

FURKA ILDIKÓ – JÁMBOR EMŐKE – RÉPÁCZKI RITA

A kiégés és pályaelhagyás megelőzésének eszköztára: Fókuszban az Erasmus mobilitási program

A kiégés és pályaelhagyás évek óta az egyik legnagyobb probléma a közoktatásban és a felsőoktatásban (Awa, Plaumann & Walter, 2010; Farber, 1984), mind külföldön, mind Magyarországon (Szolnoki, 2004; Torma, 2013). Ennek megelőzésére az egyik lehetőség a külföldi szakmai mobilitáson való részvétel, amely megerősítheti a szakmai mentális egészséget és megelőzheti a pályaelhagyást (Furka & Johnsen, 2017), amennyiben a résztvevő felkészült. Ellenkező esetben a kiutazás akár még szorongást is eredményezhet, mert a külföldön tartózkodás stressz faktorként működik (Bennett, 1986; Schumann, 1986). A tanulmány egy olyan eszköztár kidolgozásának folyamatát írja le, amely komplex affektív és kognitív támogatást nyújt a külföldi mobilitáson résztvevő felsőoktatási oktatók számára pedagógiai, pszichológiai és interkulturális szempontból azért, hogy az ilyen és ehhez hasonló szakmai eseményekre való felkészülés és a megvalósulás alatti folyamatok tudatosodjanak, és ezáltal hozzájárulhassanak a kiégés és a pályaelhagyás megelőzéséhez. Az eszköztár egyfajta önszupervíziót biztosít, amely támogatja a viselkedésbeli változások elérését és a megváltozott viselkedés megtartását (Kelló, 2016; Török, Marlok, & Martos, 2016). Az alábbiakban röviden bemutatjuk az eszköztár fejlesztésének hátterét, a külföldi tartózkodás, mint stresszor elméletét (Bennett, 1986; Chen, 1999; Schumann, 1986; Spradley & Phillips, 1972), az eszköztár részeit és kipróbálásának folyamatát, valamint a kipróbálás alapján levonható következtetéseket, és az eszköztár felhasználhatóságának körét.

Kulcsszavak: kiégés, megelőzés, pályaelhagyás, mobilitás, eszköztár-fejlesztés

Kontextus: külföldi mobilitás, tanulmányutak a BME-n

A magyar felsőoktatás egyik célja a nemzetközi rangsorokon való javuló szereplés, amelynek egyik feltétele a nemzetköziesítési célkitűzések megvalósítása (Magyarország Kormánya Innovációs és Technológiai Minisztérium 2020; Keczer, 2021; Lanternert, 2018). A nemzetköziesítési stratégiák között több cél szerepel egyrészt, hogy minél több oktató és hallgató vegyen részt például nemzetközi projekteken, minél több külföldi oktató és hallgató kapcsolódjon be a magyar egyetemi életbe, másrészt a magyar hallgatók és oktatók is vegyenek részt külföldi tanulmányutakon. (Keczer, 2021).

Kiutazás tekintetében az Erasmus+ mobilitási program az egyik legnépszerűbb lehetőség mind a hallgatók, mind az oktatók és adminisztratív munkatársak körében a magyarországi felsőoktatásban. Országos szinten 2021-ben 7208 fő, 2022-ben 8502 fő nyert sikeres pályázatot a felsőoktatási Erasmus+ program keretében (Erasmus+

mobilitási intézményi pályázat, 2021, 2022), Ezek a számok tartalmazzák a hallgatói, oktatói és munkatársi mobilitást is.

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemről (BME) 2021-ben 496 fő és 2022-ben 720 fő utazott külföldre. Átlagosan, a BME-n az utóbbi tíz tanévben évente, kb. 430 fő részesült Erasmus+ mobilitási ösztöndíjban, kb. 388 hallgató, 21 oktató, és kb. 21 képzési célú csereprogramon részt vett munkatárs (BME adatközlés; Nemzetközi Kapcsolatok Igazgatóság; 2023). A BME oktatói számára, egyetemi, éves szinten mindegy 35–40 oktatói mobilitásra lenne lehetőség, karonként és egyégenként kb. 4-5 fővel számolva (Erasmus+ mobilitási intézményi pályázat, 2021). Az alábbi 1. sz. táblázatban látható adatok kétvévenkénti bontásban mutatják a BME megvalósult mobilitásainak számát, hallgatói tanulmányi és szakmai gyakorlat, oktatói mobilitás és képzési célú munkatársi mobilitás kategóriákban. Tanulmányunkban az oktatói mobilitásra fókuszálunk. A számok alapján megfigyelhető, hogy az utóbbi tíz évben, átlagosan évente kb. 25 oktató vett, vesz részt mobilitási csereprogramban, amely jelentős mértékben elmarad a lehetséges kiutazások számától.

1. táblázat

*Erasmus+ mobilitáson résztvevők száma a BME-n tanévenkénti lebontásban, programtípusonként.
(forrás: BME adatközlés; Nemzetközi Kapcsolatok Igazgatóság; 2023)*

Erasmus+ mobilitás	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Tanulmányi mobilitás (SMS)(fő)	289	288	310	353	339	329	337	387	192
Szakmai gyakorlat (SMP)(fő)	76	76	94	83	95	70	57	70	55
Oktatói mobilitás (STA)(fő)	31	28	30	24	21	33	12	2	16
Képzési célú munkatársi mobilitás (STT)(fő)	23	12	14	12	27	28	26	10	42
Összes mobilitás	419	404	448	472	482	460	432	469	305

Ezek a mobilitási számok is jól mutatják, hogy az oktatók és a munkatársak nem éltek, nem élnek az Erasmus oktatói és munkatársi csereprogram lehetőségével, annak ellenére, hogy kutatások igazolják a kiutazások pozitív hatását (Dolga et al, 2015;

Engel, 2010; Furka & Johnsen, 2017; Jakab és Kormos, 2020). Az eddigi intézményi tapasztalatok, a kiutazókkal folytatott formális vagy informális beszélgetések alapján kijelenthetjük, hogy az Erasmus kiutazás alkalmával minden esetben ki kell lépniük a komfortzónájukból, nem a megszokott hallgatóság előtt kell előadniuk, sokszor elvárás, hogy a fogadó intézmény által kért, számukra akár új témából, témakörből tartsanak előadást. Egyes oktatókat az tart vissza a programtól, hogy előre vagy utólag kell pótolniuk az itthoni órákat. Íratlan szabály, de mindenképpen elvárás, hogy a vendégoktató látogatása esetén, a fogadóintézményben az az oktató foglalkozzon a külföldi partnerrel, aki a külföldi partnernél járt. Ez még néhány nap, akár egy hét plusz elfoglaltságot is jelent az adott oktató számára. Mindezen körülmények okot adhatnak arra, hogy a tanárok, oktatók, adminisztrátorok ne érezzék magukat motiváltként a mobilitási programra.

A külföldi mobilitás akkulturációs folyamatának háttere és a fejlesztés céljának kapcsolata

Még ha meg is született a döntés a mobilitáson való részvételre, a gyakorlati, látható nehézségek mellett vannak olyan tényezők is, amelyek láthatatlanul tudják korlátozni a kiutazás sikerét. Az akkulturációs folyamat, mint stresszor elmélete számos kutató munkájában megjelenik (Bennett, 1986; Chen, 1999; Schumann, 1986; Spradley & Phillips, 1972). E szerint egy új kultúrába lépéskor függő helyzetbe kerül az egyén, lévén nem érti a nyelvet, és/vagy nem ismeri az írott és íratlan viselkedési szabályokat. Ez dezorientációt okoz és szorongást vált ki, amely a megszokott megküzdési stratégiákkal nem feltétlenül oldható. Azonban Piaget fejlődés elmélete szerint a komfortzónánkon kívülre lépés, az egyensúlytalanság, talajvesztés és disszonancia fejlődésre és változásra is lehetőséget adhat a mentális komplexitás bővítése révén (Kegan, 1994). Elméletét Piaget (1954) genetikai ismeretelméletként (genetic epistemology) határozta meg. Az elmélet szerint a fejlődés alapja a genesis, azaz az a kibontakozási folyamat, amely a gondolkodási kapacitás fejlődését írja le a növekvő gyermeknél. Piaget szerint a fejlődés alapja az egyén természetesen érő képességeinek és környezetének kapcsolata. A fejlődés nem a tudás felhalmozódása, hanem egy olyan folyamat, amely során az egyén minőségileg különböző fázisokon halad át, miközben tudása transzformálódik. Az elmélet részben adaptációs elmélet, mely szerint az egyén aktív kölcsönhatásban él környezetével, amihez az asszimiláció és az akkomodáció révén idomul. Asszimilációnak hívjuk azt a folyamatot, amikor az egyén az új tudást a már meglévő sémáinak rendszerébe illeszti be, és akkomodációról beszélünk akkor, amikor az egyén a meglévő sémát az új tudás függvényében átdolgozza és kiterjeszti.

Kegan (1994) szerint a fejlődési-érési folyamat lényege a mentális komplexitás fejlődése. Kegan elmélete konstruktív fejlődéselmélet, mely taglalja a konstrukció folyamatát, azaz azt, hogy miként érti meg és tudatosítja az egyén a körülötte lévő világot. Egyúttal a modell fejlődési is, hiszen a konstrukció mindig egyre magasabb szinten zajlik a fejlődés előre haladása során. Kegan hat fejlődési szintet írt le, mely szintek azt jelzik, hogy az egyén egyre nagyobb szellemet érti a körülötte lévő világnak. Kegan a szubjektum-objektum fogalmával írja le a fejlődés folyamatát. A szubjektum az emberi működés alapja, oly annyira az alapja, hogy az egyén nincs is tudatában, nincs arra rálátása (Kuhnert & Lewis, 1987). Az objektum viszont a megélt élmény

tartalmi aspektusa, a szubjektumon keresztül érthető meg és válik szervezhetővé. Ahogy az egyén egyik fejlődési szintről a másikra halad, az, ami az előző szinten szubjektum volt, az adott szinten objektummá válik. Lényegében ez a folyamat zajlik egy mobilitási helyzetben, és ahogy a korábban ijesztő szituáció kezelésébe az egyén egyre rutinosabbá és ügyesebbé válik, úgy nő az objektum terjedelme a szubjektum rovására.

Mindezek mellett a kiutazási helyzet egy tipikus bizonytalan szituáció lehet még azok számára is, akik gyakran utaznak (Welch, 2008). Azon felül, hogy a tevékenységnek van egy rutinja, minden utazás más, és igényli a mobilitási hajlandóságot, valamint a gyors alkalmazkodás és a rugalmasság képességét. Jacobs (2002) és Petrie (2011) az ilyen közeget a VUCA-mozaikszóval minősíti (Volatile: gyorsan bekövetkező, nagy volumenű változások; Uncertain: váratlan, nem megjósolható; Complex: a változások sok tényezővel függenek össze, nincs jól átlátható ok-okozati összefüggés; Ambiguous: nem egyértelmű, mi mivel függ össze). A külföldi utazások részben vagy egészben jellemezhetőek ezekkel a tulajdonságokkal, ezért joggal feltételezhetjük, hogy az utazási helyzettel jól megküzdő egyén rugalmas, jól alkalmazkodó, gyors helyzetfelismerő és kiegyensúlyozott személyiséggel rendelkezik (Frieze & Li, 2010).

Nyilvánvaló ugyanakkor az is, hogy számos pozitív hatása mellett egy külföldi út éppen a komfortzónából kimozdító hatása miatt stressz is (Bennett, 1986; Brown, 2008). A stresszhelyzet klasszikus definíciójának megfelelően (Selye, 1976) próbára teszi az egyén kompetenciáit, és akkor jó, ha a komfortzónából kimozdítva a tanulási zónáig visz, hiszen ha ennél tovább megy, az egyén a pánikzónába kerül, és úgy éli meg az őt érő ingert (azaz magát a külföldi utat), mint egy extrém mértékű, számára kontrollálhatatlan stresszt. Mindenki, aki szívesen utazna, de annak stresszhatása miatt mégis lemond erről a lehetőségről, minden bizonnyal igényt tart egy olyan felkészítésre, amely segít neki a mobilitási helyzet okozta stressz kezelésében.

Célunk egy olyan eszköztár elkészítése volt, amely felkészíti a kiutazó kollégákat arra, hogy a kevésbé látható, pedagógiai, pszichológiai és interkulturális területeken megtörténjen a fejlődés és a változás. Az intervenció egyik lépése a jelenbeli helyzet tudatosítása, majd a lehetséges helyzetekre való felkészülés, és végül a megtörtént események tudatosítása. Az átgondoltabb, tudatosabb útra kelés és a kiutazás utáni reflexió és önreflexió támogatja a komfortzónán kívül megélt események sikeres beépítését (Furka & Johnsen, 2017).

Az átgondoltság egyik példája lehet a kiutazás előtt egy stratégia készítése váratlan helyzetekre. A fogadó környezet átgondolása interkulturális szempontból vagy a fogadó egyetem esetlegesen eltérő módszertani és oktatási sajátosságaira való felkészülés szintén tudatosító erejű. Egy másik terület az ismeretlen helyzetekre való reakcióink végiggondolása lehet, amely összevethető a kiutazás után azzal, hogy végül is hogyan reagált a kiutazó a váratlan helyzetre.

Az általunk kidolgozott eszköztártól azt várjuk, hogy a fogadó országban szerzett mind pozitív, mind negatív tapasztalatok segítsék a kiutazók személyes és szakmai fejlődését, ezáltal támogassák a kiutazókat a tanári pályán maradásban, hogy megújult erővel, valamint lelkesedéssel folytassák választott hivatásukat.

A fejlesztés módszertani kerete

Célkitűzésünk, azaz a kiegészítés és a pályaelhagyás megelőzése érdekében szükséges szakmai és személyiségfejlődés biztosítása kvalitatív módszertani megközelítést igényel (Creswell, 2013; Szokolszky, 2004), és a jelenség vizsgálatához saját módszertant dolgoztunk ki.

A folyamat egyrészt egy kérdőív kitöltését, másrészt egy interjúval való részvételt jelent a kiutazás előtt az azt megelőző héten, és a kiutazás utáni két héten belül. A kiutazás előtti és utáni interjú azt a célt szolgálja, hogy megállapíthassuk a résztvevők kiindulási pontját (Bonate, 2000), illetve megnézhetjük az esetleges változást a kiutazás után (Szokolszky, 2004).

További kvalitatív módszertani elemként az interjúkat coaching jellegű foglalkozásnak terveztük. Ez olyan pszichológiai támogató esemény, amely az egyén adott helyzetben meglévő reakcióinak hátterét célozza meg feltárni. Irányított kérdésekkel az alanyunk utat mutat egy adott helyzet vagy lelkiállapot feldolgozásához, valamint támogatja őt a számára elfogadható és hatékony megküzdési stratégia megtalálásában (Passmore & Sinclair, 2022). A coaching egy fejlesztő folyamat, melynek keretei között növelhető az egyén teljesítménye, fejleszthető karrierje, szakmailag és személyesen is fejlődhet. A szervezeti és üzleti coach segíti klienseit a célok elérését támogató és akadályozó személyes és környezeti tényezők feltárásában. Az önismeret és az egyéni hatékonyság fejlesztésére alapozva támogatja klienseit a hatékonyabb munkavégzés és egyéni siker, a probléma- és konfliktuskezelés, valamint a jobb együttműködés érdekében. Segít céljaik pontos meghatározásában és a célok elérését lehetővé tevő stratégia kidolgozásában, valamint abban, hogy a segítséget nyújtó erőforrásokat akár magukban, akár a környezetben felfedezve sikeresen alkalmazzák és hasznosítsák. Az általunk alkalmazott interjú kérdéssor önmagában is egy személyre szabott fejlesztő célú coaching beszélgetés. Jelen esetben a kiutazási helyzettel történő megküzdés a coaching fókuszpontja, amelyen keresztül a személyiségfejlesztés történik.

A kiutazók kiutazás előtt és után online kérdőívet töltenek ki. Ezután vesszük fel az interjúkat személyesen vagy Zoomon keresztül, így a személyes interjúban felmerült kérdések, témák, összefüggések nem befolyásolhatják a kérdőívben adott válaszokat. Az interjú szövegét, az interjú alanyok beleegyezésével rögzítjük, majd leírjuk. Az elemzést e szövegek alapján készítjük el.

A kutatás reprezentatív megvalósításához eredetileg jelentősen több résztvevőt terveztünk, de COVID-19 helyzet miatt 2022-ben még mindig a remélnél jóval kevesebb kiutazóval számolhattunk. Végül többszöri változás után két BME oktató és két adminisztrátor kolléga vett részt a fejlesztő eszköztár kipróbálásában.

A fejlesztő eszköztár

Az eszköztár két részből áll, egyrészt egy kérdőívsorból, másrészt egy interjú kérdés-sorból. A kérdőív nagymintás adatgyűjtés esetében kvantitatív eredményeket adhat arra vonatkozóan, hogy a kiutazóknak milyen személyiségjegyei, szakmai háttere és interkulturális tapasztalata, illetve beállítottsága van, de jelenleg a kis minta miatt itt elsősorban a kiutazók előzetes és utólagos felméréséhez szükséges háttér információk gyűjtésére szolgál, és a második eszközhöz, az interjúkérdésekhez szolgálat

kiinduló alapot. A kérdőívek így az interjúkérdéseket alapozzák meg és irányítják a beszélgetést, kvantitatív forrásbeli jelentőségük nincsen. Az interjúkérdések részletesebb információgyűjtésre adnak lehetőséget a kiutazók szakmai, pszichológiai illetve interkulturális állapotáról, de elsősorban a coaching módszer alkalmazásához adnak eszköztárat és iránymutatást, hogy ezek segítségével történjen meg az illető fejlesztése (Kelló, 2016).

1. Eszköz: a kérdőív

A kérdőíves adatgyűjtéshez használt eszköz több modulból épül fel. Az első modul a válaszadók szakmai és interkulturális háttérét hivatott összegezni. A kérdések kiterjednek a szakmai tapasztalat főbb területeire, mint például annak időtartamára, módszertani elemeire, külföldi tanítási, illetve tanulási tapasztalatra, valamint az Erasmus programban való részvételt befolyásoló területekre, motivációs kérdésekre.

A kiutazás szempontjából fontos kompetenciák mérésére szolgál a kérdőív második, pszichológiai modulja, ahol azokat a kompetenciákat mérjük fel, amelyek meghatározóak a kiutazási hajlandóság, a mobilitás és az utazás pozitív élménye szempontjából. Ehhez a szakirodalmi alapokat és szakmai tapasztalatainkat vettük alapul, és olyan fő szempontokat vettünk figyelembe, mint például hogy az egyén miként küzd meg a bizonytalan, a kompetenciáit, az idegen nyelv tudását, az alkalmazkodóképességét próbára tevő helyzetekkel (Danaher, Danaher & Danaher, 2008; Hoffmann, 2008; Welch, 2008). A kiutazási sikerességet két tényező mentén értelmeztük: mind a teljesítményt, mind az elégedettséget figyelembe vettük, de értelmezésünkben nagyobb jelentőséggel bír az elégedettségi szempont (Jalagat, 2016). Az Erasmus programok kettős célja, hogy a kiutazó pedagógus tanuljon, új dolgokat sajátítson el, fejlessze önmagát, és egyúttal egyfajta feltöltődési lehetőség is ez, kimozdulás a napi rutinból. Ilyen értelemben, feltöltődésre lehetőségét nyújtó, a kiegészítő megelőzését is szolgáló program (Jakab & Kormos, 2020). A kérdőív 11 faktorból áll. Jelenleg faktoronként változó számú, és fordított elemeket is tartalmaz, amelyeket a kitöltőknek 5 fokozatú értékelő skálán kell értékelniük az 1: Egyáltalán nem igaz rám. 2: Inkább nem igaz rám. 3: Közepes mértékben igaz rám. 4: Inkább igaz rám. És 5: Teljes mértékben igaz rám állítások mentén. A pszichológiai modul faktoraiként az extravertió, a módszeresség, a nyitottság, az érzelmi stabilitás, az alkalmazkodás, a kalandvágy, az idegen nyelvi magabiztosság, a magánélet sajátosságai, a problémamegoldás, a hatékonyság és az önbizalom területeit emeltük be. Bár a kis résztvevői szám és az elsődleges, fejlesztési cél miatt erre most nem volt szükség se lehetőség, a kérdőívmodul validálásához szükséges lenne nagymintás adatbázisra.

A kérdőív harmadik moduljában egy érzelmi intelligencia kérdőívet veszünk fel, amely az *Önbecsülés*, a Mások tisztelete, az *Én-tudatosság* és a Mások iránti tiszteltfaktórokat tartalmazza (Neale, Spencer-Arnell, & Wilson, 2009). Az *Önbecsülés* állításai között szerepelnek a „Rendszeresen pozitívan gondolkodom magamról.”, „Többnyire optimista vagyok.”, vagy a „Nem okoz problémát nemet mondanom az embereknek, és őszintén megindokolom döntéseimet. A Mások tisztelete dimenzióban szerepelnek a „Gyakran gondolok jót a többi emberről.”, „Ritkán, vagy soha nem kritizálok másokat azért, amilyen a személyiségük - a kritikát inkább a viselkedésükre

fókuszálom.”, vagy a „Nem pletykálok híres emberekről, emlékeztetem magam, hogy nem is ismerem őket.” állítások. Az *Én-tudatosság* dimenzióban a „Rendszeresen odafigyelek az érzéseimre.”, „Jól tudok figyelni a testemre és megértem, miért érzek fájdalmat, feszültségeket vagy más negatív fizikai tüneteket a testemben.”, vagy az „Úgy vélem az érzelmek éppolyan fontosak, mint a racionális gondolatok.” állítások voltak jelen. Végül a Mások iránti tudatosság faktornál ahhoz hasonló mondatok szerepelnek, mint a „Rendszeresen odafigyelek a többi ember érzéseire.”, a „Jól tudok másokra figyelni és ritkán szakítom őket félbe.”, vagy a „Többnyire tudatosan figyelem a többiek testbeszédét.”.

A kérdőív záró moduljában Shalom Schwartz egyik személyes értékrend kérdőívét (PVQ-RR) alkalmazzuk. Shalom Schwartz kultúrák közti pszichológiai kutatásainak fő fókusza az alapvető emberi értékek elméletének kidolgozása (lásd Schwartz, 1992; Schwartz et al., 2012; Schwartz, 2016; és Sagiv és Schwartz, 2022). Az értékek méréséhez az évek és tesztelések során négy kérdőív kristályosodott ki. Ezek közül a frissített PVQ-RR (Schwartz, 2021) kérdőív megfogalmazása könnyebben teszi lehetővé, hogy a kitöltők beazonosítsák saját, meglévő értékeiket, és a valóban meglévő személyes helyzetükről ad képet, szemben pl. az Schwartz Value Survey kérdőív kérdéseivel, ahol a megfogalmazás absztrakt, adott esetben inkább a társadalmilag megkívánt értékrendet méri, mérheti fel (Schwartz, 2021). A kiválasztott PVQ-RR eszköznek azonban nem állt rendelkezésre validált magyar nyelvű fordítása, így Schwartz (2021) instrukciói alapján és az ő szakmai együttműködésével először ezt készítettük el. A végeredmény egy 57 állításos kérdőív, amelyben a válaszadónak egy 6-fokozatú skálán kell bejelölnie, hogy mennyire hasonlít azokhoz az „emberekhez”, akiknek az értékrendje az állításokban megfogalmazódik. Pl.: „Fontos számára, hogy soha senki ne szégyenítse meg”. A választható fokozatok az 1: egyáltalán nem hasonlít rám, 2: nem hasonlít, 3: kicsit hasonlít, 4: valamennyire hasonlít, 5: hasonlít és a 6: nagyon hasonlít lehetőségek voltak. Az állítások egy 10 elemű értékdimenziókba csoportosíthatóak, amelyek alapján a kitöltő személyes értékrendje körvonalazódik. Ezek az önállóság, ösztönzés, hedonizmus, teljesítmény, hatalom, biztonság, hagyomány, konformitás, univerzalizmus és jóindulat. A magyar elnevezéseket Bodor, Grünhut, és Pirmajer, (2019) munkájából vettük át a teljesítmény dimenziónevet kivéve, mert Schwartz eredeti Achievement elnevezését meglátásunk szerint a Bodor, Grünhut, és Pirmajer (2019) által használt elismerés címke kevésbé adja vissza.

2. Eszköz: Interjú kérdéssorok

A kérdőív mellett egy kiutazás előtti és utáni interjút terveztünk a kiutazókkal, hogy be tudjuk azonosítani a szakmai és pszichés kiindulási pontot, egyfajta baseline-t felállítva (Bonate, 2000), és hogy a kiutazás utáni állapotot ehhez képest határozhassuk meg (Szokolszky, 2004). A kiutazás előtti interjúkra úgy kerül sor, hogy a kérdőívet már kitöltötték a résztvevők, így a kérdőíves háttérkérdésekre adott válaszok alapján lehet egy-egy területre jobban koncentrálni az interjúk alatt. Az interjúkhoz kidolgozott kérdéssor pszichológiai tudatosság, pedagógiai szakmai helyzet, illetve interkulturális motiváció és tapasztalatok szempontjából tárja fel a kiutazók állapotát, a kiutazás előtt, és változást keresve a kiutazás után.

A kiutazást megelőző interjúknál (Függelék 2) a pedagógiai részben a kérdések azt hivatottak feltárni, hogy milyen szakmai háttérrel rendelkezik a kiutazó és hogyan alakult a pályája eddig. A részletek feltárásával a kiutazásra való hajlandóság és a fejlődni akarás hátterét érintő tényezőkre nyerhetünk bepillantást. Olyan területekre kérdezzük rá, mint a külföldi tanórára való felkészülés keretében egyeztetés a fogadóintézmény oktatójával, a fogadóintézmény oktatási módszereinek megismerésére, a technikai felkészültség átgondolására tett lépések, vagy az óra munkaformáinak megtervezése, stb. A pszichológiai részben rákérdezzük a váratlan helyzetekre adott reakciók, az egyedüllét megélése, a személyes fejlődés iránti vágy, vagy az azzal kapcsolatos külső elvárásokra. Továbbá a COVID-19 miatt meglévő egészségügyi előírásokra adott reakciók, és reflektív gondolatok tárházát segítettünk beazonosítani a résztvevőknek. Végül az interkulturális rész a korábbi (negatív, pozitív) külföldiekhez kapcsolódó tapasztalatok hatásait próbálja feltérképezni és tudatos szintre hozni, valamint arra vezet rá, hogy a mobilitás során várható kulturális különbségekre hogyan tud a kiutazó felkészülni.

A kiutazás utáni interjúknál ugyanazon kérdéseket tettük fel, és azt kértük, hogy a kiutazás eseményeinek fényében gondolják végig őket. Mivel a kiindulópont maga a kiutazás és az annak során megélt személyes élmények voltak, inkább csak vezetőszáltként szolgáltak a kiutazás utáni kérdések, a résztvevők mondanivalója szétfejtett volna egy merev keretet. A kiutazók többnyire élménybeszámoló formájában kezdtek el beszélni a megtörtént eseményekről, amelyet igyekeztünk először nem megszakítani, hanem inkább később visszatérni egy-egy pont bővebb kifejtéséhez a kérdéseink segítségével. Az ekkor feltett irányított kérdések célja az volt, hogy a résztvevők visszagondoljanak a külföldi eseményekre és érzelmekre, és újra átéljék azokat. Amennyiben ez nem jött magától, úgy megkértük a válaszadót, hogy értékelje és magyarázza meg az általa elmondottakat. Válaszairól pedig azt is megkérdeztük, hogy miért azokat tartotta fontosnak kiemelni, mit jelentenek számára. Végül a megélt események és reflektált gondolatok alapján feltettük neki a kérdést, hogy a jövőben mit fog tenni azért, hogy a beindult pozitív folyamatok fennmaradjanak, illetve a negatívként megélt folyamatokat hogyan próbálja pozitívvá fordítani.

Eredmények

A kérdőívek eredményei

A fejlesztő eszköztárunkat négy kiutazó próbálta ki. Kettő ezek közül oktató, egy adminisztrátor és egy adminisztrátori munkakört betöltő PhD hallgató volt. A két oktató oktatói mobilitáson vett részt, az adminisztrátor továbbképzési mobilitás keretében nyelvtanfolyamon, a negyedik résztvevő pedig PhD tanulmányaihoz talált egy nyári egyetemi továbbképzést, amely során idegennyelv-tudását is fejleszthette.

A kipróbáló résztvevők hátterére az volt a jellemző, hogy csak felnőtt korokban szerettek külföldi tapasztalatot, angol, olasz és francia nyelvterületen. Az egyik oktató volt többször Erasmuson, a többieknek ez volt az első alkalom. Legfontosabb problémájuk a helyettesítés megoldása volt, de hosszú távú együttműködésben reménykednek. A két oktató fontosnak tartotta a módszertani fejlődést,

A kérdőív második, pszichológiai moduljában az utazás előtti állapothoz képest a résztvevőknél erősödni látszanak a következő faktorok: az extravertizáció, a nyitottság, az érzelmi stabilitás, a hatékonyság, az önbizalom, alkalmazkodás, idegen nyelvű magabiztosság. Csökkenő tendenciát mutattak a módszeresség, a kalandvágy, és a problémamegoldás dimenziói. Bár a minta általánosításra nem ad lehetőséget, mégis úgy tűnik, hogy a külföldön tartózkodás, mint a komfortzónából való kilépés egy esete, hatással van bizonyos tulajdonságokra.

A kérdőív harmadik, érzelmi intelligencia részében az önbecsülés alacsonyabbnak mutatkozott a kiutazás előtt, mint után, de ez inkább az interjúkból derült ki, semmint a kérdőív kiutazás előtt és utáni válaszaiból.

A kérdőív záró moduljában, amely a személyes értékrenddel kapcsolatosan mérte fel a résztvevőket, nem látszott jelentősebb változás a legtöbb dimenzió, szinte ugyanazon értékek találhatók a kiutazás előtti és utáni válaszoknál is. Ez talán azt jelenti, hogy a személyes értékrend egy ilyen utazástól nem változik meg jelentősen, azonban a változás csekély mértékének oka inkább lehet a résztvevői létszám. Szembetűnő volt, hogy nagyon alacsonyak az értékek a hatalom dimenzióánál, valamint nagyon magasak, de változatlanok az értékek az univerzalizmus és jóindulat dimenzióán. Végül némi pozitív irányú változást találtunk a teljesítmény dimenzióán, ahol erősödés mutatkozott. Az alacsony hatalom értékek arra utalhatnak, hogy a résztvevők nem érzik, hogy elegendő kontrollal és erőforrással rendelkeznének, amely a Schwartz rendszerben az individualista értékek előtérbe helyezését jelenti (Bodor, Grünhut & Pirmajer, 2019). Az univerzalizmus és a jóindulat magas értékei ugyanakkor a kollektív értékrendet tükrözik (Bodor, Grünhut & Pirmajer, 2019). A kiutazás hatására erősödő teljesítmény dimenzió viszont szintén az egyént állítja a középpontba. A Schwartz-modell értelmezésében tehát a kiutazáson résztvevők a 10 elemű értékdimenzió azon értékein mutattak változást, amelyek az önmegvalósítás – önmeghaladás szupra-dimenziójába tartoznak (Bodor, Grünhut & Pirmajer, 2019, p.27).

Az interjúk eredményei

A kiutazás előtti interjúk

Az interjúk alapján megállapíthatjuk, hogy az oktató válaszadók a pedagógiai felkészülésre fordították a legnagyobb figyelmet. Mindkét esetben egyeztettek a fogadó intézmény partner oktatójával, együtt alakították ki az egy hetes program menetét. Óravázlatot készítettek, felkészültek arra az esetre is, ha a technika vagy egyéb felmerülő probléma miatt nem tudnák megtartani az órájukat. Azaz mindkét oktató készült B tervvel is. Egyeztettek az oktatás módszerével, az órák lehetséges dinamikájával kapcsolatban. A csoportmunka módszerét mindketten kiemelték és tervezték alkalmazni. Kiutazás előtt jelezték, hogy szeretnének óralátogatásra is menni, kíváncsiak voltak, a partnerintézményben alkalmazott tantermi oktatási módszerekre, azaz, hogy elsősorban frontálisan vagy inkább interaktívan zajlanak-e az órák. A két adminisztratív kolléga nem tartott tanórát, így ők arra nem készültek. A két kolléganő nyelvtanfolyamra ment egy – egy külföldi nagyvárosba.

A pszichológiai felkészülés már mind a négy válaszadónál releváns kérdés volt. A válaszok alapján mindenkiben volt egy kis izgalom, hogy tudnak megbirkózni külföld-

dön egyedül a felmerülő mentális és bármilyen más problémákkal. Volt olyan fiatal kiutazó édesanya, akinek a legnagyobb kihívást az jelentette, hogy fogja viselni a családját a távollétet. Hárman jelezték, hogy tartanak a váratlan helyzetektől. Ez részben az oktatáshoz is kapcsolódik, de arra volt stratégiájuk, ahogy fentebb jeleztük. Az oktatók a fogadó intézmény, a partneroktatók elvárása miatt is éreztek bizonytalanságot, hogy sikerül-e együttműködni a kollégákkal, hogyan fogadják őket emberileg. A két adminisztratív kollégánál a nyelvtanfolyamon való megfelelés miatt érezte magát kissé bizonytalanul: hogyan sikerül megbarátkozni a csoporttársakkal, fognak-e közös, szabad, informális programot szervezni a délelőtti hivatalos oktatási órák után. A beszélgetés elején erre még nem volt stratégiája az egyik interjúalanyunk, de a közös gondolkodás segített, és már kész elképzeléssel ment ki az útra. A személyes fejlődéssel kapcsolatban mindenki úgy gondolta, hogy ez a kiutazási lehetőség sokat segíthet az önállóságuk, problémamegoldásuk fejlesztésében, emberi kapcsolataik terén.

A Covid helyzet miatt minden beszélgetés során felmerültek az egészségügyi előírásokkal kapcsolatos kérdések, pl. maszkhordás, oltás kérdése, regisztráció hivatalos szerveknél. Ez a kérdéskör több bizonytalansági faktort vetett fel.

Az interkulturális témakörrel kapcsolatos kérdések során próbáltuk felidézteni bennük az őket addig ért pozitív és negatív tapasztalatokat. Volt olyan válaszadó, aki még nem, vagy csak turistaúton volt külföldön, de volt olyan, aki már egész tanévet töltött vendégoktatóként. Különböző tapasztalattal rendelkeztek. Minden esetben próbáltuk rávezetni őket, hogy keressenek rá a célország kulturális jellemzőire és tudatosan készüljenek fel a két ország közötti kulturális különbségekre.

A kiutazás utáni interjúk

A kiutazás utáni interjúkban adott válaszok összecsengtek a kérdőíves válaszokkal. A válaszadók az „Én” megerősödéséről beszéltek. A résztvevők a bizonytalanságot jobban bírták, mint amire számítottak. Megerősödött az érdeklődésük és jobban kezelték az érzelmeiket is. Önbecsülésük, magabiztosságuk erőre kapott a kiutazás pozitív visszajelzéseinek köszönhetően. Tudatosodott bennük, hogy tudnak improvizálni, ha valamit elhatároznak, azt végre tudják hajtani, és megtanulták elfogadni az ismeretlent. Rájöttek, hogy nyitottabbak lettek az út hatására, valamint, hogy az otthoni környezet nélkül, függetlenül is el tudnak boldogulni egy teljesen ismeretlen közegben is akár. Többet bírnak, mint gondolták, és a problémamegoldásról is az derült ki, hogy jobban megy nekik, mint, ahogyan azt elképzelték. Megerősödött bennük az az érzés, hogy a jövőben is szeretnének hasonló élményeket szerezni, megtapasztalni a szabadságot, az önálló döntés lehetőségét. Mindezek által még erősebb autonóm egyénekké tudnak válni és saját útjukat járni. Azonban az is megfogalmazódott bennük, hogy egy idő után „túl sok” volt az input, a hétköznapi rutin komfortja elkezdett hiányozni, vagy volt olyan helyzet, amelyről előzetesen azt gondolták, hogy meg tudnak birkózni vele, de mégsem ment. Ez fontos jelzés volt számukra, hogy felismerjék, hol vannak a stressz tűrő határai.

Összegzés

Ennek az eszköztárnak a kifejlesztésével az a célunk, hogy az Erasmus – vagy egyéb – külföldi kiutazás során megélt tapasztalatok jobban beépüljenek a résztvevők min-

dennapi rutinjába, hazatérés után is, hosszú távon, mind szakmai, mind személyes területen. Mivel a komfortzónából való kilépés fejlődésre ad lehetőséget (Selye, 1976), viszont ugyanakkor az ismeretlenben való létezés és működés szorongást is kiválthat, fontos, hogy megfelelő támogatást kapjanak a résztvevők ahhoz, hogy maximális eredményeket érjen el a program (Kelló, 2016). Az általunk összeállított kérdőív blokkjaival és interjú kérdések segítségével megtörténhet a tudatosítás a kiutazás előtt, és az élményfeldolgozás a kiutazás után. A célzott kérdések és a coaching technika lehetővé teszi az egyénre szabott támogatást, előkészíti a tudatos külső és belső odafigyelést a kiutazás után is. A coaching jellegű kérdőíves válaszokra épülő interjúk nagyon nagy segítséget nyújtottak a kiutazók pszichológiai, pedagógiai, illetve interkulturális tudatosításában.

A résztvevők alacsony száma miatt nem lehet általános kijelentéseket tenni az eszköztárról, de ezekben az esetekben a kérdőíves eredmények és az interjúk tartalma összecsengeni látszik, az eszköztár részei egymást kiegészítik és támogatják. Széleskörű alkalmazásához, az eszközök validálásához nagymintás adatbázison végzett statisztikai mérésekre van szükség a jövőben (Szokolszky, 2004). Amennyiben az eszköztár statisztikailag valid, nagyban megkönnyíti az Erasmus – vagy más külföldre utazó – programokban résztvevők felkészítését, akár applikáció segítségével, azáltal, hogy a kérdéssorokra adott válaszok elindítják a tudatosítás folyamatát. Természetesen a szakértő coach valós idejű észrevételein alapuló kérdésfeltevéseit nem tudja egy applikáció kiváltani – egyelőre – de egyfajta Gyakran Feltett Kérdések szekcióként vagy konkrét applikációként humán erőforrást spórolhat meg a kiutazást szervezők részére, anélkül, hogy a felkészítő folyamat csorbát szenvedne (Neary & Schueller, 2018).

IRODALOM

- Awa, W. L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). *Burnout prevention: A review of intervention programs. Patient Education and Counseling*, 78(2), 184–190. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bodor, Á., Grünhut, Z., & Pirmajer, A. (2019). Értékpreferenciák az európai vállalkozók körében. *Rep- lika*, 111, 23–42. <https://doi.org/10.32564/111.3>
- Bonate, P. L. (2000). *Analysis of Pretest-Posttest Designs*. Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781420035926>
- Brown, M. (2008). Comfort zone: model or metaphor? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12(1), 3–12. <https://doi.org/10.1007/BF03401019>
- Chen, C. P. (1999). Professional issues: common stressors among international college students: research and counseling implications. *Journal of College Counseling*, 2(1), 49–65. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.1999.tb00142.x>
- Creswell, J. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods Study. DBER Speaker Series*. <https://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48>
- Danaher, P., Danaher, M., & Danaher, G. (2008). Mobile academics down under: the ecologies of practice, fraternal itineraries and professional identities of three Australian university lecturers. In Byram,

- M. & Dervin, F. (Eds.), *Students, staff and academic mobility in higher education* (pp. 262–276). Cambridge Scholars Publishing.
- Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, M. M., & Mazilescu, C. A. (2015). Erasmus mobility impact on professional training and personal development of students beneficiaries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1006–1013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.235>
- Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo. Revue Belge de Géographie*, 4, Article 4. <https://doi.org/10.4000/belgeo.6399>
- Erasmus+ mobilitási intézményi pályázat (KA131) 2021. évi pályázati eredmények. (2021). Tempus Közalapítvány. <https://erasmusplusz.hu/erasmus-ka131-2021-eredmenyek.pdf> (2023.02.02.)
- Erasmus+ mobilitási intézményi pályázat (KA131) 2022. évi pályázati eredmények. (2022). Tempus Közalapítvány. <https://erasmusplusz.hu/erasmus-ka131-2022-eredmenyek.pdf> (2023.02.02.)
- Farber, B. A. (1984). Stress and Burnout in Suburban Teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325–331. <https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885550>
- Frieze, I. H. & Li, M. Y. (2010). Mobility and Personality. In Carr, S. C. (Eds.), *The Psychology of Global Mobility* (pp. 87–103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6208-9_5
- Furka, I. & Johnsen, B. (2017). The effect of short-term Erasmus+ teacher training courses on foreign language teachers' personal and professional competences. The case of four teachers. *Working Papers in Language Pedagogy (WoPaLP)*, 11, 46–59. Elérhető: <http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W11Furka-Johnsen.pdf>
- Hoffman, D. (2008). Assumptions about Academic Mobility, Educational Equality and 'Our' Finnish Higher Education System. In Byram, M. & Dervin, F. (Eds.), *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education* (pp. 277–291). Cambridge Scholars Publishing.
- Jacobs, T. O. & Forces (U.S.), I. C. of the A. (2002). *Strategic Leadership: The Competitive Edge. National Defense University*, Industrial College of the Armed Forces. <https://books.google.hu/books?id=SrsHuAAACA AJ>
- Jakab, R. & Kormos, K. (2020). *Az Erasmus+ ajtókat nyit, és segíti a pedagógusokat a mindennapi kihívások kezelésében*. Tempus Közalapítvány, Erasmus+ Programiroda. <https://tka.hu/kiadvany/14957/palyazati-pavilon>
- Jalagat, Jr. R. (2018). Job performance, job satisfaction, and motivation: A critical review of their relationship. *International Journal of Advances in Management and Economics*, 5(6), 36–43. Elérhető: <https://www.managementjournal.info/index.php/IJAME/article/view/64>
- Keczer, G. (2021). A felsőoktatás nemzetköziesítésének kulturális dimenziói. *Közösségi Kapcsolódások - tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 1(1–2), 5–14. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2021.1-2.5-14>
- Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life.* Harvard University Press.
- Kelló, É. (2016, Szerk.). *Coaching alapok és irányzatok*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789630597616>
- Kuhnert, K. & Lewis, P. (1987). Transactional and Transformational Leadership: A Constructive/Development Analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648–657. <https://doi.org/10.2307/258070>
- Lannert, J. (2018). *International students in Hungarian higher education institutions*. Tempus Közalapítvány, https://tka.hu/docs/palyazatok/international_students_in_hungarian_heis_cm_2018_web1902051528.pdf
- Magyarország Kormánya Innovációs és Technológiai Minisztérium (2020. július 8.) *Shifting of gears in higher education mid-term policy strategy ACTION PLAN 2016-2020*. <https://2015-2019.kormany.hu/download/9/19/d1000/Hungarian%20Higher%20Education%20Mid-Term%20Policy%20Strategy%20-%20Action%20Plan%202016-2020.pdf> (2023.05.04.)
- Neale, S., Spencer-Arnell, L., & Wilson, L. (2009). *Érzelmi intelligencia coaching. A vezető, a coach és az egynél teljesebbé fejlesztése*. Oktker-Nodus Kiadó Kft.

- Neary, M., & Schueller, S. M. (2018). State of the Field of Mental Health Apps. *Cognitive and Behavioral Practice, 25*(4), 531–537. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.01.002>
- Passmore, J. & Sinclair, T. (2022). *Így lehetsz coach - A nélkülözhetetlen ICF-kézikönyv*. Pallas Athéné Könyvkiadó.
- Petrie, N. (2011). *Future Trends in Leadership Development*. Center for Creative Leadership. <https://doi.org/10.35613/ccl.2014.2033>
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. Basic Books. <https://doi.org/10.1037/11168-000>
- Sagiv, L. & Schwartz, S. H. (2022). Personal values across cultures. *Annual Review of Psychology, 73*, 517–546. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-125100>
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7*(5), 379–392. <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 Countries. In Zanna, M. P. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol 25, pp. 1–65). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*, 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Schwartz, S. H. (2016). Basic individual values: sources and consequences. In Brosch, T. & Sander, D. (Eds.), *Handbook of value: Perspective from economics, neuroscience, philosophy, psychology and sociology* (pp. 63–84). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198716600.003.0004>
- Schwartz, S. H. (2021). A repository of Schwartz Value Scales with instructions and an introduction. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(2). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1173>
- Selye, H. (1976). *The Stress of Life* (rev. ed.). McGraw-Hill.
- Spradley, J. P., & Phillips, M. (1972). Culture and stress: A quantitative analysis. *American Anthropologist, 74*(3), 518–529. <https://doi.org/10.1525/aa.1972.74.3.02a00190>
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó.
- Szolnoki, T. (2004). Tekintély és tekintélyelvűség a tanári hivatás gyakorlásában. *Mester és Tanítvány, 4*, 49–57.
- Torma, B. (2013). Pedagóguspályák. Utak és lehetőségek a kiegészés és a szakmai kiteljesedés között. *Alkalmazott Pszichológia, 13*(3), 7–25. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA_2013_3_TORMA.pdf
- Török, G., Marlok, Zs. & Martos, T. (2016). Lehetséges-e az önszupervízió?: Az önszupervízió módszerének és segítők körében végzett hatékonyságvizsgálatának bemutatása. *Pszichoterápia, 25*(3), Elérhető: <https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/13341/>
- Welch, A. (2008). Myths and modes of mobility: The changing face of academic mobility in the global era. In Byram, M. & Dervin, F. (Eds.), *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education* (pp. 292–312). Cambridge Scholars Publishing.

A toolkit for preventing burnout and exit from profession: Focusing on the Erasmus mobility program

Burnout and exit from profession have been major problems in public and higher education for many years (Awa, Plaumann & Walter, 2010; Farber, 1984), both abroad and in Hungary (Szolnoki, 2004; Torma, 2013). One way to prevent these is to participate in a professional mobility programmes abroad which can strengthen professional mental health and prevent leaving the line of work (Furka & Johnsen, 2017), if the participant is prepared. Otherwise, participating in a mobility programme abroad may lead to further anxiety, as it could act as a stress factor (Bennett, 1986; Schumann, 1986). This paper describes the process of developing a toolkit to provide complex affective and cognitive support for higher education teachers participating in mobility programmes abroad from pedagogical, psychological and intercultural perspectives. The purpose is to raise awareness of what the processes during such and similar professional events are and why preparation for them is essential in their role of preventing burnout and exiting the profession. The toolkit provides a form of self-supervision that supports the achievement of behavioural change and the maintenance of the changed behaviour (Kelló, 2016; Török, Marlok & Martos, 2016). Below, we briefly describe the background of the toolkit development, the theory of acculturation as a stressor (Bennett, 1986; and Chen, 1999; Schumann, 1986; Spradley & Phillips, 1972), the components of the toolkit and the process of testing it. Finally, conclusions from testing are provided together with the possible scope of applying the toolkit.

Keywords: burnout, prevention, exiting from profession, mobility, toolkit development

Függelék 1

1. Extraverzió

Az extraverzió azt mutatja meg, mennyire aktív, asszertív, energikus, lelkes, kifelé forduló és beszédes az egyén. A szociabilitásról, az emberek iránti nyitottságról ad képet, azaz arról, mennyire emberszerető és társaságkedvelő valaki. Az extraverzió ellenpólusa az introverzió. Az introvertált ember jellemzően tartózkodó, befelé forduló, kevésbé társaságkedvelő, jellemzően csendesebb, visszafogottabb, lassabban „bemelegedő”, mint az extravertált személy. Az extraverzió faktor egyik iteme pl.: „Bármilyen emberrel könnyedén kijövök.”

2. Módszeresség

A módszeres ember igényli a rendet és a rendszert. Szereti a struktúrát, mindig mindenre igyekszik felkészülni, nem szereti a váratlan helyzeteket. Fontosak számára a részletek, mindig igyekszik tevékenységeit megtervezni, akár kipróbálni, javítani, hogy ne legyen olyan tényező, amivel nem számolt volna, amire nem készült fel. A rendszer, a rendezettség fontos szempontok számára. A módszeresség faktor egyik iteme pl.: „Szeretek alaposan felkészülni a feladataimra.”

3. Nyitottság

Ezt a faktort az érzelmi és intellektuális élményekre való nyitottság jellemzi. Azok az egyének, akik ezen a faktoron magas pontszámot mutatnak, nyitottak az új élmények átélésére és befogadására, kreatívak és ötletgazdagok. Igénylik az új helyzeteket, készek a változásra és a változtatásra. Szívesen próbálkoznak és próbálnak ki új dolgokat, nem ragaszkodnak semmihez, ami megszokott. A nyitottság faktor egyik iteme pl.: „Preferálom a változatosságot a rutinnal szemben.”

4. Érzelmi stabilitás

Az érzelmi stabilitás a kiegyensúlyozott ember jellemzője. Azok az emberek, akik érzelmileg stabilak, jellemzően nyugodt, kiegyensúlyozott és kiszámítható érzelmi reakcióval jellemezhetők. Nem aggodalmaskodók, ingerültek vagy idegeskedők, nem jellemző rájuk a feszültség vagy a túlérzékenység sem. Érzelmeiket megfelelő kontroll alatt tartják, optimisták, kezelik a stresszhatásokat. Az érzelmi stabilitás faktor egyik iteme pl.: „Nehezen hoznak ki a sodromból.”

5. Alkalmazkodás

Az alkalmazkodó egyén könnyen elfogadja az adódó helyzeteket és feltételeket. Nem lázad a helyzettel szemben, sokkal inkább célja az azzal való megbékélés és együttélés. A különböző szituációkban, egyet nem értés esetén is hajlandó azonosulni a másik fél szempontjaival és elfogadni azokat akkor is, ha nem ért egyet. Álláspontja mellett nem feltétlenül áll ki, inkább megalkuszik. Az alkalmazkodás faktor egyik iteme pl.: „Könnyen alkalmazkodom az új helyzetekhez.”

6. Kalandvágy

A kalandvágy az új élményekre, a más kultúrákra, az utazásra való nyitottságot és motivációt jelent. A kalandvággyal jellemezhető egyének mindig vágnak az újra, a kihívást jelentőre, mert ezekben a helyzetekben élnek meg saját határaikat és a fejlődés lehetőségét. A kalandvágy faktor egyik iteme pl.: „Szeretek új helyeket felfedezni.”

7. Idegen nyelvi (INY) magabiztosság

Az idegen nyelvi magabiztossággal jellemezhető emberek könnyen és szívesen kommunikálnak egy vagy több idegene nyelven. Ezekben a helyzetekben magabiztosnak érzik magukat, ezek a helyzetek számukra inspirálóak. A magabiztosságnak része nem csak a hétköznapi helyzetekben való kommunikáció, hanem az idegen nyelvű oktatás, előadás, szakmai szöveghasználat is. Az idegen nyelvi magabiztosság faktor egyik iteme pl.: „Legalább egy idegen nyelven magabiztosan kommunikálok.”

8. Magánélet

A magánélet kérdéskörét a kiutazás fókuszából veszi végig a magánélet faktor kérdéssora. Azoknál az egyéneknél, ahol ez a szempont jelentős, jellemzően van valami olyan magánéleti szempont, ami miatt az egyén nem képes és/vagy hajlandó több napos vagy hetes külföldi utazást vállalni. A magánélet faktor egyik iteme pl.: „Családi kööttségeim miatt nehezen tudok egy naposnál hosszabb munkautat vállalni.”

9. Problémamegoldás

A problémamegoldás kompetenciájával jellemezhető egyének keresik a nehéz, komplex helyzetek megoldásának lehetőségét. Felfogóképességük gyors, tudnak egyszerre több dologra figyelni, és kifejezetten élvezik, ha bonyolult problémák megoldásán kell dolgozniuk. A problémamegoldás faktor egyik iteme pl.: „Szeretek bonyolult problémákat megoldani.”

10. Hatékonyság

A hatékonysággal jellemezhető egyének élvezik a feladathelyzetet és azt, ha annak kihívásaival szemben fel tudnak lépni. Nem ijednek meg a nehéznek tűnő feladatoktól sem, mert bíznak magukban, saját rátermettségükben. A hatékonyság faktor egyik iteme pl.: „Megbirkózom bármivel.”

11. Önbizalom

Az önbizalommal jellemezhető egyén nem másokban vagy külső erőforrásokban bíz, hanem önmagában, és saját kapacitálható energiáiban. Hisz abban, hogy kompetenciáinak köszönhetően bármilyen akadály esetén fel tudja venni a versenyt. Nem igényli mások beleszólását, támogatását, képes maga dönteni, és nem hagyja, hogy mások irányítsák. Az önbizalom faktor egyik iteme pl.: „Tudom, hogy a képességeimnek köszönhetően bármilyen akadállyal meg tudok birkózni.”

Függelék 2

Pedagógiai kérdések kiutazás előtt

- Miért jelentkezett erre a tanulmányútra? (pedagógiai/szakmai-kutatási szempontból?)
- Mi a motivációja?
- Mi az elvárása?
- Mik a szakmai erősségei/gyengeségei?
- Mit hallott tanárkollégáitól a programról? A hallottak inspirálták, hogy részt vegyen a programon?
- Milyen módszereket szokott az oktatásban alkalmazni, mikor és milyen mértékben? (kooperatív módszer, csoportmunka, projektfeladatok, frontális oktatás)
- Fogja-e ezeket alkalmazni a program során?
- Nyitott-e újabb módszerek megismerésére?
- A digitális eszközök használata mennyire jellemző az óráin? Ezeket fogja-e alkalmazni a kint tartózkodás során?
- Hosszú távon szeretné-e beépíteni az oktatásába a kint tanult módszereket?
- A hospitálás része a programnak. Fontosnak tartja-e a hospitálást a fogadó egyetemen? Mit vár tőle?
- Mi alapján készül az órára, hogyan beszéltek meg az óra tartalmát? Úgy érzi, hogy win-win helyzet lesz? Úgy érzi, hogy mindkét fél fog profitálni a csereprogramból?
- Hogyan oldja meg a saját egyetemi óráinak helyettesítését? (Pótlással, valakit megkér, stb.)
- Hosszú távon tervez-e bármilyen együttműködést a fogadóintézménnyel? Miért?
- (A végén sikerült-e bármilyen közös együttműködést/kutatást tervezni?)

Pszichológiai kérdések kutatás előtt

- Milyen területen vár személyes fejlődést a kiutazás révén?
- Mit vár, milyen tulajdonságok terén fog fejlődni a kiutazás révén?
- Fél-e bármitől a kiutazás során?
- Mitől fél leginkább?
- Idézzon fel egy olyan élethelyzetet, amikor hasonló érzelmek/félelmek mellett végül sikeresen megküzdött az adott helyzettel!
- Mi segített abban, hogy sikeresen meg tudjon küzdeni azzal a helyzettel?
- Mi az az 5 tulajdonsága, amire alapozva tudja, hogy most sikeresen meg fog küzdeni a kiutazási élethelyzettel?

Interkulturális kérdések kiutazás előtt

- Mennyi ideig és hol élt szülőhelyétől eltérő országban gyermekként/serdülőként/egyetemi diákként? Milyen élményei vannak innen
- Mióta és többnyire milyen nemzetiségűeket tanít? Milyen tapasztalatai vannak a nemzetközi diákok tanításában itthon?

- Mennyi ideig és hol tanított külföldön? Milyen élmény volt?
- Korábbi Erasmus tapasztalatait mikor szerezte és milyen országokban? És miért ott? (szakmai érdeklődés? Kulturális érdeklődés? Oda volt hely?)
- Milyen, a kultúrák különbözőségéből fakadó tapasztalatokra emlékszik vissza igaz? Mi maradt meg? Mi volt a meghatározó? (pozitív/negatív)
- Hogyan éli meg egy-egy interkulturális helyzetben, ha nem ért valamit? Ha nem értik meg? Kér-e segítséget?
- Milyen módon küzdött meg a nehézségekkel? Frusztrálta-e valami? Tudott-e rajta változtatni (a helyzeten/magán, saját hozzá állásán)?
- Hogyan éli meg, ha egy külföldi helyzet nem az elvárásai szerint alakul? Mit érez? Mit tesz?
- Milyen jelenlegi elvárásai vannak kulturális szempontból maga felé?