

## EGYETEMI HALLGATÓK KIÉGÉSÉNEK VIZSGÁLATA A KÖVETELMÉNY-ERŐFORRÁS MODELL SEGÍTSÉGÉVEL

Tóth Enikő<sup>1</sup>, Jagodics Balázs<sup>2</sup>

<sup>1</sup> SZTE BTK Pszichológiai Intézet, totheniko0721@gmail.com

<sup>2</sup> SZTE BTK Pszichológiai Intézet

A kiégés (burnout, burnout szindróma) elterjedt mentálhigiénés probléma, melynek jellemzői a deperszonalizáció, az érzelmi kimerülés és a teljesítménycsökkenés. Összefüggésbe hozzák a tanulmányi motivációval is. Vizsgálatára a Követelmény-Erőforrás Modellt használtuk, annak érdekében, hogy megállapítsuk a követelmények és az erőforrások, valamint a kiégés és a tanulmányi motiváció között fennálló összefüggéseket. Előfeltevéseink szerint a követelmények pozitív, az erőforrások pedig negatív kapcsolatban állnak a kiégéssel, a tanulmányi motiváció esetében pedig ezzel ellenkező eredményt vártunk. Az oktatói támogatás és a tanulmányi motiváció között pozitív összefüggést feltételeztünk, ahogy az észlelt oktatói és a hallgatói kiégés között is. Az online adatfelvételben 532 alap-és mesterszakos egyetemi hallgató vett részt. A felvett mérőeszközök a következők voltak: Tanulmányi Motiváció Kérdőív, Maslach-féle Kiégés Kérdőív Hallgatói Változata, Egyetemi Követelmény-Erőforrás Kérdőív, Észlelt Oktatói Kiégés Kérdőív. A korrelációelemzések nagyrészt megerősítették hipotéziseinket. Minél magasabb követelményekkel állnak szemben a hallgatók és minél kisebb erőforrásokkal rendelkeznek, annál nagyobb a kiégés mértéke. Mindez összefügg motivációjukkal. Érdekes nagyobb hangsúlyt fektetni az egyetemeken az oktatók és a hallgatók közötti jó viszonyra, és ezzel is csökkenteni a kiégést.

**Kulcsszavak:** hallgatói kiégés, követelmény-erőforrás modell, tanulmányi motiváció, oktatói támogatás, észlelt oktatói kiégés

Munkánk a felsőoktatásban tanuló egyetemi hallgatók kiégésének jelenségét vizsgálja. A problémakört különféle elméleti keretbe ágyazva vizsgálták az eddigi kutatások, a legtöbb empirikus kutatással alátámasztva az alkalmazott megközelítést. Az egyes eredmények azonban ellentmondásosak, és sok még a nyitott kérdés. Kutatásunkkal a továbbra is megválaszolandó kérdések tisztázásához kívánunk hozzájárulni.

A hallgatói kiégés rendkívül fontos jelenség napjainkban. A diákoknak a felsőoktatási közegben nagy mennyiségű tananyagot kell elsajátítaniuk, versenyhelyzetben, időnként jelentős egzisztenciális feszültségek mellett. Ez növeli a kiégés lehetőségét, Magyarországon viszont a hallgatói kiégés egyelőre kevésbé kutatott terület. Az angol nyelvű szakirodalom számottevőbb, azonban a kutatások jelentős része kis mintán történt, mely az eredményeknek limitált értelmezését teszi lehetővé. Kutatásunkban igyekeztünk minél több vizsgálati személyt gyűjteni, és nagyobb mintán ellenőrizni, hogy az eredmények a már meglévő vizsgálatokat alátámasztják-e vagy sem. Vizsgálatunk az oktatói kiégés hallgatói kiégésre gyakorolt hatását is vizsgálja, ehhez a tematikához pedig nem találtunk érdemi információt sem magyar, sem angol nyelven, így ez az aspektus újdonság lehet a területen.

Vizsgálatunk alapját a Követelmény-Erőforrás Modell (Demerouti és mtsai., 2001) adja, amely két csoportra osztja a környezeti tényezőket: követelményekre és erőforrásokra. Előbbiek közé tartoznak azok a faktorok, amelyek megnehezítik, utóbbiak közé pedig azokat a tényezőket soroljuk, amelyek segítik a feladatvégzést. A modellel összhangban a kiégést a hallgatók követelményei és erőforrásai függvényében vizsgáltuk, emellett a tanulmányi motivációval való összefüggéseket, valamint az észlelt oktatói kiégés és a hallgatói kiégés közötti összefüggések is fókuszba állítottuk.

## **A KIÉGÉS FOGALMA ÉS JELLEMZŐI**

A kiégés fogalmát (burnout, burnout szindróma) Freudenberger (1974) nevéhez kötjük. Ma is elterjedt kutatási területet indított útjára, mivel a kiégés jelentős mentálhigiénés problémát jelent az élet sok területén. Freudenberger elsősorban az egészségügyben használta a burnout, illetve a burnout szindróma fogalmát, méghozzá az ezen a területen foglalkoztatottak magas stressz szintjéhez és ennek következményeihez kötötte. A későbbi kutatások során azonban a kiégés tünetei más munkaterületeken is fellelhetőek voltak (Jagodics et al., 2020). Ha belegondolunk, a diákság napi 8-9 órát is tölthet oktatási intézményben, így esetükben ezek a helyszínek tekinthetők a munkahely megfelelőjének. Ezért oktatási körülmények között is vizsgálták a jelenséget, az általános iskolás korosztálytól egészen egyetemi hallgatókig (Bask & Salmela-Aro, 2013; Fiorilli et al., 2017; Hazag et al., 2010; Jagodics, 2021; Salmela-Aro et al., 2009; Schaufeli et al., 2002; Williams et al., 2018). A burnout-szindróma létének súlyosságát jelzi, hogy 2019-ben az Egészségügyi Világszervezet hivatalosan is egészségügyi problémaként ismerte el (World Health Organization, 2019).

A kiégés általános vonásait eredetileg Maslach tipológiája írja le (1982), a deperszonalizáció, az érzelmi kimerülés, illetve a teljesítménycsökkenés tényezőit megjelölve. Jelentkezhet kimerültség, motiválatlanság, és a negatív érzések túlsúlya (Maslach & Goldberg, 1998). A stresszből fakadó legyengültség és a krónikus fáradtság következménye, hogy gyakoribb a betegségek kialakulása vagy azok hosszának megnövekedése (Freudenberger, 1974). Viselkedéses szinten is láthatóak a tünetei: könnyen elsírja magát a személy, a legkisebb nyomás hatására is túlterheltnak érzi magát (Freudenberger, 1974). Az érzelmi reakcióik hevesebbek, türelmetlenebbek és gyakrabban tapasztalnak haragot (Maslach & Goldberg, 1998). Ezek pedig hosszabb távon a kapcsolataik romlásához vezethetnek, ami tovább növeli a munkahelyi stresszt, ez pedig erősítheti a kiégés érzését (Maslach & Goldberg, 1998). Tehát ezek a folyamatok kölcsönösen facilitálják egymást.

## **A HAZAI KIÉGÉS PREVALENCIÁJA ÉS MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁK**

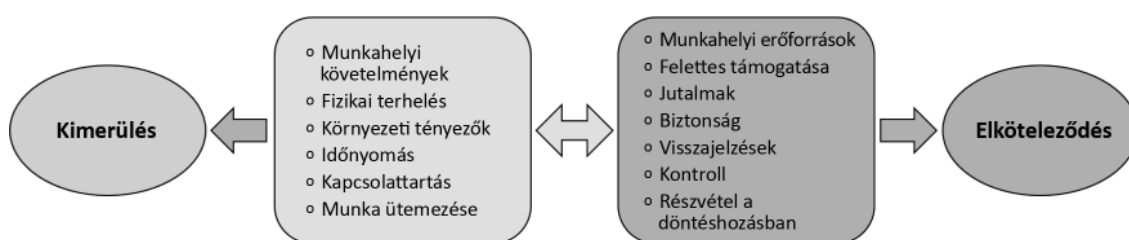
A burnout-szindróma Magyarországon is elterjedt mentálhigiénés probléma. A hazai orvosoknál a kiégés előfordulási aránya 35%. 97%-uk éli meg magas szinten a kiégést, elsősorban a teljesítmény- vagy hatékonyságcsökkenéssel összefüggésben (Ádám és mtsai., 2008). Egyik kiváltója lehet a krónikus érzelmi megterhelés (Rosta és mtsai., 2012), ami jól magyarázható az orvosi szakma körülményeivel.

Több kutatás mutat rá arra, hogy a kiégés már az orvostanhallgatók körében is erőteljesen megjelenik (Ádám és mtsai., 2014; Kovács és Kovács, 2012). Kovács és Kovács (2012) egyetemi hallgatók kiégésére vonatkozó vizsgálatában 19,7% tartozott a magas kockázatú csoportba. Ádám és munkatársainak (2014) a kiégés prevalenciájára és a megküzdési stratégiákkal való összefüggéseire irányuló kutatásában az orvostanhallgatók közel fele számolt be magas szintű kiégésről. Ennek kialakulásában a legfőbb tényezők az alacsony támogatás, a stressz magas szintje és az alacsony életvitel feletti kontroll. A megküzdés forrásai közé tartozik a testmozgás, a fizikai aktivitás, emellett a problémaközpontú megküzdési technikák egy formája, a kognitív átstrukturálás fontos védőháló lehet a kiégés érzelmi kimerülés dimenziójának megjelenésében (Ádám és mtsai., 2014).

## A KÖVETELMÉNY-ERŐFORRÁS MODELL

A burnout-szindrómát számos elmélettel magyarázzák, ezek egyike a Követelmény-Erőforrás Modell (Demerouti és munkatársai 2001). A modell szerint a követelmények faktorába sorolandók azok a tényezők, amelyek gátolják a személyt munkafeladatainak elvégzésében. Ezek származhatnak a társas közegből, a fizikai környezetből vagy a munkavégzés szervezeti kereteiből. A követelmények csoportjába tartozik minden olyan tényező, amely elősegíti a hosszú távon fennálló fizikai vagy pszichológiai kifáradást. Külső körülmény lehet az extrém hőség vagy hideg, az idői nyomás, a feladatok túlzott mennyisége vagy a folyamatos zaj is (Hockey, 1993). Ide sorolható még a feladatok nagy mennyisége, a munkahelyi szerepükkel kapcsolatos homályos elvárások, illetve az érzelmileg megterhelő situációk (Bakker & Demerouti, 2007). A munkavállalók általában figyelmi fókuszuk redukciójával küzdenek ezekkel a körülményekkel. A döntéshozatalra vonatkozó kockázatvállalási hajlam megnő a kifáradás miatt, ezek pedig hosszú távon hatással vannak a személy energiájára, kimerültséget okoznak (Demerouti és mtsai., 2001).

A modell másik faktorát jelentő erőforrások belső és külső csoportba oszthatóak. A belső erőforrásokat jelentik elsősorban az intraperszonális faktorok, mint például a kognitív képességek vagy a megküzdési módok. A külső erőforrások közé a szervezeti és társas tényezőket sorolja a modell. Ezek megnyilvánulnak a munkavégzés feletti kontrollban, a szakmai előrelépés lehetőségében, a döntéshozásban való részvételben, illetve a munkafeladatok varianciájában. Az erőforrásokhoz tartozó társas támogatás szerepét a pszichés jóllét fenntartása érdekében számos kutatás megerősítette (Brouwers és mtsai., 2011). A társas támogatást megkaphatjuk a családuktól, a kollégáinktól vagy más társas közegetől (Jagodics, 2021).



1. ábra. A Követelmény–Erőforrás Modell tényezői (Demerouti és mtsai, 2001 alapján, forrás: Jagodics és mtsai., 2020).

A Követelmény-Erőforrás Modell egyik legnagyobb előnye a rugalmasság. A követelmények, illetve az erőforrások ugyanis olyan háttérben lévő tényezők, amelyek eltérő kontextusokban is vizsgálhatóak, például eltérő típusú munkahelyeken (Bakker & Demerouti, 2017; Demerouti és mtsai., 2001). Ezt figyelembe véve több kutatás oktatási környezetre is adaptálta a modellt, hiszen egy iskolai közegben más követelményekkel állnak szemben és más típusú erőforrásokkal rendelkeznek a diákok mint egyéb munkahelyeken (Cilliers et al, 2017; Demerouti et al., 2001; Hodge et al., 2019; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Jagodics & Szabó, 2021). A 2020-as évek elején megtörtént a Követelmény-Erőforrás Kérdőív kidolgozása az általános- és középiskolás korosztályra (Jagodics et al., 2020; Jagodics

et al., 2022). Ezután következett a kérdőív átdolgozása az egyetemi hallgatói populációra (Jagodics és Szabó, 2022).

Ennek kidolgozását indokolta, hogy hozzájuk köthetően is gyakran írja le a szakirodalom a kiégés megjelenését (Schaufeli és mtsai., 2002).

Munkánk fókuszában a kiégéshez köthető erőforrás-jellegű és követelmény-jellegű, kiégés-szindrómára ható tényezők vizsgálata áll, magyar egyetemista populációban. Az erőforrás-tényezők közé tartozik: a társas támogatás, a munkavégzés közben érzett kontroll és autonómiaérzés, illetve a szakmai fejlődés lehetősége (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007; Hakanen, Bakker és Schaufeli, 2006; Jagodics & Szabó, 2022). Ezek vizsgálata lényeges, mert a kutatások szerint pozitív erőforrásokkal ellensúlyozhatóak a kiégés káros következményei. Emellett a követelmények befolyását is vizsgáljuk. Jagodics (2021) ismerteti, hogy az eddig elvégzett vizsgálatok szerint a követelmények pozitív együttjárásban állnak a kiégéssel (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Ezt saját kutatásában is megerősítette. Emellett vizsgálta a tanulmányi motivációt, mely a követelményekkel pozitív összefüggést mutatott, míg az erőforrásokat nézve negatív a kapcsolat (Jagodics, 2021). A jelen vizsgálat hasznos lehet abból a szempontból, hogy az eddigi elméleti háttérrel és kutatási eredményeket alátámasztja-e vagy sem.

## TANULMÁNYI MOTIVÁCIÓ

A burnout-szindrómát sokszor összefüggésbe hozzák a motivációval. Ennek két típusát ismerjük: az extrinzik, külső, illetve az intrinzik, belső motivációt. Az amotiváció az intrinzik motiváció alacsonyabb szintjét jelenti (Jagodics, 2021). Cikkünkben vizsgáljuk az egyetemi hallgatók tanulmányi motivációját a kiégés függvényében. Az iskolai motivációval számos kutatás foglalkozott, melyek eredményei alapján rövid-és hosszú távon is sikeresebbek a tanulmányaik iránt motiváltabb tanulók és egyetemi hallgatók kevésbé motivált társaiknál (Amrai és mtsai., 2011; Aydın & Michou, 2020; Tóth-Király és mtsai., 2017). Emellett a magasabb motivációjú diákok magasabb étellel való elégedettséggel rendelkeznek (Burton és mtsai., 2006). Tehát fontos a tanulók oktatási intézményükhöz kötődő szubjektív élményükben a tanulmányi motiváció. Ezenkívül jelentős lehet vizsgálni azt is, hogy a motiváció hogyan függ össze a kiégéssel, legyen az közvetlen vagy közvetett – kiégést facilitáló vagy gátló hatás (Jagodics, 2021).

A hallgatók tanulmányi motivációja nagyban függ oktatók kiégésétől is. Ha észlelik tanáraikon a burnout-tüneteket, csökken a tárgyhoz kötődő motivációjuk (Shen és mtsai., 2015; Zhang & Sapp, 2008). Ezeket alátámasztva Jagodics (2021) szintén leírta, hogy a tanároknál jelentkező kiégés-szindróma és lelkesedésük hiánya nem elkülöníthető a hallgatókat érintő motivációs problémáktól. Számos más kutatás alapján az oktatói kiégéses tünetekkel párhuzamosan a tanulók számára is észlelhető viselkedésváltozások következnek be (Evers & Tomic, 2003; Maslach & Leiter, 1999, Shen és mtsai., 2015). Herman és munkatársai (2018) eredményei szerint az is számít a kiégés szintje mellett a tanulmányi átlag tekintetében, hogy a tanárok mekkora stresszt élnek át és hatékony megküzdési módokkal rendelkeznek-e. A hallgatói tanulási aspiráció és eredményesség valószínűleg növelhető azáltal, ha akár a felsőoktatásban is megjelennek az erőforrások. Egy kutatás szerint ugyanis elsősorban a magánéleti stabilitás általi erőforrásokra támaszkodhattak az egyetemisták (Engler, 2017).

Az iskolai motivációk feltárására többféle modell áll rendelkezésünkre, és ezek alapján eltérő mérőeszközöket alakítottak ki. Kutatásunkban a Deci és Ryan (1985, 2000, 2008) által kidolgozott öndeterminációs elméletet vettük alapul, mely egy széles hatókörű modell az emberi viselkedést segítő tényezők vizsgálatára. Azért döntöttünk e modell mellett, mert számos szakirodalom hivatkozik rá a Követelmény-Erőforrás Modelhez és a kiégéshez kapcsolódóan. Ezek segítenek a hipotézisek kialakításában és helytállóságuk megvizsgálásában, illetve elméleti háttérrel biztosítanak. A Tanulmányi Motiváció Kérdőív is az öndeterminációs modellre alapul. Ez a modell elkülöníti az autonómia, a kompetencia, illetve a másokhoz való kapcsolódás iránti szükségletet, melyek mind alapvető emberi szükségletek. Eszerint elkülöníthetünk külső, extrinzik, és belső, intrinzik motivációkat. Ez a keretrendszer tehát nem tartalmilag osztályozza a szükségleteket, hanem források szerint (Deci & Ryan, 2000).

Egy empirikus kutatás szerint (Bers & Smith, 1991, idézi: Kőrössy, Jagodics, Martos & Szabó, 2021) az oktatói támogatás megléte összefügg a tanulmányok folytatásának szándékával, elsősorban a hallgatók azon körénél, akik úgy élték meg, kapcsolatban állnak a karral, és a kari tanároknak számítanak a hallgatók és a tanítás színvonala egyaránt. Egy Dél-Afrikai Köztársaságban folyó kutatás alapján a vizsgált hallgatók tanulmányi eredményét pozitívan befolyásolta az oktatók szakértelme, a tanítás módszere és a tananyag minősége, attól függetlenül, milyen képességgel rendelkeztek (Ganyaupfu, 2013, idézi: Kőrössy és mtsai., 2021). Szikora (2017) szerint a hallgatókat oktatóik képesek motiválni, így releváns lenne megvizsgálni a pedagógusok motivációját is. Kutatások alapján a hallgatók közel 60 százaléka nem motivált a képzés folytatására, de ha meg kell nevezniük valamilyen tényezőt, ami marasztalja őket, az elsősorban az oktatók motiváló képessége (Hersey és Blanchard, 1982, Daft, 1999, idézi: Szikora, 2017). Mindezt alapul véve feltételezzük, hogy az észlelt oktatói és a hallgatói kiégés is kapcsolatban állnak egymással.

## HIPOTÉZISEK

Első (H1) hipotézisünk szerint az erőforrások negatív, a követelmények pozitív korrelációt mutatnak a kiégéssel (Hodge és mtsai., 2019; Jagodics, 2021; Schaufeli és mtsai., 2002; SalmelaAro & Upadyaya, 2014; Wolff és mtsai., 2014).

Második (H2) hipotézisünk alapján a követelmények negatív, az erőforrások pozitív összefüggésben állnak a tanulmányi motivációval (Engler, 2017; Jagodics, 2021).

Harmadik (H3) hipotézisünk szerint a tanulmányi motiváció pozitívan függ össze az oktatói támogatással (Bers & Smith, 1991, idézi: Kőrössy és mtsai., 2021; Szikora, 2017).

Negyedik (H4) hipotézisünk alapján az észlelt oktatói kiégés negatívan függ össze a hallgatói motivációval (Herman és mtsai., 2018; Shen és mtsai., 2015; Zhang & Shapp, 2008).

Ötödik (H5) hipotézisünk alapján pozitív korrelációt várunk az észlelt tanári kiégés és a hallgatói kiégés között.

## MÓDSZEREK

### RÉSZTVEVŐK ÉS ELJÁRÁS

Az adatfelvétel online történt. Google űrlap segítségével négy kérdőívet vettünk fel a vizsgálati személyekkel. A toborzás az egyik közösségi médiafelületen történt. A kitöltés kritériuma csupán az volt, hogy a személy egyetemista legyen és alap-, mester- vagy osztatlan képzésben tanuljon.

Az adatfelvételben 532 fő vett részt. A vizsgálati személyek életkora 18 és 54 év közé esik (M=23,19; SD=3,963). A nemi arányokat tekintve a kitöltők 74,1%-a nő (n=394) és 25,9%-a férfi (n=138). A kitöltők 45,5%-a nem dolgozik (n=242), 54,5%-a (n=290) pedig létesít munkaviszonyt egyetemi tanulmányai mellett. Emellett a vizsgálati személyek 86,1%-a (n=458) nappali, 13,9 %-a (n=74) levelező tagozaton folytatja képzését. A tanulmányi átlag alapján a kitöltők 0,8%-a (n=4) teljesített a legutóbbi félévben 2,6 alatt, 1,7%-a (n=9) 2,61-3 között, 6,4%-a (n=34) 3,01-3,4 között, 8,6%-a (n=46) 3,41-3,8 között, 13,7%-a (n=73) 3,81-4,2 között, 25,4%-a (n=135) 4,21-4,6 között, és 43,4%-a (n=231) 4,61 felett.

A kérdőívfelvétel előtt tájékoztattuk a résztvevőket a témánkról és a kitöltés körülbelüli időtartamáról. Továbbá felhívtuk a figyelmet arra, hogy az adatfelvétel név nélkül történik és a kitöltés bármikor megszakítható. Egyéni visszajelzésre nem adtunk lehetőséget, hiszen az adatokat összesítve használtuk a statisztikai elemzéshez.

### VIZSGÁLATI ESZKÖZÖK

Az adatfelvétel során a demográfiai adatok (életkor és nem, tanulmányaik melletti munkavállalás,

tagozattípus, évfolyam, legutóbbi félévi tanulmányi átlag önbevallás alapján, hetente lévő kurzusok száma és az általuk kihagyott kurzusok száma) mellett több pszichológiai jellegű kérdőívet is kitöltöttek a hallgatók.

### *Tanulmányi Motiváció Kérdőív*

A hallgatók tanulmányi motivációjának feltárására egy huszonnyolc tételű önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk. Ezt Vallerand és munkatársai (1992) dolgozták ki, én pedig a kérdőív magyar nyelvre fordított változatát használtuk (Tóth-Király és mtsai., 2017). Az itemekből három motivációs komponens különíthető el hét alskála mentén: a kérdőív méri a tudásra irányuló belső motivációt (Cronbach alpha=0,896), a teljesítményre irányuló belső motivációt (Cronbach alpha=0,868), az élményekre irányuló belső motivációt (Cronbach alpha=0,852), a külső szabályozást (Cronbach alpha=0,819), a belsővé tett szabályozást (Cronbach alpha=0,809), az azonosult szabályozást (Cronbach alpha=0,798) és az amotivációt (Cronbach alpha=0,902). A válaszadás egy hétfokú Likert-típusú skálán lehetséges (1 = „Egyáltalán nem illik rám”, 7 = „Pontosan illik rám”).

### *Maslach-féle Kiégés Kérdőív Hallgatói Változata*

A Maslach-féle Kiégés Kérdőív Hallgatói Változata (Schaufeli és mtsai., 2002) egy 15 tételből álló mérőeszköz. A hazai mintán validált mérőeszközt Hazag és munkatársai fejlesztették ki (2010). A kérdőív három skálát foglal magában: a cinizmust (Cronbach alpha=0,889), az érzelmi kimerülést (Cronbach alpha=0,835) és a hatékonyságcsökkenést (Cronbach alpha=0,811). A hallgatók egy hétfokú Likertskálán jelölhették (0 = Soha, 6 = Mindig) válaszaikat.

### *Egyetemi Követelmény-Erőforrás Kérdőív*

Az Egyetemi Követelmény-Erőforrás Kérdőív kétszer ötfaktoros struktúrába ágyazódik és összesen harmincnégy tételt foglal magában. Ezt a mérőeszközt Jagodics és Szabó (2022) dolgozta ki a Követelmény-Erőforrás Modell alapján (Demerouti és mtsai., 2001). Ezek közül tizenhét az erőforrásokra, tizenhét pedig a követelményekre vonatkozik. A mérőeszköz öt-öt alskálából áll az erőforrások és a követelmények tekintetében egyaránt. A követelmények közé a következő faktorok tartoznak: a munkamód (Cronbach alpha=0,847), a mentális (Cronbach alpha=0,834)- és érzelmi követelmények (Cronbach alpha=0,764), illetve a pályaválasztási szorongás (Cronbach alpha=0,864) és oktatói konfliktusok (Cronbach alpha=0,823). Erőforrásokat tekintve a személyes fejlődés lehetősége (Cronbach alpha=0,861), a tanulási folyamattal kapcsolatos információk (Cronbach alpha=0,885), a visszajelzések (Cronbach alpha=0,721), az észlelt kontroll (Cronbach alpha=0,755), illetve az oktatói támogatás (Cronbach alpha=0,838) irányult középpontba (Jagodics & Szabó, 2022). A válaszadás egy hatfokú Likert-skálán történik (1 = Egyáltalán nem jellemző rám, 6 = Teljesen jellemző rám).

### *Észlelt Oktatói Kiégés Kérdőív*

Az Észlelt Oktatói Kiégés Kérdőív célja, hogy jelen esetben az egyetemi hallgatók szubjektív véleményük alapján elmondják, mennyire észlelik a kiégés jeleit oktatóikon. Ez egy tíz tételű mérőeszköz, amelyen egy négyfokú Likert-típusú skálán jelölhették be válaszaikat a hallgatók (1 = Soha, 4 = Mindig). Jagodics és Szabó 2014-ben fejlesztette ki ezt a kérdőívet, melyet 2016-ban egészítették ki (Jagodics et al., 2020). Az addig használt tanári kiégés kérdőívek során minden item a burnout-szindróma tüneteinek jelenlétét kérdezi meg, illetve ezek csupán negatív töltetűek. Jagodics és munkatársai (2020) úgy vélték, hogy a tanulói gondolkodást ez a fajta megközelítés nagyban befolyásolja, hogy csak negatív itemekkel találkoznak. Emiatt tartották indokoltnak, hogy ugyanúgy megjelenjenek a pozitív tételek is. Az általuk fejlesztett változatban négyfokú Likert-skálával találkozhat a kitöltő, ahol az egy jelöli a soha, a kettő az időnként, a három a gyakran, a négy pedig a mindig szinteket. Ez alapján kell válaszolniuk a diákoknak különböző kérdésekre, hogy milyen gyakran érzik oktatóikkal kapcsolatban az egyes

viselkedésmintázatokat. Azért tartjuk továbbá alkalmasnak ezt a kérdőívet, mert, ahogy Jagodics és munkatársai (2020) leírják, a tanárookra nem specifikusan vonatkoznak a kérdések, hanem általánosságban. Ez azért is előnyös, mert elkerülhetőek ezáltal a tanulók egyéni döntései, ezzel torzítást okozva arra vonatkozóan, hogy melyik oktatójukra vonatkoztatva válaszolnak (Jagodics, 2021). Két alskálát mér a kérdőív, ezek az észlelt oktatói lelkesedés (Cronbach alpha=0,875) és az észlelt oktatói kiégés (Cronbach alpha=0,748).

Az adatokat az IBM Statistics 25 statisztikai program segítségével elemeztük ki.

## EREDMÉNYEK

### ELŐTESZTELÉS

A statisztikai elemzés megkezdése előtt a reliabilitás vizsgálatot végeztünk el a skálák megbízhatóságának tesztelésére. Az elemzés alapján minden alskála megbízhatónak bizonyult. A hipotézistesztelés előtt normalitástesztelést végeztünk az alskálákon. Ezt először a Kolmogorov-Smirnov próba lefuttatásával néztük meg. A Tanulmányi Motiváció Kérdőív, Maslach-féle Kiégés Kérdőív, Követelmény-Erőforrás Kérdőív és az Észlelt Oktatói Kiégés Kérdőív alskáláin végzett normalitástesztetek eredményei az 1. táblázatban találhatóak.

**1. táblázat előtesztelés: Kolmogorov-Smirnov próbák eredmények és a csúcosság, ferdeség értékek. \* $p < 0,05$   
\*\* $p < 0,001$**

	D	Mean	SD	Ferdeség	Csúcosság
Tudásra irányuló belső motiváció	0,073**	4,724	1,524	3,840	2,995
Teljesítményre irányuló belső motiváció	0,071**	4,192	1,553	2,698	3,085
Élményekre irányuló belső motiváció	0,057**	3,975	1,556	0,887	3,938
Külső szabályozás	0,119**	5,359	1,269	8,887	3,265
Belsővé tett szabályozás	0,090**	4,648	1,550	4,887	2,251
Azonosult szabályozás	0,120**	5,265	1,281	8,632	2,526
Amotiváció	0,200**	2,309	1,554	12,708	4,550
Érzelmi kimerülés	0,056**	3,162	1,422	0,377	3,483
Cinizmus	0,072**	2,656	1,790	1,321	5,232
Hatékonyságcsökkenés	0,079**	2,961	1,003	4,745	1,280
Mentális követelmények	0,089**	3,836	1,321	2,179	3,839
Munkamód	0,061**	3,448	1,342	0,142	3,763
Érzelmi követelmények	0,089**	3,109	1,338	3,075	3,777

Konfliktus oktatókkal	0,151**	2,667	1,418	5,434	3,507
Pályaválasztási szorongás	0,101**	3,315	1,628	0,726	5,948
Oktatói támogatás	0,117**	4,4792	1,122	6,057	0,559
Követelmények összes	0,029	3,275	1,0295	1,142	2,379
Személyes fejlődés lehetősége	0,094**	4,515	1,106	6,396	0,028
Információ	0,085**	4,196	1,150	4,547	1,005
Visszajelzések	0,071**	3,656	1,171	1,085	2,431
Kontroll	0,151**	4,772	1,010	7,132	0,0379
Erőforrások összes	0,027*	4,324	0,8527	4,123	0,336
Észlelt oktatói lelkesedés	0,128**	2,151	0,430	4,425	1,294
Észlelt oktatói kiégés	0,113**	1,883	0,606	5,340	0,569

A Kolmogorov-Smirnov próba mellett a normáloszlás vizsgálatához a leíró statisztika lefutásával megnéztük a csúcosság és ferdeség eredményeit. Az értékek a legtöbb alskála esetében bele estek a -2,5 és +2,5 értéktartományba, ezáltal eltér a normáloszlástól, mely szintén alátámasztja a Kolmogorov-Smirnov próbák eredményét (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Ezek az eredmények szintén az 1. táblázatban találhatóak.

## HIPOTÉZISTESZTELÉS

*H1: Az erőforrások negatív, a követelmények pozitív korrelációt mutatnak a kiégéssel.*

Első hipotézisünk szerint az erőforrások negatív, a követelmények pedig pozitív összefüggésben állnak a kiégéssel. Ehhez korrelációelemzés volt szükséges.

**2. táblázat: A Spearman korreláció eredményei a követelmények és erőforrások kapcsolatát vizsgálva a kiégéssel. \* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,001$**

		Érzelmi kimerülés	Cinizmus	Hatékonyság-csökkenés
<b>Erőforrások</b>	Oktatói támogatás	-0,285**	-0,342**	-0,397**
	Személyes fejlődés lehetősége	-0,370**	-0,626**	-0,568**
	Információ	-0,303**	-0,358**	-0,390**
	Visszajelzések	-0,267**	-0,339**	-0,505**
	Kontroll	-0,280**	-0,300**	-0,323**



	Erőforrások összes	-0,401**	-0,523**	-0,567**
<b>Követelmények</b>	Mentális követelmények	0,644**	0,402**	0,404**
	Munkamód	0,549**	0,272**	0,243**
	Érzelmi követelmények	0,673**	0,548**	0,496**
	Konfliktus oktatókkal	0,430**	0,426**	0,267**
	Pályaválasztási szorongás	0,420**	0,505**	0,371**
	Követelmények összes	0,733**	0,589**	0,489**

Az eredmények alapján (v.ö. 2. táblázat) minden összefüggés szignifikáns lett, tehát a követelmények pozitív, az erőforrások negatív kapcsolatban állnak a kiégéssel, csupán az összefüggések mértéke változó. Ezek közül kiemelhető a cinizmus és a személyes fejlődés lehetőségének kapcsolata ( $r=-0,626$ ), a hatékonyságcsökkenés és a személyes fejlődés ( $r=-0,568$ ), a hatékonyságcsökkenés és visszajelzések ( $r=0,505$ ), a cinizmus és erőforrások összes alkálójának átlaga ( $r=-0,523$ ), illetve a hatékonyságcsökkenés és az erőforrások összes skálájának átlaga ( $r=-0,567$ ) között található közepesen erős korreláció. Az elemzések többségében alátámasztották a hipotézisünket, bár néhány esetben alacsony együttjárást tárt fel az elemzést (pl. konfliktus oktatókkal – hatékonyságcsökkenés).

*H2: A követelmények negatív, az erőforrások pozitív összefüggésben állnak a tanulmányi motivációval.*

Második hipotézisünk szerint a követelmények negatív, az erőforrások pozitív összefüggésben állnak a tanulmányi motivációval.

**3. táblázat: A követelmények, erőforrások és a tanulmányi motiváció közötti kapcsolat vizsgálata Spearman korreláció segítségével**

	Tudásra irányuló belső motiváció	Teljesítményre irányuló belső motiváció	Élményekre irányuló belső motiváció	Külső szabályozás	Belső tett szabályozás	Azonosult szabályozás	Amotiváció	
<b>Erőforrások</b>	Oktatói támogatás	0,304**	0,317**	0,406**	0,002	0,115**	0,311**	-0,355**
	Személyes fejlődés lehetősége	0,581**	0,520**	0,545**	0,094*	0,298**	0,673**	-0,590**
	Információ	0,296**	0,327**	0,352**	-0,005	0,103*	0,351**	-0,321**
	Visszajelzések	0,359**	0,423**	0,427**	-0,026	0,167**	0,294**	-0,284**
	Kontroll	0,203**	0,143**	0,175**	0,01	0,059	0,255**	-0,305**
	Erőforrások összes	0,455**	0,464**	0,504**	0,016	0,192**	0,487**	-0,491**
	<b>Követelmények</b>	Mentális követelmények	-0,216**	-0,197**	-0,251**	0,144**	0,075	-0,08
Munkamód	-0,086*	-0,046	-0,1*	0,08	0,103*	-0,048	0,260**	
Érzelmi követelmények	-0,297**	-0,209**	-0,293**	0,07	0,092*	-0,222**	0,549**	
Konfliktus oktatókkal	-0,162**	-0,160**	-0,209**	0,054	0,059	-0,229**	0,444**	
Pályaválasztási szorongás	-0,245**	-0,231**	-0,172**	0,072	0,024	0,477**	0,477**	
Követelmények összes	-0,268**	-0,229**	-0,276**	0,109*	0,095*	-0,225**	0,568**	

\* $p<0,05$ , \*\* $p<0,001$

Az eredmények alapján (v.ö. 3. táblázat). kiemelhető a tudásra irányuló belső motiváció és személyes fejlődés lehetősége ( $r=0,0581$ ), a teljesítményre irányuló belső motiváció és személyes fejlődés ( $r=0,520$ ), az élményekre irányuló belső motiváció és személyes fejlődés ( $r=0,545$ ), az élményekre irányuló belső motiváció és erőforrások összes ( $r=0,504$ ), az azonosult szabályozás és személyes fejlődés ( $r=0,673$ ), az amotiváció és személyes fejlődés ( $r=0,590$ ), az amotiváció és érzelmi követelmények ( $r=0,549$ ), illetve az amotiváció és követelmények összes alskála ( $r=0,568$ ) közepesen erős korrelációja. Az elemzések többségében alátámasztották a hipotézisünket, bár néhány esetben alacsony együttjárást kaptunk (pl. kontroll – tudásra irányuló belső motiváció).

### Lineáris regresszióelemzés

A dolgozat korábbi részében megvizsgáltuk az egyes alskálák közötti korrelációkat. A következőkben lineáris regresszióelemzést alkalmazunk enter technikával, hogy megtudjuk, melyik tényezők rendelkeznek legnagyobb bejósoló erővel a kiégésre (lásd 4. táblázat, 1. melléklet). A követelmények, az erőforrások és a tanulmányi motiváció bejósoló hatását néztük meg a kiégésre. A modellt tekintve szignifikáns eredményt kaptunk, mely szerint erős bejósoló erővel hatnak a kiégésre a tanulmányi motiváció, a követelmények és az erőforrások alskálái. A modellben függő változóként a kiégés alskálait, független változóként pedig az erőforrások, a követelmények és a tanulmányi motiváció alskálait használtuk.

Az érzelmi kimerülés varianciáját 65,5%-ban ( $F=57,461$ ;  $p<0,001$ ), a cinizmusét 67,4%-ban ( $F=62,58$ ;  $p<0,001$ ), a hatékonyság csökkenését pedig 61,8%-ban ( $F=48,92$ ;  $p<0,001$ ) jósolják be az erőforrás, követelmény és tanulmányi motiváció tényezői. Ezek az értékek magas magyarázó erőt jelentenek. A regresszióelemzés szerint a kiégést leginkább bejósoló tényezők az érzelmi kimerülést nézve a mentális követelmények, a munkamód, az érzelmi követelmények, a külső szabályozás és az amotiváció. A cinizmust tekintve legerősebb bejósoló tényezők a személyes fejlődés lehetősége, a pályaválasztási szorongás, a teljesítményre irányuló belső motiváció és az amotiváció. A hatékonyságcsökkenést tekintve pedig a visszajelzések, az érzelmi követelmények, és a teljesítményre irányuló belső motiváció.

### H3: A tanulmányi motiváció pozitívan függ össze az oktatói támogatással.

Harmadik hipotézisünk szerint a tanulmányi motiváció pozitívan függ össze az oktatói támogatással.

**4. táblázat: A tanulmányi motiváció és az oktatói támogatás; a tanulmányi motiváció és az észlelt oktatói kiégés; a hallgatói kiégés és az észlelt oktatói kiégés közötti összefüggések vizsgálata Spearman korrelációval. \* $p<0,05$ , \*\* $p<0,001$**

	Oktatói támogatás	Észlelt oktatói kiégés
<b>Hallgatói motivációk</b>		
Tudásra irányuló belső motiváció	0,304**	-0,134**
Teljesítményre irányuló belső motiváció	0,317**	-0,060
Élményekre irányuló belső motiváció	0,406**	-0,156**
Külső szabályozás	0,002	0,078
Belsővé tett szabályozás	0,115**	0,084
Azonosult szabályozás	0,311**	-0,195**

Amotiváció	-0,355**	0,364**
<b>Hallgatói kiégés</b>		
Érzelmi kimerülés		0,367**
Cinizmus		0,382**
Teljesítménycsökkenés		0,189**

A Spearman korreláció alapján a legtöbb esetben gyenge együttjárást tárt fel az elemzés. Egyedül a külső szabályozás alskálára nem kaptunk szignifikáns összefüggést (v.ö. 5. táblázat).

### *Lineáris regresszióelemzés*

A következőkben a bejósoló értékeket vizsgáljuk. Független változóként a tanulmányi motivációt mértük, bejósoló erőként pedig a követelmények és erőforrások alskáláit. A modell szignifikáns, azaz erős bejósoló erővel rendelkezik. Az eredményeket a 6. táblázatban írtuk le.

A modell alapján a tudásra irányuló belső motiváció varianciáját 40,4%-ban ( $F=33,706^{**}$ ;  $p<0,001$ ), a teljesítményre irányuló belső motivációt 35,4%-ban ( $F=27,443^{**}$ ;  $p<0,001$ ), az élményekre irányuló belső motivációt 39,2%-ban ( $F=32,065^{**}$ ;  $p<0,001$ ), illetve a külső szabályozását 30%-ban ( $F=2,484^{**}$ ;  $p<0,001$ ), a belsővé tett szabályozását 12,7%-ban ( $F=8,014^{**}$ ;  $p<0,001$ ), az azonosult szabályozását 48,7%-ban ( $F=46,874^{**}$ ;  $p<0,001$ ), az amotivációt 50%-ban ( $F=49,341^{**}$ ;  $p<0,001$ ) jósolják be az erőforrások és a követelmények alskálái. Ezek közepes, illetve magas bejósoló erőt jelentenek.

A tudásra irányuló belső motivációt leginkább a személyes fejlődés lehetősége jósolja be, a teljesítményre irányuló belső motivációt a személyes fejlődés és a visszajelzések, az élményekre irányuló belső motivációt szintén a személyes fejlődés és a visszajelzések, a külső szabályozást a személyes fejlődés és a mentális követelmények, a belsővé tett szabályozást leginkább a személyes fejlődés jósolja be, ahogy az azonosult szabályozást is, az amotivációt pedig a személyes fejlődés és az érzelmi követelmények jósolják be szignifikánsan.

### *H4: Az észlelt oktatói kiégés negatívan függ össze a hallgatói motivációval.*

Negyedik hipotézisünk alapján az észlelt oktatói kiégés negatívan függ össze a hallgatói motivációval. A korreláció eredményei az 4. táblázatban találhatóak.

Ezek alapján a legtöbb korreláció elhanyagolható, az amotiváció és az észlelt oktatói kiégés között találtunk gyenge ( $r=0,364$ ) kapcsolatot. A szignifikáns értékek negatív előjele alapján hipotézisünk beigazolódott az oktatói támogatás és a tudásra irányuló belső motiváció, az élményekre irányuló belső motiváció, az azonosult szabályozás és az amotiváció alskálákra.

### *H5: Pozitív a korreláció a hallgatói kiégés és az észlelt oktatói kiégés között.*

Ötödik hipotézisünk szerint pozitív a korreláció a hallgatói kiégés és az észlelt oktatói kiégés között. Ennek megállapításához korrelációelemzést használtunk (v.ö. 5. táblázat). Hipotézisünk nagyrészt beigazolódott, tehát minél magasabb a hallgatói kiégés, annál nagyobb az oktatóikon észlelt kiégés mértéke is. Az észlelt oktatói kiégés és a teljesítménycsökkenés között kaptunk gyenge szignifikáns korrelációt.

A regresszióelemzésnél az észlelt oktatói kiégést mértük a hallgatói kiégés alskáláival, mint bejósoló tényezővel. A modell szignifikáns lett, erős bejósoló erővel rendelkezik (5. táblázat).

Lineáris regresszióelemzés

5. táblázat: Az észlelt oktatói kiégés és a hallgatói kiégés közötti lineáris regresszióelemzés eredményei.  
\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$ . A feltüntetett CI értékek a 95%-os konfidencia intervallumot jelölik.

		Észlelt oktatói kiégés		
R <sup>2</sup>		0,176		
F		38,803		
		$\beta$	CI lower bound	CI upper bound
	<b>Hallgatói kiégés</b>			
	Érzelmi kimerülés	0,209**	0,013	0,081
	Cinizmus	0,269**	0,047	0,103
	Hatékonyságcsökkenés	-0,027	-0,024	0,058

A modellben függő változóként az észlelt oktatói kiégést, független változóként pedig a hallgatói kiégés alsóértékét használtuk. A táblázat alapján látható (8. táblázat), hogy az észlelt oktatói kiégés varianciáját 17,6%-ban jósolja be a hallgatói kiégés. Ez gyenge mértékű, de szignifikáns bejósoló erőt jelent.

**MEGVITATÁS**

Munkánkban az egyetemi hallgatók kiégésével kapcsolatos faktorok összefüggéseinek vizsgálata volt a Követelmény-Erőforrás Modell (Demerouti és mtsai., 2001) segítségével. Első hipotézisünk alapján az erőforrások negatív, a követelmények pozitív korrelációt mutatnak a kiégéssel. Minden alsóérték összefüggést tekintve szignifikáns eredményt kaptunk, így ez a hipotézisünk beigazolódott. Eszerint minél magasabb a hallgatóknál a kiégés mértéke, annál magasabb követelményekkel állnak szemben és annál alacsonyabb erőforrásaik vannak (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007; Hakanen, Bakker és Schaufeli, 2006; Jagodics, 2021; Jagodics & Szabó, 2022; Salmela-Aro & Upadaya, 2014). Ez jól értelmezhető, mivel a kiégés tünetei közé sorolható például a teljesítménycsökkenés, ez pedig összefüggést mutathat a követelmények meglétével. Az erőforrások közé sorolhatóak a különféle megküzdési módok, melyek negatív korrelációi szintén jól értelmezhetőek a kiégéssel. A társas támogatás pszichológiai vonatkozásait tekintve ugyancsak alátámasztható, hogy a közösség ereje miként segíthet a kiégés elkerülésében (Brouwers és mtsai., 2011). A korrelációs összefüggések mellett cikkünkben arra is kitértünk, mely tényezők varianciája jósolja be leginkább a kiégést. Ezek alapján az érzelmi kimerülés varianciáját 65,5%-ban, a cinizmusét 67,4%-ban, a hatékonyság csökkenését pedig 61,8%-ban jósolják be a tanulmányi motiváció, az erőforrások és a követelmények tényezői. Ezek magas magyarázó erőt jelentenek. A kiégést leginkább bejósoló tényezők az érzelmi kimerülést nézve a mentális követelmények, a munkamód és az érzelmi követelmények voltak.

Második hipotézisünk szerint a követelmények negatív, az erőforrások pozitív összefüggésben állnak a tanulmányi motivációval. Ez nagyrészt beigazolódott, minden eredmény az általunk kívánt

irányba mutat és a legtöbb szignifikáns lett. A motiváció külső szabályozás alskálájával általában nem szignifikáns eredményt kaptunk az erőforrásokat, követelményeket nézve. Mintánk nem külső szabályozás által motivált tanulmányi céljaiban. Ez pozitív, mert fontosabbnak tartjuk a belsőleg motivált célok elérését, hosszú távon és a lelki jóllét érdekében is erősebb hatású lehet, mint a külsőleg motivált személyeké (Jagodics, 2021). Megvizsgáltuk a tanulmányi motivációra nézve a követelmények és erőforrások bejósoló erejének mértékét is. Ezek legerősebben az amotivációt (50%), az azonosult szabályozást (48,7%), a tudásra irányuló belső motivációt (40,4%), illetve az élményekre irányuló belső motiváció varianciáját (39,2%) jósolják be.

Harmadik hipotézisünk alapján a tanulmányi motiváció pozitívan függ össze az oktatói támogatással. Ez is nagyrészt beigazolódott, kivétel a külső szabályozással való kapcsolat. Ez pozitív üzenet lehet, mivel ez alapján az oktatói támogatás nem a hallgatók külső motivációira hat, hanem a tanulmányi motiváció egyéb alskáláira, mint például a belső tudásra, teljesítményre, élményekre. Eszerint például az oktatói támogatás pozitív összefüggésben arra is hat, hogy mennyire szeretnek a diákok egyetemre járni. Egy már korábban említett empirikus kutatás szerint (Bers és Smith, 1991, idézi: Kőrössy és mtsai., 2021) összefügg a hallgatók tanulmányainak folytatásának szándékával az oktatói támogatás megléte.

Negyedik hipotézisünk szerint az észlelt oktatói kiégés negatívan függ össze a hallgatói motivációval. Ez részben beigazolódott. Eszerint minél magasabb a hallgatók által oktatóikon észlelt kiégés, annál kisebb a hallgatói motiváció. Ez kapcsolatba hozható a harmadik hipotézis eredményeivel, ahol azt kaptuk, hogy az oktatói támogatás pozitívan függ össze azokkal a tényezőkkel, amelyekkel az észlelt oktatói kiégés negatívan. Ezen hipotézisben eltérés az előzőtől, hogy a külső szabályozás mellett a teljesítményre irányuló belső motiváció és a belsővé tett szabályozás nem mutatott szignifikáns összefüggést a tanulmányi motivációval. Ennek azért lehet pozitív üzenet értéke, mert ez alapján a hallgatók teljesítményre irányuló belső motivációját, amotivációját, belsővé tett és külső szabályozását nem befolyásolja jelentősen, hogy mennyire vannak általuk észlelve oktatóik kiégve. Ezek szembe mennek hipotézisünkkel, mert azt vártuk, hogy ezeken a faktorokon is szignifikáns eredményt kapunk. Jagodics és munkatársai (2020) feltételezésünkkel megegyező eredményt kaptak, ami szerint az észlelt oktatói kiégés és a tanulmányi motiváció negatívan korrelál. Más kutatások alapján az oktatói kiégéses tünetekkel párhuzamosan a tanulók számára is észlelhető viselkedésváltozások következnek be (Evers & Tomic, 2003; Maslach & Leiter, 1999, Shen és mtsai., 2015).

Ötödik hipotézisünk alapján pozitív a korreláció a hallgatói kiégés és az észlelt oktatói kiégés között. Ez beigazolódott. Ehhez szakirodalmi háttérrel nem találtunk. Úgy tűnik, minél nagyobb az észlelt oktatói kiégés, annál nagyobb a hallgatói kiégés is. Mintánkon minden hallgatói kiégés alskáláját befolyásolja, mennyire észlelik a hallgatók oktatóikon a kiégés jeleit. Egyik ok lehet a példamutatás, hiszen, ha a diák azt látja oktatóját, ő maga sem élvezi a tanítást, ő is kevésbé motivált lehet. Az észlelt oktatói kiégés kérdőív tételei között szerepelnek oktatói támogatásra vonatkozó tételek (például 4., 8. tételek). A hallgatói kiégés faktorai között pedig szerepel a hatékonyságcsökkenés, mely a tanulmányi motiváció alacsonyabb szintjével függ össze. Az oktatói támogatás és tanulmányi motiváció kapcsolatát egy korábbi hipotézisben (H3) vizsgáltuk, ahol szignifikánsan pozitív korrelációt találtunk. Negyedik hipotézisünk (H4) alapján az észlelt oktatói kiégés negatívan függ össze a hallgatói motivációval, mely részben beigazolódott. Ezek az eredmények tehát összefügghetnek. A korrelációelemzést követően lineáris regresszió lefuttatásával azt az eredményt kaptuk, hogy az észlelt oktatói kiégés varianciáját 17,6%-ban jósolja be a hallgatói kiégés.

## LIMITÁCIÓK ÉS KITEKINTÉS

A kutatás eredményeinek értékelésekor fontos figyelembe vennünk néhány limitációt. A nemi eloszlást tekintve aránytalanságot láthatunk a férfiak alulreprezentáltsága miatt. Ezenkívül nem gyűjtöttünk adatot afelől, hogy a hallgatók melyik karra, illetve szakra járnak. A követelmények pedig ennek függvényében jelentősen eltérhetnek. Emiatt feltételezhető, hogy az eltérések azért vannak jelen, mert bizonyos szakok hallgatóiból több került be a mintánkba. További korlát, hogy a mintavétel

önkéntes volt, azaz saját motivációjából vett részt mindenki. Valószínűsíthetően a kérdőívet inkább a lelkes és a felsőoktatási intézményben jobban résztvevő hallgatók töltötték ki. A vizsgálat keresztmetszeti volta különféle korlátokat állít az eredmények értelmezésekor, érdemes lenne longitudinálisan kutatni a hallgatói kiégést, ezáltal magát a folyamatot megragadni, a fejlődés menetét követni és ezután elemezni.

A limitációkon túltekintve eredményeink a szakirodalmi háttérrel alátámasztják. Kutatásunk felhívja a figyelmet arra, hogy mire érdemes odafigyelni a felsőoktatásban, amivel csökkenthető lenne a hallgatói kiégés. Ádám és munkatársai (2014) a fizikai aktivitást, testmozgást és problémaközpontú megküzdési stratégiát emelték ki, míg mi főként a kapcsolatokra helyeztük a fókuszot védőhálóként, ahol az oktatói támogatás és a tanulmányi motiváció pozitív korrelációjának van fontos szerepe. Úgy gondoljuk, Szegeden a pszichológia szakon ez a fajta támogatás teljes mértékben jelen van, így érdekes kutatási terület lehetne az SZTE-n ezen a szakon tanuló hallgatókat vizsgálni a motiváció-oktatói támogatás szempontjából. Eredményeink alapján pozitív üzenet, hogy a hallgatók inkább belsőleg motiváltak tanulmányaik végzését illetően. Emellett alátámasztottuk a meglévő hazai és nemzetközi szakirodalmakat, ami szerint a magas követelmények és alacsony erőforrás értékek növelik a kiégést (Bakker et al., 2007; Hakanen et al., 2006; Jagodics & Szabó, 2022; Salmela-Aro & Upadaya, 2014).

Az erőforrásokon belül kiemelhető, hogy nagy szerepet játszanak az oktatók. Fontos, hogy jól és világosan megfogalmazzák elvárásaikat és megfelelő visszajelzéseket adjanak, mert ez szintén csökkentheti a kiégés mértékét. Érdemes ismételt hangsúlyozni, hogy mennyire fontos, hogy a hallgatók ne csupán érdemjegyet, hanem részletes értékelést kapjanak visszajelzéseként teljesítményükről. Ugyancsak ki kell emelni az oktatókkal való konfliktusok konstruktív megoldását. Összességében kutatásuk alátámasztja a jó oktató és hallgató közötti viszony fontosságát az egyetemeken a kiégés megelőzésében.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Ádám, S., Nistor, A., Nistor, K., & Anikó, H. (2014). A megküzdési stratégiák negatív és pozitív prediktív kapcsolata a kiégés három dimenziójával orvostanhallgatók körében. *Orvosi Hetilap*, 155(32), 1273-1280.
- Ádám, S., Györffy, Z., & Susánszky, É. (2008). Physician burnout in Hungary: a potential role for work—family conflict. *Journal of health psychology*, 13(7), 847-856.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>
- Aydin, G., & Michou, A. (2020). Self-determined motivation and academic buoyancy as predictors of achievement in normative settings. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 964-980. <https://doi.org/10.1111/bjep.12338>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands—resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of occupational health psychology*, 22(3), 273. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Brouwers, A., Tomic, W., & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17–39. <https://doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103>
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 750-762. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750>

- Cilliers, J. R., Mostert, K., & Nel, J. A. (2017). Study demands, study resources and the role of personality characteristics in predicting the engagement of first-year university students. *South African Journal of Higher Education*, 32(1). <https://doi.org/10.20853/32-1-1575>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „What” and „Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Engler, Á. (2017). Felnőtt tanulók diplomaszerezési törekvései. *Opus et Educatio*, 4(4).
- Evers, W. J., & Tomic, W. (2003). Students' perceptions of the incidence of burn-out among their teachers. *Research in Education*, 69(1), 1-15. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.1>
- 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>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- 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., & Ádám, S. (2010). A hallgatói kiégés szindróma mérése: A Maslach Kiégés-teszt Hallgatói Változatának (MBI-SS) validálása hazai mintán= Assessment of burnout among students. Validation of the Hungarian version of the Maslach Burnout Inventory-Student Version (MBI-SS). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 11(2), 151-168.
- Hockey, G. R. J. (1993). Cognitive-energetical control mechanisms in the management of work demands and psychological health. In A. D. Baddeley & L. Weiskrantz (Szerk.), *Attention: Selection, awareness, and control: A tribute to Donald Broadbent* (o. 328–345)
- Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2019). Increasing student engagement and reducing exhaustion through the provision of demanding but well-resourced training. *Journal of Further and Higher Education*, 43(3), 406–417. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1363385>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Herrmann, J., Koepfen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150–161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011>
- Jagodics, B., Varga, R., Szénási, S., Nagy, K., & Szabó, É. (2020). A leterheltség és a tanulmányi motiváció összefüggése szakgimnáziumi tanulóknál. *ISKOLAKULTÚRA: PEDAGÓGUSOK SZAKMAI-TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA*, 30(3), 35-49. 10.14232/ISKKULT.2020.3.35
- Jagodics, B. (2021). *A diák kiégés összefüggései a követelmény-erőforrás modellel és a tanulmányi motivációval*. (doktori disszertáció)
- 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*. <https://doi.org/10.1556/0016.2021.00020>
- Jagodics, B., Nagy, K., Szénási, S., Varga, R., & Szabó, É. (2020). Az iskolai leterheltség és kiégés vizsgálata a Követelmény–Erőforrás Modell segítségével magyar általános iskolások körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(1), 57–81. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2020.1.57>
- Jagodics, B., Nagy, K., Szénási, S., Varga, R., & Szabó, É. (2022). School Demands and Resources as Predictors of Student Burnout Among High School Students. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09534-1>
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2022). Student Burnout in Higher Education: A Demand-Resource Model Approach. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4>
- Kocsis, Z. (2020). A hallgatói munkavállalás mint a lemorzsolódás egyik lehetséges tényezője. *Educatio*, 29(2), 295-304. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.9>
- Kovács, M., & Kovács, E. (2012). „Veszélyben az orvostanhallgatók?” – hallgatói kiégés és a tanulmányok iránt mutatott elkötelezettség. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 13 (2012) 2, 163–179. DOI: 10.1556/Mental.13.2012.2.4
- Kőrössi, J., Jagodics, B., Martos, T., & Szabó, É. (2021). Faktorok, magyarázatok a sikeres és sikertelen felsőoktatási tanulmányi teljesítmény háttérében: A pszichológiai tényezők szerepe a lemorzsolódásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*. <https://doi.org/10.1556/0016.2021.00018>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63–74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, 295-303., Cambridge University Press <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511527784.021>
- Óvári, V., & Perger, M. (2019). A munka, magánélet és a tanulmányok közti egyensúly használata a felsőoktatásban tanuló diákok körében. *Opus et Educatio*, 6(1). <http://dx.doi.org/10.3311/ope.292>
- Rosta, E., Almási, Z., Karácsony, I., Konkoly Thege, B., & Hegedűs, K. (2012). Orvostanhallgatók egészség-magatartása. Mentálhigiéné és készségfejlesztés a hazai orvostudományban= Health Behavior of Medical Students. Introduction of Mental Hygienic Skills in the Medical Education in Hungary. *Orvosi Hetilap*, 153(29), 1153-1157.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Somogyi, C., & Fenyvesi, É. (2019). Kényszer vagy esély a nappalis hallgatók megnövekedett munkavállalási aránya.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British journal of educational psychology*, 84(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Szikora, P. (2017). Hallgatói motivációk vizsgálata egyetemi környezetben= Research on student motivation in higher educational setting. *Taylor*, 9(3-4), 84-89.
- Tóth-Király, I., Orosz, G., Dombi, E., Jagodics, B., Farkas, D., & Amoura, C. (2017). Cross-cultural comparative examination of the Academic Motivation Scale using exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 106, 130-135. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.048>



- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. DOI: 10.1177/0013164492052004025
- Wolff, W., Brand, R., Baumgarten, F., Lösel, J., & Ziegler, M. (2014). Modeling students' instrumental (mis-) use of substances to enhance cognitive performance: Neuroenhancement in the light of job demands-resources theory. *BioPsychoSocial Medicine*, 8(1), 12. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-8-12>
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems (11th Revision)*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Zhang, Q., & Sapp, D. A. (2008). A burning issue in teaching: The impact of perceived teacher burnout and nonverbal immediacy on student motivation and affective learning. *Journal of Communication Studies*, 1(2).
- Zhang, Q., & Sapp, D. A. (2009). The Effect of Perceived Teacher Burnout on Credibility. *Communication Research Reports*, 26(1), 87–90. <https://doi.org/10.1080/08824090802637122>

## MELLÉKLETEK

1. melléklet: A kiégést vizsgáló lineáris regresszió eredménye az erőforrások, követelmények és a tanulmányi motiváció függvényében \* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,001$ . A feltüntetett CI értékek a 95%-os konfidencia intervallumot jelölik.

	Érzelmi kimerülés			Cinizmus			Hatékonyságcsökkenés		
	$\beta$	CI lower bound	CI upper bound	$\beta$	CI lower bound	CI upper bound	$\beta$	CI lower bound	CI upper bound
R <sup>2</sup>	0,655			0,674			0,618		
F	57,461**			62,58**			48,92**		
<b>Erőforrások</b>									
Oktatói támogatás	0,011	-0,086	0,114	0,014	-0,100	0,145	-0,053	-0,121	0,027
Személyes fejlődés lehetősége	-0,039	-0,170	0,069	-0,242**	-0,538	-0,246	-0,122*	-0,199	-0,022
Információ	-0,059	-0,176	0,029	0,019	-0,096	0,155	0,063	-0,021	0,131
Visszajelzések	0,035	-0,045	0,131	-0,007	-0,118	0,096	-0,195**	-0,232	-0,102
Kontroll	-0,022	-0,113	0,052	-0,029	-0,153	0,049	-0,102*	-0,162	-0,040
<b>Követelmények</b>									

EGYETEMI HALLGATÓK KIÉGÉSE

Mentális követelmények	0,216**	0,146	0,319	0,091*	0,018	0,229	0,086*	0,001	0,129
Munkamód	0,194**	0,131	0,280	-0,035	-0,138	0,044	-0,039	-0,084	0,026
Érzelmi követelmények	0,236**	0,164	0,338	0,113*	0,045	0,258	0,241**	0,116	0,245
Konfliktus oktatókkal	0,003	-0,063	0,069	0,052	-0,014	0,147	-0,071*	-0,099	-0,001
Pályaválasztási szorongás	0,055	-0,006	0,103	0,127**	0,073	0,206	0,067*	0,001	0,081
<b>Tanulmányi motiváció</b>									
Tudásra irányuló belső motiváció	0,036	-0,057	0,124	0,000	-0,111	0,111	-0,052	-0,102	0,033
Teljesítményre irányuló belső motiváció	-0,079	-0,162	0,018	-0,140**	-0,272	-0,051	-0,227**	-0,213	-0,080
Élményekre irányuló belső motiváció	-0,135*	-0,199	-0,048	-0,046	-0,146	0,039	-0,065	-0,098	0,014
Külső szabályozás	0,128**	0,078	0,209	0,063*	0,008	0,169	-0,025	-0,069	0,029
Belsővé tett szabályozás	0,022	-0,044	0,085	0,057	-0,013	0,144	0,017	-0,037	0,058

EGYETEMI HALLGATÓK KIÉGÉSE

Azonosult szabályozás	0,032	-0,052	0,123	-0,002	-0,110	0,105	-0,120*	-0,159	-0,028
Amotiváció	0,204**	0,119	0,254	0,366**	0,340	0,504	0,005	-0,047	0,053

2. melléklet: A tanulmányi motivációt mérő lineáris regresszióelemzés eredményei a követelmények és az erőforrások függvényében.  
\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$ . A feltüntetett CI értékek a 95%-os konfidencia intervallumot jelölik.

	Tudásra irányuló belső motiváció			Teljesítményre irányuló belső motiváció			Élményekre irányuló belső motiváció		
R <sup>2</sup>	0,404			0,354			0,392		
F	33,706**			27,443**			32,065**		
	$\beta$	CI lower bound	CI upper bound	$\beta$	CI lower bound	CI upper bound	$\beta$	CI lower bound	CI upper bound
<b>Erőforrások</b>									
Oktatói támogatás	-0,100	-0,167	0,106	-0,025	-0,226	0,066	0,131*	0,017	0,300
Személyes fejlődés lehetősége	0,597**	0,699	0,937	0,480**	0,536	0,791	0,472**	0,535	0,782
Információ	-0,054	-0,210	0,073	-0,013	-0,159	0,143	-0,077	-0,245	0,047
Visszajelzések	0,117*	0,042	0,275	0,237**	0,206	0,455	0,187**	0,136	0,378
<b>Követelmények</b>									
Kontroll követelmények	-0,720	-0,229	-0,003	-0,088*	-0,275	-0,033	-0,093*	-0,270	-0,036
Mentális követelmények	-0,121*	-0,259	-0,025	-0,163*	-0,323	-0,073	-0,169*	-0,324	-0,082

EGYETEMI HALLGATÓK KIÉGÉSE

Munkamód	0,071	-0,017	0,188	0,098*	0,018	0,236	0,111*	0,030	0,241
Érzelmi követelmények	-1,48*	-0,279	-0,051	-0,007	-0,120	0,123	-0,145*	-0,282	-0,046
Konfliktus oktatókkal	0,064	0,000	0,178	-0,014	-0,058	0,132	0,003	-0,061	0,123
Pályaválasztási szorongás	0,007	-0,065	0,080	-0,047	-0,118	0,037	0,070	-0,006	0,144

---

3. melléklet: A tanulmányi motivációt mérő lineáris regresszióelemzés eredményei a követelmények és az erőforrások függvényében. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$ . A feltüntetett CI értékek a 95%-os konfidencia intervallumot jelölik.

R <sup>2</sup>	Külső szabályozás			Belsővé tett szabályozás			Azonosult szabályozás			Amotiváció		
	$\beta$	CI lower bound	CI upper bound	$\beta$	CI lower bound	CI upper bound	$\beta$	CI lower bound	CI upper bound	$\beta$	CI lower bound	CI upper bound
		0,300			0,127			0,487			0,500	
F		2,484**			8,014**			46,874**			49,341**	
<b>Erőforrások</b>												
Oktatói támogatás	0,100	-0,163	0,127	-0,002	-0,216	0,122	-0,060	-0,189	0,024	0,010	-0,147	0,109
Személyes fejlődés lehetősége	0,174*	0,065	0,319	0,361**	0,348	0,643	0,729**	0,748	0,934	-0,475**	-0,787	-0,564
Információ	0,029	-0,112	0,188	-0,075	-0,266	0,083	0,040	-0,063	0,157	0,061	-0,043	0,222
Visszajelzések	-0,530	-0,171	0,077	0,136*	0,052	0,340	-0,006	-0,092	0,089	0,098*	0,032	0,251
Kontroll	-0,290	-0,169	0,072	-0,024	-0,206	0,074	-0,057	-0,166	0,010	0,063	-0,023	0,189
<b>Követelmények</b>												
Mentális követelmények	0,167*	0,031	0,280	-0,048	-0,179	0,110	0,054	-0,041	0,142	-0,053	-0,177	0,043
Munkamód	-0,875	-0,149	0,069	0,108	-0,059	0,194	0,005	-0,071	0,089	0,034	-0,047	0,144
Érzelmi követelmények	-0,749	-0,161	0,081	0,025	-0,007	0,275	0,071	-0,154	0,024	0,299**	0,247	0,460
Konfliktus oktatókkal	0,131	-0,054	0,136	0,069	-0,031	0,188	-0,018	-0,069	0,070	0,117*	0,084	0,250
Pályaválasztási szorongás	1,667	-0,009	,145	0,121	-0,020	0,159	-0,005	-0,061	0,053	0,159	0,086	0,222

