

Pedagógusok kiégésének és jóllétének vizsgálata a munkamotiváció dimenzióinak tükrében

A tanulmány a pedagógusok munkamotivációja, kiégése, depressziója és szakmai jólléte közötti kapcsolatokat vizsgálja. Ezek megértése fontos, hiszen az oktatási rendszer számára jelentős kihívást jelentenek a pedagógusi pályaelhagyás és kiégés jelenségei. A pedagógusi hivatás magas szakmai elvárásai alacsony társadalmi és anyagi megbecsüléssel társulnak, ami magas stressz-szinttel és kiégéssel jár. Ma nagyobb hangsúlyt kap a pozitív pszichológiai megközelítések révén a pedagógusok jólléte. A tanulmány online kérdőív adatai alapján elemzi a pedagógusok munkamotivációját és mentális egészségét.

Bevezetés

Pedagógusok kiégése

Annak ellenére, hogy napjainkban jelentősen megnövekedett a pedagógusok pályaelhagyási szándéka, a jelenség meghatározó tényezőiről keveset tudunk (McInerney és mtsai, 2018). Számos kutatási eredmény bizonyítja, hogy ez a hivatás jelentős érzelmi bevonódással jár, mely során a szakemberek nagymértékű stressznek, valamint a kiégés jelenségének vannak kitéve. A pályaelhagyási szándék mögött számos ok húzódhat. Kapcsolódhat (a) az egyéni életmódhoz, (b) a szociális és az oktatási politikai faktorokhoz, (c) az intézményi és a szervezeti kontextusokhoz (Allen, 2005; Mihály, 2010; Smithers és Robinson, 2003). A pedagógusi hivatás esetében megállapítható, hogy az alacsony társadalmi megbecsültség és az alacsony bér és juttatások magas teljesítési elvárásokkal társulnak. A munkahelyi követelmény-erőforrás modellje (JD-R: Demerouti és mtsai, 2001) alapján a követelmények túlsúlya növeli a kiégésnek való kitétséget, és ezen keresztül a pályaelhagyási szándékot. A hazai kutatások is megállapították, hogy a nagyobb terhelés hamarabb vezet kiégéshez, illetve pozitív kapcsolat van a kiégés és a munkahely elhagyási szándéka között (Szabó és Jagodics, 2019). Ha a kiégett tanárok a pályán maradnak, az befolyásolja a tanulók jóllétét (Herman, Hickmon-Rosa és Reinke, 2018), ha pedig kiégés vagy azzal összefüggő egészségügyi probléma miatt hagyják el a pályát, az pedagógushiányhoz vezethet. Igen gyakori a kiégés következtében fellépő depresszió, ami hozzájárulhat a pedagógusok hiányzásához, illetve pályaelhagyásához (Dilekmen és Erdem, 2013; Smetackova és mtsai, 2019). A hiányzó munkaerő pótlásából adódó tartós túlterheltség tovább növeli a megmaradt pedagógusok leterheltségét (Sági és Varga, 2011), hozzájárulva ezzel az ő kiégésükhöz

(Szabó és Fehérvári, 2023). A kiegészés és a pályaelhagyás megelőzéséhez szükség van a protektív tényezők feltérképezésére, a jólétüket erősítő hatások azonosítására.

Jóllét és mentális egészség

A pedagógusi funkciót sok negatív indikátor befolyásolja kedvezőtlenül, azonban a pozitív pszichológiai irányzatot követve nagyobb hangsúlyt érdemel a pedagógusi jóllét. A jóllét nem csupán a munkahelyi egészségügyi gondok hiányára, hanem a pedagógusok egészséges és sikeres munkahelyi működésére utal (Benevene és mtsai, 2020). A jóllét sokrétű koncepció, amely magában foglalja a kognitív, érzelmi, fizikai és mentális komponenseket, ökológiailag kezeli a diszpozíciós, személyes, szervezeti, továbbá a környezeti tényezőket (Deutsch és mtsai, 2015). Az általános jóllét mellett a foglalkozáshoz kötődő vagy munkával összefüggő jóllét a segítő hivatásokban különösen nagy hangsúlyt kap, amelyet egy folytonos vonal mentén értékelve az egyik végén a kiegészés és depresszió, a másik végén pedig a munkába való sikeres bevonódás és a szakmai jóllét áll (Parker, Martin és Dicke, 2014; Smetackova és mtsai, 2019).

A védőfaktorok meghatározása és a munkahelyi negatív tényezők befolyásának csökkentése hozzájárulhat a pedagógusok jóllétéhez (Benevene és mtsai, 2020). A magas szintű pedagógusi jóllét erősíti az intézmény minőségi szervezeti működését és az ott dolgozók elköteleződését (Szél, 2018), és kihat az iskolákban folyó munka/tanulás hatékonyságára is (Hascher és Waber, 2021). A tanulmányok azt mutatják, hogy a tanárok kiegészése negatív hatással lehet a tanulók teljesítményére (Petróczi, 2007; McCallum és Price, 2010), másrészt a tanárok jólléte pozitívan befolyásolhatja diákjaik jóllétét (Borbáth, 2020; Falecki és Mann, 2021). Előzetes kutatási eredmények alapján arra következtethetünk, hogy az alacsony szintű pedagógusi jóllét az oktatási reformok és az intézményi fejlődés akadályát képezi, továbbá a rendszeres távolmaradási arány növekedéséhez vezet (Hascher és Waber, 2021).

A jóllét más pszichológiai konstrukciókhoz is köthető, mint például a pedagógusi pályát érintő stressz és kiegészés (negatív oldalon), illetve az elégedettség, a pozitív érzelmek, a reziliencia, a virágzó karrier, a motiváció és elkötelezettség (a pozitív oldalon) (Hascher és Waber, 2021). Több tanulmány is azt sugallja, hogy a tanárok stressz-szintje magasabb, jóllétük alacsonyabb, mint az általános népességé (Education Support Partnership, 2019). Hasznos, praktikus stresszkezelési stratégiák elsajátítása erősítheti jólétüket, mivel pozitív hatást tapasztalhatnak az önbizalmuk és személyes cselekvésérzékük tekintetében. Nem elég azonban a negatív hatások eliminálása, a pozitív készségek

A védőfaktorok meghatározása és a munkahelyi negatív tényezők befolyásának csökkentése hozzájárulhat a pedagógusok jóllétéhez. A magas szintű pedagógusi jóllét erősíti az intézmény minőségi szervezeti működését és az ott dolgozók elköteleződését, és kihat az iskolákban folyó munka/tanulás hatékonyságára is. A tanulmányok azt mutatják, hogy a tanárok kiegészése negatív hatással lehet a tanulók teljesítményére, másrészt a tanárok jólléte pozitívan befolyásolhatja diákjaik jóllétét. Előzetes kutatási eredmények alapján arra következtethetünk, hogy az alacsony szintű pedagógusi jóllét az oktatási reformok és az intézményi fejlődés akadályát képezi, továbbá a rendszeres távolmaradási arány növekedéséhez vezet

fejlesztésére is szükség van: az ilyen jellegű intervenciók sikerrel növelik a tanárok jóllétét (Yeh és Barrington, 2023).

A többrendszerű szemlélet (ld. 1. táblázat) elismeri, hogy egy személy valójában független rendszerek egysége, amelyek egymásra épülnek. Belső személyes és külső környezeti tényezők kölcsönösen hatnak egymásra. Számos faktor befolyásolhatja a pedagógusi jóllétet, beleértve a személyes és szervezeti tényezők egymásra hatását is (Yildirim, 2014). A szakmai jóllétre ható szervezeti tényezők közül ki kell emelni a motivációt, amely egyrészt negatív irányba fordíthatja a munka hatékonyságát, másrészt viszont akár kompenzálhatja is a szervezeti hiányosságokat. Jelen kutatásunkban ezért ennek a tényezőnek jelentős figyelmet szenteltünk.

1. táblázat. A pedagógusok szakmai jóllétének tényezőit javasolt fogalmi modell (Yildirim, 2014)

Individuális	Nem Tanítási tapasztalat A foglalkoztatás jellege Oktatási szint	<u>Pedagógusok szakmai jólléte:</u> Munkaelégedettség Önhatékonyság Törekvés Motiváció Autoritás
Szakmai	Tanítási hiedelmek Tanítási gyakorlatok Szakmai fejlesztési tevékenység	
Szervezeti	Iskolai légkör Osztálytermi/tantermi környezet Iskolavezetés (támogató) Értékelés és visszajelzés Munkatársak közötti együttműködés Munkaterhelés	

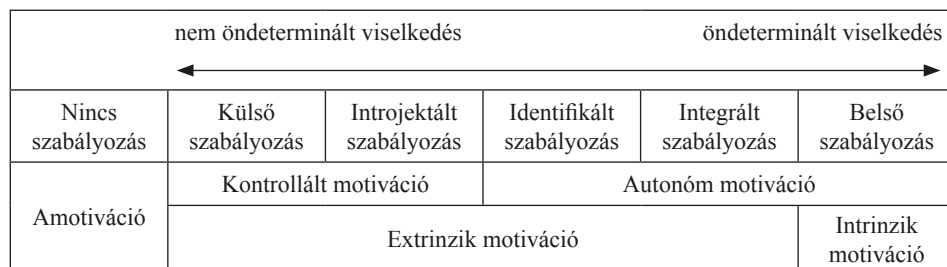
Munkamotiváció

A munka világába lépést követően életünk jelentős részét munkavégzéssel töltjük. Teljesítményünket, testi-lelki jóllétünket azonban jelentősen befolyásolja, hogy hogyan érezzük magunkat eközben, hiszen a munkatevékenységhez társuló attitűdök, érzelmek és motivációk jelentős hatású komponensként jelennek meg (Kun és mtsai, 2020). A szubjektív jóllétet (mint a mentális egészség egyik elemi tényezőjét) befolyásoló faktorok vizsgálata során célszerű figyelembe venni a munkához kapcsolódó elégedettségi mutatók szerepét is, amelyek megalapozzák a munkamotivációt.

Herzberg (1968) kéttényezős elmélete a munkaelégedettség elemzéséhez használható modell, melyben az elégedettséget kiváltó tényezők motivációs komponensként azonosíthatóak, melyek a következők: (a) az egyén számára sikerélményekben gazdag, érdekes munka; (b) egyéni fejlődési lehetőségek; (c) szervezeti célokkal az egyén képes azonosulni; (d) jó munkahelyi kapcsolatok. Herzberg higiéniai tényezőkként azonosítja azokat a komponenseket, melyek hiánya elégedetlenséget vált ki, melyek a következők: (a) munkakörülmények; (b) vállalatpolitika és vezetés; (c) bér; (d) előrelépési lehetőségek; (e) juttatások; (f) dicséret és (g) rossz munkahelyi légkör. Hackman és Oldham (1976) modellje szerint öt tényező biztosítja a munkahelyi elégedettséget: (a) szaktudás változatossága; (b) feladat komplexitása; (c) feladat relevanciája, fontossága; (d) autonómia és (e) a visszacsatolás. E két korai elmélet legfontosabb hozadéka, hogy a munkával való elégedettséget többféle motivációs tényező határozza meg, illetve az elégedettséget és elégedetlenséget különböző tényezők befolyásolják, egyiket a

másikkal nem lehet pótolni. A tanárok munkával való elégedettségéhez az anyagi elismerés önmagában nem elégséges, egyéb munkafeltételek, a munkába való bevonódás vagy a munkahelyi társas támogatás viszont jelentősen és közvetlenül hozzájárul (Pikó és Mihálka, 2017).

A munkamotiváció egy többdimenziós konstruktum, amellyel számos motivációs elmélet foglalkozik; a kutatásunkban alkalmazott Többdimenziós Munkamotivációs Skála (MWMS) Deci és Ryan (1985, 2000) öndeterminációs elméletén alapul. Az elmélet a személyes fejlődés és önirányítás tekintetében hangsúlyozza a belső erőforrások szerepét, továbbá fókuszba helyezi azokat a pszichológiai folyamatokat, melyek támogatják a mentális egészséget, optimális emberi működést. Egy tevékenység mögött húzóó lehetséges motivációk egy kontinuum mentén helyezhetők el az elmélet alapján (ld. 1. ábra). A modell egyik végpontja (1) az *extrinzik* motiváció, mely teljesen kívülről irányított. Ennek során az egyén (a) külső szabályozás keretében valamilyen külső megerősítést vár a tevékenység elvégzéséért (jutalom, elismerés, pénz, stb.), vagy valamilyen büntetést szeretne elkerülni; (b) az introjektált szabályozás esetén azért cselekszik, hogy belső kényszereinek meg tudjon felelni, annak érdekében, hogy negatív érzéseket kerüljön el (pl. szégyen, szorongás); (c) az identifikált szabályozás keretein belül az egyén a tevékenységet az instrumentális értékekért végzi; (d) az integrált szabályozás keretein belül az egyén azért hajlja végre a tevékenységet, mert az összhangban van a saját értékrendjével és a szelf más értékeivel is. A másik végpont (2) az *intrinzik* motiváció, ami belső folyamatok által vezérelt, autonóm, önirányított viselkedést jelöl. Ebben az esetben az egyén azért tesz meg valamit, mert a tevékenység számára érdekes, élvezettel társul. A kontinuumon kívül esik az amotiváció, mely esetben a tevékenység elvégzésével kapcsolatban az egyén semmilyen jellegű motivációval (sem extrinzik, sem intrinzik) nem rendelkezik (Kun és mtsai, 2020).



1. ábra. Az öndeterminációs elmélet (Deci és Ryan, 2000, 2008 nyomán Kun és mtsai, 2021)

Egy ápolónők munkamotivációját vizsgáló belgiumi tanulmányban kiemelték a vezető szerepét, valamint az intrinzik motivációs faktorokat és a munkába való bevonódást, amelyek kihatottak az ápolónők jóllétére, és a kiegészítő megelőzésében is igazolt hatásuk volt (Kohnen és mtsai, 2024). Egy tanárokat érintő kutatásban a kutatók megkülönböztettek adaptív és nem adaptív motivációs faktorokat; az előbbieket főként azzal függtek össze, hogy mennyire álltak a tanárok személyes kontrollja alatt. Az ún. autonóm motivációk közvetlenül hozzájárultak a tanárok személyes és munkához kapcsolódó jóllétéhez, valamint védőfaktoroként szerepeltek a kiegészítő ellen (Collie és Martin, 2017). Egy olaszországi vizsgálatban szintén az *intrinzik* motivációs faktorok, a pozitív munkakörnyezet mellett a szakmai fejlődési perspektívák, a megfelelő humán erőforrás emelték a tanárok munkaelégedettségét és jóllétét (Barbieri, 2019). Egy hazai kutatás (Models of Teacher Learning – MoTeL Projekt) eredményei szerint az intrinzik faktorok domináns hatása jellemző a pályán maradó pedagógusokra (Paksi, 2023). Egy szegedi kutatás, amely

kvalitatív és kvantitatív módszerekkel vizsgálta a pálya iránti elköteleződést, szintén a belső motivációs tényezőknek tulajdonított nagyobb szerepet, mint a külső erőknél, azonban a kiégés jeleit erősebben mutató pedagógusoknál a külső tényezők nagyobb szerepet kaptak a pályán maradásban (Szabó és Fehérvári, 2023). Az extrinzik és intrinzik motivációk szerepe és jelentősége, valamint ezek aránya a pályán töltött idő függvényében is változhat (Szontagh, 2020). Egy covid-járvány alatti vizsgálatban az extrinzik motiváció csökkentette a tanárok jóllétét azáltal, hogy növelte munka- és stresszterheltségüket, szemben az intrinzik faktorokkal (Panadero és mtsai, 2022).

Ki kell emelni a motivációk közül a szociális elemet is, azaz a munkahelyi kapcsolatokból fakadó társas támogatás erejét, amelynek a külső forrásból származó társas támogatásnál sokkal nagyobb szerepe van a kiégés prevenciójában, hiszen a közös szakmai érdeklődés és tapasztalat hasznos lehet a kihívásoknak való megfelelésben, közös megoldások keresésében (Florilli és mtsai, 2019). Egy másik kutatásban (23 ország részvételével) a szakmai (tanári) jóllét esetében az elsődleges meghatározónak a munkatársak közötti együttműködést találták (Yildirim, 2014).

Kutatási kérdések és hipotézisek

Jelen tanulmány célja, hogy a pedagógusok körében megvizsgáljuk a munkamotiváció, a kiégés és depresszió, továbbá a szubjektív és szakmai jóllét kapcsolatát. Az előzetes szakirodalmi összefoglalás alapján a következő kérdéseket, illetve hipotéziseket fogalmaztuk meg:

RQ1: Milyen összefüggések mutatkoznak a pedagógusok munkamotivációja, kiégése, depressziója, általános és szakmai jólléte között?

RQ2: Milyen tényezők járulnak hozzá a kiégéshez a kutatásban szereplő változók közül?

H1: Korábbi kutatások a kiégés és a depresszió szoros kapcsolatára hívják fel a figyelmet (Dilekmen és Erdem, 2013; Smetackova és mtsai, 2019). Ennek alapján feltételezzük, hogy pozitív a kapcsolat a kiégés, valamint a depresszió között.

H2: Az elméleti modellek, valamint a jóllét és a kiégés közötti kapcsolatokat bemutató kutatások alapján (Hascher és Waber, 2021; Parker, Martin, és Dicke, 2014; Smetackova és mtsai, 2019) negatív kapcsolatot feltételezünk a kiégés, valamint az általános és tanári jóllét között.

H2: Tanárok körében végzett vizsgálatok alapján (Barbieri, 2019; Collie és Martin, 2017; Paksi, 2023) pozitív összefüggést feltételezünk a munkamotiváció dimenziói közül az intrinzik motivációk és a jóllét-indikátorok között.

H3: Panadero és munkatársai (2022) kutatásai alapján negatív összefüggést feltételezünk az extrinzik motivációk, valamint az amotiváció és a jóllét között.

H3: A depresszió vonatkozásában ellentétes irányú kapcsolatokat feltételezünk, azaz az extrinzik motivációval és amotivációval pozitív, az intrinzik motivációval negatív összefüggést (Panadero és munkatársai, 2022).

H4: Végezetül, feltételezzük, hogy a kiégés legjelentősebb prediktorai az alacsony szintű jóllét, az amotiváció és a depresszió.

Módszerek

Résztvevők és eljárás

A *Pedagógusok mentális egészségvédelme: a stresszfaktorok, a kiégés, reziliencia* elnevezésű kutatásnak ebben a szakaszában összesen 249 pedagógus vett részt, akik a Közoktatási Információs Rendszer (KIR) adatbázisában elérhető aktív oktatási intézményekben dolgoznak. Az etikai engedélyt az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola adta ki (eng. sz.: 14/2023). Az online kérdőívek kitöltésekor az anonimitásra törekedtünk, így a kutatás nem tekinthető reprezentatívnak. A pedagógusok megkereséséhez szisztematikus mintavételt alkalmaztunk. Az első szakaszban a KIR intézményi adatbázisában elérhető (összesen = 5719) minden tizedik intézményét (= 571) választottuk ki. Ezt követően szintén minden ötödik intézménynek (= 572) küldtük el a felmérést. A kérdőív népszerűsítéséhez közösségimédia-platformokat is bevontunk. A jelen kutatásban szereplő minta elemszáma $N = 249$ volt. A minta nemek, életkorok, pedagógusi életpályamodell besorolási kategóriák és végzettség szerinti megoszlásait az 1. táblázat mutatja be:

1. táblázat. A kutatásban szereplő minta jellemzői ($N = 249$)

	Elemzés (n)	%
1. Nem		
Férfi	36	14,5
Nő	213	85,5
2. Életkori besorolás		
21–29 év	19	7,6
31–39 év	29	11,6
41–49 év	70	28,1
51–59 év	101	40,6
>60 év	30	12,0
3. A pedagógus életpályamodell szerinti kategóriák		
Tanuló	2	0,8
Gyakornok	6	2,4
Tanár I.	98	39,4
Tanár II.	109	43,8
Mestertanár	34	13,7
4. Végzettség		
Óvodapedagógus	48	19,3
Tanító	44	17,7
Tanár	101	40,6
Gyógyypedagógus	37	14,9
Pedagógiai asszisztens	2	0,8
Több végzettség	8	3,2
Egyéb	9	3,6

Vizsgálati eszközök

A kutatás során a következő mérőeszközöket alkalmaztuk (a skálák megbízhatósági mutatóit, azaz a Cronbach α értékeit a 2. táblázat tartalmazza):

A helyes felsorolás:

- a. Többdimenziós Munkamotivációs Skála (MWMS; Gagné és mtsai, 2015; magyar verzió: Fényszárosi és mtsai, 2018; Kun és mtsai, 2020). A skála a munkahelyi motívációk felmérésére alkalmas, amelyben a válaszadók Likert-féle skálán (1-től 7-ig) jelezhetik, hogy az adott állítások mennyire pontosan írják le azokat az indokokat, amelyek miatt energiát fektetnek a munkájukba. A kérdőív 19 tétele tehát a válaszadók extrinzik, introjektált, identifikált és intrinzik motívációinak erősségét méri fel.
- b. Mini-Oldenburg Kiegészítő Kérdőív (The Mini Oldenburg Burnout Inventory; MOLBI; Thun és mtsai, 2014, magyar verzió: Ádám és mtsai, 2020). A MOLBI 10 állítást tartalmaz, és két alskálára (Kimerülés, Kiábrándultság) osztható, melyekre 5-5 tétel vonatkozik. A válaszok négyfokú Likert-skálán értékelhetőek, ahol 1 = teljes mértékben egyetértek, 4 = egyáltalán nem értek egyet. A két alskálán elért magas pontszámok a kiégést jelzik.
- c. Epidemiológiai Kutatási Központ -Depresszióskála (Center of Epidemiologic Studies – Depression scale, CES-D, Radloff, 1977, magyar verzió: Demetrovics, 2007). A kérdőív fő célja az általános populáció depressziójának felmérése, ugyanakkor klinikai mintaként is használható. A válaszadáshoz négyfokú Likert-féle skálát használható, ahol a végpontok: 0 = ritkán vagy soha; 1 = Néha (1-2 nap); 2 = Gyakran (3-4 nap); 3 = Nagyon gyakran, vagy mindig (5-7 nap). A depressziós tünetek gyakorisága magasabb a magasabb pontszámmal rendelkezők körében.
- d. A WHO jóllét Kérdőív rövidített változata (WHO-5, Well-Being Index, WBI, Bech, 1996; Topp és mtsai, 2015; magyar verzió: Susánszky és mtsai, 2006). A WHO általános Jóllét Skála 5 tételes változata (Bech és mtsai, 1996) az elmúlt kéthetes időszak alapján kíván tájékoztatást adni a személyek általános jóllétéről. A teszt 4-fokú Likert-féle skálán értékelhető állításokat tartalmaz. A mérőeszköz nem tartalmaz fordított tételeket, a magasabb pontszámok pedig pozitívabb, kedvezőbb pszichés állapotot jelentenek.
- e. A Tanári Jóllét Kérdőív (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire, TSWQ; Renshaw és mtsai, 2015). A kérdőív, amely a tanárok munkával kapcsolatos jóllétének szempontjait, azaz a tanítás hatékonyságát és a tanár iskolai kötődésérzését méri, összesen 8 itemből áll. A magyar verzió alapja a szerzők saját fordítása. Egy 4 fokozatú Likert-típusú skálán a résztvevőknek értékelni kell jóllétük szintjét tanári hivatásuk különböző aspektusaihoz képest. A magas szintű jóllét a magas pontszámokban tükröződik.

Eredmények

Leíró statisztika

Az eredményeket a leíró statisztikával kezdtük (2. táblázat).

2. táblázat. A kutatásban szereplő változók leíró statisztikája (N = 249)

	Terjedelem	Átlag (szórás)	Cronbach α
1. Kiegész (MOLBI) kiábrándultság	5–19	10,67 (2,94)	0,74
2. Kiegész (MOLBI) kimerültség	8–17	13,37 (1,95)	0,80
3. Depresszió (CESD)	3–59	19,14 (10,36)	0,91
4. WHO általános jóllét	0–15	7,73 (3,06)	0,83
5. TSWQ Tanári jóllét	8–32	24,52 (4,82)	0,88
6. Munkamotiváció (MWMS) amotiváció	3–21	5,93 (3,01)	0,83
7. Munkamotiváció (MWMS) társas motiváció	3–21	8,52 (3,98)	0,70
8. Munkamotiváció (MWMS) anyagi motiváció	3–21	7,44 (4,14)	0,72
9. Munkamotiváció (MWMS) introjektált szabályozás	4–28	17,90 (5,50)	0,74
10. Munkamotiváció (MWMS) identifikált szabályozás	3–21	15,59 (3,84)	0,83
11. Munkamotiváció (MWMS) intrinzik szabályozás	3–21	14,16 (4,49)	0,92

A kiegész változói közül a kimerültség kisebb szórást, ugyanakkor magasabb átlagértéket kapott a kiábrándultsághoz képest. A tanári jóllét magasabb szintűnek mutatkozott, mint az általános jóllét. Továbbá a munkamotivációs változók közül az amotiváció volt a legkevésbé jellemző, ugyanakkor az extrinzik motivációk mellett a belső motivációk erőteljesebben mutatkoztak meg.

Korrelációelemzés

A 2. táblázatban láthatók a kiegész két dimenziója, valamint a mentálisegészség-mutatók közötti kapcsolatokat jellemző korrelációs együtthatók. A kiegész kiábrándultság dimenziója pozitívan korrelált a kimerültséggel ($r[249] = 0,53$, $p < 0,001$), a depresszió-pontszámmal ($r[249] = 0,51$, $p < 0,001$), és negatívan a pszichológiai jólléttel ($r[249] = -0,48$, $p < 0,001$), valamint a tanári jólléttel ($r[249] = -0,61$, $p < 0,001$).

2. táblázat. A kiégés és a mentális egészség mutatói közötti kapcsolatok korrelációs mátrixa (N = 249)

r korrelációs együtthatók	1	2	3	4	5
1. Kiégés (MOLBI) kiábrándultság	-	0,53*	0,51*	-0,48*	-0,61*
2. Kiégés (MOLBI) kimerültség	-	-	0,62*	-0,65*	-0,43*
3. Depresszió (CESD)	-	-	-	-0,60*	-0,53*
4. WHO általános jóllét	-	-	-	-	0,46*
5. TSWQ Tanári jóllét	-	-	-	-	-

Megjegyzések: *p < 0,001

A 3. táblázatban a munkamotiváció dimenziói és a mentálisegészség-mutatók közötti kapcsolatokat jellemző korrelációs együtthatók értékeit láthatjuk. Az amotiváció legerősebb kapcsolatot a kiábrándultsággal mutatott ($r[249] = 0,67$, $p < 0,001$), szintén közepesen erős az összefüggés a depresszióval ($r[249] = 0,50$, $p < 0,001$), valamint negatív a tanári jólléttel ($r[249] = -0,53$, $p < 0,001$). Az extrinzik munkamotivációs dimenziók közül a szociális motiváció nem függ össze a kiégéssel, egyedül a depresszióval mutat enyhe pozitív kapcsolatot ($r[249] = 0,12$, $p < 0,05$). Az anyagi motiváció sem mutat kapcsolatot a kiégéssel ($p > 0,05$), és szintén a depresszióval jelez enyhe pozitív kapcsolat ($r[249] = 0,16$, $p < 0,05$). A belső motivációk ezzel szemben főként a kiábrándultsággal mutatnak közepesen erős negatív összefüggést, és szintén negatív a kapcsolat a depresszióval, valamint pozitív a jóllét mindkét változójával.

3. táblázat. A kiégés és a mentális egészség mutatóinak kapcsolata a munkamotiváció elemeivel

r korrelációs együtthatók	MOLBI kiábrándultság	MOLBI kimerültség	CESD depresszió	WHO jóllét	TSWQ Tanári jóllét
Amotiváció	0,67***	0,43***	0,50***	-0,38***	-0,53***
Szociális	0,002	0,07	0,12*	-0,03	-0,06
Anyagi	0,09	0,08	0,16*	-0,05	-0,09
Introjektált	-0,39***	-0,12	-0,21**	0,18**	0,27***
Identifikált	-0,47***	-0,16*	-0,25***	0,20**	0,29***
Intrinzik	-0,67***	-0,36***	-0,45***	0,45***	0,49***

Megjegyzések: *p < 0,05 **p < 0,01 ***p < 0,001

Többváltozós regresszioelemzés (stepwise módszer)

A kiégés kiábrándultság dimenziójának többváltozós regresszioelemzésének eredményeit a 4. táblázatban láthatjuk. Stepwise módszerrel négy független változó maradt szignifikáns a végső modellben: az amotiváció ($\beta = 0,33$; $p < 0,001$), az intrinzik motiváció ($\beta = -0,32$; $p < 0,001$), a tanári jóllét ($\beta = -0,22$; $p < 0,001$), valamint az általános jóllét ($\beta = -0,11$; $p < 0,05$). A négy változó magyarázó ereje összesen $R^2 = 0,63$.

4. táblázat. A kiegész kiábrándultság dimenziójának többváltozós regresszió-elemzése

	B (S.E.)	β	Szignifikancia
1. modell: Amotiváció	0,51 (0,05)	0,67	p < 0,001
R ²	0,45*		
2. modell: Amotiváció Intrinzik motiváció	0,32 (0,04) -0,28 (0,03)	0,43 -0,42	p < 0,001 p < 0,001
R ²	0,57*		
3. modell: Amotiváció Intrinzik motiváció Tanári jóllét	0,25 (0,04) -0,23 (0,03) -0,16 (0,03)	0,34 -0,35 -0,26	p < 0,001 p < 0,001 p < 0,001
R ²	0,62*		
4. modell: Amotiváció Intrinzik motiváció Tanári jóllét Pszichológiai jóllét	0,25 (0,04) -0,21 (0,03) -0,14 (0,03) -0,11 (0,04)	0,33 -0,32 -0,22 -0,11	p < 0,001 p < 0,001 p < 0,001 p < 0,05
R ²	0,63*		

Megjegyzések. B = standardizálatlan regressziós együtthatók; S.E. = standard hiba;
 β standardizált regressziós együtthatók.

Végül az 5. táblázat mutatja a kiegész kimerültség dimenziójának többváltozós regresszió-elemzésének eredményeit. A táblázatból kitűnik, hogy a legerősebb prediktor az általános jóllét csökkenése ($\beta = -0,42$; p < 0,001), amit a depresszió követ ($\beta = 0,31$; p < 0,001). Emellett az amotiváció járul még hozzá jelentősen a kimerültséghez ($\beta = 0,11$; p < 0,05).

5. táblázat. A kiegész kimerültség dimenziójának többváltozós regresszió-elemzése

	B (S.E.)	β	Szignifikancia
1. modell: WHO jóllét	-0,41 (0,03)	-0,65	p < 0,001
R ²	0,42		
2. modell: WHO jóllét CESD Depresszió	-0,27 (0,04) 0,07 (0,01)	-0,43 0,36	p < 0,001 p < 0,001
R ²	0,50		
3. modell WHO jóllét CESD Depresszió Amotiváció	-0,27 (0,04) 0,06 (0,01) 0,05 (0,03)	-0,42 0,31 0,11	p < 0,001 p < 0,001 p < 0,05
R ²	0,51		

Megjegyzések. B = standardizálatlan regressziós együtthatók; S.E. = standard hiba;
 β = standardizált regressziós együtthatók.

Összegzés

Jelen tanulmány a pedagógusok munkamotivációja, kiégése, depressziója, valamint általános, illetve szakmai jólléte közötti kapcsolatokat vizsgálta. A tanulmány igazolta a pedagógusok mentális egészségének, jóllétének és munkamotivációjának komplex összefüggéseit, az általunk felállított hipotézisek közül valamennyi megerősítést nyert.

A leíró statisztikai elemzések alapján a kiégés kimerültség dimenziója magasabb átlagértéket mutatott a kiábrándultság dimenziójával szemben. A munkamotiváció dimenziói közül az extrinzik és intrinzik motivációk jelennek meg erőteljesen, míg az amotiváció volt a legkevésbé jellemző a vizsgált mintán.

Szignifikánsnak bizonyultak a munkamotiváció és a mentális egészség közötti kapcsolatok. A korrelációelemzések alapján a kiégés kiábrándultság dimenziója pozitív kapcsolatban állt a kiégés kimerültség dimenziójával, valamint a depresszióval, azonban negatívan korrelált az általános és szakmai jólléttel. A kimerültség változó mutathatja a mintában szereplő pedagógusok leterheltségét. Ez az eredmény visszavezethető a munkahelyi követelmény és az erőforrás egyensúlyának korábban tárgyalt kérdéskörére. Korábbi kutatások alapján is elmondható, hogy a leterheltség, a követelmények túlsúlya növelheti a kiégésnek való kitettséget (Demerouti és mtsai, 2001; Szabó és Jagodics, 2019).

A munkamotiváció esetében az intrinzik és identifikált motivációk negatív kapcsolatban álltak a kiégés kiábrándultság dimenziójával és a depresszióval. Ez azt jelenti, hogy minél erősebben jelenik meg a pedagógusok körében az intrinzik és identifikált szabályozás, annál alacsonyabb a kiégés kiábrándultság dimenziója és a depresszió szintje. Az öndeterminációs elmélet alapján határozták meg a munkamotiváció két fő típusát. Külső tényezőktől vezérelt az extrinzik, míg belső folyamatokon alapul az intrinzik motiváció, ahol önmagában a tevékenység az érdeklődés és öröm forrása. Az eredmények alapján a pedagógusok jóllétéhez pozitívan járultak hozzá az intrinzik és identifikált motivációk, védelmet nyújthatnak a kiábrándultság és depresszió ellen. A tanulmányban korábban bemutatott belga példa is összhangban áll ezzel a megállapítással. Egy kutatásban részt vevő ápolónők esetében a munkába való bevonódás és az intrinzik motiváció pozitív hatást gyakorolt a jóllétre és a kiégés megelőzésére (Kohen és mtsai, 2024). A bevezető részben említett, pedagógusokat érintő kutatások esetében

A munkamotiváció esetében az intrinzik és identifikált motivációk negatív kapcsolatban álltak a kiégés kiábrándultság dimenziójával és a depresszióval. Ez azt jelenti, hogy minél erősebben jelenik meg a pedagógusok körében az intrinzik és identifikált szabályozás, annál alacsonyabb a kiégés kiábrándultság dimenziója és a depresszió szintje. Az öndeterminációs elmélet alapján határozták meg a munkamotiváció két fő típusát. Külső tényezőktől vezérelt az extrinzik, míg belső folyamatokon alapul az intrinzik motiváció, ahol önmagában a tevékenység az érdeklődés és öröm forrása. Az eredmények alapján a pedagógusok jóllétéhez pozitívan járultak hozzá az intrinzik és identifikált motivációk, védelmet nyújthatnak a kiábrándultság és depresszió ellen. A tanulmányban korábban bemutatott belga példa is összhangban áll ezzel a megállapítással.

az adaptív motivációs faktorok, és különösen az autonóm motivációk védőfaktoroként szerepeltek a kiégéssel szemben (Collie és Martin, 2017).

A kiégés kiábrándultság dimenziójának többváltozós regresszióelemzése alapján szignifikáns prediktorokként a munkamotiváció esetében (a) az amotiváció, (b) az intrinzik motiváció, továbbá (c) a szakmai jóllét és (d) az általános jóllét jelentek meg ($R^2 = 0,63$). Az amotiváció szignifikáns prediktorként arra utal, hogy akik tevékenységük iránt semmiféle motivációval nem rendelkeztek (Kun és mtsai, 2020), nagyobb valószínűséggel tapasztaltak kiábrándultságot. Ezzel szemben az intrinzik motiváció mint prediktor arra adhat magyarázatot, hogy akik belső motiváció alapján élvezettel végezték munkájukat (Kun és mtsai, 2020), kevésbé voltak hajlamosak a kiábrándultság kialakulására. Az általános és szakmai jóllét megjelenése prediktorként azt sugallják, hogy akik általában jól érezték magukat, akik elégedettek voltak a munkájukkal (Benevene és mtsai, 2020), kevésbé voltak hajlamosak a kiábrándultságra.

A kiégés kimerültség dimenziójának többváltozós regresszióelemzése alapján a leg-erősebb prediktorok (a) az általános jóllét csökkenése, (b) a depresszió és (c) az amotiváció voltak ($R^2 = 0,51$). Ez az eredmény azt sugallja, hogy a pedagógusok kiégésének mértéke nagyban összefügg az általános jóllétük csökkenésével, ami tükrözheti a munkahelyi stressz és a terhelés negatív hatásait (Szabó és Jagodics, 2019). A vizsgált minta esetében is megállapítható, hogy a kiégés és a depresszió kapcsolatban állnak, mint azt korábbi kutatások is megállapították (Parker, Martin, és Dicke, 2014; Smetackova és mtsai, 2019). A motiváció hiánya, vagyis az amotiváció erős összefüggést mutatott a kimerültséggel. Ennek értelmében az érdeklődés és az önmotiváció hiánya (Kun és mtsai, 2020) szintén jelentős tényező lehet a kiégés kialakulásában.

A tanulmány erőssége, hogy számos változót és összefüggést vizsgál, széleskörű leíró statisztikát és korreláció-, valamint regresszióelemzéseket alkalmaz. A többváltozós regresszióelemzések különösen segítenek megérteni a héttérben húzódó mélyebb összefüggéseket. A tanulmány többdimenziós megközelítése lehetőséget nyújt a problémák összetett természetének mélyebb megértésében. A tanulmány korlátai között meg kell említeni, hogy csak pillanatképet ad a vizsgált változokról, mivel keresztmetszeti jellegű. A kazuális kapcsolatok megértésében longitudinális kutatás segíthetne. Az adatfelvételt önbevalláson alapult, amely megnövelheti a torzítás lehetőségét, kiváltképp olyan érzékeny témák esetében, mint a mentális egészség. A kutatás számos változót vizsgál, azonban a pedagógusok kiégésének, jóllétének komplex megértése érdekében más potenciális tényezők figyelembevétele is felmerülhet, mint például a szervezeti kultúra. Végül meg kell említeni, hogy az érzékeny témát érintő változók függvényében az adatfelvétel során a kitöltési hajlandóság alacsony volt a pedagógusok körében. Mindazonáltal úgy gondoljuk, adataink kiválóan illeszkednek a nemzetközi szakirodalom eredményeihez, tovább erősítve például a belső motivációk védő szerepét.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy az általános és szakmai jóllét, továbbá a munkamotivációs faktorok jelentős szerepet játszanak a kiégés kialakulásában a vizsgált populációban. A munkamotiváció és a kiégés között talált összefüggések arra utalnak, hogy az erőforrás és a követelmények egyensúlya fontos a pedagógusok számára, figyelembevétele segíthet csökkenteni a kiégés kialakulásának esélyét. A munkáltatók és az oktatási intézmények számára érdemes olyan környezetet teremteni, amely támogatja azokat a motivációs tényezőket (intrinzik, identifikált), melyek csökkentik a kiégés kockázatát. Különösen figyelni kell a pedagógusi kiégés kimerültség dimenziójára a prevenciós és intervenciós programok kidolgozása esetén. Érdemes olyan kezdeményezésekben gondolkodni, melyek segítik a munkahelyi stressz csökkentését, figyelembe veszik munkaterhelésüket. A munkahelyi motiváció, különös tekintettel az intrinzik (autonóm) motiváció fontossága a pedagógusok mentális egészségének megőrzése és a kiégés megelőzése szempontjából fontos szerepet játszhat. A pedagógusok szakmai

jóllétének fenntartása érdekében kulcsszerepe lehet az erős szociális támogatásnak is. A kutatás eredményei iránymutatást adhatnak, segíthetnek a prevenciós és intervenciós módszerek kialakításában a pedagógusok munkahelyi kiégésének megelőzése és kezelése érdekében.

A kutatás kiterjesztése különböző oktatási kontextusokban és környezetben dolgozó pedagógusokra lehetővé tenné a pedagógusok mentális egészségét és motivációját befolyásoló tényezők és körülmények azonosítását. A pedagógusok mentális egészségének, munkamotivációjának, kiégésének hosszútávú hatásvizsgálatával kaphatnánk teljeskörű képet a problémák, összefüggések pontos azonosításához.

Tóthpál-Halasi Orsolya

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Pikó Bettina

Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet

Irodalom

- Ádam, S., Dombrádi, V., Mészáros, V., Bányai-Márton, G., Nistor, A. & Bíró, K. (2020). Az Oldenburg Kiégés Kérdőív és rövidített változatának összehasonlító elemzése. *Ideggyógyászati Szemle*, 73, 231–240. DOI: [10.18071/ISZ.73.0231](https://doi.org/10.18071/ISZ.73.0231)
- Allen, M. B. (2005). *Eight Questions on Teacher Recruitment and Retention: What does the Research Say?* Education Comission of the States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489332.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 16.
- Barbieri, B., Sulis, I., Porcu, M. & Toland, M. D. (2019). Italian teachers' well-being within the high school context: Evidence from a large scale survey. *Frontiers in Psychology*, 10, 1926. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.01926](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01926)
- Bech, P. (1996). *The Bech, Hamilton and Zung Scales*. 2. kiadás. Springer.
- Benevene, P., De Stasio, S. & Fiorilli, C. (2020). Editorial: Well-being of school teachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*, 11, 1239. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.01239](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239)
- Bortbáth, K. (2020). Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól. *Gyermeknevelés*, 8(2), 299–317. DOI: [10.31074/gyntf.2020.2.299.317](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.299.317)
- Collie, R. J. & Martin, A. J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199–210. DOI: [10.1016/j.tate.2017.02.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.010)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behaviour*. Plenum. DOI: [10.1007/978-1-4899-2271-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. DOI: [10.1207/S15327965PLI1104_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. DOI: [10.1037/a0012801](https://doi.org/10.1037/a0012801)
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. (2001). The Job Demands – Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. DOI: [10.1037/0021-9010.86.3.499](https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499)
- Detrovics, Z. (2007). *Drog, család, személyiség: A különböző típusú drogok használatának személyiségpszichológiai és családi háttere*. L'Harmattan Kiadó. http://detrovics.hu/dokumentumok/Drog_Csalad_Szemelyiseg_2007_nyomda.pdf Utolsó letöltés: 2024. 01. 16.
- Deutsch, S., Fejes E., Kun, Á. & Medvés D. (2015). A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 49–71. DOI: [10.17627/ALK-PSZICH.2015.2.49](https://doi.org/10.17627/ALK-PSZICH.2015.2.49)
- Dilekmen, M. & Erdem, B. (2013). Depression levels of the elementary school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 793–806. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.12.091](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.091)
- Falecki, D. & Mann, E. (2021). Practical Applications for Building Teacher WellBeing in Education. In Mansfield, C. F. (szerk.), *Cultivating Teacher Resilience*. Springer. 175–191. DOI: [10.1007/978-981-15-5963-1_11](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_11)

- Fényszárosi, É., Sallay, V., Matuszka, B. & Martos, T. (2018). Munkával kapcsolatos motivációk és elégedettség – Személyorientált elemzés. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73, 411–434. DOI: [10.1556/0016.2018.73.3.3](https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.3.3)
- Florilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A. & Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in Psychology*, 10, 2743. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.02743](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743)
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E. & Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 628–646. DOI: [10.1177/0013164409355698](https://doi.org/10.1177/0013164409355698)
- Hackman, J. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–279. DOI: [10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. DOI: [10.1016/j.edurev.2021.100411](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411)
- Herman, K. C., Hickson-Rosa, J. E. & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. DOI: [10.1177/1098300717732066](https://doi.org/10.1177/1098300717732066)
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46, 53–68.
- Kohnen, D., De Witte, H., Schaufeli, W. B., Dello, S., Bruyneel, L. & Sermeus, W. (2024). Engaging leadership and nurse well-being: The role of the work environment and work motivation—a cross-sectional study. *Human Resources for Health*, 22, 8. DOI: [10.1186/s12960-023-00886-6](https://doi.org/10.1186/s12960-023-00886-6)
- Kun, B., Martos, T., Bóthe, B. & Tóth-Király, I. (2021). Többdimenziós Munkamotiváció Skála (Multidimensional Work Motivation Scale, MWMS). In Horváth, Zs., Urbán, R., Kökönyei, Gy. & Demetrovics, Zs. (szerk.), *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban*. Medicina Kiadó. 492–496.
- Mccallum, F. & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19–34. DOI: [10.21913/JSW.v4i1.599](https://doi.org/10.21913/JSW.v4i1.599)
- McInerney, D., Korpershoek, H., Wang, H. & Morin, A. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145–158. DOI: [10.1016/j.tate.2017.12.020](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.020)
- Mihály, I. (2010). Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle*, 26(1), 105–110.
- Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció? – a (még) pályán lévő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 32(1), 68–84. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.5](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.5)
- Panadero, E., Fraile, J., Pinedo, L., Rodríguez-Hernández, C., Balerdi, E. & Diez, F. (2022). Teachers' well-being, emotions, and motivation during emergency remote teaching due to COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, 826828. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.826828](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.826828)
- Parker, P. D., Martin, A. J. & Dicke, T. (2014). Occupational well-being and motivation of those in the helping professions. In Michalos, A. C. (szerk.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer. 4461–4464. DOI: [10.1007/978-94-007-0753-5_4219](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_4219)
- Petróczi, E. (2007). *Amit a hallgatóknak tudni illik a kiégésről*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Pikó, B. & Mihálka, M. (2017). A study of work satisfaction, burnout and other work-related variables among Hungarian educators. *European Journal of Mental Health*, 12, 152–164. DOI: [10.5708/ejmh.12.2017.2.2](https://doi.org/10.5708/ejmh.12.2017.2.2)
- Radloff, L. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385–401. DOI: [10.1177/014662167700100306](https://doi.org/10.1177/014662167700100306)
- Renshaw, T. L., Long, A. J. & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306. DOI: [10.1037/spq0000112](https://doi.org/10.1037/spq0000112)
- Sági, M. & Varga, J. (2011). Pedagógusok. In Balázs, É., Kocsis, M. & Vágó, I. (szerk.), *Jelenítés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 292–324. <https://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 16.
- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V. & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 10, 2287. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.02287](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287)
- Smithers, A. & Robinson, P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. University of Liverpool, Centre for Education and Employment Research, Department for Education and Skills, Research Report RR430. <https://dera.ioe.ac.uk/4759/1/> Utolsó letöltés: 2024. 01. 16.
- Susánszky, É., Konkoly Thege, B., Stauder, A. & Kopp, M. (2006). A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 247–255. DOI: [10.1556/Mental.7.2006.3.8](https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.8)

- Szabó, É. & Fehérvári, G. (2023). Hivatás vagy kényszer? A gyakorló pedagógusok pályaelköteleződési motivációjának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 33(5), 3–20. DOI: [10.14232/iskult.2023.5.3](https://doi.org/10.14232/iskult.2023.5.3)
- Szabó, É. & Jagodics, B. (2019). Teacher burnout in the light of workplace, organizational and social factors. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 1–21. DOI: [10.1556/063.9.2019.3.44](https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.44)
- Szél, K. (2018). Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák. Belvedere. DOI: [10.14232/belvbook.2018.58536](https://doi.org/10.14232/belvbook.2018.58536)
- Szontagh, P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja, kutatás a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19(3–4), 29–57. DOI: [10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02)
- Thun, S., Fridner, A., Minucci, D. & Lovseth, L. T. (2014). Sickness present with signs of burnout: The relationship between burnout and sickness absenteeism among university hospital physicians in four European countries. *Scandinavian Psychologist*, 1, e5. DOI: [10.15714/scandpsychol.1.e5](https://doi.org/10.15714/scandpsychol.1.e5)
- Topp, C., Østergaard, S., Søndergaard, S. & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84, 167–176. DOI: [10.1159/000376585](https://doi.org/10.1159/000376585)
- Yeh, C. S. H. & Barrington, R. (2023). Sustainable positive psychology interventions enhance primary teachers' wellbeing and beyond – A qualitative case study in England. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104072. DOI: [10.1016/j.tate.2023.104072](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104072)
- Yildirim, K. (2014). Main factors of teacher's professional well-being. *Education Research and Reviews*, 9(6), 153–163. DOI: [10.5897/ERR2013.1691](https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691)

Absztrakt

A tanulmány célja a pedagógusok munkamotivációja, kiégése, depressziója, szubjektív és szakmai jólléte közötti kapcsolatok vizsgálata. Az oktatási rendszer számára komoly kihívásokat jelentenek a pedagógusi pályaelhagyás és kiégés jelenségei. A pályaelhagyás mögötti okok kiterjedhetnek az egyéni életmódra, szociális és oktatáspolitikai tényezőkre, továbbá intézményi és szervezeti kontextusra. A pedagógus hivatás magas szakmai elvárásai alacsony társadalmi megbecsültséggel és juttatásokkal társulnak. Ezek kombinációi magasfokú stresszel, továbbá a kiégés jelenségének való kitettséggel járnak. A pedagógusok jólléte a pozitív pszichológiai irányzatoknak köszönhetően manapság nagyobb hangsúlyt kap. Az alacsony pedagógusi jóllét akadályozhatja az oktatási reformokat, megnövekedett távolmaradási arányhoz vezet. A munkamotivációhoz kapcsolódó elméletek segítenek megérteni annak összetett dinamikáját és szerepét a tanári jóllétben. A tanulmány 249 pedagógus online kérdőívét elemzi, mely tartalmazza a Többdimenziós Munkamotivációs Skálát, a Mini-Oldenburg Kiégés Kérdőívét, az Epidemiológiai Kutatási Központ Depresszióskáláját, a WHO Jóllét Kérdőív rövidített változatát, illetve a Tanári Szakmai Jóllét Kérdőívét. A munkamotivációra vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy az amotiváció erős összefüggést mutat a kiégéssel és a depresszióval. Az intrinzik motivációs faktorok negatív összefüggést mutatnak a kiégéssel és a depresszióval, illetve pozitív kapcsolatot a jólléttel. A többváltozós regresszióanalízis eredményei szerint a kimerültség prediktorai az általános jóllét, a depresszió és az amotiváció voltak, míg a kiábrándultságot az amotiváció, az intrinzik szabályozás és a jóllét határozta meg. A tanulmány hozzájárulhat a pedagógusok jóllétének és mentális egészségének megértéséhez, ezenfelül a munkahelyi motivációs tényezők szerepét hangsúlyozza a kiégés kontextusában.

Kulcsszavak: munkamotiváció, kiégés, jóllét