A tanárok elkötelezettsége meghatározó szerepet játszik a tanári hivatás betöltésében és az iskolai szervezeti viselkedésben is, több kutatásban úgy találták, hogy az elkötelezettség mediáló szerepet játszik a munkahelyi erőforrások, a személy és a viselkedés kapcsolatában (Hakanen et al., 2006b; Choochom, 2016). Az elkötelezettség a munkával való elégedettséghez hasonlóan egyértelműen kapcsolódik a kiégéshez, az elkötelezett munkavállalók általában kevésbé kiégették, amit számos kutatás bizonyít (Demerouti et al., 2001a; Hakanen et al., 2006b; Bakker et al., 2007).

Az elkötelezettséget hazai tanári kutatásokban direkt módon kevéssé vizsgálták a fenti okok miatt, én és munkatársaim a saját korábbi munkáinkban a tanári munka iránti elköteleződést a pályaelhagyási gondolatok gyakoriságából, valamint a pálya újraválasztásának valószínűségéből vezettük le. Minden vizsgálatunk azt mutatta, hogy az elköteleződés mértéke és a kiégés között egyértelműen negatív kapcsolat van. Azok a pedagógusok, akik újra ezt a pályát választanák, illetve ritkán gondolnak pályaelhagyásra szignifikánsan alacsonyabb kiégés pontszámokat értek el, mint azok, akik nem választanák ismét a tanári pályát, illetve gyakran gondolnak pályaelhagyásra (Szabó et al., 2018, 2020; Szabó & Fehérvári, 2023).

Összegzés: Mindezek alapján egyértelmű, hogy a kiégés szorosan kapcsolódik a munkával vagy annak egyes aspektusaival való elégedettséghez, és a munkahellyel és a munkával való elköteleződés, mint mediátor játszik szerepet az erőforrások és a kiégés kapcsolatában. A kutatások arra is rámutattak, hogy mind az elköteleződés, mind az elégedettség összetett jelenség, számos tényező befolyásolja megjelenésüket és erősségüket. Bár vannak kutatások, ahol egyértelműnek találták, hogy a kiégés okozza az elégedetlenséget, a fordított irányú kapcsolatra is van bizonyíték, azaz, hogy a tartós elégedetlenség vezet kiégéshez. A három tényező közötti kapcsolat tehát többszintű, dinamikus és kölcsönös, amelyet további szempontok befolyásolnak. Az elégedettség és az ezzel összefüggésben megjelenő elköteleződés megkerülhetetlen tényezője a tanári kiégés vizsgálatoknak és a jelenség jobb megértésének is. Az elégedettség eddigi kutatása egy-két kivételtől eltekintve alapvetően a munkával és a szervezeti jellemzőkkel összefüggő jelenségekre fókuszált, és kevesebb figyelem jutott azokra a tényezőkre, amelyek a munkavégzés tágabb keretét adják, mint a munka társadalmi megbecsültsége, a pálya presztízse vagy a saját társadalmi pozícióban megélt relatív depriváció jelensége. Tekintettel arra, hogy ezek a társadalmi szintű hatások kevésbé kerültek eddig a kutatások középpontjába, igyekeztem fényt deríteni ezekre a saját kutatásomban, amelyet a későbbiekben bemutatok.

3.2.2 A munka folyamata, eredménye és körülményei felett érzett kontroll kapcsolata a kiégéssel

A kontroll szerepét a munkahelyi stressz kezelése kapcsán már a személyes tényezőket tárgyaló fejezetben is bemutattam azonban a munkahely szempontjából nemcsak a

személyes kontrollhitnek (énhatékonyság, belső kontroll), mint vonásnak van szerepe, hanem kiemelkedő jelentősége van a munkafolyamatok és a döntési helyzetek felett érzett „valós” kontrollnak is. Karasek (1979) már a hetvenes évek végén rámutatott a kontroll szerepére a munkával való elégedettséggel és a munkahelyi közérzettel összefüggésben, és rámutatott, hogy a személyes és a munkahelyi kontrollt meg kell különböztetni, de azt is hangsúlyozta, hogy nem önmagában a kontroll mennyisége, hanem optimális mértéke az, ami leginkább csökkenti a stresszt. A túl kevés kontroll alacsony önállóságérzetet ad, ami rontja a munkahelyi közérzetet, növeli a stresszt, de a túl magas kontroll, a megnövekedett felelősség miatt hasonlóan negatív hatású lehet. Kiemeli továbbá, hogy a munkahelyi kontroll pozitív hatását a stresszcsökkentésre csak akkor fejt ki, ha a személynek módja van szabályozni a kontroll mennyiségét, azaz visszautasíthatja vagy elfogadhatja a neki felkínált szereppel összefüggő kontrollt és az ehhez kapcsolódó felelősséget, így be tudja állítani a személyiségjellemzőihez igazodó mértékű optimális kontrollszintet (Karasek, 1979).

A tanári munka több szempontból is speciálisnak mondható ebben a vonatkozásban, mert bár a tanárok gyakran hangoztatják, hogy az osztályteremben az történik, amit ők szeretnének, de ez valójában csak kis mértékben igaz. Egyrészt azért, mert sok olyan dolog történik a gyerekekkel napközben, de az adott órán az osztályteremben is, ami felett nem tudnak kontrollt gyakorolni. Ilyen például, hogy mi történt a diákokkal az előző órán, a szünetben, vagy, hogy milyen feszültségek vannak közöttük, vagy, hogy milyen érzelmi állapotban jöttek az iskolába. Ezek a tényezők, bár kívül esnek a tanár kontrollján, mégis hatással vannak munkájára, befolyásolhatják annak sikerességét, ezen keresztül a megélt tanári énhatékonyságot is. Így például a diákok érzelmi állapota egyértelmű kapcsolatban van a tanári tevékenységgel, a tanárok érzelmeivel, az osztály kezelésével és az oktatási stratégia megválasztásával is (Frenzel et al., 2009). Másrészt nem lehet figyelmen kívül hagyni azokat az osztálytermen kívüli tényezőket sem, amelyek szintén hatással vannak a munkájukra, ugyanakkor viszonylag kevés kontrollt gyakorolnak felette (Szabó, 2022). Ilyenek az adminisztrációs előírások, az óraszám, az osztálylétszám, a tanórák beosztásának rendje, a szabadság idejének kérdése és még számos olyan tényező, ami befolyásolja a munkájukat. Mindezek alapján releváns kérdés, hogy a tanárok kiegészében milyen szerepet játszik a munkahelyen megélt kontroll.

A kontroll szerepének vizsgálatát Karasek (1976) állította a kutatások fókuszába az általa kidolgozott követelmény-kontrol modell keretében, amely szerint a magas

követelmények alacsony döntési jogkörrel mentális kimerüléshez és ehhez kapcsolódó pszichoszomatikus betegségekhez vezetnek, míg a magas követelmények negatív hatását jelentősen csökkentheti a magas színvonalú döntési kompetencia, amit Karasek a kontroll fogalmával azonosított. Későbbi kutatásokból azonban kiderült, hogy a kontroll szerepe bár jelentős, de nem tudja teljes mértékben ellensúlyozni a magas követelményeket, ehhez más tényezők (például a munkahelyi társas támogatás) is hozzájárulnak (Theorell & Karasek, 1996). Bár Karasek eredeti modellje nem fedi le a munkahelyi stressz megjelenésének és kezelésének teljes rendszerét, a kontroll szerepét a kiégésben bizonyos mediáló tényezőkkel együtt tetten lehet érni. Bizonyítást nyert, hogy a személyes és munkahelyi kontroll valamint a társas támogatás meglete egyértelműen csökkenti a tanárok kiégését (Brouwers & Tomic, 2014). Hasonló eredményre jutottam saját kutatásom során is, (Szabó, 2022) amikor a pedagógusokkal végzett kérdőíves kutatásban azt találtam, hogy a tanárok esetében a kontrollérzet és a kiégés közötti kapcsolat nem lineáris. Viszont az ún. mintázatorientált elemzés megmutatta, hogy azok a pedagógusok, akik magasabb kontrollt éreznek a megélt tanári nehézségek felett, azok kevésbé kiégettek, mint akik abba a csoportba tartoznak, ahol a nehézségek hasonló mértékűek ugyan, de ez alacsonyabb kontrollérzettel párosul. Továbbá a kontrollérzet alapján kialakult klaszterek között jelentős különbséget találtam az elköteleződés terén is. Akik a magasabb kontrollérzettel jellemezhető csoportba tartoztak, azok ritkábban gondolnak pályaelhagyásra, mint akik az alacsonyabb kontrollt érzékelők csoportjába tartoznak.

A kontroll szerepét a kiégésben intervenciós programok hatékonyságának vizsgálatán keresztül is bizonyították, egy 66 tanulmányt feldolgozó metaanalízis végső tanulsága, hogy a különböző tényezők együttes hatását is figyelembe véve, a kontroll erősítését célzó intervenciók sikeresnek bizonyultak a kiégés csökkentésében, ami alátámasztja a kontroll szerepét a kiégésben (Park et al., 2014).

A kontroll fogalma munkahelyi környezetben összetett jelenségre utal, a személynek lehet kontrollja a saját munkatevékenységek felett, befolyásolhatja a munkavégzés körülményeit, vagy időbeosztását, de a kontroll megjelenhet a különböző döntési mechanizmusokba való bevonódás, az információ megosztás, az ellenőrzés, az értékelés és a vezetők felé való visszajelzés lehetőségeiben is. Ez a fajta kontrollérzet már erőteljesen kapcsolódik a munkahelyi működés jellemzőit leíró klíma fogalmához, amely gyakran megjelenik a kiégéssel összefüggő kutatásokon is. Ezeket tekintem át a következő fejezetben, kifejezetten a tanári kiégés kutatásokra fókuszálva.

3.2.3 A szervezeti klíma kapcsolata a kiégéssel

A szervezeti klíma fogalma és kutatása a 60-as évektől erősödött meg a pszichológiai, azon belül is a szervezetpszichológia vizsgálatok terén. A fogalomnak nincs egyetlen elfogadott modellje vagy definíciója, a különböző elméletalkotók különböző tényezőket hangsúlyoznak, azonban ezeknek a leírásoknak közös vonása, hogy a szervezeti klíma a munka pszichológiai körülményeit meghatározó működésmódokat, a szervezet tagjai közötti kapcsolatok viselkedési és kommunikációs jellemzőit és a személyes fejlődés lehetőségét foglalja magában (Insel & Moos, 1974). Schneider és munkatársai (2013) áttekintő tanulmányukban a szervezeti klíma és a kultúra fogalmának eltérő megközelítéseit elemzik, és kiemelik, hogy a klíma fogalmát az egyéni meggyőződések összessége alapján lehet definiálni, az elemzés azonban szervezeti szinten kell, hogy történjen, valamint rámutatnak arra, hogy a klíma és a kultúra fogalmát nem versengő elméletkezeléssel, hanem integratív szemlélettel lenne érdemes kezelni. A fogalmi definíciók sokszínűsége és eltérő hangsúlyai ellenére a szervezeti klímával összefüggő kutatások mégis hasonló eredményeket hoznak abban az értelemben, hogy mind azt bizonyítják, hogy ez a soktényezős rendszer egyértelműen hatást gyakorol a szervezetben dolgozók közérzetére, mentális jóllétére, és ezen keresztül munkateljesítményükre is (Obeng et al., 2021). A kiégés és a klíma kapcsolatát vizsgáló kutatások megerősítik, hogy a negatív klíma észlelése és a kiégés egyes területei egyértelműen összefüggenek egymással.

A klíma fogalma a termelő és szolgáltató szervezetek működését elemző kutatásokból átkerült az iskolával összefüggő vizsgálatok területére is, és a 70-es évektől egyre szaporodó, az iskolai klímával foglalkozó tanulmányokban ugyanazt a fogalmi sokszínűséget találjuk, mint a korábban említett szervezeti kutatások esetében. A kutatások bár eltérő fogalmi definíciókból indulnak ki, általában a klíma öt fő dimenzióját emelik ki, nevezetesen a biztonságot, a kapcsolatokat, a tanítás és tanulás jellemzőit, az intézményi feltételeket és az intézmény fejlődési folyamatait. Thapa és munkatársai (2013) 206 tanulmányt elemző áttekintő munkájában kiemelik, hogy bár az egyes tényezők eltérő mértékben hatnak a tanulmányi teljesítményre és a jóllétre, az iskolai klíma szerepe ebből a szempontból sem elhanyagolható. Egy másik metaanalízis hasonló következtetésre jutott az elmúlt évtizedek kutatási eredményének elemzése során, továbbá kiemeli a klíma

multidimenzionális jellegét és a tanulmányi teljesítményre gyakorolt hatása mellett a szocioemocionális fejlődésben betöltött szerepét is (Wang & Degol, 2016).

Az iskolai klíma meghatározása és vizsgálata a hazai szakirodalomban a '80-as években jelent meg erőteljesebben, kezdetben inkább az iskola „személyiségeként” definiálták, amely magyarázatot adhat az egyes iskolák közötti különbségekre (Kozéki, 199; Halász, 1988). A korai kutatások közös eleme, hogy elsősorban a pedagógusok szerepét hangsúlyozták a klíma kialakulásában, később azonban a hazai kutatók is egyre inkább a több tényezős modellek vizsgálata felé fordultak, amelyek a diákok, tanárok és a környezet szerepét együttesen elemezték a diákok jólléte és teljesítménye szempontjából. (Szabó & Lőrinczi, 1998; Buda & Péter-Szarka, 2014).

Az iskolai klíma kutatások fókuszában általában a klíma diákok teljesítményére és jóllétére gyakorolt hatásának feltárása áll, ugyanakkor a legtöbb definíció és modell kiemeli a kapcsolatok, a döntési mechanizmusok és a tanárok klímaalakító szerepét is, ezért tűnik releváns felvetésnek az, hogy a klíma és a tanári kiégés hogyan kapcsolódik össze. A kialakult iskolai légkör hatással van a tanárok jóllétére, akik ugyanakkor visszahatnak az iskolai klíma alakulására is (McGiboney, 2016). Az iskolai klíma minden eleme valamilyen mértékben összefüggésbe hozható a tanári kiégéssel, mivel a klíma és a kiégés kapcsolata alapvetően fordított jellegű, azaz a pozitívabb klíma általában alacsonyabb kiégés értékkel jár együtt. A diákokkal és szülőkkel való kapcsolat, mint a klíma egyik meghatározó eleme direkt hatással van elsősorban az érzelmi kimerülésre, de az elégedettségen keresztül közvetett hatást is gyakorol a kiégés erősségére (Grayson & Alvarez, 2008). Az elégedettség mellett a klíma kiégésre gyakorolt hatását a diákok viselkedésének kezelésével kapcsolatos kollektív és egyéni énhatékonyság is befolyásolja, mivel a magasabb énhatékonyság a nagyobb munkával való elégedettségen keresztül képes mérsékelni a negatív klíma, kiégést növelő hatását (Malinen & Savolainen, 2016). Azonban akad olyan kutatás is, amelyben nem találtak direkt kapcsolatot a klíma és a kiégés között, (Shakeel et al., 2022) aminek valószínűleg az az oka, hogy a klíma, mint összetett munkahelyi jellemző inkább csak egy részét jelenti a munkahelyi hatásoknak, ezért nem magyarázza önmagában a kiégés jelenségét.

A kontroll és a klíma közvetlen hatását a kiégésre nem sikerült egyértelműen bizonyítani, azonban a kutatások arra mutattak rá, hogy mind a kontroll, mind a munkahelyi klíma más tényezőkkel való együttes hatása már egyértelmű. A kontroll érzet szerepét főként a

nehézségek, és követelmények ellensúlyozása kapcsán sikerült alátámasztani, a klíma hatását pedig a személyiség tényezők és az énhatékonyság mediálja. Ezek a kutatások ráirányítják a figyelmet arra, hogy mind a rossz munkahelyi légkör, mind az alacsony szintű kontroll csak egy-egy eleme lehet azoknak a tényezőknek, amelyeket összefoglalóan munkahelyi követelményeknek szoktak nevezni. A kontroll és a klíma szerepével kapcsolatos vizsgálatok eredményei megerősítik azt a feltevést, hogy a kiégés szindróma kialakulásának megértéséhez nem az egyedi változók hatásainak elemzése visz közelebb, sokkal inkább az a szemlélet, amely változócsoporthoz együttes, egymást erősítő vagy gyengítő, ellensúlyozó hatásait képes kezelni. Ez a megközelítés Karasek (1976) elméletében merül fel először. Ebben az értelemben a követelmény-kontroll modell az egyensúly alapú megközelítések előfutárának is tekinthető, amelyek főként az ezredfordulótól kezdve uralják a munkahelyi kiégés szakirodalmát.

3.2.4 Egyensúly alapú modellek: Jutalom-befektetés egyensúly és a követelmény-erőforrás (JD-R) modell

Az előzőekben rámutattam arra, hogy számos egyedi jellemző, illetve személyi vagy munkahelyi változó kapcsolódik a kiégés jelenségéhez, amelyek között vannak pozitív, védő hatású és negatív, azaz rizikót növelő tényezők is. Ez a kettősség már jelzi, hogy a változókat érdemesebb volna csoportosítani és ezek arányait, egyensúlyát elemezni. A kiégéssel összefüggő korai egyensúly alapú modellekben egyfajta gazdasági csereelméleti szemlélet megjelenése sejlik fel, amely szerint a munkába való befektetés és a munkáért kapott jutalom aránya határozza meg az elégedettséget, és a jutalom elmaradása, vagy alacsony volta vezet kiégéshez. Később ettől a kissé leegyszerűsítő nézőponttól eltávolodva, de az egyensúly talaján maradván a munkában megjelenő követelmények és azok teljesítését segítő erőforrások viszonyát helyzeték a középpontba.

3.2.4.1 A kiégés jutalom-befektetés (erőfeszítés) modellje

A jutalom-befektetés modell háttérben implicit módon az az előfeltevés húzódik meg, hogy az emberi iparkodás legfőbb motorja az, ha sikerül a befektetéseikhez képest megfelelő haszonhoz jutni, ennek megfelelően az egyén számára azok a helyzetek a legmegterhelőbbek, ahol a nagymértékű erőfeszítésért alacsony megerősítés vagy jutalom

jár (Siegrist, 1996). A modellben az erőfeszítések oldalán megjelennek külső és belső tényezők is. A külső tényezők közé tartoznak a munkahelyi követelmények, a munka jellemzői, pl. a zsúfoltság, vagy a zaj, a munka által megkövetelt idő és energia. A belső tényezők közé olyan elemek tartoznak, mint a munkavállalók által alkalmazott megküzdési módok vagy a kontroll iránti igény. A jutalmak három fő csoportját különítik el, ezek a pénz, a megbecsülés és a státusz megtartása felett érzett kontroll. Ez a modell az egyéni jellemzőkkel és a munkahelyi körülményekkel együttesen számol. Különböző kutatások igazolták, hogy azok a munkavállalók, akik magas erőfeszítés-alacsony jutalom feltétel mellett dolgoznak veszélyeztetettek a stresszel összefüggő betegségek kialakulása kapcsán, gyakoribbak náluk a szív és érrendszeri betegségek, mint azoknál, akik nem ebben az egyensúlytalan kombinációban dolgoznak (Siegrist, 2010).

Jóllehet az elméleti modellt nem hozták közvetlen összefüggésbe a kiégés problémájával, mégis jelentősnek kell tekintenünk témának szempontjából. Egyrészt, mert ráirányította a figyelmet arra, hogy a személy és a munkahely közötti kapcsolat egyensúlya fontos szerepet játszik a stressz kialakulásában és vele összefüggésben a kiégés létrejöttében. Másrészt ez a modell tekinthető a később kidolgozott és máig legszélesebb körben elfogadott követelmény-erőforrás modell előfutárának.

3.2.4.2 A követelmény-erőforrás modell

A kiégés kutatásnak egyik legmeghatározóbb keretelmélete a szintén egyensúly alapú követelmény-erőforrás modell, amelynek kidolgozása Demerouti és munkatársai (2001b) nevéhez kötődik, akik munkájukban igyekeztek komplex megközelítést alkalmazni, munkahelyi és személyes jellemzőket is bevonni. A modell alapkonceptiója, hogy a munkahelyi környezetből származó magas követelmények nem minden esetben vezetnek kiégéshez, csak akkor, ha nem áll rendelkezésre kellő erőforrás a követelmények teljesítéséhez (Bakker et al., 2005). A modell két fő pillére a követelmények és erőforrások csoportja, amelyben a személyes jellemzők az erőforrás oldalán jelentkeznek.

A követelmények közé tartoznak a munkahely és a munka jellemzői közül azok, amelyek fizikai vagy érzelmi kifáradást eredményezhetnek, ilyenek a fizikai megterhelés, az idői nyomás, a munkahelyi környezet egyes jellemzői, mint pl. a magas zajterhelés, vagy a zsúfoltság. Az érzelmi kifáradást elősegítő jellemzők közé a kapcsolatok érzelmi megterhelő jellege, a szerepkonfliktusok, a tisztázatlan vagy túlzottan magas felelősség

tartoznak (Bakker et al., 2007) amely tényezők olyan védekező mechanizmusokat indukálnak a munkavállalóban, amelyek a figyelem beszűkítéséhez a munkafolyamatok átértelmezéséhez vezetnek, azonban ezek a stratégiák is komoly mentális megterhelést jelentenek, ezáltal fokozzák a kimerülést, hozzájárulva ezzel a kiégés kialakulásához.

A munkahelyi erőforrások közé külső és belső tényezőket sorolnak, a külső tényezők közé tartoznak a szervezeti működés jellemzői, mint a döntéshozási mechanizmusok, előmeneteli lehetőségek, a kontrol gyakorlása a munkavégzés felett, valamint a munkatársak közötti kapcsolatok. A belső erőforrások közé elsősorban a személy egyéni jellemzőit sorolják, mint a megküzdési mechanizmusok vagy a kognitív kapacitás, illetve a munkához szükséges képességek. Míg a követelmények inkább kimerüléshez, az erőforrások hiánya inkább az elköteleződés csökkenéséhez vezet, és az elköteleződés csökkenése motivációs következményekkel jár, ami a munkahelyhez való viszonyra van hatással (Bakker et al., 2007).

A modellt széles körben alkalmazták az elmúlt évtizedekben és számos újabb tényezővel bővítették a követelmények és erőforrások csoportját. Rámutattak arra is, hogy létre jöhetnek olyan proaktív mechanizmusok, amelyek hatására a követelmények és az erőforrások is módosulhatnak. Ennek a dinamikának csak a személy stabil személyiség jellemzői szabhatnak határt, mint pl. a neuriticizmus (Bakker et al., 2023).

A modell legfőbb értéke komplex jellegében, rugalmasságában és általános alkalmazhatóságában rejlik, és a modellnek ez az általános és rugalmas szemlélete tette alkalmassá arra, hogy keretet adjon a tanárok (Hakanen et al., 2006b; Jagodics & Szabó, 2014; Zubić, 2022), és a diákok kiégésének kutatásához is (Salmela-Aro & Upadaya, 2014; Jagodics & Szabó, 2014; 2022; Jagodics et al., 2022). Hazai tanári mintán végzett kutatásunk eredménye szerint a tanári kiégést a követelmények pozitívan, míg az erőforrások negatívan jósolják be. Ezen belül is kiemelkedő szerepet játszik az információ megosztása és a visszajelzés, valamint a személyes fejlődés lehetősége, mint erőforrás a kiégés megelőzésében (Jagodics & Szabó, 2014). További kutatások is alátámasztották Demeroutiék (Demerouti et al., 2001a; Bakker et al., 2007) elképzelését a munkahelyi követelmények kiégést erősítő hatásáról, valamint az erőforrások ezt ellensúlyozni képes preventív hatásáról (Castro Silva et al., 2023). Saját kutatásunkban a kiégést leginkább meghatározó tényezőnek a leterheltségi mutatót találtuk, amelyet a követelmények és erőforrások különbségének számítása alapján hoztunk létre. Azt találtuk, hogy ha ez a szám

negatív, tehát a követelmények magasabb értéket képviselnek, mint az erőforrások, akkor a kiegészítés értéke is magasabb lesz (Szabó & Jagodics, 2016).

A követelmény-erőforrás modell kétségtelen értékei mellett felvetődik néhány kérdés és észrevétel is vele kapcsolatban. Az egyik ilyen, hogy a modellt a szerzők dinamikusan változó, egyensúly alapon működő rendszerként képzelik el, ugyanakkor nem térnek ki arra a lehetőségre, ami akkor áll elő, ha a munkahely nem állítja a személyt jelentős követelmények elé, azaz a követelmények és esetleg az erőforrások is alacsony szintűek. A kognitív kapacitást nem igénylő munka, amely nem teremt még annyi stresszt sem, ami az optimális arousal működéséhez szükséges, egyértelműen kedvezőtlen a munkával kapcsolatos lelkesedés és elköteleződés szempontjából. Az efféle egyszerű és tét nélküli tevékenység során szintén megjelenhet az elidegenedés és a cinizmus, jóllehet kimerülésről valószínűleg nem beszélhetünk. A tanári pályán ez a dinamika valószínűleg nem jelenik meg, de a modell értékelésekor felvethető ez a szempont is. Egy másik felvetés, ami nem a modell szemléletét érinti, inkább annak tartalmi elemire vonatkozik, hogy bár a munkahelyi és egyéni jellemzők széles körét integrálja, beleértve a stabil és változó személyiségjellemzőket is (Bakker et al., 2023), nem tesz említést arról a társadalmi kontextusról, amely a munkavégzést erőteljesen befolyásolhatja. Ilyen az adott foglalkozás társadalmi megítélése, a munkavállalók vélekedése a munka társadalmi hasznosságáról, és annak értékeléséről, a munkában megélt társas identitás minőségéről (pozitív vagy negatív voltáról), holott ezek a tényezők is befolyásolhatják, hogy a munkavállaló mennyire köteleződik el, és milyen mértékben törekszik proaktívan kezelni a követelményeket, növelni saját elégedettségét, és azt, hogy hogyan viszonyul a választott és/vagy gyakorolt foglalkozáshoz. De akár a társadalmi elismerés hiányából, akár a megélt alacsony társadalmi státuszából fakadó relatív deprivációval összefüggő stressz is része lehet a munkahelyi követelmény gyűjtőnévvel jelezett faktornak.

3.3 A személy és a munkahely összeillése, mint a kiegészítés lehetséges magyarázata

A kiegészítéssel összefüggő jelenségeket magyarázó elméletek között találunk néhányat, amely a munkahely jellemzőit és a személy jellemzőit kívánja integrálni. Ezek a modellek más-

más jellemzők fontosságát hangsúlyozzák és igazolják. A továbbiakban bemutatok néhány jelentősebb elképzelést.

3.3.1 A környezet és személy illeszkedés modell

Az első olyan modellek, amelyek a *személy és a munkahely összeillésének* fontosságát vetették fel, a '80-as években születtek. Az első ún. környezet-személy illeszkedés modell (French et al., 1982) középpontjában még nem a kiégés állt, a fókusz ebben az értelmezési keretben még a személy egészségi állapotának egyes jellemzőin volt. Arra a kérdésre kerestek választ, hogy melyek azok az objektív és szubjektív munkahelyi és személyi tényezők, amelyek illeszkedése szerepet játszik a stressz kialakulásában és annak egészségre gyakorolt hatásában. Két olyan tényezőt találtak, amelyek összeillésének hiánya egyértelmű hatást gyakorolt a személy egészségi állapotára, illetve a munkahelyi stressz növekedésre, az egyik a személy képességei és a munka által megkövetelt képességek közötti, a másik a személy ambíciói és a munkahely által kínált lehetőségek közötti eltérés. Ezek a diszkrepanciák beindítanak bizonyos megküzdési mechanizmusokat, amelyek hatékonyak lehetnek és csökkenthetik a megélt stresszt, ugyanakkor a megküzdési stratégiák elkerülő vagy érzelmi alapú formái vezethetnek további egészségkárosító viselkedésekhez is (Lazarus, 1991). A modell egyik kritikájaként említhető, hogy nagymértékben leegyszerűsíti a személy-munkahely kapcsolatot, holott annak számos más aspektusa is van.

Ez a kritikai gondolat vezetett el a *multidimenzionális személy-környezet illeszkedés* modell megalkotásához, amelyben, már a munkahelyi környezet több tényezőjével való illeszkedés is megjelenik (Jansen & Kristof-Brown, 2006). Ebben a komplex megközelítésben a teljes illeszkedés mutatót a személy-karrier, a személy-szervezeti, a személy-munka, a személy-munkatársak, és a személy-csoportjellemzők illeszkedésének összességéből vezetik le. Ehhez a modellhez hasonló, a személy-munkakörülmények illeszkedését kifejezetten a kiégéssel összefüggésben értelmező modellt alkotott Leiter és Maslach (2003), akik hat kiemelkedően fontos munkaterületet jelöltek meg, amelyek illeszkedésének hiánya az elköteleződés csökkenését eredményezi és kiégéshez vezet. Ezek a területek a munkaterhelés, a kontroll, a megerősítés, a tisztességesség, a társas kapcsolatok és az értékek körét fedik le. Annak ellenére, hogy a különböző szerzők az illeszkedés egyes aspektusait más-más mértékben hangsúlyozzák, illetve az illeszkedési

dimenziókat kissé eltérő tartalommal értelmezik, mégis úgy tűnik, hogy ezek az alternatív modellek jól jelzik előre az elégedettséget és a pályaelhagyási szándékot is (Edwards & Billsberry, 2010).

A személy-környezet illeszkedés modellt alapvetően üzleti és termelési szervezetekre alakították ki, és mint azt a bevezetőben már jeleztem, az iskolai szervezetek működése és felépítése ezektől a termelés-orientált szervezetektől sok tekintetben eltér.

Az iskolai környezet és személy interakció gyorsan és dinamikusan változik. Egyszerre lehet jelen a sikeresen megoldott oktatási szituáció, ami növeli az elköteleződést és a személy-környezet illeszkedést pozitívan befolyásolja, de esetleg a problémamegoldás módja ütközhet a munkahelyi elvárásokkal, ami a személy-szervezet illeszkedés elemre negatívan hat, tehát összességében csökkenti a személy-környezet illeszkedést. Ezt a dinamikát mutatták a tanárok körében végezett narratív interjúk vizsgálatok is (Pyhäntö et al., 2011). Mindennek ellenére a személy-környezet illeszkedés eltérésének hatását a tanári kiégésre sikerült igazolni. Tanárokat is magában foglaló vegyes munkahelyi mintán végzett kutatás során azt találták, hogy a személy-munka jellemzők, a személy-felettes, a személy-szervezet és a személy-munkacsoport illeszkedés közvetlen kapcsolatban áll a munkával való elégedettséggel és ennek mediáló hatásán keresztül befolyásolja a kiégést (Andela & van der Doef, 2019).

3.3.2 A személy és a munkahelyi értékek illeszkedésének kapcsolata a kiégéssel

A multidimenzionális személy-környezet illeszkedés modell a munkahelyi jellemzők számos csoportját beemelte a vizsgálandó területek közé. A személy-szervezet illeszkedési dimenzió belül a legtöbb koncepcióban megjelenik a munkával kapcsolatos értékek és a személy értékeinek illeszkedése is. Azonban az értékek, önálló pszichológiai konstruktként is jelentős szerepet játszanak a munkához való viszonyban, és mint a személy gondolkodását és attitűdjét megalapozó mentális struktúrák külön figyelmet is érdemelnek a kiégés okainak feltárásában.

A munkaértékeknek személyek teljesítményét és motivációit befolyásoló hatására először Super irányította rá a figyelmet (Super, 1962). A humanisztikus személyiségelmélet talaján kialakított munkaérték modellt alapvetően a sikeres pályaválasztás és az ezzel szorosan összefüggő karrier eredményesség összefüggésében alkotta meg. Feltételezése szerint, ha a személy olyan munkát választ, amely megfelel a saját munkaérték

preferenciájának, akkor elégedett lesz a munkájával, képes lesz azon belül az önmegvalósításra. Elképzelése jóllehet leegyszerűsítőnek hat a komplex multidimenzionális modellek mai megközelítéseinek ismeretében, mégis számtalan kutatást inspirált, és az általa kidolgozott kérdőívet máig sok kutatásban és a gyakorlatban is alkalmazzák (Brown, 2002; Robinson & Betz, 2008; Juhász, 2022). A preferált munkaértékek a tanári pályán alapvetően a segítő foglalkozásokra jellemző mintázatot mutatják a kutatások eredményei szerint. Az altruizmus és a társas kapcsolatok fontossága többnyire az első ranghelyek egyikén szerepel, de előkelő helyen jelenik meg az önérvényesítés, és az irányítás is, amely elsősorban a diákokkal kapcsolatos dominás státuszban valósulhat meg (Szabó et al., 2018). További kutatások is hasonló eredményre jutottak hazai tanár, tanító és gyógypedagógus hallgatók munkaértékeinek feltárásakor (Czifráné Hanák, 1994; Bocsi, 2013; Koltói, 2014; Holecz, 2015).

A munkaértékek általában a követelmény-erőforrás modellt alkalmazó kutatásokban tűnnek fel, mint az elköteleződést befolyásoló tényezők (Skaalvik & Skaalvik, 2020). A munkaértékek szerepét a kiegészben tanárok populációján viszonylag ritkán vizsgálták, pedig ez az összefüggés fontos és létező. Hazai óvónőkkel végzett vizsgálatunkban azt találtuk, hogy a SUPER féle értékköröknek megfelelő értékek megélése a munkahelyen közepes erősségű negatív kapcsolatban áll a kiegészel, azaz, ha a személy úgy érzi, hogy olyan munkahelye van, amelynek keretében a számára fontos értékeket megélheti, akkor az alacsonyabb kiegész értékekkel jár együtt. Legerősebb kapcsolatot az önérvényesítés és a kreativitás megélése és az alacsony szintű kiegész között kaptunk, ami nyilvánvalóan összefügg az óvónői munka sajátosságaival. Az önérvényesítés megvalósulása a gyerekek sikeres befolyásolását, a kreativitás megélése pedig egyfajta alkotói szabadság megvalósulását jelképezi, ami ezen a területen kifejezetten fontos. A kiegész értékét leginkább az önérvényesítés, a változatosság és a hierarchia (igazságos értékelés, és irányítás) jósolta be (Szabó et al., 2018)

Jóllehet az értékpreferencia szerepét önmagában kevésbé vizsgálták a kiegész vonatkozásában, a kutatások egy viszonylag markáns irányvonalában azonban megjelenik az *érték diszkrepancia* jelenségének összekapcsolása a kiegészel. Ezek a kutatások abból a feltevésből indultak ki, hogy a személy saját értékrendszerének és a munkahely által elvárt vagy képviselt értékeknek az illeszkedése nagyobb elkötelezettséget és munkával való elégedettséget eredményez, ezért minél nagyobb az eltérés a két tényező között, annál nagyobb feszültséget okoz a személynek és hozzájárul a kiegész kialakulásához. A kutatások

arra is rámutattak, hogy a munkaértékek inkongruenciája nemcsak a munkaterhelés részeként, de önállóan is hat a kiégésre (Siegall & McDonald, 2004; Leiter, 2008; Dyląg et al., 2013; Erős M. & Szabó, 2020;).

Áttekintve a szakirodalmat ismét arra a következtetésre jutottam, hogy ezen a területen is viszonylag kevés tanárokkal végzett kutatást végeztek, holott a tanári munkában kifejezetten jelentős szerepe van az értékeknek, egyrészt, mert a tanári munka alapvetően értékek, etikai elvek alapján motivált tevékenység, (Sahlberg, 2010) másrészt azért, mert maga a feladat is részben az értékek közvetítése a tanításon illetve a nevelésen keresztül (Skaalvik & Skaalvik, 2011a). Ezért feltételezhetjük, hogy a munkaértékek kongruenciája egyértelműen segíti az elköteleződést és a munkával való elégedettséget és csökkenti a kiégés valószínűségét a tanári pályán is (Skaalvik & Skaalvik, 2011b).

Mindezek miatt kiemelten fontosnak tartom témánk szempontjából azokat a kutatásokat, amelyek az értékdiszkrepancia jelenségére fókuszálnak a kiégés problémájának mélyebb megértése érdekében. A továbbiakban bemutatom egy korábbi vizsgálatunkat, amelynek célja a tanárok körében megjelenő értékdiszkrepancia feltárása és a kiégéssel való kapcsolatának vizsgálata volt (Szabó & Jagodics, 2019).

3.3.3 Munkaértékek illeszkedésének kapcsolata a kiégéssel – Saját kutatás

A korábban említett, óvónők körében végzett vizsgálatunk (Szabó et al., 2018) eredményeit alapul véve 2019-ben terveztünk egy újabb kutatást, amelyben tanárok egy nagyobb mintáján vizsgáltuk meg a munkaértékek illeszkedésének kapcsolatát a kiégéssel. Tekintettel arra, hogy a kutatásnak tanárok körében nem voltak sem hazai sem ugyanilyen eljárásra épülő nemzetközi előzményei, munkánkat alapvetően feltárónak tekintettük, ezért nem hipotéziseket, hanem kutatási kérdéseket fogalmaztunk meg.

3.3.3.1 Kutatási kérdések

1. Melyek a pedagógusok által leginkább preferált munkaértékek?
2. A preferált munkaértékek hogyan viszonyulnak a megvalósuló értékekhez?
3. A megvalósult értékek közül melyek jósolják be leginkább a kiégést?
4. Amennyiben van értékdiszkrepancia a preferált és megvalósuló munkaértékek között, az hogyan kapcsolódik a kiégéshez?

A kutatást online platformon végeztük, a résztvevők toborzása a közösségi oldalakon keresztül hólabda módszerrel történt. A felhívásban jeleztük, hogy a kitöltés önkéntes és anonim, valamint, hogy a válaszaik személyes azonosításra és egyedi visszajelzésre nem adnak lehetőséget. A résztvevők a kitöltésért semmilyen ellenszolgáltatásban nem részesültek. A kutatást az EPKEB előzetes engedélye alapján végeztük¹.

3.3.3.2 Alkalmazott módszerek:

A *kiégés mérésére* a Maslach-féle kiégés kérdőív tanári munkára specializált változata alapján (Hennig és Keller, 1995) Jagodics és Szabó (2016) által kialakított mérőeszközt használtuk, amelynek statisztikai megbízhatóságát korábbi kutatások során ellenőriztük. A kérdőív három alskálából áll, a kiégés lelki, érzelmi és társas tüneteit méri és minden alskála négy tételből épül fel. A válaszadás 0-4-ig terjedő Likert-skálán történt és az alskálák mindegyikén maximálisan 16 pont érhető el. A három alskála összesített pontszáma, a kiégés-stressz fogékonyságmutató, maximális értéke 48 pont lehet. A kérdőív belső konzisztenciáját jelen mintán is ellenőriztük. Az eredmények azt mutatták, hogy a teljes skála megbízhatósága jó ($\alpha=0,836$), azonban az alskálák megbízhatósága nem érte el minden esetben a kívánt szintet. Ezért a későbbiekben csak az összesített pontszámot használtuk az elemzés során, és nem végeztünk vizsgálatokat az egyes alskálákkal összefüggésben.

A pályakép és *értékorientáció vizsgálatára* a *Super-féle munkaérték* kérdőívet alkalmaztuk, amelyet Super először 1968-ban közölt, és a kérdőív 15 értékkört és 45 tényezőt tartalmaz. A kérdőív hazai adaptációja Csepeli és Somlai (1978), valamint Fónai nevéhez fűződik (Fónai et al., 2005). A módszer széles körben használt, elsősorban a pályaaalkalmassági vizsgálatok és a szervezetfejlesztés területén. A Super-féle életút teória a magyar kutatók közül többek között Csirszka (1966), Rókusfalvy (1969), Völgyesi (1976) és Ritoók (1986) vizsgálataiban is megjelenik, majd az őket követő kutatói generáció (pl. Herskovits, Xantus, Szilágyi, Rajnai, Schüttler) is átvette ezt a szemléletet (Fónai et al., 2005). A 15 értékkör: szellemi, munkateljesítmény, önérvényesítés, anyagi ellenszolgáltatás, altruizmus, kreativitás, társas kapcsolatok, a munkával kapcsolatos biztonság, presztízs, irányítás, változatosság, esztétikum, függetlenség, hierarchia, fizikai környezet. Az egyes értékköröket 3-3 item reprezentálja és minden esetben 1-5-ig terjedő

¹ EPKEB engedély száma: 2018-120

Likert skálán jelöli a személy, hogy mennyire érzi igaznak az adott kijelentést magára nézve, így egy-egy értékkörön a minimálisan elérhető pontszám 3 a maximális 15 pont lehet. A korábbi alkalmazási eredmények és Super ajánlása alapján a 12-nél magasabb értéket tekintjük fontos, vagy meghatározó értéknek (Kiss, 2008). Kutatásunkban a kérdőívet két alkalommal töltötték ki a válaszadók, az első kitöltés során azt kellett megjelölniük, hogy mennyire fontos számukra az adott érték (ez a kérdőív hagyományos instrukciója is): „*Olyan munkát szeretnék, ahol az ember...*”, a második alkalommal pedig azt kérdeztük, hogy az adott munkaérték mennyire jellemző a munkahelyén: „*Olyan munkahelyem van, ahol...*”. Az első alkalommal történt mérésből az értékpreferencia sorrendet lehetett felállítani, a második mérés adataiból pedig a megvalósult munkaértékekről kapunk információt. A kérdőív itemeit a nyelvhelyességnek megfelelően átfogalmaztuk, de tartalmuk és sorrendjük nem változott. Az értékdiszkrepancia mértékét a preferált és a megvalósuló értékek különbsége alapján állapítottuk meg.

Az elköteleződés mértékét a pályalehagyási gondolatok gyakoriságának feltárásával, egyetlen kérdéssel vizsgáltuk: „*Milyen gyakran gondol arra, hogy elhagyná a tanári pályát?*” A válaszlehetőségek a „nem jut eszembe”, „néha” és „gyakran” lehetőségek voltak. A demográfiai adatok között a nem és a pályán eltöltött évek száma került lekérdezésre. (Kérdőívet ld. 1. sz. melléklet)

3.3.3.3 A minta jellemzői

A kutatásban összesen 395 fő vett részt. Ebből 79 fő (20%) férfi és 316 (80%) nő volt. A minta közel egyharmada (27,6%) óvónőként dolgozott, és 72,4% általános iskolai tanárként azonosította magát. A minta átlag életkora 44,3 év (SD= 10, 4), a pályán eltöltött évek átlaga 19,2 év (SD= 11,2) év volt. A megkérdezettek pályával való elkötelezettségére jellemző, hogy a minta 28,9%-a nem gondol pályaelhagyásra, 48,1% ritkán, további 23% viszont gyakran gondolt arra, hogy elhagyja a tanári pályát.

3.3.3.4 Eredmények

A statisztikai elemzésekhez az IBM SPSS 24.0, illetve a Jamovi 1.0.0.0 (The Jamovi Project, 2019) programcsomagokat használtuk. A változók normáeloszlását a csúcsosság és ferdeség értékek segítségével ellenőriztük, ahol a $|2,58|$ -as határértéknél alacsonyabb tartományt fogadtuk el a normáeloszlás kritériumaként (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Az

elemzésben szereplő változók mindegyike esetében teljesült a normáloszlás kritériuma (ld. 2. melléklet).

Az általunk vizsgált tanár csoportra viszonylag alacsony kiégés érték volt jellemző, a kiégésmutató átlagértéke 13,7 (SD = 7,45) volt. Ahogy azt korábban jeleztem, az alsókálák megbízhatósága nem érte el a kívánt szintet, ezért csak az összpontszámmal, illetve annak átlagértékével dolgoztunk az elemzések során. Az elemzés során elsőként megvizsgáltuk a preferált és megvalósuló értékek sorrendjét, és kiszámítottuk különbségeiket. Az eredményeket az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat A preferált és megvalósult munkaértékek és az értékdiszkrepancia mutatói (N=395)

	Preferált		Megvalósult		Különbség	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	szórás
altruizmus	13,04	1,978	12,35	2,224	0,689	2,13
önérvényesítés	12,82	1,866	10,21	2,668	2,624	3,04
változatosság	12,81	1,809	11,46	2,447	1,349	2,38
társas kapcsolatok	12,54	2,007	11,38	2,324	1,160	2,36
biztonság (munkahely)	12,49	1,906	10,52	2,276	1,972	2,49
fizikai környezet	12,48	2,243	10,18	2,804	2,305	2,75
függetlenség	12,27	1,865	9,66	2,428	2,609	3,26
kreativitás	12,24	2,062	10,71	2,839	1,537	2,45
hierarchia	12,15	2,503	10,67	2,950	1,478	2,80
presztízis	11,96	2,129	9,80	2,508	2,155	2,85
anyagiak	11,62	2,794	6,82	2,716	4,795	3,92
munka teljesítmény	11,60	2,053	10,27	2,171	1,328	2,65
szellemi ösztönzés	11,07	1,865	10,32	2,122	0,751	2,38
esztétikum	11,04	2,238	9,47	2,663	1,573	3,21
irányítás	8,85	2,794	8,69	3,165	0,161	2,78

Megjegyzés: az „irányítás” kivételével minden különbség szignifikáns, $p < ,001$; irányítás esetében $p = 0,255$)

Az adatok alapján egyértelműen látható, hogy a preferált értékek esetében az értékkörök többsége eléri a 12 pontos kritérium-határt, a legmagasabb értékek az *altruizmus*, az

önérvényesítés, a változatosság, a társas kapcsolatok, a biztonság és a fizikai környezet esetében voltak. Figyelemreméltó, hogy az *irányítás* értéke nagyon kevés pontot kapott, tekintve, hogy a pedagógusok egyik legfontosabb feladata éppen a diákok tanulási folyamatainak, és fejlődésének irányítása, amit a napi munkájuk során rendszeresen gyakorolniuk is kell. A táblázat további oszlopainak áttekintéséből egyértelműen látszik, hogy a megvalósult munkaértékek minden esetben alacsonyabbak, mint a preferált értékek (2. kutatási kérdés). A preferált és megvalósuló értékek átlagainak összehasonlítására elvégzett páros t-próbák eredménye az irányítás kivételével minden esetben szignifikáns különbséget mutattak, ($p < ,001$) ami jelzi a *preferált és a megvalósult értékek* közötti feszültségeket. (A próbák részletes adatait a 3. sz. melléklet tartalmazza.) Legnagyobb diszkrepancia egyértelműen az *anyagiak* területén van, bár a preferencia sorrendben az anyagiak viszonylag hátra kerültek, a különbség a preferált és megvalósuló értékpontok között 4,795, ami a többi különbséggel összehasonlítva kiemelkedően magasnak mondható. További jelentős különbséget látunk még a *függetlenség, az önérvényesítés, a fizikai környezet és a presztízs* értékköröknél is, ami azt jelenti, hogy a tanárok fontosnak tartják ezeket az értékeket, de lényegesen alacsonyabbnak érzik ezek érvényesülését a gyakorlatban. A függetlenség és az önérvényesítés értékek megvalósulásában tapasztalt diszkrepancia bizonyos értelemben érintheti a kontroll érzetét, hiszen ezeknek az értékköröknek a megvalósulása arra vonatkozik, hogy a személy érzi azt a változatosságot a munkájában, ami lehetővé teszi az önmegvalósítás és a saját munka, illetve életstílus érvényesülését a munkában. A fizikai környezet értékkör esetében a magas diszkrepancia érték nem meglepő ismerve a hazai intézmények sok esetben rendkívül rossz állapotát, a felszerelések hiányát, az épületek állagát. A presztízs is aránylag fontos volt a tanárok számára, a preferált és megvalósult értékkülönbség értékében viszont magas diszkrepanciát látunk.

Összességében az általunk vizsgált tanári mintán a preferált és megvalósult értékek diszkrepanciája jellemző, abban az értelemben, hogy a megvalósulás minden esetben alacsonyabb értékeket mutat, mint a fontosság (kivéve az irányítás értéket).

Harmadik kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy a megvalósult munkaértékek közül melyek jósolják be leginkább a kiégést. Első lépésként korreláció számítás végeztünk, hogy megállapítsuk, mely értékkörök mutatnak együttjárást a kiégés összpontszámmal. Az eredményeket a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat A megvalósult értékkörök korrelációs (Pearson's) kapcsolata a kiégés pontszámmal

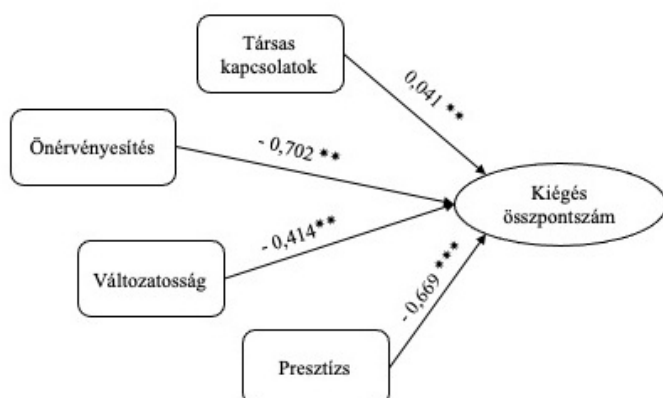
Értékkör megvalósult	<i>r</i> ***	Értékkör megvalósult	<i>r</i> ***
önérvényesítés	-0,527	munkateljesítmény	-0,332
presztízs	-0,459	biztonság	-0,324
kreativitás	-0,417	altruizmus	-0,309
változatosság	-0,412	szellemi ösztönzés	-0,294
függetlenség	-0,391	hierarchia	-0,245
fizikaikörnyezet	-0,381	irányítás	-0,194
esztétikum	-0,357	társas kapcsolatok	-0,189
anyagiak	-0,351		

*** Az *r* értékek minden esetben szignifikáns együttjárást jelentenek $p < ,001$

A táblázat adatai világosan mutatják, hogy minden érték megvalósulásának érzése negatív korrelációt mutat a kiégéssel, azaz minél inkább úgy érzi a munkavállaló, hogy ezek az értékek megvalósulnak a munkájában, annál alacsonyabb a kiégés mértéke. A legnagyobb mértékű együttjárást az önérvényesítés, a presztízs, a kreativitás és a változatosság terén tapasztaltuk, amiből arra következtetünk, hogy a megvalósuló munkaértékek közül ezeknek lesz bejósoló ereje a kiégés értékére. Az ENTER módszerrel végzett lineáris regressziós modellbe a megvalósult munkaértékek prediktív hatását vizsgáltuk a kiégésre. Az elemzés eredményeként szignifikáns modellt kaptunk, amely a varianciák 32%-át magyarázza ($R^2 = 0,323$; BIC = 2571; RMSE = 6.08; $F = 12,1$; $df = 365$; $p < ,001$).

A szignifikáns hatásokat az 1. ábra mutatja

1. ábra A megvalósult munkaértékek és a pályán eltöltött idő kapcsolata a kiégéssel.



*** = $p < ,001$; ** = $p < ,005$;

A negyedik kutatási kérdésünk az volt, hogy az érték diszkrepancia miként függ össze a kiégéssel, aminek a megválaszolásához hasonló lépéseket követtünk, mint a 3. kérdés esetében. Először megvizsgáltuk a korrelációs kapcsolatokat, majd regressziós modellt állítottunk fel a hatások elemzéséhez. Az értékek (preferált és megvalósult) közötti diszkrepancia és a kiégés korrelációs kapcsolatát a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat A preferált és megvalósult értékek közötti különbség (diszkrepancia) összefüggése a kiégés pontszámmal (Pearson's r)

Értékkör diszkrepancia	r^{***}	Értékkör diszkrepancia	r^{***}
önérvényesítés	0,535	változatosság	0,292
fizikai környezet	0,433	hierarchia	0,285
presztízs	0,417	munkateljesítmény	0,281
anyagiak	0,389	altruizmus	0,268
esztétikum	0,374	társaskapcsolatok	0,234
függetlenség	0,359	irányítás	0,215
kreativitás	0,337	szellemiösztönzés	0,149
biztonság	0,296		

*** = $p < ,001$;

A táblázat adataiból látszik, hogy minden értékkülönbség pozitív együttjárást mutat a kiégés pontszámmal. Minél nagyobb a preferált és megvalósult értékek között a diszkrepancia annál magasabb a kiégés pontszám is. Az önérvényesítés, a fizikai környezet, a presztízs értékkörök esetében megjelenő diszkrepancia mutatja a legerősebb pozitív kapcsolatot a kiégéssel, ezt követi az anyagiak terén megnyilvánuló diszkrepancia. A leggyengébb összefüggést a szellemi ösztönzés terén megélt diszkrepancia esetében találjuk. Az értékkörök diszkrepanciájának bejósoló erejét ismét lineáris regresszióval teszteltük az előző elemzéshez hasonló eljárással.

Az ENTER módszerrel végzett elemzés ez esetben is szignifikáns modellt eredményezett, ami a kiégés varianciájának 33%-át magyarázza ($R^2 = 0,336$; BIC = 2527; RMSE = 6.040; $F = 12,6$; $df = 359$; $p < ,001$). Ebben a modellben két tényezőnek mutatkozott szignifikáns hatása. Az egyik az önérvényesítés terén megjelenő diszkrepancia (Estimation = 0,965; $p < ,001$), a másik a szellemi ösztönzés, amely negatívan jósolja be a kiégés összpontszámát (Estimation = 0,338; $p = 0,047$). Az összes többi diszkrepancia változónak nem volt szignifikáns prediktív hatása a kiégésre a modell szerint.

3.3.3.5 Konklúzió és limitációk

2019-ben végzett kutatásunk egyértelműen alátámasztja, hogy a megvalósuló munkaértékeknek erőteljes kapcsolata van a kiégéssel. A tanárok számára legfontosabb értékek az altruizmus, az önérvényesítés és a változatosság. A megvalósult munkaértékek minden esetben alacsonyabb értéket mutattak, mint a preferált értékek, ami arra utal, hogy a mintában szereplő pedagógusok nem észlelik olyan erősen a munkaértékek megélését a hétköznapiakban, mint amennyire az adott érték fontos nekik. A megvalósult munkaértékek nemcsak pontszámokban, de a kialakult sorrendben is különböznek a preferált értékek sorrendjétől, az altruizmus az egyedüli, ami mindkét esetben ugyanarra a helyre került, tehát mind a preferált, mind a megvalósult értéksorrend első helyén szerepel. A tanárok valószínűleg megélik azt, hogy munkájuknak van egy segítő aspektusa, ami fontos is számukra.

A legnagyobb diszkrepancia az anyagiak, az önérvényesítés, a függetlenség, a fizikai környezet és a presztízs terén mutatkozott. Elgondolkodtató, hogy mi a közös jellemzője ezeknek a munkaértékeknek, mi magyarázhatja azt, hogy éppen ezekben az értékekben látják a pedagógusok a legnagyobb különbséget a preferált és a tapasztalt

értékek között. Az egyik lehetséges magyarázat az lehet, hogy ezen értékek jobb megvalósulásáért csak korlátozottan tud tenni a személy, azaz korlátozott kontrollt tud gyakorolni felettük. A presztízs, az anyagiak, a függetlenség és az épületek, eszközök viszonylatában ez egyértelműen alacsony lehet. Másrészt ezek a tényezők egymással és a presztízs fogalmával is kapcsolatba hozhatók, ugyanis a több hatalommal és önállósággal, magasabb juttatásokkal és jól felszerel környezetben végzett munkának a presztízse is magasabb (R. M. Ingersoll & Collins, 2018).

A kiégéssel kapcsolatban azt találtuk, hogy a vizsgált 15 munkaérték mindegyike negatív korrelációs kapcsolatban áll a kiégés értékkel. Ez az összefüggés annak ellenére is kimutatható, hogy a kiégés pontszámok a mintában viszonylag alacsony értékeket mutattak. A legerősebb kapcsolatot az önérvényesítés és a presztízs mutatja, ezt követi a kreativitás és a változatosság. Ez azt jelenti, hogy a tanári kiégés szempontjából egyfajta védőfaktornak tekinthető, ha úgy érzik a tanárok, hogy van beleszólásuk az általuk végzett munkába, kreatívnak és változatosnak érzik a munkát és ezt mások is elismerik. Az önérvényesítés és a presztízs meghatározó szerepét a regresszió elemzés is alátámasztotta.

Az értékdiszkrepancia kapcsolatát a kiégéssel szintén sikerült azonosítani, minden munkaérték tekintetében (vö. Maslach & Leiter, 2008). A kiégésre legerősebb hatással az önérvényesítés és presztízs-diszkrepancia volt, de ezek közül a regressziós elemzés, csak az önérvényesítés hatását erősítette meg a kiégés pontszámra. Ezen kívül még a szellemi ösztönzés különbsége jelent meg, a modellben, ami viszont negatívan jósolta be a kiégést, azaz a magasabb eltérés alacsonyabb kiégést valószínűsít. Ez az értékkör a szüntelen új problémák megoldásához kapcsolódó értékeket méri. Úgy tűnik a pedagógusok ebből nem szeretnének többet, mint, amit tapasztalnak. Talán a kiégés kimerülés részéhez, mint magas szellemi követelmény járul hozzá a szellemi ösztönzés túlzott megvalósulása, és ezt a tanárok már nem szeretnék tovább erősíteni.

Ennek a kutatásnak az eredményeire úgy tekintünk, mint egy elővizsgálatra, tekintettel arra, hogy számos limitációval bír, ami nem teszi lehetővé a teljes tanári populációra vonatkozó következtetések levonását. Az egyik limitáció a minta nagyságára vonatkozik, mert a minta 395 fős elemszáma messze elmarad a kívánatos ezer körüli elemszámtól, a másik limitáció a mintavételi eljárás módjára vonatkozik, mivel a mintavételi eljárás kényelmi alapú volt, ezért esetlegessé tette a részvétel lehetőségét. A kutatásban önkéntes jelentkezők vettek részt és feltehetően azok vállalkoztak a kitöltésre nagyobb számban, akik kevésbé kiégették, akik még szívesen áldoznak időt a munkájukkal

összefüggő kutatásban való részvételre. A fentiek miatt ebben a kutatásban az általunk vizsgált csoport nem reprezentálta a populációt. A következő limitáció a szociális kíváncsiságnak való megfelelés torzító hatása lehet. Nem tudhatjuk biztosan, de a kiégés pontszámok alacsony értéke valószínűsíti, hogy a válaszadók a valós helyzetnél pozitívabban válaszoltak. Az is kiderült, hogy a kiégést mérő eszköz csak a teljes skála vonatkozásában bizonyult megbízhatónak, így az alsóskálát nem tudtuk használni. Ezt a limitációt szintén figyelembe kell venni a következtetések levonásakor.

Elsimerve tehát kutatásunk egyértelmű korlátait mégis azt mondhatjuk, hogy munkánk értékes előrelépést jelent a hazai pedagógusok helyzetének jobb megértése felé. Felvetettünk egy olyan szempontot, amelyet korábban hazai mintán nem vizsgáltak. Kutatásunk eredményei a korlátok figyelembevételével is felhívják a figyelmet arra, hogy a fontos munkaértékek megélésének, beteljesítésének hiánya erősen összefügg a tanári kiégéssel és rámutat az önérvényesítés és a presztízs fontosságára a tanári kiégés alakulásában.

3.4 Integráló törekvések a kiégés kutatásban: az egyéni és munkahelyi jellemzők összekapcsolása

Ahogy az eddig bemutatott szakirodalmi adatokból látszik, a kutatások minden esetben az adott kutató által kiemelten fontosnak vélt tényezőkre összpontosítottak. Az áttekintés alapján talán az is nyilvánvalónak tűnik, hogy a kiégést befolyásoló tényezők száma, ha nem is végtelen, de egyetlen mérésben nem összefogható. Ezért nem is találunk olyan kutatást, amelyben az egyéni és munkahelyi jellemzők teljes skálájának változókészletét egyszerre mérték volna.

A több tényezőt is integráló törekvések elméleti-empirikus modellek keretében valósulnak meg, amelyeket általában szisztematikus áttekintésre vagy metaanalízisre alapozva hoznak létre. Egy ilyen dinamikus modell Montgomery és Rupp elképzelése, amelyben az egyéni jellemzők és a társas környezeti hatások kapcsolatát vázolták fel a stressz és a kiégés jelenségének megértésében. Metaanalízisekre épülő modelljük középpontjában a tanárok intraperszonális működésmódjai állnak, azaz, hogy miként értelmezik a külső stresszorokat, mint a diákok viselkedése, a magas óraszám, vagy az interperszonális konfliktusok akár a munkában, akár a magánéletükben. Modelljük szerint a tanárok elköteleződnek bizonyos megküzdési módok mellett, amelyek vagy az aktív vagy

a passzív kategóriába rendeződnek, ezt követően szembesülnek az alkalmazott megküzdési mód következményével, hatásával, ami lehet kielégítő vagy nem kielégítő a számukra. A modell végső eleme pedig a kiégés megjelenése vagy éppen annak elkerülése. A modell szerint a választott megküzdési mechanizmusokat személyiségvonások és környezeti tényezők is befolyásolják. A helyzetek értelmezésének folyamatát befolyásolják olyan vonások, mint a neuroticizmus vagy a negativizmus, míg a megküzdési mechanizmusokat és a kiégést erősen meghatározzák olyan környezeti tényezők, mint a kollégától vagy feletttestől kapott támogatás vagy ennek hiánya. Mindezekon felül, a hatótényezők külső körként jelennek meg további személyes és helyzeti tényezők, mint a nem, az életkor az iskola típusa, a tanár társadalmi osztálya. Ezek az intraperszonális és helyzeti tényezők együttesen befolyásolják a tanárok stresszre adott érzelmi válaszát, ami erős korrelációt mutat a kiégéssel. Ennek az összetett modellnek az érvényességét több kutatásban is sikerült alátámasztani (Montgomery et al., 2010; Montgomery, 2017).

Egy másik integratív modell a munkahelyi társas támogatás és személyes tényezők, mint a vonás jellegű érzelmi intelligencia, valamint a nem, mint moderáló változó integrált megközelítést tűzte ki célul. A kínai tanárok körében végzett kutatás jó illeszkedésmutatókkal rendelkező modellel bizonyította a vizsgált változók direkt és latens hatását a tanári kiégésre. E szerint a magasabb érzelmi intelligencia közvetlenül negatív hatást gyakorol a kiégésre, ahogyan az észlelt társas támogatás is. Ugyanakkor a magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező tanárok pontosabban észlelik és jobban szabályozzák az érzelmeiket, ami pozitívabb társas kapcsolatokkal jár együtt. A kutatás bebizonyította a munkahelyi társas támogatás mediáló hatását is, amit az érzelmi intelligencián keresztül fejt ki a kiégésre (Ju et al., 2015).

Hasonlóképpen sikerült egy társas kognitív modellben összekapcsolni a tanárok munkával és élettel való elégedettségét, az észlelt munkaterhelést, a társas támogatást, az énhatékonyságot, és az optimizmust a kiégéssel (Marcionetti & Castelli, 2023).

Habár ezek a kutatások már intraperszonális, interperszonális és környezeti, munkahelyi tényezőket is igyekeztek bevenni a modellekbe, ezekben sem jelenik meg a tanári munka társadalmi beágyazottságának szempontja.

4 Problémafelvetés – Egy hiányzó láncszem: szociálpszichológiai szempontok beemelése a tanári kiégés jelenségének kutatásába

A tanári munka társadalmi beágyazottsága sokkal szövevényesebb, mint sok más foglalkozásé, egyrészt, mert a tanári tevékenység eredménye vagy eredménytelensége „látható” a társadalom széles köre számára, (a szülőtől a rokonokon, ismerősökön át a nagyszülőkhöz), akik véleményt is alkotnak az iskoláról, a tanárok tevékenységéről, ami befolyásolja a tanárok társadalmi megbecsülését, és ez a visszajelzés visszahat az iskola és a tanárok munkájára, szakmai önbecsülésére.

Másrészt, mert a közoktatás egyértelműen függ az aktuális politikai hatalom ideológiájától és értékrendjétől. Az oktatásirányítás fogalma is utal arra, hogy a mindenkori kormány törvényekkel, rendeletekkel, finanszírozással irányítja a közoktatást, szabályozza annak keretrendszerét nemcsak technikai értelemben, a feltételek biztosításával, hanem az oktatási nevelési irányok, stratégiai célok megjelölésével és ellenőrzésével is (Gloviczki, 2018). Ezt a felelősséget egyetlen kormány sem engedheti át, nem helyezheti alacsonyabb szintű irányító vagy végrehajtó rendszerek kezébe (Halász, 2002). Az oktatáspolitikai döntések tehát hatással vannak a pedagógusok napi munkájára, nehezíthetik vagy éppen könnyíthetik a mindennapi tevékenységüket. A kiégés és az oktatásirányítási hatások kapcsolatát viszonylag ritkán vizsgálják, a fellelhető kutatások azonban egyértelműen azt mutatják, hogy ezek a politikai döntések a legtöbb esetben fokozzák a munkaterheket (Livingstone, 1994; Dworkin, 2001), leggyakrabban az adminisztratív feladatok mennyiségét növelik meg (Fitzgerald et al., 2019). Az oktatásirányítási döntések kiszámíthatatlansága, gyakori változása szintén fokozza a kiégés veszélyét a pedagógus pályán (Berryhill et al., 2009). Az oktatásirányítás jellemzői tehát közvetlenül is összefüggésbe hozhatók a tanári kiégés jelenségével, másrészt számolnunk kell az oktatásirányítás közvetett hatásával is, nevezetesen azzal, hogy az iskola és a pedagógusok szintjén a munkafeltételek alakításának kontrollja elenyésző, mivel a demokratikus választási rendszerekben való véleménynyilvánítást követően a legitim kormányok döntenek az oktatási kérdésekről, és a pedagógusoknak már csak a szervezeti közvetítőkön (szakszervezetek, Pedagógus Kar) keresztül van minimális hatása ezekre. Ez a relatív kontrolhiány, ahogy azt korábban az elméleti bevezetőben bemutattam, közvetve hozzájárulhat a kiégéshez (Szabó et al., 2020; Szabó, 2022).

A társadalmi szempontok bevonása a kiégés kutatásba azonban nemcsak az oktatáspolitikai lehetséges hatásai miatt fontos, hanem fontos azért is, mert nem mindegy, hogy milyen a tanári foglalkozás társadalmi presztízse, társadalmi megbecsültsége. Egy szakma presztízse számos tényezőből tevődik össze, illetve sokféleképpen értelmezhető és definiálható (Kraft & Lyon, 2022). Ide tartozik az értékek szintjén megjelenő elismerés, mennyire ítélik fontosnak a társadalom tagjai a tevékenységet, mennyire számít értékesnek a területen végzett munka, illetve maguk a tanárok mit gondolnak saját szakmájukról, mennyire érzik magukat megbecsültnek. Kutatások bizonyítják, hogy a tanári pálya választását és a pályán maradást is nagymértékben befolyásolja az a gondolat, hogy a pedagógusok mennyire látják hasznosnak ezt a munkát (Paksi et al., 2015; Szabó & Fehérvári, 2023). Ugyanakkor a fizetés is egy fontos mutatója a társadalmi presztízsnak (Gobena, 2018; Ingersoll R. & Collins, 2018). A presztízs, önérvényesítés és az anyagi munkaértékek szerepét a kiégésben saját korábban bemutatott vizsgálatunk is igazolta (ld. 3.3. fejezet).

Az alacsony társadalmi presztízs és a magas társadalmi hasznosság közötti ellentmondás vezethet belső feszültséghez, amely tartósan meghatározhatja a pedagógusok attitűdjét saját szerepükkel és munkájukkal kapcsolatban. Ehhez társul egy további szempont, ami szintén alátámasztja a társas és társadalmi kontextus bevonásának szükségességét, nevezetesen, a más szakmák megbecsültségével, presztízisével való társas összehasonlítás, ami kedvezőtlen kimenetel esetén eredményezhet fokozott relatív deprivációs érzést. Ez a jelenség megnyilvánul egyéni és csoport szinten is, ez utóbbi, az un. *fraternalisztikus relatív depriváció*, amely a saját csoport méltánytalan helyzetének megélését jelenti és frusztrációhoz, negatív érzésekhez vezet (Smith et al., 2012).

A relatív depriváció különösen azoknak a pedagógusoknak okozhat fokozott stresszt, akik számára fontos a pályával való azonosulás, akiknek a pedagógusok társadalmi csoportjához való tartozás a „szelfjük” részét képezi, azaz erős *társas identitással* rendelkeznek (Turner, 1975). Az erős társas identitás általában csökkenti a munkahelyi kiégést, de ha az adott pálya kapcsán a személy méltánytalan helyzetben érzi csoportját a társadalom többi csoportjához képest, akkor számára ez nehezíti a pályával való azonosulást, a munkával való elköteleződést, azaz a társas identitás pozitív oldalának megélését. Feltételezhető tehát, hogy a magasabb fraternalisztikus relatív depriváció élmény és az erős identitás együttes hatása már inkább növeli, mint csökkenti a kiégés valószínűségét.

Végül egy olyan szempontot kívánok beemelni a tanári kiégés problémájának megértésébe, amely eddig nem merült fel sem a nemzetközi, sem a hazai kutatásokban. A tanári munka egyik legfőbb célja a szocializáció, azaz a társadalmi értékek, normák közvetítése, az adott társadalom működési mechanizmusaiba való bevezetés (Halász, 2001). Cél, hogy a felnövekvő generáció ismerje ezeket a mechanizmusokat, és viselkedését ezeknek megfelelően alakítva alkalmazkodjon hozzájuk. Ez még akkor is így van, ha tisztában vagyunk a normák és szabályok változásaival (Mészáros, 2015). A beilleszkedés elősegítése kétségtelenül nemes cél, amelynek beteljesítése emeli a pedagógus pályára rangját és a pálya hasznosságának megítélésben is kulcsszerepet játszik. Azonban a pedagógusok csak akkor tudnak hitelesen és magas szinten megfelelni ennek a feladatnak, ha maguk is ismerik és értékesnek tartják ezeket a működési elveket, a fennálló társadalmi rendszer és annak működése elfogadott és követendő modellt jelent számukra is, amelyet jó szívvel adnak tovább tanítványaiknak. Azonban, ha maguk is úgy vélik, hogy a társadalom nem tisztességes viszonyok mentén működik, nem kellően igazságos és/vagy a kontraszelekció elvei vezérlik, illetve nem kínál kellő biztonságot és pozitív jövőképet, akkor a társadalom által rájuk ruházott felelősség hirtelen nyomasztóan hathat. A társadalom működéséhez való általános viszony, amelyet Hunyady *rendszerattitűdként* definiált (Hunyady, 2021), alapvetően befolyásolhatja a tanárok saját munkájának célkitűzéséhez való viszonyát, lényegében a feladattal való elköteleződést. A rendszerrel szemben megfogalmazott kritikai nézőpont és az ennek nyomán kialakuló *rendszerkritikus attitűd* vélhetően feszültséget teremt a pedagógusokban a saját meggyőződésük és a társadalom által kijelölt feladatuk között, hiszen nehéz hitelesen szocializálni egy olyan rendszerhez a diákokat, amelynek működést maguk is kritikával szemlélik, notabene elítélik. Ennek megfelelően az erős rendszerkritikus attitűd valószínűleg közvetlen vagy latens módon, de hozzájárul a kiégéshez.

Hascher és Waber áttekintő tanulmánya (Hascher & Waber, 2021) szerint a tanárok mentális jólléte objektív mutatók alapján nem tér el a többi hasonló terhelésű foglalkozástól, szubjektív jóllétük azonban lényegesen rosszabb képet mutat, ami a munkavégzés, a pályaelhagyás vagy a személyes jóllét értékelése szempontjából fontosabb, mint az objektív tényezők. A közel 20 év tudományos kutatásait áttekintő tanulmányuk következtetései szerint nem indokolt, hogy a tanárok annyira elégedetlenek és „rossz állapotúak” legyenek, mint ahogyan érzik magukat. Ha a munkafeltételek, követelmények és erőforrások nem adnak kellő magyarázatot a tanárok általános közérzetére, akkor

szükséges, hogy a korábban feltárt tényezőkön túl, olyan további szempontokat is vizsgáljunk, amelyek hatást gyakorolnak a tanárok mentális jóllétére, de eddig nem vagy kevésbé kerültek a kutatások fókuszába.

Ez a hiányzó szempont lehet a társadalmi közérzet, amely a tanári pálya társadalmi beágyazottságával összefüggő jelenségek körét érinti. Mindezek alapján úgy vélem, hogy a tanári kiégés szerteágazó és rendkívül gazdag kutatási eredményeit szükséges kiegészíteni ezzel a szemponttal. Jelen értekezésben bemutatott második kutatásom célja ezeknek az új szempontoknak a beemelése a tanári kiégés kutatásába, amelynek során feltárom azt, hogy a társas (tanári) identitás erőssége hogyan függ össze a munkával való elégedettséggel, a pályán-maradási szándékkal és a kiégéssel, másrészt azt is, hogy a pálya társadalmi presztízsének és hasznosságának megítélése hogyan viszonyul egymáshoz és milyen kapcsolatban áll a kiégéssel. Megvizsgálom a relatív depriváció (mint a társadalmi közérzet egyik tényezője) különböző formáinak megjelenését a pedagógusok körében, és feltárom ennek viszonyát a kiégéshez.

Az általam beemelet harmadik szempont a kiégés kutatásomban, a rendszerkritikus attitűdök köre, amely előzmény nélkülinek számít a tanári kiégés vizsgálatokban, ugyanakkor ez a szempont, - a társadalmi közérzet - egyik meghatározó tényezője lehet a kiégésnek.

A disszertáció végső célja egy olyan komplex elméleti modell felállítása és tesztelése, amely magába foglalja mind a hagyományosan ismert tényezők (munkával való elégedettség, pályamotiváció stb.), mind az általam újonnan beemelt szociálpszichológiai tényezők (identitás, relatív depriváció és rendszerkritika) szerepének viszonyrendszerét a tanári kiégéssel és az élettél való elégedettséggel összefüggésben.

A disszertáció további részeiben, elsőként bemutatom az elemzések alapjául szolgáló kutatást, beleértve az alkalmazott mérőeszközöket és a minta leírását. Ezt követően megvizsgálom, hogy a minta egyéni szintű jellemzői (nem, kor) valamint a munkavégzés körülményeinek egyes mutatói (szak, képzési szint, intézmény jellege) milyen kapcsolatban állnak a kiégéssel. Ezután a társas-társadalmi tényezők szerepét vizsgálom, három önálló fejezetben tárgyalom az általam fontosnak vélt változók hatását a kiégésre és a kiégéssel összefüggő egyéb változókra, végül felállítok egy komplex modellt és elvégzem a modell tesztelését is.

5 A kiégés társadalmi közérzet mutatókkal való kapcsolatát feltáró kutatás bemutatása

A kutatás célcsoportja a magyar közoktatásban, általános és középiskolában tanítók populációja, az óvodapedagógusok nem tartoztak bele a célcsoportba. Az adatgyűjtés során kutatásom céljának megfelelően arra törekedtem, hogy a minta legalább 1000 fős legyen és amennyire csak lehetséges reprezentálja a pedagógusok főbb csoportjait. Az adatgyűjtést online platformon végeztem, elsősorban online pedagógusközösségek felkeresésével, amely megoldást az indokolta, hogy a 2020/21-es tanév alatt a pedagógusok a digitális oktatás időszakában rákényszerültek az intenzív online jelenlésre, a pedagógus közösségek egymással az online platformokon tartották a szakmai kapcsolatot, ezért több nagylétszámú online szakmai csoportot hoztak létre. Ezek a szakmai csoportok később is fennmaradtak, így ezeken a kommunikációs csatornákon könnyen elérhetők voltak a tanárok. Az online pedagógus közösségek választásának további előnye volt, hogy ezek a közösségek nem egy konkrét iskola vagy település tanárait tömörítették, hanem az ország különböző területein élők szerveződtek a közösségekbe, ezért ezen felületek használata valószínűbbé tette azt, hogy az ország minden pontjára és minden iskolatípusba eljut az információ a kitöltés lehetőségéről. Természetesen ez a megoldás még ilyen feltételek mellett sem biztosítja a véletlenszerű kiválasztást, tehát nem tekinthető valószínűségi mintavételnek, de az adatgyűjtés lezárása után a minta jól illeszkedett a populáció legfontosabb statisztikai jellemzőihez, csupán néhány százalékpontos eltérést tapasztaltam a tényleges statisztikákhoz képest. Ezeket az eltéréseket a válaszolók neme, iskolatípusa és életkori tercilisei szerinti súlyozással korrigáltam, így ezen jellemzők szempontjából a minta reprezentatívnak tekinthető.

A kérdőív elején tájékoztattam a kitöltőket a kutatás céljáról, valamint arról, hogy a kitöltés önkéntes és az adatfelvétel során semmilyen személyes és/vagy azonosításra alkalmas adatot nem gyűjtök (a felhívás szövegét ld. 4. melléklet). A kitöltők a részvételért semmilyen ellenszolgáltatást nem kaptak. Az adatgyűjtés 2022. december 1-től 2023. február 1-ig tartott. A kutatás elindítását megelőzte az Egyesített Pszichológiai Kutatás Etikai Bizottság² vizsgálata, melynek alapján az engedélyt megkaptam.

² EPKEB engedély: 2022-130

5.1 A minta jellemzői

A kutatásban 1863 pedagógus vett részt, a minta nemek szerinti eloszlása 77,9%-a nő (N=1453) és 21,6%-a férfi (N=402) kitöltő, nyolc fő nem kívánta megadni a nemét. Életkori átlaguk 48,1 év (SD=9,33). A legfiatalabb kitöltő 22, a legidősebb 65 éves volt. A mintát jellemző átlagos munkaév tapasztalat 22,12 év (SD =11,4) volt.

A válaszadók iskolafokozat és település szerinti eloszlását a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat A minta település és iskolatípus szerinti eloszlása (%)

Iskolafokozat/ típus	falu/község (tanya) %	megyei jogú város %	város %	főváros %	teljes minta %
általános iskola					
alsó tagozat	20,5	35,7	23,3	20,5	100,0
a teljes minta százalékában	6,9	12,0	7,8	6,9	33,6
általános iskola					
felső tagozat	23,5	37,5	25,4	13,6	100,0
a teljes minta százalékában	7,5	11,9	8,1	4,3	31,7
szakképző iskola	1,6	39,1	37,5	21,9	100,0
a teljes minta százalékában	0,1	1,4	1,3	0,8	3,6
gimnázium	0,3	29,5	33,1	37,2	100,0
a teljes minta százalékában	0,1	6,4	7,2	8,1	21,7
technikum	0,6	25,6	44,6	29,2	100,0
a teljes minta százalékában	0,1	2,4	4,2	2,7	9,4
Teljes minta	14,5	34,1	28,6	22,8	100,0

A vizsgálatban résztvevő pedagógusok átlagosan heti 25,6 (SD= 7,54) munkaórát töltöttek oktatással, az iskolai és magán órákat is beleértve. Fenntartó szerint, a kérdezettek 81%-a állami fenntartású intézményben, 14,4% egyházi fenntartású és 4,6% alapítványi (magán) fenntartású intézményben dolgozott.

A pedagógusok rendkívül változatos szakpárokból tanítanak, esetenként három különböző tárgy oktatásában is részt vesznek, ezért a kérdőívben arra kértem őket, hogy nagyobb kategóriákba sorolják be magukat aszerint, hogy melyik típusú tárgyból van a legtöbb órájuk. Reál tárgyakat tanít legmagasabb óraszámban a kérdezettek 29,7%-a,

humán tárgyakat a minta 25,3%-a, a harmadik leggyakoribb a nyelv kategória volt, a minta 20,7 %-a jelölte ezt a válaszlehetőséget. Készségtárgyakat 6,3% jelölt, szakami tárgyakat 4,8%. Szerepelt még egy „vegyesen” kategória is, azok számára, akik két vagy több kategóriába tartozó tárgyat azonos arányban tanítanak, ezt 5,3% jelölte. Végül az egyéb (7,9%) kategóriába kerültek azok a pedagógus munkakörben dolgozók, akik nem kifejezetten oktatással foglalkoznak (pl. gyógypedagógus, napköziben dolgozó nevelő vagy iskolapszichológus).

5.2 *A vizsgált változók és alkalmazott mérőeszközök*

A kutatásban számos tényező együttes vizsgálatát és azok egymással való kapcsolatát, direkt és latens hatásainak elemzését tűztem ki célul. Olyan változókat választottam, amelyek a társadalmi kontextus lehetséges hatásaira utalnak, hozzájárulnak az ún. társadalmi közérzet alakulásához. A demográfiai adatok és munkahelyi jellemzők mellett korábban már validált, valamint jelen kutatásban első alkalommal használt saját fejlesztésű mérőeszközöket is alkalmaztam. A korábban már kipróbált mérőeszközök esetében ellenőriztem a megbízhatóságot jelen mintán, ehhez minden esetben a Cronbach's α mutatót használtam (Taber, 2018).

Az adaptált, illetve kialakított kérdőíveknél törekedtem a validitás ellenőrzésére, ehhez a mintát két véletlenszerűen kiválasztott részre osztottam (a reprezentativitás jellemzők megtartása mellett). Ezt követően a minta egyik felén feltáró faktorelemzést végeztem, és amennyiben ennek eredményként többfaktoros vagy több komponensű elrendezést kaptam, a minta másik felén is elvégeztem a megerősítő faktorelemzést. Ezek részletes bemutatására az eredményeket ismertető fejezetekben kerül sor. A változók és mérőeszközök áttekintését az 5. táblázat mutatja. Az adatok statisztikai elemzéséhez a Jamovi 2.3.21 (The Jamovi Project, 2022) programot használtam. Az adatok normalitásvizsgálatát is elvégeztem, a ferdeség és csúcsosság értékeket a $|2,58|$ -as kritérium értékhez viszonyítottam, ami nagy minták esetében releváns (Ghasemi & Zahediasl, 2012). A változók megfeleltek a kritériumnak, így azokat normális eloszlásúnak tekintettem. Az eloszlásokat és a leíró statisztikai adatokat ld. 5. melléklet. Az egyes mérőeszközöket és azok statisztikai elemzését abban a fejezetben mutatom be, amelyben azokat az elemzés során első alkalommal említem.

5. táblázat A vizsgált változók, a hozzájuk tartozó mérőeszközök és azok forrásai

<i>Vizsgált változó</i>	<i>Eszköz</i>	<i>Forrás</i>
Kiégés	Mini Oldenburg Kérdőív (MOLBI)	Mészáros et al., 2020
Munkával való elégedettség	Minnesota Munkával való elégedettség kérdőív	Deutsch et al., 2015
Élettel való elégedettség	Élettel való elégedettség Skála	Martos et al., 2014
Pályán maradási befolyásoló tényezők	Pályán-maradási motiváció	Saját fejlesztés, első alkalmazás
Egoisztikus relatív depriváció	E-RD skála (magyar változat)	Callan et al., 2011
Fraternalisztikus relatív depriváció	F-RD skála	Saját fejlesztés, első alkalmazás
Társas (tanári) identitás erőssége	Tanári Identitás Erősség skála	Saját fejlesztés, első alkalmazás
Igazságos világba vetett hit	Igazságos világba vetett hit	Dalbert et al., 2001; Berkics, 2009
Rendszerattitűd	Hunyady György – rendszerattitűd skála (rövidített változat)	Hunyady, 2021
Tanári pálya presztízsének és hasznosságának megítélése	Pályapresztízs sorrend (célcsoporthoz igazított verzió)	Badó et al., 2017
Pályalehagyási szándék	Egy itemes kérdés	-----
A társas összehasonlítás érzelmi aspektusának feltárása	Érzem kontinuum	Saját fejlesztés, első alkalmazás

A következő fejezetben bemutatom a demográfiai és a munkahelyi jellemzők kapcsolatát a kiégéssel, - ebben a hagyományos kutatási trendeket követem - ezt követően a problémafelvetésben az általam hiányterületként megfogalmazott, társadalmi kontextusra utaló változókkal való kapcsolatát vizsgálom. Áttekintem ezek fogalmi konstrukcióját, elméleti hátterét, valamint azokat a kutatási eredményeket is, melyek a témám szempontjából relevánsak. Ezt követően saját elemzéseim eredményeire térek rá, és bemutatom az adott változókkal kapott összefüggéseket és szerepüket a tanári kiégésben.

6 A kiégés jellemzői és kapcsolata a demográfiai jellemzőkkel, a munkával való elégedettséggel és a pályán-maradási motivációval

A bevezetőben már utaltam arra, hogy a tanári kiégést számos tényezővel összefüggésben vizsgálták. A demográfiai jellemzőkkel kapcsolatban általában egymásnak ellenmondó eredmények születtek. A pályán eltöltött idő, és az életkor viszonylatában voltak, akik egyértelmű pozitív kapcsolatot találtak a kiégéssel, míg mások azt találták, hogy nincs összefüggés a két tényező között (Hascher & Waber, 2021). Volt, ahol a fiatalabb, kevesebb ideje pályán lévőket találtak veszélyeztetettebbnek, mások az idősebbek kifáradásának jeleként azonosították a kiégést (E. W. Brewer & Shapard, 2004; Koruklu et al., 2012; Marchand et al., 2018). Hasonlóan ellentmondásos eredményeket hoztak a nemi különbségeket vizsgáló kutatások is (A. -S. Antoniou et al., 2006; Bayani et al., 2013; Piko & Mihálka, 2018). A tanított tárgyak szerepét a kiégésben szintén nem sikerült egyértelműen bizonyítani, bár egyes vizsgálatokban tendenciák szintjén megjelenik a természettudományos tárgyakat tanítók fokozottabb érintettsége (Shukla & Trivedi, 2008; Paksi et al., 2015).

Saját kutatásomban elsőként a kiégés jellemzőit, és a szakirodalomban gyakran tárgyalt változókkal való kapcsolatának eredményeit mutatom be.

6.1 *Alkalmazott módszerek*

Elöljáróban szeretném jelezni, hogy jelen kutatásnak nem volt célja megerősíteni, felülvizsgálni vagy cáfolni a korábbi kutatások eredményeit, de érdekesnek és fontosnak tartom megvizsgálni azt, hogy az általam végzett kutatás eredményei hogyan viszonyulnak a korábbi kutatási eredményekhez, különösen azokban az esetekben, amikor nem egyértelmű vagy éppen ellentétes következtetésre jutottak a korábbi kutatások. Ebben az alfejezetben bemutatom azokat a mérőeszközöket, amelyekkel a kiégést, a munkával való elégedettséget és a pályán maradás motivációját, valamint a pályaelhagyási gondolatok gyakoriságát vizsgáltam.

6.1.1 Kiégés – Mini Oldenburg Burnout Inventory – MOLBI magyar változata

A kiégés vizsgálatára a Thun és munkatársai (2013) által kialakított kérdőív magyar változatát alkalmaztam (Mészáros et al., 2020). A skála 10 itemből áll és két aspektusát méri a kiégésnek, az egyik a *kimerülés*, ami a munkával kapcsolatos mentális, fizikai és érzelmi kifáradásra utal, a másik a *kiábrándulás*, amely a munkától való eltávolodást, egyfajta elidegenedést jelent. Mindkét alskála öt itemet tartalmaz és ezekből kettő-kettő fordított tétel. A válaszadóknak négy fokozatú Likert skálán kell kifejezniük, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással önmagukra vonatkoztatva (1=egyáltalán nem; 4=teljes mértékben). A fordított itemek transzformálása után a magasabb pontérték nagyobb fokú kiégésre utal. Jelen mintán a kérdőív jó reliabilitási mutatókkal rendelkezik (teljes kérdőív Cronbach's $\alpha = 0,808$; kimerülés Cronbach's $\alpha = 0,794$; kiábrándulás Cronbach's $\alpha = 0,720$).

6.1.2 Munkával való elégedettség: Minnesota Munkával való elégedettség kérdőív

A munkával kapcsolatos elégedettség mérésére a Weis és munkatársai (1967) által kidolgozott kérdőív magyar nyelvre lefordított változatát alkalmaztam (Deutsch et al., 2015). A kérdőív 20 itemet tartalmaz, amelyek a munkával való elégedettség két tényezőjét vizsgálják, az egyik az intrinzik faktor, amely a munka jellemzőivel, az abban átélt szabadsággal, kreativitással és kontrollal kapcsolatos tényezőkre fókuszál a másik az extrinzik faktor, amely a munkával összefüggő külső jutalmakkal, pénzzel, elismeréssel és a munkavégzés feltételeivel kapcsolatos elégedettséget vizsgálja. A válaszadónak öt fokú Likert skálán kellett megítélnie, hogy milyen mértékben elégedett saját munkájában a felsorolt tényezőkkel (1=egyáltalán nem vagyok elégedett, 5=teljes mértékben elégedett vagyok). A kérdőív reliabilitása mind az összpontszám, mind az alskálák tekintetében jónak mondhat (teljes kérdőív Cronbach's $\alpha = 0,904$; intrinzik Cronbach's $\alpha = 0,878$; extrinzik Cronbach's $\alpha = 0,829$).

6.1.3 Pályán maradási befolyásoló tényezőket vizsgáló kérdőív – Pályán-maradási motiváció

A pályán maradási befolyásoló tényezők vizsgálatára egy saját fejlesztésű kérdőívet használtam. A kérdőív itemeit az egy korábban elvégzett kutatásunk eredményeire

támaszkodva választottam ki (Szabó és Fehérváry, 2023). Kvalitatív vizsgálat keretében kérdeztük a pedagógusokat arról, hogy melyek azok a tényezők, amelyek miatt a pedagógus pályán maradtak. A kapott tartalmakat AGA (Associative Group Analysis) módszerrel (Szalay, L.B. & Brent, J. E., 1967) elemeztük. A tartalomelemzés nyomán létrejött kategóriák közül a legnagyobb súlyúakat reprezentáló kijelentéseket választottam ki, ezekből alakult ki a 12 ítemes kérdőív.

A vizsgálati személyeknek öt fokú Likert skálán kellett jelölnie, hogy az adott tényező milyen mértékben játszik szerepet abban, hogy jelenleg is tanárként dolgozik, az alábbiak szerint: 1= egyáltalán nem játszik szerepet abban, hogy a pályán maradt; 2= minimális szerepet játszik abban, hogy a pályán maradt; 3 = közepes mértékben játszik szerepet abban, hogy a pályán maradt; 4 = elég nagy mértékben szerepet játszik abban, hogy a pályán maradt; 5 = nagyon nagy mértékben játszik szerepet játszik abban, hogy a pályán maradt. A kérdőív statisztikai megbízhatóságának és faktorszerkezetének elemzése érdekében a minta egyik felén elvégeztem a paralel módszeren alapuló feltáró faktorelemzést (maximum liklehood és oblimin rotáció). A 0,3-nél alacsonyabb súlyú tételek kiemelése után az elemzés két jól elkülöníthető faktort eredményezett (Bartlett's : $\chi^2= 3698$; $df=21$; $p< .001$; $KMO= 0.775$; $V\% \text{ total}=51,6$); (ld. 6. táblázat)

6. táblázat A pályán maradást befolyásoló tényezők kérdőív itemei és faktorszerkezete

	Faktor		Uniqueness
	1	2	
Elhivatottságot érzek a tanári pálya iránt	0.782		0.392
Szeretek tanítani, magyarázni, rávezetni.	0.678		0.535
Szeretek gyerekek (fiatalok) között lenni	0.676		0.542
A gyerekek megbecsülik a munkámat	0.601		0.635
Már nem tudok váltani		0.766	0.439
Nincs más végzettségem		0.763	0.433
Nem látok jobb lehetőséget		0.715	0.412
<i>V%</i>	<i>27,5</i>	<i>24,1</i>	

A megerősítő faktorelemzés a kétfaktoros modellt jó illeszkedési mutatókkal támasztotta alá (7. táblázat) Hu és Bentler kritériumait figyelembe véve (Hu & Bentler, 1999).

7. táblázat A pályán maradást befolyásoló tényezők kérdőív megerősítő faktorelemzésének mutatói

RMSEA	RMSEA 90% CI		TLI	BIC	Model Test		
	Lower	Upper			χ^2	df	p
0,0377	0,0258	0,0503	0,966	-47,4	42,4	12	<,001

Az egyes faktorokba sorolódott itemek tartalmának értelmezése alapján az 1. faktort „hivatal”-nak, a 2. faktort „kényszer” faktornak neveztem el. A további elemzések során következetesen ezeket a faktor-megnevezéseket fogom használni. Megvizsgáltam mindkét faktor megbízhatóságát, és az értékeket megfelelőnek találtam, a *hivatal* faktor Cronbach's $\alpha = 0,771$; a *kényszer* faktor Cronbach's $\alpha = 0,792$.

6.1.4 Pályaelhagyási szándék felmérése

A pályaelhagyási szándékra egyetlen kérdéssel kérdeztem rá: „Milyen gyakran gondol arra, hogy szívesen elhagyná a tanári pályát?” A válaszadóknak választani kellett a három lehetőség közül: 1- soha, 2 -néha, 3- gyakran. Ezt a kérdést több korábbi kutatásban is sikerrel alkalmaztuk (Szabó et al., 2018, 2020).

6.2 Eredmények: A tanári kiegészítő jellemzői a teljes mintában

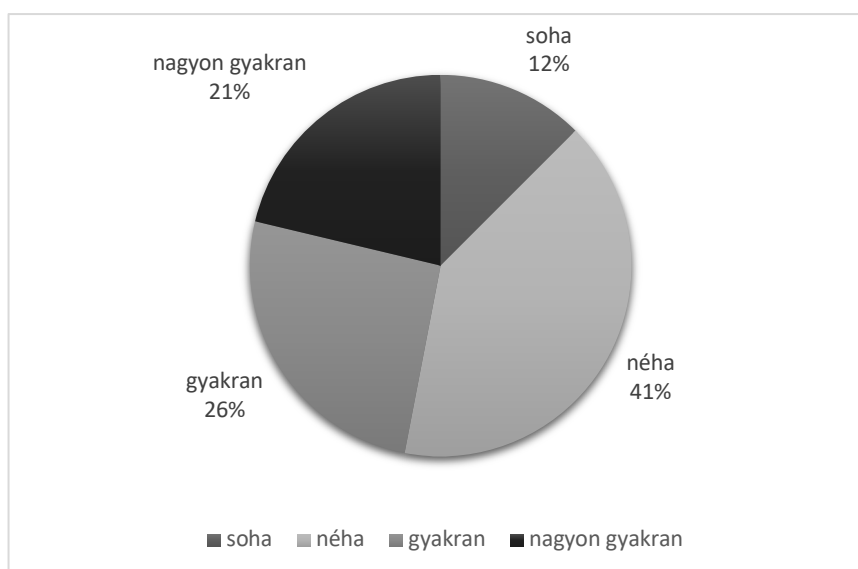
A MOLBI kérdőívvel mért tanári kiegészítő átlaga a teljes mintára vonatkozóan 2,60 (SD = 0,576), a kimerülés alszála átlaga értéke 3,02 (SD=0,590), a kiábrándulás átlagértéke 2,19 (SD = 0,531). A két alfaktor közötti eltérés szignifikáns a ($t_{(1764)} = 57,8$; Cohen's $d = 1,38$; $p < 0,001$). A MOLBI eredeti koncepciója alapján (Mészáros et al., 2020). azt tekintjük kiegészítettnek, akinek kimerülés érték átlaga $\geq 2,25$; kiábrándulás értékének átlaga $\geq 2,1$. Az általam vizsgált minta egészére ezek a kritériumok igazak, így a kiegészítő jelenléte megállapítható.

6.2.1 A pályaelhagyási gondolatok és a kiégés kapcsolata

A pályaelhagyással kapcsolatos gondolatok gyakorisága utalhat a kiégésre, illetve fordítva, is lehetséges, hogy a kiégésben erősebben érintett pedagógusok gyakrabban gondolnak a pályaelhagyásra. Ahogy a módszertani fejezetben (5. fejezet) bemutatam, ezt a tényezőt egyetlen kérdéssel vizsgáltam: „*Milyen gyakran gondol arra, hogy elhagyná a tanári pályát?*” A gondolatok gyakoriságát négy fokozatú skálán jelölhették.

A válaszok %-os eloszlását a 2. ábra mutatja

2. ábra A pályaelhagyási gondolatok gyakoriságának eloszlása a teljes mintában (N=1774)



Az eredményekből az látszik, hogy a minta 41%-a néha gondol a pályaelhagyásra és összeségében kicsit többen vannak (47%), akik gyakran vagy nagyon gyakran gondolnak erre. Megvizsgálva az egyes csoportokban a kiégés mértékét (ANOVA) azt látom, hogy a négy csoport között szignifikáns különbség van minden esetben (8. táblázat).

Az eredmények azt mutatják, hogy a pályaelhagyási gondolatok gyakoriságának növekedése egyre magasabb kiégés értékekkel párosul, mind a teljes pontszámot, mind pedig a két alszála értékeit illetően. Az ANOVA próbák post hoc tesztjeit a 6. melléklet tartalmazza

8. táblázat A kiegész értékek különbségei a pályalehagyási gondolatok gyakoriságának függvényében (ANOVA próba eredményei; $p < 0,001$)

Kiegész	Pályaelhagyási gondolatok	N	M	SD	SE	F	df
MOLBI_össz	soha	211	2.06	0.462	0.0318		
	néha	721	2.45	0.365	0.0136	323	680
	gyakran	443	2.75	0.350	0.0166		
	nagyon gyakran	366	3.02	0.359	0.0188		
kimerültség	soha	216	2.45	0.665	0.0452		
	néha	734	2.89	0.523	0.0193	156	700
	gyakran	454	3.18	0.463	0.0217		
	nagyon gyakran	374	3.39	0.467	0.0242		
kiábrándulás	soha	216	1.69	0.400	0.0272		
	néha	725	2.01	0.406	0.0151	261	708
	gyakran	446	2.32	0.433	0.0205		
	nagyon gyakran	369	2.65	0.507	0.0264		

Megjegyzés: M érték minden esetben a „Mean” átlag kifejezést jelenti.

6.2.2 A demográfiai jellemzők és a kiegész kapcsolata

A nem és a kiegész kapcsolatának vizsgálata során én sem találtam különbséget a nemek között, sem a kiegész összpontszámában, sem a kiábrándultság alskála értékei között. A kimerülés alskála esetében viszont a nők szignifikánsan magasabb értéket mutattak, mint a férfiak ($M_{(nő)} = 3,05$; $SD_{(nő)} = 0,587$; $M_{(féf)} = 2,81$; $SD_{(féf)} = 0,559$; $t_{(1764)} = -5,62$; Cohen's $d = -0,398$; $p < 0,001$).

A pályán eltöltött idő, azaz a szakmai tapasztalat és a kiegész kapcsolatát korrelációs módszerrel vizsgáltam. A Pearson's teszt eredménye szerint a kiegész összpontszáma és a pályán eltöltött idő között lényegében elhanyagolható negatív szignifikáns együttjárás van ($r = -0,077$; $p < 0,05$), a kimerülés alskálával nincs szignifikáns kapcsolat, a kiábrándulással szintén nagyon gyenge negatív irányú korrelációt találtam ($r = -0,107$; $p < 0,001$).

Az ANOVA teszt eredmény alapján, nem találtam különbséget a kiegész mértékében az alapján, hogy a pedagógus melyik iskolafokozaton tartja a legtöbb óráját. Szintén ANOVA próbával ellenőriztem, hogy van-e különbség a kiegész mértékében attól függően,

hogy mely *településen* vagy milyen *fenntartó* által kezelt intézményben tanít a pedagógus. Mind a településtípus, mind a fenntartó szerinti elemzés azt mutatta, hogy ezek a tényezők nem tesznek különbséget a kiégés mértékében. Végül megvizsgáltam, hogy a *tantárgyi terület* (reál, humán, nyelv, készség, szakmai), - amelyen a legtöbb órája van a válaszolónak - kapcsolatba hozható-e a kiégése mértékével. Az ANOVA teszt ebben az esetben is azt mutatta, hogy a tanított tárgy alapján nem lehet különbséget tenni a csoportok kiégettségi szintje között.

6.2.3 A munkával való elégedettség és a munkaórák számának kapcsolata a kiégéssel

A munkával való elégedettség összpontszámának átlaga a vizsgált mintában 3,08 (SD = 0,633), ami az öt fokozatú skálán, ahol az értékelés az egyes értéktől az ötösig terjedt, közepesnek mondható. Az *intrinzik* alszála átalagértéke ennél magasabb, 3,44 (SD = 0,672) viszont a munkával való elégedettség külső, *extrinzik* tényezőivel való elégedettség jóval alacsonyabb, mindössze 2,57 (SD = 0,756). Az extrinzik és intrinzik értékek közötti különbség a páros t-próba eredmény szerint szignifikáns ($t_{(1661)} = 53,8$; Cohen's $d = 1,30$; $p < 0,001$). Az egy héten tanítással töltött átlagos munkaórák száma 25,3 (SD = 7,5).

A munkával való elégedettség terén is megvizsgáltam, hogy az egyes demográfiai jellemzők mentén találunk-e szignifikáns eltéréseket a csoportok között. A nemek, az oktatási szint (általános iskola, középiskola) és a legnagyobb óraszámú tanított szaktárgy alapján nem találtam szignifikáns különbséget a csoportok munkával való elégedettségében, azonban a település és a fenntartó már különbséget tevő tényezőnek bizonyult.

A település kapcsán az ANOVA próba egyértelműen bizonyította, hogy a fővárosban dolgozók az összpontszám és a két alszála viszonylatában is magasabb értékeket mutatnak, mint a kisebb/vidéki településeken dolgozók. (9. táblázat).

9. táblázat A munkával való elégedettség különbségei település szerint (ANOVA próba eredménye)

	település	N	M	SD	SE	F _(df2)
Munkával elégedett összpontszám	falu/község (tanya)	246	3,08	0,627	0,0400	
	kisváros/város	556	3,04	0,655	0,0278	5,87***
	megyei jogú város	475	3,03	0,641	0,0294	
	főváros	380	3,18	0,579	0,0297	
Intrinzik	falu/község (tanya)	250	3,37	0,656	0,0415	
	kisváros/város	563	3,36	0,685	0,0289	6,77***
	megyei jogú város	480	3,38	0,705	0,0322	
	főváros	384	3,53	0,604	0,0308	
Extrinzik	falu/község (tanya)	260	2,60	0,758	0,0470	
	kisváros/város	595	2,55	0,775	0,0318	2,87*
	megyei jogú város	501	2,51	0,731	0,0327	
	főváros	400	2,65	0,745	0,0373	

***= $p < ,001$; *= $p < ,05$;

Az elvégzett post hoc teszt (Tukey) szerint a fővárosban dolgozók értéke az összpontszámot illetően szignifikánsan különbözik mind a kisvárosban, mind a megyei jogú városban dolgozókéétól. Az intrinzik faktor esetében a post hoc teszt eredménye alapján a fővárosban dolgozók értéke szignifikánsan magasabb, mint a többi csoporté. Az extrinzik faktor esetében csak a fővárosban és a megyei jogú városban dolgozók értékei különböznek szignifikánsan. A post hoc tesztek eredményeit részletesen a 7. melléklet mutatja.

Hasonlóképpen különbséget találtam a fenntartó alapján is, az ANOVA próba azt mutatta, hogy az állami fenntartású intézményekben dolgozók elégedettség pontszámai szignifikánsan alacsonyabbak, mint a nem állami fenntartású intézményekben dolgozóké. (Adatokat ld. 10. táblázat). Az ANOVA próbák post hoc tesztjeinek eredménye alapján az összpontszámot illetően azt látom, hogy az állami intézményekben dolgozók elégedettsége szignifikánsan alacsonyabb mindkét másik csoportétól.

10. táblázat A változók különbségei fenntartó alapján (ANOVA)

	Fenntartó	N	M	SD	SE	F(df 2)
Munkával elégedett összpontszám	állami fenntartású	1339	3,04	0,626	0,0171	
	egyházi fenntartású	234	3,22	0,657	0,0429	12,67***
	alapítványi/magán fenntartású	81	3,27	0,577	0,0641	
Intrinzik	állami fenntartású	1357	3,38	0,676	0,0184	
	egyházi fenntartású	236	3,49	0,680	0,0443	6,5**
	alapítványi/magán fenntartású	81	3,57	0,535	0,0595	
Extrinzik	állami fenntartású	1414	2,51	0,739	0,0196	
	egyházi fenntartású	255	2,81	0,772	0,0484	20,57***
	alapítványi/magán fenntartású	83	2,82	0,784	0,0861	

***= $p < ,001$; **= $p < ,005$

Az intrinzik tényezők esetében csak az alapítványi és az állami intézmények közötti különbség szignifikáns, az extrinzik tényezők kapcsán a Tukye teszt alapján az állami intézményben dolgozók elégedettsége alacsonyabb mindkét másik csoportétól. A részletes adatokat a 8. melléklet tartalmazza.

6.2.4 A munkával való elégedettség és a kiégés kapcsolata

A munkával való elégedettség összpontszámát és a kiégés kapcsolatát korrelációs elemzéssel vizsgáltam. A munkával való elégedettség és a kiégés a korábbi kutatások eredményeivel egybehangzóan, ebben a kutatásban is közepesen erős negatív kapcsolatban van egymással. Ezen belül erősebb negatív kapcsolat van az elégedettség intrinzik faktora és a kiégés között, mint az extrinzik faktor és a kiégés között. Az elégedettség mindkét faktora (intrinzik és extrinzik) szorosabb kapcsolatban van a kiégés kiábrándulás faktorával, mint a kimerülés faktorra. A kiégés kapcsolatát a munkával való elégedettséggel és a heti munkaórák számával a 11. sz. táblázat mutatja.

11. táblázat A kiegész kapcsolata a munkával való elégedettséggel és a heti munkaórák számával

	1	1a	1b	2	2a	2b	3
1 MOLBI_össz	—						
1a kimerülés	0,866 ***	—					
1b kiábrándulás	0,829 ***	0,438 ***	—				
2 Munkával elégedettség	0,590 ***	0,474 ***	0,526 ***	—			
2a intrinzik	0,569 ***	0,452 ***	0,517 ***	0,925 ***	—		
2b extrinzik	0,469 ***	0,388 ***	0,399 ***	0,861 ***	0,604 ***	—	
3 munkaóra	0,154 ***	0,150 ***	0,109 ***	0,133 ***	0,125 ***	0,135 ***	—

Megjegyzés: *** $p < ,001$; 1=MOLBI összpontszám, 1a=Kimerülés, 1b= kiábrándulás, 2= munkával való elégedettség, 2a= Munkával való elégedettség intrinzik, 2b= Munkával való elégedettség extrinzik, 3= heti munkaórák száma,

Az adatokból látható, hogy a munkaórák száma meglehetősen gyenge pozitív együttjárást mutat a kiegészéssel és a munkával való elégedettség egyes tényezőivel is.

6.2.5 A pályán maradás motivációs jellemzői és kapcsolata a kiegészéssel

A pályán maradást mérő kérdőív két alskálájának (hivatás és kényszer) átlaga azt mutatja, hogy a pályán maradás szempontjából a hivatástudat a meghatározó, sokkal erősebb motivációt jelent, mint a kényszer. A *hivatás faktor* átlaga 4,21 (SD = 0,688), ami az öt fokozatú skálán kifejezetten magasnak mondható, míg a *kényszer faktor* átlagértéke 2,39 (SD= 1,148) és a páros t-próba eredménye szerint ($t_{(1791)} = 55,2$; Cohen's $d = -1,23$; $p < 0,001$) szignifikáns a különbség a két alskála átlaga között.

Megvizsgáltam a pályán maradást befolyásoló tényezők és a demográfiai jellemzők kapcsolatát is. Az eredmények azt mutatják, hogy nemek szerint a nők magasabb pontszámot értek el, a pályán maradás hivatást faktorában, mint a férfiak. ($M_{(nő)} = 4,24$; SD $_{(nő)} = 0,675$; $M_{(fé)} = 4,02$; SD $_{(fé)} = 0,739$; $t_{(1764)} = -4,44$; Cohen's $d = -0,312$; $p < 0,001$), a kényszer faktorban azonban nem találtam különbséget a férfiak és a nők átlagai között.

Az intézmény (ahol a válaszoló dolgozik) település típusa szerint találtam különbséget a pályán maradást befolyásoló motivációkkal összefüggésben. Az ANOVA próba eredménye szerint a fővárosban dolgozók hivatás értéke szignifikánsan magasabb, a

kényszer faktor értéke pedig szignifikánsan alacsonyabb, mint a kisebb településen dolgozóké. (ld. 12. táblázat) Ezt a post hoc teszt (Tukye) is megerősítette lásd 9. melléklet.

12. táblázat A pályán maradási motiváció különbségei település szerint (ANOVA eredmények)

Pályán maradás	település	N	M	SD	SE	F _(df3)
hivatás	faluközség (tanya)	266	4,18	0,717	0,0440	3,92**
	kisváros/város	611	4,18	0,718	0,0291	
	megyei jogú város	515	4,18	0,706	0,0311	
	főváros	406	4,30	0,585	0,0290	
kényszer	faluközség (tanya)	268	2,42	1,151	0,0703	10,10***
	kisváros/város	611	2,50	1,165	0,0471	
	megyei jogú város	513	2,45	1,151	0,0508	
	főváros	406	2,13	1,072	0,0532	

***= $p < ,001$; **= $p < ,005$;

Az intézmény fenntartója szerint csak a kényszer faktor mentén találtam eltérést a csoportok között, a post hoc teszt eredménye (10. melléklet) szerint az állami fenntartású intézményekben dolgozók kényszer motivációs pontszámának átlaga magasabb, mint az alapítványi fenntartású intézményekben dolgozóké (13. táblázat).

13. táblázat A pályán maradás motiváció különbségei a fenntartó alapján (ANOVA eredmények)

pályán maradás	fenntartó	N	M	SD	SE	F _(df2)
kényszer	állami fenntartású	1432	2,42	1,161	0,0305	7,21***
	egyházi fenntartású	258	2,32	1,102	0,0686	
	alapítványi/magán	84	2,01	0,974	0,1063	
	fenntartású					

***= $p < ,001$;

A tanított szak alapján lényegében nem találtam szignifikáns eltérést a csoportok között.

Megvizsgáltam a pályán maradás tényezőinek kapcsolatát a munkával való elégedettséggel és a kiégéssel is. A Pearson's korrelációs vizsgálat eredményeit a 14. táblázat mutatja

14. táblázat A pályán maradás motiváció két faktorának kapcsolata a kiégéssel és a munkával való elégedettséggel (N = 1792)

	Hivatás		Kényszer	
MOLBI össz,átlag	-0,367	***	0,266	***
- kimerülés	-0,159	***	0,183	***
- kiábrándulás	-0,477	***	0,279	***
Munkával való elégedettség	0,334	***	-0,188	***
- intrinzik	0,387	***	-0,196	***
- extrinzik	0,174	***	-0,132	***

Megjegyzés: *** p < ,001;

Az adatokból látható, hogy pályán maradás *hivatás* faktora és a *kiégés* összpontszám átlaga között, illetve a *kiégés* alfaktoraival (*kiábrándulás* és *kimerülés*) is minden esetben szignifikáns negatív kapcsolat van, míg a pályán maradás *kényszer* faktora esetében ez éppen fordítva van. A magasabb hivatás érték tehát alacsonyabb kiégés értékekkel jár együtt, főleg a *kiégés kiábrándulás* faktora esetében, az erőteljesebben megjelenő *kényszer* viszont magasabb kiégés pontszámokkal jár, és ebben az esetben is a *kiábrándulás* faktorról erősebb a kapcsolat.

A munkával való elégedettség és a pályán maradás motivációs tényezői között azt az összefüggést találtam, amit az adatok ismerete nélkül előzetesen is feltételeztem. A pályán maradás mindkét faktora (*hivatás* és a *kényszer*) ebben az esetben is ellentétes módon kapcsolódik a munkával való elégedettséghez és annak *intrinzik* és *extrinzik* faktoraihoz is. A legerősebb kapcsolat a munkával való elégedettség *intrinzik* faktora és a pályán maradás *hivatás* motiváció faktora között van, vagyis, akire erősebb hivatás motiváció jellemző, az elégedettebb a munkahely *intrinzik* jellemzőivel, amelybe a tevékenységgel szorosan összefüggő elemek tartoznak. A pályán maradás *kényszer* faktora sokkal gyengébb és negatív kapcsolatban áll a munkával kapcsolatos elégedettség mindkét, *intrinzik* és *extrinzik* faktorával.

6.3 Összegzés és következtetések

Elemzésem első lépéseként feltártam és leírtam a minta kiégés jellemzőit, és a mások által végzett korábbi kutatásokban is gyakran vizsgált változók eloszlását és kapcsolatait a kiégéssel a saját vizsgálati mintámon. Az adatok alapján kijelenthetem, hogy az általam vizsgált tanároknál közepesnél kissé erősebb a kiégés, ezen belül pedig erőteljesebben jellemző rájuk a kimerülés, mint a kiábrándulás. A demográfiai jellemzők nem mutatnak szoros kapcsolatot a kiégéssel. A korábbi kutatásokban tapasztalt nemek szerinti különbséget, a női tanárok fokozottabb kimerülés érzését azzal magyarázták, hogy esetükben nehezebb a munka-magánélet egyensúly megtartása, hiszen a háztartással kapcsolatos teendők nagyobb mértékben terhelik őket, mint férfi kollégáikat (Rupert et al., 2009; Kremer, 2016). Ezt a feltételezést jelen kutatás adatai alapján nem tudom sem alátámasztani, sem cáfolni, tekintve, hogy nem vizsgáltam a munka-magánélet egyensúlyának kérdését és az ezzel összefüggő jellemzőket.

A munkával való elégedettség és a hivatás, mint pályán tartó erő a fővárosban és a nem állami fenntartású intézményben dolgozókra jellemzőbb, mint a kisebb településeken és állami fenntartású intézményekben dolgozókra. Ez arra utal, hogy a fővárosi és nem állami fenntartású intézményekben kedvezőbbek lehetnek a munkakörülmények, illetve a kisebb településeken tanító tanárok magasabb *kényszer* pontszámát magyarázhatja az, hogy ezeken a településeken kevesebb munkalehetőség adódik, ezért azok sem tudnak váltani, akik szeretnének.

Az eddigi kiégés kutatások egyik legmarkánsabb eredménye a munkával való általános elégedettség és a kiégés közötti negatív összefüggés igazolása (Judge et al., 2001; Jalagat, 2016; Kleine et al., 2019), amelyet saját kutatási eredményeim is egyértelműen alátámasztanak. Aki nem elégedett a munkájával az érthetően kimerül a munkahelyi követelményeknek való megfelelésben és eltávolodik a munkájától, különösen akkor, ha magának a munkának a természetével, a feladatok jellegével, azaz *intrinzik* tényezőivel nem elégedett. Hasonlóképpen igazolást nyert, hogy a pályán maradással összefüggő belső, hivatás alapú motiváció egyértelműen negatívan kapcsolódik a kiégéshez és pozitívan a munkával való elégedettség belső tényezőjéhez. Míg a kényszer, mint pályamotivációs tényező egyértelműen együtt jár a magasabb kiégéssel és alacsonyabb munkával való elégedettséggel is (vö: Demerouti et al., 2001a; Hakanen et al., 2006b; Bakker et al., 2007). Ezek az eredmények egybehangzanak az eddigi kiégés kutatások állításaival, és rámutatnak

a motiváció és a munkával való elégedettség kiemelkedő szerepére a kiégés megjelenésében.

Kutatásom ezen része, nem hozott olyan eredményeket, amely megcáfolná a korábbiakat vagy más összefüggésekre mutatna rá. Ugyanakkor felvetődik egy érdekes kérdés, ugyanis az adatok elemzése során azt látom, hogy a tanárok kiégés érzése közepes erősségű, de inkább a kimerülés, mint a kiábrándulás jellemzi őket. Ezzel párhuzamosan egyértelmű, hogy a pályán maradást a hivatástudatuk erősebben határozza meg, mint a kényszer, illetve a munka belső jellemzőivel is nagymértékben elégedettek és a munkaidő sem tűnik jelentős tényezőnek sem a kiégés sem a kimerülés szempontjából. Ha ez így van, akkor joggal vetődik fel a kérdés, *mivel magyarázható, hogy mindezek ellenére a vizsgált tanárok közel fele gyakran vagy nagyon gyakran gondol pályaelhagyásra?* Mik lehetnek azok a tényezők, amelyek generálják ezeket a gondolatokat? Hasonló kérdést vetett fel az a metaanalízis is (Hascher & Waber, 2021), amelyre korábban utaltam, nevezetesen, hogy az áttekintett adatok alapján a szerzők nem találták kellően indokoltnak, a tanárok alacsony szubjektív jóllét érzését. Mivel az eddig vizsgált változók erre nem adnak magyarázatot, ezért úgy gondolom, hogy szükséges bevonni a kutatásomba olyan tényezőket is, amelyek eddig jórészt kívül estek a kiégés kutatások fő irányain. Meggyőződésem szerint ezeket a szempontokat a munkahelyen kívüli társas, szociálpszichológiai szempontok körében kell keresnem, a társas identitás, a tanári pálya presztízse, a tanárok által megélt relatív depriváció és a rendszerattitűdök területein.

7 A társas identitás szerepe a tanári kiégésben

A szociálpszichológiai szakirodalom az önmeghatározás két aspektusát említi, az egyik a személyes identitás, ami az egyén másoktól való eltérését, egyedi vonásait hangsúlyozza (Stets & Burke, 2000), a másik a társas identitás, ami a választott csoporttagokkal való hasonlóságot és más csoportok tagjaitól való különbséget kiemelve hozza létre a személy önképének társas kontextusát. Mivel az identitásválasztás egyben más csoportoktól való elkülönülést is jelent, ezáltal az önmeghatározás mellett a társas összehasonlítás alapjává is válik (Turner, 1975). A társas kategorizáció alapját számos tényező jelentheti, például a modern társadalmakban a férfiak és nők számára egyaránt meghatározó, identitás képző tényező a foglalkozás vagy hivatás, amelyet választottak. Mivel a társas identitás kialakításakor a pozitív önmeghatározásra törekszünk, ezért lényeges, hogy a munkánkban

hogyan érezzük magunkat, hogyan látjuk a választott pálya társas, társadalmi megítélését. A választott pálya társadalmi presztízse valószínűleg kapcsolatban áll az identitással és ennek a két tényezőnek a viszonya vélhetően komoly feszültséget teremt, ha a személyt egy olyan pályához kapcsolja erős identitás, amelyet mások vagy saját maga is alacsony presztízsűnek értékel. Ezekben a helyzetekben sérül az identitás pozitív énképet biztosító szerepe, a feszültség frusztrációhoz vezet, ami érzelmi, kognitív és/vagy viselkedéses következményekkel jár, eredménye lehet a pályahagyás, vagy a kiegészítés. Ugyanakkor a pozitív foglalkozási identitás segítheti a pálya nehézségeinek elfogadását, a munkahelyi stressz kezelését így csökkentve a kiegészítés valószínűségét.

A továbbiakban áttekintem a társas identitás szerepét a munkához való viszony és a kiegészítés szempontjából feltáró vizsgálatokat, majd megfogalmazom a kutatási kérdéseimet és hipotéziseimet, valamint bemutatom saját kutatási eredményeimet a társas identitás és a kiegészítés vonatkozásában.

7.1 A társas identitás kapcsolata a munkával való elégedettséggel, elkötelezettséggel és a kiegészítéssel

A társas identitás fogalmát Tajfel és Turner vezette be a szociálpszichológiába (Tajfel et al., 1971; Turner, 1975), rámutatva arra a tényre, hogy a személyek, bár individuális célok, attitűdök és értékek mentén hoznak döntéseket, ezeknek a háttérben nemcsak egyéni tapasztalataik és meggyőződéseik állnak, hanem az is fontos szerepet játszik, hogy mely csoport tagjaként definiálják magukat. Az ön-kategorizáció eredményképpen azonosulnak a választott csoport céljaival és normáival, átveszik vagy követik a tagok viselkedési jellemzőit (Räsänen et al., 2020). Ez a csoportalapú öndefiníció megjelenhet egészen tág kategóriák mentén, mint a kulturális vagy vallási csoportok, de olyan szűkebb társadalmi kategóriákkal kapcsolatban is, mint a foglalkozás vagy a lakóhely. Az azonosulás és a normákhoz igazodás mértéke egyénileg eltérő lehet, attól függően, hogy a személy számára mennyire fontos az adott csoporthoz való tartozás, mennyire tekinti a csoportot az önmeghatározása részének.

Az egyéni identitás és a társas identitás fogalma több ponton is átfedést mutat egymással, például a foglalkozással összefüggő szerepek esetében is. Az én témám szempontjából a legrelevánsabb ezzel kapcsolatban az, hogy a társadalmi szerepet, mint az egyéni identitás részét szokták említeni, azaz a foglalkozási identitás nem elválasztható a

személyes identitástól. A társas identitás fontossága összefügg a szerepbetöltés jellemzőivel, ami relevánssá teszi ennek a változónak a bevonását a munkával való elégedettséggel és a kiegészéssel összefüggő vizsgálatokba is.

További lényeges szempont, hogy a társas identitás elmélete hangsúlyozza, hogy a személy törekszik pozitív önkép felépítésére. Amennyiben a személy elégedett a pályával, és a munkában is sikeresnek, hatékornak érzi magát, akkor ez pozitív önképet eredményez nála, ami hozzájárul az erős professzionális identitás kialakulásához és fenntartásához. A munkával való elégedettség és a professzionális identitás tehát összekapcsolódik, ezen tényezők együttes szerepét a pályaelhagyási szándékkal összefüggésben több kutatás is igazolta (Sabanciogullari & Dogan, 2015; Jain et al., 2020; Räsänen et al., 2020).

7.1.1 Társas identitás szerepe a tanári pályán

A tanári pályával való identifikáció szerepe a pályán való sikerességben nem megkérdőjelezhető, mert a sikeres tanári munka személyes bevonódást, empátikus hozzáállást, segítőkész attitűdöt, egyfajta altruista beállítottságot is igényel, ami a kiváló tanárok legfőbb ismérve (Szabó, 1999a).

A különböző fókuszú kutatások megerősítették, hogy a tanárok esetében a társas (professzionális) identitás fontos szerepet játszik a munkahellyel kapcsolatos attitűdök és viselkedések alakulásában. Az egyik ilyen tényező a munkával való elégedettség, amelyet a kiegész kutatása kapcsán már bemutattam, és bizonyítottam, hogy jelentős szerepe van a kiegész alakulásának szempontjából. Úgy tűnik, hogy az elégedettség és az identitás erőssége, valamint a munkával való elköteleződés és a társas identitás erőssége között is egyértelmű pozitív kapcsolat van (Lv & Bai, 2017). Talán ezekkel az összefüggésekkel is magyarázható részben, hogy az erősebb társas (tanári) identitással bíró pedagógusok körében sokkal ritkábban merülnek fel pályaelhagyási gondolatok, mint a pályával kevésbé azonosulók körében (W. Zhang et al., 2018; Räsänen et al., 2020).

További kutatások rámutattak, hogy a tanári identitás nemcsak közvetlenül, hanem bizonyos mediációs hatásokon keresztül is kapcsolódik a munkával való elégedettséghez és elkötelezettséghez, valamint a pályán maradáshoz is. Így például az identitás és a karrierelégedettség kapcsolatát a munkával való elkötelezettség és a munkában megélt pszichológiai megerősítés (empowerment) mediálja (Zheng, 2017; Sun et al., 2022). A munkával való érzelmi elkötelezettségre a professzionális identitás közvetlen pozitív hatást

gyakorol, de emellett indirekt módon a munkával való elégedettségen keresztül is kifejti hatását (Ji, 2014). Egy koreai kutatás megerősítette, hogy a munkával való elégedettség egyik legfontosabb meghatározója a tanári identitás, amelynek hatását viszont a tanári énhatékonyság segíti elő (Kim, 2023). Fontos megjegyezni, hogy a professzionális identitás amellett, hogy pozitív hatásokat generál, képes csökkenteni, ellensúlyozni a munkahely negatív tényezőinek hatását a munkával való elégedettségre (Tang, 2020).

A tanári identitás tehát közvetve, és közvetetten is hatással van a munkával való elégedettségre és elkötelezettségre, ezek a tényezők pedig egyértelmű kapcsolatban vannak a tanári kiégéssel. Joggal vethető fel tehát az a hipotézis, hogy a tanári identitásnak szerepe van a tanári kiégés megelőzésében és a munkahely kiégést előidéző hatásainak kompenzálásában is.

A tanári kiégés és a tanári identitás kapcsolatát vizsgáló kutatások azt mutatják, hogy a két tényező között egyértelmű negatív kapcsolat van, ennek megfelelően az identitást a kiégés protektív faktorának tekintik (Fisherman, 2015; Chen et al., 2020; Ding, 2023). Az erőteljesebb professzionális (tanári) identitást megélők alacsonyabb mértékű kiégést mutatnak, aminek feltehetően az a magyarázata, hogy akinek fontos a munkája az önmeghatározás szempontjából, az valószínűleg aktívabb és sikeresebb megküzdési módokkal tudja csökkenteni a munkával járó stresszt, így védettebb a kiégéssel szemben is.

Ugyanakkor a tanári identitás szerepe a kiégés csökkentésében vagy megelőzésében nemcsak közvetlen hatásokon alapul, hanem a már korábban is említett mediáló kölcsönhatásokon keresztül is, ugyanis a munkával való elkötelezettség, - mint erőteljes belső motiváció - kapcsolódik az identitáshoz, ezáltal mediálja a tanári identitás kiégésre gyakorolt hatását is (Schaufeli & Bakker, 2004; Salanova & Schaufeli, 2008). A munkával való elégedettség hatását azonban olyan további tényezők is mediálják, mint a tanári énhatékonyság és az észlelt szervezeti támogatás erőssége (Li et al., 2023). A pszichológiai tőke hasonlóképpen mediáló szerepet tölt be az identitás és a kiégés között. Ennek magyarázata az, hogy az identitás része lehet a pszichológiai tőkének, ami viszont csökkenti a kiégés valószínűségét (Sun et al., 2022).

7.2 *A társas identitás (tanári identitás) jellemzői és lehetséges szerepe a kiégésben*

Kutatásom további eredményeinek részletes bemutatása előtt, szükségesnek tartom az általam alkalmazott szóhasználat tisztázást, hogy a későbbiekben az eredmények értelmezésében ne okozzon félreértéseket. A társas identitás egy átfogó fogalom, amikor ezt a szót használjuk, ez a szó implikálja azt, hogy ebben az esetben az egyén egy csoport tagjaként azonosítja, definiálja magát. Ezek a csoportok, ahogy arra korábban is utaltam nagyon sokfélék lehetnek, például etnikai, vallási, munkahelyi, vagy akár klubtagsági csoportok is. Ebben az értekezésben a tanári pályával kapcsolatos önkategorizáció hatását vizsgálom, a kérdőívben csak a tanári pályával való azonosulás mértékére kérdeztem rá, ezért a továbbiakban a *társas identitás* kifejezést a *tanári identitás* kifejezés szinonimájaként, és kizárólag ebben az értelmezési keretben használom, amikor pedig a tanári identitást említem, akkor egyértelműen a Turner-i önkategorizáció fogalmának értelmében utalok rá.

Kérdések és hipotézisek

A korábbi kutatási eredmények alapján látható, hogy a tanári identitásnak meghatározó szerepe van a kiégés szempontjából, mert önmagában is védőfaktorként működik, másrészt több tényezővel összefüggésben is mediátor szerepet tölt be, illetve hatását más tényezők is befolyásolják. Ezért a tanári identitás szerepét a munkával való elégedettség és a pályán maradási motiváció egységes keretében vizsgálva kívánom összefüggésbe hozni a kiégéssel. Konkrét hipotéziseimet az elméleti modell keretében tárgyalom.

7.2.1 Módszerek a társas identitás szerepének vizsgálatában

A *kiégés* mérésére a hazánkban elterjedt MOLBI skála szolgált, amelynek két faktora van: a *kimerülés* és a *kiábrándulás*. A mérőeszköz részletes bemutatása és jelen mintán mért reliabilitás értékei a korábbi (6.) fejezet módszertani részében kerültek bemutatásra (lásd 6.1.1.paragrafus).

A *munkával való elégedettség* mérést a Minnesota kérdőív magyar változatával végeztem, amely az összpontszám mellett szintén két alskálával rendelkezik, amelyek az *extrinzik* és *intrinzik* faktorokra utalnak. A skála statisztikai mutatói, és jelen mintán végzett reliabilitás értékeit a 6. fejezetben mutattam be (lásd 6.1.2. paragrafus).

A *pályán-maradási motiváció* vizsgálatára saját fejlesztésű mérőeszközt használtam, amelynek statisztikai mutatóit és megbízhatósági jellemzőit az előző fejezetben részletesen bemutattam (lásd 6.1.4.paragrafus), és ahogy ott részletesen indokoltam, a pályán maradás összpontszámát nem, csak a két alskálát, a „*kényszer*” és a „*hívás*” alskálákat fogom használni az elemzésben.

7.2.1.1 A tanári identitás erősségének mérése

Tanári identitás erősségének vizsgálatára alkalmas és a kutatásom céljához illeszkedő, a Turner-i értelemben vett társas kategorizáció alapú identitás erősségét mérő kérdőív a vizsgálat időpontjában nem állt rendelkezésemre, ezért szükséges volt kialakítani egy olyan kérdéssort, amely rámutat arra, hogy a személy milyen erősen kötődik a pályához abban az értelemben, hogy mennyire tekinti hivatását az önmeghatározás részének. A tanári pályával kapcsolatos identifikáció erősségét mérő állításokat a Turner-i elméleti koncepcióra építve, a tanárokkal készült interjúk alapján állítottam össze. A munkájukhoz való viszonyukról megfogalmazott gondolataikból választottam ki a gyakran visszatérő kijelentéseket, amelyek arra utaltak, hogy számukra a tanári pálya fontos az énmeghatározás és csoport-hovatartozás szempontjából. Az így kialakított kérdéssorban a résztvevőknek öt fokú Likert skálán kellett kifejezni, hogy az adott kijelentést mennyiben érzi igaznak magukra nézve, az alábbiak szerint: „*A következő kérdések arra vonatkoznak, hogy Ön mit gondol a tanári pályával való kapcsolatáról. Kérjük jelölje az öt fokozatú skálán, hogy mennyire igazak önre az alábbi állítások.*” (1 – egyáltalán nem igaz - 5 – teljes mértékben igaz). A feltáró faktorelemzés eredményeként (Bartlett: $\chi^2_{(6)} = 1359$; $p < 0,001$; MSA = 0.747; V% = 44,9) három tételes, jó megbízhatóságú (Cronbach's $\alpha = 0,729$) skálát kaptam, amelyben egy fordított tétel szerepel. A tételeket és faktorsúlyukat 15. táblázat mutatja.

15. táblázat A tanári identitás erősségét mérő kérdőív faktorszerkezete

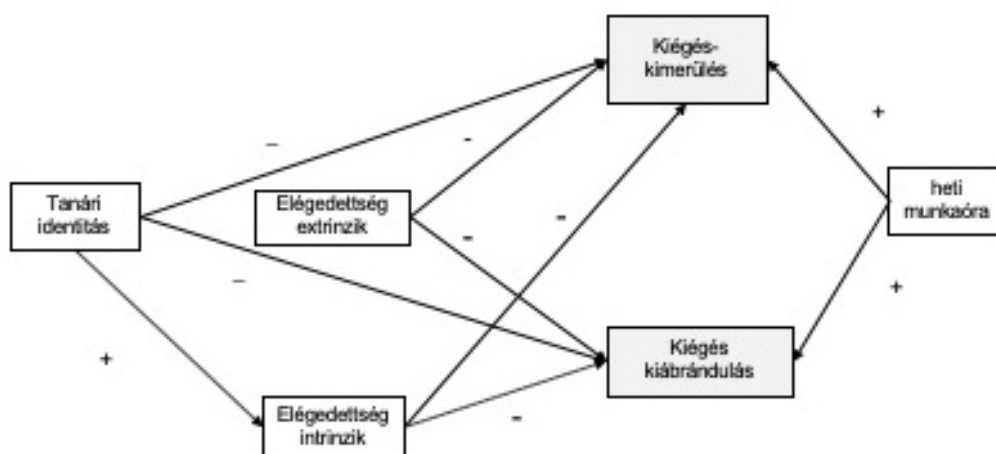
	Faktorsúly	Uniqueness
Úgy érzem pedagógusnak születtem.	0.743	0.448
A tanárság számomra csak munka (F)	-0.649	0.578
A tanárság meghatározó része annak, aki vagyok.	0.616	0.621

(Minimum residual' extraction, 'oblimin' rotation)

Az elemzés során először a leíró statisztikai adatokat mutatom be, majd rátérek a változók kapcsolatát feltáró vizsgálatokra. A változó orientált korrelációs vizsgálatok után mintázat orientált elemzést is végzek, hogy megvizsgáljam, vannak-e ezen változók mentén jól elkülöníthető tanári profilok, és ha vannak, akkor ezeknek mi a fő jellemzője, illetve különböznek-e egymástól a kiégés tekintetében. Ehhez Hartigan -Wong algoritmusra épülő K-mean klaszteranalízist alkalmazok. Végül a korábbi kutatási eredményekre alapozva felállítom a változók kapcsolatának elméleti modelljét, melyet strukturális egyenlet modellezéssel (SEM) tesztelek (elméleti modell lásd 3. ábra).

Az előzetes modellben + és – jelekkel jelölöm, hogy milyen irányú kapcsolatot feltételezek a modellbe bevont változók között.

3. ábra A tanári identitás, a munkával való elégedettség kapcsolata a kiégéssel



Modellemben a korábbi kutatások alapján feltételezem, hogy a munkával való elégedettség mindkét tényezője (extrinzik és az intrinzik), negatív kapcsolatot mutat a kiégéssel (Chen et al., 2020; Ding, 2023), annak mindkét faktorával, a *kimerüléssel* és a *kiábrándulással* is. Hasonlóképpen feltételezem, hogy a tanári pálya motiváció *hivatás* faktora és a tanári identitás erőssége direkt negatív kapcsolatban van a kiégés mindkét faktorával. Azt is feltételezem továbbá, hogy a tanári identitás erősségének nemcsak közvetlen, de közvetett hatása is van a kiégésre, mégpedig a munkával való elégedettség *intrinzik* faktorával és a *hivatás* motivációval való pozitív kapcsolatán keresztül (Fisherman, 2015). Kontrol változónak beemeltem még a heti munkaórát, amelyről úgy vélem, hogy pozitív kapcsolatban áll a kiégés mindkét faktorával.

7.3 Leíró statisztikai elemzés

A kutatás egyik legfontosabb célja a tanári kiégés vizsgálata és a hozzá kapcsolódó tényezők szerepének tisztázása. Jelen fejezetben a kiégés és a munkával való elégedettség, valamint a pályán-maradási motiváció kapcsolatát vizsgálom elsősorban a társas identitással összefüggésben. A 16. táblázatban összefoglaltam a vizsgált változók átlagait és szórásait.

16. táblázat A vizsgált változók leíró statisztikai adatai (az értékskála minden változó esetében 1-5 közé esik, kivéve a MOLBI esetében, amely 1-4 es értékeket vehet fel.)

	N	M	SD
Tanári identitás	1802	4.24	0.701
Munkával való elégedettség összpontszám	1662	3.08	0.633
- Munkával- intrinzik	1682	3.41	0.672
- Munkával- extrinzik	1761	2.57	0.756
Pályán-maradási motiváció összpontszám	1792	3.43	0.549
- Pályán-maradás - hivatástudat	1803	4.21	0,687
- Pályán-maradási motiváció kényszer	1803	2,39	1,147
MOLBI (kiégés) – összpontszám	1747	2,60	0,576
- Kimerülés	1785	3,02	0,590
- Kiábrándulás	1762	2,19	0,531

A kiégés értékeinek elemzését már korábban, a demográfiai változók kapcsolatát feltáró részben (lásd 6. fejezet) megtettem, itt csak emlékeztetni szeretnék arra a figyelemre méltó tényre, hogy a kiégés *kimerülés* faktora magasabb értéket mutat, mint a *kiábrándulás*, vagyis a kiégésben a „kimerülés-jelleg” dominál, nem a kiábrándulás, - ami a pályától való eltávolodást jelentené - így ehhez az eredményhez logikusan kapcsolódik az a tény, hogy a tanári identitás átlagpontszáma is viszonylag magas, ugyanis nem valószínű az, hogy az erős tanári identitás a tanári pályából való kiábrándulással jár együtt. Jóllehet nincs olyan referencia érték, amihez viszonyítani tudnám a saját mintámon mért identitás-pontszámot, így csak annyit állapíthatok meg, hogy a maximum 5 pontos skálán, ez a 4 egész feletti érték nem tekinthető alacsonynak. Az átlag viszonylag alacsony szórás értékkel társul, ami azt sugallja, hogy a minta ebből a szempontból viszonylag homogénnek tekinthető.

A tanári identitás mértékét megvizsgálva a demográfiai szempontok mentén azt tapasztaltam, hogy nemek szempontjából van különbség az identitás erőssége között. A két mintás t-próba eredménye szerint a nők értékei szignifikánsan magasabbak, mint a férfi tanároké ($M_{(nő)} = 4,27$; $SD_{(nő)} = 0,686$; $M_{(ff)} = 4,01$; $SD_{(ff)} = 0,744$; $t_{(1764)} = -5,34$; Cohen's $d = -0,379$; $p < 0,001$). A település és a fenntartó szerint nincs különbség az egyes csoportok tanári identitás erősség pontszáma között. Az oktatási szint alapján úgy tűnik, hogy a technikum típusú intézmények tanárainak kicsivel alacsonyabb az identitás értéke, mint a többi iskolatípusban dolgozó tanároké, ($F_{(df4)} = 5,19$; $p < 0,001$.) de ennek az is lehet a magyarázata, hogy ezekben az intézményekben jelentősen magasabb a férfiak aránya, mint más iskolatípusokban, így valószínű, hogy valójában a férfiak kissé alacsonyabb átlagait látjuk ebben az eredményben tükröződni. A csoportok átlagait a 17. táblázat mutatja.

17. táblázat Az identitás értékei oktatási szint szerint

	oktatási szint	N	M	SD	SE
Identitás	általános iskola alsó tagozat	598	4,29	0,669	0,0274
	általános iskola felső tagozat	561	4,21	0,723	0,0305
	szakképző iskola	62	4,14	0,657	0,0835
	gimnázium	383	4,30	0,638	0,0326
	technikum	166	4,01	0,848	0,0658

A tanított tárgy alapján szintén találtam különbséget a tanári identitás erősség értékek között ($F_{(df6)} = 2,44$; $p = 0,026$). A post hoc teszt eredménye szerint (11. melléklet) a szakmai tárgyak oktatói alacsonyabb tanári identitás pontszámmal rendelkeznek, mint a reál, humán vagy nyelvtanárok (lásd 18. táblázat), aminek az okát abban látom, hogy a szakmai oktatók az esetek egy részében nem rendelkeznek pedagógiai végzettséggel, talán pályaválasztásukat sem a tanári munka iránti elkötelezettség motiválta, illetve közöttük is viszonylag magas a férfi tanárok aránya.

18. táblázat Az identitás erősség eloszlása a tanított tárgy változó alapján

	tanított tárgy	N	M	SD	SE
Identitás	reál	348	4,26	0,681	0,0365
	humán	297	4,27	0,710	0,0412
	készség	74	4,11	0,715	0,0832
	nyelv,	245	4,24	0,658	0,0421
	szakmai	53	3,91	0,948	0,1302
	vegyesen	61	4,14	0,759	0,0971
	egyéb	92	4,08	0,733	0,0764

Ahogy arra már utaltam a tanári identitás értéke (kisebb eltérésektől eltekintve) összességében viszonylag erősnek mondható, ami azt sugallja, hogy a kimerülés ellenére a pályán maradásban nagy szerepe van az elköteleződésnek a pályával kapcsolatos hivatástudatnak, ami az identitás része. Ezt az elgondolást támasztja alá a korábban bemutatott pályán maradási motivációt vizsgáló kérdőív eredménye is (lásd 17. táblázat), amelyből leolvasható, hogy a hivatás faktor átlagértéke majdnem megegyezik az identitás átlagpontszámával. Ahogy az már az előzőekben (6 fejezet) is bemutattam a munkával való elégedettség esetében az *intrinzik* tényezőkkel való elégedettség magasabb, mint a külső, *extrinzik* tényezőkkel való elégedettség. Ez az eredmény is azt sugallja, hogy a pálya vonzóságát a hivatással, és az ehhez feltehetően erősen kapcsolódó tanári identitással összefüggő elemek jelentik, a nehéz feltételek és az ezzel összefüggő kimerülés ellenére. Gondolatmenetem helytállóságának ellenőrzésére korrelációs vizsgálattal feltártam a változók egymással való kapcsolatát.

7.4 Az identitás a pályán-maradási motiváció és a munkával való elégedettség kapcsolat a kiegészítéssel

A változók kapcsolatainak feltárásához Pearson's korrelációs vizsgálatot alkalmaztam. A kapott eredményeket a 19. táblázat mutatja.

19. táblázat A tanári identitás, a munkával való elégedettség és a pályán maradás motivációjának kapcsolata a kiégéssel

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tanári Identitás	—								
MOLBI össz	-0,235 ***	—							
MOLBI kimerülés	-0,021	0,866 ***	—						
MOLBI kiábrándulás	-0,390 ***	0,829 ***	0,438 ***	—					
Munkával való elégedettség össz.	0,188 ***	-0,590 ***	-0,474 ***	-0,526 ***	—				
Munkával való elégedettség intrinzik	0,238 ***	-0,569 ***	-0,452 ***	-0,517 ***	0,925 ***	—			
Munkával való elégedettség extrinzik	0,061	-0,469 ***	-0,388 ***	-0,399 ***	0,861 ***	0,604 ***	—		
Pályán maradás hivatás	0,673 ***	-0,367 ***	-0,159 ***	-0,477 ***	0,334 ***	0,387 ***	0,174 ***	—	
Pályán maradás kényszer	-0,192 ***	0,266 ***	0,183 ***	0,279 ***	-0,188 ***	-0,196 ***	-0,132 ***	-0,246 ***	—

Jezések: *** $p < ,001$.; 1 = Tanári Identitás, 2 = Kiégés (MOLBI) össz. átlag, 3 = MOLBI Kimerülés, 4 = MOLBI Kiábrándulás, 5 = Munkával való elégedettség össz. átlag, 6 = Munkával való elégedettség intrinzik, 7 = Munkával való elégedettség extrinzik, 8 = Pályán maradás – hivatás, 9 = Pályán maradás – kényszer.

Jól látható, hogy két kivételtől eltekintve minden kapcsolat szignifikáns ($p < 0,001$). Mindkét kivétel az identitás változóra vonatkozik, és eszerint a tanári identitás erőssége nem mutat összefüggést a kiegészítő *kimerültség* faktorával, valamint a pályán maradás *extrinzik* faktorával sem. Az eredmények megerősítik a hipotézisemet, miszerint a tanári identitás negatív korrelációs kapcsolatban áll a kiegészítő összpontszámával ($r = -0,235$), viszont a társas identitás csak a *kiábrándulás* alfaktorral mutat összefüggést, míg a *kimerüléssel* nem. A munkával való elégedettség összpontszáma pozitívan kapcsolódik az identitáshoz, de csak annak *intrinzik* faktorán keresztül. A munkával való elégedettség *extrinzik* faktora és az identitás között nem találtam szignifikáns kapcsolatot.

Az egyik legerősebb korrelációs kapcsolat a pályán maradási motiváció *hivatás* faktora és az identitás között mutatkozott, amely teljes mértékben megfelel előzetes várakozásomnak. A kényszer és az identitás között enyhe negatív szignifikáns kapcsolatot találtam, ami bizonyos értelemben megerősíti azt, hogy az identitás erősségének konstruktumát valószínűleg sikerült a mérőeszközzel viszonylag pontosan megragadni.

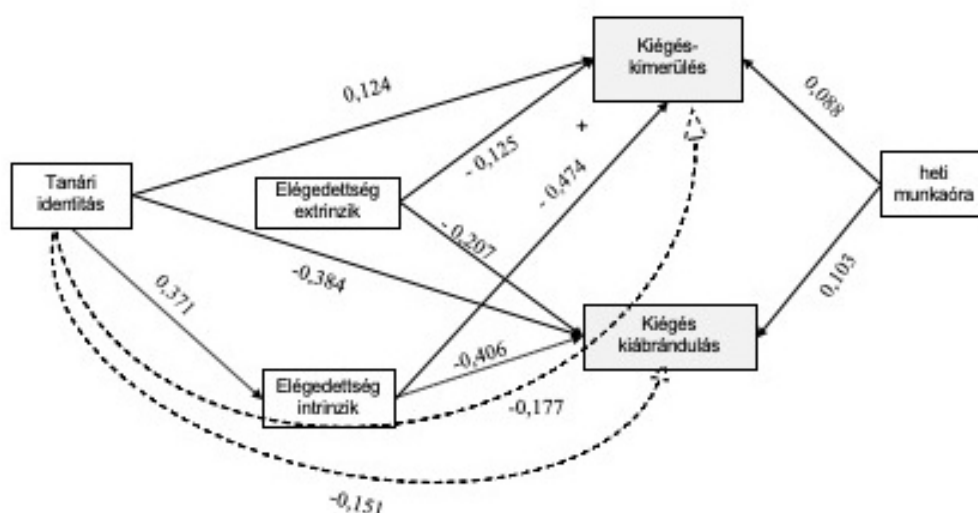
7.4.1 A tanári identitás szerepe a kiegészítőben – az elméleti modell tesztelése (SEM elemzés)

A bevezetőben bemutatott elméleti modellt a Jamovi program segítségével, Maximum Likelihood elemzéssel teszteltem, az eredmények értékelésére a Hu és Bentler (1999) által meghatározott illeszkedési kritériumokat használtam (χ^2 -négyzet, χ^2 -négyzet/df, CFI, TLI, RMSEA és SRMR). A kiegészítő két alskáláját, a *kimerültséget* és az elköteleződés hiányát endogén változóként, míg a társas identitást, a munkaidőt, munkával való elégedettség két faktorát, (intrinzik és extrinzik) exogén változóként vettem be a modellbe. A modell jó illeszkedés mutatókkal rendelkezik: ($\chi^2(408) = 2197, p < 0,001$; $\chi^2/df = 40,24$; RMSEA = 0,052; $0,043 \leq 95\% \text{ CI} \leq 0,045$; SRMR = 0,057; CFI = 0,902; TLI = 0,888).

Az elemzés alapján úgy tűnik, hogy elméleti modellem nagyrészt igazolódott, az eredmények azt mutatják, hogy a külső változók (a tanári identitás és a heti munkaóra), hatással vannak mind a *kimerülésre* ($R^2 = 0,320$), mind a *kiábrándulásra* ($R^2 = 0,629$), valamint a munkával való elégedettség *intrinzik* faktorára ($R^2 = 0,138$). Modellem előfeltevéseivel egybehangzóan a tanári identitás negatív kapcsolatban áll a *kiábrándulással* ($\beta = -0,384$; $p = 0,003$), ugyanakkor előzetes elvárásaimmal ellentétben, nem negatív,

hanem pozitív kapcsolatban áll a *kimerüléssel*, ($\beta = 0,124$; $p < 0,001$) továbbá, a kiégés *kimerülés* értéke pozitív kapcsolatban áll a munkaórákkal ($\beta = 0,088$; $p < 0,001$), ahogy a *kiábrándulás* is ($\beta = 0,103$; $p < 0,001$). Az előfeltevéseimnek megfelelően negatív kapcsolatot találtam a munkával való elégedettség *intrinzik* eleme és a kiégés mindkét faktora között ($\beta_{\text{(kimerülés)}} = -0,474$; $\beta_{\text{(kiábrándulás)}} = -0,406$; mindkét esetben $p < 0,001$). A munkával való elégedettség *extrinzik* tényezői hasonlóképpen negatív kapcsolatban állnak a kiégéssel ($\beta_{\text{(kimerülés)}} = -0,125$; $\beta_{\text{(kiábrándulás)}} = -0,207$; mindkét esetben $p < 0,001$) A tanári identitás és az *intrinzik* motiváció között szintén sikerült igazolni a közvetlen pozitív kapcsolatot ($\beta = 0,371$; $p < 0,001$).

4. ábra A tanári identitás szerepe a kiégésben. (SEM elemzés eredménye)



Ahogy a 4. ábra is mutatja, az elemzés feltárt két indirekt utat is a direkt hatások mellett, a tanári identitás e szerint nemcsak közvetlen, de közvetett hatást is gyakorol a kiégésre, ahol a munkával való elégedettség szignifikáns közvetítőnek bizonyult, amely a társas identitás kiégésre gyakorolt hatását mediálta. Az eredmények szerint a munkával való elégedettség *intrinzik* faktorán keresztül a társas identitás negatív hatást gyakorolt a *kimerülésre* ($\beta = -0,177$; $p < 0,001$) és a *kiábrándulásra* is ($\beta = -0,151$; $p < 0,001$), vagyis az erős tanári identitás magas belső (intrinzik) elégedettséggel párosulva csökkenti a kiégést mindkét dimenzióban. Az elemzés részletes adatait a 12. melléklet tartalmazza.

7.5 A tanári kiégés mintázata az identitás függvényében - személy orientált elemzés

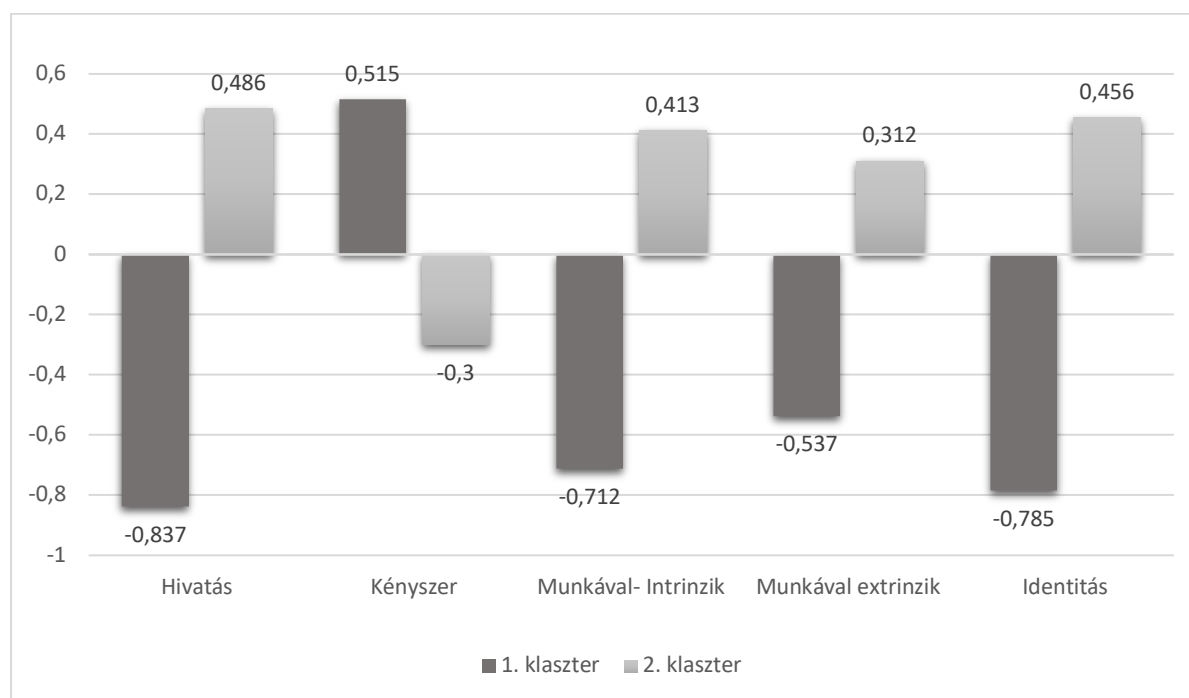
A változóorientált elemzések után K-mean klaszter elemzés segítségével mintázatokat kerestem a pedagógus csoporton belül. Az elemzésbe a pályán-maradási motiváció két alskáláját, az identitás erősséget és a munkával való elégedettség értékeit vontam be. Az elemzéshez a változók standardizált (z) értékeit használtam. A Hartigan – Wong algoritmusra épülő elemzés két jól elkülöníthető klasztert azonosított. A kialakult klaszterek jellemzőit és elemszámait a 20. táblázat mutatja.

20. táblázat A klaszterek középpontjai – standardizált értékek ($N_1 \text{ klaszter}=602$; $N_2 \text{ klaszter}=1036$)

Klaszter	Pályán hivatás	Pályán kényszer	Munkával intrinzik	Munka extrinzik	Identitás
1	-0,837	0,515	-0,712	-0,537	-0,785
2	0,486	-0,300	0,413	0,312	0,456

Az 5. ábrán szemléletesen látszik, hogy a két klaszter mintázata lényegében az x tengely mentén minden változó esetében ellentétei egymásnak.

5. ábra A mintázatorientált elemzés eredménye, a klaszterek jellemzői



Az első klaszterbe tartozók az átlagnál jelentősen elégedetlenebbek a munka mind belső, mind külső tényezőivel, az átlagnál lényegesen gyengébb a tanári identitásuk és a pályán maradás *hivatás* motivációja is nagyon alacsony, viszont az átlagnál lényegesen magasabb esetükben a *kényszer* értéke. Ezt a tanári csoportot tehát nyugodtan nevezhetjük a tanári pályán kényszerből ott lévőknek, akik általában elégedetlenek a körülményekkel, gyenge a tanári identitásuk és többnyire azért vannak a pályán, mert nem találnak jobb lehetőséget, későnek gondolják a váltást, illetve nincs más végzettségük, amivel máshol tudnának elhelyezkedni. A második klaszterbe tartozók éppen elletétes mintázattal jellemezhetők, ők az átlagnál jóval magasabb hivatás értékkel, munkával való elégedettség értékkel és erősebb identitással rendelkeznek, a kényszer alapú motiváció pedig az átlagnál jelentősen kevésbé jellemző rájuk. Őket nevezhetjük ez alapján „lelkes tanároknak”.

7.5.1 A kiégés és a klasztertagság kapcsolata

Megvizsgáltam, hogy a két klaszter között van-e különbség a kiégés összpontszám átlagát és faktorait illetően. Az elvégzett Welch's próba azt mutatja, hogy az első klaszterbe tartozók magasabb kiégés értékekkel rendelkeznek, mint a második klaszterbe tartozók, mind az összesített pontszám, mind az egyes alfaktorok esetében. (21. táblázat)

21. táblázat A kiégés különbsége a klasztertagság alapján (Welch's próbák eredményei)

	Klaszter	N	M	SD	t (df)	Cohen's d
MOLBI össz	1	584	2,87	0,385	19,9 (1385)	1,013
	2	1008	2,44	0,452		
- kimerülés	1	595	3,20	0,490	10,7 (1467)	0,537
	2	1022	2,90	0,614		
- kiábrándulás	1	591	2,53	0,480	22,6 (1164)	1,181
	2	1017	1,99	0,447		

P < ,001

A táblázat adatai rámutatnak, hogy a kimerülés értéke, jóllehet szignifikánsan alacsonyabb a 2. klaszterbe tartozó csoportban, de a különbség a hatásnagyság alapján nem jelentős.

7.5.2 Klaszterek demográfiai jellemzői

Mint ahogy azt fentebb bemutattam a két klaszter tagjai minden, bevont változó mentén különböztek, leginkább abban, hogy milyen mértékben játszott szerepet a pályán maradásukban a kényszer. Az is egyértelművé vált, hogy az 1. klaszterbe tartozók, akik alacsonyabb elégedettségi értékekkel, kevésbé erős identitással rendelkeznek, és a kényszer nagyobb szerepet játszik esetükben a pályán maradásban, magasabb kiégettség értékeket is mutatnak, mint az 2. klaszterbe tartozók. Megvizsgáltam, hogy a *nem*, a pályán eltöltött idő, illetve az iskolatípus mentén vannak-e különbségek a klaszterek között. Az illeszkedésvizsgálat alapján elvégzett χ^2 próba eredményként azt találtam, hogy mindkét klaszterben a létszámarány alapján elvárható számú nő és férfi került, tehát ebben a vonatkozásban nincs különbség, a *pályán eltöltött idő*, a *heti munkaóra* és az *életkor* tekintetében sem találtam szignifikáns eltérést.

A következő szempont, annak vizsgálata volt, hogy van-e különbség a klaszterek között aszerint, hogy *milyen településen* dolgozik a pedagógus. Az eloszlás illeszkedés vizsgálat alapján a χ^2 próba eredménye szignifikáns eredményt mutatott ($\chi^2_{(3)} = 22,2$; $p < 0,001$), az elvárt értékhez képest a kisvárosban és a megyei jogú városban dolgozók felül reprezentáltak az 1. klaszterben (kényszerből pályán lévők) és lényegesen alacsonyabb elemszámmal vannak jelen a 2. klaszterben (lelkes tanárok). A fővárosban tanítók esetében éppen fordított a helyzet, ők az elvárt létszámhoz képest alul reprezentáltak az 1. klaszterben és felül reprezentáltak a 2. klaszterben. A falu/község esetében az elvárt és valós létszám közötti eltérés nem jelentős (ld. 22. táblázat).

22. táblázat A klasztertagság és a település kapcsolata (Milyen településen van az iskola, amelyben a legtöbb órát tanít?)

Klaszter		faluközség (tanya)	kisváros/város	megyei jogú város	főváros	Total
1	Observed	89	219	191	101	600
	Expected	89,3	201	171	139	600
2	Observed	154	328	275	276	1033
	Expected	153,7	346	295	238	1033
Total	Observed	243	547	466	377	1633
	Expected	243,0	547	466	377	1633

Az *oktatási szint* (általános vagy középiskola) és a klasztertagság kapcsolatát szintén illeszkedés vizsgálattal elemeztem, de ebből a szempontból a két klaszter összetétele nem különbözik szignifikánsan, vagyis az általános és a középiskolai tanárok a létszámuk alapján elvárt arányban vannak jelen mindkét klaszterben.

Az intézmények *fenntartói* szerint is megvizsgáltam a klaszterek eloszlását, az illeszkedésvizsgálat ebben az esetben mutatott szignifikáns különbséget ($\chi^2_{(2)} = 7,19$; $p = 0,027$). E szerint az állami fenntartású iskolában tanítók felül reprezentáltak az 1. klaszterben, és alul reprezentáltak a 2. klaszterben. Az egyházi és az alapítványi fenntartású intézményekben éppen fordított a helyzet. A részletes adatokat a 23. táblázat mutatja.

23. táblázat A klasztertagság a fenntartó alapján.

Klaszter		állami fenntartású	egyházi fenntartású	alapítványi/magán fenntartású	Total
1	Observed	505	71	23	599
	Expected	485	84,5	29,8	599
2	Observed	814	159	58	1031
	Expected	834	145,5	51,2	1031
Total	Observed	1319	230	81	1630
	Expected	1319	230,0	81,0	1630

7.6 Összegzés, következtetések

Kutatásomnak ebben a részében a társas (tanári) identitás szerepét kívántam tisztázni a tanári kiégés szempontjából. A legfontosabb eredménynek azt tartom, hogy a vizsgált tanári mintában kiemelkedően magas a tanári identitás pontszám átlaga, amit tekinthetünk pozitív jelnek, vagy plafonhatásnak is, de értelmezhetjük a társas kíváncsiság torzító hatásként is. Az értelmezést nehezíti továbbá az a tény, hogy joggal feltételezhetjük, hogy egy önkéntes kutatásban inkább azok vesznek részt, akik számára fontos a tanári szerep, megszólítva érzik magukat a felhívásban, míg akiket kevésbé foglalkoztatnak a tanársággal kapcsolatos kérdések, azok kevésbé hajlandóak részt venni ilyen kutatásokban. Ez a torzítás is magyarázhatja a viszonylag magas értéket. Az identitás szerepének feltárására egy elméleti

modellt alkottam, amelyet elsősorban a bevont változókkal kapcsolatos korábbi kutatásokra építettem, feltételezve azt, hogy a munkával való elégedettség egyértelmű protektív faktornak tekinthető a kiégéssel szemben, (vö. Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2020;) ami ebben a kutatásban is beigazolódott. A munkaterhelés, amelyet a heti munkaórák számával vizsgáltam szintén hatást gyakorol a kiégésre, viszont figyelemre méltó eredmény, hogy ez a tényező erőteljesebben kapcsolódik a kiábrándulás faktorhoz, mint a kimerüléshez. Ez alátámasztja Maslach & Jackson feltevését, miszerint a pályától való eltávolodás egyfajta védekező faktor lehet, amely a magas munkaterhelésre adott válaszként jelenik meg (Maslach & Jackson, 1981). A modell fókuszában a tanári identitás szerepének tisztázása állt és az elemzésem megerősítette azt, hogy a tanári identitás közvetlen és közvetett módon is kapcsolódik a kiégéshez (Ji, 2014.), a kiégéssel való közvetlen kapcsolata azonban a két faktor tekintetében eltér egymástól. A korábbi szakirodalmi adatokkal egybehangzóan ebben a kutatásban is arra az eredményre jutottam, hogy az erősebb tanári identitás alacsonyabb kiábrándulás értékkel jár együtt (vö: Fisherman, 2015; Chen et al., 2020; Ding, 2023), és ez a korreláció éppen fordítottan alakul a kimerülés kapcsán, ahol az erősebb tanári identitás magasabb kimerüléssel párosul. Ennek egyik lehetséges magyarázata az, hogy azok a tanárok, akinek a tanári munka az énképük fontos részét képezi, az egyre nehezedő munkaterhek ellenére is jól akarják betölteni ezt a szerepet, ami egyre több erőfeszítést kíván, így kimerüléshez vezet. A másik lehetséges magyarázat az lehet, hogy esetükben nem csak az okoz mentális kimerülést, hogy többet dolgoznak, hanem más megterhelő tényezők hatásával is küzdenek, ilyen lehet például a tanári pálya presztízsének alacsony szintje vagy az ennek nyomán fellépő relatív depriváció érzése is. Ezeket az utóbb említett összefüggéseket eddig egyetlen kutatás sem vizsgálta, - legalább is a szakirodalomban nincs nyoma - ezért a következő fejezetekben kísérletet teszek ennek a lehetséges összefüggésnek a feltárására.

A SEM elemzés megerősítette, hogy a munkával való elégedettség és a tanári identitás közötti kapcsolat egyértelműen pozitív és meglehetősen erős, ennek megfelelően a munkával való elégedettség intrinzik faktorának mediáló szerepe is beigazolódott (Ji, 2014). Az elemzés szerint a tanári identitás a munkával való elégedettség intrinzik faktorán keresztül negatívan kapcsolódik a kiégés mindkét tényezőjéhez, azaz kifejti a feltételezett protektív hatást.

A korábbi változó alapú kutatások rámutattak arra, hogy a tényezőknek nem csak önmagukban, hanem más tényezőkkel együtt is van hatása a kiégésre, azaz nemcsak egy-

egy tényező erőssége lényeges, hanem fontos lehet ezek együttes hatása is, mivel a személyen belül ezek a változók kombinálódnak egymással és ennek következtében erősíthetik vagy éppen kompenzálhatják egymás hatását. Ennek feltárására megvizsgáltam, hogy a tényezők alapján milyen klaszterekbe rendeződnek a tanárok és ezeknek a klasztereknek milyen a mintázata. A klaszterelemzés két jól elkülöníthető csoportot azonosított, az egyik klaszterbe (2. sz. klaszter) az átlagnál magasabb elégedettség, magasabb identitás és magasabb hivatás értéket találunk, míg a másik klaszterben (1. sz. klaszter) ezek a mutatók jelentősen átlag alatti értékeket vettek fel és az ő esetükben átlag feletti értéket mutatott a pályán-maradási motiváció *kényszer* faktorának értéke. Ez utóbbi csoport szignifikánsan erőteljesebben mutatta a kiégés jeleit. Megvizsgálva a klaszterek demográfiai összetételét azt láttam, hogy a magasabb kiégés értékeket mutató elégedetlenebb és inkább a kényszer miatt pályán lévő csoportban (1. klaszter) elvárt létszámukhoz képest felül reprezentáltak voltak a kis városban és megyeszékhelyen, valamint az állami fenntartású intézményekben dolgozók, míg a fővárosi és nem állami fenntartású intézmények tanárai elvárt létszámukhoz képest jóval többen kerültek a lelkesebb csoportba, akire jellemző a magas tanári identitás és hivatás motiváció érték, valamint esetükben alacsonyabb volt a kiégés mértéke is.

Összességében elmondható, hogy a tanári identitás fontos szerepet játszik a kiégésben, de ez a szerep nem egyértelműen protektív jellegű, ami kissé ellentmond a korábbi kutatások eredményeinek, ezért további változók bevonására van szükség ahhoz, hogy a kimerülés és a tanári identitás között feltárt pozitív kapcsolatot értelmezzem.

8 A pálya presztízsének megítélése és annak következményei: a relatív depriváció megjelenése és kapcsolata a tanári kiegészéssel

Ahogy azt korábban kifejtettem, a társas identitás definíciója szerint magában hordozza az önmeghatározás relatív voltát, vagyis a saját csoportunkkal való azonosulás csak akkor jöhet létre, ha a saját csoporton kívül létezik más csoport is, azaz csak más csoportokhoz viszonyítva tudjuk magunkat társas kategóriába sorolni. A társas identitás alakulásában tehát az ön-kategorizáció és a társas összehasonlítás egymást kiegészítő folyamatokként jelennek meg (Abrams & Hogg, 2006). Ez azt is jelenti, hogy a személy társas identitásának formálása közben a társas összehasonlítás során megtapasztalhat pozitív és negatív következményeket is, attól függően, hogy a saját csoportja jobb vagy rosszabb helyzetben levőnek tűnik a számára fontos dimenziók mentén. Ha úgy ítéli meg, hogy a saját csoportja méltánytalan vagy rosszabb helyzetben van, mint mások, akkor megjelenik a relatív depriváció élménye, aminek erőssége függ a társas identitás szelfben betöltött szerepének fontosságától és a tapasztalt méltánytalanság vagy különbség mértékétől is (Smith et al., 2012). Mindezek alapján világosnak tűnik, hogy a társas identitás erősségével összefüggő hatásokat erőteljesen befolyásolhatja, hogy miként látjuk az önkategorizáció alapjául szolgáló csoport helyzetét, társadalmi presztízsét és azt a szerepet, amelyet ebben a csoportban betöltünk. A társas összehasonlítás közel hat évtizedes kutatásának eredményét összegző metaanalízis rámutatott arra, hogy a felefelé hasonlítás általánosan preferált stratégia (szemben a párhuzamos és lefelé történő hasonlítással), ami gyakran vezet irigységhez, negatív hangulathoz és a relatív depriváció élményéhez (Gerber et al., 2018). Nincs ez másként a tanári identitást meghatározó önkategorizáció esetében sem, ezért tartom lényegesnek a tanári pálya más pályákhoz viszonyított presztízsének és hasznosságának vizsgálatát, és a társas összehasonlítás talaján létrejövő relatív depriváció jelenségének vizsgálatát. Ebben a fejezetben először áttekintem a tanári pálya presztízsének valamint a relatív deprivációnak a fogalmát és a tanári kiegészéssel való kapcsolatainak szakirodalmát, majd megfogalmazom a kutatási kérdésemet és bemutatom az eredményeimet³.

³ A fejezetben bemutatásra kerülő elemzés egyes részeit Jagodics Balázs szerzőtársammal közös publikációban jelentettük meg. Szabó, É., & Jagodics, B. (2024). Stronger is not always better -The ambivalent effect of social identity and relative deprivation on burnout among Hungarian teachers. *Social Psychology of Education*, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-023-09883-y>

8.1 *A tanári pálya presztízse*

A tanári pálya egyik meghatározó jellemzője, hogy a munka eredményessége nehezen mérhető, közvetlenül talán nem is bizonyítható, hogy egy tanár mennyire volt eredményes egy adott napon, héten, vagy tanévben, arról nem is beszélve, hogy az eredményességet rövid vagy hosszú távon értelmezzük, mert lehetséges, hogy a tanári munka eredménye csak később, akár évek múlva válik láthatóvá. A tanári munka értékelésének legjobb közelítését is csak a több forrásból származó adatok adhatják, amelyek többségében azonban erősen szubjektív jellegűek (Tang, 2020). A tanítási sikeresség kapcsán tapasztalható bizonytalanságok csökkentésében talán támpontot jelenthetnek a diákok eredményei, például a különböző felmérésekben vagy a tanulmányi versenyeken elért eredmények, de egy tanár ezekkel kapcsolatban sem tudhatja biztosan, hogy valójában ezekből mennyi a saját munkájának hatása és mennyi a diák vagy a szülők, esetleg egy másik tanár (pl. korrepetitor) eredménye. A nevelés terén még ennél is nehezebb a helyzet mivel a diákok viselkedése vagy annak változása csak áttételesen és meghatározhatatlan mértékben utal a tanár eredményességére, munkájának sikerességére (Muijs, 2006). Ezért a pedagógusok számára különösen felértékelődnek a vezetőktől, a szülőktől jövő jelzések és a társadalmi elismerés különböző megnyilvánulásai. Ezt mutatja az az összefüggés, miszerint az a tanár, aki rendszeresen kap elismerést (kollégáktól, diákoktól, szülőktől) nagyobb mértékben motivált a tanítással összefüggő értékek átadására, mint aki nem kap ilyen elismeréseket (Miciulienė et al., 2020). Ugyanakkor, a szülőktől, a diákoktól és a társadalom részéről tapasztalt alacsony szintű tisztelet, megbecsülés már a pályakezdés korai szakaszában hozzájárul a tanári pályától való eltávolodáshoz és a kiégéshez (Gavish & Friedman, 2010).

A szakemberek és a politikusok többsége is jelentősnek tartja a tanárok szerepét a szocializációban, az ország gazdasági és kulturális jövőjének alakulása szempontjából, mert a tanárok, amellet, hogy egyértelműen hatást gyakorolnak a gyerek akadémiai és szociális sikerességére az életben (Chetty et al., 2014), általános értelemben kollektív hatást gyakorolnak a társadalom demokratikus nézeteinek, gazdasági versenyképességének alakulására és a társadalmi összetartásra is. A tanárok számára ez a cél kiemelkedően fontos már a tanári pálya választásakor és később a pályán maradás szempontjából is (Ashiedu & Scott, 2020). Több kutatás igazolta, hogy a tanárjelöltek és a tanárok számára a belső

motivációs erők közül (a gyermekekkel való foglalkozás öröme mellett) meghatározó jelentőséggel bír az a meggyőződés, hogy munkájuk hatással van a társadalomra, szerepük társadalmilag hasznos, emellett lehetőséget kínál az önmegvalósításra és a személyes fejlődésre is (Kocsis, 2002; Barmby, 2006; Chrappán, 2013). Mindennek ellenére, hazai és nemzetközi perspektívából is az látszik, hogy a tanári pálya társadalmi presztízse mind az anyagi, mind az erkölcsi megbecsülés értelmében folyamatosan csökken (Kocsis, 2002; Kraft & Lyon, 2022; Felvinczi, 2023). Ez a tendencia már a rendszerváltáskor is érezhető volt a 80-as évek eredményeivel összehasonlítva. Hunyady (1996) átfogó kutatásában a foglalkozások megítélését vizsgálva azt találta, hogy a „tanár” jellemzése az „értelmiségi”-hez áll a legközelebb és alapvetően olyan pozitív tulajdonsággal ruházták fel, mint, hogy művelt, becsületes, hazafias, de ugyanakkor nem tartják hatékonynak, amely szempont a 90-es évekre a tanári foglalkozás megítélésében is egyre fontosabbá vált. Ezen túlmenően Hunyady eredményeiből az is kitűnik, hogy a tanárok munkájának megítélése az 1980-as és az 1991-es vizsgálatok adatait összevetve, egyértelműen romlott. Az OECD országok körében végzett nemzetközi vizsgálatok egyértelmű megállapítása az, hogy a tanárok egyre alacsonyabbnak érzik a tanári pálya társadalmi megbecsültségét és a demográfiai csökkenést meghaladó mértékben csökken a tanári pályát választók száma (Felvinczi, 2023). Átfogó hazai vizsgálatukban Paksi és munkatársai (2015) feltárták a tanárok vélekedését saját pályájuk megítélésével, értékeivel kapcsolatban. A válaszadóknak általánosságban kellett a tanári pályát más diplomás pályákhoz hasonlítani megadott szempontok mentén és az eredmények azt mutatták, hogy a tanári pálya anyagi, társadalmi megbecsülését és karrier lehetőségeit lényegesen alacsonyabbnak tartották más értelmiségi pályákhoz képest, míg az állásbiztonság, az önkiteljesedés és a karrier-család egyensúly szempontjából kedvezőbbnek ítélték meg.

Egy szakma presztízst a társadalmi megbecsülés különböző formái alapján is megítélhetjük. Ez az értékelés azonban, bizonyos értelemben mindig szubjektív lesz, elsősorban azért, mert sok esetben nincs olyan abszolút mérőszám, amely közvetlenül utalna egy szakma megbecsültségére, illetve, még az olyan objektívnek tűnő elem, mint pl. a fizetés sem képes a foglalkozás presztízst önmagában meghatározni, mert a fizetés nagyságának értékelésénél azt is figyelembe vesszük, hogy mennyi munkával, mennyi tudással, szakértelemmel és milyen munkakörülmények között lehet megkeresni az adott jövedelmet.

A társadalmi presztízs vagy megbecsülés fogalma tehát rendkívül összetett, tartalmaz ugyan objektívnek tűnő elemeket, mint például a fizetés vagy az előmeneteli lehetőség, a pályán elérhető népszerűség, a foglalkozással járó ismertség, a munkavégzés körülményei stb (KSH Mikrocenzus, 2016) de, hogy egy adott személy számára ezek közül mely tényezők lényegesek a presztízs szempontjából, mi képezi számára a presztízs lényegét, az nagyon egyedi, szubjektív mérlegelés eredménye.

A presztízs fogalma egy adott szakma kapcsán önmagában nehezen értelmezhető, ha nincs másik szakma, amihez viszonyítsunk, akkor nehéz megítélni, hogy az adott foglalkozásért kapott juttatás, erkölcsi megbecsülés és a foglalkozás egyéb jellemzői, a presztízs szempontjából jónak, átlagosnak vagy rossznak tekinthető, ezért sokkal valószínűbb, hogy a saját szakma presztízsét, elismertségét más szakmákhoz való viszonyításuk alapján határozzuk meg, amire a társas összehasonlítás folyamata kínál lehetőséget. A társas összehasonlítás folyamata vonatkozhat a személy saját helyzetének másokéhoz való viszonyítására (egyéni összehasonlítás), de alkalmazhatjuk ezt a mechanizmust saját társadalmi (pl. foglalkozási) csoportunk pozíciójának meghatározására is. Mindkét folyamat vezethet büszkeséghez, elégedettséghez, amennyiben úgy látjuk, hogy másokhoz képest kedvezőbb helyzetben vagyunk, illetve saját csoportunk jobb pozíciót foglal el, anyagi, erkölcsi vagy más szempontból. (Tesser, 1988). Azonban, ha az összehasonlítás eredménye negatív, akkor érezhetjük azt, hogy méltánytalan bánásmódban vagy megítélésben részesülünk, illetve anyagi vagy erkölcsi értelemben hátrányt szenvedünk más emberekhez vagy csoportokhoz képest. Ez a jelenség áll a relatív depriváció háttérében, amelynek számos érzelmi és viselkedéses következménye van (Walker & Pettigrew, 1984; Smith et al., 2012). Ezért a társadalmi presztízs, a társas összehasonlítás és a relatív depriváció fogalmai egy konkrét foglalkozás megítélése során elválaszthatatlanul összekapcsolódnak egymással. A továbbiakban áttekintem a relatív depriváció elméleti háttérét, valamint kapcsolatát a társas identitással és a kiégéssel.

8.2 A relatív depriváció fogalma és elméleti háttére

A relatív depriváció jelensége a II. világháborús katonák elégedetlenségének megértése kapcsán került a szociálpszichológiai kutatások témái közé (Stouffer et al., 1949). A kutatás legfőbb eredménye az volt, hogy a katonák helyzetüket nem az objektív körülmények, hanem az általuk végzett szubjektív összehasonlítás alapján értékelték, ezért

az is érezhette magát hátrányos helyzetben, akinek objektív mérőszámok alapján nem lett volna oka az elégedetlenségre. A későbbi kutatások bizonyították, hogy a relatív depriváció jelensége nemtől, kortól és kultúrától függetlenül létezik és mindenkre vonatkozik (Pettigrew, 1967). A jelenség alapját a társas összehasonlítás folyamata képezi, amelynek eredményeként a személy érezheti úgy, hogy bizonyos tekintetben hátrányt szenved más egyénekhez vagy csoportokhoz viszonyítva, ami nemcsak konkrét tárgyak vagy lehetőségek birtoklása kapcsán nyilvánulhat meg, hanem a lehetséges erőforrások elérésének különbségében is (Crosby, 1976). Eleinte a fogalmat az egyének egymás közötti összehasonlításaként használták, később azonban kiterjesztették a csoportok szintjére is, ennek értelmében a személy nemcsak magát, de saját csoportját is hátrányos helyzetűnek ítélheti a másik csoporttal való összehasonlítás során (Walker & Pettigrew, 1984).

Mindezek alapján a relatív depriváció két formájáról beszélhetünk, egyrészt az egyéni szintű úgynevezett *egoisztikus*, másrészt a csoportra vonatkozó, *fraternalisztikus* relatív deprivációról (Smith et al., 2012). Az egyéni szintű relatív depriváció során a személy magát más személyekkel hasonlítja össze és ha az összehasonlítás számára negatív eredménnyel jár, akkor a depriváció kellemetlen feszültségét, és a hozzá kapcsolódó negatív gondolatokat él át, ami értelmezhető a saját csoporton belüli és a más csoportok tagjaival való összehasonlítás kontextusában is. A fraternalisztikus relatív depriváció akkor lép fel, ha a társas összehasonlítás során a saját csoportunk helyzetét hátrányosnak értékeljük más csoportokhoz képest. A csoport fogalmát ebben az esetben is meglehetősen tágan szokták értelmezni, ennek megfelelően a csoport fogalma vonatkozhat akár saját valós, funkcionális csoportra, például egy munkahelyen az egyik részleg tagjaira, akik érezhetik magukat méltánytalanul hátrányosabb helyzetben a másik munkahelyi részleg tagjainál (Vatankhah et al., 2017), de a fraternalisztikus relatív depriváció fogalmával írjuk le a nagyobb társadalmi csoportok pl. férfiak és nők, vagy etnikai, vallási közösségek közötti összehasonlításra épülő megfosztottság érzését is (Petta & Walker, 1992).

A relatív depriváció két formája (egoisztikus és fraternalisztikus) eltérő viselkedést eredményez, míg az *egoisztikus* relatív depriváció elsősorban egyéni cselekvéshez vezet (pl. kilépés a helyzetből, agresszió, depresszió stb.), addig a fraternalisztikus relatív depriváció inkább társadalmi cselekvést indukál (pl. demonstráció, lázadás, forradalom) (Walker & Pettigrew, 1984; Tyler & Lind, 2002).

A fraternalisztikus relatív depriváció összefügg a társas identitás fogalmával is, mert a személy az önkategorizáció eredményeként magát egy adott társadalmi csoport

tagjaként azonosítja (Tajfel et al., 1971). Ez a folyamat magával hozza az ún. társas versengést, amely túlmutat a materiális javakért folytatott reális versengésen és amelynek eredményeként létrejöhet a saját csoport felértékelése és a másik csoport leértékelése (Turner, 1975). Ha a társas összehasonlítás eredményként relatív depriváció élmény jön létre, az nemcsak a másik csoport értékelésére, de a személy önértékelésére is hatással lehet, tekintve, hogy a saját csoporttagság ebben az esetben nem kap kellően pozitív alátámasztást, létrejöhet a negatív szociális identitás érzése, ami a másik csoporttal kapcsolatos érzelmek mellett kiválthatja a saját identitással kapcsolatos ellenérzést vagy akár a szégyen érzését is (Taylor, 2002).

8.2.1 A relatív depriváció dimenziói és mérésének lehetőségei

A relatív deprivációnak három egymással összefüggő aspektusát sikerült azonosítani, az első dimenzió a korábban már említett társas összehasonlítás, amely nélkül maga a jelenség sem jöhet létre, mert a relatív depriváció csak a társas összehasonlítás eredményként alakulhat ki. A hétköznapi életben a társas összehasonlítás elkerülhetetlen pszichológiai mechanizmus, gyakran tudattalan és automatikus folyamat az, hogy a képességeinket és/vagy a véleményünket másokéval összehasonlítjuk (Festinger, 1976; Gibbons & Buunk, 1999). Azonban magunkat nemcsak egyénként, hanem társas csoport tagjaként is össze tudjuk hasonlítani, amely mechanizmus a társas identitáson alapszik, és melynek következtében a csoport az én részévé, így az összehasonlítás kiindulópontjává is válik (Ellemers, 2002). Ebben az esetben saját csoportunkat hasonlítjuk össze más csoportokkal, teljesítmény, eredményesség vagy akár a társadalmi elismertség dimenziója mentén. Az összehasonlítás célcsoportját magunk választjuk ki, amiről Festinger (1976) azt gondolta, hogy a társas összehasonlításkor mindig hozzánk hasonló státuszúakkal mérjük össze magunkat, ezzel realisabb képet alkotva olyan helyzetekben, amikor valós adatok nem állnak rendelkezésünkre, de ma már tudjuk, hogy létezik az ún. lefelé és felfelé hasonlítás is. Tesser önértékelés fenntartási modelljében mutatott rá arra, hogy az emberek lehetnek motiváltak arra, hogy náluk alacsonyabb státuszúakkal, vagy rosszabb helyzetben lévőkkel hasonlítsák össze magukat. Ennek elsősorban önbecsülés növelő értéke van, hisz ezekből a folyamatokból a személy rendre pozitívan kerül ki és elsősorban büszkeséget és örömet él át. Míg az ún. felfelé hasonlítás során, amikor nálunk jelentősen jobb helyzetben, magasabb státuszban, vagy jobb teljesítménnyel rendelkezővel hasonlítjuk össze magunkat, az

eredmény már lehet negatív a személyre nézve. Az összehasonlítás eredménye tehát eltérő érzelmi reakciókkal jár együtt, a felefelé hasonlítás eredményezhet fejlődési motivációt, ugyanakkor kiválthat összehasonlítási bánatot, haragot, féltékenységet vagy irigységet is. (Tesser & Collins, 1988). Ezek a negatív érzéseket indukáló összehasonlítási folyamatok tekinthetők a relatív deprivációs élmény alapjának, jóllehet a célcsoport választás egyéni jellemző, amelyet személyiségvonások és szituációs tényezők is befolyásolnak (Gibbons & Buunk, 1999), mégis úgy tűnik, hogy létezik egy általános felfelé hasonlítási tendencia, ami mindenkire jellemző (Gerber et al., 2018).

A második dimenzió, az ún. kognitív értékelés komponens, amely annak észlelése, hogy a személy vagy saját csoportja hátrányosabb helyzetben van, mint az összehasonlításba bevont másik személy vagy csoport, és ezt a személy nem tartja indokoltnak. Ebből következően jön létre a harmadik, az ún. érzelmi élmény dimenzió, amely az észlelt igazságtalanság nyomán fellépő haragot, elégedetlenséget és frusztrációt eredményezi. A relatív depriváció, tehát a társas összehasonlítás kognitív értékelése nyomán fellépő negatív érzelem, ami ebben az értelemben, tehát szubjektív élmény, amely nem feltétlenül kapcsolható objektív diszkriminációhoz, konkrét anyagi vagy jogi hátrányos elbíráláshoz, de a személy úgy ítéli meg, hogy másokhoz képest igazságtalanul, jogtalanul szenved hátrányt.

Tekintve, hogy ez elsősorban negatív érzelmekben megnyilvánuló jelenség, operacionalizálása és mérése is komoly kihívást jelent a pszichológiai kutatások számára. Az eddigi kutatások a jelenség mérésének három fő irányvonalát dolgozták ki. Az első irány alapvetően gazdasági statisztikai számításokon és modelleken alapszik, azaz, nem a depriváció élményét, sokkal inkább annak lehetséges valóságalapját ragadja meg. A Gini index az aktuális bevételek és a személy jellemzői alapján elvárható bevételek közötti különbségre épül (Silber & Verme, 2010), míg a Yitzhaki index a korábbi és jelenlegi bevételek elosztási arányait veszi alapul a relatív depriváció kiszámításához (Bossert & D'Ambrosio, 2020). Ebben az értelemben mindkét index egyfajta gazdasági számítás, amely nem kifejezetten a pszichológiai mechanizmusok megragadására, sokkal inkább a személy háttérbe szorítottság élményének alátámasztására törekszik.

Ugyanakkor a relatív depriváció nem feltétlenül csak egy valóságos anyagi hátrányt jelent, hanem egy élmény, amely akár független is lehet a személy aktuális helyzetétől, társadalmi státuszától, mivel ez nem feltétlenül objektív ténykere, hanem a társas összehasonlítás eredményére épül. Ahogy azt már korábban említettem, a személy az

összehasonlítási pontot maga választja ki, saját motivációja, beállítódása alapján dönti el, hogy az adott helyzetben kihez és milyen szempontból hasonlítja önmagát, vagy mely csoporthoz viszonyítva ítéli meg saját csoportja helyzetét. Erre a gondolatmenetre épül a relatív depriváció mérésének másik fő irányvonala, amely a személy másokhoz viszonyított helyzetének különbségeit vizsgálja több területen. Minél nagyobb a különbség a személy és az általa választott referencia pont (ez lehet személy vagy csoport) anyagi helyzete, presztízse, biztonságérzete, kapcsolatai vagy jólléte között, annál magasabb a relatív depriváció értéke (Abrams & Grant, 2012). Ez azonban szubjektívvá és relatívvá is teszi az összevetés eredményét, amely generálhat negatív érzelmeket és keltheti azt az illúziót, hogy a személy vagy a csoport a valóságosnál lényegesen rosszabb megítélés alá esik, vagy hátrányosnak tekinthető. E szerint azonban megtörténhet az is, hogy egy objektíve viszonylag jó társadalmi helyzetben lévő személy is megfosztottnak érzi magát, holott bevételei nem csökkennek, vagy más összehasonlításokban kimondottan jónak mondhatók. A gazdasági alapú számítási mód, bár számol a személy által fontosnak tartott szempontokkal, de nem reflektál a relatív depriváció által keltett érzelmekre, amelyek azonban jelentősen befolyásolják a személy reakcióit, további motivációit és újabb összehasonlítási stratégiáit is (Smith & Ortiz, 2002).

A relatív depriváció mérésének harmadik irányvonala a szubjektív megítélést helyezi középpontba, és önbevallásra épülő skálás eljárással törekszik megragadni a jelenséget. A skálák általában a relatív depriváció valamely értelmezéséből indulnak ki, és egy vagy több aspektusát kívánják mérni. Az Egyéni Relatív Deprivációs Skála (Individual Relative Deprivation Scale) hat item segítségével méri a személy kognitív és érzelmi relatív deprivációját (Zoogah, 2010), de sajnos az alskálák megbízhatóságát nem sikerült teljes mértékben alátámasztani. Egy másik ismert eljárás a Callan és munkatársai által kidolgozott Személyes Relatív Depriváció Skála (Personal Relative Deprivation Scale), amely célja szerint a relatív depriváció észlelését és negatív érzelmi korrelátumait kívánja megragadni (Callan et al., 2011). Ennek a mérőeszköznek a statisztikai mutatói megfelelnek a követelményének, és több kutatásban megbízható módszernek bizonyult a jelenség mérésre, ezért saját kutatásomban én is ezt az eljárást választottam az *egoisztikus* relatív depriváció mérésére.

A fraternalisztikus relatív depriváció mérésére általában a szubjektív megítélést használják, vagyis a személyeknek különböző területeken kell összehasonlítani saját csoportjukat másokéval, és meg kell jelölniük egy skálán, hogy az egyik csoport helyzete

szerintük mennyivel jobb, mint a másiké. Azt is meg kell ítélniük, hogy mekkora különbséget tartanak tisztességes különbségnek. A két mérőszám eltérését tekintik a *fraternalisztikus* relatív depriváció indikátorának (Schmitt et al., 2010). Hasonló elven alapul Hossain (2001) mérőeszköze is, amelyben a résztvevők hipotetikus helyzeteket olvashatnak különböző privilégiumokkal, juttatásokkal kapcsolatban, és meg kell mondaniuk mennyire valószínű, hogy a saját csoportjuk és a másik csoport hozzájut ezekhez a lehetőségekhez. A relatív depriváció mutatóját a két csoporttal kapcsolatban becsült érték különbségből számolják ki.

A fentebb bemutatott mérőeszközöket általában csak egy-egy kutatásban alkalmazták, így a validitásuk nem kellően dokumentált, a hazai pszichológiai kutatásokban a foglalkozással összefüggő *fraternalisztikus* relatív depriváció élményének közvetlen vizsgálatára pedig nem találtam példát. A különböző szociológiai vizsgálatok elsősorban a presztízs rangsorokra koncentrálnak, a szociálpszichológiai vizsgálatok pedig a pályákhoz kapcsolt jellemzők és az azok nyomán kirajzolódó sztereotípiák feltárását helyezték fókuszba (vö. Hunyady, 1996). Saját kutatásomnak ez az eleme, amely a *fraternalisztikus* relatív depriváció pályához kapcsolódó élményének és hatásainak vizsgálatát tűzte ki célul, előzmény nélkülinek tekinthető a hazai szociálpszichológiai kutatások körében.

8.2.2 A relatív depriváció két formájának kapcsolata a kiégéssel és a kiégéssel összefüggő változókkal

A relatív depriváció élményét a kutatások számos tényezővel kapcsolatban vizsgálták. Munkám szempontjából azoknak a változóknak van jelentősége, amelyek meghatározzák az emberek jóllétét, teljesítményét, közérzetét vagy akár fizikai egészségét, és ezen keresztül szerepet játszhatnak a kiégésben is, ezért kizárólag ezekre fókuszálok. Bemutatom továbbá azt a viszonylag kevés számú vizsgálatot, amelyekben kifejezetten a relatív depriváció egyes formái és a kiégés között kerestek kapcsolatot.

A kiégés szempontjából fontos változó a *szubjektív jóllét*, amit általában az étellel való általános elégedettség és a személy érzelmi állapotának (boldogság vagy lehangoltság, esetleg depresszió) együttes jellemzőjéből vezetnek le (Diener & Seligman, 2004). A kutatások megerősítették, hogy az *egoisztikus* relatív depriváció negatív kapcsolatban van a szubjektív jólléttel, amely alapja lehet számos további pszichológiai problémának.

Egyrészt bizonyították, hogy az *egoisztikus* relatív depriváció hozzájárul a magasabb stresszszint kialakulásához, ami egyértelműen csökkenti a szubjektív jóllétet, másrészt, akik magasabb relatív deprivációt élnek át, azok hajlamosabbak lesznek leértékelni belső erősségeiket és negatívabban ítélik meg a külső erőforrásokat is, ami szintén összefügg a megküzdési stratégiák kevésbé hatékony használatával, így a stresszhelyzetek kihívásaira adott válaszok sem lesznek kielégítőek, ami a szubjektív jóllét élmény alacsonyabb szintjével jár együtt (Özdemir et al., 2019). Mindezek a mechanizmusok gyakran eredményezik azt, hogy a magasabb egoisztikus relatív depriváció, alacsonyabb szintű fizikai és mentális egészséggel jár együtt (Mishra & Carleton, 2015). A magasabb egoisztikus relatív deprivációt átélők körében magasabb az öngyilkossági hajlandóság is, amely a negatív önértékelés közvetítő hatásának köszönhetően alakul ki (W. Zhang et al., 2018). Más kutatások rámutattak arra, hogy a magasabb relatív deprivációt átélők körében nagyobb a szerencsejáték függőség kialakulásának esélye is, ami szintén a magasabb stressz szinthez és/vagy a kevésbé hatékony megküzdéshez vezet (Callan et al., 2011).

Sokáig tartotta magát az a nézet is, hogy szemben az egoisztikus relatív deprivációval, a *fraternalisztikus* relatív depriváció nem eredményez stresszt, sokkal inkább ellenállást (protest) indukál (Smith & Ortiz, 2002). Ezek a feltevések alapvetően keresztmetszeti vizsgálatokra épültek, amelyek kevésbé alkalmasak oksági összefüggések feltárására, csupán a tényezők együtt járását és kapcsolatait tudják bizonyítani. Schmitt és munkatársai (2010) longitudinális (keresztmetszeti ismételt panel) vizsgálatukban bizonyították, hogy a fraternalisztikus relatív depriváció hosszabb távon hatással van a szubjektív jóllétre és ez a hatás független az egoisztikus relatív depriváció hatásától.

A relatív depriváció nemcsak a szubjektív jólléttel, de a *munkával való elégedettséggel és elkötelezettséggel* is kapcsolatba hozható, amit elsősorban a gazdasági szférában vizsgáltak. Ezekben a kutatásokban szinte kivétel nélkül az *egoisztikus* relatív depriváció fogalmára építettek, és csak egyéni perspektívából közelítettek. Ezek a kutatások nagyrészt Crosby (1976, 1984) elméletére támaszkodtak, amely - bár az elosztási igazságossággal összefüggésben - hangsúlyozza a másokkal való összehasonlítás szerepét, de elmélete szerint az egoisztikus relatív depriváció kialakulását eredményezheti intraperszonális konfliktus is, amely akkor jön létre, ha a személy nem azt kapja, amit elvár a munkájával kapcsolatban (Crosby & Gonzalez-Intal, 1984). A gazdasági területen végzett kutatások egybehangzó eredménye az volt, hogy a relatív depriváció egyértelműen negatív összefüggést mutat a munkával, a karrierrel való elégedettséggel, és annak különböző

aspektusaival, így az alul-foglalkoztatottság, illetve alul-fizetettség relatív deprivációhoz vezet, ami alacsonyabb szintű munkahelyi elégedettséggel és szubjektív jólléttel társul (Feldman et al., 2002; Ren et al., 2013). Nemcsak az alulfizetettség, de a túlképzettség érzés nyomán is felléphet relatív depriváció, amelyet a karrier fontossága felerősít, és ennek nyomán vezet alacsonyabb karrierrel és élettél való elégedettséghez (Johnson & Johnson, 2000; Erdogan et al., 2018). A fizetéssel való elégedettség és az egoisztikus relatív depriváció érzésének kapcsolatát szintén több tanulmányban sikerült igazolni (Sweeney et al., 1990).

8.2.2.1 A relatív depriváció szerepe és vizsgálata a tanári pályán

A pedagógus pályán az *egoisztikus* relatív depriváció kapcsolatát a munkával való elégedettséggel lényegesen kevesebb vizsgálat állította fókuszba, de ezek egyértelműen bizonyították, hogy az egoisztikus relatív depriváció közvetlen és közvetett kapcsolatban is áll az elégedettséggel és annak egyéb következményeivel. A tanárok esetében jellemzően az alulfizetettség az ún. „rejtett szegénység” a relatív depriváció egyik markáns kiváltója, amely befolyásolja a tanárok közérzetét, és munkához való viszonyát is (Bogunovic & Stankovic, 2008). A relatív depriváció szerepét más témakörökben is vizsgálat tárgyává tették, egy török kutatásban például az egoisztikus relatív depriváció és a saját intézményen belül megtapasztalt méltánytalanság, vagy annak súlyosabb formája, a munkahelyi zaklatás kapcsolatát vizsgálták. Az eredmények azt mutatták, hogy a probléma erősebben érinti a nőket, mint a férfiakat, és a mobbing skála értékei előre jelezték a magasabb relatív deprivációt, ami szintén együtt jár a megnövekedett stresszel (Karatepe et al., 2022). Az egoisztikus relatív depriváció nemcsak intézményen belüli, de országok közötti összehasonlítás eredményeként is létrejöhet. Egy Dél-afrikai tanárokkal végzett kutatás rámutatott, hogy a szociális és családi tényezők mellett az Egyesült Királyságban elérhető karrier lehetőségekkel való összehasonlítás nyomán fellépő relatív deprivációnak egyértelmű szerepe van a tanárok és tanárjelöltek migrációs döntésére (Manik, 2014).

A fraternalisztikus relatív depriváció szerepét a munkahellyel és a munkával való elégedettséggel összefüggésben vizsgáló kutatást nem találtam a szakirodalomban sem az üzleti szférára, sem a tanári pályára vonatkozóan, holott a saját foglalkozási csoport helyzetének más csoportokhoz viszonyított helyzete (anyagi, társadalmi, karrier lehetőség szerinti) hatással lehet az elégedettségre vagy az elkötelezettségre.

8.2.2.2 *A relatív depriváció két formájának (egoisztikus és fraternalisztikus) lehetséges összefüggései*

Önmagunk meghatározásakor számos információra támaszkodunk, és ezek közül kiemelkedő szerepe van a másokkal való társas összehasonlításnak (Tajfel et al., 1971). Ahogy azt már korábban részletesen kifejtettem, a társas identitás azt jelenti, hogy a csoportot, amelynek tagja vagyok az „énképem” részévé teszem, aminek erőssége minden csoporttagság esetében más-más lehet. Az erős társas identitás azt is jelenti, hogy a személy hajlamosabbá válik az átélt eseményeket nemcsak egyéni, de csoport kontextusban is értelmezni, illetve érzékenyebbé válik a saját csoportját érintő információkra és eseményekre is (Tajfel & Turner, 1986). Az erős társas identitással rendelkező ember saját énképét bizonyos mértékig a csoportja társas megítélése alapján formálja, illetve a társas összehasonlítás alapján maga von le következtetést saját csoportja helyzetéről. Jóllehet a saját csoportunk megítélésekor inkább pozitív irányba torzítunk, ezt a hatást módosíthatja a társas összehasonlítás eredménye (Brewer & Weber, 1994; Brewer, 2001). Ezért, amennyiben úgy ítéljük meg, hogy saját csoportunk rosszabb helyzetben van más csoportoknál, akkor a fraternalisztikus relatív depriváció jelensége lép fel, és ez meghatározza saját önértékelésünket, egyfajta belső feszültséget teremt (Tropp & Wright, 1999). Ez alapján úgy tűnik, hogy a társas identitás, mint szelf-releváns fogalom összekapcsolhatja a relatív depriváció két formáját. Ha erőteljes identitással rendelkezem egy csoporttagság kapcsán, az nagymértékben meghatározza énképemet is, így a saját csoportom hátrányos helyzete nemcsak, mint csoporttagot érint, de egyénként is hátrányosabb helyzetűnek érezhetem magam, mivel a csoporttagság az önmeghatározásom szempontjából fontos. A fraternalisztikus és egoisztikus relatív depriváció az élmény szintjén tehát nehezen szétválasztható abban az esetben, ha a személy társas identitása is aktiválódik egy adott összehasonlítási helyzetben, de a kétféle relatív depriváció elkülönítését a kutatók mégis azért tartják fontosnak, mert úgy tűnik, hogy mindkettő más-más típusú cselekvések motivációs hátterét jelenti (Tyler & Lind, 2002). Számos kutatás bizonyítja, hogy az egoisztikus relatív depriváció inkább individuális, míg a fraternalisztikus relatív depriváció inkább társadalmi cselekvéshez vezet. A politikai és egyéb társadalmi megmozdulások hátterében gyakran erős fraternalisztikus relatív depriváció azonosítható (Bogunovic & Stankovic, 2008), ugyanakkor semmi sem bizonyítja azt, hogy akik egy adott csoport tagjaként nem vesznek részt ellenállásban,

polgári mozgalomban vagy engedetlenségben, azok nem élik át a fraternalisztikus relatív deprivációt. Ezek a személyek is érezhetik magukat rosszul egy adott csoport tagjaként, de válaszul mégsem szociális, sokkal inkább egyéni lépést tesznek pl. elhagyják a csoportot, vagy ha az egy foglalkozási csoport, akkor elhagyják a pályát, esetleg eltávolodnak tőle valamilyen értelemben, ezáltal csökkentve a csoporttagsághoz kapcsolódó (fraternalisztikus) relatív depriváció nyomán fellépő negatív érzéseket. A kiégés egyik jellemzője éppen ez a fajta eltávolodás, a személyes érintettség és a bevonódás csökkenése (Maslach & Leiter, 2008), a munkával, és a munkahellyel való elköteleződés mérséklése (Roslan et al., 2015). A kiégést és az ezzel összefüggő esetleges pályaelhagyási szándékot tehát tekinthetjük a relatív deprivációval összefüggésbe hozható pszichológiai jelenségeknek, de ezen tényezők kapcsolatára eddig viszonylag kevés figyelem irányult.

8.3 Összegzés - kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazása

Az eddigieket összegezve úgy látom, hogy a szociálpszichológiai szempontok eddig viszonylag kevés teret kaptak a kiégés jelenségének magyarázatában, holott a társas identitás önmeghatározásban betöltött szerepe előrevetíti azt az összefüggést, mely szerint a saját csoporthoz való erősebb kötődés érzékenyebbé teheti a személyt a társas összehasonlítás során megélt relatív deprivációra. Ha egy személy a saját csoportja társadalmi presztízsét méltánytalanul alacsonynak érzi, az teremthet olyan kognitív és érzelmi feszültséget, amely valamiféle megküzdési stratégiát igényel. Ez lehet a pályától való elidegenedés, ami a kiégés tünetei között is megjelenő deperszonalizációban is megnyilvánulhat, de a tartós belső feszültség érzelmi kimerülést is eredményezhet, ami szintén velejárója a kiégésnek. Mindezek alapján feltételezem, hogy a relatív depriváció, amely a pálya észlelt alacsony presztízsével függ össze, szerepet játszik a tanári kiégés kialakulásában.

Előzetes kutatások hiányában kutatási kérdésként kívánom feltárni a tanári pályán dolgozók relatív depriváció élményét és annak kognitív és érzelmi összetevőt. Tisztázni kívánom továbbá a relatív depriváció két formájának (*egoisztikus* és *fraternalisztikus*) szerepét a tanári kiégésben és összefüggését a pályához kapcsolódó társas identitással.

Ezért feltételezem (H1), hogy a relatív depriváció mindkét formája pozitív kapcsolatban áll a kiégéssel, mert a jelenség megtapasztalása növeli a stresszt és csökkenti a szubjektív jóllétet (Kremer & Hofman, 1985; Rothmann, 2008; Bottiani et al., 2019). A

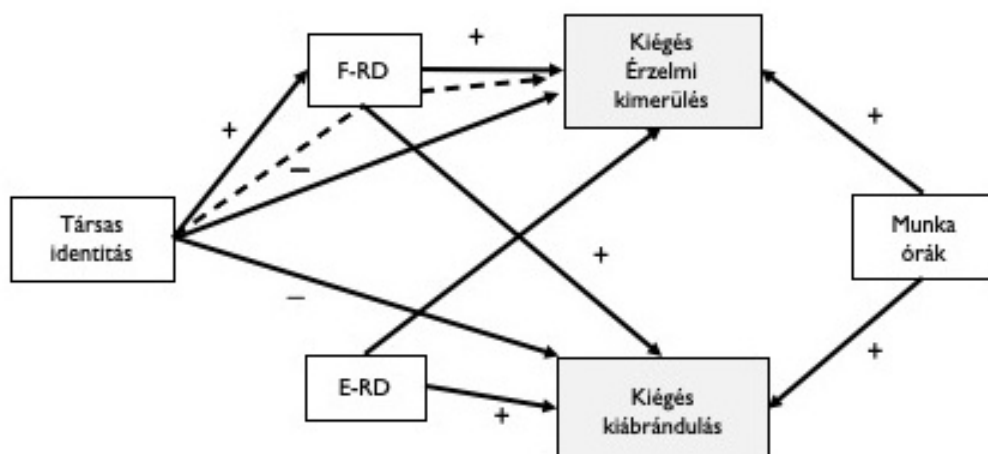
társas identitás elméletére építve feltételezem továbbá, (H2,) hogy az erősebb identitással magasabb fraternalisztikus relatív depriváció jár együtt, mert akinek fontos a saját csoportja, az érzékenyebb a csoportját ért méltánytalanságra is (Tajfel & Turner, 1986; Ellemers, 2002). A korábbi kutatások arra utaltak, hogy az erősebb társas identitás védő faktor lehet a kiégés szempontjából (Lin et al., 2022), így feltételezem (H3), hogy a kiégés és a társas identitás erőssége között negatív korreláció áll fenn. Szintén korábbi kutatásokból ismert, hogy a munkaterhelés kiégést kiváltó hatását is bizonyították, ezért feltételezem, hogy a heti munkaórák mennyisége pozitív kapcsolatban áll a kiégéssel (H4). A relatív depriváció és a kiégés összefüggéseinek korábban vázolt lehetősége alapján megvizsgálom azt a feltevést is, hogy bár a tanári identitás közvetlen negatív hatása csökkenti a kiégést ugyanakkor a relatív deprivációval való pozitív kapcsolatán keresztül növelheti is a kiégés valószínűségét.

Hipotéziseimet egy elméleti modellbe foglaltam, amely a társas identitás és a relatív depriváció kiégéssel összefüggő direkt és indirekt hatásának lehetséges módjait ábrázolja (6. ábra).⁴

⁴ Az elméleti modell és a hozzá kapcsolódó elemzés megjelent az alábbi tanulmányban:

Szabó, É., & Jagodics, B. (2024). Stronger is not always better -The ambivalent effect of social identity and relative deprivation on burnout among Hungarian teachers. *Social Psychology of Education*, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-023-09883-y>

6. ábra A relatív depriváció és a társas identitás kapcsolta a kiégéssel - elméleti modell



Elméleti modellben a + jel pozitív, a – jel negatív hatást jelöl, amit a fejezet végén strukturális egyenlet modellezés (SEM) módszerrel tesztelek. A későbbiekben bemutatom a kutatás ezen részének módszertani kereteit és eredményeit is.

8.4 Módszerek

8.4.1 A relatív depriváció kognitív komponensének vizsgálata: a tanári pálya presztízsének és hasznosságának megítélése

Vizsgálatom egyik célja volt, hogy feltárjam a pedagógusok vélekedését saját pályájuk társadalmi megbecsülésével és hasznosságával kapcsolatban, vagyis azt, hogy hogyan ítélik meg saját pályájuk társadalmi presztízsét és társadalmi hasznosságát más foglalkozásokhoz képest. Ennek a módszertani megfontolásnak a háttérében Crosby (1984) relatív deprivációval kapcsolatos elmélete áll, amely szerint a relatív depriváció élménye megjelenhet intrapszichés konfliktus miatt is, ami abból fakad, hogy a személy úgy ítéli meg, hogy nem azt kapja, amit elvár a munkájáért cserébe. Ennek az elméleti felvetésnek az analógiájára építettem fel azt az elgondolást, hogy a *fraternalisztikus* relatív depriváció élményét is alátámaszthatja az az intrapszichés konfliktus, amely abból az eltérésből adódik, amit a személy saját foglalkozási csoportjának megbecsültsége és a foglalkozás társadalmi hasznosságának megítélése között érez. Ennek feltárására a Badó és munkatársai (2017) által kialakított pályapresztízs rangsor kérdőív módosított változatát

használtam. Az eredeti kérdőívben csak diplomás szakmák szerepeltek, én ezt kiegészítettem nem klasszikus humán értelmiségi, illetve nem diplomás szakmákkal is. A tanároknak az alábbi szakmákat kellett rangsorolniuk: *ápoló, mérnök, orvos, informatikus, tanár/pedagógus, autószerelő és jogász*. A felsorolásnál ügyeltem arra, hogy a diplomás és nem diplomához kötött szakmák vegyesen helyezkedjenek el, illetve a pedagógus szakmát a felsorolás közepén helyeztem el, hogy minél kevesebb torzító hatást okozzon a bemutatás sorrendje. A válaszadók a kérdőívben kétszer találkoztak ezzel a rangsoroló feladattal, az első esetben arra kértem a válaszadókat, hogy az alábbi foglalkozásokat a *társadalmi megbecsültségük* szerint állítsák sorrendbe, úgy, hogy első helyre a legmegbecsültebb foglalkozás kerüljön, a végére pedig a legkevésbé megbecsült. A kérdőív egy későbbi pontján ismét ugyanezeket a foglalkozásokat kellett rangsorolniuk, de ez esetben aszerint, hogy ezek szerintük mennyire hasznosak a társadalom számára. Ebben az esetben is azt kértem, hogy első helyre a leghasznosabbat, utolsóra pedig a legkevésbé hasznosat állítsák. A rangsorolás nyomán kialakult rangátlagokat úgy számoltam ki, hogy a ranghelyeket transzformáltam (1 hely = 8 pont, utolsó hely = 1 pont), így a magasabb értékek nagyobb megbecsülést, illetve hasznosságot jelentenek és a további számításokhoz ezeket a rangátlagokat használtam.

8.4.2 Egoisztikus relatív depriváció skála (E-RD)

Az *egoisztikus* vagy személyes relatív depriváció mérésére a Callan és munkatársai által kidolgozott négy ítemes skála magyarra fordított változatát használtam (Callan et al., 2011). A tételek nyelvi adaptációjánál Beaton és munkatársai (Beaton et al., 2000) által kidolgozott módszert alkalmaztam. A négy tételes magyar nyelvű skála két fordított tételt tartalmaz, a fordított tételek transzformálása után a magasabb skálaérték nagyobb mértékű *egoisztikus* relatív deprivációt jelent. Az elvégzett reliabilitás vizsgálat alapján a skála megbízható (Cronbach's $\alpha = 0,739$). A válaszadónak 5 fokú likert skálán kellett jelölnie válaszait az alábbiak szerint: „Az alábbi állítások a személyes benyomásaira kérdeznak rá, amikor másokkal magát összehasonlítja. Kérjük jelölje öt fokú skálán, hogy mennyire igazak önre az állítások: 1 = egyáltalán nem igaz - 5 teljesen igaz.”

A magyar nyelvű E-RD (egoisztikus relatív depriváció) skála tételei:

1. Úgy érzem, rosszabb helyzetben vagyok másokhoz képest
2. Úgy érzem, jelentősen jobb a helyzetem a hozzám hasonló státuszú emberekhez képest. (F)
3. Bosszús vagyok amikor azt látom, hogy mások mennyire sikeresek.
4. Amikor összehasonlítom magam másokkal, rájövök, hogy egész jól mennek a dolgaim. (F)

8.4.3 *Fraternalisztikus* Relatív depriváció skála (F-RD) – saját fejlesztésű mérőeszköz

A tanárok csoportjára vonatkoztatott *fraternalisztikus* relatív depriváció mérésére a kutatás időpontjában nem állt rendelkezésre kidolgozott és jól alkalmazható mérőeszköz, ezért a relatív depriváció szakirodalmára (Walker & Pettigrew, 1984; Walker & Smith, 2002) és elméletére támaszkodva az *egoisztikus* relatív depriváció kérdőívhez hasonló 4 ítemes kérdőívet alakítottam ki. Két ítem a társas összehasonlítást, kettő a saját csoport helyzetének méltánytalanságát tükrözi. Az elvégzett feltáró faktorelemzés (Minimum residual extraction, oblimin rotation) alapján a négy ítem egy faktorba rendeződött (Bartlett: $\chi^2_{(6)} = 2173$; $p < 0,001$; MSA = 0.788; V% = 50,4), melynek megbízhatósági mutatója is megfelelő (Cronbach's $\alpha = 0,796$). Az ítemeket és a faktortöltéseket a 24. táblázat mutatja.

24. táblázat *A fraternalisztikus relatív depriváció skála ítemei és faktorsúlyai*

Item	Faktorsúly	Uniquenes
1. A tanárok kevesebb társadalmi megbecsülést kapnak, mint a többi diplomás.	0.639	0.592
2. A tanárok a társadalmi ranglétra alján vannak.	0.740	0.452
3. A pedagógusok többet dolgoznak, mégis kevesebb megbecsülést kapnak, mint mások.	0.738	0.455
4. A diplomával nem rendelkezők is jobb helyzetben vannak, mint a tanárok.	0.718	0.485

A válaszadók 5 fokú Likert típusú skálán jelölhették az egyetértésüket az alábbiak szerint: „A következő kérdések a tanári pálya társadalmi helyzetére vonatkoznak. Kérjük jelölje az öt fokozatú skálán, hogy mennyire ért egyet az állításokkal. 1 = egyáltalán nem értek egyet – 5 teljes mértékben egyetértek.” Az egyfaktoros kérdőív összegző Likert skála, ahol a magasabb értékek nagyobb mértékű *fraternalisztikus* relatív depriváció élményt jelentenek.

Konvergens validitás ellenőrzését a kutatásban alkalmazott validált skálákkal való korreláció vizsgálatával végeztem el. Feltételeztem, hogy megfelelő konvergens validitás

mellett, a fraternalisztikus relatív depriváció skála (F-RD) eredménye negatív kapcsolatban fog állni, mind az Igazságos világba vetett hit, mind az Élettel való elégedettség mutatóival. Az elvégzett Pearson korrelációs vizsgálatok eredményei alátámasztották az előzetes feltevéseket (ld. 25. táblázat).

25. táblázat A Fraternalisztikus Relatív depriváció (F-RD) skála értékének korrelációs kapcsolata a validált kérdőívek értékeivel

	F-RD
2. Igazságos világba vetett hit	-0.389 ***
2/a Ig. világ-személyes	-0.365 ***
2/b. Ig. általános	-0.339 ***
4. Élettel való elégedettség	-0.301 ***

Pearson's r; *** $p < .001$; F-RD = fraternalisztikus relatív depriváció

A táblázat adatai alapján látszik, hogy az Fraternalisztikus-Relatív Depriváció kérdőív az elméletileg elvárt irányú és közepes vagy annál kicsit erősebb kapcsolatban áll a kiválasztott skálákkal. Legerősebb összefüggést az igazságos világba vetett hit összpontszámával és két alskálájával mutatja, ami megerősíti azt, hogy a kérdőív a saját csoporttal kapcsolatos méltánytalan (igazságtalan) helyzet megélését méri.

8.4.4 A társas összehasonlítás érzelmi aspektusának feltárására szolgáló módszer

A relatív deprivációnak a kognitív és összehasonlító aspektusai mellett jelentős érzelmi következményei is vannak, ezért szükségesnek láttam, hogy rákérdezzek a tanárok érzelmi válaszaira is, saját helyzetükkel kapcsolatban. Egy olyan kérdéssort állítottam össze, amely a „kvázi” elégedettségtől a semleges vagy érzelemmentes állapoton, az enyhe negatív érzéseken át, az akcióra sarkalló felháborodásig vezet. Arra kértem a válaszolót, hogy „válassza ki, hogy melyik érzés jellemző leginkább Önre, amikor látja a pedagógusok helyzetét másokéval összehasonlítva.” A lehetséges válaszalternatívák az alábbiak voltak:

- semmi különöset nem érzek,
- a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem,
- elfogadhatónak tartom
- elégedetlen vagyok
- felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk
- felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene
- egyéb, éspedig.

Az elemzés során az érzelmi válaszokat nem skálaként, hanem csoportosító változóként fogom kezelni.

8.5 Eredmények

A továbbiakban elsőként a témánk legfontosabb változóinak leíró statisztikai jellemzőit mutatom be, majd megvizsgálom ezek demográfiai változókkal, valamint a kiegészítővel való kapcsolatait, végül tesztelem az elméleti modell feltevéseinek helyességét (SEM elemzés).

8.5.1 A relatív depriváció élményére utaló változók leíró jellemzői

Jelen fejezetben a *társas identitás* és a társas összehasonlítás nyomán fellépő *relatív depriváció* különböző elemeinek vizsgálata kerül a fókuszba a kiegészítő összefüggésben. Az elemzésbe bevont változók átlag és szórás értékeit a 26. táblázat mutatja

26. táblázat A relatív depriváció, az identitás, a megbecsülés és hasznosság, valamint a kiegészítő változók leíró adatai

	M	SD	Minimum	Maximum
Megbecsülés	1,88	1,213	1,00	8,00
Hasznosság	6,25	1,427	1,00	8,00
Megbecsülés- hasznosság különbsége	4,37	1,875	-5,00	7,00
Fraternalisztikus Relatív depriváció (F-RD)	4,30	0,678	1,00	5,00
Egoisztikus Relatív depriváció (E-RD)	3,08	0,796	1,00	5,00
Tanári Identitás	4,24	0,701	1,00	5,00
MOLBI össz.	2,60	0,476	1,00	4,00
- kimerülés	3,02	0,590	1,00	4,00
- kiábrándulás	2,19	0,531	1,00	4,00

A leíró adatokból kitűnik, hogy a *hasznosság* és a *megbecsülés* értékei jelentősen eltérnek egymástól. A tanárok a megbecsülésének átlagértéke 1,88 (SD= 1,213), míg a hasznosság átlaga 6,25 (SD=1,427). A két változó különbsége szignifikáns, amelyet a páros t-próba eredménye is megerősített ($t_{(1731)} = -97,0$; Cohen's $d = -2,33$; $p < 0,001$).

Ezen kívül egyértelműen kijelenthető, hogy a relatív depriváció mindkét formája megjelenik a tanári mintánkban, az öt fokozatú skálán az *egoisztikus* relatív depriváció értéke közepesnél kissé magasabb, míg a *fraternalisztikus* relatív depriváció kifejezetten magasnak tekinthető. A két érték különbsége szignifikáns, amit a páros t-próba eredménye is megerősített ($t_{(1793)} = -61,1$; Cohen's $d = -1,45$; $p < 0,001$).

8.5.1.1 A változók értékeinek eloszlása demográfiai tényezők mentén

Megvizsgáltam, hogy a *hasznosság* és *megbecsülés* mértékének megítélésében van-e különbség a válaszadók egyes csoportjai között különböző demográfiai jellemzők mentén. Az ANOVA próbák eredménye azt mutatta, hogy egyik változó értékeiben sincs szignifikáns különbség sem az iskola fenntartója, sem a település, sem a tanított szak alapján kialakult csoportok között. A *fraternalisztikus* relatív depriváció esetében találtam szignifikáns különbséget attól függően, hogy melyik iskolatípusban van a legtöbb órája a tanárnak, e szerint a szakképző iskolában tanítók értéke alacsonyabb, mint a többi intézménytípusban oktatóké ($F_{(df=3)} = 5,69$; $p < 0,001$). A relatív depriváció értékeit a 27. táblázat mutatja.

27. táblázat A *fraternalisztikus* relatív depriváció értékei oktatási szint szerinti bontásban.

oktatási szint	N	M	SD	SE
általános iskola alsó tagozat	600	4,38	0,661	0,0270
általános iskola felső tagozat	561	4,32	0,682	0,0288
szakképző iskola	63	4,05	0,772	0,0973
gimnázium	385	4,24	0,652	0,0332
technikum	166	4,20	0,683	0,0530

Nemek szerinti elemzés során azt találtam, hogy a nők magasabb *fraternalisztikus* relatív deprivációs értékeket mutatnak mint a férfiak ($M_{(nő)} = 4,33$; $SD_{(nő)} = 0,657$; $M_{(f)} = 4,08$; $SD_{(f)} = 0,768$; ($F_{(df=2)} = 11,314$; $p < 0,001$), valamint a nők alacsonyabbnak érzik a társadalmi megbecsültséget, mint a férfiak ($M_{(nő)} = 1,84$; $SD_{(nő)} = 1,172$; $M_{(f)} = 2,13$; $SD_{(f)} = 0,743$; ($F_{(df=2)} = 3,791$; $p < 0,05$).

8.5.2 A relatív depriváció kapcsolata a vizsgált változókkal

Megvizsgáltam, hogy a relatív depriváció két formája milyen összefüggést mutat az identitással, a kiegészél, a pályán maradás motivációival, és a munkával való elégedettséggel (28. táblázat). A Pearson's korrelációs vizsgálat eredménye szerint mindkét változó szignifikáns kapcsolatban van a kiegészél és a kiegészél összefüggő korábban már vizsgált változókkal is, két kivételtől eltekintve. Mindkét kivétel az identitás és a relatív depriváció kapcsolatát érinti.

28. táblázat A relatív depriváció kapcsolata a kiegészél és a kiegészél összefüggő változókkal.

	Egoisztikus relatív depriváció	Fraternalisztikus relatív depriváció
Fraternalisztikus RD	0,362 ***	—
Identitás	-0,002	0,097 ***
Pályán maradás hivatás	-0,139 ***	-0,008
Pályán maradás kényszer	0,202 ***	0,118 ***
Munkával való elégedettség össz	-0,359 ***	-0,317 ***
- Intrinzik	-0,333 ***	-0,255 ***
- Extrinzik	-0,305 ***	-0,321 ***
MOLBI_össz	0,387 ***	0,322 ***
- Kimerülés	0,364 ***	0,315 ***
- Kiábrándulás	0,280 ***	0,223 ***

Megjegyzés: *** $p < ,001$;

A táblázat adatiból látszik, hogy az *egoisztikus* relatív depriváció nem függ össze a tanári identitással. Ennek talán az lehet a magyarázata, hogy az egoisztikus relatív depriváció esetében az egyén más egyénekhez hasonlítja a helyzetét és ez az összehasonlítás nem érinti

a társas identitás alapú önkategorizációt. A *fraternalisztikus* relatív depriváció értéke szignifikáns kapcsolatot mutat a tanári identitással, de annak nagysága lényegében elhanyagolható. A *fraternalisztikus* relatív depriváció a *hivatás* faktor pontszámmal sem mutat szignifikáns kapcsolatot, ami érthető, hiszen a csoport alapú relatív depriváció nem érinti a hivatással kapcsolatos elköteleződést, amely inkább a munkával való személyes élményre épül.

Látható továbbá, hogy akiknél a *kényszer* nagyobb szerepet játszik a pályán maradásban, azok magasabb értéket mutatnak mindkét relatív deprivációs változóban. A *munkával való elégedettség* pontszámok mérsékelt negatív kapcsolatban állnak a relatív depriváció mindkét formájával, vagyis minél elégedettebb a tanár a munkájával, annál kevésbé éli meg a relatív depriváció érzését, a *kiégés* kapcsán pedig éppen fordított viszonyt látunk, minél nagyobb a kimerülés vagy a kiábrándulás, annál magasabb a relatív depriváció értéke is.

8.5.3 A tanári pálya hasznosságának és elismertségének megítélése

A pálya megbecsülésének (presztízisének) relatív észlelését a szakmák sorrendbe állításával vizsgáltam, ahogy a hasznosságot is. A presztízis alapján felállított rangsort a 29. táblázat mutatja, ahol az adatok egyértelműen mutatják, hogy a legmagasabb presztízse ezek között a szakmák között az orvosnak és a jogásznak van, a legalacsonyabb értéket pedig a pedagógus pálya kapta. Még az autószerelő, - ami nem diplomás foglalkozás - is magasabb presztízis pontszámot kapott.

29. táblázat A foglalkozások rangsora társadalmi megbecsültség megítélése alapján

Ranghelyek választásának %-os megoszlása a mintában									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	*Átlag pontszám
orvos	41,5	13,6	13,1	11,0	13,2	6,9	0,6	0,1	6,35
jogász	25,2	30,9	16,5	12,5	8,5	3,5	1,6	1,1	6,29
közgazdász	12,0	19,2	23,1	19,5	17,3	6,0	2,0	1,0	5,58
mérnök	5,6	17,5	22,9	27,8	19,2	5,6	1,2	0,2	5,40
informatikus	13,2	13,1	17,4	21,2	24,1	8,0	2,1	0,7	5,34
autószerelő	1,5	1,5	3,4	5,6	11,6	45,9	16,6	13,7	3,02
ápoló	0,5	2,7	2,2	1,5	3,7	13,2	39,5	37,1	2,13
tanár/pedagógus	0,5	1,5	1,5	1,0	2,4	10,9	36,4	46,1	1,90

*Megjegyzés: a magasabb átlagpontszám nagyobb társadalmi megbecsülésre utal.

A táblázatból az is látható, hogy a pedagógusok kicsit több, mint 80%-a az utolsó két hely valamelyikére tette a pedagógus szakmát, a rangátlag értéke pedig az ápolóéhoz áll legközelebb. A kutatásomban a vizsgált foglalkozások társadalmi megbecsültsége mellett azt is megvizsgáltam, hogy a tanárok hogyan értékelik ezeknek a foglalkozásoknak a társadalmi hasznosságát. A rangsorolás eredményét a 30. táblázat mutatja

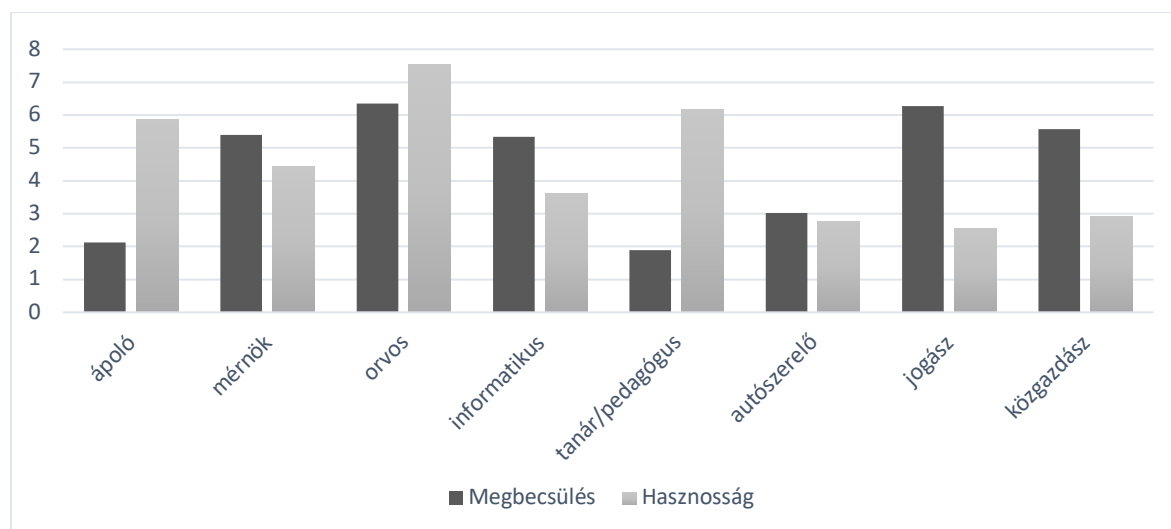
30. táblázat A foglalkozások rangsora társadalmi hasznosságának megítélése alapján

	Ranghelyek választásának %-os megoszlása a mintában								*Átlag Pontszám
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
orvos	69,2	20,9	7,7	0,4	0,7	0,4	0,4	0,4	7,53
tanár/pedagógus	16,5	26,0	37,4	11,0	4,0	1,5	1,5	2,2	6,19
ápoló	8,1	37,4	27,8	11,0	4,0	2,6	6,6	2,6	5,88
mérnök	2,6	6,6	12,5	31,5	21,7	13,2	7,7	4,4	4,45
informatikus	0,7	3,7	4,8	15,8	29,8	23,2	14,7	7,4	3,64
közgazdász	2,2	2,9	2,2	7,7	14,7	22,4	29,8	18,0	2,93
autószerelő	0,7	1,1	3,3	14,7	12,5	19,1	16,9	31,6	2,79
jogász	0,0	1,5	4,4	8,1	12,5	17,6	22,4	33,5	2,58

*Megjegyzés: a magasabb átlagpontszám nagyobb társadalmi hasznosságra utal.

A táblázat adatiból látszik, hogy a társadalmi hasznosság megítélésekor az orvosi foglalkozás, - úgy, mint a társadalmi megbecsültségnél (presztízsnél) - maradt az első helyen, a tanári foglalkozás viszont a második helyre jött fel, miközben a társadalmi megbecsültség szempontjából utolsó volt. Azt is mondhatjuk, hogy a jogász foglalkozással éppen ellentétesen értékelték a tanári foglalkozást a válaszolók, a társadalmi megbecsültségnél a jogász második, a tanár az utolsó, míg a társadalmi hasznoságnál a tanár a második és a jogász az utolsó. Érdekes azt is észrevenni, hogy amíg a társadalmi megbecsültségnél (presztízsnél) a tanárok döntő többsége (82,5%-a) a két utolsó helyre tette a tanári foglalkozást, addig a társadalmi hasznosság szempontjából az első két helyre csak a 42%-uk tette, a legtöbben (37,4%) csak a harmadik helyre tették a tanári foglalkozást, vagyis ez utóbbi szempontból sokkal megosztottabb a pedagógusok véleménye. A két szempont szerint kapott értékek közötti eltérést a 7. ábra szemlélteti.

7. ábra A foglalkozások relatív megbecsülésének és hasznosságának értékei



Az adatok alapján a foglalkozások két csoportja különböztethető meg. Az első csoportba tartoznak azok a foglalkozások, amelyeknél a társadalmi hasznosság rangszáma nagyobb, mint a társadalmi megbecsültségé, vagyis kevesebb megbecsülést kapnak annál, mint amilyen hasznosak a társadalom számára, ezek az orvos, az ápoló és a tanár foglalkozások. A másik csoportba azokat a foglalkozásokat sorolhatjuk, amelyek a tanárok szerint több társadalmi megbecsülésben részesülnek annál, mint amilyen hasznosak a társadalom számára. Ebben a csoportban az autószerelőknél és a mérnököknél aránylag kicsi a különbség, az informatikusoknál már nagyobb és a közgazdász, valamint a jogász foglalkozásoknál a legnagyobb. Mivel témám szempontjából kizárólag a tanári foglalkozás értékelése releváns, a további elemzésekhez csak a pedagógusokra vonatkozó adatokat elemzem részletesen.

8.5.3.1 A tanári pálya megbecsültségének és hasznosságának eltérése

A tanári pályára vonatkozó vélemények további elemzéséhez kiszámoltam a megbecsültség és hasznosság értékeinek különbségét, mert feltételezésem szerint a különbség nagysága utalhat a frusztráció jelenlétére, különösen azoknál, akik nagyon hasznosnak tartják a tanári munkát, ugyanakkor nem érzik annak társadalmi megbecsültségét. A különbségek átlaga $-4,37$ ($SD = 1,875$; $N = 1732$) és a különbségértékek eloszlása is figyelemreméltó (ld. 31. táblázat). A táblázat adatiból jól látható, hogy a minta 6,8%-a ítélte meg úgy, hogy a tanárok társadalmi megbecsültsége magasabb vagy

egyforma, mint a munkájuk hasznossága, vagyis a válaszolók csekély hányada gondolta úgy, hogy a tanári munka túl, vagy azonos mértékben van értékelve a hasznosságával. Ezt mutatja az is, hogy a megbecsülés-hasznosság különbség az esetükben plusz tartományba esik, illetve 4,8% esetében 0. A minta 93,2%-a úgy látta, hogy a megbecsülés kisebb mértékű, mint a társadalmi hasznosság, így az ő értékeik mind a negatív tartományba kerültek. A legtöbben 4, illetve 5 pont különbséget jelöltek, de a minta kicsit több, mint negyed része (26,8%) még a 6 pontot vagy annál nagyobb különbséget is reálisnak gondolta.

31. táblázat A hasznosság-megbecsülés különbségének eloszlása a mintában

Hasznosság-megbecsülés	N	% of Total	Cumulative %
5	1	0,1 %	0,1 %
4	1	0,1 %	0,1 %
3	4	0,2 %	0,3 %
2	2	0,1 %	0,5 %
1	27	1,6 %	2,0 %
0	83	4,8 %	6,8 %
-1	32	1,8 %	8,7 %
-2	78	4,5 %	13,2 %
-3	165	9,5 %	22,7 %
-4	377	21,8 %	44,5 %
-5	498	28,8 %	73,2 %
-6	306	17,7 %	90,9 %
-7	158	9,1 %	100,0 %

Azt látjuk tehát, hogy elenyésző számban vannak azok, akik azt gondolják, hogy a tanári pálya megbecsültsége nagyobb, vagy ugyanakkora értékelést kap, mint hasznossága, a többség esetében a két érték közötti különbség jelentős, ami nyilvánvalóan kognitív feszültséget eredményez, főként talán azok körében, akinek fontos a tanári pálya (magas tanári identitás érték). Pearson's korrelációs vizsgálattal feltártam, hogy a megbecsülés és hasznosság közötti különbség mértéke hogyan függ össze a tanári identitás erősségével, a relatív deprivációval, valamint a kiégéssel és annak faktoraival (32. táblázat).

32. táblázat A pedagógus pálya megbecsülése, hasznossága és a kettő különbségének kapcsolata a társas identitással, a relatív deprivációval és a kiegészítő mutatóival

	megbecsülés	hasznosság	megbecsülés-hasznosság különbsége
Identitás erősség	-0,006	0,141 ***	0,110 ***
MOLBI összpontszám	-0,182 ***	-0,075 **	0,062 *
- kimerülés	-0,179 ***	-0,027	0,095 ***
- kiábrándulás	-0,125 ***	-0,103 ***	0,004
RD -egoisztikus	-0,213 ***	-0,010	0,130 ***
RD- Fraternalisztikus	-0,282 ***	0,046	0,219 ***

Megjegyzés: RD= Relatív depriváció, MOLBI – Kiegészítő. *** $p < ,001$; ** $p < ,005$; * $p < ,01$;

Az adatok alapján elmondható, hogy kiegészítő összpontszáma és mindkét alskálája gyenge negatív együttjárást mutat a társadalmi megbecsülés átlagértékével, de a pálya megbecsültségének értéke nincs szignifikáns kapcsolatban az identitás erősségével. A társadalmi hasznosság azonban gyenge szignifikáns pozitív korrelációt mutat az identitás erősségével, azaz, akik hasznosabbnak tartják a tanári pályát, azoknak erősebb az identitása is. A hasznosság lényegében elhanyagolható kapcsolatot mutat a kiegészítő összértékével és a kimerüléssel, ugyanakkor a kiábrándulással negatív kapcsolatban áll, vagyis akik hasznosnak gondolják a tanári tevékenységet, azok kevésbé ábrándulnak ki a pályából.

A két tényező különbsége nem függ össze a kiegészítő összpontszámával, sem egyes faktorival. Ez azt jelenti, hogy a mentális feszültség, amelyet a megbecsülés és a hasznosság közötti különbség miatt éreznek a válaszadók nem áll közvetlen kapcsolatban a kiegészítővel, ugyanakkor a közvetett kapcsolat feltételezhető, mivel az identitás erőssége és a hasznosság-megbecsülés különbsége között gyenge, de szignifikáns pozitív kapcsolat van, ami arra utal, hogy minél erősebb az identitás, annál erősebb a feszültség, amit a hasznosság és megbecsültség különbsége okoz.

A relatív depriváció két formája és a társadalmi hasznosság megítélése között nincs szignifikáns kapcsolat, de a megbecsültség mind az *egoisztikus*, mind a *fraternalisztikus* relatív deprivációval negatív együttjárást mutat, akik nem érzik a társadalom megbecsülését a tanári pálya iránt, azok erősebb relatív deprivációt élnek meg, annak egoisztikus és fraternalisztikus formájában is. Másképpen fogalmazva, minél nagyobb a tanári pálya társadalmi megbecsülésének és hasznosságának érzése, annál alacsonyabb relatív deprivációt él meg a személy. A két tényező különbsége kapcsolatban áll a relatív

depriváció mindkét formájával, amely kapcsolat pozitív és erőteljesebben jelenik meg a fraternalisztikus relatív deprivációesetében.

8.5.3.2 A társas összehasonlítás érzelmi következményei

A megbecsülés és a hasznosság különbségét egyfajta kognitív feszültségként értelmeztem és bizonyítottam a relatív deprivációval való kapcsolatát. A relatív depriváció kognitív tényezője (összehasonlítás, értékelés) mellett egy érzelmi komponenssel is rendelkezik, ami már inkább következményként jelenik meg a relatív depriváció élménye nyomán. Ezt a szempontot kívántam megragadni azzal a kérdéssorral, amely a tanárok helyzetére adott érzelmi válasz-lehetőséget kínált a tanárok számára. A válaszadóknak ebben az esetben meg kellett jelölni a rájuk leginkább jellemző alternatívát. A felkínált reakciókat és a választás eloszlását a 33. táblázat mutatja.

33. táblázat A társas összehasonlítás érzelmi aspektusa

<i>Melyik érzés jellemző leginkább önre, amikor látja a pedagógusok helyzetét másokéval összehasonlítva?</i>	N	% of Total	Cumulative %
1 semmi különös nem érzek,	24	1.3 %	1.3 %
2 a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem,	13	0.7 %	2.0 %
3 elfogadhatónak tartom	51	2.8 %	4.9 %
4 elégedetlen vagyok	256	14.2 %	19.1 %
5 felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk	109	6.0 %	25.1 %
6 felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene	1256	69.6 %	94.7 %
7 egyéb ⁵	96	5.3 %	100.0 %

Az eredmények azt mutatják, hogy a minta töredéke 4,9% tartozik abba a csoportba, amelyik semleges, vagy pozitív érzelmeket él át, ha a tanárok helyzetét más csoportokéval összehasonlítja. A minta közel 90%-ára az elégedetlenség valamely szintje jellemző, az

⁵ Megjegyzés: az „egyéb” válaszok esetében a válaszok töredékénél fejtették ki, hogy mit éreznek, a többség csak bejelölte a választ. Ezt a kategóriát a továbbiakban nem vontam be az elemzésbe.

elégedetlenek 90%-ából 70% erős felháborodást él át és társadalmi cselekvést, tiltakozást tart szükségesnek. Ezek az eredmények megerősítik azt az állítást, hogy az általam vizsgált tanári mintát egyértelműen jellemzi a relatív depriváció.

Az érzelmi válaszlehetőségek nem tekinthetők skálának, jóllehet a kérdéssor összeállításánál törekedtem arra, hogy az érzelemhiány (semmi különösöt nem érzek) felől az elégedettség pozitív érzésén át a negatívabb érzelmek felé, egyre intenzívebb érzelmi következményeket tudjak felkínálni, azonban ezzel együtt is, ez a kérdéssor csak kategorizáló változóként értelmezhető. Megvizsgáltam, hogy az egyes érzelmi válaszokat jelölő csoportok milyen mutatókkal rendelkeznek az általam vizsgált változók tekintetében. Kutatási előzmények híján ebben az esetben is elsősorban feltáró jellegű elemzésre vállalkoztam. Az ANOVA Welch's próba eredménye egyetlen kivételtől eltekintve szignifikáns különbségeket mutatott az érzelmi válaszok alapján kialakult csoportok között (34. táblázat) a vizsgált változók mentén. A csoportok közötti szignifikáns különbségeket ellenőrző post hoc tesztek eredményét a 13.-21. sz. mellékletek tartalmazzák.

34. táblázat A társas összehasonlításra adott érzelmi válaszok alapján kialakított csoportok közötti eltérések (ANOVA) statisztikai mutatói

	F	df1	df2	p
Pályán maradás hivatás	1,80	6	98,2	0,107
Pályán maradás kényszer	3,86	6	98,2	0,002
Egoisztikus RD	37,15	6	98,7	<,001
Fraternalisztikus RD	38,12	6	95,8	<,001
Tanári Identitás	3,22	6	97,1	0,006
MOLBI össz.	25,54	6	94,8	<,001
Kimerülés	21,30	6	95,1	<,001
Kiábrándulás	20,67	6	98,4	<,001
Munkával való elégedettség össz.	29,75	6	85,4	<,001
Intrinzik	27,71	6	87,0	<,001
Extrinzik	28,10	6	90,6	<,001

Megjegyzés: RD = relatív depriváció.

A 34. táblázat adataiból látható, hogy egyedül a hivatás, mint a pályán maradáshoz segítő motiváció esetében nincs különbség a csoportok között, a többi változó esetében a különbségek egyértelműek. A pályán maradási motivációk *kényszer* faktora esetében azt látjuk, hogy minél erősebb a negatív érzelmi válasz, annál magasabb a *kényszer* érték is, vagy másképpen fogalmazva, akik kényszerből vannak a tanári pályán, azok reagálnak legerősebb negatív érzelmi válasszal a pedagógusok helyzetére a más szakmákkal való összehasonlításkor. (35. táblázat). Szignifikáns különbség a post hoc teszt alapján a 6-os választ jelölők és az egyest jelölők között van (13.melléklet).

35. táblázat A pályán maradási motiváció kényszer faktorainak értékei a társas összehasonlításra adott érzelmi válasz alapján kialakított csoportokban

	Érzelmi válasz kategória	N	M	SD	SE
Pályán maradás kényszer	1	24	1,88	0,839	0,1712
	2	13	1,90	1,182	0,3277
	3	51	2,14	1,014	0,1420
	4	255	2,26	1,046	0,0655
	5	107	2,37	1,152	0,1114
	6	1247	2,45	1,162	0,0329

Megjegyzés: K15 „Melyik érzés jellemző leginkább önre, amikor látja a pedagógusok helyzetét másokéval összehasonlítva” : 1= semmi különösöt nem érzek, 2 = a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3= elfogadhatónak tartom, 4= elégedetlen vagyok, 5 =felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6=felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

A relatív depriváció esetében szintén találunk eltérést a csoportok között. Az érzelmi reakció erősödése, illetve egyre negatívabbra fordulása ebben az esetben is magasabb deprivációs értékekkel járt együtt (36.táblázat).

Látható, hogy mindkét relatív deprivációs érték az „elégedetlen vagyok” (4-es válasz) esetében mutat jelentős emelkedést az első három válaszcsoportba tartozók értékéhez képest. A post hoc teszt eredménye szerint mind az *egoisztikus* relatív depriváció esetén a 4,5, 6-os választ adók értékei magasabbak, mint az 1-es választ adóké, a *fraternalisztikus* relatív depriváció esetén a 4, 5, és 6-os választ jelölők értékei szignifikánsan különböznek azoktól, akik 1, 2 vagy 3-as választ jelöltek, tehát nem érznek semmit, vagy jónak és elfogadhatónak tartják a helyzetet (lásd 14-15. melléklet).

36. táblázat A relatív depriváció két formájának értékei a társas összehasonlításra adott érzelmi válasz alapján kialakított csoportokban

	Érzelmi válasz kategória	N	M	SD	SE
RD-Egoisztikus	1	24	2,31	0,595	0,1216
	2	13	2,02	0,649	0,1801
	3	51	2,25	0,577	0,0807
	4	252	2,89	0,777	0,0489
	5	109	3,07	0,767	0,0734
	6	1249	3,20	0,773	0,0219
RD- Fraternalisztikus	1	24	3,30	0,989	0,2019
	2	13	2,94	1,056	0,2930
	3	51	3,16	0,897	0,1256
	4	255	4,02	0,710	0,0445
	5	109	4,30	0,620	0,0594
	6	1252	4,44	0,542	0,0153

Megjegyzés: K15., Melyik érzés jellemző leginkább önre, amikor látja a pedagógusok helyzetét másokéval összehasonlítva”: 1= semmi különöset nem érzek, 2 = a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3= elfogadhatónak tartom, 4= elégedetlen vagyok, 5 =felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6=felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

A *fraternalisztikus* relatív depriváció esetében a 4, 5, és 6 csoportok közötti különbségek is szignifikánsak. Ez az eredmény bizonyos értelemben alátámasztja egyrészt azt, hogy a *fraternalisztikus* relatív depriváció kérdőív valóban megragadja a csoporttal kapcsolatos méltánytalanság érzésének kognitív elemét, amelyhez illeszkednek az érzelmi válaszok is, másrészt rámutat arra is, hogy a relatív depriváció két formája nem teljesen független egymástól, ahogy a személyes és társas identitás sem különül el a valóságban az öndefiníció szempontjából.

A tanári identitás esetében azt látjuk, hogy nem egyértelműen erősebb az identitás az elégedetlenebb csoportokban, bár igaz, hogy a legmagasabb érték abban a csoportban van, amelyik a legerőteljesebb felháborodást érzi, de a második legmagasabb érték abban a csoportban van, akik a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzik a pedagógusok helyzetét másokhoz viszonyítva (ld. 37.táblázat).

37. táblázat A tanári identitás értékei a társas összehasonlításra adott érzelmi válasz alapján kialakított csoportokban

	Érzelmi válasz kategória	N	M	SD	SE
Identitás	1	24	3,74	0,816	0,1666
	2	13	4,23	0,672	0,1864
	3	51	4,21	0,611	0,0855
	4	255	4,12	0,763	0,0478
	5	107	4,17	0,773	0,0748
	6	1252	4,28	0,671	0,0190

Megjegyzés: K15 „Melyik érzés jellemző leginkább önre, amikor látja a pedagógusok helyzetét másokéval összehasonlítva” : 1= semmi különöset nem érzek, 2 = a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3= elfogadhatónak tartom, 4= elégedetlen vagyok, 5 =felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6=felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

A post hoc teszt eredménye szerint szignifikáns különbség a 6-os és 1-es értéket választók, valamint a 6-os és 4-es értéket választók között van (lásd 16. melléklet). Tehát, aki nem érez semmi különöset (érzelmileg semleges az összehasonlítás eredményével) és aki elégedett, annak jelentősen alacsonyabb a tanári identitás érzése, mint, annak, aki aktivitásra sarkalló felháborodást érez. Megfordítva azt is mondhatjuk, hogy a legerősebb negatív érzellemmel azok jellemezhetők, akik a legerősebb tanári identitással rendelkeznek. A kiegészítő értékei az érzelmi válaszok alapján kialakított csoportokban szintén nem lineárisan változnak (38. táblázat), pontosabban azt láthatjuk, hogy akik semmi különöset nem érznek, azoknak magasabbak a kiegészítő értékei azoknál, akik jónak, vagy elfogadhatónak tartják a helyzetet, majd a kiegészítő értékek egyértelműen emelkednek az elégedetlenség megjelenésétől kezdve, a mérsékeltbb elégedetlenségtől a „felháborítónak tartom” legerősebb kategóriáig. A post hoc teszt eredménye rámutatott arra, hogy a kimerülés faktor esetében az értékek szignifikánsan különböznek mind a hat csoportban (17. melléklet). Az adatokból az is leolvasható, hogy a *kiábrándulás* faktoron viszonylag magas értékek mutatkoznak azok körében, akik semmi különöset nem érznek (lehet, hogy már nem izgatja őket a tanárok helyzete), de azok esetében is, akik erőteljes elégedetlenséget, frusztrációt élnek át. A hatos csoport tagjainak értéke az összes többitől szignifikánsan különbözik, kivéve azokat, akik az egyes választ jelölték, akik nem érznek semmi különöset (post hoc teszt lásd 18. melléklet).

38. táblázat A kiegészítés értékei a társas összehasonlításra adott érzelmi válasz alapján kialakított csoportokban

	Érzelmi válasz kategória	N	M	SD	SE
MOLBI össz.	1	23	2,20	0,535	0,1115
	2	13	1,85	0,418	0,1158
	3	48	2,04	0,465	0,0672
	4	244	2,50	0,492	0,0315
	5	103	2,60	0,472	0,0465
	6	1218	2,66	0,439	0,0126
kimerülés	1	23	2,44	0,674	0,1406
	2	13	2,18	0,656	0,1818
	3	49	2,29	0,639	0,0913
	4	250	2,90	0,608	0,0384
	5	108	3,00	0,613	0,0590
	6	1241	3,09	0,538	0,0153
kiábrándulás	1	24	1,92	0,587	0,1197
	2	13	1,51	0,301	0,0836
	3	50	1,81	0,420	0,0594
	4	247	2,10	0,510	0,0325
	5	104	2,21	0,534	0,0523
	6	1226	2,23	0,522	0,0149

Megjegyzés: K15 „Melyik érzés jellemző leginkább önre, amikor látja a pedagógusok helyzetét másokéval összehasonlítva” : 1= semmi különösöt nem érzek, 2 = a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3= elfogadhatónak tartom, 4= elégedetlen vagyok, 5 =felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6= felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

A munkával való elégedettség esetében azt láthatjuk, hogy abban a csoportban a legalacsonyabb a munkával való elégedettség értéke, amelyik a legerősebb negatív érzelmi reakciót választotta, a legnagyobb elégedettséget pedig azok a csoportok mutatják, akik alapvetően jónak tartják a tanárok helyzetét a körülményekhez képest. Ezt a különbséget a post hoc teszt is megerősítette (19. melléklet). A munkával való elégedettség *intrinzik* faktora minden válaszkategória csoportban magasabb értékeket mutat, mint az összpontszám, illetve az *extrinzik* faktor értékei, ahogy azt már korábban is láttuk (39. táblázat). A post hoc tesztek egyértelműen alátámasztották, hogy a leginkább felháborodott csoport értékei különböznek a többi csoporttól (részletes eredmények ld. 20 és 21. mellékletek).

39. táblázat A munkával való elégedettség értékei a társas összehasonlításra adott érzelmi válasz alapján kialakított csoportokban

	k15	N	M	SD	SE
Munkával össz.	1	23	3,65	0,715	0,1491
	2	11	4,09	0,538	0,1623
	3	44	3,88	0,570	0,0859
	4	229	3,24	0,628	0,0415
	5	100	3,07	0,618	0,0618
	6	1158	2,99	0,592	0,0174
Intrinzik	1	23	3,95	0,610	0,1271
	2	11	4,35	0,370	0,1117
	3	45	4,11	0,599	0,0893
	4	233	3,54	0,634	0,0415
	5	101	3,36	0,707	0,0704
	6	1172	3,34	0,652	0,0190
Extrinzik	1	23	3,20	1,072	0,2236
	2	12	3,71	0,831	0,2400
	3	47	3,52	0,720	0,1051
	4	242	2,81	0,776	0,0499
	5	108	2,62	0,700	0,0674
	6	1226	2,45	0,695	0,0198

Megjegyzés: K15 „Melyik érzés jellemző leginkább önre, amikor látja a pedagógusok helyzetét másokéval összehasonlítva” : 1= semmi különösöt nem érzek, 2 = a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3= elfogadhatónak tartom, 4= elégedetlen vagyok, 5 =felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6=felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

A tanárok helyzetére adott érzelmi válaszok feltehetően összefüggenek a megbecsülés és hasznosság megítélésével is, pontosabban annak különbségével, ezért megvizsgáltam, hogy a megbecsültség és a hasznosság értéke közötti különbségek átlagai hogyan alakulnak az egyes érzelmi válaszok alapján kialakult csoportokban. Az elvégzett ANOVA próba eredménye ebben az esetben is szignifikáns eltéréseket tárt fel a csoportok között. Az egyes csoportok értékeit és a próba eredményét a 40. táblázat mutatja.

40. táblázat Az tanárok helyzetére adott érzelmi válasz kapcsolata a pálya megbecsültségének és hasznosságának különbségével

	K15	N	M	SD	SE
A jellemző érzés	1	21	-2,14	3,05	0,6665
	2	13	-3,15	1,77	0,4915
	3	46	-3,17	1,94	0,2854
	4	239	-4,10	1,93	0,1246
	5	106	-4,07	1,91	0,1854
	6	1216	-4,57	1,76	0,0505

Megjegyzés: K15 „Melyik érzés jellemző leginkább önre, amikor látja a pedagógusok helyzetét másokéval összehasonlítva” 1 = semmi különöset nem érzek, 2 = a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3 = elfogadhatónak tartom, 4 = elégedetlen vagyok, 5 = felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6 = felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

Az adatokból egyértelműen látható, hogy minél erősebb negatív érzelmi választ adott a válaszoló személy, annál magasabb a hasznosság-megbecsültség értékének különbsége is. A post hoc teszt eredménye azt mutatja, hogy az 1. 2. és 3. válasz kategória nem különbözik egymástól, de a 4-es értéktől kezdve minden csoport értéke szignifikánsan eltér. (lásd. 22. melléklet). Fenti elemzés rámutat a két tényező kapcsolatára, de valójában azt feltételezem, hogy az összefüggés arra utal, hogy a hasznosság-megbecsültség érzet eltéréséből adódó feszültség az, ami hozzájárul a saját helyzettel kapcsolatos negatív érzésekhez. Ennek igazolására elvégeztem egy újabb elemzést. Ehhez először mindkét változó alapján csoportokat képeztem. A megbecsültség és a hasznosság különbségének értékeit három csoportba soroltam be, attól függően, hogy mekkora különbség van a két változó rangszámában. Ha a különbség pozitív, (a tanári pálya megbecsültsége nagyobb, mint a hasznossága) vagy nulla, (a tanári pálya megbecsültsége ugyanolyan, mint a hasznossága) a „pozitív vagy semleges” kategóriába került. Ha a megbecsültség és a hasznosság között kisebb mértékű eltérés volt a rangszámban (a társadalmi megbecsültséget nem tartották sokkal rosszabbnak, mint a tanári pálya hasznosságát) a „kis negatív különbség”, ha pedig a különbség nagy volt, akkor a „nagy negatív különbség” kategóriába kerültek. Az így létrehozott új változó kapcsolatát vizsgáltam azzal a szintén új változóval, amelyet az „érzelmi reakciók” eredeti változójából úgy alakítottam ki, hogy a „semmi különöset nem érzek”, és a „lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem” válaszok a „pozitív vagy semleges”, az „elfogadhatónak tartom”, illetve az „elégedetlen vagyok” válaszok az „elfogadó vagy kicsit negatív”, míg a „felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy

tudomásul kell vennünk” és a „felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene” válaszok a „nagyon negatív” érzelmi kategóriába kerültek. Ennek a két új változónak a kapcsolatát a 41. táblázat mutatja.

41. táblázat A megbecsülés-hasznosság különbsége alapján kialakult csoportok érzelmi jellemzői (N = 1774)

Megbecsültség és hasznosság különbségcsoportok		Érzés kategóriák			Total
		pozitív vagy semleges	elfogadó vagy kicsit negatív	nagyon negatív	
pozitív vagy nincs különbség	Adjusted Residual	5,1%	20,3%	74,6%	100,0 %
kis negatív különbség	Adjusted Residual	2,4	,8	-1,6	
		3,4%	23,9%	72,7%	100,0 %
nagy negatív különbség	Adjusted Residual	2,9	4,9	-5,7	
		,8%	13,4%	85,9%	100,0 %
	Adjusted Residual	-4,0	-5,2	6,4	
Total		2,1%	17,8%	80,2%	100,0 %

Megjegyzés: megbecsültség és hasznosság különbség kategóriák: pozitív vagy nincs különbség = 7-0; kis negatív különbség = -1-3; nagy negatív különbség = -4-7; Érzés kategóriák: pozitív vagy semleges = 1-2; elfogadó vagy kicsit negatív = 3-4; nagyon negatív = 5-6

A két újonnan kialakított változó összefügg egymással, kapcsolatuk szignifikáns ($\chi^2_{(4)} = 48,137,6$; $p < 0,001$) és az összefüggés lényege az, - ahogy azt az adjusted residual értékek mutatják - hogy ha a tanári munka megbecsültsége nagyobb, vagy ugyanolyan, mint a hasznossága, (pozitív vagy nincs különbség) akkor ehhez leginkább pozitív vagy semleges érzelmek társulnak. Elfogadó vagy kicsit negatív érzelmek a vártak megfelelő, a nagyon negatív érzelmek megjelenése pedig a vártnál ritkábban fordul elő a csoportban. Azoknál, akiknél nincs túl nagy különbség a megbecsültség és a hasznosság között (kis negatív különbségű csoport) jellemzően a pozitív vagy semleges és a pozitív és a kicsit negatív érzések fordulnak elő a vártnál gyakrabban, és a nagyon erős érzelmi reakció ebben a csoportban is ritkábban fordul elő, mint azt a valószínűségek alapján várni lehetne. Azok viszont, akik nagy különbséget éreznek a megbecsültség és a hasznosság között, (nagy negatív különbség) vagyis akik vélhetően a legnagyobb frusztrációt élik át, ők reagálnak a legnegatívabban akkor, ha a pedagógusok helyzetét másokéval összehasonlítják, ezt

mutatja, hogy a nagyon negatív érzelmek náluk a vártnál sokkal nagyobb valószínűséggel, míg a másik két érzelmi reakciókategória a vártnál ritkábban jelenik meg.

A fenti eredmények egyértelműen rámutatnak arra, hogy a legtöbb tanár erős negatív érzelmeket él át amikor saját csoportjának helyzetét más csoportokhoz hasonlítja és a negatív érzelmek erőssége annál nagyobb, minél erősebb frusztrációt érez, azaz minél nagyobb a társadalmi megbecsültség és a társadalmi hasznosság közötti különbség. A tanárok nagy része elégedetlenséget, felháborodást érez, tehát a relatív depriváció érzelmi komponense egyértelműen tetten érhető a vizsgált mintában. Az is látszik, hogy az érzelmeknek legösszetettebb kapcsolata a tanári identitás erősségével van, ezért érdemes megvizsgálni a tanári identitás és a relatív depriváció kapcsolatát és együttes szerepét a tanári kiégésben.

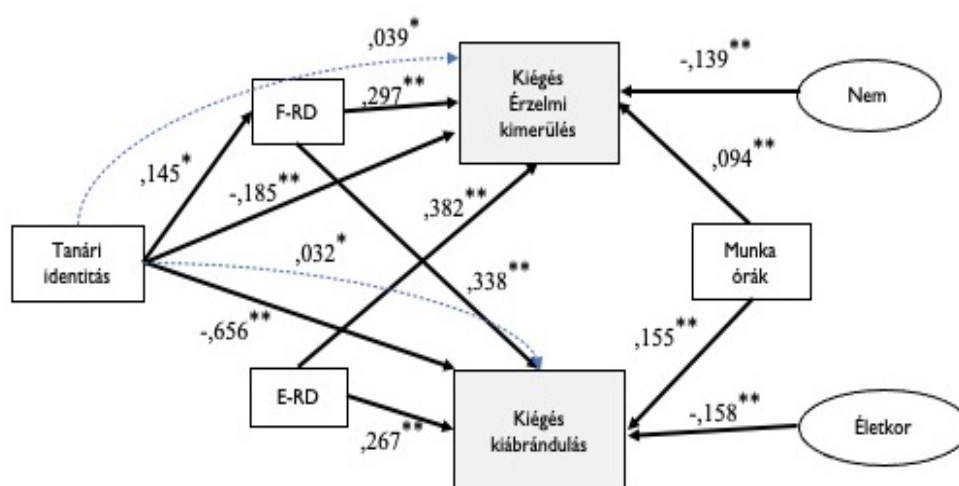
8.5.4 A relatív depriváció és a tanári identitás kapcsolata és együttes szerepük a tanári kiégésben – az elméleti modell tesztelése

Az elméleti modell (ld. 6. ábra) lényegében arra a hipotézisrendszerre épül, amely a vizsgált változók (társas identitás, fraternalisztikus relatív depriváció és egoisztikus relatív depriváció) kiégéssel való kapcsolatát feltételezi, elsősorban a jelenségek elméleti hátterére és a munkahelyi stresszel és a szubjektív jólléttel korábban feltárt összefüggéseire építve. Elméleti modellem tesztelésére strukturális egyenletmodellezést (SEM) használtunk (8. ábra⁶). Az elemzést maximum likelihood módszerrel végeztük, az eredmények értékelésére a Hu és Bentler (1999) által meghatározott illeszkedési kritériumokat használtuk: chi-négyzet, chi-négyzet/df, CFI, TLI, RMSEA és SRMR. A kiégés két alskáláját, a kimerültséget és az elköteleződés hiányát endogén változóként, míg a társas identitást, a munkaidőt, a fraternalisztikus és egoisztikus relatív deprivációt exogén változóként vettük be a modellbe. Ezenkívül három kontrollváltozót használtunk a modellben: a nemet, az életkort és az iskolai szintet, ahol a válaszoló tanít. A modell jó illeszkedési mutatókkal rendelkezik: ($\chi^2(254) = 949, p < 0.001$; $\chi^2/df = 3,73$; $RMSEA = 0,057$; $0,053 \leq 95\% CI \leq 0,061$; $SRMR = 0,079$; $CFI = 0,883$; $TLI = 0,863$). A kontrollváltozók közül az

⁶ Az elemzés és az ábra azonos az alábbi tanulmányban megjelent verzióval, csupán a feliratok nyelvi fordítása történt. Szabó, É., & Jagodics, B. (2024). Stronger is not always better -The ambivalent effect of social identity and relative deprivation on burnout among Hungarian teachers. *Social Psychology of Education*, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-023-09883-y>

iskolaszintnek nem volt jelentős hatása a kiégésre, azonban az életkor hatása a *kiábrándulásra* ($\beta = -0,158$) szignifikánsnak bizonyult, a tanár neme pedig a *kimerülésre* gyakorolt hatást ($\beta = -0,139$), a nők mutattak erőteljesebb kimerülést. Ezért ezt a két kontrollváltozót beépítettük a modellbe.

8. ábra A relatív depriváció és a tanári identitás kapcsolata a kiégéssel - elméleti modell tesztelése (SEM)



Az elemzés bizonyította, hogy bevont külső változók tényleg hatással vannak a kiégésre mind a kimerülésre ($R^2 = 0,282$), mind a kiábrándulásra ($R^2 = 0,592$). Modellünk előfeltevésével egybehangzóan a társas identitás negatív kapcsolatban áll a kiábrándulással ($\beta = -0,656$) és a kimerüléssel ($\beta = -0,185$) továbbá, a kimerülés pozitív kapcsolatban van a munkaórákkal ($\beta = 0,094$), az egoisztikus relatív deprivációval ($\beta = 0,382$) és a fraternalisztikus relatív deprivációval ($\beta = 0,297$) is. Hasonló eredményeket kaptunk a kiábrándulás esetében is, ami szintén pozitív kapcsolatban áll a munkaórák számával ($\beta = 0,155$), az egoisztikus ($\beta = 0,267$) és a fraternalisztikus relatív deprivációval ($\beta = 0,338$; minden esetben $p < 0,001$). Az eredmények megerősítették, a társas identitás és a fraternalisztikus relatív depriváció között feltételezett pozitív kapcsolatot ($\beta = 0,145$; $p = 0,008$). (Részletes adatokat lásd 23. melléklet)

Az elemzés feltárt két indirekt utat is az direkt hatások mellett. A fraternalisztikus relatív depriváció szignifikáns közvetítőnek bizonyult, amely a társas identitás kiégésre gyakorolt hatását mediálta. Az eredmények szerint a *fraternalisztikus* relatív deprivációval való kapcsolatán keresztül a társas identitás pozitív hatást gyakorolt a kimerülésre ($\beta =$

0.039; $p = 0.012$) és a kiábrándulásra is ($\beta = 0.032$; $p = 0.016$). Ezek a közvetett hatások viszonylag csekélyek, de szignifikánsak. A direkt és indirekt hatások értékeit a 42. táblázat mutatja.

42. táblázat A direkt és indirekt hatások értékei (SEM)

Prediktor	Mediátor	Kimenet	Direkt hatások		Indirekt hatások		Teljes hatás	
			Estimate	β	Estimate	β	Estimate	β
Társas identitás	F-RD	Kiábrándulás	-,430**	-,656**	,032**	,049*	-,398**	-,607**
		Kimerülés	-,167**	-,185**	,039*	,043*	-,128**	-,142**

8.6 A relatív depriváció és a tanári identitás mintázatai

A korábbi elemzési stratégiának megfelelően ebben a változó csoportban is feltártam a változók mintázatát, arra a kérdésre keresve a választ, hogy vannak-e eltérő mintázatok a mintán belül és ha igen, akkor azokra mi jellemző a kiégés és a demográfiai és munkahelyi jellemzők tekintetében. Az elemzésbe bevontam a relatív depriváció két értékét (egoisztikus, és fraternalisztikus), a tanári identitás erősséget, a munkával való elégedettséget (intrinzik és extrinzik tényezők) és a pályán maradás motivációs jellemzőit (hivatás és kényszer). Ez esetben is a Hartigan-Wong algoritmust használtam a K-means klaszter elemzéshez, a változók standardizált z értékei alapján. Az elemzés 2 klasztert különített el. A klaszterközéppontok z értékeit és elemszámát a 43. táblázat mutatja.

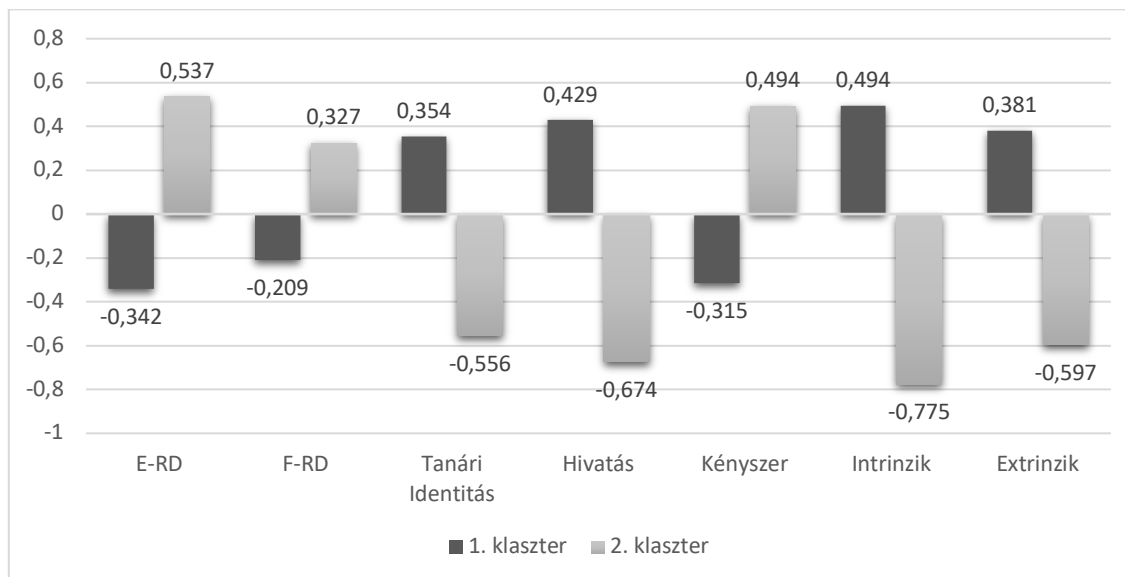
43. táblázat A klaszterek középpontjai – standardizált értékek (N1 klaszter=995; N2 klaszter= 634)

	Pályán maradás			Munkával való elégedettség			
	E-RD	F-RD	Tanári Identitás	Hivatás	Kényszer	Intrinzik	Extrinzik
1. klaszter	-0,342	-0,209	0,354	0,429	-0,315	0,494	0,381
2. klaszter	0,537	0,327	-0,556	-0,674	0,494	-0,775	-0,597

megjegyzés: E-RD = egoisztikus relatív depriváció; F-RD = fraternalisztikus relatív depriváció;

Már az adatokból is látható, de a 9. ábrán szemléletesen bemutatom, hogy a két klaszter mintázata ebben az esetben is lényegében egymás tükörképének tekinthető.

9. ábra A relatív depriváció bevonásával végzett mintázatorientált elemzés eredménye, a klaszterek jellemzői



megjegyzés: E-RD = egoisztikus relatív depriváció; F-RD = fraternalisztikus relatív depriváció; Pályán maradási motiváció faktorai: Hivatás, Kényszer; Munkával való elégedettség faktorai: Intrinzik, Extrinzik

Az első klaszter tagjai az átlagosnál kevésbé érzik magukat depriváltként, ami jellemző egyéni és csoport szinten is, ugyanakkor az átlagnál erősebb tanári identitással és magas hivatás értékkel, valamint munkával való elégedettséggel jellemezhetők. Az ő esetükben a kényszer az átlagnál jóval kevésbé játszik szerepet a pályán maradásban, tehát ők hasonlóan az előző klaszterelemzés eredményéhez (7. fejezet) szintén lelkesnek nevezhetők. A második klaszterbe tartozókra jellemző, hogy az átlagnál magasabb relatív deprivációs értékekkel rendelkeznek mindkét faktorban és lényegesen átlag alatti a tanári identitásuk erőssége, valamint erősen átlag alatti hivatás motiváció és átlag feletti kényszer jellemzi őket. A munkával is kevésbé elégedettek, átlag alatti az elégedettségük az intrinzik és az extrinzik faktorban is. Őket nevezhetjük kényszerpályán mozgó csoportnak.

8.6.1 A kiégés jellemzői a relatív depriváció bevonásával kialakult klaszterekben

Feltételezésem szerint különbségnek kell mutatkoznia a két klaszterbe tartozó - lelkes tanárok és kényszerpályán mozgó tanárok – között a kiégés mértékében, azt várom, hogy a

lelkes tanárok klaszterében kedvezőbb kiégés-mutatókat fogok találni, mint a kényszerpályán mozgó tanároknál. Az összehasonlításhoz független mintás t-próbát (Welch's t) alkalmaztam, az eredményeket a 44. táblázat mutatja

44. táblázat A kiégés értékek különbségei és a relatív depriváció és a tanári identitás bevonásával kialakult klaszterek között

	Klaszter	N	M	SD	Welch's t (df)
MOLBI össz	1	968	2,41	0,434	-23,55
	2	621	2,90	0,376	(1454)
kimerülés	1	983	2,86	0,602	-14,86
	2	627	3,26	0,476	(1535)
kiábrándulás	1	977	1,96	0,429	-23,83
	2	625	2,53	0,484	(1212)

megjegyzés: $p < 0,001$ minden esetben

Az adatokból egyértelműen látszik, hogy a feltételezésem helytállónak bizonyult, a 2. klaszterbe tartozók (kényszer pályán lévő frusztráltak) csoportjában a kiégés összpontszáma és a két alszála pontszámai is szignifikánsan magasabbak, mint a másik, un. lelkes csoportban.

8.6.2 A klaszterek demográfiai és munkahelyi jellemzői

Ebben az esetben is megvizsgáltam, hogy a két klaszter között vannak-e demográfiai, illetve munkahelyi környezeti különbségek, azaz milyen összetételt mutatnak az egyes klaszterek. Az elemzés eredménye azt mutatta, hogy az életkori jellemzők, a munkatapasztalat és a heti munkaórák tekintetében nincs számottevő különbség a két klaszter összetételében. Hasonlóképpen a *nemek* eloszlása is mindkét klaszterben az elvártnak megfelelően alakult. A *település típus* alapján is hasonló különbséget találtunk a két klaszter összetételében, mint amit 7. fejezetben végzett elemzés kapcsán láttunk ($\chi^2_{(3)} = 17,6$; $p < 0,001$), ebben az esetben is a kisvárosban és megyei jogú városban dolgozók vannak felül reprezentálva a 2. klaszterben, azaz ebben a két településtípusban dolgozó tanárok kiégettebbek, frusztráltabbak, a fővárosban dolgozókhoz képest (45. táblázat).

45. táblázat A relatív depriváció mentén kialakított klaszterek összetétele település típus alapján

k4_település		Klaszter		Total
		1	2	
falu/község (tanya)	Observed	149	93	242
	Expected	148	94,2	242
kisváros/város	Observed	310	233	543
	Expected	332	211,3	543
megyei jogú város	Observed	270	193	463
	Expected	283	180,2	463
főváros	Observed	263	113	376
	Expected	230	146,3	376
Total	Observed	992	632	1624
	Expected	992	632,0	1624

A fenntartó alapján végzett összehasonlítás is azt mutatja, hogy van különbség a klaszterek összetételében ($\chi^2_{(2)} = 18,7$; ; $p < 0,001$). Lásd. 46. táblázat

46. táblázat A relatív depriváció mentén kialakított klaszterek összetétele fenntartó alapján

fenntartó		Klaszter		Total
		1	2	
állami fenntartású	Observed	771	541	1312
	Expected	800.5	511.5	1312.0
egyházi fenntartású	Observed	154	75	229
	Expected	139.7	89.3	229.0
alapítványi/magán fenntartású	Observed	64	16	80
	Expected	48.8	31.2	80.0
Total	Observed	989	632	1621
	Expected	989.0	632.0	1621.0

Az adatok szerint az állami fenntartású intézményekben dolgozók vannak többen az elvárt létszámukhoz képest a 2. klaszterben, ahol jellemzőbb a nagyobb mértékű kiégés és frusztráció, valamint a kényszer is, mint a pályán maradáshoz befolyásoló tényező. Az 1. klaszterben pedig éppen fordított a helyzet, az egyházi, alapítványi intézményekben többen tartoznak ehhez a klaszterhez, - többen vannak, akiket alacsonyabb kiégés és frusztráció jellemez, az átlagnál erősebb a tanári identitásuk, a tanári pályán a hivatástudatuk tartja őket és a munkával való elégedettségük is magasabb - mint ahogy az a létszámuk alapján várható volna (46. táblázat).

Az oktatási szint (általános, középiskola stb.) és a tanított tárgy alapján nincs különbség a klaszterek összetételében. A *megbecsültség és hasznosság* megítélésnek összevetése a két klaszter között szintén szignifikáns különbséget hozott. E szerint az első klaszterbe tartozók (lelkes csoport) kissé jobbnak érzik társadalmi megbecsültségüket ($M_{1.klaszter} = 2,000$; $SD=1,21$; $M_{2.klaszter} = 1,64$; $SD=1,20$; $t_{(1580)} = 4,97$; Cohen's $d = 0,256$; $p < 0,001$). Látható, hogy a különbség bár statisztikailag szignifikáns, valójában nem jelentős, ahogy azt a nagyon alacsony hatásméret érték is jelzi. A hasznosság megítélése terén nincs számottevő eltérés a két csoport között.

8.7 Összegzés, konklúziók

Ebben a fejezetben a relatív depriváció szerepét helyzetem az elemzés fókuszába és már a leíró statisztikai adatok alapján is kijelenthető, hogy a relatív deprivációnak, mint szempontnak a bevonása a kutatásba releváns volt a tanárok esetében. Mind az *egoisztikus* mind a *fraternalisztikus* relatív depriváció értéke magasnak mondható. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy a tanárok erősebben élik meg csoport szinten a relatív deprivációt, mint egyéni szinten, ami arra utal, hogy a tanárok körében a társadalmi cselekvésben is megnyilvánuló elégedetlenség háttérében nagymértékű méltánytalanság érzés áll, ami a saját csoport más csoportokkal való összehasonlítása eredményeként jön létre. Ez az eredmény alátámasztja azt a korábbi feltételezésemet is, mely szerint az erős *fraternalisztikus* relatív depriváció gyakran vezet tiltakozáshoz vagy demonstrációhoz (Walker & Pettigrew, 1984; Tyler & Lind, 2002). Az erős relatív depriváció háttérében sikerült azonosítani azt a kognitív feszültséget, amit a pálya észlelt megbecsülése és vélt hasznossága között éreznek a pedagógusok. Egyértelműen látszik, hogy a nagyobb különbség erősebb *fraternalisztikus* relatív deprivációval jár együtt, és a méltánytalanság érzésre adott érzelmi válaszok is azt

mutatják, hogy a pedagógusok közel 80%-a elégedetlenséget és felháborodást érez, ha a saját csoport helyzetére gondol. Az erősebb érzelmi választ mutató csoportokban magasabb a relatív depriváció mindkét formája és a pályán maradás kapcsán a kényszer értéke is. A kiegészítő értékek is magasabbak a felháborodást átélők és elégedetlenek csoportjaiban, de azokéban is, akik azt jelölték, hogy semmi különös nem érznek a más csoportokkal való összehasonlítás során. Figyelemre méltó eredmény az is, hogy a kiegészítő *kimerülés* dimenziójának pontszámai jelentősen magasabbak az érzelmileg érintett csoportokban, mint a *kiábrándulásé*, ami megerősíti azt a gondolatot, hogy a pedagógusok ezekkel az érzelmi feszültségekkel küzdenek, ami hozzájárul a kimerülés érzéséhez (vö. Crosby, 1984).

Elméleti modellünkben feltételeztük a relatív depriváció és a tanári identitás kapcsolatát a kiegészítővel, amit a SEM elemzés alátámasztott, és bizonyította, hogy a relatív depriváció mindkét formája pozitív kapcsolatban áll a kiegészítővel, azaz a magasabb relatív deprivációs értékek erőteljesebb *kimerülés* és *kiábrándulás* értékekkel párosulnak. Ebben a modellben a *tanári identitás kettős hatását* lehetett azonosítani a kiegészítő vonatkozásában, egyrészt azt, hogy direkt negatív kapcsolatban van a kiegészítővel, ami egybevág a korábbi kutatások eredményeivel, viszont a fraternalisztikus relatív depriváción keresztül már enyhé de pozitív hatást azonosítottam, ami azt jelenti, hogy a két változó együttes hatása már inkább a kiegészítő növekedésének irányába hat, vagyis amennyiben a pedagógus erősebb tanári identitással rendelkezik, és magasabb fraternalisztikus relatív deprivációt él át, akkor ez a két hatás együttesen még inkább növeli a kiegészítő valószínűségét.

A bevont változók mentén végzett klaszterelemzés két jól elkülöníthető mintázatot eredményezett. Az egyik klaszterbe olyan személyek kerültek, akikre az átlagnál magasabb relatív depriváció, alacsonyabb tanári identitás és alacsonyabb munkával való elégedettség volt jellemző, emellett a tanári pályán maradás motivációjában az átlagnál alacsonyabb a hivatás és jelentősen magasabb a kényszer hatása. A másik csoportot ennek tükörképeként az átlagnál magasabb tanári identitás, hivatás motiváció, munkával való elégedettség és alacsonyabb deprivációs érték jellemezte, és esetükben a kényszer, mint a pályán maradás motivációja is az átlagnál jóval kevésbé volt jellemző. Ez utóbbi, lelkesebb és elégedettebb csoport kiegészítő mutatói szignifikánsan alacsonyabbak voltak, mint az elégedetlenebb, frusztráltabb csoporté. A demográfiai változókkal végzett elemzések ismét megerősítették, hogy a fővárosban és a nem állami fenntartású intézményekben dolgozók felül reprezentáltak a lelkesebb és a kiegészítő szempontjából alacsonyabb értékekkel rendelkező csoportban, míg a kényszerpályán levő magasabb kiegészítő mutatókkal rendelkező

klaszterben (1. klaszter) a kisvárosokban és az állami fenntartású intézményekben tanítók vannak többen, mint az létszámuk alapján várható volna.

Mindezek alapján elmondható, hogy az a feltételezés mely szerint a relatív depriváció és a tanári identitás, mint a tanárok társadalmi helyzetével összefüggő tényezők szerepet játszanak a kiégés kialakulásában egyértelműen alátámasztást nyert, illetve a relatív depriváció és a tanári identitás együttes hatásának elemzése megerősítette azt az előfeltevésemet, amelyet, - a 7. fejezetben fogalmaztam meg - hogy a tanárok mentális kimerültségét nemcsak a munkahelyi terhelés okozza, hanem ahhoz hozzájárul az a pszichológiai feszültség (frusztráció), amelyet a tanárok saját társadalmi helyzetük észlelése kapcsán élnek át. Ez a negatív élmény különösen megterhelő a magas tanári identitás értékkel rendelkező tanárok számára, akiknek önmeghatározásában a pálya fontos szerepet tölt be.

9 A tanári pálya társadalmi környezete: A rendszerattitűdök fogalma és lehetséges szerepe a tanári kiégésben

A szociálpszichológia egyik alaptétele, hogy az emberi viselkedés és megismerés háttérében általános társas alapmotívumok és hozzájuk kapcsolódó megismerési stratégiák állnak. Különböző szerzők más-más módon csoportosítják és nevezik el ezeket a jelenségeket, de abban egyetértenek, hogy az egyik legfontosabb vezérlő elvünk a világ megismerésére és megértésére való törekvés (Fiske, 2004), melynek célja a helyzetek uralása, a szituációk feletti kontrollérzet megtartása (Smith et al., 2016). Ennek révén érezzük úgy, hogy képesek leszünk kiszámítani a másik ember reakcióját vagy előre vetíteni cselekedeteink lehetséges hatását, így tudjuk elkerülni a büntetéseket és maximalizálni a jutalmak lehetőségét. Ezt a sokszor hamis, de mégis megnyugtató biztonságérzetet teremti meg az a meggyőződés, amelyet Lerner (1980) az igazságos világba vetett hit fogalmával írt le. Ennek a nézőpontnak egyfajta társadalmi szintű kiterjesztése volt Jost és Banaji átfogó elmélete, amelyben a rendszerigazolás általános tendenciáját írták le (Jost, 2003). E szerint a társadalomban alacsonyabb státuszban levő vagy kifejezetten hátrányos helyzetű csoportok, hajlamosak elfogadni a velük kapcsolatos negatív, illetve a magasabb státuszúakkal kapcsolatos pozitív sztereotípiákat. Ezt a folyamatot szerintük a biztonság és a status quo fenntartásának belső igénye vezérli, amit a posztkommunista társadalmakban nem sikerült egyértelműen azonosítani, sőt Hunyady (2002) kutatásai egy ezzel ellentétes tendenciát írtak le, ami éppen a fennálló társadalmi rend kritikájára vonatkozott, és kétségtelenül ellentmond az igazságos világba vetett hit koncepciójának is. Kutatásom harmadik részében a rendszerkritikának és az igazságos világba vetett hitnek a vizsgálatát tűztem ki célul, és annak feltárását, hogy ezek miként kapcsolódnak egymáshoz, valamint a tanárok kiégésének jelenségéhez. A továbbiakban röviden áttekintem ezeket az elméleteket, majd bemutatom a saját kutatásom eredményeit.

9.1 *Az igazságos világba vetett hit, mint társadalmi reprezentáció és mint implicit motivációs tényező*

A szociálpszichológia egyik sarkalatos állítása, hogy az ember viselkedését és az önmagáról alkotott képét is a társas kontextus határozza meg, ezért megérteni és befolyásolni is csak ezen keresztül lehet. A társadalomba való beilleszkedés folyamata is a különböző társas szintek közvetítésével zajlik a szocializáció ökológiai modellje szerint (Bronfenbrenner, 1979). Ebben rendszerben nemcsak a közvetlen interakciókat is kínáló szinteknek, mint a család, az iskola és egyéb közösségek, van meghatározó szerepe, hanem a makro szintű rendszereknek is, amelyek a társadalom és a kultúra működésmódjainak leképeződéseit jelentik a hétköznapi interakciókban. Ezek a makro szintű mechanizmusok alakítanak ki kognitív reprezentációkat, meggyőződéseket azzal kapcsolatban, hogy miként működik a társadalom, hogyan lehet ebben a közegben érvényesülni, sikereket, jutalmakat elérni, ezek nyomán konstruálódik társadalomképünk, amelyhez később igazodunk. Az egyik ilyen társadalmi működésekkel kapcsolatos univerzálisnak tekinthető elképzelés az *igazságos világba vetett hit*, amelynek tudományos leírása Lerner (1980) nevéhez fűződik. E szerint az emberekben van egy meggyőződés arról, hogy mindenki azt kapja az élettől, amit megérdemel, a világban a jók elnyerik jutalmukat, míg a vétkesek megbűnhődnek, és rossz dolgok csak azokkal történnek, akik maguk is rosszat cselekedtek. A későbbi kutatások bizonyították, hogy ez a meggyőződés nemcsak kognitív reprezentációt, de implicit igazságosság motivációt is jelent, és három fontos funkciója van (Dalbert, 2001). Az egyik az, hogy ezáltal egyfajta személyes szerződést alakítunk ki, amely arra vonatkozik, hogy másokkal méltányosan viselkedjünk, a másik, hogy az igazságos világba vetett hit biztonságot kínál azzal kapcsolatban, hogy mások méltányosan fognak velünk viselkedni, a harmadik pedig az, hogy egyfajta értelmezési keretet ad mások viselkedésének megértéséhez. Ez a meggyőződés a szocializáció hatására alakul ki és tartós diszpozícióként jellemzi az egyént, amely egyfajta morális iránytűt jelent a másokkal való kapcsolatokban és a helyzetek megítélésében, valamint a méltányosság helyreállításának igényében is (Sallay & Krotos, 2004). Az igazságos világba vetett hit megjelenik személyes és általános szinten is, az előbbi arra utal, hogy az egyén a vele történő eseményeket igazságosnak vagy igazságtalannak érzi, míg a másik, az általános szint a világ működésében megfigyelhető rendet jelenti (Lipkusa et al.,

1996). Az igazságos világba vetett hit mindkét formája meghatározó jelentőségű az egyén szubjektív jólléte szempontjából, ezért minden olyan szituáció, amely veszélyezteti ezt a meggyőződést, arra ösztönzi a személyt, hogy valamilyen módon helyreállítsa ezt a hitet (Dalbert, 2001). A személyes igazságos világba vetett hitet megingathatják az egyéni krízishelyzetek, az áldozattá válást előidéző események, míg az általános igazságos világba vetett hitet a társadalmi igazságtalanságok, a méltánytalan elbírálási folyamatok veszélyeztethetik, amelynek egyik formája lehet a korábban már tárgyalt (ld. 8. fejezet) relatív depriváció jelensége is. A személyt vagy a csoportot érő hátrányos megkülönböztetés és az ennek kapcsán megjelenő igazságtalanság érzés átmentileg csökkentheti az igazságos világba vetett hitet, de ha a személy tartósan tapasztal társadalmi szinten megnyilvánuló méltánytalanságokat, mint például a Hunyady (2002) által bemutatott kontraszelekció jelensége, akkor az igazságos világba vetett hit helyreállítása már jelentős mentális erőfeszítést igényelhet. Mégis úgy tűnik, hogy az emberek erősen motiváltak ennek a hitnek a megtartására és a méltánytalanságok valamiféle igazolására annak érdekében, hogy megőrizték a status quo-t és megtartsák biztonságérzetüket. Ez pedig lényegében a rendszerigazolás fogalmát vetíti előre, amelynek szisztematikus vizsgálata és a jelenség kapcsán feltárt kulturális különbségei vezettek a rendszerkritika fogalmának kidolgozásához.

9.2 A rendszerigazolástól a rendszerkritikáig – a fogalom genezise és vizsgálata

A méltánytalanság megtapasztalása, akár relatív, akár valóságos deprivációról van szó, negatív érzelmi állapotot és kellemetlen feszültséget kelt, aminek redukálását a személy többféleképpen is megteheti, például kiléphet a helyzetből, aktívan szembeszállhat a méltánytalan helyzetet előidéző személlyel vagy csoporttal, vagy tiltakozhat a depriváció ellen (Smith et al., 2012). Ugyanakkor az igazságos világba vetett hit, mint diszpozicionális jellemző azt a lehetőséget is felveti, hogy a személy saját méltánytalan helyzetének észlelése kapcsán nem aktív ellenállással vagy cselekvéssel reagál, hanem olyan kognitív stratégiát alkalmaz, amely az igazságos világba vetett hit helyreállítását szolgálja. Az igazságos világba vetett hit értelmében mindenki azt kapja, amit érdemel, és ha ez így van, akkor a személy úgy gondolhatja, hogy saját hátrányos helyzetét is valószínűleg megérdemli, ilyen módon igazolva a fennálló rendszert, ami bár számára hátrányos, mégis

egyfajta megnyugvással szolgál, amely megnyugvást több tényező mellett az igazságos világba vetett hit megőrzése is kínálhatja.

Részben hasonló gondolatmentre támaszkodik Jost és Banaji (1999) rendszerigazolás elmélete is, amely szerint a társadalmi csoportok hajlamosak elfogadni a rájuk vonatkozó negatív sztereotípiákat, elismerni azt a társadalmi hierarchiát, amelyben ők maguk hátrányos helyzetben, alárendelt viszonyban vannak más társadalmi csoportokhoz képest. Ennek háttérében alapvető társas motivációkat azonosítottak, mint a biztonságra való törekvés, a társadalmi viszonyok tiszta átlátásának igénye, a negatív érzelmek elkerülésének vágya és a társadalmi egyetértés megnyugtató érzésének elérése (Jost et al., 2004). Jóllehet a rendszerigazoló attitűd meglétét és működésének társadalmi következményeit számos kutatás bizonyította (Jost et al., 2004; Jost & Hunyady, 2003; Jost, 2017), ugyanakkor az is kiderült, hogy a rendszerigazolás jelensége nem minden társadalomban egyformán érvényesül.

A posztkommunista országokban végzett vizsgálatok eredményei azt mutatták, hogy ezekben az országokban sokkal kisebb mértékben mutatható ki a rendszerigazolás, és viszonylag erősen jelen van egyfajta társadalomkritikus szemlélet (Hunyady, 2002). Hunyady szerint ennek háttérében az amerikaiaktól jelentősen eltérő történelmi tapasztalatok, illetve az általános társadalmi közérzet jellemzők állnak. A hazai társadalmi közérzet és jóllét vizsgálatok már a rendszerváltás időszakában is rendre arról számolnak be, hogy a magyar emberek általános jólléte és elégedettsége drámaian alacsony, ami már egészségügyi problémák szintjén is megnyilvánuló következményekkel jár együtt, mint a magas öngyilkossági arány, az alkoholizmus és más egészségkárosító magatartások. (Kopp & Kovács, 2005). Ez az elégedetlenség mélyen gyökerező társadalmi, történelmi élményeken alapszik, amelyekhez a javak hirtelen elkobzása, a nemzeti szuverenitás rendszeres elvesztése vagy csökkenése éppúgy hozzájárul, mint az egyéni előrejutás kiszámíthatatlan és sok esetben igazságtalan akadályozása, amely a kontraszelekció meghatározó élményében jelenik meg (Hunyady, 2018). Hunyady (2002) vizsgálatai már az ezredfordulón egyértelműen rámutattak arra, hogy az emberek markáns kritikai élel tekintenek a hatalom és a társadalom működési mechanizmusaira, vizsgálataiban a megkérdőjeleztek nagymértékben egyetértettek olyan állításokkal, amelyek társadalomkritikát, az uralkodó elit bírálását, az érvényesülés korlátait fogalmazták meg. A kontraszelekció feltárásának lehetséges pszichológiai támpontjai között említi a személypercepció, a sztereotípiák és a kapcsolatépítési stratégiák mellett az igazságos

világba vetett hitet, mint a saját pozíció megérdemeltségével kapcsolatos meggyőződést, pontosabban ennek hiányát, illetve sérülését.

A kontraszelekció és a rendszerkritika fogalmához kapcsolhatók a szubjektív jóllét egyes dimenziói is. Az élettel való elégedettség, amely a boldogság mellett a szubjektív jóllét másik markáns tényezője, a társadalom szintjén a célok elérésének, a megérdemelt jutalmak megszerzésének biztonságán alapul (R. Diener, 1994). Ebből a szempontból hazánk már az ezredforduló előtti időszakban sem állt kifejezetten előkelő helyen az európai országok között (Diener et al., 1998). A kontraszelekció élménye erőteljes kapcsolatban áll az elégedetlenséggel, amelyet a személy frusztrációként élhet meg és ha ez nem egyéni, hanem rendszer szintű jelenség, akkor a vele való megküzdés kilátástalanabbnak tűnhet a személy számára, ami negatív érzéseket indukálhat a társadalmi működésmódokkal és a társadalom vezetőivel kapcsolatban, akiket e helyzet kialakulásáért és fenntartásáért felelőssé tesz. Így a kontraszelekció a rendszerkritikus attitűd részévé válik és szerepet játszik az ebből fakadó negatív társadalmi közérzet kialakulásában (Hunyady, 2018).

A rendszerkritikus attitűd módszeres kutatása Hunyady György nevéhez fűződik és az ezredfordulón kezdődött Magyarországon. Hunyady (2021) hangsúlyozza, hogy a társadalmi attitűdök alapvetően ambivalens jellegűek, a társadalmi rendszer összetettségéből adódóan az egyes társadalmi jelenségekhez való viszony lehet támogató, illetve más jelenségekhez elutasító, ezért a kutatásainak fő kérdése a kétféle attitűd (rendszerigazolás és rendszerkritika) kapcsolatának, egymáshoz való viszonyának, mintázatainak feltárára irányult. Vizsgálatai bizonyították, hogy a rendszerhez való viszonyulás pozitív és negatív aspektusai nem egymásnak ellemondó kizárólagos attitűdként jelennek meg, sokkal inkább specifikus mintázataikat látjuk, azaz különböző mértékben keverednek és súlyozódnak az egyéni nézetekben. Ennek a jelenségnek a vizsgálatára kidolgozott 50 tételes (később 38 tételre szűkített) rendszerattitűd skála a korábbi kontraszelekció kérdőív elemeire épült, és két fő dimenziója a rendszerigazoló és rendszerkritikus attitűdöket méri. A rendszerkritikus skála legmarkánsabb elemei a méltánytalanság, a meg nem érdemelt előrejutás, illetve a pesszimista jövőkép mentén írhatók le. Hunyady országos reprezentatív mintákon végzett szisztematikus vizsgálatainak eredményeként négy jól elkülöníthető csoportot azonosított, amelyből háromban egyértelműen a rendszerkritika dominált és egy olyan csoportot talált, amely alapvetően rendszerigazoló attitűddel volt jellemezhető (Hunyady, 2021). Kutatásai rámutattak a

rendszerattitűdök hazai eltolódására a kritikus megközelítés irányába, és eredményei implikálják, a rendszerrel való elégedetlenség nyomán megjelenő negatív társadalmi közérzetet és feszültséget is.

9.3 A rendszerattitűdök kapcsolata a kiégéssel - kutatási kérdések, lehetséges összefüggések

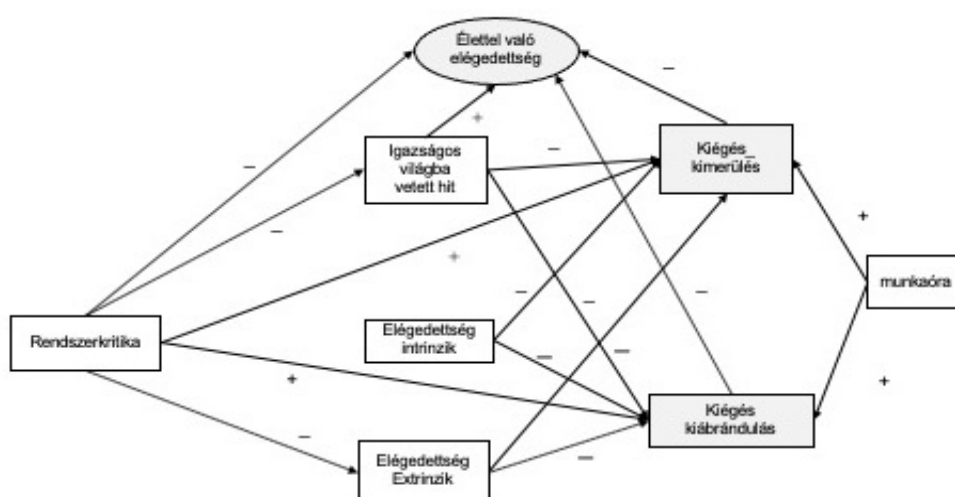
A rendszerkritikus attitűd jelenségének leírása viszonylag új keletű a szociálpszichológia szakirodalmában, ezért nincsenek olyan kutatási előzmények, amelyekre alapozva konkrét hipotéziseket lehetne megfogalmazni a kiégéssel összefüggő fontos változókkal vagy a magával kiégéssel kapcsolatban. Azonban a rendszerkritikus attitűd elméletének ismeretében mégis felvázolható a változók lehetséges kapcsolata tisztán elméleti alapon. E szerint reálisnak tekinthető, hogy a rendszerkritikus attitűd negatív viszonyban áll az igazságos világba vetett hittel és az élettel való elégedettséggel is, amelyek viszont egyértelmű kapcsolatba hozhatók a kiégés jelenségével.

Az igazságos világba vetett hit kapcsolatát a kiégéssel eddig viszonylag keveset vizsgálták, a kutatások eddig inkább az igazságosság különböző formáinak hatását vizsgálták, mint a munkahelyi kiégést megelőző tényezőket (Golden et al., 2004; Campbell et al., 2013). Néhány kutatás azonban feltárta azt is, hogy az igazságos világba vetett hit nem magát a kiégést befolyásolja, hanem segíti a munkahelyi stresszel való megküzdést, különösen azokban a helyzetekben, ahol a vezető vagy a munkatársak bántó vagy méltánytalan viselkedése okozza a feszültséget (Otto & Schmidt, 2007; Desrumaux et al., 2015). Az igazságos világba vetett hit énhatékonysággal összefüggő áttételes hatását azonosítottak egy metaanalízisben is. Brown (2012) tizenegy tanulmányt összegző munkájában az igazságos világba vetett hitet az énhatékonysággal kapcsolatos meggyőződés specifikus formájaként azonosította, és ebben a kontextusban bizonyítottanak látta a kiégésre gyakorolt preventív hatását.

Az élettel való elégedettség közvetlenül összefügg a kiégés érzelmi kimerülés komponensével (Brand et al., 2010), de a kapcsolatot más tényezők is mediálják, az érzelmi intelligencia pozitív kapcsolata az élettel való elégedettséggel, csökkenti a stresszt, ami a kiégés csökkenéséhez vezet (Cazan & Năstasă, 2015), továbbá, a magasabb énhatékonyság erőteljesebb élettel való elégedettséggel és alacsonyabb kiégés értékekkel jár együtt (Capri et al., 2012).

Elméleti szempontból a rendszerkritikus attitűdöt, mint a nevelési célok és az egyéni attitűdök között megjelenő feszültséget lehet a kiégés fogalmához kapcsolni. Mivel az iskolai nevelés egyik célja a társadalom rendszerébe való beilleszkedés segítése (szocializáció), az erős rendszerkritikus attitűd feszültséget eredményezhet a tanároknak a cél megvalósítása kapcsán, és ezzel hozzájárulhat a kiégéshez mind a kimerülés, mind a kiábrándulás dimenziókban. A társadalmi működésmódokkal való ellenérzés (rendszerkritikus attitűd) emellett hozzájárulhat a munka külső (elsősorban adminisztratív) körülményeivel való elégedetlenséghez is. A heti munkaórák mennyisége növelheti a kiégés valószínűségét és csökkentheti az élettel való elégedettséget. Ezekre a lehetséges összefüggésekre alapozva hoztam létre azt az elméleti modellt, amelyet a 10. ábra mutat, és amelyet adataimra támaszkodva SEM elemzéssel kívánok tesztelni.

10. ábra A rendszerkritikus attitűd szerepe a kiégésben - elméleti modell



9.4 Módszerek és elemzési stratégia

Az elemzés során először bemutatom az alkalmazott mérőeszközöket, és kitérek azok statisztikai mutatóira, ezt követően a rendszerkritika megjelenését elemezem és feltárom kapcsolatát a demográfiai jellemzőkkel, valamint a többi bevont változóval, majd SEM elemzéssel ellenőrzöm az elméleti modell helytállóságát, végül megvizsgálom, hogy a

rendszerkritikus attitűd és az elemzésbe bevont változók mentén találók-e eltérő mintázatok az általam vizsgált tanári mintában.

Módszerek:

9.4.1 Igazságos világba vetett hit vizsgálata

Az igazságos világba vetett hit erősségének vizsgálatára a Dalbert és munkatársai (2001) által kidolgozott kérdőív magyar változatát használtam (Berkics, 2009). A 8 ítemes kérdőív két alskálából áll, amelyen 1-6 fokozatú Likert skálán jelezhetik a válaszolók, hogy mennyire értenek egyet az adott kijelentéssel. A kérdőív fordított állítást nem tartalmaz, a magasabb értékek az erőteljesebb igazságos világba vetett hitet mutatják, négy ítem méri az általános és további 4 ítem a személyes igazságos világba vetett hitet. Saját mintámon a kérdőív jó megbízhatósági mutatókkal rendelkezett, a teljes skála megbízhatósága: Cronbach's $\alpha = 0,864$, a személyes skála megbízhatósági mutatója: Cronbach's $\alpha = 0,840$ volt, és az általános igazságos világba vetett hit skála esetében Cronbach's $\alpha = 0,743$ értéket kaptam.

9.4.2 Az élettél való elégedettség

Az élettél való elégedettség mérésre a Martos és munkatársai (Martos et al., 2014) által kidolgozott öt ítemes skálát használtam. A kérdőívben 7 fokú Likert típusú skálán kellett megjelölni, hogy mennyire ért egyet az adott állítással a kérdésre válaszoló (1 = egyáltalán nem értek vele egyet – 7 = teljes mértékben egyetértek), a magasabb érték nagyobb elégedettséget jelent. A mérőeszköz ezen a mintán is kiváló megbízhatóságot mutatott (Cronbach's $\alpha = 0,904$).

9.4.3 Rendszerattitűdöt mérő kérdőív – Rendszerkritika Kérdőív (RK)

A rendszerattitűd vizsgálatára Hunyady György (Hunyady, 2021) által kidolgozott 38 ítemes mérőeszköz rövidített változatát alkalmaztam. Az ítemek kiválasztásánál az eredeti klasztereket vettem alapul és azok reprezentatív (a korábbi mérésekben nagymértékben elfogadott) elemeit választottam ki és törekedtem arra, hogy a rendszerkritika és rendszerigazolás is azonos számú ítemmel jelenjen meg. A feltáró faktorelemzést minimum residual' extraction, és oblimin rotáció használatával végeztem (Bartlett's: $\chi^2 = 3372$; $df = 28$;

$p < .001$; KMO = 0.841; $V\% = 33,5$). A kiválasztott 12 tételes kérdőív adatainak feltáró faktorelemzése azt mutatta, hogy mintámon a rendszerigazolás és a rendszerkritika skálák nem különültek el egymástól. Az itemek egyetlen faktorba rendeződtek, amelynek meghatározó elemeit a rendszerkritika klaszter állításai képezték, és ebbe került bele negatív faktorsúllyal két rendszerigazoló állítás. Négy tétel az alacsony faktorsúly miatt (0,3 alatti töltés) kiesett a skálából. Az így kialakult egydimenziós skála megbízhatósága jó (Cronbach's $\alpha = 0.784$). A két fordított item transzformálását követően a 8 itemes skála, mint a rendszerkritika társadalmi attitűdöt mérő egydimenziós eszköz használható. Az itemeket és a faktorsúlyokat a **Hiba! A hivatkozási forrás nem található.** tartalmazza.

47. táblázat A rendszerkritika skála itemei és faktorsúlyai

Item	Faktorsúly	Unicness
Nem azok élnek jól és azok megelégedettek, akik ezt megérdemlik	0,521	0,729
Az ember azt hinné, hogy már nem lehet rosszabb de mégis egyre tovább süllyed a társadalom	0,693	0,519
Aki tisztességes, az szegény marad	0,602	0,637
Az kerül felülre, aki túljár a többiek eszén	0,541	0,707
Végül mégiscsak az jár jól, aki megdolgozik érte	-0,624	0,611
A siker tanúskodik a legjobban a tehetségről és a kitartásról	-0,387	0,851
A gazdagok gazdagodnak, a szegények csak szegényednek	0,696	0,516
Behozhatatlan azok előnye, akik jobb módú és műveltebb családba születnek	0,441	0,805
Aki az utcára kerül, az azért többnyire meg is érdemli	-0,241	0,942
Csak rajtunk múlik, hogy elérjük azt, amit célul tűztünk ki	-0,298	0,892
Van, amikor igazságos és jogos az emberek és rétegek közötti különbség	-0,274	0,925
Bele kell nyugodnunk, hogy vannak emberek, akik kiszorulnak a társadalom periferiájára	-0,262	0,932

Megjegyzé : az utolsó 4 item (dőlttel szedve) alacsony faktortöltés miatt kiesett.

A válaszadónak hét fokú Likert skálán kellett jelölni, hogy „A hazai viszonyokra gondolva mennyire tartja igaznak az alábbi állításokat? (1 – egyáltalán nem igaz - 7 – teljesen igaz)”. Az egyfaktoros kérdőív összegző skálaként értelmezhető, a magasabb érték erőteljesebb rendszerkritikus attitűdre utal.

A konvergens validitás ellenőrzéséhez az Igazságos világba vetett hit, és az Élettel való elégedettség skála értékeit használtam. Mivel a rendszerkritikus attitűd a méltánytalanság és társadalmi igazságtalanság egyes elemeit méri (pl. a kontraszelekció élménye), feltételeztem, hogy az erősebb rendszerkritikus attitűd alacsonyabb szintű igazságos világba vetett hittel és alacsonyabb élettel való elégedettséggel jár együtt.

A Pearson's korreláció eredményei, amelyet 48. táblázat mutat egyértelműen alátámasztották ezeket a hipotéziseket.

48. táblázat A Rendszerkritikus attitűd skála (RK) értékének korrelációs kapcsolata más változókkal

	Rendszerkritika
2. Igazságos világba vetett hit	-0.531 ***
2/a Ig. világ-személyes	-0.451 ***
2/b. Ig. általános	-0.516 ***
4. Élettel való elégedettség	-0.377 ***

Pearson r; *** $p < .001$; N= 869; RK

A rendszerkritikus attitűdskála az igazságos világba vetett hit mindkét alskálájával és a teljes skála pontszámaival is közepes erősségű negatív korrelációt mutat, az élettel való elégedettséggel kicsit gyengébb, de szignifikáns negatív együttjárást találtam.

9.5 Eredmények

Elsőként a fejezetben fókuszba helyezett változók (rendszerkritika, igazságos világba vetett hit és az élettel való elégedettség) leíró statisztikai elemzését mutatom be, majd megvizsgálom a demográfiai változókkal való kapcsolatát is. Ezt követően térek rá a kiegészítő és a kiegészítő meghatározó tényezőkkel való kapcsolatainak elemzésére.

9.5.1 A rendszerkritika az igazságos világba vetett hit és az élettel való elégedettség jellemzői a vizsgált tanári mintán

A rendszerkritika jelenlétét a vizsgált mintában alátámasztja, hogy a hét fokú skálán 5,04 - es átlag értéket (N=1776; SD = 0,888) kaptam, viszonylag alacsony szórás érték mellett. Az igazságos világba vetett hit tekintetében az átlag közepesnél kicsit alacsonyabb ($M_{(1784)} = 2,52$; SD= 0,831), ami nem meglepő, mert lényegében ugyanabba az irányba mutat, mint a rendszerkritikus attitűd, amelynek alapvető eleme a kontraszelekció élménye és az ebből fakadó pesszimizmus. Az általános és személyes szintű igazságos világba vetett hit értékei szignifikánsan eltérnek egymástól, a kérdezettek nagyobb mértékben hisznek az

igazságos világban saját személyes életükben, mint általánosságban ($M_{\text{(személyes)}} = 2,85$; $SD = 0,991$; $M_{\text{(általános)}} = 2,18$; $SD = 0,840$; $t_{(1783)} = 53,8$; Cohen's $d = 0,855$; $p < 0,001$). Az élettel való elégedettség átlag értéke 3,51 ($N = 1799$; $SD = 1,347$), ami 7 fokozatú skálán közepesnek mondható.

9.5.1.1 A változók kapcsolata a demográfiai jellemzőkkel

Nemek szerint találtam szignifikáns eltérést, a rendszerkritika, az igazságos világba vetett hit személyes és általános faktorában is, de az élettel való elégedettségben nem volt különbség a férfi és nő tanárok között. Az adatokat a 49. táblázat mutatja.

49. táblázat A nemi különbségek vizsgálatának eredményei a rendszerkritikával összefüggő változók mentén.

	Nem	N	M	Median	SD	SE	t	Cohen's d
Rendszerkritika	férfi	226	4,89	4,94	0,939	0,0624	-2,776**	-0,1978
	nő	1532	5,06	5,13	0,870	0,0222		
Igazságos világba vetett hit	férfi	224	2,77	2,75	0,882	0,0590	4,806***	0,3437
	nő	1540	2,48	2,50	0,818	0,0209		
Személyes igazságos világ	férfi	226	3,09	3,00	1,034	0,0688	3,828***	0,2727
	nő	1545	2,82	2,75	0,981	0,0249		
Általános igazságos világ	férfi	226	2,44	2,25	0,885	0,0588	4,927***	0,3508
	nő	1551	2,15	2,00	0,827	0,0210		
Élettel való elégedettség	férfi	229	3,59	3,60	1,291	0,0853	ns.	
	nő	1550	3,50	3,40	1,357	0,0345		

Megjegyzés: ***= $p < 0,001$; **= $p < 0,005$; ns = nem szignifikáns

Az adatokból látszik, hogy a rendszerkritikus attitűd esetében a nők értékei kissé magasabbak, míg az igazságos világba vetett hit a férfiak körében erőteljesebb, meg kell azonban jegyezni, hogy a hatásnagyságok minden esetben alacsonyak.

A munkában töltött idő és az egyes célváltozók értékei közötti kapcsolatot korrelációs vizsgálattal ellenőriztem, de nem találtam egyik változó esetében sem szignifikáns kapcsolatot. Hasonlóképpen nincs különbség egyetlen változó mentén sem aszerint, hogy mely településen, melyik iskolafokozaton, milyen fenntartású intézményben és milyen tárgyat tanít a pedagógus. Úgy tűnik tehát, hogy ezek a változók nem kapcsolódnak a munkahelyi jellemzőkhöz, inkább a személy egyéni sajátosságának tekinthetők, amelyet valószínűleg a munkahelytől független, általánosabb tapasztalatok és információk alapján alakított ki.

9.5.2 A rendszerkritika kapcsolata a kiégéssel, és a vizsgálatba bevont változókkal

Megvizsgáltam, hogy a rendszerkritika összefügg-e a kiégéssel és ha összefügg, milyen kapcsolatban áll vele és azokkal a változókkal, amelyek a kiégéssel összefüggnek. A Pearson's korreláció eredményét az 50. táblázat mutatja.

50. táblázat A rendszerkritika kapcsolata a kiégéssel és a hozzá kapcsolódó változókkal

	RK	
MOLBI össz	0,379	***
- Kimerülés	0,368	***
- Kiábrándulás	0,272	***
Pályán maradás hivatás	-0,052	*
Pályán maradás kényszer	0,168	***
Munkával való elégedettség össz	-0,387	***
- Intrinzik	-0,325	***
- Extrinzik	-0,370	***
Élettel való elégedettség	-0,407	***
Igazságos világba vetett hit	-0,544	***
- Személyes Igazságos világ	-0,460	***
- Általános Igazságos világ	-0,532	***
Megbecsültség	-0,233	
Megbecsültség és hasznosság különbsége	0,207	

Megjegyzés: RK= rendszerkritika; * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

A korrelációs vizsgálat eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a rendszerkritikus attitűd a *kiégéssel* és annak mindkét faktorával pozitív kapcsolatban áll, és a kapcsolat erősebb a kimerülés esetében. A pályán maradás *hivatás* faktorával a rendszerkritikus attitűd kapcsolata lényegében elhanyagolható, azonban a pályán maradás *kényszer* faktorával pozitív kapcsolatot találtam. A *munkával és az élettel való elégedettséggel*, valamint az *igazságos világba vetett hittel* egyértelmű negatív kapcsolatban van a rendszerkritikus attitűd. Ezek az eredmények, összefüggések alátámasztják az elméleti modellem feltételezéseit, így megalapozzák a modell tesztelésének relevanciáját is. Az előző fejezetek elemzéseire hasonlóan, ebben a vonatkozásban is - a rendszerkritikus attitűd hatásával kapcsolatban felállított elméleti modellben - (10. ábra) is SEM elemzéssel ellenőriztem az elméleti modell helytállóságát.

9.5.3 Az rendszerkritika szerepe a kiégésben – elméleti modell tesztelése

Az elméleti modellt ebben az esetben csak minimális mértékben tudtam korábbi kutatások eredményeihez kapcsolni, mivel a rendszerkritikus attitűd kapcsolatát a kiégéssel, és az azzal összefüggő változókkal korábban nem vizsgálták. A munkával való elégedettség és a munkaidő hatását már több kutatás igazolta, ezek viszonyát azonban az étellel való elégedettséggel, az igazságos világba vetett hittel és a rendszerkritikus attitűddel nem tárták fel. Elméleti modellem tesztelésére a korábbi elemzési fázisokhoz hasonlóan most is strukturális egyenletmodellezést (SEM) használtam (11.ábra). Az elemzést ebben az esetben is maximum likelihood módszerrel végeztem, az eredmények értékelésére a Hu és Bentler (1999) által meghatározott illeszkedési kritériumokat használtam. A kiégés két alskáláját, a *kimerültséget* és az *elköteleződés hiányát* az igazságos világba vetett hitet, a munkával való elégedettség mindkét skáláját, valamint az étellel való elégedettséget endogén változóként, míg a munkaidőt és a rendszerkritikus attitűdöt exogen változóként vettem figyelembe a modellben. A modell jó illeszkedés mutatókkal rendelkezik: ($\chi^2(1074) = 4268, p < 0.001$; $\chi^2/df = 3,97$; RMSEA = 0,044; $0,042 \leq 95\% \text{ CI} \leq 0,045$; SRMR = 0,058; CFI = 0,900; TLI = 0,891).

Az elemzés bizonyította, hogy a bevont külső változók hatással vannak mind a kiégés *kimerülés* faktorára ($R^2 = 0,469$), mind a *kiábrándulás* faktorára ($R^2 = 0,571$), a munkával való elégedettség *extrinzik* elemére ($R^2 = 0,512$), az étellel való elégedettségre ($R^2 = 0,460$) és az igazságos világba vetett hitre is ($R^2 = 0,569$).

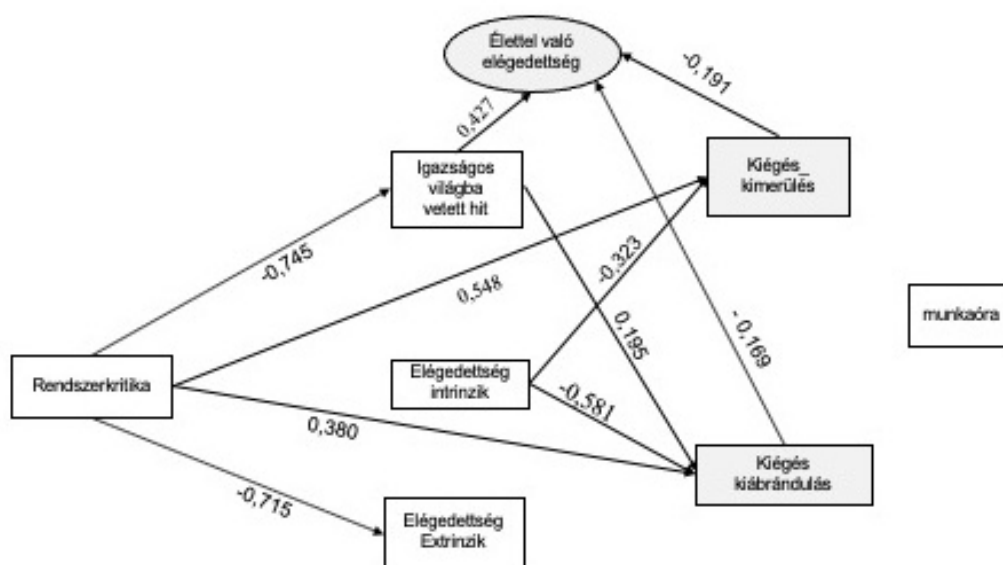
A modell előfeltevései közül a legtöbb igazolódott, a rendszerkritikus attitűd egyértelmű pozitív kapcsolatban áll a kiégés kimerülés ($\beta = 0,458$) és kiábrándulás faktorával is ($\beta = 0,380$), továbbá, erős negatív kapcsolatot mutat a munkával való elégedettség *extrinzik* faktorával ($\beta = -0,715$). Szintén megerősítést nyert az az előfeltevés is, hogy a rendszerkritikus attitűd negatívan jósolja be az igazságos világba vetett hitet ($\beta = -0,754$). Az étellel való elégedettség és a rendszerkritikus attitűd között viszont nem találtam direkt szignifikáns kapcsolatot.

Az igazságos világba vetett hit és a kimerülés között nincs direkt kapcsolat, de a kiábrándulás dimenzióval enyhe pozitív kapcsolatot mutat ($\beta = 0,195$). Ezen kívül beigazolódott az igazságos világba vetett hit és az étellel való elégedettséggel feltételezett pozitív kapcsolata is ($\beta = 0,427$). Ebben a modellben a munkaidő sem a kiábrándulással, sem a kimerüléssel nem mutatott összefüggést. A munkával való elégedettség intrinzik

faktora mind a kimerüléssel ($\beta = -0,323$), mind a kiábrándulással ($\beta = -0,581$) negatív kapcsolatban van. A munkával való elégedettség extrinzik faktora ebben a modellben nem jósolja be a kiégés egyik dimenzióját sem.

Előfeltevésnek megfelelően az étellel való elégedettséget a kiégés kiábrándulás faktora ($\beta = -0,169$) és a kimerülés faktora ($\beta = -0,191$) is negatívan jósolja be. A SEM elemzés eredményeként kialakult modell direkt hatásait a 11. ábra mutatja.

11. ábra A rendszerkritikus attitűd kapcsolata a kiégéssel elméleti modell tesztelése (SEM)



A direkt hatások mellett az elemzés feltárt jó néhány mediációs hatást is, az összesen 11 indirekt hatás ábrázolása áttekinthetetlenül tette volna az ábrát, ezért ezeket a hatásokat csak táblázatosan mutatom be (51. táblázat). A táblázat alapján világosan látható, hogy a modell exogén változói nemcsak direkt, de indirekt hatásokon keresztül is befolyásolják az étellel való elégedettséget. A rendszerkritikus attitűd a kiégés mindkét dimenzióján keresztül hat az étellel való elégedettségre és a közvetítő változókon keresztül erősödik a két tényező közötti negatív kapcsolat. A legerősebb mediációs hatás az igazságos világba vetett hiten keresztül valósul meg. A rendszerkritika az igazságos világba vetett hittel való negatív kapcsolatán keresztül, negatív hatást gyakorol az étellel való elégedettségre. A munkával való elégedettség *intrinzik* faktora a kiégés mindkét dimenzióján keresztül pozitívan hat az étellel való elégedettségre, de meg kell jegyezni, hogy hatásnagyságok

viszonylag gyengék, ezért jelentőségüket is ennek megfelelően kell kezelni. (Az elemzés eredményeinek részleteit a 24. melléklet tartalmazza.)

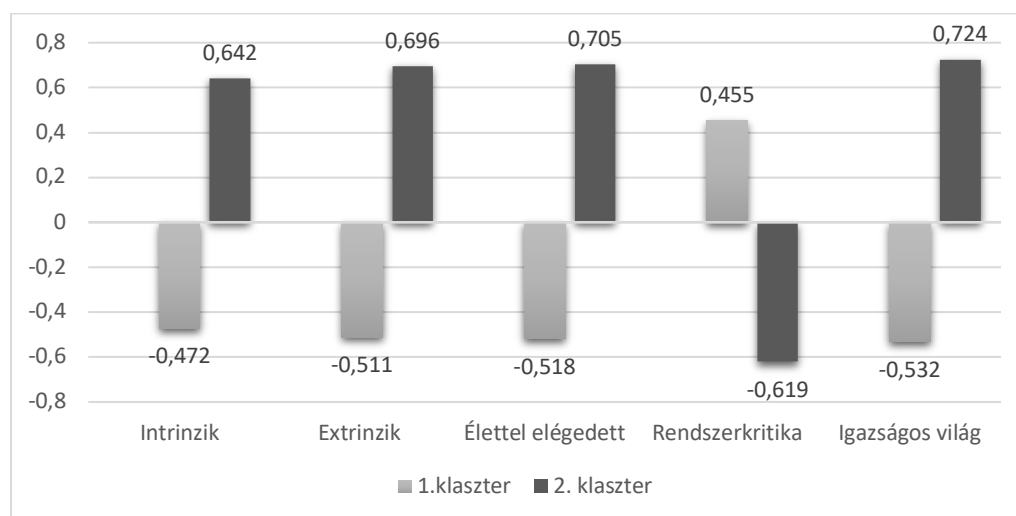
51. táblázat Az étellel való elégedettséggel összefüggő indirekt hatások

Prediktor	Mediátor(ok)	Estimate	β	p
Rendszerkritika	Kiégés - kimerülés	-0,167	-0,088	< .001
Rendszerkritika	Kiégés - kiábrándulás	-0,123	-0,065	< .001
Rendszerkritika	Igaz. világba vetett hit $\Rightarrow$ Kiégés - kiábrándulás	0,048	0,025	0,001
Rendszerkritika	Igazságos világba vetett hit	-0,614	-0,323	< .001
Igazságos világba vetett hit	Kiégés - kiábrándulás	-0,061	-0,033	< .001
Munkával való elégedettség - intrinzik	Kiégés - kimerülés	0,169	0,062	< .001
Munkával való elégedettség - intrinzik	Kiégés - kiábrándulás	0,270	0,099	< .001

9.6 A tanári kiégés mintázatai a rendszerkritikus attitűddel összefüggésben

A korábbi elemzésekhez hasonlóan a rendszerkritikus attitűd esetében is elvégeztem a vele összefüggő változók mintázatorientált elemzését. A K-menas' klaszter elemzéshez ebben az esetben is a változók standardizált (Z) értékeit használtam, és a Hartigan-Wong algoritmussal dolgoztam. Az elemzés két egymástól jól elkülöníthető csoportot azonosított, a két csoport jellemzői a korábbi elemzésekhez (ld. 7. és 8. fejezet) hasonlóan most is tükörképei egymásnak (ld. 12. ábra). Az 1. klaszterbe (N= 927) az átlagnál kevésbé motivált és kevésbé elégedett személyek tartoznak, akiket az átlagnál alacsonyabb igazságos világba vetett hit és jelentősen átlag feletti rendszerkritikus attitűd jellemez. A 2. klaszter (N= 681) ennek éppen a tükörképe, ebbe a csoportba a viszonylag elégedett és kevésbé rendszerkritikus tanárok tartoznak.

12. ábra A rendszerkritikus attitűddel összefüggő mintázatorientált elemzés eredménye a rendszerkritikus attitűd változócsoport alapján (A változók Z értékeinek feltüntetésével)



9.6.1 A kiégés jellemzői a rendszerkritikus attitűddel összefüggő klaszterekben

Az elemzés következő lépéseként megvizsgáltam, hogy van-e különbség a klaszterek között a kiégés szempontjából. Az eredmények a korábbiakhoz hasonlóan azt mutatták, hogy az elégedetlenebb tanárok (1. klaszter) ebben az esetben is szignifikánsan magasabb kiégés értékkel jellemezhetők, az összpontszámok és a kiégés két dimenziója alapján is (52. táblázat).

52. táblázat A kiégés értékei a rendszerattitűdök alapján kialakult klaszterekben

	Klaszter	N	M	SD	Welch's t (df)	Effect size
MOLBI összpontszám	1	902	2.78	0.408	19,4	1,001
	2	662	2.35	0.448	(1345)	
MOLBI kimerülés	1	917	3.22	0.489	17,0	0,875
	2	672	2.74	0.603	(1259)	
MOLBI kiábrándulás	1	908	2.34	0.525	15,1	0,761
	2	667	1.97	0.450	(1536)	

Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a kiégés nagyságát mutató érték a teljes mintában viszonylag alacsony és meglehetősen kicsi a szórása is, ami miatt ezek a különbségek bár szignifikánsak, de a hatásmagyság értékük meglehetősen alacsony.

9.6.2 A rendszerkritikus attitűddel összefüggő klaszterek demográfiai jellemzői

A klaszterek összetétele nemek szerint különbözik egymástól, az első klaszterben a férfiak száma szignifikánsan kevesebb, a második klaszterben pedig több annál, mint ahogy az elemszámuk alapján várható lenne, vagyis a férfi tanárok között kevesebb az átlagosnál kevésbé motivált, kevésbé elégedett, rendszerkritikus pedagógus és több a viszonylag elégedett és kevésbé rendszerkritikus tanár. A nőknél ez éppen fordítva van, náluk a vártnál többen vannak az első klaszterbe és kevesebben a másodikban, mint ahogy az várható lenne. ($\chi^2_{(1)} = 15,0$; ; $p < 0,001$). A részletes adatokat az 53. táblázat mutatja.

53. táblázat A nemek elvárt (expected) és valós (observed) eloszlása a rendszerkritikus attitűd alapján kialakított klaszterekben

		Klaszter		
Nem		1	2	Total
férfi	Observed	91	111	202
	Expected	116	85.6	202
nő	Observed	827	564	1391
	Expected	802	589.4	1391
Total	Observed	918	675	1593
	Expected	918	675.0	1593

Az életkor és a munkában eltöltött évek alapján nem találtam eltérést a két csoport között. A munkával töltött idő tekintetében az 1. klaszterbe tartozók átlag két órával többet dolgoznak hetente, mint a második klaszter tagjai, ami kicsi, de szignifikáns különbséget jelent a két klaszter között ($M_{(1.klaszt)} = 26,2$; $SD=6,75$; $M_{(2.klaszt)} = 24,0$; $SD=7,88$; Welch's $t=5,6$; $p < 0,001$; Cohen's $d= 0,286$).

A fenntartó alapján szintén találtam szignifikáns különbséget a két csoport között (54. táblázat), az 1. klaszterben (elégedetlenebb, rendszerkritikusabb csoport) jelentősen

felül reprezentáltak az állami intézményekben dolgozók, az egyházi és alapítványi fenntartású intézményekben dolgozó tanárokhoz képest, a 2. klaszterben (elégedettebb, kevésbé rendszerkritikus csoport) pedig éppen fordított a helyzet, ebben a klaszterben az egyházi, alapítványi intézmények tanárai többen vannak, mint azt a valószínűségek alapján várnánk ($\chi^2_{(2)} = 20,08$; ; $p < 0,001$).

54. táblázat A tanárok fenntartó szerinti eloszlása a rendszerkritikus attitűd alapján kialakított klaszterekben

		Klaszter		Total
		1	2	
állami fenntartású	Observed	783	510	1293
	Expected	747,5	545,5	1293,0
egyházi fenntartású	Observed	105	122	227
	Expected	131,2	95,8	227,0
alapítványi/magán fenntartású	Observed	37	43	80
	Expected	46,3	33,8	80,0
Total	Observed	925	675	1600
	Expected	925,0	675,0	1600,0

A legtöbb órában tanított szak, a település, ahol az intézmény működik, illetve a képzési szint (általános vagy középiskola) szerint nincs különbség a klaszterek összetételében.

9.7 Összegzés, következtetések

Jelen fejezetben a társadalom működési mechanizmusaival kapcsolatos attitűdök és a kiegészítő kapcsolatát elemeztem. A Hunyady (2022) által definiált rendszerkritikus attitűd a mintában egyértelműen tetten érhető, a megkérdezett tanárok nagymértékben elégedetlenek a jelenlegi társadalmi működéssel, azon belül is elsősorban a kontraszelekció és a pesszimizmus élménye jellemzi őket. Ez a depresszív látásmód, nemcsak a társadalomra vonatkozó gondolatokban jelenik meg, hanem a sokkal általánosabb igazságos világba vetett hitet is jelentősen érinti, nemcsak a világ egészére, de a személyes életre vonatkozóan is

A feltárt lineáris kapcsolatok egyértelműen alátámasztják azt az előfeltevést, hogy a rendszerkritika szerepet játszik a kiégés kialakulásában, önmagában és a többi tényezővel együtt is bejósolja a kiégést, e szerint az erősebb rendszerkritikus attitűd magasabb kiégés értékkel jár együtt, a kiégés kimerülés és kiábrándulás faktoraiban is. A rendszerkritikus attitűd és az étellel való általános elégedettség kapcsolatának vizsgálata során arra a következtetésre jutottam, hogy a rendszerkritikus attitűd nincs közvetlen hatással az étellel való általános elégedettségre, ugyanakkor az igazságos világba vetett hittel való negatív kapcsolatán és a kiégéssel való pozitív kapcsolatán keresztül egyértelműen negatívan kapcsolódik az étellel való elégedettséghez.

A rendszerkritikus attitűddel összefüggésben vizsgált változók klaszterei mintázatukat tekintve nagyon hasonló képet mutattak a korábbi elemzésekben látottakhoz. Két markánsan elkülöníthető csoport ebben az esetben is lényegében egymás tükörképeként jelenik meg, az első klaszterbe azok tartoznak, akiknek az átlagnál alacsonyabb a munkával való elégedettsége, az étellel való elégedettsége, gyengébb az igazságos világba vetett hite, de az átlagnál jóval erősebb rendszerkritikus attitűd jellemzi őket. A 2. klaszter ezzel éppen ellentétes mintázatot mutat, az ide tartozók legjellemzőbb vonása az átlagnál jóval alacsonyabb rendszerkritikai attitűd, és az átlag feletti elégedettség. Az első klaszter tagjai tehát a frusztráltabb, negatív attitűddel bíró csoport, ennek megfelelően a kiégés is jellemzőbb rájuk. A nők és az állami fenntartású intézményekben dolgozók kissé felül reprezentáltak ebben a frusztráltabb, negatív attitűddel bíró csoportban. Egyéb demográfiai jellemzőben nem találtam különbséget a klaszterek között.

Mindezek alapján elmondható, hogy a rendszerkritikus attitűd fontos tényező abban a kognitív és érzelmi kontextusban, amelyben a tanári kiégés megjelenik. Különösen erős kapcsolatot mutat a kimerüléssel, ami szintén felveti annak lehetőségét, hogy a tanárokat nem a konkrét munkaterhelés meríti ki csupán, hanem az a mentális erőfeszítés is, amelyet munkájuk implicit és explicit célja (társadalmi szocializáció) valamint saját társadalommal kapcsolatos meggyőződésük között éreznek. A rendszerkritikus attitűd egyértelműen összekapcsolódik olyan változókkal, amelyek szintén hatással vannak a kiégésre és az étellel való elégedettségre is.

10 Társadalmi és egyéni tényezők kapcsolatrendszerének feltárása - következtetések

Kutatásom abból az alapfeltevésből indult ki, hogy a tanári kiégés szempontjából a korábbi kutatásokban azonosított, meghatározó tényezők, mint a munkával való elégedettség, a pályán maradás motivációi mellett, a tanári pálya társadalmi beágyazottsága is jelentős hatást gyakorolhat a kiégésre. A tanárok társadalmi helyzete, a tanári pályával való azonosulásuk mértéke, a pálya presztízse, a relatív depriváció megjelenése és a társadalommal kapcsolatos attitűdjük, - a rendszerkritikus vagy a rendszerigazolási hozzáállásuk - szintén kapcsolatban lehet a kiégéssel, de ezeknek a tényezőknek a szerepét ebben a kontextusban korábbi kutatásokban nem vizsgálták. Ezért, a tanárok társadalmi helyzetének kiégésre gyakorolt hatását három új változóval, a társas *identitással*, a *relatív depriváció két formájával* és a *rendszerkritikus attitűdökkel* is megvizsgáltam. Az eredmények alapján bizonyítottnak látom, hogy ezeknek a tényezőknek külön-külön is van kapcsolata a kiégéssel, és ezen változók között is van kapcsolat, illetve ezek különböző kombinációkban eltérő módon kapcsolódnak a kiégéshez. Indokoltnak látom egy olyan elméleti modellt felállítását és tesztelését, amelyben a munkával való elégedettség, a pályán maradás motivációi és a tanári identitás hagyományosan ismert tényezői mellett, vizsgáljam a társadalmi kontextussal összefüggő változók hatását és kapcsolatát is a kiégéssel, valamint az élettel való elégedettséggel, mint az általános jóllét mutatójával. A modell felvázolt útvonalait az előzetesen feltárt korrelációs kapcsolatokra alapozom.

10.1 A tanári szakma társadalmi beágyazottságával összefüggő változók szerepének komplex vizsgálata a kiégéssel és az élettel való elégedettséggel összefüggésben

A komplex modell felállításakor az volt a célom, hogy rámutassak a munkával való elégedettség, mint egyéni és szervezeti szintű változó és az általam beemelt társadalmi helyzettel összefüggő változók együttes hatására és lehetséges mediációs kapcsolataira, a kiégés és az élettel való elégedettség mértékének előrejelzésében. A modellben az élettel való elégedettséget tekintem a legátfogóbb jellemzőnek, amelyet a vizsgált tényezők közvetlenül és a kiégéssel való kapcsolatukon keresztül is befolyásolnak.

A modellalkotás első lépéseként megvizsgáltam a változók együttlétét, a korrelációs elemzés eredményét az 55. táblázat mutatja

55. táblázat A kutatásba bevont változók korrelációs kapcsolatai

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Rendszerkritika	—									
Egoisztikus Relatív depriváció	0,432 ***	—								
Fraternalisztikus Relatív depriváció	0,492 ***	0,362 ***	—							
Tanári identitás	0,056 *	-0,002	0,097 ***	—						
Kiégés összpontszám	0,379 ***	0,387 ***	0,322 ***	-0,235 ***	—					
Kiégés - kimerülés	0,368 ***	0,364 ***	0,315 ***	-0,021	0,866 ***	—				
Kiégés - kiábrándulás	0,272 ***	0,280 ***	0,223 ***	-0,390 ***	0,829 ***	0,438 ***	—			
Munkával való elégedettség össz.	-0,387 ***	-0,359 ***	-0,317 ***	0,188 ***	-0,590 ***	-0,474 ***	-0,526 ***	—		
Munkával való elégedettség intrinzik	-0,325 ***	-0,333 ***	-0,255 ***	0,238 ***	-0,569 ***	-0,452 ***	-0,517 ***	0,925 ***	—	
Munkával való elégedettség extrinzik	-0,370 ***	-0,305 ***	-0,321 ***	0,061 *	-0,469 ***	-0,388 ***	-0,399 ***	0,861 ***	0,604 ***	—
Élettel való elégedettség	-0,407 ***	-0,557 ***	-0,301 ***	0,090 ***	-0,465 ***	-0,438 ***	-0,345 ***	0,465 ***	0,444 ***	0,387 ***

Jelmagyarázat: *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$; 1 = rendszerkritika, 2 = Egoisztikus Relatív depriváció, 3 = Fraternalisztikus Relatív depriváció, 4 = Identitás, 5 = Kiégés összpontszám, 6 = Kiégés - kimerülés, 7 = Kiégés - kiábrándulás, 8 = Munkával való elégedettség össz, 9 = Munkával való elégedettség intrinzik, 10 = Munkával való elégedettség extrinzik

A korrelációs táblázat adatiból leolvasható, hogy jogosan feltételeztem azt, hogy a társadalmi kontextust leíró változók kapcsolatban állnak mind a kiégéssel, mind az étellel való elégedettséggel és természetesen egymással is. Az egyetlen kivétel ez alól a tanári identitás, amely csupán a kiégés összpontszámával és a kiábrándulás faktorról, valamint a munkával való elégedettség mutatóival mutat értékelhető kapcsolatot. Úgy tűnik, hogy a tanári identitás erőteljesen a munkához kötődik és kevésbé kapcsolódik össze közvetlenül olyan általános közérzetmutatókkal, mint a relatív depriváció, a rendszerkritika vagy az étellel való elégedettség. A rendszerkritika és a relatív depriváció értékei nemcsak a többi tényezővel, de egymással is együttjárást mutatnak, a magasabb rendszerkritika értékek erősebb relatív deprivációval járnak együtt mind egyéni (egoisztikus), mind csoport szinten (fraternalisztikus).

10.1.1 A tanári kiégést és az étellel való elégedettséget meghatározó tényezők elméleti modellje

Az elméleti modell alapját képező új változók hatását és összefüggéseit, – amelyeket korábban még nem vizsgáltak - elméleti megfontolásokra és korrelációs elemzésekre alapoztam, néhány összefüggést pedig a korábbi szakirodalmi eredményeket alapul véve fogalmaztam meg. Feltételeztem, hogy a munkával való elégedettség mindkét tényezője negatív kapcsolatban áll a kiégéssel (Leung & Lee, 2006; Desrumaux et al., 2015; den Brok et al., 2017) és az étellel való elégedettséggel is (Marcionetti & Castelli, 2023).

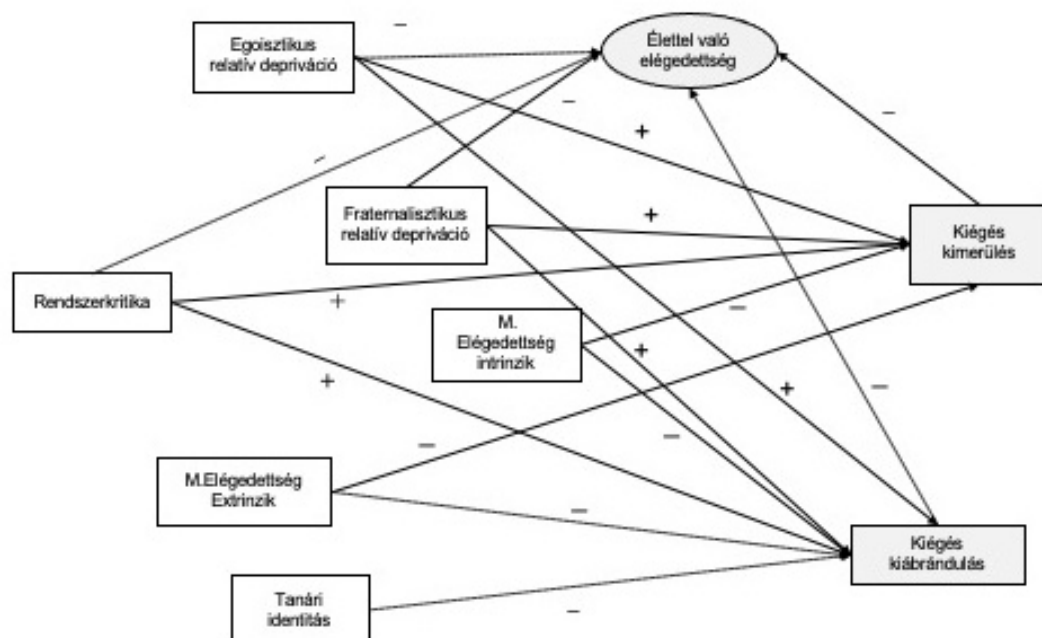
A tanári identitás erősségét korábbi kutatások (Chen et al., 2020; Ding, 2023) protektív faktornak vélték a kiégéssel szemben, saját korrelációs elemzésem azonban arra rámutatott rá, hogy ezt a kapcsolatot elsősorban a kiégés kiábrándulás faktorával való összefüggésen keresztül lehet azonosítani, így saját modellemben ezt a feltételezett kapcsolatot vettem alapul.

Az egoisztikus relatív depriváció kapcsolatát a kiégéssel közvetlenül nem vizsgálták, de egyes kutatások bizonyították azt, hogy a magasabb relatív depriváció megnövekedett stressz szinttel és alacsonyabb szubjektív jólléttel párosul (Mishra & Carleton, 2015). Modellemben ezért feltételeztem, hogy az egoisztikus relatív depriváció negatív kapcsolatban áll az étellel való elégedettséggel. A fraternalisztikus relatív depriváció közvetlen kapcsolatát a munkával való elégedettséggel és a kiégéssel nem vizsgálták, azt viszont bizonyították, hogy a saját csoport méltánytalan helyzetének

észlelése társadalmi cselekvést és egyéni frusztrációt is eredményez (Tyler & Lind, 2002). Feltételezhető tehát, hogy a pedagógusok által észlelt fraternalisztikus relatív depriváció hasonló élményhez vezet, következésképpen negatívan kapcsolódik az élettél való elégedettséghez és pozitívan a kiégés mindkét faktorához.

A rendszerkritikus attitűd bevezetése a kiégés kutatás és az élettél való elégedettségvizsgálatok körébe jelen vizsgálat keretein belül valósult meg először, ebben az értelemben a felvetés originálisnak tekinthető. Korábbi kutatásaim során már megfogalmazódott az a feltételezés, hogy a tanári kiégés nem csupán a munkahelyi jellemzőkkel függ össze, hanem felfogható egyfajta érzelmi válasznak is, ami a rendszer működésével kapcsolatos elutasítás, a rendszerkritika implicit megnyilvánulása (Szabó, 2022). Ezt a feltételezést kívántam tesztelni, amikor bevontam a modellbe a rendszerkritikus attitűdöt, feltételezve, hogy az negatív kapcsolatban fog állni az élettél való elégedettséggel, és pozitív kapcsolatban a kiégés mindkét dimenziójával, valamint a relatív depriváció egoisztikus és fraternalisztikus formájával is. A felállított elméleti modellt a 13. ábra szemlélteti.

13. ábra A kiégést és az élettél való elégedettséget meghatározó tényezők - elméleti modell



A modell tesztelését SEM elemzés segítségével végeztem és ebben az esetben is maximum likelihood módszert alkalmaztam, a Hu és Bentler (1999) által meghatározott illeszkedési kritériumok szerint. A kiégés két alskáláját, a kimerülést és a kiábrándulást, a munkával való elégedettség mindkét skáláját (extrinzik és intrinzik), valamint az étellel való elégedettséget endogén változóként vittem be a modellbe, és a rendszerkritikus attitűd, a tanári identitás és a relatív depriváció két formája képezte a modell exogen változóit. Az elemzés eredménye szerint, a modell jó illeszkedési mutatókkal rendelkezik: ($\chi^2(1165) = 4455, p < 0.001$; $\chi^2/df = 3,82$; RMSEA = 0,042; $0,041 \leq 95\% \text{ CI} \leq 0,044$; SRMR = 0,056; CFI = 0,902; TLI = 0,891).

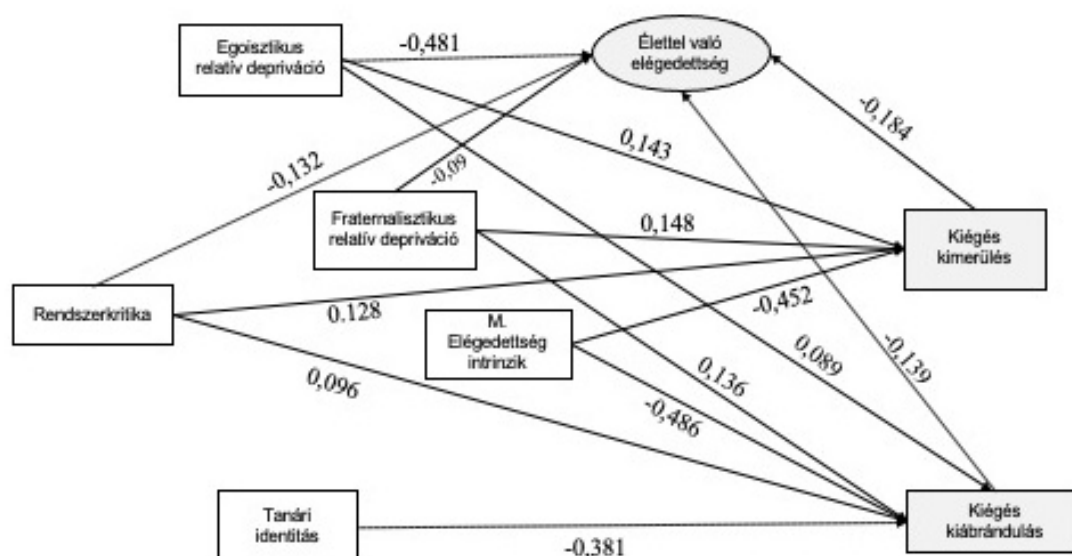
Az elemzés megerősítette, hogy a bevont külső változók hatással vannak a kiégés mindkét dimenziójára, azaz a kimerülésre ($R^2 = 0,446$), a kiábrándulásra ($R^2 = 0,683$), valamint az étellel való elégedettségre is ($R^2 = 0,491$).

A modell előfeltevésével egybehangzóan a *tanári identitás* negatív kapcsolatban áll a kiábrándulással ($\beta = -0,384$), és a *rendszerkritikus attitűd* kiégésben betöltött szerepe is igazolódott, eszerint a rendszerkritikus attitűd pozitívan jósolja be a kimerülést ($\beta = 0,128$; $p = 0,003$) és a kiábrándulást ($\beta = 0,096$; $p = 0,019$), és közvetlen negatív kapcsolatban áll az étellel való elégedettséggel ($\beta = -0,132$).

A *fraternalisztikus* relatív depriváció pozitív kapcsolatban áll a kiégés kimerülés dimenziójával ($\beta = 0,148$) és a kiábrándulással is ($\beta = 0,136$) valamint gyenge negatív kapcsolatban áll az étellel való elégedettséggel ($\beta = -0,09$). Az *egoisztikus* relatív depriváció pozitív kapcsolatban áll a kimerüléssel ($\beta = 0,143$) és a kiábrándulással ($\beta = 0,089$; $p = 0,009$). és a feltevésének megfelelően negatív kapcsolatban áll az étellel való elégedettséggel ($\beta = -0,481$). A *munkával való elégedettség* kapcsán csak az *intrinzik* faktornak volt közvetlen szignifikáns hatása a kiégésre, de az elvárásomnak megfelelően mind a kimerüléssel ($\beta = -0,452$), mind a kiábrándulással ($\beta = -0,486$) negatív összefüggést mutat. A munkával való elégedettség *extrinzik* faktorának nem volt közvetlen kapcsolata egyik endogén változóval sem. Végül az a feltételezésem is beigazolódott, hogy a kiégés közvetlen prediktora az étellel való elégedettségnek, mivel a kimerülés ($\beta = -0,184$) és a kiábrándulás ($\beta = -0,139$) is negatív kapcsolatban áll vele.

A modell ezek mellett a közvetlen hatások mellett feltárt jó néhány mediációs kapcsolatot is, amelyeket a jobb áttekinthetőség kedvéért nem az ábrán, hanem táblázatos formában tüntetek fel (ld. 56. táblázat). A SEM elemzés eredményét a 14. ábra szemlélteti.

14. ábra A kiégést és az étellel való elégedettséget befolyásoló tényezők modellje



A mediációs hatások minden esetben a kiégés dimenzióin keresztül érvényesülnek az étellel való elégedettségre és bár a hatások nem erősek, mégis arra utalnak, hogy az általam vizsgált tényezők nemcsak közvetlen kapcsolatban állnak a kiégéssel, hanem azon keresztül további hatást is gyakorolnak az általános jóllét egyik fontos mutatójára, az étellel való elégedettségre. (Az elemzés részletes adatait lásd 25. melléklet)

56. táblázat A mediációs hatások útvonala és értékei

	Estimate	β	p
Tanári Identitás $\Rightarrow$ Kiégés - kiábrándulás $\Rightarrow$ Élettel való elégedettség	0,123	0,054	<,001
Rendszerkritika $\Rightarrow$ Kiégés - kimerülés $\Rightarrow$ Élettel való elégedettség	-0,038	-0,024	0,007
Rendszerkritika $\Rightarrow$ Kiégés - kiábrándulás $\Rightarrow$ Élettel való elégedettség	-0,021	-0,013	0,027
F-RD $\Rightarrow$ Kiégés - kimerülés $\Rightarrow$ Élettel való elégedettség	-0,059	-0,027	0,002
F-RD $\Rightarrow$ Kiégés - kiábrándulás $\Rightarrow$ Élettel való elégedettség	-0,041	-0,019	0,003
E-RD $\Rightarrow$ Kiégés - kimerülés $\Rightarrow$ Élettel való elégedettség	-0,066	-0,026	<,001
E-RD $\Rightarrow$ Kiégés - kiábrándulás $\Rightarrow$ Élettel való elégedettség	-0,028	-0,011	0,014
Intrinzik $\Rightarrow$ Kiégés - kimerülés $\Rightarrow$ Élettel való elégedettség	0,242	0,084	<,001
Intrinzik $\Rightarrow$ Kiégés - kiábrándulás $\Rightarrow$ Élettel való elégedettség	0,196	0,068	<,001

Magyarázat: F-RD = Fraternálisztikus relatív depriváció; E-RD = Egoisztikus relatív depriváció; Intrinzik = Munkával való elégedettség - intrinzik

10.1.2 Mintázatorientált elemzés – szociálpszichológiai szempontból eltérő csoportok azonosítása

A korábbi elemzésim egyértelműen azt bizonyították, hogy a beemelt, elsősorban szociálpszichológiai változók kapcsolatban állnak egymással és összefüggést mutatnak a kiegészéssel is. Az elemzésnek ebben a szakaszában arra a kérdésre keresem a választ, hogy léteznek-e jól elkülöníthető mintázatai a rendszerkritika, a pályán maradás hivatás faktora, az egoisztikus és fraternalisztikus relatív depriváció, a tanári identitás és az igazságos világba vetett hit változóinak, és amennyiben léteznek ilyen mintázatok, akkor ezeknek mi a jellemzője, és a változók melyik mintázata jár együtt a legmagasabb és a legalacsonyabb kiegészés értékekkel. Ezeknek az elméleti kérdéseknek a megválaszolásához K-means klaszter elemzést végeztem. Mivel a skálák eltérő intervallumokon mozogtak, (1-5-ig, 1-7-ig stb.) ezért az elemzés elvégzéséhez a változók standardizált *Z* értékeit használtam, a standardizált pontszámokon Hartigan-Wong algoritmus alapján végeztem az elemzést. A klaszterközéppontok vizsgálata alapján a módszer 3 klaszterbe sorolta a válaszolókat és a klaszterekbe tartozók létszáma viszonylag kiegyenlítettnek mondható. A klaszterek elemszámait és klaszterközéppontok értékeit az 57. táblázat mutatja.

57. táblázat A K-Means klaszter elemzés eredménye

Klaszter	N	RK	Hivatás	Kényszer	E-RD	F-RD	TI	IgH
1	769	0,512	0,456	-0,117	0,391	0,472	0,472	-0,452
2	546	-0,856	0,261	-0,321	-0,810	-0,792	-0,792	0,877
3	398	0,184	-1,239	0,666	0,356	0,175	0,175	-0,329

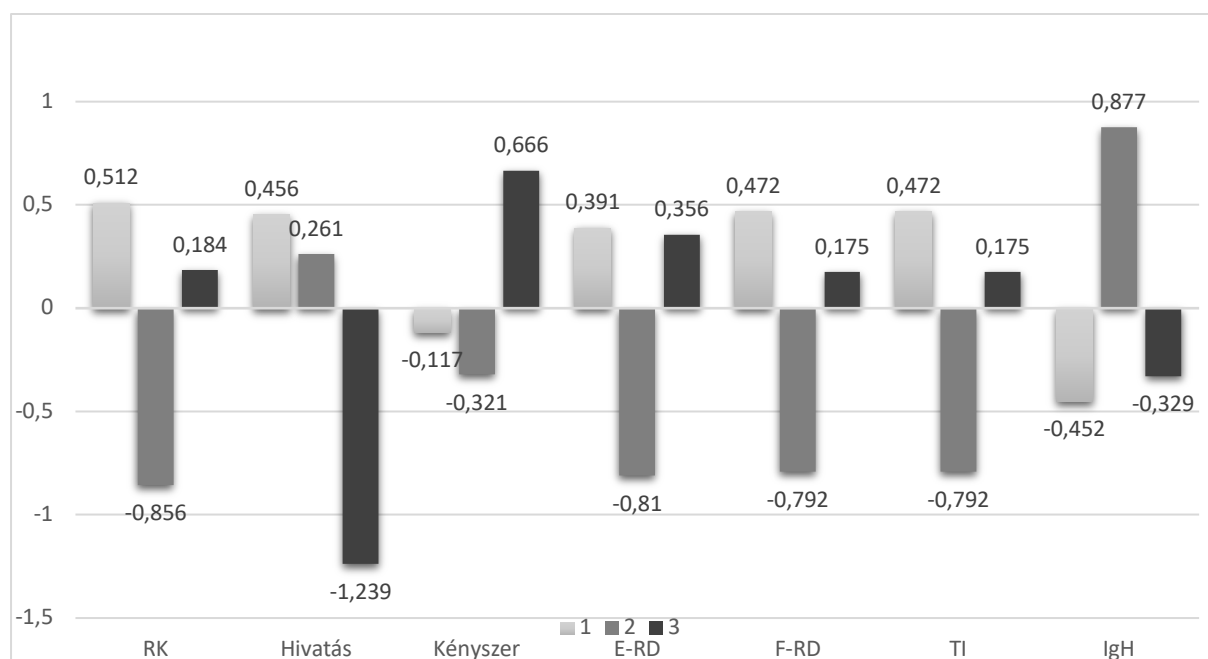
Megjegyzés: RK = rendszerkritika; E-RD= egoisztikus relatív depriváció; F-RD = fraternalisztikus relatív depriváció; TI= tanári identitás; IgH= Igazságos világba vetett hit összpontszám

A három klaszter jellegzetes mintázatot mutat, jól elkülönülnek egymástól, amit szemléletesen mutat a 15. ábra.

Az első klaszterbe tartozók legfontosabb jellemzője, hogy az átlagnál magasabb rendszerkritikus attitűddel és relatív deprivációs értékekkel rendelkeznek, ugyanakkor ez esetükben együtt jár az átlagnál magasabb tanári identitás erősséggel és hivatás motivációval is és egyáltalán nem jellemző rájuk, hogy a kényszer tartaná őket a tanári

pályán. Őket nevezhetnénk, „*keserű elhivatottak*” -nak, akik bár rossznak tartják a társadalmi helyzetüket, mégis erősen kötődnek a pályához, a hivatás számukra az önmeghatározás részeként jelenik meg.

15. ábra Klaszterközéppontok mintázata a három csoportban.



A második klaszterbe tartoznak azok a pedagógusok, akikre az átlagnál jóval alacsonyabb relatív deprivációs értékek és átlag alatti rendszerkritikus attitűd jellemző, az átlagnál jóval erősebben hisznek az igazságos világban és emellett jelentősen gyengébb a tanári identitás érzésük, mint az átlag. A tanári pályán inkább a hivatástudatuk tartja őket, mint a kényszer. Őket nevezhetjük „*optimista szakemberek*” – nek, akik szeretik a tanítást, de nem különösebben kötődnek magához a pedagógus-társadalomhoz, és (talán éppen ezért) kevésbé zavarja őket a tanárok társadalmi helyzete. Ennek a csoportnak a tagjai nem látják különösebben negatívnak a társadalmi folyamatokat, kevésbé rendszerkritikusak és az átlagnál sokkal kevésbé élik meg a relatív depriváció mindkét formáját. A harmadik klaszter tagjai a rendszerkritika és a relatív depriváció szempontjából is átlag fölötti értékeket mutatnak és átlag alatti érték jellemzi őket az igazságos világba vetett hit kapcsán, ugyanakkor ebben a csoportban a legalacsonyabb a pályán maradás hivatás motivációja és az átlagnál jelentősen magasabb a kényszer. A tanári identitás erőssége esetükben kicsit átlag feletti. Ők tehát azok, akik bár negatívnak érzélik a pedagógusok és a társadalom

helyzetét is és nem kifejezetten szeretnek tanítani, de mivel nem látnak kiutat, vagy pályamódosítási lehetőséget, magas náluk a pályán maradás kényszere, őket nevezhetnénk kis költői túlzással „*keserűen vergődőknek*”. Egyértelmű tehát, hogy a három klaszter különböző mintázatot mutat, amelyek elsősorban az elégedetlenség és a pályához való viszonyulás területén térnek el egymástól.

10.1.2.1 A klaszterek demográfiai jellemzői

Megvizsgáltam, hogy az egyes klaszterek összetétele különbözik-e a már korábban is vizsgált demográfiai változók szerint.

A *nemek eloszlásának illeszkedését* az egyes klaszterekben illeszkedés vizsgálattal ellenőriztem (58.táblázat), ami szerint a férfiak elvart létszámukhoz képest alul reprezentáltak az első klaszterben („*keserű elhivatottak*”), és felül reprezentáltak a 2. (*optimista szakemberek*) és 3. (*keserűen vergődők*) klaszterben is. A nők esetében éppen fordított a helyzet ($\chi^2_{(2)} = 25,7, p < 0.001$).

58. táblázat A nemek eloszlása a szociálpszichológiai jellemzők alapján kialakult klaszterekben

		Klaszter			
Nem		1	2	3	Total
férfi	Observed	60	89	60	209
	Expected	94,0	66,8	48,2	209
nő	Observed	702	453	331	1486
	Expected	668,0	475,2	342,8	1486
Total	Observed	762	542	391	1695
	Expected	762,0	542,0	391,0	1695

Az intézmény települése szerint nem különbözik a klaszterek összetétele, azonban a *fenntartó alapján* végzett illeszkedés vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy ebből a szempontból van eltérés, ($\chi^2_{(4)} = 9,79; p < 0,044$), az állami intézményekben dolgozók felül reprezentáltak az első (*keserű elhivatottak*), de még inkább a 3. (*keserűen vergődők*) klaszterben és alul reprezentáltak a 2. (*optimista szakemberek*) klaszterben. Az egyházi intézmények a harmadik klaszterben (*keserűen vergődők*) vannak kevesebben, mint a létszámuk alapján várható volna, az alapítványi iskolák pedig alul reprezentáltak az első

szabo.eva_177_24

(keserű elhivatottak) és a 3. (keserűen vergődők) klaszterben, viszont felül reprezentáltak a 2-es klaszterben az „optimista szakemberek” között (59. táblázat).

59. táblázat A klaszterek jellemzői a fenntartó alapján - kontingencia táblázat

		Klaszter			Total
		1	2	3	
állami fenntartású	Observed	622	423	330	1375
	Expected	618,9	436,5	319,5	1375,0
egyházi fenntartású	Observed	116	80	51	247
	Expected	111,2	78,4	57,4	247,0
alapítványi/magán fenntartású	Observed	29	38	15	82
	Expected	36,9	26,0	19,1	82,0
Total	Observed	767	541	396	1704
	Expected	767,0	541,0	396,0	1704,0

Munkatapasztalat alapján az ANOVA próba szerint van különbség a klaszterek között ($F(952)=4,89$; $p = 0,008$) A pontos adatokat lásd 60. táblázat.

60. táblázat A munkában töltött évek számának átlaga az egyes klaszterekben

	Klaszter	N	M	SD	SE
munkaév	1	767	23,8	11,1	0,402
	2	545	23,1	11,1	0,475
	3	396	21,5	12,1	0,608

Az 1. és 2. klaszterbe tartozók lényegében hasonló életkorúak, szignifikáns eltérés az 1. és a 3. klaszter között van ($t_{(1705)} = 3,25$; $p=0,003$). A 3. klaszterben levők kissé fiatalabb, átlagos oktatásban töltött munkaidejük kb. két évvel kevesebb, mint a másik két csoporté. Ez a különbség, bár szignifikáns, valójában nem jelentős.

10.1.2.2 A klaszterek kiégés jellemzői

A demográfiai mutatók után megvizsgáltam a három klaszter kiégés értékeinek eltéréseit is. Az elvégzett ANOVA próba egyértelműen azt mutatja, hogy a három csoport között mind az összpontszám, mind a faktorok esetében szignifikáns eltérés van. A részletes adatokat a 61. táblázat mutatja.

61. táblázat A kiégés értékei a három klaszterben és az ANOVA próba eredménye

	Klaszter	N	M	SD	SE	F
MOLBI összpontszám	1	750	2,65	0,426	0,0156	182,5***
	2	529	2,34	0,454	0,0197	
	3	384	2,88	0,397	0,0203	
Kimerülés	1	759	3,15	0,550	0,0200	99,7***
	2	539	2,73	0,599	0,0258	
	3	392	3,17	0,492	0,0249	
Kiábrándulás	1	757	2,15	0,483	0,0175	204,7***
	2	533	1,96	0,443	0,0192	
	3	387	2,59	0,492	0,0250	

Megjegyzés: *** $p < ,001$

Az eredmények alapján jól látható, hogy a kiégés értékek a 2. klaszterbe tartozók esetében a legalacsonyabbak, őket neveztem „*optimista szakembereknek*”, akikre jellemző, hogy nem különösebben érzik negatívnak a társadalmi helyzetüket, a tanári identitásuk kicsit magasabb, mint az átlag, viszont nagyon magas a pályán maradás hivatás motivációjuk és kiemelkedően magas az igazságos világba vetett hitük is. A kiégés összpontszámok értéke alapján a három csoport szignifikánsan különbözik egymástól, a legmagasabb kiégés értéket a 3. klaszterbe tartozók érték el (*keserűen vergődők*). A kiégés kimerülés dimenziójában az 1. és a 3. klaszter nem különbözik érdemben egymástól, azonban a 2. klasztertől mindkét csoport magasabb értékeket ért el. A kiábrándulás esetében mindhárom csoport értéke szignifikánsan eltér egymástól, a legmagasabb átlagérték a 3. klaszterben van, ők azok, akik nagyon rossznak tartják a helyzetüket, és bár talán szeretnének váltani, de vagy nem akarnak, vagy nem tudnak, jellemzően nagyon alacsony tanári pályán maradás hivatás, és magas a pályán maradás *kényszer* motivációja. (Az ANOVA post hoc teszt eredményeit a 26. melléklet tartalmazza.)

10.1.2.3 Közérzet jellemzők és pályaelhagyási gondolatok jellemzői az egyes klaszterekben

A relatív depriváció jelenségének vizsgálatával feltártam a tanári pálya társadalmi helyzete kapcsán átélt érzelmeket is (lásd 8.5.3.2. paragrafus). Az eredmények azt mutatták, hogy az általam vizsgált pedagógus minta jelentős része negatív érzéseket, elégedetlenséget és felháborodást érez a tanári pálya társadalmi helyzetével kapcsolatban. Megvizsgáltam, hogy ezek az érzelmi válaszok hogyan oszlanak meg a három klaszterben. Az eloszlásvizsgálat eredménye szignifikáns különbséget mutatott az egyes érzelmentípusok klaszterek szerinti eloszlásában ($\chi^2_{(12)} = 208$; ; $p < 0,001$; $N = 1710$). A csoportok valós és elvárt létszámait a 62. táblázat mutatja.

62. táblázat Az érzelmi válaszok megoszlása a társadalmi tényezők alapján kialakított klaszterekben

Érzelem		Klaszterek			Total
		1	2	3	
1 – semmi különöset nem érzek	Observed	1	18	4	23
	Expected	10,33	7,34	5,33	23,0
2 - a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem	Observed	1	10	1	12
	Expected	5,39	3,83	2,78	12,0
3 - elfogadhatónak tartom	Observed	1	45	3	49
	Expected	22,01	15,65	11,35	49,0
4 – elégedetlen vagyok	Observed	72	116	52	240
	Expected	107,79	76,63	55,58	240,0
5 - felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk	Observed	36	37	22	95
	Expected	42,67	30,33	22,00	95,0
6 - felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene	Observed	626	278	296	1200
	Expected	538,95	383,16	277,89	1200,0

Az adatok alapján látható, hogy az 1. klaszter tagjai (*keserű elhivatott*) a pozitív, a semleges, az enyhén negatív és az erősebb negatív érzelmi válaszokban is alul reprezentáltak, egyedül a legerősebb negatív érzelmi állapot - felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene -esetén fordul elő, hogy többen választották ezt a válaszlehetőséget, mint ahogy azt a valószínűség indokolná. Megállapítható tehát ennek a klaszternek a tagjairól, hogy közülük mutatták arányukhoz képest legtöbbször a legerősebb negatív érzelmi reakciót. A 3. klaszternél, amelybe az elégedetlen és kényszerpályán mozgó (*keserűen vergődő*) tanárok tartoznak nagyon hasonló a mintázat, de az 1. klaszternél jóval kisebb különbségek vannak a várható és a tényleges értékek között és bár a 6-os válaszcsoportban létszámukhoz képest felül reprezentáltak, de valós és elvárt érték közötti eltérés kisebb, mint az 1. klaszterbe tartozók esetében. A 2. klaszter tagjai (*optimista szakemberek*) mutatják a legváltozatosabb képet. Ők a 6-os válaszkategória kivételével minden érzelmi válaszban felül reprezentáltak, csak az aktivitásra késztető felháborodás esetén vannak kevesebben a csoportban, mint az létszámarányuk alapján elvárható lenne. Összességében az látszik, hogy az 1 és 3. klaszter tagjai esetében az érzelmek inkább negatív irányba tolódtak el, a 2. klaszter esetében, ha nem is pozitív, de lényegesen mérsékeltebb negatív érzelmi reakciók jellemzőek, a tanárok helyzetének más csoportokkal való összehasonlítása során.

A pályaelhagyási gondolatok gyakoriságát egy állítással vizsgáltam (ld. 6.1.4. paragrafus). A kérdésre, hogy „*Milyen gyakran gondol arra, hogy elhagyja a tanári pályát?*” a válaszadók négy lehetőség közül választhatták ki a rájuk érvényes állítást (soha, néha, gyakran, és nagyon gyakran). Megvizsgáltam a válaszok eloszlását a három klaszterben. Az illeszkedés vizsgálat ebben az esetben is szignifikáns különbséget mutatott ($\chi^2_{(6)} = 326$; ; $p < 0,001$; $N = 1704$) a várható és a valós létszámok között. (lásd 63. táblázat).

63. táblázat A pályaelhagyási gondolatok gyakoriságának eloszlása a klaszterekben

Pályaelhagyási gondolatok		Klaszter			Total
		1	2	3	
soha	Observed	69	132	8	209
	Expected	94,0	66,8	48,2	209
néha	Observed	299	301	101	701
	Expected	315,1	224,2	161,7	701
gyakran	Observed	233	81	123	437

Pályaelhagyási gondolatok		Klaszter			Total
		1	2	3	
nagyon gyakran	Expected	196,4	139,8	100,8	437
	Observed	165	31	161	357
	Expected	160,5	114,2	82,3	357

A fenti táblázatból látható, hogy az 1. klaszter tagjai (*keserű elhivatottak*) a soha és a néha kategóriákban alul reprezentáltak, a „gyakran” és a „nagyon gyakran” kategóriában viszont felül reprezentáltak, vagyis ennek a klaszternek a tagjaira az jellemző, hogy gyakran fontolgatják a pálya elhagyását. A 3. klaszter (*keserűen vergődők*) nagyon hasonló mintázatot mutat az 1. klaszterhez, úgy mint az érzelmi reakcióknál, de az ő esetükben még erősebb a pályaelhagyási szándék, ugyanis nagyon erősen alul reprezentáltak a soha és a néha kategóriákban és erősen felül reprezentáltak a pályaelhagyásra utaló gyakran és nagyon gyakran kategóriákban, a „nagyon gyakran” kategóriában a valós létszám majdnem kétszerese az elvártnak. A 2. klaszter tagjai (*optimista szakemberek*) ellenkezőleg viszonyulnak a pályaelhagyáshoz, a klaszterbe tartozók többsége soha, vagy csak néha gondol pályaelhagyásra, és a vártnál kevesebben gondolnak erre gyakran vagy nagyon gyakran.

10.2 Összegzés - A tanári kiegészítés és a tanárok társadalmi közérzete – a kiegészítés kutatás új perspektívája

Kutatásom célja az volt, hogy a kiegészítés vizsgálatának eddigi igen gazdag szempontrendszerét kiegészítsem egy új, szociálpszichológiai szemponttal, nevezetesen a tanári pálya társadalmi környezetének percepciójával. Ennek érdekében a vizsgálatba bevontam a tanári identitást, a pálya társadalmi megbecsültségével kapcsolatban fellépő relatív deprivációt, valamint a rendszerkritikus attitűdöt. Céлом volt, annak bizonyítása, hogy ezek a változók az ismert hatásokhoz hasonlóan összefüggnek a kiegészítés problémájával, védő vagy rizikó faktort jelentenek a kiegészítés veszélyeztetettség szempontjából. Emellett rá kívántam mutatni arra is, hogy a tanárok társadalmi közérzete meglehetősen negatív, erősen méltánytalannak érzik a helyzetüket, ami összefügg a kiegészítés problémájával.

Jelen fejezetben bemutattam, hogy a rendszerkritika, a relatív depriváció és a tanári identitás együttesen miként kapcsolódik a kiégés, valamint az étellel való elégedettség problémájához. Elemzésem megerősítette, hogy az erősebb rendszerkritika, - mint a társadalom működésével való elégedetlenség kifejeződése - erős és egyértelmű prediktora a magasabb kiégés értékeknek, nemcsak a *kiábrándulás*, de a *kimerülés* dimenzióban is. Feltételezhető tehát az, hogy a rendszer működésével kapcsolatos elégedetlenség, a kritikus attitűd jelenléte mentális feszültséget generál, és az ezzel való megküzdés része lehet a kiégés kimerülés komponensének. A rendszerkritikus attitűd közvetlenül nem kapcsolódott az étellel való elégedettséghez, de a kiégés mediációs hatásán keresztül már hatással van erre a mutatóra is.

Az általam jelentősnek vélt változók közül, a *tanári identitás* ebben a komplex modellben csak a kiégés kiábrándulás faktorára volt közvetlen hatással, ami egy protektív hatás, azaz a magasabb identitás érzés, alacsonyabb *kiábrándulással* jár együtt, így érthető módon, akik számára nagyon fontos a tanári pálya, - mint az önmeghatározás része - azok kevésbé távolodnak el a pályától, még a viszonylag kedvezőtlen körülmények mellett is kitartanak a szakma mellett.

Az *egoisztikus* relatív depriváció, - mint az egyéni szinten értelmezett méltánytalanság érzés - nagyon kis mértékben kapcsolódik a kiégés kiábrándulás faktorához, de a kimerülésben már jelentősebb szerepet játszik. A csoportszintű méltánytalanság érzése, - a *fraternalisztikus* relatív depriváció - egyértelműen együtt jár a magasabb kiégéssel, annak mindkét formájában.

Az étellel való elégedettségről úgy véltem, hogy tágabb értelemben fog rámutatni a tanárok közérzetére, és feltételeztem azt is, hogy a kiégéssel összefüggő változók és maga a kiégés ténye is kapcsolódik ehhez az átfogóbb pszichológiai jellemzőhöz. Komplex modellemben ez a gondolatmenet nagyrészt igazolást nyert, ugyanakkor úgy tűnik, hogy az étellel való elégedettség nem kapcsolódik erőteljesen a tanári identitáshoz, ez inkább egy individuális jellemző, amelyet az egyéni szintű tapasztalatokhoz kötöttek erősebben a válaszoló tanárok. Hasonlóképpen a fraternalisztikus relatív depriváció erőssége sem mutatott közvetlen kapcsolatot az étellel való elégedettséggel, viszont a rendszerkritikus attitűddel és a kiégéssel igen, ami negatív kapcsolatban áll az étellel való elégedettséggel, ebben az értelemben a fraternalisztikus relatív depriváció rizikó tényezőnek tekinthető a szubjektív jóllét szempontjából.

Visszatérve a tanári kiégésre, mint vizsgált jellemzőre, fontos megjegyezni, hogy a munkával való elégedettség *intrinzik* faktora az, amelyik megőrzi protektív hatását a kiégéssel szemben, lényegében ez a faktor az, amelyik legerősebb ellensúlya lehet a társadalmi szinten elégedetlenséget generáló tényezőknek a kiégés megelőzésében.

Kutatásom rámutatott arra is, hogy a pedagógusok, jóllehet hasonló munkát végeznek, és azonos társadalmi csoportba tartoznak, mégis három eltérő csoportba sorolhatók a vizsgált változók mentén. A problémákat észlelő, keserű, de nagyon elhivatott csoportot lényegében a hivatástudat és az erős identitás tartja a pályán, egy másik csoportban, - a leginkább kiégettek csoportjában - hasonlóan negatív a közérzet, fokozott elégedetlenség jellemző a csoport tagjaira, de náluk ez nem társul erős tanári identitással és leginkább a kényszer tartja őket a pályán. Van egy köztes csoport is, akik lényegesen kedvezőbbnek látják a helyzetüket, erősen hisznek a világ igazságosságában, szeretnek tanítani, a csoport tagjai valószínűleg valamiféle rendszerigazoló latens attitűddel rendelkeznek, és lényeges jellemzőjük még az is, hogy a tanári pályát nem tekintik identitásuk meghatározó részének. A foglalkozási csoportjukkal való azonosulás alacsonyabb szintje lehet az, ami megvédi őket a méltánytalanság érzésétől és az ehhez kapcsolódó feszültségtől, ami azt eredményezi, hogy az ő csoportjukban a legalacsonyabb a kiégés értéke, mind a *kiábrándulás*, mind a *kimerülés* tekintetében. Ők a munkával kapcsolatos sikerélményt és önbecsülést a munka intrinzik jellemzőire alapozva építik fel, és nem a társas összehasonlításra és a társadalmi megbecsülésre fókuszálva határozzák meg önmagukat. A fenti három csoport összetétele demográfiai szempontból nem mutat markáns különbségeket, tény azonban, hogy akik a fővárosban, illetve egyházi vagy alapítványi fenntartású intézményekben dolgoznak, kedvezőbb képet mutatnak a kiégés szempontjából a vidéki, illetve állami fenntartású intézményekben dolgozó tanárokhoz képest.

Konklúzióként megfogalmazhatom, hogy a kérdőívet kitöltő tanárok többségének társadalmi közérzete általánosságban véve negatív, társadalmi helyzetük, megbecsültségük észlelt szintje elkészeríti és/vagy felháborítja a többségüket. Ugyanakkor mégsem tekinthető a tanári társadalom homogénnek, mert az elégedettség és elégedetlenség faktorok különböző kombinációi jellemzik őket, ami eltérő kiégés értékekkel is jár. A munka intrinzik jellemzőivel való elégedettség és a pályához való erős kötődés összességében védheti őket a kiégéstől, azonban éppen a pályával való erős azonosulás még nagyobb feszültséget is generálhat azáltal, hogy ez az erős kötődés fokozottan érzékennyé teszi a

személyt a társadalmi igazságtalanság észlelésére, a csoporttal kapcsolatos méltánytalanság megélésére és a megbecsülés hányának elszenvedésére. A tanári identitás tehát nemcsak a relatív depriváció kapcsán mutatkozik kettős szerepűnek a tanári kiégésben (ld. 8.5.4. paragrafus), hanem a többi társadalmi jellegű hatás értelmezésével és kezelésével kapcsolatban is.

11 A dolgozat hozzájárulása a tanári kiégés problémájának komplexebb értelmezéséhez – tézisek

A tanári pálya társadalmi beágyazottságából adódó pszichológiai hatások beemelése a téma kutatásába

A kiégéssel és azon belül a tanári kiégéssel összefüggő szakirodalom alapos tanulmányozása nyomán három nagyobb kutatási trendet azonosítottam, amelyek más-más tényezők szerepét hangsúlyozzák a kiégéssel összefüggésben. Az első a Freudenberger-i (1974) hagyományokból kiinduló irányvonal, amely a személy egyéni jellemzőiben, elsősorban személyiségvonásaiban és megküzdési módjaiban keresi a kiégés okát, illetve a kiégésre való fogékonyság meghatározó tényezőit. A dolgozat 3.1-es paragrafusában áttekintettem ennek a megközelítésnek a főbb eredményeit. A különböző demográfiai jellemzők, mint a nem (A. -S. Antoniou et al., 2006; Jagodics & Szabó, 2014) az életkor és a pályán töltött idő kapcsán a kutatások ellentmondásos eredményeket hoztak (Paksi & Schmidt, 2006; Song, 2008; Koruklu et al., 2012; Szabó et al., 2018; Kashahu Xhelilaj et al., 2021). A személyiségvonások közül a BIG five elméletre építő elképzelés viszonylag gyümölcsözőnek bizonyult (Alarcon et al., 2009), mert mind az öt személyiségjellemzőt valamiképpen össze tudták kapcsolni a kiégés jelenségével. Az egyéni jellemzők közül bizonyítást nyert a perfekcionizmus (Hill & Curran, 2016), az énhatékonyság (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Schwarzer & Hallum, 2008), a megküzdési módok (Antoniou et al., 2013; Piko & Mihálka, 2018) és a reziliancia (Gloria et al., 2013; Daniilidou et al., 2020) kiégéssel való kapcsolata is.

A személyre fókuszáló kutatási megközelítés legfőbb erénye, hogy a probléma gyökerét abban a mechanizmusban keresi, amely a beavatkozás számára is leginkább hozzáférhető, mert ha az egyén kevésbé hatékony megküzdési mechanizmusai vagy

alacsony reziliencia szintje vezet a kiégéshez, akkor ezeknek a viselkedéseknek és jellemzőknek a megváltoztatása terápiás vagy önsegítő módszerekkel eredményes lehet a kiégés megelőzésében és kezelésében is.

A másik erőteljes kutatási és elméleti irányzat a *munkahelyi körülményeket* helyezi a fókuszba, mint a kiégés legfőbb okát és befolyásoló tényezőjét. Ez a megközelítés rendkívül szerteágazó kutatási kérdésfeltevéseket eredményezett és a munkahely számos jellemzőjét sikeresen kapcsolta a kiégés jelenségéhez (lásd 3.2. fejezet). Ebben a trendben kiemelkedik a munkával való elégedettség dimenziója, amely minden tanulmány eredménye szerint negatívan kapcsolódik a kiégéshez (Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2020), jóllehet az elégedettség tényezői rendkívül változatosak lehetnek. Ebben a megközelítésben a másik erőteljes vonalat a munkahelyen tapasztalható nehézségek és feltételek egyensúlyának szerepe képviseli, és ebben is kiemelkedik a követelmény-erőforrás modell (Demerouti et al., 2001), amely rugalmas dinamizmussal kezeli a legváltozatosabb feltételeket, ezért jól alkalmazható a tanári kiégés kutatási kereteként is (Jagodics & Szabó, 2014). Egyértelműnek látszik, hogy az erőforrások, mint preventív tényezők, a követelmények pedig, mint a kiégéssel pozitív kapcsolatban álló faktorok jelennek meg, (Bakker et al., 2007) és az is bebizonyosodott, hogy a problémát nem a két tényező önálló jellemzői, sokkal inkább egymáshoz való viszonyuk jelenti. Ezt az összefüggést egy korábbi vizsgálatunkban a leterheltség mutató bevezetésével bizonyítottuk is (Szabó & Jagodics, 2016).

A harmadik azonosítható kutatási paradigma a személy és a munkahely illeszkedésére fókuszál. A kutatások számos területet azonosítottak, amelyeken az illeszkedés hiánya az elköteleződés csökkenéséhez és hosszabb távon kiégéshez vezet. (Leiter & Maslach, 2003). Ebben a megközelítésben meghatározó szerep jut a munkával összefüggő értékeknek. Az egyén számára preferált munkaértékek megvalósulásának kapcsolatát a kiégéssel saját kutatásom is alátámasztotta, amelyet a 3.3.3. paragrafusban részletesen ismertettem.

A kutatások főbb trendjeinek áttekintése egyértelműen rámutat arra, hogy a kiégéssel kapcsolatos elméleti és módszertani megközelítések nem fektetnek kellő hangsúlyt a tanári munka erős társadalmi beágyazottságára, ezért a dolgozat 4. fejezetében részletesen érveltem amellett, hogy a tanári kiégés jelenségét nem érthetjük meg teljes egészében, ha nem vesszük figyelembe azt, hogy a tanárok hogyan érzékelik azt a társadalmi környezetet, amelyben dolgozniuk kell. Hangsúlyoztam, hogy a tanári munka oktatási céljait a társadalom és annak aktuális vezetői jelölik ki, de a tanári munkának emellett a társadalmi

beilleszkedést segítő (szocializációs) funkciója is van, ezért nem mindegy az, hogy a tanárok hogyan viszonyulnak társadalomban működő mechanizmusokhoz. Rámutattam arra is, hogy bár a pedagógusok munkája az egész társadalom szempontjából meghatározó jelentőségű, társadalmi presztízszük jellemzően alacsony, ami relatív deprivációhoz és sértett társas (tanári) identitáshoz vezethet. Mindezek alapján úgy vélem, hogy ezeknek a szociálpszichológiai szempontoknak a figyelembevétele hozzájárulhat a kiégés folyamatának teljesebb megértéséhez és újabb szempontokat kínálhat a kiégés megelőzéséhez és kezeléséhez is. Dolgozatomnak tehát az a célja, hogy a korábban már vizsgált tényezők mellett a tanárokat érő társadalmi hatásokat is beemelve a tanári kiégéskutatásába, megvizsgáljam és bizonyítsam szerepüket egy komplex, nagymintás tanári vizsgálat segítségével.

A kutatásom eredményeinek a korábbi vizsgálatokkal egybehangzó megállapításai

Jelen dolgozat megerősítette azt a már korábban is megállapított tényt, hogy a tanári kiégés a hazai tanárok életében is jelen van (vö. Paksi et al., 2015; Jagodics & Szabó, 2014; 2016), különösen erős annak *kimerülés* dimenziója ($M=3,02$; $SD=0,59$), és hogy a vizsgált minta közel fele (47%) gyakran, vagy nagyon gyakran gondol pályaelhagyásra. A munkával való elégedettség mértéke a mintában közepesnek mondható, de a munka *intrinzik* jellemzőivel jobban elégedettek a tanárok, mint annak külső tényezőivel. A korábbi kutatások eredményéhez hasonlóan azt találtam én is, hogy a kiégés és a munkával való elégedettség között közepesen erős negatív korreláció van. A demográfiai tényezők közül csak az intézmény fenntartójának, valamint az intézmény településének volt egyértelmű és szinte minden elemzési szempontban megjelenő szerepe, ami szerint a fővárosban dolgozó és/vagy a nem állami fenntartású intézmények pedagógusai kevésbé mutatták a kiégés jeleleit.

11.1 A dolgozat tézisei

- 1. tétel A tanári pályán maradás szempontjából a hivatás szeretete meghatározóbb szerepet játszik, mint a munkával való elköteleződéstől független körülmények (kényszer)*

A korábbi kutatások a pályaválasztás motivációit vizsgálták elsősorban a tanárok körében (Paksi et al., 2015), ugyanakkor nem kerestek választ arra a kérdésre, hogy *milyen tényezők tartják pályán őket a nehéz körülmények és a kiégés jelenségének megtapasztalása ellenére is*. Korábbi kvalitatív kutatásom eredményeire támaszkodva (Szabó és Fehérváry, 2023) kialakított pályán maradási motiváció kérdőívünk eredményei azt mutatták, hogy a *hivatás* faktor értéke jelentősen magasabb, mint a *kényszer* faktoré, ami azt jelenti, hogy tézisem, - miszerint a magasabb hivatás érték alacsonyabb kiégés pontszámmal és magasabb munkával való elégedettséggel jár együtt - beigazolódott. Ezeket az eredményeket a 6. fejezetben részletesen ismertettem, aminek a helytállóságát alátámasztotta a 10.1.2. paragrafusban bemutatott klaszterelemzés eredménye is, ami szerint a háromból csak egytelen olyan klasztert találtam, ahol a *kényszer* faktor értéke az átlagnál magasabb volt és ebben a klaszterben volt a legalacsonyabb az elemszám (N=398). A minta döntő többségénél (N=1314), a *kényszer*, mint motivációs tényező az átlagosnál kisebb mértékben jelent meg, mint a tanári pályán maradás motivációja. A pályán maradás szempontjából összességében jelentősebb a tanári hivatás szeretete, mint a kényszer szerepe, még azok körében is, akik elégedetlenek a helyzetükkel és tapasztalják a kiégés jeleit (1. klaszter tagjai).

2. *tézis A tanári identitás erősségének kettős szerepe van tanári a kiégésben: a magasabb tanári identitás érték közvetlenül alacsonyabb kiégés értékkel jár együtt, de a relatív depriváció élményen keresztül már pozitívan kapcsolódik a kiégéshez, azaz növeli annak valószínűségét.*

Korábbi kutatások a tanári és/vagy professzionális identitás szerepét egyértelműen protektívnek találták a kiégéssel szemben (Fisherman, 2015; Chen et al., 2020; Ding, 2023), melyet elsősorban a munkával való elégedettség hatásán keresztül tudtak tetten érni (Zhang et al., 2018; Räsänen et al., 2020). Azonban ezekben a kutatásokban nem a klasszikus Turner-i (1975) társas identitás definícióból indultak ki, hanem sokkal inkább egyfajta munkával való elkötelezettséget és különböző készségek (pl. énhatékonyság, pszichológiai tőke) kombinációit értették alatta.

Saját kutatásomban visszatérve a Turner-i hagyományokhoz a tanári identitás erősségét kifejezetten az önmeghatározásban betöltött szerepén keresztül határoztam meg és ebben az értelemben vizsgáltam. A 7. fejezetben bemutatott elemzések egyértelműen

alátámasztották a tanári identitás szerepére vonatkozó tézisémet. A vizsgált tanári mintán az identitás erősségének értéke a közepesnél erősebbnek mondható, és egyértelműen negatív kapcsolatban áll a kiégés összpontszámával, és annak *kiábrándulás* dimeziójával is, ugyanakkor pozitív korrelációs kapcsolatban van a pályán maradás *hivatás* és a munkával való elégedettség belső (*intrinzik*) faktorával. Az elemi statisztikai elemzéseken túl az identitás bejósoló erejével kapcsolatban felállított elméleti modell tesztelésének eredménye is alátámasztotta tézisémet, a SEM elemzés megerősítette, hogy a tanári identitás erős negatív kapcsolatban áll a kiégés *kiábrándulás* faktorával és gyenge, de szignifikáns pozitív kapcsolatban van a *kimerüléssel*, ami rámutat arra, hogy az erősebb identitás nem egyértelműen csak védő faktor szerepet játszik a kiégéssel összefüggésben, mert az erős identitás, ha nem is nagy mértékben, de növeli a kiégés *kimerülés* faktorát. A modell az identitás mediációs hatását is megerősítette, ami a munkával való elégedettség *intrinzik* faktorán keresztül érvényesül a kiégésre.

A tanári identitás kimerülésre gyakorolt pozitív hatásának hátterét a relatív deprivációval való kapcsolata mutatta meg, amelyet a 8. fejezetben bemutatott SEM elemzés tárt fel. A *fraternalisztikus* relatív depriváció élményének bevonása a vizsgált változók körébe rámutatott arra, hogy a tanári identitás ezen a változón keresztül fejti ki a *kimerülésre* ezt a pozitív hatást, ami valószínűleg azzal magyarázható, hogy a saját csoport méltánytalan helyzete nagyobb feszültséget jelent azok számára, akik erősebb tanári identitással rendelkeznek és ez a feszültség hozzájárulhat a munkával összefüggő stresszhez, amely kimeríti a szervezetet. A tanári identitás meghatározó szerepét a kiégésben megerősítette a 10. fejezetben bemutatott klaszterelemzés is, nevezetesen az, hogy annak a klaszternek, amelyikben az elégedettebb, kevésbé felháborodott és kevésbé kiégett pedagógusok voltak (2. klaszter), az egyik legjellemzőbb mutatója éppen az volt, hogy csak ebben a csoportban volt a tanári identitás erőssége jelentősen átlag alatti. Ami szintén arra utal, hogy a pályával való kisebb mértékű azonosulás védő faktorként szerepelhet a tanárok társadalmi helyzetével kapcsolatos negatív percepcióval és annak hatásaival szemben.

3. *tézis A relatív depriváció élménye a tanári kiégés jelentős tényezője*

A relatív depriváció élményének kapcsolatát a kiégéssel elsősorban az *egoisztikus*, azaz az egyéni szintű méltánytalanság érzésével kapcsolatban tárták fel (Bogunovic & Stankovic,

2008; Karatepe et al., 2022), de ezek a kutatások leginkább csak arra világítottak rá, hogy a magasabb *egoisztikus* relatív depriváció erősebb stresszt jelent, és ebben az értelemben valószínűleg magasabb kiégéssel jár együtt. A *fraternalisztikus* relatív depriváció szerepét ebben az összefüggésben egyáltalán nem vizsgálták, holott a csoport alapú méltánytalanságot nemcsak etnikai, nemi, vagy vallási, de foglalkozási csoportok vonatkozásában is lehet értelmezni. A hazai és nemzetközi kutatások a tanári pálya társadalmi presztízisének folyamatos csökkenését bizonyították (Kocsis, 2002; Kraft & Lyon, 2022; Felvinczi, 2023), ami felveti a csoport alapú, azaz fraternalisztikus relatív depriváció élményének megjelenését a tanárok körében, ezért indokolt lehet vizsgálata a kiégéssel összefüggésben is. Ezért feltételeztem azt, hogy a csoport alapú fokozott méltánytalanság érzés szerepet játszhat a kiégésben, elsősorban az érzelmi kimerülés terén, de akár a pályától való eltávolodásban, kiábrándulásban is megnyilvánulhat. Jelen disszertáció 8. fejezetében, a 26. táblázat adataiból kiderült, hogy a relatív depriváció mindkét formája jelen van, és ezen belül a *fraternalisztikus* nagyobb mértékben jellemző a tanári a csoportra. Emellett bizonyítottam azt is, hogy a tanárok nagyon alacsony szintűnek érzik pályájuk társadalmi megbecsülését más foglalkozásokéhoz képest, és az észlelt megbecsüléshiány mértéke pozitív korrelációs kapcsolatban áll a relatív depriváció mindkét formájával és a kiégéssel is. A relatív deprivációt fókuszba állító elméleti modell tesztelése (SEM elemzés, 8. fejezet) alátámasztotta, hogy a relatív depriváció mindkét formája direkt hatást gyakorol a kiégés mindkét dimenziójára, ez a kapcsolat pozitív, vagyis a magasabb deprivációs értékek magasabb kiégés értékekkel párosulnak.

Egyértelműen bizonyítást nyert az is, hogy a tanárok észlelt társadalmi megbecsülése és az ezzel összefüggő relatív depriváció élménye közvetlen összefüggést mutat a tanári kiégéssel, annak főként a kimerülés dimenziójával. A méltánytalannak észlelt társadalmi helyzet és a munkájuk hasznosságának megítélése között feszülő ellentmondás is hozzájárul a magasabb munkahelyi stresszhez, amely fokozza az érzelmi kimerülést.

4. tézis A rendszerkritikus attitűd a tanári kiégés háttérében álló társadalmi közérzetmutató

A tanári pálya erős társadalmi beágyazottságának tényezőit és lehetséges szerepét a kiégésben a dolgozat 4. fejezetében, a hiányzó szempontok bemutatásakor és a dolgozat problémafelvetésének egyik elemeként fejtettem ki. Utaltam arra, is, hogy ennek az

aspektusnak a vizsgálata eddig nem került a kiégés kutatások fókuszába. Érvelésem sarkalatos pontja volt, hogy a tanári munka egyik kiemelt célja a gyerekek társadalomba való beilleszkedését segítő tevékenység, amelyet akkor tud a pedagógus sikeresen teljesíteni, ha meg van győződve a cél helyességéről, azonosulni tud azokkal a működésmódokkal, elvekkkel, amelyek a társadalmat irányítják. Ezen logika alapján feltételeztem, hogy az erős rendszerkritikus attitűd (Hunyady, 2021), amelynek lényege a fennálló társadalmi működésmód elutasítása, helytelenítése, explicit vagy implicit módon nehezíti a pedagógusok nevelő munkáját, egyfajta pszichológiai feszültséget teremt amely a munkával összefüggő stresszforrásként jelenik meg, ezáltal fokozhatja a kiégés veszélyét, főként a *kimerülés* dimenzióban. Jelen dolgozat 9.fejezetében bizonyítottam, hogy a rendszerkritikus attitűd közepes erősségű korrelációt mutat a kiégéssel és annak mindkét dimenziójával, de erősebben összefügg a kimerüléssel, mint a kiábrándulással (lásd 50. táblázat). A rendszerkritikus attitűd kiégéssel kapcsolatos szerepét és kapcsolatait feltáró SEM elemzés alátámasztotta a rendszerkritikus attitűd közvetlen hatását a kiégésre, és annak mindkét dimenziójára, valamint az igazságos világba vetett hiten és a kiégés mediációs hatásán keresztül az élettél való elégedettségére is. Összességében elmondható, hogy a rendszerkritikus attitűd, mint a tanári munka háttérében meghúzódó negatív beállítódás egyértelműen szerepet játszik a tanári kiégés kialakulásában. Vagy akár megfordítva is értelmezhetem az összefüggést, ahogy korábbi tanulmányomban megfogalmaztam (Szabó, 2022), a tanári kiégést tekinthetjük a rendszerkritikus attitűd egyfajta érzelmi, viselkedéses megnyilvánulásának is.

5. A tanárok társadalmi közérzete negatív és ez összefügg a munkához való viszonyukkal és a kiégéssel is

Kutatásom egyik legfőbb célja annak bizonyítása volt, hogy a tanári kiégésnek, mint személyes, egyéni problémának a kialakulásában nemcsak a személyes és munkahelyi tényezők játszanak meghatározó szerepet, hanem azok a jellemzők is, amelyek a munkától látszólag függetlenek, de mégis a tanárok egyfajta általános társadalmi közérzeteként definiálhatók. Feltételeztem, hogy a tanárok esetében azonosíthatók olyan negatív társadalmi közérzeti jellemzők, amelyek részben a foglalkozási csoportjuk társadalmi helyzetével, részben a társadalomra vonatkozó általános attitűdjükkal vannak összefüggésben, és ezek egyértelműen kapcsolódnak a kiégés mutatóihoz.

Kutatásomban több változó is utal erre a negatív társadalmi közérzetre: az egoisztikus relatív depriváció, a fraternalisztikus relatív depriváció, a munkájuk észlelt társadalmi megbecsültsége és a vélt vagy valós hasznossága közötti különbség, a saját helyzetükkel kapcsolatos érzelmeik, és a rendszerkritikus attitűdök. A 8. fejezetben részletesen bizonyítottam, hogy a relatív depriváció mindkét formája jelen van a pedagógusok életében, a pálya presztízsének és megbecsültségének észlelése pedig jelentősen eltér egymástól, a magas társadalmi hasznosság mellett alacsony megbecsültséget tapasztalnak a tanárok, a két érték különbsége relatíve magasnak mondható. A tanárok társadalmi helyzetével kapcsolatos érzelmi reakciók erős elégedetlenséget és felháborodást tükröznek, a minta közel 90 % -ára ez a negatív érzés jellemző, amikor összehasonlítja a tanárok helyzetét más foglalkozási csoportok tagjainak helyzetével. A relatív depriváció egyértelműen pozitívan kapcsolódik a kiégéshez, és az érzelmi reakciók alapján kialakult csoportokban is az látszik, hogy a magasabb elégedetlenséget megelő csoportokban magasabb kiégés pontszámok jelennek meg. (lásd 38. táblázat). A rendszerkritikus attitűd jelenlétét és negatív szerepét a kiégésben már korábban részletesen bemutattam. Ki szeretném emelni azt, hogy a mintában szereplő tanárok esetében a társadalmi közérzet mutatói határozottan kapcsolatban vannak a kiégéssel, a pozitívabb társadalmi környezetérzékelés csökkenti, a negatívabb növeli a kiégés kialakulásának valószínűségét.

A negatív közérzetmutatók kapcsolatát a munkával való elégedettséggel, mint a kiégés egyik meghatározó tényezőjével szintén sikerült bizonyítani. A tanárok társadalmi helyzetével kapcsolatos érzelmi válaszok esetében a kiégéshez hasonló tendenciákat látunk, nevezetesen az elégedetlenebb, felháborodottabb csoportokban alacsonyabb a munkával való elégedettség élménye, főként az extrinzik, azaz a munka körülményeit meghatározó faktor esetében (ld. 39. táblázat). Szintén bebizonyosodott, hogy a magasabb relatív depriváció (mind az egoisztikus, mind a fraternalisztikus) alacsonyabb munkával való elégedettséggel jár együtt.

A különböző negatív társadalmi közérzeti elemek átfogó hatását a komplex elméleti modellben vázoltam fel, amelyet a SEM elemzés eredménye megerősített. A 10. fejezetben bemutatott elemzés egyértelműen bizonyította, a rendszerkritikus attitűd és a relatív depriváció pozitív kapcsolatát a kiégéssel. Továbbá a modell keretében feltárt mediációs hatások elemzése rámutatott, hogy a kiégésen, mint mediációs tényezőn keresztül

mindhárom változó, azaz a relatív depriváció mindkét formája és a rendszerkritikus attitűd is negatívan kapcsolódik az étellel való elégedettséghez.

A társadalmi közérzet negatív hatását a munkához való viszonyra, alátámasztotta a teljes mintán végzett klaszterelemzés is (10. fejezet), a kialakult három klaszterből kettő nagyon hasonló volt abból a szempontból, hogy minden negatív társadalom közérzeti mutató szempontjából magasabb értékeket mutattak, mint a harmadik klaszter. Az egymáshoz hasonló két klaszter tagjai az átlagnál magasabb rendszerkritikus attitűddel, magasabb egoisztikus és magasabb fraternalisztikus relatív depriváció értékkel voltak jellemezhetők, emellett alacsonyabb igazságos világba vetett hit is jellemezte őket, ami szintén tekinthető negatív közérzet mutatónak. Ennek a két egymáshoz hasonló klaszternek az együttes létszáma a válaszolók majdnem kétharmadát (64,6%) teszi ki. Mindkét csoportot magasabb kiegészítés és alacsonyabb munkával való elégedettség jellemzi, mint a harmadik klaszter tagjait, akik minden területen az átlagnál alacsonyabb negatív közérzet-mutatókkal rendelkeznek.

A kiegészítés különbségei mellett az is bebizonyosodott, hogy az 1. és 3. klaszter tagjai, akik erőteljesebb negatív társadalmi közérzet mutatókkal jellemezhetők gyakrabban gondolnak pályalehagyásra, mint azok, akik kevésbé elégedetlenek, jobb a társadalmi közérzetük.

11.2 Lehetséges gyakorlati megfontolások

A kutatás eredményei nem mondanak ellent a korábbi kiegészítés kutatások következtetéseinek, sőt a munkával való elégedettség kiemelt szerepét több szempontból megerősítik, ugyanakkor eredményeim hozzáadnak egy új nézőpontot a téma vizsgálatához, ezzel hozzájárulhatnak a kiegészítés kezelésének és megelőzésének gyakorlatához is, támogatva az eddigi tanári kiegészítés kutatások által kínált lehetőségeket mind a prevenció, mind az intervenció területén. A korábbi kutatások a személy viselkedését és személyiségét, vagy a munka és a munkahely jellemzőit, illetve e kettő egymással való viszonyát állították a kiegészítés kutatás középpontjába, amiből az következik, hogy a megelőzésben és az intervencióban is ezekre helyezték a hangsúlyt. A szervezeti feltételek javítása, mint elsődleges prevenció mellett (Wood & McCarthy, 2002) főként a tanárok stresszkezelésének javítása, érzelmi intelligenciájuk fejlesztése (Schoeps et al., 2019),

tanári hatékonyságuk növelése (Bousquet, 2012) állt a fejlesztések fókuszában. Egy átfogó metaanalízis összegezte több mint ötszáz tanulmány eredményét és rámutatott arra, hogy a tanári kiégést megelőző programok viszonylag kis hatásnagysággal működnek, és közülük talán a mindfulness alapú programok a leginkább célravezetőek (Iancu et al., 2018). Mind a munkahelyi feltételek javítása, mind az egyéni jellemzők befolyásolása olyan beavatkozási terep, amelyen az iskolapszichológusoknak is szerepe lehet. A továbbiakban áttekintem ennek lehetőségeit és ismert gyakorlatát.

11.2.1 Az iskolapszichológusok szerepe a tanári kiégés megelőzésében és az intervencióban

A közel negyven éves múltra visszatekintő hazai *iskolapszichológus hálózat* működésének alapvető felfogása a preventív szemlélet (N.Kollár et al., 2018). Jóllehet munkájukban elsősorban a tanulással összefüggő problémák megelőzésén van a hangsúly, de ennek részeként megjelenik a tanárok mentális támogatása, a biztonságos és bátorító klíma kialakítása is, mint feladat, mind a hazai protokollban (Szabó et al., 2015), mind a nemzetközi ajánlásokban (pl. NASP 2020). Az iskolapszichológus lehetőségei viszonylag korlátozottak az elsődleges prevenció területén, tevékenységük hatása inkább közvetetten jelentkezik.

Az iskolapszichológus egyik legfontosabb feladata a pedagógusokkal való *egyéni konzultáció* és tanácsadás, tehát munkájuk a követelmény-erőforrás egyensúly megteremtésében az erőforrás oldalt erősíti (vö. Demerouti, 2007). A modell és a kutatások eredménye szerint, a kollégáktól kapott szakmai társas támogatás a kiégéssel negatív összefüggést mutat (Jagodics & Szabó, 2014), azaz az iskolapszichológustól kapott visszajelzés, megerősítés is hasonló eredményre vezethet. A személyes erőforrások erősítése, a pozitív pszichológiai szemlélet alkalmazása az iskolában szintén preventív hatású, elsősorban a megküzdést és a rezilienciát fejlesztő egyéni és/vagy csoportos fejlesztő programokon és konzultációs helyzetek keresztül (Terjesen et al., 2004). A munkahelyi stressz nagy része a tanári tevékenység során a különböző feszült helyzetekből a diákokkal, a kollégákkal vagy a szülőkkel való konfliktusból származik (Szabó et al., 2020). Ezért a *hatékony konfliktuskezelő stratégiák* modellálása és fejlesztése szintén hozzájárulhat a kiégés megelőzéséhez elsősorban a munkahelyi stressz csökkentésén keresztül. Egyéni és csoportos szinten, a legkézenfekvőbb elsődleges és másodlagos

prevenciós lehetőség a különböző *stresszkezelési módszerek tanítása*, fejlesztése. Számos lehetőség közül az autogén tréning és a mindfulness alapú módszerek bizonyultak ezen a területen leghatékonyabbnak és az iskolapszichológusi munka szervezeti kereteibe is beilleszthetőnek (Agyapong et al., 2023).

Szervezeti szinten elsősorban az iskolában felmerülő konfliktusok hatékony kezelése, valamint az iskolavezetéssel együttműködve a *klíma javítását célzó intervenciók* megtervezése és lebonyolításában való részvétel lehet az a terület, amely az elsődleges prevenció részét képezheti (Szabó et al., 2015).

Kutatásom eredményei rámutattak egy fontos összefüggésre a tanári identitás kétarcúságának feltárása és a klaszterelemzés kapcsán, amelyet az iskolapszichológusok egyéni prevenciós munkájuk során felhasználhatnak. E szerint az erős tanári identitás alapvetően segít a kiégés megelőzésében, de ha valaki erősen azonosul a pályával és közben a társas összehasonlítás során ez az erős identitása jelentősen sérül, akkor az erős tanári identitás növelheti is a kiégés valószínűségét. A 10. fejezetben bemutatott klaszterelemzés feltárta, hogy a legkevésbé kiégettek azok a tanárok, akiknek kevésbé erős a tanári identitásuk, de jelentős örömforrás számukra a tanítás, erős hivatás alapú motivációval rendelkeznek és nagyon elégedettek a pálya intrinzik jellemzőivel. Ez a kombináció azt jelenti, hogy ezek a pedagógusok, önbecsülésüket és önmeghatározásukat erősebben kapcsolják egyéni élményeikhez, a munkához kapcsolódó konkrét tapasztalatokhoz és kevésbé támaszkodnak a társas összehasonlításra vagy a társadalmi megbecsülésre ezen a területen. Az iskolapszichológusok az egyéni konzultációk során törekedhetnek arra, hogy abban segítsék a pedagógusokat, hogy önértékelésük megőrzése érdekében a fókusz inkább a konkrét munkahelyi sikerekre helyezze és kevésbé a társadalmi megítélésre, és annak médiában vagy társadalmi diskurzusban megjelenő szélsőségeire. Ennek érdekében támogathatják őket saját értékeik és erősségeik tudatosításában, munkahelyi sikereik rendszeres monitorozásában.

11.2.2 Az egyéni és szervezeti szinteken túl

Az iskolapszichológusok, vagy mentálhigiénés szakemberek által kínált vagy a tanárok által kezdeményezett és megvalósított, fejlesztő és prevenciós programok fontosak és hasznosak. Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy ezek mindig az egyént állítják a fókuszba, és a megoldást is az egyének viselkedésváltoztatásában (tanárok, vezetők),

fejlődésében vagy új készségek elsajátításában látják. Ezzel mintegy áthárítják a kiégés megelőzésének és kezelésének felelősségét a személyre és az ebben esetleg résztvevő professzionális segítőkre. Kutatásom eredményei rámutatnak arra, hogy az egyéni és munkahelyi jellemzők mellett, a tanárok társadalmi helyzete, az általuk észlelt jelentős relatív depriváció, a megbecsülés hiánya, a társadalomban észlelt diszfunkcionális mechanizmusok is szerepet játszanak a kiégésben. Kutatásom egyik fontos üzenete, hogy a tanári kiégés nem csupán a személyek vagy egyes intézmények, hanem a társadalom problémája is, ezért ennek elkerülése végett a prevenció és a beavatkozás szintjeit ki kell egészíteni olyan program szintű intervencióval, amely nemcsak egy-egy személyt vagy intézményt érint, hanem az egész pedagógustársadalmat.

A társadalmi szintű prevenció és beavatkozás lehetőségét elsősorban a tanárok társadalmi megbecsülésének növekedése jelentené, ennek megteremtése (visszaállítása) hosszú és összetett folyamat, amelyben a tanárok, az intézmények és a mindenkori oktatásirányítás és politikai hatalom tevőlegesen részt kell, hogy vegyen. Egy akadémiai doktori disszertációnak nem feladata, hogy konkrét javaslatokat fogalmazzon meg az oktatásirányítás számára, de jelentős küldetése lehet, hogy felhívja a tudományos közvélemény és akár az oktatásirányítás figyelmét is erre a szempontra, és hogy tudományos tényekkel is alátámassza ennek fontosságát.

11.3 Limitációk

A kutatás eredményeinek általánosíthatóságát a teljes tanári populációra a mintavételi eljárás csak korlátozottan teszi lehetővé. Tény, hogy a minta nemek, életkori tercilesek és az intézmény településtípusa szerint reprezentatívnak tekinthető, de az adatgyűjtés módja - nem véletlenszerű mintaválasztáson alapult, hanem önkéntes részvételen, és hólabda módszeren – miatt felmerül néhány kérdés a válaszolók összetételével kapcsolatban. Felmerül például, hogy akik vállalkoztak a kitöltésre milyen attitűddel álltak hozzá a kitöltéshez, azért válaszoltak, mert ezt egyfajta demonstrációnak, a felháborodásuk kifejezésének egy formájának tekintették, vagy őszinte, reális véleményüket akarták kifejezni, így nem tudhatjuk, hogy a mintánk ebből a szempontból is megfelel a valós összetételnek. További kérdést vet fel az is, hogy sikerült-e bevonni a vizsgálatba a leginkább kiégett pedagógus réteget, mivel ők vélhetően nem vállalkoznak önként egy ilyen kérdőív kitöltésére.

További limitációt jelent, hogy néhány kérdőívet ebben a vizsgálatban alkalmaztunk először. Jóllehet a statisztikai elemzésüket a mintafelezés módszerét is használva előzetesen teszteltem, de a teljes megbízhatósági elemzéshez további adatfelvételekre és részletesebb validitás vizsgálatokra is szükség lesz.

A limitációk között szükséges megemlíteni, hogy vizsgálatom egy olyan időszakban zajlott, amikor a pedagógus társadalomnak nem a nyugodt hétköznapi állapota, hanem egy felfokozott állapota volt jellemző, a pedagógusok egy része társadalmi aktivitás keretében adott hangot elégedetlenségének, ami felerősíthette a kritikusabb vélemények megjelenését, mivel ebben az időszakban a pedagógusok helyzete a médiaérdeklődés, a társadalmi diskurzus, valamint bizonyos mértékig a politikai harcok homlokterébe került. Ebben az érzékeny időszakban a válaszadók talán határozottabb véleményeket fogalmaztak meg az egyes kijelentések értékelésekor, mint egy nyugalmasabb időszakban tették volna.

Végül nem feledkezhetünk meg az önbevalláson alapuló kérdőíves módszerek általános hátrányáról sem, nevezetesen arról, hogy ez az eljárás nem tudja kiküszöbölni a szociális kíváncsisági hatást, amelynek sem mértékét, sem irányát nem ismerjük, ezért az eredmények elemzésekor ezek torzító hatásával nem tudunk pontosan számolni.

Mindezen limitációk figyelembevételével azonban a viszonylag nagy mintára épülő és megalapozott statisztikai eljárásokat alkalmazó kutatások eredményei értékesek, mert további kutatások kiindulópontját jelenthetik, inspirálhatják a kutatókat a feltárt összefüggések mélyebb elemzésére vagy az összefüggések ellenőrzésére. Jelen kutatás legfőbb értékének azt tartom, hogy ráirányította a figyelmet a tanári kiégés jelenségének egy eddig elhanyagolt aspektusára, és megtettem az első lépéseket ezeknek a szociálpszichológiai szempontoknak a beemelése a tanári kiégés-kutatások spektrumába.

12 Köszönetnyilvánítás

Az akadémiai doktori értekezés megírása általában hosszabb tudományos életút eredménye. Ezen az úton engem Hunyady György professzor indított el, az ő mindekori szakmai bátorítása és felém irányuló töretlen bizalma nélkül ez a mű bizonyára nem született volna meg. Hálásan köszönöm a több, mint 40 éves támogatást, a személyes figyelmet, amellyel karrieremet és személyes életutamat követte és a lényeges pontokon segítette.

Köszönöm, hogy munkáimat kérdéseivel, inspiráló gondolataival, szelíd kritikájával és határozott elvárásaival motiválta.

Sokat köszönhetek egykori tanítványaimnak és jelenlegi kollégáimnak, akik a közös munka során egyre inkább bevonódtak a tanári kiégés és az iskolai jóllét kutatásának kérdéseibe, így társaim lettek ebben a tudományos kalandban. Különösen köszönöm Jagodics Balázs kollégámnak a sok értékes szakmai beszélgetést, a statisztikai elemzésekhez nyújtott szakmai támogatást, a sok közös kutatást és publikációt, amely során mindketten inspirálódtunk egymás gondolataiból, és mindig új erőt merítettünk a közösen elért sikerekből.

Hálásan köszönöm az együttműködést azoknak a pedagógusoknak, akik rászánták az időt, hogy a kutatásaimban részt vegyenek. Őszinte válaszaikkal segítették munkámat, elegendő anyagot biztosítva számomra az elemzések elvégzéséhez.

És végül, de nem utolsó sorban hálás vagyok családomnak és barátaimnak. Férjemnek Lőrinczi Jánosnak, aki emberileg és szakmailag is társam volt ebben a munkában. Nemcsak biztos és nyugodt háttérrel biztosított a maga rendíthetetlen csendes szeretetével, de kutatómódszertani javaslatai és segítsége is nagymértékben hozzájárultak a munka sikeréhez és szakmai igényességéhez. Hálás vagyok Anna lányom feltétlen szeretetért, inspiráló támogatásáért és barátaim lelkes bizalmáért, ami mindig segített átlendülni a kétségekkel teli nehezebb időszakokon.

13 Irodalomjegyzék

- Abraham, S. (2012). Job satisfaction as an antecedent to employee engagement. *sies Journal of Management*, 8(2).
- Abrams, D., & Grant, P. R. (2012). Testing the social identity relative deprivation (SIRD) model of social change: The political rise of Scottish nationalism. *British Journal of Social Psychology*, 51(4), 674–689. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02032.x>
- Abrams, D., & Hogg, M. A. (2006). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Routledge.
- Adler, A. (1956). The neurotic disposition. In H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Szerk.), *The individual psychology of Alfred Adler* (o. 239–262). Harper.
- Aflakseir, A., & Nemati, O. (2018). Association Between Work-Related Stress and Burnout Among a Group of the Elementary and High School Teachers in Zarrin-Dasht Fars. *International Journal of School Health*, 5.
- Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burbach, L., Agyapong, V. I. O., & Wei, Y. (2023). Interventions to Reduce Stress and Burnout among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(9), 5625. <https://doi.org/10.3390/ijerph20095625>
- Akça, F., & Yaman, B. (2010). The Effects of internal-external locus of control variables on burnout levels of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3976–3980. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.626>
- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23(3), 244–263. <https://doi.org/10.1080/02678370903282600>
- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. *Frontiers in Psychology*, 11, 892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Andela, M., & van der Doef, M. (2019). A Comprehensive Assessment of the Person–Environment Fit Dimensions and Their Relationships With Work-Related Outcomes. *Journal of Career Development*, 46(5), 567–582. <https://doi.org/10.1177/0894845318789512>
- Antoniou, A. -S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. -N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4(3), Article 3. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>

- Ardichvili, A. (2011). Invited Reaction: Meta-Analysis of the Impact of Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 153–156. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20071>
- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2020). Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(11), 23–41. <https://doi.org/10.3316/ielapa.729304311186152>
- Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T., & Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103025. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Badó A., Feleký G., Lörincz J., & Patyi Zs. (2017). Összehasonlító motivációs vizsgálat a szegedi joghallgatók körében. *MTA Law working papers*, 4(11), 1–41.
- 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., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- 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>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247–265. <https://doi.org/10.1080/00131880600732314>
- Bayani, A. A., Bagheri, H., & Bayani, A. (2013). Influence of Gender, Age, and Years of teaching experience on Burnout. *Annals of Biological Research*, 2013, 4 (4):239-243 (<http://scholarsresearchlibrary.com/archive.html>)
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures: *Spine*, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Becker, R. (2022). Gender and Survey Participation: An Event History Analysis of the Gender Effects of Survey Participation in a Probability-based Multi-wave Panel Study with a Sequential Mixed-mode Design. *Methods, Data, Analyses*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.12758/mda.2021.08>
- Berk, R. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International journal of teaching and learning in higher education*, 17(1), 48-62.
- Berkics M. (2009). A disztributív igazságosság észlelése és a rendszerigazolás: Kultúrközi összehasonlítás két volt szocialista országban = Perceptions of distributive justice

- and system justification: a cross-cultural comparison of two post-socialist countries. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(1), Article 1.
- Bernburg, J. G., Thorlindsson, T., & Sigfusdottir, I. D. (2009). Relative Deprivation and Adolescent Outcomes in Iceland: A Multilevel Test. *Social Forces*, 87(3), 1223–1250. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0177>
- Berryhill, J., Linney, J. A., & Fromewick, J. (2009). The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good? *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(5), 1–14.
- Bing, H., Sadjadi, B., Afzali, M., & Fathi, J. (2022). Self-Efficacy and Emotion Regulation as Predictors of Teacher Burnout Among English as a Foreign Language Teachers: A Structural Equation Modeling Approach. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.900417>
- Bocsi, V. (2013). Munkaértékek a felsőoktatásban. In T. Darvai (Szerk.), *Felsőoktatás és munkaerőpiac–eszményektől a kompetenciák felé. SETUP*. (o. 67-87.). Belvedere Meridionale.
- Bogunovic, B., & Stankovic, I. (2008). „Hidden poverty” of teachers: Status, consequences and overcoming strategies. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja*, 40(2), 403–422. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0802403B>
- Bossert, W., & D’Ambrosio, C. (2020). Losing ground in the income hierarchy: Relative deprivation revisited. *The Journal of Economic Inequality*, 18(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10888-019-09428-4>
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Bousquet, S. (2012). Teacher Burnout: Causes, Cures and Prevention. In Online Submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED534527>
- Bracey, G. W. (2002). *The War against America’s Public Schools: Privatizing Schools, Commercializing Education*. Allyn & Bacon, A Pearson Education Company, 75 Arlington Street, Suite 300, Boston, MA 02116 (\$25).
- Brand, S., Beck, J., Hatzinger, M., Harbaugh, A., Ruch, W., & Holsboer-Trachsler, E. (2010). Associations between satisfaction with life, burnout-related emotional and physical exhaustion, and sleep complaints. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 11(5), 744–754. <https://doi.org/10.3109/15622971003624205>
- Brewer, E. W., & Shapard, L. (2004). Employee Burnout: A Meta-Analysis of the Relationship Between Age or Years of Experience. *Human Resource Development Review*, 3(2), 102–123. <https://doi.org/10.1177/1534484304263335>
- Brewer, M. (2001). Ingroup identification and intergroup conflict: When does ingroup love become outgroup hate? In A. D. Ashmore, L. Jussim, & D. Wilder (Szerk.), *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction* (o. 17–41). Oxford University Press.

- Brewer, M. B., & Weber, J. G. (1994). Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 268–275. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.268>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2014). A Longitudinal Study of Relationships Between Three Burnout Dimensions Among Secondary School Teachers. *Sensoria: A Journal of Mind, Brain & Culture*, 10(2), 23. <https://doi.org/10.7790/sa.v10i2.409>
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 47–63. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.47>
- Brown, D. (2002). The Role of Work and Cultural Values in Occupational Choice, Satisfaction, and Success: A Theoretical Statement. *Journal of Counseling & Development*, 80(1), 48–56. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00165.x>
- Brown, S. P. (1996). A meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 120(2), 235–255. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.2.235>
- Buda M., & Péter-Szarka S. (2014). Kreativitás és azon túl...: A kreatív klíma mint lehetőség a 21. századi iskola számára. *Iskolakultúra*, 24(3), Article 3.
- Burke, R. J., & Deszca, E. (1982). Preferred organizational climates of Type A individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 21(1), 50–59. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(82\)90052-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(82)90052-5)
- Cady, J., Meier, S. L., & Lubinski, C. A. (2006). Developing Mathematics Teachers: The Transition from Preservice to Experienced Teacher. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 295–305.
- Callan, M. J., Shead, N. W., & Olson, J. M. (2011). Personal relative deprivation, delay discounting, and gambling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(5), 955–973. <https://doi.org/10.1037/a0024778>
- Campbell, N. S., Perry, S. J., Maertz, C. P., Allen, D. G., & Griffeth, R. W. (2013). All you need is ... resources: The effects of justice and support on burnout and turnover. *Human Relations*, 66(6), 759–782. <https://doi.org/10.1177/0018726712462614>
- Capri, B., Ozkendir, O. M., Ozkurt, B., & Karakus, F. (2012). General Self-Efficacy beliefs, Life Satisfaction and Burnout of University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 968–973. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.765>
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do about It. In *Learning Policy Institute*. Learning Policy Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED606805>
- Castro Silva, J., Peixoto, F., Galhoz, A., & Gaitas, S. (2023). Job demands and resources as predictors of well-being in portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 0(0), 1–24. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288552>
- Cazan, A.-M., & Năstasă, L. E. (2015). Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574–1578. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.309>

- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., Chen, S., Xie, Z., Zhang, X., Zhao, Y., & Gu, X. (2020). Are You Tired of Working amid the Pandemic? The Role of Professional Identity and Job Satisfaction against Job Burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9188. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249188>
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633–2679. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Choochom, O. (2016). A Causal Relationship Model of Teachers' Work Engagement. *The Journal of Behavioral Science*, 11(2), Article 2.
- Chrappán, M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In O. Garai & Z. Veroszta (Szerk.), *FrisSDiplomások* (o. 267–286). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_kotet_frisSDiplomasok2011/11_chrappan.pdf
- Comerchero, V. (2008). *Gender, tenure status, teacher efficacy, perfectionism and teacher burnout*. (<https://www.proquest.com/openview/5f36d030c9c3ba94943e290b9f70ea00/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>). Fordham University. <https://www.proquest.com/openview/5f36d030c9c3ba94943e290b9f70ea00/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cooper, C. J. T., Cary L. (2001). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. In *Managerial, Occupational and Organizational Stress Research*. Routledge.
- Costa, P., & McCrae, R. (1992). Normal Personality Assessment in Clinical Practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, 5–13. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5>
- Crisci, A., Sepe, E., & Malafronte, P. (2019). What influences teachers' job satisfaction and how to improve, develop and reorganize the school activities associated with them. *Quality & Quantity*, 53(5), 2403–2419. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0749-y>
- Crosby, F. (1976). A model of egoistical relative deprivation. *Psychological Review*, 83(2), 85–113. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.83.2.85>
- Crosby, F. (1984). Relative deprivation in organizational settings. *Research in Organizational Behavior*, 6, 51–93.

- Crosby, F., & Gonzalez-Intal, A. M. (1984). Relative Deprivation and Equity Theories. In R. Folger (Szerk.), *The Sense of Injustice: Social Psychological Perspectives* (o. 141–166). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2683-0_5
- Czifráne Hanák, Z. (1994). Tanári pályával kapcsolatos értékek vizsgálata. In *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Pedagogica et Psychologica* (o. 139–145.). Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola.
- Dalbert, C. (2001). *The justice motive as a personal resource: Dealing with challenges and critical life events*. Springer Science & Business Media.
- Dalbert, C., Lipkus, I. M., Sallay, H., & Goch, I. (2001). A just and an unjust world: Structure and validity of different world beliefs. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 561–577. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00055-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00055-6)
- Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary School Teachers' Resilience: Association with Teacher Self-Efficacy, Burnout and Stress. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), Article 52. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487>
- De Simone, S., Planta, A., & Cicotto, G. (2018). The role of job satisfaction, work engagement, self-efficacy and agentic capacities on nurses' turnover intention and patient satisfaction. *Applied Nursing Research*, 39, 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2017.11.004>
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. In *Handbook of stress and burnout in health care* (Köt. 7, o. 1–25).
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001a). 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>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001b). 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>
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881–895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Desrumaux, P., Lapointe, D., Ntsame Sima, M., Boudrias, J.-S., Savoie, A., & Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *European Review of Applied Psychology*, 65(4), 179–188. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.06.003>
- Deutsch Szilvia, Fejes Enikő, Ágota K., & Medvés Dóra. (2015). *A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében*. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.2.49>
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1998). A nemzetek szubjektív jólétét előre jelző tényezők. In G. Hunyady (Szerk.), *Történeti és politikai pszichológia* (o. 206–233). Osiris Kiadó.

- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Diener, R. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103–157.
- Ding, J. (2023). The impact of psychological empowerment on turnover intention in Chinese university counselors: The mediation role of burnout and the moderating role of professional identity. *Current Psychology*, 42(8), 6545–6554. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01955-6>
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A threedomain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362–378. <https://doi.org/10.1108/09578239810211545>
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69–78.
- Dyląg, A., Jaworek, M., Karwowski, W., Kozusznik, M., & Marek, T. (2013). Discrepancy between individual and organizational values: Occupational burnout and work engagement among white-collar workers. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 43(3), 225–231. <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2013.01.002>
- Edwards, J. A., & Billsberry, J. (2010). Testing a Multidimensional Theory of Person-Environment Fit. *Journal of Managerial Issues*, 22(4), 476–493.
- Ekstedt, M., Söderström, M., Åkerstedt, T., Nilsson, J., Søndergaard, H.-P., & Aleksander, P. (2006). Disturbed sleep and fatigue in occupational burnout. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32(2), 121–131.
- Ellemers, N. (2002). Social identity and relative deprivation. In I. Walker & H. J. Smith (Szerk.), *Relative Deprivation: Specification, Development, and Integration* (o. 239–265). Cambridge University Press.
- Erdogan, B., Tomás, I., Valls, V., & Gracia, F. J. (2018). Perceived overqualification, relative deprivation, and person-centric outcomes: The moderating role of career centrality. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 233–245. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.003>
- Erős M. A., & Szabó É. (2020). A kiegész és a munkahelyi értékeltérés összefüggései a versenyszférában. *ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA*, 20(3), Article 3.
- 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>
- Feldman, D. C., Leana, C. R., & Bolino, M. C. (2002). Underemployment and relative deprivation among re-employed executives. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(4), 453–471. <https://doi.org/10.1348/096317902321119682>
- Felvinczi, K. (2023). A pedagógusok jólléte? Pszichológiai és szervezetpszichológiai tényezők *Magyar Tudomány*, 184(2), 142–151. <https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.2>

- Festinger, L. (1976). A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In F. Pataki (Szerk.), *Pedagógiai szociálpszichológia* (o. 249-291.). Gondolat.
- Fisher, M. H. (2011). Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers. *Current Issues in Education*, 14(1), Article 1. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/658>
- Fisherman, S. (2015). Professional Identity and Burnout among Pre-School, Elementary, and Post-Elementary School Teachers in Israel. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1), 1–13.
- Fiske, S. (2004). *Társas alapotívumok*. Osiris.
- Fitzgerald, S., McGrath-Champ, S., Stacey, M., Wilson, R., & Gavin, M. (2019). Intensification of teachers' work under devolution: A 'tsunami' of paperwork. *Journal of Industrial Relations*, 61(5), 613–636. <https://doi.org/10.1177/0022185618801396>
- Flett, G. L., Greene, A., & Hewitt, P. L. (2004). Dimensions of Perfectionism and Anxiety Sensitivity. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22(1), 39–57. <https://doi.org/10.1023/B:JORE.0000011576.18538.8e>
- Fónai, M., Zolnai, E., & Kiss, J. (2005). A hallgatók munkaérték preferenciái. In G. Pusztai (Szerk.), *Régió és oktatás európai dimenzióban* (o. 190–205). Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. <https://docplayer.hu/44279590-Fonai-mihaly-zolnai-erika-kiss-janos-a-hallgatok-munkaertek-preferenciai.html>
- Freire, C., Ferradás, M. del M., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2020). Psychological Capital and Burnout in Teachers: The Mediating Role of Flourishing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), Article 22. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228403>
- French, J. R., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. Chichester, Wiley.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Szerk.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (o. 129–151). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73–82. <https://doi.org/10.1037/h0086411>
- Friedman, M., & Rosenman, R. H. (1971). Type A behavior pattern: Its association with coronary heart disease. *Ann. Clin. Res.*, 3(6), 300–312.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>

- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141–167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Gerber, J. P., Wheeler, L., & Suls, J. (2018). A social comparison theory meta-analysis 60+ years on. *Psychological Bulletin*, 144(2), 177–197. <https://doi.org/10.1037/bul0000127>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Gibbons, F. X., & Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 129–142. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.1.129>
- Gloria, C. T., Faulk, K. E., & Steinhardt, M. A. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion*, 37(1), 185–193. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9291-8>
- Gloviczki, Z. (2018). *Bevezetés a pedagógiába*. Akadémiai Kiadó.
- Gobena, G. A. (2018). Factors Affecting In-Service Teachers' Motivation: Its Implication to Quality of Education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 163–178.
- Golden, J., Piedmont, R. L., Ciarrocchi, J. W., & Rodgeron, T. (2004). Spirituality and Burnout: An Incremental Validity Study. *Journal of Psychology and Theology*, 32(2), 115–125. <https://doi.org/10.1177/009164710403200204>
- González-Morales, M. G., Rodríguez, I., & Peiró, J. M. (2010). A longitudinal study of coping and gender in a female-dominated occupation: Predicting teachers' burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 29–44. <https://doi.org/10.1037/a0018232>
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex Roles*, 18(3), 215–229. <https://doi.org/10.1007/BF00287791>
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Szerk.), *Occupational stress in the service professions* (o. 213-237.). CRC. Press.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Guimond, S., & Dubé-Simard, L. (1983). Relative deprivation theory and the Quebec nationalist movement: The cognition–emotion distinction and the personal–group deprivation issue. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(3), 526–535. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.3.526>

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006a). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006b). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Halász G. (1988). *Az iskolai szervezet elemzése*. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
- Halász, G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó.
- Halász, G. (2002). Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában. *Iskolakultúra, 12*(4), 3-11.
- Hallberg, U. E., Johansson, G., & Schaufeli, W. B. (2007). Type A behavior and work situation: Associations with burnout and work engagement. *Scandinavian Journal of Psychology, 48*(2), 135–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00584.x>
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior, 15*(1), 27–33.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review, 34*, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hayes, B., Bonner, A., & Pryor, J. (2010). Factors contributing to nurse job satisfaction in the acute hospital setting: A review of recent literature. *Journal of Nursing Management, 18*(7), 804–814. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01131.x>
- Hean, S., & Garrett, R. (2001). Sources of Job Satisfaction in Science Secondary School Teachers in Chile. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 31*(3), 363–379. <https://doi.org/10.1080/03057920120098491>
- Henkens, K., & Leenders, M. (2010). Burnout and older workers' intentions to retire. *International Journal of Manpower, 31*(3), 306–321. <https://doi.org/10.1108/01437721011050594>
- Heus, P. D., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do Teachers Burn Out More Easily? A Comparison of Teachers with Other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms. In A. M. Huberman & R. Vandenberghe (Szerk.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (o. 269–284). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.019>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1996). Perfectionism and depression: Longitudinal assessment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 105*(2), 276–280. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.105.2.276>
- Hill, A. P., & Curran, T. (2016). Multidimensional Perfectionism and Burnout: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review, 20*(3), 269–288. <https://doi.org/10.1177/1088868315596286>
- Hirschfeld, R. R. (2000). Does Revising the Intrinsic and Extrinsic Subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form Make a Difference? *Educational*

- and *Psychological Measurement*, 60(2), 255–270.
<https://doi.org/10.1177/00131640021970493>
- Holecz, A. (2015). A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In M. Kispálné Horváth (Szerk.), *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. Századi fejlesztéséhez* (o. 145-165.). Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ.
- Hossain K. 2001. A study on Fraternal Relative Deprivation as Related to Social Identity Patterns of Tribal Students in Bangladesh. *Unpub. Ph. D. Thesis*, Dept. of Psychology, Univ. of Rajshahi, Bangladesh.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hunyady, G. (1996). *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Akadémiai Kiadó.
- Hunyady, G. (2002). A kontraszelekció pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57(3), 397–434.
- Hunyady, G. (2018). Rendszerigazolás és rendszerkritika. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(2), 269–298. <https://doi.org/10.1556/0016.2018.004>
- Hunyady, G. (2021). *Rendszerattitűdök a változó közgondolkodásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Huysman, J. T. (2008). Rural teacher satisfaction: An analysis of beliefs and attitudes of rural teachers' job satisfaction. *Undefined*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Rural-teacher-satisfaction%3A-An-analysis-of-beliefs-Huysman/c39b4175a8873e148b6d61304abb105613b6c44b>
- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 373–396.
<https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
- Ingersoll R., & Collins G. J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education (6th Edition)*, 221, 199–213.
- Ingersoll, R. M., & Collins, G. J. (2018). Accountability, control, and teachers' work in American schools. In S. J. Zepeda & J. A. Ponticell (Szerk.), *The Wiley handbook of educational supervision*, (o. 159–180). Wiley Blackwell.
- Insel, P. M., & Moos, R. H. (1974). Psychological environments: Expanding the scope of human ecology. *American Psychologist*, 29(3), 179–188.
<https://doi.org/10.1037/h0035994>
- Jagodics, B., Nagy, K., Szénási, S., Varga, R., & Szabó, É. (2022). School Demands and Resources as Predictors of Student Burnout Among High School Students. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09534-1>
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2014). Job demands versus resources: Workplace factors related to teacher burnout. *Practice and Theory in Systems of Education*, 9(4), 377–390.

- Jagodics, B., & Szabó, É. (2022). Student Burnout in Higher Education: A Demand-Resource Model Approach. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4>
- Jain, P. N., Jones, M. B., & Thammasitboon, S. (2020). Envisioning Distinctive Professional Identity for Critical Care Advanced Practice Providers: Fostering Integrative Transformation Beyond Orientation. *Pediatric Critical Care Medicine*, 21(8), e581–e583. <https://doi.org/10.1097/PCC.0000000000002342>
- Jalagat, R. (2016). Job Performance, Job Satisfaction and Motivation: A Critical Review of Their Relationship. *International Journal of Management and Economics*, 5, 36–43.
- Jansen, K. J., & Kristof-Brown, A. (2006). Toward a Multidimensional Theory of Person-Environment Fit. *Journal of Managerial Issues*, 18(2), 193–212.
- Ji, L. (2014). Teachers' Professional Identity and Affective Commitment: Mediating Role of Job Satisfaction. *Psychological development and education*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teachers'-Professional-Identity-and-Affective-Role-Ji/ee9a2ce47988ec9b0460efaf62f35d5252ab7061>
- Johnson, G. J., & Johnson, W. R. (2000). Perceived Overqualification and Dimensions of Job Satisfaction: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Psychology*, 134(5), 537–555. <https://doi.org/10.1080/00223980009598235>
- Jost, J., & Hunyady, O. (2003). The psychology of system justification and the palliative function of ideology. *European Review of Social Psychology*, 13(1), 111–153. <https://doi.org/10.1080/10463280240000046>
- Jost, J. T. (2017). Working class conservatism: A system justification perspective. *Current Opinion in Psychology*, 18, 73–78. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.020>
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1999). A sztereotipizálás szerepe a rendszer igazolásában, a hamis tudat. In G. Hunyady, D. L. Hamilton, & L. A. Nguyen Luu (Szerk.), *A csoportok percepciója* (o. 489–518). Akadémiai Kiadó.
- Jost, J. T., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A Decade of System Justification Theory: Accumulated Evidence of Conscious and Unconscious Bolstering of the Status Quo. *Political Psychology*, 25(6), 881–919. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00402.x>
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., Podsakoff, N. P., Shaw, J. C., & Rich, B. L. (2010). The relationship between pay and job satisfaction: A meta-analysis of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 157–167. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.002>
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>

- Juhász, I. (2022). Personality profile of financial sales staff based on Super's Work Values Inventory. *Hungarian Statistical Review*, 5(1), 48–74. <https://doi.org/10.35618/hsr2022.01.en048>
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Karatepe, R., Aygar, B. B., & Gündüz, S. (2022). *The Relationship Between Mobbing Behaviors Experienced by Teachers and Their Feeling of Relative Deprivation* (SSRN Scholarly Paper 4043504). <https://papers.ssrn.com/abstract=4043504>
- Karimi, M.N., & Adam, S.B. (2023). A Structural Equation Modeling Analysis of the Relationships between Perceived Occupational Stress, Burnout, and Teacher Resilience. *Second Language Teacher Education*.
- Kashahu Xhelilaj, L., Petani, R., & Ntalla, M. (2021). Relationship Between Teacher's Burnout, Occupational Stress, Coping, Gender and Age. *Journal of Educational and Social Research*, 11(4), 266. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0094>
- Kavgaci, H., & Öztürk, A. (2023). How Distributed Leadership and Teachers' Psychological Capital Influence Turnover Intention? Understanding The Mediating Role of Trust in Principal and Work Engagement. *Participatory Educational Research*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.17275/per.23.11.10.1>
- Kim, K. T. (2023). *Mediating Role of Teacher Efficacy and Organizational Commitment in the Relationship between Teacher Identity and Job Satisfaction*. Korean Society for Holistic Convergence Education.
- Kipps-Vaughan, D., Ponsart, T., & Gilligan, T. (2012). Teacher Wellness: Too Stressed for Stress Management? *Communique*, 41(1).
- Kiss, J. (2008). *Munkaérték preferenciák strukturális változásai a professzionalizáció mértékének és a képzés tartalmi változásainak tükrében* (Doktori értekezés).
- Kleine, A.-K., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2019). Thriving at work: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 40(9–10), 973–999. <https://doi.org/10.1002/job.2375>
- Kocsis, M. (2002). Kocsis, M. (2002). Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5), 66–78. *Iskolakultúra*, 12(5), 66–78.
- Koltói, L. (2014). A hallgatók észlelt kompetenciáinak összefüggése a tanári pályáról alkotott képpel. *GRADUS*, 1(1), 9–13.
- Kong, F., Tsai, C.-H., Tsai, F.-S., Huang, W., & De la Cruz, S. M. (2018). Psychological Capital Research: A Meta-Analysis and Implications for Management Sustainability. *Sustainability*, 10(10), Article 10. <https://doi.org/10.3390/su10103457>
- Kopp, M., & Kovács, M. E. (Szerk.). (2005). *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Ozenoglu-kiremit, H., & Aladağ, E. (2012). Teachers' Burnout Levels in Terms of Some Variables. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teachers'-Burnout-Levels-in-Terms-of-Some-Koruklu-Feyzio%C4%9Flu/095d5a7ff8a0d12ff1b307866c98fe0637f145cd>

- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189–203. <https://doi.org/10.1177/1356336X05052896>
- Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). The Relationship Between Burnout, Depression, and Anxiety: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00284>
- Kozéki, B. (1991). *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó.
- Kraft, M. A., & Lyon, M. A. (2022). *The rise and fall of the teaching profession: Prestige, interest, preparation, and satisfaction over the last half century*. Annenberg Institute at Brown University. https://www.edworkingpapers.com/sites/default/files/Kraft%20Lyon%202022%20State%20of%20the%20Teaching%20Profession_0.pdf
- Kremer, I. (2016). The relationship between school-work-family-conflict, subjective stress, and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 31(4), 805–819. <https://doi.org/10.1108/JMP-01-2015-0014>
- Kremer, L., & Hofman, J. E. (1985). Teachers' professional identity and burn-out. *Research in Education*, 34(1), 89–95. <https://doi.org/10.1177/003452378503400106>
- KSH (2016) https://www.ksh.hu/apps/shop.kiadvany?p_kiadvany_id=1040677
- KSH (2019) https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0003.html
- Kun, A., & Gadanez, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*, 41(1), 185–199. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>
- Kun, Á., & Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3), 281–310. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.001>
- Lanners, S., Myriam. (2020). Are Teachers More Affected by Burnout than Physicians, Nurses and Other Professionals? A Systematic Review of the Literature. In N. J. Lightner & J. Kalra (Szerk.), *Advances in Human Factors and Ergonomics in Healthcare and Medical Devices* (o. 147–155). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20451-8_14
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Coping and adaptation. In W. D. Gentry (Szerk.), *The handbook of behavioral medicine*. (o. 235–312). Guilford.
- Lee, H., & Cummings, G. G. (2008). Factors influencing job satisfaction of front line nurse managers: A systematic review. *Journal of Nursing Management*, 16(7), 768–783. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2008.00879.x>
- Leiter, M. P. (2008). A two process model of burnout and work engagement: Distinct implications of demands and values. *Giornale Italiano Di Medicina Del Lavoro Ed Ergonomia*, 30(1 Suppl A), A52-58.

- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2003). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (o. 91–134). Emerald Group Publishing Limited.
- Lerner, M. . J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Plenum.
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 19(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/10615800600565476>
- Lewis, R. (1999). Teachers Coping with the Stress of Classroom Discipline. *Social Psychology of Education*, 3(3), 155–171. <https://doi.org/10.1023/A:1009627827937>
- Li, X., Xiao, W., Sun, C., Li, W., & Sun, B. (2023). Does Burnout Decrease With Teacher Professional Identity Among Teachers in China? *Journal of Career Development*, 50(5), 983–996. <https://doi.org/10.1177/08948453221138937>
- Lin, Y., Ameyaw, M. A., Zhang, Q., Sun, B., & Li, W. (2022). The relationship between teacher professional identity and burnout amid the pandemic: A moderated mediation model. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2022.956243>
- Lipkusa, I. M., Dalbert, C., & Siegler, I. C. (1996). The Importance of Distinguishing the Belief in a Just World for Self, Versus for Others: Implications for Psychological Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(7), 666–677. <https://doi.org/10.1177/0146167296227002>
- Liu, Z., Li, Y., Zhu, W., He, Y., & Li, D. (2022). A Meta-Analysis of Teachers’ Job Burnout and Big Five Personality Traits. *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.822659>
- Livingstone, I. (1994, május 1). *The Workloads of Primary School Teachers: A Wellington Region Survey*. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Workloads-of-Primary-School-Teachers%3A-A-Region-Livingstone/e5d7efd3cd79753f9a4e5c8ec855a52bf60391a8>
- Lloyd, C., King, R., & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review. *Journal of Mental Health*, 11(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/09638230020023642>
- Lubinszki, M. (2013). A kiegészítő komplex értelmezése és prevenció lehetőségei a pedagóguspályán. In M. Illésné Kovács (Szerk.), *Jubileumkötet a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára*. (o. 263-276.). Miskolci Egyetem.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Lv, X., & Bai, X. (2017). Effects of job crafting on work engagement, satisfaction and job performance among intellectual property personnel of research institutions. *Scientific Management Research*, 35(2), 77-80.

- Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Manik, S. (2014). South African Migrant Teachers' Decision-Making: Levels of Influence and 'Relative Deprivation'. *Journal of Southern African Studies*, 40(1), 151–165. <https://doi.org/10.1080/03057070.2014.889360>
- Marchand, A., Blanc, M.-E., & Beauregard, N. (2018). Do age and gender contribute to workers' burnout symptoms? *Occupational Medicine*, 68(6), 405–411. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqy088>
- Marcionetti, J., & Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: A social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 441–463. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>
- Martos T., Sallay V., Désfalvi J., Szabó T., & Ittész A. (2014). Psychometric characteristics of the Hungarian version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS-H). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 289–303. <https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.9>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- 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., & Leiter, M. P. (2008). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. John Wiley & Sons.
- Mazur, P. J., & Lynch, M. D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 337–353. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90031-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90031-0)
- McFadden, P. (2020). Two sides of one coin? Relationships build resilience or contribute to burnout in child protection social work: Shared perspectives from Leavers and Stayers in Northern Ireland. *International Social Work*, 63(2), 164–176. <https://doi.org/10.1177/0020872818788393>
- McGiboney, G. W. (2016). School climate and teachers. In *Psychology of school climate* (o. 75–85). Cambridge Scholars Publishing. https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=Ytr6DAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA74&dq=school+climate+and+burnout+review+of+related+literature&ots=R6VV8vDDJP&sig=2UHI9VaalglIKewWVpVr1K8iPxg&redir_esc=y#v=onepage&q=school%20climate%20and%20burnout%20review%20of%20related%20literature&f=false
- Melamed, S., Ugarten, U., Shirom, A., Kahana, L., Lerman, Y., & Froom, P. (1999). Chronic burnout, somatic arousal and elevated salivary cortisol levels. *Journal of Psychosomatic Research*, 46(6), 591–598. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(99\)00007-0](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(99)00007-0)
- Melguizo-Ibáñez, E., González-Valero, G., Alonso-Vargas, J. M., Caracuel-Cáliz, R., Ortega-Caballero, M., & Puertas-Molero, P. (2023). Stress, Resilience, Burnout and

- Study Hours in Physical Education Pre-Service Teachers—An Explanatory Model about Gender. *Behavioral Sciences*, 13(11), Article 11. <https://doi.org/10.3390/bs13110946>
- Mészáros, G. (2015). Beilleszkedésre nevelünk? – A társadalmi normák szerepe, változó normák, a normák elnyomó dimenziója, a normakritikus pedagógia. In K. N.Kollár & N. Rapos (Szerk.), *Társas társadalmi viszonyok* (o. 13–21). ELTE Eötvös Kiadó.
- Mészáros, V., Cserhádi, Z., Oláh, A., Forintos, D. P., & Ádám, S. (2013). Coping with work-related stress in health care professionals – strategies for prevention of burnout and depression. *Orvosi Hetilap*, 154(12), 449–454. <https://doi.org/10.1556/oh.2013.29572>
- Mészáros, V., Takács, S., Kövi, Z., Smohai, M., Csigás, Z. G., Tanyi, Z., Jakubovits, E., Kovács, D., Szili, I., Ferenczi, A., & Ádám, S. (2020). Dimensionality of burnout—Is the Mini Oldenburg Burnout Inventory suitable for measuring separate burnout dimensions? *Mentálhigiéné És Pszichoszomatika*, 21(3), 323–338. <https://doi.org/10.1556/0406.21.2020.015>
- Miciulienė, R., Kovalcikiene, K., & Daukilas, S. (2020). Vocational Teacher's Inclination to Impart Values in Vocational Training: The Importance of Pedagogical-Didactical and Psychological Factors. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 350–364.
- Mihálka M. (2023). A kiégés kialakulása és megelőzése. *Iskolakultúra*, 33(1–2), Article 1–2. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.1-2.111>
- Mishra, S., & Carleton, R. N. (2015). Subjective relative deprivation is associated with poorer physical and mental health. *Social Science & Medicine*, 147, 144–149. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.10.030>
- Montgomery, C. (2017). Development and Testing of a Theoretical- Empirical Model of Educator Stress, Coping and Burnout. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Szerk.), *Educator Stress. An Occupational Health Perspective* (o. 181–197). Springer.
- Montgomery, C., Demers, S., & Morin, Y. (2010). Le stress, les stratégies d'adaptation et l'épuisement professionnel chez les stagiaires francophones en enseignement primaire et secondaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 761–802.
- Muijs, D. (2006). Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/13803610500392236>
- Myers, D. G., & Bishop, G. D. (1971). Enhancement of dominant attitudes in group discussion. *Journal of personality and social psychology*, 20(3), 386.
- Naisberg-Fennig, S., Fennig, S., Keinan, G., & Elizur, A. (1991). Personality characteristics and proneness to burnout: A study among psychiatrists. *Stress Medicine*, 7(4), 201–205. <https://doi.org/10.1002/smi.2460070402>
- NASP (2020). *Domains of Practice*. (é. n.). National Association of School Psychologists (NASP). Elérés 2024. január 18., forrás <https://www.nasponline.org/standards-and->

certification/nasp-2020-professional-standards-adopted/nasp-2020-domains-of-practice

- Navickienė, L., Stasiūnaitienė, E., Kupčikienė, I., & Misiūnas, D. (2018). Stressors in teacher's work. *Sveikatos Mokslai*, 28(6), 29–34. <https://doi.org/10.5200/smhs.2018.067>
- N. Kollár, K., Szabó, É., & Páskuné Kiss, J. (2018). Az iskolapszichológia helyzete a módszertani bázisok szemüvegén át. *Pszichoterápia*, 27(1), 20–29.
- Obeng, A. F., Zhu, Y., Azinga, S. A., & Quansah, P. E. (2021). Organizational Climate and Job Performance: Investigating the Mediating Role of Harmonious Work Passion and the Moderating Role of Leader–Member Exchange and Coaching. *SAGE Open*, 11(2). <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440211008456>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Oláh, A. (2015). A pozitív pszichológia javaslatai az iskolának. In M. Kispálné Horváth (Szerk.), *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. Századi fejlesztéséhez* (o. 115–131.). Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ.
- Osborne, D., & Sibley, C. G. (2013). Through Rose-Colored Glasses: System-Justifying Beliefs Dampen the Effects of Relative Deprivation on Well-Being and Political Mobilization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(8), 991–1004. <https://doi.org/10.1177/0146167213487997>
- Otto, K., & Schmidt, S. (2007). Dealing with Stress in the Workplace. *European Psychologist*, 12(4), 272–282. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.272>
- Özdemir, F., Tekes, B., & Öner Özkan, B. (2019). *Indirect Relationship between Egoistic Relative Deprivation and Subjective Well-Being*. <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320180811m000009>
- Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció? – A (még) pályán lévő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 32(1), 68–84. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.5>
- Paksi, B., & Schmidt, A. (2006). Pedagógusok mentálhigiénés állapota1 Különös tekintettel az iskolai értékátadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 48–65.
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógusok Pályamotivációi I. - II. Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján: Köt. I. Oktatási Hivatal*.
- Park, H. I., Jacob, A. C., Wagner, S. H., & Baiden, M. (2014). Job Control and Burnout: A Meta-Analytic Test of the Conservation of Resources Model. *Applied Psychology*, 63(4), 607–642. <https://doi.org/10.1111/apps.12008>
- Park, K. A., & Johnson, K. R. (2019). Job Satisfaction, Work Engagement, and Turnover Intention of CTE Health Science Teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 224–242.
- Pearce, J., & Morrison, C. (2020). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48–59. <https://doi.org/10.3316/aeipt.187197>

- Perera, H. N., Vosicka, L., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement. *Journal of Vocational Behavior, 108*, 28–41. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.006>
- Petróczi, E. (2007). *Kiegész—Elkerülhetetlen?* Eötvös József Könyvkiadó.
- Petta, G., & Walker, I. (1992). Relative deprivation and ethnic identity. *British Journal of Social Psychology, 31*(4), 285–293. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1992.tb00973.x>
- Pettigrew, T. F. (1967). Social evaluation theory: Convergences and applications. *Nebraska Symposium on Motivation, 15*, 241–311.
- Pierce, C. M. B., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and Biographical Differences Between Secondary School Teachers Experiencing High and Low Levels of Burnout. *British Journal of Educational Psychology, 60*(1), 37–51. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00920.x>
- Piko, B. F. (2006). Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 43*(3), 311–318. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.05.003>
- Piko, B. F., & Mihálka, M. (2018). Study of work–family conflict (wfc), burnout and psychosocial health among hungarian educators. *Central European Journal of Occupational and Environmental Medicine, 24*((1-2)), 83–95.
- Pu, J., Hou, H., Ma, R., & Sang, J. (2017). The effect of psychological capital between work–family conflict and job burnout in Chinese university teachers: Testing for mediation and moderation. *Journal of Health Psychology, 22*(14), 1799–1807. <https://doi.org/10.1177/1359105316636950>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1101–1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education, 23*(4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Ren, H., Bolino, M. C., Shaffer, M. A., & Kraimer, M. L. (2013). The influence of job demands and resources on repatriate career satisfaction: A relative deprivation perspective. *Journal of World Business, 48*(1), 149–159. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2012.06.015>
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J., & Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education, 19*(3), 511–536. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x>
- Robinson, C. H., & Betz, N. E. (2008). A Psychometric Evaluation of Super’s Work Values Inventory—Revised. *Journal of Career Assessment, 16*(4), 456–473. <https://doi.org/10.1177/1069072708318903>

- Roslan, N. A., Ho, J. A., Ng, S. I., & Sambasivan, M. (2015). Job demands & job resources: Predicting burnout and work engagement among teachers. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 84(2), 123–130.
- Rothmann, S. (2008). Job satisfaction, occupational stress, burnout and work engagement as components of work-related wellbeing. *SA Journal of Industrial Psychology*, 34(3), 11–16.
- Rudow, B. (1999). Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives. In A. M. Huberman & R. Vandenberghe (Szerk.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (o. 38–58). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.004>
- Ruggieri, R. A., Crescenzo, P., Iervolino, A., Mossi, P., & Boccia, G. (2018). Predictability of Big Five Traits in high school teacher burnout. Detailed study through the disillusionment dimension. *Epidemiology, Biostatistics and Public Health*, 15(3). <https://doi.org/10.2427/12923>
- Rupert, P. A., Stevanovic, P., & Hunley, H. A. (2009). Work-family conflict and burnout among practicing psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(1), 54–61. <https://doi.org/10.1037/a0012538>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598–611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Ryan, T. D. (2008). Antecedents for Interrole Conflict in the High School Teacher/Coach. *Physical Educator*, 65(2), 58–67.
- Sabanciogullari, S., & Dogan, S. (2015). Relationship between job satisfaction, professional identity and intention to leave the profession among nurses in Turkey. *Journal of Nursing Management*, 23(8), 1076–1085. <https://doi.org/10.1111/jonm.12256>
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45–61. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9098-2>
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116–131. <https://doi.org/10.1080/09585190701763982>
- Sallay, H., & Krotos, H. (2004). Az igazságos világba vetett hit fejlődése: Japán-Magyar kultúraközi Összehasonlítás. [The development of „the belief in a just world” construct: Japanese-Hungarian cross-cultural comparison.]. *Pszichológia: Az MTA Pszichológiai Intézetének folyóirata*, 24(3), 233–252.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>

- Schmitt, M., Maes, J., & Widaman, K. (2010). Longitudinal effects of egoistic and fraternal relative deprivation on well-being and protest. *International Journal of Psychology*, 45(2), 122–130. <https://doi.org/10.1080/00207590903165067>
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational Climate and Culture. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 361–388. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schoeps, K., Tamarit, A., De La Barrera, U., & González Barrón, R. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 7–13. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.002>
- Shakeel, S., Khan, M. M., Khan, R. A. A., & Mujtaba, B. G. (2022). Linking Personality Traits, Self-Efficacy and Burnout of Teachers in Public Schools: Does School Climate Play a Moderating Role? *Public Organization Review*, 22(1), 19–39. <https://doi.org/10.1007/s11115-021-00514-8>
- Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in indian teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 320–334. <https://doi.org/10.1007/BF03026720>
- Siegal, M., & McDonald, T. (2004). Person-organization value congruence, burnout and diversion of resources. *Personnel Review*, 33(3), 291–301. <https://doi.org/10.1108/00483480410528832>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Siegrist, J. (2010). Effort-reward imbalance at work and cardiovascular diseases. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 23(3). <https://doi.org/10.2478/v10001-010-0013-8>
- Silber, J., & Verme, P. (2010). Chapter 9 Distributional change, reference groups, and the measurement of relative deprivation. In J. A. Bishop (Szerk.), *Studies in Applied Welfare Analysis: Papers from the Third ECINEQ Meeting* (Köt. 18, o. 197–217). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1049-2585\(2010\)0000018012](https://doi.org/10.1108/S1049-2585(2010)0000018012)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- 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>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011a). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011b). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(4), 369–385. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.544300>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Smith, H. J., & Ortiz, D. J. (2002). Is it just me?: The different consequences of personal and group relative deprivation. In *Relative deprivation: Specification, development, and integration* (o. 91–115). Cambridge University Press.
- Smith, H. J., Pettigrew, T. F., Pippin, G. M., & Bialosiewicz, S. (2012). Relative Deprivation: A Theoretical and Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 203–232. <https://doi.org/10.1177/1088868311430825>
- Song, Z. (2008). Current situation of job burnout of junior high school teachers in Shangqiu urban areas and its relationship with social support. *Frontiers of Education in China*, 3(2), 295–309. <https://doi.org/10.1007/s11516-008-0019-1>
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. SAGE.
- Speranskaya, A. V., Prokopyeva, S. A., & Popovich, M. M. (2021). Comparative analysis of the burnout syndrome among secondary and higher education teachers. *SHS Web of Conferences*, 113, 00084. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300084>
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224–237. <https://doi.org/10.2307/2695870>
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), 37–53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Stouffer, S. A., Suchman, E. A., Devinney, L. C., Star, S. A., & Williams Jr., R. M. (1949). *The American soldier: Adjustment during army life. (Studies in social psychology in World War II), Vol. 1* (o. xii, 599). Princeton Univ. Press.
- Sun, B., Zhu, F., Lin, S., Sun, J., Wu, Y., & Xiao, W. (2022). How Is Professional Identity Associated with Teacher Career Satisfaction? A Cross-Sectional Design to Test the Multiple Mediating Roles of Psychological Empowerment and Work Engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), Article 15. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159009>
- Super, D. E. (1962). The structure of work values in relation to status, achievement, interests, and adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 46(4), 231–239. <https://doi.org/10.1037/h0040109>
- Sweeney, P. D., McFarlin, D. B., & Inderrieden, E. J. (1990). Research Notes: Using Relative Deprivation Theory to Explain Satisfaction With Income and Pay Level: A Multistudy Examination. *Academy of Management Journal*, 33(2), 423–436. <https://doi.org/10.5465/256332>
- Szabó, É. (1999a). A „kedves”, az „okos” és a „gonosz”, avagy a kedvelt és nem kedvelt tanár képeinek jellemzői. *Alkalmazott pszichológia*, 1(1), 31–41.

- Szabó, É. (1999b). Mire neveljünk és hogyan? Szülők és tanárok vélekedései az iskolai nevelés céljáról és egyes pedagógiai módszerekről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3, 443–467.
- Szabó, É. (2002). A sztereotípiák árnyalatai. In G. Hunyady & L. A. Nguyen Luu (Szerk.), *Sztereotípiakutatás* (o. 492–499). ELTE Eötvös Kiadó.
- Szabó, É. (2007). „Sikeres embert faragni” – Pedagógusok véleménye a sikerességről és az iskola szerepéről. *Pedagógusképzés*, 1, 27–37.
- Szabó, É. (2022). A tanári kiégés, mint implicit rendszerkritika. In K. Faragó, A. Dúll, & L. A. Nguyen Luu (Szerk.), *Társadalmi változások indítékai és fékjei. A 80 éves Hunyady György Tiszteletére* (o. 300–317.). Akadémiai Kiadó.
- Szabó É., Bátor B., Bobor P., Korláth P., Szappanos C., & Jagodics B. (2020). Mi van a kiégés-fogékonyság mögött? *Iskolakultúra*, 30(3), Article 3. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.3.3>
- Szabó É., & Fehérvári G. (2023). Hivatás vagy kényszer? A gyakorló pedagógusok pályaelköteleződési motivációjának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 33(5), Article 5. <https://doi.org/10.14232/iskult.2023.5.3>
- Szabó, É., & Jagodics, B. (2016). Erőforrások és követelmények. *Iskolakultúra*, 26(11). <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.11.3>
- Szabó, É., & Jagodics, B. (2019). *A munkaértékek megvalósulásának szerepe a tanári kiégés-fogékonyság alakulásában*. [Előadás]. Magyar Pszichológiai Társaság XXVIII. Országos Tudományos Nagygyűlése, Debrecen.
- 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>
- Szabó, É., & Lőrinczi, J. (1998). Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 98(3), 211–229.
- Szabó, É., N. Kollár, K., & Hujber, T. (2015). *Az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/12132/1/iskola_ovoda_pszichologia_u.pdf
- Szabó, É., & Váriné Szilágyi, I. (2007). Tanárok sikerképe a rendszerváltás után. *Alkalmazott pszichológia*, 9. (3-4.), 123–146.
- Szalay, L.B., & Brent, J. E. (1967). *Journal of Social Psychology*, 72, 161–187.
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach’s Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149–178. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. Austin (Szerk.), *Psychology of Intergroup Relations* (o. 7–24). IL: Nelson Hall.

- Tang, Y. (2020). It's not only Work and Pay: The Moderation Role of Teachers' Professional Identity on their Job Satisfaction in Rural China. *Applied Research in Quality of Life*, 15(4), 971–990. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09716-1>
- Tashman, L. S., Tenenbaum, G., & Eklund, R. (2010). The effect of perceived stress on the relationship between perfectionism and burnout in coaches. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(2), 195–212. <https://doi.org/10.1080/10615800802629922>
- Taylor, M. C. (2002). Fraternal deprivation, collective threat, and racial resentment. In I. Walker & H. J. Smith (Szerk.), *Relative deprivation: Specification, development, and integration*. (o. 13-43.). Cambridge Press.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41(1), 163–172. <https://doi.org/10.1002/pits.10148>
- Tesser, A. (1988). Toward a Self-Evaluation Maintenance Model of Social Behavior. In L. Berkowitz (Szerk.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Köt. 21, o. 181–227). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60227-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60227-0)
- Tesser, A., & Collins, J. E. (1988). Emotion in social reflection and comparison situations: Intuitive, systematic, and exploratory approaches. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(5), 695–709. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.5.695>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- The Jamovi Project. (2022). *Jamovi* [Software]. <https://www.jamovi.org>
- Theorell, T., & Karasek, R. A. (1996). Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 9–26. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.9>
- Thun, S., Saksvik, P. Ø., Mehmetoglu, M., & Christensen, M. (2013). *The impact of supervisors' attitudes on organizational adjustment norms and attendance pressure norms*. 5(2), 15-31.
- Tropp, L. R., & Wright, S. C. (1999). *Ingroup identification and relative deprivation: An examination across multiple social comparisons*. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199908/09\)29:5/6<707::AID-EJSP968>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199908/09)29:5/6<707::AID-EJSP968>3.0.CO;2-Y)
- Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5(1), 5–34. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050102>
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (2002). Understanding the nature of fraternalistic deprivation: Does group-based deprivation involve fair outcomes or fair treatment? In *Relative deprivation: Specification, development, and integration* (o. 44–68). Cambridge University Press.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>

- Vatankhah, S., Raoofi, A., & Ghobadnezhad, M. (2017). Using compensation satisfaction to predict turnover intention and theft among cabin crew: Mediating role of fraternal deprivation. *Journal of Service Science Research*, 9(1), 91–119. <https://doi.org/10.1007/s12927-017-0006-2>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). “Reality Shock” of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates’ Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Walker, I., & Mann, L. (1987). Unemployment, relative deprivation, and social protest. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13(2), 275–283. <https://doi.org/10.1177/0146167287132012>
- Walker, I., & Pettigrew, T. F. (1984). Relative deprivation theory: An overview and conceptual critique. *British Journal of Social Psychology*, 23(4), 301–310. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1984.tb00645.x>
- Walker, I., & Smith, H. J. (2002). *Relative Deprivation: Specification, Development, and Integration*. Cambridge University Press.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., & England, G. W. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22, 120–120.
- Wood, T., & McCarthy, C. (2002). Understanding and Preventing Teacher Burnout. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, American Association of Colleges for Teacher Education, 1307 New York Avenue, N. <https://eric.ed.gov/?id=ED477726>
- Xu, H. (Grace), Johnston, A. N. B., Greenslade, J. H., Wallis, M., Elder, E., Abraham, L., Thom, O., Carlström, E., & Crilly, J. (2019). Stressors and coping strategies of emergency department nurses and doctors: A cross-sectional study. *Australasian Emergency Care*, 22(3), 180–186. <https://doi.org/10.1016/j.auec.2018.10.005>
- Yonezawa, S., Jones, M., & Singer, N. R. (2011). Teacher Resilience in Urban Schools: The Importance of Technical Knowledge, Professional Community, and Leadership Opportunities. *Urban Education*, 46(5), 913–931. <https://doi.org/10.1177/0042085911400341>
- Yorulmaz, Y. İ., Colak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). A Meta-Analysis of the Relationship Between Teachers’ Job Satisfaction and Burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(71), Article 71.
- WHO. ICD-11 for mortality and morbidity statistics. QD85 burn-out. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>. Accessed on May 28, 2019.
- Zhang, Q., & Sapp, D. A. (2009). The Effect of Perceived Teacher Burnout on Credibility. *Communication Research Reports*, 26(1), 87–90. <https://doi.org/10.1080/08824090802637122>

- Zhang, W., Meng, H., Yang, S., & Liu, D. (2018). The Influence of Professional Identity, Job Satisfaction, and Work Engagement on Turnover Intention among Township Health Inspectors in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), Article 5. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050988>
- Zhang, Y., Zhang, S., & Hua, W. (2019). The Impact of Psychological Capital and Occupational Stress on Teacher Burnout: Mediating Role of Coping Styles. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 339–349. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00446-4>
- Zheng, Z.-Q. (2017). The Effect of Psychological Empowerment on Job Satisfaction of Principals in Rural School : The Mediating Role of Professional Identity and the Moderation Role of Emotion Intelligence. *Journal of Psychological Science*, 40(3), 685.
- Zoogah, D. B. (2010). Why should I be left behind? Employees' perceived relative deprivation and participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 159–173. <https://doi.org/10.1037/a0018019>
- Zubić, I. M. (2022). Prediction of burnout and work engagement of teachers based on job demands-resources model. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 52(4), 437–453. <https://doi.org/10.5937/zrffp52-36567>

14 Táblázatok jegyzéke

1. táblázat A preferált és megvalósult munkaértékek és az értékdiszkrepancia mutatói (N=395).....	44
2. táblázat A megvalósult értékörök korrelációs (Pearson's) kapcsolata a kiégés pontszámmal	46
3. táblázat A preferált és megvalósult értékek közötti különbség (diszkrepancia) összefüggése a kiégés pontszámmal (Pearson's r)	47
4. táblázat A minta település és iskolatípus szerinti eloszlása (%).....	57
5. táblázat A vizsgált változók, a hozzájuk tartozó mérőeszközök és azok forrásai.....	59
6. táblázat A pályán maradáshat befolyásoló tényezők kérdőív itemei és faktorszerkezete .62	
7. táblázat A pályán maradáshat befolyásoló tényezők kérdőív megerősítő faktorelemzésének mutatói	63
8. táblázat A kiégés értékek különbségei a pályalehagyási gondolatok gyakoriságának függvényében (ANOVA próba eredményei; $p < 0,001$).....	65
9. táblázat A munkával való elégedettség különbségei település szerint (ANOVA próba eredménye).....	67
10. táblázat A változók különbségei fenntartó alapján (ANOVA).....	68
11. táblázat A kiégés kapcsolata a munkával való elégedettséggel és a heti munkaórak számával.....	69
12. táblázat A pályán maradási motiváció különbségei település szerint (ANOVA eredmények).....	70
13. táblázat A pályán maradás motiváció különbségei a fenntartó alapján (ANOVA eredmények).....	70
14. táblázat A pályán maradás motiváció két faktorának kapcsolata a kiégéssel és a munkával való elégedettséggel (N =1792)	71
15. táblázat A tanári identitás erősségét mérő kérdőív faktorszerkezete	78
16. táblázat A vizsgált változók leíró statisztikai adatai (az értékskála minden változó esetében 1-5 közé esik, kivéve a MOLBI esetében, amely 1-4 es értékeket vehet fel.)....	80
17. táblázat Az identitás értékei oktatási szint szerint	81
18. táblázat Az identitás erősség eloszlása a tanított tárgy változó alapján.....	82
19. táblázat A tanári identitás, a munkával való elégedettség és a pályán maradás motivációjának kapcsolata a kiégéssel.....	83

20. táblázat A klaszterek középpontjai – standardizált értékek (N_1 klaszter=602; N_2 klaszter=1036)	86
21. táblázat A kiégés különbsége a klasztertagság alapján (Welch's próbák eredményei)	87
22. táblázat A klasztertagság és a település kapcsolata (Milyen településen van az iskola, amelyben a legtöbb órát tarja?)	88
23. táblázat A klasztertagság a fenntartó alapján.....	89
24. táblázat A fraternalisztikus relatív depriváció skála itemei és faktorsúlyai	108
25. táblázat A Fraternalisztikus Relatív depriváció (F-RD) skála értékének korrelációs kapcsolata a validált kérdőívek értékeivel	109
26. táblázat A relatív depriváció, az identitás, a megbecsülés és hasznosság, valamint a kiégés változók leíró adatai.....	110
27. táblázat A fraternalisztikus relatív depriváció értékei oktatási szint szerinti bontásban.	111
28. táblázat A relatív depriváció kapcsolata a kiégéssel és a kiégéssel összefüggő változókkal.....	112
29. táblázat A foglalkozások rangsora társadalmi megbecsültség megítélése alapján	113
30. táblázat A foglalkozások rangsora társadalmi hasznosságának megítélése alapján ..	114
31. táblázat A hasznosság-megbecsülés különbségének eloszlása a mintában	116
32. táblázat A pedagógus pálya megbecsülése, hasznossága és a kettő különbségének kapcsolata a társas identitással, a relatív deprivációval és a kiégés mutatóival.....	117
33. táblázat A társas összehasonlítás érzelmi aspektusa.....	118
34. táblázat A társas összehasonlításra adott érzelmi válaszok alapján kialakított csoportok közötti eltérések (ANOVA) statisztikai mutatói.....	119
35. táblázat A pályán maradási motiváció kényszer faktorainak értékei a társas összehasonlításra adott érzelmi válasz alapján kialakított csoportokban	120
36. táblázat A relatív depriváció két formájának értékei a társas összehasonlításra adott érzelmi válasz alapján kialakított csoportokban	121
37. táblázat A tanári identitás értékei a társas összehasonlításra adott érzelmi válasz alapján kialakított csoportokban.....	122
38. táblázat A kiégés értékei a társas összehasonlításra adott érzelmi válasz alapján kialakított csoportokban.....	123
39. táblázat A munkával való elégedettség értékei a társas összehasonlításra adott érzelmi válasz alapján kialakított csoportokban	124

40. táblázat Az tanárok helyzetére adott érzelmi válasz kapcsolata a pálya megbecsültségének és hasznosságának különbségével	125
41. táblázat A megbecsülés-hasznosság különbsége alapján kialakult csoportok érzelmi jellemzői (N = 1774).....	126
42. táblázat A direkt és indirekt hatások értékei (SEM)	129
43. táblázat A klaszterek középpontjai – standardizált értékek (N1 klaszter=995; N2 klaszter= 634)	129
44. táblázat A kiégés értékek különbségei és a relatív depriváció és a tanári identitás bevonásával kialakult klaszterek között.....	131
45. táblázat A relatív depriváció mentén kialakított klaszterek összetétele település típus alapján	132
46. táblázat A relatív depriváció mentén kialakított klaszterek összetétele fenntartó alapján	132
47. táblázat A rendszerkritika skála itemei és faktorsúlyai.....	144
48. táblázat A Rendszerkritikus attitűd skála (RK) értékének korrelációs kapcsolata más változókkal.....	145
49. táblázat A nemi különbségek vizsgálatának eredményei a rendszerkritikával összefüggő változók mentén.	146
50. táblázat A rendszerkritika kapcsolata a kiégéssel és a hozzá kapcsolódó változókkal	147
51. táblázat Az étellel való elégedettséggel összefüggő indirekt hatások	150
52. táblázat A kiégés értékei a rendszerattitűdök alapján kialakult klaszterekben	151
53. táblázat A nemek elvárt (expected) és valós (observed) eloszlása a rendszerkritikus attitűd alapján kialakított klaszterekben.....	152
54. táblázat A tanárok fenntartó szerinti eloszlása a rendszerkritikus attitűd alapján kialakított klaszterekben	153
55. táblázat A kutatásba bevont változók korrelációs kapcsolatai.....	156
56. táblázat A mediációs hatások útvonala és értékei.....	160
57. táblázat A K-Means klaszter elemzés eredménye	161
58. táblázat A nemek eloszlása a szociálpszichológiai jellemzők alapján kialakult klaszterekben.....	163
59. táblázat A klaszterek jellemzői a fenntartó alapján - kontingencia táblázat.....	164
60. táblázat A munkában töltött évek számának átlaga az egyes klaszterekben	164

61. táblázat A kiégés értékei a három klaszterben és az ANOVA próba eredménye.....	165
62. táblázat Az érzelmi válaszok megoszlása a társadalmi tényezők alapján kialakított klaszterekben.....	166
63. táblázat A pályaelhagyási gondolatok gyakoriságának eloszlása a klaszterekben	167

15 Ábrák jegyzéke

1. ábra A megvalósult munkaértékek és a pályán eltöltött idő kapcsolata a kiégéssel.....	47
2. ábra A pályaelhagyási gondolatok gyakoriságának eloszlása a teljes mintában (N=1774)	64
3. ábra A tanári identitás, a munkával való elégedettség kapcsolata a kiégéssel.....	79
4. ábra A tanári identitás szerepe a kiégésben. (SEM elemzés eredménye).....	85
5. ábra A mintázatorientált elemzés eredménye, a klaszterek jellemzői	86
6. ábra A relatív depriváció és a társas identitás kapcsolata a kiégéssel - elméleti modell	106
7. ábra A foglalkozások relatív megbecsülésének és hasznosságának értékei	115
8. ábra A relatív depriváció és a tanári identitás kapcsolata a kiégéssel - elméleti modell tesztelése (SEM)	128
9. ábra A relatív depriváció bevonásával végzett mintázatorientált elemzés eredménye, a klaszterek jellemzői	130
10. ábra A rendszerkritikus attitűd szerepe a kiégésben - elméleti modell.....	142
11. ábra A rendszerkritikus attitűd kapcsolata a kiégéssel elméleti modell tesztelése (SEM)	149
12. ábra A rendszerkritikus attitűddel összefüggő mintázatorientált elemzés eredménye a rendszerkritikus attitűd változócsoporthoz alapján (A változók Z értékeinek feltüntetésével)	151
13. ábra A kiégést és az élettel való elégedettséget meghatározó tényezők - elméleti modell	158
14. ábra A kiégést és az élettel való elégedettséget befolyásoló tényezők modellje	160
15. ábra Klaszterközéppontok mintázata a három csoportban.....	162

16 Mellékletek

1. melléklet A munkaérték diszkrepancia kutatás során alkalmazott kérdőív (rövidített változata)

Tisztelt pedagógus kolléga!

Kérjük vegyen részt a pedagógusok munkával kapcsolatos elvárásait és elégedettségét felmérő kutatásban. Az eredmények segítenek jobban megérteni a munkahelyi kiégés okait és kapcsolatát a munkakörülményekkel. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim. Sem Ön, sem az ön munkahelye semmilyen formában nem lesz azonosítható. Az adatokat kizárólag tudományos kutatási elemzésekhez használjuk fel. A kérdőív kitöltése maximum 20 percet vesz igénybe és bármikor következmények nélkül megszakítható.

A tájékoztatást megértettem és a kutatásban részt kíván venni
igen – nem

Mi az ön neme: férfi, nő, nem kívánom megadni

Életkora: ...év

Hány éve dolgozik a tanári pályán?év

Beosztása: óvodapedagógus, általános iskolai tanár

Ha most lehetősége lenne újból pályát választani, biztosan újra az óvodapedagógusi pályát választaná?
igen/nem

Milyen gyakran gondol arra, hogy elhagyja a tanári pályát? - nem jut eszembe, néha, gyakran

Az alábbiakban munkával kapcsolatos állításokat olvashat. Arra kérem, mindegyik állítás mellett jelölje meg, hogy saját személye szempontjából mennyire érzi fontosnak az adott állítás tartalmát. Itt tehát nincs jó vagy rossz válasz, egyedül helyes válasz az, amelyet sajátjának tart.

A következő válaszlehetőségek közül választhat:

1- egyáltalán nem érzi fontosnak, 2- kicsit fontosnak érzi, 3- eléggé fontosnak érzi, 4 - fontosnak érzi, 5- nagyon fontosnak érzi

OLYAN MUNKÁT SZERETNÉK, AHOL AZ EMBER...
(A kérdőívben skálán jelölhette)

1. szüntelenül új megoldatlan problémába ütközik
2. másokon segíthet •
3. sok pénzt kereshet •
4. változatos munkát végezhet •

5. szabadon dönthet a saját területén •
6. tekintélyt szerezhetsz a munkájával •
7. akár művész is lehet •
8. –t munkatársai befogadják •
9. biztos lehet abban, hogy feladatot kap •
10. megvalósítja önmagát •
11. tisztelheti a főnökét •
12. szép környezetben dolgozhat •
13. nem beszélhet mellé, mert csak jó vagy rossz megoldások léteznek •
14. másokat irányíthat •
15. új elképzeléseket alakíthat ki •
16. valami újat alkothat •
17. objektívan lemérheti munkája eredményét •
18. vezetője mindig helyesen dönt •
19. mindig megfelelő munkával rendelkezik •
20. szebbé teheti a világot •
21. önálló döntéseket hozhat •
22. gondtalan életet biztosíthat magának •
23. új gondolatokkal találkozhat •
24. vezetői képességeire szükség lehet •
25. kényelmes körülmények között dolgozhat •
26. személyes életstílusa érvényesülhet •
27. munkatársai egyben barátai is •
28. biztos lehet abban, hogy munkájáért a többiek megbecsülik •
29. nem csinálja minduntalan ugyanazt •
30. jót tehet mások érdekében •
31. más emberek javát szolgálhatja •
32. sokféle dolgot csinálhat •
33. –re mások felnéznek •
34. jól kijön a munkatársaival •
35. olyan életet élhet, amit a legjobban szeret •
36. nyugodtan dolgozhat (csend, tisztaság, stb.) •
37. mások munkáját is irányíthatja •

- 38. szellemileg izgalmas munkát végezhet •
- 39. magas nyugdíjra számíthat •
- 40. munkájába másnak nincs beleszólása •
- 41. szépet teremhet •
- 42. biztos lehet abban, hogy megfelelő munkát kap, •
ha az adott munka valamilyen okból megszűnik
- 43. vezetője megértő •
- 44. szüntelenül fejlesztheti, tökéletesítheti önmagát •
- 45. új ötleteire mindig szükség van •

A következőkben a munkával kapcsolatosan olvashat kijelentéseket. Jelölje be, hogy az egyes kijelentések mennyire illenek Önre! A kérdőívben nincsenek rossz vagy jó válaszok, az Ön személyes tapasztalataira vagyunk kíváncsiak.

Az egyes számok a következőt jelentik:

4=mindig

3=gyakran

2=néha

1=ritkán

0=soha

1. Nehezen tudok koncentrálni.
2. Nem igazán lelem örömöm a munkában.
3. Elzárkózom attól, hogy a problémás gyerekeknek segítek.
4. Kétkedem szakmai képességeimben.
5. Levertnek érzem magam.
6. A kollégákkal való szakmai beszélgetések elől lehetőleg kitérek.
7. Szakmai érdeklődésem kívánnivalót hagy maga után.
8. Gyakran nyugtalannak és idegesnek érzem magam.
9. A foglalkozásokon a legszükségesebb feladatok megoldására törekszem.
10. Gondolkozom azon, hogy elhagyom a pedagógus pályát.
11. Kevés elismerésben és megbecsülésben van részem.
12. Lehetőleg elkerülöm a gyerekekkel való beszélgetést.

A SUPER munkaérték kérdőív ismételt felvétele

A második változat instrukciója: „Kérem, hogy most gondoljon a jelenlegi munkahelyére és annak megfelelően válaszolja meg az alábbi kérdéseket, hogy **mennyire tartja jellemzőnek** ezeket az aktuális munkahelyére.

Válaszát az alábbiak szerint jelölje: 1 – egyáltalán nem jellemző, 2- kicsit jellemző, 3- eléggé jellemző, 4- jellemző, 5-nagyon jellemző

szabo.eva_177_24

OLYAN A MUNKÁM, AHOL...”.

Ezt követően ismét a SUPER 45 állítása következett.

2. melléklet A munkaérték-kutatás adatainak leíró statisztikai adatai

	N	Missing	Mean	SD	Minimum	Maximum	Skewness		Kurtosis	
							Skewness	SE	Kurtosis	SE
szellemiösz1	393	2	11.06	1.87	3	15	-0.3257	0.123	0.4905	0.246
altruizmus1	394	1	13.04	1.98	3	15	-1.2755	0.123	2.8386	0.245
társaskapcs1	394	1	12.54	2.01	3	15	-1.2063	0.123	2.3485	0.245
munkávkapcsb1	394	1	12.49	1.91	3	15	-0.9996	0.123	1.7688	0.245
anyagiak1	392	3	11.61	2.79	3	15	-0.9731	0.123	0.7879	0.246
önérvényesítés1	394	1	12.84	1.87	3	16	-1.1467	0.123	2.4245	0.245
változatosság1	395	0	12.81	1.81	7	15	-0.5400	0.123	-0.3417	0.245
hierarchia1	394	1	12.14	2.50	3	15	-1.3617	0.123	1.8601	0.245
függetlenség1	394	1	12.27	1.87	3	15	-1.0226	0.123	1.9305	0.245
presztíz1	393	2	11.96	2.13	3	15	-0.8731	0.123	1.3259	0.246
fizikaikörny1	394	1	12.48	2.24	3	15	-1.1729	0.123	1.8957	0.245
munkatelj1	393	2	11.60	2.05	3	15	-0.6148	0.123	1.0289	0.246
esztétikum1	393	2	11.04	2.24	3	15	-0.4233	0.123	0.0491	0.246
irányítás1	392	3	8.83	2.79	3	15	-0.2189	0.123	-0.6165	0.246
kreativitás1	394	1	12.25	2.06	3	15	-0.8479	0.123	1.4301	0.245
KIÉGÉSössz	391	4	13.69	7.45	0.00	39.0	0.6651	0.123	0.2409	0.246
szellemiösz2	392	3	10.31	2.12	3	15	-0.2400	0.123	0.1688	0.246
altruizmus2	393	2	12.35	2.22	3	15	-0.7735	0.123	0.7496	0.246
társaskapcs2	395	0	11.38	2.32	4	15	-0.5798	0.123	0.2033	0.245
munkávkapcsb2	394	1	10.51	2.28	4	15	-0.1849	0.123	-0.2428	0.245
anyagiak2	394	1	6.81	2.72	3	14	0.2648	0.123	-0.7788	0.245
önérvényesítés2	395	0	10.21	2.67	3	15	-0.5436	0.123	0.1014	0.245
változatosság2	395	0	11.46	2.45	3	15	-0.5416	0.123	0.2255	0.245
hierarchia2	394	1	10.66	2.95	3	15	-0.6879	0.123	-0.0734	0.245
függetlenség2	395	0	9.66	2.43	3	15	-0.2844	0.123	-0.2157	0.245
fizikaikörny2	395	0	10.16	2.80	3	15	-0.3619	0.123	-0.2537	0.245
presztíz2	395	0	9.81	2.51	3	15	-0.3175	0.123	0.0219	0.245
munkatelj2	395	0	10.27	2.17	4	15	0.0171	0.123	-0.1399	0.245
esztétikum2	393	2	9.46	2.66	3	15	-0.1895	0.123	-0.3990	0.246
irányítás2	394	1	8.68	3.17	3	15	0.0246	0.123	-0.6419	0.245
kreativitás2	394	1	10.69	2.84	3	15	-0.4330	0.123	-0.2961	0.245

3. melléklet A preferált és megvalósult értékek páros t-próbáinak eredménye (2019-es kutatás)

	statistic	df	p	Mean difference	SE difference
szellemi ösztönzés	6,24	389	<,001	0,751	0,120
altruizmus	6,41	391	<,001	0,689	0,108
társas kapcsolatok	9,75	393	<,001	1,160	0,119
biztonság	14,76	392	<,001	1,972	0,134

	statistic	df	p	Mean difference	SE difference	
anyagiak	24,16	390	<,001	4,795	0,198	
önérvényesítés	17,12	393	<,001	2,624	0,153	4.
változatosság	11,25	394	<,001	1,349	0,120	
hierarchia	8,98	392	<,001	1,478	0,165	
függetlenség	18,83	393	<,001	2,609	0,139	
fizikai környezet	14,24	393	<,001	2,305	0,162	
presztízs	15,00	392	<,001	2,155	0,144	
munkateljesítmény	10,76	392	<,001	1,328	0,123	
esztétikum	12,48	390	<,001	1,573	0,126	
irányítás	1,14	390	0,255	0,161	0,141	
kreativitás	-10,94	392	<,001	-1,537	0,140	

melléklet Az informált beleegyezés szövege (2022-es kutatás)

Tisztelt pedagógus kolléga!

Az SZTE Pszichológiai Intézetének kutatójaként átfogó kutatást végzek, melynek célja, hogy feltárja a tanárok társadalommal kapcsolatos véleményét, benne a pedagógusok helyzetét, szerepét és közérzetének egyes jellemzőit. Kutatásom kizárólag tudományos célt szolgál. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim. Semmilyen személyes adatot nem kérek és ennek megfelelően nem is tárolok. A válaszadók azonosítására nincs lehetőség. A begyűjtött adatokat az SZTE JDR szabályzatának megfelelően tárolok és kizárólag kutatási célokra használom. A kutatás eredményét csak csoportos szinten dolgozom fel, az ebből készült elemzéseket hazai és nemzetközi tudományos folyóiratokban tervezem publikálni.

A kutatásban való részvétel önkéntes és következmények nélkül bármikor megszakítható. Ugyanakkor a tudományos elemzés objektivitását a kérdőívek pontos és őszinte kitöltése segíti leginkább. A kérdőív kitöltése maximum 20 percet vesz igénybe.

Segítségét köszönöm: Dr. Szabó Éva Zsuzsanna tanszékvezető egyetemi docens, SZTE, Szociál – és Fejlődépszichológiai Tanszék

A fenti tájékoztatást megértettem és részt kívánok venni a kutatásban.

igen - nem

Aki nemet jelölt, annak a következő szöveg jelent meg:

Ön most úgy döntött, hogy nem vesz részt a kutatásban. Ha később mégis megváltoztatná a döntését és mégis csatlakozna, akkor azt a linkre való kattintással 2023. február 28-ig bármikor megteheti.

5 melléklet A változók leíró statisztikai adatai

Változó	N	Missing	M	SD	Skewness		Kurtosis	
					Skewness	SE	Kurtosis	SE
Rendszerkritika	1776	41	5.04	0.880	-0.64875	0.0581	0.802	0.116
Pályán-maradási motiváció össz.	1792	25	3.43	0.549	0.02495	0.0578	0.505	0.116
hivatás	1803	14	4.21	0.687	-1.30951	0.0576	2.221	0.115
kényszer	1803	14	2.39	1.147	0.51749	0.0576	-0.801	0.115
RD egoisztikus	1800	17	3.08	0.796	0.00880	0.0577	-0.402	0.115
RD Fraternalisztikus	1807	10	4.30	0.678	-1.25904	0.0576	2.273	0.115
Identitás erősség	1802	15	4.24	0.701	-1.21929	0.0577	1.863	0.115
Igazságos világba vetett hit össz	1784	33	2.52	0.831	0.44589	0.0579	0.220	0.116
személyes	1791	26	2.85	0.991	0.29932	0.0578	-0.111	0.116
általános	1797	20	2.18	0.840	0.68622	0.0577	0.466	0.115
MOLBI össz	1747	70	2.60	0.476	-0.29059	0.0586	0.296	0.117
kimerülés	1785	32	3.02	0.590	-0.59811	0.0579	0.282	0.116
kiábrándulás	1762	55	2.19	0.531	0.37721	0.0583	0.231	0.117
Munkával való elégedettség össz	1662	155	3.08	0.633	-0.12391	0.0600	0.340	0.120
intrinzik	1682	135	3.41	0.672	-0.47158	0.0597	0.521	0.119
extrinzik	1761	56	2.57	0.756	0.23563	0.0583	-0.187	0.117
Élettel való elégedettség	1799	18	3.51	1.347	0.12487	0.0577	-0.592	0.115

6. melléklet A kiegész és a pályaelhagyási gondolatok kapcsolata ANOVA post hoc teszt eredmények.

Tukey Post-Hoc Test – MOLBI_össz

		soha	néha	gyakran	nagyon gyakran
soha	Mean difference	—	-0.392 ***	-0.688 ***	-0.957 ***
néha	Mean difference		—	-0.297 ***	-0.566 ***
gyakran	Mean difference			—	-0.269 ***

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tukey Post-Hoc Test – MOLBI_kimerül

		soha	néha	gyakran	nagyon gyakran
soha	Mean difference	—	-0.444 ***	-0.729 ***	-0.938 ***
néha	Mean difference		—	-0.285 ***	-0.494 ***
gyakran	Mean difference			—	-0.209 ***

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tukey Post-Hoc Test – MOLBI_kiábrán

		soha	néha	gyakran	nagyon gyakran
soha	Mean difference	—	-0.320 ***	-0.629 ***	-0.953 ***
néha	Mean difference		—	-0.310 ***	-0.633 ***
gyakran	Mean difference			—	-0.323 ***

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

7. melléklet A munkával való elégedettség különbségei település szerint ANOVA post hoc tesztek

Tukey Post-Hoc Test – Munkával_össz

		falu/község (tanya)	kisváros/város	megyei jogú város	főváros
faluközség (tanya)	Mean difference	—	0.0405	0.04598	-0.108
	p-value	—	0.835	0.789	0.158
kisváros/város	Mean difference		—	0.00546	-0.148 **
	p-value		—	0.999	0.002
megyei jogú város	Mean difference			—	-0.154 **
	p-value			—	0.002

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tukey Post-Hoc Test – Munkával_intrinzik

		falu/község (tanya)	kisváros/város	megyei jogú város	főváros
faluközség (tanya)	Mean difference	—	0.0102	-0.010	0.162 *
	p-value	—	0.997	0.997	0.016

szabo.eva_177_24

Tukey Post-Hoc Test – Munkával_össz

		falu/község (tanya)	kisváros/város	megyei jogú város	főváros
kisváros/város	Mean difference	—	—	-0.020	0.172 ^{- ***}
	p-value	—	—	0.960	<.001
megyei jogú város	Mean difference	—	—	—	0.151 ^{- **}
	p-value	—	—	—	0.005

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

		falu/község (tanya)	kisváros/város	megyei jogú város	főváros
faluközség (tanya)	Mean difference	—	0.0516	0.0943	-0.043
	p-value	—	0.794	0.357	0.889
kisváros/város	Mean difference	—	—	0.042	-0.094
	p-value	—	—	0.786	0.210
megyei jogú város	Mean difference	—	—	—	0.1375 ^{- *}
	p-value	—	—	—	0.033

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

8. melléklet A munkával való elégedettség különbségei fenntartó szerint - post hoc teszt eredmények

Tukey Post-Hoc Test – Munkával_össz

		állami fenntartású	egyházi fenntartású	alapítványi/magán fenntartású
állami fenntartású	Mean difference	—	-0.184 ^{***}	-0.2304 ^{**}
	p-value	—	<.001	0.004
egyházi fenntartású	Mean difference	—	—	-0.0468
	p-value	—	—	0.832

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tukey Post-Hoc Test – Munkával_int

		állami fenntartású	egyházi fenntartású	alapítványi/magán fenntartású
állami fenntartású	Mean difference	—	-0.111	-0.1880 [*]

szabo.eva_177_24

Tukey Post-Hoc Test – Munkával_össz

		állami fenntartású	egyházi fenntartású	alapítványi/magán fenntartású
	p-value	—	0.051	0.038
egyházi fenntartású	Mean difference	—	—	-0.0773
	p-value	—	—	0.643

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tukey Post-Hoc Test – Munkával_extri

		állami fenntartású	egyházi fenntartású	alapítványi/magán fenntartású
állami fenntartású	Mean difference	—	-0.296 ***	-0.3086 ***
	p-value	—	< .001	< .001
egyházi fenntartású	Mean difference	—	—	-0.0129
	p-value	—	—	0.990

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

9. melléklet A pályán maradási motiváció különbségei település szerint ANOVA post hoc tesztek eredménye

Tukey Post-Hoc Test – Pályán_hivatás

		falu/község (tanya)	kisváros/város	megyei jogú város	főváros
falu/község (tanya)	Mean difference	—	0.00541	0.00314	-0.116
	p-value	—	1.000	1.000	0.142
kisváros/város	Mean difference	—	—	-0.00226	-0.121 *
	p-value	—	—	1.000	0.030
megyei jogú város	Mean difference	—	—	—	-0.119 *
	p-value	—	—	—	0.045

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tukey Post-Hoc Test – Pályán_kényszer

		falu/község (tanya)	kisváros/város	megyei jogú város	főváros
falu/község (tanya)	Mean difference	—	-0.0785	-0.0285	0.289 **
	p-value	—	0.782	0.987	0.007
kisváros/város	Mean difference		—	0.0501	0.368 ***
	p-value		—	0.883	< .001
megyei jogú város	Mean difference			—	0.317 ***
	p-value			—	< .001

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

10. melléklet A pályán maradás „kényszer” faktor különbségei fenntartó alapján (post hoc teszt eredménye)

Tukey Post-Hoc Test – Pályán_kény

		állami fenntartású	egyházi fenntartású	alapítványi/magán fenntartású
állami fenntartású	Mean difference	—	0.0967	0.409 **
	p-value	—	0.423	0.004
egyházi fenntartású	Mean difference		—	0.312
	p-value		—	0.076

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

11. melléklet A tanári identitás erősségének különbségei az ANOVA post hoc teszt eredménye

Tukey Post-Hoc Test – Identit

		reál	humán	készség	nyelv,	szakmai	vegyesen	egyéb:
reál	Mean difference	—	-0.0171	0.149	0.0186	0.351 *	0.1201	0.1806
	p-value	—	1.000	0.657	1.000	0.014	0.886	0.310
humán	Mean difference		—	0.166	0.0358	0.368 **	0.1372	0.1978

szabo.eva_177_24

Tukey Post-Hoc Test – Identit

		reál	humán	készség	nyelv,	szakmai	vegyesen	egyéb:
	p-value		—	0.547	0.997	0.009	0.813	0.226
készség	Mean difference			—	-0.1300	0.202	-0.0285	0.0320
	p-value			—	0.811	0.690	1.000	1.000
nyelv,	Mean difference				—	0.332 *	0.1015	0.1620
	p-value				—	0.033	0.954	0.500
szakmai	Mean difference					—	-0.2310	-0.1704
	p-value					—	0.591	0.804
vegyesen	Mean difference						—	0.0605
	p-value						—	0.999

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

12. melléklet Az identitás szerepét tesztelő SEM elemzés adatai (7. fejezet)

Parameters estimates

Dep	Pred	Estimate	SE	95% Confidence Intervals		β	β 95% Confidence Intervals		z	p
				Lower	Upper		Lower	Upper		
Kieges_kimerul	Identitas	0.08733	0.02953	0.02944	0.14521	0.1024	0.0355	0.1694	2.96	0.003
Kieges_kimerul	Munkaval_ex	-0.12825	0.04723	-0.22083	-0.03568	-0.1390	-0.2380	-0.0399	-2.72	0.007
Kieges_kimerul	Munkaido	0.00685	0.00192	0.00308	0.01061	0.0889	0.0403	0.1375	3.56	< .001
Kieges_kimerul	Munkaval_in	-0.54996	0.06778	-0.68280	-0.41711	-0.4748	-0.5781	-0.3715	-8.11	< .001
Kieges_kiab	Identitas	-0.08531	0.01393	-0.11262	-0.05801	-0.3844	-0.4458	-0.3231	-6.12	< .001
Kieges_kiab	Munkaido	0.00208	5.39e-4	0.00102	0.00313	0.1036	0.0582	0.1490	3.85	< .001
Kieges_kiab	Munkaval_ex	-0.04973	0.01329	-0.07577	-0.02369	-0.2070	-0.2989	-0.1151	-3.74	< .001
Kieges_kiab	Munkaval_in	-0.12267	0.02282	-0.16739	-0.07794	-0.4069	-0.5045	-0.3092	-5.38	< .001
Munkaval_in	Identitas	0.27367	0.02784	0.21910	0.32824	0.3718	0.3146	0.4290	9.83	< .001

szabo.eva_177_24

13. melléklet A társas összehasonlításra adott érzelmi válaszok alapján kialakult csoportok különbségei a kényszer pályamotiváció területén - ANOVA post hoc teszt

Games-Howell Post-Hoc Test – Pályán_kény

		1	2	3	4	5	6
1	Mean difference	—	-0.0224	-0.269	-0.383	-0.496	-0.5768 *
	t-value	—	-0.0607	-1.209	-2.087	-2.427	-3.308
	df	—	18.7	53.8	30.2	44.9	24.7
	p-value	—	1.000	0.888	0.386	0.212	0.040
2	Mean difference		—	-0.246	-0.360	-0.473	-0.5543
	t-value		—	-0.690	-1.078	-1.367	-1.683
	df		—	16.8	13.0	14.9	12.2
	p-value		—	0.991	0.924	0.810	0.638
3	Mean difference			—	-0.114	-0.227	-0.3080
	t-value			—	-0.727	-1.258	-2.113
	df			—	72.9	110.7	55.5
	p-value			—	0.990	0.869	0.359
4	Mean difference				—	-0.113	-0.1942
	t-value				—	-0.876	-2.650
	df				—	182.8	393.2
	p-value				—	0.976	0.114
5	Mean difference					—	-0.0810
	t-value					—	-0.698
	df					—	125.2
	p-value					—	0.993

1=semmi különöset nem érzek, 2= a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3 = elfogadhatónak tartom, 4 = elégedetlen vagyok, 5 = felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6 = felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

14. melléklet A társas összehasonlításra adott érzelmi válaszok alapján kialakult csoportok különbségei az egoisztikus relatív depriváció értékeiben – ANOVA post hoc teszt

		1	2	3	4	5	6
1	Mean difference	—	0.293	0.0625	-0.578 **	-0.754 ***	-0.885 ***
	t-value	—	1.35	0.428	-4.41	-5.31	-7.17

szabo.eva_177_24

	1	2	3	4	5	6
df	—	22.9	43.8	31.0	41.7	24.5
p-value	—	0.821	0.999	0.002	< .001	< .001

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1 = semmi különösét nem érzek, 2 = a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3 = elfogadhatónak tartom, 4 = elégedetlen vagyok, 5 = felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6 = felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

15. melléklet A társas összehasonlításra adott érzelmi válaszok alapján kialakult csoportok különbségei a fraternalisztikus relatív depriváció területén - ANOVA post hoc teszt

Games-Howell Post-Hoc Test – RD_Fraternalisztikus

		1	2	3	4	5	6
1	Mean difference	—	0.360	0.145	-0.722 *	-1.001 **	-1.142 ***
	t-value	—	1.01	0.611	-3.49	-4.76	-5.64
	df	—	23.4	41.4	25.3	27.1	23.3
	p-value	—	0.946	0.996	0.026	0.001	< .001
2	Mean difference		—	-0.215	-1.082 *	-1.360 **	-1.502 **
	t-value		—	-0.673	-3.65	-4.55	-5.12
	df		—	16.7	12.6	13.0	12.1
	p-value		—	0.992	0.037	0.007	0.003
3	Mean difference			—	-0.868 ***	-1.146 ***	-1.287 ***
	t-value			—	-6.51	-8.25	-10.17
	df			—	63.1	73.1	51.5
	p-value			—	< .001	< .001	< .001
4	Mean difference				—	-0.278 **	-0.420 ***
	t-value				—	-3.75	-8.92
	df				—	232.1	316.8
	p-value				—	0.004	< .001
5	Mean difference					—	-0.141
	t-value					—	-2.30
	df					—	122.8
	p-value					—	0.250

szabo.eva_177_24

Games-Howell Post-Hoc Test – RD_Fraternalisztikus

	1	2	3	4	5	6
--	---	---	---	---	---	---

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1 = semmi különöset nem érzek, 2 = a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3 = elfogadhatónak tartom, 4 = elégedetlen vagyok, 5 = felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6 = felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

16. melléklet A társas összehasonlításra adott érzelmi válaszok alapján kialakult csoportok különbségei a tanári identitás területén - ANOVA post hoc teszt

Games-Howell Post-Hoc Test – Tanári Identitás

		1	2	3	4	5	6
1	Mean difference	—	-0.495	-0.4730	-0.3881	-0.4290	-0.5408 *
	t-value	—	-1.98	-2.525	-2.239	-2.349	-3.224
	df	—	29.1	35.6	26.9	32.9	23.6
	p-value	—	0.449	0.181	0.309	0.252	0.049
2	Mean difference		—	0.0216	0.1066	0.0657	-0.0461
	t-value		—	0.105	0.554	0.327	-0.246
	df		—	17.4	13.6	16.1	12.2
	p-value		—	1.000	0.997	1.000	1.000
3	Mean difference			—	0.0850	0.0440	-0.0677
	t-value			—	0.867	0.388	-0.773
	df			—	84.4	122.0	55.0
	p-value			—	0.976	1.000	0.987
4	Mean difference				—	-0.0409	-0.1527 *
	t-value				—	-0.461	-2.972
	df				—	196.5	338.7
	p-value				—	0.999	0.049
5	Mean difference					—	-0.1118
	t-value					—	-1.449
	df					—	120.0
	p-value					—	0.774

	1	2	3	4	5	6
--	---	---	---	---	---	---

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1 = semmi különösét nem érzek, 2 = a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3 = elfogadhatónak tartom, 4 = elégedetlen vagyok, 5 = felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6 = felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

17. melléklet A társas összehasonlításra adott érzelmi válaszok alapján kialakult csoportok különbségei a kiegészítő- kimerülés területén - ANOVA post hoc teszt

		1	2	3	4	5	6
1	Mean difference	—	0.259	0.158	-0.452	-0.557 *	-0.6439 **
	t-value	—	1.13	0.941	-3.10	-3.65	-4.55
	df	—	25.6	41.1	25.4	30.2	22.5
	p-value	—	0.914	0.963	0.062	0.015	0.002
2	Mean difference		—	-0.101	-0.711 *	-0.815 **	-0.9027 **
	t-value		—	-0.497	-3.82	-4.27	-4.95
	df		—	18.5	13.1	14.6	12.2
	p-value		—	0.999	0.026	0.010	0.004
3	Mean difference			—	-0.609 ***	-0.714 ***	-0.8016 ***
	t-value			—	-6.15	-6.57	-8.66
	df			—	66.1	89.5	50.7
	p-value			—	< .001	< .001	< .001
4	Mean difference				—	-0.105	-0.1921 ***
	t-value				—	-1.49	-4.65
	df				—	201.4	332.3
	p-value				—	0.752	< .001
5	Mean difference					—	-0.0873
	t-value					—	-1.43
	df					—	121.8
	p-value					—	0.783

	1	2	3	4	5	6
--	---	---	---	---	---	---

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$
 1 = semmi különösét nem érzek, 2 = a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3 = elfogadhatónak tartom, 4 = elégedetlen vagyok, 5 = felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6 = felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

18. melléklet A társas összehasonlításra adott érzelmi válaszok alapján kialakult csoportok különbségei a kiégés kiábrándulás területén - ANOVA post hoc teszt

		1	2	3	4	5	6
1	Mean difference	—	0.409	0.109	-0.184	-0.289	-0.3176
	t-value	—	2.80	0.813	-1.48	-2.21	-2.632
	df	—	35.0	34.7	26.5	32.4	23.7
	p-value	—	0.104	0.982	0.753	0.317	0.161
2	Mean difference		—	-0.300	-0.593 ***	-0.698 ***	-0.7266 ***
	t-value		—	-2.930	-6.61	-7.08	-8.560
	df		—	25.6	15.9	22.8	12.8
	p-value		—	0.088	< .001	< .001	< .001
3	Mean difference			—	-0.292 ***	-0.398 ***	-0.4263 ***
	t-value			—	-4.32	-5.03	-6.963
	df			—	81.2	120.2	55.4
	p-value			—	< .001	< .001	< .001
4	Mean difference				—	-0.105	-0.1339 **
	t-value				—	-1.71	-3.746
	df				—	186.1	357.6
	p-value				—	0.609	0.004
5	Mean difference					—	-0.0285
	t-value					—	-0.524
	df					—	120.4
	p-value					—	0.998

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$
 1 = semmi különösét nem érzek, 2 = a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3 = elfogadhatónak tartom, 4 = elégedetlen vagyok, 5 = felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6 = felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

19. melléklet A társas összehasonlításra adott érzelmi válaszok alapján kialakult csoportok különbségei a munkával való elégedettség területén - ANOVA post hoc teszt

szabo.eva_177_24

		1	2	3	4	5	6
1	Mean difference	—	-0.441	-0.227	0.405	0.579 *	0.6643 **
	t-value	—	-2.00	-1.32	2.62	3.59	4.42
	df	—	25.7	36.9	25.5	30.0	22.6
	p-value	—	0.439	0.838	0.162	0.018	0.003
2	Mean difference		—	0.214	0.846 **	1.020 ***	1.1052 ***
	t-value		—	1.16	5.05	5.87	6.77
	df		—	16.1	11.3	13.1	10.2
	p-value		—	0.898	0.005	< .001	< .001
3	Mean difference			—	0.633 ***	0.807 ***	0.8916 ***
	t-value			—	6.63	7.62	10.17
	df			—	64.8	88.7	46.6
	p-value			—	< .001	< .001	< .001
4	Mean difference				—	0.174	0.2591 ***
	t-value				—	2.34	5.75
	df				—	191.7	313.1
	p-value				—	0.230	< .001
5	Mean difference					—	0.0848
	t-value					—	1.32
	df					—	115.2
	p-value					—	0.841

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1=semmi különöset nem érzek, 2= a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3 = elfogadhatónak tartom, 4 = elégedetlen vagyok, 5 = felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6 = felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

20. melléklet A társas összehasonlításra adott érzelmi válaszok alapján kialakult csoportok különbségei munkával való elégedettség intrinzik tényezői területén - ANOVA post hoc teszt

		1	2	3	4	5	6
1	Mean difference	—	-0.399	-0.158	0.407	0.587 **	0.6095 **
	t-value	—	-2.36	-1.02	3.05	4.04	4.742
	df	—	29.9	43.7	26.9	36.8	23.0
	p-value	—	0.251	0.947	0.067	0.004	0.001
2	Mean difference		—	0.241	0.807 ***	0.986 ***	1.0088 ***
	t-value		—	1.69	6.77	7.47	8.903
	df		—	24.6	12.9	19.2	10.6
	p-value		—	0.631	< .001	< .001	< .001
3	Mean difference			—	0.566 ***	0.745 ***	0.7677 ***

szabo.eva_177_24

		1	2	3	4	5	6
	t-value			—	5.75	6.56	8.412
	df			—	64.5	98.9	48.1
	p-value			—	< .001	< .001	< .001
4	Mean difference				—	0.180	0.2021 ***
	t-value				—	2.20	4.427
	df				—	172.7	336.9
	p-value				—	0.301	< .001
5	Mean difference					—	0.0225
	t-value					—	0.308
	df					—	115.1
	p-value					—	1.000

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1=semmi különöset nem érzek, 2= a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3 = elfogadhatónak tartom, 4 = elégedetlen vagyok, 5 = felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6 = felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

21. melléklet A társas összehasonlításra adott érzelmi válaszok alapján kialakult csoportok különbségei munkával való elégedettség extrinzik területén - ANOVA post hoc teszt

		1	2	3	4	5	6
1	Mean difference	—	-0.507	-0.323	0.389	0.578	0.751 *
	t-value	—	-1.55	-1.307	1.70	2.48	3.35
	df	—	27.9	32.0	24.2	26.1	22.3
	p-value	—	0.716	0.844	0.624	0.209	0.039
2	Mean difference		—	0.184	0.896 *	1.086 *	1.258 **
	t-value		—	0.704	3.66	4.35	5.22
	df		—	15.5	12.0	12.8	11.2
	p-value		—	0.990	0.039	0.011	0.004
3	Mean difference			—	0.712 ***	0.901 ***	1.074 ***
	t-value			—	6.12	7.22	10.04
	df			—	68.4	85.4	49.3
	p-value			—	< .001	< .001	< .001
4	Mean difference				—	0.189	0.362 ***
	t-value				—	2.26	6.74
	df				—	226.3	321.8
	p-value				—	0.269	< .001
5	Mean difference					—	0.173
	t-value					—	2.46

szabo.eva_177_24

	1	2	3	4	5	6
df					—	126.3
p-value					—	0.184

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1 = semmi különösét nem érzek, 2 = a lehetőségekhez képest kifejezetten jónak érzem, 3 = elfogadhatónak tartom, 4 = elégedetlen vagyok, 5 = felháborítónak tartom, de úgy érzem, hogy tudomásul kell vennünk, 6 = felháborítónak tartom és úgy érzem, hogy tiltakozni kell ellene

22. melléklet: Hasznosság-megbecsültség különbség és az érzelmi reakciók kapcsolata

Tukey Post-Hoc Test – haszn_megb_kül

		1	2	3	4	5	6	7
1	Mean difference	—	-1.01	-1.0311	-1.958 ***	-1.9232 ***	-2.423 ***	-1.91461 ***
	p-value	—	0.708	0.334	< .001	< .001	< .001	< .001
2	Mean difference		—	-0.0201	-0.947	-0.9122	-1.412	-0.90363
	p-value		—	1.000	0.542	0.623	0.085	0.646
3	Mean difference			—	-0.927 *	-0.8921	-1.392 ***	-0.88356
	p-value			—	0.029	0.087	< .001	0.115
4	Mean difference				—	0.0344	-0.465 **	0.04295
	p-value				—	1.000	0.006	1.000
5	Mean difference					—	-0.500	0.00857
	p-value					—	0.102	1.000
6	Mean difference						—	0.50832
	p-value						—	0.162
7	Mean difference							—
	p-value							—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

23. melléklet A relatív depriváció és a tanári identitás hatást vizsgáló SEM elemzés részletes adatai (8. fejezet)

Parameters estimates

Dep	Pred	Estimate	SE	95% Confidence Intervals		β	β 95% Confidence Intervals		z	p
				Lower	Upper		Lower	Upper		
Dis	Identitas	-0.43087	0.04375	-0.51662	-0.34513	-0.65683	-0.7275	-0.5862	-9.849	< .001
Dis	Ego	0.13262	0.02096	0.09155	0.17370	0.26743	0.1910	0.3439	6.328	< .001
Dis	Munkaora	0.00797	0.00182	0.00440	0.01154	0.15511	0.0885	0.2217	4.371	< .001
Dis	RD_frat	0.32067	0.04097	0.24036	0.40097	0.33871	0.2581	0.4193	7.826	< .001
Dis	gender	0.01295	0.03934	-0.06416	0.09005	0.01103	-0.0546	0.0766	0.329	0.742
Dis	age	-0.00674	0.00159	-0.00987	-0.00362	-0.15792	-0.2260	-0.0898	-4.229	< .001
Dis	k6_oktszint	0.00107	0.00969	-0.01793	0.02007	0.00362	-0.0608	0.0681	0.110	0.912
Exh	Identitas	-0.16771	0.03956	-0.24525	-0.09016	-0.18523	-0.2663	-0.1041	-4.239	< .001
Exh	RD_frat	0.38906	0.05467	0.28190	0.49622	0.29776	0.2146	0.3809	7.116	< .001
Exh	Munkaora	0.00669	0.00255	0.00169	0.01169	0.09435	0.0246	0.1641	2.623	0.009
Exh	Ego	0.26173	0.03136	0.20026	0.32320	0.38240	0.3121	0.4527	8.345	< .001
Exh	gender	0.22601	0.05834	0.11167	0.34035	0.13948	0.0696	0.2094	3.874	< .001
Exh	age	-0.00149	0.00202	-0.00545	0.00247	-0.02531	-0.0922	0.0416	-0.738	0.461
Exh	k6_oktszint	-0.00625	0.01458	-0.03483	0.02233	-0.01536	-0.0856	0.0549	-0.429	0.668
RD_frat	Identitas	0.10061	0.03821	0.02573	0.17550	0.14520	0.0447	0.2458	2.633	0.008
Ego	Identitas	-0.02635	0.06841	-0.16044	0.10774	-0.01992	-0.1211	0.0813	-0.385	0.700

24. melléklet A rendszerkritikus attitűd kiégéssel való kapcsolatát vizsgáló SEM elemzés eredményei (9. fejezet)

Parameters estimates

Dep	Pred	Estimate	SE	95% Confidence Intervals		β	β 95% Confidence Intervals		z	p
				Lower	Upper		Lower	Upper		
Kieges_kimerul	Identitas	0.0226	0.03037	-0.03689	0.0822	0.0244	-0.0396	0.0884	0.746	0.456
Kieges_kimerul	rendszerkrit	0.0823	0.02795	0.02755	0.1371	0.1282	0.0437	0.2127	2.946	0.003
Kieges_kimerul	frater	0.1295	0.03496	0.06094	0.1980	0.1484	0.0708	0.2261	3.703	< .001
Kieges_kimerul	egodep	0.1448	0.03407	0.07803	0.2116	0.1432	0.0785	0.2080	4.251	< .001
Kieges_kimerul	Munkaval_in	-0.5317	0.04606	-0.62198	-0.4414	-0.4521	-0.5137	-0.3904	-11.544	< .001
Kieges_kiab	Identitas	-0.1162	0.01640	-0.14836	-0.0841	-0.3849	-0.4428	-0.3270	-7.087	< .001
Kieges_kiab	frater	0.0386	0.01118	0.01670	0.0605	0.1363	0.0651	0.2075	3.454	< .001
Kieges_kiab	Munkaval_in	-0.1858	0.02458	-0.23397	-0.1376	-0.4864	-0.5434	-0.4293	-7.560	< .001
Kieges_kiab	egodep	0.0270	0.01038	0.00666	0.0473	0.0822	0.0231	0.1413	2.602	0.009
Kieges_kiab	rendszerkrit	0.0202	0.00856	0.00337	0.0369	0.0966	0.0192	0.1741	2.354	0.019
elettel	frater	0.1948	0.07133	0.05500	0.3346	0.0907	0.0258	0.1555	2.731	0.006
elettel	rendszerkrit	-0.2097	0.05755	-0.32247	-0.0969	-0.1325	-0.2031	-0.0620	-3.643	< .001
elettel	Kieges_kiab	-1.0545	0.23337	-1.51186	-0.5971	-0.1390	-0.1908	-0.0872	-4.519	< .001
elettel	Kieges_kimerul	-0.4556	0.07300	-0.59866	-0.3125	-0.1849	-0.2417	-0.1281	-6.241	< .001
elettel	egodep	-1.1988	0.08670	-1.36878	-1.0289	-0.4813	-0.5377	-0.4249	-13.827	< .001

Defined parameters

Label	Description	Parameter	Estimate	SE	95% Confidence Intervals		β	β 95% Confidence Intervals		z	p
					Lower	Upper		Lower	Upper		
IE1	Identitas $\Rightarrow$ Kieges_kimerul $\Rightarrow$ elettel	p52*p65	-0.010	0.014	-0.038	0.017	- 0.005	-0.0164	0.00742	- 0.740	0.459
IE2	Identitas $\Rightarrow$ Kieges_kiab $\Rightarrow$ elettel	p57*p64	0.123	0.026	0.072	0.173	0.054	0.0320	0.07501	4.760	< .001
IE3	rendszerkrit $\Rightarrow$ Kieges_kimerul $\Rightarrow$ elettel	p53*p65	-0.038	0.014	-0.065	-0.010	- 0.024	-0.0408	-0.00659	- 2.698	0.007
IE4	rendszerkrit $\Rightarrow$ Kieges_kiab $\Rightarrow$ elettel	p61*p64	-0.021	0.010	-0.040	-0.002	- 0.013	-0.0253	-0.00161	- 2.217	0.027
IE5	frater $\Rightarrow$ Kieges_kimerul $\Rightarrow$ elettel	p54*p65	-0.059	0.019	-0.096	-0.022	- 0.027	-0.0447	-0.01024	- 3.110	0.002
IE6	frater $\Rightarrow$ Kieges_kiab $\Rightarrow$ elettel	p58*p64	-0.041	0.014	-0.067	-0.014	- 0.019	-0.0313	-0.00655	- 2.983	0.003
IE7	egodep $\Rightarrow$ Kieges_kimerul $\Rightarrow$ elettel	p55*p65	-0.066	0.018	-0.101	-0.031	- 0.026	-0.0402	-0.01274	- 3.712	< .001
IE8	egodep $\Rightarrow$ Kieges_kiab $\Rightarrow$ elettel	p60*p64	-0.028	0.012	-0.051	-0.006	- 0.011	-0.0205	-0.00239	- 2.460	0.014
IE9	Munkaval_in $\Rightarrow$ Kieges_kimerul $\Rightarrow$ elettel	p56*p65	0.242	0.044	0.157	0.328	0.084	0.0549	0.11225	5.541	< .001
IE10	Munkaval_in $\Rightarrow$ Kieges_kiab $\Rightarrow$ elettel	p59*p64	0.196	0.040	0.117	0.275	0.068	0.0409	0.09429	4.851	< .001

25. melléklet A rendszerkritika, tanári identitás és relatív depriváció alapján felállított modell - SEM elemzés eredményei (10. fejezet)

Parameters estimates

Dep	Pred	Estimate	SE	95% Confidence Intervals		β	β 95% Confidence Intervals		z	p
				Lower	Upper		Lower	Upper		
Kieges_kimerul	rendszerkrit	0.37052	0.05173	0.26914	0.47190	0.45810	0.3430	0.5732	7.163	< .001
Kieges_kimerul	Munkaido	0.00154	0.00189	-0.00217	0.00525	0.01953	-0.0275	0.0666	0.813	0.416
Kieges_kimerul	igazvilag	0.02183	0.03781	-0.05227	0.09594	0.02777	-0.0665	0.1220	0.577	0.564
Kieges_kimerul	Munkaval_in	-0.37559	0.04501	-0.46381	-0.28736	-0.32315	-0.3916	-0.2547	-8.344	< .001
Kieges_kiab	Munkaido	8.81e-5	5.33e-4	-9.57e-4	0.00113	0.00377	-0.0409	0.0485	0.165	0.869
Kieges_kiab	Munkaval_in	-0.20019	0.02916	-0.25735	-0.14304	-0.58110	-0.6428	-0.5194	-6.865	< .001
Kieges_kiab	rendszerkrit	0.09130	0.01833	0.05537	0.12723	0.38083	0.2705	0.4912	4.980	< .001
Kieges_kiab	igazvilag	0.04552	0.01224	0.02153	0.06950	0.19531	0.1054	0.2852	3.719	< .001
Munkavlex	rendszerkrit	-0.67571	0.04301	-0.76001	-0.59141	-0.71545	-0.7543	-0.6767	-15.710	< .001
elettel	rendszerkrit	-0.08689	0.12908	-0.33989	0.16610	-0.04571	-0.1787	0.0873	-0.673	0.501
elettel	Kieges_kiab	-1.34791	0.32190	-1.97882	-0.71700	-0.16998	-0.2361	-0.1039	-4.187	< .001
elettel	Kieges_kimerul	-0.44987	0.08396	-0.61443	-0.28531	-0.19140	-0.2601	-0.1227	-5.358	< .001
elettel	igazvilag	0.79085	0.08859	0.61721	0.96449	0.42797	0.3392	0.5167	8.927	< .001
igazvilag	rendszerkrit	-0.77579	0.04496	-0.86392	-0.68767	-0.75411	-0.7876	-0.7206	-17.254	< .001

A mediációs hatások

Label	Description	Parameter	Estimate	SE	95% Confidence Intervals		β	β 95% Confidence Intervals		z	p
					Lower	Upper		Lower	Upper		
IE1	rendszerkrit $\Rightarrow$ Kieges_kimerul $\Rightarrow$ elettel	p50*p61	-0.167	0.039	-0.243	-0.090	- 0.088	-0.12690	-0.04846	- 4.278	< .001
IE2	rendszerkrit $\Rightarrow$ Kieges_kiab $\Rightarrow$ elettel	p56*p60	-0.123	0.032	-0.185	-0.061	- 0.065	-0.09692	-0.03255	- 3.866	< .001
IE3	rendszerkrit $\Rightarrow$ igazvilag $\Rightarrow$ Kieges_kimerul $\Rightarrow$ elettel	p63*p52*p61	0.008	0.013	-0.019	0.034	0.004	-0.00979	0.01781	0.569	0.570
IE4	rendszerkrit $\Rightarrow$ igazvilag $\Rightarrow$ Kieges_kiab $\Rightarrow$ elettel	p63*p57*p60	0.048	0.016	0.017	0.078	0.025	0.00924	0.04083	3.066	0.002
IE5	rendszerkrit $\Rightarrow$ igazvilag $\Rightarrow$ elettel	p63*p62	-0.614	0.074	-0.758	-0.469	- 0.323	-0.39232	-0.25315	- 8.324	< .001
IE6	Munkaido $\Rightarrow$ Kieges_kimerul $\Rightarrow$ elettel	p51*p61	-0.001	0.001	-0.002	0.001	- 0.004	-0.01285	0.00538	- 0.804	0.422
IE7	Munkaido $\Rightarrow$ Kieges_kiab $\Rightarrow$ elettel	p54*p60	-0.000	0.001	-0.002	0.001	- 0.001	-0.00825	0.00697	- 0.165	0.869
IE8	igazvilag $\Rightarrow$ Kieges_kimerul $\Rightarrow$ elettel	p52*p61	-0.010	0.017	-0.044	0.024	- 0.005	-0.02356	0.01293	- 0.571	0.568
IE9	igazvilag $\Rightarrow$ Kieges_kiab $\Rightarrow$ elettel	p57*p60	-0.061	0.020	-0.100	-0.023	- 0.033	-0.05382	-0.01258	- 3.137	0.002
IE10	Munkaval_in $\Rightarrow$ Kieges_kimerul $\Rightarrow$ elettel	p53*p61	0.169	0.037	0.097	0.241	0.062	0.03596	0.08774	4.574	< .001
IE11	Munkaval_in $\Rightarrow$ Kieges_kiab $\Rightarrow$ elettel	p55*p60	0.270	0.057	0.158	0.382	0.099	0.05874	0.13882	4.717	< .001

26. melléklet A kiegészítő eltérései a társadalom percepcióval összefüggő változók mentén kialakult klaszterek közötti (ANOVA post hoc tesztek eredményei).

Tukey Post-Hoc Test – MOLBI_össz – klaszterek alapján

klaszter		1	2	3
1	Mean difference	—	0.308 ***	-0.229 ***
2	Mean difference		—	-0.537 ***

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tukey Post-Hoc Test – MOLBI_kimerülés – klaszterek alapján

klaszter		1	2	3
1	Mean difference	—	0.418 ***	-0.0174
2	Mean difference		—	-0.4357 ***

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tukey Post-Hoc Test – MOLBI_kiábrándulás – klaszterek alapján

klaszter		1	2	3
1	Mean difference	—	0.189 ***	-0.446 ***
2	Mean difference		—	-0.635 ***

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$