

Pedagógus kiégés kapcsolata a tanári énhatékonysággal és érzelmi kreativitással

KLINOVSKY ANDREA

Elméleti bevezető

Társadalmunk egyik leggyakrabban emlegetett és legnehezebben kezelhető teljesítmény- és karrierkrízise a kiégés.¹ A kiégés tartósan fennálló érzelmi és kapcsolati stresszre, valamint megterhelésekre adott érzelmi reakciós válasz.² Egy másik megközelítés alapján a kiégés elsősorban szociálpszichológiai fogalomként kezelendő, amely krónikus fizikai, érzelmi és szellemi kimerültségérzéssel, motivátlansággal, ingerlékenységgel, elszemélytelenedéssel és fokozott teljesítménycsökkenéssel jár együtt.³ Főként azok a személyek hajlamosak a kiégésre, akik humán pályakörbe tartozó szolgáltatásokat végeznek, mint például az ápolói, szociális munkás, orvosi, gondozói, menedzselési, pszichológusi, segítői és pedagógusi pályák.⁴ A kiégéssel foglalkozó vizsgálatok szerint ezen foglalkozások azért a legérzékenyebbek amikor a kiégés jelenségéről van szó, mert a dolgozókat hosszú távon fenyegeti a stressz veszélye és a külső nyomás megléte, hiányoznak a teljesítmény mérésének objektív kritériumai, kevés visszajelzés és megerősítés szünetlik az elvégzett munkával kapcsolatban.⁵

Amióta a hetvenes évektől beszüremlett a szakirodalomba a kiégés kifejezés és egyre több kutatás központi kérdésévé vált, mint összetett jelenség, folyamatosan újabb és újabb eredmények látnak napvilágot, mely vizsgálatok közt alapvetően még kevés az egyetértés.⁶ Kezdetben a tudományos kutatások a kiégés szindrómára egy egységes definíciót igyekeztek megfogalmazni, később egyre több vizsgálat fókuszált arra, hogy milyen dimenziók mentén érdemes tanulmányozni a kiégés jelenségét.⁷ Manapság az újabb kutatások inkább a kiégés megjelenéséért felelős környezeti tényezők megismerését tűzik ki célul, de gyakoriak azon megközelítések is, melyek a kiégést az énhatékonysággal és mentális egészséggel hozzák összefüggésbe és ezen tényezők együttjárását igyekeznek feltérképezni.⁸ Viszont a kiégéssel foglalkozó vizsgálatok között nem ritkák azok sem, amelyek főként a kiégés prevencióis lehetőségeit és azok hatásait igyekeznek magyarázni, illetve részletesen feltárni.⁹

¹ HAJDUSKA 2008, 10.

² LUBINSZKI 2009, 23.

³ BROUWERS – TOMIC 2000, 240–241.

⁴ PETRÓCZI 2007, 32–35.

⁵ KOKKINOS 2007, 239–240.

⁶ FEDERICI–SKAALVIK 2012, 304.

⁷ BROUWERS– TOMIC 2014, 25–26.

⁸ ZHANG ET AL. 2014, 123.

⁹ MADALIYEVA ET AL. 2015, 1347.

Jelen kutatás a kiégés jelenségét egy specifikus csoporton belül hivatott feltérképezni, azaz a tanárok körében fellépő kiégés szindrómára kíván fókuszálni egyéb olyan jelenségek vizsgálata mellett, melyek feltehetően szoros kapcsolatba hozhatók a kiégéssel. Ezek pedig a tanári énhatékonyság és érzelmi kreativitás.

Kiégés általában

Maga a kiégés fogalma Freudenbergert nevéhez köthető, aki szerint egy nagyon összetett jelenségről van szó, amely számos tényező együttes hatására jön létre. A tünetek különfélék lehetnek, és többnyire személyiségtől, illetve munkakörnyezettől függenek, hogy azok milyen formában jelennek meg egy-egy személy esetében. A kiégés leggyakoribb fizikai tünetei közé sorolható a krónikus kimerültség érzet, gyakori fejfájási panaszok, emésztőrendszeri zavarok, levert és depressziós hangulat, míg a viselkedésben megfigyelhető változások főként az alacsony önértékelés, a negatív attitűdök képviselése, továbbá a merev és rugalmatlan gondolkodásmód megjelenése.¹⁰

Gavish és munkatársai úgy jellemzik a kiégés állapotát, mint a „lélek talajpusztulását”, melynek során az illető azt véli felfedezni, hogy személyközi kapcsolatai fokozatosan elszegényesednek, az addig központi szerepet játszó eszmék (ideák), valamint célok pedig elhalványulni és eltűnni látszanak életében. Mindezek mellett a személyek énhatékonyság-érzete is jelentős mértékben csökken, továbbá nem ritka jelenség az sem, hogy munkájuk során a feszültség és kiüresedtség állapotát vélik tapasztalni.¹¹ Fontos megjegyezni, hogy a probléma diagnosztizálása során sokszor tévesen értelmezik a kiégés szindrómát, ugyanis annak tünetei és végfejleményei nagy hasonlóságot mutatnak más ismert kórképekkel, mint például a depresszióval és a szorongásos zavarokkal.¹²

Lubinszki arról is említést tesz, hogy a kiégés szindrómát általában az akut stressz-zavarral, poszttraumás stressz-zavarral és egyéb alkalmazkodási zavarokkal szokták összetéveszteni.¹³ Viszont ez esetben a kiégésre inkább úgy kell tekinteni, mint a hivatás depressziójára.¹⁴ Habár a jelen kontextusban a két jelenséget meg kell tudni különböztetni egymástól. Ez azt jelenti, hogy a fő eltérés a valódi depresszió és a kiégés jelensége között az, hogy más attribúciós mintázatok alapján működnek, valamint meglehetősen különböző környezeti feltételek mellett jelennek meg. Mindenképp elengedhetetlen azon megállapítás figyelembe vétele, mely szerint a kiégés alapvetően egy társadalmi konstrukció, amely elsősorban munkakörnyezetben figyelhető meg, s mint ilyen, munka specifikus zavarként írható le.¹⁵

¹⁰ FREUDENBERGER 1974, 160–161.

¹¹ GAVISH–FRIEDMAN 2010, 143.

¹² VAN DROOGENBROECK – SPRUYT – VANROELEN 2010, 100.

¹³ LUBINSZKI 2009, 265–266.

¹⁴ HAJDUSKA 2008, 38.

¹⁵ LEITER – DURUP 1994, 359.

A kiégéssel foglalkozó felmérések alapján a kiégésnek különböző szakaszait is sikerült elkülöníteni, melyek segítenek a kiégés folyamatát még pontosabban nyomon követni. Hajduska szerint ezen szakaszok a következőképp írhatók le:

1. *„Kezdeti lelkesedés (irreális, idealisztikus elvárások, túlazonosulás)*
2. *Realizmus és egyensúlyteremtési kísérletek*
3. *Stagnálás és kiábrándulás*
4. *Frustráció és szkepszis (megkérdőjeleződik a hivatás hatékonysága)*
5. *Apátia (a kihívások kerülése, az erőfeszítések minimalizálása)”*¹⁶

Freudenberger szerint a kiégés általában a segítő, emberekkel foglalkozó szakmák terén jelentkezik, ettől eltekintve nem csak kizárólag munkahelyi problémák, elégedetlenség végeredményeként alakulhat ki, hanem egyéb olyan tényezők is szerepet játszhatnak a kialakulása során, mint a különböző magánéleti problémák, kritikus élethelyzetek is.¹⁷ Mindezek mellett azokat a befolyással bíró faktorokat sem szabad szem elől téveszteni, mint amilyen például az életközépi válság, ami ugyan nem feltétlenül jár hátráltató tényezőkkel, mégis növelheti annak valószínűségét, hogy egyes személyeknél a kiégés szindróma könnyebben kialakulhasson.¹⁸

Tanári kiégés

A jelenség tanulmányozása és értelmezése manapság központi szerepet kap az oktatással foglalkozó tanulmányok terén is.¹⁹ Empirikus vizsgálatok számolnak be arról, hogy a pedagógus populáció a legfogékonyabb a kiégésre, méghezozza azért, mert a tanári hivatásban a személy sebezhetősége nagyobb, mint más foglalkozásúak esetében. Ez utóbbira azért kerül sor, mert a tanári munka során az oktató egyik legfontosabb munkaeszközévé a saját személyisége válik.²⁰ A legtöbb személy, aki a pedagógus pálya mellett köteleződik el, abból a motivációs tényezőből merítkezik, hogy szeretne emberekkel foglalkozni, tudást átadni és értékeket közvetíteni. Viszont relatív kevesen számolnak azzal a ténnyel, hogy az „éremnek két oldala” van, és a humán szféra iránti elhivatottság komoly kihívásokat is tartogat. Elsősorban azért, mert a gyorsan fejlődő ipari társadalomban az oktatásért felelős intézményekre, és ezen belül a pedagógusokra, a tudásátadáson kívül olyan egyéb elvárások is nehezednek, mint a nevelés, értékközvetítés, szocializálás, szervezési és adminisztrációs feladatok

¹⁶ HAJDUSKA 2008, 131.

¹⁷ LUBINSZKI 2009, 267–268.

¹⁸ HAJDUSKA 2008, 140–142.

¹⁹ BROUWERS – TOMIC 2000, 241.

²⁰ FERNET ET AL. 2012, 517.

ellátása, rugalmasság, képzettség, találékonyság és sikeres stresszel szembeni megküzdési stratégiák kialakítása.²¹A tanári pályán belül jelentkező és hosszú távon fennálló kihívásokkal és stresszhatásokkal való sikertelen megbirkózás eredményeként jelenik meg a tanári kiégés krízise.²²

A magas fokú tanári kiégés számos következményt von maga után. Elsősorban jelentős mértékben gátolja az egyént céljai elérésében, negatív hatása ismert a stresszel szembeni hatékony megküzdési stratégiák alkalmazásánál, rombolóan hat az egyéni teljesítményre, valamint jelentős mértékben kihat a negatív hangulatra és növeli annak esélyét, hogy a személy korán elhagyja a pedagógus pályát.²³

Egy másik lényeges szempont az, hogy a tanári kiégés szoros kapcsolatban áll a tanári mentális egészséggel és főként azon pedagógusokat veszélyezteti, akik általános- és középiskolákban tanítanak.²⁴ Ezen kijelentés háttérében az a magyarázat áll, hogy az itt dolgozó tanárok nap mint nap nagy idői nyomásnak vannak kitéve, gyakori a túlórázás, sok problémás tanulóval kell működőképes kapcsolatot kialakítaniuk, valamint egyéb olyan motivációt romboló tényezővel kell szembesülniük, mint a szakmai elismerés hiánya és az alacsony jövedelem.²⁵A tudományos tanulmányok a tanári kiégés kialakulása során központi szerepet tulajdonítanak a pedagógus személyiségének, hozzáállásának is. Ez alatt azt kell érteni, hogy azok az oktatók, akik például túlzott perfekcionizmusra törekszenek munkájuk során, legyen szó sajátos jellemvonásról vagy környezeti, szociálisan előírt elvárásról, átlagosan magasabb fokú stressznek vannak kitéve. A túlhajszoltság és elégedetlenség pedig könnyen előidézheti a kiégés érzetét.²⁶

Tanári énhatékonyság

A tanári kiégés szindróma kapcsolatban áll az énhatékonyság érzetével is. Az énhatékonyság fogalma Albert Bandura szociális kognitív elméletén alapszik. Bandura ezen koncepciója szerint az emberek önszerveződő lények, előrelátó, önszabályzó és önreflektáló képességekkel. A személy énhatékonysága befolyásolja az egyén céljait, szokásait, cselekedeteit a környezetében. Az énhatékonyság hite képes változásokat előidézni a viselkedésben, pontosabban, hogy valaki miként képes tervezni, szervezni és megvalósítani önnön céljait.²⁷

Az énhatékonyság hite egy tanulási folyamat eredménye.²⁸ A magasabb énhatékonysági szinttel rendelkező személyek kitartóbbak, nem riadnak vissza az előttük álló akadályoktól, sőt lehetőséget és kihívást látnak abban, hogy

²¹ VAN DROOGENBROECK – SPRUYT – VANROELEN 2010, 101.

²² ZHANG ET AL. 2014, 126.

²³ BROUWERS – TOMIC 2014, 24.

²⁴ ZHANG ET AL. 2014, 125.

²⁵ KOKKINOS 2007, 231–233.

²⁶ CHILDS – STOEBER 2012, 350–351.

²⁷ SKAALVIK – SKAALVIK 2010, 1060.

²⁸ BROUWERS – TOMIC 2000, 241.

próbára tegyék képességeiket.²⁹ Az olyan szakmákban, mint a tanári hivatás, ahol megkövetelik a személyektől a felelősségteljes munkavégzést, az elköteleződést, és magasak a munkahelyi követelmények, elengedhetetlen tényező az, hogy az illető személy rendelkezzen egy bizonyos mértékű megküzdéshez szükséges hatékonysági szinttel, rugalmassággal, belső energiával, amelyből meritkezhet.³⁰ Ugyanis az énhatékonyság megelőzően hat a munkahelyi stressz és kiégés megjelenésére.³¹ Továbbá gyakori jelenség a téma kapcsán az a megfigyelés, mely szerint a magas kiégésszint alacsony énhatékonysági szintet von maga után.³² Azok a pedagógusok, akik alacsony pontszámot érnek el az énhatékonyságot mérő kérdőívekben, hajlamosabbak megtorpanni akkor, amikor problémás helyzetet kell gyorsan megoldaniuk, több kritikus megjegyzést közvetítenek a diákok irányába és távolságtartóbbak az osztállyal. Ezzel szemben azok a tanárok, akik magas énhatékonysági szinttel rendelkeznek, több időt szentelnek a diákok szükségleteinek, pozitív és elfogadó attitűdöt közvetítenek a tanulók irányába, és gyakrabban ösztönzik a fiatalokat a jobb iskolai teljesítmény elérésére.³³

Érzelmi kreativitás

Jelen kutatás elsősorban azt hivatott feltérképezni, hogy milyen kapcsolat áll fenn a tanári kiégés, az énhatékonyság és egy harmadik tényező, a tanár érzelmi kreativitás szintje között. Ahhoz, hogy a jövőben megfelelő hipotézisek fogalmazódhassanak meg, elengedhetetlen szemponttá válik az érzelmi kreativitás fogalmának tisztázása és beágyazása az eddig tárgyalt témakörbe.

*„Az érzelmi kreativitás azoknak az érzelmi szindrómáknak a fejlődése, amelyek újszerűek, hatékonyak és autentikusak.”*³⁴ Az érzelmi szindróma nem más, mint érzelmi, gondolati és cselekvési szinten létrejövő válaszminta, melyet elsősorban szociális környezeti feltételek mellett érdemes értelmezni.³⁵

A fogalmat először James Averill vezette be a pszichológiába, aki szerint az érzelmi kreativitás három eltérő komponensből épül fel: készületség, újdonság, hatékonyság/autenticitás.³⁶

A „Készületség” dimenzió azon képességet jelenti, hogy valaki képes megérteni és elemezni a saját, valamint mások által közvetített érzelmi válaszokat. Az „Újdonság” alskála ez esetben az egyén azon hajlamára utal, hogy az illető képes újszerű és szokatlan érzelmek tapasztalására.³⁷ Míg a harmadik faktorba tartozik a „Hatékonyság” és „Autenticitás” komponense, melyet ez

²⁹ GAVISH – FRIEDMAN 2010, 143.

³⁰ LLORENS-GUMBAU – SALANOVA-SORIA 2014, 5–6.

³¹ SCHWARZER – HALLUM 2008, 154.

³² GAVISH – FRIEDMAN 2010, 144.

³³ MORRIS-ROTHSCHILD – BRASSARD 2006, 107–109.

³⁴ KÖVÁRY ET AL. 2014, 342.

³⁵ KÖVÁRY ET AL. 2014, 343–346.

³⁶ GHADIRI – ABDI 2010, 1837.

³⁷ AVERILL 1999, 333.

idáig még nem sikerült az elméleti koncepción kívül, egymástól határozottan különválasztani. Így ezen faktorokat az alapján kell értelmezni, hogy valaki mennyire képes hatékonyan kifejezni érzelmeit és ezen érzelmeiket mennyire tudja valóságként közvetíteni.³⁸

Azonban amikor az érzelmi kreativitást vizsgáljuk, elengedhetetlen lépést jelent annak határozott elkülönítése az érzelmi intelligencia fogalmától. Ugyanis az érzelmi intelligencia azon képességet jelenti, hogy valaki jól tud érzelmeiket felismerni és megnevezni, továbbá azt a tulajdonságot feltételezi, mely szerint az egyén hatékonyan szabályozni és integrálni tudja a saját és mások közvetítette érzelmeiket.³⁹

Az érzelmi kreativitás is feltételez egy bizonyos szintű tudást az érzelmeiről, viszont a központi szerepet nem az érzelmeik felismerése, hanem azok önmagában való megélése tölti be. Ezek alapján az érzelmi kreativitást úgy is felfoghatjuk, mint az emocionális önszabályozási készség egyik fontos jelzőjét. A meglehetősen új fogalom kapcsán azt is sikerült a kutatóknak feljegyezniük, hogy mik az érzelmileg kreatív személyek pszichológiai jellemzői. Ide főként azon tulajdonságok tartoznak, mint az érzelmeik sikeres szimbolikus formában való kifejezése és integrálása, az összetett értékítéletek létrehozási képessége, hogy ezen személyek nyitottak saját érzelmi élményeik értékelésére, mások érzéseit pedig hajlandóak átgondolt módon figyelembe venni. Jobban tolerálják a magukban és másokban felfedni vélt ellentétes vonásokat és gyakrabban látnak kihívást olyan dolgokban, amelyeket mások fenyegetettségként élnek meg.⁴⁰

Célkitűzés

Mindezen bemutatott szakirodalmak, kutatási eredmények és beszámolók alapján jogosan fogalmazódik meg azon kérdés, hogy vajon milyen kapcsolat áll fenn a kiegészítő szindróma, a tanári énhatékonyság és érzelmi kreativitás jelensége között. Úgy vélem a jelen vizsgálat, – amit a továbbiakban részletesen is be szeretnék mutatni, – azért is számíthat úttörőnek, mert mind a pedagógus kiegészítő, mind a tanári énhatékonyságot és érzelmi kreativitást még viszonylag kevés magyar vizsgálat ellenőrizte, vagy egyáltalán nem vizsgálta ezen jelenségek kapcsolatát. A kiegészítő és énhatékonyság kapcsolatát vizsgáló kezdetleges kutatások már léteznek a tudományban,⁴¹ viszont jelenleg az érzelmi kreativitás szempontjából ezen jelenségek viszonyai még feltáratlanok. Épp ezért az aktuális kutatás lényegesnek számíthat a továbbiakban, hiszen a kiegészítő vizsgálaton belül egy újabb perspektívát igyekszik feltérképezni. Pontosabban, hogy vajon létezik-e összefüggés a pedagógus kiegészítő szintje, a tanár énhatékonysági foka és érzelem szabályozó mechanizmusai között, és ha igen, azok milyen mértékben

³⁸ KÖVÁRY ET AL. 2014, 343.

³⁹ IVCEVIC – BRACKETT – MAYER 2007, 201–202.

⁴⁰ KÖVÁRY ET AL. 2014, 345.

⁴¹ JAVADI 2014, 771.

jelennek meg, valamint miben segítenék a kapott eredmények a kiégés ezen újabb megközelítésből való értelmezését.

A fentebb felvázolt gondolatokkal összhangban a következő hipotézisek fogalmazódnak meg:

1. *hipotézis*: Azok a tanárok, akik magasabb pontértéket érnek el a kiégést mérő kérdőívben, átlagosan alacsonyabb pontszámmal rendelkeznek az énhatékonyságot mérő teszten.⁴²

2. *hipotézis*: A kiégés és a tanári énhatékonyság között korábbi vizsgálatok már mutattak ki egyértelmű kapcsolatot,⁴³ ezért úgy vélem, hogy kutatásom során a kiégés és az érzelmi kreativitás között is összefüggés lesz kimutatható. Ebből az elképzelésből kiindulva tehát azt feltételezem, hogy azok a pedagógusok, akik magasabb kiégés pontszámmal rendelkeznek, átlagosan alacsonyabb szinten teljesítenek az érzelmi kreativitást mérő kérdőívben.

3. *hipotézis*: A kiégés és érzelmi kreativitás kapcsolatán túl, a tanári énhatékonyság és érzelmi kreativitás esetében is feltételezek összefüggést.⁴⁴ Erre vonatkozó hipotézisem tehát az, hogy azok az oktatók, akik magas pontértéket érnek el a tanári énhatékonyság kérdőívben, átlagosan magasabb szintű érzelmi kreativitással rendelkeznek.

Módszerek

Résztevők

A vizsgálat során a minta összesen 155 pedagógusból állt. Pontosabban 34 férfi és 121 nő, akiknek az átlagéletkora 40,9 év (szórás = 9,246, minimum: 24 év, maximum: 62 év) volt. A mintában az általános iskolában oktató tanárok száma 53 volt, a középiskolákban tanítók közül 92 vett részt, míg azok a tanárok, akik mindkét iskolatípusban pedagógusi szerepet töltenek be összesen 10-en voltak. A tanárok legmagasabb iskolai végzettsége főiskolai és egyetemi volt (átlag = 1,84, szórás = 0,369). A vizsgálatban résztvevő pedagógusok tanítással töltött éveinek száma átlagosan 13,4 év (szórás = 9,468). A tanított tantárgyak alapján a mintában szereplő pedagógusok között 60 reál, 45 humán, valamint 50 készségtárgyat vagy nyelvet oktató tanár vett részt. Menet közben 11 személy hullott ki a vizsgálati mintából. A kutatás során a résztvevők nem részesültek semmilyen fizetségben, ugyanis a kérdőívek kitöltése önkéntes alapon történt.

⁴² GAVISH – FRIEDMAN 2010, 143.

⁴³ BROUWERS – TOMIC 2000; CHANG 2009; FLOOK ET AL. 2013; GAVISH – FRIEDMAN 2010; LUBINSZKI 2009; ÓNODY 2001; VANDROOGENBROECK – SPRUYT – VANROELEN 2010.

⁴⁴ KÖVÁRY ET AL. 2014, 345.

Vizsgálati eszközök

Tanári kiégés mérése

A tanári kiégés feltérképezésére az E:BOP (Empowerment: Burnout-Prevention of Teacher – Fejlesztés: Tanári kiégés megelőzése) kérdőív csomag kiégést mérő önértékelő kérdőívét használtam fel, melyet először Henning és Keller (1996) a Malsach-féle Kiégés kérdőív mintájára állított össze, annak érdekében, hogy vizsgálni lehessen a tanárok körében megjelenő stressz és kiégés szindróma mértékét.⁴⁵ Az E:BOP Kiégést mérő mérőeszköz arra alkalmas, hogy meg lehessen állapítani, hogy a tanár mennyire fogékony a stresszhatásokra és a kiégésre. A kérdőív összesen 24 kijelentést tartalmaz, mely a stressz és kiégés lelki, érzelmi, testi és szociális hatásait térképezi fel. A kitöltők egy 0-tól 4-ig terjedő skála alapján becsülik meg mennyire értenek egyet az állításokkal. A legmagasabban elérhető pontérték a 96, míg a legalacsonyabb a 0.

Tanári énhatékonyság mérése

A vizsgálat során a tanári énhatékonyság mérésére a Tschannen-Moran és Hoy által összeállított Ohio Állambeli Tanári Énhatékonyság Skála (OSTES) magyarra fordított megfelelőjét alkalmaztam, melyet ez idáig még csak alacsony mintaszámon teszteltek. Az OSTES összesen 24 kijelentést tartalmaz, mely állításokat a válaszadónak egy kilencfokú Likert-skála alapján kell önállóan értékelnie. Az eredeti kérdőívben három faktor szerepel, melyek a tanár énhatékonyságát az alapján jósolják meg, hogy milyenek a tanár oktatási stratégiái, osztálytermi fegyelmzése és a diákok elkötelezettségének motiválása érdekében tett próbálkozási eredményei.⁴⁶

Érzelmi kreativitás mérése

Annak érdekében, hogy meg lehessen állapítani, hogy egy tanár érzelmileg milyen mértékben kreatív, a nemrég magyar nyelvre adaptált Érzelmi Kreativitás Leltár (ECI) rövidített változatát használtam fel. Az Érzelmi Kreativitás Kérdőívet eredetileg Averill és Thomas-Knowles dolgozta ki, mely összesen 30 állítást tartalmaz. A mérőeszköz magyar megfelelője 15 kijelentést tartalmaz, melyet a személyek ötfokú skála (1-től 5-ig) alapján önállóan értékelnek. Az érzelmi kreativitást mérő kérdőív összesen három skálát tartalmaz, melyek a következők: Érzelmi készség skála (4 állítás), Újdonság skála (5 állítás), Hatékonyság skála (3 állítás), Hitelesség skála (3 állítás). A leltár kitöltése során maximálisan elérhető pontszám 75, míg a minimálisan elérhető pontérték 15.⁴⁷

⁴⁵ VEREŠOVÁ 2013, 2132.

⁴⁶ TSCHANNEN-MORAN – HOY 2001, 785.

⁴⁷ KÓVÁRY ET AL. 2014, 346.

Vizsgálat leírása

Kutatásomban általános- és középiskolákban oktató magyar pedagógusokkal töltöttem ki kérdőíveket. Az adatgyűjtés a szabadkai általános- és középiskolákban oktató magyar ajkú tanárokkal, valamint egy váci középiskolában dolgozó tanári mintával készült el. A kérdőívek kitöltése előtt röviden tájékoztattam a tanárokat a vizsgálat őket érintő legfontosabb tudnivalóiról, valamint arról, hogy a kitöltés teljesen önkéntes alapú és anonim. Az adatgyűjtés során a kérdőíveknek egy online verzióját is összeállítottam, melyet a Vajdasági Pedagógus Egyesület levelező címére is eljuttattam, ezzel is lehetőséget biztosítva arra, hogy minél több szakmabeli kitölthesse a kérdőíveket. A papíralapú és online kérdőívek esetében is a kitöltés előtt néhány személyes adat feltüntetését kértem az illető személyektől, melyek tartalmazták a kitöltő nemét, életkorát, legmagasabb iskolai végzettségét (főiskola vagy egyetem), tanítással töltött évek számát, valamint rákérdeztem arra is, hogy az adott pedagógus milyen típusú iskolában tanít jelenleg (általános iskola, középiskola vagy mindkettő), továbbá, hogy milyen jellegű tantárgyat oktat (reál-, humán- vagy készségtárgy –nyelv). Az általános demográfiai adatok után a tanárok sorban, az Ohio Állambeli Tanári Énhatékonyság Skálát, az E:BOP-féle Tanári Kiegészítést mérő kérdőívet és az Érzelmi Kreativitás Leltárat töltötték ki. A kérdőívek kitöltése körülbelül 10–15 percet vett igénybe.

Eredmények

Pedagógus kiegész kapcsolata a tanári énhatékonysággal

Azt a feltételezést, miszerint a tanári kiegész magasabb foka, átlagosan alacsonyabb énhatékonysági szinttel jár együtt, Pearson-féle korrelációs eljárással ellenőriztem. Az eredmények alapján elmondható, hogy a kiegész és az énhatékonyság mértéke között szignifikáns, közepes erősségű, negatív irányú korrelációs kapcsolat mutatkozik ($r(153) = -0,401, p < 0,001$). Ez az eredmény azt jelenti, hogy valaki minél magasabb pontértéket ér el a tanári kiegész kérdőívben, annál alacsonyabb pontszámmal rendelkezik a tanári énhatékonyságot mérő teszten.

Tanári kiegész kapcsolata a tanár érzelmi kreativitás szintjével

Azon hipotézist, hogy a kiegész és érzelmi kreativitás teszten elért összpontszámok között szignifikáns kapcsolat figyelhető meg, szintén Pearson-féle korrelációs eljárással vizsgáltam meg. A kapott eredmények arra engednek következtetni, hogy a kiegész magasabb mértéke nem feltétlenül jár együtt alacsonyabb szintű érzelmi kreativitással ($r(153) = 0,043, p = 0,597$). Viszont az érzelmi kreativitás Hatékonyság alszálaja és a kiegész magasabb értéke között szignifikáns, negatív irányú együttjárás figyelhető meg ($r(153) = -0,217, p = 0,007$). Ebből az a következtetés vonható le, hogy valakire minél magasabb

szintű kiégettségi szint jellemző, annál alacsonyabb értéket ér el az érzelmi kreativitás Hatékonyság alskáláján.

Tanári énhatékonyság és érzelmi kreativitás kapcsolata

A tanári énhatékonyság és érzelmi kreativitás kapcsolatát megvizsgálva arra az eredményre jutottam, hogy a magasabb fokú énhatékonysági szint szignifikáns, pozitív irányú együttjárást mutat az érzelmi kreativitás magasabb szintjével ($r(153) = 0,218, p = 0,006$). Azaz minél hatékonyabbnak érzi magát a tanár, annál kreatívabb módon tud reagálni érzelmileg (1. táblázat).

	Érzelmi Kreativitás Leltár	E:BOP Tanári Kiegész Kérdőív
OSTES Tanári Énhatékonyság Skála	$r = 0,218 **$ $p = 0,006$	$r = -0,401 **$ $p < 0,001$

1. táblázat: Tanári kiegész, énhatékonyság és érzelmi kreativitás közötti összefüggés értékei

Megvitatás

Kutatásom vezérfonala az volt, hogy felderítsem, létezik-e kapcsolat a pedagógus kiegész, tanári énhatékonyság és érzelmi kreativitás mértéke között. Abból a korábban már tudományosan megalapozott és szakirodalmi részben tárgyalt elképzelésből indultam ki, hogy vélhetően magyar mintán is igazolható lesz a tanárok körében az a tény, hogy a kiegész magasabb értéke negatívan hat a tanár énhatékonyság érzetére és befolyásolja a személy érzelmszabályozó mechanizmusait.

Ebből a gondolatsorból kiindulva elsőként azt feltételeztem, hogy a magasabb szintű tanári kiegész átlagosan alacsonyabb szintű énhatékonysággal jár együtt. Állításomat az általam vizsgált mintán sikerült alátámasztani. Ugyanis azok a pedagógusok, akik magasabb pontértéket értek el a kiegészzt mérő kérdőívben, átlagosan alacsonyabb pontszámmal rendelkeztek a tanári énhatékonyságot mérő teszten. Vagyis a tanári kiegész magasabb értéke negatív befolyásoló erővel bír a tanári énhatékonyság érzetére, arra, hogy a tanár mennyire hisz abban, hogy képes létrehozni magában pozitív változásokat, rugalmas hozzáállást előidézni. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy az elméleti bevezetőben említett tanári kiegész és énhatékonyság kapcsolatával foglalkozó

kutatások eredményei⁴⁸ hasonlóságot mutatnak az általam mért és kapott eredményekkel. A különbség csak az, hogy a szakirodalomban említett kutatások és az általam vizsgált mintában különböző mérőeszközök kerültek alkalmazásra a két jelenség mérésére. Ugyanis a külföldi kutatások a pszichológiai kérdőívek közül azokat preferálták, amelyek nemzetközileg elismert sztenderd átlagokkal rendelkeznek, míg a jelen kutatásban a mérőeszközöket illetően még nem létezik magyar mintára vonatkozó sztenderd érték és viszonylag szegényes a magyar pedagógus mintán mért kutatások száma (E:BOP, OSTES). Viszont a pillanatnyi próbálkozás lehetőség szerint hozzájárulhat a további felmérések eredményeihez, összehasonlító folyamataihoz. Mindenképp fontos megfigyelés az, hogy az OSTES kérdőív esetében például sikerült megerősíteni az eredeti kérdőívhez hasonlóan a három faktor jelenlétét és azok értékeit, amelyek a Cronbach-mutató szempontjából is megfelelőnek bizonyultak.

Viszont a pedagógus kiegészítés kutatás során azon hipotézisem, mely szerint azok a tanárok, akik magasabb pontszámot érnek el a kiegészítést mérő kérdőívben, átlagosan alacsonyabb szintű érzelmi kreativitással rendelkeznek, nem igazolódott be. Ugyanis a válaszadók eredményei alapján nem mutatható ki alacsonyabb érzelmi kreativitás szint a magasabb kiegészítés pontszámok megléte mellett. A kapott eredmény nem támasztja alá az eredeti elgondolást, azonban érdemes megemlíteni a jelenlegi kutatás szempontjából néhány utólagos megfigyelést. Az egyik fontos megállapítás az, hogy ha megfigyeljük az érzelmi kreativitás kérdőív skáláit, az egyik skála, amely a Hatékonyságot hivatott mérni, negatív együttjárást mutat a kiegészítés kérdőívben belül elért magasabb pontszámmal. Ezek alapján elmondható, hogy ha a Hatékonyság skála valóban az érzelmek hatékony kifejezését, azok külvilág felé való kommunikálását jelzi, akkor feltételezhető, hogy az érzelmi kreativitás a kiegészítéssel rendelkező pedagógusok körében először ezen a szinten mutat alacsonyabb értéket, amely visszacsatolható magyarázatként az előző hipotézis eredményéhez is, azaz, hogy szignifikánsan csökken az énhatékonyság-érzet. Mivel tudomásom szerint ezen két jelenség kapcsolatát még nem kísérelték meg más kutatások felderíteni, a jövőben kiindulópontja lehet további vizsgálatoknak, ahol érdemes lenne ezen jelenségeket még nagyobb mintán tesztelni. Ide kapcsolódó magyarázatként fogható fel továbbá azon kijelentés is, hogy a válaszadók körében nem volt lehetőség konkrét kiegészítés átlagok összehasonlítására, hiszen ahogyan azt korábban említettem, nem szolgáltak a mintához kiindulópontokként sztenderd értékek. Elképzelhető az a tény, hogy a mintában szereplő tanárok közt nem voltak olyan személyek, akik az átlagosnál nagyobb mértékben voltak kiegészítéssel, ezért az érzelmi kreativitás szintjük sem volt átlagosnál alacsonyabb, ami alátámasztja azon tényt, hogy nem volt kimutatható lényeges összefüggés.

Harmadik hipotézisként azon kijelentést fogalmaztam meg, mely szerint azok a tanárok, akik magas pontszámmal rendelkeznek az énhatékonyságot mérő

⁴⁸ BROUWERS – TOMIC 2000; CHANG 2009; FLOOK ET AL. 2013; GAVISH – FRIEDMAN 2010; LUBINSZKI 2009; ÓNODY 2001; VAN DROOGENBROECK – SPRUYT – VANROELEN 2010.

kérdőívben, átlagosan magasabb érzelmi kreativitás szinttel is rendelkeznek. Ez utóbbi kijelentés beigazolódt, ugyanis azok a pedagógusok, akik magasabb pontértéket értek el az énhatékonyságot mérő kérdőívben, átlagosan magasabb pontszámmal rendelkeztek az érzelmi kreativitást mérő teszten. A kapott eredmények arra engednek következtetni, hogy vélhetőleg a magas énhatékonyság szint együtt jár a magasabb érzelmi kreativitás szinttel, és ezek alapján elképzelhető, hogy a magasabb érzelmi kreativitással rendelkezők a kiégést is kevésbé élik meg fenyegetettségeként, problémaként, inkább jelként tekinthetnek rá, hogy valamit rosszul csinálnak és szükség van változtatásokra. Ezen a ponton ismerhető fel azon szakirodalmi részben említett kijelentés, mely szerint az érzelmi kreativitás magasabb szintje egészségfejlesztő hatásáról is ismert, továbbá hogy az emocionálisan kreatívabb személy nyitottabb saját érzelmi élményeire.⁴⁹ Ahogyan azt korábbi vizsgálatok már igazolták, az énhatékonyság megelőzően hat a pedagógus kiégés kialakulására,⁵⁰ így vélhetően a mellé társuló magasabb érzelmi kreativitás szint, az emóciók sikeres integrálásával, valamint értelmezésével további védőfaktoroként szolgálhat a tanárok körében a kiégés megjelenésére. Viszont lényeges szem előtt tartani azt a tényt, hogy egyszeri mérés alapján nem vonhatók le konkrét következtetések, és mindenképp szükséges lenne ismételt vizsgálatokkal alátámasztani a fentebb megfogalmazott nézeteket.

Miután a hipotéziseket és kapott eredményeket igyekeztem értelmezni, több lehetséges szempontból megfigyelni és összegezni, úgy gondolom érdemes kitérni arra is, hogy mik voltak a jelenlegi kutatás korlátai és milyen további intézkedések lennének szükségesek ahhoz, hogy még pontosabb eredményekhez juthassunk.

Az első lényeges megállapítás az, hogy a mintában szereplő pedagógusok a kérdőíveket önkéntes alapon töltötték ki. Ez azért lehet hátráltató tényező, amikor a tanári kiégést vizsgáljuk és értelmezzük, mert feltételezhető, hogy azok a tanárok, akik magasabb kiégés szinttel rendelkeznek, azaz eleve kiégettebbek, nem szívesen vállalnak plusz feladatokat, így nagy valószínűséggel ők nem is jelentkeztek a kérdőívek kitöltésére. Mindezek mellett fontos lenne még nagyobb elemszámon is elvégezni a vizsgálatokat, hogy a jövőben még pontosabb visszajelzést kaphassunk a magyar pedagógusok kiégés szintjére vonatkozóan. További javaslatként említeném, hogy előnyös lenne egyéb olyan tesztek beemelése is a vizsgálatba, mint például a flow élményt vagy a tanár iskolához való kötődését mérő kérdőívek. Mindezek után ahhoz, hogy az eredményeket ne csak egy szempontból elemezhessük, célszerű lenne interjúk módszer segítségével kikérni a tanárok véleményét a témával kapcsolatban, például, hogy minek tudják be a kiégés megjelenését és miért. Valamint a diákok kiégés

⁴⁹ KÓVÁRY ET AL. 2014, 347.

⁵⁰ BROUWERS – TOMIC 2000; FLOOK ET AL. 2013; SKAALVIK– SKAALVIK 2010; SCHWARZER – HALLUM 2008; WANG – HALL – RAHIMI 2015.

észlelését is hasznos lenne megállapítani, ugyanis a tanulók azok, akik leginkább részesei a tanár kiégésből fakadó negatív hatásainak.

Mivel a kiégést elsősorban munkakörnyezetben érdemes értékelni, ezért további lehetőségként említeném, hogy többféle iskolatípusban is meg kellene vizsgálni a kiégés jelenségét, például a mintába bevonva főiskolai, egyetemi tanárok populációját is.

Összefoglalás

Manapság már ismert azon tény, hogy a kiégés egy nagyon összetett jelenség, amit ahhoz, hogy teljes pontossággal lehessen mérni és értelmezni, elengedhetetlen a jelenség több szempontból való megközelítése és feltárása. A jelen kutatás során kapott eredmények lényegesnek tekinthetők abból a szempontból, hogy egy újabb kapcsolati rendszer perspektívájából mutatnak rá a tanári kiégés összetettségére. Ezt úgy értem, hogy például a kiégés és érzelmi kreativitás kapcsolatát ez idáig még nem elemezték tudományos kutatások, ezért a pillanatnyi próbálkozás kiindulópontja lehet további vizsgálatoknak ezen a téren. Mindezek mellett úgy vélem, hogy minél komplexebb képet kapunk a kiégés szindróma jelenségéről, kulturális hatásairól és következményeiről, annál egzaktabb módon lesz képes a tudomány javaslatokat tenni a probléma megelőzésére. Ha pedig a kiégést, mint krízist értelmezzük, ami nem feltétlenül negatív, hiszen mint minden krízis, magába foglalja a változás, fejlődés lehetőségét, lényeges lenne erre vonatkozóan is felhívni az érintettek figyelmét és olyan megküzdési stratégiákat, módszereket taníttatni meg velük, amelyek segítenék a pedagógusokat abban, hogy a stressz hatásokat és a fokozatosan megjelenő kiégés tüneteket még időben legyenek képesek észlelni és orvosolni szakmai életük során.

Irodalom

AVERILL1999 = Averill, J. R.: Individual differences in emotional creativity: structure and correlates. *Journal of Personality* 67 (1999) 331–371.

BROUWERS – TOMIC2000 = Brouwers, A. – Tomic, W.: A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* 16(2000) 239–253.

BROUWERS – TOMIC 2014 = Brouwers, A. – Tomic, W.: A Longitudinal Study of Relationships Between Three Burnout Dimensions Among Secondary School Teachers. *A Journal of Mind, Brain & Culture* 10(2014) 23–33.

CHANG 2009 = CHANG, M. L.: AN APPRAISAL PERSPECTIVE OF TEACHER BURNOUT: EXAMINING THE EMOTIONAL WORK OF TEACHERS. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGY REVIEW*, 21 (2009) 193–218.

- CHILDS –STOEBER 2012 = Childs, J. H. – Stoeber, J.: Do you want me to be perfect? Two longitudinal studies on socially prescribed perfectionism, stress and burnout in the workplace. *Work & Stress* 26 (2012) 347–364.
- FEDERICI – SKAALVIK 2012 = Federici, R. A. – Skaalvik, E. M.: Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education* 15 (2012) 295–320.
- FERNET ET AL. 2012 = Fernet, C.– Guay, F.– Senécal, C. – Austin, S.: Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education* 28 (2012) 514–525.
- FLOOK ET AL. 2013 = Flook, L.– Goldberg, S. B.– Pinger, L.– Bonus, K.– Davidson, R. J.: Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain, and Education* 7(2013) 182–195.
- FREUDENBERGER 1974 = Freudenberger, H. J.: Staff burnout. *Journal of Social Issues* 30(1974) 159–165.
- GAVISH – FRIEDMAN 2010 = Gavish, B. – Friedman, I. A.: Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education* 13(2010) 141–167.
- GHADIRI – ABDI 2010 = Ghadiri, F. – Abdi, B.: Factor Structure of Emotional Creativity Inventory (ECI) (Averill, 1999) Among Iranian Undergraduate students in Tehran Universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 5(2010) 1836–1840.
- HAJDUSKA 2008 = Hajduska M.: *Krizisélektan*. Budapest 2008.
- IVCEVIC – BRACKETT – MAYER 2007 = Ivcevic, Z.– Brackett, M. A. – Mayer, J. D.: Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality* 75(2007) 199–235.
- JAVADI 2014 = Javadi, F.: On the Relationship between Teacher Autonomy and Feeling of Burnout among Iranian EFL Teachers. *Social and Behavioral Sciences* 98(2014) 770–774.
- KOKKINOS 2007 = Kokkinos, C. M.: Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology* 77 (2007) 229–243.
- KÖVÁRY ET AL. 2014 = Kőváry Z.– Devecsery Á.– Jakab K.– Pusztai B.– Agócs L.– Komár R. – Orosz G.: Az Érzelmi Kreativitás Leltár (ECI) hazai adaptációja. *Pszichológia* 34(2014) 339–362.

- LEITER – DURUP 1994 = Leiter, M. P. – Durup, J.: The discriminant validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, Stress, & Coping* 7(1994) 357–373.
- LLORENS-GUMBAU – SALANOVA-SORIA 2014 = Llorens-Gumbau, S. – Salanova-Soria, M.: Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy. *Burnout Research* 1(2014) 3–11.
- LUBINSZKI 2009 = Lubinszki M.: A kiegészés komplex értelmezése és prevenciósi lehetőségei a pedagóguspályán. In:(Ilésné Kovács Mária):*Jubileumkötet a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára*. Miskolc 2013,263–276.
- MADALIYEVA ET AL. 2015 = Madaliyeva, Z.– Mynbayeva, A.– Sadvakassova, Z.– Zholdassova, M.: Correction of Burnout in Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*171(2015) 1345–1352.
- MORRIS-ROTHSCHILD – BRASSARD2006 = Morris-Rothschild, B. K. – Brassard, M. R.: Teachers’ conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*44(2006) 105–121.
- ÓNODY2001 = Ónody S.: Kiegészés tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle* 51 (2001) 80–85.
- PETRÓCZI2007 = Petróczy E.:*Kiegészés elkerülhetetlen?* Budapest 2007.
- SCHWARZER – HALLUM 2008 = Schwarzer, R. – Hallum, S.: Perceived teacher self-efficacy as predictor of job stress and burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review* 1 (2008) 152–171.
- SKAALVIK – SKAALVIK 2010 = Skaalvik, E. M.– Skaalvik, S.: Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*26(2010) 1059–1069.
- TSCHANNEN-MORAN – HOY 2001 = Tschannen-Moran, M. – Hoy, A. W.: Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17 (2001) 783–805.
- VAN DROOGENBROECK – SPRUYT – VANROELEN 2010 = Van Droogenbroeck, F.– Spruyt, B.– Vanroelen, C.: Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*43(2010) 99–109.
- VEREŠOVÁ2010 = Verešová, M.: Procrastination, Stress and Coping among Primary School Teachers. *Social and Behavioral Sciences*106 (2010) 2131–2138.

WANG–HALL–RAHIMI2015 = Wang, H.– Hall, N. C. – Rahimi, S.: Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education* 47 (2015) 120–130.

ZHANG ET AL. 2014 = Zhang, L.– Zhao, J.– Xiao, H.– Zheng, H.– Xiao, Y.– Chen, M – Chen, D.: Mental health and burnout in primary and secondary school teachers in the remote mountain areas of Guangdong Province in the People’s Republic of China. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*10 (2014) 123–130.

Teacher’s burnout and its relationship with teacher’s self-efficacy and emotional creativity

ANDREA KLINOVSKY

Nowadays it is a well-known fact, that burnout among pedagogues is a very complex phenomenon; for a precise measurement and interpretation, its exploration from different approaches and perspectives is essential. Burnout syndrome is a state of mind, which occurs as a result of long-term emotional burdens and stress, and involves physical, emotional and mental exhaustion; it mostly affects people working in human sphere. According to scientific surveys the highest number of burnouts is among pedagogues, since being a teacher is one of the most stressful professions of modern societies. Professional burnout among pedagogues has effect not only on the teacher’s emotions and mental health, but also on their environment and interpersonal relationships. The aim of this research is to examine the burnout rate among pedagogues and whether a connection between the stage of burnout, the teacher’s self- efficacy, and their emotional creativity exists. The participants were 155 pedagogues who work in primary and secondary schools, from which 34 male and 121 female. Their average age was 40,9 years (deviation = 9,246) with an average 13,4 years (deviation = 9,468) of practice. During the research the E:BOP(Empowerment: Burnout-Prevention of Teacher), the Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) and the Emotional Creativity Inventory (ECI) were filled out. According to the results, burnout can be strongly linked with the teacher’s efficacy, although no clear connection between burnout and emotional creativity was found. In addition, it has been shown that efficacy and emotional creativity share a significant connection. It is important that this research’s aim was to examine teachers’ burnout from a different approach, which would be worth testing on a larger group of people to be able to apply burnout prevention methods efficiently and properly in teachers’ everyday life.