



AKADÉMIAI KIADÓ

„Én már hamu vagyok?” Kiégéskörkép – fókuszban a tanárok helyzetével

SZIGETI Réka^{1,2*} – BALÁZS Noémi^{1,2} – URBÁN Róbert³

Mentálhigiéné és Pszichoszomatika

25 (2024) 1, 13–35

DOI:

10.1556/0406.2024.00020

© 2023, A Szerzők

¹ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Doktori Iskola, Budapest, Magyarország

² Lélekkel az Egészségért Alapítvány, Sulinyugi program, Budapest, Magyarország

³ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, Személyiség- és Egészségpszichológia Tanszék, Budapest, Magyarország

Beérkezett: 2022. október 24.; elfogadva: 2023. április 18.

EREDETI KÖZLEMÉNY



ABSZTRAKT

A kiégés az egyik legsúlyosabb munkahelyi veszélyforrás, amely a pedagógusszakmát is erősen érinti. Narratív irodalmi összefoglalónkban a kiégés kutatásának kezdeteit is feltüntetve tekintjük át az aktuális kérdéseket a definíció, mérés, a háttérokok és a preventív megközelítések terén – fókuszálva a tanárokkal kapcsolatos relevanciákra. A diverzifikált módszertan nehezíti az előfordulás pontos mérését és a kezelési protokollok kialakítását is. A kiégés kutatásának kezdetén a Maslach és munkacsoportja által létrehozott modell vált dominánssá, amely a mai napig a legelterjedtebb, de mivel sok kritika éri, számos új mérőeszköz alakult ki. Napjainkban a konszenzusra való törekvés a jellemző szintetizáló definíciókkal és mérőeszközzel. A munka- és szociálpszichológiai megközelítés mellett – amely ennek a cikknek is alapját képezi – a kiégés klinikai megközelítését is érintjük. A kiégés mint folyamat pontosabb feltérképezése pedig hozzájárul a személyre szabottabb preventív kialakításához. A legújabb kutatási eredmények fényében összegezzük, hogy milyen egyéni és szervezeti szintű tényezők milyen differenciált hatással bírnak a kiégés mértékének alakulására. Végül kitérünk arra, hogy mindezeket az egyéni és szervezeti szintű tényezőket, illetve ezek interakcióit figyelembe véve melyek a leghatékonyabb preventív megközelítések – különösen az általános és középiskola világában.

KULCSSZAVAK

kiégés, stressz, tanárok, megelőzés, narratív irodalmi áttekintés

“Am I just ashes now?” Burnout landscape – focusing on teachers’ perspective

Burnout is one of the most severe workplace risks, particularly among teachers. In this narrative literature review, we review current issues in definition, measurement, antecedents, and prevention approaches. We highlight teacher-relevant aspects. Diversified methodologies make it difficult to define the actual prevalence of burnout and design treatment protocols. Maslach and her colleagues created the burnout model at the beginning of burnout research that became dominant and widely used, but due to considerable criticism, several new measurement tools have emerged. Nowadays, the search for consensus is characterised by synthesising definitions and measurement tools. In addition to the work and social psychological approaches, which form the basis of this article, we also address the clinical approach to burnout. A more precise mapping of burnout as a developing process can contribute to a more personalised prevention approach. We summarise the differential impact of individual and organisational-level factors on the extent of burnout. Finally, we discuss the most effective prevention approaches, particularly in primary and secondary schools, considering the individual and organisational factors and their interactions.

KEYWORDS

burnout, stress, teachers, prevention, narrative literature review

* Levelező szerző:

Szigeti Réka,

1180 Budapest, József Attila u. 55.

E-mail: szigeti.reka@nyugizona.hu



1. A KIÉGÉS PROBLEMATIKÁJÁNAK JELENTŐSÉGE, MÉRTÉKE

A kiégés modern, munkaalapú társadalmunk egyik legnagyobb foglalkozási veszélyévé nőtte ki magát (Maslach & Leiter, 2017). Az átlagnépesség körülbelül 3–7 százalékára szorult súlyos kiégésben, ami azt jelenti, hogy gondot okoz számukra a munkaképességük és megfelelő jóllétük fenntartása a mindennapokban (Toppinen-Tanner, 2011). A kiégés pontos előfordulási gyakorisága vitatott, az eredmények nagy változatosságot mutatnak. Ennek oka leginkább a fogalommal kapcsolatos bizonytalanság, ezért egyre több szerző hívja fel a figyelmet a kiégés *konszenzusos alapuló* definíciójának és mérésének kialakítására. Ez a hiányosság a kiégés témakörének egyik legégetőbb aktuális kérdése (Eckleberry-Hunt, Kirkpatrick & Barbera, 2018), amelynek széles körű hatásaira a későbbiekben még bővebben kitérünk.

A kiégés problémaköre a jelentőségénél fogva számos újabb kutatást szült az utóbbi évtizedekben, ami indokoltá teszi az irodalmi összefoglalást a témában. Jelen cikk egy narratív, áttekintő tanulmány, körképet nyújtva a kiégés-kutatás főbb témáiról, külön kitérve a tanárok helyzetére. A jövőben érdemes lehet egy-egy jelentősebb területet szisztematikus irodalmi áttekintéssel mélyebben is kifejteni.

A kiégés témájának jelentőségét tükrözi egy 2020-ban végzett szisztematikus szakirodalmi áttekintés (Hillert, Albrecht & Voderholzer, 2020) is, rámutatva arra, hogy a PubMed szakirodalmi adatbázisban 17.836 tétel érhető el ebben a témában. A szerzők – érzékeltetve a trendeket – azt is megvizsgálták, hogy a Medline-on a kiégésről szóló 100 legfrissebb publikáció milyen témákat ölel fel. Ez alapján a 100 tanulmányból 57 az orvosok, diákok, tanárok, adminisztratív személyzet stb. körülírt csoportjainak felmérésén alapult, részben azt vizsgálva, hogy a kiégés hogyan kapcsolódik más konstruktumokhoz; 31 vitaanyag jelent meg a témáról saját adatok nélkül; 7 kutatás prevenció vagy terápiás tanulmány volt (többnyire mindfulness alapú stresszcsökkentés kapcsán); 3 áttekintés a kiégésnek való kitettségről és a változásokról szóló speciális csoportokban, emellett 3 módszertani munka volt kiégést mérő kérdőívek értékeléséről (Hillert és mtsai, 2020).

Az áttekintő tanulmányok azt jelzik, hogy a nagy fokú közérdeklődés ellenére a tanárok körében történő kutatások száma az utóbbi években csökkent: a legtöbb empirikus tanulmányt 2001 és 2012 között tették közzé (García-Carmona, Marín & Aguayo, 2019). A COVID-19-világjárványt követően azonban újra növekedésnek indult a témával foglalkozó tanulmányok száma. Ezek elemzésekor Gómez-Domínguez, Navarro-Mateu, Prado-Gascó & Gómez-Domínguez (2022) négy nagyobb témakört azonosítottak: (1) a tanulmányok többsége a tanárok pszicho-emocionális állapotát és a megküzdési stratégiákat tárta fel, (2) külön figyelem övezte a technostresszt¹ és annak

¹ A technostressz napjainkban elfogadott definíciója: az informatikai rendszerek felhasználóinak a technológiák használata során megélt stresszélménye (La Torre, Esposito, Sciarra, & Chiappetta, 2019).

hatásait, (3) a társadalmi-gazdasági és kulturális tényezők hatását és (4) a beavatkozások között a stresszt csökkentő kognitív erőforrások vizsgálata is többször került előtérbe.

Jelen cikkben a burnoutot elsősorban mint a munkavégzéssel összefüggő jelenséget vizsgáljuk, és a legtöbbet kutatott humán szektorra térünk ki, azon belül külön fókuszálva a tanárok helyzetére. Azonban fontos megjegyezni, hogy a kiégéssel kapcsolatos kutatások nagyon sok szakmára, sőt foglalkozásokon túli szerepre is kiterjednek. A humán szektoron belül a legtöbb kutatás az egészségügyi dolgozók helyzetét méri fel (Woo, Ho, Tang, & Tam, 2020).

Szintén kimagasló rizikójú foglalkozásnak bizonyult a pedagógushivatás (Hultell & Gustavson, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Zhang & Sapp, 2008), hiszen olyan szakmának számít, amelyben nagy az érzelmi felelősség, jelentős a munkaterhelés, és a munka sajátossága a másokkal való törődés. Maslach, Jackson & Schwab (1996) három dologra hívják fel a figyelmet, amely indokolja a tanárok külön vizsgálatának igényét: (1) egy szembetűnő, sokak számára jól látható csoportot alkotnak; (2) egyre fokozódó nyomás terhelődik rájuk, egyrészt, hogy „kijavítsák” a társadalmi problémákat (pl.: az illegálisszer-használattal, az alkoholhasználattal vagy a nem biztonságos szexuális viselkedéssel kapcsolatban), másrészt, hogy igazodjanak a különböző részképességszavakkal rendelkező gyerekek egyéni szükségleteihez a tananyag leadása során, mindeközben pedig személyiséget gazdagító tevékenységeket biztosítsanak; (3) harmadrészt pedig már 1986-ban, a Maslach Burnout Inventory tanári változatának megalkotásakor is megfigyelhető volt az a trend – amely azóta egyre csak erősödik –, miszerint egyre többen hagyják ott a pályát és egyre kevesebben jelentkeznek tanárnak Podolsky, Kini, Bishop & Darling-Hammond, 2016).

Más humán szakmákhoz képest a tanároknak nagyobb a kockázatuk a kiégésre (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006); Heus & Diekstra, 1999), azon belül is magasabb mértékű esetükben az érzelmi kimerültség és a cinizmus, a kiégés két központinak tekintett dimenziója (Maslach és mtsai, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998).

A tanárok pszichés és emocionális állapotát tekintve közel 30%-uk él meg klinikailag szignifikáns mértékű stresszt (von der Embse, Kilgus, Solomon, Bowler & Curtis, 2015). 35 európai ország tanárainak vizsgálata alapján elmondható, hogy a pedagógusi hivatás a magasabb kimerüléssel és stresszel rendelkező szakmák közé tartozik. A hatalmas munkaterhek mellett azonban a munkával való elégedettségük is magas, amely egyes értelmezések szerint azt is jelezheti, hogy a hivatás sokat örömet hoz a tanárok életéből, ugyanakkor más szakmákhoz képest a tanárok között kimagasló azok aránya is, akik élvezik a munkájukat (Redín & Erro-Garcés, 2020).

García-Carmona és munkatársai (2019) metaelemzése alapján a középiskolai tanárok nagy része magas szintű kiégéssel küzd: 28,1%-uk szenved súlyos érzelmi kimerültségtől, 37,9%-uk magas szintű deperszonalizációtól és 40,3%-uknak alacsony a teljesítményszintje. Az egyetemi tanárok esetében 37%-ra tehető az általános kiégés gyakorisága (Fernández-Suárez, García-González, Torrano &



García-González, 2021). Paksi és munkatársai (2015) a magyar pedagógusok reprezentatív mintáját vizsgálva azt találta, hogy a tanárok 5–8%-a kiégett.

Bár a módszertani rendezetlenség miatt nincs egységes kép, az azonban elmondható, hogy a mai munka- és teljesítmény alapú kultúránknak a burnout megelőzése és kezelése az egyik legnagyobb kihívása. A jelenlegi Covid-19-pandémiás időszakkal együtt járó mentális veszélyek pedig tovább növelték a megterhelést és az ennek következtében fellépő kiégést a tanárok körében is (Manchia és mtsai, 2022; Mheidly, Fares & Fares, 2020). A Covid-19-világjárvány kitörését követő időszak alatti online oktatás közepes és magas stressz-szinttel járt, egyes eredmények szerint leginkább a középiskolai tanárokat terhelte meg, kevésbé az általános iskolában tanítókat és legkevésbé a gyógypedagógusokat (Klapproth, Feder, Keyl, Heinschke, & Jungmann, 2020).

A kezeletlen kiégés komoly negatív következményekkel jár a mentális, a kognitív és a fizikai egészség terén egyaránt. A kiégés robusztus kapcsolatot mutat a szorongással (Harvey és mtsai, 2017; Koutsimani, Montgomery & Georganta, 2019) és a depresszióval (Capone, Joshanloo & Park, 2019; Harvey és mtsai, 2017; Szigeti, Balázs, Bikfalvi & Urbán, 2017), orvosok esetében pedig külön kiemelt az öngyilkosság megnövekedett veszélye is (Williams, Rather & Buttigieg, 2019). A legtöbb tanulmányban az oksági viszony nem bizonyított, ezért nem tudjuk biztosan, hogy a kiégésre vagy szorongásra eleve hajlamos személyek fognak jobban küzdeni a kiégéssel, vagy a kiégés emeli meg ezek megjelenésének a valószínűségét. A változások a kognícióban is széleskörűen tetten érhetőek (Tavella, Hadzi-Pavlovic & Parker, 2020), amelynek hatását az utóbbi években kezdték el szisztematikusabban vizsgálni. Úgy tűnik, a kiégés nemcsak a csökkent munkatejesítménnyel jár együtt, de szubjektív és objektív kognitív károsodással is, romlanak a memóriefunkciók, a feladatok közti váltás képessége, nő a figyelemzavarok szintje (Deligkaris, Panagopoulou, Montgomery, & Masoura, 2014; Jonsdottir és mtsai, 2013; van Dijk, Rhenen, Murre & Verwijk, 2020). A fizikai egészség terén a prospektív populációs vizsgálatok eredményei alapján a burnout összefüggésbe hozható a teljes körű halálzási adatokkal (Ahola, Vaananen, Koskinen, Kouvonen & Shirom, 2010), amely mögött feltételezhetően a kardiovaszkuláris megbetegedések (Toker, Melamed, Berliner, Zeltser, & Shapira, 2012) vagy a kettes típusú diabétesz kialakulásának megnövekedett esélye (Melamed Shirom, Toker & Shapira, 2006) is állhat. Ezenkívül a kiégés szisztematikus negatív hatásként felgyorsítja a test öregedési folyamatait is (Ahola és mtsai, 2012; Zanaty és mtsai, 2017).

Az egyén szintjén túl a kiégés komoly gazdasági következményekkel is jár: egy 2002-es kimutatás eredményei szerint az EU-15 országában a munkahelyi stressz becsült éves költsége megközelítőleg 20 milliárd euró volt (European Commission, 2002).

Tanárok esetében a hatások kiterjednek az iskolás gyerekekre is, akik számára az iskolával összefüggő stressz a legjelentősebb (Balázs, Szigeti, Bikfalvi & Urbán, 2018; Östberg és mtsai, 2015). A pedagógus kiégésének mértéke növeli a

tanárok által tanított diákok stressz-szintjét (Oberle & Schonert-Reichl, 2016) és akadályozza a tanítás hatékonyságát (Blazer, 2010; Hoglund, Klinge, & Hosan, 2015; Madigan & Kim, 2021; Thakur, 2013). A kiégés és azon belül kiemelten az érzelmi kimerültség döntő szerepet játszik a tanári munkával való elégedetlenségben, illetve a tanári pálya elhagyásában is (Skaalvik & Skaalvik, 2011), amely hozzájárul a jelentős tanárhányhoz számos nyugati országban (Lindqvist, Nordänger, & Carlsson, 2014) és hazánkban is (Paksi és mtsai, 2015), még tovább fokozva a pályán maradók megterhelését.

A tanári kiégés veszélye nemcsak a már pályán dolgozókat, de az arra készülöket is foglalkoztatja. Egy friss, kvalitatív kutatás szerzői arról számoltak be, hogy már a tanárszakra járó egyetemisták körében is visszatérő téma a kiégéssel kapcsolatos aggodalom. A velük készült interjú alapján a kiégés észlelt okait az egyéni munkamorálban, a rendszerszintű tényezőkben, a kollegiális negativitásban és a személyes hiányosságokban érzékelték, és ezeknek a nehézségeknek a kezelésében látták a kiégés elleni védekezési lehetőségeket is (Lindqvist, Weurlander, Wernerson, & Thornberg, 2021).

2. A DEFINÍCIÓ ÉS A MÉRÉS PROBLEMATIKÁJÁNAK ALAKULÁSA A KIÉGÉS TÖRTÉNETÉBEN A KEZDETEKTŐL NAPJAINKIG

Ahhoz, hogy érthetőbbek legyenek a kiégéskutatás jelenleg aktuális kérdései, érdemes röviden áttekinteni a kiégés kutatásának történetét, amelynek első szakaszait csak röviden összegezzük, viszont részletesebben térünk ki a 2020-as évek környékén bekövetkező újításokra úgy a fogalom, mint a mérőeszköz tekintetében.

2.1. Felfedezés: 1970-es évek

A kiégés az 1970-es években vált a pszichológia kutatott fogalmává, de már hamarabb is megjelent a szépirodalomban (legismertebb módon talán Graham Green 1960-ban megjelent „Burn out case” című regényében) – és az első, Schwarz és Will (1953), idézi Maslach & Schaufeli, 1993) által leírt pszichiátriai ápolónő esetleírásával a szakmai berkeken belül is.

A fogalom explicit leírása az 1970-es években történt meg, a klinikai perspektívából szemlélődő Freudenberger (1974) és a kaliforniai egyetem szociálpszichológusa, Maslach (1976) egymástól függetlenül megjelent munkái által. Maslach és munkacsoportja kezdeti publikációikkal megalapozták a kiégés kutatását, egyfajta sztenderdet hozva létre, amelynek kritikáin alapulnak a további előrelépések is, ezért modelljük rövid ismertetése ebben az összefoglalóban is megkerülhetetlen (Schaufeli & Buunk, 2003).



2.2. Úttörő fázis: az 1970-es évek közepétől az 1980-as évek közepéig

A fogalom megalkotása után jött az „úttörő” fázis, melyben a kiégés igazi hívószó lett. Rengeteg, főleg leíró jellegű, gyakorlatorientált, sokszor anekdotaszerű eseteleírást jelentettek meg, háttérbe szorítva a tudományos hozzáállást és főleg az egyéni belüli tényezőkre koncentrálva, mint a perfekcionizmus vagy a túlvállalás. Az akkori megjelent publikációkat elemezve 48-ból mindössze 5 tartalmazott empirikus adatot (Schaufeli & Buunk, 2003). Nem csoda, hogy az azóta legtöbb nyelvre validált és széleskörűen használt *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1981) az első tudományos folyóirat elolvasás nélkül azzal a megjegyzéssel utasította vissza, hogy nem jelentenek meg „poppszichológiát” (Maslach & Jackson, 1984, 139. o.).

A kiégés fogalma a kezdeti úttörő fázis óta sem „égett ki” a köztudatból. A későbbi, szélesebb körű tudományos érdeklődés kutatásokban bővelkedő, empirikusan megalapozott területet hozott létre, de a kezdeti szakaszokból származó nehézségek még napjainkban is éreztetik hatásukat.

2.3. Empirikus fázis: az 1980-as évek közepétől a 2000-es évek elejéig

Miután megjelent az előzőekben már említett *Maslach Burnout Inventory* (a továbbiakban MBI), az első könnyen használható kérdőív, robbanásszerűen megnőtt a kiégéssel foglalkozó publikációk száma, amelyek 90%-ában ezt a mérőeszközt vették alapul (Schaufeli és Enzman, 1998). A kritikák ellenére a kérdőív napjainkig a legelterjedtebb mérőeszköznek számít a területen (Guseva Canu és mtsai, 2021; Hillert és mtsai, 2020). Célcsoportját tekintve ekkor még a humán szféra volt a kutatások középpontjában, kiemelten az egészségügy és az oktatás (Schaufeli és Enzman, 1998).

A tanárok körében azóta is az 1986-ban publikált *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey* (MBI-ES) tanári változat az elsődleges mérőeszköz a kiégés mérésére (Maslach és mtsai, 1996).

Maslach és Leiter (1997) háromdimenziós modellt feltételeznek, amely alapján a kiégés az érzelmi kimerülés, deperszonalizáció és az egyéni teljesítménycsökkenés hármas tünetegyüttese, amely emberekkel foglalkozó személyek körében lép fel. Az első összetevője a hosszú távú érzelmi kimerülés, az elhasználtság, erőtlenség, energiátlanság érzetével jár együtt, és a kiégés központi elemének tekinthető. A másik összetevő a *deperszonalizáció*, az érzelmi elhidegülés a hivatástól, a felszínes hozzáállás kialakulása, amelyben az ÉN egyáltalán nem, vagy csak kis energiával vonódik be a munka folyamatába. A segítő szakmában ez együtt járhat a kliensek vagy tanítványok rideg, távolságtartó kezelésével. A harmadik összetevő pedig a *csökkent teljesítőképesség* érzése. A személy nemcsak elhidegül a hivatásától és állandó fáradtsággal küzd, hanem azzal az érzéssel is, hogy nem kompetens feladata elvégzésére. Maga a mérőeszköz, az MBI is ennek megfelelően ezzel a három faktorial méri a ki-

égést. A kiégés legfőbb mérőeszközének bemutatását magyar nyelven Ádám és Mészáros (2021) összefoglalójában olvashatjuk.

2.4. Globális fázis: a 2000-es évek elejétől a 2010-es évek közepéig

A MBI-vel szembeni kritikák az ezredfordulóval erősödtek fel, a kiégés kutatásának egyre növekvő, globális hullámával együtt. A kritikákra való reakcióként a kutatók Maslach és Jackson (1981) munkáját alapul véve vagy újrafogalmazták, vagy ugyanabban a keretben maradvá frissítették az elméletet és dolgoztak ki hozzá saját mérőeszközt.

Az újabb modellek és hozzájuk kapcsolódó kérdőívek két fő dologban térnek el a Maslach-modelltől, ahogy arra Kiss, Polonyi és Imrek (2018) rámutatnak. Az egyik szempont a *kontextusfüggetlenség* kérdésköre: megkérdőjelezve a kiégés munkára specifikus természetét, többen úgy érvelnek, hogy a kiégés tünetei az élet más területein is jelentkezhetnek, ahol feladatokat élünk meg (Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005), így például a sportban (Raedeke & Smith, 2001), párkapcsolatban (Pines, Neal, Hammer & Icekson, 2011) vagy a szülői létben (Mikolajczak, Gross & Roskam, 2021) is releváns annak vizsgálata.

A másik fő kritikai szempont pedig a kiégés *dimenzionalitásának* kérdése. Konceptuálisan is megkérdőjelezhető a kérdőív három faktora. Az érzelmi kimerülés melletti két faktor több szempontból is aggályos. A deperszonalizáció a kritikák szerint inkább egy megküzdési válasz, ezért nem tekinthető a kiégés lényegi részének, a teljesítménycsökkenés pedig inkább a kiégés következménye, semmint szerves része annak (Shirom & Melamed, 2006).

A koncepcionális kérdések tükröződnek a mérőeszköz pszichometriai jellemzőiben is: a legtöbb vizsgálat eredménye az eredeti háromfaktoros modellt támogatta különböző foglalkozási csoportokban (Bria, Spânu, Băban & Dumitraşcu, 2014; Loera, Converso & Viotti, 2014), beleértve a tanárokat is (Kokkinos, 2006; Silva, Hewage & Fonseca, 2013). Azonban más kutatók több, vagy épp kevesebb faktort javasoltak (pl. Densten, 2001; Kalliath, O’Driscoll, Gillespie & Bluedorn, 2000), és felmerült a bifaktoros mérési modell használata is (Mészáros, Ádám, Szabó, Szigeti és Urbán, 2013), amely azt jelenti, hogy a kiégés egy általános elsődleges faktora is magyarázza a kiégés varianciájának egy részét, és emellett a három specifikus faktor is bír külön magyarázó erővel (Reise, 2012). Ez egyrészt arra hívja fel a figyelmet, hogy nemcsak a három specifikus kiégés faktor értékét kell figyelembe venni az eredmények értelmezésekor, hanem egy általános kiégés faktort is. Az eredmények az MBI tanári változata esetén a kiégés egydimenziós koncepcióját erősítik, azt jelezve, hogy a specifikus faktorok inkább az általános kiégési dimenziót tükrözhetik és a varianciának csak egy kis része tulajdonítható a specifikus jelentésüknek (Szigeti és mtsai, 2017).

Általában az érzelmi kimerülés tekinthető a legközpon-
tobb elemnek, viszont ezzel kapcsolatban Shirom (2005) fel-
veti, hogy az MBI-ben ez a dimenzió inkább energiahányt,



fáradtságot mér, semmint olyan érzelmi kimerülést, amely a kliensekkel való kapcsolatból, vagy a munka egyéb minőségi megterhelő voltából adódna. Yeh, Cheng, Chen, Hu & Kristensen (2007) pedig kiemelik, hogy hiányos a kérdőív teoretikus megalapozottsága.

Ahogy fentebb említettük, a kritikákra adott válaszként több kérdőívfejlesztés is történt, az újabb modellek között több kérdőív is egy faktorra, jellemzően a kimerülés faktorára szűkíti a kiégés fogalmát. Az egydimenziós elméletek előnye, hogy könnyen értelmezhetőek és a stresszmodellekhez jól köthetővé teszik a kimerülés konstrukcióját. A legismertebb, jelenleg is használatban lévő egyfaktoros kérdőívek a következők:

Burnout Measure (BM; Pines, 2002), amely egzisztenciális pszichológiai alapokon nyugszik, így az unalom, értelmesség fogalmait vonja be a kimerülés faktorba.

Koppenhága Kiégés Leltár (Copenhagen Burnout Inventory, CBI; Kristensen és mtsai, 2005), amely külön méri az egyéni kiégést, amely a fizikai és pszichés fáradtságot is felöleli, a munkahelyi kiégést, illetve harmadik faktorként a kliensekhez kapcsolódó kiégést, amely egyfajta társas aspektusa a teljes koncepciónak.

Shirom–Melamed Kiégés Mérő (Shirom–Melamed Burnout Measure, SMBM; Shirom, 2003), amely a fiziológiai mutatókra koncentrál, krónikus fáradtság mérésére is szolgál, az erőforrások kiapadására vezetve vissza a kiégést.

Más esetekben megmaradtak a többdimenziós megoldások, hogy alternatívát szolgáltatassanak a MBI-nek. Az előző kritikái meglátások javításán túl a kérdőívek megalkotásán az is inspirálhatta, hogy kutatási használatra könnyen elérhető kérdőívet fejlesszenek ki, kikerülve az MBI után járó jogdíj fizetését.

A *Granada Burnout Questionnaire* (GBQ; De la Fuente és mtsai, 2013) esetében a szerzők az MBI modelljére alapozva hozták létre saját kérdőívüket. A tételek megfogalmazása lehetővé teszi, hogy a kérdőív az általános lakosság és különböző szakmai csoportok körében is használható legyen.

Az *Oldenburg Kiégés Kérdőív* (Oldenburg Burnout Inventory, OLB; Demerouti, Bakker, Varadkou & Kantas, 2003, magyar változat forrása: Ádám és mtsai, 2020) a kimerülés mellett a kiábrándultság faktorát méri. A kiábrándultság faktor az érdeklődésvesztést, a munka elszemélytelenedését detektálja. A szerzők tudatosan figyeltek a tételek számának kiegyenlítésére és az egyenes és fordított tételek eloszlására is. Viszont ezzel szemben az a kritikái meglátás jelenik meg, hogy a pozitívan megfogalmazott „kiégés” tételek valószínűleg a kiégéssel némileg korreláló, de külön dimenziót mérő munkahelyi elkötelezettséget fedik le inkább. Magyarul is elérhető a kérdőív rövidített, 10 tételű változata, a Mini Oldenburg Kiégés Kérdőív (Mini Oldenburg Burnout Inventory, MOLBI; Mészáros & Ádám, 2021).

2.5. Konszenzust kereső szakasz: a 2010-es évek közepétől

A fogalom konszenzuson alapuló meghatározása és egyértelmű mérése – a kiégés növekvő tömegű kutatásainak

ellenére – még mindig várat magára. Azonban a pontos értékeléséhez és az ezen alapuló intervenciók, protokollok kialakításához az egységesség nélkülözhetetlen (Rotenstein és mtsai, 2018; Chirico & Magnavita, 2020).

A kiégés kutatásának konszenzusos szakaszát jelzi, hogy a kérdőívek megalkotását szakemberek széles körének bevonásával, az eddigi eredményeket szintetizáló módon végzik, ahogyan azt az újabb, ígéretesnek tűnő, Schaufeli, Desart és DeWhitte (2020a) által létrehozott kérdőív esetében tapasztaljuk. A munkacsoport nemzetközi összefogással, 26 ország konzorciumával dolgozta ki a *Burnout Assessment Toolt* (BAT) azzal a céllal, hogy pszichometriailag megfelelő, szabadon elérhető alternatívát nyújtson a kiégésszindróma méréséhez, és választ adjon a MBI-vel szemben felmerülő kritikákra is. A kérdőív megalkotásakor elméleti megközelítés keretén belül újradefiniálták a kiégésszindrómát. Az elméletekből származó háttértudást ötvözték a gyakorlatlaltal. A meglévő kiégéssel kapcsolatos definíciók mellé mélyinterjúkat készítettek kiégéssel foglalkozó szakemberekkel. A mélyinterjúk alapján az érzelmi és a kognitív nehézségek faktorával bővítették a mérőeszközüket. A tételek megalkotásához 12 használatban lévő kiégést mérő kérdőív itembázisát alapul véve fogalmazták meg a saját tételsorukat, amelyet validálási folyamatnak vetettek alá flamand és holland dolgozók reprezentatív mintáján.

A végső kérdőívük, amelyet azóta már több nyelvre validáltak, és amelynek elérhető magyar nyelvű változata is (Schaufeli, Desart, & DeWhitte, 2020b), öt alskálát tartalmaz: négy alaptünetet átfogó skálát és egy ötödik, másodlagos distressztünet skálát. A négy alaptünet a következő skálából áll össze: 1. kimerültség, 2. mentális távolság, 3. kognitív nehézség és 4. érzelmi nehézség, amelyek külön-külön vagy együttesen, összetett pontszámként értelmezhetőek. A BAT teljes változata 23 tételt tartalmaz, míg a rövidített, validált változat 12 tételt. A másodlagos distressz tünetek az 5. skálaként állnak a kérdőívben (ezek nem részei a rövidített változatnak), és két alskálát tartalmaznak: a pszichológiai distressz és a pszichoszomatikus panaszok alskáláit, amelyek mindig összeadódnak és összesítve értelmezhetőek.

A BAT egy általános változatát is megalkották, amelyet azok is ki tudnak tölteni, akik jelenleg nem dolgoznak, például azért, mert hosszabb betegállományban vannak – ez különösen fontos szempont például a súlyosabb kiégéssel jellemezhető személyek esetében.

Hasonló szellemben arra is volt törekvés az elmúlt években, hogy a kiégés definícióját közös nevezőre hozzák. 2021-ben 29 ország – köztük Magyarország – szakembereinek bevonásával harmonizálták a meglévő definíciókat, és a munkahelyi kiégés egyetértésen alapuló fogalmát dolgozták ki a Delphi módszertannal, amely egy szisztematikus, szakértők bevonásán alapuló, strukturált eljárás konszenzusos döntések kialakítására. Az 50 főből álló szakértői testület 80%-os egyetértéssel fogadott el egy olyan koncepciót, amely két szinonim fogalmat is beépít, úgymint a „munkahelyi fizikai ÉS érzelmi kimerültségi állapot”-ot (1. fogalom) és a „munkahelyi kiégés”-t (2. fogalom) (Guseva Canu és mtsai, 2021, 95. o.): „A munkavállaló esetében a munkahelyi



kiegés (»professional burnout«) vagy munkából adódó fizikai ÉS érzelmi kimerültségi állapot a munkával kapcsolatos problémáknak való tartós kitettség miatti kimerültség.” Amint látjuk, a definícióban nem a tünetekre koncentrálnak, hiszen azok – mint például a kimerültség – nem különben specifikusak.

A kiegésznek ez a viszonylag új megfogalmazása egyelőre még nem terjedt el. *Schaufeli (2021)* három főbb ok miatt kritizálja a kutatók konszenzusos megoldását. Az első a kontextusfüggetlenség kérdése. A fent említett definíció ugyanis a formális munkaviszonyokra korlátozódik a „foglalkozási” jelző bevezetésével, tehát úgy tűnik, kizárja a nem munkaviszonynak tekinthető, azonban strukturált és célorientált tevékenységet, mint amit például az önkéntesek, a diákok, a sportolók és a szülők végeznek, holott körükben is egyre többször kerül kutatásra a kiegész problematikája. A második ellenérve, hogy a definícióban a kiegész az érzelmi és fizikai kimerültség kombinációjára redukálódik, nem adva választ a kimerültség pontos természetére, például, hogy magában foglalja-e a kognitív kimerültséget. A harmadik kritikai pont szerint pedig a pragmatikus megközelítése miatt a kiegész konszenzusos meghatározása nélkülözi a megfelelő elméleti alátámasztást.

3. A TANÁRI KIEGÉS MÉRÉSE

Az oktatás területén az általános használatra kifejlesztett MBI-General Survey-t (*Maslach és mtsai, 1996*) illetve az oktatásban dolgozók részére kifejlesztett MBI-Educational Survey-t (*Maslach és mtsai, 1996*) használják az általános iskolai, középiskolai és egyetemi oktatók kiegészének felmérésére (*Byrne, 1993; Kokkinos, 2006*), valamint különböző kultúrközi vizsgálatok esetében is (*Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000; Van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004*). A középiskolai tanárokkal kapcsolatos kutatások metaelemzése eredménye szerint a kiegész mérésére a tanulmányok 91%-ában az MBI valamelyik változatát használják (*García-Carmona és mtsai, 2019*).

Sok esetben a kutatók azt az utat választják a tanári kiegész mérésében is, mint a népesség más területei esetében, méghozzá azt, hogy az MBI mintájára létrehozott, annak egy módosított formáját alkalmazzák (*Friedman, 1991; Saloviita & Pakarinen, 2021*), vagy csak pár jellemző tételt választanak ki az MBI-ES-ből, majd módosítják azokat (*Skaalvik & Skaalvik, 2010*).

Annak ellenére, hogy nem sokkal a MBI-ES kidolgozása után létrehoztak a tanári célcsoport sajátosságaira reflektáló más kérdőíveket is, azok nem terjedtek el szélesebb körben. Ilyen mérőeszköz a 21 tételes *Teacher Burnout Scale* (*Seidman & Zager, 1970*), amely a következő négy faktor segítségével méri fel a tanárok kiegészét: 1. a karrierrel való elégedettség, 2. az észlelt adminisztratív támogatás, 3. a munkával kapcsolatos stresszrel való megküzdés és 4. a diákokkal szembeni attitűdök. Bár a Covid-19-járvány hatásainak feltérképezésére az egyik frissebb kutatásban használták ezt a mérőeszközt (*Pressley, 2021*), a szerzők tudomása szerint más publikált vizsgálatban még nem alkalmazták.

A hazai kutatások nagy részében is az MBI-ES-t használták a kiegész mérésére (*Paksi és mtsai, 2015; Kun & Szabó, 2017*), ezenkívül *Jagodics és Szabó (2014)* az MBI egy módosított, tanárookra szabott változatával (*Hennig & Keller, 1995*) mérték fel a tanárokat.

Összefoglalva tehát a kiegész mérésére több kérév is a rendelkezésünkre áll, amelyekből céltól függően érdemes választani tanárok vizsgálata esetén. Az MBI-nek (*Maslach és mtsai, 1996*) nagy előnye a tanárookra specifikus változata, és a széles körű használat, amely az eredmények összehasonlítására is alkalmasabbá teszi kultúrközi vizsgálatban, hátránya viszont a forrásigényes elérés a jogdíj miatt és a módszertani nehézségek. Az univerzálisabb, általános népesség körében elterjedt OLBI (*Demerouti és mtsai, 2003*) mellett szóló érv lehet, hogy elérhető magyar nyelven és megfelelő pszichometriai jellemzőkkel rendelkezik, illetve hogy a kiegész – napjainkban egyre inkább felismert – kognitív hatásait is méri. Bár kevesebb adat gyűlt még össze vele, de ígéretes lehet a BAT (*Schaufeli és mtsai, 2020b*) használata is, amely szintén elérhető magyar nyelven és komplexen ragadja meg a kiegész, széles körben használható mérőeszközként.

4. A KIEGÉS KLINIKAI MEGKÖZELÍTÉSE ÉS AZ IGÉNY AZ ÖNÁLLÓ DIAGNOSZTIKAI KATEGÓRIÁVÁ VÁLÁSRA

A munka- és szervezeti pszichológusok megközelítésében – ahogy a fentiekben bemutattuk –, a kiegész pszichoszociális tényezők összessége. Az MBI és a kritikái alapján létrejött modellek társadalmi kontextusban emelik ki az egyéni stresszelmény fontosságát, és magában foglalják az egyén saját magáról és másokról alkotott elképzelését is (*Maslach & Leiter, 2016*). Az ezekkel a modellekkel zajló vizsgálatok általában viszonylag egészséges dolgozói populációkban mérik fel a kiegész.

Ezzel szemben a klinikai megközelítésben a tünetek leírását és a biológiai faktorokat tekintik elsődlegesnek, ezzel egy másfajta megoldást kínálva a kiegész definíciójára. A klinikai szempontú megközelítésben a kiegész kialakulása nem lineáris folyamatnak tekinthető, hanem – mint számos más biológiai kórkép esetén – egy minőségileg élesen különböző fázist jelöl (*Van Dam, 2021*). A klinikai szempontú kiegész meghatározása erősen épít a mérhető, objektíven megfigyelhető változásokra, amelynek hátterében a vegetatív idegrendszer, valamint annak az endokrin- és immunfolyamatokkal való kölcsönhatása áll. Ezek a változások tehetőek felelőssé a kiegészel összefüggésbe hozható (pszicho)szomatikus megbetegedésekért is, mint például a szisztémás gyulladások, metabolikus szindróma és szív- és érrendszeri betegségek (*Bayes, Tavella, & Parker, 2021*). A kiegész és fiziológiai változások összefüggéseiről magyar nyelven *Kiss és munkatársai (2018)* munkájában olvashatunk.

A klinikai megközelítés felől is érkező igény, miszerint a kiegész mint önálló diagnosztikai kategória jelenjen meg a nozológiai rendszerekben, azért fontos, mert ez megkönnyítené az érintettek ellátását: egyrészt azzal, hogy elismernék



a kiégésben szenvedők beteg státuszát (és ezáltal ne kapjanak más, értékítéletet jelentő címkét, mint például „lusta”) (Engebretsen, 2018; Lastovkova és mtsai, 2018), másrészt azal, hogy a diagnózisuknak megfelelő kezelést tudnának kapni (és nem például antidepresszánsokat). Ehhez fontos, hogy a kiégés megfelelő differenciáldiagnosztikával elválasztásra kerüljön az egyéb, kezeléseket igénylő mentális zavaroktól – legmarkánsabban a depressziótól –, és hogy ne csak egy gyűjtőfogalom legyen az orvosok számára (Oquendo, Bernstein, & Mayer, 2019).

23 európai ország közül 9-ben – köztük Magyarországon is a foglalkozási megbetegedések nyitott listája miatt – elméletileg van lehetőség arra, hogy a kiégés foglalkozási betegségnek minősüljön, bár a 2017-es adatok alapján még nem volt példa arra, hogy bárki is ilyen címkével kerüljön betegállományba. Európában Lettországon szerepel explicit módon a betegségek közé sorolva a kiégés, és összesen 5 országban (Dániában, Franciaországban, Lettországon, Portugáliában és Svédországban) van példa arra, hogy a kiégés diagnosztikával rendelkezők állami kompenzációban részesüljenek (Lastovkova és mtsai, 2018). Hollandia pedig az első államok között volt, amelyek integrálták a kiégést egészségügyi ellátórendszerükbe: a stresszhez köthető spektrumzavarok legsúlyosabb szintjeként tekintve a kiégésre, a distressz és az „idegösszeomlás” után (van der Klink & van Dijk, 2003).

Míg a kezelés szempontjából érthető az igény az élesen elkülöníthető kategóriákra az egészségügyi ellátórendszerbe való kerülés és a megfelelő kezelési protokollok kidolgozása miatt, a megelőzés szempontjából nagyobb relevanciájú lehet a folyamat kialakulása vizsgálatának. A következőkben ezért azt tekintjük át, hogyan ragadható meg a kiégés folyamatának vizsgálata a kutatások tükrében.

5. KIÉGÉS MINT ÁLLAPOT VAGY FOLYAMAT

A kiégésszindróma az elhúzódó krónikus stresszre adott válaszként legtöbbször végállapotként jelenik meg a szakirodalomban és a közvéleményben is. Ugyanakkor a kialakulás folyamatának, egyes lépéseinek pontosabb megismerése segítheti a korai felismerését és megelőzését (Büssing & Glaser, 2000; Leiter, 2008) és a súlyosabb tünetek megjelenésének megakadályozását vagy csökkentését (Van Dierendonck, Schaufeli & Buunk, 2001).

Maslach és munkatársai már a kezdetektől hangsúlyozták leírásukban a kiégésről, hogy az „fokozatosan és folyamatosan terjed az idő múlásával, beletaszítva az embereket egy lefelé tartó spirálba, amelyből nehéz kilábalni” (Maslach & Leiter, 1997, 17. o.), ugyanakkor ez a szemlélet nem jelenik meg a mérési modelljükben. A kiégés mértéke idővel meglehetősen állandónak bizonyul (Maslach & Leiter, 2008), ugyanakkor a legtöbb esetben a mérések között eltelt idő mindössze pár hónap volt.

A burnout dinamikus természetének hangsúlyozására Cherniss (1980, 5. o.) úgy határozta meg a kiégést, mint „olyan folyamatot, amelyben a szakemberek attitűdje és viselkedése negatív irányban változik meg a munkahelyi

feszültségek hatására”. A kiégés állapotként vagy folyamatként való definiálása első látásra eldöntendő kérdésnek tűnik, azonban a két megközelítés értelmezhető egymás kiegészítőiként is, mivel az állapotdefiníció tulajdonképpen a folyamat végállapotát írja le (Schaufeli & Buunk, 2003).

A kiégés vs. egészségesség dichotómián túli folyamat vizsgálatára hívják fel a figyelmet a biológiai markereket vizsgáló tanulmányok eredményei is, amelyekre fentebb már röviden kitértünk. A vizsgálatok szerint a súlyos fokú és enyhe kiégéssel jellemezhető személyek között jelentős különbség van a hipotalamusz–hipofízis–mellékvesekéreg-(HPA-) tengely működésére utaló kortizolprofilban (Oosterholt, Maes, Van der Linden, Verbraak & Kompier, 2015) és a szívfrekvencia variabilitásában is (Lennartsson és mtsai, 2016).

A kiégést mint folyamatot egyes szerzők csak annyiban értelmezik, hogy ennek részeként tekintik a külső szervezeti vagy munkával kapcsolatos okozati tényezőket. A kiégés előzménye ilyen szempontból a munkavállaló és a munkája közötti, stresszt okozó össze nem illés. Ezek a főbb, kiégés mögötti stressz-modellek olyan tényezőket vesznek számba, mint a követelmények (pl. időnyomás, munkatúlterhelés, konfliktusok), a kontroll (pl. döntési szabadság) és ezek egymáshoz való viszonya (Lesener, Gusy & Wolter, 2019). Ugyanígy fontos a támogatás (pl. a felettesektől vagy a kollégáktól, Portugese és mtsai, 2020), az egyéb erőforrások (pl. változatos feladatokon való munkavégzés, Bakker & Demerouti, 2007), valamint az erőfeszítés és a jutalom közötti egyensúlyhiány (Siegrist, 2005). Bár ezek a külső szervezeti és munkával kapcsolatos tényezők alapvető fontosságúak a kiégés okainak megértésében, az egyéni különbségek elemzése is nélkülözhetetlen a személy és a környezet kölcsönhatásának alaposabb elemzésében (Rothenberger, 2017). Másrészt a kiégés folyamatának megfigyelésekor a kutatók gyakran a folyamat részeként ábrázolják a kiégés kimeneteleit, például a depressziót, a szorongást, az alacsonyabb életminőséget és a munkából való kilépést (Ashill & Rod, 2011; Leiter, 2008; Toppinen-Tanner, Kalimo & Mutanen, 2002).

A kiégés időbeli lefutása kapcsán egy fontos szempont a MBI egyes elemei, tehát az érzelmi kimerülés, a deperszonalizáció és a csökkent személyes teljesítőképesség időbeli szekvenciájának vizsgálata. Az elemek egymásutánisága azonban még mindig ellentmondásos. Az általános konszenzus és az empirikus kutatások eredményei szerint az érzelmi kimerülés az első lépés (Cordes, Dougherty & Blum, 1997; Toppinen-Tanner és mtsai, 2002), mások szerint azonban a deperszonalizáció lenne a kiégés kiindulópontja (Golembiewski, 1986). Egy longitudinális vizsgálatban nemi alapú különbségeket mutattak ki a sorrendiségben: a férfiaknál a kiégési folyamat a deperszonalizációval kezdődött, míg a nőknél az érzelmi kimerültséggel (Houkes, Winants, Twellaar & Verdonk, 2011). Van Dierendonck és munkatársai (2001) azonban azt találták, hogy a csökkent személyes teljesítőképesség volt a kiindulópont. Az MBI a kiégés kialakulásának leírására több okból is alkalmatlan lehet. Először is, az MBI a kiégés végállapotának mérésére szolgáló eszköz, adott határértékekkel, és nem a folyamat megragadására került kidolgozásra. Másodsor, vitatható, hogy mindhárom



dimenzió a kiégés központi eleme-e. Harmadszor, néhány egyéb tényező, amely tovább differenciálná a kiégés folyamatát, hiányzik ebből a megközelítésből.

A kiégési folyamat egyéni szintű elemzésének harmadik megközelítése más intraperszonális kockázati tényezők bevonásával finomítja a folyamat megértését. A motivációs konstrukciók, mint például a megszállott szenvedély („obsessed passion”, Fernet, Lavigne, Vallerand & Austin, 2014; Vallerand, Paquet, Philippe & Charest, 2010) és a túlzott elkötelezettség (Steptoe, Siegrist, Kirschbaum & Marmot, 2004; Siegrist, 2005) bevonásával a szerzők empirikusan is igazolják azt a kiégéssel kapcsolatos folyamat-szemléletet, amely párhuzamba állítható Freudenberger és North (1985) korai, leíró jelleggel megfogalmazott modelljéhez, amely 12 szakaszt foglal magába: 1. bizonyítási kényszer, 2. keményebb munkavégzés, 3. saját szükségletek figyelmen kívül hagyása, 4. konfliktusok, 5. értékrend revíziója, 6. felmerülő problémák tagadása, 7. visszahúzódas, 8. nyilvánvaló viselkedési változások, 9. deperszonalizáció, 10. belső üresség, 11. depresszió és 12. kiégésszindróma. A szerzők megjegyzik, hogy a szakaszok nem feltétlenül ebben a szigorú sorrendben követik egymást, és nem is mindenki érintett mindegyik fázisban. Freudenberger és North (1985) azt is hangsúlyozták, hogy a folyamat a világban való bizonyítási vágy eltolódásával kezdődik, amely kezdetben hasznos a teljesítmény ösztönzőjeként, de „kényszerre és zsörtölődő kellemetlenségévé válik, amelyet az önmagunkkal szembeni túlzott elvárás indít el” (87–88. o.), majd az „intenzitás”, vagyis a munka delegálására való hajlandóság hiánya következik, végül pedig a személy elhanyagolja személyes szükségleteit. A folyamat során az egyének feladják szükségleteiket és megváltoztatják eredetileg kialakult értékrendjüket is. Az értékek torzulása egy nehezebben megfogható történést, jól szemlélteti a megváltozott időperspektíva is: a múlt és a jövő jelentősége jelentősen lecsökken, csak a jelen teljesítménye kerül előtérbe. A korábban stabil prioritások és értékek felbomolhatnak: például a család vagy a barátság prioritása eltolódik a munka javára, ami szintén a társas támogatás csökkenéséhez vezet. A burnout fogalmának felfedezője, Freudenberger által megalkotott elméleti, leíró jellegű kiégés folyamat empirikusan azonban nem lett tesztelve.

6. A KIÉGÉS HÁTTERÉBEN ÁLLÓ OKOK ELEMZÉSE

A kiégés problémája komplex megközelítést igényel az egyéni és az egyéni túlmutató – szervezeti és kulturális – tényezők vizsgálatával. A kiégés kialakulásának hátterében elkülöníthetők a tágabb értelemben vett szociokulturális jellemzők (Mueller & Morley, 2020), amelyek egyre nagyobb nyomást gyakorolnak a hatékonyságra, a megfelelésre és a profittermelésre, amely az autonómia érzésének csökkenésével jár (Hendrix, Barusch & Gringeri, 2020).

Kritikai érveként merül fel, hogy az egyéni tényezőkre való fókuszálás, és ezzel együtt azok a prevenciók foglalkozások, amelyek arra szorítkoznak, hogy a személyeknek sa-

ját maguknak van felelősségük abban, hogy rezilienciájukat, készségeiket fejlesszék a kiégés megelőzése érdekében, nem elégségesek (Samuel & Thompson, 2018), hiszen figyelmen kívül hagyják azokat a strukturális problémákat, amelyek a stresszes, túlvállaláshoz vezető körülményeket előidéznek.

Bár a kiégés magas előfordulási gyakorisága nem néhány arra fogékony egyén személyiségjegyeinek tulajdonítható – ahogyan azt a kiégéskutatás úttörő szakaszában feltételezték –, ez nem jelenti azt, hogy a belső készítés nem érdemel elemzést. Az emberek motivációinak és a külső tényezőkre adott reakcióinak megértése és fókuszba helyezése segít a szervezeteknek egészségesebb munkahelyi környezet kialakításában is (Rothenberger, 2017). Ezért a szervezeti tényezők mellett mi is kitérünk azokra az egyéni jellemzőkre, amelyek a friss kutatások eredményeinek fényében a leginkább fontosak a kiégés alakulásában – és így prevenciójában is –, kiemelten a tanári célcsoport esetében. Az áttekintésünkben a társas-ökológiai modellre támaszkodunk (Michaels, Blake, Lynn, Greyford & Benning, 2022), amely modell azt látatja, hogy az egyén egészsége és jólléte szempontjából milyen egymásba ágyazott, komplex környezeti és személyes dinamikus kölcsönhatások a meghatározóak. A modell mentén kívülről befelé haladva mutatjuk be a kiégés alakulása kapcsán a tanárok szempontjából releváns és kurrens tényezőket: a legtágabb szociokulturális tényezőtől kiindulva, az ezekre reagáló szabályoktól, a szervezeti tényezőkhöz és kapcsolati rendszerekhez keresztül a személyes befolyásoló tényezők szintjéig. Ez utóbbit, vagyis a személyes tényezők szintjét fogjuk a legrészletesebben elemezni, megvizsgálva az egyéni tényezők között a – nem befolyásolható – nemmel és életkorral kapcsolatos legújabb eredményeket és a protektív, fejleszhető tényezőket, illetve a szabályozás képességének sokrétű szerepét.

6.1. Szociokulturális tényezők, szabályzások, a tanárookra specifikus kockázati tényezők

A pedagógusok kiégésében a szociokulturális tényezők között kiemelendő az intenzifikáció fogalma. Az Apple (1986) által bevezetett fogalom annak ad elméleti keretet, hogy hogyan változott meg a 20. század végére a tanári munka. A tanárok jobban ki vannak téve a külső nyomásnak, a döntéshozóknak, és általában is nagyobb a feljükk irányuló elvárás a társadalom részéről. Ez több teendőt von magával, anélkül, hogy az erre szánt idő növekedett volna. Tehát több dolgot kell rövidebb idő alatt és kevesebb felszereléssel, segítséggel megoldaniuk. Más emberek döntéseinek végrehajtói lettek, ami erősíti a deprofesszionizálódást is (pl. egyre kevésbé dönthetik el, hogy mit tanítsanak, illetve a mások által megadott tananyagot kell leadniuk, akár kritika nélkül; Woods, 1999).

A későbbi intenzifikációval kapcsolatos tanulmányok alapján Ballet, Kelchtermans és Loughran (2006) a fogalom finomhangolása során felhívták a figyelmet azokra a tényezőkre, amelyek tovább árnyalják annak jelentését. Az egyik meglátás szerint – bár az eredeti intencionalizálási tézis csak a tanárokkal szembeni külső igényekkel és elvárások-



kal foglalkozik – úgy tűnik, hogy ez valójában számos más belső forrásból is származhat (mint amilyen a perfekcionizmus vágya), illetve nemcsak a szélesebb társadalmi szintről áramlik a tanárok felé, hanem a helyi szervezeti szintről is (mint amilyen az iskolán belüli elvárás a tanároktól, miszerint a hivatás szeretete miatt magától értetődik, hogy le kell küzdeniük az iskolával kapcsolatos akadályokat, függetlenül azok minőségétől). Egy másik szempont, annak a figyelembevétel, hogy egyrészt a szervezeti szintnek és az egyéni szinten megragadható tényezőknek – mint amilyen például a tanári identitás belső reprezentációja –, erőteljes mediáló hatása van a kiégésre. Ezek a tényezők a következő fejezetekben kerülnek bővebb kifejtésre. Végül pedig fontos megjegyezni, hogy az intenzifikáció hatása nem mindig teljesen negatív, a deprofesszionizálódás mellett megjelenik az „újraprofesszionizálódás” jelensége is, hiszen az új kihívásokra való válaszként a tanárok egyre több készséget fejlesztő továbbképzésen vesznek részt. A tanári munkával járó intenzifikáció leírására Beck (2017) a „nehéz órák” kifejezést („heavy hours”) alkotta meg, annak érdekében, hogy a tanítással kapcsolatos kontakt- vagy tantermi órákhoz kapcsolódó tapasztalatokat leírja. A „nehéz órák” legfőbb jellemzői a következők: gyors szakmai döntéshozatal egy teljesen komplex helyzetben; az az érzés, hogy egy óra alatt kezelhetetlenül sok irányba húzzák a személyi figyelmét, és végül azok a „maradvány” érzések és teendők, amelyek még jóval az óra vége után is éreztetik hatásukat. A Beck (2017) által gyűjtött narratív beszámolókból kiemelendő, hogy nagyon nehéz fenntartani a tanári identitás érzését abban az esetben, amikor a saját magáról alkotott tanári kép elkezd nagyon különbözni attól a tanártól, aki lenni tud ezeknek a „nehéz óráknak” a kontextusában.

A társadalmi változásokkal párhuzamosan egyre nő a gyerekek részéről érkező megnövekedett érzelmi nyomás is, hiszen a gyerekek maguk is stresszel teliek. A trendek azt mutatják, hogy a gazdasági változásokkal párhuzamosan minél magasabb a GDP, annál erőteljesebb az összefüggés az oktatási stressz mértéke és a mentális tünetek között. Ez tehát az jelenti, hogy az oktatás kiteljesedésével egyre nagyobb nyomás helyeződik az iskolázottságra, amely nemcsak magasabb oktatással járó stresszt okoz, de ez a megélt stressz egyre erőteljesebb hatással van a tanulók mentális jóllétére (Högberg, 2021).

Felismerve a munkával kapcsolatos megnövekedett stresszt, több útmutatás is született azok mérésére és szabályozására. Hazánkban az 1993. évi XCIII. munkavédelemről szóló törvény teszi kötelezővé a munkahelyi pszichoszociális tényezők felmérését és kezelését, amelyet a munkahelyek egy része alkalmaz is, de az iskolák világában ezek kevésbé elterjedtek. Az Európai Munkahelyi Biztonsági és Egészségvédelmi Ügynökség (EU OSHA) szakmai irányelve pedig külön lépéseket is javasol a stressz kezelése érdekében, meghatározva a megelőző és a helyesbítő intézkedések teendőit, illetve a reziliencia növelésének lehetséges eszközeit (EU OSHA, 2020).

Felmerül a kérdés, hogy milyen specifikus stresszorok érintik a tanárokat, mert ezek kulcsfontosságúak lehetnek a pre-

venció és intervenció tervezésekor. Ilyen tényezőnek bizonyult az idő szabályozására vonatkozó alacsony kontroll (pl.: a tanórák rögzített hossza), a döntéshozásban való alacsonyabb részvétel (pl.: a merev tantárgyi követelmények) és leginkább a szociális támogatás mértéke (Heus & Diekstra, 1999). A társas támogatás fontosságát számos más kutatás eredménye is megerősíti (Fiorilli és mtsai, 2019; Russell, Altmaier & Van Velzen, 1987; Sarros & Sarros, 1992), és a magyar tanárok körében is kimagasló szerepe van: azok a tanárok, akik több szociális támogatást éreznek kollégáik részéről, kevésbé vannak kitéve a kiégés veszélyének (Szabó & Jagodics, 2019).

Az általános pszichoszociális stressztényezőkön kívül azonban fontos felmérni más, a tanárookra specifikus stresszorokat is. Ennek felmérésére Russell és munkatársai (1987) 47 olyan eseményt listáztak, amelyek reprezentatívnak tekinthetők a tanári stresszre. Ezek a stressztényezők magukban foglalják egyrészt a diákokkal és szülőkkel kapcsolatos problémákat, mint például „egy tanuló visszabeszél” és „vitatkozik”; vagy hogy „egy szülő nem veszi rá a diákot a házi feladat elkészítésére”; valamint a más tanárokkal és az iskolai vezetéssel való interperszonális konfliktusokat is, mint például „egy másik tanár tapintatlanul viselkedik, miközben Ön tanít”; „az iskolavezetés több területet/tantárgyat ad hozzá a tanításhoz” (Russell és mtsai, 1987, 270. o.). Ezek előfordulása és zavaróságuk mértéke erős előrejelzője a kiégésnek, és azon belül különösen az érzelmi kimerülésnek.

A tanári specifikus stresszorok faktorelemzése alapján öt főbb terület emelkedik ki: 1. a tanulók nem megfelelő viselkedése, 2. az időnyomással kapcsolatos nehézségek, 3. a szakmai elismerés iránti igény, 4. a munkateher és 5. a nem megfelelő kollegiális kapcsolatok. A munkateher és a tanulók nem megfelelő viselkedése járult hozzá legnagyobb mértékben a tanári stressz varianciájának megmagyarázásához, míg a kollégákkal való kapcsolat nemcsak a saját jogán volt fontos, hanem mediáló tényezőnek is bizonyult, tehát a kollégákkal való jó kapcsolat ellensúlyozni vagy annak hiánya súlyosbítani tudta a többi stressz hatását (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995). A munkaterhek alatt pedig visszatérően megfogalmazódnak a nagymértékű adminisztratív kötelezettségek (Cephe, 2010; Davidson, 2009).

6.2. A szervezeti tényezők és a munkahelyi közösségek hatásai

6.2.1. A főbb szervezeti stressztényezők kapcsolata a kiégéssel és a kiégés terjedése

A széles körű társadalmi helyzet és szabályozások mellett azonban a helyi, szervezeti szintnek szintén fontos szabályozó szerepe van. Belga tanárok esettanulmánya során a kutatók kiemelik, hogy számos személyen belüli és kívüli tényező tudja módosítani az előzőekben ismertetett tanári intenzifikáció hatását. Olyan szervezeti tényezőket emelnek



ki, mint például az iskolai klíma, illetve ahogyan a szervezet interpretálja a vezető általi változtatásokat, elvárásokat (Ballet & Kelchtermans, 2008).

A munkahelyi követelmények mértéke erős kapcsolatot mutat a kiégéssel, illetve az is megerősítést nyert, hogy a munkahelyi erőforrások, mint amilyen például a társas támogatás, megelőzhetik a tünetek kialakulását (Jagodics & Szabó, 2014; Szabó & Jagodics, 2019). A tanári kiégés általános hátterénél is említésre került a szociális támogatás hiánya, mint a tanárok életében kiemelkedő stresszforrás. Némileg ellentmondásos módon annak ellenére, hogy a tanárok folyamatosan társas interakcióban vannak, az órán a tanítványokkal a szünetben pedig főként a tanárokkal, mégis elementáris magányt élhetnek át. A hazai eredmények azonban azért érdemelnek különös figyelmet, mert ahogyan e szerzők is felhívják a figyelmet, az együttműködő beszélgetések a nehézségekről, megoldási lehetőségekről vagy célokról, eddig sem voltak részei a hazai szervezeti kultúrának, a változásokkal járó túlterhelt környezetben pedig még kevesebb időt tudnak erre szánni, így ennek védő hatása még inkább hiányozhat a Magyarországon működő tanárok életéből.

Tehát azt láthatjuk, hogy a kiégés hazánkban is jelentős probléma. A szakmai és anyagi megbecsültség, a munkahelyi követelmények szerepét több kutatás is megerősítette, illetve a társas támogatás védő szerepe is kiemelt.

A kiégés és munkahelyi stressz kapcsolatát tekintve nem egyirányú oksági viszonyról beszélhetünk, hiszen a magasabb kiégettséggel rendelkezők nagyobb mértékű stresszről számolhatnak be. Tanárok esetében az eredmények azt mutatták, hogy bár mindenki észleli az iskolai világban megoldandó feszültségeket, az alacsonyabb kiégettséggel rendelkező tanárok a tanítási környezetet pozitívabban ítélték meg, szemben a magas kiégettséggel rendelkező tanárokkal, akik küzdelmesebb és korlátozóbb tanítási környezetet érzékeltek (Richards, Hemphill & Templin, 2018).

Az iskolai év a maga ritmusával, nehéz időszakával szintén egy olyan szervezeti tényező, amelynek hatását fontos figyelembe venni. A korai kutatások eredményei is azt mutatták, hogy a tanári stressz összeadódik a tanév során (Kinnunen & Leskinen, 1989). A karácsonyi 10 napos szünetnek van ugyan feltöltő hatása, de előtte az őszi félév végén egy nagyobb csúcspont figyelhető meg, amikor a hétvégék feltöltő hatása sem érvényesült már (megjegyzendő, hogy a mérés idején nem volt őszi szünet az iskolákban). A szerzők megjegyzik, hogy az őszi félévben levő csúcspont részben a szezonális depresszió is felelős lehet. Egy friss kutatásban is megerősítették ezeket az eredményeket (von der Embse & Mankin, 2020). Stressz, hatékonyság és iskolai kapcsolódás alakulását vizsgálták hetente, október és június között, amerikai középiskolai tanárok mintáján. Eredményeik alapján a stressz folyamatosan nő október és június között, a végére 20%-kal magasabb mértékű lesz. A stressz növekedésével párhuzamosan hasonló mértékben csökkent a hatékonyság és az iskolai kötődés mértéke is.

Viszonylag kevés longitudinális vizsgálat irányult eddig a tanévnek mint külső tényezőnek a hatására a tanári kiégettségre. Capel (1991) a tanév során vizsgálta a tanárok kiégettségi mutatóit három időpontban (szeptemberben, januárban és júniusban) postai úton küldve ki a kérdőíveket. Az eredményei azt mutatták, hogy a tanévnek önmagában nem volt markáns hatása, a kiégettségi mértéke konzisztens maradt a teljes mintát tekintve. Eredménye első látásra kissé ellent is mond a fent idézett kutatások eredményeinek, miszerint a stressz kumulálódik a tanév során. Viszont érthető is annak függvényében, hogy a kiégettségi fogalom, illetve időben lehetséges, hogy nagyobb léptékekben változik, inkább évek alatt alakul ki, semmint egyetlen tanév során. Capel (1991) tanári mintájának mélyebb elemzése pedig tovább is árnyalja a képet: a profilanalízisek alapján kiderült, hogy magasabb százalékban voltak azok, akinek növekedett a kiégettségi mutatója, mint akiknek csökkent. A legnagyobb arányban viszont olyanok voltak, akiknél az év során nem mutattak szignifikáns változást a kiégettségi mutatói. Érdekes még, hogy azoknál a tanároknál, akiknél a tanév során nőtt a kiégettségi mértéke, a következő egyéni összefüggésekre mutattak rá: nagyobb arányú szerepértékelésről, kevesebb felelősségről számoltak be, fiatalabbak voltak, kevesebb éve dolgoztak, több mint egy tárgyat tanítottak, hazavitték estére a munkát, és nagyobb valószínűséggel voltak osztályfőnökök. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy egyrészt a tanári célcsoporton belül érdemes differenciáltan és fókuszáltan kezelni a fiatalabb célcsoportot, illetve az osztályfőnököket, illetve az egyéni készségek fejlesztése során külön hangsúlyt helyezni a kontroll, saját felelősség elkülönítésére és a határok szabására a munkateendők kapcsán.

A negatív érzések fertőzőként terjednek a munkahelyi közegekben, és úgy tűnik, hogy ez ugyanúgy igaz a stressz és a kiégettségi terjedésére is (Meredith és mtsai, 2020). A tanári kiégettségi nem egyéni probléma, hanem már a kezdetektől azt feltételezték róla a kutatók, hogy „tovább fertőz” a társas hálóban (Cherniss, 1980; Edelwich & Brodsky, 1980). A kiégettségi áttérjedésének hipotézisét alátámasztó bizonyítékok sokáig ritkák és elsősorban anekdotikusak voltak (Maslach és Schaufeli, 1993). Azonban mára több vizsgálat eredménye is megerősíti az ún. „kiégettségi lábnymot”, amely nemcsak az egyén miatt jelentős probléma, de a rendszerben hatva destabilizálja a tanári közösséget, és erőteljesen hat a tanulóira is.

A kiégettségi fertőző hatását vizsgálva Bakker és Schaufeli (2000) megállapították, hogy azok a tanárok, akik gyakran beszéltek kiégettségi kollégáikkal a problémás tanulókról, nagyobb valószínűséggel vették át a kollégáik által kifejezett negatív attitűdöket. A kiégettségi átvételének valószínűségét növeli a személy érzékenysége mások megnyilvánulásaira és az interperszonális kapcsolatainak minősége, nevezetesen, hogy sűrűn kommunikáltak-e a munkahelyet érintő problémákról. Mindez a kiégettségi terjedésének megelőzése érdekében személyi szinten az érzelmi önszabályozásra, reflektivitásra hívhatja fel a figyelmet, amelyekre a következő



bekezdésekben részletesebben kitérünk majd. Ezen túlmenően az eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy a társas támogatást adó kollegiális helyzetekben, amelyek a magyar pedagógusok vizsgálata során is erőteljes protektív tényezőt jelentettek (Szabó & Jagodics, 2019), hasznos arra törekedni, hogy a problémákon túl más témákban is kapcsolódjanak egymáshoz.

6.2.2. A tanárok hazai helyzete a főbb kockázati tényezők szempontjából

A 2010-es évek közepétől több átalakulás is lezajlott a hazai tanügyben: a tanítási órák számának növelésével, a bevezetett minősítő vizsgákkal növelték a munkaterheket, és ezzel együtt a szakmapolitikai változások miatt az adminisztrációs terhek is jelentősebbnek tűnnek. Nem csoda, hogy egyre több – köztük jelentősebb, átfogóbb jellegű – kutatás is született a magyarországi tanárok helyzetének feltérképezésére az elmúlt évtizedben.

2015-ben átfogó, komplex felmérés készült azzal a céllal, hogy feltárja a pedagógusjelöltek és pedagógusok pályamotivációit, illetve azokat a külső és belső feltételeket, amelyek segítik a pedagógusok pályán maradását és lelki egészségük megőrzését (Paksi és mtsai, 2015). Eredményeik megerősítik Petróczy (1999) mintegy 15 évvel korábbi eredményeit, miszerint a pedagógusi pálya a társadalmi megbecsültség szintjén is alatta marad a más diplomás foglalkozásúak elismertségének, anyagi szempontból pedig nemcsak elmarad, hanem nemzetközi összehasonlásban is az átlagnál alacsonyabb értékeket produkál. A kiégés minden alkálóját tekintve nagyobb kockázatot jelent a természettudományi tárgyak oktatása, viszont protektív tényezőnek tűnik a végzettség előtti tanítási tapasztalat, a magasabb képzettségi szint (nyelvtudás, a továbbképzéseken való részvétel, jobb tanulmányi eredmény), a baráti és szakmai kapcsolatok, és az intézmény felé való elköteleződés.

A 2016–2017-ben felmért több mint 2000 tanár vizsgálatának eredményei szintén hangsúlyozzák a szakmai presztízzsel való elégedetlenséget, amelynek aránya 88,2% volt a megkérdezettek körében (Pikó & Mihálka, 2017). Ez az eredmény alátámaszthatja a szakmai presztízs kiemelt szerepét a pedagógusok számára, amivel döntő többségük elégedetlennek tűnik. Önmagában a presztízs megítélése kapcsán jóval nagyobb arányban mutatkozott elégedetlenség, mint a fizetéssel (55,9%) és a szakmapolitikával (60%) kapcsolatban. Eredményeik alapján bár a munka társadalmi megítélésével és a fizetéssel való elégedetlenség hazánkban is kiemelkedő mértékű, de kisebb mértékben befolyásolja a munkával való elégedettséget a magyar tanárok esetében, mint más nemzetek esetében (Bogler, 2001; Weiqi, 2007), ami egybevág a megelőző kisebb mintán végzett magyar vizsgálatokkal (Holecz & Molnár, 2014). Azonban a kiégés átlagpontszáma magasabb volt más nemzetek eredményeihez képest (Aluja, Blanch, & Garcia, 2005; Dorman, 2003; Schwarzer és mtsai, 2000), ami megerősíti, hogy a kimerültség kiemelkedő probléma a hazai tanárok körében.

6.3. Az egyéni tényezők szerepe a kiégés alakulásában

Az egyéni szintű tényezők szerepének feltárása azért különösen fontos, mert ezek a tényezők vagy direkt hatással vannak a kiégésre, vagy mediálják, vagy moderálják a munkahelyi stressz hatásait, így figyelembevételük meghatározó a prevenció és az intervenció szempontjából.

6.3.1. A demográfiai tényezők szerepe a kiégésben

A demográfiai faktorok közül az életkor és a kiégés kapcsolatát vizsgáló empirikus bizonyítékok egymásnak ellentmondani látszanak: kérdéses, hogy ez inkább a kumulált stressztől kifáradó idősebbek (Ahola és mtsai, 2006), vagy a megküzdésükben még tapasztalatlanabb fiatalok számára jelent inkább nagyobb veszélyt, és a korral csökken a mértéke (Brewer és Shapard, 2004). Napjainkban egyre több figyelmet kap egyrészt a fiatalok romló mentális állapota és kiemelkedő munkaterhelése (Mental Health Foundation, 2018), másrészt pedig az idősödő társadalmunkban egyre inkább kitolódik a nyugdíjba vonulás életkora, ezért a szenior munkaerő jólléte egyre fontosabb tényezővé válik gazdasági szempontból is (Hsu, 2018).

Az ellentétes eredmények (Ahola és mtsai, 2006; Brewer és Shapard, 2004) mögött valószínűleg az a nemlineáris összefüggés állhat, miszerint a kiégés másképp jár együtt az évek számának növekedésével a különböző életszakaszokban. Lehetséges egy fordított U-alakú összefüggés, amely alapján fiatalabb életkorban a kiégés pozitívan korrelál a korral, tehát a munkába állást követő években egyre inkább növekszik a korral együtt a mértéke, majd az életközéptől kezdve csökkenést mutat, tehát egy bizonyos kor után, ahogy idősödnek a személyek, úgy csökken a kiégettség mértéke is (Hsu, 2018; Marchand, Blanc, & Beauregard, 2018).

Egy másik szempont a nem egyértelmű eredmények mögött: a vizsgált minta sajátosságai. Azokban az áttekinthetéseket, amelyek főként a humán szolgáltatási szektorra vonatkoztak, a kiégésnek az életkor előrehaladtával való csökkenéséről számolnak be (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Megfigyelhető a szorongás, a depresszió, az érzelmi kimerülés és a deperszonalizáció csökkenése is, ami talán a tapasztalatokon alapuló reziliencia növekedésének köszönhető (Hybels, Blazer, Eagle & Proeschold-Bell, 2020). Eközben a kiégéssel kapcsolatos populációs tanulmányok ennek ellenkezőjét találták, miszerint az életkorral pozitív módon korrelál a kiégés mértéke (Ahola és mtsai, 2006).

Az összefüggés a kor és a kiégés között nemek között is eltérő lehet, ahogyan arra egy kanadai longitudinális kutatás eredménye rámutatott. A férfiaknál a kiégés szintje az életkor előrehaladtával csökkent, azonban az összefüggés nőknél a fordított U-alakot követte: a 20–35 év közötti és az 55 év feletti nők esetében volt a legmagasabb a kiégési szint (Marchand és mtsai, 2018).

A nemek közötti különbséget elemezve elmondható, hogy vagy nem találnak különbséget, vagy kis mértékű külön-



séget találnak a nők javára – főleg a megnövekedett érzelmi kimerülésben –, míg a férfiak esetében a magasabb szintű deperszonalizáció mértéke jelenik meg (Purvanova & Muros, 2010; Redondo-Flórez, Tornero-Aguilera, Ramos-Campo, & Clemente-Suárez, 2020).

Ugyanakkor, tanárok esetében ezzel ellentétes eredmények is születtek: a holland népesség mintáján részletesen vizsgálva azt találták, hogy a tanárok kiemelkedő vulnabilitása a kiégésre erőteljesebb volt a férfiak esetében, különösen a deperszonalizációt, illetve a személyes teljesítményt figyelembe véve (Heus & Diekstra, 1999). Ez az eredmény egybevág a magyar tanárok körében tapasztaltakkal, nevezetesen a fiatal férfiak nagyobb sérülékenységével (Mihálka & Pikó, 2018).

6.3.2. Az egyéni vonások és készségek hatása a kiégésre

A szociokulturális tényezőknél már kifejtett tanári intenzifikáció ugyan egy erőteljes meghatározó trend, de az egyén szintjére kifejtett hatását erőteljesen befolyásolni tudja a személy azon vágya, hogy állandó változásokkal egyre jobb tanár tudjon maradni, illetve az egyéb kreatív coping megoldások is, amelyekkel a személyek egyensúlyozni tudnak a szervezeti változások és a belső értékek, illetve vágyak között (Ballet & Kelchtermans, 2008).

6.3.2.1. A Big Five vonások és a kiégés kapcsolata

A Big Five vonások és a kiégés kapcsolatának kutatásakor a szerzők leginkább arra keresnek választ, hogy milyen vonásjellegű különbségekkel magyarázhatóak az egyéni különbségek az azonos körülmények között dolgozó személyek között (Langelaan, Bakker, van Doornen & Schaufeli, 2006). A Big Five vonások (extraverzió, neuroticizmus, lelkiismeretesség, barátságosság és nyitottság) szignifikáns magyarázói a kiégésnek a munkahelyi stressz kontrollálása mellett is (Hochwälder, 2006). Későbbi metaelemzések eredményei alapján számszerűsítve az öt személyiségvonás összességében 33%-át magyarázza az érzelmi kimerülés varianciájának, 21%-át a deperszonalizációénak és 27%-át a személyes teljesítmény csökkenésének (Swider & Zimmerman, 2010).

A tanárookra vonatkozóan egy 25 tanulmányt magában foglaló metaelemzés eredményei megerősítik a vonások szerepét a tanári hatékonysággal kapcsolatban. Azonban az összevont eredmények a kiégésre nézve – szemben más mutatókkal – nem mutattak szignifikáns eltérést, bár az elemzésben szereplő hatásméretetek alacsony száma miatt (5, illetve 6 hatásméret volt elérhető a különböző vonások esetében a különböző tanulmányokból) az eredményeket óvatossággal kell kezelni (Kim és mtsai, 2019).

6.3.2.2. A pozitív személyiségtényezők és az önszabályozás sokrétű szerepe

Az egyéni tényezőkön belül több pozitív pszichológiai fogalmat is összekapcsoltak védő funkcióként a kiégéssel szemben. A pozitív pszichológia berkein belül a kiégés kapcsán az olyan protektív faktorok erősítésére hívták fel a figyelmet, mint amilyen a koherencia (Masanotti, Paolucci, Abbafati, Serratore & Caricato, 2020), a szívósság (Bartone, McDonald & Hansma, 2022), illetve tanárok esetében az énhatékonyság (McLean, Eklund, Kilgus, & Burns, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

A pozitív pszichológia irányzatának egyre nagyobb térnyerésére Maslach és munkacsoportja is reagált azzal, hogy az elköteleződés fogalmát bevonták saját kiégés modelljükbe (Maslach & Leiter, 1997). Modellükben az elköteleződést a kiégés pozitív ellentétéként definiálták, amelyet az energia, a részvétel és a hatékonyság jellemez. Az előzetes elképzelés alapján tehát a kiégés és az elköteleződés egyazon spektrum két ellentétes végletét jelentik (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008), és ez alapján a témában döntően használt *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006) skálái közül az életerő (vigor) a kimerültség, míg az elkötelezettség (dedication) a cinizmus ellentéte. A későbbi kutatási eredmények azonban megkérdőjelezték ezt az egydimenziós feltevést (Cole, Walter, Bedeian, & O’Boyle, 2012; Leon, Halbesleben, & Paustian-Underdahl, 2015). Az előző adatok újabb metaelemzése összetettebb összefüggésekre utal a két fogalom között. Eszerint a leegyszerűsített, egydimenziós modellel össze nem egyeztethető kapcsolatok is kimutathatóak, mint amilyen például az életerőnek (vigor) a cinizmussal, illetve az elmerülésnek (absorption) a kimerüléssel mutatott pozitív összefüggése. Ezen túlmenően a szerzők arra mutatnak rá, hogy az elkötelezettség és a kiégés mérései közötti közös varianciának csak nagyon kis részét magyarázza a tételekben megragadható jelentésbeli ekvivalencia (Nimon & Shuck, 2019), ami szintén azt támasztja alá, hogy ezeket a tényezőket javasolt külön vizsgálni.

6.3.2.2.1. Érzelmszabályozás és kiégés

A kiégés mögötti feltárt egyéni tényezők vizsgálatában egy új irányt képvisel az önszabályozás képességének vizsgálata, ezen belül is az érzelmszabályozás és a viselkedés szabályozása (Kököneyi & Kocsel, 2019; Fülöp & Gábris, 2022). Az érzelmszabályozás és kiégés kapcsolatán belül külön irányt képvisel az érzelmek kognitív szabályozása és annak szerepe az empátiás folyamatokban, míg egy másik irányt a viselkedés szabályozása a megküzdési módok tekintetében.

6.3.2.2.2. A kognitív érzelmszabályozás szerepe a kiégésben

A fokozott stressz hatással van az idegrendszer működésére oly módon is, hogy a rugalmasabb kognitív működés helyett



a merevebb működésmódok irányába tolódik el a hangsúly (Schwabe és Wolf, 2013), ami a kognitív érzelmszabályozásban is észlelhető (Miklósi, Martos, Szabó, Kocsis-Bogár, & Forintos, 2014). Ezt igazolták Fülöp és Gábris (2022) eredményei, akik orvosokat felmérve azt találták, hogy a kiégés pozitívan jár együtt olyan maladaptív, merevebb kognitív érzelmszabályozási technikákkal, mint amilyen az önvádolás, a rumináció, a katasztrófizálás, valamint mások hibáztatása; és negatívan jár együtt az adaptív és rugalmasságot igénylő érzelmszabályozási technikákkal, mint amilyen a pozitív fókuszváltás, a tervezés és az átértékelés. Bár az okási viszonyokra ezekből a vizsgálatokból sem tudunk következtetni, a kiégés is okozhatja a maladaptív módszerek előfordulásának gyakoriságát.

Az érzelmszabályozás fontosságát jelzi, hogy egy 2021-es, iráni tanárokat vizsgáló kutatásban strukturális útelemzésekkel azt igazolták, hogy az érzelmszabályozás mediálós tényező az énhatékonyság-érzés és a kiégés között (Fathi, Greenier, & Derakhshan, 2021).

6.3.2.2.3. A kognitív érzelmszabályozás hatása az empátiás képességen keresztül a kiégésre

A kiégés és az empátia összefüggéseit vizsgáló kutatásokban ellentmondásos eredményeket találunk (Altmann & Roth, 2020): egyaránt születtek eredmények arra vonatkozóan, hogy az empátia protektív tényező a kiégéssel szemben (Hunt, Denieffe & Gooney, 2017; Wilkinson, Whittington, Perry & Eames, 2017), és ezzel ellentétesen arra is, hogy rizikó tényezőnek számít (Thomas, 2013; von Harscher, Desmarais, Dollinger, Grossman & Aldana, 2017). Az inkonzisztens eredményeket az általánosabb módszertani hiányosságokon túl – mint amilyen a keresztmetszeti elrendezés vagy az önbeszámolás kérdőívek túlzott használata (Altmann & Roth, 2020) – az is okozhatja, hogy az empátia egy többdimenziós fogalom, és minőségileg különböző összetevői lehetnek: így elkülöníthető az empátiás distressz és az empátiás törődés (Altmann & Roth, 2020; Cuff, Brown, Taylor & Howat, 2016; Davis, 1983; Kovács, 2020), amelyek ellentétes hatásúak a kiégésre.

Az empátiás törődés a másokra, és nem az énr irányuló reakció, amely segít viselkedést vált ki, magasabb kognitív működésmódot jelent – a perspektíva felvétel képességét –, míg affektív szinten az érzelmek optimális arousal szintje jelenik meg (Eisenberg & Eggum, 2011; Thomas, 2013). A hosszmetzeti vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy az empátiának ezen összetevője védő faktort jelent: magasabb szintje a burnout alacsonyabb szintjével jár együtt (von Harscher és mtsai, 2017). Az empátiás distressz ezzel szemben magasabb érzelmi arousalt jelent, az énr irányuló érzelmi reakciót hoz létre, amely során a cél a saját kellemetlen érzések csökkentése (Eisenberg & Eggum, 2011; Thomas, 2013). Ez az állapot megterhelő az egyén számára, az empátia ezen összetevője ezért kockázati tényezőt jelent a burnout kialakulásában (Altmann & Roth, 2020; von Harscher és mtsai, 2017; Thomas, 2013).

Kovács (2020) Eisenberg és Fabes (1992) modelljére hivatkozva az érzelmszabályozással magyarázza, hogy az empátia melyik dimenziója jelenik meg: ha a másikkal való kapcsolat során az érzelmi arousalt sikerül optimális szinten tartani, akkor empátiás törődés lesz a válaszreakció, amely optimális, kiégést megelőző munkamódot tud létrehozni; ha azonban a szabályozás sikertelen, akkor empátiás distressz alakul ki, amely a kiégés előfordulását is növeli. Az érzelmszabályozásban – és ennek kapcsán a kiégés megelőzésében – segítséget nyújthatnak például az esetmegbeszélő vagy szupervíziós csoportok, a társas támogatás, illetve konkrét stresszkezelő technikák elsajátítása (Fülöp & Gábris, 2022; Kovács (2020).

6.3.2.2.4. Kiégés és a viselkedés szabályozása

Bakker és De Vries (2020) a viselkedés önszabályozására vonatkozó tanulmányukban arra mutatnak rá, hogy a munkahelyi megterhelés növekedésekor a munkavállalók hajlamosabbak lehetnek maladaptív önszabályozási stratégiákat választani. Az egyik ilyen maladaptív következmény a megküzdési rugalmatlanság (coping inflexibility), vagyis hogy a munkavállalók kevésbé lesznek képesek olyan megküzdési stratégiát kiválasztani, amely megfelelően illeszkedik a helyzeti igényekhez és figyelemmel kísérrni, hogy a választott megküzdési stratégia hatékony-e. Emellett a figyelmük beszűkül a munkahelyi követelményekre vagy stresszorokra, emiatt csökken azoknak a kiegészítő megküzdési stratégiáknak az alkalmazása, amelyek ugyan nem kapcsolódnak közvetlenül a stresszorhoz vagy a kihívást jelentő feladat megoldásához, de segíthetik a személyt a munkaterhelés kezelésében (pl. rendszeres fizikai aktivitás). Egy másik maladaptív önszabályozási stratégia, amely nagyobb valószínűséggel jelenik meg a munkahelyi megterhelés és stressz növekedésekor, az önmagunk „aláásása” (self-undermining). Önmagunk aláásását jelenti például a nem megfelelő kommunikáció, a gondatlanságból eredő hibák vagy a személyközi konfliktusok is. Ezekkel a viselkedésekkel a stresszhelyzetben lévő egyének további akadályokat gördítenek maguk elé, mert nincs elegendő energiaforrásuk és önkontroll-kapacitásuk ahhoz, hogy adekvátnan kezeljék az interperszonális helyzeteket. Mindez pedig a már amúgy is megterhelő, kihívást jelentő helyzetben a stresszorok további növekedéséhez, és még negatívabb kimenetekhez vezet (Bakker és De Vries (2020).

A fenti eredmények tehát felhívják a figyelmet arra, hogy a kiégés megelőzésénél, kezelésénél nélkülözhetetlen figyelembe venni az intraperszonális tényezőket és hangsúlyt helyezni az adaptív kognitív érzelmszabályozás fejlesztésére. Mivel a maladaptív kognitív szabályozások a kutatások eredményei szerint visszafordíthatók (Soares és mtsai, 2012), ezért a megfelelő intervenciókkal ezen stratégiák tudatosítása, a nem adaptív kognitív érzelmszabályozási folyamatok gátlása, valamint az adaptívok facilitálása fontos lehet a kiégés megelőzésében, illetve a mentális és fizikai tüneteinek mérséklésében.



7. SZERVEZETI ÉS EGYÉNI SZINT A KIÉGÉSMEGELŐZŐ PROGRAMOKBAN

Mivel a kiégés kialakulásának folyamatában is számos tényező játszik szerepet, így érthető, hogy a megelőzési stratégiák is többszintűek. A prevenciók irányulhatnak a folyamat mögötti, szervezeti tényezőkre, mint amilyen a munkahelyi kultúra, a protokollok, a követelmények és a jutalmak felülvizsgálata, vagy az egyéni attitűdre, viselkedésre is (Mészáros, 2012).

A kiégést megelőző programokat és a stresszkezelési beavatkozásokat érdemes együtt szemügyre venni, hiszen az eredmények átfedéseket mutatnak, és a munkahelyi stressz az egyik oki tényező a kiégés kialakulásában (Burke & Greenglass, 1995).

A kiégésprevenciók kutatások egy metaelemzésének eredményei alapján bár sok sikeres módszer vonulatható fel a kezelésében, azonban nincs általánosan alkalmazható megoldás a tünetek kezelésére. A sikeres beavatkozások azonosításához is nélkülözhetetlen lenne a kiégés mérésével és definíciójával kapcsolatos konszenzus (Ahola, Toppinen-Tanner & Seppänen, 2017), ahogyan azt ebben az összefoglalóban már többször hangsúlyoztuk.

A szakirodalomban általában nagyobb súllyal szerepel az egyéni faktorok szerepének feltárása, ahogy a folyamat kialakulásában, úgy a prevenciók megközelítésekben is (Awa, Plaumann & Walter, 2009; Richardson & Rothstein, 2008; Wischitzki, Amler, Hiller & Drexler, 2020).

Annak ellenére, hogy a kiégéssel kapcsolatos publikációk száma folyamatosan nő, viszonylag kevés tanulmányban vizsgálták a tanári kiégés megelőzésére és enyhítésére irányuló beavatkozásokat (Ghasemi, Herman & Reinke, 2022). A meglévő kutatások metaelemzésének eredménye szerint a legtöbb beavatkozás hatékony (von der Embse, Ryan, Gibbs & Mankin és mtsai, 2019), az általános hatások kicsik, de statisztikailag szignifikánsak (Iancu, Rusu, Măroiu, Păcurar & Maricuțoiu, 2017). A legkevésbé azok az eljárások hatékonyak, amelyek csak edukatív üzeneteket tartalmaznak, a leghatékonyabbak pedig azok, amelyek mindfulness, viselkedéses vagy kognitív és viselkedéses elemeket tartalmaznak (Ghasemi és mtsai, 2022; von der Embse és mtsai, 2019). A kognitív-viselkedéses elemek és a relaxációs beavatkozások önmagukban is csökkentik a munkahelyi stresszt a tanárok körében, de akkor a leghatékonyabbak, ha ezeket egymással kombinálva végzik (Denuwara, Gunawardena, Dayabandara & Samaranayake, 2022).

Az egyes kiégési komponensekre vonatkozó külön elemzések hasonló beavatkozási hatásokat mutattak az érzelmi kimerültségre és a személyes teljesítményre, de szinte semmilyen hatást nem mutattak a deperszonalizációra. A további, moderátorelemzések eredményei azt sugallták, hogy a mindfulness ötvöző beavatkozások jelentős hatással voltak a kimerültségre és a személyes teljesítményre. Az intervenció időtartamát tekintve az egy hónapnál rövidebb ideig

tartó beavatkozásoknak volt a legkisebb a hatékonyságuk (Iancu és mtsai, 2017).

Az egyéni tényezőkön belül a jóllét támogatására egy ízben a gyógyüdülés hatását vizsgálták. A komplex intervenciók kutatásban egy három hétig tartó üdüléssel elvonulást ötvöztek klasszikus, stresszmenedzsment módszerekkel. Ez az eléggé forrásigényes eljárás hathónapos utánkövetéssel is szignifikáns, markáns csökkenést okozott az észlelt stresszben és az érzelmi kimerülésben is (Stier-Jarmer Frisch, Oberhauser, Berberich & Schuh, 2016). Adódhat a kérdés, hogy önmagában a pihenésnek, nyaralásnak is van-e ilyen hatása, tehát önmagában annak, hogy eltávolodunk a munkától. A nyaralások jótékony hatásai úgy tűnik, hogy hasonló mértékűek, bár hatásuk nem tart olyan sokáig: négy hét után a személyek visszatértek a vakációt megelőző stresszszintre (Westman & Etzion, 2001). A jótékony hatások egyes vizsgálatok szerint nem növelhetők a nyaralások hosszabbá tételével egy bizonyos szint felett: a 10 napnál hosszabb nyaralások nem csökkentették szignifikánsan jobban a kiégést, mint a 7–10 nap közöttiek (Etzion, 2003). A tanárokkal kapcsolatos prevenciók megközelítésekben pedig azt emelték ki, hogy főleg a perfekcionista hajlamú tanárok tudnak akár egyhetes vakációból is sokat profitálni, amennyiben nem csinálnak semmi munkával összefüggő dolgot a pihenés alatt (Horan, Flaxman & Stride, 2020). Erre különösen nagy szükség van, mert a tanárok stressz-szintjében a tanév során 20%-os emelkedés figyelhető meg (von der Embse & Mankin, 2020). Az év közben beiktatott rendszerszintű vakációk, amennyiben azok tényleg pihenéssel telnek, ezért különösen fontosak lehetnek.

A sabbatical – magyarul szombatév – egy olyan hosszabb, általában egy teljes évnyi elvonulást jelent a munkától, amelynek deklarált célja a produktivitás megújítása, és ebből következően várhatóan a kiégés előfordulását is csökkenti. A jótékony hatását a kutatásokban alátámasztották, bár a homályos megfogalmazás és a nagymértékben szubjektív értelmezések nehezítik a pontos hatékonyság megállapítását (Leung, Barreto, Nelson, Hassett & Cunningham, 2020; Miller, Bai & Newman, 2012). Gaziel (1995) tanárok esetében azt találta, hogy a szakmai képzéssel egybekötött sabbatical nagyban megerősíti a tanárok magukról alkotott szakmai képét is, csökkenti a kiégést és a kilépési szándékot, de nem vizsgálták, hogy az elért változások mennyi ideig maradnak fenn. Újabb eredmények azt mutatják, hogy a kedvező hatások már a „mini-sabbatical”, azaz 1 hónap után is jelentkeznek (Kang, Kim & Lee, 2010). Más eredmények azzal árnyalják a megfigyelést, hogy azok, akik magasabb énhatékonyságról és nagyobb kontrollról számoltak be, jobban el tudtak szakadni, pozitívabban élték meg a sabbaticalt (Davidson és mtsai, 2010).

Az egyéni meghatározó tényezőkre fókuszáló intervenciók mellett azonban kulcsfontosságú figyelmet fordítani a szervezeti szintű tényezőkre is, még ha azok megváltoztatása nehezebben is megvalósítható. Erre hívják fel a figyelmet Paksi és munkatársai (2015) is, akik magyarországi tanárok reprezentatív mintáját vizsgálva arra mutattak rá,



hogy a pályaelhagyásra mint fő kimeneti faktorra nincsenek nagy hatással a személyiségjellemzők, sokkal inkább a rendszerszintű problémák, leginkább az anyagi megbecsültség hiánya és a vezetővel való konfliktus. A pályaelhagyók retrospektív vizsgálata alapján azt a következtetést vonták le, hogy hasznos prevenciók megközelítések lehetnek az olyan szervezeti szintű fejlesztések, amelyek a szervezeti integritás növelését, a munkahelyi morál javítását, valamint a bevonó, igazságos vezetést célozzák meg (Paksi és mtsai, (2015).

Rendszerszemléletben gondolkozva, a tanári kiégés problematikáját érdemes tágabb, munkahelyi egészségfejlesztési szempontból megragadni. Az iskolai mentális egészség programoknak például komplexen a tanárokat is magukba kellene foglalniuk, nem csak szűken a gyerekeket tekintve célcsoportnak. Az iskolai dolgozókon belül pedig érdemes külön figyelmet szentelni a sokszor elhanyagolt iskolaigazgatóknak (Dadaczynski & Paulus, 2015). Az iskolai dolgozók széles körű bevonása egészségfejlesztő programokba elősegítheti a fizikai, szociális és érzelmi jóllét javulását, miközben pozitív hatással van a diákok sikerére és az iskolai légkörre is. Ez hatással van a tanárok alacsonyabb hiányzási szintjére is, ezáltal biztosítva a folyamatosságot a tanításban, amely viszont kihat a diákok tanulmányi eredményességére (Lever, Mathis & Mayworm, 2017). Nagyon sokat mond a tanári és gyermeki stressz cirkuláris egymásra hatásáról, hogy bárhol beavatkozva a rendszerbe, ugyanúgy hatással tudunk lenni a benne lévő szereplőkre: nem volt szignifikáns különbség a tanári stressz csökkenésében akkor, amikor a viselkedésváltozást célzó intervencióban maguk a tanárok vettek részt ahhoz képest, amikor az általuk tanított gyerekek vettek részt, és ahhoz képest sem, ami-

kor kombinálva mind a két fél (Ray, 2007). Tehát a gyerekek viselkedési problémáinak kezelésével ugyanúgy tudunk hatni a tanári stressz csökkentésére is.

8. ÖSSZEFOGLALÁS

Összefoglalva, égető az igény a kiégés kutatásában arra, hogy egy konszenzuson alapuló definíciót és méréstant használjunk, amely segítheti az egyének kezelését és a prevenciók értékelését is. A megelőzés szempontjából érdemes figyelmet fordítani a kiégés folyamatára, a kiégés mögött megbúvó egyéni és szervezeti tényezőkre, illetve ezek kölcsönhatására is. A megelőzési programok tervezésekor a személyes tényezők erősítése mellett szervezeti szinten is érdemes olyan védő protokollokat létrehozni és fenntartani, amelyek olyan elemeket tartalmaznak, mint például a túlóra szabályozása vagy a fizikai aktivitás lehetőségének biztosítása. Az iskolai egészségfejlesztési programoknak ajánlatos komplexen gondolni a gyerek és tanár célcsoportra, elősegítve az iskolán belüli társas támogatás kialakulását a tanár–diák viszonylatban is.

Szerzői munkamegosztás: Szigeti Réka: a szakirodalom gyűjtése, feldolgozása, a kézirat elkészítése. Balázs Noémi: a szakirodalom keresése és feldolgozása a kiégés és az érzelmszabályozás kapcsán, a kézirat javítása. Urbán Róbert: a szakirodalmi szempontok rendezése, a kézirat javítása, újabb szempontokra való rámutatás, a kézirat véglegesítése.

Nyilatkozat érdekütközésről: A szerzők ezúton kijelentik, hogy esetükben nem állnak fenn érdekütközések.

IRODALOM

- Ádám, S., Dombrádi, V., Mészáros, V., Bányai, G., Nistor, A., & Bíró, K. (2020). Az Oldenburg Kiégés Kérdőív és rövidített változatának összehasonlító elemzése. *Ideggyógyászati Szemle*, 73(7–8), 231–240. <https://doi.org/10.18071/isz.73.0231>
- Ádám, Sz., & Mészáros, V. (2022). Maslach Kiégés Kérdőívek. In Zs. Horváth, R. Urbán, Gy. Kökönyei, & Zs. Demetrovics (Szerk.), *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban I.* (pp. 245–248). Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Ahola, K., Honkonen, T., Isometsa, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Koskinen, S., Aromaa, A., & Lönnqvist, J. (2006). Burnout in the general population. Results from the Finnish Health 2000 Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41, 11–17. <https://doi.org/10.1007/s00127-005-0011-5>
- Ahola, K., Siren, I., Kivimäki, M., Ripatti, S., Aromaa, A., Lönnqvist, J., & Hovatta, I. (2012). Work-related exhaustion and telomere length: a population-based study. *PLOS One*, 7(7), Article e40186. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0040186>
- Ahola, K., Toppinen-Tanner, S., & Seppänen, J. (2017). Interventions to alleviate burnout symptoms and to support return to work among employees with burnout: Systematic review and meta-analysis. *Burnout Research*, 4, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.02.001>
- Ahola, K., Vaananen, A., Koskinen, A., Kouvonen, A., & Shirom, A. (2010). Burnout as a predictor of all-cause mortality among industrial employees: a 10-year prospective register-linkage study. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(1), 51–57. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2010.01.002>
- Altmann, T., & Roth, M. (2020). The risk of empathy: longitudinal associations between empathy and burnout. *Psychology & Health*, 36(12), 1441–1460. <https://doi.org/10.1080/08870446.2020.1838521>
- Aluja, A., Blanch, A., & Garcia, L. F. (2005). Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory in school teachers: A study of several proposals. *European Journal of Psychological Assessment* 21, 67–76. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.1.67>
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge.
- Ashill, N. J., & Rod, M. (2011). Burnout processes in non-clinical health service encounters. *Journal of Business Research*, 64(10), 1116–1127. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2010.11.004>



- Awa, W., Plaumann, M., & Walter, U. (2009). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, 78, 184–190. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008>
- 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., & de Vries, J. D. (2020). Job demands–resources theory and self-regulation: new explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289–2308. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02437.x>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change: disentangling the experience of intensification. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 47–67. <https://doi.org/10.1080/00220270701516463>
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209–229. <https://doi.org/10.1080/13450600500467415>
- Balázs, N., Szigeti, R., Bikfalvi, R., & Urbán, R. (2018). A Serdülő Stressz Kérdőív és összefüggéseinek vizsgálata 5–8. osztályos budapesti tanulók mintáján. In E. Lippai (Szerk.), *Változás az állandóságban: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése: Kivonatkiötet* (pp. 258–259). Magyar Pszichológiai Társaság
- Bayes, A., Tavella, G., & Parker, G. (2021). The biology of burnout: Causes and consequences. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 22(9), 686–698. <https://doi.org/10.1080/15622975.2021.1907713>
- Bartone, P. T., McDonald, K., & Hansma, B. J. (2022). Hardiness and burnout in adult US workers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 64(5), 397–402. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002448>
- Beck, J. (2017). The weight of a heavy hour: Understanding teacher experiences of work intensification. *McGill Journal of Education*, 52(3), 617–636. <https://doi.org/10.7202/1050906ar>
- Blazer, C. (2010). Teacher Burnout. *Information Capsule, Volume 1003*. Research Services, Miami-Dade County Public Schools.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni Jr., A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49–67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly* 37, 662–683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Bria, M., Spănu, F., Băban, A., & Dumitrașcu, D. L. (2014). Maslach Burnout Inventory – general survey: Factorial validity and invariance among Romanian healthcare professionals. *Burnout Research*, 1(3), 103–111. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.09.001>
- Brewer, E. W., & Shapard, L. (2004). Employee burnout: A meta-analysis of the relationship between age or years of experience. *Human Resource Development Review*, 3(2), 102–123. <https://doi.org/10.1177/1534484304263335>
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48(2), 187–202. <https://doi.org/10.1177/001872679504800205>
- Büssing, A., & Glaser J. (2000) Four-stage process model of the core factors of burnout: The role of work stressors and work-related resources, *Work & Stress*, 14(4), 329–346. <https://doi.org/10.1080/02678370110041884>
- Byrne, B. M. (1993). The Maslach Burnout Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 197–212. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1993.tb00532.x>
- Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 36–45. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00959.x>
- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S.-A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>
- Cephe, P. T. (2010). A study of the factors leading English teachers to burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 25–34.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout, job stress in the human services*. Sage Publication
- Chirico, F., & Magnavita, N. (2020). Burnout syndrome and meta-analyses: Need for evidence-based research in occupational health. Comments on prevalence of burnout in medical and surgical residents: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), Article 741. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030741>
- Cole, M. S., Walter, F., Bedeian, A. G., & O'Boyle, E. H. (2012). Job burnout and employee engagement: A meta-analytic examination of construct proliferation. *Journal of Management*, 38(5), 1550–1581. <https://doi.org/10.1177/0149206311415252>
- Cordes, C. L., Dougherty, T. W., & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18(6), 685–701. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199711\)18:6<685::AID-JOB817>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199711)18:6<685::AID-JOB817>3.0.CO;2-U)
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Dadaczynski K., & Paulus P. (2015). Healthy principals – healthy schools? A neglected perspective to school health promotion. In V. Simovska, & P. Mannix McNamara (Eds.), *Schools for Health and Sustainability* (pp. 253–273). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9171-7_12
- Davidson, K. V. (2009). Challenges contributing to teacher stress and burnout. *Southeastern Teacher Education Journal*, 2(2), 47–56.
- Davidson, O. B., Eden, D., Westman, M., Cohen-Charash, Y., Hammer, L. B., Kluger, A. N., Krausz, M., ... & Spector, P. E. (2010). Sabbatical leave: who gains and how much? *The Journal*



- of *Applied Psychology*, 95(5), 953–964. <https://doi.org/10.1037/a0020068>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Varadkou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multi-trait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 296–307. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.1.12>
- Deligkaris, P., Panagopoulou, E., Montgomery, A. J. & Masoura, E. (2014). Job burnout and cognitive functioning: a systematic review. *Work & Stress*, 28(2), 107–123.
- De la Fuente, E. I., Lozano, L. M., García-Cueto, E., Luis, C. S., Vargas, C., Cañadas, G. R., De la Fuente, G. A., & Hambleton, R. K. (2013). Development and validation of the Granada Burnout Questionnaire in Spanish police. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(3), 216–225. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70026-7](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70026-7)
- Denuwara, B., Gunawardena, N., Dayabandara, M., & Samaranyake, D. (2022). A systematic review and meta-analysis of the effectiveness of individual-level interventions to reduce occupational stress perceptions among teachers. *Archives of Environmental & Occupational Health*, 77(7), 530–544. <https://doi.org/10.1080/19338244.2021.1958738>
- Densten, I. L. (2001). Re-thinking burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 833–847. <https://doi.org/10.1002/job.115>
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35–47. <https://doi.org/10.1023/A:1023296126723>
- Eckleberry-Hunt, J., Kirkpatrick, H., & Barbera, T. (2018). The problems with burnout research. *Academic Medicine*, 93(3), 367–370. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000001890>
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out – Stages of disillusionment in the helping professions*. Human Sciences Press
- Eisenberg, N., & Eggum, N. D. (2011). Empathic responding: Sympathy and personal distress. In J. Decety, & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 71–84). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0007>
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* (pp. 119–150). Sage Publications, Inc.
- Engelbrechtsen, K. M. (2018). Suffering without a medical diagnosis. A critical view on the biomedical attitudes towards persons suffering from burnout and the implications for medical care. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 24(5), 1150–1157. <https://doi.org/10.1111/jep.12986>
- Etzion, D. (2003). Annual vacation: Duration of relief from job stressors and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(2), 213–226. <https://doi.org/10.1080/1061580021000069425>
- European Agency for Safety and Health at Work (2013). *European opinion poll on occupational safety and health 2013 | Safety and health at work EU-OSHA*. Letöltve: 2023. 02. 16-án: <https://osha.europa.eu/en/facts-and-figures/european-opinion-polls-safety-and-health-work/european-opinion-poll-occupational-safety-and-health-2013>
- European Commission (2002). *Guidance on work-related stress, Spice of life or kiss of death? Executive summary*. Office for Official Publications of the European Communities
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL Teachers: The mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 13–37. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2021.121043>
- Fernández-Suárez, I., García-González, M. A., Torrano, F., & García-González, G. (2021). Study of the prevalence of burnout in university professors in the period 2005–2020. *Education Research International*, 2021, Article 7810659. <https://doi.org/10.1155/2021/7810659>
- Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work & Stress*, 28(3), 270–288. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.935524>
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2743. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Freudenberger, H. J., & North, G. (1985). *Women's burnout. How to spot it, How to reverse it, how to prevent it*. Doubleday and Company, Inc.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325–333. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941813>
- Fülöp, E., & Gábris, Z. (2022). Kiegészítés a kognitív érzelemreguláció tükrében magyar orvosok között. *Orvosi Hetilap*, 163(8), 319–327. <https://doi.org/10.1556/650.2022.32388>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331–338. <https://doi.org/10.1080/0260137950140406>
- Ghasemi, F., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2022). A cognitive-behavioral approach to teacher burnout: A randomized controlled trial of a group therapy program. *Anxiety, Stress, & Coping*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/10615806.2022.2103118>
- Golembiewski, R. T. (1986). The epidemiology of progressive burnout: A primer. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 16–37.
- Gómez-Domínguez, V., Navarro-Mateu, D., Prado-Gascó, V. J., & Gómez-Domínguez, T. (2022). How much do we care about teacher burnout during the pandemic: A bibliometric review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), Article 7134. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127134>



- Guseva Canu, I., Marca, S. C., Dell’Oro, F., Balázs, Á., Bergamaschi, E., Besse, C., Bianchi, R., ... Wahlen, A. (2021). Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 47(2), 95–107. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3935>
- 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>
- Harvey, S. B., Modini, M., Joyce, S., Milligan-Saville, J. S., Tan, L., Mykletun, A., Bryant, R. A., ... Mitchell, P. B. (2017). Can work make you mentally ill? A systematic meta-review of work-related risk factors for common mental health problems. *Occupational and Environmental Medicine*, 74(4), 301–310. <https://doi.org/10.1136/oemed-2016-104015>
- Hendrix, E., Barusch, A., & Gringeri, C. (2020). Eats me alive! Social workers reflect on practice in neoliberal contexts. *Social Work Education*, 40(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1718635>
- Hennig, C., & Keller, G. (1995). *Anti-stress Programm für Lehrer*. Auer
- Heus, P. D., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A Comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In A. M. Huberman, & R. Vandenberghe (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269–284). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.019>
- Hillert, A., Albrecht, A., & Voderholzer, U. (2020). The burnout phenomenon: A résumé after more than 15,000 scientific publications. *Frontiers in Psychiatry*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.519237>
- Hochwälder, J. (2006). An empirical exploration of the effect of personality on general and job-related mental ill health. *Social Behavior and Personality*, 34, 1051–1070. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.9.1051>
- Hoglund, W. L. G., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children’s adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337–357. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.06.002>
- Högberg, B. (2021). Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. *Social Science & Medicine*, 270, Article 113616. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113616>
- Holecz, A., & Molnár, S. (2014). Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 24(10), 3–14.
- Horan, S., Flaxman, P. E., & Stride, C. B. (2020). The perfect recovery? Interactive influence of perfectionism and spillover work tasks on changes in exhaustion and mood around a vacation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 26(2), 86–107. <https://doi.org/10.1037/ocp0000208>
- Houkes, I., Winants, Y., Twellaar, M., & Verdonk, P. (2011). Development of burnout over time and the causal order of the three dimensions of burnout among male and female GPs. A three-wave panel study. *BMC Public Health*, 11, Article 240. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-240>
- Hsu, H.-C. (2018). Age differences in work stress, exhaustion, well-being, and related factors from an ecological perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), Article 50. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010050>
- Hultell, D., & Gustavsson, J. P. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work*, 40(1), 85–98. <https://doi.org/10.3233/WOR-2011-1209>
- Hunt, P. A., Denieffe, S., & Gooney, M. (2017). Burnout and its relationship to empathy in nursing: a review of the literature. *Journal of Research in Nursing*, 22(1–2), 7–22. <https://doi.org/10.1177/1744987116678902>
- Hybels, C. F., Blazer, D. G., Eagle, D. E., & Proeschold-Bell, R. J. (2020). Age differences in trajectories of depressive, anxiety, and burnout symptoms in a population with a high likelihood of persistent occupational distress. *International Psychogeriatrics*, 34(1), 21–32. <https://doi.org/10.1017/s1041610220001751>
- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2017). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 373–396. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2014). Job demands versus resources: workplace factors related to teacher’s burnout. *Practice and Theory in Systems of Education*, 9(4), 377–390.
- Jonsdottir, I. H., Nordlund, A., Ellbin, S., Ljung, T., Glise, K., Währborg, P., & Wallin, A. (2013). Cognitive impairment in patients with stress-related exhaustion. *Stress*, 16(2), 181–190. <https://doi.org/10.3109/10253890.2012.708950>
- Kalliath, T. J., O’Driscoll, M. P., Gillespie, D. F., & Bluedorn, A. C. (2000). A test of the Maslach Burnout Inventory in three samples of healthcare professionals. *Work & Stress*, 14(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/026783700417212>
- Kang, C., Kim, M., & Lee, J. (2010). The effects of a month-long sabbatical program on helping professionals of nonprofit human service organizations in South Korea: Burnout, general health, organizational commitment, and the sense of well-being. *Administration in Social Work*, 35(1), 20–45. <https://doi.org/10.1080/03643107.2011.533619>
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kinnunen, U., & Leskinen, E. (1989). Teacher stress during a school year: Covariance and mean structure analyses. *Journal of Occupational Psychology*, 62(2), 111–122. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1989.tb00482.x>
- Kiss, T., Polonyi, T., & Imrek, M. (2018). Munkahelyi stressz és egészség. A Burnout-szindróma a 21. században – Kutatás, mérés, elmélet és terápia. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(2), 75–103.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers’ experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444–452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>



- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25–33. <https://doi.org/10.1002/smi.1079>
- Kököneyi, Gy., & Kocsel, N. (2019). Érzelemszabályozás – a megküzdés és az érzelmi intelligencia tükrében: Három független, de mégis átfedő elméleti és kutatási tradíció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3), 375–390. <https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.3.7>
- Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284>
- Kovács, D. (2020). *Az empátia tudománya és művészete*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Kun, Á., & Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3), 281–310. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.001>
- La Torre, G., Esposito, A., Sciarra, I., & Chiappetta, M. (2019). Definition, symptoms and risk of techno-stress: a systematic review. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 92, 13–35. <https://doi.org/10.1007/s00420-018-1352-1>
- Langelaan, S., Bakker, A. B., van Doornen, L. J. P., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40(3), 521–532. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.009>
- Lastovkova, A., Carder, M., Rasmussen, H. M., Sjöberg, L., Groene, G. J., Sauni, R., ... & Pelclova, D. (2018). Burnout syndrome as an occupational disease in the European Union: an exploratory study. *Industrial Health*, 56(2), 160–165. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2017-0132>
- Lennartsson, A. K., Jonsdottir, I., & Sjörs, A. (2016). Low heart rate variability in patients with clinical burnout. *International Journal of Psychophysiology*, 110(2016), 171–178. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2016.08.005>
- Leiter M. P. (2008). A two precess modell of of burnout and work engagement: Distinct implications od demands and values. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, 30(1), A52–A58.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco: Jossey-Bass
- Leon, M. R., Halbesleben, J. R., & Paustian-Underdahl, S. C. (2015). A dialectical perspective on burnout and engagement. *Burnout Research*, 2(2–3), 87–96. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2015.06.002>
- Lesener, T., Gusy, B., & Wolter, C. (2019). The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work & Stress*, 33(1), 76–103. <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1529065>
- Leung, J. G., Barreto, E. F., Nelson, S., Hassett, L. C., & Cunningham, J. L. (2020). The professional sabbatical: A systematic review and considerations for the health-system pharmacist. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 16(12), 1632–1644. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2020.02.011>
- Lever, N., Mathis, E., & Mayworm, A. (2017). School mental health is not just for students: Why teacher and school staff wellness matters. *Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 17(1), 6–12.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2021). Talk of teacher burnout among student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1266–1278. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1816576>
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years: A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
- Loera, B., Converso, D., & Viotti, S. (2014). Evaluating the psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) among Italian nurses: How many factors must a researcher consider? *PLOS One*, 9(12), Article e114987. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0114987>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Manchia, M., Gathier, A. W., Yapici-Eser, H., Schmidt, M. V., de Quervain, D., van Amelsvoort, T., ... & Vinkers, C. H. (2022). The impact of the prolonged COVID-19 pandemic on stress resilience and mental health: A critical review across waves. *European Neuropsychopharmacology*, 55, 22–83. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2021.10.864>
- Marchand, A., Blanc, M.-E., & Beaugard, N. (2018). Do age and gender contribute to workers' burnout symptoms? *Occupational Medicine*, 68(6), 405–411. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqy088>
- Masanotti, M. G., Paolucci, S., Abbafati, E., Serratore, C., & Caricato, M. (2020). Sense of Coherence in Nurses: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1861. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061861>
- Maslach, C. (1976). Burn-Out. *Human Behavior*, 5, 16–22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133–153.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual* (3rd ed., pp. 27–32.). Consulting Psychologists Press
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. Jossey Bass
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>



- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). *Understanding burnout. The handbook of stress and health* (pp. 36–56). <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1–16). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315227979-1>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McLean, D., Eklund, K., Kilgus, S. P., & Burns, M. K. (2019). Influence of teacher burnout and self-efficacy on teacher-related variance in social-emotional and behavioral screening scores. *School Psychology*, 34(5), 503. <https://doi.org/10.1037/spq0000304>
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of type 2 diabetes: a prospective study of apparently healthy employed persons. *Psychosomatic Medicine*, 68(6), 863–869. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000242860.24009.f0>
- Mental Health Foundation (2018). *Stress: Are we coping?* Mental Health Foundation
- Meredith, C., Schaufeli, W., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2020). “Burnout contagion” among teachers: A social network approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(2), 328–352. <https://doi.org/10.1111/joop.12296>
- Mészáros, V. (2012). A gyógyítók egészsége: a kiegészés és a kiegészés megelőzése, illetve kezelése. In R. Urbán, Zs. Demetrovics, A. Rigó, & A. Oláh (Szerk.), *Az egészségpszichológia elmélete és alkalmazása II.* (219–250). ELTE Eötvös Kiadó
- Mészáros V., & Ádám, Sz. (2021). Mini Oldenburg kiegészés kérdőív, In Zs. Horváth, R. Urbán, Gy. Kökönyei, & Zs. Demetrovics (Szerk.), *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban I.* (pp. 249–252). Medicina Könyvkiadó
- Mészáros, V., Ádám, S., Szabó, M., Szigeti, R., & Urbán, R. (2013). The bifactor model of the Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) – An alternative measurement model of burnout. *Stress and Health*, 30(1), 82–88. <https://doi.org/10.1002/smi.2481>
- Mheidly, N., Fares, M. Y., & Fares, J. (2020). Coping with stress and burnout associated with telecommunication and online learning. *Frontiers in Public Health*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.574969>
- Michaels, C., Blake, L., Lynn, A., Greylord, T., & Benning, S. (2022). *Mental health and well-being ecological model.* Center for Leadership Education in Maternal & Child Public Health. Letöltve: 2022. 09. 30-án: <https://mch.umn.edu/resources/mhecomodel/>
- Mihálka, M., & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettel való elégedettség és összefüggése a kiegészéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140–157. <https://doi.org/10.1556/0406.19.2018.006>
- Mikolajczak, M., Gross, J. J., & Roskam, I. (2021). Beyond job burnout: Parental burnout! *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 333–336. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.01.012>
- Miklósi, M., Martos, T., Szabó, M., Kocsis-Bogár, K., & Forintos, D. (2014). Cognitive emotion regulation and stress: a multiple mediation approach. *Translational Neuroscience*, 5(1), 64–71. <https://doi.org/10.2478/s13380-014-0207-9>
- Miller, M. T., Bai, K., & Newman, R. E. (2012). A critical examination of sabbatical application policies: Implications for academic leaders. *College Quarterly*, 15(2), n2. Letöltve: 2023. 02. 16-án: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979431.pdf>
- Mueller, V., & Morley, C. (2020). Blaming individuals for burnout: Developing critical practice responses to workplace stress. *Social Alternatives*, 39(3), 20–28.
- Nimon, K., & Shuck, B. (2019). Work engagement and burnout: Testing the theoretical continuums of identification and energy. *Human Resource Development Quarterly*, 31(3), 301–318. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21379>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Oosterholt, B. G., Maes, J. H., Van der Linden, D., Verbraak, M. J., & Kompier, M. A. (2015). Burnout and cortisol: evidence for a lower cortisol awakening response in both clinical and non-clinical burnout. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(5), 445–451. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.11.003>
- Oquendo, M. A., Bernstein, C. A., & Mayer, L. E. S. (2019). A Key differential diagnosis for physicians – Major depression or burnout? *Journal of the American Medical Association Psychiatry*, 76(11), 1111–1112. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.1332>
- Östberg, V., Almquist, Y. B., Folkesson, L., Låftman, S. B., Modin, B., & Lindfors, P. (2015). The Complexity of Stress in Mid-Adolescent Girls and Boys. *Child Indicators Research*, 8(2), 403–423. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9245-7>
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció. Egy kutatás eredményei.* Oktatási Hivatal. Letöltve: 2023. 03. 29-én: https://viselkedeskutato.hu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=53&lang=hu
- Petróczi, E. (1999). A kiegészés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54(3), 429–441.
- Pikó, B., & Mihálka, M. (2017). A study of work satisfaction, burnout and other work-related variables among hungarian educators. *European Journal of Mental Health*, 12(2), 152–164. <https://doi.org/10.5708/EJMH.12.2017.2.2>
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching*, 8(2), 121–140. <https://doi.org/10.1080/13540600220127331>
- Pines, A. M., Neal, M. B., Hammer, L. B., & Icekson, T. (2011). Job burnout and couple burnout in dual-earner couples in the sandwiched generation. *Social Psychology Quarterly*, 74(4), 361–386. <https://doi.org/10.1177/0190272511422452>



- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. (2016). *Solving the teacher shortage: How to attract and retain excellent educators*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/262.960>
- Portoghese, I., Galletta, M., Leiter, M. P., Finco, G., d' Aloja, E., & Campagna, M. (2020). Job demand-control-support latent profiles and their relationships with interpersonal stressors, job burnout, and intrinsic work motivation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), Article 9430. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249430>
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Raedeker, T. D., & Smith, A. L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 281–306. <https://doi.org/10.1123/jsep.23.4.281>
- Ray, D. C. (2007). Two counseling interventions to reduce teacher-child relationship stress. *Professional School Counseling*, 10(4), 428–440. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000416>
- Redín, C. I., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, Article 101623. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- Redondo-Flórez, L., Tornero-Aguilera, J. F., Ramos-Campo, D. J., & Clemente-Suárez, V. J. (2020). Gender differences in stress- and burnout-related factors of university professors. *BioMed Research International*, 2020, Article 6687358. <https://doi.org/10.1155/2020/6687358>
- Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate Behavioral Research*, 47(5), 667–696. <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.715555>
- Richards, R. K. A., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768–787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Richardson, K. M., & Rothstein, H. R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: A meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(1), Article 69. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.13.1.69>
- Rothenberger, D. A. (2017). Physician burnout and well-being. *Diseases of the Colon & Rectum*, 60(6), 567–576. <https://doi.org/10.1097/dcr.0000000000000844>
- Rotenstein, L. S., Torre, M., Ramos, M. A., Rosales, R. C., Guille, C., Sen, S., & Mata, D. A. (2018). Prevalence of burnout among physicians. *Journal of the American Medical Association*, 320(11), 1131–1150. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.12777>
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269–274. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.2.269>
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, Article 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Samuel, S., & Thompson, H. (2018). Critical reflection: a general practice support group experience. *Australian Journal of Primary Health*, 24(3), 204–207.
- Sarros, J. C., & Sarros, A. M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30(1). <https://doi.org/10.1108/09578239210008826>
- Schaufeli, W. (2021). The burnout enigma solved? *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 47(3), 169–170. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3950>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 383–425). Wiley. <https://doi.org/10.1002/0470013400.ch19>
- Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020a). Burnout Assessment Tool (BAT) – Development, validity, and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), Article 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Schaufeli, W. B., De Witte, H., & Desart, S. (2020b). *Manual Burnout Assessment Tool (BAT) – Version 2.0*. Unpublished internal report. KU Leuven, Belgium.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. Taylor and Francis
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schwabe, L., & Wolf, O. T. (2013). Stress and multiple memory systems: from “thinking” to “doing.” *Trends in Cognitive Sciences*, 17(2), 60–68. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.12.001>
- Schwartz, M. S. & Will, G. T. (1953). Low morale and mutual withdrawal on a mental hospital ward. *Psychiatry*, 16, 337–353.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, & Coping*, 13(3), 309–326. <https://doi.org/10.1080/10615800008549268>
- Seidman, S., & Zager, J. (1970). The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, 11, 26–33.
- Shirom, A. (2003). Job related burnout. In J. C. Quick & T. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational psychology*. APA
- Shirom, A. (2005). Reflections on the study of burnout. *Work & Stress*, 19, 263–270. <https://doi.org/10.1080/02678370500376649>
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), Article 176. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176>
- Siegrist, J. (2005). Social reciprocity and health: New scientific evidence and policy implications, *Psychoneuroendocrinology*, 30, 1033–1038. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2005.03.017>



- Silva, P. D., Hewage, C. G., & Fonseka, P. (2013). Measurement of burnout: Validation of the Sinhala translation of Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among female primary school teachers in Sri Lanka. *Galle Medical Journal*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.4038/gmj.v18i1.5512>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teacher and Teaching Education*, 25, 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Soares, J. M., Sampaio, A., Ferreira, L. M., Santos, N. C., Marques, F., Palha, J. A., ... & Sousa, N. (2012). Stress-induced changes in human decision-making are reversible. *Translational Psychiatry*, 2(7), e131–e131. <https://doi.org/10.1038/tp.2012.59>
- Steptoe, A., Siegrist, J., Kirschbaum, C., & Marmot, M. (2004). Effort-reward imbalance, overcommitment, and measures of cortisol and blood pressure over the working day. *Psychosomatic Medicine*, 66(3), 323–329. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000126198.67070.72>
- Stier-Jarmer, M., Frisch, D., Oberhauser, C., Berberich, G., & Schuh, A. (2016). The effectiveness of a stress reduction and burnout prevention program. *Deutsches Ärzteblatt International*, 113(46), 781–788. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2016.0781>
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487–506. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.01.003>
- Szabó, E., & Jagodics, B. (2019). Teacher burnout in the light of workplace, organizational, and social factors. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 539–559. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.44>
- Szigeti, R., Balázs, N., Bikfalvi, R., & Urbán, R. (2017). Burnout and depressive symptoms in teachers: Factor structure and construct validity of the Maslach Burnout inventory-educators survey among elementary and secondary school teachers in Hungary. *Stress and Health*, 33(5), 530–539. <https://doi.org/10.1002/smi.2737>
- Tavella, G., Hadzi-Pavlovic, D., & Parker, G. (2020). Burnout: Re-examining its key constructs. *Psychiatry Research*, 287, Article 112917. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112917>
- Thakur, S. S. (2013). To study the relationship between burnout and effectiveness of primary school teachers. *International Indexed & Referred Journal*, 3(30), 15–16
- Toker, S., Melamed, S., Berliner, S., Zeltser, D., & Shapira, I. (2012). Burnout and risk of coronary heart disease: a prospective study of 8838 employees. *Psychosomatic Medicine*, 74(8), 840–847. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e31826c3174>
- Toppinen-Tanner, S. (2011). Process of burnout: Structure, antecedents and consequences. *People and Work Research Reports* 93. Finnish Institute of Occupational Health
- Toppinen-Tanner, S., Kalimo, R., & Mutanen, P. (2002). The process of burnout in white-collar and blue-collar jobs: eight-year prospective study of exhaustion. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 555–570. <https://doi.org/10.1002/job.155>
- Thomas, J. (2013). Association of personal distress with burnout, compassion fatigue, and compassion satisfaction among clinical social workers. *Journal of Social Service Research*, 39(3), 365–379. <https://doi.org/10.1080/01488376.2013.771596>
- Vallerand, R. J., Paquet, Y., Philippe, F. L., & Charest, J. (2010). On the role of passion for work in burnout: a process model. *Journal of Personality*, 78(1), 289–312. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00616.x>
- Varvogli, L., & Darviri, C. (2011). Stress management techniques: evidence-based procedures that reduce stress and promote health. *Health Science Journal*, 5(2), 74–89.
- van Dam, A. (2021). A clinical perspective on burnout: diagnosis, classification, and treatment of clinical burnout. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(5), 1–10. <https://doi.org/10.1080/1359432x.2021.1948400>
- van der Klink, J. J., & van Dijk, F. J. (2003). Dutch practice guidelines for managing adjustment disorders in occupational and primary health care. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 29(6), 478–487. <https://doi.org/10.5271/sjweh.756>
- van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2001). Burnout and inequity among human service professionals: a longitudinal study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(1), 43–52. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.6.1.43>
- van Dijk, D. M., van Rhenen, W., Murre J. M. J. & Verwijk, E. (2020). Cognitive functioning, sleep quality, and work performance in non-clinical burnout: The role of working memory. *PLoS One*, 15(4), Article e0231906. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231906>
- van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- von der Embse, N. P., Kilgus, S. P., Solomon, H. J., Bowler, M., & Curtiss, C. (2015). Initial development and factor structure of the educator test stress inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(3), 223–237. <https://doi.org/10.1177/0734282914548329>
- von der Embse, N., & Mankin, A. (2020). Changes in teacher stress and wellbeing throughout the academic year. *Journal of Applied School Psychology*, 37(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804031>
- von der Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T., & Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56, 1328–1343. <https://doi.org/10.1002/pits.22279>
- von Harscher, H., Desmarais, N., Dollinger, R., Grossman, S., & Aldana, S. (2017). The impact of empathy on burnout in medical students: new findings. *Psychology, Health & Medicine*, 23(3), 295–303. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1374545>
- Weiqi, C. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society* 40, 17–31. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400503>



- Westman, M., & Etzion, D. (2001). The impact of vacation and job stress on burnout and absenteeism. *Psychology & Health, 16*(5), 595–606. <https://doi.org/10.1080/08870440108405529>
- Wilkinson, H., Whittington, R., Perry, L., & Eames, C. (2017). Examining the relationship between burnout and empathy in healthcare professionals: A systematic review. *Burnout Research, 6*, 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.003>
- Williams, E. S., Rathert, C., & Buttigieg, S. C. (2019). The personal and professional consequences of physician burnout: A systematic review of the literature. *Medical Care Research and Review, 77*(5), 371–386. <https://doi.org/10.1177/1077558719856787>
- Wischnitzki, E., Amler, N., Hiller, J., & Drexler, H. (2020). Psychosocial Risk Management in the Teaching Profession: A Systematic Review. *Safety and Health at Work, 11*, 385–396. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2020.09.007>
- Woo, T., Ho, R., Tang, A., & Tam, W. (2020). Global prevalence of burnout symptoms among nurses: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research, 123*, 9–20. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2019.12>
- Woods, P. (1999). Intensification and Stress in Teaching. In R. Vandenberghe, & A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 115–138). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.007>
- Zhang, Q., & Sapp, D. A. (2008). A burning issue in teaching: The impact of teacher burnout and nonverbal immediacy on student motivation and affective learning. *Journal of Communication Studies, 1*(2), 152–168.
- Zanaty, O. M., El Metainy, S., Abdelmaksoud, R., Demerdash, H., Aliaa, D. A., & El Wafa, H. A. (2017). Occupational stress of anesthesia: effects on aging. *Journal of Clinical Anesthesia, 39*, 159–164. <https://doi.org/10.1016/j.jclinane.2017.03.047>
- Yeh, W.-Y., Cheng, Y., Chen, C.-J., Hu, P.-Y., & Kristensen, T. S. (2007). Psychometric properties of the Chinese version of Copenhagen Burnout Inventory among employees in two companies in Taiwan. *International Journal of Behavioral Medicine, 14*(3), 126–133. <https://doi.org/10.1007/bf03000183>