

**Jagodics Balázs¹ – Gajdics Janka² – Gubics Flórián³ –
Horvát Barbara⁴ – Vatai Katalin⁵ – Szabó Éva⁶**

¹ SZTE-BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék;
PTE-BTK Pszichológia Doktori Iskola, Szociálpszichológia Doktori Program

^{2, 3, 4, 5, 6} SZTE-BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata középiskolás diákok körében

Az iskola világa mentálhigiénés szempontból sokat kutatott terület. A vizsgálatok elsődleges célja, hogy feltárják azokat a mechanizmusokat, amelyek segítik vagy akadályozzák a hatékony pedagógiai munkát, ezáltal elősegítve az oktatási folyamat eredményességét. A kutatások egy része a tanítási célok elérését segítő pedagógiai módszerekre irányul (Archer és Hughes, 2011; Baeten, Dochy és Struyven, 2013; Gordon és Debus, 2002), míg más vizsgálatok inkább az oktatási folyamat résztvevőinek pszichológiai állapotát igyekeztek feltérképezni. Ez utóbbi vizsgálatok közül számos nemzetközi és hazai kutatási eredmény utal arra, hogy a pedagógusok érintettsége a burnout-szindrómában magasnak tekinthető (Caroli és Sagone, 2012; Hakanen, Bakker és Schaufeli, 2006; Jagodics & Szabó, 2014; Shen és mtsai, 2015; Szabó & Jagodics, 2016). Mindemellett egyre gyakrabban találkozunk olyan kutatási eredményekkel, amelyek azt bizonyítják, hogy a jelenség nem csak a tanárokat, hanem a diákokat is érinti (Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe és Salmela-Aro, 2017; Jagodics, Kóródi & Szabó, in press; Salmela-Aro, 2015). Ennek, a dinamikus kölcsönhatásra épülő kapcsolatnak a feltárásához és mélyebb megértéséhez szükség van arra, hogy a pedagógusok és diákok motivációs és érzelmi állapotának vizsgálata mellett figyelmet fordítsunk arra a kérdésre is, hogy az oktatási folyamat résztvevői hogyan észlelik egymás viselkedését, emocionális folyamatait. Az elmúlt évtizedben számos olyan kutatás született, melynek középpontjában annak vizsgálata állt, hogy a diákok mennyiben észlelik a pedagógusok lelkesedését, illetve kiegészét (Friedman, 1995; Tatar és Yahav, 1999). Jelen kutatás célja, hogy bemutassa az általunk kifejlesztett Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőívet és alkalmazását bizonyos osztályteremben zajló pszichológiai folyamatok feltárására.

Az iskola és a kiegésző-szindróma kapcsolata

Az eredetileg Freudenberger (1974) által leírt burnout-szindróma az elmúlt évtizedekben fokozatosan került a mentálhigiénés fókuszú kutatások középpontjába. Habár Freudenberger (1984) az egészségügyi foglalkozásokhoz köthető magas stressz velejárójaként, illetve annak következményeként írta le a kiegésző tüneteit, a későbbi kutatások eredményei arra mutattak rá, hogy a tünetek változatos munkahelyi körülmények között jöhetnek létre, nem kizárólag az egészségügyi pálya hordozza annak kockázatát (Demerouti, Bakker, Nachreiner és Schaufeli, 2001; Van Droogenbroeck és Spruyt, 2015). A kiegésző általános vonásait leggyakrabban Maslach (1982) tipológiájával írják le, aki a jelenség három fő tünetcsoportját különböztette meg: érzelmi kimerülés, a személyes teljesítmény csökkenése és deperszonalizáció. A kiegésző kialakulásában a hosszú távon fennálló munkahelyi stressz és annak biológiai következményei (Ekstedt és mtsai, 2006; Penz és mtsai, 2018), valamint a feladatok okozta mentális és emocionális túlterheltség is fontos szerepet játszik (Bakker és Demerouti, 2017; Demerouti és mtsai, 2001). Ugyanakkor a kutatások szerint a munkahelyi túlterheltségért felelős tényezők káros következményei a pozitív erőforrások segítségével ellensúlyozhatók. Ilyen pozitív erőforrás lehet a társas támogatás, a szakmai fejlődés lehetősége, vagy a munkavégzés közben tapasztalt kontroll és autonómia érzése (Bakker, Hakanen, Demerouti és Xanthopoulos, 2007; Hakanen, Bakker és Schaufeli, 2006; Jagodics & Szabó).

A pedagógiai munkakörben dolgozók között világszerte magas a kiegésző előfordulási aránya (Fernet, Guay, Senécal és Austin, 2012), az azonban nem bizonyított, hogy a prevalenciája magasabb lenne más szakmákhoz képest (Van Droogenbroeck és Spruyt, 2015). A magyarországi oktatási viszonyok között a tanári kiegésző kevésbé kutatott területnek számít, a meglévő hazai eredmények alapján azonban úgy tűnik, hogy a pedagógusok hazánkban is veszélyeztetettebbek a kiegészővel szemben (Paksi és mtsai, 2015; Petróczy, 2007; Szabó & Jagodics, 2016; Szabó, Litke & Jagodics, 2018).

A pedagógusokra jellemző magas kiegésző arány háttérben több lehetséges okot azonosítottak. Fontos lehet, hogy a tanárok mindennapi munkavégzésük során számos érzelmileg megterhelő szituációba és döntési helyzetbe kerülhetnek (Malinen és Savolainen, 2016). Emellett a pedagógusok munkaterhelése általában véve magas, ami a tanítási órák mellett elvégzendő egyéb adminisztrációs és szervezési feladatoknak is köszönhető (Hakanen és mtsai, 2006).

Az említett tényezők mellett a pedagógusok kiegésző kialakulásában fontos szerepe van a tanárok és a diákok közötti kapcsolat minőségének is (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner és Trautwein, 2018; Spilt, Koomen és Thijs, 2011), amelynek egyik legfontosabb indikátora, hogy a diákok viselkedése mennyi problémát és konfliktust okoz a tanár-diák kapcsolatban. Amennyiben a diákok között gyakoriak a rendbontó viselkedések, ezek rendszeres előfordulása komoly stresszorként jelenik meg a pedagógusok munkájában (Friedman, 1995). A tanári kiegészővel kapcsolatos kutatások szerint a magatartási problémák magasabb aránya elsősorban az érzelmi kimerülés kialakulásával hozható kapcsolatba (Aldrup és mtsai, 2018). Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a motiválatlan, kevésbé szorgalmas és az erőfeszítést kerülő diákokat tanító pedagógusoknál gyakrabban jelennek meg a kiegésző tünetei (Borg, Riding és Falzon, 1991; Hastings és Bham, 2003; Milstein és Golaszewski, 1985). A különböző rendbontó tanuló viselkedések a pedagógusok kiegészőnek 22-35%-át képesek magyarázni (Friedman, 1995). A kiegésző tüneteit erősebben mutató pedagógusok kevesebb időt és energiát szánnak a tanórákra való felkészülésre, alacsonyabb mértékben vonódnak be az órai munkába, és gyakrabban kritizálják a diákokat (Maslach és Leiter, 1999). Ugyanakkor azt is érdemes figyelembe venni,

hogy nemcsak a diákok magatartása hat a pedagógusok pszichés állapotára, hanem a tanárok viselkedése is befolyásolhatja a tanulók motivációját (Shen és mtsai, 2015).

Az észlelt tanári kiégés

A pedagógusok kiégés hatására létrejövő viselkedésváltozásával párhuzamosan a diákok tanuláshoz kapcsolódó viszonyulása is változik. A diákok érzékenyek a pedagógusaik viselkedésében beálló változásokra, valamint a verbális és nonverbális kommunikációjuk megváltozására. Észlelik tanáraik lelkesedését, illetve a kiégésre utaló jeleket is (Tatar és Yahav, 1999). Azok a tanulók, akik úgy látják, hogy az őket tanító pedagógusok a kiégés jeleit mutatják, gyakrabban élnek át negatív érzelmeket a tanárral, az osztályllyal és a tanórával kapcsolatban (Maslach és Leiter, 1999), míg a pedagógusától kapott gondoskodás mértéke a tanóra pozitív megítélésével és a tananyag magasabb szintű elsajátításával áll kapcsolatban (Teven és McCroskey, 1997). A diákok beszámolóiból az is kiderült, hogy elsősorban az olyan jelekből észlelik tanáraik kiégését, mint az ingerültség, a türelmetlenség vagy a munkájukkal kapcsolatos csökkent örömképesség (Tatar és Yahav, 1999). A tanári kiégés észlelése nemcsak a diákok érzelmeire hat, hanem a diákok motivációjával is összefügg. Ha a diákok a tanár viselkedése alapján úgy vélik, hogy a pedagógus nem tartja eléggé érdekesnek és fontosnak a saját tantárgyát, akkor ez a tanulók tantárgyi motivációjának csökkenésével járhat együtt (Maslach és Leiter, 1999). Shen és munkatársai (2015) eredményei alapján a pedagógusok érzelmi kimerültsége fordított kapcsolatban áll a diákok által észlelt tanári támogatás mértékével, valamint a deperszonalizáció alacsonyabb szintű autonóm motivációval jár együtt a diákok részéről. Ezek alapján pedig arra következtethetünk, hogy a tanári kiégés fontos szerepet játszik a diákok tanulmányi motivációjának alakulásában. Emellett a kutatási eredmények szerint a tanár-diák interakció minőségi jellemzői, például az érzelmi támogatás észlelt szintje a tanítás eredményességével is kapcsolatban áll. Mivel a kiégés tünetei negatív összefüggést mutatnak a tanár-diák kapcsolat minőségével, ezért a pedagógusok pszichológiai jóllétének elősegítése a diákok teljesítménye szempontjából is fontos (Virtanen, Vaaland és Ertesvåg, 2019).

Az észlelt tanári kiégés kapcsolatban áll a diákok viszonyulásával az iskolához, amit számos kutatás bizonyított (Evers és Tomic, 2003; Evers, Tomic és Brouwers, 2004). Az eredmények szerint azok a diákok, akik pedagógusaikon általában magasabb kiégési szintet észlelnek, negatívabban viszonyulnak az iskolához és a tanuláshoz. Egy hazai felsőoktatási kutatás arra mutatott rá, hogy az egyetemi oktató lelkesedésének észlelése és a vizsgán elkövetett csalás között egyértelmű kapcsolat van. Ha a hallgatók úgy látták, hogy a tanárnak sem fontos a tárgya, nem lelkesen tanít, akkor valószínűbben csaltak az adott tantárgyból tartott vizsgán, mint amikor egy olyan tanár tantárgyából vizsgáztak, akit lelkesnek észleltek az órák alatt (Orosz és Karsai, 2012).

A diákok között azonban egyéni különbségek is lehetnek abban, ahogyan tanáraik viselkedését észlelik. A korábbi kutatási eredmények szerint az eltérő életkorú és nemű diákok máshogyan vélekednek a „jó tanár” fogalmáról (Jules és Kutnick, 1997). Míg a lányok értékelései alapján elsősorban a fiatalabb diákok esetében mutatkozott fontosnak a pedagógusok megjelenése, addig a fiúk értékelésében inkább serdülőkorukban van lényeges szerepe a külső jellemzőknek. Ekkorra a tanárok nemére vonatkozó preferencia is megváltozik, és a fiúk a férfi pedagógusokat részesítik előnyben a női pedagógusokkal szemben. A kiégés komplex észlelésére vonatkozó kutatások nem találtak további életkori különbséget a serdülők percepciójában (Tatar és Yahav, 1999). Úgy tűnik azonban, hogy a fiúk és a lányok a kiégés más-más aspektusaira érzékenyek. A lányok magasabb értékeket adtak a tanáraik érzelmi kimerültségének megítélésékor, a fiúknál pedig a deperszonalizáció jellemzőinek észlelése kapott magasabb értéket. Az inkompetencia

vonatkozásában a két nem megítélése nem tért el egymástól jelentős mértékben (Evers, Tomic és Brouwers, 2004). Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a tanári kiegész nem csupán a pedagógus személyes problémája, hanem szerepet játszik a diákok iskolához és tanuláshoz fűződő viszonyának alakulásában is. Ezért van jelentősége annak, hogy olyan mérési eljárásokat fejlesszünk ki, amelyek segítségével azonosítani tudjuk a tanári kiegész diákok által észlelt korai jeleit.

Célkitűzések és hipotézisek

Kutatásunk fő célkitűzése a tanári kiegész észlelésével kapcsolatos vizsgálatokhoz magyar nyelven használható mérőeszköz kialakítása volt. Ennek megfelelően teszteltük a jelen kutatás keretein belül kidolgozott Észlelt Tanári Kiegész Kérdőív pszichometriai jellemzőit (strukturális felépítését, belső megbízhatóságát). Emellett a konstruktumvaliditás alátámasztása érdekében megvizsgáltuk, hogy a kiegész-percepció kérdőívben elért pontszámok milyen összefüggésben állnak azokkal a pszichológiai változókkal, amelyek az elméleti keretek, illetve a korábbi kutatások eredményei alapján kapcsolatba hozhatók a tanári kiegész percepciójával. Ennek alapján feltételeztük, hogy:

- H1: Magasabb tanári kiegész észlelése alacsonyabb tanulás iránti motivációval jár együtt (Maslach és Leiter, 1999; Shen és mtsai, 2015).
- H2: A tanári kiegész észlelése pozitív együttjárást mutat a negatív osztálytermi viselkedésekkel, és
- H3: fordítottan kapcsolódik a pozitív magatartásformák elfogadottságához (Shen és mtsai, 2015).

A diszkriminációs validitást az iskolák és a nemek közti különbségek vizsgálatával teszteltük. Ezekre vonatkozóan az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H4: Az Észlelt Tanári Kiegész Kérdőív pontszámait tekintve van különbség a nemek között (Tatar és Yahav, 1999).

H5: Az Észlelt Tanári Kiegész Kérdőív pontszámait tekintve különbség van a különböző oktatási intézményekben tanuló diákok között.

A diákok között azonban egyéni különbségek is lehetnek abban, ahogyan tanáraik viselkedését észlelik. A korábbi kutatási eredmények szerint az eltérő életkorú és nemű diákok máshogyan vélekednek a „jó tanár” fogalmáról (Jules és Kutnick, 1997). Míg a lányok értékelései alapján elsősorban a fiatalabb diákok esetében mutatkozott fontosnak a pedagógusok megjelenése, addig a fiúk értékelésében inkább serdülőkorukban van lényeges szerepe a külső jellemzőknek.

Ekkorra a tanárok nemére vonatkozó preferencia is megváltozik, és a fiúk a férfi pedagógusokat részesítik előnyben a női pedagógusokkal szemben.

A kiegész komplex észlelésére vonatkozó kutatások nem találtak további életkori különbséget a serdülők percepciójában (Tatar és Yahav, 1999). Úgy tűnik azonban, hogy a fiúk és a lányok a kiegész más-más aspektusaira érzékenyek. A lányok magasabb értékeket adtak a tanáraik érzelmi kimerültségének megítélésekor, a fiúknál pedig a deperszonalizáció jellemzőinek észlelése kapott magasabb értéket.

Módszer

Minta és eljárás

A vizsgálat három magyarországi, városi szakgimnázium kilencedik évfolyamos tanulóinak bevonásával történt (N = 247, 46,2% lány és 53,8% fiú, átlagéletkor = 15,25 év; szórás = 0,53 év). Az eredmények bemutatása során kizárólag azoknak a tanulóknak az adatait dolgoztuk fel, akik mindhárom mérőeszköznél értékelhető és teljes választ adtak.

A kutatás egy longitudinális vizsgálati projekt első adatfelvételének része, amely a későbbiekben az osztályközösségek normarendszerének változásait tárja fel. A kutatási tervet előzetesen jóváhagyta a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (referenciaszám: 2017/127). Az adatfelvételt megelőzően részletesen tájékoztattuk az intézmények vezetőit a kutatás részleteiről, és engedélyüket kértük a vizsgálat megkezdéséhez. Ezt követően passzív beleegyező nyilatkozat formájában tájékoztattuk a szülőket a kutatás céljáról és körülményeiről. A vizsgálatban csak azok a diákok vehettek részt, akiknek a szülei ezt engedélyezték. A kérdőívek kitöltésére az iskolákban, osztályfőnöki órák keretén belül került sor. Az adatfelvétel megkezdése előtt szóban és írásban is tájékoztattuk a résztvevőket a kutatás céljáról és módszereiről. Minden résztvevő következmények nélkül dönthetett arról, hogy részt kíván-e venni a vizsgálatban. Az adatfelvétel anonim módon történt. A kutatásban való részvételért a diákok semmilyen ellenszolgáltatásban nem részesültek.

Vizsgálati eszközök

Osztályon belüli viselkedések

Az osztályon belüli viselkedések feltárásához a Normavizsgálat eszközt használtuk (Szabó & Labancz, 2015; Jagodics & Szabó, 2019). A módszer alkalmazása során a diákok egy 20 tételből álló viselkedésgyűjteményt értékelnek több szempontból. A gyűjtemény gyakori iskolai magatartásokból épül fel, és a 20 tételből 10 pozitív és 10 negatív viselkedést tartalmaz. A tételek besorolásakor a fő szempont az, hogy az adott magatartás megfelel-e az iskolai házirendekben elvárt viselkedésnek, vagy sem. Azokat nevezzük pozitív viselkedéseknek, amelyek megegyeznek az iskolai házirendben lefektetett szabályokkal és elvárásokkal (például: „Valaki az osztályból rendesen készül az órára” vagy „Valaki az osztályból ötös dolgozatot ír vagy ötösre felel”). Ezzel ellentétben az iskolai elvárásokhoz, szabályokhoz nem igazodó vagy morálisan elítélhető cselekvéseket negatív viselkedésnek nevezzük (pl. „Valaki az osztályból nem készül az órára”, „Valaki az osztályból puskázik dolgozatírás közben”).

Az egyes tételeket a normavizsgálat szabályainak megfelelően három különböző szempont alapján értékelték a diákok. Az első szempont a viselkedés gyakoriságának megítélése volt (leíró normák) egy négyfokú skálán: „Kérlek, hogy jelöld meg, hogy milyen gyakran fordulnak elő az osztályodban az alábbi viselkedések”. (1 = Soha, 2 = Időnként, 3 = Gyakran, 4 = Mindig). A második szempont a viselkedésekhez fűződő egyéni viszony volt (személyes normák), szintén négyfokú skálán: „Kérlek, hogy jelöld meg, hogy Te mennyire értesz egyet az alábbi viselkedésekkel!” (1 = Egyáltalán nem helyeslem, 2 = Inkább nem helyeslem, 3 = Inkább helyeslem, 4 = Teljesen egyetértek veled). A harmadik szempont az osztálytársak vélekedésének megítélése volt (előíró normák), de jelen kutatás céljaihoz igazodva ezeket az adatokat nem használtuk fel.

Célorientációs Kérdőív

A diákok teljesítménymotivációjának feltárása a célorientációs elmélet kereteit felhasználva valósult meg (Dweck és Leggett, 1988; Elliot, McGregor és Gable, 1999). Az elmélet a teljesítményhelyzetben megjelenő motivációkat két dimenzió mentén írja le. Az első dimenziót a közelítő-elkerülő viselkedés jelenti, a másik tengelyt pedig a viszonyító-elsajátító célok megkülönböztetése adja. Az elsajátítási célok kitűzése azokra a diákokra jellemző, akiket elsősorban készségeik fejlesztése motivál, míg viszonyító célokkal rendelkeznek azok, akik a társas környezetükhöz hasonlítva ítélik meg teljesítményüket. Közelítő céloknak a korábbiaknál jobb eredmények elérésére vonatkozó célkitűzéseket nevezzük, míg az elkerülő célok a kudarcok és sikertelenségek gyakoriságának csökkentésére vonatkoznak.

A vizsgálat során a Célorientációs Kérdőív magyar nyelvre adaptált változatát (Pajor, 2013) alkalmaztuk. Az önkitöltős kérdőív összesen 20 tételből áll, amelyek a hazai vizsgálatokban az eredeti elmélet szerint megkülönböztetett négy célorientációs típus helyett három alskálába rendeződtek: viszonyító (Cronbach $\alpha = 0,864$), közelítő-elsajátító (Cronbach $\alpha = 0,795$) és elkerülő-elsajátító (Cronbach $\alpha = 0,834$). A kérdőív tételeire ötfokozatú Likert-skálán válaszolnak a kitöltők (1 – Egyáltalán nem jellemző rám; 5 – Teljes mértékben jellemző). A kérdőív alskálái jó belső megbízhatósággal rendelkeznek (Pajor, 2013).

Észlelt Tanári Kiegészés Kérdőív

Az Észlelt Tanári Kiegészés Kérdőívet a korábban kifejlesztett Tanári Kiegészés Kérdőív alapján (Jagodics & Szabó, 2014; Szabó & Jagodics, 2016), valamint a szakirodalomból ismert eljárások és modellek figyelembevételével hoztuk létre. A hagyományos tanári kiegészés kérdőívekben minden item a tünetek meglétére kérdez rá, ezért ezek csak negatív tételeket tartalmaznak. Úgy véltük, hogy a diákok gondolkodását erősen beállítaná, ha csak negatív itemekre válaszolnának a tanáraikkal kapcsolatban, ezért szükségesnek tartottuk, hogy pozitív, a tanári lelkesedést kifejező tételeket is megjelenítsünk (1. melléklet). A kérdőív kitöltése során a kitöltőknek négyfokozatú Likert-skálán (1 = soha, 2 = időnként, 3 = gyakran, 4 = mindig) kell válaszolniuk arra a kérdésre, hogy az egyes viselkedéseket mennyire gyakran tapasztalják az őket tanító tanárokkal kapcsolatban. Annak érdekében, hogy az itemek kódolása egy irányba mutasson, és hogy észlelt kiegészés összesített pontszámot lehessen számolni, az elemzés során a lelkesedésre utaló tételek kódolását megfordítottuk. Ennek megfelelően a kérdőíven elért magasabb pontszám erősebb észlelt kiegészésre utal. A kérdőív szerkesztésekor úgy döntöttünk, hogy a tételeket nem egy-egy tanárakra vonatkoztatva válaszolják meg a diákok, hanem az őket tanító pedagógusokkal kapcsolatban kialakult általános benyomásaik alapján. Ezt két okból láttuk szükségesnek. Egyrészt fontosnak tartottuk elkerülni, hogy az adatokat torzítsák a diákok egyéni döntései azt illetően, hogy melyik tanárakra vonatkoztatva válaszolják meg a kérdéseket. Ennek kiküszöbölésére megoldás lehetett volna, hogy egy-egy tantárgyat tanító pedagógusra vonatkoznak a diákok válasza, de ezt a módszert adatvédelmi szempontból nem ítéltük megfelelőnek, mert ahhoz vezetett volna, hogy egy-egy akár név szerint azonosítható pedagógusról gyűjtünk adatokat a kérdőívekkel. Az alkalmazott módszer előnyeit és hátrányait bővebben a diszkusszióban elemezzük.

Eredmények

Az adatokat az SPSS for Windows 24.0 és a Jamovi 1.0.0.0. (The Jamovi Project, 2019) statisztikai programsomagokkal elemeztük.

Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív strukturális elemzése

Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálatához feltáró faktorelemzést alkalmaztunk. Az elemzés során 'minimum residuals' módszert használtunk, oblimin forgatással. A faktorelemzés során Horn (1965) eljárásának megfelelően párhuzamos elemzéssel határoztuk meg a vizsgált faktorok számát, mert ezzel a módszerrel az egynél kisebb sajátértékkel bíró faktorok megbízható kiválasztása is lehetséges (Hayton, Allen és Scarpello, 2004). Az egyes tételek faktortöltéseinek vizsgálatakor a Tabachnick és Fidell (2001) által meghatározott kritériumokat alkalmaztuk. Ennek megfelelően minden tételtől minimum |0,33|-as faktortöltést vártunk el, illetve ennél magasabb faktortöltést nem engedélyeztünk egyszerre több faktoron. Az előzetes elemzések alapján az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív mind a 12 tétellel alkalmasnak bizonyult a faktorelemzésben való használatra a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ($KMO = 0,873$) és a Bartlett-féle teszt ($p < 0,001$) alapján is.

Az elemzések alapján a 12 tétel két, 6-6 itemből álló faktorra tagolódott (lásd 1. számú táblázat). Az első faktor a pedagógusok lelkesedésével, motiváltságával és pozitív érzelmeivel kapcsolatos tételeket tartalmazta. A második faktorba a tanárok negatív érzelmi állapotára, illetve a lelkesedés hiányára utaló itemek kerültek. A két faktor által megmagyarázott variancia összesen 42,8%.

1. számú táblázat. Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív feltáró faktorelemzésének eredménye az egyes itemek faktortöltésével. A táblázatban a 0,2-nél magasabb értékű faktortöltések szerepelnek

| Tételek | Faktorok | |
|---|----------|-------|
| | 1 | 2 |
| 5. A tanárim többsége barátságos és segítőkész. | 0,800 | |
| 7. Tanárim többsége érdekes, változatos órákat tart. | 0,773 | |
| 3. A legtöbb tanárom energikus és lelkes. | 0,756 | |
| 9. A legtöbb tanár figyel arra, hogy értjük-e órán az anyagot, és látszik, hogy ez fontos neki. | 0,682 | |
| 12. A legtöbb tanáromon látszik, hogy még mindig élvezi a tanítást. | 0,668 | |
| 4. A tanárim többsége elzárkózik attól, hogy a problémás tanulóknak segítséget nyújtson. | 0,413 | 0,228 |
| 11. Tanárim többsége gyakran nyugtalan és ideges az órákon. | | 0,669 |
| 6. A legtöbb tanárom testileg kimerültnak látszik. | | 0,584 |
| 8. Tanárim többsége feszültnek látszik az órán. | | 0,564 |
| 2. A legtöbb tanárom nehezen leli örömet a munkájában. | | 0,537 |
| 1. A tanárim többsége nehezen tud koncentrálni az órán. | | 0,468 |
| 10. A legtöbb tanárom gúnyosan nyilatkozik a mai fiatalokról és azok szüleiről. | 0,254 | 0,339 |
| Megmagyarázott variancia: 42,8% | 26,3% | 16,5% |

Az elemzések második lépéseként megerősítő faktorelemzést (*confirmatory factor analysis*, CFA) alkalmaztunk. Az eredmények szerint a feltáró faktorelemzés alapján felállított modellhez képest szignifikáns eltérést mutatott a kérdőív szerkezete ($\chi^2 = 113$; $p < 0,001$). Azonban mivel a Chi-négyzet próba eredménye érzékeny az elemszáma (Byrne, 2001; Marsh, Balla és McDonald, 1988), így további illeszkedésmutatókat vontunk be az elemzésbe a struktúra illeszkedésének értékeléséhez. Az illeszkedésmutatóink értékelésekor Hu és Bentler (1999) irányelvként meghatározott határértékeit használtuk. A megerősítő faktoranalízis alapján a kérdőív struktúrája nem minden érték esetében volt elfogadható ($\chi^2[53] = 113$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 2,13$; RMSEA = 0,0679; $0,0506 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,0852$; CFI = 0,934; TLI = 0,918). Mivel az illeszkedésmutatók nem mindegyike felelt meg a kritériumszinteknek, a modifikációs indexek vizsgálata alapján módosítottunk a modell felépítésén. Mindkét faktorból eltávolítottunk egy-egy tételt a magas keresztöltések miatt (4., illetve 10. tétel). A változtatást követően jelentősen javultak a modell illeszkedésmutatói ($\chi^2[34] = 63,2$; $p = 0,002$; $\chi^2/df = 1,82$; RMSEA = 0,059; $0,0356 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,0814$; CFI = 0,964; TLI = 0,952). A modifikációs indexek további elemzése emellett arra utalt, hogy amennyiben megengedjük egy tételpár esetében a hibatagok közötti korrelációt, akkor az illeszkedésmutatók tovább javíthatók. Mivel a tételpár (8., illetve 11. tétel) ugyanazon a faktoron helyezkedik el, és megfogalmazásuk alapján tartalmilag is hasonlóknak tekinthetők, alkalmaztuk ezt az eljárást (Brown, 2015). Ezután ismét ellenőriztük a modell illeszkedésmutatóit, amik a véglegesnek tekintett verzióban kiválóknak tekinthetők ($\chi^2[33] = 49,4$, $p = 0,033$; $\chi^2/df = 1,49$; RMSEA = 0,044; $0,013 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,069$; SRMR = 0,0345; CFI = 0,980; TLI = 0,972; 2. táblázat).

2. táblázat. A megerősítő faktorelemzés illeszkedésmutatói és a viszonyításként használt határértékek

| | Modell illeszkedésmutatói | Illeszkedésmutató határértéke (Hu és Bentler, 1999) |
|--------------|------------------------------|--|
| χ^2 | 49,4 | - |
| p | 0,033 | > 0,05 |
| χ^2/df | 1,49 | < 3 |
| RMSEA | 0,044 | < 0,05 |
| RMSEA 90% CI | 0,013 < CI < 0,069 | < 0,05 |
| CFI | 0,980 | > 0,95 |
| TLI | 0,972 | > 0,95 |
| SRMR | 0,0345 | < 0,09 |

Harmadik lépésként ellenőriztük a faktorok belső megbízhatóságát. A tanári lelkesedés faktor jó (Cronbach $\alpha = 0,86$), míg a tanári kiegészítő faktor elfogadható (Cronbach $\alpha = 0,704$) belső megbízhatóságot mutatott.

A kérdőív konstruktváliditásának ellenőrzése érdekében az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív szerkezetére és belső megbízhatóságára vonatkozó elemzéseket követően megvizsgáltuk a pontszámok kapcsolatát más változókkal. A végleges kérdőívet az 1. számú melléklet tartalmazza.

Az észlelt tanári kiégés kapcsolata az osztálytermi viselkedésekkel és a tanulási motivációval (a konstruktumvaliditás vizsgálata)

Az észlelt tanári kiégés kapcsolatát az osztálytermi viselkedéseket leíró változókkal Pearson-féle korrelációelemzéssel elemeztük. Az eredmények szerint a tanári kiégés észlelése negatív együttjárást mutat a Célorientációs Kérdőív skáláival (4. táblázat), ami megerősíti az első hipotézist. A viszonyító és az elkerülő célorientáció szignifikáns, de gyenge kapcsolatban áll a tanári kiégés percepciójával, míg a közelítő-elsajátító célorientáció esetében közepesen erős negatív összefüggést kaptunk a változók között. Az osztályon belüli normák, illetve a tanári kiégés észlelése közti együttjárás a második és a harmadik hipotézisben várt kapcsolatot mutatta. A negatív viselkedések mind gyakoriságukat (leíró normák), mind pedig az egyéni egyetértés mértékét (személyes normák) tekintve pozitív kapcsolatban álltak a pedagógusok észlelt kiégésének mértékével. Ezzel ellentétben a pozitív viselkedések gyakorisága és a diákok hozzájuk fűződő attitűdje is negatív együttjárást mutatott a pedagógusi kiégés percepciójával.

3. táblázat. Az Észlelt Tanári Kiégés Kérdőív alskáláinak korrelációi a normavizsgálat és a célorientációs kérdőív faktoráival. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

| | Észlelt Tanári Kiégés (teljes skála) | Észlelt Tanári Kiégés | Észlelt Tanári Lelkesedés (f) |
|--|---|--------------------------|----------------------------------|
| Viszonyító célorientáció | -0,154* | n.sz. | -0,242*** |
| Közelítő-elsajátító célorientáció | -0,425*** | -0,198** | -0,506*** |
| Elkerülő célorientáció | -0,148* | n.sz. | -0,156* |
| Személyes norma (pozitív viselkedések) | -0,334*** | -0,173** | -0,382*** |
| Személyes norma (negatív viselkedések) | 0,465*** | 0,346*** | 0,447*** |
| Pozitív viselkedések gyakorisága | -0,285*** | -0,196** | -0,291*** |
| Negatív viselkedések gyakorisága | 0,392*** | 0,302*** | 0,365*** |

Az észlelt tanári kiégés jellemzői: nemi és intézmények közötti különbségek vizsgálata

A kérdőív diszkriminációs validitásának vizsgálatához a nemek és iskolák eredményeinek összehasonlítását választottuk. Negyedik hipotézisünk ellenőrzéséhez független mintás t-próbát alkalmaztunk, hogy feltárjuk a nemek közötti különbségeket. A független mintás t-próbák eredményei megerősítették előfeltevésünket, miszerint a pedagógus-kiégés percepciója függ a válaszadó nemétől. Szignifikáns különbségeket találtunk nemek szerint a teljes skálapontszámokban ($p = 0,011$; Cohen-féle $d = -0,327$) és a tanári lelkesedés észlelésében ($p = 0,003$; Cohen-féle $d = -0,379$) is (4. táblázat). Az eredmények mindkét értéknél a fiúk esetében mutatnak magasabb pontszámot.

Ötödik hipotézisünk a különböző intézményekben tanuló diákok által észlelt tanári kiégés különbségére vonatkozott. Az előfeltevést 3 intézmény ($N_1 = 101$, $N_2 = 69$, $N_3 = 77$) diákjainak összehasonlítása által ($N = 247$), egyszempontú varianciaanalízis segítségével ellenőriztük, amely eredményei szerint tanári kiégés észlelése esetén a teljes skála ($F[2,151] = 38,0$; $p < 0,001$), illetve a lelkesedés ($F[2,151] = 28,3$; $p < 0,001$) és a kiégés faktorok ($F[2,159] = 20,5$; $p < 0,001$) percepciójában is jelentős különbségek vannak az egyes intézmények tanulói között.

4. táblázat: Az Észlelt Tanári Kiegész Kérdőív alskáláinak leíró statisztikai mutatói, illetve a nemek közötti különbséget feltáró független mintás t-próba eredménye

| | N | Cronbach- α | Átlag | Szórás | Csoport | N | Átlag | Szórás | T-próba |
|--|-----|--------------------|-------|--------|---------|-----|-------|--------|-----------|
| Észlelt Tanári Kiegész (teljes skála) | 247 | 0,841 | 2,02 | 0,504 | Fiú | 132 | 2,11 | 0,531 | p = 0,011 |
| | | | | | Lány | 114 | 1,94 | 0,457 | |
| Észlelt Tanári Kiegész | 247 | 0,704 | 1,96 | 0,514 | Fiú | 132 | 2,00 | 0,512 | p = 0,224 |
| | | | | | Lány | 114 | 1,92 | 0,524 | |
| Észlelt Tanári Lelkesedés (f) | 247 | 0,86 | 2,1 | 0,644 | Fiú | 132 | 2,21 | 0,680 | p = 0,003 |
| | | | | | Lány | 114 | 1,97 | 0,576 | |

Inkrementális validitás: regresszióelemzés

Hierarchikus regresszióelemzéssel tártuk fel, hogy az észlelt tanári kiegész kérdőíven elért pontszám más változókkal együtt milyen mértékben képes megmagyarázni a motivációs jellemzők varianciáját. Független változóként a pozitív és negatív osztálytermi viselkedéssel kapcsolatos személyes attitűdöt használtuk, majd első lépésként a célorientáció három típusát, második lépésként pedig az észlelt tanári kiegész átlagpontszámot adtuk hozzá a modellhez. A pozitív viselkedésekhez fűződő attitűd esetében a teljes modell megmagyarázott varianciája 20,7%. Az eredmények szerint az észlelt tanári kiegész a többi jellemzőtől függetlenül és azok beszámítása mellett is szignifikáns magyarázó erővel bír a pozitív viselkedésekhez kapcsolódó attitűdre nézve ($F[1,244] = 21,1, p < 0,001$). A negatív viselkedések esetében szintén statisztikailag jelentős magyarázó erővel bír az észlelt tanári kiegész, a regressziós modell alapján a teljes megmagyarázott variancia 23% ($F[1,241] = 24,1; p < 0,001$). A modellek részletes statisztikai adatai az 5. táblázatban vannak feltüntetve.

5. táblázat. A hierarchikus regresszióelemzések eredményei. A modell függő változója a pozitív és a negatív osztálytermi viselkedéshez fűződő személyes attitűdök voltak. * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

| | Attitűd: pozitív viselkedések | | | Attitűd: negatív viselkedések | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|----------------|---------|-------------------------------|----------------|--------|
| | β | R ² | F | β | R ² | F |
| <i>1. lépés</i> | | 0,17 | 24,19** | | 0,09 | 12,5** |
| Közelítő-elsajátító célorientáció | 0,226** | | | -0,138* | | |
| Elkerülő célorientáció | 0,164* | | | 0,02 | | |
| <i>2. lépés</i> | | 0,207 | 21,1** | | 0,23 | 24,1* |
| Észlelt Tanári Kiegész | -0,213** | | | 0,408** | | |

Diszkusszió

Kutatásunk célja egy, a középiskolás korosztályban alkalmazható mérőeszköz létrehozása volt, mely segítségével feltárható, hogy a diákok milyen mértékben érzélik tanáraikon a kiégés tüneteit és milyenek látják lelkesedésüket. A mérőeszköz kifejlesztésének szükségességét alátámasztja, hogy az észlelt tanári lelkesedés, illetve a kiégés a korábbi kutatások szerint jelentősen befolyásolja a diákok tantermi viselkedését, iskolához való viszonyát és tanulási attitűdjeit (Evers és mtsai, 2004; Maslach és Leiter, 1999; Shen és mtsai, 2015). Mind elméleti, mind iskolapszichológiai alkalmazás szempontjából relevánsnak tartottuk a jellemző mérésének fejlesztését. Az általunk kifejlesztett mérőeszköz szerkezeti és megbízhatósági mutatói mellett az észlelt tanári kiégés célorientációval és a diákok személyes normával való összefüggéseit is megvizsgáltuk.

A mérőeszköz szerkezetére vonatkozó fel-táró és megerősítő faktorelemzések alapján a kérdőív tételei két elkülönülő faktorhoz tartoznak. Az egyik faktor a pedagógusok kiégésére mutató jelek (kimerültség, érzelmi feszültség, koncentrációhiány stb.) észlelésére vonatkozó tételekből áll, míg a másik faktort fordított itemek alkotják, amelyek a tanári lelkesedésre utaló viselkedéseket tartalmaznak. Ez a szerkezet faktoronként egy-egy item eltávolításával stabil mutatókkal jellemezhető a megerősítő faktorelemzés illeszkedésmutatói alapján. A kérdőív stabil felépítését és jó használhatóságát erősítette meg a Cronbach-alfa mutatók értékei is, amelyek a teljes skála és az alsóskálák esetében is meghaladták az elfogadható értéket. Az általunk kialakított kérdőív szerkezete eltér a kiégés tüneteinek Maslach-féle (1982) háromfaktoros elképzelésétől, amely önálló jellemzőként kezeli a deperszonalizációt, az

érzelmi kimerülést és a teljesítménycsökkenést. Jóllehet a kérdőívben felkínáltunk olyan itemeket, amelyek lefedik ezeket a kategóriákat, a diákok számára ez a jelenség nem tűnik ennyire differenciáltnak. A lelkesedés, amelyet a kérdőívben pozitív itemek képviseltek, mint önálló jelenség fogalmazódik meg számukra, míg a teljesítménycsökkenés és a kimerültség összeolvad és egységes képet alkot. Úgy véljük a kérdőív kétfaktoros struktúrája, amely így nem fedi le a három tipikus tünetcsoportot, nem kérdőjelezi meg az eszköz alkalmazhatóságát. Egyrészt mivel a diákok percepciója nem annyira differenciált,

Az általunk kialakított kérdőív eredményesen méri a kiégés percepciót, amit a konstruktum- és inkrementális validitás elemzése is bizonyítanak. A tanárai kiégését erősebbnek érzékelő diákok kevésbé motiváltak, a lelkesedés észlelése pedig egyértelműen együttjár a közelítő elsajátító motivációval. A kiégettség észlelése azonban fordított kapcsolatban áll a célorientációval. Hasonlóképp egyértelmű kapcsolatokat azonosítottunk az osztályteremben megjelenő normák és az észlelt tanári kiégés között. Ahogy arra korábbi tanulmányok is rámutattak, a kiégettebbnek tűnő tanárok osztályai-ban emelkedik a rendbontó viselkedések aránya (Aldrup és mtsai, 2018), amit saját elemzésünk is megerősít, a megjelenő leíró és szubjektív normák szintjén. Ezzel ellentétben a tanári lelkesedés észlelése az iskolai elvárásokkal egybehangzó viselkedések nagyobb elfogadottságával jár együtt, mind a leíró normák, mind a szubjektív normák esetében.

így a számukra megfigyelhető tanári viselkedések nem minden jellemzőre mutatnak rá a kiegészés lehetséges tünetei közül. Ezekre a diákok valójában csak megfigyeléseik alapján következtetnek. Másrészt annak, hogy a diákok a kiegészésnek pontosan melyik jellemzőit érzélik, kisebb jelentősége van a problémafeltárás és az intervenció tervezése szempontjából a kiegészés jeleinek általános detektálásához képest.

Az általunk kialakított kérdőív eredményesen méri a kiegészés percepciót, amit a konstuktum- és inkrementális validitás elemzése is bizonyítanak. A tanáraik kiegészését erősebbnek érzékelő diákok kevésbé motiváltak, a lelkesedés észlelése pedig egyértelműen együttjár a közelítő elsajátító motivációval. A kiegyettség észlelése azonban fordított kapcsolatban áll a célorientációval. Hasonlóképp egyértelmű kapcsolatokat azonosítottunk az osztályteremben megjelenő normák és az észlelt tanári kiegészés között. Ahogy arra korábbi tanulmányok is rámutattak, a kiegyettségnek tűnő tanárok osztályaiban emelkedik a rendbontó viselkedések aránya (Aldrup és mtsai, 2018), amit saját elemzésünk is megerősít, a megjelenő leíró és szubjektív normák szintjén. Ezzel ellentétben a tanári lelkesedés észlelése az iskolai elvárásokkal egybehangzó viselkedések nagyobb elfogadottságával jár együtt, mind a leíró normák, mind a szubjektív normák esetében.

A diákok viselkedési jellemzői és motivációs stratégiái együttesen is összefüggésbe hozhatók az észlelt tanári kiegészéssel, amelyet a regressziós modellek is megerősítettek. A kérdőív amellet, hogy alkalmas és megbízható mérőeszköznek bizonyult az észlelt tanári kiegészés mértékének azonosítására, képes feltárni az egyes intézmények közötti eltéréseket is. Ez a szempont megerősíti, hogy az általunk kialakított eszköz problémafeltáró jelleggel használható az iskolapszichológiai gyakorlatban. Emellet jó kiegészítője lehet az iskola szervezeti klímáját, illetve mentálhigiénés állapotát feltáró diagnosztikus jellegű vizsgálatoknak is.

Limitációk

Kutatásunk eredményeinek általánosíthatóságát azonban bizonyos limitációs tényezők gátolják. Az egyik ilyen a viszonylag alacsony elemszám, a másik a minta homogenitása (szakgimnáziumi tanulók), valamint a mintavétel reprezentativitásának hiánya. A későbbiekben szükség lesz arra, hogy megvizsgáljuk a mérőeszköz alkalmazásának megbízhatóságát gimnáziumokban, kisebb és nagyobb települések iskoláiban, változatosabb diákpapulációban is. Azonban első adatfelvételünk eredményei alapján úgy látjuk, hogy a későbbiekben érdemes lesz megvizsgálni az észlelt tanári kiegészés kapcsolatát olyan mutatókkal is, mint a tanulmányi eredmény, vagy az iskolai klíma egyes jellemzői.

Emellet fontos tényezőnek tartjuk, hogy a kérdőív szövegezése alapján a diákok az őket tanító pedagógusokra gondolva általánosságban válaszolták meg a tétéleket. Emiatt nincs információnk arról, hogy az egyes pedagógusokra vonatkozó megfigyelések milyen mértékben mutatnak eltéréseket. A későbbi vizsgálatokban ezeket a különbségeket fontos lehet feltárni. Ugyanakkor etikai és adatvédelmi kérdéseket vetne fel egy olyan vizsgálat, ahol a diákok egy-egy tanárukra vonatkozóan értékelik az Észlelt Tanári Kiegészés Kérdőív tétéleit. Emellet a vizsgálat keretei között nem volt lehetőség összevetni a pedagógusok diákok által észlelt kiegészését a saját állapotukra vonatkozó értékelésekkel (Evers, Tomic és Brouwers, 2004). A későbbi kutatásokban ezt a kapcsolatot érdemes lehet feltárni. A limitációk figyelembevételével együtt is úgy tűnik, hogy az általunk kialakított mérőeszköz alkalmas lehet a tanári kiegészés észlelésének vizsgálatára, intézmények összehasonlítására és az észlelt tanári kiegészés diákokra gyakorolt hatásainak feltárására. Emellet hasznos kiegészítője lehet az iskolapszichológusok módszertani eszköztáranak is.

Irodalom

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lütke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2018.05.006
- Archer, A. L. & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York: Guilford Press.
- Baeten, M., Dochy, F. & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement: *Effects of different learning environments on students' motivation*. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 484–501. DOI: 10.1111/j.2044-8279.2012.02076.x
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. DOI: 10.1037/ocp0000056
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. DOI: 10.1037/0022-0663.99.2.274
- Borg, M. G., Riding, R. J. & Falzon, J. M. (1991). Stress in Teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59–75. DOI: 10.1080/0144341910110104
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Ekstedt, M., Söderström, M., Åkerstedt, T., Nilsson, J., Søndergaard, H.-P. & Aleksander, P. (2006). Disturbed sleep and fatigue in occupational burnout. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32(2), 121–131. DOI: 10.5271/sjweh.987
- Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131–148. DOI: 10.1177/0143034304043670
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. DOI: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289. DOI: 10.1080/00220671.1995.9941312
- Gordon, C. & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 483–511. DOI: 10.1348/00070990260377488
- Jagodics Balázs & Szabó Éva (in press). A Diák Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*.
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2014). Job demands versus resources: Workplace factors related to teacher burnout. *Practice and Theory in Systems of Education*, 9(4), 377–390.
- Jagodics Balázs & Szabó Éva (2019). Tipikus viselkedésformák és megítélésük feltárása középiskolás osztályközösségekben a normavizsgálat módszerével. *Iskolakultúra*, 29(8), 3–16. DOI: 10.14232/iskkult.2019.8.3
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hastings, R. P. & Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115–127. DOI: 10.1177/0143034303024001905
- Jules, V. & Kutnick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher: The gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(4), 497–511. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01261.x
- Malinen, O.-P. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. DOI: 10.1016/j.tate.2016.08.012
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice-Hall.
- Maslach, C. & Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge: Cambridge University Press. 295–303. DOI: 10.1017/cbo9780511527784.021
- Milstein, M. M. & Golaszewski, T. J. (1985). Effects of Organizationally Based and Individually Based Stress Management Efforts in Elementary School Settings. *Urban Education*, 19(4), 389–409. DOI: 10.1177/004208598501900404
- Orosz Gábor & Karsai Nóra Fruzsina (2012). Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései. *Iskolakultúra*, 12(9), 3–11.
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória & Felvinczi Katalin (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Budapest: Oktatási Hivatal.

- Penz, M., Stalder, T., Miller, R., Ludwig, V. M., Kanthak, M. K. & Kirschbaum, C. (2018). Hair cortisol as a biological marker for burnout symptomatology. *Psychoneuroendocrinology*, 87, 218–221. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2017.07.485
- Petróczi Erzsébet (2007). *Kiegészítés – elkerülhetetlen?* Budapest: Eötvös Kiadó.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. DOI: 10.1111/bjep.12089
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. DOI: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Szabó, Éva & Jagodics Balázs (2016). Erőforrások és követelmények. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.11.3
- Szabó Éva & Labancz Ágnes (2015). „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan” – Normák és vélt-normák működése és mérése az iskolai osztályokban. In Kovács Judit (szerk.), *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 77–97
- Szabó Éva, Litke Márta & Jagodics Balázs (2018). Az óvodapedagógusok kiegészítésének vizsgálata a munkavégzés tükrében. *Iskolakultúra*, 28(7), 51–63. DOI: 10.14232/iskkult.2018.7.51
- Tatar, M. & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils’ perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 457–468. DOI: 10.1348/000709999157824
- Teven, J. J. & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1–9. DOI: 10.1080/03634529709379069
- Van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88–100. DOI: 10.1016/j.tate.2015.06.006
- Virtanen, T. E., Vaaland, G. S. & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240–252. DOI: 10.1016/j.tate.2018.10.013

Mellékletek

1. számú melléklet. Az Észlelt Tanári Kiegészés kérdőív végleges változata

Néhány olyan megállapítást olvashatsz a következőkben, amelyek a tanáraidra vonatkoznak. Figyelmesen olvasd végig a kijelentéseket, és a négyfokú skálán karikázd be azt a számot, amely az általad helyesnek vélt választ tükrözi!

Az egyes számok a következőt jelentik:

4 = mindig 3 = gyakran 2 = időnként/néha 1 = soha

Tételek

1. A tanárim többsége nehezen tud koncentrálni az órán.
2. A legtöbb tanárom nehezen leli örömét a munkájában.
3. A legtöbb tanárom energikus és lelkes.
4. A tanárim többsége barátságos és segítőkész.
5. A legtöbb tanárom testileg kimerültnek látszik.
6. Tanárim többsége érdekes, változatos órákat tart.
7. Tanárim többsége feszültnek látszik az órán.
8. A legtöbb tanár figyel arra, hogy értjük-e órán az anyagot, és látszik, hogy ez fontos neki.
9. Tanárim többsége gyakran nyugtalan és ideges az órákon.
10. A legtöbb tanáromon látszik, hogy még mindig élvezzi a tanítást.

Absztrakt

Háttér és célkitűzések: A burnout-szindróma számos módon kapcsolódik az iskolapszichológiai kutatásokhoz. A pedagógusok és a diákok körében egyaránt magas a kiegészés aránya, ami súlyos egyéni pszichológiai problémák kialakulásához vezethet. Mindemellett számos kutatási eredmény támasztja alá, hogy a diákok motivációját, viselkedését befolyásolhatja, ha tanáraik viselkedésén észlelik a kiegészés tüneteit. Kutatásunk célja egy olyan magyar nyelvű kérdőív létrehozása volt, amely képes mérni, hogy a tanulók mennyire észlelik tanáraikat kiegészettnek.

Módszer: Magyar kilencedik évfolyamos középiskolás diákokból álló mintán (N = 247, 46,2% lány és 53,8% fiú, átlagéletkor = 15,25 év) ellenőriztük a kérdőív szerkezetét és belső megbízhatóságát, illetve feltártuk az észlelt tanári kiegészés kapcsolatát demográfiai és pszichológiai jellegű változókkal (célorientáció, személyes normák).

Eredmények: A feltáró és megerősítő faktorelemzés szerint stabil kétfaktoros struktúra jellemzi a kérdőívet. A tíz item egy „észlelt tanári lelkesedés” és egy „észlelt tanári kiegészés” faktorba rendeződik. A Cronbach-alfa mutatók alapján az alskálák, illetve a teljes alskála megbízhatósága is jónak mondható. A nemek közötti összehasonlítás feltárta, hogy a fiúk nagyobb mértékűnek észlelik a pedagógusok kiegészését, mint a lányok. Az észlelt tanári kiegészés pozitív együttjárást mutatott a negatív osztálytermi viselkedések elfogadásával, míg a pozitív magatartásformákhoz fűződő attitűdökkel és a közelítő-elsajátító motivációval negatív összefüggést találtunk. A hierarchikus regresszioelemzés szerint a célorientációs dimenziókkal együtt az észlelt tanári kiegészés képes a pozitív és a negatív viselkedésekhez fűződő személyes normák varianciájának magyarázatára.

Következtetések: A statisztikai elemzések alapján létrehozott észlelt tanári kiegészés kérdőív alkalmas arra, hogy kutatásokban és a gyakorlatban egyaránt alkalmazva segítse az egyéni és osztályszintű különbségek feltárását a tanári viselkedés diákok általi megítélésében.