


Diák kiégés hagyományos és alternatív pedagógiai programú oktatási intézményekben

Kóródi Kitti¹, Jagodics Balázs^{1*} , Szabó Éva¹, Kunos Nóra² és Fülöp Márta^{3,4}

¹ SZTE BTK Pszichológiai Intézet Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék, Magyarország

² Miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium, Magyarország

³ Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet Természettudományi Kutatóközpont, Magyarország

⁴ Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet, Magyarország

EREDETI KÖZLEMÉNY

Beérkezett: 2022. december 12. • Átdolgozott kézirat érkezett: 2023. március 29. • Elfogadva: 2023. július 13.

Megjelent az interneten: 2023. augusztus 25.

© 2023 A szerző(k)



Háttér és célkitűzések: A diákok iskolai kiégésének kutatása mára már bekerült a pszichológiai kutatások fókuszába. A középiskolás diákok esetében is megfigyelhető a jelenség, amit a számukra kialakított mérőeszközökkel bizonyítani is lehet. Feltáró jellegű kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az iskola egyes jellemzői összefüggést mutatnak-e a kiégés mértékével. *Módszer:* Kérdőíves kutatásunkban a magyar nyelvre adaptált Diák Kiégés Kérdőívet használtuk (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen és Jokela, 2008; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen és Nurmi, 2009; magyar változat: Jagodics, Kóródi és Szabó, 2021). A vizsgálatba középiskolás diákokat vontunk be ($N = 2,205$), akik eltérő követelményeket támaztató iskolatípusokban tanulnak az iskola jellegét tekintve (szakgimnázium [$N = 741$]; gimnázium [$N = 898$]; magasan teljesítő gimnázium [$N = 327$]; Waldorf-gimnázium [$N = 81$] és egyéb alternatív gimnázium [$N = 151$], másrészt megkülönböztethetők hagyományos vagy alternatív pedagógiai program szerint. *Eredmények:* Elemzéseink szerint a diákok kiégéspontszáma a szakgimnáziumban tanulók esetében a legmagasabb, míg a legalacsonyabb kiégéspontszám a Waldorf-program alapján működő iskolák tanulóira jellemző. Emellett a középiskolás lányokra magasabb kiégés jellemző, mint a középiskolás fiúkra, amely különbségek iskolatípustól függően eltérőek. *Következtetések:* A kutatásunk eredménye cáfolta azt a széles körben elterjedt nézetet, hogy a magas követelményeket támaztató, országosan is kiemelkedő intézmények tanulói lennének a leginkább kiégettek. Sokkal inkább úgy tűnik, hogy a kiégettség a követelmények és erőforrások egyenlőtlenségével magyarázható, amely a szakgimnáziumokban lehet a legerőteljesebb.

* Levelező szerző. E-mail: balazs.jagodics@psy.u-szeged.hu

KULCSSZAVAK

diák kiégés, tanulmányi eredmény, iskolatípus, követelmények, erőforrások

BEVEZETÉS

Az elmúlt két évtizedben a diák kiégés témaköre az iskolapszichológiai fókuszú kutatások sokat vizsgált témakörévé vált. Ennek oka egyrészt a probléma elterjedtsége, hiszen a különböző kutatások gyakran 15–30% között állapítják meg a kiégés-szindróma tüneteivel komolyan érintett tanulók arányát (Salmela-Aro és Tynkkynen, 2012; Salmela-Aro és Upadyaya, 2014b). Ezeknek a figyelemfelhívó eredményeknek a hatására számos vizsgálat irányult a diák kiégés kialakulásához vezető folyamatok feltárására. A hasonló célkitűzéseket megfogalmazó kutatások egy részének megállapításai szerint az iskolai környezet sajátosságai fontos tényezői a tünetek létrejöttének (Bask és Salmela-Aro, 2013; Cilliers és mtsai, 2017; Jacobs és Dodd, 2003; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen és Jokela, 2008; Salmela-Aro és Upadyaya, 2014a). Ezekből az eredményekből következtethetünk arra, hogy az iskola jellemzői, például a képzési szint, az iskola típusa vagy az iskolában alkalmazott pedagógiai program sajátosságai olyan különbségeket okozhatnak a diákokat érintő hatásokban, amelyek a kiégés tüneteinek kialakulásában is megjelenhetnek. Kutatásunk célja az volt, hogy egy országos adatfelvétel eredményei alapján vizsgáljuk meg az intézményi sajátosságok kapcsolatát a tanulók kiégésével. Az intézmények kiválasztásánál abból indultunk ki, hogy a különböző oktatási környezetek más-más követelményeket támasztanak, és eltérő erőforrásokat képesek biztosítani a tanulóknak, így feltételezhető, hogy ezek a különbségek tetten érhetőek a diák kiégés kialakulásában is.

A diák kiégés jelensége

A kiégés definiálása [Freudenberger \(1974\)](#) nevéhez köthető. Freudenberger egészségügyi dolgozókkal kapcsolatos megfigyelései alapján írta le a hosszan tartó munkahelyi stressz hatására létrejövő jellegzetes tüneteket, amelyeket burnout-szindrómaként nevezett meg. A jellemzése szerint fizikai (fáradékonyság, gyakori betegeskedés) és viselkedéses (ingerlékenység, negatív érzelmek túlsúlya, cinikus reakciók) tünetekben egyaránt tetten érhető a kiégés. A burnout-szindróma kutatásában a későbbiekben [Maslach és Jackson \(1986\)](#) tünetcsoportosítása vált elterjedtté: a deperszonalizáció, a csökkent teljesítmény és az érzelmi kimerülés elkülönítésével jól leírhatók és mérhetőek a kiégés tünetei. Az MBI mint kérdőív egyben tehát kiégésmódot is jelent, amely azonban egyes kutatók szerint nem lehet kizárólagos, ezért a kutatások során kidolgoztak más elméleteket és mérőeszközöket is, amelyek azonban kevésbé váltak ismertté, és használatuk is kevésbé elterjedt ([Kiss, Imrek és Polonyi, 2020](#)).

A kiégés kialakulásában a hosszú távon megtapasztalt stressz, és az ennek kapcsán létrejövő kimerülés központi szerepet játszik. Emiatt a kezdeti elképzelést, miszerint a burnout-szindróma elsősorban az egészségügyi dolgozók és a segítő foglalkozású szakemberek sajátja ([Maslach, 1982](#)), felváltotta az a megközelítés, amely elsősorban a környezeti hatásokra fókuszált a kiégés kialakulásának magyarázatokor. Ezáltal számos más munkakörben, például tanároknál, légi irányítóknál vagy tűzoltóknál is leírásra került a kiégés-szindróma ([Van Droogenbroeck és Spruyt, 2015](#)). Mindemellert elterjedtté vált az a megközelítés is, miszerint a kiégés bármilyen



környezetben létrejöhet, ahol a hosszú távú stressz és leterheltség kimerültséget idézhet elő, így fogalmazódott meg a szülői szerepben történő kiegészítés kutatásának fontossága is (Mikolajczak és mtsai, 2019).

A különböző munkakörök és a kiegészítés közötti kapcsolat feltárása mellett az elmúlt két évtizedben különálló területté fejlődött a diák avagy iskolai kiegészítés kutatása is. Az iskolapszichológiai vizsgálatokban már korábban is megjelent a tanulók által megtapasztalt stressz leírása (Fimian és Cross, 1986), de az ennek következtében kialakuló állapot megnevezésére később vált elterjedtté a diák kiegészítés megnevezés (Jacobs és Dodd, 2003; Schaufeli és mtsai, 2002). A kutatók leggyakrabban a korábban bemutatott tünetcsoportosítás (Maslach és Jackson, 1986) módosított változatával írják le a kiegészítés három fő tünetét a tanulóknál: az iskolai munkához kapcsolódó cinikus reakciókat, a teljesítményhelyzetek kapcsán átélt alkalmatlanságérzést és az érzelmi kimerültséget (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen és Nurmi, 2009). A megfigyelések szerint már általános iskolás diákok között is megjelenhetnek a tünetek (Jagodics és mtsai, 2020; Parviainen és mtsai, 2021), amelyek a longitudinális vizsgálatok szerint középiskolába kerülve súlyosbodnak (Salmela-Aro, 2015; Salmela-Aro és Upadyaya, 2014b). Egyetemi hallgatók esetében hasonlóan gyakori a burnout-szindróma leírása. Ádám és Hazag (2013) magyar orvostanhallgatók részvételével végzett kutatása a résztvevők közel felénél állapított meg súlyos kiegészítést.

A diák kiegészítéshez vezető okok nagyon hasonlóak a munkahelyi kiegészítés esetében leírt folyamatokhoz, ami érthető, tekintettel arra, hogy a tanulók mindennapjai, környezete és feladatai hasonlóak a munkavégzéshez: a diákok iskolai tevékenységeit nem saját érdeklődés határozza meg, hanem az intézmény szabályai és a pedagógusok döntései irányítják, teljesítményüket pedig rendszeresen értékeli. Emellett idői keretek tekintetében is a munkavégzéshez mérhető a diákok iskolai részvétele, hiszen az általános iskola felső tagozatában 28–30 tanóra jellemző hetente, középiskolásoknál pedig már eléri a heti 35–36 tanórát is (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2019a; 2019b). A felmérések szerint az iskolán kívüli tevékenységek, illetve az otthoni készülést ezeket a számokat akár heti 50 órára is növelheti (Dobozy, 2015).

A diákok körében megjelenő kiegészítés számos negatív tényezővel hozható összefüggésbe. A megfigyelések szerint a tünetek megjelenése együtt jár az alacsonyabb érdemjegyekkel (Kiuru és mtsai, 2008), habár egyes kutatások szerint ez a kapcsolat gyenge (Fiorilli és mtsai, 2017; Jagodics, Kóródi és Szabó, 2021). Utóbbi eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a kiegészítés egyéni szinten történő diagnosztizálását, és ezáltal a segítségnyújtást is nehezíti, hogy az egyébként jól teljesítő diákok is tapasztalhatják a tüneteket. Hasonló összefüggés a munkahelyi kiegészítés esetén is megfigyelhető: míg az érzelmi kimerülés változó mértékben, de negatív kapcsolatban áll a teljesítménnyel, addig a hatékonyságcsökkenés és a deperszonalizáció tünete esetében a kapcsolat nem egyértelmű (Taris, 2006). A diák kiegészítés összefüggést mutat továbbá a magasabb lemorzsolódással (Bask és Salmela-Aro, 2013) és a hiányzások gyakoriságával (Seibert és mtsai, 2017) is.

A diákok kiegészítését vizsgáló kutatások nemek közötti különbségekről is beszámolnak a tünetek megjelenését illetően. A fiúk jellemzően alacsonyabb kiegészítésről számolnak be, főként az érzelmi kimerültség tekintetében (Herrmann, Koeppen és Kessels, 2019; Salmela-Aro és mtsai, 2008). Egyes vizsgálatok szerint ezek a különbségek elsősorban az önértékelésben és a tanulmányi motivációban megmutatkozó nemek közötti eltérések következményei, mert ezekre a változókra kontrollálva eltűnnek a markáns különbségek (Herrmann és mtsai, 2019).

A diákok esetében a kiegészítés tüneteinek megjelenése együtt járhat bizonyos intraperszonális tényezőkkel. A kutatási eredmények szerint a perfekcionizmus bizonyos formái kapcsolódnak a kiegészítés tüneteinek megjelenéséhez. A kutatások szerint elsősorban a maladaptív,



illetve a külső elvárásoknak megfelelni kívánó perfekcionizmus tekinthető rizikótényezőnek a kiégés kialakulása szempontjából (Chang, Lee, Byeon és Lee, 2015; Zhang, Gan és Cham, 2007). Elsősorban tehát azoknál a diákoknál figyelhető meg a tünetek megjelenése, akik főként külső személyek elvárásai miatt törekszenek kiváló eredmények elérésére, ugyanakkor elsősorban negatív érzéseket élnek át, ha teljesítményüket értékelik. A Big Five személyiségjegyei, illetve a diák kiégés megjelenése közötti összefüggéseket feltáró vizsgálatok szerint a barátságosság és lelkiismeretesség negatívan, még a neuroticizmus alskálával pozitívan kapcsolódik a tünetekhez (David, 2010). Más vizsgálatok szerint az újdonságkeresés és az együttműködési készség szintén negatív prediktorai a burnout tüneteinek (Khosravi, 2021).

A diák kiégés kapcsolata az iskola jellemzőivel

A diák kiégés kutatására jellemző, hogy a tünetek előfordulását számos pszichológiai természetű vagy szubjektív tényezővel kapcsolatban vizsgálják, például a tanulmányi elkötelezettséggel (Fiorelli és mtsai, 2017; Schaufeli és mtsai, 2002), a motivációval (Stoeber, Childs, Hayward és Feast, 2011) vagy depresszióval (Goel és mtsai, 2016; Koçak és Seçer, 2018). Ugyanakkor kevesebb olyan vizsgálat érhető el, amely a közvetlen iskolai tapasztalatokat, például a tanulási környezetet vagy a pedagógusok tanítási módszereit, hozzáállását vizsgálja a kiégéssel összefüggésben.

A tanulási környezet és a kiégés kapcsolatában fontos szerepe van annak, hogy a diákok hogyan érzékelik az iskola klímáját. Az eredmények szerint az iskolával kapcsolatos cinizmus az oktatási intézmény észlelt klímájával is kapcsolatban áll: a magasabb cinizmus esetén kevésbé érzik a diákok, hogy szoros kapcsolatuk lenne az iskolával és az ott dolgozó emberekkel, valamint elégedetlenebbek a fizikai környezettel is (Molinari és Grazia, 2021). Más eredmények szerint a pozitív észlelt iskolai klíma, valamint a teljesítményorientáció közvetlenül kapcsolódik a diákok kiégéséhez, ugyanakkor az iskolához tartozás érzése mediálja ezt a kapcsolatot (Kalkan és Dağlı, 2021).

A tanulási környezet sajátosságaival kapcsolatos kutatások egy másik irányát a Követelmény-Erőforrás Modellre (Demerouti, Bakker, Nachreiner és Schaufeli, 2001) alapozott vizsgálatok jelentik. A modellt eredetileg a munkahelyi kiégés kialakulásához hozzájáruló, és azok ellen ható tényezők leírására hozták létre. Az elméleti keretrendszer szerint bizonyos tényezők, például a konfliktusok, az érzelmi megterhelés vagy a túlóra a követelmények közé sorolhatók, és hozzájárulnak a kiégés kialakulásához. Bizonyos munkahelyi jellemzők ugyanakkor erőforrást jelenthetnek a nehézségek leküzdéséhez, például a támogató társas közeg, az autonómia és a kontroll megtapasztalása, vagy a fejlődés lehetőségének megélése (Bakker és Demerouti, 2017). A Követelmény-Erőforrás Modellhez kapcsolódó iskolai vizsgálatok megerősítették, hogy ez a megközelítés a diák kiégés esetében is jól használható a tünetek kialakulásának bejósolásához (Cilliers és mtsai, 2017; Jagodics és mtsai, 2020; Lesener és mtsai, 2020; Ouweneel és mtsai, 2011; Salmela-Aro és Upadyaya, 2014a).

A Követelmény-Erőforrás Modellt használó kutatásokban nem egységes a kiégés mellett és ellen ható tényezők definiálása. A követelmények esetében láthatunk példát arra, hogy meghatározásuk a feladatok mennyiségének (Cilliers és mtsai, 2017) és az időnyomás (Lesener és mtsai, 2020; Wolff és mtsai, 2014) szubjektív mértékének mérésével történik, más vizsgálatok pedig a kihívások észlelt mértékével (Salmela-Aro és Upadyaya, 2014a), a munkatempóval és az érzelmi megterheléssel (Hodge és mtsai, 2019), valamint a diáktársakkal és pedagógusokkal kapcsolatban megélt konfliktusokkal (Jagodics és mtsai, 2020) operacionalizálják ezeket a



tényezőket. Az erőforrások esetében hasonlóan változatos meghatározásokat találunk: számos kutatás koncentrálna a személyes fejlődés megélésének lehetőségére (Lesener és mtsai, 2020; Salmela-Aro és Upadyaya, 2014a), de látunk példát az énhatékonyság-érzés és az optimizmus (Ouweneel és mtsai, 2011), a társas támogatás (Cilliers és mtsai, 2017), kontrollérzet (Jagodics és Szabó, 2022), a visszajelzés és az autonómia (Hodge és mtsai, 2019), valamint a kompetenciaérzet és az alkalmazkodási képesség (Akkermans és mtsai, 2018) használatára is.

A Követelmény-Erőforrás Modellel kapcsolatos kutatási eredményekre jellemző diverzitás ellenére körvonalazódik egy közös pont is a kutatások tanulságaiban: fontos szerepe van az oktatási intézmény és a pedagógusok által létrehozott környezetnek abban, hogy a követelmények és erőforrások bizonyos formáinak hogyan engednek teret. Az oktatási rendszer különböző szintjeinek sajátosságai kiemelhetnek egyes elemeket: például az általános iskola felső tagozatában a korábbiakhoz képest több tantárgyat tanulnak a diákok, és emelkedik az óraszámuk, ami a kognitív erőfeszítések mértékét és az idői leterheltséget egyaránt növeli. Hasonló változás történik a középiskolába lépve, ahol az óraszám további növekedésével szintén a követelmények kerülhetnek túlsúlyba az erőforrások rovására. A képzési szint azonban csak egy változó, amely összefüggésbe hozható a változásokkal. Az iskola pedagógiai programja és célkitűzései meghatározói lehetnek a tanárok munkamódszereinek, ezáltal megváltoztathatják a kiegészítő vagy gátló tényezők arányát. A kutatások tanulságai szerint fontos erőforrás lehet például a visszajelzés: azokban a tanulási környezetekben, ahol a dolgozatokra kapott számszerű értékelés a domináns, kevesebb érhető el ebből az erőforrásból, mint ahol figyelmet fordítanak az egyénre szabott szóbeli, fejlesztő értékelésnek.

A kutatás célkitűzése

A kutatásunk fő célkitűzése a diák kiegészéssel kapcsolatos hazai helyzet megismerése és mélyebb megértése volt. Tekintettel arra, hogy Magyarországon kevés vizsgálat foglalkozott korábban a diákok kiegészének feltárásával (Jagodics és mtsai, 2021; Kunos, 2015a, 2015b), fontosnak tartjuk megvizsgálni, hogy az iskolák különböző szintjein, illetve az eltérő pedagógiai program alapján dolgozó oktatási intézményekben van-e különbség a diákok kiegészésében.

Ahogy arra korábban rámutattunk, az iskola légköre (Kalkan és Dağlı, 2021; Molinari és Grazia, 2021), valamint a tanulási teljesítménnyel kapcsolatos követelmények és erőforrások viszonya egyaránt összefüggést mutat a diákok kiegészének szintjével (Cilliers és mtsai, 2017; Jagodics és mtsai, 2020; Lesener és mtsai, 2020; Ouweneel és mtsai, 2011; Salmela-Aro és Upadyaya, 2014a). A hagyományos, állami fenntartású iskolák és a hazánkban „alternatív” fogalommal jellemzett alapítványi vagy magán fenntartású intézmények különböznek, mind a klíma egyes elemei, mind a rendelkezésre álló erőforrások szempontjából (Szabó és Labancz, 2018). Viszonylag kevés tudományos kutatás vonatkozik a vélt, illetve megfigyelt különbségek vizsgálatára. Ezek közül is a legtöbb a Waldorf pedagógiai elveken nyugvó és a hagyományos vagy állami iskolák összevetésére fókuszál, elsősorban a tanulmányi képességek (Cho, 2016; Schieffer és Busse, 2001), a civil elköteleződés és a morális gondolkodás (Dahlin, 2010) területein. A diákok kiegészésének, iskolai közérzetének vizsgálata ebben az összevetésben nem jellemző a szakirodalomban. Egy hazai kutatásban azonban rámutattak, hogy a Waldorf-iskolákba járó diákok erőteljesebben kötődnek az intézményhez, a tanárokhoz és a tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjük is pozitívabb, mint a hagyományos iskolákban tanuló társaiké (Szabó és Labancz, 2018). Az Amerikai Egyesült Államokban végzett összehasonlító vizsgálatok szerint a



magániskolákba járó diákok az állami intézményekhez képest magasabb teljesítmény elérésére képesek a szociodemográfiai változók kontrollálását követően (Chubb és Terry, 1990). Egyes vizsgálatok a magániskolák előnyeit a hatékonyabb tanulmányi közegben jelölik meg (Bryk, Lee és Holland, 1994). Ezek az eredmények megalapozzák azt a kérdésfeltevést, amelyet kutatásunk középpontjába állítottunk, nevezetesen, hogy az iskola jellege (hagyományos vagy alternatív pedagógiai módszereket alkalmazó) összefüggést mutat-e a diákok kiégettségével. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy az Egyesült Államokban a magániskolák az állami intézményektől elsősorban a fokozott teljesítménycélzásban különböznek. Magyarországon ezzel ellentétben az állami és magán fenntartású intézmények közötti különbség nem ennyire egyértelműen a teljesítménycélzás alapján jön létre, hanem az alkalmazott pedagógiai program mentén térnek el egymástól. Ezért az első vizsgálati szempontunk, hogy a diákok kiégése szempontjából megjelenik-e különbség a hagyományos és alternatív tantervű intézmények között.

Kutatásunk további kérdését az a szintén közkeletű pedagógiai nézet jelenti, mely szerint a magas követelményt támogató, országos rangsorban előkelő helyen álló (gyakran elitnek vagy „versenystállónak” nevezett) iskolák diákjai nagymértékben kimerülnek, ők kiégettebbek lehetnek, mint a kevésbé magas követelményeket támogató „átlagos” intézmények diákjai (Kiss, 2020). Az elemzések szerint a magasan és alacsonyan teljesítő iskolák között valóban megfigyelhetők különbségek: előbbieken erőteljesebben jelennek meg a tanulók teljesítményével kapcsolatos elvárások, ugyanakkor ez együtt jár azzal is, hogy az iskola és a tanárok bíznak abban, hogy a diákjaik teljesíteni is tudják a követelményeket (Brown, Anfar és Roney, 2004). A magas és alacsony teljesítményű iskolák közötti különbségre vonatkozó felvetésünk megválaszolásához összehasonlítjuk az országos rangsorban előkelő helyen álló intézmények („magasan teljesítő”) diákjainak kiégéseredményét a rangsorban hátrébb elhelyezkedő hagyományos gimnáziumok tanulóinak értékeivel.

MÓDSZEREK

Résztevők

A kérdőíves felmérésekben összesen 2,205 diák adatait elemeztük. A mintában 1,284 lány (58,23%) és 907 fiú (41,13%) szerepelt, 14 (0,64%) résztvevő nem adott meg erre vonatkozó adatot. A minta átlagéletkora 16,0 év (szórás = 1,9 év). A tanulók közül 1427-en négyosztályos középiskolába jártak, 344 fő ötosztályos középiskolában tanult, 288-an pedig hatosztályos középiskolai képzésben vettek részt. 146 diák nyolcosztályos középiskolában végezte tanulmányait. Az iskola pedagógiai programját tekintve 1967 tanuló hagyományos tantervű (89,4%), míg 232 (10,6%) tanuló alternatív tantervű intézményben tanult. Ez az arány megközelíti a 2020/2021-es tanév országos felméréseinek adatait (KSH, 2021). Az alternatív tantervű intézményekben tanuló diákokat tekintve 81 fő Waldorf pedagógiai program szerint működő intézménybe járt, míg 151 fő más alternatív pedagógiai programot megvalósító iskola tanulója volt. Az alternatív tantervű intézmények mindegyike középfokú oktatási intézmény volt. A minta nem volt reprezentatív.

Mérőeszköz

A résztvevők alapvető demográfiai kérdések (nem, kor, iskolatípus, tanulmányi átlag önbevallás alapján) mellett a Diák Kiegészítő Kérdőívet (Salmela-Aro és mtsai, 2008, 2009; magyar változat: Jagodics és mtsai, 2021) töltötték ki. A Diák Kiegészítő Kérdőív egy nyolc tételből álló mérőeszköz,



amely a kiegészítés három tünetét méri fel: cinizmus, alkalmatlanságérzés és érzelmi kimerülés. A válaszadók az egyes tételekkel kapcsolatban egy hatfokozatú Likert-skálán jelölhetik, hogy mennyire tartják jellemzőnek saját magukra az egyes állításokat (1 = „Egyáltalán nem jellemző rám”; 6 = „Teljesen jellemző rám”). Habár a kérdőív alkalmas az alskálák elkülönítésére, az elemzésekhez egydimenziós mérőeszközként használtuk az alkalmatlanságérzés (Cronbach $\alpha = 0,541$) és az érzelmi kimerülés (Cronbach $\alpha = 0,661$) alskálák alacsony belső megbízhatósága miatt. A teljes skála belső megbízhatósága megfelelő (Cronbach $\alpha = 0,846$).

Statisztikai elemzés, adatok előkészítése

A statisztikai elemzéseket a Jamovi 2.2.5. program segítségével végeztük el. Utólagosan a gimnáziumi csoportból kiválasztottuk azokat a diákokat, akik olyan hagyományos tantervű intézményekben tanulnak, amelyek az országos középiskolai rangsor első tíz helyén szerepelnek (HVG, 2021). Erre a csoportra a továbbiakban „magasan teljesítő” gimnáziumként hivatkozunk.

Az eredmények feldolgozása során a leíró statisztikai elemzések után megvizsgáltuk a kiegészítés és más változók közötti kapcsolatot, valamint összehasonlító vizsgálatokat végeztünk az iskola-típusok közötti lehetséges különbségek feltárására.

Eljárás

A kérdőívek kitöltésének megkezdése előtt az oktatási intézmény igazgatója tájékoztatást kapott a kutatás céljáról, és beleegyezését adta a vizsgálat lefolytatásába. Ezután az osztályfőnök tájékoztatását követően a szülők passzív beleegyező nyilatkozat formájában kaptak tájékoztatást a kutatás céljáról és az adatfelvétel módjáról. A kutatásban egyetlen szülő sem tagadta meg gyermeke részvételét. Ezt követően a kérdőívek kitöltésének megkezdése előtt a diákok is tájékoztatást kaptak, és önként dönthettek a részvételről. A kérdőívek kitöltésére iskolaidőben, osztályfőnöki órán került sor. A kérdőíveket papíralapon töltötték ki a tanulók. A kutatás az adatfelvétel megkezdése előtt etikai engedélyt kapott a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottságától (EPKEB; engedély száma: 2016/023; 2017/122).

EREDMÉNYEK

A statisztikai elemzésekhez a Jamovi 2.2.5. (The Jamovi Project, 2022) programcsomagot használtuk. Az első elemzésünk célja különböző tanulmányi teljesítményű intézmények összehasonlítása volt a kiegészítés szempontjából. Az iskolákat jellegük szerint öt csoportra bontottuk (1. táblázat): a korábban említett országos rangsor alapján „magasan teljesítő” gimnázium, általános színvonalú gimnázium, szakgimnázium, Waldorf-tantervű gimnázium és egyéb alternatív tantervű gimnáziumra osztottuk. Az egyszempontos varianciaanalízis szignifikáns különbségeket jelez a csoportok között, a kiegészítés átlagpontszámát tekintve ($F[4; 2036] = 21,83, p < 0,001$). A legmagasabb kiegészítés-átlagpontszám a szakgimnáziumi tanulóknál volt megfigyelhető ($M = 3,28, SD = 1,09$), a legalacsonyabb pedig a Waldorf-gimnáziumban ($M = 2,39, SD = 1,04$). Az általános színvonalú gimnáziumba ($M = 2,94, SD = 1,06$), a „magasan teljesítő” gimnáziumba ($M = 2,79, SD = 0,98$) és az alternatív jellegű gimnáziumba ($M = 2,87, SD = 1,03$) járók viszont statisztikailag hasonló értéket mutattak a kiegészítés átlagát tekintve. A post-hoc tesztek eredményét a 2. táblázat tartalmazza.



1. táblázat. A minta összetétele a különböző iskolatípusokat tekintve, valamint a kiegészőpontszám és a tanulmányi átlag alakulása csoportonként

| | Hagyományos pedagógiai módszereket alkalmazó intézmény (N = 1,967) | | | Alternatív pedagógiai módszereket alkalmazó intézmény (N = 232) | |
|--------------------|--|-------------|---------------|---|----------------------------------|
| | Magasan teljesítő gimnázium | Gimnázium | Szakgimnázium | Waldorf-iskola | Egyéb alternatív tantervű iskola |
| N | 328 | 898 | 741 | 81 | 151 |
| Kiegészőátlag (SD) | 2,79 (0,98) | 2,94 (1,06) | 3,28 (1,09) | 2,39 (1,04) | 2,87 (1,03) |
| Tanulmányi átlag | 4,54 (0,4) | 4,38 (0,6) | 3,69 (0,83) | 4,03 (0,82) | 4,23 (0,61) |

2. táblázat. A kiegészőpontszámok alakulása a különböző iskolatípusokban

| | Kiegésző | | | Tukey Posthoc (p) | | | | |
|------------------|-----------|------|-----|-------------------|-------|-----------|---------|------------|
| | Átlag (M) | SD | N | M.T.G. | Gimn. | Szakgimn. | Waldorf | Alternatív |
| M.T.G. | 2,79 | 0,98 | 219 | – | 0,32 | <0,001 | 0,04 | 0,96 |
| Gimnázium | 2,94 | 1,06 | 875 | – | – | <0,001 | <0,001 | 0,93 |
| Szakgimnázium | 3,28 | 1,09 | 726 | – | – | – | <0,001 | <0,001 |
| Waldorf-gimn. | 2,39 | 1,04 | 72 | – | – | – | – | 0,02 |
| Alternatív gimn. | 2,87 | 1,03 | 149 | – | – | – | – | – |

Megjegyzés: M.T.G. = Magasan teljesítő gimnázium

A további elemzések során figyelembe vettük az iskola típusát is, és független változóként alkalmaztuk. A teljes mintát az intézményi pedagógiai program szerint hagyományos és alternatív pedagógiai programú iskolákra osztottuk, két csoportot kialakítva ezzel. A két iskolatípus között szignifikáns különbség tárható fel a kiegésző pontszámát tekintve ($t[278,98] = 4,62$, $p < 0,001$, Cohen's $d = 0,33$). A hagyományos pedagógiai programú intézményekben magasabb a kiegésző átlagpontszáma ($M = 3,06$, $SD = 1,08$), mint az alternatív tanítási módszerű intézményekben ($M = 2,71$, $SD = 1,05$).

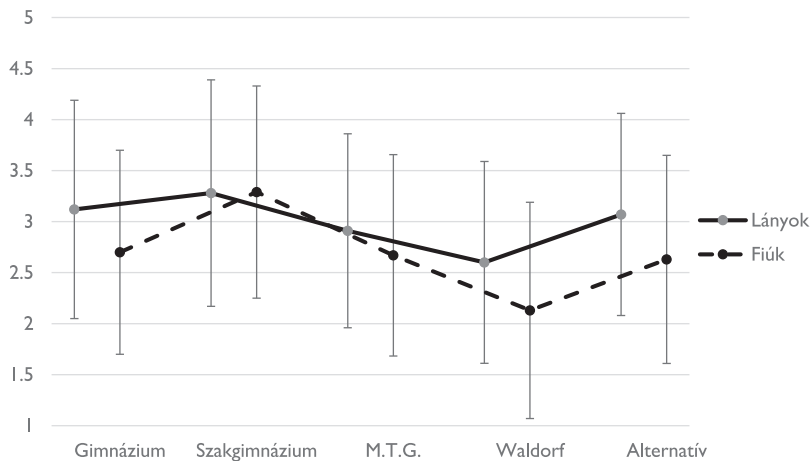
Habár a tanulmányi átlagról szóló adat nem mindegyik csoportnál volt elérhető az elemzés során, a Pearson-féle korrelációs elemzés szignifikáns, negatív irányú gyenge kapcsolatot mutatott ki a tanulmányi átlag és a kiegésző átlagpontszáma között ($r[1,415] = -0,21$, $p < 0,001$).

A nem és az iskola jellegének hatása a kiegészőre

Megvizsgáltuk a nemi különbségeket a kiegésző átlagát tekintve, függetlenül az iskola típusától. A kiegésző átlagpontszámát normáloszlású változónak tekintettük, mivel mind a csúcosság, mind a ferdeség értéke kisebb volt, mint 2 (Kim, 2013). A független mintás t-próba szerint szignifikáns különbség van a két csoport között ($t[1769,06] = 6,5$, $p < 0,001$, Cohen's $d = 0,29$); a lányok magasabb pontszámot értek el ($M_{\text{lány}} = 3,15$, $SD = 1,08$), mint a fiúk ($M_{\text{fiú}} = 2,83$, $SD = 2,75$).

Habár a korábbi eredmények különbséget jeleztek a fiúk és a lányok között, valamint a hagyományos és alternatív tantervet alkalmazó intézményben tanuló diákok kiegészőének mértéke





1. ábra. A lányok és a fiúk kiégéspontszámainak alakulása a különböző iskolatípusokban. A hibaszávok az ábrán a szórást jelölik.

Megjegyzés: M.T.G. = Magasan teljesítő gimnázium

között, a két független változó nem mutatott szignifikáns kereszthatást a kiégés pontszámára nézve ($F[1, 2030] = 1,16, p = 0,28$). Továbbá megvizsgáltuk az iskolák jellegének és a nem hatását is a kiégés átlagpontszámára. Mindamellett, hogy a két független változó főhatásként befolyásolja a kiégést ($F_{nem}[1, 2024] = 19,95, p < 0,001; \eta^2 = 0,01; F_{iskola\ jellege}[4, 2024] = 24,84, p < 0,001, \eta^2 = 0,04$), együttesen is hatással vannak a diákok kiégésének mértékére ($F[4, 2024] = 4,4, p = 0,002, \eta^2 = 0,01$). Ez azt jelenti, hogy a nemek közötti különbség a szakgimnáziumokban, illetve a magasan teljesítő gimnáziumokban nem érvényesül, míg a többi intézménytípusnál a lányok kiégése magasabb. A részletes eredmények az *1. ábrán* láthatók.

MEGVITATÁS

Kutatásunk célja a diák kiégés jellemzőinek feltárása volt az eltérő követelmény- és erőforrás-profilal rendelkező iskolatípusok és pedagógiai programok alapján. Az elemzés során a különböző középiskolai formák mellett a pedagógiai program alapján „hagyományosnak” és „alternatívának” tekinthető intézményeket is összehasonlítottuk, és megvizsgáltuk a nemi különbségeket, valamint a tanulmányi eredménnyel való összefüggéseket is.

Az iskolatípusok és a kiégés kapcsolatát tekintve elsőként a hagyományos tantervű és alternatív intézményeket hasonlítottuk össze. Az eredmények szerint a hagyományos intézményekben magasabb a diákok kiégése, mint az alternatív pedagógiai programot alkalmazó iskolákban. Ugyanakkor az eredményekből az is látható, hogy a hagyományos oktatási programot alkalmazó intézmények nem tekinthetők homogénnek a kiégés szempontjából. Míg a magas teljesítményű gimnáziumokban alacsonyabb a kiégés mértéke, addig a tünetek gyakoribb előfordulása elsősorban a szakgimnáziumokra jellemző. Tekintettel arra, hogy a témát feltáró szakirodalmi elemzések limitáltan elérhetők, korlátozottan hozzáférhetők a magyarázatként felhasználható információk is. Egy alternatív pedagógiai programmal dolgozó iskolákat összehasonlító elemzés szerint a különböző szemléletű



(pl. Waldorf, Montessori, Reggio Emilia stb.) intézmények közös pontjának tekinthető az átlagosnál erősebb közösség fókusz (Aljabreen, 2020). Ez a tényező, amennyiben megvalósul az intézményekben, magyarázatul szolgálhat az alacsonyabb kiégéspontszámokra. Egyrészt a közösség erősíti a diákok és az intézmény között kialakuló kötődést (Szabó és Labancz, 2018), másrészt pedig feltételezhetően pozitívan hat a közösség tagjai közötti kapcsolatokra is. Mivel a kötődés (Kalkan és Dağlı, 2021) és a pozitív interperszonális kapcsolatok egyaránt negatív kapcsolatban vannak a kiégéssel (Cilliers és mtsai, 2017; Jagodics és Szabó, 2022), ez a különbség magyarázhatja az eltéréseket a hagyományos és alternatív pedagógiai programú iskolák között.

Az iskolatípus és a nem kereszthatását vizsgáló elemzések alapján úgy tűnik továbbá, hogy az alternatív pedagógiai programú iskolák közössége és a hagyományostól eltérő értékrendje elsősorban a fiúknál jelent védőfaktort a kiégéssel szemben, ugyanis ezekben az intézményekben volt megfigyelhető a legnagyobb eltérés a nemek között. Korábbi kutatások kimutatták, hogy az észlelt büntetés és az iskolához való viszony negatív kapcsolatban áll egymással (Szabó és Lőrinczi, 1998). Elképzelhető, hogy a hagyományos iskolákban a fiúk viselkedése többször kerül szembe az iskolai elvárásokkal, gyakrabban kapnak büntetést, míg az alternatív elvekre épülő intézményekben (különösen a Waldorf-iskolákban) a büntetés nem kifejezetten jellemző nevelési eszköz. Így a fiúk is komfortosabban érzik magukat abban a klímában.

A hagyományos pedagógiai programot alkalmazó intézmények eltérő középiskolai formái között szintén talált különbségeket az elemzésünk. Eszerint a kiégés a szakgimnáziumokban a legmagasabb mértékű, míg a gimnáziumokban az országos rangsortól függetlenül alacsonyabb mértékben fordulnak elő a tünetek. A szakgimnáziumokban jellemző, hogy a kötelező érettségi felkészülés tantárgyak mellett szakmai képzésben is részt vesznek a diákok. További felmérések nélkül nem megállapítható, hogy ezekben az iskolatípusokban a tanulók leterheltsége (óraszám, elvárt otthoni készülés mértéke, számonkérések gyakorisága és észlelt nehézsége stb.) hogyan alakul. Ugyanakkor a tantárgyak nagyobb száma, és ezzel együtt a több területen is elvárt teljesítmény kényszere magyarázhatja a kiégés kialakulását. Ez a magyarázat egybevág a tanulmányi eredményekkel kapcsolatos elemzésekkel, amelyek alapján a jó tanulmányi teljesítmény egyfajta védőfaktornak is tekinthető a kiégés súlyosabb tüneteinek ellen. Emellett a Követelmény-Erőforrás Modell alapján feltételezhető, hogy a magas teljesítményű gimnáziumokban olyan erőforrások érhetők el a diákok számára, amelyek protektív tényezőt jelentenek a kiégéssel szemben. Ilyen lehet a tanároktól kapott támogatás, a fejlesztő visszajelzések, a döntési lehetőségek (pl. fakultáció választása), valamint a tanulók számára fontos területen megélhető fejlődés (Demerouti és mtsai, 2001).

A tanulmányi eredménnyel kapcsolatos elemzések szintén a korábbi vizsgálatokkal egybevágó összefüggést tártak fel a kiégéssel. A nagyon gyenge, de szignifikáns kapcsolatot a kiégés és a tanulmányi eredmény között más kutatások is megerősítik (Fiorilli és mtsai, 2017; Jagodics és mtsai, 2021; Kiuru és mtsai, 2008). A tanulmányi eredmény elmaradása nemcsak következménye, de előidézője is lehet a kiégésnek, hiszen az alkalmatlanságérzés elnevezésű tünet kialakulásának alapjává válhat. Emellett a gyengébb tanulmányi teljesítmény az önértékelésre is negatív hatással lehet, amely mediáló tényezőként hozzájárulhat a kiégés súlyosbodásához (Herrmann és mtsai, 2019; Jagodics és mtsai, 2021; Luo és mtsai, 2016).

Az elemzések során a korábbi felmérésekhez hasonlóan (Herrmann és mtsai, 2019; Jagodics és mtsai, 2021; Salmela-Aro és Tynkynen, 2012) a lányok esetében találtunk magasabb kiégés-átlagpontszámokat. A stabilan megfigyelt nemek közötti különbségek magyarázhatók más változók hatásával. Hermann és munkatársai (2019) eredményei szerint az önértékeléssel kontrollálva a nemi eltérések nem jelennek meg markánsak. Ezt azzal magyarázzák a szerzők, hogy a



szocializációs folyamatok következményeként a lányok énképéhez szorosabban kapcsolódik az iskolai teljesítmény, így az ott átélt élmények is fontosabbá válnak számukra, ami növelheti az érzelmi megterhelésüket, ami fokozza a kiégés valószínűségét.

Kutatásunkba olyan oktatási intézményeket is bevontunk, amelyek az országos rangsorok előkelő helyein találhatóak. Kutatásunk azonban azt mutatja, hogy ezekben a magas követelményeket támaztó iskolákban nem magasabb a kiégésérték, sőt alacsonyabb, mint a szakgimnáziumokban. Ezt az eredményt a munka világából már jól ismert Követelmény-Erőforrás Modell (Bakker és Demerouti, 2017; Demerouti és mtsai, 2001) értelmezési keretében tudjuk magyarázni. A modell azt mondja, hogy a magas követelmények csak akkor vezetnek kiégéshez, ha ezek teljesítéséhez a dolgozók (jelen esetben diákok) nem rendelkeznek kellő erőforrással. Ezt a hatásmechanizmust számos kutatás bizonyította oktatási környezetben is (Cilliers és mtsai, 2017; Hodge és mtsai, 2019; Jagodics és mtsai, 2020; Jagodics és Szabó, 2022; Lesener és mtsai, 2020; Ouweneel és mtsai, 2011; Salmela-Aro és Upadyaya, 2014a). Jóllehet jelen kutatásban nem mértük a követelmény és az erőforrás arányát, de a tanulmányi eredményességben látható különbség alapján feltételezhetjük, hogy a magas követelményeket támaztó iskolák diákjai azért nem kiégettebbek az átlagnál, mert rendelkeznek megfelelő erőforrásokkal (intellektuális kapacitás, társas támogatás tb.) ahhoz, hogy megfeleljenek ezeknek a kihívásokra. Ezen gondolatmenet alapján elképzelhető, hogy a szakgimnáziumban tanulók esetében a magasabb kiégésértéket az erőforrások terén tapasztalt hátrányok is magyarázzák. Mindezek azonban elméleti feltevések, és bizonyításukra további kutatásokra volna szükség, amelyek komplex módon közelítik meg a diák kiégés valós problémáját kiemelten kezelve a különböző intézménybe járó diákok elismert-ségének, ambícióinak és céljainak lehetséges különbségeit.

Limitációk

A kutatásunk értékelésekor számos limitációt szükséges figyelembe vennünk. Elsőként a minta összetételére vonatkozó korlátokat értékeljük. Habár a több mint kétezzer fős elemzett minta megbízható következtetések levonására adna lehetőséget, az alternatív pedagógiai programot alkalmazó intézmények tanulói csak a minta 10%-át tették ki. Ez az arány, habár megfelel a statisztikai adatok alapján (HVG, 2021) az alternatív iskolai programokban tanuló diákok országos arányának, mégis az elemzés gyenge pontjává válik a mintavétel nem reprezentatív módja miatt. További nehézséget jelent, hogy a tanulmányi eredményekkel kapcsolatos kérdésekre nem válaszolt minden diák, így ezek az adatok hiányoznak a minta egy részénél.

A kutatás további korlátját képezi, hogy az adatfelvételek során a kiégés felmérésén kívül nem alkalmaztunk olyan további mérőeszközöket, amelyek mentén vizsgálhatók lettek volna a további összefüggések, illetve feltárhatók lettek volna további magyarázó tényezők. Ezért a jövőben tervezett kutatásainkba mindenképpen szeretnénk bevonni az iskolai klíma és az önértékelés mérését. Továbbá a hagyományos és alternatív iskolák összehasonlítása érdekes volna a diákok által észlelt tanári kiégés mértéke tekintetében is.

Minden limitáció ellenére is úgy véljük, hogy kutatásunk fontos összefüggésekre és valós különbségekre mutatott rá. Eredményeink ráirányíthatják a figyelmet az iskolai légkör szerepére a diák kiégés megelőzése érdekében, és segíthetnek eloszlatni a magas követelményt támaztó iskolákkal szembeni téves nézeteket. Megalapozhatnak olyan további kutatásokat, amelyek feltárhatják a diák kiégés minél több aspektusát, hogy hatékony lépéseket lehessen tervezni ennek a sokakat érintő problémának a megelőzésére és kezelésére.



KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Fülöp Márta az NKFIH-OTKA-K 135963 kutatási támogatásában részesült.

IRODALOM

- Ádám S., & Hazag A. (2013). Magas a kiégés prevalenciája magyar orvostanhallgatók között: Az elmélyülés és pozitív szülői attitűdök mint lehetséges protektív tényezők. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 14(1), 1–23. <https://doi.org/10.1556/Mental.14.2013.1.1>.
- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B. I. J. M., & De Vos, A. (2018). The best of both worlds: The role of career adaptability and career competencies in students' well-being and performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01678>.
- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 337–353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>.
- Brown, K. M., Anfara, V. A., & Roney, K. (2004). Student achievement in high performing, suburban middle schools and low performing, urban middle schools: Plausible explanations for the differences. *Education and Urban Society*, 36(4), 428–456. <https://doi.org/10.1177/0013124504263339>.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1994). Catholic schools and the common good. *British Journal of Educational Studies*, 42(3), 313. <https://doi.org/10.2307/3121896>.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221–226. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.027>.
- Cho, Y. (2016). The comparison study on the geometric construction between Korean public school and Waldorf education-focused on the usages of compass in elementary school. *Journal of Elementary Mathematics Education in Korea*, 20(4), 541–561.
- Chubb, J. E., & Terry, M. M. (1990). America's public schools: Choice is a panacea. *Brookings Review*, 8(3), 4–12. <https://doi.org/10.2307/20080159>.
- Cilliers, J. R., Mostert, K., & Nel, J. A. (2017). Study demands, study resources and the role of personality characteristics in predicting the engagement of first-year university students. *South African Journal of Higher Education*, 32(1). <https://doi.org/10.20853/32-1-1575>.
- Dahlin, B. (2010). A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and steiner Waldorf schools. *Journal of Beliefs & Values*, 31(2), 165–180. <https://doi.org/10.1080/13617672.2010.503629>.
- David, A. P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 90–104.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.



- Dobozy, G. (2015). A diákok mindennapjai, a tanulói munkaterhek vizsgálata az érettségi előtti és utáni 2-2 évfolyamon. *Opus et Educatio*, 2(3), 123–134. <https://doi.org/10.3311/ope.60>.
- Fimian, M. J., & Cross, A. H. (1986). Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students: A preliminary investigation. *The Journal of Early Adolescence*, 6(3), 247–267. <https://doi.org/10.1177/0272431686063004>.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>.
- Goel, A., Akarte, S., Agrawal, S., & Yadav, V. (2016). Longitudinal assessment of depression, stress, and burnout in medical students. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 7(4), 493. <https://doi.org/10.4103/0976-3147.188625>.
- Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150–161. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011>.
- Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2019). Increasing student engagement and reducing exhaustion through the provision of demanding but well-resourced training. *Journal of Further and Higher Education*, 43(3), 406–417. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1363385>.
- HVG. (2021). Helycsere az élen a top 100-ban – ez a HVG 2022-es gimnáziumi rangsora. https://hvg.hu/360/20211018_hvg_kozepiskolai_rangsor_2022.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291–303. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>.
- Jagodics, B., Kóródi, K., & Szabó, É. (2021). A Diák Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(1), 1–22. <https://doi.org/10.1556/0016.2021.00020>.
- Jagodics, B., Nagy, K., Szénási, S., Varga, R., & Szabó, É. (2020). Az iskolai leterheltség és kiegészítő vizsgálata a Követelmény–Erőforrás Modell segítségével magyar általános iskolások körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(1), 57–81. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2020.1.57>.
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2022). Student burnout in higher education: A demand-resource model approach. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4>.
- Kalkan, F., & Dağlı, E. (2021). The relationship between school climate school belonging and school burnout according to the views of secondary school students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4). <https://doi.org/10.33200/ijcer.878682>.
- Khosravi, M. (2021). Burnout among Iranian medical students: Prevalence and its relationship to personality dimensions and physical activity. *European Journal of Translational Myology*, 31(1), 9411. <https://doi.org/10.4081/ejtm.2021.9411>.
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>.
- Kiss, J. (2020). A szerkezetváltó gimnáziumok hozzáadott tanulmányi értékének vizsgálata a családítókezelélmélet fogalmi keretei közt. *Párbeszéd: Szociális munka folyóirat*, 7(1). <https://doi.org/10.29376/parbeszed.2020.7/1/4>.
- Kiss, T., Imrek, M., & Polonyi, T. (2020). Munkahelyi stressz és kiegészítő. In T. Polonyi, K. Abari, & T. Kiss (szerk.), *Válságok megelőzése és kezelése* (pp. 163–185). Oriold és Társai Kiadó.



- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>.
- Koçak, L., & Seçer, I. (2018). Investigation of the relationship between school burnout, depression and anxiety among high school students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 601–622.
- Központi Statisztikai Hivatal. (2021). Központi Statisztikai Hivatal főoldala Oktatási adatok, 2021/2022 (előzetes adatok). <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2122e/index.html>.
- Kunos, N. (2015a). A kiégés-szindróma kutatása középiskolások körében – nemzetközi szakirodalmi áttekintés. In I. Falus (Ed.), *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre* (pp. 70–81). Eger: Liceum Kiadó.
- Kunos, N. (2015b). *School-related burnout among Hungarian high school students and responsibility of teachers in prevention – A new aspect of teachers' competences*. EERA-ECER.
- Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B., & Wolter, C. (2020). The study demands-resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202–208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.056>.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Mikolajczak, M., Gross, J. J., & Roskam, I. (2019). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1319–1329. <https://doi.org/10.1177/2167702619858430>.
- Molinari, L., & Grazia, V. (2021). Students' school climate perceptions: Do engagement and burnout matter? *Learning Environments Research*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09384-9>.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2019a). *Kerettanterv a szakközépiskolák 9–12. évfolyamára*. http://kerettanterv.ofi.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2019b). *Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára*. http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142–153. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>.
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Vasalampi, K. (2021). Early antecedents of school burnout in upper secondary education: A five-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(2), 231–245. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01331-w>.
- Salmela-Aro, K. (2015). School burnout and engagement: Lessons from a longitudinal study in Finland. In *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 59–64). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26072-8>.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>.



- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014a). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014b). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36, 60–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.016>.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>.
- Schieffer, J., & Busse, R. T. (2001). Low SES minority fourth-graders' achievement from an urban public Waldorf and comparison school. *Waldorf Education Research Institute Research Bulletin*, 6, 18–24.
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.001>.
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513–528. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251>.
- Szabó, É., & Labancz, Á. (2018). Hagymányos és Waldorf-iskolába járó diákok összehasonlítása a cél-orientáció és az iskolai kötődés szempontjából. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(2). <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2018.2.21>.
- Szabó, É., & Lőrinczi, J. (1998). Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 3, 211–231.
- Taris, T. W. (2006). Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies. *Work & Stress*, 20(4), 316–334. <https://doi.org/10.1080/02678370601065893>.
- The Jamovi Project. (2022). *Jamovi*. <https://www.jamovi.org>.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.006>.
- Wolff, W., Brand, R., Baumgarten, F., Lösel, J., & Ziegler, M. (2014). Modeling students' instrumental (mis-) use of substances to enhance cognitive performance: Neuroenhancement in the light of job demands-resources theory. *BioPsychoSocial Medicine*, 8(1), 12. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-8-12>.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529–1540. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>.

Student burnout in schools using traditional and alternative educational programs

Kitti Kóródi, Balázs Jagodics, Éva Szabó, Nóra Kunos and Márta Fülöp

Background and goals: Exploring student burnout and fatigue nowadays is a commonly researched topic in psychology. Studies show that the problem of burnout is prevalent among high school students, which is measurable with suitable tools. Our exploratory study aimed to reveal differences in burnout of students



attending to different type of schools. *Methods:* The Student Burnout Inventory (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, & Jokela, 2008, 2009; Hungarian adaptation: Jagodics, Kóródi, & Szabó, 2021) was used in our survey study. The participants were all high school students ($N = 2,205$) from different types of school (vocation high school ($N = 741$), high school ($N = 898$), high achieving high school ($N = 327$), Waldorf high school ($N = 81$) and other alternative high school ($N = 151$), and from state and foundation schools. *Results:* The analysis showed that students from state schools report higher burnout than students attending to foundation schools. The highest level of burnout was reported by vocational school students, while lowest scores were observed among students in Waldorf schools. Moreover, girls reported higher burnout than boys, which difference varied across school types. *Conclusion:* The results indicate that regulations and educational principles are linked to student burnout. On the other hand, the results disaffirm the widely spread opinion which claims that students are more prone to burn out in high achieving, demanding high schools. It is more probable that burnout symptoms can be explained by the imbalance of resources and demands, which may be prevalent in vocational schools.

KEYWORDS

student burnout, academic achievement, type of school, demands, resources

Open Access. A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

