

„HIÁBA LÉTEZIK ISKOLAPSZICHOLÓGIA TÖBB ÉVTIZEDE, MÉG MINDIG NEM TUD AZZAL FOGLALKOZNI, AMIVEL IGAZÁN KELLENE...”. MAGYARORSZÁGI ISKOLAPSZICHOLÓGUSOK ÉLETPÁLYA-PERSPEKTÍVÁINAK KVALITATÍV ELEMZÉSE A KIÉGÉS, A REZILIENCIA ÉS A MENTÁLHIGIÉNÉ TÜKRÉBEN^{1,2}



FLACH Richárd

PTE BTK Pszichológia Intézet, Személyiség- és Egészségpszichológiai Tanszék
flach.richard@pte.hu

MAKAI Luca

PTE BTK Pszichológia Intézet, Személyiség- és Egészségpszichológiai Tanszék

LÁNG András

PTE BTK Pszichológia Intézet, Személyiség- és Egészségpszichológiai Tanszék

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Az iskolai mentálhigiéné szempontjából kulcsszerepet betöltő iskolapszichológusi munka komplex elméleti és gyakorlati felkészültséget kíván a szakemberektől. Bár hazánkban évtizedek óta működnek iskolapszichológusok, mégis ritkán kerül a tudományos érdeklődés fókuszába a szakemberek lelki egészségvédelme, pályaképe, a megküzdés szempontjából értelmezhető erőforrásai és kihívásai. Kvalitatív vizsgálatunk célja annak bemutatása, hogy milyen problémákkal szembesülnek az iskolapszichológusok, milyen jellegű tevékenységeket végeznek munkájuk során, milyen motivációk mentén, milyen erőforrásokkal és nehezítő tényezőkkel találkoznak a mindennapjaik során.

Módszer: A *grounded theory* eszköztárát (Mitev, 2012; Sallay & Martos, 2018) alkalmazva, hólabdamódszerrel történő heterogén mintavételezéssel, félig strukturált interjúkat készítet-

¹ Pedagógusok körében végzett vizsgálatsorozatunk részét képező jelen kutatásunkat az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság (EPKEB) a 2021-69 referenciaszámmal, 2021. 06. 07. engedélyezési dátummal hagyta jóvá.

² A szerzők szeretnék megköszönni N. Kollár Katalinnak a kézírathoz fűzött támogató meglátásait.

tünk online, tizenegy jelenleg vagy a múltban iskolapszichológusként dolgozó szakemberrel (átlag életkor: 30,8 év, $SD = 25-64$ év). Az interjúkat tematikus elemzésnek vetettük alá.

Eredmények: Az interjúk elemzése során teljesebb képet kaptunk a szakma komplexitásáról, az iskolapszichológus pályán tapasztalható követelményekről, erőforrásokról, valamint a megküzdést támogató faktorokról, a kiégésszindróma veszélyeztető tényezőiről. Fontos tényezőként merült fel a szakemberek által tapasztalt észlelt társas támogatottság, szabadság és a gyermekekkel kialakított segítő kapcsolat öröme. Az interjúk alapján betekintést kaphatunk az oktatási rendszerről alkotott nézeteikről, munkavégzéssel kapcsolatos attitűdjeikről, készségeikről.

Következtetések: A szakértői interjúkból nyert következtetések egyrészt ráirányítják a figyelmet az iskolapszichológus szakmát érintő erőforrások és követelmények sokszínűségére, a szakmai identitásképző elemek fontosságára, a segítő hivatás mentálhigiénés aspektusaira, másrészt alapul szolgálhatnak további vizsgálatokhoz, valamint a szakembereket célzó prevenció/intervenció programok előkészítéséhez.

Kulcsszavak: iskolapszichológia, iskolapszichológus-identitás, követelmények és erőforrások, kiégés, reziliencia, megküzdés

BEVEZETŐ

Az iskolapszichológusi munkavégzéssel, a pályán tapasztalható kihívásokkal kapcsolatban tudomásunk szerint hazánkban még nem készült kutatás, bár a szakmai indulása óta fontos kérdés az iskolapszichológusi hivatás és szerep (Némethné Kollár, 1988). Összefoglaló tanulmányában Pléh (2021) is kiemeli a pszichológus szakma alakulástörténetében kulcsszerepet játszó iskolapszichológusok jelentőségét. A gyakorlati munkavégzés során tapasztalt kihívásokkal való megküzdés támogató, a szakmai identitást és szocializációs folyamatot, az ellátó-rendszerekben való eligazodást segítő írás, mint amilyen a *Klinikai szakpszichológia a gyakorlatban: Útirányok* című kötet jelent meg a klinikai szakpszichológusok számára (Kapitány-Fövény et al., 2019). Ehhez hasonló célkitűzéseket szolgáló mű még nem áll rendelkezésre a hazai iskolapszichológusok számára (határon túli példáért lásd: Csibi & Csibi, 2013). Az elmúlt időszakban,

látva a szakmát érintő kihívásokat, többen próbálták tematizálni a sokszínű, komplex feladatvégzéssel jellemezhető alkalmazott pszichológiai területet, amely interjúalanyaink közléseiből is látszik. A híres pécsi szuicidológus, Kézdi Balázs (1998) által szerkesztett, több kiadást is megért kötet (*Iskolai mentálhigiéné*) tekinthető az első határozott lépésnek, melyben Nagy László (1998) a szervezeti kultúra perspektívájából értelmezi az iskolapszichológus szerepét, felhívva a figyelmet az iskolapszichológus szakember határhelyzeti szerepére, és a vezető, valamint a pedagógusok pszichológiai munkavégzéssel kapcsolatos attitűdjeinek kulcsszerepére. Szintén a klinikai szakpszichológia oldaláról közelít Vagdalt Eszter (2019) tanulmánya is, amely kortárs perspektívából elemzi a mindennapi munkavégzés kihívásait. Kiemeli az iskolapszichológus iskolán belüli direkt és indirekt, prevenció és intervenció lehetőségeit, közvetítő szerepét, illetve amellettt érvel, hogy az iskolapszichológusi munka színes, összetett, és sokféle megkö-

zelistést alkalmazó professzió. Szél Erzsébet (2019) is hasonló következtetésekre jut, előtérbe helyezve a szakma újratermelődő kihívásait, valamint a krízisintervenció, a komplex diagnosztikai és terápiás ismeretek fontosságát, megemlítve a pedagóguskiegészé-prevenció területét is. Flach Richárd (2023) problémafelvető tanulmányában az iskolapszichológus szerepét elemzi a gyermek- és serdülőkorú öngyilkossági krízis kezelésében, iskolapszichológiai protokoll létrehozását sürgeti a témában. A *Pszichoterápia* folyóirat 17. konferenciáján a szakma jeles képviselőinek részvételével kerekasztal-beszélgetésre került sor az iskolapszichológiáról, ahol felhívták a figyelmet arra, hogy számos dilemma, határhelyzet és kihívás kényszerít egyre több iskolapszichológus szakembert válságkezelésre.

Régóta ismert kutatási eredmény, hogy jelentős mértékű a depresszió és a szorongásos zavarok prevalenciája a hazai általános és középiskolások között, a pszichoszomatikus megbetegedések száma pedig emelkedő tendenciát mutat az ifjúsági generációk körében (Susánszky & Szántó, 2008). Emellett mind a tanárok, mind a diákok erősen veszélyeztetettek a kiégésszindróma tekintetében (Balázs & Szalay, 2016; Jagodics et al., 2020). A problémákat figyelembe véve, az iskolapszichológiának kiemelt szerepe van az iskolai szereplők lelki egészségvédelmében, pszichés jóllétének elősegítésében, a kiégés és egyéb problémák, szorongásos zavarok prevenciójában, valamint a személyiség, a reziliencia fejlesztésében (Porkolábné & Szitó, 1987). Az iskolai rendszer integráns részeként dolgozó iskolapszichológusokról tudomásunk szerint még nem készült hazánkban olyan kutatás, amely feltérképezné általános helyzetüket, a szakembereket érő kihívások, nehézségeik vagy a külső,

belső erőforrásaik tekintetében, holott a segítő hivatás mentálhigiénéje kiemelt prevenció terület (George-Levi et al., 2022). Jelen exploratív kutatás ezt a témát igyekszik feltárni, a tematikus kvalitatív interjú módszerének segítségével, ezzel fókuszba helyezve a szakma lehetséges fejlesztendő területeit, hozzájárulva az iskolapszichológusi rendszer támogatásához, a szakmai diskurzushoz.

A HAZAI ISKOLAPSZICHOLÓGIA HELYZETE ÉS KIHÍVÁSAI

Az iskolapszichológia egy fejlődő és bontakozó, az interdiszciplinaritás irányába mutató alkalmazott tudományterület és terepmunkára épülő gyakorlat. A munkavégzést protokoll (Szabó et al., 2015) segíti és rendeletek szabályozzák. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény megszületésével párhuzamban viták és szakmai diskurzus volt tapasztalható (pl. Vizin, 2009; Horgász, 2010), amely újraéledni látszik. 2013-tól egyre több pszichológus kezdett dolgozni oktatási intézményekben, ugyanakkor az országos lefedettségről kevés információ áll rendelkezésünkre. Az indulásnál az óvoda- és iskolapszichológusok hálózata összesen 900 főt számlált, miközben a hazai óvodák és iskolák száma több ezerre tehető (Tamás, 2010).

A Köznevelési Törvény szerint óvoda- vagy iskolapszichológust az intézményeknek 500 gyermekenként a teljes munkaidő ötven százalékában (tehát félállásban) kell alkalmazniuk, ami a gyakorlatban nagyon változatos képet mutat: van, hogy egy óvoda- és iskolapszichológus dolgozik iskolaközpontoknál, iskolapszichológus nagy diáklétszámú gimnáziumban, de előfordul az aprófalvas

településeknél az ingázó/utazó szakember, aki hetente egy napot tud a falu iskolájában tölteni, ami sokszor a tűzoltásjellegű munkavégzést jelenti (N. Kollár & Szabó, 2021). Az iskolapszichológus munkaideje teljes állás esetén (500 fő feletti intézmények esetén) heti 40 óra, melyből heti 22 óra kötelező a neveléssel-oktatással lekötött foglalkozás (pl. állapotmegismerés, szűrőeljárások, tanácsadás). Heti 8 óra kötetlen munkaidő mellett, 10 óra a kötött munkaidő, melynek keretében felkészülés, szakmai konzultáció, esetmegbeszélés, továbbképzés stb. valósulhat meg. Bérezésük és előmeneteli lehetőségeik (életpályamodell) megegyezik a pedagógusokéval. Az oktatási intézményekben való hosszú távú alkalmazásuk feltétele a pedagógus-szakvizsgával egyenértékű óvoda- és iskolapszichológus szakképzés (pedagógiai szakpszichológus) megszerzése [15/2013. (II. 26.) EMMI-rendelet].

Az iskolapszichológiai hálózatban dolgozó szakemberek a személyiségfejlesztés, és a lelkiegészség-védelem mellett széles spektrumon végzik tevékenységüket (pl. hospitálás, konzultáció, tanácsadás, preventív szűrővizsgálat, tehetséggondozás, pályaválasztási tanácsadás, krízisintervenció) együttműködve más szakemberekkel és ellátást biztosító intézményekkel (Vagdalt, 2019). Szakmai felügyeletüket a Pedagógiai Szakszolgálatokban dolgozó óvoda- és iskolapszichológiai koordinátorok látják el (team-munka, heti 10 óra kötött munkaidő keretei között) (Szabó et al., 2015). Az általuk szervezett esetmegbeszélő (intervíziós) team, és egyéni konzultáció sokak által igényelt minőségbiztosítási elem.

Már a szakma hazai indulásánál is úgy gondolták, hogy az iskolapszichológia kultúrájának fejlesztése az oktatásügy fontos feladata (Porkolábné & Szitó, 1987), az iskolapszichológusok helyzetének és munkakörül-

ményeiknek megismerése pedig hozzájárulhat a pozitív iskolai klíma kialakításához, melyen keresztül javítani lehet a diákok, tanárok vagy akár az iskolapszichológusok mentálhigiénés állapotát. Győri és Perpék (2021) szerint a szociális és fejlesztő szakember fokozottan ki van téve a stressznek, és az ezzel együtt járó kiégésnek, amely hat a fluktuációra, pályaelhagyási motivációra. Az iskolapszichológus szakmát övező feltárt nehézségek közé tartozik, hogy többségük közalkalmazottként dolgozik, pedagógusi besorolással, magas a 10 évnél nem régebben pályán levők aránya, akiket sokszor határozott idejű szerződés köt (N. Kollár & Szabó, 2021).

Habár felülreprezentált a pályakezdőkhöz aránya, illetve ugródeszkeként, első munkahelyként tekintenek a pályára, a mindennapi munkavégzés szempontjából sokoldalúan felkészült, tapasztalt, az együttműködésre és az önképzésre nyitott (tehát hivatástudattal rendelkező) szakembert igényel a terület. A rendszerszemléletet igénylő óvoda- és iskolapszichológia sokaknak jelenti az első találkozást a pszichoszakmával, ezért implicit szocializációs szereppel is bír. Munkájával kapcsolatban rengeteg tévhit kering (pl. „a rossz gyerek megjavítója”, „varázsló”) (Somogyi, 2017), valamint még mindig erős a pedagógusok részéről az a nyomás, hogy elsősorban a diákokkal folytatott egyéni konzultációk, a direkt beavatkozások, az akut esetek kezelése a leginkább elvárt intervenció (N. Kollár & Szabó, 2017). Mindezek fokozott (legtöbbször érzelmi) munkahelyi terhelést, követelményt, kihívást jelentenek az iskolapszichológusok számára, akik az erőforrásaik függvényében veszélyeztetettek a kiégés szempontjából.

A KIÉGÉS MODELLJE A KÖVETELMÉNYEK ÉS ERŐFORRÁSOK FÜGGVÉNYÉBEN

A kiégés koncepciója ismert és kutatott jelenség. A munkavégzés során tapasztalt tartós és magas fokú stressz érzelmi, mentális és fizikai kimerültség állapotát idézheti elő, ami együtt jár az inkompetencia és a reménytelenség érzésével, a célok és ideák elvesztésével (Freudenberger, 1974; Jagodics et al., 2020). A probléma széles körű elterjedtségét és súlyosságát mutatja, hogy 2019-ben a kiégésszindrómát az Egészségügyi Világszervezet hivatalosan is egészségügyi problémaként azonosította (WHO, 2019). Szabó és Jagodics (2016) szerint a kiégésszindróma kialakulásában szerepet játszó munkahelyi tényezők két csoportra oszthatók: az erőforrásokra és a követelményekre: az erőforrások segítik a munkavállalót, hogy munkahelyi terhei csökkenjenek, hogy sikeres legyen feladatai elvégzésében, míg a követelmények más-más módokon, de növelik a leterheltség érzését, az átélt szorongás és az őt érő stressz mértékét. A számos kutatás által alátámasztott elmélet szerint, akkor nő meg a kiégésszindróma kialakulásának kockázata, ha a követelmények, azaz a leterheltséget okozó tényezők nem állnak egyensúlyban a munkavállaló erőforrásaival. Az elképzelés alapja, a Karasek által 1979-ben megfogalmazott követelmény–kontroll- (*demand–control*) modell, mely szerint az időhiány vagy a túlterheltség okozza a munkahelyi stresszt, melynek elviselésére nagy hatással van a dolgozók munkavégzése felett érzett szabadság és kontroll mértéke.

Paula Sachs Wise (1985) alkotta meg az USA-ban dolgozó iskolapszichológusok szakmai helyzetének feltárását célzó kérdőívet, mellyel a stresszfaktorok típusát, mértékét

vizsgálta. A kérdőív (*School Psychologists and Stress Inventory – SPSI*) 534 szakember válasza alapján lett összeállítva, és kilenc aspektusát különíti el a stresszhatásoknak. Az (1) interperszonális konfliktus faktor itemjei az iskolapszichológus szakmai véleménye és mások (tanárok, szülők, vezetők) véleménye közötti nézeteltérés mentén körvonalazódnak. A második faktor a (2) kiszámíthatatlan és katasztrófális következményekkel bíró krízisszituációkat csoportosítja (*High Risk to Self and Others*), úgymint szuicid esetek, gyermekbántalmazás esetei, veszélyes helyeken való munkavégzés (pl. bandák által uralt középiskolák), de ide tartozik a munkateljesítménnyel kapcsolatos elégedetlenség jelzése is. A harmadik faktor a (3) hatékony munkavégzés akadályait gyűjti össze: dologi feltételek hiánya, a felettesek inkompetenciája vagy rugalmatlansága, illetve a gyermek szükségletei és az adminisztratív kényszerek közötti feszültség. Következő faktor a (4) csoportos intervenciókkal, közönség előtt való szerepléssel kapcsolatos (*Public Speaking*). Szerepel továbbá az (5) időmenedzsment kérdése, ahol az iskolapszichológusi munkában tapasztalt elmaradások reprezentálódnak (pl. határidők, szakvélemények, várólisták, kevés idő az intervenciók előkészítésére). A (6) munkavégzés jogi szempontjait fókuszba állító faktor (*Keeping District “Legal”*) szintén sok szakember számára okoz nehézséget, ahogy a (7) vizsgálati eszközök cipelése és az ellátóhelyek közötti ingázás (*Hassles*) is. A következő (8) faktorban (*Professional Enrichment*) a kurrens szakirodalommal való lépéstartás problémája körvonalazódott, míg utolsónak az (9) iskolapszichológusi munka láthatatlansága tematizálódott (*Insufficient Recognition of Work*).

Egy kezdeti, Huberty és Huebner (1988) által az USA-ban készült tanulmányban,

melyben az iskolapszichológusok kiegészítést vizsgáltak, megállapították, hogy a mintában szereplő személyek több mint egyharmada magas pontszámot ért el az érzelmi kimerültség skáláján, míg a minta negyede jelentős személyes teljesítménycsökkenés-érzésről számolt be. Későbbi kutatások hasonló arányt mutattak a kiegészítő különböző faktoraiban elért pontszámokban, kiegészülve azzal, hogy a minta majdnem 10%-a magas szintű deperszonalizációt tapasztalt (Huebner, 1992; Wyglinski, 2008). Schilling és munkatársai (2018) szerint a kiegészítéshez hozzájáruló faktorok közül a legjelentősebbek a következők: alacsony fizetés, több iskolába való beosztás, a jelen lévő iskolapolitika, előrelépési lehetőség hiánya, az ellátórendszer hiányosságai, a társas támogatás hiánya, a szereptúlterheltség érzése; míg a kiegészítés elleni védőfaktoroként a támogató (tan)felügyelet, támogató munkatársak, rugalmasság érzése a nehéz esetek kezelésében, munkatársakkal való beszélgetések, megoldásközpontú problémamegoldó módszerek ismerete, alkalmazása, stresszcökkentő technikák ismerete, alkalmazása, képzési programok szerepeltek.

REZILIENCIA, MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁK A PEDAGÓGUSPÁLYÁN

Reziliencián a pszichológia lelki rugalmasságot, ellenálló képességet ért, legfontosabb jellemzője a reziliens személynek, hogy kedvezőtlen körülmények ellenére, stresszes környezetben is képes hatékonyan megküzdeni az őt érő kihívásokkal (Balázs & Szalay, 2016). Ökológiai nézőpontból a reziliencia egy rendszerszemlélet, melyben a hangsúly az egész szervezet homeosztázisának megteremtésén, folyamatos visszaállításán van. Ha hiba

keletkezik a rendszerben, valamilyen sokkhatás éri, a fennmaradást az biztosítja, ha a kibillent egyensúlyt vissza tudja állítani, ennek hatására pedig a rendszer fejlődik, rugalmas ellenálló képességre tesz szert, azaz nő a rezilienciája (Szokolszky & V. Komlósi, 2015). A nyugati oktatási rendszerekben a pedagógusok körében megfigyelhető gyakori pályaelhagyás hatására egyre több rezilienciával kapcsolatos kutatás készül. A Covid-pandémia során végzett online iskolapszichológusi munkavégzést vizsgálta Akgül és Atalan Ergin (2022), akik felhívják a figyelmet az iskolapszichológusok rezilienciáját fejlesztő intervenciókra. Eredményeik szerint a reziliens iskolapszichológusok magasabb digitális énhatékonysággal jellemezhetők, ami az online konzultációval kapcsolatos pozitív attitűddel volt összefüggésben.

Bordás (2020) *A reziliencia vizsgálata pedagógusok körében és a pedagógusképzésben* című tanulmánya részletesen elemzi a problémakört. Gu és Day (2013) szerint a pedagógusok szerepe egyre sokrétűbb a világban bekövetkező gyors technikai, gazdasági és társadalmi változások hatására, ennek ellenére társadalmi megbecsülésük csökkent, így szakadék alakul ki a befektetett munka és a jutalmazás között, amelynek hatására sokan a pályaelhagyást választják. A pedagógusok kiegészése mellett egyre több kutatás koncentrálna a rezilienciára is, valamint a két jelenség egymáshoz való viszonyára (Torma, 2013). A pedagógusokhoz hasonlóan az iskolapszichológusok is átélnék a munkájuk során kiszámíthatatlan, nehezen kontrollálható helyzeteket (krízisek, váratlan események), intellektuális és emocionális kihívásokat. Névleg és alkalmazotti státuszukat tekintve az iskolapszichológusok jelentős része pedagógus besorolásban dolgozik, nem tisztázott ugyanakkor az a kérdés, hogy az

iskolapszichológusokat érintő kihívások és megküzdési stratégiák inkább a pedagóguspályán lévőkével vagy inkább a pszichológus szakmákban dolgozókéival rokoníthatók-e. Hiver (2018) szerint a reziliens pedagógus hosszú távon fenntartja hivatástudatát, lelkesedését, fejleszti szakmai identitását, magas szintű szakmai teljesítményre képes, figyel személyes jóllétére, mindezekhez pedig képes megtalálni és használni az ehhez szükséges erőforrásokat. A rezilienciát támogató tényezők a munkahelyi társas támogatások a vezetőség és a kollégák felől, a munkahelyi kapcsolatok minősége, a munkatársak elköteleződése és a munkahelyi körülmények (Bordás, 2020). Bordás (2020) idézi Mansfield és munkatársai (2016) által kidolgozott BRiTE- (*Building Resilience in Teacher Education*) programot, amelynek alkalmazása jelentősen hozzájárul mind a pedagógusképzésben részt vevők, mind a pályakezdők rezilienciájának fejlesztéséhez, és mindfulness-elemeket is tartalmaz. Számos kutatás kiemeli az iskolai klíma és a tanárok társas kapcsolatainak, közösségeinek szerepét a reziliencia kialakulásában, mely a pályakezdő fiatalok számára különösen nagy megtartóerővel bír (Mansfield et al., 2012; Gibbs & Miller, 2014; Shafi & Templeton, 2020). Az iskolát érintő döntésekbe való bevonás, a tudásmegosztást támogató szervezeti struktúra, a kollégák közt jelen lévő kölcsönös bizalom mind olyan erőforrásokat biztosítanak a pályakezdők számára, melyek segítenek megbirkózni az őket érő nehézségekkel, kihívásokkal, segít hosszú távon fenntartani elhivatottságukat és elköteleződésüket az iskola irányába (Bordás, 2020).

Mivel hazánkban az iskolapszichológusok jellemzően pedagógus státuszban dolgoznak, és a pedagóguséletpálya-modell vonatkozik rájuk, így sok szempontból osztoznak a pedagógusokat érő kihívásokban is.

A VIZSGÁLAT CÉLJA ÉS KUTATÁSI KÉRDÉSEI

Kutatásunk tágabb témája a Magyarországon dolgozó iskolapszichológusok pályaszocializációjának megismerése, a szakembereket érő kihívások, valamint az ezekkel való megküzdés szempontjainak feltárása, kvalitatív módszerekkel. Kutatásunk szűkebb célja az iskolapszichológusok helyzetének mélyebb feltárása, az őket érő kihívások, nehézségek és krízisek mélyebb megértése. Arra is kíváncsiak voltunk, milyen motivációkkal választják a pszichológusokat ezt a pályát, milyen külső és belső erőforrásokkal rendelkeznek, melyek segítenek fenntartani motiváltságukat, hogyan tudnak megküzdeni az őket érő nehézségekkel. Ezek mellett a pályaelhagyás, pályaváltás, vagy akár a pályán maradás okai is fontos részét képezik kérdéskörünknek. A kapott eredmények mentén szeretnénk felvázolni az iskolapszichológusokra mint segítő hivatású szakemberekre vonatkozó kiegészítőprevenziót, a stresszkezelést vagy a személyes élnhatóságot fejlesztését.

RÉSZTVEVŐK

Kutatásukban jelenleg vagy a múltban iskolapszichológusként dolgozó személyekkel vettünk fel félig strukturált interjúkat. Az interjúalanyokat hólabda-mintavételezéssel, személyes ismeretségek és ajánlások mentén toboroztuk, az interjút önkéntes alapon vállalták a résztvevők. A vizsgálatot a 2021/2022-es tanév őszi félévében, a járványhelyzet miatt online formában vettük fel, az interjúalany által preferált online felületen. Az interjúalanyokat tájékoztattuk a vizsgálatunk céljáról, az interjú anonimitásáról, ezek tudatában beleegyezésüket adták az interjúhoz. Az

interjúk időtartama 45 és 60 perc közé esett, az interjúalanyok beleegyezésével, digitális diktafonnal, hangformátumban rögzítettük az interjúk anyagát, mely segítségével szöveges átiratokat készítettünk az interjúk tartalmáról. A hanganyagok ezek után törlésre kerültek. Törekedtünk a minta sokszínűségére, így különböző településekről, különböző életkorú, munkatapasztalatú interjúalanyok vettek részt kutatásunkban. A nemek aránya

nem kiegyenlített, a 11 interjúalany közül két férfi résztvevőnk volt, ami megegyezik a nemzetközi szakirodalomban tapasztalt, és a hazai nemi viszonyokkal. Castillo és munkatársai (2013) szerint 10 iskolapszichológusból 8 nő. A résztvevők demográfiai és iskolapszichológusi munkájukra vonatkozó adatait, melyek az interjúnk első, kérdőíves részének válaszait tartalmazzák, az *1. táblázat* foglalja össze.

1. táblázat. Az interjúalanyok demográfiai és iskolapszichológusi munkájukra vonatkozó adatai

Cím	A résztvevők adatai
Életkor	<ul style="list-style-type: none"> • átlag: 30,82 év • legfiatalabb interjúalany: 25 év • legidősebb interjúalany: 64 év
Nemek	<ul style="list-style-type: none"> • nő: 9 fő • férfi: 2 fő
Jelenleg iskolapszichológus	<ul style="list-style-type: none"> • igen: 7 fő • nem: 4 fő • jelenleg iskolapszichológus-koordinátor: 1 fő
Település típusa, ahol szakemberenként dolgozik/dolgozott	<ul style="list-style-type: none"> • főváros: 0 fő • megyeszékhely: 3 fő • fővárosi agglomeráció: 3 fő • város: 2 fő • kisváros (és környéki települések): 3 fő • falvak: 0 fő
Iskolapszichológusként dolgozott évek száma	<ul style="list-style-type: none"> • átlag: 4 év • terjedelem: 1–10 év
Korábbi pszichológiai munkatapasztalat	<ul style="list-style-type: none"> • pályakezdő: 5 fő • egy-két év munkatapasztalat: 3 fő • gyógypedagógiai tapasztalat (10–40 év): 2 fő • óvodapszichológiai tapasztalat, felnőttképzésben: 1 fő
Fő-/mellékállás	<ul style="list-style-type: none"> • főállásban: 9 fő <ul style="list-style-type: none"> ▪ főállásban: 2 fő ▪ főállás 1 isk. + félállás 1 isk.: 2 fő ▪ főállás 1 isk. + mellékállás: 5 fő • félállás 1 isk. + mellékállás: 2 fő

Változó, hogy az interjúalanyok teljes vagy fél munkaidejére hány iskola jut, valamint ezek milyen létszámú és típusú iskolák. Az erre

vonatkozó adatokat a *2. táblázat*ban foglaltuk össze, ami tartalmazza azt is, ki hány éve dolgozik/dolgozott terepen.

2. táblázat. A kutatásban részt vevő iskolapszichológusok adatai:
teljes, félállásra jutó iskolák száma, létszáma, típusa

Az iskola-pszichológus interjúalany sorszáma	Fő-/félállás	Iskola száma	Iskolai létszám, típus	Terepen töltött idő (év)	Jelenleg iskolapszichológusként dolgozik-e?
1.	félállás	1 iskola	800 fő – gimnázium	1	nem
2.	teljes állás	2 iskola	400 fő – általános 500 fő – gimnázium	7	igen
3.	félállás	1 iskola	600 fő - általános	2	igen
4.	teljes állás félállás	2 iskola 1 iskola	600, 500 fő – gimnázium 350 – szakgimnázium	10	igen
5.	teljes állás	1 iskola + hozzá tartozó óvoda	450 fő – az iskolát nemzetiségi önkormányzat tartja fenn	3	igen
6.	teljes állás	7 iskola óvodák	nincs pontos adat	4	nem (jelenleg óvoda- és iskolapszichológus-koordinátor)
7.	teljes állás	1 iskola	700 fő – általános iskola	1,5	igen
8.	teljes állás	5 iskola – kezdetben 2 iskola – később	1000, 700, 400, 300, 200 fő – általános 500, 400 fő – általános	3	nem
9.	teljes állás	3 iskola – kezdetben 1 iskola – később	1000, 400, 300 fő – általános 300 fő – általános	6	nem
10.	teljes állás félállás	1 iskola 1 iskola	560 fő – egyházi gimnázium 120 fő – szegregált iskola	nincs adat	igen
11.	teljes állás	1 iskola	600 fő – gimnázium	2,5	igen

FÉLIG STRUKTURÁLT INTERJÚK

A félig strukturált interjúknál általunk kialakított, nyitott kérdésekkel dolgoztunk,

amelyeket releváns szakirodalom mentén alakítottuk ki, aszerint, hogy a lehető legszélesebb spektrumot lefedjék az iskolapszichológusok munkatapasztalataira, általános

helyzetükre vonatkozóan. Az interjú kidolgozásánál, alkalmazásánál és elemzésénél szem előtt tartottuk az erre vonatkozó módszertani elvárásokat (Szokolszky, 2020).

Az interjú két részből állt, melyből az első a kutatás témája szempontjából fontos, az interjúalanyok adataira vonatkozó kérdőíves rész volt. A nyolc kérdés, az életkort leszámítva, az iskolapszichológusi pályájukra vonatkozott, és a következő információkat tartalmazta: iskolapszichológus státusz, iskolapszichológusként eltöltött évek száma, munkaviszony típusa, megelőző munkatapasztalat pszichológusként (ezek típusa és a benne töltött évek száma), valamint az iskolák száma, melyekben dolgozik/dolgozott, azok létszáma, típusa. Az interjú második része öt tematikus blokkot tartalmazott: (1) pályaválasztási motiváció; (2) külső, belső erőforrások, megküzdések, motivációk; (3) kihívások, nehézségek, követelmények, pályaelhagyás; (4) tapasztalatok az ellátórendszerrel, kollégákkal való együttműködéssel kapcsolatban. Az interjúnk kérdéssorát az *1. melléklet* tartalmazza.

A kérdések összeállításának alapjául szolgált a munkahelyierőforrás–követelménymodell, amely alapján rákérdeztünk az iskolapszichológusok külső és belső erőforrásaira, melyek a megküzdést szolgálják, hogy az őket érő kihívásokkal, nehézségekkel szembe tudjanak nézni, az akadályozó tényezőkön túl tudjanak lendülni („Milyen külső és belső erőforrásokkal rendelkezik, melyek segítik Önt a munkája során?” / „Mit szeret legjobban a munkájában, és miért?”). A belső erőforrások, az egyén személyes képességei nagymértékben hozzájárulnak a rezilienciához, így ebben a blokkban a lelki rugalmasságra is kíváncsiak voltunk, a szembejövő akadályok áthidalásának képességére. A követelmények kapcsán rákérdeztünk az interjúala-

nyok munkájával kapcsolatos nehézségeire, kihívásaira, tehát olyan tényezőkre, melyek különböző módokon növelik a munkavállaló leterheltségének érzését, az átélt szorongást vagy az őket érő stressz mértékét („Mit szeret legkevésbé a munkájában, miért?” / „Mit gondol, milyen tényezők akadályozzák Önt munkájában?”). Ehhez a blokkhoz tartozik a pályaelhagyás kérdésköre is, mivel gyakran a követelmények túlsúlya vezet a munkavállalónál ehhez a döntéshez („Megfordult már a fejében a pályaváltás vagy pályaelhagyás gondolata? Mik voltak ennek előzményei, mi vezetett ideig?” / „Miért hagyta el a pályát?”). Kérdéseink a kiégés–megküzdés dimenzióját is magukba foglalták, de nem tartalmazott direkt kérdést a kiégés folyamatának átélésére vonatkozóan. A nehézségek, követelmények és erőforrások blokkokhoz egyaránt tartozó kérdésünk a kritikus incidens technikáját használta fel, ahol egy jellemzően nehéz helyzetet, eset elmesélését kértünk a résztvevőtől, majd kíváncsiak voltunk arra is, hogyan küzdöttek meg ezzel a szituációval, milyen segítséget kaptak benne, mit tanultak az esetből („Mondjon egy történetet arról, hogy mi volt az eddigi legnagyobb kihívást, nehézséget okozó feladat Ön számára! Mit tanult belőle?”, segítő kérdések: „Hogyan tudott vele megküzdni? Milyen segítségeket kapott benne? Hogyan élte meg?”). A következő blokkhoz tartozó kérdésünk az együttműködésre irányult, azon belül is arra, hogyan látja az iskolapszichológus a gyerekek érdekében működő különböző egységek tevékenységét („Mi a véleménye a szülők, tanárok és az iskolapszichológusok, esetleg az ellátórendszer együttműködéséről?”), az utolsó blokk pedig a pályaválasztási motivációra kérdezett rá, mely ugyancsak lényeges lehet az elhivatottság érzését, a szakmai identitást vagy az iskolapszichológusi pálya vonzóságát nézve

(„Miért döntött úgy, hogy iskolapszichológus lesz? Mi volt a motivációja?”).

TEMATIKUS ELEMZÉS

Az adatelemzés módszerül a tematikus elemzést választottuk, mely rugalmas, a kutatásunkhoz illeszkedő kutatási eszköznek bizonyult (Braun & Clark, 2006; Kaló, 2019; valamint a *Magyar Pszichológiai Szemle* 73. évf. 1. számának tematikus írásai). A szöveges átiratokat felhasználva, a *grounded theory* tartalomelemzési módszerének lépéseit követve alakítottuk ki a kategória-rendszerünket. A válaszokban megjelenő sokszínűséget úgy kategorizáltuk, hogy magasabb absztrakciós szinten megfogalmazott fő témákat és altémákat hoztunk létre, ügyelve arra, hogy a kategóriák közt ne legyenek átfedések (Mersdorf et al., 2013). A kódok első kialakí-

tása után szűkítés és összesítés következett, melyekhez idézeteket csatoltunk, hogy kontextusba helyezzük a kulcsszavakat, kulcskifejezéseket. Az altémák mellett jelöltük azok előfordulási gyakoriságát. Egy vizsgálati személy válaszaiban párhuzamosan több altéma is előfordulhatott egy fő témára vonatkozóan.

EREDMÉNYEK

A tematikus elemzés során a végleges verzióban 14 fő témát különböztettünk meg, melyekhez altémák tartoznak, mindezt előfordulási gyakorisággal együtt tüntettük fel a 3. táblázatban. A feltüntetett kategóriák az iskolapszichológusok szakmai szocializációjához kapcsolódó tematikáknak feltárását, megértését szolgálják.

3. táblázat. Tematikus elemzés, a fő- és altémák, valamint azok előfordulási gyakoriságának (E. Gy.) összefoglaló táblázata

Főtéma címe	Altéma címe	E. Gy.
Pálya-választási motiváció	• nem tudatos, ilyen lehetőség volt	6
	• gyerekekkel, emberekkel való foglalkozás, segítség	6
	• hivatásszerű választás	5
	• tapasztalatszerzés, gyakorlat	2
	• kíváncsiság, érdeklődés	2
Munka előnyei, örömei	• szabadság: én döntöm el mit csinálók, nem szólnak bele	7
	• gyerekekkel való foglalkozás öröme, bensőséges kapcsolatok	5
	• sikerélmény, változás elérése, növekedésérzés	4
	• változatosság, sokszínű feladatok, ingergazdagság	3
	• szabadságok, nyári szünet	2
	• terepmunka: a gyermeket a környezetében látni, nem sterilen	2
Nehézségek a munkahely körül	• hatáskör túllépése: iskolapszichológuson „rajta maradó” nehéz esetek – a gyermeket nem tudja tovább delegálni (bántalmazás, szuicid gondolatok)	5
	• kompetencia határai: esetek, melyek nem tartoznak a munkaköri protokollba	4
	• keretek, határok tartása, nemet mondás	4

Főtéma címe	Altéma címe	E. Gy.
Nehézségek a munkahely körül	• nem fizetett túlóra	4
	• körülmények hiányossága: nincs megfelelő helyiség/szoba, terápiás eszközök	3
	• „úttörő szerep” – nincs a gyakorlatban kialakult protokoll	3
	• adminisztrációs terhek	3
	• a főnök (iskolaigazgató) nem szakmabeli	2
	• órák összeszervezése, munkaidő beosztása	2
	• nagy feladatmennyiség	2
	• több intézményben jelen lenni, áthangolódni	2
	• ellavírozni az igazgató, a gyerek és a szülő elvárása között	1
	• egyszerre több állásban részt venni, továbbképzésekre járni	1
Külső erőforrás – társas támogatottság	• támogató koordinációs team, koordinátori segítség	8
	• párhuzamos képzések	6
	• szupervízió – egyéni költségen, alapítványon keresztül	5
	• tanárok, vezetőség együttműködőek, nyitottak	5
	• szakmabeli ismerősök, barátok	4
	• barátok, család, párkapcsolat	3
	• pozitív visszajelzések (tanár, szülő, gyerek)	3
	• terápia – egyéni költségen	2
• szociális segítő az iskolában, akivel együtt lehet működni	2	
Társas támogatottság hiánya	• tanárok, vezetőség nem együttműködőek, nem nyitottak	7
	• magányosság érzése az iskolai közegben: „nem vagyok része a rendszernek”, nincs meg az „in group” érzés	6
	• szakmai támogatás, szakmai háttér hiánya	5
Belső erőforrások	• motiváltság, tettekézség	5
	• korábbi szakmai tapasztalatok	5
	• rekreációs, mentálhigiéne megőrzése céljából végzett tevékenységek: meditáció, éneklés, kirándulás	3
	• testmozgás	3
	• élettapasztalat, magabiztosság, szakmai kompetencia	3
	• precizitás, maximalizmus	2
	• kitartó személyiség	2
	• türelmes, nyugodt, higgadt személyiség	2
	• egyéb tulajdonságok:	
	– elfogadó, empatikus, szeretetteljes	1
	– határozottság	1
	– jó konfliktusmenedzsment	1
	– jó kommunikációs képesség	1
	– jó problémamegoldó képesség	1
	– őszinte, egyenes, világos	1
– határok tartása	1	
– jó önismeret	1	
Pályaváltás, pálya-elhagyás	• alulfizettség – „ebből nem lehet megélni”	9
	• nincs pályaváltási/elhagyási szándék	2
	• sok szorongás, stressz: anyagi és szakmai oldalon is	1
	• hullámzó terhelés	1
	• pedagógusi minősítési lépcsők teljesítésének nehézségei	1

Főtéma címe	Altéma címe	E. Gy.
Kiegészítés	• kiegészítés folyamatának átélése	5
	• sok stressz, szorongás	2
	• a nehéz esetek lelkiileg megviseltek	2
	• rumináció: munkán való töprengés munkaidőn kívül, éjjel is	1
	• beszürkülés, motiválatlanság	1
Oktatási rendszer kritikája	• nem gyerekközpontú szemléletrendszer	6
	• tanárok kiégették, pedagógiai/pszichológiai hiányosságok	4
	• „az iskola nem működik jól” – módszertanilag elmaradott, merev	3
	• az iskolapszichológus kevés a rendszerszintű változáshoz – reménytelenség érzése	3
	• gyerekek túlterheltek, sok a szorongás, pánikzavarok	2
Ellátórendszer	• együttműködés hiánya, nem megfelelő kommunikáció – ellátás hiánya, durva beavatkozás	9
	• jó kapcsolat a szakszolgálattal	4
	• jó kapcsolat a családsegítővel	2
Pályakezdekők a szakmában	• bizonytalanság: tapasztalat, gyakorlat, szakmai önbizalom hiánya	6
	• ellátórendszer működésének ismerethiánya	2
	• „csak kezdő lépés” pályakezdekők számára, tapasztalatszerzés	2
	• „borzasztó nehéz terep” [...] „nem pályakezdekőknek való” – magas fluktuáció	2
Iskolapszichológus szerepe	• „tűzoltás helyett megelőzés”	2
	• „legyen egy személy, akitől bárki tud segítséget kérni”	1
	• nem világos az iskolapszichológus szerepe	1
Személyes fejlődés	• önfejlesztés, képességfejlesztés – nagyon sok kutatómunka (szakirodalom)	4
	• önismereti fejlődés	2
	• megküzdési stratégiák fejlődése	1
	• stresszkezelés	1
	• bátorság	1
Fejlesztési javaslatok	• iskolánként egy, két pszichológus teljes állásban	2
	• körülmények javítása: magasabb fizetés	1
	• protokoll az újaknak	1
	• a tanári képzésbe több pedagógia/pszichológia	1
	• kisebb létszámú iskolák kialakítása	1
	• iskola–szülő kommunikációs rendszerén javítani	1

Az alábbiakban a 12 főtéma mentén, a vizsgálati személyektől kapott válaszok idézésével mutatjuk be a kvalitatív kutatás eredményeinek részleteit.

1. Pályaválasztási motiváció

A leggyakrabban, az esetek 54%-ában, *nem volt tudatos* az iskolapszichológusi pálya választása: „Szívesen adnék erre frappáns választ, de az igazság az, hogy ilyen állást sikerült akkor szerezni”, azonban sokan éreztek motivációt magukban a *gyerekek-*

kel, felnőttekkel való munkára, segítsre: „én mindig gyerekekkel képzeltem el a munkát, mert nagyon jól működök gyerekekkel”. Öten *hivatásszerűen* választották ezt a szakmát, de nem feltétlenül iskolapszichológusként képelték el magukat, az oktatásban szeretnek volna tevékenykedni, gyerekekkel foglalkozni: „ez tényleg a szenvedélyem [...]. Én tényleg nagyon elhivatott vagyok ez iránt.” Közülük ketten gyógypedagógusként, egy fő pedig óvodapszichológusként dolgozott előtte, tudatosan kanyarodtak az iskolapszichológia felé. A pályakezdők közül ketten említették a *tapasztalat-, gyakorlatszerzést* mint fő motivációt, ketten pedig a *kíváncsiságot, érdeklődést*.

2. Az iskolapszichológusi munka előnyei, örömei

Arra a kérdésre, hogy mit szeretnek leginkább a munkájukban, a válaszadók 63%-a említette a *szabadság érzését*, hogy „nem járnak ellenőrizgetni, mint a pedagógusokat. Bent vagyunk, ketten vagyunk, bezáródik a világ. Ezt nagyon szeretem.” Emellett megemlítik, hogy ők maguk alakíthatják ki saját módszereiket, azonban „Vannak nehézségei is, de én élvezem, hogy nagyon szabad kezet kapok az iskolában.” Öten is kiemelték a *gyerekekkel való bensőséges kapcsolatok örömét*, „fantasztikus, gyerekekkel találkozni ilyen mélységekben, mind beengednek a kis buborékjukba”. Négyen jelölték meg a munka pozitívumaként a *sikerélményt, növekedésérzést, ha pozitív változást érnek el a környezetükben*: „amikor valaki beesik és krízisben van, és ki tudod hozni kicsit ebből az állapotból, ezekért érdemes, semmi másért nem érdemes csinálni”. Hárman a *munka változatosságát, sokszínűségét*, ketten pedig a *nyári szünet és a terepmunka* előnyét emlí-

tik, miszerint a gyermeket a saját környezetében is látják, nem csak egy steril szobában.

3. Nehézségek a munkahely körül

A leggyakrabban elhangzó munkahely körüli nehézségek a hatáskörrel és a kompetenciával kapcsolatos problémák voltak. Öten is említették a *iskolapszichológuson maradó nehéz eseteket*, mert nem tudják tovább delegálni az esetenként a bántalmazás jeleit mutató, szuicid gondolattal küzdő gyermekeket: „Mikor teszünk jelzést, és látom, hogy igazából nem változik semmi, nem fut ki semerre, mikor azt látom, hogy nem működik a rendszer [...]. Zsákutca, és akkor kicsit reménytelennek látom a helyzetet.” A gyermek szempontjából érzett reménytelenség mellett az iskolapszichológust is megviselhetik ezek a történések: „nem tudtam tovább delegálni a rendszer túlterheltsége miatt, nekem kellett vinnem, és nagyon nehéz eset volt, nagyon nehezen éltem meg azt az időszakot”. A pandémia okozta túlterhelést a szakma is megérezte: „Nagyon kevés vagyok. Sokat dolgozom. Sokszor reggeltől estig, sokszor szünet nélkül, hogy el tudjam látni a gyerekeket, mert az meg nem lehet, hogy ne fogadjam őket.” Tehát a szakemberek tapasztalatai szerint vagy az iskolapszichológus foglalkozik ezekkel a gyermekekkel, „vagy nem kapnak ellátást egyáltalán”. Négy fő említette nehézség, hogy „sok a nehezebb eset...”, további három szerint *kompetenciahatáron kívül* eső esetekkel foglalkoznak, „ezekből nagyon-nagyon sok van”. Említik az ezzel járó jogi veszélyeztetettséget is, valamint hogy „rendszerszinten nem mert senki mondani semmit, mert mindenki félt attól, hogy ha valami egyszer kiderül, akkor vajon ő elég jól bebiztosította-e magát a papírokon”. Ha a két problémát együtt nézzük,

akkor a minta 72%-a említi munkahely körüli nehézségként ezen tényezőket.

Négyen emelik ki a *keretek, határok tartásának* nehézségeit és a *nem fizetett túlórát*, hárman a *körülmények hiányosságait*, például a megfelelő szoba, munkaeszközök hiányát vagy az *adminisztrációs terheket*. Ugyancsak hárman az „*úttörő szerep*” nehézségeit említik, „*hogyan abszolút nincs semmilyen szervezeti kultúra e köré kialakulva, úgyhogy az utat nekem kellett végigtörni*”. Ebből fakadnak olyan egyéb problémák is, minthogy „*a saját vezetőm sem volt tisztában az iskolapszichológusi munkakör határaival, ezért szakaszolgálati feladatkört is el kellett látnom*”. Kettő interjúban hangzott el nehézségként, hogy *a főnök (iskolaigazgató) nem szakmabeli, hogy túl nagy a feladatmennyiség, bonyolult az órák összeszervezése, az időbeosztás, valamint aki több intézményben is dolgozik, számára nehéz az áthangolódás*. Egy-egy interjúalany beszélt arról, hogy nehéz *egyszerre figyelembe venni az iskola, szülő és a gyerek elvárásait*, ami lojalitáskonfliktusokhoz vezet, valamint hogy megterhelő *egyszerre több állásban is részt venni*, mindemellett pedig *továbbképzésekre járni*.

4. Külső erőforrás – társas támogatottság

Külső erőforrásként a legtöbben a szakmai társas támogatottságot emelték ki, a minta 72%-ának segítséget jelent az *iskolapszichológusi koordinációs team*. Többen jártak párhuzamosan valamilyen képzésre (pl. pszichodráma, tanácsadói szakképzés, integratív képzés), melyet hatan is kiemelték mint erős kapaszkodót az iskolapszichológusi munkájukhoz. Öten jártak *egyéni költségen szupervízióba*, melyet többen tartanak fontosnak. Ugyancsak öten említik az *együttműködő*

tanárok és vezetőség kulcsszerepét, négyen a *szakmabeli barátok, ismerősök* segítségét, hárman a *barátok, család, párkapcsolat* támogatását, a *pozitív visszajelzéseket a tanároktól, szülőktől, gyerekektől*. Kettő jár a *terápiába egyéni költségen*, valamint valamelyik iskolában már van *szociális segítő*, akivel lehetőségük van együttműködni az iskolapszichológusoknak.

5. Társas támogatottság hiánya

A minta 64%-a említette az iskolában dolgozó *tanárok és vezetőség együttműködésének, nyitottságának hiányát*: „*nem nagyon értik, hogy minek van ott iskolapszichológus, mire kell, mit tud segíteni*”. Valaki szerint az együttműködés hiánya „*A pedagógusok kiegészéből fakad, [...] hogy túlélésre játszanak*”, valaki szerint pedig szemléletbeli különbségek vannak: „*volt, aki nagyon bizalmatlan volt, aki nem kedvelt, meg olyan is volt, aki szerintem soha az életben nem is fog, mert úgy általában a pszichológusi réteget nem fogadja el létjogosult rétegnek*”. Kihívás az iskolapszichológusoknak, hogy megtalálják a közös hangot egy tanárral a gyerek érdekében: „*ha le kéne ülni egy pedagógussal megbeszélni, hogy ő okoz bizonyos nehézséget a gyerekeknek, akkor megsértődik, tehát nehéz előre jutni ebben a rendszerben*”. Kettő is megemlítette a *tanárok változókéességét*: „*összességében lett egy ilyen érzékenységgük, hogy megoldjanak problémákat, és ez tuti, hogy az iskolapszichológusoknak köszönhető, érzékenyebbek, odafigyelnek, ha valaki visszahúzódik*”.

A *magányosság érzése az iskolai közegben* szintén markáns tünet: „*ez a magányos farkas üzemmód ez nagyon nehéz*”. Sokan teljes állású szakemberként több iskolában is dolgoz-

nak, vagy félállásban heti két napot töltenek egy iskolában: „nem vagyok ott heti öt napot, nincs meg az az »in group« érzés, hogy én is közéjük való vagyok”. Másrészt a már korábban említett tanári, vezetőségi együttműködés hiányából is fakadhat: „én ugyan ott vagyok, de nem vagyok része a rendszernek. Nem volt kialakult módja, hogy az iskolapszichológusoknak ott mi a szerepe.” Harmadrészt a pszichológusi szerep titoktartással jár: „nem szeretnék, hogy én itt titkolózok, hogy nem mondhatok meg nekik dolgokat, és ezért elég sokáig kívülállóként kezeltek”.

A *szakmai támogatás, szakmai háttér hiányát* öt interjúalany említette: „Egyedül vagyok az intézményben, abszolút nincs szakmai támogatás.” A pályakezdők tapasztalatai ilyen szempontból figyelemfelkeltők: „A másik nehézség, hogy egyedül belevágtam egy olyan új feladatba, amihez nem volt túl sok szakmai támogatás.”

6. Belső erőforrások

Öten említették a *motiváltságot, tettekézséget*: „azt gondolom, hogy nagyon motiválnak kell lenni, hogy valaki a pályán maradjon, és ne adja fel hamar”, vagy éppen „A világ-megváltó grandiózus vágyaim”, melyek segítik az iskolapszichológusokat átlendülni az akadályokon. A *korábbi szakmai tapasztalatok* előnyét ugyancsak öten jegyezték meg, hárman pedig olyan *tevékenységeket* említettek, *amik hozzájárulnak pszichés jóllétükhöz* (meditáció, éneklés, kirándulás). Hárman emelték ki a *testmozgás* fontosságát és a *magabiztosságot*, egyéb *élettapasztalatokat* és *szakmai kompetenciát*. Továbbá a *precizitás*, a *maximalizmus*, a *kitartás*, a *határozottság* vagy az *elfogadó, szeretetteljes, türelmes, nyugodt, őszinte személyiség* kulcstényezői hangzottak el. A képességek terén megem-

lítették a *jó konfliktusmenedzsmentet*, a *jó kommunikációs és problémamegoldó képességet*, valamint a *jó önismeret* és a *határok tartása* is belső erőforrásként szerepelt az interjúkban.

7. Pályaváltás, pályaelhagyás

Az interjúk során az egyik leggyakoribb téma az *alulfizettség* volt, melyet a válaszadók 82%-a említett meg mint a pályaelhagyás egyik fő oka: „amennyit fizet, meg amennyi megbecsültsége van ennek az egésznek, jóval jelentősebb a munka”. „Öröletesen alul vannak fizetve az iskolapszichológusok.” Egy motivált, tette kész interjúalanyunk így fogalmazott: „nem volt fenntartható anyagiilag ez a misszió”. Többen azt mondták, szívesen csinálnák tovább ezt a munkát, azért kényszerülnek elhagyni pályájukat, mert nem tudnak megélni a keresetükből. „Nem azért fogom itt hagyni mert annyira megterhelő, mert szeretem, nem azért, mert kiégek, mert szeretném ezt csinálni, hanem az anyagi vonzat miatt.”

Figyelemre méltó, hogy a mintából összesen két fő *nem szeretné elhagyni az iskolapszichológusi pályát*, mindketten sok évig (10–40) gyógypedagógusként dolgoztak előtte, pályafutásuk során később kanyarodtak az iskolapszichológia felé, elhivatottak, már nem szeretnének váltani, a pedagógusi bértáblán is magasabb szinten állnak, mint a pályakezdők. A pályaelhagyás okaiként továbbá elhangzott a *sok stressz*, *szorongás átélése*, a *hullámzó terhelés*, valamint a *pedagógusi minősítési lépcsők teljesítésének nehézségei*.

8. Kiégés

Az interjúalanyok közül öten számoltak be az iskolapszichológusi pályafutásuk során átélt *kiégésről*, ami a minta 45%-a. „Besokalltam ettől, túl sok minden működött nem jól, és én ehhez túl kevés vagyok. Úgy éreztem, hogy túl sok mindennel küzdök, amihez én kicsi vagyok, nincs hatásköröm ezt alakítani. Felteltem elégtelenségérzéssel. Szóval én azt gondolom, hogy ez egy erőteljes kiégés volt nálam.” Egy másik interjúalany megfogalmazásában: „ez a nihil, ahol gyakorlatilag ini-mini lépéseknek kell tudni örülni, hogy ne égj ki rövid távon, se hosszú távon”. A kiégéshez hozzájáruló további említett tényezők: a munkával kapcsolatos *stressz*, *szorongás*, a *lelkileg megviselő, nehéz esetek*, a *rumináció*, azaz a munkán való töprengés, *beszürkülés*, *motiválatlanság* érzése.

9. Rendszerszintű problémák

Gyakori téma volt azt interjúalanyok válaszaiban az iskolapszichológusok helyzetével, szerepkörével összefüggő kritikák. A leggyakrabban elhangzott altéma a *nem gyerekközpontú iskola* problémája volt, melyről hat fő is részletesebben kifejtette véleményét. „Ez egy olyan rendszer, ahol a gyerek kicsúszik. [...], a szülő egy nehéz élethelyzetben van [...], az iskola piszkálja a gyereket. Ez olyan embertelen és nem gyerekközpontú.”; „[...] ez szemlélet kérdése is, hogy milyen oktatási rendszert működtetünk, hogy úgy tekintünk-e a gyerekekre, akikbe bele kell verni a tudást, rájuk kell kényszeríteni a házi feladatot, vagy úgy tekintünk rájuk, hogy ők is szeretnek tanulni, ha megfelelő formában közvetítjük nekik, ami a természetükhöz jobban passzol”.

Négyen említik a *tanárok kiégettségét, leterheltségét és pedagógiai, pszichológiai hiányosságait* mint az oktatás egyik problémáját: „a tanárok egyre inkább elöregednek, egyre inkább ötven felettiék, sokan erőből próbálják megoldani a tinédzserek problémáit”. Ezen problémák összességétől pedig három szakemberben is kialakult a reménytelenség érzése: „Kis maradék lelkesedéssel a pszichológusok igyekeznek, de annyira nagy az ellenszél, pusztító és bántalmazó ez a rendszer.”; „Lehet mondani, hogy van iskolapszichológus, a semmitől jobb, de alapvetően a feltételek nem segítték elő, hogy ez hatékony legyen.” Végül ketten említik a *diákok rossz mentálhigiénés állapotát*, úgymint a sok *szorongást, a túlterheltséget* és az ezek nyomán megjelenő *pánikzavarokat*: „folyamatos nyomásgyakorlás alatt vannak a gyerekek, [...] jönnek a szorongások, pánikzavarok, amik 10-15 évvel ezelőtt nem biztos, hogy voltak, ma viszont tömegesen. Ma a gyerekek 20%-a küzd ezzel.”

10. Ellátórendszer

Az interjúk 82%-ában előfordultak az ellátórendszer hiányosságaira vonatkozó nehézségek, mint az *együttműködés hiánya*: „elég gyakran kell a gyerekeknek pszichiátriai kivizsgálást javasolnom és ott nagyon komoly falakba szoktam ütközni”. Ugyanezen interjúalany szerint nincs kommunikáció a pszichiátriával, valamint egyéb hiányosságokat is megjegyez a rendszerben: „Tudjuk, hogy ez egy pszichiátriai intézmény, de ott felálltak sokan, és átmentek máshova és most már inkább iskolaérettségi és gyógypedagógiai vizsgálatokat végeznek, holott még mindig küldjük csöstül oda a fiatalokat.” A szakszolgálatval való együttműködésben is akadnak

nehézségek: „[...] az iskola és a pedagógiai szakszolgálat között kifejezetten ellenséges volt a viszony”. A családsegítővel sem gördülékeny a kapcsolat helyenként: „Amikor oda kerül a történet, hogy oda kellene menni, nagyon sokszor mondják, hogy nem oda kell menni, [...] bárhová Pestre, csak ide ne.” A nehézkes működés egyik következménye a gyerekek jogainak sérülése: „Az volt a következtetésem, hogy rossz a rendszer és tényleg rendszerszinten kéne tudni változtatni, és amíg ez nem történik meg, addig hullanak ki a gyerekek.” Ketten is említettek olyan esetet, ahol van beavatkozás, ám az olyan durva, hogy mind a gyermek, mind a szakember számára nagyon megterhelően hat: „ha eszembe jut, mai napig összeugrik a gyomrom, [...] Átmentünk így együtt, nem egy nagy dolog, nem volt messze, átkísértem. És ott annyira túlreagálták a helyzetet, hogy az a kislány soha többet nem ment haza, úgy, ahogy volt reggel a kis iskolatáskájával, az édesanyja nem tudta hova lett. Szerintem ez egy iszonyú rendszerabúzus, rettenet, ami történt.”

11. Pályakezdők az iskolapszichológiában

A mintánk 45%-ának ez volt az első munkája pszichológusként, valamint hárman egy-két éves pszichológusi munkatapasztalattal rendelkeztek. Hatan említették a *bizonytalanság érzését*, a *gyakorlat hiányát* a képzésben: „nulla gyakorlati tudással jövök ki az egyetemről, az borzasztó”; „Az is tök jó lenne, ha a pályakezdők tudnának úgy, hogy ne csak agyban tudják, hanem cselekvés szintjére is le tudják fordítani.” Vagy éppen a klinikai esetekhez való kompetencia hiányát, pl. ha az evészavarral küzdő diák visszatér a kórházból az iskolába: „Szívesen

lennék klinikai területen is sokkal tájékozottabb vagy sokkal több ismerettel szeretnék rendelkezni.”

Ketten „ugródeszkaként”, tapasztalat-szerzésnek tekintik az iskolapszichológiát, mások pont az ellenkezőjét emelik ki, ezzel is magyarázva a magas fluktuációt: „Azért a félreértések elkerülése végett, ez a pálya, ez egyáltalán nem pályakezdőknek való. Nem véletlenül ilyen magas itt a fluktuáció. Pont azért, mert ez egy borzasztó nehéz terep.”

Az iskolapszichológus szerepéről ketten is azt vallják, hogy a *tűzoltás helyett a megelőzést* fontos hangsúlyozni: „hiába létezik iskolapszichológia több évtizede, még mindig nem tud azzal foglalkozni, amivel igazán kellene”. Az egyik interjúalany így fogta fel a szerepét: „egy híd vagyok a gyerekek és a hatalommal rendelkező felnőttek között, és a hatalommal és a gyereknél több kompetenciával rendelkező felnőtteket próbáltam emlékeztetni, hogy nekünk van felelősségünk és kapaszkodjunk össze”.

12. Személyes fejlődés

Négyen számoltak be arról, hogy nagyon sok *önfejlesztő foglalkozást* végeznek, *munkaidőn kívüli kutatómunkával*, *szakirodalom-olvasással*, *képességfejlesztésekkel*: „saját magam képeztem, próbálok sok mindent elsajátítani, rengeteg kutatómunkával jár ez”. Ketten is komoly *önismereti fejlődésről* meséltek, mely erősen kapcsolódik az iskolapszichológusi munkájukhoz, de a *megküzdési stratégiáik fejlődéséről*, a *stresszkezelésről* és a *bátorság növekedéséről* is beszámoltak egyen-egyen.

MEGVITATÁS

Kutatásunk célja a problémafeltárás volt, és nem egy átfogó, országos helyzetkép megrajzolása az iskolapszichológus szakmát érintő legfontosabb kérdésekről. Az interjúalanyoktól származó adatok azonban támogatást adnak ahhoz, hogy megértsük, milyen problémákkal szembesülnek a szakemberek, milyen jellegű tevékenységeket végeznek, milyen motiváció mentén és milyen erőforrások, valamint nehezítő tényezők tapasztalhatók munkavégzésükkel összefüggésben. A felmerült témák további kutatásokhoz adhatnak inspirációt, hiszen az iskolapszichológia egy komplex és összetett alkalmazott pszichológiai terület (Flanagan, 2020).

Vagdalt (2019), Szél (2019) vagy Flach (2023) tanulmányai problémaérzékenységükkel fókuszba állítják a hazai iskolapszichológia szakmai identitását, mégis kevés információt nyújtanak a gyakorlati szakemberek hétköznapijairól vagy a pályakezdők helyzetéről. Ehhez a hiányhoz igazodva tematikus elemzésünk során 14 főtémát határoztunk meg a hozzájuk tartozó altémákkal együtt, amelyek mindegyike az iskolapszichológusok jelenlegi helyzetére, munkahelyük által támasztott / munkavégzésük során tapasztalt követelményekre, erőforrásaikra, munkájukkal kapcsolatos meglátásaikra vonatkozik. A kapott adatokból származó témák elkülöníthetők egyrészt (1) az iskolapszichológusi munkát érő kihívások szempontjából, úgymint: túlterheltség, alacsony fizetés, magányosság. Másrészt (2) a pályakezdő szakemberek és az iskolapszichológusi munka kapcsolatának szempontjából, amelyről alig olvashatunk a hazai vagy a nemzetközi szakirodalomban.

Az iskolapszichológusok markáns munkahely körüli nehézsége a társas támogatottság

hiánya, a magányosság, gyökértelenség érzése, ami a kiégés rizikófaktora (George-Levi et al., 2022). A segítő szakmák a kiégésszindróma szempontjából veszélyeztetettek, így az iskolapszichológusok is érintettek (Wyglinski, 2008). A kiégés koncepciója az iskolapszichológusi munka szempontjából hazánkban új kutatási területnek számít. Az interjúalanyok 45%-a számolt be a kiégés veszélyéről, így számos esetben a követelmények túlsúlyba kerültek az erőforrásokkal szemben, tünetként pedig fátsultság, motivátlanság, rumináció jelent meg a szakemberek között. Sachs Wise 1985-ben összeállította az iskolapszichológusokat érő stresszhatásokról szóló kérdőívet, melynek mind a kilenc eleme átfedést mutat jelen kutatásunk eredményeivel, ahogy a Schilling és munkatársai (2018) által megállapított, a kiégéshez hozzájáruló és a kiégés elleni védőfaktorok is. A beszámolókból tapasztalt jelentős stressz és szorongás, a lelkiileg megviselő nehéz esetek, az azokon való rágódás, a kiégés, érzelmi kimerülés, a személyes hatékonyság csökkenését eredményezhetik (Torma, 2013).

Tizenegy főből kilencen vagy pályaelhagyók, vagy fontolgatják az iskolapszichológusi pálya elhagyását, amely nehézséget jelent a szakmának, ahol fontos a személyi állandóság, a folyamatorientáltság és a primer prevenció (N. Kollár & Szabó, 2021). Ennek egyik legfőbb oka az interjúalanyok szerint az alulfizettség, ami összekapcsolódik a pályakezdő identitással és státusszal, valamint a szakmai fejlődés iránti vágygal (önfinanszírozás kérdése, ld. Kiss & Csabai, 2022). A kutatásban feltárt eredmények mentén megfogalmazható dilemma, hogy alkalmas-e az iskolapszichológusi munka a kezdő pszichológusok tapasztalatszerzésére, annak nehézségei miatt? Ha igen, milyen feltételekkel? Ezen kérdések megválaszoló-

sához fontos lenne további kutatásokat végezni a témában.

A pályakezdők gyakran kerülhetnek olyan pozícióba, ahol elsőként képviselik a szakma keretrendszerét, amely szerep a bizonytalan szakmai identitás és módszertani felkészültség mellett jelentős stresszel járhat, és egyéni megküzdéseket, alkalmazkodást, rezilienciát kíván. Az iskolapszichológusokat érő fokozott stressz és érzelmi megterhelés kezelését segítheti, és a rezilienciát fejlesztheti a supervízió, melyet többek között az UNICEF Magyarország is ingyenesen kínál. A hivatás-gondozás, iskolapszichológus-mentálhigiéne egyértelműen fejlesztendő terület, amelyet olykor más szervezetek is támogatnak (pl. Magyar Szupervizorok és Szupervizor-Coachok Társasága). Az iskolapszichológusi koordinációs team megtartó erejét sokan tematizálják (N. Kollár et al., 2018), ugyanakkor rendszerszinten nem része a szakemberek munkájának az egyéni supervízió, ahogy a kötelező egybefüggő önismeret sem követelménye a pedagógiai szakpszichológusi képzésnek. Az önismereten túl kiemelkedő minőségbiztosítási elemként jelennek meg, a helyi koordinációs teamek mellett, az Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis, valamint a Dél-alföldi Iskolapszichológus Módszertani Központ szakmai rendezvényei. Ezt gazdagítják az iskolapszichológiai kiadványok (pl. Iskolapszichológiai füzetek, Módszertani Bázis honlapja, Bázis rendezvényeinek letölthető anyagai), ugyanakkor hiányként jelenik meg, és időszerű lenne, a pályakezdők, hallgatók eligazodását segítő kézikönyv elkészítése.

Fontosnak tartjuk továbbá közelíteni a pályakezdő pszichológus és az iskolapszichológus kliensei (pedagógusok, szülők, diákok) iskolapszichológiát érintő társas reprezentációit az iskolapszichológiai szakmai

protokoll és kompetenciák mentén, amelyet az iskolapszichológiáról szóló felvilágosító programok, tudomány-népszerűsítés támogathat. A szakmával kapcsolatos téves hiedelmek, túlzó elvárások és negatív érzelmi viszonyulások/előítéletek (pszichológussal, mentális ellátórendszerrel, mentális zavarokkal kapcsolatos stigma és tabuk) egyaránt befolyásolhatják a szakember munkáját.

Kategóriarendszerünkben Szabó és Jagodics (2016) nyomán az iskolapszichológusok szempontjából követelménynek tekinthető a munkahely körül tapasztalt nehézségek, a társas támogatottság hiánya, az ellátórendszer, valamint az iskolapszichológusi munkát befolyásoló oktatási rendszer hiányosságai. Ezért fokozottan hangsúlyos a szakemberek számára optimális munkakörülményeket (pl. tárgyi, anyagi feltételek) teremteni, a kutatásunkban feltárt kihívásokra reagálni, a nehézségeket csökkenteni, mely döntéshozói kompetencia, és sok szempontból kapcsolódik a közoktatási rendszer kereteihez.

A kutatásban szereplő iskolapszichológusok erőforrásaihoz tartozik a pályaválasztási motiváció közül az elhivatottság, a gyerekeken, embereken való segítség motivációja. A belső erőforrások, amelyek személyes attitűdöket, készségeket foglalnak magukba, valamint a társas támogatottság, a személyes fejlődés lehetősége, az iskolapszichológusi munka egyértelmű örömei, előnyei, melyek a megküzdés és a reziliencia irányába ható lehetőségeket nyújtanak, az egyéni megküzdési utak felvázolása mellett a populációsintű készségek és kompetenciák megfogalmazásában is.

KORLÁTOK ÉS KITEKINTÉS

Kutatásunk számos korláttal és limitációval rendelkezik, amely *gyengeségek* egyrészt következnek választott módszeréből és elemzési szempontjaiból. Hólabda-mintavétellel rekrutált iskolapszichológusoktól származó interjúink nem alkalmasak a szakmát érintő átfogó, országos kép megrajzolására, ugyanakkor hasznos adalékkal szolgálhatnak egy ilyen munka, további kutatások elvégzéséhez, amelyet fontos *lehetőségeként* tartunk számon, különösen a pályakezdő szakemberek perspektívájából. A pontosabb mintavételezéshez szükség lenne az iskolapszichológusok országos lefedettségét mutató adatokra.

Erőssége, hogy betekintést nyújt az iskolapszichológusok mindennapi munkavégzésük során tapasztalt problémáiba, hogy milyen jellegű tevékenységeket végeznek, milyen motiváció mentén, illetve milyen erőforrások és nehezítő tényezők befolyásolják munkavégzésüket.

A pandémia az online kommunikációs térbe helyezte a kutatást, amely befolyásolhatta interjúink minőségét. Gyengeség és erősség egyszerre a dolgozat vállalt alkotói szubjektivitása, mely a témaválasztást is indokolta. A félig strukturált interjú módszertanára jellemző, hogy az interjúkészítő személye, spontán kérdései szerepet játszanak a beszélgetés alakulásában (Szokolszky, 2020), így folyamatos önreflexióra volt szükség, hogy ne hangozzon el zárt vagy sugalmazó kérdés, amely befolyásolná a válaszadót, azonban a nonverbális jelek így is hatással lehettek a kommunikációra (Horváth & Mitev, 2015). A mintánkat illetően, nem volt a fővárosban vagy falvakban, konvergenciatelepüléseken dolgozó interjúalanyunk, leginkább a köztes, város, kisváros helyzetéről kaphattunk részletesebb képet (Tóth et al., 2010). Vizin Gabriella (2009) szerint fontos

változás a világban, hogy az iskolán kívüli, közösségi életet reprezentáló kics csoportok összetartó ereje csökkent, a felnőtteket és a gyerekeket is egyre jobban sújtja a magányosság érzése, amely egyrészt a szakemberekre is hatással van. A változásokat felerősítik a Covid-járvány okozta nehézségek (Osváth, 2021), aláhúзва az iskolai mentálhigiéne szerepét és felelősségét, melynek fontos képviselői a pedagógusok mellett az iskolapszichológusok (Tompa, 2013).

Pléh Csaba (2016, p. 699) szerint a „mai magyar társadalompolitika jóval kisebb szerepet enged a szocializmus végnapjaiban kialakult »állami« támogató hálózatoknak és miközben szabályozni törekszik a kompetenciákat, azok működtetését már nem tartja központi társadalmi feladatnak”. Az oktatásügy is állami feladat, a társadalom fontos kérdése, amely a jövő társadalmát alapozza meg a jelenben, épp ezért körültekintést, figyelmet és bölcsességet követel a művelése. Kutatásunkból a körültekintő válaszok megadásához kaphatunk kortárs perspektívákat az iskolapszichológusok közléseiből, amely szakemberek fontos és egyre fontosabb szerepet tölthetnek be az oktatási rendszerben. Az iskolapszichológus szakma egy speciális pszichológusi identitás, amelynek elég jó működéséhez szükségesek a külső támogatások mellett a belső elhivatottság, hogy a társadalom számára ne csak elpazarolt lehetőség, hanem érték legyen.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-3-II-PTE-1581 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

SUMMARY

“ALTHOUGH SCHOOL PSYCHOLOGY HAS BEEN AROUND FOR DECADES, IT IS STILL NOT DOING WHAT IT SHOULD BE DOING...”: QUALITATIVE ANALYSIS OF THE CAREER PERSPECTIVES OF HUNGARIAN SCHOOL PSYCHOLOGISTS IN THE LIGHT OF BURNOUT, RESILIENCE, AND MENTAL HEALTH

Background and Aims: The role of school psychologists, which is crucial for mental health in schools, demands complex theoretical and practical preparation from professionals. Despite school psychologists having worked in our country for decades, their mental health, career profile, available resources, and challenges, which can be linked to coping strategies, have rarely been the focus of scientific interest. The purpose of this qualitative investigation is to explore the problems faced by school psychologists, the activities they perform in their work, their motivations, available resources, and the challenges they encounter in their everyday lives.

Methods: Employing the methods of grounded theory (Mitev, 2012; Sallay and Martos, 2018), we conducted semi-structured online interviews with eleven professionals who are currently working as school psychologists or have worked in the past, using a heterogeneous sampling approach with the snowball method (average age: 30.8 years, $SD = 25\text{--}64$ years). Thematic analysis was applied to the interviews.

Results: The analysis of the interviews provided a comprehensive view of the complexity of professional career socialization, the requirements and resources experienced in the school psychologist profession, as well as the factors that contribute to coping and those that may lead to burnout (such as loneliness). The perceived social support, the freedom, and the joy of establishing pastoral relationships with children emerged as significant factors. The interviews also shed light on their perspectives on the education system, work attitudes, and skills.

Discussion: The insights gained from the expert interviews draw attention to the diversity of resources and requirements that influence the school psychologist profession, the importance of building professional identity, and the mental health aspects of the helping profession. Furthermore, these findings can serve as a basis for further investigations and the development of prevention/intervention programs for professionals.

Keywords: school psychology, school psychologist identity, demands and resources, burnout, resilience, coping

IRODALOM

Ádám Sz., Nistor A., Nistor K., Cserhádi Z., & Mészáros V. (2015). A kiégés és a depresszió diagnosztizálásának elősegítése demográfiai és munkahelyi védő- és kockázati tényezők feltárásával egészségügyi szakdolgozók körében. *Orvosi Hetilap*, 156(32), 1288–1297. <https://doi.org/10.1556/650.2015.30220>

- Akgül, G., & Atalan Ergin, D. (2022). School counselors' attitude toward online counseling services during the pandemic: The effects of resilience and digital self-efficacy. *Psychology in the Schools, 59*(8), 1672–1685. <https://doi.org/10.1002/pits.22716>
- Balázs L., & Szalay Gy. (2016). A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In Károly K., & Homonnay Z. (Eds.), *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből* (pp. 48–61). ELTE Eötvös Kiadó.
- Bolnik, L., & Brock, S. E. (2005). The self-reported effects of crisis intervention work on school psychologists. *The California School Psychologist, 10*(1), 117–124. <https://doi.org/10.1007/BF03340926>
- Bordás, A. (2020). A reziliencia vizsgálata pedagógusok körében és a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés, 19*(3–4), 5–28. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.01>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Castillo, J., Curtis, M., & Gelley, C. (2013). Gender and Race in School Psychology. *School Psychology Review, 42*(3), 262–279. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2013.12087473>
- Ceyda, G., & Sevinc, P. (2012). Determination of High Schools Organizational Climate. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46*(1), 2947–2950. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.595>
- Crane, M. F., Searle, B. J., Kangas, M., & Nwiran, Y. (2018). How resilience is strengthened by exposure to stressors: the systematic self-reflection model of resilience strengthening. *Anxiety, Stress, and Coping, 32*(1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.1080/10615806.2018.1506640>
- Csibi S., & Csibi M. (Eds.) (2013). *Életképek az iskolapszichológia gyakorlatából*. Ábel Kiadó.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Flach R. (2023). Az iskolapszichológus szerepe a gyermek- és serdülőkorú öngyilkossági krízis kezelésében. *Pszichoterápia, 32*(1), 25–34.
- Flanagan, R. (2020). School Psychology: Training Individuals for One of the Best Kept Secrets in Professional Psychology. *The Journal of Psychology, 154*(8), 568–584. <https://doi.org/10.1080/00223980.2020.1774485>
- 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>
- George-Levi, S., Schmidt-Barad, T., Natan, I., & Margalit, M. (2022). Sense of coherence and burnout among school psychologists: The moderating role of loneliness. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.), 41*(4), 2390–2397. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00766-5>
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(5), 609–621. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal, 39*(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>

- Györi Á., & Perpék É. (2021). Szakmai munkakörülmények, kiégés és mobilitás a szociális és fejlesztő szakemberek körében. *socio.hu – Társadalomtudományi Szemle*, 11(3), 20–38. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.3.20>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hazag A., & Major J. (2008). A hallgatói kiégés jelensége, orvosok lelki egészségvédelme. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(4), 305–322. <https://doi.org/10.1556/mental.9.2008.4.2>
- Hiver, P. (2018). Teachstrong: The power of resilience for L2 practitioners. In S. Mercer, & A. Kostoulas (Eds.), *Language Teacher Psychology* (pp. 231–246). Multilingual Matters.
- Horgász Cs. (2010). Vita az iskolapszichológiáról – zárszó. *Pszichoterápia*, 19(3), 197–200. <https://www.mentalport.hu/a-folyoirat/korabbi-szamok/xix-evfolyam/2010-junius/>
- Horváth D., & Mitev A. (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó.
- Huberty, T. J., & Huebner, E. S. (1988). A national survey of burnout among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 25(1), 54–61. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198801\)25:1%3C54::AID-PITS2310250109%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198801)25:1%3C54::AID-PITS2310250109%3E3.0.CO;2-3)
- Huebner, E. S. (1992). Burnout among school psychologists: An exploratory investigation into its nature, extent, and correlates. *School Psychology Quarterly*, 7(2), 129–136. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0088251>
- Jagodics B., Gajdics J., Gubics F., Horvát B., Vatai K., & Szabó É. (2020). Az Észlelt Tanári Kiégés Kérdőív szerkezetének vizsgálata középiskolás diákok körében. *Iskolakultúra*, 30(7), 46–60. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.46>
- Jagodics B., Kóródi K., & Szabó É. (2021). A Diák Kiégés Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(1), 1–22. <http://doi.org/10.1556/0016.2021.00020>
- Kaló, Z. (2019). Szerhasználó várandós és kisgyermekes nők anyaság-fogalmának feltárása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 20(3), 239–266.
- Kapitány-Fövény M., Koncz Zs., & Varga S. K. (Eds.) (2019). *Klinikai szakpszichológia a gyakorlatban: Útirányok*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–309. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kézdi B. (Ed.) (1998). *Iskolai mentálhigiéné*. Pro Pannonia Kiadó.
- Kiss K. D., & Csabai M. (2022). „Ez egy olyan szakma, amit megvásárolsz magadnak”. *Fordulat*, (31), 215–245. http://fordulat.net/pdf/31/F31_KISS_CSABAI.pdf
- Kunos N. (2015). A kiégés-szindróma kutatása középiskolások körében. Nemzetközi szakirodalmi áttekintés egy kezdeti magyarországi kutatás háttérében. In Falus I. (Ed.), *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre* (pp. 70–81). Líceum Kiadó.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54(1), 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>

- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff”: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Mersdorf A., Vargay A., Horváth Z., & Bányai É. (2013): “Mit gondol, van-e az életének célja és értelme? Ha igen, mi?” Emlődaganatos betegek és egészséges kontrollszemélyek interjúkérdésekre adott válaszainak összehasonlítása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 14(4), 345–380. <https://doi.org/10.1556/Mental.14.2013.4.3>
- Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 43(1), 17–30. <http://dx.doi.org/10.14267/VEZTUD.2012.01.02>
- N. Kollár K., & Szabó É. (2017). Pedagógusok vélekedése az iskolapszichológiáról. Előadás. Magyar Pszichológiai Társaság XXV. Országos Tudományos Nagygyűlése, Szeged, 2017. június 1–3. In Lippai E. (Ed.), *Személyes tér – Közös világ.* (Kivonatkiötet. pp. 70–71). Magyar Pszichológiai Társaság.
- N. Kollár K., & Szabó É. (2021). Az iskolapszichológia és a pszichológiaoktatás szerepe. *Alkalmazott Pszichológia*, 21(3), 75–97. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2021.3.75>
- N. Kollár K., Szabó É., & Páskuné K. J. (2018). Az iskolapszichológia helyzete a módszertani bázisok szemüvegén át. *Pszichoterápia*, 27(1), 20–29.
- Nagy L. (1998). Hol van az iskolapszichológus helye? In Kézdi B. (Ed.), *Iskolai mentálhigiéné* (pp. 73–95). Pro Pannonia Kiadó.
- Némethné Kollár K. (1988). Történeti áttekintés: az iskolapszichológus szerepének alakulása a század elejétől napjainkig. In Porkolábné Balogh K. (Ed.), *Iskolapszichológia* (pp. 11–45). Tankönyvkiadó.
- Osváth P. (2021). A COVID–19-pandémia mentálhigiénés következményei. Hogyan tudunk felkészülni a pszichodémiás krízisre? *Orvosi Hetilap*, 162(10), 366–374. <https://doi.org/10.1556/650.2021.31141>
- Pléh Cs. (2016). Intézmények, eszmék, sorsok a magyar pszichológia fél évszázadában 1960–2010. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(4), 699–731. <http://dx.doi.org/10.1556/0016.2016.71.4.5>
- Pléh Cs. (2021). A pszichológia jövője – spekulatív gondolatok. *Alkalmazott Pszichológia*, 21(3), 7–35. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2021.3.7>
- Pluhár Zs., Keresztes N., & Píkó B. (2003). „Ép testben ép lélek”. Középiskolások értékrendje fizikai aktivitásuk tükrében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 4(2), 29–33.
- Porkolábné Balogh K., & Szitó I. (1987). *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése.* ELTE Eötvös Kiadó.
- Sachs Wise, P. (1985). School psychologists’ ranking of stressful events. *Journal of School Psychology*, 23(1), 31–41. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(85\)90032-9](https://doi.org/10.1016/0022-4405(85)90032-9)
- Sallay V., & Martos T. (2018). A Grounded Theory (GT) módszertana. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(1), 11–28. <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.1.2>
- Schilling, E. J., & Randolph, M. (2017). School psychologists and job burnout: what can we learn as trainers? *Trainers’ Forum: The Journal of the Trainers of School Psychologists*, 34(2), 69–94.

- Schilling, E. J., Randolph, M., & Boan-Lenzo, C. (2018). Job burnout in school psychology: How big is the problem? *Contemporary School Psychology*, 22(3), 324–331. <http://dx.doi.org/10.1007/s40688-017-0138-x>
- Shafi, A., & Templeton, S. (2020). Towards a Dynamic Interactive Model of Resilience. In A. Shafi, T. Middleton, R. Millican, S. & Templeton (Eds.), *Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 17–39). Springer Nature.
- Somgyi M. (2017). Iskolapszichológia és külső intézmények szerepe az iskolai munka támogatásában. In N. Kollár K., & Szabó É. (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 3* (pp. 489–500). Osiris Kiadó.
- Susánszky É., & Szántó Zs. (2008). Ifjúság és egészség (Az ifjúság élethelyzete). *Új Ifjúsági Szemle*, 4(2), 87–96.
- Szabó É., & Jagodics B. (2016). Erőforrások és követelmények: a tanári kiegészítő munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. <http://dx.doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.11.3>
- Szabó É., N. Kollár K., & Hujber T. (2015). *Az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/12132/1/iskola_ovoda_pszichologia_u.pdf
- Szél E. (2019). Határon innen és túl: Pszichoterápiás szemlélet az iskolapszichológus munkájában. *Pszichoterápia*, 28(1), 12–19.
- Szokolszky Á. (2020). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó.
- Szokolszky Á., & V. Komlósi A. (2015). A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 11–26. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.1.11>
- Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Tamás M. (2010). Az óvodai és iskolai mentálhigiénés programok alkalmazási lehetőségei. In Kiss E. C., & Sz. Makó H. (Eds.), *Mentálhigiéné és segítő hivatás* (pp. 246–261). Pro Pannonia Kiadó.
- Toland, J., & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32(1), 95–106. <https://doi.org/10.1177/0143034310397284>
- Torma B. (2013). Pedagóguspályák – Utak és lehetőségek a kiegészítő és szakmai kiteljesedés között. *Alkalmazott Pszichológia*, 13(3), 7–25. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA_2013_3_TORMA.pdf
- Tóth E., Csapó B., & Székely L. (2010). Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57(9), 798–814.
- Vizin G. (2009). Miért nem működik még mindig? Érvek az iskolapszichológusi hálózat kiépítése mellett. *Iskolakultúra*, 19(7–8), 97–112. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20877/20667>

- Wang, Y. (2021). Building Teachers' Resilience: Practical Applications for Teacher Education of China. *Frontiers in Psychology, 12*, 738606. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738606>
- World Health Organisation (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems*. WHO Regional Office for Europe. <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>
- Wygłinski, L. A. (2008). *Stressors, support for innovation, openness to experience and conscientiousness as predictors of depersonalization and personal accomplishment among Canadian school psychologists*. The Pennsylvania State University. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/3697

MELLÉKLETEK³

1. melléklet. Félig strukturált interjú vázlata

Adatokra vonatkozó kérdések

1. Életkora?
2. Milyen típusú településen dolgozik? (főváros, megyeszékhely, város, falu stb.)
3. Jelenleg iskolapszichológusként dolgozik?
 - (ha igen) Mennyi ideje dolgozik ezen a területen?
 - (ha nem) Mennyi ideig dolgozott ezen a területen?
4. Milyen típusú munkaviszonyban állt/áll a munkáltatójával?
(megbízásos szerződés, pedagógusi pozíció, egyházi fenntartás stb.)
5. Volt-e előtte egyéb munkatapasztalata pszichológusként?
 - (ha igen) Milyen pozícióban/pozíciókban dolgozott, és hány évet töltött benne?
6. Hány iskolában dolgozott/dolgozik jelenleg, ezek milyen létszámú és típusú iskolák?
(pl. szakképzési centrum, gimnázium, egyházi fenntartású, általános iskola stb.)

Főbb kérdések

1. Miért döntött úgy, hogy iskolapszichológus lesz? Mi volt a motivációja?
2. Mit szeretett/szeret legjobban a munkájában, és miért?
3. Mit gondol, milyen tényezők akadályozzák Önt a munkájában?
4. Mit szeretett/szeret a legkevésbé a munkájában, miért?
5. Milyen külső és belső erőforrásokkal rendelkezik, amelyek segítik Önt a munkája során? (barátok, önismeret, iskolapszichológusi koordinációs team, módszertani bázis, egyéni szupervízió, párkapcsolat, iskolapszichológus-koordinátor)
6. Pályaelhagyás kérdésköre, alább:
 - (ha jelenleg iskolapszichológus) Megfordult már a fejében a pályaváltás vagy pályaelhagyás gondolata? Mik voltak ennek előzményei, mi vezetett idáig?
 - (ha már nem iskolapszichológus) Miért hagyta el a pályát?
7. Mondjon egy történetet arról, hogy mi volt az eddigi legnagyobb kihívást, nehézséget okozó feladat Ön számára! Mit tanult belőle? (növekedésszemlélet)
 - a) Hogyan tudott vele megküzdeni?
 - b) Hogyan élte meg?
 - c) Milyen segítséget kapott benne?
 - d) Mit tanult belőle?
8. Mi a véleménye a szülők, a tanárok és az iskolapszichológusok (esetleg az ellátórendszer) együttműködéséről?
9. Lenne még valami, ami nem hangzott el, de szívesen megosztaná velem?
10. Miért döntött úgy, hogy elvállalja ezt az interjút?

³ A szerzők kérésre rendelkezésre bocsátják a kutatás további adatait, úgymint az interjúalanyok adatainak részletes kivonata, az interjúk anonimizált átiratait, tematikus elemzés, kódok kialakítása, jegyzetek.