

AZ ISKOLAI LETERHELTSÉG ÉS KIÉGÉS VIZSGÁLATA A KÖVETELMÉNY–ERŐFORRÁS MODELL SEGÍTSÉGÉVEL MAGYAR ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK KÖRÉBEN¹



JAGODICS Balázs

SZTE BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola, Szociálpszichológia Doktori Program
balazs.jagodics@gmail.com

NAGY Katalin

Csongrád Megyei Rendőr-főkapitányság
nagykata.szeged@gmail.com

SZÉNÁSI Szilvia

SZTE BTK Pszichológiai Intézet
szenasiszilviakr@gmail.com

VARGA Ramóna

SZTE BTK Pszichológiai Intézet
ramona.varga95@gmail.com

Dr. SZABÓ Éva

SZTE BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
eva.szabo@psy.u-szeged.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A kiégésszindróma kutatásában a munkahelyi érintettség vizsgálata mellett az iskolai vonatkozások feltárása is egyre nagyobb szerepet kap a tünetek kialakulásának gyakorisága, illetve a jelenség mentálhigiénés vonatkozásai miatt. Kutatásunk célja az volt, hogy a felnőttek körében munkahelyi körülmények között a kiégés kialakulásának magyarázatára használt Követelmény–Erőforrás Modell (Demerouti és mtsai, 2001)

¹ A kutatás folyamatát és a használt módszereket a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága előzetesen jóváhagyta (referenciaszám: 2017/122).

tanulási környezetben használható változatát kidolgozzuk, és hazai mintán kipróbáljuk a hozzá kapcsolódó mérőeszközt, amely segíthet feltérképezni ezt a két jellemzőt a diákok körében.

Módszer: Magyar általános iskolás diákok ($N = 337$; átlagéletkor = 13,8 év) részvételével történt kérdőíves vizsgálat segítségével teszteltük az Iskolai Követelmény–Erőforrás Kérdőív struktúráját, belső megbízhatóságát, illetve kapcsolatát a diákkiegészéssel és egyes demográfiai változókkal.

Eredmények: Megerősítő faktorelemzés használatával az elméleti háttérrel összhangban álló szerkezetet alakítottunk ki négy különböző követelmény és öt erőforrás megkülönböztetésével. Az alsókálák megbízhatósága a Cronbach- α -mutatók alapján jónak tekinthető. A Követelmény és Erőforrás Alsókálák mentén a nemek között szignifikáns különbségek mutatkoztak. Az elméleti modellel összhangban azt találtuk, hogy a kiegészéssel az erőforrások negatív, míg a követelmények pozitív kapcsolatban állnak. A kérdőív alsókáláinak értékei a diákkiegészés pontszám-varianciájának 61%-át képesek magyarázni.

Következtetések: A Követelmény–Erőforrás Modell jól értelmezhető már az általános iskolás korosztály kiegészésre utaló tüneteinek magyarázatában is. Az eredmények alapján a 32 íteimből álló kérdőív alkalmas kiegészítő eszköze lehet az iskolai jólléttel összefüggő felméréseknek, akár feltáró jellegű kutatásokban, akár az iskolapszichológiai gyakorlatban alkalmazva.

Kulcsszavak: diákkiegészés, iskolai követelmény, iskolai erőforrás

BEVEZETÉS

Az iskolai leterheltség témaköre számos megközelítésben tárgyalható, sokakat érintő és érdeklő téma. A szókapcsolatnak egyrészt létezik egy hétköznapi jelentése, amely elsősorban a diákok tanóráinak számára, illetve az iskolával összefüggésbe hozható feladatok mennyiségére utal. Van azonban egy másik értelmezési lehetőség is, amelyben már nem csupán a konkrét tanulmányi feladatok és a tananyag mennyisége jelenik meg, hanem kiegészül egyéb releváns és pszichológiai értelemben megterhelést jelentő elemekkel. Ilyenek az iskolai munkával kapcsolatos érzelmi, illetve mentálhigiénés terhek, mint például a szorongás vagy a társakkal kialakult konfliktusok megoldása. Az iskolai élettel összefüggő mentális terhek megje-

lennek a szorongásos betegségek, de akár a depresszió hátterében is (Inchley és mtsai, 2016). Az iskolai feladatok mennyisége vagy nehézsége (kognitív jellegű leterheltség), a pedagógusokkal és osztálytársakkal kapcsolatban kialakuló konfliktusok, társas problémahelyzetek (érzelmi jellegű leterheltség) kimerüléshez, stresszreakcióhoz vagy szorongáshoz vezetnek, és hosszú távon kiegészéses tünetek megjelenését eredményezik (Salmela-Aro és mtsai, 2009; Jagodics és mtsai, in press). A kiegészés, túl azon, hogy negatív hatást gyakorol a diákok közérzetére, rontja az iskolai motivációt és a teljesítményt is. Ezért fontos, hogy minél inkább megismerjük a kiegészéshez hozzájáruló, illetve a kialakulásának megakadályozásában szerepet játszó tényezőket. Jelen tanulmány célja, hogy a felnőttek munkahelyi kiegészésével kapcsolatban számos kuta-

tásban használt Követelmény–Erőforrás Modell (*Job Demand and Resource Theory*: Demerouti és mtsai, 2001; Szabó és Jagodics, 2016) iskolai kontextusra való alkalmazhatóságát vizsgálja általános iskolás diákok körében.

A kiégésszindróma munkahelyi és iskolai vonatkozásai

A kiégésszindróma sokat kutatott és változatos szempontokból megközelített jelenség, amelynek elterjedtségét és a hozzá kapcsolódó tünetek súlyosságát jelzi, hogy 2019-ben az Egészségügyi Világszervezet hivatalosan is egészségügyi problémaként ismerte el a *burnout-szindrómát* (World Health Organisation, 2019). A kiégés-, avagy *burnout-szindrómát* kezdetben egészségügyi dolgozók körében vizsgálták. Magát a kifejezést Freudenberger (1974) vezette be annak a negatív pszichés állapotnak a leírására, amely a munkahelyhez köthető hosszú távú stressz és leterheltség következtében alakul ki. Az elmúlt évtizedekben számos kutatás foglalkozott a kiégés kutatásával, elsősorban a tünetek leírásával és az állapot kialakulásával összefüggésbe hozható tényezők feltárásával. A tüneteket Maslach (1982) nyomán leggyakrabban három csoportba sorolják: érzelmi kimerülés, csökkent személyes teljesítmény és deperszonalizáció. Ez a három terület jelzi, hogy a kiégésszindróma széles körben érinti az egyén pszichológiai állapotát, hiszen emocionális, társas és motivációs vonatkozásai egyaránt vannak.

A kiégéssel kapcsolatos vizsgálatok az egészségügyi területek mellett más jellegű foglalkozások esetében is kimutatták a Maslach által feltárt tünetek megjelenését (Leiter és Schaufeli, 1996; Skaalvik és Skaalvik, 2014). A kutatások során nyilván-

valóvá vált, hogy az egészségügyi munkán túl, a *burnout-szindróma* minden olyan foglalkozás esetében megjelenhet, amely komoly fizikai, mentális és érzelmi leterheltséggel jár vagy magas fokú stresszt jelent a dolgozónak. A kiégéskutatás perspektívájának tágulásával felmerült az oktatási vonatkozások vizsgálatának szükségessége is, sőt a pedagógusok mellett egyre nagyobb figyelmet kezdenek fordítani a diákok helyzetére is.

Az iskola a diákok számára lényegében a munkahely analógiájának tekinthető, hisz napi hat-nyolc órában konkrét feladatokkal és teljesítményelvárásokkal találkoznak. Folyamatos versenyben, állandó megmérettetésben van részük, és mindezt összetett szociális kontextusban kell megvalósítaniuk. Ezen tényezők alapján feltételezhető, hogy a diákok életében is megjelenhet a munkahelyi kiégés jelensége, amelyet tovább erősíthet, hogy míg a munkahelyen erős külső ösztönzést jelenthet a fizetés is, addig a diákok esetében olyan kötelező tevékenységről van szó, amelynek sikeres elvégzéséhez csak távoli és kevésbé kézzel fogható jutalmak társulnak.

A diákok körében megjelenő kiégést elsőként egyetemi hallgatók (Ádám és Hazag, 2013; Hazag és mtsai, 2010; Schaufeli és mtsai, 2002). majd később közoktatásban tanuló diákok esetében (Herrmann és mtsai, 2019) vizsgálták. Mindkét csoportban azonosítottak a kiégésnek megfelelő tüneteket, amelyek nagyon hasonlóak a felnőttek esetében feltárt jellemzőkhöz. Az érzelmi kimerülést, az alkalmatlanságerzést és az iskolához fűződő cinikus attitűdöt számos vizsgálatban a kiégés három jól elkülönülő és megbízhatóan mérő faktorként azonosították a diákok között (Fiorilli és mtsai, 2017; Salmela-Aro és mtsai, 2009;

Seibert és mtsai, 2016; Jagodics és mtsai, in press). Emellett fontos szempont, hogy a diákok kiegészével kapcsolatos kutatások mellett számos vizsgálat az iskolai bevonódásra koncentrál, amely a kiegész ellenpólsaként jellemezhető érzelmi és motivációs szempontból (Cilliers és mtsai, 2017; Fiorilli és mtsai, 2017; Newman, 1991).

A diákok körében jelentkező kiegész nemcsak az általános jóllétet befolyásolja, de negatív kapcsolatban áll a tanulmányi eredménnyel is (Herrmann és mtsai, 2019; Seibert és mtsai, 2016, Jagodics és mtsai, in press). Mindemellett a kiegész jeleit erősebben mutató diákok körében gyakoribb a hiányzás (Seibert és mtsai, 2016), illetve gyengébb az elsajátításra vonatkozó motiváció is (Chang és mtsai, 2016). Esetükben az elsajátítás helyett inkább az elkerülő célorientáció kerül előtérbe (Tuominen-Soini és mtsai, 2012; Jagodics és mtsai, in press).

A diákok kiegészének kialakulásához az iskolai stresszhelyzetek mellett jelentősen hozzájárul a tanórák és iskolai feladatok mennyisége is. Hazai viszonyok között a kerettanterv alapján az általános iskola felső tagozatába járó diákok számára hetente 28–31 tanórát jelent az iskola, míg a középiskolások esetében ez a szám akár 35–36 tanóra is lehet (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2019a, 2019b). Emellett az iskolához fűződő időterheléshez kell még hozzáadni az otthoni felkészülést, a különórák és az iskolába járáshoz szükséges időt is. Ezek együttesen akár heti 50–55 órát is kitehetnek a diákok szorgalmának, tanulási hatékonyságának és ambíciójának függvényében (Dobozy, 2015; J. Mayer, 2003). A jelentős leterheltség is hozzájárulhat ahhoz, hogy mind nemzetközi, mind pedig hazai viszonyok között magas a szorongásos zavarok és

a depresszió prevalenciája az általános és középiskolások diákok körében (Inchley és mtsai, 2016; Mayer és mtsai, 2006).

A Követelmény–Erőforrás Modell és a kiegész kutatása

A munkahely pszichológiai ártalmainak kutatásában a *követelmények (job demands)* fogalma azokat a tényezőket foglalja magában, amelyek nehezítik a munkát végző személy számára a feladatok hatékony teljesítését, növelik a stresszt és hosszú távon kimerítik a megküzdési módjait (Demerouti és mtsai, 2001). A leterheltséget növelő tényezők szerepe először Karasek (1979) Követelmény–Kontroll Modelljében jelent meg, párhuzamba állítva a megküzdést segítő kontrollérzet kiemelésével. Elmélete szerint a munkavégzéssel összefüggésben megélt kontroll, amely kapcsolódhat a feladatvállalás szabadságához vagy a tervezésben és végrehajtásban megélt autonómiához, képes preventív hatást gyakorolni a stressz és leterheltség negatív következményeivel szemben. Karasek (1979) elméletéből kiindulva, a kutatások további munkahelyi tényezőket azonosítottak, amelyek beilleszthetők az erőforrások és a követelmények rendszerébe.

A kiegész magyarázata kapcsán az egyik legismertebb Demerouti és munkatársai (2001) Követelmény–Erőforrás Modellje, amelyben munkahelyi követelmények közé sorolhatók azok a fizikai, társas vagy szervezeti tényezők, amelyek a feladatok teljesítése során mentális, érzelmi vagy fizikai erőfeszítést igényelnek, így a pszichológiai vagy a testi kimerülés esélyét növelik. Ezzel ellentétben erőforrásnak nevezhetők azok a tényezők, amelyek könnyebben megvalósíthatóvá teszik a célokat, illetve

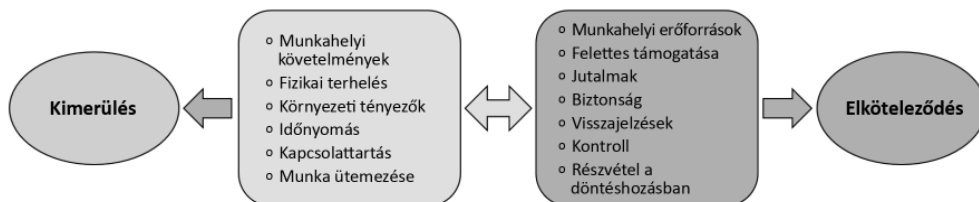
támogatják a fizikai és pszichológiai fáradtság csökkenését (lásd *1. ábra*). Ezek alapján a követelmények közé sorolhatók a megterhelő fizikai munka vagy a kompetenciahatárokat meghaladó szellemi teljesítményt igénylő feladatok, illetve az olyan stresszt kiváltó tényezők, mint a szűkös határidők vagy az érzelmileg megterhelő helyzetek, és a gyakori konfliktusok (Demerouti és mtsai, 2001; Hakanen és mtsai, 2006). Az erőforrások esetében kiemelhető a Karasek (1979) által is hangsúlyozott kontroll és autonómia mellett a személyes fejlődés lehetősége, a döntéshozatalban való részvétel, a rendszeresen kapott visszajelzések, a vezetőktől kapott támogatás, a munkatársak szakmai és érzelmi társas támogatása, illetve a munkahely stabilitása, biztonsága és kiszámíthatósága (Brouwers és mtsai, 2011; Demerouti és mtsai, 2001; Hakanen és mtsai, 2006).

A követelmények és az erőforrások kapcsolatát a kiegészéssel számos kutatásban vizsgálták (Bakker és mtsai, 2003, 2007; Brouwers és mtsai, 2011; Demerouti és mtsai, 2001; Xanthopoulou és mtsai, 2007). A tanulmányok megbízhatóan tárták fel, hogy a követelmények pozitív, míg az erőforrások negatív kapcsolatban állnak a kiegészés tüneteivel. Magyar pedagógusokkal kapcsolatos vizsgálatok hasonló összefüggést azonosítottak. Mindemellett kimutatták, hogy a követelmények és

az erőforrások arányaként meghatározott „leterheltség” mutatónak erősebb a kapcsolata a kiegészéssel, mint a követelményeknek önmagukban (Jagodics és Szabó, 2014; Szabó és Jagodics, 2016). Ezek az eredmények megerősítik a Követelmény–Erőforrás Modell érvényességét, hiszen rámutatnak az erőforrások feltételezhetően protektív jellegére, aminek köszönhetően bizonyos mértékben képesek a követelmények hatásainak ellensúlyozására.

Emellett több kutatási eredmény is rámutatott arra a fontos összefüggésre, hogy az erőforrások elérhetőségének elsősorban olyan munkahelyi környezetben van szerepe, ahol a követelmények szintje magas (Bakker és mtsai, 2007). Emellett ápolókkal végzett vizsgálatok szerint a személyes erőforrások pozitív hatása másként érvényesül különböző követelmények magas szintje esetén. Szerepük elsősorban az érzelmi megterheléssel való megküzdés tekintetében hangsúlyos (Bakker és Sanz-Vergel, 2013).

Tovább árnyalja a követelmény–Erőforrás Modellel kapcsolatos eredményeket, hogy a kutatások szerint a követelmények között elkülöníthetők akadály- és kihívásjellegű stresszorok. Míg az előbbiek negatív kapcsolatban vannak a pszichés jólléttel, addig utóbbiak a pozitív érzésekkel és a munkahelyi bevonódással állnak összefüggésben (Tadić és mtsai, 2015).



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

A Követelmény–Erőforrás Modell iskolai környezetben történő alkalmazására eddig viszonylag kevés kutatás vállalkozott. Salmela-Aro és Upadyaya (2014) longitudinális kutatása az előfeltevéseknek megfelelően pozitív együtt járást talált a követelmények és a kiegészítés között, míg az erőforrások negatív összefüggésben álltak a tünetekkel. Az iskola iránti elköteleződés esetében hasonló mértékű, de ellenkező irányú kapcsolatot találtak a Követelmény–Erőforrás Modell tényezőivel. Ebben a kutatásban azonban az erőforrások csak egy tényezőre, a személyes célokkal kapcsolatban megélt fejlődésre koncentráltak. A követelmények felmérése is egyetlen dimenzió mentén történt annak feltérképezésével, hogy milyen mértékű kihívást jelentenek a diák számára az iskolai feladatok. Ebben a tekintetben tehát, ez a vizsgálat jelentősen leszűkítette az eredeti modell elméleti keretét.

Kutatási eredmények a hallgatói kiegészítés tekintetében

Más vizsgálatok az egyén tanulási erőforrásai között azokra a pszichológiai jellegű tulajdonságokra, vonásokra fókuszáltak, amelyek a kutatási eredmények szerint kapcsolatban állnak a hosszú távú tanulmányi eredményességgel. Ouweneel, Le Blanc és Schaufeli (2011) az élnhatékony-ságot, a reményt és az optimizmust emelték be modelljükbe tanulási erőforrásként, amelyek hipotéziseiknek megfelelően együtt jártak a pozitív érzelmekkel és a tanulmányi elköteleződéssel. Ehhez hasonló belső erőforrásnak tekinthető a jelentőség-telenség is, amely a *burnout-szindróma* tüneteinek alacsonyabb szintjével járt együtt tanítási gyakorlatukat töltő pedagógus-

jelöltek között (Bracha és Bocos, 2015). Ezek a megközelítések tehát inkább az intrapszichés, vonásjellegű pszichológiai erőforrásokat emelik ki, ami viszont jelentősen módosítja a Követelmény–Erőforrás Modell munkakörnyezeti fókuszát, és az előzőekben említett kutatásokhoz hasonlóan csökkenti a megközelítés komplexitását.

Az eredeti, munkahelyi környezetben kidolgozott Követelmény–Erőforrás Modellhez hasonló szerkezetű mérőeszköz iskolai környezetben való alkalmazására példa Cilliers, Mostert és Nel (2017) vizsgálata. Kutatásukban egy, a munkahelyi tapasztalatokat feldolgozó kérdőív (van Veldhoven és mtsai, 2005) tételait módosították, hogy azok alkalmasak legyenek egyetemi hallgatók követelményeinek (tanulmányi feladatok tempója és mennyisége, kognitív megterhelés) és erőforrásainak (családtagoktól, barátoktól és oktatóktól kapott támogatás, személyes fejlődés lehetősége) feltárására. Eredményeik szerint az erőforrások pozitívan kapcsolódtak a tanulmányi elköteleződéshez, a legerősebb összefüggés a személyes fejlődés lehetősége esetében mutatkozott. Ezzel ellentétben a követelmények negatív összefüggést mutattak az elköteleződéssel, habár az együttjárás gyenge mértékű volt (Cilliers és mtsai, 2017). Egy másik, szintén egyetemi környezetben végzett vizsgálatban a Követelmény–Erőforrás Modellt alkalmazták a hallgatók érzelmi kimerülésének vizsgálatára aktív részvételt igénylő tréningkurzus esetében. Az eredmények szerint a képzéssel kapcsolatos követelmények és az ennek elvégzését segítő erőforrások szignifikánsan bejósolták a kurzussal kapcsolatban megélt érzelmi kimerülés mértékét (Hodge és mtsai, 2019).

A Követelmény–Erőforrás Modell alkalmazásával összefüggő kutatási eredmények

áttekintéséből látható, hogy iskolai környezetben viszonylag kevés kutatás fókuszál a Követelmény–Erőforrás Modellre, és ezek a vizsgálatok nem egységesen kezelik a modell fogalomrendszerét. Habár az elméleti keretet az idézett kutatások esetében a Követelmény–Erőforrás Modell (Demerouti és mtsai, 2001) biztosítja, a vizsgált tényezők operacionalizálására már változatos megoldások jellemzőek. Az eredetileg kialakított, munkahelyi környezetben használt koncepcióhoz Cilliers és munkatársai (2017) munkája áll a legközelebb, ezért kutatásunkban hasonló megközelítést alkalmaztunk.

A Munkahelyi Követelmény–Erőforrás Modell hazai adaptációjából kiindulva (Jagodics és Szabó, 2014; Szabó és Jagodics, 2016) hoztuk létre az általános iskolás diákok számára kialakított kérdőívet. A magyar pedagógusokkal végzett vizsgálatok eredményei szerint megbízhatóan elkülöníthetők az erőforrások (személyes fejlődés, információk és visszajelzések, kontroll és a felettes támogatása) és a követelmények (mentális, munkamód, érzelmi és személyközi konfliktusok) különböző faktorai. A kutatások eredményei szerint a kérdőív által vizsgált erőforrások negatív, míg a követelmények pozitív együtt járást mutatnak a tanári kiegészéssel.

A vizsgálat célja és hipotézisei

A kutatás célja az iskolai leterheltség mérésének újfajta megközelítésű vizsgálata volt. Hazai viszonyok között mind a diákok kiegészése, mind pedig a pszichológiai értelemben vett leterheltség ritkán kutatott terület (Jagodics és mtsai, in press). Célunk a felnőttek körében széleskörűen alkalmazott Munkahelyi Követelmény–Erőforrás

Kérdőív (Demerouti és mtsai, 2001; Szabó és Jagodics, 2016) általános iskolás diákok mintáján használható verziójának kialakítása és első kipróbálása volt. Ennek keretében a mérőeszköz szerkezetére vonatkozó megerősítő faktorelemzés mellett megvizsgáltuk a nemi különbségeket, és kapcsolatot kerestünk az iskolai követelmények és erőforrások, illetve az iskolai kiegésző mértéke között. Utóbbi összefüggéseivel kapcsolatban az alábbi hipotéziseket fogalmaztunk meg:

- H1: A diákok kiegészése pozitív irányú együttjárást mutat a követelményekkel (Cilliers és mtsai, 2017; Demerouti és mtsai, 2001; Salmela-Aro és Upadyaya, 2014).
- H2: A diákok kiegészése negatív irányú összefüggést mutat az erőforrásokkal (Cilliers és mtsai, 2017; Demerouti és mtsai, 2001; Salmela-Aro és Upadyaya, 2014).
- H3: A diákkiegésző varianciájának bejósolására alkalmas a Követelmény–Erőforrás Modell (Cilliers és mtsai, 2017).

Mivel az általános iskolás diákok körében nem végeztek vizsgálatot a Követelmény–Erőforrás Modell alkalmazásával, ezért a nemi különbségekre, valamint a tényezők eloszlására vonatkozóan nem fogalmaztunk meg előzetes hipotéziseket, ehelyett azok feltárására törekszünk.

MÓDSZER

Minta és eljárás

A kutatásban összesen 337 általános iskolás diák vett részt (162 lány és 144 fiú, 31 válasz nélkül). A diákok hetedik ($N = 121$ fő), illetve nyolcadik ($N = 185$ fő) osztályba jártak. A diákok életkora 12 és 15 év között volt ($M = 13,8$ év; $SD = 0,792$ év). A minta élet-

kori választását az indokolta, hogy a korábbi kutatások elsősorban a középiskolás, illetve egyetemista korosztályt vizsgálták. Ugyanakkor egy általános iskolás diákokkal végzett longitudinális vizsgálat kimutatta, hogy a kiégés tünetei már a felső tagozat végétől is jelen vannak (Salmela-Aro és mtsai, 2018).

A vizsgálatba három vidéki városból vontunk be állami általános iskolákat. Ezért bár a minta nem reprezentatív, de heterogénnek tekinthető mind a lakóhelyet, mind pedig az iskolák tanítási profilját tekintve. A diákok iskolai környezetben, osztályfőnöki órán, a kutatás céljából létrehozott, saját fejlesztésű online felületen töltötték ki a kérdőíveket. Az adatfelvétel kezdete előtt a résztvevő oktatási intézmények vezetői tájékoztatást kaptak a kutatás menetéről, céljáról, illetve tartalmáról, és ez alapján előzetesen engedélyezték a vizsgálatot. Ez után az érintett diákok szülei számára tájékoztatót küldtünk az adatfelvételtől, és aktív beleegyezésüket kértük gyermekük részvételéhez. A kutatásban csak azok a diákok vettek részt, akiknek szülei ezt engedélyezték.

Mérőeszközök

Demográfiai adatok

A kérdőívben a következő demográfiai adatok szerepeltek: nem, életkor, évfolyam, lakóhely típusa.

Diák Kiégés Kérdőív

A tanulók kiégésének mérésére a Diák Kiégés Kérdőívet használtuk (*School Burnout Inventory, SBI*; Salmela-Aro és mtsai, 2009, 2008; magyar változat: Jagodics és mtsai, in press), amely a Követelmény–Erőforrás Modell iskolai alkalmá-

zásával kapcsolatos korábbi kutatásokban használt mérőeszköz magyar nyelvű változata (Salmela-Aro és Upadyaya, 2014). A Diák Kiégés Kérdőív nyolc tételből álló mérőeszköz, amelynek kitöltői hatfokozatú Likert-skálán jelölhetik válaszaikat (1 = Egyáltalán nem jellemző rám; 6 = Teljesen jellemző rám). A kérdőív három alskálán különíti el a kiégés tüneteit: érzelmi kimerülés, cinizmus és alkalmatlanság-érzés. A kérdőív jó, illetve elfogadható megbízhatósági mutatókkal bír a teljes skála (Cronbach- α = 0,854) és az alskálák esetében is: Érzelmi Kimerülés (Cronbach- α = 0,669); Cinizmus (Cronbach- α = 0,859); Alkalmatlanság-érzés (Cronbach- α = 0,662).

Iskolai Követelmény–Erőforrás

Kérdőív

A mérőeszközt a korábbi kutatásokban felnőttek körében alkalmazott Munkahelyi Követelmény–Erőforrás Kérdőív (Demerouti és mtsai, 2001; Szabó és Jagodics, 2016) alapján állítottuk össze, a tételek iskolai szempontból releváns módon történő átfogalmazásával. Az eredeti Munkahelyi Követelmény–Erőforrás Kérdőív a megerősítő faktorelemzés alapján jó illeszkedésmutatókkal jellemezhető, emellett az alskálák jó megbízhatósági mutatókkal jellemezhetők ($0,65 < \text{Cronbach-}\alpha < 0,95$; Jagodics és Szabó, 2014).

A vizsgálatban használt változat összesen 46 tételből állt. Az itemek közül 22 az erőforrásokra vonatkozott: személyes fejlődés lehetősége (4 item, például: *Az iskola lehetőséget biztosít arra, hogy fejlődjek.*); információ az elvárásokról (3, pl. *A tanórán lehetőségem van kérdezni a tanártól, ha nem értek valamit.*); visszajelzések (4, pl. *A tanárain el szokták mondani, hogy mit gondolnak a teljesítményemről.*);

kontroll (5, pl. *Amikor tanulok, eldönthetem, hogy melyik tantárgyra mennyi időt fordítok.*); tanárok segítségével (3, pl. *A tanáraink mindent elmagyaráznak, ez segít a tanulásban.*); szülők segítségével (3, pl. *A szüleim támogatnak az iskolai munkában.*). A fennmaradó 24 tétel a követelmények különböző formáit mérte: munkamód (6 ítem, pl. *Egyszerre nagyon sok iskolai feladatot kell elvégezniem.*); mentális követelmények (6, pl. *A délutáni tanulás nagyon fárasztó számomra.*); érzelmi (6, pl. *Félek a dolgozatoktól és a felelőstől.*) és konfliktusok (6, pl. *Gyakran keveredek konfliktusba másokkal a suliban.*). A kitöltők hatfokozatú Likert-skálán jelölhették válaszaikat (1 = Egyáltalán nem jellemző rám; 6 = Teljesen jellemző rám). A kérdőívek esetében a hatfokozatú skála választását az indokolta, hogy az ötfokozatú skálához képest az elemzések szerint ez az elrendezés növeli a pszichológiai kérdőívek konstrukciós validitását és belső megbízhatóságát (Chomeya, 2010), mert a kitöltő nem helyezkedhet semleges álláspontra az állításokkal kapcsolatban. Másrészt ez a skálabeosztás illeszkedik a Diák Kiegésző Kérdőívhez, így a válaszadók ugyanazt az elrendezést használhatják válaszaik jelölésére a két mérőeszköz egymást követő kitöltése során.

Etikai vonatkozások

A vizsgálathoz való csatlakozás önkéntes volt, és a résztvevők a kitöltés megkezdése előtt részletes írásbeli tájékoztatást kaptak az adatfelvétel módszeréről és céljáról. A kitöltők nem részesültek ellenszolgáltatásban a részvételért, és a kitöltést bármikor következmenyek nélkül megszakíthatták. A kutatás folyamatát és a használt

módszereket a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága előzetesen jóváhagyta (referenciaszám: 2017/122).

EREDMÉNYEK

Az Iskolai Követelmény–Erőforrás Kérdőív strukturális elemzése

Az általunk kialakított Követelmény–Erőforrás Kérdőív szerkezetének elméleti modelljét a Demerouti és munkatársai (2001) által kifejlesztett majd, tanárookra alkalmazott kérdőíves eljárás adta. A kérdőív szerkezetének és elméleti modellünkhöz való illeszkedésének vizsgálatát megerősítő faktorelemzést használtunk. Az elemzés kezdetén a követelmények esetében a következő, négy alszálából álló struktúrát vártuk: mentális követelmények, munkamód, konfliktusok, érzelmi megterhelés. Az erőforrások esetében az alábbi struktúrára számítottunk: személyes fejlődés lehetősége, információ az elvárásokról, visszajelzések, kontroll, tanárok támogatása és szülők támogatása.

Elsőként a követelményeket tartalmazó skálát elemeztük, amely esetében szignifikáns különbség mutatkozott az elméleti modellhez képest ($\chi^2(246) = 1898$; $p < 0,001$), de mivel ez a próba érzékeny az elemszámra (Byrne, 2001; Marsh és mtsai, 1988), így az eredmények értelmezésekor a Hu és Bentler (1999) irányelvként meghatározott határértékeket használtuk (1. táblázat).

Ezen irányelvek alapján a megerősítő faktoranalízis a követelmények esetében gyenge illeszkedésmutatókat jelzett a teljes, 24 tételből álló kérdőív használata esetén ($\chi^2(246) = 1898$, $p < 0,001$; $\chi^2/df = 7,71$;

RMSEA = 0,141; $0,135 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,147$; CFI = 0,627; TLI = 0,582). A modifikációs indexek áttekintése alapján a faktorszerkezet módosítása és a tételek számának csökkentése mellett döntöttünk, azon itemek eltávolításával, amelyek esetében erős töltést találtunk más faktorokra. A modell illeszkedésmutatóiban jelentős javulást értünk el kilenc tétel törlésével ($\chi^2(98) = 202$, $p < 0,001$; $\chi^2/df = 2,06$; RMSEA = 0,0562; $0,0452 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,0672$; CFI = 0,957; TLI = 0,947). A modifikációs indexek további vizsgálata emellett arra utalt, hogy amennyiben megengedjük egy tételpár esetében a hibatagok közötti korrelációt, akkor az illeszkedésmutatók tovább javíthatók. Mivel a tételpár (Mentális_köv2 és Mentális_köv3) ugyanazon a faktoron helyezkedik el és tartalmukat tekintve is hasonlóak, ezért a közöttük lévő korreláció ($r(337) = 0,577$; $p < 0,001$) mértékére való tekintettel alkalmaztuk ezt az eljárást. Így a modell véglegesnek tekintett változata kiváló illeszkedésmutatókkal rendelkezik ($\chi^2(83) = 160$, $p < 0,001$; $\chi^2/df = 1,92$; RMSEA = 0,0523; $0,04 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,0645$; SRMR = 0,0464; CFI = 0,967; TLI = 0,958; *1. táblázat*).

A Követelmények Skálán belül az első alskálát a mentális követelmények, illetve a munkamódból származó leterheltség tételei együttesen alkotják. A korábban használt felnőttkérdőívben ez a két faktor markánsan eltért egymástól, de a jelen elemzés eredménye alapján úgy tűnik, a diákok ezeket nem differenciáltan érzélik. A második alskálát a diáktársakkal kapcsolatban megtapasztalt interperszonális konfliktusok, illetve az ezzel összefüggő érzelmi megterhelés alkotják. A harmadik alskála a pedagógusokkal kialakult negatív kapcsolatra utaló érzésekből épül fel.

A negyedik alskálát pedig az iskolai feladatokhoz fűződő teljesítménykényszerre, és az ebből fakadó szorongásra utaló tételekből áll. A végleges kérdőív tételeit az *1. melléklet* tartalmazza.

Ez azt jelenti, hogy az előzetesen feltételezett struktúrához képest két fontos változás történt az elemzések alapján. Egyrészt nem különültek el egymástól a mentális megterhelés és a munkamód tételei. Másrészt az érzelmi megterhelésre irányuló tételek különváltak a teljesítménykényszer megélésére, illetve a konfliktusok megélésére vonatkozó faktorokra.

Az erőforrások esetében a megerősítő faktorelemzés szintén gyenge illeszkedésmutatókat tárt fel a teljes, 22 tételből álló skála esetében ($\chi^2(203) = 1257$, $p < 0,001$; $\chi^2/df = 6,19$; RMSEA = 0,124; $0,118 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,131$; SRMR = 0,115; CFI = 0,658; TLI = 0,611). A modifikációs indexek áttekintése alapján a faktorszerkezet módosítása és a tételek számának csökkentése mellett döntöttünk, azon itemek eltávolításával, amelyek esetében erős töltést találtunk más faktorokra. A modell illeszkedésmutatóiban jelentős javulást értünk el öt tétel törlésével ($\chi^2(109) = 206$, $p < 0,001$; $\chi^2/df = 1,84$; RMSEA = 0,0514; $0,0405 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,0620$; SRMR = 0,0418; CFI = 0,964; TLI = 0,955; *1. táblázat*).

Az Erőforrások Skála esetében az elemzések az alskálák többsége kapcsán megerősítették a felnőtt-teszt alapján kialakított, előzetesen feltételezett struktúrát. Egyedül az első alskála esetében mutatkozott eltérés az elméleti megközelítés alapján létrehozott szerkezethez képest. A kérdőív szerkesztésekor úgy gondoltuk, hogy az Információ az Elvárásokról és a Tanári Támogatás Faktorok

egyértelműen elkülöníthetők. Azonban az elemzés rámutatott arra, hogy a diákok válaszai alapján ezek nem válnak el egymástól. Véltetően azért van ez így, mert az tanulmányokhoz kapcsolódó információk és elvárások alapvetően a tanárok kommunikációján keresztül fejeződnék ki, így a tanár személyétől nem elválaszthatók. A fennmaradó négy

alskála esetében az előzetesen feltételezett elrendeződést mutatták a tételek: a második alskála a Visszajelzések, míg a harmadik alskála a Szülői Támogatás tételket tartalmazza. A negyedik alskálát a Személyes Fejlődés Lehetősége tételket alkotják, míg az ötödik alskálába a Kontroll itemei kerültek. A végleges kérdőív tételket az 1. melléklet tartalmazza.

1. táblázat. A megerősítő faktorelemzés illeszkedésmutatói a Követelmények–Erőforrások Kérdőív szerkezetének esetében

| | Követelmények | Erőforrások | Illeszkedésmutató határértéke (Hu és Bentler, 1999) |
|--------------|--------------------|----------------------|---|
| χ^2 | 160 | 206 | – |
| p | < 0,001 | < 0,001 | > 0,05 |
| χ^2/df | 1,93 | 1,84 | < 3 |
| RMSEA | 0,0523 | 0,0514 | < 0,05 |
| RMSEA 90% CI | 0,04 < CI < 0,0645 | 0,0405 < CI < 0,0620 | |
| CFI | 0,967 | 0,964 | > 0,95 |
| TLI | 0,958 | 0,954 | > 0,95 |
| SRMR | 0,0464 | 0,0418 | < 0,09 |

Következő lépésként a két skála faktorainak belső megbízhatóságát ellenőriztük. A követelmények esetében kiváló megbízhatóságot mutatott a Mentális munkamód Faktor (Cronbach- α = 0,879), a Konfliktus Diákokkal Faktor (Cronbach- α = 0,842) és a Konfliktus Tanárokkal Faktor is (Cronbach- α = 0,815), emellett jó megbízhatósággal jellemezhető a Teljesítménykényszer Faktor (Cronbach- α = 0,771). Az Erőforrások Skálán belül kiváló belső megbízhatóságot mutatott a Visszajelzések (Cronbach- α = 0,916) és az Információ/Tanári Támogatás Faktor

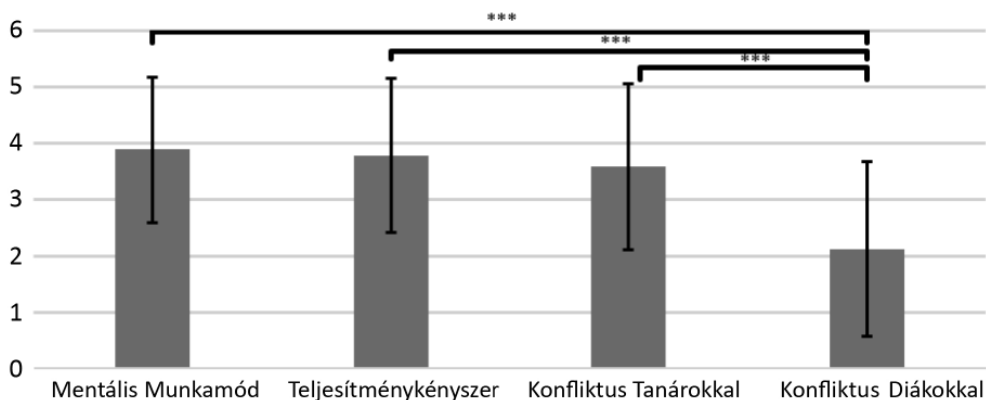
(Cronbach- α = 0,842), illetve jó megbízhatóságot találtunk a Szülői Támogatás (Cronbach- α = 0,802), a Személyes Fejlődés Lehetősége (Cronbach- α = 0,808) és a Kontroll (Cronbach- α = 0,763) Alskálák esetében is (2. táblázat).

Az Iskolai Követelmény–Erőforrás Kérdőív jellemzői a vizsgált mintán

Kutatásunkban arra a kérdésre is választ kerestünk, hogy az iskolai követelmények mely elemét érzik a diákok legsúlyosabbnak, és melyek azok, amelyek

kevésbé jelentősek. Az ismételt mérések varianciaanalízis eredménye azt mutatja, hogy az egyes alskálák értékei között statisztikailag szignifikáns eltérés van ($F(3;1008) = 176, p < 0,001$). A legmagasabb átlagpontszámot a Mentális Munkamód Alskálán érték el a diákok, amit a Teljesítményképnyeszer Alskála követ. A harmadik legmagasabb átlagpontszám a Konfliktus Tanárokkal Alskála esetében figyelhető meg, amelyet a Konfliktus

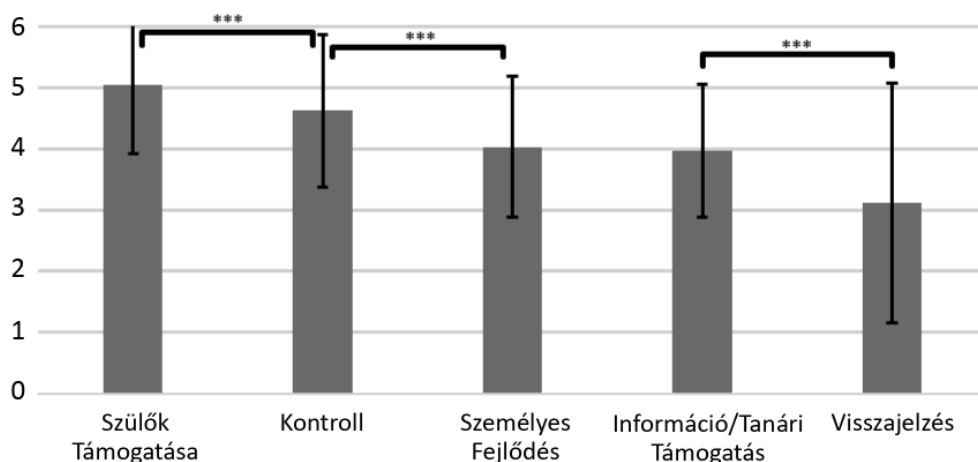
Diákokkal Alskála követ. A Tukey-féle *post hoc* próba szerint a Konfliktus Diákokkal Alskála pontszáma szignifikánsan alacsonyabb a másik három alskálánál ($p < 0,001$), míg a többi alskála esetében nincs statisztikailag jelentős különbség az átlagok között ($p > 0,05$). A részletes statisztikai eredményeket az 2. ábra mutatja be. Az alskálák átlagpontszámait és szórását a 2. táblázat tartalmazza.



2. ábra. A Követelmények Skála faktorainak átlagpontszámái a skálák közötti különbségek jelölésével. *** $p < 0,001$

Az erőforrások esetében szintén ismételt mérések varianciaanalízist alkalmaztunk az alskálák közötti különbségek feltárására. Az eredmények azt mutatják, hogy az egyes erőforrás-jellemzők eltérő mértékben vannak jelen a diákok életében ($F(3;1008) = 176, p < 0,001$). Az eredmények szerint a legmagasabb átlagpontszám a Szülői Támogatás Alskálán volt, amit a Kontroll és a Személyes Fejlődés, valamint az Információ/Tanári Támogatás követi.

Az erőforrás-érték a Visszajelzés Alskálán mutatkozott. A Tukey-féle *post hoc* teszt szerint egyedül a Személyes Fejlődés és az Információ/Tanári Támogatás Alskálák között nincs szignifikáns különbség ($p = 0,943$), a többi alskálák pontszáma között statisztikailag jelentős az eltérés ($p < 0,001$). A részletes statisztikai eredményeket a 3. ábra mutatja be. Az alskálák átlagpontszámait és szórását a 2. táblázat tartalmazza.



3. ábra. Az Erőforrások Skála faktorainak átlagpontszámai a skálák közötti különbségek jelölésével. *** $p < 0,001$

Az iskolai követelmények és erőforrások különbségei nemek szerint

Megvizsgáltuk, hogy van-e különbség az egyes követelmények észlelése és erőforrások megélése között a lányok és fiúk csoportjában. A független mintás t -próbák eredménye szerint a követelmények esetében csak a Konfliktus Tanárokkal Alskála értékeiben nem volt szignifikáns eltérés a nemek között ($p = 0,308$). A többi alskálán a lányok minden esetben szignifikánsan magasabb átlagpontszámot értek el, mint a fiúk ($p < 0,05$, lásd 2. táblázat). Az erőforrások tekintetében az Információ/Tanári Támogatás és a Visszajelzés Alskála esetében találtunk szignifikáns különbséget a nemek között ($p < 0,05$; lásd 2. táblázat). Előbbinél a fiúk, míg utóbbi esetében a lányok átlagpontszámai voltak magasabbak.

Végül megvizsgáltuk, hogy a követelmények és erőforrások arányait figyelembe véve milyen leterheltségérték jellemzi a vizsgált mintát. A mutatót a korábbi kutatások esetében használt módszerrel hoztuk létre, a követelmény- és az erőforrásponyszámok különbségeként (Jagodics és Szabó, 2014; Szabó és Jagodics, 2016). A leterheltség mutatóértéke a teljes mintán $-0,893$ ($SD = 1,43$) volt, ami azt jelenti, hogy inkább az erőforrások túlsúlya jellemző. Mindössze a diákok 29,4%-ánál találtunk nullánál magasabb értéket. Az ő esetükben már a követelmények túlsúlyáról beszélhetünk. Ahogy az az egyes alskálák esetén elvégzett összehasonlítás alapján várható volt, a független mintás t -próba eredménye a leterheltség mutató kapcsán is szignifikáns különbséget jelzett a nemek között. Eszerint a lányokra szignifikánsan magasabb leterheltség jellemző, mint a fiúkra ($t(304) = 2,69$; $p = 0,008$; lásd 2. táblázat).

2. táblázat: A Követelmény–Erőforrás Kérdőív alskáláinak leíró statisztikai mutatói, illetve a nemek közötti különbséget vizsgáló független mintás t -próba eredménye

| | Alskála | N | Cronbach- α | Átlag | Szórás | Csoport | N | Átlag | Szórás | t -próba |
|------------------------|-----------------------------|-----|--------------------|--------|--------|---------|-----|--------|--------|-------------|
| Követelmények | Mentális Munkamód | 337 | 0,879 | 3,89 | 1,29 | Lány | 162 | 4,1 | 1,26 | $p = 0,005$ |
| | | | | | | Fiú | 144 | 3,68 | 1,3 | |
| | Konfliktus Diákokkal | 337 | 0,843 | 2,12 | 1,55 | Lány | 162 | 2,21 | 1,5 | $p = 0,013$ |
| | | | | | | Fiú | 144 | 1,77 | 1,57 | |
| Követelmények | Konfliktus Tanárokkal | 337 | 0,815 | 3,59 | 1,65 | Lány | 162 | 3,64 | 1,57 | $p = 0,308$ |
| | | | | | | Fiú | 144 | 3,44 | 1,76 | |
| Követelmények | Teljesítménykényszer | 337 | 0,771 | 3,79 | 1,37 | Lány | 162 | 3,95 | 1,34 | $p = 0,005$ |
| | | | | | | Fiú | 144 | 3,5 | 1,38 | |
| Követelmények összesen | | 337 | – | 3,3 | 0,987 | Lány | 162 | 3,44 | 0,965 | $p < 0,001$ |
| | | | | | | Fiú | 144 | 3,04 | 0,991 | |
| Erőforrások | Személyes Fejlődés | 337 | 0,808 | 4,03 | 1,16 | Lány | 162 | 3,99 | 1,11 | $p = 0,159$ |
| | | | | | | Fiú | 144 | 4,18 | 1,18 | |
| Erőforrások | Információ/Tanári Támogatás | 337 | 0,842 | 3,96 | 1,09 | Lány | 162 | 3,7 | 1,09 | $p < 0,001$ |
| | | | | | | Fiú | 144 | 4,23 | 1,09 | |
| Erőforrások | Visszajelzés | 337 | 0,916 | 3,11 | 1,96 | Lány | 162 | 3,23 | 1,87 | $p = 0,069$ |
| | | | | | | Fiú | 144 | 2,81 | 2,16 | |
| Erőforrások | Szülői Támogatás | 337 | 0,802 | 5,05 | 1,13 | Lány | 162 | 5,07 | 1,16 | $p = 0,745$ |
| | | | | | | Fiú | 144 | 5,03 | 1,11 | |
| Erőforrások | Kontroll | 337 | 0,763 | 4,62 | 1,25 | Lány | 162 | 4,81 | 1,21 | $p = 0,016$ |
| | | | | | | Fiú | 144 | 4,47 | 1,31 | |
| Erőforrások összesen | | 337 | – | 4,13 | 0,874 | Lány | 162 | 4,1 | 0,88 | $p = 0,666$ |
| | | | | | | Fiú | 144 | 4,15 | 0,916 | |
| Leterheltség | | 337 | – | -0,893 | 1,43 | Lány | 162 | -0,729 | 1,41 | $p = 0,008$ |
| | | | | | | Fiú | 144 | -1,17 | 1,46 | |

Az Iskolai Követelmény–Erőforrás Kérdőív eredményének összefüggése a diákok kiégésével

Az előzetes kutatások alapján feltételeztük, hogy a követelmények és erőforrások ellentétes kapcsolatban állnak a kiégéssel. A változók közötti kapcsolat feltárásához Pearson-féle korrelációelemzést alkalmaztunk. A próbák eredményei megerősítették az előzetes feltevéseinket (H1–H3). A követelmény alsókálák értékei szignifikáns pozitív együtt járást mutattak a diákkiegész-pontszámokkal ($p < 0,001$), míg az erőforrások negatív kapcsolatban álltak a diákkiegész tüneteivel ($p < 0,032$; lásd 3. táblázat). Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a korrelációs együtt-

hatók mértékében jelentős eltérések találhatóak az egyes követelmények és erőforrások esetében. Több követelmény (mentális munkamód; konfliktus tanárokkal, teljesítménykényszer) is közepesen erős együttjárást mutatott a kiégés összesített pontszámával, míg a konfliktus diákokkal, valamint egyes erőforrások (visszajelzés; szülők támogatása, kontroll) csak nagyon gyenge mértékű kapcsolatot mutattak a *burnout* tüneteivel. Emellett azon túl, hogy a leterheltségmutató és a diákkiegész között a várt irányú együtt járás található, az előfeltevéseknek megfelelően a leterheltségmutató kapcsolata a diákok kiégésével erősebbnek bizonyult, mint önmagukban az erőforrásoké vagy a követelményeké (3. táblázat).

3. táblázat. A Követelmény–Erőforrás Kérdőív alsókáláinak korrelációs együtthatói más változókkal.

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

| | | Diákkiegész | Érzelmi kimerülés | Cinizmus | Alkalmatlanság-érzés |
|---------------|-----------------------------|-------------|-------------------|----------|----------------------|
| Követelmények | Mentális Munkamód | 0,665** | 0,554** | 0,547** | 0,582** |
| | Konfliktus Diákokkal | 0,237** | 0,157* | 0,213** | 0,233** |
| | Konfliktus Tanárokkal | 0,471** | 0,366** | 0,442** | 0,357** |
| | Teljesítménykényszer | 0,614** | 0,577** | 0,429** | 0,568** |
| | Követelmények összesen | 0,676** | 0,555** | 0,557** | 0,601** |
| Erőforrások | Személyes Fejlődés | -0,397** | -0,281** | -0,450** | -0,217** |
| | Információ/Tanári Támogatás | -0,348** | -0,268** | -0,349** | -0,233** |
| | Visszajelzés | -0,117* | -0,167* | 0,076 | -0,038 |
| | Szülői Támogatás | -0,251** | -0,246** | -0,193** | -0,189** |
| | Kontroll | -0,262** | -0,298** | -0,189** | -0,163* |
| | Erőforrások összesen | -0,391** | -0,362** | -0,356** | -0,236** |
| Leterheltség | | 0,713** | 0,610** | 0,607** | 0,566** |

Végül kutatásunkban választ kerestünk arra a kérdésre, hogy a Követelmény–Erőforrás Modell egyes alsókáláinak mekkora predikciós ereje van a diákkiegész varianciájá-

nak bejósolására. Hierarchikus regresszióelemzéssel vizsgáltuk meg a változók kapcsolatait. Független változóként a diákkiegész összesített pontszámot használtuk, míg

a független változókat első lépésben a követelmények, második lépésben az erőforrások alkották. A teljes modell összesen a diákkiegészés varianciájának 61,6%-át magyarázza. Az eredmények szerint a követelmények ($F(5,327) = 106,6; p < 0,001$) és az erőforrások ($F(9,327) = 58,2; p < 0,001$) külön-külön is szignifikáns magyarázó erővel bírnak a diákkiegészésre, bár önmagában nem minden alkála járul hozzá statisztikailag jelentős mértékben a modellehez.

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy a követelmények és erőforrások különbségként létrehozott leterheltség pontszáma önmagában milyen mértékben képes bejósolni a diákkiegészés varianciáját. A lineáris regresszióelemzés eredménye szerint a leterheltség jelentős prediktív erővel bír a diákkiegészésre ($F(1,335) = 346; p < 0,001$). a függő változó varianciájának 50,8%-át képes magyarázni. A regresszióelemzésekkel kapcsolatos eredmények részletes statisztikai mutatóit a 4. táblázatban tüntettük fel.

4. táblázat. A hierarchikus regresszióelemzés eredménye.

A modell függő változója a diákkiegészés pontszáma volt. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

| 1. modell | β | R^2 | F |
|-----------------------------|----------|-------|---------|
| 1. lépés | | 0,562 | 106,6** |
| Mentális Munkamód | 0,388** | | |
| Konfliktus Diákokkal | 0,051 | | |
| Konfliktus Tanárokkal | 0,078* | | |
| Teljesítménykényszer | 0,245** | | |
| 2. lépés | | 0,616 | 58,2** |
| Személyes Fejlődés | -0,198** | | |
| Információ/Tanári Támogatás | 0,063 | | |
| Visszajelzés | -0,021 | | |
| Szülői Támogatás | -0,119* | | |
| Kontroll | -0,045 | | |
| 2. modell | | | |
| Leterheltség | 0,713** | 0,508 | 346** |

DISZKUSSZIÓ

A jelen kutatás célja a Követelmény–Erőforrás Modell alkalmazása volt iskolai viszonyok között. A modell kipróbálását a diákok körében amiatt tartottuk fontosnak, hogy felmérjük a tanulókat érő pszichológiai jellegű leterheltséget. A felnőtteket érintő vizsgálatoknál széles körben

használt munkahelyi Követelmény–Erőforrás Modell (Demerouti és mtsai, 2001) alapjain létrehozott kérdőív az eredmények alapján szerkezetét tekintve stabil és megbízható mérőeszköz, amely az előzetesen feltételezett összefüggéseket mutatja a diákkiegészés tüneteivel. Ugyanakkor a kérdőív összeállításakor létrehozott struktúrához képest több változtatást is szüksé-

gessé tettek a megerősítő faktorelemzés eredményei.

A Követelmények Skála tételeit a korábban pedagógusoknál használt Munkahelyi Követelmény–Erőforrás Kérdőív (Jagodics és Szabó, 2014; Szabó és Jagodics, 2016) alapján négy alskála mentén terveztük meg. Az elemzések azonban rámutattak arra, hogy a munkamódra és a mentális megterhelésre vonatkozó tételek nem különülnek el egymástól. Ez arra utal, hogy a diákok egyetlen leterhelő tényezőként észlelik az iskolai feladatok jellegét és mennyiségét, valamint azt, hogy mennyi idő és energiaráfordítást igényel részükről a teljesítésük. Ezért a későbbi vizsgálatokra vonatkozóan a *Mentális Megterhelés Faktor* elnevezést javasoljuk a felsorolt tényezők lefedésére a követelmények között.

Emellett a követelmények esetében az interperszonális konfliktusok és az érzelmi megterhelés szintén nem különültek el teljesen. A faktorelemzés alapján úgy tűnik, hogy a diákok számára elsősorban a tanárokkal kialakult konfliktusok alkotják az emocionális megterhelés egyik fontos komponensét, míg a többi tanulóval való viszonyban megtapasztalt konfliktusok jelentik a másik lényeges tényezőt. A két típusú konfliktusforrás elkülönítése amiatt fontos, mert a társas problémahelyzetek megoldásával kapcsolatos kutatások hangsúlyozzák a serdülőkorban a kortársakkal kapcsolatos konfliktusok központi szerepét (Kasik és mtsai, 2019). Ugyanakkor az eredmények jelzik, hogy a jövőben a pedagógusokkal kapcsolatban megélt nézeteltérések, érzelmileg megterhelő kapcsolatok vizsgálata is fontos lehet.

A Konfliktus Diákokkal Alskála esetén a többi faktorhoz viszonyítva alacsony volt a kiegészőszámokkal való korrelá-

ció, ezért megvizsgáltuk az adatok eloszlását ennél a változónál. Azt találtuk, hogy a többi alskálához viszonyítva sok volt a kiugróan alacsony érték. Ez magyarázhatja az alacsony együttjárást, de az aránytalan eloszlás értelmezéséhez nem rendelkezünk elegendő információval. A későbbiekben tervezett adatfelvételek vélhetően tisztázhatják azt a kérdést, hogy ez egy populációs-specifikus mintázat, avagy általános jellemzőnek tekinthető.

A követelményeken belül megállapított negyedik tényező a teljesítménykényszer megélése. A diákok óraszámainak, feladatainak mennyiségét, illetve a számonkérések gyakoriságát tekintve érthető, hogy a tanulók leterheltségéhez hozzájárul a teljesítményhelyzeteknek való folyamatos kitettség (Dobozy, 2015; Mayer, 2003).

Az erőforrások oldalán a korábbi tapasztalatok és az elméleti keret alapján feltételeztünk megfelelően alakult az alskálák szerkezete. Egyetlen esetben, a tanároktól érkező támogatás, illetve az iskolai elvárásokkal kapcsolatos információk egyértelműsége esetében volt szükség eredetileg különbözőnek tekintett tényezők összevonására. Azonban úgy tűnik, hogy a diákok számára a pedagógusok irányából érkező segítség, akár közvetlen támogatás személyes problémák esetében, akár az iskolai feladatokkal, elvárásokkal kapcsolatos részletek tisztázása hasonló megítélés alá esik.

Az erőforrásokon belül fennmaradó négy faktor az elméleti keret és a kutatási előzmények alapján kialakított szerkezetnek megfelelően jött létre. A Visszajelzés Faktor felhívja a figyelmet arra, hogy a kizárólag jegyekkel és pontszámokkal történő értékelés nem ad elegendő információt a teljesítmény reális megítéléséhez.

A diákoknak szüksége van arra, hogy pedagógusaik, részletesen és specifikusan egyénre szólóan reflektáljanak munkájukra, fejlődésükre. A hasonló jellegű, elsősorban szóbeli visszajelzések a kutatók szerint pozitív kapcsolatban állnak a tanulók elköteleződésével, motivációjával és erőfeszítéseik mértékével (Hattie és Timperley, 2007).

A Szülői Támogatás elnevezésű faktor jelzi, hogy a diákoknak fontos az iskolán kívülről érkező társas támogatás és a biztonság megtapasztalása a családi környezetben. Ez különösen igaz lehet az általános iskolás korosztályra, ahol a diákoknak még szüksége lehet konkrét segítségre, tanácsra és útmutatásra az iskolai teljesítménnyel, döntésekkel, konfliktusok rendezésével kapcsolatban.

Az erőforrások között a kontrollérzethez fűződő faktor egyértelmű elkülönülése a korábbi kutatásokhoz hasonlóan bizonyítja, hogy az autonómia, a döntési szabadság és a feladatok megváltoztathatósága korosztálytól és a munka jellegétől függetlenül fontos az emberek pszichológiai jólléte szempontjából. A kontrollnak a munkahelyi erőforrásokkal kapcsolatos vizsgálatokban is fontos szerepe van. Karasek (1979) eredeti követelmény-kontroll modelljében, illetve a későbbi hasonló irányú kutatásokban is kiemelik ezt az erőforrást, ami képes biztosítani a döntési szabadságot és az éhhatékonyág-érzés erősítését (Kain és Jex, 2010; Karasek, 1979).

Mindemellett a személyes fejlődés lehetőségének megélése is lényeges, környezettől független erőforrásnak tűnik a kutatási eredmények alapján. Tanulási környezetben elsősorban amiatt lehet lényeges szerepe annak, hogy a diákok érzékeljék saját teljesítményük pozitív változását, illetve a célja-

ik elérése érdekében tett lépéseket, mert a kiégés tüneteinek két eleme (alkalmatlanságérzés és cinizmus) is kapcsolódik ehhez a területhez. Ezért kulcsfontosságú segíteni a diákokat abban, hogy saját jövőképük és céljaik szempontjából releváns területeken fejlődést éljenek meg, mert ezzel az iskolai elköteleződés és a tanulás iránti motiváció is megerősíthető.

A vizsgált mintán a követelmények között szinte teljesen megegyezett a Mentális Munkamód, a Konfliktus Tanárokkal és a Teljesítménykényszer Alskálák átlagpontszáma. Ez jelezheti az iskolában több területen is hasonló mértékben jelentkeznek a pszichológiai megterhelés különböző formái, habár egyéni szinten bizonyára jelentős eltérések lehetnek abban, hogy a diákok milyen területeken érzik legerősebbnek a követelményeket. Ezt erősítik meg az alskálák esetében tapasztalt magas szórásértékek is. Mindemellett a Konfliktus Diákokkal alskála alacsonyabb átlagpontszáma arra utal, hogy nem az élesen kirajzolódó ellentétek, hanem a hosszabb ideig tartó, alacsonyabb intenzitású negatív érzések függhetnek össze a kiégéssel és motiválatlansággal. Ezt a magyarázatot támasztja alá, hogy követelmények közül a Konfliktus Diákokkal alskála esetében volt a legalacsonyabb a kiégéspontszámmal való összefüggés, míg a másik három terület esetében hasonló mértékű, közepesen erős összefüggést találtunk. Emellett a követelmények oldaláról a Konfliktus Diákokkal alskála volt az egyetlen, amely a regressziós modellben közvetlenül nem kapcsolódott szignifikánsan a diákkieégéshez.

Az erőforrások esetében a szülők támogatása bizonyult a leginkább hangsúlyosnak érzékelt tényezőnek az átlagpontszámok alapján. Ebben az esetben sem feledkez-

hetünk meg a szórásértékekről, mégis azt mondhatjuk, hogy a diákok érzik a szüleik pozitív hozzáállását. Ebben az életkorban még valószínűleg nagy jelentőséget is tulajdonítanak a szülői támogatásnak. Ebben szerepe lehet annak, hogy a család támogatása az iskolától időben és térben függetlenebb tényező, így a diákok könnyebben különítik el az oktatási intézményben tapasztaltaktól. Habár a szülők támogatása csak gyenge mértékű negatív együttjárást mutatott a korrelációelemzés alapján a diákiéeggel, a regressziós modellben a személyes fejlődés mellett ez volt az egyetlen erőforrás, amely szignifikáns bejósoló erővel kapcsolódott a függő változóhoz.

Az erőforrások közül a tanároktól kapott Visszajelzések Alskálán kaptuk a legacsonyabb pontszámot, ami arra is utalhat, hogy a diákok viszonylag ritkán találkoznak ezzel az iskolában. Ez egyrészt magyarázható lehet a nagy osztálylétszámokkal, ami korlátozza a pedagógusok lehetőségeit. Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy a pedagógiai gyakorlatban kevésbé ismerik fel a szóbeli visszajelzések pozitív hatását, mert elsősorban hosszú távon lehetnek képesek befolyásolni a diákok viselkedését. Figyelemre méltó volt azonban, hogy a visszajelzések esetében találtuk a legmagasabb szórásértékeket. Ez azt jelzi, hogy a diákok változatos mértékben tapasztalják meg a pedagógusok hasonló jellegű értékelését. Ez a következtetés egybevág Chambers Schuldt (2019) eredményeivel, aki vizsgálata során azt találta, hogy az egyes diákok nem egyenlő mértékben részesülnek a pedagógusok szóbeli visszajelzéseiből.

A leterheltségmutató, vagyis a követelmények és erőforrások aránya alapján a diákok közel 30%-a került a követelménytúlsúlyal jellemezhető tartományba. Eszerint ők

alkotják a tanulóknak azt a csoportját, akik a leginkább veszélyeztetettek a kiegész kialakulása szempontjából, hiszen a leterheltség és a diák kiegész között közepesen erős korreláció található. Mindemellett a leterheltség-pontszám önmagában is jelentős prediktív erővel bír a diákiéggel-pontszám bejósolására. A Követelmény–Erőforrás Kérdőív alkalmazásának egyik fő területe lehet az iskolai osztályok szűrése, mert a diákiéggel való kapcsolat miatt fontos eszköze lehet a rizikócsoportok feltérképezésének.

Az eredmények alapján különbségeket találtunk a lányok és a fiúk között. A lányok több követelmények alskálán is magasabb pontszámot értek el, és ennek megfelelően a leterheltség mutatóban is az ő átlagpontszámuk volt magasabb. Ez a különbség részben magyarázható azzal, hogy számos nemzetközi kutatás arról számol be, hogy a kiegész gyakoriságát illetően lányoknál gyakrabban alakulnak ki és a súlyosabbak a tünetek (Herrmann és mtsai, 2019; Salmela-Aro és Tynkkynen, 2012). Ennek a hátterében feltehetőleg az áll, hogy a lányok ebben az életkorban fontosabbnak tartják az iskolai elvárások teljesítését, emiatt nagyobb szorongást élnek át a teljesítményhelyzetekben (Hill és mtsai, 2016). Habár jelen kutatásban csak tendencia szinten jelent meg az a különbség, a követelmények és erőforrások megítélésében található eltérések részben magyarázhatják a nemek közötti differenciát.

Limitációk és továbbfejlesztési lehetőségek

Kutatásunk elsődleges limitációját az elemszám jelenti, amely bár alkalmas volt a kérdőív szerkezetével kapcsolatos kérdések tisztázására, mégis bővítésre szorul

a Követelmény–Erőforrás Modell szélesebb körű iskolai felhasználásának biztosítása érdekében. Emellett fontos kiemelni, hogy a minta homogén életkori csoportot, 7–8. osztályos általános iskolás diákokat tartalmazott. Emiatt fontos szélesebb körben, középiskolások és a későbbiekben egyetemi hallgatókból álló mintán is tesztelni a Követelmény–Erőforrás Modell tényezőit. Ez egyben további kutatási lehetőséget is jelent, hiszen elképzelhető, hogy más oktatási környezetben eltérő követelmények és erőforrások bizonyulnak hangsúlyosnak, akár a körülmények miatt, akár az életkori sajátosságoknak köszönhetően.

A későbbiekben emellett lényeges lehet annak feltárása, hogy hasonló környezetben miként észlelik az erőforrásokat és követelményeket a diákok. Ezek a vizsgálati irányok segíthetnek megérteni, hogy egy-egy iskolán vagy akár osztályon belül hogyan alakulnak ki eltérések a diákok pontszámait illetően. Ebben részben személyiségjegyek, másrészt olyan tanulási erőforrások lehetnek magyarázó ténye-

zők, mint a hatékony megküzdési módok, az énhatékonyság vagy a reziliencia (Kóródi és Szabó, in press). A kérdés feltáráshoz hasznosak lehetnek a látensprofil-elemzésen alapuló módszerek, amelyek segíthetnek differenciálni és jellemző mintázatokat feltárni a hasonló körülmények között eltérő pontszámokat elérő diákok között.

Következtetések

Kutatásunk összességében megerősítette mind az Iskolai Követelmény–Erőforrás Kérdőív belső szerkezetének megbízhatóságát, mind pedig a kapcsolatát a diákkiegészítő tüneteivel. A kérdőív alskálái a követelmények és az erőforrások széles spektrumát fedik le, amely alkalmassá teszi a mérőeszközt arra, hogy akár egyéni esetekben is használható legyen problémafeltáráásra. Úgy véljük, hogy a mérőeszköz más kérdőívekkel kiegészítve hasznos eszköz lehet az iskolapszichológiai gyakorlatban, valamint a diákkiegészítő jelenségének mélyebb megértését célzó kutatásokban is.

SUMMARY

EXAMINING THE WORKLOAD AND BURNOUT OF HUNGARIAN PRIMARY SCHOOL STUDENTS USING THE DEMAND–RESOURCE MODEL

Background and aims: Besides exploring burnout syndrome in occupational environment, it is more and more important to research it among students, mainly because of the high prevalence of the symptoms and their significant linkage to mental problems. The goal of our study was to apply the widely used Job Demand–Resource Model (Demerouti et al., 2001) to school environment, and to create and test a measurement tool, which can be used among primary school students.

Method: Hungarian primary school students ($N = 337$, mean age = 13.8 years) participated in the study, which used an online-survey method. In addition to testing the structure and reliability of the School Demand–Resource Questionnaire, its relationship with student burnout and demographic variables was also explored.

Results: Confirmatory Factor Analysis revealed a structure in correspondence to the theoretical background. Four different types of demands and five resources were identified. The scales showed good reliability based on the Cronbach- α values. There are significant differences between girls and boys on the demand and resource scales. Student burnout is linked positively to demands, and negatively to resources. The scales can explain 61% of the variance of burnout scores.

Discussion: Based on the results the 33-item questionnaire, it proved to be a useful measurement tool in school context, either in exploratory research or in the practice of school psychology.

Keywords: student burnout, school demand, school resource, workload

IRODALOM

- ÁDÁM, S., HAZAG, A. (2013): High prevalence of burnout among medical students in Hungary: Engagement and positive parental attitudes as potential protective factors. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 14(1). 1–23.
- BAKKER, A. B., SANZ-VERGEL, A. I. (2013): Weekly work engagement and flourishing: The role of hindrance and challenge job demands. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3). 397–409.
- BAKKER, A. B., DEMEROUTI, E., DE BOER, E., SCHAUFELI, W. B. (2003): Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2). 341–356.
- BAKKER, A. B., HAKANEN, J. J., DEMEROUTI, E., XANTHOPOULOU, D. (2007): Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2). 274–284.
- BRACHA, E., BOCOS, M. (2015): A Sense of Coherence in Teaching Situations as a Predictor of First Year Teaching Interns' Burnout. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 209. 180–187.
- 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.
- BYRNE, B. M. (2001): Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- CHAMBERS SCHULDT, L. (2019): Feedback in action: Examining teachers' oral feedback to elementary writers. *Teaching and Teacher Education*, 83(1). 64–76.
- CHANG, E., LEE, A., BYEON, E., SEONG, H., LEE, S. M. (2016): The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89(1). 202–210.
- CHOMEYA, R. (2010): Quality of Psychology Test Between Likert Scale 5 and 6 Points. *Journal of Social Sciences*, 6(3). 399–403.

- 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). 49-70.
- 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.
- DOBOZY G. (2015): A diákok mindennapjai, a tanulói munkaterhek vizsgálata az érettségi előtti és utáni 2-2 évfolyamon. *Opus et Educatio*, 2(3). 123–134.
- FIORILLI, C., DE STASIO, S., DI CHIACCHIO, C., PEPE, A., SALMELA-ARO, K. (2017): School burnout, depressive symptoms and engagement. Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84(1). 1–12.
- FREUDENBERGER, H. J. (1974): Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1). 159–165.
- HAKANEN, J. J., BAKKER, A. B., SCHAUFELI, W. B. (2006): Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6). 495–513.
- HATTIE, J., TIMPERLEY, H. (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1). 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- HAZAG, A., MAJOR, J., ÁDÁM, S. (2010): Assessment of burnout among students. Validation of the Hungarian version of the Maslach Burnout Inventory-Student Version (MBI-SS). *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 11(2). 151–168.
- HERRMANN, J., KOEPPEN, 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(1). 150–161.
- HILL, F., MAMMARELLA, I. C., DEVINE, A., CAVIOLA, S., PASSOLUNGI, M. C., SZŰCS, D. (2016): Maths anxiety in primary and secondary school students: Gender differences, developmental changes and anxiety specificity. *Learning and Individual Differences*, 48(2). 45–53.
- 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.
- HU, L., BENTLER, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1). 1–55.
- INCHLEY, J., CURRIE, D., YOUNG, T., SAMDAL, O. ET AL. (2016): *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey.* Health Policy for Children and Adolescents, No. 7. <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey> (Letöltés ideje: 2019. november 10.)
- JAGODICS, B., SZABÓ, É. (2014): Job demands versus resources: workplace factors related to teacher burnout. *Practice and Theory in Systems of Education*, 9(4). 377–390.
- JAGODICS B., KÓRÓDI K., SZABÓ É. (in press): A Diák Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*.

- KAIN, J., JEX, S. (2010): Karasek's (1979) job demands-control model: A summary of current issues and recommendations for future research. In Perrewé, P. L., Ganster, D. C. (eds): *Research in Occupational Stress and Well-being*. Volume 8. 237–268.
- KARASEK, R. A. (1979): Job demand, job decision latitude, and mental strain. Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2). 285–309.
- KASIK L., GÁL Z., JÁMBORI, S., FEJES J. B., NAGY K., SZABÓ HANGYA L. (2019): Középiszolások és egyetemisták szociálisprobléma-megoldásának nem szerinti különbségei. *Iskolakultúra*, 29(6). 49–61.
- KÓRÓDI K., SZABÓ É. (in press): A tanulmányi reziliencia értelmezése: kutatási, prevenciós és intervenciós lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*.
- LEITER, M., SCHAUFELI, W. B. (1996): Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress and Coping*, 9(1). 229–243.
- MARSH, H. W., BALLA, J. R., McDONALD, R. P. (1988): Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3). 391–410.
- MASLACH, C. (1982): *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall, New York, NY.
- MAYER, J. (2003): A tanulók munkaterheiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(7–8). 70–87.
- MAYER L., KISS E., BAJI I., SKULTÉTI D., VETRÓ Á. (2006): Depressziós tünetek és az élet események összefüggésének vizsgálata általános iskolás populációban. *Psychiatria Hungarica*, 21(3). 210–218.
- NEWMAN, F. (1991): Student engagement in academic work: Expanding the perspective on secondary school effectiveness. In Firestone, J. R. B. W. A., Richards, C. (eds): *Rethinking effective schools: Research and practice*. Prentice-Hall, New York, NY. 58–76.
- OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET. (2019a): *Kerettanterv szakközépiszolák 9–12. évfolyamára*. http://kerettanterv.ofi.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html (Letöltés ideje: 2019. november 10.)
- OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET. (2019b): *Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára*. http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html (Letöltés ideje: 2019. november 10.)
- OUWENEEL, E., LE BLANC, P. M., SCHAUFELI, W. B. (2011): Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2). 142–153.
- SALMELA-ARO, K., TYNKKYNEN, L. (2012): Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4). 929–939. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.01.001
- SALMELA-ARO, K., UPADYAYA, K. (2014): School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1). 137–151.
- SALMELA-ARO, K., KIURU, N., LESKINEN, E., NURMI, J.-E. (2009): School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1). 48–57.
- SALMELA-ARO, K., KIURU, N., PIETIKÄINEN, M., JOKELA, J. (2008): Does School Matter?: The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, 13(1). 12–23.

- SALMELA-ARO, K., READ, S., MINKKINEN, J., KINNUNEN, J. M., RIMPELÄ, A. (2018): Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2). 225–236.
- SCHAUFELI, W. B., MARTÍNEZ, 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.
- SEIBERT, G. S., MAY, R. W., FITZGERALD, M. C., FINCHAM, F. D. (2016): Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences*, 49, 120–127.
- SKAALVIK, E. M., SKAALVIK, S. (2014): Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1). 68–77.
- SZABÓ É., JAGODICS B. (2016): Erőforrások és követelmények. *Iskolakultúra*, 26(11). 3-15.
- TADIĆ, M., BAKKER, A. B., OERLEMANS, W. G. M. (2015): Challenge versus hindrance job demands and well-being: A diary study on the moderating role of job resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(4). 702–725.
- THE JAMOVI PROJECT. (2019): *jamovi*. <https://www.jamovi.org> (Letöltés ideje: 2019. november 10.)
- TUOMINEN-SOINI, H., SALMELA-ARO, K., NIEMIVIRTA, M. (2012): Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3). 290–305.
- VAN VELDHoven, M., TARIS, T. W., DE JONGE, J., BROERSEN, S. (2005): The Relationship Between Work Characteristics and Employee Health and Well-Being: How Much Complexity Do We Really Need? *International Journal of Stress Management*, 12(1). 3–28.
- WORLD HEALTH ORGANISATION. (2019): *International statistical classification of diseases and related health problems*. (11th Revision)
- XANTHOPOULOU, D., BAKKER, A. B., DEMEROUTI, E., SCHAUFELI, W. B. (2007): The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2). 121–141.

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Az Iskolai Követelmény–Erőforrás Kérdőív általános iskolás mintán tesztelt végleges szerkezete

| Erőforrások | |
|---------------------------------|--|
| Tanári Támogatás | 1. Amikor nehézségekkel kerülök szembe, számíthatok a tanárain segítségére. |
| | 2. Ha szükségesnek érzem, kérhetek segítséget az osztályfőnökömtől. |
| | 3. A legtöbb tanáromhoz nyugodtan fordulhatok, ha problémám van. |
| | 4. A tanáraink mindent elmagyaráznak, ez segít a tanulásban. |
| | 5. A tanórákon lehetőségem van kérdezni a tanártól, ha nem értek valamit. |
| Vissza- jelzés | 6. A tanáraink el szokták mondani, hogy mit gondolnak a teljesítményemről. |
| | 7. Az iskolában egyértelmű számomra, hogy jól tanulok-e vagy sem. |
| | 8. A tanáraink értékelése segíti a fejlődésemet. |
| Szülői Támogatás | 9. A szüleim támogatnak az iskolai munkában. |
| | 10. Ha a suliban gondjaim vannak, a szüleim segítenek megoldani. |
| | 11. Mindent elmondhatok a szüleimnek. |
| Személyes Fejlődés | 12. Az iskolában új, érdekes dolgokat tanulhatok. |
| | 13. Az iskola lehetőséget biztosít arra, hogy fejlődjek. |
| | 14. Az iskola segít, hogy elérjem saját céljaimat. |
| Kontroll | 15. Amikor tanulok eldönthetem, hogy melyik tantárgyra mennyi időt fordítok. |
| | 16. A számomra megfelelő tempóban haladhatok a tanulás során. |
| | 17. A tanulás során eldönthetem, hogyan oldom meg a feladataimat. |
| Követelmények | |
| Mentális követel- mények | 1. Egyszerre nagyon sok iskolai feladatot kell elvégezniem. |
| | 2. Általában sok erőfeszítésembe kerül, hogy minden órára felkészüljek. |
| | 3. Sok energiámba kerül, hogy teljesítsem az iskolai feladataimat. |
| | 4. Nehéz megfelelnem az iskolai elvárásoknak. |
| | 5. A délutáni tanulás nagyon fárasztó számomra. |
| Konfliktus Diákokkal | 6. Sok olyan osztálytársam van, akivel nem jövök ki jól. |
| | 7. Idegesít a zaj az iskolában. |
| | 8. Az iskolában gyakran kell olyanokkal együtt dolgoznom, akiket nem kedvelek. |
| | 9. Gyakran keveredek konfliktusba másokkal a suliban. |
| Konflik- tus Taná- rokkal | 10. Van olyan diák a suliban, aki bántóan viselkedik velem (cikiz, beszél stb.). |
| | 11. Vannak olyan tanárok a suliban, akikkel nem jövök ki. |
| Teljesít- mény- kényszer | 12. Van olyan tanár a suliban, aki gyakran igazságtalanul viselkedik velem. |
| | 13. Az órákon gyakran érzem, hogy feszült vagyok valamitől. |
| | 14. Sokat aggodom a jegyem miatt. |
| | 15. Félek a dolgozatoktól és a feleléstől. |