

KUNOS NÓRA

12 lépcsőfokon a teljes kiégésig

BEVEZETÉS

Végzős gimnazisták által írt iskolai „karriertörténeteket” elemezve jutottam arra a következtetésre, hogy az iskolai kiégést érdeemes *Freudenberger* ajánlása szerint folyamatként értelmezni (*Freudenberger és North*, 1992). A túlzott lelkesedéstől az önfeladáson keresztül a depresszióig, majd ezen is túl, a teljes kiégésig tartó folyamattal kapcsolatban felmerülhet az olvasóban a kérdés: nem túlzás-e középiskolás diákok esetében iskola okozta depresszióról, teljes közönyről, reménytelenségről beszélni. A továbbiakban látni fogjuk, hogy az iskolai kiégés nemzetközi kutatások által is bizonyított, létező jelenség. Ha elfogadjuk ezt a tényt, már tettünk egy lépést afelé, hogy diákjainkat jobban megértsük, alkalomadtán segítsük a megküzdésben.

A KIÉGÉS ÉS AZ ISKOLAI KIÉGÉS FOGALMA

A kiégés maga az 1970-es évektől kezdve vált vizsgálatok és kutatások tárgyává, amikor *Freudenberger* először vetette fel, hogy szociális munkások körében többször előforduló, sajátos kórképként írható le az érzelmi kimerülés, a kliensekhez való egyre személytelenebb hozzáállás és az ered-

ménytelenség érzésének együttese (*Freudenberger*, 1974). Hamarosan a human szakmák sokaságában vizsgálták a munkahelyi kiégést, orvosok, pedagógusok, egyházi személyek esetében (*Maslach, Schaufeli és Leiter*, 2001), az 1990-es évektől pedig előbb a medikushallgatók, majd egyéb egészségügyi és szociális szakmák hallgatói kerültek célkeresztbe (*Schaufeli*, 2002). Egyre fiatalabb közegekben sikerült azonosítani a kiégés-szindróma elemeit, míg 2005-ben egy finn kutatócsoport (*Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen és Jokela*, 2008) rávilágított az iskolai kiégés jelenségére, amit később reprezentatív kutatással igazoltak, elindítva ezzel a téma nemzetközi vizsgálatait.

Maslach és Jackson a kiégésszindrómát *többdimenziós folyamatként* írták le (1982). Többdimenziós, azaz a szerzők szerint is három konzisztens összetevőből állapítható meg a kiégés mértéke: a munkavégzés során keletkező érzelmi kifáradásból (exhaustion), a környezet iránt érzett szenvtelen, negatív, elszemélytelenedett attitűdből (cynicism), valamint a csökkent hatékonyság érzéséből, amit a negatív önértékelés, a munkában elért eredményekkel való elégedetlenség idéz elő (inefficiency). A kiégés folyamatjellegét először *Cherniss* írta le (*Cherniss*, 1980). Bár *Maslach* is utalt arra, hogy „a kiégés hosszan tartó stressz eredménye”, *Cherniss* továbblépve le is írta a folyamat lépcsőfokait: a stressz

észlelése, a stressz okozta fizikai és érzelmi kifáradás, majd a stresszel való megküzdés egyfajta sajátos módon: az elszemélytelenedés, az eltávolodás, a cinikus attitűd útján.

Freudenberger és North (1992) lépésről lépésre, 12 fokozatban állította fel a teljes kiégésig vezető út stádiumait. Erre építve több kutató a saját területén igazolta a jelenség létezését, mindezek alapján pedig két osztrák szakember kiégés-kérdőívet állított össze (*Ponocny-Seliger és Winker*, 2014), bizonyítva a kórkép ilyen módon történő vizsgálatának létjogosultságát. Szervezet-szociológiai tanulmányában Magyarországon elsőként Hézszer Gábor publikálta a kiégés ezirányú megközelítését (*Hézszer*, 1996). Kollár Csaba részletesen bemutatja a 12 lépcsőfok egyes elemeit, s nemcsak a jelenség leírására, hanem a felismerés lehetőségére, sőt a megküzdési stratégiák külső és belső jellegzetességeire is utal (*Kollár*, 2014).

Jelen tanulmányban megkísérlem bemutatni az iskolai kiégés jelenségének folyamatjellegét. A 12 állomást a *Freudenberger-skála* címei alá rendezve, saját kutatásomból származó diákszövegekkel illusztrálva jelenítem meg. Az adataim egy része 66 iskolai karriertörténetből származik, amelyeket erre vállalkozó középiskolásokkal készítettem.¹ A tanulókat arra kértem, hogy idézzék fel az óvodából az iskolába történő átmenet időszakát: milyen várakozással, elképzelésekkel indultak el az általános iskolába, hogyan változtak később az érzéseik, milyen motiváló és demotiváló tényezők játszottak szerepet iskolai életükben és hogyan élték meg a vál-

tozásokat. Majd a középiskola választásáról kérdeztem meg őket, s arról, hogyan alkalmazkodtak a követelményekhez, hogyan küzdöttek meg az esetleges nehézségekkel, milyen segítségre számíthattak. Alább idézek továbbá a saját kérdőíves kutatásom²

kitöltőitől származó szöveges megjegyzésekből, amelyeket névtelenül, teljesen ismeretlenül küldtek el, de megrázó őszinteséggel fogalmaztak meg számomra a diákok; 1145

válaszolóból 165 döntött úgy, hogy a kérdőívet személyes véleményével is kiegészíti.

1. LÉPCSŐFOK – A BIZONYÍTANI AKARÁSTÓL A BIZONYÍTÁSI KÉNYSZERIG

„Mit vártam az iskolától?
Dióhéjban: mindent.”

Csillogó szemű elsősök, megpakolt, színes iskolatáskák, könnyes szemű anyukák, mosolygós tanító nénik. Nagyjából ez a sztereotípiá ugrik be, ha az iskolai élet kezdetére gondolunk. 66 diákból alig néhányan emlékeznek kellemetlen emlékként az első napokra. Ez egyrészt az óvodai-iskolai előkészítőknél, másrészt a barátoknak, idősebb testvéreknek köszönhető. Ha a kisgyerek biztonságosnak véli a közeget, ahova kerül, egy ideig biztosan nem csalódik a várakozásában.

Meleg volt, már vártam a végét, mikor mondták a nevem. Kitűnő lettem, és még könyvet is kaptam! Nagyon boldog

¹ Iskolai karriertörténetnek neveztem el azokat a fogalmazásokat, amelyeket részben a kérdőíves kutatásban részt vevő egyes iskolák diákjai, részben saját diákjaim készítettek 2016–2017 folyamán.

² A kutatás eredményeinek publikálása folyamatban van.

voltam, alig vártam, hogy elmondjam a szüleimnek. Lent álltam a kis könyvvel a kezemben, mikor meghallottam egy lány nevét, bemondták, hogy 8 éven át kitűnő volt. Én is az akartam lenni.

A bizonyítani akarás természetes. Mindaddig az, amíg az egyén nem másoknak, hanem önmagának akar megfelelni. Ez persze azzal is jár, hogy kora gyermekkorától kezdve alakuljon ki pozitív önképe, legyen tisztában képességeivel, s ha felül is akarja múlni valaha önmagát, ez ne teljesítménykényszerrel társuljon. A szülők és tanítók felelőssége mindebben egyértelmű.

2. LÉPCSŐFOK – FOKOZOTT ERŐFESZÍTÉS

„Versenyről versenyre vittek, nem számított, van-e kedvem.”

Öröm a tanítónak, öröm a szülőnek, általában öröm a gyermeknek, ha sikereket ér el az iskolában. Versenyeket nyer, gyönyörűen szaval, énekel, tornázik, mindemellett kitűnő tanuló, és a magatartásával sincs semmi baj. Ilyen az ideális kisiskolás. A gimnáziumba kerülő tanulók 90%-a számol be kis dicsekvéssel az első évek sikereiről, de sokszor megjelenik a visszaemlékezésekben, hogy ez bizony néha már tehernek számított. Ugyan szívesen vállalták magukra a feladatokat, de nem is nagyon tehettek mást. Ők maguk emellett nem érzékelték még a kiszolgáltatottságot, a szülők és a nevelők pedig szemet hunytak a

túlterhelés felett. Kissé cinikus attitűd jelenik meg a következő idézetben: „A gombászegyesület minden évben rajzpályázatot írt ki, évről évre kreatívabbnál kreatívabb rajzokat vártak tőlem [...] és én még a gombát sem szeretem.” A nagyvárosi elitiskolába járó diáklány soha nem mondott el lent, a matekversenytől a kémiaversenyig, a tornász bajnokságtól az énekkarig minden-

ben részt vett – sem neki, sem tanárainak nem fordult meg a fejében, hogy ezzel előrevetítik, hogy gimnazista korában majd ugyanígy kényszer lesz számára a teljesítés, és ez a kiégés lépcsőfokain törté-

nő előrehaladást predesztinálja – esetében a súlyos egészségügyi problémák megjelenéséig és a problémák tagadásáig (ld. később a 6. lépcsőfoknál).

3. LÉPCSŐFOK – A SZEMÉLYES IGÉNYEK ELHANYAGOLÁSA

„Az biztos, hogy amikor a sok óraszám és tanulás miatt 16 év után abba kellett hagynom a táncot, az nagyon nehéz volt.”

Általános iskolás korukban a gyerekek nagy része³ zeneórára jár, egyesületben sportol, a táncsoportok, művészeti egyesületek sokasága várja őket. Aki igazán tehetséges valamelyik területen, általában a későbbiekben is preferenciának tekinti, esetleg jövője szempontjából is megfontolja az iskolán kívüli tevékenységek folytatását. Ha lehet, érdeklődésének megfelelő tagozatot választ – ez esetben nagyobb eséllyel marad meg az adott művészeti területen vagy a versenysportban. Sokan azonban le

³ A kutatás sajátosságából következik, hogy később gimnáziumba kerülő gyerekekről van szó.

kell, hogy mondjanak a heti rendszerességgel űzött iskolán kívüli programokról a tanulás, különösen a felvételi vizsgák árnyékában, ami egyre súlyosabb teherként nehezedik a diákokra. Van, aki sikerrel veszi az akadályokat, noha megítélés kérdése, hogy milyen áron:

Heti 12 edzés, 2 mérkőzés szombaton és vasárnap azt jelenthette volna másnak, hogy a tanulmányi eredményei romlani kezdenek. Velem nem ez történt. Megtanultam beosztani az időm, rájöttem, hogy ha órán odafigyelek, akkor meg tudom tanulni a lecke nagyját, így otthon már csak át kell ismételnem. (...) Hál' istennek tanáraim mindig megkövetelték tőlem a maximumot, ezért mindig odafigyeltem az órákon. Édesanyám jó viszonyt ápolt tanáraimmal, így gyakran hamarabb tudta meg, hogy mi történt velem az iskolába, minthogy én hazaértem. Ennek én persze sokszor nem örültem, de rájöttem később, hogy ez mind az én érdekeimet szolgálta, amiért a mai napig hálás vagyok.

A versenysportban kitartó gyerekek többnyire rendkívüli fegyellemmel tudják tartani magukat, ha egészséges szemérettel, kellő önismerettel rendelkeznek és céltudatosak. Ha ezen túl megkapják a kellő odafigyelést – nem pedig maximalizmust vagy a gyámkodást – szülőtől, tanártól, edzőtől, akkor nem kell félniük sem a kiegészítő stádiumaitól, sem saját személyiségük öntudatlan feladásától.

A másik véglet az az – egyébként tipikusnak mondható – eset, hogy gimnáziumi évek előtt vagy alatt sokan feladják a hivatalos zenetanulást, csökkentik vagy hanyagolják az edzéseket, mondván, a tanu-

lás a fontos. „Mióta bekerültem a gimibe, abbahagytam a sportolást, amit annyira szerettem, az időm nem engedte, tavaly a fuvolát is befejeztem, mert nem fért volna bele az időmbe, a különtanárok mellett.”

4. LÉPCSŐFOK – A KONFLIKTUS ELHANYAGOLÁSA

„Hiányoztak az iskolán kívüli elfoglaltságaim, de megértettem. Az iskola az első. Mindig az iskola volt az első.”

A fent idézett fiatalhoz képest a másik véglet az a diáklány, aki 15 éves korára(!) a Freudenberger-skála 11. fokozatáig jutott. Dolgozatának elején szerepel az elkeseredett emlék:

Nagyon sokat kellett tanulnunk. Abbahagytam a zongorát, amit 7 éve csináltam. Nagyon szerettem, de apáék azt mondták, hogy a tanulás az első, ez most nem fér bele. A gimnáziumig heti 5x jártam lovagolni is (ez volt a másik nagy szerelmem), de ezek után csak havonta tudtam kijárni a lovardába.

A kiegészítő elkerülésének egyik legbiztosabb módja, ha az egyén elegendő időt tud szentelni önmagára, saját kedvelt tevékenységeire, tud éles határvonalat húzni a kötelesség/kötelezettség és a saját igénye között. Ehhez egy gyermeknek, fiatal embernek segítségre: támogató közegre, empátiára, figyelemre lehet szüksége. Az idézett lányra is figyeltek a szülők, a legjobbat akarták, ez kétségtelen. Ám hogy mi a legjobb egy gyermeknek, azt nem mindig ismerik fel a szülők.

le kell, hogy mondjanak a heti rendszerességgel űzött iskolán kívüli programokról

A „futtatott” diák könnyen a munka rabjává válik, s mivel azt tapasztalja, hogy ez az ára az elismerésnek, mindent megtesz annak érdekében, hogy kiválóan teljesítsen, és ne okozzon csalódást. Újabb és újabb feladatokat vállal, inkább lemond a szórakozásról, pihenésről, hogy még jobbat, még többet nyújtson. Ez azonban egyre nehezebben sikerül. „A gimnázium utolsó évében elvárt feladatok mennyisége miatt sokkal kevesebb időm jut alvásra és magánéletre, ezért a fáradtságot kávéval, az iskola előtti feszültséget pedig dohányzással orvosolom”. Már kellene a stimulátorok, s a felnőtt munkabírás igénye mellett a felnőtt kompenzáló szükségletei jelennek meg – egyfajta önpusztító szemléletet vetítve elő. „Hétvégente alkoholizálok” – vallja be, névtelenül, a kérdőívhez csatolva, egy jeles rendű diák. A szülő, a tanár mindebből mit vesz észre? A tanulók egy része fegyelmetlen, motiválatlan, érdektelen lesz. Nem akarnak külön feladatokat vállalni, lógnak az iskolából, viselkedésük romlik. Egyre több az iskolai konfliktus, amelyeket fegyelmi tárgyalásokon igyekeznek megoldani, s amelyek egy része iskolaelhagyáshoz vezet. A pedagógusok jelentős része képes azonosítani a jeleket, de maga is mit tehet? A 30-40 fős osztályokban kevés lehetőség van arra, hogy egyéni beszélgetésekkel, tanácsadással segítsen, s maga is belefárad a tehetetlenségbe (Lubinszki, 2012). Itt segíthetne az iskolapszichológus. A mi iskolánkban történetesen heti egy délután, csütörtökön, kettőtől ötig,

a „futtatott” diák könnyen a munka rabjává válik

a felnőtt munkabírás igénye mellett a felnőtt kompenzáló szükségletei jelennek meg

5. LÉPCSŐFOK – AZ ÉRTÉKREND MEGVÁLTOZÁSA

„A teljesen fölösleges tanórák helyett (pl. olyan készségi tárgyakra gondolok, melyekből heti 1-2 óra van alibi jelleggel, illetve a mindennapos testnevelést is ide sorolnám) minden tanuló részt vehetne több, a felvételihez szükséges tantárgyakkal kapcsolatos foglalkozáson, fakultáción.”

Az egykor boldogan rajzolgató, szavaló, sportoló gyerekek közül sokan immár feleslegesnek találják a művészeti tárgyakat, terhükre van a mindennapos testnevelés, hiszen a számukra fontosnak vélt felvételi és érettségi tárgyaktól vonja el az időt és energiát. Éjszakába nyúló tanulások,

különórák, előkészítők határozzák meg napjaikat, s nem jut idő kikapcsolódásra az iskolán kívül sem.

És a reakció: „Kicsit belefáradtam, az iskola lehúzott. Ki sem nyi-

tottam a könyveimet, csak számoltam az átlagom, hány egyes fér még bele, hogy ne bukjak meg.” Ugyanaz a diáklány írja ezeket a sorokat 11. osztályos korára visszaemlékezve, aki elsőben még a nyolcadikig kitűnő diákot tekintette példaképnek. Az értékrend teljesen megváltozott, a motiváció elveszett. Ebben az esetben iskolaváltás és otthoni problémák is tetézték a tanuló gondjait, mint oly sok családban – de erről az iskolában sokszor alig-alig vesznek tudomást segítő szándékkal, érdemi jelleggel.

A diákok egy része fellázad a rájuk nehezedő terhek ellen, lázadásuk részben az iskolai követelményekkel szembeni ellenállásban mutatkozik meg. Jellemzőbb azonban a gimnazisták esetében, hogy megfelelni igyekeznek, hiszen csak a jó jegyek biztosítják a választott egyetemre való bekerülést: magas érettségi pontszámok, nyelvvizsgák, versenyeredmények szükségese a továbbtanuláshoz.

„11. évben kezdtem nagy terheket érezni a vállamon a nehezedő tananyag és a magasabb követelmények miatt, néha úgy éreztem, hogy nem bírom, de tanultam és tanultam, és tartottam a szintemet.” Közben egészségügyi problémák jelentkeznek: gyakori fejfájás, alvászavarok, emésztési nehézségek. Ezeknek a stresszbetegségeknek a kezelése meglehetősen esetleges: ha a szülő, a pedagógus, az iskolai védőnő észreveszi, időben segíthet. A gyerekek vagy tagadják ezeket a betegségeket, és erőn felül, akár stimulálószerekkel („termosz kávéval jártam iskolába”), de próbálnak helytállni – vagy hiányoznak, „lőgnak”, ha tehetik. Ezek mind segélykiáltásként értelmezhető, intő jelek.

6. LÉPCSŐFOK – A FELLÉPŐ PROBLÉMÁK TAGADÁSA

„Hogy hogyan teszem túl magam a fáradtságom? Megmondom őszintén, hogy sehogy.”

A fent idézett sorok így folytatódnak:

Hazaérek, tanulok hajnalig, van, amikor 2-kor még ébren vagyok, mert muszáj tanulnom, reggel tanulok, szünetekben tanulok, és nem csak én, a környezetem-

ben mindenki. Jó esetben alszom egy nap 7 órát. Van, hogy kihagytam iskolánapot, mert annyira fáradt voltam. Túl vagyunk terhelve, mindannyian, és ezért elsősorban nem a tanárok a felelősek. A gyerekeknek nincs sikerélménye. Csak magolunk folyamatosan, mert lexikális tudást várnak el tőlünk. Arra tanítanak, hogy ne használjuk az agyunkat és ne gondolkodjunk. A teljesítményünket pedig 5 számban fejezik ki. Aszerint vagy megítélve, hogy mekkora az a szám.

Az első gondolatok nyilván mindenkinek ismerősek. Vizsgaidőszakok, beadandó dolgozatok és a diplomamunka írása során mind megéltünk hasonlókat. Na de a középiskolás években? Folyamatosan, napról napra, szorgalmi időben? A rossz osztályzatokért a tanár is, és talán a diák is a kevés tanulást teszi felelőssé. Nem érzi hibásnak a felnőttek készíttetését: még többet tanul, napi rendszerességgel, készül nyelvvizsgára is, a felvételire is, nem baj, ha nem nézel tévét, nem olvasol, nem sportolsz, majd lesz idő a nyári szünetben. Ha éppen nem egy külön tanfolyamra akarsz beiratkozni, még jobb eredmények elérése céljából... Nincs megállás. És ki is állíthatná meg a tanulást iránt elkötelezett, céltudatos, törekvő diákot?

Eddig főként a miénk a felelősség. Miénk, tanároké. Persze szülőké, barátoké, osztálytársaké is, akik talán közelebb is állnak a kiegészítő közeledő diákokhoz. Észre kell venni a jeleket, s a megfelelő módon segíteni, hogy a folyamat itt megálljon, sőt, visszaforduljon. Sokszor elég egy beszélgetés, A-, B- és C-tervek kovácsolása, lassítás, közös kikapcsolódás. Elvileg minden pedagógusképzésben jelentős szerepet játszik a pszichológiai alapismeretek tanítása. Gya-

korlatilag a pedagógusoknak hangsúlyos kompetenciája kell, hogy legyen a tanulók személyiségfejlesztése, a differenciálás, a megfelelő tanulási környezet biztosítása is.

Fontos lenne, hogy a kiégés tüneteinek korai felismerésére, illetve a megelőzésre figyelmet fordítsunk, mert a következő hat lépcsőfok már nagyon ingatag; aki idáig eljut, annak a mentális egészsége komoly veszélybe kerül.

7. LÉPCSŐFOK – VISSZAHÚZÓDÁS

„Folyamatosan félttem, feszült voltam, úgy éreztem, nem tudok teljesíteni soha. Egyre több fizikai tünet jelent meg, a köhögéstől kezdve a torokgyulladásig, át egészen a tartós lázig. Váltottam. Reméltem, jobb lesz, csak hát éppen egy lelki folyamat kellős közepén voltam, így nem lett jobb, sőt. Magántanulóként töltöttem a 10. hátralevő részét. Azóta is folyamatosan sokat hiányzom.”

Minél előrébb haladunk a skálán, annál gyakoribbak a fizikai tünetek, s egyre súlyosabbakká válnak. Egy idő után már nem lehet őket palástolni, jönnek a kivizsgálások, a betegségtudat erősödik. Az iskolai teljesítmény a sok hiányzás miatt (is) romlik, ami újabb stresszforrást jelent. Jó megoldásnak tűnik a tanulót kimenekíteni a betegítő közegből. A 66 diákból 11 ír arról, hogy iskolaváltáson gondolkodott, 3 tanuló meg is tette ezt a lépést. Közülük kettő azonban túl későn, a folyamat már megállíthatatlan volt. A harmadik diák új közegbe kerülve viselkedésén, hozzáállásán is változtatott: „Új életet kezdtem. Már nem akarok kitérni lenni, senkinek nem akarok megfelelni. Az új sulis segített.”

„Halasztani szeretnék és felfedezni, ezt persze itthon nem támogatják, inkább egyetemre küldenek, oda, ahova nem is igazán akarok.” A legtöbb gyerek ösztönösen ráérez, hogy mire lenne szüksége, de objektív akadályokba ütközik. Ez vezet oda, hogy „az apátia és az iskolai kötelezettségektől való szabadulás vágya a korai iskolaelhagyás okai között jelenik meg” (Doll, Eslami és Walters, 2013). A nagy hagyományokkal rendelkező finn iskolai kiégéskutatás is egyértelmű párhuzamot von a cinikus attitűd magas szintje és a középiskola idő előtti befejezése között (Korhonen, Linnanmäki és Aunio, 2014).

Mi a szerencsésebb? Ha a diák kilép az iskolarendszerekből, végzettség nélkül, fiatalon? Ha az, akinek nincs más lehetősége, ezután megpróbál munkába állni? Ha az, aki teheti, utazgat, „pihen” egy ideig? Vagy ha minden erejét összeszedve marad a helyén – esetleg másik iskolában, más közegben folytatja? Mindenképpen kudarcként éli meg a változást, s a kudarc feldolgozásához már szakemberre van szüksége.

8. LÉPCSŐFOK – MAGATARTÁS- ÉS VISELKEDÉSZAVAROK

„Bár osztálytársamnak 4.99 az összes jegyének az átlaga, 5.00 a félévének átlaga, de legalább hetente 2x leissza magát a sárga földig úgy, hogy nem tud hazamenni. Nagyon nincs rendben. Egy kicsit el van cseszve valami az oktatásban.”

Nincs okunk kételkedni abban, hogy a kérdőívhez bejegyzést író diáknak személyes tapasztalata osztálytársa szélsőséges viselkedése. A névtelenséget élvező kérdőív-

kitöltők 10%-a számol be arról, hogy az alkohol, a dohányzás és különféle stimulátorok használata mindennapjaik részévé vált. Nem egyértelműen írható mindez az iskola rovására, hiszen a kamaszok jellemzője, hogy feszegetik a határokat, s nem feltétlenül a feszültséget vezetik le a káros szenvedélyekkel, hanem egyszerűen ez a kipróbálás ideje. A függőségek kialakulását, legyen az alkohol-, drog- vagy éppen számítógép-függőség, a szakemberek is, a szülők is, a pedagógusok is általában devianciának minősítik, ami „az iskolában is megjelenik, és még társul mellé a teljesítményelvárás, a magas követelmény, vagy olyan követelmény, melyről azt gondolja a serdülő, hogy nem fogja tudni teljesíteni.” (K. Németh és Koller, 2015, 27. o.) A deviancia azonban semmiképpen nem tekinthető a kiegészítő kötelező előfeltételének, s a kiegészítő magatartás. Utóbbi „csak” egy jel, amire felfigyelhet mindenki.

A viselkedészavar nem csak a kirívó fegyelmezetlenségben, a kontrollvesztésben, a polgárpukkasztó rendetlenkedésben nyilvánulhat meg. Sokkal veszélyesebbnek tekinthető, ha a fiatal bezárkózik. „... kialakult bennem egy társasági szorongás is. A suliban roppant magányos voltam. Lassan már az is komoly kihívás volt, hogy felszálljak egy buszra, vagy bemerjek az osztálytársaim közé.” A 66 tanuló közül kettő magántanulónaként kényszerült folytatni az iskolát. Mindkettőjük iskolát váltott, egyikük aztán sikeresen beilleszkedett az új közegbe, a másik diák azonban végig magántanulónaként, szoros pszichiátriai felügyelet alatt fejezte be a gimnáziumot. Pánikrohamokról, agorafóbiáról, ideiglenes visszahúzóódásról további 6 diák tesz említést,

ők mindannyian szakembertől kaptak segítséget.

Egy diáklány dolgozatában 16 éves kori kríziséről vallott:

„Maximalistának tartottam magam, és sorra kaptam az egyeseket, boldog voltam, ha kettést láttam, és elértem az 1,5-ös átlagot. Ezzel párhuzamosan ért egy magánéleti válság is, mely szintén önbizalomrombolóként hatott. Egy torzképet alakítottam ki magamról, a tanulási képességeimről, a személyiségről, a külsőmről. [...] pszichológus állapította meg, depresszióssá váltam. Legjobb módszer önmagam szemének a

felnyitása volt, mikor rájöttem, ez már nem játék, és ha tovább fennmarad ez az állapot, akkor saját magam tönkretévője leszek.”

Komoly pszichológusi segítség kellett ahhoz, hogy visszataláljon vidám, céltudatos önmagához. Neki sikerült.

9. LÉPCSŐFOK – DEPERSONALIZÁCIÓ

„Az orvosom azt mondta, el kell mennem ebből az iskolából, azonnal. Nem akartam.

Gyengének éreztem magam, és emiatt gyűlölettel tudtam csak tükörbe nézni.”

Eddig a lépcsőfokig kevesen jutnak el középiskolában, de két diák a 66 véletlenszerűen választott tanuló közül beszámol erről az állapotról. A kérdőíves kutatás eredményei is alátámasztják, hogy a gimnáziumi tanulók 3,5 %-a a középiskolai évek folyamán eljut a teljes veszélyeztetettség állapo-

táig (Kunos, 2017), azaz az érzelmi kifáradás, a reménytelenség és inkompetencia érzése olyan mértékű, hogy csak komoly változtatás árán fordítható vissza.

„Nem akartam bemenni órákra, tehernek éreztem, és minden erőmet és időmet elszívta. Úgy éreztem, hogy egy zombi lettem. Már-már depressziós tünetek ütötték fel a fejüket, és teljesen kifordultam magamból.” Az idézett tanuló pontosan tudta, mi a teendő, de akadályokba ütközött: „Az iskola (számomra érthetetlen) szabályai miatt még egy évig nem adhattam le a tagozatot, de ez idő alatt ez a szenvedés csak még jobban erősödött.” Itt egy egyszerű tagozatváltás megállította a folyamatot. Addigra a diáklány nemcsak azt tanulta meg, hogy egy rugalmatlan rendszerben mennyire nehéz boldogulni, hanem azt is, hogy az önérvényesítés a legjobb út a frusztrációk megoldásához – önmaga találta meg a megoldást, és azt következetesen végig is vitte.

Második év végén egy nagy fellelegzés követte ezt a rossz időszakot. Azóta kiegyensúlyozott vagyok és jól érzem magam. Bár rettentően zavar ez a befásult gondolkodás, ami átgondolatlanul bánik és ítél a diákok felett, nem is sejteve, milyen problémákat okoznak ezzel a magatartással egy-egy diáknak, esetleg tanárnak.

10. LÉPCSŐFOK – BELSŐ ÜRESSÉG

„Teljesen tanácstalan vagyok, mert minden tervem, amivel elkezdtem a gimnáziumot, eltűnt, csak azt érzem, hogy nem vagyok elég jó semmiben.”

Sok diák számol be arról, hogy mennyi bizonytalanság, kétely kíséri a pályaválasztást. Ez természetes folyamat, talán szükséges is ahhoz, hogy önismeretük fejlődjön, személyiségük alakuljon, merjenek álmodni, próbálkozni. Szülői, baráti, tanári segítséggel aztán többnyire megtalálják a helyes utat, a 11–12. évre kibontakozik egy vonzó jövőkép, legalábbis ami a továbbtanulást illeti. A megkérdezett tanulók 85%-a egyetemre, további 10%-a középfokú szakképzésbe szeretne jelentkezni, a nagy számokhoz képest elenyésző azok aránya, akik nem látnak egy biztos támpontot a jövőben. Azonban ha hiányzik, vagy valahol defektet kap az önismeret, megfelelő szak-

nem akartam bemenni órákra, tehernek éreztem, és minden erőmet és időmet elszívta

embergárda sem áll rendelkezésre, és az otthoni körülmények sem adták a megfelelő segítségnyújtáshoz, kialakulhat az abszolút reménytelenség érzése.

„Az évek során egyre kevesebb volt a tanuláshoz való kedvem, igazából szinte semmi cél nem volt előttem sose. Apró lelkesedéseim voltak, de nem tartottak sokáig. Most se igazán érzem, hogy mit szeretnék a továbbiakban, és ez lehangoló.” A kiüresedés hosszan tartó folyamatként nagyon megterhelő a szervezetnek, nemcsak a léleknek, a testnek is. Egyre több szomatikus tünet jelentkezik, a fejfájás, rosszullet rendszeressé válik, s már 1-2 nap pihenéssel, néhány tablettával nem orvosolható. Meglepően magas a dolgozótírók között azon diákok száma, akik folyamatos orvosi kezeléstről számolnak be, s itt már nemcsak a gyerekorvos vagy a felnőtt háziorvos kerül képbe, hanem szakorvosok, gasztroenterológus, neurológus, kardiológus, illetve pszichiáter.

11. LÉPCSŐFOK – DEPRESSZIÓ

„Tünetek jelentek meg nálam, mint légszomj, remegés, sírógörcs, önbántalmazás, volt, hogy összeestem. Akkor vált nyilvánvalóvá egy barátnőm számára, hogy ő maga kevés a helyzet megoldásához, így az iskolai védőnőhöz fordult, aki azt javasolta, forduljunk pszichológushoz. A diagnózis depresszió volt.”

A diáklány maga már nem tudta kezelni a helyzetet. Jegyei leromlottak, állandóan fáradt volt, a tanulást elhanyagolta; szerencsére a barátnő segített. Kiemelten fontos ebben az időszakban, hogy az érintett ne maradjon magára a problémáival. De ki veszi észre az iskolában az intő jeleket? A tanuló csendesebb, zárkózottabb, kimarad a programokból, sokat hiányzik. Egy diák a sok közül. Ha nem éri el a kritikus 250 órát a hiányzása, ha így-úgy pótolja a tananyagot, megírja a szükséges mennyiségű dolgozatot, „lezárható” év végén, senkinek nem tűnik fel, milyen nagy bajban van. Lehet, hogy a szüleine sem számíthat. A három depresszióról valló diáklány közül neki csak a barátnő „volt kéznél”, pedig ugyanebben a dolgozatban nagy elismeréssel beszélt osztályfőnökérről és néhány tanáráról. De talán a pedagógusok sincsenek felkészülve a súlyosabb esetek felismerésére – ehhez valóban egy sokkal erősebb ellátórendszernek kellene működnie az iskolában.

December 31-én apáék bevitték a pszichiátriára. Idegösszeroppanást és súlyos depressziót diagnosztizáltak nálam. Gyógyszeres kezelést kaptam, 2 hétre kimaradtam a suliból. Nem éreztem magam jobban, de a félelem, hogy lema-

radok a tananyagokkal, arra készítetett, hogy minél hamarabb járjak újra iskolába. A kezelést tovább kellett folytatnom, aminek nem örültem. 15 évesen nehezen tudtam azt elfogadni, hogy pszichiáterhez és egy új kijelölt pszichológushoz kell járnom minden héten, emellett reggel este gyógyszert kell szednem. Úgy éreztem, hogy elment az eszem, hogy nem vagyok „normális”. Azt mondták, hogy el kell fogadnom: beteg vagyok. Úgy kezdtem el nézni magamra, mint egy félőrültre. Mindenért magamat hibáztattam. Nem csak én voltam az egyetlen ilyen az osztályban, csak a többiek nem kaptak segítséget. [...] Be kell valljam, utáltam a gimis éveimet és alig vártam, hogy vége legyen. Ez alatt az idő alatt tényleg akkora törés alakult ki bennem, ami félek, hogy a hátralévő életemben el fog kísérni.

ki veszi észre az iskolában az intő jeleket?

A diáklány a mai napig gyógyszereket szed. Magántanulóként azonban sikeres érettségi vizsgát tett, egyetemre iratkozott, boldog párkapcsolatban él, és Erasmus-programmal külföldre készül.

12. LÉPCSŐFOK – KIÉGÉS

A kiégés: krónikus emocionális megterhelés, stressz nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek. (Freudenberger, 1974, idézi Ónody, 2001)

Freudenberger, s az ő nyomában a többi kutató is egyértelműen az érzelmi megterhelést tekinti a kiégés első számú felelősenek. Az iskolarendszert tehetjük felelőssé a túlzott elvárások, a lexikális anyag beláthatatlan mennyisége, a magas óraszámok vagy a vizsgák szigora miatt – ezek elsősorban objektív terheket jelentenek, amelyek jó szervezéssel, átgondolt tanítási és számonkérési módszerekkel, a tananyag ésszerű csoportosításával megoldhatóak lennének.

De ki a felelős, mi a felelős az érzelmi megterhelésért? A szülő, aki többet, jobbat akar kihozni a gyermekéből, mint amit ő maga valaha elért? A pedagógus, aki 150-200 diákért felel egyszerre, s a maga esetleges fizikai és érzelmi kifáradása mellett már nem tud az egyes diákokra értően figyelni? Az osztálytársak, barátok, rokonok, akik nem azonosítják időben a jeleket? Az iskolaorvos, aki a kötelező szűrővizsgálatokat végzi, és heti egy-két alkalommal, több iskolában rendel párhuzamosan? Az iskolapszichológus, aki több száz diáknak áll rendelkezésére – heti egy alkalommal, csütörtökön kettőtől ötig?

ÖSSZEGZÉS

Mind a kérdőíves kutatás, mind a karriertörténetek elemzése világosan bizonyítja az iskolai kiégés jelenségének létezését. Hogy miért nevezük nevéen a jelenséget, és miért hangsúlyozzuk, hogy meglepően fiatal korban is megfigyelhető ez a folyamat?

A felmérés gimnazisták körében készült, a diákok 85%-a értelmiségű pályára

készül: orvosok, pedagógusok, mérnökök lesznek. Egyetemi éveik alatt ugyanígy beleütköznek majd akadályokba, megemészthetetlen tananyagmennyiségbe, értelmetlennek tűnő követelményekbe, idegtépő vizsgaidőszakokba. A diákok többsége kifejleszt egyfajta védekezőképességet – a rezilienciakutatások keresik a válaszokat, hogy kik, miért, hogyan válnak ellenállóvá –, de az egyetemről kimaradó hallgatók aggasztóan magas száma is jelzi, egyebek mellett, hogy bőven akad tennivaló a fiatalok kihívásokra való felkészítésében.

Ami a kutatásaim alapján leginkább meglepő, hogy az iskolai kiégés mértéke alig mutat korrelációt a teljesítménnyel: a kitűnő tanulók veszélyeztetettsége semmivel nem kisebb, mint a gyengébben teljesítőké. Ami nyilvánvaló és nemzetközi kutatási eredményekkel (Kunos, 2015; Walburg, 2014) is alátámasztott tény, hogy a jó iskolai környezet, a kellő figyelmet

biztosító szülői háttér, a célirányos pályaorientáció és a szabadidő – vagy modern kifejezéssel élve az „énidő” – biztosítása hozzájárul a kiégés megelőzéséhez. Viszont azokban az iskolákban, ahol a diákok

a tanáraik fáradtságát, a tananyaghoz és a diákokhoz való cinikus hozzáállását, saját eredménytelenségüket fokozottan érzékelik és közvetítik, a tanulókra is hatást gyakorolnak ezzel – a diákok körében mért kiégés az átlagnál nagyobb mértékű lesz. Ezzel összefüggésben a versenyorientált, sikeres gimnáziumokban a kiégésmutatók szignifikánsan alacsonyabbak, mint a gyengébben teljesítő iskolákban (Kunos, 2017). A karriertörténetekből az is kiderül, hogy milyen megküzdési stratégiákkal lettek úrrá a diákok saját problémáikon.

heti egy alkalommal,
csütörtökön kettőtől ötig?

a kitűnő tanulók
veszélyeztetettsége
semmivel nem kisebb, mint
a gyengébben teljesítőké

A depresszióig eljutó három diáklány közül kettő egyértelműen saját döntésként értelmezi, hogy a gyógyulás útjára lépett. Záró gondolatként egyikük írását idézem, ami egyfajta irányt mutat a segítők számára is: beszélni, beszélgetni, *elmélyülni* kell, s a gondokat közösen megoldani.

Mivel az iskolában történtek hatására a pánikbetegség és a depresszió tünetei a mindennapjaim részévé váltak, több segítségre volt szükségem. Pszicholó-

gusokhoz jártam, kórházban voltam, enyhébb-erősebb gyógyszereket szedtem, légzési technikákat tanultam, de nem segítettek. Saját akarattal keveredtem ki mindemből, azóta is igyekszem segíteni általában azoknak, akiken látom, hogy hasonló problémákkal küszködnek. Saját véleményem szerint egyre többen kerülnek hasonló helyzetbe, és nem kapnak olyan segítséget, amivel jelentősebb javulást tudnának elérni.

IRODALOM

- Cherniss, C. (1980): *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*. Sage Publishing, London.
- Doll, J. J., Eslami, Z. és Walters, L. (2013): *Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports*. Letöltés: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244013503834> (2018. 12. 10.).
- Freudenberger, H. (1974): Staff Burnout. *Journal of Social Issues*. 30. sz., 159–165.
- Freudenberger, H. és North, G. (1992): *Burnout bei Frauen*. Krüger, Frankfurt am Main.
- Hézszer Gábor (1996): *Miért? Rendszerszemlélet és lelkipozíciói gyakorlat. Pásztorál-pszichológiai tanulmányok*. Kálvin Kiadó, Budapest. 318.
- K. Németh Margit és Koller Éva (2015): *Serdülőkor: normatív krízis vagy deviancia? Iskolapszichológia Füzetek 33*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kollár Csaba (2014): A munkahelyi kiégés (burnout szindróma) elméleti megközelítése, kutatási irányai és közgazdaságtudományi aspektusa. *Fluentum*, 1. 3. sz.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K. és Aunio, P. (2014): Learning difficulties, academic well-being and educational dropout. *Learning and Individual Differences*. 31. sz.. 1–10.
- Kunos Nóra (2015): A kiégés-szindróma kutatása középiskolások körében – nemzetközi szakirodalmi áttekintés. In: Falus (szerk.): *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre*. Líceum Kiadó, Eger. 70–81.
- Kunos Nóra (2015. 09. 08.): School-Related Burnout among Hungarian High School Students and Responsibility of Teachers in Prevention – a New Aspect of Teachers’ Competences. EERA-ECER Konferencia, Budapest.
- Kunos Nóra (2017): Kiegész – ki a felelős? Középiskolások körében végzett reprezentatív kiegészzkutatás vegyes módszertan alkalmazásával. In: *Személyes tér – közös világ: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése – Kivonatkiötet*. Szeged.
- Lubinski Mária (2012): A kiégés komplex értelmezése és prevenciósi lehetőségei a pedagóguspályán. In: Illésné Kovács Mária (szerk.): *Docere et movere – Bölcsészeti- és társadalomtudományi tanulmányok*. 263–276.
- Maslach, C. és Jackson, S. (1982): Burnout in Health Professions. A Social Psychological Analysis. In: Sanders GS, Suls J (szerk.): *Social Psychology of Health and Illness*. Hillsdale NJ Erlbaum. 227–247.
- Maslach, C., Schaufeli, B. W. és Leiter, M. (2001): Job Burnout. *Annual Review Psychology*, 52. 397–422.
- Ónody Sarolta (2001): Kiegészi tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 5. sz., 80–85.

- Ponocny-Seliger, E. és Winker, R. (2014): 12-phase burnout screening development, implementation and test theoretical analysis of a burnout screening based on the 12-phase model of Herbert Freudenberger and Gail North. *ASU International Edition*. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/307038936_12-phase_burnout_screening_development_implementation_and_test_theoretical_analysis_of_a_burnout_screening_based_on_the_12-phase_model_of_Herbert_Freudenberger_and_Gail_North (2018. 12. 10.).
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M. és Jokela, J. (2008): Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, **13**. 1. sz.
- Schaufeli, W. M. (2002): Burnout and engagement in university students – a cross national study, MBI-SS. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, **33**. 5. sz., 464–481.
- Walburg, V. (2014): Burnout among High School Students: A Literature Review. *Children and Youth Services Review*, 42. sz.
- Wubbels, T. és Brekelmans, M. (2005): Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, **43**. 1–2. sz., 6–24.



Werkfotó a Mi újság a Futrinka utcában? című élő tévésorozat egy adásának előkészületeiről, 1961-ből