

PEDAGÓGUSPÁLYÁK

Utak és lehetőségek a kiegészítés és szakmai kiteljesedés között



TORMA Boglárka

Csepeli Nevelési Tanácsadó, pszichológus

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológia Doktori Iskola, doktorandusz

tormabogi@gmail.com

„A tanítás az optimizmus legnemesebb megnyilvánulása.”

Colleen Wilcox

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Egy szakma választása ma már nem feltétlenül jelent életre szóló elköteleződést, ezért érdemes megvizsgálni, hogy milyen személyen belüli (megküzdés, elköteleződés) és munkahelyi tényezők (stressz, pályán eltöltött idő, tanított diákok) befolyásolják a pályához való viszony alakulását az évek során, jelen esetben pedagógusok körében.

Módszer: Önkitöltős kérdőívek segítségével vizsgáltuk középiskolai tanári mintán, hogy a fenti változók hogyan magyarázzák a kiegészéssel, illetve a kiteljesedéssel összefüggő érzések megjelenését.

Eredmények: Eredményeink szerint a pályához való viszony alakulásában a megküzdési kapacitások minősége a legfontosabb hatótényező, mely hatást a munka közben átélt flow csak tovább erősít, függetlenül a pályán eltöltött időtől. Az elköteleződésnek és a tanított diákok tanárok által észlelt jellemzőinek nincs jelentős magyarázó ereje. A vizsgálat fontos hozadéka még az egzisztenciális kiteljesedés skála (Loonstra, Brouwers, Tomic, 2006, 2009) magyar adaptációjának elkészítése és kipróbálása is, melynek eredményei biztatóak.

Következtetések: Érdemes kiaknázni a munka közben átélt flow protektív hatását, hiszen az fokozza a (szakmai) kiteljesedés érzését, s ezzel hozzájárul a pozitívabb pályához való viszonyhoz. Mindez nemcsak lelki egészségük megőrzéséhez, fejlesztéséhez, hanem közvetve a diákok jobb iskolai közérzetéhez, tanulási teljesítményéhez is hozzájárul.

Kulcsszavak: kiegészítés, kiteljesedés, flow, pálya, tanárok, egzisztenciális kiteljesedés skála



BEVEZETÉS

Pályafejlődés és a folytonos változás – alkalmazkodás

Életünk egyik legfontosabb döntése a pályaválasztás, ugyanakkor nem tudhatjuk, hogy ez a választás meddig lesz szerethető vagy éppen elviselhető számunkra, ahogyan azt az ember-pálya illeszkedés elmélete is üzeni (Ritoók, 2008). Mára társadalmi szinten is elfogadottá vált, hogy egy foglalkozás választása nem mindig jelent egész életre szóló elköteleződést, lehetőség van a változtatásra, pályakorrekcióra (Ritoók, é. n.). Azonban bármilyen szakmát választunk is, nagyon fontos annak tudatosítása, hogy életpályánk (s mi magunk is) a környezetbe többszörösen beágyazott, dinamikus jellemzőkkel bíró entitás, melynek elidegeníthetetlen része a folytonos változás és alkalmazkodás (Csirszka, 1963, idézi Ritoók, é. n. ; Herr, 1992, idézi Ritoók, 2008), ami akár veszélyt is hordozhat (Ritoók, 2008).

Kobasa (1979, idézi Brammer, 1991) szerint az életvitel változásaival való szembenézést az elsajátított megküzdési stratégiák teszik könnyebbé, de fontos a vele szemben tanúsított attitűd, értelmezés is. Ezek a kapacitások fölfoghatók a pályán maradás alapjaiként, illetve hiányuk esetén a pályaelhagyás okaiként.

A pályafejlődés tehát az egész életet végigkísérő folyamat, melynek különféle szakaszait írták le (Riverin-Simard, 1991; Super, 1995, idézi Ritoók, 2008). Specifikusan tanárok esetében például Day (2007), aki az elköteleződés függvényében hat stációt különböztetett meg. Az első három pályán eltöltött évet az elköteleződés kialakításának szakaszaként jelöli meg, amikor kifejlődhet a hatékonyság érzése is. A 4–7. év „az egyéniség

és hatékonyság az osztályteremben” címkével írható le. Ekkor egyre tudatosabb hatékonyságra törekvés tapasztalható, ugyanakkor elkezd jelentkezni a túlterheltség negatív hatása is, ami miatt fokozatosan csökken az identitás és a személyes hatékonyság érzése. A 8–15. évek között általában *változások* állnak be a szakmai szerep és identitás tekintetében, ami nagyobb feszültségben, s a hivatástudat változásában nyilvánul meg. A *munkahely és magánélet közti feszültség* a 16–23. pályán eltöltött év körül válik dominánssá, kihívás elé kerül az elköteleződés, a motiváció. Ilyenkor stagnál a karrier, ami negatív irányban befolyásolhatja a diákok viselkedésének észlelését is. A 24–30. év között a *motiváció fenntartása* kihívást jelent a pedagógusoknak, mivel a pályán való indulásukhoz képest számos szakmai és a diákok személyiségében megnyilvánuló változással kell szembenézniük. Végül vagy csökken, vagy sikerül fenntartani a motivációt, s megküzdeni a változásokkal, illetve szembenézni a nyugdíjazással. A tanárok kétharmadánál ekkor igen erős elköteleződést sikerült kimutatni.

Az alábbiakban két szélsőség kerül bemutatásra a pályához való viszony tekintetében. Egyrészt a kiegészítés, amikor a pályafejlődés dinamikus folyamata mondhatni „megfeneklik”, kiúttalanná lesz. Másrészt a kiteljesedés, amikor a szakmai út a hatékonyság, az önmegvalósítás, a „helyemen vagyok” érzését hozza el.

A pályafejlődés egyik szélsőséges útja: kiegítés a tanárok körében

A pályához való viszony minősége szempontjából alapvető jelentősége van a *krónikus stresszoroknak* (Stauder, 2007; Kopp, 2007), melyek a segítő szakemberek, így a tanárok esetében is foglalkozásspecifikusak. A szak-

irodalomban konszenzus van azon tényezők kapcsán, melyek megléte vagy hiánya stresszort jelent a tanári pályán. Ezek a túlterheltség, tehetetlenségérzés, időnyomás, a szupervízió hiánya, kapcsolattartás a szülőkkel, fegyelmzés, motiválatlan diákok, önbecsülés- és státuszproblémák, szerepkonfliktus, szegényes munkahelyi feltételek stb. (Kyriacau, 2001, idézi Howard és Johnson, 2004; Salavecz, Neculai, Jakab, 2006; Skaalvik és Skaalvik, 2009). Ezenkívül adott intézményt munkahelyül választva szabályozott szervezeti struktúrába és klímába is be kell illeszkedni (Galicza és Schödl, 1993; Grayson és Alvarez, 2008).

Az elmúlt években a munkahelyi stressz vizsgálatának egyik népszerű modellje a Siegrist-féle (1996, idézi Salavecz, Necuali, Jakab, 2006) *erőfeszítés-jutalom egyensúlytalansága modell*. E szerint ha a kifejtett erőfeszítések s az értük kapott jutalmak aránya nem elfogadható a személy számára, az a kialakuló stresszen keresztül egészségkárosító hatású. A túlvállalás pedig a munkahelyi követelményekkel való megküzdés egy formája, ami a megbecsülés iránti vágyban, fokozott teljesítménykényszerben, a munka és magánélet szétválasztásának képtelenségében nyilvánul meg (Van Vegchel, De Jonge, Schaufeli, 2005, idézi Salavecz, Necuali, Jakab, 2006). Mindez azért különösen fontos, mert a kiégés és az alacsony szintű hatékonyság érzése közvetlenül befolyásolja a diákok iskolai teljesítményét, magatartását (Pas, Bradshaw, Hershfeldt, Leaf, 2010).

A pedagóguspálya tehát kétségkívül nagy érzelmi megterheléssel jár, hiszen a pedagógus saját magánélete súlya mellett szembesül a diákok, szülők, kollégák, s az intézmény problémáival is (Galicza és Schödl, 1993; Petróczi, 1999), ami mondhatni „megágyaz” a kiégés kialakulásának. Ez Maslach (2001)

megfogalmazásában kimerültséggel, cinizmussal és a teljesítőképesség csökkent hatékonyságával járó szindróma, mely elsősorban azoknál jelentkezik, akik professzionálisan foglalkoznak mások szükségleteivel (Maslach és Jackson, 1981, idézi Howard és Johnson, 2004). Hátterében tanároknál a megbecsülés hiánya, a pálya presztízsének csökkenése, a szakma elnőiesedése áll, valamint a dinamikus oktatáspolitikai változások, melyekhez a pedagógusképzés csak lassan alkalmazkodik (2. dok.).

Kérdés, hogy miként csökkenthetjük le azon káros, de többségében kikerülhetetlen tényezők hatását, melyek közt a stressz megbetegít minket, s miként állíthatjuk azokat a magunk szolgálatába (Oláh, 2004). A válaszhoz a megküzdés fogalmán keresztül juthatunk közelebb.

A másik lehetőség: megküzdés és kiteljesedés a pedagóguspályán

A stresszel szembeni védettséghez számos személyiségtényező járul hozzá, melyek proaktív szerepe akkor érvényesül leghatékonyabban, ha integrált, koherens egységbe szerveződnek. Ezt a struktúrát Oláh (1999, 2004, 2005) *pszichológiai immunrendszernek* nevezi. A pszichológiai immunitás olyan aktív védettség, mely a pszichológiai immunrendszer összetett kognitív eszközrendszerének birtoklásával és azonnali aktiválási képességével jellemezhető.

A stresszel szembeni ellenálláshoz, megküzdéshez, s ezzel összefüggésben a pályán maradáshoz a tanárok esetében számos erőforrás jelentőségét támasztották alá empirikusan. Ilyenek a rugalmasság (Gu és Day, 2006; Day, Sobart, Kington, Gu, Smees et al., idézi Day, 2007), elköteleződés (Day, 2007; Rítóók, 2008), hatékonyságérzés (Perrewé, Hochwarter, Rossi, Wallace, Maignan, Castro,

Ralston, Westman, Vollmer, Tang, Wan, Van Deusen, 2002; Salavecz, Neculai, Jakab, 2006) és a társas támasz (Brammer, 1991; Györgyiné Koncz, 2004; Kósa, Nauyen, Goodwin, Nizharadze, Emelyanova, 1999; Ritoók, 2008).

E kultúrafüggetlen tényezők azért is fontosak, mert a pedagóguspálya nem használható „ugródeszkaként”, hiszen a szakmai ranglétra fokai igen kis számúak (Salavecz, Neculai, Jakab, 2006). Ezenkívül az iskola nemcsak a diákoknak, hanem a tanároknak is egyfajta „küzdőtér”, ahol sikerességre töreksenek, ugyanakkor az oda vezető utat és céljaikat sokféleképpen definiálhatják (Butler, 2007). Optimális esetben abban bíznak, hogy megszerezték azon oktatói-nevelői ismereteket és készségeket, melyek segítségével képesek pályájukon kiteljesedni (Friedman, 2006).

Ez a *kiteljesedés*érzés szintén fontos védőfaktor a kiégéssel szemben (Loonstra, Brouwers, Tomic, 2009). Ha hiányzik, „egzisztenciális vákuum” alakul ki, az értelem és jelentés nélküli létezés állapota, ami unalommal és az unalom előli sikertelen menekülési kísérletekkel jár. A kiégés fölfogható e vákuum egy speciális formájaként, hisz csökkent érdeklődéssel, érzelmi kimerültséggel, a kezdeményezés hiányával, valamint a motivációk extrinzik jellegének fölerősödésével jár (Längle, 2003, idézi Loonstra, Brouwers, Tomic, 2009).

Ahogy arról a fentebb már szó volt, *a pálya és az ember élménymódbeli megfelelése a feltétele egy pálya melletti elköteleződésnek, s ezzel összefüggésben a (szakmai) önmegvalósításnak is* (Ritoók, é. n., 2008).

Csikszentmihályi (1997) ezt a megfeleléses viszonyt a *flow* fogalmával írta le, ami szerte nem csupán a személyiség kiteljesedésének, hanem a képességek kibontakozásának is az egyik legfőbb mozgatórugója (Oláh, 2005).

Csikszentmihályi a *flow* (1997, 2007) („áramlat”, „tökéletes/optimális élmény” – Oláh, 2005) nyolc feltételét emeli ki. Legfontosabbnak a szokásosnál nagyobb figyelemráfordítást, illetve azt tartja, hogy a személy birtokolja a szükséges képességeket és ismereteket a tevékenység végrehajtásához. Ez alapján az áramlatélmény a kihívás és a rendelkezésre álló készségek egymáshoz való viszonyában írható le, átéléséhez pedig mindkét tényező magas szintje szükséges (Jackson és Csikszentmihályi, 2001; Csikszentmihályi, 2007). A *flow* alapvető jellemzői még az erőlködéstől mentes elkötelezettség, a mindennapi élet frusztrációitól és aggodalmaitól való szabadulás, a léttel való foglalkozás, a világos célok, a megváltozott időészlelés, az azonnali visszacsatolás és a saját cselekedetek feletti kontroll érzése.

A munka mint áramlat

Minden élő szervezet ideje legnagyobb részét az öfenntartásra használja, mely tevékenység az embernél alapvetően a munka. Ennek mennyisége és minősége igen változó. Csikszentmihályi (1997) egy olasz közmondást¹ idézve kifejti, hogy míg a fejlett készségeket megkívánó és szabadon végzett munka segíti önünk fejlődését, addig kényszer alatt tevékenykedni fájdalmasan lélekölő. A munka és az áramlat kapcsolatát elemezve érdekes paradoxont tapasztalt (Csikszentmihályi, 1997).

¹ „Il lavoro nobilita l'uomo, e lo rende simile alle bestie”, vagyis „A munka nemesíti az embert – de le is aljasíthatja” (Csikszentmihályi, 1997, 204. o.).

Az emberek foglalkozásukkal kapcsolatban számolnak be a legtöbb pozitív élményről, mégis, ha tehetnék, kevesebbet dolgoznának. A többség azonban az áramlat ellenére is szívesebben lenne máshol, mint a munkahelyén.

Flow olyan tevékenységben is átélhető, amely a külső szemlélő számára a legkevésbé sem izgalmas, változatos vagy kihívást jelentő, csak meg kell találni a módját, amivel az egyhangúság és mechanisztikusság megtörhető. Ezek a „mikroáramlat” tevékenységek segíthetnek a mindennapok elkerülhetetlen nehézségeivel való megküzdésben (Csíkszentmihályi, 1997), akár a munkahelyen is. Az ilyen időtöltések értelmezhetők a kontroll, az irányítás iránti vágy kielégítésére való törekvésként is, hiszen az észlelt kontroll segíti a megküzdést és véd a kiégéstől is (Schmitz, Neumann, Oppermann, 2000).

Csíkszentmihályi (1997) beszámol az emberek egy csoportjáról, akik környezetüket és tevékenységeiket képesek úgy észlelni, alakítani, hogy az rendszeresen flow-t idézzen elő. Ők úgynevezett *autotelikus személyiség* szerkezettel rendelkeznek. Érdekes átgondolni, hogy e képesség miként aknázható ki védőfaktoroként iskolai környezetben, ahol behatárolt és kívülről erősen kontrollált a tanárok tevékenységi köre, a célok sem mindig könnyen megragadhatók, s általában a visszajelzés, a megerősítés is sokat késik. Annál is inkább, mert a „*flow-teremtésre képes autotelikus tanár az, aki monitorozva a tanulók figyelmi teljesítményét, úgy adja át az ismereteket, hogy az számára és tanulói számára is »flow-élményszámba« megy*” (Oláh, 2005, 133. oldal). Az autotelikus személyiségjellemzők célzott fejlesztése hozzájárulhat nemcsak lelki egészségük megőrzéséhez, fejlesztéséhez, hanem közvetve a diákok jobb iskolai közérzetéhez, tanulási teljesítményéhez is (Oláh, 1999, 2005).

A VIZSGÁLAT

Hipotézisek

1. A vizsgálat egyik célja, hogy föltárja, hogy a munka-flow átélését milyen munkahelyi és személyen belüli tényezők befolyásolják, s ezek a hatások milyen mértékűek.

a) Feltételezzük, hogy a pedagógusok annál gyakrabban élnek át flow-t tanítás közben, minél alacsonyabbnak érzik a munkahelyi stressz szintjét, minél jobbak megküzdési kapacitásaik, minél elkötelezettebbek szakmájuk iránt, s ha diákjaikat minél jobb képességűnek és/vagy motiváltabbnak érzik, függetlenül a pályán eltöltött időtől.

2. Tisztázni szeretnénk továbbá, hogy a kiteljesedés és kiégés érzése a pályán eltöltött idővel összefüggésben hogyan változik, s ezek alakulásában milyen tényezők játszanak szerepet.

a) Feltételezzük, hogy pedagógusok a pályakezdést követő években, illetve a nyugdíjazást megelőző években mutatják a legalacsonyabb kiégést, s élik meg a legmagasabb szintű kiteljesedésérzést.

b) Továbbá feltételezzük, hogy a legmagasabb szintű kiégésről és ezzel összefüggésben a legalacsonyabb kiteljesedésérzésről a pályakezdés éveit követő időszakban számolnak be a pedagógusok, mely egyfajta mélypontot jelent a pályához való viszonyban.

c) Végül feltételezzük, hogy a kiégés és kiteljesedés alakulásában egyaránt a legfontosabb háttértényező a megküzdés, ezt követően a munkahelyi stressz, majd az elköteleződés, s végül a munka-flow élmény, illetve a diákok észlelt jellemzői.

3. Vizsgáljuk még a megküzdési erőforrások hatását önmagukban, illetve a flow-val interakcióban a pályához való viszony alakulására.

a) Feltételezzük, hogy minél jobb a személy megküzdési kapacitásai, annál pozitívabb a pályájához való aktuális viszonya, azaz annál kiteljesedettebb (és kevésbé kiégett). Illetve a kevésbé hatékony megküzdéssel jellemezhető pedagógusok esetében annál negatívabb ez a kapcsolat, tehát annál kiégettebbek (és kevésbé kiteljesedettek).

b) A hatékonyabb megküzdők esetében a flow tovább csökkenti a kiégetést, míg a kevésbé hatékony megküzdőknél nincs ilyen hatása.

4. Végül vizsgáljuk a flow és az elköteleződés összefüggéseit az aktuális pályához való viszony alakulásában, illetve ebben az összefüggésben a diákok észlelt jellemzőinek hatását.

a) Feltételezzük, hogy a gyakoribb flow-élmény védőfaktort jelent a magasan elkötelezett személyeknek a kiégetéssel szemben, s hozzásegíti őket a kiteljesedés átéléséhez, míg a kevésbé elkötelezett személyek esetében a flow-nak valószínűleg nem lesz ilyen hatása, esetükben tehát a kiégetés és kiteljesedés ettől függetlenül alakul.

b) Vizsgáljuk még, hogy milyen különbség van a pedagógusok elkötelezettségében a tanított diákok észlelt jellegzetességei és a flow-élmény átélésének gyakorisága függvényében.

Módszer

Eszközök

A vizsgálathoz összeállított kérdőívcsomag öt mérőeszközből és bevezető kérdésekből áll.

A megküzdést a *Pszichológiai immunkompetencia kérdőívvel* (Oláh, 2005) mértük, amely 80 tételből áll, 16 skálára bontható, s számtalan mintán, sokféle változóval összefüggésben kipróbált, jól bevált mérőeszköz (Cronbach-alfa: 0,6–0,8 közötti minden skálán). A megküzdési kapacitások igen széles

spektrumának együttes vizsgálatára alkalmas, melyek koherens rendszerként való működését feltételezi.

A munka közben átélt áramlatélményt egy szituációs-specifikus eszközzel, Oláh (2005) *Flow kérdőívvel* vizsgáltuk (Cronbach-alfa: 0,42–0,86 az egyes skálákon). A kérdőív 22, ötfokú skálán megítélendő itemből áll, melyek arra vonatkoznak, hogy a személy adott környezetben milyen élményeket milyen gyakorisággal él át, miközben flow-csatornában van, illetve az antiflow-élmények közül milyen gyakran tapasztal szorongást, apátiát és unalmat. A szerző maga is javasolja, hogy érdemes a Flow kérdőívvel tanárok körében is vizsgálni.

A munkahelyi stressz operacionalizálása az *Erőfeszítés-jutalom egyensúlytalanság kérdőív* (Effort-Reward Imbalance Questionnaire, Siegrist, 1996, idézi Salavecz, Neculai, Rózsa, Kopp, 2006) rövidített változatával történt. Az eredeti 23 tételes változathoz itt 15 került fölhasználásra, melyeket ötfokú Likert-skálán kellett értékelnie a vizsgálati személyeknek. Az eszköz belső konzisztenciája megfelelő (Cronbach-alfa: 0,77–0,8 közötti). A kérdőív nem végleges változatával készült elővizsgálat pedagógus mintán. Eszerint a magasabb munkahelyi stressz rosszabb mentális állapottal jár (Salavecz, Neculai, Jakab, 2006).

A kiégetést a szakirodalomban általánosan elterjedt *Maslach-féle kiégetés kérdőívének* (Maslach Burnout Inventory, Maslach és Jackson, 1981, idézi Szicsek, 2004) tanárok számára interpretált változatával mértük. Az eszköz 22 tételből áll, melyek a kiégetés három ismert dimenzióját reprezentálják (érzelmi kimerülés, deperszonalizáció, csökkent hatékonyság), belső konzisztenciájuk megfelelő (Cronbach-alfa: 0,66–0,91).

A kiteljesedés érzésének mérésére egy magyar nyelven korábban nem elérhető mé-

rőeszközt használtunk. Az *egzisztenciális kiteljesedés skála* (Existential Fulfilment Scale) (Loonstra, Brouwers, Tomic, 2007, 2009, idézi Torma, 2011) 15 tételből áll, melyek öt-fokú Likert-skálán értékelendők. Három faktora egyenként öt-öt tétellel a következők: 1. Az *önelfogadás* (Self-acceptance) skála azt méri, hogy a személy milyen mértékben „igazolja magát” mások előtt, továbbá mennyire utasítja el belső bizonytalanságát és a pszichés függést. 2. Az *önaktualizáció* (Self-actualization) a belső motivációt, a saját ötletek iránti szenvedélyt és azt méri, hogy a személy milyen szabadon valósítja meg ötleteit. A *szelf-transzcendencia* (Self-transcendence) skála arra vonatkozik, hogy a személy mennyire érzi úgy, hogy egy nagy, értelmes Egész része, mennyire fogadja el a transzcendenciát az élete részeként, s mennyire érzi azt, hogy életének értelmes feladata, célja van.

A mérőeszköz belső konzisztenciája nem túl erős, a Cronbach-alfa értékek a magyar fordításban 0,408 és 0,657 közé estek. A megbízhatóság gyenge szintje miatt a vonatkozó eredményeket fenntartással kell kezelni, s további validitási vizsgálatok szükségesek. A fordítás alapján képzett faktorstruktúra közelít a szerzők által közöltekhez (Torma, 2011).

A bevezető kérdések pályával kapcsolatos adatokra (pályán eltöltött idő, pályaváltás stb.), a tanított diákok jellemzőire, a pálya iránti elköteleződés mértékére vonatkoznak.

Eljárás

A kérdőívcsomagot a vizsgálati személyek papír-ceruza formában töltötték ki. A kérdő-

ívek tematikája a pozitívabb jellegűektől haladt a negatív felé, ami a kitöltés végére a vizsgálati személyekben kellemetlen hangulatot, negatív érzéseket hagyhatott. Ennek kontrollálására érdemes lett volna a résztvevők felének fordított valenciával (negatív kezdet, pozitív folytatás) prezentálni a kérdéseket, az előhangolás hatását kiszűrendő.

Mivel a vizsgálat témája egyértelműen összefügg a munkavégzés személyi és tárgyi feltételeivel, és a vizsgálati személyek megkeresése munkahelyükön keresztül történt, ezért különösen fontos volt a vizsgálatvezetőre és a résztvevőkre vonatkozó etikai jogok és követelmények tisztázása.

Minta

A vizsgálati minta Szabolcs-Szatmár-Bereg megye középfokú oktatási intézményeiben dolgozó pedagógusokból állt össze. A megyeszékhelyről 9, míg a megye egyéb településeiről 8 iskola került a mintába,² melyek mindegyike állami, illetve önkormányzati fenntartású, egy alapítványi finanszírozású speciális szakiskola kivételével, melynek bevonására az általa gyarapított alminta specifikussága miatt volt szükség. A megyeszékhelyen kívüli iskolák többsége az elmúlt évek intézmény-összevonásai és pénzügyi okok miatt szerkezetileg, s az ott tanuló diákok jellegzetességeit tekintve is igen összetett, így nem sorolható be egyetlen iskolatípusba. Néhány esetben mammut-iskolaként tudtak csak fennmaradni, így előfordul, hogy adott intézmény gimnázium, szakközépiskola, szakiskola és kollégium egyben. A speciális ellátást végző iskolák a megyeszékhelyre összpontosulnak. A mintába nem kerültek be

² Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében közel 50 állami, illetve önkormányzati fenntartású, középfokú oktatási intézmény működik, ebből a megyeszékhelyen 21 található.

egyházi iskolák, melyek szervezeti és szakmai jellemzői jelentősen különböznek az állami intézményektől, ami a minta homogenitását gyengítené.

A mintába kerülés feltétele tehát az volt, hogy a személy pedagógus foglalkozású, s valamely állami vagy önkormányzati fenntartású közép fokú oktatási intézmény aktív dolgozója legyen.

A részt vevő középiskolák pedagógusainak megkeresése és bevonása két úton történt. A megyeszékhelyen a vizsgálatvezető személyes találkozás keretében kérte föl az iskolákat a közreműködésre, míg a Nyíregyházán kívüli intézmények Mátészalka város TISZK szervezetén keresztül váltak elérhetővé, az iskolai igazgatók támogató beleegyezésével.

A vizsgálatban összesen 280 fő vett részt (180 nő és 91 férfi, 9 fő nem adott választ). Iskolatípusonként a vizsgálati személyek száma a következőképpen alakult: szakiskola és szakközépiskola – 35 fő, szakközépiskola – 106 fő, szakközépiskola és gimnázium – 83 fő, gimnázium – 24 fő, speciális szakiskola – 23 fő. A nemi megoszlás tükrözi a Magyarországon annyira jellemző „elnőiesedést” (66,4%) a pedagógusi pályán, habár a férfiak aránya (33,6%) ebben a mintában meglehetősen magasnak mondható (2. dok.). Több intézményben létszámuk meg is haladja a nőké, illetve a nemi megoszlás kiegyenlített, ami ezen iskolák műszaki-technikai profiljából adódik (részletesen lásd: Torma, 2011). Az alábbi ábra a minta nemi megoszlását mutatja az oktatási intézmény és a település típusa szerint (1. ábra).

A mintában az életkori átlag 39,63 év (szórás: 9,372, minimum: 24 év, maximum: 62 év). Az életkor szerinti nagy szórás előnyös a kutatási kérdések szempontjából, hiszen pályakezdők és hosszú ideje a szakmában dolgozók jellegzetességeit egyaránt

vizsgálni szeretnénk. A nők (39,14 év) és férfiak (39,92 év) átlagéletkora közt kevesebb mint egy év az eltérés, utóbbiak javára. Hasonlóan homogén a minta az életkori átlagok szempontjából iskolatípusok szerinti bontásban is [$F(37) = 1,028, p > 0,1$].

A pályán eltöltött évek száma átlagosan 15,27 év (szórás: 9,59). A mintában vannak pályakezdők, akik csak néhány hónapja álltak munkába, míg a leghosszabb ideje pedagógusként dolgozó személy 42 éve van a pályán. Jelenlegi munkahelyükön a vizsgálati személyek átlagosan 11,24 éve dolgoznak (szórás: 8,23), az egy munkahelyen eltöltött leghosszabb idő 40 év. A megkérdezett tanárok kevesebb mint fele dolgozik első munkahelyén (41,78%), s a többség legalább egy munkahelyváltáson átesik pályája során.

Eredmények

Az elemzéseket az SPSS 17.0 statisztikai elemzőprogram és az Excel 2007 táblázatkezelő segítségével végeztük.

A leíró statisztikákat, a csoportok közötti különbségekre vonatkozó adatokat, valamint a regressziókat összefoglaló részletes táblázatokat lásd a vizsgálatot teljes terjedelmében bemutató szakdolgozatban (Torma, 2011).

A munka-flow háttere, vagyis mitől függ az „áramlat”

Az első hipotézisben a munka-flow átélését befolyásoló személyen belüli és munkahelyi tényezők összefüggéseit vizsgáltuk, nevezetesen a tanított diákok észlelt jellemzőinek, a munkahelyi stressznek, a pályán eltöltött évek számának, az elkötelezettségnek és a megküzdési kapacitásoknak a hatását. Ennek tesztelésére többszörös lineáris regresszióelemzést végeztünk (stepwise-módszerrel).

A független változók által megmagyarázott variancia 31,4% a szélsőséges esetek

közepes szintű szórása mellett [Std. Error of Estimate: 6,17, $F(3) = 34,026$, $p < 0,05$]. Az elemzés három változó szignifikáns hatását mutatta (standardizált béta-együtthatókkal): megküzdés (0,508), a pályán eltöltött évek száma (0,158) és az elköteleződés (0,134). Tehát azok a pedagógusok élnek át gyakrabban flow-t tanítás közben, akiknek fejlettek a megküzdési kapacitásaik, hosszabb ideje vannak a tanári pályán és elkötelezettebbek kollégáiknál.

Megállapíthatjuk, hogy az első hipotézis részben sikerült igazolni, hiszen *a gyakoribb munka-flow élményhez valóban magasabb szintű elköteleződésre és igen hatékony megküzdési kapacitásokra, erőforrásokra van szükség, ugyanakkor a pályán eltöltött idő legalább ilyen fontos* (szemben a hipotézisben foglaltakkal). Tehát az, hogy valaki hosszabb ideje van a tanári pályán, fontos szerepet játszik a flow átélésének gyakoriságában. Ugyanakkor a diákok észlelt jellegzetességeinek és a munkahelyi stressz különböző aspektusainak nincs jelentős szerepe az áramlatélmények előfordulási gyakoriságában, habár az összefüggés a várt irányú.

A pályához való viszony a „személyes térben” és időben

A második hipotézis keretében vizsgáltuk, hogy a pályán eltöltött évekkel összefüggésben hogyan alakul a kiégés és kitlejésedés, s ennek háttérben milyen tényezők játszanak szerepet.

Kiégés

A kiégés esetében a következő független változók hatását vizsgáltuk: iskola típusa, pedagóguspályán eltöltött évek száma, tanított diákok észlelt jellemzői, életkor, elköteleződés, stressz (jutalom, erőfeszítés, túlvállalás), megküzdés és flow-élmény gyakorisága.

A változók hatását többszörös lineáris regresszióelemzéssel (stepwise) vizsgálva hat független változó szerepelt szignifikáns hatással a modellben (standardizált béta-együtthatókkal): megküzdés (–0,314), erőfeszítés (0,294), flow (–0,242), stressz: jutalom (0,177), kitlejésedés (–0,127), elköteleződés (–0,091). A hat, számottevő hozzájárulással bíró változó a kiégés varianciájának 64,6%-át magyarázza meg, s így a reziduálisok szórása is lecsökken (11,62) [$F(5) = 73,861$, $p < 0,05$] ahhoz képest, amikor az összes tervezett független változót bevontuk (enter).

Eszerint *azok a pedagógusok a leginkább kiégettek, akiknek szegényesek a megküzdési kapacitásaik, magas szintűnek érzékelik a munkahelyi terhelést, ritkán élnek át flow-t, kevésbé elkötelezettek és ritkábban számolnak be a kitlejésedéssel összefüggő érzésekről*. A pályán eltöltött időnek és a tanított diákok észlelt jellemzőinek viszont nincs jelentős magyarázó ereje a modellben.

A második hipotézis *a)* és *b)* pontja azt vizsgálja, hogy a kiégésben milyen eltérések vannak a pályán eltöltött idő függvényében. Ahogyan a regresszióelemzésből látszott, ennek a változónak önmagában nincs szignifikáns magyarázó ereje, amit az egy szempontos ANOVA is alátámaszt [$F(43) = 1,369$, $p > 0,1$], de elképzelhető, hogy a főbb független változókkal interakcióban kimutathatók finom különbségek. Mivel ez csak „mesterséges csoportra bontással” ellenőrizhető, ami a cellák hiányos feltöltöttsége, illetve a változók folytonos jellege miatt is problémás, a vonatkozó elemzések itt nem szerepelnek (lásd Torma, 2011).

Megállapíthatjuk, hogy a második hipotézis kiégésre vonatkozó felvetései részben igazolódtak, hiszen a kiégés magyarázatában súlyuk szerint a következő sorrendben léptek be a modellbe a független változók:

megküzdés, stressz, flow, elköteleződés. Vá-
rako-
zásokkal ellentétben a flow az elkötele-
ződésnél jelentősebb szerepet játszik a kiégés
magyarázatában. Az egyes pályaszakaszok
között azonban a kiégés mentén nem volt ki-
mutatható jelentős különbség [2. hipotézis
a) és b) pontjainak kiégésre vonatkozó ré-
szei], habár a kiégés eltérő szintje figyelhető
meg több pályaszakasz között a tanított diá-
kok észlelt jellemzői, a stressz, a megküzdés
és a flow tekintetében (lásd Torma, 2011).

Kiteljesedés

A kiteljesedést meghatározó tényezők elem-
zésekor is a kiégésnél bevont független vál-
tozókkal dolgoztunk.

Lineáris regresszióelemzéssel (stepwise)
vizsgálva a kiteljesedést befolyásoló válto-
zókat azt láthatjuk, hogy csak három függet-
len változó került be a modellbe (standardi-
zált béta-együtthatóikkal): megküzdés (0,484),
kiégés (-0,266) és az életkor (0,119). Az így
megragadott variancia 47,4%, tehát kismér-
tékben emelkedik is a független változók
számának csökkentése után (az enter-mód-
szerhez képest), ami gazdaságos megoldást
ajánl, hiszen a reziduálisok szórása itt is ala-
acsony (4,894). A megküzdés és kiégés válto-
zók között interferencia tapasztalható, utóbbi
belépésével a megküzdés magyarázó ereje
jelentősen csökken (0,649-ről 0,469-re).

*A kiteljesedés érzését annál nagyobb mér-
tékben élik meg a pedagógusok, minél jobbak
megküzdési kapacitásaik (minél kevésbé kié-
gettek), illetve életkoruk emelkedésével.*
A második hipotézis idevonatkozó része te-
hát részben igazolást nyert. A flow-nak, az el-
köteleződésnek és a munkahelyi stressznek
azonban nem volt szignifikáns hatása.

A hipotézis másik része a pályán eltöltött
idő szerinti különbségekre vonatkozik. A ki-
teljesedés esetében nincs különbség ebből

a szempontból [$F(3, 261) = 2,088, p > 0,1$],
s a post hoc tesztek szerint az al csoportokat
vizsgálva sincs.

A második hipotézis kiteljesedésre vonat-
kozó föltevésai is csak részben bizonyultak
igaznak, hiszen a minél hatékonyabb meg-
küzdési képesség és a tanított diákok észlelt
jellegzetességei (minél jobb képességűnek és
motiváltaknak, illetve speciális szükségletűnek
észlelt tanulók) fontosak a kiteljesedés ér-
zésének megélése szempontjából, ugyanakkor az
elköteleződésnek, a flow-nak és a munkahelyi
stressznek ez esetben nincs jelentős hatása.
A pályán eltöltött évek sem fedtek le önma-
gukban szignifikáns varianciányadot, tehát
a hipotézis e tekintetben nem igazolódott.

Kiégés és kiteljesedés

A második hipotézisben a kiégés és a kitelje-
sedés alakulását vizsgáltuk a pályán eltöltött
idő függvényében, illetve ezek háttértényezőit
is elemeztük. A nemlineáris regresszióelem-
zések alapján a pályán eltöltött évek számá-
nak nincs szignifikáns magyarázó ereje a ki-
égés és kiteljesedés alakulására.

*Tehát minél magasabb szintű kiégésről
számol be egy pedagógus, annál kevésbé éli
meg az egzisztenciális kiteljesedés érzését,
függetlenül attól, hogy mióta van a tanári pá-
lyán.* Ezek alapján a kiégés és a kiteljesedés
érzése fölfogható a pályához való viszony
két szoros kapcsolatban álló, de mégsem egy-
más ellenpólusaként létező konstruktumként,
azaz a kiteljesedés alapján a kiégés megle-
hetősen jól bejósolható.

A második hipotézissel kapcsolatban
a következő összegző megállapításokat te-
hetjük. Először: a kiégés és kiteljesedés ala-
kulásában fontos közös pont a megküzdési
kapacitások fejlettsége és sokszínűsége. A ki-
égés magyarázatában jelentős változók még
a munkahelyi stressz, a flow és az elkötele-

ződés. A kiteljesedés szempontjából pedig csak a tanított diákok észlelt jellemzője játszik jelentős bejósoló szerepet a megküzdésen kívül. Másodsor: a pályán eltöltött éveknek önmagában nincs, s más változókkal interakcióban is csak csekély hatása van a pályához való viszony alakulására.

Megküzdés a pályáért

Harmadik hipotézisünk célja, hogy a megküzdés szerepét elemezze a pályához való viszony alakulásában, illetve a flow és a megküzdés esetleges interakcióját.

Ha csupán azt ellenőrizzük, hogy a pályához való viszony alakulásában milyen magyarázó erővel bír a megküzdés, a hatás már akkor egyértelmű. A megküzdés a kiégéssel erős, negatív irányú szignifikáns kapcsolatban van ($r = -0,684$), míg a kiteljesedéssel majdnem ilyen erős, de pozitív irányú összefüggésben ($r = 0,674$). Ha csak ezt a két-két tényezőt vizsgáljuk a regresszióelemzésben, látható, hogy a megküzdés a kiégés varianciájának 46,5%-át [$F(1) = 200,289$, $p < 0,05$], míg a kiteljesedésnek 45,2%-át magyarázza [$F(1) = 186,795$, $p < 0,05$]. Ennek a jelentős megmagyarázott hányadnak a hátterében az állhat, hogy a megküzdést a Pszichológiai immunkompetencia kérdőívvel operacionálizáltuk, ami igen sok konstruktumot magába foglaló mérőeszköz, a személy coping-formásainak széles körét ragadja meg.

A pszichológiai immunrendszer működését alrendszerenként elemezve látható, hogy a kiégés varianciájának legnagyobb részét az önszabályozó alrendszer írja le (Stand. Beta: $-0,406$), ezt követi a megközelítő-monitorozó ($-0,289$), végül a mobilizáló, alkotó-végrehajtó alrendszer ($-0,147$), függetlenül a pályán eltöltött évek számától [$F(4) = 77,645$, $p < 0,05$]. A kiteljesedés esetében pedig következő a sorrend [$F(4) = 52,317$, $p < 0,05$]

(Stand. Beta együttthatókkal): megközelítő-monitorozó (0,425), önszabályozó (0,196), mobilizáló, alkotó-végrehajtó alrendszer (0,176). Itt azonban a pályán eltöltött évek számának (Stand. Beta: 0,111) is szignifikáns magyarázó szerepe van.

Tehát minél jobbak a tanárok megküzdési kapacitásai, annál kevésbé kiégettek, s annál magasabb szintű kiteljesedésről számolnak be. A kiégés „megelőzésében” az önszabályozó alrendszer hatékony működése a legfontosabb, míg a kiteljesedés eléréséhez a megközelítő-monitorozó alrendszer minél magasabb szintű aktivitása szükséges.

Azt, hogy a flow milyen hatással van a megküzdéssel együtt a pályához való viszony alakulására [3. hipotézis *b*) pontja], szintén lineáris regresszióelemzéssel vizsgáltuk. Eszerint a magasabb szintű kiteljesedés érzést a megküzdés és flow együttesen nagyobb mértékben ragadja meg [46,2%, reziduálisok szórása: 5,04, $F(2) = 95,109$, $p < 0,05$], mint a kiégés önmagában. A kiégés esetében pedig a megküzdés és flow a variancia 52,2%-át magyarázza [reziduálisok szórása: 13,66, $F(2) = 122,039$, $p < 0,05$].

A harmadik hipotézis *a*) pontja tehát egyértelműen igazolódott, hiszen *a megküzdés segíti a kiteljesedés érzésének kialakulását, illetve hozzájárul a minél alacsonyabb szintű kiégéshez. A b) pont, miszerint a gyakoribb flow-élmény pozitív hatással van a pályához való viszony alakulására, szintén igazolódott, de védő szerepe nemcsak a magasán elkötelezett személyek esetében van, hanem mindenkinél.*

Elkötelezettség és áramlat

A negyedik hipotézis a pálya iránti elköteleződés és a munka-flow összefüggéseit vizsgálja a különféle pályaszakaszokban, illetve a tanított diákok észlelt jellemzői függvényében.

A korábbi gondolatmenethez illeszkedve az elköteleződés és az áramlat hatását először lineáris regresszióelemzés segítségével vizsgáltuk, hogy föltárjuk, milyen irányú és nagyságú magyarázó erővel bír az elkötelezettség és a pályán eltöltött idő együttesen a pályához való viszony alakulására [4. hipotézis *a*) pont]. A kiégés [5,9%, reziduálisok szórása: 18,95, $F(2) = 17,615$, $p < 0,05$] és a kiteljesedés [1,9%, reziduálisok szórása: 6,76, $F(2) = 4,412$, $p < 0,05$] esetében is elhanyagolható a két változó által megmagyarázott variancia, ugyanakkor az összefüggés szignifikáns és a várt irányú. Tehát *az elkötelezettebb személyek valamelyest kevésbé kiégettek és nagyobb szintű kiteljesedést élnek meg kevésbé elkötelezett kollégáiknál.*

Ha a modellbe bevonjuk a diákok szempontját [4. hipotézis *b*) pont] is, azaz, hogy milyennek érzélik őket a pedagógusok, a megmagyarázott variancia csak kismértékben emelkedik a kiégés esetében, míg a kiteljesedés esetében csökkenés tapasztalható (kiégés: 6,1%, kiteljesedés: 1,3%). Ennek a változónak nincs szignifikáns hatása sem a kiégés, sem a kiteljesedés szempontjából. Tehát a 4. hipotézis *b*) pontját nem sikerült igazolni.

Megvitatás

Jelen kutatás fő célkitűzése az volt, hogy középiskolai pedagógusok pályához való viszonyát és ezzel összefüggésben lelki egészségük, integritásérzésük alakulását vizsgálja a pályán eltöltött idő függvényében. A legfőbb kérdés az volt, hogy milyen munkahelyi és személyen belüli tényezők játszanak ebben szerepet, s miként vezetnek oda, hogy egy pedagógus szakmájában kiteljesedést, illetve kevésbé szerencsés esetben kiégést él meg. A másik központi törekvés az áramlat-élmény szerepének vizsgálata a pályához

való viszony alakulásában, illetve a munkafolyamattényezők föltárása volt.

„Pedagógussághoz” való viszonyok: a kiégés és kiteljesedés háttéré és összefüggései

Az ember életének állandó és nélkülözhetetlen része a stressz, mely az életben maradás feltétele, ugyanakkor veszélyeket is rejt magában, amennyiben tartósan fennálló, relatíve alacsony intenzitású, ugyanakkor kiküszöbölhetetlen tényezőkről van szó (Stauder, 2007). Az egyik ilyen állandó stresszor a munkahely, ahol Siegrist (1999, idézi Salavecz, Neculai, Jakab, 2006) szerint a jutalmak és erőfeszítések egymáshoz való viszonya a kulcs a testi-lelki egészség alakulásában. Amennyiben ezek kiegyensúlyozatlanok, azaz az erőfeszítések jelentősebbek, mint az érték kapott anyagi és erkölcsi „honorárium”, a személy distresszt él át.

Ez a jelenség különösen gyakran fordul elő a segítő szakmák képviselőinél, így a pedagógusoknál is. Háttérben többek között az áll, hogy visszajelzést, megerősítést ritkán, illetve csak jelentős késéssel kapnak, hiszen a diákok nem mindig érnek el látványos eredményeket, manapság nem is igazán hálásak a tanulás lehetőségéért. A társadalomban pedig általános jelenség a pedagógusok leértékelése, továbbá anyagi megbecsülésük is jelentős kívánnivalókat hagy maga után, hogy csak néhány rizikótényezőt említsünk. Mindez mondhatni „megágyaz” a munkával összefüggő egészségkárosodásnak, így a kiégésnek.

A szakirodalomban konszenzus van a kiégés jellemző tünetei és kialakulásának szakaszos jellege tekintetében, ugyanakkor szakmánként hangsúlyeltolódások tapasztalhatók. A három fő tünetcsoport az érzelmi kimerülés, a deperszonalizáció és a személyes hatékonyság érzésének csökkenése. *A vizsgálatunkban részt vevő pedagógusok az érzelmi*

kimerülés tekintetében a legveszélyeztetettebbek, illetve személyes hatékonyságérzésük is alacsony szintű.

A kiégés legfontosabb háttértényezői, magyarázó faktorai a megküzdés, az elköteleződés és a munkahelyi stressz voltak. Előbbiek fontos védőfaktorok jelentenek, míg utóbbiak fokozzák a tünetegyüttes kialakulásának valószínűségét. A kiteljesedés érzésének megélésére a megküzdés mellett az életkor, és kisebb mértékben a tanított diákok észlelt jellegzetességei hatnak, míg a flow, a munkahelyi stressz és az elköteleződés nem olyan lényegesek.

A tanított diákok észlelt jellemzőinek hatása igen elgondolkodtató eredményeket hozott annak ellenére, hogy szignifikáns magyarázó ereje csak a kiteljesedés esetében volt. Nevezetesen azok a pedagógusok, akik olyan diákokat tanítanak, akik valamilyen fizikai, mentális vagy érzékszervi fogyatékossgal, illetve magatartás- és egyéb pszichés problémával jellemezhetők (speciális szükségletű), alacsonyabb kiégésről és magasabb szintű kiteljesedésérzésről számoltak be, mint a hátrányos helyzetű diákokkal dolgozó kollégáik.

Kézenfekvő magyarázat lehet, ha e különbséget a változtatás, a hatni tudás szubjektív érzése szempontjából értelmezzük. A speciális szükségletű gyerekeknél a pedagógusok inkább érezhetik kezükben a kontrollt, a változtatás esélyét, még ha az lassú vagy csekély mértékű is, hiszen jó esetben megtanulták, hogy egy fogyatékkal élővel hogyan bánjanak, miként érjenek el fejlődést. Ezzel szemben a hátrányos helyzetű gyerekek nehézségein egy pedagógus kevéssé tud úrrá lenni, vagy némi változást elérni, hiszen ez esetben a nehézségek forrása a közvetlen, illetve tágabb környezetben rejlik, ami kívül esik az iskola hatókörén, pl. iskolakerülés, hátrányos szociális helyzet stb. Ezen gyerekekkel kapcsolatban a tanárok

nem hiába érzik azt, hogy erőfeszítésük hasztalan, igyekezetük nem talál célba.

Még egy eredményre érdemes részletesebben kitérni a speciális szükségletű diákok tanárait illetően. A szakirodalom (pl. Day, 2007) szerint a pályára lépés első éveit után a „világmegváltó vágyak és törekvések” találkoznak a realitással, így e pályaszakaszban megnő a kiégés és csökken az elköteleződés érzése. Meglepő módon a speciális igényű diákokkal dolgozók körében ekkor kisebb a kiégés (Torma, 2008, 2011), annak ellenére, hogy az átlagnál kevesebb pozitív visszajelzésre, megerősítésre számíthatnak, mint egészséges diákokkal dolgozó kollégáik, akiknek a 4–5. évre már sikeresen leértékelődött osztályuk lehet.

A diákokat jó képességűnek, motiváltak észlelő pedagógusok tehát, gondolhatnánk, jóval több megerősítést, pozitív visszajelzést „vesznek” a mindennapokban, ők mégsem túl sokkal kiteljesedettebbek, illetve nem is kevésbé kiégettek kollégáiknál. Itt fölmerülhet Bakker, Demerouti, DeBoer, Schaufeli modellje (2003, idézi Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006) mint interpretációs lehetőség. A „Munkahelyi követelmény-erőforrás modell” szerint ugyanis a magas követelmények és az alacsony erőforrások következménye egyrészt a kiégés, másrészt az elköteleződés csökkenése. A népszerű iskolákban a pedagógusok minden bizonnyal rendszeresen néznek szembe az elitizmus elvárásával, azaz hogy nem a diákok fejlődése az igazán fontos, hanem az iskola hírneve, országos rangsorbeli helye, s ez kétségkívül magas követelményeket szab a vezetőség és önmaguk részéről is munkájukat illetően. Esetükben védőfaktor, egyfajta kárpótlást a tehetséges diákok sikerében rejülő erkölcsi jutalom jelenthet, hiszen az anyagi juttatás iskolatípustól függetlenül közel azonos.

Levonható tehát a konzekvencia: *a pályához való viszony, így a kiégés és kiteljesedés alakulásában nem az számít igazán, hogy milyen az iskola típusa (és presztízse), hanem az, hogy a pedagógusok milyennek érzelik diákjaikat képességeik, taníthatóságuk és a tanuláshoz való hozzáállásuk tekintetében.* A tanulókat differenciáltan jellemző pedagógusok az iskola típusától függetlenül magasabb szintű kiteljesedéssel és alacsonyabb kiégéssel jellemezhetők pályájuk minden szakaszában. Az adatgyűjtés során a fenti irányba mutatott az a szubjektív benyomás, megfigyelés is, hogy a népszerű megyeszékhelyi gimnáziumok pedagógusainak teszteltési hajlandósága messze elmaradt a megyeszékhely más iskoláitól, nem beszélve az azon kívül működő intézményekről.

Számos elképzelés látott napvilágot az elmúlt évtizedekben az életpálya szakaszos szemlélete kapcsán (pl. Super, 1998, idézi Ritoók, 2008; Day, 2007 stb.), mely a pályafejlődés egyes stációit különféle tényezők figyelembevételével különíti el. Jelen kutatás egyik fontos eredménye, hogy *a pályához való viszony alakulásában nem sikerült kimutatni a pályán eltöltött évek jelentős magyarázó erejét, tehát önmagában nem elég hosszú ideje a pályán lenni a pozitív kimenet, a jó pályához való viszony „kifejlesztéséhez”.*

Munka-flow az iskolában: a pedagógusok áramlatélménye

A pedagógusok flow-élménye szerepet játszik a serdülő diákok iskolához való viszonyában, iskolai tanulás közben átélt áramlatélményében (Oláh, 1999), ezért vizsgáltuk, hogy milyen tényezők segítségével ragadható meg a középiskolai tanárok áramlatélménye.

A gyakoribb munka-flow élményhez magasabb szintű elköteleződésre és igen haté-

kony megküzdési kapacitásokra van szükség, ugyanakkor a pályán eltöltött idő legalább ilyen fontos. Tehát az, hogy egy pedagógus hosszabb ideje van a tanári pályán, fontos a flow átélésének gyakoriságában. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy bizonyos időnek el kell ahhoz telnie, hogy a tanításhoz szükséges skillek, illetve az átadásra szánt ismeretek olyan mértékben készség szintűvé váljanak, hogy a pedagógus már csak magára az oktatásra, az ismeretátadás folyamatára összpontosíthasson (Csíkszentmihályi, 2007).

A tanított diákok észlelt jellegzetességeinek és a munkahelyi stressz különböző aspektusainak nincs jelentős szerepe az áramlatélmények előfordulási gyakoriságában. Ez az eredmény több szempontból szerencsés, hiszen *a pedagógusok az átlagosnál nagyobb munkahelyi stresszről számolnak be, ahogyan az más segítő foglalkozásúaknál is jellemző. Ugyanakkor ez nem befolyásolja nagymértékben azt, hogy a tanítás maga élvezetet jelent számukra vagy sem, s az sem elsődleges, hogy „zenipalántákat” vagy fogyatékkal élőköt tanítanak-e.*

A flow-élmény feltétele ugyanis az, hogy a feladat kemény legyen, de mégse jelentsen túl nagy kihívást, tehát rendelkezzen a személy a végrehajtásához szükséges képességekkel (Oláh, 1999; Friedman, 2006; Csíkszentmihályi, 2007). Itt érdemes röviden kitérni az elköteleződés szerepére a pályához való viszony alakulásában. Az eredmények alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a tanított diákok észlelt jellemzői és a flow együtt sem jelentős háttértényezői az elköteleződésnek, ugyanakkor a kiégés és kiteljesedés szempontjából mégis van jelentősége ezen attitűdnek. Ritoók (2008) longitudinális vizsgálata szerint a pályakrizisekre fogékonyabbak azok, akik hivatásuk iránti mélyebb elköteleződésről számolnak be. Eredménye-

ink szerint azonban kevésbé kiégettek az elkötelezettebb pedagógusok. Természetesen a kiégés csak akkor jelent valódi pályakrizist, amennyiben létrejön a tényleges „kiégettség” (Nagy, 2005), hiszen akkor a személy már valóban képtelen a munkára, s ez akár egzisztenciális krízisbe is torkollhat, ha nem történik valamilyen intervenció. Eredményünk tehát nem mond ellent az idézett kutatásnak.

A vizsgálattal szembeni alapvető kritikai pontot az egzisztenciális kiteljesedés skála magyar adaptációjának használata jelenti, mivel egy még nem megfelelően bemért mérőeszköz alapján következtetéseket levonni kockázatos, s általánosításra kevés lehetőséget ad. Különösen veszélyes ez, ha a „bizonytalan” eszköz a vizsgálat egy központi változóját operacionalizálja.

ÖSSZEGZÉS

Vizsgálatomban arra kerestem a választ, hogy milyen személyen belüli és munkahelyi szempontok játszanak szerepet a tanárok lelki egészségének és pályához való viszonyának alakulásában, így az elköteleződés (Ritók, 2008) és a munkahelyi stressz bizonyos aspektusai (a túlterheltség, az erőfeszítések és jutalmak aránya) (Siegrist, 1996, idézi Salavecz, Necuali, Jakab, 2006). Továbbá, hogy a megküzdési kapacitások (Oláh, 2005) milyen együttállása hat kedvezően az életpálya pozitív irányú fejlődésére, kiteljesedésére, s mi az, ami hátráltatja, esetleg ellehetleníti?

Másik fontos célkitűzésem az volt, hogy a flow esetleges protektív szerepét vizsgáljam a krónikus munkahelyi stresszorokkal és a kiégettséggel szembeni védekezésben, illetve a munka során átélt áramlatélmény hozzájárulását a kiteljesedés érzésének kialakulásához.

Hogy hogyan is érzik magukat a tanárok és miként „működnek” nagyhatású, felelősségteljes pozíciójukban? A kérdés fontos, hiszen a pedagógusok is emberek, érzésekkel, vágyakkal, célokkal, családdal és saját gyermekekkel, miközben napjaik nagy részét „pótgyermekükkel” töltik. *A pedagógusok (testi-) lelki egészségének állapota tehát nem személyes kérdés, nem magánügy, és legkevésbé sem csak az ő felelősségük, hiszen nap mint nap a következő nemzedék fejlődéséért, kibontakozásáért dolgoznak* (jó esetben). A felnövekvő fiatalok számára pedig állandóan szem előtt lévő, vállalt vagy éppen megtagadott, de mindenképpen releváns mintát jelentenek. Ennek a „mintának” a minőségében pedig döntő szerepe van a mindenkori mentális állapot alakulásának.

A kiégés és kiteljesedés hátterében a legfontosabb magyarázó tényezőnek a megküzdés bizonyult, melynek hatását a flow csak tovább erősítette. Fontos eredmény ezen kívül, hogy a tanított diákok tanári megítélésének, észlelt jellemzőinek van szerepe a pályához való viszony alakulásában, s nem a tényleges képességüknek vagy motivációjuknak.

A fenti összegzés tükrében egyetérthetünk a mottóban olvasottakkal: a tanítás, a tanári pálya választása valóban tekinthető az optimizmus egyik legnemesebb megnyilvánulásaként.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A jelen vizsgálat megszületéséhez nélkülözhetetlen volt a 17 részt vevő iskola vezetőinek és pedagógusainak, Mátészalka TISZK szervezetének segítségével, kitarató együttműködése, valamint témavezetőm és mentorom, dr. Ritók Magda szakmai és emberi támogatása, amiért mindnyájuknak köszönettel tartozom!

SUMMARY

Teacher-careers: Paths and possibilities from burnout to professional fulfilment

Background and aims: Nowadays, choosing a profession does not necessarily have to be a whole-life commitment. Therefore it is important as well as interesting to analyse how personal (coping, commitment) and work factors (stress, years spent in the given profession, students) influence the relation to profession throughout the life-span, in this case among teachers.

Methods: We used self-administered questionnaires to examine how the above factors explain the emergence of burnout and fulfilment.

Results: Our results show that coping skills are the most important components in relation to profession, and this affect is even more predicting together with flow, and independent on years spent in the career. Teachers' commitment and perception of their students' characteristics does not have a significant influence on burnout or fulfilment. It is helpful to encourage the experience of the work-flow, because it helps to increase the level of (professional) fulfilment and a more positive attitude towards the profession. An additional yield of this study is that we have prepared the Hungarian translation and adaptation of the Existential Fulfilment Scale (Loonstra, Brouwers, Tomic, 2006, 2009), the psychiatric properties of which seem to be good.

Conclusions: Positive effects of flow should not be ignored given that flow improves professional fulfilment and therefore improves the attitude towards the profession of teaching. Furthermore, this factor adds not only to the protection of teachers' wellbeing, but also improves the welfare and performance of children in the school environment.

Keywords: burnout, fulfilment, flow, coping, work stress, relation to profession, teachers, Existential Fulfilment Scale

IRODALOM

- BAKKER, A. B., DEMEROUTI, E., DEBOER, E., SCHAUFELI, W. B. (2003): Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62. 341–356. (Idézi Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006.)
- BRAMMER, L. M. (1991): *How to cope with life transitions: the challenge of personal change*. Hemisphere Publishing Co., Washington D. C. Kivonat. (Fordította: Csillag Judit.)
- BUTLER, R. (2007): Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99. 241–252.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (1997): *Flow, az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2007): *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- CSIRSZKA J. (1963): A pályaválasztási szaktanácsadás mint tudományos tevékenység. *Pszichológiai Tanulmányok. V.* Akadémiai Kiadó, Budapest. (Idézi Ritoók, kézirat.)

- DAY, C. W. (2007): *Committed for life? Variations in teachers' work, lives and affectiveness*.
Forrás: christopher.day@nottingham.ac.uk
- FRIEDMAN, I. A. (2006): The bi-polar professional self of aspiring teachers: Mission and power.
Teaching and Teacher Education, 22 (6). 722–739.
- GALICZA J., SCHÖDL L. (1993): *Pedagógusok gubancai. A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán*. Korona Kiadó, Budapest.
- 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.
- GU, Q., DAY, C. (2006): Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8). 1302–1316.
- GYÖRGYINÉ KONCZ J. (2004): *A pedagógus hivatásához kötődő emberi kvalitások*. Doktori (PhD) értekezés. ELTE PPK, Budapest.
- HAKANEN, J. J., BAKKER, A. B., SCHAUFELI, W. B. (2006): Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43. 495–513.
- HERR, E. L., CRAMER, S. H. (1992): *Career guidance and counseling through the life span. Systematic Approaches*. Harper Collins, New York. (Idézi Ritoók, 2008.)
- HOWARD, S., JOHNSON, B. (2004): Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7. 399–420.
- JACKSON, S. A., CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2001): *Sport és flow*. Vince Kiadó, Budapest.
- KOBASA, S. (1979): Stressful life events, personality and health. An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37. 1–11. (Idézi Brammer, 1991.)
- KOPP M. (2007): A közép-kelet-európai egészségparadoxon. In KÁLLAI J., VARGA J., OLÁH A. (szerk.): *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 51–64.
- KÓSA É., NAUYEN, L. L. A., GOODWIN, R., NIZHARADZE, G., EMELYANOVA, T. (1999): Bizalom és szociális támogatottság a rendszerváltás után. *Alkalmazott Pszichológia*, 1 (3). 31–42.
- KYRIACAU, C. (2001): Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1). 17–35. (Idézi Howard és Johnson, 2004.)
- LÄNGLE, A. (2003): Burnout – existential meaning and possibilities of prevention. *European Psychotherapy*, 4 (1). 107–121. (Idézi Loonstra, Brouwers, Tomic, 2009.)
- LOONSTRA, B., BROUWERS, A., TOMIC, W. (2007): Conceptualization, construction and validation of the existential fulfilment scale. *European Psychotherapy*, 7 (1). 5–18.
- LOONSTRA, B., BROUWERS, A., TOMIC, W. (2009): Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5). 752–757.
- MASLACH, C., JACKSON, S. E. (1981): *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California. (Idézi Howard és Johnson, 2004.)
- MASLACH, C. (2001): Burnout. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. URL:<http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780080430768>
Letöltve: 2011. 02. 18.
- MASLOW, A. H. (2003/1968): *A lét pszichológiája felé*. Ursus Libris, Budapest.
- NAGY E. (2005): A lelki túlterheltség szociálpszichológiai megközelítése. *Lege Artis Medicinae*, 15 (2). 160–163. URL: <http://www.lam.hu/folyoiratok/lam/0502/14.htm> Letöltve: 2011. 04. 05.

- OLÁH A. (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő tényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 6–7. 15–27.
- OLÁH A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- OLÁH A. (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In BOROSS A. (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába: Olvasmányok és feladatok a lélektan alapkérdéseinek tanulmányozásához*. Osiris Kiadó, Budapest. 631–664.
- PAS, E. T., BRADSHAW, C. P., HERSHFELDT, P. A., LEAF, P. J. (2010): A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25 (1). 13–27. (Abstract)
- PERREWÉ, P. L., HOCHWARTER, W. A., ROSSI, A. M., WALLACE, A., MAIGNAN, I., CASTRO, S. L., RALSTON, D. A., WESTMAN, M., VOLLMER, G., TANG, M., WAN, P., VAN DEUSEN, C. A. (2002): Are work stress relationships universal? A nine-region examination of role stressors, general self-efficacy, and burnout. *Journal of International Management*, 8 (2). 163–187.
- PETRÓCZI E. (1999): A munkahelyi kiegészés és kezelése szupervíziós csoportban pedagógusoknál. *Szupervízió*. 2 (2). 15–36.
- RITOÓK M. (2008): *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- RITOÓK M. (é. n.): *Pályalélektan, a pályaválasztás pszichológiája*. (Kézirat). ELTE PPK, Budapest.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1991): *Career and social classes*. Meridien Press, Montreal, Canada. (Idézi Ritoók, 2008.)
- SALAVECZ GY., NECULAI K., JAKAB E. (2006): A munkahelyi stressz és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7 (2). 95–109.
- SALAVECZ GY., NECULAI K., RÓZSA S., KOPP M. (2006): Az erőfeszítés-jutalom egyensúlytalanság kérdőív magyar változatának megbízhatósága és érvényessége. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7 (3). 231–246.
- SCHMITZ, N., NEUMANN, W., OPPERMAN, R. (2000): Stress, burnout and locus of control in German nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 37 (2). 95–99.
- SIEGRIST, J. (1996): Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*. 1 (1). 27–41. (Idézi Salavecz, Neculai, Jakab, 2006.)
- 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.
- STAUDER A. (2007): Stressz és stresszkezelés. In KÁLLAI J., VARGA J., OLÁH A. (szerk.): *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Medicina Kiadó, Budapest. 153–176.
- SUPER, D. E. (1995): Models of career development. In MARQUES, F., RAFAEL, M. (szerk.): *Career guidance services for the 90's IAEVG*. 47–66. Lisboa. (Idézi Ritoók, 2008.)
- SZICSEK M. (2004): A kiegészés és a pszichológiai immunkompetencia összefüggései az ápolói munkában. *KHARÓN Thanatológiai Szemle*, 8 (1–2). 88–131. Forrás: http://onkopszichologia.bencium.hu/?page_id=50 Letöltve: 2008. 11. 30.
- TORMA B. (2011): Pedagóguspályák: Utak és lehetőségek a kiegészés és a szakmai kiteljesedés között. Szakdolgozat. ELTE PPK, Budapest.

VAN VEGCHEL, N., DE JONGE, J., SCHAUFELI, W. (2005): Reviewing the effort-reward imbalance model: drawing up the balance of 45 empirical studies. *Social Science and Medicine*, 60, 1117–1131. (Idézi Salavecz, Necuali, Jakab, 2006.)

Online források

Mottó: WILCOX, C. URL: <http://www.unnep.eu/unnepiidezetek/pedagogusnapi-versek-idezetek.html> Letöltve: 2009. 01. 07.

E-BOP: A kiegészítés megelőzésének képessége: a foglalkozási elégedettség növelése a szakmaiság erősítésével. (Hivatkozásban: 2. dok.) URL: http://www.ebop.salzburg.at/TEzte/publications%20_%205/articles/EBOP%20Essay%20Hungary%20hu.pdf Letöltve: 2009. 01. 07.